

# Poliisikoulutus muuttui korkea- koulututkinnoksi: Opinnäytetyön ohjaaminen ja opinnäyteprosessin tuot- tamit työelämätaidot tutkin- nonuudistuksen alkuvaiheessa

---

## Markku Myllylä

KM, lehtori  
Poliisiammattikorkeakoulu  
PL 123, 33721 TAMPERE  
markku.myllyla@polamk.fi

## Juha T. Hakala

KT, YTM, professori, kasvatustiede  
Jyväskylän yliopisto  
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius  
PL 567, 67701 Kokkola  
juha.hakala@chydenius.fi

## Anita Saaranen-Kauppinen

YTT, erikoistutkija  
LIKES-tutkimuskeskus  
anita.saaranen-kauppinen@likes.fi

## Jari Eskola

Dosentti, YTT, yliopistonlehtori  
Kasvatustieteiden yksikkö  
333014 Tampereen yliopisto  
jari.eskola@uta.fi

*Artikkeli on läpikäynyt referee-menettelyn*

## Tiivistelmä

Yhteiskunnallinen muutos ja sen myötä yhä enemmän asiantuntijatyöksi muuttuva poliisin ammatti ovat edellyttäneet poliisikoulutuksen uudelleen arviointia ja rakenteellista muutosta. Poliisin perustutkinto muuttui ammattikorkeakoulututkinnoksi vuonna 2014. Samalla opintojen osaksi

tuli 15 opintopisteen laajuinen opinnäytetyö. Tässä artikkelissa tarkastellaan Poliisiammattikorkeakoulussa 2011–2013 toteutetun opinnäytepilotin kautta poliisin perustutkinnon opinnäyteprosessia ohjaamisen näkökulmasta. Tutkimusaineisto koostuu ohjaajahaastatteluista.

Tutkimusaineiston perusteella poliisi-koulutusta luonnehtii koulutusuudistuksen alkuvaiheessa melko hierarkkinen oppilaitoskulttuuri. Kehittämisen haasteiksi tunnistetaan muiden muassa opiskelijoiden oman vastuullisuuden ja itseohjautuvuuden lisääminen – myös opintojen ohjaamisen osalta. Opinnäytepilotissa ohjauksen painopiste oli prosessin ohjaamisen sijaan produktissa (so. valmiissa opinnäytteessä) ja opiskelijan edistymisen kontrollissa. Vaikka ohjaajat tunnistivat opinnäyteprosessin mahdollisuudet kehittää mm. tulevaisuuden yleisiä työelämätaitoja, pilottikokeilu jätti tämän tavoitteen osalta vielä toivomisen varaa. Opinnäyteprosessin mahdollisuuksien näkeminen laajemmin nimenomaan poliisin ammatillista kasvua tukevana prosessina näyttää edellyttävän opinnäyteprosessin systemaattisempaa analyysia, mutta osaltaan myös muuttuvan opettajan roolin arviointia ja jopa koulutuskulttuurin muutosta.

**Avainsanat:** *Poliisikoulutus, Poliisiammattikorkeakoulu, geneeriset taidot, opinnäyte, ohjaus*



## Abstract

The job description of the police officer has transformed due to changes in the society and related new expert requirements; this new reality has, additionally, placed demands on the educational system calling for a re-evaluation and a structural change. Consequently, the police degree became a bachelor level degree in 2014 and now includes a 15 credit point thesis. This article aims to review the thesis process through the pilot thesis project that took place between 2011 and 2013, particularly, from a mentoring perspective. The data consists of the involved mentors' interviews.

According to the data, at the eve of the educational reform the police training culture is still typified by a fairly strong hierarchical structure. Among the future challenges identified was the augmentation of student responsibility and self-direction during both the thesis process and the studies on the whole. Furthermore, the teachers' focus was mostly on the students' timely progress and the final product, instead of the thesis process which had less emphasis. Although, the teachers acknowledged the potential for the thesis to develop some generic work life skills for example, the pilot project left room for improvement in this regard. In order for the thesis process to truly and significantly promote professional growth, its potential should be better acknowledged. It also requires a more systematic analysis of the process and a change in both the teacher's role and in the teaching culture.

**Keywords:** *police training, Police University College, generic skills, thesis, tutoring*

## Johdanto

**T**yöelämän muuttuviin osaamisvaateisiin pyritään vastaamaan entistä laadukkaammalla ja entistä joustavammalla koulutuksella. Laajasti ollaan kiinnostuneita siitä, millaista kompetenssia koulutus tuottaa. Kompetensseista puhuttaessa ei enää tarkoiteta yksinomaan työn tekemisen teknisiä taitoja, vaan sellaisia taitoja, joista käytetään nimitystä avain-, ydin- tai siirrettävät taidot. Ne ovat yleisiksi työelämätaidoiksi tai vaihtoehtoisesti geneerisiksi<sup>1</sup> taidoiksi kutsuttuja taitoja, joiden voidaan nähdä tukevan elinikäistä oppimista, olevan opittavissa ja opetettavissa, ja joita korkeakoulusta valmistuvan pitäisi hallita alasta riippumatta. (Tremblay, Lalancette, & Roseveare, 2012, s.113; Star & Hammer, 2008, ss. 238–245; ks. myös Ruohotie, 2002.) Tällaisilla taidoilla pyritään varautumaan työelämän tuleviin muutoksiin.

Poliisikoulutusta uudistettaessa on luonnollisesti jouduttu pohtimaan myös koulutuksen tarjoamia geneerisiä taitoja. Tällaisiksi on tunnustettu muiden muassa ne kasvaneet osaamistarpeet, joita jo yhä yksityiskohtaisemmat toimivaltasäännökset, kuten lait, asetukset ja säädökset, näyttävät edellyttävän. Kansainvälistyminen, nuorten syrjäytymisen lisääntyminen, teknologinen kehitys, rikollisuuden yhä uudet muodot ja kansalaisten valvutuneisuus sekä yleinen koulutustason kohoaminen ovat puolestaan johtaneet siihen, että poliisilta edellytetään entistä parempaa teknistä osaamista ja yhteiskunnallisten prosessien ymmär-

rystä. Poliisiammattikorkeakoulutusta käsittelevässä hallituksen esityksessä (HE 64/2013 vp) poliisin osaamistarpeita on ilmaistu seuraavasti:

”Poliisin rooliin kohdistuu edelleen kasvavia toimintaodotuksia, jotka edellyttävät poliisilta laajaa asiantuntemusta, oman toimintansa jatkuvaa kehitystyötä sekä toimintaympäristön muutosten ennakointi- ja arviointikykyä. Verkostoyhteistyöhön on kyettävä tuottamaan poliisitoiminnassa syntyvää tietoa, hyödyntämään muiden tuottamaa tietoa, sekä tekemään tämän tiedon pohjalta perusteltuja johtopäätöksiä” (kappale 2.3).

Tällaisessa toimintaympäristössä opetussuunnitelman laadinnan ongelmat korostuvat. Koska yksittäisten osaamistarpeiden ennustaminen on vaativaa, voidaan ajatella, että geneerisiä taitoja opettamalla on mahdollista ainakin osittain vastata poliisityön nopeasti muuttuviin tarpeisiin.

Yhtenä keskeisenä työelämäosaamiseen kouluttamisen keinona voidaan pitää korkeakouluopiskelijoiden tutkintoon sisältyvää opinnäyteprosessia (Hakala, 2004, 2008). Opinnäytetyö voidaan kohdistaa tulevan poliisin ammatillisiin ongelmiin ja se voi olla jopa askel erityisosaamiseen. Opinnäyteprosessin mahdollisuuksia valmentaa opiskelijoita geneerisiin taitoihin on pohdittu paljonkin (esim. Rissanen, 2003), mutta paljon vähemmän on tarkasteltu sitä, miten opinnäytetyön ohjaajat itse mieltävät opinnäyteprosessin tarjoamat mahdollisuudet tuottaa näitä taitoja. Tällainen tarkastelu olisi tärkeää, sillä mikäli ohjausprosessis-

<sup>1</sup>OECD:n käynnistämän AHELO-hankkeen (Assessment of Higher Education Learning Outcomes) puitteissa arvioidaan korkeakouluopiskelijoiden osaamista neljällä osa-alueella, joista yksi on geneeriset taidot. Geneeristen taitojen CLA-arvioinnista (ks. Ursin & Välijärvi, 2010).

sa ei korosteta oppinnäyteprosessin mahdollisuuksia tässä suhteessa, on todennäköistä, ettei myöskään oppinnäytetyötään laativa opiskelija näe tutkielmaa muutoin kuin tutkintoon välttämättä kuuluvana kirjallisena tuotoksena.

Tässä artikkelissa tarkastellaan oppinnäytetyöskentelyn mahdollisuuksia poliisiopiskelijoiden työelämätaitojen kehittämisessä. Tarkastelun näkökulma on ohjausprosessissa. Tutkimuksessa haetaan vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

- 1. Millaisena oppinnäytetöiden ohjaajat näkevät ohjausprosessin?*
- 2. Millaisia työelämätaitoja oppinnäytetyöprosessi ohjaajien mielestä tuottaa?*

## **Poliisikoulutus osaksi ammattikorkeakoulutusta**

**E**nsimmäiset ammattikorkeakoulut aloittivat Suomessa toimintansa 1990-luvun alkupuolella. Muutos oli monien entisten opistotasoisten oppilaitosten kohdalla suuri, sillä laaja-alainen kehittämistyö kohdistui yhtäkkiä lähes kaikkeen aina opetussuunnitelmasta pedagogiikkaan. Pedagogisesti muutos tarkoitti opettajan roolin tarkentumista behavioristisesti orientoituneesta sisälönsiirtäjästä konstruktivistiseksi oppimisen mahdollistajaksi (Ruohotie, 2002; Lee & Lin, 2009, ss. 58–73). Opiskelijan aktiivisuuteen ja asioiden syvälliseen ymmärtämiseen tähtäävässä konstruktivismiin hengessä alettiin korostaa tiedon persoonallista rakentumista elinikäisen oppimisen tiellä. Tällä tiellä opettaja haluttiin nähdä opiskelijan oppimispolun tasoittajana ja valmentajana, ei niinkään opetetun kontrolloijana. (Auvinen, 2004, ss. 46–58.) Mäkisen ja Harran (2012, ss. 5–7) sittemmin tiivistämä näkemys ammattikorkeakouluopettajan työn ytimestä kiteytyy oppimisen edistämiseen ja

opiskelijan dynaamiseen oppimiseen. Tämä kaikki toteutuu eri toimijoiden välisenä yhteistyönä, jaettuna asiantuntijuutena. Asiantuntijuuden puolestaan on ajateltu merkitsevän yhä useammin työyhteisöjen ja organisaatioiden rajat ylittävää toimintaa rakentuen koko toimintakulttuurin läpäisevässä yhteistoiminnassa (Launis & Engeström, 2005, s. 64; Nummenmaa, 2011, s. 184). Marttilan (2010, ss. 1–2) arvion mukaan ammattikorkeakoulun opettajuuden kehittymiseen ovat silti – kaikesta edellä todetusta huolimatta – olleet vaikuttamassa myös hallinnon, erityisesti ammattikorkeakoululainsäädännön, luomat odotukset.

Poliisin perustutkinnon muutos ammattikorkeakoulututkinnoksi (Poliisiammattikorkeakoulussa vain päällystökoulutus on ollut amk-tasoista) syksyllä 2014 asetti koulun pedagogisen strategian ja kyvyn tuottaa ajantasaista koulutusta uusien haasteiden eteen hyvin samantapaista prosessia seuraten kuin tapahtui entisten opistotasoisten oppilaitosten muuntuessa ammattikorkeakouluiksi 1990-luvulla. Ammattikorkeakoulutuksen taustalla olevan mestari-kisälli-perinteen, ammattikasvatuksellisen taustan ja uusimpana korkeakoulutuksen opetukselle asetettujen vaatimusten voidaan olettaa vaikuttavan myös Poliisiammattikorkeakoulussa sovellettavaan pedagogiikkaan. Kotila (2003, ss. 13–14) on korostanut asiantuntijaksi oppimisen prosessiin vaikuttavan myös uudentyyppisen kulttuurisen osallistumisen, tiedonhankinnan ja lopulta myös uudenlaisen tiedon luomisen. Opettajan työssä poliisikoulutuksen korkeakoulutasoisuus tulee näkymään pedagogisten muutosten ohella opetuksen kohoavina laatuvaatimuksina ja pohjautumisena tutkittuun tietoon, mikä tosin saatetaan tulkita käytännönläheisen opetuksen vastakohtak-

si (Herranen, 2004, s. 309). Muutos ei siis ole ongelmaton, ja onkin oletettavaa, että muutoksessa poliisiammattikorkeakoulun opettaja tulee toimimaan eräänlaisessa korkeakouluodotusten ja ammattillisen koulutuksen perinteiden ristipaineissa.

Monille poliisiammattikorkeakoulun opettajille oppilaitoksen muutos ammattikorkeakouluksi tarkoittaa käytännössä oman osaamisen päivittämistä ja muodollista lisäkoulutusta. Edelleen, kurssimuotoisen poliisin peruskoulutuksen muutos kohti väljempää korkeakoulukehystä merkinnee oman opettajaroolin uudelleenarviointia. Tämä on luonnollista, sillä opettamisen sijaan tullaan puhumaan ohjaamisen ja valmentamisen taidoista. Opiskelijalta itsenäiseksi alan asiantuntijaksi kasvaminen edellyttää puolestaan sellaisia opiskelutaitoja, joita tähän asti ei ole kovinkaan paljon tarvittu ja joihin erityisesti koulutuksen alkuvaiheessa tarvitaan tukea. Koli (2003, ss. 153–157) onkin aiheellisesti huomauttanut, että opettajan osaamisen kehittäminen tulisi huomioida juuri niillä osa-alueilla, joista kokemusta on niukasti. Eräs pedagogisen muutoksen painopiste on ottaa opetuksen suunnittelun lähtökohdaksi opiskelijan oppimisprojektin kokonaisvaltainen suunnittelu perinteisemmän opetusprosessin sijaan. Työelämässä vasta valmistunut poliisi tulisikin nähdä asiantuntijaorganisaation kehittävänä jäsenenä, joka tarvitsee työssään korkeampia tietämisen muotoja (ymmärtämistä, arviointia ja soveltamista).

## Opinnäytetyön ohjaamisesta poliisikoulutuksessa

**C**EPOL:n (European Police College) hallitus teki vuonna 2007 suosituksen poliisikoulutuksen

kehittämisestä Euroopassa Bolognan prosessin mukaisesti (Decision, 2007). Poliisikoulutuksen kehittämistä käsittelevässä hankeraportissa (Poliisiammattikorkeakoulu, 2012, ss. 28–50; hankkeesta käytettiin lyhennystä Polku) todetaan edelleen, kuinka ammattikorkeakoulutaisoisen poliisin perustutkinnon tulee antaa valmiuksia työelämän tutkimiseen ja kehittämiseen. Näitä valmiuksia kehitetään erityisesti 15 opintoviikon laajuisen opinnäyteprosessin myötä. Luonteeltaan opinnäytteet voivat olla tutkimuksellisia tai toiminnallisia. Kuten muilla koulutusaloilla, on oletettavaa, että myös suuri osa poliisiammattikorkeakouluissa laadittavista opinnäytteistä tulee olemaan toiminnallisia (vrt. Vilkkä & Airaksinen, 2003) ja hankkeistettuja, mitä esimerkiksi Kotila (2008, s. 14) on pitänyt hyvänä kehityksenä. Toiminnallisessa opinnäytteessä on työelämän kehittämisen näkökulma ja opinnäytteeseen liittyy tavallisesti tuotos, produkti, joka voi olla esimerkiksi käsiopas tai toimintasuunnitelma. Työelämälähtöisten opinnäytteiden ohjaamisessa korostuu ohjaajan kyky yhteistyöhön, verkostoitumiseen ja osallistumiseen – toisin sanoen taidot, jotka ovat tavoiteltavia taitoja myös tuleville poliiseille. On vielä huomattava, että poliisikoulutuksessa laadittavat opinnäytteet ovat osa tutkimus- ja kehittämistoimintaa, jota myös ammattikorkeakoululaki edellyttää. TKI -toiminta vahvistaa oppilaitoksen tieteenalaperustaa ja siten oppilaitoksen luonne alansa edelläkävijänä korostuu.

Grebert, Bates, Bell, Patrick ja Cragolini (2004, s. 162) havaitsivat tärkeäksi huomioida geneeristen taitojen kehittämisen opetusta suunniteltaessa. Erityisen tärkeiksi koettiin tiimityötaitojen opettaminen, sillä kyseisten taitojen kehittäminen näyttää edistävän myös muita, tiimi-

työhön liittyviä geneerisiä taitoja. Geneerisillä taidoilla tarkoitetaan esimerkiksi kriittisen ajattelun taitoja, yleisiä ongelmanratkaisutaitoja ja projektityötaitoja, jotka eivät ole sidottuja mihinkään erityiseen ammattialaan, vaikka niillä sinänsä voi olla myös alakohtaisia piirteitä (Nykänen & Tynjälä, 2012, ss. 19–21). Siitä, kuinka universaaleja, siirrettäviä ja yksilöllisiä geneeriset taidot todellisuudessa ovat, on esitetty myös poikkeavia näkemyksiä (Canning, 2013; Gilbert, Balatti, Turner, & Whitehouse, 2004, s. 383). Esimerkiksi Nykänen ja Tynjälä (2012) ovat määritelleet korkeakoulutetun kansalaisen työelämätaidoiksi akateemisen tiedonmuodostuksen, tiedon integraation taidot ongelmanratkaisutaitoineen, viestintä- ja sosiaaliset taidot, itsesäätelytaidot sekä johtamis- ja verkostotaidot (ks. myös Raij, 2003). Vesterinen (2004, ss. 48–55) puolestaan on korostanut esimerkiksi yhteistoiminnallista oppimista, jaettava asiantuntijuutta sekä tutkivan ja kehittävän näkökulman kehittymistä osana korkeakoulutusta. Opinnäyteprosessi näyttäisi soveltuvan tällaisten taitojen oppimiseen erinomaisesti.

Opinnäytetyöskentelyn saadessa merkittävän roolin osana poliisin tutkintoa myös opettajan rooli nimenomaan ohjaajana korostuu. Ohjaus on kompleksinen kokonaisuus; kontrollia, kanssakäymistä ja ohjausprosessin luonnetta pitäisi osata annostella sopivassa suhteessa huomioiden samalla ohjattavan kehityskaari (Maxwell & Smyth, 2011). Kukkosen (2007, s. 23, ss. 97–119) mukaan opettaja muuntuu työelämäosaajan sijaan yhä enemmän oppimisprosessin alkuun saattajaksi ja oppimisen tukijaksi. Ohjaajat itse ovat usein määritelleet osaamistaan esimerkiksi akateemisen pätevyyden ja ohjauskokemuksen kautta (Nummenmaa & Lautamatti, 2004, s. 129), mut-

*Ohjaus on myös kasvamaan saattamista ja tien näyttämistä, se on vaihtoehtojen oivaltamista.*

ta unohtaa ei pitäisi myöskään ohjaajan sosiaalisia taitoja. Tällaisiin vuorovaikutuksellisiin taitoihin kuuluu esimerkiksi dialogisen keskustelun ohjaaminen, jossa otetaan ohjattava ja hänen tiedolliset ja taidolliset tarpeensa huomioon (Peavy, 1999, ss. 87–88, 110). Atjonen (2005, ss. 60–66) toteaa, että hyvä ohjaaja esittää hyviä kysymyksiä, ajattelee ääneen ja edistää reflektointia valmiiden vastausten sijaan (vrt. Hakala, 2002). Ohjaus on myös kasvamaan saattamista ja tien näyttämistä, se on vaihtoehtojen oivaltamista. Ohjauksessa pyritään siten tasavertaiseen kanssakäymiseen, ei ”tyhjien astioiden täyttämiseen”. Ohjaajan vääränlainen vallankäyttö heikentää opiskelijan rohkeutta omiin ratkaisuihin, vaikka kontrollilla on joskus myönteisiäkin vaikutuksia. Opinnäytteen ohjausprosessi voi siten olla hyvin samantyyppinen ammatillisen kasvun prosessi kuin opettajien opetusharjoittelu (Väisänen & Atjonen, 2005, ss. 8–10). Ammatillinen kehittyminen edellyttää näissä molemmissa prosesseissa opiskelijan omaa konstruointiprosessia, jota tuetaan ohjauksen ja kehittymishaasteiden avulla. Myös Jyrhämä (2005, s. 27) korostaa päämäärään pyrkimistä ja vuorovaikutusta ohjaustilanteissa: vuorovaikutus ilman tavoitetta on ajanvietettä.

Kukkosen (2007, s. 363) mukaan onnistuneessa ohjauksessa ohjaajan substanssia tärkeämpää on opiskelijan maailmankuvan rakentumisen tukeminen.

Aiemmin ajateltiin, että ohjaajalla on ”erehtymättömän (tiedollisen) asiantuntijan rooli”, mutta sittemmin on alettu painottaa jaettua asiantuntijuutta: ohjattavalla on avaimet ratkaisuun, jonne ohjaaja hänet johdattaa. Onnistuneessa ohjaussuhteessa myös ohjattava on aktiivinen osapuoli (ks. myös Onnismaa, 2011, ss. 27–32; Hurtig, Laitinen, & Uljas-Rautio, 2010, s. 183). Parhaimmillaan opinnäytteen ohjaus on siis enemmän kuin neuvontaa: siihen kuuluu ohjaajan ja opiskelijan välinen dialogi, jonka puitteissa ongelman määrittely tehdään, joskin niin, että opiskelija itse tekee päätöksen siitä, kuinka matkallaan etenee. Korkea-asteella, kuten yliopistoissa, ohjaus saattaa näyttäytyä hyvin tehtäväkeskeisenä, vaikka opinnäytteen ohjauksella on merkitystä myös persoonallisen kasvun kannalta. (Lairio & Penttinen, 2005, ss. 21–34.) Ohjauskeskustelun avulla opiskelijan tilanne saadaan näkyväksi ja sitä on mahdollista reflektoida. Ohjauskeskustelua tarvitaan ongelmien jäsentelyyn tai valinnan tekemiseen. Neuvontakeskustelussa sen sijaan annetaan ohjeita opiskelijan selkeisiin kysymyksiin. (Nummenmaa, 2005, ss. 91–92.) On kuitenkin hyvä muistaa Onnismaan (2011, s. 118) huomautus raja-asiantuntijuudesta: ohjaajan vastuu ei ole vastuuta ohjattavan puolesta.

Edellä kuvatun ohella on merkillepantavaa, että opinnäytteen ohjaus kehittää onnistuessaan myös asiantuntijaorganisaatiota, kuten oppilaitosta, monipuolisesti. Ensinnäkin, ohjaustapahtuma suo mahdollisuuden opiskelijalle tarjotun tuen lisäksi ohjaajan omalle ammatilliselle kasvulle. Tutkielman tekoprosessi luo onnistuessaan myös erinomaisen kokonaiskuvan opintoihin kauttaaltaan. Tutkimuksen tekotaitojen lisäksi työelämäyhteys vahvistuu ja yksittäiset opin-

not löytävät paikkansa kokonaisuudessa. (Korhonen, 2005, s. 67.) Haastavassa ohjaustilanteessa ohjaaja oivaltaa, ettei oman opetusaiheen hallinta automaattisesti takaa hyviä ohjaustaitoja (Väisänen, 2005, s. 157). Opetusta ja oppilaitoksessa tehtävää tutkimusta, erityisesti opin- näyteprosessia, ei pitäisikään nähdä erillisinä toimina.

## Aineisto ja sen analyysi

**P**oliisiammattikorkeakoulussa toteutettiin vuosina 2011–2013 poliisikoulutuksen uudistusta valmistelevaan Polku-hankkeeseen liittyvä, noin puolentoista vuoden mittainen opinnäytepilotti. Pilottikokeilulla haettiin kokemuksia perustutkinnon opinnäytetöiden ohjauksesta ja siihen liittyvistä tukitoimista. Tämän artikkelin 1. kirjoittaja vastasi opinnäytepilotin järjestelystä, toimi yhtenä yhdeksästä ohjaajasta ja keräsi pilotin päätyttyä myös palautteen. Pilottiin osallistui kaikkiaan 43 opiskelijaa, ja ohjausryhmän keskimääräinen koko oli viisi opiskelijaa. Opinnäytteet olivat luonteeltaan tutkimuksellisia, toiminnallisia töitä oli kuusi. Opinnäytetöistä kuusi toteutettiin parityönä. Kokeiluun liittyvän suunnitelman mukaan jokaisella ohjaajalla oli viisi ryhmätapaamista, joista kaksi viimeistä toteutettiin opiskelijoiden työssäoppimisjakson aikana verkko-ohjauksena. Eri oppiaineiden opettajaohjaajista kuudella oli ylempi korkeakoulututkinto. Poliisitaustaisia kaikista ohjaajista oli viisi. Kuusi ohjaajaa haastateltiin pilotin päätyttyä ja kahdelta pyydettiin haastatteluteemoihin kirjallinen palaute; toinen näistä ohjaajista toimitti palautteen kirjoittajalle.

Niemi (1993) on käsitellyt ohjausta Habermasin tiedonintresseihin pohjautuvan kolmijaon mukaan. Habermasit-

## *Kansainvälistyvä terveydenhuolto on alkanut kiinnostaa suomalaisia tutkijoita 2000-luvulla*

tain ohjaus voidaan nähdä lähtökohdiltaan teknisenä, praktisena tai emansipatorisena toimintana. Tekninen tiedonintressi korostaa auktoriteettia ja positivismia, praktisessa tiedonintressissä painotuvat oman työn ymmärtäminen ja sen kehittämisenäköalat, emansipatorinen tiedonintressi pyrkii kriittisyyteen, kyseenalaistamiseen ja uudistavuuteen. Myös Krokfors (1993, ss. 54–56) on nähnyt ohjauksessa teknis-rationaalisen ja reflektiivisen ulottuvuuden. Teknis-rationaalinen ohjausote näkee taidot määriteltävinä ja siirrettävinä, reflektiivinen ohjausote pyrkii kehittämään opiskelijan ajattelua ja hänen itseohjautuvuuttaan. Ohjaajahaastattelut toteutettiin teema-haastatteluina ja niiden pääteemoina olivat Niemen ja Krokforsin ohjausnäkemysten pohjalta seuraavat: opinnäytteen ohjaus sosiaalisena ja tiedollisena toimintana, ohjauksen hyöty ohjaajalle ja opinnäyteprosessin tuottamat työelämävalmiudet. Haastatteluiden jälkeen aineisto litteroitiin ja litteroidun aineiston ohella kirjallinen palaute analysoitiin.

Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 88 sivua (Times New Roman, fontti 12, riviväli 1,5) ja se käsiteltiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Litteroitu aineisto käytiin läpi siten, että artikkelin 1. kirjoittaja koodasi haastatteluaineiston. Sen jälkeen aineisto alustavasti analysoitiin yhdessä artikkelin 4. kirjoittajan kanssa, minkä jälkeen saavutettiin yhteinen ymmärrys aineiston sisällöstä. Lisäk-

si aineiston sisällöstä ja tehdystä analyysistä keskusteltiin artikkelin muiden kirjoittajien kanssa. Tutkijatriangulaation (Eskola & Suoranta, 1998, ss. 69–75) avulla pyrittiin aineiston mahdollisimman tarkkaan ja eri näkökulmat sisältävään tulkintaan. Koodauksen jälkeen aineisto luokiteltiin, ja luokista muodostettiin laajempia teemoja. Teemat ilmentävät aineistossa esiintyneitä ohjaajakokemuksia siitä, millaisena opinnäytteen ohjaaminen ohjaajien kuvaamana näyttäytyi. Teemoista muodostettiin edelleen kaksi laajempaa ja abstraktimpaa ylätasoa teemaa: ohjausprosessi ja työelämätaidot sekä ohjaaja opinnäyteprosessissa. Tässä artikkelissa keskitytään ohjausprosessiin ja sen tuottamiin työelämätaitoihin. Tulososassa alateemat ovat luettavissa pääteeman alla, luvun alkukappaleessa.

Aineiston analyysi noudatteli abduktiiviseen päättelyyn kuuluvaa empirian ja teorian pohjalta muodostetun johtajuuden vuoropuhelua (Grönfors, 1982). Kaikkiaan aineisto luettiin huolellisesti läpi useita kertoja. Se, että artikkelin 1. kirjoittaja vastasi pilotin järjestelyistä, oli yksi ohjaajista ja palautteen kerääjä, asetti haasteita aineiston analyysille: aineistoa oli vaikeampi tarkastella ulkopuolisen arvioijan silmin. Myös tästä syystä analyysissä päädyttiin tutkijatriangulaatioon. Toisaalta pilottiproessin hyvä tuntemus auttoi aineiston tulkinnessa.

### **Tulokset**

#### Ohjausprosessi ja työelämätaidot

**O**pinnäytetöiden ohjaajien kuvailmana ohjausprosessi näyttäytyi toimintana, jonka kokonaisvaltaista merkitystä opiskelija ei useinkaan sisäistä. Ehkä juuri tästä seuraa se



ohjaajan kokemus, jonka mukaan ohjaaja mieltää opiskelijan passiivisena vastaanottajana eikä niinkään aktiivisena ammattiinsa kehittyvänä osapuolena. Ohjaajan näkökulmasta opinnäytetyöskentely on usein ennen muuta yksilösuorite, eikä oppilaitoksen toimintakulttuuri kannusta riittävästi työelämässä tarvittavaan ryhmätoimintaan. Näin kävi myös tässä pilotissa. Ohjaajat näkivät ohjausprosessin tuottaman hyödyn lähinnä taitona tehdä opinnäytteiden kaltaisia suoritteita, joskin he näkivät sen myös vähäisessä määrin yleisten työelämätaitojen kehittämisfoorumina. Valmiin tuotteen korostuminen ohjausprosessissa on myös omiaan lisäämään kontrollia.

Opiskelijan omalla myönteisellä suhtautumisella opinnäyteprosessiin koettiin olevan merkittävä yhteys työskentelyn sujumiseen. Ohjaajat kuvasivat, että asenne opinnäytetyöskentelyä kohtaan muodostuu usein jo opintojen alkuvaiheessa, mahdollisesti erilaisten ennakkokäsitysten pohjalta. Näitä käsityksiä ohjaustoiminnalla on mahdollista muuttaa, mutta toisaalta jopa vahvistaa. Osa haastatelluista ohjaajista koki opiskelijan opinnäytteen merkityksen oivaltamisen jo ohjausprosessin alussa keskeiseksi ohjausprosessin sujuvuuden ja motivaation syntymisen kannalta:

*Niin tää painoarvo varmaan ehkä siellä, se ymmärrys, että mikä sen päättötyön niinku merkitys on, opinnäytetyön merkitys, niin ku he sisäistää sitä sitten, sitten se menee. (H3)<sup>2</sup>*

Ohjaajien kuvailema opiskelijoiden aloitusvaiheen heikko motivoituminen opinnäyteprosessiin saattaa olla vihje siitä, että opinnäytteen merkitys tulevan poliisin ammatin kannalta nähdään vähäisenä tai se oli jäänyt epäselväksi: opin-

näyte koetaan vain pakolliseksi osaksi opintoja. Työskentelyssä eteneminen oli ohjaajien mukaan hitainta juuri niillä opiskelijoilla, jotka tekivät opinnäytteen vain ”välttämättömänä osana tutkintoa”. Opiskelijan passiivisuus saattoi aiheuttaa ohjaajassa myös riittämättömyden tunteita.

*Ja sitte oli joku, joka sano suoraan, että ei hällä sillä numerolla väliä, että eihän tällä tehdä mitään, että se jää kirjastoon ja sillä siisti, kunhan tästä läpi pääsee. (H6)*

*...mulle jäi se käsitys, että vaikka sitä yritti parhaansa mukaan antaa sitä apua ja ohjausta ni se ei kuitenkaan sitte mennä sinne perille, että et enkö osannu sitte riittävän tarkasti sanoo tai mitä mä haluan, mutta ei se kuitenkaan; eikö sitä kuunneltu vai eikö haluttu. (H1)*

Ohjausprosessia vaikeutti ohjaajien mukaan se, että monet opiskelijat eivät oma-aloitteisesti pitäneet yhteyttä ohjaajaan kuin vasta työn loppuvaiheessa. Tätä ilmiötä pohtiessaan ohjaajat puhuivat työn edistymisen arvioinnin ja ohjauksen suuntaamisen ongelmista. Tämä on ymmärrettävää, sillä kirjoittaminen ja argumentointi tekevät oppimisen näkyväksi, jolloin sitä on myös helpompi arvioida. (vrt. Koli, 2003, s. 158, s. 165.) Opiskelijoiden passiivisuus opinnäytetyöskentelyssä oli kaiken kaikkiaan melko yleinen kokemus ohjaajien keskuudessa, joskin olisi väärin yleistää sitä tässä aineistossa vallitsevaksi asenteeksi. Kuitenkin esimerkiksi Poliisipedagogiikan kehittäminen 2013 -projektin loppuraportissa (Popeda 13) passiivisuutta ruokkivan opetuskäytännön ongelma on tunnistettu, mikä viittaa siihen, että opettajajohdoisuus on osa oppilaitoskulttuuria. Siitä huolimatta muutamat ohjaajat kertoivat

<sup>2</sup>Haastateltavat on numeroitu juoksevasti.

pyrkineensä edistämään itseohjautuvuutta ja aktiivisuutta omilla valinnoillaan:

*Etten mä ihan menny niitten töihin ihan tuota sinne et mä oisin niinku lähteny, lähteny niitä tekemään, mut kyllä mä annoin heille hirmusen paljon vastuuta ja eväitä ja tämmösiä, että saivat harkita, että tekevätkö muutoksia vai eikö. (H4)*

Seminaari voi olla yksilöllinen työn esittelytilaisuus, mutta myös aktiivinen ja keskusteleva, ryhmän keskinäistä ymmärrystä lisäävää ja opiskelua edistävää toimintaa. Tutkimusaineiston perusteella ryhmäohjaustilaisuudet (seminaarit) muodostuivat pääsääntöisesti yksilöllisiksi opinnäytetöiden edistymisen seurantalaisuudeksi. Näin saattaa käydä, ellei ryhmässä tapahtuvaan työskentelyyn liitetä muuta merkitystä tai jos ryhmätyöskentelystä ylipäänsä on huonoja kokemuksia kuten Hillyard, Gillespie, & Littig (2010) havaitsivat. Kyse voi olla myös oppilaitokseen syvälle juurtuneesta yksin tekemisen kulttuurista, kuten kävi ilmi yhden haastattelun ohjaajan pohdinnasta. Ratkaisevaa olisikin, että ohjaaja havaitsee tilanteen ja onnistuisi suuntaamaan ryhmän toiminnan (dialogi) opiskelijoiden aktiivisuutta ja itseohjautuvuutta lisäävään suuntaan, sillä opiskelutovereiden tuki toisilleen on tärkeää (Samara, 2006). Toisessa ääripäässä teknisestä tiedonintressistä nouseva ohjaus- asenne voi mitätöidä seminaarien ryhmätapaamiset ja ohjausprosessin mahdollisuudet tuottaa myös työelämän geneerisiä, aktiivisuutta ja omatoimisuutta edellyttäviä taitoja.

Kaiken kaikkiaan ohjaajat uskoivat aktiivisen ja yhteistyökyisen ryhmän opinnäyteprosessia edistävään vaikutukseen, vaikka ryhmän keskinäistä yhteistoimintaa ilmeni usein vasta ohjausprosessin

*”Me oltiin niinku keskustelukumppaneita oikeestaan...”*

loppuvaiheen verkkoseminaareissa. Aktiivisuus ja yhteistoiminnallisuus lisääntyivät tyypillisesti ohjausprosessin edetessä. Yhden ryhmän ohjaaja kertoi toiminnan käynnistyneen hyvin alusta pitäen. Tässä tapauksessa ohjaajan keskusteluun rohkaiseva toimintatapa aktivoi ohjaajan oman arvion mukaan ryhmää: opiskelijat arvioivat toisiaan rakentavasti, toisten mielipiteitä kuunneltiin ja myös ohjaaja itse oli enemmänkin ryhmän keskusteleva jäsen kuin asiantuntija.

*No kyllä me oltiin vähän, me oltiin niinku keskustelukumppaneita oikeestaan... (H5)*

Tämän ryhmän opiskelijat muodostivat toimivan tiimin yhdessä ohjaajansa kanssa. Aineiston perusteella näyttikin siltä, että mitä enemmän ohjaaja saa palautetta ryhmätoiminnan hyödyistä, sitä monipuolisemmin hän alkaa hyödyntää sitä omassa ohjauksessaan.

Haastatteluissa ohjaajat arvioivat opinnäyteprosessia korostetusti valmiin opinnäytteen näkökulmasta. Myös ohjausprosessi nähtiin painotetusti valmiin tuotteen perspektiivistä. Aineistosta nousi esille ohjausprosesseja, joissa ohjausnäyttäytyi eräänlaisena kontrollin keinona. Ohjausprosessi konkretisoitui tällöin projektina, jossa ohjaajaohjoiset tapaamiset kohdistuvat ainoastaan työn edistymisen tarkasteluun (vrt. Vehviläinen, 2001, 80):

*Kysymys kuuluukin, että onks sulla mitään uutta kerrottavaa siellä. (H2)*

Opinnäytteen laadun varmistelu saattoi johtaa kontrollin lisäksi siihen, että

opiskelijaa autettiin liikaakin unohtaen haastaa häntä itsenäiseen ajatteluun ja itsenäiseen toimintaan. Vaikka monet ohjaajat kokivat kontrolloineensa vahvasti opinnäytetyöskentelyä – vallitsevan opetuskäytännön mukaan tai monien opiskelijoiden ”passiiviseksi” koetun työskentelyasenteen pakottamana – olivat ohjaajat silti yleisesti sitä mieltä, ettei opinnäyteprosessiin kuulu ylenmääräinen kontrolli. Turha kontrolli syö heidän mukaansa opiskeluintoa ja tekemisestä tulee pakonomaista sekä ulkokohtaista. Toisaalta sopivassa määrin annosteltuna kontrollin nähtiin edistävän työskentelyä. Pilotissa ohjaajien työskentelyä leimasi kuitenkin vahvasti edistymisen kontrollointi, jota myös opiskelijat tuntuivat ohjaajien mielestä odottavan:

*... ihan selkeesti niin opiskelijat odotti tavallaan sitä että määhän saanelen ehdot, marssijärjestyksen, mitä tehdään, missä kohtaa niin se, se oli ihan selkeesti semmonen kontrolloiva.* (H2)

Herrasen (2004, s. 310) mukaan tarvittavan kontrollin ohessa ohjauksen tulisi olla mahdollistavaa siten, että tavoitellaan opiskelijan oppimiskyvyn maksimointia. Se ei kuitenkaan saisi tarkoittaa sitä, että opiskelija jätetään vaihtelevan oma-aloitteisuutensa varaan, sillä ohjaaja voi auttaa opiskelijaa oivaltamaan vahvuutensa (Bandura, 1982; Amundson, 2005, s. 34; Onnismaa, 2011, s. 31). Ohjaajan välittävä ja sitoutunut asenne, joka saatetaan tulkita virheellisesti kontrolliksi, antaa myönteisen signaalin ohjattaville (ks. Auvinen, 2004, s. 355). Tällä puolestaan on merkitystä motivaation säilymisen ja sen myötä koko opinnäyteprosessin kannalta, sillä motivoituneet ja alkuvaiheessa työssään liikkeelle päässeet opiskelijat suoriutuivat yleensä opinnäyteprosessista muita paremmin. Saloviita (2007, s. 70) onkin todennut,

että luottamuksen rakentumiseen vaikuttaa osaltaan ohjaajan opiskelijoita kohtaan osoittama aito mielenkiinto.

Jonkinlaisena yhteenvedona opinnäyteprosessin hyödystä ohjaajien keskuudessa oli, että prosessi opettaa tekemään opinnäytteitä tai pienimuotoisia tutkimuksia ja auttaa ymmärtämään tutkimuksen maailmaa, johon kuuluu esimerkiksi oman tutkimuksen kytkeminen olemassa olevaan tietoon. Opinnäyteprosessin katsottiin luonnollisesti lisäävään tietoa tutkitusta aiheesta, mutta myös yleisten opiskeluvalmiuksien katsottiin parantuneen; puhuttiin ”kypsymisestä” ja ”kehittymisestä”. Vaikka työelämän geneeristen taitojen kehittyminen opinnäyteprosessin myötä ei ollut yleisin kokemus ohjaajien keskuudessa, nähtiin opinnäyteprosessin kuitenkin kehittävänsä parhaimmillaan myös tällaisia taitoja. Oma-aloitteisemmin ohjaajat toivat esiin lähinnä prosessikirjoittamisen ja argumentointikykyyn kehittymisen:

*Sitten myöskin niinkun pysty perustelemaan mielipiteitään olemassa olevaan tietoon mitä ne oli saanu, mitä ei hirveesti täällä tapahdu. Ja muussa opetuksessa tulee muuten muutenkin, että ne on hirveen huonoja perustelemaan.* (H2)

Erikseen kysyttäessä ohjaajat kertoivat myös itseohjautuvuuden, ongelmanratkaisutaitojen, tiedon soveltamiskyvyn ja oman työn kriittisen tarkastelun lisääntyneen. Sen sijaan ohjaajien näkemys opiskelijoiden yhteistyötaitojen kehittymisestä opinnäyteprosessissa oli melko kriittinen parityönä tehtyjä töitä lukuun ottamatta (vrt. Samara, 2006). Ohjaajilta kootun palautteen mukaan monet mainituista taidoista kehittyivät yleisesti vasta ohjausprosessin loppupuolella. Prosessikirjoittamista ja perustelutaitoja pidettiin oletettavasti tärkeänä myös siksi, et-

tä niiden koetaan olevan tärkeitä taitoja poliisin työssä. Ohjausprosessin hyödyllisyyttä pohtiessaan moni ohjaaja havaitsi yhteyden tämäntyyppisiin geneerisiin taitoihin. Opiskeluajankaisen geneeristen taitojen harjoittelun on havaittu edistävän myös opiskelijoiden työharjoittelukokemusten hyödynnettävyyttä (McNeil ym., 2012).

## Pohdinta

**T**utkinnonuudistuksen kynnyksellä Poliisiammattikorkeakoulussa toteutettu opinnäytepilotti onnistui kokonaisuudessaan nostamaan esiin useitakin tärkeitä opinnäytetyön ohjaamiseen liittyviä pedagogisia huomioita. Suhteellisen pienen aineiston pohjalta tehdyn analyysin tuloksia ei luonnollisesti voi yleistää, mutta jokseenkin vahvoja viitteitä hierarkkisesta oppilaitoskulttuurista, kontrollia ja ohjaajan asiantuntijuutta korostavasta roolista oli nähtävissä. Tällaisena opiskeluympäristö ei välttämättä haasta opiskelijaa ihanteellisella tavalla. Haastatellut ohjaajat kokivat opiskelijoiden olleen varsinkin opinnäyteprosessin alkuvaiheessa ”suhteellisen passiivisia”. Alkukokemus tavallaan kertautui myöhemmässä ohjaustyöskentelyssä ja saattoi olla aiheuttamassa pilottiin jopa normaalia kontrolloivamman ilmapiirin. Tästä puolestaan seurasi, että ohjaustyön painopiste oli ohjaajien haastatteluiden perusteella työn edistymisessä ja siten lopputuotteessa, laadukkaassa opinnäytteessä. Ohjaustoiminnalla katsottiinkin ehkä juuri tästä syystä saavutettavan lähinnä tietoa tutkittavasta aihealueesta ja tutkimustoiminnan alkeista. Hierarkkisessa koulutuskulttuurissa opettaja nähdään usein kiistattomana asiantuntijana, jonka puoleen opiskelijat voivat tiedollisissa ongelmissaan kääntyä. Sen lisäksi, että opettajan asiantuntijuus-

rooli saattaa asettaa kohtuuttomia osaamisvaatimuksia ohjaajaa kohtaan, se ylläpitää vanhaa koulutuskulttuuria, joka voi estää opiskelijoiden oma-aloitteisuuden ja kriittisen tarkastelun kehittymistä.

Työelämän yleisten taitojen vahvistajana pilotin opinnäyteprosessien merkitys näytti jääneen vähäiseksi, joskin poliisi-työssä tärkeiden prosessikirjoittamisen ja argumentoinnin kehittyminen opinnäyteprosessin tuloksena tiedostettiin. On tosin huomautettava, että kyseessä on vain ohjaajien arvio. Tulossa olleesta korkeakoulu-uudistuksesta huolimatta ohjaustoiminta (myös geneeristen taitojen osalta) oli selvästi lähempänä ammatillisen koulutuksen näkemystä opinnäyteprosessista (vrt. Pehkonen, 2013). Ammatillisen koulutuksen perinne vaalii ennen muuta alakohtaista osaamista; korkeakoulussa odotuksia suunnataan myös asiantuntijalta edellytettävälle kontekstista riippumattomille taidoille. Tämän tutkimuksen tapaan vanhan ja uuden näkökulman ristiriita vaadittavasta osaamisesta tuli ilmi esimerkiksi Saaranen-Kauppinen (2012) tutkimuksessa, joka koski tekniikan alaa.

Yleisiä työelämätaitoja koskevat huomiot ovat merkittäviä, sillä opinnäyteprosessi on erinomainen ympäristö geneeristen taitojen harjoittamiselle – usein vieläpä aidossa ympäristössä, vaikka Vanhanen-Nuutinen, Laitinen-Väänänen, ja Väänänen (2012, s. 266) huomauttavat, että geneerisiä taitoja opitaan koko ammattikorkeakouluopintojen ajan esimerkiksi muihin opintoihin integroituna. Ohjaajalla on tulevaisuudessakin oma roolinsa toiminnan kontrolloijana ja sällön asiantuntijana, mutta sen ohella vähintään yhtä suuri painoarvo tulisi olla sellaisten työelämätaitojen rakentamisella, jotka eivät vanhene työympäristön

muutosten seurauksena. Ei pidä myöskään unohtaa ohjaajan omaa kehittymistä: korkeakoulutasoinen tai ohjaajan oman substanssin ulkopuolelle ulottuva oppinäyte haastaa ohjaajan kehittämään osaamistaan ohjauksen ja tutkimuksen teon alueilla. Auvinen (2004, s. 374) toteaaakin, että opettajan tulee edelleen hallita opetusalaansa, olla innostunut ja innostava sekä kiinnostunut opiskelijoista ja heidän oppimisestaan. Hyvä, oppimisen mahdollistava ohjaamisen kulttuuri heijastuu koko oppilaitoskulttuuriin ja sitä kautta myös työelämän poliisiorganisaatioihin. Opiskelijan työelämätaitojen kehittymisen kannalta on ongelmallista, mikäli ohjaajan asiantuntijarooli pitää yllä vanhaa, ohjaajan erehtymättömään asiantuntijuuteen nojaavaa koulutus- ja organisaatiokulttuuria. Tällöin ohjattavan oma ajattelu ei kehity parhaalla mahdollisella tavalla.

Oppinäyteprosessin pedagogisten tavoitteiden kirjaaminen oppilaitoksen strategiaan yhtenäistäisi ohjaukskäytäntöjä, sillä ohjaustoiminta tarvitsee tuekseen jaetun näkemyksen oppinäyteprosessin yleisistä tavoitteista, joista ilmenee riittävän yksilöidysti se, mihin prosessilla pyritään (Vehviläinen & Löfström, 2012). Kotilan (2008, s. 13) hyväksi näkemä oppinäytteiden projektiluonteisuus voisi olla ratkaisu uusien geneeristen taitojen rakentamiseen oppinäyteprosessissa, edelleen tärkeän poliisityön sisällöllisen osaamisen rinnalla. Oppinäyteprosessin yhteydessä se tarkoittaa samalla siirtymistä ammatillisen perustiedon opettamisesta monipuoliseen yhteistyöhön ja yhteiskehittelyyn työelämän asiantuntijoiden kanssa. Aidosti työelämään liittyvät kehittämisprojektit olisivat keino päästä sisälle työelämään, ne lisäisivät oppinäyteprosessin merkittävyyttä opiskelijoiden silmissä ja antaisivat mahdollisuuden eri-

laisissa asiantuntijatiimeissä työskentelelyyn.

Poliisin työ ei ole irrallaan muusta yhteiskunnasta, sillä poliisi toimii yhdessä monien tahojen kanssa niin organisaation sisäisesti, paikallisesti kuin kansainvälisestikin. Poliisityön ja akateemisuuden yhteensovittaminen edellyttääkin ajattelutavan muutosta poliisiorganisaatiossa monella tasolla, sillä edelleen moni poliisi näkee, että tärkeintä peruspoliisille on noudattaa esimiehen ohjeita. Tämä käsitys on ristiriidassa sen tosiasian kanssa, että poliisi joutuu työssään tekemään kiireellisiä ja itsenäisiä ratkaisuja, joilla on suuri vaikutus esimerkiksi rikosten selviämiseen. Yhteiskunnallinen muutos yhdessä rikollisuuden uusien ilmiöiden ja jatkuvasti muuttuvan lainsäädännön kanssa tarkoittaa sitä, että poliisilla on oltava sellaisia valmiuksia, joiden avulla poliisiorganisaatio ja sen jäsenet kykenevät sopeutumaan ja kehittämään toimintaansa myös tulevaisuudessa: ”Jokaisen poliisimiehen onkin kyettävä jatkuvasti arvioimaan ja kehittämään omaa toimintaansa sekä omattava valmiudet jatkuvaan oppimiseen” (HE 64/2013 vp, kappale 2.3).

## Lähteet

- Amundson, N. E. (2005). *Aktiivinen ohjaus. Opas uraohjauksen ammattilaisille*. (P. Auvinen, Suom.). Helsinki: Psykologien Kustannus.
- Atjonen, P. (2005). Opetusharjoittelun ohjauksen eettisiä haasteita. Teoksessa P. Väisänen, & P. Atjonen (toim.), *Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämisestä* (ss. 57–82). Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 3. Joensuu: Suomen harjoittelukoulut.
- Auvinen, P. (2004). *Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammatikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992–2010*. Tohtorin väitöskirja, Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustie-

teellisiä julkaisuja N:o 100.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147. Haettu sivustolta <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>.

Canning, R. (2013). Rethinking generic skills. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 4(2), 129–138. DOI:10.3384/rela.2000-7426.rela9012.

Decision (2007). *Decision 04/2007/GB of the governing board of the European police college on working with the Bologna process*. Haettu sivustolta [https://www.cepol.europa.eu/sites/default/files/2007\\_04.pdf](https://www.cepol.europa.eu/sites/default/files/2007_04.pdf).

Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Gilbert, R., Balatti, J., Turner, P., & Whitehouse, H. (2004). The generic skills debate in research higher degrees. *Higher Education Research & Development*, 23(3), 375–388. DOI: 10.1080/0729436042000235454.

Grebert, G., Bates, M., Bell, B., Patrick, C.-J., & Cragolini, V. (2004). Developing generic skills at university, during work placement and in employment: graduates' perceptions. *Higher Education Research & Development*, 23(2), (147–165). DOI:10.1080/0729436042000206636.

Grönfors, M. (1982). *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. Helsinki: WSOY.

Hakala, J. T. (2002). *Luova prosessi tieteesä*. Helsinki: Gaudeamus.

Hakala, J. T. (2004). *Opinnäyteopas ammattikorkeakouluille*. Helsinki: Gaudeamus.

Hakala, J. T. (2008). *Uusi graduopas*. Helsinki: Gaudeamus.

Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi Poliisiammattikorkeakoulusta ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi, HE 64/2013 vp.

Herranen, J. (2004). Ammattikorkeakoulu opettajien silmin. *Kasvatus* 35(3), 305–314.

Hillyard, C., Gillespie, D., & Littig, P. (2010). University students' attitudes about learning in small groups after frequent participation. *Active Learning in Higher Education*, 11(1), 9–20. DOI: 10.1177/1469787409355867.

Hurtig, J., Laitinen, M., & Uljas-Rautio, K. (2010). Opiskelijan valmiuksista tieteellisiksi taidoiksi. Teoksessa J. Hurtig, M. Laitinen, & K. Uljas-Rautio (toim.), *Ajattelle itse! Tutkimuksellisen lukutaidon perusteet* (ss. 183 – 186). Jyväskylä: PS-kustannus.

Jyrhämä, R. (2005). Opetusharjoittelun ohjauksen pedagogiikkaa. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen (Toim.), *Kohtaamisia ja kasvun paik-*

*koja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämisestä* (ss. 19–28). Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 3. Joensuu: Suomen harjoittelukoulu.

Koli, H. (2003). Oppimisprosessin ohjaus uusissa oppimisympäristöissä. Teoksessa H. Kotila (Toim.), *Ammattikorkeakoulupedagogiikka* (ss. 153–169). Helsinki: Edita.

Korhonen, V. (2005). Merkittävät oppimiskokemukset yliopisto-opiskelussa. Teoksessa A. R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen, & S. Eerola (toim.), *Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä* (ss. 55–73). Tampere: Tampere University Press.

Kotila, H. (2003). Oppimiskäsitteet ammattikorkeakoulussa. Teoksessa H. Kotila (toim.), *Ammattikorkeakoulupedagogiikka* (ss. 13–35). Helsinki: Edita.

Kotila, H. (2008). Ammattikorkeakoulun opettaja, muutoksen ääri vai ilmapuntari. *Tiedepolitiikka* 33(1), 13–16.

Krokkfors, L. (1993). Tavoitteena ajatteleva opettaja. Teoksessa O. Luukkainen (toim.), *Hyväksi opettajaksi – kasvu ja kasvattaminen* (ss. 47–62). Juva: WSOY.

Kukkonen, H. (2007). *Ohjauskeskustelu pelitilana. Erilaisuus ammatillisen opettajaopiskelijan ohjaamisessa*. Acta Universitatis Tamperensis 613. Väitöskirja.

Lairio, M., & Penttinen, L. (2005). Kohti uutta ohjauskulttuuria. Teoksessa A. R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen, & S. Eerola (toim.), *Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä* (ss. 19–43). Tampere: Tampere University Press.

Launis, K., & Engeström, Y. (2005). Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa A. Eteläpelto, & P. Tynjälä (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia* (ss. 64–81). Juva: WSOY.

Lee, J., & Lin, L. (2009). Applying Constructivism to online learning: A new instructional design map. Teoksessa C. R. Payne (toim.), *Information Technology and Constructivism in Higher Education: Progressive Learning Frameworks* (ss. 58–73). New York: Information Science Reference.

Marttila, L. (2010). *Mistä ammattikorkeakouluopettajuus on tehty?* Lisensiaatintutkimus, Tampereen yliopisto. Haettu sivustolta <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/76524/lisuri00111.pdf?sequence=1>.

Maxwell, T. W., & Smyth, R. (2011). Higher degree research supervision: From practice to forward theory. *Higher Education Research & Devel-*

opment, 30(2), 219–231. DOI:10.1080/07294360.2010.509762.

McNeil, H. P., Scicluna, H. A., Boyle, P., Grimm, M. C., Gibson, K. A., & Jones, P. D. (2012). Successful development of generic capabilities in an undergraduate medical education program, *Higher Education Research & Development*, 31(4), 525–539. DOI: 10.1080/07294360.2011.559194.

Mäkinen, E., & Harra, T. (2012). Korkeakouluopettajuus muutoksessa. Teoksessa T. Harra & E. Mäkinen (toim.), *Korkeakouluopettajuuden uudet nuotit* (ss. 5–13). Metropolia Ammattikorkeakoulun julkaisusarja. Aatos-artikkelit 7/2012. Haettu sivustolta [http://www.metropolia.fi/fileadmin/user\\_upload/Julkaisutoiminta/Julkaisusarjat/AATOS/PDF/248070\\_Metropolia\\_AA-TOS\\_7-12\\_2.pdf](http://www.metropolia.fi/fileadmin/user_upload/Julkaisutoiminta/Julkaisusarjat/AATOS/PDF/248070_Metropolia_AA-TOS_7-12_2.pdf).

Niemi, H. (1993). Opetusharjoittelu akateemisen opettajankoulutuksen osana. Teoksessa O. Luukkainen (toim.), *Hyväksi opettajaksi – kasvu ja kasvattaminen* (ss. 31–45). Juva: WSOY.

Nummenmaa, A. R., & Lautamatti, L. (2004). *Ohjaajana opinnäytetöiden työprosesseissa. Ryhmäohjauksen käytäntöä ja teoriaa*. Tampere: Tampere University Press.

Nummenmaa, A. R. (2005). Henkilökohdantainen ohjauskeskustelu. Teoksessa A. R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen, & S. Eerola (toim.), *Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä* (ss. 89–101). Tampere: Tampere University Press.

Nummenmaa, A. R. (2011). Moniammatillinen ohjaus jaettuna osaamisena (artikkeli on viimeistelty T. Soini). Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd, & V-M. Värri (toim.), *Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta* (ss. 177–195). Tampere: Tampere University Press.

Nykanen, S., & Tynjälä, P. (2012). Työelämätaitojen kehittämisen mallit korkeakoulutuksessa. *Aikuiskasvatus* 32(1), 17–28.

Onnismaa, J. (2011). *Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomioita ja kunnioitusta*. Helsinki: Gaudeamus.

Peavy, R. V. (1999). *Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön*. (P. Auvinen, Suom.). Helsinki: Psykologien kustannus.

Pehkonen, L. (2013). Saako työntekijäkansalaista sivistää? Teoksessa K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma, & A. Teittinen (toim.), *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot* (ss. 31–46). Helsinki: Gaudeamus.

Poliisiammattikorkeakoulu. (2012). *Poliisin*

*tutkintokoulutuksen kokonaisuudistus. Hankeraportti*. Tampere: Poliisiammattikorkeakoulu.

Popeda 13. (2013). *Poliisipedagogiikan kehittämisen 2013 -projektin loppuraportti*. Poliisiammattikorkeakoulun julkaisematon raportti.

Raij, K. (2003). Osaamisen tuottaminen ammattikorkeakoulun päämääränä. Teoksessa H. Kotila (toim.), *Ammattikorkeakoulupedagogiikka* (ss. 42–58). Helsinki: Edita.

Rissanen, R. (2003). *Työelämälähtöinen opinnäytetyö oppimisen kontekstina. Fenomenografisia näkökulmia tradenomin opinnäytetyöhön*. Tohtorin väitöskirja, Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis, 970.

Ruohotie, P. (2002). Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen ammattikorkeakoulun tavoitteena. Teoksessa J-P. Liljander (toim.), *Omalla tiellä*. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta (ss. 108–127). Helsinki: Edita.

Saaranen-Kauppinen, A. (2012). *Käsitykset sosiaalisista taidoista tekniikan alalla*. Dissertations in Social Sciences and Business Studies No 41. Publications of the University of Eastern Finland. Kuopio. Väitöskirja.

Saloviita, T. (2007). *Työrauha luokkaan. Löydä omat toimintamallisi*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Samara, A. (2006). Group supervision in graduate education: A process of supervision skill development and text improvement, *Higher Education Research & Development*, 25(2), 115–129. DOI: 10.1080/07294360600610362.

Star, C., & Hammer, S. (2008). Teaching generic skills: Eroding the higher purpose of universities, or an opportunity for renewal? *Oxford Review of Education*, 34(2), 237–251.

Tremblay, K., Lalancette, D., & Roseveare, D. (2012). Assessment of higher education learning outcomes. Feasibility study report No. 1. Haettu sivustolta <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/AHELOFSReportVolume1.pdf>.

Ursin, J., & Välijärvi, J. (2010). Kansainväliset vertailevat oppimistulosarvioinnit perus- ja korkea-asteella. *Hallinnon Tutkimus* 29(4), 303–316.

Vanhanen-Nuutinen, L., Laitinen-Väänänen, S., & Väänänen, I. (2012). Työelämä haastaa ammattikorkeakoulupedagogiikan. Teoksessa H. Kotila, & K. Mäki (toim.), *Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2* (ss. 259–275). Helsinki: Edita.

Vehviläinen, S. (2001). *Ohjaus vuorovaikutuksena*. Helsinki: Gaudeamus.

Vehviläinen, S., & Löfström, E. (2012). Opinnäytteen ohjauksen haasteet opettajan näkökulmasta – tulkinta kehittämismahdollisuuksista. Teoksessa M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A-M. Norrgrann, P. Kalli, & P. Svärd (toim.), *Osallistava korkeakoulutus* (ss. 262–287). Tampere: Tampereen University Press.

Vesterinen, M-L. (2004). Tutkimus- ja kehitystyön kokonaisuus. Teoksessa H. Kotila ja A. Mutanen (toim.), *Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu* (ss. 40–67). Helsinki: Edita.

Vilka, H., & Airaksinen, T. (2003). *Toiminnallinen opinnäytetyö*. Helsinki: Tammi.

Väisänen, P. (2005). Ohjaajien ja vertaisopiskelijoiden monet roolit opetusharjoittelussa.

Teoksessa P. Väisänen, & P. Atjonen (toim.), *Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämiseksi* (ss. 155–179). Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 3. Joensuu: Suomen harjoittelukoulu.

Väisänen, P., & Atjonen, P. (2005). Pedagoginen vuorovaikutus ammatillista kasvua edistävän ohjaussuhteen kohteena ja välineenä. Teoksessa P. Väisänen, & P. Atjonen (toim.), *Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämiseksi* (ss. 7–15). Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 3. Joensuu : Suomen harjoittelukoulu.

