

Ammattikorkeakoulusta työelämään
Kokemuksia työelämävalmiuksista ja työelämlähtöisyydestä
Tiia Isohanni

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2015
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Isohanni, Tii. 2015. Ammattikorkeakoulusta työelämään - kokemuksia työelämävalmiuksista ja työelämälähtöisyydestä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.

Tutkimuksen tavoitteena oli kuvata ja ymmärtää Laurea-ammattikorkeakoulusta valmistuneiden kokemuksia koulutuksen aikaisesta työelämälähtöisyydestä sekä heidän näkemyksiään koulutuksen aikana opituista työelämävalmiuksista ja niiden vastaavuudesta työelämässä tarvittavien työelämävalmiuksien kanssa. Tutkimuksen läpikantava näkökulma oli Laurea-ammattikorkeakoulun Learning by Developing -pedagoginen toimintamalli, jota haastateltavat arvioivat ja johon haastateltavien kokemukset ja näkemykset on suhteutettu. Tutkimuksen lähtökohtana toimi yhteiskunnallinen keskustelu koulutuksen ja työelämän välisestä yhteistyöstä ja sen tiivistämisen tarpeesta.

Tutkimuksen kohdejoukko koostui seitsemästä Laurea-ammattikorkeakoulusta valmistuneesta henkilöstä. Tutkimus toteutettiin laadullisella tutkimusotteella, sillä tarkoituksena oli ymmärtää kohdejoukon kokemuksia sen sijaan, että pyrittäisiin yleistämään tutkimustuloksia laajempaan kontekstiin. Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin teemahaastattelua, jolla pyrittiin antamaan tilaa haastateltavien omille näkemyksille. Aineiston analyysissä käytettiin sisällönanalyysia, teemoittelua, luokittelua ja ryhmittelyä.

Tutkimustuloksista kävi ilmi, että työelämälähtöisyys näyttäytyy opiskelijoille työelämäkeskeisyytenä ja hankkeet työympäristönä. Työelämälähtöisyyttä määrittää vahvasti projektiopiskelu, vuorovaikutuksen ja vastuunjaon kysymykset sekä ammattikorkeakoulukentällä melko perinteiset työelämäyhteyksien käytänteet. Työelämävalmiuksien tunnistaminen oli kohderyhmälle haastavaa, mutta koulutuksen aikana opittujen työelämävalmiuksien koettiin vastaavan työelämässä tarvittavia työelämävalmiuksia. Learning by Developing -toimintamallin koettiin sopivan etenkin aktiivisille yksilöille, mutta LbD:n monipuolisuus ja näkyvyys oli suppeaa.

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	6
2	KORKEAKOULUTUKSESTA SIIRTYMINEN TYÖELÄMÄÄN.....	8
2.1	Nykypäivän työelämä.....	8
2.1.1	Työn luonteen muutos.....	8
2.1.2	Työelämän kasvavat vaatimukset ja laajenevat mahdollisuudet...	10
2.2	Korkeakoulutus vastaa haasteeseen.....	11
2.2.1	Koulutuspoliittisessa keskiössä korkeakoulutuksen ja työelämän kohtaannon parantaminen.....	11
2.2.2	Työelämään siirtyminen.....	13
3	TYÖELÄMÄVALMIUDET	17
3.1	Käsitteellinen lähtökohta	17
3.2	Kvalifikaatiot ja kompetenssit.....	19
3.3	Ammattispesifi osaaminen.....	21
3.4	Geneeriset työelämätaidot.....	23
3.5	Työelämävalmiuksien oppiminen ammattikorkeakoulutuksessa	25
4	TYÖELÄMÄLÄHTÖISYYS AMMATTIKORKEAKOULUOPINNOISSA	26
4.1	Ammattikorkeakoulu osana koulutusjärjestelmän duaalimallia	26
4.2	Käsitteiden määrittelyä	28
4.3	Työelämälähtöisyys ammattikorkeakoulun vahvuutena	29
4.4	Työelämäyhteyksien käytäntöjä	31
4.5	Laurean työelämälähtöinen toimintamalli – Learning by Developing.	32
4.5.1	Toimintamallin perusta	32
4.5.2	LbD:n oppimiskäsityksen lähtökohdat	33

4.5.3	Hankeistaminen eli projektiopiskelu tärkeimpänä koulutuksen ja työelämän yhteistyön muotona.....	36
5	TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	39
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	41
6.1	Tutkimuksellinen lähestymistapa	41
6.2	Tutkimuksen kohdejoukko.....	42
6.3	Aineiston keruu.....	43
6.3.1	Aineistonkeruumenetelmä.....	43
6.3.2	Aineistonkeruun toteutus.....	44
6.4	Aineiston analyysi	45
6.5	Laadullisen aineiston eettisyys ja luotettavuus.....	47
7	KOULUTUKSEN AIKAINEN TYÖELÄMÄLÄHTÖISYYS VALMISTUNEEN NÄKÖKULMASTA	49
7.1	Työelämälähtöisyydestä työelämäkeskeisyyteen	49
7.1.1	Opinnot työnä, hankkeet oppimisympäristönä.....	50
7.1.2	Yksilöllinen opintopolku	51
7.1.3	Yrittäjyys.....	53
7.2	Vuorovaikutus ja vastuunjako	55
7.2.1	Opiskelijan vastuu omasta oppimisestaan	55
7.2.2	Opettajan osaamisen, asenteen ja verkostojen merkitys.....	57
7.2.3	Yritysyhteistyön pelisäännöt selviksi	59
7.3	Työelämäyhteistyön käytänteitä.....	61
7.3.1	Opinnäytetyö työelämään ja harjoittelu.....	61
7.3.2	Yritysvierailut, vierailevat työelämän edustajat ja alumnitoiminta.....	62
7.4	Learning by Developing -toimintamalli työelämälähtöisyyden suuntaajana	64

8	VALMISTUNEIDEN NÄKEMYKSIÄ TYÖELÄMÄVALMIUKSISTA...	66
8.1	Geneeriset työelämävalmiudet	67
8.2	Spesifit työelämävalmiudet.....	70
8.2.1	Alakohtaiset työelämävalmiudet	71
8.2.2	Työtehtäväkohtaiset työelämätaidot	74
8.3	Yksilön kompetenssit	75
8.4	Kokemuksia työelämävalmiuksien vastaavuudesta	77
9	POHDINTA.....	79
9.1	Yhteenvetoa tuloksista	79
9.2	Tutkimuksen luotettavuuden arviointi	87
9.3	Jatkotutkimusehdotuksia.....	88
	LÄHTEET	90
	LIITTEET.....	98

1 JOHDANTO

Viime vuosina koulutuspoliittisessa keskustelussa korkeakoulutuksen painopisteitä ovat olleet valmistuneiden nopeampi työelämään siirtyminen, pitkien opiskeluaikojen vaikutukset, koulutuksen ja työelämän kohtaanto, yrittäjyyden edistäminen, kansainvälistyminen ja AMK-uudistus. Digitalisaatio, globalisaatio, monialaisuus ja aaltoilevat työmarkkinat tuovat työelämän rakenteisiin ja vaatimuksiin jatkuvasti muutoksia, joihin korkeakoulutuksen tulisi pyrkiä vastaamaan (Kauppi 2004). Ammattikorkeakoulun asema Suomen korkeakoulujärjestelmässä on vakiintunut ja sen yhteyttä työelämään ja alueelliseen kehittämiseen on pyritty lainsäädännöllisestikin vahvistamaan entisestään. Ammattikorkeakoulujen rooli työelämälähtöisenä koulutuksen tarjoajana on yhä korostuneempi työelämän odottaessa palkkalistoilleen uusia alansa ammattilaisia, ja tämä pakottaa ammattikorkeakoulut tiivistämään yhteistyötään työelämän kanssa ja luomaan uusia pedagogisia toimintatapoja työelämälähtöisyyden kehittämiseksi.

Viime vuosina on tehty enenevässä määrin selvitystyötä koulutuksen ja työelämän yhteistyön tiivistämisestä: muun muassa Lähde työelämään -hanke (2010-2013, Turun yliopiston hallinnoima), Quicker Steps - Nuoret nopeammin työelämään -hanke (2011-2012, Jyväskylän ammattikorkeakoulun hallinnoima), Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella (2008-2011, Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen hallinnoima) ja Stepit - Kolme askelmaa yhteisölliseen työelämäkumppanuuteen -hanke (2008-2012, Centria ammattikorkeakoulun hallinnoima) ovat esimerkkejä viimeaikaisista ratkaisukeskeistä projekteista, jotka ovat pyrkineet tuomaan korkeakoulutusta ja työelämää lähemmäs toisiaan. Työelämävalmiuksien oppimisen tukeminen on Nykäsen ja Tynjälän (2012) mukaan keskeinen kehittämiskohta, johon työelämäyhteistyön tiivistämisellä tulisi pyrkiä. Pedagogisten ratkaisujen, opetussuunnitelmauudistusten ja yritys yhteistyön kehittämistoimissa on tärkeää muistaa opiskelijoiden näkökulma, sillä he ovat primaariryhmä, jonka eduksi työelämälähtöisyyttä ensisijaisesti toteutetaan. Opiskelijoiden kokemuksia näistä ratkaisuista tulisi tutkia pit

källä aikavälillä niin opintojen aikana kuin valmistumisen jälkeenkin, jotta saadaan kuva työelämälähtöisyyden pitkäjänteisyydestä ja tuloksista, pedagogisten toimintamallien tarkoituksenmukaisuudesta ja työelämävalmiuksien aidosta kohtaannosta.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kuvata ja ymmärtää valmistuneiden kokemuksia koulutuksen aikaisesta työelämälähtöisyydestä sekä heidän näkemyksiään koulutuksen aikana opituista työelämävalmiuksista ja niiden vastaavuudesta työelämässä tarvittavien työelämävalmiuksien kanssa. Lisäksi tavoitteena oli kuvata valmistuneiden arvioita Learning by Developing -pedagogisesta toimintamallista aiemmin mainittujen teemojen, työelämälähtöisyyden ja työelämävalmiuksien, näkökulmasta. Tutkimuksella haluttiin antaa ääni sille toimijajoukolle, jonka opiskeluaikaan ja työllistymiseen kehittämistyö ja uudistukset ensisijaisesti vaikuttavat.

Tutkimuksen teoreettinen tausta koostuu kolmesta luvusta, joissa taustoitetaan tutkimuksen tavoitteiden kannalta olennaisia teemoja. Luku 2 käsittelee työelämän muutosta ja sen vaikutuksia korkeakoulutukseen, luku 3 avaa työelämävalmiuksien käsitteistöä ja luku 4 sisältää ammattikorkeakoulujen työelämälähtöisyyden taustan, merkityksen ja käytänteiden tarkastelua. Luvussa 4 esitellään myös Laurea-ammattikorkeakoulun Learning by Developing -toimintamalli työelämälähtöisyyden ja työelämävalmiuksien oppimisen näkökulmasta. Luvuissa 5 ja 6 esitellään tutkimuksen tavoitteet, tutkimuskysymykset sekä tutkimuksen tekemisen eri vaiheet. Tutkimustulokset esitellään luvuissa 7 ja 8: luvussa 7 vastataan tutkimuskysymykseen työelämälähtöisyyden kokemuksista ja luvussa 8 kuvataan valmistuneiden näkemyksiä työelämävalmiuksista. Molemissa tuloksia käsittelevissä luvuissa on avattu haastateltavien arviota Learning by Developing -toimintamallista. Viimeisessä luvussa 9 tutkimustuloksista tehdään yhteenveto ja tarkastellaan tutkimustuloksia aiempien tutkimusten valossa sekä esitetään jatkotutkimusehdotuksia.

2 KORKEAKOULUTUKSESTA SIIRTYMINEN TYÖELÄMÄÄN

2.1 Nykypäivän työelämä

2.1.1 Työn luonteen muutos

Nykypäivän dynaaminen ja moniulotteinen yhteiskunta on tuonut meidät oppimiskeskeiseen työelämään, jossa itsensä jatkuva kehittäminen ja muuttuviin olosuhteisiin sopeutuminen on arkipäivää ammattiryhmästä riippumatta. Työn ja työelämän luonteen muutosta luonnehtivat muun muassa oppimiskeskeisyys, ammattien ja työsuhteiden muutos, vaativat odotukset yksilöä kohtaan, osaamiskeskeisyys, verkostoituminen ja työpaikkojen vaihtuvuus yksilön työuran aikana. Koulutuksen tehtävä luoda ammattilaisia, ja osaaminen täytyy ymmärtää merkitykseltään laajempaan kuin ennen, sillä monialainen osaaminen ja osaamisen soveltaminen ovat avainasemassa tämän päivän työelämässä.

Syitä nykyisen oppimiskeskeisemmäksi muuttuneen työelämän takana on monia ja tarkastelunäkökulmasta ja tutkimuksesta riippuen muutosten vaikutukset ovat saaneet ristiriitaisia tulkintoja. Kaupin (2004, 187) sanoin ”jatkuva muutos, kiihtyvä informaatiovirta, automatisoidut prosessit ja verkostoituneet käytännöt asettavat suuria vaatimuksia ihmisen muuttumiselle ja oppimiselle.” Hänen mukaansa yksilön identiteetin rakentuminen voi häiriintyä jatkuvan tietotulvan sekä ajattelu- ja toimintatapojen kirjavan määrän lisääntyessä, ja esittää ammattikorkeakoulutuksen roolin uudenaikaisine koulutusratkaisuineen olevan tärkeä vastaaja tähän oppimisen elinikäiseksi muuttuneeseen luonteeseen.

Yksi nykypäivän työelämän näkyvimmistä muutoksista on Kirjosen (1997, 22) mukaan vanhojen ammattien väistyminen uusien tieltä, joka kertoo asiantuntijatiedon uudenaikaisesta arvostuksesta työmarkkinoilla, mutta samalla myös kasvattaa siihen kohdistuvia odotuksia. Tämä johtaa yksilöiden tietojen ja taitojen vaatimustasojen nousuun ja jatkuvaan itsensä kehittämisen tarpeeseen. Pirttilä

(1997, 77) luonnehtii juuri asiantuntijoiden asemaa spesifeihin kvalifikaatioihin perustuneena, toisin sanoen yksilölliset omaan alaan liittyvät tietotaidot ovat työelämässä hyvinkin keskeisellä sijalla niin työllistymisen kuin uralla etenemisen kannalta. Myös Opetushallituksen tekemä selvitys vuoden 2015 koulutuksen ja työvoiman kysynnästä tarkastelee ammattirakenteen muutoksen vaikutuksia eri aloilla niin valtakunnallisesti kuin alueellisesti huomioiden sekä toimialojen työllisyyskehityksen että toimialojen sisäiset ammattirakenteiden muutokset (Hanhijoki, Kantola, Karikorpi, Katajisto, Kimari & Savioja 2004). Selvityksen mukaan ammattirakenteiden muutokset edellyttävät työntekijöiltä uudenlaista ja muuttuvaa osaamista, joka on osin seurausta joidenkin ammattinimikkeiden poisjäännistä ja uusien syntymisestä. Tämä huomio on samassa linjassa Kirjosen (1997) näkemyksen kanssa, vaikka Kirjonen korostaakin enemmän asiantuntijuuden merkitystä. Myös ammattinimikkeiden kasvava repertuaari, joissa otetaan paljon vaikutteita muun muassa englanninkielisistäkin termeistä, kertoo ammattirakenteiden muutoksen tuulista. Nämä muutokset vaikuttavat olennaisesti myös koulutuksen muotoihin: ammattien ja koulutuksen vastaavuus ei ole enää niin selkeäjakoinen, sillä työtehtävissä tarvitaan monipuolista ja moniammatillista osaamista.

Yksi merkittävä työn muutosta luonnehtiva ilmiö on epävarmat työmarkkinat, joka on saanut uusia piirteitä viime vuosikymmeninä. Epävarmoihin työmarkkinoihin lukeutuu muun muassa laman tuomat henkilöstövähennykset, määräaikaiset pätkätyöt ja suositaan etenkin palvelualan yritysten keskuudessa kasvattava vuokratyö. Työn muutoksen osana voi täten tarkastella myös työsuhteiden muutosta, joka painottuu eritoten joustavaan työvoimaan. Viitala (2007) on muun muassa tarkastellut työhön sitouttamisen ja sitoutumisen ulottuvuutta ja merkitystä niin työntekijän kuin työnantajankin kannalta. Hän pohtii juuri vuokratyövoiman eettisyyttä, merkitystä ja tulevaisuuden skenaarioita niin yksilön työhistorian ja yritysten moraalin näkökulmasta nostaen keskustelun aiheeksi tärkeän ilmiön nykypäivän työelämässä: antavatko enää työnantajat arvoa työhön sitoutumiselle ja onko vuokratyö kustannusten minimoimisen ja tehokkuuden yksi äärimmäisimpiä keinoja? Lyhyet ja vaihtuvat työsuhteet yksilön

työuran aikana ovat enemmän sääntö kuin poikkeus ja yhä harvempi tulee toimimaan samassa työpaikassa tai ammatissa koko elämänsä ajan. Tämä haastaa yksilön pitämään osaamisensa ajan tasalla.

2.1.2 Työelämän kasvavat vaatimukset ja laajenevat mahdollisuudet

Työelämän muutokset ovat tuoneet uusia vaatimuksia myös työntekijän osaamisprofiiliin. Heinonen (2004, 31) on koonnut yleiset osaamistarpeet nykypäivän työntekijälle, jotka korostavat moniosaamista: ICT-osaaminen, verkko-osaaminen, aikaosaaminen, ympäristöosaaminen sekä sosiaalinen osaaminen ja tunneälykyys. Näiden ominaisuuksien lisäksi työtehtävästä riippuen vaaditaan erikoisosaamista ja oman alan asiantuntijuutta. Tällaisten vaatimusten lista koetaan usein paineita kasvattavana ja se asettaa koulutuksellekin haasteita. Nykyään työpaikkakilpailussa korostuu ammattitaidon rinnalla yksilön persoona ja työnantajat hakevat juuri sitä yksilöä, joka vakuuttaa moniosaamisellaan ja sosiaalisuudellaan. Näin ollen muun muassa koulutuksen tulisi tarjota mahdollisimman monipuolisia ja vaihtelevia opetusmuotoja, joissa opiskelijat saavat tilaisuuden toimia erilaisissa ryhmissä ratkoen monen tyyppisiä ongelmatilanteita, jotta yhteistyöosaaminen, verkostoitumistaidot, luovuus ja toisilta oppiminen saisivat jalansijaa ja helpottaisivat tulevaisuuden työllistymistä. Etenkin luovuus on nykypäivän kilpailuyhteiskunnassa suuressa roolissa, sillä yritysten ja organisaatioiden on taloudellisista syistä elettävä toinen jalka tulevaisuudessa ennakoiden markkinoiden muutoksia ja ennustaa kuluttajien sekä asiakkaiden tarpeita ja vaatimuksia (Pirttilä & Nikkilä 2007, 71).

Työhyvinvointi koostuu useista eri tekijöistä ja siihen kiinnitetään enenevässä määrin huomiota. Tähän liittyen on otettava huomioon, että työn luonteen muutos on hyvin läheinen käsite työolojen muutoksen kanssa, jota Lehto (2007) on tarkastellut työolotutkimusten viitekehyyksessä. Hän on käsitellyt muutosvirtaa juuri työntekijöiden kannalta muutoksen taustasyinäinään teknologinen kehitys, globalisaatio, kansainvälistynyt talous, kiristynyt kilpailu ja hyvinvointivaltion rahoituksen epävakaistuminen. Kaiken kaikkiaan Lehto (2007, 98-102) on löytä-

nyt työolotutkimuksista niin myönteisiä kuin negatiivisiakin muutossuuntia. Positiivisiin muutoksiin hän laskee muun muassa yksilön kehitymis- ja vaikutusmahdollisuuksien lisääntymisen suhteessa työntekoon, työn monipuolistumisen, johon liittyy olennaisena osana tietotekniikan käytön lisääntyminen ja työntekijöiden käsitykset omista kehittymismahdollisuuksistaan, sekä työnantajien järjestämien koulutuksien osallistumiskapasiteetin lisääntymisen. Negatiivisia muutoksia ovat vastaavasti kiireen lisääntyminen, työpaineiden kasvu, sosiaalisen tuen väheneminen ja informaation kulun heikkeneminen. Nämä työhyvinvoinnin tuet ja haasteet sekä niiden vaikutukset vaihtelevat aloittain ja työntekijän omat voimavarat ja persoonallisuus ovat yhteydessä niiden tuomiin positiivisiin ja negatiivisiin seurauksiin. Nyt 2000-luvulla mediassa on keskusteltu myös työtehokkuudesta ja tuottavuudesta, jotka ovat monien organisaatioiden jatkuvia tavoitetiljoja. Näiden päämäärien tavoittelua suoritetaan joissain tapauksissa työntekijöiden kustannuksella, jolloin tingitään työhyvinvoinnista muun muassa henkilöstön ja materiaalin määrästä tai laadusta. Myös korkeakoulujen kohdalla puhutaan tehokkuudesta: opiskelijat tulisi saada valmistumaan mahdollisimman nopeasti ja mahdollisimman pienillä määrärahoilla. Nopeaa valmistumiseen kannustetaan muun muassa taloudellisilla tekijöillä, kuten opintotuen määrällä ja tulorajojen asettamisella.

2.2 Korkeakoulutus vastaa haasteeseen

2.2.1 Koulutuspoliittisessa keskiössä korkeakoulutuksen ja työelämän kohtaannon parantaminen

Koulutuksen ja työelämän välinen vuorovaikutus ja opiskelijoiden työelämävalmiuksien kehittymisen tukeminen ovat kansallisella tasolla keskeisimpiä kehittämiskohteita (Nykänen & Tynjälä 2012, 18.). Myös Suomessa on huomioitu työelämän nopean muuttumisen merkitys korkeakoulutusjärjestelmälle ja esimerkiksi Opetusministeriön vuosille 2007-2012 ajoittuvassa koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa keskeisenä kysymyksenä oli toimintaympäristön muutos, johon koulutuksen tulisi vastata; globalisaatio, väestön muutos,

työelämän muutos ja kohtaanto-ongelma sekä lasten ja nuorten kasvuympäristön muutos. Edelleen väestön ja työelämän muutokset sekä kohtaanto-ongelma ovat ajankohtaisia ja merkittäviä ilmiöitä, jotka vaikuttavat koulutustarjontaan, koulutusten sisältöihin sekä korkeakoulutuksen jälkeiseen työllistymiseen. Eri-tyisesti korkeakoulusektoria koskevan väestön muutoksen luoma uhkakuva työikäisten riittämättömyydestä on ohjannut keskustelua korkeakouluopiskelijoiden kansainvälisesti suhteellisen myöhäiseen valmistumiseen ja pitkiin opiskeluaikoihin (Opetusministeriön politiikka-analyyseja 2008/4), joka on osaltaan johtanut pyrkimykseen nopeuttaa nuorten työelämään siirtymistä. Yhtenä toimenpiteenä on muun muassa korkeakoulutuksen ja työelämäyhteyksien vahvistaminen, jotta koulutus kykenee vastaamaan työelämän muuttuviin tarpeisiin ja näin ollen edistämään työllistymistä. (Koulutus ja tutkimus 2007-2012: Kehittämissuunnitelma).

Keskustelu ja kehittämistarpeet koskien korkeakoulutuksen ja työelämän kohtaannon parantamista nousevat osin tarpeesta saada nuoret valmistumaan nopeammin ja sujuvoittaa työelämään siirtymistä. Vuonna 2009 Opetusministeriön asettama työryhmä pohti, millä keinoin nuorten työelämään siirtymistä nopeutettaisiin. Niin siirtyminen toiselta asteelta korkea-asteelle kuin koulutuksesta työelämään olivat tarkastelun keskiössä, joiden ongelmia pyrittiin ratkaisemaan niin, että tutkintoon valmistuminen aikaistuisi vuodella. Työryhmän laatima esitys julkistettiin 18.3.2010 ja se painotti erityisesti korkeakoulujärjestelmän muokkaamista yhteiskunnan nykytarpeita vastaavaksi, opinto-ohjauksen tärkeyttä, elinikäisen oppimisen mahdollistamista, korkeakoulujen ja ammatillisen koulutuksen rahoituksen uudelleen suuntaamista sekä opiskelijavalintojen uudistamista (Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010/11). Yhteiskunnan keskustelut ja pyrkimykset koskien työurien pidentämistä heijastuvat myös nuorten koulutuksen ja opiskeluajan luonteeseen. Tällaisille työryhmille on tulevaisuudessakin tarvetta, jotta saadaan konkreettisia keinoja, joiden avulla kyetään parantamaan koulutuksen laatua ja luonnetta sekä arvioimaan sen suhdetta yhteiskunnan muutoksiin.

2.2.2 Työelämään siirtyminen

Työmarkkinat ovat dynaaminen ja kilpailuhenkinen toimintaympäristö, joka vaatii osallistujaltaan sinnikkyyttä ja valmiutta ottaa haasteet vastaan. Korkeakoulutuksen jälkeinen työelämään siirtyminen on hetki, joka kertoo koulutuksen onnistumisesta työelämälähtöisyyden saralla - onko vastavalmistunut omaksunut ne työelämävalmiudet, joita autenttisessa työympäristössä tarvitaan? Työelämään hiljattain siirtyneet valmistuneet toimivat samalla kentällä kokeneempien työntekijöiden kanssa, jolloin vastakkain ovat usein kokemus ja tuorein ammatitieto.

Korkeakoulutuksen jälkeinen nopea työllistyminen omalle alalle on tärkeä tekijä positiivisen työminän kehittymisen kannalta. Hämäläinen (2002, 12) tuo näkökulmassaan esiin onnistuneen koulutuksesta työelämään siirtymisen, joka koostuu kahdesta aspektista: nopeasta valmistumisen jälkeisestä työllistymisestä sekä saavutetun työllistymisen pysyvyydestä. Hämäläisen onnistuneen työllistymisen käsityksen rinnalle voi tuoda Teichlerin (2009) näkemyksen samasta ilmiöstä hieman laajemmassa näkökulmassa. Hänen kriteerinsä onnistuneelle työllistymiselle kattavat viisi pääkohtaa: sujuva siirtyminen työelämään, matala työttömyysaste, vähäinen epätyypillisten töiden määrä, työhön sijoittumisen vertikaalinen onnistuminen eli korkea koulutuksen tuottavuusaste sekä työhön sijoittumisen horisontaalinen onnistuminen eli koulutuksen ja työn toistensa vastaavuus. Tämä ideaalitalanne edustaa enemmänkin yhteiskunnan näkökulmaa; yksilön näkökulmasta katsottuna painopisteessä voi katsoa olevan etenkin sujuva siirtyminen työelämään ja työn vastaavuus koulutuksen kanssa. Viimeisin kohta kertoo koulutuksen ja työelämän kohtaannosta, jota pyritään parantamaan kehittämällä ja monimuotoistamalla koulutuksen ja työelämän keskinäistä vuorovaikutusta ja yhteistyötä.

Työelämän muutokset heijastuvat valmistuneiden työelämään siirtymisessä muun muassa siten, että samaankin työtehtävään voi hakeutua monella eri koulutustaustalla (Vuorinen & Valkonen 2007, 21). Ammattirajojen hämärtyessä vaaditaan myös vastavalmistuneelta työnhakijalta taitoa arvioida, kuinka hyvin

työ ja koulutus vastaavat toisiaan. Tällöin oman osaamisen tunnistaminen ja itsensä arvostaminen ovat tärkeässä roolissa, jotta osataan suuntautua sellaisiin työtehtäviin, joissa oma ammattitaito ja asiantuntijuus pääsevät oikeuksiinsa. Kivinen ja Nurmi (2008, 61) ilmaisevat, että: ”Siirtyminen opiskelusta työelämään voidaan nähdä prosessiksi, joka alkaa jo opiskeluaikana alan työkokemuksen ja työnantajakontaktien hankkimisena ja päättyy mahdollisesti vasta vuosien kulluttua valmistumisesta, ehkä alkutyöttömyyden ja täydentävien opintojen jälkeen, vakaan ammattiuran alkuun”. He ovat luonnehtineet valmistumisen jälkeistä työelämään siirtymistä monimuotoisena ja pitkäaikaisena toimintona sen sijaan, että siirtyminen ymmärrettäisiin hyppäyksenomaisena työllistymisenä, jota esimerkiksi tilastokeskuksen arviot edustavat.

Edellä mainitun prosessin rinnalle voi nostaa työelämään liukumisen, jossa korostuu opiskeluaikaisen, erityisesti oman alan työkokemuksen merkitys (Kivinen & Nurmi 2008, 66; Vuorinen & Valkonen 2007, 38). Opiskelun ohella tehtävä työnteko nähdään usein opiskelua ja nopeaa valmistumista haittaavana tekijänä ja sen voidaan katsoa olevan yksi syy opintojen pitkittymiseen ja varsinaisen työelämään siirtymisen lykkääntymiseen. Ahon, Hynnisen, Korhosen ja Vanttajan (2012) tekemässä selvityksessä käy ilmi, että toimeentulon ongelmat, jotka johtuvat pienestä opintotuesta, ajavat nuoret opintojen ohella töihin ja sitä myöten opinnot pitkittyvät. Opiskeluaikana on kuitenkin erityinen mahdollisuus hankkia kontakteja ja rakentaa verkostoja, jotka luovat pohjaa tulevaisuuden työelämää varten. Myös Kivinen ja Nurmi (2011) yliopisto-opiskelijoita tutkiessaan tuovat esiin opintojen aikaisten työkokemusvuosien positiivisen arvon suhteessa siihen, että työssäkäynti opintojen ohella viivästyttää maisteriksi valmistuvia ainoastaan kahdeksalla kuukaudella verrattuna opiskelijoihin, jotka eivät ole mukana työelämässä.

Opintojen ohella osittainen siirtyminen työelämään voi toimia ensiaskeleena uran rakentamisessa ja antaa esimakua työelämässä odottavista haasteista ja mahdollisuuksista, mikäli työpaikka vastaa oman alan työtehtäviä. Työelämässä osa-aikainenkin toimiminen auttaa rakentamaan verkostoja, joista voi olla

suurta hyötyä tutkintoon valmistumisen jälkeisessä työllistymisessä. Työkokeumus, oli se millaisesta työstä hyvänsä, on myös arvokasta jo ainoastaan oppimisen sekä työelämän ja siellä tarvittavien valmiuksien tuntemisen kannalta. Ristiriita syntyy kuitenkin yhteiskunnan paineista valmistua nopeasti, vaikka elintasokustannusten noustessa päätoiminen opiskelu on taloudelliselta kannalta hyvin haastavaa. Opiskelija joutuu usein priorisoimaan oman toimeentulonsa, päätoimisen opiskelunsa ja mahdollisen työpaikkansa välillä.

Ammattikorkeakouluissa valmistumisen jälkeistä työelämään siirtymistä pyritään helpottamaan verkostoitumalla jo opiskeluaikana työyhteisöjen kanssa ja rakentamalla väyliä työelämään ennen varsinaista täysipainoista työllistymistä. Tynjälä ja Collin (2000) ovat tarkastelleet koulutuksen ja työelämän yhteistyötä työssä oppimisen näkökulmasta ja eritelleet pedagogisia ratkaisuja työn ja koulutuksen lähentämiseksi mainitsemalla muun muassa harjoittelun, ongelmalähtöisen oppimisen, projektioppimisen ja oppisopimuskoulutuksen. Heidän mukaansa aidoissa työelämän tilanteissa oppiminen tulisi integroida opetukseen koulutusta täydentävänä osana unohtamatta kuitenkaan teoretiedon merkitystä.

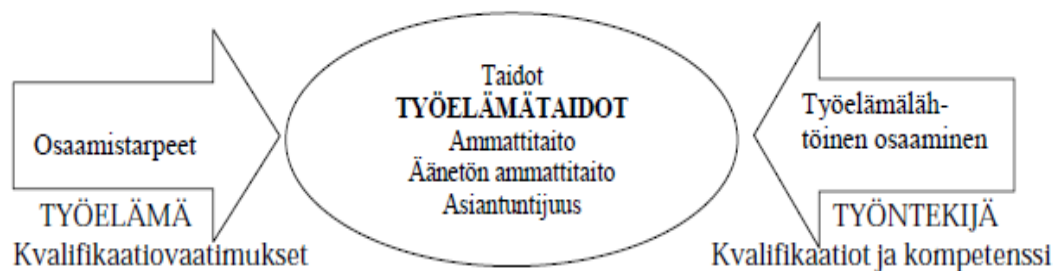
Vaikka koulutuksen aikaisten työelämäyhteyksien merkitystä korostetaan kansainvälisellä tasolla ja yhä useammat tutkimukset ja selvitykset tukevat näkemystä työelämäläheisyyden ja työelämälähtöisyyden positiivisista vaikutuksista työllistymiselle, myös tämän merkityksen kumoavia tutkimustuloksia on ilmennyt. Vuorinen ja Valkonen (2007) ovat tutkimuksessaan selvittäneet korkeakoulusta valmistuneiden käsityksiä tekijöistä, joiden he uskovat vaikuttaneen heikkoon valmistumisen jälkeiseen työllistymiseen. Vastaajina ovat olleet neljältä eri alalta valmistuneita niin yliopiston kuin ammattikorkeakoulun edustajia. Vaihtelut alojen välillä ovat melko pieniä työttömyyden syitä eritellessä. Merkittävimpinä tekijöinä työttömyydelle Vuorisen ja Valkosen mukaan nähdään pienille asuinkunnille tyypillisen syyn heikosta työtarjonnasta sekä työkokemuksen puutteen moniin työpaikkoihin haettaessa. Valmistuneiden vastauksissa esiintulleita syitä ja esteitä leimaa yksityiskohtaisuus ja henkilökohtaiset tekijät; sen

sijaan koulutuskeskustelun aiheena ollutta työelämäyhteyksien merkitystä ei vastausten merkittävimpien tekijöiden joukossa ole.

3 TYÖELÄMÄVALMIUDET

3.1 Käsitteellinen lähtökohta

Työelämävalmiuksia käsittelevässä kirjallisuudessa käsitteiden kirjo ja määritelmien moninaisuus kertoo työelämätaitojen kontekstuaalisesta ja muuttuvasta luonteesta, jossa määritelmät peilautuu työelämään ja työkuulttuuriin sekä määrittelijän omaan tulkintaan. Esimerkiksi Vesterinen (2001) on tarkastellut työelämätaitoja yleisellä tasolla erottelematta tietyssä ammatissa tarvittavaa erityisosaamista ja muuta työelämässä tarvittavia valmiuksia, toisin kuin useat muut tutkijat (Stasz 1998; Ursin & Hyytinen 2010; Tynjälä, Slotte, Nieminen, Lonka & Olkinuora 2004; Virolainen & Valkonen 2002), vaikkakin tunnustaa asiantuntijuuden yhteyden erikoisosaamiseen (kuvio 1).



KUVIO 1. Työelämätaitojen käsite ja sen lähikäsitteet (Vesterinen 2001, 40).

Vesterisen (2001, 40) mukaan ”Työelämätaidot tarkoittavat laajasti ajateltuna käsitteiden kvalifikaatio, kompetenssi, ammattitaito, työelämälähtöinen osaaminen, äänetön ammattitaito ja asiantuntijuus synteesiä”. Työelämästä nousee kvalifikaatiovaatimuksia, joihin työntekijä pyrkii vastaamaan työelämätaidoista koostuvasta työelämälähtöisellä osaamisellaan. Vesterinen (2001) on tarkastellut työelämätaitojen monimuotoista taustaa huomaten, että kaikki osaamista selittämään pyrkivät käsitteet ovat suhde-käsitteitä ja nykypäivänä ammatillista osaamista ja tietotaidon osa-alueita kuvataan enenevässä määrin sanalla asiantuntija.

Käsitteiden runsaus kertoo myös vilkkaasta keskustelusta, jota työelämävalmiuksien ympärillä käydään. Työelämän jatkuva muutos, väistyvät, uudistuvat ja uudet ammatit sekä elämänlaajuinen oppiminen pitävät keskustelun ajankohtaisena. Vastoin kuin Vesterinen, Ursin ja Hyytinen (2010) erottelevat yleisten eli geneeristen taitojen välttämättömyyden ammattikohtaisten taitojen rinnalla, sillä yksilö käyttää niitä työelämän lisäksi myös muilla elämänalueilla. AHELO-FS-hankkeessa (Assessment of Higher Education Learning Outcomes – Feasibility Study), jonka tavoitteena on kehittää korkeakoulujärjestelmien moninaisuuden huomioonottava mittausjärjestelmä, he näkevät geneerisinä taitoina muun muassa kriittisen ajattelun, ongelmanratkaisutaidon, kommunikaatiotaidon ja tiimityöskentelytaidon, mutta korostavat ominaisuuksien vaihtelevuutta kirjallisuuden mukaan (Ursin & Hyytinen 2010, 68).

Koulutuksessa hankittavien työelämätaitojen arvioinnissa on tärkeää heijastaa niitä työelämässä tarvittaviin taitoihin: miten koulutuksessa opitut työelämävalmiudet vastaavat työelämän vaatiman osaamisen kanssa. Vuorinen ja Valkonen (2007) huomauttavatkin, että ammattikorkeakoulutuksen kehittämisessä on otettava huomioon valmistuneiden työllistymissektorit, joiden mukaan koulutus voi kehittää niissä tarvittavaa osaamista. Usein puhutaan kvalifikaatiokäsitteistä, joilla Väärälän (1995) mukaan pyritään johtamaan koulutustavoitteet suoraan työelämän lähtökohdista. Kvalifikaatioilla hän viittaa työelämässä tarvittaviin taitoihin, joiden välinen suhde määrittää myös koulutusinstituution kvalifioivaa tehtävää yhteiskunnassa.

Kvalifikaatioista puhuvat myös Nijhof (1998) ja Hövels (1998). Avainkvalifikaatioiden kautta Nijhof hakee ratkaisuja koulutuksen, elämälaajuisen, formaalisen ja informaalisin oppimisen sekä työllistymisen muutosten tuomiin ongelmiin Hövelsin keskittyessä kvalifikaation luonteeseen yksilön ja ympäristön suhteena korostaen sen kontekstisidonnaisuutta. Kvalifikaatiota tarkasteltaessa törmää väistämättä myös käsitteeseen kompetenssi, jonka Ruohotie ja Honka (2003, 18) määrittelevät ” – yksilölliseksi ominaisuudeksi, joka kausaalisesti selittää tietyn kriteerein määriteltyä tehokkuutta tai onnistumista työtehtävissä ja -tilan-

teissa”. Kompetenssilla viitataan siis yksilölliseen tietotaitoon, osaamiseen ja potentiaaliseen kyvykkyyteen (Ruohotie & Honka 2003; Ellström 1998; Evers, Rush & Berdrow 1998).

3.2 Kvalifikaatiot ja kompetenssit

Kvalifikaatiot ja kompetenssit työelämätaitojen ilmentyminä sisältävät hieman erilaisia osatekijöitä riippuen näkökulmasta ja jaottelevasta perustasta. Muun muassa Ruohotie (2002, 117; 2003, 67) on kerännyt yhteen työelämässä tarvittavien kvalifikaatioiden ja kompetenssien erilaisia luokituksia tuoden näin ilmi käsitteiden moninaisuuden ja tulkinnanvaraisuuden. Itse hän on luokitellut kvalifikaatioita asiantuntijan taitoprofiiliksi, joka koostuu ammattispesifisistä taidoista, yleisistä työelämävalmiuksista ja ammatillista kehittymistä edistävästä itesesäätelyvalmiuksista. Luokitus ottaa huomioon työtehtäväkohtaisen osaamisvaatimuksen, jokapäiväisessä elämässä ja vuorovaikutuksessa tarvittavat yleis-aidot, jotka takaavat toimimisen sujuvuuden sekä metakognitiiviset taidot, jotka voi nähdä olevan sidoksissa myös elinikäisen oppimisen näkökulmaan.

Nijhof (1998) on Remmersin kanssa jaotellut kvalifikaatiot työllistymiskyvyn perusteella kolmeen luokkaan: perustaitoihin (prerequisite/basic skills), ydin- tai yleistaitoihin (core/common skills) ja siirrettävissä oleviin taitoihin (transition skills). Nijhof (1998) on kehittänyt tätä kolmijakoa vielä avainkvalifikaatioiksi, jotka koostuvat laaja-alaisista taidoista (powerful skills), hybridisistä taidoista (hybrid skills), ydintaidoista (core skills) sekä siirrettävistä taidoista (transferable skills). Hän korostaa avainkvalifikaatioiden merkitystä suhteessa niin työllistymiseen, työhön kuin muuhunkin elämään ja että akateeminen, formaali tietotaito ei enää riitä työelämässä toimimiselle. Nijhofin näkemys korostaa yksilöstä lähtevää avainkvalifikaatioiden täyttymistä; Ellström (1998) sen sijaan kompetenssien jäsentelyssään ottaa huomioon työelämän vaatimukset ja odotukset, joihin yksilön tulee osaamistaan sovittaa. Hän määrittelee kvalifikaation kompetenssiksi, jota työelämä vaatii ja joka määräytyy yksilön ominaisuuksista.

Ellströmin (1998) mukaan ammatillista kompetenssia voi tarkastella kolmesta näkökulmasta antaen sille viisi eri merkitystä. Kompetenssi voidaan nähdä yksilöllisenä attribuuttina eli henkilökohtaisena pätevyyttenä (formaali ja todellinen kompetenssi), työelämän vaatimuksina (virallinen ja työpaikan edellyttämä kompetenssi) sekä näiden kahden vuorovaikutuksena (kompetenssi käytössä).

Hövelsin (1998) näkemys kvalifikaatioista on hieman samankaltainen kuin Ellströmin malli kompetensseista. Hövelsin mallissa kvalifikaatiot on jaoteltu vaadittuun (demanded), hankittuun (required), tarjottuun (supplied) ja käytettävissä olevaan (available) kvalifikaatioon, joita sitoo yhteen yksilön joustavuus työelämän vaihtuvissa tilanteissa. Hövels korostaa kvalifikaatioiden luonnetta ennustettavana ja yleistettävänä, mutta samaan aikaan hieman ristiriitaisesti myös kontekstisidonnaisena ja toimijalähtöisenä. Ellströmin tavoin Hövelskin ottaa huomioon sekä työelämän että yksilöllisen näkökulman pyrkien yhdistämään nämä kaksi vuorovaikutteiseksi integraatioksi.

Ellströmin tavoin myös Väärälä (1995) näkee yksilön ja työn välisen suhteen vastavuoroisena ehtojen areenana, jossa muuttuva yhteiskunta ja työelämä vaikuttavat kvalifikaatioiden rakenteeseen ja keskinäiseen suhteeseen. Väärälä (1995) on määritellyt viisi kvalifikaatiotyyppiä, joiden avulla hän on tarkastellut koulutuksen kvalifikaatiohaasteita ja käyttömahdollisuuksia: tuotannollis-tekniset, motivaatio-, mukautumis-, innovatiiviset ja sosiokulttuuriset kvalifikaatiot. Tuotannollis-teknisillä kvalifikaatioilla hän viittaa ammattispesifisiin perustaitoihin, jotka ovat välttämättömiä osaamisen alueita työn suorittamisen kannalta. Motivaatiokvalifikaatiot ovat henkilökohtaisia ominaisuuksia, joilla tarkoitetaan työhön sitoutumista ja vastuullista itseohjautuvuutta. Mukautumiskvalifikaatiot merkitsevät sopeutumiskykyä työn vaatimukseen ja innovatiiviset kvalifikaatiot viittaavat työssäoppimiseen ja työprosessien kehittämiseen. Sosiokulttuuriset kvalifikaatiot edustavat työn yhteisöllistä luonnetta eli työntekijän suhdetta organisaatioonsa ja siitä ulospäin. Väärälän kvalifikaatiotyypit painottavat yksilön metakognitiivisia toimintoja ja asenteellisia valmiuksia sen sijaan, että erittelisti konkreettisen tason kehitettäviä ja opittavia taitoja. Mallista on tulkittavissa työssä viihtymisen tärkeä rooli: ilman oman työnsä merkitykselliseksi kokemista

kvalifikaatiotyyppien toteutuma jää heikoksi ja niiden keskinäinen yhteys vaja-
vaiseksi.

Evers, Rush ja Berdrow (1998) ovat jäsentäneet kompetensseja elinikäisen oppimisen ja työllistymisen näkökulmasta; he puhuvat yhteisestä kielestä (common language), jonka avulla koulutus ja työelämä voivat keskustella ja palvella toistensa tarpeita. Nämä neljä peruskompetenssia, elämänhallinta, kommunikatiotaidot, ihmisten ja asioiden johtaminen sekä innovaatioiden ja muutosten käynnistäminen, toimivat yläkäsitteinä tarkempien työelämätaitojen ryhmittymille. Väärälän (1995) kvalifikaatiotyyppisiin verrattuna Eversin ym. kompetenssiluokitus keskittyy selkeämmin yleisiin työelämätaitoihin ja toimii fundamentaalisenä alustana ammattispesifien taitojen oppimiselle.

3.3 Ammattispesifi osaaminen

Yksi ammattikorkeakoululle määritelty tehtävä lain mukaan on tarjota korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin (Ammattikorkeakoululaki 932/2014). Asiantuntijatyö on yhteiskunnan muutoksiin reagoivaa dynaamista toimintaa, jolloin asiantuntijan tulee kyetä käsittelemään muutoksia, oppia jatkuvasti uutta sekä pystyä arvioimaan omaa tietotaitoaan (Tynjälä & Nuutinen 1997, 184). Asiantuntijuuteen liittyy näin olennaisena osana elinikäinen oppiminen, joka vastaavasti kertoo muutosten muovaamasta nykypäivän työelämän oppimiskeskeisestä luonteesta.

Yksinkertaisimpana määrittelynä asiantuntijuus ja ammattispesifi osaaminen voidaan nähdä oman alan tuntemisena ja osaamisena. Käsitteenä asiantuntijuus on kuitenkin monimutkaisempi ilmiö sisältäen kysymyksiä muun muassa asiantuntijuuden synnystä, kehitymisestä ja sosiaalisesta luonteesta sekä lähikäsitteistä, kuten eksperttiydestä. Eteläpelto (1997) on tutkimuksessaan selvittänyt kolmen eri koulutusfoorumien käsityksiä asiantuntijuuden luonteesta ja kerännyt muun muassa kaikille foorumeille yhteisiä piirteitä asiantuntijuuden määrittelyssä. Näiden piirteiden perusteella asiantuntijuus ymmärretään esimerkiksi fak-

tatietomaisuuden, sovellettavuuden, pätevyyksien, kompetenssien ja työkokemuksen kautta. Mainittujen painotusten kautta Eteläpelto luonnehtii asian tuntijaksi oppimista koulutuksen ja kokemuksen yhteistyön tuloksena. Myös Pirttilä (1997) näkee asiantuntijuuden monen tekijän summana. Hänen mukaansa asiantuntijatoiminta toteutuu eksperttiyden ehtojen kautta, joita hän on tarkastellut sosiologisesta näkökulmasta. Nämä asiantuntijuuden edellytykset ottavat huomioon niin yksilölliset, yhteisölliset, moraaliset, taloudelliset kuin teoreettisetkin tekijät, jotka kertovat asiantuntijuuden monimuotoisesta luonteesta. Pirttilä (1997) on jaotellut asiantuntijatoiminnan kahdeksaan edellytykseen: teoreettisen tiedon kehittämiseen, työmarkkinoilla sujuvasti toimimiseen, oman toiminnan ohjaukseen, kannattavaan taloudelliseen toimintaan, sosiaalisten taitojen omaksumiseen, eettisten periaatteiden tunnustamiseen, tulevaisuuteen orientoitumiseen ja oman asiantuntijuuden tuntemiseen.

Ammattikorkeakoulun tehtäviin kuuluu ammatillisten osaajien tuottaminen sekä asiantuntijuuden kehittäminen. Raji (2003, 45) näkee ammattikorkeakouluosaamisen integroituneena kokonaisuutena, joka muodostuu neljästä sosiaaliseen verkostoon eli työelämään liittyvästä komponentista: tutkittuun tietoon perustuvasta tietämisestä eli tiedosta, tekemisen osaamisesta eli taidosta, kontekstin ja sen ilmiöiden ymmärtämisestä sekä erilaisten tilanteiden hallintakyvystä eli jäsentämisen taidosta. Hän on myös tarkastellut ammattikorkeakoulussa hankittavan ammatillisen osaamisen muodostumiseen vaikuttavia tekijöitä: ”Työelämälähtöisesti rakennetussa ammattikorkeakoulutuksessa vaikuttaviksi tekijöiksi nousevat ihmisinä opettajat, opiskelijat ja työelämän kumppanit, järjestelmänä oppimisympäristö sekä toimintatapana oppiminen ja siihen opettajan työnä liittyvä opetus” (2003, 53). Raji:n kuvauksesta voi päätellä ammatillisen asiantuntijuuden olevan hyvin kontekstisidonnaista, jossa yksilön ja ympäristön välinen dynaaminen vuorovaikutus on keskeisessä roolissa erityisesti koulutuksen kautta saatavan osaamisen kehittymisessä. Myös Tynjälä (1999) näkee asiantuntijuuden luonteen prosessinomaisena, jossa asiantuntija jatkuvasti uudelleen määrittelee tietojaan, taitojaan ja toimintaansa tuottaen näin yhä kehittyneempää osaamistaan. Tynjälä sitoo asiantuntijuuden myös tiukasti oppimiseen

progressiivisen ongelmanratkaisun kautta. Asiantuntijuus syntyy ainoastaan jatkuvan oppimisen, itsensä kehittämisen ja ylittämisen kautta.

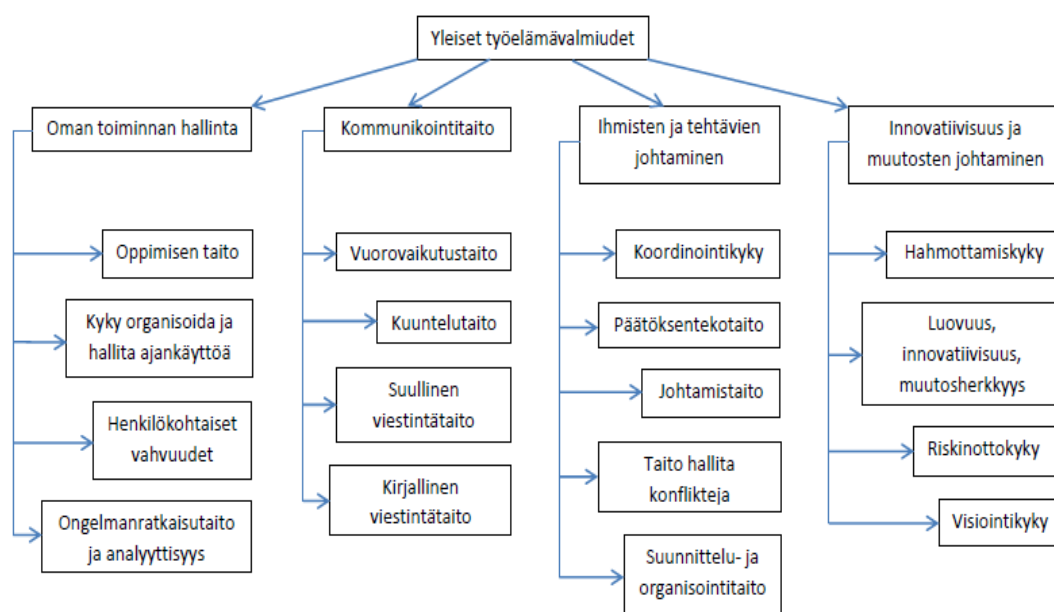
3.4 Geneeriset työelämätaidot

Muuttuva työelämä ja moniosaamisen vaatimus edellyttää yksilöltä joustavuutta ja kykyä soveltaa tietoaan ja taitojaan monissa eri konteksteissa ja työtilanteissa. Ursin ja Hyytisen (2010, 66-67) mukaan nykyisen koulutuksen haasteena on tukea geneeristen eli yleisten työelämätaitojen kehittymistä; ”Geneerisissä taidoissa on ennen kaikkea kyse osaamisesta, jota tarvitaan kaikkialla opiskelussa ja työelämässä ja joka siirtyy yksilön mukana tehtävästä toiseen.” Yleiset työelämätaidot eroavat ammattispesifeistä valmiuksista juuri sovellettavuutensa vuoksi, sillä ne ovat työtehtävästä riippumatonta osaamista. Myös Opetus- ja kulttuuriministeriö on painottanut vuoden 2007-2012 koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassaan osaamisen siirrettävyyden merkitystä, jotta vaihtelevissa työtehtävissä työskentely mahdollistuu ja osaaminen on mahdollisimman laaja-alaista (Koulutus ja tutkimus 2007-2012: Kehittämissuunnitelma). Vastaavasti uusimmassa Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa (2011-2016) OKM painottaa eritoten tki-toiminnan kehittämistä ja korkeakoulujen alueellisuuteen panostamista, jotka tarjoavat osaltaan monipuolisempia vaihtoehtoja myös opiskelijoiden ammatilliseen kehittymiseen. (Koulutus ja tutkimus 2011-2016: Kehittämissuunnitelma).

Aarnikoivu (2010) jakaa työtehtävästä riippumattomat valmiudet kahteen osaan, joista toinen osa-alue kattaa tiedollisiin ja oppimiseen liittyvät valmiudet, taidot ja kyvyt ja toiseen sisältyy työyhteisötaidot, jotka koostuvat esimies- ja alaistaidoista. Tiedollisia ja oppimiseen liittyviä valmiuksia Aarnikoivu nimittää perustaidoiksi sekä metataidoiksi ja työyhteisötaidot liittyvät vahvasti toimijarooliin. Hänen näkemyksensä keskittyy vahvasti työyhteisössä vallitsevaan vastakkainasetteluun esimiehen ja alaisen välillä ja hän tarkastelee geneerisiä työelämävalmiuksia tämän roolijaon kautta. Näkemyksessään Aarnikoivu tuo kuitenkin

kin esille samoja yleisiä työelämävalmiuksia (esimerkiksi viestintätaidot, vuorovaikutustaidot, päätöksentekotaidot), mitä muutkin tutkijat ovat tarkastelleet (ks. Stasz 1998; Evers, Rush & Berdrow 1998). Esimerkiksi Ruohotie (2002; 2003) on kvalifikaatioluokituksia ja pätevyysvaatimusten määritelmiä tarkastellessaan koonnut Eversin, Rushin ja Berdrowin luomat kompetenssialueet yleisten työelämävalmiuksien taulukoksi (taulukko 1):

TAULUKKO 1. Yleiset työelämävalmiudet, soveltaen Ruohotie (2002, 62.).



Malli sisältää niin kognitiivisia, emotionaalisia kuin sosiaalisia taitoalueita, jotka ovat siirrettävissä työtehtävästä toiseen ja toimivat pohjana ammattispesifien taitojen rakentamiselle (Evers, Rush & Berdrow 1998). Näiden yleisten työelämävalmiuksien kirjo kertoo työelämän monimuotoisuudesta sekä työntekijän henkilökohtaisesta vastuusta ja oman toiminnan säätelystä.

Stasz (1998) on myös tunnistanut puutteen geneeristen työelämätaitojen yhtenäisestä määritelmästä, joka hänen mukaansa vaikeuttaa myös koulutuksen sisältöjen sovittamista työelämän tarpeista lähteväksi. Omassa teknisen työn kontekstiin sijoittuvassa tutkimuksessaan Stasz on sosio-kulttuurisen näkökulman kautta jakanut yleiset työelämätaidot kolmeksi osa-alueeksi: ongelmanratkaisutaidoiksi, kommunikaatiotaidoiksi ja tiimityöskentelytaidoiksi. Nämä taidot

näyttäytyvät osana työpaikan sosiaalista järjestelmää. Staszin mukaan työvoiman työelämävalmiuksien ja työelämän osaamisvaatimusten välillä on aukko, jota ammatillinen koulutus osaltaan kykenee paikkaamaan.

3.5 Työelämävalmiuksien oppiminen ammattikorkeakoulutuksessa

Koulutuspolitiikan keskeinen nykypäivän pyrkimys saada nopeutettua valmistumisen jälkeistä työllistymistä on johtanut kansainvälisellä tasolla koulutuksen työelämäsuhteen ja työelämävalmiuksien oppimisen tukemisen nostamiseen akuuteiksi kehittämiskohteiksi (Nykänen & Tynjälä, 2012.). Työelämätaitojen oppimista koulutuksessa on tutkittu lähinnä määrällisin menetelmin (Stenström 2006; Crebert ym. 2004; Murtonen ym. 2008), mutta esimerkiksi Nykänen ja Tynjälä (2012) ovat haastattelujen ja niissä ilmenneiden näkemysten kautta rakentaneet työelämätaitojen kehittämisen mallit, jotka kuvastavat korkeakoulujen pyrkimyksiä kehittää pedagogisesti työelämätaitoja.

Tarkasteltaessa työelämävalmiuksien oppimista ammattikorkeakoulussa ei voi ohittaa Tuning-hankkeen (Tuning Educational Structures in Europe) vaikutuksia eurooppalaiselle korkeakoulujärjestelmälle. Vuonna 2000 käyntiin lähteneen hankkeen myötä korkeakouluille on esitetty vaatimus tutkintojen laajuuksien yhtenäistämisestä ja keskeisimpinä yhtenäistämisen toimintoina näyttäytyvät toistaiseksi kolmiportainen tutkintojärjestelmä (alempi korkeakoulututkinto, ylempi korkeakoulututkinto ja tohtori tutkinto) sekä yleiseurooppalainen opintopistejärjestelmä ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System). Tuning-hankkeessa on määritelty myös yleisten työelämätaitojen (generic competencies) ja spesifien työelämätaitojen (specific competencies) sisällöt, jotka toimivat kansainvälisellä tasolla verrattavissa olevina pätevyysvaatimuksina. Yleiset työelämätaidot koostuvat 30:nestä kompetenssista ja vastaavasti spesifit työelämätaidot on jaettu aloittain sisältäen kukin 16-30 taitomääritelmää. Tuning-hanke korostaa etenkin yleisten taitojen merkitystä, sillä nykypäivän yhteiskunnassa työelämätaitojen siirrettävyys on olennainen osa osaamista.

4 TYÖELÄMÄLÄHTÖISYYS AMMATTIKORKEAKOULUOPINNOISSA

4.1 Ammattikorkeakoulu osana koulutusjärjestelmän duaalimallia

”Ammattikorkeakoulut koulutuskentän uusina tulokkaina ovat olleet näkyvästi esillä mediassa aina 1990-luvulta lähtien. Lehdistössä keskusteltiin ensin vilkkaasti ammattikorkeakoulujen tarpeellisuudesta ja luonteesta, enimmäkseen suhteessa yliopistoihin ja niiden tarjoamaan koulutukseen. Tämän jälkeen on aika ajoin esitetty näkemyksiä ammattikorkeakoulutuksen omaleimaisuuden puolesta, vaadittu korkeakoulujärjestelmän selkiyttämistä ja puolustettu kahden erilaisen korkeakouluväylän tarpeellisuutta.” Muun muassa näillä sanoilla Herranen (2003, 1) luonnehtii ammattikorkeakoulun yliopiston rinnalle nousemisen vaiheita median ja yhteiskunnan keskustelun näkökulmasta. Suomen korkeakoulutusjärjestelmä jakautui kahtia 1991 ammattikorkeakoulun kokeiluvaiheen myötä, josta lähtien yliopisto ja ammattikorkeakoulu ovat toimineet rinnakkain ja näiden kahden laitoksen luonteista on käyty vilkasta keskustelua.

Yhtenä painavana sysäyksenä ammattikorkeakoulun perustamiseen oli ylioppilassuman purkaminen, joka johti eurooppalaisten esimerkkien pohjalta luotun yliopiston rinnalla toimivaan korkeakouluun, jolla olisi kuitenkin duaalimallin mukaisesti selvästi erilaiset tavoitteet ja päämäärät. (Herranen 2003, 3.) Myös Rinne (2002, 81) kuvailee korkeakoulutukseen hakeutuvien ylioppilaiden suuren määrän synnyttäneen tarpeen uuteen koulutusrakenteeseen, ” – jolla samalla pyrittiin ammatillisen väylän vetovoiman lisäämiseen ja nuoren väestön liiaksi perinteisen yliopiston viitoittamalle teoreettiselle linjalle suuntautuneen koulutuskysynnän kohtuullistamiseen.” Ylioppilassuman purkamisen lisäksi syitä ammattikorkeakoulun syntyyn ovat muun muassa pyrkimys koulutusjärjestelmän rakenteellisten epäkohtien korjaamiseen, yhteiskunnan ja työelämän muutosten huomioiminen, ammatillisiin asiantuntijatehtäviin tähtäävän koulu-

tuksen laadun parantaminen, Suomen koulutusrakenteiden kansainvälisen vertailtavuuden lisääminen, toive koota hajanainen oppilaitosverkko sekä hallinnollisen päätöksenteon hajauttaminen (Rask 2002, 31). Raskin mukaan myös aiemmin tarkasteltu työelämän muutos on vaikuttanut duaalimallin syntyyn, sillä elinkeino- ja ammattirakenteiden muutokset väistämättä vaativat uusia osaajia, joita koulutuksen tulee tuottaa.

Yliopisto ja ammattikorkeakoulu eroavat toisistaan niin tavoitteiden, tehtävien, toimintatapojen, arvojen kuin tutkintojenkin puolesta. Lukumäärältään ammattikorkeakoulujärjestelmä on kasvanut parissa vuosikymmenessä nopeasti, mutta määrällistä kehitystä pyritään nyt jarruttamaan keskittymällä toiminnan laatuun, vaikuttavuuteen ja kansainväliseen kilpailukykyyn uuden rakennekehityksen kautta, joka koskee osaltaan myös yliopistoa. Tämä OKM:n korkeakoulujen rakenteellisen kehittämisen ohjelma pyrkii edelleen kehittämään duaalimallia, ja rakenneuudistuksen tavoitteina on yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen vähentäminen, niiden profiilien selkiyttäminen, yksikkörakenteiden kasvattaminen sekä yliopiston ja ammattikorkeakoulun alueellisen yhteistyön lisääminen. Rakenneuudistuksen takana on tarve vastata yhteiskunnan muuttuneeseen asiantuntija- ja sivistystarpeeseen sekä tehokkuuden vaatimukseen. (Opetus- ja kulttuuriministeriön verkkosivut).

Herranen (2003) tuo esiin ammattikorkeakoulun aseman suhteessa yliopistoon julkisessa puheessa, joka osittain korostaa ammattikorkeakoulun riippuvaisuutta yliopistosta, vaikka koulutusinstituutiot määritellään toisiinsa rinnastettaviksi, mutta itsenäisiksi. Herranen perustelee näkemystään ammattikorkeakoulun olemuksella ja paikalla, jotka ovat alun perin määritelty suhteessa yliopistoon sen luonnetta kunnioittaen. Analysointinsa kautta hän sivuaa kilpailun ja kritisoinnin rajoja, jonka yliopiston ja ammattikorkeakoulun välillä väistämättä tuntee, vaikka yhteistyötä ja liittoumia pyritään enenevässä määrin lisäämään. Rinteen (2002, 95) mukaan päättäjät ovat pyrkineet pitämään yliopiston ja ammattikorkeakoulun selkeästi erossa toisistaan asettaen niille eriävät yhteiskunnalliset tehtävät, velvollisuudet ja oikeudet, ajatellen niillä olevan eriytyvät

työmarkkinat sekä jättäen luomatta opintojen keskinäisen korvaavuuslinjan. Yhteiskunta on kuitenkin kokonaisuus, jonka osina työelämä ja koulutus toimivat yhteistyössä ja vaikka korkeakoulujärjestelmä on jakautunut, niiden toiminnan kenttä ei ole. Tämä aiheuttaa korkeakouluille haasteita toimia joustamattomasti periaatteidensa mukaan huomioimatta ympäristön ja yhteiskunnan muutoksia.

4.2 Käsitteiden määrittelyä

Työelämälähtöisyys on yksi tärkeimpiä ammattikorkeakoulun toimintaa ja lähtökohtia määrittelevä käsite, jolla korostetaan koulutuksen roolia työelämään valmentavana polkuna. Koulutuksen ja työelämän yhteisten tavoitteiden tunnistaminen sekä niiden toteuttamiseksi tarvittavien keinojen luomisen tarve ovat tärkeitä yhteistyön perustoja, jotka edistävät myös valmistuneiden työelämään siirtymistä. Työelämäyhteistyön organisoiminen toteutuu eri oppilaitoksissa eri tavoin, mutta onnistuneimpien ratkaisujen takana vaikuttaa eräänlainen joustava ja hyväksyvä asenne: kun toimintajärjestelmien väliset rajat ylitetään, kytetään rakentamaan toimiva yhteistyöverkosto (Vanhanen-Nuutinen & Laitinen-Väänänen 2011, 22).

Työelämän kanssa tehtävä yhteistyö on ammattikorkeakoululle lakisääteisesti määrätty tehtävä, jonka toteutuminen ja painoalueet vaihtelevat näkökulmasta riippuen. Ammattikorkeakoulun vuorovaikutusta työelämän kanssa on tarkasteltu kirjallisuudessa käsitteiden työelämälähtöisyys, työelämäläheisyys, työelämäyhteydet, työelämäyhteistyö ja työelämäkumppanuus valossa. Vaikka ilmiö onkin sama, vivahde-ero käsitteiden välillä syntyy hieman toisistaan poikkeavista tarkastelukulmista.

Työelämälähtöisyys ja **työelämäläheisyys** viittaavat molemmat koulutuksen ja työelämän väliseen yhteistyöhön, mutta työelämälähtöisyys nimensä mukaisesti korostaa yhteistyön lähtökohtia työelämästä kumpuaviksi (Neuvonen-Rauhala 2009) kun taas työelämäläheisyys painottaa koulutuksen tavoitteiden mukaisesti järjestettävää työelämäyhteistyötä (Vanhanen-Nuutinen & Laitinen-

Väänänen 2011). Myös Valtiontalouden tarkastusvirasto (2009, 22) on tuloksellisuustarkastuskertomuksessaan tuonut ilmi näiden kahden käsitteen vuoropuhelun, jossa työelämälähtöisyys on työ- ja elinkeinoelämän perspektiivi ja työelämäläheisyys ammattikorkeakoulujen näkökulma. Yleisesti käsitteet kuitenkin sekoittuvat keskenään niin ilmaisullisesti kuin sisällöllisesti ja usein puhutaan ainoastaan työelämälähtöisyydestä.

Työelämäyhteydet, työelämäyhteistyö ja työelämäkumppanuus ovat ammattikorkeakoulun ja yritysten tai organisaatioiden välisiä vuorovaikutteisia ilmiöitä, joita voi karkeasti jaotella yhteistyön intensiivisyyden mukaan. Käsitteenä työelämäyhteyksien voi ajatella tarkoittavan yksisuuntaisesti koulutuksen näkökulmasta ajateltuna niitä yhteistyön muotoja, esimerkiksi harjoittelua ja opinnäytetyötä, jotka toimivat välineinä koulutuksen ja työelämän välillä. Työelämäyhteistyö vastaavasti viittaa jo kaksisuuntaiseen kanssakäymiseen, missä yritys osallistuu aktiivisesti yhteistyöhön koulutuksen kanssa. Vanhanen-Nuutinen ja Laitinen-Väänänen (2011) korostavat kuitenkin oletusta, jossa yhteistyön tulee tukea oppimista. Työelämäkumppanuus on jo sopimuksenvaraista, pitkäjänteistä yhteistyötä, joka Laitinen-Väänänen, Weissmannin ja Vanhanen-Nuutisen (2011, 104) mukaan perustuu yhteistoimintaan sitoutumiseen ja avoimeen tiedonvaihtoon. Yhteistyöstä kumppanuuteen siirtyminen on prosessi, jossa työelämän ja koulutuksen väliset rajat on saatu hälvenemään luomalla uusia, innovatiivisia yhteistoiminnan muotoja (Vanhanen-Nuutinen & Laitinen-Väänänen 2011).

4.3 Työelämälähtöisyys ammattikorkeakoulun vahvuutena

Vanhanen-Nuutisen ja Laitinen-Väänänen (2011, 19) mukaan ”työelämäyhteistyön kautta toteutuu myös ammattikorkeakoulun niin sanottu kolmas tehtävä eli aluekehitystyö, joka ammattikorkeakoulun näkökulmasta voi toteutua koulutuksena tai tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintana.” Ammattikorkeakoulut pyrkivätkin luomaan nimenomaan oman alueensa työnantajien kanssa kumppanuusverkostoja, josta hyötyvät kaikki osapuolet: opiskelijat, oppilaitos ja

työelämän toimijat. Vanhanen-Nuutinen ja Laitinen-Väänänen (2011, 19) korostavatkin pitkäjänteisen yhteistyön mahdollistavaa luottamusta, työskentelytapojen tuntemusta ja mahdollisuuksien tunnistamista. Toimiva kommunikaatio helpottaa myös Purhosen (2002, 167) esittelemää ongelmaa koulutustarpeiden nopeasta kehittämisestä ja muuttumisesta. Sinä aikana kun opiskelija saa opintopolkunsa läpi, työmarkkinat ja yritystoiminta ovat voineet ratkaisevasti muuttua eivätkä alan työvalmiuksien vaatimukset vastaakaan enää koulutusta.

Hakkarainen, Palonen ja Paavola (2004, 179) lähestyvät opintojen työelämälähtöisyyttä eksperttikulttuurin kautta, joka korostaa yhteisöllisen oppimisen merkitystä asiantuntijuuden synnyssä. Asiantuntijuus kehittyy osallistumisesta, verkostoitumisesta ja kentällä toimimisesta, ei pelkästään formaalin tiedon sisäistämisen kautta. Opintojen aikaisten työelämäkontaktien hyöty näkyy muun muassa hiljaiseen tietoon, työelämän käytäntöön sekä arvoihin ja työidentiteetteihin tutustumisena. Kontakteja voi olla eriasteisia riippuen lähestymistavasta. Näiden kontaktien monipuolisuuteen ja mahdollisuuksiin tulisikin kiinnittää entistä enemmän huomiota, varsinkin kun oppimisympäristöjen laajentuva kirjo antaa huomattavan määrän foorumeita ja väyliä toteuttaa työelämäyhteistyökäytäntöjä.

OECD (2000, 91) on tarkastellut työelämälähtöisyyttä koulutuksen ja työkokemuksen yhdistämisen kautta jaotellen perusteluja sen kannattavuudelle:

- nuorilla ja työelämän toimijoilla on mahdollisuus verkostoitua keskenään, joka helpottaa tulevaisuudessa molemminpuolista rekrytointiprosessia,
- nuorten työnhaku helpottuu koulutuksen aikaisen työkokemuksen kautta hankittujen työelämätaitojen karttumisen vuoksi,
- autenttisessa oppimisympäristössä toimiminen voi parantaa oppimisen tehokkuutta, hyötysuhdetta ja mielekkyyttä,
- nuorilla on mahdollisuus kartuttaa sellaisia spesifejä taitoja, mitä ei luokkaopetuksessa olisi mahdollista,
- yhteistyöllä voi olla yrityksen imagoon positiivinen vaikutus.

OECD:n painotus kuvaa Suomessa työssäoppimista, harjoittelua, ja keskittyy tarkastelemaan kansainvälisiä eroavaisuuksia yhdistää työelämäjaksot ja kouluoppimisjaksot keskenään tarkoituksenmukaisesti. Kuitenkin työssäoppimisen kannattavuuden perustelut voi sellaisenaan soveltaa myös muihin työelämäyhteyksien arviointiin: verkostoituminen, työkokemuksen karttuminen, autenttiset oppimisympäristöt ja työelämätaitojen kehittyminen ovat lähtökohtia, mistä työelämäyhteyksiä on hyvä rakentaa.

4.4 Työelämäyhteyksien käytäntöjä

Tynjälä ja Collin (2000) ovat tarkastelleet pedagogisia ratkaisuja työn ja koulutuksen lähentämiseksi yhteistyön ja työssä oppimisen viitekehyksessä. He ovat eritelleet kansainvälisesti erityyppisiä ratkaisumalleja kuten harjoittelu, projektioppiminen, ammattiin harjoitettava learn and stay -malli, yleisiä valmiuksia antava learn and go -malli, oppisopimuskoulutus sekä oppilaitosten ylläpitämät yritykset. Johtopäätöksessään he painottavat asiantuntijuuden kehittymistä, joka on seurausta tietoyhteiskunnan muokkaaman työelämän ja autenttisuuteen pyrkivän koulutuksen monimuotoisesta yhteistyöstä ja työssä oppimisen kokemuksista.

Ammattikorkeakoulujen työelämälähtöisyys näyttäytyykin koulutuksen ja työn rajapinnalla tapahtuvassa oppimisessa. (Salonen 2008.) Vesterinen (2002) korostaakin Tynjälän ja Collinin (2000) tavoin ammattikorkeakoulun roolia dualimallin sinä osana, jonka tavoitteena on yhdistää teoria ja käytäntö ammatillisen asiantuntijuuden kehittymisen takaamiseksi. Työelämäyhteyksistä tavanomaisimpia ovat harjoittelu, opinnäytetyö sekä yritys- ja toimeksiantotehtävät (Laitinen-Väänänen ym 2013; Peisa 2010.) Viimeisimmän voi katsoa kattavan myös projektiopiskelun, jossa pyritään integroimaan oppiminen ja aito työelämän toimintaympäristö. (Vesterinen 2001; Pehkonen 2001; Tynjälä & Collin 2000.) Laitinen-Väänänen ym. (2013) ovat todenneet, että yleisimmät yhteistyömuodot ammattikorkeakoulujen ja työelämän välillä ovat harjoittelu, opintojaksoihin liittyvät vierailut ja opinnäytetyöt.

Suomessa ammattikorkeakouluilla on suuri itsenäinen päätösvalta omasta toiminnan luonteestaan, joka on johtanut monipuoliseen koulutustarjontaan ja opetustyylien kirjoon valtakunnallisella tasolla. Ammattikorkeakoulut pyrkivät kehittämään opetussuunnitelmiaan ja pedagogisia mallejaan vastaamaan paremmin työelämän vaatimuksia. Laurea-ammattikorkeakoulu on yksi esimerkki oppilaitoksesta, joka yksittäisten toimien sijaan on luonut koko organisaation kattavan toimintamallin, Learning by Developing -mallin, jonka avulla ammattikorkeakouluille asetetut tehtävät (koulutus, aluekehitystyö ja t&k -toiminta) nidoetaan yhteen opiskelijan oppimisen edistämiseksi. Etelä-Suomessa seitsemällä paikkakunnalla toimiva Laurea pyrkii kehittämispohjaisen oppimisen mallilla tukemaan työelämälähtöistä koulutusta ja kytkemään tutkivan oppimisen erilaisiin kehittämishankkeisiin (Kallioinen 2008a.)

4.5 Laurean työelämälähtöinen toimintamalli - Learning by Developing

4.5.1 Toimintamallin perusta

Laurea toteuttaa ammattikorkeakoululain 932/2014 asettamaa kolmea keskeistä tehtävää, opetustyötä, tutkimus- ja kehittämistyötä ja aluekehitystyötä, panostamalla koulutuksen ja työelämän yhteen liittämiseen jo opintojen aikaisessa vaiheessa. Laurean strategian lähtökohtana on integroida opetus, tutkimus- ja kehittämistoiminta sekä aluekehitystehtävä kiinteäksi kokonaisuudeksi, jossa opiskelijat, opettajat, muu henkilöstö ja työelämän edustajat kykenevät yhteistyössä uudistamaan käytäntöjä ja luomaan uutta osaamista (Laurean pedagoginen strategia 2007, 3; Laurean strategia 2010-2012, 6). Pyrkiessään laatuyksiköksi uusimpaan ammattikorkeakoulujen toiminta- ja tuloskauden arviointiin on Laurea esityksessään kuvannut Learning by Developing -toimintamallin pyrkimyksiä liittää yhteen erityisesti opetus sekä tutkimus- ja kehitystoiminta, jolla tuetaan opiskelijoiden osaamisen kehittämistä luovuuden ja joustavien opintopolkujen kautta. Tämän tyyppisen opetusmenetelmän käyttö palvelee opiskelijoiden

omaa aktiivisuutta sekä ottaa huomioon yksilölliset tekijät, kuten työtavat ja persoonallisuuden. Se, että opittava asia konkretisoidaan osallistamalla oppija hankeprosessiin, toimii motivaation lähteenä sekä palvelee myös yrityksiä ja organisaatioita, jotka voivat halutessaan hyödyntää opiskelijoiden tuottamia tuloksia. Fränti ja Pirinen (2006, 36) korostavat LbD-muotoisen opiskelun jatkuvaa vuorovaikutusta työelämän kanssa ja kanssakäymistä monien verkostojen sisällä, jolloin myös alueellinen vaikuttaminen lisääntyy.

Mäki (2008) tarkastelee kehittämispohjaista oppimista asiantuntijatyökulttuurin näkökulmasta keskittyen asiantuntijuuteen Laurean toiminnan ilmentymänä. Mäen mukaan Laurea nojaa arvojensa perusteella yhteisöllisen työkulttuurin ihanteeseen (Mäki 2008, 23), mikä kertoo LbD:n työelämäyhteistyön lähtökohdista. Mäen sanoin "LbD pyrkii yhdistämään kaksi ammattikorkeakoulu-pedagogiikan keskeistä traditiota: ammattikasvatuksen ja tutkimuksellisuuteen perustuvan korkeakouluopetuksen" (2008, 24.). Näiden traditioiden yhdistäminen tapahtuu ammattikorkeakouluille määriteltyjen tehtävien integraatiolla, joka johtaa Laurean asiantuntijakulttuurin muuttumisen yhä työelämälähtöisempään suuntaan. Tätä toteutetaan hankekeskeisyydellä, jossa hankkeiden laatu on tärkeä tekijä onnistuneen, tarkoituksenmukaisen ja aidosti työelämälähtöisen oppimisen kannalta (Rauhala, 2006, 13-14).

Kehittämispohjaisen oppimisen prosessi on Laurean toiminnan ydin, jota pyritään yhdistämään korkeakoulun kolme tehtävää saumattomasti yhteen. Kallioinen (2008b) korostaa LpD:n kokemuksellisuuden merkitystä etenkin pedagogisesta näkökulmasta: kehittämishankkeiden kautta opiskelijat pääsevät opintojensa alkuvaiheista lähtien kiinni työelämäyhteistyöhön osaksi innovaatiojärjestelmää. Pedagogisen strategian pohjana toimii LbD:n perusajattelu, oppimiskäsitys, näkemys ohjauksesta, opettajuudesta ja osaamisen arvioinnista sekä käsitys oppimisympäristöjen kehittämisestä.

4.5.2 LbD:n oppimiskäsityksen lähtökohdat

Learning by developing -toimintamallin näkemystä oppimisesta voi taustoittaa oppimisen prosessinomaista luonnetta korostavien oppimisteorioiden valossa.

Raij (2006) on tarkastellut kehittämispohjaista oppimista praxis-lähtöisten oppimiskäsitysten kautta rinnastaen LbD:tä muun muassa Deweyn pragmaattiseen tietoteoriaan, Kolbin kokemukselliseen teoriaan, problem based learning -malliin (pbl), Engeströmin laajenevan oppimisen teoriaan sekä Hakkaraisen, Lonkan ja Lipposen pbl:stä johdettuun tutkivan oppimisen teoriaan. Näistä pragmatistinen oppimiskäsitys, pbl ja tutkiva oppiminen ovat myös Rauhalan (2006) jäsenyksessä LbD:n taustosta. Myös konstruktivistinen näkemys oppimisprosessista on hyvin lähellä LbD:n lähtökohtaista oppimiskäsitystä. Kaikissa oppimisteorioissa ja etenkin kehittämispohjaisessa oppimisessä korostuu prosessinomainen oppimiskokemus, johon liittyy olennaisina tekijöinä aktiivisuus, osallisuus, yhteisöllisyys ja yhteistyö sekä innovatiivisuus. Seuraavassa tarkastellaan kolmea, Laurean julkaisuissa usein esiintyviä, LbD:n taustalla vaikuttavia oppimiskäsityksiä.

Konstruktivistinen oppimiskäsitys. Konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa oppijan aktiivista kognitiivista toimintaa: tiedon prosessointi, tulkinnat ja aikaisemmat kokemukset jäsentävät opittavaa asiaa eli oppija jatkuvasti muokkaa tietoaan ja vastaanotettavaa informaatiota (Tynjälä 2002, 37). LbD:ssä painotetaan opittavan asian merkityksellistä puolta ja etenkin ”merkitysten aktiivista rakentamista” (Kallioinen 2008b, 117), joka kertoo kehittämispohjaisen oppimisen konstruktivisesta tiedonkäsityksestä. Konstruktivistisia oppimisteorioita on myös jaoteltu painoalueiden mukaan, joista esimerkkinä on Tynjälän, Heikkisen ja Huttusen (2005) kolmijako: kognitiiviseen konstruktivismiin perustuva oppimiskäsitys, sosiokulttuuriseen konstruktivismiin perustuva oppimiskäsitys ja pragmatistiseen konstruktivismiin perustuva oppimiskäsitys. Kaikki näkemykset korostavat oppijan roolia tiedon jäsentäjänä, mutta näkökulmat eroavat toisistaan. Kognitiiviseen konstruktivismiin perustuva oppimiskäsitys painottaa oppijan ymmärrystä, metakognitiota ja tiedonkäsityksen tunnistamista, kun sosiokulttuuriseen konstruktivismiin nojaava käsitys oppimisesta korostaa sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kontekstin tärkeyttä oppimisprosessissa. Pragmatistisen ajattelun mukaan taas ”oppiminen tapahtuu toiminnassa, ja toiminnallaan

ihminen muuttaa maailmaa” (Tynjälä ym 2005, 38). Niin kognitiivinen, sosiokulttuurinen kuin pragmatistinen näkökulma löytyy myös LbD:n taustalta: oman osaamistaidon seuraaminen, yhteistyössä oppiminen ja autenttisissa tilanteissa (hankkeissa) toiminen. Tynjälän (2002) mukaan konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä uutta tietoa opitaan aikaisemman tiedon pohjalta tulkintojen kautta. Tämän voi rinnastaa osaamisen tunnistamiseen, jota LbD:ssä tarkastellaan hankkeiden vaatimien tietotaitojen sekä opetussuunnitelman lähtökohtien kautta (Rauhala 2006, 13). Aikaisemmin hankitun osaamisen huomioinnilla koulutusta voidaan räätälöidä yksilöllisiin tarpeisiin, joka palvelee oppimisen tarkoituksenmukaisuutta.

Problem based learning ja tutkiva oppiminen. Problem based learning (pbl) eli ongelmaperustainen oppiminen nojaa kokemuksellisuuden ja aktiivisen osallistumisen korostamiseen (Savin-Baden 2000), jotka toimivat tärkeinä aspekteinä myös LpD:n oppimiskäsityksessä. Ongelmaperustaista oppimista luonnehtii joustavuus ja monipuolisuus, joka näkyy niin työtapojen runsaina mahdollisuuksina kuin yksilön huomioonottavana toimintatapana. Opiskelijat saavat runsaasti informaatiota, voivat säätää oppimista omien tarpeidensa mukaisesti ja linkittää jo olemassa olevaan tietotaitoon sekä oppivat itsenäisyyttä. (Savin-Baden 2000, 3).

Pbl suomennetaan usein tutkivaksi oppimiseksi, joka luonnehtii hyvin kehittämispohjaisen oppimisen perustavanlaatuista luonnetta: toimimalla aidoissa tilanteissa ja ratkaisemalla oikeita, olemassa olevia ongelmia tai luomalla jotain täysin uutta pyritään aktivoimaan opiskelijan oman luovuuden käyttö ja näin luomaan omakohtaisia, pysyviä oppimiskokemuksia. Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (2005) näkevät oppimisen rakenteen prosessina, joka sisältää tiedonhankintanäkökulman, osallistumisnäkökulman ja tiedonluomisnäkökulman. Näiden vaiheisiin vaikuttaa osaltaan myös oppimistyyli, ympäröivä kulttuuri arvoineen ja asenteineen, kriittisen ajattelun taso ja verkostot asiantuntijuuden jakamisen kenttänä.

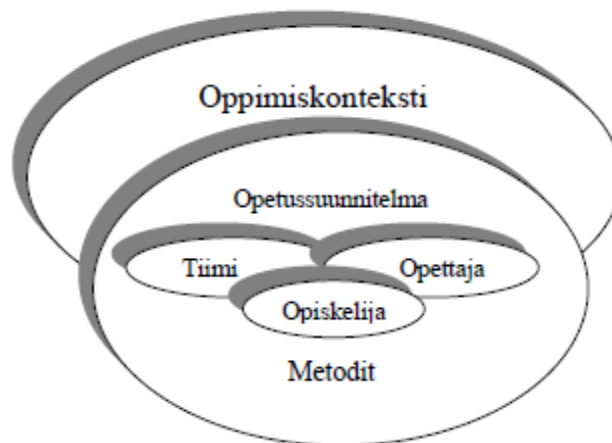
”Tutkivan oppimisen lähtökohtana on tutkimusprosessin ohjaaminen ongelmia asettamalla” (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2002, 208), joka on lähellä

ongelmalähtöisen eli problem based learning -toimintamallin perusajatusta. LpD:ssä oppimisprosessin lähtökohtana on työelämän käytäntöä uudistava kehittämishanke (Kallioinen 2008), joka toimii tutkivan oppimisen näkökulmasta ratkaisua vailla olevana ongelmana. Hakkaraisen ym (2002) tarkastelevat tutkivaa oppimista myös kyselevän tutkimusprosessin mallin kautta, joka painottaa kyselemistä tärkeänä toimintana uuden tiedon hankkimisen kannalta. Ongelman määrittäminen ohjaa oppijan kysymyksenasettelua aikaisemman tiedon pohjalta aktiivisten ajatteluprosessia ja kognitiivisten tavoitteiden asettamista. LpD:ssä erotetaan ongelma- ja uudistamisperusteinen oppiminen, mutta molemmilla on tavoitteena löytää tutkivan oppimisen kautta jotain uutta tai uudistettua (Laurean pedagoginen strategia 2007).

4.5.3 Hankkeistaminen eli projektiopiskelu tärkeimpänä koulutuksen ja työelämän yhteistyön muotona

Fräntin ja Pirisen (2005) mukaan kehittämispohjaisen oppimisen tärkein työelämäyhteistyön muoto on hankkeistaminen, jolla Laurea pyrkii toteuttamaan tutkivan oppimisen konseptia työelämää hyödyttävällä toimintatavalla. Kehittämishankkeet toimivat oppijoiden oppimisympäristönä, jossa pyritään löytämään uusia, innovatiivisia ratkaisuja autenttisiin työelämän kehittämis- ja ongelmatilanteisiin. Puhutaan integratiivisesta oppimisympäristöstä, joka viittaa Laurean kolmen tehtävän integraatioon. Fränti ja Pirinen tuovat esiin kohteellistamisen käsitteen eli uuden osaamisen tuottamisprosessin suuntaamisen hankkeeseen, jonka tutkimus- ja kehittämistyöhön osallistuvat opettajat, opiskelijat ja työelämän edustajat yhteistyön ja verkostoitumisen kautta. He korostavat hankkeisiin osallistumisen mahdollistamaa asteittain syvenevän oppimisen luonnetta, joka ottaa huomioon myös opiskelijan henkilökohtaisen oppimissuunnitelman.

Virolaisen ja Valkosen (2002, 19) sanoin: ”Koulun ulkopuoliset oppimisympäristöt huomioiva oppimiskäsitys edellyttää opiskelijoiden aktiivisen osallistumisen ja osallisuuden huomiointia tärkeänä oppimisen edellytyksenä. Se painottaa oppijoiden tiedon konstruoinnin ja kontekstuaalisuuden merkitystä”. Tämä näkemys kuvastaa hyvin LbD:n taustalla vaikuttavia oppimiskäsityksiä, joissa tekemisen ja osallistumisen kautta ratkaistaan autenttisissa ympäristöissä olevia ongelmia (tutkiva oppiminen/pbl) työstäen aktiivisesti ympärillä olevaa tietoa (konstruktivistinen oppimiskäsitys). Laurean oppimisympäristö eli hankeprosessi toimii kokonaisvaltaisena oppimiskontekstina, jossa tietotaito hankitaan ongelmanratkaisu-, toiminta-, ja kehittämistehtävissä (Fränti & Pirinen 2005; Fränti & Pirinen 2006). Vesterinen (2001) puhuu projektipedagogiikasta, jolla hän viittaa ammattikorkeakoulun pyrkimykseen vastata työelämän tarpeisiin. Projektipedagogiikka ja hankkeistaminen ovat käsitteinä siis hyvin samansuuntaisia. Myös Vesterinen luonnehtii projektiopiskelua kokonaisvaltaiseksi opetustoiminnaksi ja on eritellyt projektiopiskelun pedagogiset perustekijät (kuvio 2):



KUVIO 2. Projektiopiskelun pedagogiset perustekijät (Vesterinen 2001, 72)

Kehittämispohjaisen oppimisen näkökulmasta kuvioon voisi lisätä opiskelijan ja opettajan rinnalle työelämän edustajan, ja nämä kolme toimijaa muodostaisivat tiimin. Oppimiskontekstina toimisi kehittämishanke, jota pyrittäisiin uudistamaan Laurean osaamispohjaisen opetussuunnitelman mukaisesti toimijoiden

yhteistyössä. Olennaista on kuvion osien keskinäinen dynaaminen vuorovaikutus (Vesterinen 2001).

Kehittämispohjaisessa oppimisessa jaettu asiantuntijuus sekä osallistuva ja osallistava opetus luovat pohjaa yhteistyölle. Puhutaan kumppanuudesta, joka työelämälähtöisessä tutkimus- ja kehittämishankkeessa merkitsee ”opettajien, työelämäasiantuntijoiden ja opiskelijoiden osaamisen kehittämisen kumppanuusverkostoa”. (Laurean pedagoginen strategia 2007, 10-11.) Nummenmaa (2002, 135) kuvailee oppimiskumppanuutta osallistumisen prosessiksi, jossa ryhmän jäsenten tietotaito toimii oppimisen voimavarana. Oppimiskumppanuus on ilmaukseltaan positiivinen ja sopii luontevasti LbD:n ajatukseen opiskelijan roolista tasavertaisena yhteistyökumppanina t&k -hankkeissa (Laurean pedagoginen strategia 2007). Myös tiimioppimisen piirteitä, kollektiivista oppimista, voidaan nähdä hankkeistamisen taustalla: pohtiva tiimi pyrkii tavoitteelliseen toimintaan reflektion kautta (Ruohotie 2002). Hanketoiminnan tarkoitus on luoda uutta tietoa, joka annettaessa tiimin hoidettavaksi Ruohotien mukaan vaatii kollektiivista, yhteisöllistä oppimista. ”Yhteisen toiminnan tuloksena syntyvän uuden tiedon oletetaan kasvattavan kollektiivisen tiedon määrää ja parantavan sen laatua” (Ruohotie 2002, 237).

Yhteistyössä oppimista ja sen piirteitä (collaborative learning) on tutkinut myös Dillenbourgh (1999), jonka mukaan toimijoiden yhteisymmärrys myös toisiaan eikä pelkästään tavoitetta kohtaan on hyvin tärkeä elementti onnistuneessa yhteistyössä. Yhteistyötä ohjaavat tilanne, jäsenten välinen vuorovaikutus, itse prosessi ja sen kulku sekä vaikutukset eli lopputulos. Esimerkkinä yhteistyössä oppimisesta Learning by developing -toimintamallissa on BarLaurea, jossa oppijat muodostavat palvelukehitystiimejä yhdessä työelämäntoimijan eli ravintola- ja keittiöpäällikön kanssa. Yhteisöllisyys, sosiaalinen ympäristö, kulttuurinen konteksti ja oppimista edistävä ilmapiiri ovat tärkeitä aspekteja oppimisprosessissa, joka kertoo LbD:n moniammatillisuuden ja vuorovaikutuksen merkityksen tunnustamisesta. (Fränti & Pirinen, 2005.)

5 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen lähtökohtana on aina jokin ongelma tai tehtävä, johon tutkimuksella halutaan jollain tapaa vastata. Tutkimustehtävien tai tutkimuskysymysten määrittely on vaativa vaihe, jossa tutkijan on selvitettävä itselleen mitä hän halua saada selville (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009). Esimerkiksi Hesse-Biber ja Leavy (2011, 9-12) ovat määritelleet laadullisessa tutkimuksessa käytettävät, tutkimuskysymysten asettelua helpottavat ja ohjaavat tutkimusotteet kolmeen tavoitteeseen sen perusteella, mitä tutkimuksessa halutaan saada selville: tutkiva tutkimusote (exploratory research), kuvaileva tutkimusote (descriptive research) ja selittävä tutkimusote (explanatory research). Tässä tutkimuksessa tavoitteena on kuvata ja ymmärtää kokemusta, joten edellä mainittujen erittelyiden perusteella tutkimuskysymykset tulisi muodostaa kuvailevan tutkimusotteen mukaisesti.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tutkia Learning by Developing -toimintamallin mukaisesti opiskelleiden kokemuksia koulutuksen aikaisesta työelämälähtöisyydestä sekä näkemyksiä koulutuksen aikana opituista työelämävalmiuksista ja niiden vastaavuudesta työelämässä tarvittavien työelämävalmiuksien kanssa. Tutkimuksen pääteemoina ovat siis työelämälähtöisyys sekä työelämävalmiudet ja näitä teemoja tarkastellaan Learning by Developing -toimintamallin valossa.

Työelämän kasvavat vaatimukset yksilön osaamiselle asettavat myös koulutuksen järjestäjille vaatimuksia työelämälähtöisempään koulutuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Työelämälähtöisessä koulutuksessa oppilaitos, työelämä ja opiskelija ovat yhteistyön osapuolia. Tämän yhteistyön ensisijaisen toimijan tulisi olla opiskelija, jonka hyväksi koulutuksen työelämälähtöisyyttä toteutetaan ja kehitetään. Tämän tutkimuksen avulla halutaan antaa ääni juurikin tälle toi-

mijaryhmälle ja selvittää heidän kokemuksiaan koulutuksen aikaisen työelämä-
lähtöisyyden ilmenemismuodoista, toimivuudesta ja tarkoituksenmukaisuu-
desta. Työelämälähtöisyysteeman tutkimuskysymys muodostettiin seuraavaksi:

**Millä tavoin haastateltavat kokevat koulutuksensa aikaisen työelämä-
lähtöisyyden?**

Työelämään siirtyminen ja työmarkkinoilla kilpaileminen edellyttää myös eri-
laisten työelämävalmiuksien omaksumista. Koulutuksen oletetaan tarjoavan
opiskelijalle tietoja ja taitoja, joita hän tulee työelämässä tarvitsemaan. Alat ja am-
matit muuttuvat nyky-yhteiskunnassa kuitenkin vauhdilla, joten koulutuksen
tarjoamien ja työelämän vaatimien taitojen kohtaanto voi olla heikko. Tällä tut-
kimuksella haluttiin selvittää valmistuneiden käsityksiä koulutuksen aikana opi-
tuista työelämävalmiuksista ja niiden kohtaamisesta työelämässä vaadittavien
taitojen kanssa. Työelämävalmiuksien tutkimuskysymys muodostettiin seura-
vaksi:

**Mitä työelämävalmiuksia haastateltavat ovat koulutuksensa aikana op-
pineet ja millä tavoin ne vastaavat työelämässä tarvittavia työelämäval-
miuksia?**

Laurea on pyrkinyt vastaamaan työelämän muutokseen kehittämällä Learning
by Developing -toimintamallin, jolla he valmistavat opiskelijoita työelämään tar-
joamalla jo opiskeluaikana autenttisia kokemuksia työelämässä toimimisesta.
LbD:n tavoitteet ovat monipuolisia, mutta tämän tutkimuksen kautta haluttiin
selvittää, toteutuvatko tavoitteet työelämälähtöisyyden ja työelämävalmiuksien
näkökulmasta ja millaisia toimintamallin mukaisesti opiskelleiden kokemukset
LbD:stä ovat. LbD-teeman tutkimuskysymys muodostettiin seuraavaksi:

**Millä tavoin haastateltavat arvioivat Learning by Developing -toiminta-
mallia?**

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Tutkimuksellinen lähestymistapa

Ihmisten kokemuksia ja käsityksiä tutkittaessa on luontevaa käyttää kvalitatiivista eli laadullista tutkimusotetta, sillä kyseinen lähestymistapa antaa tutkittavalle mahdollisuuden saada äänensä kuuluviin. Tutkija voi asettua tutkittavan asemaan tai vähintäänkin pyrkiä ottamaan huomioon hänen näkökulmansa, kun aineistonkeruu tapahtuu vuorovaikutteisessa tilanteessa yhdessä tutkittavan kanssa. Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena on ymmärtää ja selittää esimerkiksi kokemuksia, käsityksiä ja ilmiöitä huomioiden näiden taustalla vaikuttavat tekijät. (Hennink, Hutter & Bailey, 2011).

Laadullisessa tutkimuksessa voi käyttää tutkimuksen luonteesta riippuen monia erilaisia tutkimusmetodeja (Huusko & Paloniemi 2006). Tähän tutkimukseen on valittu fenomenologisen lähestymistavan kaltainen tausta-ajattelu, sillä tutkimuksen tavoitteena ei ole yleistää tutkimustuloksia laajaan mittakaavaan vaan pyrkimys selvittää kohderyhmän kokemuksia toimintaympäristöstään eli tässä tapauksessa Learning by Developing -toimintamallista ja siihen liittyvistä työelämälähtöisyyden ja työelämävalmiuksien ilmiöistä. Laine (2007) korostaa, että fenomenologinen tutkimus saa soveltavan muotonsa tutkimuksen eri tekijöiden tuloksena ja että fenomenologinen metodi on ennen kaikkea tutkimusote ilman tarkkoja rajauksia tai määritelmiä. Myös tässä tutkimuksessa fenomenologinen lähestymistapa toimii näkökulmana, joka ohjaa tutkimuksen tavoitteiden toteutumista, mutta on joustava ja antaa mahdollisuuden monitulkintaisuuteen.

Tässä tutkimuksessa pyrkimyksenä on kuvata kohderyhmien henkilöiden käsityksiä työelämävalmiuksista sekä subjektiivisia kokemuksia koulutuksen työelämälähtöisyydestä LbD-toimintamallin näkökulmasta. Tästä syystä fenomenologinen lähestymistapa on valittu tutkimuksen metodologista osuutta ohjaavaksi lähtökohdaksi sillä ”--tutkijan tavoite on ymmärtää kokemuksellinen ilmiö sellaisena kuin se on ja kuvata se niin, että se säilyttää oman merkitysyhtey-

tensä muuttumatta tutkijan merkitysyhteydeksi.” (Lehtomaa 2009, 163). Tutkittavien luomat merkitykset asioille ja ilmiöille heijastuu myös kokemuksiin ja tähän yhteyteen pyritään olemaan itse tutkimustilanteessa vaikuttamatta tutkijan tekemillä merkityksenannoilla ja tulkinnoilla.

6.2 Tutkimuksen kohdejoukko

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa kohdejoukon koon määrittelylle ei ole selkeitä ohjenuoria, vaan kohdejoukon suuruus riippuu tutkittavasta ilmiöstä, tutkimustehtävästä sekä saturaatiosta eli aineiston kylläntymisestä. (Hirsjärvi ym. 2009). Tämän tutkimuksen kohdejoukko koostui seitsemästä henkilöstä. Alkuperäinen tavoite kohdejoukon laajuudelle oli kymmenen henkilöä, mutta aikarajan, kohderyhmän henkilöiden sijainnin haastattelijaan nähden, käytännön järjestelyjen sekä viime hetken peruutusten vuoksi kohdejoukko jäi alkuperäistä pienemmäksi. Kvalitatiivisessa aineistossa kohdejoukon laajuus ei kuitenkaan ole niin merkittävässä asemassa kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa, sillä laadullinen tutkimus toimii tapaustutkimuksen luonteisesti kokemusten kuvantajana, ei yleistävänä teoriana (Hirsjärvi ym. 2009, 181).

Jotta tutkimuksen tavoitteet täyttyisivät ja kohdejoukolla olisi kokemusta niin työelämässä toimimisesta kuin opiskelusta LbD-mallin mukaisesti, kohdejoukon valintaa varten asetettiin kriteereitä. Nämä kriteerit muodostettiin seuraaviksi:

- tutkimushenkilön tulee olla opiskellut LbD-toimintamallin mukaisesti
- tutkimushenkilön valmistumisesta saa olla aikaa enintään kolme vuotta
- tutkimushenkilön tulee toimia haastatteluhetkellä oman alansa työtehtävissä

LbD-toimintamallin ollessa tutkimuksen läpileikkaava näkökulma, kohdejoukon tulee olla kyseisen mallin mukaisesti opiskelleita henkilöitä. Heillä tulee olla

omakohtaista kokemusta kyseisen opetussuunnitelman mukaan opiskelemisesta. Näin ollen kohdejoukko on ryhmä Laureasta vuonna 2009 tai jälkeen valmistuneita henkilöitä. Kolmen vuoden valmistumisen raja asetettiin siitä syystä, että LbD-toimintamalli on melko uusi ja otettu Laureassa käyttöön vasta vuonna 2006. Kolmen vuoden rajapyykkiä tukee myös ajatus siitä, että koulutuksesta työelämään siirtymisestä ei ole ajallisesti kovin kauan, joten kohdejoukon henkilöt muistavat todennäköisesti paremmin opiskeluaikansa ja heidän on helpompi verrata opiskelua ja työelämää keskenään. Jotta tämä vertailu mahdollistuisi tutkimuskysymysten kannalta oikein, yhtenä kriteerinä toimi oman alan työtehtävissä työskentely.

6.3 Aineiston keruu

6.3.1 Aineistonkeruumenetelmä

Eskola ja Suoranta (1999) ovat tarkastelleet etenkin suomalaisissa tutkimuksissa paljon käytettyä teemahaastattelua eritellen sen suosioon johtavia syitä. Tärkeäksi tekijäksi he ovat nostaneet muun muassa teemahaastattelun vapaamuotoisuuden, joka merkitsee vastaajien huomioonottamista avoimen keskustelun kautta. Teemojen kautta myös varmistetaan samoista asioista puhuminen jokaisen vastaajan kohdalla, jolloin asialinja pysyy oikeana. Lisäksi teemat toimivat ”konkreettisenä kehikkona”, joka auttaa tutkijaa aineiston analyysivaiheessa. Teematasolla pysyminen antaa mahdollisuuden vuorovaikutukselle ja haastateltavan äänen kuuluvuudelle. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48.) Hyödyt näkyvät sekä haastateltavalle että haastattelijalle tehden tilanteesta mahdollisimman luontevan ja tuloksellisen.

Laine (2007, 37) ei suosittele fenomenologista lähestymistapaa noudattavalle tutkimukselle metodiksi teemahaastattelua, sillä ”Haastattelukysymysten tulisi olla avoimia, mahdollisimman vähän vastausta ohjaavia.” Tässä tutkimuksessa määriteltiin kuitenkin määritelty teemat, joiden kehyksissä haastattelut ha-

luttiin toteuttaa ja tällöin teemahaastattelu sopii parhaiten tutkimuksen toteuttamiseen. Haastattelurunko laadittiin teoriaohjaavasti, mutta kysymystenasettelulle jätettiin tilaa aineistolähtöiseen analyysiin.

6.3.2 Aineistonkeruun toteutus

Haastateltavia hankittiin keskitetysti yhden foorumin kautta, joksi valikoitui Laurean alumnit ry -järjestö. Kyseinen haastateltavien etsinnän tapa valittiin sillä perusteella, että järjestöllä on kootusti tiedossa oppilaitoksestaan valmistuneiden yhteystietoja ja heidän tavoitettavuus järjestön kautta on hyvä. Oli myös syytä olettaa, että alumnitoimintaa järjestävään järjestöön kuuluvat alumnit ovat aktiivisia toimijoita koulutuksen ja työelämän välillä valmistumisensa jälkeen, joten heidän halukkuutensa haastatteluun on suurempi.

Järjestön silloista puheenjohtajaa lähestyttiin sähköpostin välityksellä ja häntä informoitiin haastateltavien valinnan kriteereistä. Haastattelupyyntö julkaistiin Laurean alumnit ry:n verkkosivuilla ja puheenjohtaja lähestyi joitain alumneja henkilökohtaisesti. Puheenjohtajan ja verkkoilmoituksen kautta saatiin kymmenen haastatteluun halukkaiden yhteystiedot. Näitä potentiaalisia haastateltavia lähestyttiin henkilökohtaisesti sähköpostitse. Jokaisen haastateltavan kanssa sovittiin haastatteluaikeita ja he saivat haastatteluteemojen suuret linjat tiedokseen ennakkovalmistautumista varten.

Haastattelut toteutettiin elokuussa 2012 pääkaupunkiseudulla, jossa suurin osa haastateltavista asui haastatteluhetkellä. Haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 3 tuntia 52 minuuttia, joista lyhin haastattelu oli pituudeltaan noin 24 minuuttia ja pisin noin 56 minuuttia. Haastateltavista kolme perui haastatteluaikeensa henkilökohtaisesti syihin tai matkustusongelmiin vedoten. Yksi kuitenkin suostui haastateltavaksi sähköpostin välityksellä ja hänelle lähetettiin haastattelukysymykset sähköisesti.

Aineiston keruuvaiheessa kävi ilmi, että kaikki haastateltavat olivat opiskelleet liiketalouden koulutusohjelmissa ja suuri osa Learning by Ventures (LbV) -toimintamallin mukaisesti, joka on yrittäjyyteen keskittyvä hankkeistamisen

muoto Laureassa. Tästä syystä tutkimus ei ole otokseltaan niin laaja ja monipuolinen, että se antaisi kokonaiskuvaa LbD:n toiminnasta.

6.4 Aineiston analyysi

Ruusuvuoren, Nikanderin ja Hyvärisen (2010) mukaan haastatteluanalyysi voidaan pilkkoa seitsemään vaiheeseen, jotka voi nähdä alkavan tutkimusongelman asettamisesta ja johtavan lopulta teoreettiseen dialogiin tulosten ja tutkimuskysymysten välillä. Haastattelututkimuksessa vaiheet ovat kuitenkin toisiinsa kietoutuneita, joten he kehottavat tarttumaan tulosten kirjoittamiseen ja tulkintaan jo aineistoon tutustumisen vaiheessa. Heidän mukaansa erityisesti aineiston luokittelu, analysointi ja tulkinta ovat keskeisiä osa-alueita analyysissa, ja tässäkin tutkimuksessa on pyritty seuraamaan tätä kaavaa.

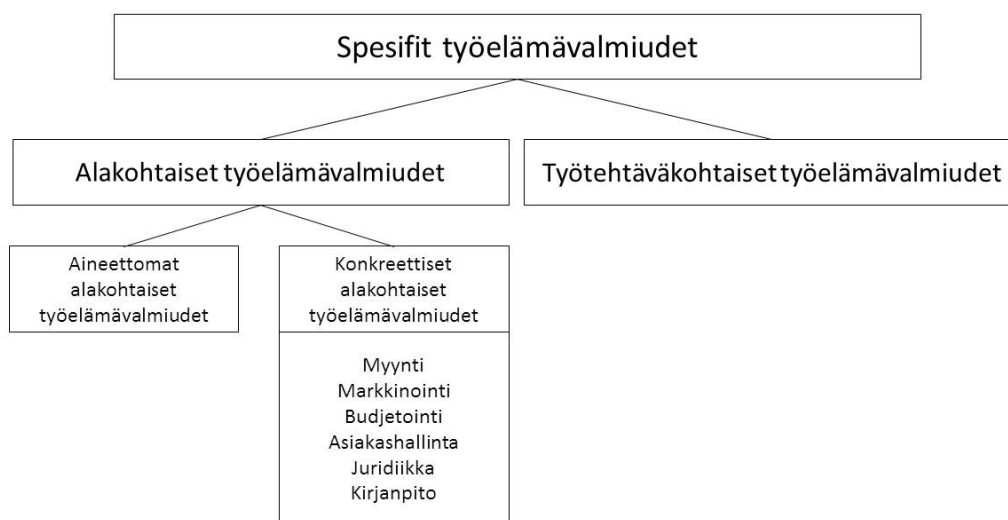
Tässä tutkimuksessa on runsaasti käsitteisiin nojaavia elementtejä, joten luokittelun merkitys on korostunut. ”Luokittelun tehtävänä on aineiston järjestelmällinen läpikäynti tutkimusongelman, keskeisten käsitteiden ja lähtökohtien määrittämällä tavalla” (Ruusuvuori ym. 2010, 18.). Tämän tutkimuksen aineistoa on lähestytty kirjallisuuskatsauksen ja tutkimuskysymysten tarjoamien teemojen (työelämälähtöisyys, työelämävalmiudet, Learning by Developing -toimintamalli) valossa, mutta tutkimus ei ole täysin teorialähtöinen: aineistosta on pyritty löytämään haastateltavien kertomuksista aitoja kokemuksia ja näkemyksiä ennalta määriteltuihin teemoihin, mutta tarkempaa rajausta ei ole tehty. Kiviniemen mukaan (2007) analyysissa keskeistä on luoda itseään kantava kokonaisrakenne luokittelun kautta, joka mahdollistaa tulosten tarkastelun ja analysoinnin. Tämän tutkimusaineiston analyysissa käydään siis vuoropuhelua teorialähtöisyyden ja aineistolähtöisyyden välillä.

Tämän tutkimuksen aineiston analyysi aloitettiin lukemalla litteroidut haastattelut läpi useaan otteeseen tehden merkintöjä ja muistiinpanoja litteroinnin joukkoon. Kun aineistosta oli saatu yleiskuva, aloitettiin systemaattinen analyysi pääteemoittain: 1) työelämälähtöisyys, 2) työelämävalmiudet ja 3) Learning

by Developing -toimintamalli. Haastattelut saivat edetessään hyvin kertomuksenomaisen muodon eli aineiston tarinoista oli poimittava kuhunkin teemaan sopivia elementtejä. Aineiston analysoinnissa oli hyvin olennaista löytää juuri näihin teemoihin liittyvät lausahdukset, kokemukset ja merkityksenannot. Näitä löytöjä kirjattiin ylös käyttämällä apunaan excel-työkalua ja värikoodien käyttämistä muistiinpanojen lisäksi. Erityisesti pääteeman 2) kohdalla haettiin haastateltavien kokemuksiin ja käsityksiin perustuvia käsitteitä, joten teeman luokittelua lähestyttiin aineistolähtöisemmin muihin teemoihin verrattuna. Aineistosta nostettiin niin suoria haastateltavien ilmaisuja kuin tarinoista tulkittavissa olevia työelämävalmiuksien käsitteitä, ja näitä abstrahoiitiin eli pelkistettiin ilmaisuja luokittelun helpottamiseksi (Tuomi & Sarajarvi 2009).

Aineisto luokiteltiin pääteemojen alle etsimällä sekä yhteneväisiä että eriäviä haastateltavien ilmaisuja. Jokaisessa pääteemassa on luokittelun avulla eritelty kohdejoukon näkökulmasta merkityksellisiä asioita. Erityisesti työelämävalmiuksia käsittelevän teeman myötä haluttiin eritellä tuloksia käsitte-tasolla, joten aineistosta nostettuja käsitteitä ryhmiteltiin samankaltaisuuden perusteella, kuten taulukossa 2 demonstroidaan:

TAULUKKO 2. Analyysin luokittelu- ja ryhmittelyprosessin esimerkkikuvaus.



Taulukossa on esimerkki Työelämävalmiudet-pääloukan alla olevasta Spesifit työelämävalmiudet-alaluokasta ja edelleen tämän alle määritellyistä luokista; konkreettiset alakohtaiset työelämävalmiudet -alaluokkaan on ryhmitelty aineistosta poimittuja liiketoiminta-alalle tyypillisiä taitovaatimusten käsitteitä ja esimerkkejä.

6.5 Laadullisen aineiston eettisyys ja luotettavuus

Aineiston keruu- ja käsittelyvaiheessa on syytä huomioida tutkimuksen luottavuuteen ja eettisyyteen liittyvät seikat. Laadullisessa tutkimuksessa on usein kyse ihmistutkimuksesta, joten erityishuomiota täytyy kiinnittää oikeudenmukaisuuteen ja tutkittavien suojaan (Hesse-Biber & Leavy 2011). Anne Ryen (2004, 231-236) on eritellyt laadullisen tutkimuksen eettisiä standardeja tutkittavien oikeuksien turvaamiseksi. Tutkittavilla on oikeus tietää, mitä, miten ja miksi tutkitaan, ja heillä on oikeus keskeyttää tutkimusprosessi missä vaiheessa hyvänsä (codes and consent). Tutkittavilla on oikeus pysyä anonyymeina eli tutkimuksen tulee olla luottamuksellista (confidentiality). Tutkijan ja tutkittavien välillä tulee vallita luottamus (trust) eli tutkittavien tulee voida luottaa tutkijaan tutkimusprosessin eri vaiheissa.

Tässä tutkimuksessa haastateltavia lähestyttiin henkilökohtaisesti ja haastattelupyynnön yhteydessä heille kerrottiin, mistä tutkimuksessa on kysymys. He myös saivat haastattelurungon teemat etukäteen tutustuttavaksi. Aineistossa heidät on pidetty nimettöminä ja tutkimuksen päätösvaiheen jälkeen tutkimusaineisto eli haastatteluäänitteet ja litteroinnit hävitetään. Näillä toimilla pyritään varmistamaan, että haastateltavat tiesivät, mihin he ovat lupautuneet ja mihin heidän haastattelujaan käytetään ja ettei tutkimusaineistoa käytetä tarkoituksenvastaisesti.

Laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruuseen liittyy usein vaihtelua eli tutkimusprosessin edetessä tutkijan näkemykset ja tulkinnat kehittyvät - tämä liittyy kuitenkin luonnollisesti tutkimuksen kehitysprosessiin. Jotta tutkimuksen luotettavuus säilyisi, tämän vaihtelun tiedostaminen ja näkyväksi tekeminen on

tärkeää. (Kiviniemi 2007, 81). Tässä tutkimuksessa esimerkki aineiston keruuvaiheen vaihtelusta on muutaman haastattelun jälkeinen havainto siitä, että kohdejoukko oli alkuperäistä suunnitelmaa huomattavasti homogeenisempi eli haastateltavat olivat kaikki saman koulutusalan edustajia. Myös Nikander (2010) korostaa analyyttistä läpinäkyvyyttä ja aineiston ankkurointia tutkimusprosessiin, joilla parannetaan tutkimuksen validiteettia. Tässä tutkimuksessa muun muassa sitaattien käytöllä on pyritty tukemaan tulkintoja sekä luomaan yhteneväisyyttä johtopäätösten ja aineiston välille.

7 KOULUTUKSEN AIKAINEN TYÖELÄMÄLÄHTÖISYYS VALMISTUNEEN NÄKÖKULMASTA

Haastateltavia pyydettiin kuvaamaan opiskeluaikaisia kokemuksia projekteissa toimimisesta ja työelämälähtöisyyden ilmenemismuodoista. Tutkimuksen toinen pääteema, työelämälähtöisyys, ohjasi aineistosta etsittävien aiheiden luokitte-
 telua. Aineiston työelämälähtöisyyteen viittaamista kertomuksista koostettiin kolme alateemaa: työelämälähtöisyydestä työelämäkeskeisyyteen, vastuunjako ja vuorovaikutus sekä työelämäyhteyksien käytänteitä (taulukko 3).

TAULUKKO 3. Kokemuksia työelämälähtöisyydestä haastateltavien mukaan.

KOKEMUKSIA TYÖELÄMÄLÄHTÖISYYDESTÄ

TYÖELÄMÄLÄHTÖISYYDESTÄ TYÖELÄMÄKESKEISYYTEEN	VASTUUNJAKO JA VUOROVAIKUTUS	TYÖELÄMÄYHTEYKSIEN KÄYTÄNTEITÄ
Opinnot työnä, hankkeet työympäristönä	Opiskelijan vastuu omasta oppimisestaan	Hanketoiminta
Yksilöllinen opintopolku	Opettajien osaamisen, asenteen ja verkostojen merkitys	Alumnitoiminta
Yrittäjyys	Yritysyhteistyön pelisäännöt selviksi	Opinnäytetyö työelämään
		Yritysvierailut ja vierailevat työelämän edustajat
		Harjoittelu

7.1 Työelämälähtöisyydestä työelämäkeskeisyyteen

Haastateltavien puheista oli tulkittavissa tietynlainen suhtautumistapa koulu-
 tuksen työelämälähtöisyyteen: työelämässä toimiminen oli opiskeluajan keski-
 össä sen sijaan, että se olisi opintoja ohjaava näkökulma. Haastateltavien kerto-
 muksissa työn tekemisen ja opiskelun raja hälveni, joka kertoo hankkeistamisen

kokonaisvaltaisesta omaksumisesta. Haastateltavat kokivat opiskeluaikansa olevan ennemminkin työkokemuksen kartuttamista kuin opintosuoritusten tekemistä.

7.1.1 Opinnot työnä, hankkeet oppimisympäristönä

Haastateltavat ovat omien sanojensa mukaan hyvin toimintaorientoituneita henkilöitä – tämä näkyi haastateltavien kertomuksissa, jotka etenivät lineaarisesti ja tekemisen vaiheiden näkökulmasta. Monet heistä perustelivat ammattikorkeakouluopintojen aloittamisen syitä suhteessa yliopisto-opintoihin, joista mielikuva oli teoreettinen ja lukupainotteinen: ammattikorkeakoulutus tarjosi mielekkäämmän vaihtoehdon käytännönläheisyytensä vuoksi. Haastateltavat eivät rinnastaneet toimintaorientoituvuutta suoraan oppimiskäsitykseen, vaan perustelivat tätä persoonallisuuden piirteenä ja ominaisuutenaan toimijana. He kokivat olevansa persoonana enemmän tekijöitä kuin ajattelijoita. Mitä luultavimmin he ovat myös oppijoina käytännönläheisiä eli oppimiskäsitykseltään kokemuksellisuutta korostavia. Kokemuksellisen oppimiskäsityksen mukaisesti oppija tarvitsee itse tekemisen ja sovellettavuuden kautta todellisen tarttumapinnan uuden oppimiselle. LbD antaa kokemuksellisille oppijoille konkreettisen oppimisympäristön, jossa oppiminen tapahtuu autenttisesti ja osallistavasti. Eräiden haastateltavien sanoin:

--kiitos oikeesti tavallaan niinku kuuluu tän mallin olemassaololle et me pystyttiin suorittaa meän opintoja... (Haastateltava 2)

--ehkä mun mielest vois kattoo aika paljon peiliinki et jos sä oot oikeesti aikuinen ja opiskelija ni kaikkee ei tehä sun puolest valmiiks et tota ehkä se ei tän tyyppinen koulutusohjelma sit sovi semmosille jotka halua kaiken tosi niinku valmiina. (Haastateltava 3)

Suurin osa haastateltavista koki opintoaikansa enemmän työntekona kuin opiskeluna. Hankkeet olivat heille ensisijaisesti työpaikkoja. Erityisesti yrittäjyyteen

painottavan LbV:n mukaisesti opiskelleiden kertomuksissa korostui työnteko ja hankkeista puhuttiin työprojekteina. Monella henkilökohtaiset tavoitteet liittyivät ainoastaan hankkeiden tavoitteisiin ja opiskelua koettiin tehtävän työn ehdoilla. Hankkeista muodostui haastateltaville itseisarvo. Muun muassa kertoessaan esimerkkejä opintojensa aikaisista projekteista eräs haastateltava kuvaa hankkeessa toimimistaan seuraavasti:

--siit riitti viidelle ihmiselle hommii opiskelun ohessa... (Haastateltava 2)

Lausahduksessa on nähtävissä haastateltavan tekemä vastakkainasettelu työntekolle ja opiskelulle ja hän koki hankkeissa toimimisen olevan juurikin työtä, ei opiskelua. Hänen kertomuksissaan välittyi työntöön ensisijaisuus opintoihin nähden ja hankkeissa tehty työ hyväksiluettiin jälkikäteen opintoihin niiltä osin kuin ne sopivat koulutuksen tavoitteisiin. Moni koki hankkeissa toimimisen erillisenä toimintana eikä osana opintoja tai LbD:n toimintamallin mukaisesti opiskelujen muotona. Voi miettiä, puhutaanko koulutuksen työelämälähtöisyyden ääripäästä, kun opintoja tehdään työn ehdoilla ja oppimistavoitteet jäävät muun toiminnan jalkoihin. Toteutuuko opetussuunnitelma, kun hankkeita ei muodosteta oppimistavoitteiden mukaisesti?

Useampi haastateltava ei kokenut opintoja tai opiskelua itsessään motivoiviksi vaan motivaatio kohdistui tehtävään työhön eli hankkeissa toimimiseen. Haastateltaville on tärkeää kokea tekevänsä jotain, jolla on tarkoitus ja he kokivat LbD:n tarjoavan mahdollisuuksia valita ja kehittää niitä vaihtoehtoja, jotka ovat itselle merkityksellisiä. Tämä näkyi haastateltavien opiskeluissa niin, että he haikertuivat hankkeisiin ja tehtäviin, jotka olivat itselle mielenkiintoisimpia ja joita he pystyivät itse määrittämään sopiviksi.

7.1.2 Yksilöllinen opintopolku

Haastateltavien kertomusten perusteella LbD-toimintamallin voi nähdä luovan otollisen lähtökohdan yksilöllisen opintopolun rakentamiselle. Heidän näkemys-

tensä mukaan projektivalinnat oli mahdollista tehdä omien mielenkiinnon kohteiden perusteella ja projektit muodostuivat tekijöidensä näköiseksi. Haastateltavat korostivat omia valintoja ja aikatauluista huolehtimista, joten opintojen eteneminen sujui omaan tahtiin, toisilla nopeammin ja toisilla hitaammin. Yksilöllinen opintopolku muodostui haastateltavilla omien lähtökohtien, tavoitteiden, kiinnostuksen kohteiden ja ajankäytön hallinnan perusteella.

Jokainen hanke oli erilainen ja opiskelijan tehtävänkuva hankkeissa vaihteli, riippuen omista ja projektiryhmän valinnoista, tavoitteista ja tehtävänjaoista. Vaarana oli turvallisuuden hakuisuus ja ajautuminen juuri niihin tehtäviin, jotka jo hallitsi ja koki itselle mielekkäämpinä: jokainen projektin jäsen teki, mitä parhaiten osasi ja muiden tehtävänkuvien oppiminen saattoi jäädä vajavaiseksi.

No se vedettiin sit ihan suoraan sanoen silleen et se joka osas parhaiten ni se teki ne -- (Haastateltava 3)

-- seki on liian helppoa sit tavallaan välillä jos tietää et joo tee sää nää osiot ja mä teen nää et olihan se tietysti turvallisempaa et sitte yleensä tietää et tulee jotain valmista -- (Haastateltava 4)

Hankkeistaminen näkyi haastateltavien puheissa myös itsevarmuuden kehittämisen areenana ja heidän käsityksensä oppimisesta ja onnistumisesta yhä useammin kiinnittyi oma-aloitteisuuden ja rohkeuden ylistämiseen:

--painelin sinne sisään ja kysyin sillä tavalla et no mitä et toi ja toi ja toi projekti olis mielenkiintosii et mites niihin pääsee mukaan ja sit mä pääsin ensimmäiseen mukaan ja sen jälkeen periaatteess kieltäydyin menemästä tunneille ja siellä väänsin itteni aina uuteen projektiin ja keksin uuden opintojakson, jonka mä saan suoritettua sillä (Haastateltava 2)

--mitä mä ensimmäkseen tein ni oli erialaisia tapahtumia, tapahtumanjärjestämistä ensimmäkseen ja sitten jonkin verran viestintää, markkinointiprojekteja, aika enemmän sinne että jotenki sitten jossain vaiheessa huomasin että mä oon aika ammatilainen näissä tapahtumissa (Haastateltava 7)

Haastateltavien puheesta oli tulkittavissa, että mitä itsevarmempi yksilö, sen enemmän hän pystyi muokkaamaan omaa opintopolkuaan haluamallaan tavalla hakeutumalla hankkeisiin, joissa tiesi pärjäävänsä ja menestyvänsä.

Etenkin LbV:n mukaisesti opiskelleilla haastateltavilla kokemukset opintojen suorittamisesta olivat menneessä orientaatioissa: ensin tehtiin työt, sen jälkeen tehtiin tehdystä työstä hyväksilukuja. Yksilöllinen opintopolku muodostui siis hankkeiden toteutusten ja tavoitteiden perusteella:

--mut sit käytännössä ni kaikki muut tuli sit silleen ihan vaan työtä tekemällä vähän niinku vahingossa (Haastateltava 1 kysyttäessä, miten projektissa työskentely näkyy opintopisteissä)

--kun me tiedäksä joku loppu ni me oltiin jo keksitty mitä seuraavaks tehtiin ja sit piti vaan sopii et miten tähän liitetään opiskelu--me oltiin jo keksitty kaikki mitä me tehtiin seuraavaks. Ainoa mikä oli ongelmana oli enää tää ne kui ne rajotteet jotka tuli siitä et miten saadaan opintoja hyväksytyä (Haastateltava 2)

Haastateltavista osa korosti kekseliäisyyttä hyväksilukuprosessissa. Opintosuoritusten kokoamisessa ei ollut suunnitelmallisuutta, vaan töitä tehtiin projektien ehdoilla.

7.1.3 Yrittäjyys

Haastateltavista monet kokivat LbD:n toimintamallin tukevan yrittäjyyslähdeistä toimintaa ja osa heistä hyödynsi opintojaan oman yrityksensä kehittämisessä. Erityisesti yrittäjyyteen perustuvan LbV-mallin mukaisesti opiskelleet haastateltavat kokivat yrittäjämäisen opiskelun omakseen, sillä he tunsivat tekemällään

työllä olevan aito merkitys, koska kaikki toimeksiannot ja hankkeet olivat autenttisia.

Oman yritystoiminnan kehittäminen toimi usealla haastateltavalla opintojen motivaattorina. Haastateltavien kokivat saavansa suunnata opintojaan omien kiinnostuksen kohteiden mukaisesti.

--jonku verran voi tehdä niinku omiin projekteihin juttuja ja saada niistä pisteitä ni se on aina tietysti hyvä (Haastateltava 4)

--mä oon ite pystynyt suorittamaan niinku joitain opintoja silleen että mä oon mun omia liike- niinku näitä liiketoimintasuunnitelmaa esimerkiksi tehnyt tai suunnitellut omaa liiketoimintaa--(Haastateltava 3)

Vaikka kaikilla ei kyseessä ollut oman yrityksen kehittäminen, myös sitoutuminen projektiin alusta loppuun aiheutti samanlaisia omistajuuden ja intohimon tunteita:

--tavallaan me tiedettiin et tää (projektin nimi) on meidän lapsi, meidän pitää työstää sitä ja kasvattaa sitä asiaa--(Haastateltava 1)

Haastateltavien kertomusten perusteella yrittäjämäinen opiskelu tukee sitoutumisen ja motivoitumisen vahvistumista, sillä opiskelijat ovat tekemisissä kokonaisuuden kanssa ja ovat vastuussa tekemisistään eivätkä tehtävännäköiset ole irrallisia osioita työelämän ja yritystoiminnan eri vaiheista.

Etenkin LbV:n mukaisesti opiskelleiden haastateltavien puheesta oli tulkittavissa, että heille työelämälähtöisyys tarkoittaa juurikin yrittäjyyttä. Esimerkiksi yksi haastateltavista vertaili pääkaupunkiseudun ammattikorkeakoulujen työelämälähtöistä toimintaa ja hänen puheestaan on kuultavissa, että Laurean ”yrittäjämäinen tapa opiskella” on hänen käsityksensä mukaisesti työelämälähtöisyyttä aidoimmillaan. Haastateltavilta kysyttäessä koulutuksen aikaisista työelämälähtöisyyden muodoista he mainitsivat usein käsitteen yrittäjyys eri asiayhteyksissä.

--kyl se oli yrittäjyyden edistäminen et se puoli mikä niinku vei suuremman osan opintoajasta (Haastateltava 1)

7.2 Vuorovaikutus ja vastuunjako

Työelämälähtöisyyden tarkoituksenmukaiseen toteutumiseen haastateltavat liittivät useissa yhteyksissä vastuunjaon ulottuvuuksia sekä korostivat eri toimijoiden välistä vuorovaikutusta ja sen merkitystä. Haastateltavat kokivat hankkeistamisen onnistumisen ja omien opintojensa etenemisen olevan ensisijaisesti opiskelijan omalla vastuulla. He korostivat myös välitöntä ja sujuvaa vuorovaikutusta oppilaitoksen, opettajien, työelämän edustajien ja opiskelijoiden välillä. Heidän kokemuksistaan on tulkittavissa mainittujen tekijöiden olevan työelämälähtöisyyden toteuttamisen kannalta olennaisia motivaatioon, tavoitteisiin ja ihmissuhteisiin liittyviä kohtia.

7.2.1 Opiskelijan vastuu omasta oppimisestaan

Kertomuksissaan haastateltavat mainitsivat toistuvasti vastuullisuuden: opiskelijalla on vastuu omasta oppimisestaan ja opintojensa edistämisestä. Tutkittavat kokivat LbD:n tarjoavan sopivan lähtökohdan omien opintojen kulkuun vaikuttamiselle ja omalle aktiivisuudelle:

--LbD:kin on lähtökohtaisesti tosi paljon kiinni siitä yksilön asenteesta ja siitä et mitä opinnoilta oikeasti odottaa. (Haastateltava 1)

--se riippuu siitä yksilöstä et mitä odottaa siltä ni ne aktiiviset yksilöt jotka etsii jonku yrityksen mille ne halus tehdä jonku työn ni ne pysty tekeen ja sai siit irti siitä mallista varmasti enemmän. (Haastateltava 1)

Motivaatio, asenne ja vastuuntuntoisuus ovat ominaisuuksia, joita haastateltavat yhdistivät oppimisen taustavaikuttajiksi. Nämä ovat ensisijaisesti oppijasta lähteviä edellytyksiä. Haastateltavat pitivät näitä ominaisuuksia arvokkaina ja tiedostavat näiden vaikutuksen oppimistuloksiin.

Haastateltavien mukaan opiskelijan omaa aktiivisuutta vaadittiin heti koulutuksen alussa, jolloin hankkeiden yrityskumppanit ja asiakkaat tuli etsiä itse. Motivoituneimmat tarttuivat haasteeseen tiukemmin ja ottivat vastuuta omasta työskentelystä alusta asti. Haastateltavien kokemuksen mukaan opiskelijalla oli mahdollisuus vaikuttaa hankkeiden ja tehtävien luonteiden määrittelyyn. Osa haastateltavista tunnisti myös oma-aloitteisuuden negatiiviset puolet, jotka näkyivät muun muassa hätiköintinä, kokemattomuudesta johtuvina virheinä ja tiedon puutteena.

Hankkiessa esimerkiksi yrityskumppaneita jotain projektia varten usein hankittiin nopeasti yritys, ja sen jälkeen mietittiin sopiiko se ollenkaan tehtävään jota oltiin tekemässä. (Haastateltava 5)

Vaikka haastateltavat korostivat vastuunottoa omasta oppimisesta merkittävänä ja positiivisena asiana, heidän mukaansa opiskelun ohjaamista olisi saanut olla enemmän. Haastateltavat näkevät virheet kuitenkin oppimisen paikkoina eivätkä kritisoineet oppilaitosta – ohjausta kaivattiin enemmänkin opintojen etenemisestä huolehtimiseen ja opintopisteiden kerryttämiseen, sillä projektiluontoisessa opiskelussa opintosuoritusten kertymistä oli vaikeampi seurata. He kokivat olleensa usein oman onnensa nojassa, joka toisaalta kasvatti ongelmanratkaisukykyä, mutta toisaalta johti ajautumaan sivuun tavoitteista ja opintojen suorittaminen hidastui. Haastateltavia mietitytti myös hankkeiden vastuujako eli se, kenellä tulisi olla vastuu hankkeiden onnistumisesta.

Osa haastateltavista kritisoivat LbD:n keskeneräisyyttä eli sitä, ettei kyseistä mallia oltu saatu kunnolla jalkautumaan toteutuksen tasolle. Eräs tutkittava kiteyttää:

En pitäisi mitenkään työelämälähtöisenä sitä että käydään haastattelemassa firmoja, istutaan luennolla ja kirjoitetaan haastattelusta raportti teemaan liittyen ja tehdään tentti. Tuo perusmuodossaan oli kurssien suoritustapa. (Haastateltava 5)

Haastateltavien puheissa näkyi ristiriitaisia näkemyksiä siitä, kuinka paljon valinnanvaraa oppilaitos tarjosi esimerkiksi projekteissa. Haastateltavat kokivat oppilaitoksen kääntäneen opiskelijalle kaiken vastuun projektien ja toimeksiantajien (yritysten) hankkimisessa. Haastateltavista kuitenkin enemmistö piti toimintamallia ja etenkin hankkeistamista oppimisen kannalta otollisena toimintalinjana, sillä parhaimmillaan se tarjosi runsaasti erilaisia mahdollisuuksia ja tilaisuuksia, joihin opiskelijat saattoivat tarttua ja joista he saivat valita. Eriävät kokemukset projekteista ja työelämälähtöisyydestä saattavat heijastua tutkittavan omaan aktiivisuuden tasoon sekä koulutusohjelmaan: toiset ottavat vastuuta oman opintopolkunsa rakentamisesta toisia enemmän ja LbV:n mukaisesti opiskelleilla oli positiivisempi kuva hankkeistamisesta.

7.2.2 Opettajan osaamisen, asenteen ja verkostojen merkitys

Useat haastateltavat mainitsivat merkittävänä koulutuksen työelämälähtöisyyteen vaikuttavana tekijänä opettajan aktiivisuuden koulutuksen ja työelämän välillä. Haastateltavat odottivat opettajilta vastuunkantoa ja ohjausta, mutta etenkin he pitivät opettajia linkkinä työelämään. Kysyttäessä yhteistyön toimivuudesta oppilaitoksen, yritysten ja opiskelijoiden välillä, haastateltavat siirtyivät puhumaan opettajan roolista työelämälähtöisyyden edistäjänä. Haastateltavien puheesta oli löydettävissä arvostusta niitä opettajia kohtaan, jotka pystyivät tarjoamaan aitoja yhteyksiä työelämään muun muassa omien kontaktiensa kautta. Heidän mielestään opettajan kuuluu tarjota vaihtoehtoja työelämän kanssa verkostoitumiseen esimerkiksi yritysvierailujen järjestämisen kautta ja vierailijapuhujia käyttämällä.

--mut siinä on jonku verran siin on ehkä semmost opettajasidonnaisuutta et minkä verran et ku hän saa oikeestaan ihan vapaasti ottaa niitä et paljonks se halua mut se on enemmän sitte siitä et paljonko ne paljonko ne niitä kutsuu (Haastateltava 4)

LbD oli verrattaen uusi toimintamalli myös opetushenkilöstölle ja tämä näkyi haastateltavien mukaan etenkin vanhemman ikäluokan opettajien toiminnassa ja hankkeiden tehtävänantojen jäykkyydessä. Haastateltavat myös kritisoivat opettajien pedagogista osaamista ja erityisesti LbD:n näkökulmasta:

Vanhan liiton opettajia ni ei välttämättä tämmönen LbD tai yleensä niinku korkeakouluopetus oo se et se son sitä kalvosulkeisia-- (Haastateltava 6)

Haastateltavien mukaan opettajilla oli vaikeuksia liittää opetuksessa LbD ja teoria toisiinsa, ja tästä voi mahdollisesti johtua hankkeiden laadun ja saatavuuden vaihtelu.

Toimintamallin jalkautuminen etenkin sellaisten opettajien toimintaan, jotka eivät työelämälähtöisyyttä aiemmassakaan opetuksessaan juuri ole hyödyntäneet, on hidasta ja saattaa näyttäytyä opiskelijoille välinpitämättömyytenä tai asenteellisena kannanottona. Opiskelijat ovat eriarvoisessa asemassa opetuksen laadun ja lähtökohtien vaihdellessa. Opettajien asenne ja suhtautuminen yleisiin toimintalinjoihin, tässä tapauksessa LbD:hen, tulisi olla myönteinen, jotta he osaavat ohjata opiskelijoitaan hankkeistamisen tavoitteiden mukaisesti. Esimerkiksi yksi haastateltavista pitäisi kehittämisen kohteena juurikin opettajien sitoutumista työelämälähtöiseen toimintaan:

Paljon asioita, mitä haluais kehittää, lähinnä just se että et sinne saatas todellaki sellasia vetäjiä jotka on oikeesti niinku satasella siinä työelämälähtösessä toiminnassa mukana-- (Haastateltava 1)

Moni haastateltava toi kertomuksissaan esiin yhden opettajan, jolla on ollut suuri vaikutus heidän opintojensa sujumiseen ja motivaatioon. Inspiroivasta opettajasta puhuttaessa haastateltavat kuvailivat henkilöä luotettavaksi, aina saatavilla olevaksi, inspiroivaksi ja edelläkävijäksi.

Se osas löytää jokasest opiskelijasta sellasen puolen et ne sai ne tsempattuu siihen että loppupeleissä sai ne laiskimmatki opiskelijatki oikeesti lukemaan ja hakemaan teorian tietoo koska se tavallaan löys niille tai osas sparrata niitä nii hyöin että ne sai aikaan nii mielenkiintosisia projekteja että ne pakotti ne opiskelijat tutkimaan et hei et tää on tosi mielenkiintonen juttu et nyt mun on pakko tietää et miten mä saan kehitettyy tätä vielä pidemmälle (Haastateltava 1)

Uudenlainen opetuksen toteutusmalli vaatii toteutuakseen uudenlaista opettajuutta. LbD:n tuodessa työelämän opintojen keskiöön, vaaditaan myös opettajalta taitoa ja tahtotilaa edistää koulutuksen työelämälähtöisyyttä omalla toiminnallaan sekä pyrkiä käyttämään työelämäverkostoja opetuksensa hyväksi.

7.2.3 Yritysyhteistyön pelisäännöt selviksi

Koulutuksen aikainen yhteistyö yritysten kanssa nousi esiin haastateltavien puheissa useissa asiayhteyksissä, mutta etenkin kysyttäessä, että millä tavoin he itse kehittäisivät koulutuksen työelämälähtöisyyttä. Yhtä haastateltavaa lukuun ottamatta tutkittavat kokivat yritysyhteistyön pelisääntöjen olevan epäselvät, joka vaikeutti vuorovaikutusta oppilaitoksen ja työelämän välillä. Haastateltavien puheista oli tulkittavissa, että he toivoivat selkeiden sääntöjen luomista juurikin oppilaitoksen aloitteesta.

Tutkittavat kokivat yrityksillä olevan epärealistisia odotuksia hankkeiden tuloksista ja että vaatimukset olivat korkealla siihen nähden, että kyseessä oli opiskelijaryhmä. Eräät tutkittavat luonnehtivat yritysten odotuksia seuraavasti:

--sitä ois voinu koulun puolesta tai terävöittää sitä niinkun yritysten kanssa yhteistyötä et miten tota noin tämmösii opiskelijaprojekteja minkälaisia sinne kannattaa viedä ja mitä kannattaa odottaa. (Haastateltava 7)

--osa sitten ehkä ei niin osannut sitä sitä että oletti että kauheesti sitte sais jotain uutta ja ihmeellistä. (Haastateltava 6)

Haastateltavat kokivat, etteivät yritysten tavoitteet ja opiskelijoiden tavoitteet kohdanneet ja haasteena oli löytää tasapaino näiden tavoitteiden välille. Tätä olisi haastateltavien mielestä edistetty selkeiden sääntöjen ja yhteisten tavoitteiden luomisella. Haastateltavien näkemysten mukaan yritykset odottivat usein tuloksista johdettavan jotain uutta ja mullistavaa, mikä lisäsi opiskelijoiden paineita hankkeiden onnistumisesta. Yhden haastateltavan kokemukset yritysyhteistyöstä poikkesivat muiden haastateltavien kertomuksista: hän toi esiin yritysyhteistyön toisen puolen, jossa työelämä ymmärtää opiskelijaryhmän osaamistason olevan harjoittelutasolla:

Mutta mitä esimerkiksi yritysten kanssa olin olin tekemisissä ni ihan hyvin he niinkun osas sen ottaa tavallaan et ollaan opiskelijoita et täyttä vastuuta ei voi antaa samoin niinku koulun puolelta et kyllä sitä vastuuta otettiin ja ohjattiin sitä hommaa et niinkun ei se ihan lapasesta lähteny niin sanotusti. (Haastateltava 7)

Useimpien haastateltavien kokemusten mukaan monet yritykset suhtautuivat opiskelijoihin ilmaisena työvoimana, joka osaltaan vääristi yhteistyön luonnetta. Myös paikallisten yritysten kiinnostus ammattikorkeakouluja kohtaan koettiin vähäisenä. Nämä aiheuttavat yritysyhteistyön onnistumiselle haasteita ja korostaa oppilaitoksen roolia yrityskontaktoinnin ja vuorovaikutuksen aktiivisena ylläpitäjänä. Haastateltavat tiedostivat, että onnistunut yritysyhteistyö vaatii välitöntä vuorovaikutusta ja kommunikointia, selkeitä tavoitteiden asettelua ja toiminnan ohjausta sekä pitkäjänteisyyttä yhteistoiminnan edistämiseksi. Yritysyhteistyön toivottiin olevan hyödyksi kaikille osapuolille.

7.3 Työelämäyhteistyön käytänteitä

Hankkeistaminen eli opiskelu projekteissa oli haastateltavien kertomuksia läpileikkaava teema ja työelämäyhteistyön käytänne, mutta haastateltavia pyydettiin erittelemään myös muita työelämäyhteistyön muotoja. Haastateltavat mainitsivat lähinnä perinteisiä, pitkään ammattikorkeakoulutuksen työelämälähtöisyyttä toteuttavia käytänteitä, kuten opinnäytetyön yritykselle, harjoittelun sekä työelämän vierailijoiden hyödyntämisen. Vastauksissaan he usein päätyivät takaisin projektiopiskeluun eli voimakkain työelämäyhteyksien käytänteistä olikin juuri jo aiemmin käsitelty hankemaaailma kokonaisvaltaisena toimintamallina.

Haastateltaville oli ilmeisen vaikeaa eritellä eri käytänteitä ja esimerkkejä: tämän voi tulkita joko hankkeistamisen onnistumisena kokonaisvaltaisena työelämälähtöisyyden toteutustapana tai koulutuksen työelämäyhteyksien monipuolisuuden puutteena. Kehittämisenkohteista kysyttäessä haastateltavat eivät juurikaan ehdottaneet vaihtoehtoisten käytänteiden hyödyntämistä vaan tarttuivat jo mainittujen käytänteiden vähyyteen tai laatuun.

7.3.1 Opinnäytetyö työelämään ja harjoittelu

Suurin osa haastateltavista oli tehnyt opinnäytetyön yritykselle tai oman yrityksen kehittämistä varten eli opinnäytetyön tekeminen todellista tarvetta varten voi nähdä olevan nykypäivänäkin yksi yleisimmistä työelämäyhteyksien käytänteistä ammattikorkeakoulutuksessa. Haastateltavien puheen perusteella he pitivät työelämään tehtävää opinnäytetyötä ikään kuin itsestään selvyytensä eli harva heistä toi itse esille opinnäytetyön kysyttäessä työelämäyhteistyön käytänteistä eivätkä avanneet opinnäytetyöprosessin tai -tehtävänannon vaiheita tarkemmin.

Myös harjoittelu on työelämäyhteyksistä perinteisimpiä, mutta harjoittelun tai harjoitteluun viittaavan toiminnan haastateltavista mainitsi suurin osa työelämäyhteyksistä keskusteltaessa. Etenkin LbV:n mukaisesti opiskelleet olivat lähinnä hyväksilukeneet harjoittelun hanketoiminnan kautta ja moni oli myös opiskeluaikaisen työpaikkansa työkokemuksella hyväksilukenuut harjoittelunsa.

No mä sain sen tavallaan hyväksluettua ne harjottelut mä olin koko aika tai mä olin pitkän aikaa siinä samalla ni mä olin töissä x:llä (Haastateltava 1)

Ensimmäisen (harjoittelun) mä hyväksiluvin aikasemmalla työkokemuksella ja sitte toisen jota ei saa hyväkslukee ni sen mä sit suoritin olemalla kesätöissä x eli teke-mällä sitä työtä mitä mä tein jo muutenki (Haastateltava 6)

Haastateltavien kokemus harjoittelun merkityksestä oli kuitenkin suurempi esimerkiksi opinnäytetyöhön verrattaessa, sillä harjoittelun kautta päästiin luomaan verkostoja sekä saamaan mahdollisuuden valmistumisen jälkeiseen työllistymiseen.

7.3.2 Yritysvierailut, vierailevat työelämän edustajat ja alumnitoiminta

Kysyttäessä esimerkkejä työelämäyhteistyön käytänteistä kaikki haastateltavat mainitsivat työelämän edustajien hyödyntämisen: opintojaksoissa on hyödynnetty vierailevia luennoitsijoita ja tehty opintovierailuja paikallisiin yrityksiin. Kyseiset käytänteet ovat oppilaitoksissa melko tavallisia ja haastateltavien kokemuksen mukaan LbD:ssäkin jääneet melko irrallisiksi vierailuiksi kokonaisuuteen nähden. Haastateltavien kertomusten mukaisesti tämän tyyppisten yhteyksien hyödyntäminen on yksittäisten opettajien ja heidän verkostojensa takana, joten vierailuiden laatu ja määrä ovat vaihdelleet. Haastateltavat ovat kuitenkin pitäneet ko. toimintaa tärkeänä kosketuksena autenttiseen työelämään ja olisivat toivoneet tätä enemmänkin.

Joo joo sanotaan et mä toivoin aina et ois ollu enemmän et meil jonku verran kävi vierailevii luennoitsijoita mutta tota koska yleensä ne on parempia ku opettajat ja tietysti se on aina mielenkiintosta et jos joka tunti katot sitä samaa samaa tota opettajaa ni se et yleensä siinä on aina erilainen draivoi. mä olisin toivonu et ois käytetty enemmän (Haastateltava 4)

Haastateltavien puheista on tulkittavissa, että vierailijaluennoitsijat ja yritysvierailut tapahtuvat erillisenä toimintana projekteista eli työelämän edustajien hyödyntämistä ei ole sidottu hankkeistamiseen. Tässä voi nähdä LbD:n alkukankeuden eli koulutuksen ja työelämän yhteistyö on vielä joiltain osin kiinni perinteisissä linjoissa, joissa opittavien asioiden kiinnittäminen autenttiseen kokonaisuuteen on vielä kehittämisteella.

Työelämän edustajien käyttö ja heidän valinta tulisi tehdä harkinnanvaraisesti ja opiskelijoiden etua ajavasti. Yksi haastateltavista muun muassa kritisoi vierailijoiden näkökulman valintaa opintojen tai aiheen kannalta:

Useita vierailijoita luennoilla, jotka usein puhuivat asian vierestä kuin asiaa, kun usein vierailijoiden porina oli jonkun tietyn kokonaisuuden alla, johon se olisi pitänyt väljästi liittyä (Haastateltava 5)

Monet haastateltavat näkivät myös alumnitoiminnan olevan työelämäyhteistyön tärkeä kanava, jota ei kuitenkaan tarpeeksi hyödynnetä. Alumni- eli oppilaitoksesta jo valmistuneiden kontaktoinnin voi nähdä luontevana tapana pitää yllä oppilaitoksen ja työelämän yhteistyötä, sillä oppilaitoksen entisinä kasvatteina alumneilla voi olettaa olevan vakaampi motivaatio olla mukana oppilaitoksen työelämätoiminnassa kuin täysin ulkopuolisella henkilöllä tai yrityksellä. Alumnitoiminta on kuitenkin varsin nuorta Suomessa, joten näiden suhteiden systemaattista hyödyntämistä ei juurikaan ole. Tämä näkyi myös haastateltavien vastauksissa:

Alumneja ei itse asiassa juur.. ei vois sanoa ei ollenkaan et meille ei ollu mut ehkä siinä on myös sit se että alumnitoiminta ei välttämättä silloin ollu vielä mitenkään (Haastateltava 6, viittaa omaan opiskeluaikaansa)

Siin on ollut just se haaste et se on enemmän just ketä opettaja tuntee ketä se voi kutsuu ja nyt siihen vasta lähetään vastaamaan ku alumnitoimintahan on Suomessa ollu aika lapsenkengissä – et tota ei oo ei oo täällä niinku ei juuri missään muuallakaan oo kauheen hyvin onnistuttu hyödyntää -- (Haastateltava 4)

Nyt ilmeisesti olis kuitenkin tarkoitus sillai että että et tota alumneista niin otettais vähän enempi sinne sinne opiskelijoitten joukkoon et otettais sinne justiin niinku puhujii tunneille ja muuta (Haastateltava 3, kertoo Laurean alkavasta alumnitoiminnasta)

Haastateltavat mieltävät kertomusten perusteella alumnitoiminnan olevat juurikin alumnien käyttämistä vierailevina työelämän edustajina eli luennoitsijoina opintojaksoilla.

7.4 Learning by Developing –toimintamalli työelämälähtöisyyden suuntaajana

Haastateltavien puheista oli kautta linjan löydettävissä LbD-toimintamallin arviointia eli haastateltavien näkemyksiä toimintamallista, sen näkyvyydestä, toimivuudesta ja tarkoituksenmukaisuudesta. Haastateltaville LbD oli yhtä kuin projektiopiskelu eli he lähestyivät toimintamallia omien hankeopiskelun muistojen kautta. Monet heistä mainitsivat, ettei LbD suoranaisesti näkynyt opiskelijoille:

Se ei näy niin paljon kun mitä siitä annetaan ymmärtää ja puhutaan. (Haastateltava 6)

Omasta mielestäni koko LbD jäi hiukan irtonaiseksi kouluun nähden, ja ehkä se mitä sen pitäisi sisältää, jopa epäselväksi. (Haastateltava 7)

Mä en nähny sitä eli siis se luki joka ikisessä paikassa, mutta mä en tiedä mitä se konkreettisesti sen ois pitäny tuoda siihen opintoihin. (Haastateltava 3)

LbD:n näkyvyys näyttäytyi opiskelijoille lähinnä käsitteenä eikä opiskelua ohjaavana toimintamallina. Tätä voi osittain selittää LbD:n varsin nuori historia ja esimerkiksi osa haastateltavista oli LbD:n ensimmäisiä vuosikursseja, jolloin malli

haki vielä paikkaansa. Toisaalta haastateltavat tunnistivat ja tunnustivat hankkeistamisen eli projektiopiskelun, joka on LbD:n merkittävin opiskelumuoto – he eivät kuitenkaan mieltäneet opiskelevansa LbD-toimintamallin mukaisesti.

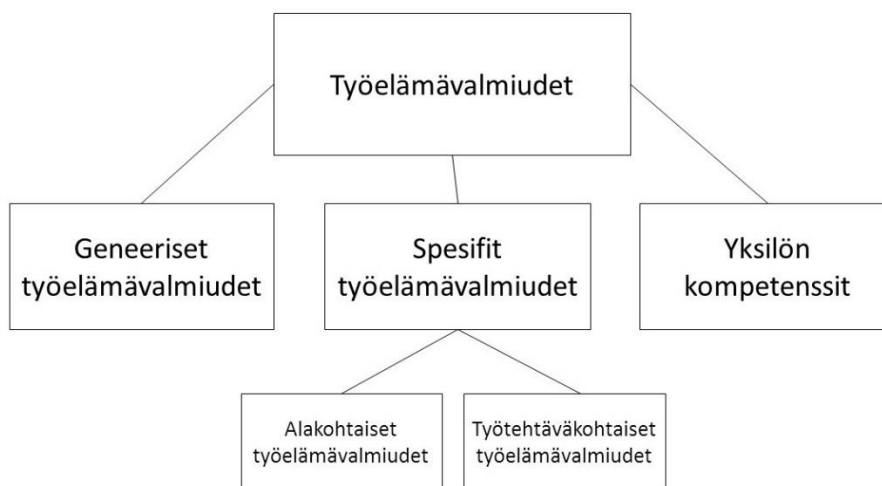
Vaikka LbD jäi opintoja ohjaavana toimintamallina epäselväksi, haastateltavat kokivat projektiopiskelun olevan heille sopiva opiskelumuoto. Heidän kokemustensa perusteella LbD:n työelämälähtöisyys oli hyvinkin työelämäkeskeistä (tätä on tarkasteltu jo aiemmin luvussa 7.1 Työelämälähtöisyydestä työelämäkeskeisyyteen), mutta heille kunnianhimoisina ja toimintaorientoituneina opiskelijoina se toimi. LbD:ssä työelämälähtöisyys näytti toteutuvan parhaiten juurikin projektiopinnoissa, joihin mitä luultavimmin oli eniten pedagogisella tasolla ja suunnitelmilla panostettu. Sen sijaan haastateltavien näkemysten mukaan muut työelämäyhteyksien muodot jäivät vähälle huomiolle ja niiden toteutuminen on vahvasti yksittäisten opetushenkilöstön jäsenten vastuulla. Työelämäyhteyden toteutusmuodot olivat hyvinkin perinteisiä (ks. luku 7.3) eli LbD:n monipuolisuus on jäänyt melko suppeaksi.

8 VALMISTUNEIDEN NÄKEMYKSIÄ TYÖELÄMÄ- VALMIUKSISTA

Työelämävalmiuksia käsittelevät teemahaastattelun kysymykset oli laadittu mukailemaan teoriataustan mukaista työelämävalmiuksien jaottelua (geneeriset ja spesifit työelämävalmiudet), mutta haastattelutilanteissa haastateltavia ohjattiin kertomaan omin sanoin, mitä he ymmärtävät käsitteellä työelämävalmiudet. Haastateltaville oli ilmeisen haastavaa erotella erilaisia valmiuksia varsinkin LbD:n kontekstissa eli siitä näkökulmasta, mitä valmiuksia he ovat koulutuksensa aikana oppineet. Haastateltavat lähestyivät työelämävalmiuksia kertomusten ja esimerkkien muodossa, joista oli poimittavissa työelämävalmiuksiksi luokiteltavia käsitteitä.

Työelämävalmiuksiin liittyvän aineiston analysointia ohjasi geneeriseksi eli yleiseksi sekä spesifeiksi työelämävalmiuksiksi ajateltu jakotapa, mutta aineistosta oli löydettävissä myös kolmas luokka: yksilön kompetenssit. Lisäksi spesifit työelämävalmiudet kategorisoitiin edelleen kahteen alaluokkaan työtehtävien sovellettavuuden perusteella. Alla visuaalistetaan aineistosta nostettujen työelämävalmiuksien perusteella muodostetut alaluokat (taulukko 4):

TAULUKKO 4. Työelämävalmiuksien luokat määritelty haastateltavien puheiden pohjalta.



8.1 Geneeriset työelämävalmiudet

Geneerisiin eli yleisiin työelämävalmiuksiin luokitellut taidot haastateltavat näkivät olevan sellaisia valmiuksia, jotka ovat niin elämässä yleensä kuin työelämässäkin tärkeitä pärjäämisen taitoja ja helpottavat toimimista ja arjen pyörittämistä. Yleisiä työelämävalmiuksia oli aineistosta löydettävissä runsaasti, joten nämä ryhmiteltiin samankaltaisuuden perusteella (taulukko 5).

TAULUKKO 5. Haastateltavien näkemys geneerisistä työelämätaidoista.

Geneeriset työelämävalmiudet
Yhteistyötaidot
Ihmissuhdetaidot
TVT-taidot
Oman minän hallintataidot
Esiintymistaidot
Luovuus

Kolme eniten mainittua valmiutta olivat esiintymistaito, tiimityöskentelytaito sekä ajankäytön hallinta. Nämä ominaisuudet tulivat esiin monissa haastattelujen vaiheissa, ei vain työelämävalmiudet-teemaa käsitellessä. Haastateltavat kokivat ko. valmiuksien kehittyvän juurikin projektityöskentelyn myötä ja heidän kertomissaan esimerkeissä näiden valmiuksien huomioiminen ja kehittäminen oli keskiössä.

Esiintymistaidon kehittymisen haastateltavat näkivät olevan juurikin LbD:n ansiota: opintojen alusta asti opiskelijoilta vaaditaan esiintymistä erilaisissa tilanteissa ja eri kohderyhmille (vertaiset, yritysten edustajat jne.). Haastateltavat näkivät tämän myös itsevarmuuden kehittämisenä.

--se on yks mikä on niinku mikä on ollu tosi hyvä et niinku et monella kurssilla pakotetaan esiintyyn ja esiintyyn ja esiintyyn et kyl se ei sitä ei vaan opi jos sitä ei vedä helvetin paljon-- (Haastateltava 4)

No siis mun mielest itse asiassa nää esiintymishommat ne mun mielest käsiteltiin ihan kivasti – laitettiin koko ajan sinne ja sit se rupes tuntuun vähän helpommalta et must se oli oikeesti kiva et meät suoraan sanoen pakotettiin siihen tottuun siihen hommaan (Haastateltava 3)

Opintojen myötä esiintymisvalmiuden kehittymisen voi nähdä kehittävän rinnallaan ei pelkästään itsevarmuutta, vaan myös kommunikointikykyä, valmiutta perustella näkökantansa, valmiutta spontaaniin toimintaan ja suunnitelmallisuuteen. Kaikki edellä mainitut valmiudet ovat hyödyllisiä elämän monilla osa-alueilla.

Myös tiimityöskentelytaito eli kyky toimia yhdessä erilaisten ihmisten kanssa yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi oli haastateltavien mielestä yksi tärkeimmistä opintojen tarjoamista valmiuksista. Useampi haastateltava mainitsi käsitteen *unelmatiimi*, jolla tarkoitettiin ryhmää, jossa ihmisten välinen vuorovaikutus on luontevaa ja helppoa ja jossa tavoite on helppo yhdessä saavuttaa. Unelmatiimi on haastateltavien käsityksen mukaan kuitenkin vaikea saavuttaa ja juurikin erilaisten ihmisten kanssa toimiminen kehittää tiimityöskentelytaitoja:

--et ryhmätyötaito ni se on varmaan se tärkein se et pystyy oikeesti tekemään töitä myös sellasten ihmisten kanssa joiden kanssa ei sitten taas muuten tuliskaan toimeen. -- On pakko sopeutua siihen et nyt tehään ja silti koitetaan saada se mahdollisimman hyvä tulos sieltä ja tietysti työelämässä on sama, aina ei voi tehdä unelmatiiimissä hommia-- (Haastateltava 6)

Nykypäivän työelämässä työnkuvat ovat harvoin niin itsenäisiä, että yhteistyötä toisten kanssa ei olisi – tiimityöskentelyvalmiudet ovat arvostetussa asemassa ja välttämättömiä työelämän edellytyksiä yksilölle. LbD:n projektiopiskelu tukee

tiimityötaitojen kehittymistä vaatimalla opiskelijoita toimimaan ryhmissä yhteisten tavoitteiden eteen.

Ajankäytön hallinta nousi esiin etenkin puhuttaessa projektien luonteista. Haastateltavat eivät suoraan maininneet tätä valmiutena, mutta ajankäytön hallinnan merkitys ja sen vaikutukset esiintyivät poikkeuksetta jollain tasolla jokaisen haastateltavan tarinoissa. Moni haastateltavissa muun muassa myönsi projektiopiskelun myötä löytäneen omat rajansa työn määrässä ja useiden projektien päällekkäisyys vaati tarkkaa kalenterin hallintaa ja dead lineista kiinni pitämistä.

No pahimmillaan se oli sitä tota noin että koko päivä et siis ku olin töissä ni sitte menin kotiin tekemään jotai koulujuttuja jasit parhaimmillaan sitä tehti viikonloputki että sanotaanko että siinä on tullu opittua nämä omat rajansa (Haastateltava 7)

Mitä tarkoittaa oikeesti et sul on vaikka kolkut eri myyntikeissii yhtä aikaa, miten se niitten pyörittäminen, joo teoria kertoo et menee näin mut mitä se henkilökohtaisesti tarkoittaa et miten sä oman aikas käytät (Haastateltava 2)

Nykyään työnkuvien ollessa hyvinkin monipuolisia ammatista riippumatta, ajankäytön hallinta ja tähän liittyen myös oman jaksamis- ja taitotason tunteminen on erityisen tärkeää. Monet yritykset ajavat tehokkuutta läpi ajan kustannuksella, joka johtaa ylitöihin ja työntekijöiden kuormittumiseen – etenkin vasta valmistuneilla voi olla työelämään siirtyessä vaikeuksia hahmottaa omaa tieto- ja taitotasoaan, joten ajankäytön hallinnalla on suuri merkitys paineen alla selviämisestä. LbD:ssä projektien ollessa suurimmaksi osaksi autenttisia, myös dead linet ovat todellisia, joten ajankäytön hallintaa pääsee harjoittelemaan opintonsa aikana muutenkin kuin opintopisteiden keräämisen kautta.

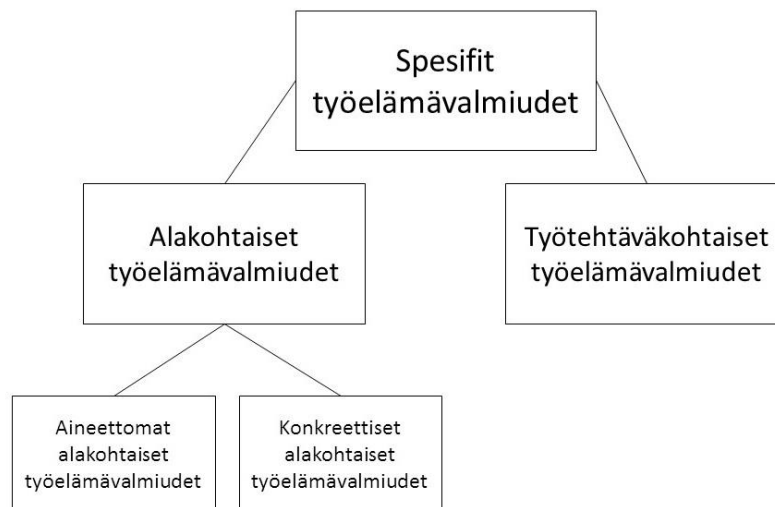
8.2 Spesifit työelämävalmiudet

Spesifit työelämätaidot kiinnittyivät haastateltavien puheissa erityisesti projektiopiskeluun ja siihen liittyviin esimerkkeihin ja tarinoihin. Spesifejä työelämävalmiuksia haastateltavat avasivat haastattelujen aikana verrattaen vähän eli he eivät osanneet eritellä, millaisia taitoja he omalla alallaan tarvitsevat. Moni haastateltavista alkoi projektiopiskelun muistelemisen lisäksi erittelemään omia työtehtäviään, jonka myötä spesifit työelämätaidot luokiteltiin tässä tutkimuksessa tarkkuutensa perusteella kahtia: alakohtaisiin ja työtehtäväkohtaisiin. Esimerkiksi keskustellessa siitä, mitä omassa työssään tarvittavia työelämävalmiuksia hän on koulutuksensa aikana oppinut, yksi haastateltavista kuvaili asiaa seuraavasti:

Tämän hetkisen työpaikan näkökulmasta asiakkuuksiin keskittynyt kurssi oli ehkä se hyödyllisin, jossa asiakkaan säilyttämisen, asiakastiedon keräämiseen ja asiakkaan palveluun kiinnitettiin huomiota. Sekä palveluliiketoimintaan keskittynyt kurssi on ollut hyödyllinen työelämässä. (Haastateltava 7)

Juurikin alakohtaisten työelämävalmiuksien kehittymiseen haastateltavat kokivat saaneensa pohjan koulutuksesta, mutta työtehtäväkohtaiset valmiudet opittiin työtä tehdessä.

TAULUKKO 6. Spesifien työelämävalmiuksien luokat määritelty haastateltavien puheiden perusteella.



8.2.1 Alakohtaiset työelämävalmiudet

Haastateltavien puheissa alakohtaisia työelämävalmiuksia tarkasteltiin lähinnä projektiopiskelun näkökulmasta eli valmiudet oli poimittavissa opiskelutari-noista. Alakohtaiset työelämävalmiudet heijastuivat haastateltavien puheissa tiukimmin juurikin koulutuksen aikana opittavien taitojen joukkoon: haastatel-tavat luettelivat liiketoiminta-alalle tyypillisiä osa-alueita, kuten myynnin, mark-kinoinnin ja asiakashallinnan. Nämä voi nähdä *konkreettisina* alaan liittyvinä osaamisen vaatimuksina, joihin liittyy tietyt yhteiset säännöt ja lait, joten niiden sisällyttäminen koulutukseen on hyvinkin olennaista. Näiden lisäksi haastatelta-vat mainitsivat usein muun muassa johtamisen ja yrityskontaktoinnin, jotka ovat *aineettomia* osaamisen vaatimuksia ja vaikeammin opetettavissa ja omaksutta-vissa.

TAULUKKO 7. Alakohtaiset työelämätaidot haastateltavien näkemysten mukaan.

Alakohtaiset työelämävalmiudet	
Konkreettiset	Aineettomat
Myynti	Johtaminen
Markkinointi	Yrityskontaktointi
Budjetointi	Yleiskäsitys omata alasta
Asiakashallinta	
Juridiikka	Alueen liiketoiminnan tuntemus
Kirjanpito	

Alakohtaisista työelämävalmiuksista haastateltavista suuri osa avasi johtamisen taitoa ja johtamistaidon oppettelua sekä yleiskäsitystä omasta alasta. Tästä voi tulkita, että näiden valmiuksien oppiminen koettiin merkityksellisempänä moniin muihin valmiuksiin verrattaessa sekä opintojen myötä jokaiselle jollain tavalla esiintyneinä elementteinä. Esimerkiksi johtaminen esiintyi haastateltavien puheissa huomaamatta mainittuina muista asioista keskusteltaessa:

--jos oli esimerkiks uutena tuli porukkaan ja lähti tekeen sun muuta ni siinä oli myös se johtamisen elementti – et piti vähän samalla tavalla ku johtaminen on ku tulee uus alainen ja oppii tekemään asioita mut sit se tulee tekeen virheitä mut sit pitää vaan osata ohjata--(Haastateltava 2, keskusteltiin projektioiskelusta)

--ite sain niinkun vähän niinku myyntiin, markkinointiin, esiintymiseen, johtamiseen työkaluja, joita sitte on päässy soveltaan--(Haastateltava 4)

Johtamistakin useammin haastateltavat nostivat esiin oman alan tuntemisen ja kokivat koulutuksen merkittävimmäksi anniksi oman alan asiantuntijuuden kehittymisen. Tähän kietoutui vahvasti haastateltavien näkemykset alueensa liiketoiminnan ja yritysten tuntemisen tärkeydestä. Tällainen yleinen alan osaamisen

voikin nähdä hyvinkin merkittävänä työelämävalmiutena, sillä se on tiiviisti sidoksissa muun muassa verkostoitumiseen, kehittämistyöhön ja kilpailuun.

Haastateltavien puheista oli tulkittavissa, että he myös odottivat koulutuksen tarjoavan juurikin laajempaa kokonaiskuvaa alansa työmarkkinoista ja siellä toimimisesta. Etenkin työllistymisestä keskusteltaessa paljastuivat haastateltavien näkemykset koulutuksen annista:

--koulun pitäis tietyllä tavalla valmistaa siihen asiantuntijuuteen et mennään niinku puhutaan nyt täst kaupallisesta alasta, mennään johonki yritykseen x tekemään vaikka myyntihommia ni semmoset peruskäsitteet on on tota noin ensinnäki hanskassa--(Haastateltava 7)

Siis must ehkä jokaiseen työtehtävään ku lähtee ni ei voi ajatella että lähtis koulusta valmiina siihen hommaan et ehkä se on lähinnä se semmonen niinkö on se yleiskäsitys siit alasta--(Haastateltava 3)

Oman alan työtehtävissä toimiminen näyttäytyi luonnollisesti vertailukohtana sille, miten koulutus on haastateltavan kohdalla onnistunut. Yksi haastateltava kuvasi oman alansa tuntemusta yleisemmin asennettaan elämää kohtaan seuraavasti:

Oikeestaan mun mielestä ehkä niinku korkeakoulu on makee juttu että niinku semmonen yleinen niinku katseen avartuminen niinkun maailmaa kohtaan et ehkä sitä osaa kattoo vähän eri tavalla, mä en oikeen tiedä, missä sen oppi mut se tulee sie jossain mun mielest sen on ehkä se niinku makein juttu lopulta että osaa. (Haastateltava 4)

Sitaatissa on nähtävissä, että korkeakoulutus on tarjonnut valmiudet laajempaan asioiden tarkastelupohjaan. Tämä vaikuttaa varmasti myös työelämässä toimimiseen ja oman alansa tarkasteluun.

8.2.2 Työtehtäväkohtaiset työelämätaidot

Työtehtäväkohtaisten työelämävalmiuksien luokka muodostettiin sen perusteella, että jokainen haastateltava pyrki erittelemään työelämävalmiuksia kertomalla omasta työstään ja työtehtävistään. Vastaukset olivat hyvin yksityiskohtaisia eivätkä haastateltavat osanneet nähdä työtehtäviään tiettyinä työelämävalmiutena. Alla esimerkkejä haastateltavien vastauksista kysyttäessä, mitkä työelämätaidot ovat tärkeitä heidän omassa työtehtävässään:

Niin no joo ja sit toiminnanohjausjärjestelmää ja laskutusta ja tällast näin niinkun ehkä enemmän semmosta tekemistä - jonkin verran oon oppinu niinkun miten käsitellään esimerkiks reklamaatioita ja tämmösi vähän vaikeampia, vaativampia asiakastilauksia niinkun (Haastateltava 7)

--joo siis tehään tehään näitä sano nyt mitä nää on nää puhelimiin guideja, näitä tämmösiä ohjekirjoja joo ja sitte tota semmosii ohjevideoita, youtube-videoita ja sitte käännöksii näihin ohjekirjoihin ni mä sitte selovittelen sitä rumbaa et ku tota meijän nää vendorit(?) elikkä ne, jotka tekee tän työn et ne tekee näit käännöksiä niin mä sitte hoidan sitä käytännön puolta siitä että. (Haastateltava 3)

--yks osa tota mun käyttöliittymäsuunnitteluun ni konseptoinnin vahvuuksia eli mä pystyn aika nopeesti asiakkaalle piirtämään palvelun niinku niin et mä voin näyttää niin koska asiakas ymmärtää näkemänsä helpommin kuin selitetyn. (Haastateltava 2)

Työtehtäväkohtaiset työelämävalmiudet ovatkin erittäin olennaisia työn tekemisen kannalta, mutta näitä taitoja voi yleistää useimpia ilmiöitä koskeviksi samoin kuin alakohtaisia tai geneerisiä työelämätaitoja. Ne voi kuitenkin kategorisoida omaksi ryhmäkseen, joka on löydettävissä työelämävalmiuksia tutkittaessa, mutta joka sisällöltään muotoutuu tutkittavan työtehtäväkohtaisesti. Työtehtäväkohtaisiin valmiuksiin kietoutuu vahvasti myös työssä oppimisen ilmiö eli uu-

teen työhön siirryttäessä ei voida olettaa osaamisen olevan heti taitotasoltaan täysin sopiva, vaan työ opettaa tekijäänsä. Työtehtäväkohtaisten valmiuksien voi nähdä myös muotoutuvan alakohtaisia valmiuksia soveltamalla ja tarkentamalla.

8.3 Yksilön kompetenssit

Työelämävalmiuksista keskusteltaessa haastateltavat mainitsivat myös monia taitoja, jotka ovat aiemmin tutkimuksessa eriteltyjen taitojen vastaisesti enemmänkin persoonallisuuteen sidottuja kuin opittavia valmiuksia – nämä kategorisoitiin oman luokkansa alle kompetensseiksi eli yksilön ominaisuuksiksi, joita on haastavampi kehittää, sillä ne ovat osittain yksilön synnynnäiseen luonteeseen perustuvia (taulukko 8).

TAULUKKO 8. Kompetenssit haastateltavien käsityksen mukaan.

Kompetenssit
Aktiivisuus, oma-aloitteisuus
Motivaatio
Rohkeus, riskinottokyky
Oman toiminnan kehittäminen
Sopeutuvuus, joustavuus
Stressinsietokyky
Epäonnistumisen sietäminen

Aineistosta poimituista kompetensseista etenkin toimijan oman aktiivisuus sekä rohkeus erilaisissa tilanteissa olivat haastattelussa eniten edustettuina piirteinä. Haastateltavat pitivät näitä arvokkaina ja tavoittelemisen arvoisina niin opiske-

luaikana kuin työelämässäkin toimiessa. Kyseiset ominaisuudet näkyivät haastateltavien vastauksissa niin koulutuksen työelämälähtöisyydestä kuin koulutuksen aikana opituista ja työelämässä tarvittavista valmiuksista keskusteltaessa.

Haastateltavien kokemuksia oman aktiivisuuden merkityksestä on käsitelty työelämälähtöisyyden näkökulmasta jo osiossa 8.2.1 (Opiskelijan vastuu omasta oppimisestaan), mutta oma-aloitteisuuden merkitys ja yleisyys näkyi vahvasti myös työelämävalmiuksista keskusteltaessa. Erään haastateltavan sanoin:

Sit on oma-aloitteisuus, se ettei pelkää niinku ottaa ihmiskontaktia, se on ehkä yks semmonen kans tosi tärkee mikä mun mielessä menee kaikessa.--(Haastateltava 2)

Haastateltavien kertomuksissa oma aktiivisuus läpileikkasi tarinoita eli tilaisuuksien ja mahdollisuuksien hakeminen ja niihin tarttuminen on ollut suuressa roolissa opintojen etenemisen ja työelämään siirtymisen näkökulmasta.

Haastateltavien puheiden perusteella yksi merkittävimmistä kompetensseista oma-aloitteisuuden lisäksi on rohkeus ja etenkin rohkeus sosiaalisissa tilanteissa. Yksilön kyky ottaa riskejä ja mennä mukaan epämiellyttäviinkin tilanteisiin on haastateltavien kokemuksen perusteella edellytys oppimiselle ja kehittymiselle:

Se on ehkä sellanen niinkun kantava voima et vaik ei oo ollu aina osaamista eikä ymmärrystä asioista ni tota ehkä sellanen kyky tarttua vierastaki ihmistä et nyt en kyllä ymmärtäny yhtään mitään et voitko vähän opastaa. (Haastateltava 1)

Ehkä siinä on seki et ei sillä tavalla pelkää niin sanotusti kenenkään mitään pukumiehii--(Haastateltava 7)

Ominaisuutena rohkeus kietoutui haastateltavien puheissa oman aktiivisuuden kanssa samoihin tarinoihin. Näiden kompetenssien esiintymistä haastatteluissa

tukee myös havainto haastateltavien olemuksesta toiminta-orientoituneina, sosiaalisina ja motivoituneina yksilöinä: heidän kertomuksistaan on havaittavissa ekstroverttiyden eli ulospäin suuntautuneisuuden arvostaminen ja luultavasti tästä syystä he korostavat aktiivisuuden ja rohkeuden merkitystä. LbD-toimintamalli osaltaan edellyttää näitä kompetensseja, jotta opiskelija menestyy opinnoissaan. Haastateltavat korostavat tässäkin kokemuksen merkitystä eli näiden kompetenssien kehittäminen tulee kokemusten myötä.

8.4 Kokemuksia työelämävalmiuksien vastaavuudesta

Haastateltavien kokemus koulutuksen aikana opittujen työelämävalmiuksien kohtaamisesta työelämässä vaadittujen valmiuksien kanssa on positiivisesti sävyttynyt: vaikka he ovat esittäneet kritiikkiäkin koulutuksen työelämälähtöisestä toiminnasta, he kuitenkin kokivat saaneensa tarvittavat valmiuden työelämässä toimimiseen. Merkittävimpänä tekijänä voi nähdä projektiopiskelun eli aitoa työelämää jäljittelevän toimintatavan, joten siirtyminen työelämään valmistumisen jälkeen ei ole suuren kynnyksen ylittämistä. Eräs haastateltavista kuvaileekin:

--miten opinnot on tukenu ni ihan selkeesti -- niinku eläminen ja hengittäminen työelämässä ja työn kaltaisessa maailmassa ni se on ollu niin paljon luontevampaa kun on tavallaan ollu siinä jo vuosia ennen valmistumista mukana. (Haastateltava 1)

Haastateltavilla oli yhteinen käsitys siitä, mitä työelämään siirtymiseltä voi odottaa työelämävalmiuksien näkökulmasta: suuret linjat opitaan koulutuksen aikana, niin sanottu "nippelitieto" opitaan töissä. Toisin sanoen yleiset työelämätaidot sekä oman alan tuntemus omaksutaan opintojen aikana, jotka tukevat oman alansa työtehtäviin siirtymistä:

--töissäki on aina sitte perehdytetty et siin on viimeistää kerrottu et miks joku asia pitää tehdä jotenki ku se tehdään mut et toki sitte perehdyttämistäki helpottaa just

ne koulussa opitut perusjutut ja näin. Ei mul kyllä oikeen oo tullu töissä ikinä mitään sellasta et miksei tästä ei oo ollu koulussa puhetta ku on kuitenkin liiketalouden koulutus se on aika laaja-alainen ja siin käydään niin koen sen kyllä hyöäksi ja onnistuneeksi jopa ainaki omalla kohallani sen. (Haastateltava 6)

Haastateltavat siis kokivat saaneensa tarvittavat työelämävalmiudet työelämää varten, vaikka ne eivät täysin olisikaan kohdanneet vaadittujen valmiuksien kanssa – työ opettaa tekijäänsä eli spesifit työelämävalmiudet täydentyvät ja kehittyvät työkokemuksen myötä. Haastateltavien puheissa korostuivat asenteeseen liittyvät työelämävalmiudet ja he kokivat niiden oppimisen olevan hyödyllistä työllistymisen ja työelämässä toimimisen kanssa: esiintymistaito, rohkeus, aktiivisuus, oma-aloitteisuus, sosiaalisuus ja verkostoituminen, muun muassa nämä mainitut valmiudet koettiin tulevaisuuden voimavaroina, jotka osaltaan kompensoivat muita puutteita. LbD:n vahvuus työelämävalmiuksien oppimisen areenana ovat autenttiset oppimistilanteet, joissa opiskelijat tutustutetaan opintojen alusta asti suoriutumaan annetuista tehtävistään muiden ihmisten edessä ja vastuullisesti – kokemusten kertyminen ja itsevarmuuden kasvaminen toimii tarttumapintana edellä mainittujen valmiuksien kehittämiseksi.

9 POHDINTA

9.1 Yhteenvetoa tuloksista

Työelämälähtöisyys on ammattikorkeakoulua luonnehtiva ominaisuus, jonka ilmenemismuodot ja pedagogiset toteutukset elävät työelämän vaatimusten ja oppilaitosten asettamien tavoitteiden mukaan. Dynaaminen elinkeinoelämä ja sen nopeatempoiset muutokset vaativat korkeakoulutuksen jatkuvaa kehittämistä ja ajan hermoon vastaamista, jotta työelämään siirtyy työelämävalmiuksiltaan alansa varmoja osajia. Se, millä tavoin oppilaitos lähtee työelämälähtöisyyttään toteuttamaan, on ammattikorkeakoulujen omalla vastuulla. Työelämän ja koulutuksen välistä yhteistyötä vahvistamaan on muun muassa rakennettu uusia, innovatiivisia pedagogisia ratkaisumalleja, kuten Laurea-ammattikorkeakoulun Learning by Developing -toimintamalli, joka korostaa autenttisten kokemusten merkitystä oppimiselle ja tulevaisuuden työllistymiselle.

Tämän tutkimuksen tutkimustuloksista kävi ilmi, että työelämälähtöisyys koetaan enemmänkin työelämäkeskeisyytenä eli kohdejoukon kokemukset opinnoistaan on verrattavissa työkokemukseen. He kokivat olevansa enemmän työntekijän roolissa kuin opiskelijana eli projektiopiskelu näyttäytyi juurikin työprojekteina, joista saa arvokasta työkokemusta. Opintoaika oli niin käytännönläheistä ja autenttista, että työelämäyhteistyön käytänteitä ja opittuja työelämävalmiuksia oli haastavaa eritellä. Learning by Developing -toimintamalli tarjosi etenkin hankkeistamisen kautta työelämäkeskeisyyden näkökulmasta rikkaan opiskeluympäristön, joissa opiskelijat harjoittivat omien tavoitteidensa mukaan niitä valmiuksia, joita he kokivat tulevaisuudessa tarvitsevansa. Tuloksista on nähtävissä, että työelämälähtöisyys muodostuu kokonaisvaltaisista ja autenttista työelämän kokemuksista, vuorovaikutuksen ja vastuunjaon rajapinnoista, työelämäyhteyksien käytänteistä sekä työelämävalmiuksien oppimisesta.

Tuloksissa määriteltiin kohdejoukon näkemysten perusteella myös kolme työelämävalmiuksien luokkaa: 1) generiset eli yleiset työelämävalmiudet, 2)

spesifit työelämävalmiudet ja 3) yksilön kompetenssit. Koulutuksen aikana opittavien työelämävalmiuksien rajallisuus tiedostettiin eli ei odotettukaan koulutuksen tarjoavan täysin valmiita tietotaitoja, vaan korostettiin myös työssä oppimista eli työtehtäväkohtaisten taitojen kehittymistä vasta työelämässä. Koulutuksen aikana opitut työelämävalmiudet koettiin vastaavan työelämässä tarvittavia työelämävalmiuksia eli koulutuksen koettiin tarjoavan riittävät valmiudet työelämässä toimimiselle.

Työelämälähtöisyys valmistuneen näkökulmasta. Tämän tutkimuksen perusteella ammattikorkeakouluopinnot näyttäytyvät eräänlaisessa välitilassa, jossa toimintaympäristönä ei ole varsinaisesti koulu eikä vielä työelämä vaan nämä sekoittuvat tietynlaiseksi hybridiympäristöksi, jossa tavoitteet, vastuullisuus, suunnitelmallisuus ja vuorovaikutus ovat yhä tärkeämmässä asemassa työllistymisen näkökulmasta. Suuri tekijä tämän näkemyksen syntymiselle on luultavasti hankkeistaminen eli projektiopiskelu ja sen ylivoimaisuus muihin työelämäyhteyksien käytänteisiin. Projektien ollessa lähes poikkeuksetta autenttisia työelämän kanssa yhteistyössä toteutettavia prosesseja, näkemys oppimisympäristöstä on laventunut työympäristömäisemmäksi, jossa teorian vieminen käytäntöön on ollut todellista ja vastuullista.

Penttisen, Skaniakoksen ja Lairion (2011, 14) mukaan ”Nykyiset korkeakouluopiskelijat pohtivat opintojen alusta saakka erilaisia työelämään ja työllistymiseen liittyviä tulevaisuuskysymyksiä”. Heidän Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittämisen korkea-asteella -hankkeensa puitteissa tehdyn tutkimustyön tuloksissa on tuotettu tutkimustietoa ja ratkaisuja muun muassa opiskelijoiden työelämätaitojen kehittämisestä ja opintojen jälkeisestä työllistymisestä. Vaikka hanke ja hankkeen tavoitteet liittyvät vahvasti ohjauksen kysymyksiin, hankkeen keskiössä olevista ilmiöistä monet ovat hyvin läheisiä tämän tutkimuksen teemojen kanssa: yhteistyö korkea-koulutuksen ja työelämän välillä, työelämävalmiudet ja niiden oppiminen, pedagogiset toimintamallit työelämälähtöisyyden toteuttajana sekä opiskelijoiden henkilökohtaisen kokemuksen huomioiminen. Nämä ilmiöt ovat ajankohtaisia huomion ja kehittämisen kohteita, joka kertoo koulutuk-

sen muutoksesta: esimerkiksi 1.1.2015 on tullut voimaan uusi ammattikorkeakoululaki, jonka tavoitteena on parantaa ammattikorkeakoulun toimintaedellytyksiä (Ammattikorkeakoululaki 932/2014). Hiljattain myös vuosina 2011-2014 on toteutettu myös ammattikorkeakoulutuksen uudistusta, jonka tavoitteina oli luoda ammattikorkeakoulu, joka kouluttaa osaajia, rakentaa alueellista kilpailukykyä, uudistaa työelämää sekä kehittää innovaatioita.

Tämän tutkimuksen tuloksissa yksi huomionarvoinen seikka on haastateltavien näkemys oman oppimispolkunsu rakentamisesta ja motivaation merkityksestä: he antoivat painavan arvon mahdollisuudelle suunnata opintojaan arvonsa, tavoitteidensa ja mielenkiinnon kohteidensa mukaan ja kehittää tätä kautta omia vahvuuksiaan ammatillisesti. Juuri tähän mahdollisuuteen Penttisen, Skaniakoksen ja Lairion (2008-2011, 14) mielestä koulutuksen tulisi pyrkiä ja he tarkastelevat tällaista yksilöllisen opintopolun luomista työelämäorientaation käsitteen avulla. Heidän mukaansa koulutuksen tulisi tarjota opiskelijalle monipuolisia työelämäkontakteja: ”Työelämäorientaation rakentuminen ja asiantuntijuuden kehittyminen tulisi nähdä kokonaisvaltaisesti osana koko opintopolkua. Tarvitaan pedagogisia ratkaisuja, jotka tukevat opiskelijan tietoista työelämäorientaation rakentamista” (Penttinen ym. 2008-2011, 16.). Tässä tutkimuksessa haastateltavat kokivat yksilöllisen opintopolun oikeudenmukaisena, vaikka se välillä aiheutti ajoittain haasteita, jos tavoitteet olivat epäselvät. Omien valintojen kautta motivaatio oli kuitenkin sisäistä, joka osaltaan ajoi opiskelijoita haluamiinsa suorituksiin. On kuitenkin tiedostettava, että vaikka opiskelijat mieltisivätkin opintojensa alusta alkaen tulevaisuuden työllistymisnäkyviä, tavoitteiden asettelu voi olla sattumanvaraista eikä oman oppimispolun rakentaminen ole kovinkaan suunnitelmallista. Etenkin projektiopiskelu, jossa yhdessä tekeminen ja yhteiset tavoitteet korostuvat, opiskelijoiden omat tavoitteet voivat jäädä taka-alalle. Pedagogisissa ratkaisuissa, kuten projektiopiskelussa, on oltava tarkka opetus suunnitelman ja opiskelijan henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman toteutumisessa ja mietittävä, missä menee raja työelämälähtöisyyden ylilyönnissä.

Tutkimustuloksissa ammattikorkeakoulutuksen alueellinen merkittävyys oli myös yksi työelämälähtöisyyttä kuvaavista ulottuvuuksista ja myös opiskelijat ymmärtävät sen merkityksen. Ammattikorkeakoululain mukaan yksi ammattikorkeakoulun tehtäviin liittyvistä toimista on toimia yhteistyössä oman alueensa elinkeino- ja muun työelämän kanssa, jolla edistetään alueellista työelämän kehittymistä (Ammattikorkeakoululaki 932/2014). Tämän yhteistyön merkitys tunnustetaan myös opiskelijoiden toimesta ja he näkevät oman alueensa yritystoiminnan tuntemisen osana ammatillisuuttaan. Koulutuksen alueellisuutta tutkitaan yleensä ammattikorkeakoulutuksen vaikuttavuutta tarkasteltaessa (Rauhala 2002). Alueen työelämän tukemisen tullessa yhdeksi ammattikorkeakoulun tehtävistä, tulisi yhteistyön laadusta pitää kiinni opiskelijan oppimisen turvaamiseksi. Autenttisessa projektiopiskelussa opiskelija pääsee tämän yhteistyön keskiöön keskeisimpänä toimijana - tämä edistää alueellisuuden toteutumista opiskeluvaiheessa ja on työelämäkokemuksena arvokasta valmistumisen jälkeisen työelämään siirtymisen kannalta. Muun muassa Kaaresvirta (2004) on päättänyt opiskelijoiden kokemuksia työelämäprojekteissa oppimisesta tutkivassa väitöskirjassaan samankaltaisiin päätelmiin ja todennut tutkimustuloksissaan opiskelijoiden pitävän projekteja ”tarkoituksenmukaisina oppimiskonteksteina” (158), joissa omaksutaan eritoten käytännön taitoja ja oppiminen koetaan laaja-alaisena osaamisen kehittämisenä ja askeleena kohti työelämää.

Haastateltavat kokivat hyvin vahvasti olevansa vastuussa omista opinnoistaan ja niissä menestymisestä. Haastateltavat olivat persoonaltaan hyvin samankaltaisia kunnianhimoisuuden ja ekstroverttiyden näkökulmasta, joka osaltaan saattaa selittää samankaltaisia näkemyksiä vastuullisuuteen ja itse tekemiseen liittyen. Haastateltavat näkivät Lbd-toimintamallin sopivat juurikin niille, jotka ovat valmiita tekemään töitä ja uskaltavat ottaa riskejä ja kontakteja muihin ihmisiin. Laurean käyttämät opetusmenetelmät palvelevatkin opiskelijoiden omaan aktiivisuutta (Laurean strategia 2010-2015). Vastuullisuudesta puhuttaessa vastuunkanto liittyy opintojen lisäksi juuri työprojekteihin ja sitä kautta vastuujakoon muiden toimijoiden kesken. Vastuullisuuden monet muodot näkyvät

myös Kaaresvirran (2004) tutkimustuloksissa, jossa tutkittavat ymmärtävät olevansa työelämäprojektien toiminnasta ja tuloksista vastuussa niin asiakkaalle, ammattikunnalle, yhteiskunnalle kuin itselleenkin. Tässä tutkimuksessa vastuunkantajina nähtiin opiskelijan lisäksi oppilaitos ja opettajat sen edustajina sekä työelämä ja sen edustajat eli kaikki ne tahot, jotka ovat mukana yhteistyössä. Vastuullisuuden voi nähdä olevan sidoksissa vahvasti vuorovaikutuksen ja yhteisten tavoitteiden näkökulma eli kaikilta toimijoilta on vaadittava sitoutumista yhteiseen tekemiseen sekä ymmärrystä yhteistyön osapuolten valmiuksista. Tutkimuksesta kävi ilmi, että juurikin viimeiseksi mainittu ilmiö koetaan koulutuksen ja työelämän yhtenä kehittämiskohteena, sillä työelämällä ei välttämättä ole realistisia odotuksia opiskelijoiden taitotasoon nähden. Tähän epäkohtaan voidaan tarttua ainoastaan tiiviimmällä yhteistyöllä oppilaitoksen kanssa, jossa työelämä otetaan mukaan jo opetussisältöjen suunnittelun vaiheeseen.

Projektiopiskelun ollessa voimakkaimmin edustettu työelämäyhteistyön käytäntö, tutkimustulokset vahvistivat myös perinteisten käytäntöjen olemassaolon: työelämän toimeksiantona suoritettu opinnäytetyö, harjoittelu sekä työelämän vierailut ja vierailijat opintojaksoilla ovat edelleen eniten mainittujen käytänteiden joukossa. Myös alumnitoiminta mainittiin usein ja pikemminkin juuri toive alumneiden hyödyntämisestä esimerkiksi työelämän kontaktina. Näiden tulosten tavoin esimerkiksi Laitinen-Väänänen ym. (2000) ovat työelämäyhteistyön muotoja selvittäessään todenneet työelämäyhteistyön linkittyvän edelleen vahvasti perinteisiin muotoina koulutukseen. Samankaltaisia tuloksia ovat saaneet myös Vuorinen ja Valkonen (2007). Tätä voi selittää niiden vakiintuneet toimintatavat ja pitkät yhteistyökumppanit, joten ne ovat helppoja käytänteitä integroida koulutukseen. Olisi kuitenkin tarkoituksenmukaista vähintäänkin tutkia, onko näitä käytänteitä päivitetty nykypäivään sopivaksi vai pidetäänkö niitä itsestään selvänä osana koulutusta. Tämä tarve näkyi myös tutkimustuloksissa, sillä haastateltavat kokivat edellä mainitut työelämäyhteistyön käytänteet hyödyllisiksi, mutta kritisoivat niiden laatua ja opettajasidonnaisuutta. Käytänteistä näyttäisi puuttuvan johdonmukaisuus ja ovat opetushenkilöstön yksilöiden harjoilla eli laadunvalvontaa on laiminlyöty. Myös Salonen (2010) on Opiskelijan ja

työelämän yhteyksien kehittämisverkoston INTO:n kehittämisryhmien kanssa tehdyssä selvityksessään todennut opetushenkilöstön työelämäyhteyksiin liittyvässä osaamisessa olevan puutteita: henkilöstö on itse arvioinut työelämäntuntemuksen ja työelämälähtöisyyden toteuttamisen olevan heikolla tasolla.

Valmistuneiden näkemyksiä työelämävalmiuksista. Tutkimustuloksissa kävi ilmi, että työelämävalmiuksien erittely oli haastateltaville hankalaa, mutta haastateltavien kertomuksista oli löydettävissä niin geneerisiin kuin spesifeihin työelämävalmiuksiin luokiteltavia taitoja sekä yksilön persoonallisuuteen sidoksissa olevia kompetensseja. Erittelyn haastavuus kertoo työelämälähtöisyyden ja hankkeistamisen kokonaisvaltaisesta luonteesta, jossa tietotaitoa kerätään aidoissa tilanteissa soveltamalla eli työelämävalmiuksien oppimisen voi nähdä olleen integroitunut prosessi projektityöskentelyssä. Työelämävalmiuksien tarkasteluun ei ole myöskään luotu pysyviä ja yleisesti hyväksytyjä malleja, vaan teoria elää työelämän muutoksen mukana. Teoreettisia malleja tarkasteltaessa käsitteiden yhteneväisyyksiä on löydettävissä, mutta niiden määritelmät ja sisällöt vaihtelevat näkökulman mukaan (Stensröm, Laine & Valkonen 2005). Tämän tutkimuksen tuloksissa teoriaohjaavat teemat antoivat raamit työelämävalmiuksien tarkasteluun, mutta analyysissä oltiin avoimia uusille mahdollisille luokille ja näkemyksille, jonka perusteella lopulliset työelämävalmiuksien luokat muodostuivat aineisolähtöisesti.

Yleisissä eli geneerisissä työelämävalmiuksissa korostuivat etenkin yhteistyökykyisyys, esiintymisvalmiudet ja ajankäytön hallinta. Nämä voi nähdä hyvin olennaisina valmiuksina projektityöskentelyssä ja mahdollisesti tästä syystä esiintyivät hyvin usein haastateltavien kertomuksissa. Geneerisille työelämävalmiuksille on ominaisuuksina tyypillistä joustavuus ja sovellettavuus tilanteesta ja kontekstista toiseen (Ursin ym 2010). Tutkimustuloksissakin nämä valmiudet esiintyivät eri muodoissaan haastattelujen monissa vaiheissa, joka vahvistaa Ursinin ym. näkemystä yleisten valmiuksien elastisuudesta. Näitä yleisiä työelämävalmiuksia voi harjoittaa eritoten kokemuksen kautta eli mitä autenttisemmat

oppimistilanteet ovat, sitä aidomman kosketuspinnan kokemus saa. Hankkeistamisen kautta haastateltavat ovat saaneet työelämävalmiuksien harjoittamiseen toistuvia tilaisuuksia.

Tutkimustuloksissa spesifeistä työelämävalmiuksista löydettiin kaksi alaluokkaa: alakohtaiset työelämävalmiudet sekä työtehtäväkohtaiset työelämävalmiudet. Spesifit työelämävalmiudet sitoutuvat vahvasti ammattispesifiin osaamiseen ja myös asiantuntijuuden käsitteeseen (Tynjälä 1999; Eteläpelto 1997; Tynjälä ym 1997). Tutkimustulosten valossa spesifit työelämävalmiudet nähdään osittain siirrettävissä olevina valmiuksina (alakohtaiset) että tietyssä työtehtävässä käytettävänä taitoina (työtehtäväkohtaiset). Asiantuntijuus voidaan nähdä siis kahtiajakoisena tai kahden näkökulman, laiveamman ja tarkemman, kautta. Tutkimustuloksissa alakohtaiset työelämävalmiudet koostuivat konkreettisista liiketoiminnan alan taitoalueista, kuten myynnistä ja markkinoinnista, sekä aiheettomista taitoalueista, kuten johtamisesta ja oman alansa tuntemuksesta. Näiden jakojen perusteella voi päätellä spesifien työelämävalmiuksien moninaisuuden, joten on ymmärrettävää, että oman osaamisensa tunnistaminen on haastavaa. Työtehtäväkohtaiset valmiudet tulivat tuloksissa esiin yksityiskohtaisten oman työtehtävien selostuksen kautta. Työtehtäväkohtaiset valmiudet ovat niitä, jotka opitaan työtä tehdessä – tämä näkemys on sekä työnantajalla että työntekijällä, joten työllistymisen kannalta alakohtaisten työelämävalmiuksien hallitseminen on merkittävämpää.

Tutkimustuloksissa eriteltiin myös yksilön persoonallisuuteen ja luonteenpiirteisiin vahvasti sidoksissa olevia valmiuksia, jotka luokiteltiin yksilön kompetensseiksi. Myös kompetenssien määrittelystä on monenlaisia näkemyksiä, mutta tämän tutkimuksen kompetenssiluokittelu on lähellä Ellströmin (1998) ajatusta ammatillisesta kompetenssista, jossa otetaan huomioon niin yksilön, työelämän kuin näiden vuorovaikutuksellinen näkökulma. LbD-toimintamalli sopii etenkin rohkeille ja aktiivisille yksilöille ja näitä piirteitä arvostetaan myös työelämässä. Myös haastateltavat itse korostivat näiden piirteiden arvoa ja niiden yhteyttä menestymiseen ja sosiaaliseen kanssakäymiseen. Ellströmin (1998) huomioi kompetenssien jäsentelyssään työelämän asettamat odotukset, joihin

yksilön osaaminen ja sen merkitys suhteutuu. Nykypäivän työelämässä ekstroverttiyttä korostetaan ylitse muiden ja ammattikorkeakoulujen pedagogiset ratkaisumallit tukevat etenkin ulospäin suuntautuneiden opiskelijoiden pärjäämistä. Tämä johtaa väistämättä siihen, että vetäytyneempien yksilöiden potentiaali voi jäädä varjoon. Tutkimustuloksissa haastateltavat nostivatkin esiin opiskelumallin sopimattomuuden sellaisille, jotka eivät ole rohkeita ja aktiivisia, sillä se on avain mahdollisuuksiin ja oman osaamisensa kehittämiseen. Pohtimisen paikka on siinä, että miksi työelämä arvostaa eläväisiä persoonia työtehtävästä riippumatta ja pakottaako se yksilöitä samoihin muotteihin.

Ammattikorkeakoululle määritellyistä tehtävistä yksi on tarjota opetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin (Ammattikorkeakoululaki 932/2014). Ammatillisissa asiantuntijatehtävissä vaaditaan oman alansa työelämävalmiuksia, joita koulutuksen odotetaan tarjoavan. Yhteiskunnallisessa keskustelussa on ollut osaamisen kohtaanto usein esillä eli vastaako valmistuneen osaaminen työelämässä vaadittavaa osaamista. Vuorisen ym. (2007) tekemässä tutkimuksessa on verrattu useampien alojen opiskelijoiden käsityksiä koulutuksen ja työelämän vastaavuudesta ja tulokset ovat alojen välillä eriäviä, mutta arvioita luonnehtii heidän mukaansa kriittisyys. Päinvastaisesti tämän tutkimuksen tulokset koulutuksen ja työelämän kohtaannosta oli positiivisesti sävyttynyt, vaikka kehittämiskohteitakin eriteltiin. Haastateltavat kuitenkin kokivat saaneensa tarvittavat valmiudet työelämässä toimimiseen, joka osaltaan kertoo koulutuksen tuloksellisuudesta ja onnistumisesta näiden yksilöiden kohdalla.

Valmistuneiden arvioita Learning by Developing -toimintamallista. Tutkimustuloksista kävi ilmi, että projektiopiskelu oli toimiva opiskelumuoto, mutta LbD:n näkyvyys opiskelijoille oli heikko. Kehittämispohjainen oppimisen prosessi on Laurean toiminnan ydin, jota toteutetaan lähinnä hankkeistamisen eli projektiopiskelun kautta. Tavoitteena on saada opiskelijat kiinni työelämäyhteistyöhön opintojen alusta lähtien (Kallioinen, 2008). Tutkimustulosten perusteella opiskelijoiden osallistaminen on ollut tiivistä, mutta työelämäyhteistyö on toteutunut lähinnä hankkeiden kautta. Toimintamallin monipuolisuus on ollut ohutta ja

Laurean tulisikin tarkastella LbD:n pedagogisia ratkaisuja monipuolisuuden näkökulmasta. Tutkimustulosten perusteella LbD-malli nojaa liikaa hankkeistamiseen, joten koulutuksen ja työelämän yhteistyö on jäänyt suppeaksi. LbD esitetään innovatiivisena pedagogisena mallina (Laurean strategia 2007), mutta käytännössä se perustuu suurimmaksi osaksi ainoastaan projektiopiskeluun, joka ei opiskelumuotona ole uusi.

LbD nojaa vahvasti kokemuksellisuutta ja merkitysten rakentamista korostavaan konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, ongelmaperustaiseen oppimiseen eli pbl-näkemykseen sekä tätä käsitteenä lähellä olevan tutkivan oppimisen lähtökohtiin: opiskelijat saavat aitoja työelämän ongelmia ratkaistavakseen, joita he käsittelevät aiemman tietonsa valossa ja luovat uusia ratkaisuja itse ekemällä eli kokemuksellisuuden kautta (Fränti ja Pirinen 2005). Tutkimustulokset vahvistavat näkemystä osallistamisen tehokkuudesta, sillä haastateltavat kokivat projektiopiskelun olevan mielekästä toimintaa, jossa pääsi itse vaikuttamaan lopputulokseen ja olemaan mukana projektin jokaisessa vaiheessa.

9.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa on kiinnitettävä huomiota sekä validiteettiin että reliabiliteettiin. Tutkimuksen validiteetti eli pätevyys tarkoittaa tutkimuksen kykyä mitata sitä, mitä halutaan mitata ja reliabiliteetti tarkoittaa tutkimuksen toistettavuutta. Käsitteet ovat melko sidoksissa määrälliseen tutkimusotteeseen, mutta myös laadullisessa tutkimuksessa näiden tarkastelu välttämätöntä. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa korostuu erityisesti tutkimuksen eri vaiheiden tarkka kuvaus. (Hirsjärvi ym. 2009). Tutkimuksen tulee myös pyrkiä sisäiseen pätevyyteen eli tutkimuksen teoreettisen ja käsitteellisen määrittelyn tasapainoon sekä ulkoiseen pätevyyteen eli aineiston ja tulkintojen keskinäiseen pätevyyteen (Eskola & Suoranta 1999).

Tässä tutkimuksessa pätevyyttä varmistettiin teoreettisen taustan ja aineiston keruun ja käsittelyn yhtäaikaishalla työstämisellä. Tutkimuksen kannalta kes-

keiset ilmiöt ja käsitteet on pyritty kuvaamaan kirjallisuuskatsauksessa ymmärrettävästi, sillä ne ovat ohjanneet tutkimuskysymysten asettamista ja osittain aineiston analysointia. Teemahaastattelukysymykset on muodostettu teorian pohjalta, mutta haastattelurunkoon on jätetty väljyyttä haastateltavien näkemysten huomioonottamista varten. Tutkimuksen vaiheiden tiivis, mutta riittävän tarkka kuvaus mahdollistaa tutkimuksen toistettavuuden. Runsaalla aineistositaattien käytöllä tutkimuksessa on pyritty sitomaan aineisto ja tulkinnat toisiinsa sekä avaamaan lukijalle kontekstin, missä tutkija on päätelmänsä tehnyt.

Laadullisessa tutkimuksessa ja etenkin haastattelututkimuksessa tutkijan ennakkokäsitykset ja vuorovaikutustaidot voivat vaikuttaa haastattelutilanteessa tietynlaisiin vastauksiin ohjaavasti ja analysoinnissa helposti suuntautuu hakemaan aineistosta hypoteesejaan tukevia tulkintoja (Hesse-Biber & Leavy 2011). Tässä tutkimuksessa luotettavuutta olisi voinut parantaa esihaastattelun avulla, joka Hirsjärven ja Hurmeen (2001) mukaan valmistaa tutkijan niin henkisesti kuin käytännön tasolla varsinaisiin haastatteluihin. Kuitenkin väljän haastattelurungon ansiosta haastattelutilanteet olivat keskustelunomaisia ja melko luontevia. Ainoastaan muusta aineistosta poikkeavaan sähköpostihaastatteluun määriteltiin tarkat kysymykset, jotta haastateltava vastaukset eivät jäisi kovin niukkasanaiseksi. Aineiston keruuvaiheen ja analyysivaiheen välissä oli pitkä aika, jonka voi nähdä luotettavuutta edistävänä tekijänä: varsinaisten haastattelutilanteiden aiheuttamat tuntemukset ja sen aikaiset tulkinnat olivat jo laantuneet, joten aineiston objektiivinen tarkastelu oli helpompaa.

9.3 Jatkotutkimusehdotuksia

Koulutuksen työelämälähtöisyys tulee aina olemaan ajankohtainen aihe korkeakoulukentällä ja sen kehittämisessä tullaan vastaamaan sen hetkiseen tarpeeseen niin koulutuksen kuin työelämänkin näkökulmasta. Kehittämistyön rinnalla tuli tehdä pitkäjänteistä seurantatyötä, jotta valittujen ja käyttöön otettujen ratkaisujen vaikutukset tulevat näkyväksi ja arvioitavaksi. Tällä hetkellä ammattikorkea-

koulutuksen yritysyhteistyö on vahvasti esillä oppilaitosten arjessa ja on vaarana, että opiskelijan etu jää yhteistyössä jalkoihin – yhteistyön vaikutuksia juurikin opiskelijoiden opintoihin ja valmistumiseen pitäisi tutkia enemmän, jotta varmistetaan yritysyhteistyön tarkoituksenmukaisuus ammattikorkeakoulun ensisijaiselle tehtävälle asiantuntijakoulutusta tarjoavana laitoksena.

Suomessa moni ammattikorkeakoulu on valinnut tietynlaiseen oppimiskäsitykseen nojaavan pedagogisen toimintamallin ohjaamaan korkeakouluopetustaan. Toimintamallien arviointityötä tehdään, mutta pitkälle aikavälille sijoitettavia tutkimuksia ei vielä juurikaan ole. Tätä tutkimustyötä tulisi tehdä juurikin opiskelijoiden näkökulmasta ja heidän kokemuksistaan käsin. Myös toimintamallin läpinäkyvyyttä ja toteutumista tulisi parantaa. Esimerkiksi tämän tutkimuksen jatkona voisi tehdä Laurea-ammattikorkeakoulun kaikki alat läpäisevän lisäselvityksen Learning by Developing-toimintamallin toteutumisesta opetuksessa. Suuremmalle ja heterogeenisemmalle tutkimusjoukolle suoritettu tutkimus mahdollistaa tulosten yleistettävyyden ja lähtökohdan mahdollisten muutosten tekemiselle.

LÄHTEET

- Aarnikoivu, H. Työelämätaidot: menesty ja voi hyvin. Juva: WS Bookwell.
- Aho, S., Hynninen, S-M., Karhunen, H. & Vanttaja, M. 2012. Opiskeluaikainen työssäkäynti ja sen vaikutukset. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 26/2012.
- Ammattikorkeakoululaki 932/2014. Finlex – valtion säädöstietopankki. Saata-
villa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20140932>
- Ammattikorkeakoulutuksen työelämälähtöisyyden kehittäminen. 2009. Valtion-
talouden tarkastusviraston tuloksellisuustarkastuskertomukset 188/2009.
Saatavilla: [https://www.vtv.fi/files/1783/1882009_AMKkoulutuksen_ty-
oelamalahtoisyyden_kehittaminen_NETTI.pdf](https://www.vtv.fi/files/1783/1882009_AMKkoulutuksen_ty-
oelamalahtoisyyden_kehittaminen_NETTI.pdf)
- Crebert, G., Bates, M., Bell, B., Patrick, C-J.& Cragolini, V. 2004. Ivory tower to
concrete jungle revisited. *Journal of education and work* 17, 47-70.
- Dillenbourgh, P. 1999. Collaborative learning. Cognitive and computational ap-
proaches. *Advances in learning and instruction series*. Elsevier science.
- Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep! Koulutukseen siirtymistä ja tutkinnon suorit-
tamista pohtineen työryhmän muistio. 2010. Opetusministeriön työry-
hmämuistioita ja selvityksiä 2010:11.
- Ellström, P-E. 1998. The many meanings of occupational competence and quali-
fication. Teoksessa W. J. Nijhof & J. N. Streumer (toim.) *Key qualifications
in work and education*. Kluwer academic publishers, 39-50.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä:
Gummerus Kirjapaino Oy.
- Eteläpelto, A. 1997. Asiantuntijuuden muuttuvat määrittymiset. Teoksessa J. Kir-
jonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Koulu-
tuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopis-
topaino, 86-102.
- Evers, F. T., Rush, J. & Berdrow, I. 1998. *The bases of competence. Skills for life-
long learning and employability*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Fränti, M. & Pirinen, R. 2005. Tutkiva oppiminen integratiivisissa oppimisym-
päristöissä BarLaurea ja REDLabs. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisu-
sarja B10. Helsinki: Edita Prima.

- Fränti, M. & Pirinen, R. 2006. Toimintakulttuurin kehittyminen kohti Learning by Developing –toimintamallin soveltamista Laureassa. Teoksessa M. Erkamo, S. Haapa, M-L., Kukkonen, L., Lepistö, M., Pulli & T. Rinne (toim.) Uudistuvaa opettajuutta etsimässä. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja B 11. Helsinki: Edita Prima, 35-44.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2002. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2005. Tutkiva oppiminen: järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, K., Palonen, T., Paavola, S. & Lehtinen, E. 2004. Communities of networked expertise: professional and educational perspectives. Amsterdam: Elsevier, Earli.
- Hanhijoki, I., Kantola S., Karikorpi, M., Katajisto, J., Kimari, M. & Savioja H. 2004. Koulutus ja työvoiman kysyntä 2015. Valtakunnallisia ja alueellisia laskelmia. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino.
- Hesse-Biber, S. N. & Leavy, P. 2011. The practice of qualitative research. SAGE Publications Inc.
- Heinonen, S. 2004. Tulevaisuuden työnteosta. Vanhat paradoksit ja uusi paradigma. Toimihenkilöunioni. Saatavilla: www.ework.fi/fi/document.cfm?doc=show&doc_id=230
- Hennink, M., Hunger, I. & Bailey, A. 2011. Qualitative research methods. SAGE Publications.
- Herranen, J. 2003. Ammattikorkeakoulu diskursiivisena tilana. Järjestystä, konflikteja ja kaaosta. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 85. Joensuun yliopisto.
- Hirsjärvi S., Hurme H. 2000. Tutkimushaastattelu; teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 37/2006.
- Hämäläinen, U. 2002. Koulutuksesta työelämään. Nuorten työllistymiseen vaikuttavat tekijät. Palkansaajien tutkimuslaitos. Tutkimuksia 83. Helsinki.

- Hövels, B. 1998. Qualification and labour markets: institutionalisation and individualisation. Teoksessa W. J. Nijhof & J. N. Streumer (toim.) Key qualifications in work and education. Kluwer academic publishers, 51-62.
- Kallioinen, O. 2008a. Johdanto. Teoksessa O. Kallioinen (toim.) Oppiminen Learning by developing –toimintamallissa. Laurea publications A 61. Helsinki: Edita Prima, 6-10.
- Kallioinen, O. 2008b. Näkökulmia oppimiseen ja osaamisen kehittymiseen LbD:n toimintamallissa. Teoksessa O. Kallioinen (toim.) Oppiminen Learning by developing –toimintamallissa. Laurea publications A 61. Helsinki: Edita Prima, 6-10.
- Kauppi, A. 2004. Työ muuttuu – muuttuuko oppiminen? Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia. Juva: WS Bookwell Oy, 187-212.
- Kirjonen, J. 1997. Asiantuntijaksi työelämään. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 30-47.
- Kivinen, O. & Nurmi, J. 2011. Opiskelun nopeus ja työmarkkinarelevanssi – korkeakoulupolitiikan dilemma. Yhteiskuntapolitiikka 76 (2011):5, 687-691.
- Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: WS Bookwell Oy, 70-85.
- Koulutus ja tutkimus vuosina 2007-2012. Opetusministeriön kehittämissuunnitelma. Saatavilla: http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/kesu_2012_fi.pdf
- Koulutus ja tutkimus vuosina 2011-2016. Opetusministeriön kehittämissuunnitelma. Saatavilla: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm01.pdf?lang=fi>
- Laine, Timo. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin, 28-45. Juva: Bookwell Oy.
- Laitinen-Väänänen, S., Weissmann, K. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2011. Työelämäkumppanuuden askelmia. Teoksessa S. Laitinen-Väänänen, L. Vanha-

nen-Nuutinen & U. Hyvönen (toim.) Askelmerkkejä työelämäkumppanuuteen. Osaamisen kehittäminen ammattikorkeakouluissa. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 121, 104-108.

Laitinen-Väänänen, S., Vanhanen-Nuutinen, L., Ahmaniemi, R. & Lamppu, V-M. 2013. Ammattikorkeakoulujen ja yritysten välinen yhteistyö ja alueellinen vaikuttavuus. AMK-lehti/Journal of Finnish Universities of Applied Sciences, 2/2013. Saatavilla: <http://www.uasjournal.fi/index.php/uasj/article/view/1474/1399>

Laurean pedagoginen strategia 2007.

Laurean strategia 2010-2015.

Lehto, A-M. 2007. Työelämän laatu muutoksessa. Teoksessa A. Kasvio & J. Tjäder (koonneet?) Työ murroksessa. Artikkelikokoelma. Työterveyslaitos. Keuruu: Otavan kirjapaino, 93-105.

Lehtomaa, M. 2009. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: koettu paikka, tarina ja kuvaus. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen. Tampere: Juvenes Print, 163-194.

Murtonen, M. 2004. Motivaatio ja työtä koskevat käsitykset asiantuntijaksi kehittymisessä. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia. Juva: WS Bookwell, 77-90.

Mäki, K. 2008. Millaista asiantuntijoiden työkuiltuuria Laurea tavoittelee? Teoksessa O. Kallioinen (toim.) Oppiminen learning by developing -toimintamallissa. Laurea publications A 61. Helsinki: Edita Prima, 11-34.

Neuvonen-Rauhala, M-L. 2009. Työelämälähtöisyyden määrittäminen ja käyttäminen ammattikorkeakoulun jatkotutkintokokeilussa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 367.

Nijhof, W. J. 1998. Qualifying for the future. Teoksessa W. J. Nijhof & J. N. Streumer (toim.) Key qualifications in work and education. Kluwer academic publishers, 19-38.

Nikander, P. 2010. Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino Oy, 432-445.

Nummenmaa, A-R. 2002. Ammattikorkeakoulu oppimisympäristönä. Teoksessa J-P Liljander (toim.) Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Helsinki: Edita Prima, 128-141.

- Nykänen, S. & Tynjälä, P. Työelämätaitojen kehittämisen mallit korkeakoulutuksessa. *Aikuiskasvatus* 1/2012, 17-28.
- OECD, 2000. From initial education to working life. Making transitions work. Education and skills. Saatavilla: <http://www.oecd.org/scripts/publications/bookshop/redirect.asp?912000021P1>
- Opetus- ja kulttuuriministeriön verkkosivut. Saatavilla: <http://www.minedu.fi/OPM/?lang=fi>
- Suomen koulutusjärjestelmä kansainvälisessä vertailussa. 2008. Opetusministeriön politiikka-analyysejä, 2008/4. Saatavilla: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/pol04.pdf?lang=fi>
- Pehkonen, L. 2001. Täydestä sydäimestä ja tarkoituksella. Projektityöskentelyn käsitteellistä viitekehystä jäljittämässä. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 171. Helsinki: Yliopistopaino.
- Peisa, S. 2010. Oppimista työelämän kanssa – käsityksiä ja käytäntöjä. Haaga-Helian julkaisusarja. Puheenvuoroja 2/2010.
- Penttinen, L., Skaniakos, T. & Lairio, M. Opiskelijan työelämäorientaatiota voidaan vahvistaa opinnoissa kokonaisvaltaisesti ohjauksella ja pedagogisilla ratkaisuilla. 2008-2011. Teoksessa L. Penttinen (toim.) *Opinnoista (työ)elämään*. Tutkimustietoa korkeakouluopiskelijoiden ohjaukseen ja työelämätaitojen kehittämiseen, 14-16.
- Pirttilä, I. 1997. Teoria, markkina-analyysi ja futurologinen silmä eksperttiyden ehtona. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 73-82.
- Pirttilä, I. & Nikkilä, R. 2007. Luova työ ja työelämän ristipaineet. Teoksessa A. Kasvio & J. Tjäder (koonneet?) *Työ murroksessa*. Artikkelikokoelma. Työterveyslaitos. Keuruu: Otavan kirjapaino, 71-89.
- Purhonen, K. 2002. Ovatko ammattikorkeakoulut vastanneet työelämän odotuksiin. Teoksessa J-P Liljander (toim.) *Omalla tiellä*. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Helsinki: Edita Prima, 164-181.
- Raij, K. 2003. Osaamisen tuottaminen ammattikorkeakoulun päämääränä. Teoksessa H. Kotila (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Helsinki: Edita Prima, 42-58.
- Raij, K. 2006. *Learning by developing*. Laurea publications A 58. Helsinki: Edita Prima.

- Rask, M. 2002. Ammattikorkeakoululaitoksen vakiintuminen ja uudet haasteet. Teoksessa J-P. Liljander (toim.) Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Arene ry. Edita: Helsinki, 356-370.
- Rauhala, P. 2002. Ammattikorkeakoulujen rooli Metropolialueen kehittämissstrategioissa. Teoksessa J-P Liljander (toim.) Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Helsinki: Edita Prima, 199-214.
- Rauhala, P. 2006. Laurean oppimisenäkemyksen kasvatustilosophinen perusta. Teoksessa M. Erkamo, S. Haapa, M-L. Kukkonen, L. Lepistö, M. Pulli & T. Rinne (toim.) Uudistuvaa opettajuutta etsimässä. Laurea publications B 11. Helsinki: Edita Prima, 8-16.
- Rinne, R. 2002. Binaarimallista Bolognan tielle: erilliset ammattikorkeakoulut tulevat ja menevät. Teoksessa J-P Liljander (toim.) Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Helsinki: Edita Prima, 80-106.
- Ruohotie, P. 2002. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatus WSOY. Juva: Bookwell
- Ruohotie, P. & Honka, J. 2003. Ammatillinen huippuosaaminen. Kompetenssitutkimuksen avaama näkökulma huippuosaamiseen, sen kehittämiseen ja johtamiseen. Saarijärvi: Saarijärven Offset.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino Oy, 9-38.
- Ryen, A. 2004. Ethical issues. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.) Qualitative research practice. SAGE Publications, 230-247.
- Salonen, P. 2008. Työelämäläheinen oppiminen on ammattikorkeakoulujen vahvuus. Tiedepolitiikka 1/08, 7-12.
- Salonen, P. 2010. Työelämyhteistyö Framille! Näkökulmia ammattikorkeakoulujen ja työelämän välisen yhteistyön rakentamiseen ja toiminnan arviointiin. Keskipohjanmaan ammattikorkeakoulun julkaisuja. Vaasa: Oy Fram Ab.
- Savin-Baden, M. 2000. Problem-based learning in higher education: untold stories. The society for research into higher education & open university press.
- Stasz, C. 1998. Generic skills at work: implications for occupationally-oriented education. Teoksessa W. J. Nijhof & J. N. Strumer (toim.) Key qualifications in work and education. Kluwer academic publishers, 187-206.

- Stenström, M-L. 2006. Polytechnic graduates' working life skills and expertise. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & G. Boulton-Lewis (toim.) Higher education and working life collaborations, confrontations and challenges. Advances in Learning and instruction. Book Series. Pergamon & EARLI, Amsterdam: Elsevier, 89-102.
- Stenström, M-L., Laine, K. & Valkonen, S. 2005. Ammattikorkeakoulut väylänä työelämään. Hallinnon ja kaupan, tekniikan ja liikenteen sekä sosiaali- ja terveystieteiden valmistuneiden työelämään sijoittuminen ja työelämätaidot. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Teichler, U. 2009. Higher education and the world of work. Conceptual framework, comparative perspectives, empirical findings. Global perspectives on higher education, 16/2009. Saatavilla: <https://www.sensepublishers.com/media/469-higher-education-and-the-world-of-work.pdf>
- Tuning Educational Structures in Europe -hanke. Saatavilla: <http://www.uni-deusto.org/tuningeu/home.html>
- Tynjälä, P., Heikkinen, H. & Huttunen, R. 2005. Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana. Teoksessa P. Kalli & A. Malinen (toim.). Konstruktivismi ja realismi. Helsinki: Kansanvalistusseura, 20-37.
- Tynjälä, P. & Nuutinen, A. 1997. Muuttuva asiantuntijuus ja oppiminen korkeakoulutuksessa. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 182-195.
- Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY, 160-179
- Tynjälä, P & Collin, K. 2000. Koulutuksen ja työelämän yhteistyö - pedagogisia näkökulmia. Aikuiskasvatus 4, 293-305.
- Tynjälä, P. 2002. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammer-Paino.
- 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, 91-108.
- 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.

- Vanhanen-Nuutinen, L. & Laitinen-Väänänen, S. 2011. Työelämäyhteistyön ja työelämäkumppanuuden lähtökohtia. Teoksessa S. Laitinen-Väänänen, L. Vanhanen-Nuutinen & U. Hyvönen (toim.) Askelmerkkejä työelämäkumppanuuteen. Osaamisen kehittäminen ammattikorkeakouluissa. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 121, 18-23.
- Virolainen, M. & Valkonen, S. 2002. Ammattikorkeakouluista ja yliopistoista työelämään. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Vesterinen, M-L. 2002. Ammatillinen harjoittelu asiantuntijuuden kehittäjänä. *Aikuiskasvatus* 3/2002, 245-251.
- Vesterinen, P. 2001. Projektio opiskelu ja -oppiminen ammattikorkeakoulussa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 189. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Viitala, R. 2007. Henkilöstökohtaminen strateginen kilpailutekijä. Business, Edita Publishing Oy. Helsinki: Edita Prima Oy, Helsinki.
- Vuorinen, P. & Valkonen, S. Korkeakoulutuksesta työelämään. 2007. Työhön sijoittuminen ja työelämävalmiuden kaupan ja tekniikan alalla. Koulutuksen tutkimuslaitos, Tutkimuslauseita 37, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Väärälä, R. 1995. Ammattikoulutus ja kvalifikaatiot. *Acta universitatis lapponiensis* 9. Rovaniemi: Lapin yliopiston monistuskeskus

LIITTEET

LIITE 1. Teemahaastattelukysymykset

Taustatiedot:

- koulutusala, valmistumisajankohta
- työpaikka ja työtehtävä

TEEMA 1: Työelämälähtöisyys

- Mikä merkitys työelämälähtöisyydellä oli opinnoillesi?
- Millaisia työelämäyhteyksiä/yhteistyömuotoja koulutus on sisältänyt?
 - o Mitkä työelämäyhteistyön muodot koit itselle hyödyllisimmiksi ja miksi?
- Oliko koulutus mielestäsi tarpeeksi työelämälähtöistä? Miksi/ miksi ei?
- Miten kehittäisit koulutuksen työelämälähtöisyyttä?

TEEMA 2: Työelämävalmiudet

- Spesifit työelämävalmiudet
 - o Mitä spesifejä/ammattikohtaisia työelämävalmiuksia koulutus on tarjonnut?
 - o Mitkä valmiudet ovat tärkeitä omassa työtehtävässasi? Miksi?
 - o Oletko oppinut näitä valmiuksia koulutuksessa?
- Yleiset työelämävalmiudet
 - o Mitä mielestäsi yleiset työelämävalmiudet ovat?
 - o Mitä yleisiä työelämävalmiuksia koulutus on tarjonnut?
 - o Mitkä yleiset valmiudet ovat tärkeitä omassa työtehtävässasi? Miksi?
 - o Oletko oppinut näitä valmiuksia koulutuksessa?

- Työelämävalmiuksien vastaavuus koulutus vs. työelämä
 - o Millä tavoin koulutuksessa opitut työelämävalmiudet vastaavat työssä vaadittavia työelämävalmiuksia?
 - o Mitä työelämävalmiuksia on opittu vasta työelämässä?

TEEMA 3: Learning by Developing -toimintamalli

- Millä tavoin LpD-toimintamalli näkyi opinnoissasi?
- Millaisiin projekteihin olet osallistunut?
- Millainen kokemus sinulle jäi toimintamallista?