

Yliopistosta työelämään
Kehitysprojekti yliopisto-opiskelijoiden
työelämätaitojen ja asiantuntijuuden
kartuttajana

Riikka Malinen

Aikuiskasvatustieteen
pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2016
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Malinen, Riikka. 2016. Yliopistosta työelämään Kehitysprojekti yliopisto-opiskelijoiden työelämätaitojen ja asiantuntijuuden kartuttajana. Aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 104 sivua.

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, kuinka yliopisto-opiskelijat kokevat kehitysprojektiin osallistumisen ja monitieteisen tiimityön tukeneen työelämätaitojen ja asiantuntijuuden kehittymistä sekä selvittää asiakasyritysten edustajien käsityksiä opiskelijoiden osaamisesta ja työelämävalmiuksista. Lisäksi selvitettiin, millaista hyötyä asiakkaat kokivat projektiin osallistumisesta olleen.

Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla Jyväskylän yliopiston Monitieteiseen työelämäprojektiin osallistuneita opiskelijatiimejä sekä yritysasiakkaita. Ryhmähaastatteluihin osallistuneita opiskelijoita oli 15 ja asiakkaita neljä. Menetelmänä käytettiin teemahaastattelua.

Tulokset osoittivat, että yliopisto-opiskelijat kokivat kehitysprojektiin osallistumisen vaikuttaneen positiivisesti omien työelämätaitojensa ja asiantuntijuutensa kehitykseen ja pitivät sitä motivoivana ja hyödyllisenä oppimiskokemuksena. Uusien tietojen ja taitojen oppimista tukivat erityisesti monitieteinen tiimityöskentely sekä projektimuotoinen työskentelytapa. Kehitysprojektin aikana tapahtui sekä uuden oppimista että jo olemassa olevan osaamisen tunnistamista. Lisäksi opiskelijat kokivat kehitysprojektin lisänneen rohkeutta ja varmuutta siirtyä työelämään. Asiakkaat olivat pääosin tyytyväisiä opiskelijoiden työskentelyyn ja lopputulokseen, vaikka toivoivat opiskelijoilta lisää luottamusta omaan osaamiseensa.

Asiasanat: yliopisto-opinnot, asiantuntijuuden kehittyminen, työelämätaidot, projektioppiminen, monitieteisyys, korkeakoulutus

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	4
2	TYÖ JA KOULUTUS MUUTOKSESSA.....	6
2.1	Työyhteiskunnasta tietoyhteiskuntaan	6
2.2	Korkeakoulutuksen ja työelämän väliset sidokset.....	8
3	YLIOPISTO-OPISKELIJOISTA OMAN ALAN ASIANTUNTIJOIKSI..	12
3.1	Opiskelijoiden työllistettävyys ja työelämätaidot.....	12
3.2	Asiantuntijuus ja osaaminen	17
3.2.1	Asiantuntijuuden kehittyminen.....	18
3.2.2	Asiantuntijatyön luonne ja työelämätaidot.....	20
3.3	Yliopiston keinot tukea opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymistä.....	23
4	PROJEKTIOPPIMINEN	27
4.1	Projektioppimisen tausta	27
4.2	Mitä ja miten projektissa opitaan?	28
4.3	Monitieteinen työskentely	30
4.4	Projektioppimisen toteutus korkeakouluissa	33
5	TUTKIMUSKYSYMYKSET	36
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	37
6.1	Tutkimuksen konteksti ja kohderyhmä.....	37
6.1.1	Opiskelijatiimit.....	38
6.1.2	Asiakkaat.....	39
6.2	Aineistonkeruu.....	39
6.2.1	Haastattelujen toteuttaminen	39
6.2.2	Opiskelijatiimien haastattelut.....	41
6.2.3	Asiakkaiden haastattelut	42
6.3	Aineiston analyysi.....	43
6.4	Luotettavuus	46
6.5	Eettiset ratkaisut	48
7	OPISKELIJATIIMIEN JA ASIAKKAIDEN YHTEISTYÖ.....	50
7.1	Kehitysprojektiin kohdistuneet odotukset.....	50
7.1.1	Opiskelijat.....	51

7.1.2	Asiakkaat.....	53
7.2	Opiskelijoiden asennoitumisen merkitys yhteistyön sujumiselle...	53
7.3	Tiimin ja asiakkaan välinen suhde	56
8	OPISKELIJOIDEN ASiantuntijuuden JA Työelämätaitojen KEHITTYMINEN.....	60
8.1	Monitieteinen tiimityöosaaminen.....	61
8.2	Projektimuotoinen työskentelytapa.....	65
8.3	Itsesäätelytaidot	67
9	TYÖELÄMÄN VAATIMUKSET SUHTEESSA OPISKELIJOIDEN OSAAMISEEN	72
9.1	Työelämässä tarvittava osaaminen.....	72
9.2	Opiskelijoiden työelämätaidot ja asiantuntijuus asiakkaiden näkökulmasta.....	75
10	PROJEKTIIN OSALLISTUMISEN EDUT ASIAKKAAN NÄKÖKULMASTA.....	80
11	POHDINTA.....	84
11.1	Keskeisten tulosten yhteenveto.....	84
11.2	Tulosten tarkastelua.....	87
11.3	Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusaiheet	89
	LÄHTEET	93
	LIITTEET.....	101

1 JOHDANTO

Globalisaatio sekä tieteiden ja teknologian nopea kehitys ovat muuttaneet työelämän vaatimuksia ja työn tekemisen tapoja monin tavoin. Perinteisten, pitkäkestoisten työsuhteiden yhteiskunnasta on siirrytty nopealla vauhdilla tietoyhteiskuntaan, jossa vaaditaan taitoa sopeutua muuttuviin työympäristöihin, –tehtäviin ja –tapoihin. Samalla myös korkeakoulutuksen rooli on muuttunut. Tietoyhteiskuntaan siirtymisen myötä korkeakoulututkinnosta on tullut perusvaatimus yhä useampiin tehtäviin (Nevala 2006). Keskeiseksi näkökulmaksi nouseekin, kuinka käyttökelpoista korkeakoulutuksessa hankittu osaaminen on työelämässä.

Asiantuntijuutta ja työelämätaitoja on erityisesti 2000-luvulla tutkittu laajasti sekä valmistuneiden opiskelijoiden, korkeakoulutuksen että työnantajien näkökulmista. Koska yksi korkeakoulutuksen tehtävä on tuottaa osaavia ammattilaisia työelämän eri sektoreille, on sekä opiskelijan että yhteiskunnan etu, että opiskelija saa opinnoistaan työelämässä tarvitsemaansa osaamista ja työelämään siirtyminen on mahdollisimman sujuvaa. Tietotyön yleistyessä ja selvärajaisten työtehtävien vähentyessä työnantajat vaativat valmistuneilta yhä enemmän yleisiä työelämätaitoja, kuten ongelmanratkaisukykyä, joustavuutta, sosiaalisia taitoja, oppimistaitoa ja kykyä toimia yhdessä muiden asiantuntijoiden kanssa (Brennan, Kogan & Teichler, 1996). Tarjotakseen opiskelijoille hyvät valmiudet tämän päivän työelämään, yliopisto-opetuksen olisikin pystyttävä tuottamaan erilaisiin työympäristöihin ja –tehtäviin soveltuvaa ja siirrettävissä olevaa osaamista pelkän tiedon tarjoamisen sijaan.

Jotta yliopistosta valmistuneet hallitsisivat sekä korkeatasoisen alakohtaisen osaamisen että työelämässä tarvittavat yleiset taidot, tulisi yliopistoissa hyödyntää monipuolisesti erilaisia opetusmenetelmiä. Yliopistoissa onkin viime vuosikymmenten aikana siirrytty yhä työelämälähtöisempään suuntaan ja esimerkiksi yhteistyötä työelämän toimijoiden kanssa on pyritty lisäämään kehittämällä erilaisia pedagogisia ratkaisuja. Yksi keino tukea työelämän ja opiskelun yhdistämistä opintojen aikana on projektioppiminen, jolla viitataan oppimis- ja opiskelutapaan, jossa tiimin tai yksilön työskentely kiinnittyy jonkin olemassa olevan ongelman ympärille. Ongelmaan pyritään projektin aikana kehittämään ratkaisu tuotteen tai toimintamallin avulla. (Helle, Tynjälä & Vesterinen 2004.)

Tutkimuksen kontekstina toimi Jyväskylän yliopistossa vuosittain toteutettava Monitieteinen työelämäprojekti. Kurssi kehitettiin Jyväskylän yliopistossa vuonna 2011 ja keväällä 2015 se vakiinnutettiin pysyväksi osaksi yliopiston kesäopetustarjontaa. Se on kaikille Jyväskylän yliopiston ja ammattikorkeakoulun opiskelijoille avoin opintojakso, jossa opiskelijat pääsevät työskentelemään oppiainerajat ylittävissä tiimeissä konkreettisten asiakasprojektien parissa. Kehitysprojektit ovatkin samanaikaisesti sekä työ- että oppimisympäristöjä, ja opiskelijoiden oppimisprosessi seuraa projektin etenemistä, jolloin teoria ja käytäntö yhdistyvät mahdollistaen monipuolisen oppimisen ja tiedon soveltamisen eri konteksteissa (Vesterinen 2001).

Monitieteinen työelämäprojekti tarjoaa mielenkiintoisen kontekstin yliopisto-opiskelijoiden asiantuntijuuden ja työelämätaitojen kehittymisen tutkimiseen, sillä se on monille opiskelijoille ensimmäinen tilaisuus päästä hyödyntämään oman alan osaamistaan käytännössä ja yhteistyössä työelämän toimijoiden kanssa. Työelämäyhteyden lisäksi Monitieteisessä työelämäprojektissa yhdistyy tiimityöskentely, monitieteisyys sekä projektimuotoisuus ja se tarjoaakin monipuolisia mahdollisuuksia sekä osaamisen laajentamiseen että tunnistamiseen.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, kuinka yliopisto-opiskelijat kokevat kehitysprojektiin osallistumisen tukeneen työelämätaitojen ja asiantuntijuuden kehittymistä sekä selvittää asiakasyritysten edustajien käsityksiä opiskelijoiden osaamisesta ja työelämävalmiuksista. Lisäksi tarkastellaan sitä, millaisia hyötyjä asiakkaat kokivat projektissa olleen. Tutkimuksen kohderyhmän muodostaa kaksi eri joukkoa: projektikurssille osallistuneista yliopisto-opiskelijoista koostuvat monitieteiset opiskelijatiimit sekä projektiin asiakkaina osallistuneiden organisaatioiden edustajat. Molempien osapuolten näkökulmien esiintuomisella pyritään saamaan kattavampi kokonaiskuva opiskelijoiden osaamisesta ja työelämävalmiuksista. Lisäksi tavoitteena on tarkastella, millaista yhteistyö asiakasyritysten ja opiskelijatiimien välillä on. Laadullinen aineisto kerättiin talvella 2015-2016 haastatteleamalla neljä projektikurssilla mukana ollutta tiimiä sekä neljä asiakasorganisaatioiden edustajaa, jotka olivat toimineet yhteyshenkilöinä projektissa.

2 TYÖ JA KOULUTUS MUUTOKSESSA

Työelämä ja korkeakoulutus ovat monin tavoin yhteydessä toisiinsa. Yhteiskunnassa ja erityisesti työelämässä tapahtuvat muutokset vaikuttavat myös työssä vaadittavaan osaamiseen, työn tekemisen tapoihin ja yksilöiden työllistymiseen. Sen vuoksi yhteiskuntaan vaikuttavien muutosten tunteminen ja ymmärtäminen on myös koulutuspolitiikan näkökulmasta tärkeää. Seuraavaksi tarkastelemme, kuinka työyhteiskunnasta tietoyhteiskuntaan siirtyminen on vaikuttanut työn sisältöihin ja tekemisen tapoihin sekä sitä, millaisia haasteita se asettaa erityisesti korkeakoulutuksen suunnittelulle ja toteutukselle.

2.1 Työyhteiskunnasta tietoyhteiskuntaan

Työelämän muutostrendejä tarkasteltaessa on huomattavissa selkeä kuva työn muutoksesta. Erityisesti globalisaatio sekä tieteiden ja teknologian nopea kehitys ovat muuttaneet työn sisältöjä ja työn tekemisen tapoja monilla aloilla. (Castells 2000; Sennet 2002.) Työyhteiskunnasta, jossa työsuhteet saattoivat kestää jopa läpi elämän, on siirrytty kohti vaihtelevia urapolkua, joissa työ ja koulutus vuorottelevat entistä enemmän. Aikaisemmin yleiset, koko eliniän kestävät työsuhteet ovat monilla aloilla lähes kadonneet ja niiden tilalle ovat muodostuneet usein kilpailuhenkiseksi luonnehditut työmarkkinat, joissa uuden oppiminen ja kouluttautuminen ovat saaneet yhä suuremman merkityksen. (Rekola 2008, 186–189.)

Samaan aikaan myös koulutuksen merkitys on muuttunut. Suurien ikäluokkien aikaan koulutus oli väline sosiaalisen nousuun sekä ammatissa ja elämässä pärjäämiseen, kun se nykyään on muuttunut enemmänkin itsestäänselvyudeksi, joka ei kuitenkaan aina takaa työllistymistä tai menestystä elämässä (Kauppila & Vanhalakka-Ruoho 2008, 82–83, 86–89). Epävarmuuden lisääntyminen työelämässä näkyy erityisesti työuran katkonaisuutena määräaikaisten työsuhteiden lisääntyessä sekä vaikeuksina kiinnittyä työmarkkinoille (Suikkanen, Martti & Huilaja 2006, 116–118).

Vaikka useimmat tutkijat ja teoreetikot ovat samaa mieltä siitä, että työyhteiskunta on jätetty monilta osin taakse, määritelmät nyky-yhteiskunnasta vaihtelevat ja nykyään puhutaan esimerkiksi tieto-, informaatio- ja oppimisyhteiskunnasta. Korkeatasoista osaamista, koulutusta ja tekniikan hallintaa edellyttävällä työllä ja palveluilla on keskeinen asema tieto- ja

informaatioyhteiskunnassa (Pyöriä 2001). Tynjälän (2003) mukaan käsitteiden keskeisenä erona voidaan nähdä se, että informaatioyhteiskunnassa tekniikalla, informaation siirrolla ja prosessoinnilla on keskeinen merkitys yhteiskunnan toiminnan kannalta, kun taas tietoyhteiskunnassa korostuvat asiantuntijuuden osa-alueet, kuten korkeatasoinen tietämys sekä osaaminen. Oppimisyhteiskunta-argumentointi korostaa puolestaan sekä lisääntyneitä oppimismahdollisuuksia että –vaatimuksia, jotka näkyvät elinikäisen oppimisen painottumisena ja koulutuksen roolin korostumisena yhteiskunnassa (Heiskanen 1999).

Nämä termit ovat monilta osin päällekkäisiä ja yhtä aikaa näkyvissä yhteiskunnassa. Sen vuoksi tutkimuksessani ei ole tarkoituksenmukaista lähteä selvittämään käsitteiden välisiä eroja kovin yksityiskohtaisesti, vaan Tynjälää (2003) mukailten käytän jatkossa termiä *tietoyhteiskunta* eräänlaisena synteessinä näistä kaikista. Hänen mukaansa yhteiskunnassamme olemassa olevat vaatimukset edellyttävät taitoja hallita jatkuvasti kehittyvää tietotekniikkaa, erilaisia verkostoja ja tiedon jakamisen kanavia. Teknologian merkityksen voimistumisen lisäksi myös työn sisällöt ovat muuttuneet ja asiantuntemuksen ja ammattitaidon vaatimustasot ovat monilla aloilla nousseet, kun tietoa on alettu tuottaa ja muovata myös tiedeyhteisöjen ulkopuolella. (Tynjälä 2003.) Tiedosta ja sen muodostamisesta, etsimisestä, jakamisesta ja kehittamisestä on tullut yhä keskeisempi osa organisaatioiden toimintaa (Kauppi 2004). Samalla painopiste on siirtynyt kapea-alaisista yksilösuorituksista tiimityöskentelyyn, jolloin työtä organisoidaan yhä vahvemmin erilaisten moniammatillisten tiimien ja työryhmien kesken. Taito sopeutua erilaisiin muuttuviin työympäristöihin, -tehtäviin ja -tapoihin edellyttää joustavuutta ja elinikäistä oppimista. (Tynjälä 2003.)

Työkulttuurin muutos ja lisääntyneet vaatimukset elinikäisestä oppimisesta asettavat kuitenkin haasteita yksilön identiteettityölle. Filanderin (2006) mukaan vastuu omasta oppimisesta ja kehityksestä on siirtynyt henkilökohtaistuneiden oppimispolkujen myötä yhä vahvemmin yksilölle itselleen, jolloin myös työllistymiseen liittyvien ongelmien nähdään johtuvan yksilön omista valinnoista ja kyvyistä. Myös Beck (2000, 53–54) näkee yksilön lisääntyneen valinnanvapauden olevan ikään kuin kaksiteräinen miekka, joka toisaalta voi tarjota yksilölle laajemmat mahdollisuudet suunnata elämäänsä omien toiveiden mukaisesti, mutta toisaalta myös lisätä syrjäytymistä sekä kasvattaa eroja yksilöiden välillä. Filander (2006) arvelee vastuun siirtämisen yhteiskunnalta yksilölle johtuvan viime vuosina voimistuneesta markkina-

ja työelämälähtöisestä koulutuspolitiikasta. Koulutuspoliittisessa keskustelussa on hänen mukaansa nähtävissä muutos, jonka tuloksena työelämä- ja käytäntölähtöisyys, työelämän tarpeet sekä taloudellisen tuottavuuden tarpeisiin vastaaminen ovat muuttuneet yhä keskeisemmiksi teemoiksi myös koulutuksesta ja kasvatuksesta keskusteltaessa.

Yksilön näkökulmasta haasteeksi voi muodostua myös ammatti-identiteettien katoaminen. Työn luonteen ja työsuhteiden muuttuessa katkonaisemmiksi työntekijät eivät enää ymmärrä tai hallitse työkuvaansa samalla tavoin kuin aikaisemmin ja tämä kuluttaa heidän luonnettaan (Sennet 2002, 70). Esimerkki tästä voisi olla korkeasti kouluttautuneet asiantuntijat, jotka eivät oikein pysty sitoutumaan mihinkään ammatti-identiteettiin pitkäksi aikaa töiden ollessa projektiluontoisia tai määräaikaista. Työsuhteiden lyhentyessä tarvittava osaaminen on lisäksi ainakin jossain määrin työpaikkasidonnaista ja usein ammatin sijasta sitoudutaankin esimerkiksi tiimiin tai organisaatioon (Filander 2006). Jatkuvan muutoksen vuoksi myöskään työidentiteetti ei pääse muodostumaan pysyväksi, vaan se vaihtelee työstä riippuen, jolloin siihen kietoutuu objektiivisen työkuvan ja -tehtävien lisäksi yhä enemmän työntekijän subjektiivinen minäkuva ja identiteetti (Loogma 2009, 177–183). Tämän vuoksi työmarkkinoiden ihanteeksi näyttää muodostuvan joustava ja nopeasti oppiva ja sopeutuva moniosaaja, joka sietää hyvin epävarmuutta.

2.2 Korkeakoulutuksen ja työelämän väliset sidokset

Korkeakoulutus ja työelämä ovat monin tavoin sidoksissa toisiinsa ja työelämässä tapahtuvat muutokset heijastuvat väistämättä myös koulutuksen kentälle. Tietoyhteiskuntaan siirtymisen myötä korkeakoulututkinnosta on tullut perusvaatimus yhä useampiin tehtäviin, joihin ei aikaisemmin vaadittu samanlaista koulutusta vaan noustiin kokemuksen karttumisen myötä. Esimerkiksi 1970-luvun jälkeen ylempien korkeakoulututkintojen määrä Suomessa kaksinkertaistui (Nevala 2006) ja nykyään noin 40 prosenttia nuorista aikuisista opiskelee korkeakoulututkinnon (Witting 2014). Koulutustason nousu näkyy kilpailun kiristymisenä olemassa olevista työpaikoista, sillä tutkinto ei enää automaattisesti takaa koulutusta vastaavaa työpaikkaa. (ks. esim. Tomlinson 2013; Rouhelo 2008, 43).

Kun tietyn alan tutkinto ei enää takaakaan työmarkkinoilla pärjäämistä valmistumisen jälkeen, käy helposti niin, että koulutusta hankitaan yhä enemmän.

Tällöin koulutuksen markkina-arvo laskee ja valmistuneet joutuvat hakemaan alempiin työtehtäviin kuin aikaisemmin. Tätä ilmiötä kutsutaan myös ylikoulutukseksi: tilanteeksi, jossa henkilö sijoittuu koulutusta vastaamattomiin tehtäviin eikä pysty hyödyntämään osaamistaan (Rautopuro 2011). Suomessa ylikoulutus on tutkimusten mukaan ainakin vielä suhteellisen pieni ongelma ja melko harva (14 %) viisi vuotta työelämässä olleista kokee työnsä vaatimustason olevan selkeästi tai osittain koulutustasoaan alhaisempi, kun ensimmäisessä työssään näin tunsivat vielä lähes kolmannes (31 %) valmistuneista (Rautopuro 2011). Vaikuttaakin siltä, että suurimmalle osalle ylikoulutettuna työskenteleminen oli tilapäistä ja se saattoi toimia eräänlaisena sisääntulotyönä koulutusta vastaaviin tehtäviin (Rouhelo 2008, 43). Maisterin tutkinto on siis edelleen melko hyvä reitti työelämään, mutta osaamisen päivittämistä ja jatkokoulutusta tarvitaan (Rautopuro 2011).

Työmarkkinoille sijoittumista on tutkittu Euroopassa valmistuneiden nuorten näkökulmasta. Vertailtaessa kolmessa eri maassa opiskelijoiden kokemusta siitä, kuinka hyvin koulutusohjelma tuki heidän siirtymistä työelämään, erot maiden välillä olivat suuria. Siinä missä selvä enemmistö norjalaisista opiskelijoista koki saaneensa opinnoistaan hyvät valmiudet työelämään, vain puolet englantilaisista, saksalaisista ja espanjalaisista koki samoin. (Van der Velden & Allen 2011.) Vaikka opiskelijoiden työllistyminen on todennäköisesti kaikkien korkeakoulujen tavoitteena, ei kuitenkaan ole yhtä selkeää vastausta siihen, mikä olisi paras tapa työllistymisen tukemiseksi. Ratkaisuvaihtoehdoiksi on esitetty muun muassa panostamista työharjoitteluihin ja käytännön osaamiseen, monipuolisten opintosisältöjen ja tutkimuksen kehittämiseen sekä kansainvälisen kokemuksen kartuttamiseen. Eri ratkaisut eivät sulje toisiaan pois, mutta haasteena ovat usein rajalliset resurssit ja koulutusjärjestelmien yhteys eri maiden lakeihin ja tapoihin (Van der Velden & Allen 2011).

Suomalaisista yliopistosta valmistuneiden opiskelijoiden työllistymisestä tarjoaa tietoa Aarresaari-verkostossa kerätty laaja aineisto, jossa seurattiin yliopistoista valmistuneita opiskelijoita, heidän työllistymistään sekä akateemisten työllistymiseen vaikuttavia tekijöitä (Sainio 2008). Vuonna 2001 valmistuneilta kerätyn aineiston perusteella lähes kaikilta koulutusaloilta valmistuneilla oli jonkinlaisia vaikeuksia työllistymisessä erityisesti uran alkuvaiheessa. Erityisen paljon työuran alkuun vaikuttivat sekä ensimmäisen viiden vuoden aikana koettu työttömyys että ensimmäinen valmistumisen jälkeen saatu työ. Työttömyys työuran alussa lisäsi todennäköisyyttä sekä myöhempään työttömyysjaksoihin että epätyypilliseen työhön ja koulutusta

vastaamattomiin tehtäviin. Ensimmäinen valmistumisen jälkeen saatu työ vaikutti myös myöhempään urakehitykseen. Jos ensimmäinen työpaikka oli alaa vastaamaton tai epätyypillinen, kasvatti se todennäköisyyttä myöhempään työttömyyteen sekä työn ja koulutustason vastaamattomuuteen. Näyttääkin siltä, että ongelmat kasautuvat herkästi samoille henkilöille: työttömyys kasvattaa todennäköisyyttä myöhempään työttömyyteen ja koulutusta vastaamaton työ lisää todennäköisyyttä tällaiseen työhön myös myöhemmin. Samoin myös hyvään työhön työllistyminen valmistumisen jälkeen ennustaa hyvää työuraa myöhemminkin. (Sainio 2008.)

Työnantajien näkökulmasta keskeistä on, kuinka käyttökelpoista koulutuksessa hankittu osaaminen on työelämässä. Osaamisella tarkoitetaan niitä yksilön tietoja, taitoja, persoonallisia ominaisuuksia ja kykyjä, joiden avulla hän vastaa työelämän osaamistarpeisiin (Metsämuuronen 1998, 41). Osaaminen ei siis ole pelkästään muodollisessa koulutuksessa hankittua, vaan siihen vaikuttavat myös muuta kautta hankitut taidot, tiedot ja kokemukset.

Työssä tarvittava osaaminen määrittyy paitsi opiskeltavan alan mukaan, myös yksittäisen työpaikan ja –tehtävän perusteella. Työssä tarvittavan osaamisen määrittely ei kuitenkaan ole helppo tehtävä, ja se vaikeutuu mitä ylemmälle tasolle hierarkiassa mennään. Usein korkean tason töissä työtehtävät ja työnkuvat ovat laajoja ja monimutkaisia, ja työntekijältä odotetaan innovointia ja tehokkaiden työskentelytapojen keksimistä (Brennan ym. 1996). Näyttääkin siltä, että selvärajaisten työtehtävien vähentyessä työnantajat vaativat valmistuneilta yhä enemmän yleisiä työelämätaitoja, kuten joustavuutta, sosiaalisia taitoja, oppimistaitoa ja kykyä toimia yhdessä muiden asiantuntijoiden kanssa. (Brennan ym. 1996.) Työelämätaitoja käsitellään laajemmin luvussa 3.2.

Yliopistot ovat kohdanneet paljon kritiikkiä siitä, etteivät ne pysy nopeasti muuttuvan työelämän vauhdissa mukana. Perinteisiä yliopisto-opetuksen muotoja on kritisoitu erityisesti siitä, että niiden tuottama tieto on usein ns. elotonta tietoa (inert knowledge), jonka hyödyntäminen työelämässä on vaikeaa. Perinteisten opetusmenetelmien, kuten kirjatenttien ja luentojen ei nähdä edistävän työelämässä tarvittavan osaamisen, kuten esimerkiksi ryhmätyö-, viestintä- tai päätöksentekotaitojen kehittymistä (Tynjälä 1999).

Van der Velden ja Allen (2011) huomauttavatkin, että korkeakoulutukseen liittyvät eri suunnista tulevat vaatimukset eivät tee koulutuksen suunnittelusta ja sitä koskevien päätösten tekemisestä helppoa. Pelkästään Euroopan mittakaavassa on

päädytty hyvin erilaisiin ratkaisuihin korkeakoulutuksen järjestämisen suhteen. Van der Velden ja Allenin (2011) tutkimuksessa ilmeni, että vaikka työelämän vaatimukset näyttäytyivät Euroopassa pääosin samankaltaisina, eri maiden opiskelijat arvioivat korkeakouluopintonsa hyvin eri tavoin. Eroavaisuuksia löytyi esimerkiksi siinä, kuinka vaativiksi opinnot koettiin, millaisia pedagogisia menetelmiä opinnoissa käytettiin, liittyikö opintoihin työharjoittelua tai kansainvälisyyttä tukevaa toimintaa vaihteli paljon maiden välillä (Van der Velden & Allen 2011).

Jotta yliopistosta valmistuneet hallitsisivat sekä korkeatasoisen alakohtaisen osaamisen että työelämässä tarvittavat yleiset taidot, tulisi yliopistoissa hyödyntää monipuolisesti erilaisia opetusmenetelmiä. Yliopistoissa onkin viime vuosikymmenten aikana siirrytty yhä työelämälähtöisempään suuntaan. Esimerkiksi tietoa ja innovaatioita on alettu hyödyntää yhä aktiivisemmin yhteistyössä liike-elämän kanssa. Myös yritystoiminnan ja teollisuuden edistäminen, tuotteistaminen, kaupallistaminen sekä liiketaloudellinen hyödyntäminen ovat yhä suuremmissa roolissa yliopistomaailmassa, jossa perinteisesti ovat korostuneet tieteen, sivistyksen ja yhteiskunnan kehittäminen (Kankaanpää 2013).

3 YLIOPISTO-OPISKELIJOISTA OMAN ALAN ASiantuntijoiksi

Yliopistokoulutuksen päämäärä on kouluttaa eri alojen asiantuntijoita ja osaajia. Siksi onkin mielekästä pohtia, mitä asiantuntijuus oikeastaan on, kuinka asiantuntijaksi kehitytään ja millaista osaamista tämän päivän työelämässä vaaditaan. Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ovat erityisesti työelämätaidot ja asiantuntijuus ja niiden kehittymisen tukeminen yliopistokontekstissa. Tässä luvussa tarkastellaan, mitä työelämätaidoilla ja asiantuntijuudella tarkoitetaan. Ensimmäisessä alaluvussa työelämätaitoja käsitellään erityisesti opiskelijoiden näkökulmasta painottaen työllistettävyyden näkökulmaa. Seuraavassa alaluvussa, jossa käsitellään asiantuntijuutta ja sen kehitystä, painopiste on työelämän puolella, kun taas viimeisessä alaluvussa keskitytään yliopiston keinoihin tukea opiskelijoiden kehitystä.

3.1 Opiskelijoiden työllistettävyys ja työelämätaidot

Erityisesti asiantuntijatyössä havaittavissa oleva työpolkujen moninaistuminen ja ammatti-identiteettien muuttuminen vaikeammin hahmotettaviksi asettaa sekä korkeakoulutuksen että korkeakouluopiskelijat uudenlaiseen tilanteeseen. Millaista osaamista koulutuksessa tulisi hankkia, jotta työelämään siirtyminen ja siellä pysyminen onnistuisivat mahdollisimman katkottomasti?

Aamodtin ja Havnesin (2008) mukaan korkeakoulutuksen tehtävä sekä opiskelijoiden että yhteiskunnan näkökulmasta on valmistaa opiskelijoita tuleviin työsuhteisiin; opiskelijan näkökulmasta korkeakoulutus tarjoaa pätevyyden erilaisille aloille ja toimii eräänlaisena ponnistuslautana työelämään, kun taas yhteiskunnan näkökulmasta korkeakoulutuksen tehtävä on tuottaa osaavia ammattilaisia työelämän eri sektoreille. Näin ollen onkin sekä opiskelijan että yhteiskunnan etu, että opiskelija saa opinnoistaan työelämässä tarvitsemaansa osaamista ja työelämään siirtyminen sujuu mahdollisimman sujuvasti.

Muuttuva työelämä vaikuttaa paitsi asiantuntijatyön luonteeseen ja tarvittavaan osaamiseen, mutta se näkyy myös opiskelijoiden odotuksissa ja tavoitteissa jo ennen työelämään siirtymistä. Työelämään siirtymistä ja siellä menestyäkseen tarvittavia taitoja voidaan käsitellä *työllistettävyyden* (employability) näkökulmasta. Tätä

monimutkaista ja laajaa käsitettä käytetään kuvattaessa työelämässä tarvittavaa osaamista. Osaaminen kuitenkin näyttyy hieman eri tavoin riippuen näkökulmasta ja sen vuoksi myös osaamisen määritelmät vaihtelevat sen mukaan, onko kyseessä työnantajien, opiskelijoiden tai korkeakoulujen näkökulma. (Tymon 2013.)

Tuominen (2013) käyttää termistä suomennosta *työllistyvyys*, jolloin yksilön oman aktiivisuuden merkitys korostuu enemmän, kuin esimerkiksi käänöksessä *työllistettävyys*. Työllistettävyys ja työllistyvyys eivät ole synonyymejä keskenään: siinä missä työllistyminen viittaa lähinnä työn saamiseen, työllistävyydellä tarkoitetaan niiden tietojen, taitojen ja henkilökohtaisten ominaisuuksien kokonaisuutta, jotka ovat keskeisiä työsaannin ja urakehityksen kannalta (Tuominen 2013).

Tutkimusten mukaan kovinkaan moni opiskelija ei enää usko yhdessä ja samassa yrityksessä tai organisaatiossa tapahtuvaan pitkäaikaiseen urakehitykseen, vaan todennäköisemmäksi ja jopa väistämättömäksi nähdään liikkuminen organisaatioiden ja erilaisten työsuhteiden välillä. Koska yhä useammat opiskelijat kokevat elinikäisten työsuhteiden olevan katoamassa, työllistävyyden parantaminen ja ylläpitäminen nähdään yhä tärkeämpänä sekä työmarkkinoille sijoittumisen että siellä pysymisen näkökulmasta (Tomlinson 2013). Jos opiskelijat uskovat jo ennen valmistumistaan liikkuvansa erilaisten työsuhteiden ja työpaikkojen välillä, on tärkeää että opiskelijat myös kokevat opintojen päättyessä omaavansa työelämässä tarvittavaa osaamista.

Opiskelijoiden kesken onkin havaittavissa erilaisia lähestymistapoja, asenteita ja strategioita, jotka vaihtelevat sen mukaan, millaisia odotuksia ja tavoitteita tulevaisuuteen liittyy ja kuinka opiskelija uskoo sijoittuvansa työmarkkinoille valmistumisen jälkeen. Tällaisia strategioita ovat esimerkiksi oman osaamisen kehittäminen ja hallinta sekä työkokemuksen hankkiminen monenlaisista työtehtävistä ja organisaatioista. (Tomlinson 2007.) Fallows ja Steven (2000) ovat tutkineet työelämässä tarvittavia taitoja vastavalmistuneiden opiskelijoiden näkökulmasta. Heidän mielestään haastava taloudellinen tilanne on muuttanut työmarkkinoita niin rajusti, että perinteisen yliopistossa hankittavien teoreettisten sisältöjen hallitsemisen sijaan opiskelijoiden olisi hyödyllisempää oppia erilaisia työelämätaitoja, jotta siirtyminen työelämään onnistuisi. Tällaisiksi taidoiksi he nimeävät tiedon haun ja käsittelyn, viestintä- ja esiintymistaidot, suunnittelu- ja ongelmanratkaisutaidot sekä sosiaaliset ja vuorovaikutustaidot (Fallows & Steven 2000).

Tutkimusten mukaan yleiset työelämätaidot ovatkin tärkeässä asemassa korkeakoulusta valmistuville sekä työllistymisessä ja työpaikoista kilpailtaessa että myöhemmässä urakehityksessä (Pukelis & Pileičikienė 2010; van der Velden & Allen 2011). Tärkeimmiksi taidoiksi näyttäisivät osoittautuvan yhteistyötaidot, käytännön viisaus, kyky itsenäiseen päätöksen tekoon sekä reflektointitaidot, jotka ovat keskeisiä oman toiminnan ja osaamisen arvioinnissa (Harrison & Kessels 2004, 17; Tomlinson 2007.)

Euroopan perspektiivistä tutkittuna tärkeiksi työelämätaidoiksi ovat osoittautuneet alakohtainen asiantuntemus, joustavuus, innovointi sekä kielitaito (van der Velden & Allen 2011). Suomessa maistereiden työmarkkinoille siirtymiseen ja työllistymiseen on havaittu vaikuttavan sekä koulutusperäisten sekä henkilökohtaisten ominaisuuksien. Viiden tärkeimmäksi koetun tekijän joukossa akateeminen tutkinto, ammatilliset pätevyudet ja pääaine koettiin tärkeiksi, mutta niitäkin merkittävimmiä koettiin valmistuneen oma aktiivisuus sekä henkilökohtaiset ominaisuudet, kuten persoona, sosiaaliset taidot sekä tuttuus työn antajalle (Tuominen 2013).

Puhakka (2011) on tutkimuksessaan tarkastellut valmistuneiden maistereiden käsityksiä työssä tarvitsemistaan taidoista viisi vuotta heidän valmistumisensa jälkeen. Valmistuneiden työurat olivat vaihtelevia ja työnantajat sekä työtehtävät vaihtuivat suurella osalla viiden vuoden aikana. Vain kolmannes oli edelleen töissä ensimmäisessä työpaikassaan. Kaksi kolmasosaa oli työskennellyt vähintään kahdessa eri työpaikassa ja joka kolmas koki työtehtäviensä muuttuneen. Koska vastaushetkellä vain kaksi prosenttia tutkituista oli työttömänä, voidaan myös päätellä, että korkeakoulutetuilla on yleisesti ottaen ollut tarvittavat tiedot ja taidot sekä sopeutumiskykyä mukautua työelämän vaatimuksiin ja työpaikan vaihtamiseen. Lisäksi vastaajista 86 % oli osallistunut johonkin lisäkoulutukseen ja näin päivittäneet osaamistaan tai hankkineet lisäpätevyyttä.

Vastaajien tärkeinä pitämiä taitoja olivat erityisesti ongelmaratkaisu- ja ryhmätyötaidot, suomen kieli ja tiedonhankinta, organisaatiotaidot, analyyttinen ajattelu, esiintymistäidot sekä tieto- ja viestintätekniikan osaaminen. Puhakka (2011) kuitenkin huomauttaa, että tärkeiksi määriteltäviin taitoihin vaikuttavat työtehtävät sekä työnantajasektori. Esimerkiksi opetustehtävissä toimivien kolme tärkeimmäksi mainittua taitoa ovat opetus, koulutus ja ohjaustaidot, ryhmätyötaidot sekä esiintymistäidot, kun taas johtotehtävissä painottuvat organisaatiotaidot, esimiestaidot

sekä ryhmätyötaidot. Tutkimustyössä puolestaan tarvitaan analyttistä ajattelua, ongelmanratkaisutaitoa ja tiedonhankintaa.

Jyväskylän yliopistosta valmistuneiden työllistymistä vuoden päästä valmistumisesta käsittelevässä sijoittumisseurannassa kysyttiin yliopistossa hankkimastaan osaamisesta sekä työelämän vaatimuksista. Vaikka Penttilän (2013) mukaan valtaosa vastaajista (60 %) oli tyytyväisiä tai erittäin tyytyväisiä tutkintoonsa työllistymisen kannalta, suuri osa vastaajista (73 %) koki, että opinnoista puuttui tietoja tai taitoja, jotka olisivat olleet tarpeellisia työelämässä. Tärkeimmiksi nykyisessä työssä tarvittavista taidoista mainittiin ryhmätyö- ja sosiaaliset taidot, viestintätaidot, ongelmanratkaisutaidot, organisointi- ja koordinoititaidot, oman alan tehtävien käytännön- sekä tiedonhankintataidot. Eniten puutteita yliopistokoulutuksessa koettiin neuvottelutaitojen, oman alan tehtävien käytännön taitojen, organisoimisen ja koordinoimisen, ongelmanratkaisutaitojen sekä ryhmätyö- ja sosiaalisten taitojen kehittymisen tapaisissa yleisissä taidoissa. (Penttilä 2013.)

Koska vastuu työllistymisestä ja oman yksilöllisen työuran luomisesta on siirtynyt yhä vahvemmin valmistuvan opiskelijan omille harteille, suuri osa opiskelijoista on epävarmoja tulevaisuutensa suhteen eivätkä he luota omaan osaamiseensa työelämään siirtymistä ajatellen. Lairion ja Penttisen (2006) tutkimuksessa lähes puolet (49,3 %) opiskelijoista raportoi työelämään siirtymiseen liittyvää epävarmuutta. He kokivat työn haun haastavana ja suhtautuivat epäillen työpaikan löytymiseen. Erityisesti naisopiskelijat olivat huolissaan pätkätöiden ja perheen perustamisen yhdistämisestä. Positiivisesti työelämään siirtymisen koki noin kolmannes opiskelijoista (33,6 %). He odottivat pääsevänsä käyttämään koulutuksessa hankittua osaamistaan työelämässä ja suhtautuivat luottavaisesti myös työpaikan löytymiseen. Vain suhteellisen pieni osa (noin 8 %) opiskelijoista koki työelämään siirtymisen loogisena ja luontevana askeleena valmistumisen jälkeen. Heistä työ oli vain yksi elämän osa-alue, jota ei pitäisi painottaa liikaa. Lähes joka kymmenes tämän ryhmän opiskelijoista oli työelämässä jo opintojensa ohessa. (Lairio & Penttinen 2006.)

Työllisyydestään huolestuneiden opiskelijoiden osuus vaihtelee. Esimerkiksi Turun yliopissa ja kauppakorkeakoulussa toteutetussa selvityksessä noin kolmannes opiskelijoista koki olevansa huolissaan valmistumien jälkeisestä työllistymisestä, kun taas toinen kolmannes ei raportoinut huolestuneisuutta juuri lainkaan (Mäkinen-Streng 2010, 125–127). Käytännön kannalta onkin mielenkiintoista, mikä saa osan opiskelijoista suhtautumaan työelämään siirtymiseen positiivisemmin kuin muut.

Yksi näkökulma tähän on opiskeltava ala ja tarjoaako se opiskelijalle jo valmiiksi ammatin, vai onko vastuu oman ammatillisuuden kehittamisestä enemmän opiskelijan omissa käsissä. Tutkimusten mukaan opiskelijat olivat varmimpia opintoja vastaavan työpaikan löytymisestä sellaisilla aloilla, jotka tarjosivat opiskelijalle tietyn profession, kun taas eniten epävarmuutta koettiin generalistisilla aloilla, joilla ei valmistuta mihinkään tiettyyn ammattiin (Mäkinen-Streng 2010, 125–127; Mäkinen 2004). Samansuuntaisiin tuloksiin tuli myös Rouhelo (2008), joka tutki akateemisesti koulutettujen työuria ja vertaili vuosina 1985 ja 1995 valmistuneita. Hän keskittyi tutkimuksessa erityisesti akateemisiin generalisteihin, jotka professionaalisilta aloilta valmistuneista poiketen eivät saa akateemisesta koulutuksestaan pätevyyttä tarkkarajaiseen ammattiin, vaan lähinnä laaja-alaista ja yleistä työelämäosaamista, joka on sovellettavissa monenlaisiin työtehtäviin. Ero näkyy myös työnhaussa, sillä professioammatteihin haettaessa hakijalta edellytetään tiettyä akateemisen alan tutkintoa, kun taas generalistisiin aloihin käy soveltuva tutkinto, jolloin tutkinnon rinnalla työn saamiseen vaikuttavat enemmän esimerkiksi työkokemus, persoona, sivuaineet, harrastukset ja muu osaaminen. Rouhelon (2008) tutkimuksessa kävi ilmi, että generalisteilla on muilta aloilta valmistuneisiin verrattuna useammin vaikeuksia saada töitä työuran alussa ja tilanne saattoi pitkittyä erityisesti heikon taloustilanteen aikana. Lisäksi heidän työuransa olivat hyvin vaihtelevia, ja niiden kulkuun vaikuttivat sekä yhteiskunnalliset tekijät, kuten koulutus- ja työmarkkinatilanne sekä yksilölliset valinnat ja päätökset (Rouhelo 2008).

Myös tiedekuntien sisällä on havaittu samansuuntaisia eroja. Esimerkiksi kasvatustieteellisessä tiedekunnassa varmimpia oman alan työpaikan löytymisestä oltiin varhaiskasvatuksen ja luokanopettaja-opinnoissa, kun taas epävarmimpia oltiin aikuiskasvatustieteen ja yleisen kasvatustieteen opinnoissa. Samanlainen ero professionaalisten ja generalististen alojen välillä oli havaittavissa myös yhteiskuntatieteellisessä tiedekunnassa, jossa ammattiin valmistuvista logopedian, psykologian ja sosiaalityön opiskelijoista 85–100 % uskoi saavansa koulutusta vastaavaa työtä, kuin generalistialoilla poliittisessa historiassa, sosiologiassa ja valtio-opissa näin koki vain 21–29 % opiskelijoista. (Mäkinen-Streng 2010, 128–130.)

Voisikin siis sanoa, että generalistisilla aloilla opiskelijat kokevat enemmän epävarmuutta työllistymismahdollisuuksiensa suhteen. Tämä on ehkä yhteydessä oman osaamisen tunnistamiseen; opiskelualoilla, joissa koulutus tarjoaa pätevyyden tiettyyn ammattiin, oman osaamisen taso on helpommin määriteltävissä ja todennettavissa kuin

aloilla, joissa osaaminen ei ole välttämättä liitettävissä mihinkään tiettyyn ammattinimekkeeseen. Alan geneerisyys on kuitenkin mahdollista nähdä myös vahvuutena, sillä nopeasti muuttuvassa työelämässä työtehtävästä ja -alasta toiseen siirrettävien taitojen merkityksen on nähty jopa korostuvan (ks. esim. Barnett 2007). Tällaisen osaamisen tunnistaminen työelämän kannalta hyödylliseksi vaatii kuitenkin yliopistossa opittujen työelämätaitojen konkretisoimista. Seuraavaksi tarkastelenkin, kuinka yliopistot voivat tukea opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymistä ja työelämävalmiuksien kehittymistä.

3.2 Asiantuntijuus ja osaaminen

Asiantuntijuuden määrittelemine ei ole yksiselitteinen tehtävä, vaan määritelmät vaihtelevat kulloisenkin näkökulman mukaan. Asiantuntijuus voidaan määritellä korkeatasoiseen tietämykseen perustuvaksi työksi, jossa tiedon muodostaminen on tärkeä työn osa-alue (Mäkinen 2004). Perinteisesti asiantuntijuus liitetään akateemisen tutkinnon suorittamiseen ja sitä kautta hankittuun formaaliin tietoon, mutta nykyisin formaali tutkinto nähdään lähinnä pohjana asiantuntijaksi kasvamiselle, eikä niinkään osoituksena valmiista asiantuntijuudesta (Tynjälä 2003).

Asiantuntijuuteen liittyy läheisesti *osaamisen* (competence) käsite. Osaamisella tarkoitetaan niitä yksilön tietoja, taitoja, persoonallisia ominaisuuksia ja kykyjä, joiden avulla hän vastaa työelämän osaamistarpeisiin (Metsämuuronen 1998, 41). Osaaminen on viime aikoina liitetty erityisesti koulutuksen ja työelämän tarpeista ja tavoitteista käytyyn keskusteluun (van der Klink & Boon 2002). Se, mitä osaaminen pitää sisällään, on kuitenkin kysymys, josta on useita erilaisia tulkintoja ja ne vaihtelevat kontekstista riippuen. Ellströmin (1998) mukaan yksilön osaamistason määrittää erityisesti hänen koulutuksensa ja suoritettut tutkinnot suhteessa työelämän asettamiin kelpoisuusvaatimuksiin. Termiä osaaminen käytetään tässä tutkimuksessa eräänlaisena yläkäsitteenä erilaisille alaspesifeille ja geneerille tiedoille ja taidoille.

Koska tieto ja siihen liittyvä toiminta ovat alakohtaisia, ne muotoutuvat osaksi sitä toimintaympäristöä, jossa niitä on harjoitettu. Formaalin tiedon lisäksi asiantuntijuuteen katsotaankin kuuluvan olennaisesti myös praktista, eli kokemuksen myötä hankittua osaamista. Praktinen tieto on hiljaista, omien kokemusten pohjalta rakentuvaa tietoa, joka liittyy usein ongelmanratkaisu- tai arviointitilanteisiin. Formaalin ja praktisen tiedon lisäksi asiantuntijatiedon tärkeä osa-alue on

metakognitiivinen tietämys, jonka avulla säädellään omaa toimintaa sekä tunnistetaan ja tiedostetaan oman osaamisen rajat. (Tynjälä 1997.)

Suuri osa asiantuntijan tiedosta on alakohtaista ja tilannesidonnaista ja sen vuoksi asiantuntijuus on ansaittava aina uudelleen eri tilanteessa (Isopahkala-Bouret, 2005). Eteläpellon (1992, 21) mukaan asiantuntijuus voidaan nähdä asiana, aiheena, tehtävänä tai toiminta-alueena, jonka parissa yksilö työskentelee ja jossa tarvittava kompetenssi on näin hankittu. Kuitenkin yhä useammat työelämän ongelmat vaativat useiden asiantuntijan yhteistyötä sekä teknologista osaamista, ja tästä näkökulmasta asiantuntijuus onkin käytännössä yhä vahvemmin ryhmän kuin yksilön ominaisuus (Palonen & Gruber 2010, Launis & Engeström 1999).

Käytännössä asiantuntijatyö on vaihtelevaa ja siinä painottuvat erilaiset osaamisalueet työtehtävästä ja toimialasta riippuen. Helakorven (2005) mukaan asiantuntijuus koostuu substanssiosaamisesta, työyhteisöosaamisesta, kehittämisosaamisesta sekä kehittymisosaamisesta. Substanssiosaaminen sisältää alalla tarvittavan yksilöllisen ydinosaamisen, kuten ammatilliset perustaidot, alan toimintatapojen tuntemisen sekä erilaisia persoonallisia kykyjä toimia erilaisissa tilanteissa. Työyhteisöosaaminen puolestaan sisältää asiakas- ja verkostoyhteistyöhön liittyvää osaamista, kuten vuorovaikutus-, johtamis- ja verkostoitumistaitoja sekä työyhteisön sisäiseen toimintaan liittyviä taitoja, kuten yhteistyö- ja ohjaustaitoja sekä suunnittelu- ja raportointiosaamista. Työyhteisöosaamisen merkitys onkin korostunut työelämässä erityisesti tiimityön lisääntyessä. Kehittämisosaaminen sisältää strategista osaamista, eli taitoa omaksua organisaation tavoitteita ja toimintakulttuurin toimintatapoja sekä sitoutua niihin. Lisäksi siihen liittyy organisaation toimialan ja kehitystrendien tuntemusta. Viimeinen, kehittymisosaaminen viittaa jatkuvaan oppimiseen sitoutumiseen. Asiantuntijalla odotetaan olevan oman työn ja työyhteisön kehittämiseen liittyvää osaamista, kuten ongelmanratkaisutaitoja, työn kehittämistaitoja sekä oppimaan oppimisen taitoja. (Helakorpi 2005.)

3.2.1 Asiantuntijuuden kehittyminen

Asiantuntijuutta tarkastellaan usein kompetenssin, eli pätevyuden näkökulmasta. Kompetenssi muodostuu tiedon laajuudesta, eli mihin rooleihin, tehtäviin ja tilanteisiin se riittää, sekä laadukkuudesta, eli siitä kuinka hyvin työstä suoriudutaan. Asiantuntijuuteen kasvaminen tapahtuu näillä molemmilla ulottuvuuksilla laajentamalla

ja syventämällä omaa osaamista esimerkiksi siirtymällä välillä erilaisiin asiantuntijatehtäviin. (Eraut 1994, 166–167.) Vaikka varmuus ja luottamus omaan osaamiseen ja tietotaitoon kasvavat kokemuksen karttumisen myötä, pelkkä kokemus ei ole asiantuntemuksen tae, vaan sen taustalla on useimmiten monipuolista harjoittelua, eli tietoista oppimista ja itsensä kehittämistä. (Palonen & Gruber 2010.)

Asiantuntijuuden kehittymistä on mahdollista tarkastella useista eri näkökulmista. Perinteinen tapa on tarkastella asiantuntijuuden kehittymistä vaiheittaisena kehittymisenä noviisista ekspertiksi. Bennerin (1989) jo klassikoksi muodostuneessa mallissa prosessi etenee viiden vaiheen kautta, jotka kuvaavat yksilön ajattelun ja toimintatapojen muuttumista. Ensimmäisillä tasoilla aloittelija toimii vielä tiukasti annettujen ohjeiden ja sääntöjen mukaisesti ja hämmentyy helposti, jos asiat eivät suju suunnitelmien mukaan. Kokemuksen lisääntyessä asiantuntijuus kehittyy ja kolmannella tasolla osataan jo erottaa tavoitteen kannalta olennaiset asiat. Samalla toiminta muuttuu itsenäisemmäksi ja esimerkiksi vastuunottaminen ja päätöksenteko alkavat näkyä. Neljännellä tasolla kokemusta on jo niin paljon, että päätöksen tekeminen ja ongelmanratkaisu onnistuvat intuitiivisesti. Lisäksi myös oman toiminnan arviointi ja analysointi ovat osa suoriutumista. Viimeisellä tasolla teoreettinen tieto ja käytännönkokemus ovat yhdistyneet ja ne ohjaavat yksilön päätöksentekoa intuitiivisesti, ilman jatkuvaa tietoista arviointia. (Benner 1989.)

Toinen tapa on nähdä asiantuntijaksi kasvaminen jatkuvana ongelmanratkaisutoimintana, jolloin keskeiseksi nousee teorian, käytännön ja itsesääätelytaitojen hallinta ja integroiminen. Bereiter ja Scardamalia (1993) havaitsivat, että ongelmien ratkaiseminen laajensi tietämistä ja osaamista. Kun kokenut asiantuntija ratkaisee ongelman, hän asettaa itselleen uuden, entistä vaikeamman ongelman, jolloin oppiminen ja asiantuntijana kehittyminen jatkuu. Heidän mukaansa asiantuntijaksi kehittyminen edellyttää kykyä käsitellä verbaalista ja visuaalista informaatiota sekä taitoa hahmottaa laajoja asiakokonaisuuksia.

Kolmas tapa hahmottaa tietotyössä tarvittavia taitoja ja osaamista, on nähdä ne Maslow'n tarvehierarkian tapaisena pyramidina, jossa taidot rakentuvat aina aikaisemman osaamisen päälle. Tällaiseen ajatukseen päätyneen Johnsonin (2006) mukaan yksilön taidot rakentuvat hierarkkisesti, eikä seuraavalle tasolle voi siirtyä ennen kuin edellinen taso on hallussa. Nämä tasot ovat perustaidot, tieteenala- ja ammattikohtaiset taidot, teknologiaosaaminen, ongelmanratkaisun ja korkeamman ajattelun taso sekä käsitteelliset taidot.

Perustaidot koostuvat luku- ja kirjoitustaidosta, matemaattisten ongelmien ratkaisemisesta sekä taidosta tulkita visuaalista informaatiota. Toisella, tieteenala- ja ammattikohtaisten taitojen tasolla vaatimuksena on eräänlaisen yleistiedon hallinta omalta alueelta. Teknologiaosaamisen taso alkaa olla jo hieman vaativampi, ja sen merkitys asiantuntijatyössä korostuu jatkuvasti teknisen kehityksen myötä. Saatavilla olevan tiedon moninkertaistuessa tarvitaan jatkuvasti uudenlaista osaamista. Työntekijän onkin tietoteknisten perustaitojen lisäksi osattava hyödyntää teknologiaa ongelmanratkaisuun, tiedonhankintaan ja tutkimukseen, mutta myös ymmärrettävä tekniikan käyttöön liittyviä sosiaalisia ja eettisiä kysymyksiä. (Johnson 2006.)

Neljännellä tasolla taidot vaativat tiedon käsittelyä ja ajattelua yhä abstraktimmalla ja laajemmalla tasolla. Yksilön tulee hallita tiedon etsimiseen, arviointiin, käyttöön ja luomiseen liittyviä taitoja, hänen tulee kyetä oppimaan itsenäisesti sekä toimimaan vastuullisesti ja eettisesti. Tähän tasoon liittyviä taitoja ovat myös luova ja joustava ajattelu, kyseenalaistaminen, aikaisemman tiedon soveltaminen uusissa tilanteissa ja ympäristöissä sekä avoimuus jatkuvalla oppimiselle. Viimeisellä, käsitteellisten taitojen tasolla työntekijöiden tulee osata tarkastella asioita laajemmasta näkökulmasta ja syntetisoida informaatiota, eli luoda jotain uutta olemassa olevan tiedon pohjalta. Lisäksi tällä tasolla korostuvat analyttisten taitojen lisäksi huumori, viestintätaidot sekä halu ja avoimuus oppia ja kehittää uusia ajattelu- ja toimintatapoja. Myös empatia sekä taito ymmärtää itseä ja muita sekä heidän tarpeitaan ja toiveitaan ovat tärkeitä, sillä näiden taitojen avulla asiantuntijat pystyvät luomaan merkityksiä ja tarinoita tuotteiden ja palveluiden ympärille. (Johnson 2006.)

3.2.2 Asiantuntijatyön luonne ja työelämätaidot

Koska nykypäivän asiantuntijuuden ydintaidot liittyvät ennen kaikkea tiedon etsimiseen, käsittelyyn ja tuottamiseen yksin ja yhdessä muiden kanssa, asiantuntijatyötä onkin monilla aloilla alettu nimittää tietotyöksi. Tietotyössä tärkeimmiksi taidoiksi nousevat yhteistyötaidot, oman osaamisen ja toiminnan arvioinnin kannalta keskeiset reflektointitaidot, käytännön viisaus sekä kyky itsenäiseen päätöksen tekoon (Harrison & Kessels 2004, 17). Näitä taitoja kutsutaan geneerisiksi taidoiksi, joilla viitataan yleensä osaamiseen, joka on siirrettävissä tehtävästä toiseen ja jota tarvitaan kaikilla elämän aluilla; opiskelussa, työelämässä sekä vapaa-ajalla. Suomenkielessä geneerisistä taidoista puhutaan myös siirrettävinä taitoina tai yleisinä

työelämätaitoina. (Ursin & Hyytinen 2010.) Geneeriset taidot kehittyvät usein alakohtaisten taitojen opetteluun ohessa, sillä ne harvoin ovat opetuksen kohteena vaikka niitä usein korostetaan koulutuksen päämäärinä opetussuunnitelmissa (Jones 2009, 179).

Asiantuntijatyön rajojen hämärtyminen alkaakin olla arkipäivää monilla aloilla ja tiedon etsiminen, käsittely, tuottaminen tai jakaminen liittyy jossain määrin jo useimpiin ammatteihin. Eri aloilla toimivilla tietotyöntekijöillä on kuitenkin paljon yhteistä, kun mietitään työssä tarvittavaa osaamista. Työelämätaitoja on erityisesti 2000-luvulla tutkittu laajasti sekä valmistuneiden opiskelijoiden, korkeakoulutuksen että työnantajien näkökulmasta. Yhteistä erilaisille asiantuntijuuden luokitteluille on, että niissä painottuvat paitsi praktinen, eli teoreettinen ja alakohtainen osaaminen, myös geneerinen, eli tehtävästä toiseen siirrettävissä oleva osaaminen. Seuraavaksi käsittelemme laajemmin geneerisiä taitoja tietotyössä tarvittavan osaamisen näkökulmasta.

Geneerisiin taitoihin luetaan kuuluvaksi esimerkiksi kriittinen ajattelu, ongelmanratkaisu, analyttinen päättelykyky, tiimityötaidot, medialukutaidot, matemaattisen ja kirjallisen aineiston tulkinta sekä elinikäisen oppimisen taidot (Ursin & Hyytinen 2010). Lisäksi painotetaan hyviä sosiaalisia ja kommunikaatiotaitoja, kykyä työskennellä erilaisissa ympäristöissä sekä tiedon kriittistä arviointia ja eri näkökulmien huomioimista (Tynjälä 2003). Uuden tiedon lisääntyessä ja osaamisvaatimusten ja teknologian kehittyessä työntekijältä vaaditaan lisäksi myös jatkuvaa oman osaamisen kehittämistä, eli oppimistaitoa ja motivaatiota (Aamodt & Havnes 2008). Ei siis riitä, että työntekijällä on työhön päästessään ollut työhön tarvittava osaaminen vaan sitä on päivitettävä ja kehitettävä työn vaatimusten muuttuessa uudelleen ja uudelleen. Työntekijöiltä ja asiantuntijoilta odotetaan siis yhä enemmän joustavuutta ja valmiutta elinikäiseen oppimiseen ja kehitykseen. Tästä näkökulmasta onkin kiinnostavaa, että useimmat elinikäisen oppimisen ja tietotyön edellytykset ovat hyvin samanlaisia. Työelämän muutoksen kiihtyessä geneeristen taitojen merkitys on kasvanut, sillä ne ovat ainakin jossain määrin siirrettävissä työtehtävästä ja -alasta toiseen (Barnett 2007). Vaikka työkohtaiset taidot opitaan usein työtä tehdessä, tulee uuden työntekijän olla työnantajan näkökulmasta kannattava sijoitus sekä jo palkkaushetkellä että pitkällä tähtäimellä. (Bridgstock 2009.) Taito hyödyntää geneerisiä taitoja erilaisissa tilanteissa ja konteksteissa voi myös parantaa itseluottamusta ja itsetuntoa (Hager 2006).

Nyckälä ja Tynjälä (2012) tutkivat työelämätaitoja korkeakoulutuksen näkökulmasta ja he luokittelevat geneerisiä työelämätaitoja viiteen kategoriaan: 1) akateemiseen tiedonmuodostukseen ja tieteelliseen ajatteluun liittyvät taidot, 2) tiedon integraation taidot, 3) sosiaaliset ja viestintätaidot, 4) itsesäätelytaidot sekä 5) johtamis- ja verkostotaidot. Ensimmäiseen kategoriaan, akateemiseen tiedonmuodostukseen ja tieteelliseen ajatteluun liittyvät taidot kuuluvat alan perusteoriat ja käsitteet, tutkimustaidot, sekä alan eettisten ja moraalisten kysymysten pohtiminen. Tiedon integraation taidot kattavat teoreettisen ja käytännöllisen tiedon yhdistämiseen liittyvät taidot. Esimerkiksi ongelmanratkaisutaidot, innovointi ja yhteisöllinen tiedonmuodostus ovat taitoja, joita tarvitaan ja myös opitaan työelämässä. Sosiaaliset viestintätaidot nähdään korkeakouluissa laajoina työelämätaitojen kokonaisuutena, johon liittyvät esimerkiksi tilannetaju, rohkeus, innovatiivisuus, viestintä-, esiintymis- ja neuvottelutaidot sekä tiedon ja osaamisen jakaminen. Sen ytimessä ovat erityisesti yhteistyötaidot sekä ymmärrys ryhmädynamiikasta ja –prosesseista. Itsesäätelytaitojen kategoria kuvaa oman oppimisen reflektointiin liittyviä taitoja, kuten itsesäätelytaitoa ja epävarmuuden sietoa. Myös oman osaamisen tunnistaminen mainitaan tärkeäksi itsesäätelytaidoksi. Viides kategoria sisältää työyhteisön jäsenenä toimimisen, työssä jaksamisen ja motivoitumisen kannalta tärkeitä johtamis- ja verkostoitumistaitoja.

Työelämän kannalta keskeisiä taitoja on mahdollista lähteä ryhmittelemään myös toisella tavalla. Fallows ja Stevens (2000) ovat päätyneet neljään taitoluokkaan: siirrettävät taidot, avaintaidot, yleiset taidot ja ydintaidot. Siirrettävillä taidoilla he viittaavat taitoihin, jotka ovat kehittyneet tietystä kontekstissa, mutta ovat siirrettävissä toiseen suhteellisen sujuvasti. Tällaisia ovat esimerkiksi koulutuksessa hankitut taidot, jotka ovat siirrettävissä myös työkontekstiin. Avaintaidot puolestaan ovat työllisyyden avoimia avaavia ja tässä mielessä oleellista osaamista. Yleiset taidot ovat puolestaan luoneeltaan universaaleja ja relevantteja alalla kuin alalla tiedekunnasta riippumatta, kun taas ydintaidot vaihtelevat opiskelualoittain sisältäen kunkin alan oleelliset tiedot ja taidot.

Tynjälä (2003) on tarkastellut eri tutkijoiden käsityksiä asiantuntijuuden sisällöstä ja ryhmitellyt asiantuntijoiden keskeiset työelämätaidot kolmeen erilaiseen tietoluokkaan; teoreettiseen tietämykseen (knowing that), käytännölliseen osaamiseen ja tietämykseen (knowing how) sekä itsesäätelytaitoihin ja –tietoihin (self-regulation). Kaikki edellä mainitut korkeatasoisen asiantuntemuksen osa-alueet kiinnittyvät asiantuntijatyössä kiinteästi toisiinsa. Sen vuoksi myös asiantuntijuuden kehittyminen

on tehokkainta, kun kaikkia näitä korkeatasoisen asiantuntemuksen osa-alueita käytetään samanaikaisesti (Tynjälä 2008). Seuraavaksi tarkastelemme, kuinka yliopistot voisivat tukea opiskelijan asiantuntijuuden ja työelämätaitojen kehittymistä erilaisilla toimintatavoilla ja pedagogisilla ratkaisuilla.

3.3 Yliopiston keinot tukea opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymistä

Työelämän nopeasti muuttuvat vaatimukset, yksilöllistyvät työurat ja toisistaan poikkeavat osaamishistoriat sekä toisaalta myös opiskelijoiden erilaiset tavoitteet ovat vaikuttaneet yliopisto-opintoihin kohdistuviin vaatimuksiin ja asettaneet koulutuksen järjestäjät uudenlaisien haasteiden eteen. Työ- ja elinkeinoministeriön (2012) laatimassa korkeasti koulutettujen ohjaus- ja työvoimapalveluita käsittelevässä raportissa todetaan palveluiden tarjoamisessa ja suunnittelussa olevan haasteita opiskelijoiden määrän sekä opiskeltavien alojen kirjon vuoksi. Valmistumisen jälkeen eri aloilla on vastassa varsin erilaiset uratilanteet ja myös tulevat työtehtävät vaihtelevat paljon alojen ja jopa yksittäisten työpaikkojen välillä. Lisäksi Suomessa korkeakoulusta valmistuneilta edellytetään varsin korkeaa osaamistasoa ja työelämävalmiutta, jonka vuoksi työelämätaitojen hankkiminen koulutuksen aikana koetaan tärkeäksi (Merenluoto & Lindberg 2012).

Epätavallisten koulutus- ja kurssiyhdistelmien yleistyessä korkeakoulutettujen työmarkkinoille sijoittuminen toisaalta monipuolistuu, mutta toisaalta haasteena on, ettei koulutus välttämättä enää vastaa työmarkkinoita yhtä selkeästi kuin aikaisemmin, vaan yksilön on luotava oma urapolkunsa itse (Työ- ja elinkeinoministeriö 2012). Tämä vaatii opiskelijalta taitoa tunnistaa ja osoittaa omaa osaamistaan sekä tietoista työuraan liittyvää suunnittelua. Näitä taitoja voidaan tukea koulutuksen aikana erilaisilla pedagogisilla ratkaisuilla (Penttinen, Skaniakos, Karhu, Liimatainen & Keskinarkaus 2014). Lisäksi työnantajienkin voi olla vaikea hahmottaa erilaistuvien tutkintojen takana olevaa osaamista, jolloin yksilöltä vaaditaan erilaisia tietoja ja taitoja oman osaamisen tunnistamiseen, tavoitteiden asettamiseen sekä työnhakuvaiheessa menestymiseen liittyen (Työ- ja elinkeinoministeriö 2012). Vesterinen (2001) huomauttaakin, että enää ei riitä, että koulutus tarjoaa tietoa, vaan koulutuksen on pystyttävä tuottamaan osaamista, jonka tulisi olla myös siirrettävissä erilaisiin työympäristöihin.

Työelämäosaamista on mahdollista kehittää yliopistossa kiinnittämällä huomiota oppimisympäristöihin, -ohjelmiin sekä pedagogisiin ratkaisuihin. Fallows ja Steven (2000) näkevät akateemisen opetussuunnitelman lähinnä keinona välittää erilaisia opiskelualasta riippumattomia taitoja ja osaamista, jotka ovat tärkeitä lähes alalla kuin alalla. Esimerkiksi esseen kirjoittamiseen tarvitaan monenlaisia taitoja tiedon etsimisestä, arvioinnista ja käsittelystä kirjoittamiseen, jolloin prosessi itsessään on hyvin samanlainen opiskeltavasta alasta riippumatta ja joiltain osin myös työelämän näkökulmasta tärkeää osaamista. Sen vuoksi onkin tärkeää tutkia, kuinka opettaminen ja oppiminen voitaisiin järjestää tavalla, joka samalla tukisi myös työelämätaitojen kehitystä ja samalla työllistettävyyttä opintojen jälkeen.

Yliopistoissa onkin alettu hyödyntää monipuolisemmin erilaisia keinoja tukea opiskelijoiden asiantuntijuuden ja työelämätaitojen kehittymistä. Parhaimmillaan korkeakoulupedagogiikka tukee erilaisten asiantuntijuuden ulottuvuuksien kehittymistä samanaikaisesti integroimalla teoreettista ja käytännöllistä osaamista sekä reflektiivisiä ja metakognitiivisiä itsesäätelytaitoja toisiinsa (Tynjälä 2008). Tällaisia keinoja ovat esimerkiksi työelämäorientaation tukeminen, käytännön ja teorian yhdistäminen sekä erilaiset työelämään tutustumistavat, kuten opintoihin sisällytetyt työharjoittelujaksot. Seuraavaksi näitä keinoja avataan hieman laajemmin.

Nykänen ja Tynjälä (2012) ovat hahmotelleet kolme mallia, joiden kautta työelämätaitoja voidaan kehittää korkeakoulutuksessa. 1) Specialistimallissa työelämäyhteydet ja työelämätaitojen kehittäminen on keskitetty erillisille kursseille ja delegoitu eri työntekijöille ja alan asiantuntijoille. Tällöin esimerkiksi harjoittelu tai työelämäkurssit on kytketty opetusohjelmaan omina kokonaisuuksinaan. Työelämäyhteyksiä vahvistetaan myös työelämävierailijoilla ja vierailuilla. 2) Verkostoituneen kulttuurin mallissa opiskelija- ja työelämälähtöisyys ovat koko toiminnan lähtökohtana, jolloin opetussuunnitelmaa, kursseja ja koko oppilaitoksen toimintaa tarkastellaan oppimisen ja työelämätaitojen näkökulmasta. Työelämäsuhteet ovatkin osa koulutussuunnitelmaa ja opetuksessa painotetaan opiskelijan osaamisen kehittämistä ja työelämälähtöisyyttä. 3) Integratiivisessa mallissa perinteisen opetuksen lisäksi on järjestetty kursseja yhteistyössä työelämän kanssa, joissa yhdistetään käytäntöä, teoriaa ja itsesäätelytaitojen harjoittelua. Perusajatuksena on opiskelijoiden osallistumismahdollisuuksien kehittäminen ja oppimisen tukeminen autenttisissa ympäristöissä, esimerkiksi työelämäkontekstissa tai erilaisten simulaatioiden ja harjoitusten avulla korkeakoulun sisällä. Tässä mallissa käytännön opetuksen

tavoitteena on asiantuntijatiedon eri elementtien kytkeminen toisiinsa reflektiota ja yhteisöllisyyttä tukevilla menetelmillä. Tällä tavalla rakennettu opetus näyttäisi kehittävän oman alan osaamista ja tarjoavan konkreettisia välineitä ja tapoja toimia tulevissa työyhteisöissä. (Virtanen & Tynjälä 2013.)

Opiskelijoiden on nähty hyötyvän paljon esimerkiksi opintojen eri vaiheisiin integroiduista työharjoittelujaksoista, joiden aikana opiskelija saa kokemusta erilaisista työtehtävistä sekä rakentaa verkostoja, joista voi olla tulevaisuuden työnhaussa. Rouhelon (2008) mukaan harjoittelun kautta syntyvistä verkostoista voi olla hyötyä paitsi suorina kanavina työelämään myös keinona saada tietoa työpaikoista, jotka eivät välttämättä tule julkiseen hakuun. Erityisen paljon hyötyä näistä jaksoista on silloin, kun opittu tehdään näkyväksi esimerkiksi portfolion avulla, jolloin opiskelijoita kannustetaan refleктоimaan oppimistaan sekä sanallistamaan ja dokumentoimaan osaamistaan ja saavutuksiaan (Knight & Yorke 2010). Erityisesti yliopistokoulutuksen puolella keskeistä on opintoihin sisältyvien työelämätaitojen tekeminen näkyväksi oppimisen reflektion kautta, sillä ne muuten saattavat jäädä opiskelijoilta tunnistamatta (Nykänen & Tynjälä 2012). Samalla tavalla myös yrittäjyyteen liittyviä taitoja ja osaamista voidaan harjoitella koulutuksen yhteydessä liittämällä kursseihin yrittäjyyteen tarvittavien taitojen harjoittelua.

Myös Knight ja Yorke (2010) painottavat, että hyvällä kurssien ja kurssikokonaisuuksien suunnittelulla voidaan tukea opiskelijoita näkemään oppimisensa merkityksellisenä työelämän kannalta, eikä siitä irrallaan olevana akateemisena kuplana. Tällä he viittaavat toteutukseen, jossa tehtävien ohjeistus, tekeminen sekä arviointi on toteutettu kokonaisuuden kannalta järkevästi ja korkeakouluun on mahdollista muodostaa oppimisympäristö, jossa opiskelijat voivat työskennellä yhdessä, ratkaista ongelmia sekä verkostoitua. Virtasen ja Tynjälän (2013) mukaan keskeiseksi työelämätaitoja kehittävän pedagogiikan näkökulmasta näyttäisi nousevan kontaktiopetuksen, pienryhmätyöskentelyn sekä erilaisien toimintamuotojen yhdistäminen. Myös opintojaksojen positiiviseen ja avoimeen ilmapiiriin on heidän mukaansa syytä panostaa, sillä se tutkimusten mukaan madaltaa kynnystä osallistumiseen ja kokemusten jakamiseen (Virtanen & Tynjälä 2013).

Yliopistosta työelämään –projektin parissa työskennelleet Penttinen, Skaniakos, Karhu, Liimatainen ja Keskinarkaus (2014) näkevät työllistyvyyteen ja työelämätaitoihin linkittyvän työelämäorientaation koostuvan kolmesta osa-alueesta: yksilöllisestä työelämäsuhteesta, työelämätaidoista ja –tiedoista sekä

työllistymisvalmiuksista. Työelämäsuhde koostuu yksilön työhön ja työelämään liittyvistä käsityksistä ja kokemuksista, jotka ovat rakentuneet kasvatuksen, socialisaation ja omien kokemusten kautta. Työelämätiedot ja –taidot ovat puolestaan erityisesti koulutuksen kautta saatavaa osaamista ja asiantuntijuutta. (Penttinen ym. 2014.) Näihin kuuluvat opiskeluaan liittyvät alaspesifit tiedot ja taidot, jotka tuovat pätevyyden työhön sekä tehtävästä toiseen siirrettävissä oleva aiemmin avattu geneerinen osaaminen. Työllistymisvalmiuksissa painottuvat lisäksi erilaiset työnhakemiseen liittyvät taidot, kuten työhakemuksen tai ansioluettelon laatiminen, sekä laajemmin taito hahmottaa omia mahdollisuuksia työmarkkinoilla ja saavuttaa omia ammatillisia tavoitteita. (Penttinen ym. 2014.) Ansioluettelon, tai CV:n laatiminen on tämän päivän työmarkkinoilla tärkeä perustaito. Tutkimusten mukaan opiskelijat näkevät CV:n merkityksen työnhaussa tärkeänä erityisesti työuran alussa ja pyrkivät sen avulla erottumaan muista hakijoista sekä tuomaan esille yksilöllistä osaamista, taitoja sekä potentiaalia (Tomlinson 2013).

Korkeakoulusta valmistuvilla tulisikin Bridgstockin (2009) mukaan olla ammatillisen osaamisen lisäksi korkeatasoisia metatyötaitoja, eli kykyä jatkuvasti tunnistaa ja hyödyntää työllistymiseen ja kouluttautumiseen liittyviä mahdollisuuksia sekä hyödyntää niitä oman elämänsä kannalta tarkoituksenmukaisella tavalla. Yliopistoissa tarjotaan opiskelijoille vaihtelevasti erilaisia valmistumiseen, urasuunnitteluun ja työelämään siirtymiseen liittyviä palveluita. Työelämäneuvonta jää Knightin ja Yorcken (2010) mukaan helposti opintojen ulkopuoliseksi, eivätkä oppilaita työllistymisessä neuvovat asiantuntijat pääse vaikuttamaan konkreettisesti yliopistojen kurssien suunnitteluun tai toteutukseen, jotta ne voisivat vastata paremmin työelämän tarpeisiin. Yksi ratkaisu voisi olla korkeakoulutettujen osaamisen tunnistamisen tukeminen. Erityisesti yliopistokoulutuksen puolella keskeistä on opintoihin sisältyvien työelämätaitojen tekeminen näkyväksi oppimisen reflektoinnin kautta, sillä ne muuten saattavat jäädä opiskelijoilta tunnistamatta (Nykänen & Tynjälä 2012).

4 PROJEKTIOPPIMINEN

Tutkimuksen kontekstina toimiva Monitieteinen työelämäprojekti on projektioppimiseen perustuva opintojakso, jossa opiskelijat pääsevät oppiainerajat ylittävissä tiimeissä työskentelemään konkreettisten asiakasprojektien parissa. Koska projektioppiminen on tärkeä osa tämän tutkimuksen kontekstia, käsitellään sitä tässä luvussa hieman tarkemmin avaten hieman projektioppimisen lähtökohtia sekä sen kautta tapahtuvaa oppimista. Varsinaista kurssia avataan tarkemmin myöhemmin Tutkimuksen toteutus -luvussa.

4.1 Projektioppimisen tausta

Projektioppiminen (project-based learning) tai projektityöskentely (project working) ovat käsitteinä varsin laajoja ja sisältävät monia erilaisia määritelmiä, kuvauksia ja ominaisuuksia. Yleensä projektioppimisella viitataan oppimis- ja opiskelutapaan, jossa tiimin tai yksilön työskentely kiinnittyy jonkin olemassa olevan ongelman ympärille. Ongelmaan pyritään projektin aikana löytämään ratkaisu tuotteen tai toimintamallin kehittämisen avulla. (Helle, Tynjälä & Vesterinen 2004). Konkreettisen tuotteen tai toimintamallin työstäminen pakottaa opiskelijan tai opiskelijatiimin käsittelemään aihetta kokonaisvaltaisesti yhdistäen sekä teoriaa että käytäntöä, jolloin tietoa sovelletaan eri kontekstiin ja oppiminen on monipuolista (Vesterinen 2001, Helle, Tynjälä & Olkinuora 2006). Projekti onkin samanaikaisesti sekä työ- että oppimisympäristö, ja opiskelijoiden oppimisprosessi seuraa projektin etenemistä. Samalla myös teoria ja käytäntö yhdistyvät mahdollistaen monipuolisen oppimisen ja tiedon soveltamisen eri konteksteissa. (Vesterinen 2001.)

Vaikka projektioppimisella ei ole yhtä, selkeästi määriteltävää teoreettista lähtökohtaa, se useimmiten liitetään konstruktiivisiin oppimisteorioihin. Kognitiivis-konstruktiivisessa oppimiskäsityksessä keskeisiä piirteitä ovat yksilön tiedonmuodostus ja ajattelun kehittyminen sekä ongelmanratkaisu, jotka ovat kaikki tärkeitä osa-alueita myös projektioppimisessä (Helle, Tynjälä, Vesterinen 2004). Konstruktiivisessa pedagogiikassa painotetaan oppijan aktiivisuutta ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä oppimiselle. Tavoitteena on aktivoida oppijan omaa ajattelua ja oppimista sekä hyödyntää ajattelun kehittämisessä ja reflektoinnissa sosiaalista vuorovaikutusta. (Tynjälä 1999.) Toisena teoreettisena lähtökohtana projektioppimiselle voidaan pitää

kokemuksellisen oppimisen teoriaa, sillä itseohjautuvuus, reflektiivisyys, vuorovaikutus ja yhteistoiminnallisuus ovat tärkeitä osa-alueita myös projektioppimisessa. (Helle, Tynjälä, Vesterinen 2004.)

Projektioppimista voidaan käsitellä myös suhteessa ongelmalähtöiseen oppimiseen. Ongelmalähtöisen oppimisen ajatuksena on, että opiskelijat työskentelevät ryhminä tuutorin ohjauksessa käytäntöön liittyviin ongelmiin perehtyen (Lonka ja Paganus 2004). Projektioppimisen ja ongelmalähtöiseen oppimisen suurin ero on, että ongelmalähtöisessä oppimisessä tavoitteena on ongelman ratkaisu teoreettisella ja käsitteellisellä tasolla, kun taas projektioppimisessa luodaan käytännössä toimiva tuote tai toimintamalli asiakkaalle. (Helle, Tynjälä & Vesterinen 2004.) Projektioppimisen voidaan siis ajatella olevan tiiviimmin yhteydessä käytäntöön kuin ongelmalähtöisen oppimisen. Käymällä käytännössä läpi kaikki tarvittavat työvaiheet, mahdollisia aukkoja jää oppimisen kannalta vähemmän, kuin hypoteettisen ongelman parissa työskennellessä (Helle, Tynjälä & Olkinuora 2006).

Kuitenkin sekä projektioppimisen että ongelmalähtöisen oppimisen lähtökohta on oppimista ohjaavassa kysymyksessä tai ongelmassa. Tällaisen ongelmanratkaisuun perustuvan työskentelytavan on katsottu olevan tieteellisen ja refleктоivan ajattelun väline ja tukevan siten myös opiskelijan asiantuntijuuden kehittymistä (Helle, Tynjälä & Olkinuora 2006). Ne tukevat korkeamman tason ajattelustrategioiden kehittymistä, kuten kriittistä ajattelua ja ongelmanratkaisua sekä ongelmaan vaikuttavien asioiden yhteyksien ymmärtämistä, joiden merkitys on erityisesti 2000-luvulla kasvanut valtavasti (Savery 2006).

4.2 Mitä ja miten projektissa opitaan?

Projektioppimisen kautta voidaan Eteläpellon ja Tourusen (1999) mukaan ”tuottaa korkeatasoista menetelmäosaamista, joka toimii lähtökohtana ja perustana myöhemmin hankittavalle laaja-alaiselle asiantuntijuudelle”. Sen kautta opitaankin monenlaista osaamista, usein sekä kumuloituvaa tietoa projektin aiheesta että monenlaista geneeristä osaamista, esimerkiksi projektityö- tai tiimityötaitoja. Projekteissa tapahtuva oppiminen riippuukin siitä, millaisia taitoja ja osaamista projektissa korostetaan ja millaista oppimista siinä tuetaan. (Helle, Tynjälä & Olkinuora 2006.) Seuraavaksi tarkastellaan, millaista osaamista projektioppimisen kautta voidaan saavuttaa.

Oppiminen projektissa tapahtuu projektin ehdoilla, ja se voidaan liittää esimerkiksi asiakaslähtöiseen suunnitteluun ja toimintaan, työelämän kehittämisenäkökulmaan, moniammatilliseen tiimityöhön, asiantuntijuuden jakamiseen sekä tavoitteiden mukauttaminen palvelemaan projektin toteutumista (Vesterinen 2001). Projektin aikana tapahtuu paljon erilaista oppimista ja se tapahtuu eri tavoin. Tällaista oppimista on esimerkiksi syväoppinen, uusien asioiden oivaltaminen, teorian ja käytännön yhdistäminen, harjoittelu, ongelmanratkaisua, yrityksen ja erehdyksen kautta oppiminen sekä oman toiminnan ja osaamisen reflektointi (Vesterinen 2001).

Kuten jo aikaisemmin todettiin, projektissa oppiminen tapahtuu aidoissa tai simuloituissa ympäristöissä teoriaa ja käytäntöä yhdistävien konkreettisten ongelmien kautta. Opiskelijoille suunniteltujen tai valittujen projektien tulisivin olla oppimisen näkökulmasta aiheeltaan relevantteja sekä sopivan haastavia. Erilaiset käytännön tilanteissa vastaan tulevat ongelmat haastavat opiskelijat kokeilemaan, harjoittelemaan ja oivaltamaan, kunnes yrityksen ja erehdyksen kautta ongelma saadaan ratkaistua. (Helle, Tynjälä & Olkinuora 2006.) Asiantuntijuuden kehitys etenee ongelmanratkaisun kautta myös käytännön työssä, kun vastaan tulevat ongelmat haastavat löytämään uudenlaisia ratkaisuja ja ajattelutapoja (Bereiter & Scardamalia 1993). Projektioppimisen vahvuutena on pidetty myös oppijan omista kiinnostuksen kohteista ponnistavaa autonomista työskentelytapaa, joka vastuuttaa opiskelijoita, lisää sitoutumista ja motivoi oppimaan käytännön kautta. Mitä enemmän opiskelijat pääsevät vaikuttamaan projektin aiheen suunnitteluun ongelman muotoilun kautta, sitä enemmän he tulevat osallisiksi projektista ja omasta oppimisprosessistaan. (Helle, Tynjälä & Olkinuora 2006.)

Oppimiseen vaikuttavat myös oppijan käyttämät strategiat. Vesterinen (2001) havaitsi sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden hyödyntävän projektiopinnoissaan erilaisia strategioita, jotka painottuivat erilaisten taitojen hallintaan. Tiedonkäsittelyn strategiat olivat kognitiivisia ja metakognitiivisia strategioita, joille oli tyypillistä yhdistää teoriaa ja käytännön tietoa sekä pidemmälle menevää ajattelun prosessointia, kuten oman oppimisen suunnittelua, reflektointia sekä arviointia. Resurssien hallintaan liittyvät strategiat pitivät puolestaan sisällä erilaisia keinoja arvioida ja hallita omia resursseja. Tällaisia keinoja olivat Vesterisen (2001) mukaan esimerkiksi itsesääätelytaidot, ajankäytön hallinta, sitoutuminen projektiin, avuntarpeen tunnistaminen sekä oman työpanoksen sääteleminen. Tällaiset taidot auttavat seuraamaan omaa jaksamista ja säätelemään omaa panosta mahdollisuuksien mukaan.

Tähän liittyvät myös toimintastrategioihin kuuluva toiminnan intensiteetin ja tasojen vaihtelut sekä se, kuinka opiskelija ottaa vastuuta ja sitoutuu työskentelyyn. Sosiaalisten strategioiden käytöllä puolestaan viitataan toisaalta opiskelijan itseohjautuvuuteen ja toisaalta kykyyn toimia yhdessä muiden kanssa esimerkiksi palavereissa, kokouksissa sekä erilaisissa verkostoissa.

Projektioppimisen ohessa kehittyvää geneeristä osaamista, joka liittyy projekteissa tarvittavien työmenetelmien hallintaan, kutsutaan usein projektityötaitoiksi. Se on eräänlainen yläkäsite monenlaiselle projektiopiskelussa kertyvälle osaamiselle. Tällaisia ovat esimerkiksi projektin tavoitteiden asettamiseen, suunnitteluun, organisointiin, tiimityöskentelyyn sekä resursointiin liittyvät taidot. (Vesterinen 2001.) Projektityötaitoihin voidaan katsoa liittyvän myös projektiin sitoutuminen sekä budjetointi- ja myyntiosaamisen kehittyminen (Kantola 2003, 55).

Tutkimusten perusteella projektiopiskelu näyttäisi tukevan myös erilaisia tiimityöskentelyä tukevia taitoja, kuten vuorovaikutustaitojen oppimista, tiimityöskentelyn ja –käytäntöjen oppimista (Kaaresvirta 2004) sekä yhteistyö- ja neuvottelutaitoja (Kantola 2003, 55). Lisäksi sen on nähty parantavan myös opiskelijoiden kriittisyyttä, ongelmanratkaisutaitoja ja luovuutta sekä tukevan reflektiivistä ajattelua (Von-Kotzen & Coopes 2000; Kaaresvirta 2004). Käytännön ja teorian yhdistäminen näyttäisi tukevan myös laaja-alaisen osaamisen kehittymistä (Kaaresvirta 2004), opiskelijoiden strategisen ja menetelmäosaamisen sekä ammatillisen identiteetin vahvistumista (Eteläpelto & Tourunen 1999). Projektissa työskennellessään opiskelijat oppivat myös lukemaan ja tuottamaan erilaisia työelämässä vaadittavia informaation esitystapoja, kuten kirjallista, kuvallista ja numeraalista informaatiota, erilaisia tekstimuotoja tai vaikkapa videoita (Helle, Tynjälä & Olkinuora 2006).

4.3 Monitieteinen työskentely

Työskentely ryhmissä, joiden jäsenet koostuvat erialojen opiskelijoista on herättänyt yhä enemmän kiinnostusta myös yliopistoissa, joissa opiskelu on perinteisesti järjestetty pääasiassa oppiaineiden mukaan. Asiantuntijuus vaatii nykyisin yhä enemmän erikoistumista ja syventymistä johonkin tiettyyn aihealueeseen ja sen vuoksi monitieteisen tiimityön merkityksen on nähty kasvaneen työelämässä. Erityisesti sen

merkitys korostuu tietotyössä, jossa ongelmaratkaisu, uuden tiedon luominen ja innovointi ovat keskeisessä roolissa. (Leiviskä 2001.)

Kirjallisuudessa tällaisesta työskentelytavasta puhuttaessa törmää kuitenkin melkoiseen käsiteviidakkoon. Tieteidenvälisyys, monitieteisyys ja poikkitieteisyys tulevat vastaan erilaisissa yhteyksissä. Esimerkiksi Kirjonen ja Satka (2010) puhuvat tieteidenvälisyydestä (interdisciplinary) kuvatessaan kahden tai useamman eri tieteenalan vuorovaikutusta, jossa eri tieteenalojen edustajat erilaisine teoreettisine taustoineen, käsitteineen ja menetelmineen työskentelevät yhdessä saman tavoitteen saavuttamiseksi. Yhteistieteinen, lähitieteinen, poikkitieteinen sekä monitieteinen ovat siitä käyttöyhteyksien perusteella erotettavia alatyyppejä.

Mikkeli ja Pakkasvirta (2007) puolestaan näkevät termit tieteiden välisen yhteistyön eri asteina. Heidän mukaansa monitieteisyydestä (multidisciplinarity) puhuttaessa viitataan tilanteeseen, jossa ilmiötä tai ongelmaa lähestytään monen eri tieteenalan näkökulmasta, mutta usein erillisinä ja kullekin tieteenalalle ominaisina kysymyksinä. Poikkitieteisyys (transdisciplinarity, crossdisciplinarity) puolestaan vaatii myös eri tieteenalojen välistä yhteistä prosessia, jossa ilmiötä tai ongelmaa lähestytään alusta asti yhteisistä käsitteellisistä ja metodologisista lähtökohdista. Tieteidenvälisyys eroaa tämän jaottelun mukaan moni- ja poikkitieteisyydestä vielä astetta syvempänä yhteistoimintana. Tavoitteena on häivyttää eri tieteenalojen rajoja yhteistyön alusta saakka ja yhdistellä erilaisia käsitteitä, näkökulmia, teorioita ja menetelmiä. (Mikkeli & Pakkasvirta 2007, 63–68.)

Tässä tutkimuksessa eri opiskelualojen opiskelijoista koostuvien tiimien toimintaa tarkastellaan lähinnä oppimisen näkökulmasta ja jatkossa käytän selkeyden vuoksi käsitettä monitieteinen työskentely tai monitieteisyys ottamatta sillä varsinaisesti kantaa tiimien sisäisen yhteistyön laatuun. Kirjallisuudessa käytetyt alkuperäiset termit on kuitenkin säilytetty väärinymmärrysten välttämiseksi.

Vaikka erilaisissa opiskelijaryhmissä toimimista kuvataan erilaisin termein, ovat ryhmissä ja tiimeissä toimimiseen liittyvät haasteet ja vahvuudet kuitenkin hyvin samanlaisia. Opiskelijoilla on yleisesti ottaen havaittu olevan positiivinen asenne monitieteisissä projekteissa toimimista kohtaan (ks. esim. Ivins 1997; Heikkinen & Isomöttönen 2015). Lisäksi monitieteinen työskentely auttaa hahmottamaan kokonaisuuksia ja ajattelemaan omaa opiskelualaa laajemmin eri näkökulmista (Leiviskä 2001). Ajattelun avartuminen ja kokonaisnäkemyksen kehittyminen tukevat

sekä yksilön oppimista ja asiantuntijuuden kehittymistä (Kirjonen & Satka 2010). Lisäksi opiskelija pääsee käyttämään omia vahvuuksiaan (Leiviskä 2001).

Monitieteisen työskentelyn myötä opiskelijat pääsevät toimimaan yhdessä eri alojen opiskelijoiden kanssa. Yhteistyön kautta mahdolliset ennakkoluulot eri alojen opiskelijoita kohtaan vähenevät (Ivins 1997) ja arvostus toisia aloja kohtaan usein kasvaa (Leiviskä 2001). Monitieteisen yhteistyön alussa opiskelijoilla näyttäisi olevan usein ennakkoluuloja ja stereotypioita eri alojen opiskelijoista ja heidän työskentelytavoistaan (Ivins 1997). Yhteistyön kautta nämä ennakkoluulot yleensä vähenevät ja suhtautuminen eriryhmän opiskelijoihin muuttuu positiivisemmaksi. Monitieteisen tiimityöskentelyn onkin havaittu lisäävän varmuutta ja halua työskennellä yhteistyössä eri aloilta tulevien ihmisten kanssa. (Ivins 1997.)

Haasteita monitieteisen opiskelijatiimin toiminnassa voivat aiheuttaa esimerkiksi tehtävien määrittely, jakaminen sekä niiden joustavuudesta huolehtiminen, kommunikointi eri tieteen aloilta tulevien ryhmäläisten kesken, erilaiset elämäntilanteet sekä muut rajoitukset, kuten erilaisten työskentelytapojen ja aikataulujen yhteensovittaminen (Kirjonen ja Satka 2010). On myös hyvä kiinnittää huomiota eri tiedekuntien ja oppiaineiden välisiin eroihin. Yliopiston sisälläkin voi oppiaineittain olla suuria eroja siinä, millainen osaaminen ja oppiminen nähdään merkityksellisenä. Eri alojen opiskelijoiden arvostukset ja uskomukset voivat erota toisistaan ja työelämälähtöinen projektioiskelu voidaan kokea vähemmän mielekkääksi akateemisemmilla aloilla, kuin käytäntöön suuntautuneilla aloilla (Eteläpelto & Tourunen 1999). Lisäksi osaamisen riittämättömyys ja motivaatio-ongelmat voivat osoittautua haasteiksi. Oppimisen näkökulmasta projektin on hyvä olla riittävän haastava, jotta uuden oppimiselle jää tilaa, mutta eri opiskelijat kokevat epämukavuusalueelle joutumisen eritavalla. Vaikka Heikkisen ja Isomöttösen (2015) mukaan osa opiskelijoista kokee epämukavuusalueelle joutumisen projektissa lopulta myönteisenä kokemuksena, jossa opitaan uusia tietoja ja taitoja, joillekin se on negatiivinen kokemus. Tällaiset opiskelijat kyseenalaistavat projektin aikana oman roolinsa tai osaamisensa ja kokevat riittämättömyyttä ja epävarmuutta omasta osaamisestaan.

4.4 Projektioppimisen toteutus korkeakouluissa

Projektioppimista voidaan toteuttaa korkeakouluympäristössä eri tavoin, ja sen kesto voi vaihdella lyhyistä harjoituksista koko opintojen mittaisiksi kokonaisuuksiksi. Helle, Tynjälä ja Vesterinen (2004) ovat jakaneet projektitoteutustavat kolmeen luokkaan: projektiharjoituksiin, varsinaisiin projektiopintoihin sekä projektiperustaiseen opetussuunnitelmaan. Projektiperustaisissa harjoituksissa opiskelijat soveltavat jo hankittua osaamistaan käytäntöön, kun taas projektiopinnoissa opiskelijat voivat joutua laajempien haasteiden eteen, jolloin esimerkiksi tavoitteet ovat korkeammalla tai konteksti kokonaan uusi. Tällöin opiskelija joutuu myös syventämään ja laajentamaan oppimistaan kehittääkseen ongelmaan sopivan ratkaisun. Projektiperustaisessa opetussuunnitelmassa opinnot on järjestetty alusta asti projektiopiskelun muotoon. Yhteistä eri toteutustavoille on, että vastuu projektista jaetaan opiskelijoiden, yrityksen ja oppilaitoksen kesken, mutta opiskelijat ovat keskeisessä asemassa määrittellen itse oppimistavoitteitaan ja tarpeitaan (Tynjälä & Collin 2000).

Projektit voivat vaihdella paljon myös sen suhteen, kuinka ne ovat järjestetty ja millaisia tavoitteita niillä on. Yksi tällainen vaikuttava tekijä on, kuinka itsenäistä ja autonomista opiskelijoiden toiminta on projektissa. Cuthberg (2001) on erottanut neljä tasoa, joilla projektioppimisen luonnetta voi arvioida: rakenne ja vastuullisuus, akateeminen orientaatio, taidot sekä opintosuunnitelmakeskeisyys. Rakenne ja vastuullisuus kuvaavat sitä, kuinka opiskelija- tai ohjaajasuuntautunut projekti on kontrolloinnin, materiaalin, työskentelytapojen sekä ohjauksen suhteen, eli kuinka paljon vastuuta ja vaikuttamisen mahdollisuuksia opiskelijoilla todellisuudessa on projektin toteutuksessa.

Akateemisen orientaation taso käsittelee puolestaan projektin aihetta ja yhteyksiä ympäröivään maailmaan. Tällä tasolla voidaan tarkastella, kuinka tiukasti projekti on liitetty akateemiseen ympäristöön tai vaikkapa tiettyyn alaan vai ovatko käsiteltävät ongelmat monialaisia ja yhteydessä yliopiston ulkopuoliseen maailmaan esimerkiksi työelämäyhteyksien kautta. Kolmannella, taitoja käsittelevällä tasolla keskitytään siihen, millaista osaamista kurssi kehittää. Tähän vaikuttaa esimerkiksi se, onko projektin suunnittelu ja aikatauluttaminen opiskelijoiden vastuulla vai annetaanko runko valmiina. Uusien taitojen oppiminen liittyy myös läheisesti neljanteen, opintosuunnitelmakeskeisyyttä kuvaavaan tasoon, joka käsittelee projektin kokoa, kestoja ja muita opintosuunnitelmaan linkittyviä seikkoja. (Cuthberg 2001.)

Vaikka projektioppiminen näyttäisi olevan varsin joustava oppimistapa, joka kehittää opiskelijoiden osaamista varsin monipuolisesti, siinä on omat haasteensa. Sekä opiskelijoiden että asiakkaiden näkökulmasta hyvään lopputulokseen pääsemiseksi on hyvä ottaa huomioon kurssin ajoitukseen, käytännön järjestelyihin sekä resursseihin liittyviä seikkoja. Onnistunut projekti näyttäisi edellyttävän riittävästi edeltäviä opintoja, oikeaa ajoitusta ja tarpeeksi aikaa projektin toteuttamiseen (Vesterinen 2004). Projektiopiskelun aikana oppimista tapahtuu paljon, mutta opiskelijalla olisi hyvä olla jo alansa perustiedot ja osaaminen. Cuthberg (2001) muistuttaa, että kyetäkseen ottamaan vastuun täysin itsenäisestä oppimisprojektista, opiskelijoiden täytyy ensin harjoitella vastuun ottamista sekä projekteissa tarvittavia taitoja, kuten esimerkiksi tutkimus- ja analysointitaitoja, ihmissuhdetaitoja sekä taitoja johtaa itseään ja arvioida omaa toimintaansa. Myös opiskelijan aikaisempi työ- ja koulutustausta vaikuttavaa opiskelijoiden itseohjautuvuuteen projektityöskentelyssä. Erityisesti opintojensa alussa projektiopintoihin osallistuneet opiskelijat tarvitsevat enemmän tukea projektiopintojen aikana kuin kokeneemmat opiskelijatoverinsa (Kaaresvirta 2004).

Projektiopintojen ajoitus on tärkeä, jotta opiskelija pääsee käyttämään osaamistaan tehokkaasti. Ajoitus vaikuttaa esimerkiksi opiskelijan sitoutumiseen, sillä jos samaan aikaan on paljon muita kursseja tai velvollisuuksia, ei projektille välttämättä riitä tarpeeksi aikaa (ks. esim. Virtanen 2004). Opiskelijoiden näkökulmasta myös osaamisen riittämättömyys ja motivaatio-ongelmat voivat osoittautua haasteellisiksi. Oppimisen näkökulmasta projektin on hyvä olla riittävän haastava, jotta uuden oppimiselle jää tilaa. Vaikka jotkut opiskelijat kokevat projektin aikana riittämättömyyttä ja epävarmuutta omasta osaamisesta tai kyseenalaistavat roolinsa projektissa, Heikkisen ja Isomöttösen (2015) mukaan suuri osa opiskelijoista kokee epä mukavuusalueelle joutumisen projektissa lopulta myönteisenä kokemuksena. Myös projektin pituus vaikuttaa sen onnistumiseen. Koska tavoitteena on oppia laajoja asiakokonaisuuksia ja projektityöskentelyä, soveltaa tietoa ja kehittää erilaisia ratkaisuja vastaan tuleviin ongelmiin, on projektin ajallisesti oltava riittävän pitkä. Lisäksi yhteistyön kehittyminen toimivaksi tiimin, asiakkaan ja erilaisten verkostojen välillä vie aikansa. Tiimillä on oltava riittävästi aikaa oppia tuntemaan toisensa ja löytää heille sopivat toimintatavat. (Vesterinen 2004.)

Lisäksi projektiopintojen järjestämisen ja suunnittelun näkökulmasta olisi hyvä kiinnittää huomiota ainakin työmäärän realistiseen arviointiin, kurssien opiskelijoiden laadukkaaseen ohjaamiseen sekä arviointikriteerien selkiyttämiseen. Arvioinnin

näkökulmasta olisi hyvä pohtia myös arvioinnin tekijää ja sitä, kuinka arvosana jakautuu, jos kyseessä on tiimityö. (Helle, Tynjälä ja Olkinuora 2006.) Myös oppimistavoitteiden riittävään käsitteellistämiseen ja aukikirjoittamiseen tulisi kiinnittää huomiota, sillä usein puhutaan yleisesti esimerkiksi kommunikointi- tai ongelmanratkaisutaidoista, eikä avata niiden sisältämiä osa-alueita. Toisaalta olisi myös tärkeää jättää tilaa opiskelijoiden omille oppimistavoitteille. (Helle, Tynjälä ja Olkinuora 2006.)

5 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää kuinka yliopisto-opiskelijat kokevat kehitysprojektiin osallistumisen tukeneen työelämätaitojen ja asiantuntijuuden kehittymistä sekä tarkastella kohtaavatko työelämän vaatimukset ja opiskelijoiden osaaminen kurssin puitteissa. Tarkoituksena on myös kartoittaa monitieteisissä tiimeissä toimineiden opiskelijoiden ja asiakasyritysten edustajien käsityksiä opiskelijoiden osaamisesta ja työelämävalmiuksista sekä selvittää millaista osaamista he kokevat projektityöskentelyn kehittäneen.

Tutkimuksen kohteena ovat Monitieteinen työelämäprojekti –kurssilla mukana olleet, eri alojen opiskelijoista koostuvat opiskelijatiimit sekä asiakasyritysten edustajat. Molempien osapuolten näkökulmien esiintuomisella pyritään saamaan kattavampi kokonaiskuva opiskelijoiden osaamisesta ja työelämävalmiuksista sekä tarkastella millaista yhteistyö asiakasyritysten ja opiskelijatiimien välillä oli.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaista opiskelijatiimien ja asiakkaiden yhteistyö oli?
2. Miten kehitysprojekti tuki opiskelijoiden työelämätaitojen ja asiantuntijuuden kehittymistä?
3. Millaisina asiakkaat näkivät työelämän asettamat vaatimukset suhteessa opiskelijoiden osaamiseen?
4. Millaista hyötyä projektista oli asiakasyrityksille?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Tutkimuksen konteksti ja kohderyhmä

Tutkimuksen kontekstina toimi Jyväskylän yliopistossa vuosittain toteutettava Monitieteinen työelämäprojekti. Se on kaikille Jyväskylän yliopiston ja ammattikorkeakoulun opiskelijoille avoin opintojakso, jossa opiskelijat pääsevät oppiainerajat ylittävissä tiimeissä työskentelemään käytännönläheisten asiakasprojektien parissa. (Monitieteinen työelämäprojekti, projektin kotisivut.) Kurssi kehitettiin Jyväskylän yliopistossa vuonna 2011 ja keväällä 2015 se vakiinnutettiin pysyväksi osaksi yliopiston kesäopetustarjontaa (Jyväskylän yliopisto, 2015). Kurssin projekteissa on syntynyt esimerkiksi palveluideoita, tuotteita, esittelyvideoita, logoja, verkkosivuja, markkina- ja asiakastutkimuksia sekä henkilöstökoulutuksia. Kurssin tavoitteena onkin toteuttaa erilaisia kehittämisprojekteja yritysten aitoon tarpeeseen sekä kehittää Keski-Suomen yrittäjyys- ja työelämäkasvatusta Jyväskylän korkeakouluissa. (Monitieteinen työelämäprojekti, projektin kotisivut.)

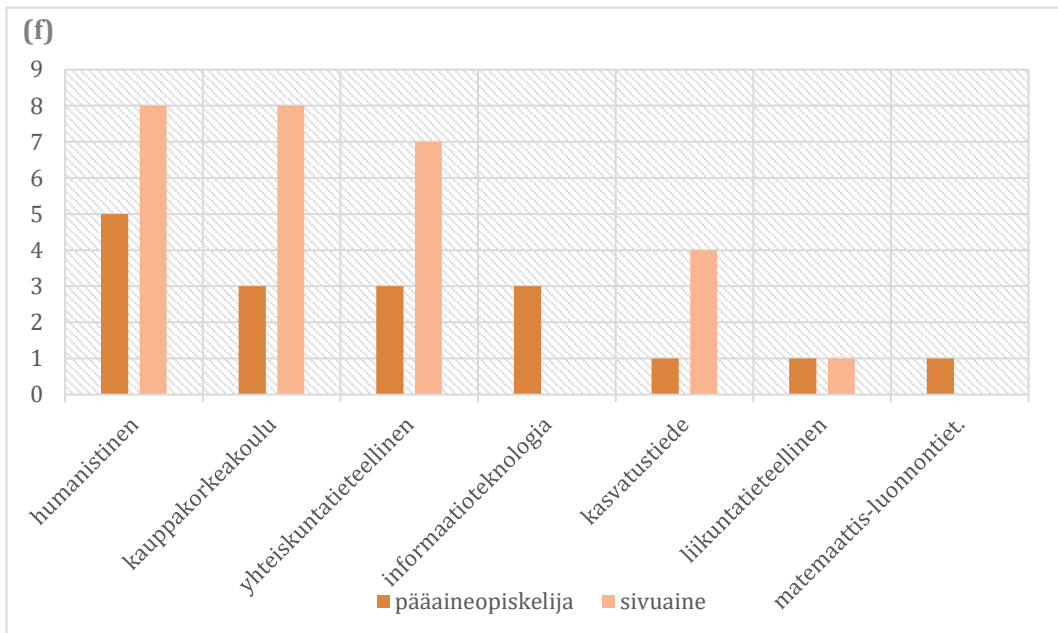
Ohjaajat jakavat kurssille hakeneet opiskelijat asiakasyritysten tarpeiden mukaisesti monitieteisiksi asiantuntijatiimeiksi, jolloin samassa tiimissä on opiskelijoita useista tiedekunnista. Näin tiimistä löytyy monenlaista osaamista ja kiinnostuksen kohteita. Projekteissa opiskelijat perehtyvät eri aloilla toimivien asiakasyritysten toimialaan, toimintaan ja tarpeisiin. Kurssin tavoitteena on kehittää opiskelijoiden taitoa tunnistaa omaa osaamistaan projekti- ja tiimityöskentelyssä, tarjota mahdollisuuksia hyödyntää monipuolisesti oman alan osaamista, oppia erilaisia projektityötaitoja, kuten esimerkiksi projektin suunnittelua, aikataulutusta, käytettävissä olevien resurssien arviointia sekä tulosten esittelyä. Lisäksi opiskelijan odotetaan toimivan vastuullisena osana tiimiä ja yhteistyössä asiakasyrityksen kanssa. (Monitieteinen työelämäprojekti, projektin kotisivut.)

Tutkimuksen kohderyhmän muodosti kaksi eri joukkoa: projektikurssille osallistuneet yliopisto-opiskelijoista koostuvat opiskelijatiimit sekä projektiin asiakkaina osallistuneet erilaiset organisaatiot, yritykset ja yhdistykset. Haastateltavat valittiin mukaan tutkimukseen harkinnanvaraisesti projektin tai työn luonnetta painottaen. Koska tutkimuksen tavoitteena on tarkastella asiantuntijuuden ja työelämätaitojen kehittymistä, haastatteluihin pyrittiin valitsemaan erilaisia asiantuntijuutta vaatineita opiskelijaprojekteja sekä asiantuntijatyötä tekeviä asiakasyrityksistä.

6.1.1 Opiskelijatiimit

Kurssilla samana ajankohtana mukana olleista seitsemästä tiimistä valittiin ensin viisi erityylisten projektien parissa työskennellyttä tiimiä, jolle lähetettiin kutsu tutkimukseen. Mukaan kutsuttujen tiimien valitsemiskriteereinä oli asiakasyritysten toimialojen erilaisuus. Lisäksi opiskelijoiden monitieteisiä tiimejä haluttiin hyödyntää myös haastatteluissa. Tiimien kokoaminen haastatteluja varten oli yksilöhaastatteluiden sopimista haasteellisempaa. Tutkimukseen osallistuneista neljästä tiimistä (yhteensä 19 opiskelijaa) yhdestäkään ei saatu haastatteluun kaikkia jäseniä, sillä osa opiskelijoista oli esimerkiksi vanhempainvapaalla tai ulkomailla. Lisäksi osalle opiskelijoista tuli viimehetken esteitä osallistua haastatteluun. Yhteensä 19 opiskelijasta haastatteluihin osallistui 15 opiskelijaa. Monitieteisyys näkyi opiskelijoiden jakautumisena eri tiedekuntiin ja haastatteluissa oli mukana opiskelijoita lähes kaikista tiedekunnista (kuvio 1). Osalla opiskelijoista oli kaksi pääainetta tai he olivat vaihtaneet pääainetta opintojen aikana. Näiden opiskelijoiden kohdalla kirjattiin molemmat pääaineet, jotta opiskelijoiden osaaminen tulisi kattavasti esille.

KUVIO 1. Opiskelijoiden jakautuminen tiedekuntiin



Pääaineen lisäksi opiskelijoiden osaaminen rakentuu myös sivuaineopinnoista, joten ne huomioitiin tutkimuksessa. Taulukosta näkyy myös opiskelijoiden opiskelualat tiedekunnittain. Taulukossa tummempi palkki kuvaa haastatteluihin osallistuneiden opiskelijoiden pääainejakaumaa ja vaaleampi palkki

samojen opiskelijoiden sivuaineita. Palkin korkeus kertoo, kuinka monella opiskelijalla oli kyseisen tiedekunnan opintoja pää- tai sivuaineena. Koska osa opiskelijoista oli vaihtanut pääainetta opintojen aikana esimerkiksi kandi- ja maisterivaiheen välillä, eri aineiden pääaineopiskelijoiden yhteenlaskettu määrä on suurempi, kuin tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden määrä.

6.1.2 Asiakkaat

Asiakkaista mukaan valittiin neljä erikokoista ja eri aloilla toimivaa asiakkaan roolissa toiminutta projektin tilaajaa, joista kolme oli osallistunut kesän 2014 projekteihin ja yksi keväänä 2015, eli eri projekteista kuin opiskelijatiimit. Asiakkaiden osalta kurssista oli silloin kulunut vajaasta vuodesta puoleentoista vuoteen. Uusimmat, kesän 2015 aikana tehdyt projektit, joissa haastatteluun valitut projektitiimit työskentelivät, päädyttiin rajaamaan pois, jotta projektin aikana syntyneiden tuotoksien arvioiminen olisi mahdollista myös pidemmällä aikavälillä. Toisaalta myös liian pitkää aikaväliä projektikurssin ja tutkimuksen välillä haluttiin välttää, jotta projektin kulku ja sujuminen olisi vielä mielessä. Asiakkaiden valinnassa kiinnitettiin huomiota organisaation alaan ja luonteeseen, painottaen asiantuntija- ja tietotyöhön suuntautuneita asiakasorganisaatioita. Valinnassa pyrittiin huomioimaan osallistuvien asiakkaiden monipuolisuus valitsemalla mukaan erityyppisiä, -kokoisia ja -ikäisiä organisaatioita, yrityksiä ja yhdistyksiä.

6.2 Aineistonkeruu

6.2.1 Haastattelujen toteuttaminen

Laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen, jonka moninaisuutta pyritään kuvaamaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161). Tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä, eli yliopisto-opiskelijoiden työelämätaitojen ja asiantuntijuuden kehityksestä, haluttiin tavoittaa mahdollisimman monipuolinen kuva. Tästä syystä tutkimuksessa haastateltiin sekä opiskelijoita että jo työelämässä toimivia eri alojen asiantuntijoita, jotka olivat tehneet opiskelijoiden kanssa yhteistyötä kehitysprojektin parissa. Näin haluttiin tavoittaa

opiskelijoiden subjektiivinen kokemus oman asiantuntijuuden ja työelämätaitojen tasosta ja kehityksestä sekä kokeneempien asiantuntijoiden käsitys yliopisto-opiskelijoiden osaamisesta suhteessa työelämän vaatimuksiin.

Tutkimus toteutettiin kahdessa eri vaiheessa syyslukukaudella 2015. Ensimmäisessä vaiheessa haastateltiin ryhmähaastattelumenetelmällä projektissa mukana olleita opiskelijatiimejä, jotka olivat osallistuneet projektiin kesällä 2015. Tutkimuksen toisessa vaiheessa keskityttiin mukana olleisiin työelämän asiakkaisiin, jotka olivat osallistuneet projekteihin noin vuosi opiskelijoita aikaisemmin. Opiskelijoiden ja asiakkaiden valitseminen eri kurssikerroilta oli harkittua. Opiskelijat haluttiin tavoittaa syksyllä melko pian kurssin loppumisen jälkeen, jolloin kokemukset olivat vielä tuoreina mielissä. Asiakkaat puolestaan valittiin niin, että projekteista oli kulunut jo pidempi aika, jotta he voisivat arvioida projektia ja sen sujumista pidemmällä aikavälillä.

Sekä opiskelijoiden että asiakkaiden haastattelut toteutettiin teemahaastatteluin käyttäen teemahaastattelurunkoa. Teemahaastattelussa haastattelu etenee joustavasti ennalta suunniteltujen ja kaikille samojen teema-alueiden mukaan, jotka ohjaavat keskustelua, mutta eivät rajoita sitä liikaa. Tavoitteena onkin saada esille monipuolisesti tutkittavan ilmiön eri puolia, eikä rajata haastattelun kulkua liikaa etukäteen. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47–48.) Haastattelurunkojen suunnittelussa haluttiin välttää valmiita kysymyksiä, jotta haasteltavien oma ääni saataisiin kuuluviin ja haastattelu etenisi suhteellisen vapaasti. Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 66-67) mukaan valittujen teema-alueiden tulisi olla riittävän väljiä, jotta aineistoa kerätessä tavoitetaan koko tutkimuksen kohteena olevan ilmiön laajuus ja rikkaus. Lisäksi teema-alueiden pohjalta haastattelua on mahdollista tarvittaessa syventää tutkimuksen tavoitteiden mukaan niin pitkälle, kuin on tarpeen.

Teemahaastattelurungot suunniteltiin niin että lähtökohdat sekä opiskelijatiimien että asiakkaiden haastatteluissa olisivat mahdollisimman samanlaiset ja vertailukelpoiset. Teemahaastattelurungot (ks. Liitteet 1 ja 2) suunniteltiin samaan aikaan ja hyödyntäen samanlaisia kirjallisuuteen perustuvia työelämätaitojen ja projektityötaitojen määritelmiä. Tällä pyrittiin varmistamaan, että teemahaastattelurungon pääluokat vastaisivat tutkimuksen teoreettisia pääkäsitteitä, joita myös avattiin niiden alle sijoittuvilla alakäsitteillä ja –luokilla. (ks. esim. Hirsjärvi & Hurme 2001, 66–67.)

Opiskelijoiden haastattelut toteutettiin ryhmähaastatteluina, sillä tutkimuksessa haluttiin hyödyntää projektityön aikana muodostuneita monitieteisiä tiimejä rikkaamman ja monipuolisemman aineiston saamiseksi. Ryhmähaastattelun eduksi katsotaankin, että sen avulla tavoitetaan ryhmän sisäiset, kollektiivisesti tuotetut kokemukset ja oppiminen. Ryhmän jäsenet voivat haastattelussa täydentää toisiaan ja auttaa toisiaan muistamaan jotain, joka muuten olisi jäänyt tavoittamatta. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 63.) Lisäksi ryhmähaastattelun eduksi on mainittu haastattelijan vähäisempi vaikutus haastattelun sisältöön kuin yksilöhaastatteluissa, sekä ryhmän hyödyt haluttaessa selvittää haastateltavien mielipiteitä ja kokemuksia (Sulkunen 1990). Tästä syystä menetelmä soveltuu opiskelijoiden asiantuntijuuteen ja työelämätaitojen kehittymiseen liittyviin käsityksiin ja kokemuksiin. Toisaalta menetelmässä on myös haasteita, sillä liian suuri ryhmä voi esimerkiksi tyrehdyttää keskustelua ja vaikuttaa siihen millaisia aiheita haastateltavat haluavat jakaa haastattelun aikana. Suuren ryhmän keskustelun tallentaminen voi myös olla haastavaa päällekkäin puhumisen vuoksi. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 61-63; Eskola & Suoranta 1999, 97-98.)

6.2.2 Opiskelijatiimien haastattelut

Haastattelut tehtiin marraskuussa kahden viikon aikana Jyväskylässä. Haastattelussa edettiin etukäteen suunnitellun teemahaastattelurungon perusteella, joka pääteemoja olivat (ks. tarkemmin LIITE 1. Teemahaastattelurunko opiskelijat)

1. monitieteinen työelämäprojekti
2. asiantuntijuus ja työelämätaidot sekä
3. kurssin merkitys oman asiantuntijuuden rakentamisessa.

Koska haastateltavia oli kerralla useita, haastattelut tallennettiin äänityksen lisäksi myös videoinnilla, jotta tarvittaessa puhuja olisi litteraattia tehdessä mahdollista tarkistaa. Haastateltavilta kerättiin myös taustatiedot lyhyellä lomakkeella, jolla selvitettiin esimerkiksi opiskelijoiden pää- ja sivuaineita sekä opintojen vaihetta (ks. LIITE 3.).

Ryhmien koko vaihteli kolmesta henkilöstä viiteen. Ryhmän minimikooksi määritettiin tässä tutkimuksessa kolme henkilöä, sillä sitä pienempi osallistujamäärä ei olisi ollut enää määriteltävissä ryhmäksi, eikä se olisi myöskään enää vastannut kovin hyvin alkuperäistä tiimiä. Yhdestäkään tiimistä ei päästy haastattelemaan koko ryhmää.

Luotettavuuden näkökulmasta koko tiimin tavoittaminen olisi ollut parempi vaihtoehto, mutta aikataulullisten haasteiden vuoksi se ei ollut mahdollista. Tuloksia arvioidessa onkin hyvä huomioda, että joidenkin tiimien jäsenten henkilöiden poisjäänti on voinut vaikuttaa haastatteluiden kulkuun tai siinä esille tulleisiin asioihin. Toisaalta haastattelujen tallentamisen näkökulmasta ryhmien koko oli haastatteluja varten sopiva, eikä päällekkäin puhumista tullut paljon, mikä paransi litteraatin laatua ja sitä kautta myös tutkimuksen luotettavuutta.

Tavoitteena oli luoda haastatteluun mukava ja rento tunnelma ja antaa tiimille mahdollisuus ohjata keskustelua. Koska tiimien jäsenet olivat jo tuttuja toisilleen, varsinaista tutustumiskierrosta ei tarvittu, mutta haastattelija esitteli itsensä ja kertoi lyhyesti tutkimuksesta ja haastatteluun liittyvistä käytänteistä. Tarjolla oli myös pientä syötävää tunnelman keventämiseksi. Ryhmät olivat pääosin aktiivisia ja teemoista toiseen siirtymien tapahtui sujuvasti keskustelun omalla painolla. Haastattelija teki välillä tarkentavia kysymyksiä ja varmisti, että kaikki teemat käytiin tarpeeksi kattavasti läpi. Haastattelujen kesto vaihteli tunnista puoleentoista.

6.2.3 Asiakkaiden haastattelut

Asiakkaiden haastattelut toteutettiin kahdenkeskisinä teemahaastatteluina joulukuussa 2015 ja tammikuussa 2016. Myös asiakkaiden haastatteluissa käytettiin ennalta suunniteltua haastattelurunkoa (ks. tarkemmin LIITE 2. Teemahaastattelurunko asiakkaat), jonka avulla varmistettiin, että kaikki teemat käytiin varmasti läpi jokaisen haastateltavan kanssa. Pääteemoja olivat

1. muuttuva työelämä ja sen vaatimat työelämätaidot
2. yhteistyö opiskelijatiimien kanssa sekä
3. opiskelijoiden työelämätaidot ja valmiudet.

Yksilöhaastattelut toteutettiin kahdenkeskisinä haastatteluina haastateltavien työpaikoilla. Haastateltavat saivat itse valita heille parhaiten sopivan paikan ja tarvittaessa toinen haastattelupaikka olisi ollut järjestettävissä. Haastattelut tallennettiin ja niiden kesto vaihteli 60–80 minuuttiin. Vaikka projektikurssista oli asiakkaiden kohdalla kulunut vajaasta vuodesta puoleentoista vuoteen, kaikki haastateltavat suhtautuivat haastatteluihin myönteisesti.

Haastatelluista kolmella oli valmis ylempi korkeakoulututkinto, ja yksi heistä oli parhaillaan jatkamassa opintoja tohtoriksi. Lisäksi yksi haastateltava suoritti parhaillaan maisterin tutkintoa aikomuksenaan jatkaa tohtoriksi. Haastateltujen työnkuvat vaihtelivat paljon ja niissä painottuivat erilaisten viestintätehtävien hallitseminen, johtamiseen liittyvät tehtävät sekä projektiosaaminen. Heidän edustamansa organisaatiot toimivat asiantuntijatyön eri kentillä tutkimuksen, koulutuksen, konsultoinnin ja asiakaspalvelun parissa. Organisaatioiden koko vaihteli laajasti yhden henkilön yrityksestä useassa maassa toimivaan konserniin.

6.3 Aineiston analyysi

Aineisto koostui sekä yksilö- että ryhmähaastatteluilla kerätystä aineistosta, joita ajallisesti mitattuna oli lähes yhtä paljon. Haastatteluissa keskityttiin saman ilmiön, yliopisto-opiskelijoiden työelämätaitojen ja asiantuntijuuden kehittymisen tarkasteluun kehitysprojektin kontekstissa sekä projektitiimiläisten että asiakasyritysten edustajien näkökulmista.

Haastatteluaineiston käsittely aloitettiin purkamalla haastattelut tekstimuotoon. Litterointi tehtiin sanatarkasti noudattaen haastateltujen puheilmiasua ja välimerkkejä käytettiin kuvaamaan kertojien tapaa rytmittää puhettaan. Aikataulun nopeuttamiseksi puolitoista haastattelua litteroi ulkopuolinen henkilö. Nämä litteraatit käytiin kuitenkin vielä läpi verraten nauhoitetta ja tekstiä toisiinsa. Näin pyrittiin varmistamaan kaikkien haastattelujen samanlainen purkamistapa. Tekstimuodossa aineistoa oli yhteensä 96 sivua (39 asiakashaastatteluista ja 57 tiimihaastatteluista) sivua kirjoitettuna Times New Roman fontilla ja rivivälillä 1.

Analyysimenetelmänä tutkimuksessa käytettiin laadullista sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysi on tekstianalyysiä, jossa tutkittavasta ilmiöstä pyritään luomaan tiivistetty kuvaus, joka kytkee sen laajempaan kontekstiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 105). Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan laadullinen sisällön analyysi on aineiston laadullisia ja sisällöllisiä merkityksiä korostava analyysimenetelmä, joka perinteisesti voidaan erottaa kahteen erilaiseen lähestymistapaan: aineistolähtöiseen ja teorialähtöiseen. Näiden lähestymistapojen erona on aineiston luokittelussa käytetyn luokittelun lähtökohta; kun teorialähtöisessä sisällönanalyysissä aineiston luokittelussa hyödynnetään teoriasta johdettuja luokittelutapoja, aineistolähtöisessä lähestymistavassa luokat rakennetaan puhtaasti aineiston pohjalta.

Käytännössä analyysi kuitenkin usein sisältää molempia analyysimenetelmiä ja aineiston luokittelussa käytettävien käsitteiden ja luokitusten muodostamiseen vaikuttavat sekä aineisto että aikaisemmat teoreettiset jäsennykset ja määrittelyt (Eskola & Suoranta 1999, 98–99). Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysissä onkin hyödynnetty sekä aineistolähtöistä että teorialähtöistä analyysitapaa siten, että aluksi teemoittelu eteni aineistolähtöisesti, mutta analyysin loppuvaiheessa hyödynnettiin myös asiantuntijuuden kehittymiseen liittyviä tutkimuksia ja teorioita. Tällaisessa teoriasidonnaisessa lähestymistavassa aikaisemman tiedon merkitys näkyy ennemminkin uusia ajattelu- ja jäsennystapoja avaavana kuin teoriaa testaavana. Sille onkin usein tyypillistä abduktiivisen päättelyn korostuminen, jolloin analysointiprosessissa vuorottelevat aineistolähtöisyys sekä teorioista saadut valmiit jäsennykset. (Eskola & Suoranta 1999, 98–99; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) On myös hyvä tiedostaa, että aikaisemmat tutkimukset ja teoreettiset jäsennykset ohjasivat haastattelurunkojen suunnittelua ja sitä kautta ne vaikuttivat tutkimuksen aineistoon ja tuloksiin.

Litteroinnin jälkeen aineisto luettiin useaan kertaan läpi tehden samalla alustavia merkintöjä ja muistiinpanoja litteraatin joukkoon. Kun aineistosta oli saatu muodostettua yleiskuva, sitä alettiin teemoitella tutkimuskysymysten mukaisiin kokonaisuuksiin. Haastatteluilla kerätyn aineiston analysoinnissa aineiston luokittelu, analysointi ja tulkintojen tekeminen kietoutuvat vaiheina usein toisiinsa (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010). Tässäkin tutkimuksessa eri vaiheiden vuorottelu ja lomittaisuus näkyi ja eri tutkimuskysymyksiin liittyvää teemoittelua tarkennettiin useita kertoja analyysin edetessä.

Ensin aineistosta etsittiin tutkimuksen kannalta olennaiset kohdat, jotka ryhmiteltiin tutkimuskysymysten mukaan. Sen jälkeen aineistoa lähdettiin erittelemään ja luokittelemaan ajatuskokonaisuuksittain tutkimuskysymys kerrallaan. Samalla aineisto koottiin uudelleen kokoamalla jokaisen tutkimuskysymyksen kannalta olennainen aineisto eri tekstitiedostoon. Aineistoa myös pelkistettiin, eli siitä karsittiin tutkimuskysymyksittäin pois epäolennaista informaatiota (Tuomi & Sarajärvi 2002, 102–115) Sen jälkeen sitä luettiin jälleen useita kertoja värikoodaten aineistosta kunkin tutkimuskysymyksen kannalta olennaisia asioita. Aineistosta löytyneet ajatuskokonaisuudet tiivistettiin ja luokiteltiin ylä- ja alaluokkien avulla eri teemoihin.

Esimerkki aineiston luokittelusta ja luokkien muodostamisesta näkyy liitteissä (LIITE 4. Esimerkki analyysin luokittelusta).

Asiakkaiden ja tiimien haastatteluja tarkasteltiin sekä erikseen että suhteessa toisiinsa. Ryhmähaastattelujen ja yksilöhaastattelujen analysoinnissa on Pietilän (2010) mukaan oltava myös erityisen herkkiä näiden erilaisten aineistotyyppien eroille, sillä kahden erillisen aineiston käyttämisen sijaan ne voidaan nähdä peilauspintoina toisilleen. Tässä tutkimuksessa ryhmä- ja yksilöhaastattelut tehtiin eri joukoille, jotka edustivat erilaisia näkökulmia tutkittavaan ilmiöön. Sen vuoksi eri tavoilla kerättyjen aineistojen erot tulivat huomioiduiksi analyysin aikana melko luontevasti. Joidenkin tutkimuskysymysten kohdalla oli mielekästä tarkastella sekä asiakkailta että opiskelijoilta kerättyjä aineistoja, kun taas jotkin kysymykset oli rajattu vain toiselle ryhmälle. Esimerkiksi opiskelijatiimien ja asiakkaiden yhteistyötä käsittelevässä tutkimuskysymyksessä opiskelijatiimeiltä ja asiakkailta kerätty aineisto teemoiteltiin ja ryhmiteltiin haastatteluittain samaan taulukkoon kokonaiskuvan saamiseksi ja vertailun helpottamiseksi.

Ryhmähaastatteluaineistoa tarkasteltiin analyysissä sekä koko tiimin kattavana kokonaisuutena että tiimin jäsenten yksilölliset vastaukset huomioiden. Tällä tavalla aineistosta haluttiin tavoittaa sekä koko tiimin yhdessä tuottama kokonaiskuva että yksittäisten henkilöiden käsitykset ja kokemukset. Sulkusen (1990) mukaan ryhmähaastatteluja on mahdollista tarkastella erilaisilla lähestymistavoilla, kuten ryhmän vuorovaikutuksen tai keskusteluanalyysin näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa ei oltu varsinaisesti kiinnostuneita ryhmän sisäisestä vuorovaikutuksesta tai keskustelun kommunikaatiokeinoista vaan siinä keskityttiin faktuaalisen informaation sekä normien ja ihanteiden tutkimiseen, eli kuinka yliopisto-opiskelijat kokevat kehitysprojektiin osallistumisen ja monitieteisen tiimityön tukeneen työelämätaitojen ja asiantuntijuuden kehittymistä.

Tuloksia käsittelevissä luvuissa opiskelijatiimien ja asiakkaiden ajattelua avaavissa sitaateissa ei ole käytetty haastateltujen oikeita nimiä vaan kirjaimista ja numeroista luotua kolmiosaista ID-tunnusta. Tunnuksen ensimmäinen kirjain kertoo, onko kyseessä opiskelijatiimin (T) vai asiakkaan (A) haastattelu. Seuraava, keskimäinen numero (1, 2, 3 tai 4) erottaa eri tiimit toisistaan. Viimeinen kirjain tai numero erottelee tiimin jäsenet toisistaan. Näin tunnuksesta voi päätellä mihin tiimiin kukin opiskelija kuuluu. Asiakkaiden kohdalla tunnuksessa on käytetty samaa tyyliä, vaikka erottelutarve olisikin ollut pienempi.

6.4 Luotettavuus

Kuten aikaisemmin tuotiin esille, yliopisto-opiskelijoiden asiantuntijuuden ja työelämätaitojen kehittymisestä haluttiin saada mahdollisimman monipuolinen kuva. Sen vuoksi tutkimuksessa päätettiin haastatella sekä opiskelijoita että jo työelämässä toimivia eri alojen asiantuntijoita, jotka olivat olleet projektissa mukana asiakkaan roolissa. Eri näkökulmien kautta haluttiin tavoittaa paitsi opiskelijoiden subjektiivinen kokemus oman asiantuntijuuden ja työelämätaitojen tasosta ja kehityksestä sekä kokeneiden asiantuntijoiden käsitys yliopisto-opiskelijoiden osaamisesta suhteessa työelämän vaatimuksiin.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan perinteisesti arvioimalla tutkimuksessa tehtyjen havaintojen luotettavuutta ja puolueettomuutta. Luotettavuutta voidaan tarkastella teoreettisten ja käsitteellisten määrittelyjen näkökulmasta. (Eskola & Suoranta 1999, 214.) Siihen kiinnitettiin huomiota avaamalla keskeiset käsitteet riittävän tarkasti. Teoreettinen tausta ohjasi teemahaastattelurungon suunnittelua, vaikka se haluttiin toisaalta pitää myös riittävän väljänä, jotta haastateltavien omille näkemyksille jäisi riittävästi tilaa. Lisäksi teoreettinen tausta tuki myös aineiston analyysin loppuvaihetta, jossa alettiin muodostaa aineistosta nousevien teemojen perusteella yläkäsitteitä, vaikka laajat ja päällekkäiset käsitteet osoittautuivat välillä haasteellisiksi analyysin kannalta.

Ryhmähaastattelut osoittautuivat tässä tutkimuksessa hyväksi tavaksi kerätä tietoa. Niiden avulla saatiin kerättyä aineisto suuremmalta tutkimusjoukolta, kuin yksilöhaastatteluilla. Tuloksia arvioidessa on kuitenkin hyvä ottaa huomioon, ettei mistään tiimistä onnistuttu saamaan haastatteluun koko tiimiä ja joidenkin henkilöiden poisjäänti on voinut vaikuttaa ryhmissä esille nousseisiin asioihin. Haastattelun toteutus osallistujille tutussa ryhmässä myös rikasti aineistoa, sillä haastateltavat nostivat yhdessä esille tapahtumia ja kokemuksia, jotka muuten olisivat saattaneet jäädä keskustelun ulkopuolelle (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2001, 63). Lisäksi haastattelijan vaikutuksen katsotaan ryhmähaastatteluissa jäävän pienemmäksi kuin yksilöhaastatteluissa (ks. Sulkunen 1990; Hirsjärvi & Hurme 2001, 63). Tässäkin tutkimuksessa teemasta toiseen siirryttiin ryhmähaastatteluissa usein luontevasti haastateltujen keskinäisen keskustelun kautta. Tarvittaessa teemoja kuitenkin

tarkennettiin tai niihin palattiin myöhemmin haastattelijan esittämien lisäkysymysten avulla tai keskustelun tyrehtyessä haastatteliija nosti keskusteltavaksi uuden teeman.

Ryhmähaastattelujen haasteina on pidetty keskustelun ohjautumista vahvempien henkilöiden mielipiteiden mukaan sekä sitä, että kaikista aiheista ei välttämättä haluta keskustella muiden kuullen (Hirsjärvi & Hurme 2001, 61-63; Eskola & Suoranta 1999, 97-98). Vaikka tutkimus ei yleisesti ottaen ole aiheeltaan arka tai eettisesti arveluttava, on kuitenkin otettava huomioon, että haastattelujen toteuttaminen ryhmähaastatteluina on saattanut vaikuttaa käsiteltyihin teemoihin tai opiskelijoiden haluun tuoda kokemuksiaan tai mielipiteitään esille muiden kuullen. Haastateltavat kuitenkin nostivat esille myös ristiriitaisia ja negatiivisiakin tunteita ja kokemuksia. Onkin mahdollista, että ryhmän tuttuus ja projektin aikana tapahtunut tiimiytyminen loivat haastatteluun ilmapiirin, jossa haastateltavat kokivat voivansa puhua suhteellisen avoimesti myös vaikeammista aiheista.

Laadullisen tutkimuksen yhteydessä pohditaan usein kysymyksiä totuudesta ja objektiivisuudesta. Tuomen ja Sarajärven (2004, 132) mukaan laadullisen tutkimuksen totuus on usein yhdessä luotua tai käytännön kautta todeksi havaittua. Tässä tutkimuksessa tavoitteena on ollut tavoittaa haastateltujen kokemusten ja kertomusten kautta muodostuva totuus, joka on heidän tulkintaansa todellisuudesta. Tutkijan on tutkimusasetelman luojana ja tulkitsijana mahdotonta irrottautua kokonaan omaa ajattelua ja havainnointia ohjaavista linseistä, vaikka pyrkisikin ymmärtämään ja kuulemaan haastateltavaa itseään (Tuomi & Sarajärvi 2004, 133). Tutkijana tiedostankin, että tekemäni tulkinnat ja päätelmät ovat subjektiivisia ja joku toinen tutkija olisi voinut päätyä erilaiseen tapaan hahmottaa tutkimuksen kohteena olevia ilmiötä. Koska tutkijan rooli kokemusten ymmärtäjänä ja tulkitsijana on niin olennainen osa laadullista tutkimusta, omien tulkintojen tietoinen arvioiminen on tärkeä osa luotettavuuden arviointia (Eskola & Suoranta 1999, 211-212). Oman toiminnan ja ajattelun reflektointi vaatii tutkijalta rehellisyyttä ja avoimuutta tutkimuksen heikkouksien ja vahvuuksien raportoimisessa (Tracy 2010). Tehtyjä tulkintoja on tässä tutkimuksessa pyritty perustelemaan aineistosta liitettyillä katkelmilla, jolloin lukija voi itse arvioida tehtyjen tulkintojen pätevyyttä. Lisäksi tutkimuksen ja analyysin vaiheita on pyritty kuvaamaan tiiviisti, mutta tarkasti, jolloin lukijalla on mahdollisuus punnita eri vaiheissa tehtyjä valintoja.

Tässä tutkimuksessa oman toiminnan arviointia tuki omien havaintojen, ajatusten ja kokemusten reflektointi ja auki kirjoittaminen tutkimusprosessin aikana.

Erityisesti haastattelujen aikana ja niiden jälkeen kirjoitetut huomiot ja havainnot tukivat analyysin aloittamista ja tukivat omaa kehittymistä haastattelijana. Jokainen haastattelu oli myös tilanteena ainutlaatuinen vuorovaikutustilanne, vaikka niissä käytiinkin läpi samat tutkimuksen kannalta keskeiset teemat. Vaikka tutkijana minulla oli jonkin verran aikaisempaa kokemusta haastattelujen toteuttamisesta, erityisesti ryhmähaastattelu oli tilanteena uusi ja siihen olisi voinut varautua vielä paremmin esimerkiksi harjoitushaastattelun avulla. On myös tärkeä tiedostaa, että toinen tutkija olisi voinut painottaa haastattelussa eri asioita ja sen vuoksi haastattelu ei ole koskaan neutraali tiedonkeruumenetelmä, vaan aktiivista vuorovaikutusta haastateltavan ja haastattelijan välillä, jolloin myös lopputulos on aina erilainen (Fontana & Frey 2000, 646).

6.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen eettisyyteen liittyviä kysymyksiä pohdittiin koko tutkimusprosessin ajan. Tässä tutkimuksessa, kuten laadullisessa tutkimuksessa yleensäkin, on kyse ihmistutkimuksesta, ja sen vuoksi tutkittavien ihmisarvon kunnioittamiseen liittyy se, ettei tutkimus saa aiheuttaa vahinkoa tai loukata tutkimukseen osallistuvia henkilöitä (Eskola & Suoranta 1999, 56). Sen takia tutkittavien anonymiteetin takaaminen ja oikeudenmukainen kohtelu sekä tutkimuksen luottamuksellisuus olivat tärkeitä periaatteita alusta asti.

Tutkittavien etsintä suoritettiin yhteistyössä Monitieteinen työelämäprojekti -kurssista vastaavan ohjaajan kanssa. Mukana olleisiin tiimeihin tutustuttiin ensin kurssin internetsivuille tehtyjen esittelyjen kautta, joiden perusteella valittiin viisi tiimiä ja neljä asiakasta, joihin otettiin yhteyttä sähköpostitse. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista eikä tutkimus ollut yhteydessä kurssin suorittamiseen, mitä voidaan tutkimuksen eettisyyden kannalta pitää tärkeänä asiana. Haastateltavien sähköpostiosoitteet saatiin Monitieteisen projektikurssin kautta ja heitä lähestyttiin haastattelukutsulla. Ryhmähaastattelukutsut lähetettiin samalla koko tiimille. Haastattelukutsuissa kerrottiin, mistä tutkimuksessa on kysymys ja kerrottiin mihin tarkoitukseen ja kuinka aineisto kerätään. Tutkittavien riittävä informointi tutkimuksen luonteesta ja tavoitteesta onkin tärkeää, jotta tutkittavat ymmärtävät millaisesta tutkimuksesta on kyse ja voivat sen kautta arvioida, haluavatko he osallistua tutkimukseen (Eskola & Suoranta 1999, 56; Denzin & Lincoln 1998, 70).

Tietojen käsittelyn osalta tutkimuksessa huolehdittiin, ettei tutkittavien henkilöllisyys paljastu ulkopuolisille missään vaiheessa ja esimerkiksi tiimien ja haastateltujen nimet muutettiin heti aineiston keräämisen jälkeen. Lisäksi anonymiteetti pyrittiin takaamaan häivyttämällä aineistosta kohdat, joista haastateltava, tiimi tai projekti on tunnistettavissa. Tästä syystä esimerkiksi asiakasyrityksiä tai kehitysprojekteissa tehtyjä tuotoksia ei kuvata tässä tutkimuksessa kovin yksityiskohtaisesti, vaikka ne olisivat voineet joissain tapauksissa helpottaa kontekstin ymmärtämistä ja auttaa ymmärtämään projekteissa tapahtunutta oppimista.

7 OPISKELIJATIIMIEN JA ASIAKKAIDEN YHTEISTYÖ

Opiskelijoiden ja asiakkaiden välisen yhteistyön sujuminen on tärkeä kehitysprojektin onnistumiseen vaikuttava tekijä. Tutkimuksessa haluttiinkin selvittää, millaiset asiat vaikuttivat yhteistyön luonteeseen ja millaista yhteistyö oli. Ensimmäisessä alaluvussa odotuksia tarkastellaan erikseen opiskelijoiden ja asiakkaiden näkökulmista. Toisessa alaluvussa avataan tarkemmin opiskelijoiden asennoitumisen merkitystä, sillä, se nousi teemana esille erityisesti asiakkaiden haastatteluissa. Asennoitumisella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa opiskelijoiden yleistä suhtautumistapaa yhteyshenkilöön, projektiin sekä omaan asemaan ja osaamiseen.

Tutkimuksessa selvisi, että opiskelijoilla ja asiakkailla oli erilaisia käsityksiä ja tavoitteita kehitysprojektiin liittyen ja ne vaikuttivat projektiin kohdistuneisiin odotuksiin. Yhteistyön sujumisen kannalta merkitykselliseksi muodostui asiakkaiden näkökulmasta luottamus tiimin sitoutumiseen ja osaamiseen sekä opiskelijoiden asennoituminen kehitysprojektiin. Opiskelijoiden näkökulmasta keskeiseksi tekijäksi nousi erityisesti se, kuinka projekti vastasi heidän odotuksiaan ja millaisiksi he kokivat mahdollisuutensa vaikuttaa projektin sisältöön.

Tulosluvussa opiskelijatiimien ja asiakkaiden ajattelua avaavissa sitaateissa on käytetty kirjaimista ja numeroista luotua kolmiosaista ID-tunnusta. Tunnuksen ensimmäinen kirjain kertoo, onko kyseessä opiskelijatiimin (T) vai asiakkaan (A) haastattelu ja tunnuksen loppuosa erottaa opiskelijatiimit ja tiimien jäsenet toisistaan. Asiakkaiden kohdalla tunnuksessa on selkeyden vuoksi käytetty samaa tyyliä.

7.1 Kehitysprojektiin kohdistuneet odotukset

Sekä opiskelijoilla että asiakkailla oli erilaisia odotuksia projektin suhteen, jotka loivat pohjan tiimin ja asiakkaan väliselle yhteistyölle. Opiskelijoilla odotukset liittyivät erityisesti oman alan työkokemuksen tai yleisempien työelämätaitojen hankkimiseen, vaikka osa kertoi lähteneensä mukaan saadakseen opintopisteitä ja hieman vaihtelua opintoihin. Asiakkailla odotukset vaihtelivat hyvin väljistä ajatuksista tarkasti rajattujen tavoitteiden saavuttamiseen. Opiskelijoiden ja asiakkaiden odotukset ja niiden kohtaaminen olivat yhteydessä myös siihen, millaisia mahdollisuuksia opiskelijoilla oli vaikuttaa projektin sisältöön ja kuinka tyytyväisiä näihin mahdollisuuksiin oltiin. Tässä

yhteistyötä tarkastellaan nimenomaan tiimin ja asiakkaan välisenä suhteena, vaikka erilaiset odotukset saattoivat vaikuttaa myös tiimin sisäiseen toimintaan.

7.1.1 Opiskelijat

Opiskelijoiden odotuksia selvitettiin tutkimuksessa kysymällä, millaisia syitä opiskelijoilla oli osallistua kehitysprojektiin ja millaisia asioita he uskoivat sen kuluessa oppivansa. Vaikka haastattelu toteutettiin vasta kehitysprojektin loppumisen jälkeen, opiskelijat vaikuttivat muistavan hyvin, mikä oli saanut heidät hakemaan mukaan kehitysprojektiin. Haastateltujen opiskelijoiden vastauksia tarkasteltiin tässä yksilötasolla, eikä koko tiimin tasolla, sillä opiskelijoiden odotukset vaihtelivat tiimienkin sisällä paljon. Aineiston perusteella muodostettiin kolme luokkaa, jotka kuvaavat opiskelijoita ja heidän erilaisia ennako-odotuksiaan kehitysprojektiin osallistumiselle: opiskeluorientaatio, asiantuntijuusorientaatio sekä työelämätaitoorientaatio.

TAULUKKO 1. Yhteenvedo opiskelijoiden ennako-odotuksista

OPISKELU-ORIENTAATIO	ASiantuntijuus-ORIENTAATIO	TYÖELÄMÄTAITO-ORIENTAATIO
<ul style="list-style-type: none"> - Opintopisteiden saaminen - Mielenkiintoinen suoritustapa 	<ul style="list-style-type: none"> - Oman alan työkokemus ja kontaktit - Työmahdollisuuksien kartoittaminen - Oman osaamisen kokeileminen käytännössä 	<ul style="list-style-type: none"> - Geneeristen työelämätaitojen kehittäminen - Varmuutta ja tukea työnhakuun - Itseluottamuksen kehittäminen

Opiskeluorientaatio ilmeni erityisesti opintojen suorittamiseen liittyvien tavoitteiden kautta. Tähän luokkaan kuuluvat opiskelijat kertoivat lähteneensä mukaan ensisijaisesti opintopisteiden vuoksi. He olivat hakeneet mukaan esimerkiksi suorittaakseen kesäopintoja, jos kesäksi ei oltu saatu tai haluttu töitä. Moni toi myös esille innostuneensa erilaisesta suoritustavasta ja mahdollisuudesta saada hieman vaihtelua tavallisiin opintoihin ja oppia asioita eri tavalla. Tämä luokka oli kolmesta luokasta selvästi pienin.

Tuota ihan sen takia et tarvii kesälle jotain opintoja ja se oli oikeestaan se ensimmäinen syy minkä takia lähin sitä mieltii ja sit tommonen käytännön

projekti on huomattavasti mielenkiintosempi ja mielekkäämpi tehdä kuin opiskella kirjasta jotain ja käydä tenttimässä. Ajattelin että siitä saa huomattavasti enemmän irti sitten. (T3R)

Asiantuntijuusorientaatio ilmeni oman alan asiantuntijuuden vahvistamisen ja työllistymismahdollisuuksien kartoittamisen esiin nostamisena. Tämän luokan opiskelijat olivat lähteneet mukaan projektiin kehittääkseen oman alan asiantuntijuuttaan hakemalla oman alan työkokemusta ja kontakteja. Heitä myös kiinnosti nähdä, millaisia työpaikkoja omalla alalla oli tarjolla ja saada selkeyttä siihen, mikä voisi omalla kohdalla olla se ”oma juttu” opiskelemallaan alalla. Osa tämän luokan opiskelijoista myös halusi päästä kokeilemaan ja näyttämään opinnoista hankittua oman alan osaamista käytännössä ja kytkemään sitä työelämään.

Mä ehkä viime vuonna, kun pääsin pääaineeseen ja aloin miettiä, et mitä mä ylipäänsä haluaisin työkseni tehdä ja huomasin et okei, ehkä mulla ei oo tarpeeksi kokemusta, että voisin päästä semmoseen työtehtäviin mitä mua kiinnostaa. Sit kirjoitin siihen hakemukseen et näistä jutuista haluaisin tietää lisää. Toivoin että joku taivas aukenee mulle kesän aikana näihin uusiin juttuihin ja pääsis toivottavasti kohti sitä mitä haluais työelämässä tehdä. (T1A)

Ja oli mulla sitten myös odotuksia, että pääsen käyttämään sitä mitä mä oon oppinu ja samalla myös saamaan kiinni siitä, mitä mä osaan. Et tuoda sitä, mitä tiedän osaavani siihen projektiin. (T21)

Työelämäorientaatioissa korostuivat erityisesti geneeristen työelämätaitojen hankkimiseen liittyvät tavoitteet. Ne liittyivät pääosin projekti- tai tiimityötaitojen kehittämiseen tai monitieteisen työskentelyn kokeilemiseen käytännössä. Opiskelijat kokivat tällaisen osaamisen tärkeänä tulevan työllistymisen kannalta. Kehitysprojektin oli odotettu antavan varmuutta ja tukea myös työnhakuun. Osa opiskelijoista kertoi myös hakeneensa mukaan haastaakseen itsensä pois mukavuusalueelta ja saadakseen itseluottamusta ja lisää rohkeutta kokeilla uusia asioita.

Mä aattelin, et siitä on just hyötyä työelämässä, kun oppii niitä työelämätaitoja. - - Tai siis yks syy just miks mä tulinkin kurssille, oli pakottaa ittesä tekee asioita, joissa ei ole niin luonteva. Et vähän haastais itteesä ja

*menis mukaan niihinkin juttuihin, mitkä ei ehkä tunnukkaan niin mukavilta.
(T4J)*

7.1.2 Asiakkaat

Myös asiakkaiden tavoitteet projektin suhteen vaihtelivat. Aineistosta oli hahmotettavissa kahdentyyppisiä tavoitteita. Osalla asiakkaista oli etukäteen mietittynä suhteellisen tarkkarajainen projekti, johon kaivattiin kehitysprojektin kautta lisäresursseja tai käytännön osaamista, jota itseltä ei löytynyt. Tällöin opiskelijatiimin toivottiin nopeuttavan projektin valmistumista, tuovan uudenlaisia ideoita tai auttavan itselle vieraan aiheen kanssa.

Osa asiakkaista oli puolestaan lähtenyt mukaan enemmän uteliaisuudesta ja väljemmillä ennakko-odotuksilla. Heillä ei ollut yhtä tarkasti määriteltyä aihetta valmiina, vaan esimerkiksi lista mahdollisista kehitysprojekteista, joille sillä hetkellä oli tarvetta. Heille olikin tärkeämpää esimerkiksi näkyä seudun kehittämistoiminnassa tai olla mukana yliopiston kanssa tehtävässä yhteistyössä. Myöskin opiskelijoiden oppimisen ja asiantuntijoina kehittymisen tukeminen nähtiin tärkeänä. Väljemmillä ennakko-odotuksilla kehitysprojektiin mukaan lähteneiden asiakkaiden kanssa toteutettavat projektit olivat lähtökohdiltaan usein väljempää ja antoivat opiskelijoille enemmän liikkumatilaa projektin suunnittelussa. Ne eivät kuitenkaan olleet vaatimustasoltaan matalampia tai ”helpompia”, kuin tarkkarajaisemmat projektit.

7.2 Opiskelijoiden asennoitumisen merkitys yhteistyön sujumiselle

Toinen tekijä, joka vaikutti yhteistyön sujumiseen tiimien ja asiakkaiden välillä, oli asenne. Opiskelijoiden asennoituminen merkitys nousi erityisesti esille asiakkaiden haastatteluissa ja siihen liittyi monia eri puolia; opiskelijoiden käsitykset ja suhtautuminen yhteyshenkilöön, projektiin ja sen toteuttamiseen sekä omaan asemaan ja osaamiseen.

Kaikki asiakkaat toivat esille olleensa tyytyväisiä opiskelijatiimien sitoutumiseen ja innostuneeseen asenteeseen projektia kohtaan. Tiimien kerrottiin olleen motivoituneita ja pitäneen kiinni aikatauluista ja tehdyistä sopimuksista. Asiakkaat olivatkin hyvin tyytyväisiä tiimien toimintaan. Osa kertoi jopa yllättyneensä

tiimien innostuneisuudesta ja reippaasta asenteesta. He kuvasivat tiimien työskentelyotetta *intensiiviseksi, aktiiviseksi ja nohevaksi* ja kokivat tiimin keskinäisen yhteistyön toimineen hyvin. Myös lopputulos oli usein ollut alkuperäisiä suunnitelmia laajempi – tiimi oli ehtinyt tehdä kehitysprojektissa myös joitain ylimääräisiä tehtäviä.

Et ehkä pikkasen yllätyin siitä, miten paljon se porukka innostu siitä. Et ennen oo nähny, et tullaan tekee opiskelijaprojektia ja sit innostutaan siitä niin paljon. (A4S)

Mut olihan se yllättävää, et miten hienosti ne lähti mukaan siihen ja miten täysillä he teki sitä ja niiku kesäaikaan. Ja jotenkin niiku tosi intensiivisesti ja tosi intohimoisesti. Ja ne kävi tossa sitten meidän sellasilla sisäisillä päivillä sitä esittelemässä niitä tuloksia ja yhdessä meidän asiakastilaisuudessa. Niin ne oli tosi jotenkin niiku rohkeita. Ja uskalsi tulla niiden omien tulosten ja näkemysten kanssa framille. Et se oli musta tosi hienoo. (A2U)

Osa asiakkaista oli kokenut, että vaikka opiskelijoiden asenne projektia kohtaan oli ollut hyvä ja innostunut, opiskelijatiimien vuorovaikutus ja suhtautuminen asiakasyhteyshenkilöön ja yhteisiin palavereihin olivat olleet varsinkin alussa muodollista ja virallista, jopa jäykkää. Se näkyi esimerkiksi jäykistävinä palaverikäytänteinä tai liian kirjaimellisena roolien noudattamisena, jolloin asiakasyhteyshenkilö tai puheenjohtaja johti keskustelua asiakkaan kanssa muiden lähinnä kuunnellessa. Liika virallisuus oli asiakkaiden mielestään turhaa, sillä se oli jäykistänyt yhteistyötä, hidastanut vuorovaikutusta sekä jarruttanut projektiin liittyvää ideointia. Asiakkaat eivät olleet varmoja, mistä virallisuus johtui, mutta osa uskoi sen liittyneen kehitysprojektin ohjeistukseen tai opiskelijoiden keskinäiseen päätökseen.

Ja selvästi ottivat minuun hyvin virallisen kannan, että... vaikka mä itse asiassa olin osaa osallistujista nuorempi, mutta kun minä edustin organisaatioita, niin suhtauduttiin kauheen virallisesti, mikä oli jotenkin tosi hämmentävää, koska ei meillä olla virallisia, mutta... Että koin, että joko he olivat keskenään sopineet tai sitten heille oli kurssilla painotettu, että suhtaudutaan tällä lailla ammatillisesti ja virallisesti. (A1H)

Opiskelijoiden näkökulmasta yhteistyö asiakkaan kanssa sisälsi paljon uusia asioita ja suuri osa opiskelijoista kuvasikin asiakkaan kanssa toimimista ja varsinkin

ensimmäisiä tapaamisia jännittäviksi. Ensimmäisiin tapaamisiin asiakkaan kanssa liittyi monenlaista epävarmuutta, joka liittyi asiakkaan toimialan ymmärtämiseen, uuden tiimin kanssa toimimiseen, omaan asiantuntijuuteen ja jännitykseen siitä, kuinka asiakas suhtautuu tehtyyn projektisuunnitelmaan. Myös työelämän käytänteet, kuten palaverikäytännöt ja neuvottelutilanteet olivat osalle opiskelijoista uusia asioita. Asiakkaiden havaitsema jäykkyys ja muodollisuus on mahdollisesti ollut opiskelijoille keino toimia uudessa tilanteessa, jossa oma rooli oli vielä epävarma eikä kokemusta ole vielä paljon. Sen vuoksi esimerkiksi tiimin rooleja tai palaverikäytänteitä on varsinkin aluksi saatettu noudattaa tarkemmin, kuin työelämässä yleensä on tapana.

Opiskelijoiden epävarmuus näkyi asiakkaalle myös varovaisuutena tuoda omia ideoita ja ajatuksia esille. Osa asiakkaista koki, että vaikka opiskelijoiden asenne oli hyvä ja innostunut, opiskelijat olisivat voineet ottaa rohkeammin omaa tilaa ja tuoda omaa osaamistaan esille. Osa asiakkaista kertoi toivoneensa projektiin enemmän luovuutta ja ideointia, sillä he olisivat mielellään kokeilleet projekteissa uusia ja erilaisia toiminta- ja toteutustapoja.

No et mitä mä sanoin, et semmosta rohkeutta lisää. Niin se tavallaan semmonen, et ollaan niiku rohkeita ja ollaan oman osaamisen takana. Niin se... Sen mä ajattelen, et se voisi tulla sieltä työelämästä. Et mä oon tehny näitä juttuja aikasemmin, niin mä osaan nää. Että voi olla et se yliopisto sitten vaan et: Mä nyt oon näitä vaan opiskellu ja... Ja sellasta varovaisuutta ja se on mun mielestä ihan turhaa. Et mun mielestä siinä oli sellasta pientä varovaisuutta.
(A2U)

Asiakkaat olivat siis tyytyväisiä opiskelijoiden asenteisiin ja he jopa yllättyivät siitä innostuneisuudesta ja omistautuneisuudesta, jolla projekteihin tartuttiin. Toisaalta asiakkaan kanssa toimiminen oli monelle opiskelijalle jännittävä kokemus ja ainakin joissain tilanteissa jäykkyys sekä epävarmuus omasta osaamisesta vaikutti asiakkaiden näkökulmasta jossain määrin projektin kulkuun ja lopputulokseen. Asiakkaat toivoivatkin opiskelijoilta vähemmän muodollisuutta ja enemmän rohkeutta tuoda erilaisia ajatuksia esille, jotta yhteistyö voisi olla vielä hedelmällisempää.

Opiskelijat itse olivat melko tyytyväisiä omaan toimintaansa ja asenteeseensa kehitysprojektissa. Vaikka yhteistyö asiakkaan kanssa oli varsinkin aluksi tuntunut jännittävältä ja hermostuttavalta, ja omaan osaamiseen ja suoriutumiseen sekä tiimin toimintaan oli liittynyt epäilyjä, loppujen lopuksi opiskelijat arvioivat suoriutuneensa

hyvin yhteistyöstä asiakkaan kanssa. Useimmissa tiimeissä alun epävarmuus ja jännitys oli haihtunut projektin loppua kohti mentäessä ja useimmat opiskelijat olivat selvästi ylpeitä ja tyytyväisiä saavutetusta lopputuloksesta. Tällaiset muutokset projektin aikana ovat tutkimusten mukaan varsin tavallisia. Esimerkiksi Ivins (1997) havaitsi projektin alussa opiskelijoiden levottomuuden, hermostuneisuuden, jännittämisen sekä omiin taitoihin ja suoriutumiseen kohdistuvien epäilyjen haihtuvan projektin aikana ja muuttuvan tyytyväisyydeksi, helpotukseksi ja ylpeydeksi, kun projekti saatiin vietyä onnistuneesti loppuun.

7.3 Tiimin ja asiakkaan välinen suhde

Erilaisien neuvottelujen kautta nousi esiin myös asiakkaan ja tiimin välinen suhde ja sen merkitys projektin sujumiselle. Kuten jo aikaisemmin tuotiin esille, opiskelijoille oikean asiakkaan kanssa toimiminen oli tärkeä syy tulla kurssille ja yhteistyö asiakkaan kanssa koettiin motivoivaksi projektin aikana. Opiskelijoiden kokemus asiakkaan suhtautumisesta heihin vaikutti olevan yhteydessä myös heidän kokemukseensa omasta asiantuntijuudestaan ja osaamisestaan.

Opiskelijoiden näkökulmasta asiakkaan ennakko-odotukset ja se, kuinka tarkasti projekti oli määritelty etukäteen, antoi erilaiset lähtökohdat projektin tekemiseen. Toisaalta selkeä ja tarkasti rajattu aihe helpotti varsinkin projektin alussa, joka koettiin haastavana vaiheena projektissa kaiken ollessa vielä uutta. Selkeän aiheen koettiin nopeuttaneen projektin alkua, sillä suunnitteluvaiheeseen kului vähemmän aikaa tavoitteiden ollessa selkeät heti alusta asti. Tarkasti määritelty projekti antoi tiimin ja asiakkaan yhteistyölle selkeän pohjan, jolta lähteä liikkeelle, mutta toisaalta se ei antanut opiskelijatiimille yhtä paljon liikkumatilaa suunnata projektia omien vahvuusalueidensa mukaan.

Mut sitten me kyllä huomattiin, et heillä oli hirveen tarkat raamit, että mitä me lähdetään tekemään. Et me ei hirveesti saatu vapauksia siinä. Että periaatteessa siinä alussa sanottiin, et ehkä tällanen, mutta että loppujen lopuksi se oli tällanen ja tällasta materiaalia. Et loppujen lopuks he tuki todella paljon siinä ja autto, mutta toisaalta he saneli myös aika tiukat raamit, mikä toisaalta on ymmärrettävää, koska sellainen yritys oli kyseessä, et ei me nyt ihan mitä vaan materiaalia voida tehdä, et heillä on aika tiukat ne raamit, et miten niiku viestitään eri asioista. (T24)

Toisaalta osa tiimeistä onnistui rajaamaan aiheen melko nopeasti väljistäkin lähtökohdista. Rajaaminen tehtiin usein tiimistä löytyvän osaamisen perusteella, jolloin tiimi sai myös mahdollisuuden muovata aihetta itselleen sopivaksi ja siten vaikuttaa projektin luonteeseen.

Asiakas oli tota, antanu vähän silleen aiheita, et mitä niinku vois olla. Ja sit ku kateltiin niitä aiheita, niin aika nopeesti siitä päätettiin, et tehään, otetaan tuo pala sieltä. Et se oli yhtenä osana, tosi lyhyesti mainittuna siinä asiakkaan tota.. mutta tota.. Et siellä oli paljo muutaki, mut sit todettiin et meillä on niinku näiden alojen opiskelijoita, nii se aika helposti sit meni tälle puolelle. (T4R)

Yhteistyön sujumisen näkökulmasta haastavaksi muodostui tilanne, jossa asiakkaan ja opiskelijoiden odotukset eivät jostain syystä kohdanneet. Tällainen tilanne saattoi syntyä, jos opiskelijat esimerkiksi kokivat, että projekti oli asiakkaan puolesta tarkasti rajattu, eikä heillä ollut oikeanlaista osaamista osallistua siihen toivomallaan tavalla. Monet opiskelijat olivat selvästi odottaneet pääsevänsä projektissa käyttämään omaa osaamistaan ja näyttämään kykynsä. Useimmissa tiimeissä näin kävikin, mutta kaikissa tiimeissä odotukset eivät toteutuneet ja ainakin joitakin opiskelijoita se jäi harmittamaan. Erityisesti sellaiset opiskelijat, jotka olivat lähteneet mukaan hyödyntääkseen ja syventääkseen oman alan osaamista, toivat useammin esille projektin parissa toimimisen olleen välillä turhauttavaa, jos omaa osaamista vastaavaa sisältöä ei löytynyt.

Ja mua melkeen jopa kiukutti se, et multa tilataan joku tällanen. Et mä oon ihan eri alan opiskelija. - - Niin tuntu tosi epärealilta et mulle annetaan joku sellanen projekti, jota mulla ei oo niiku ilman tiimiä ja ilman muita tsemppareita niin en mä ois tehny. Mä oisin ollu vaan et emmää pysty. Niin se tuntu jotenkin tosi epärealilta et mua arvioidaan jostain sellasesta asiasta. - - Et sanotaan et kaikki mitä olet oppinut yliopistossa, tuo se tähän ja näytä osaamistasi ja sit se ei vastaa yhtään sitä mitä mä osaan ja silti sitä arvioidaan. Niin se oli semmonen, jotenkin jopa kiukutti ehkä. (T21)

Toisaalta asenne saattoi muuttua projektin aikana, ja joskus aluksi vieraalta vaikuttanut aihe alkoikin kiinnostaa ja avautua uudella tavalla, kun siihen pääsi paremmin sisälle. Usein aihe alkoi avautua tiimin keskinäisen työskentelyn ja alaan

perehtymisen kautta, mutta joissain tapauksessa myös keskustelu asiakkaan kanssa auttoi näkemään aiheen erilaisessa valossa, mikä herätti innostuksen ja motivaation uudella tavalla.

Ensimmäisessä keskustelussa saatiin tiimin kanssa lämminhenkinen keskustelu aikaseksi, että... En tiää mitä mä siinä tein, mutta sain siinä niiku jään rikottua. Että sain heidät siinä myöntämään, että siinä vaiheessa kun he kuuli, että mikä yritys, niin se on pettymys. - - Mutta sitten kun he tuli tänne ja sai selville, mitä me tässä ollaan oikeesti tekemässä, niin niin, se muuttu ihan päälaelleen, et täähän on ihan tosi mielenkiintonen juttu. Et se porukka tuli siihen vähän silleen masentuneena, mut se lähti ihan tosi innostuneena. Ja musta tuntuu, et se innostuminen kanto ihan sinne loppuun asti. (A4S)

Erilaiset neuvottelut nousivat esiin kaikissa haastatteluissa sekä opiskelijatiimien että asiakkaiden kanssa. Niissä asiakkaat ja tiimit etsivät yhteisiä toimintatapoja ja tavoitteita sekä siitä, kuinka projektissa edetään eri tilanteissa. Ne liittyivät projektin sisällöistä päättämiseen, projektissa etenemiseen ja ajankäyttöön sekä valittuihin työtapoihin. Neuvottelutilanteet antavat mahdollisuuden tarkastella opiskelijatiimien ja asiakkaiden valtasuhdetta. Vaikka tässä tutkimuksessa tähän teemaan ei perehdytty kovinkaan yksityiskohtaisesti, vaikuttaa siltä, että opiskelijatiimeillä oli useimmiten mahdollisuus neuvotella työtehtävistä ja sisällöistä. Tällaisien neuvottelumahdollisuuksien voidaan katsoa tukeneen asiantuntijaroolissa toimimisen oppimista ja työelämätaitojen kehittymistä.

No siitä visiosta me keskusteltiin sitten aika monisanaisesti. Että mihin suuntaan mennään. Että... että joskus täytyy pakittaa. Että sellaisia oli. Ehkä heillä oli näkemys, että pitää edetä sen projektisuunnitelman mukaan ja sen exelin mukaan, tiettyjen semmosten aikajänteiden mukaan mitä on sovittu. Mutta sitten ku projektissa tuleekin silleen eikä kun tai että näin ois parempi, niin mun mielestä ois pitänyt joustaa, kun taas he oli et nyt kuitenkin mennään tällä. Et siinä kuitenkin oli semmosta keskustelua, että joustetaanko ja mihin päin. (A1H)

Niin ja sitten ne koitti saaha meitä kerää niitä tietoja, mutta mitä siitä ois tullu. Et jos meillä on tässä jotain oppimistavoitteita, niin laittaa meidät sit tekee jotain robotin hommaa. Niinku ja sit siinäkin tuli vastaan kaikki semmoset, et

mistä niitä saa kerätä ja miten. Niin se kuulosti sit vähän sellaselta, et me itse puhuimme itsemme siitä ulos. (T4E)

Tiimit, jotka kertoivat olleensa tyytyväisiä yhteistyön sujumiseen, olivat kokeneet asiakkaan luottaneen heidän osaamiseensa. He olivat päässeet vaikuttamaan projektiin ja hyödyntämään osaamistaan sen aikana. He toivat esille saaneensa myös enemmän varmuutta omasta osaamisestaan ja valmiuksistaan toimia työelämässä. Samansuuntaisesti taas tiimit, jotka toivat esille enemmän haasteita yhteistyön sujumisessa, kokivat tulleen kohdelluiksi ennemmin opiskelijoina, jotka tekevät mitä käsketään, kuin yhteistyökumppaneina tai alansa asiantuntijoina, joiden mielipidettä kuunnellaan. He toivat esille oppineensa projektin aikana enemmän itsestään ja omista työskentelytavoistaan sekä tiimin kanssa työskentelystä, kuin työelämässä toimimisesta.

Niinku kasvosten tuntu, et oli sellasta arvostusta, mutta tota kyllä se sit ehkä kuitenkin sit miten paljo saneltiin niitä asioita, niin oli sit semmosta et tuntu sellaselta opiskelija-asemassa olevalta. Et ei samalla tavalla kuin mitä ite on työelämässä ollu ja toiminu, että ei ollu ihan semmonen olo kuitenkaan. (T24)

Opiskelijoiden ja asiakkaiden odotukset ja niiden kohtaaminen sekä opiskelijoiden asennoituminen olivat yhteydessä siihen, millaisia mahdollisuuksia opiskelijoilla oli vaikuttaa projektin sisältöön ja kuinka tyytyväisiä näihin mahdollisuuksiin oltiin. Tulokset ovat samansuuntaisia aikaisemmin tehtyjen tutkimusten kanssa, joissa on havaittu opiskelijoiden ottavan sitä enemmän vastuuta projektista ja omasta oppimisestaan, mitä enemmän heillä on mahdollisuuksia vaikuttaa projektiin esimerkiksi aiheen muotoilun kautta (ks. esim. Helle, Tynjälä & Olkinuora 2006).

Opiskelijoiden näkökulmasta keskeiseksi tekijäksi nousi erityisesti se, kuinka projekti vastasi heidän odotuksiaan ja millaisiksi he kokivat mahdollisuutensa vaikuttaa projektin sisältöön. Heille asiakkaan osoittama luottamus ja mahdollisuus päästä käyttämään osaamistaan kehitysprojektissa olivat tärkeitä asioita, joiden kautta myös rakennettiin omaa asiantuntijuutta ja työelämätaitoja kehitysprojektin aikana. Seuraavassa luvussa keskitytään tarkemmin opiskelijoiden asiantuntijuuden ja työelämätaitojen kehittymiseen kehitysprojektin aikana.

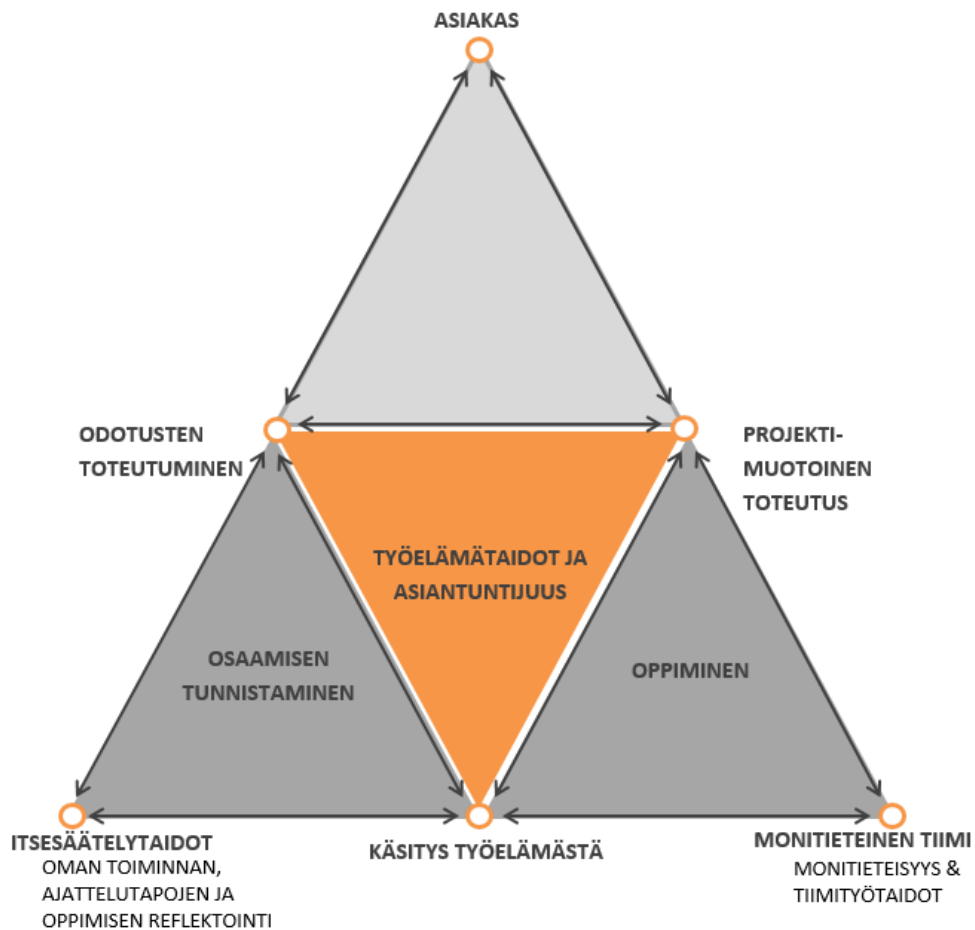
8 OPISKELIJOIDEN ASiantuntijuuden JA TYÖELÄMÄTAITOJEN KEHITTYMINEN

Tutkimuksen toisena tavoitteena oli selvittää, miten kehitysprojekti on tukenut opiskelijoiden työelämätaitojen ja asiantuntijuuden kehittymistä. Sen kautta tarkastellaan kehitysprojektin aikana tapahtunutta oppimista ja kehitystä opiskelijoiden subjektiivisten käsitysten ja kokemusten näkökulmasta. Kuten aikaisemmin todettiin, osaaminen määritellään tässä tutkimuksessa erilaisiksi tiedoiksi, taidoiksi, persoonallisiksi ominaisuuksiksi ja kyvyiksi, joiden avulla yksilö vastaa työelämän osaamistarpeisiin (Metsämuuronen 1998, 41). Lisäksi on hyvä huomata, että tässä tutkimuksessa eri opiskelualojen opiskelijoista koostuvien tiimien toimintaa tarkastellaan oppimisen, eikä esimerkiksi tiimin vuorovaikutuksen tai toiminnan näkökulmasta. Käsitteitä monitieteinen työskentely tai monitieteisyys käytetäänkin jatkossa ottamatta sillä varsinaisesti kantaa tiimien sisäisen yhteistyön laatuun. Eri termeihin on perehdytty tarkemmin luvussa 4.2.2 Monitieteinen työskentely.

Ryhmähaastatteluilla kerätystä aineistosta etsittiin erilaisia ajatuskokonaisuuksia, jotka liittyivät uusien tietojen ja taitojen oppimiseen, oman asiantuntijuuden kehittymiseen ja työelämää koskevien käsitysten muuttumiseen. Näitä löytyi aineistosta hieman yli sata. Nämä ajatuskokonaisuudet pelkistettiin ja luokiteltiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla ala- ja yläluokkiin, joiden perusteella muodostettiin kolme pääluokkaa, jotka kuvaavat kehitysprojektin osa-alueita, jotka tukivat oppimista ja osaamisen tunnistamista (ks. liite 4 Esimerkki analyysin luokittelusta). Luokat nimettiin monitieteiseksi tiimityöosaamiseksi, projektiosaamiseksi sekä itsesäätelytaidoiksi ja niitä tarkastellaan tarkemmin seuraavissa alaluvuissa ja ne on havainnollistettu kuviossa 2.

Tutkimuksessa todettiin opiskelijoiden nostavan esille monenlaista osaamista, jonka he kokivat kehittyneen kehitysprojektin aikana. Osaaminen kehittyi uusien tietojen ja taitojen oppimisen sekä osaamisen tunnistamisen kautta. Osaamisen tunnistamista tukivat erityisesti monitieteinen työskentely sekä mahdollisuus kytkeä yliopistossa opittua työelämään.

KUVIO 2. Opiskelijoiden asiantuntijuuden ja työelämätaitojen kehittyminen



8.1 Monitieteinen tiimityöosaaminen

Monitieteinen tiimityöosaaminen sisältää monitieteisen yhteistyön sekä tiimityötaitojen alaluokat. Siinä yhdistyykin monitieteisyyden ja tiimityöskentelyn kautta kehittynyt osaaminen, kuten erilaisuuden ja erilaisten työskentelytapojen kanssa toimeen tuleminen ja muihin luottaminen sekä uusien näkökulmien saaminen ja monitieteisyyden merkityksen ymmärtämisen työelämän näkökulmasta. Opiskelijatiimien haastatteluissa nousi esille positiivinen suhtautuminen monitieteisissä tiimeissä työskentelyyn. Yhteistyö eri aineiden opiskelijoiden kanssa koettiin antoisana monista syistä.

Opiskelijat kokivat monitieteisen tiimityöskentelyn lisänneen muiden opiskelualojen tuntemista ja arvostamista, kun tiimissä toimiessa tuli vastaan monenlaista erialojen osaamista, jota tarvittiin kehitysprojektin eri vaiheissa. Samalla monitieteisyys toi tiimien työskentelyyn ja ideointiin uusia näkökulmia sekä antoi mahdollisuuden oppia muilta uusilta asioilta. Tulokset ovat samansuuntaisia aikaisempien

tutkimusten kanssa. Esimerkiksi Ivins (1997) havaitsi monitieteisen tiimityöskentelyn lisäävän varmuutta ja halua työskennellä yhteistyössä eri aloilta tulevien ihmisten kanssa ennakkoluulojen hälvetessä. Lisäksi aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu monitieteisen työskentelyn lisäävän arvostusta toisia aloja kohtaan (Leiviskä 2001).

Yhteistyön harjoittamista jo opintojen aikana pidettiin tärkeänä, ja kuten aikaisemmin todettiin, monitieteisen työskentelyn kokeileminen käytännössä oli monelle tärkeä syy osallistua kurssille. Kehitysprojekti oli monille opiskelijoille ensimmäinen tilaisuus tehdä yhteistyötä eri alojen opiskelijoiden kanssa. Eri tiimeissä toistuva kokemus oli, että yliopisto-opinnoissa eri opiskelualojen opiskelijat sekoittuvat harvoin ja opiskelu tapahtuu oman alan ja oman vuosikurssin kesken. Kuten yksi opiskelija sanoi, ”*se on vähän sellasta omassa kuplassa olemista*”, jossa tiedetään ja osataan hyvin samanlaisia asioita.

Yhteistyön puuttuminen eri alojen opiskelijoiden välillä koettiin ongelmallisena erityisesti työelämän näkökulmasta. Opiskelijat näkivät työelämän ympäristönä, jossa erilaiset tiimit ja projektit vaihtuvat ja erilaisten ihmisten ja toimintatapojen kanssa toimiminen on yhä useammin moniammatillista ja monitieteistä. Opiskelijoiden näkemys työelämästä on hyvin samansuuntainen työelämää tutkineiden asiantuntijoiden kanssa. Tiimityön merkityksen katsotaan tietoyhteiskuntaan siirtymisen myötä korostuneen, kun yksilösuoritusten sijaan monilla aloilla vaaditaan taitoja työskennellä erilaisissa monitieteisissä tiimeissä ja työryhmissä. Samalla se edellyttää joustavuutta sopeutua erilaisiin muuttuviin työympäristöihin, –tehtäviin ja –tapoihin (Tynjälä 2003). Näin ollen taidot toimia erilaisissa ryhmissä ja verkostoissa ovat yhä keskeisempiä työelämäosaamisen osa-alueita.

Monitieteisyys nousi esille työelämän näkökulmasta antoisana ja hyödyllisenä kokemuksena. Projektin aikana oli huomattu konkreettisesti, että yhteistyössä eri alojen ihmisten kanssa ideointi oli rikkaampaa, jolloin myös lopputulos on monipuolisempi. Tiimin osana toiminen ja yhteistyön tekeminen eri tahojen kanssa oli ollut monille opiskelijoille merkittävä ja silmiä avaava kokemus. Monet olivat projektin aikana konkreettisesti huomanneet tiimityötaitojen merkityksen, sillä ryhmänä työskentely oli alue, jossa lähes kaikki tiimit olivat kokeneet ainakin jonkin tasoisia haasteita. Kaikille tiimityön tekeminen ei ollut itsestään selvää ja osa opiskelijoista kertoikin tiimityön tuntuneen aluksi haastavalta, kun itse ei voinutkaan vastata ja päättää kaikesta. Osalle haastavaa oli puolestaan ollut työskentelyn kokonaisvaltaisuus, sillä usein selviä ja

tarkkarajaisia vastuualueita ei ollut, vaan kaikki tiimin jäsenet työskentelivät monien projektiin liittyvien asioiden parissa.

Tiimityöskentelyn koettiin opettaneen luottamista ja tilan antamista muille sekä antaneen rohkeutta ja taitoja käsitellä tiimissä myös vaikeampia asioita, kuten erimielisyyksien ratkaisemista tai kehittämistä vaativista asioista keskustelua. Erilaisten elämäntilanteiden ja aikataulujen yhteensovittamisen lisäksi haasteina mainittiin esimerkiksi kommunikointiin ja viestintään liittyneet ongelmat sekä erilaisten työskentelytapojen ja -tyylien kanssa toimiminen. Lisäksi myös omissa ryhmässä toimimisen taidoissa ja tavoissa saatettiin huomata kehitettävää.

Se ainaki mitä oppi oli just tuo tiimitoiminta, et siinä on monta jäsentä, kaikilla on oma tapa toimia ja niin sen pitääkin mennä et säilyy tietty joustavuus, et tykkää tehdä tietyllä tavalla ja toiset ei välttämättä tykkääkään tehdä samalla tavalla. Se oli semmonen missä pysty kehittymään tuon projektin aikana ja varmasti jatkossakin. (T4T)

Pääosin vaikutti kuitenkin siltä, että tiimit olivat onnistuneet ratkaisemaan esiinnousseet ongelmat. Ongelmien ratkaiseminen ja yhteisten toimintatapojen löytäminen vaati tiimeissä sekä sopeutumista ja kompromisseja että keskustelua yhteisistä toimintatavoista ja tavoitteista. Lisäksi mukavan työskentelyilmapiirin merkitys oli korostunut projektin aikana. Positiivisen, rehellisen ja sopivan rennon ryhmähengen ylläpitämiseen oli tietoisesti panostettu ja tiimit olivat tutustuneet ja viettäneet yhdessä aikaa myös työtuntien ulkopuolella.

Monitieteisessä tiimissä työskenteleminen tuki opiskelijoiden oman osaamisen tunnistamista ja sitä kautta myös heidän asiantuntijuuden kehittymistään. Kehitysprojektin kautta valtaosa opiskelijoista pääsi hyödyntämään oman alan osaamistaan käytännössä. Monitieteisessä tiimissä oma osaaminen ei tuntunutkaan enää samalla tavalla itsestäänselvyydeltä, kuin omien opiskelukavereiden kanssa, joiden tiedot ja taidot olivat hyvin samanlaisia, kuin itselläkin. Kun huomattiin ettei omaan alaan liittyvä osaaminen ollutkaan kaikille itsestään selvää, myös opiskelijat itse alkoivat arvostaa sitä enemmän.

Kyl mä niiku ehkä täst tajusin, että... Tai ehkä ite pyörii niin paljon sellasten samojen ihmisten kaa, ketkä tuntee samoja ihmistieteiden tutkimusmetodeja niiku yhtä hyvin kuin itse, että itse et sitä välttämättä... Et se oli just sellasta osaamista, mistä mä tajusin, et hitsi, et mä ymmärrän näistä

tutkimusmetodeista aika paljon, et silleen niiku verrattuna niihin, ketkä ei oo opiskellu samaa alaa. Et se oli ehkä sellanen, mikä tän kautta tuli niiku esille. (T1A)

Et ollaan puhuttu paljo tästä, et huomaa et on opiskellu paljo niitten omien pääaineopiskelijoiden kanssa ja ollu paljon, niin siinä joukossa se oma osaaminen ei kauheesti tunnu miltään. Et ehkä sitä ei ees ole. Mut sit just ku oli tämmösessä seurassa, jossa kaikki tekee vähän erijuttuja niin sit huomaa just sen, et aaa! (T3M)

Toisaalta monitieteinen tiimi haastoi opiskelijoita myös menemään oman opiskelualansa ulkopuolelle ja soveltamaan osaamistaan kokonaan uudella kentällä. Vaikka uuden toimialan haltuun ottaminen oli varsinkin alussa koettu haasteena, opiskelijat kokivat sen olleen todella opettavaista. Monitieteinen yhteistyö eri alojen opiskelijoiden kanssa syvensikin jossain määrin oman alan asiantuntijuutta. Opiskelijoiden erilaiset taustat haastoivat opiskelijoita selittämään, avaamaan ja perustelemaan muille tiimiläisille tai asiakkaalle omissa opinnoissa jo itsestään selviksi muuttuneita ajattelutapoja ja malleja, joita itse ei enää juurikaan tullut kyseenalaistaneeksi.

Mun mielestä oli myös kivaa, kun sitä oma ajattelua joutu vähän... Tai kun sitä omaa ajattelumallia haastettiin vähän. Et siin oppi myös vähän selittämään niitä omii. -- Et ei niiku oo joutunu koskaan perustele asioita tai selittämään minkä takii jonkun pitää olla ennen tehtynä, ennen kuin mitään muuta. Et ne on semmosii asioita, jotka on itsestäänselvyysii itelleen, vaikka ei niiden pitäis olla. Et se oli tosi kiva, kun kyseenalaistettiin. (T3H)

Vaikuttaa siltä, että joistain haasteista ja vaikeuksista huolimatta opiskelijat kokivat monitieteisessä tiimissä työskentelyn hyvin antoisana työskentelymuotona, jonka kautta sekä saavutettiin kehitysprojektin kannalta laadukkaampi lopputulos että opittiin työelämän kannalta tärkeiksi koettuja taitoja. Tulos on samansuuntainen muiden tutkimusten kanssa (ks. esim. Ivins 1997; Heikkinen & Isomöttönen 2015). Monitieteisen työskentelyn on havaittu tukevan opiskelijoiden osaamisen tunnistamista, ammatillisen identiteetin muodostumista, Opiskelijat kokivat monitieteisyyden tukeneen omalla alalla kertyneen alakohtaisen osaamisen tunnistamista, joka monilla oli

jäänyt saman alan ihmisten parissa toimiessa huomaamatta. Monitieteisen tiimityöskentelyn voisikin nähdä tukeneen yliopisto-opiskelijoiden työelämätaitojen ja asiantuntijuuden kehitystä ja siten olleen toimiva työskentelymuoto.

8.2 Projektimuotoinen työskentelytapa

Toinen aineistosta muodostunut luokka koostui varsinaisen projektissa työskentelyn kautta kehittyneestä osaamisesta, eli erilaisista projektityötaidoista. Kuten aikaisemmin todettiin, projektityötaidoilla tarkoitetaan monenlaista osaamista, joka liittyy projekteissa tarvittavien työmenetelmien hallintaan (Vesterinen 2001). Aineistossa projektityötaitoihin liittyvissä ajatuskokonaisuuksissa korostui erityisesti projektin hallintaan, projektityöskentelyyn sekä asiakastyön mukanaan tuomaan vastuuseen liittyviä teemoja.

Projektin hallinta oli suurimmalle osalle opiskelijoista uusi asia ja sen työläys oli tullut monelle yllätyksenä. Erityisesti projektin alkuvaiheeseen liittyneet työt, kuten projektisuunnitelman laatiminen ja ajankäytön suunnittelu oli tuntunut useista opiskelijoista raskaalta. Toisaalta moni myös kertoi ymmärtäneensä niiden merkityksen projektin aikana ja pitivät projektisuunnitelman laatimista työelämän näkökulmasta hyödyllisenä kokemuksena. Myös muut projektin hallintaan liittyvät työt, kuten työajanseuranta sekä projektin raportoiminen tulivat monille opiskelijoille vastaan ensimmäistä kertaa.

Vaikka kaikki tiimit mainitsivat projektin hallinnan työläyden erityisesti projektin alkuvaiheessa, tiimien välillä oli myös eroja sen suhteen, kuinka tarkasti siihen oli paneuduttu. Osa tiimeistä oli käyttänyt erilaisiin projektin hallintaan liittyviin tehtäviin enemmän aikaa ja osa oli tehnyt sen hieman suurpiirteisemmin. Projektin hallintaan suhtauduttiin hieman rennommalla otteella sellaisissa tiimeissä, joissa oli aikaisempaa kokemusta projektityöskentelystä.

Ku mieltii ettei kukaan ollu tämmöstä tehny aiemmin ja silleen että se (projektin aihe) on kuitenkin aika epämääräinen paketti selvittää. Sitä on vaikee pienempiin osiin jaotella. - - Ei sitä just liian tarkasti ois voinukaan, se piti vaan arvioida silleen pyöreesti, että mihin menee enemmän aikaa ja missä vaiheessa mikäkin tehään mut en nähny ei tehty missään vaiheessa mitään tuntisuunnitelmaa. - - ei menty niin yksityiskohtiin niinku jossain ei sille ollu tarvetta (T4R)

Projektin hallintaan liittyvien asioiden lisäksi myös projektityöskentely itsessään oli suurimmalle osalle haastateltavista uutta, mutta työskentelytapa koettiin lähes yksinomaan positiivisena kokemuksena. Kehitysprojektissa mukana oleminen alusta loppuun selkeytti projektin vaiheita ja kehittäneen siinä tarvittavaa osaamista, kuten suunnittelu ja organisoimistaitoja, nopeaa reagoimiskykyä suunnitelmien muuttuessa sekä kykyä yhteistyöhön erilaisten tahojen kanssa. Projektityöskentelyn aikana opiskelijat pääsivät myös kokeilemaan erilaisten roolien, kuten esimerkiksi puheenjohtajan tai asiakasvastaavan tehtävän kokeilemista käytännössä. Kehitysprojektissa toimimisen koettiin tuoneen varmuutta työskennellä projekteissa myöhemminkin. Erityisesti opiskelijat, jotka pitivät erilaisia projekteja todennäköisinä tulevina työpaikkoina, pitivät projektin hallinnan ja toteuttamisen osaamista sekä erilaisten roolien tutuksi tulemistä hyödyllisenä myös työelämäosaamisen näkökulmasta.

Erityisesti haastatteluissa nousi esille opiskelijoiden asenne toteutettua projektia kohtaan. Oikean asiakkaan kanssa työskenteleminen oli koettu motivoivaksi ja opiskelijat olivat suhtautuneet tehtävään tosissaan. Asiakkaan kanssa työskenteleminen opetti myös vastuunottamista sekä tiiminä että tiimin jäsenenä. Yhteistyön tekeminen asiakkaan kanssa, jolla oli selkeä tarve toteutettavalle projektille motivoi opiskelijoita panostamaan työskentelyyn ja ottamaan enemmän vastuuta lopputuloksesta. Ero koettiin erityisen suureksi verrattuna muihin opintoihin ja kursseihin liittyviin tehtäviin, joiden koettiin helposti jäävän merkityksettömiksi suorituksiksi.

Toi asiakaspaini on kyllä hyvä, koska kyllähän se oli vähän aina mietittiin et mitenköhän tää ja tykkääköhän ne tästä ja onko tää nyt sitä mitä ne haluaa ja siinä mielti kokoajan sitä. Mikä oli toisaalta kivaa, koska sitähan sä sit työelämässäkin sit teet. Just kun yliopiston kurssit on sitä et sä teet jonku työn eikä se välttämättä mene koskaan minnekään eikä ketään kiinnosta se enää sit sen kurssin jälkeen nii toisaalta oli kiva et joutu silleen pienen paineen alla, et tästä pitää tulla jollekki ihan käyttökelposta juttua, mitä me tehään tässä. Ei voi olla vaan et noo äkkii nyt vaan pisteet rekisteriin. (T3V)

Projektityöskentely näyttäytyi aineistossa positiivisena ja antoisana kokemuksena, vaikka sen työläys ja haastavuus oli yllättänyt monet. Erityisesti asiakkaan kanssa toimiminen ja sen mukanaan tuoma vastuu koettiin motivoivana. Opiskelijat kokivat

saaneensa sen kautta uutta osaamista, josta uskottiin olevan hyötyä erityisesti työelämässä. Mielenkiintoista on, että tässä aineistossa kehitysprojektin kautta tapahtunut oppiminen oli luonteeltaan lähinnä geneeristä. Vain harvat opiskelijat toivat esille oppineensa uusia, alansa liittyvää tietoa ja taitoja, kun taas lähes kaikki toivat esille oppineensa tunnistamaan omaa alakohtaista osaamistaan ja työelämätaitoja. Seuraavaksi tarkastelemme näitä tarkemmin.

8.3 Itsesäätelytaidot

Itsesäätelytaitojen luokka koostui osaamisen tunnistamiseen, asiantuntijuuden laajenemiseen ja rohkeuden lisääntymiseen liittyvistä teemoista. Niille yhteistä oli oman toiminnan, ajattelutapojen ja oppimisen reflektoinnin kautta tapahtuva kehittyminen, jonka perusteella luokka nimettiin itsesäätelytaitojen luokaksi Nykälää ja Tynjälää (2012) mukailleen. Sillä tarkoitetaan eräänlaista metakognitiivista tietämystä, jonka avulla säädellään omaa toimintaa sekä tunnistetaan ja tiedostetaan oman osaamisen rajat. (vrt. Tynjälä 1997.)

Vaikka lähes kaikilla haastatelluilla oli ainakin jonkin verran aikaisempaa työ- ja/tai järjestökokemusta, projekti oli monille ensimmäinen kokemus omaan alaan liittyvästä työstä. Kuten aikaisemmin todettiin, oman alan opintojen kytkeminen työelämään oli monille opiskelijoille tärkeä syy hakea kurssille mukaan. Suurin osa opiskelijoista, jotka pääsivät projektissa jollain tavalla työskentelemään omaan alaan liittyvien asioiden parissa, koki projektin syventäneen oman alan osaamista, kun opinnoissa opitut asiat piti kerrata ja soveltaa käytäntöön. Tällainen oppimistapa oli opiskelijoista myös motivoiva ja avasi uudenlaisia näkökulmia verrattuna esimerkiksi oman alan opintoihin, joiden koettiin jäävän irralleen käytännöstä.

Ja se että pääs käytäntöön soveltamaan sitä mitä on jo teoriassa oppinu nii se oli suurin et miten opinnot oli hyödyks tossa. - - Kyllä mä oon itessäni sen huomannu, et se käytäntö motivoi ihan eri tavalla ku lukee vaan suoraan kirjasta. Että kyllä se motivoi selvästi. Ja huomasi sit niitä haasteita mitä voi tulla ihan käytännössä, et ainahan kirjallisuus on kirjallisuutta, eikä se mene silleen yksoikosesti. (T4M)

Kuten luvussa 7.3 huomattiin, yhteistyön sujumisen näkökulmasta haastavaksi saattoi muodostua tilanne, jossa asiakkaan ja opiskelijoiden odotukset eivät jostain

syystä kohdanneet. Tällainen tilanne saattoi syntyä, jos opiskelijat esimerkiksi kokivat, että projekti oli asiakkaan puolesta tarkasti rajattu, eikä heillä ollut oikeanlaista osaamista osallistua siihen toivomallaan tavalla. Toisaalta itselle vieras ja uudenlainen aihe saattoi myös auttaa laajentamaan käsitystä omasta osaamisesta. Moni opiskelija toi esille olleensa aluksi epävarma oman osaamisensa riittävydestä ja sen sovellettavuudesta projektissa sekä työelämässä yleisemminkin. Käsitys omasta osaamisesta ja sen osa-alueista saattoi olla epäselvä, jolloin oli myös vaikea hahmottaa, millaisia asioita sen avulla pystyy tekemään. Projektin aikana osaamista alkoi kuitenkin useimmiten löytyä ja opintojen aikana saatujen tietojen ja taitojen soveltaminen käytäntöön koettiin palkitsevana. Samalla myös luottamus omasta osaamisesta kasvoi.

Varsinkin opiskelijat, jotka olivat valmistumassa generalistisimmille aloille, kokivat kurssin vahvistaneen varmuutta omasta osaamisesta ja työllistymisestä, kun projektin aikana huomasi, ettei kaikilla ole samaa osaamista kuin itsellä. Lisäksi osa opiskelijoista kertoi päässeensä projektin kautta ensimmäistä kertaa näkemään myös käytännössä mitä omalla osaamisella voi työelämässä tehdä ja millaisissa konteksteissa sitä voi hyödyntää.

Joo ja sit just oli niin jotenkin hyvä huomata, ainakin tämän meidän asiakkaan kanssa, myös se et, miten mä tän muotoilisin... Kun välillä on ainakin kielten opiskelijana tietynlainen, kun mä oon opettajasuuntautunu, niin mä en oikeestaan halua enää opettajaks niin on ollu vähän semmonen, et mitä mää sitten teen. Sellanen alemmuuskompleksi. Ja mä oon ollu tosi turhautunu. Sit just huomaa, kun me oltiin sen asiakkaan kans, et niiku ahaa! Tää yritys ja nää tyypit, vaikka ne on niiku tosi hyvä tässä mitä ne tekee, mutta ei ne sit taas yhtään, ei voi sanoo, että piittaa, koska kyllähän ne piittaa, mutta ne ei vaikka tiedä, miten kirjoitetaan hyvin tai tehään hyvää viestintää tai ei ole aikaa tai niin suurta intressiä. Niin sit tuli semmonen, semmonen et hei, kyllähän meikäläisiäkin sit tarvitaan. Ja just, et ihan erilaisissa konteksteissa yrityksissä. Et ei ole vain jumittunut siihen, et viestintätoimisto tai jossain isossa yrityksessä joku viestintätyyppi, vaan et tollaset pienetkin yritykset kaippaa oikeesti jeesiä eikä välttämättä osaa tehdä ite kaikkea. (T3M)

Osa opiskelijoista oli myös alkanut nähdä oman asiantuntijuutensa kehittämisen aikaisempaa laajempaan asiana. Oman alan osaamisen lisäksi myös muiden taitojen kehittäminen koettiin tärkeäksi, sillä muuttuvassa ja vaikeasti ennustettavissa olevassa

työelämässä monenlaisen osaamisen koettiin voivan osoittautua hyödylliseksi. Asenne uusien asioiden oppimista kohtaan muuttui kehitysprojektin aikana positiivisemmaksi ja samalla arvostus jo opittua kohtaan lisääntyi.

Et kun joskus aikasemmin on ehkä vähän miettiny, että miten sitä siellä työelämässä, niin kyllä sitä tajus, että on sitä oppinu jotain. Et tavallaan alko oottaa. Et no mulla kestäo opinnoissa vielä kolmisen vuotta, mutta kyllä sitä tajus, et kyllä siitä oikeesti oppii ymmärtämään, että on kaikesta hyötyä mitä opiskelee. Et kaikesta oppii ja saa lisää osaamista ja sitä voi hyödyntää. Et ei sitä niiku mitenkään voi ennustaa, et minkälaiseen työhön päätyy ja mitä siellä tarvii, että on ehkä enemmän alkanu arvostaa sitä mitä kaikkee on oppinu. Että kaikesta on ollu hyötyä. (T1S)

Haastatellut opiskelijat kertoivat tunnistaneensa opintojen kautta kertyneen alakohtaisen osaamisen lisäksi myös muunlaista osaamista, kuten esimerkiksi vuorovaikutustaitoja, johtamistaitoja, henkilökohtaisten vahvuuksien ja kehityskohteiden tunnistamista sekä itsensä johtamistaitoja. Osa opiskelijoista toi myös esille pohtineensa projektin aikana omia vahvuuksiaan ja kehityskohteitaan. He kokivat oman toiminnan reflektoinnin auttaneen sanallistamaan omaa toimintaansa sekä tunnistamaan tilanteita, joissa he toivovat pystyvänsä tulevaisuudessa kehittämään omia toimintatapojaan. Monet myös nostivat esille tiimiltä ja asiakkaalta saadun palautteen tärkeinä osaamisen tunnistamisen tukijoina.

Ja huomaa että kyllä pärjää erilaisissaki tilanteissa. Se on ehkä tärkein niistä opeista. Et just näe yllättävien tilanteiden selvittämiset ja muut. Tavallaan niinhän se on oikeessakin elämässä että niitä tulee vastaan ja sit pitää vaan ite reagoida ja toimia ja sovitella. Se on ehkä se suurin. (T4M)

Mulle varmaan antosinta oli varmaan se palaute, mitä sit sai muilta jälkeenpäin, että mitä on tehny hyvin ja mitä on tehny huonosti. Ja tavallaan, että pysty laittamaan sen oman osaamisen ja oman itsen sellaseen kontekstiin, että mitä se tarkoittaa, niiku, millanen mä oon ryhmässä. Et tosi antoisaa. (T21)

Projektissa työskentely myös laajensi asiantuntijuutta asiakkaan toimialaan ja kenttään liittyneen oppimisen kautta ja auttoi näkemään tulevaisuuden työllistymismahdollisuudet aikaisempaa laajempina ja monipuolisempina. Työelämän

näkeminen lähietäisyydeltä asiakkaan kanssa toimiessa teki työelämää myös tutummaksi ja toi rohkeutta omaan toimimiseen. Lähes kaikki haastateltavat kertoivat kehitysprojektiin osallistumisen tuoneen varmuutta omasta osaamisesta ja madaltaneen kynnystä siirtyä työelämään. Aineistosta nousi esille myös vahvistunut luottamus omiin kykyihin selvitä erilaisista tilanteista ja kyky oppia tarvittaessa myös uutta.

Joo toi se varmuutta todella paljon, että huomasi ihan käytännössä, et kyllähän mä tästä tiedän jotain. Ja pystyy sen oman tietämyksensä antamaan sille asiakkaalle eteenpäin ja ne oikeesti hyötyykin siitä. - - Et vahvisti sitä tunnetta että kyllä siellä työelämässä pärjää, että alkaa hyvällä mallilla olemaan tieto- ja taitotasot (T4R)

No mulle ittelleni tuli ehkä ton projektin myötä, että vois ne opiskelut jo alkaa riittää tässä vaiheessa. Et, no en mä nyt tiää onks se kun on jo niin pitkään opiskellukin ja muuta, että ehkä sit haluaa jotain muutakin jo elämään. Mutta tosiaan siitä tuli vähän sellanen, että kun tän kautta sai vähän maistiaisia työelämänpuolelle, niin tuli sellanen, et gradu vaan valmiiks ja sinne vaan yrittämään. (T1E)

Itsesäätelytaitojen näkökulmasta kehitysprojekti tuki oman osaamisen tunnistamista, asiantuntijuuden laajenemista ja rohkeuden saamista oman toiminnan, ajattelutapojen sekä oppimisen reflektoinnin kautta. Samalla oma osaaminen ja asiantuntijuus myös näyttäytyvät erilaisessa valossa. Opiskelijat kokivat kehitysprojektin tukeneen oman osaamisen tunnistamista sekä oman alan osaamisen että työelämätaitojen näkökulmasta.

Kehitysprojektin kautta opiskelijat pääsivät hyödyntämään käytännössä opintojen kautta hankittua teoreettista osaamista. Kehitysprojektissa siihen yhdistyi monitieteisyyden ja projektityön näkökulmasta myös erilaisten työelämätaitojen konkretisoitumista ja harjoittelua sekä erilaisia reflektointiin ja itsensä johtamiseen liittyviä itsesäätelytaitoja. Tällaista ongelmanratkaisutoimintaa, jossa yhdistyvät teoria, käytäntö ja itsesäätelytaitojen hallinta ja integroiminen, on pidetty myös edellytyksenä asiantuntijana kehittymiselle (vrt. Bereiter & Scardamalia 1993; Tynjälä 2008). Lisäksi erityisesti generalistisemmille aloille valmistumassa olevat opiskelijat hyötyivät mahdollisuudesta päästä käyttämään osaamistaan ja nähdä millaisia työllistymismahdollisuuksia oli tarjolla.

9 TYÖELÄMÄN VAATIMUKSET SUHTEESSA OPISKELIJOIDEN OSAAMISEEN

Tutkimuksessa haluttiin selvittää myös asiakkaiden käsityksiä työelämässä vaadittavasta osaamisesta sekä siitä, millaisena he näkivät yliopisto-opiskelijoiden osaamisen työelämän näkökulmasta. Ennen kuin asiakkaiden käsitystä opiskelijoiden osaamisesta ja sen osa-alueista voidaan lähteä tutkimaan tarkemmin, on syytä selvittää, millaisena tämän päivän työelämä ylipäätään näyttäytyy työelämän eri kentillä toimiville asiakkaille ja millaista osaamista siellä heidän mielestään tarvitaan. Sen jälkeen tarkastellaan tarkemmin, millaisen kuvan asiakkaat saivat opiskelijoiden osaamisesta projektikurssin aikana.

9.1 Työelämässä tarvittava osaaminen

Työelämässä tarvittava osaaminen näyttäytyi aineistossa hyvin geneerisenä, eli työstä tai alasta toiseen siirrettävissä olevana yleisenä osaamisena. Aineistossa työelämää kuvattiin jatkuvasti uudistuvana ja kehittyvänä ympäristönä, jossa korostuvat alakohtaisesta osaamisesta ja ihmissuhdetaidoista koostuva ydinosaaminen sekä taito kehittyä ja oppia uutta jatkuvasti. Tärkeänä nähtiin myös vastuunottamisen ja sitoutumisen kaltaiset itsensä johtamisen taidot. Myös työhön liittyvien kokonaisuuksien hallinta koettiin tärkeäksi.

Ydintaitoihin katsottiin tässä tutkimuksessa kuuluvan sekä oman alan osaamisen sekä ihmissuhdetaidot. Vaikka kaikilla haastatelluilla oli yliopistotausta, asiakkaat näkivät työssä tarvittavan osaamisen kehittyvän lähinnä työssä. Vaikka opintojen nähtiin kehittävän monenlaista osaamista ja alalla tarvittavia valmiuksia, koulutuksen rooli nähtiin eräänlaisena pohjan luomisena työn kautta kehittyvälle osaamiselle ja asiantuntijuudelle. Oman alan osaamisen merkitystä ei aineistossa kuvattu kovinkaan yksityiskohtaisesti ja se näyttäytyikin jopa yllättävän pienessä roolissa. Sen sijaan kaikki haastateltavat toivat esille ihmisten kanssa toimimiseen liittyvän osaamisen olevan tämän päivän työelämässä tärkeää osaamista. Yhteistyön lisääntyminen sekä yksittäisten työntekijöiden, tiimien sekä organisaatioiden ja muiden tahojen välillä on luonut tarvetta paitsi tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa, myös taitoa nähdä uudenlaisia yhteistyön mahdollisuuksia myös monitieteellisesti.

Mutta varmaan sitten toisaalta, toisaalta niin tarvitaan rautaista osaamista ja tarvitaan samankaltaisia osaamisia, mitä on tarvittu aikasemminkin, mutta sitte toisaalta sellasta laajastinäkemisen osaamista ja yhteistyötaitoja ja semmosta yhteisen rakentamisen ja yhteisen tekemisen osaamista. Että ei me niinkun yksin pärjätä. Et semmosta taitoa yhdistellä erilaisia kokonaisuuksia ja erilaisia aloja ja erilaista osaamista. (A2U)

Tehokkaiden viestintä- ja neuvottelutaitojen merkitys nähtiin tämän päivän työelämässä myös tärkeänä. Erilaisten yhteistyömuotojen lisääntyessä taito ottaa huomioon erilaisia mielipiteitä ja näkökulmia korostuu, kuten myös taito vaikuttaa ja tuoda oma asiansa esille. Myös monipuoliset viestintätaidot koettiin tärkeäksi. Niihin liitettiin kielitaito ja kansainvälinen viestintäosaaminen, verkostoituminen sekä esiintymistaidot. Lisäksi tietotekniseen osaamiseen liittyvät viestintätaidot nähtiin tärkeänä ja jatkuvasti kasvavana alueena. Esimerkiksi sosiaalisen median hyödyntämiseen, oman tekemisen esiintuomiseen liittyvät taidot sekä internetsivujen tekemisen ja koodauksen perusteet nähtiin tässä ajassa hyödyllisenä osaamisena, jolla oli mahdollista myös erottua työmarkkinoilla.

Työelämän nopeat muutokset ja intensiivisyys vaativat työntekijältä myös enemmän omiin asenteisiin ja toimintatapoihin liittyviä itsensä johtamisen taitoja, kuten vastuun ottamista, organisointitaitoja sekä kokonaisuuksien hallintaa. Käsitys työelämän muuttumisesta on samansuuntainen aikaisempien tutkimusten kanssa. Painopisteen siirtyessä yksilösuorituksista tiimityöskentelyyn vaaditaan myös taitoja sopeutua erilaisiin muuttuviin työympäristöihin, -tehtäviin ja -tapoihin (Tynjälä 2003). Tiimien merkityksen korostumisen myötä myös yksilön vastuun koettiin kasvaneen. Itsensä johtamistaidot liitettiin paitsi vastuunottamiseen ja omien työskentelytapojen johtamiseen, myös taitoihin muovata ja suunnata omaan urapolkuun. Sen sijaan, että yksilöiden urapolut olisivat samanlaisia ja ennustettavia, yksilöllä itsellään on yhä suuremmat mahdollisuudet suunnata ja vaikuttaa omaan tulevaisuuteen kartuttamalla osaamista oman mielenkiinnon mukaan ja ehkä jopa luoda itselleen sopiva ja kiinnostava työpaikka.

Mut ehkä mä ajattelen jotenkin et me ollaan jotenkin semmosessa vaiheessa, et me ei niinku voida olettaa, et on joku valmis työ meitä varten ja johon meidät kutsutaan ja johon me sitten tartumme. Että me ollaan ehkä silleen etuoikeutetussakin asemassa, että me voidaan kartuttaa sitä omaa osaamista

oman mielenkiinnon mukaan ja sitten mennä työelämään rakentamaan meille niitä työpaikkoja. Eli että semmosessa tilanteessa ollaan, eli että saa ihan oikeesti tehdä sitä osaamistaan vastaavaa työtä. (A2U)

Myös kyky oppia ja omaksua uutta tietoa nousi haastatteluissa vahvasti esille käsiteltäessä työelämässä vaadittavaa osaamista. Valmius hankkia, arvioida ja omaksua uutta tietoa ja siten laajentaa omaa osaamisaluetta nähtiin tärkeänä työelämätaidona, johon liittyi myös positiivinen ja utelias asenne uuden oppimista kohtaan. Näyttää siltä, että työelämässä ei enää odoteta, että uusi työntekijä hallitsisi työnsä sisällön täydellisesti työn aloittaessaan. Tärkeämpää on, että hän on valmis oppimaan uutta sekä sitoutumaan organisaation toimintatapoihin, tavoitteisiin ja tulevaisuuteen. Tieteellisessä keskustelussa onkin pohdittu, että työsuhteiden lyhentyessä tarvittava osaaminen on enenevässä määrin työpaikkasidonnaista ja usein ammatin sijasta sitoudutaankin esimerkiksi tiimiin tai organisaatioon. Samalla perinteiset ammattiin liittyvät perustaidot ovat korvautumassa yleisillä työelämävalmiuksilla ja laaja-alaisella osaamisella. (Filander 2006).

Tutkimuksessa yksilön asiantuntemus ja työelämätaidot koostuvat monenlaisesta osaamisesta ja asenteista. Asiakkaat näkivät alakohtaisen osaamisen rakentuvan pitkälti työn kautta, eli ihmisestä muovautuu sen alan osaaja ja asiantuntija, jonka parissa hän työskentelee. Tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että työelämässä korostuu erityisesti geneerisen, eli yleisen ja työstä toiseen siirrettävissä olevan osaamisen merkitys. Tulos tukee aikaisempia tutkimuksia, joiden mukaan työelämän muutos ja tietotyön lisääntyminen on lisännyt alasta ja tehtävästä toiseen siirrettävien geneeristen taitojen merkitystä (ks. esim. Barnett 2007; Aamodt & Havnes 2008).

Vaikka osa haastatelluista toi esille korkeatasoisen oman alan osaamisen merkityksen esimerkiksi ”rautaisena osaamisena”, valtaosa tärkeiksi koetuista taidoista ja osaamisesta oli luonteeltaan geneeristä, kuten tehokkaat viestintä- ja neuvottelutaidot, yhteistyö- ja tiimityötaidot sekä itsesäätelytaitoihin kuuluvat itsensäjohtamistaidot sekä taito ja motivaatio oppia uutta ja kehittää itseään. On myös mahdollista, että haastatellut asiakkaat pitivät alan teoreettisten lähtökohtien tuntemusta eräänlaisena lähtökohtana alan asiantuntijuudelle, eikä sitä sen vuoksi lähdetty avaamaan enempää.

9.2 Opiskelijoiden työelämätaidot ja asiantuntijuus asiakkaiden näkökulmasta

Yliopistokoulutus nähtiin eräänlaisena pohjana tai perustuksena, jonka päälle työelämässä voi rankentaa tietystä työssä tai työtehtävässä tarvittavaa tarkkarajaisempaa osaamista. Yleisesti yliopistokoulutuksen nähtiin kehittävän taitoja hankkia, arvioida ja tuottaa informaatiota. Näiden taitojen merkitys nähtiin tärkeänä sekä työelämässä että toteutetuissa projekteissa esimerkiksi tiedon hankintana, uuden toimialan tai aiheen haltuun ottamisena, selvitystyön tekemisenä, tiedon kriittisenä arviointina, tutkimuksen toteuttamisena sekä uuden sisällön sekä erityyppisten tekstien tuottamisena ja näistä tehtävistä opiskelijatiimit olivatkin asiakkaiden mukaan suoriutuneet hyvin. Tulos on samansuuntainen tietotyötä käsittelevien tutkimusten kanssa. Tietotyön yleistymisen myötä asiantuntemuksen ja ammattitaidon vaatimuksien nähdään muuttuneen, kun tiedon tuottaminen, muokkaaminen, etsiminen ja jakaminen ovat yhä keskeisemmässä roolissa erilaisissa organisaatioissa myös tiedeyhteisöjen ulkopuolella (ks. Esim. Tynjälä 2003; Kauppi 2004).

Tietyn alan osaamisen ja asiantuntijuuden ajateltiin rakentuvan pääasiassa työelämässä, mutta koulutuksen kautta saatujen tietojen ja taitojen koettiin nopeuttavan työn haltuun ottamista ja antavan välineitä käsitellä erilaisia vastaantulevia tilanteita. Koulutus kuvattiinkin eräänlaisena työkalupakkina, jonka avulla työelämässä vastaantulevia ongelmia on mahdollista tarkastella erilaisista näkökulmista.

Toisaalta mä nään, et siitä teorian taustatiedosta, sen teorian osaamisesta on valtava hyöty sitten kun rupeaa tekemään sitä työtä, koska silloin on erilaisia... Et on niikun monenlaisia työkaluja siitä pakissa jo valmiina. Et se ei oo sit niin, et sulla on sit vaan se yks, et ei tää tähän, vaan tehdään näin. - - Et sitten ei tarvii oppia sitä kaikkee sitten tässä työtä tehdessä. Vois sanoo, et se opiskelutausta antaa niinku mahdollisuuden oppia nopeemmin ne asiat siellä työelämässä. Koska kaikkien täytyy oppia se työ vielä sen jälkeen. Et tavallaan ei kukaan vielä oo valmis siihen koulun jälkeen. Varsinkaan tällä alalla. Et ei mikään koulu kouluta tämän työn tekijöitä. (A4S)

Asiakkaiden mukaan heidän kanssa yhteistyötä tehneet opiskelijat olivat projektin aikana päässeet ainakin jossain määrin käyttämään oman alan asiantuntemustaan tai hyödyntämään muuta osaamistaan. Monitieteiset tiimit olivat

asiakkaiden mielestä onnistuneesti koottuja ja niiden monitieteisyys nähtiin positiivisena asiana. Sen nähtiin tuovan tiimiin laajasti erilaista osaamista, näkökulmia sekä erilaisia persoonallisuuksia, jolloin myös lopputuleman koettiin olleen monipuolisempi. Opiskelijoiden tiimityötaitojen nähtiin olevan hyvät, sillä vaikka moni asiakas toi esille pitävänsä yliopisto-opiskelua hyvin yksilökeskeisenä, opiskelijoiden välisen yhteistyön ja tiimityön kuvattiin onnistuneen hyvin.

Toisaalta osa asiakkaista toi myös esille, että vaikka yliopistossa opitut toimintatavat ovat hyvä lähtökohta asiantuntijuuden rakentamiselle työelämässä, opiskelijoiden kanssa toimiessa oli ajoittain havaittavissa vielä noviisimaista suhtautumista, joka näkyi esimerkiksi liiallisena teoreettisuutena, ohjeiden tai etukäteen laadittujen suunnitelmien jäykkänä noudattamisena sekä epävarmuutena omasta osaamisesta. Kuten jo edellä tuli ilmi, osa asiakkaista myös toivoi opiskelijatiimeiltä uudempaa ja rohkeampaa ajattelutapaa, jossa uskalletaan kokeilla myös uusia tapoja tehdä asioita ja uudistaa perinteisiä toimintatapoja.

Et miten niiku sais yliopiston siitä irti, et tehään jotain meille uutta asiaa mutta kuitenkin tutulla ja turvallisella tavalla. Että tota itekkin yliopistomaailmasta, niin varmaan aika fakkiutunu siihen aika samanlaiseen tapaan tehdä. - Et siitä näkökulmasta vois aika helpostikkin tehdä jotain rajoja rikkovaa. Mut et se varmasti se oma ajatusmaailma ohjaa siihen, et nyt etsitään ensiksi vähän jotain teoriaa ja tehdään haastattelulle runko ja sit kerrotaan minkä muotoinen haastattelu me tehdään ja sitten litteroidaan. Et sit siihen suuntaan. Et sitten kun työelämässä alkaa jotain tuommosta projektia tekemään, niin harvoimpa siinä kaivaa sitä teoriakirjaa ensimmäisenä. Tai rupee hirveen säntillistä haastattelurunkoa tekemään. (A2U)

Et tässäkin projektissa huomattiin niiku sillä tavalla, et projekti niiku elää sen mukana, et se yritys on niiku todellisuudessa sen kanssa, et hei, nyt tää muttuu tää juttu. Nyt mennään, nyt vaihetaan tohon suuntaan. Jos katotaan niin tällanen ilmiö tapahtuu ja se on niikun osa sitä todellisuutta. Et sitten kun tehdään seillä oppilaitoksessa, niin sitten ollaan sellasessa purkissa. Sellasessa koepurkissa ja vaikka maailma räjähtäs ympäriltä, niin se jatkaa sit sitä omaa hommaa. (A4S)

Monet toivat esille myös muualta kuin opinnoista saadun osaamisen ja kokemuksen merkityksen projektin toteuttamisessa. Aikaisempi työkokemus, harrastuksista saatu osaaminen sekä muut henkilökohtaiset kiinnostuksenkohteet sekä syyt osallistua projektikurssille näkyivät ainakin jossain määrin myös asiakkaalle. Lähes kaikki asiakkaat olivat työskennelleet tiimin kanssa, jossa vähintään yhdellä jäsenistä oli pidempiaikaista kokemusta työelämästä ja se oli näkynyt asiakkaille positiivisesti. Työelämäkokemuksen koettiin tuoneen tiimiin varmuutta ja työelämän toimintatapoja ja sitä kautta tehostaneen sen toimintaa. Erityisesti aikaisempi työkokemus ja projekteissa mukana oleminen näkyi projektityötaidoissa. Lähes kaikki asiakkaat olivat kiinnittäneet huomiota projektin hallintaan ja ryhmän tapaan hoitaa sitä. Pääosin opiskelijatiimien katsottiin hallinneen projektin hallintaan liittyvät erilaiset käytännöt hyvin, vaikka osa haastatelluista toi myös esille struktuurin olleen välillä liiankin jäykkää ja kaavamaisista.

Et silleen semmonen projektin hallinto toimi mukana siinä, joskin se oli mun mielestä pikkasen liian raskas, että ei oikeesti yrityksissä tehdä niin tarkkaa työtä sen projektinhallinnon kanssa. (nauradus) Mut sit et oppimisen kannalta se varmaan on aika hyvä. Et se tehään tietyllä tavalla silleen tarkkaan sääntöjä noudattaen. Mutta todellisuus on sit vähän eri, et se on sit yks ruutupaperin sivu, johon on pistetty vähän ylös, et sä, sä teet nyt tätä pari päivää ja sit se on siinä (naurua). (A4S)

Struktuuri näkyi asiakkaille myös tiimien roolijaon kautta. Opiskelijat saivat muodostaa tiimin sisäiset roolit itsenäisesti, hyödyntäen omia kiinnostuksen kohteita ja osaamistaan, mutta yleensä tiimistä löytyi ainakin puheenjohtaja, sihteeri ja asiakasyhteyshenkilö. Vaikka tiimien roolijako ymmärrettiinkin osaksi projektityöskentelyn harjoittamista ja opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymistä, osa asiakkaista myös kritisoi sen tarpeellisuutta. Sen koettiin ainakin jossain määrin jäykistäneen työskentelyä ja rajoittaneen erityisesti luovuutta vaativaa ideointia, jos se alkoi ohjata tiimin toimintaa liikaa esimerkiksi rajoittamalla osallistumista yhteisiin palaverihin tai suunnitteluun. Toisaalta osa asiakkaista antoi myös kiitosta tiimin joustavasta ja oivalluskykyisestä tehtävien delegoinnista tiimin sisällä. Tällöin pakollista projektinhallintoa varten tehdyt suunnitelmat eivät olleet jääneet rajoittamaan tiimin työskentelyä, vaan niistä oli tilanteen mukaan joustettu, jotta toiminta oli mahdollisimman tehokasta.

No se vähän meni silleen, että he vähän alko antaa sellasia rooleja, et jos oli opintoja talouteen liittyen, niin joku alko tehdä budjettia ja se selvästi delekoitui sellaiselle joilla oli taloustiedettä opinnoissaan. Et sen ei oikeestaan olis tarvinnu mennä silleen, et delegoitua niin vahvasti sillä..- - Eihän sen sellasta tarvitse olla sen projektissa työskentelyn. Että tossa se selvästi oli vähän, että heitä vähän jännitti ja he olivat vähän niiku ihmeissään sen kanssa. Et tavallaan vähän niiku takertumista siihen, että on ne roolit. Et mä en ois tarvinnu niitä. Tavallaan se oli siinä sellanen seikka, joka vähän vaikeutti työskentelyä. (A3R)

Joo, joo, et siinä oli niin, et oli niiku sellanen projektihallintojuttu, joka kuulu siihen kurssiin ja joka niiden piti tehdä siinä. Niin mun mielestä se meni aika äkkiä siinä romukoppaan. Et se oli silleen, et se on tossa paperilla, et annetaan sen olla siellä ja unohetaan se.- - Et se oli enemmän miten tää projekti määrittä tän, et miten meidän kannattaa jakautua, kun on lyhyt aika ja näin, niin voidaan keskittyä erilaisiin osa-alueisiin ja tehdä niitä eteenpäin. Et se niiku toimi siinä erittäin hyvin. Ja sitten mä käsitin, et he niikun sparras toisiaan ristiin, mikä sit mun mielestä osottaa aika loistavaa oivalluskykyä siinä sitten, et mitenkä se kannattaa sitten tehdä sellanen. (A4S)

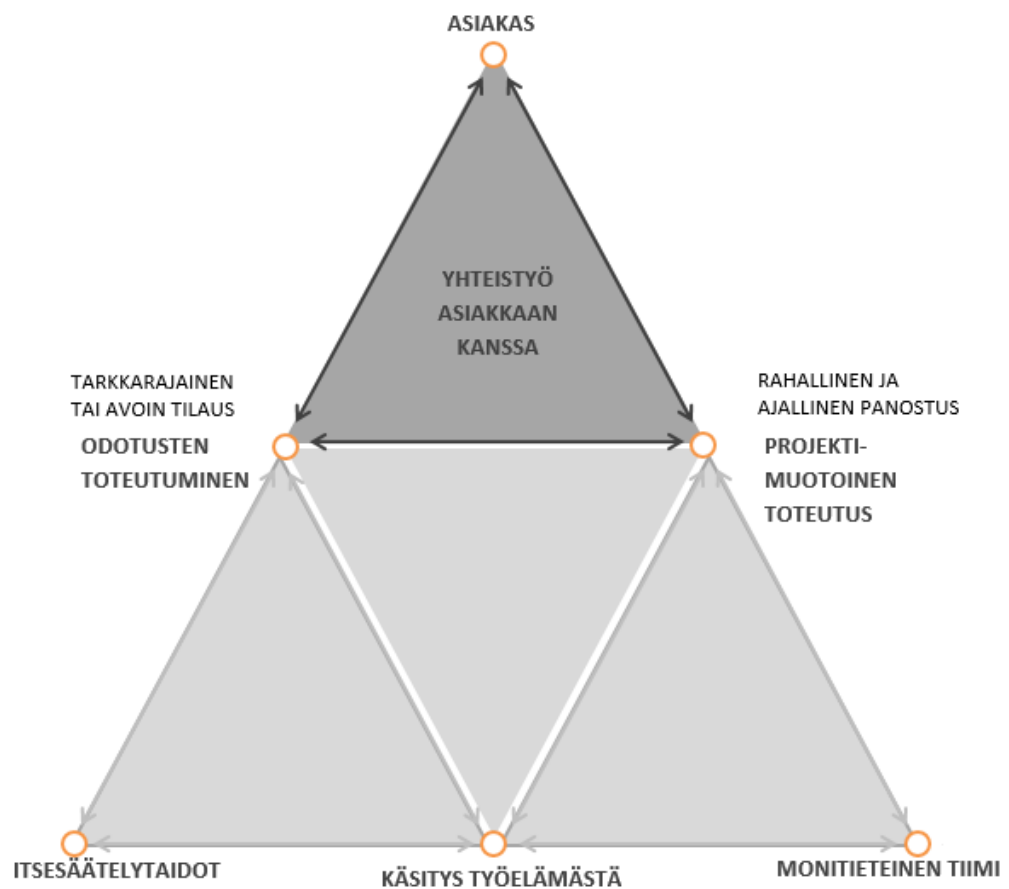
Asiakkaat olivat pääosin tyytyväisiä opiskelijoiden toimintaan ja suoriutumiseen projektissa. He kokivat opiskelijoiden päässeen hyödyntämään sekä oman alan osaamista että geneerisempiä työelämätaitoja kehitysprojektin aikana ja uskoivat heidän oppineen paljon erilaisia taitoja projektin aikana. Asiakkaiden näkökulmasta opiskelijoiden asiantuntijuuden rakentuminen näytti kuitenkin olevan vielä suhteellisen alussa ja siitä puuttui kokemuksen kautta kehittyvää varmuutta ja luottamusta omaan osaamiseen. Opiskelijoiden tavassa toimia oli useimmiten havaittavissa vielä noviisimainen ohjeiden ja sääntöjen noudattaminen sekä epävarmuus uusissa tilanteissa tai rooleissa toimiessa, vaikka myös poikkeuksia löytyi. Tulos on samassa linjassa kirjallisuuden ja aikaisempien tutkimusten kanssa. Perinteisesti asiantuntijuuden on ajateltu kehittyvän osaamisen laajenemisen ja syventymisen kautta, jolloin se on sovellettavissa erilaisiin rooleihin, tehtäviin ja tilanteisiin yhä paremmin (Eraut 1994, 166-167). Asiantuntijuus sekä varmuus ja luottamus omaan osaamiseen ja tieto-taitoon kehittyvätkin parhaiten kokemuksen ja käytännön ongelmien

ratkaisemisen kautta (Palonen & Gruber 2010; Bereiter & Scardamalia 1993). Asiakkaat uskoivatkin opiskelijoiden oppineen kehitysprojektin aikana paljon uusia tietoja ja taitoja sekä saaneen itsevarmuutta ja rohkeutta omaan toimintaan.

10 PROJEKTIIN OSALLISTUMISEN EDUT ASIAKKAAN NÄKÖKULMASTA

Neljännessä tutkimuskysymyksessä tarkoituksena oli selvittää, kuinka asiakkaat kokivat Monitieteiseen työelämäprojektiin osallistumisen sekä millaisina hyötyjä ja haasteita he olivat siinä havainneet. Kuten kuvioista 3 näkyy, asiakkaan kokemuksiin hyötyihin vaikuttivat projektiin kohdistetut odotukset, joita käsiteltiin aikaisemmin luvussa 7.1.1 sekä siihen, kuinka asiakas oli panostanut projektiin sen aikana.

KUVIO 3. Kehitysprojekti asiakkaan näkökulmasta.



Projektiin osallistuminen vaati asiakkailta sekä rahallista että ajallista panostusta, mutta kaikki yhteishenkilöt toivat projektin esille positiivisena kokemuksena ja osallistumisesta saadut hyödyt olivat heidän mielestään riittäviä. Projektin hyödynnettävyys pitkällä tähtäimellä vaihteli asiakkaiden välillä. Osa heistä kertoi projektin aikana syntyneiden tuotteiden olevan käytössä edelleenkin, mutta joillakin tuotteet olivat jääneet esimerkiksi aikapulan vuoksi hyödyntämättä.

Kehitysprojektiin osallistuminen on asiakasyrityksille maksullista. Kysyttäessä asiaa, asiakkaat kertoivat kokeneensa projektin hinnan *hyvin kohtuullisena* ja *inhimillisenä* erityisesti suhteutettuna opiskelijoiden tekemiin tötunteihin, joita projektin aikana kertyy 120-180 tuntia opiskelijaa kohti. Työtuntien määrä vaihtelee jonkin verran opiskelijoiden välillä riippuen siitä, kuinka monta opintopistettä he projektissa tekevät. Asiakkaat myös kokivat, että opiskelijat pitivät tarkasti huolta työtuntien seurannasta ja raportoinnista. Osa oli myös varannut tiimille erillisen budjetin, jolla katettiin mahdollisia projektin toteuttamiseen liittyviä lisäkustannuksia, kuten matkakuluja.

(Hinnoittelu) Oli tosi kohtuullinen työmäärään nähden. Et varmaan ois voinu maksaa vähän enemmänkin. Mä luulen et yritykset maksais ihan mielellään, et siinä on tosi iso se työmäärällinen tuntipanos. Ainakin meidän ryhmä piti tosi hyvää huolta siitä, että he täyttää tunnit ja sieltä tuli tosi tarkkaa raporttia et paljonko tunteja on käyttämättä. Et oli hyvin pedanttia. (A1H)

Lisäksi asiakkaat panostivat projektiin myös ajallisesti, sillä yhteistyö ja projektin eteenpäin vieminen opiskelijatiimin kanssa vaati yhteisiä tapaamisia, suunnittelua ja palautteen antamista. Projektiin käytetty aika vaihteli yhteyshenkilön kiinnostuksen ja mahdollisuuksien mukaan. Vaikka osa yhteyshenkilöistä toi esille opiskelijatiimin kanssa yhdessä toimimisen ja yhteisen ideoinnin pelkästään positiivisessa valossa mainitsematta aikataulullisia haasteita, suurin osa toi esille, että ajan löytäminen oli ollut toisinaan haastavaa ja vaatinut oman työn organisoimista, vaikka siihen oli osannut varautua jo projektin alussa.

No haastavaa oli ehkä, et toisaalta mä tiesin, et se oman ajan käyttö tulisi olemaan vaikeeta, et panostaa siihen niin paljon, kuin tarvitaan. Et iteltä sen ajan löytäminen projektin ohjeistamiseen ja semmoseen, niin se oli tosi vaikeeta siinä ohessa. Mut se ei tullu mitenkään yllätyksenä, et mä tiesin, et se täytyy johonkin väliin vaan työntää se, tavallaan se aika, mikä multa siinä odotetaan. Et sitten loppujen lopuksi onnistuin siinä mielestäni ihan hyvin, joskin siellä oli loppupäässä tilanne, et päivät rupes loppumaan ja oli et mihinkäs väliin tässä mikäkin asia työnnetään. Mutta kyllä nekin sitten järjesty. (A4S)

Kuten aikaisemmin tuli ilmi, asiakkaiden odotukset vaihtelivat aluksi jonkin verran. Osalla asiakasyrityksistä oli selkeä tarve, johon heillä itsellä ei sillä hetkellä ollut riittävästi resursseja, kuten aikaa tai osaamista. Osa asiakasyrityksistä lähti mukaan avoimemmalla tilauksella, jota lähdettiin kehittelemään enemmän yhdessä opiskelijatiimin kanssa. Samoin toteutetut kehitysprojektit olivat melko vaihtelevia myös aiheeltaan. Projekteissa toteutettiin esimerkiksi erilaisia sisältöjä nettisivuille, tuotekehitystä, selvitystyötä, osaamisen kartoitustyötä sekä viestinnän kehittämistä.

Asiakkaat olivat kaikki pääosin tyytyväisiä tiimien toimintaan ja projektissa saavutettuihin tuloksiin. Ennalta sovitut tavoitteet täytettiin ja aikarajoissa pysyttiin, mikä koettiin erityisen tärkeäksi. Myös opiskelijoiden sitoutuminen ja innostunut asenne olivat asiakkaille tärkeitä ja niitä arvostettiin. Lisäksi joissain projekteissa oli ehditty tehdä myös alkuperäiseen suunnitelmaan kuulumattomia ylimääräisiä töitä, kun työtunteja oli jäänyt käytettäväksi vielä varsinaisen kehitysprojektin toteuttamisen jälkeen. Nämä saattoivat olla esimerkiksi asiakasyrityksen markkinointiin tai viestintään liittyviä tehtäviä, jotka helpottivat yhteistyöhenkilön omaa työtä.

Et me ollaan tehty aika näkyviä juttuja ja siihen oli yks pala toi yliopiston projekti ja mä uskon, et kun porukka noita kattoo, niin ne muistaa et me ollaan tehty se. Et se oli silleen iso merkitys. Ja tota... Mä muistan et se oli mulle sinä syksynä suuri helpotus, että kyllä mä silleen lämmöllä muistelen viimeisyksiä, et se toi semmostakin helpotusta. (A2U)

Kaikki haastatellut asiakkaat olivat olleet tyytyväisiä kehitysprojektissa syntyneisiin tuloksiin ja hyödyntäneet niitä projektin päätytty. Lisäksi suurin osa asiakkaista kertoi hyödyntävänsä kehitysprojekteissa tehtyjä tuotoksia jollain tavalla vielä yli vuosi projektin päättymisen jälkeenkin. Tässä mielessä projektien voidaan nähdä olleen onnistuneita myös pitkällä tähtäimellä. Aivan kaikkien kohdalla tilanne ei kuitenkaan ollut yhtä tuloksekas. Osa asiakkaista toi esille, että vaikka projekti itsessään oli onnistunut ja sovitut asiat oli saatu tehtyä ilman ongelmia, projektissa tehtyjä suunnitelmia oli ollut haastavaa lähteä yksin viemään eteenpäin projektin loputtua resurssien puuttumisen vuoksi. Seuraavaan vaiheeseen olisikin toivottu hieman konkreettisempaa tukea.

Et mun kannalta kaikki meni niin, että he kyllä teki mitä sovittiin, mutta sitten mä en oo oikeestaan päässy siinä vielä eteenpäin. Et kävin erilaisia neuvotteluja siitä eri suunnilla ja testasin niiku sitä ideaa eri alan ihmisillä.

Mut sit mulla ei ollu niiku resursseja... et mä oisin tarvinnu toisen projektin, jossa sit olis viety tätä asiaa eteenpäin. Alettu tehdä protoa tai niiku... Et se jäi niiku kesken. Siinä mielessä. Se kehitystyö. Tai se ois pitäny niiku vielä testata. (A3R)

Projektiin osallistuminen vaati asiakkailta sekä rahallista että ajallista panostusta, mutta kaikki yhteyshenkilöt toivat projektin esille positiivisena kokemuksena ja osallistumisesta saadut hyödyt olivat heidän mielestään riittäviä. Asiakkaat olivat pääosin tyytyväisiä kehitysprojektissa toteutettuun työhön ja kokivat saaneensa sen, mitä lähtivät projektista hakemaan. Asiakkaiden kesken oli kuitenkin vaihtelua, kuinka konkreettisesti kehitysprojekti tuotokset oli saatu siirrettyä käytäntöön. Kehitysprojekteissa syntyneitä erilaisia tuotoksia oli hyödynnetty projektin loputtua ja enemmistö oli saanut niistä myös pidemmän aikavälin hyötyä. Osa olisi kuitenkin kaivannut enemmän tukea projektin viemiseen käytäntöön.

11 POHDINTA

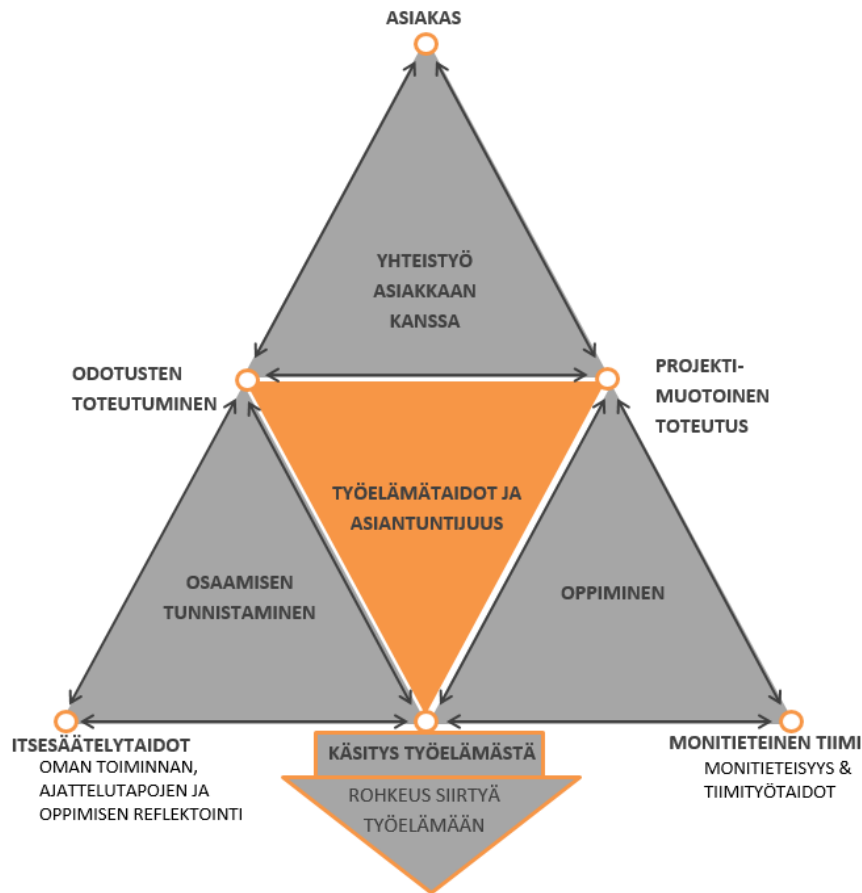
Koska tutkimuksessa käsiteltiin yliopisto-opiskelijoiden asiantuntijuuden ja työelämätaitojen kehittymistä useista erilaista näkökulmista, tutkimuksen keskeiset tulokset on ensimmäisessä alaluvussa vedetty tiiviisti yhteen selkeämmän kokonaiskuvan varmistamiseksi. Toisessa alaluvussa tutkimustuloksia peilataan aikaisempiin tutkimuksiin. Lopuksi arvioidaan tutkimusta ja sen toteutusta tutkimuksen merkityksen ja yleistettävyyden näkökulmista sekä tuodaan esille jatkotutkimusmahdollisuuksia.

11.1 Keskeisten tulosten yhteenveto

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, kuinka yliopisto-opiskelijat kokevat kehitysprojektiin osallistumisen ja monitieteisen tiimityön tukeneen työelämätaitojen ja asiantuntijuuden kehittymistä sekä selvittää asiakasyritysten edustajien käsityksiä opiskelijoiden osaamisesta ja työelämävalmiuksista. Lisäksi selvitettiin, millaista hyötyä asiakkaat kokivat projektiin osallistumisesta seuranneen. Tutkimuksen päätulokset on havainnollistettu kuviossa 4, johon on tiivistetty sekä opiskelijoiden työelämätaitojen ja asiantuntijuuden kehittymiseen että asiakkaiden kokemuihin hyötyihin vaikuttavat seikat.

Tehtyjen teemahaastattelujen perusteella voidaan sanoa, että yliopisto-opiskelijat kokivat Monitieteiseen työelämäprojektiin osallistumisen vaikuttaneen positiivisesti omien työelämätaitojensa ja asiantuntijuutensa kehitykseen. Kuten kuvioista 4 on nähtävissä, työelämätaitojen ja asiantuntijuuden kehittymistä tukivat osaamisen tunnistamisen ja oppimisen kautta useat tekijät, kuten monitieteinen tiimityöskentely, projektimuotoisuus sekä asiakkaan mukanaan tuoma työelämäyhteys. Osaamisen kehittymisen näkökulmasta kehitysprojektin aikana tapahtui sekä uuden oppimista että jo olemassa olevan osaamisen tunnistamista. Lisäksi havaittiin, että osaamisen tunnistamisen ja oppimisen kautta vahvistunut luottamus omiin työelämätaitoihin ja asiantuntijuuteen vaikutti yliopisto-opiskelijoiden käsityksiin työelämästä ja parhaimmillaan lisäsi rohkeutta siirtyä työelämään.

KUVIO 4. Tutkimuksen päätulosten yhteenveto.



Odotukset vaikuttivat asiakkaiden ja opiskelijatiimien väliseen yhteistyön eri tavoin, ja opiskelijoiden ja asiakkaiden odotusten kohtaaminen osoittautuikin melko tärkeäksi projektin kulkuun vaikuttavaksi tekijäksi. Opiskelijoiden näkökulmasta keskeistä oli, kuinka projekti vastasi heidän odotuksiaan ja millaisiksi he kokivat mahdollisuutensa vaikuttaa projektin sisältöön. Opiskelijoille asiakkaan osoittama luottamus ja mahdollisuus päästä käyttämään osaamistaan olivat tärkeitä asioita, joiden kautta myös rakennettiin omaa asiantuntijuutta ja työelämätaitoja kehitysprojektin aikana. Tiimeissä, joissa opiskelijat kokivat päässeensä vaikuttamaan projektiin ja hyödyntämään osaamistaan sen aikana, tuotiin enemmän esille luottamuksen lisääntymistä omiin taitoihin ja osaamiseen sekä puhuttiin enemmän lisääntyneistä valmiuksista ja varmuudesta toimia työelämässä. Vastaavasti opiskelijat, jotka olivat odottaneet pääsevänsä projektissa käyttämään omaa osaamistaan ja näyttämään kykynsä, olivat kokeneet projektissa toimimisen turhauttavana, jos omaa osaamista vastaavaa sisältöä ei löytynyt.

Asiakkaat olivat tyytyväisiä projekteissa saavutettuihin asioihin erityisesti suhteutettuna kehitysprojektin kustannuksiin. Vaikka asiakkaiden näkökulmasta opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittyminen oli vielä alullaan, opiskelijoiden koettiin jo hallitsevan tiettyjä työelämässä vaadittavia taitoja, kuten sopimusten tekemistä ja noudattamista sekä aikataulussa pysymistä ja vastuun ottamista omasta toiminnasta. Yliopisto-opintojen nähtiin antavan erityisesti tietotyöhön soveltuvaa osaamista sekä antavan valmiuksia kehittää omaa osaamistaan työelämään siirryttäessä, mikä nähtiin erityisen tärkeänä taitona tämän päivän työelämässä. Asiakkaat arvostivat erityisesti valmiutta oppia uusia asioita ja sitoutua organisaation toimintatapoihin ja tavoitteisiin.

Kehitysprojektissa asiakkaat arvostivat opiskelijoiden innostunutta asennetta ja projektiin sitoutumista, mutta kaipasivat opiskelijoilta lisää luottamusta omaan osaamiseen ja opiskelualan tuomaan asiantuntijuuteen sekä rohkeutta tuoda omia ajatuksiaan esille. Useimmille opiskelijoille kehitysprojekti oli kuitenkin vasta ensimmäinen kokemus asiakkaan kanssa toimimisesta, pidempiaikaisesta tiimityöskentelystä ja oman asiantuntijuuden soveltamisesta työelämässä. Sen vuoksi monien opiskelijoiden kohdalla varmuus ja luottamus omasta osaamisesta alkoi kehittyä vasta projektin aikana. Kehitysprojektin alkuun liittynyt jännittäminen sekä omiin taitoihin ja suoriutumiseen kohdistuvat epäilyt muuttuvat projektin aikana tyytyväisyydeksi, helpotukseksi ja ylpeydeksi, kun projekti saatiin vietyä onnistuneesti loppuun.

Opiskelijat kokivat oppineensa kehitysprojektissa monenlaista osaamista, kuten erilaisia projektityö- ja vuorovaikutustaitoja, tiimityötaitoja sekä asiakkaan toimialaan liittyvää tietoa. Asiakkaan ja monitieteisen tiimin kanssa toteutettu projekti koettiin motivoivana ja antoisana, vaikka toisaalta projektityöskentelyn ja tiimityön haastavuus oli myös yllättänyt monet opiskelijat. Lähes kaikki haastateltavat kertoivat kehitysprojektiin osallistumisen tuoneen myös varmuutta omasta osaamisesta ja madaltaneen kynnystä siirtyä työelämään. Opiskelijat kokivat monitieteisyyden tukeneen omalla alalla kertyneen alakohtaisen osaamisen sekä henkilökohtaisten vahvuuksien ja kehityskohteiden tunnistamista. Lisäksi arvostus jo opittua kohtaan lisääntyi ja asenne uusien asioiden oppimista kohtaan muuttui positiivisemmaksi. Voikin sanoa, että opiskelijat itse arvioivat kehitysprojektiin osallistumisen tukeneen työelämätaitojen ja asiantuntijuuden kehittymistä ja pitivät sitä motivoivana ja hyödyllisenä oppimiskokemuksena.

11.2 Tulosten tarkastelua

Yliopisto-opintojen työelämäyhteyksien lisäämiseen on viime vuosina kiinnitetty yhä enemmän huomiota (ks. esim. Penttinen, Karhu, Liimatainen & Keskinarkaus 2014; Nykänen & Tynjälä 2012). Monitieteinen kehitysprojekti on mielenkiintoinen konteksti yliopisto-opiskelijoiden työelämätaitojen ja asiantuntijuuden kehittymisen tarkasteluun, sillä siinä yhdistyy monenlaisia osaamisen kehitystä tukevia pedagogisia ratkaisuja, kuten tiimi- ja projektityöskentelyä, monitieteisyyttä sekä työelämäkokemuksen saamista käytännön tekemisen kautta. Lisäksi kurssi tukee opiskelijoita tunnistamaan sekä yliopisto-opinnoissa että eri elämän osa-alueilla kertynyttä osaamista sekä pohtimaan omia toiminta- ja työskentelytapoja. Tällaisen ongelmanratkaisutoiminnan, jossa samanaikaisesti integroidaan toisiinsa teoreettista ja käytännöllistä osaamista sekä reflektiivisiä ja metakognitiivisia itsesäätelytaitoja, uskotaan tukevan monipuolisesti erilaisten asiantuntijuuden ulottuvuuksien kehittymistä (Tynjälä 2008; Bereiter & Scardamalia 1993) ja tämän tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia.

Tämän tutkimuksen mukaan yliopisto-opiskelijat ovat kiinnostuneita ja motivoituneita kehittämään omaa osaamistaan ja työelämätaitojaan. Lisäksi työelämän edustajien kanssa tehtävä yhteistyö koetaan kiinnostavaksi. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu opiskelijoiden tiedostavan työelämässä tapahtuvat muutokset, ja oman osaamisen kehittäminen ja monipuolisen kokemuksen hankkiminen nähdään tärkeänä työmarkkinoilla pärjäämistä ajatellen (Tomlinson 2013). Kuitenkin monien opiskelijoiden asenne omaa osaamistaan ja asiantuntijuuttaan kohtaan oli varsinkin projektin alussa epävarma ja kuilu yliopisto-opintojen ja työelämän välillä vaikutti monien opiskelijoiden mielestä suurelta. Työelämään siirtyminen oli ollut joillekin opiskelijoille ahdistava ajatus ja oman opiskelualan työmahdollisuuksien hahmottaminen oli koettu vaikeana erityisesti generalistisilla aloilla, joista ei suoraan valmistuta tiettyyn ammattiin. Ilmiö on havaittu myös aikaisemmissa tutkimuksissa. Esimerkiksi Lairio ja Penttinen (2006) raportoivat lähes joka toisen korkeakouluopiskelijan kokevan epävarmuutta työelämään siirtymistä kohtaan ja erityisen voimakkaasti ilmiö tutkimusten mukaan näkyy juuri generisten alojen opiskelijoilla (Mäkinen-Streng 2010; Mäkinen 2004; Rouhelo 2008).

Voikin pohtia, voivatko oman osaamisen tunnistamisen ja työmahdollisuuksien tuntemisen vaikeudet olla myös jossain määrin syynä opintojen viivästymiseen, mikä on Suomessa varsin yleinen korkeakoulupoliittinen haaste (esim.

Merenluoto & Lindberg 2012). Kuten Työ- ja elinkeinoministeriön (2012) laatimassa korkeasti koulutettujen ohjaus- ja työvoimapalveluita käsittelevässä raportissa todetaan, valmistumisen jälkeen eri aloilla on vastassa varsin erilaiset uratilanteet ja myös tulevat työtehtävät vaihtelevat. Samalla myös yleisten, työstä toiseen siirrettävän osaamisen merkityksen on ajateltu korostuvan (Sennet 2002; Filander 2006) ja tulokset ovat saman suuntaisia myös tässä tutkimuksessa. Vaikka korkeakoulutettujen sijoittuminen työmarkkinoille vaihtelun kasvaessa toisaalta monipuolistuvat, haasteena on toisaalta se, että koulutus ei välttämättä enää vastaa työmarkkinoita yhtä selkeästi kuin aikaisemmin, vaan yksilön on luotava oma urapolkunsa itse. Se vaatii opiskelijalta monipuolista taitoa tunnistaa ja osoittaa omaa osaamistaan, luottamusta omaan asiantuntijuuteen ja kykyyn ottaa haltuun uusia osa-alueita sekä taitoa nähdä ja luoda erilaisia työllistymismahdollisuuksia. Näitä taitoja tulisikin tukea koulutuksen aikana monipuolisilla pedagogisilla ratkaisulla.

Kehitysprojektin kautta valtaosa opiskelijoista pääsi hyödyntämään oman alan osaamistaan käytännössä ja sen on aikaisemmissa tutkimuksissa havaittu tukevan työelämässä tarvittavan osaamisen kehittymistä ja ammatti-identiteetin rakentumista (ks. esim. Vesterinen 2001). Opiskelijoiden mukaan kehitysprojekti haastoi käyttämään ja oppimaan tietoja ja taitoja eri tavalla verrattuna perinteisiin opiskelutapoihin, kuten luentoihin, tentteihin ja esseisiin, joita on yleisemminkin kritisoitu siitä, ettei niiden enää nähdä kehittävän riittävästi työelämässä tarvittavaa osaamista, kuten tiimityö-, viestintä- tai päätöksentekotaitoja (ks. esim. Tynjälä 1999). Käytäntöön sidottu oppiminen koettiin myös motivoivana erityisesti perinteiseen opiskeluun verrattuna. Osalle opiskelijoista kehitysprojekti oli ensimmäistä mahdollisuus päästä näkemään ja kokeilemaan myös käytännössä mitä omalla osaamisella voi työelämässä tehdä ja millaisissa konteksteissa sitä on mahdollista hyödyntää. Monet opiskelijat kertoivat itseluottamuksen lisääntyneen projektin aikana, jolloin omia ideoita ja ajatuksia oli helpompi tuoda esille. Lisäksi luottamus omiin kykyihin selvitä erilaisista tilanteista ja oppia tarvittaessa myös uutta oli vahvistunut. Tämä on mielenkiintoinen tulos, sillä asiakkaat kaipasivat opiskelijoilta erityisesti lisää luottamusta omaan asiantuntijuuteensa ja osaamiseensa sekä rohkeutta tuoda ajatuksiaan esille.

Verrattaessa opiskelijoiden toimintaa esimerkiksi asiantuntijuuden kehittymisen teorioihin voidaan havaita opiskelijoiden hallitsevan jo useita asiantuntijatyössä tarvittavia taitoja. Vaikka opiskelijoiden käyttäytymisessä ilmeni varsinkin projektien alussa jonkin verran aloittelijalle tyypillistä annettujen ohjeiden

jäykähköä noudattamista ja hämmentymistä uusissa tilanteissa, opiskelijat osoittivat projektin aikana pystyvänsä itsenäiseen työskentelyyn, vastuunottamiseen, päätöksen tekoon ja ongelmanratkaisuun, minkä voidaan nähdä osoittavan asiantuntijuuden kehittyneen jo aloittelijasta seuraaville tasoille (vrt. Benner 1989).

Vaikuttaa siltä, että monitieteisessä kehitysprojektissa opittiin työelämän kannalta tärkeitä taitoja, kuten vuorovaikutus- ja tiimityöskentelytaitoja, projektityötaitoja sekä yhteistyön tekemistä eri aloilta tulevien ihmisten kanssa. Lisäksi kehitysprojekti tuki oman osaamisen tunnistamista, asiantuntijuuden laajenemista ja rohkeuden saamista oman toiminnan, ajattelutapojen sekä oppimisen reflektoinnin kautta. Kehitysprojektin koettiin myös lisänneen innostusta sekä rohkeutta ja varmuutta siirtyä työelämään. Tulokset tukevat aikaisemmissa tutkimuksissa saatuja tuloksia, joissa projektiopiskelun on havaittu kehittävän monenlaisia työelämässä vaadittavia geneerisiä taitoja (vrt. esim. Kaaresvirta 2004; Von-Kotzen & Coopes 2000). Geneeristen taitojen kehittäminen on tärkeää, sillä niiden merkitys työelämässä on tutkimusten mukaan korostunut jatkuvasti (Pukelis & Pileičikienė 2010; van der Velden & Allen 2011).

Yliopisto-opinnot tarjoavat hyvät perusteet työelämään, mutta monipuolisten yhteistyötapojen kehittäminen työelämän tahojen kanssa on sekä koulutuksen, työelämän että erityisesti opiskelijan etu. Tämän tutkimuksen perusteella näyttäisi siltä, että yliopistossa saadun, usein teoreettisen osaamisen siirtäminen erilaisiin työympäristöihin jo opintojen aikana tukee opiskelijoiden oman osaamisen tunnistamista ja arvostusta sekä kasvattaa luottamusta omaan asiantuntijuuteen. Parhaimmillaan korkeakoulupedagogiikalla voidaankin tukea erilaisten asiantuntijuuden osa-alueiden kehittymistä samanaikaisesti integroimalla teoreettista ja käytännöllistä osaamista sekä reflektiivisiä ja metakognitiivisia itsesäätelytaitoja toisiinsa (Tynjälä 2008) ja näin tuottaa osaamista, joka on myös siirrettävissä työelämään. Näyttääkin siltä, että kehitysprojekti tukee osaamisen tunnistamisen ja uuden oppimisen kautta työelämässä vaadittavan osaamisen kehittymistä sekä lisää yliopisto-opiskelijoiden luottamusta omiin kykyihinsä pärjätä työelämässä.

11.3 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusaiheet

Yliopisto-opiskelijoiden työelämätaitojen ja asiantuntijuuden kehittyminen ovat ajankohtainen tutkimuskohde. Kun paineet yliopisto-opetuksen tehostamiseen ja

työelämäyhteyksien lisäämiseen kasvavat, tarvitaan uusia pedagogisia menetelmiä. Uusien pedagogisten menetelmien tutkimus ja arviointi ovatkin tärkeä osa opetuksen kehittämistyötä. Tutkimus päätettiin toteuttaa laadullisella tutkimusotteella, vaikka myös määrällisen aineiston keräämistä harkittiin pitkään. Laadulliseen tutkimukseen päädyttiin, sillä tutkimuksen kontekstina toimineesta Monitieteisestä projektikurssista oltiin jo tekemässä määrällistä tutkimusta, ja laadullisen tutkimuksen puolella oli selkeämpi tutkimustarve.

Erilaisilla tutkimusotteilla aihetta olisi lähestytty eri näkökulmista ja erilaisella menetelmällä. Laadullinen tutkimus antaa mahdollisuuden tutkittavien oman äänen kuulemiseen ja ilmiön syvälliseen ymmärtämiseen. Tässä tutkimuksessa siihen on pyritty kahden eri ryhmän haastatteluilla, joiden avulla ilmiöstä pyrittiin saamaan rikkaampi ja kokonaisvaltaisempi kuva. Tutkimuksella pyrittiin selvittämään yliopisto-opiskelijoiden ja asiakasyritysten subjektiivisia kokemuksia, eikä tavoitteena ollut tilastollinen yleistettävyyden.

Aineiston riittävyyden arvioiminen on haastavaa laadullisessa tutkimuksessa, sillä riittävän aineiston kokoa on mahdotonta ennustaa ennen varsinaisen analyysin tekemistä. Perinteisesti riittävyyttä arvioidaan laadullisessa tutkimuksessa saturaation eli aineiston kylläntymisen kautta (Eskola & Suoranta 1999, 216). Samantyylliset havainnot alkoivat toistua aineistossa erityisesti opiskelijoiden haastatteluissa, joissa tavoitettiin suurempi joukko opiskelijoita. Asiakkaiden haastatteluissa saturaation saavuttaminen jäi epävarmemmaksi. Vaikka heidän kokemuksissaan toistui monissa kohdissa saman tyyllisiä asioita, joitakin ennalta odotettuja asioita ei tullut esille ollenkaan. Esimerkiksi kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla käsiteltäessä työelämässä tarvittavaa osaamista oman alan sisältöosaaminen jäi teemana puuttumaan aineistosta lähes kokonaan. Suuremman tutkimusjoukon perusteella olisi voitu sanoa varmemmin, onko kyseinen asiantuntijuuden osa-alue todella jäämässä taka-alalle työelämässä, vai vaikuttiko haastattelutilanne tai tutkimuksen kohde geneeristen taitojen korostumiseen. Laajempi tutkimusjoukko olisikin erityisesti asiakkaiden kohdalla rikastanut aineistoa ja samalla parantanut tutkimuksen luotettavuutta.

Myös tutkimustulosten siirrettävyyden arvioiminen on tärkeää laadullisessa tutkimuksessa ja esimerkiksi tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden joukkoa on hyvä tarkastella kriittisesti (Shenton 2004, 70). Tässä tutkimuksessa on hyvä huomata, että tutkimukseen osallistuneet yliopisto-opiskelijat ovat valikoituneet tutkimukseen

hakeutumalla ensin itse mukaan kehitysprojektiin. Lisäksi heidät valikoitiin kurssille motivaatiokirjeiden perusteella. Tämän vuoksi tutkimusjoukko ei edusta yliopisto-opiskelijoita yleisesti, vaan siihen on valikoitunut opiskelijoita, joilla on todennäköisesti korkea kiinnostus ja motivaatio oman osaamisen kehittämistä ja työelämään tutustumista kohtaan.

Vaikka laadullisessa tutkimuksessa aineistosta tehtyjen tulkintojen kestävyys ja syvyys ovat aineiston kokoa ratkaisevampia yleistettävyyden kriteerejä (Eskola & Suoranta 1999, 68) on kuitenkin tärkeä huomioida, ettei tämän tutkimuksen perusteella voida tehdä laajoja yleistyksiä pienen tutkimusjoukon vuoksi. Joitain suuntaviivoja tutkimuksen perusteella on kuitenkin mahdollista vetää. Tutkimus tuo uutta tietoa siitä, millaisena Monitieteiseen työelämäprojektiin osallistuneet opiskelijat kokevat asiantuntijuutensa ja työelämätaitojensa kehittymisen ja millaisena kehitysprojektiin asiakkaina osallistuneet työelämän edustajat kokevat opiskelijoiden osaamisen ja projektin kokonaisuudessaan. Samalla se nostaa esille erilaisten pedagogisten ratkaisujen merkityksen opiskelijoiden työelämäkäsitysten ja -asenteiden näkökulmasta.

Työelämässä vaadittavia taitoja on tutkittu paljon sekä työnantajien että valmistuneiden opiskelijoiden näkökulmasta. Erilaisten osaamiskartoitusten lisäksi korkeakoulun ja työelämän välisen siirtymävaiheen tutkimuksessa tarvittaisiin enemmän tutkimusta myös siitä, kuinka opiskelijoiden osaamisen tunnistamista ja sitä kautta kehittyvää varmuutta omasta osaamisesta voitaisiin tukea. Monelle opiskelijalle epävarmuus omasta osaamisesta ja työelämässä pärjäämisestä voi olla syynä valmistumisen lykkäämiseen. Olisikin mielenkiintoista tutkia, voiko osaamisen tunnistamisen kautta tukea opiskelijoiden siirtymistä työelämään ja kuinka se olisi parhaiten toteutettavissa.

Korkeakoulupedagogiikan näkökulmasta opiskelijoiden osaamisen kehittyminen on tärkeä teema. Koska asiantuntijuuden kehittymisen uskotaan tutkimusten mukaan olevan tehokkainta, kun toiminnassa yhdistyy samanaikaisesti asiantuntijuuden eri osa-alueiden harjoittelu (ks. esim. Tynjälä 2008), olisikin tärkeää tutkia, kuinka teoriaa, käytäntöä ja itsesäätelytaitoja on mahdollista yhdistää opetuksessa mahdollisimman tehokkaasti.

Myös tässä tutkimuksessa käytetty aineisto voisi tarjota mielenkiintoisia jatkotutkimusaiheita, jotka tässä tutkimuksessa rajattiin analyysin ulkopuolelle. Olisi esimerkiksi mielenkiintoista tarkastella diskurssianalyysin tai keskusteluanalyysin

keinoin, kuinka yliopisto-opiskelijat puhuvat työelämässä vaadittavasta osaamisesta ja asiantuntijuudesta ja millaisia merkityksiä osaamiselle tuotetaan. Tämän tutkimuksen pohjalta olisi mahdollista myös suunnitella ja toteuttaa laajempaa tutkimusta osaamisen kehittämisestä. Yksi vaihtoehto voisi olla selvittää syvemmin, millaiset kehitysprojektit erityisesti tukevat opiskelijoiden osaamisen kehittymistä.

LÄHTEET

- Aamodt, P. & Havnes, A. 2008. Factors Affecting Professional Job Mastery: Quality of Study or Work Experience? *Quality in Higher Education*, 14 (3), 233–248.
- Aarresaari 2014. Aarresaari akateemiset rekrytointipalvelut. <http://www.aarresaari.net/info>. Luettu 28.5.2015.
- Barnett, R. 2007. Learning for an unknown future. *Higher Education Research & Development* 23 (3), 247–260. <http://dx.doi.org/10.1080/0729436042000235382>. Luettu 15.4.2015.
- Beck, U. 2000. *The Brave world of work*. Oxford: Marston Book Services Limited.
- Benner, P., & Toivanen, K. 1989. *Aloittelijasta asiantuntijaksi*. Porvoo: WSOY.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago: Open Court.
- Brennan, J., Kogan, M. & Teichler, U. 1996. Higher education and work. A conceptual framework. Teoksessa J. Brennan, M. Kogan & U. Teichler (toim.) *Higher education and work*. Higher education policy series 23, 1–24.
- Bridgstock, R. 2009. The graduate attributes we've overlooked: enhancing graduate employability through career management skills. *Higher Education Research & Development* 28 (1), 31–44.
- Castells, M. 2000. *The Information Age: economy, society and culture*. Volume 1. *The rise of the network society*. 2nd edition. Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Cuthbert, K. 2001. Independent Study and Project Work: Continuities or discontinuities, *Teaching in Higher Education*, 6 (1), 69–84. <http://dx.doi.org/10.1080/13562510020029617>. Luettu 9.9.2015.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 1998. *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Dreyfus, H.L. & Dreyfus, S.E. 1986. *Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. Oxford: Basil Blackwell.
- Ellström, P.-E. 1998. The Many Meanings of Occupational Competence and Qualification. Teoksessa W.J. Nijhof & J.N. Streumer (toim.), *Key Qualifications in Work and Education*. Kluwer Academic Publishers: Dordrecht/Boston/London, 39–50.
- Eraut, M. 1994. *Developing professional knowledge and competence*. London: The Falmer Press.

- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. 1992. Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittämiseen. Asiantuntijuuden kehittäminen ammattikorkeakoulun haasteena. Teoksessa J. Ekola (toim.) Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Juva: WSOY, 19–43.
- Eteläpelto, A. 1997. Asiantuntijuuden muuttuvat määritykset. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. 86–102.
- Eteläpelto, A. & Tourunen, E. 1999. Työelämälähtöinen projektiopiskelu tietojärjestelmän suunnittelijoiden asiantuntijuuden rakentamisessa. Teoksessa S. Honkimäki (toim.) Opetus, vuorovaikutus ja yliopisto. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 73–88.
- Fallows, S. & Steven, C. 2000. The skills agenda. Teoksessa S. Stephen & C. Steven (toim.) Integrated key skills in higher education: employability, transferable skills and learning for life. London: Kogan Page Limited, 3–12.
- Fallows, S. & Steven, C. 2000. Building employability skills into the higher education curriculum: a university-wide initiative, *Education + Training*, 42 (2), 75–83.
- Filander, K. 2006. Työ, koulutus ja katoavat ammatti-identiteetit. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. PS-kustannus. Keuruu: Otavan kirjapaino, 43–60.
- Fontana, A. & Frey, J. H. 2000. The interview: From structured questions to negotiated text. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. 2. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Haavisto, I. 2010. Työelämän kulttuurivallankumous. EVA:n arvo- ja asennetutkimus 2010. Taloustieto Oy. Yliopistopaino 2010. http://www.eva.fi/wp-content/uploads/2010/06/tyoelaman_kulttuurivallankumous.pdf. Luettu 23.5.2016.
- Hager, P. 2006. Nature and development of generic attributes. Teoksessa P. Hager & S. Holland (toim.) Graduate attributes, learning and employability. Lifelong learning book series 6. The Netherlands: Springer, 17–47.
- Harrison, K. & Kessels, J. 2004. Human resource development in a knowledge economy – an organisational view. New York: Palgrave Macmillan.
- Heikkinen, J. & Isomöttönen, V. 2015. Learning mechanisms in multidisciplinary teamwork with real customers and open-ended problems, *European Journal of Engineering Education*, 40 (6), 653–670.
- Heiskanen, T. 1999. Informaatioyhteiskunnasta oppimisyhteiskunnaksi? Työelämän näkökulma keskusteluun. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.)

- Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY, 25-47.
- Helakorpi, S. 2005. Työn taidot. Ajattelua, tekoja ja yhteistyötä. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Helle L., Tynjälä P. & Olkinuora E. 2006. Project-based learning in post-secondary education – theory, practice and rubber sling shots. *Higher Education* 51 (2), 287–314.
- Helle L., Tynjälä P. & Vesterinen P. 2004. Työelämäprojekti oppimisympäristönä. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 255–273.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Ivins, J. R. 1997. Interdisciplinary Project Work: Practice Makes Perfect? *IEEE Transactions on Education* 40 (3), 179–183.
- Isopahkala-Bouret, U. 2005. Joy and struggle for renewal: a narrative inquiry into expertise in job transitions. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Johnson, D. 2006. Skills for the knowledge worker. *Teacher Librarian*, 34 (1), 8–13.
- Jones, A. 2009. Generic attributes as espoused theory: the importance of context. *Higher Education* 58 (2), 175–191.
- Jyväskylän yliopisto 2015. Monitieteinen työelämäprojekti pysyvästi kesäopintoihin. <https://www.jyu.fi/ajankohtaista/arkisto/2015/04/tiedote-2015-04-15-09-44-21-053031>. Luettu 12.8.2015.
- Kaaresvirta, P. 2004. Oppiminen työelämäprojekteissa. Ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijoiden kokemukset työelämäprojekteissa oppimisesta. Kasvatustieteiden tiedekunta, Kasvatustieteiden yksikkö, Oulun yliopisto. Oulu: Oulu university press.
- Kankaanpää, J. 2013. Kohti yritysmäistä hyöty-yliopistoa. Valtiovallan tahto Suomessa vuosina 1985-2006 ja kokemukset kolmessa yliopistossa. Kasvatustieteiden tiedekunta, Kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto. Turku: Painosalama Oy.
- Kantola, I. 2003. Yhteenveto ja johtopäätökset. Teoksessa I., Kantola (toim.) *Harjoittelun ja työelämäprojektien benchmarking*. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 14:2003. Helsinki: Edita Prima Oy, 49–59.

- Kauppi, A. 2004. Työ muuttuu – muuttuuko oppiminen? Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa, M. Murtonen (toim.) Korkeakoulutus, työ ja oppiminen. Opetus 2000. PS-kustannus. Keuruu: WS Bookwell Oy, 187–212.
- Kirjonen, J. & Satka M. 2010. Tieteidenvälisyys tutkimusryhmässä – vaativaa asiantuntijatyötä. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Koulutuksen ja työelämän näkökulmia. Helsinki: WSOYpro Oy. 57–78.
- van der Klink, M. & Boon, J. 2002. The investigation of competence within professional domains. *Human Resource Development International* 5 (4), 411–424.
- Knight, P. & Yorke M. 2003. Employability and Good Learning in Higher Education, *Teaching in Higher Education*, 8 (1), 3–16.
- Koivula, J., Rinne, R. & Niukko, S. 2009. Yliopistot yrityksiä? Merkkejä ja merkityksiä Suomessa ja Euroopassa. *Kasvatus* 40 (1), 7–27.
- Lairio, M. & Penttinen, L. 2006. Students' career concerns: challenges facing guidance providers in higher education. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 6 (3), 141–193.
- Launis, K. & Engeström, Y. 1999. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY, 64–81.
- Leiviskä, E. 2001. Luova poikkitieteellinen yhteistyö ja oppiminen Aikuiskasvatus: aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti. Helsinki: Kansanvalistusseura. 21 (3), 257–261.
- Lonka, K. & Paganus, N. 2004. Ongelmalähtöinen oppiminen työelämään valmentajana. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) Korkeakoulutus, työ ja oppiminen. Opetus 2000. PS-kustannus. Keuruu: WS Bookwell Oy, 237–254.
- Merenluoto, S. & Lindberg, M. 2012. The problems with prolonging studies and delaying: The beginning of graduates' working careers from the Finnish national and international perspective. Teoksessa S. Ahola & D. Hoffman (toim.) Higher education research in Finland. Emerging structures and contemporary issues. Jyväskylä: Jyväskylä University Press, 131–146.
- Metsämuuronen, J. 1998. Maailma muuttuu – miten muuttuu sosiaali- ja terveysala? Helsinki: Oy Edita Ab.
- Mikkeli H. & Pakkasvirta J. (2007). Tieteiden välissä? : Johdatus monitieteisyyteen, tieteidenvälisyteen ja poikkitieteisyyteen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Monitieteinen työelämäprojekti, projektin kotisivut. Jyväskylän yliopisto. <https://www.jyu.fi/yliopistopalvelut/opintopalvelut/tep/tyoelama/opiskelijoille>. Luettu 12.8.2015.

- Mäkinen, M. 2004. Mikä minusta tulee ”isona”? Yliopisto-opiskelijan ammattikuvan kehittyminen. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murttonen (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia. PS-kustannus. Juva 2004. 57-75.
- Mäkinen-Treng, M. 2010. Opiskelijat yliopistojen muutosten pyörteissä. Raportti Turun yliopiston ja Turun kauppakorkeakoulun opiskelijakyselystä 2009. Turun yliopiston julkaisusarja 3/2010. Turku: Unprint – Suomen yliopistopaino Oy.
- Nevala, A. 2006. Korkeakouluhistorian linjoja. Historiallinen aikakauskirja 104 (3), 306–311.
- Nykänen, S. & Tynjälä, P. Työelämätaitojen kehittämisen mallit korkeakoulutuksessa. Aikuiskasvatus 32 (1), 17–28.
- Palonen, T. & Gruber, H. 2010. Satunnainen, rutiininomainen ja tietoinen osaaminen. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rausku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Koulutuksen ja työelämän näkökulmia. Helsinki: WSOYpro Oy, 41–56.
- Penttilä, J. Sijoittumisseuranta 2013. Vuonna 2012 maisteriksi valmistuneiden tilanne ja mielipiteet vuoden 2013 lopulla. Jyväskylän yliopisto – koko aineisto. Jyväskylän yliopisto, Työelämäpalvelut. <https://www.jyu.fi/yliopistopalvelut/opintopalvelut/tep/ohjeetopiskelijoille/valmistuneidensijoittuminen>. Luettu 28.3.2015
- Pehkonen, L. 2001. Täydestä sydäimestä ja tositarkoituksella. Projektityöskentelyn käsitteellistä viitekehystä jäljittämässä. Kasvatustieteiden laitos, Helsingin yliopisto. Helsinki: Yliopistopaino.
- Penttinen, L., Skaniakos, T., Karhu, K., Liimatainen, J., Keskinarkaus, P. 2014. Miten tukea opiskelijan työelämäorientaatiota opintojen aikana? – Pedagogisia Malleja kehittämässä ja tutkimassa. Teoksessa L. Penttinen, K. Karhu, J. Liimatainen & P. Keskinarkaus (toim.) Yliopistosta työelämään: opintopolun työelämäorientaatiota tukemassa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 6–20.
- Pietilä, I. 2010. Ryhmä- ja yksilöhaastattelujen diskursiivinen analyysi. Kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 212–241.
- Puhakka, A. 2011. Maistereiden työssään tarvitsemia taitoja kartoittamassa. Teoksessa A. Puhakka & V. Tuominen (toim.) Kunhan kuluu viisi vuotta. Ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneiden työurat. Aarresaari-verkosto. Juvenes Print. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 61–86.
- Pukelis, K. & Pileicikiene, N. 2010. Improvement of Generic Skills Development in Study Programmes of Higher Education: The Graduates' Viewpoint. Quality of Higher Education, 108–131.

- Rautopuro, J. 2011. ”Kaipa sitä aikansa jaksaa tätäkin viittiä” Maistereiden ylikoulutuksen syvin olemus. Teoksessa A. Puhakka & V. Tuominen (toim.) Kunhan kuluu viisi vuotta. Ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneiden työurat. Aarresaari-verkosto. Juvenes Print. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 43–60.
- Rekola, H. 2008 Aikuiskasvatuksen merkitys työelämän muutoksissa. Teoksessa J. Suoranta, J. Kauppila, H. Rekola, P. Salo, M. Vanhalakka-Ruoho Aikuiskasvatuksen risteysasemalla. Johdatus aikuiskasvatukseen – Joensuun yliopiston täydennyskoulutuksen julkaisuja. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 176–211.
- Rouhelo, A. 2008. Akateemiset urapolut: humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja kasvatustieteellisen alan generalistien urapolkujen alkuvaiheet 1980- ja 1990-luvuilla. Turun yliopiston julkaisuja C 277. Turku: Turun yliopisto.
- 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.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/> Luettu 4.11.2016.
- Sainio, J. 2008. Kitkaa ja kasautuvia vaikeuksia. Akateemisten työuran alkua vaikeuttavia tekijöitä. Suomen akateemisten rekrytointipalvelujen Aarresaari-verkoston julkaisusarja. Helsinki: Kirjapaino Hermes Oy.
- Savery, J. 2006. Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 9-20.
- Sennet, R. 2002. Työn uusi järjestys. Miten uusi kapitalismi kuluttaa ihmisen luonnetta. Suom. E. Kivinen & D. Kivinen. Tampere: Vastapaino.
- Shenton, A. K. 2004. Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information* 22, 63–75.
- Suikkanen, S., Martti, S. & Huilaja, H. 2006. Nuorten aikuisten elämänkulku ja sosiaaliset valinnat. Teoksessa Mäkinen, J. Olkinuora, E. Rinne, R. & Suikkanen, A. (toim.) 2006. Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. PS-kustannus. Keuruu: Otavan kirjapaino, 103–120.
- Sulkunen, P. 1990. Ryhmähaastatteluiden analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 264–285.
- Tomlinson, M. 2007. Graduate employability and student attitudes and orientations to the labour market, *Journal of Education and Work*, 20 (4), 285–304.

- Tracy, S.J. 2010. Qualitative Quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*. 16 (10), 837–851.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi: Helsinki.
- Tuominen, V. 2013. *Maistereiden työllistyvyys*. Itä-Suomen yliopisto. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy.
- Tymon, A. 2013. The student perspective on employability, *Studies in Higher Education*, 38 (6), 841–856.
- 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, 160–178.
- Tynjälä, P. 2003. Ammatillinen asiantuntijuus ja sen kehittäminen tietoyhteiskunnassa. Teoksessa J. Kirjonen (toim.) *Tietotyö ja ammattitaito. Knowledge work and occupational competence*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuskenttätutkimuslaitos ja Jyväskylän koulutuskuntayhtymä, (2. korjattu painos), 39–62.
- Tynjälä, P. 2008. Työelämän asiantuntijuus ja korkeakoulupedagogiikka. *Aikuiskasvatus: aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti*, 28 (2), 124–127.
- Tynjälä, P. & Kaija C. 2000. Koulutuksen ja työelämän yhteistyö – pedagogisia näkökulmia. *Aikuiskasvatus* 20 (4), 293–305.
- Työ- ja elinkeinoministeriö 2012. *Korkeasti koulutettujen palvelut –työryhmän loppuraportti*.
http://www.akava.fi/files/6640/Korkeasti_koulutettujen_palvelut_tyoryhman_1_loppuraportti_012012.pdf. Luettu 2.1.2015.
- Ursin, J. & Hyytinen, H. 2010. Mitä korkeakoulutuksessa opitaan? Esimerkkinä AHELO. Teoksessa Laukkanen, R. (toim.) 2010. *PISA, PIAAC, AHELO Miksi ja miten OECD mittaa osaamista? Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu* 2010/17. Yliopistopaino.
- Van der Velden, R. & Allen, J. 2011. The flexible professional in the knowledge society: required competences and the role of higher education. Teoksessa J. Allen & R. van der Velden (toim.) 2011. *The flexible professional in the knowledge society: new challenges for higher education*, 15–53.
- Vesterinen, P. 2001. *Projektiopiskelu ja -oppiminen ammattikorkeakoulussa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Virtanen, A. & Tynjälä, P. 2013. Kohti työelämätaitoja kehittävää yliopistopedagogiikkaa – opiskelijoiden näkökulma. *Yliopistopedagogiikka*, 20 (2), 2–10.

Winch, C. 2006. Graduate attributes and changing conceptions of learning. Teoksessa P. Hager & S. Holland (toim.) Graduate attributes, learning and employability. Life long learning book series 6. The Netherlands: Springer, 66–90.

Witting, M. 2014. Suomen sijoittuminen kansainvälisessä opiskelijavertailussa riippuu tarkastelutavasta. Hyvinvointikatsaus 3/2014, Tilastokeskus.
http://tilastokeskus.fi/tup/hyvinvointikatsaus/hyka_2014_03.html. Luettu 5.6.2016.

LIITTEET

LIITE 1. Teemahaastattelurunko opiskelijat

1. AIHEALUE: MONITIETEINEN TYÖELÄMÄPROJEKTI

- Syyt osallistua kurssille
 - työelämälähtöisyyden vaikutus
 - odotukset kurssista
- Projektissa toimiminen
 - haastavaa/antoisaa/opettavasta
- Tiimin merkitys
 - monitieteisyys
(vahvuudet/haasteet/mahdolliset tiedekuntien väliset erot)
 - oma ja tiimin oppiminen
- Yhteistyö asiakkaan kanssa
- Kehitettävää?

2. AIHEALUE: ASiantuntijuus JA TYÖELÄMÄTAIDOT

- Oman osaamisen rakentuminen yliopisto-opinnoissa
(akateemiset ja tieteellisen ajattelun taidot, teoreettisen ja käytännön tiedon yhdistäminen, sosiaaliset ja viestintätaidot, itsesätelytaidot, johtamis- ja verkostotaidot)
 - Tärkeimmäksi koettu osaaminen
 - Vähiten tärkeäksi koettu osaaminen
 - Osaaminen, jota olisi haluttu/tarvittu enemmän
- käsitykset opinnoissa hankitun osaamisen riittävydestä työelämässä

3. AIHEALUE: KURSSIN MERKITYS OMAAN ASiantuntijuuden RAKENTAMISESSA

- Projektikurssin tuottama osaaminen
 - projektityötaidot
(tavoitteiden asettaminen, asiakaslähtöinen suunnittelu ja toiminta, organisointi, resurssointi, tavoitteiden mukauttaminen, tutkimus- ja analysointitaidot, luovuus)
 - vuorovaikutustaidot
(ihmissuhdetaidot, yhteistyö- ja neuvottelutaidot, tiimityöskentelytaidot ja asiantuntijuuden jakaminen)
 - itsensä johtamiseen liittyvät taidot
(itseohjautuvuus, reflektointitaidot)
- Oman osaamisen hyödyntäminen projektin aikana
- Asiantuntijatiiminä toiminen
- Kokemus omasta asiantuntijuudesta kurssin jälkeen (ammattillinen identiteetti)

LIITE 2. Teemahaastattelurunko asiakkaat

TAUSTATIEDOT:

- nimi
- koulutus
- työtehtävä ja asema työyhteisössä

1. AIHEALUE: MUUTTUVA TYÖELÄMÄ JA SEN VAATIMAT TYÖELÄMÄTAIDOT

- Työelämän asettamat vaatimukset
 - Työelämässä vaadittavat taidot
(akateemiset ja tieteellisen ajattelun taidot, teoreettisen ja käytännön tiedon yhdistäminen, sosiaaliset ja viestintätaidot, itsesäätytaidot, johtamis- ja verkostotaidot)
 - tärkeää/ei niin tärkeää
- Käsitukset opinnoissa hankitun osaamisen riittävydestä työelämässä
- Työelämälähtöisyyden merkitys yliopisto-opinnoissa

2. AIHEALUE: YHTEISTYÖ OPISKELIJATIIMIEN KANSSA

- Syyt osallistua Monitieteiseen työelämäprojektiin
- Odotukset
- Haastavaa/antoisaa/yllättävää
- Kehitettävää?
- Projektin aikana syntyneen tuotoksen tarpeellisuus ja merkitys
 - heti kurssin päätyttyä
 - pitkällä aikavälillä

3. AIHEALUE: OPISKELIJOIDEN TYÖELÄMÄTAIDOT/VALMIUDET

- Opiskelijatiimien asiantuntijuus
 - tavoitteisiin vastaaminen
 - asiantuntijatiiminä toiminen
 - osaaminen, jota olisi tarvittu enemmän
- Projektin aikana hankittu asiantuntijuus
 - projektityötaidot
(tavoitteiden asettaminen, asiakaslähtöinen suunnittelu ja toiminta, organisointi, resurssointi, tavoitteiden mukauttaminen, tutkimus- ja analysointitaidot, luovuus)
 - vuorovaikutustaidot
(ihmissuhdetaidot, yhteistyö- ja neuvottelutaidot, tiimityöskentelytaidot ja asiantuntijuuden jakaminen)
 - itsensä johtamiseen liittyvät taidot
(itseohjautuvuus, reflektointitaidot)

LIITE 3. Taustatietolomake opiskelijat

TAUSTATIETOLOMAKE

Kaikki kerätty materiaali on täysin luottamuksellista, eikä tiimisi nimi tai henkilöllisyytesi paljastu missään vaiheessa. Raportista poistetaan kaikki sellainen, mistä henkilö tai tiimi on mahdollista tunnistaa. Aineistoa käytetään ainoastaan tutkimustarkoituksiin.

Perustiedot

- **sukupuoli**
 - a. mies
 - b. nainen

- **syntymävuosi**

Opintojen vaihe

- **opintojen aloitusvuosi**

- **arvioitu valmistumisaika**

- **pääaine**

- **sivuaineet**

- **opintokokonaisuudet, jotka suunnittelet vielä tekeväsi**

LIITE 4. Esimerkki analyysin luokittelusta

alkuperäisilmaus	pelkistetty ilmaus	alaluokka	yläluokka	yhdistetty luokka
<p>Ja ehkä just se että niinku että piti miettiä muittenki näkökulmasta sitä asiaa, toki se on aina tiimityössä ottaa muittenki näkökulmat huomioon.. Tässä vielä muitten tieteenalojen edustajia yhdessä nii ehkä silleen kaikki pysty tuomaan sitä omaa tietämystä siihen ja niinku perustelevaan niitä juttuja. Ehkä silleen se just rikastutti sitä. (T4M)</p> <p>Mun mielestä ihan aidosti moniammatillisuutta, et meillä ainakaan ei ihan kauheesti oo muitten laitosten kanssa yhteistyötä, niin se on vähän sellasta omissa kuplassa olemista. Et puhutaan samoja asioita ja osataan ja tiedetään samoja asioita. Et kun tehhään sit ihan eri näkökulmista kattavien tyyppien kaa, niin se oli kyllä silleen antosaa (T24)</p> <p>Joo, kyllä kaikki on mun mielestä hyviä kirjottajia, kun on monta vuotta opiskellu, niin tuntuu, et tulee sellanen tietty täydellisyyden halu, et kaikki pitäsi olla sillä parhaalla mahdollisella tavalla tehty. Et yritin vähän päästä siitä, et kaiken pitäis olla just mun mielen mukaan tehty. Et kaikkien kädenjälki saa näkyä siinä. (T1K)</p> <p>Itellä on se et tiimille on kuitenkin aina vastuussa just projektissa, et se on luonnollista et kyllä me hoidetaan mitä on sovittu, ei se sen kummempaa vaadi, tietysti se on se et miten organisoi oman ajankäytön, mikä on taas jokaisen oma asia että miten sen hoitaa, kuhan ne hommat hoitaa. (T4R)</p> <p>Mut niinku oppimisella, niin ne kommunikaation haasteet, et ne niinku vaikuttaa ihan kaikkeen. Heijastuu ihan joka ihmiseen ja juttuun, siihen mielialaan, siihen tekemiseen, asiakkaaseen... ihan oikeesti kaikkeen. Et se oli niinku iso asia huomata. Et ajemmin on tottunu et se oma osa-alue, oma osa-alue on niin erillisempi, et sen pystyy kyllä hoitamaan kunnialla loppuun, mutta kun oli niin pieni tiimi ja kaikki oli kaikkien kanssa tekemisissä, niin se vaikutti kyllä ihan kaikkeen. Et kun kommunikaatio ei pelaa, niin se tuntuu, et on aika silleen raskasta. (T23)</p> <p>Et no kyllähän sitä aikuisena ihmisenä osaa tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa, mut vähän sellaisella HC-tasolla, et kun pitää saada se homma oikeesti onnistuu. Et kyllähän se itelläkin, niin ei se aina ollu kauheen helppoo, et aaa, hirveen helppoo tehdä kaikki hommat, eikä meillä mun mielestä ees ollu mitään erimielisyyksiä ikinä. Murta kun on erilaiset tavat tehdä asioita, niin kyllähän siinä välillä keskusteltiin, et miten tää nyt kannattais tehdä. --Nii kyllä se sellaisen kultaisen keskittien hakeminen. (T3M)</p>	<p>monitieteisessä tiimissä tuli esille erilaisia näkökulmia, jotka rikastuttivat</p> <p>hyödyllinen kokemus monitieteisessä tiimissä työskentelystä vaihtelua opiskelulle</p> <p>liiasta täydellisyyden tavoittelusta pois pääseminen, kaikkien kädenjälki esiin</p> <p>yhteiset pelisäännöt ja muihin luottaminen tärkeää</p> <p>kommunikaatiohaasteet vaikuttavat koko projektiin ja tiimin toimintaan ja tekee siitä raskaampaa</p> <p>erilaisten työskentelytapojen ja vuorovaikutustyylien kohtaaminen ja niistä keskustelu yhteisten toimintatapojen löytämiseksi</p>	<p>monitieteisyyden kautta erilaisia näkökulmia</p> <p>monitieteisyys työelämässä</p> <p>erilaisten tyylien ja tapojen hyväksyminen</p> <p>muihin luottaminen</p> <p>vuorovaikutuksen ja työskentelytapojen haasteet</p> <p>vuorovaikutuksen ja työskentelytapojen haasteet</p>	<p>monitieteinen yhteistyö</p> <p>monitieteinen yhteistyö</p> <p>tiimityötaidot</p> <p>tiimityötaidot</p> <p>tiimityötaidot</p>	<p>monitieteinen tiimityöskentely</p> <p>monitieteinen tiimityöskentely</p> <p>monitieteinen tiimityöskentely</p> <p>monitieteinen tiimityöskentely</p> <p>monitieteinen tiimityöskentely</p> <p>monitieteinen tiimityöskentely</p>