

**”Hyvä ohjaus on siis kaiken kaikkiaan sellaista, että  
siitä on oikeasti hyötyä”**

Opiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä hyvästä opinnäytetyön ohjauksesta

Kasvatustieteen  
pro gradu -tutkielma

Laatija:  
Mira Seikkula

17.5.2023  
Rauma

Pro gradu -tutkielma

**Oppiaine:** Kasvatustiede

**Tekijä:** Mira Seikkula

**Otsikko:** ”Hyvä ohjaus on siis kaiken kaikkiaan sellaista, että siitä on oikeasti hyötyä” Opiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä hyvästä opinnäytetyön ohjauksesta

**Ohjaaja:** Yliopistontutkija Ville Mankki

**Sivumäärä:** 57 sivua, 2 liitesivua

**Päivämäärä:** 17.5.2023

Opinnäytetyön ohjauksesta kuulee keskustelua opiskelijoiden keskuudessa, eivätkä kaikki ole tyytyväisiä saamaansa ohjaukseen tai eriävyyksiin ohjaajien kesken. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää opettajaopiskelijoiden käsityksiä hyvästä opinnäytetyön ohjauksesta sekä heidän kokemuksiaan saadusta ohjauksesta. Aiempaa tutkimusta aiheesta on yleisellä tasolla sekä muutamia tutkimuksia ja pro gradu -tutkielmia jonkin tietyn korkeakoulun ohjauksesta.

Tutkimus on laadullinen tutkimus. Tutkimusaineisto kerättiin Turun yliopiston Rauman kampuksen luokanopettaja- ja käsityön aineenopettajaopiskelijoilta avoimella kysymyksellä käyttäen sähköistä lomaketta alkuvuonna 2023. Vastauksia saatiin yhteensä 30. Aineisto analysointiin käyttäen aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Tulosten mukaan hyvä opinnäytetyön ohjaus muodostuu 1) selvistä ohjeista opinnäytetyöprosessiin ja neuvoista sisältöihin, 2) rakentavasta palautteesta kirjallisesti sekä suullisesti, 3) yhteyden saamisesta, 4) sovittujen aikataulujen kunnioittamisesta ja 5) opiskelijan yksilöllisestä huomioimisesta. Yhtenevää käsitystä ei hyvälle ohjaukselle ole, sillä monet asiat ovat yksilökohtaisia ja opiskelijat kokevat ne eri tavalla. Opiskelijoiden käsitys hyvästä ohjauksesta on linjassa aiheen kirjallisuuden kanssa.

Tulosten perusteella opiskelijat kaipaavat yhteneväisyyttä varsinkin seminaarien pakollisuuteen sekä kaikille tasa-arvoiseen mahdollisuuteen saada ohjausta. Myös ohjaavan opettajan tavoitettavuus sekä aikatauluista kiinnipitäminen vaativat vielä parannusta.

**Avainsanat:** ohjaus, opinnäytetyö, opettajankoulutus

## Sisällys

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>5</b>
1.1	Tutkimuksen taustaa.....	5
1.2	Aikaisempia tutkimuksia.....	6
<b>2</b>	<b>Teoreettinen tausta</b> .....	<b>7</b>
2.1	Tutkimusperustainen opettajankoulutus.....	7
2.2	Opinnäytetyö.....	9
2.3	Opinnäytetyön ohjaus.....	11
<b>3</b>	<b>Tutkimuksen toteutus</b> .....	<b>19</b>
3.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymys.....	19
3.2	Laadullinen tutkimus.....	19
3.3	Aineistonkeruu ja osallistujat.....	21
3.4	Aineiston analyysi.....	24
3.5	Eettisyys.....	28
<b>4</b>	<b>Tulokset</b> .....	<b>31</b>
4.1	Yleiskatsaus tulosluokkiin.....	31
4.2	Selvät ohjeet opinnäytetyöprosessiin ja neuvoja sisältöihin.....	32
4.3	Rakentava palaute kirjallisesti sekä suullisesti.....	35
4.4	Yhteyden saaminen.....	35
4.5	Sovittujen aikataulujen kunnioittaminen.....	36
4.6	Opiskelijan yksilöllinen huomioiminen.....	37
<b>5</b>	<b>Pohdinta</b> .....	<b>42</b>
5.1	Yhteenveto.....	42
5.2	Luotettavuus.....	45
5.3	Lopuksi.....	47
	<b>Lähteet</b> .....	<b>49</b>
	<b>Liitteet</b> .....	<b>56</b>
	Liite 1. Saatekirje.....	56

<b>Liite 2. Kysymys opiskelijoille .....</b>	<b>57</b>
--	-----------

# 1 Johdanto

## 1.1 Tutkimuksen taustaa

Yliopistotasoiselle koulutukselle on annettu tehtävä kouluttaa tutkijoita. Yliopistossa korostuvat tieteellinen tutkimus sekä siihen perustuva opetus, josta puhutaan myös tutkimusperustaisena opettamisena. (Vilkkä 2021, 9.) Yliopiston tehtävänä on auttaa opiskelijaa uudistamaan itseään. Tämän onnistuminen riippuu sekä ohjaajasta että ohjattavasta. Kirjoittaminen ja erilaiset seminaarityöt ovat opiskelijan henkilökohtaisia tuotteita, mutta niiden tekemistä ja onnistumista pyritään tukemaan ohjauksen avulla. (Viskari 2009, 124.) Jokainen voi kehittää kirjoittamisen ja lukemisen taitojaan. Pitkään yliopistoissa kirjoittamista on käytetty lähinnä vain välineenä testaamiseen ja tenttaamiseen. Kirjoittaminen tulee jatkossakin olemaan tärkeä osa oppimisen arviointia, mutta sitä tulisi enemmän korostaa ajattelun välineenä. Akateemisen kirjoittamisen merkitys on kasvanut viime vuosikymmenten aikana osana asiantuntijaksi kehittymistä. (Lindblom-Ylänne & Wager 2003, 314.)

Ensimmäistä opinnäytettään kasaavaa opiskelijaa voi olla vaikeaa nähdä tieteen tekijänä, vaikka juuri sitä pro gradun valmistaminen on, rajatun kohteen lähestymistä tieteellisellä otteella (Hakala 1996, 29). Yhteiskunnassamme ohjaukselle on muotoutunut tärkeä tehtävä, sillä ohjaajan tehtävä on oppimisprosessin tukeminen (Vehviläinen 2014, 16). Opinnäytetyö on osa korkeakouluopintoja ja juuri opinnäytetyön ohjaus on kriittinen kohta opiskelijan loppuunsaattamisessa (Nummenmaa & Lautamatti 2004a, 208). Opinnäyte kuuluu osaksi käsityön aineenopettajan ja luokanopettajan opintoja. Opiskelija kirjoittaa tutkimustaan ohjatusti, mutta paljolti itsenäisesti. (Turun yliopisto 2022a, 2022b.)

Opinnäytetyö on laaja, tieteellistä osaamista esittävä ja koulutuksen päättävä kokonaisuus. Opintojen aikana kuultujen keskusteluiden ja aistitun turhautumisen vuoksi tässä tutkimuksessa lähdettiin selvittämään opiskelijoiden kokemuksia sekä niiden mukaan muodostuneita käsityksiä, mitä hyvä opinnäytetyön ohjaus opiskelijoiden mielestä on. Jotta opettajankoulutuksen on mahdollista kehittyä, on opettajankoulutuksen itsessään oltava tutkimuksen kohteena (Niemi 2010, 39). Tutkimuksen avulla saadaan tietoa, millaisena opiskelijat näkevät hyvän ohjauksen sekä tietoa mahdollisista parannuskohdista, jotta opiskelijat saisivat laadukasta opinnäytetyön ohjausta.

## 1.2 Aikaisempia tutkimuksia

Ohjauksesta korkeakoulussa on tehty jonkin verran tutkimuksia. Hakala (1995) on kirjoittanut jo viime vuosituhaten puolella julkaistussa artikkelissaan pro gradu tutkielmien ohjaukseen liittyvistä ongelmista eri tieteenaloilla. Lapin ammattikorkeakoulussa on tehty määrällinen tutkimus opinnäytetyön ohjauksesta. Wilhelmsson, Elo, Lammi, Vääätäjä ja Kääriäinen (2022) selvittivät millaiseksi ammattikorkeakouluopiskelijat arvioivat saamansa ohjausvuorovaikutuksen, palautteen ja ohjauksen. Kupke (2008) kuvaa kehittämishankkeessaan ohjauksen muutosta, tutkintouudistuksen vaikutuksia sekä erilaisia ohjauksen malleja. Sammalkangas (2015) taas käsittelee pro gradu -tutkielmassaan ohjausta ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden kokemuksena. Opiskelijat olivat pääosin tyytyväisiä saamaansa ohjaukseen, sillä tiivis ohjaus tuki opintojen aloitusta. Peuhkuri (2017) tutki ohjausta laajempaan, yliopisto-opintojen aikana tapahtuvana kokonaisuutena. Tutkimuksessa teemoja nousi kolme. Ensimmäinen teema oli alkuvaihe, jossa kaikki on uutta. Toinen teema oli keskivaihe, joka yleensä rullaa omalla painollaan ja siihen liittyy sivuaineen valinta. Kolmas teema eli loppuvaihe piti sisällään opintojen valmiiksi saattamista ja alkavan työelämän pohtimista. Opiskelijoiden ohjauksen tarve näissä osa-alueissa oli vaihtelevaa.

Lairio ja Penttinen (2005) ovat tutkineet yliopisto-opiskelijoiden ohjauskokemuksia sekä käytetyimpiä ohjaustasoja opintojen eri vaiheissa Jyväskylän yliopistossa. Samaisten opiskelijoiden vastausten pohjalta Saukkonen (2005) tutki opinto-ohjauksen kehittämiskohteita. Tuloksissa lähes joka toinen vastanneista toivoi enemmän yksilöllistä ohjausta. Korhonen (2005) tutki oppimiskokemuksia kasvatustieteistä valmistuneiden kirjoitelmissa. Yhtenä keskeisenä teemana vastauksissa on opinnäytteiden tekoprosessit, jotka näyttäytyivät merkityksellisinä. Korhonen kirjoittaa myös yliopisto-ohjauksen haasteista.

Edellä mainittujen lisäksi Helsingin yliopistossa opiskelijoiden ohjausta koskevien linjausten valmistelusta vastaava Carver (2022) pitää podcastia ”Opiskelijoiden ohjaus yliopistossa”. Varsinaisesta tutkimuksesta ei ole kyse, mutta podcastissa käsitellään samaa aihetta eri näkökulmista. Vaikka ohjauksesta korkeakouluissa on tehty jonkin verran tutkimuksia, on kuitenkin opinnäytetyön ohjausta koskevat tutkimukset vähäisiä. Aikaisemmat tutkimukset käsittelevät ohjausta yliopistossa joko laajemmin tai johonkin toiseen kontekstiin liittyen. Wilhelmssonin, Elon, Lammin, Vääätäjän ja Kääriäisen (2022) tutkimus on opiskelijoiden arvioita ohjauksesta. Kyseessä on määrällinen tutkimus ja tietyn korkeakoulun kontekstissa. Aihe on osittain sama, mutta lähestymistapa ja paikka eroavat heidän tutkimuksestaan.

## 2 Teorettinen tausta

### 2.1 Tutkimusperustainen opettajankoulutus

Eurooppalainen tiede perustui keskiajalla suurimmaksi osaksi perustalle, jonka antiikin oppijat olivat luoneet. Ihmisten maailmankuvaa hallitsivat Platon, Aristoteles, Eukleides ja islamilaisen tieteen vaikutteet yhdessä. Katolisen teologian liittyessä tähän vaikuttajien joukkoon, muodostui järjestelmä, jolla on selitys sekä luonnonilmiöihin että inhimillisen tietämyksen ulkopuoliseen todellisuuteen. Yliopistolaitos on peräisin 1100-luvulta, vaikka ensimmäinen korkein opinahjo perustettiin Euroopassa 1000-luvulla Bolognaan. Monet perinteet ovat lähtöisin kyseisiltä ajoilta. Esimerkiksi hierarkkisuus ja autonomia ovat leimanneet yliopistoinstituutiota alusta alkaen. (Mäkinen 2005, 14.)

Suomalaista opettaja-ammattikuntaa oli varsin pitkään kirkko, ja 1800-luvulla kansanopetuksen instituutiota ei ollut olemassa kirkollisten instituutioiden ulkopuolella. Opetustyön ammatillistuminen eteni yläluokan koulutuksessa eli yliopistoissa ja oppikouluissa. Oppivelvollisuus astui voimaan vasta 1900-luvulla. (Rinne 2017, 22–23.) Suomen ensimmäinen opettajanvalmistuslaitos, Jyväskylän yhteisseminaari aloitti toimintansa 1863 (Rinne 2017, 25) ja opettajankoulutuksen katsotaan akatemisoituneen eli yliopistokoulutuksen yleistyneen opettajan ammattiin pätevöittäväksi väylänä 1970-luvulla (Valtonen & Rautiainen 2013, 17). Raumalle perustettiin 1896 kansakoulupohjainen miesseminaari, joka muutettiin muutamia vuosikymmeniä myöhemmin keskikoulupohjaiseksi ja vuodesta 1968 alkaen pääsyvaatimuksena oli ylioppilastutkinto. (Kempainen 2013, 33–34.)

Kansakouluopettajien koulutus Raumalla sai rinnalleen käsityöopettajien koulutuksen vuonna 1963. Vuonna 1973 opettajankoulutusasetuksessa Turun yliopistolle annettiin lupa järjestää opettajankoulutusta kahdella paikkakunnalla saman aikaisesti, Turussa ja Raumalla. (Kempainen 2013, 35–36.) Vuonna 1973 tuli voimaan laki opettajankoulutuksesta, jonka myötä peruskoulun ja lukion opettajien koulutus siirtyi yliopiston tehtäväksi (Paakkola & Varmola 2017, 78). Opettajankoulutuksen tutkintoasetukset säädettiin vuosina 1978 ja 1979, jolloin näiden asetusten myötä luokan- ja aineenopettajien koulutukset muuttuivat ylemmiksi korkeakoulututkinnoiksi. Peruskoulun ja lukion opettajilta vaadittiin maisterintutkinto. Vaihe oli suomalaisen opettajankoulutuksen lähihistoriassa keskeisin kulttuurinen ja rakenteellinen muutos. Koulutukseen liittyi myös yliopistollisten opintojen mukaisesti pro gradu tutkielman tekeminen. (Niemi 2005, 188–189; 2010, 30.) Aineenopettajankoulutukseen kuuluvat

tutkimusopinnot ovat muuttuneet ajan saatossa. Ainedidaktiikan yleistyminen 1980-luvun lopulla toi esille, että tutkimuksissa tulisi näkyä myös opettajan ammatin ja koulun tarpeet. Myöhemmin yliopistoissa siirryttiin siihen, että opiskelija voi jo yliopistoon pyrkiessä valita opettajalinjan. Luokanopettajilla on koulutuksessa pääaineena kasvatustiede ja aineenopettajilla opetettava aine. (Niemi 2005, 189–190.)

Suomalainen opettajankoulutus on kulkenut pitkän matkan aikaisemmasta seminaaritaustaisesta opettajien valmistuslaitoksesta akateemiseksi luokanopettajakoulutukseksi (Niemi 2010, 47). Suomalaisessa opettajankoulutuksessa oli luotu pohja opettajan oman työn jatkuvalle tutkimiselle eli opettajan toimimista tutkijan tavoin, joka arvioi tilanteita ja uudistaa koulua. Näiden ihanteiden saavuttaminen näyttäytyy kuitenkin ristiriitaisena. (Niemi 2005, 193.) Akateemisessa opettajankoulutuksessa nähdään tärkeänä aktiivinen vuorovaikutus ympäröivän ja muuttuvan yhteiskunnan kanssa (Kallioniemi, Toom, Ubba & Linnansaari 2010, 131).

Opettajan koulutuksessa tutkimuspohjaisuus tarkoittaa muun muassa sitä, että tutkimuksella voidaan löytää sellaisia opetusmenetelmiä, jotka ovat tehokkaita ja vaikuttavia oppimisen kannalta. Tähän kuitenkin liittyy pohdinta siitä, voiko kasvatusta koskeva toiminta ainakaan kokonaan olla tutkimuspohjaista. Tutkimuspohjaisuus tarkoittaa myös sitä, että tutkimuksesta saatu tieto on osa koulutusta. (Niemi 2010, 36–40.) Opettajankoulutuksessa on korostettu tutkivan opettajan lähtökohtia, sillä opettajan odotetaan refleктоivan käytäntöjään ja niiden perusteita hyödyntäen tieteenalansa tutkimustietoa (Kallioniemi ym. 2010, 25). Euroopan unionin komissio on tehnyt suositukset opettajankoulutuksen kehittämiseksi Euroopassa 2007. Keskeinen viesti siinä on laadukkaan korkeakoulun mahdollistaminen resursseilla sekä eteneminen kandidaatin, maisterin ja myös tohtorin tutkintoihin, vaikka koulutus rakentuu eri tavoin eri maissa. Suomalaisen opettajankoulutuksen vahvuus on yhteiskunnan luottamus siihen, että opettajankoulutus on korkealaatuista ja opettajat ovat asiantuntijoita tehtävässään. Suomessa opettajan työtä ei ohjata tiukasti, kuten monessa muussa maassa. (Niemi 2010, 33–46.)

Yliopistot ovat tiedeyhteisöjä, joiden yksi perustehtävä on johdattaa opiskelija tutkimaan, arvioimaan ja luomaan uutta tietoa (Viskari 2009, 8–9). Pro gradu -tutkielma alettiin nähdä alun vastusteluiden jälkeen enemmän opettajuuden kasvuun liittyvänä työnä (Niemi 2005, 190; 2010, 32). Pro gradu -tutkielman kirjoitus on tutkimukseen perustuvaa oppimista. Tutkielman kirjoitus antaa mahdollisuuden oppia asioita, joilla on yksittäisen tutkimuskohteen



hallinnan sijaan laajemminkin sovellusarvoa. Tavoitteena oli, että jokaisella opettajalla on viimeisimpään tutkimukseen pohjautuvat korkeatasoiset tiedot sekä valmius hyödyntää tietoa opettajantyössään. Tutkimusopintojen merkitystä lisäsi jatko-opintokelpoisuus, jonka maisterin tutkinto antoi. Tohtoriksi kouluttautuminen oli mahdollista, joka oli ja on edelleen kansainvälisesti huomattava lisäarvo. (Niemi 2010, 30–40.) Suomalainen opettajankoulutus on kehittynyt systemaattisesti kohti vahvaa kansallista osaamista ja kansainvälistä arvostusta (Niemi 2005, 187). Suomalaisen opettajankoulutuksen ajatus on, että opettajasta kehittyy itsenäinen, korkean tason asiantuntija (Niemi 2010, 46).

## 2.2 Opinnäytetyö

Soininen ja Merisuo-Storm (2009) kirjoittavat, miten jokaisen, varsinkin ensimmäistä tutkimustyötään aloittavan tulisi hetkeksi pysähtyä pohtimaan, mitä tarkoittavat käsitteet tiede, tieteellinen, tutkimus ja tieteellinen ajattelu. Tieteellinen tutkimusprosessi on helpommin toteutettavissa, kun käsitteiden reunaehdot ovat selvillä ja ne pidetään mielessä. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 14.) Tieteen määrittämisen on Niiniluoto (1980) avannut seuraavasti: ”Tieteellä tarkoitetaan toisaalta luontoa, ihmistä ja yhteiskuntaa koskevien tietojen systemaattista kokonaisuutta (tieteellisen tutkimuksen tulokset) ja toisaalta tällaisten tietojen tarkoituksellista ja järjestelmällistä tavoittelua (tieteellinen tutkimusprosessi).” (Niiniluoto 1980, 13)

Tieteen tehtävänä on tuottaa todellisuutta koskevaa informaatiota ja sen teoriat ovat välineitä todellisuuden havainnoinnissa (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 14). Tiede nähdään järjestelmällisenä uuden tiedon hankintana (Kananen 2017, 76). Tutkimus taas tarkoittaa järjestelmällistä yritystä antaa vastaus esitettyihin kysymyksiin sekä systemaattista toimintaa. Tutkimuksen avulla saadaan uutta tietoa ilmiöstä, jota tutkitaan. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 16.) Soininen ja Merisuo-Storm (2009) määrittelevät tutkimuksen järjestelmälliseksi yritykseksi antaa vastaus esitettyyn kysymykseen. Tutkimuksella halutaan saada lisää tietoa tutkittavasta ilmiöstä, joten sitä voidaan luonnehtia myös systemaattiseksi toiminnaksi. Tutkimus on myös aina tavoitehakuista toimintaa. Suomen kielessä käsitettä tutkimus käytetään moninaisissa asiayhteyksissä eikä aina kyseessä ole tieteellinen tutkimus. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 15–16.)

Vilka (2020) kirjoittaa akateemisesta kirjoittamisesta. Akateemista kirjoittamista voidaan pitää metodina. Sen avulla tuotetaan uutta tietoa, ajatellaan ja tehdään luettua ja ajateltua näkyväksi. Kirjoittaminen on mekaaninen työvaihe, jossa siirretään ajatuksia ja havaintoja

tekstiksi. Kirjoittaminen ei täten ole tiedon tuottamista. Akateemisena toimintana kirjoittamisessa yhdistyvät ajattelu, lukeminen sekä tieteen- ja ammattialan keskustelu. Akateemisessa kirjoittamisessa kirjoittamalla jäsennetään ja välitetään tietoa. Erilaisten julkaisujen kirjoittamisella luodaan vuorovaikutusta ammatti- ja tieteenalan keskusteluun ja alojen väliseen yhteistyöhön niin kansallisesti kuin kansainvälisesti. (Vilkkä 2020, 18–19.)

Opinnäytetyö sisältyy pakollisena osana korkeakouluopintoja. Tieteellisen koulutuksen tavoitteena on tuottaa uutta tietoa ja kehittää opiskelijoiden kriittistä ajattelua. (Nummenmaa & Lautamatti 2004a, 20.) Opinnäytetyö on yliopisto-opiskelijan tieteellinen tutkimus, jonka avulla hän osoittaa hallitsevansa tieteen tekemisen. Opinnäytetyö ei voi olla mikä tahansa kirjoitelma vaan ollakseen tieteellinen työ, tulee työn täyttää tieteellisyyden ja raportoinnin kriteerit. (Kananen 2017, 76; Levander, Kaivola & Nevgi 2003, 188.) Opiskelijan tulee opinnäytetyössään osoittaa valmiutta tieteelliseen ajatteluun, tutkielman aihepiiriin perehtymistä sekä tutkimusmenetelmien hallintaa ja esittämistä omalla tieteenalalla. Tämän osaamisen tietynlainen näyttötutkinto on opinnäytetyö. (Nummenmaa & Lautamatti 2004a, 20.)

Opinnäytetyötä tehdessä harjoitellaan tieteellistä kirjoittamista ja siihen liittyviä sääntöjä, lähdeviittausta ja lähdekritiikkiä. Kirjoittamisprosessin eri vaiheet aiheen valinnasta ja rajauksesta aina kirjalliseen työhön tulevat opiskelijalle tutuksi. (Lindblom-Ylänne, Repo-Kaarento & Nevgi 2003, 222; Nummenmaa & Lautamatti 2004b, 90.) Opiskelijalla saattaa olla suuri haaste todistaa akateemiset taitonsa opinnäytetyöprosessin aikana. Hänen tulee osoittaa itsenäisyytensä, alaan perehtyneisyys, akateeminen valmius sekä taidot ajatella ja kyky tuottaa kirjallinen dokumentti tutkimusprosessin tuotoksena. (Levander ym. 2003, 190.) Kirjallisen tuotoksi lisäksi tavoitteena on oppia tieteellistä keskustelua, väitteiden perustelua ja toisten väitteiden arvioimista (Lindblom-Ylänne ym. 2003, 222). Opinnäytetyötä tehdessä ohjaajan tehtävä on auttaa opiskelijaa jäsentämään tietokäsityksiä, käsityksiä tutkimuksen kohteesta sekä aineiston havaintojen yhdistämisestä teoriaan (Levander ym. 2003, 191). Vastuu tutkimuksen vilpittömyydestä sekä rehellisyydestä ja hyvän tieteellisen käytännön noudattamisesta on itse tutkimuksen tekijällä, mutta myös tutkimusyksikönjohtajalla. Opinnäytteessä tämä tarkoittaa, että ohjaava opettaja on vastuussa opiskelijoidensa kaikista tutkimuksen eettisiin kysymyksiin liittyvistä ratkaisuista. (Tuomi 2007, 149.)

## 2.3 Opinnäytetyön ohjaus

Määritelmien tekeminen on tärkeää ja välttämätöntä, sillä lukijalle on kerrottava tarkasti ja täsmällisesti, mitä käytetyillä käsitteillä tai muilla ratkaisuilla tarkoitetaan (Pihlaja 2004, 116). Ohjaus on käsitteenä laaja ja yhden kattavan määritelmän asettelu on vaikeaa. Ohjaus voidaan määritellä ihmisten väliseksi teoriapohjaiseksi prosessiksi, jossa ihmisiä autetaan ratkaisemaan kehityksellisiä ja tilannesidonnaisia ongelmia. Ohjaus voidaan nähdä myös auttamissuhteena. (Lairio & Puukari 2001, 9.) Ohjaus tapahtuu aina suhteessa johonkin konkreettiseen yhteisöön (Vehviläinen 2014, 14). Tässä tutkimuksessa ohjauksella tarkoitetaan opinnäytetyöprosessissa tapahtuvaa opettajan antamaa ohjausta ryhmälle ja siinä oleville yksilöille.

Korkea-asteen opintojen kehittäminen on ollut huomion kohteena niin kansallisesti kuin kansainvälisesti. 2000-luvun alussa yksi kehittämiskohteista yliopistoissa ja korkeakouluissa on ollut ohjaus. (Nummenmaa & Lairio 2005, 9.) Ohjausprosessit ovat useimmiten pitkäkestoisia kasvu- ja oppimisprosesseja, joihin kuuluu esimerkiksi opintojen, opiskelun tai opinnäytetyön ohjaus, ammatillinen oppiminen ja työharjoittelu. Prosessilla tarkoitetaan suuntautunutta ja vaiheistuvaa toimintaa, jolle voidaan hahmottaa alku, loppu, kesto, kulku ja kehityskaari. Huomioidessa prosessia tarkastellaan etenevää toimintaa sekä tavoitteellisuutta. Jotkin prosessit, jotka ovat ohjauksen kohteena, tulevat vastaan vain, mikäli osallistuu tiettyihin instituutionaalisiin käytäntöihin, kuten opinnäytetyön tekemiseen. (Vehviläinen 2014, 12–14.) Kun puhutaan ohjauksesta korkeakouluissa, voidaan ohjauksen käsite jakaa kahteen pääryhmään: korkeakoulukeskeiset tavoitteet ja opiskelijakeskeiset tavoitteet. Korkeakoulukeskeiset tavoitteet liittyvät määrällisiin tavoitteisiin, opinto- ja tutkintatavoitteisiin. Opiskelun tehostaminen, lyhentäminen ja keskeyttäminen korostuvat ohjauksessa. Opiskelijakeskeiset tavoitteet taas pitävät sisällään opiskelijan tukemista tavoitteellisessa opiskelussa, kehittämisessä osaajaksi ja asiantuntijaksi omalla alallaan sekä henkilökohtaisessa kehityksessä ja kasvussa. (Nummenmaa & Lairio 2005, 9.)

Lähtökohtana ohjaustyön tulkinnoille on ohjaajan maailmankatsomus, johon kuuluvat arvot, käsitykset, normit ja uskomukset. Esimerkiksi arvot voidaan nähdä valintataipumuksina, joiden mukaan yksilö reagoi tietyissä tilanteissa tietyllä tavalla. (Parkkinen, Puukari & Lairio 2001, 23–24.) Hyvä ohjaus on jossain määrin käytännöstä opittua (Katikireddi & Reilly 2017). Ohjattavan päämäärien ja tavoitteiden ensisijaisuus on tärkeä perusta ohjauksen ammatillisuudelle (Vehviläinen 2014, 16). Sitoutunut opiskelija todennäköisemmin opiskelee ja osallistuu sekä menestyy korkeakoulussa (Gurung & Schwartz 2009, 95).

Opiskelijälähtöisyys on hyvä lähtökohta opinnäytetyön ohjaamisprosessiin (Levander ym. 2003, 195), sillä ohjaus on pedagoginen suhde, jossa ohjaajalla sekä opiskelijalla on aktiivinen rooli (Grant & Graham 1999).

Opiskelijat toivovat, että ohjaajilla olisi tarve reflektoida ohjauskäytäntöjään, lisätä tietoa erilaisista ohjauspedagogioista, paikantaa haasteita sekä jakaa tietoa eteenpäin (Filipou, Kallo & Mikkilä-Eedmann 2021, 93). Ohjauksessa olennaista on tarkastella reflektiivisesti ja monipuolisesti sekä ohjattavan tilannetta että ohjaustoimintaa ja sen esille tuomia intressiristiriitoja (Vehviläinen 2014, 16). Opinnäytetyön ohjauksessa voidaan nähdä kolme keskeistä osaamisaluetta: ohjauksen organisointi, pedagoginen osaaminen sekä positiivinen ja rakentava vuorovaikutus. Ohjauksen organisointiin kuuluu ohjausprosessin suunnittelu, kun taas pedagogiseen osaamiseen kuuluu opiskelijalle tavoitteiden selkiyttäminen sekä tavoitteisiin pääsemiseen vaatimasta työmäärästä, työtavoista ja sisällöllisistä laatuvaatimuksista kertominen. (Levander ym. 2003, 191.) Eräänlainen ikuisuuskyseminen on ohjauksen määrä, milloin sitä on riittävästi ja milloin ei (Nummenamaa & Lautamatti 2004a, 91).

Yliopisto tulisi nähdä oppivana yhteisönä. Yliopistossa edistetään opettajien ja opiskelijoiden välistä sekä myös opiskelijoiden välistä vuorovaikutusta. (Repo-Kaarento ja Levander 2003, 140.) Aiemman kirjallisuuden vuoksi tiedetään, että opiskelijan ja yliopiston henkilökunnan vuorovaikutuksella on vaikutusta opiskelijoiden tuloksiin (Cotten & Wilson 2006). Ohjaus on opettajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutussuhde (Jaatinen & Lähde 2005, 57).

Ohjaussuhteeseen liittyy monia ulottuvuuksia, kuten ohjattavan ja ohjaajan fyysinen, kielellinen sekä ajatteluun ja tunteisiin liittyvää vuorovaikutusta (Lairio & Puukari, 2001, 10). Hyvä ohjaus tapahtuu kunnioittavassa sekä rakentavassa kohtaamisessa dialogisessa vuorovaikutuksessa (Vehviläinen 2014, 12). Vuorovaikutuksesta suuri osa perustuu puheeseen (Viiri & Saari 2004, 265) ja sen merkitys korostuu varsinkin opiskelun ja opinnäytetöiden ohjauksessa (Repo-Kaarento ja Levander 2003, 140).

Ohjaajan kokemukset ja niiden kautta muodostuneet toimintatavat ja käytänteet ohjaavat ohjaustilanteen vuorovaikutusta ja keskustelua. Ohjaajan käsitys hyvästä ohjauksesta on saatettu omaksua muilta, ja ohjauskäytänteet ovat muodostuneet ajan kuluessa eivätkä yleensä ole perusteltavissa tieteellisesti. (Levander ym. 2003, 192.) Opinnäytetyön ohjaus perustuu inhimilliselle vuorovaikutukselle (Repo-Kaarento ja Levander 2003, 142). Vuorovaikutuksen tulee olla kannustavaa, tasa-arvoista ja eteenpäin vievää (Levander ym. 2003, 191).

Opinnäytetyön ohjaamiseen kuuluvat myös ryhmässä tai kahden keskisesti tapahtuvat vuorovaikutustilanteet (Levander ym. 2003, 192). Opetus- ja oppimisprosessit pitävät sisällään erityyppistä vuorovaikutusta, joista tärkeitä ovat opiskelijan ja opettajan välinen vuorovaikutus sekä opiskelijoiden välinen vuorovaikutus (Bonta 2013). Tilanteen ilmapiiri, ympäristö ja osallistujien aiemmat kokemukset vaikuttavat siihen, minkälainen vuorovaikutus muodostuu (Repo-Kaarento ja Levander 2003, 141).

Tunteet kuuluvat olennaisena osana oppimiseen, mutta yliopiston opetustilanteista ne on usein rajattu pois. Tunteita voisi kuitenkin tunnistaa sekä käyttää enemmän hyödyksi.

Vuorovaikutusta painottavat opetusmenetelmät tuovat näkyviin ryhmään liittyvät tunteet ja ilmiöt, joten niiden ymmärtämisen tulisi olla osa jokaisen opettajan ammattitaitoa.

Vuorovaikutustaidot kuuluvat osaksi inhimillisen kanssakäymisen perustaitoja, joita ovat muun muassa toisen huomaaminen, katsekontakti, kuuntelu, kysely ja puhetapa. (Repo-Kaarento ja Levander 2003, 140–141.) Sosiaalinen vuorovaikutus pitää sisällään monimutkaisia ilmiöitä, joihin liittyy erilaisia verbaalisia ja ei-verbaalisia ulottuvuuksia, kuten erilaiset kontekstit ja osallistujamäärät. Vuorovaikutus pitää sisällään eri edustajien välistä sitoutumista. (De Jaegher, Di Paolo & Gallagher 2010.)

Ohjausta on hyödyllistä tarkastella kolmen toimijataso kannalta, joita ovat yksilöt, työskentelevät ryhmät sekä erilaiset yhteisöt. Yksilötasolla tarkoitetaan henkilökohtaista ohjausta ja ohjaus usein hahmotetaan ainoastaan tässä mielessä. Kahdenkeskinen ohjauskeskustelu on ohjauksen keskeisempiä työskentelymuotoja ja tämän keskustelutilanteen hallinta mielletään usein ohjausosaamiseksi. Kyseessä on kuitenkin vain yksi ohjaustoiminnan alue. Ohjauksen ongelmat liittyvät usein siihen, että ohjauksen muita tasoja ei huomata tai hyödynnetä riittävästi. Opiskelija- tai muu vertaisryhmä voidaan nähdä ohjauksen toimijaksi, jota voidaan hyödyntää vertaismentoroinnissa. Näin ollen tutkimus- ja seminaariryhmät voivat olla ohjauksen subjekteja opinnäytteen ohjauksessa. Yhteisötasolla tapahtuvalla ohjauksella tarkoitetaan yhteisesti sovittuja, virallisia tai puolivirallisia järjestelyjä, toimia sekä rakenteita, joiden avulla tuetaan systemaattisesti ohjauksen kohteena olevia prosesseja. (Vehviläinen 2014, 14–15.)

Vakiintuneimpia käytäntöjä korkeakouluissa ovat opinnäytetyön ohjaus seminaareissa ja henkilökohtaisesti (Nummenmaa & Lautamatti 2004a, 27; Onnismaa 2021, 82). Myös Turun yliopiston (2022a, 2022b) opetussuunnitelmissa mainitaan, miten opintojakso, jossa pro gradu -tutkielma kirjoitetaan, muodostuu opiskelijan itsenäisestä työstä sekä sitä tukevasta

tutkimusseminaarista. Opiskelijalta edellytetään tutkimusseminaariin aktiivista ja aloitteellista osallistumista. Seminaari on perinteinen, akateeminen opetusmuoto, joka perustuu osallistujien yhdessä tapahtuvaan oppimiseen (Viskari 2009, 114). Käytänteet ryhmänohjaukselle vaihtelevat laitoksesta ja oppiaineesta toiseen, mutta yleensä niihin kuuluvat töiden esittely, opponointi ja siihen liittyvä yleiskeskustelu sekä ohjaava palaute. Seminaarissa on tyypillisesti läsnä ohjauksellisia elementtejä ryhmäopetustilanteessa. Nämä piirteet säätelevät kommunikaatio- ja vuorovaikutusrakenteita seminaarin työskentelyssä. Seminaaritoiminta on perinteisesti ohjaajakeskeistä vuorovaikutuksen näkökulmasta. Tämä on sekä ohjaajalle että opiskelijalle usein rasittavaa. Ohjaajalta kuluu paljon energiaa työhön ja ryhmän aktivointiin ja siitä huolimatta opiskelijoiden osallistuminen saattaa olla vähäistä, esittelijää ja opponenttia lukuun ottamatta. Ohjausta muuttaessa opiskelijalähtöisemmäksi, vapautuu ohjaajalta voimavaroja tieteellisen ohjauksen syventämiseen. (Nummenmaa & Lautamatti 2004a, 27–28.)

Miedijensky ja Lichtingerin (2016) tutkimuksessa opiskelijoiden mielestä opinnäytetyön seminaarissa tärkein asia oli panostus kirjoittamiseen liittyvien ohjeiden ja tietojen saamiseen. Mikäli seminaareja on useita, tulisi miettiä sisältöjen painotuksia esimerkiksi kirjoittamisen harjoittelun kannalta (Lindblom-Ylänne ym. 2003, 222). Valmiiden kirjoitustöiden arviointi ja niistä keskustelu ovat tärkeä osa seminaarityöskentelyä. Arviointiin ja keskusteluun osallistuvat sekä ryhmän ohjaaja että opiskelijat. (Viskari 2009, 137.) Seminaareissa ohjaajan rooli vaihtelee aktiivisesta hiljaiseen tarkkailijaan (Lindblom-Ylänne ym. 2003, 224).

Opponoinnin periaatteet ja yhteiset sopimukset siihen liittyen olisi hyvä käydä läpi seminaarityöskentelyn alkuvaiheessa (Lindblom-Ylänne ym. 2003, 224). Opponentin osuus on ollut keskeinen perinteisessä seminaarityöskentelyssä. Työlle valittavan opponentin tehtävänä on tutustua työhön etukäteen ja arvioida työn vahvuuksia ja heikkouksia kriittisesti, esittää opinnäytteen tekijälle kysymyksiä sekä esittää parannusehdotuksia. (Viskari 2009, 138.) Hyvä opponoiija löytää työstä positiivista, jonka kertoo rehellisesti. Kysymysmuodossa esitetty kritiikki virheistä ja puutteista on helpompi ottaa vastaan. Kritiikki tulisi kohdistaa enemmän tekstiin ja siihen, miten tekstissä on asia ilmastu, kuin kirjoittajaan. (Lindblom-Ylänne ym. 2003, 224.) Opponentin ja kirjoittajan tulee perustella esittämänsä näkökulmat (Viskari 2009, 138). Opponoinnin lisäksi lyhyt suullinen esitys kuuluu usein osaksi seminaaria (Lindblom-Ylänne ym. 2003, 222). Opponointi ja vertaisopponointi on mainittu käsityön aineenopettajan opetussuunnitelmassa (Turun yliopisto 2022a). Luokanopettajan

opetussuunnitelmassa (Turun yliopisto 2022b) ei opponointia ole erikseen mainittu, mutta se voidaan nähdä kuuluvaksi tieteelliseen argumentointiin.

Oppiminen yleensä ja erityisesti seminaari on sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvä prosessi, jossa käytetyillä työtavoilla on merkitystä sille, mitä ja miten opitaan (Viskari 2009, 114). Vaikka ryhmätyöskentelyn ydin onkin opiskelijoiden välinen vuorovaikutus, on kuitenkin ryhmien käynnistäminen, organisointi ja johtaminen opettajien tehtävä (Biggs & Tang 2011, 165). Seminaarissa työskentelyn tulisi rakentua niin, että ohjaajan ja ohjattavien välinen suhde olisi avoin ja oppimista edistävä. Ohjaajan olisi tärkeää ymmärtää oma merkityksensä tieteellisen kirjoittamisen ohjaamisessa ja aidosti välittää osallistujien kehittämisestä. Ohjaajan tulee olla läsnä ja tarjottava ohjausta opiskelijalle hänen sitä tarvitessaan. (Viskari 2009, 115–125.) Keskeinen asia opiskeluryhmässä on tasa-arvoinen työskentelyilmapiiri (Lindblom-Ylänne ym. 2003, 215).

Ilmapiiri lähtee ohjaajasta ja hänen tuleekin miettiä omaa kiinnostustaan opiskelijoihin, teemoihin sekä opiskelijoiden arvostusta (Kupias 2007, 127). Ilmapiiri kannattaa tuoda yhteisen keskustelun aiheeksi, varsinkin, jos kyseessä on pitkäkestoinen yhdessä oppiminen. Ryhmän kanssa on hyvä miettiä yhdessä, millainen ilmapiiri on ryhmän kannalta paras mahdollinen ja miten siihen voidaan vaikuttaa. Näin saadaan luotua yhteisiä pelisääntöjä. (Kupias 2007, 127.) Positiiviseen ilmapiiriin tulee kannustaa, jotta opiskelijat voivat tehdä virheitä ja oppia niistä (Biggs & Tang 2011, 26–27). Turvalliseen ja keskittyvään ilmapiiriin ohjaaja pystyy edistämään pienillä asioilla, kuten keskittymällä ohjattavaan ja luomalla katsekontaktin (Lindblom-Ylänne & Wager 2003, 317). Ohjaajan tulee luoda oikeanlainen ilmapiiri, jotta opiskelijat voivat keskustella esteettömästi (Biggs & Tang 2011, 165). Positiivinen tunnelma ja ilmapiiri vaikuttavat myös yhteistyön tehokkuuteen (Bierhoff & Müller 2005). Ilmapiirin tulee olla arvostava ja turvallinen. Koulutuksessa pitäisi saada harjoitella turvallisesti ilman, että tuntee oloaan uhatuksi. (Kupias 2007, 127.)

Opinnäytetyö on useimmiten ensimmäinen laaja itsenäinen työ, joten on selvää, että opiskelija kaipaa palautetta ratkaisuihin, johtopäätöksistä sekä tavoista esittää asioita. Ohjaajan on tärkeää perehtyä opiskelijan aihepiiriin sekä teorian että metodologian kannalta, jotta hän kykenee rakentamaan vuorovaikutukseen opinnäytetyötä tekevän opiskelijan kannalta. (Levander ym. 2003, 190.) Palautetta voi antaa opettaja, muut opiskelijat sekä opiskelija itse, jolloin palautetta saadaan eri näkökulmista (Biggs & Tang 2011, 65). Opiskelijat kokevat useasti saavansa liian vähän opinnäytteen tekemistä ja sen työstämistä tukevaa palautetta ja

ohjausta. Tosiasia kuitenkin on, että oppiminen riippuu opiskelijan saamasta palautteesta. Toisaalta, jos ohjaajalla on paljon erilaisia ryhmiä, on vaikeampaa antaa välitöntä palautetta. (Nummenmaa & Lautamatti 2004a, 91.) Opetushenkilökunnalla on kuitenkin lain mukaan velvoite ohjata opiskelijoiden opintoja, joten opiskelijalla on oikeus saada edistymisestään ohjausta ja palautetta (Levander ym. 2003, 171). Tieto omasta suunnasta ja edistymistä kehuva palaute lisää onnistumisen mahdollisuuksia (Biggs & Tang 2011, 45).

Palkitut yliopisto-opettajat ovat halukkaita keräämään opiskelijoilta palautetta opetuksesta ja kehittämään omaa opetustaan. Tehokas parannus oppimiseen on oppimisen aikana saatu palaute, formatiivinen arviointi, jolloin opiskelija saa tietoa, miten hyvin pärjää ja mitä parantaa. Oppimistilastojen mukaan opettajien antamalla palautteella on voimakas vaikutus opiskelijoiden menestysodotuksiin. Palaute edistymisestä myös rohkaisee ja luo uskoa tulevaan menestykseen. (Biggs & Tang 2011, 39–64.) Saatu palaute omasta osaamisestaan vaikuttaa voimakkaasti opiskelumotivaatioon, tuntemuksiin itsestä oppijana sekä käsityksiin tulevasta asiantuntijuudesta (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 259; Vilkkä 2020, 211). Työstään opiskelija saa palautetta yleensä henkilökohtaisessa keskustelussa tai ryhmätilanteessa. Kyseessä on tällöin aina vuorovaikutustilanne, jossa eri tekijät vaikuttavat palautteen merkitykseen. (Nummenmaa & Lautamatti 2004a, 91.) Hyvä suullinen palaute koetaan juuri vuorovaikutuksen takia luontevammaksi kuin kirjallinen palaute (Vilkkä 2020, 208).

Palautteen muotoilulla on vaikutusta opiskelijan tunteisiin, ymmärrykseen ja myöhempään oppimiseen (Neupane Bastola 2021, 566). Palautteen ja kritiikin vastaanottamisen harjoittelu olisi tärkeä kirjata oppimistavoitteeksi (Lindblom-Ylänne ym. 2003, 225). Opiskelijoiden tunneherkkyys tekee palautteenantamistilanteen haasteelliseksi, sillä opiskelijan reagointia on vaikea ennakoida, eikä ohjaajalla ole tilanteessa aikaa miettiä omaa reagointia suhteessa opiskelijaan. Ohjaajan antama palaute voi muuttua opiskelijan tekemissä tulkinnoissa aivan toiseksi. Opiskelija voi loukkaantua saamastaan palautteesta, vaikka ohjaaja on keskittynyt rakentavaan palautteeseen, sillä opiskelijan voi olla vaikea tehdä eroa tekstin ja kirjoittajan välillä. Opiskelijan tulee tuntea olonsa turvalliseksi palautteenannossa, sillä kriittinenkin palaute on opiskelijan mahdollista ottaa vastaan turvallisessa ja hyväksyvässä ilmapiirissä. (Lindblom-Ylänne & Wager 2003, 319–322.) Palautteen vastaanottamisen oppiminen on tärkeää ja ainakin puolustelemaa väittelyä tulee välttää (Lindblom-Ylänne ym. 2003, 225). Oma tekstiä on myös hyvä oppia katsomaan ulkopuolisin silmin, sillä se helpottaa palautteen vastaanottamista (Väliverronen 2006, 151).



Hakala (1996) kirjoittaa teoksessaan, miten useasti tutkimuksissa ohjauksen merkitystä korostetaan ohjattavan näkökulmasta. Kun ohjaus nähdään ongelmallisena, liitetään ongelmat yleensä opiskelijaan. (Hakala 1996, 61.) Lindblom-Ylänne ja Wager (2003) taas kirjoittavat, miten ohjaajan on tärkeä ilmaista itseään ymmärrettävästi, ilman vaikeasti ymmärrettävää tieteellistä ja abstraktia kieltä. Opiskelijat uskaltavat harvoin tunnustaa ymmärtämättömyytensä, joka usein johtuu siitä, etteivät opiskelijat halua tunnustaa tietämättömyyttään tai tyhmyyttään. Mikäli työ ei etene ymmärtämättömyyden vuoksi ohjaajan neuvomalla tavalla, saattaa tämä tulkita opiskelijan vastahakoiseksi tai laiskaksi, joka taas voi johtaa ohjaajan vähentämään käyttämänsä aikaa opiskelijaan, jota ei työ kiinnosta. Tähän seuraamus on, että molemmat ovat pettyneitä toistensa toimintaan, joka saattaa olla lähtöisin huonosta kommunikaatiosta. (Lindblom-Ylänne & Wager 2003, 318.)

Opiskelijalla voi olla yksi tai useampia opinnäytetyön ohjaajia. Useampi ohjaaja on hyödyllinen varsinkin, jos ohjaajat ovat kiireisiä ja opiskelijalle tulee akuutteja kysymyksiä opinnäytetyöstä. (Levander ym. 2003, 194.) Monilla aloilla onkin käytössä jaettu ohjaajuus eli opinnäytetyötä tekevillä on useampi ohjaaja. Toteutus ei kuitenkaan aina ole ongelmaton. (Vehviläinen 2014, 85.) Ohjaajalla voi olla opinnäytetyöhön liittyviä ehtoja liittyen aihepiiriin ja tuloksiin sekä omaan ajankäyttöön (Levander ym. 2003, 171). Katikireddin ja Reillyn (2017) tutkimuksen mukaan opetuksen ja tutkimuksen välinen yhteys ei ole täysin riskitön, sillä heidän mukaansa akateemikot voivat keskittyä enemmän vain toiseen. Mikäli opinnäytetyön aihe liittyy ohjaavan opettajan tutkimusprojektiin, saattaa ohjaaja olla liiankin dominoiva ja opiskelijan osuutta kahlitseva. Toisaalta, jos työ ja sen aihe poikkeaa opettajan tutkimusintresseistä, voi se heikentää ohjaajan kiinnostusta. Tämä saattaa aiheuttaa välinpitämättömyyttä opiskelijan opinnäytetyön etenemisprosessiin. (Levander ym. 2003, 190.) Mikäli ohjaaja käyttää valtaansa väärin olemalla esimerkiksi välinpitämätön tai kohtuuttoman kriittinen työtä tai ongelmia kohtaa, saattaa opiskelija kokea tämän lannistavaksi tai pelottavaksi. Opiskelija voi tämän jälkeen kääntyä puolustuskannalle ja lopettaa kommenttien vastaanottamisen ohjaajalta. (Lindblom-Ylänne & Wager 2003, 317.)

Jotta opiskelijoita voidaan tukea, tulee opetushenkilöstön olla yhteydessä heihin. Opiskelijoiden tyytymättömyys opettajan ja opiskelijan väliseen vuorovaikutussuhteeseen vaikuttaa opiskelijoiden sitoutumiseen. Richardsonin ja Radloffin (2014) tutkimuksessa todettiin, että suurin osa opiskelijoista oli harkinnut kurssin lopettamista tai vaihtamista johtuen huonosta suhteesta ohjaavaan opettajaan. Suhde opettajaan on hyvin olennaista korkeakouluopiskelijoiden sitoutumisen, tyytyväisyyden ja oppimisen kannalta tutkittavissa

oppilaitoksissa. Hyvien suhteiden rakentaminen on vaikeaa ilman merkittävää ja jatkuvaa kontaktia tai yhteyttä. (Richardson & Radloff 2014, 609–610).

Ohjaajan tehtävä on auttaa ohjattavaa tämän opinnoissa sekä omaa ohjaustaan säätelemällä auttaa ohjattavaa kohti tavoitteita (Kupias 2007, 149–150). Hyvän ohjauskäytäntö vaatii ohjauksen mukauttamista opiskelijan tarpeisiin, aihetietoa ja yleistä ohjaustaitoa, joka pitää sisällään kommunikointia ja oikeaan aikaan annettua palautetta (Katikireddi & Reilly 2017). Ohjaajan tehtävänä on tukea, rohkaista, kyseenalaistaa ja ihmetellä opiskelijan tekemiä valintoja (Jaatinen & Lähde 2005, 57). Ohjaajan tehtävä on kuunnella opiskelijan ehdotuksia, seurata ja auttaa päätöksissä sekä esittää vaihtoehtoja valinnan pohjaksi, mutta ohjaajan ei tule tehdä päätöksiä opiskelijan puolesta. Ohjausta ei pidä nähdä yksisuuntaisena, suorien ohjeiden antamista sisältävänä toimintana vaan myös opiskelijan tulee ymmärtää ja oivaltaa oma tehtävänsä ja etenemisensä tehtävän suorituksessa (Viskari 2009, 125–126.) Ohjaus on aktiivista ja teoriapohjaista sekä noudattaa joitakin yleisiä periaatteita (Lairio & Puukari, 2001, 10). Hakala (1995) kiteyttää, että keskeinen elementti ohjaajan ammattitaidolle on opiskelijan kunnioittaminen sekä ihmisenä että mielipiteitä ja kysymyksiä esittävänä persoonallisuutena.

Ohjaajat ovat nimenneet eräässä tutkimuksessa ohjauksen tärkeimmiksi ominaisuuksiksi luottamuksen, aiheen valinnan, ohjaajan tuen sekä ohjauksen alkuvaiheen (Filipou ym. 2021, 89–90). Kirjoitusprosessissa ohjaajan rooli on hyvin ratkaiseva, joko positiivisessa tai negatiivisessa mielessä. Osa opiskelijoista arvostaa muodollista ja neutraalia suhtautumista ja liika tuttavallisuus saattaa tuntua tunkeilevalta. (Mäkinen 2005, 35.) Opinnäytetyön eri vaiheiden käsittelyssä yksilön tulisi ymmärtää, että työn ongelmakohtista keskustelua ei tulkita epäpätevyudeksi tai heikkoudeksi. Reflektion käyttäminen vaatii ohjaajan, joka auttaa käynnistämään prosessin ja ottaa vastuun osallistujien turvallisuudesta. (Kottkamp & Osterman 1993, 45.) Ohjauksen tulisi antaa yksilölle aikaa, huomiota ja kunnioitusta (Vanhalakka-Ruoho 2004, 94). Nissilä, Lairio ja Puukari (2001) painottavat sitä, miten opintomenestyksestä riippumatta ohjaajan on tärkeää osoittaa arvostavansa jokaista ohjattavaansa.

## 3 Tutkimuksen toteutus

### 3.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymys

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opiskelijoiden käsityksiä hyvästä opinnäytetyön ohjauksesta sekä kokemuksia saadusta opinnäytetyön ohjauksesta.

Tutkimuskysymykseksi muodostui seuraava

- Millaista opiskelijoiden mielestä on hyvä opinnäytetyön ohjaus?

### 3.2 Laadullinen tutkimus

Rationaalisuuteen pyrkivä tieteellinen tutkimus on havainnointia ja siihen perustuvaa argumentaatiota. Tutkijan tavoitteena on ratkaista mysteeri ja tuottaa uutta tietoa, jolla on yksittäistapausta yleisempi merkitys. Varmaa tietoa ei tiede kuitenkaan tuota vaan enemmänkin systemaattista epäilyä. (Puusa & Juuti 2020b, 25.) Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tavoitteena on paljastaa odottamattomia seikkoja. Siitä syystä teorian tai hypoteesin testaaminen ei ole lähtökohtana vaan aineiston yksityiskohtainen ja monitahoinen tarkastelu. Tutkija ei määrää, mikä on tärkeää. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164.) Laadullinen tutkimus ei edusta monoliittista eli sovittua lähestymistapaa tutkimukseen vaan laadullinen tutkimus on kiistanalainen tieteenala, jossa on monia ristiriitaisuuksia ja erilaisia näkökulmia (Brinkmann, Jacobsen & Kristiansen 2020). Tässä on juuri kyse Tuomen ja Sarajärven (2018) painottamasta seikasta, miten jokaisen laadullisen tutkimuksen oppaissa käsitteen määrittelyssä on kyse vain kyseisen oppaan tulkintoja ohjaavasta näkökulmasta, jota ei ehkä ole laisinkaan syytä yleistää. Tieteelliseen ajatteluun perehtyneen tulisi tietää, että kaikkeen tieteen nimissä esitettyyn tulisi suhtautua periaatteessa skeptisesti. Tutkijan ei pitäisi olettaa, että mitkä tahansa laadullista tutkimusta käsittelevät opaskirjat voisivat kertoa ylipäätään samasta asiasta. Tutkijan tulisi siis osata suhtautua kriittisesti erilaisiin lähteisiin laadullisesta tutkimuksesta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 22.)

Kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen ja tutkimuksessa kohdetta pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tulokseksi voidaan saada vain ehdollisia selityksiä tiettyyn paikkaan ja aikaan rajoittuen. (Hirsjärvi ym. 2009, 161.) Useasti laadullista tutkimusta lähdetään jäsentämään vertaamalla sitä määrälliseen tutkimukseen, vaikka kyseiset tutkimukset eivät välttämättä ole toistensa vastakohtia tai toisiaan poissulkevia. Tärkein ero verrattaessa laadullista ja määrällistä on se, että

määrälliseen tutkimukseen sisältyy oletus, että kohde on teoriasta ja tutkijasta riippumaton. (Puusa & Juuti 2011, 47.) Tieteen yksi tärkeimmistä vaatimuksista onkin objektiivisuus eli tutkimuksessa noudatetaan tieteen sääntöjä, tiedonkeruu ja tulkinta tehdään oikein. Tavoitteena on saada tutkijasta riippumattomia, mahdollisimman luotettavia tutkimustuloksia. (Kananen 2017, 79; 2019, 75.)

Laadullinen tutkimus tulee pääsääntöisesti kysymykseen silloin, kun ilmiötä ei tunneta eli ei ole teorioita, jotka selittäisivät ilmiötä. Laadullinen tutkimus ei myöskään pyri määrällisen tutkimuksen tavoin yleistämään, sillä tutkittavasta ei ole teorioita ja malleja. (Kananen 2017, 32.) Laadullinen tutkimus kestää kauemmin kuin määrällinen tutkimus. Se vaatii selkeyttä suunnitteluvaiheessa eikä sitä ole mahdollista analysoida tietokoneohjelmalla. (Berg 2009, 2.) Laadullinen tutkimus käyttää sanoja ja lauseita, määrällinen tutkimus taas perustuu lukuihin (Kananen 2017, 35). Tässä tutkimuksessa juuri lauseilla ja sanoilla on merkitystä, kun taas luvuilla ja useasti ilmi tulleilla asioilla ei ollut määrällisen tutkimuksen tavoin merkitystä. Laadullisessa tutkimuksessa on ennemminkin pyrkimys löytää ja paljastaa tosiasioita kuin todentaa olemassa olevia väittämiä. Laadullista tutkimusta voidaan verrata väripalettiin, johon jokainen tutkija sekoittaa värit omalla ainutlaatuisella tavallaan tehdessään tutkimusta. (Hirsjärvi ym. 2009, 161–165.) Laadullisen tutkimuksen metodioppaissa synonyymeinä käytetään termejä laadullinen ja kvalitatiivinen. Mikäli asian ymmärtää niin, että kvalitatiivinen on vain englanninkielisen sanan (*qualitative*) käänös suomeksi, on synonyymisuus perusteltua (Tuomi & Sarajärvi 2018, 29). Tässä tutkimuksessa käytetään jatkossa käsitettä laadullinen tutkimus.

Laadullinen tutkimus terminä sisältää nykyään lukuisia merkityksiä. Omia laadullisen tutkimuksen traditioita on sosiologiassa, psykologiassa, kasvatustieteessä ja antropologiassa. Laadullinen tutkimus ei ole vain yhdenlainen hanke vaan joukko moninaisimpia tutkimuksia. (Hirsjärvi ym. 2009, 162.) Laadullista tutkimusta käsittelevästä kirjallisuudesta löytyy paljon erilaisia tapoja eritellä, luokitella tai tyypitellä laadullisen tutkimuksen kokonaisuutta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 30). Laadullisen tutkimuksen etenemisen eri vaiheet eivät välttämättä ole etukäteen jäsennettävissä, vaan ratkaisut voivat muotoutua vähitellen tutkimuksen edetessä (Kiviniemi 2018, 73).

Laadullisessa tutkimuksessa tekijältä vaaditaan täsmennystä, tutkitaanko kokemuksiin vai käsityksiin liittyviä merkityksiä. Kokemusten ja käsitysten suhde on ongelmallinen, sillä kokemus on aina omakohtainen ja käsitysten ja vastaavan kokemuksen välillä ei ole

välttämättä yhteyttä. (Vilkka 2021, 118.) Tässä tutkimuksessa yhdistettiin kuitenkin molemmat, käsitys ja kokemus. Tässä kontekstissa nähtiin, että omien kokemusten kautta opiskelija pystyy perustelemaan ja avaamaan, mikä oli toimivaa ja mikä ei, joka taas johtaa käsitykseen hyvästä ohjauksesta. Vastaavasti taas hyvän ohjauksen käsityksiä pystyttiin vahvistamaan omien – hyvien ja huonojen – kokemusten kautta.

Puusan ja Juutin (2020a) mukaan tutkijan on kyettävä perustelemaan tutkimusmenetelmiensä valinta uskottavasti. Erityispiirre laadulliselle tutkimukselle on, että sen tavoitteena ei ole totuuden löytäminen tutkittavasta asiasta vaan ihmisten kuvaamien käsitysten ja kokemusten avulla luodaan johtolankoja, joiden avulla voidaan tehdä tulkintoja. Tulkinna ja arvoituksen ratkaisemisen avulla voidaan luoda tutkimuksessa malleja, toimintaperiaatteita, ohjeita, tietoa ja kuvauksia tutkittavasta aiheesta. Laadullisessa tutkimuksessa tarkastellaan merkitysten maailmaa, joka on ihmisten välinen ja sosiaalinen. (Vilkka 2021, 118–120.) Tähän tutkimukseen valittiin tutkimusmenetelmäksi laadullinen tutkimus, sillä haluttiin tutkia opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia, jolloin laadullinen tutkimus vastaa paremmin tarpeeseen. Opiskelijoiden kokemuksille haluttiin antaa enemmän tilaa kuin, mitä määrällinen tutkimus olisi mahdollistanut. Mahdollisia vastauksia ei pystytty ennalta määrittelemään, koska kyseessä ovat henkilökohtaiset kokemukset, jolloin määrällisellä tutkimuksella olisi mahdollisesti jäänyt merkittäviä tuloksia saavuttamatta.

### **3.3 Aineistonkeruu ja osallistujat**

Tutkimuksen tarkoituksena oli saada tietoa opiskelijoiden käsityksistä hyvästä opinnäytetyön ohjauksesta sekä heidän kokemuksiaan saadusta ohjauksesta. Aineistopohjaiseen eli empiiriseen tutkimukseen liittyy monia asioita, jotka vaativat erityistä pohdintaa. Näitä ovat esimerkiksi aineiston määrä, valintaperusteet ja aineiston keräämistavat. (Kniivilä, Lindblom-Yläne & Mäntynen 2007, 71.) Laadullinen tutkimus keskittyy tarkastelemaan yksittäisiä tapauksia, jolloin ihmistä suositaan tiedonkeruun instrumenttina (Puusa & Juuti 2020a, 85). Tutkittavaksi valitaan ne henkilöt, jotka tuntevat parhaiten tutkimusilmion (Kananen 2017, 126). Tämä tutkimus toteutettiin poikkileikkaustutkimuksena ja tutkimuksessa vastauksia pyydettiin sellaisilta opiskelijoilta, joilla on kokemusta opinnäytetyön tekemisestä sekä kandidaatin- että pro gradu -tutkielman tekemisestä. Tutkimuksen osallistujat rajattiin sen perusteella, että neljäntenä opiskeluvuotena alkaa pro gradun -tutkielman kirjoitus ja silloin tulee olla myös kandidaatin tutkielma tehtynä. Näin ollen neljännellä vuosikurssilla on opinnäytetyön tekemisestä kokemusta jo syyslukukaudelta. Vastauksia pyydettiin luokan- ja

käsityön aineenopettajaopiskelijoilta, sillä heillä tutkintoon kuuluu molempien opinnäytetöiden tekeminen. Myös varhaiskasvatuksen maisteriopiskelijoiden kokemusten kysymistä opinnäytetyön tekemisestä pohdittiin, mutta päädyttiin siihen tulokseen, että heidän kokemuksiin kysytään, mikäli ei saada riittävästi vastauksia käsityön aineenopettaja- ja luokanopettajaopiskelijoilta. Varhaiskasvatuksen maisteriopintoihin haetaan erikseen ja osalla opiskelijoista saattaa olla enemmän aikaa edellisistä opinnoista ja opinnäytetyöstä, jolloin opinnäytetyön tekeminen ei ole välttämättä niin tuoreessa muistissa. Vastauksia saatiin riittävästi käsityön aineenopettaja- ja luokanopettajaopiskelijoilta, joten lisävastausten pyytämistä ei nähty tarpeellisena.

Laadullisessa tutkimuksessa ei tavoitella edustettavuutta tai yleistämistä, joten tutkimukseen osallistuneiden määrä on usein huomattavasti pienempi kuin määrällisen tutkimuksen ja tutkittavien määrä jää usein hyvin vähäiseksi. (Tuomi 2007, 142.) Aineiston suuruuden päättäminen on ongelmallista sekä laadullisessa että määrällisessä tutkimuksessa.

Laadullisessa tutkimuksessa tarkoitus ei ole etsiä keskimääräisiä yhteyksiä eikä tilastollisia säännönmukaisuuksia, joten aineiston koko ei määräydy näihin perustuen. Tavoitteena on ymmärtää tutkimuskohdetta. (Hirsjärvi ym. 2009, 181; Moilanen & Räihä 2018, 69.)

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston määrällä ei ole väliä, sillä tutkimusaineiston kokoa säätelee laatu. Tutkimuksessa tavoitteena on, että aineisto toimii apuvälineenä ilmiön tai asian ymmärtämisessä. Laadullisessa tutkimuksessa ei tavoitella määrällisen tutkimuksen tavoin yleistettävyyttä. Tavoitteeseen voidaan päästä pienelläkin tutkimusaineistolla, mikäli analyysi tehdään perusteellisesti. (Vilka 2021, 150.) Tässä tutkimuksessa aluksi ajatuksena oli saada joitakin kymmeniä vastauksia ja pohdinnan jälkeen vastauksia pyrittiin saamaan 20–30 opiskelijalta. Taustalla oli ajatus siitä, että puhuttaessa kymmenistä, saadaan hieman laajempi kuva opiskelijoiden käsityksistä ja kokemuksista. Mikäli vastauksia olisi tullut paljon enemmän, olisi vastaan tulleet resurssien rajallisuus käsitellä aineistoa. Tämä oli valmiiksi ajateltu ja mikäli vastauksia olisi tullut enemmän, olisi aineistoksi otettu joko satunnaisesti tai saapumisjärjestyksessä 30 vastausta. Sähköpostitse lähetetyn muistutusviestin jälkeen vastauksia saatiin yhteensä 30.

Laadullisessa tutkimuksessa olennaista on tavoittaa osallistuvien henkilöiden näkökulma. Tästä syystä on tarkoituksenmukaista suosia menetelmiä, joissa tutkittavien näkökulmat pääsevät hyvin esille. (Puusa & Juuti 2020a, 85.) Laadullisen tutkimuksen aineisto on tutkittavien yksilökohtainen kuvaus tutkimuskohteena olevasta ilmiöstä. Tutkijan tulisi pystyä rajaamaan tutkimuksen kohde, tutkittava ilmiö, jotta siitä pystytään kertomaan

mahdollisimman perusteellisesti. (Puusa 2020, 146.) Toteuttaessa laadullista tutkimusta, on tutkimusaineisto mahdollista kerätä monella eri tavalla. Kaikki ihmisen tuottama materiaali kertoo jotain heidän kokemuksistaan. (Vilkkä 2021, 122.) Laadulliseen tutkimukseen kuuluu tiedonkeruutavat, joissa pyritään ymmärtämään toimijoita heidän itsensä tuottamien tekstien avulla (Hirsjärvi ym. 2009, 217). Tutkimusaineistoiksi soveltuu usein käytetyn haastattelun lisäksi myös monet muut aineistonkeruutavat, kuten esimerkiksi ihmisen puhe, esineet ja tekstiaineistot kuten dokumenttiaineistot, kirjeet ja kirjoitelmat. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 96; Vilkkä 2021, 122.)

Tähän tutkimukseen tutkimusaineistoksi valikoitui opiskelijoiden kirjoittamat tekstit. Menetelmäksi pohdittiin myös haastattelua, mutta vastauksia haluttiin useammalta opiskelijalta, jotta tutkittavasta ilmiöstä saataisiin laajempi käsitys ja kokemuksia usealta eri opiskelijalta. Käytettävissä olevat resurssit rajasivat haastattelun pois ja menetelmäksi valittiin sähköisellä lomakkeella kerätyt vastaukset. Sähköinen lomake sopi aineistonkeruun välineeksi, sillä linkin kautta tapahtuva nimetön vastaaminen keräsi vastaukset suoraan yhteen tiedostoon. Tutkittavia voidaan ohjata muistelemaan joitakin tapahtumia ja pyytää kirjallisesti kuvailemaan niitä (Hirsjärvi ym. 2009, 220). Tässä tutkimuksessa saatekirje toimi johdatteluna tilanteiden ja kokemusten muistelulle. Tutkijan tarkoituksena ei ole kerätä aineistoa, joka viestii yleisiä näkemyksiä vaan tavoitteena on saada tutkittavalta aitoa, elettyä ja koettua tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Kananen 2017, 102).

Aineisto kerättiin vuoden 2023 alussa. Yliopiston sähköpostin välityksellä pyydettiin opiskelijoilta vastauksia, joista muodostui tutkimusaineisto. Sähköposti sisälsi saatekirjeen sekä linkit tietosuojaan ja sähköiselle alustalle (webropol-lomake), johon opiskelijoita pyydettiin kirjoittamaan vastaus esitettyyn kysymykseen. Kysymykset tulisi muodostaa vastaajan kannalta niin, että niihin sisältyy vastaajan henkilökohtaista kokemusmaailmaa (Kananen 2017, 102). Opiskelijoilta kysyttiin kokemuksia ja käsityksiä eikä heille annettu vastausvaihtoehtoja vaan aineistonkeruussa käytettiin avointa kysymystä, jossa esitettiin vain kysymys ja jätettiin tyhjä tila vastausta varten (Hirsjärvi ym. 2009, 198). Avoimet kysymykset tuottavat suljettuja kysymyksiä enemmän ja laajempaa tietoa ja ymmärrystä (Kananen 2017, 98), sillä avoin kysymys sallii vastaajan ilmaista itseään omin sanoin eikä ehdota vastausta. Näin saadaan vastaus, joka osoittaa keskeisiä asioita vastaajan ajattelussa sekä välittää asiaan liittyvien tunteiden voimakkuuden. (Hirsjärvi ym. 2009, 201.) Aineistonkeruuvaiheessa ei laadullisessa tutkimuksessa voida laatia yksityiskohtaisia ja tarkkoja kysymyksiä (Kananen 2017, 33).

Vilkan (2021) mukaan saatekirjettä harvoin mielletään osaksi tutkimusta, vaikka se saattaa olla merkityksellisessä asemassa koko tutkimuksen onnistumisessa. Saatekirjeessä tutkijat perustelevat tutkimuksen tärkeyttä. Saatekirjeen tehtävä on vakuuttaa tutkimuskohde tutkimuksesta, motivoida osallistumaan sekä vastaamaan kyselyyn. Tutkittavat arvioivat tutkimusta lomakkeiden mukana lähetettävän saatekirjeen perusteella osallistuvatko he tutkimukseen vai eivät. (Vilka 2021, 189.) Tämän tutkimuksen saatekirjettä kirjoitettiin harkiten, jotta potentiaaliset opiskelijat saataisiin aktivoitua ja heidän kiinnostuksensa heräämään. Osallistumispyyntöjä eri tutkimuksiin jaettiin ahkerasti yliopiston sähköpostin välityksellä ja siksi oli tärkeää, että saatekirje erottuu joukosta ja asiat on kirjoitettu selkeästi sekä mielenkiintoa herättävästi, jotta opiskelijoita saatiin vastaamaan. Tässä tutkimuksessa käytetty saatekirje löytyy liitteenä.

### **3.4 Aineiston analyysi**

Puusan (2020) mukaan analyysin tarkoituksena on luoda aineistosta mielekäs kokonaisuus, jonka avulla on mahdollista tuottaa perusteltu tulkinta sekä tehdä tutkittavasta ilmiöstä johtopäätöksiä. Laadullisen aineiston analyysin päämääränä on siis päätyä onnistuneisiin tulkintoihin. (Puusa 2020, 148.) Aineiston analysoinnilla tarkoitetaan tutkimusaineiston järjestelmällistä läpikäyntiä, aineiston ryhmittelyä ja luokittelua (Vilka 2021, 137). Analysointi on vaativa ja vähiten ohjeistettu osuus tutkimusprosessissa. Tutkimuksen analyysivaiheeseen tulee keskittyä huolellisesti, jotta aineiston perusteella voitaisiin tuottaa uutta tietoa teoreettiseen keskusteluun tai luoda uutta teoriaa. (Puusa 2020, 147.) Analyysiin ja tutkimuksen raportointiin liittyy monia kysymyksiä, joihin ei yleensä ole yhtä oikeaa vastausta. Tutkija joutuu miettimään kysymyksiä ja päättämään, mikä menettelytapa sopii juuri tiettyyn tutkimukseen. (Eskola 2018, 228.)

Laadullisen tutkimuksen aineisto on tyypillisesti hyvin rikas ja siitä löytyy useita kiinnostavia asioita, myös sellaisia, joita tutkija ei osannut ennalta arvata tai odottaa. Tutkijan tulee kuitenkin valita ja rajata jokin kapea ilmiö, jota lähtee analysoimaan kattavasti.

Tutkimustehtävän tai -ongelman tulee olla linjassa raportoidun kiinnostuksen kohteen kanssa. (Puusa 2020, 146; Tuomi & Sarajärvi 2018, 104–105.)

Tutkijan tavoite on pyrkiä luomaan hajanaisesta aineistosta mielekäs, selkeä ja yhtenäinen informaatiokokonaisuus, jota hyödyntämällä pystytään tekemään johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. Laadullisen tutkimusprosessin kulkua saattaa olla vaikea kuvata, sillä aineistonkeruu- ja analysointivaiheet ovat osin limittäin tai ainakin osittain samaan aikaan.



(Metsämuuronen 2008, 48; Puusa 2020, 145–149.) Tutkijan tulee kuitenkin tutkimusta tehdessään kirjoittaa ja avata analyysiprosessi tarkasti auki, jotta lukija pystyy seuraamaan, miten analyysi on edennyt (Krippendorff 2013, 82). Tutkija pyrkii kokoamaan raporttiin sanallisesti selkeän ja ymmärrettävän kuvauksen kokonaisprosessin eri vaiheista (Puusa 2020, 148).

Laadullista aineistoa kertyy usein runsaasti ja siitä syystä aineiston analysointi aloitetaankin käymällä aineisto useaan otteeseen läpi. Tutkijan tulee olla aineistolle mahdollisimman avoin ja pyrkiä lukemaan sitä avoimesti, ilman teoreettista, rajoittavaa näkökulmaa. (Puusa 2020, 151–152.) Aineistoa luettiin moneen otteeseen ja aineistoa tarkasteltiin sekä erikseen että kokonaisuutena, sillä analyysin laadun määrittää paljolti se, kuinka hyvin tutkija tuntee aineiston (Puusa 2020, 151). Tutkimuksen teoreettinen tausta oli vielä vaiheessa, joten sieltä ei ollut ehtinyt muodostua analysointia haittaavaa, teoreettista näkökulmaa.

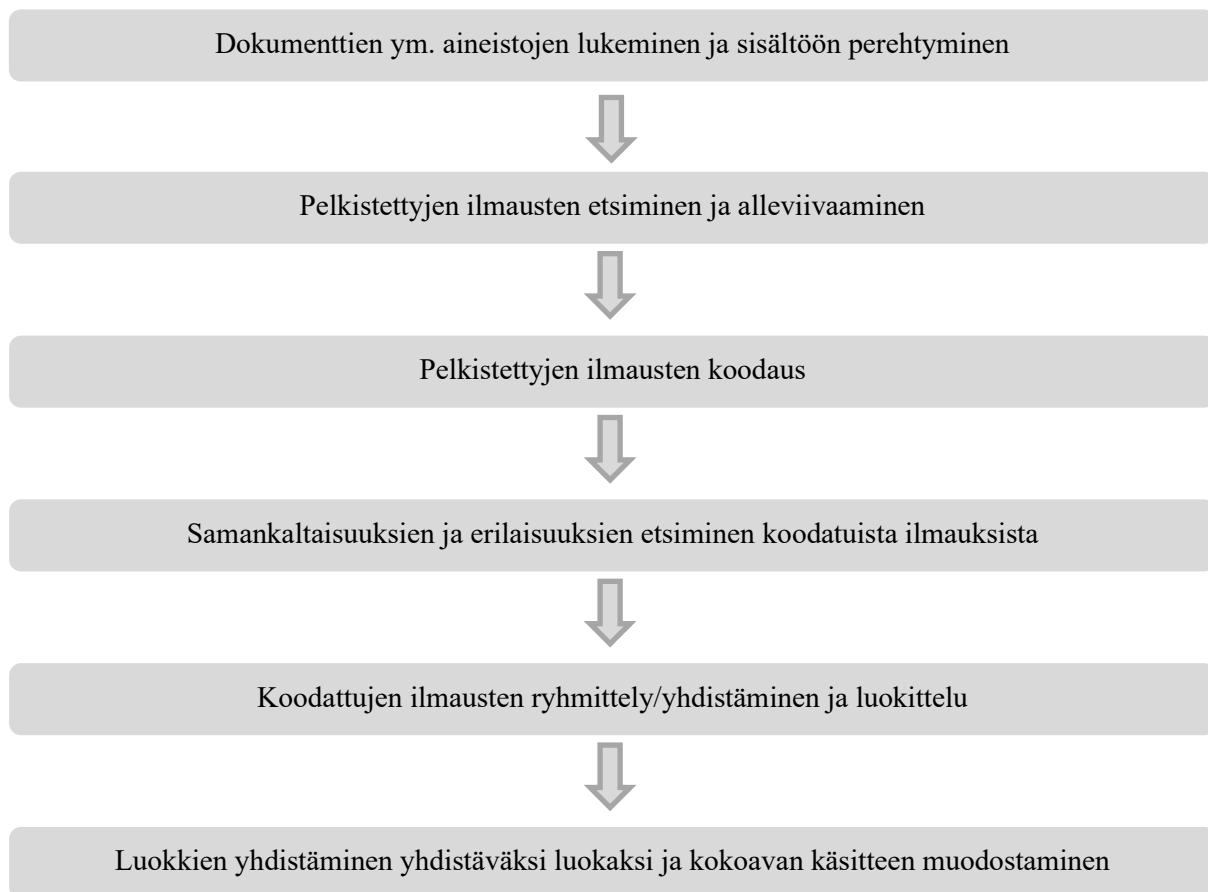
Tämän tutkimuksen tutkimusaineisto koostui lopulta 30 vastauksesta, joista puolet oli luokanopettajaopiskelijoiden kirjoittamia ja puolet käsityön aineenopettajaopiskelijoiden kirjoittamia. Vastausten pituudet vaihtelivat 4–518 sanan välillä ja vastauksissa oli keskimäärin 114 sanaa. Tutkimusaineiston keräämisen jälkeen tulee aineisto muuttaa tutkittavaan muotoon. Laadullisen tutkimuksen aineisto on aina kuva- tai tekstimuodossa. (Vilka 2021, 137.) Tässä tutkimuksessa aineisto oli valmiiksi tekstimuodossa aineistonkeruutavan vuoksi. Sähköinen lomake keräsi osallistujien vastaukset, joten muuttamista tekstimuotoon eli litterointia ei tarvittu. Jo heti aineiston analyysin alkuvaiheissa pseudonymisoitiin tunnisteelliset tekijät pois. Nimeltä mainittujen ohjaajien nimet muutettiin muotoon [ohjaaja]. Varmuuden vuoksi myös tietyn seminaariryhmän kirjoitettu tarkka opiskelijoiden lukumäärä muutettiin [monta], jotta tästäkään ei ole mahdollista yhdistää, mistä seminaariryhmästä on kyse.

Laadullisen tutkimuksen analyysi voidaan jakaa kahteen ryhmään. Toista ryhmää ohjaa tietty teoreettinen asemointi, kun taas toisen ryhmän analyysimuotoja ei ohjaa lähtökohtaisesti teoria vaan niihin voidaan soveltaa melko vapaasti erilaisia lähtökohtia. Sisällönanalyysi kuuluu jälkimmäiseen ryhmään. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103.) Sisällönanalyysi on laadullisen tutkimusmenetelmän metodi, jossa etsitään merkityssuhteita ja -kokonaisuuksia. Tieto ei ole numeerisesti esitettävänä tuloksina vaan sanallisesti esiteltyinä tulkintoina dokumenttien sisällöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 119; Vilka 2021, 163.) Sisällönanalyysi on yksi yleisimmin käytetty metodi laadullisen aineiston tarkastelussa, sillä se soveltuu

monenlaiseen tutkimukseen. Sisällönanalyysi on keino jäsentää aineistoa tulkintaa varten ja sen tavoitteena on järjestää aineisto aluksi selkeään ja tiiviiseen muotoon ilman, että sen sisällä oleva keskeinen tietoaaines katoaa. (Puusa 2020, 148–149.)

Sisällönanalyysia käyttämällä voidaan analysoida dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117). Sisällönanalyysi on mahdollista tehdä joko teoria- tai aineistolähtöisesti (Kananen 2014, 108; Vilka 2021, 163). Juuri edellä mainitun sovellettavuuden vuoksi tähän tutkimukseen valittiin käytettäväksi aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, jotta aineistosta esiin nousseita havaintoja voidaan käyttää hyödyksi. Laadullisessa analyysissä puhutaan yleensä induktiivisesta eli yksittäisestä yleiseen ja deduktiivisesta eli yleisestä yksittäiseen, analyysistä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107). Tässä tutkimuksessa kyseessä on induktiivinen analyysi, jossa yksittäisten opiskelijoiden kokemuksia hyödyntäen pyritään samaan yleisempi kuva ilmiöstä.

Kuvio 1 on Tuomen ja Sarajärven (2018, 123) käsialaa, mutta siihen on tehty muutoksia, jotta se kuvaa paremmin tämän tutkimuksen analyysin etenemistä. Aineisto analysoitiin kokonaisuutena vasta aineistonkeruun jälkeen. Valmiiksi tekstimuodossa olevaa aineistoa ei tarvinnut litteroida, joten aineiston analyysi alkoi aineiston lukemisella sekä sisältöön perehtymisellä. Aineisto tulostettiin paperimuotoon, jotta sisältöön pystyttiin perehtymään tarkemmin. Analysointi tehtiin kokonaisuudessaan hyödyntäen sekä paperille tulostettua aineistoa että elektronista tekstinkäsittelyohjelmaa.



Kuvio 1. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen tässä tutkimuksessa.

Pelkistämällä tutkimusaineistosta karsitaan tutkimusongelman kannalta epäolennainen informaatio pois. Pelkistäminen edellyttää tutkimusaineiston tiivistämistä ja pilkkomista osiin. (Vilka 2021, 164.) Pelkistämisen tavoitteena on aineiston informaatioarvon lisääminen (Puusa 2020, 149). Tekstimassa pelkistyy näin hieman hallittavammaksi määräksi (Alasuutari 2014, 40). Pelkistäminen tapahtui tässä tutkimuksessa paperilla. Tulostetusta aineistosta alleviivattiin tutkimuksen kannalta merkittävät ilmaukset ja lauseet.

Laadullinen tutkimus vaatii tutkijaa järjestämään tiedot koodauksen, teemojen tai muiden työkalujen avulla (Lichtman 2013, 28). Aineiston yksinkertainen hahmottamisen tapa on koodaus, jolloin samaa tarkoittavat sanat tai merkitykselliset lauseet tunnistetaan ja merkitään koodein (Puusa 2020, 152). Koodauksen avulla aineisto saadaan tiiviimmäksi (Kananen 2017, 146). Tässä tutkimuksessa koodaus toteutettiin värikoodein ja tekstinkäsittelyohjelmaa hyödyntäen. Koodauksessa pidettiin mielessä tutkimuksen tarkoitus; selvittää, mitä on hyvä ohjaus sekä huomioida opiskelijoiden kokemukset. Samaa tarkoittavat ilmaukset koodattiin samalla värillä. Myös samoihin asioihin liittyvät ilmaukset ja lauseet koodattiin yhtenevällä värillä. Aiemmin pelkistetyistä lauseista saattoi tulla useita eri ilmauksia, mikäli ne

tarkoittivatkin eri osa-alueita, kuten aikataulutusta ja opponointia. Kvalifiointia, jossa tekstimassasta lasketaan erilaisten asioiden, kuten sanojen tai koodien esiintyvyyttä (Puusa 2020, 152), ei tässä tutkimuksessa koettu merkittäväksi. Aineistosta esiin nousseet seikat voivat olla hyvin merkityksellisiä löydöksiä, vaikka ne olisivat mainittu vain kertaalleen.

Koodauksen jälkeen samaa tarkoittavat käsitteet yhdistetään luokittelun avulla yhden käsitteen alle, tavoitteena muodostaa looginen kokonaisuus (Kananen 2017, 146). Laadullisen aineiston tunnusomainen operaatio on luokittelu, joka on aina tietyllä tavalla tulkintaa (Puusa 2020, 152). Luokittelu tapahtuu aineistolähtöisessä luokittelussa sen mukaan, mitä aineistosta löytyy (Kananen 2017, 141). Laadulliselle aineistolle tunnusomainen operaatio on havaintojen luokittelu, joka pitää aina sisällään tietyllä tavalla tulkitsemista. Luokittelulla tarkoitetaan analyysiyksiköiden ryhmittelemistä kategorioihin. (Puusa 2020, 152.) Ryhmittelyistä muodostuu käsitteitä, luokitteluja tai teoreettinen malli (Vilka 2021, 164). Alaluokkia ei tässä analyysissä muodostunut vaan koodattuja ilmauksia pyöritettiin ja etsittiin sopivia luokkia. Välillä jouduttiin myös palaamaan koodaukseen ja miettimään, tarkoittavatko koodatut tosiaan samaa vai kuuluisiko ilmaus sittenkin toiseen värikoodiin. Näin koodauksesta haettiin uutta, toimivampaa lähestymistapaa ja luokittelua. Luokittelusta haettiin niitä tilanteita, asioita ja toimia, jotka nousivat esiin opiskelijoiden vastauksissa liittyen hyvän ohjaajan toimintaan. Näistä pyrittiin löytämään selkeät luokat. Esimerkiksi vastauksissa oli selvästi havaittavissa aikataulut yhtenä kontekstina, jossa hyvän ohjaajan tulisi toimia tietyllä tavalla. Monen yrityksen jälkeen luokiksi lopulta saatiin viisi pääluokkaa: selvät ohjeet opinnäytetyöprosessiin ja neuvoja sisältöihin, rakentava palaute kirjallisesti sekä suullisesti, yhteyden saaminen, sovittujen aikataulujen kunnioittaminen ja opiskelijan yksilöllinen huomioiminen.

### **3.5 Eettisyys**

Tieteellisen tutkimuksen etiikka on noussut keskeiseksi kysymykseksi viime vuosikymmeninä. Eettiset kysymykset ovat koko tutkimustoiminnan lähtökohta. Ne eivät siis koske vain tutkijan toimintaa tutkimusaineiston hankinnassa ja raportoinnissa. (Tuomi 2007, 143.) Kaikilla tieteenloilla Suomessa tutkijaa ohjaa Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) yleiset eettiset periaatteet: 1) Tutkijan tulee kunnioittaa tutkittavien ihmisarvoa ja itsemääräämisoikeutta. Tähän liittyy vahvasti perustuslain oikeuksien kuulumisen kaikille. 2) Tutkijan tulee kunnioittaa aineetonta ja aineellista kulttuuriperintöä sekä luonnon monimuotoisuutta. 3) Tutkimus on toteutettava siten, että siitä ei aiheudu tutkittaville

merkittäviä riskejä, vahinkoja tai haittoja. Lisäksi, vaikka perustuslaki turvaa tieteen vapauden, tulee vapautta käyttää vastuullisesti. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019.) Tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisten ja eettisesti kestävien tutkimusmenetelmien käyttö kuuluu hyvään tieteelliseen käytäntöön (Hakala 2008, 206; Kananen 2017, 189). Kaikkia tutkimuksen tekijöitä velvoittaa samalla tavalla hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen (Vilka 2021, 41).

Tuomen (2007) mukaan tutkimuksen, joka kohdistuu ihmisiin, eettinen perusta muodostuu ihmisoikeuksista. Tutkittavien suojaan kuuluu, että tutkija selvittää osallistujille tutkimuksen tavoitteet, menetelmät ja mahdolliset riskit ymmärrettävästi. Osallistujien vapaaehtoinen suostumus kuuluu myös tutkittavien suojaan. Tutkittavalla on oikeus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta, keskeyttää mukanaolo, kieltää itseään koskevan aineiston käyttö sekä tietää edellä mainitut oikeutensa. Suostumuksen antaessaan osallistujan tulee tietää mistä tutkimuksessa on kyse. Osallistujien oikeuksien ja hyvinvoinnin turvaaminen sekä mahdolliset ongelmat tulee ottaa huomioon jo etukäteen. Tietojen tulee olla luottamuksellisia. Tutkimuksessa kerättyjä tietoja ei luovuteta muille ja tietoja käytetään vain siihen, mihin on luvattu. Osallistujien tulee jäädä nimettömiksi tai vähintään nimettömyys taataan, mikäli identiteetin paljastamiseen on lupa. Osallistujilla on oikeus odottaa tutkijan vastuuntuntoa ja lupaamien asioiden noudattamista. (Tuomi 2007, 145)

Tutkijan arvot vaikuttavat tehtyihin valintoihin, vaikka tutkimuksen tulee olla arvovapaata. Tutkimuksen tekee arvovapaaksi juuri se, että tutkija paljastaa tutkimukseen vaikuttavat arvot. Tutkijan tulee tehdä asiat niin sanotusti läpinäkyväksi, joka taas kytkeytyy monella tavalla tutkimuksen tekemisen etiikkaan. (Vilka 2021, 198.) Tämän tutkimuksen saatekirjeessä sekä webropol-lomakkeella kerrottiin mahdollisille osallistujille, mitä tutkitaan ja miten tutkitaan. Tässä tutkimuksessa haluttiin saada tietoja opiskelijoiden käsityksistä hyvästä ohjauksesta sekä siihen liittyvistä kokemuksista. Tulosten perusteella on mahdollista saada näkemys, millaista ohjausta opiskelijat saavat sekä mahdollisuus parantaa opinnäytteen ohjausta. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista sekä vastaaminen oli mahdollista lopettaa kesken. Terveydelliset haasteet tässä tutkimuksessa oli hyvin pienet, vaikkakin mahdolliset. Opiskelija saattaa tunnistaa omia kokemuksiaan lainauksista, mutta lainaukset on pyritty pitämään tiiviinä, jolloin ulkopuolisen lukijan on lähes mahdoton osata yhdistää lainaukset tiettyyn opinnäytteen tekijään tai ohjaajaan. Omien kokemusten muistelu saattaa nostaa opiskelijoilla tunteita pintaan tai mahdollisten ikävien kokemusten muistelu saattaa olla epämukavaa. Nähtiin kuitenkin, että tutkimuksen myötä mahdolliset parannukset ohjaukseen

hyödyttävät tulevia opiskelijoita. Tutkimus on näin ollen merkittävä sekä terveydelliset riskit ovat vähäiset.

Osallistujien oikeuksien varmistaminen ja nimettömyys oli helposti toteutettavissa, sillä osallistujilta ei kysytty muita taustatietoja kuin tutkintolinja (luokanopettaja tai käsityönaineenopettaja). Sähköpostilistojen kautta lähetetty sähköposti tavoitti kaikki Rauman kampuksen kyseisten linjojen opiskelijat, joista toivottiin vain 4. ja 5. vuoden tai pidemmällä olleiden opiskelijoiden vastauksia. Tutkimusaineistosta ei siis ole mahdollisuutta yhdistää vastausta ja osallistujaa. Tietoja tullaan käsittelemään luvutulla tavalla ja aineiston tullaan poistamaan pysyvästi tutkimuksen valmistumisen jälkeen. Opiskelijoiden antamissa vastauksissa oli mainittuna tunnistettavia tietoja, jotka muutettiin heti analyysivaiheen alussa tunnistamattomaan muotoon. Tutkimuksessa on toimittu Tuomen (2007) ohjeiden mukaan; pyritty parhaan mukaan toimimaan hyvien tieteellisten käytänteiden mukaan. Tutkimuksessa on myös keskitytty huolelliseen viittaamiseen, selkeään ja johdonmukaiseen raportointiin sekä vilpittömyyteen.

## 4 Tulokset

### 4.1 Yleiskatsaus tulosluokkiin

Kanasen (2017) mukaan opinnäytetyö ei voi perustua mielipiteisiin vaan kaikki tulee tehdä tieteellisin menetelmin. Tulokset tulee esittää sellaisina kuin ne aineistosta nousevat, ilman valintaa. (Kanasen 2017, 80.) Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä aineiston pohjalta muodostui viisi luokkaa, jotka on koottu alla olevaan taulukkoon. Taulukosta löytyy lisäksi myös jokaista luokkaa kuvaava aineistositaatti sekä opiskelijan vastauksen koodi.

Selvät ohjeet opinnäyteprosessiin ja neuvoja sisältöihin	<i>Hyvässä ohjauksessa saa spesifejä ohjeita ja materiaaleja siitä, mitä kaikkea gradussa tulisi olla sekä miltä sen tulisi näyttää. (V28)</i>
Rakentava palaute kirjallisesti sekä suullisesti	<i>Palautetta on hyvä saada suullisesti ja aina myös kirjallisen. (V24)</i>
Yhteyden saaminen	<i>Itsessään tärkeää on jo se, että ohjaajaan saa yhteyden silloin kun on tarve. (V20)</i>
Sovittujen aikataulujen kunnioittaminen	<i>Mielestäni hyvä opinnäytetyön ohjaus olisi täsmällistä ja aikataulutettua. (V4)</i>
Opiskelijan yksilöllinen huomioiminen	<i>Hyvä ohjaaja osoittaa olevansa tukena ja auttaa eteenpäin kun apua tarvitsee. (V7)</i>

Taulukko 1. Analyysin luokat ja niitä kuvaavat aineistositaatit.

Autenttisuuden säilyttämiseksi ja rikkauden esille tuomisessa kokonaisuuksia kuvatessa käytetään usein suoria lainauksia alkuperäisestä aineistosta (Puusa 2020, 154).

Tutkimustulosten avaamisessa päätettiin käyttää paljon suoria lainauksia aineistosta, sillä ne ovat hyvin informatiivisia ja selkeitä. Muulla tekstillä on pyritty helpottamaan lukemista ja selkeyttä, vaikka lainauksia onkin melko runsaasti. Aineistositaateissa on käytettyjen opiskelijoiden vastausten koodeja, jolloin on nähtävillä, että sitaatit on otettu useiden eri opiskelijoiden vastauksista. Tuloksissa on haettu erilaisia tapoja kuvata ohjausta (Eskola 2018, 230), joten aineistositaateissa on käytetty paljon eri opiskelijoiden vastauksia.

Eskola (2018) on perustellut sitaattien kursivoinnin leipätekstin sisällä sillä, että näin toimiessa tekstistä tulee jouhevaa lyhyitä sitaatteja käytettäessä (Eskola 2018, 228). Sitaattien esitystapaa on pohdittu moneen otteeseen. Tutkimuksessa on käytetty Jyväskylän yliopiston (2023) Kasvatus-lehden viittausohjeita. Tulososiossa tullaan kuitenkin poikkeamaan ohjeista aineistositaattien kohdalla, sillä lainausmerkkien sijaan käyttämällä kursivointia lukijan on helpompi erottaa aineistositaatit leipätekstistä.

#### 4.2 Selvät ohjeet opinnäytetyöprosessiin ja neuvoja sisältöihin

Tässä luvussa on esitelty tulokset liittyen opinnäyteprosessin ohjeisiin sekä tieteellisen tutkimuksen sisällöllisiin neuvoihin. Kyseinen luokka pitää sisällään molemmat aiheet, sillä opiskelijoiden vastauksissakin nämä kaksi aiheet oli usein mainittu yhdessä. Vastaukset olivat myös laajempia sekä käsittelivät molempia aiheita ja olivat näin ollen vaikea erottaa vain jommankumman luokan alle.

Vastauksista nousi esille vahvasti, että ohjaavan opettajan tulisi olla monella tavalla osaava. Ohjaajan toivottiin olevan perillä vaatimuksista, joita opinnäyteyölle on asetettu sekä myös muotoseikoista että myös sisällöistä. Hyvään ohjaukseen nähtiin kuuluvaksi, että ohjaajalta saa *korjausehdotuksia pyydettyä eri tutkimuksen vaiheissa* (V5). Lisäksi opiskelijat toivoivat täsmällisiä vinkkejä muun muassa aiheesta, lähteistä sekä menetelmistä, sillä opiskelijoissa aiheutti turhautumista, mikäli ohjaaja kehotti vain hakemaan parempia. Ohjaajalta toivottiin konkreettisuutta parannusehdotuksiin sekä selkeitä ohjeita. *Asiat kerrotaan niin kuinka ne ovat ja selkeästi* (V19). Työn yleiset sisällölliset kuin myös tarkemmat ohjeet ja neuvot koettiin kuuluvaksi hyvään ohjaukseen. *Hyvässä ohjauksessa saa spesifejä ohjeita ja materiaaleja siitä, mitä kaikkea gradussa tulisi olla sekä miltä sen tulisi näyttää* (V28). Ohjaajalta odotettiin vinkkejä ja neuvoja, jotta opiskelija tietää, miten edistää työtä ja mistä jatkaa eteenpäin. *Saa apua ja neuvoja läpi työn eri vaiheissa* (V20). Hyvällä opinnäytetyön ohjaajalla tulisi olla tietoa erilaisista tavoista tehdä tutkimusta sekä kielipilliset asiat tulisi olla opiskelijoiden mukaan myös hallussa. Hyvä ohjaus on myös *selkeää, ratkaisukeskeistä ja syväluotaavaa...pintapuoliset ilmaan jäävät heitot ohjaajan toimesta saattavat saada ohjattavan vain hämmentymään* (V21).

Opinnäytetyöprosessin alkuun opiskelijat kaipaisivat enemmän informaatiota sekä selvennystä työn vaatimuksista: *Kandidaatin tutkielmaa kirjoittaessa olisin toivonut alkuun enemmän informaatiota siitä, millainen kandin tulee olla ja millainen kandidaatintutkielma on hyvä. Pitkään en tiennynt, millainen tutkielma tulisi olla.* (V14) Ennen itse opinnäytetyön



aloitusta opiskelijoiden mielestä seminaareissa tulisi käydä vaihe vaiheelta gradua läpi, jotta opiskelijat saavat käsityksen, mitä asioita eri vaiheisiin kuuluu. Osa kaipasi myös perehtymistä tieteelliseen tutkimukseen, niin oman tieteellisen tekstin tuottamisessa kuin myös lähteiden etsimisessä.

Ohjaukselta ja neuvoilta toivottiin, että ne herättäisivät uusia ajatuksia sekä paneutuisivat ongelmakohtiin. Ohjaukselta toivottiin myös hyvien kohtien huomaamista sekä kysymysten herättelyä. Ohjaajalta toivottiin täsmällisten lähdevinkkien antamista sekä sisällöllisiä ohjeita. Jotta sisällöllisiä neuvoja on mahdollista antaa: *Ohjaajan tietyn tasoinen paneutuminen aiheeseen* (V26). Osa vastauksen antaneista opiskelijoista olivat tyytyväisiä, sillä ohjaajalla oli paljon tietoa ja osaamista tieteellisestä kirjoittamisesta ja tutkimuksesta. Osa opiskelijoista oli myös tyytyväisiä saamiinsa tietoihin: *Informaatiota olemme saaneet mielestäni riittävästi* (V14). Eräskin opiskelija kirjoitti saaneensa ohjaajalta uusia näkökulmia tutkimusaiheeseen, joka taas on helpottanut tutkimuksen suunnittelua.

Kaikki eivät kuitenkaan olleet tyytyväisiä saamiinsa neuvoihin tai ne ovat olleet puutteellisia: *Gradussa ei saa paljoa sisällöllisiä ohjeita. Puututaan enemmän kirjoitusvirheisiin. Mielestäni tässä vaiheessa olisi parempi saada tietoa siitä mitä pitäisi lisätä, mitä korjata tms eikä puuttua kirjoitusvirheisiin kun ne osaamme itsekin korjata* (V1). Opiskelijat olisivat toivoneet ohjaavalta opettajalta ohjausta työhönsä laajemmilta osin, kokonaisuutena, sillä ohjaus olisi keskittynyt paljolti yksittäisten pienien kohtien hiomiseen. Opiskelijoiden mielestä hyvä ohjaus pureutuu enemmän laajempiin osa-alueisiin ja niiden parantamiseen, vaikka kirjoitusvirheitäkin korjattaisiin. Ohjaajan osaaminen ja antama informaatio sai osakseen kritisointia: *Ongelmana kuitenkin oli, että ohjaajalla ei tuntunut olevan paljoakaan tietoa siitä, millainen kandidin tulisi olla ja mitä kaikkea siinä vaaditaan. Ns. tieteellisen puolen ohjaus jäi aika ohueksi* (3). Ongelmana nähtiin myös ristiriitaiset ohjeet. Opiskelijoiden vastauksissa oli havaittavissa turhautumista ohjaajien osaamattomuuteen. *[Ohjaaja] ei osannut oikein sanoa juuta tai jaata kandidista, vaan pyysi kysymään aina joltain joka vois tietää ehkä enemmän. Harvemmin osasi antaa käytännön asioista mitään suoraa tietoa.* (V28). Hyvään ohjaukseen annettiin myös vastauksena, että hyvä ohjaaja osaa ylipäättään ohjata tutkimuksen tekoon. Eräälle opiskelijalle saatu arvosana tuli yllätyksenä, sillä ohjaaja oli antanut ympäröivästä vastauksia ja hyvin pieniä korjausehdotuksia. Opiskelija olisi toivonut ohjaukselta enemmän tietoa esimerkiksi siitä, mihin tutkimuksessa olisi pitänyt perehtyä enemmän.

Sisällöllisten ohjeiden lisäksi ohjaajan toivottiin kertovan: *millaisia mahdollisuuksia tutkimuksen tekemisellä on, esimerkiksi tohtoriohjelmaan hakeminen* (V4). Eräs opiskelija kuitenkin näki asian niin, että päätavoite opinnäytetyön ohjauksella on saada työ valmiiksi ja opiskelijat valmistumaan koulusta. Jos taas opiskelijaa kiinnostaa tutkimuksen tekeminen enemmän ja tohtoriohjelma on tavoitteena, opiskelija ilmaisee asian ohjaavalle opettajalle. Ohjaajatkaan eivät voi tietää kaikkea. Erään opiskelijan näkemys tähän oli: *Hyvä ohjaaja myös selvittää tiedon muualta, jos ei itse osaa vastata johonkin opiskelijan kysymykseen opinnäytetyön tekemisestä* (V16). Ohjaajien välille toivottiin yhteneväisyyttä ja esimerkiksi pro gradussa ja kandidaatintyössä rakenteeseen ja vaatimukseen yleisiä standardeja. Opiskelijoiden mukaan nämä standardit vaihtuvat ohjaavan opettajan mukaan opinnäytetyötä tehdessä.

Kandin ja gradun välillä nähtiin olevan tietynlainen kuilu tiedoissa. *Kandin ohjauksessa monessa asiassa vain sanottiin, että tämä tehdään kunnolla vasta gradua tehdessä ja samalla graduohjaaja on uskossa että asiat on käyty lävitse* (V19). Opiskelijoille on kandidaatintutkintoa tehdessä painotettu, että kyseessä on vain harjoitustyö. Kandidaatintutkinnossa vain harjoitellaan tutkimuksen tekemistä. Eräs opiskelija kirjoitti tutkimussuunnitelman opponoinnista, joka erosi kandivaiheesta. Kandidaatintyötä tehdessä oli riittänyt, että tutkimussuunnitelma oli kirjoitettu sinne päin, kun taas pro gradussa tutkimussuunnitelma oli opponoitu. Hänen mielestään pro gradun ohjauksessa olisi tärkeä ohjeistaa selkeämmin, mitä tehtäviltä vaaditaan, sillä vaatimusten nähtiin olevan erilaiset kuin kandivaiheessa. Ohjaajalta myös toivottiin ymmärrystä opiskelijoita kohtaan. Ohjaajan ei tulisi olettaa, että tieteellisen tutkimuksen tekoa olisi harjoiteltu koko koulutuksen ajan, eikä myöskään: *ohjaajan ei tulisi pitää itsestäänselvänä opiskelijoiden tietoja gradun tekemisestä... uskon, että monella opiskelijalla on epävarmuutta gradun vaiheista* (V29). Tähän opiskelijat näkivät vastauksena se, että hyvässä ohjauksessa edellä mainitut asiat käydään yhdessä läpi heti alussa.

Ohjaajalta toivottiin rehellisyyttä, mutta samalla myös opiskelijan omien mielipiteiden kunnioittamista: *rehelliset mielipiteet...mutta kunnioittaen opiskelija mahdollisia omia ratkaisuja* (V20). Ohjaajan toivottiin antavan tilaa myös opiskelijan omille näkemyksille työstään. Ohjaajan toivottiin ohjaavan oikeaan suuntaan, mikäli opiskelijan ajatus olisi karkaamassa hakoteille tutkimuksen kanssa. Tämän toivottiin tapahtuvan rehellisesti.

### 4.3 Rakentava palaute kirjallisesti sekä suullisesti

Palautteen anto ja sen merkitys oli esillä monen opettajaopiskelijan antamassa vastauksessa ja kuului oleellisesti hyvään opinnäytetyön ohjaukseen. Erityisen tärkeää opiskelijoille vaikutti olevan palautteen perustelu, joka ohjaavan opettajan tulisi kyetä tekemään. *Kehittävät ja työtä parantavat kriittiset kommentit, jotka ovat selkeästi ja ymmärrettävästi perusteltu* (V20). Jos ohjaava opettaja taas ei kykene perustelemaan paikoin terävääkin palautettaan, nähdään se ongelmana. *Antoi siitä kriittistä palautetta osaamatta kunnolla perustella sitä* (V3). Ohjaajan olisi hyvä myös ymmärtää, että palautteenantotilanne voi helposti olla opiskelijalle ahdistava ja eräs opiskelija kuvasikin, että: *palautteenanto usein tuntuu ”grilliltä”* (V4)

Palautteenantotilanteesta siis tulisi pyrkiä tekemään opiskelijalle miellyttävä, vaikka työtä käytäisiinkin yksityiskohtaisesti läpi. Juuri rakentavan palautteen antaminen vaikuttaa olevan tässä keskeistä. Rakentavan palautteen lisäksi esille nousi kannustava palaute: *Juuri alkuvaiheessa olisin kaivannut kannustavaa palautetta, koska olo oli epävarma suuren projektin alussa* (V25).

Opiskelijat odottavat ohjaajalta myös työhön paneutumista sekä sen arvostamista. *Tuntuu, että omaa kandidityötä ei arvosteta vaan se on tusinatyö. Sitähän se onkin ohjaajalle, mutta opiskelijalle se on sillä hetkellä tärkein työ* (V8). Erään opiskelijan palautteessa oli havaittavissa turhautumista palautteeseen. Monen korjauskierroksen, jossa olisi voinut jo mainita kirjoitusvirheistä, viittauksista tai muista pienistä korjattavista kohteista, jälkeen *viimeisissä ohjeissa oli aivan merkityksetöntä pilkunviilaamista* (V17). Eräessä kirjoituksessa korostettiin tasapuolisuutta ja systemaattisuutta opiskelijoiden töihin ja niiden vaiheisiin tutustumisessa. Ohjaajan tulisi panostaa palautteen antoon koko opinnäytetyö prosessin ajan. Eräs opiskelija kertoo kuulleen, että ohjaaja valitsee työt, jotka hän aikoo lukea ja mitkä ei. Välttämättä tutkimussuunnitelmia ei ole luettu. Ohjaavalta opettajalta vaaditaan neutraalia suhtautumista ilman ennako-oletuksia: *Tutkimuksemme aihe ei selkeästi miellyttänyt ohjaajaamme. (Käsittämätöntä, että tällä tasolla ei pystytä jättämään omaa agenda pois palautteen annosta)* (V25).

### 4.4 Yhteyden saaminen

Opiskelijoiden vastausten perusteella hyvään opinnäytetyön ohjaukseen kuuluu saada yhteys ohjaajaan, kun tulee kysyttävää tai opiskelija tarvitsee muuten apua opinnäytetyönsä etenemiseen. Osa opiskelijoista koki saaneensa ohjaavaan opettajaan hyvin yhteyden.

Ohjaavan opettajan tulee vastata inhimillisessä ajassa, jotta vastausta ei tarvitse odottaa turhan pitkään. *Ohjaaja on saavutettavissa kohtuullisessa ajassa aina, kun on jotain kysyttävää* (V10). Ohjaajien vastausaika, esimerkiksi sähköposteihin, vaihtelee vastausten perusteella hyvinkin paljon toisistaan. Osa kertoo, että: *ohjaaja vastasi saman vuorokauden sisällä lähes aina melkein yömyöhälle saakka* (V20) ja sähköpostitse ohjaavaan opettajaan on saanut nopeasti yhteyden. Toki opiskelijat eivät ainakaan vastauksissaan vaatineet tai odottaneet opettajilta yömyöhään vastaamista.

Kaikille yhteydenpito ohjaajaan ei ole vastausten perusteella ollut ongelmatonta. Ohjaajaan on ollut vaikeuksia saada yhteyttä tai tavoittaa häntä, ja syyksi opiskelijat ovat kertoneet ohjaajan kiireet. *Gradun aloittamisessa ohjaajaan on ollut äärimmäisen hanakalaa saada yhteys* (V20). Eräistä vastauksista on havaittavissa myös ärtymystä, joka on liitännäinen ohjaavan opettajan kiireisiin ja vastaamattomuuteen. Tällöin hyvä ohjaus on opiskelijan mukaan *sellasta, että ohjaajan saa kiinni tai esim vastausta ei tarvitse odottaa montaa viikkoa tai useampaa viestintäkanavaa käyttäen* (V18). Ohjaaja on kyllä saattanut nähdä viestin, mutta kiireiden vuoksi ei ole ehtinyt vastaamaan. Kiire oli yksi suurimpana ongelmana mainittu taustasy syy yhteyden saamisen ongelmille. Mikäli opettajaan ei saatu yhteyttä tai sovittua aikaa, oli vaikeaa saada ohjaustakaan. *Ohjaajan kiireet ovat vaikeuttaneet tapaamisaikojen sopimista* (V6).

#### 4.5 Sovittujen aikataulujen kunnioittaminen

Hyvään ohjaukseen kuuluu opiskelijoiden vastausten perusteella *selkeän aikataulun asettaminen ja sen noudattaminen* (V26). Aikataulut oli esillä monessa vastauksessa ja suurimpana aiheena esiin nousi kiinnipitäminen sovituista aikatauluista, jotka koskivat pääasiassa seminaareja ja ohjausaikoja. Kun aikatauluista ei pidetä kiinni, saa se aikaan oppilaissa ikäviä tuntemuksia. Yksi opiskelija kirjoittaa aikataulullisista ongelmista seuraavasti: *johtuen, en ole koskaan opiskelijana kokenut oloani niin epäkunnioitetuksi* (V4). Toisen opiskelijan kirjoitus ilmentää samoja mielteitä: *joka ikinen kerta venyy aikataulullisesti, tuntuu taas kerran että opiskelijan aikaa ei kunnioiteta yhtään* (V21). Sovituista aikatauluista olisi tärkeä pitää kiinni sekä kaikkia ja kaikkien aikaa tulisi kunnioittaa.

Opiskelijoilta saatujen vastausten perusteella aikataulullisia haasteita opiskelijoilla on kuitenkin ollut, niin aikataulujen sopimisessa kuin myös aikataulujen noudattamisessa. Seminaareja ja ryhmätapaamisia on aloitettu myöhässä ohjaajan toimesta tai niiden

päättymisaikaa ei ole noudatettu: *Ohjaaja oli usein myöhässä ryhmätapaamisista ja usein kertoi syyksi kiireen (V29) ja suurin osa ohjauskerroista kuitenkin aloitettu ohjaajan toimesta myöhässä. Tämä on osasy sille, että jokainen ohjauskerta on myös ollut asetettua aikataulutusta pidempiä (V4).* Opiskelija pohti myös tämän vaikutuksia esimerkiksi töihin, jotka oli sovittu ennalta määritellyn aikataulun mukaan. Yksilöohjauksen aikataulu on myös saattanut muuttua. Tunnin ajaksi sovittu etätapaaminen on saatettu lopettaa jo puolessa välissä, sillä ohjaajalle on tullut yllättäen jotain muuta kiireellisempää ohjelmaa. Aikatauluista ja niiden noudattamisesta opiskelijat kertovat keskustelleensa ohjaajan kanssa, mutta keskustelu ei ollut tuottanut tavoiteltua tulosta: *Aiheesta on ohjaajan kanssa keskusteltu, mutta keskustelun jälkeisellä seuraavalla sovittulla ohjauskerralla ohjaaja unohti tapaamisen kokonaan. Tällöin [monta] ihmistä odotti zoomissa yli puolituntia, jonka jälkeen ohjaaja hoksasi laittaa viestiä, että tapaamista ei pidetä (V4).*

Ohjauksia koskevien aikataulutusten lisäksi opiskelijat kirjoittivat tehtävien aikatauluista eli deadlineista. Tähän kuitenkin oli eriäviä mielipiteitä. Osa oli deadlinejen kannalla: *hyvä ohjaaja antaa deadlineja, joissa on pakko pysyä (V28).* Tämä perusteltiin sillä, että kun yhdessä sovitaan ohjaajan kanssa aikataulu niin sitä tulee noudatettua. Ilman vastaavaa pakollista tekemistä on vaikea saada työtä eteenpäin. Yhdessä sovitut aikataulut ja seuraavalle kerralle valmistuvat tehtävät koettiin auttavina ja motivoivina. Osa taas näki hyvän ohjauksen niin, että: *ohjaajalla ei ole pakollisia deadlineja koko ryhmälle (V7).* Tällöin pakollisia tavoitteita tai aikataulua ei ole yhdessä sovittu ja määritelty. Tällöin nähtiin, että koko ryhmän ei tarvitse mennä samassa tahdissa vaan jokainen määrittelee itse oman aikataulunsa. Vastauksista kävi ilmi, että usein kandidaatin tutkielman ohjauksessa on enemmän yhteisiä työhön liittyviä aikatauluja ja vastaavasti pro gradussa aikataulut on väljempää ja opiskelijat saavat enemmän mennä omassa tahdissaan. Tämä nähtiin hyvin yksilökohtaisena.

#### **4.6 Opiskelijan yksilöllinen huomioiminen**

Ryhmäohjauksessa ei välttämättä saa tarvittavaa ohjausta ja siksi monet opiskelijat näkivät tärkeäksi yksilöohjauksen, joka nähtiin kuuluvaksi hyvään opinnäytetyön ohjaukseen. *Hyvässä opinnäytetyön ohjauksessa koen tärkeäksi riittävän henkilökohtaisen ohjauksen saamisen ryhmäohjauksen lisäksi (V13).* Opiskelijoille on tärkeää, että apua on ollut saatavilla, mikäli kokee sitä tarvitsevänsä. Monella opiskelijoilla oli tästä hyviä kokemuksia, ja opiskelijat kirjoittivat saaneensa ohjausta aina, mikäli oli sitä tarvinnut. *Yksilötapaamisia kuitenkin aina saa halutessaan ja se on todella hyvä (V15).*

Vastuu työn etenemisestä nähtiin olevan opiskelijalla: *opiskelijan tulisi saada ohjausta, kun hän sitä pyytää. Toki opiskelija ei voi vierittää vastuuta ohjaajalle eli opiskelijan on oltava aktiivinen osapuoli* (8). Vaikka vastuun koettiin olevan opiskelijalla, opettajalta kuitenkin toivottiin apua. Aina toivottua apua ei saanut tai avun hakeminen ei onnistunut: *Gradun tekoon ei ole saanut juurikaan minkäänlaista ohjausta ohjaajalta, vaikka on ollut ohjaajan kanssa kasvotusten juttelemassa aiheen valinnasta. Suunnittelu on jäänyt täysin oman onnen nojaan, kun ohjaajasta ei ole ollut minkäänlaista apua suuntaviivojen valinnassa* (V20). Opettajalta myös toivottiin eteenpäin vievää ohjausta. Opiskelijat toivoivat, että ohjaava opettaja ei kauhistelisi kuinka paljon edessä tai jäljellä on vielä työtä ennen opinnäytetyön valmistumista.

Eri ohjaavien opettajien vetämien ryhmien välillä on vastausten perusteella selvästi eroja, jotka ilmenevät vastauksista: *todella erikoista, miten erilaisia käytäntöjä eri ohjaajilla on kurssin suorittamiseen liittyen: tuntuu, että osa joutuu 16 opintopisteen vuoksi olla tiiviisti joka ikisellä tapaamiskerralla, jossa käsitellään myös muiden töitä...Kuitenkaan samaa käytäntöä ei ole kaikilla ohjaajilla, vaan riittää, että omaa työtä käydään ohjaajan kanssa silloin tällöin läpi* (V21). Myös opponoinnin määrässä oli ohjauksen lisäksi opiskelijoiden vastausten perusteella ryhmien välisiä eroja. Ohjaajien välisiä eroja kritisoitiin vahvasti muutaman opiskelijan taholta:

*Koen kuitenkin, että muilla ohjaajilla on hyvinkin paljon eriäväisyyksiä siinä, miten paljon työtä esim. kandidataamisia varten piti tehdä. Minun ohjaajalleni riitti käytännössä se, että saavun paikalle, kun toiset ohjaajat saattoivat vaatia etukäteistehtäviä. Samaa olen kuullut nyt maisterivaiheessa. Osa ohjaajista vaatii etukäteen tutustumista tutkimusteksteihin ja niistä tehtävä pieniä tehtäviä, kun osalle riittää, että pidetään tapaamisia yhdessä ja rupertellaan* (V3).

*Olen osaltani pettynyt siihen, miten Turun yliopisto on osoittanut tasa-arvoisuutta siinä, miten opiskelijat saavat tukea ja miten osalle annetaan enemmän mahdollisuuksia kuin toisille...miten erilaisesti ohjaajat toteuttavat päätäntävaltaansa siinä, miten paljon opinnäytetöitä pääsee korjaamaan tai miten paljon/vähän sitä tehdessä saa apua* (V30).

Osa vastanneista opiskelijoista näki toimivana, että seminaariryhmällä ei ole yhteisiä pakollisia tapaamisia. Eräs opiskelija koki oman korkean motivaation sopivan tähän: *tulin zoom-tapaamisiin silloin kun minulla oli kysyttävää...ilman omaa korkeaa motivaatiota saada*

*gradu tehtyä, ohjauksesta ei olisi ollut paljoakaan hyötyä (V11).* Seminaariryhmissä, joilla pakollisia tapaamisia ei ole, on opiskelijan mahdollista hyödyntää gradutapaamisia eri tavalla. Opiskelija voi sovittuun aikaan hyödyntää seminaarille varatun ajan ja käydä opettajalta kysymässä omaan työhönsä ja työvaiheeseen liittyviä kysymyksiä. Ryhmäohjausten pakollisuuden osa näki negatiivisina: *edistyminen on osittaista ja paikallaolo tuntuu turhauttavalta (V4)*, kun taas osa näkee pakolliset ryhmäopetukset motivoivina ja positiivisina: *meillä oli tapaamiset muutaman kerran kuukaudessa...tämä motivoi ja auttoi (V11).*

Ryhmäohjauksessa opiskelijoille oli tärkeää hyvä ja turvallinen ilmapiiri, johon ohjaajan toiminta vaikuttaa. *Hyvä ohjaaja pyrkii luomaan turvallisen ympäristön, jossa oman työn esittely ja keskustelu olisi luontevaa eikä sitä tarvitsisi pelätä (V14).* Opiskelijat kokevat tärkeänä, että heidät huomioidaan yksilöinä ja ihmisinä, erehtyvinä olentoina. Ohjaajan tulee ohjata *ymmärtäen, että on muutakin elämää kuin opiskelu (V12).* Oleellista ohjauksen lisäksi on opinnäytetyöhön liittyvät seikat, kuten mitä opiskelijan elämässä tapahtuu ja miten opiskelija voi ylipäättään. Ilmapiirin lisäksi niin ryhmäohjauksiin kuin yksilöohjauksiin nähtiin kuuluvaksi hyvä ja vastavuoroinen vuorovaikutus ohjaavan opettajan ja opiskelijoiden välillä. Myös ohjaavan opettajan vuorovaikutustaitojen merkitystä korostettiin opiskelijoiden vastauksissa.

Ongelmaksi opinnäytetyön ohjauksessa nähtiin ohjaajan kiire, joka vaikutti monessa osa-alueessa ja onkin esillä monessa eri luokassa. Kiire johtui osittain ohjaavan opettajan liian suuresta työmäärästä. Opiskelijoille tuli tunne, että ohjaavalla opettajalla on liikaa kandiohjauksessa ohjattavia pareja ja töitä, vaikka ohjaajan koettiinkin tekevänsä parhaansa. Kiire opinnäytetyön ohjauksessa sai osakseen kovaakin kritiikkiä. *Kokemukseni siitä, että kiireinen ja kunnianhimoinen professori ohjasi opinnäytettä, oli aika rasittava (17).* Kiire ei ainoastaan opiskelijoille näyttänyt tuntemuksena ja huomioina vaan ohjaaja saattoi perustella omaa toimintaa sen avulla. *Ohjaajamme usein kertoi, miten hänellä on jatkuvasti älyttömän kova kiire...päivät alkavat aikaisin aamulla ja jatkuvat yli puoleen yöhön. Tämä vaikutti myös ryhmäohjaukseen ja parien/yksilöiden ohjaukseen (V29).* Suuressa osassa vastauksista ohjaavan opettajan kiire näyttäytyi opiskelijoille vahvasti ja vaikutti ohjaukseen negatiivisesti. Osa opiskelijoista suhtautui opettajan kiireisiin myönteisemmin kuin osa. Vastauksissa myös pohdittiin kuinka paljon ohjaavalla opettajalla voi olla muita töitä, kuten kursseja, tutkimusta ja konferensseja.

Vastausten perusteella ohjaukseen nähtiin kuuluvan ja ohjaajalta toivottiin tieteellisen ohjauksen lisäksi henkistä tukea ja kannustusta laajaan työhön. Opiskelijat kokivat kaipaavansa ohjaajalta kannustusta ja apua ja tukea. Kaikki eivät vastauksissaan kokeneet tarvitsevansa rohkaisevaa otetta ohjaajalta, joten on tärkeää, että tukea on saatavilla opiskelijan sitä tarvitessa. *Kannustavaa, rohkaisevaa, luottamusta antavaa (luottoa siihen, että opiskelijana olen riittävä ja osaan ja selviän tästä)* (V30). Tuen tarpeen kokemus oli yksilöllistä ja usein ohjaajalta toivottu tuki oli liitettynä opiskelijan kokemaan epävarmuuteen. Opiskelijat kokivat positiivisina kokemukset, joissa ohjaaja oli aito, kiinnostunut ja halusi auttaa opiskelijaa sekä oli hänelle mukava. *ohjauksessa ohjaaja haluaa aidosti auttaa opiskelijaa ja viedä tutkimusta eteenpäin ohjauksellaan* (V5). Myös ohjaavan opettajan aito kiinnostuminen ja innostuminen opiskelijoiden töitä kohtaan koettiin merkittävänä. Ohjaajan antamaan henkiseen tukeen tuli vähemmän opiskelijoilta negatiivisia kokemuksia, mutta eräs kommentti löytyi: *koin ohjaamisen jotenkin riittämättömäksi, koin että se oli enemmän latistavaa kuin kannustavaa* (V13). Opiskelija ei kuitenkaan ollut sen tarkemmin avannut, mikä sai hänet tuntemaan kyseisellä tavalla.

Opiskelijan olisi tärkeä saada olla oma itsensä ohjaustilanteissa, jossa ohjaus on *helposti lähestyttävää, ystävällistä ja opiskelija uskaltaa kysyä tyhmiäkin kysymyksiä* (V12). Ohjaajalle ei haluttu olla vaivaksi ja siksi nähtiin tärkeäksi, että ohjaajalta voi kysyä ihan mitä vain ilman, että siitä olo, että on opettajalle vaivaksi. Helposti lähestyttävyyttä nähtiin osana hyvää ohjausta ja oli esillä muutamissa vastauksissa. Tärkeitä olivat myös opiskelijoiden saamat kokemukset, arvostuksen tunne sekä vuorovaikutus ohjaajan ja opiskelijan välillä. *Eikä tullut koskaan sellainen olo, että olisi huono* (V14). Hyvä ohjaaja kuuntelee oikeasti ja mikäli esille tulee opiskelijan mieltä askarruttavia kysymyksiä, selvittää ohjaaja niihin vastaukset. Hyvä ohjaus on osallistuvaa ja osallistavaa. Tärkeänä nähtiin keskustelu ja vuorovaikutus sekä aito kiinnostus. *Asian äärellä painivan opiskelijan kuuntehua ja hänen kanssaan vuorovaikutuksessa olemista* (V22). Vuorovaikutuksen ja työskentelyn sujuvuus ohjaavan opettajan ja opiskelijan välillä nähtiin tavoiteltavana asiana: *enkä itse haluaisi ohjaajaa jonka kanssa työskentely ei onnistu vaivattomasti* (V19). Tähän liittyi myös pohdintaa siitä, miten on tärkeää löytää itselle hyvä ohjaaja, jonka kanssa työskentely sujuu ja on oppimisytyön loppuun saattamisen kannalta eteenpäin vievää.

Osa opiskelijoista kaipaa ohjaajilta: *ns. antaneet sopivasti potkua persuksiin jotta oppimisytyöillä on mahdollisuus valmistua ajoissa* (V10) tai vastaavasti ohjaajan tulisi *piiskata ja kannustaa opiskelijaa ylittämään itsensä, eikä menemään vain oman*



*mukavuusalueen sisällä (V27). Tässäkin aiheesta osa opiskelijoista oli toista mieltä. Osa näki hyvän ohjauksen sisältävän opiskelijan tukemista ilman hoputtamista työn tekemisessä. Ohjaajan antama painostus koettiin hyvin yksilöllisenä, osa koki sen auttavan ja tarvitsevänsä sitä, osa taas halusi itse päättää milloin ja miten nopeasti opinnäytetyötään tekee. Hyvä ohjaaja ei kuitenkaan painosta, sillä jokainen opinnäytetyötä tekevä on mielestäni itse vastuussa kuinka nopeasti haluaa tehdä ja miten edistyy (V7). Ohjauksen tavoitteena kuitenkin tulisi olla: loppuvaiheessa on hyvä pyrkiä oikeasti edistämään opiskelijan mahdollisuuksia saattaa opinnäyte valmiiksi (V17).*

## 5 Pohdinta

### 5.1 Yhteenveto

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää opiskelijoiden näkemyksiä hyvästä opinnäytetyön ohjauksesta. Opiskelijoiden antamista vastauksista nousee esille paikoitellen melko suuret eroavaisuudet opinnäytetyön ohjauksessa Rauman kampuksella. Hakala (1995) etsi aineistostaan ihanneohjaajan kuvaa. Ihanneohjausta ei ohjaavilta opettajilta kuitenkaan vaadita, mutta heiltä odotetaan hyvää ohjausta.

Opiskelijat toivovat jo heti opinnäytetyöprosessin alkuun selviä ohjeita, mitä opinnäytetyöhän kuuluu ja miten edetään. Näin opiskelijat osaavat suhtautua tulevaan. Ohjaajalla odotetaan olevan tietoa eikä hän neuvo kysymään joltain muulta tietoa, joka hänen pitäisi itse ohjaajana tietää. Opiskelijat myös toivovat, että ohjaaja ei oleta heidän tietävän tai pidä itsestään selvänä opinnäytetyön tekemistä. Tähän vaikutti myös kandidaatintyön ja pro gradun ohjaajien oletukset siitä, mitkä asiat kuuluisivat käsitellä kummassakin. Tähän toivottiin selvyyttä, että ei oltaisi tilanteessa, jossa pro gradua kirjoittaessa huomataan, että asiaa ei oltukaan käyty kandissa läpi. Ohjaajan tulisi kunnioittaa opiskelijan omia ratkaisuja. Ohjaajan on tärkeä perehtyä opiskelijan opinnäytteen aihepiiriin (Levander ym. 2003, 190), jotta hän pystyy antamaan juuri siihen kohdistettuja ohjeita ja vinkkejä, joita opiskelijat ohjaajilta toivovat. Tähän kuitenkin liittyy kysymys siitä, kuinka paljon ohjaavalla opettajalla on aikaa käytettävissä yhden yksittäisen ohjattavan työhön. Ohjaavalla opettajalla tulee kuitenkin olla paljon yleistä tietoa tutkimuksen tekemisestä sekä sen vaiheista. Opiskelijat saavat myös toivoa haluamaansa ohjaajaa perustuen ohjaajan vahvuuksiin tietyissä aiheissa. Näin ohjaajalla on jo ennestään tietoa, eikä aiheeseen perehtymiseen välttämättä kulu mahdottomasti aikaa.

Monen opiskelijan vastauksesta esille nousi palaute osana hyvää ohjausta. Opiskelijat toivoivat, että ylipäättään saisivat palautetta. Palaute on tärkeä osa opinnäytetyön tekemistä, varsinkin ensimmäistä laajaa työtä tehdessä kaipaa palautetta omasta työstään (Levander ym. 2003, 190). Tässä tutkimuksessa vain muutama opiskelija kirjoitti, että palautetta ei juuri saatu, kun taas Nummenmaa ja Lautamatti (2004a) kirjoittavat, että opiskelijat kokevat usein saavansa liian vähän palautetta. Opiskelijat painottivat kirjallista palautetta suullisen palautteen rinnalla, sillä suullinen palaute saattaa helposti mennä ohi jännittävässä tilanteessa eikä kaikkea voi muistaa myöhemmin. Vilkan (2020) mainitsema vuorovaikutus suullisessa

palautteessa mahdollistaa palautteen avaamisen paremmin kuin kirjallinen palaute. Itse palautteenanto tulisi olla tilanteena opiskelijalle turvallinen (Lindblom-Ylänne & Wager 2003, 320). Opetussuunnitelmassa (Turun yliopisto 2022b) mainitaan tavoitteena tieteellinen argumentointi. Olisi tärkeää, että ohjaava opettaja näyttää tässä mallia ja perustelee antamansa palautteen. Opiskelijoiden turhautuminen perustelemattomaan negatiiviseen tai hyvin kriittiseen palautteeseen oli vahvasti läsnä. Juuri palautteen perustelu ja rakentavuus oli enemmän esillä tässä tutkimuksessa, vaikka palautteen määrää ei tule unohtaa. Negatiivinen palaute oli yhteydessä motivaation laskuun vastauksissa. Opiskelija on hyvin haavoittuvainen juuri palautetta saadessaan ja siksi tärkeää onkin rakentava palaute, jotta kritiikki ei tukahduta motivaatiota (Viskari 2009, 127). Rakentavan palautteen antaminen vaatii perehtymistä työhön ja hieman huolestuttavaa olikin opiskelijoiden vastauksista esiinnoussut seikka, että ohjaavat opettajat eivät viitsineet lukea kaikkien töitä.

Valitettavan monessa opiskelijan kirjoittamassa vastauksessa esiin nousi yhteyden saamisen vaikeus. Opiskelijat kokivat tärkeänä, että ohjaajaan saa yhteyden, kun kysyttävää työstä ilmenee. Moni kuitenkin kirjoitti, miten ohjaajan kiireet vaikuttivat negatiivisesti, sillä ohjaajaan oli vaikea saada yhteyttä, tai vastausta joutui odottamaan kauan. Sähköpostiin täytyi lähettää useampi muistutusviesti tai ottaa yhteyttä muita yhteydenpitoväyliä käyttäen, kuten puhelimitse. Ilman yhteyttä on vaikea rakentaa ohjaajan ja ohjattavan välille vuorovaikutusta (Richardson & Radloff 2014, 610) sekä opiskelijan saada apua työhönsä. Heti ensimmäisessä seminaareissa olisi hyvä käsitellä, minkä mittaista vastausaikaa opiskelijat odottavat sekä minkälaiseen vastausaikaan ohjaava opettaja koittaa pyrkiä. Kun asiasta on yhdessä puhuttu ja sovittu, opiskelijat tietävät, mitä odottaa. Opiskelijoiden vastauksissa osa oli saanut vastauksia heti samana päivänä, kun taas osa kertoi odotelleensa useampia päiviä, jopa viikkoja. Tämä on kuitenkin ohjaaja kohtaista ja jokaisella on omat aikataulunsa, mahdollisuutensa vastata sekä toimintatapansa.

Huomattavaa tuloksissa oli, että moni opiskelija kirjoitti aikataulujen merkityksestä ja varsinkin niiden muuttumisista. Osa opiskelijoista toivoi selviä aikatauluja työlle, mikä auttaa samaan työtä eteenpäin. Osa taas puolestaan koki, että opiskelijalla on itse vastuu edistymisestään eivätkä kaikki pitäneet deadlineista. Tämä vaikutti olevan hyvin yksilökohtainen ja vaatii opettajalta pohdintaa. Seminaarin keskusteluissa ohjaajan on tärkeä tuoda esille aikataulut (Vehviläinen 2014, 201) niin työlle kuin myös seminaareille ja pitäytyä niissä. Huolestuttava aikatauluihin liittyvä huomio oli aikataulutettujen seminaarien venyminen, josta moni opiskelija kirjoitti. Seminaarit alkoivat ohjaajan myöhästymisen

vuoksi myöhässä. Aiemmin sovittua päättymisaikaa ei välttämättä huomioitu vaan tapaaminen venyi. Tämä sai opiskelijoissa aikaan negatiivisia tuntemuksia, varsinkin kunnioituksen puutetta opiskelijoita ja opiskelijan aikaa kohtaan. Myöhästely on inhimillistä ja varmaan sattuu kaikille joskus, mutta niistä tulee ottaa opiksi eikä toistaa samaa virhettä. Eräs opiskelija pohti, että milloin läsnäolo-ongelmista tulee niin suuret, että ohjaus ei ole riittävää. Mikäli ohjaaja saapuu usein myöhässä kiireiden vuoksi, vaikuttaa se kaikkiin ohjattaviin negatiivisesti. Kaikkien aikaa tulee kunnioittaa eikä ohjaaja voi kysymättä venyttää tapaamisaikaa. Tämä selvästi vaatii huomioimista ohjaajilta jatkossa. Pohdintaa vaatii myös se, kuinka paljon ohjaaja pystyy saman aikaisesti tekemään tutkimusta, käymään konferensseissa ja vetämään muita kursseja. Tätä pohdittiin myös opiskelijoiden tasolla, sillä kiire eri töiden välillä vaikeuttaa opinnäytetyön ohjaamista. Aikataulutuksen vaikeutta on myös perusteltu opiskelijoille sillä, että ohjaajalla on paljon töitä ja kiire. Ohjaaja voi olla hyvinkin ammattitaitoinen ja pätevä, mutta kiire tekee ohjauksesta vajavaista.

Hakala (1995) on jo muutamia vuosikymmeniä sitten ilmaissut artikkelissaan, miten ohjaus olisi hyvä aloittaa ohjattavien aidolla arvostamisella. Opiskelijat odottavat ohjaustilanteilta aika ajoin myös rohkaisevaa tukea sekä ohjaajalta aitoa ja tasapuolista kiinnostusta ohjattaviensa aiheisiin. (Hakala 1995, 159–160.) Tämä nousi hyvin vahvasti esille muutamien opiskelijoiden vastausten kohdalla. Heille oli tärkeää, että heidät nähtiin. Tähän monesti vaikutti auttavan se, että ohjaaja oli kiinnostunut ja kyseli muutamia pieniä kysymyksiä, jotka eivät liittyneet itse opinnäytteeseen. Tällaisilla, mitä kuuluu, kysymyksillä opiskelija saa tuntemuksen, että arvostaa häntä ja on kiinnostunut hänen voinnistaan eikä opiskelija ole vain yksi monista. Opiskelijoilla oli eriäviä mielipiteitä siitä, kuuluuko ohjaavan opettajan antaa potkua persuksille. Osa toivoi tätä, sillä silloin on helpompi saada aikaiseksi, kun joku hieman painostaa. Osa taas koki, että on jokaisen opiskelijan oma asia ja omalla vastuulla, että opinnäytetyö tulee tehtyä. Yhtenä suurimmista epäkohdista opiskelijat näkivät eroavaisuudet seminaarien pakollisuudessa ja määrässä sekä saatavilla olevan ohjauksen määrässä. Osa kirjoitti, miten seminaarit olivat pakollisia, kun taas osalle seminaareihin on voinut mennä, mikäli on ollut jotain kysyttävää. Mikäli seminaarit olivat vapaaehtoisia, vaati se opiskelijalta korkeaa motivaatiota saattaa opinnäytetyö valmiiksi. Tämä nähtiin epätasa-arvoisena ja epäreiluna. Opetussuunnitelman (Turun yliopisto 2022b) mukaan opiskelijoilta odotetaan aktiivista osallistumista tutkimusseminariin ja oman työn esittämistä siellä (Turun yliopisto 2022a). Tästä herää kuitenkin kysymys, miten voi olla seminaareissa aktiivinen, mikäli niissä

ei tarvitse käydä. Tähän auttaisi joko opetussuunnitelmaan tehty tarkennus seminaarien pakollisuudesta tai yhtenevästä linjauksesta sopiminen ohjaavien opettajien kesken.

Opiskelijoiden käsitys hyvästä opinnäytetyön ohjauksesta on hyvin linjassa kirjallisuuden kanssa. Opiskelijat eivät vaadi ohjaajilta yli-inhimillisyyttä vaan opinnäytetyön saattamista hyvillä neuvoilla valmiiksi sekä turvallista ilmapiiriä seminaareissa. Varmasti ohjaajat pyrkivät opinnäytetyön olevan mahdollisimman positiivinen tai vähintäänkin neutraali kokemus eikä tavoitteena ole, että opiskelija on valmistuttuaan täynnä tieteellistä jargonia, kuten eräs opiskelija asian kiteyttää. Opiskelijoiden vastauksissa oli nähtävillä Viskarin (2009) kirjoittamia haasteita, kun ohjaaja huomaamattaan tyrmää opiskelijan ajatuksia ja näin ollen työ voi kariutua tai mielenkiinto työn tekemiseen lopahtaa. Tähän ei kuitenkaan ole yhtä oikeaa tapaa toimia, mutta avoimuudesta ja rehellisyydestä on hyvä aloittaa. Ohjaajia tulee ymmärtää, sillä hyväksi ohjaajaksi ei synnytä vaan siihen kehitytään harjoittelun, koulutuksen ja reflektion avulla (Lindblom-Ylänne & Wager 2003, 324). Tämä kuitenkin vaatii, että ohjaajat keräävät palautetta ja reflektoivat omaa toimintaansa, jotta voivat kehittyä ohjaajana.

## 5.2 Luotettavuus

Reliabiliteetti ja validiteetti mittaavat tutkimuksessa sen luotettavuutta ja laatua (Kananen 2017, 174). Laadullisen tutkimuksen piirissä validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden käyttöä on kuitenkin kritisoitu, sillä ne ovat syntyneet vastaamaan määrällisen tutkimuksen tarpeita (Tuomi 2007, 150). Kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen menetelmien takana on erilaiset taustaoletukset ja tavoitteet. Tästä syystä myös luotettavuuden tarkastelun tulisi olla erilaista. (Soininen & Merisuo-Strom 2009, 165.) Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuustarkastelu on yleensä arvio, sillä luotettavuutta ei voida arvioida kvantitatiivisen tutkimuksen tavoin laskemalla. Laadullisen tutkimuksen objektiivista luotettavuutta on lähes mahdoton saavuttaa. (Kananen 2017, 175.) Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole yksiselitteisiä ohjeita, mutta laadullisen tutkimuksen luotettavuudessa painotetaan raportin kokonaisluotettavuuden tarkastelua (Tuomi 2007, 149–150).

Tämän tutkimuksen luotettavuus koettiin vaikeaksi määritellä. Vilkan (2021) mukaan laadullista tutkimusta ei voi käytännössä toistaa koskaan sellaisenaan, sillä jokainen laadullisella tutkimusmenetelmällä tehty tutkimus on ainutkertainen kokonaisuutena. Laadulliseen tutkimukseen ei ole sisäänrakennettu samanlaista tutkimuksen toistettavuutta kuin tilastolliseen tutkimukseen (Metsämuuronen 2008, 53). Jos samoilta opiskelijoilta asia kysyttäisiin uudestaan, olisi tulos mahdollisesti saman suuntainen, mikäli opinnäytetyötä tällä

hetkellä tekevien kokemukset eivät muutu radikaalisti. Toisaalta taas, jos kysymys esitettäisiin uudestaan muille opiskelijoille, tulisi mahdollisesti erilaisia vastauksia, sillä kokemus on subjektiivinen, jokaisen opiskelijan omakohtainen kokemus ilmiöstä. Kuitenkin opiskelijoilla oli yleisesti samansuuntaisia mielteitä, mitä on hyvä ohjaus, eikä sen uskota muuttuvan radikaalisti, vaikka tutkimus toistettaisiinkin.

Tutkimuksessa käytetty aineistonkeruumenetelmä oli resursseihin suhteutettuna ainut vaihtoehto, jotta tutkimukseen saatiin riittävästi vastauksia. Aineistositaateissa oli mainittu opiskelijoiden vastausten koodi, jolloin on mahdollista nähdä, että sitaatit ovat peräisin eri opiskelijoiden vastauksista. Vastausten kirjoittaminen anonyymisti varmasti auttoi vastaamaan vapaammin, kun taas haastattelu olisi saattanut karsia osallistujia sekä rajata radikaalisti aineiston määrää. On kuitenkin mahdollista, että tutkimukseen vastasi enemmän niitä, joilla on aiheesta jäänyt jotain hampaankoloon. Aineistossa oli kuitenkin mukana myös vastauksia, joissa kuvattiin hyvää opinnäytetyön ohjausta. Tämän jälkeen todettiin, että vastaavanlaista ohjausta kyseinen opiskelija on saanut ja ollut tyytyväinen saamaansa ohjaukseen. Luotettavuutta tässä tutkimuksessa heikentää tutkijoiden määrä, vain yksi tutkija. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden kriteeri on tutkija itse ja hänen rehellisyytensä, sillä arvioinnin kohteena ovat tutkijan tutkimuksessaan tekemät teot, valinnat ja ratkaisut (Vilka 2021, 196). Tutkija on kuitenkin pyrkinyt olemaan parhaansa mukaan olemaan mahdollisimman objektiivinen. Tutkijalla ei ole tutkittavaan aiheeseen vahvoja tunnesiteitä, vaan kokemus on enemmänkin opiskelijakavereilta kuultuja kommentteja ja kertomuksia erilaisista käytänteistä ja kokemuksista.

Vastausten ja tulosten perusteella tutkimuksen kohde on hyvinkin aiheellinen ja tarpeellinen. Käytetyillä tutkimusmenetelmillä saatiin mitattua juuri niitä, mitä oli tarkoituskin mitata. Aineistosta ei tarvinnut hylätä yhtään vastausta, sillä aineistonkeruuseen vastanneet opiskelijat olivat selvästi hyvinkin motivoituneita eikä asiattomia tai poistettavia vastauksia tullut yhtään. Tämä vaikuttaa viittaavan aiheen ja tutkimuksen tärkeydestä. Tutkimuksen kohde on ajankohtainen sekä merkittävä. Tutkimuksessa käytetyt tutkimusmenetelmät soveltuvat tutkimukseen sekä tutkimuksen kulusta on raportoitu kattavasti ja perustellen. Tutkimusta tehdessään tutkijan on pidettävä mielessä, että tutkimuksen yleistämistä ei tehdä tutkimusaineistosta vaan aina tulkinnasta, joka on tutkijan, tutkimusaineiston ja teorian välisen vuoropuhelun tulos (Vilka 2021, 195). Tutkimus ei ole yleistettävissä, mutta Rauman kampuksen ohjauksen tilan kuvaajana se on merkittävä.

### 5.3 Lopuksi

Opiskelijat olivat hyvin motivoituneita vastaamaan kysymykseen hyvästä opinnäytetyön ohjauksesta, sillä vastaukset olivat hyvin informatiivisia, niitä saatiin melko runsaasti eikä tutkimukseen liittymättömiä tai asiattomia vastauksia jouduttu poistamaan. Opiskelijat näkevät ohjauksen merkittävänä osana opinnäytetyön tekemistä. Osa opiskelijoista on tyytyväisiä saamaansa ohjaukseen, kun taas osan opiskelijoiden antamista vastauksista paistaa läpi suuri pettymys eikä ohjaus heistä palvele tarpeita. Opiskelijoiden näkemys hyvästä ohjauksesta on hyvin paljolti yhtenevä aiheen kirjallisuuden kanssa.

Hyvä ohjaus ei ole selitettävissä yksiselitteisesti eikä yhtä oikeaa määritelmää ole mahdollista antaa. Kuitenkin opiskelijoiden vastausten mukaan hyvä opinnäytetyön ohjaus rakentuu hyvälle, arvostavalle ja vastavuoroiselle vuorovaikutukselle. Ensimmäisissä seminaareissa olisi hyvä käydä läpi, mitä opinnäytetyö pitää sisällään ja siihen liittyviä ohjeita sekä aikataulujen ja työn etenemisestä. Ohjaajan tulee olla tietoinen, mitä hyvän opinnäytetyö pitää sisällään. Seminaareissa sekä yksilöohjauksessa opiskelija saa työhönsä ja etenemiseensä ohjeita ja neuvoja koko prosessin ajan sekä rakentavaa palautetta kirjallisesti ja suullisesti, jonka ohjaaja osaa perustella. Seminaarissa olisi hyvä keskustella, missä ajassa opiskelijat toivovat ohjaajalta vastausta esimerkiksi sähköposteihin. Ohjaajan olisi hyvä kertoa oma näkemyksensä, missä ajassa ohjaaja pyrkii vastaamaan sähköpostiin. Kun asioista keskustellaan ja tehdään läpinäkyviä, on kaikilla käsitys tulevasta sekä tietoa, mitä odottaa. Aikatauluista pidetään kiinni, seminaarit aloitetaan ja lopetetaan sovitusti.

Itse ohjaus vaatii ohjaajalta sensitiivisyyttä ja ajan myötä opiskelijoiden parempaa tuntemusta. Osa kaipaa pelkästään neuvoja opinnäytetyöhön ja osa taas kaipaa tukea ja kannustusta. Kaikki eivät myöskään kaipaa ohjaajalta potkua persuksiin, kun taas osa kokee, että pienen painostuksen alla saa itseään niskasta kiinni. Kaikki kuitenkin toivovat ohjaukselta tasa-arvoisuutta, opiskelijoiden kunnioitusta ja arvostusta sekä yhteneväisyyttä eri ohjaajien välillä. Tähän saattaisi auttaa yhteneväisten linjojen sopimista ohjaajien välillä ilman, että ohjaavan opettajan autonomia ja toteutuksen päätäntävalta heikkenee.

Jatkotutkimukseen on aineksia. Vastaavanlaisen tutkimuksen voisi tehdä laajempaan, koskien isompaa osaa opinnäytetyön tekemisestä tietyllä tieteen alalla tai vielä laajempi selvitys ohjauksesta kansallisesti korkeakouluissa. Jatkotutkimuksena tähän tutkimukseen ohjaajilta voisi esimerkiksi haastatella selvittää, miten ohjaavat opettajat suhtautuvat ja näkevät ylipäätään opinnäytetyön ohjaukseen ja mitä heidän mielestään kuuluu hyvään opinnäytetyön

ohjaukseen. Lisäksi ohjaajat voisivat kommentoida tässä tutkimuksessa esiin tulleita asioita ja mahdollisia kehityksen kohteita. Ohjaajille tulisi myös antaa mahdollisuus kertoa omista kokemuksista, millainen on hyvä ohjattava, miten opiskelijoiden tulisi toimia heidän mielestään. Vastaavasti tämän tutkimuksen tutkimustulosten luokkia soveltaen olisi mahdollista tehdä määrällinen tutkimus ja saada yleisempi kuva opinnäytetyön ohjauksen tasosta Rauman kampuksella tai Turun yliopiston kasvatustieteen laitoksella.

Turun yliopiston (2023) kasvatustieteen tiedekunta on linjannut verkkosivuillaan, että tiedekunnan koulutuksen ja tutkimuksen sisällölliset painopisteet ovat muun muassa ”Koulutus muuttuvassa yhteiskunnassa – tasa-arvo ja yhdenvertaisuus”. Tämä tutkimus on kuitenkin osoittanut, että painopisteet eivät ole toteutuneet opinnäytetyön ohjauksessa opiskelijoilta saatujen vastausten perusteella. Yleensä, kun puhutaan epäkohdista, on kaikilla osapuolilla parantamisen varaa. Onkin toivottavaa, että tutkimuksessa nousseita huomioita tultaisiin pohtimaan, jotta opiskelijat saavat tasa-arvoista ja yhdenvertaista opinnäytetyön ohjausta, unohtamatta ohjaajan autonomiaa toteuttaessaan ja suunnitellessaan ohjaustaan. Toivottavasti jatkossakin Turun yliopiston Rauman kampukselta valmistuu hyvin ohjattuja opinnäytetöitä ja kaikilla opiskelijoille saadaan yhtäläinen mahdollisuus laadukkaaseen ohjaukseen.



## Lähteet

- Alasuutari, P. 2014. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Berg, B. 2009. Qualitative research methods for the social sciences. Boston: Pearson Allyn and Bacon.
- Biggs, J. & Tang, C. 2011. Teaching for quality learning at university. 4. Painos. Maidenhead: McGraw-Hill Education.  
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/kutu/detail.action?docID=798265> (Luettu 15.4.2023)
- Bierhoff, H.-W. & Müller, G. 2005. Leadership, mood, atmosphere and cooperative support on project groups. *Journal of Managerial Psychology*, 20(6), 483–497.  
<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/02683940510615433/full/html> (Luettu 15.4.2023)
- Bonta, E. 2013. Perspectives on interaction. Newcastle upon Tyne. England: Cambridge Scholars Publishing.
- Brinkmann, S., Jacobsen, M. & Kristiansen, S. 2020. Historical overview of qualitative research in the social sciences. In *The Oxford Handbook of Qualitative Research*. Oxford University Press, 23–58.  
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190847388.013.10> (Luettu 16.4.2023)
- Carver, E. 2022. Opiskelijoiden ohjaus yliopistossa. Blogi.  
<https://blogs.helsinki.fi/ohjausyliopistossa/> (Luettu 10.4.2023)
- Cotten, S. & Wilson, B. 2006. Student-faculty interactions: Dynamics and determinants. *Higher Education*, 51(4), 487–519. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-1705-4> (Luettu 16.4.2023)
- De Jaegher, H., Di Paolo, E. & Gallagher, S. 2010. Can social interaction constitute social cognition? *Trends in Cognitive Sciences*, 14(10), 441–447.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1364661310001464> (Luettu 12.3.2023)
- Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 209–231.

- Filipou, K., Kallo, J. & Mikkilä-Erdmann, M. 2021. Supervising master`s degree programmes: roles, responsibilities and models. *Teaching in Higher Education*, 26(1), 81–96. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1636220> (Luettu 18.4.2023)
- Grant, B. & Graham, A. 1999. Naming the Game: reconstructing graduate supervision. *Teaching in Higher Education*, 4(1), 77–89. <https://doi.org/10.1080/1356251990040105> (Luettu 18.4.2023)
- Gurung, R. & Schwartz, B. 2009. *Optimizing teaching and learning: practicing pedagogical research*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- Hakala, J. 1995. Tutkielmaopintojen ohjaaja tarvitsee muutakin kuin tukevan oppituolin. Teoksessa J. Aaltola & M. Suortamo (toim.) *Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita*. Helsinki: WSOY, 136–162.
- Hakala, J. 1996. *Opinnäyte ja sen ohjaaminen. Johdatus tutkimusprosessin hallintaan*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hakala, J. 2008. *Uusi graduopas. Melkein maisterin entistä ehompi niksikirja*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Jaatinen, P. & Lähde, S. 2005. *Kolme näkökulmaa, kolme todellisuutta. Haastattelututkimus opintojen etenemisestä edistävistä ja haittaavista tekijöistä*. Pori: Satakunnan ammattikorkeakoulu.
- Jyväskylän yliopisto. 2023. *Kasvatus-lehti. Tarkemmat kirjoitusohjeet*. <https://ktl.jyu.fi/fi/julkaisut/kasvatus/ohjeita-kirjoittajalle/tarkemmat-kirjoitusohjeet> (Luettu 4.4.2023)
- Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M. & Linnansaari, H. 2010. *Akateeminen luokanopettajakoulutus. 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kananen, J. 2014. *Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä. Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kananen, J. 2017. *Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kananen, J. 2019. *Opinnäytetyön ja pro gradun pikaopas. Avain opinnäytetyön ja pro gradun kirjoittamiseen*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Katikireddi, S. & Reilly, J. 2017. Characteristics of good supervision: A multi-perspective qualitative exploration of the masters in public health dissertation. *Journal of Public*

- Health, 39(3), 625–632.  
<https://academic.oup.com/jpubhealth/article/39/3/625/3003028> (Luettu 18.4.2023)
- Kemppinen, L. 2013. Seminaarihenki ja sen kohtalo: Rauman tapaus. Teoksessa J. Rantala ja M. Rautiainen (toim.) Salonkikelpoiseksi maisterikoulutukseksi. Luokanopettaja- ja opinto-ohjaajakoulutusten akatemisoitumiskehitys 1970-luvulta 2010-luvulle. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 32–58.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 73–87.
- Kniivilä, S., Lindblom-Ylänne, S. & Mäntynen, A. 2007. Tiede ja teksti. Tehoa ja taitoa tutkielman kirjoittamiseen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Korhonen, V. 2005. Merkittävät oppimiskokemukset yliopisto-opiskelussa. Teoksessa A. Nummenmaa, M. Lairio, V Korhonen & S. Eerola (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Tampere: Tampere Uniniversity Press, 55–73.
- Kottkamp, R & Osterman, K. 1993. Reflective practice for educators. Newbury Park: Corwin.
- Krippendorff, K. 2013. Content analysis: an introduction to its methodology. Thousand Oaks: Sage.
- Kupias, P. 2007. Kouluttajana kehittyminen. Helsinki: Palmenia.
- Kupke, K. 2008. Opinto-ohjaus yliopistossa. Opinnäytetöiden ohjaus. Ohjausalan koulutus- ja tutkimusyksikkö.  
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/19864/1/Kupke%20Riitta-Kaarina.pdf>  
(Luettu 28.12.2022)
- Lairio, M & Penttinen, L. 2005. Kohti uutta ohjauskulttuuria. Teoksessa A. Nummenmaa, M. Lairio, V Korhonen & S. Eerola (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Tampere: Tampere Uniniversity Press, 19–43.
- Lairio, M. & Puukari, S. 2001. Ohjaus käsitteenä ja ammattina. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Muutoksista mahdollisuuksiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 9–21.
- Levander, L., Kaivola, T. & Nevgi, A. 2003. Opiskelijan ohjaaminen. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY, 171–202.
- Lichtman, M. 2013. Qualitative research in education: A user's guide. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Lindblom-Yläne, S., Repo-Kaarento, S. & Nevgi, A. 2003. Massa ja ryhmäopetuksen haasteet. Teoksessa S. Lindblom-Yläne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY, 203–234.
- Lindblom-Yläne, S. & Nevgi, A. 2003. Oppimisen arviointi – laadukkaan opetuksen perusta. Teoksessa S. Lindblom-Yläne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY, 253–267.
- Lindblom-Yläne, S. & Wager, M. 2003. Tieteellisten opinnäytetöiden ohjaaminen. Teoksessa S. Lindblom-Yläne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY, 314–325.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: International Methelp Ky.
- Miedijensky, S & Lichtinger, E. 2016. Seminar for master's thesis projects: Promoting students' self-regulation. *International Journal of Higher Education*, 5(4), 13–26. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v5n4p13> (Luettu 3.5.2023)
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2018. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 51–72.
- Mäkinen, O. 2005. Tieteellisen kirjoittamisen ABC. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Neupane Bastola, M. 2021. Formulation of feedback comments: Insights from supervisory feedback on master's thesis. *Innovations in Education and Teaching International*, 58(5), 565–574. <https://doi.org/10.1080/14703297.2020.1804985> (Luettu 2.5.2023)
- Niemi, H. 2005. Suomalainen opettajankoulutus valmiina jo pitkään eurooppalaiseen korkeakoulualueeseen. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Jyväskylä: PS-kustannus, 187–218.
- Niemi, H. 2010. Akateeminen luokanopettajakoulutus yhteiskunnallisten muutosten keskellä. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnasaari (toim.) Akateeminen luokanopettajakoulutus. 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 27–50.
- Niiniluoto, I. 1980. Johdatus tieteenfilosofiaan. Helsinki: Otava.
- Nissilä, P., Lairio, M. & Puukari, S. 2001. Minäkäsityksen tukeminen ohjauksessa. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Muutoksista mahdollisuuksiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 91–102.

- Nummenmaa, A. & Lairio, M. 2005. Moniääninen ohjaus. Teoksessa A. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Tampere: Tampere University Press, 9–14.
- Nummenmaa, A. & Lautamatti, L. 2004a. Ohjaajana opinnäytetöiden työprosessissa. Tampere: Tampere University Press.
- Nummenmaa, A. & Lautamatti, L. 2004b. Opiskelun työprosessien ohjaus korkea-asteella. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana. 3, ohjaustyön välineet. Jyväskylä: PS-kustannus, 88–103.
- Onnismaa, J. 2021. Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus.
- Paakkola, E & Varmola, T. 2017. KATU-projekti opettajankoulutuksen kehittäjänä. Teoksessa E. Paakkola & T. Varmola (toim.) Opettajankoulutus. lähistoriaa ja tulevaisuutta. Jyväskylä: PS-kustannus, 73–105.
- Parkkinen, J., Puukari, S. & Lairio, M. 2001. Ohjauksen filosofinen perusta. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Muutoksista mahdollisuuksiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 23–39.
- Peuhkuri, E. 2017. Opiskelijoiden ohjaus yliopistossa. Luokanopettajaksi ja historiaa opiskelevien kokemuksia ohjauksesta yliopisto-opinnoissa. Pro gradu -tutkielma, Itä-Suomen yliopisto.  
[https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/18671/urn\\_nbn\\_fi\\_uef-20171220.pdf](https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/18671/urn_nbn_fi_uef-20171220.pdf)  
(Luettu 5.1.2023)
- Pihlaja, J. 2004. Kasvatusta tutkimaan. Ideakirja harjoitustöiden ja tutkielmien tekijöille. Lahti: Seceda.
- Puusa, A. 2020. Näkökulmia Laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 145–156.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2020a. Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 75–85. AB

- Puusa, A. & Juuti, P. 2020b. Laadullisen tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 25–40.
- Repo-Kaarento, S. & Levander, L. 2003. Oppimista edistävä vuorovaikutus. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY, 140–170.
- Richardson, S. & Radloff, A. 2014. Allies in learning: critical insights into the importance of staff-student interactions in university education. *Teaching in Higher Education*, 19(6), 603–615. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13562517.2014.901960> (Luettu 3.5.2023)
- Rinne, R. 2017. Luokanopettajakoulutuksen akatemisoituminen ja yliopistopolitiikan muutos pitkänä historiallisena projektina. Teoksessa E. Paakkola & T. Varmola (toim.) Opettajankoulutus. Lähihistoriaa ja tulevaisuutta. Jyväskylä: PS-kustannus, 16–49.
- Sammalkangas, J. 2015. Ensimmäisen vuoden opiskelijoiden kokemuksia ohjauksesta opintojen alkuvaiheessa. Eksistentiaalis-fenomenologinen tapaustutkimus Oulun yliopiston kauppakorkeakoulussa. Pro gradu -tutkielma, Oulun yliopisto <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201506041782.pdf> (Luettu 4.1.2023)
- Saukkonen, S. 2005. Antakaa meille ihmisiä – Yliopisto-opiskelijoiden toive ihmiskasvoisesta ohjauksesta. Teoksessa A. Nummenmaa, M. Lairio, V Korhonen & S. Eerola (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Tampere: Tampere University Press, 45–54.
- Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. 2009. Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet. Rauma: Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Tuomi, J. 2007. Tutki ja lue. Johdatus tieteellisen tekstin ymmärtämiseen. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turun yliopisto. 2022a. Käsityön aineenopettajakoulutus, kasvatustieteen maisteri opinto-opas. <https://opas.peppi.utu.fi/fi/ohjelma/87537> (Luettu 12.4.2023)
- Turun yliopisto. 2022b. Luokanopettaja, kasvatustieteen maisteri opinto-opas. <https://opas.peppi.utu.fi/fi/ohjelma/87504> (Luettu 12.4.2023)
- Turun yliopisto. 2023. Kasvatustieteen tiedekunta. <https://www.utu.fi/fi/yliopisto/kasvatustieteiden-tiedekunta> (Luettu 15.4.2023)
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019.

- [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakkoarvioinnin\\_ohje\\_2019.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2019.pdf) (Luettu 15.4.2023)
- Valtonen, H & Rautiainen, M. 2013. Jyväskylän seminaari ja opettajankoulutuksen akatemisoitumisen ensioireet. Teoksessa J. Rantala ja M. Rautiainen (toim.) Salonkikelpoiseksi maisterikoulutukseksi. Luokanopettaja- ja opinto-ohjaajakoulutusten akatemisoitumiskehitys 1970-luvulta 2010-luvulle. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 17–31.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2004. Ohjaus yhteistyönä. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuu: Joensuun yliopisto, Soveltavan kasvatustieteen laitos, 93–117.
- Vehviläinen, S. 2014. Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta. Helsinki: Gaudeamus.
- Viiri, J. & Saari, H. 2004. Opettajan puhe oppilaiden tiedon konstruoinnin ohjauksessa. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuu: Joensuun yliopisto, Soveltavan kasvatustieteen laitos, 265–278.
- Vilkka, H. 2020. Akateemisen lukemisen ja kirjoittamisen opas. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vilkka, H. 2021. Tutki ja kehitä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Viskari, S. 2009. Tieteellisen kirjoittamisen perusteet. Opas kirjoittamiseen ja seminaarityöskentelyyn. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Väliverronen, E. 2006. Kirjoittamisen opettamista. Teoksessa S. Kivimäki, M. Kinnunen & O. Löytty (toim.) Tilanteen taju. Opettaminen yliopistossa. Tampere: Vastapaino, 150–154.
- Wilhelmsson, N., Elo, S., Lammi, K., Väättäjä, H. & Kääriäinen, M. 2022. Opinnäytetyön ohjaus ammattikorkeakouluopiskelijoiden arvioimana. Lumen – Lapin ammattikorkeakoulun verkkolehti (3).  
<https://www.lapinamk.fi/loader.aspx?id=6768d6d2-50ef-4d1a-8629-8946e6e095f2>  
(Luettu 28.12.2022)

## Liitteet

### Liite 1. Saatekirje

Hyvä kanssaopiskelija!

Mitä mieltä olet saamastasi opinnäytetyön ohjauksesta? Onko jotain jäänyt hampaankoloon vai jäikö kehut antamatta kiireen alla? Nyt sinulla on oiva tilaisuus päästä avaamaan tunteuksiasi sekä kokemuksia niin toimivasta kuin toimimattomasta ohjauksesta!

Olen 5. vuoden luokanopettajaopiskelija Rauman kampukselta ja teen pro gradu -tutkielmaani opiskelijoiden käsityksistä ja kokemuksista hyvästä tai puutteellisesta opinnäytetyön (kandidaatin- tai pro gradu -tutkielma) ohjauksesta. Tutkielmaani varten toivon vastauksia 4. tai 5. vuoden (tai pidempään opiskelleilta) luokanopettaja- ja käsityön aineenopettajaopiskelijoilta.

Vastaaminen vie noin 5–15 minuuttia. Tutkimuksella on mahdollisuus selvittää millaista ohjausta opiskelijat saavat ja mitä parannettavaa ohjauksessa on.

Osallistuminen on vapaaehtoista ja vastaamisen voi keskeyttää milloin tahansa. Vastaamalla hyväksyt vastausten käytön osana pro gradu tutkielmaa. Vastaaminen on anonyymiä, vastauksia käsitellään ja säilytetään asianmukaisesti sekä vastaukset hävitetään 6kk tutkielman valmistumisen jälkeen.

Linkki kyselyyn: <https://link.webpolsurveys.com/S/94157CB4DE9687BD>

Tietosuoja löytyy seuraavan linkin takaa:

Kiitos (ajastasi ja ajatuksistasi)!

Mira Seikkula

mmseik@utu.fi



## **Liite 2. Kysymys opiskelijoille**

Millaista on mielestäsi hyvä opinnäytetyön ohjaus?

Kerro myös omista kokemuksistasi – niin hyvistä kuin huonoista – liittyen ohjaukseen tehdessäsi kandidaatin- tai pro gradu -tutkielmaa.