

Lapin yliopiston kasvatustieteiden maisterivaiheen opiskelijoiden käsityksiä työtulevaisuudesta

Pro gradu -tutkielma

Kristiina Taipale

Kasvatustieteiden tiedekunta, aikuiskasvatustiede

Ohjaaja: Kirsti Lempiäinen

Lapin yliopisto

Kevät 2024

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Lapin yliopiston kasvatusalan maisterivaiheen opiskelijoiden käsityksiä työtulevaisuudesta

Tekijä: Kristiina Taipale

Koulutusohjelma/oppiaine: Aikuiskasvatustiede

Työn laji: Pro gradu työ Laudaturtyö Lisensiaatintyö

Sivumäärä, liitteiden lukumäärä: 60+3

Vuosi: 2024

Tiivistelmä:

Tässä fenomenografisessa tutkimuksessa tarkastellaan Lapin yliopiston kasvatusalan maisterivaiheen opiskelijoiden käsityksiä työtulevaisuudesta. Tutkimuksessa selvitetään myös minkälaiseksi opiskelijat mieltävät kasvatustieteellisen asiantuntijuuden, ja mikä on tutkinnon rooli tämän sekä työtulevaisuuden taustalla. Tutkimuksen kohderyhmänä oli kuusi Lapin yliopiston kasvatusalan maisterivaiheen opiskelijaa, joilla oli pääaineena yleinen kasvatustiede tai aikuiskasvatustiede. Tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoidulla haastattelulla ja aineisto analysoitiin fenomenografisella analyysillä

Tulosten mukaan kasvatusalan maisterivaiheen opiskelijoilla on pääasiassa myönteisiä odotuksia ja käsityksiä työtulevaisuutta kohtaan. Työelämään siirrytään uteliain ja odottavaisin mielin. Tutkinnon nähdään mahdollistavan laajan työkentän sekä monipuolisen ja vaihtelevan uran. Jatkuvan oppimisen nähdään olevan vahvasti läsnä työtulevaisuudessa. Asiantuntijuuden määrittely koettiin haasteelliseksi. Asiantuntijuuden nähtiin olevan sellainen asia, joka kehittyy vasta työelämässä erilaisen kokemuksen ja osaamisen myötä. Tutkinnosta koetaan saavan hyvä pohja, jolla lähteä kehittämään omaa asiantuntijuuttaan työelämässä.

Kokemukset kasvatusalan tutkinnosta olivat ristiriitaisia. Vaikka opiskelijat kokevat olevansa oikealla alalla ja erityisesti sivuaineopinnot olivat tuntuneet mielisiltä ja hyödyllisiltä, samalla nousi esiin kokemuksia, siitä ettei tutkinto tarjoa tarpeeksi työelämälähtöisyyttä ja tutkinto jää hyvin abstraktiksi. Opetuksen sisällöt kaipaavat enemmän työelämälähtöisyyttä ja opiskelijat näkevät tarvetta myös toisella harjoittelulle.

Avainsanat: Työtulevaisuus, asiantuntijuus, kasvatusalan koulutus, fenomenografinen tutkimus

Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän omia henkilötietoja

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	4
2. KASVATUSTIETEEN OPINNOT JA KASVATUSTIETEILIJÄT TYÖELÄMÄSSÄ.....	7
2.1 Mitä on kasvatustiede?	7
2.2 Kasvatusalan opinnot Lapin yliopistossa.....	8
2.3 Kasvatustieteilijän osaaminen ja työllistyminen.....	10
3. ASIANTUNTIJUUS MUUTTUVASSA TYÖELÄMÄSSÄ	13
3.1 Mitä on asiantuntijuus?.....	13
3.2 Asiantuntijatieto	14
3.3 Asiantuntijuuden kolme näkökulmaa	15
3.4 Asiantuntijatyö muuttuvassa työelämässä	17
3.5 Jatkuva oppiminen asiantuntijatyössä.....	19
4. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	21
4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	21
4.2 Metodologiset ratkaisut	22
4.3 Aineiston kerääminen.....	22
4.4 Fenomenografinen analyysi.....	24
4.5 Analyysin kulku	26
5. TUTKIMUKSEN TULOKSET	31
5.1 Opiskelijoiden käsityksiä työtulevaisuudesta	31
5.2 Asiantuntijuuden kehittyminen.....	36
5.3 Ristiriitaiset käsitykset opinnoista	38
6. LOPUKSI	44
6.1 Tulosten tarkastelua ja johtopäätökset.....	44
6.2 Eettisyys, luotettavuus ja tutkimusprosessin arviointi.....	47
6.3 Pohdinta ja jatkotutkimusaiheet.....	50
LÄHTEET	53
LIITTEET	61

1. JOHDANTO

Yliopisto-opintojen tarkoituksena on tuottaa työelämään yksilöitä, joilla olisi mahdollisuudet kehittyä työkokemuksen lisääntyttyä omien alojensa asiantuntijoiksi. Yliopisto-opintoja pidetään yleisesti hyvin teoriapainotteisina ja kasvatustiede on yksi teoreettisena pidetty oppiaine. Kasvatustiede on hyvin laaja tutkimusalue, mikä näkyy hyvin kasvatustieteen eri oppiaineissa ja yliopistotutkinnoissa. Meillä kasvatustieteen opiskelijoilla on vapaus valita itsellemme mieluisia kursseja ja sivuaineita sekä rakentaa tämän kautta omannäköinen ja itseämme inspiroiva tutkinto. Valmistuminen yliopistosta ei ole luonnollisesti automaattinen tae asiantuntijuudelle. Valmistumisen jälkeen jokainen lähtee omalla tavallaan etsimään ja kehittämään omaa asiantuntijuuttaan sekä urapolkuaan erilaisissa työkokemuksissa. Työelämään siirtyminen voi tapahtua monen eri tekijän ja jopa sattuman kautta. Harjoittelupaikka voi mahdollistaa jollekin pidemmän työsuhteen, osalla verkostoituminen ja suhteet voivat edistää työllistymistä, joku ehkä jatkaa opiskelua vielä valmistumisensa jälkeen ja jollekin työllistyminen voi osoittautua hyvinkin haastavaksi ja viedä aikaa. Vaikka kasvatustieteilijöillä on laaja-alaiset valmiudet monenlaisiin asiantuntijatehtäviin, oman haasteensa tähän tuo se, ettei kasvatustieteilijät valmistu mihinkään tiettyyn ammattiin. Kasvatusalan opiskelijat valmistuvat generalistialalta, mikä tarkoittaa sitä, etteivät opiskelijat saa suoraan tiettyä ammattinimikettä (Rouhelo & Rautakilpi 2005, 37). Generalistialat antavat ennemminkin yleisiä akateemisia valmiuksia (Rouhelo & Rautakilpi 2005, 46). Mäkisen (2004) tutkimuksen mukaan professioaloilla opiskelevien oli huomattavasti helpompi sanallistaa tulevaisuuden työtehtäviin liittyviä haaveita, kuin generalistialoilla opiskelevien.

Tässä Pro gradu -tutkielmassa tutkitaan, millaisena työelämään siirtyvät Lapin yliopiston kasvatusalan maisterivaiheen opiskelijat näkevät työtulevaisuutensa ja asiantuntijuutensa. Työtulevaisuuden ja asiantuntijuuden taustalla on kasvatusalan koulutus ja pyrin selvittämään myös sitä, millaisia käsityksiä kasvatusalan opiskelijoilla on tutkinnostaan. Kyseessä on laadullinen, fenomenografinen tutkimus. Fenomenografinen tutkimus keskittyy ihmisten erilasten käsitysten kuvailuun, analysointiin sekä niissä ilmenevien erojen ymmärtämiseen (Niikko 2003, 46).

Aineistonkeruunmenetelmänä on puolistrukturoitu haastattelu. Tutkimuksen kohderyhmänä on Lapin yliopiston kasvatustieteiden maisterivaiheen opiskelijat, joilla on pääaineena joko yleinen kasvatustiede, aikuiskasvatustiede tai mediakasvatustiede.

Tutkimuksen taustalla on omat sekä opiskelutovereiden kanssa jaetut huolet siitä, saammeko valmistumisemme jälkeen töitä, mitä kaikkea osaamisemme pitää sisällään ja saammeko tuoda osaamisemme esiin mahdollisille työnantajille. Vuoden 2018 uraseuranraportin mukaan, joka kolmas yliopistosta valmistunut koki, ettei koulutus tarjonnut riittäviä valmiuksia työelämään (Brauer, Pajarre, Nikander, Häkkinen & Kettunen 2020, 10). Generalistialan opiskelijana pohtii paljon tulevaa työnhakua ja sen kovaa kilpailua. Samaan aikaan työelämää ravistuttelee suuret muutokset, jotka ovat nousseet otsikoihin mediassa (STT 2023). Näiden taustalla on muun muassa globalisaatio ja teknologinen kehitys. Ne heijastuvat oleellisesti kasvatustieteiden maistereihin, jotka ovat astumassa työelämään. Nämä muutokset edellyttävät sopeutumista ja uudenlaista osaamista. Muutokset heijastuvat myös korkeakoulutukseen, jossa tulisi edistää korkeakoulutuksen ja työelämän välistä yhteistyötä, sen kehittämistä sekä vahvistaa jatkuvan oppimisen kulttuuria (Brauer ym. 2020, 9). Samalla kun työelämä muuttuu, on tutkintojenkin kyettävä muuttumaan ja uudistumaan.

Pro gradu -tutkielmia, jotka käsittelevät kasvatustieteiden opiskelijoiden kokemuksia tulevasta työurastaan, on tehty aiemminkin Lapin yliopistossa. Susanna Särkelä (2021) kuvasi Pro gradu -tutkielmassaan sitä, millaisia näkemyksiä Lapin yliopiston kasvatustieteiden maisterivaiheen opiskelijoilla on tulevasta työurastaan. Tutkimustuloksista käy ilmi, että osa kasvatustieteiden opiskelijoista on luottavaisia ja tuleva työelämä näyttäytyy myönteisenä, kun taas osa kokee odottavan asenteen lisäksi epävarmuutta työelämävalmiuksiinsa nähden. Tutkielman keskeinen johtopäätös on, että opiskelijoiden oma aktiivisuus opinnoissa, työelämään siirtymisessä ja uran luomisessa on keskeisessä roolissa siinä, millaiseksi oma näkemys tulevasta työurasta muotoutuu, huomioiden myös uskon omiin mahdollisuuksiin ja osaamiseen. (Särkelä 2021, 3.) Myös Hanna Vaattovaara tutki Pro Gradu -tutkielmassaan ”*Mihin mie meen ja mitä mie teen?*” (2015) työtulevaisuuden näyttäytymistä kasvatustieteiden kandidaateille. Tutkimuksessa tarkastellaan sitä, miten opinnot ja työkokemus ovat tukeneet kasvatustieteiden generalistien työuran kehittymistä ja minkälainen käsitys opiskelijoilla on omasta osaamisestaan ja asiantuntijuudesta työelämää varten. Tutkimus osoitti, että kasvatustieteiden tutkinto koettiin yleissivistävänä tutkintona,

joka mahdollistaa hakeutumisen monenlaisiin työtehtäviin sekä kasvatustieteilijöillä oli voimakas kehittymishalu ja hyviä geneerisiä valmiuksia. Vaikka kasvatusalan koulutukselta kaivattiin käytännönläheisyyttä, tutkinnon ajateltiin kuitenkin antavan hyvän perustan asiantuntijuuden kehittymiselle. (Vaattovaara 2015, 2.)

Tämä tutkielma tarjoaa ensinnäkin tietoa siitä, mitä kaikkea kasvatustieteen opinnot pitävät sisällään. Oma kokemus on lähinnä se, että ihmiset mieltävät kasvatustieteet pelkästään luokanopettajakoulutukseksi. Niissä tilanteissa, kun olen kertonut ulkopuoliselle mitä opiskelen, oletus on aina se, että valmistun luokanopettajaksi. Kun näin ei olekaan ja tuon ilmi mitä kaikkea tutkinto pitää sisällään, moni tunnustaa, ettei ole koskaan kuullut tällaisesta tutkinnosta. Toiseksi tutkielma tarjoaa hyödyllistä tietoa kasvatusalan opiskelijoille tai niille, joita kiinnostaisi hakeutua opiskelemaan kasvatustieteitä, mihin tutkinto valmistaa ja millaiseksi alan opiskelijat mieltävät tutkinnon.

Tutkimus lähtee liikkeelle teoreettisesta viitekehystä, jossa avaan ensiksi mitä kasvatustieteen opinnot pitävät sisällään, millaista kasvatustieteilijän osaaminen on ja mihin työtehtäviin he työllistyvät. Tämän lisäksi määrittelen asiantuntijuuden käsitteen ja kuvaan työelämän muutoksia ja jatkuvaa oppimista. Luvussa neljä esittelen tutkimusongelman, tutkimuskysymykset sekä tutkimuksen toteutukseen liittyviä valintoja. Luvussa viisi esittelen tutkimuksen tulokset. Viimeisessä luvussa vedän tutkimuksen tulokset yhteen, kuvaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä sekä arvioin tutkimusprosessia. Lopuksi pohdin tuloksia ja jatkotutkimusaiheita.

2. KASVATUSTIETEEN OPINNOT JA KASVATUSTIETEILIJÄT TYÖELÄMÄSSÄ

2.1 Mitä on kasvatustiede?

Tämä tutkimus keskittyy Lapin yliopiston kasvatustieteen opiskelijoihin, joten on tarpeellista ensiksi perehtyä siihen, mitä kasvatustiede on. Tämän jälkeen esittelen, millaista osaamista kasvatustieteilijöillä on ja minkälaisissa työtehtävissä he voivat valmistumisensa jälkeen työskennellä.

Kasvatustiede on tiedettä, jonka tutkimuskohteina ovat oppiminen, opetus, sivistys ja kasvatustiede (Jakku-Sihvonen 2005, 126). Ei ole yksiselitteistä ymmärrystä siitä, miten kasvatustieteen tutkimuskohde, tiedeluonne ja tarkoitus ymmärretään, vaan tähän vaikuttavat erilaiset tiedekäsitykset sekä erilaiset kasvatuskäsitykset (Hämäläinen & Nivala 2008, 13–14). Tästä syystä kasvatustieteestä voidaankin piirtää hyvin moni-ilmeinen kuva. Tätä moni-ilmeisyyttä vahvistaa myös se, että kasvatustiede toimintana toteutuu keskellä inhimillisen olemassaolon monimuotoisuutta, joten tutkimuksessa tulee kohdata koko elämän kirjo ja ihmisen moniaisuus. (Hämäläinen & Nivala 2008, 14.)

Kasvatustiede nähdään yksilöä ja yhteiskuntaa koskevana monimutkaisena inhimillisenä toimintana, joka on luonteeltaan kehittävä, uusintavaa tai uudistavaa. Kasvatustiede on luonteeltaan monitieteistä ja sen tutkimuskenttä on laaja, joka näkyy myös kasvatustieteen eri oppiaineissa sekä yliopistotutkinnoissa. (Jakku-Sihvonen 2005, 126.) Tämän kasvatustieteen tutkimus- ja soveltamisalueen laajuuden vuoksi tieteenalalla on useita jäsenyyksiä, jotka voivat olla luonteeltaan ammatti-, konteksti-, aine ja väestöryhmä- tai teemaperusteisia. Väestöperustaisella tarkoitetaan esimerkiksi varhaiskasvatustieteen koulutusta (Jakku-Sihvonen 2005, 128). Kasvatustiede sijoittuu ihmistieteiden joukkoon itsenäisenä tieteenalanaan, pedagogisen ihmistyön

tieteenä, mutta samaan aikaan sillä on paljon kosketuspintaa myös muihin ihmistä tutkiviin tieteenaloihin, mikä näkyy sen sisäisessä rakenteessa (Hämäläinen & Nivala 2008, 14). Sen nähdään sijoittuvan yhteiskuntatieteiden ja humanististen tieteiden välimaastoon (Rinne, Kivirauma & Hirsjärvi 2015, Luku 3.2).

Suomalaisen kasvatustieteen juuret ovat saksalaisessa pedagogiikassa, mistä syystä didaktiikan rooli on ollut vahva opetuksessa ja tutkimuksessa. Kasvatustiedettä opetetaan Suomessa nykyisin kahdeksassa eri yliopistossa sekä myös laajasti avoimen yliopiston opetuksena: Helsingin yliopisto, Itä-Suomen yliopisto, Jyväskylän yliopisto, Lapin yliopisto, Tampereen yliopisto, Turun yliopisto, Åbo Akademi ja Oulun yliopisto (Opintopolku.fi). Myös kansainvälisyys on vahvasti mukana kasvatustieteissä, joka juontaa juurensa opetuksessa ja tutkimuksessa näkyvään angloamerikkalaiseen keskusteluun. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että kasvatustieteellisten aikakauslehtien valtakieli on englanti sekä Yhdysvalloissa tehdyn tutkimuksen asema on vahva. (Jakku-Sihvonen 2005, 126.) Kasvatustieteistä voidaan erottaa kolme melko itsellistä kasvatusta tutkivaa tiedettä: yleinen kasvatustiede, aikuiskasvatustiede ja erityispedagogiikka (Rinne ym. 2015, Luku 4.1).

2.2 Kasvatusalan opinnot Lapin yliopistossa

Kasvatustieteet pitävät sisällään monia eri pääaineita, jotka vaihtelevat yliopistoittain, jokainen yliopisto on myös muotoillut koulutusohjelmansa eri nimellä (SKOL). Lapin yliopistossa kasvatusalan kandidaatti- ja maisteriohjelmassa pääainevaihtoehdot ovat kasvatustiede, aikuiskasvatustiede ja mediakasvatus. Opiskelija valitsee pääaineen ensimmäisen lukuvuoden keväällä. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2012–2024, 5). Sivuainevaihtoehtoina on muun muassa erityispedagogiikka, sukupuolentutkimus, kasvatopsykologia ja globaalikasvatus. Opiskelijoilla on myös mahdollisuus suorittaa sivuaineopintoja muissa Lapin yliopiston tiedekunnissa ja yksiköissä, Lapin ammattikorkeakoulussa tai muissa korkeakouluissa. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2021–2024, 5.) Koulutuksessa perehdytään monesta eri näkökulmasta erilaisiin kasvatukseen ja koulutuksen ilmiöihin. (Kasvatusalan koulutus). Kasvatusalan opiskelijoilla on myös mahdollisuus sisällyttää maisterin tutkintoon opettajan pedagogisen kelpoisuuden antavat opettajan pedagogiset opinnot, joihin on erillinen valinta. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2021–2024, 20).

Kasvatustieteen pääaineopinnot antavat valmiudet erilaisten koulutusorganisaatioiden tutkimus-, suunnittelu- ja johtotehtäviin sekä julkisella että yksityisellä sektorilla (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2021–2024, 20). Opinnoissa tarkastellaan yksilöllisellä tasolla eri taustoista tulevien lasten ja nuorten hyvinvoinnin edellytyksiä sekä kasvatuksellista tukea. Instituutioiden tasolla perehdytään puolestaan koulutusorganisaatioiden kehittämiseen huomioiden tasa-arvo ja yhdenvertaisuus. Yhteiskunnallinen, globaali taso tarkastelee kestävän koulutuksen kehittämisessä ja tarjoaa valmiuksia toimia monimuotoisissa, kansainvälisissä ympäristöissä. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2012–2024, 20.) Aikuiskasvatuksessa keskiössä ovat työelämän koulutuksen, työssä oppimisen ja johtamisen kysymykset. Opinnoissa syvennyttään kasvatuksen ja koulutuksen yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen kytkentään sekä pohditaan koulutuksen ja sukupuolen problematiikkaa. Mediakasvatus sisältää kolme toisiaan täydentävää teemaa: 1) media opetuksessa ja oppimisessa, 2) media yhteiskunnassa sekä 3) media ja psykososiaalinen hyvinvointi.

Kasvatustieteen opintoihin kuuluu opintojen loppuvaiheessa suoritettava korkeakouluharjoittelu (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2012–2024, 22). Harjoittelun kesto on yliopistokohtainen. Työnantajat tarjoavat myös eripituisia harjoittelujaksoja, kesto voi vaihdella kahdesta kuukaudesta puolen vuoden mittaiseksi. Harjoittelun voi suorittaa esimerkiksi kasvatusalan tutkimuksen, hallinnon, suunnittelun tai projektityöskentelyn työtehtävien parissa (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2012–2024, 22). Harjoittelu tarjoaa muun muassa mahdollisuuden tutustua erilaisiin työkuultuureihin sekä verkostoitumiseen. Lisäksi se tehostaa urasuunnittelua, lisää itseluottamusta ja edistää työllistymistä valmistumisen jälkeen. (Peteri 2023.) Harjoittelu lisää tutkinnon työelämälähtöisyyttä. Tuonosen ym. (2019) tutkimuksen mukaan tutkintotytytyväisyys oli positiivisesti yhteydessä työelämävalmiuksien kehittymisen kokemuksin. Osalla on mahdollisuus jatkaa työskentelyä harjoittelupaikassaan harjoittelujakson jälkeen ja se voi mahdollistaa jopa pidempiaikaisen työpaikan. Monet tutkimukset ovat osoittaneet, että harjoittelujakso ja sen avulla luodut suhteet koetaan työllistymisen kannalta hyvin tärkeiksi (Ahola 2004, 28; Honkanen & Ahola 2003; Mäkinen 2004).

2.3 Kasvatustieteilijän osaaminen ja työllistyminen

Kasvatusalan opiskelijat valmistuvat generalistialalta, mikä tarkoittaa sitä, etteivät opiskelijat valmistu mihinkään tiettyyn ammattiin (Rouhelo & Rautakilpi 2005, 37). Tyypillisiä generalistien aloja ovat perinteiset humanistiset ja yhteiskuntatieteelliset alat. (Rouhelo & Rautakilpi 2005, 46.) Tutkinto mahdollistaa kuitenkin työskentelyn hyvin moninaisissa tehtävissä ja opiskelija pystyy itse vaikuttamaan siihen jo opiskeluaikana, mihin haluaa mahdollisesti suuntautua tai erikoistua esimerkiksi sivuainevalinnoillaan. Sivuainevalinnat auttavat suuntaamaan kiinnostuksen kohteita ja ovat tärkeässä roolissa työelämäorientaation kehittymisen kannalta. (Mäkinen 2004.) Kasvatustieteen opiskelija opiskelee ja tutkii monipuolisesti kasvatustieteiden ilmiöitä, jotka voivat olla sosiaalisia, psykologisia, historiallisia sekä poliittisia (SKOL).

Yliopistosta valmistuttuaan yksilö on kerryttänyt akateemista asiantuntijuutta (Jakku-Sihvonen 2005, 130–131). Akateemisella asiantuntijuudella tarkoitetaan kykyä soveltaa tieteellistä tietoa käytännön tilanteissa sekä taitoa muodostaa ongelmista tutkimuksen kohteita. Se pohjautuu yliopistosta saatuun tutkimusperustaiseen opetukseen ja akateeminen asiantuntijuus edellyttääkin monipuolista opetusta. Koulutus sisältää faktatietoa, käsitteellisiä malleja sekä tutkimusmenetelmäopintoja. Opiskelijoiden tulee kyetä refleктоimaan opittuja asioita eri yhteyksissä, esimerkiksi oppimispäiväkirjassa tai kirjallisuudessa. (Jakku-Sihvonen 2005, 131.) On kuitenkin selvää, että asiantuntijuutta ei kehity ilman kiinteää sisällöllistä yhteyttä niihin käytännön työtehtäviin ja toimintaympäristöihin, joissa kasvatustieteilijät tulevat työskentelemään (Siljander 2005, 159). Asiantuntijuus kehittyy työelämässä eri tahtiin. Kasvatusala on hyvin laaja, jonka vuoksi tuskin kukaan kykenee hallitsemaan tätä täydellisesti. (Jakku-Sihvonen 2005, 141.) Seuraavassa luvussa perehdytään tarkemmin asiantuntijuuden määrittelyyn ja muodostumiseen.

Kasvatusalan asiantuntijalta edellytetään substanssiedon hallintaa sekä yleiskvalifikaatioita (Jakku-Sihvonen 2005, 138). Substanssitieto rakentuu muun muassa sivistyksen, koulutuksen, opetuksen, kasvatuksen, opettamisen ja oppimisen teemoista. Tämän lisäksi Jakku-Sihvonen (2005, 138) nostaa esille, että substanssiedon ja yleisten akateemisten yleiskvalifikaatioiden lisäksi kasvatustieteilijöille on tärkeää muun muassa alaspesifit yleiskvalifikaatiot. Näillä tarkoitetaan esimerkiksi vuorovaikutustaitoja, itsetuntemusta sekä ammattietiikkaa (Jakku-Sihvonen 2005, 138–139).

Työelämän kenttä, jonne kasvatustieteilijät työllistyvät on, laaja ja se pitää sisällään kaikki sektorit. Ammattijärjestö Specia ry on koonnut raportin *Kasvatustieteilijät työelämässä*, joka tarjoaa tietoa kasvatustieteilijöiden työelämään sijoittumisesta, palkkauksesta sekä osaamisen kehittamisestä opiskeluaikana. Raportin mukaan vuonna 2021 kasvatustieteistä valmistuneista työllistyneitä 1. vuoden jälkeen oli 78 %. Keskeisimmät työtehtävät sijoittuvat hallinto-, suunnittelu ja kehittämistehtäviin sekä opetus- ja koulutustehtäviin. (Specia ry, 6.) Kasvatustieteilijöiden yleisimpiä ammattinimikkeitä ovat muun muassa asiantuntija, kouluttaja, hallintopäällikkö, henkilöstöjohtaja, koulutussuunnittelija, ja tutkija. Yleisimpiä työnantajia ovat puolestaan yliopistot ja ammattikorkeakoulut, Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos, kaupungit, Opetus- ja kulttuuriministeriö, järjestöt, yritykset, opetushallitus ja työterveyslaitos. Voidaan siis todeta, että työnimikkeitä ja työnantajia löytyy rutkasti kasvatustieteilijöille. (Specia ry, 7.)

Kasvatustieteilijä voi lähteä tavoittelemaan myös kansainvälistä uraa. Kansainvälistymisen voi aloittaa jo opiskeluaikoina. Opiskelijoilla on mahdollisuus esimerkiksi lähteä vaihtoon tai suorittaa tutkintoon kuuluva harjoittelu ulkomailla (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2012–2024, 9). Tutkintoon voi myös valita ja sisällyttää sellaisia kursseja, jotka tukevat jollakin tavalla kansainvälistymistä. Kansainvälistyä voi vapaa-ajallakin esimerkiksi matkustuksen, harrastusten, vertaistyhmiä tai vapaaehtoistyön kautta.

Valtioneuvoston sivuilla on raportti tutkimuksesta, jossa on analysoitu koulutusalan asiantuntijoiden sijoittumista kansainvälisissä organisaatioissa ja heidän mahdollisuuksiaan vaikuttaa kehitysyhteistyöhön (Santos ym. 2022). Raportista käy ilmi, että nuoria asiantuntijoita kiinnostaa yhä vähemmän kansainvälistyminen, mikä on yllättävä tulos, sillä kasvatustieteiden asiantuntijoille olisi varmasti kysyntää ja ulkomaille lähteminen voidaan nähdä hyvin houkuttelevana ja tavoiteltavana asiana. (Santos ym. 2022). Raportti on julkaistu vuonna 2022 eli se on suhteellisen tuore. Koronatilanne sekä yleisesti levoton maailmantilanne voivat olla sellaisia tekijöitä, jotka näkyvät raportissa ja vaikuttavat siihen, ettei ulkomaille lähteminen houkuta. On toivottavaa, että tulokset eivät pysy tulevaisuudessa samanlaisina ja koulutusalan asiantuntijoita kiinnostaa kansainvälistyminen sekä heitä myös kannustetaan siihen.

Vuonna 2018 työelämä- ja rekrytointipalveluiden teettämän uraseurantatutkimuksen mukaan vuonna 2013 Lapin yliopistosta valmistuneiden kasvatustieteiden maistereista noin 80 prosenttia toimii opetus- tai kasvatustyössä (Perä & Peteri 2019, 7). Kasvatustieteiden maistereiden muita työtehtäviä oli muun muassa suunnittelu-, kehitys tai hallintotehtävät, viestintä ja media-työtä sekä konsultointi ja koulutustehtäviä. Kyselyssä kartoitettiin Lapin yliopiston koulutusohjelmista valmistuneiden työttömyyskokemuksia. Vähiten työttömyyttä ilmeni hallintotieteiden ja oikeustieteiden maistereiden joukossa, kun taas eniten työttömyyttä oli kasvatustieteiden ja taiteiden maistereilla. (Perä & Peteri 2019, 10.) Työttömyyden lisäksi kyselyssä kartoitettiin myös niitä tekijöitä, mitkä vaikuttavat työllistymiseen. Vastaajat kokivat, että työllistymiseen vaikuttaa muun muassa kyky sanallistaa omaa osaamista, aiempi työkokemus, kontaktit ja verkostot, tutkinnon aineyhdistelmät sekä harjoittelut. Samassa tutkimuksessa kävi myös ilmi, että kasvatustieteen ja taiteiden maisterit olivat eniten tyytymättömiä koulutuksen tarjoamiin työelämävalmiuksiin. Tutkimuksen mukaan työelämässä tarvittaviksi taidoiksi nousi esiin muun muassa, yhteistyötaidot, itseohjautuvuus, kyky oppia uutta, viestintätaidot sekä stressinsietokyky. (Perä & Peteri 2019, 10–11.)

3. ASIANTUNTIJUUS MUUTTUVASSA TYÖELÄMÄSSÄ

3.1 Mitä on asiantuntijuus?

Asiantuntijuudelle on olemassa monenlaisia määritelmiä ja sitä voi lähestyä monesta eri näkökulmasta. Asiantuntijuutta on kaikkialla: yritykset palkkaavat erilaisia asiantuntijoita, media nostaa päivittäin esiin uusia asiantuntijoita eikä poliittisia päätöksiäkään kyetä tekemään ilman asiantuntijoita. Asiantuntijuus nähdään myös arvostettavana ja tavoiteltavana asiana. (Kirjonen 1997, 11.)

Asiantuntijan nähdään olevan erityisen taitava tai osaava jollakin tietyllä alueella (Murtonen 2004, 77). Asiantuntijuuteen liitetään usein kohteen syvälinen ja laaja ymmärrys sekä kyky ongelmanratkaisuun (Jakku-Sihvonen 2005, 131). Aluksi osaaminen on satunnaisempaa, mutta ajan ja harjoittelun myötä osaaminen vakiintuu. Asiantuntija osaa arvioida ja reflektoida omaa osaamistaan. (Palonen & Gruber 2010, 41–42.) Tyypillinen käsitys asiantuntijuudesta korostaa älykkyyttä, lahjakkuutta, koulutusta ja pitkää työkokemusta (Caley ym. 2014, 232). Tutkimus on osoittanut, että pitkäjänteisestä harjoittelusta huolimatta kaikista ihmisistä ei voi tulla asiantuntijoita. Taitavaa osaamista selittää enemmänkin omistautunut ja laadukas harjoittelu, kun yksinomaan älykkyys tai pitkä kokemus. (Palonen & Gruber 2010, 42.)

Asiantuntijuus voidaan nähdä prosessina (Tynjälä 2002, 160). Breiter ja Scardamal (1993, 82) esittävät, että niin sanotut todelliset asiantuntijat eroavat ei-kokeneista eksperteistä siinä, että heidän työskentelytapaansa voidaan kuvailla asteittain etenevänä, progressiivisena ongelmanratkaisuprosessina. Asiantuntija määrittelee siis jatkuvasti uudelleen tehtäviään ja toimintaansa. Kun jokin ongelma hänen tehtäväkentästään on ratkaistu, toiminta ei rutinoitu vaan siitä seuraa uusi ongelmanasettelu, joka tehdään entistä korkeammalla tasolla. Tällä tavoin asiantuntija toimii oman kompetenssinsa ylärajoilla ja joutuu ylittämään nämä rajat ongelmaratkaisuprosessin kuluessa. (Tynjälä 2002, 160.) Asiantuntija oppii jatkuvasti uutta ja kasvattaa asiantuntemustaan tässä prosessissa. Tämän määritelmän perusteella kaikkia pitkän työkokemuksen omaavia

ihmisiä ei voida nimittää asiantuntijoiksi. Asiantuntijuus voidaan siis ymmärtää prosessina, joka tuottaa jatkuvasti kehittyvää tietotaitoa. Tämä prosessi ei koske pelkästään yksilöitä vaan se voi olla myös tiimien, työryhmien tai laajempien työyhteisöjen ominaisuus. (Tynjälä 2002, 161.)

Kun asiantuntijuuteen liitetään jatkuva ongelmanratkaisuprosessi, työskentely omien kykyjen ylärajoilla ja itsensä ylittäminen, tullaan hyvin lähelle oppimisen käsitettä (Tynjälä 2002, 161). Progressiivisen ongelmanratkaisun prosessi on jatkuva oppimisprosessi. Asiantuntijuudessa keskeisenä asiana on siis oppiminen. Eksperttiys ei ole staattinen ominaisuus, joka on saavutettu työkokemukseen ja koulutuksen kautta, vaan se nähdään toimintatapana. Asiantuntijuus on jatkuvaa oppimista ja itsereflektiota eri tilanteissa. (Tynjälä 2002, 161.)

3.2 Asiantuntijatieto

Kun pyritään tutkimaan sitä, miten opitaan asiantuntijaksi, tarvitaan määrittelyä siitä, mikä on asiantuntijatieta (Eteläpelto 1997, 100). Asiantuntijatiedon nähdään muodostuvan kolmesta eri tiedon osa-alueesta: 1. praktisesta, 2. formaalista ja 3. metakognitiivisesta tietämyksestä. Nämä osa-alueet ovat välttämättömiä, toisiaan täydentäviä tietämyksen ja osaamisen puolia. (Eteläpelto 1997, 98.)

Praktinen tietämys on kokemuspohjaista, se on tuotettu käytännön ongelmanratkaisutilanteissa saadun kokemuksen kautta (Eteläpelto 1997, 98). Praktinen tietämys on tilannesidonnaista ja henkilökohtaista. Se syntyy omakohtaisista kokemuksista ja ilmenee parhaiten niissä tilanteissa ja toimintaympäristöissä, joissa se on hankittu. Praktinen tieto on aina luonteeltaan tunteumatiedon kaltaista. Sitä käytetään esimerkiksi kompleksisissa arviointitilanteissa, joissa yksilö joutuu yhdistämään asiakasta koskevaa tietoa oletuksiin hänen mahdollisista odotuksistaan ja tarpeistaan. (Eteläpelto 1997, 98.) Toinen osa-alue, formaali tieto nähdään vastakohtana praktiselle tiedolle. Se on perinteistä oppikirjatietoa, joka on luonteeltaan julkista, näkyvää ja helposti kommunikoivaa. (Eteläpelto 1997, 98.) Formaali tieto voidaan tuoda esille käsitteellisesti ja sitä voidaan käyttää ratkaisujen perusteluna. Formaali tieto on välttämätöntä, kun käsitellään asian todistamiseen liittyviä perusteluja. Formaalia tietoa saadaan esimerkiksi siinä tilanteessa, kun asiantuntijaa haastatellaan tai häneltä kysytään perusteluja omalle toiminnalle.

Systemaattisessa opiskelussa ja opettamisessa hyödynnetään formaalia tietämystä. Peruskoulutuksen aikana hankittu formaali tietämys toimii pohjana kokemuksen myötä hankittavalle käytännölliselle tietämykselle. (Eteläpelto 1997, 98–99.)

Kolmas osa-alue, metakognitiivinen tietämys eroaa käytännöllisestä ja formaalista tiedosta siinä, että se liittyy aina henkilön omaan toimintaan ja sen ohjaukseen (Eteläpelto 1997, 99). Se voi koskea tarkkaavaisuuden suuntaamista ja hallintaa. Itsesäätelyn onnistumisen edellytyksenä on, että henkilö on tietoinen hyödyntämistään strategioista sekä oman kapasiteettinsa, tietämyksensä ja kompetenssinsa rajoista. Metakognitiivisella tietämyksellä on keskeinen rooli asiantuntijan toiminnassa, koska sen tehtävänä on integroida ja suodattaa formaalin ja käytännöllisen tiedon käyttöä. (Eteläpelto 1997, 99.)

3.3 Asiantuntijuuden kolme näkökulmaa

Yksi tapa asiantuntijuuden ymmärtämiseen on sen määrittely se kolmeen eri pääryhmään avulla: 1) kognitiivinen, tiedonhankintaa korostava näkökulma, 2) osallistumista painottava näkökulma, joka korostaa sosiaalisuutta ja vaikuttamista ja viimeiseksi 3) tiedon luomisen näkökulma, jossa kognitiivinen ja osallistumista painottava näkökulma yhdistyvät. (Paloniemi, Rasku-Puttonen & Tynjälä 2010, 13.)

Kognitiivisessa näkökulmassa asiantuntijuuden ja oppiminen nähdään kognitiiviseksi, eli tiedollisiin toimintoihin liittyväksi ominaisuudeksi. Kognitiivisessa asiantuntijuuden tutkimuksessa on kuvattu asiantuntijoiden ja aloittelijoiden eroja sekä oltu kiinnostuneita myös asiantuntijuuden kehittymisen vaiheista (Paloniemi ym. 2010, 13–14). Tämä näkökulma olettaa asiantuntijoiden suoriutumisen perustuvan laajaan, hyvin organisoituun ja käyttökelpoiseen tietämykseen, joka auttaa ongelmanratkaisussa olennaisten tekijöiden erottamisessa epäolennaisista. Dreyfus ja Dreyfus (1986) kehittivät viisivaiheisen mallin asiantuntijuuden kehittymisestä. Malli etenee seuraavanlaisesti (Paloniemi ym. 2010 14–15):

1. Ensimmäisessä vaiheessa **aloittelija** ratkaisee ongelmia vain nojautumalla annettuihin toimintaohjeisiin ja sääntöihin.

2. Toisessa vaiheessa puhutaan **edistyneestä aloittelijasta**, joka pystyy jo jossain määrin huomioimaan tilannekohtaiset tekijät ja yhdistämään ohjeita omaan kokemukseensa.
3. Kolmannessa vaiheessa **pätevä ongelmanratkaisija** pitää mielessään tehtävän tavoitteen ja kykenee suunnittelemaan toimintansa sen mukaan. Tässä vaiheessa ei siis olla enää riippuvaisia säännöistä ja ohjeista.
4. Neljännessä vaiheessa **taitavan suorittajan** perustoiminnat ovat automatisoituneet, mikä tarkoittaa sitä, että osaa toimia aiemman kokemuksen, intuition ja hiljaisen tiedon varassa.
5. Viimeisessä vaiheessa puhutaan jo **asiantuntijasta**, joka kykenee toimimaan kypsän ja harjaantuneen ymmärryksensä sekä kokemuksensa perusteella. Tilannetekijät osataan ottaa huomioon kuhunkin tilanteeseen sopivimmalla tavalla ja asiantuntija kykenee myös intuitiivisesti ennakoimaan tulevaisuuden kehityskuluja.

Asiantuntijuuden kehittyminen noviisiudesta eksperttityteen ei ole suinkaan lineaarinen prosessi, vaan yksilön koulutus- ja työuraan liittyvä polveileva prosessi, johon työyhteisön toiminnalla ja työkuultuurilla on suuri vaikutus (Jakku-Sihvonen 2005, 131).

Edellä kuvattu kognitiivinen näkemys asiantuntijuudesta tarjoaa hyvin yksilökeskeisen ja mentalistisen kuvan asiantuntijuuden luonteesta (Hakkarainen, Lallimo & Toikka 2012, 247). Sosiaalinen näkökulma sisältää puolestaan ajatuksen siitä, ettei asiantuntijuus ole pelkästään yksilön sisäinen ominaisuus, vaan se ilmenee ja kehittyy sosiaalisessa ympäristössä ja kulttuurissa (Paloniemi ym. 2010, 16). On selvää, että asiantuntijaksi on vaikeaa tulla ilman muiden ihmisten apua ja tukea (Palonen & Gruber 2010, 42). Asiantuntijuus on sekä yksilön, yhteisön että kulttuurisen välisen vuorovaikutuksen tuote (Hakkarainen ym. 2012, 246–247). Asiantuntijuus kehittyy osallistumalla käytäntöyhteisöjen toimintaan. Nämä käytäntöyhteisöt ovat esimerkiksi tiimejä, ryhmiä tai isompia yhteisöjä, joilla on yhteiset tavoitteet, toimintatavat, normit ja väliinnot ja jotka toimivat keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Huomioitavaa on, että käytäntöyhteisöt ovat epävirallisia yhteisöjä, joilla ei ole kirjoitettuja sääntöjä, vaan niiden toimintatavat muodostuvat keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Näitä käytäntöyhteisöjä löytyy kaikkialta:

työpaikoilta, harrastuksista, yhteiskunnallisista instituutioista sekä perhe- ja ystäväpiireissä. (Paloniemi ym. 2010, 16.)

Viimeisenä, tiedon luomisen näkökulma yhdistää tiedollisen ja sosiaalisen tarkastelutavan siten, että tiedon kehittelyä tarkastellaan yhteisöllisenä. Verkostoasiantuntijuudesta puhuttaessa yhteisöllisen tiedon luomisen näkökulma asiantuntijuuteen nousee selkeästi esille. (Paloniemi ym. 18.) Nykypäivänä asiantuntijat työskentelevät yhä etenevissä määrin moniammatillisissa tiimeissä, joissa ihmisten tulee osallistua horisontaaliseen oppimiseen. Horisontaalisella oppimisella tarkoitetaan oman osaamisen suhteuttamista ja sulattamista tiimijäsentensä osaamiseen. (Hakkarainen ym. 2012, 247.) Verkoston käsite korostaa vuorovaikutuksen merkitystä, jatkuvaa tiedonvaihtoa sekä dynaamisia, muuttuvia rakenteita (Paloniemi ym. 2010, 18).

3.4 Asiantuntijatyö muuttuvassa työelämässä

Työelämässä on tapahtunut viime vuosien aikana paljon myllerrystä. Työelämä muuttuu jatkuvasti ja vaatimukset kasvavat. Työn sisältö muuttuu, työn tekemisen paikat sekä tavat tehdä töitä muuttuvat. Uusia ammatteja syntyy samaan aikaan, kun vanhoja ammatteja katoaa kokonaan. (Hakala 2018.) Ihmisiltä odotetaan moninaisempaa osaamista ja asiantuntijuutta. Samalla kun tekniikka mahdollistaa työn tekemisen ajasta ja paikasta riippumatta, työajat venyvät usein tietovaltaisessa asiantuntijatyössä normaalityöajan ulkopuolelle ja ihmisten oletetaan olevan tavoitettavissa kellon ympäri. (Anttila & Oinas 2023, 61.) Viime vuosien aikana Covid-19-pandemia on erityisesti muuttanut työelämää. Se on horjuttanut ja tuonut paljon mukanaan epävarmuutta. Myös Covid-19-pandemian myötä etätyö on tullut jäädäkseen. Etätyön mahdollistaa entistä nopeammat verkkoyhteydet, pilvipalvelut ja erilaiset etätyöhön soveltuvat sovellukset, kuten Teams ja Zoom. (Koivunen 2023, 30.)

Keskeisiä syitä työelämän muutokselle ovat talouden globalisoituminen, nopea teknologinen kehitys ja tietotuotannon syntyminen (Heiskanen 2002, 24). Kansainvälisyys on astunut kuvaan suomalaisessa työelämässä koulutustason nousun, teknologisen kehityksen, globalisaation ja työperäisen maahanmuuton vuoksi (Leppänen ym. 2013, 16). Työelämässä tapahtuvat muutokset vaikuttavat olennaisesti osaamisvaatimukseen, työllistymiseen, ammatteihin, työn teon tapoihin ja urapolkuihin (Rouhelo 2014, 13). Näiden myllerrysten myötä työelämään siirtyminen

voi herättää pelonsekaisia tunteita ja epävarmuuden siitä, osaako tuoda osaamisensa esille oikealla tavalla ja pystyykö vastaamaan näihin suuriin vaatimuksiin. Tästä syystä koen muuttuvan työelämän käsittelemisen olennaiseksi tämän tutkimuksen kannalta. On selvää, että työelämään siirtyvät yksilöt tulevat tänä päivänä kokemaan hyvin erilaisia työuria, kuin edelliset sukupolvet. Vakaiden ja pitkien työsuhteiden tilalle tulee todennäköisemmin vaihteleva työrupeamien ja projektien ketju (Haataja 2014, 5). Urapolku koostuu erilaisista työtehtävistä ja työnteon muodoista. Myös oman osaaminen päivittäminen ja alanvaihto voivat tulla vastaan jossakin uran vaiheessa. (Haataja 2014, 5.) On haastavaa listata niitä asioita, joita koulutuksen tulisi tarjota tai sitä millaista osaamista ja tietoa tarvitaan, kun vaatimukset muuttuvat ja kehittyvät ja samalla myös uutta tietoa syntyy jatkuvasti.

Asiantuntijatyö edellyttää yleensä korkeaa koulutusta, pitkää työkokemusta jatkuvaa itsensä kehittämistä sekä uuden oppimista (Alasoini 2016, 4). Asiantuntijatyötä tehdään usein hyvin monenlaisissa työympäristöissä (Julkunen ym. 2004, 64). Työelämän muutokset näkyvät luonnollisesti asiantuntijatyössä ja asettavat sille uudenlaisia haasteita sekä mahdottomia yksilöön kohdistuvia kouluttautumisen- ja oppimisvaatimuksia. Koulutuksen haastelistat sisältävät seuraavanlaisia yleisiä valmiuksia: valmiudet mukautua kehittyviin muutoksiin, valmius ymmärtää omaa työtä laajempia kokonaisuuksia, valmius toimia yhä laajenevissa verkostoissa sekä kansainvälistyminen. (Launis & Engström 2002, 66.) Työyhteisöjen tulisi kyetä rakentamaan uusia toimintamalleja, sääntöjä tai työnjakoa, joilla kyettäisiin vastaamaan paikallisesti edellä oleviin haasteisiin. Launis & Engström (2002, 75) esittävät, että asiantuntijuus ei ole yksilön vaan toiminnan osuus: asiantuntijuutta ja asiantuntijatietoa koskevan tutkimuksen tulisi suunnata huomionsa yksilöiden asemasta historiallisesti kehittyviin asiantuntijatoimintoihin. Kun kohteena on toiminta, se luo yhteisen toiminnan motiivin ja kytkee yksilölliset teot kokonaisuudeksi. (Launis & Engström 2002, 75).

Asiantuntijatyön kehityksessä on myös korostunut erikoistuminen. Tällä tarkoitetaan sitä, että työtehtävissä tavoitellaan kapea-alaista ja syvällistä asiantuntijuutta (Jakku-Sihvonen 2005, 133). Samalla kuitenkin yhteiskunnan ongelmat monimutkaistuvat ja kietoutuvat toisiinsa. Työelämässä edellytetään myös joustavuutta ja kykyä liikkua työtehtävistä toiseen (Jakku-Sihvonen 2005, 133). Tämän ratkaisemiseksi ei riitä se, että rakennettaisiin uudenlaisia osaamisen erikoistumisalueita. (Launis 1997, 124.) Näihin haasteisiin on pyritty vastaamaan

moniammatillisuudella ja monitieteisyydellä, jossa erilaista asiantuntemusta yhdistetään ja asiantuntijuutta kehitetään toisiinsa yhdistyneenä. Tämä lähestymistapa liittyy keskeisesti aiemmin esiteltyyn verkostoasiantuntijuuden käsitteeseen, jonka ydin on nimenomaan vuorovaikutuksen merkityksessä, jatkuvassa tiedonvaihdossa sekä dynaamisissa, muuttuvissa rakenteissa. (Paloniemi ym. 2010, 18).

3.5 Jatkuva oppiminen asiantuntijatyössä

Muuttuva ja kompleksinen työelämä luo tarpeita uusille työtehtäville ja uudentilaiselle oppimiselle. Jatkuva oppiminen nähdään ratkaisuna työelämän jatkuvaan muutokseen ja sitä pidetään myös tärkeänä tekijänä kansallisen kilpailukyvyn kannalta (OKM 2019:29, 14). Jatkuvalle oppimiselle ei ole olemassa yhtä selkeää määritelmää. Sillä viitataan kuitenkin koko elämänkaaren jatkuvaan oman osaamisen kehittämiseen ja uudistamiseen. (Rintala, Postareff & Ryymin 2023, 34.) Se nähdään kokonaisvaltaisena prosessina, joka muokkaa ihmisten olemusta (Kinari 2020, 97). Ihminen oppii jatkuvasti ja osaamista hankitaan erilaisista tilanteista. Jatkuva oppiminen kattaa koko oppimisen kirjon: formaalin, non-formaalisen ja informaalin oppimisen (Laal & Salamati 2011, 399). Formaali eli virallinen oppiminen aina tavoitteellista ja sitä tarjoaa tyypillisesti koulu tai jokin muu koulutusorganisaatio. Oppiminen tapahtuu tavoitteellisessa, tutkintoon tähtäävässä koulutuksessa. Non-formaali oppiminen ei ole virallista tai muodollista koulun järjestämää toimintaa, vaan se on yleensä strukturoitua koulutusta, jota tapahtuu esimerkiksi kansalaispalveluiden, kirjastojen tai tiedekeskusten tarjoamien palveluiden ja toimintojen yhteydessä. Informaalia oppimista kutsutaan myös arkioppimiseksi. Informaali voi olla esimerkiksi työssä tai vapaa-ajan yhteisössä tapahtuvaa sattumanvaraista oppimista. (Laal & Salamati 2011, 399–400.)

Jatkuvalla oppimisella pyritään kehittämään, tunnistamaan ja uudistamaan osaamista työuran eri vaiheissa. Jatkuva oppiminen tarjoaa mahdollisuuksia kehittyä ja uudistua ja tästä hyötyvät niin yhteiskunta, yhteisö kuin yksilökin. (OKM 2019:19, 14.) Yksilö tarvitsee jatkuvaa oppimista, jotta hän suoriutuu työstään hyvin ja kykenee kasvattamaan mahdollisuuksiaan ammatilliseen kasvuun muuttuvissa tilanteissa. Ryhmät ja organisaatiot tarvitsevat jatkuvaa oppimista päästäkseen tavoitteisiinsa ja suoriutuakseen epävarmoissa ja monenlaisissa ympäristöissä. (OKM 2019:19, 14.)

Yleisten työelämätaitojen ymmärtäminen ja vahvistaminen ovat tärkeässä asemassa, jotta ymmärrämme jatkuvan oppimisen merkityksen ja sen, miten näitä taitoja vahvistetaan sekä työelämässä että koulutuksessa (Kallonen & Kuhmonen 2021, 17). Kalloksen ja Kuhmosen (2021, 17) mukaan tämän hetken kolme tärkeintä työelämä taitoa ovat itsensä johtaminen, sosiaalinen kyvykkyys ja luovuus. Näiden lisäksi tarvitaan myös muita taitoja, joista tärkeimpänä nousee tietotekninen osaaminen, kuten tiedon hyödyntäminen ja digitaalinen älykkyys. Valtioneuvosto hyväksyi 2019 yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen rahoitusmallit, jossa jatkuvan oppimisen rahoitusosuudet korkeakouluille vahvistuvat merkittävästi. Jatkuva oppiminen haastaa myös yliopistoja kehittämään opetustaan työelämälöhtöisemmäksi. (OKM 2019.)

4. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miltä työtulevaisuus näyttää Lapin yliopiston kasvatustieteen opiskelijoille sekä kasvatustieteen opiskelijoiden käsityksiä kasvatustieteilijän asiantuntijuudesta. Työtulevaisuuden ja asiantuntijuuden taustalla on myös käyty opinnot, joten selvitetään haastateltavien käsityksiä kasvatustieteen tutkinnosta. Tutkimus tarjoaa myös tietoa siitä, mitä kaikkea kasvatustieteen opinnot pitävät sisällään. Ajattelen myös, että on tärkeää ja tarpeellista tutkia generalistialan, tässä tapauksessa kasvatustieteen opiskelijoiden näkemyksiä työtulevaisuudesta ja asiantuntijuudesta.

Tutkimuksen kohderyhmänä on Lapin yliopiston kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon suorittaneet opiskelijat. Rajaus perustuu siihen, että tässä vaiheessa opinnot ovat loppusuoralla ja aletaan pohtia enemmän työelämään siirtymistä. Monella opiskelijalla saattaa olla jo tässä vaiheessa kokemusta oman alan töistä ja osa tekeekin näitä töitä opintojen ohella. Osa opiskelijoista on myös suorittanut jo korkeakouluharjoittelun, jossa perehdytään ohjatusti koulutustieteen kannalta keskeiseen työelämän alueeseen.

Päätutkimuskysymys:

Millaisena työtulevaisuus näyttää kasvatustieteen opiskelijoille?

Alatutkimuskysymykset:

- 1) Millaisena opiskelijat ymmärtävät kasvatustieteilijän asiantuntijuuden?
- 2) Minkälaiseksi opiskelijat mieltävät kasvatustieteen tutkinnon työtulevaisuuden kannalta?

4.2 Metodologiset ratkaisut

Kyseessä on kvalitatiivinen, eli laadullinen tutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään kokonaisvaltaisesti tutkimuskohteen laatua, ominaisuuksia ja merkityksiä. Laadullinen tutkimus pitää sisällään lukuisia erilaisia lähestymis- ja analyysitapoja, jonka vuoksi sille on mahdotonta antaa yhtä ainoaa määritelmää (Juhila, Tietoarkisto). Kiviniemen (2018, 73) mukaan laadullista tutkimusta voi luonnehtia prosessiksi. Tämä perustuu siihen, että monet tutkijan tekemät valinnat ja tulkinnat voivat muotoitua tutkimusprosessin edetessä. Tutkimus ei etene välttämättä tietyssä selkeässä järjestyksessä sekä tutkimuksen eri elementit: teoriaosuus, tutkimustehtävät, aineistonkeruu ja aineiston analyysi kehittyvät tutkimuksen edetessä ja limittyvät toisiinsa. (Kiviniemi 2018, 73.)

Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää jonkin ilmiön ymmärtäminen sen selittämisen sijaan. Tutkimuksen kohteena ovat usein ihmiset ja ihmisten välinen kanssakäyminen, jonka vuoksi tutkimustulokset voivat olla epävarmoja ja tulkinnallisia. (Juhila, Tietoarkisto.) Laadullisen tutkimuksen aineistona käytetään tyypillisesti empiirisiä aineistoja, joita ovat esimerkiksi tekstit, kyselylomakkeet tai haastattelut (Fossey ym. 2002). Tässä tutkimuksessa perehdytään käsitysten ja kokemusten tarkasteluun, jolloin kyseessä on laadullinen, fenomenografinen tutkimus. Aineisto kerätään puolistrukturoidun haastattelun avulla. Fenomenografisen analyysin ja tutkimuskysymysten avulla pyritään kuvailemaan, analysoimaan ja ymmärtämään kasvatusalan maisterivaiheen opiskelijoiden kokemusten välisiä suhteita tai niissä ilmenevää variaatiota.

4.3 Aineiston kerääminen

Empiirisessä eli kokemusperäisessä tutkimuksessa metodit ovat tutkijan työssä hyvin keskeisessä asemassa. Mitään metodia ei tulisi valita, ennen kuin pohtii tarkasti sen soveltuvuutta kyseisen tutkimusongelman ratkaisuun. (Hirsjärvi 2022, luku 3.1.) Haastatteluja on useita eri lajeja ja se on yksi käytetyimpiä tiedonkeruumenetelmiä (Hirsjärvi 2022, luvut 3.1 ja 3.2). Laadullisen tutkimuksen pyrkimyksenä ei ole yleistää tutkimustuloksia koskemaan suurempaa joukkoa, tarkoituksena on saavuttaa mielekäs tulkinta jostain ilmiöstä tai tapahtumasta. Tässä tapauksessa aineisto kerätään harkinnanvaraisesti, jolloin olennaista on aineiston laatu määrän

sijaan. (Tuomi 2007, 141–142.) On myös huomioitava, että aineiston koko ei ole suhteessa tutkimuksen onnistumiseen (Alasuutari 2011, 39).

Tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä oli puolistrukturoitu haastattelu, jonka tavoitteena on saada avoimia vastauksia haastattelukysymyksiin. Tämän tyyllisen aineistonkeruun etuna on myös se, että haastattelut ovat vuorovaikutuksellisia, joka sallii keskustelemaan ilmapiiirin ja tutkija pääsee myös olemaan mukana haastattelutilanteissa ikään kuin havainnoijana. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Kysymykset voidaan suunnitella etukäteen tiettyyn teemaan nojautuen ja esittää haluamassaan järjestyksessä haastateltaville (Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät). Yksitellen toteutettavat haastattelut antavat haastateltavalle mahdollisuuden avata kokemuksiaan subjektiivisesti (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Haastattelussa kuvataan ja valaistaan haastateltavan suhdetta hänen omaan kokemukseensa ymmärtää haastateltavan antama näkemys tutkittavasta ilmiöstä (Niikko 2003, 31).

Haastattelut toteutettiin loppuvuodesta 2023. Lähestyin Lapin yliopiston opintopäällikköä sähköpostitse. Kerroin työstäväni pro gradu -tutkielmaa, johon tarvitsisin haastateltavia ja pyysin opintopäällikköä välittämään haastattelukutsun Lapin yliopiston kasvatustieteen maisterivaiheen opiskelijoille. Haastattelukutsusta kävi ilmi mitä tutkitaan, millainen haastattelu on kyseessä sekä tutkimuksen kohderyhmä (Liite 1). Ilmoitin myös, että haastateltavalla oli mahdollisuus saada haastattelukysymykset halutessaan etukäteen itselleen tarkasteltavaksi. Tällä tavoin haastateltavilla oli mahdollisuus perehtyä kysymyksiin rauhassa ja pohtia niitä sekä mahdollisia vastauksia ennen varsinaista haastattelutilannetta. Otin myös yhteyttä yhteen Lapin yliopiston kasvatustieteen ainejärjestön hallituksen jäseneseen ja pyysin, että haastattelupyyntöni laitettaisiin ainejärjestön viikkokirjeeseen, joka lähetetään viikoittain kaikille Lapin yliopiston kasvatustieteen opiskelijoille. Sain opintopäällikön sähköpostin sekä viikkokirjeen kautta yhteydenottoja sähköpostiini, jossa sovimme haastattelut.

Tutkimuksen kohderyhmänä oli Lapin yliopiston kasvatustieteen maisterivaiheen opiskelijat, joilla on pääaineena joko yleinen kasvatustiede, aikuiskasvatustiede tai mediakasvatustiede. Tutkimukseen osallistui kuusi haastateltavaa. Kuudesta opiskelijasta kahdella oli pääaineena aikuiskasvatustiede ja neljällä yleinen kasvatustiede. Olisin halunnut haastatella myös

mediakasvatuksen opiskelijaa, jotta aineistossa olisi ollut mukana kaikkien pääaineiden opiskelijoita. Olinkin yhteydessä erääseen mediakasvatuksen opiskelijaan ja sovimme haastattelusta, mutta hän päätti lopulta vetäytyä pois tutkimukseen osallistumisesta.

Haastattelut sovittiin sähköpostitse. Ennen haastattelua, toimitin haastateltaville lyhyen tiedotteen tutkimuksesta. Haastateltavat saivat myös halutessaan haastattelukysymykset luettavaksi. Kaksi haastattelua toteutettiin paikan päällä Rovaniemellä ja loput neljä toteutettiin Teamsissa. Itse haastattelutilanteessa toin myös lyhyesti esiin mitä tutkin ja miten haastattelutilanne etenee. Esittelin haastattelijoiden oikeuksia ja kerroin, että haastateltavilla on missä tahansa vaiheessa oikeus vetäytyä pois tutkimuksesta, kerättyä aineistoa ei käytetä muuhun kuin tähän tutkimukseen ja tutkimuksen valmistuttua aineisto hävitetään. Annoin haastateltaville mahdollisuuden esittää minulle kysymyksiä ennen varsinaisen haastattelun alkua.

Esitin haastattelukysymykset kaikille samassa järjestyksessä, mutta hieman eri sanamuodoin. Haastattelukysymyksissä kartoitettiin mikä sai opiskelijat hakeutumaan opiskelemaan kasvatustieteitä, millä perusteella pääaine on valittu ja minkälaisessa roolissa sivuaineopinnot ovat olleet. Kysyin opiskelijoilta myös, minkälaisen asiantuntijuuden he kokevat saavansa tällä tutkinnolla ja millaisia odotuksia heillä on työelämää kohtaan ja millaisena he näkevät tulevan työuran. Halusin haastattelijana luoda mahdollisimman rennon, turvallisen ja mukavan ilmapiirin. Haastattelutilanne vaati minulta aktiivista kuuntelua ja annoin haastateltavilla tilaa tuoda omia ajatuksia mahdollisimman vapaasti esiin. Pyrin tarvittaessa tarkentamaan vastauksia lisäkysymyksin. Haastattelut tallennettiin puhelimeni ääninauhurilla.

4.4 Fenomenografinen analyysi

Fenomenografia on laadullinen tutkimussuuntaus, jota hyödynnetään erityisesti kasvatustieteellisessä tutkimuksessa (Rissanen 2006). Sen tavoitteena on kuvata yksilöiden käsityksiä ja kokemuksia ympäröivästä maailmasta. Fenomenografia on siis tekemisissä ihmisten kokemusten ja käsitysten kanssa. (Niikko 2003, 46.)

Fenomenografisen tutkimuksen kohteena ovat erilaisia arkipäivän ilmiöitä koskevat käsitykset ja niiden erilaiset ymmärtämisen tavat (Huusko & Paloniemi 2006, 162). Siinä käytettävät aineistot ovat tyypillisesti haastatteluaineistoja ja aineiston koko on yleensä pieni ja rajattu, kuten myös tässä tutkimuksessa (Ahonen 1994, 136–137). Fenomenografinen analyysi on aineistolähtöinen, eikä tavoitteena ole teoriasta johdettujen olettamusten testaaminen. Tulkinta muodostuu vuorovaikutuksessa aineiston kanssa ja aineisto toimii kategorisoinnin pohjana. Fenomenografisen analyysin tavoitteena on kuvailla, ymmärtää sekä analysoida näitä käsitysten välisiä suhteita ja kokemuksissa tai käsityksissä ilmenevää variaatiota. (Kettunen, Tietoarkisto.) Kokemus heijastuu käsitysten kautta. Käsitys on mielensisältö, joka heijastaa kokemusta ilmiöstä sellaisena, kuin tutkittavat henkilöt sen kokevat. (Niikko 2003, 25.) Tausta-ajatus onkin, että eri ihmiset antavat toisistaan eriäviä sisältöjä ilmiöille ja kokevat ja käsittävät sekä myös ymmärtävät samoja asioita hyvin eri tavoin (Niikko 2003, 27). Tässä tutkimuksena sovelletaan fenomenografista tutkimusotetta, kun eritellään Lapin yliopiston kasvatustieteen opiskelijoiden käsityksiä tutkintonsa tuomasta asiantuntijuudesta ja työtulevaisuudesta (Liite 3).

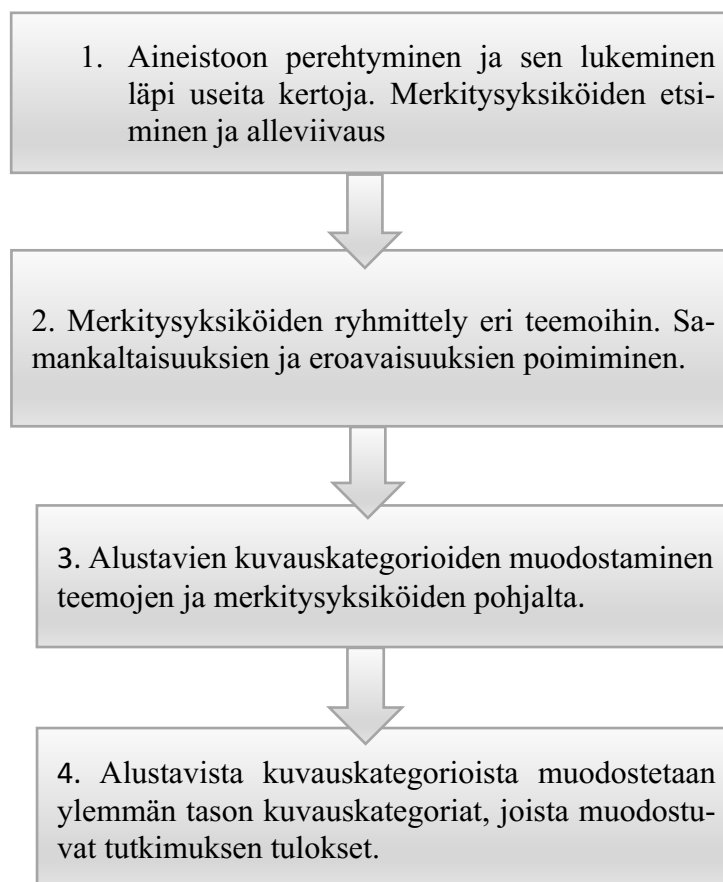
Fenomenografiselle analyysille ei ole olemassa yhtä oikeaa menettelytapaa, jokainen tutkija tekee analyysin omalla tavallaan huomioiden tietyt fenomenografisen tutkimussuuntauksen reunaehdot (Marton & Booth 1997, 32). Fenomenografinen analyysi koostuu usein kahdesta päävaiheesta. (Kettunen, Tietoarkisto.) Kun kerätty aineisto on litteroitu ja siihen on tutustuttu, ensimmäisessä vaiheessa tunnistetaan ja kuvataan tutkimukseen osallistujien käsityksiä tai kokemuksia heidän ilmaisemiensa merkitysten valossa. Fenomenografisen analyysin ydin onkin näiden tutkittavien erilaisten lausumien vertailu sekä niiden erojen ja yhtäläisyyksien jatkuva etsiminen. Toisessa vaiheessa tunnistetaan merkitysten välisiä suhteita, eli niitä laadullisia eroja, joiden suhteen käsitykset eroavat toisistaan. Tässä vaiheessa erojen avulla käsityksiä kuvaavat kuvauskategoriat voidaan laittaa hierarkkiseen järjestykseen. Kuvauskategoriat voivat olla myös horisontaalisia tai vertikaalisia. Nämä kuvauskategoriat kertovat erilaisista tavoista kokea ilmiö. Analyysiin liittyy siis jatkuva vertailu aineiston sekä kehittyvien kuvauskategorioiden välillä. (Kettunen, Tietoarkisto.)

Niikon (2003, 47) mukaan fenomenografisen tutkimuksen haaste piilee siinä, kuinka kuvata toisten kokemuksia ja käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä toisten silmin astumalla itse ulos omasta

käsitysten ja kokemuksen piiristä ja käyttäen tätä aluetta vain havainnollistamaan niitä tapoja, joilla toiset ymmärtävät jotakin jostakin

4.5 Analyysin kulku

Fenomenografiselle analyysille ei ole olemassa yhtä tiettyä ja selkeästi määriteltyä menettelytapaa. Tässä tutkimuksessa aineistona oli kuuden kasvatustieteen maisterivaiheen opiskelijan litteroitu haastatteluaineisto. Ennen analyysin aloittamista perehdyin fenomenografista analyysia käsittelevään kirjallisuuteen ja suunnittelin sitä, miten analyysi tulee etenemään. Toteutin aineiston analyysin mukaillen Niikkoa (2003, 33–37) sekä Huuskoa ja Paloniemeä (2006, 166). Käsittelin aineistoa kokonaisuutena, jolloin tutkimuksessa ei keskitytä vastauksiin yksittäisinä tapauksina, vaan niistä muodostetaan analyysissa kokonaisuus (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Analyysivaiheita oli yhteensä neljä. Analyysi ei aina edennyt suoraviivaisesti, vaan jouduin välillä palaamaan analyysin eri vaiheissa edestakaisin. Alla olevassa kuviossa on esitetty analyysin vaiheet tiivistetysti.



Kuvio 1: Analyysin vaiheet (Niikko 2008, 33–37, Huusko & Paloniemi 2006, 166–169).

Analyysi lähti liikkeelle haastatteluiden litteroinnilla. Aineistoa kertyi 60 A4 sivun verran. Litteroinnin jälkeen perehdyin aineistoon huolellisesti lukemalla sen läpi useaan kertaan. Alleviivasin samalla merkityksellisiä ilmaisuja eli merkitysyksikköjä. On tyypillistä, että analyysin alkuvaiheessa merkitysyksiköitä on paljon. Alleviivattuja merkitysyksiköitä kertyi yhteensä 104 kappaletta. Merkitysyksiköt koostuivat lauseista ja kokonaisista puheenvuoroista. Tarkoituksena oli löytää ajattelutapoja ja käsityksiä, jotka ovat sosiaalisesti jaettuina ja merkittäviä. Merkityksellisiä ilmaisuja työstäessä tutkija voi hyödyntää apuna erilaisten kysymysten esittämistä aineistolle (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Merkitysyksiköitä etsiessä pyrin koko ajan muistuttamaan itseäni tutkimusongelmasta ja siitä mitkä asiat ja käsitteet ovat juuri tämän tutkimuksen kannalta oleellisia. Samalla myös tutkijan tulee irrottautua omista käsityksistä, kokemuksista, ennako-oletuksista ja aiemmista tutkimuslöydöksistä (Niikko 2003, 35). Hyödynsin seuraavia kysymyksiä analyysissä:

- Mitä asioita nousee esiin, kun puhutaan työelämään siirtymisestä?
- Millaisena opiskelijat kuvaavat tulevaa työuraa?
- Millaiseksi opiskelijat mieltävät kasvatustieteellisen asiantuntijuuden?
- Miten suhtautumista omaan tutkintoon kuvataan?

Aineistolle esitetyt kysymykset auttoivat hahmottamaan haastateltavien kokonaiskäsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Pyrin samalla tiivistämään haastateltavien vastauksia. Listasin jokaisen haastattelukysymyksen alle muutamalla ranskalaisella viivalla tärkeimmät asiat kunkin haastateltavan vastauksista.

Taulukko 1. Esimerkki merkitysyksiköiden muodostamisesta.

Sitaatti aineistosta	Merkitysyksikkö
<p><i>”Joustavasti on kuitenkin voinu just muokata sitä omaa tutkintoa sen kiinnostuksen kohteitten pohjalta just miettimällä niitä sivuaineita ja minkä tyyppisiä syventäviä haluaa tehdä ja minkä valitsee pääaineeksi ja tähän tapaan kuitenkin voinu vaikuttaa siihen mitä opiskelee nii koen, että se on kyllä ollu ehdottomasti sellanen positiivinen asia”.</i></p>	<p>Vapaus valita mielekkäitä sivuaineita ollut isossa roolissa oman tutkinnon kannalta ja nähty positiivisena asiana.</p>
<p><i>”Enemmän vielä kytköstä juurikin siihen työelämään, mä toki tiedän että yliopisto on tieteelliseen näkökulmaan pohjautuva koulutus mutta mun mielestä se ei poissulje sitä että kuitenkin se työelämäänhan kaikki sitte lopulta tai suurinosa kuitenkin menee”.</i></p>	<p>Opiskelijat ja tutkinto kaipaavat lisää työelämälähtöisyyttä.</p>

Merkitysyksiköiden muodostamisen jälkeen siirryin analyysin toiseen vaiheeseen. Analyysimallin mukaisesti toisessa vaiheessa lajitellaan muodostetut merkitysyksiköt kategorioiksi. Tässä vaiheessa merkitysyksiköitä verrataan koko aineiston merkitysten joukkoon. Yliviivasin erilaisilla väreillä samanlaisuuksia ja eroavaisuuksia haastateltavien vastauksista ja vertasin niitä suhteessa tutkimusongelmiin. Mielenkiinto aineistossa kohdistuu siihen, millaisia käsitykset ovat sisällöltään ja miten ne ovat suhteessa toisiinsa, löytyykö paljon esimerkiksi samankaltaisia käsityksiä vai ovatko käsitykset hyvin erilaisia keskenään (Huusko & Paloniemi 2006, 168).

Kolmannessa vaiheessa muodostin alustavat kuvauskategoriat aiemmista merkitysyksiköistä sekä kategorioista. Tässä vaiheessa on oleellista löytää kriteerit jokaiselle kategorialle ja selkeät erot niiden välille. Tässä apuna toimii kategorioiden sisältöjen auki kirjoittaminen. Alakategorioiden muodostamisessa tärkeintä ei ole ilmaisujen lukumäärä, vaan se, että kategoriajärjestelmä kattaa aineistossa esiin tulevien käsitysten vaihtelun. Alakategoriat toimivat pohjana kuvauskategoriajärjestelmän eli tulosalueen luomiselle.

Viimeisessä, eli neljännessä vaiheessa tiivistin ja yhdistelin näitä kategorioita ja muodostin alakategorioiden pohjalta ylemmän tason kuvauskategoriat. Muodostin kolme kuvauskategoriaa, jotka edustavat käsitysten ja kokemusten keskeisiä merkityksiä. (Niikko 2003, 26–37.) Ylemmän tason kategorioista muodostuu kuvauskategoria-avaruus, joka voi olla hierarkkinen, vertikaalinen tai horisontaalinen. Hierarkkisessa kuvauskategoriasysteemissä käsitykset ovat suhteessa toisiinsa eri tasoisia ja vertikaalisessa kuvauskategoriasysteemissä käsitykset järjestetään esimerkiksi tärkeyden yleisyyden tai ajan perusteella. Tässä tapauksessa muodostamani kuvauskategoriat ovat horisontaalisia, jolloin kategoriat ovat keskenään samanarvoisia ja tasa-vertaisia. (Niikko 2003, 38.) Nämä kuvauskategoriat tuovat ilmi tärkeimmät tutkimustulokset ja vastaavat parhaiten tutkimuskysymyksiini. Tehdyt havainnot ja niiden pohjalta syntyneet kategoriat ovat kaikki yhtä olennaisia. Kategoriat eivät edusta suoraan yksittäisen ihmisen ajattelua, vaan erilaisia ajattelutapoja yleensä. (Huusko & Paloniemi 2006, 169.)

Taulukko 2. Esimerkki alustavan kuvauskategorian pohjalta muodostetusta tulokategoriasta.

Alustava kuvauskategoria	Tuloskategoria
<p>Epävarma, mutta optimistinen käsitys tulevasta työelämästä</p> <p>Työelämä näyttäytyy monipuolisena</p> <p>Jatkuva oppiminen ja itsensä kehittäminen vahvasti läsnä työuralla</p>	<p>Käsitykset työtulevaisuudesta</p>
<p>Sivuaineet isossa roolissa</p> <p>Työelämälähtöisyys puutteellista</p> <p>Vahva tunne siitä, että on oikealla alalla</p>	<p>Ristiriitaiset käsitykset opinnoista</p>
<p>Lopullinen osaaminen muodostuu työelämässä</p> <p>Ihmislähtöisyys ja näkökulmien laaja-alaisuus</p>	<p>Asiantuntijuuden kehittyminen</p>

5. TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tämän tutkimuksen avulla selvitetään, millaisia käsityksiä työelämään siirtyvillä Lapin yliopiston kasvatustieteiden maisterivaiheen opiskelijoilla on heidän työtulevaisuudestaan. Tutkimuksessa selvitetään myös millaisena opiskelijat ymmärtävät kasvatustieteellisen asiantuntijuuden ja millainen rooli opinnoilla on tämän taustalla. Seuraavaksi esittelen tutkimuksen tulokset kolmen kuvauskategorian avulla: 1) ristiriitaiset käsitykset opinnoista 2) asiantuntijuuden kehittyminen 3) työtulevaisuus opiskelijoiden silmin. Jokaista kuvauskategoriaa käsitellään omassa alaluvussaan. Kuvauskategoriat vastaavat päätutkimuskysymykseen sekä kahteen alatutkimuskysymykseen. Haastateltavat ovat merkitty nimimerkeillä H1, H2, H3, H4, H5 ja H6. Tulosten tarkasteluun on otettu mukaan sitaatteja haastatteluaineistosta elävöittämään tulosten läpikäyntiä.

5.1 Opiskelijoiden käsityksiä työtulevaisuudesta

Tutkimukseni pääkysymyksen avulla halusin selvittää, miltä työtulevaisuus näyttää kasvatusalan maisterivaiheen opiskelijoille. Haastattelemillani opiskelijoilla opinnot alkoivat olemaan loppusuoralla, ja työelämään siirtyminen lähestyä kovaa vauhtia. Osa opiskelijoista oli tehnyt opintojen aikana tai teki edelleen haastatteluiden aikana oman alan töitä opintojen ohella. Kysyin opiskelijoilta heidän odotuksistaan työelämää kohtaan ja millaisena he näkevät oman uransa.

Haastatteluista ilmeni, että opiskelijat ovat siirtymässä uteliaina ja innokkaina työelämään. Työelämä näyttää vähän hämäränä vielä tässä vaiheessa opintojen ollessa kesken eikä täysin tiedetä mitä tuleman pitää tai millaisiin tehtäviin työllistyy. Tätä haastaa luonnollisesti se, että opiskelijat valmistuvat generalisitalta ja tutkinto voi olla monille tulevaisuuden työnantajille tuntematon. Odotuksia työtulevaisuutta kohtaan on monenlaisia, mutta siihen liitetään pääasiassa myönteisiä asioita ja esiin nousee myös innostus siitä, millä eri tavoin omaa kasvatustieteellistä osaamista voi hyödyntää siellä.

”Mä oon innostunu siitä, miten mä voin hyödyntää sitä mun kasvatustieteellistä osaamista siellä.” (H3)

”Se työelämä itessään on vielä aika sillain just hämärän peitossa, mutta just silleen avoimin mielin.” (H6)

”Odotuksia on monenlaisia, koska mä en tavallaan tiedä mitä mä haluan, että mä jotenki viel ehkä etin semmosta omaa suuntaa.” (H5)

”Mä aattelen, että kasvatuksen ja koulutuksen kentällä on varmasti kyllä töitä tarjolla, kun vaan osaa sitä omaa osaamistaan tuoda riittävästi esille.” (H1)

Opiskelijat tiedostavat sen, että ensimmäinen tai sitä seuraava työ valmistumisen jälkeen tuskin tulee olemaan oma unelmien työ, mutta kaikki kokemus on arvokasta ja sitä kohti mennään avoimin mielin. Haastatteluista ilmeni, että opintojen aikana kertynyt työkokemus koetaan asiana, joka lisää varmuutta omaa osaamista ja työtulevaisuutta kohtaan. Kolme haastateltavaa oli tehnyt opintojensa aikana oman alan töitä. Huomioitavaa oli myös, se että ne opiskelijat, jotka eivät olleet tehneet oman alan töitä opintojen aikana, vaan jotakin muita töitä, näkivät työn teon arvokkaana ja kehittävänä asiana opintojen ohessa tulevaa työelämää varten.

”Kyl mä uskon, että tota omalla aktiivisuudella ja semmosella uteliaisuudella pääsee sitte aika pitkälle ja just se mitä mä tos aikasemmin sanoin nii ei unelmien työ oo välttämättä seuraava työ tai sitä seuraava työ mutta tota kaikki työkokemus on arvokasta ja semmosta niinku osaamista laajentavaa.” (H2)

”Mä sanoisin et tässä varttumisessa niinku tähän pisteeseen et alkaa olla semmonen olo, että niinku pystyy omin jaloin vähä niiku kävelee tän tutkinnon kaa nii siin on menny rinta rinnan sekä nää opinnot ja semmonen teoreettinen pohja mikä sieltä on tullu mutta sitten semmosena siltana ehkä sinne työelämään on kuitenkin se työelämätaidot mitä täs on yrittäny omaehtosesti kerryttää koko opintojen ajan.” (H4)

Oman aktiivisuuden uskotaan olevan keskeisessä roolissa, kun lähdetään etsimään oman alan töitä ja luomaan uraa. Varmuutta tuo, se, että opinnot ovat tässä vaiheessa jo niin pitkällä, että opiskelijoilla alkaa oleman vahva teoreettinen pohja, jonka rinnalle lähtee hakemaan ja kehittämään käytännön kokemusta.

Kartoitin haastatteluissa sitä, mikä sai opiskelijat hakeutumaan opiskelemaan kasvatustieteitä. Syitä oli monia. Opiskelijat kertoivat hakeutuneensa kasvatusalalle muun muassa siitä syystä, että ihmisläheinen työ kiinnostaa ja kasvatustieteen teemat tuntuivat kiinnostavilta. Haastatteluista ilmeni, että oli alun perin ajatellut hakevansa luokanopettajaksi, mutta koki kuitenkin saavansa kasvatustieteen tutkinnosta vielä laajemmat valmiudet työelämään. Tutkinnon nähtiin mahdollistavan laajan ja monipuolisen työkentän.

”Halu niinku tehdä ihmisten kaa töitä ja tietyl taval ihmisläheisesti mut kuitenkin niinku akateemisesti ja sitte niinku mun öö mua niiku kiinnostaa just noi kasvatustieteen teemat.” (H2)

”Mä aattelin et se kasvatustieteet ois niiku semmonen hyvä siel on se ala mikä mua kiinnostaa mutta sit se antaa se pitää avoimet ovet moneen eri työhön siin sisällään nii ei tarvi sit vielä päättää siin vaiheessa mihin varsinaisesti suuntautuu, nii se on ehkä se minkä takii mä lähin opiskelee kasvatustieteitä.” (H3)

”Mä oon myös halunnu olla opettaja mut sitte ku on lähestyny tää oikeesti opiskelemaan hakeutuminen nii sitte mä en oo tavallaan halunnu sulkee itteläni mitään muita ovia kasvatusalaaan liittyen et mä oon aatellu et pelkästään luokanopettajankoulutus saattais olla liian suppee niin tota siks mä oon hakeutunu nimenomaan kasvatustieteisiin.” (H6)

Nämä samat ajatukset heijastuivat työtulevaisuuden kuvailuun ja opiskelijat mielsivät, että tutkintonsa myötä heidän työtulevaisuutensa tulee näyttäytymään monipuoliselta ja se pitää sisälleen monenlaisia eri vaiheita.

”No mä nään sen tosi monipuolisena et mä jotenki ajattelen, että et se tulee muuttuu paljon tai et se ei oo mitenkään semmonen selkee suoraviivanen vaan siin kyl tulee eri vaiheita ja varmasti eri töitä ja tosi eri tyyppisiä töitä.” (H5)

”Mä nään sen, että tää sinänsä mahdollistaa sen että mä en oo just lukittautunu mihinkään tiettyyn titteliin tai työhön että voi mahdollisesti jopa vaihdella sitä tulevaisuudessa mihin sitä siinä uralla päätyy.” (H2)

Yksi asia, joka nousi vahvasti esiin oman työtulevaisuuden ja uran kuvailussa oli se, ettei opiskeleminen lopu tähän tutkintoon. Sekä kasvatusalaa koulutuksessa että tulevassa työelämässä jatkuvan oppimisen teema on vahvasti läsnä. Opiskelijoille oli selvää, että tulevaisuudessa tulee hyvin todennäköisesti vastaan tilanteita, jolloin omaa osaamista tulee päivittää ja täydentää. Tarve voi tulla esimerkiksi sen hetkisestä työnkuvasta ja sen vaatimuksista, omista kiinnostuksenkohteista tai työuraan liittyvistä tavoitteista. Tulevan työelämän vaatimukset ja kilpailu nähdään kovana, jolloin monipuolista osaamista ja koulutusta tulee olla. Opiskeleminen nähdään myös etuna tulevan työnhaun kannalta.

”Kasvatus- ja koulutuskenttä muutenkin varmasti se muuttuu niin paljon koko ajan et se oikeestaan vaatii jokaselta jollain tasolla jatkuvaa oppimista, itsensä kehittämistä et sä pysyt sun oman työn mukana.” (H3)

”Ehkä se on vähä mejän alan ammattisairaus, että jatkuvasti pitää ja haluaa kehittää itteään tai kouluttautuu lisää.” (H5)

”Kilpailu on kovaa ja työelämä on aika raakaa ja just kuitenkin sitte toisaalta mä nään ite itteni silleen et mä oon aika utelias ja se myös ohjaa mua niinku opiskelee lisää et haluu niiku tiäksä oikeesti niinku puhtaasti vaan laajentaa sitä omaa osaamista ja ehk samalla myös maailmankuvaa.” (H2)

Kysyttäessä millaisena opiskelijat näkevät työuransa, he toivat samalla esiin omia haaveita ja tavoitteita sen suhteen, missä he haluaisivat työskennellä ja millaista työtä he haluaisivat tulevaisuudessa tehdä. Haaveet uraa ja tulevia työtehtäviä kesken olivat hyvin erilaisia keskenään, mutta heillä tuntui olevan erittäin selkeitä teemoja ja asioita, joiden parissa haluaisi työskennellä. Kokosin loppuun taulukon, johon listasin opiskelijoiden mainitsemia haaveita suuntautumisesta ja ammasteista.

Taulukko 3. Haastateltavien haaveita ja tavoitteita työurallaan.

Päiväkodin johtaja	Kouluttaja	Kulttuurialalla työskentely	Opinto-ohjaaja
Työ tasa-arvo ja yhdenvertaisuusasioiden parissa	HR-alalla työskentely	Tohtori	Ammattikoulun tai ammattikorkeakoulun opettaja

Työuran ja ammattihaaveiden kuvailussa nousi esiin muun muassa työ tasa-arvo ja yhdenvertaisuusasioiden parissa sekä työ ohjauksen ja opetuksen parissa. Osalla oli selkeää, että työtä tehdään aikuisten parissa, kun taas joillakin oli vahva näkemys siitä, että haluaa tehdä töitä lasten ja nuorten kanssa. Haaveiden taustalla olivat muun muassa aiemmat työkokemukset, välittu pääaine, omat kiinnostuksen kohteet sekä valitut sivuaineopinnot. Yllä oleva taulukko ja erilaiset työtehtävät osoittavat myös sen miten monipuolisissa tehtävissä kasvatustieteilijät voivat työskennellä.

5.2 Asiantuntijuuden kehittyminen

Yksi tutkimuksen tavoitteista oli tarkastella sitä, millaisena opiskelijat ymmärtävät kasvatustieteellisen asiantuntijuuden. Kysyin opiskelijoilta, millaisia ominaisuuksia he liittävät asiantuntijaan sekä minkälaisen asiantuntijuuden he kokevat saavansa kasvatustieteen tutkinnolla. Vastauksia oli monenlaisia ja asiantuntijuutta kuvataan eri tavoin. Asiantuntijuutta lähestytään muun muassa sitä kautta, mikä ylipäättään on asiantuntijuuden määritelmä ja miten he itse käsittelevät asian. Toinen tapa, jolla asiantuntijuutta lähestytään, oli se mitä ominaisuuksia liittävät nimenomaan kasvatustieteelliseen asiantuntijuuteen.

Asiantuntijuuden määrittely ei osoittautunut kuitenkaan kovin yksinkertaiseksi tai selkeäksi asiaksi. Vastauksissa ilmeni, että kasvatustieteilijän asiantuntijuuden määrittely opiskeluvaiheessa tuntuu hieman haastavalta. Opiskelijoilla ei ollut täysin selkeää käsitystä siitä minkälaisen asiantuntijuuden he kokevat saavansa kasvatustieteen tutkinnolla.

”Niin tää oli aika vaikee kysymys, koska tavallaan mä koen et tällä hetkellä mä en oo saanu hirveesti minkäänlaista asiantuntijuutta koska ei oo niiku käyttäny sitä asiantuntijuutta mitä täst on saanu.” (H5)

”Mulla on vaikeuksia sanottaa sitä, että minkälaisen asiantuntijuuden mä koen saavani.” (H4)

Opiskelijat selittivät tätä sillä, että tässä vaiheessa on haastavaa määritellä tarkasti asiantuntijuutta, koska he näkevät, että se kehittyy vasta työelämässä erilaisen kokemuksen kautta. Opiskelijat ovat yhtä mieltä siitä, että kasvatustieteen tutkinnoista saa tietyn pohjan ja valmiuksia, joiden kanssa lähdetään työelämään muodostamaan asiantuntijuutta.

”Mä koen tosi vahvasti ite että asiantuntijuus kehittyy tai pääsee kehittymään nimenomaan työelämässä niinku sen pohjan tai valmiuksien päälle mitä me opinnoissa saadaan.” (H6)

”Ainaki nyt tuntuu siltä et en mä niinku opintojen kautta voi saada mitään sellasta puhdasta asiantuntijuutta et se tulee sit sen tekemisen kautta myös.” (H5)

”Mä en tiiä saako tästä niin spesifiä asiantuntijuutta mihinkään suoranaisesti, että niiku sanoin täst saa sen hyvän pohjan, mutta se mihin sä sit ikinä päädytkään töihin nii oikeestaan se asiantuntijuus varmasti kehittyy ja tulee vast siel työelämässä eikä niinkään tästä meidän opinnoista, vaikka se pohja siellä aina onkin taustalla, mutta ei tällöinen generalistinen ala pysty antamaan jokaseen mahdolliseen työhön niitä asiantuntijuuden välineitä mitä on.” (H3)

Asiantuntijuutta lähestyttiin enemmän siltä kannalta, millaisia ominaisuuksia kasvatustieteilijän asiantuntijalla nähdään olevan. Kasvatustieteilijöillä oli yhteneväisiä käsityksiä siitä, millaista kasvatustieteilijän asiantuntijuus on.

”Kyl mä niinku sanoisin et se on silleen tosi laaja-alaista ja semmost niinku ihmisyyttä, kanssakäymistä ja kasvamista ja oppimista niinku ymmärtävää asiantuntijuutta.” (H4)

”Mun mielestä kuitenkin tosi tärkeä työelämätaito, että osaa olla ihmisten kanssa tekemisissä ja silloin ymmärtää niinku vähä sitä, että miten ihmiset toimii ryhmässä ja ehkä seki et ihmiset on erilaisia nii kaikki tämmöset ihmisläheiset asiat mun mielestä kanssa niinku linkittyy vahvasti mun mielestä tähän kasvatustieteilijän asiantuntijuuteen.” (H2)

Kasvatustieteilijän asiantuntijuuteen liitettiin muun muassa laaja-alaisuus, ihmisläheisyys sekä ymmärrys ihmisten oppimista kohtaan. Kasvatustieteilijän asiantuntijuus nähdään monipuolisena, joka pitää sisällään paljon tärkeitä työelämätaitoja.

5.3 Ristiriitaiset käsitykset opinnoista

Työtulevaisuuden taustalla merkittävänä asiana on kasvatustieteiden tutkinto, jonka kanssa kasvatustieteiden maisterit lähtevät työelämään kehittämään osaamistaan ja asiantuntijuuttaan. Tutkintoon liittyen kartoitin haastatteluiden alussa muutamia taustatietoja kuten esimerkiksi, milloin opinnot olivat aloitettu, millä perusteella pääaine ja sivuaineita on valittu ja milloin opiskelijat mahdollisesti valmistuvat. Yksi haastateltavista oli ihan maisteriopintojensa alussa, yhdellä opinnot olivat jo hyvin loppusuoralla ja loput neljä kuvailivat olevansa noin puolessa välissä opintojaan. Lisäksi kysyin opiskelijoilta, minkälaiseksi he mieltävät kasvatustieteiden tutkinnon, ja kokevatko opiskelijat saavansa tutkinnosta riittävät valmiudet työelämään. Opiskelijoilla tuntuu olevan hyvin ristiriitaisia käsityksiä opinnoista. Opiskelijat nostavat esiin paljon positiivisia asioita, mutta opinnot saavat myös osakseen kovaa kritiikkiä.

Sivuaineet nousevat suureen rooliin jokaisessa haastattelussa. Kysyin haastatteluissa, oliko sivuaineet valittu kiinnostuksen vai hyödyllisyyden perusteella. Pääasiassa kiinnostus ohjaa sivuainevalintoja, mutta opiskelijat uskovat, että sivuaineet ovat hyödyllisiä myös työhaussa ja työelämässä. Sivuaineiden koetaan olevan hyvin tärkeässä roolissa generalistisessa tutkinnossa, joka ei valmista mihinkään tiettyyn ammattiin.

”Kyl ne on ollu aika merkittävässä roolissa, koska niitä kautta on ehkä löytynyt semmosii omia kiinnostuksen kohteita.” (H6)

"Meil on niin suuri vapaus valita meidän sivuaineet mikä mahdollistaa sen, että tälläkin generalistialalla pystytään sit kuitenkin ohjautumaan niihin omiin mielenkiinnon kohteisiin niitten sivuaineiden myötä nii se on ehdottomasti suuri plussa meidän tutkinnossa." (H3)

"...joustavasti on kuitenkin voinu just muokata sitä omaa tutkintoa sen kiinnostuksen kohteitten pohjalta just miettimällä niitä sivuaineita ja minkä tyyppisiä syventäviä haluaa tehdä ja minkä valitsee pääaineeksi ja tähän tapaan kuitenkin voinu vaikuttaa siihen mitä opiskelee, nii koen, että se on kyllä ollu ehdottomasti sellanen positiivinen asia." (H1)

Mielekkäiden sivuaineiden avulla kasvatustieteen opiskelijat ovat löytäneet omia kiinnostuksenkohteita. Sivuaineet ovat tarjonneet mahdollisuuden luoda omannäköisen ja omia kiinnostuksen kohteita palvelevan tutkinnon.

Puhuttaessa sivuaineista, jokaisessa haastattelussa nousee esiin erilliset opettajan pedagogiset opinnot. Jokainen haastateltavista kertoi, että tarkoituksena on suorittaa ne tai oli parhaillaan suorittamassa niitä. Opettajan pedagogisten opintojen nähtiin hyödyttävän erityisesti työhaussa, sillä monessa kasvatustieteen- ja koulutustieteen asiantuntijatehtävissä edellytetään, että pedagogiset opinnot on suoritettu. Vaikka suurin osa opiskelijoista mainitsi, ettei haaveile suoranaisesti opettajan ammattista tai hakeudu pedagogisiin opintoihin opettajuuden vuoksi, suorittamalla pedagogiset opinnot he kuitenkin pystyvät valmistuttuaan hakemaan töitä suoraan ammattinimikkeellä.

"...nyt maisterivaiheessa tota noin sivuaineena mulla on tai yhdistän noi opettajan pedagogiset, niin se on ehkä kuitenkin enemmän hyödyllisyys edellä työhaun puolesta kuin se että se ois välttämättä ollu suoranaisesti se opettajan pätevyys se että ton mä juuri haluan." (H3)

”Mä koen, että kun meidän opinnoista ei ole tullu siis nimenomaan sitä konkretiaa niin ehkä ne opettajan pedagogiset opinnot sitten antais semmosta perspektiiviä siihen että miten näitä opintoja voi niiku soveltaa käytäntöön.” (H4)

Kartoitin myös haastatteluissa sitä, olivatko opiskelijat suorittaneet jo tutkintoon kuuluvan pakollisen korkeakouluharjoittelun ja mitä mieltä he olivat siitä. Kuudesta haastateltavasta kaksi oli suorittanut korkeakouluharjoittelun, yksi oli parhaillaan haastatteluiden aikaan suorittamassa sitä ja kolmella muulla se oli vielä edessä. Mielipiteet harjoittelusta ovat selkeitä ja yhteneväisiä. Harjoittelu koetaan äärimmäisen tärkeäksi generalistisessa tutkinnossa.

”Kyllä mä aattelen et se on tarpeellinen ja tärkeä koska se on käytännössä ainut kosketus sinne todelliseen työelämään ennen valmistumista.” (H1)

”No siis tosiaan mun mielestä on erittäin hyvä, että tällainen harjoittelu on osana tätä tutkintoa.” (H2)

”No ehdottomasti se on mun mielestä tärkeä koska just se että meil on niin laaja se kenttä niin se et sä pääset niinku saamaan sitä työkokemusta jostain siitä mikä sua kiinnostaa nii on aika tosi oleellinen asia.” (H3)

Vaikka harjoittelu koetaan erittäin tarpeelliseksi ja tärkeäksi, samalla kuitenkin kasvatustalan työkenttä on niin laaja, ettei yhtä harjoittelua koeta riittäväksi. Neljässä haastattelussa tuotiin esiin se, että tutkinnossa voisi olla myös toinen harjoittelu, joka sisältyisi esimerkiksi jo kandidaiheeseen. Tällä tavoin opiskelijat saisivat enemmän kokemusta oman alan töistä, ja tämä voisi osaltaan auttaa suuntaamaan myös omaa ura-orientaatiota.

”Meil vois olla mun mielestä jopa kaks harkkaa täs mejän tutkinnossa, vaik kandidivaiheessa ja maisterivaiheessa koska tosiaan ku ollaan generalistisella alalla eikä täst valmistuta mihinkään ammattiin nii tavallaan sais kokeilla vaikka kahen harkan muodossa sit sitä, että mitä työmahdollisuuksia vois olla.” (H4)

”Et mul on sellanen olo kyl tällä hetkellä, että öö mitä sit viel toi et mitä viel kaipais tältä tutkinnolta niin no mä oon kyl sitä mieltä, että tota kyllä tässsä pitäis olla kandidivaiheessakin harjoittelu.” (H2)

Eräs opiskelija nosti esiin myös sen, että harjoittelu ei ole välttämättä kaikille opiskelijoille positiivinen kokemus. Tämän opiskelijan kohdalla harjoittelupaikka oli osoittanut sen, ettei halua enää jatkossa työskennellä kyseisellä sektorilla tai samantapaisissa työtehtävissä, missä oli ollut harjoittelussa. Tällainenkin kokemus voi olla arvokasta tietoa ja hyvä oppimiskokemus. Opiskelijan harjoittelukokemus sai kuitenkin aikaan sen, että hän koki pakottavan tarpeen toiselle harjoittelulle, joka suoritetaan opintojen ohessa, eikä siitä ei saa enää opintopisteitä. Toisen harjoittelun myötä opiskelijat saivat lisää työkokemusta ja näkökulmaa kasvatustieteilijän työkentästä.

”...sain kyl paljon siitä harjoittelusta mut huomasin myös et esimerkiks se sektori missä mä olin nii ei ollu mun juttu nii tota sitten siitähän tuli semmonen olo et apua nyt mun pitää ruveta ettii joku toinen paikka mistä mä en tuu kuitenkaan saamaan mitään opintopisteitä, vaan mun täytyy tehdä se täysin opintojen ohella mikä tarkoittaa extra työtä.” (H4)

Harjoittelu ja siitä saatava työkokemus mielletään erittäin tärkeäksi myös siitä syystä, että kasvatustieteiden tutkimus koetaan hyvin abstraktiksi, eikä tutkinnosta saada riittävästi valmiuksia työelämään. Opiskelijat kokevat, että teoria ja käytäntö jäävät etäälle toisistaan ja opinnot tuntuvat ehkä liiankin teoriapainoisilta. Työelämä voisi näkyä esimerkiksi siten opinnoissa, että opiskelijoita valmennettaisiin oman osaamisen

sanallistamisessa ja tunnistamisessa, työnhaussa sekä harjoittelupaikan etsimiseen tarjottaisiin tukea.

”Ehkä mä oisin toivonu että olis ollu enemmän tietämystä siitä että niinku siinä vaiheessa ennen kun sitä harjoittelupaikkaa alkaa hakemaan nii siinä ois ollu jonkunlaista ohjausta että oisko joku kurssi voitu vaikka nivoa siihen harjotteluun kylkeen silleen että nythän on se kasvatustieteilijä työelämässä -kurssi esimerkiks nii sitten jotenki se että sitä oman osaamisen sanottamista ja niinku semmosta työhakemuksen laatimista ja sen harjottelua ois ollu enemmän.” (H4)

”Nää on nii semmosii abstrakteja asioita ja jotenki sellasta pohdintaa mikä ei tunnu ehkä semmoselta konkreettiselta taidolta tai tiedolta mitä jotenki pystyis hyödyntää ainakaan vielä nykyisessä työssä.” (H5)

Työelämäorientaation näkyminen opinnoissa voisi edesauttaa siinä, että kuilu työelämän ja yliopiston välillä ei tuntuisi niin suurelta. Työelämäorientaatio voisi tuoda myös opiskelijoiden kaipaamaa varmuutta työelämään siirtymisessä ja työnhaussa.

”Enemmän vielä kytköstä juurikin siihen työelämään, mää toki tiedän että yliopisto on tieteelliseen näkökulmaan pohjautuva koulutus mutta mun mielestä se ei poissulje sitä että kuitenkin se työelämäänhän kaikki sitte lopulta tai suurinosa kuitenkin menee että harva kuitenkaan jää kuitenkaan suoraan yliopistolle vaikkapa töihin nii ite aattelis että jotenki se et se ois niiku selkeämpi se yhteys sinne työelämään nii olis varmaan ihan hyödyttäis sen opintojen suutaamisen ja oman asiantuntijuuden niiku keräämisessä.” (H1)

”Rehellisesti mä sanon et en koe et jotenki antaa tarpeeks valmiuksii työelämää varten.” (H4)

Eräs opiskelija painotti juuri sitä, että suurin osa opiskelijoista päätyy työelämään tutkinnon suorittamisen jälkeen ja työelämä on etenkin opintojen loppuvaiheissa hyvin vahvasti läsnä omissa ajatuksissa, jolloin työelämälähtöisyys koetaan tarpeellisena.

Vaikka haastateltavat kritisoivatkin tutkintoa siitä, ettei se anna tarpeeksi valmiuksia tai orientaatiota työelämään, opiskelijat kokevat olevansa oikealla alalla. Nämä tunteukset ovat auttaneet jaksamaan opinnoissa ja lisänneet opiskelumotivaatiota.

”Tunne siitä et on oikeella alalla nii, se on niiku opintojen myötä vahvistunu.” (H6)

”Kyl se on niiku vahvistunu selkeesti et tää on oikee ala ja oikee suunta mikä on mun mielestä oikeen positiivinen ala et on tullu semmonen olo et emmä ihan vääräs paikkaa oo ja sen takii on ehkä jaksanu painaa eteenpäin, koskaaki tahtii välil menny.” (H5)

Tutkintoa kohtaan on ristiriitaisia tunteita ja tunteet ovat vaihdelleet sen mukaan, missä vaiheessa opintoja mennään. Opiskelijoilla on selkeät syyt sille, miksi alalle on hakeuduttu ja opintojen loppuvaiheessa ajatukset ovat edelleen samat siitä, että kasvatustieteen teemat ovat kiinnostavat ja niiden parissa halutaan työskennellä, vaikka he näkevät, että tutkinnon tulisikin kehittyä tietyissä asioissa.

6. LOPUKSI

6.1 Tulosten tarkastelua ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on ollut tarkastella Lapin yliopiston kasvatustieteiden maisterivaiheen opiskelijoiden käsityksiä työtulevaisuudesta. Tutkimuksessa on myös selvitetty minkälaisiksi opiskelijat mieltävät kasvatustieteellisen asiantuntijuuden, ja mikä on tutkinnon rooli tämän sekä työtulevaisuuden taustalla. Tutkimuksen kohderyhmänä oli kuusi Lapin yliopiston kasvatustieteiden maisterivaiheen opiskelijaa, joilla oli pääaineena yleinen kasvatustiede tai aikuiskasvatustiede. Tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoidulla haastattelulla ja aineisto analysoitiin fenomenografisella analyysillä, jolla pyrittiin saamaan vastauksia tutkimuksen pääkysymykseen ja kahteen alakysymykseen: *Millaisena työtulevaisuus näyttäytyy kasvatustieteiden opiskelijoille? Millaisena opiskelijat ymmärtävät kasvatustieteiden asiantuntijuuden? Minkälaisiksi opiskelijat mieltävät kasvatustieteiden tutkinnon?* Tutkimuksessa keskiössä oli kasvatustieteiden maisterivaiheen opiskelijoiden käsitykset ja kokemukset

Päätutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, millaisena työtulevaisuus näyttäytyy kasvatustieteiden opiskelijoille. Tulosten mukaan kasvatustieteiden maisterivaiheen opiskelijoilla oli pääasiassa myönteisiä odotuksia ja käsityksiä työtulevaisuutta kohtaan. Opintojen ollessa vielä kesken, ei tiedetä sitä miltä työtulevaisuus tulee näyttämään, mutta sinne siirrytään uteliain ja odottavaisin mielin. Koska kyseessä on tutkinto, joka ei valmista mihinkään tiettyyn ammattiin ja tutkinto mahdollistaa laajan työkentän, oma työura nähdään myös monipuolisena ja vaihtelevana. Oma työura pitää sisällään erilaisia työtehtäviä ja työsuhteita. Ensimmäiset työpaikat eivät välttämättä ole unelmatyöpaikkoja tai vastaa täysin omaa koulutusta, mutta kaikki kokemus on arvokasta ja vie eteenpäin omalla uralla. Vaikka tässä kohtaa ei olekaan vielä selkeää suuntaa omalle työuralle niin haastateltavat kykenivät tuomaan esiin minkälaiset työnkuvat kiinnostavat ja vetävät puoleensa, joita olivat esimerkiksi työ tasa-arvo ja yhdenvertaisuusasioiden parissa, opinto-ohjaaja, tohtori ja kouluttaja. Nämä työnkuvat havainnollistivat kasvatustieteiden laajan työkentän.

Jatkuvan oppimisen nähdään olevan vahvasti läsnä työtulevaisuudessa. Työelämän muuttuessa opiskelijat tiedostavat, että kilpailu työpaikoista on kova ja osaamisvaatimukset kasvavat, jolloin on tarve oman osaamisen päivittämiselle kasvaa. Jatkuvan oppimisen taustalla on myös oma halu ja uteliaisuus. Jatkuvan oppimisen teemat ovat olleet vahvasti läsnä jo opinnoissa, jolloin sen jatkuminen työelämässä tuntuu luontevalta. Jatkuva oppiminen nähdäänkin ratkaisuna kompleksisen työelämän muutoksiin ja vaatimuksiin. Se tarjoaa tilaisuuden oman osaamisen uudistamiselle ja kehittämiseksi. (OKM 2019:29, 14).

Ensimmäisen alatutkimuskysymyksen avulla selvitettiin millaisena opiskelijat ymmärtävät kasvatustieteilijän asiantuntijuuden. Kasvatustieteellisen asiantuntijuuden nähdään olevan laaja-alaista sekä ihmisyyttä ja oppimista ymmärtävää. Opiskelijoiden mukaan kasvatustieteellinen asiantuntijuus pitää sisällään tärkeitä työelämätaitoja. Tutkinnosta koettiin saavan hyvä pohja, jolla lähteä kehittämään omaa asiantuntijuuttaan työelämässä.

Muuten asiantuntijuuden määrittely koettiin haasteelliseksi vielä opintojen ollessa kesken, eikä työkokemusta niin sanotuista oman alan töistä ole vielä kerennyt kertymään kovinkaan paljon. Asiantuntijuuden nähtiin olevan sellainen asia, joka kehittyy vasta työelämässä erilaisen kokemuksen ja osaamisen myötä. Jakku-Sihvonen (2005, 130–131) ja Siljander (2005, 159) ovatkin esittäneet, että yliopistosta valmistuttuaan yksilö on kerryttänyt akateemista asiantuntijuutta, joka perustuu tutkimusperustaiseen opetukseen, mutta varsinainen asiantuntijuus ei kehity ilman kiinteää sisällöllistä yhteyttä niihin käytännön työtehtäviin ja toimintaympäristöihin, joissa kasvatustieteilijät tulevat työskentelemään. Esittelin aiemmin Dreyfus ja & Dreyfus (1986) viisiportaisen mallin, joka kuvaa asiantuntijaksi kasvua. Mallissa korostetaan konkreettisissa tilanteissa hankitun kokemuksen merkitystä asiantuntijaksi kasvussa. Tässä tapauksessa opiskelijoilla ei ole kerennyt kertyä vielä kokemusta konkreettisista tilanteista, joilla asiantuntijuutta olisi voitu kehittää. Heillä on sen sijaan vahva opinnoista tullut teoreettinen, mutta työelämän puolelta tulevaa kokemusta tarvitaan vielä asiantuntijaksi kehittymisessä. Tulosten perusteella asiantuntijuuden kehittymisen kannalta isossa roolissa on työssä tapahtuva informaali oppiminen.

Toisen alatutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää minkälaiseksi opiskelijat mieltävät kasvatustieteen tutkinnon ja mikä on sen rooli työtulevaisuuden ja asiantuntijuuden taustalla. Kokemukset kasvatustieteen tutkinnosta olivat ristiriitaisia. Vahvuutena nähtiin se, että tutkintoon voi valita itseään kiinnostavia kursseja ja sivuainekokonaisuuksia, joiden kautta pystyy luoda omannäköisen tutkinnon. Sivuaineet auttavat myös löytämään omia kiinnostuksen kohteita sekä ohjaamaan urahaaveita. Myös Vaattovaaran (2015, 55) Pro gradu -tutkielmassa korostettiin sivuaineiden merkitystä ja niiden roolia pidettiin jopa tärkeämpänä kuin pääaineen. Toisaalta opiskelijat kokevat tutkinnon hyvin abstraktina, eikä sen koeta tarjoavan riittävästi valmiuksia työelämään. Yliopiston ja työelämän välillä nähtiin olevan suuri kuilu. Opinnoilta kaivataan työelämälähtöisyyttä, joka voisi olla esimerkiksi ohjausta ja opastusta työnhakuun ja harjoittelupaikan etsimiseen, tietoa ammattivaihtoehtoista sekä oman osaamisen sanoittamista. Kun kasvatustieteen tutkinto ei valmista suoraan mihinkään ammattiin, opiskelijoiden voi olla vaikea hahmottaa omaa osaamistaan ja tulevaa uraa. Nämä tulokset ovat linjassa vuoden 2018 toteutetulle uraseurantakyselylle Lapin yliopistosta vuonna 2013 valmistuneille maistereille, josta kävi ilmi, että kasvatustieteen maisterit olivat tyytymättömiä koulutuksensa tarjoamiin työelämävalmiuksiin (Perä & Peteri 2018, 11). Myös Tuonosen ym. (2019) tutkimuksessa nousi esiin, että panostamalla työelämävalmiuksien kehittymiseen opintojen aikana voidaan saada maistereita, jotka ovat tyytyväisempiä tutkintoonsa, mikä osoittaa sen, että työelämälähtöisyydelle on tarve.

Tutkintoon kuuluva harjoittelu nähtiin erittäin tärkeässä roolissa generalistisessa tutkinnossa. Kasvatustieteen maisterivaiheen opiskelijat näkivät tarvetta myös toiselle harjoittelulle, jolloin opintojen aikana saisi enemmän kokemusta kasvatustieteilijän laajasta työkentästä. Tutkimukset ovat myös osoittaneet sen, että harjoittelujakso ja sen avulla luodut suhteet koetaan työllistymisen kannalta hyvin tärkeiksi (Ahola 2004, 28; Honkanen & Ahola 2003; Mäkinen 2004). Vaikka työelämälähtöisyyttä ja konkretiaa kaivataankin opinnoista, kokemus siitä, että on omalla alalla, on tästä huolimatta vahva. Opinnot ovat kuitenkin koettu mielenkiintoisiksi ja mielekkäiksi, jolloin motivaatiota opiskeluun on riittänyt.

6.2 Eettisyys, luotettavuus ja tutkimusprosessin arviointi

Tutkimusprosessiin kuuluu olennaisesti eettinen pohdinta ja eettinen sitoutuneisuus ohjaa hyvää tutkimusta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 127). Tutkimuksen keskittyessä ihmisiin, eettisyys tulee huomioida jatkuvasti ja sen toteutumista on arvioitava kriittisesti. (Vuori, Tietoarkisto). Laadullisessa tutkimuksessa eettiset kysymykset kuuluvat tutkimuksen kaikkiin vaiheisiin aina aiheenvalinnasta tutkimustulosten raportointiin. Tutkija reflektoi tekemiään eettisiä valintoja tutkimuksen eri vaiheissa. Tehdyt valinnat selostetaan ja perustellaan avoimesti ja niitä arvioidaan myös kriittisesti. Tutkimusetiikka on osa hyvää tieteellistä käytäntöä, johon suomalainen tiedeyhteisö on sitoutunut. (Puusa & Juuti 2020, 175.)

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeiden mukaisesti hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu muun muassa, että tutkija noudattaa rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä. Tässä tutkimuksessa on noudatettu hyvän tieteellisen käytännön periaatteita, joita ovat muun muassa rehellisyys ja huolellisuus tutkimustulosten ja tutkimusprosessin arvioinnissa sekä muiden tutkijoiden saavutusten asiamukainen huomioiminen ja kunnioittaminen. (Kuula 2011, 34–35.) Olen raportoinut huolellisesti tutkimusprosessin eri vaiheet, viitannut asianmukaisesti muihin tutkimuksiin ja julkaisuihin ja tutkimustulokset perustuvat kerättyyn aineistoon, eikä niitä ole muokattu omien oletusten tai mieltymysten mukaan.

Tutkimusta tehtäessä tutkijan on kunnioitettava tutkittavien ihmisarvoa, yksityisyyttä sekä itsemääräämisoikeutta (Vuori, Tietoarkisto). Tutkittaville ei tulisi aiheuttaa missään tutkimuksen vaiheessa mitään merkittäviä riskejä, haittoja tai vahinkoja (Kuula 2011, 24). Vaikka tutkimuksesta käy ilmi kohderyhmä, eli Lapin yliopiston kasvatustieteen maisterivaiheen opiskelijat, tutkimusprosessin alusta asti oli selvää, että tutkimukseen osallistuneiden haasteltavien henkilöllisyys pysyy salassa. En tuonut esiin tutkimukseen osallistuneiden sukupuolta tai kartoittanut haastattelutilanteessa esimerkiksi ikää, koska en kokenut näiden olevan merkityksellisiä tämän tutkimuksen kannalta. Taustatiedoista käy vain ilmi, että haastateltavat ovat kasvatustieteen maisterivaiheen opiskelijoita, joilla on pääaineena yleinen kasvatustiede tai aikuiskasvatustiede.

Haastatteluun osallistuminen oli täysin vapaaehtoista ja haastateltavilla oli mahdollisuus vetäytyä missä tahansa vaiheessa pois tutkimukseen osallistumisesta. Ennen haastatteluun osallistumista toimitin haastateltaville lyhyen tiedotteen tutkimuksesta ja tutkimukseen osallistuneiden oikeuksista (Liite 2). Tutkimukseen osallistuvilla oli myös mahdollisuus lukea etukäteen haastattelukysymykset. Haastattelut järjestettiin haastateltavien toiveesta joko etäyhteyksin tai kasvokkain, esimerkiksi kotona tai yliopistolla. Haastateltavalle mieluinen ja tuttu haastattelu paikka vähentää haastateltavien epävarmuutta ja antaa hyvät mahdollisuudet onnistuneelle haastattelulle (Eskola & Vastamäki 2015, 30–31). Myös tulosten esittämisen yhteydessä huomioitiin anonymiteetti, jolloin haastateltaviin viitattiin vain lyhennetyllä koodilla ”H1” eli ”Haastateltava 1”. Suunnittelin haastattelukysymykset etukäteen, jolloin kysymykset kohdentuvat tiettyyn teemaan ja tutkittavasta ilmiöstä saadaan mahdollisimman paljon tietoa. Kun tutkimus on saatettu loppuun, kaikki äänitallenteet ja litteroinnit haastatteluista tuhoaan.

Aineiston analyysi tehtiin fenomenografisella lähestymistavalla, jonka koen parhaaksi menetelmäksi tähän tutkimukseen. Aineistoa ei vääristelty eikä siitä jätetty tutkimuksen kannalta olennaisia asioita pois. Kerättyä aineistoa ei käytetä muuhun, kuin tähän tutkimukseen. Tämän tutkimuksen aineisto ei ole määrällisesti kovin suuri, mutta kerätty tutkimusaineisto on tästä huolimatta laadullinen ja monipuolinen, koska se antaa ainutlaatuista tietoa haastateltavien kokemuksista liittyen tutkimusilmiöön. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimukseen osallistujat voidaan valita harkiten (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Omassa tutkimuksessani osallistujat koostuvat Lapin yliopiston kasvatustieteiden maisterivaiheen opiskelijoista. Haastattelu suunnattiin tietylle kohdejoukolle, jolloin vastaajajoukko koostui kyseiseen ryhmään kuuluvista sattumanvaraisista henkilöistä, jotka ottivat minuun sähköpostitse yhteyttä ja ilmoittivat halukkuudestaan osallistua puolistrukturoituun haastatteluun. Tutkielman keskiössä ovat Lapin yliopiston kasvatustieteiden maisterivaiheen opiskelijoiden käsitykset.

Tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä voidaan parantaa kriittisellä ja arvioivalla työasenteella. Pohtimalla kriittisesti koko tutkimusprosessia ja siihen liittyviä valintoja sekä raportoidulla tutkimuksen eri vaiheista, voidaan lisätä tutkimuksen pätevyyttä ja luotettavuutta. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Luotettavuuden arvioinnissa on syytä pohtia kriittisesti tutkijan positiota ja suhdetta tutkimukseensa, joka lisää tutkimuksen uskottavuutta.

Tutkimusaihe on syntynyt omien kiinnostuksen kohteiden vuoksi ja aihe on itselleni henkilökohtaisesti tärkeä. Olen itse Lapin yliopiston kasvatusalan maisterivaiheen opiskelija, jolla alkaa olemaan opinnot loppusuoralla ja työelämään siirtyminen lähestyy kovaa vauhtia. Olen siis hyvin lähellä tutkittavaa ilmiötä ja on tärkeää huomioida, että täydellistä objektiivisuutta omaan tutkimukseen ei voida saavuttaa. Oma tutkimus on aina yhdenlainen versio tutkittavasta aiheesta ja tulokset ovat aina kontekstuaalisia, eli aikaan, paikkaan sekä tutkijaan sidoksissa olevia asioita. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tutkimusprosessin aikana olen ollut vuorotellen opiskelijan ja tutkijan roolissa. Se on haastanut pohtimaan omaa rooliani suhteessa tutkimukseen ja sitä, miten kykenisin olemaan mahdollisimman objektiivinen. Samalla sen voi nähdä myös vahvuutena, että roolini asioista kykenen ymmärtämään haastateltavien kokemuksia opinnoista, työtulevaisuudesta sekä hiljalleen muodostuvasta asiantuntijuudesta useasta eri näkökulmasta. Kokemus tutkimuksen teosta kasvatusalan maisterivaiheen opiskelijoista on myös tuonut toisinaan itselleni tärkeää vertaistukea, joka pohtii jatkuvasti tulevaa työelämää ja omaa pärjäämistä siellä.

Olen tyytyväinen tutkimusprosessiin liittyviin valintoihin. Aineistonkeruussa pohdin haastattelun ja kyselyn välillä. Haastattelu valikoitui muun muassa siitä syystä, koska se on joustavampi aineistonkeruumenetelmä sekä haastattelu on vuorovaikutteinen tilanne, joka antaa tilaa haastateltavalle avata vapaasti ja avoimesti käsityksiään ja kokemuksiaan. Lisäksi minulla on haastattelijana mahdollisuus kysyä tarkentavia ja täydentäviä kysymyksiä. Pyrin haastattelijana luomaan mahdollisimman vapaan ja turvallisen ilmapiirin ja johdin keskustelua olematta kuitenkaan liikaa äänessä haastattelutilanteessa antaen haastateltaville tilaa. Haastattelut sujuivat luontevasti ja haastateltavilla oli paljon sanottavaa tutkimusaiheesta. He mielsivät tutkimusaiheen tärkeäksi, joka toi minulle varmuutta tutkimuksen tekemiseen ja siihen, että tämä on merkityksellinen aihe ja Pro gradu -tutkielma. Koin kuitenkin, että olisin voinut tehdä haastattelu-rungosta vielä täsmällisemmän ja kysyä enemmän kysymyksiä liittyen kasvatustieteelliseen asiantuntijuuteen. Tällä tavoin olisin voinut saada vielä laajemmin tietoa haastateltavien näkemyksistä aiheeseen. Tästä huolimatta olen tyytyväinen keräämääni aineistoon.

Pyrin antamaan mahdollisimman paljon aikaa aineiston huolelliselle läpikäynnille ja analyysille. Raportoin analyysivaiheeni mahdollisimman tarkasti ja lisäsin siihen mukaan taulukoita,

jotka havainnollistavat analyysin etenemistä. Tutkimustulokset antavat kapean kuvan siitä millaisena työtulevaisuus ja kasvatustieteellinen asiantuntijuus näyttäytyy generalistialan, tässä tapauksessa kasvatusalan maisterivaiheen opiskelijalle. Tutkimuksen tulokset eivät ole myöskään sellaisenaan yleistettävissä eivätkä ne tuota absoluuttista tietoa kyseisestä aiheesta. Tiedon lähteenä on toiminut toteutetut haastattelut, ei omat mielipiteet tai ennakko-oletukset.

6.3 Pohdinta ja jatkotutkimusaiheet

Tähän tutkimukseen osallistuneet kasvatusalan maisterivaiheen opiskelijat lähtevät kehittämään koulutuksensa kautta hankittua osaamistaan ja asiantuntijuutta työelämään. Työelämässä tarvitaan paljon erilaisia taitoja, jonka vuoksi on tärkeää tarkastella sitä, minkälaisen pohjan nämä maisteriopiskelijat ja generalistit kokevat saavansa työelämään. Tämän lisäksi työelämää koettelee parhaillaan suuret muutokset ja myllerrykset, jotka vaikuttavat olennaisesti osaamisvaatimukseen, työllistymiseen, ammatteihin, työnteon tapoihin ja urapolkuihin. Nämä asiat voivat heijastua työelämään siirtyvien kasvatusalan maisterivaiheen opiskelijoiden työtulevaisuuden näkymiin ja herättää ristiriitaisia tunteita. Nämä työelämään astuvat yksilöt tulevat kokemaan hyvin erilaisia työuria, kuin edelliset sukupolvet.

Tutkimus haastoi kasvatusalan maisterivaiheen opiskelijoita pohtimaan tulevaa työtulevaisuutta, kehittyvää asiantuntijuutta sekä kasvatusalan opintoja. Tavoitteena oli selvittää opiskelijoiden käsityksien laajaa kirjoa. Jokaisella haastateltavalla oli oma tapansa ymmärtää asiat ja kokemukset tutkittavasta aiheesta olivat ristiriitaisia. Asiantuntijuutta lähestyttiin erilaisista näkökulmista. Jollekin sen sanoittaminen tuntui haastavalta, toinen yhdisti sen suoraan kasvatustieteelliseen asiantuntijuuteen ja siihen liittyviin ominaisuuksiin, kun taas joku näki asiantuntijuuden puhtaasti sellaisena asiana, joka ei kuvaa itseään vaan muodostuu vasta työelämässä. Työtulevaisuuteen suhtauduttiin uteliain ja odottavaisin mielin. Opiskelijoilla tuntui olevan selkeitä käsityksiä, millaisissa työtehtävissä halutaan työskennellä ja oma ura nähdään monipuolisena. Samalla kuitenkin tiedostettiin työelämän muutokset ja kova kilpailu työpaikoista, jolloin oman osaamisen päivittäminen ja jatkuva oppiminen nähtiin tärkeässä roolissa työelämässä.

Kokemukset opinnoista olivat ristiriitaisia. Vaikka opiskelijat kokivatkin olevansa oikealla alalla ja erityisesti sivuaineopinnot olivat tuntuneet mieluisilta ja hyödyllisiltä, samalla nousi esiin kokemukset, siitä ettei tutkinto tarjoa tarpeeksi työelämälähtöisyyttä ja tutkinto jää hyvin abstraktiksi. Näiden ajatusten pohjalta kasvatustutkimuksen tutkinto saikin kehittämisehdotuksia siitä, että opetuksen sisällöt pitäisivät enemmän työelämälähtöisyyttä, joka voisi pitää sisällään oman osaamisen sanoittamista, lisää tietoa ammattivaihtoehtoista sekä opastusta harjoittelupaikan etsimiseen ja työnhakuun. Opiskelijat näkevät tarvetta myös toiselle harjoittelulle.

Tutkimukseen osallistui pieni joukko Lapin yliopiston kasvatustutkimuksen maisterivaiheen opiskelijoita, joten tuloksia ei voida yleistää koskemaan kaikkia opiskelijoita. Tämän tutkimuksen tulokset ovat osittain linjassa aikaisempien samankaltaisten tutkimusten kanssa. Tulokset tuovat esille tärkeää tietoa generalistialan, tässä tapauksessa Lapin yliopiston kasvatustutkimuksen maisterivaiheen opiskelijoiden käsityksiä työtulevaisuudesta ja asiantuntijuudesta. Samalla tutkinto tarjoaa tietoa myös kasvatustutkimuksen tutkimuksesta.

Tätä tutkimusta on mahdollista jalostaa monella eri tapaa ja huomaa lähestyvänä tätä aihetta juuri siltä kannalta, että kasvatustutkimuksen opiskelijoiden tai asiantuntijoiden ääni, kokemukset ja käsitykset olisivat keskiössä. Olisi mielenkiintoista teettää samalle joukolle kysely siitä, millä tavalla odotukset työtulevaisuudesta ovat vastanneet todellisuutta, kun he olisivat olleet tietyn määrän työelämässä, esimerkiksi viisi vuotta. Heillä olisi tilaisuus pohtia työelämästä käsin tutkintoa ja sen antia omalle työuralleen. Olisi myös mielenkiintoista kuulla millaisissa työtehtävissä haasteltavat ovat työskennelleet valmistumisensa jälkeen. Pohdin myös, että kasvatustutkimuksen maisterivaiheen opiskelijoiden kokemuksia opinnoistaan ja työtulevaisuudesta voitaisiin tutkia eri yliopistossa opiskelevien kasvatustutkimuksen opiskelijoiden keskuudessa sekä verrata näitä keskenään. Yliopistojen pää- ja sivuainevalikoimat sekä painotukset ovat erilaisia, joten se voisi näkyä opiskelijoiden kokemuksissa ja käsityksissä.

Kuten alussa toin ilmi, kasvatustutkimuksen tutkinto on edelleen tuntematon monille ja sen oletetaan olevan usein sama asia, kuin luokanopettajakoulutus. Tästä syystä siihen liittyvä tutkimustieto on tärkeää. Näkisin myös, että alan markkinoiminen voisi olla tarpeellista. Kun tutkintoja ja

opetussuunnitelmia uudistetaan sekä kehitetään, tämälntapainen tutkimus tarjoaa mielestlani siihen arvokasta tietoa, joka on tullut suoraan alan opiskelijoilta.

LÄHTEET

Ahola, S. (2004). Korkeakoulutus ja työelämä – lähtökohta ilmiöön ja sen tutkimiseen. Teoksessa Tynjälä, P., Välimaa, J., Murtonen, M., Ahola, S., Piesanen, E., Mäkinen, M., . . . Sarja, A. (2004). Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä: Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia. Jyväskylä: PS-kustannus, 15–37.

Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 113–160.

Alasoini, T. (2016). Esipuhe. Teoksessa Vainio, L. (toim.) Asiantuntijatyön johtaminen ja työelämän muutos. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 4–8. Haettu osoitteesta https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/115052/HAMK_asiantuntijatyon-johtaminen_2016_ekirja.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Luettu 27.11.2023).

Anttila, T. & Oinas, T. (2023). Työajan monet kasvot. Teoksessa Koivunen, T., Sippola, M., Melin, H., & Alasoini, T. Työ elää: Murroksia, trendejä ja muutoksen suuntia Suomessa. Helsinki: Gaudeamus, 53–71.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1993). Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise (First printing.). Chicago: Open Court.

Brauer, S., Pajarre, E., Nikander, L., Häkkinen, R., & Kettunen, J. (2020). Kehittämishankkeet korkeakoulutuksen työelämärelevanssin edistäjänä. Ammattikasvatuksen aikakausikirja, 22 (1), 8–25.

Caley, MJ., O'Leary RA., Fisher R., Low-Choy S., Johnson S, & Mengersen K. (4.2.2014) What is an expert? A systems perspective on expertise. *Ecol Evol*, 4(3):231-42. doi: [10.1002/ece3.926](https://doi.org/10.1002/ece3.926).

Dreyfus, H. L., Dreyfus, S. E., & Athanasion, T. (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Oxford: Blackwell.

Erkkilä, T. (2014). Korkeakoulutetun osaaminen näkyviin. Julkaisussa Haataja, S., Lehti, M., Metsävuori, L., Poutanen, T., Ritvanen, J., & Viitaniemi, S. (toim.) *Tulevaisuuden urapolut: Korkeakoulutettujen ohjaus muuttuvassa työelämässä*. Turku: Turun ammattikorkeakoulu, 20–47. Haettu osoitteesta <https://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522164483.pdf> (Luettu 13.11.2023).

Eskola, J. & Vastamäki, J. (2015). Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa Valli, R., & Aaltola, J. (2015). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (4. uud. ja täyd. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.

Eteläpelto, A. (1997). Asiantuntijuuden muuttuvat määrittymiset. Teoksessa Koulutuksen tutkimuslaitos, Eriksson, M., Eräsaari, R., Filander, K., Huttunen, R., Häkkinen, P., . . . Eteläpelto, A. (1997). *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 86–101.

Fossey E, Harvey C, Mcdermott F, Davidson L. (2002). Understanding and Evaluating Qualitative Research. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*. Los Angeles: SAGE Publications. 36(6), 717-732. doi:[10.1046/j.1440-1614.2002.01100.x](https://doi.org/10.1046/j.1440-1614.2002.01100.x)

Hakala, L. (25.5.2018). Työelämä muuttuu. mitä työelämävalmiuksia tarvitsemme? Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus. WWW-dokumentti. Haettu osoitteesta <https://stm.fi/-/tyoelama-muuttuu-mita-tyoelamavalmiuksia-tarvitsemme-> (Luettu 25.10.2023).

Hakkarainen, K., Lallimo, J., & Toikka, S. (2012). Kollektiivinen asiantuntijuus ja jaetut tietokäytännöt. *Aikuiskasvatus: aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti*, 246–256. <https://doi.org/10.33336/aik.94003>

Heiskanen, T. (2002). Informaatioyhteiskunnasta oppimisyhteiskunnaksi? Teoksessa Heiskanen, T., Kirjonen, J., Launis, K., Engeström, Y., Vaherva, T., Valkeavaara, T., . . . Tynjälä, P. *Oppiminen ja asiantuntijuus: Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY, 25–48.

Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2022). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö* ([2. painos]). Helsinki: Gaudeamus.

Honkanen, V. & Ahola, S. (2003). *Kulttuurin koulutus ja uudet urat*. Turku: Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 61.

Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 37(2), 7.

Hämäläinen, J., Nivala, E., & Nivala, E. (2008). *Kasvatustiede: Pedagogisen ihmistyön tiede*. Kuopio: Unipress.

Isopahkala-Bouret, U. (2008). Asiantuntijuus kokemuksena. *Aikuiskasvatus* 28(2), 84–93. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/view/93808/52486?acceptCookies=1> (Luettu 11.11.2023).

Jakku-Sihvonen, R. (2005). Kasvatustieteiden opetus ja asiantuntijan arkipätevyys. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.) *Uudenlaisia maistereita: Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjauja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 125–150.

Juhila, K. Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa Jaana vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Haettu osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullisen-tutkimuksen-ominaispiirteet/> (Luettu 1.11.2023).

Kallonen, T., & Kuhmonen, A. (2021). Jatkuva oppiminen: Työelämän tärkein taito (1. painos.). Helsinki: Kauppakamari.

Kansanvalistusseura, Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, Eteläpelto, A., & Onnismaa, J. (2006). Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Kansanvalistusseura.

Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2021–2024. Lapin yliopisto. Haettu osoitteesta <https://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=4d865d69-43b4-44a3-a66d-b5ac3486d232> (Luettu 14.9.2023).

Kettunen, J. Fenomenografia. Teoksessa Vuori, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetaelmaopetus/kvaliteoreettis-metodologiset-viitekehukset/fenomenografia/> (Luettu 15.11.2023).

Kinnari, H. (2020). Elinikäinen oppiminen ihmistä määrittämässä: Genealoginen analyysi EU:n, OECD:n ja Unescon politiikasta. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Koivunen, T. (2023). Työ ja sen tekijät. Teoksessa Koivunen, T., Sippola, M., Melin, H., & Alasoini, T. Työ elää: Murroksia, trendejä ja muutoksen suuntia Suomessa. Helsinki: Gaudeamus, 17–33.

Kuula, A. (2011). Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys (2. uud. p.). Tampere: Vastapaino.

Laal, M. & Peyman, S. (2012). Lifelong learning; why do we need it? Procedia - Social and Behavioral Sciences. Iran: Tehran University of Medical Sciences. 31, 399–403.

Launis, K & Engeström, Y. (2002) Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa Heiskanen, T., Kirjonen, J., Launis, K., Engeström, Y., Vaherva, T., Valkeavaara, T., . . . Tynjälä, P. Oppiminen ja asiantuntijuus: Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY, 64–82.

Launis, K. (1997). Moniammatillisuus ja rajojen ylitykset asiantuntijatyössä. Teoksessa Koulutuksen tutkimuslaitos, Eriksson, M., Eräsaari, R., Filander, K., Huttunen, R., Häkkinen, P., . . . Eteläpelo, A. Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 122–133.

Lapin yliopisto. Kasvatusalan koulutus. Haettu osoitteesta <https://www.ulapland.fi/FI/Yksikot/Kasvatustieteiden-tiedekunta/Opinnot/Kasvatusala> (Luettu 12.9.2023).

Leppänen, J., Lähdemäki, j., Mokka, R., Neuvonen, A., Orjasniemi, M. & Ritola, M. (2013). Piilotettu osaaminen. Demos: Helsinki. Haettu osoitteesta <https://demoshelsinki.fi/wp-content/uploads/2013/04/Piilotettu-osaaminen-raportti1.pdf> (Luettu 25.10.2023).

Marton, F. & Booth, S. (1997). Learning and awareness. Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates.

Murtonen, M. (2004). Motivaatio ja työtä koskevat käsitykset asiantuntijaksi kehittyemisessä. Teoksessa Tynjälä, P., Välimaa, J., Murtonen, M., Ahola, S., Piesanen, E., Mäkinen, M., . . . Sarja, A. (2004). Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä: Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia. Jyväskylä: PS-kustannus, 77–91.

Mäkinen, M. (2004). Mikä minusta tulee ”isona”? Yliopisto-opiskelijan ammattikuvan kehittyminen. Teoksessa Tynjälä, P., Välimaa, J. & Murtonen, M. (toim). Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia. Jyväskylä PS-kustannus, 57–73.

Niikko, A. (2003). Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2019). Jatkuvan oppimisen kehittäminen -Työryhmän väliraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:19.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (17.1.2019). Korkeakouluille uusi rahoitusmalli. Haettu osoitteesta <https://okm.fi/-/korkeakouluille-uusi-rahoitusmalli> (Luettu 8.3.2024).

Opintopolku. Kasvatusalat. Kasvatustieteet, kandidaatti ja maisteri (3 v + 2 v). Haettu osoitteesta <https://opintopolku.fi/konfo/fi/koulutus/1.2.246.562.13.00000000000000002957> (Luettu 8.10.2023.)

Palonen, T. & Gruber, H. (2010). Asiantuntijuus koulutuksessa ja työelämässä. Teoksessa Collin, R., Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H & Tynjälä, P. (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOYpro, 39–111.

Perä, A & Peteri, S. (2019). Viisi vuotta työmarkkinoilla – uraseuranta vuonna 2013 Lapin yliopistosta valmistuneista maistereista. Työelämä- ja rekrytointipalvelut. Rovaniemi: Lapin yliopisto. <https://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=aef2ef9e-0f5e-4ced-8d9d-405894ec568e> (Luettu 20.2.2023.)

Peteri, S. (10.1.2023.) KTK:n harjoitteluinfo: Harjoittelu osana urapolkujen ja uratavoitteiden suunnittelua. Luentodiat. Lapin yliopisto. Moodle eoppimispalvelut.

Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus.

Rinne, R., Kivirauma, J., & Lehtinen, E. (2015). Johdatus kasvatustieteisiin (8., uudistettu painos.). Jyväskylä: PS-kustannus.

Rintala, H., Postareff, L., & Ryymin, E. (2023). Sitoudun, siis opin - Miten edistää jatkuvaa oppimista työssä? Työelämän tutkimus, 21(1), 33–57. <https://doi.org/10.37455/tt.107998>

Rissanen, R. (2006). Fenomenografia. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_1.html (Luettu 3.10.2023.)

Rouhelo, A & Rautakilpi, S. 2005. Suuret odotukset vai turhat toiveet? Akateemiset generalistit vuosituuhannen vaihteen työmarkkinoilla. Helsinki: Kansanvalistusseura, Aikuiskasvatuksen tutkimusseura 2005. Aikuiskasvatus 25 (1), 36–46.

Saaranen-Kauppinen, A., & Puusniekka, A. (2006) KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_3_3.html (Luettu 15.12.2021.)

Siljander, P. (2005). Kasvatustieteen ydinsisällöt yleisen kasvatustieteen opinnoissa. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.) Uudenlaisia maistereita: Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjauja. Jyväskylä: PS-kustannus, 151–163.

SKOL: Suomen Kasvatustieteiden Opiskelijoiden Liitto ry. Hei uusi opiskelija! Tervetuloa opiskelemaan kasvatustieteitä! Haettu osoitteesta <https://skolnet.fi/opiskelu/> (Luettu 25.9.2023.)

STT. (13.01.2023). Työelämässä käynnissä suurin muutos vuosikymmeniin, arvioi Työterveyslaitos. Yle. (Luettu 23.3.2023.)

Särkelä, S. (2021). “Jokaisen on mahdollista luoda omanlaisensa ura” – Lapin yliopiston kasvatustieteen opiskelijoiden näkemyksiä tulevasta työurastaan. Pro gradu -tutkielma.

Kasvatustieteiden tiedekunta. Rovaniemi: Lapin yliopisto. https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/64600/Särkelä_Susanna.pdf?sequence=2&isAllowed=y (Luettu 20.10.2023).

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (6. uud. laitos.). Helsinki: Tammi.

Tuononen, T., Kangas, T., Carver, E., & Parpala, A. (2019). Yliopisto-opintojen anti viisi vuotta valmistumisen jälkeen - Tukivatko yliopisto-opinnot työelämätaitojen kehittymistä työuran näkökulmasta? Yliopistopedagogiikka, 1. <https://yliopistopedagogiikka.fi-les.wordpress.com/2019/07/yliopistopedagogiikka-2019-no1-tuononen-ym-1.pdf> (Luettu 16.3.2024).

Tynjälä, P. (2004). Johdanto. Teoksessa Heiskanen, T., Kirjonen, J., Launis, K., Engeström, Y., Vaherva, T., Valkeavaara, T., . . . Tynjälä, P. (1999). Oppiminen ja asiantuntijuus: Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY, 11–39.

Vahtiala, A. (2015). ”Piste iin päälle” Kasvatustieteen harjoittelijat asiantuntijuuden jäljillä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto. Haettu osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/98377/graduVahtiala.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 18.10.2023).

Vaattovaara, H. (2015). ”Mihin mie meen ja mitä mie teen?” Työtulevaisuuden näyttäytyminen kasvatustieteen kandidaateille. Pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden tiedekunta. Rovaniemi: Lapin yliopisto. <https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/62238/Vaattovaara.Hanna.pdf?sequence=2&isAllowed=y> (Luettu 18.10.2023).

Vuori, J. Tutkimusetiikka ihmistieteissä. Teoksessa Vuori, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. [Tutkimusetiikka ihmistieteissä - Tietoaarkisto \(tuni.fi\)](https://tutkimusetiikka.ihmistieteiss.fi) (Luettu 10.3.2024).

LIITTEET

Liite 1: Haastattelukutsu

Hyvä kasvatustieteen maisterivaiheen opiskelija,

Olen Kristiina Taipale ja opiskelen aikuiskasvatustiedettä Lapin yliopistossa. Työstän tällä hetkellä pro gradu -tutkielmaani ja etsin tutkielmaan haastateltavia. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisena työelämään siirtyvät Lapin yliopiston kasvatusalan opiskelijat näkevät työtulevaisuutensa ja minkälaisen asiantuntijuuden he kokevat saavansa tutkinnollaan. Tutkielman keskiössä ovat opiskelijoiden käsitykset. Tutkimuksen kohderyhmäksi rajautui Lapin yliopiston **kasvatusalan maisterivaiheen opiskelijat**.

Aineisto kerätään puolistrukturoidulla haastattelulla. Haastattelut voidaan toteuttaa Teamsin välityksellä tai kasvokkain Rovaniemellä. Saat haastattelukysymykset halutessasi etukäteen itsellesi tarkasteltavaksi. Haastatteluun on hyvä varata aikaa noin 45 minuutin verran. Tutkimukseen osallistuneiden henkilöllisyys pysyy salassa. Haastatteluun osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja haastateltavilla on missä tahansa vaiheessa mahdollisuus vetäytyä pois tutkimukseen osallistumisesta. Sitoudun tutkimuksessani noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä.

Vastaan mielelläni myös lisäkysymyksiin.

Jos kiinnostuit tästä, olethan minuun yhteydessä!

Ystävällisin terveisin,

Kristiina Taipale

krtaipal@ulapland.fi

Liite 2: Tiedote tutkielmasta haastateltaville.

Tiedote pro gradu -tutkielmasta:

Pro gradu -tutkielmassa selvitetään, millaisena työelämään siirtyvät Lapin yliopiston kasvatustieteiden alan opiskelijat näkevät työtulevaisuutensa ja millaisia odotuksia heillä on sitä kohtaan. Haastattelun opiskelijoita myös siitä, minkälaisen asiantuntijuuden he kokevat saavansa tutkinnollaan. Kyseessä on laadullinen, fenomenografinen tutkimus. Fenomenografinen tutkimus keskittyy ihmisten erilisten käsitysten kuvailuun, analysointiin sekä niissä ilmenevien erojen ymmärtämiseen. Aineistonkeruuna on puolistrukturoitu haastattelu. Tutkimuksen kohderyhmäksi rajautui Lapin yliopiston kasvatustieteiden alan maisterivaiheen opiskelijat.

Kasvatustiede on hyvin laaja tutkimusalue ja se näkyy hyvin myös kasvatustieteen eri oppiaineissa ja yliopistotutkinnoissa. Valmistuminen yliopistosta ei ole luonnollisesti automaattinen tae asiantuntijuudelle. Valmistumisen jälkeen jokainen lähtee omalla tavallaan etsimään ja kehittämään omaa asiantuntijuutta sekä urapolkuaan. Vaikka kasvatustieteilijöillä on laaja-alaiset valmiudet monenlaisiin asiantuntijatehtäviin, oman haasteensa tähän tuo se, ettei kasvatustieteilijät valmistu mihinkään tiettyyn ammattiin. Generalistialan opiskelijana pohtii paljon tulevaa työnhakua ja sen kovaa kilpailua.

Pro gradu -tutkielma tarjoaa ensinnäkin tietoa siitä mitä kaikkea kasvatustieteen opinnot pitävät sisällään. Toiseksi tutkielma tarjoaa hyödyllistä tietoa kasvatustieteiden alan opiskelijoille tai niille, joita kiinnostaisi hakeutua opiskelemaan kasvatustietoa, mihin tutkinto valmistaa ja millaiseksi opiskelijat mieltävät oman tutkintonsa.

Haastattelut toteutetaan 2023 loppuvuodesta. Haastatteluun osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja osallistumisen voi keskeyttää koska tahansa. Mikäli osallistuminen perutaan, haastateltavasta kerättyä tietoa ei käytetä osana tutkimusta. Sitoudun tutkimuksessani noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkielman on tarkoitus valmistua keväällä 2024.

Liite 3: Haastattelukysymykset:

Voit ensiksi kertoa, missä vaiheessa opintosi ovat ja milloin mahdollisesti valmistut.

Milloin aloitit maisterivaiheen opinnot ja onko sinulla aiempia tutkintoja?

1. Mikä on pääaineesi?
2. Mikä sai sinut hakeutumaan opiskelemaan kasvatustieteitä?
3. Millä perusteella valitsit pääaineesi?
4. Millaisessa roolissa sivuaineet ovat olleet opinnoissasi?
5. Koetko, että tämä tutkinto antaa sinulle riittävät valmiudet työelämää varten? Mitä asioita kaipaisit ehkä vielä kyseiseltä tutkinnolta?
6. Mitä mieltä ovat maisterivaiheeseen kuuluvasta työharjoittelusta? Jos olet suorittanut jo sen, minkälaisena koit harjoittelun?
7. Oletko pohtinut, että jatkaisit vielä opintoja tämän tutkinnon jälkeen tai onko ajatuksissa jäädä yliopistoon valmistumisen jälkeen?
8. Kun hakeuduit opiskelemaan kasvatustieteitä, Millaisia odotuksia sinulla oli opintoja kohtaan ja onko ne muuttuneet ajan kuluessa? Jos on, niin millä tapaa?
9. Minkälaisen asiantuntijuuden koet saavan tällä tutkinnolla?
10. Millaisia odotuksia sinulla on työelämää kohtaan ja millaisena näet oman urasi?
11. Millaisessa työtehtävissä haluaisit työskennellä valmistumisen jälkeen ja miten uskot pääseväsi näihin tehtäviin?

Lopuksi:

Haluatko kertoa vielä jotain opinnoistasi tai odotuksista työelämää kohtaan? Positiivisia/negatiivisia tai jotakin onnistumisen kokemuksia.