

**LIKUNNANOHJAAJIEN (AMK) ASIANTUNTIJUUS JA OSAAMINEN SEKÄ
KOKEMUKSET KOULUTUKSEN ANTAMISTA VALMIUKSISTA**

Jutta Hautamäki & Annika Järvenpää

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma
Liikuntatieteellinen tiedekunta
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2018

TIIVISTELMÄ

Hautamäki, J. & Järvenpää, A. 2018. Liikunnanohjaajien (AMK) asiantuntijuus ja osaaminen sekä kokemukset koulutuksen antamista valmiuksista. Liikuntatieteiden tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 101 s., 1 liite.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää suomenkielisestä koulutusohjelmasta valmistuneiden liikunnanohjaajien (AMK) käsityksiä omasta asiantuntijuudestaan ja osaamisestaan. Tutkimuksessa tarkasteltiin eroavaisuuksia eri oppilaitosten välillä ja eroavaisuuksia oppilaitoksittain uuden ja vanhan opetussuunnitelman mukaan opiskelleiden välillä. Tavoitteena oli tarjota tietoa liikunnanohjaajien kokemuksista ammattikorkeakouluille, jonka avulla oppilaitokset pystyisivät kehittämään koulutusohjelmaansa.

Tutkimus toteutettiin Haaga-Helian, Kajaanin ja Lapin ammattikorkeakouluista valmistuneille liikunnanohjaajille käyttäen Webropol -ohjelmiston sähköistä kyselylomaketta. Vastauksia saatiin yhteensä 154. Osaamisalueita (substanssi-, prosessi-, kehittämis- ja työelämäosaaminen) mitattiin Likertin asteikollisin väittämin (1-5), joista muodostettiin summamuuttujat. Lisäksi kyselylomakkeessa tiedusteltiin kokemuksia koulutuksen antamista valmiuksista. Aineisto analysoitiin keskiarvovertailulla, yksisuuntaisella varianssianalyysillä (ANOVA), Kruskal-Wallis testillä, Mann-Whitneyn U-testillä sekä riippumattomien otosten t-testillä käyttäen SPSS 24.0 ohjelmistoa.

Tulosten mukaan liikunnanohjaajat arvioivat oman asiantuntijuutensa hyväksi. Liikunnanohjaajien osaamisessa ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja koulutusta tarjoavien oppilaitosten välillä. Substanssiosaamisen keskiarvo oli hieman yli 4. Myös prosessiosaamisen keskiarvo oli 4. Kehittämis- ja työelämäosaamisen keskiarvot jäivät hiukan alle 4. Kehittämisosaamisen keskiarvo oli koko joukon tuloksissa 3,8 ja työelämäosaamisen keskiarvo oli 3,9. Koulutuksen uudistumisella löydettiin yhteys liikunnanohjaajien osaamiseen. Merkitsevä tilastollinen eroavaisuus oli Lapin ammattikorkeakoulun vastaajien prosessiosaamisessa ($p=0,001$) ja kehittämisosaamisessa ($p=0,001$), joissa vanhan opetussuunnitelman mukaan opiskelleet kokivat osaamisen paremmaksi. Haaga-Helian ammattikorkeakoulun vastaajien työelämäosaamisessa oli merkitsevä eroavaisuus ($p=0,012$). Uuden opetussuunnitelman mukaan opiskelleet kokivat osaamisensa paremmaksi. Valmistuneiden näkemysten perusteella kaikissa oppilaitoksissa parhaimmat valmiudet oli saatu substanssiosaamiseen.

Tämä tutkimus antaa liikunta-alan ammattikorkeakouluille suuntaa-antavaa tietoa liikunnanohjaajien koetusta osaamisen tasosta sekä heidän kokemuksistaan koulutuksen antamista valmiuksista. Lisäksi tutkimus antaa tietoa opetuksen uudistamisen jälkeen tapahtuneista muutoksista. Valmistuneiden käsitykset koulutuksen antamista valmiuksista erosivat jonkin verran vanhan ja uuden opetussuunnitelman mukaan opiskelleilla. Tämä tarjoaa korkeakoululle mahdollisuuden tarkastella, onko kehityksessä menty korkeakoulun haluamaan ja painottamaan suuntaan.

Avainsanat: Liikunnanohjaaja, ammattikorkeakoulu, asiantuntijuus, osaaminen

ABSTRACT

Hautamäki, J. & Järvenpää, A. 2018. Finnish educational program graduated sport instructor's experiences about their expertise and know-how. The Faculty of Sport and Health Sciences, University of Jyväskylä, Master's thesis in Sport Pedagogy, 101 pp, 1 appendice.

The purpose of this study was to examine graduated sport instructors' perceptions of their expertise and know-how reflected to work life. In this study, the differences between Universities of Applied sciences and the differences between graduates studied in new and old curriculum, were scrutinized. The aim was to offer information about sport instructor's experiences for institutions, whereby educational programs can be developed in institutions.

This research was implemented on graduated sport instructors from Haaga-Helia, Kajaani and Lapland Universities of Applied Sciences by using Webropol's electronic questionnaire. The areas of expertise (substance, process, developing and work life know-how) were evaluated by Likert's scale statements (1–5), from which summation variables were formed. In addition, experiences of how educations gave preparedness were asked. The data was analyzed with means comparison, one-way analysis of variance (ANOVA), Kruskal-Wallis test, Mann-Whitney's U-test and independent samples t-test by using IBM SPSS 24.0 program.

According to findings, physical education instructors comprised their own expertise and know-how to be at a good level. There wasn't statistically significant differences between the three educational institutions which offer the education of physical education instructor. The average of substance know-how was slightly over 4. Propositions were measured on a scale from 1 to 5. Also, the average of process know-how was 4. Average of developing and work life know-how were slightly under 4. Average of developing know-how was 3,8 and work life know-how was 3,9. The reform of curriculum was found to have impact on sports instructors' know-how. Significant statistical difference was in Lapland University of Applied Sciences on process know-how ($p=0,001$) and developing know-how ($p=0,001$), where know-how was better on graduates studied in old curriculum according to means. In Haaga-Helia University of Applied Sciences there was a significant statistical difference in work life know-how ($p=0,012$). Based on average, the know-how was better in graduates that studied on new curriculum. The best preparedness has been obtained to substance know-how based on graduate's opinion in all institutions.

This study will give directive information about sport instructors' perceptions of their know-how and experiences of how educations has given preparedness to institutions. In addition, study will provide information of changes after reform the curriculum. The graduates' perceptions of how education has given preparedness differed between graduates studied in old and new curriculum. This offers possibility to institutions view whether the development has gone to the desired and emphasized direction of institution.

Key words: bachelor of sport, sport instructor, University of Applied Sciences, expertise, know-how

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO	1
2 ASIANTUNTIJUUS	4
3 ASIANTUNTIJAN OSAAMINEN	8
3.1 Osaamisen kehittyminen asiantuntijuuden perustana	8
3.2 Kompetenssi eli pätevyys	11
3.3 Kvalifikaatio ja asiantuntijuuden osaamisalueet	13
4 TYÖELÄMÄN VAATIMUKSET JA TAIDOT	17
4.1 Työelämän vaatimukset asiantuntijuudelle	17
4.2 Työelämätaidot	19
5 AMMATTIKORKEAKOULU JA LIIKUNNAN- JA VAPAA-AJAN KOULUTUSOHJLELMA	25
5.1 Ammattikorkeakoulu	25
5.1.1 Ammattikorkeakoulu-uudistus	26
5.1.2 Ammattikorkeakoulujen rooli koulutusjärjestelmässä	28
5.1.3 Ammattikorkeakouluopintojen rakenne	30
5.2 Liikunnanohjaajakoulutus (AMK)	31
5.2.1 Liikunnanohjaajakoulutuksen rakenne	31
5.2.2 Koulutusta tarjoavat ammattikorkeakoulut, niiden opetussuunnitelmat ja - strategiat	33
5.2.3 Liikunnanohjaajien työelämän kehitys	36
5.3 Liikunnanohjaajan työelämätaidot koulutusyksikön mukaan	38
5.3.1 Ammattikorkeakoulujen yhteiset kompetenssit	38

5.3.2 Koulutuskohtaiset kompetenssit liikunnanohjaajalle	40
6 TUTKIMUSASETELMA	43
7 TUTKIMUKSEN PERUSJOUKKO, TOTEUTUS JA ANALYSOINTI	44
7.1 Perusjoukko	44
7.2 Tutkimuksen toteutus	47
7.3 Kyselylomake	51
7.4 Aineiston analysointi	54
7.5 Tutkimusmittarin luotettavuus	58
8 TULOKSET	59
8.1 Taustatiedot	59
8.2 Liikunnanohjaajien asiantuntijuuden osaamisalueet	61
8.2.1 Substanssiosaaminen	61
8.2.2 Prosessiosaaminen	63
8.2.3 Kehittämiosaaminen	64
8.2.4 Työelämäosaaminen	65
8.2.5 Asiantuntijuuden osaamisalueet eri opetussuunnitelmalla opiskelleilla	66
8.3 Näkemykset koulutuksesta saaduista valmiuksista	70
8.4 Uuden ja vanhan opetussuunnitelman mukaan opiskelleiden sanalliset vastaukset	73
9 POHDINTA	83
9.1 Tutkimuksen tulokset aiempien tutkimuksien valossa	84
9.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	85
9.3 Kehittämisen- ja jatkotutkimusehdotukset	87
LÄHTEET	89
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Työelämä on keskittynyt kaikilla aloilla yhä enemmän verkostoitumiseen (Helakorpi 2006, 14) ja tiimiorganisaatioissa työskentelyyn (Paloniemi, Rasku-Puttonen & Tynjälä 2010; Helakorpi 2006, 14). Ammateissa toimitaan yhä enemmän osaamisen raja-alueilla (Helakorpi 2006, 22; Engeström, Engeström & Kärkkäinen 1995), jopa ydinosoamisen ulkopuolella (Helakorpi 2009), mikä on muuttanut asiantuntija-ammattien työnkuvaa. Tämän vuoksi on tärkeä ymmärtää työelämäosaamisen rakentumista ja sen yhtenäisiä tekijöitä eri alojen välillä. Näitä perustaitoja ovat muun muassa henkilökohtaiset taidot (The National Network 2014, 2), uranhallintataidot, ammattitaidot ja yleiset työelämätaidot (Aarnikoivu 2010, 39).

Koulutuksen tehtävänä on tähdätä tulevaisuuteen ja valmistella työntekijöitä kohtaamaan työelämän muutokset (Helakorpi 2006, 9). Ammattikorkeakoulujen opetuksessa oleellista on vahva työelämälähtöisyys (Helakorpi & Olkinuora 1997, 10) ja koulutuksen tulisikin pystyä vastaamaan muuttuviin työelämän tarpeisiin (Viitasaari 2015, 42). Tämän vuoksi eri aloille on pyritty määrittelemään yhteisiä kompetensseja, jotka antavat pohjan työelämässä toimimiselle, yhteistyölle ja asiantuntijuuden kehittymiselle (Auvinen ym. 2014, 7–8).

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkoituksenamme oli selvittää, millainen on eri ammattikorkeakoulujen suomenkielisistä koulutusohjelmista valmistuneiden liikunnanohjaajien käsitys omasta asiantuntijuudestaan. Lisäksi tarkoituksena oli tarkastella eroavatko käsitykset eri oppilaitoksesta valmistuneiden välillä ja ovatko käsitykset yhteydessä oppilaitosten opetussuunnitelmiin. Tavoitteenamme oli, että saadut tulokset olisivat hyödyksi tutkimuksessa osana olevien oppilaitosten koulutusohjelma kehitykselle ja kehittämistyölle.

Valitsimme tämän aiheen tarkasteluun kiinnostuksesta koulutuksen kehittämistä ja johtamista kohtaan. Kiinnitimme huomion liikunta-alan koulutukseen ammattikorkeakouluissa, sillä olemme molemmat valmistuneet kyseisistä koulutusohjelmista ja huomanneet sekä kokemuksissa, että koulutuksissa eroavaisuuksia.

Liikunnan ja vapaa-ajan koulutusohjelmaa toteutetaan Suomessa kolmessa suomenkielisessä ammattikorkeakoulussa sekä yhdessä ruotsinkielisessä ammattikorkeakoulussa. Koulutusohjelmista valmistuu tutkintonimikkeellä Liikunnanohjaaja (AMK) (Ala-Vähälä 2012, 8.) Liikunnanohjaajakoulutuksen tavoitteena on kouluttaa työelämään liikunta-alan asiantuntijoita ja kehittäjiä, jotka voivat työllistyä monipuolisiin ohjaus-, koulutus-, valmennus- ja hallinnontehtäviin tai toimia yrittäjänä (Haaga-Helian ammattikorkeakoulu 2017a).

Liikunnanohjaajien työssä yhdistyy monipuolinen tietoperusta, asiakastyö ja käytännön osaaminen (Stenström, Laine & Valkonen 2005, 34). Liikunnanohjaajat tarvitsevat monenlaista osaamista ja mahdollisuus työskennellä eri toimintaympäristöissä on laaja. Liikunnanohjaajien koulutuksen kompetenssit koostuvat ammattikorkeakoulun yhteisistä kompetensseista sekä koulutuskohtaisista kompetensseista, jotka vaihtelevat oppilaitosten mukaan (Haaga-Helian ammattikorkeakoulu 2017a; Kajaanin ammattikorkeakoulu 2017; Lapin ammattikorkeakoulu 2017). Koulutuskohtaisiin kompetensseihin kuuluvat esimerkiksi liikuntapedagoginen osaaminen ja liikuntaosaaminen (Haaga-Helian ammattikorkeakoulu 2017a; Kajaanin ammattikorkeakoulu 2017; Lapin ammattikorkeakoulu 2017). On arvioitu, että liikunta-alan ammattiteissa tullessaan tulevaisuudessa painottamaan yhä enemmän palveluosaamista, mikä taas edellyttää liikunta-alan osaajilta vuorovaikutus- ja ryhmänhallintataitoja sekä myös palvelu-, myynti- ja markkinointitaitoja (Lapin ammattikorkeakoulu 2017).

Tutkielman kirjallisuuskatsauksessa tarkastelemme asiantuntijuutta ja osaamista sekä niihin suunnattuja vaatimuksia koulutuksen ja työelämän näkökulmista. Lisäksi tarkastelemme ammattikorkeakoulua, sen rakennetta ja asemaa yhteiskunnassa sekä liikunnanohjaajien koulutusohjelman rakennetta ja opetussuunnitelmia. Tämän jälkeen esittelemme tarkemmin tutkimusasetelmaamme sekä tutkimuksen toteutusta. Tutkimus on kvantitatiivinen ja se toteutettiin sähköisenä kyselytutkimuksena Webropol- ohjelmiston kautta ammattikorkeakoulusta valmistuneille liikunnanohjaajille. Liikunnanohjaajien pääsääntöinen tavoittaminen tapahtui oppilaitosten avustuksella tai sosiaalisen median avulla.

Lopuksi esittelemme tutkimuksen tulokset. Tutkimustuloksia tarkastelemme erikseen koko joukon tuloksina ja oppilaitoskohtaisina tuloksina. Vertaamme uudella ja vanhalla opetussuunnitelmalla opiskelleiden valmistuneiden osaamista toisiinsa oppilaitoksittain. Pohdinnassa käsitellään tuloksia suhteessa kirjallisuuteen sekä aiemmin tehtyihin tutkimuksiin sekä pohditaan tutkimuksen luotettavuutta. Lopuksi esitelemme jatkotutkimusaiheita.

2 ASIANTUNTIJUUS

Asiantuntijuus on käsitteenä saanut monia merkityksiä riippuen tarkastelijoista, mikä on tuonut ongelmia sen määrittelyyn ja tulkintaan (Palonen & Gruber 2010). Sitä on käytetty usein synonyminä osaamisen käsitteen kanssa (Palonen & Gruber 2010; Helakorpi 2009). Suomen kielessä asiantuntijuudella on viitattu usein tietämiseen, arviointiin ja ennakointiin, kun taas englanninkielistä käsitettä ”expertise” on käytetty sekä osaamisesta että toiminnasta. (Palonen & Gruber 2010.)

Helakorven (2006, 64) mukaan asiantuntijuus muodostuu tiedoista, taidoista, kokemuksesta ja osaamisesta. Tynjälän (2010) mukaan asiantuntijuus koostuu teoreettisesta, käytännöllisestä, itsesääätelyä koskevasta sekä sosiokulttuurisesta tiedosta. Teoreettinen tieto koostuu yleistyneestä tiedosta, kun taas käytännön tieto syntyy kokemuksen ja tekemisen kautta (Tynjälä 2010).

Käytännön tieto voi olla myös hiljaista tietoa (Helakorpi 2006, 26; Tynjälä 2010). Se voi näkyä yhteisössä vakiintuneina käytäntöinä ja tapoina (Viitala 2015) tai vuorovaikutuksen kautta syntyneinä sääntöinä (Paloniemi ym. 2010). Hiljainen tieto voidaan tehdä näkyväksi kriittisen oman toiminnan tarkastelun kautta, jolloin puhumme itsesääätelyä koskevan tiedon hankinnasta. Tarkastelu voi kohdistua oman toiminnan ulkopuolelle esimerkiksi työyhteisöön ja ammattialaan. (Tynjälä 2010.)

Helakorpi (2006, 64) korostaa, että reflektion kohteena voi olla oma toiminta suhteessa työhön, tutkiva ja kehittävä reflektio suhteessa tieteeseen, toimintaa koskeva strateginen arviointi suhteessa yhteistyöverkostoihin sekä työyhteisön arviointi. Reflektiivisyys määritelläänkin kriittiseksi oman toiminnan, arvojen ja toimintaympäristön arvioinniksi. (Helakorpi 2006, 64–65.) Reflektiivisyys nähdään edellytyksenä asiantuntijuudelle (Feltovich, Prietula & Ericsson 2006; Tynjälä 2005). Helakorpi (2006, 65) määrittelee asiantuntijuuden osaamisenalueet eri reflektion kohteiden pohjalta. Nämä osaamisen alueet toimivat myös tutkimuksemme asiantuntijan osaamisen mittarin pohjana (liite 1).

Teoreettinen, käytännöllinen sekä toimintaa ja itsesääätelyä koskevat asiantuntijatiedon elementit ovat persoonallisen tiedon muotoja, joita ympäröi sosiokulttuurinen tieto. Sosiokulttuurisella tiedolla tarkoitetaan erilaisiin käytäntöihin, kulttuuriin ja työvälineisiin liittyvää tietoutta, jonka voi omaksua ainoastaan osallistumalla käytännön toimintaan yhteisössä. Näiden kaikkien yhteensulautumisesta muodostuu myös tasokas osaaminen. (Tynjälä 2010.)

Paavola, Lipponen & Hakkarainen (2004, 557) määrittelevät kolme näkökulmaa asiantuntijuuteen, jotka ovat tiedonhankinta eli kognitiivinen näkökulma, sosiaalinen vuorovaikutus ja tiedon luomisen näkökulma. Paloniemi ym. (2010) käyttävät myös Paavolan ym. (2004) määritelmiä näkökulmia tarkastellessaan asiantuntijuutta. Nämä kolme näkökulmaa painottavat edellisissä Helakorven (2006, 64) ja Tynjälän (2010) määritelmissä esille tulleita osa-alueita kukin omalla painoarvolla. Tässä tutkimuksessa ajatellaan asiantuntijuuden edellyttävän kaikkia näkökulmia. Tarkastelemme seuraavaksi kuitenkin niitä erillään.

Kognitiivinen näkökulma painottaa asiantuntijuudessa tiedon hankintaa ja tiedollisia toimintoja (Paloniemi ym. 2010; Paavola ym. 2004). Sen mukaan oppimista tapahtuu lisäämällä ja rakentamalla tietoa (Paavola ym. 2004). Kognitiivisessa tutkimuksessa on tarkasteltu asiantuntijuuden kehittymisen vaiheita, jotka on määritelty aloittelijaksi, edistyneeksi aloittelijaksi, päteväksi ongelmanratkaisijaksi, taitavaksi suorittajaksi ja lopulta asiantuntijaksi. Aloittelijan huomio tekemisessä keskittyy järjestelmälliseen toimintaan, jolloin keskittymistä ei voida kohdentaa ympäristöön tai muihin toimintoihin kuten kommunikointiin. Edistynyt ja pätevä ongelmanratkaisija pystyy huomioimaan ulkopuolelta tulevaan tietoa ja käyttämään sitä hyödykseen toiminnassa. Asiantuntijan toiminta on usein sujuvaa ja hän pystyy tilannetekijöihin peilaten soveltamaan toimintaansa ja ennakoimaan tekemistä. (Dreyfus & Dreyfus 1986, 16–35.)

Keskeistä asiantuntijan toiminnassa on suorittamisen automatisoituminen. Harjoituksen myötä opitaan yhä enemmän kiinnittämään huomiota oleelliseen asiaan sekä soveltamaan tietoa. Työskentely muuttuu nopeammaksi. Toiminnan automatisoituminen edellyttää jäsenyntyä kognitiivisia taitoja, sulavaa työskentelyä ja tiedonhankinnan taitoja. Asiantuntijan täytyy pystyä tekemään nopeita päätöksiä ja mukautua olosuhteisiin. Kyky mukautua heijastuu työympäristön vaatimuksista, mutta myös todistaa yksilön korkeaa taitotasoa. (Feltovich ym. 2006.) Paloniemi

ym. (2010, 14) korostavat myös asiantuntijan kykyä tunnistaa omat heikkoutensa ja vahvuutensa.

Feltovich ym. (2006) tuovat esille, että asiantuntijan osaaminen ei kuitenkaan ole siirrettävissä alalta toiselle, vaikka alat olisivat hyvin samanlaisia. Palonen & Gruber (2010) myös korostavat osaamisen olevan alakohtaista, mutta näkevät yhtenäisiä piirteitä sen kehittämisessä. He tuovat esille harjoittelun kautta tulevan varmuuden työskentelyyn ja oman työn arviointiin. Taito ilmenee tietoisuutena työn kulusta. (Palonen & Gruber 2010.) Voidaan siis todeta, että kyky oman työn arviointiin ja kriittiseen tarkasteluun yhdistää eri alojen asiantuntijoita. Ne ovat kaikkien edellä esille tuotujen näkökulmien mukaan yksi oleellisin osa asiantuntijuutta, mutta ei takaa asiantuntijuutta kuin omalla ammattialueella. Asiantuntijuuden taustalle tarvitaan kuitenkin aina tietoa alasta.

Sosiokulttuurinen näkökulma korostaa asiantuntijuuden ilmenemistä sosiaalisessa ja kulttuurisessa kontekstissa (Paloniemi ym. 2010). Oppiminen on sidoksissa kulttuuriin ja jaettuihin oppimiskokemuksiin (Paavola ym. 2004). Helakorpi (2006, 50) myös korostaa, että asiantuntijaksi kehittyminen edellyttää yhteisön toimintaan osallistumista. Tällöin syvenevän osallisuuden kautta opimme toimintakulttuuria ja omaksumme tietoa (Helakorpi 2006, 50).

Yhteisöstä, jossa asiantuntija kehittää osaamistaan, käytetään erilaisia termejä sosiokulttuurisessa näkökulmassa. Paloniemen (ym. 2010) mukaan käytännönyhteisö käsitteen on luonut Wenger (1998), joka on yksi sosiokulttuurisen näkökulman klassikotutkijoista. Käytännönyhteisöillä tarkoitetaan ryhmiä, joita yhdistävät samat ongelmat, ideat tai intohimo aiheeseen sekä asiantuntijuuden syventyminen vuorovaikutuksen kautta (Paloniemi ym. 2010; Wenger, McDermott & Snyder 2002, 4).

Palosen ym. (2009) mielestä nykyisten yhteisöjen ja niiden suhteiden muuttuessa jatkuvasti tulisi puhua verkostoista, sillä se kuvaa paremmin asiantuntijoiden sosiaalista ympäristöä. Verkostot muodostuvat useista toimijoista, jotka vaikuttavat toistensa toimintakulttuuriin. Yksilöiden sidokset eivät rajoitu enää vain tiettyyn yhteisöön. Lisäksi sidokset voivat olla suorita tai

epäsuoria eli toisten välityksellä tapahtuvia, joten niiden vahvuudet vaihtelevat. Vuorovaikutuksella ja verkostoilla on merkittäviä vaikutuksia asiantuntijan kehityskulkuun esimerkiksi auttamalla oleellisen tiedon hahmottamisessa. (Palonen, Lehtinen & Gruber 2009.)

Luomisen näkökulma asiantuntijuuteen yhdistää kognitiivisen ja sosiaalisen näkökulman. Se korostaa uuden tiedon luomista sosiaalisena prosessina ja yksilön toimintaa osana yhteisöllistä toimimista. (Paavola ym. 2004.) Luovuus ja uuden rakentaminen voidaan nähdä olevan yhteydessä kollaboratiiviseen oppimiseen. Kollaboratiivisella oppimisella tarkoitetaan prosessia, jossa tietoa rakennetaan vuorovaikutuksessa syntyneiden ideoiden ja ajatusten kautta. Kollaboraatiolla (co-operation) käsitteenä tarkoitetaan yleensä yhteistyötä. (Paloniemi ym. 2010.)

3 ASiantuntijan Osaaminen

Tässä luvussa tarkastelemme osaamista työelämäosaamisen kannalta. Näemme osaamisen kehittymisen osana asiantuntijaksi tulemistä. Osaamisen arvioinnin peruskäsitteisiin kuuluvat kompetenssi eli pätevyys sekä kvalifikaatiot (Helakorpi 2006, 51). Pätevyyden näemme tarkoittavan yksilön tietoja ja taitoja (Vincent 2008) eli ammattitaitoa (Haltia & Jaakkola 2009, 18; Viitala 2005, 113). Kvalifikaatioilla tarkoitamme työelämän tai koulutuksen luomia vaatimuksia asiantuntijalle ja hänen osaamiselleen (Helakorpi 2006, 52; Viitala 2005, 114).

Tarkastelemme ensiksi osaamista ja sen määritelmää, jonka jälkeen perehdymme alaluvuissa tarkemmin pätevyyden määrittelyyn, kvalifikaatioihin ja niiden luokitteluun sekä asiantuntijan osaamisalueisiin. Näiden luokitusten voidaan nähdä osittain olevan yhteydessä myös asiantuntijan ammattitaitoon.

3.1 Osaamisen kehittyminen asiantuntijuuden perustana

Kuten edellisessä luvussa todettiin, osaamista on käytetty käsitteenä asiantuntijuuden rinnalla (Palonen & Gruber 2010; Helakorpi 2009). Helakorven (2009) mukaan osaamisen -käsite on rinnastettu myös ammattitaitoon. Osaaminen on kuitenkin näitä käsitteitä laajempi, sillä sitä käytetään käsitteenä muissa elämänalueissa kuin ammatissa toimiessa ja tämän vuoksi se määrittellään ammattitaidon ja asiantuntijuuden yläkäsitteeksi. Kuitenkin näiden käsitteiden suhde saattaa muovautua niin yksilön kokemuksen lisääntyessä kuin tarkasteltavan näkökulman mukaan. (Helakorpi 2009.) Tässä tutkimuksessa katsomme asiantuntijuuden edellyttävän osaamista, sillä osaamisen kehittyminen on nähty tutkimuksissa keskeisenä piirteenä asiantuntijuuden kehittämisessä (Feltovich ym. 2006; Dreyfus & Dreyfus 1986).

Viitalan (2005, 113) mukaan yksilön osaamisesta esiintyy moninaisia käsitteitä, mikä tekee käsitteen tarkastelusta osittain hankalaa. Englanninkielessä on käytetty käsitettä ”skills”, joka viittaa sovellettavaan ja käytettävään erityistaitoon. Käsitteitä ”competencies” ja ”capabilities” esiintyy myös ja niillä tarkoitetaan pätevyyttä ja kyvykkyyttä. (Viitala 2005, 113).

Osaaminen jakautuu eurooppalaisessa tutkintojen viitekehyksen oppimistulosten kuvauksessa kolmeen osa-alueeseen, joita ovat tiedot, taidot ja pätevyys (Haltia & Jaakkola 2009, 17). Pätevyydellä Haltia ja Jaakkola (2009, 19) tarkoittavat kykyä käyttää tietoja ja taitoja. Tuomi ja Sumkin (2012, 26) käsittävät osaamisen aktiivisena toimintana, joka jakaantuu tietoon, taitoon ja kokemukseen. He määrittelevät tiedon tarkoittavan perusteltua teorian tietoa, jota pidetään totena. Taidolla he tarkoittavat tekemisen kautta opittua. Kokemuksella tarkoitetaan tiedon ja taidon yhdistämistä toiminnaksi. (Tuomi & Sumkin 2012, 26–27). Näyttäisi siltä, että tutkijat määrittävät osaamisen muodostuvan tiedoista, taidoista ja kyvystä soveltaa näitä huolimatta siitä käyttävätkö he termiä pätevyys vai kokemus.

Osaamisen perustana on kyvykkyys, joka muodostuu niin lahjakkuudesta kuin opituista asioista. Kyvykkyys luo pohjan asiantuntijuuden kehittymiselle sosiaalisen vuorovaikutuksen kanssa. Eri lähtökohdista tulevat ihmiset rikastuttavat yhteisöä. Tämän vuoksi innovatiivisten tiimien tulisi muodostua erilaisista ihmisistä (Helakorpi 2009). Palosen ym. (2009) mukaan asiantuntijuuden ja taitavan toiminnan lähtökohtana on pidetty oppimisen pohjautumista tietoon sekä kokemukseen eikä persoonalliseen kehitykseen tai synnynnäiseen lahjakkuuteen.

Työelämän asiantuntijuutta on tutkittu tarkkailemalla yksilöiden tietotaitoa ja muita ominaisuuksia (Palonen ym. 2009). Asiantuntijan toimintaa on tarkasteltu vertailemalla asiantuntijoita aloittelijoihin. Tämän avulla on selvitetty kokemuksen vaikutusta suoritukseen. (Palonen ym. 2009.) Osaamista on myös tarkasteltu vertailemalla maallikoiden ja asiantuntijoiden eroja sekä suorituksen muuttumista kokemuksen ja harjoittelun myötä (Palonen & Gruber 2010). Näyttäisi siis siltä, että asiantuntijuutta on tutkittu osaamisen kehittymisen kautta. Viitatusta kirjoittajasta riippuen puhumme osaamisen tai asiantuntijuuden tutkimuksesta.

Asiantuntijuutta on lähestytty tarkastelemalla kulttuurisia käytäntöjä ja työyhteisöön sosiaalisuudesta (Palonen ym. 2009). Palosen ja Gruberin (2010) mukaan taitavaa toimintaa on tutkittu kuvailemalla alan ammattilaisten kehitystä, koulutusta ja valmennusta. Nykytutkimuksessa on kiinnitetty yhä enemmän huomiota asiantuntijuuden kehittämiseen pedagogisella järjestelyllä kuin asiantuntijuuden vaiheiden tutkimiseen (Paloniemi ym. 2010).

Tynjälän (2007) mukaan asiantuntijuus rakentuu henkilökohtaisesta tiedosta, joka sisältää yleispätevää tietoutta ja kokemuksellista tietoutta sekä sosiokulttuurista tietoutta. Näiden asiantuntijaelementtien analysoinnin perusteella hän toteaa, että koulutuksen tulisi sisältää teoreettista, käytännöllistä ja toiminnan tarkkailua kehittävää tietoa, jotka ovat vahvasti integroituneina toisiinsa. (Tynjälä 2007.)

Helakorven (2006, 17–19) mukaan työn verkostoituminen ja vuorovaikutus lisääntyy ja ammattitaitovaatimukset laajenevat. Enää ei ole kyse enää pelkästään tiedon hallitsemisesta ennakoon vaan myös työssä oppimisesta (Helakorpi 2006, 26). Tulevaisuuden koulussa tulisi korostua muun muassa laaja yhteistyö- ja kumppanuusverkoston hyödyntäminen, oppilähtöisyys, tietoteknillisten taitojen kehittäminen sekä koulutuksen ja yhteiskunnan vuorovaikutus (Helakorpi 2006, 28–29).

Helakorpi (2009; 2006, 20) määrittää osaamisen sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä. Yksilöllisestä näkökulmasta osaaminen muodostuu koulutuksen ja kokemuksen tuomasta tiedosta ja taidosta. Näihin vaikuttavat yksilön persoonallisuus, jota elämän aikaiset kokemukset esimerkiksi sosiaalinen ympäristö muokkaa. (Helakorpi 2009.) Osaaminen on näin ollen yhteydessä toimintakulttuurin arvoihin (Helakorpi 2006, 20; Helakorpi 2009). Asiantuntijuuden kehitys on muuttuva prosessi, jossa osaamista tarkastellaan suhteessa työorganisaatioon, tietoperustaan ja yhteistyötahoihin (Helakorpi 2006, 20, 50). Asiantuntija vertaa siis omia taitojaan työyhteisön osaamiseen ja odotuksiin. Tämänkin vuoksi koulutuksen tulisi tehdä vahvaa yhteistyötä työelämän ja yhteiskunnan eri toimijoiden kanssa.

Bereiter ja Scardamalia (1993) tarkastelivat tutkimuksessaan, mitkä erottavat huippuasiantuntijat muista. Keskeisenä erona he huomasivat etenevät ongelmanratkaisutaidot (progressing problem solving). Yksilö asetti itselleen yhä haastavampia tavoitteita, mikä esti osaamisen jumittumista paikoilleen. Asiantuntijat pyrkivät kohtaamaan ongelmia laajemmassa mittakaavassa ja mukautumaan olosuhteisiin. (Bereiter & Scardamalia 1993, 119–120.) Yhteisöt ja niiden muuttuvat ympäristöt ja tavoitteet ovat tärkeitä asiantuntijuuden kehittämiseksi, sillä ne haastavat kehittämään osaamista (Bereiter & Scardamalia 1993, 104–107).

Tutkijoiden näkökulmat osaamisen kehittämiseen voidaan nähdä olevan yhteydessä aiemmin esille tuotuun asiantuntijuuden luomisen näkökulmaan, jossa tiedon rakentamisen kautta edistetään oppimista ja asiantuntijuutta. Helakorven (2006, 50) mukaan asiantuntijan osaaminen ei ole koskaan lopullisesti saavutettua, vaan kyseessä on läpi uran jatkuva kehitys eli ammatillinen kasvu, joka edellyttää opastusta ja mentorointia sekä yrittäjämäistä toimintatapaa. Näin ollen osaamisen kehittyminen vaatii myös yhteisöllistä toimintaa.

Yhteisöllisestä näkökulmasta katsoen progressiivinen ongelmanratkaisuprosessi eli etenevä ongelmanratkaisu voidaan nähdä yksilön rinnalla myös tiimien ja työorganisaatioiden ominaisuutena. Työyhteisö tai organisaatio voi myös aktiivisesti tarttua uusiin haasteisiin kehittääkseen osaamistaan (Tynjälä 2005). Asiantuntijuutta voidaan siis tarkastella yhteisön ominaisuutena, johon jokainen yksilö tuo oman osaamisen kautta vahvuutta.

Tarkastellessa edellä esitettyjä näkökulmia osaamiseen ja osaamisen kehittämiseen voidaan huomata, että kehittyminen vaatii niin henkilökohtaisia taitoja kuin yhteisön vaikutusta niihin. Yksilö soveltaa tietoa eri toimintaympäristöissä. Yhteisö luo arvoja ja tavoitteita sekä osittain määrittelee sen, mitä asiantuntijuus ja hyvä osaaminen ovat. Näin ollen osaamisen kehittymistä ja asiantuntijuutta ei voida tarkastella yksinomaan kognitiivisesta tai sosiaalista näkökulmasta, vaan kehittyminen vaatii molempia.

3.2 Kompetenssi eli pätevyys

Haltian ja Jaakkolan teoksessa (2009, 18) pätevyydellä tarkoitetaan todistettua kykyä käyttää tietoja, taitoja ja henkilökohtaisia, sosiaalisia tai menetelmällisiä valmiuksia työ- tai opintotilanteissa sekä ammatillisessa ja henkilökohtaisessa kehityksessä. Pätevyyttä ilmaisevat käsitteet eivät kuitenkaan esiinny kirjallisuudessa selkeinä, sillä pätevyydestä käytetään epä johdonmukaisesti myös termejä competence, competency, capability ja performance (Haltia & Jaakkola 2009, 18). Epäselvyyden käsitteiden välillä vahvistaa Vincent (2008) artikkelissaan, jossa hän määrittelee pätevyuden (competence) ominaispiirteeksi tai kunnoksi, joka on tarkoituksenmukaisesti riittävä tai tilaksi, jolloin hallitsee pätevän tiedon, voiman tai taidon. Core Compe-

tencies Project Team (2012, 7) tuotti tutkimuksen, jonka mukaan pätevyys (competence) sisältää kaikki ne ominaisuudet, tiedot, taidot, kyvyt ja muut ominaispiirteet, jotka ovat osallisena menestyksekkääseen työsuoritukseen.

Pätevyyttä eli kompetenssia käytetään puhuttaessa tarvittavasta ammattitaidosta (Haltia & Jaakkola 2009, 18; Viitala 2005, 113). Ammattitaidon käsitteellä on perinteisesti viitattu pitkälle edistyneeseen osaamiseen ja varmaan työskentelyyn (Viitala 2005, 113). Tämä nivoo hyvin yhteen eri tekijöiden luomat määritelmät, sillä pätevyys tarkoittaa samaa kuin henkilön yksilölliset tiedot ja taidot (Vincent 2008). Kompetensseista puhutaan usein rinnastettuna osaamiseen ja teoksissa kompetensseilla usein tarkoitetaan kyvykkyyttä eli pätevyyttä (Haltia & Jaakkola 2009, 20).

Haltian ja Jaakkolan (2009, 18) mukaan pätevyys voidaan jakaa ammatilliseen (todelliseen) ja muodolliseen pätevyyteen. Ammatillinen pätevyys saavutetaan usein koulutuksen ja työkokemuksen kautta. Muodollinen peruspätevyys muodostuu yleisesti koulutuksen kautta, jota työkokemus täydentää. Puhuttaessa ammattilaisen pätevyydestä, sen osiksi on määritelty tietojen, taitojen ja kokemuksen lisäksi kontaktit, elinvoimaisuus, henkilön luonne ja asioiden ymmärryskyky. (Haltia & Jaakkola 2009, 18–19.)

Vielä kolmisenkymmentä vuotta sitten organisaatioiden johdon ajattelua hallitsi kilpailukyvyyn selittäminen ympäristöön liittyvillä analyyseillä, jolloin yritysten ja organisaatioiden sisäiset voimat, kuten pätevyys, jäivät taka-alalle, mutta nousivat esille taas 1990-luvun jälkeen (Lankinen, Miettinen & Sipola 2004, 170). Yhä useammat organisaatiot ovat ottaneet pätevyysvaatimukset merkittäväksi osaksi työnhakuprosessia löytääkseen työtehtäviin organisaation strategiaa ja työnkuvaa parhaiten täydentävät yksilöt. Pätevyysvaatimusten kanssa toimimisesta on organisaatioille hyötyä, sillä ne antavat paremman ja sivistyneemmän tavan parantaa työntekijöidensä työsuorituksia. (Core Competencies Project Team 2012, 7.)

Aiemmin pätevyystutkimukset perustuivat liikeaikatutkimuksiin, joissa pätevyys pyrittiin tunnistamaan luokittelemalla ja taulukoimalla työtilanteissa tehtyjä havaintoja ja niistä muodostettuja tuloksia hyödyntämällä kehitettiin työntekijöiden pätevyyttä. Liikeaikatutkimuksen sijaan

pätevyysien tunnistaminen on sittemmin perustunut lähinnä työn itsensä analysointiin. Erilaiset pätevyysien tutkimukset ja kehittämistavat ovat saaneet osakseen paljon kritiikkiä. Työntekijäsuuntautuneita yleisluontoisia kompetenssikäsityksiä on kritisoitu niiden tuottamien pätevyiden kuvausten takia, jotka ovat liian yleisiä ja abstrakteja. Pätevyysien muuttaminen määrällisiksi mitoiksi on myös todettu hankalaksi, sillä ne ovat johtaneet liian yksinkertaistettuihin kuvauksiin, jotka eivät ole riittäviä kuvaamaan useiden työsuoritusten vaatimien pätevyysien monimuotoisuutta. (Lankinen ym. 2004, 170–171.)

3.3 Kvalifikaatio ja asiantuntijuuden osaamisalueet

Kvalifikaatiolla tarkoitamme työelämän luomia vaatimuksia (Helakorpi 2006, 52). Viitala (2005, 114) täsmentää, että työelämäkvalifikaatioilla tarkoitetaan työssä ja työorganisaatiossa tarvittava valmiuksia. Viitalan (2005, 116–119) mukaan osaamista ja ammattitaitoa voidaan hahmottaa kvalifikaatiopyramidin avulla. Ensimmäisenä pyramidissa ovat persoonalliset eli normatiiviset kvalifikaatiot. Ne ovat henkilökohtaisia valmiuksia eikä niihin voida juurikaan vaikuttaa ulkopuolelta (Viitala 2005, 118). Työelämässä korostuvat epävarmuuden ja paineen sietokyky (Viitala 2005, 118). Työelämässä kohtaamme jatkuvasti uusia asioita, joihin meillä ei ole aiempaa kokemusta. Onnistumiseen kerralla ei voi luottaa ja epäonnistumiset tulee nähdä mahdollisuutena oppia uutta (Viitala 2005, 112). Helakorven (2009) mukaan osaamiseen liittyy olennaisesti joustavuus, muutoshalukkuus, kehittyminen ja epävarmuuden sietokyky.

Toisena pyramidissa tulevat innovatiiviset kvalifikaatiot, joita ovat esimerkiksi luovuus ja ongelmanratkaisukyky. Luovuus on kykyä ratkaista ennestään tuntemattomia ongelmia uusissa tilanteissa. (Viitala 2015, 118.) Kolmantena pyramidissa ovat sosiaaliset kvalifikaatiot. Niihin sisältyy henkilökohtaisia ominaisuuksia kuten vuorovaikutustaidot, empatiakyky ja opittavissa olevia taitoja kuten keskustelutaito. Nämä tekijät määrittävät kykyä suoriutua sosiaalisissa tilanteissa. (Viitala 2015, 117–118.)

Neljäntenä pyramidissa tulevat tuotannolliset kvalifikaatiot voidaan Viitalan (2005, 116) mukaan jakaa ammattialan osaamiseen ja organisaatio- ja liiketoimintaosaamiseen. Ammattialan

osaamiseen kuuluvat työtehtävien sujuvuuden kannalta oletetut valmiudet esimerkiksi teoreettisen tiedon hallinta sekä alan kehityksen tuntemus. Organisaatio- ja liiketoimintaosaamiseen sisältyy strateginen osaaminen ja yrityksen liiketoiminnan ymmärtäminen. (Viitala 2005, 116–117.) Helakorpi määrittelee myös tuotannolliset kvalifikaatiot työprosessin kannalta tärkeiksi valmiuksiksi (Helakorpi, 2006, 52).

Viitalan (2005, 119) mukaan kvalifikaatiot eivät ole toisistaan erillisiä. Alimpana olevat yksilölliset valmiudet sekä metavalmiudet eli kaikille aloille yhteiset kvalifikaatiot ovat edellytyksenä ylempien kvalifikaatioiden odotusten täyttämiseksi. (Viitala 2005, 119.) Helakorven (2006, 52) mukaan kvalifikaatiot voidaan jakaa innovatiivisiin, tuotannollisiin ja narratiivisiin kvalifikaatioihin. Innovatiiviset kvalifikaatiot mahdollistavat kehittymisen ja tarkoituksenmukaisen toiminnan. Tähän kuuluu myös jatkuva kehittyminen. (Helakorpi 2006, 53.)

Helakorven (2006) kolmiluokkainen kvalifikaatiomääritelmä eroaa narratiivisella kvalifikaatiollaan Viitalan (2005, 116–119) kvalifikaatiomääritelmästä. Narratiiviset kvalifikaatiot jakautuvat mukautumis-, motivaatio- ja sosiokulttuurisiin kvalifikaatioihin. Mukautumiskvalifikaatiot tarkoittavat työyhteisöön sopeutumista kuten sen toimintatapojen ja työajan omaksumista. Motivaatiokvalifikaatiot ovat henkilökohtaisia tekijöitä kuten oma-aloitteisuus tai yhteistyökyky. Sosiokulttuuriset tekijät liittyvät vuorovaikutukseen työyhteisössä ja yhteistyökumppaneiden kanssa. (Helakorpi 2006, 53.) Voidaan huomata narratiivisten kvalifikaatioiden osittain tuovan esille samoja asioita kuin Viitalan (2005, 118) persoonallisissa ja sosiaalisissa kvalifikaatioluokituksissa.

Tynjälä (2005) nimeää asiantuntijalta vaadittavia taitoja. Asiantuntijalta edellytetään kykyä tiedon löytämiseen ja soveltamiseen, yhteistyö- ja ryhmätaitoja, kielitaitoja, kirjallisia taitoja, kommunikaatiotaitoja sekä kykyä joustavaan päätöksentekoon ja paineensietoon (Tynjälä 2005). Nämä ovat yhteydessä myös Viitalan (2005) ja Helakorven (2006) määrittämiin kvalifikaatioihin ja niissä mainittuihin taitoihin.

Helakorven (2006, 21) mukaan ammatillinen osaaminen on teorian ja käytännön hallitsemista. Hänen luokittelunsa mukaan asiantuntijuuden osaamisen alueet voidaan jaotella substanssi-,

prosessi-, työyhteisö- sekä kehittämisosaamiseen. Jaottelu pohjautuu työelämän kehitykseen sekä käsityksiin uudistuvasta asiantuntijuudesta. (Helakorpi 2006, 54.)

Substanssiosaamisella tarkoitetaan ammatillisia perustaitoja, toimintataitoja ja henkilökohtaisia kykyjä (Helakorpi 2006, 66). Substanssiosaaminen käsittää tieteenalan ohjeiden ja tavoitteiden hallinnan. Se myös käsittää henkilökohtaisen kyvykkyyden ja persoonallisen työskentelyotteen. (Helakorpi 2009.) Ammatilliset perustaidot ovat koulutuksessa ja työelämässä opittua tietotaitoa. Ammatillisia perustaitoja ovat esimerkiksi suunnitteluvalmius ja alan tehtävien toteutus. (Helakorpi 2006, 54, 66.) Ammatillisilla toimintataidoilla tarkoitetaan työssä tapahtuvaa käytännön osaamista eli taitojen soveltamista (Helakorpi 2006, 66). Henkilökohtaisia kykyjä ovat esimerkiksi joustavuus, vastuullisuus sekä vuorovaikutustaidot (Helakorpi 2006, 54).

Prosessiosaamisella tarkoitetaan kehittämisosaamista, joka jakaantuu toimintakulttuurin omaksumiseen ja toiminnankokonaisuuden ymmärtämiseen. Toimintakulttuurin omaksuminen edellyttää kokonaisvaltaista toiminnan tuntemista sekä vastuunottoa ja valmiutta työyhteisön kehittämiseen. Kehittäminen edellyttää kykyä visiointiin, toimintaan muuttuvissa olosuhteissa ja kykyä tulevaisuuden trendien määrittämiseen. (Helakorpi 2006, 67.) Asiantuntijan tulee siis osata ennakoita tilanteita ja suhteuttaa toimintaansa sen mukaan (Helakorpi 2006, 54). Helakorpi (2009) täsmentää, että usein tällainen osaaminen on niin sanottua hiljaista tietoa organisaation tietämyksestä ja erityistaidoista ja tämän vuoksi yksi vaikeimmin opittavista asioista.

Toimintakulttuurin omaksumisesta puhuttaessa käytetään myös termiä kollektiivinen osaaminen, jossa tieto ja erityistaidot yhdistyvät. (Helakorpi 2006, 67). Helakorven prosessiosaamisen määritelmä onkin yhteydessä Tynjälän (2005) esille tuomaan asiantuntijan kykyyn joustavaan päätöksentekoon sekä tiedon analysointiin ja soveltamiseen.

Työyhteisöosaamisella tarkoitetaan kykyä osallistua yhteistoimintaan ja hallinnollista osaamista (Helakorpi 2009). Se jakaantuu asiakas- ja verkostoyhteistyöhön eli verkosto-osaamiseen sekä sisäisiin yhteistyötaitoihin kuten tiimityöhön. Työyhteisöosaamista voidaan tarkastella siis niin sisäisen (organisaation sisäinen) kuin ulkoisen (asiakkaat, verkostot) kautta. (Helakorpi 2006, 65.)

Kehittymisosaamisella tarkoitetaan kykyä itsensä kehittämiseen ja innovaatioihin. Tämä edellyttää paitsi työyhteisön, mutta myös oman arvopohjan ja eettisen toiminnan tuntemista ja pohdintaa. Asiantuntija on oman työnsä johtaja ja kehittäjä. (Helakorpi 2006, 67; Helakorpi 2009). Asiantuntijan tehtävänä on kehittää työyhteisöä, mikä edellyttää kokonaisvaltaista näkemystä työyhteisöstä, ammattikunnasta, alan tieteellisistä tutkimuksista ja työn kehittämisen sovelluksista. (Helakorpi 2006, 55.)

4 TYÖELÄMÄN VAATIMUKSET JA TAIDOT

Nykyään työelämässä työnantajien vaatimukset työntekijöilleen eivät rajaudu vain ammatilliseen osaamiseen, vaan jokaiselta työntekijältä vaaditaan tiettyjä yleisiä taitoja kuten kykyä ryhmätyöskentelyyn ja ongelmanratkaisuun. Työnantajat saattavat painottaa yleisten taitojen merkitysarvoa eri tavalla ala- ja tehtäväkohtaisesti, vaikka nämä yleiset taidot olisivatkin samat (The National Network 2014, 2.)

Tässä luvussa tarkastelemme, millaisia vaatimuksia työelämä on asettanut asiantuntijuudelle. Tarkastelemme, miten valmiudet ovat kehittyneet ja kehittyvät tulevaisuudessa. Lisäksi luvussa tarkastellaan, millaisia työelämätaitoja työntekijöiltä odotetaan ja vaaditaan sekä miten niitä voidaan jaotella.

4.1 Työelämän vaatimukset asiantuntijuudelle

Työelämän toimintakulttuuri perustuu yhä enemmän tiimiorganisaatioon (Paloniemi ym. 2010; Helakorpi 2006, 14). Hierarkkiset rakenteet madaltuvat ja verkostoituminen lisääntyy. Yksittäisellä työntekijällä on yhä enemmän vapautta, mutta vapaus tuo mukanaan myös vastuuta. Tiimiorganisaatiossa jokaisen asiantuntijuudella on todellista merkitystä. (Helakorpi 2006, 14.) Asiantuntijuuden vaatimukset ovat kehittyneet tietämisestä ja muistamisesta, tiedon hallitsemiseen, ja kykyyn kehittyä ja oppia uutta (Helakorpi 2006, 15). Osaaminen ei tällöin ole enää pelkästään tiedonhallintaa, vaan asian laajempaa ymmärrystä (Helakorpi 2009; Helakorpi 2006, 20).

Erityisesti työelämässä on tapahtunut muutoksia työnjohtamisessa, organisaatorakenteessa ja työsuhteissa. Yhtenä syynä tähän on, että työn verkostoituminen lisääntyy. Kollegat saattavat olla eri puolilla maailmaa ja vuorovaikutus siirtyy yhä enemmän digitaalisiin yhteistyöympäristöihin. Tämän myötä työmatkustaminen vähenee. (Hautamäki 2009.) Työelämä vaatii työntekijöiltään kykyä uudenlaiseen osaamiseen tiedon tuottamisen kannalta. Uuden tiedon luominen ja hallinta on levinnyt työelämän kehittyessä yliopistojen tutkimusyksiköiden ulkopuolelle työorganisaatioihin. (Tynjälä ym. 2006, 74.)

Keskeisenä käsitteenä työelämään on noussut oppivan organisaation käsite, joka on ollut yksi aikamme megatrendeistä eli globaaleista muutoksista. Oppivalla organisaatiolla tarkoitetaan pyrkimystä työyhteisön jatkuvaan kehittämiseen, oppimiseen ja muutokseen. Työyhteisössä korostuu työntekijän yksilöllisten ominaisuuksien rinnalla kokonaisuuksien ymmärtäminen, asiakaslähtöisyys sekä arviointi ja kehittäminen. (Helakorpi 2006, 16–17.)

Työelämän verkostoitumisen ja hajautumisen seurauksena työntekijät suorittavat monia työtehtäviä yhtä aikaa (Helakorpi 2006, 17). Ammattien väliset rajat ovat muuttuneet aikaisempaa häilyvämmiksi ja asiantuntijatyön kuvassa korostuvat käsitteet monikontekstisuus ja rajanylitys. Monikontekstisuudella tarkoitetaan, että asiantuntija toimii oman ammattikuvansa rajapinnoilla ja erilaisissa toimintajärjestelmissä. Työ ei enää muodostu ennalta määritetyistä tarkoista tehtävänkuvista, vaan työntekijä osallistuu moniin eri tehtäviin erilaisissa ympäristöissä ja yhteisöissä. (Engeström ym. 1995.)

Helakorpi (2006, 17) toteaa, että työelämässä ammattitaitovaatimukset ovat monipuolistuneet sekä vaativat kykyä kehittyä ja ylläpitää omaa ammattitaitoa. Helakorven (2009) mukaan työelämässä kohtaamme yhä enemmän sellaisia tehtäviä, jotka eivät kuulu ydinosaisemme alueelle. Hänen mukaansa vain yhdellä prosentilla työntekijöistä olisi puhtaasti koulutusta ja osaamista vastaava työ. (Helakorpi 2009.) Tynjälän ym. (2006, 76) mukaan vallitseva informaation täyteinen yhteiskunta aiheuttaa näitä tietynlaisia haasteita niin asiantuntijuudelle kuin asiantuntijoita valmistaville koulutusyksiköille, joiden pitäisi pystyä ennakoimaan tulevaisuudessa työelämän vaatimat asiantuntijuuden työelämätaidot.

Työelämässä asiantuntija on sidoksissa yhä enemmän verkostoihin ja henkilöihin (Helakorpi 2006, 50). Ammattimainen asiantuntijuus vaatii tästä syystä paljon enemmän kuin vahvan teoreettisen tietämyksen. Työelämässä asiantuntijalta vaaditaan sosiaalista kanssakäymistä ja sosiaalisia taitoja, jotta hän selviäisi nykyisistä työelämän haasteista kuten tiedon jakamisesta, verkostossa työskentelystä ja kommunikoinnista muiden alojen asiantuntijoiden kanssa. (Tynjälä ym. 2006, 75.) Asiantuntijuus on luottamusta ja uskottavuutta sidosryhmien ja asiakkaiden edessä (Kaivo-oja, Malaska & Rubin 1997). Näin ollen varsinaisen ammatillisen ja työyhteisön lisäksi myös muut toimijat määrittävät vaatimuksia asiantuntijuudelle. Asiantuntijalla tulee olla

kykyä tiedon merkityksen pohdintaan sekä eri näkökulmien ja arvojen ymmärtämiseen (Helakorpi 2006, 50). Tämä liittyy keskeisesti myös ammatillisen etiikan vaatimuksiin.

Asiantuntijayhteisöllä on tietyt arvot ja oma tieteellinen perusta. Asiantuntijan toimintaa ohjaa moraalinen velvollisuus oman alansa tuntemiseen. Hän ei voi toimia omien mielipiteiden tai ennakkoluulojen ohjaamana. Tämän vuoksi asiantuntijan tulee olla perillä alansa kehityksestä (Airaksinen & Friman 2008, 68–69). Edellä kuvatun kaltaista käyttäytymistä voidaan määritellä ammattietiikan noudattamisena (Airaksinen & Friman 2008, 12). Oppiakseen ja kehittyäkseen asiantuntijaksi yksilön tulee olla sosiaalisessa vuorovaikutuksessa asiantuntijayhteisön kanssa.

Koulutuksen ja työelämän käsitys ammattitaidosta ja osaamisesta on ollut osittain ristiriitainen. Työelämä on tarvinnut asiantuntijoita spesifeihin tehtäviin, kun taas koulutus on halunnut laaja-alaistaa osaamista. (Helakorpi 2009.) Asiantuntija-ammatti on määritelty korkeakoulututkintoa edellyttäväksi (Airaksinen & Friman 2008, 11). Tässä voidaan nähdä osittain heijastuminen asiantuntijan määräytymisestä tiettyihin tehtäviin.

Koulutus ja sen kehittäminen heijastuvat vahvasti yhteiskuntaan ja globaaleihin muutoksiin. Näitä kehityskohteita ovat olleet verkostoituminen, hajautetut ja oppivat organisaatiot sekä asiakaslähtöisyys. (Helakorpi 2006, 15–16.) Näin ollen asiantuntijuuden voidaan katsoa muuttuvan ja pyrkivän vastaamaan aikansa haasteisiin. Nykyään työelämä ja koulutus ovat lähentyneet ja tekevät tiivistä yhteistyötä (Helakorpi 2009). Osittain tämä voisi johtua työelämän asiantuntijuuden kuvan muutoksista. Koulutukseen perustuva asiantuntijuuden käsite on käynyt yhä keinotekoisemmaksi ja vähemmän merkitykselliseksi työelämän todellisuuden kannalta (Launis & Engeström 1999).

4.2 Työelämätaidot

Työelämätaidot koostuvat työtehtävään liittyvän osaamisen ja ammattitaidon lisäksi uran hallintaan liittyvistä taidoista ja yleisistä taidoista, jotka sisältävät työelämässä ja työyhteisössä

jäsenenä toimimisen. Työelämätaidot ovat herättäneet runsaasti keskustelua viimeisten vuosikymmenien aikana sen suhteen tarjoaako koulutus valmistuvalle työelämästä riittävästi osaamista. (Aarnikoivu 2010, 39.)

Nykyään työnantajat vaativat ammattialasta riippumatta tiettyjä perustaitoja työntekijöiltään, vaikka he painottavat niitä eri tavalla (The National Network 2014, 2). Davies, Fidler, ja Gorbis (2011, 3) ovat listanneet yhteen erilaisia vaikuttajia, joiden he uskovat eniten ohjaavan tulevaisuudessa vaadittavia työelämätaitoja. Tällaisia vaikuttajia ovat pitkittynyt työelämä, älylaitteet ja -järjestelmät, laskennallisuus ja tilastointi, uudenlainen media, organisaatioiden kehittyneet rakenteet ja maailmanlaajuisuus (Davies ym. 2011, 3–5).

Aarnikoivu (2010, 39) jakaa työelämätaidot kolmeen pääteemaan: uranhallintataitoihin, ammattitaitoon ja yleisiin työelämätaitoihin. The National Networkin työryhmä (2014, 2) puhuu uranhallintataitojen sijaan henkilökohtaisista taidoista, joten päätimme yhdistää nämä tässä tutkielmassa henkilökohtaisiksi taidoiksi ja uranhallintataidoiksi. Salminen (2015, 68) kutsuu ammattitaitoa substanssiosaamiseksi ja yleisiä työelämätaitoja prosessiosaamiseksi, mutta käytämme tässä luvussa käsitteitä ammattitaito ja yleiset työelämätaidot, jotta määritelmät eivät menisi sekaisin asiantuntijan osaamisalueiden määritelmien kanssa.

Henkilökohtaisilla taidoilla ja uranhallintataidoilla tarkoitetaan laajemmin oman elämän suunnittelua ja tarkemmin oman itsensä harjoittamaa uranohjausta (Aarnikoivu 2010, 40–41). Nykyään työelämässä toimiminen vaatii työntekijältä yhä enemmän itsensä tuntemista sekä mielenkiinnon kohteiden ja vahvuuksiensa tunnistamista (Välivehmas 2014, 11). Henkilökohtaisiksi taidoiksi ja uranhallintataidoiksi luokittelemme tässä tutkimuksessa alla olevassa taulukossa esiteltyt taidot (taulukko 1).

TAULUKKO 1. Henkilökohtaiset taidot ja uranhallintataidot

Taidot	Taidon edellyttämät kyvyt
Arvostamisen taidot (Salminen 2015, 71–72)	Kykyä arvostaa itseään, työnantajaa, työtovereita, työsopimusta ja työympäristöä Kykyä suhtautua ammattimaisesti omaan työhön
Itsensä johtamisen taidot (Salminen 2015, 75)	Kykyä hallita omaa energian käyttöä Kykyä tietoisesti kohdistaa omaa huomiota ja keskittymistä
Urasuunnittelutaidot (Aarnikoivu 2010, 41)	Kykyä asettaa tavoitteita ja konkreettisia suunnitelmia urakohtaisiin päämääriin päästäkseen
Muutoksen ja kiireen hallinnan taidot (Salminen 2015, 86, 90)	Kykyä kyseenalaistaa omia sekä muiden ajatuksia ja toimintamalleja Kykyä asettaa asiat tärkeysjärjestykseen ja aikatauluttaa toimintaa
Tunnetaidot (Salminen 2015, 94–95)	Kykyä tunnistaa omia ja muiden tunteita Kykyä ohjata omia tunteita, jotka tukevat asetettuja tavoitteita
Työnhakutaidot (Pursiainen 2012, 12)	Kykyä kartoittaa omaa osaamistaan, tehdä ansioluettelo ja kartoittaa sekä perehtyä avoimiin työpaikkoihin
Työkyvyn ylläpitämisen taidot (Salminen 2015, 110)	Kykyä säilyttää työsuorituskykyä ja kehittää sitä
Oppimistaidot (Salminen 2015, 195)	Kykyä hankkia ja laajentaa osaamistaan jatkuvasti kaikilla osaamisen osa-alueilla
Itsearviointitaidot (Salminen 2015, 200)	Kykyä arvioida omaa osaamista ja tunnistaa kehityskohteita
Oman toimialan ja sen kehityksen tunteminen (Salminen 2015, 81)	Halu ja taito seurata oman alan kehitystä

Ammattitaidoilla tässä tapauksessa tarkoitetaan alakohtaisia tietoja ja taitoja (Salminen 2015, 69). Yleiseen ammattitaidon käsitteeseen liitetään nykyään tietojen ja taitojen hallinnan lisäksi niiden kommunikointi, yhteistyö sekä kyky ja halu työn kehittämiseen. Yhä useammat työpaikat ovat harvoin valmiiksi määriteltyjä ja muuttumattomia. (Aarnikoivu 2010, 64.) Tästä syystä on syytä olettaa, että nykyään työnantajat odottavat kaikilta työntekijöiltä tiettyjä ammattitaidoiksi luokiteltuja taitoja. Esimerkiksi Salmisen (2015, 177) mukaan käsitys siitä, että asiakaspalvelu kuuluisi vain joillekin työntekijöille, on vanhentunutta tietoa. Jokainen työntekijä on osana palveluketjua, jolla on yksi yhteinen tavoite: asiakkaan tarpeisiin vastaaminen (Salminen

2015, 177). Tällaisiksi yleisiksi ammattitaidoiksi listasimme tässä tutkielmassa alla olevassa taulukossa esitellyt taidot. (Taulukko 2.)

TAULUKKO 2. Yleiset ammattitaidot

Taidot	Taidon edellyttämät kyvyt
Myyntitaidot (Salminen 2015, 178)	Kykyä asennoitua positiivisesti myyntiin Kykyä myydä haluttu palvelu, tuote tai oma osaa- minen
Asiakaspalvelutaidot (Salmisen 2015, 185)	Kykyä hallita omaa energian käyttöä Kykyä tietoisesti kohdistaa omaa huomiota ja kes- kittymistä

Ammattitaidon sekä henkilökohtaisten taitojen ja uranhallintataitojen lisäksi työntekijältä vaaditaan työelämässä menestymisen ja pärjäämisen edellytyksenä yleisiä työtehtävästä riippumattomia valmiuksia, taitoja ja kykyjä (Aarnikoivu 2010, 69). Salmisen (2015, 68) mukaan yleisillä työelämätaidoilla tarkoitetaan taitoja, joilla yksilön oma osaaminen saadaan hyödynnettyä mahdollisimman tehokkaasti ja joiden avulla yksilöiden taidot pystytään yhdistämään kattavaksi, yhteiseksi osaamiseksi. Aarnikoivu (2010, 40) jakaa yleiset työelämätaidot tiedollisiin ja oppimiseen liittyviin taitoihin sekä työyhteisötaitoihin.

Tiedollisilla ja oppimiseen liittyvillä taidoilla tarkoitetaan eräänlaisia työelämän perustaitoja, jotka luovat perustan työelämässä toimimiselle, yhteistyölle ja asiantuntijuuden kehittymiselle (Aarnikoivu 2010, 69). Tiedollisiksi ja oppimiseen liittyviksi taidoiksi listasimme tässä tutkielmassa taidot, jotka on esitelty alla olevassa taulukossa.

TAULUKKO 3. Tiedolliset ja oppimiseen liittyvät taidot

Taidot	Taidon edellyttämät kyvyt
Tietotekniikan hyödyntämisen perustaidot (The National Network 2014, 3; Salminen 2014, 84)	Kykyä käyttää informaatioteknologiaa ja niihin liittyviä sovelluksia ja perusohjelmistoja informaation välittämiseen ja vastaanottamiseen
Informaation hankinnan ja käsittelyn taidot (Salminen 2015, 119–120)	Kykyä hankkia, arvioida, kiteyttää, hyödyntää ja välittää hankittua informaatiota.
Ongelmanratkaisutaidot (The National Network 2014, 3; Salminen 2015, 82–83)	Kykyä tiedostaa olemassa oleva ongelma Kykyä luoda ongelmaan ratkaisuvaihtoehtoja Kykyä valita ongelmanratkaisuun parhaiten sopiva vaihtoehto
Päätöksenteko- ja johtamistaidot (Salminen 2015, 131–132)	Kykyä käyttää omaa asiantuntijuuttaan päätöksenteon pohjana Kykyä ohjata muiden ihmisten toimintaa tavoitteiden mukaisesti
Kollektiivinen älykkyys (Salminen 2015, 122)	Kykyä yhteistyöhön ja osaamisen jakamiseen, jolla saavutetaan asiantuntijaryhmän yhteinen osaaminen
Strategisen ajattelun taidot (Salmisen 2015, 123)	Kykyä nähdä laajoja asiakokonaisuuksia Kykyä havaita erilaisten tehtävien ja toimenpiteiden vaikutukset kokonaiskuvaan
Suunnittelutaidot (The National Network 2014, 3)	Kykyä suunnitella ja priorisoida työntekoa niin, että sen toteuttaminen olisi ajallisesti tehokasta ja tavoitteisiin pyrkivää
Innovaatiotaidot (Salmisen 2015, 126–127)	Kykyä luoda innovatiivisia ideoita omassa työssään ja näin vaikuttaa työympäristönsä ja -yhteisönsä kehitykseen
Työturvallisuustaidot ja työpaikkakäyttäytyminen (Pursiainen 2012, 29–30)	Kykyä noudattaa työpaikan ohjeita, säädöksiä ja pelisääntöjä

Työyhteisötaidoilla Salmisen (2015, 135) mukaan tarkoitetaan työntekijän kykyä toimia työyhteisössä sen rakentavana, vastuullisena ja tuottavana jäsenenä. Aarnikoivu (2010, 69) tarkoittaa työyhteisötaidoilla myös omaan rooliin mukautumista. Työyhteisötaidoiksi listasimme tässä tutkielmassa alla olevassa taulukossa esitellyt taidot (taulukko 4).

Salmisen (2015, 70) mukaan työelämätaitoja on mahdollista opetella ja niiden kehittyminen tapahtuu koulutuksen, tiedostamisen sekä harjaantumisen avulla. Aarnikoivun (2010, 40) mu-

kaan työelämätaitojen kehittyminen mahdollistaa työelämässä menestymisen, henkilökohtaisten uratoiveiden saavuttamisen ja hyvinvoinnin. Davies ym. (2011, 13) mukaan työntekijät tarvitsevat tulevaisuudessa kaukokatseisuutta selviytyäkseen organisaatioiden alati muuttuvissa ympäristöissä ja taitovaatimuksissa. Lisäksi he tulevat elämään jatkuvan koulutautumisen ja oppimisen aikakaudella (Davies ym. 2011, 13).

TAULUKKO 4. Työyhteisötaidot

Taidot	Taidon edellyttämät kyvyt
Ammattimaisen vuorovaikutuksen taidot (Salminen 2015, 136)	Kykyä kommunikoida erilaisten ihmisten ja kohdeyleisöjen kanssa sekä kykyä käyttää erilaisia kommunikoinnin keinoja Kykyä empatiaan (The National Network 2014, 2)
Palautteen vastaanottamisen ja antamisen taidot (Salminen 2015, 144–146)	Kykyä antaa muille kiitosta onnistuneesta suorituksesta ja korjaavaa palautetta aiheesta toisen tunteita huomioiden Kykyä ottaa vastaan muiden kiitokset ja korjaavat palautteet
Ristiriitojen ratkaisemisen taidot (Salminen 2015, 150–151)	Kykyä kohdata ja ratkaista konfliktitilanteita rakentavasti kaikki osapuolet huomioiden Kykyä tarttua ristiriitoihin ajoissa, jotta ne eivät paisuisi suuriksi
Ryhmä- ja tiimityötaidot (The National Network 2014, 2; Salminen 2015, 153)	Kykyä työskennellä tehokkaasti yhteistyössä muiden ihmisten kanssa, jotta voitaisiin saavuttaa yhteiset tavoitteet
Kokous- ja neuvottelutaidot (Salminen 2015, 159)	Kykyä toimia kokous- ja neuvottelutilanteissa rakentavasti ja toimintaa eteenpäin vievästi
Verkostoitumistaidot (Salminen 2014, 164–167; Välivehmas 2014, 28–29)	Kykyä muodostaa sekä säilyttää kommunikointiyhteyksiä muiden asiantuntijoiden kanssa ja hyödyntää niitä informaation kartuttamisessa
Kulttuuritaidot (Salminen 2015, 172)	Kykyä tehdä tehokasta yhteistyötä eri kulttuureja ja ikäryhmiä edustavien ihmisten kanssa
Oppimistaidot (Salminen 2015, 195)	Kykyä hankkia ja laajentaa osaamistaan jatkuvasti kaikilla osaamisen osa-alueilla
Itsearviointitaidot (Salminen 2015, 200)	Kykyä arvioida omaa osaamista ja tunnistaa kehityskohteita
Oman toimialan ja sen kehityksen tunteminen (Salminen 2015, 81)	Halu ja taito seurata oman alan kehitystä

5 AMMATTIKORKEAKOULU JA LIIKUNNAN- JA VAPAA-AJAN KOULUTUSOHJELMA

Koulutuksen tehtävänä on tähdätä tulevaisuuteen ja valmistella työntekijöitä kohtaamaan työelämän muutokset. Tästä syystä onkin tärkeää havaita yhteiskunnalliset ja työelämän muutokset sekä ennakoida niiden aiheuttamia paineita koulutussisällöille sekä koulutusohjelmien toimintatavoille. (Helakorpi 2006, 9.)

Ammattikorkeakoulujen tehtävänä on kouluttaa työelämään asiansa osaavia asiantuntijoita ja työelämän kehittäjiä (Haaga-Helian ammattikorkeakoulu 2017a). Ammattikorkeakoulun liikunnanohjaajakoulutus valmistelelee asiantuntijoita liikunta-alan organisointi-, ohjaus-, kehittämis-, ja esimiestehtäviin. Liikunnanohjaajien työtehtävät käsittävät eri väestö- ja ikäryhmien liikunnanohjaustehtäviä sekä alan yhteiskunnallisia, hallinnollisia, työterveydellisiä, valmennuksellisia ja kaupallisia tehtäviä niin julkisella, yksityisellä kuin kolmannellakin sektorilla. (Lapin ammattikorkeakoulu 2017.)

Tässä luvussa tarkastelemme ammattikorkeakoulua, sen 1990-luvulla tapahtunutta uudistusta, ammattikorkeakoulun asemaa koulutusjärjestelmässä sekä ammattikorkeakouluopintojen yleistä rakennetta. Luvussa käsittelemme myös liikunnanohjaaja (AMK) opintojen rakennetta, sitä tarjoavien yksiköiden opetussuunnitelmia ja -strategioita sekä liikunnanohjaajien työllisyystilannetta. Lisäksi luvussa käsitellään myös liikunnanohjaajien työelämätaitoja niin yleisten kompetenssien kuin koulutusohjelmakohtaisten kompetenssien kannalta.

5.1 Ammattikorkeakoulu

Yhteiskunnan ja työelämän kehityksen on sanottu johtavan polarisaatioon, jolla tarkoitetaan rutiinistyön ja symbolityön suurempaa eroavaisuutta. Rutiinistyöllä tarkoitetaan suhteellisen vähän koulutusta vaativaa työtä, kun taas symbolityö vaatii korkeamman asteen koulutusta. Kehityksen mukana asiantuntija-ammateissa vaaditaan yhä enemmän symbolityön piirteitä, mikä on johtanut korkea-asteen koulutusmäärien kasvuun. (Helakorpi 2006, 17.)

Suomalainen korkeakoulusektori koostuu yliopistoista ja ammattikorkeakouluista (Böckerman, Hämäläinen & Uusitalo 2006, 15; Opetushallitus 2017). Suomessa toimii tällä hetkellä osakeyhtiömuotoisina 23 eri ammattikorkeakoulua, jotka ovat opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnon alaisia. Vaikka itsenäisinä oikeushenkilöinä ammattikorkeakoulut vastaavat omasta toiminnastaan, niiden toimintaa säätelevät osakeyhtiö- sekä ammattikorkeakoululaki. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017.)

5.1.1 Ammattikorkeakoulu-uudistus

Ammattikorkeakoulut eivät olleet uusi asia Suomessa, vaikka ammattikorkeakoulu-uudistus alkoi vasta 1990-luvulla. Ammattikorkeakoulujen perustamisesta Suomeen oltiin tehty useita erilaisia esityksiä jo 1960-luvulta lähtien. Muun muassa teollisuus ja työnantajat esittivät ammattikorkeakoulujen perustamista 1980-luvun puolivälissä. (Böckerman ym. 2006, 12.)

Ensimmäiset kokeilut ammattikorkeakouluille aloitettiin vuonna 1991 (Helakorpi & Olkinuora 1997, 6), jolloin perustettiin 22 väliaikaista ammattikorkeakoulua (Böckerman ym. 2006, 16). Näiden väliaikaisten ammattikorkeakoulujen tarkoituksena oli valmistella tulevaa kokonaisvaltaista uudistustyötä keräämällä kokemuksia ammattikorkeakoulutoiminnasta (Böckerman ym. 2006, 16).

Böckermanin ym. (2006, 12) mukaan ammattikorkeakoulujen perustamisen keskeisenä lähtölaukauksena oli opetusministeriön asettama työryhmä vuonna 1989, joka selvitti peruskoulun jälkeisen koulutuksen laaja-alaista kehittämistä. Toisin kuin muissa maissa, Suomessa ammattikorkeakoulujärjestelmän luominen alkoi kokeiluluontoisena. Tämä johtui kahdesta syystä: Suomessa oli koulutuskokeiluille jo pitkä perinne mutta ei vielä valmiutta laajamittaiseen korkeakoulureformiin. (Böckerman ym. 2006, 15.)

Ammattikorkeakoulu-uudistus toteutettiin lähes täysin jo olemassa olevilla taloudellisilla resursseilla, mikä oli hyvin ymmärrettävää, sillä uudistus käynnistettiin ja toteutettiin aikana, jolloin oli käytössä hyvin tiukka budjettikuri (Böckerman ym. 2006, 17). Uudistukseen käytetty budjetti koostui jo olemassa olevien oppilaitosten taloudellisista resursseista, joita yhdistämällä,

jakamalla ja uudelleen organisoimalla ammattikorkeakoulujärjestelmä rakennettiin (Helakorpi & Olkinuora 1997, 6).

Suomessa ensimmäiset pysyvät ammattikorkeakoulut aloittivat koulutustoimintansa syksyllä 1996 (Helakorpi & Olkinuora 1997, 6), ja syksystä 2000 kaikkien toimivien ammattikorkeakoulujen koulutustoiminta on ollut vakinaista (Böckerman ym. 2006, 16). Vielä vuonna 2006 ammattikorkeakouluja oli toiminnassa 31 kappaletta, jolloin käytössä oli myös 43 tutkintonimikettä (Böckerman ym. 2006, 16).

Böckermanin ym. (2006, 16) mukaan ammattikorkeakoulureformin lakivalmisteluissa luotiin ensin kokeilulaki ja koulutuskokeilun jälkeen vasta pysyvä laki eli ammattikorkeakoululaki. Ammattikorkeakoululaissa säädetään muun muassa ammattikorkeakoulujen tehtävistä, hallinnosta ja toimielinten tehtävistä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017). Ammattikorkeakoulutoiminnan edellytyksenä on ammattikorkeakoululain mukainen valtioneuvoston myöntämä toimilupa, jossa määrätään ammattikorkeakoulun koulutusvastuusta. Koulutusvastuulla tarkoitetaan ammattikorkeakoulututkintoja ja niihin liitettäviä tutkintonimikkeitä, joita ammattikorkeakoulun tulee antaa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017.)

Vuonna 2006 hyväksytyjä tutkintonimikkeitä oli ammattikorkeakouluilla käytössä 43 kappaletta (Böckerman ym. 2006, 16). Toimiluvasta löytyy määräykset myös ylemmän ammattikorkeakoulun tutkintoihin ja niihin liitettäviin tutkintonimikkeisiin sekä oikeudesta järjestää opettajakoulutusta ammattikorkeakoulussa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017).

Takalan (2015) mukaan työyhteisöjen ja yritysten jäsenten olisi pystyttävä vastaamaan kasva-neisiin ja laajentuneisiin asiantuntijuuden vaatimuksiin joita tuovat työelämän toimintaympäristöjen muutokset, toiminnan kansainvälistyminen ja taloutemme rakennemuutokset. Tämä tarkoittaa ammattikorkeakoulujen uudistumisvalmiutta.

Toinen ammattikorkeakoulu-uudistus tapahtui 2013–2014 (Salminen 2013), jota valmisteltiin uudistusta edeltävinä vuosina. Uudistuksessa ammattikorkeakoulujen aiemmat toimiluvat päättyivät ja koulutusyksiköt pystyivät anomaan uusia toimilupia syksyllä 2013 (Salminen 2013).

Uudistuksen aikana ammattikorkeakoulun hallintoon ja rahoitukseen liittyvää lainsäädäntöä uudistettiin vaiheittain (Lehikoinen 2012, 9).

Salmisen (2013) mukaan uudistuneissa toimiluvissa korostuivat seuraavanlaiset teemat: koulutustarve, toiminnan laatu, toiminnan vaikuttavuus ja tehokkuus sekä toiminnan taloudellinen kestävyys. Uudistus vapautti ammattikorkeakoulut päättämään omista opetussuunnitelmistaan, jotta niitä pystyttiin kehittämään alueellisten työllisyystarpeiden mukaisesti (Salminen 2013). Ammattikorkeakoulujen uuden uudistuksen tavoitteita olivat Lehikoisen (2012, 10) mukaan ammattikorkeakoulujen roolin vahvistaminen osana suomalaista koulutus- ja innovaatiojärjestelmää, ammattikorkeakoulujen parempi yhteys työelämään ja aluevaikuttavuuden vahvistaminen, ammattikorkeakoulujen rakenteellisen uudistamisen vauhdittaminen ja toiminnan laadun ja vaikuttavuuden parantaminen sekä ammattikorkeakoulujen vahvempi strateginen osaaminen, profiloituminen, painoalavalinnat, johtajuuden sekä priorisointi- ja päätöksentekokyvyn vahvistuminen.

5.1.2 Ammattikorkeakoulujen rooli koulutusjärjestelmässä

Ensimmäisen ammattikorkeakoulu-uudistuksen alkuvaiheessa hallituksen esitys ammattikorkeakoululaista eduskunnalle sisälsi kattavan perusteluosion, jossa mainitaan ammattikorkeakoulujen perustamisen tavoitteiksi koulutustason kohottaminen, uusiin ammattitaitovaatimuksiin vastaaminen, ammatillisen koulutuksen vetovoiman lisääminen, ammatillisen koulutuksen kansainvälisen rinnastettavuuden parantaminen, ammatillisen koulutusjärjestelmän toimintakyvyn parantaminen, ammattikasvatushallinnon hajauttaminen sekä ammatillisen koulutuksen alueellisen vaikuttavuuden parantaminen. Lisäksi perusteluina oli käytännöllisiä vaikuttimia, jotka juontuivat sen ajan koulutusjärjestelmän piirteistä. Esimerkiksi oli suuri tarve purkaa kasaantuva ylioppilassuma luomalla lisää korkeakoulujen opiskelupaikkoja. (Böckerman ym. 2006, 13).

Ensimmäisen ammattikorkeakoulu-uudistuksen alkaessa esiintyi runsaasti pelkoja siitä, että ammattikorkeakouluille annetut resurssit olisivat pois yliopistoilta, korkeakoulutuksen arvostus

laskisi ja ammattikorkeakoulut rupeaisivat ajan myötä muistuttamaan yhä enemmän tiedekorkeakouluja (Böckerman ym. 2006, 15). Helakorpi ja Olkinuora (1997, 6) selventävät, ettei ammattikorkeakoulujen tulisi yrittää matkia tiedekorkeakouluja opetus- ja tutkimustyössään vaan niiden olisi koitettava löytää oma roolinsa korkeakoulujärjestelmässä.

Ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen keskeisenä toiminnan erona on akateemisten tutkimusten tekemisen painottuminen yliopistoon, joka on yksi yliopistojen tärkeimmistä tehtävistä (Böckerman ym. 2006, 15). Ammattikorkeakoulujen toimintafilosofiassa on keskeistä palveluiden ja tuotannon käytäntöön liittyvät tehtävät, niiden suunnittelu ja ohjaus sekä työelämän kanssa yhteistyönä toteutettu sopimus- ja palvelututkimus (Helakorpi & Olkinuora 1997, 7).

Viimeisen kahden vuosikymmenen aikana ammattikorkeakoulut ovat laajentaneet toimintaansa koulutusorganisaatioista kehittämis-, innovaatio- ja tutkimustoimintaa harjoittaviksi, kansainvälisen koulutusviennin organisaatioiksi. Laajentamisen syynä on ammattikorkeakoulujen omien kehittymispyrkimysten lisäksi ollut ulkoapäin tullut paine ja poliittinen ohjaus. (Reijonen, Kaljonen, Mannila & Heiskanen 2014, 13.) Helakorpi ja Olkinuora (1997, 7) uskoivat, että tulevaisuudessa ammatti- ja tiedekorkeakoulut tulevat todennäköisesti harjoittamaan laajaa tutkimus- ja kehittämistyötä yhdessä.

Ammattikorkeakoulujen tarkoituksena on asiantuntijoiden kouluttaminen elinkeinoelämän tarpeisiin (Böckerman ym. 2006, 14; Stenström ym. 2005, 27) sekä harjoittaa tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaa sekä taiteellista toimintaa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017). Stenströmin ym. (2005, 13) mukaan keskeisenä tavoitteena on myös alueellinen vaikuttavuus. Ammattikorkeakoulujen tehtävänä on vahvistaa alueellista kehitystä ja pyrkiä vastaamaan korkeakoulutuksen alueellisiin tarpeisiin (Stenströmin ym. 2005, 13).

Ammattikorkeakoulujen opintoja pyritään suunnittelemaan erityisesti työ- ja elinkeinoelämän vaatimusten mukaisesti (Opetushallitus 2017; Stenströmin ym. 2005, 27). Ammattikorkeakouluille ei kuitenkaan riitä vain tämänhetkisen työelämän tilanteen seuraaminen, sillä Helakorven ja Olkinuoran (1997, 11) mukaan sillä on haasteena myös kehittää työelämää ja ammatteja.

5.1.3 Ammattikorkeakouluopintojen rakenne

Ammattikorkeakouluissa tutkinto-opiskelun on tarkoitus johtaa korkeakoulututkintoon ja käytännön ammattitaitoon (Opetushallitus 2017). Helakorven ja Olkinuoran (1997, 10) mukaan opetuksessa oleellista on työelämälähtöisyys, mikä näkyy kehittämissuunnitelmissa ja muun muassa opinnäytetöiden suuntautumisissa ja toteutustavoissa. Työelämään kohdistuvien yhteyksien rakentaminen ja vaaliminen painottuu kaikessa ammattikorkeakoulujen toiminnassa (Böckerman ym. 2006, 16). Ammattikorkeakoulun opetuksen luonnetta on kuvattu tieteellispohjaiseksi, mutta käytännöllisesti suuntautuneeksi (Helakorpi & Olkinuora 1997, 10).

Hakeminen ammattikorkeakouluopintoihin tapahtuu yhteishaun kautta ja pääsyvaatimuksena on yleissivistävä lukio tai ammatillinen perustutkinto. Joissakin ammattikorkeakouluissa ja koulutusohjelmissa käytetään lisäksi pääsykokeita. (Böckerman ym. 2006, 18.) Ammattikorkeakoulussa voi suorittaa ammattikorkeakoulututkinnon (AMK) sekä ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon (YAMK), jossa ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon pääsyvaatimuksena on korkeakoulututkinto sekä kolmen vuoden työkokemus alalta tutkinnon suorittamisen jälkeen (Böckerman ym. 2006, 19; Opetushallitus 2017). Näiden lisäksi ammattikorkeakouluissa järjestetään ammatillista opettajankoulutusta, erikoistumiskoulutusta, avoimen ammattikorkeakoulun tutkinnon osia sekä täydennyskoulutusta (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017). Useimmat ammattikorkeakoulut ovat monialaisia ja tarjoavat useita opintolinjoja (Böckerman ym. 2006, 16).

Ammattikorkeakouluopinnot on organisoitu koulutusohjelmiksi. Koulutusohjelmien yleiseen koostumukseen kuuluvat yhteiset opinnot, pakolliset perusopinnot, pakolliset ammattiopinnot, syventävät opinnot, vapaavalintaiset opinnot, harjoittelut ja opinnäytetyö. (Helakorpi & Olkinuora 1997, 10.) Ammattikorkeakouluopintoihin sisältyy yliopisto-opintoja enemmän käytännön harjoittelua ja suoritettava opinnäytetyö on myös yleensä tehty palvelemaan elinkeinoelämän tarpeita (Böckerman ym. 2006, 17).

Ammattikorkeakoulututkinnoissa opintoja mitoitetaan opintopisteillä. Perustutkinnon laajuus ammattikorkeakoulussa on 210–270 opintopistettä, jolloin puhutaan ajallisesti mitattuna kolmen–neljän vuoden opinnoista. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon laajuus on taas 60–90 opintopistettä, mikä tarkoittaa päiväopiskeluna vuodesta puoleentoista vuoteen kestäviä opintoja. Ammattikorkeakoulututkintoon johtava koulutus on opiskelijalle maksutonta ja opiskelijalla on oikeus opintotukeen opiskeluiden ajan. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017.)

Ammattikorkeakoulututkintojen yleistyminen näkyy suomalaisten keskimääräisen koulutustason merkittävänä paranemisena. Myös työvoiman osaamistason huomattava nousu on seurausta ammattikorkeakoulututkintojen yleistymisestä. (Böckerman ym. 2006, 19.)

5.2 Liikunnanohjaajakoulutus (AMK)

Liikunnanohjaajan tutkinto on ammattikorkeakoulututkinto ja tämän tutkintonimikkeen saa, kun on valmistunut liikunnan ja vapaa-ajan koulutusohjelmasta (Ala-Vähälä 2012, 8; Opetushallitus 2011, 13). Liikunnan ja vapaa-ajan koulutusohjelma luokitellaan kuuluvaksi sosiaali-, terveys- ja liikunta-alan koulutusaloihin (Hanhijoki, Katajisto, Kimari & Savioja 2009, 184; Opetushallitus 2009, 114).

Ammattikorkeakoulun sosiaali-, terveys- ja liikunta-alalta valmistuneet tulevat tekemään useimmiten käytännön asiakastyötä, johon kiinteästi kuuluu ihmisten auttaminen arkeen, elämään tai terveyteen liittyvissä tilanteissa. Tästä syystä pidetään näille koulutusaloille tärkeänä monipuolista tietoperustaa ja hyvää käytännön osaamista. (Stenström ym. 2005, 34.)

5.2.1 Liikunnanohjaajakoulutuksen rakenne

Haku liikunnan ja vapaa-ajan koulutusohjelmiin tapahtuu valtakunnallisen ammattikorkeakoulujen yhteishaun kautta. Liikunta-alan opiskelijavalinnat toteutetaan kaksivaiheisesti, mikä tarkoittaa sitä, että ensin tapahtuu valinta hakijoista, jotka pääsevät pääsykokeisiin, joiden perus-

teella valitaan varsinaiset opiskeluiden aloittajat. (Vuolle 2013, 23.) Hakeutuminen liikunnanohjaajakoulutukseen vaatii hakijalta joko yleissivistävää lukiota tai ammatillista perustutkintoa (Böckerman ym. 2006, 18).

Liikunnan ja vapaa-ajan koulutusohjelma muotoutuu yleisesti yhteisiin perusopintoihin, valinnaisiin ammattiopintoihin, vapaasti valittaviin opintoihin, työharjoitteluun ja opinnäytetyöhön (Haaga-Helian ammattikorkeakoulu 2017a). Liikunnanohjauksen tutkintoa tarjoavien ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmissa yhteisiä sisältöjä ovat monipuolinen liikuntaosaaminen, liikunnanohjaus eri ryhmille, kieli- ja viestintäopinnot, ihmisen terveys ja toimintakyky sekä yhteiskuntaopinnot ja yrittäjyys (Opetushallitus 2009, 114).

Suomessa liikunnan ja vapaa-ajan koulutusohjelmassa opiskelija voi valita suuntautumisopinnoikseen, koulutusyksiköstä riippuen, kilpa- ja huippu-urheilun, kunto- ja terveysliikunnan, liikuntapalvelut, soveltavan liikunnan, yrittäjyyden, lasten ja nuorten liikunnan, liikuntamatkailun tai luontoliikunnan (Kajaanin ammattikorkeakoulu 2017; Opetushallitus 2011, 13). Ammattikorkeakoulujen liikunnanohjaajien koulutusprofiilit ja tutkinto-ohjelmat ovat hyvin samansuuntaisia, vaikka tutkinto-ohjelmien rakenteissa onkin eroavaisuuksia (Viitasaari 2015, 36; Vuolle 2013, 23). Myös liikuntatieteellisen tiedekunnan kandidaatin ja maisterin tutkinnoissa, erityisesti liikuntapedagogiikan ja liikunnan yhteiskuntatieteiden osalta, on paljon samanlaisia elementtejä, mikä mahdollistaa luonnollisen jatkumon yliopisto-opintoihin siitä kiinnostuneille (Vuolle 2013, 23).

Vuolteen (2013, 46) mukaan opiskelu liikunnanohjaajaksi ammattikorkeakoulussa on keskiteyppää kuin liikunnan alan tutkinnon opiskelu yliopistossa. Kuten aiemmin kerrottiin, liikunnanohjaajan alemman ammattikorkeakoulututkinnon laajuus on 210 opintopistettä ja opiskelut kestävät pohjakoulutuksesta riippuen 2,5–3,5 vuotta (Vuolle 2013, 46). Tutkinnon kautta opiskelijat saavat valmiuden työskennellä kuntien, liikuntajärjestöjen tai yksityisten liikunta- ja matkailuyritysten palveluksessa (Opetushallitus 2011, 13). Lisäksi yleisimpiä liikunnanohjaajien työtehtäviä ovat ohjaajana, kouluttajana tai valmentajana toimiminen sekä mahdollisesti myös projekti-, hallinto- ja asiantuntija- sekä johtotehtävät (Opetushallitus 2009, 114). Yhä useampi liikunnanohjaaja työllistyy nykyään myös yrittäjiksi (Opetushallitus 2011, 13).

5.2.2 Koulutusta tarjoavat ammattikorkeakoulut, niiden opetussuunnitelmat ja -strategiat

Liikunnanohjaajan ammattikorkeakoulututkinnon voi suorittaa Suomessa neljässä eri ammattikorkeakoulussa. Suomenkieliset koulutusohjelmat toteutetaan Haaga-Helian ammattikorkeakoulussa, Lapin ammattikorkeakoulussa ja Kajaanin ammattikorkeakoulussa päiväopintoina tai aikuiskoulutusopintoina. Lisäksi ruotsinkielisestä koulutuksesta Suomessa vastaa Arcadan ammattikorkeakoulu. (Ala-Vähälä 2012, 8.) Haaga-Helian ja Kajaanin ammattikorkeakouluissa liikunnanohjaajan ammattikorkeakoulututkinnon voi suorittaa myös englanninkielisessä koulutusohjelmassa (Haaga-Helian ammattikorkeakoulu 2018, 35; Kajaanin ammattikorkeakoulu 2017). Tässä tutkimuksessa keskitymme vain suomenkielistä liikunnanohjaaja koulutusta tarjoaviin ammattikorkeakouluihin.

Liikunnanohjaajan koulutusohjelmat kokivat opetuksellisen ja opetussuunnitelmallisen uudistuksen Rovaniemellä vuonna 2012 (Kangastie 2013, 12), Vierumäellä vuonna 2013 (Mika Tenhun henkilökohtainen tiedonanto 17.1.2018) ja Kajaanissa vuonna 2013 (Kajaanin ammattikorkeakoulusopimus 2013–2016, 2). Uudistuksen taustalla oli valtakunnallinen ammattikorkeakoulujen uudistusmuutos vuonna 2012-2013, jonka tavoitteina oli esimerkiksi ammattikorkeakoulujen roolin vahvistaminen osana suomalaista koulutus- ja innovaatiojärjestelmää ja ammattikorkeakoulujen ja työelämän yhteyksien tiivistäminen sekä aluevaikutavuuden vahvistaminen (Lehikoinen 2012, 10). Uuden oppimisenäkemyksen taustalla oli myös liikunnanohjaajien koulutuksessa koulutuksen, tutkimuksen ja innovaatiotoiminnan yhdistäminen (Kangastie 2013, 12) sekä koulutusprosessien rakentaminen liikunnanohjaajien tavoitetyötehtäviä vastaaviksi (Mika Tenhun henkilökohtainen tiedonanto 17.1.2018). Oppimisen ja osaamisen lähtökohdiksi muotoutuivat entistä vahvemmin työelämälähtöisyys, yhdessä oppiminen ja opiskelijan siirtyminen aktiiviseksi toimijoiksi opetuksessa (Mika Tenhun henkilökohtainen tiedonanto 17.1.2018; Hannola 2013, 57). Opetussuunnitelmien rakentaminen tapahtuu yhteistyössä opiskelijoiden ja työelämän sekä sen vaatimusten kanssa (Kangastie 2016, 26).

Haaga-Helian ammattikorkeakoulu tarjoaa liikunnanohjauksen koulutusta Vierumäen yksikössä, joka alkujaan alkoi Haaga-ammattikorkeakoulussa 1998 (Vuolle, 2013, 7). Syksyllä

2016 koulutusohjelmassa aloitti 86 opiskelijaa. Haaga-Helian ammattikorkeakoulun liikunnan ja vapaa-ajan koulutusohjelman tavoitteena on kouluttaa liikunta-alan työelämään asiantuntijoita ja kehittäjiä. Haaga-Helian ammattikorkeakoulun opetusstrategian perustana on kouluttaa työelämään asiantuntijoita, jotka ovat palvelu-, myynti- ja yrittäjähenkisiä, sekä tutkia ja kehittää innovatiivisia palveluita, tuotteita ja yritysalamää vahvistamaan alueen elinkeinoelämää ja hyvinvointia. Suuntautumisopintojen vaihtoehtoja on kilpa- ja huippu-urheilun, liikuntapalveluiden, kunto- ja terveystoiminnan sekä soveltavan liikunnan saralla. (Haaga-Helian ammattikorkeakoulu 2017a.) Haaga-Helian ammattikorkeakoulussa otettiin vuonna 2013 käyttöön puhtaasti osaamiskeskeinen opetussuunnitelma liikunnanohjaajien koulutusohjelmassa, jossa hyödynnetään osaamisen ja oppimisen kehittämisessä työelämään sidottuja oppimisprojekteja (Mika Tenhun henkilökohtainen tiedonanto 17.1.2018).

Rovaniemen ammattikorkeakoulu (nykyisin Lapin ammattikorkeakoulu) aloitti liikunnanohjaajien kouluttamisen ensimmäisenä vuonna 1998 (Vuolle 2013, 7). Lapin ammattikorkeakoulun liikunnan ja vapaa-ajan koulutusohjelma hyödyntää oppimisympäristönään Jokiväylän kampuksen lisäksi Lapin urheiluopistoa. Syksyllä 2016 Lapin ammattikorkeakoulussa aloitti liikunnanohjaajakoulutuksessa 40 opiskelijaa. Tarkoituksena on, että liikunnan ja vapaa-ajan koulutusohjelmasta valmistuu osaajia ja kehittäjiä liikunta-alan organisointi-, ohjaus- ja esimiestehtäviin. (Lapin ammattikorkeakoulu 2017.) Oppimisenäkemyksellä Lapin ammattikorkeakoulussa rakentuu osaamis- ja ongelmaperustaisen oppimisen periaatteille (Lapin ammattikorkeakoulu 2017), joiden perustana on osaamisperustainen opetussuunnitelma (Kangastie 2016, 26). Strategiset painotukset kohdistuvat etäisyyksien hallintaan, turvallisuusosaamiseen, luonnonvarojen älykkään käytön edistämiseen, arktiseen yhteistyöhön ja pohjoiseen rajaosaamiseen sekä palveluliiketoimintaan ja yrittäjyyteen. Lapin ammattikorkeakoulun liikunnan ja vapaa-ajan koulutusohjelman suuntautumisopintoja ovat hyvinvointivalmennus ja liikuntaterapia sekä kilpa- ja huippu-urheiluvalmennus. (Lapin ammattikorkeakoulu 2017.)

Kajaanin ammattikorkeakoulussa liikunnanohjaajien kouluttaminen alkoi vuonna 2005. Syksyllä 2016 suomenkieliselle koulutusohjelmalle oli yhteensä 20 aloituspaikkaa ja lisäksi oli toiset 20 aloituspaikkaa englanninkieliseen koulutusohjelmaan liikunnanohjaajatutkinnolle. Kajaanin ammattikorkeakoulun strategian tavoitteena on osaamisen vahvistaminen, yhteistyön ja

työnjaon uudistaminen sekä vaikuttavuuden lisääminen. Liikunnan ja vapaa-ajan koulutusohjelmassa koulutuksen tavoitteena on opiskelijan kehittyminen liikunta-alan asiantuntijaksi, joka ymmärtää liikunnan olennaiseksi osaksi yksilön ja yhteiskunnan hyvinvointia. (Kajaanin ammattikorkeakoulu 2017.)

Kaikkien ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmat ovat rakenteeltaan hyvin samankaltaiset ja koostuvat yhteisistä perusopinnoista, ammattiopinnoista, vaihtoehtoisista ammattiopinnoista, vapaasti valittavista opinnoista, harjoitteluista ja opinnäytetyöstä (Haaga-Helian ammattikorkeakoulu 2017a; Kajaanin ammattikorkeakoulu 2017; Lapin ammattikorkeakoulu 2017). Haaga-Helian ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmassa muihin verraten, yhteiset perusopinnot ja ammattiopinnot ovat yhdistyneet (Haaga-Helian ammattikorkeakoulu 2017a). Jokaisella ammattikorkeakoululla on kuitenkin omat painotuksensa opetussuunnitelmien yleiskuvassa, mikä erottaa ne muista ammattikorkeakouluista ja niiden liikunnan ja vapaa-ajan koulutusohjelmista.

Viitasaaren (2015, 38) mukaan Haaga-Helian ammattikorkeakoulussa on painotettu muita ammattikorkeakouluja enemmän työelämän yleisiä taitoja, kuten yrittäjyyttä, palvelutuotantoa, hallinto-osaamista sekä tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaa. Kajaanin ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmasta nousee parhaiten esiin painotus aktiviteetti- ja elämysliikuntaan sekä eri-ikäisten liikunnanohjaukseen. Muihin edellä mainittuihin verraten, Lapin ammattikorkeakoulussa erikoistutaan erityisesti terveyteen ja hyvinvointiin, mikä näkyy opintopisteiden määrästä, jotka koostuvat tämän aiheen opinnoista. (Viitasaari 2015, 37.) Opetussuunnitelmia on uudistuksen avulla kehitetty vastaamaan yhä paremmin työelämän nykyisiä ja mahdollisia tulevia tarpeita. Tämä johtuu liikunnanohjaajien (AMK) opetussuunnitelman saamista kriittisestä palautteesta, joka kohdistui sopimattomuuteen alan tarpeiden kanssa. (Viitasaari 2015, 41.)

Jokainen liikunnanohjauksen ammattikorkeakouluopintoja antava ammattikorkeakoulu tarjoaa myös mahdollisuutta opiskella ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon. Kaikista koulutuksista valmistutaan tutkintonimikkeellä Liikunnanohjaaja (YAMK). (Viitasaari 2015, 38.) Haaga-Helian ja Kajaanin ammattikorkeakouluissa liikunnanohjauksen ylemmän ammattikorkeakoulun

koulutusohjelmat kantavat nimeä ”liikunta-alan kehittämisen ja johtamisen koulutus”. Lapin ammattikorkeakoulussa vastaava koulutus kulkee nimellä ”työelämän kehittäminen ja esimiestyö”, ja se toteutetaan yhteisenä kaikille hakeneille sosiaali-, terveys- ja liikunta-alan opiskelijoille. (Viitasaari 2015, 38.)

5.2.3 Liikunnanohjaajien työelämän kehitys

Liikunta-alan koulutusten vetovoimaisuus on kasvanut tasaisesti aina vuodesta 2006. Liikunnanohjaajaopintoja tarjoavat ammattikorkeakoulut ovat pyrkineet erottumaan toisistaan, mutta samalla takaamaan monipuoliset erikoistumismahdollisuudet. Näin alan kouluttautuminen on pysynyt houkuttelevana. (Viitasaari 2015, 39.) Viitasaari (2015, 32) lisää kuitenkin, että vuonna 2015 hakijoiden määrä oli merkittävästi pienempi aikaisempiin vuosiin verrattuna. Viitasaaren (2015, 46) mukaan on ollut myös keskustelua siitä, että liikunnanohjaajien koulutuksen aloituspaikkoja tulisi vielä lisätä, mutta tähän ei vielä vuonna 2015 nähty tarvetta. Tämä arvio on ristiriidassa sen kanssa, että Haaga-Helia kasvatti aloituspaikkamääräänsä 26 uudella aloituspaikalla jo syksyllä 2016, jolloin nykyinen aloituspaikka määrä on 80 (Haaga-Helian ammattikorkeakoulu 2018). Suuremmaksi tarpeeksi nähtiin ennemminkin liikunta-alan ammattilaisten osaamistason nostaminen (Viitasaari 2015, 46).

Vielä vuonna 2009 sosiaali-, terveys- ja liikunta-alojen koulutustarpeiden ennakoitiin kasvavan eniten kaikista koulutusaloista (Hanhijoki ym. 2009, 184). Vuoden 2011 Opetushallituksen ennakointiraportin mukaan suurimmat sosiaali-, terveys- ja liikunta- alan kasvutarpeet tulisivat olemaan muun muassa kuntoutuksessa ja liikunnan yliopistokoulutuksessa (Viitasaari 2015, 40). Liikunta-alan kaupallistumisen myötä hyvinvointialalle kerrotaan syntyvän yhä uusia työpaikkoja, joihin etsityimpiä ammattinimikkeitä ovat liikunnanohjaajat ja kuntouttajat. Lisäksi liikunta- ja hyvinvointiala lähenee yhä enemmän muiden alojen kanssa kuten esimerkiksi matkailun. (Viitasaari 2015, 42.) Viitasaari (2015, 42) korostaakin, että ammattikorkeakoulujen tulisi pystyä vastaamaan jatkossakin muuttuviin ja kehittyviin työelämän tarpeisiin. Näiden tietojen perusteella onkin aiheellista todeta, että liikunnanohjaajien tulevaisuus näyttää positiiviselta sillä työtä tuntuu alalla riittävän. Eniten työpaikkoja liikunnanohjaajille tuntuu löytyvän

suurilta väestöalueilta kuten Uudeltamaalta. Lisäksi parhaiten työllistäviksi alueiksi mainitaan Päijät-Häme, Kanta-Häme ja Pirkanmaa. (Lappalainen 2009, 14, 17.)

Liikunnanohjaajien työllistymisestä on tehty runsaasti tutkimuksia. Ala-Vähälän (2012, 42) tutkimuksen kyselyyn osallistuneista lähes 80 % siirtyi koulutustaan vastaaviin töihin valmistumisensa jälkeen. Samaisessa tutkimuksessa liikunnanohjaajien (AMK) yleisimmäksi työllistäjäksi todettiin kuntien liikuntatoimet (Ala-Vähälä 2012, 42). Vuolle (2013, 47) tutki myös liikunnanohjaajien työllistymistä vuonna 2013, jolloin vastanneista liikunnanohjaajista jopa 96 % oli työelämässä. Vain 2 % vastanneista nosti työttömyyspäivärahaa (Vuolle 2013, 47), mikä on hyvä tulos liikunta-alan kannalta. Lisäksi samassa tutkimuksessa todettiin liikunnanohjaajien olevan 90 %:sesti erittäin tai melko tyytyväisiä nykyiseen työhönsä ja 41 %:n hyödyntävän koulutustaan silloisessa työssään jatkuvasti.

Monissa tutkimuksissa suurimmaksi haasteeksi liikunnanohjaajien työelämässä nousi ammattikorkeakoulusta valmistuneiden liikunnanohjaajien osaamisen aliarvostus (Lappalainen 2009, 19). Työelämässä olevien liikunnanohjaajien kritiikki kohdistuu hyvin vahvasti koulutuspoliittisiin ja ammattien yhteiskunnallista arvostusta ohjaaviin tekijöihin, jotka määrittelevät myös liikunnanohjaajan ammattikuvaa (Vuolle 2013, 52). Tämän aliarvostuksen uskotaan johtuvan siitä, että ammattikorkeakoulututkinnon rooli työmarkkinoilla on vielä suhteellisen nuori, eikä se ole saanut riittävää omaa asemaa työelämässä. Tämä taas näkyy siinä, ettei työnantajilla ole oikeaa käsitystä liikunnanohjaajatutkinnosta. (Lappalainen 2009, 19.) Liikunnanohjaajat kokevat itsensä ”ylikoulutetuiksi” saamiinsa tehtäviin ja alipalkatuiksi koulutustasoonsa nähden (Lappalainen 2009, 14), sillä liikunnanohjaajan tutkintonimike sekoitetaan helposti liikunta-neuvojaan (Ala-Vähälä 2012, 43). Se myös on turhauttanut liikunnanohjaajia, sillä he kokevat joutuvansa kilpailemaan työllistymisestä liikuntaneuvojien kanssa, vaikka ovatkin työllistymisessä vahvemmassa asemassa (Ala-Vähälä 2012, 42). Kritiikkiä on saanut liikunnanohjaajien suunnalta myös tutkintonimike liikunnanohjaaja (AMK), sillä sen epäselvyys ja riittämätön kuvaus koulutuksesta nähdään yhdeksi niistä syistä, minkä takia ammatti ei saa riittävää yhteiskunnallista arvostusta (Viitasaari 2015, 43).

5.3 Liikunnanohjaajan työelämätaidot koulutusyksikön mukaan

Lapin ammattikorkeakoulun (2017) koulutusohjelmakuvaelman arvion mukaan liikunta-alan ammateissa tulee tulevaisuudessa korostumaan palveluosaaminen. Tämä tulee edellyttämään liikunta-alan osaajalta vuorovaikutus- ja ryhmänhallintataitoja sekä myös palvelu-, myynti- ja markkinointitaitoja (Lapin ammattikorkeakoulu 2017).

Ammattikorkeakoulut ovat määritelleet yhdessä työelämän edustajien kanssa valmiudet eli kompetenssit, joita ammattikorkeakoulusta valmistuvalla odotetaan olevan (Kajaanin ammattikorkeakoulu 2017). Suomalaisissa ammattikorkeakouluissa kompetenssien luokitteluun suositellaan käytettävän jakoa koulutuskohtaisiin kompetensseihin ja yhteisiin kompetensseihin. Koulutuskohtaisilla kompetensseilla tarkoitetaan opiskelijan ammatillisen asiantuntijuuden kehittymisen perustaa. Yhteisiksi kompetensseiksi kutsutaan taas niitä osaamisen alueita, jotka ovat yhtenäisiä eri koulutusaloilla. (Auvinen ym. 2014, 5–6.) Tynjälä ym. (2006, 76) muistuttavat, että saavutettaviksi määriteltyjen kompetenssien hallitseminen toimii myös edellytyksenä jatkokouluttautumiseen.

5.3.1 Ammattikorkeakoulujen yhteiset kompetenssit

Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto ARENE ry suosittelee Auvisen ym. (2014, 7–8) mukaan ammattikorkeakoulututkintojen yhteisiksi kompetensseiksi oppimisen taidot, eettinen osaamisen, työyhteisöosaamisen, innovaatio-osaamisen ja kansainvälistymisosaamisen. Nämä yhteiset kompetenssit luovat perustan työelämässä toimimiselle, yhteistyölle ja asiantuntijuuden kehittymiselle (Auvinen ym. 2014, 6).

Ensimmäisenä yhteisenä kompetenssina avaamme oppimisen taidot. Oppimisen taidoilla tarkoitetaan sitä, että opiskelija osaa sekä arvioida, että kehittää omaa osaamistaan ja oppimistapojaan. Lisäksi hän osaa hankkia, käsitellä sekä arvioida tietoa kriittisesti. Oppimisen taidoiksi nähdään myös, että opiskelija kykenee ottamaan vastuuta koko ryhmän oppimisesta ja myös oppimisen jakamisesta. (Auvinen ym. 2014, 7; Kajaanin ammattikorkeakoulu 2017; Lapin ammattikorkeakoulu 2017.)

Eettisellä osaamisella taas tarkoitetaan sitä, että opiskelija kykenee ottamaan vastuuta omasta toiminnastaan ja tietenkin sen seurauksista (Auvinen ym. 2014, 7; Kajaanin ammattikorkeakoulu 2017; Lapin ammattikorkeakoulu 2017). Tästä syystä Lapin ammattikorkeakoulu (2017) käyttää osa-alueesta nimitystä eettinen osaaminen ja vastuullisuus. Eettiseen osaamiseen kuuluu myös, että opiskelija osaa toimia alansa ammatillisten periaatteiden mukaisesti ja osaa ottaa erilaiset toimijat huomioon työskentelyssään. Lisäksi opiskelija osaa soveltaa tasa-arvoisuuden ja kestävän kehityksen periaatteita. Opiskelija myös kykenee vaikuttamaan yhteiskunnallisesti hyödyntäen omaa osaamistaan ja perustaen toimintansa eettisiin arvoihin. (Auvinen ym. 2014, 7; Haaga-Helian ammattikorkeakoulu 2017a; Kajaanin ammattikorkeakoulu 2017; Lapin ammattikorkeakoulu 2017.)

Seuraavana yhteisistä kompetensseista on työyhteisöosaaminen. Työyhteisöosaamisella tarkoitetaan sitä, että opiskelija osaa toimia työyhteisön jäsenenä ja myös edistää tämän yhteisön toimintaa. Hän osaa myös toimia työelämän vaatimissa viestintä- ja vuorovaikutustilanteissa sekä osaa hyödyntää tieto- ja viestintätekniikkaa alansa työtehtävissä. Työyhteisöosaamiseen kuuluu myös se, että opiskelija kykenee toimimaan verkostoissa ja luomaan henkilökohtaisia työelämäyhteyksiä eli verkostoitumaan. Opiskelijan on myös osattava tehdä päätöksiä ennakoimattomissa tilanteissa ja kyettävä työn johtamiseen ja itsenäiseen työskentelyyn asiantuntijatehtävissä. Lisäksi opiskelijan on omattava valmiuksia yrittäjyyteen. (Auvinen ym. 2014, 8; Kajaanin ammattikorkeakoulu 2017; Lapin ammattikorkeakoulu 2017.)

Innovaatio-osaamisessa opiskelijan tulee kyetä luovaan ongelmanratkaisuun ja työtapojen kehittämiseen. Hänen tulee myös osata työskennellä erilaisissa projekteissa ja toteuttaa tutkimus- ja kehittämishankkeita soveltaen alan jo olemassa olevaa tietoa ja menetelmiä. Lisäksi opiskelijan tulee osata etsiä asiakaslähtöisiä, kestäviä ja taloudellisesti kannattavia ratkaisuja. (Auvinen ym. 2014, 8; Kajaanin ammattikorkeakoulu 2017; Lapin ammattikorkeakoulu 2017.)

Kansainvälistymisosaamisessa opiskelijan tulee omata alansa työtehtäviin ja niissä kehittymiseen tarvittavan kielitaidon. Lisäksi opiskelijan tulee olla kykenevä monikulttuuriseen yhteis-

työhön. On myös tärkeää, että opiskelija osaa ottaa huomioon alansa kansainvälisyyskehityksen vaikutukset ja mahdollisuudet. (Auvinen ym. 2014, 8; Haaga-Helian ammattikorkeakoulu 2017a; Kajaanin ammattikorkeakoulu 2017; Lapin ammattikorkeakoulu 2017.)

5.3.2 Koulutuskohtaiset kompetenssit liikunnanohjaajalle

Kuten aiemmin mainittiin, opiskelijan ammatillisen asiantuntijuuden kehittymisen perustana voidaan pitää koulutuskohtaisia kompetensseja (Auvinen ym. 2014, 6). Koulutuskohtaiset kompetenssit ovat asetuksin säädeltyjä, mutta ne eroavat toisistaan ammattikorkeakouluittain.

Kaikilla liikunnanohjauskoulutusta tarjoavilla ammattikorkeakouluilla on koulutuskohtaisissa kompetensseissaan liikuntapedagoginen osaaminen sekä liikuntaosaaminen vaikkakin hieman erilaisilla nimikkeillä ja sisällöillä (Haaga-Helian ammattikorkeakoulu 2017a; Kajaanin ammattikorkeakoulu 2017; Lapin ammattikorkeakoulu 2017). Liikuntapedagogisen osaamisessa opiskelijan tulee hallita kokonaisvaltaisesti liikuntakasvatuksen periaatteet ja osata soveltaa tavoitteellisesti ja monipuolisesti erilaisia pedagogisia menetelmiä eri kehitysvaiheissa ja erilaisille kohderyhmille. Opiskelijan tulee myös osata suunnitella, toteuttaa ja arvioida liikunnan opetuskokonaisuuksia ja toimintamalleja sekä liikunnan mahdollisuuksia hyödyntämällä tukea ihmisen tai ryhmän kasvua ja kehitystä esimerkiksi kasvatustyössä. (Kajaanin ammattikorkeakoulu 2017; Lapin ammattikorkeakoulu 2017.) Liikuntapedagogiikan osaamisessa opiskelijan tulee tuntea liikuntaharjoittelun vaikutusmekanismit sekä suorituskyvyn arvioinnin ja kehityksen suunnittelun, mutta myös pystyä riskin arviointiin sekä vastuunottamiseen ryhmästä ja sen toiminnasta. Opiskelijan tulee myös tiedostaa yksilön erilaisuus vuorovaikutustilanteessa ja hyödyntää tämä tieto opetustilanteissa. (Lapin ammattikorkeakoulu 2017.) Lisäksi opiskelijan on muodostettava liikunnanohjaajan ohjaus- ja oppimiskäsitys, joka perustuu hänen omiin arvoihinsa ja tietoperustaansa (Kajaanin ammattikorkeakoulu 2017).

Liikuntaosaamisessa opiskelijan tulee hallita yleisimpien liikuntamuotojen perustiedot ja -taidot sekä osattava soveltaa niitä ohjaamisessa ja opettamisessa. Lisäksi opiskelija ymmärtää liikuntamuodot mahdollisuutena sekä välineenä motoristen taitojen ja fyysisten ominaisuuksien

kehittämisessä ja edistämässä itseilmaisua. (Kajaanin ammattikorkeakoulu 2017; Lapin ammattikorkeakoulu 2017.) Opiskelijan on myös tunnettava soveltavan liikunnan perusteet (Kajaanin ammattikorkeakoulu 2017).

Haaga-Helian ammattikorkeakoulun (2017a) ja Kajaanin ammattikorkeakoulun (2017) koulutuskohtaisiin kompetensseihin luokitellaan edellä mainittujen lisäksi liikunnan yhteiskunta-, johtamis- ja yrittäjäosaaminen. Tämän kompetenssin mukaan opiskelijan on tunnettava liikuntakulttuurin ja -palvelujen kehitysnäkymät ja osattava edistää liikunnan yhteiskunnallista asemaa. Lisäksi hänen on osattava toimia liikunta-alan organisaatioiden esimies- ja asiantuntija-tehtävissä, tunnettava alan yritystoiminnan mahdollisuudet sekä omattava yritystoimintaan valmiudet. (Kajaanin ammattikorkeakoulu 2017.)

Näiden mainittujen koulutuskohtaisten kompetenssien lisäksi, kahdella oppilaitoksella on erikseen määritelty kompetensseja suuntautumismahdollisuuksien mukaisesti. Kajaanin ammattikorkeakoululla (2017) nämä korkeakoulukohtaiset kompetenssit ovat ihmisen hyvinvointi- ja terveystoimintaosaaminen sekä aktiviteettimatkailuosaaminen. Ihmisen hyvinvointi- ja terveystoimintaosaamisessa opiskelijan on tunnettava liikuntaharjoittelun vaikutukset, testauksen perusteet ja osattava suunnitella terveyttä edistävää liikuntaa ja tavoitteellisia harjoitusohjelmia. Hänen on myös tunnettava tekijät, jotka vaikuttavat ihmisen kasvuun, kehitykseen ja käyttäytymiseen. (Kajaanin ammattikorkeakoulu 2017.) Opiskelijan on pystyttävä suunnittelemaan, toteuttamaan ja tuotteistamaan aktiviteettimatkailupalveluja. Hänen on myös osattava liikuntaa ja aktiviteettimatkailua hyödyntämällä edistää asiakkaiden hyvinvointia. (Kajaanin ammattikorkeakoulu 2017.)

Lapin ammattikorkeakoulun (2017) suuntautumismahdollisuuksien mukaan oppilaitoksella on korkeakoulukohtaisina kompetensseina hyvinvointivalmennusosaaminen ja urheiluvalmennusosaaminen. Hyvinvointivalmennusosaamisessa opiskelijan tulee hallita ihmisen toimintakyvyn kokonaisvaltainen arviointi, kyettävä hyödyntämään tätä tietoa käytännössä ja pystyttävä toimimaan neuvonantajana liikunnan terveystoimintasuhteista. Hänen on myös osattava mitata asiakaslähtöisesti ihmisen terveyttä ja toimintakykyä liikunta-alan teknologialla ja osattava mit-

taustulosten pohjalta laatia tavoitteellisia interventioita. Lisäksi opiskelija osaa hyödyntää tehokkaasti ja turvallisesti erilaisia liikuntaympäristöjä, tuntee nykyaikaisten liikuntamuotojen terveysvaikutukset ja tuntee kylmän asettamat vaatimukset ihmisen hyvinvoinnille ja osaa ottaa ne huomioon liikunnassa. (Lapin ammattikorkeakoulu 2017.)

Urheiluvalmennusosaamisessa opiskelijan on tunnettava kilpaurheilujärjestelmä ja sen organisoinnin periaatteet niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin. Hänen on ymmärrettävä urheilijan tai urheilijoiden yksilöllisyyttä ja osattava tukea urheilijan kokonaisvaltaista kehitystä kaikissa ikävaiheissa. Lisäksi opiskelijan on pystyttävä arvioimaan ja kehittämään optimaalisen suorituskyvyn ja sen kehittymisen kannalta keskeisiä, lajin huippusuoritukseen vaikuttavia prosesseja. (Lapin ammattikorkeakoulu 2017.)

6 TUTKIMUSASETELMA

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää suomenkielisestä koulutusohjelmasta valmistuneiden liikunnanohjaajien (AMK) käsityksiä omasta asiantuntijuudestaan. Tarkoituksena on tarkastella eroavatko asiantuntijuuden käsitykset eri oppilaitoksista valmistuneiden välillä, ja ovatko käsitykset yhteydessä oppilaitosten opetussuunnitelmiin.

Tutkimuksen tavoitteena on tarjota valituille oppilaitoksille mahdollisuus nähdä millaisia liikunta-alan asiantuntijoita ja osaajia koulutusohjelmista valmistuneet liikunnanohjaajat kokevat olevansa. Tavoitteena on, että oppilaitokset saisivat käsitystä tarjoamastaan asiantuntijuudesta opiskelijoidensa kokemana ja työelämään peilattuna. Tämän pohjalta tavoitteena on, että oppilaitokset pystyisivät tunnistamaan tutkimuksen avulla oman koulutusohjelmansa työelämällisiä vahvuuksia ja heikkouksia sekä pystyisivät näin myös hyödyntämään ja kehittämään niitä.

Tutkimuksen tutkimusongelmat ovat:

1. Minkälaisina liikunnanohjaajat (AMK) pitivät omaa asiantuntijuuttaan ja osaamistaan substanssi-, prosessi-, kehittämis- ja työelämäosaamisessa?
2. Onko liikunnanohjaajien (AMK) asiantuntijuuden ja osaamisen käsityksissä eroavaisuuksia sen mukaan, missä oppilaitoksessa he olivat saaneet liikunnanohjaajakoulutuksensa?
3. Miten liikunnanohjaajat arvioivat koulutuksensa saatujen valmiuksien vastaavan työelämän vaatimuksia?

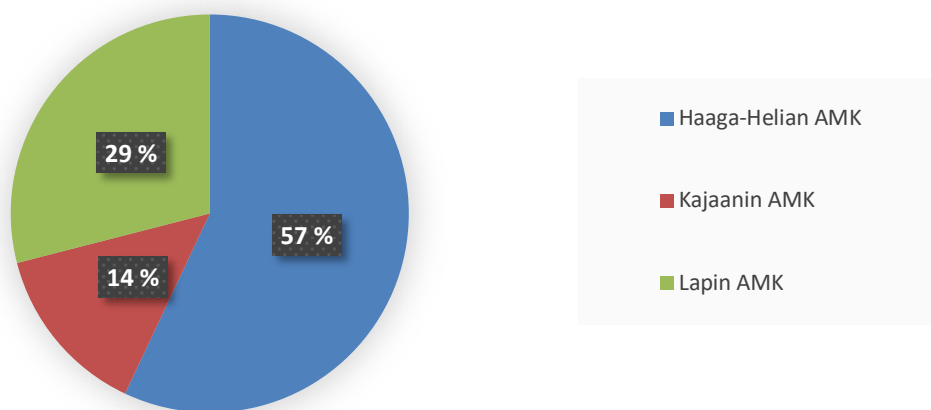
7 TUTKIMUKSEN PERUSJOUKKO, TOTEUTUS JA ANALYSOINTI

Tässä luvussa kerromme tarkemmin tutkimuksen perusjoukosta ja sen tavoittamisesta sekä tutkimuksen kulusta. Käsittelemme myös kyselylomaketta sekä sen analysointia. Tutkimus toteutettiin pääsääntöisesti määrällisesti kyselylomakkeella. Kyselylomake sisälsi avoimen kysymyksen, jolla haluttiin saada syvällisempää tietoa aiheesta. Tätä laadullista aineistoa käytettiin täydentämään määrällistä tietoa.

7.1 Perusjoukko

Tutkimuksen perusjoukkona toimivat Haaga-Helian, Kajaanin ja Lapin ammattikorkeakouluista valmistuneet suomenkielisen koulutusohjelman liikunnanohjaajat, joille on ehtinyt kertyä vähintään vuoden verran työkokemusta. Aloituspaikat suomenkielisiin liikunnanohjaajien koulutusohjelmiin jakautuvat seuraavasti: Haaga-Helian ammattikorkeakoulu 80 aloituspaikkaa, Kajaanin ammattikorkeakoulu 20 aloituspaikkaa ja Lapin ammattikorkeakoulu 40 aloituspaikkaa. Näin ollen 57 % aloituspaikoista on Haaga-Helian ammattikorkeakoulussa (Kuvio 1).

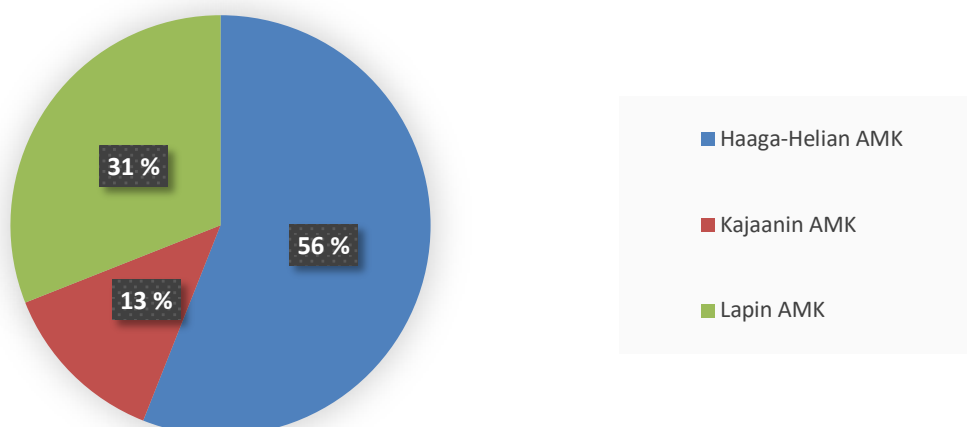
Aloituspaikkojen jakauma



KUVIO 1. Niiden ammattikorkeakoulujen liikunnan ja vapaa-ajan koulutusohjelmien aloituspaikkojen jakauma, jotka tarjoavat suomenkielistä liikunnanohjaajien koulutusta.

Kohdejoukon määrä selvitettiin ottamalla yhteyttä ammattikorkeakoulujen liikunnan ja vapaa-ajan koulutusohjelmien yhteyshenkilöihin. Haaga-Helian ammattikorkeakoulusta on valmistunut koulutusohjelman toiminnan aikana yhteensä 1095 liikunnanohjaajaa, joista 914 suomenkielisen koulutusohjelman käynnyttä (Viljasen henkilökohtainen tiedonanto 14.11.2017). Vastaava valmistuneiden määrä Kajaanin ammattikorkeakoulusta on 260, joista suomenkielisestä koulutusohjelmasta valmistuneita on 216 (Rantala-Sorsan henkilökohtainen tiedonanto 9.11.2017, 14.11.2017). Rovaniemellä Lapin ammattikorkeakoulussa valmistuneiden liikunnanohjaajien määrä taas on 505 (Similän henkilökohtainen tiedonanto 29.9.2017). Rovaniemellä ei tutkimushetkellä ollut toteutettu englanninkielistä koulutusohjelmaa. Näiden lukujen perusteella perusjoukko tutkimuksessa on 1635 suomenkielisestä koulutusohjelmasta valmistunutta liikunnanohjaajaa. Eri oppilaitoksista valmistuneiden määrien suhdetta kokonaismäärään voi tarkastella kuviosta 2.

Koulutuksesta valmistuneet kouluittain

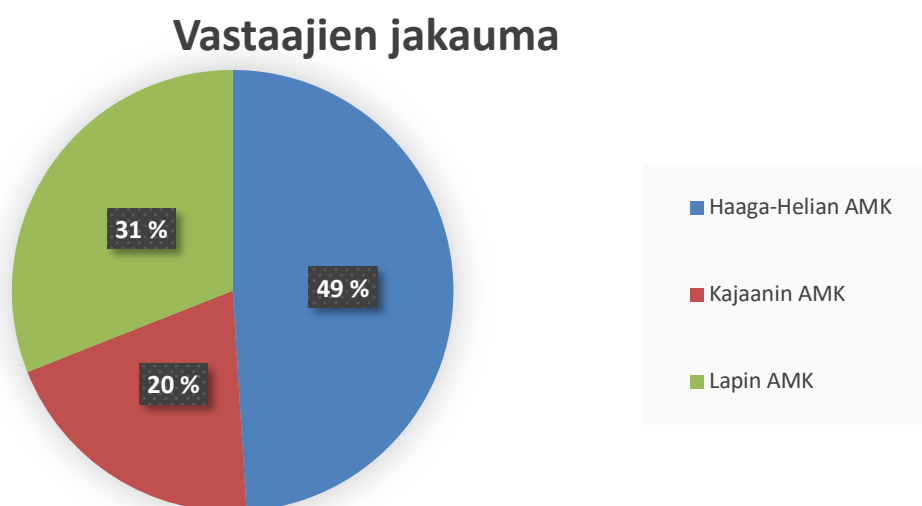


KUVIO 2. Kaikista tutkimukseen osallistuvista ammattikorkeakouluista valmistuneiden liikunnanohjaajien määrä.

Tutkimukseen vastaajia oli yhteensä 181, joista 173 vastaajaa oli liikunnanohjaajia. Tämän jälkeen vastaajista rajattiin pois Arcadan ammattikorkeakoulussa opiskelleet sekä muu, mikä -vaihtoehtoon vastanneet. Lisäksi pois rajattiin vastaajat, joilla oli alle vuosi työkokemusta liikunta-alalta. Lopullinen aineisto muodostui 154 vastaajasta, jotka jakautuivat oppilaitosten kes-

ken seuraavasti: Haaga-Helian ammattikorkeakoulu 76 vastaajaa, Kajaanin ammattikorkeakoulu 30 vastaajaa ja Lapin ammattikorkeakoulu 48 vastaajaa. Vastaajien määrä kattaa 9,4 % kaikista suomenkielisestä koulutusohjelmasta valmistuneista liikunnanohjaajista.

Tutkimustuloksissa vastaajat jakautuivat kouluittain niin, että melkein puolet vastaajista, 49 %, oli valmistunut liikunnanohjaajaksi Haaga-Helian ammattikorkeakoulusta. Lapin ammattikorkeakoulusta (entinen Rovaniemen ammattikorkeakoulu) valmistuneiden osuus oli taas lähes kolmannes vastaajista eli 31 %. Kajaanin ammattikorkeakoulusta valmistuneiden vastaajien osuus oli pienin eli 20 %.



KUVIO 3. Tutkimukseen osallistuneiden liikunnanohjaajien jakauma oppilaitosten mukaan.

Rajasimme kyseisen kohdejoukon koskemaan vain suomenkielisen koulutusohjelman käyneitä, koska kyselytutkimuksen kääntäminen vieraalle kielelle olisi vienyt paljon aikaa. Tästä syystä tutkimuksesta on jätetty ulkopuolelle Arcadan ammattikorkeakoulusta valmistuneet liikunnanohjaajat. Tutkimusta toteuttaessa kyselytutkimukseen ei kuitenkaan selkeästi merkitty, että kyseessä on suomenkielisten koulutusohjelmien tutkimus, jolloin vastanneet ovat voineet olla myös englanninkielisen koulutusohjelman käyneitä. Kuitenkin tarkastellessa englanninkielisestä koulutusohjelmasta valmistuneiden määrää suhteessa kyseisen oppilaitoksen kaikkiin valmistuneisiin liikunnanohjaajiin on heidän määränsä suhteellisen pieni. Englanninkielistä kou-

lutusohjelmaa järjestetään vain Kajaanin sekä Haaga-Helian ammattikorkeakouluissa. Tutkimus toteutettiin suomeksi, jolloin vastatakseen englannin kielisestä koulutusohjelmasta valmistuneen tulisi käyttää suomea äidinkielenään tai hallita se riittävän hyvin. Tämä pienentää edelleen todennäköisyyttä, että englanninkielisen koulutusohjelman käynyt olisi vastannut tutkimukseen. Tarkastellessa sanallisia vastauksia kaikki oli vastattu hyvällä suomenkielellä. Näin ollen englanninkielisestä koulutusohjelmasta valmistuneet eivät merkittävästi vääristä saatuja tuloksia ja vertailua suomenkieliseen koulutusohjelmaan.

Rajaus aloitusvuoden perusteella tehtiin, sillä halusimme kohdentaa tutkimuksemme liikunnanohjaajien joukkoon, joka on valmistunut edellä mainituista ammattikorkeakouluista ja heidän julkaistuista opetussuunnitelmistaan. Nämä tutkimukseen mukaan otetut ammattikorkeakoulut toteuttavat edelleen liikunnan ja vapaa-ajan koulutusohjelmaa, jolloin pystymme vertaamaan aiempien aloitusvuosien vastauksien muutoksia nykyhetkeen ja pystymme näin heille tarjoamaan tutkimuksella parhaimman hyödyn.

Työkokemuksen mukainen rajaus tehtiin, sillä halusimme vastaajilla olevan peilipintaa asiantuntijuudelle ja osaamiselle työelämästä liikunta-alalla. Saimme näin luotettavampaa kuvaa koulutuksen antamien valmiuksien toimivuudesta työelämässä. Vastaajilta edellytettiin vähintään vuoden työkokemusta, mutta kysymyksessä ei aluksi erikseen määritelty, että työkokemusvuosien tulisi muodostua liikunta-alan työkokemuksesta. Vastauksia oli kertynyt kaksikymmentä, kun kysymystä tarkennettiin koskemaan liikunta-alaa.

7.2 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen toteutus alkoi teoriataustaan perehtymällä. Perehtymisen avulla lähdimme muodostamaan myös tutkimussuunnitelmaa, jossa toimimme täsmällisemmin esille aiheen teoriataustan sekä perusteet aiheen valinnalle. Toimimme esille tutkimuksen merkityksellisyyden. Suunnitelmaan täsmensimme tutkimuskysymykset, aikataulun sekä tiedonkeruu- ja analysointimenetelmät.

Teoriataustaan ja aiempiin tutkimuksiin perehtyminen sekä tutkimussuunnitelma muodostavat lähtökohdan tutkimuksen kyselylomakkeen suunnittelulle (Vilkkä 2015, 101–102, 105). Tutkimussuunnitelman hyväksymisen jälkeen aloimme luomaan kyselylomaketta teorian sekä tutkimusongelmien pohjalta. Vallin (2015a, 42) mukaan tutkimusongelmien määrittäminen on edellytyksenä aineiston keräämiselle. Kyselylomake tulisi rakentaa tutkimuksen tavoitteiden sekä tutkimusongelman suuntaisesti (Valli 2015a, 42; Vilkkä 2015, 101).

Pyrimme käyttämään suunnitteluun ja teoriataustan perehtymiseen riittävästi aikaa, sillä aineistonkeruu vaiheessa ja sen jälkeen on haastavaa lähteä enää esittämään tarkentavia kysymyksiä tutkittavalle (Valli 2015b). Kyselylomakkeen suunnittelun aikana pyrimme tekemään tiivistä yhteistyötä ammattikorkeakoulujen kanssa. Tiedotimme heille tulevasta tutkimuksesta sekä lähetimme tutkimussuunnitelman tarkasteltavaksi. Kyselylomakkeen tekemisen yhteydessä kysimme palautetta ammattikorkeakouluilta sekä yleisiä toiveita tutkimukselle. Tutkijaa suunnittelussa helpottaa, mikäli hänellä on käytössä aikaisemmin kehitetty ja testattu lomake (Valli 2015b). Kyselylomakkeen pohjana käytimme Seppo Helakorven muotoilemaa mittaristoa asiantuntijuuden osaamisalueista. Mittaristoa oli testattu aiemmin kehittäjän puolesta opettajaksi opiskelevilla ryhmillä Ammatillisessa Opettajakorkeakoulussa Hämeenlinnassa, joista ei kuitenkaan ole julkaistu virallisia raportteja (Helakorven henkilökohtainen tiedonanto 18.4.2017). Tämän tiedon perusteella saimme vahvistusta mittarin soveltuvuuteen ja käytettävyyteen valitsemaamme käyttötarkoitukseen.

Asiantuntijuuden osaamisen mittariston väittämät eroavat hieman toisistaan Helakorven nettisivuilla (Helakorpi 2017) sekä hänen kirjoittamassaan teoksessa (Helakorpi 2006). Valitsimme käyttöömmme nettisivuilta löytyvän asiantuntijan osaamisen mittariston pohjan sen ollessa uudempi, sillä mittaria on todennäköisesti kehitetty sen ensimmäisestä julkaisemisesta. Helakorven mittariston käyttöluvan yhteydessä saimme luvan myös tarvittaessa yhdistellä ja muokata mittareita (Helakorven henkilökohtainen tiedonanto 17.4.2017). Päädyimme kuitenkin pilotoimaan mittaria sellaisenaan nähdäksemme sen toimivuuden.

Kyselylomakkeen laadinnassa on tärkeä pyrkiä täsmällisyyteen ja yksiselitteisyyteen väärintymmärryksien välttämiseksi (Valli 2015a, 42–43; Valli 2015b; Vilkkä 2015, 102). Päästäkseen

tähän tavoitteeseen tutkijan on hyvä esitellä lomaketta (Valli 2015a, 45; Vilka 2015, 102). Pilotoinnissa pyrimme testaamaan kyselylomake ohjelman toimivuutta sekä tarkastelemaan kyselylomakkeen sujuvuutta ja ymmärrettävyyttä. Pilotointi toteutettiin kyselytutkimuksena sähköisellä kyselylomakkeella Webropol- ohjelmalla, jota ajateltiin käytettävän myös varsinaisen tutkimusaineiston keräämiseen. Tutkimusmenetelmä valittiin, koska halusimme tavoittaa mahdollisimman paljon vastaajia kohdejoukosta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 195) ja tutkimuksessa käyttämämme valmis mittari sopi kvantitatiivisen tutkimuksen toteuttamiseen kyselylomakkeella.

Sähköisen kyselytutkimuksen toimivuus pilotoitiin 20 liikunta-alan osaajan kohdejoukolle. Pilotiryhmän vastausprosentti oli 40. Pilotoinnin ja siitä saadun palautteen pohjalta teimme monivalintakysymyksiin pieniä muutoksia. Substanssiosaamisen osa-alueessa kuudennessä väittämässä poistimme alkuperäisessä mittarissa käytetyn em- lyhenteen. Prosessiosaamisessa muutimme väittämän kaksi ”Tunnen kaikki tuotanto/palveluprosessin vaiheet” sanoihin ”Tunnen palvelutuottamisen kaikki vaiheet”. Mielestämme väittäminen oli tällöin selkeämpi ja alakohtaisempi. Prosessiosaamisesta poistimme lisäksi väittämän numero viisi ”Työntekijät ovat oikeastaan asiakkaita varten”. Pilotitutkimuksen palautteen perusteella väittäminen koettiin haastavaksi ymmärtää sekä poikkeavaksi muista väittämistä. Väittämän muotoilu uudelleen sanallisesti paremmaksi oli haastavaa. Totesimme myös, että asiakaspalveluosaamista mitattiin myös työyhteisöosaamisessa (esimerkiksi ensimmäisessä väittämässä). Tämän vuoksi päädyimme edellä mainittuun ratkaisuun.

Linkki valmiiseen kyselylomakkeeseen lähetettiin Haaga-Helian, Kajaanin sekä Lapin ammattikorkeakoulun liikunnan ja vapaa-ajan koulutuksen yksikköihin. Ensisijaisesti olimme yhteydessä koulutusohjelmien vastaaviin sekä johtajiin, jotka auttoivat välittämään tutkimusta ylemmän ammattikorkean liikunnanohjaajaopiskelijoille. Ylemmän ammattikorkeakoulun kautta ajattelimme tavoittavamme varmasti työelämässä olleita henkilöitä, sillä koulutusohjelmaan pääsyvaatimuksena on työkokemus (Haaga-Helian ammattikorkeakoulu 2017b; Kajaanin ammattikorkeakoulu s.a; Lapin ammattikorkeakoulu s.a). Tarkensimme myöhemmin pyyntöämme koskemaan kaikkia valmistuneita liikunnanohjaajia.

Haaga-Heliassa ylemmän ammattikorkeakoulussa opiskelevat liikunnanohjaaja (AMK) tutkinnon suorittaneet saatiin tavoitettua hyvin oppilaitoksen oman järjestelmän kautta. Kajaanin ammattikorkeassa toimittiin samoin ja koulutusvastaava välitti linkkiä myös muutamille valmistuneille henkilöille, joiden yhteystiedot olivat hänellä. Haaga-Helian ammattikorkeassa valmistuneita pyrittiin tavoittamaan myös alumnirekisterin avulla. Kajaanissa ja Rovaniemellä tutkimuksen linkkiä välitettiin valmistuneille opiskelijoille saatavien yhteystietojen sekä työntekijöiden ajallisten resurssien puitteissa.

Tutkimuksen edetessä huomasimme, että kyselylomakkeen levitys ei kuitenkaan onnistunut koulutusyksiköiden kautta niin tehokkaasti kuin olisimme toivoneet. Haastetta loivat valmistuneiden liikunnanohjaajien tavoittaminen, jotka eivät olleet tutkimushetkellä opiskelijoina tutkittavissa ammattikorkeakouluissa ylemmän ammattikorkeakoulun opiskelijoina. Oppilaitoksilta saatu välitysapu perustui jo valmistuneiden liikunnanohjaajien sähköpostiyhteystietoihin, joita oppilaitoksilla oli saatavissa, mutta kohderyhmän sähköpostiosoitteet eivät kuitenkaan välttämättä olleet enää voimassa olevia.

Oppilaitoksilla oli myös eroja linjauksissa yhteystietojen luovuttamiseen tutkijoille. Erot yhteystietojen luovuttamisen linjauksissa vaihtelivat suorasta luovuttamisesta, erillisen luvan hakemisen myötä mahdolliseen luovutukseen sekä oppilaitoksen suoraan linjaukseen olla luovuttamatta henkilökohtaisia tietoja. Emme hyödyntäneet yhteystietoja luovuttaneen oppilaitoksen listoja, sillä tietojen hyödyntäminen vain yhdestä oppilaitoksesta olisi vaikuttanut tutkimuksen luotettavuuteen suosimalla tietystä oppilaitoksesta valmistuneita. Lisäksi tutkimuksen tekemiseen käytettävän ajan ollessa rajallinen päädyimme pohtimaan muita vaihtoehtoja tavoittaa kohderyhmää sekä laajentamaan otoksen suuruutta.

Levitimme sähköisen kyselytutkimuksen linkkiä sosiaalisen median ja erityisesti Facebookin kautta. Facebookissa jaoimme linkin ryhmissä, joissa toimi jäsenenä liikunnan alan ammattilaisia ja pyysimme avoimesti apua linkin jakamiseen mahdollisimman monen liikunnanohjaajan saavuttamiseksi. Tämän avulla saimmekin vastaajamäärän nousemaan aiemmasta.

7.3 Kyselylomake

Kyselytutkimuksen alkuun oli sijoitettu lyhyt kuvaus tutkimuksesta. Kuvauksen alussa kerroimme tutkimuksen olevan Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisen opiskelijoiden pro gradu-tutkimus. Tutkittavalle tuotiin esille tutkimuksen tavoite, tarkoitus sekä perusjoukko. Lisäksi kerroimme tutkimuksen toteutus- ja analysointimenetelmistä. Avasimme tässä alustuksessa myös asiantuntijan osaamisen osa-alueet, jotta lukijalla olisi helpompi ymmärtää tutkimusta sekä kysyttäviä väittämiä. Pyrimme tällä edistämään myös tutkijoiden sekä tutkittavien välistä yhteisymmärrystä kysytyistä asioista. Alustuksessa korostimme erityisesti tutkittaville vastauksien nimettömyyttä sekä luottamuksellisuutta. Painotimme, että tutkimusaineistoa tullaan käsittelemään huolella sekä tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta. Tutkittavilla oli mahdollisuus kysyä lisätietoa alustuksessa olevien tutkijoiden yhteystietojen kautta.

Varsinainen kyselylomake koostui esitietokysymyksistä, neljästä osaamisen alueen mittarista, jotka sisälsivät Likertin-asteikollisia väittämiä, sekä lopuksi yhdestä monivalinta- ja avoimesta kysymyksestä. Kysely oli pituudeltaan 5 sivun mittainen, jota suositellaan myös kyselylomakkeen enimmäispituudeksi (Valli 2015a, 43).

Lomakkeen alkuun oli sijoitettu helppoja esitietokysymyksiä, jotka toimivat usein lämmittelyinä tutkimuksissa (Valli 2015a, 43). Näihin oli tehty myös valmiit vastausvaihtoehdot lukuun ottamatta kysymystä vastaajan aloitusvuodesta. Vallin (2015b) mukaan valmiit vastausvaihtoehtojen kautta lomake todennäköisemmin täytetään tarkoituksen mukaisesti ja yhteisymmärryksessä kysytyistä asioista vastaajan ja tutkijan välillä. Valmiit vastausvaihtoehdot helpottavat aineiston jatkokäsittelyä ja parantavat luotettavuutta vähentäen lyöntivirheiden todennäköisyyttä (Valli 2015b). Esitiedoissa tutkittavalta kysyttiin liikunnanohjaajan (AMK) koulutuksen suorittamista, ikää, sukupuolta, tutkinnon myöntänyttä ammattikorkeakoulua, koulutuksen aloitusvuotta, elämäntilannetta, työkokemuksen määrää sekä liikunta-alan työskentelysektoria. Mikäli tutkimuksen täyttäjällä vastasi, ettei ole suorittanut liikunnanohjaaja (AMK) tutkintoa, ohjasi lomake heti hänet päättämissivulle eikä muita kysymyksiä tarvinnut täyttää. Kysyttäessä ikää, sukupuolta, tutkinnon myöntänyttä ammattikorkeakoulua sekä työkokemuksen määrää tutkittavan tuli valita yksi itselle parhaiten sopiva vaihtoehto. Vastausvaihtoehdot oli nimetty

valmiiksi. Koulutuksen suorituspaikassa oli myös mahdollista valita muu, mikä? -vaihtoehto, sillä liikunnanohjaaja koulutusta ei ole aina järjestetty ammattikorkeakouluissa.

Kysymyksen elämäntilanteesta sekä liikunta-alan työskentelysektorista olivat kysymyksiä, joissa vastaaja pystyi valitsemaan useamman kuin yhden vaihtoehdon. Elämäntilanteeksi vastaaja pystyi valitsemaan opiskelun, työelämän, molemmat tai vaihtoehdon ettei kumpikaan edellä mainittu sovi elämäntilanteeseen. Työskentelysektoreissa vaihtoehtoina olivat kunta, sosiaali- ja terveystoimi, koulutus, yksityinen sektori sekä kolmas sektori. Yksityisellä sektorilla tarkoitetaan yrityksiä ja kolmannella sektorilla esimerkiksi järjestöjä, seuroja, kansalaisopistoa ja vapaaehtoistoimintaa. Työskentelysektoreita täydennettiin myös muu mikä? -vaihtoehdolla, jotta jokainen vastaaja löytäisi mahdollisimman mielekkäät vaihtoehdot.

Tutkimuksen aikana täsmensimme työskentelysektorien kysymystä. Ensimmäiset kaksikymmentä tutkimukseen vastannutta saivat työsektorikysymyksen, joka oli muotoiltu “millä sektorilla olet työskennellyt?”, mutta kysymys täsmennettiin sitten kysymykseksi “millä sektorilla olet työskennellyt liikunta-alalla?”. Vaikkakin tutkimuslomake oli suunnattu liikunnanohjaajan tutkintoa ja liikunta-alan työelämää koskevaksi ja tutkittavalle oli tästä kerrottu kyselylomakkeen alustuksessa, ei kuitenkaan ollut täysin selvää, että tutkittava ymmärtää kysymyksen koskevan kyseistä alaa. Tämän vuoksi päädyimme täsmentämään kysymystä.

Koulutuksen aloitusajankohtaa kysyttiin avoimella kysymyksellä. Tämä valittiin helpottamaan aineiston jatkokäsittelyä. Tarkoituksena oli myöhemmin ryhmitellä vastaajia suhteessa opetus suunnitelman uudistumisen ajankohtaan, jakamalla heidät uudella ja vanhalla opetus suunnitelmalla opiskeleviin. Uudistumisajankohta vaihteli oppilaitoksittain, joten mielekkäiden valmiiden vastausluokkien tuottaminen oli haastavaa kyselylomakkeen laadinnan aikana. Jokaisen vuoden erikseen luetteleminen vaihtoehtoihin ei ollut myöskään järkevää.

Kyselylomakkeen seuraavat osiot pohjautuvat Seppo Helakorven asiantuntijan osaamisen mittariin, joita olimme muokanneet hieman pilotoinnin jälkeen. Asiantuntijuuden osaamisalueita on neljä substanssi-, työelämä-, kehittämis- ja prosessiosaaminen. Substanssiosaamisella tar-

koitetaan ammatillisia perustaitoja, toimintataitoja ja henkilökohtaisia kykyjä. Prosessiosaamisella tarkoitetaan toimintakulttuurin omaksumista ja toimintakokonaisuuksien hallintaa ja tuntemista. Kehittämisoaamisella tarkoitetaan kykyä itsensä ja työyhteisön kehittämiseen, oman arvopohjan sekä eettisten sääntöjen tuntemista. Työyhteisöosaamisella tarkoitetaan kykyä osallistua työyhteisön toimintaan sekä kykyä luoda ja ylläpitää asiakas- ja verkostosuhteita. Nämä määritelmät tuotiin esille vastaajalle kyselylomakkeen alustuksessa.

Osaamisenalueen mittarit sisälsivät 20 väittämää lukuun ottamatta prosessiosaamista, josta olimme poistaneet yhden väittämän. Väittämiin vastattiin Likertin asteikolla yhdestä viiteen (1-5), jossa numero yksi tarkoitti kuvauksen sopivan erittäin huonosti omaan ajatteluun ja numeron viisi sopivan erittäin hyvin omaan ajatteluun. Muita vaihtoehtoja ei oltu sanallisesti kirjoitettu auki.

Kysymykset osaamisenalueista oli sijoitettu lomakkeen loppupuolelle, sillä, väittämiin vastaamisen oletettiin olevan kyselylomakkeen aikaa vievin osuus, sillä vastaaja joutui pohtimaan omia kokemuksiaan ja asenteitaan. Hirsjärven ym. (2010, 203) mukaan vastaajalle helpommat kysymykset laitetaan usein alkuun ja tarkemmat loppuun. Tämän vuoksi päädyimme rakenteessa edellä mainittuun ratkaisuun.

Loppuun kysyimme vielä tutkittavilta, mihin asiantuntijan osaamiseen he ovat eniten kokeneet saaneen valmiuksia koulutuksesta. Kysymyksessä oli valmiit vastausvaihtoehdot, joista vastaaja valitsi yhden tai useamman itselleen sopivan vaihtoehdon.

Lisäksi kysyimme avoimella kysymyksellä mielipidettä koulutuksen antamista työelämävalmiuksista. Kysymyksen yläpuolelle oli sijoitettu vielä kuvaukset asiantuntijuuden osaamisenalueista. Tämä toimi kertauksena vastaajalle ja auttoi häntä ajattelemaan koulutusta peilaten asiantuntijan osaamisenalueisiin. Avoimia vastauksia käytettiin täydentämään määrällisen mittarin tuloksia ja niiden avulla saatiin lisätietoja mielipiteitä koulutuksesta.

7.4 Aineiston analysointi

Webropol -ohjelmistolla kerätyt vastaukset siirrettiin IBM SPSS 24.0 ohjelmistoon, jonka avulla tulokset analysoitiin. Ensimmäiseksi aineistosta rajattiin pois henkilöt, jotka eivät olleet vastauksiensa (kysymys 1) perusteella liikunnanohjaajia (AMK). Lisäksi aineistosta rajattiin ne vastaajat, jotka eivät olleet suorittaneet liikunnanohjaajakoulutusta suomenkielistä koulutusta tarjoavassa oppilaitoksessa. Lisäksi aineistosta rajattiin pois myös vastaajat, joilla oli alle vuosi työkokemusta. Koko aineistosta sekä kolmesta oppilaitoksesta (Kajaanin, Lapin ja Haaga-Helian ammattikorkeakoulu) muodostettiin jokaisesta oma aineistonsa analysoinnin helpottamiseksi. Tuloksia tarkasteltiin koko joukon sekä kolmen oppilaitoksen osalta.

Kyselylomakkeen kysymyksistä, jotka koskivat vastaajan ikää, sukupuolta ja oppilaitosta (kysymykset 2–4), vastaajan työkokemuksen määrää (kysymysnumero 7) sekä kysymyksestä, jossa tiedusteltiin mihin osaamisen osa-alueisiin koulutuksesta oli saatu eniten valmiuksia työelämään aluista (kysymysnumero 13) laskettiin frekvenssi- sekä prosenttijakauma. Kysymykset numero 6 ja 8 koskivat vastaajan elämäntilannetta sekä liikunta-alan työskentely sektoreita. Näissä vastaajalla oli mahdollista valita useampi vaihtoehto. Tulokset analysoitiin käyttämällä monivastausmuuttuja-analyysiä. Tuloksista tarkasteltiin frekvenssejä sekä prosenttiosuuksia.

Kysymys numero viisi (5), koski vastaajien koulutuksen aloittamisvuotta. Tähän kysymykseen vastaaja merkitsi avoimessa kysymyksessä numeroin oman aloitusvuotensa. Koko aineiston osalta tarkasteltiin aloitusvuosien frekvenssejä ja prosenttiosuuksia. Oppilaitoksittain muodostetuista aineistoista aloitusvuodet luokiteltiin kahteen ryhmään; ennen opetussuunnitelman muutosta aloittaneet ja opetussuunnitelman muutoksen jälkeen aloittaneet. Luokkien muodostamisessa käytettiin kunkin oppilaitoksen tietoja opetussuunnitelman muutos vuodesta. Haaga-Helian ja Kajaanin ammattikorkeakoulussa opetussuunnitelma on vaihtunut vuonna 2013 ja Lapin ammattikorkeakoulussa vuonna 2012. Luokista tarkasteltiin frekvenssejä sekä prosenttiosuuksia.

Osaamisalueita mitattiin Likertin-asteikollisin väittäimin, joista vastaajat valitsivat itselleen sopivan vaihtoehdon (1= sopii omaan ajatteluun erittäin huonosti... 5=erittäin hyvin). Jokaisesta

neljästä osaamisalueesta (kysymykset numero 9-12) muodostettiin omat summamuuttujansa. Summamuuttujalla tarkoitetaan muuttujaa, jossa on yhdistettynä vähintään kaksi tai useampi samaa asiaa mittaava muuttuja yhteen (Valli 2015a, 121; Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2011, 48). Tätä menetelmää on hyvä käyttää, kun on mielekkäämpää käsitellä asiaa kokonaisuutena kuin sen eri näkökulmia mittaavien väittämien avulla (Valli 2015a, 121 - 122). Lisäksi summamuuttuja mittaa paremmin numeraalista muuttujaa kuin yksittäinen muuttuja, koska se sisältää enemmän mahdollisia arvoja (Tähtinen ym. 2011, 48–49). Tutkimuksessa tarkasteltiin lisäksi myös koko joukon, oppilaitosten sekä oppilaitosten sisäisten opetussuunnitelman perusteella muodostettujen luokkien keskiarvoja jokaisessa summamuuttujan väittämässä. Näitä tuloksia käytettiin tarkempaan tarkasteluun, mikäli tuloksien välillä oli eroavaisuutta.

Vallin (2015a, 36) mukaan Likertin asteikolliset muuttujat kuuluvat järjestys- eli ordinaali asteikollisiin muuttujiin ja tarkasteluun tulisi käyttää mediaania (Heikkilä 2014, 90; Valli 2015a, 36). Tähtinen ym. (2011, 70, 72) toteavat että, kasvatustieteissä ja yhteiskuntatieteissä on usein Likert-asteikollisten mittareiden katsottu täyttävän välimatka-asteikollisen muuttujan kriteerit, jossa taas tarkasteluun käytetään keskiarvoja (Heikkilä 2014, 90; Tähtinen ym. 2011, 72; Valli 2015a, 38). Keskiarvoja käytetään usein niiden paremman ymmärrettävyyden vuoksi, sillä ne ovat tutumpia lukijalle (Tähtinen ym. 2011, 70). Keskiarvoja on hyvä täydentää keskihajontaluvulla, sillä sen perusteella voidaan päätellä suurimman osan (95%) otoksen arvojen sijoittuminen (Tähtinen ym. 2011, 72).

Summamuuttujista laskettiin osaamisalueen eri tunnusluvut oppilaitoksittain sekä koko aineistolle. Tunnusluvuista valittiin esitettäväksi keskiarvo, mediaani, keskihajonta, sillä nämä toivat riittävän informaation aineiston vertailemiseen. Tarkastelun yhteydessä mediaanin huomattiin usein olevan lähellä keskiarvoa.

Summamuuttujien normaalijakaumaa tarkasteltiin käyttäen Kolmogorov-Smirnovin testiä (Heikkilä 2014, 277), joka valitaan aineiston ollessa suurempi kuin viisikymmentä (Tähtinen ym. 2011, 64). Tähtisen ym. (2011, 75) mukaan normaalijakauma kuvaa muuttujien jakaumaa

ja se ratkaisee parametristen menetelmien käyttöä. Analyysissä todettiin muiden osaamisenalueiden olevan normaalijakautuneita, lukuun ottamatta substanssiosaamista, jonka käsittelyssä käytettiin Mann-Whitneyn U-testiä.

Oppilaitosten osaamisalueiden välistä eroavaisuutta, lukuun ottamatta substanssiosaamista, tarkasteltiin käyttäen yksisuuntaista varianssianalyysiä (ANOVA). Se mittaa kahden tai useamman ryhmän keskiarvoja ja mikäli ryhmien välinen vaihtelu on suurempi kuin ryhmien sisäinen vaihtelu voidaan ryhmien välillä todeta olevan eroa. Tässä analyysissä tarkastellaan nollahypoteesin voimassa oloa (Heikkilä 2014, 210). Substanssiosaamista tarkasteltiin Kruskal-Wallis testillä, jota suositellaan, mikäli normaalijakauma oletus ei täyty (Tähtinen ym. 2011, 109). Tässä testissä muuttujan tulee olla vähintään järjestysasteikollinen (Tähtinen ym. 2011, 121). Tilastollista testausta on käytetty tässä tutkimuksessa havaittujen erojen suuruusluokan arviointiin. Niiden avulla on pyritty selvittämään sitä ovatko erot niin suuria, että niiden syntyminen sattumalta on hyvin epätodennäköistä. Tilastollisesti merkitsevistä tuloksista puhutaan, kun $p\text{-arvo} < 0,05$.

Eroja osaamisen alueissa tarkasteltiin myös oppilaitoksissa sisäisesti uudella ja vanhalla opetussuunnitelmalla opiskelleiden välillä. Opetussuunnitelma muuttui oppilaitoksissa seuraavasti: Haaga-Helian ammattikorkeakoulussa vuonna 2013, Kajaanin ammattikorkeakoulussa vuonna 2013 ja Lapin ammattikorkeakoulussa vuonna 2012. Ensiksi tarkasteltiin oppilaitoksittain vastausten normaalijakautuneisuutta Kolmogorov-Smirnovin testillä sekä Shapiko-Wilkin testillä. Oppilaitosten aineiston ollessa pienempi kuin viisikymmentä (50) käytettiin myös Shapiko-Wilkin testiä, joka sopii tämän kokoisten aineistojen testaamiseen (Tähtinen ym. 2011, 64). Tätä testiä käytettiin Rovaniemen sekä Kajaanin aineistoja käsitellessä. Kajaanin ammattikorkeakoulun osalta substanssiosaaminen ei ollut normaalijakautunut, joten sen käsittelyssä käytettiin Mann-Whitneyn U-testiä. Muut oppilaitosten vastaukset jakautuivat normaalisti kaikissa osaamisen alueissa.

Eroja substanssiosaamisessa Kajaanin ammattikorkeakoulussa tarkasteltiin käyttämällä Mann-Whitneyn U-testiä, joka sopii kahden ryhmän väliseen vertailuun eikä edellytä normaalijakau-

tumista (Tähtinen ym. 2011, 97–98). Muita osaamisen alueita tarkasteltiin käyttäen riippumattomien ryhmien t-testiä, jolla mitataan keskiarvojen erojen merkitsevyyttä kahdella ryhmällä (Tähtinen ym. 2011, 93). Aineiston määrällisiä analysointimenetelmiä voi tarkastella koottuna seuraavasta taulukosta (taulukko 5).

TAULUKKO 5. Määrällisten kysymysten analysointimenetelmät

Lomakkeen kysymys	Analysointimenetelmät
Kysymys numero 2-4, 7, 13 (ikä, sukupuoli, työkokemuksen määrä, oppilaitos, eniten valmiuksia antanut osaamisenalue)	frekvenssi ja prosenttijakauma
Kysymys numero 5, (Aloitusvuosi)	frekvenssi ja prosenttijakauma
Kysymykset numero 6 ja 8. (Elämäntilanne, liikunta-alan työskentely sektorit)	monivastausmuuttuja-analyysi; frekvenssi ja prosenttijakauma
Kysymykset numero 9-12; osaamisenalueet	<p><u>Oppilaitosten välinen vertailu</u> summamuuttujat; Cronbachin alpha (luotettavuus) Kolmogorov-Smirnovin testi (normaalijakauma) <u>Erot:</u> Substanssiosaaminen: Kruskal-Wallis testin testi Muut osa-alueet: yksisuuntainen varianssianalyysi (ANOVA)</p> <p><u>Oppilaitosten sisäinen vertailu:</u> Kolmogorov- Smirnovin testi (normaalijakautuneisuus) Shapiko- Wilk- testi (normaalijakautuneisuus) <u>Erot:</u> Kajaani substanssiosaaminen: Mann- Whitney U-testi</p> <p>Muut osa-alueet kaikissa oppilaitoksissa: Riippumattomien otosten t-testi</p>

7.5 Tutkimusmittarin luotettavuus

Osaamisalueiden kysymykset olivat väittämiä, joihin vastattiin Likertin asteikolla mitaten, kuinka kyseinen väite sopii vastaajan ajatteluun. Asteikossa arvo 1 merkitsi, että väite sopi erittäin huonosti tutkittavan ajattelun ja 5 erittäin hyvin. Väittämistä muodostettiin summamuuttujat. Mittarin luotettavuutta tarkasteltiin laskemalla osaamisalueiden väittämistä Cronbachin Alpha -kerroin (taulukko 6.), joka on suosituin menetelmä sisäisen johdonmukaisuuden arvioimiseen (Valli 2015a, 142; Tähtinen ym. 2011, 53). Myös Heikkilän (2014, 178) mukaan tätä voidaan käyttää, kun tarkastellaan summa- tai keskiarvomuuttujaa, joka koostuu useammasta väitteestä. Kaikkien summamuuttujien todettiin mittaavan haluttua asiaa erittäin hyvin. Mikäli arvo oli suurempi kuin 0,06, mittaria pidetään luotettavana.

TAULUKKO 6. Osaamisenalueita mittaavien summamuuttujien luotettavuus Cronbachin Alphalla mitattuna

Osaamisen alue	Cronbach's Alpha	N of Items
Substanssiosaaminen	0,890	20
Prosessiosaaminen	0,878	19
Kehittämisaosaaminen	0,929	20
Työelämäosaaminen	0,899	20

8 TULOKSET

Luvussa tarkastelemme kyselytutkimuksella saatuja tuloksia. Aluksi tarkastelemme vastaajien taustatietoja koko joukosta ja oppilaitoskohtaisesti. Tämän jälkeen tarkastelemme vastaajien asiantuntijuutta osa-alueittain koko joukosta ja oppilaitoskohtaisesti. Lopuksi tarkastelemme vastaajien kokemuksia koulutuksen antamista valmiuksista työelämään.

8.1 Taustatiedot

Tutkimusaineisto muodostui 154 henkilön kyselylomakevastauksesta. Vastaajien ikäjakauma oli selkeästi painottunut alle 40-vuotiaisiin, sillä heitä oli vastaajista liki 93 %. Lisäksi reilusti yli puolet vastaajista, 62 %, oli alle 30 vuotiaita. Tutkimukseen vastanneista 58 % oli naisia ja 42 % miehiä.

Vastaajien aloitusvuosien jakautuminen oli hyvin laajaa, sillä myöhäisimmän ja aikaisimman tutkinnon aloittaneen välillä on jopa 16 vuotta. Aloitusvuodet jakautuivat tutkimustuloksissa vuosille 1999–2015. Vastanneiden selkeä painopiste on 2010–2012 vuonna tutkinnon aloittaneissa vastaajissa, sillä heidän osuutensa koko vastaajien joukosta oli liki puolet (49 %). Eniten vastaajista opiskeluita aloitettiin vuosina 2011 ja 2012. Vähiten vastaajia oli tässä tutkimuksessa aloitusvuosina 1999, 2000 ja 2006.

Vastanneiden tämän hetkistä elämäntilannetta tiedusteltiin monivalintakysymyksellä, jossa sai valita yhden tai useamman vaihtoehdon. Vastanneista suurin osa, 90 %, vastasi olevansa tällä hetkellä työelämässä. Vastaajista 29 % ilmoitti tämän hetkiseksi elämäntilanteekseen opiskelun. Vastaajista taas 2 % ilmoitti, ettei kumpikaan aiemmista vastausvaihtoehdoista, työelämä tai opiskelu, sovi tämän hetkiseksi elämäntilanteeksi. Kolmasosalla vastanneista (33 %) oli työkokemusta yli 6 vuotta ja muilla vähemmän. Työkokemusta oli 1–2 vuotta 21 % ja 3–4 vuotta 25 %.

Myös kysymys liikunta-alan työpaikoista oli monivalintakysymys, johon pystyi vastaamaan yhteen tai useampaan vaihtoehtoon. Yli puolet vastaajista oli työskennellyt liikunta-alalla kunnallisella tai yksityisellä työpaikalla. Vastaajista 66 % on työskennellyt yksityisellä sektorilla ja 64 % kunnalla. Yli kolmannes vastaajista on työskennellyt kolmannella sektorilla (39 %). Muita vastausvaihtoehtoja olivat koulutusala (23 %), sosiaali- ja terveysala (9 %) ja muu liikunta-alan työpaikka (2 %).

Haaga-Helian ammattikorkeakoulusta valmistuneita oli vastaajista 76. Yli puolet (58%) heistä oli alle kolmekymmentä vuotiaita. Haaga-Helian ammattikorkeakoulusta valmistuneista hie- man suurempi määrä oli naisia (57%). Vastanneiden osuus jakautui vuoden 2013 opetussuunnitelman muutoksen perusteella seuraavasti: ennen 2013 vuotta aloittaneet (85 %) ja uuden opetussuunnitelman mukaan opiskelleet (15 %). Suurimmalla osalla oli yli neljä vuotta työko- kemusta (65 %) ja yleisemmin työskenneltiin yksityisellä, kunnallisella sekä kolmannella sek- torilla.

Myös Kajaanin ammattikorkeakoulusta valmistuneista (n=30) yli puolet (63%) oli alle 30-vuo- tiaita. Selkeä enemmistö oli naisia (77%). Kajaanin ammattikorkeakoulussa 73 % oli aloittanut ennen vuotta 2013 vanhalla opetussuunnitelmalla. Suurin osa oli tutkimushetkellä työelämässä (87%). Kajaanin ammattikorkeakoulusta valmistuneilla kolmanneksella oli alle kolme vuotta työkokemusta (37%). Yli kuusi vuotta työkokemusta oli vain 13 %. Eniten työskenneltiin kun- nalla ja yksityisellä sektorilla.

Lapin ammattikorkeakoulusta (n=48) valmistuneista suurin osa oli alle kolmekymmentä vuoti- aita (69%). Vastaajat jakautuivat sukupuolen osalta tasamääräisesti. Vastaajista 60% oli aloit- tanut opiskelunsa vanhan opetussuunnitelman mukaan ennen uudistusta. Lapin ammattikorkea- koulusta valmistuneista suurin osa oli työelämässä (85%). Työkokemuksen määrissä jakaan- nuttiin suhteellisen tasaisesti eri luokkiin: yli kuusi vuotta tai 1–2 vuotta työkokemusta oli 29% molemmissa luokissa. Eniten työllistivät kunta (73 %), yksityinen (56 %) ja kolmas sektori (40%), kuten myös Haaga-Helian ammattikorkeakoulussa.

8.2 Liikunnanohjaajien asiantuntijuuden osaamisalueet

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää liikunnanohjaajien käsitystä omasta asiantuntijuudestaan. Seuraavaksi tarkastelemme asiantuntijan osaamisalueiden mittarin perusteella saatuja tuloksia oppilaitoksittain sekä oppilaitoksittain. Lopuksi tarkastellaan liikunnanohjaajien näkemystä osaamisenalueesta, johon koulutus oli antanut eniten valmiuksia.

8.2.1 Substanssiosaaminen

Substanssiosaamista mitattiin summamuuttujalla, jossa väittämät saivat Likertin asteikolla arvoja yhdestä viiteen (1–5). Kaikkien vastaajien (n=154) substanssiosaamisen osa-alueen vastausten keskiarvo ja mediaani olivat melko korkeita. Keskiarvo oli 4,1 ja keskihajonta oli 0,5. Vastaukset jakautuivat niin, että vastanneiden heikoin keskiarvo substanssiosaamisessa oli 2,7 ja korkein 5. Tästä voidaan huomata, että heikoin osaaminen on suhteellisen lähellä asteikon (1–5) keskiarvoa, mistä voidaan päätellä osaamisen olevan hyvää tasoa. Vastaajien käsitys substanssiosaamisestaan oli suhteellisen hyvä, sillä heidän mitattu keskiarvo oli asteikon keskiarvoa suurempi. Koko joukon vastauksissa väittämä ”*Olen ammattialani vastuuntuntoinen toimija*” sai korkeimman keskiarvon ja väittämä ”*Suunnittelen työtäni yhteistyössä tiimini ja elinkeino elämän kanssa*” matalimman keskiarvon substanssiosaamista mittaavista väittämistä. Substanssiosaamisen arvoja tarkasteltiin koko joukolta sekä oppilaitoskohtaisesti (taulukko 7). Oppilaitoskohtaisia merkittäviä eroja ei ollut.

Oppilaitosten välillä korkein substanssiosaamisen keskiarvo saatiin Kajaanista valmistuneilta liikunnanohjaajilta ja matalin Lapin ammattikorkeakoulusta. Kaikissa oppilaitoksissa korkeimman keskiarvon keräsi väittämä ”*Olen ammattialani vastuuntuntoinen toimija*”. Haaga-Helian ammattikorkeakoulussa matalimman keskiarvon keräsi väittämä ”*Suunnittelen työtäni yhteistyössä tiimini ja elinkeino elämän kanssa*”. Kajaanin ammattikorkeakoulussa matalimman keskiarvon sai väittämä ”*Minulla on laaja-alainen alan asiantuntija- ja yhteistyöverkosto*”. Lapin ammattikorkeakoulussa kaksi väittämää saivat saman matalimman keskiarvon ja nämä väittämät olivat ”*Suunnittelen työtäni yhteistyössä tiimini ja elinkeino elämän kanssa*” ja ”*Minulla*

on laaja-alainen alan asiantuntija- ja yhteistyöverkosto”. Näyttäisi siis siltä, että liikunnanohjaajien yhteistyö- ja asiantuntijaverkoston luomista tulisi koulutuksessa ja työelämässä tukea vankemmin sekä antaa valmiuksia mahdollisen tiimityöskentelyn hyödyntämiseen työn kehittämisessä ja suunnittelussa.

TAULUKKO 7. Substanssiosaaminen koko joukolla sekä oppilaitoskohtaisesti Likertin asteikon (1–5) keskiarvot, keskihajonnat, alin ja ylin arvo

Vastaajat	n	ka	kh	alin arvo	ylin arvo
Kaikki	154	4,1	0,5	2,7	5,0
Haaga-Helian amk	76	4,1	0,5	2,7	5,0
Kajaanin amk	30	4,2	0,5	3,0	4,9
Lapin amk	48	4,0	0,5	3,0	4,8

Osaamisen alueiden normaalijakautumisen tarkasteluun käytettiin Kolmogorov-Smirnovin testiä. Tarkastellessa osaamisalueiden normaalijakaumaa todettiin, että substanssiosaaminen ei ollut normaalisti jakautunut. Tämän vuoksi oppilaitosten välistä eroavaisuuden merkitsevyyttä tarkasteltiin käyttämällä Kruskal-Wallis testiä. Oppilaitosten tarkastelussa Rovaniemi saa alimman sijaluvun substanssiosaamisessa, kun taas Kajaani korkeimman (taulukko 8). Kuitenkaan substanssiosaamisessa oppilaitosten välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroavaisuutta ($\chi^2(2) = 3,661, p=0,16$).

TAULUKKO 8. Oppilaitosten keskimääräiset sijaluvut substanssiosaamisessa

substanssiosaaminen	Oppilaitos	n	sijaluku
	Kajaani	30	88,48
	Rovaniemi	48	68,89
	Vierumäki	76	78,61
	Yhteensä	154	

8.2.2 Prosessiosaaminen

Kaikkien vastaajien (n=154) prosessiosaamisen keskiarvo oli 4,1. Vastausten keskihajonta oli 0,5. Tämän osa-alueen tarkastelussa voidaan huomata keskiarvojen olevan suhteellisen korkeita. Vastaukset jakautuivat niin, että vastanneiden heikoin keskiarvo prosessiosaamisen väittämistä oli 2,8 ja korkein 5. Näin ollen kaikkien vastaajien prosessiosaaminen oli suhteellisen hyvää. Väittämä ”*Toimin työpaikan pelisääntöjen mukaisesti*” sai korkeimman keskiarvon ja väittämä ”*Seuraan aktiivisesti alan kehittämis- ja tutkimustoimintaa*” matalimman keskiarvon prosessiosaamista mittaavista väittämistä. Prosessiosaamisen arvoja tarkasteltiin koko joukolta, mutta myös oppilaitoskohtaisesti (taulukko 9).

Vertailtaessa prosessiosaamista oppilaitosten välillä ei löydetty tilastollisesti merkitseviä eroavaisuuksia. Kolmogorov-Smirnovin testin perusteella prosessiosaamisen todettiin olevan normaalistijakautunut. Oppilaitosten välisiä eroja tarkasteltiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä. ($F(2) = 0,14, p=0,87$).

TAULUKKO 9. Prosessiosaaminen koko joukolla sekä oppilaitoskohtaisesti Likertin asteikon (1–5) keskiarvot, keskihajonnat, alin ja ylin arvo

Vastaajat	n	ka	kh	alin arvo	ylin arvo
Kaikki	154	4,1	0,5	2,8	5,0
Haaga-Helian amk	76	4,0	0,5	2,9	5,0
Kajaanin amk	30	4,1	0,4	3,5	4,8
Lapin amk	48	4,0	0,5	2,8	4,9

Haaga-Helian ja Kajaanin ammattikorkeakouluissa korkeimman keskiarvon keräsi väittämä ”*Minun on helppo tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa.*” Lapin ammattikorkeakoulussa korkeimman keskiarvon sai väittämä ”*Toimin työpaikan pelisääntöjen mukaisesti*”. Haaga-Helian ja Lapin ammattikorkeakoulussa matalimman keskiarvon keräsi väittämä ”*Seuraan aktiivisesti*

alan kehittämis- ja tutkimustoimintaa”. Kajaanin ammattikorkeakoulussa matalimman keskiarvon saanut väittämä oli ”*Tulevaisuudessa yhä enemmän työstä tehdään tietoverkoissa*”.

8.2.3 Kehittämisosaaminen

Kaikkien vastaajien (n=154) kehittämisosaamisen keskiarvo oli 3,8 ja keskihajonta oli 0,6. Vastanneiden heikoin keskiarvo kehittämisosaamisen väittämistä oli 2,2 ja korkein 5. Kaiken kaikkiaan vastaajien kehittämisosaaminen oli hyvää. Se oli kuitenkin matalammalla tasolla kuin aiemmin tarkasteltu substanssi- ja prosessiosaaminen. Väittämä ”*Ymmärrän, että yleistiedot antavat pohjaa työn kehittämiseksi*” sai korkeimman keskiarvon ja väittämät ”*Seuraan aktiivisesti alani tutkimuksia ja*” ”*Innovoin aina joskus tulevaisuuden tehdasta ja työtä*” matalimmat keskiarvot kehittämisosaamista mittaavista väittämistä. Kehittämisosaamisen arvoja tarkasteltiin koko joukolta, mutta myös oppilaitoskohtaisesti (taulukko 10).

Oppilaitosten keskiarvot erosivat kehittämisosaamisessa toisistaan vain hiukan. Haaga-Helian ammattikorkeakoulun vastaajilla oli korkein kehittämisosaamisen keskiarvo. Oppilaitosten välistä eroavaisuutta kehittämisosaamisessa tarkasteltiin tarkemmin yksisuuntaisella varianssi-analyysillä, jonka perusteella kehittämisosaamisessa ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroavaisuutta ($F(2) = 0,53$, $p=0,59$). Kaikissa oppilaitoksissa korkeimman keskiarvon keräsi väittämä ”*Ymmärrän, että yleistiedot antavat pohjaa työn kehittämiseksi*.” Kajaanin ammattikorkeakoulussa matalimman keskiarvon keräsi väittämä ”*Minulla on näkemyksiä yhteiskunnan muutoksesta*”. Haaga-Helian ja Lapin ammattikorkeakoulun vastauksissa matalimman keskiarvon sai väittämä ”*Seuraan aktiivisesti alani tutkimuksia*.” Haaga-Helian ammattikorkeakoulun vastauksissa myös väittämä ”*Innovoin aina joskus tulevaisuuden tehdasta ja työtä*” sai saman matalimman keskiarvon.

Haaga-Helian ja Lapin ammattikorkeakoulun heikoin väittämä oman alan tutkimusosaamisen seuraamisesta on yhteydessä myös samojen oppilaitosten heikoimpaan väittämään prosessiosaamisessa, joka myös mittasi oman alan tutkimus- ja kehittämistoiminnan seuraamista. Myös

koko joukossa alan tutkimuksen seuraaminen ja työn innovointi oli heikoimpia väittämiä. Tämän perusteella voidaan todeta, että opiskelijoita tulisi tukea ja motivoida oman alansa seuraamiseen jo kouluaikana. Oman alan nykytilan ja tulevaisuuden tunteminen on edellytys myös työn ja toiminnan suunnittelulle.

TAULUKKO 10. Kehittämisosaaaminen koko joukolla sekä oppilaitoskohtaisesti Likertin asteikon (1–5) keskiarvot (ka), keskihajonnat (kh), alin ja ylin arvo

Vastaajat	n	ka	kh	alin arvo	ylin arvo
Kaikki	154	3,8	0,6	2,2	5,0
Haaga-Helian amk	76	3,8	0,6	2,2	5,0
Kajaanin amk	30	3,7	0,5	2,7	4,8
Lapin amk	48	3,7	0,7	2,2	4,9

8.2.4 Työelämäosaaminen

Kaikkien vastaajien työelämäosaamisen osa-alueen vastausten keskiarvo oli 3,9 ja keskihajonta oli 0,5. Vastaukset jakoutuivat niin, että vastanneiden heikoin keskiarvo työelämäosaamisen väittämistä oli 2,6 ja korkein 5 (taulukko 11). Väittäjä ”*Hallitsen asiakaspalvelutilanteet hyvin*” sai korkeimman keskiarvon ja väittäjä ”*Osaan käyttää/ymmärrän työpaikan taloushallinto-ohjelmia*” matalimman keskiarvon työelämäosaamista mittaavista väittämistä.

Kolmogorov-Smirnovin testin perusteella työelämäosaaminen oli normaalisti jakautunut, joten oppilaitosten välistä eroavaisuutta voitiin myös tarkastella parametrisin testein. Yksisuuntaisen varianssianalyysin perusteella oppilaitosten välillä ei ollut merkitseviä eroja työelämäosaamisessa ($F(2) = 0,22$, $p = 0,80$). Kaikissa oppilaitoksissa korkeimman keskiarvon keräsi väittäjä ”*Hallitsen asiakaspalvelutilanteet hyvin*”. Myös matalimman keskiarvon saanut väittäjä oli kaikilla oppilaitoksilla sama eli väittäjä ”*Osaan käyttää/ymmärrän työpaikan taloushallinto-ohjelmia*”.

TAULUKKO 11. Työelämäosaaminen koko joukolta sekä oppilaitoskohtaisesti Likertin asteikon (1–5) keskiarvot (ka), keskihajonnat (kh), alin ja ylin arvo

Vastaajat	n	ka	kh	alin arvo	ylin arvo
Kaikki	154	3,9	0,5	2,6	5,0
Haaga-Helian amk	76	3,8	0,5	2,6	4,9
Kajaanin amk	30	3,9	0,4	3,3	4,7
Lapin amk	48	3,9	0,5	2,7	5,0

8.2.5 Asiantuntijuuden osaamisalueet eri opetussuunnitelmalla opiskelleilla

Haaga-Helian ammattikorkeakoulussa eroavaisuudet vanhan opetussuunnitelman ja uuden opintosuunnitelmalla opiskelleiden välillä olivat pieniä. Osaamisen osa-alueiden vastausten keskiarvot olivat kuitenkin hieman korkeammat uuden opetussuunnitelman mukaan opiskelleilla (taulukko 12). Riippumattomien otosten t-testin perusteella työelämäosaamisessa oli tilastollisesti melkein merkitsevä eroavaisuus ($p=0,012$). Uuden opetussuunnitelman mukaan opiskelleet pitivät työelämäosaamistaan parempana. Prosessiosaamisessa uudella opetussuunnitelmalla opiskelleet pitivät osaamistaan parempana eron ollessa lähes tilastollisesti merkitsevä ($p=0,065$).

TAULUKKO 12. Osaamisalueiden keskiarvot (ka) ja keskihajonnat (kh) Haaga-Helian ammattikorkeakoulussa uuden ja vanhan opetussuunnitelman mukaan opiskelleilla

Osaamisenalue	vanha ops (n=65)		uusi ops (n=11)		p-arvo ^a
	ka	kh	ka	kh	
Substanssiosaaminen	4,0	0,5	4,2	0,5	0,237
Prosessiosaaminen	4,0	0,5	4,3	0,5	0,065
Kehittämisaosaaminen	3,8	0,6	4,0	0,7	0,390
Työelämäosaaminen	3,8	0,5	4,2	0,5	0,012

^a opetussuunnitelmilla opiskelleiden erot testattu riippumattomien otosten t-testillä

Kajaanin ammattikorkeakoulussa osaamisalueiden välillä ei näkynyt selkeitä eroavaisuuksia uuden ja vanhan opetussuunnitelman mukaan opiskelleiden vastauksissa. Kajaanin ammattikorkeakoulun osaamisalueiden normaalijakautuneisuutta tarkastellessa muut osa-alueet toteutivat ehdon lukuun ottamatta substanssiosaamista. Substanssiosaamista eroja tarkasteltiin Mann-Whitneyn testin avulla. Mann-Whitneyn testissä ei ole todettu merkittäviä eroavaisuuksia ($Z = -0,117$, $p = 0,906$ kaksisuuntainen). Muita osa-alueita tarkasteltiin riippumattomien otosten t-testillä eikä tilastollisesti merkitseviä eroja löytynyt. (taulukko 13.) Tarkastellessa eri opetussuunnitelmalla aloittaneiden sijalukuja substanssiosaamisessa merkittävää eroavaisuutta ei löytynyt (taulukko 14).

TAULUKKO 13. Osaamisalueiden keskiarvot (ka) ja -hajonnat (kh) sekä t-testin p-arvot Kajaanin ammattikorkeakoulussa uuden ja vanhan opetussuunnitelman mukaan opiskelleilla

Osaamisenalue	vanha ops (n=22)		uusi ops (n=8)		p-arvo
	ka	kh	ka	kh	
Substanssiosaaminen ^a	4,1	0,5	4,2	0,4	0,906
Prosessiosaaminen ^b	4,1	0,3	4,0	0,3	0,852
Kehittämisaosaaminen ^b	3,8	0,5	3,6	0,6	0,478
Työelämäosaaminen ^b	3,9	0,4	3,9	0,4	0,949

^a opetussuunnitelmilla opiskelleiden erot substanssiosaamisessa testattu Mann-Whitneyntestillä

^b Erot muissa osaamisalueissa mitattu riippumattomien otosten t-testillä

TAULUKKO 14. Kajaanin ammattikorkeakoulun eri opetussuunnitelmalla aloittaneiden sijaluvut substanssiosaamisessa

	Aloitusvuosi	n	Sijaluku	Sijalukujen summa
substanssiosaaminen	1,00*	22	15,61	343,50
	2,00**	8	15,19	121,50
		30		

*vanhalla opetussuunnitelmalla opiskelun aloittaneet ** uudella opetussuunnitelmalla opiskelun aloittaneet

Lapin ammattikorkeakoulussa ei osaamisalueissa esiintynyt kovinkaan suuria eroavaisuuksia uuden ja vanhan opetussuunnitelman mukaan valmistuneilla liikunnanohjaajilla vertaillaessa keskiarvoja. Kaikkien osaamisalueiden vastausten keskiarvot olivat kuitenkin hieman alhaisemmat uuden opetussuunnitelman mukaan opiskelleilla. (Taulukko 15.) Tarkastellessa keskiarvojen eroja riippumattomien otosten t-testillä prosessiosaamisessa ($t(46) = 3,586, p=0,001$ kaksisuuntainen) ja kehittämisosaamisessa ($t(46) = 3,553, p=0,001$ kaksisuuntainen) erot olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä. Molemmissa osa-alueissa vanhan opetussuunnitelman mukaan opiskelleet arvioivat itsensä keskiarvojen perusteella paremmiksi kuin uuden opetussuunnitelman mukaan opiskelleet.

Riippumattomien otosten t-testillä tarkasteltiin eroavaisuuksia prosessi- ja kehittämisosaamisen yksittäisissä väittämässä. Prosessiosaamisessa uuden ja vanhan opetussuunnitelman mukaan opiskelleiden vastauksissa oli tilastollisesti merkitseviä eroja seuraavissa väittämässä: ”*Tunnen palvelun tuottamisen kaikki vaiheet*” ($p=0,001$), ”*Minulla on ammattietiikka, jota noudatan*” ($p=0,002$) sekä ”*Osaan toimia muiden ohjaajana ja perehdyttäjänä*” ($p=0,007$). Näissä vanhan opetussuunnitelman mukaan opiskelleet arvioivat osaamisensa paremmaksi. Saman suuntaisia melkein merkitseviä eroja oli väittämässä ”*Osaan arvioida työni vaikuttavuutta*” ($p=0,026$), ”*Menen aina joskus vapaaehtoiseen koulutukseen oppimaan uutta*” ($p=0,025$) ja ”*Minun on helppo tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa*” ($p=0,023$). Näyttäisi siis siltä, että tässä osa-alueessa selkeimmät erot muodostuvat palveluiden tuottamisen ja ammattietiikan tuntemisesta sekä muiden ohjeistamisessa.

Kehittämisosaamisessa erittäin merkitsevä ero oli väittämässä ”*Ideoin usein yhteistyötahojen kanssa uusia toimintatapoja*” ($p=0,001$). Tässä väittämässä vanhan opetussuunnitelman mukaan opiskelleet saivat keskiarvoksi 3,7 ja uudella opetussuunnitelman mukaan opiskelleet 2,6. Tilastollisesti merkitseviä eroja samassa suunnassa oli ”*Seuraan työelämän kehitystä jatkuvasti*” ($p=0,007$), ”*Osaan kehittää työtäni ja tarttua osaamishaasteisiin*” ($p=0,003$), ”*Osaan muuttaa ja kehittää omaa ja työyhteisön toimintaa*” ($p=0,004$), ”*Minulla on näkemysellisyyttä oman alan kehittämiseksi*” ($p=0,006$), ”*Minulla on ideoita työni ja alan kehittämiseksi*” ($p=0,009$), ”*Osallistun mielelläni ideointiriihiin*” ($p=0,007$), ”*Ymmärrän työni merkityksen tiimin/yhteisön kehittäjänä*” ($p=0,006$), ”*Innovoin aina joskus tulevaisuuden tehdasta ja työtä*”

($p=0,009$). Melko merkitsevä ero oli väittämässä ”*Minulla on näkemyksiä alani tulevaisuudesta*” ($p=0,023$). Yhteenvedona voidaan todeta, että erot kehittämisosaamiseen muodostuvat uusien ideoiden tuottamisesta ja oman alan kehittäjänä toimimisesta. Vanhan opetussuunnitelman mukaan opiskelleet arvioivat valmiutensa näissä asioissa paremmiksi kuin uuden opetussuunnitelman mukaan opiskelleet.

Vanhan opetussuunnitelman mukaan opiskelleet arvioivat prosessiosaamisen väittämän ”*Toimin työpaikan pelisääntöjen mukaisesti*” parhaaksi osaamisalueekseen ja heikoimmaksi väittämän ”*Tulevaisuudessa yhä enemmän työstä tehdään tietoverkoissa*”. Uudella opetussuunnitelmalla opiskelleilla korkeimman keskiarvon sai myös väittämä ”*Toimin työpaikan pelisääntöjen mukaisesti*” sekä lisäksi väittämä ”*Otan mielelläni vastaan kokeneemman henkilön ohjeita*”. Heikoimmat keskiarvot saivat väittämät ”*Seuraan aktiivisesti ammattialani kehitystä* ja ”*Seuraan aktiivisesti kehittämis- ja tutkimustoimintaa*”.

Kehittämisosaamisessa vanhalla opetussuunnitelmalla opiskelleilla korkeimman keskiarvon sai väittämä ”*Ymmärrän, että yleistaidot antavat pohjaa työn kehittämiseksi*” ja alhaisimman väittämä ”*Innovoin aina joskus tulevaisuuden tehdasta ja työtä*”. Uudella opetussuunnitelmalla opiskelleilla korkeimman keskiarvon sai väittämä ”*Ymmärrän, että yleistaidot antavat pohjaa työn kehittämiseksi*” ja alhaisimman väittämä ”*Ideoin usein yhteistyötahojen kanssa uusia toimintatapoja*”.

TAULUKKO 15. Osaamisalueiden keskiarvot (ka) ja keskihajonnat (kh) sekä t-testin p-arvo Lapin ammattikorkeakoulussa uuden ja vanhan opetussuunnitelman mukaan opiskelleilla.

Osaamisenalue	vanha ops (n=29)		uusi ops (n=19)		p-arvo ^a
	ka	kh	ka	kh	
Substanssiosaaminen	4,1	0,43	3,8	0,47	0,026
Prosessiosaaminen	4,2	0,37	3,7	0,52	0,001
Kehittämisosaaminen	4,0	0,56	3,3	0,67	0,001
Työelämäosaaminen	4,0	0,44	3,7	0,57	0,026

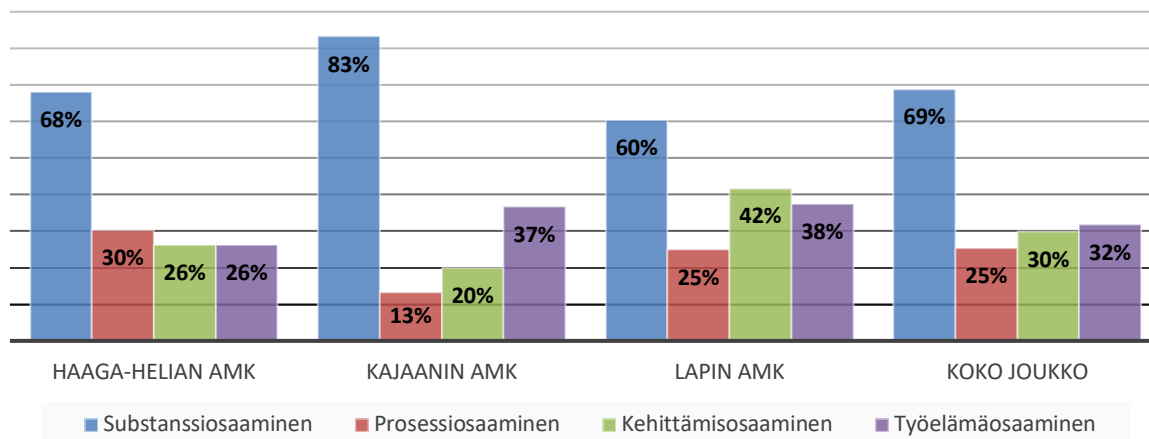
^a uuden ja vanhan opetussuunnitelman mukaan opiskelleiden erot testattu riippumattomien otosten t-testillä

8.3 Näkemykset koulutuksesta saaduista valmiuksista

Tutkimuksessa kysyttiin lopuksi, mihin osaamisen alueeseen vastaaja koki saaneensa eniten valmiuksia työelämää varten. Kysymys oli monivalintakysymys, jossa pystyi valitsemaan yhden tai useamman vaihtoehdon. Parhaimmat valmiudet vastaajat (n=154) kokivat saaneensa substanssiosaamiseen, sillä 69 % kaikista vastaajista valitsi substanssiosaamisen. Kajaanin ammattikorkeakoulun vastaajat valitsivat substanssiosaamisen muiden oppilaitoksien vastaajia useammin (83 % vastaajista). Vertailtaessa oppilaitoksia, vastaajat kokivat saaneensa prosessiosaamiseen toiseksi eniten valmiuksia (30 %) Haaga-Heliassa, kun taas Kajaanissa ja Rovaniemellä tämä osa-alue tuli neljäntenä. Kajaanissa 13 % vastaajista koki saaneensa valmiuksia koulutuksesta prosessiosaamiseen, kun taas Rovaniemellä sama osuus oli 25 % vastaajista. Lapin ammattikorkeakoulusta valmistuneista suurempi osa, 42 %, koki saaneensa koulutuksesta valmiuksia kehittämissiosaamiseen kuin muiden ammattikorkeakoulujen opiskelijat. Osuus oli Haaga-Heliassa 26 % vastaajista ja Kajaanin ammattikorkeakoulun 13 % vastaajista.

Koulutuksen antamista valmiuksista työelämäosaaminen arvioitiin Kajaanin ja Lapin ammattikorkeakouluista valmistuneiden keskuudessa korkeammalle tasolle kuin Haaga-Helian ammattikorkeakoulun valmistuneiden keskuudessa. Kajaanista valmistuneista 37 % ja Lapin ammattikorkeakoulusta valmistuneista 38 % vastaajista koki saavansa koulutuksesta valmiuksia eniten työelämäosaamiseen, kun Haaga-Helian ammattikorkeakoulussa vastaava prosentti oli 26 %.

Työelämävalmiudet



KUVIO 4. Kaikkien vastaajien yhteiset ja oppilaitoksittain jaettujen vastausten jakaumat työelämävalmiuksien arvioinnissa.

Tarkasteltaessa uuden ja vanhalla opetussuunnitelman mukaan opiskelleiden eroja Haaga-Helian ammattikorkeakoulun vastauksissa voitiin huomata, että suurimmat eroavaisuudet löytyvät prosessi-, kehittämis- ja työelämäosaamisesta. Niin vanhan kuin uudenkin opetussuunnitelman mukaan, substanssiosaaminen koettiin osa-alueeksi, johon koulutuksella saatiin parhaimmat valmiudet. Prosessi- ja kehittämisosaamiseen saatujen valmiuksien osuus oli molemmissa yli 10 prosenttiyksikköä suurempi uuden opetussuunnitelman mukaan opiskelleilla kuin vanhan opetussuunnitelman mukaan opiskelleilla. Vanhan opetussuunnitelman mukaan opiskelleista 10 prosenttiyksikköä suurempi osuus koki työelämävalmiutensa hyväksi kuin uuden opetussuunnitelman mukaan opiskelleista (Taulukko 16.)

TAULUKKO 16. Haaga-Helian ammattikorkeakoulussa uuden ja vanhan opetussuunnitelman mukaan opiskelleiden näkemykset koulutuksen eniten antamista valmiuksista.

	vanha ops (n=65)	uusi ops (n=11)
Osaamisenalue	%	%
Substanssiosaaminen	69,2	63,6
Prosessiosaaminen	27,7	45,5
Kehittämisaosaaminen	24,6	36,4
Työelämäosaaminen	27,7	18,2

Vertailtaessa Kajaanin ammattikorkeakoulussa uuden ja vanhan opetussuunnitelman mukaan opiskelleiden parhaista valmiuksista, selkeimmät erot olivat prosessiosaamisessa ja työelämäosaamisessa. Vanhan opetussuunnitelman mukaan opiskelleista vain 5 % vastasi saaneensa eniten valmiuksia prosessiosaamiseen, kun taas uudella opetussuunnitelmalla opiskelleista osuus oli 38 %. Työelämäosaamiseen eniten valmiuksia vanhan opetussuunnitelman mukaan opiskelleista koki saaneensa 27 %, kun taas uudella opetussuunnitelmalla opiskelleista 63 %. Molemmat ryhmät kokivat saaneensa eniten valmiuksia substanssiosaamiseen. (Taulukko 17.)

TAULUKKO 17. Kajaanin ammattikorkeakoulussa uuden ja vanhan opetussuunnitelman mukaan opiskelleiden näkemykset koulutuksen eniten antamista valmiuksista

	vanha ops (n=22)	uusi ops (n=8)
Osaamisenalue	%	%
Substanssiosaaminen	82	87,5
Prosessiosaaminen	4,5	37,5
Kehittämisaosaaminen	18,2	25,0
Työelämäosaaminen	27,3	62,5

Lapin ammattikorkeakoulussa eroavaisuudet koetuissa koulutuksen tarjoamissa työelämänvalmiuksissa olivat osin hyvinkin suuret vanhan ja uuden opetussuunnitelman mukaan opiskelleiden välillä. Suurin ero oli substanssiosaamisessa. Vanhan opetussuunnitelman mukaan opiskelleista jopa 86 % ilmoitti saaneensa koulutuksesta hyvin valmiuksia substanssiosaamiseen. Vastaava prosenttiosuus uuden opetussuunnitelman mukaan opiskelleilla oli 21. Prosessiosaamiseen koki saavansa eniten valmiuksia vanhan opetussuunnitelman mukaan opiskelleista vain 14 %, kun uuden opetussuunnitelman mukaan opiskelleilla vastaava prosenttiosuus oli 42 %. (Taulukko 18.)

TAULUKKO 18. Lapin ammattikorkeakoulussa uuden ja vanhan opetussuunnitelman mukaan opiskelleiden näkemykset koulutuksen eniten antamista valmiuksista

	vanha ops (n=29)	uusi ops (n=19)
Osaamisenalue	%	%
Substanssiosaaminen	86,2	21,1
Prosessiosaaminen	13,8	42,1
Kehittämisaosaaminen	37,9	47,4
Työelämäosaaminen	27,6	52,6

8.4 Uuden ja vanhan opetussuunnitelman mukaan opiskelleiden sanalliset vastaukset

Haaga-Helian ammattikorkeakoulussa liikunnanohjaajien opetussuunnitelma ja opetus uudistui vuonna 2013. Uudistus näkyi muun muassa siinä, että Haaga-Heliassa otettiin uudistuksen yhteydessä pääopetusmetodiksi projektilähtöinen oppiminen, jossa oppiminen tapahtuu työelämälähtöisissä oppimisympäristöissä kehittämissuunnitelmien avulla (Liikunnan ja vapaa-ajan koulutusohjelman opinto-opas 2013–2014, 2). Opetussuunnitelman rakenne muuttui niin, että yhteisten ammattiopintojen kurssikokonaisuudet muotoutuivat entistä laajemmiksi ja, kuten opetussuunnitelmassa kuvataan, kurssikokonaisuudet eivät ole sidottu itseään mihinkään tiettyyn toteutusmalliin tai pedagogiseen toimintatapaan.

Sekä vanhan että uuden opetussuunnitelman mukaan opiskelleet liikunnanohjaajat pitivät substanssiosaamista Haaga-Heliassa eniten työelämävalmiuksia antaneena osa-alueena, vaikka sen osuus olikin vähäisempi uuden opetussuunnitelman mukaan opiskelleilla. Tämä selittyy mielestämme sillä, että substanssiosaamisen osuus opetussuunnitelmassa väheni uudistuksessa niin, ettei varsinaisia konkreettisia, erillisiä taitoja enää opeteta omina kursseinaan valinnaisia ja suuntautumisopintoja lukuun ottamatta (Liikunnan ja vapaa-ajan koulutusohjelman opinto-opas 2011–2012, 10–12).

Uuden opetussuunnitelman mukaan opiskelleet olisivat toivoneet koulutukselta enemmän substanssiosaamista. Sanallisissa vastauksissa nousi esille, että projektilähtöisellä oppimisella on suuri merkitys työelämä- prosessi- ja kehittämisosaamisen kehittymiseen, mutta substanssiosaaminen jää liian vähäiseen rooliin.

”Antaa valmiudet toimia jatkuvasti muuttuvassa työelämässä, mutta ei erityisesti kehitä omia käytännön ohjaustaitoja.” (uuden opetussuunnitelman mukaan opiskellut vastaaja)

”Koulutus antoi hyvän käsityksen työelämästä ja sen vaatimuksista. Paljon käytäntöä ja erilaisia oppimistehtäviä, jotka tukivat ammattiosaamisen kehittymistä. Kuitenkin teoriapohja jäi valitettavan vähäiseksi ja toimintatavat kokemuspohjaiseksi. Tämä ei mielestäni riitä vaan rinnalle tarvitsee vakaampaa pohjaa” (uuden opetussuunnitelman mukaan opiskellut vastaaja)

Vanhassa opetussuunnitelmassa prosessi-, kehittämisosaamisen osuus oli paljon vähäisempi, toisaalta näiden alueiden osuutta pystyi lisäämään valinnaisilla opinnoilla. Vanhan opetussuunnitelman mukaan opiskelleiden sanallisten vastausten perusteella prosessi- ja kehittämisosaamista kaivattiin jonkin verran lisää.

”Vanhalla OPS:lla hyvä pohja ohjaamiseen ja erikoistumisesta riippuen moninasiin liikunta-alan työtehtäviin. Koulutus antoi valmiuksia ottaa vastuuta, mutta puutteita oli erityisesti laajalaisemman yhteiskunnallisen tarkastelun ja työyhteisössä toimisen ja kehittämisen osa-alueilla.” (vanhan opetussuunnitelman mukaan opiskellut vastaaja)

”Se loi loistavia toimintatapoja ja pohjaa rakentaa omaa työskentelytapaa, mutta olisin kaivannut enemmän tukea palveluiden tuottamiselle, projektin suunnittelulle, sekä prosessien läpi viemiselle” (vanhan opetussuunnitelman mukaan opiskellut vastaaja)

Haaga-Helian ammattikorkeakoulussa uuden opetussuunnitelman mukaan opiskelleet arvioivat työelämäosaamisen paremmaksi kuin vanhalla opetussuunnitelmalla opiskelleet ($p=0,012$). Uudella opetussuunnitelman mukaan opiskelleiden keskiarvo oli 4,2 ja vanhan opetussuunnitelman mukaan opiskelleiden 3,8. Kysyttäessä koulutuksen antamista valmiuksista työelämäosaamiseen vanhan opetussuunnitelman mukaan opiskelleet kokivat saaneensa enemmän valmiuksia. Osittain ristiriitaa koettujen työelämävalmiuksien ja arvioidun osaamisen välillä saattaa selittää työelämän kautta saatu kokemus, joka kehittää osaamista koulutuksen jälkeen, mikä näkyy korkeampana työelämäosaamisena mittarissa.

Uuden opetussuunnitelman mukaisessa koulutuksessa on pyritty projektilähtöiseen oppimiseen, jossa opiskelijat ovat päässeet suoraan kosketuksiin työelämän kanssa erilaisten projektien kautta. Suurin osa koki saaneensa hyvät valmiudet, kun taas koulutuksen kehittämiskohteina tuotiin esille ryhmätöiden heikkolaatuisuus ja toivomusta parempiin harjoittelupaikkoihin ja -työyhteisöihin. Vaikka siis projektilähtöisempi opiskelu pyrkii kehittämään työelämätaitoja, ei se välttämättä heijastunut opiskelijoiden omaan kokemukseen työelämänvalmiuksista.

”Koulutus valmisti hyvin työelämään. Sitä korostettiin niin projekteissa, asiantuntijaluennoilla kuin työharjoittelulla. Ja se onkin mielestäni koulutuksen tärkein teema ja tavoite. Oppia työelämätaitoja ja valmistautua työelämään. Koen että sain koulutuksessa hyvät valmiudet siihen.” (uuden opetussuunnitelman mukaan opiskellut vastaaja)

”Olisi pitänyt saada enemmän vaikuttaa omien opintojen sisältöön. Ryhmätöet eivät olleet oikein hyviä ja monia turhia töitä tehtiin. Olisi pitänyt saada enemmän soveltaa omaan työhön.” (uuden opetussuunnitelman mukaan opiskellut vastaaja)

Haaga-Helian ammattikorkeakoulun vanhan opetussuunnitelman mukaan opiskelleilta vastaajilta saatujen sanallisten vastausten perusteella substanssiosaamisen osuus opetuksesta koettiin

hyvin vahvaksi. Koulutukseen kaivattiin työelämäosaamista. Osa vastaajista painotti omaa aktiivista roolia työelämätaitojen kehittämisessä. Koulutuksen kuitenkin koettiin tarjoavan mahdollisuuksia verkostoitumiseen.

” - Silloinen koulutus keskittyi pääosin ammatillisten perustaitojen oppimiseen, kun ehkä olisin kaivannut enemmän työelämälähtöistä sisältöä.” (vanhan opetussuunnitelman mukaan opiskellut vastaaja)

”Liikunnanohjaaja koulutuksen antamat työelämävalmiudet ovat heikot. Koulutuksen vahvuus on mahdollisuus luoda verkostoja.” (vanhan opetussuunnitelman mukaan opiskellut vastaaja)

”Riippuu paljon siitä, miten on opiskelujen aikana omat työharjoittelut ja kontaktit työyhteisöjen kanssa hoitanut. Koen, että mahdollisuus saada hyvät valmiudet työelämään on” (vanhan opetussuunnitelman mukaan opiskellut vastaaja)

Vanhan opetussuunnitelman mukaan opiskelleista vastaajista osa vertasi vanhaa opetussuunnitelmaa uuteen opetussuunnitelmaan. He kokivat, että uuden koulutusohjelman harjoitteluissa ja projekteissa oli kehittämisen varaa.

”Itse olen opiskellut vanhan opetussuunnitelman mukaan, työelämälähtöisyyttä ei painotettu niin paljon kuin uudessa opetussuunnitelmassa.” (vanhan opetussuunnitelman mukaan opiskellut vastaaja)

”Sosiaaliset taidot, soveltaminen, esiintyminen ja ryhmän johtaminen kehittyivät koulutuksessa huomattavasti, mutta jäin kaipaamaan tiiviinpää yhteistyötä työelämän toimijoiden kanssa. Oikeat työelämänprojektit oli harvassa. --” (vanhan opetussuunnitelman mukaan opiskellut vastaaja)

Kajaanin ammattikorkeakoulussa opetussuunnitelma uudistui vuonna 2013. Uuden (2013 ja sen jälkeen) ja vanhan (ennen 2013) opetussuunnitelman mukaan opiskelleiden osaamisessa ei näkynyt selkeitä eroavaisuuksia vertailtaessa osaamisenalueita.

Verrattaessa uudella ja vanhalla opetussuunnitelman mukaan opiskelleiden käsityksiä koulutuksen eniten vahvistamasta osa-alueesta, molemmissa ryhmissä eniten valintoja keräsi substanssiosaaminen eikä ryhmien välillä vastausprosentteissa ollut eroavaisuuksia. Substanssiosaaminen käsittää ammatilliset perusvalmiudet, johon kuuluu myös kyky suunnitella ja soveltaa sekä vuorovaikutustaidot (Helakorpi 2006, 66). Tarkasteltaessa Kajaanin ammattikorkeakoulun vanhan ja uuden opetussuunnitelman rakennetta, voidaan havaita, että molemmissa korostuu ammatilliset perusvalmiudet. Opetussuunnitelmien mukaan osaaminen ammatissa perustuu riittävään tietoon, käytännön osaamiseen ja vuorovaikutustaitoihin, mikä on yhteneväinen substanssiosaamisen käsitteeseen. Kompetensseissa tuodaan esille liikuntaosaaminen, pedagoginen osaaminen sekä perehtyneisyys ihmisen hyvinvointi- ja terveysosaamiseen, mikä vahvistaa perustan rakentumista substanssiosaamisen varaan. (Liikunnanohjaajien opinto-opas 2010–2011, 2014–2015.)

Uuden opetussuunnitelman mukaan opiskelleet vastaajat kokivat saaneensa prosessi- ja työelämäosaamiseen enemmän valmiuksia kuin vanhan opetussuunnitelman mukaan opiskelleet. Eriytisesti prosessiosaamisessa ero oli suuri 4,5 %:sta 37,5 %:n. Näkemykset koulutuksen antamista valmiuksista työelämäosaamisessa erosivat myös huomattavasti 27,3 % 62,5 %. Prosessiosaamiseen kuuluu kyky toimintakulttuurin ymmärtämiseen, mutta myös tulevaisuuden visiointi sekä kyky toimia muuttuvissa olosuhteissa (Helakorpi 2006, 54, 67).

Tarkastellessa Kajaanin ammattikorkeakoulun uudistettua opetussuunnitelmaa (Liikunnanohjaajien opinto-opas 2014–2015) yhteisissä kompetensseissa nostetaan esille kyky innovointiin, jota ei ole eritelty vanhemmissa opetussuunnitelmissa omaksi osa-alueeksi (Liikunnanohjaajien opinto-opas 2010–2011). Tähän kompetenssiin sisältyy muun muassa kyky tehdä luovia, kestäviä ja asiakaslähtöisiä ratkaisuja (Liikunnanohjaajien opinto-opas 2014–2015), mikä on yhteydessä suoranaisesti prosessiosaamiseen. Ilmiön nostaminen erillisesti painopisteeksi ammattikorkeakoulujen yleisiin kompetensseihin, voi vaikuttaa myös oppilaitoksen koulutuksen painopisteisiin ja tätä kautta myös oppilaiden ajatteluun. Kyselyn avoimissa vastauksissa korostettiin substanssiosaamisen osuutta opetuksessa. Työelämätaidoista ja harjoittelusta suurin osa oppimisesta nousi esille positiivisia mielipiteitä, mutta myös kehitettävää. Vastaajat myös toivoivat, että opinnoissa olisi otettu enemmän esille esimiestaitoja, liiketoiminta ja yrittäjyysosaamista.

”Substanssiosaamisen lisäksi prosessiosaaminen on hyvin painotettu. Ammatilliseen kehitykseen on mahdollista vaikuttaa omalla aktiivisuudella. Kehittäminen on edellytys laadukkaalle palvelulle. Yrittäjyyteen liittyviä prosesseja pitäisi painottaa enemmän.” (vanhan opetussuunnitelman mukaan opiskellut vastaaja)

”--Liikunnanohjaaja (AMK) koulutuksen on tarkoitus valmistaa meitä mahdollisiin esimiestehtäviin työelämässä, mutta itse koen johtamisen taitojen jääneen melko vähäisiksi opinnoissa.” (vanhan opetussuunnitelman mukaan opiskellut vastaaja)

”Liikunnanohjaajakoulutus antaa hyvät perusteet liikunnan, terveyden ja hyvinvoinnin maailmasta. Liikunnanohjaajakoulutuksessa opitaan teoriaa, mutta myös paljon käytäntöä. Jatkossa tulisi enemmän kiinnittää huomiota liiketoiminta- ja yrittäjyysosaamiseen.” (vanhan opetussuunnitelman mukaan opiskellut vastaaja)

Uuden opetussuunnitelman mukaan opiskelleiden sanallisissa vastauksissa (n=8) käy ilmi, että koulutuksen tiimityöskentely auttoi tulevaisuuden työssä ja työelämävalmiudet nähtiin pääosin hyvinä. Vastaajat kuitenkin toivovat projektien olevan työelämälähtöisiä ja luovan mahdollisia kontakteja työelämään. Koulutuksen nähtiin luovan kokonaisvaltaista kuvaa liikunta-alasta, tosin yhden vastaajan mukaan kuva oli hieman suurpiirteinen.

”Erilaiset projektit voisivat olla enemmän työelämälähtöisiä eli tilattuja heille tarjottavien sijaan.” (uuden opetussuunnitelman mukaan opiskellut vastaaja)

”Koulutus antaa mielestäni kohtuullisen hyvät valmiudet työelämään. Liikunta-alalla voi työllistyä monenlaisiin erilaisiin töihin ja erilaisille sektoreille. Koulutus kehittää mielestäni hyvin ammatillisia perustaitoja, henkilökohtaisia kykyjä, sekä auttaa omaksumaan liikunta-alan toimintakulttuuria. Koulutuksessa olisin itse kaivannut enemmän syventymistä oman työn, työyhteisön ja koko liikunta-alan kehittämiseen. Koen, että itsellä voisi olla enemmän taitoa näissä osa-alueissa. Lisäksi koulutuksessa jäin kaipaamaan syventymistä asiakassuhteiden ja verkostojen luomiseen sekä niiden hyödyntämiseen. Koulutuksessa olisi voinut painottaa enemmän

myös laajojen kokonaisuuksien hallintaa sekä projektien johtamista käytännön tasolla.” (uuden opetussuunnitelman mukaan opiskellut vastaaja)

Lapin ammattikorkeakoulusta valmistuneiden vastaukset jaoteltiin ennen 2012 vuotta aloittaneisiin ja 2012 tai sen jälkeen aloittaneisiin. Opetussuunnitelmat eroavat toisistaan selkeästi siten, että uusi opetussuunnitelma pyrkii sisällyttämään laajempiin kokonaisuuksiin niitä yksittäisiä kurssikokonaisuuksia, joita vanhassa opetussuunnitelmassa käytettiin. Vanhassa opetussuunnitelmassa kurseilla oli oma rajattu teemansa, kun uusi opetussuunnitelma taas hyödyntää teemojen jaottelussa ihmisen elämän eri vaiheita (lapsuus, nuoruus, vanhuus) ja sisällyttää niihin esimerkiksi kielten opiskelun osaksi muuta opetusta. Lapin ammattikorkeakoulun uusi opetussuunnitelma rakentuukin osaamis- ja ongelmaperustaisen oppimisen periaatteille. Uuden opetussuunnitelman perusteella näin pyritään työelämälähtöiseen opiskeluun ja ammatilliseen kasvuun. (Liikunnanohjaajien opetussuunnitelma 2014–2015; Liikunnanohjaajien opetussuunnitelma 2010–2011.) Uudessa opetussuunnitelmassa korostetaan juurikin aiemmin esiteltyjä yhteisiä kompetensseja (kts. luku 5.3.1) ja avataan niiden esiintymistä opetuksessa.

Vertailtaessa liikunnanohjaajien arvioimaa tämän hetkistä asiantuntijuutta uuden ja vanhan opetussuunnitelman mukaan opiskelleiden välillä, prosessi- ja kehittämisosaamisessa ero oli tilastollisesti merkitsevä ($p=0,001$) ja työelämä- sekä substanssiosaamisessa lähes merkitsevä. Vertailtaessa kokemuksia koulutuksen antamista valmiuksista substanssiosaaminen koettiin selkeästi heikommaksi uuden opetussuunnitelman mukaan opiskelleilla. Kun vanhan opetussuunnitelman mukaan opiskelleet kokivat substanssiosaamisen parhaaksi työelämävalmiudekseen (86 % valitsi sen), saman osaamisalueen koki parhaaksi vain pieni osa (21 %) uuden opetussuunnitelman mukaan opiskelleista. Substanssiosaamisessa eroavaisuus eri opetussuunnitelmien mukaan opiskelleiden välillä saattoi johtua esimerkiksi siitä, että uudessa opetussuunnitelmassa ei ole pakollisina opintoina erikseen lajeja, kuten vanhassa opetussuunnitelmassa.

”Omasta mielestäni koulutuksessa painottui työyhteisöosaamisen ja kehittämisosaamisen taidot. Substanssiosaamisen kehittyminen riippui hyvin pitkälle opiskelijan omasta aktiivisuudesta.” (uuden opetussuunnitelman mukaan opiskellut vastaaja)

”Koulutus antoi työelämävalmiuksia pitkien ja monipuolisten harjoitteluiden kautta, mutta itse työntehtävien suorittamisessa tarvittavan osaamisen opettaminen jäi hyvin vajavaiseksi. Näen, että ammattikorkeakoulusta valmistuu hyvin eri tietomäärän omaavia ohjaajia nykyään, osalla ei ole paljon mitään tietämystä ja ymmärrystä perusasioista kuten ihmisen anatomiasta, ohjaamisesta yms. mitkä ovat kuitenkin itse ohjaus- ja valmennustyössä oleellisia. Työelämää oppii työelämässä, mutta työelämässä mahtaa olla nihkeää, jos esim. ei osaa koostaa liikunta- tuokiota, tapahtumaa tai ei ole tietotaitoa valmentaa vaikka elämäntapamuutoksen tekijää.”
(uuden opetussuunnitelman mukaan opiskellut vastaaja)

Muissa osaamisen alueissa uuden opetussuunnitelman mukaan opiskelleet kokivat saaneensa enemmän valmiuksia. Kuitenkin tutkimuksen mukaan prosessiosaaminen oli tilastollisesti merkittävästi heikompaa arvioidussa osaamisessa uuden opetussuunnitelman mukaan opiskelleilla. Myös kehittämisosaaminen oli uuden opetussuunnitelman mukaan opiskelleilla liikunnanohjaajilla arvioidussa osaamisessa heikompaa. Uuden opetussuunnitelman mukaan opiskelleet kokivat kuitenkin koulutuksen tarjonneen enemmän työelämävalmiuksia kehittämisosaamiseen kuin vanhan opetussuunnitelman mukaan opiskelleet.

Vanhan opetussuunnitelman mukaan opiskelleet olivat pääosin olleet tyytyväisiä saamiinsa valmiuksiin, mutta koulutusta pidettiin substanssiosaamista korostavana muiden osaamisenalueiden kustannuksella. Vastaajien mukaan liika panostaminen liikunnanohjauksen ja liikuntalajien opettamiseen ei erota liikunnanohjaajan koulutusta liikuntaneuvojasta. Vastauksissa prosessi- ja kehittämisosaamista olisi toivottu enemmän, esimerkiksi hallinnon- ja suunnitteluopintoja sekä yrittäjyysosaamista kaivattiin. Kuten Vuollekin (2013, 54) totesi omassa tutkimuksessaan, myös tämän tutkimuksen vastauksissa toivottiin liikunnanohjaajan ammattinimikkeen muokkauksta tai edes koulutustavoitteiden selkeyttämistä, jotta liikunnanohjaajat eivät jäisi työllistymisessä “väliinputoajiksi”.

”Opinnoissa keskityttiin erittäin paljon itse liikunnan ohjaamiseen/opettamiseen. Tämä oli hyvää ja tärkeää sisältöä, mutta ehkä hieman ristiriidassa sen kanssa, mihin eri tehtäviin olemme tutkinnon perusteella päteviä / miksi tämä koulutus on edes olemassa.” (vanhan opetussuunnitelman mukaan opiskellut vastaaja)

” Koulutus oli laaja mutta ammattinimikkeen sekoittuminen opistotason tutkintoon on haaste, johon tulisi löytää selkeä ratkaisu. Korkeakoulu -tutkinnolla mielestäni tulisi keskittyä vielä enemmän liikunnan hallinnollisiin tekijöihin, ehkä yhtenä suuntautumisvaihtoehtona. Kuitenkin ammattikorkeakoulu -tutkinnollahan pyritään antamaan valmiuksia enemmän suunnitteluun ja kehittämiseen kuin itse jumppien ohjaamiseen, jotka ovat enemmän liikuntaneuvojien työsarkaa.” (vanhan opetussuunnitelman mukaan opiskellut vastaaja)

Muiden osaamisen osa-alueiden valmiudet koettiin paljon paremmiksi, varsinkin liikuntaneuvojan koulutuksen aikaisemmin suorittaneet kokivat saaneensa uutta oppia kaikesta muusta paitsi substanssiosaamisesta. Uudistuksessa tulleet uudet opetusmenetelmät saivat kritiikkiä sekä kiitosta, mutta eniten jäätiin kaipaamaan johtajuusosaamista, jota koettiin työelämässä tarvittavan. Tuloksista päätellen uudistuksessa pyrittiin ainakin Lapin ammattikorkeakoulussa vastaamaan työelämän tarpeisiin lisäämällä muiden osaamisen osa-alueiden opetusta, mutta edelleen vastaajille jää epäselväksi tarkka työllistymissektorinsa yliopistotason ja ammattikoulutason ammattinimikkeiden välissä.

”Ammattikorkeakoulututkinto antoi hyvin valmiuksia työyhteisössä toimimiseen ja uusi opetussuunnitelma sekä PBL kehittivät hyvin vuorovaikutuksellisia taitoja sekä tiedonhakutaitoja. Tutkinto ei kuitenkaan tuonut varmuutta substanssiosaamisen kannalta.” (uuden opetussuunnitelman mukaan opiskellut vastaaja)

” Mielestäni tavoitteet ja niiden eteen tehdyt ratkaisut olisivat voineet olla jämäkempiä. Uudet ja modernit pedagogiset ratkaisut eivät toimi pelkästään uutuutensa vuoksi vaan niiden eteen pitää tehdä töitä ja kehittää opintoja opiskelijoilta saadun palautteen mukaisesti. Liikunta-ala on mielettömän laaja ja mielestäni vahva teoriapohja tarjoaa parhaan mahdollisuuden opetella alan koukeroita ja monia vaadittavia taitoja. - - Mutta pakko myöntää, että opinnoissa oli tietynlaista epämääräisyyttä jatkuvasti ja silloin on vaikea löytää punaista lankaa opinnoista ja ottaa itse asioista selvää. Moderni opetustyyli ajoi opiskelijoiden tarpeiden edelle joinakin synkkinä hetkinä. Ja suoraan lukiosta tulleille kävi aika äkkiä selväksi että tiedon tankkaaminen ei ole se oikea tapa, vaan ihmisen pitää keskustella, raportoida ja kiistellä oppiakseen. Ryhmätyöskentely- ja erilaiset projekteihin liittyvät taidot kehittyivät runsaasti opintojen aikana. Myös

tiedonhakutaidot ovat varmasti ensiluokkaiset koulutuksen jäljiltä. Epävarmuuden sietokyky on hyvä.” (uuden opetussuunnitelman mukaan opiskellut vastaaja)

Yleisesti esille nousseita seikkoja sanallisissa vastauksissa oli koetun osaamisen lisäksi liikunnanohjaaja tutkintonimikkeeseen ja koulutustavoitteisiin liittyvät asiat. Valmistuneet liikunnanohjaajat kokevat koulutuksensa pohjalta edelleen itsensä työelämässä väliinputoajan asemaan, sillä heidän koulutuksensa ei eroa riittävästi liikuntaneuvojan tai liikuntatieteiden maisterin koulutuksesta. Tämä vastaajien mielestä johtaa siihen, että työllistyminen on haastavaa eikä palkkataso vastaa koulutustasoa. Lappalainen (2009, 15–16), Ala-Vähälä (2012, 43) sekä Vuolle (2013, 54) ovat saaneet samanlaisia tuloksia omissa tutkimuksissaan, mikä nostaakin esille kysymyksen siitä, miksi muutoksia tilanteen korjaamiseen ei ole tehty. Vastaajat itse toivoisivat opintoihin enemmän johtaja- ja esimiesosaamista, mikä erottaisi heille omaa työllistymissektoria.

”Mielestäni AMK-koulutus ei pelkästään riitä antamaan tarpeeksi hyviä työelämävalmiuksia vaan vaatii rinnalleen toisen korkeakoulututkinnon. Yllättävän moni työelämän edustaja sekoittaa keskenään liikuntaneuvojan, liikunnanohjaajan sekä liikunnanopettajan koulutukset, mikä tuottaa hankaluuksia työnhaussa, työhaastatteluihissa, palkkatasossa yms.” (Uuden opetussuunnitelman mukaan opiskellut vastaaja, Rovaniemi)

”Liikunnanohjaaja AMK koulutuksen sisällössä luki tuolloin kun hain että valmistuessa työskentelemme mm. Esimies tehtävissä, tämä ei täysin pidä paikkaansa, yleisin valmistuneen ammatti on kuitenkin ihan ”perus” liikunnanohjaajan työtä. Kyseisellä koulutuksella ei suoraan nousta esimies tehtäviin. Oma jo olemassa osaaminen ja perehtyneisyys alaan ja ohjaamiseen ratkaisee paljon työelämävalmiuksiin.” (vanhan opetussuunnitelman mukaan opiskellut vastaaja, Haaga-Helia)

”Ero toisen asteen ja AMK koulutuksen välillä ovat aika ohuet. Koulutus antoi valmiuksia kuntosaliohjauksiin. Koulutuksesta puuttui mielestäni kehittämis- ja hallintonäkökulmat.” (vanhan opetussuunnitelman mukaan opiskellut vastaaja, Kajaani)

9 POHDINTA

Korkeakoulut pyrkivät koulutusohjelmillaan vastaamaan työelämän vaatimukseen osaamisesta. Ammatillisen osaamisen lisäksi tarvitaan monia muita työelämässä vaadittavia taitoja. Asiantuntijan osaaminen ei enää välttämättä ole pelkästään alan ydinosaamista vaan vaatii ammatillisten rajojen ylitystä. Asiantuntijuuden nykyaikaisuus rajoja ylittävänä asiantuntijuutena voidaan hyvin nähdä liikunta-alalla, jossa liikunnanohjaaja saa koulutuksessaan pätevyyden liikunta-alan organisointi-, ohjaus-, kehittämis- ja esimiestehtäviin. Lisäksi alalla tulee olla tuntemusta muun muassa lääketieteestä ja fysioterapiasta.

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta liikunnanohjaajien asiantuntijuuden olevan hyvällä tasolla. Substanssiosaamisen keskiarvo liikunnanohjaajilla oli hieman yli 4. Väittämiä mitattiin asteikolla 1–5. Myös prosessiosaamisen keskiarvo oli 4. Kehittämis- ja työelämäosaamisen keskiarvot jäivät hiukan alle 4. Kehittämisosaamisen keskiarvo oli koko joukon tuloksissa 3,8 ja työelämäosaamisen keskiarvo oli 3,9.

Tutkimuksesta saatujen tulosten perusteella asiantuntijuuden osaamisen alueissa ei ollut eroavaisuutta eri oppilaitosten välillä. Millään oppilaitoksella ei ole erityistä osaamisen osa-alueita, jossa se olisi muita koulutusta tarjoavia oppilaitoksia vahvempi tai heikompi. Tuloksien perusteella voidaan todeta, että kaikista ammattikorkeakouluista valmistuu yhtä päteviä ja asiantuntevia liikunnanohjaajia.

Parhaimmat työelämävalmiudet oli saatu substanssiosaamiseen. Koulutuksen opetussuunnitelman uudistamisella oli yhteys liikunnanohjaajien osaamiseen. Lapin ammattikorkeakoulussa uuden opetussuunnitelman mukaan opiskelleet arvioivat saaneensa paremmat valmiudet prosessi- ja kehittämisosaamiseen, mutta merkittävästi heikommat valmiudet substanssiosaamiseen verrattuna vanhan opetussuunnitelman mukaan opiskelleihin. Vastaajien arvioiman osaamisensa mukaan tilastollisesti merkitseviä eroavaisuuksia oli Lapin ammattikorkeakoulussa prosessi- ja kehittämisosaamisessa ($p=0,001$), jossa osaaminen oli heikompi uuden opetussuunnitelman mukaan opiskelleilla. Substanssiosaamisessa ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroavaisuuksia osaamisen keskiarvojen perusteella.

Haaga-Helian ammattikorkeakoulussa uuden opetussuunnitelman mukaan opiskelleet kokivat saaneensa heikommat valmiudet työelämäosaamiseen. Asiantuntijuuden osaamisen mittarin mukaan tilastollisesti merkitsevä eroavaisuus oli työelämäosaamisessa ($p=0,012$), uuden opetussuunnitelman mukaan opiskelevien saavuttaen korkeamman osaamisen. Kajaanin ammattikorkeakoulussa uuden opetussuunnitelman mukaan opiskelleet saivat selkeästi enemmän valmiuksia prosessi- ja työelämäosaamiseen kuin vanhan opetussuunnitelman mukaan opiskelleet. Osaamista tarkastellessa tilastollisia merkitseviä eroavaisuuksia ei kuitenkaan löytynyt.

9.1 Tutkimuksen tulokset aiempien tutkimuksien valossa

Tämän tutkimuksen mukaan liikunnanohjaajat arvioivat asiantuntijuutensa hyväksi kaikilla osa-alueilla. Samankaltaisuutta tuloksissa on Vuolteen (2015, 48) tekemän tutkimuksen kanssa missä tutkittiin liikunnanohjaajien tyytyväisyyttä koulutukseensa peilattuna työelämään. Vuolteen (2013, 48) tutkimuksessa liikunnanohjaajat ilmoittivat olevansa 82 %:sesti erittäin tai melko tyytyväisiä koulutukseensa. Kun taas verrataan tuloksia Vuolteen (2013, 50) tutkimiin työelämän perustaitoihin ja niiden kehitykseen koulutuksen aikana, voidaan huomata, että myös siinä tutkittavat ovat keskimääräisesti arvioineet osaamisensa koulutuksen pohjalta melko hyväksi.

Tässä tutkimuksessa substanssiosaaminen oli vahvin osaamisenalue tarkastellessa valmistuneiden näkemyksiä koulutuksen antamista työelämävalmiuksista. Tuloksissa prosessi-, kehittämis- ja työelämäosaaminen oli heikompia verrattuna substanssiosaamiseen. Ala-Vähälän (2012, 38–39) tutkimuksessa tarkasteltiin myös liikunnanohjaajien koulutuksen ja työelämän vaatimusten toteutumista. Myös tässä tutkimuksessa koulutuksesta saatu substanssiosaaminen oli osin yllädyttävää tarjoten enemmän osaamista liikunta- ja urheilulajeissa, mitä työelämä vaati. Tutkimuksessa työelämävalmiuksien, jotka ovat yhteydessä myös tutkimuksemme prosessi- kehittämis- ja työelämäosaamiseen, todettiin tarvitseman enemmän koulutuksen panosta. (Ala-Vähälä 2012, 38–39.)

Myös Lappalaisen (2009, 12–13) tutkimuksessa vahvuuksina pidettiin käytännön ja teorian liikuntaosaamista, jotka sisältyvät tutkimuksemme substanssiosaamiseen. Lappalaisen (2009)

tutkimuksessa koulutuksen puutteiksi nousi yhteiskunta-, johtamis- ja yrittämisosaaamisen taidot, projektityön ja alankehittämisen taidot sekä kansainvälisyysosaaminen, jotka kuuluvat osittain myös substanssiosaamiseen, mutta kattavat paljon myös prosessi-, kehittämis- ja työelämäosaamisen osa-alueita. Lappalaisen tutkimustuloksissa työelämävalmiuksien jakautuminen on samansuuntainen kuin Ala-Vähälän (2012) tutkimuksen tulosten.

Tämän tutkimuksen mukaan vanhemmasta opetussuunnitelmasta valmistuneet kokivat saavansa enemmän valmiuksia substanssiosaamiseen, lukuun ottamatta Kajaanin ammattikorkeakoulua. Tarkastellessa Ala-Vähälän (2012) ja Lappalaisen (2009) tutkimuksien tuloksia on huomioitava, että tutkimukset on tehty ennen opetussuunnitelman uudistamista, mikä selittää korkeaa substanssiosaamista. Näissä opetussuunnitelmissa liikunta- ja urheilulajien opetusta on painotettu nykyistä enemmän. Opetussuunnitelman vaikutus on näkyvissä tekemämme tutkimuksen, Ala-Vähälän (2012) sekä Lappalaisen (2009) tutkimuksien yhteneväisyydessä.

9.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa puhutaan yleensä käsitteistä validiteetti ja reliabiliteetti. Validiteetilla tarkoitetaan sitä, miten hyvin mittari tai tutkimus kuvaa tutkittavaa ilmiötä. Tutkimuksen tarkkuutta kuvataan taas reliabiliteetin avulla. (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Yläne & Paavilainen 2013, 130.) Reliabiliteetti tarkoittaa tutkimuksen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Usein nämä termit kuitenkin yhdistyvät ja puhutaan vain tutkimuksen luotettavuudesta. (Ronkainen ym. 2013, 130.)

Ronkainen ym. (2013, 140–141) ovat koonneet tutkimuksen laadun arvioinnin yleisiksi kriteereiksi tutkimuksen kurinalaisuuden, tutkimuksen yhteensopivuus ja toimivuus, tutkimuksen lähtökohdat, tutkimusprosessi ja empiiriset toimintatavat, aineiston laatu ja lopputulokset. Tämän tutkimuksen kurinalaisuutta tarkasteltaessa voimme sanoa, että tutkimuksen argumentointia ja aineistoa on mietitty huolella ja työstetty tarkoin. Tutkimusta pyrittiin suunnittelemaan hyvin ja kaikki poikkeavuudet on alusta asti pyritty huomioimaan, mutta myös tässä tutkimuksessa on sattunut pieniä suunnitteluvirheitä, joiden ennakoiti olisi auttanut tutkimuksen tekemistä. Nämä koskivat työskentelysektori kysymyksen myöhempää täydentämistä koskemaan

liikunta-alaa sekä selkeämpää täsmennystä tutkittavalle tutkimuksen koskemista ainoastaan suomenkielistä koulutuksen käyneitä.

Kohdejoukon saavuttaminen oli haasteellista. Onnistuimme saavuttamaan vastaajamäärän, joka riitti suuntaa-antavaan kuvaan liikunnanohjaajien osaamisesta ja asiantuntijuudesta. Tutkimuksemme vastaajien määrän jakautuminen oppilaitoksittain oli lähes samassa suhteessa oppilaitosten aloituspaikkojen kanssa. Lisää vastauksia kyselytutkimukseen olisimme voineet saada yhteistyön kautta esimerkiksi Nuoli ry:n sekä aloja korkeakouluissa opiskelevien ammattijärjestöjen kanssa niin kuin Vuolle (2013) teki omassa tutkimuksessaan. Kuitenkin myös Vuolle (2013) totesi tutkimuksessaan liikunnanohjaajilla olleen heikko vastausaktiivisuus.

Tutkimuksessa pyrittiin yhtenäiseen kokonaisuuteen jossa teoriatausta tukisi tutkimuksellisia osia. Tutkimuskysymykset pyrittiin rajaamaan selkeästi. Tutkimusmetodiksi valittiin määrällinen lähestymisen tapa, sillä pyrimme tavoittamaan suuren vastaajajoukon. Päädyimme hyödyntämään valmista kyselymittaria, koska koimme, että se oli tarkoituksiimme sopiva ja säästi näin uuden mittarin tuottamiseen kuluneen ajan. Mittarissa käytetyt kysymykset edustivat suhteessa hyvin luvuissa 4 ja 5 esiteltyjä työelämätaitoja, ammattikorkeakoulujen yhteisiä kompetensseja ja liikunnanohjaaja koulutuksen yhteisiä sekä oppilaitoskohtaisia kompetensseja. Tämä on tärkeää, koska tällöin kyselytutkimus mittaa niitä asiantuntijuuden taitoja, joita työelämä edellyttää. Osaamisalueiden luotettavuutta mitattiin Cronbachin alfa kertoimella, joka soveltuu summamuuttujien sisäisen johdonmukaisuuden arvioimiseen (Valli 2015, 142). Testin perusteella mittarit olivat luotettavia.

Tämä tutkimus antaa liikunta-alan ammattikorkeakouluille suuntaa-antavaa tietoa liikunnanohjaajien koetusta osaamisen tasosta sekä heidän kokemuksistaan koulutuksen antamista valmiuksista. Lisäksi tutkimus antaa tietoa opetuksen uudistamisen jälkeen tapahtuneista muutoksista. Valmistuneiden käsitykset koulutuksen antamista valmiuksista erosivat jonkin verran vanhan ja uuden opetussuunnitelman mukaan opiskelleilla. Tämä tarjoaa korkeakoululle mahdollisuuden tarkastella, ollaanko kehityksessä menty korkeakoulun haluamaan ja painottamaan suuntaan.

Kyselytutkimuksen luotettavuutta pyrittiin parantamaan pilotoinnin avulla testaamalla lomakkeen ymmärrettävyyttä. Tutkimusta analysoitaessa pyrittiin huomioimaan monipuolisesti eri näkökulmat ja tuomaan esille lukijalle johtopäätöksiensä taustalla oleva aineisto. Tällä tavoin halusimme varmistaa sen, että työ on mahdollisimman avoin ja läpinäkyvä lukijalle.

9.3 Kehittämisen- ja jatkotutkimusehdotukset

Koska vastausprosentin jäi alhaiseksi 9,4 %, haluamme korostaa tämän tutkimuksen toimimista lähinnä suuntaa antava liikunnanohjaajien kokemasta osaamisesta, asiantuntijuudesta sekä koe-tuista koulutuksen tarjoamista työelämävalmiuksista. Tutkimus antoi tietoa oppilaitoksittain liikunnanohjaajien koulutuksen uudistuksen vaikutuksesta liikunnanohjaajien kokemaan asiantuntijuuteen eri osaamisalueilla. Tutkimuksessa sanallisten vastauksien ja tarkempien väittä-mien keskiarvojen tarkastelun kautta saatiin tietoa mahdollisista selittävästä tekijöistä.

Jatkotutkimuksena voitaisiin tutkia syvemmin osa-alueiden muutoksia selittäviä tekijöitä. Tie-toa voitaisiin syventää laadullisilla menetelmillä, jotka toisivat tarkemmin esille liikunnanoh-jaajien kokemia epäkohtia ja onnistuneita asioita. Rajaamalla tarkastelu yhteen oppilaitokseen saataisiin edelleen tarkempaa tietoa tietyllä opetussuunnitelmalla opiskelleiden kokemuksista.

Jatkotutkimuksena voitaisiin myös tarkemmin selvittää sanallisissa vastuksissa nousseita kehit-tämisen kohteita erillisinä sekä kehittää tämän perusteella koulutusohjelmaa. Esimerkiksi kou-lutustavoitteiden lupaama pätevyys toimia liikunta-alalla esimiehenä ei vastausten perusteella saa vaadittavaa tukea opetussuunnitelmasta ja sen toteutuksesta. Esimiestaitojen ollessa käsit-teenä laaja, voitaisiin selvittää, mitä valmiuksia koulutus onnistuu tarjoamaan esimiesosaami-seen ja mitä valmiuksia toivottaisiin.

Tutkimusta pystyisi laajentamaan tutkimalla myös ruotsin ja englanninkielisistä koulutusohjel-mista valmistuneiden liikunnanohjaajien osaamista. Tässä tutkimuksessa käytettyä Seppo He-lakorven kehittämää mittaria sekä kyselylomakkeiden muita kysymyksiä avulla soveltamalla voidaan selvittää myös muiden koulutusalojen osaamista.

Liikunnanohjaajien työllistymismahdollisuuksien kannalta tärkeäksi tutkittavaksi ja kehitettäväksi asiaksi on noussut tutkintonimikkeen ja koulutustavoitteiden selventäminen. Vuolle (2013) on työssään nostanut esille nimiehdotuksia liikunnanohjaaja (AMK) tutkintonimikkeen tilalle, mutta tärkeää olisi tutkia liikuntaneuvojien, liikunnanohjaajien sekä liikunnan yhteiskuntatieteiden maistereiden koulutustavoitteita ja työllistymissektoria, sillä Vuolle (2013) toteaa näiden limittyvän keskenään. Tutkintonimike sekä liikunnanohjaajien työnkuvan erottuvuus muista toimijoista nousi esille myös tutkimuksemme muutamissa sanallisissa vastauksista, joten aiheet näyttävät olevan edelleen ajankohtaisia. Koulutustavoitteiden ja työllistymissektoreiden selkeämpi määrittely helpottaisi työelämään siirtymistä sekä mahdollistaisi tasavertaisemman työllistymisen liikunta-alalla toimijoiden välillä. Lisäksi liikunnanohjaajien ja liikunnan yhteiskuntatieteiden maistereiden osaamista voitaisiin tutkia ja vertailla, niiden toimenkuvan ollessa osittain sama (Vuolle 2013), jolloin työnkuvia pystyttäisiin paremmin kohdentamaan.

LÄHTEET

- Aarnikoivu, H. 2010. Työelämätaidot - Menesty ja voi hyvin. Juva: WS Bookwell Oy.
- Airaksinen, T. & Friman, M. 2008. Asiantuntija-ammattien etiikka. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Ala-Vähälä, T. 2012. Liikuntaneuvojien ja liikunnanohjaajien työurat tutkinnon suorittamisen tai opintojen keskeyttämisen jälkeen. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2012:4. Viitattu 6.3.2017.
http://www.liikuntaneuvosto.fi/files/48/Liikunnanohjaajien_tyourat.pdf.
- Auvinen, P., Heikkilä, J., Ilola, H., Kallioinen, O., Luopajarvi, T., Raji, K. & Roslöf, L. 2010. Suositus tutkintojen kansallisen viitekehysten (NQF) ja tutkintojen yhteisten kompetenssien soveltamisesta ammattikorkeakouluissa. ARENE Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto. Viitattu 6.3.2017.
http://web.novia.fi/sbok2014/files/kompetenser/Allmanna_kompetenser.pdf.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. Surpassing Ourselves. An inquiry in to the nature and implications of expertise. Chicago: Open Court Publishing Company.
- Böckerman, P., Hämäläinen, U. & Uusitalo, R. 2006. Vastasiko ammattikorkeakoulu-uudistus työelämän tarpeita? Tutkimuksia 99. Helsinki: Palkansaajien tutkimuslaitos.
- Core Competencies Project Team. 2012. Defining the Core Competencies. Leadership Development Program. Berkeley: University of California. Viitattu 10.1.2017.
<http://hrweb.berkeley.edu/files/attachments/Core-Competencies-2012.pdf>.
- Davies, A., Fidler, D. & Gorbis, M. 2011. Future Work Skills 2020. Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute. Viitattu 13.2.2017.
http://www.iftf.org/uploads/media/SR-1382A_UPRI_future_work_skills_sm.pdf.
- Dreyfus, H L. & Dreyfus, S E. 1986. Mind over machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer. New York: The Free Press.
- Engeström, Y., & Engeström, R. & Kärkkäinen, M. 1995. Oppiminen ja ongelmanratkaisu monimutkaisissa työprosesseissa. Monikontekstisuus ja rajanylitykset asiantuntijakognitiossa. Aikuiskasvatus: aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti 15 (1), 3. artikkeli, 14–27.

- Feltovich, P. J., Prietula, M. J. & Ericsson, K. A. 2006. Studies of Expertise from Psychological Perspectives. Teoksessa K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich & R. R. Hoffman (toim.) The Cambridge Handbook of Expert Performance. Cambridge: Cambridge University Press, 41–67.
- Haaga-Helian ammattikorkeakoulu. 2017a. Koulutusohjelma: Liikunnan ja vapaa-ajan koulutusohjelma, Vierumäki, päivätoteutus. Viitattu 7.3.2017.
<http://www.haaga-helia.fi/fi/opinto-opas/koulutusohjelmat/liikunnan-ja-vapaa-ajan-koulutusohjelma-vierumaki-paivatoteutus?userLang=fi>.
- Haaga-Helian ammattikorkeakoulu. 2017b. Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot. Viitattu 5.2.2018. <http://www.haaga-helia.fi/fi/koulutus/ylemmat-amk-tutkinnot?userLang=fi>.
- Haaga-Helian ammattikorkeakoulu. 2018. Hakijan opas 2018. Viitattu 26.3.2018.
<http://www.haaga-helia.fi/sites/default/files/Kuvat-ja-liitteet/Koulutus/Hakeminen/hakijan-opas-2018.pdf?userLang=fi>.
- Haltia, P. & Jaakkola, R. (toim.). 2009. Osaaminen esiin - Näkökulmia tunnistamiseen ja tunnustamiseen. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. Helsinki: Edita.
- Hanhijoki, I., Katajisto, J., Kimari, M. & Savioja, H. 2009. Koulutus ja työvoiman kysyntä 2020 - Tulevaisuuden työpaikat-osaajia tarvitaan. Opetushallitus. Helsinki: Edita Prima Oy. Viitattu 6.3.2017.
http://www.oph.fi/download/46470_koulutus_ja_tyovoiman_kysynta_2020.pdf.
- Hannola, H. 2013. Liikunnan ja vapaa-ajan koulutusohjelman opetussuunnitelma oppimisen perustana. Teoksessa H. Kangastie (toim.) Osaamis ja ongelmaperustainen oppiminen hyvinvointialalla - Kokemuksia ja käytänteitä uudesta toimintatavasta. Rovaniemen ammattikorkeakoulun julkaisusarja C nro 41. Rovaniemi: Rovaniemen ammattikorkeakoulu.
- Hautamäki, A. (toim.) 2009. Oppimisen muuttuva maasto. Taloudellisesta taantumasta nousuun oppimista kehittämällä. Oppiminen ja koulutus tulevaisuustyöryhmän raportti. Helsinki: Sitra. Viitattu 10.10.2017.
<https://media.sitra.fi/2017/02/27172927/Oppimisen20muuttuva20maasto-2.pdf>.
- Heikkilä, T. 2014. Tilastollinen tutkimus. 9., uudistettu painos. Helsinki: Edita Publishing Oy.
- Helakorpi, S. 2017. Knowhow-tietoa ja taitoa. Osaamisen mittareita. Asiantuntijamittari (2012). Viitattu 18.1.2018. <https://sites.google.com/site/skillsknowhow/osaamisen-arviointi/osaamisen-arviointimittareita>

- Helakorpi, S. 2009. Osaaminen ja sen tunnistaminen työelämän ja koulutuksen yhteisenä haasteena. Ammattikorkeakoulujen verkkojulkaisu 8 (4). Viitattu 6.3.2017. https://arkisto.uasjournal.fi/osaaja_2009-4/Helakorpi%20PDF.pdf
- Helakorpi, S. 2006. Koulutuksen kehittävä arviointi. Työkaluja osaamisen johtamiseen. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisu 4/2006. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Helakorpi, S. & Olkinuora, A. 1997. Asiantuntijuutta oppimassa - Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Porvoo: WSOY
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. 15.–16.painos. Helsinki: Tammi.
- Kajaanin ammattikorkeakoulu. 2017. AMK-tutkinnot - Liikunnanohjaajat. Viitattu 7.3.2017. <http://www.kamk.fi/fi/Hakijalle/AMK-tutkinnot/Liikunnanohjaaja>.
- Kajaanin ammattikorkeakoulu. s.a. Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot. Viitattu 5.2.2018. <https://www.kamk.fi/fi/Opiskelijalle/Ylempi-AMK-tutkinto>.
- Kajaanin ammattikorkeakoulu sopimus 2013-2016. 2013. Opetus- ja kulttuuriministeriön, Kajaanin kaupungin ja Kajaanin ammattikorkeakoulun välinen sopimus kaudelle 2013-2016. Kajaanin ammattikorkeakoulu. Viitattu 28.1.2018. <http://minedu.fi/documents/1410845/3992299/Kajaanin+ammattikorkeakoulu+sopimus+2013-2016>.
- Kaivo-oja, J., Malaska, P. & Rubin, A. 1997. Asiantuntijuus on osaamista, eettisyyttä ja kriittisyyttä. Tiedepolitiikka: Edistysellinen tiedeliitto ry:n julkaisu 22 (2), 3. artikkeli.
- Kangastie, H. 2016. Osaamis- ja ongelmaperustainen oppiminen Lapin ammattikorkeakoulussa. Julkaistu OAJ: Lapin alueyhdistyksen lehdessä 1/2016. Viitattu 28.1.2018. <https://issuu.com/jaakkosarmola/docs/oajlappi2016>.
- Kangastie, H. 2013. Osaamisperustainen opetussuunnitelma - Uudistamis, kehittämistä, muutosta ja oppimista. Teoksessa H. Kangastie (toim.) Osaamis ja ongelmaperustainen oppiminen hyvinvointialalla - Kokemuksia ja käytänteitä uudesta toimintatavasta. Rovaniemen ammattikorkeakoulun julkaisusarja C nro 41. Rovaniemi: Rovaniemen ammattikorkeakoulu.
- Lankinen, P., Miettinen, A. & Sipola, V. 2004. Kehitä osaamista - Hyödynnä kokemusta. Hämeenlinna: Karisto Oy.

- Lapin ammattikorkeakoulu. 2017. SoleOPS Opetussuunnitelmat: Liikunnanohjaaja (AMK). Viitattu 7.3.2017. https://soleops.lapinamk.fi/opsnet/disp/fi/ops_KoulOhjSel/tab/tab/sea?kouluhj_id=7198010&ryhmytyyp=1&lukuvuosi=4455284&stack=push.
- Lapin ammattikorkeakoulu. s.a. Ylemmät AMK-tutkinnot. Viitattu 5.2.2017. <http://www.lapinamk.fi/fi/Hakijalle/YAMK-tutkinnot>
- Lappalainen, L. 2009. Katsaus liikunnanohjaajien (AMK) koulutukseen ja työhön - Liikunnanohjaajien työllistyminen vuosina 2002-2008 sekä liikunnanohjaajien kokemuksia ammattikorkeakoulutuksesta ja työelämän vaatimuksista. Kajaanin ammattikorkeakoulun julkaisusarja B. Raportteja ja selvityksiä 12. Kajaanin ammattikorkeakoulu. Viitattu 7.3.2017. <https://www.kamk.fi/loader.aspx?id=6d10bec6-1686-40a4-a00d-dd0c970c1cdc>.
- Launis, K. & Engeström, Y. 2005. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. 1.–3.painos. Juva: WSOY, 64–81.
- Lehikoinen, A. 2012. Ammattikorkeakoulu-uudistus. Takki-seminaarin seminaarimateriaali 7.1.2012. Helsinki. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 28.1.2018. http://www.humak.fi/wp-content/uploads/sites/38/2016/02/264_Lehikoinen.pdf.
- Liikunnan ja vapaa-ajan koulutusohjelman opinto-opas 2013-2014. Haaga-Helian ammattikorkeakoulu. Viitattu 13.2.2018. http://www.haaga-helia.fi/sites/default/files/Opinto-opas/Vanhat-oppaat/2013-2014/liikunnan_ja_vapaa-ajan_ko_2013-2014.pdf?userLang=fi.
- Liikunnan ja vapaa-ajan koulutusohjelman opinto-opas 2011-2012. Haaga-Helian ammattikorkeakoulu. Viitattu 13.2.2018. http://www.haaga-helia.fi/sites/default/files/Opinto-opas/Vanhat-oppaat/2011-2012/liikunnan_ja_vapaa-ajan_koulutusohjlema_2011-2012.pdf?userLang=fi.
- Liikunnanohjaajien opetussuunnitelma 2014-2015. Lapin ammattikorkeakoulu. Viitattu 24.2.2018. https://soleops.lapinamk.fi/opsnet/disp/fi/ops_KoulOhjSel/tab/tab/sea?kouluhj_id=7198010&ryhmytyyp=1&lukuvuosi=4455274&stack=push.
- Liikunnanohjaajien opetussuunnitelma 2010-2011. Lapin ammattikorkeakoulu. Viitattu 24.2.2018. https://soleops.lapinamk.fi/opsnet/disp/fi/ops_KoulOhjSel/tab/tab/sea?kouluhj_id=2114107&ryhmytyyp=1&lukuvuosi=2114064&stack=push.

- Liikunnanohjaajien opinto-opas 2014–2015. Kajaanin ammattikorkeakoulu. Viitattu 12.2.2018. <https://www.kamk.fi/fi/Opiskelijalle/Opetustarjonta/Liikunnanohjaaja/OPS2014>.
- Liikunnanohjaajien opinto-opas 2010–2011. Kajaanin ammattikorkeakoulu. Viitattu 12.2.2018. <https://www.kamk.fi/fi/Opiskelijalle/Opetustarjonta/Liikunnanohjaaja/OPS2010>.
- Opetushallitus. 2017. Ammattikorkeakoulu. Opintopolku-portaali. Viitattu 13.2.2017. <https://opintopolku.fi/wp/ammattikorkeakoulu/>.
- Opetushallitus. 2011. Liikunta-alan tutkinnot Suomessa 2011. Viitattu 7.3.2017. http://www.edu.fi/download/132697_liikunta_alan_tutkinnot_suomessa_2011.pdf
- Opetushallitus. 2009. Korkeakouluopinnot 2009-2011 - Tietoja korkeakouluopintoja suunnitteleville. Helsinki: Edita Prima Oy. Viitattu 7.3.2017. <http://www.hyvinkaa.fi/globalassets/hyvinkaan-yhteiskoulun-lukio/opo/korkeakouluopinnot.pdf>.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2017. Ammattikorkeakoulutus. Viitattu 13.2.2017. <http://minedu.fi/korkeakoulut-ja-tiedelaitokset>.
- Paavola, S., Lipponen, L. & Hakkarainen, K. 2004. Models of Innovative Knowledge Communities and Three Metaphors of Learning. *Review of Educational Research* 74 (4), 557–576.
- Palonen, T. & Gruber, H. 2010. Satunnainen, rutiininomainen ja tietoinen osaaminen. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku- Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOY, 41–56.
- Palonen, T., Lehtinen, E. & Gruber, H. 2009. Asiantuntijuuden verkostot. Teoksessa A. Eteläpelto, C. Collin. & J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. 1.–2.painos. Helsinki: WSOY, 287–304.
- Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. 2010. Asiantuntijuudesta identiteettiin—Anneli Eteläpellon tutkimuspolkuja. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOY, 13–37.
- Pursiainen, S. 2012. *Ammattilaisen ABC - Yhteiskunta-, yritys- ja työelämätietous*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Reijonen, M., Kaljonen, P., Mannila, M. & Heiskanen, E. 2014. *Ammattikorkeakoulun opettajuus muutoksessa - Opettajien toimijuus, identiteetti ja käsitykset työstään*.

- Metropolia Ammattikorkeakoulun julkaisusarja. Aatos-Artikkelit 17. Viitattu 13.2.2017. http://www.metropolia.fi/fileadmin/user_upload/Julkaisutoiminta/Julkaisusarjat/AATOS/PDF/AATOS_17_2014_Ammattikorkeakouluopettajuus_muutoksessa.pdf
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2013. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Salminen, H. 2013. Ammattikorkeakoulut suuressa muutoksessa. Julkaistu Kuntalehdessä 13.12.2013. Viitattu 30.1.2018. <https://kuntalehti.fi/uutiset/ammattikorkeakoulut-suuressa-muutoksessa/>.
- Salminen, J. 2015. Työntekijän vastuu ja työelämätaidot. Helsinki: Grono Oy.
- Stenström, M-L., Laine, K. & Valkonen, S. 2005. Ammattikorkeakoulut väylänä työelämään. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino Oy.
- Takala, K. 2015. Kolumni: Näkökulma: Liikunta-alan koulutuksesta työelämän menestyjiä. Kainuun sanomat 27.3.2015. Viitattu 28.1.2018. <https://www.kainuunsanomat.fi/kainuun-sanomat/kolumnit/nakokulma-liikunta-alan-koulutuksesta-tyoelaman-menestyjia/>.
- The National Network. 2014. Common Employability Skills – Foundation for Success - in the Workplace: The Skills All Employees Need, No Matter Where They Work. Viitattu 12.3.2017. http://businessroundtable.org/sites/default/files/Common%20Employability_asingle_fm.pdf.
- Tuomi, L. & Sumkin, T. 2012. Osaamisen ja työn johtaminen. Organisaation oppimisen oivalluksia. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Tynjälä, P. 2010. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku- Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY, 79–95.
- Tynjälä, P. 2007. Integratiivinen pedagogiikka osaamisen kehittämisessä. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M V. Molanen. Taidon tieto. Helsinki: Edita, 11–36.
- Tynjälä, P. 2005. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto. & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. 1.–3.painos. Juva: WSOY, 160–179.

- Tynjälä, P., Slotte, V., Nieminen, J., Lonka, K. & Olkinuora, E. 2006. From University to Working Life: Graduates' Workplace Skills in Practice. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & G. Boulton-Lewis (toim.) *Advances in Learning and Instructions, Higher Education and Working – Collaborations, Confrontations and Challenges*, Publisher: Elsevier Ltd, 73–88.
- Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. 2011. Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja C:20. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos ja Opettajankoulutuslaitos.
- Valli, R. 2015a. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. 2., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus
- Valli, R. 2015b. Tulkintoja erilaisiin vastauskäyttäytymisiin. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 239–254.
- Viitala, R. 2005. Johda osaamista! Osaamisen johtaminen teoriasta käytäntöön. Helsinki: Infoviestintä Oy.
- Viitasaari, J. 2015. Liikunta-alan korkeakoulutuksen tarveselvitys. Liikunta-alan korkeakoulutuksen tarveselvitys -raportti. Seinäjoen ammattikorkeakoulu. Viitattu 6.3.2017. <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/99014/Liikunta-alan%20korkeakoulutuksen%20tarveselvitys.pdf?sequence=1>.
- Vilka, H. 2015. Tutki ja kehitä. 4., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus
- Vincent, L. 2008. Artikkelit Differentiating Competence, Capability and Capacity. Lehestä *Innovating Perspectives* vol. 16 nro 3. Julkaistu kesäkuussa 2008. Viitattu 10.1.2017. <http://www.innovationsthatwork.com/images/pdf/June08newsltr.pdf>.
- Vuolle, P. 2013. Liikunnan ja terveyden uralla - Vuosina 1984–2008 valmistuneiden liikunta- ja terveystieteiden maistereiden sekä työelämässä toimivien liikunnanohjaajien (AMK) urakehitys. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura ry. Viitattu 6.3.2017. http://www.lts.fi/sites/default/files/page_attachment/liikunnanjaterveydenuralla_nro7.pdf.
- Välivehmas, K. 2014. Miten onnistut työn haussa. Helsinki: Minerva kustannus Oy.

Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, William. M. 2012. *Cultivating Communities of Practice. A guide to managing knowledge.* Harvard Business School Press. Viitattu 9.4.2017.
<http://cpcoaching.it/wp-content/uploads/2012/05/WengerCPC.pdf>.

LIITTEET

LIITE 1



Liikunnanohjaajien asiantuntijuus

Arvoisa vastaaja,

Opiskelemme liikuntapedagogiikkaa aikuiskoulutuksessa Jyväskylän yliopistossa. Teemme Pro gradu-tutkimuksen nykypäivän liikunnanohjaajan käsityksestä omasta asiantuntijuudesta, ammattitaidosta sekä osaamisesta.

Tutkimus toteutetaan yhteistyössä Kajaanin, Rovaniemen sekä Vierumäen ammattikorkeakoulujen kanssa. Tutkimusjoukoksi valikoituvat vastaajat, jotka ovat valmistuneet liikunnanohjaaja (AMK) tutkinnosta edellä mainituista ammattikorkeakouluista.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää liikunnanohjaajien (AMK) käsitystä omasta asiantuntijuudestaan, vertailla opiskelijoiden käsityksiä liikunnanohjaaja- koulutusta tarjoavien ammattikorkeakoulujen välillä sekä tarkastella niiden yhteyksiä koulujen opetussuunnitelmiin. Tutkimuksen avulla ammattikorkeakoulut pystyvät kehittämään koulutusta sekä tunnistamaan paremmin opiskelijoiden osaamista ja asiantuntijuutta.

Tutkimusaineisto kerätään sähköisen kyselylomakkeen avulla ja tulokset käsitellään tilastollisin menetelmin. Tutkimusaineistoa säilytetään huolella. Vastaukset käsitellään nimettöminä ja ehdottoman luottamuksellisia. Yksittäistä henkilöä ei ole mahdollista tunnistaa tuloksista tai raportista.

Tutkimuksessa asiantuntijan osaaminen muodostuu neljästä eri osa-alueesta (Substanssi-, Prosessi-, Kehittämisen- ja Työyhteisöosaaminen).

- Substanssiosaamisella tarkoitetaan ammatillisia perustaitoja, toimintataitoja ja henkilökohtaisia kykyjä
- Prosessiosaamisella tarkoitetaan toimintakulttuurin omaksumista ja toimintakokonaisuuksien hallintaa ja tuntemista
- Kehittämisosaamisella tarkoitetaan kykyä itsensä ja työyhteisön kehittämiseen, oman arvopohjan sekä eettisten sääntöjen tuntemista
- Työyhteisöosaamisella tarkoitetaan kykyä osallistua työyhteisön toimintaan sekä kykyä luoda ja ylläpitää asiakas- ja verkostosuhteita

Jaottelu perustuu Seppo Helakorven tekemään analyysiin osaamisesta. Pyydämme teitä alkukysymysten jälkeen vastaamaan osa-alueita koskeisiin väittämiin oman kokemuksen sekä mahdollisen työelämäkokemuksen perusteella.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Teillä on mahdollisuus kysyä lisätietoa tutkimuksesta ja vastaamme mielellään kysymyksiin.

Terveisin

Jutta Hautamäki & Annika Järvenpää

annika.e.jarvenpaa@student.jyu.fi

jutta.hautamaki@hotmail.com

1. Oletko koulutukseltasi liikunnanohjaaja (AMK)?

Kyllä

En

2. Ikäsi?

20-29

30-39

40-49

50 -->

3. Sukupuolesi?

Nainen

Mies

4. Missä olet hankkinut liikunnanohjaaja (AMK) koulutuksen?

Arcada

Kajaani

Rovaniemi

Vierumäki

Muualla, missä?

5. Minä vuonna aloitit liikunnanohjaaja (AMK) koulutuksesi?

6. Elämäntilanteesi tällä hetkellä? (Voit valita useamman vaihtoehdon)

Olen työelämässä

Opiskelen

En kumpaakaan edellä mainituista

7. Työkokemuksesi määrä?

Ei yhtään

1-2 vuotta

3-4 vuotta

5-6 vuotta

Enemmän kuin 6 vuotta

8. Millä sektorilla olet työskennellyt liikunta-alalla? (Voit valita useamman vaihtoehdon)

Kunta

Sosiaali- ja terveystoimi

Koulutus

Yksityinen sektori

Kolmas sektori

Muu, mikä?

9. SUBSTANSSIOSAAMINEN

Kuvaus sopii omaan ajatteluuni

	1 = erittäin huonosti	2	3	4	5 = erittäin hyvin
1. Hallitsen ammattini tietoperustan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Hallitsen ammattini ydin- ja perustaidot	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Suunnittelen työtäni yhteistyössä tiimini ja elinkeinoelämän kanssa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Pystyn "päivittämään" ammatillista osaamiseni jatkuvasti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Osaan suunnitella työhön liittyviä projekteja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Osaan toimia projektien vetäjänä/johtajana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Omaan harrastuksia, jotka auttavat myös työssä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Olen hyvässä työvireessä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Olen ammattialani vastuuntuntoinen toimija	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Minulla on hyvät tieto- ja viestintätekniset taidot	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Olen ylpeä ammatillisesta osaamisestani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Minulla on laaja-alainen alan asiantuntija- ja yhteistyöverkosto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Tunnen ammattikuntani ja työpaikan "pelisäännöt"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Osaan toimia myös epävarmuudessa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Tunnen työtehtäviini liittyvät osaamisvaatimukset	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Kielitaitoni puolesta voin osallistua kansainvälisiin hankkeisiin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Tiedän ammattialani työn laatuvaatimukset	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Tiedän ammattialani vastuun työelämän tuloksen tekijänä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Olen kehittänyt tekemiseeni oman persoonallisen tyylin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Toimin tarvittaessa joustavasti työn edellyttämällä tavalla					

11. KEHITTÄMISOSAAMINEN

Kuvaus sopii omaan ajatteluuni

	1 = erittäin huonosti	2	3	4	5 = erittäin hyvin
1. Minulla on näkemyksiä alani tulevaisuudesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Minulla on oma kehityssuunnitelma (urasuunnitelma)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Minulla on näkemyksiä yhteiskunnan muutoksesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Tunnen omat vahvuuteni ja heikkouteni. Olen aktiivinen ammatillisen osaamisen kohottamisessa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Pystyn vaikuttamaan työni kehitykseen hankkimalla uutta tietoa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Seuraan työelämän kehitystä jatkuvasti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Pystyn näkemään tulevaisuudessa tarvittavia ammatillisia haasteita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Osaan kehittää työtäni ja osaan tarttua osaamishaasteisiin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Ymmärrän, että yleistiedot antavat pohjaa työn kehittämiseksi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Osaan muuttaa ja kehittää omaa ja työyhteisön toimintaa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Tulevaisuuden pohdiskelu on mielenkiintoista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Osallistun mielelläni kehittävään väittelyyn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Olen lojaali esimiehille, myös aktiivinen keskustelija	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Seuraan aktiivisesti alani tutkimuksia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Minulla on näkemyksellisyyttä oman alani kehittämiseksi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Minulla on ideoita työni ja alani kehittämiseksi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Osallistun mielelläni "ideointiriihiin"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Ideoin usein yhteistyötahojen kanssa uusia toimintatapoja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Ymmärrän työni merkityksen tiimin/yhteisön kehittäjänä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Innovoin aina joskus "tulevaisuuden tehdasta" ja työtä.					

12. TYÖYHTEISÖOSAAMINEN

Kuvaus sopii omaan ajatteluuni

	1 = erittäin huonosti	2	3	4	5 = erittäin hyvin
1. Hallitsen asiakaspalvelutilanteet hyvin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Osaan johtaa kehittämissuunnitelmia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Osaan käyttää/ymmärtää työpaikan taloushallinto-ohjelmia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Ymmärtän yhteiskunnan asettamat tavoitteet työelämälle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Toimin tavoitteellisesti muiden verkostotoimijoiden kanssa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Ymmärtän työelämän globaaliin muutokseen liittyvät tekijät	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Ymmärtän taloudellisten tekijöiden merkityksen toiminnan suuntaajana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Ymmärtän yhteistyön merkityksen uusien toimintatapojen innovoijana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Ymmärtän, miten työpaikan visiot ohjaavat yhteistä kehittämistä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Hyödynnän saamaani palautetta yhteistyötapojen kehittämisessä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Osaan toimia moniammatillisissa yhteistyöryhmissä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Toimin alani ja tiimini/työpaikan arvostusta nostavasti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Yhteistoiminnan avulla pysyn hyvin ajan tasalla alan muutoksista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Tiimini/työyhteisöni yhteistoiminta helpottaa työni suunnittelua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Osaan käsitellä ryhmässä syntyviä konflikteja ja ristiriitoja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Osaan toimia odottamattomissa ongelmatilanteissa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Toimin kiinteässä yhteistyössä alani muiden yhteisöjen kanssa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Osaan tuoda rakentavasti esille oman osaamiseni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Toimin työyhteisön säädösten ja määräysten mukaisesti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Osaan toimia erilaisissa "vetovastuu" -tehtävissä (projekti, tiimi)					

13. Mihin asiantuntijuuden osaamisalueisiin koet liikunnanohjaaja (AMK) koulutuksen antaneen sinulle eniten valmiuksia suhteessa työelämään?

- Substanssiosaaminen
- Prosessiosaaminen
- Kehittämisaosaaminen
- Työyhteisöosaaminen

Substanssiosaamisella tarkoitetaan ammatillisia perustaitoja, toimintataitoja ja henkilökohtaisia kykyjä

Prosessiosaamisella tarkoitetaan toimintakulttuurin omaksumista ja toimintakokonaisuuksien hallintaa ja tuntemista

Kehittämisaosaamisella tarkoitetaan kykyä itsensä ja työyhteisön kehittämiseen, oman arvopohjan sekä eettisten sääntöjen tuntemista

Työyhteisöosaamisella tarkoitetaan kykyä osallistua työyhteisön toimintaan sekä kykyä luoda ja ylläpitää asiakas- ja verkostosuhteita

14. Mitä mieltä olet liikunnanohjaaja (AMK) koulutuksen antamista työelämävalmiuksista?
