

Katja Annala

TYÖELÄMÄTAITOJEN OPPIMINEN KORKEAKOU-
LUTUKSESSA

Asiantuntijaksi sosiaali-, terveys- ja hoitoaloille

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2012
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Annala, Katja. TYÖELÄMÄTAITOJEN OPPIMINEN KORKEAKOULUTUKSESSA. ASIANTUNTIJAKSI SOSIAALI-, TERVEYS- JA HOITOALOILLE. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2012. 93 sivua. Julkaisematon

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, mitä työelämätaitoja korkeakouluopiskelijat kokevat oppineensa koulutuksen aikana, ja onko ammattikorkeakoulu- ja yliopisto-opiskelijoiden välillä eroja taitojen oppimisessa. Tarkastelun kohteena olivat sosiaali-, terveys- ja hoitoalan opiskelijat, joten vertailua tehtiin myös heidän välillä. Lisäksi haluttiin selvittää, onko sukupuolten ja eri-ikäisten välillä eroja kokemuksissa työelämätaitojen oppimisesta sekä onko työkokemuksella, harjoittelun suorittamisella tai aiemmalla koulutuksella yhteyttä kyseessä olevien taitojen oppimiseen. Työelämätaidoilla tässä tapauksessa tarkoitetaan yleisiä, alalta toiselle siirrettäviä taitoja.

Tämän tutkimuksen aineisto oli osa laajempaa hanketta, *Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella* ja sen osaprojektia *Työelämävalmiudet ja yhteydet korkea-asteella*, jonka puitteissa aineisto kerättiin vuonna 2010 sähköisellä kyselylomakkeella. Sosiaali-, terveys- ja hoitoalojen vastaajia oli 585 Jyväskylän, Tampereen ja Oulun seudun ammattikorkeakouluista sekä yliopistoista. Vastausprosentti oli 40 ja kaikkiaan vastaajista 71 % oli yliopisto-opiskelijoita ja 29 % ammattikorkeakouluopiskelijoita. Tulokset analysoitiin hyödyntäen tilastollisia testejä. Summamuuuttujia muodostui viisi – tiedonhankinta- ja analysointi-, viestintä-, ammatilliset ja innovatiiviset taidot sekä kielteiset asiat – ja yksi yksittäinen muuttuja – oman työn arviointitaito.

Tutkimuksessa saatiin selville, että sosiaali-, terveys- ja hoitoalan korkeakouluopiskelijat kokivat oppineensa monenlaisia taitoja ja asioita esimerkiksi tiedonhankinta- ja analysointitaitoja sekä oman työn arviointitaitoa. Vähiten opintojen aikana oli saatu tietoa kielteisistä asioista.

Korkeakoulujen profiilien mukaisesti yliopisto-opiskelijat olivat kokeneet oppineensa enemmän tiedonhankinta- ja analysointitaitoja, kun taas ammattikorkeakouluopiskelijat arvioivat ammatillisten taitojensa kehittyneen enemmän. Lisäksi ammattikorkeakouluopiskelijat olivat kokeneet oppineensa koulutuksen aikana enemmän viestintätaitoja sekä saaneensa enemmän tietoa kielteisistä asioista.

Eri opiskelualoja vertailtaessa terveysalan opiskelijat olivat kokeneet oppineensa eniten tiedonhankinta- ja analysointitaitoja verrattuna muihin aloihin. Sosiaalialan opiskelijat kokivat saaneensa eniten tietoa kielteisistä asioista ja hoitoalan vastaajien viestintätaidot olivat kehittyneimmät.

Korkeakouluopiskelijoiden aiemmalla työkokemuksella ei näytä olevan juurikaan yhteyttä työelämätaitojen oppimiseen koulutuksen aikana, sillä korrelaatiot olivat pieniä. Sen sijaan harjoittelun suorittaminen oli kehittänyt opiskelijoiden mielestä viestintä- ja ammatillisia taitoja sekä kielteisiä asioita. Tästä voidaan päätellä, että opiskelijat eivät siis aina tunnista työelämätaitojen kehittymisen paikkoja, joten tätä tulisi huomioida enemmän korkeakoulupedagogiikassa.

Avainsanat: korkeakouluopiskelijat, ammattikorkeakoulu, yliopisto, työelämätaidot, sosiaali-, terveys- ja hoitoalat.

KUVIOT

KUVIO 1 Korkeakouluopiskelijoiden (n=585) meneillään oleva opintovuosi (YO = yliopisto, AMK = ammattikorkeakoulu)

KUVIO 2 Korkeakouluopiskelijoiden (n=585) opiskeltavan alan työkokemus

KUVIO 3 Korkeakouluopiskelijoiden (n=585) yleinen työkokemus

TAULUKOT

TAULUKKO 1 Vastaajien opiskelualat paikkakunnittain

TAULUKKO 2 Summa- ja yksittäisen muuttujien tiedot

TAULUKKO 3 Vastaajat opiskelualoittain ja korkeakouluittain sekä vastaajat yhteensä

TAULUKKO 4 Korkeakouluopiskelijoiden työelämätaitojen oppimista kuvaavien muuttujien keskiarvo-, frekvenssi- ja prosenttijakaumat

TAULUKKO 5 Korkeakouluopiskelijoiden arviot koulutuksen aikana opituista taidoista ja asioista keskiarvoina

TAULUKKO 6 Eri alojen opiskelijoiden arviot koulutuksen aikana opituista taidoista ja asioista keskiarvoina

TAULUKKO 7 Miesten ja naisten arviot koulutuksen aikana opituista taidoista ja asioista

TAULUKKO 8 Eri-ikäisten arviot koulutuksen aikana opituista taidoista ja asioista

TAULUKKO 9 Työkokemuksen yhteys koulutuksen aikana opittuihin taitoihin ja asioihin

TAULUKKO 10 Harjoittelun yhteys koulutuksen aikana opittuihin taitoihin ja asioihin

TAULUKKO 11 Aiempien opintojen yhteys koulutuksen aikana opittuihin taitoihin ja asioihin

TAULUKKO 12 Rotatoitu faktorimatriisi

TAULUKKO 13 Kyselyyn vastanneiden taustatietoja

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	7
2 KORKEAKOULUTUS SUOMESSA	9
2.1 Korkea-asteen duaalimalli	9
2.2 Yliopiston tehtävät	11
2.2.1 Tieteellinen tutkimus ja siihen perustuva opetus	12
2.2.2 Yhteiskunnallinen palvelutehtävä	14
2.3 Ammattikorkeakoulun tehtävät	17
2.3.1 Opetus ja oppiminen	17
2.3.2 Yhteiskunnallinen tehtävä	19
2.4 Sosiaali-, terveys- ja hoitoalat yliopistoissa sekä ammattikorkeakouluissa	21
3 ASIANTUNTIJAN TYÖELÄMÄTAIDOT	23
3.1 Katsaus nykypäivän työelämään	23
3.2 Asiantuntijuus	25
3.2.1 Kognitiivinen näkökulma asiantuntijuuteen	26
3.2.2 Asiantuntijuus sosiaalisena ilmiönä	28
3.2.3 Asiantuntijuus tiedon luontina	30
3.3 Yleiset työelämätaidot	31
3.3.1 Käsitteen määrittelyä	32
3.3.2 Viestintätaidot	35
3.3.3 Korkeamman tason ajattelutaidot	37
3.3.4 Persoonalliset taidot	38
3.3.5 Yleiset työelämätaidot sosiaali-, terveys- ja hoitoaloilla	39
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -ONGELMAT	43
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	44
5.1 Tutkimuksen kohdejoukko	44

5.2 Aineiston hankinta.....	45
5.2.1 Kyselylomaketutkimus.....	45
5.2.2 Tutkimuksen mittari	46
5.2.3 Aineistonkeruun toteutus.....	47
5.3 Aineiston analyysi	49
5.3.1 Aineiston käsittely	49
5.3.2 Summamuuttujien muodostaminen	51
5.3.3 Tilastolliset testit.....	52
5.4 Kyselyn luotettavuus	53
6 TULOKSET	54
6.1 Tutkittavien taustatiedot	54
6.2 Korkeakouluopiskelijoiden työelämätaidot sosiaali-, terveys- ja hoitoaloilla	58
6.2.1 Korkeakouluopiskelijoiden työelämätaitojen oppiminen sosiaali-, terveys- ja hoitoaloilla.....	58
6.2.2 Ammattikorkeakoulu- ja yliopisto-opiskelijoiden arviot työelämätaitojen oppimisesta	61
6.2.3 Sosiaali-, terveys- ja hoitoalan opiskelijoiden arviot työelämätaitojen oppimisesta	62
6.2.4 Korkeakouluopiskelijoiden työelämätaitojen oppiminen sukupuolten ja eri-ikäisten kohdalla	63
6.3 Työelämätaitojen oppimiseen yhteydessä olevat tekijät	65
6.3.1 Työkokemus.....	65
6.3.2 Harjoittelu.....	65
6.3.3 Aiemmat opinnot	66
7 POHDINTA	68
7.1 Tutkimuksen keskeiset tulokset ja johtopäätökset	68
7.2 Metodien arviointi ja tutkimuksen luotettavuus.....	74
7.3 Tutkimuksen eettisyys.....	75

7.4 Jatkotutkimukset.....	76
LÄHTEET.....	77
LIITTEET	86

1 JOHDANTO

Nyky-yhteiskunnassa työntekijä tarvitsee monenlaisia taitoja alakohtaisten taitojen lisäksi. Ei siis riitä, että esimerkiksi sairaanhoitaja osaa mekaanisesti suorittaa verinäytteen oton, vaan samalla hänen tulee osata keskustella potilaan kanssa – mahdollisesti myös vieraalla kielellä – ja saada hänet rentoutumaan. Tämän jälkeen potilastiedot tulee kirjata tietokoneelle. Lisäksi hoitajan tulee olla valmis joustaviin työaikoihin, työskentelemään tiimeissä sekä olemaan valmis myös työpaikan tai -tiimin vaihtumiseen. Nieminen (2004) on todennutkin, että kvalifikaatiovaatimukset työvoimalle ovat kasvaneet. Koulutettujen tulisi olla työelämän tarpeita vastaavia moniosaajia, jotka pärjäävät kansainvälisillä markkinoilla.

Näitä kvalifikaatioita, kompetensseja, avaintaitoja, alakohtaisia taitoja, työelämätaitoja ja niin edelleen on tutkittu monella tavalla ja monesta eri perspektiivistä, joka on tuottanut myös kirjavuutta käsitteistöön. Esimerkiksi Väärälä (1995) on tutkimuksessaan analysoinut suomalaista ammattikoulutusta palkkatyöhön sosiaalistavana toimintana ja hän on luokitellut erilaisia avainkvalifikaatioita. Lisäksi monissa tutkimuksissa on oltu kiinnostuneita valmistuneiden opiskelijoiden tulkinnoista työelämätaitoihin, -valmiuksiin ja -yhteyksiin liittyen tai niiden opettamisesta (ks. esimerkiksi Virolainen & Valkonen 2002, Tynjälä, Slotte, Nieminen, Lonka ja Olkinuora 2006, Jones 2009).

Korkeakoulutuksen ja työelämän vastaavuus on myös ollut yleisessä keskustelussa. Paljon on ollut puhetta siitä, että millaista osaamista ja millaisia taitoja työmaailmassa tarvitaan. Esimerkiksi Stenströmin, Laineen ja Valkosen (2004) tutkimuksessa ammattikorkeakouluista valmistuneiden arviot koulutuksen aikana opituista taidoista ja niiden vastaavuudesta työelämässä olivat hyvin kielteiset. Eikö korkeakoulutus siis tarjoa vaadittavia tietoja ja taitoja vai eikö niitä tunnisteta?

Työelämätaitojen oppimisen ja tunnistamisen tärkeyteen liittyy olennaisesti Vuorisen ja Valkosen (2007, 14) mainitsema yli-, liika- ja ohikoulutus. Työelämässä syntyy kilpailuasetelmia, sillä ammattikorkeakoulusta ja yliopistosta valmistuneet taistelevat osittain samoista työpaikoista, vaikka yliopistot ja ammattikorkeakoulut yrittävät profiloitua omanlaisiin koulutustehtäviin. Työpaikat eivät sijoitu tasaisesti ympäri Suomea, joten kilpailua syntyy tästäkin syystä. Tulevan asiantuntijan olisi siis hyvä kehittää ja tunnistaa omia työelämätaitojaan.

Edellisten syiden lisäksi työelämätaidoista on tärkeää saada lisätietoa, sillä osaamista halutaan mitata kansallisesti ja kansainvälisestikin. Opetusministeriö ja OECD ovat lanseeranneet hankkeita näitä varten. (ks. Tutkintojen ja...2009, Ahola & Laukkanen 2010.) Lisäksi Euroopan Unionissa on meneillään ammatillisten kvalifikaatioiden harmonisointiprosessi, jonka tavoitteena on luoda vertailukelpoinen menetelmä näiden kvalifikaatioiden tarkasteluun (ks. esimerkiksi Clarke & Winch 2006).

Koulutuksen tutkiminen ja kehittäminen ovat siis eräitä tärkeitä tekijöitä, jotta osaavia asiantuntijoita saadaan työelämään. Tästä syystä on tärkeää tarkastella työelämätaitoja, vaikka niihin on kiinnitetty jo paljon huomiota tieteellisellä kentällä. Tässä tutkielmassa tuodaan esille uusi ulottuvuus työelämätaitojen tutkimukseen, sillä samanaikaisesti huomioidaan sekä ammattikorkeakoulu- että yliopisto-opiskelijat. Vähemmälle huomiolle tutkimuksissa on myös jäänyt se, onko työkokemuksella vaikutusta työelämätaitojen oppimiseen, joka myös on tarkastelun kohteena tässä työssä.

Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan erityisesti sosiaali-, terveys- ja hoitoalan korkeakouluopiskelijoiden arvioita koulutuksen aikana opituista työelämätaidoista. Näiden alojen tutkiminen on perusteltua sen vuoksi, että opetushallituksen luotsaaman selvityksen mukaan tulevaisuudessa ennustetaan avautuvan työpaikkoja eniten muun muassa kyseessä oleville aloille. Tärkeää olisi, että koulutettujen osaaminen vastaisi työelämän tarpeita. (Hanhijoki, Katajisto, Kimari & Savioja 2009, 8, 205.)

Sosiaali-, terveys- ja hoitoaloilla on nyt ja tulevaisuudessa töitä, koska väestö ikääntyy, elää pidempään, mutta myös kärsii samalla sosiaalisista ja terveydellisistä ongelmista. Muuttuvassa yhteiskunnassa haasteet ja ongelmat eivät ole stabiileja, joten työtehtävätkin muuttuvat (Julkunen 2007). Lisäksi kyseessä olevilla sektoreilla korostuu viestinnälliset taidot asiakas- ja johtotehtävissä, joten yleisten työelämätaitojen hallinta on tällöin tärkeää.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kyselylomakeaineiston ja kvantitatiivisen tilastoinnin avulla saada selville sosiaali-, terveys- ja hoitoalojen korkea-asteen opiskelijoiden arvioita oppimistaan taidoista opiskelun aikana. Lisäksi tarkastellaan työ- ja opintokokemuksen sekä opiskeluaikaisen harjoittelun mahdollisia vaikutuksia työelämätaitojen oppimiseen. Lähestymistapa on myös vertaileva ammattikorkeakoulu- ja yliopisto-opiskelijoiden sekä kohteena olevien alojen välillä. Yleisesti käytetään termejä sosiaali- ja terveysala, mutta tässä tutkimuksessa on eritelty vielä tutkittavaksi hoitoala.

2 KORKEAKOULUTUS SUOMESSA

Nykyisin suomalainen korkeakoulujärjestelmä koostuu kuudestatoista yliopistosta sekä 27 ammattikorkeakoulusta (Opetushallitus 2010; 2011), ja tätä järjestelmää kutsutaan duaalimalliksi (Vuorinen & Valkonen 2007, 13). Aluksi tässä luvussa esitellään korkeakouluhistorian kautta duaalimallin synty, osapuolten profiilit sekä erot.

Korkeakouluilla on omat tehtävänsä, vaikka ne toimivat rinnakkain (Vuorinen & Valkonen 2007, 13) ja näihin teemoihin keskitytään seuraavissa luvuissa. Yliopistojen tehtävänä on tuottaa tieteellistä tutkimusta sekä opetusta, mutta palvella myös yhteiskuntaa. Työelämälähtöisyys on taas ammattikorkeakoulujen fokus sekä opetuksessa että soveltavassa tutkimus- ja kehitystyössä. (Ammattikorkeakoululaki 351/2003, Yliopistolaki 558/2009.)

Aholan (2004) mukaan nykyinen korkeakoulupolitiikkamenetelmä Suomessa ja EU:ssa on ”nopeasti sisään – tehokkaasti ulos”. Tämä tehokkuusajattelu liittyy moneen tekijään ja näihin perehdytään tarkemmin yliopiston tehtävien yhteydessä, mutta niitä ei eritellä enää ammattikorkeakoulun tehtävien kohdalla – samoja asioita voisi pohtia kuitenkin koko korkeakoulutuksen kannalta. Lopuksi tarkastellaan myös sosiaali-, terveys- ja hoitoalojen koulutuksia yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa.

2.1 Korkea-asteen duaalimalli

Välimaa (2001, 2006) esittelee suomalaisen korkeakoulutuksen historiaa, joka ulottuu aina vuoteen 1640 asti, jolloin perustettiin ensimmäinen yliopisto Turkuun. Seuraava merkittävä murroskohta korkeakoulutuksen historiassa koettiin 1960-luvulta alkaen, mihin vaikuttivat kaksi tekijää. Toisaalta korkeakoulutuksen suosio alkoi kasvaa ja tätä kutsuttiin akateemiseksi imuksi eli nuoret halusivat kasvattaa statustaan korkea-asteen tutkinnoilla ja päästä näin parempiin työpaikkoihin. Välimaa jatkaa, että toisaalta taas haluttiin rakentaa ja korjata yhteiskuntaa toisen maailmasodan jäljiltä sekä tarjota tasa-arvoiset koulutusmahdollisuudet kaikille. Kun aikaisemmin yliopistokoulutus oli ollut mahdollista vain ylemmille sosiaaliluokille, 1960-luvulta alkaen kaikki ovat voineet pyrkiä yliopistoihin.

Välimaan (2001; 2006) mukaan tasavertaisuus opiskelumahdollisuuksissa johti siihen, että maahamme perustettiin useita uusia yliopistoja. Nämä uudet alueet kehittyivät kulttuurisesti ja taloudellisesti. Massoitettava korkeakoulutus tarkoitti myös muutoksia yliopistojen sisällä. Näitä olivat muun muassa tutkintouudistukset. Välimaan mukaan tällöin ensimmäisen kerran vallitsevana ollut humboldtilainen sivistysyliopisto ihanne eli tutkimuksen ensisijaisuus verrattuna opetukseen joutui vastatuuleen. Muutosten pelättiin aiheuttavan muun muassa yliopistojen koulumaistumista.

Suomalaisen korkeakoulutuksen historiaan värjättivät aina 1990-luvulle asti yliopistojen tapahtumat ja muutokset. Seuraava murros suomalaisessa korkeakoulutusjärjestelmässä koettiin, kun ammattikorkeakouluja alettiin perustaa vuosituhannen viimeisellä vuosikymmenellä. Alueet, jotka jäivät vaille yliopistojen tuomaa hyötyä, olivat silloin aktiivisesti aloittamassa uutta koulutusmuotoa. (Välimaa 2006.)

Raskin (2002) mukaan ammattikorkeakoulujen synty Suomeen noudatti yleistä eurooppalaista kehitystä – tosin 20 vuotta myöhemmin. Suomessa sysäyksen ammattikorkeakoulukehitykselle antoi 1980-luvun lopussa elinkeino- ja ammattirakenteiden muuttuminen, jotka toivat mukanaan myös työntekijöiden osaamistarpeiden päivittämistä. Suurin murros Raskin mukaan tapahtui palveluammattien kasvaessa samalla kun maa- ja metsäteollisuus vähentyi. Tähän tilanteeseen alkoi muodostua laki ammattikorkeakoulujen kokeilusta 1990-luvun alkupuolella.

Neuvonen-Rauhala (2009, 11, 124) mainitsee, että alusta lähtien ammattikorkeakoulutuksen funktio oli erottautua muusta korkeakoulutuksesta korostamalla työelämälähtöisyyttä ja ammatillista asiantuntijuutta. Työelämälähtöisyys on esimerkiksi Neuvonen-Rauhalan mukaan opintojen ja opinnäytetyön tiivistä kytkeä työhön. Työelämälähtöisyys sisältää kolmikantaisen yhteistyökuvion (koulutusohjelma – opiskelija – työelämä), josta kaikki hyötyvät.

Profiloitumisesta huolimatta duaalimallin toisen puolen kehittyminen tasavertaiseksi korkeakouluksi yliopiston rinnalle ei ole ollut helppo. Aluksi ammattikorkeakoulut nähtiin vain organisaatioina, jotka tuottavat tutkintoja, ja joiden muut tehtävät kyseenalaistettiin julkisessa keskustelussa. Niitä pidettiin enemmän ammatillisina koulutuksina kuin korkeakoulutuksina. Ammattikorkeakoulujen tutkintojen asema sekä opetus vahvistettiin 2000-luvun alkupuolella (Rask 2002), ja Liljander (2002) kertoo, että tässä yhteydessä organisaation korkeakoulumaistuminen käynnistyi.

Vuorisen ja Valkosen (2007, 14) mukaan ammattikorkeakoulun tulo on synnyttänyt myös kilpailua korkea-asteen oppilaitosten välillä. Toisaalta se on tuottanut vaikutteiden vaihtoa, kun opinahjot omaksuvat toisiltaan erilaisia toimintamalleja. Duaalijärjestelmän ylläpitäminen on haastavaa ja tästä on saatu esimerkkejä ulkomailta, kuten Lampinen (2002) toteaa. Hänen mukaansa akateeminen imu - joka nykyään tarkoittaa sitä, että ammattikorkeakoulut pyrkivät jäljittelemään yliopistojen toimintaa - saattaa vaarantaa ammattikorkeakoulujen omaleimaisen aseman. Ammattikorkeakoulujen valtti on yhteys työ- ja elinkeinoelämään, kun taas yliopistoilla se on tieteellinen, korkeatasoinen tutkimus ja opetus. Kekäle, Tynjälä ja Heikkilä (2004) ovat sitä mieltä, että todellisuudessa ammattikorkeakouluopetuksessa tarvitaan tieteellisyyttä ja yliopistoissa työelämäyhteistyötä. Liljanderin (2002) mukaan taas kummankin korkeakoulutuksen osapuolen tulisi pitää tiukasti kiinni omasta profiilistaan.

Kauppi (2004) painottaa, että koulutuksen tulisi muuttua yhteiskunnan mukana ja samaa mieltä on Tynjälä (2010). Hänen mukaansa ryhmätyötaidot ja moniammatillisuus korostuvat työelämässä, kun taas yliopistoissa tuetaan yksilölliseen työskentelyyn tenttien ja esseiden muodossa. Tätä väitettä tukee myös KOTA:n eli Kulttuuri ja opetusministeriön tietokanta, josta selviää, että koko 1990-luvun ajan opiskelija-opettaja - suhdeluku on kasvanut yliopistoissa. Esimerkiksi vuonna 1990 luku on ollut 14,2 opiskelijaa per opettaja ja vuonna 2009 jo 22 opiskelijaa per opettaja. (KOTA.) Suhdeluvun muutos johtunee osaltaan määrärahojen pienenemisestä, mutta myös tehokkuusajattelusta, josta tarkemmin seuraavissa luvuissa.

2.2 Yliopiston tehtävät

Yliopistolain (558/2009) mukaan yliopistojen tehtäviä ovat: 1) vapaan tutkimuksen edistäminen sekä tieteellinen ja taiteellinen sivistys, 2) tutkimukseen perustuva ylimmän opetuksen antaminen sekä 3) opiskelijoiden kasvattaminen palvelemaan ihmiskuntaa ja isänmaata. Näitä toteuttaessa on yliopistojen kannustettava opiskelijoitaan elinikäiseen oppimiseen sekä oltava vuorovaikutuksessa muun yhteiskunnan kanssa ja samalla edistää vuorovaikutusta tutkimustulosten ja taiteellisen toiminnan avulla. Opetus yliopistoissa perustuu tutkimukseen, joten nämä kaksi tehtävää ovat kiinteästi sidoksissa toisiinsa. Tästä syystä niitä tarkastellaan ensimmäisessä alaluvussa yhtenä kokonaisuutena, vaikkakin ne ovat kaksi erillistä aluetta.

Toisessa alaluvussa tarkastellaan taas yliopistojen kolmatta tehtävää. Sillä on pitkä perinne ajan saatossa, mutta se on saanut uuden merkityksen ja sävyn varsinkin teknologian ja talouden kehityksen myötä viimeisten kahdenkymmenen vuoden aikana. Kolmas tehtävä on ymmärretty laajasti yhteiskunnallisena palvelutehtävänä ja suppeammillaan sillä on tarkoitettu markkinaehtoista ja kaupallista toimintaa. Kummankin taustalla on todellisuus siitä, että akateemisten opinahjojen toimintaan on sulautunut uusia elementtejä, joiden perimmäinen tarkoitus on taloudellinen ja yhteiskunnallinen hyödynnettävyys. Lisäksi kolmas tehtävä voidaan nähdä myös toisesta suunnasta eli tarkastellaan yliopistojen toiminnan taloudellista ja yhteiskunnallista vaikutusta. Sillä on siis vaikutuksensa myös kahteen ensimmäiseen tehtävään. (Kankaala, Kaukonen, Kutinlahti, Lemola, Nieminen & Välimaa 2004.)

2.2.1 Tieteellinen tutkimus ja siihen perustuva opetus

Yliopistojen tärkeimmät tehtävät ovat otsikon mukaisesti tieteellinen tutkimus ja siihen perustuva opetus. Tehtävien järjestyksellä on merkityksensä, sillä tutkimuksen ensisijaisuuden korostaminen suhteessa opetukseen on luonnehtinut suomalaista yliopistomaailmaa 1800-luvulta lähtien (Rask 2002). Humboldilaisuus alkoi kuitenkin rapistua 1970-luvulla tutkintouudistusten yhteydessä (Konttinen & Pylvänäinen 1996). Viime aikoina muutoksia on taas tuonut New Public Managementin (NPM) eli uuden julkisjohtamisen idean valuminen myös yliopistomaailmaan. Tämä liittyy uusliberalistiseen ajatteluun, jonka keskeisiä käsitteitä ovat tehokkuus ja tuloksellisuus. Nämä vaikuttavat myös tutkimuksen tekemiseen ja sitä kautta opetukseen. (Niemelä 2004.)

Koivulan, Rinteen ja Niukon (2009) mukaan yliopistojen rahoituspohja on muuttunut siten, että kaikkia varoja ei saada valtiolta, vaan henkilökunnan tulee hankkia esimerkiksi projektirahoituksia. Näistä syntyy kilpailua tutkijoiden ja tutkimusten välillä, jolloin tutkitaan niitä asioita, joihin saadaan tuloja. Tutkijoiden rohkeus ja halu tarttua sellaisiin aihepiireihin saattaa vähentyä, minkä tulokset eivät ole nopeasti nähtävissä, määrällistettävissä tai hyödynnettävissä. Tämän seurauksena voi olla tieteellisyyden ja eettisyyden heikentyminen sekä joidenkin tutkimusalojen häviäminen. Koivulan ym. lausunnon taustalla on varmaankin Poikelan ja Poikelan (2008) toteamus siitä, että sivistysyliopisto joutuu perustelemaan vapautensa uudennaisilla argumenteilla ja on tämän

seurauksena puolustuskannalla. Taustalla ovat globalisaation ja elinkeinoelämän vaatimusten kasvu.

Tieteellinen tutkimus on siis perusta opetukselle yliopistoissa. Kallion (2001) mukaan nykypäivän yliopistollisen opetuksen tehtävä on kouluttaa autonomisia, itseohjautuvia ja kriittisiä kansalaisia, jotka ajattelevat tieteellisesti. Kuitenkin Honkimäki (2001) huomauttaa yliopistojen opetuksen olevan edelleen pääosin luentoja, joka on tehokas tapa jakaa tietoa kerralla suurelle määrälle ihmisiä. Kallio (2001) kysyykin, kuinka itsenäistä ajattelutapaa voidaan kehittää tällä tapaa massoituvissa yliopistoissa ja massaluennolla.

Poikelan ja Poikelan (2008) mukaan yliopistoissa on kuitenkin käytössä toisenlaisiakin opetusmenetelmiä kuten esimerkiksi ongelmaperustainen oppiminen. Lisäksi monilla tieteenaloilla on käytössä muun muassa seminaari- ja oppimisryhmätyöskentelyä. Poikela ja Poikela (2008) kuitenkin mainitsevat, että vallitseva käytäntö on yksintyöskentely oppimisessa ja opettamisessa. Rusko (2008) muistuttaa kuitenkin vielä, että vähäiset henkilöstöresurssit saattavat vaikuttaa myös opetuksen järjestämiseen. Valitaan tehokkain mutta ei välttämättä oppimisen kannalta paras opetusmenetelmä. Koivulan ym. (2009) huomio, että tieto voi kumuloitua vain pitkäjänteisessä työskentelyssä, johon ei sovi taloudellisen tehokkuuden ja tuloksellisuuden korostaminen, on myös tärkeä.

Kuka sitten yliopistossa opettaa? Poikelan ja Poikelan (2008, 9) mukaan yliopistossa opettavan henkilön tulisi olla tieteen- ja ammattialansa expertti, ”jolloin heidän pitäisi osata *tutkia, opettaa ja kehittää* korkeakoulutukselle asetettujen standardien mukaan.” Ihanteena olisi myös, ettei tehtäviä – opettamista, tutkimista, kehittämistä ja johtamista – hajauteta eri henkilöille, vaan osaamisen keskeinen tekijä olisi pedagoginen asiantuntemus. Osaaminen hankittaisiin juuri opettamalla, tutkimalla ja kehittämistyöllä urakehityksen aikana. Ollilan ja Vidénin (2008) mukaan viime aikoina yliopistopettajia on kannustettu osallistumaan pedagogiseen koulutukseen. Tällä hetkellä opetuksen pedagogisuus on jokaisen opettajan omalla vastuulla, vaikkakin runkona ovat opetussuunnitelmat (Poikela & Poikela 2008).

Yliopistojen opetusta ja tutkimusta on muuttanut myös työelämälähtöisten ammattikorkeakoulujen vakiintuminen ja tämän seurauksena Vuorisen ja Valkosen (2007, 14, 149) mukaan vaikutteiden vaihtoa on tapahtunut duaalimallin osapuolten välillä. Yliopistojen toiminnalle on siis muodostunut toisenlainen konteksti, jossa tulisi huomioida työelämän odotuksia. Työelämälähtöisyydessä on myös haasteensa, kuten

Tynjälä, Kekäle ja Heikkilä (2004) toteavat. Käsitteestä saa kuvan, että koulutuksen tulisi olla kokonaisuudessaan työelämän tarpeista lähtevää. Tämä ei voi olla mahdollista, sillä koulutuksen tulee myös uusintaa olemassa olevia käytäntöjä eikä opettaa työelämän sen hetkisiä, monesti hyvin spesifejä, tarpeita.

Työelämälähtöisyys ja työelämäyhteistyö ovat kuitenkin yleistyneet viime aikoina yliopistoissa. Tutkimuksissa se näkyy aihepiireissä ja kohteena voi olla esimerkiksi informaali tai työssä oppiminen (Virolainen & Valkonen 2002, 19). Mäkinen ja Jauhiainen (1999) toteavat, että korkeakoulupedagogiikka on kovassa myllerryksessä ja useissa yliopistoissa on meneillään jonkinlainen opetuksen kokeiluhanke. Esimerkiksi Helle, Tynjälä ja Vesterinen (2004) esittelevät työelämäprojekteja, joita on ammattikorkeakoulujen ohella alettu toteuttaa myös yliopistoissa. Tarkoituksena on tiivistää yhteisiä koulutuksen ja työelämän välillä. Koivula ym. (2009) toteavat myös, että tietoa ja innovaatioita hyödynnetään aiempaa enemmän yhteistyössä liike-elämän ja muiden kumppaneiden kanssa, joka on kuitenkin yleistä vain monitieteisissä yksiköissä. Nykyisin yliopisto-opintoihin voi kuulua myös harjoittelua (Opetushallitus 2011), jota ei aikaisemmin ollut ja joka on osa työelämälähtöistä opetusta (Tynjälä, Kekäle & Heikkilä 2004).

2.2.2 Yhteiskunnallinen palvelutehtävä

Muutokset maailmassa ovat vaatineet muutoksia myös yliopistoilta, joiden rooli yhteiskunnissa on korostunut talouden tieto- ja osaamiskeskeisyyden kasvun myötä – tieteellisestä ja teknologisesta tutkimuksesta on tullut taloudellinen voimavara. Tämän vaikutuksesta on yliopistoille syntynyt kolmas tehtävä, jota kuitenkin voidaan pitää ensimmäisenä tehtävänä, koska yliopistojen funktio on aina ollut tuottaa työvoimaa yhteiskunnan tarpeisiin. (Kankaala ym. 2004.)

Välimaa (2004) on sanonut, että yliopistojen kolmannen tehtävän kuvailu on haasteellista ja sille on monenlaisia määritelmiä. Lisää kompleksisuutta luo sekin, että opinahjot eivät ole homogeenisia. Ne eroavat toisistaan tieteenaloiltaan, alueellisesti sekä koulutusinstituutioiden traditioiden myötä. Välimaa nimittäisi kuitenkin yhteiskunnallista palvelutehtävää toimintaa ohjaavaksi periaatteeksi. Näin ymmärrettynä ei tehtävää varten tarvitse perustaa omia organisaatioita tai muita sellaisia, vaan luodaan

tilanne, jossa kaikissa toiminnoissa tulisi ottaa huomioon ympäröivän yhteiskunnan tarpeet.

Välimaa, Tynjälä ja Boulton-Lewis (2006) sanovat, että korkeakoulutuksen ja yhteiskunnan suhde on aina ollut ongelmallinen, koska mukana on monta osakasta – valtio, akateeminen henkilökunta ja kuluttajat eli opiskelijat. Ursinin (2011) mukaan yliopistoihin on suuntautunut paljon muutoksia 2000-luvulla: eurooppalaisen korkeakoulualueen perustamiseen tähtäävät toimet (Bolognan prosessi), kansallisen korkeakouluverkoston supistaminen, rahoitusmallin kehittäminen, uuden palkkausjärjestelmän käyttöönotto ja uudistetun yliopistolain tuomat muutokset yliopistojen ja sen henkilöstön asemaan. Näitä yhdistää yritysmaailmasta tulevat managerialistiset periaatteet eli New Public Management (Ball & Youdell 2007, 19). Näitä periaatteita ovat muun muassa työn ja toimintojen uudelleen organisointi, jotka ovat taas seurausta siirtymisestä tietoyhteiskuntaan ja teknologian kehittymisestä. (Rusko 2009).

Nieminen (2004) mainitsee, että keskeisenä ajatuksena NPM:ssa on hallinto- ja palvelutoiminnan tehokkaampi käyttö sekä tuloksellisuus. Viimeksi mainittu koostuu toiminnan tehokkuudesta ja laadusta sekä tutkimuksen ja koulutuksen vaikuttavuudesta – tähän kolmannella tehtävällä myös viitataan. Nieminen jatkaa, että vaikuttavuudella tieteellisen tiedon yhteydessä tarkoitetaan tiedon sisällöllistä merkitystä, sen siirtämistä ja tiedon hyödynnettävyyttä, kun taas yhteiskunnallisesta ulottuvuudesta tarkasteltuna tiedon tulee olla käyttökelpoista tavalla tai toisella hyödyntäjälle.

Juuret suurille muutoksille on Välimaan (2006) mielestä 1990-luvun lamassa. Silloin vahvistui ajatus siitä, että korkeakoulutuksen tulee olla yhteiskunnallisesti yhtä aikaa hyödyllistä ja tarpeellista (Välimaa 2011). Rakenteissa muutos on aiheuttanut muun muassa monitieteisten tutkimusyksikköjen perustamisen, ja julkisen puolen tehokkuutta Suomessa on lisätty esimerkiksi lain muuttamisella (Rusko 2009). Yliopistot on määritelty julkisoikeudellisiksi laitoksiksi. Ne voivat harjoittaa liiketoimintaa, mutta sen tulee tukea yliopistoille annettuja tehtäviä (Yliopistolaki 558/2009).

Yliopistoilla on itsehallinto, jolla turvataan akateeminen vapaus ja päätöksenteko-oikeus sisäiseen hallintoon (Yliopistolaki 558/2009). Vähitellen 1980-luvulta alkaen yliopistojen autonomia on laajentunut valtion ohjauksessa, mutta Koivulan ym. (2009) mukaan tämä ei välttämättä ole hyvä asia. Valta on siirtynyt yliopistoille, mutta uudenlainen ohjausjärjestelmä paljastaa toisen puolen – koulutuksen hallinnon ja ohja-

uksen tarkkailu. Koivulan ym. jatkaa, että hallinta pohjautuu kilpailuun laitosten ja ihmisten välillä.

Välimaan (2004; 2006) mukaan yhteiskunnallisen palvelutehtävän toteuttaminen ja talouselämästä tulevien toimintatapojen noudattaminen yliopistoissa ei ole aivan mutkatonta. Hän on vertaillut yritys- ja akateemista maailmaa, joiden suurin ero on siinä, että yhtiöiden on tarkoitus myydä, kun taas akateeminen maailma etsii totuutta. Kumpikaan vertailtava osapuoli ei ole homogeeninen, vaan kentällä on monia alakulttuureja. Kritiikki on iso akateemista maailmaa yhdistävä tekijä, kun taas yritykset harvoin arvostelevat asiakkaita tai muita yhtiöitä. Yritysmaailmassa kiire ja tehokkuus ovat hyvin olennaisia ja niitä voidaan pitää menestyksekkään organisaation kulmakivinä sekä suotavina ominaisuuksina työntekijöille. Nämä ominaisuudet eivät kuitenkaan sovi akateemiseen maailmaan ja vapauteen, sillä silloin jää liian vähän aikaa ajattelulle. Tehokkuus taas tutkimuksen teossa saattaisi tarkoittaa virheiden kasvamista.

Lisäksi yritys- ja akateemista maailmaa erottaa Välimaan (2004) mukaan aika-aulut. Perustutkinnot kestävät keskimäärin noin viisi vuotta, mutta firmojen tarpeet ovat tässä ja nyt ja vuoden päästä taas erilaiset. Yliopistojen tulisi myös samalla olla ennustajia, jotta voisi kouluttaa osaavia tekijöitä tulevaisuuden markkinoille. Tällaiset haasteet korostuvat nopeasti kehittyvillä ja muuttuvilla aloilla kuten informaatioteknologiassa, mutta koskettavat myös sosiaali- ja terveysaloja. Tällä hetkellä tulisi osata varautua eläköitymiseen, alueellisiin suhdannevaihteluihin, muuttuviin asiakkaisiin, lakeihin ja niin edelleen. Välimaan mukaan yksi hyvä ratkaisu vastata nopeasti esimerkiksi alueelliseen työvoimatarpeeseen on jatko- ja täydennyskoulutus.

Kutinlahden (2005, 155, 169) mukaan taas toisaalta uudenlaiset tehtävät yliopistoille voivat lisätä niiden näkyvyyttä yhteiskunnassa. Hänen mielestään yliopistojen yritysmaisessa toiminnassa on hyvänä puolena se, että voidaan priorisoida vapaat resurssit ja niiden käyttö. Näin voidaan keskittyä päätehtäviin – korkeatasoiseen tutkimukseen ja siihen perustuvaan opetukseen. Koivula ym. (2009) huomauttavat, että esteitä yritysyliopistojen synnylle on muodostanut perinteinen kulttuuri, muutosvastarinta ja puutteelliset kaupallistumisen taidot. Yritysmäistymiseen asennoidutaan epäluuloisesti tai kielteisesti, sillä se voi johtaa esimerkiksi moraalisiin riskeihin, vääriin valintoihin tai hyödyntävoitteluun. Rinteen (2002) mukaan taas työelämän ja koulutuksen kohtamattomuutta ei voi täysin kaataa pitenevien ja massoittuvien korkeakoulututkintojen ongelmaksi. Tätä tulisi tarkastella myös päinvastoin eli onko työmarkkinat ja työelämä

rakenteellisesti, organisatorisesti ja kulttuurisesti kyvykkäitä vastaanottamaan koulutettuja ihmisiä ja sallitaanko heidän toimia taitojensa, kykyjensä ja halujensa ylärajoilla.

2.3 Ammattikorkeakoulun tehtävät

Työtaitojen koulumaistaminen on kansainvälisessä vertailussa harvinaista ja Suomi onkin ainoita maita tällä saralla (Rinne 2002). Ammattikorkeakoululaissa (351/2003) tämän tehtäväksi mainitaan korkeakouluopetus, joka: 1) valmistaa ammatillisiin asiantuntijatehtäviin, 2) antaa yksilöllistä tukea ammatilliseen kasvuun ja 3) harjoittaa ammattikorkeakoulusta tukevaa sekä työelämää ja aluekehitystä palvelevaa ja alueen elinkeinorakenteen huomioivaa soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä sekä taiteellista toimintaa. Opetus tulee perustua työelämän ja sen kehittämisen vaatimukseen sekä tutkimuksellisiin, taiteellisiin ja sivistyksellisiin lähtökohtiin. Lisäksi ammattikorkeakoulujen tulee innostaa elinikäiseen oppimiseen.

Ammattikorkeakoulun tehtävät ovat loogisemmin määriteltävissä ja esiteltävissä, koska sen profiili on selkeämpi ja yleisessä keskustelussa homogeenisempi kuin yliopistojen. Seuraavissa alaluvuissa käsitellään ensin yhdessä opetusta ja oppimista ammattikorkeakouluissa. Nämä on yhdistetty sen vuoksi, että ovat kiinteästi sidoksissa toisiinsa, vaikka ammattikorkeakoululaissa ne on eroteltu. Tämän jälkeen perehdytään opinahjon yhteiskunnalliseen tehtävään.

2.3.1 Opetus ja oppiminen

Raskin (2002) mielestä ammattikorkeakoulujen tärkein tehtävä on kouluttaa nuorista ja aikuisista ammatillisia asiantuntijoita koulutuksen aikana. Virolainen ja Valkonen (2002, 15) mainitsevat, että ammattikorkeakouluja pidetään käytännönläheisempinä, suuremmin työelämään sekä tiettyihin tehtäviin valmistaviksi kuin yliopistoja. Nummenmaa (2002) toteaa taas, että erottautumisprosessissa, jossa ammattikorkeakoulut ovat hakeneet paikkaansa korkeakoulujärjestelmässä, keskeisiä aiheita ovat olleet pedagogiikka ja uudenlaisen oppimisympäristöimagon luominen. Näitä ovat työelämälähtöisyys, avoin oppimisympäristö, moniammatillisuus, opiskelijakeskeisyys, viimeisimmän teknologian hyödyntäminen ja projektikeskeisyys.

Tynjälän, Kekäleen ja Heikkilän (2004) mukaan työelämälähtöisyyden toteuttamistapa on monia, mutta keskeinen tavoite tulisi olla osaamisen ja tiedon vaihto. Koulutusohjelmia kehiteltäessä otetaan huomioon työelämän tarpeet ja ne voidaan suunnitella yhdessä työelämän edustajien kanssa. Opintojaksoista osa voidaan suorittaa kentällä tai yhteistyössä käytännön kanssa esimerkiksi harjoittelulla, projekteilla tai opinnäytetöillä.

Tynjälä, Kekäle ja Heikkilä (2004) sanovat, että yritykset ja organisaation ottavat mielellään harjoittelijoita, koska pääsevät näin katsastamaan samalla tulevia alan ammattilaisia ja mahdollisesti tarjoamaan työtä. Tynjälä, Kekäle ja Heikkilä jatkavat, että opinnäytetöillä saadaan myös aikaiseksi yhteistyötä työelämän kanssa. Kehittämissuhteiden kautta lopputyöt ovat myös hyödyllisiä työpaikoille, mutta toisaalta ne voivat olla hyvin spesifejä. Tällöin yleisten taitojen oppiminen voi jäädä taka-alalle, kun työelämätaidot taas mahdollistaisivat toimimisen erilaisissa työelämän ympäristöissä ja tilanteissa.

Projektityöskentely on myös yksi osa työelämälähtöisyyttä. Vesterinen (2001, 12–13, 74) on tutkinut projektiopiskelua ja -oppimista ammattikorkeakouluissa opiskelijoiden ja opettajien näkökulmasta. Hänen mukaansa projektityöskentelyllä voidaan tarkoittaa opiskelu- ja opetusmenetelmää, opiskelun sisältöä tai työelämän ja työelämäyhteistyön kehittämisvälinettä. Projektin hän määrittelee kertaluontoiseksi, tavoitteelliseksi, ajallisesti määritellyksi sekä erikseen resursoituksi. Lisäksi tämä opiskelumuoto on todettu olevan hyvin opiskelijakeskeistä. Projektityö on osa työelämäosaamista, joten sen opettaminen koetaan tärkeäksi.

Vesterinen (2001, 12) kuvaa projektityöskentelyn tavoitteet seuraavasti: ”Ammattikorkeakoulussa projektiopiskelun tavoitteena on oppia yksi työelämän ammatillisissa asiantuntijatehtävissä tarvittava työmenetelmä, projektityömenetelmä. Tavoitteena on valmistaa opiskelijoita, jotka osaavat käynnistää projekteja, työskennellä niissä projektityöntekijöinä, kehittää työtään ja jopa työllistää itsensä projektin avulla.”

Muita koulutuksen ja työelämän vuorovaikutusmuotoja ovat yritysvierailut, opettajien työelämäjaksot, vierailevat luennoitsijat työelämästä sekä yhteiset tutkimus- ja kehittämishankkeet. Asiantuntijuuden kehittämisessä tulisi olla tasapainossa työssä oppiminen, teoreettinen tieto ja pedagoginen ohjaaminen koulutuksen aikana. (Tynjälä, Kekäle & Heikkilä 2004.) Näissä kaikissa tulee esille jossain määrin myös Nummenmaan (2002) mainitsema moniammatillisuus. Se on Karilan ja Nummenmaan (2001, 3)

mukaan monimerkityksellinen termi, mutta yleisimmin sillä tarkoitetaan eri ammattiryhmiin kuuluvien asiantuntijoiden yhteistyötä ja tiimityöskentelyä.

Työelämäyhteistyössä täytyy huomioida myös Tynjälän, Kekäleen ja Heikkilän (2004) kommentti, että työpaikat ovat erilaisia, joten samoilla toimintamalleilla ei voi kohdata kaikkia yhteistyökumppaneita. Tämä luo haasteita oppilaitoksille ja opettajille. Yhtenä suurimpana haasteena on kuitenkin pedagogiikka. Oppiminen tapahtuu koulutuksen ja työn rajapinnalla, joten tarvitaan uusia opetusmenetelmiä. Tarvitaan pedagogiikkaa, joka edistää teorian ja käytännön integrointia, itsesäätelytaitojen ja kriittisen ajattelun kehittämistä sekä yleisten taitojen ja alakohtaisen tiedon oppimisen yhdistämistä.

Tynjälän, Kekäleen ja Heikkilän (2004) mukaan työelämälähtöisyydessä on myös muita haasteita. Jo käsitteenä se on monimutkainen, sillä koulutusorganisaatioiden ja työnantajien intressit eivät ole tasapainossa. On siis pohdittava, kumpi on tärkeämpää – yksilön oppiminen vai työelämän saama hyöty, vai voisiko näitä yhdistää. Oppimista tulisi edistää myös työympäristöissä ja sille tulisi varata myös aikaa. Suuria valintoja tehdään myös siinä vaiheessa, kun priorisoidaan vallitsevien käytäntöjen ja uusien käytäntöjen kehittämisen väliltä.

Myös viimeisimmän teknologian hyödyntäminen on osa Nummenmaan (2002) mainitsemaa ammattikorkeakoulujen uudenlaista oppimisympäristöä. Yksi tapa on verkon hyödyntäminen opetuksessa ja oppimisessa, jotka voidaan määritellä monella tavalla. Kimpimäki, Laitinen ja Lohiniva-Kerkelä (2008) esittelevät Harasimin (2001, 18) määritelmää verkon roolista opetuksessa. Opetus voi tapahtua täysin verkossa, jolloin opiskelijan oma rooli vaikuttaa oppimisprosessiin. Toisaalta verkkoa voidaan hyödyntää osana muita opetusmuotoja esimerkiksi tiedon välityksessä. Nummenmaan (2002) mainitsema avoin oppimisympäristö voi myös toteutua verkossa.

2.3.2 Yhteiskunnallinen tehtävä

Ammattikorkeakoulut luotiin palvelemaan yhteiskuntaa, joten kolmas tehtävä ammattikorkeakouluille on selkeä (Välimaa 2006). Alueellinen kehittäminen sekä soveltava tutkimus- ja kehittämistoiminta ovat ammattikorkeakoulujen yhteiskunnallisia tehtäviä ja vastuualueita (Välimaa, Tynjälä & Murtonen 2004). Tenhusen ja Tervolan (2004)

mukaan tutkimus- ja kehitystyön tavoitteena on uuden tiedon avulla toteutettava prakti-
nen sovellus. Voidaan esimerkiksi käyttää hyväksi jo olemassa olevia perustutkimusten
tuloksia ja sovelletaan niitä tai keksiä täysin uusia sovelluksia ongelmien ratkaisemisek-
si. Kehitystyö puolestaan tarkoittaa sitä, että tutkimusten tuloksia tai käytännön koke-
muksia hyödynnetään uusien tuotteiden, palvelujen, tuotantoprosessien tai menetelmien
aikaansaamiseksi tai yritetään parantaa olemassa olevia.

Useimmat suomalaiset ammattikorkeakoulut ovat monialaisia maakuntakor-
keakouluja (Rask 2002), joiden tehtävänä on alueellinen kehittäminen. Tästä syntyvät
tarpeet tutkimus- ja kehittämistyölle, jolloin se myös palvelee korkeakouluopetusta,
tukee elinkeino- ja työelämää sekä alueellista kehitystä. Opetuksen osaamisalueisiin
tulisi kytkeä tiiviisti tutkimus- ja kehityshankkeet ja opettajien osallistuminen näihin on
tärkeää, sillä se taas tukee heidän ammatillisuutta sekä työelämäyhteyksien kehittymis-
tä. Lisääntyneen tietotaidon opettajat voivat sisällyttää opetukseen, jolloin myös opiske-
lijoiden osaaminen kasvaa. (Tenhunen & Tervola 2004.)

Aluksi ammattikorkeakoulut vapautettiin tutkimuksen teosta, mutta sosiaalisen
paineen kautta niille sallittiin tutkimuksen tekeminen (Välimaa 2006). Usein ammatti-
korkeakoulun yhteiskunnallinen tehtävä on esitellykin siten, että tutkimus- ja kehittä-
mistyö ovat yhtä. Tällöin tutkimuksen rooli on olla kehittämistyön palvelija. Tutkimuk-
sesta ei saisi tulla Niemelän (2002) mukaan itseisarvo, kuten yliopistossa on, vaan sen
pitäisi olla väline. Tämä saattaa olla kuitenkin haastavaa ja esimerkiksi sosiaali- ja ter-
veysaloilla voi olla vaikea erottaa, mikä on perus- ja mikä soveltavaa tutkimusta. Väli-
maa (2006) huomauttaa myös, että yliopettajina ammattikorkeakouluissa toimivat usein
tohtorit, joille tutkimuksen tekeminen on luontevaa. Tästä syystä Lampinen (2002) pel-
kää, että akateeminen imu sulauttaa ammattikorkeakoulut yhteen yliopistojen kanssa,
koska opettajakunta on korkeatasoista ja ammattikorkeakouluissa tehdään myös tutki-
musta.

2.4 Sosiaali-, terveys- ja hoitoalat yliopistoissa sekä ammattikorkeakouluissa

Profiilien lisäksi korkeakoulut eroavat toisistaan tutkinnoilla. Yliopistoissa tutkinnot ovat kaksiportaisia, sillä ensin opiskellaan alempi eli 180 opintopisteen kandidaatin tutkinto ja sen jälkeen ylempi eli 120 opintopisteen maisterin tutkinto (Asetus korkeakoulututkintojen...464/1998). Koulutuksiin hakeutuessa saadaan yleensä oikeus suorittaa molemmat tutkinnot ja useimmilla aloilla näin tehdäänkin (Opetushallitus 2011).

Ammattikorkeakoulututkintoihin perustutkintojen lisäksi kuuluvat maanpuolustuskorkeakouluissa suoritettavat tutkinnot sekä eräät upseerin tutkinnot. Nämä ovat taas laajuudeltaan 210–270 opintopistettä (Asetus korkeakoulututkintojen...464/1998), joten tällä tavalla tarkasteltuna ammattikorkeakoulututkinnot sijoittuvat kandidaatin ja maisterin tutkintojen välimaastoon.

Raskin (2002) mukaan opiskelun tavoitteena ammattikorkeakoulussa on monialainen osaaminen. Tämän korostamisen kautta on pyritty luomaan uudenlaisia osaamisrakenteita sekä vastaamaan työyhteisöjen yhä laajempiin ja monisyisempiin osaamisvaatimukseen. Ammattikorkeakouluille on määritelty valtakunnalliset koulutusala-kohtaiset osaamistavoitteet (Koulutuksen kehittäminen 2008). Yliopistoissa opetussuunnitelmia ollaan työstämässä osaamisperustaisiksi (Tutkintojen ja...2009).

Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena ovat sosiaali-, terveys- ja hoitoalat ammattikorkeakouluista ja yliopistoista. Terveysala (ja tästä tutkimuksesta myös hoitoala) on traditionaalisesti ollut professionaalisempi kuin sosiaaliala, sillä terveysalalla on selkeämpi virkahierarkia – lääkärit, sairaanhoitajat ja muu hoito- tai apuhenkilöstö. Sen sijaan sosiaalialan alarakenne on runsaampi ja monisyisempi. (Könnilä 1999, 47.)

Sosiaalialan koulutusohjelmasta ammattikorkeakouluista valmistuu sosionomeja, jotka voivat työskennellä sosiaaliohjauksen ja kasvatuksen asiantuntijatehtävissä. Koulutuksen tavoitteena on pätevöittää opiskelijoita seuraaville kompetenssialueille: sosiaalialan eettinen osaaminen, palvelujärjestelmän ja asiakastyön osaaminen, kriittinen ja osallistava yhteiskuntaosaaminen sekä johtamis- ja tutkimuksellinen kehittämisosaaminen. (Sosiaalialan koulutusohjelma...2011, 2.)

Yliopistoissa opiskellaan taas sosiaalityötä, jonka tavoitteena on antaa valmiudet työskennellä sosiaalityöntekijän sekä tieteellisen asiantuntijan sosiaalialan tehtävissä. Nämä sijoittuvat hallinto-, opetus-, asiakas- ja tutkimussektoreille. Lisäksi osaamis-

perusteisiin kuuluu valmiudet jatko-opintoihin. Sivuainevalinnoilla, joita opiskelija saa valita vapaasti, on suuri merkitys alalle sijoittumisessa. (Tampereen yliopisto 2011a.)

Ammattikorkeakoulun hoitotyön koulutusohjelman mukaiset osaamistavoitteet ovat muun muassa, että henkilö tulee hallitsemaan laaja-alaiset ja kehittyneet alansa tiedot sekä pystyy soveltamaan niitä erilaisissa hoitotyön konteksteissa. Lisäksi tulee huomioida työn eettinen ulottuvuus sekä itsensä että työyhteisön kehittäminen. (Hoitotyön koulutusohjelma...2011, 6–7.) Hoitoalan koulutuksissa yliopistoissa painotetaan samansuuntaisia tavoitteita lisäyksenä alan tieteellisen tiedon hallinta, jota tulee osata soveltaa kriittisesti, analysoida ja arvioida. Myös kieli- ja viestintätaitojen osaaminen kuuluu valmistuneen hallittavaksi. Yliopistosta suunnataan yleisesti johto- ja hallinnollisiin tehtäviin, jotka on myös huomioitu koulutuksissa. (Tampereen yliopisto 2011b, Hoitotiede.)

Yliopistojen terveysaloilla osaamistavoitteet ovat tieteellisiä, ammatillisia, sosiaalisia ja eettisiä. Tarkoitus on, että valmistunut toimii oman alansa asiantuntija- ja kehittämistehtävissä. Opiskelijan tulee tuntea alansa tietoperusta, osata soveltaa ja analysoida sitä sekä kriittisesti arvioida tietoa. Ammatillisia tavoitteita ovat muun muassa taito työskennellä oman alansa vaatimissa tehtävissä ja samalla seurata yhteiskunnallista keskustelua sekä päätöksiä. Terveysalalla vaaditaan hyviä kieli- ja viestintätaitoja. Myös yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot, elinikäinen oppiminen sekä eettiset periaatteet kuuluvat osaamistavoitteisiin. Koulutusten tavoitteena yliopistoissa on lisäksi antaa valmiudet jatkotutkintoihin, kuten muissakin tieteenaloissa. (Liikunta- ja terveystieteiden...2011, 163, Kliinisen laboratoriotieteen...)

3 ASIANTUNTIJAN TYÖELÄMÄTAIDOT

Julkusen (2007) mukaan työ on jälleen yhteiskunnallisessa keskiössä sekä keskusteluisa, politiikassa että tutkimuksissakin. Yhtä aikaa puhutaan työelämästä kansainvälistyvänä, tietoistuvana verkostoituvana ja verkottuvana ja samalla myös ahdistuksesta, uupumisesta, vetäytymisestä ja vastarinnasta. Muutosta on tapahtunut niin paljon ja monessa suunnassa, että on vaikea pysyä perässä. Julkunen kuvaakin työelämää prismaksi, jota voi käänellä kädessään. Muutoksen sijaan hän puhuisi murroskohdasta.

Eraut (1994, 166) on sanonut, että kompetenssi, pätevyys on eräs vaihe ammatillisessa kehittämisessä kohti asiantuntijuutta. Tässä tutkimuksessa kompetenssien tilalla käytetään käsitettä yleiset työelämätaidot, mutta muuten Erautin kommentti on osuva. Tämän vuoksi ennen työelämätaitoihin siirtymistä käsitellään tämän päivän työelämää ja asiantuntijuutta. Näin myös saadaan laajempi kuva ja ymmärrys yleisiä työelämätaitoja kohtaan. Ne ovat keskeisessä asemassa muutoksessa tai murroksessa, jotta ihmiset pystyvät sopeutumaan esimerkiksi uuteen työpaikkaan ja -tehtäviin nopeammin. Lopuksi tässä luvussa määritellään yleisiä työelämätaitoja ja sen lähikäsitteitä sekä sosiaali-, terveys- ja hoitoaloilla tarvittavia taitoja.

3.1 Katsaus nykypäivän työelämään

Nyky-yhteiskuntaa määritellään esimerkiksi informaatio-, tieto-, oppimis- ja verkostoyhteiskunnaksi. Määritelmillä on yhteys siihen, millaisia ammattitaitovaatimuksia työelämässä odotetaan. Ne vaihtelevat aloittain ja eri tehtävissä, joten painotukset ovat erilaisia. (Tynjälä, Virtanen & Valkonen 2005, 30.) Murtonen (2004) on todennut, että vallitsevin virtaus työmarkkinoilla on, että useat työtehtävät vaativat hyvin toisenlaisia taitoja kuin pelkästään rajatun tehtävän suorittamista. Toimien kompleksisuus on yleistä, joten työskentelyn apuna tarvitaan tiimejä, yhteisöjä tai ulkopuolisia asiantuntijoita.

Millaista työ sitten tällä hetkellä on? Reich (1995, 193–195) luokitteli jo 1990-luvulla ammatit uudella tavalla symbolianalyttiseen työhön, henkilö- ja rutiinituotantopalveluihin. Viimeisimpänä mainittu sisältää toistuvanlaisia tehtäviä, jotka ovat tuotantoketjun loppupäässä. Työntekijöiden tärkeimmät ominaisuudet ovat luotettavuus,

lojaalius ja kyky noudattaa ohjeita. Perinteisen teollisen liukuhihnatyön ohella näitä tehtäviä on myös huipputeknologian alalla. Jaottelun mukaan yksinkertaiset ja toistuvat palvelut kuuluvat myös henkilöpalveluihin, mutta tämä eroaa edellisestä siinä, että palveluja tarjotaan henkilöltä toiselle. Esimerkkinä tämän alan tehtävistä voidaan mainita palveluammatit.

Reichin (1995, 196–198) mukaan tyypillisiä ammattinimikkeitä taas symbolianalyttisen työntekijöille ovat muun muassa insinööri, asianajaja sekä eri alojen suunnittelijat ja neuvojat, joiden työhön kuuluvat raporttien kirjoittamista, kokouksia ja suunnittelua. Rutiinituottajiin yhdistävänä tekijänä on, että harvoin symbolianalyttikot ovat tekemisissä tuotteiden kuluttajien kanssa, mutta muuten työelämä on näiden välillä hyvin erilaista. Esimerkiksi symbolianalyttikoilla on kollegoita, mutta ei juuri valvovia esimiehiä. Heidän työskentely tapahtuu yksin tai pienryhmissä, mutta symbolianalyttikot voivat olla osa suurempaa organisaatiota.

Castells (2000, 259) on taas jaotellut verkostoyhteiskunnan neljä keskeistä työnkuvaa, joita voidaan soveltaa symbolianalyttikoille. Ensimmäinen työnkuva sisältää suunnittelua ja strategista päätöksentekoa, jotka kuuluvat johtajille. Toisena ovat innovaatioiden tuottajat – tutkijat. Näitä keksintöjä soveltaa ja tuotteistaa suunnittelijat. Viimeisenä on vielä kaikkien näiden työnkuvien johtaja, jota Castells kutsuu integroijaksi. Näiden lisäksi tarvitaan vielä tehtävien toteutuksesta vastaavia operaattoreita sekä rutiinityöntekijöitä, joita hän kutsuu jopa ihmisroboteiksi.

Suomessa puolestaan Blom, Melin ja Pyöriä (2001, 51, 58, 72) ovat tutkineet työelämän muutosta ja tietotyöläisiä, jolla on yhteyksiä Reichin symbolianalyttikkoon. Tiedon merkitys työssä ja taloudessa on korostunut. Tietotyöläisiä työskentelee suurelta osin erilaisissa palveluissa, julkisella sekä yksityisellä sektorilla, joista tyypillisimpiä ovat opetuksen ja tutkimuksen alat. Tietotyöläiset edustavat Blom ym. tutkimuksessa kaikkein koulutetuinta väestöä ja heistä esimerkiksi lähes puolet työskentelee johtotehtävissä.

Reichin ryhmittelyä nykypäivään sopivaksi on kyseenalaistettu, sillä Tynjälä ym. (2005, 32) huomauttavat, että rutiinityö ja ongelmanratkaisua vaativa symbolianalyttinen työ eivät ole käytännössä toistensa vastakohtia. Monissa ammateissa yhdistyvät kaikki työnkuvat, joten Tynjälä ym. ovat lisänneet luokitteluun myös Hatanon ja Inagakin (1992) rutiini- ja adaptiivinen expertti. Rutiiniexpertti suoriutuu menestyksellisesti tehtävistään tutuissa ympäristöissä ja tilanteissa, joten he ovat asiantuntijoita

niin kauan kuin tehtävät ja tilanteet pysyvät samanlaisina. Adaptiiviset expertit sen sijaan eivät rajoita toimintaansa tuttuihin ongelmatilanteisiin vaan pystyvät ratkaisemaan uudenlaisia ongelmia ja kehittämään uutta käsitteellistä ymmärrystä näin tehdessään. He kykenevät toimimaan menestyksellisesti siis myös muuttuvissa olosuhteissa.

Koike (2002) on puolestaan tarkastellut Japanin pitkälle automatisoituneen autoteollisuuden suorittavan tason työntekijöiden työprosesseja. Tutkimuksessa on tullut esille, että keskeinen tekijä tehokkuuden lisäämisessä on toimijoiden älylliset ja ongelmien käsittely taidot sekä kyky toimia poikkeavissa ja muuttuvissa tilanteissa. Rutiini-työn tekee suurimmaksi osaksi koneet, joten rutiiniexperttiyden lisäksi tarvitaan adaptiivista asiantuntijuutta. Seuraavassa luvussa perehdytään asiantuntijuuteen tarkemmin.

3.2 Asiantuntijuus

Yleensä asiantuntijaksi kutsutaan henkilöä, joka on erityisen taitava tai osaava jollakin tietyllä sektorilla (Murtonen 2004). Kiinnostus asiantuntijuuteen heräsi 1960-luvulla ja aluksi kognitiivisen psykologian piirissä tekoälytutkimuksia havainnoimalla. Huomattiin, että tehokkaimmalkaan tietokoneet eivät pystyneet voittamaan inhimillistä huippuosaamista esimerkiksi shakkipelissä. (Paloniemi, Rasku-Puttonen & Tynjälä 2010.)

Alun perin uskottiin myös, että ekspertiksi kehittyminen tapahtuu tasaisesti askel askeleelta ja sen luultiin olevan staattista yksilön ominaisuutta (Murtonen 2004). Bereiter ja Scardamalia (1993) ovat kuitenkin todenneet asiantuntijuuden olevan prosessi. Nykyisin asiantuntijuuden tutkimus kohdistuu korkeasti koulutettuihin ja työssäoppimiseen, ja asiantuntijuuden kehittämisessä ja määrittelemisessä on huomioitu muun muassa sosiaalinen konteksti sekä motivaatio (Murtonen 2004, Paloniemi ym. 2010).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan asiantuntijuutta syvemmin Paavolan, Lipposen ja Hakkaraisen (2004) jaottelun mukaan: kognitiivisesta - tiedon hankintaa korostavasta, sosiaalisesta - asiantuntijakulttuuriin osallistumista painottavasta sekä tiedon luomisen näkökulmasta. Viimeisessä yhdistyvät kaksi ensimmäistä ulottuvuutta. Tässä tutkimuksessa asiantuntijan synonyymeinä käytetään termejä expertti ja huippuosaaja, vaikka sanoilla on erilaiset konnotaatiot.

3.2.1 Kognitiivinen näkökulma asiantuntijuuteen

Yksi tapa tarkastella asiantuntijuutta ja oppimista on kohdistaa huomio kognitiivisiin toimintoihin (Paloniemi ym. 2010). Tynjälä (2010) kuvaillut nykypäivän asiantuntijuutta, ja hänen mukaansa se sisältää muun muassa asteittain etenevän ongelmanratkaisun. Tähän liittyy asiantuntijaksi kehittyminen, johon yhden merkittävän mallin ovat luoneet Dreyfus ja Dreyfus (1986). Se sisältää viisi vaihetta noviisista asiantuntijaksi.

Dreyfusin ja Dreyfusin (1986, 16–36) mukaansa henkilö on aluksi aloittelija, joka noudattaa tiukasti sääntöjä tai suunnitelmia eikä hänellä ole vielä kehittynyt tilannekohtaista havainnointikykyä. Seuraavassa vaiheessa hän on edistynyt aloittelija, jonka toiminta perustuu rajautuen ominaisuuksiin tai viimeaikaisiin yleispäteviin näkökulmiin. Kolmannessa vaiheessa hän osaa pätevästi ratkaista ongelmia, ja hänen huomio kiinnittyy muun muassa toimintojen pitkäaikaisiin tavoitteisiin ja standardointeihin sekä prosessien mekanisoimiseen. Taitavana suorittajana hän näkee tilanteet holistisesti ja niiden tärkeimmät osa-alueet. Päätöksen teko ei enää ole työllistävää. Viimein henkilöstä tulee asiantuntija, jonka ei tarvitse tukeutua sääntöihin tai raameihin. Hänen ymmärryksensä on syvällistä ja analyttinen lähestymistapa ilmenee tarvittaessa.

Tutkimusten kehittyessä ja laajentuessa monet vanhemmat teoriat sekä mallit saavat osakseen kritiikkiä – niin myös Dreyfus ja Dreyfus (1986). Bereiterin ja Scardamalian (1993, 17) mielestä malli on ongelmallinen, koska se ei johda mihinkään tai nopeuta expertiksi kehittymistä. Sen sijaan se vie takaisin asiantuntijuuden peruselementteihin: aikaan ja kokemukseen. Näihin piirteisiin moni tutkija viittaakin. Esimerkiksi Palonen ja Gruber (2010) huomauttavat asiantuntijuuden olevan alakohtaista, mutta eri sektoreiden aloittelijoiden kehitymisessä on myös yhteneväisiä piirteitä. Ericsson, Krampe ja Tesch-Römer (1993) ovat sanoneet, että huippuosaamista muun muassa urheilun saralla voi kerryttää tietoisien harjoittelun avulla, ja satunnaisesta osaamisesta siirrytään taitojen lujittumiseen (Palonen & Gruber 2010). Ericssonin ym. (1993) mukaan huipputason voi saavuttaa noin kymmenessä vuodessa, joka kuitenkin vaatii intensiivistä valmistautumista koko ajan. Palonen ja Gruber (2010) muistuttavat myös, että osaamista on vaalittava – muuten se katoaa. Osittain näissä uudemmissa tutkimuksissa pohjaututaan kuitenkin Dreyfusin ja Dreyfusin (1986) malliin.

Asiantuntijaksi kehittymisen lisäksi eräs keskeinen tutkimuskohde kognitiivisessa näkökulmassa on ollut experttien ja noviisien erot, joita esimerkiksi Chi (2006) on

esitellyt. Hänen mukaansa noviisien ja asiantuntijoiden eroja on tutkittu laboratorioissa standardoiduilla testeillä, joihin on kuulunut mieleen palauttaminen, havaitseminen, kategorisointi ja sanalliset raportit. Tutkimuksista on saatu selville, että asiantuntijoilla on enemmän tietoa ja ne on paremmin organisoitu. Asiantuntijoiden tieto on myös syvempää ja heille asioiden yhdisteleminen ja integrointi on helpompaa kuin noviiseille.

Feltovich, Prietula ja Ericsson (2006) jatkavat huippuosaajien ja asiantuntijoiden vertailua. Ensinnäkin asiantuntijuus on alakohtaista eikä huippusuorituksia voi siirtää alalta toiselle. Osaaminen sisältää aina automatisoituneita suorituksia, ja tehtävän kannalta asiantuntijoiden tarkkaavaisuus suuntautuu olennaisiin asioihin eikä vain sattunaisiin yksityiskohtiin. Lisäksi asiantuntijat kykenevät refleктоimaan toimintaansa ja heillä on paremmat itsesäätelytaidot. Bereiterin ja Scardamalian (1993, 13, 15) mukaan taas tietämyksen ei tarvitse olla hankittu esimerkiksi koulutuksella, vaan kokemuksella ja kokeilemisella on suuri merkitys expertiksi kehittämisessä. Huippuosaajan ura ei siis välttämättä ole korkeasti spesialisoitu tai ammatillisoitu. Toisaalta koulutuksen merkitystään ei tule vähöksyä.

Bereiter ja Scardamalia (1993, 10–11, 14–15) ovat omissa tutkimuksissaan keskittyneet tarkastelemaan puolestaan sitä, että kuka on asiantuntija. Noviiseiksi he luokittelevat henkilöt, jotka ovat aloittelijoita ja jotka tietävät alasta ja tehtävistä vähän. Tämän ja expertin lisäksi Bereiter ja Scardamalia tuovat esille kokeneet ei-asiantuntijat. Näillä he tarkoittavat henkilöitä, jotka työskentelevät samoissa tehtävissä kuin asiantuntijat mutta suorittavat asioita kokemuksen perusteella, rutiininomaisesti eivätkä ratkaise ongelmia kuten expertit. He huomauttavat, että expertin ja kokeneen ei-asiantuntijan ero ei ole siinä, kuka tekee asiat oikein ja hyvin tai kuka huonosti. Sen sijaan asiantuntija huomaa asioissa ongelmia, kun taas kokenut ei-asiantuntija harjoittaa rutiineja sellaisenaan. Rutiinit ovat yleensä tehokkaita ja ne suoritetaan taidokkaasti, mutta ero expertin ja ei-asiantuntijan välille tulee siinä vaiheessa, kun rutiinit pettävät.

Tynjälä (2009) on esitellyt toisenlaisen mallin tarkastella asiantuntijuuden muodostumista, joka sisältää kaikkia Paavola ym. (2004) jaottelun mukaisia ilmiöitä – sosiaalista, tiedon luontia ja kognitiivista – mutta painottuu viimeiseksi mainittuun. Hänen mallinsa koostuu persoonallisesta ja sosiokulttuurisesta tiedosta, josta tarkemmin luvussa 3.2.2. Persoonalliset asiantuntijatiedon elementit ovat: teoreettinen eli käsitteellinen, käytännöllinen eli kokemuksellinen sekä itsesäätelytieto eli toiminnan säätelyä koskeva tieto.

Tynjälä (2010) on jatkanut teoreettisen mallin luomista edelleen ja erittelee persoonallisen tiedon elementtien sisältöjä. Teoreettinen tieto on eksplisiittistä, yleispätevää, universaalia ja muodollista, kun taas käytännöllistä tietoa ei voi omaksua lukemalla kirjoja, vaan kokemalla ja tekemällä. Tällainen tietämys jää usein sanattomaksi ja hiljaiseksi tiedoksi. Itsesäätelytieto on reflektiota eli tarkastellaan ja pohditaan omaa toimintaa kriittisesti. Kun reflektointi ulottuu oman toiminnan ulkopuolelle esimerkiksi työyhteisöön, kutsutaan tätä toiminnan säätelyä koskevaksi tiedoksi. Syvällisen osaamisen kehittymisessä nämä kolme osa-aluetta ovat tärkeitä (Paloniemi ym. 2010).

3.2.2 Asiantuntijuus sosiaalisena ilmiönä

Kognitiivisessa suuntauksessa on painotettu siis asiantuntijuuden tiedollista puolta, kun taas sosiokulttuurisessa keskitytään asiantuntijuuteen yhteisöllisenä ominaisuutena. Kollektiivisuus on nykypäivänä hyvin yleistä, sillä jo vuonna 2000 Blomin ym. (2000, 177) tutkimuksessa tuli esille, että neljä viidestä palkkatyöntekijästä toimi tiimeissä. Experttiys ei ole siis yksilön sisäinen piirre, vaan ilmenee ja kehittyy sosiaalisissa ympäristöissä ja kulttuureissa. Esimerkiksi Wengeriä pidetään tämän tutkimusalueen klassikkona. (Paloniemi ym. 2010.) Yhdessä Laven kanssa he ovat tarkastelleet osaamisen kehittymistä erilaisissa konteksteissa. Heidän mielestään oppiminen on sosiaalista käytäntöä, ja oppimista tapahtuu siinä tilanteessa, missä sitä on sovellettu. (Lave & Wenger 1991, 47, 122.)

Wenger (1998, 6, 73) on taas myöhemmin jatkanut käytäntöyhteisön käsitteen määrittelyä tarkemmin, joka alun perin mainittiin jo Laven ja Wengerin teoksessa vuonna 1991. Wengerin mukaan kuulumme käytäntöyhteisöihin joka hetki, niitä on joka puolella ja ne myös vaihtelevat. Työntekijät muodostavat yhden käytäntöyhteisön – tiimin tai isomman yhteisön. Jäsenet ovat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa keskenään jostakin syystä ja heillä on jaettu näkemys siitä, miten toimitaan yhdessä ja miksi, mutta ne ovat kuitenkin epävirallisia. Tiiviisti toimivissa yhteisöissä syntyy paikallisia tapoja sopeutua toimintaympäristön asettamiin vaatimuksiin ja niistä pyritään selviytymään mielekkäillä tai kohtuullisilla ponnistuksilla. Käytäntöyhteisöt voidaan siis nähdä sosiaalisen oppimisen prosesseina tai sosiokulttuurisina käytänteinä.

Käytäntöyhteisöllä on usein ollut myönteinen merkitys ja sen avulla on tuotu esille yhteisöllisen toiminnan vaikutus ammatillisen identiteetin kehittymiseen (Paloniemi ym. 2010). Pemberton, Mavin ja Stalker (2007) taas tarkastelevat käytäntöyhteisöjen kääntöpuolta. Heidän mukaansa yhteisön toimivuus voi heikentyä, jos vakiintuneesta yhteisöstä poistuu avainhenkilö. Toisaalta taas uusien jäsenten osallistuminen tai uuden käytäntöyhteisön syntyvaihe voi olla kriittinen vaihe. Tällöin luodaan pohja luottamukselle henkilöiden kesken, joka on avoimen viestinnän elinehto. Käytäntöyhteisössä ovat myös valtasuhteet ja johtajuus kriittisiä kysymyksiä.

Palonen, Lehtinen ja Gruber (2007) ovat pohtineet käytäntöyhteisö -käsitettä ja heidän mielestä verkosto -termi on osuvampi kuvaamaan nykypäivänä asiantuntijuuden sosiaalista puolta. Tätä he perustelevat muun muassa sillä, että yksilöt oppivat ja saavat tietoa muualtakin kuin yhdestä yhteisöstä ja toimivat samanaikaisesti useissa ryhmittymissä. Toinen epäkohta on se, että käytäntöyhteisössä ei huomioida uuden tiedon luomista, vaan keskitytään olemassa olevien käytäntöjen sosiaalistamiseen. Työelämän nopeat muutokset eivät siis istu teoriaan hyvin. Sen sijaan vuorovaikutuksen merkitys, jatkuva tiedonvaihto ja dynaamiset sekä muuttuvat rakenteet painottuvat verkosto -termissä sen sijaan.

Suomalaisista tutkijoista taas esimerkiksi Eteläpelto ja Lahti (2008) ovat perehtyneet asiantuntijuuden sosiaaliseen puoleen. Heidän tutkimuksessaan tarkastellaan opettajaksi opiskelevien luovaa yhteistyötä ja sen lähteitä ja esteitä pitkäaikaisissa oppimisyhteisöissä. Yhtenä näkökulmana ovat valtasuhteet, johon vaikuttaa emotionaalinen ilmapiiri ja ryhmän sisäiset jännitteet. Eteläpelto ja Lahti havaitsivat kolme erilaista luokkaa, jolla opiskelijat osallistuivat yhteiseen toimintaan. Ensinnä olivat vahvasti sitoutunut osallistuminen, toisena ajan myötä lisääntynyt osallistuminen ja ajan myötä vähentynyt tai marginaalinen osallistuminen.

Tynjälän (2010) asiantuntijuuden muodostumismallissa on myös sosiaalisia piirteitä. Hänen mukaansa sosiokulttuurinen tieto liittyy persoonallisten tietojen eli teoreettisten, käytännöllisten ja itsesääätelytiedon käytäntöihin, mutta myös erilaisiin laitteisiin ja työvälineisiin sulautuneeseen tietoon. Persoonallinen tieto luo kuvan asiantuntijuudesta ja sosiokulttuurinen antaa sille raamit. Kun asiantuntija ratkaisee ongelmia, hän käyttää hyväkseen kaikkia näistä elementeistä.

3.2.3 Asiantuntijuus tiedon luontina

Tynjälän (2010) mukaan nykypäivän asiantuntijuustyössä luodaan uutta kollektiivisesti ja asiantuntijuuden kehittyminen vaatii sosiaalisiin käytäntöihin osallistumista. Tiedon luominen yhteisöllisenä prosessina tulee esille lisäksi silloin, kun puhutaan verkosto-asiantuntijuudesta (Paloniemi ym. 2010). Nykypäivän asiantuntijuudelle on tyypillistä, että toimitaan moniammatillisissa tiimeissä ja organisaatioiden välisissä solmuissa sekä verkostoissa (Tynjälä 2010).

Edelliset määrittelyt liittyvät Paavolan ym. (2004) jaotteluun, jossa kolmas asiantuntijuuden tarkastelutapa yhdistää kaksi edellistä siten, että tiedon luontia tarkastellaan yhteisöllisenä. Nonaka ja Takeuchi (1995), Engeström (1999) ja Bereiter (2002) ovat luoneet teorioita tähän. Paavolan ym. mukaan keskeisiä yhdistäviä ominaisuuksia näissä teorioissa on muun muassa sosiaalisen prosessin korostaminen tiedon luonnissa, jossa kuitenkin yksilön toiminnalla on tärkeä merkitys sekä pyrkimys tuottaa uutta tietoa ja uudenlaisia käytäntöjä.

Nonakan ja Takeuchin (1995) teoriasta Paavola ym. (2004) ovat poimineet innovatiivisen prosessin, jossa keskeisenä on tietoteorian elementit: hiljainen ja tarkka tieto. Tarkkaa tietoa on helppo selittää selkeillä termeillä. Hiljainen tieto taas on olennainen osa innovaatioiden kehittämisessä. Tämä tieto muoto on persoonallista ja sisältää henkilökohtaisia kokemuksia sekä abstrakteja tekijöitä kuten henkilökohtaisia uskomuksia, näkökulmia ja arvoja. Tiedon luomisen prosessissa on monia tasoja – yksilöllinen, ryhmä, organisaatio ja useiden organisaatioiden välinen – joissa tarvitaan hiljaista ja tarkkaa tietoa. Innovatiivisen prosessin vaiheita ovat tiedon luominen ja tämän jälkeen siirtäminen nousevana tai spiraalimaisena tapahtumana yksilöltä aina organisaatioiden välille asti.

Engeström (1999) taas on luonut expansiivisen oppimisen mallin työtiimeistä. Se sisältää seitsemän askelta ideaalissa muodossaan. Aluksi tiimin yksilöt kyseenalaistavat ja kritisoivat olemassa olevia käytäntöjä. Toisena he analysoivat tilanteen, jonka jälkeen jäsenet ryhtyvät muodostamaan uutta ratkaisua ongelmalliseen tilanteeseen. Neljännellä tasolla he kokeilevat uutta mallia ja ottavat selville sopiiko se ja mitä rajoituksia sillä on. Viidennessä vaiheessa he panevat mallin täytäntöön kokeillakseen käytännön toimivuutta ja sovellettavuutta. Seuraavaksi jäsenet reflektoivat ja arvioivat prosessia, ja lopulta he ryhtyvät vahvistamaan uutta käytäntöä uudessa muodossa.

Bereiter (2002) on Paavolan ym. (2004) mukaan vahvimmin tuonut esille sen, että tieto on asia, jota on mahdollista systemaattisesti luoda ja jakaa yhteisön jäsenten kesken. Bereiter (2002) on määritellyt tiedonrakentamisen mallin, jossa keskeistä on uusien käsitteellisten artefaktien luominen, yhteisöllinen kehittäminen sekä prosessin aikana syntyneen tiedon hyödyntäminen uusia ongelmia ratkaistessa. Hän myös erottelee oppimisen ja tiedonrakentamisen vahvasti toisistaan – uuden tiedon syntyminen prosessissa tapahtuu siis tiedonrakentamista, ei oppimista. Tarkoituksena on synnyttää jotakin kollektiivista uutta, jolloin näkökulma on yhteisöllinen, kun taas oppimisen yhteydessä näkökulma on yksilöllinen.

Kotimaisista tutkimuksista on myös huomioitu tiedon luominen asiantuntijuudessa. Jo aiemmin mainitussa Eteläpellon ja Lahden (2008, ks. luku 3.2.2) selvityksessä on yhtenä näkökulmana yhteisöllisen tiedon luominen, johon he huomasivat emotionaalisen ilmapiirin sekä valtasuhteiden vaikutukset. Tunteet vaikuttavat paljon oppimislanteisiin ja ne muuttavat ryhmien sisäistä jännitettä, joka taas vaikeuttaa reflektiivisen asennoitumisen saavuttamiseen. Myös epäviralliset valtasuhteet voivat toimia tarvittavia muutoksia vastaan.

3.3 Yleiset työelämätaidot

Työelämätaitoja on tutkittu jo pitkään ulkomailla (ks. esimerkiksi Nijhof 1998) ja käsitteiden kirjo on laaja. Jos aiemmista tutkimuksista ei ole löydetty sopivaa termiä, on luotu uusi käsite. Tämä on tuonut entisestään lisää sekavuutta terminologiaan. Englanninkielissä työelämätaitoja ja sen lähikäsitteitä kuvaavat: transferable/key/core/generic skills, generic/graduate attributes ja competences. Kaikilla on omat vivahte-eronsa. (Virtanen 2010, Ursin & Hyytinen 2010.)

Suomalaisessa korkeakoulututkimuksessa kiinnostus yleisiä työelämätaitoja kohtaan heräsi 1990-luvulla ja myös meillä niitä tarkasteltu monesta eri perspektiivistä ja tulkittu monella eri käsitteellä – avainkvalifikaatiot, kompetenssi, geneeriset taidot ja niin edelleen. Käsitteiden laajuuteen vaikuttaa myös käännökset muista kielistä. (Ursin & Hyytinen 2010.) Vesterinen (2001, 34–35) on yhteenvedona sanonut näistä termeistä, että ”kun yksilön kompetenssia, osaamista tai taitoja halutaan määritellä, ne on määriteltävä suhteessa siihen ympäristöön, jossa hän toimii.”

Tässä tutkimuksessa on päädytty käyttämään käsitettä yleiset työelämätaidot ja sen synonyymina geneeriset taidot. Aluksi kuitenkin esitellään lyhyesti lähikäsitteitä ja niiden eroja yleisiin työelämätaitoihin. Tämän jälkeen esitellään tarkemmin geneerisiä taitoja, joita on mainittu useimmin viime vuosina kirjallisuudessa ja joita tarvitaan työelämässä. Esittelyn ei ole tarkoitus olla kaiken kattava, vaan katsaus keskeisiin taitoihin.

3.3.1 Käsitteen määrittelyä

Asiantuntija tarvitsee työssään sekä ammattispesifejä että yleisiä työelämätaitoja, joten siksi näiden esittely on tärkeää. Molempia termejä on määritelty ja käsitteellistetty eri tavoin. Käsitteitä on varmaan yhtä monta kuin tutkijaakin. (Ursin & Hyytinen 2010.) Tähän tutkimukseen on otettu mukaan lyhyisiin esittelyihin käsitteet ammatillinen osaaminen, ammattispesifit taidot, kvalifikaatiot, kompetenssit sekä yleiset työelämätaidot.

Ammatillinen osaaminen määritellään tässä tutkimuksessa yläkäsitteeksi alakohtaisille ja yleisille työelämätaidoille. Collin (2010) on määritellyt ammatillisen osaamisen osia Moilasta, Tasalaa ja Virtainlahtea (2005) mukailleen. Osaaminen koostuu tahdosta, tiedosta, taidosta, kokemuksesta ja kontakteista. Tahto on kiinnostuminen ja suhtautumistapa työhön. Tieto osuus sisältää opinnot, tutkinnot sekä asiantuntemuksen, kun taas taidot harjaantuvat käytännön toteuttamisessa ja tekemisessä. Kokemukseen voi sisällyttää harrastukset, työ- ja elämäkokemuksen. Kontaktit ja yhteydet erilaisiin yhdistyksiin ja asiantuntijaverkostoihin sekä asioiden seuraaminen ovat myös tärkeitä ammatillisessa osaamisessa. Ammatillinen osaaminen vaatii jatkuvaa kehittymistä ja sen oppimisen keskeisimpiä paikkoja ovat työelämä (Collin & Billet 2010).

Collin (2007) määrittelee ammatillisen osaamisen kontekstisidonnaiseksi, jolla voidaan tarkoittaa joko työntekijän ominaisuuksia tai työn vaatimuksia ja näiden tulisi olla tasapainossa. Esimerkiksi sairaanhoitajan työ vaatii määrätynlaista spesifiä osaamista, joten kirvesmiehen koulutuksen saanutta ei voi palkata näihin tehtäviin. Tämä määritelmä ammatillisesta osaamisesta liittyy tässä tutkimuksessa **ammattispesifeihin taitoihin**.

Ursinin ja Hyytisen (2010) mukaan ammattispesifit tiedot ja -taidot ovat eri asia kuin geneeriset taitoihin. Myös Nijhofin (1998) esittelemässä Andersonin ja Mar-

shall'n (1994) kuviossa erotellaan ammattispesifit ja yleiset taidot. Tässä kuviossa esimerkiksi kirjanpito ja hitsaaminen ovat ammattikohtaisia taitoja, kun taas yleisiä ovat muun muassa vuorovaikutus- ja ongelmanratkaisutaidot. Tynjälän (2003) mukaan yksi erityinen osaamisalue ammattispesifeissä taidoissa on esimerkiksi työprosessitietämys. Tätä tarvitaan verkostoitumisessa, tiimityössä ja projekteissa, jotka ovat yleisiä työmuotoja nykyään.

Kirjallisuutta tarkastelemalla voi huomata, että **kompetenssin** ja **kvalifikaation** -käsitteet ovat usein käytettyjä ja niissä on monin paikoin esitetty ammattispesifit ja yleiset työelämätaidot yhdessä. Tämä tulee esille esimerkiksi Väärälän (1995, 44–46) erilaisten avainkvalifikaatioiden luokittelusta:

1) tuotannolliset ja tekniset, johon sisältyvät työstä suoriutumiseen liittyvät ammatilliset taidot, tiedot ja pätevyudet,

2) motivaatio, joka on taito erotella ja suhteuttaa sitoutumistaan itse työhön sekä kykyä säädellä uskollisuutta työorganisaatiolle ja omaa suostumustaan suhteessa työn haasteisiin,

3) mukautumiskvalifikaatiot ovat niitä peruskysymyksiä, jotka koskevat työhön sopeutumista ja suostumista,

4) sosiokulttuuriset, jotka liittyvät työorganisaatioon suhtautumisena. Nämä esiintyvät esimerkiksi tiimi- ja verkostokeskusteluissa ja

5) innovatiiviset kvalifikaatiot, joilla tarkoitetaan niitä toimintoja, jotka poikkeavat rutiineista ja joilla työprosessia kehitetään.

Ruohotie (2002) käyttää myös avainkvalifikaatio -termiä. Hänen mielestään ne helpottavat erityisosaamisen hankkimisen nopeasti ja tehokkaasti. Ruohotien mielestä ne eivät ole täysin synonyymeja ammatti- ja kenttäspesifisille kvalifikaatioille, vaan ovat abstraktimpia. Pelttari (1997, 24–25) on tarkastellut kirjallisuutta ja todennut, että kvalifikaatio -termi ja työ ovat usein yhteydessä. Käsite määritellään muun muassa työprosessin edellyttämänä yksilön ominaisuutena, niin kutsuttuna suhde-käsitteenä. Tämä taas Streumerin (1993) mukaan tarkoittaa yksilön sekä heidän asemansa ja työhön liittyvän ympäristön välistä suhdetta. On kuitenkin huomattava, että kvalifikaatiot ovat aina persoonallisia, joten näitä ei voi tarkastella irrallisina asioina vaan on huomioitava henkilöt.

Streumerille (1993) kompetenssin käsite on abstraktimpi kuin kvalifikaatio. Jälkimmäinen viittaa hänen mielestään konkreettisiin toimintojen suorituskyyyn -

kompetenssi taas näiden toimintojen sääntelyyn. Kompetenssilla siis tarkoitetaan enemmän ajattelun rakennetta, skeemojen tulkintoja ja toimintamalleja kuin erityisesti taitoja. Ellströmin (1998) mukaan kompetenssilla taas voidaan tarkoittaa työn edellyttämiä vaatimuksia, jotka liittyvät sen tehtävien hoitamiseen. Sitä voidaan pitää myös inhimillisenä pääomana tai resurssina, jonka yksilö tuo mukanaan. Se voi olla esimerkiksi formaalia pätevyyttä tutkintojen muodossa tai yksilön potentiaalia.

Rychenin ja Salganikin (2003) mukaan kompetenssi ei ole yhtä kuin taito. Kompetenssi on määritelty siten, että se on kyky kohdata menestyksekkäästi monimutkaisia vaatimuksia tietyssä kontekstissa. Tästä johdettuna kompetentti suoritus riippuu tiedon käyttöönotosta, kognitiivisista ja käytännöllisistä taidoista, kuten myös sosiaalisesta ja käyttäytymiskomponenteista kuten asenne, tunteet, arvot ja motivaatio.

Yleiset työelämätaidot määritellään siis tässä tutkimuksessa Ursinin ja Hyytisen (2010) sekä Virtasen (2010) mukaan siten, että geneerisiin eli yleisiin työelämätaitoihin ei lasketa ammattispesifejä taitoja, vaan ovat alalta toiselle siirrettäviä taitoja. Ruohotie (2000) käyttää käsitettä työelämävalmiudet, joka on ehkä läheisin tässä tutkimuksessa käytettävälle termille. Tämä ei kuitenkaan ole täysin synonyymi yleisille työelämätaidoille, sillä valmius viittaa enemmän opetettuihin asioihin. Määrittelyn taustalla on myös Järvisen, Koiviston ja Poikelan (2000, 117) toteamus taitojen yhteydestä metakognitioihin ja reflektointiin. Heidän mukaansa taitoja on usein kuvattu metakognitioina, joita käytetään eri tavalla eri tilanteissa. Niiden ei ole nähty kuitenkaan muodostuvan itsestään eikä suoran opetuksen avulla, vaan niiden kehittymiseen tarvitaan oppijan omia reflektointitaitoja. Nijhof (1998) viittaa Nijhofin ja Remmersin (1989) toteamukseen, että mitä yleisemmästä taidosta on kyse, sitä enemmän sen oppiminen vaatii reflektointia.

Opinnoista (työ)elämään -seminaarissa Kallio (2011) on esitellyt Ursinin ja Hyytisen (2011) määritelmän, jonka mukaan yleisten työelämätaitojen erilaisia tyypitteilyjä, sisältöjä tutkimuskirjallisuudessa on 3-40 kappaletta. Näistä keskeisimpiä on pyritty seuraavaksi luokittelemaan työelämätaitojen alakäsitteiksi. Näitä ovat viestinnälliset, korkeamman tason ajattelutaidot sekä persoonalliset taidot. Sisältöjen määrästä voi päätellä, että nykyisten työläisten tulee olla moniosaajia.

3.3.2 Viestintätaidot

Asiantuntijuus on osittain myös kollektiivista, kuten aiemmin luvussa 3.2.2 mainittiin. Tämä luo haasteita yksilöille, sillä tiedonjakaminen, eri alojen ammattilaisten kanssa kommunikointi ja verkostoissa toimiminen vaativat sosiaalisia ja interpersoonallisia taitoja. Näitä ovat esimerkiksi yhteistyö-, vuorovaikutus- ja ryhmätyötaidot. (Tynjälä ym. 2006.)

Viestintätaidoissa tarvitaan vuorovaikutusosaamista, jonka määrittelemisen on erittäin haastavaa. Woodin (2004, 9) kuvaus vuorovaikutuksesta on aika kattava. Hän kuvaa sitä ”systemiseksi prosessiksi, jossa yksilöt ovat vuorovaikutuksessa ja jossa symboleiden avulla luodaan sekä tulkitaan merkityksiä”. Erittäin tärkeää on muistaa, ettei merkityksiä voi siirtää, joten tarvitaan taitoa, jotta esimerkiksi yhteistyö työpaikoilla sujuu. Viestintätaidoilla tässä yhteydessä tarkoitetaan sekä kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa että interaktiivisessa kommunikoinnissa tarvittavia taitoja ja kirjallista ilmaisutaitoa.

Reichin (1995, 195, 250) ammattiluokituksista kerrottiin jo aiemmin ja niissä on havaittavissa myös viestintään liittyviä taitoja. Henkilöpalvelu aloilla työskenteleviltä vaaditaan sosiaalisia taitoja eli miellyttävää käytöstä, jota toisaalta kutsutaan hyväksi asiakaspalveluksi. Myös symbolianalyttikot tarvitsevat työssään sosiaalisia taitoja yhteistyön muodossa. Tynjälän ym. (2005, 31) mukaan verkostoitumista tapahtuu sekä organisaation että yksilötasolla, ja he väittävätkin, että verkostoituminen ja sen toimivuus on kilpailukyvyyn sekä työssä menestymisen elinehto.

Blomin ym. (2001, 175, 179) tutkimuksessa on puolestaan tuotu esille tiimityöskentelyn määritelmä. Heidän mukaansa erilaisia projekteja tai verkostoja voidaan kutsua tiimityöskentelyksi. Niiden piirteisiin kuuluu matala hierarkia, joustavuus sekä työprosessien höllä aika- ja paikkasidonnaisuus. Blomin ym. tutkimuksen mukaan jo vuonna 2000 neljä viidestä palkkatyöntekijästä toimi tiimeissä (emt. 177), joten näitä voidaan pitää erittäin tärkeinä työelämätaitoina.

Moniammatillisuus on läheinen käsite tiimityöskentelylle. Katajamäen (2010, 26) mukaan se voidaan käsittää yksilöllisesti ja yhteisöllisesti. Yhteisöllisestä näkökulmasta tarkasteltuna moniammatillisuus on sitä, että ”yhteisö tuottaa vaadittavan osaamisen sen jäsenten osaamisen avulla.” Yksilöllinen tulkinta taas painottaa sellaisia päteyyksiä, joissa korostuvat kyseessä olevan alan yleiset työelämätaidot esimerkiksi asen-

teet, ongelmanratkaisutaidot ja sosiaaliset taidot. Näin tarkasteltuna moniammatillisuus ei ole vain viestinnällistä taitoa vaan se yhdistää kaikkia työelämätaitoja.

Myös tuoreemmissa tutkimuksissa on havaittavissa viestintätaitojen tärkeys. Tynjälän ym. (2006) tutkimuksen mukaan kaikki tieteenaloja (opettajat, lääketiede, yleinen kasvatustiede ja informaatioteknologia) yhdisti sosiaalisten taitojen tarve. Kyse-lytutkimuksessa kyseisiltä aloilta 2–10 vuotta sitten valmistuneet saivat arvioida tarvitsemiaan työelämätaitoja ja missä niitä ovat oppineet. Opettajien ja lääkäreiden kohdalla tulos ei ollut yllättävä, sillä heidän työnsä sisältää paljon vuorovaikutusta muiden ihmisten kanssa. Toisaalta taas kasvatustieteilijät ja informaatioteknologit työskentelevät paljon projekteissa ja kehitystehtävissä, joissa on mukana asiakkaita sekä kollegoita ja muita työntekijöitä. Tynjälä ym. (2005, 31) mukaan kansainvälistyminen taas tuottaa liikkuvuutta monessa muodossa, joten se vaatii työntekijöiltä muun muassa kielitaitoa ja kulttuurien tuntemusta.

Ursinin ja Hyytisen (2010) esittelemässä OECD:n eli Organisation for Economic Co-operation and Development:n lanseeraamaassa korkeakouluopiskelijoiden osaamista kartoittavassa hankkeessa AHELO-FS (Assessment of Higher Education Learning Outcomes – Feasibility Study) tulee esille myös viestinnällisiä taitoja. Hankkeen tarkoituksena on luoda osaamisen mittaumenetelmä vuoteen 2012, jolloin voidaan kansainvälisesti vertailla opiskelijoita. Suomi on yksi viidestätoista maasta, joka on mukana tässä, ja tarkennettuna generisiä taitoja mittaavassa, osa-alueessa. Hankkeessa työelämätaidoiksi määritellään muun muassa ”kirjoittamisen vakuuttavuus (argumentatiivisen ja jäsennellyn tekstin tuottaminen) sekä oikeakielisyys (kieliopillisesti ja tyylillisesti sujuvan tekstin kirjoittaminen).” Ursin ja Hyytinen kritisoiivat AHELO -mittarin kapea-alaisuutta, joka jättää huomioimatta esimerkiksi medialuku- ja tiimityötaidot.

Viestintää tapahtuu usein nykyään myös ilman kaikkien jäsenten läsnäoloa. Muun muassa palkkatyön arkeen kuuluu kiinteästi tietotekniikka, ja useilla mittareilla mitattuna työelämä ja yhteiskunta ovat tulleet yhä riippuvaisemmaksi tieto- ja viestintäteknologiasta. Se on myös ymmärrettävää siinä mielessä, että kun kerran on omaksunut uudenlaisen toimistotekniikan, on mahdotonta ajatella palaavansa entiseen. (Blom ym. 2001, 115.) Tynjälän ym. (2005, 31) mukaan tieto-, viestintä- ja automaatiotekniikan kehittyminen sekä globalisaation laajentuminen ovat johtaneet siihen, että esimerkiksi

tietokoneen käytöstä on tullut niin sanotusti kansalaistaitoa. Välineiden ja ohjelmien käytön ohella tulee hallita medialuku- ja ongelmanratkaisutaitoja sekä kriittisyyttä.

3.3.3 Korkeamman tason ajattelutaidot

Tässä tutkielmassa tiedon prosessointitaitoa pidetään yläkäsitteenä, joka sisältää monia korkeamman tason ajattelutaitoja, kuten kriittiset arviointi- ja ongelmanratkaisutaidot, käsitteellistäminen, syntetisointi eli yhdistely, analyyttinen päättely ja visiointikyky. Ursinin ja Hyytisen (2010) esittelemän AHELO -hankkeen korkeamman tason ajattelutaitoja ovat ”analyyttinen päättely ja kriittinen arviointi (olennaisen tiedon tunnistaminen, ristiriitaisten näkemysten erottaminen, loogisten virhepäätelmien ymmärtäminen) ja ongelmanratkaisu (loogisiin ja perusteltuihin argumentteihin perustuvien johtopäätösten tekeminen ja niiden seurausten ymmärtäminen).”

Bereiter ja Scardamalia (1993, 83) pitävät ongelmanratkaisutaitoa keskeisenä asiantuntijuuden elementtinä. Arkipuheessa ongelmanratkaisulla tarkoitetaan jotakin sellaista, mikä on väärää ja se pitää ratkaista. Kognitiivisessa psykologiassa tämä taito ymmärretään syvällisemmin ja sillä tarkoitetaan sitä, että pyrimme saavuttamaan ratkaisun sellaiseen asiaan, mihin emme tiedä ennalta vastausta tai reittiä.

Korkeakoulutuksesta valmistunut kohtaa työelämässä monia erilaisia korkeamman tason ajattelutehtäviä. Tynjälän ym. (2006) mukaan näitä ovat muun muassa kriittinen analysointi-, käsitteellistämisen- ja syntetisoinnintaidot. Murtonen, Rautopuro ja Väisänen (2007) ovat taas sitä mieltä, että tutkimustaidot pitäisi kuulua yleisiin taitoihin kaikilla kansalaisilla. Siksi niiden opettaminen korkea-asteella tulisi olla erittäin keskeisessä asemassa.

Murtonen (2004) muistuttaa myös, että korkeakouluopiskelijoiden yksi tärkeä hallittava osa-alue on tieteellisen tiedon ymmärtäminen, käyttö ja tuottaminen, sillä nykyisessä informaatioyhteiskunnassa nämä ovat arkipäiväisiä ja tärkeitä. Barrie (2006) toteaa, että työelämätaidot eivät välttämättä ole tietoisien oppimisen ja opetuksen kohteena ja niitä saatetaan pitää toissijaisina tieteenalakohtaisiin taitoihin verrattuna.

Reich (1995, 196–197, 250) määrittelemä symbolianalyttinen työ sisältää ongelmanratkaisun ja -tunnistuksen sekä strategisen välityksen tehtäviä, jossa selvitetään, identifioidaan ja välitetään ongelmia käsittelemällä symboleja. Näistä saadaan abstrak-

teja käsitteitä, jotka yksinkertaistavat todellisuutta ja joita voidaan muokata edelleen järjestelemällä, testaamalla tai yhdistelemällä. Lopulta ne voidaan palauttaa takaisin todellisuuteen. Tähän prosessiin tarvitaan abstraktin ajattelun, järjestelmäajattelun kekeilemisen ja yhteistyön taitoja.

Laitinen (2008) on sanonut, että opiskelijoista halutaan kriittisiä ajattelijoita. Jones (2009) pitää juuri kriittistä ajattelua yhtenä keskeisenä työelämätautona. Se on ymmärretty esimerkiksi historian alalla todisteiden tutkimuksena, kykynä ymmärtää monimutkaisuutta ja epäselvyyksiä, poliittisten ja ideologisten tehtävien tietoisuutena sekä saadun viisauden kyseenalaistamisena. Ongelmanratkaisutaidot sisältävät esimerkiksi fysiikassa hypoteesien kehittelyn ja testaamisen sekä tietoisuuden aiheiden tarkkuudesta, virheettömyydestä ja perusteellisuudesta. Barrien (2006) mukaan taitoa ei voida tulkita yleiseksi, jos sen sisällöt vaihtelevat kontekstista toiseen, kuten Jones (2009) on kuvannut.

3.3.4 Persoonalliset taidot

Useiden taitojen ohella kirjallisuudessa ja tutkimuksissa listataan paljon erilaisia persoonallisia taitoja, joita henkilön tulisi hallita, jotta pärjää työelämässä. Nijhofin (1998) esittelemässä Andersonin ja Marshall'n (1994) kuviossa näitä nimitetään persoonallisiksi kompetensseiksi. He ovat listanneet muun muassa motivaation, itsevarmuuden, johtajuuden sekä oma-aloitteisuuden kuuluvaksi tähän kategoriaan. Tynjälän ym. (2005, 31) mukaan taas yhteiskunnan globalisaatio vaatii ihmisiltä eettisyyttä ja suvaitsevaisuutta. Lisäksi työelämässä on vastassa kompleksisuutta, jatkuvaa muutosta sekä epävarmuutta. Persoonallisina taitoina voidaan pitää myös joustavuutta, tehokkuutta, elinikäisen oppimisen taitoja ja sisäistä yrittäjyyttä.

Blomin ym. (2001, 103–105) tutkimuksessa tulevat esille joustavuus ja tehokkuus, jotka ovat 1990-luvun jälkimainingeissa lisääntyneet. Tämä on tarkoittanut palkkatyöläisille kohdistuvia tulosvelvoitteita ja työn kuormittavuuden kasvua. Varsinkin julkinen sektori on ollut melkoisessa myllerryksessä, kun on tehty esimerkiksi henkilöstö- ja taloudellisia leikkauksia. Blomin ym. tutkimuksen informanttien mukaan suomalainen arvomaailma on murenemassa, jota edistää työttömyyden uhka, työn stressaavuus, yhteiskunnallinen eriarvoistuminen ja syrjäytymisen riski. Tutkimukseen vastan-

neista henkilöistä neljä kymmenestä ei usko jaksavansa työssään eläkeikään asti. Julkusen (2008, 107) mukaan joustavuutta ei tulisi tarkastella vain negatiivisena ilmiönä, sillä se voidaan ymmärtää myös paikan, ajan ja palkan joustona. Tällöin työntekijän kannalta se merkitsee muun muassa etätyömahdollisuutta, työn ja yksityiselämän helpompaa yhteensovittamista, motivaation ja työtehon kasvamista.

Työ koetaan myös entistä useammin henkisesti kuormittavaksi, kun taas fyysinen rasittavuus on laskenut. Tähän on vaikuttanut teknologian kehittyminen, kun esimerkiksi rutiinitöitä on koneistettu. Toisaalta taas koulutetun työvoiman kysyntä on kasvanut ja samalla myös työntekijöihin kohdistuneet vaatimukset oppia jatkuvasti uutta teknologian vanavedessä. (Blom ym. 2001, 105–106.) Tällaisissa tilanteissa koulutukseen ei pysty kaikkeen, mutta se voi tarjota elinikäisen oppimisen taitoja sekä kannustaa yrittäjänä toimimiseen ja sisäiseen yrittäjyyteen, jotka ovat valttikortteja työmarkkinoilla (Tynjälä ym. 2005, 31).

Honkanen (2011) mainitsee, että yrittäjyydestä puhutaan yhteiskunnassa siten, että se olisi ainoa vaihtoehto selvitä epästabiilissa maailmassa. Huikeimmillaan sitä pidetään ihmisten luonnollisena toimintatapana, johon liittyvää osaamista tulisi kehittää kansalaisvelvollisuutena. Yrittäjyys sisältää muun muassa oma-aloitteisuuden, luovuuden ja innovatiivisuuden asenteelliset valmiudet. Heinosen ja Vento-Vierikon (2002, 7, 28–29) mukaan taas sisäisellä yrittäjyydellä tarkoitetaan yrittäjämäistä toimintaa omassa työssään ja jo olemassa olevassa organisaatiossa. Se on väline ja keino vastata työelämän ja oppimisen haasteisiin. Yrittäjämäinen toiminta tuottaa hyötyjä yksilölle muun muassa työn iloa sekä organisaatiolle, jolloin se kasvattaa kilpailukykyä.

3.3.5 Yleiset työelämätaidot sosiaali-, terveys- ja hoitoaloilla

Sosiaali-, terveys- ja hoitoaloilla on hyvin naisvoittoisia ammatteja, joka tulee esille myös Tehy ry:n jäsenmäärästä. Tehy ry on Suomen suurin sosiaali- ja terveysalan järjestö ja sen jäsenistä 93 % on naisia (Tehy 2012). Sosiaali-, terveys- ja hoitoaloilla työskentelevät useimmiten henkilöpalveluissa tai symbolianalyttisissä tehtävissä, kuten Korhosen ja Sainion (2006, 231) tutkimuksessa tulee esille. Siinä on tarkasteltu muun muassa terveystieteiden koulutusalaalta yliopistoista viisi vuotta sitten valmistuneiden

(vuonna 2000) työelämää. Johto- tai esimiestehtävissä toimii yli kolmasosa terveystieteilijöistä ja lähes kolmasosa opetuksen tai koulutuksen parissa.

Stenströmin, Laineen ja Valkosen (2004; 2005, 67) tutkimuksessa taas ammattikorkeakouluista sosiaali- ja terveysaloilta valmistuneista 79 % koki työskentelevänsä asiantuntijatehtävissä, vaikka pääsääntöisesti määrittelivät työnsä suoritustasoiseksi. Tutkimuksessa tarkasteltiin hallinnon ja kaupan, tekniikan ja liikenteen sekä sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden sijoittumista työelämään kolme vuotta valmistumisen jälkeen. Lisäksi tavoitteena oli selvittää, mitkä tekijät ovat olleet yhteydessä työelämään sijoittumisessa.

Sosiaali-, terveys- ja hoitoaloja on tutkittu paljon, samoin myös aloilla vaadittavia taitoja. Viestintätaitoja tulee esille esimerkiksi Nousiaisen (1998, 25, 48) tutkimuksessa. Hän on haastattelemalla tarkastellut osastonhoitajien ja ylihoitajien käsityksiä sairaanhoitajan työn osaamisalueista. Tutkimuksen tuloksina esiintyvät seuraavat pääkategoriat: yhteiskunnalliset, yhteistyö, ajattelu ja päätöksenteko sekä toiminnalliset taidot. Näistä yhteistyötaidot liittyvät esimerkiksi siihen, että sairaanhoitajalla on taitoa rakentaa yhteistä, tavoitteellista toimintaa asiakkaan sekä kollegoiden kanssa. Honkakosken (1995, 82) mukaan sosiaalialan asiantuntija tarvitsee herkistyneitä sosiaalisia taitoja, sillä henkilöstöä vähennetään ja asiakkaiden itsemääräämisoikeuksia on lisätty.

Korhonen, Mäkinen ja Valkonen (2001, 43–45) ovat taas tutkineet yliopistoista ja ammattikorkeakouluista sosiaali- ja terveysalalta valmistuneiden valmiusulottuvuuksia, joita he luokittelevat neljä: perinteiset sosiaali- ja terveysalalla tarvittavat valmiudet, teoreettiset ja tutkimusvalmiudet, taloudellis-hallinnolliset valmiudet ja yhteiskunnallinen tietämys. Viestintätaitoihin liittyvät perinteisistä valmiuksista asiakaspalvelu-, keskustelu- ja kuuntelutaidot sekä ihmissuhdetaidot ja taloudellis-hallinnollisesta ulottuvuudesta taas johtamis-, viestintä- ja ATK-valmiudet. Tutkittavat olivat kokeneet oppineensa keskiarvoisesti jonkin verran tai melko paljon kaikkia muita paitsi viestintä- ja ATK-valmiuksia. Näitä he olivat kokeneet oppineensa tyydyttävästi. Julkunen (2008, 172–174) on todennut, että nykyisin esimerkiksi sairaanhoitajien tehtäviin kuuluu potilaskansioiden päivittäminen tietokoneilla, koska on siirrytty sähköisiin järjestelmiin. Työn laadun ja osaamisen varmennus onnistuu myös tietotekniikan avulla.

Uudempia tutkimuksia edustaa Katajamäen (2010, 15, 80, 149) laadullinen tapaututkimus oppimisprojektin yhteydessä. Siinä tavoitteena oli muun muassa sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden moniammatillisuuden oppimisen kuvaaminen, analysointi

ja käsitteellistäminen. Tutkimuksen tuloksissa tuli esille muun muassa, että moniammatillisen projektityöskentelyyn liittyivät merkittävästi johtamisen taidot, joita hän luettelee olevan suunnittelu-, organisointi-, kommunikointi-, neuvottelu- ja arviointitaidot.

Korkeamman tason ajattelutaitoja tarvitaan myös sosiaali-, terveys- ja hoitoaloilla. Pelttari (1997, 134, 207–208) on tutkinut haastatteleamalla terveydenhoitoalan edustajia ja opettajia sairaanhoitajien kva­lifikaatiovaatimuksista. Tuloksissa tuli esille muun muassa, että sairaanhoitaja tarvitsee monipuolisia tiedonhankkimisvalmiuksia sekä päätöksentekokykyä. Jatkuva itsensä, asiantuntijuutensa, hoitotyön ja työyhteisön kehittäminen ovat myös taitolistauksessa mukana.

Nousiaisen (1998, 60) tutkimuksessa on myös havaittavissa samansuuntaisia tuloksia. Hänen mukaansa ajattelun ja päätöksenteon taidot liittyvät sekä hoitosuhteeseen että moniammatillisuuteenkin. Hoitajan tulee osata keksiä potilaalle hoitamisen perusidea ja tehdä itsenäisiä päätöksiä. Lisäksi heidän tulisi osata kehittyä ammatillisesti ja kehittää työyhteisöä sekä soveltaa teoria käytäntöön. Toiminnallisiin taitoihin kuuluu taas esimerkiksi suunnittelu- ja organisointitaidot.

Korhosen ym. (2001,44–45) tutkimuksessa on havaittavissa joitakin korkeamman tason ajattelutaitoja teoreettisesta ja tutkimuksellisesta ulottuvuudesta. Näitä ovat kyky teoreettiseen ajatteluun, valmiudet tutkia, arvioida ja kehittää omaa työtään. Taloudellis-hallinnollisista valmiuksien ulottuvuudesta organisointikyky ja yhteiskunnallinen tietämys ulottuvuudesta valmius ennakoida tulevaa liittyvät korkeamman tason ajattelutaitoihin myös. Näitä taitoja oli opittu vastaajien mukaan molemmilla aloilla keskiarvoisesti jonkin verran – melko paljon väliltä.

Persoonallisia taitoja on esitelty myös useissa tutkimuksissa. Pelttarin (1997, 134, 225) tutkimuksen tuloksissa tuli esille muun muassa, että sairaanhoitajilta vaaditaan muutoksen hallintakykyä eli avoimuutta muutokselle sekä joustavuutta. Lisäksi tulevaisuudessa ja jo nyt vaaditaan kansainvälisyyttä monikulttuuristuvan yhteiskunnan edessä. Lisäksi hän toi esille tärkeänä myös arvo-osaamisen, johon hän liittää korkean ammattimoraalin ja eettisyyden. Nämä ovat hänen mielestään sairaanhoitajan ammattitaidon peruspilareita. Metsämuuronen (2000, 52–53) on taas tutkinut asiantuntijoiden mielipiteitä sosiaali- ja terveysalan tulevaisuuden kuvista kvantitatiivisella Delfi -menetelmällä. Osaamisen tarveluokkia oli paljon esimerkiksi kansainvälisyysosaaminen, innovatiivinen työote ja yrittäjäjyys.

Persoonalliset taidot tulevat myös esille Korhosen ym. (2001, 43–45, 78) tarkastelussa, joita ovat perinteisestä ulottuvuudesta omatoimisuus, erilaisuuden hyväksyminen, vastuullisuus, emotionaalinen kypsyyden ja epävarmuuden sietokyky. Teoreettiset ja tutkimusvalmiudet sisältävät halun ja valmiuden itsensä jatkuvaan kehittämiseen sekä valmiuden jatko-opintoihin. Taloudellis-hallinnollisessa ulottuvuudessa persoonallisiin taitoihin liittyy kansainvälistyminen ja yrittäjyys. Näistä kaikki muut persoonalliset taidot olivat saaneet melko positiivisia vastauksia, paitsi kansainvälistyminen ja yrittäjyys. Näitä valmiuksia tutkittavat olivat arvioineet oppineensa ehkä vähän – jonkin verran väliltä. Korhonen ym. toteavat yhteenvetona, että sosiaali- ja terveystalalta valmistuneiden sijoittuminen työelämään on ollut onnistunutta.

Stenströmin ym. (2004) tutkimuksessa tarkasteltiin useita taitoalueita siten, että millaisia valmiuksia ammattikorkeakoulutus on antanut työelämään ja millainen merkitys on kullakin valmiudella ollut työelämässä menestymisen kannalta. Opiskelijoiden arviot olivat aika kielteisiä lähes jokaisen taidon kohdalla. Esimerkiksi sosiaali- ja terveystalalan opiskelijoiden arviot luovuuden/innovatiivisuuden työelämävalmiuksista suhteessa opiskelun antamiin valmiuksiin oli negatiivista eli opinnot eivät olleet hyödyttäneet tätä taitoa.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -ONGELMAT

Tämän tutkimuksen tavoite on selvittää, mitä työelämätaitoja korkeakouluopiskelijat ovat kokeneet oppineensa suomalaisissa korkeakouluissa. Yhtenä näkökulmana on nuorten aikuisten työelämätaitojen oppiminen eri koulutuksissa ja eri aloilla, jotka tässä tutkimuksessa on rajattu sosiaali-, terveys- ja hoitoaloiksi. Vertailua tehdään myös sukupuolten ja eri-ikäisten opiskelijoiden välillä. Lisäksi tarkastellaan aiemman työkokemuksen ja edellisten opintojen sekä opiskeluaikaisen harjoittelun mahdollisia vaikutuksia työelämätaitojen kehittymiseen.

Tutkimusongelmat ovat:

1. Mitä työelämätaitoja sosiaali-, terveys- ja hoitoalojen korkea-asteen opiskelijat kokevat oppineensa koulutuksen aikana?
2. Onko työelämätaitojen oppimisessa eroja vertailtaessa
 - 3.1 ammattikorkeakoulu- ja yliopisto-opiskelijoita,
 - 3.2 sosiaali-, terveys- ja hoitoaloja,
 - 3.3 sukupuolta tai
 - 3.4 ikää?
3. Onko työelämätaitojen oppiminen yhteydessä
 - 4.1 yleiseen työkokemukseen,
 - 4.2 oman opiskeltavan alan työkokemukseen
 - 4.3 opintojen aikana suoritettuun harjoitteluun tai
 - 4.4 aiempiin opintoihin?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämän tutkimuksen aineisto on osa laajempaa Euroopan sosiaalirahaston (ESR) rahoittamaa *Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella* -hanketta. Sen kaksi osaprojektia toteutettiin Jyväskylässä Koulutuksen tutkimuslaitoksella, ja tutkielman aineisto kuuluu *Työelämävalmiudet ja -yhteydet korkea-asteella* -osaprojektiin.

Tämän tutkimuksen tekijä ei ole ollut mukana aineiston hankinnassa, joten tutkimuksen kohdejoukon ja metodin valintaan sekä käyttöön, otantaan ja aineiston hankintaan liittyvät tiedot perustuvat osaprojektin tutkijoiden antamiin informaatioihin (ks. *Työelämätaitojen kehittyminen...2012*, Kalliomäki 2010). Samaa aineistoa on hyödynnetty aiemminkin eri näkökulmasta. Kalliomäen (2010) pro gradu -tutkielman aihe oli *Ammatillinen identiteetti korkeakouluopiskelijoilla – Tarkastelussa sosiaali-, hoito- ja terveysalat*.

Alaluvuista ensimmäisessä kuvataan tutkimukseen kohdejoukko, joka on rajattu koko aineistosta sosiaali-, terveys- ja hoitoalojen opiskelijoihin. Jatkossa siis kohdejoukolla tarkoitetaan tähän tutkimukseen valittuja vastaajia kyseessä olevilta aloilta. Tämän jälkeen kuvataan aineiston hankintaan liittyvät valinnat ja käytännöt. Kolmannessa pääluvussa kerrotaan aineiston analysoinnista sisältäen summamuuttujien muodostamista ja käytettyjä tilastollisia testejä koskevat informaatiot. Lopuksi arvioidaan vielä kyselyn luotettavuutta.

5.1 Tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimukseen osallistui 585 sosiaali-, terveys- ja hoitoalan opiskelijaa Tampereen, Jyväskylän ja Oulun seudun korkeakouluista. Kaikkiaan kysely lähetettiin noin 1097 yliopisto-opiskelijalle (tästä tarkemmin luvussa 6.2.3) eri vuosikursseilta sekä 350:lle kolmannen vuosikurssin ammattikorkeakouluopiskelijalle. Yhteensä tutkimuksen kohdejoukko oli siis arviolta 1447 henkilöä. Tutkimuksen perusjoukko oli kaikki Manner-Suomen sosiaali-, terveys- ja hoitoalojen opiskelijat ammattikorkeakouluista ja yliopistoista, koska tutkimusprojekti oli osa Manner-Suomen ESR -ohjelmaa.

Osaprojektin tutkijat hankkivat aineiston Internet -kyselylomakkeilla, ja opiskelijoita tavoiteltiin yleisten sähköpostilistojen kautta, joten lopullisesti ei ole voitu vaikuttaa siihen, keitä tutkimukseen osallistui. Tässä mielessä otanta oli satunnaista. (ks. Metsämuuronen 2011.) Toisaalta tutkimukseen osallistujat valittiin osittain ei-satunnaisella otannalla. Metsämuuronen (2011, 61) määrittelee tällaisen otantamenetelmän yhdeksi piirteeksi sen, että on vaikutettu kohdejoukon valintaan. Tutkimusprojektin ollessa osa Manner-Suomen ESR -ohjelmaa korkeakoulut valittiin Länsi-Suomesta. Lisäksi tutkijat halusivat tutkia määrättyjä aloja, joten tässäkin mielessä otanta oli ei-satunnainen. Kohdejoukon valintaan vaikuttivat myös aikaisemmat tutkimukset sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijoista ja halu tutkia heitä lisää (ks. esimerkiksi Virtanen, Tynjälä & Stenström 2008, 2010). Tutkijoilla oli tarkoitus valikoida mukaan yleisiä ja toisilleen läheisiä aloja yliopistoista ja ammattikorkeakouluista.

5.2 Aineiston hankinta

Osaprojektin metodiksi tutkijat valitsivat lomaketutkimuksen. Strategiaa voidaan kuvata surveyksi, sillä perusjoukosta oli valittu otos ja tietoa kerättiin standardoidusti laajalta joukolta ihmisiä. Standardointi tarkoittaa tässä tilanteessa sitä, että asioita kysyttiin täsmälleen samalla tavalla kaikilta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 134, 193.)

Ensimmäisessä alaluvussa kerrotaan kyselylomaketutkimuksesta, sen eduista ja haitoista. Tämän jälkeen kuvataan aineistonkeruussa käytettyä lomaketta. Aineiston hankinta toteutettiin sähköisesti, joten sen toteutuksesta ja onnistumisesta kerrotaan viimeisessä alaluvussa.

5.2.1 Kyselylomaketutkimus

Aineiston hankinta toteutettiin strukturoidulla Internet-kyselylomakkeella. Tutkimusasetelma oli poikittainen, sillä aineisto kerättiin yhtenä ajankohtana useilta vastaajilta (ks. Vastamäki 2010). Kyselylomaketutkimuksella on pitkät perinteet kasvatustieteissä (Valli 2010a) ja Hirsjärven ym. (2009, 195) mukaan kyselytutkimuksen etuja ovat laajat aineistot. Myös tämän tutkimuksen aineisto oli laaja. Lisäksi kyselylomakkeen etuna mainitaan, että samalla voidaan kysellä monia asioita, joten sitä voidaan pitää tehokka-

na tutkimusmenetelmänä. Kun aineisto on laaja, se on myös yleistettävämpi. Myös kyselyn analysointi on tehokasta, sillä tarkkaan suunnitellun kyselyn vastaukset on helppo tallentaa sähköiseen muotoon ja analysoida tietokoneen avulla. (Hirsjärvi 2009, 195.)

Lomaketutkimuksella on myös haittapuolia. Hirsjärven ym. (2009, 195) mukaan vastaustilanne on ainutkertainen eikä lomakkeen lähettämisen jälkeen tutkijalla ole enää mahdollisuutta vaikuttaa kysymyksiin, joten väärinymmärryksiä ei voi kontrolloida. Tähän kielteiseen puoleen tutkimusprojektissa pyrittiin varautumaan sillä, että kyselylomaketta testattiin useasti ennakolta. Hirsjärvi ym. (2009, 195, 198) huomauttavatkin, että hyvää lomaketta ei laadita nopeasti ja sitä testataan ennen käyttöä.

Vallin (2010a) mukaan kyselylomaketutkimuksessa kysymysten muotoilulla on suuri merkitys ja ne luovat perustan tutkimuksen onnistumiselle. Perussääntö kysymysten tekemiseen on, että niiden tulee olla yksiselitteisiä ja sanamuodoiltaan tarkkoja. Lisäksi käytetty kieli tulee olla kohderyhmälle sopivaa ja oikeinkirjoituksellista. Tarkasti suunniteltu lomake ja täsmälliset kysymykset saattavat innostaa vastaamaan (Hirsjärvi ym. 2009, 204). Vallin (2010a) mukaan mittarin rakentamisessa teoria ja aiemmat tutkimukset ovat vahvassa roolissa, sillä keskeiset käsitteet löytyvät teoriasta. Kysely ei saa olla liian pitkä, sillä loppua kohden voi perusteellisuus vastaamisessa hiipua. Myös aihealue ja sen merkitys informanteille ovat vastaamiseen innostavia tekijöitä.

Vallin (2010a) mukaan Internet-kyselyn hyviä puolia on taloudellisuus, sillä se voidaan lähes vaivattomasti lähettää laajalle joukolle ihmisiä. Lisäksi aineisto on mahdollista syöttää suoraan tilastointiohjelmaan, jolloin vältytään lyöntivirheiltä ja tätä kautta luotettavuus lisääntyy. Osaprojektin aineistonkeruun menetelmä oli myös kohderyhmän ikään sopiva, sillä nuorille tietokoneiden käyttö on tuttua ja arkipäiväistä.

5.2.2 Tutkimuksen mittari

Hankkeen osaprojektia varten tutkijat laativat Internet-kyselylomakeen syksyn 2009 aikana. Lomake perustui osittain aikaisemmissa tutkimuksissa hyödynnettyihin lomakkeisiin (ks. Virtanen, Tynjälä & Valkonen 2005, Virtanen & Valkonen 2005), joissa tarkasteltiin muun muassa työelämätaitojen oppimista ammatillisten perustutkintopiskelijoiden työssäoppimisjaksojen aikana. Kyseisiä lomakkeita käytettiin osaprojektin aineiston keruun suunnittelussa, sillä sen toimivuudesta oli saatu jo tietoa käytännös-

tä. Projektia varten lomaketta muutettiin korkeakoulukontekstiin sopivaksi. Uudistettu lomake esitettiin loppuvuodesta 2009 pienellä otoksella korkeakouluopiskelijoita ja yliopiston henkilökuntaa. Vastausten avulla lomaketta muutettiin vielä hieman, jonka jälkeen se oli valmis varsinaisille tutkimushenkilöille lähetettäväksi.

Kyselylomakkeessa oli kokonaisuudessaan 13 monivalintakysymystä ja 8 avointa kysymystä (liite 1). Lisäksi joidenkin monivalintakysymysten kohdalla oli avoin kohta, johon sai täydentää vastaustaan, jos oli valinnut kohdan ”jokin muu”. Lomakkeessa käytettiin pääasiassa monivalintakysymyksiä, sillä niitä on helpompi käsitellä sekä analysoida, mutta myös informattien vastauksien vertailu on näin mielekkäämpää (ks. Hirsjärvi ym. 2009, 201).

Mittariston osiot 1–13 kartoittivat vastaajien taustatietoja, jotka ovat tutkimuksessa selittäviä muuttujia (Valli 2010a). Näitä olivat nimi, opiskelupaikka, pääaine tai koulutusala, opintojen aloitusvuosi ja meneillään oleva opintovuosi, ikä, sukupuoli, aikaisempi koulutus, harjoittelun suorittaminen, työntekoon ja työkokemukseen sekä tulevaisuuden suunnitelmiin liittyvät kysymykset. Taustatietojen lisäksi osio 14 oli mukana tämän tutkimuksen analysoinnissa. Kysymys 14 oli seuraavanlainen: Arvioi, missä määrin olet oppinut seuraavia taitoja ja asioita koulutuksessasi. Tässä esitettiin 31 taitoa ja asiaa, joita opiskelijan tuli arvioida, missä määrin hän oli niitä kokenut oppineensa.

Tämä kysymys oli muotoiltu Likertin asteikkoa hyödyntäen, ja vaihtoehtoja oli viisi – en lainkaan, vähän, kohtalaisesti, melko paljon ja erittäin paljon. Likertin asteikoksi tätä voidaan kutsua, koska vaihtoehtoja oli pariton määrä. Asteikkoon ei ole valmiita vaihtoehtoja, vaan ne tulee muotoilla mittauskohteen asiasisällön mukaan. (ks. Valli 2010.) Metsämuurosen (2011, 110) mukaan Likertin asteikon tarkoitus on mitata vastaajan subjektiivista tuntemusta, josta hänellä on jonkinlainen mielipide. Tämä oli kysymyksen 14 tarkoitus. Loput kysymykset, 15–21, eivät ole mukana tässä tutkimuksessa.

5.2.3 Aineistonkeruun toteutus

Kyselylomakkeen valmistumisen jälkeen tutkijat aloittivat aineiston hankinnan. Ensin he pyysivät kohdekorkeakouluilta tutkimusluvat sekä opiskelijoiden sähköpostiosoitteet loppuvuodesta 2009 (liite 2), jonka jälkeen aineistonkeruu päästiin aloittamaan alkuvuodesta 2010. Opiskelijat saivat linkin sähköpostitse kyselylomakkeeseen. Mukana oli

myös saatekirje (liite 3), jossa kerrottiin muun muassa tutkimuksen tarkoituksesta ja luotettavuudesta.

Osaprojektissa oli alun perin tarkoitus tutkia kolmannen vuosikurssin opiskelijoita sekä ammattikorkeakouluista että yliopistoista. Tämän he valitsivat sen vuoksi, että näin pitkälle edenneillä opiskelijoilla olisi ollut jo enemmän kokemusta ja näkemystä opinnoista ja mahdollisesti harjoittelusta. Ammattikorkeakoulujen puolella tämä kriteeri toteutui, ja kyselyyn osallistui sosiaali- ja hoitoalan kolmannen vuosikurssin opiskelijoita, jotka olivat antaneet luvan luovuttaa sähköpostiosoitteensa tutkimusta varten.

Yliopistoista kolmannen vuosikurssin opiskelijoiden tavoittaminen oli haasteellisempaa, koska henkilökunnalla ei ollut tarkkaa tietoa siitä, keitä ja monennenko vuosikurssin opiskelijoita yleisille sähköpostilistoille kuuluu. Alkuperäisessä suunnitelmassa pysyminen olisi vaatinut yliopistojen henkilökunnalta ylimääräisiä resursseja, joten yliopistojen kohdalla kohdejoukoksi, myös tässä tutkimuksessa, muodostui kaikkien vuosikurssien opiskelijat. Yleisten sähköpostilistojen vuoksi haasteeksi muodostui myös tutkittavien kokonaislukumäärän arviointi. Listoille saattoi kuulua esimerkiksi jo valmistuneita opiskelijoita, joten yliopistoalojen henkilöstöillä oli hyvin karkeita arvioita listojen opiskelijamääristä.

Kyselytutkimuksen yhtenä haittapuolena on vastaamattomuus, koska tutkija ei ole paikalla (Valli 2010a). Näin on myös Internet-kyselyssä ja yleisten sähköpostilistojen käytössä vaarana – ei saada tarpeeksi informaatiota. Hirsjärven ym. (2009, 196) mukaan katoon voi vaikuttaa muistuttamalla kohdejoukkoa tutkimuksesta. Tutkijat muistuttivat opiskelijoita kahdesti sähköpostiviestillä kyselystä. Aktivoinnin tarkoitus oli siis parantaa vastausprosenttia. Aineiston hankinta päättyi maaliskuussa 2010, jonka jälkeen vastaukset siirrettiin PASW Statistics 18 -ohjelmaan.

Kokonaisuudessaan kyselyyn vastasi 585 opiskelijaa eli 40 % kohdejoukosta. Yliopisto-opiskelijoista kyselyyn vastasi 415 (38 %) ja ammattikorkeakouluopiskelijoista 170 eli 49 %. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009, 196) mukaan verkko-kyselyissä, kun kohdejoukko on valikoimaton, ei yleensä saavuteta kovin korkeita vastausprosentteja – parhaimmillaan voidaan ylittää 30–40 %. Osaprojektin aineisto hankittiin Internet -kyselylomakkeilla ja opiskelijoita tavoiteltiin yleisten sähköpostilistojen kautta, joten lopullisesti ei ole voitu vaikuttaa siihen, ketkä tutkimukseen osallistui. Tästä syystä vastausprosenttia voidaan pitää kohtuullisena.

5.3 Aineiston analyysi

Tämän tutkimuksen kyselylomakeaineisto analysoitiin kvantitatiivisin menetelmin, ja analysoinnissa hyödynnettiin IBM SPSS Statistics 19 -ohjelmaa. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009, 139) mukaan kvantitatiivinen tutkimus painottaa yleispäteviä syy-seuraus-suhteita, joita tässäkin tutkimuksessa pyritään hahmottamaan. Ennen varsinaisen analysoinnin aloittamista aineisto käytiin läpi ja sille tehdyt tarkastukset sekä muutokset on kuvattu ensimmäisessä alaluvussa.

Metsämuurosen (2011, 544) mukaan aineistoa on hyvä tiivistää, johon hyvä menetelmä on luoda summamuuttujia. Seuraavassa alaluvussa kuvataankin summamuuttujien muodostaminen. Lopuksi kerrotaan vielä analysoinnissa käytetyistä tilastollisista testeistä.

5.3.1 Aineiston käsittely

Hirsjärvi ym. (2009, 221) sanovat, että ensimmäiseksi ennen analysoinnin aloittamista aineisto tulisi tarkastaa. Tässä aineistossa oli viisi sellaista tapausta, joissa yhteenkään kysymykseen ei ollut vastattu. Nämä henkilöt olivat oletettavasti käyneet katsomassa kyselyä, sillä heidän käynnistään oli jäänyt jälki. Nämä henkilöt rajattiin tutkimuksen ulkopuolelle. Sen sijaan jotkut informantit olivat vastanneet vain joihinkin osioihin lomakkeesta, mutta heitä ei sen sijaan poistettu aineistosta. Perusteluksi valittiin Metsämuurosen (2011, 528) tulkinta: aineiston ollessa laaja puuttuvia tietoja ei tarvitse korvata – ne voidaan niin sanotusti hukata analysoidessa.

Näiden jälkeen siirryttiin tarkastelemaan yksittäisiä kysymyksiä. Mittarissa (ks. liite 1) tiedusteltiin opiskelijoiden pääaineita ja koulutusohjelmia. Valmiiden vaihtoehtojen lisäksi tutkittavilla oli muitakin koulutusaloja sekä pääaineita. Nämä koodattiin mukaan aineistoon ja uusia opiskelualoja olivat: fysioterapia, liikuntalääketiede, radiografia, terveystieteet ja kliininen laboratoriotiede. Tutkimuksessa mukana olevien vastaajien pääaineet ja koulutusalat paikkakunnittain on esitelty taulukossa 1.

TAULUKKO 1 Vastaajien opiskelualat paikkakunnittain

Kaupunki	Ammattikorkeakoulujen opiskelualat	Yliopistojen opiskelualat
Jyväskylä	Sosiaalialan koulutusohjelma Hoitotyön koulutusohjelma, hoitotyön suuntautumisvaihtoehto	Gerontologia ja kansanterveys Sosiaalityö Terveystieteiden opettajan tieteenalaohjelma Terveyshallintotieteen tieteenalaohjelma Fysioterapia Liikuntalääketiede Terveyskasvatus
Oulu	Sosiaalialan koulutusohjelma Hoitotyön koulutusohjelma, hoitotyön suuntautumisvaihtoehto	Hoitotieteiden koulutusohjelma Hoitotyön johtamisen koulutusohjelma Hoitotyön opettamisen koulutusalaohjelma Terveystieteiden opettajan tieteenalaohjelma Terveyshallintotieteen tieteenalaohjelma Radiografia Kliininen laboratoriotiede
Tampere	Sosiaalialan koulutusohjelma Hoitotyön koulutusohjelma, hoitotyön suuntautumisvaihtoehto	Sosiaalityö Hoitotyön johtamisen koulutusohjelma Hoitotyön opettamisen koulutusalaohjelma Kansanterveystiede Terveyskasvatus

Tämän jälkeen tarkasteltiin osiota numero 8 - Aikaisempi koulutuksesi (valitse yksi) – jokin muu -vaihtoehdon valinnet ja avoimeen kohtaan kirjoitetut vastaukset käytiin läpi myös. Avoimen kohdan kirjoituksista pääteltiin vastaajien viimeisin tutkinto ja merkittiin se sitä vastaavalla numerolla. Lisäksi opinnot jaettiin kahteen luokkaan – toisen asteen opintoihin kuuluvat lukio ja ammatillinen perustutkinto sekä näiden yhdistelmä ja kolmannen asteen opintoihin sisältyy alempi korkeakoulututkinto, opistotutkinto, ammattikorkeakoulututkinto, ylempi korkeakoulututkinto, ylempi ammattikorkeakoulututkinto sekä jatkotutkinnot (tohtoriopinnot).

Kysymyksen 10 – Työskenteletkö opintojesi ohessa? – yhteydessä oli myös paljon kirjattu avoimeen kohtaan tämän hetkisestä tilanteesta. Omalla alalla tai ei opiskelemaan alaan liittyvää keikkatyötä, sijaisuuksia tai kesätöitä tekevät koodattiin uuteen vaihtoehtoon – satunnainen työ. Yhtenä joukkona esille nousivat myös äitiys- tai hoitovapaalla olevat. Näistä tehtiin uusi muuttuja ja ne koodattiin uusilla arvoilla. Lisäksi muutamissa vaihtoehtoissa esiintyi opintovapaa tai vuorotteluvapaa, joten nämä luokiteltiin myös uudelleen.

Kyselylomakkeen viimeisessä taustamuuttuja kohdassa, kysymyksessä 13, tiedusteltiin tulevaisuuden suunnitelmia - Millaisia suunnitelmia sinulla on valmistumisen jälkeen? Luotiin neljä uutta muuttujaa: epävarmat suunnitelmat, työpaikan vaihto, ulkomaille sekä työ ja opiskelu. Lopuksi vastaajien pääaineista ja koulutusohjelmista muodostettiin opiskelualat. Uudelleen koodaamalla saatiin seuraavat muuttajat, hoitoala ja sosiaaliala, joissa oli sekä ammattikorkeakoulu- että yliopisto-opiskelijoita. Terveysala -muuttuja sisälsi vain yliopisto-opiskelijoita, koska ammattikorkeakouluopiskelijoista ei kenenkään koulutusohjelma kuulunut tähän alaan. Ammattikorkeakouluopiskelijoista muodostettiin sosiaaliala/AMK- ja hoitoala/AMK -muuttajat, ja yliopisto-opiskelijoista puolestaan muuttajat sosiaaliala/YO, hoitola/YO sekä terveysala/YO.

5.3.2 Summamuuttujien muodostaminen

Summamuuttujien muodostaminen aloitettiin faktorianalyysillä, joka tässä tutkimuksessa toteutettiin kysymykselle numero 14. Ensinnäkin suoritettiin pääkomponenttianalyysi, josta voitiin havaita, että faktorit latautuvat viidelle pääkomponentille. Tämän jälkeen tehtiin rotatoitu faktorianalyysi, jonka matriisista (ks. liite 4) muodostettiin viisi summamuuttujaa ja yksi yksittäinen muuttuja. Latauksen alarajaksi oli määritelty .30.

Metsämuurosen (2011, 544, 650) mukaan ennen summamuuttujien muodostamista on relevanttia tarkistaa yhteenlaskettavien muuttujien luotettavuutta. Tätä voidaan tarkastella Cronbachin alfalla, joka kertoo mittarin sisäisestä yhtenäisyydestä. Tässä tutkimuksessa summa- ja yksittäisille muuttujille laskettiin siis Cronbachin alfa. Summamuuttuja mittaa kyseistä ominaisuutta sitä paremmin mitä suurempi luku on (suurin arvo 1). Arvoa .60 voidaan pitää riittävänä. (Tynjälä, Virtanen & Valkonen 2005, 60.)

Summamuuttujissa painotettiin kaikkia muuttujia saman verran eli kyseessä oli suora summa. Tämän etu on, että ”siinä pystytään suoraan kytkemään summa alkupe-
räisten muuttujien arvoihin” (Metsämuuronen 2011, 149). Summamuuttujia olivat: tiedonhankinta- ja analysointitaidot, viestintätaidot, ammatilliset taidot, innovatiivisuus taidot ja kielteiset asiat. Yksittäinen muuttuja oli oman työn arviointitaito. Kaikissa summamuuttujissa oli korkea sisäinen konsistenssi. Taulukkoon kaksi on koottu kaikkien summa- ja yksittäisen muuttujien osiot, latausten vaihteluvälit sekä Cronbachin alfa.

TAULUKKO 2 Summa- ja yksittäisen muuttujien tiedot

Summa- ja yksittäiset muuttujat	Osioiden lukumäärä	Osioiden latausten vaihteluväli	Cronbachin alfa
Tiedonhankinta- ja analysointitaidot (sm)	8	.475–.784	.84
Viestintätaidot (sm)	6	.524–.729	.88
Ammatilliset taidot (sm)	6	.385–.687	.86
Innovatiivisuus taidot (sm)	7	.457–.623	.86
Kielteiset asiat (sm)	2	.628–.811	.73
Oman työn arviointi -taito (ym)	1	-	-

sm = summamuuttuja, ym = yksittäinen muuttuja

Summamuuttujat muutettiin mittarin mukaiseen Likertin asteikkoon – en lainkaan (1), vähän (2), kohtalaisesti (3), melko paljon (4) ja erittäin paljon (5). Luokkavälit olivat seuraavat: 1,00–1,80 = 1, 1,81–2,60 = 2, 2,61–3,40 = 3, 3,41–4,20 = 4 ja 4,21–5,00 = 5. Jatkossa näitä summa- ja yksittäisiä muuttujia käytetään tutkimuskysymyksiin vastauksissa.

5.3.3 Tilastolliset testit

Aineiston käsittelyn ja summamuuttujien muodostamisen jälkeen oli vuorossa itse analysointi. Tässä tutkimuksessa analysoinnin apuna käytettiin seuraavia testejä: pääkomponenttianalyysi, faktorianalyysi, Kolmogorov-Smirnov -testi, Mann-Whitneyn U-testi, Kruskal-Wallis -testi ja Spearmanin järjestyskorrelaatiokerroin.

Faktorianalyysia ja tarkennettuna pääkomponenttianalyysia käytettiin summamuuttujien muodostamisen apuna. Lisäksi tehtiin rotatointi. Nummenmaan (2009, 409, 411) mukaan pääkomponenttianalyysillä pyritään juuri yhdistelemään havaittuja muuttujia siten, että ne olisivat hyvin samankaltaisia. Rotatoinnin tarkoitus taas on, että ”yksittäisen muuttujan lataukset yhteen faktoriin pyritään maksimoimaan.”

Summamuuttujien normaalijakaumaa testattiin Kolmogorov-Smirnov -testillä, josta saatiin tulokseksi, etteivät summamuuttujat ole normaalisti jakautuneita. Tästä syystä keskiarvojen tilastollisten merkitsevyyserojen testaamiseen käytettiin Mann-Whitneyn U-testiä ja Kruskal-Wallis testiä (ks. Nummenmaa 2009). Näiden testien tilastollisen merkitsevyyden rajana käytettiin arvoa .05 eli kun p-arvo oli alle .05 on tilastollisesti merkitseviä eroja havaittavissa.

Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimella voitiin taas selvittää muuttujien välisiä yhteyksiä. Metsämuurosen (2011, 370) mukaan korrelaatiokerroin saa arvoja välillä -1 ja 1. Mitä lähempänä näitä lukuja korrelaatiokerroin on, sitä enemmän muuttujien välillä on yhteyttä. Erittäin korkeaa yhteys on, jos kerroin on arvojen .80–1 välillä. Metsämuuronen huomauttaa kuitenkin, että ihmistieteissä on erittäin harvinaista saada .80 ylittävää korrelaatiokerrointa.

5.4 Kyselyn luotettavuus

Metsämuuronen (2011, 125) sanoo, että ”tutkimuksen luotettavuus on suoraan verrannollinen mittarin luotettavuuteen.” Yleisesti luotettavuutta määrällisessä tutkimuksessa arvioidaan validiteetillä ja reliabiliteetillä. Hirsjärven ym. (2009, 231) mukaan validius tarkoittaa sitä, että mittari – tässä tapauksessa kyselylomake – mittaa sitä, mitä sen on tarkoituskin mitata. Metsämuuronen (2008, 64) esittelee Cookin ja Campbellin (1979) ajatuksen, että tämä on sisäistä validiteettia. Tässä tutkimuksessa sisäinen validiteetti toteutuu hyvin, sillä osiossa 14 on eritelty useita erilaisia taitoja ja asioita. Näillä on yhteys aikaisempiin tutkimuksiin ja teorioihin, joissa on mitattu tai viitattu työelämätaitoihin. Cookin ja Campbellin mukaan voidaan erottaa myös ulkoinen validiteetti, joka liittyy tutkimuksen yleistettävyyteen (Metsämuuronen 2008, 64). Tähän palataan tarkemmin luvussa 7.2.

Toinen tapa selvittää tutkimuksen luotettavuutta on reliabiliuden mittaminen. Hyvä reliabiliteetti tarkoittaa sitä, että tutkimus ei anna sattumanvaraisia tuloksia. (Hirsjärvi ym. 2009, 231). Tämän mittaamiseen Metsämuurosen (2008, 65–67) mukaan kolme yleisintä tapaa on toistomittaus, rinnakkaismittaus ja mittarin sisäisen yhtenäisyyden eli konsistenssin testaus. Tässä tutkimuksessa näistä on käytetty viimeistä tapaa ja tilastollisena menetelmänä Cronbachin alfa -kertoimia. Nämä laskettiin Metsämuurosen (2011, 149) suosituksen mukaisesti jokaiselle dimensiolle. Luodut summamuuttujat saivat arvoiksi .88 – .73 väliltä, jotka esiteltiin aiemmin taulukossa kaksi. Cronbachin alfan suurin arvo on 1 ja lukua .60 voidaan pitää riittävänä (Tynjälä, Virtanen & Valkonen 2005, 60), joten mittarin luotettavuus oli hyvä.

6 TULOKSET

Tässä luvussa esitellään tutkimuksesta saadut tulokset. Työelämätaidoista tehtiin summamuuttujia ja yksittäinen muuttuja, joiden muodostamista kuvattiin edellisessä luvussa. Tutkimuksen tuloksia esitellään tutkimuskysymysten mukaisesti.

Aluksi kuvataan vastaajia ja kerrotaan heidän taustatietoja. Tämän jälkeen kuvaillaan korkeakouluopiskelijoiden arvioita opituista työelämätaidoista. Sitten esitellään eroja korkea-asteen opinahjojen, opiskeltavien alojen sekä sukupuolen ja iän suhteen. Lisäksi tuodaan esille työelämätaitoihin yhteydessä olevia tekijöitä.

6.1 Tutkittavien taustatiedot

Kyselyyn vastasi yhteensä 585 korkeakouluopiskelijaa. Näistä 29 % on ammattikorkeakouluopiskelijoita ja 71 % yliopisto-opiskelijoita. Kyselyyn vastanneista suurin joukko on yliopistojen terveysalan opiskelijat ja pienin ammattikorkeakoulujen sosiaali-alan opiskelijat. Opiskelualoista yhteensä hoitoalan opiskelijat ovat suurin vastaajaryhmä, 42 %. Vastaajien määrät esitellään tarkemmin taulukossa 3.

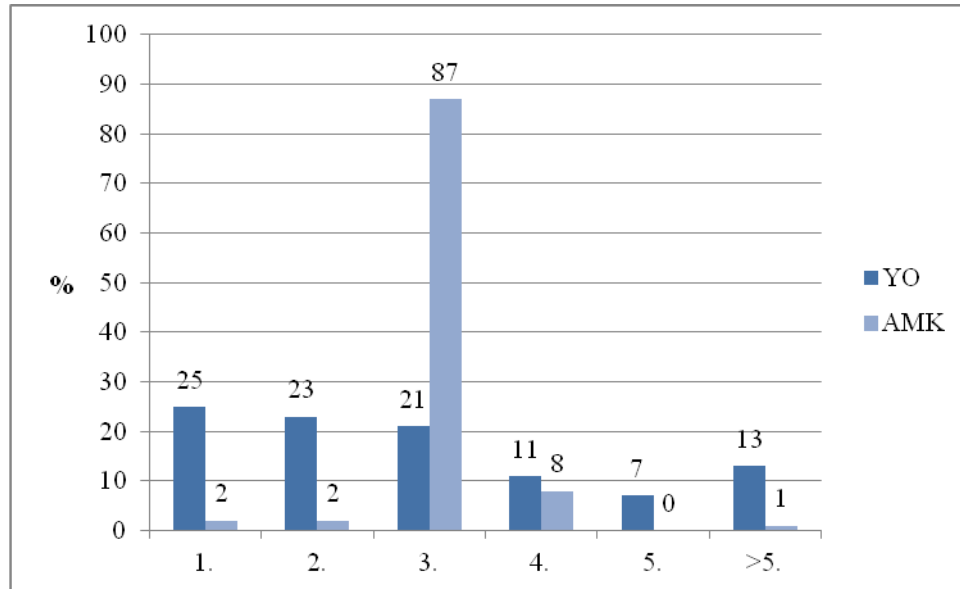
TAULUKKO 3 Vastaajat ammattialoittain ja korkeakouluittain sekä vastaajat yhteensä

Opiskeluala	Yliopisto		Ammattikorkeakoulu		Yhteensä	
	f	v%	f	v%	f	v%
Sosiaali-ala	131	22	57	10	188	32
Terveysala	152	26	-	-	152	26
Hoitoala	132	23	113	19	245	42
Yhteensä	415	71	170	29	585	100

v%=vastausprosentti

Suurin osa, 87 %:a, ammattikorkeakouluopiskelijoista on kolmannen vuosikurssin opiskelijoita. Yliopisto-opiskelijoiden kesken hajonta on suurempi, ja opintovuosi vaihtelee ensimmäisestä kuudenteentoista painottuen kuitenkin ensimmäiseen viiteen opintovuoteen. Yliopisto-opiskelijoista eniten on ensimmäisen vuoden opiskelijoita ja 69 % yli-

opisto-opiskelijoista on ensimmäisen, toisen tai kolmannen vuoden opiskelijoita (ks. kuvio 1).



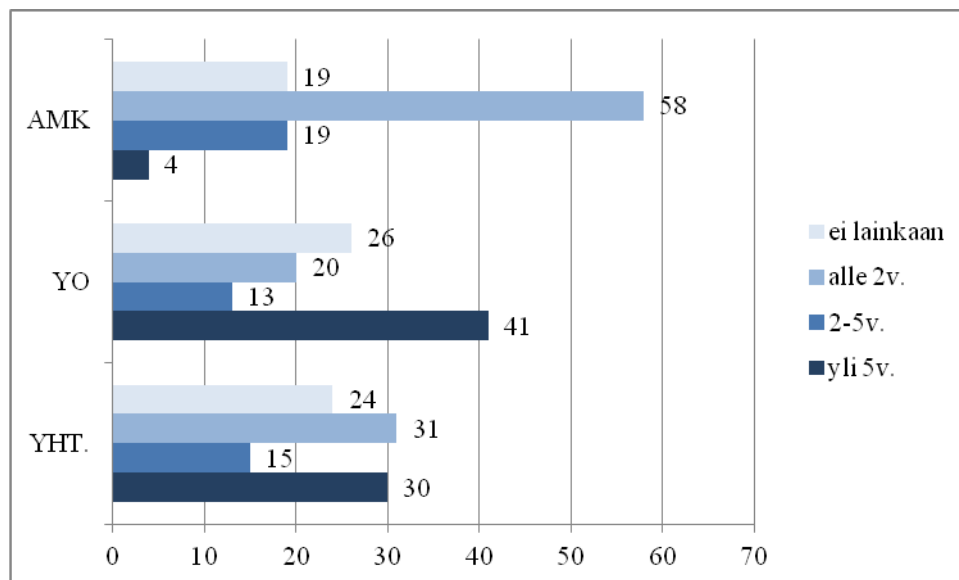
KUVIO 1 Korkeakouluopiskelijoiden (n=585) meneillään oleva opintovuosi (YO = yliopisto, AMK = ammattikorkeakoulu)

Kyselyyn vastanneiden opiskelijoiden keski-ikä on 33 vuotta, ja kaikista korkeakouluopiskelijoista yli 50 % on alle 35-vuotiaita. Yliopisto-opiskelijoiden keski-ikä on 36 vuotta ja ikäjakauma ulottuu 19 ikävuodesta 79 ikävuoteen asti. Ammattikorkeakouluopiskelijoiden keski-ikä on 26 vuotta ja heidän iät jakautuvat 21:stä 52 vuoteen. (ks. liite 5).

Vastaajista miehiä on 6 prosenttia (n=37) ja naisia 94 prosenttia (n= 548). Tarkasteltaessa ammattikorkeakoulu- ja yliopisto-opiskelijoiden sukupuolijakaumaa on se lähes samanlainen molemmissa opinahjoissa. Taustatietoina kyseltiin myös vastaajien aiempaa koulutusta ja suurimmalla osalla se on alempi korkeakoulututkinto tai opistoasteen tutkinto. Kuitenkin yli puolella (57 %) ammattikorkeakouluopiskelijoista on lukio aikaisempi koulutus, kun taas yliopisto-opiskelijoilla vastaava koulutus on noin joka viidennellä. Yliopisto-opiskelijoiden tyypillisin pohjakoulutus on alempi korkeakoulu- tai opistotason tutkinto (57 %).

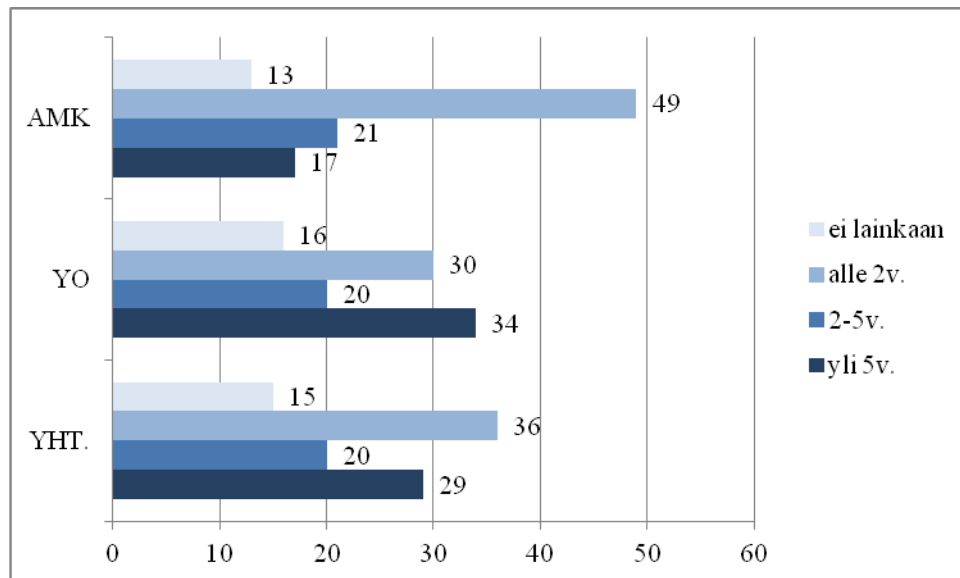
Eroja on havaittavissa duaalimallin eri osapuolten välillä myös harjoittelun suorittamisessa. Ammattikorkeakouluopiskelijoilla lähes kaikilla (98 %) on kokemusta työssäoppimisesta, kun taas yliopisto-opiskelijoista alle puolella on harjoittelu suoritettuna. Tarkasteltaessa taas opintojen aikaista työntekoa kaikista vastaajista 78 % ilmoittaa tekevänsä töitä opiskelujen ohessa - osa- tai kokoaikaisesti tai satunnaisesti. Yli puolet korkeakouluopiskelijoista (57 %) kertoo työskentelevänsä opiskelemansa alan tehtävissä koko- tai osa-aikaisesti opintojen ohessa, kun toinen vaihtoehto oli ei-opiskeltavan alan tehtävissä. Ammattikorkeakouluopiskelijoista 77 % kertoo työskentelevänsä opintojen ohessa, mutta heidän työskentelynsä painottuu osa-aikaiseen opiskeltavan alan tehtäviin. Yliopisto-opiskelijoista 78 % kertoo työskentelevänsä opintojen ohessa ja heidän työskentelynsä painottuu taas kokoaikaiseen opiskeltavan alan tehtäviin.

Korkeakouluopiskelijoilta tiedusteltiin myös työkokemuksen määrää. 76 %:lle vastaajista on kertynyt opiskeltavan alan työkokemusta edes jonkin verran tai enemmän. Yliopisto-opiskelijoista 74 %:lle on kertynyt alle kaksi vuotta tai enemmän opiskeltavaan alaan työkokemusta, ja heidän työkokemuksensa painottuu yli viiteen vuoteen. Ammattikorkeakouluopiskelijoilla taas työkokemus painottuu alle kahteen vuoteen (ks. kuvio 2).



KUVIO 2 Korkeakouluopiskelijoiden (n = 585) opiskeltavan alan työkokemus

Tutkittavilta tiedusteltiin myös muuta työkokemusta, jota nimitetään myös yleiseksi työkokemukseksi. Jakaumat ovat lähes samanlaiset opiskeltavaan alaan liittyvän työkokemuksen kanssa. Hieman enemmän on kuitenkin yleistä työkokemusta kertynyt korkeakouluopiskelijoille, sillä 85 % vastaajista ilmoittaa omaavansa edes vähän tai sen yli muuta työkokemusta. Yliopisto-opiskelijoilla on eniten yleistä työkokemusta karttunut yli viisi vuotta (34 %), ja yhteensä yleistä työkokemusta on kertynyt enemmän kuin opiskeltavaan alaan liittyvää. Ammattikorkeakouluopiskelijoilla muutos on samansuuntainen mutta ei yhtä suuri. Yleistä työkokemusta 87 % ilmoittaa kartuttaneensa edes jonkin verran. Suurimmalle osalle ammattikorkeakouluopiskelijoista on kertynyt yleistä työkokemusta alle kaksi vuotta.



KUVIO 3 Korkeakouluopiskelijoiden (n = 585) yleinen työkokemus

Lopuksi tiedusteltiin myös korkeakouluopiskelijoiden tulevaisuuden suunnitelmia. Tarkasteltaessa kaikkia vastaajia sekä erikseen ammattikorkeakoulu- ja yliopisto-opiskelijoita voidaan huomata, että suurimmaksi osaksi valmistumisen jälkeen he aikovat hakea töitä koulutusta vastaavalta alalta – ovat sitten tällä hetkellä töissä tai ei. Kaikista vastaajista 74 %, ammattikorkeakouluopiskelijoista 76 % ja yliopisto-opiskelijoista 74 % aikovat etsiä töitä tai vaihtaa työpaikkaa. Kaikkiaan vastaukset jakautuvat molemmilla korkeakouluopiskelijaryhmillä melko tasaisesti muihin vaihtoehtoihin. Opintojen jatkamista harkitsee yhteensä 5 % vastaajista. Näissä on pientä vaihtelua ammattikorkeakoulu- ja yliopisto-opiskelijoiden välillä siten, että 10 % ammattikor-

keakouluvastaajista aikoo valmistumisen jälkeen jatkaa kouluttautumista, kun taas akateemisilla opiskelijoilla vastaava luku on 3 %. Pieni osa ammattikorkeakouluopiskelijoista, 2 %, aikoo suunnata ulkomaille töihin tai matkustamaan valmistumisen jälkeen, mutta kenelläkään yliopisto-opiskelijalla ei ole vastaavia suunnitelmia. Toisaalta taas kukaan ammattikorkeakouluopiskelijoista ei ole epävarma tulevaisuuden suhteen, kun yliopisto-opiskelijoissa heitä on 4 %.

6.2 Korkeakouluopiskelijoiden työelämätaidot sosiaali-, terveys- ja hoitoaloilla

Tässä luvussa esitellään korkeakouluopiskelijoiden arvioita opituista työelämätaidoista. Näitä tarkastellaan vastausten jakautumisena eri vaihtoehtoihin sekä keskiarvoilla. Alaluvuissa vertailua tehdään ammattikorkeakoulu- ja yliopisto-opiskelijoiden, sukupuolen ja iän suhteen. Näiden kohdalla tulokset esitetään keskiarvoina, joiden tilastollista merkitsevyyttä on testattu Mann-Whitneyn U-testillä. Lisäksi keskiarvojen vertailua tehdään eri opiskelualojen välille, jossa tilastollista merkitsevyyttä on testattu taas Kruskal-Wallis -testillä.

6.2.1 Korkeakouluopiskelijoiden työelämätaitojen oppiminen sosiaali-, terveys- ja hoitoaloilla

Tässä tutkimuksessa työelämätaitoja ovat tiedonhankinta- ja analysointitaidot, viestintä- ja ammatilliset taidot, oman työn arviointitaito, innovatiivisuus taidot sekä kielteiset asiat. Tiedonhankinta- ja analysointitaito sisältää kahdeksan osiota, joita ovat tiedonhankinta, tiedon analysointi, kirjallinen ilmaisu, alan teoreettinen tietämys, vieraan kielen käyttäminen, kriittinen ajattelu, itsenäinen työskentely ja tietotekniikka. Korkeakouluopiskelijat ovat kokeneet oppineensa paljon näitä taitoja, sillä 73 % prosenttia vastaajista on sitä mieltä, että tiedonhankinta- ja analysointitaitoja on koettu opittavan melko tai erittäin paljon. Vastaavasti ei lainkaan ole kokenut oppineensa 0,4 % (ks. taulukko 4). Keskiarvollisesti (3,9) näitä taitoja on koettu opittavan eniten verrattuna muihin summamuuttujiin.

TAULUKKO 4 Korkeakouluopiskelijoiden työelämätaitojen oppimista kuvaavien muuttujien keskiarvo-, frekvenssi- ja prosenttijakaumat

Summamuuttuja	Keskiarvo / Moodi	Keskihajonta	Vaihtoehto	f	%
Tiedonhankinta- ja analysointitaidot	3,9 / 4	0,8	en lainkaan	2	0,4
			vähän	16	3
			kohtalaisesti	132	24
			melko paljon	255	47
			erittäin paljon	141	26
Oman työn arviointitaito	3,6 / 4	0,9	en lainkaan	7	1
			vähän	55	10
			kohtalaisesti	159	29
			melko paljon	241	44
			erittäin paljon	84	16
Viestintätaidot	3,4 / 4	0,9	en lainkaan	10	2
			vähän	84	15
			kohtalaisesti	200	37
			melko paljon	205	38
			erittäin paljon	47	8
Ammatilliset taidot	3,3 / 3	0,9	en lainkaan	12	2
			vähän	82	15
			kohtalaisesti	214	39
			melko paljon	195	36
			erittäin paljon	43	8
Innovatiivisuus taidot	3,3 / 4	0,9	en lainkaan	12	2
			vähän	86	16
			kohtalaisesti	195	36
			melko paljon	209	38
			erittäin paljon	44	8
Kielteiset asiat	2,4 / 2	1,1	en lainkaan	108	20
			vähän	225	41
			kohtalaisesti	108	20
			melko paljon	93	17
			erittäin paljon	12	2

Tiedonhankinta- ja analysointitaitojen osiot noudattelevat lähes samanlaista jakaumaa kuin summamuuttuja itsessään. Keskilukuja tarkasteltaessa eniten poikkeavat vieraan kielen käyttäminen ja tietotekniikan käyttötaito, sillä näitä yksittäisiä taitoja on koettu opittavan vain kohtalaisesti. Alan teoreettista tietämystä puolestaan korkeakouluopiskelijat kokevat oppineensa keskiarvollisesti (4,2) hieman enemmän.

Oman työn arviointitaito on yksittäinen muuttuja, jossa ei ole muita osioita. Tätä taitoa on opittu paljon korkeakoulutuksessa – 60 % vastaajista on sitä mieltä, että koulutuksen aikana on opittu melko ja erittäin paljon arvioimaan omaa työtään. Vain prosentti vastaajista on sitä mieltä, että opinnoissa ei ole lainkaan ohjattu arvioimaan omaa työtään. Tämän taidon keskiarvo on toiseksi suurin, 3,6.

Viestintätaidot -summamuuttujaan kuuluu kuusi osiota. Näitä ovat ryhmä-, yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot, suullinen ilmaisu sekä esiintymis- ja viestintätaidot. Viestintätaitoja korkeakouluopiskelijat ovat kokeneet oppineensa kohtalaisesti. Kaksi prosenttia kaikista vastaajista on sitä mieltä, ettei ole oppinut lainkaan viestintätaitoja, kun taas lähes puolet vastaajista (46 %) kokee oppineensa viestintätaitoja melko tai erittäin paljon. Tämän summamuuttujan keskiarvo on 3,4.

Viestintätaitojen osioista ei juuri mikään poikkeaa huomattavasti summamuuttujan kokonaiskeskiarvosta. Hieman poikkeavia ovat kuitenkin esiintymis- ja viestintätaidot. Näitä korkeakouluopiskelijat ovat kokeneet oppineensa keskimäärin kohtalaisesti. Osioiden keskiarvot ovat 3,2 ja tyypillisimmät arvot 3.

Ammatillisiin taitoihin kuuluu kuusi osiota ja ne ovat ammatillinen osaaminen, oman alan perustaidot, työelämässä tarvittavat tiedot ja taidot, kokonaiskuva alasta, taito toimia uusissa tilanteissa sekä rutiiniosaaminen. Korkeakouluopiskelijat ovat kokeneet oppineensa ammatillisia taitoja kohtalaisesti. 75 % vastaajista on sitä mieltä, että he ovat oppineet kohtalaisesti ja melko paljon ammatillisia taitoja. 2 % vastaajista on taas sitä mieltä, että tähän liittyviä taitoja ei ole opittu lainkaan.

Ammatillisten taitojen osioista rutiiniosaaminen tai toisin sanoen rutinoituminen sekä kokonaiskuva alastani poikkeavat summamuuttujan kokonaiskeskiarvosta. Korkeakouluopiskelijat eivät ole kokeneet opiskelun aikana rutinoitumista syntyvän vielä paljon, sillä tämän osion keskiarvo on 2,6. Toisaalta taas kokonaiskuva opiskeltavasta alasta on muodostunut keskimäärin melko hyvin (keskiarvo 3,8). Tarkasteltaessa tyypillisimpiä arvoja edellisten lisäksi myös ammatillisen osaamisen (moodi 4) sekä työelämässä tarvittavien tietojen ja taitojen (moodi 4) oppimiseen liittyneet kokemukset ovat myönteisempiä, vaikka keskiarvot ovat lähellä summamuuttujan kokonaiskeskiarvoa. Ammatillisten taitojen keskiarvo on 3,3.

Innovatiivisuus taitoihin kuuluu kahdeksan osiota. Nämä ovat luovuus, aloitteellisuus, oman uran suunnittelu, kekseliäisyys ja uusien ideoiden kehittäminen, avarakatseisuus, yleissivistys ja itseluottamus. Korkeakouluopiskelijoista 74 % on kokenut oppineensa koulutuksen aikana innovatiivisia taitoja kohtalaisesti ja melko paljon. 2 % vastanneista on kuitenkin sitä mieltä, ettei koulutuksessa ole oppinut lainkaan innovatiivisia taitoja ja tietoja, mutta toisaalta 8 % kokee oppineensa erittäin paljon. Keskiarvoja tarkasteltaessa innovatiivisuus taitoja on koettu opittavan yhtä paljon kuin ammatillisia taitoja (ka 3,3).

Innovatiivisuuden osiot noudattelevat summamuuttujaa suurimmaksi osaksi. Pientä eroa on havaittavissa korkeakouluopiskelijoiden kokemuksissa avarakatseisuuteen ja yleisivistykseen liittyvässä oppimisessä. Molempien tyypillisimmät arvot ovat 4 eli melko paljon, joten näitä arvioidaan opittavan enemmän. Keskiarvot eivät tosin paljon poikenneet summamuuttujan keskiarvosta, sillä avarakatseisuuden keskiarvo on 3,7 ja yleisivistyksen 3,5. Keskiarvoja tarkasteltaessa oman uran suunnittelu -osio eroaa summamuuttujasta hieman ollen 2,9.

Kyselylomakkeessa tiedusteltiin myös negatiivisesti sävyttyneitä tietoja ja taitoja, joista muodostettiin summamuuttuja kielteiset asiat. Tämän osiot ovat alan haittapuolet ja huonot toimintakäytänteet. Kielteisiä asioita korkeakouluopiskelijat ovat kokeneet oppineensa vähän. 20 % vastaajista on sitä mieltä, ettei näitä taitoja opita lainkaan koulutuksessa. Erittäin paljon näitä taitoja kokee oppineensa vain 2 % korkeakouluopiskelijoista. Kielteisten asioiden keskiarvo on 2,2.

Kielteiset asiat -summamuuttujan osioista alan haittapuolia koettiin opittavan hieman enemmän – kohtalaisesti, sillä sen keskiarvo on 2,7 ja moodi 3. Korkeakouluopiskelijat kokevat oppineensa huonoja toimintakäytänteitä puolestaan vähemmän kuin toista osiota, sillä huonojen toimintakäytänteiden keskiarvo on 2,3 ja moodi 2.

6.2.2 Ammattikorkeakoulu- ja yliopisto-opiskelijoiden arviot työelämätaitojen oppimisesta

Tutkimuksen kohdejoukkona olivat korkeakouluopiskelijat, joista ammattikorkeakouluopiskelijat ovat kokeneet oppineensa eniten oman työn arviointitaitoa ja ammatillisia taitoja. Näiden keskiarvot ovat lähellä neljää, joten niitä on arvioitu opittavan melko paljon koulutuksen aikana. Lähes yhtä paljon on koettu opittavan viestintätaitoja. Vähiten koulutuksen aikana ammattikorkeakouluopiskelijat arvioivat saaneensa tietoa kielteisistä asioista ja he arvioivat näiden kehittyneen kohtalaisesti (ks. taulukko 5).

TAULUKKO 5 Korkeakouluopiskelijoiden arviot koulutuksen aikana opituista taidoista ja asioista keskiarvoina

Koulutuksen aikana opittuja tietoja ja taitoja kuvaavat muuttujat	AMK (n=170)	YO (n=415)	Testisuureen arvo	p
Tiedonhankinta- ja analysointitaidot	3,6	4,1	.000	***
Oman työn arviointitaito	3,8	3,6	.021	*
Viestintätaidot	3,7	3,2	.000	***
Ammatilliset taidot	3,8	3,1	.000	***
Innovatiivisuus taidot	3,3	3,4	.266	ns.
Kielteiset asiat	3,0	2,2	.000	***

*** = $p \leq .001$, ** = $.01 \geq p > .001$, * = $.05 \geq p > .01$, ns. = ei tilastollista merkitsevyyttä

Yliopisto-opiskelijoiden mielestä taas koulutus on hyödyttänyt eniten tiedonhankinta- ja analysointi- sekä oman työn arviointitaitoa. Näitä on koettu opittavan keskiarvoisesti melko paljon. Vähiten korkeakoulutus on hyödyttänyt yliopisto-opiskelijoiden mielestä kielteisten asioiden tietoisuutta – näitä on koettu opittavan vähän.

Vertailtaessa ammattikorkeakoulu- ja yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia koulutuksen aikana opituista taidoista toisiinsa voidaan huomata, että yliopisto-opiskelijat arvioivat oppineensa tiedonhankinta- ja analysointitaitoja enemmän kuin ammattikorkeakouluopiskelijat. Oman työn arviointitaitoa, viestintä- ja ammatillisia taitoja sekä kielteisiä asioita ovat taas ammattikorkeakouluopiskelijat arvioineet oppineensa enemmän. Innovatiivisuus taitoja on molempien korkeakouluopiskelijaryhmän mukaan opittu koulutuksen aikana kohtalaisesti. Ero ei ole tilastollisesti merkitsevä ryhmien välillä.

6.2.3 Sosiaali-, terveys- ja hoitoalan opiskelijoiden arviot työelämätaitojen oppimisesta

Tutkimuksessa mukana olleiden alojen opiskelijat ovat kokeneet oppineensa koulutuksen aikana eniten tiedonhankinta- ja analysointitaitoja sekä oman työn arviointitaitoa. Näiden on arvioitu kehittyneen melko paljon kaikilla opiskelualoilla. Kielteisistä asioista on taas saatu tietoa vähiten kaikilla aloilla, mutta vertailtaessa aloja voidaan huomata sosiaalialan opiskelijoiden arvoineen niiden kehittyneen eniten – kohtalaisesti. Muilla aloilla on arvioitu saatavan tietoa kielteisistä asioista vähän (ks. taulukko 6).

TAULUKKO 6 Eri alojen opiskelijoiden arviot koulutuksen aikana opituista taidoista ja asioista keskiarvoina

Koulutuksen aikana opittuja tietoja ja taitoja kuvaavat muuttujat	Sosiaali- ala (n=188)	Terveys- ala (n=152)	Hoito- ala (n=245)	Testisuu- reen arvo	p
Tiedonhankinta- ja analysointitaidot	3,7	4,2	4,0	.000	***
Viestintätaidot	3,1	3,4	3,5	.001	***
Ammatilliset taidot	3,3	3,1	3,4	.006	**
Innovatiivisuus taidot	3,3	3,3	3,4	.774	ns.
Kielteiset asiat	2,7	2,0	2,4	.000	***
Oman työn arviointitaito	3,5	3,7	3,7	.164	ns.

*** = $p \leq .001$, ** = $.01 \geq p > .001$, * = $.05 \geq p > .01$, ns. = ei tilastollista merkitsevyyttä

Vertailtaessa lisää opiskelualoja toisiinsa voidaan todeta terveystalon opiskelijoiden kokeneen oppineensa eniten tiedonhankinta- ja analysointitaitoja. Puolestaan taas viestintä- ja ammatillisia taitoja hoitoalan vastaajat ovat kokeneet oppineensa eniten verrattuna sosiaali- ja terveystalon opiskelijoihin. Innovatiivisuus taidot ja oman työn arviointitaito ovat kehittyneet lähes yhtä paljon kaikilla eikä vertailtaessa ei ole havaittavissa tilastollisesti merkitseviä eroja.

6.2.4 Korkeakouluopiskelijoiden työelämätaitojen oppiminen sukupuolten ja eri-ikäisten kohdalla

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin myös sukupuolten välisiä eroja työelämätaitojen oppimiseen. Sekä naiset että miehet ovat kokeneet oppineensa eniten tiedonhankinta- ja analysointitaitoja ja vähiten taas kielteisiä asioita. Tarkasteltaessa sukupuolten välisiä eroja kokemuksissa työelämätaitojen oppimisesta korkeakoulutuksessa tilastollisesti merkitseviä eroja on vain viestintätaitojen kohdalla. Naiset ovat kokeneet oppineensa enemmän viestintätaitoja kuin miehet (ks. taulukko 7).

TAULUKKO7 Miesten ja naisten arviot koulutuksen aikana opituista taidoista ja asioista

Koulutuksen aikana opittuja tietoja ja taitoja kuvaavat muuttujat	Sukupuoli		Testisuureen arvo	p
	Mies	Nainen		
Tiedonhankinta- ja analysointitaidot	3,9	4,0	.439	ns.
Viestintätaidot	3,1	3,4	.035	*
Ammatilliset taidot	3,2	3,3	.451	ns.
Innovatiivisuus taidot	3,1	3,4	.070	ns.
Kielteiset asiat	2,6	2,4	.332	ns.
Oman työn arviointitaito	3,7	3,6	.620	ns.

*** = $p \leq .001$, ** = $.01 \geq p > .001$, * = $.05 \geq p > .01$, ns. = ei tilastollista merkitsevyyttä

Tutkimuksessa korkeakouluopiskelijat jaettiin kahteen ikäryhmään – alle 30-vuotiaisiin ja yli 30-vuotiaisiin. Tarkasteltaessa nuorempien opiskelijoiden arvioita kaikkien taitojen oppimisesta ei keskiarvoissa ole niin suuria vaihteluja kuin vanhempien opiskelijoiden kohdalla. Molempiin ikäluokkiin kuuluvat ovat kokeneet oppineensa eniten tiedonhankinta- ja analysointitaitoja (ks. taulukko 8).

TAULUKKO 8 Eri-ikäisten arviot koulutuksen aikana opituista taidoista ja asioista

Koulutuksen aikana opittuja tietoja ja taitoja kuvaavat muuttujat	Ikä		Testisuureen arvo	p
	> 30v.	< 30v.		
Tiedonhankinta- ja analysointitaidot	3,8	4,1	.000	***
Viestintätaidot	3,4	3,3	.120	ns.
Ammatilliset taidot	3,5	3,2	.000	***
Innovatiivisuus taidot	3,3	3,4	.325	ns.
Kielteiset asiat	2,8	2,1	.000	***
Oman työn arviointitaito	3,6	3,7	.105	ns.

*** = $p \leq .001$, ** = $.01 \geq p > .001$, * = $.05 \geq p > .01$, ns. = ei tilastollista merkitsevyyttä, v. = ikävuotta

Eri-ikäisten korkeakouluopiskelijoiden välillä on tilastollisesti merkitseviä eroja joissakin taidoissa. Tiedonhankinta- ja analysointitaitojen kohdalla voidaan todeta, että mitä vanhempi korkeakouluopiskelija on, sitä enemmän on koettu opittavan näitä taitoja. Nuoremmat opiskelijat taas puolestaan ovat arvioineet oppineensa enemmän ammatillisia taitoja ja kielteisiä asioita. Jälkimmäisen kohdalla ero on aika suuri, sillä nuoremmat opiskelijat ovat kokeneet oppineensa kielteisiä asioita kohtalaisesti kun taas vanhemmat opiskelijat vähän. Innovatiivisuus ja viestintätaitojen ja oman työn arviointitaidon kehittymiseen ei ollut iällä tilastollista merkitsevyyttä.

6.3 Työelämätaitojen oppimiseen yhteydessä olevat tekijät

Tässä luvussa kerrotaan työelämätaitoihin yhteydessä olevista tekijöistä. Oman alan työkokemuksen ja yleisen työkokemuksen yhteyttä ja tilastollista merkitsevyyttä testattiin Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimella. Näitä esitellään ensimmäisenä. Tämän jälkeen paneudutaan harjoittelun ja aiempien opintojen yhteyksiin työelämätaitoihin. Näitä tarkastellaan keskiarvoina, joiden tilastollista merkitsevyyttä on testattu Mann-Whitneyn U-testillä.

6.3.1 Työkokemus

Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää, onko yleisellä tai oman opiskeltavan alan työkokemuksella yhteyttä työelämätaitojen oppimiseen. Korkeakouluopiskelijoiden tähänastisella työkokemuksella ei näytä juuri olevan yhteyttä työelämätaitojen oppimiseen, sillä korrelaatiot ovat vähäisiä jokaisen taidon kohdalla (ks. taulukko 9).

TAULUKKO 9 Työkokemuksen yhteys koulutuksen aikana opittuihin taitoihin ja asioihin

Koulutuksen aikana opittuja tietoja ja taitoja kuvaavat muuttujat	Testisuureen arvo (r)	
	Yleinen työkokemus	Oman alan työkokemus
Tiedonhankinta- ja analysointitaidot	.008 ^{ns.}	.245 ^{***}
Viestintätaidot	.104 [*]	.050 ^{ns.}
Ammatilliset taidot	-.009 ^{ns.}	-.049 ^{ns.}
Innovatiivisuus taidot	-.042 ^{ns.}	.107 [*]
Kielteiset asiat	.017 ^{ns.}	-.244 ^{***}
Oman työn arviointitaito	.018 ^{ns.}	.138 ^{***}

r = Spearmanin Rho, *** = $p \leq .001$, ** = $.01 \geq p > .001$, * = $.05 \geq p > .01$, ns. = ei tilastollista merkitsevyyttä

6.3.2 Harjoittelu

Harjoittelun suorittaneet opiskelijat kokevat oppineensa koulutuksen aikana eniten tiedonhankinta- ja analysointitaitoja sekä oman työn arviointitaitoa. Muita taitoja opiskelijat arvioivat oppineensa melko paljon tai kohtalaisesti eli keskiarvojen hajonta on pieni. He, jotka eivät ole työssäoppimista vielä tehneet, arvioivat tiedonhankinta- ja analysoin-

titaitojen kehittyneen eniten – melko paljon. Nämä vastaajat ovat kokeneet koulutuksen antaneen tietoa kielteisistä asioista vähiten eli vähän. Keskiarvojen hajonta on siis suurempi ei-suorittaneiden kohdalla. Tiedot on esitelty alla olevassa taulukossa 10.

TAULUKKO 10 Harjoittelun yhteys koulutuksen aikana opittuihin taitoihin ja asioihin

Koulutuksen aikana opittuja tietoja ja taitoja kuvaavat muuttujat	Harjoittelu suoritettu		Testisuureen arvo	p
	Kyllä	Ei		
Tiedonhankinta- ja analysointitaidot	3,9	4,0	.004	**
Viestintätaidot	3,5	3,2	.001	***
Ammatilliset taidot	3,5	3,0	.000	***
Innovatiivisuus taidot	3,4	3,3	.642	ns.
Kielteiset asiat	2,7	2,0	.000	***
Oman työn arviointitaito	3,7	3,5	.002	**

*** = $p \leq .001$, ** = $.01 \geq p > .001$, * = $.05 \geq p > .01$, ns. = ei tilastollista merkitsevyyttä

Harjoittelulla on yhteyttä kaikkien muiden työelämätaitojen oppimiseen paitsi innovatiivisuus taitoihin. Tiedonhankinta- ja analysointitaitoja ovat kokeneet oppineensa enemmän he, jotka eivät ole harjoittelua suorittaneet. Viestintä- ja ammatillisten taitojen kohdalla oppimistulokset ovat toisinpäin eli työssä oppimisjaksolla olleet ovat kokeneet oppineensa enemmän viestintään ja ammatillisuuteen liittyviä taitoja. Näissä erot ovat melko suuria, sillä harjoittelun suorittaneet ovat arvioineet oppineensa kyseisiä taitoja opintojen aikana melko paljon ja muut taas kohtalaisesti. Kielteisiä asioita ja oman työn arviointitaitoa on koettu opittavan työssäoppimisen aikana enemmän kuin koulun penkillä.

6.3.3 Aiemmat opinnot

Tässä tutkimuksessa aiemmat opinnot jaettiin kahteen luokkaan – toisen asteen ja kolmannen asteen tutkintoihin. Toisen asteen tutkintoihin kuuluu lukio, ammatillinen perustutkinto sekä näiden yhdistelmä. Kolmannen asteen tutkintoihin puolestaan luokitellaan kuuluvaksi alempi ja ylempi korkeakoulututkinto, ammattikorkeakoulu-, opisto- ja jatkotutkinnot.

Toisen asteen pohjakoulutuksen omaavat ovat kokeneet oppineensa eniten tiedonhankinta- ja analysointitaitoja, joita on arvioitu opittavan melko paljon. Vähiten opinnot ovat hyödyttäneet heidän arvionsa mukaan kielteisiä asioita ja tämän keskiarvo on kohtalainen. Keskiarvojen hajonta kaikkien taitojen kohdalla on heillä melko pieni. Kolmannen asteen pohjakoulutuksen omaavilla hajonta on taas suurempi, sillä tiedonhankinta- ja analysointitaitoja he ovat arvioineet oppineensa melko paljon ja taas kielteisiä asioita vähän (ks. taulukko 11).

TAULUKKO 11 Aiempien opintojen yhteys koulutuksen aikana opittuihin taitoihin ja asioihin

Koulutuksen aikana opittuja tietoja ja taitoja kuvaavat muuttujat	Aiemmat opinnot		Testisuureen arvo	p
	2.aste	3.aste		
Tiedonhankinta- ja analysointitaidot	3,8	4,1	.000	***
Viestintätaidot	3,4	3,3	.043	*
Ammatilliset taidot	3,5	3,2	.000	***
Innovatiivisuus taidot	3,3	3,4	.495	ns.
Kielteiset asiat	2,7	2,1	.000	***
Oman työn arviointitaito	3,6	3,6	.909	ns.

*** = $p \leq .001$, ** = $.01 \geq p > .001$, * = $.05 \geq p > .01$, ns. = ei tilastollista merkitsevyyttä

Pohjakoulutuksilla on yhteyttä työelämätaitojen oppimiseen opiskelijoiden arvioidessa taitojen kehittymistä opiskelujen aikana. Esimerkiksi kolmannen asteen pohjakoulutuksen omaavat ovat kokeneet oppineensa enemmän tiedonhankinta- ja analysointitaitoja. Ammatillisia taitoja taas toisen asteen tutkinnon suorittaneet ovat kokeneet oppineensa enemmän opiskelun aikana kuin pidemmälle kouluttautuneet.

Viestintätaitoja ja kielteisiä asioita ovat kokeneet oppineensa enemmän he, joilla on pohjakoulutuksena jokin toisen asteen tutkinto. Kielteisten asioiden kohdalla ero on aika suuri, sillä toisen asteen tutkinnon suorittaneet vastaajat ovat kokeneet oppineensa näitä asioita kohtalaisesti kun muut taas vähän. Innovatiivisuus taitojen ja oman työn arviointitaidolla taas ei ole tilastollisesti merkitsevää yhteyttä työelämätaitojen kehittymiseen koulutuksen aikana tässä tutkimuksessa.

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, mitä työelämätaitoja korkeakouluopiskelijat ovat kokeneet oppineensa korkeakouluissa ja sosiaali-, terveys- ja hoitoaloilla. Näiden lisäksi vertailua tehtiin myös sukupuolten ja eri-ikäisten opiskelijoiden välillä. Tutkimuskohteena oli myös aiemman työkokemuksen ja edellisten opintojen sekä opiskeluaikaisen harjoittelun mahdollisia vaikutuksia työelämätaitojen kehittymiseen.

Seuraavissa luvuissa esitellään ensin tutkimuksen keskeiset tulokset ja johtopäätökset. Tämän jälkeen pohditaan mittarin sopivuutta tämän tutkimuksen ongelmiin, tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä sekä mahdollisia jatkotutkimusteemoja.

7.1 Tutkimuksen tulosten yhteenveto ja johtopäätökset

Yleiset työelämätaidot jaoteltiin tutkielman teoriaosuudessa viestintä-, korkeamman tason ajattelu- ja persoonallisiin taitoihin. Tuloksista muodostui puolestaan kuusi summamuuttujaa – tiedonhankinta- ja analysointitaidot, viestintätaidot, ammatilliset taidot, oman työn arviointitaito, innovatiiviset taidot sekä kielteiset asiat. Tutkimuksen tuloksia voidaan liittää osittain teorian mukaiseen jaotteluun: Tiedonhankinta- ja analysointitaidot kuuluvat korkeamman tason ajattelutaitoihin ja taas innovatiiviset taidot sekä oman työn arviointitaito persoonallisiin taitoihin. Viestintätaidot esiintyivät sekä teoriassa että tuloksissa. Ammatilliset taidot olivat mukana tutkimuksessa, vaikka niitä ei yleisiin työelämätaitoihin tässä tutkimuksessa sijoiteta (vaan ammattispesifeihin taitoihin). Nämä taidot ovat kuitenkin tärkeitä ja niiden kohdalla esiintyi mielenkiintoisia tuloksia, joten siksi ne on myös huomioitu.

Tämän tutkielman tuloksia on haasteellista verrata suoraan aiempiin tutkimuksiin, koska – kuten teoreettisessa viitekehyksessä mainittiin – erilaisia taitolistauksia on paljon ja käsitteiden kirjo on laaja. Uutena ulottuvuutena tässä työssä on tarkasteltu yhdessä sekä ammattikorkeakoulu- että yliopisto-opiskelijoita, joka lisää myös haastetta aikaisempiin tutkimuksiin vertaamisessa. Monissa tutkimuksissa on kuitenkin esiintynyt samanlaisia taitokuvauksia, esimerkiksi Tynjälä ym. (2006) puhuu sosiaalisista ja innovatiivisista taidoista. Joissakin tieteellisissä selvityksissä on tarkasteltu myös laajempia

taitolistauksia kuten esimerkiksi Stenströmin ym. (2004) tutkimuksessa. He mainitsivat muun muassa käytännön ammattitaidon, joka tässä tutkimuksessa liittyy ammatillisiin taitoihin sekä kyvyn teoreettiseen ajatteluun, joka taas liittyy tiedonhankinta- ja analysointitaitoihin.

Tämän tutkimuksen keskeiset tulokset olivat, että korkeakouluopiskelijat kokivat oppineensa koulutuksen aikana monenlaisia taitoja ja asioita esimerkiksi tiedonhankinta- ja analysointitaitoja. Vähiten koulutuksen aikana opiskelijat olivat saaneet tietää kielteisistä asioista. Vertailtaessa ammattikorkeakoulu- ja yliopisto-opiskelijoiden vastauksia saatiin selville, että yliopisto-opiskelijat arvioivat oppineensa enemmän tiedonhankinta- ja analysointitaitoja. Ammattikorkeakouluopiskelijat taas puolestaan olivat sitä mieltä, että opinnot olivat hyödyttäneet heidän kehittymistään enemmän viestintä- ja ammatillisten taitojen sekä kielteisten asioiden saralla.

Sosiaali-, terveys- ja hoitoaloja vertailtaessa eroja oli havaittavissa siten, että terveysalan opiskelijat olivat kokeneet oppineensa eniten tiedonhankinta- ja analysointitaitoja. Sosiaalialan opiskelijat taas puolestaan kokivat saaneensa eniten tietoa kielteisistä asioista, ja hoitoalan opiskelijoiden viestintätaidot olivat kehittyneet eniten. Tutkimuksessa oli mukana sekä miehiä että naisia, mutta tilastollisesti merkitseviä eroja oli havaittavissa vain viestintätaitojen kohdalla. Näitä naiset olivat kokeneet oppineensa enemmän. Eri-ikäiset opiskelijat olivat kokeneet oppineensa myös eri tavoin taitoja. Yli 30-vuotiaat opiskelijat arvioivat tiedonhankinta- ja analysointitaitojensa kehittyneen enemmän. Alle 30-vuotiaat korkeakouluopiskelijat taas olivat kokeneet oppineensa enemmän ammatillisia taitoja ja kielteisiä asioita kuin vanhemmat opiskelijat.

Lisäksi työelämätaitojen kehittymisen yhteyttä testattiin työkokemukseen, harjoittelun suorittamiseen sekä aiempiin opintoihin. Korkeakouluopiskelijoiden aiemmalla työkokemuksella ei näytä olevan juurikaan yhteyttä työelämätaitojen oppimiseen koulutuksen aikana, sillä korrelaatiot olivat pieniä. Sen sijaan harjoittelun suorittaminen oli kehittänyt opiskelijoiden mielestä viestintä- ja ammatillisia taitoja sekä kielteisiä asioita. Pohjakoulutuksella oli yhteyttä työelämätaitojen oppimiseen siten, että kolmannen asteen tutkinnon omaavat olivat kokeneet oppineensa enemmän tiedonhankinta- ja analysointitaitoja. Ammatillisia ja viestintätaitoja sekä kielteisiä asioita taas toisen asteen tutkinnon suorittaneet olivat kokeneet oppineensa enemmän opiskelun aikana kuin pidemmälle kouluttautuneet.

Korkeakouluopiskelijat arvioivat siis koulutusten kehittävän vähintään kohtalaisesti useampaa työelämätaitoa, paitsi kielteisiä asioita, eikä hajontaa vastausten välillä ollut paljon. Esimerkiksi Stenströmin ym. (2004) tutkimuksessa taas valmistuneet ammattikorkeakouluopiskelijat, mukaan lukien sosiaali- ja terveystieteiden alan, arvioivat työelämävalmiuksiaan melko negatiivisesti. Opinnot eivät olleet vastaajien mielestä hyödyttäneet taitoja suhteessa siihen, kuinka paljon niitä tarvitaan työelämässä. Ainoastaan valmiudet jatko-opintoihin sai myönteisiä arvioita. Stenström ym. toteavat, että joitakin taitoja oppii vasta työelämässä.

Tarkasteltaessa tarkemmin yksittäisiä työelämätaitoja voidaan todeta korkeakouluopiskelijoiden kokeneen oppineensa viestintätaitoja kohtalaisesti. Vain 2 % kaikista vastaajista oli sitä mieltä, ettei ole oppinut lainkaan viestintätaitoja. Tästä voidaan päätellä, että korkeakoulutuksissa opiskelijat joutuvat kohtaamaan edes vähän, usein työelämässään tarvittavia, yhteistyö- ja ryhmätyötaitoja. Korhosen ja Sainion (2006, 239–240) tutkimuksessa esiintyi samansuuntaisia tuloksia. He ovat vertailleet tutkimuksessaan työssä tarvittavia taitoja niihin, joita myös yliopistokoulutus on kehittänyt. Näistä tärkeimmiksi muodostuivat muun muassa ryhmätyötaitot ja muut sosiaaliset taidot sekä viestintätaidot äidinkielellä.

Tutkimuksessa oli mukana myös kielteiset asiat eli alan haittapuolet ja huonot toimintakäytänteet. Näitä korkeakouluopiskelijat eivät ole kovin paljon kokeneet oppineensa. Näin ollen tulevilla asiantuntijoilla ei ole vielä työelämään siirtyessä ennakkokäsityksiä alasta ja mielikuva työstä voi olla myönteinen. Voidaan myös miettiä sitä, onko esimerkiksi tiedon saaminen alan haittapuolista aina huono asia vai onko se realismia ja hyvä asia.

Tehdessä vertailua korkeakouluopiskelijoiden välille huomion arvoista oli, että tiedonhankinta- ja analysointitaidot sekä ammatilliset taidot edustavat molemmat suomalaisen korkeakoulutuksen osapuolten profiileja. Tiedonhankinta- ja analysointitaitoja yliopisto-opiskelijat arvioivat oppineensa enemmän kuin ammattikorkeakouluopiskelijat. Tämä tulos on linjassa yliopistojen profiilin ja tehtävän kanssa, joka on tieteellinen tutkimus ja opetus. Ammatillisia taitoja olivat taas ammattikorkeakouluopiskelijat kokeneet oppineensa enemmän, joka hyvin kuvastaa tämän kolmannen asteen opinahjon tehtävää tuottaa ammatillisia asiantuntijoita.

Tiedonhankinta- ja analysointitaitojen kohdalla näyttää tapahtuneen myös taidon kumuloitumista, sillä yli 30-vuotiaat olivat kokeneet oppineensa enemmän näitä

taitoja. On kuitenkin huomattava, että tämän tutkimuksen yliopisto-opiskelijat olivat vanhempia kuin ammattikorkeakouluopiskelijat, ja yliopisto-opiskelijat olivat kokeneet oppineensa enemmän juuri tiedonhankinta- ja analysointitaitoja. Toisaalta taas nuoremmat vastaajat olivat arvioineet kielteisten asioiden ja ammatillisten taitojen kehittyneen enemmän, jotka olivat kehittyneet enemmän myös ammattikorkeakouluopiskelijoilla.

Joidenkin taitojen kohdalla voidaan sanoa korkeakoulujen osapuolten kehittävän opiskelijoiden mielestä taitoja yhtä paljon, sillä tilastollisesti merkitseviä eroja ei ollut havaittavissa korkeakouluopiskelijoiden välillä innovatiivisuus taitojen kohdalla. Opiskelualoja vertailtaessa ei myöskään ollut eroja innovatiivisuus taitojen ja oman työn arviointitaitojen kohdalla. Näin ollen sosiaali-, terveys- ja hoitoaloillakin opiskelijat kokivat oppivansa näitä yhtä paljon. Sen sijaan terveysalan opiskelijat olivat kokeneet oppineensa eniten tiedonhankinta- ja analysointitaitoja. Tässä on kuitenkin huomattava se, että terveysalaa edusti vain yliopisto-opiskelijat, jotka arvioivat myös kyseessä olevien taitojen kehittyneen enemmän.

Opiskelualoja vertailtaessa oli havaittavissa myös tilastollisesti merkitseviä eroja. Esimerkiksi sosiaalialan opiskelijat olivat kokeneet oppineensa kohtalaisesti kielteisiä asioita ja näin ollen eniten verrattuna muihin aloihin. Tähän alaan kuului vastaajia sekä ammattikorkeakouluista että yliopistoistakin. Sosiaalialalla käsitellään usein hyvin vaikeita asioita kuten lasten huostaanottoja tai hyväksikäyttöjä. Näitä voidaan käsitellä myös opetuksessa, sillä esimerkiksi Laitinen (2008) esittelee yliopistokoulutuksessa käytyä kokemuksellista opintokokonaisuutta, jossa aiheena oli lapsen hyväksikäyttö ja ammatillaisen siihen liittämät tunteet. Näin ollen kielteisten asioiden oppiminen ei aina tapahdu autenttisissa tilanteissa.

Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää myös opiskelijoiden arvioita työelämätaitojen kehittymiseen yhteydessä olevista tekijöistä. Harjoittelun suorittamisella oli yhteyttä ammatillisten ja viestintätaitojen oppimiseen. Samoin myös ammattikorkeakouluopiskelijat olivat arvioineet näiden taitojen kehittyneen enemmän kuin yliopisto-opiskelijat. On myös huomattava, että ammattikorkeakouluopiskelijoista 98 % oli suorittanut harjoittelun, kun taas yliopisto-opiskelijoista näin oli tehnyt 40 %. Samansuuntaisia tuloksia on tullut myös Virolaisen ja Valkosen (2002, 20, 24.) tutkimuksessa, jonka mukaan sosiaali- ja terveysalojen ammattikorkeakouluopiskelijoista osallistuu 20 % enemmän harjoitteluun kuin yliopisto-opiskelijoista. Tässä tutkimuksessa on huomioi-

tava myös se, että yliopisto-opiskelijavastaajista 69 % oli 1.–3. vuoden opiskelijoita. Näin ollen he eivät ehkä ole vielä harjoittelua ehtineet suorittamaan. Lisäksi on mainittava, että tässä tutkimuksessa mukana olleista tieteenaloista kaikkiin ei edes työssä oppiminen kuulu osaksi opintoja.

Korkeakouluopiskelijoiden aiemmalla työkokemuksella ei näytä taas olevan juurikaan yhteyttä työelämätaitojen oppimiseen koulutuksen aikana, sillä korrelaatiot olivat heikkoja. Toisaalta taas harjoittelun nähtiin kehittävän joitakin työelämätaitoja. Olisiko kuitenkin niin, etteivät opiskelijat tunnista työelämätaitojen kehittymistä tai sen kehittymisen paikkoja? Myös Korhosen ja Sainion (2006, 242) tutkimuksessa on tullut esille samansuuntaisia viitteitä. Tutkimuksen mukaan opiskelijoiden mielestä yliopistokoulutus kehitti hyvin oman alan teoreettista hallintaa, mutta vastaajat eivät nähneet sitä kovin merkityksellisenä työelämässä. Samoin myös Virtanen ja Penttilä (2012) ovat havainneet, etteivät opiskelijat tunnista kaikkea yliopistoissa oppimaansa.

Yhteenvetona voidaan todeta, että tiedonhankinta- ja analysointitaitoja sekä oman työn arviointitaitoa olivat korkeakouluopiskelijat arvioineet oppineensa melko paljon, kun taas viestintä-, ammatillisia ja innovatiivisia taitoja taas kohtalaisesti. Voidaan kuitenkin pohtia, riittääkö meille kohtalaiset viestintä- ja innovatiiviset taidot, jotka ovat tärkeitä yleisiä työelämätaitoja. Esimerkiksi Blomin ym. (2000, 177) tutkimuksen mukaan jo vuonna 2000 neljä viidestä palkkatyöntekijästä toimi tiimeissä, joissa tarvitaan viestintätaitoja. Metsämuurosen (2000, 123) tutkimuksessa tuli esille innovatiivinen työote, jonka osioita olivat muun muassa ennakkoluulottomuus, rohkeus ja kekseliäisyys. Nämä ovat nyt ja tulevaisuudessa hänen mukaansa tärkeitä taitoja, sillä henkilökuntaa ja resursseja tulee olemaan niukasti verrattuna asiakkaisiin.

Mihin sitten tulisi kiinnittää huomiota, jotta korkeakouluista valmistuisi osavampiamia asiantuntijoita? Useissa tutkimuksissa on kritisoitu koulutusta. Esimerkiksi Tynjälän ym. (2006) sekä Stenströmin ym. (2004) tutkimusten mukaan formaalit koulutukset ovat puutteellisia vastaamaan työelämän tarpeisiin. Tynjälän ym. informanttien mukaan kaikkein tärkeimmät taidot, joita toimissaan tarvitsivat, oli opittu vain ammattilaisilta työelämässä. Tynjälä ym. herättelee koulutusta ja työelämää tähän todellisuuteen. Heidän mukaansa yliopistojen tulisi integroida tutkimus ja opetus sekä teoria ja käytäntö. Tähän liittyy myös tämän tutkimuksen tulos siitä, että ammattikorkeakouluopiskelijat olivat kokeneet oppineensa enemmän viestintätaitoja kuin yliopisto-opiskelijat.

Pedagogiikan kehittäminen on siis yksi ratkaisu. Eräs työelämätaitoja kehittävä opetusmenetelmä on ongelma-perustainen oppiminen (problem-based learning, PBL). Tämän ideana on, että oppiminen järjestetään ensisijaisesti ongelmien eikä sisältöjen perustalta ja opettaja (tutor) ei ole tiedon jakaja. Tämä menetelmä liittyy läheisesti muun muassa kokemukselliseen ja tutkivaan oppimiseen. PBL:ssa on omat vaiheensa, joita toteutetaan tutoriaaleissa ja itsenäisesti tai pienryhmissä näiden istuntojen ulkopuolella, ja PBL:N vaiheet seuraavat tietyssä järjestyksessä toisiaan. Teoreettisen tiedon lisäksi samalla kehittyvät useat työelämätaidot kuten tiedonhankinta- ja viestintätaidot. (Poikela & Poikela 2008.)

Työelämätaitojen oppimisen ja opettamisen kohdalla tulisi kiinnittää huomiota myös siihen, tunnistavatko opiskelijat oppimiansa taitoja. Tähän eräs malli on Tynjälän (2010) esittelemä integratiivinen pedagogiikka. Siinä ideana on, että asiantuntijuuden peruselementit eli teoreettinen/käsitteellinen tieto, käytännöllinen/kokemuksellinen tieto ja toiminnan säätelyä koskeva tieto/itsesäätelytieto ovat jatkuvasti integroituneena. Myös oppimisympäristö tulisi suunnitella tätä tukevaksi.

Integratiivisen pedagogiikan lisäksi tulisi opiskelijoiden reflektointitaitoja kehittää, joita oppii parhaiten tekemällä eli sanallisia arviointeja ja itsearviointeja tulisi koulutuksena aikana olla paljon. Reflektointitaidot harvemmin kehittyvät opintojaksoja tenttimällä tai luennoilla istumalla. Lisäksi oman ammatillisen identiteetin ja asiantuntijuuden kehittymistä ja kasvua tulisi tukea prosessinomaisesti koko opintojen ajan. Tällöin omaa osaamistaan joutuisi jatkuvasti pohtimaan ja samalla myös yleisiä työelämätaitoja.

Koulutuksen tarkastelun ohella voidaan kiinnittää huomio myös työelämään eli onko se valmis ja kykenevä vastaanottamaan uransa alkuvaiheessa olevaa työvoimaa (Rinne 2002). Yksin koulutus ei voi tarjota ja antaa kaikkia eväitä työelämään. Eraut (1994, 6–7) on sanonut, että jokaisella vastavalmistuneella on omanlaisensa ja erilainen ammatillinen taso verrattuna toisiin uransa alkutaipaleella oleviin. Tämän vuoksi hänen mielestä yksilön kompetenssia eli pätevyyttä kvalifikaatioiden viitekehyksessä tulisikin tarkastella oppimisen polkuina. Tämä määrittely antaa mahdollisuuden rohkaista työntekijän jatkuvaa oppimista ja samalla välttää laajalle levinneen harhan, jonka mukaan ammatillinen kvalifikaation edustaa pätevyyttä jossakin kaiken kattavassa yleisessä muodossa. Tähän koulutukset voivat antaa eväitä – taitoja elinikäiseen oppimiseen.

7.2 Metodien arviointi ja tutkimuksen luotettavuus

Tämän tutkimuksen luotettavuutta pyrittiin lisäämään sillä, että tutkimuksen vaiheita ja kulkua kuvattiin mahdollisimman tarkasti ja avoimesti. Näin ollen lukija tietää, mitä tehtiin, milloin ja miksi. Lisäksi tutkimuksen reliabiliteetti ja validiteetti oli hyvä, josta kerrottiin jo aikaisemmin luvussa 5.4. Reliabiliteetin mittaamisessa käytettiin kyselylomakkeen sisäisen yhtenäisyyden tarkastelua ja testinä Cronbachin alfaa. Kaikki summamuuttujat saivat arvoiksi yli .73 ja lukua .60 voidaan pitää riittävänä (Tynjälä ym. 2005, 60).

Validiteetti tarkoittaa taas sitä, että mittari mittaa sitä, mitä sen on tarkoituskin (Hirsjärvi ym. 2009, 231). Lisäksi voidaan erottaa Cookin ja Campbellin (1979) mukaan sisäinen ja ulkoinen validiteetti (Metsämuuronen 2008, 64). Sisäinen validiteetti toteutui hyvin, sillä kyselylomakkeessa oli eritelty 14 taitoa ja asiaa, jotka mittasivat tämän päivän taitovaatimuksia. Nämä perustuivat kirjallisuudesta ja aikaisemmista tutkimuksista tulleisiin tietoihin. Lisäksi mittari pohjautui osittain aikaisempiin tutkimuksiin ja sitä testattiin ennakolta.

Cookin ja Campbellin (1979) mukaan ulkoisessa validiteetissa on kyse yleistettävyydestä, joka taas liittyy otantaan (Metsämuuronen 2008, 64). Tässä tutkimuksessa yleistettävyyden määrittely oli haasteellista, koska kohdejoukon valinta ei sujunut osaprojektin tutkijoiden alkuperäisen suunnitelman mukaan ja tutkittavia jouduttiin hankkimaan yleisten sähköpostilistojen kautta. Tämä vaikeutti myös kohdejoukon koon määrittelyä, joka taas vaikutti vastausprosentin suuruuteen (ks. tarkemmin luvut 5.1 ja 5.2.3). Vastausprosentti oli kohtuullinen (40 %). Tässä tutkimuksessa ei siis ole pyritty tulosten yleistettävyyteen, vaan tuomaan lisätietoa korkeakouluopiskelijoiden kokemuksista opituista työelämätaidoista.

Kyselylomakkeen käyttö sopi hyvin tämän tutkimuksen ongelmien ratkaisemiseen, koska kuten jo teoreettisessa viitekehysessä tuli esille, on yleisten työelämätaitojen määrittelemisen haasteellista. Valmiit vaihtoehdot auttoivat vastaajia siinä, ettei heidän tarvinnut miettiä, mitä ovat työelämätaidot, vaan he pystyivät keskittymään taitojen arviointiin. On kuitenkin huomattava, että vaihtoehdot olivat tutkijoiden tulkintoja sekä valitsevia, jolloin joitakin taitoja jäi tutkimuksen ulkopuolelle. Vastaajilla oli kuitenkin mahdollista lisätä taitoja ja asioita avoimeen kohtaan kyselylomakkeessa. Tätä oli hyödynnetty jonkin verran ja mukana oli sekä taitoja että aiheen vierestä meneviä

kommentteja. Näitä ei hyödynnetty tutkimuksen analysoinnissa, koska vastausten kirjo oli laaja ja hajanainen eikä tuottanut uutta tietoa.

Kyselytutkimuksen yhtenä huonona puolena on, että aina ei ole varmuutta siitä, kuinka tosissaan tutkittavat ovat vastanneet ja ovatko he olleet rehellisiä (Hirsjärvi ym. 2009, 195). Tällä on vaikutusta myös tutkimuksen luotettavuuteen ja tähän ei ole täysin ratkaisevaa vastausta. Tutkijan on kuitenkin luotettava siihen, että vastaajat ovat halunneet osallistua tutkimukseen ja vastanneet rehellisesti. Ennen analysoinnin aloittamista suositellaan aineiston läpikäymistä, joka myös tässä tapauksessa toteutettiin ja myös vastaukset tutkittiin. Yhtään epärealistista vastausta ei havaittu – joukosta poistettiin niiden informanttien tiedot, jotka eivät olleet vastanneet yhteenkään kysymykseen.

7.3 Tutkimuksen eettisyys

Tuomen ja Sarajärven (2002, 128–130) mukaan tutkimuksen eettiseen tarkasteluun liittyy tutkimusluvut, tutkijan rehellisyys, tutkimustulosten luottamuksellinen käsittely ja osallistujien anonymiteetti. Ennen aineiston keruuta osaprojektin tutkijat kysyivät kohdekorkeakouluilta tutkimusluvut. Itse tutkittavat olivat aikuisia, joten heiltä lupa tuli siinä vaiheessa, kun he suostuivat osallistua tutkimukseen luovuttamalla sähköpostiosoitteensa ja vastaamalla kyselyyn. Lisäksi tutkittavia informoitiin muun muassa tutkimuksen tarkoituksella ja anonymiteetin säilymisellä sähköpostissa lähetetyllä saatekirjeellä (ks. liite 3). Näin heillä oli jo ennen vastaamista tieto siitä, mihin ja miten tietoja käytetään.

Kyselylomakkeessa tiedusteltiin vastaajien nimiä, jotka kirjattiin myös tilasto-ohjelmaan. Nimiä kerättiin sen vuoksi, että voitiin muistuttaa henkilökohtaisesti niitä, jotka eivät olleet vastanneet ensimmäisellä tai toisella kertaa. Nimiä ei kuitenkaan hyödynnetty missään muussa tilanteessa. Tämän tutkimuksen tekijä oli myös sitoutunut tieteen eettisiin periaatteisiin. Aineistokin oli käytettävissä vasta, kun tekijä oli lupautunut pro gradu- tutkielman tekemiseen. Aineistoa käsiteltiin myös eettisesti ja luotettavasti koko prosessin ajan eikä sitä ole esimerkiksi näytetty ulkopuolisille henkilöille. Lisäksi se tullaan hävittämään tämän tutkielman valmistuttua

Tuomi ja Sarajärvi (2002, 129) mainitsevat myös tutkijan rehellisyyden eettisten pohdintojen yhteydessä. Tässä tutkielmassa lähdeviittaukset kirjattiin mahdollisim-

man tarkasti ja tieteellistä käytäntöä noudattaen. Jos tekstiä lainattiin suoraan lähde- teoksesta, se merkittiin sitaatteihin. Pyrittiin myös välttämään toisen käden lähteitä, mutta tämä ei aina ollut mahdollista, sillä kaikkia teoksia tai tekstejä ei ollut saatavilla.

7.4 Jatkotutkimukset

Tämän tutkimuksen aineisto oli osa laajempaa hanketta, jossa tarkasteltiin muun muassa työelämätaitoja useasta eri näkökulmasta. Hanke on jo päättynyt, mutta tutkimusta ja kehittämistyötä jatketaan edelleen. Jatkotutkimuksena tästä aineistosta voisi tehdä esimerkiksi pitkittäistutkimusta, sillä vastaajien nimet on tiedossa. Tällöin voisi vertailla, onko taitojen oppimisessa tapahtunut muutosta opiskelun edetessä tai valmistuneet voisivat arvioida työelämässä tarvittavia taitoja. Tätä tutkimusta voisi kehittää myös siten, että vertailukohtana olisi joku toinen ala ja vielä täysin erilainen esimerkiksi tekniikan ja liikenteen ala.

Luvussa 7.1 kerrottiin mahdollisista pedagogiikan kehittämistavoista, joilla työelämätaitoja voitaisiin oppia paremmin tai niitä opittaisiin tunnistamaan paremmin. Eräs tutkimuskohde voisi olla nämä ongelmaperustainen oppiminen ja integratiivinen pedagogiikka. Lisäävätkö ne todella oppimistuloksia työelämätaitojen suhteen? Toisaalta niitä voisi tutkia myös vertailuasetelman kautta, jossa osa tutkittavista on mukana esimerkiksi integratiivista pedagogiikkaa noudattavassa opetuksessa ja osa ei.

LÄHTEET

- Ahola, S. 2004. Korkeakoulutus ja työelämä – lähtökohtia ilmiöön ja sen tutkimiseen. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia. Juva: WS Bookwell Oy, 15–36.
- Ahola, J. & Laukkanen, R. 2010. OECD osaamisen mittaajana. Teoksessa R. Laukkanen (toim.) PISA, PIAAC, AHELO. Miksi ja miten OECD mittaa osaamista? Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:17. Yliopistopaino, 65–70.
- Ammattikorkeakoululaki. 351/2003. Finlex – Valtion säädöstietopankki. Saatavilla [www-muodossa](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030351)
< <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030351> > Viitattu 23.10.2011.
- Anderson, A. & Marshall, V. 1994. Core versus occupation-specific skills. Horsham: The Host Consultancy, Labour Market Intelligence Unit.
- Asetus korkeakoulututkintojen järjestämisestä. 464/1998. Finlex – Valtion säädöstietopankki. Saatavilla [www-muodossa](http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980464)
< <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980464> > Viitattu 3.10.2011.
- Ball, S. & Youdell, D. 2007. Hidden privatisation in public education. Preliminary report. Institute of Education, University of London.
- Barrie, S.C. 2006. Understanding what we mean by the generic attributes of graduates. Higher Education 51 (2), 215–241.
- Bereiter, C. 2002. Education and mind in the knowledge age. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. Surpassing ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise. Illinois: Open Court.
- Blom, R., Melin, H. & Pyöriä, P. 2001. Tietotyö ja työelämän muutos. Palkkatyön arki tietoyhteiskunnassa. Tampere: Tammer-Paino.
- Castells, M. 2000. The rise of the network society. Oxford: Blackwell Publishing.
- Chi, M.T.H. 2006. Laboratory methods for assessing experts' and novices' knowledge. Teoksessa K.A. Ericsson, N. Charness, P.J. Feltovich & R.R. Hoffman (toim.) The Cambridge handbook of expertise and expert performance. Cambridge: Cambridge University Press, 167–184.
- Clarke, L. & Winch, C. 2006. A European skills framework? – But what are skills? Anglo-Saxon versus German concepts. Journal of Education and Work 19 (3), 255–269.
- Collin, K. 2010. Kasvatustieteellisen asiantuntijuuden elementit ja kehittyminen. Luento 6.10.2010. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.
- Collin, K. 2007. Työssä oppiminen. Teoksessa K. Collin & S. Paloniemi (toim.) Aikuis- kasvatustieteiden ja toimintakenttänä. Juva: WS Bookwell, 123–154.
- Collin, K. & Billet, S. 2010. Luovuus ja oppiminen työssä. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Koulutuksen ja työelämän näkökulmia. Helsinki: WSOYpro Oy, 211–224.
- Cook, T.D. & Campbell, D. T. 1979. Quasi-experimentation. Design and analysis for field settings. Chicago: Rand McNally.

- Dreyfus, H.L. & Dreyfus, S.E. 1986. *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Oxford: Basil Blackwell.
- Engeström, Y. 1999. Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice. Teoksessa Y. Engeström, R. Miettinen & R-L. Punamäki (toim.) *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 377–404.
- Ellström, P-E. 1998. The many meanings of occupational competence and qualification. Teoksessa W.J. Nijhof & J.N. Streumer (toim.) *Key qualifications in work and education*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 39–50.
- Eraut, M. 1994. *Developing professional knowledge and competence*. London: The Falmer Press.
- Ericsson, K.A., Krampe, R. & Tesch-Römer, C. 1993. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review* 100 (3), 363–406.
- Koulutuksen kehittäminen. Yliopistot ja ammattikorkeakoulut. 2008. Esitelmä Tulos- ja tavoiteneuvotteluja taustoittava -seminaarissa 7.3.2008. Opetusministeriö. Saatavilla [www-muodossa <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Tapahtumakalenteri/2008/03/Liitteet_7.3._seminaari/Sirxn_Hannu.pdf>](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Tapahtumakalenteri/2008/03/Liitteet_7.3._seminaari/Sirxn_Hannu.pdf) Viitattu 1.12.2011.
- Eteläpelto, A. 1997. Asiantuntijuuden muuttuvat määrittymiset. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 86–102.
- Eteläpelto, A. & Lahti, J. 2008. The resources and obstacles of creative collaboration in a long-term learning community. *Thinking Skills and Creativity* 3(3), 226-240.
- 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 expertise and expert performance*. Cambridge: Cambridge University Press, 41–67.
- Hakkarainen, K., Palonen, T., Paavola, S. & Lehtinen, E. 2004. *Communities of networked expertise. Professional and educational perspectives*. Amsterdam: Elsevier.
- Hanhijoki, I.; Katajisto, J.; Kimari, M. & Savioja, H. 2009. *Koulutus ja työvoiman kysyntä 2020. Tulevaisuuden työpaikat – osaajia tarvitaan*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Harasim, L. 2000. Shift happens: online education as a new paradigm in learning. *The Internet and Higher Education* 3 (1–2), 41–61.
- Hatano, G. & Inagaki, K. Desituating cognition through the construction of conceptual knowledge. Teoksessa P. Light & G. Butterworth (toim.) *Context and cognition. Ways of learning and knowing*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf, 115–133.
- Heinonen, J. & Vento-Vierikko, I. 2002. *Sisäinen yrittäjäyys. Uskalla, muutu, menesty*. Jyväskylä: Gummeruksen Kirjapaino Oy.
- Helle, L.; Tynjälä, P. & Vesterinen, P. 2004. Työelämäprojekti oppimisympäristönä. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia*. Juva: WS Bookwell Oy, 255–273.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Hoitotiede. *Hoitotieteen tieteenalaohjelman ja terveystieteiden opettajankoulutusohjelman opetussuunnitelma 2011–2012*. Oulun yliopisto. Saatavilla www-

- muodossa <https://weboodi.oulu.fi/oodi/vl_kehys.jsp?MD5avain=&Kieli=1&Org=19413424&vl_tila=1&Opas=502> Viitattu 2.12.2011.
- Hoitotyön koulutusohjelma, sairaanhoitaja (AMK), terveydenhoitaja (AMK), kättilö (AMK) opetussuunnitelma. 31.1.2011. Jyväskylän Ammattikorkeakoulu. Saatavilla http://www.jamk.fi/instancedata/prime_product_intranet/jamk/embeds/wwwstructure/30182_SHO_OPS2011_hyvaksytyy.pdf Viitattu 1.12.2011.
- Honkakoski, A. 1995. Sosiaalialan toiminnan todellisuus, ammattitaito ja koulutus. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Honkanen, V. 2011. Yrittämisen kompetenssit: Superhessu ja yrittäjä-Jussi kilpasilla tietoyhteiskunnassa? Teoksessa R. Rinne, J. Tähtinen, A. Jauhiainen & M. Broberg (toim.) Koulutuspolitiikan käytännöt kansallisessa ja ylikansallisessa kehityksessä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 233–248.
- Honkimäki, S. 2001. Going to school at university? Teoksessa J. Välimaa (toim.) Finnish Higher Education in Transition. Perspectives on Massification and Globalisation. Jyväskylä: ER-paino Ky, 91–110.
- Jones, A. 2009. Generic attributes as espoused theory: the importance of context. Higher Education 58 (2), 175–191.
- Julkunen, R. 2007. Työ – talouden ja minän välissä. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY, 18–47.
- Julkunen, R. 2008. Uuden työn paradoksit. Keskusteluja 2000-luvun työprosess(e)ista. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kallio, E. 2011. Keskustelun kohteena geneeriset taidot. Esitelmä Opinnoista (työ)elämään -seminaarissa Jyväskylässä 15.11.2011.
- Kallio, E. 2001. Reflections on the modern mass university and the question of the autonomy of thinking. Teoksessa J. Välimaa (toim.) Finnish Higher Education in Transition. Perspectives on Massification and Globalisation. Jyväskylä: ER-paino Ky, 73–90.
- Kalliomäki, A. 2010. Ammatillinen identiteetti korkeakouluopiskelijoilla. Tarkastelussa sosiaali-, hoito- ja terveysalat. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.
- Kankaala, K., Kaukonen, E., Kutinlahti, P., Lemola, T., Nieminen, M. & Välimaa, J. 2004. Yliopistojen kolmas tehtävä? Helsinki: Edita Prima Oy.
- Karila, K. & Nummenmaa, A.R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotit. Juva: WS Bookwell Oy.
- Katajamäki, E. 2010. Moniammatillisuus ja sen oppiminen. Tapaustutkimus ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalalta. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Kauppi, A. 2004. Työ muuttuu – muuttuuko oppiminen? Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Juva: WS Bookwell Oy, 187–212.
- Kekäle, T., Tynjälä, P. & Heikkilä, J. 2004. Duaalimalli, Bologna ja ammattikorkeakoulujen jatkotutkimuksen arviointi. Teoksessa E. Okkonen (toim.) Ammattikorkeakoulun jatkotutkiminto – toteutuksia ja kokemuksia. Julkaisu 2. Hämeenlinna: OffsetKolmio, 23–28.
- Kimpimäki, M., Laitinen, P. & Lohiniva-Kerkelä, M. 2008. Verkko opiskeluympäristönä. Oikeustieteen opettaminen. Teoksessa E. Poikela & S. Poikela (toim.) Laadua opiskeluun. Oppiminen ja opetus yliopistossa. Tampere: Juvenes Print, 144–160.

- Kliinisen laboratoriotieteen tieteenalaohjelman opetussuunnitelma 2009–2010, 2011–2012. Oulun yliopisto. Saatavilla [www-muodossa <https://weboodi.oulu.fi/oodi/vl_kehys.jsp?MD5avain=&Kieli=1&Org=19413424&vl_tila=1&Opas=282 >](http://www.muodossa.com/https://weboodi.oulu.fi/oodi/vl_kehys.jsp?MD5avain=&Kieli=1&Org=19413424&vl_tila=1&Opas=282) Viitattu 2.12.2011.
- Koike, K. 2002. Intellectual skills and competitive strength: is a radical change necessary? *Journal of Education and Work* 15(4), 391–408.
- Koivula, J., Rinne, R. & Niukko, S. 2009. Yliopistot yrityksiä? Merkkejä ja merkityksiä Suomessa ja Euroopassa. *Kasvatus* 40 (1), 7–27.
- Konttinen, E. & Pylvänäinen, M. 1996. Uuden yliopiston synty. Teoksessa B. Helenius, E. Hämäläinen & J. Tuunainen (toim.) *Kohti McDonald's -yliopistoa. Näkökulmia suomalaiseen korkeakoulu- ja tiedepolitiikkaan*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 35–70.
- Korhonen, K., Mäkinen, R. & Valkonen, S. 2001. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus työssä. Tutkimusraportteja 13. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Korhonen, P. & Sainio, J. 2006. Viisi vuotta työssä. Monialayliopistoista vuonna 2000 valmistuneiden sijoittuminen työmarkkinoille. Tampere: Kirjapaino Hermes Oy.
- KOTA -tietokanta. Kulttuuri- ja opetusministeriö. Saatavilla [www-muodossa <https://kotaplus.csc.fi/online/Etusivu.do >](http://www.muodossa.com/https://kotaplus.csc.fi/online/Etusivu.do) Viitattu 9.8.2012.
- Kutinlahti, P. 2005. Universities approaching market. Intertwining scientific and entrepreneurial goals. VTT Publications 58. Helsinki: Valtion taloudellinen tutkimuskeskus.
- Könnilä, P. 1999. Sosiaali- ja terveystieteiden ammattikorkeakoulutus muuttuvassa ympäristössä. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Laitinen, M. 2008. Haluanko tietää? Tunteiden kohtaaminen opetuksessa. Teoksessa E. Poikela & E. Poikela (toim.) *Laatua opiskeluun. Oppiminen ja opetus yliopistoissa*. Tampere: Juvenes Print, 60–78.
- Lampinen, O. 2002. Ammattikorkeakoulureformi kansainvälisessä perspektiivissä. Teoksessa J-P. Liljander (toim.) *Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta*. Helsinki: Edita Prima Oy, 60–79.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Liikunta- ja terveystieteiden opinto-opas 2011–2014. Jyväskylän yliopisto. 2011. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Liljander, J-P. 2002. AMK-uudistus, kymmenessä vuodessa korkeakouluksi. Teoksessa J-P. Liljander (toim.) *Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta*. Helsinki: Edita Prima Oy, 10–20.
- Metsämuuronen, J. 2011. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. E-kirja.
- Metsämuuronen, J. 2008. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Vaajakoski: Gummeruksen Kirjapaino Oy.
- Moilanen, R., Tasala, M. & Virtainlahti, S. 2005. Hiljainen tieto näkyväksi. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Murtonen, M. 2004. Motivaatio ja työtä koskevat käsitykset asiantuntijaksi kehittyneessä. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia*. Juva: WS Bookwell Oy, 77–90.
- Murtonen, M., Rautopuro, J. & Väisänen, P. 2007. Introduction. Teoksessa M. Murtonen, J. Rautopuro & P. Väisänen (toim.) *Learning and teaching of research methods at university*. Turku: Pallosalama Oy, 7–14.

- Mäkinen, M. 2004. Mikä minusta tulee ”isona”? Yliopisto-opiskelijan ammattikuvan kehittyminen. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia. Juva: WS Bookwell Oy, 57–75.
- Mäkinen, J. & Jauhiainen, A. 1999. Korkeakoulupedagogiikkaa teoriassa ja käytännössä – kokemuksia kasvatustieteen teemaseminaarista. Teoksessa J. Mäkinen & E. Olkinuora (toim.) Yliopisto-opiskelu ja sen kokeminen. Turku: Painosalama oy, 167–186.
- Neuvonen-Rauhala, M-L. 2009. Työelämälähtöisyyden määrittäminen ja käyttäminen ammattikorkeakoulun jatkotutkintokokeilussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Niemelä, P. 2002. Hyvinvointipalvelualueiden tutkimus ja kehittäminen ammattikorkeakoulussa. Teoksessa J-P. Liljander (toim.) Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Helsinki: Edita Prima Oy, 270–290.
- Nieminen, M. 2004. Lähtökohtia yliopistojen kolmannen tehtävän tarkastelulle. Teoksessa K. Kankaala, E. Kaukonen, P. Kutinlahti, T. Lemola, M. Nieminen & J. Välimaa (toim.) Yliopistojen kolmas tehtävä? Helsinki: Edita Prima Oy, 15–42.
- Nijhof, W.J. 1998. Qualifying for the future. Teoksessa W.J. Nijhof & J.N., Streumer (toim.) Key qualifications in work and education. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 19–38.
- Nijhof, W.J. & Remmers, J.L.M. 1989. Basisvaardigheden nader bekeken. [A closer look at key qualifications]. Enschede: University of Twente, Department of Education Science and Technology.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation. New York: Oxford University Press.
- Nousiainen, I. 1998. Osastonhoitajien ja ylihoitajien käsityksiä sairaanhoitajien työn osaamisalueista. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Nummenmaa, A.R. 2002. Ammattikorkeakoulu oppimisympäristönä. Teoksessa J-P. Liljander (toim.) Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Helsinki: Edita Prima Oy, 128–141.
- Nummenmaa, L. 2009. Käyttätymistieteiden tilastolliset menetelmät. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Ollila, A. K & Vidén, S. 2008. Tutkiminen, opettaminen ja ”pedakomiikka”. Teoksessa E. Poikela & S. Poikela (toim.) Laatu opiskeluun. Oppiminen ja opetus yliopistossa. Tampere: Juvenes Print, 45–59.
- Opetushallitus. 2010. Ammattikorkeakoulut. Saatavilla [www-muodossa < http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikorkeakoulut_ja_yliopistot/ammattikorkeakoulut >](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikorkeakoulut_ja_yliopistot/ammattikorkeakoulut). Viitattu 3.10.2011.
- Opetushallitus. 2011. Yliopistot. Saatavilla [www-muodossa < http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikorkeakoulut_ja_yliopistot/yliopistot >](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikorkeakoulut_ja_yliopistot/yliopistot). Viitattu 3.10.2011.
- 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. Satunnainen, rutiininomainen ja tietoinen osaaminen. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Koulutuksen ja työelämän näkökulmia. Helsinki: WSOYpro Oy, 41–56.

- Palonen, T., Lehtinen, E. & Gruber, H. 2007. Asiantuntijuuden verkostot. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy, 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. Koulutuksen ja työelämän näkökulmia. Helsinki: WSOYpro Oy, 13–37.
- Pemberton, J., Mavin, S. & Stalker, B. 2007. Scratching beneath the surface of communities of (mal)practice. *The Learning Organization* 14(1), 62–73.
- Poikela, E. & Poikela, S. 2008. Uusia uria opetukseen. Yliopistopedagogiikkaa uudistamassa. Teoksessa E. Poikela & S. Poikela (toim.) Laatu opiskeluun. Oppiminen ja opetus yliopistossa. Tampere: Juvenes Print, 7–23.
- Rask, M. 2002. Ammattikorkeakoululaitoksen vakiintuminen ja uudet haasteet. Teoksessa J-P. Liljander (toim.) Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Helsinki: Edita Prima Oy, 31–41.
- Reich, R.B. 1995. Rajaton maailma. Yritysten ja kansallisvaltioiden uudet pelisäännöt (suom. Sami Kangasharju). Forssa: Forssan Kirjapaino.
- Rinne, R. 2002. Binaarimallista Bolognan tielle: erilliset ammattikorkeakoulut tulevat ja menevät. Teoksessa J-P. Liljander (toim.) Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Helsinki: Edita Prima Oy, 80–106.
- Ruohotie, P. 2002. Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen ammattikorkeakoulun tavoitteena. Teoksessa J-P. Liljander (toim.) Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Helsinki: Edita Prima Oy, 108–127.
- Rusko, R. 2009. Johtamisparadigman kehitys julkishallinnossa. Perinteisestä julkishallinnosta uuden julkisjohtamisen kautta julkiseen arvojohtamiseen. *Politiikka* 51 (4), 300–309.
- Rusko, R. 2008. Tentistä toimintaan. Yritysyhteistyön opettaminen. Teoksessa E. Poikela & S. Poikela (toim.) Laatu opiskeluun. Oppiminen ja opetus yliopistossa. Tampere: Juvenes Print, 110–123.
- Sosiaalialan koulutusohjelma, sosionomi (AMK). Opetussuunnitelma. 26.1.2011. Jyväskylän Ammattikorkeakoulu. Saatavilla [www-muodossa <http://www.muodossa.com/30187_SSO_OPS2011_hyvaksyty.pdf>](http://www.muodossa.com/30187_SSO_OPS2011_hyvaksyty.pdf) Viitattu 1.12.2011.
- Stenström, M-L, Laine, K. & Valkonen, S. 2004. Ammattikorkeakoulusta valmistuneiden sijoittuminen työelämään. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Juva: WS Bookwell Oy, 109–125.
- Stenström, M-L, Laine, K. & Valkonen, S. 2005. Ammattikorkeakoulut väylänä työelämään. Hallinnon ja kaupan, tekniikan ja liikenteen sekä sosiaali- ja terveystieteiden aloilta työelämään sijoittuminen ja työelämätaidot. *Tutkimuslauseita* 21. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Streumer, C.W. 1993. Qualification, competence and certification in the modular vocational education in the Netherlands. Teoksessa R. Mäkinen & M. Taalas (toim.) Producing and certifying vocational qualifications. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä* 83. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 67–89.
- Tampereen yliopisto. 2011a. Sosiaalityö. Saatavilla <https://www10.uta.fi/opas/oppiaine.htm?opsId=120&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2011&aine=STY%2011> > Viitattu 2.12.2011.

- Tampereen yliopisto. 2011b. Hoitotiede. Saatavilla [www-muodossa < https://www10.uta.fi/opas/oppiaine.htm?opsId=119&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2011&aine=HOIT >](http://www.muodossa.com/https://www10.uta.fi/opas/oppiaine.htm?opsId=119&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2011&aine=HOIT) Viitattu 2.12.2011.
- Tehy. 2012. Suomen suurin sosiaali- ja terveystieteiden järjestö. Saatavilla [www-muodossa < http://www.tehy.fi/ >](http://www.tehy.fi/) Viitattu 9.2.2012.
- Tenhunen, M-L & Tervola, K. 2004. Tutkimus- ja kehitystyön rooli jatkotutkinnoissa. Teoksessa E. Okkonen (toim.) Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – toteutuksia ja kokemuksia. Julkaisu 2. Hämeenlinna: OffsetKolmio, 29–36.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys. 2009. Opetusministeriö. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:24. Yliopistopaino.
- Tynjälä, P. 2003. Ammatillinen asiantuntijuus ja sen kehittäminen tietoyhteiskunnassa. Teoksessa J. Kirjonen (toim.) Tietotyö ja ammattitaito – Knowledge work and occupational competence. Jyväskylä: ER-paino Oy, 85–108.
- Tynjälä, P. 2009. Connectivity and transformation in work-related learning – Theoretical Foundations. Teoksessa M-L. Stenström & P. Tynjälä (toim.) Towards integration of work and learning: Strategies for connectivity and transformation. Amsterdam: Springer, 11–37.
- Tynjälä, P. 2010. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Koulutuksen ja työelämän näkökulmia. Helsinki: WSOYpro Oy, 79–95.
- Tynjälä, P., Kekäle, T. & Heikkilä, J. 2004. Työelämälähtöisyys koulutuksessa. Teoksessa E. Okkonen (toim.) Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – toteutuksia ja kokemuksia. Julkaisu 2. Hämeenlinna: OffsetKolmio.
- Tynjälä, P.; Slotte, V.; Nieminen, J.; Lonka, K. & Olkinuora, E. 2004. Yliopistosta valmistuneet työelämässä. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia. Juva: WS Bookwell Oy, 91–107.
- 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 & Gillian Boulton-Lewis (toim.) Higher Education and Working Life. Collaborations, Confrontations and Challenges. Amsterdam: Elsevier, 73–88.
- Tynjälä, P. Virtanen, A. & Valkonen, S. 2005. Työssä oppiminen Keski-Suomessa. Taitava Keski-Suomi -tutkimus, osa 1. Jyväskylä : Gummerus oy.
- Työelämätaitojen kehittyminen korkea-asteella. 2012. Peda.net. Saatavilla [www-muodossa < http://www.peda.net/veraja/tuvako/tuopro/tl2/ohty3/tyoelama/tyoelamataidot >](http://www.peda.net/veraja/tuvako/tuopro/tl2/ohty3/tyoelama/tyoelamataidot) Viitattu 20.3.2012.
- Ursin, J. 2011. Muuttuva yhteiskunta – sopeutuva korkeakoulutus? Järjestelmäteoreettinen näkökulma. Teoksessa J. Lasonen & J. Ursin (toim.) Koulutus yhteiskunnan muutoksissa: jatkuvuuksia ja katkoksia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 22–42.
- Ursin, J. & Hyytinen, H. 2010. Mitä korkeakoulutuksessa opitaan? Esimerkkinä AHELO. Teoksessa R. Laukkanen (toim.) PISA, PIAAC, AHELO. Miksi ja miten OECD mittaa osaamista? Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:17. Yliopistopaino, 65–70.

- Valli, R. 2010a. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: WS Bookwell oy, 103–127.
- Valli, R. 2010b. Mitä numerot kertovat? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: WS Bookwell Oy, 222–235.
- Vastamäki, J. 2010. Kyselylomaketutkimus: tutkimusasetelman ja mittareiden valinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: WS Bookwell oy, 128–140.
- Vesterinen, P. 2001. Projektiopiskelu ja -oppiminen ammattikorkeakoulussa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 189. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Virolainen, M & Valkonen, S. 2002. Ammattikorkeakouluista ja yliopistoista työelämään. Tutkimuslauseita 16. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Virtanen, A. 2010. Ammattikorkeakoulu- ja yliopisto-opiskelijoiden arvioita koulutuksen aikana opituista sosiaali-, terveys ja hoitoalalla. Esitelmä Työelämän tutkimuspäivillä 4.-5.11.2010.
- Virtanen, A. & Penttilä, J. 2012. Harjoittelut kasvualustoina yliopisto-opiskelijoiden osaamisen konkretisoitumiselle ja uusien taitojen oppimiselle. Kasvatus 43 (3), 268–278.
- Virtanen, A., Tynjälä, P. & Stenström, M-L. 2010. Koulutusalojen työelämäpedagogiset käytännöt opiskelijoiden ammatillisen identiteetin rakentumisen perustana. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Koulutuksen ja työelämän näkökulmia. Helsinki: WSOYpro Oy, 97–117.
- Virtanen, A., Tynjälä, P. & Stenström, M-L. 2008. Field-specific educational practices as a source for students' vocational identity formation. Teoksessa S. Billett, C. Harteis & A. Eteläpelto (toim.) Emerging perspectives of workplace learning. Rotterdam: Sense Publishers, 19–34.
- Virtanen, A., Tynjälä, P. & Valkonen, S. 2005. Työssäoppiminen opiskelijoiden arvioimana Helsingin kaupungin ammatillisissa oppilaitoksissa. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1.
- Vuorinen, P. & Valkonen, S. 2007. Koulutuksesta työelämään. Työhön sijoittuminen ja työelämävalmiudet kaupan ja tekniikan alalla. Tutkimuslauseita 37. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Välimaa, J. 2011. Uusi yliopistolaki ja kansallisen yliopistolaitoksen yhtiöittäminen. Teoksessa J. Lasonen & J. Ursin (toim.) Koulutus yhteiskunnan muutoksissa: jatkuvuuksia ja katkoksia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 43–93.
- Välimaa, J. 2006. Analysing the relationship between higher education institutions and working life in a Nordic context. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & Gillian Boulton-Lewis (toim.) Higher Education and Working Life. Collaborations, Confrontations and Challenges. Amsterdam: Elsevier, 35–53.
- Välimaa, J. 2004. Kolmas tehtävä korkeakoulutuksessa: tavoitteena joustavuus ja yhteistyö. Teoksessa K. Kankaala, E. Kaukonen, P. Kutinlahti, T. Lemola, M. Nieminen & J. Välimaa (toim.) Yliopistojen kolmas tehtävä? Helsinki: Edita Prima Oy, 43–68.

- Välimaa, J. 2001 A historical introduction to Finnish higher education. Teoksessa J. Välimaa (toim.) *Finnish Higher Education in Transition. Perspectives on Massification and Globalisation*. Jyväskylä: ER-paino Ky, 13–53.
- Välimaa, J., Tynjälä, P. & Boulton-Lewis, G. 2006. Introduction: changing world, changing higher education. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & G. Boulton-Lewis (toim.) *Higher Education and Working Life. Collaborations, Confrontations and Challenges*. Amsterdam: Elsevier, 1–6.
- Välimaa, J.; Tynjälä, P. & Murtonen, M. 2004. Johdanto. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia*. Juva: WS Bookwell Oy, 5–11.
- Väärälä, R. 1995. *Ammattikoulutus ja kvalifikaatiot*. Rovaniemi: Lapin yliopiston monistuskeskus.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge university press.
- Wood, J.T. 2004 *Communication theories in action. An introduction*. Belmont: Wadsworth/Thomson learning.
- Yliopistolaki. 558/2009. Finlex - Valtion säädöstietopankki. Saatavilla www-muodossa < <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20090558> > Viitattu 23.10.2011.

LIITTEET

LIITE 1 Kyselylomake

Page

Sivu 1/3

1. Nimesi?

2. Opiskelupaikkasi?

- Jyväskylän ammattikorkeakoulu
- Jyväskylän yliopisto
- Oulun seudun ammattikorkeakoulu
- Oulun yliopisto
- Pirkanmaan ammattikorkeakoulu
- Tampereen teknillinen yliopisto
- Tampereen yliopisto
- Jokin muu

Jos valitsit edellisessä vaihtoehdon "jokin muu", missä opiskelet parhaillaan?

3. Mikä on parhaillaan opiskelemasi pääaine / koulutusohjelma?

- automaatiotekniikan koulutusohjelma
- gerontologia ja kansanterveys
- hoitotieteen tieteenalaohjelma
- hoitotyön johtamisen koulutusohjelma
- hoitotyön koulutusohjelma, hoitotyön sv
- hoitotyön opettamisen koulutusohjelma
- kansanterveystiede
- rakennustekniikan koulutusohjelma
- sosiaali-alan koulutusohjelma
- sosiaalityö
- terveystieteiden opettajan tieteenalaohjelma
- terveyshallintotieteen tieteenalaohjelma
- jokin muu

Jos valitsit edellisessä vaihtoehdon "jokin muu", mikä on nykyinen pääaineesi tai koulutusohjelmasi?

4. Minä vuonna olet aloittanut nykyiset opintosi?

5. Monesko opintovuosi sinulla on meneillään?

- 1
 2
 3
 4
 5
 Jokin muu

Jos valitsit edellisessä kysymyksessä vaihtoehdon "jokin muu", monesko opintovuosi sinulla on nykyissä opinnoissasi meneillään?

6. Ikä

7. Sukupuoli

- mies
 nainen

8. Aikaisempi koulutuksesi (valitse yksi)

- lukio
 ammatillinen perustutkinto
 lukio JA ammatillinen perustutkinto
 alempi korkeakoulututkinto tai opistotutkinto
 ylempi korkeakoulututkinto
 jokin muu

Jos valitsit edellisessä kohdassa vaihtoehdon "jokin muu", mikä on aikaisempi koulutuksesi?

9. Oletko suorittanut harjoittelua osana nykyistä koulutustasi?

- Ei
 Kyllä

(jatkuu)

10. Työskenteletkö opintojesi ohessa?

- Kyllä, kokoaikaisesti omaan alaan liittyvissä työtehtävissä.
- Kyllä, kokoaikaisesti, mutta en opiskelemaani alaan liittyvissä työtehtävissä.
- Kyllä, osa-aikaisesti omaan alaan liittyvissä työtehtävissä.
- Kyllä, osa-aikaisesti, mutta en opiskelemaani alaan liittyvissä työtehtävissä.
- En työskentele opintojen ohessa.
- Jokin muu vaihtoehto

Jos valitsit edellisessä viimeisen vaihtoehdon ("jokin muu vaihtoehto"), millä tavalla kuvaisit työskentelyäsi opintojen ohessa?

11. Onko sinulla työkokemusta opiskelemaltasi alalta?

- On, alle kaksi vuotta
- On, 2-5 vuotta
- On, yli viisi vuotta
- Minulla ei ole työkokemusta opiskelemaltani alalta.

12. Onko sinulla työkokemusta joltakin muulta alalta?

- On, alle kaksi vuotta
- On, 2-5 vuotta
- On, yli viisi vuotta
- Minulla ei ole työkokemusta muulta alalta.

13. Millaisia suunnitelmia sinulla on valmistumisen jälkeen?

- Jatkan nykyisessä työpaikassani samoissa työtehtävissä.
- Jatkan nykyisessä työpaikassani, mutta työtehtäväni tulevat muuttumaan koulutustani vastaaviksi.
- Jatkan nykyisessä työpaikassa, mutta aion ryhtyä hakemaan koulutustani vastaavaa työtä.
- Aion hakea töitä koulutustani vastaavalta alalta.
- Suunnittelen opintojen jatkamista.
- Jokin muu vaihtoehto

Jos valitsit edellisessä "jokin muu vaihtoehto", millaisia suunnitelmia sinulla on valmistumisen jälkeen?

Seuraava

Poistu

14. Arvioi, missä määrin olet oppinut seuraavia taitoja ja asioita koulutuksessasi.

	En lainkaan	Vähän	Kohtalaisesti	Melko paljon	Erittäin paljon
Yhteistyötaitoja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suullista ilmaisua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kirjallista ilmaisua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ryhmätyötaitoja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tietotekniikan käyttämistä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alani teoreettista tietämystä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kokonaiskuvaa alastani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oman ammatin perustaitoja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Taitoa toimia uusissa tilanteissa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kriittistä ajattelua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kekseliäisyyttä ja uusien ideoiden kehittelyä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oman uran suunnittelua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aloitteellisuutta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luovuutta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oman työn arviointia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esiintymistaitoja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työelämässä tarvittavia tietoja ja taitoja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yleissivistystä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avarakatseisuutta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiedonhankintataitoja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiedon analysoinnin taitoja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vieraan kielen käyttämistä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Viestintätaitoja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vuorovaikutustaitoja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Itsenäistä työskentelyä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Itseluottamusta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ammatillista osaamista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rutiiniosaamista / rutinoitumista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ammattiyhdistystoimintaa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alani haittapuolia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Huonoja toimintakäytänteitä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Oletko oppinut mielestäsi jotakin muita taitoja tai asioita koulutuksesi aikana kuin mitä edellä mainittiin? Mitä ne ovat?

LIITE 2 Aineiston hankintaprosessin kirje marraskuulta 2009

Hei!

Olemme aloittelemassa aineistonkeruuta korkea-asteen opiskelijoiden työelämävalmiuksiin ja -yhteyksiin liittyen (mukana professori Päivi Tynjälä ja pro gradun tekijä Annaleena Kalliomäki). Nyt alustavasti lähestymme asiaa sosiaalityön, terveystieteiden, terveyshallintotieteen, hoitotieteiden, hoitotyön, kansanterveystieteiden - tämän tyyppisten oppiaineiden kautta. Mukaan tutkimukseemme kaavailemme Jyväskylän, Oulun ja Tampereen yliopistojen opiskelijoita.

Kyselylomakkeemme on internetissä, joten linkki siihen voitaisiin lähettää sähköpostitse opiskelijoille. Sen vuoksi kysyisinkin, olisiko teillä sellaista sähköpostilistaa, jolla voisi tavoittaa sosiaalityön pääaineopiskelijanne? Ajattelimme, että lähettäisimme kyselylomakkeen linkin saatekirjeineen sitä kautta. Tai olisiko teillä kenties tarjota parempia ideoita, miten voisimme aineistoa opiskelijoiltanne kerätä? Yliopistoissa/eri laitoksilla kun on niin erilaiset tavat toimia, etten varmasti oivalla kysyäkään oikeaa asiaa, joten otan kiitollisena vastaan muunkinlaiset aineistonkeruuehdotukset.

Kiitän kovasti jo etukäteen kaikenlaisista vastauksista ja huomioista tätä aineistonkeruujatusta koskien. Allekirjoituksestani löytyy myös linkki ESR-rahoitteiseen tutkimushankkeeseemme, jossa työskentelen ja johon olemme aineistoa keräämässä (OHTY – Ohjauksen ja työelämätaidojen kehittäminen korkea-asteella). Meidän alaa siitä on erityisesti tuo Työelämävalmiudet ja -yhteydet korkea-asteella. Viestin saa lähettää eteenpäinkin, jos niin koet - esimerkiksi sellaiselle, joka toimii työkseen opiskelijarekistereiden kanssa.

Terveisin,

Anne Virtanen

LIITE 3 Kyselylomakkeen saatekirje

Hei!

Olen kiinnostunut Sinun näkemyksistäsi ja kokemuksistasi liittyen koulutuksesi tarjoamiin työelämävalmiuksiin. Vastaamisesi kyselyyn olisi erittäin tärkeää koko yliopistokoulutuksen kehittämistä ajatellen. Vastaamisellasi antaisit myös laitoksellesi arvokasta tietoa työelämäyhteyksien järjestämisestä ja kehittamisestä jatkossa samalla kun itsekkin hetkeksi pysähdyt pohtimaan työelämävalmiuttasi.

Kysely koostuu pääasiassa monivalintakysymyksistä, joten siihen vastaaminen ei vie paljon aikaa. Toivon Sinun käyttävän Internet Explorer-selainta, jotta saat kaikki kysymykset oikean näköisinä vastattavaksesi. Tässä on linkki lomakkeeseen: *xxx. Tässä oli linkin osoite*

Vastaustesi käsittelyssä ja raportoinnissa sovelletaan tieteellisen toiminnan hyviä tapoja. Kaikki antamasi tiedot tullaan käsittelemään luottamuksellisesti. Tulosten raportoinnin yhteydessä ei tulla mainitsemaan vastaajia nimiltä eikä yksittäistä vastaajaa pystytä tunnistamaan tuloksista. Lisäksi huolehdin aineiston asianmukaisesta säilyttämisestä ja aikanaan myös sen tuhoamisesta. Jos Sinulla on jotakin kysyttävää tutkimuksesta tai kyselystä, voit ottaa yhteyttä tutkija Anne Virtaseen. Yhteystietoni ja linkit edustamaani tutkimusprojektiin löytyvät alla olevasta allekirjoituksesta.

Kiitän hyvin paljon jo tässä vaiheessa kyselyyn vastaamisesta ja siten tutkimuksen tekemisen edesauttamisesta! Toivotan Sinulle menestystä ja voimia syyslukukauden loppurutistukseen!

Terveisin,
Anne Virtanen
Tutkija Anne Virtanen
Jyväskylän yliopisto
Koulutuksen tutkimuslaitos
PL 35
40014 Jyväskylän yliopisto
Puhelin: 014–260 3218
Sähköposti: anne.virtanen@jyu.fi
http://ktl.jyu.fi/ktl/henkilosto/anne_virtanen
<http://www.peda.net/veraja/tuvako/tuopro/ohty>

LIITE 4

TAULUKKO 12 Rotatoitu faktorimatriisi

Väittämät	Faktorit				
	1	2	3	4	5
Tiedonhankintataidot	,784				
Tiedon analysoinnin taidot	,784				
Kirjallinen ilmaisu	,609				
Alani teoreettinen tietämys	,544		,436		
Vieraan kielen käyttäminen	,526				
Kriittinen ajattelu	,521			,392	
Itsenäinen työskentely	,520				
Tietotekniikan käyttäminen	,475				
Ryhmätyötaidot		,729			
Yhteistyötaidot		,697			
Vuorovaikutustaidot		,674			
Suullinen ilmaisu	,327	,640			
Esiintymistäidot	,333	,558			
Viestintätaidot	,462	,524			
Oman työn arviointi	,309	,363	,310	,344	
Ammatillinen osaaminen		,317	,687		
Oman ammatin perustaidot		,316	,647		,300
Työelämässä tarvittavia tiedot ja taidot		,303	,621		
Kokonaiskuva alastani			,615		
Taitoa toimia uusissa tilanteissa		,414	,466	,379	
Rutiiniosaaminen / rutinoituminen			,385		
Luovuus		,383		,623	
Aloitteellisuus		,421		,569	
Oman uran suunnittelu			,328	,552	
Kekseliäisyys ja uusien ideoiden kehittäminen	,354			,537	
Avarakatseisuus				,518	
Yleissivistys	,374			,463	
Itseluottamus	,336	,319		,457	
Alani haittapuolet					,811
Huonot toimintakäytänteet					,628
Ammattiyhdistystoiminta					,410

LIITE 5

TAULUKKO 13 Kyselyyn vastanneiden taustatietoja

Taustamuuttuja	Luokat/arvo	AMK		YO		Yht.	
		f	%	f	%	f	%
Ikä vuosina	keskiarvo	26		36		33	
Sukupuoli	nainen	157	92	391	94	548	94
	mies	13	8	24	6	37	6
	yht.	170	100	415	100	585	100
Aikaisempi kou- lutus	lukio	96	57	88	21	184	32
	ammattillinen perustutkinto	31	18	14	3	45	8
	lukio ja ammattillinen perus- tutkinto	31	18	43	11	74	13
	alempi korkeakoulututkinto tai opistotutkinto	9	5	235	57	244	42
	ylempi korkeakoulututkinto	3	2	35	8	38	6
	yht.	170	100	415	100	585	100
Harjoittelu suori- tettu	kyllä	167	98	164	40	331	57
	ei	3	2	251	60	254	43
	yht.	170	100	415	100	585	100
Työskentely opin- tojen ohessa	kokoaikaisesti opiskeltavan alan tehtävissä	6	4	151	36	157	27
	kokoaikaisesti ei opiskelta- van alan tehtävissä	0	0	19	5	19	3
	osa-aikaisesti opiskeltavan alan tehtävissä	84	49	89	21	173	30
	osa-aikaisesti ei opiskelta- van alan tehtävissä	21	13	53	13	74	13
	en työskentele	38	22	67	16	105	18
	hoitovapaa	0	0	10	3	10	2
	opintovapaa	1	1	11	3	12	2
	satunnainen työ	20	11	15	3	35	5
	yht.	170	100	415	100	585	100

yht. = yhteensä