



Vaasan yliopisto
UNIVERSITY OF VAASA

OSUVA Open
Science

This is a self-archived – parallel published version of this article in the publication archive of the University of Vaasa. It might differ from the original.

Yliopiston opinnäytteiden ohjaajien roolit ja tutkielmien kirjoittamisen tuki

Author(s): Katajamäki, Heli; Isohella, Suvi

Title: Yliopiston opinnäytteiden ohjaajien roolit ja tutkielmien kirjoittamisen tuki

Year: 2020

Version: Published version

Copyright © 2020 VAKKI ry ja kirjoittajat

Please cite the original version:

Katajamäki, H. & Isohella, S. (2020). Yliopiston opinnäytteiden ohjaajien roolit ja tutkielmien kirjoittamisen tuki. In H. Katajamäki (Ed.) *Tieteellinen kirjoittaminen tiedeyhteisössä*, 68-92. VAKKI Publications 11. Vaasa: VAKKI. <https://vakki.net/wp-content/uploads/2020/09/Tieteellinen-kirjoittaminen-tiedeyhteisossa.pdf>

Yliopiston opinnäytteiden ohjaajien roolit ja tutkielmien kirjoittamisen tuki

Heli Katajamäki & Suvi Isohella

Artikkelissa tarkastellaan eri tieteenalojen tutkielman ohjaajien näkemyksiä tutkielmien ohjaamisesta, joka nähdään tutkielman tuottamista kehystäväksi institutionaaliseksi käytännöksi. Näin ollen se voi heijastua myös tuotettuihin teksteihin niihin tehtyinä valintoina. Ohjaajien näkemyksien kautta kuvaamme, millaisin tavoin ja keinoin tutkielmaa tekevää opiskelijaa ohjataan ja millä tavoin ohjaajat ohjaustilanteissa asemoivat itsensä suhteessa opiskelijoihin. Ohjaamisen keinoja tarkastellaan jakaen ne neljään erilaiseen institutionaaliseen käytäntöön: pedagogisiin käytäntöihin, tutkimusprosessikäytäntöihin, tekstilajikäytäntöihin ja arviointikäytäntöihin. Ohjaajien asemoituminen suhteessa opiskelijoihin kuvataan ohjaajaroolin käsitteen avulla. Ohjaajarooli nähdään diskurssirooliksi, joita ohjaajalla voi olla useita samassakin tilanteessa. Ohjaajien kuvausten kautta tuloksena on hahmoteltu neliosainen malli ohjaajaroleista: ohjeistaja, mentori, tilanteeseen sopeutuja ja vastuuttaja. Sama ohjaaja voi omaksua kulloinkin parhaaksi näkemänsä roolin, mutta hän voi myös omaksua itselleen vain yhden roolin.

Avainsanat: institutionaaliset käytännöt, ohjaus, tiedeyhteisö, tuottamisprosessi, tutkielma, tutkielman kirjoittaminen, yliopisto

1 Johdanto

Yliopisto-opiskelijan viimeisiin opintoihin ennen valmistumista kuuluu tutkielman tekeminen. Yhdeksi tutkielman tekemisen tavoitteeksi voidaan nähdä se, että opiskelija pystyisi tuottamaan tekstiä siten, että tutkielman sisältö ja esitystapa tuottavat lopputuloksen, joka vastaa lukijoiden odotuksia. Tutkielman kirjoittaminen on kuitenkin luova prosessi, jossa ratkaistaan erilaisia viestinnällisiä ongelmia ja johon voi kuulua monia kirjoittajalle entuudestaan uusia asioita. Vaikeudet tekstin hallinnassa ja sen aiheuttamat epämiellyttävät tunteet kuuluvat usein tieteellistä kirjoittamista aloittelevan kirjoittajan prosessiin, sillä tutkielma on tieteellisenä tekstilajina tiedeyhteisön odotusten kyllästävä (ks. esim. Mäkinen, 2005, s. 16–20). Näiden odotusten ymmärtäminen, osaaminen ja myös kyseenalaistaminen on mahdollista niiden tuntemisen kautta.

Tutkielman tekemiseen on onneksi saatavissa monenlaista tukea. Yksi keskeisimmistä on tutkielman ohjaajan antama tuki (ks. esim. Skaniakos & Keränen, 2011, s. 141). Tutkielman ohjaamiseen haasteita asettaa kuitenkin esimerkiksi se, että ohjaaja ei välttämättä ymmärrä, mitkä asiat opiskelijasta tuntuvat ongelmallisilta. Lindblom-Ylänteen ja Wagerin (2002, s. 315) mukaan ohjaajan antamat neuvot eivät välttämättä vastaa opiskelijan tarpeita, koska ohjaajien asiantuntemus kirjoittamisesta on eritasoista kuin opiskelijan. Kirjoittamisen asiantuntijaksi kehittynyt ohjaaja käyttää erilaisia strategioita tekstiä tuottaessaan kuin opiskelija, joka on aloitteleva tieteen kirjoittaja. Lindblom-Ylänteen ja Wagerin (2002, s. 315) mukaan ohjaajan olisikin kyettävä näkemään tutkielman kirjoitusprosessi opiskelijan näkökulmasta. Siinä missä ohjaajan olisi hyvä hahmottaa tutkielmaprosessia opiskelijan näkökulmasta (ks. Hirsto & Soronen, 2020 [tässä teoksessa]); Kantola, 2020 [tässä teoksessa]), laajempi ymmärrys tutkielmaprosessista ohjaajien näkökulmasta voi auttaa sekä opiskelijoita että ohjaajia hahmottamaan ja kehittämään toimintaa tutkielmaprosesseissa.

Tässä artikkelissa kuvaamme tutkielmaohjausta ohjaajan näkökulmasta. Analysoimme sitä, millaisin tavoin ohjaajat tukevat tutkielman kirjoittamista yhdessä suomalaisessa yliopistossa, Vaasan yliopistossa. Tutkielman ohjaamisen tavat vaihtelevat eri oppialoilla, eri oppiaineissa ja myös ohjaajittain. Ohjaajien antamaa tukea tarkastelemme diskurssi-analyttisesti sosiaalisen toiminnan muotona, joka tapahtuu tiedeyhteisössä, emmekä niinkään yksilöllisenä ohjaus- tai oppimisprosessina (ks. Penttinen, 2005, s. 10). Näin pyrimme kuvaamaan ohjaustapoja yhtäältä yhtenäisinä ja toisaalta toisistaan erottuvina käytäntöinä, jotka vaikuttavat siihen, millaiseksi tutkielmateksti muodostuu.

2 Tavoite

Tässä artikkelissa tarkastelemme eri tieteenalojen tutkielman ohjaajien näkemyksiä tutkielmien ohjaamisesta. Tavoitteenamme on kuvata, millaiseksi sosiaalisesti toiminnaksi tutkielmien ohjaaminen on kuvattavissa ohjaajien näkemysten kautta. Tutkimuskysymyksemme ovat: Millaisin tavoin ja keinoin ohjaajat ohjaavat tutkielmaprosessia? Millä tavoin ohjaajat asemoivat itsensä suhteessa opiskelijoihin ohjaustilanteissa?

Lähestymme tutkielman ohjaamista tutkielmatekstien tuottamisen näkökulmasta. Tutkielman tuottamisen näemme tiedeyhteisöön sosiaalistumisen prosessiksi, jossa yhdistetään niin tutkielman kirjoittamisen, tutkimuksen tekemisen ja oman oppialan tiedon osaaamista ja jota kokeneemmat tiedeyhteisön jäsenet voivat tukea (Hunter ja muut, 2006, s. 38; ks. myös Ronkainen ja muut, 2014, s. 10–15). Tällöin tutkielma tekstinä asetetaan keskiöön: se on vuorovaikutuksen väline, jolla opiskelija pyrkii osoittamaan pystyvänsä soveltamaan oppialansa teorioita kirjallisesti hyväksyttävällä tavalla. Tutkielmateksti on nähtävissä myös tuotteeksi, joka julkaistaan ja arvioidaan. Tuotenäkökulmasta sillä on oma asema itsenäisenä tekstinä, vaikka arvioitaessa tutkielmaa voidaan opinnäytetyöprosessi kokonaisuudessaan ottaa jossain määrin huomioon. Tutkielma on nähtävissä tekstilajiksi, josta tiedeyhteisöllä on runsaasti tietoa ja odotuksia (ks. Swales, 1990), mutta tiedot ja odotukset saattavat vaihdella paitsi oppiaineittain, yksilöittäin mutta myös esimerkiksi tutkimustyyppin mukaan. Tekstilaji on sosiaalinen ja kulttuurinen viestintäkäytäntö, johon jotkin diskurssikäytännöt ovat vakiintuneita ja jotkin marginaalisempia ja johon heijastuvat yhteiskunnalliset, taloudelliset, institutionaaliset ja tilanteiset käytännöt (Fairclough, 1992, 1995). Tästä näkökulmasta tutkielman tuottaminen poikkeaa esimerkiksi täysin itsenäisesti tuotettavista teksteistä, sillä yhtenä institutionaalisena käytäntönä on, että vaikka opiskelija vastaa tuottamisesta, sitä tukee ohjaaja. Tutkielman tekstilajiin sosiaalistumisen näkökulmasta ovat oleellisia ohjauskäytäntöjen lisäksi myös tutkimusmenetelmien ja tieteellisen kirjoittamisen kurssit ja muut opinnäytetyön ohjaamiseen liittyvät institutionaaliset prosessit. Tässä artikkelissa keskitymme ohjauskäytäntöihin, joita tarkastelemme tutkielman tuottamisen ja ohjaussuhteen näkökulmista.

Opinnäytteiden ohjaamisesta on kirjoitettu eri aloilla, mikä on ymmärrettävää, sillä opinnäytteet kuuluvat olennaisesti korkeakouluopintoihin. Tämän vuoksi eri aloilla julkaistut teokset ovat usein ohjaajille suunnattuja ohjeita, joilla pyritään yhtäältä helpottamaan ja selkiyttämään ohjausta ja toisaalta yhtenäistämään käytäntöjä. Opinnäytteiden ohjaaminen on kiinnostanut myös tutkijoita, ja aiheesta on tehty tutkimusta eri vuosikymmenillä (esim. Acker ja muut, 1994; Dysthe, 2002; de Kleijn ja muut, 2015) ja erityisen runsaasti

kasvatustieteen alalla (mm. Nummenmaa & Lautamatti, 2004; Bengtsen, 2011). Tutkimuksellinen kiinnostus on kohdistunut usein etenkin väitöskirjaohjaukseen ja opiskelijan näkökulmaan (Dysthe 2002, s. 497). Hakala (1996) on tutkinut opinnäytteen ohjaamisen keskeisimpiä haasteita tutkimusprosessin eri vaiheissa. Hänen tarkastelunsa perustuu 240 tutkielmaopintojen ohjaajan näkemyksiin pro gradu -tutkielmien ohjauksesta pääosin humanistisilla ja yhteiskuntatieteellisillä aloilla sekä 460 gradunsa jättäneen opiskelijan näkemyksiin tutkimusprosessin eri vaiheista (Hakala, 1996, s. 15, 78). Myös esimerkiksi Myllylä ja muut (2015, s. 16) ovat tutkineet opinnäytetöiden ohjaajien käsityksiä ja selvittäneet, millaisena poliisiammattikorkeakoulun opinnäytetöiden ohjaajat näkevät ohjausprosessin. Heidän haastattelemansa ohjaajat kokivat ohjausprosessia vaikeuttavana tekijänä opiskelijoiden passiivisuuden etenkin prosessin alkuvaiheessa.

3 Aineisto ja menetelmä

Tutkimusaineistomme on 43 Vaasan yliopiston kandidaatintutkielmien, pro gradu -tutkielmien ja diplomitöiden ohjaajan verkkokyselyn vastaukset. Ohjaajat ovat kauppatieteiden, hallintotieteen, teknisten tieteen ja viestintätieteen aloilta. Aineisto on kerätty ohjaajilta kyselylomakkeella syys-lokakuussa 2019. Aineistonkeruutavaksi valitsimme kyselylomakkeen, jotta saisimme kokonaiskäsityksen käytännöistä ja niiden vaihtelevuudesta eri oppialoilla ja ohjaajilla. Pyrimme siten hankkimaan mahdollisimman laajan aineiston, jonka vastaajien taustat vaihtelevat esimerkiksi heidän toimenkuvansa, oppiaineensa ja ohjattavien tutkielmien suhteen.

Näemme tutkimuksemme tapaustutkimukseksi, joka pohjautuu yhden yliopistoinstituution organisaation tutkielman ohjaajien vastauksiin, joiden kautta päästään kehittämään ohjauskäytäntöjen tarkastelua (ks. Laine ja muut, 2007, s. 9–11). Vaikka Vaasan yliopisto on aineiston kontekstina, emme keskity vain tietyn paikan toimintaan ja ohjaajien näkökulmiin. Sen sijaan tarkastelemme yleisemmin diskurssianalyttisesti ja teoreettisesti ohjaamista sosiaalisen toiminnan muotona. Tällöin se, että haastateltavat jakavat ainakin osittain samankaltaisen toiminnallisen kohtaamispisteen, mahdollistaa – rajoituksista huolimatta – institutionaalisten käytäntöjen tunnistamista. Lisäksi tieteenalojen erot tulevat helpommin sanoitettaviksi.

Kyselyymme on vastannut 35 prosenttia kaikista Vaasan yliopistossa kandidaatintutkielmia, pro gradu -tutkielmia tai diplomitöitä tai näiden yhdistelmää lukuvuonna 2019–2010 ohjaavista ohjaajista (ks. taulukko 1). Vastaajista 12 ohjaa työssään pääasiassa kandidaatintutkielmia ja 31 pro gradu -tutkielmia. Näistä ohjaajista 6 ohjaa kandidaatin- ja pro gradu -tutkielman yhdistelmää, jolloin sama ohjaaja ohjaa molempia ja jo kandidaatintutkimusprosessin alkuvaiheessa tavoitteena on jatkaa aiheesta pro gradu -tutkielma. Vastaajista 29 ohjaa pääasiassa suomenkielisiä ja 14 ohjaa englanninkielisiä tutkielmia. Ohjaajista 7 antaa yksilöohjausta, ja loput ohjaavat ryhmiä, joiden koot vaihtelevat 2–8 (17 ohjaajaa), 9–16 (12 ohjaajaa) ja 17– opiskelijan ryhmään (7 ohjaajaa).

Taulukko 1. Vaasan yliopiston kyselyyn vastanneet ohjaajat eri aloittain ja osuus kaikista oppiaineen ohjaajista.

	Ohjaajia	Vastaajia	Osuus
Kauppätieteet (Muut kuin talousoikeus, tuotantotalous ja tietojärjestelmätiede)	64	19	29,7
Talousoikeus	4	2	50,0
Tuotantotalous ja tietojärjestelmätiede	14	3	21,4
Hallintotieteet (Muut kuin julkisoikeus)	9	6	66,7
Julkisoikeus	3	2	66,7
Tekniset tieteet	22	8	36,4
Viestintätieteet	7	3	42,9
Yhteensä	123	43	35,0

Kyselyssä oli yhteensä 25 kysymystä, joista 17 oli suljettuja kysymyksiä ja kahdeksan avoimia kysymyksiä. Ensimmäiset kolme kysymystä olivat taustoittavia (tehtävä, nimike ja tieteenala, jonka opinnäytteitä pääsääntöisesti ohjaa). Linkki kyselyyn lähetettiin sähköpostitse, ja saateviestissä toimme esiin toiveemme saada ohjaajilta tietoa tutkielmien ohjaamiseen liittyvistä ohjauskäytänteistä.

Vastauksia olemme analysoineet diskurssianalyttisesti. Näemme vastausten heijastavan ja tuottavan kuvauksen sosiaalisesta todellisuudesta, jossa vastaajat samalla tuottavat kuvauksen sekä itsestään että lukijasta että näiden suhteesta (Berger, & Luckmann, 1994; Fairclough, 1992, 1995). Lähestymme vastauksia itsenäisinä teksteinä, kyselyvastausten tekstilajina, joihin heijastuu niin niiden tuottamis- kuin muutkin kontekstit (ks. esim. Jokinen ja muut, 1993, s. 34–36; Burr, 1995, s. 72–75). Verrattuna esimerkiksi ohjaustilanteiden kautta tehtyihin tutkimuksiin (ks. esim. Penttinen, 2005; Svinhufvud, 2013) aineistomme yhteys ohjaustilanteisiin on etäisempi ja yleisempi. Avointen kysymysten vastauksia olemme jaotelleet sisällöllisesti. Analyysi on toteutettu abduktiivisesti (ks. Tavory & Timmermans 2014). Aineistoa on ensin analysoitu aineistolähtöisesti (bottom-up), jolloin olemme ryhmitelleet sisällöltään samankaltaisia vastauksia samoihin ryhmiin. Tämän jälkeen olemme tarkastelleet ryhmittelyjä teorialähtöisesti (top-down), minkä tuloksena jotkin aiemmin samankaltaiseksi nähdystä vastauksista on siirretty eri ryhmään. Lopuksi olemme vielä yhdistelleet ryhmiä rypäiksi, mikäli tämä on ollut mahdollista.

4 Tutkielman tuottaminen yliopistokontekstissa

Yliopistojen opiskelijat kirjoittavat lopputyönään tutkielman, jota luonnehditaan usein opinnäytetyöksi. Koska kyseessä on *opinnäytetyö*, opiskelija ei tee tutkielmaa täysin itsenäisesti: Tutkielman ohjaaja tukee tutkielman tuottamista tutkielmaprosessina, jolla viittaamme ensinnäkin siihen opintojaksona, jolle on asetettu muodolliset (esim. opintojakson nimi, opintopisteet) ja sisällölliset (oppimistavoitteet, suoritustavat, joista keskei-

sin on tutkielma, ja niiden arviointi) kriteerit. Näiden muodollisuuksien määrittämänä toteutuu tutkielmaprosessi, joka on oppimisprosessi. Siihen kuuluvat sekä tutkimuksen tekeminen (tutkimusprosessi) että tutkielman kirjoittaminen (kirjoitusprosessi), joihin oman oppialan tietoa yhdistetään. Tutkielmaprosessin aikana ohjaaja vastaa opinnäytetyön tieteellisyydestä (laadun arviointiprosessi), joka konkretisoituu prosessin lopussa siten, että ohjaaja antaa opiskelijalle luvan jättää tutkielma arvioitavaksi ja julkaistavaksi. Tutkielmille voidaan määrätä toinen arvioija, mutta esimerkiksi kandidaatintutkielman arvioi yleensä vain ohjaaja. Arviointiin tyytymätön opiskelija voi tehdä valituksen.

Opiskelijan näkökulmasta tutkielman tuottaminen vaatii niin tutkimuksellisten kuin kirjoittamisen käytäntöjen hallintaa, jotka tekstin tuottamisprosessissa nivoutuvat yhteen. Tutkielman tekijän näkökulmasta tutkielman tuottamista voidaankin lähestyä taidon asemasta pikemminkin kompetenssina, sillä tutkielmaa tuottaessa yhdistetään niin kyvyt, tiedot, ymmärrys, toiminta, kokemus ja motivaatio projektin toteuttamiseen eikä kyse ole pelkästään mentaalisisista taidoista (ks. Kruse, 2013, s. 50). Tutkielmaa tuottaessaan opiskelija hyödyntää tutkielmaa koskevia tekstilajitaitojaan, joihin kuuluviksi näemme viestintä- ja diskurssitaidot ja kielelliset taidot (vrt. Kruse, 2013, s. 50). Tekstilajitaitojen lisäksi opiskelija tarvitsee sekä kirjoittamiseen että tutkimiseen liittyviä prosessitietoja ja -taitoja sekä oppialan tietoa (Kruse, 2013, s. 50).

4.1 Tutkielman tuottamisen institutionaaliset käytännöt

Sekä tutkielman tekijän rooliin että tutkielmiin vaikuttaa se, millaisessa kontekstissa ne tuotetaan. Tässä tapauksessa kontekstina on tiedeyhteisö, joka kiinnittyy suomalaiseen yhteiskuntaan ja siinä toimivaan yhteen yliopistoon: tarkastelemme tutkielmien tuottamisen institutionaalisia käytäntöjä Vaasan yliopiston ohjaajien ja opiskelijoiden muodostamana yhteisöllisenä toimintana. Käytäntöihin kuuluvat niin opetukselliset käytännöt kuin tekstien tuotannon ja kulutuksen käytännöt (ks. Fairclough, 1992a, s. 63–73, 1992b, s. 28–29, 52–73, 75, 78–82). Tuloksemme kuvaavat institutionaalisia käytäntöjä yhdessä organisaatiossa. Institutionaaliset käytännöt ovat keskeisiä tekstiin vaikuttavia käytäntöjä, sillä institutionaaliin käytäntöihin kuuluu se, millaisiin päämääriin instituutiossa pyritään, millaisin keinoin ja keille suunnaten. Tiedeyhteisössä keskeinen pyrkimys on tuottaa tieteellistä tietoa mutta myös kouluttaa uusia tieteellisen tiedon tuottajia. Tiedeyhteisö toimii itsensä valvojana, sillä se on kehittänyt monia käytäntöjä, jolla tieteellisyttä valvotaan. Tiedeyhteisö on aina myös kansainvälinen, mutta se kiinnittyy myös suomalaiseen yhteiskuntaan paitsi kulttuurin, kielen, rahoituksen että yhteiskunnallisten hyötyjen kautta. Yksi tuotteista on tutkielman tekstilaji, jonka kohderyhmäksi voi laajasti nähdä oppialan asiantuntijat.

Tutkielman tuottamisen näkökulmasta voidaan erotella erilaisia institutionaalisia käytäntöjä, jotka tukevat tutkielman tuottamista. Käytännöillä on eroja sen suhteen, missä määrin kurssien oppimistavoitteet kohtaavat tutkielman tuottamisessa vaadittavat taidot. Yleisesti ottaen mikä tahansa opiskelijan käymä kurssi voi tukea tutkielman tuottamista, mutta olennaisimpia lienevät ne, jotka on suunniteltu tukemaan tutkielman tuottamista. Keskeisin näistä on yleensä tutkielmaprosessi, jossa tutkielman tuottamisen prosessi laitetaan liikkeelle, tutkielmien tekijälle nimetään ohjaaja ja jonka tavoitteena on valmis tutkielma.

Tutkielmaprosessit eivät ole kuitenkaan mikään yhtenäinen kurssimuoto, ja tämän tutkimuksen tulosten voikin ajatella tuova esille juuri tämän kurssin ilmenemistapoja ohjaajan näkökulmasta. Tutkielmaprosessien lisäksi tekstien tuottamista voidaan tukea jo ennen prosessin alkua tai sen jo alettua erilaisilla kursseilla, kuten tieteellisen kirjoittamisen (ks. Katajamäki, 2020 [tässä teoksessa]), tiedonhankinnan, tieteenfilosofian ja tutkimusmenetelmien kursseilla. Useissa yliopistoissa järjestetään myös erilaisia opinnäytetyöpajoja, jotka tarjoavat foorumin vertaistuelle. Penttisen ja Plihtarin (2011, s. 71) tutkimus tuo esiin vertaisryhmien merkityksen opintojen edistäjänä ja valmistumisen tukijana. Sosiaaliselle tuelle näyttäisi olevan tarvetta myös opintojen loppuvaiheessa (Penttinen & Plihtari, 2011, s. 71). Instituutiosta voi löytyä myös muuta tukea, kuten opinto-ohjaajat ja opintopsykologit, jotka voivat tukea tutkielman tuottamista. Kaikki eri toimijat voivat samalla tuoda mukanaan omia näkemyksiään ja määritelmiään siitä, millaiseen tuotokseen pyritään.

Siinä missä opiskelijan täytyy tekstiä tuottaessaan hallita sekä tutkielman kirjoittaminen (kirjoitusprosessi) että tekeminen (tutkimusprosessi) oman oppialan tietoa soveltaen, ohjaajan antamaa tekstin tuottamisen tukea voi tarkastella ohjauskäytäntöinä. Ohjauskäytäntöjä ovat oman oppialan käytännöt (teksti noudattaa sisällöllisesti oppialan teorioita ja ajattelua), pedagogiset käytännöt (mitä ja millaista opetusta annetaan, miten opetus ja ohjaus on järjestetty, johon kuuluu myös esim. opponoinnin eli vertaistuen järjesteleminen), tutkimusprosessikäytännöt (tutkimusprosessin etenemisessä ohjeistaminen, kuten tiedon hankinta, tutkimusongelmien, aiheiden ja menetelmien valinta, tutkimuksen tietopilliset ja tutkimuseettiset kysymykset), tekstilajikäytännöt (oppialan ihanteellisten esitystapojen noudattamisen ohjeistaminen) ja arviointikäytännöt (miten arvioinnin näkökulma sisällytetään ohjausprosessiin). Tässä tutkimuksessa olemme keskittyneet eri aloja yhdistäviin ohjauskäytäntöihin, ja siksi kunkin oppialan omien käytäntöjen tarkastelu on rajattu tutkimuksemme ulkopuolelle.

4.2 Ohjaajien asemoituminen

Ohjaustilanteet ovat aina vuorovaikutustilanteita, joissa ohjaaja ja opiskelija toimivat omissa sosiaalisissa rooleissaan. Lähestymme vuorovaikutustilanteita hetkittäisinä tilanteina, joissa saman tilanteen aikana – olkoon kyse monologisesta luennosta tai tekstistä, sähköpostiviestistä tai keskustelusta – voidaan toimia erilaisissa vuorovaikutus- eli diskurssi-rooleissa, joita tuotetaan kielellisesti (Fairclough, 1992, 1995). Ohjaajan sosiaalista roolia tuottavat siten erilaiset vuorovaikutusroolit, joissa hän toimii ja joita hänellä voi olla lukuisia (Jokinen ja muut, 1993, s. 38–41; Katajamäki, 2018, s. 31–36). Nimitämme näitä vuorovaikutusrooleja ohjaajaroleiksi.

Ohjaajien asemoitumista suhteessa opiskelijoihin ovat tutkineet muun muassa Brown ja Atkins (1998). He listaavat 11 erilaista ohjaajaroolia: johtava ohjaaja (*director*), mahdollistaja (*facilitator*), neuvoja (*adviser*), tutkimusmenetelmän opettaja (*teacher*), opas (*guide*), kriitikko (*critic*), vapauden antaja (*freedom giver*), tukija (*supporter*), ystävä (*friend*), manageri (*manager*) ja tarkkailija (*examiner*). Näistä johtava ohjaaja, mahdollistaja, neuvoja, opas, kriitikko ja manageri liittyvät tavalla tai toisella tutkimusprosessiin tarjoten esimerkiksi menetelmiin ja teknisiin ongelmiin liittyvää apua tai antaen opiske-

lijalle palautetta (ks. Brown & Atkins, 1998, s. 120). Opettajaksi (*teacher*) Brown ja Atkins ovat nimenneet ohjaajaroolin, jonka omaksuva ohjaaja opettaa tutkimusmenetelmiä. Olemme nimenneet opettajan tutkimusmenetelmän opettajaksi erottaaksemme sen ohjaajaroolin ulkopuolisesta opettajaroolista, jossa moni ohjaaja myös toimii. Brownin ja Atkinsin mukaan vapauden antaja auttaa päätöksenteossa sekä tukee opiskelijaa hänen ratkaisuisaan, ja tukija kannustaa ja osoittaa kiinnostusta. Ystävääroolissa olevan ohjaajan kiinnostus ja huolenpito ulottuu myös ohjauksen ulkopuolisiin asioihin. Tarkkailijan roolissa oleva ohjaaja on väliaikaisesti kyseisessä roolissa esimerkiksi arviointitoimikunnassa.

Roolit eivät ole pysyviä, vaan ohjaajat voivat siirtyä roolista toiseen esimerkiksi ohjausprosessin edetessä. Siirtymät voivat olla tiedostettuja tai tiedostamattomia ohjattavasta opiskelijasta tai kulloisesta hankkeesta riippuen (Brown & Atkins, 1998, s. 121). Da Costa (2016, s. 1–2) nimeää seitsemän ohjaajatyyppeä, joista valmentaja (*coach*) muistuttaa Brownin ja Atkinsin luonnehdintoja tukijasta ja ystävästä. Myös da Costa nimeää ystävän yhdeksi ohjaajatyypiksi, mutta kuvailee sitä henkilöksi, joka kertoo kaiken, minkä ohjattava haluaa kuulla. Muut da Costan ohjaajatyypit joko luonnehtivat ohjaajaa persoonana (kaikkietävä eli *know-it-all*, perfektionisti, omistautuva eli *hands-on* sekä pessimisti) tai ohjaajatyyppeä liittyy siihen, miten ohjaaja on paikalla: absent-tyypin ohjaaja on enimmäkseen tavoittamattomissa.

Hakala (1996, s. 64–66) on soveltanut Shapiron ja muiden (1978) mentorointia käsittelevää tutkimusta, jossa he esittelivät viisi vaihtoehtoista korkeakoulujen opinnäytetöiden ohjaajan roolia: työtoveri (*peer pal*), opastaja (*guide*), tukija (*sponsor*), suosija (*patron*) ja ohjaaja (*mentor*), joista viimeksi mainittu on Hakalan (emt.) mukaan ihanteellinen opinnäytteen ohjaaja, sillä siinä ohjaaja on opettaja, mutta samalla opiskelijan oikeuksien puolustaja. Hakalan tutkielmaohjaajille suunnatun kyselytutkimuksen jäsentely perustui Turneyn (1987) tutkimusryhmän kehittämään rooliluokitukseen, josta Hakala oli valinnut kolme selkeimmältä vaikuttavaa roolia: ohjailija (*counselor*), opettaja (*instructor*) ja arvioija (*evaluator*). Ohjailijaan liitettäviä ominaisuuksia ovat luotettava, sensitiivinen, hyvä kuuntelija, luonnollinen auktoriteetti, kun taas opettaja auttaa tutkimuksen muodollisuuksissa ja tutkimusprosessin “tekniikkaan” liittyvissä kysymyksissä. Arvioijan rooliin kuuluu sen arviointi, millaiset kyvyt opiskelijalla on opinnäytteen tekijänä ja millainen kehitystaso opiskelijalla on tieteentekemisessä, ja arviointi onkin “tieteellisen ajattelun tason analyysia” (Hakala, 1996, s. 68–69).

Kysymykseen ohjaajien asemoinnista suhteessa opiskelijoihin liittyy erilaisten ohjaajaroolien lisäksi ohjaajamallit. Muun muassa Dysthe (2002) on tutkinut maisterivaiheen opiskelijoiden ja heidän ohjaajiensa käsityksiä ja kokemuksia ohjauskäytänteistä. Puolistrukturoituihin haastatteluihin pohjautuvan tutkimuksensa tuloksena Dysthe (2002, s. 518–519) esittää kolme ohjausmallia: opettaminen (*teaching*), kumppanuus (*parthnership*) ja harjoittelu (*apprenticeship*). Siinä missä opettaminen kuvaa perinteistä opiskelija-opettaja-suhdetta, jossa palautteenanto tähtää virheiden korjaamiseen, on kumppanuusmallin opiskelija-ohjaaja-suhde tasavertaisempi. Tutkielma nähdään yhteisenä projektina, jossa palaute käydään dialogissa. Ohjaaja pyrkii edistämään opiskelijan itsenäistä ajattelua. Harjoittelumallissa opiskelija oppii havainnoimalla ja tekemällä. Harjoittelumalli perustuu yhteistyöhön ja ilmenee esimerkiksi tutkimusryhmissä tapahtuvassa ohjauksessa.

Erotuksena kumppanuusmalliin ohjaaja on selkeästi kuitenkin auktoriteettiasemassa. Siinä missä opettamisen mallissa ohjaaja nähdään erehtymättömänä tiedollisena asiantuntijana, sisältyy mielestämme kumppanuus- ja harjoittelumalleihin ajatus jaetusta asiantuntijuudesta. Myllylä ja muut (2015, s. 14) toteavatkin osuvasti ohjattavalla olevan “avaimet ratkaisuun, jonne ohjaaja hänet johdattaa.”

5 Kyselyn tulokset: käytännöt ja ohjausroolit

Tässä luvussa kuvaamme kyselyn tuloksia. Kuvaamme luvussa 5.1 ohjaajien tapoja ja keinoja ohjata luokitellen niitä sen mukaisesti, millaisen ohjauskäytännön osaksi tavat ja keinot ovat nähtävissä. Luvussa 5.2 kuvaamme tulkintojamme ohjaajien asemoitumisesta erilaisiin ohjausrooleihin.

5.1 Tutkielmanprosessin ohjaamisen tavat ja keinot

Kyselyssämme kysyimme, millaisin tavoin ja keinoin ohjaat tutkielmanprosessia (suljettu kysymys, n=43) ja miten pyrit varmistamaan, että työstä tulisi mahdollisimman hyvä (avoin kysymys, n=36). Vastauksemme olemme jaotelleet sen mukaan, millaisesta ohjauskäytännöstä on kyse. Vastauksista nousivat esille, mitä ja millaista opetusta annetaan ja miten opetus ja ohjaus on järjestetty, johon kuuluu myös esim. opponoinnin eli vertais-tuen järjesteleminen (pedagogiset käytännöt), miten tutkimusprosessin etenemisessä ohjeistetaan tiedon hankinnassa, tutkimusongelmien, aiheiden ja menetelmien valinnassa (tutkimusprosessikäytännöt) ja miten esitystavoissa ohjeistetaan (tekstilajikäytännöt) ja miten arvioinnin näkökulma sisällytetään ohjausprosessiin (arviointikäytännöt).

5.1.1 Pedagogiset käytännöt

Vastanneista ohjaajista suurin osa (27, n=43) pitää ohjattavilleen usein tai toisinaan aloitusluentoja, ryhmätapaamisia (seminaari-istuntoja) joko opetustiloissa tai siten, että osa tai kaikki osallistuvat verkossa. Yksittäisen opiskelijan tapaaminen kasvokkain oli suosituin tapa (32), mutta opiskelijan kanssa keskusteltiin myös puhelimitse tai Skypen, Zoomin tai vastaavan kautta sekä käytiin sähköpostikeskusteluja. Lisäksi löytyy ohjaajia, jotka eivät käytä yhtä tai useampaa näistä ohjaustavoista. Esimerkiksi 17 ohjaajaa ei pidä ryhmätapaamisia, joissa osa tai kaikki osallistuvat verkossa, lähes yhtä moni (14) ei pidä ryhmätapaamisia opetustiloissa ja aloitusluentoja ei pidä 12 ohjaajaa. Aloitusluentojen väliin jättämiseen syynä lienee se, että eri aloilla on luotu erilaisia käytäntöjä, joilla on varmistettu riittävä pohjatieto ennen tutkielman tekemisen aloittamista. Ohjaajista 28 on vastannut, että opiskelijan tutkielmanprosessiin kuuluu oppiaineen/yksikön aloitusluennoille osallistuminen.

Kyselyssä selvitettiin myös, millaisia tutkielman versioita ohjaajat lukevat ja miten usein. Taulukosta 2 huomaa, että suurin osa ohjaajista kommentoi opiskelijan tutkimussuunnitelmaa, puoliksi valmista tutkielmaa, tutkielman raakaversiota ja versiota, jonka mahdollisesti opiskelija jo kokee valmiiksi. Avoimissa kysymyksissä ohjaajalta kysyttiin, miten pyrit varmistamaan, että työstä tulisi mahdollisimman hyvä (n=36). Ohjaajien avoimet

vastaukset avaavat heidän työtapojaan. Vastauksissa ohjaajat kuvailevat esimerkiksi lukevansa tutkielman ”huolellisesti” läpi, keskustelevansa ja kommentoivansa ”aktiivisesti”, ohjaavansa ”henkilökohtaisesti”, antavansa myös ”kirjallista palautetta” ja vastavansa opiskelijoiden kysymyksiin ”nopeasti”. Muutama ohjaaja kertoo kommentoivansa ja varmistavansa, että ”Työtä iteroidaan niin usein, että siitä tulee hyvä”, lukevansa kommentoivansa ”työtä useampaan kertaan” ja loppuvaiheessa ”palauttamalla opiskelijan mielestä valmiin käsikirjoituksen palautteen kanssa korjattavaksi 1-4 kertaa tarpeen mukaan”. Erityisesti loppuvaiheessa myös ”hidastelu” voi olla tarkoituksenmukaista, jotta opiskelija parantelisi työtään ennen sen kansittamista. Säännöllisesti tutkielmapirosessia tarkkailevien voi Brownin ja Atkinsin (1998, s. 120) termein luonnehtia omaksuneen managerin ohjaajaroolin. Tämä vaihe on yhdistettävissä myös oppaan ohjaajarooliin, johon kuuluu palautteen antaminen mutta myös koska tapaamiset edellyttävät opiskelijoilta työnsä aikatauluttamista (ks. Brown & Atkins, 1998, s. 120).

Taulukko 2. Ohjauskeinoja (n=43).

Ohjaan seuraaviin keinoin...	Joka kerta	Yleensä	Toisinaan	En koskaan
Kommentoin opiskelijan tutkimussuunnitelmaa ohjausprosessin aikana vähintään kerran.	41	1	1	0
Kommentoin vähintään kerran opiskelijan tutkielmaa, josta on noin puolet valmiina.	34	6	3	0
Kommentoin vähintään kerran opiskelijan tutkielman raakaversiota (so. versiota, jonka opiskelijakin tietää olevan keskeneräinen).	30	10	3	0
Kommentoin vähintään kerran opiskelijan tutkielman "valmista" versiota ennen sen jättämistä arvioitavaksi.	35	6	1	1
Keskityn ohjaamaan tutkimusprosessia, sillä opiskelijan on hallittava itsenäisesti tutkielmatekstin tuottaminen.	19	11	9	4
Pyrin siihen, että opiskelijat antavat toisilleen vertaispalautetta prosessin aikana vähintään kerran.	24	5	4	10

Samaan aikaan monet ohjaajista (30/43) ovat vastanneet joka kerta tai yleensä keskittyvänsä tutkimusprosessin ohjaamiseen, sillä ”opiskelijan on hallittava itsenäisesti tutkielmatekstin tuottaminen”. Tätä vastausta voi tulkita monella tavalla. Ensinnäkin se viittaa siihen, että opiskelijalta odotetaan kykyä viedä eteenpäin omaa projektiaan. Toiseksi vastauksen voi nähdä heijastavan ohjaajien asennetta, joka korostaa tutkimusprosessin tärkeyttä verrattuna tutkielman kirjoittamiseen ikään kuin nämä olisivat toisistaan erillisiä (toisaalta asenteen voi nähdä olevan implisiittisesti jo kysymyksessäkin). Kolmanneksi sen voi nähdä kertovan siitä, että muutama ohjaaja saattaa keskittyä tutkimusprosessin ohjaamiseen keskustelemalla siitä, jolloin he eivät ohjaa tekstilähtöisesti tutkielmatekstin eri versioita (lukuun ottamatta ”valmista” versiota) lukemalla ja kommentoimalla. Tällainen ohjaustapa on peruslähtökohdiltaan hyvin erilainen kuin tekstilähtöinen tutkielmaohjaus.

Kuten taulukosta 2 näkyy, useimmat ohjaajat pyrkivät siihen, että ohjausprosessissa opiskelijat saisivat toisiltaan vertaispalautetta. Yksi ohjaajista kuvaa vastauksessaan (ks. esim. 1), miten hänen ryhmässään vertaispalautetta annetaan tarkasti suunnitellun menetelmän

kautta. Vertaispalautteen varmistamisen käytännöt eivät ole kuitenkaan kaikkien hyödyn-
tämisiä. Muutaman vastauksen pohjalta on nostettavissa esille myös prosessin toteuttajan
ohjaajarooli, jota yksi ohjaajista kuvaa samalla kun kertoo vertaispalautteen toteuttami-
sesta (esim. 2).

- (1) Opponointirooli ryhmässä eli ryhmän jäsenet oppoivat toisiaan tarkkojen roolien ja ohjaa-
vien kysymysten avulla. Tällöin sekä opponoija että tekijä oppivat prosessin aikana. Lisäksi
annan tarkkaa palautetta itsekin, erityisesti alkuvaiheessa. Myöhemmin voin viitata: "kuten
aiemminkin oli puhetta, rakenteen olisi tärkeää...". Lisäksi opiskelijat tekevät graduanalyysin
2 valmiista gradusta ja saavat "mallia" niistä.
- (2) Lähdemerkinnät katsomme tarkasti vertaispalautteen avulla. Vertaispalaute toimii muutenkin
prosessissamme todella hyvin. Kollegat ovat kehittäneet mallin, jossa opiskelijan vastuu kas-
vaa pikkuhiljaa. Vertaispalaute on roolitettua ja siksi hyvin konkreettista ja töitä eteenpäin
vievää. Kun hommat on tehty etukäteen, niin seminaari-istunnoissa päästään keskustelemaan
ja syventämään osaamista ammatillisesti. Aivan herkkua!

Kyselyssämme ei kysytty suoraan eikä myöskään avoimissa vastauksissa tule selkeästi
esille, millaisia Dysthen (2002, s. 518–519) kuvaamia ohjaajamalleja Vaasan yliopistossa
käytetään. Tutkielmaprosessiin näyttää useimmiten kuuluvan jatkuva palautteen antami-
nen. Siihen yhdistyy odotus, että ainakin tutkielman kirjoittaminen hallitaan itsenäisesti.
Tämä viittaa siihen, että käytössä on kumppanuusmalli. Ohjaajamallien tunnistaminen
vaatisi kuitenkin jatkotutkimuksia. Niiden kautta olisi kiinnostavaa vertailla sekä opin-
näytettä tekevän opiskelijan että ohjaajan kokemuksia tutkielmaprosessista.

5.1.2 Tutkimusprosessikäytännöt

Seuraavaksi kuvaamme tutkimusprosessiin liittyviä käytäntöjä. Näihin kuuluvat muun
muassa se, miten opiskelijaa ohjataan tiedon hankinnassa ja tutkimusongelmien, aiheiden
ja menetelmien valinnassa. Näiden lisäksi käytäntöihin voisi kuulua opiskelijan ohjaami-
nen esimerkiksi tutkimuksen tieto-opillisista ja tutkimuseettisissä kysymyksissä, mutta
tällaiset eivät kyselystämme tulleet esille kysymyksenasettelun takia. Aiheen ja menetel-
män määrittävää mutta myös näihin ideoita antavaa ohjaajaroolia Brown ja Atkins (1998,
s. 120) kuvaavat **johtajan** rooliksi. Ohjaajien vastauksista ilmenee (ks. taulukko 3), että
aiheen ehdottaminen on melko harvinaista. Sen sijaan aiheen rajaamisen, sopivan aineis-
ton ja tutkimusmenetelmän ehdottaminen näyttää olevan yleisempää.

Taulukko 3. Ohjauskeinoja (n=43).

Ohjaan seuraavin keinoin...	Joka kerta	Yleensä	Toisi- naan	En kos- kaan
Ehdotan tutkimuksen aihetta.	1	4	36	2
Ehdotan tutkimuksen aiheen rajaamista.	14	21	8	0
Ehdotan tutkimukseen sopivaa aineistoa.	6	17	17	3
Ehdotan tutkimukseen sopivaa tutkimus-menetel- mää.	6	23	12	2

Kyselyä tehdessämme olimme kiinnostuneita erityisesti tutkielman tekemisen alkuvai-
heen valinnoista, koska vaihe on tutkielmaprosessin käynnistämiseksi tärkeä ja koska ole-
timme näistä olevan eri ohjaajilla paljon vaihtelua. Tämä näyttääkin pitävän paikkansa.

On kiintoisaa, että osa ohjaajista ehdottaa aihetta, sopivaa aineistoa tai tutkimusmenetelmää aina. On kuitenkin myös ohjaajia, jotka eivät tee tätä koskaan. Avoimista vastauksista muutama saattaisi selittää eroja. Yksi ohjaaja kertoi pyrkivänsä ”ohjaamaan opiskelijoita aiheiden pariin, josta minulla tai jollain toisella tiimimme jäsenistä on asiantuntemusta”. Tällaista pyrkimystä voi luonnehtia ohjaajakeskeiseksi (ks. luku 5.2). Toinen ohjaaja kertoi antavansa vaihtoehtoja, ”jos opiskelijan aihevalinta tai aineistonkeruu tms. kangertelee”. Vaihtoehtojen antaminen vastausten asemesta liittyy ohjaajan omaksumaan **vapauden antajan** ohjaajarooliin (ks. Brown & Atkins, 1998, s. 120). Ohjaajaroolien lisäksi selitykset voivat liittyä esimerkiksi niin ohjausmalliin kuin ohjattavaan tutkielmaan (kandidaatin- vai pro gradu -tutkielma).

Avoimissa vastauksissa kuvattiin alkuvaiheen ohjaustapoja. Alkuvaihe kuvattiin tärkeäksi (esim. 3 ja 4), jolloin työtä kannattaa ”ohjata vahvasti”. Kyselyssä esitettyjen suljettujen vastausten lisäksi ohjaajat kuvasivat ohjaavansa myös siten, että he kannustavat aktiiviseen tiedon hakuun, antavat lähdevihjeitä, antavat palautetta pääkäsitteiden tuntemuksesta ja lähteiden laadusta. Näiden lisäksi mainitaan ”selkeiden” työkalujen antaminen (ks. esim. 4) ja yhteydenotot haastateltaviin. Tällaisiin asioihin apua antavaa ohjaajaa voi luonnehtia omaksuneen **mahdollistajan** roolin (ks. Brown & Atkins, 1998, s. 120). Siinä missä tutkimuksellisia asioita voidaan kommentoida useasti, muutoseikkoihin (esim. lähdemerkintöihin) liittyviä asioita kommentoidaan valikoivasti. Tutkimusasioita luonnehditaan ”isoiksi asioiksi”, kun taas muutoseikkoja ”teknisiksi” ja ”mekaanisiksi asioiksi”. Tutkimukselliset asiat tärkeimmiksi näkevä ohjaaja näkee ohjaajan tehtäväksi ”auttaa niissä kohdissa, joissa opiskelija ei pääse eteenpäin. Kommentointiin kuvataan vaikuttavan myös se, mikäli opiskelija on tehnyt kandidaatintutkielman samasta aiheesta (esim. 5). Osa näkee, että muutoseikkojen kommentointi kerran riittää, osa olettaa opiskelijan itse hallitsevan nämä, koska ”niihin on selkeät ohjeet saatavilla”, ja osa näkee, että keskustelualue Moodle-verkko-oppimisympäristössä auttaa riittävästi tai että on jonkun muun tehtävä huolehtia näistä.

- (3) Hyvä, mietitty ja toteutuskelpoinen tutkimussuunnitelma alkupuolella *melkeinpä kaikkein tärkein vaihe* - sen kun tekee huolellisesti, tutkielma on jo hyvällä mallilla.
- (4) Antamalla opiskelijalle **selkeitä työkaluja** (Mendeley, Scopus, Lähteiden etsiminen oikeilla käsitteillä, haastattelukysymyksiä sparraaminen, analyysimenetelmien läpikäyminen, keskustelu siitä mitä kriittisyys tarkoittaa käytännössä).
- (5) Monilla graduntekijöillä on jo kandidaattitöinä tehtynä samasta aiheesta. Tällöin keskityn eniten aineiston keräämiseen ja analysointiin liittyviin asioihin, en enää teoreettisiin valintoihin.

Tutkimuksellisten asioihin kommentointiin keskittyminen tuo esille, että ohjaajat kokevat tärkeäksi **tutkimusmenetelmän opettajan** roolin (Brown & Atkins, 1998, s. 120). Kommentoitaessa tehtäviä sanomisten valikointi ja systematisointi, mitä ja miten kommentoidaan, on kytkettävissä sekä systemaattisesti ja työtään suunnittelevan **managerin** että teknisissä asioissa auttavan **neuvojan** rooliin (Brown & Atkins, 1998, s. 120). Ohjaajien näkemykset juuri tutkimuksellisten asioiden tärkeydestä ovat luontevia, sillä tutkielmaprosessin päämäärä on asioiden tutkiminen. Toisaalta on hyvä muistaa, että opiskelijoita saattaa mietityttää paljon myös muutoseikat (ks. Lindblom-Ylänne & Wager, 2002, s. 315–316), joiden oletetaan olevan tutkielmassa kunnossa.

5.1.3 Tekstilajikäytännöt

Tutkielma on tekstilaji, jonka tekstikäytännöistä tiedeyhteisöllä on paljon tietoa ja odotuksia. Ne saattavat kuitenkin vaihdella paitsi oppiaineittain myös yksilöittäin. Sosiaalisuuden näkökulmasta ovat oleellisia niin opinnäytetyöt ja niihin liittyvät ohjaukskäytännöt mutta myös tutkimusmenetelmien ja tieteellisen kirjoittamisen kurssit, erilaiset tutkielman kirjoittamisen oppaat (ks. esim. Helo ja muut, 2019) ja muut opinnäytetyön ohjaamiseen liittyvät institutionaaliset prosessit. Tässä tutkimuksessa olimme kiinnostuneita erityisesti siitä, millaisista **kielellisistä seikoista** ohjaajat antavat palautetta tutkielmaproessin aikana (ks. myös Puskala 2020 [tässä teoksessa]). Ohjaajia pyydettiin miettimään tutkielman viimeistä versiota, jonka lukee ennen arviointia ja vastaamaan, mitkä ovat tutkielman kohtia, joista antaa palautetta ja joita opiskelija voisi kehittää. Kyselyssä annettuja vaihtoehtoja olimme pohtineet tutkielmatekstille asetettujen odotusten kautta. Nämä odotukset näkyvät usein tavalla tai toisella myös tutkielman arviointikriteereissä. Myös ohjaajan oletimme lukevan tutkielman viimeiseksi versioksi opiskelijan tarkoittamaa tekstiä juuri arvioinnin näkökulmasta. Vaihtoehtojemme toimivuutta voi siksi lukea myös siten, että ne toimivat vahvistuksena teksti-ihanteiden yhteisöllisestä jakamisesta.

Ohjaajien vastausten perusteella (ks. taulukko 4) keskeisimmät kommentoitavat asiat tutkielmaproessin loppuvaiheessa ovat tutkielman eri osien nivoutuminen tutkimuksen tavoitteeseen sekä tutkimuksen tulosten ja johtopäätösten esittäminen. Mielenkiintoista on myös se, että puolet ohjaajista on valinnut kaikkiin kysymysvaihtoehtoihin vastauksen joko ”usein” tai ”toisinaan”. Näin on myös siis silloin, kun kyse on lähteiden merkintätavoista, joten moni ohjaajista vielä tässäkin vaiheessa toimii **neuvojan** ohjaajaroolissa (ks. luku 5.1.2). Toisaalta moni ohjaaja vaikuttaa vastauksensa ”en (olen jo kommentoinut)” perusteella tehneen nämä vaiheet jo aiemmin. Lähes kaikkia kysymykseen listattuja asioita kommentoidaan siten vähintään kerran tutkimusprosessin aikana. Kuitenkin neljän ohjaajan mukaan opiskelijan itsenäisesti hallittaviksi asioiksi on jäänyt erityisesti lähteiden merkintätavat. Yksi tai kaksi ohjaajaa pitää myös monia muita listattuja asioita tietoina ja taitoina, jotka opiskelijan on hallittava ja siten opittava jo aiemmilla kursseilla.

Vastaajista usea koki kehityskohteiden listan olleen kattava ja sisältäneen kaiken oleellisen. Listauksen alla pyydettiin täydentämään listaa, mikäli siitä jotain puuttuu jotain selaista, jota ohjaajat kommentoivat, tai antamaan muita kommentteja. Avoimissa vastauksissa mainittiin tiivistelmä, otsikointi, yhteenveto ja pohdinta. Myös matemaattisten yhtälöiden esittäminen, tutkielman päälukujen tasapainoisuus ja johdonmukaisuus, koko tekstin eteneminen loogisesti ja argumentaatorakenne mainittiin. Lisäksi tuotiin esiin teorian ja empirian yhteensopivuus sekä kriittinen ote analysoinnissa ja kirjoittamisessa, erityisesti kandidaatintutkielmia koskien mainittiin teorian esimerkittäminen ”casen” kautta; ”miten teoriasta muodostetaan ne silmälasit, joiden avulla analysoidaan case”. Myös ulkoasun viimeistely (kirjoitusohjeiden mukainen formaatti ja kirjoitusvirheiden karsiminen), tutkimuksen tavoitteiden ja johtopäätösten yhtenäisyyden tarkistaminen (vastattiinko kysymyksiin vai ei) sekä tutkimuksen luotettavuus ja validiteetti mainittiin asioina, joista vastaajat ilmoittivat antavansa palautetta tutkielmaproessin loppuvaiheessa.

Taulukko 4. Ohjaajien palaute kielellisistä seikoista tutkielmapirosessin loppuvaiheessa.

	Usein	Toisinaan	En (olen jo kommentoinut)	En (opiskelijan osattava itsenäisesti)
Tutkielman rakenteen ja jäsentelyn loogisuus	12	15	15	0
Tutkielman eri osien nivoutuminen tutkimuksen tavoitteeseen	15	18	9	0
Tutkielman tavoitteen/tutkimusongelman täsmällisyys	11	17	14	0
Tutkielman kielen sujuvuus	12	20	10	0
Tutkielman kielen oikeakielisyys	9	19	12	2
Tekstin tieteellisyys (liikaa laveaa referointia tai omien kokemusten kerrontaa)	8	17	16	1
Tutkielman kuvioista/taulukoista (tai niiden puuttumisesta)	6	25	10	1
Laadukkaiden lähteiden käyttö	7	15	18	2
Lähteiden merkintätavat	6	17	15	4
Päätöksien määrittelyn tarkkuus	8	16	16	2
Tutkimuksellisesti tärkeiden valintojen perusteleminen	9	15	16	2
Tutkimuksen tulosten ja johtopäätösten esittäminen	21	15	5	1

Ohjaajat toivat esille myös tapaansa lähestyä tekstiä yhdistäen sen tutkielman laatuun (esim. 6 ja 7). Esimerkistä 6 tulee vaikutelma ohjaajasta, joka **managerin** lailla ohjaa systemaattisesti. Lisäksi vastaajat toivat esille palautteen antamisen tilanteisuutta. Tällaiset kommentit tuovat esille kysymyksen vaativuuden: koska tutkielmien taso vaihtelee, on varmasti aika hankala hahmottaa, mistä antaa palautetta joka kerta / toisinaan / mistä on jo antanut ja mistä ei koskaan anna. Yksi ohjaajista vastasi kysymyksen alla olevaan avoimeen vastauskohtaan miettineensä ideaalitapausta, koska työn tasosta riippuu, mihin asioihin tuossa vaiheessa joutuu puuttumaan. Useampi vastaaja tuokin esille, että tilanne vaihtelee ja että monia kohdista on kommentoitu jo aiemmista versioista eikä niitä siksi tarvitse enää kommentoida tai jos viimeisessä tarkistuksessa huomaa niihin liittyviä puutteita, saatan kyllä huomauttaa vielä asiasta (vaikka olisin niihin puuttunut jo aiemminkin). Yksi vastaajista toteaa: ”Oli vaikeaa valita kahden viimeisen välillä: monista asioista, esim. laadukkaista lähteistä, lähteiden merkitsemisestä, olen kommentoinut aiemmin (ehkä yleisellä tasolla, ehkä tälle opiskelijalle spesifisti) ja tässä vaiheessa opiskelijan pitäisi mielestäni jo itse hallita asia.”

- (6) Tarkastelen kokonaisuutta, että palat sopivat yhteen. Usein teen **rakenteen** osalta konkreettisia ehdotuksia: jaa tuo luku kahtia, siirrä tuo luku tuonne. **Kielen osalta** tarkastelen suuria linjoja: onko toistuvia virheitä tai outouksia. Ohjaan opiskelijan kiinnittämään huomiota toistuviin virheisiin ja korjaamaan ainakin ne. Jos työ on sisällöllisesti kunnianhimoinen, pyrin usein ohjaamaan myös kielen ja rakenteen samalle tasolle. Jos työ on sisällöllisesti kevyt, pyrin kielen osalta paikkaamaan sen sellaiseksi, että se ainakin kielellisesti ja rakenteeltaan näyttää gradulta.
- (7) Loppuraporttien taso ja valmius kansitettavaksi vaihtelevat paljon. Korostan oman kriittisen ajattelun ja luovien uusien pohdintojen ja johtopäätösten esittämisen tärkeyttä. Kannustan riskinottoon ja ”ylitulkintaan” mieluummin kuin varovaisuuteen ja asioiden puhtaaseen summaamiseen.

Vastaukset osoittivat, että suuri osa ohjaajista kommentoi monesta eri näkökulmasta tutkielman eri versioita. Tällöin ohjaaja ottaa selkeästi Brownin ja Atkinsin (1998, s. 120) termein kriitikon ohjaajaroolin, joka tietää ja tuntee tekstilajin ihanteet ja vaatimukset. Kriitikon roolin lisäksi ohjaaja toimii tällöin myös tarkkailijan ohjaajaroolissa (ks. Brown & Atkins, 1998, s. 120), sillä kommentointia motivoi tieto siitä, mitä tutkielmasta arvioidaan.

5.1.4 Arviointikäytännöt

Tässä luvussa kuvaamme arviointikäytäntöjä muutamia avointen vastausten kautta. Tutkielman arviointikäytännöt ovat yleensä hyvin ohjeistettuja. Myös Vaasan yliopistossa tutkielmien loppuvaiheesta (kuten tutkielman jättämisestä arvioitavaksi, tutkielman alkuperäisyyden varmentamisesta, tallentamisesta ja julkaisemisesta) samoin kuin arvioimisesta löytyy tarkka ohjeistus. Tutkielman arviointilomakkeissa kuvataan arviointikriteerit tarkkaan, ja lomakkeet ovat yliopiston verkkosivuilla myös opiskelijoiden saatavilla. Yhdessä avoimessa vastauksessa mainittiinkin eksplisiittisesti arvostelukriteerit eli tutkielmaa kerrottiin kommentoitavan suhteessa niihin.

Arviointi osana ohjausprosessia kävi ilmi muutamista avoimista vastauksista, joissa mainittiin erityisesti ohjaajan asettamat arvosanatavoitteet: ohjausta pyrittiin antamaan siten, että opinnäyte saavuttaisi vähintään hyvän arvosanan (so. arvosanan 3 arvosteluasteikolla 1–5). Eräs vastaaja ilmoitti ohjaavansa ”tasolle 3” ja kertovansa opiskelijalle, mitä nelostasolla vaaditaan; esimerkissä 8 asia on ilmaistu hieman tarkemmin.

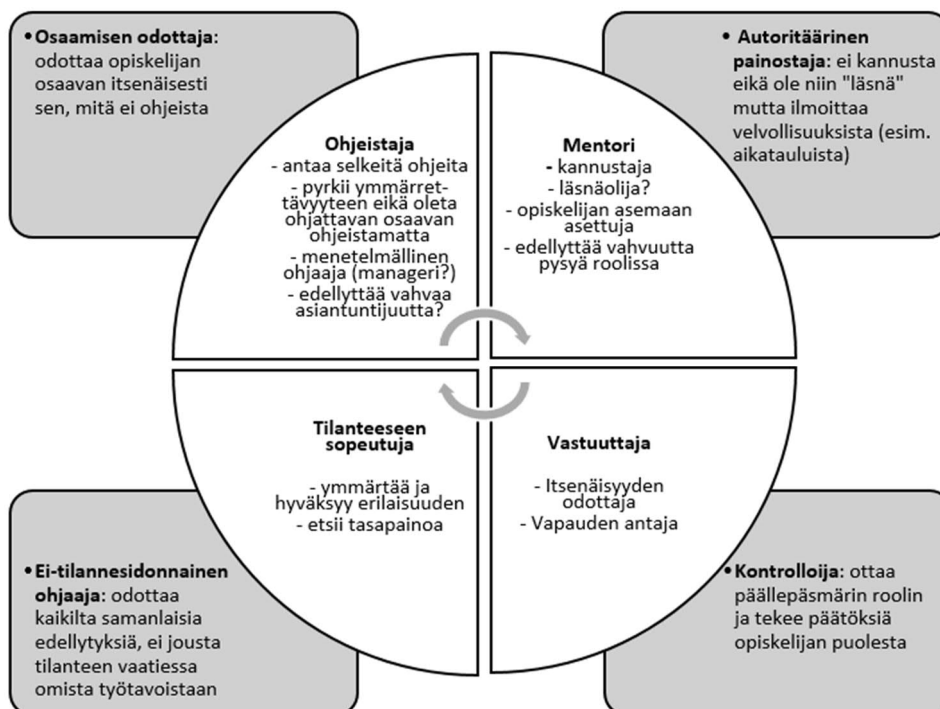
- (8) Tavoitteena minulla on, että mahdollisimman harvoin jouduttaisiin antamaan työstä arvostuksiksi vain 2 tai huonompi. Jos taas näen, että opiskelijalla on resursseja päästä arvostukseen 4 tai 5 täydentämällä työtään joltain osin, ehdotan, miltä osin parannettavaa on ja opiskelijan päätettäväksi jää, panostaako hän lisää työhönsä.

Kuitenkin myös toisenlainen näkemys esitettiin; eräs vastaaja kertoi luopuneensa ajatuksesta ”että kaikkien pitäisi saada vähintäänkin 3 arvoinen gradu”, sillä – tasa-arvoisen kohtelun nimissä – samalla ohjausmäärällä osa opiskelijoista kykenee ”vitoseen, toiset saavat nippa nappa hyväksyttävän työn aikaan”. Tähän liittyy myös toisen vastaajan kommentti sitä, että ”kaikkia töitä ei voi ohjata niin paljon, että niistä tulisi mahdollisimman hyviä” ja että ”osa pitää selkeästi ohjata vaan valmiiksi heikommallakin arvosanalla.” Tällaisia näkemyksiä selittänee ensinnäkin se, että osa ohjaa samanaikaisesti kymmenien opiskelijoiden opinnäytetöitä. Näkemykset on liitettävissä Suomen yliopistoihinkin heijastuviin globaaleihin trendeihin, joita ovat massaistuminen (opiskelijamäärien huomattava kasvu) ja managerialismi (tehokkuuden tavoittelua mitattavilla asioilla) (Siekkinen, 2019, s. 22–24). Yhdessä vastauksessa puhutaankin ”tehokkuuden aikakaudesta” arvottaen se negatiiviseksi. Positiivisemminkin vastauksissa asiaa lähestytään kehuena oman oppiaineen kehittyneitä käytäntöjä tai kaivaten prosessikaavioita, joiden mukaan edetä systemaattisesti. Globaalit trendit näyttävätkin muuttavan paitsi akateemista professiota (Siekkinen, 2019, s. 31–36; Siekkinen ja muut, 2019), myös ohjaamisen käytäntöjä.

5.2 Ohjaajaroolit

Seuraavaksi tarkastelemme, millä tavoin ohjaavat asemoivat itsensä suhteessa ohjattaviin opiskelijoihin. Jo luvussa 5.1 nousivat esille johtajan, vapauden antajan, neuvojan, tutkimusmenetelmän opettajan, managerin ja mahdollistajan ohjaajaroolit sekä luvussa 5.2 ajan ja kykyjen aiheuttamat rooliristiriidat, jolloin siirrytään tarkastelemaan työtehtävään kuuluvia ohjaajaroolin ulkopuolisia rooleja. Luku 5.2 pohjautuu ohjaajien vastauksiin, jotka ovat olleet tulkittavissa ohjaajaroolin kuvauksiksi, jotka ovat toistuvuutensa takia nähtävissä ryppäiksi ja joita ei ole aiemmissa luvuissa nostettu esille. Pääosin kuvauksemme pohjautuu vastauksiin kysymykseen: ”Miten itsenäisesti haluat opiskelijan ymmärtävän, mitä missäkin vaiheessa on tehtävä ja miten paljon jotain asiaa tuetaan? Pitäisikö esimerkiksi opiskelijan ymmärtää jo pikkuvinkistä, että menetelmä kannattaisi vaihtaa tai lähdemerkintöjä korjata?”

Kuviossa 1 tuodaan esille tulkintamme ohjaajarooleista. Olemme erottaneet vastauksista neljä erilaista ohjaajarooletta, jotka ovat **ohjeistaja**, **mentori**, **tilanteeseen sopeutuja** ja **vastuuttaja**. Koska kyse on rooleista, sama ohjaaja voi eri hetkinä toimia näissä kaikissa roolissa mutta toisaalta sama ohjaaja voi omaksua itselleen näistä vain yhdenkin roolin (ks. myös Brown & Atkins, 1998, s. 121). Näiden neljän ohjaajaroolin näemme yksityiskohtaistavan edellisissä luvuissa mainittuja ohjaajarooleja, sillä ne kytkeytyvät kokonaisvaltaisemmin koko prosessiin siinä missä aiemmin esitellyt roolit ovat liitettävissä vain joko tiettyyn käytäntöön tai alisteiseksi jollekin näistä neljästä.



Kuvio 1. Vastausten pohjalta muodostettu ohjaajaroolien kenttä.

Ohjeistajan, mentorin, tilanteeseen sopeutujan ja vastuuttajan ohjausroolille on hahmotettavissa myös niille vastakkaiset roolit, jotka aiheuttavat rooliristiriitoja ja jotka ovat tulkittavissa myös aineiston vastauksista käsin joko niissä esitettyjen eksplisiittisten tai implisiittisten merkitysten kautta.

5.2.1 Ohjeistaja vs. osaamisen odottaja

Ohjeistajan ohjaajaroolin omaksunut ohjaaja korostaa vastauksissaan sitä, että hän antaa opiskelijalle selkeää palautetta, sanoo asioista suoraan tai joskus jopa ”vääntäen rautalan-gasta” eikä anna piiloviestejä tai oletta opiskelijan ymmärtävän asiaa ”pikkuvinkistä” (esim. 9 ja 10), jolloin vastaaja asettuu vastakkain kysymyksessä ehdotettua velvoitetta opiskelijalle. Ohjaajat kuvaavat selkeiden ohjeiden antamisen itsestään selvyydeksi (esim. 9), mutta useasti myös velvollisuutena (esim. 9 ja 11).

- (9) *Oletan, että kandidivaiheessa kaikki on kaikille uutta ja outoa, ja selitän mahdollisimman täsmällisesti. Joskus huomaan, että opiskelija tietää asiat jo ennestäänkin ja pelkkä kannustava palaute riittää. Näitä itsenäisiä tekijöitä on n. 10-20 % ryhmästä.*
- (10) Selkeät ohjeet on oltava. Jos työssä on puutteita, niistä *ei voi olla hiljaa* loppuun saakka.
- (11) Opiskelijan *pitää saada* tarvitsemansa tuki, jotta päästään laadukkaaseen lopputulokseen. Selkeät ohjeet ja neuvot ovat paras tapa; *ei mitään pikkuvinkkejä.*

Ohjeistajan rooli pohjautuneeseen ajatukseen opiskelijan oikeudesta saada ohjaajaltaan ohjausta. Sen vastakkainen rooli on osaamisen odottajan ohjaajaroolia, jossa tietynlaista osaamista odotetaan. Se, mikä koetaan tarpeelliseksi ohjeistaa, pohjautuu näkemykseen siitä, mitä opiskelijan opintojen tässä vaiheessa pitäisi ja on mahdollista osata. Tätä tietoa kartuttaa niin ohjauskokemukset kuin se, missä määrin ohjaajilla on tietoa organisaatiossa tarjotussa muusta opinnäytetyön tekemiseen liittyvistä tiedoista ja taidoista.

5.2.2 Mentori vs. painostaja

Mentorin ohjausroolissa toimiva ohjaaja tukee ja kannustaa opiskelijaa. Mentorin rooli on yhdistettävissä Brownin ja Atkinsin (1998, s. 120) kuvaamaan **tukijan** rooliin, jolloin ohjaaja rohkaisee, ilmaisee kiinnostusta ja keskustele työstä opiskelijan kanssa ja jota da Costa (2016, s. 1–2) kutsuu **valmentajaksi** (*coach*). Mentorin ohjaajaroolin, jonka Hakala (1996, s. 66), käyttäen siitä termiä **ohjaaja**, näkee ihanteelliseksi ohjaajarooliksi, jossa yhdistyy opettajan ja opiskelijan oikeuksien puolustaja. Nämä luonnehdinnat tuntuvat kohtaavan hyvin yhden ryhmän, jonka kyselyn vastausten ryhmittely aineistolähtöisesti tuotti.

Mentorin ohjaajaroolia kuvaaviksi olemme tulkinneet vastaukset, joissa ohjaaja kertoo pyrkimyksensä olla läsnä (esim. 12), saatavilla, helposti lähestyttävissä tai keskustele- vansa etsien ”yhdessä ratkaisuja”. Vielä kannustavammasta asenteesta, joka mentorin ohjaajarooliin keskeisesti liittyy, kertovat ne vastaukset, joissa ohjaaja kuvaa kannustavansa, rohkaisevansa tai sparraavansa opiskelijaa ”parhaalle tasolleen” (esim. 13, ks. myös esim. 7). Esimerkistä 13 tulee myös esille, että sparraajaksi itseään luonnehtiva vastaaja moittii kysymyksenasettelua ”vanhakantaiseksi diskurssiksi”. Tätä selittänee se, että kysymyksen voi tulkita asettavan ohjaajan valtarooliin (haluat opiskelijan ymmärtävä, mitä – – on tehtävä) ja jossa käytetty sana ”pikkuvinkkejä” voidaan tulkita jopa alentu-

vaksi. Ei liene ihme, että sparraajaksi itsensä kokenut on kysymykseen reagoanut. Mentorin ohjaajaroolia havainnollistavaksi olemme tulkinneet niin ikään esimerkin 14, jossa esitetään ohjaajan tehtäväksi ”toisen asemaan” asettumisen, sillä mentorin on nähtävä tutkielmaprosessi paitsi omasta, myös opiskelijan näkökulmasta (opiskelijan asemaan asettumisesta ks. esim. Marton & Booth, 1997, s. 79). Mentorin ohjaajaroolissa tavoitteena on paitsi ohjata, myös kasvattaa opiskelijan itseluottamusta (esim. 15). Esimerkin 16 vastauksessa tuntuu kiteytyvän moni asia, mikä on liitettävissä mentorin ohjaajarooliin. Vastaaja tuo esille avoimuutta, aina saatavilla oloa ja vastausten etsimistä yhdessä. Vastaaja kertoo käyttävänsä kyselemisessä coaching-menetelmää, joka ohjaamisen johtamisessa tähtää kysymysten kysymisen ja oppimisprosessin luomisen kautta reflektioon, kuuntelemaan ja käytännön tekoihin (Bekman, 2010, s. 55–69).

- (12) *Pyrin olemaan läsnä* (keskusteleva, tavoitettavissa, tukena) *koko prosessin ajan* ja olemaan rakentava ehdotuksissani ja palautteessani.
- (13) *Sparraan opiskelijan omalle parhaalle tasolle antamalla kaikki parhaat mahdolliset neuvot, työkalut ja vinkit*. Sitten katsotaan mille tasolle he pääsevät. Kysymys kuvastaa aika vanhakantaista diskurssia.
- (14) *Mutta toisen asemaan asettuminen on ohjaajan tehtävä*, ja se mahdollistaa keskustelun ja kommentoimisen sillä tasolla joka parhaiten auttaa opiskelijaa - se on vaikeinta.
- (15) *Lisäksi tavoitteenani on kasvattaa opiskelijan itseluottamusta*, jotta hän pystyy tekemään tutkielmaa koskevia valintoja ja perustelevaan ne.
- (16) *Minun tapanani on keskustella hyvin avoimesti*. Opiskelijani ovat työelämässä olevia aikuisopiskelijoita, joten avoimuus on luontevaa. Mielestäni on turhaa ns. kiusata opiskelijaa arvailemaan, mitä ohjaaja tarkoittaa. Pyrin siihen, että opiskelija tekee työtään mahdollisimman itsenäisesti, mutta hänellä on aina mahdollisuus ottaa yhteyttä, jos ei pysty tekemään ratkaisua tai ei osaa. Sitten etsimme vastauksen yhdessä - *käytän coaching-menetelmää* kyselemällä opiskelijalta ja vasta viime kädessä neuvon suoraan. Usein vastaus löytyy opiskelijalta itseltään ja hän oppii samalla luottamaan itseensä.

Mentorin rooliin kuuluu myös opiskelijan asemaan asettuminen, minkä näemme sisältävän opiskelijan tuntemusten huomioimisen. Esimerkissä 17 tulee esille se, että ohjaaja valmistaa opiskelijaa hyväksymään pettymyksen arvosanaansa. Mentorille vastakkainen painostajan rooli on myös yhdistettävissä, sillä vaikka ohjaaja esimerkissä 18 kuvaa olevansa tarkka säännöistä, hän on henkilökohtaisissa tapaamisissa kannustava. Mikäli tulkinta kannustajaksi on väärä, esimerkki haastaa tehtyä jaottelua.

- (17) *Toisinaan on opiskelijoita, jotka haluavat ehdottomasti arvosanan 5 tai 4, vaikka melko varhaisessa vaiheessa ohjaajana huomaan, että tavoite saattaa olla lähes mahdoton kyseisen opiskelijan kohdalla*. Tuolloin joudun ohjaamaan opiskelijaa prosessin kuluessa ymmärtämään asian ja hyväksymään pettymyksen tai mieluummin olemaan hyvin tyytyväinen saamaansa alhaisempaan arvosanaan.
- (18) *Pyrin olemaan lähestyttävä ja saavutettavissa, mutta myös tarkka säännöistä sovitusta* (esim. aikataulut). Annan paljon, mutta vaadin paljon, lyhyesti sanottuna.

Vaikka mentorin ohjausroolista piirtyy aineiston kautta kuva kannustajasta, joka sparraa opiskelijoita (ks. esim. 13), aineistosta ei ilmene, että ohjaaja kuvaisi ottavansa ystävän roolia, josta sekä Brownilla ja Atkinsilla (1998, s. 20) ja da Costalla (2016, s. 1–2) on omat määritelmänsä (ks. luku 4.2).

5.2.3 Tilanteeseen sopeutuja vs. ei-tilannesidonnainen ohjaaja

Tilanteeseen sopeutujan ohjausrooli lähtee ohjaajan ymmärryksestä siitä, että opiskelijat ovat erilaisia yksilöitä, jotka tarvitsevat siksi erilaista ohjausta. Yksilöiden erilaisuus kuvataan itsestäänselvyydeksi ("kaikki caset ovat erilaisia"), velvollisuudeksi ("opiskelija pitäisi ottaa riittäväällä tavalla huomioon yksilönä"), mutta toisaalta todetaan, ettei "mitään yleispätevää linjaa" ole olemassa, koska opiskelijat ovat erilaisia. Yksilöiden erilaisuuden kuvataan vaikuttava asioiden ymmärtämiseen, omaan suorapuheisuuteen ja siihen, missä määrin opiskelija tarvitsee tukea. Yksilöiden erilaisuus voi olla "vastaanottavaisuutta", kuten esimerkiksi 19 ilmenee. Tilanteeseen sopeutujan roolin ottamista vaativat myös erilaiset tilannekontekstit, kuten se, onko tutkielman laji kandidaatin- vai pro gradu -tutkielma (esim. 20) tai se, millaiset ovat opiskelijan kyvyt, joista esimerkissä 21 puhutaan "ymmärtämisvalmiuksina". Ohjaaminen kuvataan "herkäksi työkseksi" (esim. 22).

- (19) Opiskelijan ehdoilla mennään, ohjaan sen mukaan, miten vastaanottavainen opiskelija on ja mitä ovat hänen tavoitteensa.
- (20) Kandin tekeminen on vielä tutkielman teon harjoittelua eli mielestäni siinä opiskelijaa joutuu kyllä tukemaan aina menetelmävalinnoista lähtien.
- (21) Ymmärtämisvalmiudet vaihtelevat opiskelijoittain ja opettajan on mukauduttava siihen. Arvioin kyllä osana gradun arviointia tutkimusprosessin itsenäisyyttä: "oliko itsenäinen työ, vai perässävedettävä" (karrikoiden).
- (22) Ohjaaminen on herkkää työtä, jossa on pyrittävä kuuntelemaan opiskelijaa.

Tilannesidonnaisen ohjaajan roolissa myös hyväksytään, että opiskelijoiden kyvyt tai käytettävissä oleva aika vaihtelee, minkä takia työn laatu heikkenee (esim. 23). Toisinaan hyväksyminen voi olla vaikeaa, mikä heijastuu esimerkistä 24 epävarmuutena siitä, kenen tehtävänä on opiskelijan motivoiminen.

- (23) Annan tukea opiskelijalle tarpeiden mukaan, mutta kaikista töistä ei tule hyviä moninaisista syistä, enkä siihen pyrikään. Joskus opiskelijan taidot ja aika eivät vain riitä.
- (24) Toisen ihmisen motivointi, tosin en ole varma onko se ohjaajan tehtävä.

Kun yksilöiden ohjaamisella esitetään olevan rajoituksia (kuten opiskelijoiden taidot tai ajan puute), selittää luonnehdinta samalla ohjaamisen (koko toimintana) rajallisuutta. Roolien asettamisen vastuista tarvitaankin monesti kokemusta vapautumisesta, ettei niitä koeta liian raskaiksi.

5.2.4 Vastuuttaja vs. kontrolloija

Vastuuttajan ohjaajarooli nousi vastauksissa vahvasti ja toistuvasti esille, mikä johtuu myös kysymyksen asettelusta (ks. luvun 5.2 alku). Vastuuttajan rooli on jaettavissa **itsestänselvyyden odottajan** ja **vapauden antajan** ohjaajarooliin (esim. 25–29).

- (25) Ohjaaja mahdollistaa, opiskelijan tulee ajatella ja kirjoittaa itse.
- (26) Se on toivottavaa, mutta toteutuu täysimääräisesti harvoin, joten ohjaajaa tarvitaan myös näissä asioissa.
- (27) Opiskelijat ovat hyvin eritasoisia näiden tarpeiden kanssa. Ihanteellista tietenkin olisi, jos opiskelijat olisivat tässä(kin) suhteessa oma-aloitteisia, mutta monet tarvitsevat runsaasti tukea. Harmillisen usein pettymys arvosanaan purkautuu ohjaamisen moittimisena, vaikka sitä olisi antanut runsain mitoin.

- (28) Toki haluaisin, että opiskelijat itsenäisesti ymmärtävät mitä ja kuinka pitäisi toimia, mutta hyvin harvoin näin käy. Siksi on yleensä parempi ohjata heitä tiukemmin, mutta rakentavalla otteella.
- (29) Opiskelijan olisi hyvä olla tutkielmavaiheessa sen verran itsenäinen ja aloitteellinen, että tutkielmaprosessin kaikkia vaiheita ei tarvitse käydä kädestä pitäen läpi -> on ns. laajat rakenteelliset ja sisällölliset periaatteet hallussa. Opiskelijan tulisi olla vastaanottavainen palautteelle (osata toimia pienenkin palautteen mukaan) ja toisaalta tulisi osata kohdistaa avuntarpeensa täsmällisesti (osata kysyä tarkasta ongelmasta esim. luvun sisällöstä, sopivista käsitteistä eikä liian laajoista ja epämääräisistä tutkielmaprosessin aiheista).

Kyselyssämme oli myös kysymys (miten pyrit varmistamaan, että työstä tulisi mahdollisimman hyvä), joka johdatti ohjaajat tekemään erotteluja hyvien ja huonojen välillä. Hyvälaatuisen tutkielman tekeminen yhdistettiin tutkielman tekijän itsenäisyyteen, joka helpottaa ohjaamista ja joiden tekijöitä luonnehditaan ”hyviksi tutkijoiksi”. Huonolaatuisuus puolestaan yhdistettiin opintojen viivästymiseen (esim. 30). Yhden vastaajan mukaan tutkielman laatu ei liity itsenäiseen työskentelyyn, jonka tarvetta määrittää opiskelijan tarpeet (esim. 31).

- (30) Hyvän tutkielman (= hyvä arvosana) ohjaaminen on yleensä melko helppoa, ohjattava saa hyvin kiinni kommentteista ja osaa itsenäisesti muokata työtään. Hän on sitoutunut ja omaaloitteinen. Huonojen töiden (= heikohko arvosana) ohjaaminen on paljon haasteellisempaa, silloin usein on kyse 'roikkujasta' tai pitkään haudutetusta opinnäytteestä. Silloin aika ja energia menee ihan perusasioiden kertaamiseen ja eteenpäin tsemppaamiseen 'kunhan tästä saadaan valmis' -periaatteella.
- (31) Kokemukseni mukaan kukin opiskelija työskentelee alusta asti tietyllä tasolla. Hän voi tarvita ja käyttää enemmän tai vähemmän ohjaajan tukea, mutta taso ei yleensä radikaalisti muutu ohjauksen ansiosta. Sekä "hyvän" että "huonon" tutkielman ohjaus voi olla työlästä tai helppoa - riippuen siitä, kuinka paljon opiskelija haluaa ohjaajalta tukea ja panosta.

Yksi ratkaisukeino itsenäisyyden yksilötasoiseen vaihteluun on se, että ensin odotetaan opiskelijan pärjäävän ja ellei asiaa osata, annetaan enemmän ohjausta. Itsenäisyyden odottajan ohjaajarooli yhdistyy tällöin **ohjeistajan** ohjaajarooliin (esim. 32) tai **mentorin** ohjaajarooliin (esim. 33). Esimerkistä 33 tulee esille myös ohjaajan toive siitä, että opiskelija vapauttaisi ohjaajaa ratkaisujen miettimisen vastuusta, joka puolestaan on nähtäväksi osaksi **kontrolloijan** ohjaajaroolia.

- (32) Mitä pidemmällä opinnoissa ja tutkielmassa ollaan, sitä itsenäisempää otetta toivon opiskelijalta. - - Tämä on kuitenkin asia, jonka kohdalla minun on tunnettava ohjattavani. Osa opiskelijoista tarvitsee enemmän tukea myös prosessin loppuvaiheessa. Mikäli kyse on tutkielman kannalta keskeisistä asioista (esim. lähdeviitteet), sanon korjausehdotukset/-vaatimukset suoraan.
- (33) Opiskelijat ovat erilaisia. Toiset kaipaavat enemmän tukea, tsemppaamista ja rohkaisua kuin toiset. Joihinkin (harvoihin) ei saa juuri minkäänlaista kunnon otetta ja tutkielma saattaa jäädä roikkumaan. Siinä tilanteessa haluaisi, että opiskelija ottaisi paitsi itse vastuuta tekemisistään, mutta myös kertoisi pitäisikö ohjaajan tehdä jotain toisin. Opiskelijalla on usein paljon "kilpailevia aktiviteetteja", jolloin tutkielman tekemiseen käytettävän ajan priorisointi on vaikeaa.

Vastauksista käy esille, että **itsenäisyyden odottajan** ja **kontrolloijan** ohjaajaroolin jännitteisyys ja tätä kuvataankin ”yhdeksi haastavimmaksi jutuksi”. Yksi ratkaisee ristiriitaa hyväksymällä, että opiskelija tavoittelee vain ”tutkielman, joka on läpi”. Toinen ratkaisee

ristiriitaa vahvistamalla **mentorin** ohjaajarooliaan yrittämällä ”haastaa opiskelijoita positiivisesti tekemään kaikkensa ja parhaansa” eikä anna vastauksia tai korjaa virheitä. Kolmas yrittää saada opiskelijat ymmärtämään ohjaajan resurssien rajallisuuden (esim. 34). Neljän on oppinut oman kokemuksen kautta sen, että **kontrolloijan** ohjaajaroolista on haittaa sekä ohjaajalle että opiskelijalle (esim. 35). Esimerkissä 35 vastaaja tulee samalla kuvanneeksi **kontrolloijan** ohjaajaroolin luonnehtien sitä myös ”päällepäsmäröinniksi” ja esittäen yhdeksi siihen kuuluvaksi piirteeksi ”kanssakirjoittamisen” ja ”valintojen tekemisen opiskelijan puolesta”.

- (34) Toinen haaste liittyy yksittäisiin opiskelijoihin, jotka tukeutuvat liikaa ohjaajaan ja kysyvät ns. joka asiaa alusta alkaen. *Tällaisia opiskelijoita on vaikea saada ymmärtämään, että ohjausresurssilla on ja pitääkin olla tietty raja, eikä ohjaaja ole huono tai "vaikea" osoittaessaan, missä raja suurin piirtein kulkee.* Onneksi näitä ei ole ollut kuin ihan yksittäisiä ja useimmiten saan heidät ymmärtämään tilanteen.
- (35) Ohjaamisesta tulee vaikeaa, jos ryhtyy työntämään tai vetämään opiskelijaa väkisin. Tutkielmasta ei voi ohjata hyvää, jos opiskelija ei itse ota vastuuta. Eli toisin sanoen ohjaajan näkökulmasta on vaikeaa, jos opiskelija ei ota vastuuta prosessista. Jos opiskelija ei ota vastuuta, ohjaaja voi tarjota apua, tukea ja resursseja vaikka loputtomasti, mutta työ ei siitä merkittävästi parane. Toisaalta jos opiskelija ottaa vastuuta ja tekee oman osuutensa, on palkitsevaa antaa vinkkejä ja tarjota resursseja. *Yksi asia, jonka koen oppineeni, on se, että liiallisesta pääsmäröinnistä ja kontrolloinnista on vaivaa minulle ohjaajana ja pahimmillaan haittaa opiskelijalle. Ohjaaja ei ole kanssakirjoittaja eikä voi tehdä valintoja opiskelijan puolesta.*

Vapauden antajan ohjaajaroolissa ohjaaja antaa opiskelijoiden tehdä päätöksiä. Yksi ohjaajista toteaa opiskelijalla olevan vastuu menetelmistä (esim. 36). Vapauden antaminen tuntuu kuitenkin liittyvän erityisesti siihen, että ohjaaja kommentoi tai ohjeistaa ja häntä kehoitetaan ”pohtimaan vaihtoehtoja” tai opiskelijan tehtävänä on päättää ”noudattaako neuvoa” tai tehdä jopa ”lopullisia valintoja”. Vaihtoehtoisesti ohjaaja antaa valittavaksi erilaisia vaihtoehtoja, joista opiskelija saa valita. Vastausten kautta piirtyy kuva vapauden antamisen eriateisuudesta. Vapauden antajan ohjaajarooli vaikuttaa muutamien aineistoesimerkkien kautta olevan rooliristiriidassa ohjeistajan ohjaajaroolin kanssa. Tasapainon löytäminen on vapauden antajan ohjaajaroolissakin ”vaikeaa” (esim. 37), mutta siitä lipsuminen kuvataan jopa ”vaaralliseksi” (esim. 38).

- (36) Opiskelijalla on vastuu menetelmistään. Kyllä niistä keskustellaan ja pyydetään perusteluja valinnoille.
- (37) Ehkä vaikeinta on miettiä sitä, että miten suoraan antaa ohjeita ja miten paljon antaa opiskelijan itse miettiä, kokeilla ja päättää.
- (38) On vaarallista ohjata liikaa (= sanella, ehdottaa liian tarkasti), koska työn täytyy säilyä opiskelijan itsenäisenä työnä. Pyrin antamaan vaihtoehtoja, mutta aina en minäkään keksi, mikä olisi hyvä vaihtoehto.

Tässä luvussa on esitelty ohjaajaroleja, jotka eivät yksilöidy mihinkään tiettyyn käyttöön. Sama ohjaaja voi toimia niin ohjeistajan, mentorin, tilanteeseen sopeutujan ja vastuuttajan ohjausroolissa. Vaikka tässä luvussa esitellyt neljä roolia yksityiskohtaistivat aiemmissa luvuissa esitetyt kuvauksia, kuvaus samalla kapeutuu, sillä kaikilta osin esille ei tule, mihin ohjaajaroolista annettu ohjaus kohdistuu eikä kuviossa esitetyt ohjaajaroolit suhteudu aiemmin esiteltyihin johtajan, tutkimusmenetelmän opettajan, managerin, neuvojan, kriitikon ja tarkkailijan rooleihin. Ohjaajaroolien yhdistäminen erilaisiin käytäntöihin ja kohtaamiseen edellyttää nähdäksemme tästä näkökulmasta tehtyä aineis-

tonkeruuta, jotta tällaisia johtopäätöksiä voitaisiin tehdä. Ohjaajaroolit voivat olla yhdistettävissä myös da Costan (2016, s. 1–2; ks. luku 4.2) luonnehtimiin persoonallisuuspiirteisiin, mikä sinänsä avaisi ilmiötä uudesta näkökulmasta.

6 Johtopäätökset

Tutkimuksemme tavoitteeksi asetimme sen kuvaamisen, millaiseksi sosiaalisesti toiminnaksi tutkielmien ohjaaminen on kuvattavissa ohjaajien näkemysten kautta. Tarkastelimme tapoja ja keinoja ohjata tutkielmaproessia ja ohjaajien asemoitumista suhteessa opiskelijoihin erilaisissa ohjaustilanteissa. Tutkielmien ohjaamisen tapoja ja keinoja kuvasimme teorialähtöisesti erilaisina institutionaalisina käytäntöinä, jotka kehystävät opiskelijan tutkielman tuottamista. Näiksi institutionaalisiksi käytännöiksi määrittelimme pedagogiset käytännöt, tutkimusprosessikäytännöt, tekstilajikäytännöt ja arviointikäytännöt. Kuvauksemme toi esille sen, että näiden käytäntöjen toteuttamisesta on löydettävissä monia erilaisia tapoja. Tutkielmien ohjaaminen, kuten yliopisto-opetus yleensäkin, nojautuu myös ihanteisiin yliopistollisen opetuksen ja korkeasti kouluttautuneiden ohjaajien ja opettajien oikeuteen opettaa siten kuin ohjaajat ja opettajat yksilöinä näkevät mielekkääksi. Vaikka tämä vapaus on myös rajoitettua monilla eri tavoilla, kuten säädöksillä, opintojaksokuvauksilla ja oppiaineiden vakiintuneilla käytännöillä, tämä on yksi selitys tapojen erilaisuuteen. Mutta myös yliopistoinstituutio muuttuu alati. Globaalit trendit ja organisaation muutokset muuttavat myös akateemista professiota (Siekkinen, 2019, s. 31–36; Siekkinen, Pekkola & Carvalho, 2019). Vastaavasti yliopiston muuttuminen vaikuttaa myös ohjaamisen käytäntöihin. Keskeistä olisikin jatkaa sen tutkimista, miten tutkielman ohjaaminen ja muu ohjaamisen tuki voi parhaiten auttaa opiskelijaa tutkielman tekemisessä – unohtamatta sen pedagogisia päämääriä, kuten kriittiseksi ajattelijaksi kasvamista.

Tuloksissamme toimme esille eri ohjaustapojen kirjoa, emmekä nostaneet esille, miten ohjaustavat vaihtelevat esimerkiksi tieteenaloittain, yksiköittäin, ohjaajien toimenkuvien (professori, yliopistonlehtori, tutkija) tai ohjaajien ja opiskelijoiden määrän perusteella. Tällaiset tulokset olisivat kiinnostavia, mutta emme kokeneet niiden soveltuvan tapaus-tutkimukseen, jonka tarkoituksena oli kuvaaminen eikä eri ohjaustapojen erojen vertailu. Erilaisilla ohjaustavoilla päästään kuitenkin erilaisiin oppimispäämääriin ja -kokemuksiin, minkä takia ohjaajan kannattaa miettiä tarkkaan sitä, millaiseen oppimiseen ja kokemuksiin ohjauksella pyritään. Tutkielmaproessin järjestäminen esimerkiksi yhteisöllisenä projektina, yhtenäisenä seminaarimuotoisena kurssina, eri palasista koostuvana tai hyvin yksilölähtöisenä tutkielmatekstin tuottamisen prosessina antavat opiskelijoille erilaisia kokemuksia ja sitä kautta myös osaamista mutta myös vaativat organisaatiolta ja ohjaajilta erilaisia asioita.

Ohjaajien asemoitumisen tarkastelu toi esille monia erilaisia ohjaajarooleja, joissa ohjaaja voi tutkielmaa ohjattaessaan toimia. Ohjaaja voi siten omaksua sen ohjaajaroolin, jonka kulloinkin näkee parhaaksi. Tutkimuksessa olemme pyrkineet lähtökohtaisesti välttämään erilaisten ohjaustyilien arvottamista. Tällaisiksi voi nähdä luonnehdinnat, joissa muistutetaan ohjaajaa tarkastelemaan asioita opiskelijoiden näkökulmasta, antamaan

säännöllisesti palautetta kahdenkeskisesti ja huomioimaan ohjaustilanteissa hänen mielentilansa (Lindblom-Ylänne & Wager, 2002, s. 315, 319, 320) ja ohjeistetaan ohjaajaa olemaan arvostava, kriittinen, rohkaiseva, kannustava, helposti lähestyttävä, eri aiheista aidosti ja tasapuolisesti kiinnostunut ja itseään ymmärrettävästi ilmaiseva. Tämän tutkimuksen kautta on kuitenkin mahdollista miettiä, millaisiin ohjaajaroolien sekoituksiin ideaaliohjaajalla on valmiutta (ks. myös Mäkinen, 2005, s. 36). Voitaneen ajatella, että ideaaliohjaajan voi määritellä ohjaajaksi, joka tekee juuri näin – toimii erilaisissa ohjaajaroleissa. Tällainen ajatus on mielestämme ainakin yhdistettävissä hyvin näkemyksiin opinnäytteestä ”dialogisena matkana”. Esimerkiksi Myllylä ja muut (2015, s. 14) luonnehtivat opinnäytteen ohjauksen jatkuvaksi dialogiksi, jossa määritellään tutkielman ongelmaa ja jossa opiskelijalla on kuitenkin vastuu päätöksistä etenemistavoista.

Ideaaliohjaajan ihanteeseen pääsemiseen vaikuttaa oleellisesti paitsi asenne siitä, missä määrin opiskelijan uskotaan ja/tai tiedetään omaavan riittävät tiedot ja taidot itsenäiseen työskentelyyn, myös aika, joka siihen on käytettävissä. Esimerkiksi Passila (2011, s. 108–109) jakaa esittelemässään testissä opinnäytetyön ohjaajat kolmeen ryhmään sen mukaan, mitä vastausvaihtoehtoja (a, b vai c) he ovat eniten valinneet: On sitoutuneita ohjaajia, joilla on paljon aikaa opiskelijan ohjaamiseen, on vastuullisia ohjaajia, jotka ymmärtävät roolinsa opiskelijan tukemisessa ja opinnäytetyön aiheen rajauksessa. Lisäksi on ohjaajia, joiden mielestä opiskelija on riittävän autonominen tekemään työnsä itse, jollaista ohjaajatyyppejä voi luonnehtia da Costan (2016, s. 1–2) termein poissaolevaksi (*absent*). Näitä ihanteita asetettaessa on kuitenkin muistettava, että tutkielman ohjaajaroolin lisäksi yliopistossa opettava toimii usein myös muissa rooleissa, kuten muun opetuksen opettajana, tutkijana tai rahoituksen hankkijana. Roolien yhdistäminen saattaa aiheuttaa yksilölle ongelmia työssä jaksamisessa ja toimia myös alkusysäyksenä identiteetin muuttumiselle (ks. Nevgi & Toom, 2009, s. 422–444). Näiden roolien yhdistäminen saattaa aiheuttaa paineita yksilöille. Tutkielmaprosessien ohjaaminen on aina myös institutionaalinen prosessi, johon vaikuttaa niin instituutioiden arvot, rahoitus ja aika. Esimerkiksi Vehviläinen ja muut (2009, s. 336–337) toteavat, että opinnäytetyön ohjauksen laatuun vaikuttavat monet tekijät, kuten resurssit, toimintaympäristö, opetussuunnitelma sekä opiskelijoiden rekrytointi- ja valintamenettelyt. Voikin todeta, että eri organisaatioissa, yksiköissä ja oppiaineissa saattaa olla erilaisia käytäntöjä, joihin ohjaajan on mukauduttava ja jotka voivat enemmän tai vähemmän tukea tutkielman ohjaamista. On otettava huomioon, että tutkielman tekemistä tukevat myös aiemmat opinnot, joilla voidaan varmistella opiskelijan selviytymistä sekä tutkimus- että kirjoitusprosessista. Monet ratkaisut ohjaamisen kehittämiseksi ovatkin yhteisöillä; valtiolla, yliopistoilla ja oppiaineilla.

Myös Vehviläinen ja muut (2009, s. 338) ovat todenneet, että opiskelijoiden perustaidot vaihtelevat eivätkä ohjauksen keinot ”usein riitä merkittävien tiedollisten puutteiden, heikon lukeneisuuden tai metodiosaamisen paikkaamiseen”. He muistuttavat tällaisten ongelmien olevan opinnäytevaihetta edeltävän opetussuunnitelman ongelmia. Kyselyn vastauksista kävi ilmi, että tähän asiaan on kiinnitetty huomiota sisällyttämällä joissakin oppiaineissa opetussuunnitelmaan erillinen metodikurssi. Yhdessä kysymyksessämme kysyttiin, mitä opiskelijan tutkielmaproessiin kuuluu lisäksi (kuten yksikön järjestämiä aloitusluentoja, keskusteluseminaareja, erillisiä kursseja). Vastauksista kävi ilmi, että osa ohjaajista tietää useita tutkielmaa tukevia kursseja ja osa ei tiedä, millaisia tutkielman

tekemistä tukevia kursseja opiskelijat käyvät. Tieteellisen kirjoittamisen kursseista ei löytynyt yhtäkään mainintaa.

Hakala (1996, s. 13, 216) korostaa tutkimusprosessin ainutkertaisuutta ja merkityksellisyttä opiskelijalle. Se, mikä saattaa olla ainutkertaista opiskelijalle, saattaa näyttäytyä ohjaajalle itsestäänselvytenä. Itsestäänselvyyksiä pidettyjen tietojen ja taitojen tunnistaminen on tärkeää. Tietoja ja taitoja voidaan tukea ja varmistella monilla eri tavoilla sekä ennen tutkielmaprosessin alkua että sen jälkeen. Tutkielmaprosessia tukevia pedagogisia käytäntöjä, suunnittelua (esim. prosessikaaviot) ja kollegiaalista tukea kehittämällä on ehkä löydettävissä ohjaukseen uusia suuntia, joihin koko yhteisö voi sitoutua. Tätä tutkimusta olisi mahdollista jatkossa laajentaa moneen suuntaan. Yksi näistä olisi kyselyn tekeminen useamman yliopiston tutkielmaohjaajalle, toinen keskittyminen tiettyjen oppiaineiden ja kolmas tietynlaisten tutkielmien ohjaajien näkemysten selvittämiseen. Kuten Vehviläinen ja muut (2009, s. 338) toteavat, opinnäytetyön ohjaamisen kaikille aloille yhteisten piirteiden lisäksi ohjaukset käytännöt rakentuvat ”suhteessa tieteen tekemisen ydinkäytäntöihin, työvälisiin ja tekniikkaan sekä tieteenaloille ja niiden sisäisille paradigmoille ominaisiin toimintamalleihin”. Tieteenalakohtaisten käytäntöjen, oppialojen tiedon ja tieteen kielen kohtaamisten tutkiminen opinnäytetyön ohjaamisen kontekstissa voi auttaa kehittämään kohtaamisten merkityksellisyyttä.

Lähteet

- Acker, S, Hill, T. & Black, E. (1994). Thesis supervision in the social sciences: Managed or negotiated? *Higher Education*, 28(4), 483–498.
- Bekman, A. (2010). *Horizontal Leadership Book*. Alert-Verlag.
- Bengtsen, S.S.E. (2011). Getting personal – what does it mean? A critical discussion of the personal dimension of thesis supervision in higher education. *London Review of Education*, 9(1), 109–118.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1994). *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma*. V. Raiskila (suom.). Gaudeamus. (Alun perin julkaistu 1966).
- Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. Routledge.
- Brown, G. & Atkins, M. (1998). *Effective Teaching in Higher Education*. Routledge.
- da Costa, S. (2016). Supervisor types; which one is your match? *Cell Death Discovery*, 2.
- Dahöström, A. & Valkonen, L. (2011). Keskenkäisen ohjaaminen. Kokemuksia opinnäytetyöryhmistä. Teoksessa L. Penttinen, E. Plihtari, T. Skaniakos & L. Valkonen (toim.), *Vertaisuus voimavarana ohjauksessa* (s. 169–190). Jyväskylän yliopisto.
- Duff, P. A. (2010). Language Socialization into Academic Discourse Communities. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 169–192. <https://doi.org/10.1017/S02671905100000048>
- Dysthe, O. (2002). Professors as mediators of academic text cultures: An interview study with advisors and master’s degree students in three disciplines in a Norwegian university. *Written Communication*, 19(4), 485–536.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. Longman.
- Gergen, K. J. (1999). *An Invitation to Social Construction*. Sage Publications.
- Hakala, J. T. (1996). Opinnäyte ja sen ohjaaminen. Johdatus tutkimusprosessin hallintaan. Gaudeamus.
- Helo, P., Tuomi, V., Kantola, J. & Sivula, A. (2019). *Quick guide for Industrial Management thesis works*. Vaasan yliopisto. Osuva. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-476-871-9>
- Hirsto, H. & Soronen, A. (2020). Opponointi oppimistilanteena. Teoksessa H. Katajamäki (toim.), *Tieteellinen kirjoittaminen tiedeyhteisössä* (s. 160–174). VAKKI.
- Hunter, A.-B., Laursen, S. L. & Seymour, E. (2006). Becoming a Scientist: The Role of Undergraduate Research in Students’ Cognitive, Personal, and Professional Development. *Science Education*.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (2003). *Diskurssianalyysin aakkoset* (2. painos). Vastapaino.

- Kantola, J. (2020). Kaksi tarinaa gradun tekemisestä – Itsensä johtamisen näkökulma. Teoksessa H. Katajamäki (toim.), *Tieteellinen kirjoittaminen tiedeyhteisössä* (s. 40–54). VAKKI.
- Katajamäki, H. (2018). Tekijän identiteetti taloussanomalehtien pääkirjoituksissa. Pääkirjoitustoimittajan sosiaalisesta roolista tuotettu, teksteistä tulkittu [väitöskirja, Vaasan yliopisto]. Osuva. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-476-833-7>
- Katajamäki, H. (2020). Käsitteiden analysointi tieteellisen kirjoittamisen oppimisen menetelmänä. Teoksessa H. Katajamäki (toim.), *Tieteellinen kirjoittaminen tiedeyhteisössä* (s. 12–39). VAKKI.
- de Kleijn, R.A.M, Meijer, P.C., Brekelmans, M. & Pilot, A. (2015). Adaptive research supervision: exploring expert thesis supervisors' practical knowledge. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 117–130.
- Kruse, O. (2013). Perspectives on Academic Writing in European Higher Education: Genres, Practices, and Competences. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 37–58.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (2007). Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.), *Tapaustutkimuksen taito* (s. 9–38). Gaudeamus.
- Lindblom-Ylänne, S. & Wager, M. (2002). Tieteellisten opinnäytetöiden ohjaaminen. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja* (s. 314–325). WSOY.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. Lawrence Erlbaum.
- Mezirow, J., Lehto, L. & Ahteenmäki-Pelkonen, L. (1995). *Uudistava oppiminen - kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Gaudeamus.
- Myllylä, M., Hakala, J. T., Saaranen-Kauppinen, A. & Eskola, J. (2015). Poliisikoulutus muuttui korkeakoulututkinnoksi: opinnäytetyön ohjaaminen ja opinnäyteprosessin tuottamat työelämätaidot tutkinnonuudistuksen alkuvaiheessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 17(3), 8–23. OKKA-säätiö.
- Mäkinen, O. (2005). Tieteellisen kirjoittamisen ABC. Tammi.
- Nevgi, A. & Toom, A. (2009). Yliopisto-opettajan opettajaidentiteetti. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja* (s. 412–426). WSOYpro.
- Nummenmaa, A. R. & Lautamatti, L. (2004). Ohjaajana opinnäytetöiden työprosesseissa: ryhmäohjauksen käytäntöä ja teoriaa. Tampere University Press.
- Passila, H. (2011). Testaa, millainen opinnäytetyön ohjaaja olet! Teoksessa E. Myller (toim.), *Oppaiden opas – vinkkejä opetukseen opintopolun eri vaiheissa* (s. 108–109). Aalto-yliopisto.
- Penttinen, L. (2005). *Gradupuhetta tutkielmaseminaarissa* [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX Digital Repository. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2187-5>
- Penttinen, L. & Plihtari, E. (2011). Vertaisryhmä opiskelun tukena -ryhmäohjauksen pedagogisia haasteita. Teoksessa L. Penttinen, E. Plihtari, T. Skaniakos & L. Valkonen (toim.), *Vertaisuus voimavarana ohjauksessa* (s. 55–75). Jyväskylän yliopisto.
- Puskala, J. (2020). Kirjoittajan oman äänen kuuluminen tieteellisessä tekstissä. Teoksessa H. Katajamäki (toim.), *Tieteellinen kirjoittaminen tiedeyhteisössä* (s. 55–67). VAKKI.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. (2014). *Tutkimuksen voimasanat*. Sanoma Pro.
- Shapiro, E.C., Haseltine, F. P. & Rowe, M. P. (1978). Moving up: Role models, mentors, and the "patron system". *Sloan Management Review*, 19(3), 51–58.
- Siekkinen, T. (2019). *The changing relationship between the academic profession and universities in Finnish higher education* [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX Digital Repository. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7931-7>
- Siekkinen, T., Pekkola, E. & Carvalho, T. (2019). Change and continuity in the academic profession: Finnish universities as living labs. *Higher Education*, 79, 533–551. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00422-3>
- Skaniakos, T. & Keränen, M. (2011). Jaettua ohjaajuutta: valtio-opin pro gradujen ohjaukskokeilu. Teoksessa L. Penttinen, E. Plihtari, T. Skaniakos & L. Valkonen (toim.), *Vertaisuus voimavarana ohjauksessa* (s. 141–155). Jyväskylän yliopisto.
- Svinhufvud, K. (2013). Opinnäytteen kirjoittaminen vuorovaikutuksena: Keskustelunanalyttinen tutkimus graduseminaarien ja gradunohjaustapaamisten vuorovaikutuksesta [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-9314-2>
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press.
- Tavory, I. & Timmermans, S. (2014). *Abductive analysis: theorizing qualitative research*. University of Chicago Press.

Vehviläinen, S., Pyhältö, K., Lindblom-Ylänne, S., Löfström, E., Nevgi, A. & Kaartinen-Koutaniemi, M. (2009). Tieteellisten työprosessien ohjaus. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja* (s. 334–371). WSOYpro.