

Työnantajien näkemyksiä yleisen kasvatustieteen tutkinnon käytettävyydestä
työelämässä

Saana Ohtonen

Pro gradu -tutkielma

Kasvatustieteiden tiedekunta

Lapin yliopisto

Kevät 2025

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Työnantajien näkemyksiä yleisen kasvatustieteen tutkinnon käytettävyydestä työelämässä

Tekijä: Saana Ohtonen

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede, yleinen kasvatustiede

Työnlaji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä: 88 sivua, 3 liitettä

Vuosi: 2025

Tiivistelmä:

Pro gradu -tutkielmassani tavoitteenani oli selvittää, millaisia näkemyksiä työnantajan edustajilla oli yleisen kasvatustieteen tutkinnon käytettävyydestä muualla kuin kasvatuksen ja koulutuksen aloilla. Tutkimuksessa selvitettiin samalla tutkinnon tunnettavuutta sekä tekijöitä, jotka vaikuttavat työllistymismahdollisuuksiin. Tutkimus toteutettiin haastattelututkimuksena, jossa haastattelin kuutta työnantajan edustajaa eri aloilta. Haastatteluista saatu aineisto on analysoitu fenomenografista tutkimusotetta hyödyntäen. Tuloksista on muodostettu kuvauskategoriat.

Tutkimuksen tulokset paljastivat, että tutkinnon merkitys nähdään lähtökohtaisesti muodollisena pätevyytensä, eivätkä tutkinnon sisältö tai pääaine ole niin merkityksellisiä, kuin itsessään se, että tutkinto on suoritettu. Tutkinto on tärkeä olla olemassa, mutta tutkinnon toteamisen jälkeen muut tekijät nähdään merkityksellisempänä rekrytointipäätöksiä tehtäessä. Yleisen kasvatustieteen tutkinnon käytettävyys on kuitenkin tutkimuksen mukaan laaja muualla kuin kasvatuksen ja koulutuksen aloilla. Myös kokonaisuudella on suurempi merkitys työllistymisen kannalta, kuin yksittäisillä tekijöillä. Tutkimuksen perusteella ei voida määrittää esimerkiksi tärkeintä tekijää työllistymismahdollisuuksia pohdittaessa, työllistymiseen vaikuttavat esimerkiksi tutkinto, työkokemus, muut yksilön ominaisuudet ja osaamisen sanoittaminen.

Lopuksi pohdinnassa paneuduttiin työllistymiseen vaikuttaviin tekijöihin, tutkinnon merkityksellisyyteen sekä yleisen kasvatustieteen tutkintoon suhteessa muihin tieteenaloihin. Aiempaa tutkimusta yleisen kasvatustieteen tutkinnon työllistymismahdollisuuksista on tehty paljon opiskelijoiden tai valmistuneiden omasta näkökulmasta, tämä tutkielma käsitteli kuitenkin tutkinnon käytettävyyttä työnantajien edustajien näkökulmasta, jolloin se antaa uutta ja erilaista tietoa yleisen kasvatustieteen tutkinnon suorittamisesta haaveileville, sitä opiskeleville ja jo valmistuneille. Jatkossa tutkimusta voisi tehdä vielä enemmän työnantajan näkökulmasta opiskelijoiden omien kokemusten rinnalle.

Avainsanat: Yleinen kasvatustiede, opinnot, työelämä, ura, työllistyminen, fenomenografia

X Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän omia henkilötietoja.

Sisällysluettelo

1. JOHDANTO	5
2. YLEISEN KASVATUSTIETEEN OPINNOT	8
2.1. Tutkintorakenne	8
2.2. Opintosisällöt ja osaamistavoitteet	11
3. TYÖELÄMÄ	14
3.1. Työelämävalmiudet.....	14
3.2. Työllistyminen	16
3.3. Uraseuranta	19
4. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	23
4.1. Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymys	23
4.2. Laadullinen tutkimus ja aineistonkeruu.....	24
4.3. Fenomenografinen tutkimus	27
4.4. Fenomenografinen analyysi.....	30
5. TUTKIMUSTULOKSET	35
5.1. Yleisen kasvatustieteen asema työelämässä	36
5.1.1. Tutkinnon tunnettavuus	36
5.1.2. Vahvuudet ja valmiudet	38
5.1.3. Haasteet	41
5.1.4. Suhde muihin tieteenaloihin	42
5.2. Yleisen kasvatustieteen tutkinnon käytettävyys työelämässä.....	44
5.2.1. Soveltuva korkeakoulututkinto.....	45
5.2.2. Vaikuttavat tekijät	49
6. POHDINTA	56
6.1. Johtopäätökset	56
6.2. Tulosten tarkastelua ja tutkimuksen arviointi.....	58
6.3. Tutkimuksen eettiset ratkaisut	65
6.4. Luotettavuus	67
6.5. Jatkotutkimusmahdollisuudet	70
LÄHTEET	72
LIITTEET	83
Liite 1. Haastattelupyynnö.....	83

Liite 2. Tutkimuslupa.....	84
Liite 3. Haastattelurunko	86

1. JOHDANTO

Opiskelijoita askarruttavat omat alanvalinnat ja toiveet tulevaisuuden työelämästä vielä valmistumisvaiheessakin. Pohdintaan jääneet kysymykset kohdistuvat koulutuksen antamiin kvalifikaatioihin ja työelämävalmiuksiin, mutta toisaalta myös koulutusalan työtehtäviin. Opintojen eri vaiheissa pohditaan, mihin kyseinen koulutus valmistaa ja millä tavalla koulutuksessa opittuja asioita voi hyödyntää työelämässä. (Penttinen, Skaniakos, Karhu, Liimatainen & Keskinarkaus 2014, 10.) Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, minkälaisena muun kuin kasvatus- ja koulutusalan työnantajat näkevät yleisen kasvatustieteen tutkinnon käytettävyyden työmarkkinoilla, millaisia näkemyksiä työnantajilla on opintojen sisällöistä sekä niiden antamista työelämävalmiuksista ja millaiset tekijät vaikuttavat työllistymiseen. Käytettävyyden käsitteellä (usability) tässä tutkimuksessa tarkoitetaan tutkinnon käyttökelpoisuutta soveltuvana korkeakoulututkintona (vrt. Kielitoimiston sanakirja 2024). Tutkimus käsittelee aiheita fenomenografisesta näkökulmasta, jolloin työnantajien edustajien omat näkemykset ja kokemukset ovat pääosassa. Aihe kiinnostaa itseäni, sillä olen itse pohtinut paljon tulevaisuuden työelämän vaihtoehtoja ja miettinyt, millaisiin työtehtäviin yleisen kasvatustieteen maisteri voi työllistyä ja mitkä tekijät työllistymiseen vaikuttavat.

Olen tutustunut useampaan Pro gradu -tutkielmaan, joka käsittelee jostain näkökulmasta yleisen kasvatustieteen tutkintoa. Tutkielmat pohjautuvat yleensä yleisen kasvatustieteen opiskelijoiden näkökulmiin omasta koulutuksestaan. Olen myös itse tehnyt oman kandidaatin tutkielmani yleisen kasvatustieteen opiskelijoiden tulevaisuuden näkemyksistä ja heidän kokemuksistaan opintosisältöihin liittyen. Esimerkiksi Susanna Särkelä (2021) omassa Pro gradu -tutkielmassaan on tutkinut Lapin yliopiston kasvatustieteen opiskelijoiden näkemyksiä tulevasta työurasta. Tutkielma rakentuu työelämän ja kasvatustieteen koulutuksen ympärille ja tarkastelee nimenomaan sitä, mihin tämä koulutus valmistaa opiskelijat heidän omasta mielestään. Myös Pro gradu -tutkielmassaan Soininen (2024) on tutkinut kasvatustieteiden maistereiden tutkintotyytyväisyyttä, opintojen aikaista työelämätaitojen kehittymistä sekä työllistymistä opintojen jälkeen. Tässäkin tutkimuksen

kohteeksi ovat valikoituneet opinnot itse suorittaneet maisterit. Ollikainen (2023) on tutkinut aikuiskasvatustieteen opiskelijoiden koettuja työelämävalmiuksia omassa Pro gradussaan, Vaattovaara (2015) taas on tutkinut kasvatustieteiden kandidaattien näkemyksiä työtulevaisuudesta omassa tutkielmassaan. Tutkielma keskittyy työelämään siirtyvien kasvatustieteiden kandidaattien näkemykseen työtulevaisuudesta.

Koska tutkimuksia tehdään paljon, voidaan olettaa koulutuksen olevan edelleen yleisesti tuntematonta aluetta. Suomessa on paljon muitakin generalistialan koulutuksia, jotka eivät valmista yhteen tiettyyn ammattiin. Generalisteilla tarkoitetaan sellaisilta akateemisilta aloilta valmistuneita, joiden opinnot eivät valmista tiettyyn ammattiin, enemmänkin tarjoavat yleisiä valmiuksia työelämään (Rouhelo 2008, 3). Tämä pätee myös yleiseen kasvatustieteeseen, sillä tutkinto ei valmista tiettyyn ammattiin. Vaikka yleisen kasvatustieteen tutkinnosta on tehty paljon esimerkiksi Pro gradu -tutkielmia, ne ovat herkästi painottuneet opiskelijoiden näkökulmiin. Opiskelijoilta itseltään kysytään, mihin he tietävät valmistuvansa tai mitä mahdollisuuksia he tunnistavat opinnoistaan tulevan. Mielestäni on kuitenkin tärkeää huomioida myös työllistymisen toinen puoli, ei pelkästään työnhakijan tai työntekijän kokemus. Tässä tutkielmassa käsitellään tutkinnon käytettävyyttä työnantajien edustajien näkökulmasta, jolloin tutkimus tarjoaa uuden näkökulman ja erilaista tietoa jo osaltaan tutkittuun aiheeseen. Uuden näkökulman tutkimukseen antaa myös tutkimuksen sijoittuminen muualle kuin kasvatukseen ja koulutuksen aloille. On merkittävää tutkia yleisen kasvatustieteen tutkinnosta työnantajilla olevia käsityksiä, jotta myös opiskelijoiden on itse helpompi navigoida tulevaisuuden työelämän kentällä. Myös Vaattovaara (2015) on omassa tutkielmassaan ilmaissut, että generalistialan kasvatustieteilijöiden työelämää olisi tärkeää tutkia myös työnantajien näkökulmasta. Tämä tutkimus avartaa opiskelijoiden tietoutta mahdollisuuksista ja täydentää aihetta uudella merkittävällä näkökulmalla.

Kuten luvussa 3.2 on kerrottu, yleisen kasvatustieteen opiskelijat voivat työllistyä useisiin eri tehtäviin tutkintonsa perusteella. Yleisesti tutkitaan kasvatukseen ja koulutuksen aloilla työskentelevien maistereiden työuria, koska usein kasvatustieteiden maisteri työllistyy kasvatukseen eri kentille. Tässä tutkimuksessa kuitenkin perehdytään vielä laajemmalle alueelle, koska tutkimus painottuu muualle kuin kasvatukseen ja koulutuksen aloille. Koen,

että on tarpeen tutkia aloja kasvatuksen ja koulutuksen ulkopuolelta, koska yleinen kasvatustiede toimii soveltuvana korkeakoulututkintona myös monessa muussa tehtävässä ja monella eri alalla (vrt. Rouhelo 2008, 83).

Rouhelo (2008) on omassa väitöskirjassaan tutkinut generalistialojen korkeakoulututkinnon suorittaneiden kiinnittymistä työmarkkinoille, millaiseksi urapolku on muodostunut, mutta myös, miten generalistit ovat työllistyneet työsuhteisiinsa. Tutkimuksessa on keskitytty humanististen, yhteiskuntatieteellisten ja kasvatustieteellisen alojen urapolkujen alkuvaiheisiin 1980- ja 1990-luvuilla. (Rouhelo 2008, 207.) Tutkimuksessa paneudutaan työllistymisen vaikuttaviin tekijöihin, joita määritellään olevan korkeakoulututkinto, työkokemus, sivuaineet ja muut kiinnostuksen kohteet (vrt. Rouhelo 2008, 83). Näiden tekijöiden vaikutusta työllistymiseen selvitetään myös tässä tutkielmassa. Rouhelon (2008) tutkimuksessa on todettu esimerkiksi työllistymisvaikeuksia, mutta myös työllistymisestä työtehtäviin valmistumisen jälkeen, jotka eivät ole vastanneet koulutustasoa. Melkein puolet vuonna 1995 valmistuneista työskenteli työuran alun ensimmäiset vuodet koulutustasoa vastaamattomissa tehtävissä, vuonna 1985 valmistuneista yli neljäsosa. (Rouhelo 2008, 213.) Työkokemus koetaan kuitenkin tutkimuksen mukaan rekrytointivaluuttana, sillä työkokemus ja työhön liittyvien taitojen omaksuminen parantaa henkilön mahdollisuuksia löytää koulutusta vastaava työ. (Rouhelo 2008, 43)

Tutkimuksessa pohditaan osaltaan yleisen kasvatustieteen tutkinnon tunnettavuutta. Aiemmin on tehty tutkimusta, joka pureutuu vapaasti suomennettuna tuttuusvaikutukseen, englanniksi ”The mere exposure effect”. On todettu, että toistuva altistuminen ärsykkeelle lisää positiivisia asenteita ärsykettä kohtaan. Esimerkiksi Zajonc on vuonna 1968 arvioinut tätä tutkimuksella, jossa yliopisto-opiskelijat tutustuivat vuosikirjojen valokuviiin miehistä 1, 2, 5, 10 tai 25 kertaa ja arvioivat tämän jälkeen, kuinka paljon pitivät heistä. Tutkimus paljasti merkittävän yhteyden altistustiheyden ja pitämisen välillä. (Weeks, Longenecker, McKinney, & Moore 2005, 283; Zajonc 1968.) Voiko siis olla mahdollista, että tutummat tutkinnot vievät jopa huomaamatta työnantajien kohdalla voiton. Voiko olla, että itselle tutumman tutkinnon puoleen on helpompi kääntyä? Onko siis yleisen kasvatustieteen tutkinnolla työllistymisessä vaarana tutkinnon tuntemattomuudella jalkoihin jääminen?

2. YLEISEN KASVATUSTIETEEN OPINNOT

Yliopistolaissa kerrotaan, että yliopistojen tehtävänä on esimerkiksi tarjota mahdollisuuksia jatkuvaan oppimiseen, edistää vapaata tutkimusta sekä tieteellistä ja taiteellista sivistystä ja antaa tutkimukseen perustuvaa opetusta. Yliopistojen toiminta tulee järjestää siten, että opetuksessa varmistetaan korkea kansainvälinen taso eettisiä periaatteita noudattaen. (Yliopistolaki 2 §.) Perinteisesti yliopistoissa tutkintojen ja opetuksen keskiössä on sisältöosaaminen. Sisältöosaamisen pohjana on tieto, jonka määrä nyky-yhteiskunnassa on valtava ja se uusiutuu alati. Yliopistoissa onkin 2000-luvulla siirrytty painottamaan osaamisperusteisia tutkintoja laajemman tarkastelunäkökulman myötä. Tällä tarkoitetaan tutkintojen ja opetuksen suunnittelemista erilaiset osaamistavoitteet, oppiminen ja oppimistulokset edellä pelkästään opetussisältöjen sijasta. Koska korkeakouluopintojen tarkoituksena on olla riittävänä tukena muuttuvassa maailmassa ja työelämässä, ei pelkästään tietoon pohjautuva osaaminen enää ole riittävä. (Ainiala, Olsson, Mattila & Vesalainen 2020, 97–98.) Toisaalta osaamistavoitteiden lisäämistä yliopistoihin on kritisoitu sivistysajatuksen, oppimisen ja opettamisen sekä vapauden vastaisina ja niiden argumentoidaan kuuluvan paremmin ammatilliseen koulutukseen. Kritiikki perustuu esimerkiksi teorian ja tutkimuksen puutteeseen, mutta myös osaamistavoitteiden arvostellaan painottuvan työelämälähtöisyyteen akateemisen osaamisen kustannuksella. (Huusko & Pyykkö 2021, 238.)

2.1. Tutkintorakenne

Lapin yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-oppaan mukaan kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon laajuus on 180 opintopistettä, maisterin tutkinnon opintojen laajuus on 120 opintopistettä. Kandidaatin tutkinnon voi suorittaa kolmessa vuodessa päätoimisesti opiskellen, maisterin tutkinnon tavoiteaika taas on kaksi vuotta.

Opintojen tutkintorakenne pitää sisällään kandidaatin tutkinnossa yleisopinnot 25 opintopistettä, joihin kuuluu esimerkiksi yliopisto-opintoihin orientoitumisen kurssin, opiskelutaitojen kehittämistä ja tieteellistä tiedonhankintaa. Kieli- ja viestintäopintoja 14

opintopisteen verran, joihin kuuluu muun muassa englannin ja ruotsin kielen kirjallista ja suullista oppimista sekä näiden lisäksi puheviestintää 2 opintopistettä. Opinnoissa on myös tutkimus- ja menetelmäopintoja 10 opintopistettä, joissa perehdytään laadulliseen ja määrälliseen tutkimukseen eri muodoissa. Tutkintoon sisältyvät isona osana kasvatustieteen perusopinnot 25 opintopistettä sekä kasvatustieteen aineopintoja 45 opintopistettä. Aineopintoihin kuuluvat yhteiset ja valinnaiset sisältöopinnot, joista koostuu yhteensä 35 opintopistettä, sekä tutkielmaopinnot 10 opintopistettä, joihin kuuluu kandidaatin tutkielma. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2024–2027.) Vaikka tutkintorakenne on ennalta määritelty ja jokaisen opiskelijan tulee käydä tietyt opinnot ja tietty määrä opintopisteitä, on opinnoissa paljon valinnanvaraa. Opinnoista voi räätälöidä omannäköiset seuraamalla omia mielenkiinnon kohteita. Esimerkiksi valinnaisista sisältöopinnoista voi itse valita eniten kiinnostavat kurssit, kunhan niitä käy 10 opintopisteen verran. Myös esimerkiksi puheviestinnästä täytyy valita itselleen sopivin kurssi viidestä eri vaihtoehdosta.

Kandidaatin tutkintoon sisältyvät aiemmin mainittujen opintojen lisäksi myös sivuaineopinnot ja valinnaiset opinnot. Tässä tutkinnossa sivuaineita tai valinnaisia opintoja tulee suorittaa 75 opintopistettä. Sivuaineita ja valinnaisia opintoja voi suorittaa Lapin yliopiston opinto-oppaan mukaan seuraavasti:

- laaja sivuaine 60 opintopistettä ja valinnaisia opintoja 15 opintopistettä TAI
- kolme suppeaa sivuainetta 25 op + 25 op + 25 op TAI
- kaksi suppeaa sivuainetta 25 op + 25 op ja valinnaisia opintoja 25 op

Sivuaineita voi suorittaa kasvatustieteiden tiedekunnan tarjoamien sivuaineiden lisäksi myös muiden tiedekuntien, LUC-opintojen ja korkeakoulujen opintotarjonnasta sekä ristiinopiskeluopintoina, jolloin opintoja voi käydä muiden korkeakoulujen valikoidusta tarjonnasta. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2024–2027.)

Maisterin tutkinnon 120 opintopisteen laajuuteen sisältyvät yleisopinnot 5 opintopistettä, joissa opiskelija saa valita itselleen mieluisimmat kurssit. Tutkimus- ja menetelmäopintoja käydään 10 opintopisteen verran, joissa opiskelija puolestaan voi päättää omia opintoja

parhaiten tukevat kurssit. Syventäviä opintoja opiskellaan 80 opintopistettä. Tähän kokonaisuuteen sisältyvät kasvatustieteen syventävät sisältöopinnot, jotka ovat 20 opintopisteen suuruiset. Mikäli opiskelija on valinnut pääaineekseen esimerkiksi aikuiskasvatuksen, tulee opiskelijan käydä syventävät sisältöopinnot omaan pääaineeseensa liittyen. Syventävien sisältöopintojen lisäksi käydään valinnaisia syventäviä sisältöopintoja 10 opintopistettä, jotka jälleen valitaan tietyistä vaihtoehdoista. Valinnaisia sisältöopintoja voi käydä myös esimerkiksi muiden pääaineiden syventävien sisältöopintojen valikoimasta. Lisäksi maisterivaiheeseen kuuluu myös pakollinen harjoittelu, joka on 10 opintopisteen suuruinen. Harjoittelu sisältää työssäoppimista sekä työssäoppimisen reflektoinnin tehtävän. Viimeisenä alueena syventävissä opinnoissa osana on opinnäyte ja seminaarit, jotka yhteensä tuovat 40 opintopistettä. Maisterivaiheeseen kuuluu myös yksi 25 opintopisteen suuruinen sivuainekokonaisuus. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2024–2027.)

Lapin yliopistossa kasvatustieteiden eri koulutusohjelmia ovat kasvatusalan, erityisopettajan, kestävyyskasvatuksen ja luokanopettajan kandidaatti- ja maisteriohjelma (Lapin yliopisto). Kaikista näistä valmistumisen myötä tutkintonimikkeeksi muodostuu kasvatustieteen maisteri. Koulutusohjelmissa kuitenkin huomio kiinnittyy eri asioihin ja niissä painotetaan eri teemoja, opinnot ovat osaksi erilaisia sekä tutkinto voi antaa valmiudet toimia tehtävissä, joita muun tutkinnon suorittaminen ei mahdollista. Esimerkiksi luokanopettajan tutkinnon suorittaminen mahdollistaa opettajana toimimisen, mutta pelkästään kasvatusalan tutkinnon suorittaminen ei anna valmiuksia toimia opettajana itsessään. Vaikka tutkintonimike on sama, osaaminen on erilaista. Tässä tutkimuksessa perehdytään kasvatusalan tutkintoon, jonka pääaineena on kasvatustiede.

Kasvatusalan koulutuksessa opinnot ovat kaikille samat ensimmäisenä lukuvuonna, jonka jälkeen opiskelijat valitsevat pääaineen. Pääainevaihtoehtoja ovat kasvatustiede, aikuiskasvatustiede ja mediakasvatus. Kasvatusalan tutkinto ei anna valmiuksia toimia opettajana, mutta halutessaan opiskelija voi sisällyttää opettajan pedagogiset opinnot maisterin tutkintoon. (vrt. Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2024–2027.) Opettajan pedagogisten opintojen laajuus on 60 opintopistettä, jolloin opinnot on mahdollista suorittaa päätoimisesti opiskellen yhden lukuvuoden aikana. (Opintopolku.) Lapin yliopistossa opettajan pedagogiset opinnot sisältyvät luokanopettajan, erityisopettajan

ja kuvataideopettajan kandidaatti- ja maisteriohjelmaan. Tämän lisäksi erilliset opettajan pedagogiset opinnot järjestetään kasvatustieteiden tiedekunnassa, joihin voidaan hakea erillisellä haulla vuosittain. Pedagogisista opinnoista opiskelija saa valmiudet sekä kelpoisuuden toimia opetus- ja koulutustehtävissä koko koulutus kentällä. (vrt. Lapin Yliopisto.)

Kasvatusalan kandidaatti- ja maisteriohjelmissa opinnot perehtyvät kasvatukseen ja koulutuksen moninaiisiin ilmiöihin useista eri näkökulmista (Lapin Yliopisto). Opinnoissa perehdytään tarkemmin esimerkiksi kasvatukseen ja koulutuksen yhteiskunnallisiin ja kulttuurisiin kytköksiin, historiallisiin ja filosofisiin lähtökohtiin, opetuksen suunnitteluun sekä koulutuksen ja sukupuolen problematiikkaan. Opinnoissa käsitellään myös vapaata sivistystyötä, aktiivista kansalaisuutta, aikuiskoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen muotoja sekä aikuisten oppimisen ohjaamista erilaisissa ympäristöissä. Erilaiset työelämään liittyvän koulutuksen, työssäoppimisen ja johtamisen kysymykset ovat esillä opintojen eri vaiheissa. Koulutuksessa opiskellaan myös kasvatukseen ja koulutukseen eri ilmiöitä psykologisesta, filosofisesta, historiallisesta ja oppimisteoreettisesta näkökulmasta, tarkastellaan elinikäisen oppimisen käsitettä elämänkaaren eri tilanteissa, mediaa oppimisessa ja opetuksessa sekä yhteiskunnassa, että mediaa psykososiaalisen hyvinvoinnin näkökulmasta. (Opintopolku.) Opintojen painopisteenä on yhteisöjen kehittäminen, johtajuus ja oppimisen, kasvun, työn ja kehittämisen yhteisöt. Opinnot antavat valmiudet yhteisöjen dynamiikan tutkimukseen sekä niiden toiminnan suunnitteluun. (Lapin yliopisto.)

2.2. Opintosisällöt ja osaamistavoitteet

Lapin yliopistossa kasvatusalan kasvatustieteen kandidaatilla osaamistavoitteisiin kuuluu esimerkiksi kyky ymmärtää edistyneitä ja laaja-alaisia kasvatusalan tietoja, keskeisiä teorioita, käsitteitä ja menetelmiä sekä osaaminen arvioida niitä kriittisesti. Kandidaatin tulee osata kerätä ja tulkita tietoa, tehdä sen pohjalta päätelmiä ja osata pohtia niiden erilaisia yhteiskunnallisia, tieteellisiä ja eettisiä näkökulmia. Kandidaatti kykenee johtamaan erilaisia hankkeita ja ottamaan vastuuta päätöksenteossa. Hän osaa soveltaa kasvatustieteen teoreettista osaamista käytännössä sekä ymmärtää erilaiset kasvatusalan ammatilliset tehtävälueet, joissa kykenee työskentelemään itsenäisesti asiantuntijatehtävissä ja

kansainvälisessä yhteistyössä. Tutkinnon osaamistavoitteisiin kuuluu myös viestintä suomeksi hyvin suullisesti ja kirjallisesti sekä yhden vieraan kielen hallinta siten, että kykenee kasvatusalan kansainväliseen vuorovaikutukseen. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2024–2027.)

Kasvatustieteen maisterilla puolestaan on osaamistavoitteiden perusteella esimerkiksi pitkälle erikoistuneet ja osittain kasvatusalan huippuosaamista vaativat tiedot ja taidot sekä osaamista käyttää niitä itsenäisessä ammatillisessa ajattelussa ja tutkimuksessa. Hän hallitsee laaja-alaiset kasvatusalan vaativat käsitteet ja menetelmät. Kasvatustieteiden maisteri osaa johtaa vaativissa työympäristöissä sekä ottaa vastuuta kasvatusalan tietojen ja käytäntöjen kartoittamisesta. Hän ymmärtää kasvatusalan ja muiden alojen yhteistyön merkityksen, omaa erikoistuneet ongelmanratkaisutaidot, osaa johtaa ihmisiä ja asioita, kehittää monimutkaisia ja uusia työskentelytapoja ja arvioida ryhmien ja yksittäisten henkilöiden toimintaa. Maisteri kykenee toimimaan erilaisten ihmisten kanssa yhteisölliset ja eettiset näkökulmat huomioon ottaen, hän on valmis jatkuvaan oppimiseen, oman asiantuntijuutensa kehittämiseen ja jatko-opintoihin. Osaamistavoitteiden valossa päätöksentekoon liittyvät tiedot tulee pystyä kommunikoimaan asiantuntijatietoon pohjautuen sekä niiden taustalla olevan teoreettisen ja käytännöllisen tiedon perusteella. Hän kykenee yhdistelemään ja käsittelemään monisyistä teoreettista ja käytännöllistä tietoa ja tehdä päätöksiä myös epätäydellisen tiedon avulla. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2024–2027.)

Kasvatustieteiden kandidaatin- ja maisteriohjelman koulutuksen keskeiset tavoitteet voidaan jakaa geneeriseen ja kasvatustieteelliseen osaamiseen. Geneerisen osaamisen mukaan opiskelijalla on akateemisen ja kasvatustieteellisen asiantuntijan valmiudet esimerkiksi argumentaatioon, kriittiseen ajatteluun ja ammattitaidon ylläpitämiseen. Opinnot kehittävät itsenäisen työskentelyn taitoja, vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja, itseohjautuvuutta ja eettistä ajattelua. Opiskelijan tulee myös tunnistaa oman osaamisen ja asiantuntijuuden vastuut sekä kyetä työskentelemään itsenäisesti ja rakentavasti myös moniammatillisessa ympäristössä. Opiskelijan tulee myös osata toimia kasvatustieteellisen asiantuntijan tehtävässä eettisesti, tasa-arvoisesti ja yhdenvertaisesti. Opinnot antavat pohjan myös, jolla

opiskelija pystyy osallistumaan julkiseen keskusteluun sekä edistää kestävästä kehityksen periaatteita osana yhteiskuntaa. (Flamma, Opetussuunnitelma 2020–23.)

Osaaminen käsitteenä on monimuotoinen. Sillä voidaan viitata esimerkiksi tietoihin, taitoihin, asenteisiin, oppimistuloksiin ja -tavoitteisiin tai pätevyyteen. (Huusko & Pyykkö 2021, 237.) Kasvatustieteellisen osaamisen osaamistavoitteet voidaan jakaa viiteen eri osa-alueeseen. Ensimmäisenä osana on ihmisen kehitys, oppiminen ja vuorovaikutus, jonka osaamistavoitteisiin kuuluu esimerkiksi kyky eritellä ihmisen kehitykseen ja oppimiseen liittyviä näkökulmia. Opiskelijan tulee osata arvioida ihmisen oppimisprosessin erityispiirteitä, sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä kehityksessä ja oppimisessa sekä soveltaa tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden kysymyksiä. Toinen osa liittyy opetukseen ja ohjaamiseen, jossa tulee ymmärtää esimerkiksi kasvatus- ja opetussuunnitelmien merkitykset ja osata kehittää niitä. Hänen tulee kyetä arvioimaan ja rakentamaan pedagogisesti oppimisympäristöjä sekä suunnittelemaan, toteuttamaan ja kehittämään opetusta. Kolmannessa osassa opiskelijan tulee osata analysoida koulutusjärjestelmiä, soveltaa tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden kysymyksiä koulutuspolitiikassa, koulutusjärjestelmissä sekä kasvatuksen ja koulutuksen kulttuureissa sekä tarkastella kriittisesti koulutuspolitiikkaa. Myös kestävästä kehityksen edistäminen osana kasvatusta, koulutusta ja työelämää kuuluu osaamistavoitteisiin. Työelämän ja organisaatioiden kehittäminen ja johtamistaidot ovat neljännen osan sisältöjä. Näissä osaaminen liittyy esimerkiksi johtamistaitoihin erilaisissa asiantuntijatehtävissä sekä organisaatioiden ja yhteisöjen muutosprosessien ja oppimisen tukemiseen ja analysointiin. Opiskelijalta odotetaan eri lähestymistapoja, joiden avulla pystytään kehittämään esimerkiksi työelämää, organisaatioita ja yhteisöjä. Viimeisenä osana on tutkimusosaaminen, joka pitää sisällään esimerkiksi kyvyn hahmottaa ja jäsentää teoreettisesti kasvatuksen, koulutuksen, opetuksen, oppimisen ja työelämän erinäisiä ilmiöitä hyödyntäen teoreettisia viitekehyksiä sekä kasvatustieteiden eri osa-alueita. Opiskelijan tulee tuntee tutkimuksen ja tiedon moninaisuus sekä ymmärtää niiden vaikutukset. Hänen tulee osata arvioida ja soveltaa erilaisia metodologisia lähestymistapoja, ymmärtää tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden merkitykset tutkimuksessa sekä tieteellisen ja tutkimuksellisen ajattelun tärkeyden. (Flamma, Opetussuunnitelma 2020–23.)

3. TYÖELÄMÄ

3.1. Työelämävalmiudet

Opiskelijoiden urasuunnittelusta ja päätöksenteosta on tullut vuosien varrella vaikeampaa. Työympäristöjen epävarmuus on kasvanut, työmarkkinat muuttuvat nopeasti sekä työnteon luonne on muuttunut merkittävästi. (Schlesinger, O'Shea & Blesso 2021.) Nykyisellään muun muassa teknologia on muuttanut tapaa työskennellä ja elää. Yhteiskunnassa käytetään tieto- ja viestintätekniikkaa isoon osaan päivittäisistä toimista, kuten tiedon etsintään ja yhteydenpitoon. Työelämässä teknologiaa käytetään työskentelyyn, ideoimiseen, ylipäänsä suureen osaan työhön liittyen. Teknologian avulla voimme kommunikoida tehokkaasti, hallita ja jakaa tietoa sekä luoda ratkaisuja yhdessä. (Binkley ym. 2012, 6.)

Digitalisoituminen muokkaa työn muotoja, sen vaikutukset ulottuvat työnteon välineiden lisäksi organisaatiokulttuuriin, johtamistyyliin, vuorovaikutukseen, työnteon menetelmiin ja vaihtoehtoisten työjärjestelyiden yleistymiseen. (Arora & Garg 2025.) Muuttuvat työmarkkinat voivat lisätä työn kiinnostavuutta ja helpottaa työtä, mutta toisaalta ne samalla lisäävät työn vaativuutta ja kuormittavuutta. Toimintaympäristöjen epävakaus ja monimutkaisuus sekä työn pirstaleisuus ja monipaikkaisuus voivat tehdä kokonaisuuksien ja yhteisvaikutusten hahmottamisesta mahdotonta. Työssä tarvitaan ainaista uuden oppimista ja vanhasta poisoppimista, jolloin työpaikasta muodostuukin oppimisympäristö, jossa etusijalla on käytäntöjen kehittäminen. (Työturvallisuuskeskus.) Valmistuvat opiskelijat ovat haastavan tilanteen äärellä. Työmarkkinoiden mahdollisuusrakenteet, huoli työllistymisen mielekkyydestä ja samalla oman osaamisen riittävydestä ovat usealla opiskelijalla pohdinnan aiheena (Penttinen ym. 2014, 10). Opiskelijat tarvitsevat työelämävalmiuksia työelämään siirtyessään, jotka oppilaitosten tulisi huomioida prioriteettina opinnoissa. Valmius nykyiseen työelämään edellyttää kriittistä ajattelua, ongelmanratkaisukykyä, päätöksentekokykyä, viestintätaitoja, johtajuutta, yhteistyötaitoja, globaalia osaamista sekä eettistä osaamista. (Schlesinger ym. 2021.)

Työelämävalmiudet määritellään taidoiksi, joita tarvitaan jokaisessa työssä. Ne ovat henkilön tietoja, taitoja ja asenteita, joita käytetään työelämässä eri tilanteiden vaatimilla tavoilla. (Häkkinen 2018, 5–6, 53–64.) Niiden avulla myös lisätään työntekijän mahdollisuuksia turvata itseä miellyttävä ja menestyksenkäs ammatti (Griffin & Coelho 2019). Binkleyn ym. (2012) mukaan työelämätaidot voidaan jakaa neljään eri kategoriaan, ajattelun taitoihin, työskentelytaitoihin, työnteon työkaluihin ja taitoon toimia kansalaisena. Nämä kategoriat jakautuvat vielä erikseen kymmeneksi eri taidoksi. Niihin kuuluvat muun muassa luovuus ja innovaatio, kriittinen ajattelu, ongelmanratkaisukyvyt, päätöksentekokyky, oppimaan oppiminen, vuorovaikutus- ja yhteistyökyvyt, informaatiolukutaito, tiedonhaintaidot ja digitaaliset taidot. (Binkley ym. 2012; Väisänen & Hirsto 2020, 3.) Työelämätaitoihin luetaan myös esimerkiksi halu oppia uutta, asenne työtä kohtaan, ilmaisutaidot, kyky vastuun kanton sekä osaaminen tunnistaa omia vahvuuksia, kehityskohteita sekä kiinnostuksen kohteita. Myös stressinhallinta, organisointikyky, tunnollisuus, täsmällisyys sekä erilaisuuden sietäminen ovat työelämävalmiuksia. (Häkkinen 2018, 5–6, 53–64.) Sekä aktiivinen kansalaisuus ja urasuunnittelu (Ainiala ym. 2020, 99). Työelämävalmiudet ovat henkilökohtaisia, tilannesidonnaisia ja ne jalostuvat ajan kuluessa. Niitä on mahdollista kehittää koulutuksen avulla, mutta kehittyminen vaatii ohjeita ja ohjausta, esimerkkejä, tukea harjoittelua, motivaatiota, reflektiota ja aikaa. Työelämävalmiuksien lopullisena tavoitteena on työn tuottavuus sekä ammattitaito. (Häkkinen 2018, 5–6, 53–64.)

Viime vuosina hallitukset, oppilaitokset ja työnantajat ovat kyseenalaistaneet korkeakoulutuksen laadun sekä kyvyn kouluttaa opiskelijoista valmiita työelämään. Yliopistot ovat tietoisia opiskelijoiden tarpeesta lisätä taitoja, joita tarvitaan nykyisessä työelämässä pelkästään teknisten taitojen lisäksi. Opiskelijat kaipaavat tietoja ja taitoja, joilla opinnoista valmistuttuaan pärjää alati muuttuvassa työelämässä. (Griffin & Coelho 2019.) Työmarkkinoilla kysyntä ei aina vastaa tarjontaa korkeakoulutettujen osalta. Työmarkkinat haluavat valmistuneita, joilla on ajantasaiset työelämätaidot, jotta työntekijät pysyvät organisaatioiden sisäisten ja ulkoisten muutosten ja kehityksen mukana. Työnantajat ovat jopa aiempaa välinpitämättömämpiä hakijoiden opiskeluaiheisiin liittyen, ajankohtaiset työelämätaidot, joustavat työntekijät ja hyvät tekniset taidot voivat viedä voiton työllistymisen kisassa. (Pitan 2017.) Toisaalta jotkut tutkijat ajattelevat, että yksinomaan työllistettävyyteen ja työelämävalmiuksien keskittymiseen keskittyvä opetus kääntää

akateemisen oppimisen työelämän koulutukseksi, jolloin akateemisen osaamisen osuus jää pienemmäksi ja keskittyminen siirtyy työelämän osaamiseen. Kaikki työntekijät eivät kuitenkaan etsi pelkästään valmistuneita, jotka ovat heti valmiita työelämän osaamiseen, vaan valmistuneita, jotka hallitsevat esimerkiksi elinikäisen oppimisen taidot. (Harvey 2002, 2.)

Akateemista osaamista ei ole tarkoituksenmukaista hävittää käytännön osaamisen tieltä. Yliopistotasoiselle tietylle osaamiselle on tarvetta. Osana työllistyvyyden kehittymiselle voidaan pitää mallia, jossa opintoihin kuuluu työelämään liittyvinä taitoina esimerkiksi ohjaus työnhakutaitoihin, kuten työmarkkinoihin liittyviin tietoihin, haastattelutekniikoihin ja ansioluettelon kirjoittamiseen. Lisäksi opintoihin kuuluu erinäisten korkeatasoisten taitojen, kuten ryhmätyöskentelyn, viestinnän, sopeutumiskyvyn, ajanhallinnan ja vuorovaikutuksen oppimista, joka kannustaa työnantajia palkkaamaan juuri valmistuneita. Nämä taidot lisäävät työllistyvyyttä, jolloin vasta valmistuneet pääsevät heti kiinni työelämään, eivätkä putoa akateemisen osaamisen ja työelämän käytäntöjen väliin. (Harvey 2003.) Työllistyvyyden tukeminen opinnoissa edellyttää opiskelijoiden tietoista tukemista tulevan työelämän ja urasuunnitelmien pohtimiseen ja omien valmiuksien ja osaamisen kehittämiseen. Työllistymistä edistävät myös opiskelijoiden oma ymmärrys työurien rakentumisesta sekä oman koulutusalan työmarkkinoiden tarjoamista mahdollisuuksista. Yleisesti oman osaamisen tunnistaminen on hyödynnettävissä työelämän muutoksissa. (Penttinen ym. 2014, 6–7.)

3.2. Työllistyminen

Maailma muuttuu ja työelämä sen mukana. Työelämän muutoksen myötä ei voi olla varma siitä, mitä odottaa. Päällimmäisenä haluna on löytää itselle mielekäs työ, jossa viihtyy ja, jossa kokee olevansa arvokas osa työyhteisöä. Kuten LaPointe (2024) kertoo, työn jatkuva tehostaminen, työsuhteiden katkonaisuus ja kokemus työn merkityksellisyyden heikkenemisestä varjostavat työn mielekkyyttä. Toisaalta työurien tutkimuksessa on huomattu, että työurat ovat nykyisin rajattomampia, jolloin yksilön on helpompi rakentaa omaehtoinen ura. Työntekijöiltä kuitenkin odotetaan joustavuutta, vastuunottoa omasta työllistymisestä sekä yrittäjämäistä työtotetta. (LaPointe 2024, 17.)

Työllistyvyyden käsitteellä tarkoitetaan henkilön kykyä löytää töitä, pysyä työssä ja edetä omalla työurallaan. Käsitteen keskeinen sanoma ei siis kerro pelkästään työpaikan saamisesta vaan elinikäisestä prosessista. (Specia, 5.) Korkeakoulutuksen ja työllistymisen keskinäinen suhde on puhuttanut jo vuosia. Onko yliopisto-opintojen tarkoitus valmistaa opiskelijat suoraan työelämään vai onko opintojen tarkoitus kuitenkin mahdollistaa älyllinen, sosiaalinen ja akateeminen kehittyminen, joka johtaa työuraan? (vrt. Tuominen 2013, 25.) Kyhän mukaan koulutuksen tarkoituksena on tuottaa työelämässä tarvittavia tietoja ja taitoja, mutta myös muodollista pätevyyttä. Saadut tiedot ja taidot ovat tärkeitä työtä tehdessä, kun taas muodollinen pätevyys työtä hakiessa. (Kyhä 2011, 51.)

Esimerkiksi Opintopolku kertoo, että kasvatustieteiden koulutus tuo valmiudet toimia useissa asiantuntijatehtävissä muun muassa koulutus- ja opetusalanalla, joissa vaaditaan osaamista kasvatustieteiden sisällöistä. Koulutus antaa myös valmiudet tehtäviin, joissa vaaditaan hyviä viestintätaitoja sekä myönteistä asennetta muutokseen ja kehittämiseen. Usein kyseisen koulutuksen suorittaneet työskentelevät julkisen ja yksityisen sektorin organisaatioissa, esimerkiksi eri järjestöissä, oppilaitoksissa, julkishallinnossa ja useissa eri yrityksissä. Urasta puhuttaessa tyypillisiä tehtäviä voivat olla esimerkiksi koulutus- ja projektisuunnittelijan, projektipäällikön ja henkilöstönkehittäjän tehtävät, opetus- ja koulutustehtävät, esihenkilö- ja opintohallinnon tehtävät. Kasvatustieteiden ammattilaiset toimivat myös konsultointi- ja tutkimustehtävissä. (vrt. Opintopolku.) Usein kasvatustieteilijä voi työllistyä esimerkiksi henkilöstöasiantuntijan tai koulutussuunnittelijan tehtäviin. Työtehtävät voivat pitää sisällään erilaisten toimintojen kehittämistä, konsultointia ja projektityötä. Yleisen kasvatustieteiden maisteri omaa koulutuksensa puolesta hyvät suulliset ja kirjalliset vuorovaikutustaidot, pystyy hallitsemaan erilaisia projekteja sekä on tiedonhankinnan ammattilainen. Kasvatustieteilijä kykenee suunnittelemaan ja toteuttamaan erilaisia koulutustilanteita sekä ymmärtää ihmisyyttä eri näkökulmista, tunnistaa ja ymmärtää moninaisuutta sekä omaa taitotaidot kriittiseen analysointiin. Esimerkiksi näiden taitojen perusteella kasvatustieteilijä voi toimia esihenkilönä, ohjaajana ja valmentajana. (Skol.) Toissa.fi sivustolla olevan uraseurantakyselyn tuloksista selviää, että kasvatustieteiden tutkinnon suorittaneita työskentelee muun muassa johto- ja esihenkilötehtävissä, suunnittelun, kehityksen ja

hallinnon tehtävissä sekä tutkimus-, opetus- ja kasvatustehtävissä. Sivusto on yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opiskelijoille suunnattu sivusto, joka tarjoaa tietoa korkeakouluista valmistuneiden työhön sijoittumisesta. Sivuston sisällöstä vastaa Tampereen yliopisto. (Toissa.fi.)

Generalistialoilla työllistymismahdollisuuksia on useita. Tällöin myös urapolut ovat laajempia kuin professionaalisilla aloilla. (Rouhelo 2008, 83.) Esimerkiksi Euroopassa on ollut jo pitkään useita tieteellisiä haasteita. Haasteet liittyvät muun muassa energiaan, veteen, jätteeseen, ilmastonmuutokseen ja terveyteen. Tarvitsemme paljon tieteilijöitä vastaamaan muuttuvan maailman kysymyksiin. Ihmiset tunnistavat, että tarvitsemme jatkossa entistä enemmän osaamista eri aloille, mutta opiskelijoilta puuttuu kiinnostus tieteen aloille suuntautumiseen. Syyksi on nähty muodostuneen esimerkiksi tiedon puute sekä negatiiviset käsitykset tieteenaloista. (Salonen, Hartikainen-Ahia, Hense, Scheerso & Keinonen 2017, 1339–1340.)

Yksilö voi vaikuttaa omaan työllistyvyyteensä esimerkiksi hankkimalla yliopistokoulutuksen, työkokemusta sekä muuta kuin korkeakoulutusta. Ulkoinen työllistyvyys on lähtökohtaisesti yksilön vaikutuksen ulottumattomissa, koska siihen liittyvät tilanne työmarkkinoilla sekä organisaatioiden omat rekryointitarpeet. Luonnollisesti hyviä työmahdollisuuksia on enemmän taloudellisesti hyvinä aikoina, kun vastaavasti huonoina aikoina rekryointeja vähennetään. (Tuominen 2013, 27.) On havaittu, että työllistyvyyttä lisäävinä tekijöinä pidetään optimistista asennetta ja joustavuutta työtä ja siinä tapahtuvia muutoksia kohtaan (Kasurinen & Heiskanen 2017, 32). Useissa tutkimuksissa todetaan, että korkeakoulutettujen urapolut alkavat rakentua jo opiskeluiden aikaisen työssäkäynnin pohjalta. Työkokemusta voidaan hankkia jo kesätöiden, harjoittelun ja osa-aikaisten työsuhteiden avulla. Opintojen kanssa samanaikainen työssäkäynti on nähty tärkeänä erityisesti generalisteille, sillä työkokemuksen merkitys korostuu osaamisen näyttäjänä. (Rouhelo 2008, 130–131.) Generalistialoilla työskentelevät myös työllistyvät valmistuttuaan paremmin koulutusalaan vastaaviin töihin, mikäli opintojen aikana on hankkinut työkokemusta (Rouhelo 2008, 210). Selvitysten mukaan myös opiskelijat itse ovat kokeneet työkokemuksen vahvistaneen opiskelumotivaatiota sekä edistäneen työllistymistä valmistumisen jälkeen (Opetusministeriö 2003, 20).

Työhaussa rekrytointiprosessit vaihtelevat laajasti eivätkä ne usein ole työnhakijalle ennustettavissa. Palkkauspäätökset ja rekrytoinnit voivat perustua rationaaliseen arviointiin, jossa selvitetään työnhakijan ominaisia ominaisuuksia ja kykyjä, mutta lisäksi myös muut työllistymisprosessiin vaikuttavat tekijät voivat olla osana prosessia. Esimerkiksi yliopisto, josta työnhakija on valmistunut voi vaikuttaa palkkauspäätökseen, mutta myös opintojen tyyppi, aluesidonnaisuus, koulutusala, työkokemus, ikä, etnisyys, sukupuoli ja sosiaaliluokka voivat vaikuttaa päätöksentekoon. (Tuominen 2013, 27.) Rekrytointiprosessissa hakijoita tarkastellessa suurimman merkityksen saavat kuitenkin aiempi työkokemus, akateemiset ja työelämään liittyvät saavutukset ja aiemmat merkitykselliset projektit (North 2022). Hakijana on hyvä nostaa esiin jo heti alkuun yhteenveto omista taidoista ja kokemuksista, jotka ovat haettavaan työhön sopivia (Haines 2013). Työhaastatteluita pidetään, koska niiden perusteella työnantaja selvittää, onko työntekijäksi hakeutuva soveltuva haettuna olevaan työhön. Haastatteluiden uskotaan selvittävän hakijoiden kykyjä, motivaatiota, persoonallisuutta, soveltuvuutta tehtävään ja henkilökemioiden toimivuutta, niin henkilöstön kuin organisaation välillä. (Bhargava & Assadi 2024, 201, 204.) Perinteisesti työpaikkailmoituksessa kuvataan tehtävien vastuualueet, jotka kuvaavat tehtäviä, joita työssä tulee hallita. Osaamisperusteisella työnhakumallilla työtehtävää kuvataan kuitenkin korostaen taitoja ja kokemusta, joita työnhakijalla tulee olla. (Peregrin 2014, 1330.)

3.3. Uraseuranta

Korkeakouluista valmistuneille tehdään tasaisesti uraseurantaa. Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen kerää tilasto- ja indikaattoritietoa eri sektoreiden koulutuksesta sekä koulutuksen jälkeisestä sijoittumisesta. Tilastopalvelussa huomioidaan myös korkeakouluissa tehtävät tutkimukset, väestön koulutusrakenne ja opiskelijoiden sosioekonominen tausta. Vipusen sisällöstä vastaavat opetus- ja kulttuuriministeriö ja Opetushallitus. Tilastot perustuvat Tilastokeskuksen, opetus- ja kulttuuriministeriön ja Opetushallituksen keräämiin tietoihin ja rekistereihin. (Opetushallinnon tilastopalvelu.)

Opetushallinnon tilastopalvelu Vipusen sivustolla oleva korkeakoulujen uraseuranta - raportti sisältää uraseurantakyselyn tuloksia ammattikorkeakoulututkinnon, ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon sekä yliopistojen ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneilta. Uraseuranta toteutetaan viisi vuotta aiemmin tutkinnon suorittaneille. Artesaaniverkoston kyselyn tarkoituksena on selvittää valmistuneiden työuria, työmarkkinatilannetta ja tyytyväisyyttä valitun tutkinnon suorittamisesta. Raportista voi valita itseä kiinnostavat vastausjakaumat. Olen valinnut tutkittavakseni tilastovuosista kaikki, joka sisältää kaikki vuosilta 2018–2023. Tämän valinnan tein sen vuoksi, että tutkimustuloksia tulisi hieman laajemmin. Lapin yliopistosta valmistuneita yleisen kasvatustieteen maistereita on vuositasolla kuitenkin suhteellisen vähän, jolloin useamman vuoden tarkastelu on järkevää. Sektoriksi valitsin yliopistokoulutuksen ja Lapin yliopiston, koska olen kiinnostunut Rovaniemeltä valmistuneiden uraseurannasta. Koulutusasteeksi valitsin ylemmän korkeakoulututkinnon ja koulutusalaaksi kasvatusalat, josta valitsin vielä kasvatustieteiden ja luokanopettajien koulutuksen väliltä kasvatustieteen sekä tutkintonimikkeeksi Kasvatustieteen maisterin, kasvatustiede. Vaihtoehtoina tutkintonimikkeissä oli edellä mainitun lisäksi myös kasvatustieteen maisteri, aikuiskasvatus. Tarkastelen raporttia koulutusnimikkeen vastausjakauman perusteella. (Opetushallinnon tilastopalvelu.)

Raportin sisältö muodostuu useista kysymyksistä, jotka käsittelevät muun muassa tyytyväisyyttä tutkintoon, koulutuksen ja työn vaatavuustason vastaavuutta, koulutuksen antamien valmiuksien riittävyttä ja työnantajien tutkinnolle antamaa arvostusta sekä useita muita tutkintoon ja työhön liittyviä kysymyksiä. (Opetushallinnon tilastopalvelu.) Raporttia tutkiessa kysymyksen aiheen voi valita itse, jolloin raportti antaa aiemmin päätettyjen muuttujien antamat vastaukset kyseiseen kysymykseen. Olen valinnut tarkasteltavaksi muutamia kysymyksiä ja väitteitä, jotka läheisesti liittyvät omaan tutkimukseeni. Väitteeseen on vastattu Likert-asteikon muodossa eli vastaajat valitsevat vastauksensa ”samanmielisyyden” mukaan (Paaso 2021).

Tutkimuksessa on väite ”Työnantajat arvostavat tutkintoani”. Vastaajista täysin samaa mieltä, samaa mieltä ja hieman samaa mieltä oli yhteensä yli neljä viidesosaa. ”Koulutus antoi riittävät valmiudet työelämään” väitteen vastauksista täysin samaa mieltä ja samaa

mieltä olivat yli kolmasosa vastaajista, kun taas täysin eri mieltä ja eri mieltä olivat noin viidesosa vastaajista. Kyselyssä on myös kysymys, ”Miten tyytyväinen olet kokonaisuudessaan suorittamaasi tutkintoon työurasi kannalta?” Vastaajista yli puolet kokivat olevansa erittäin tyytyväisiä tai tyytyväisiä, kun taas hieman tyytymättömiä tai tyytymättömiä olivat alle kuudesosa vastaajista. Vastausvaihtoehto ”Erittäin tyytymätön” vastauksia ei ole tilastossa ollenkaan, joka voi johtua siitä, ettei vastauksia joko ole ollenkaan tai vastauksia on liian vähän tilastoon huomiotavaksi. (Opetushallinnon tilastopalvelu.)

Uraseurantakyselyyn vastanneet ovat kertoneet myös nykyisen päätyönantajansa vastauksissa. Kunnalla tai kuntayhtymällä työskentelee melkein puolet vastanneista, valtiolla, esimerkiksi yliopistolla tai järjestön, säätiön, seurakunnan tai vastaavan palveluksessa työskentelee hieman yli viidesosa vastaajista. (Opetushallinnon tilastopalvelu.)

Näiden teemojen jälkeen uraseurantakyselyssä on tutkittu opintojen kehittämiä valmiuksia ja kuinka tärkeänä niiden osaamista pidetään työssä. Vastaukset on annettu asteikolla 1-6, jossa 1=Ei lainkaan tärkeä, 6=Erittäin tärkeä. Oma-aloitteisuuden ja itseohjautuvuuden osaamista on pidetty kaikista tärkeimpänä, jolloin se on saanut keskiarvokseen 5,49. Seuraavaksi tärkeimpänä osaamisena pidetään kykyä oppia ja omaksua uutta, keskiarvona vastauksissa on 5,33. Vähiten tärkeänä on pidetty yrittäjäystaitoja (2,54). Kyselyssä on ollut mukana myös ongelmanratkaisutaidot (5,20), organisointi- ja koordinoititaidot (5,14), tiedonhankintataidot (5,04), tieto- ja viestintätekniikan taidot (4,87), verkostoitumistaidot (4,62), toimiminen monikulttuurisessa ympäristössä (4,29) ja opinnoista saatu käytännön osaaminen (3,89). (Opetushallinnon tilastopalvelu.)

Kun valmistuneet ovat arvioineet osaamisen tärkeyttä työssä, heitä on seuraavaksi pyydetty arvioimaan, kuinka opiskelu on kehittänyt kyseisiä valmiuksia. Kyselyssä on tähänkin annettu vastaukset asteikolla 1-6, jossa 1=ei lainkaan ja 6=erittäin paljon. Valmistuneet ovat kokeneet, että opinnot kehittivät esimerkiksi oma-aloitteisuutta ja itseohjautuvuutta eniten, tämän jälkeen eniten kehittyi kyky oppia ja omaksua uutta. Seuraavaksi eniten on koettu opintojen kehittäneen tiedonhankintataitoja. Muita kehittyneitä valmiuksia olivat

esimerkiksi ongelmanratkaisutaidot, organisointi- ja koordinoititaidot sekä tieto- ja viestintätekniiikan taidot. Valmistuneet ovat kokeneet, että vähiten opinnoissa ovat kehittyneet yrittäjäystaidot. (Opetushallinnon tilastopalvelu.)

4. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1. Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymys

Yleisen kasvatustieteen maisterilla uravaihtoehtoja on monia, sillä kyseessä ei ole ”putkitutkinto”, jolla voi työllistyään tiettyyn tehtävään. ”Putkitutkintoon” eli professionaalisten alojen työtehtäviin vaaditaan tietyn akateemisen tutkinnon suorittaneita, kun taas generalistialojen työtehtäviin puolestaan tarvitaan soveltuva korkeakoulututkinto (Rouhelo 2008, 83). Toki tietyn tyypisiin tehtäviin voidaan vaatia soveltuva korkeakoulututkinto spesifeiltä aloilta, yleisen kasvatustieteen maisteri ei tietenkään voi omalla tutkinnollaan toimia missä tahansa tehtävässä. Rouhelo (2008) määrittelee väitöskirjassaan generalistisilla aloilla työllistymiseen vaikuttaviksi tekijöiksi korkeakoulututkinnon lisäksi esimerkiksi työkokemuksen, sivuaineet ja muut kiinnostuksen kohteet. Kun työtehtävään haetaan soveltuvalla korkeakoulututkinnolla, esimerkiksi sosiologit ja kasvatustieteilijät voisivat hakea samaa tehtävää. (Rouhelo 2008, 83.) On siis huomioitava, mihin tehtävään tekijää haetaan ja millaiset tekijät vaikuttavat rekrytointiin. Tutkimuksessa selvitetään, kuinka laajoja työllistymismahdollisuudet todellisuudessa ovat työelämässä, millaisena yleisen kasvatustieteen tutkinnon käytettävyys nähdään ja millaisessa asemassa yleisen kasvatustieteen tutkinto nähdään soveltuvana korkeakoulututkintona.

Tutkimuskysymykset:

1. Millaisena yleisen kasvatustieteen tutkinnon asema nähdään työelämässä?
2. Minkälaisena muun kuin kasvatus- ja koulutusalan työnantajat näkevät yleisen kasvatustieteen tutkinnon käytettävyyden työmarkkinoilla, kun haetaan soveltuvaa korkeakoulututkintoa?

4.2. Laadullinen tutkimus ja aineistonkeruu

Laadullinen tutkimus on empiiristä tutkimusta, joka perustuu erilaisiin aineistoihin ja niiden analyysiin (Juhila 2021). Se tarjoaa oivalluksia ja ymmärrystä ihmisten kokemuksista. (Denny & Weckesser 2019, 369). Laadullisen tutkimuksen taustalla on filosofinen näkemys, joka olettaa, että kokemuksia voidaan ilmaista kielellisesti tarkasti henkilön omasta näkökulmasta ja omien subjektiivisten kokemusten valossa (Crowe & Manuel 2025, 258). Laadullisen tutkimuksen voidaan ajatella tutkivan, miksi ihmiset ajattelevat tai käyttäytyvät niin kun tekevät sekä miten he ymmärtävät monimutkaiset ajatukset ja toiminnot (Denny & Weckesser 2019, 369). Tutkimuskysymys kvantitatiivisessa tutkimuksessa on kapea, se asetetaan heti tutkimuksen alussa ja se pysyy kiinteänä koko tutkimuksen ajan. Laadullisessa tutkimuksessa yleisesti tutkimus alkaa yhdestä tai useammasta laajasta kysymyksestä, joita voidaan kohdentaa tutkimuksen edetessä. (Denny & Weckesser 2022, 1166.) Tutkimuksen alussa esitetty tutkimuskysymys voi muuttaa muotoaan tutkimuksen edetessä havaintojen perusteella. Laadullisessa tutkimuksessa ei siis välttämättä ole edes tarpeen tehdä lukittuja päätöksiä heti tutkimuksen alussa. Tämä tutkimus toteutetaan laadullisena tutkimuksena, koska kokemusmaailmallisten asioiden tutkimiseen laadullinen tutkimus sopii parhaiten. Tutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä tutkittavasta aiheesta ja etsiä erilaisia tulkintoja. Määrällisen tutkimuksen avulla tämä ei olisi tässä yhteydessä mahdollista.

Päädyin valitsemaan tutkimusmenetelmäksi haastattelun. Haastatteluihin valitsin tutkittaviksi henkilöitä erilaisilta aloilta ja eri työpaikoista. Tarkoituksena oli saada mahdollisimman laaja kuvaus yleisen kasvatustieteen maisterin työllistymismahdollisuuksista. Haastateltaviksi pyrin saamaan henkilöitä, joilla on kokemusta rekrytoinneista, joissa haettavaan tehtävään on vaatimuksena soveltuva korkeakoulututkinto. Näissä tapauksissa haastateltavat toimivat usein alallaan esihenkilöinä, johtajina tai päällikköinä. Sainkin kaikki haastateltavat sellaisista tehtävistä, joita tutkimukseen tarvitsin. Kaikki haastateltavat ovat tehneet runsaasti rekrytointeja, joissa vaatimuksena on ollut soveltuva korkeakoulututkinto. Haastateltavat ovat aloilla ja ovat palkanneet sellaisiin tehtäviin, joissa yleisen kasvatustieteen maisterin olisi mahdollista työskennellä. Pidin punaisena lankana sitä, että työtehtävään on vaatimuksena soveltuva korkeakoulututkinto. Kaikilla tutkinnoilla ei voi työllistyä kaikkeen, esimerkiksi yleisen

kasvatustieteen maisteri ei voi toimia lääkärinä, mutta voi työskennellä esimerkiksi sosiaali- ja terveysalalla muissa tehtävissä. Soveltuvan korkeakoulututkinnon vaatimus antaa hieman ohjeistusta erinäisistä mahdollisuuksista.

Tutkimuksessani haastattelin työnantajien edustajia eri aloilta. Kiinnostukseni on nimenomaan muualla kuin kasvatuksen- ja koulutuksen aloilla, koska haluan selvittää, kuinka laajasti yleisen kasvatustieteen tutkintoa voi hyödyntää muualla, kuin pelkästään sille lähtökohtaisesti suunnatuilla aloilla. Generalistialan tutkinnon suorittaneet voivat hakeutua tutkinnon perusteella useisiin erilaisiin tehtäviin, joissa edellytetään soveltuvaa korkeakoulututkintoa (Rouhelo 2008, 83). Tutkimuksen kannalta on siis merkittävää tutkia eri aloja. Tavoitteenani oli saada kahdeksan haastateltavaa. Haasteeksi osoittautui kuitenkin haastateltavien saaminen. Tätä voi selittää esimerkiksi haastateltavien työtehtävien luonne, jokainen haastateltavaksi pyydetty toimii omalla alallaan korkeassa asemassa, jolloin kalenterit voivat olla melko täysiä. Vaikka tavoitteena oli kahdeksan haastateltavaa, haastatteluihin osallistui lopulta kuusi henkilöä.

Koska laadullisessa tutkimuksessa pyritään esimerkiksi kuvamaan ilmiötä tai ymmärtämään toimintaa, on aineiston koon sijasta tärkeämpää, että tutkittavat ovat tarkoin valittuja, heillä on kokemusta tutkittavasta ilmiöstä ja valinnat ovat tarkoitukseen sopivia. Ratkaisevaa on tulkintojen kestävyys ja syvyys aineiston koon sijasta. (Sarajärvi & Tuomi 2017.) Haastatteluihin valitut osallistujat ovat oman alansa ja tutkimuksen kannalta ammattilaisia ja heidän asiantuntijuutensa sopi erinomaisesti tutkimuksen tarkoitukseen. Siksi koen, että kuusi haastateltaviksi valikoitunutta muodostavat erinomaisen aineiston tutkimukselle. Yleensä laadullisen tutkimuksen otoskoko on myös pienempi verrattuna esimerkiksi kvantitatiiviseen tutkimukseen. Tietoja tulee kerätä siihen asti, kun lisätiedot eivät enää edistä tutkimuksen tarkoitusta. (Denny & Weckesser 2022, 1166.) Koen tutkimuksen aineistonkeruun jälkeen, että kuusi osallistujaa ovat antaneet kattavat tiedot tutkittavasta aiheesta.

Haastateltavat olivat Rovaniemen alueelta tai sellaisista tehtävistä, joissa tekevät rekrytointia muun muassa Rovaniemen alueelle. Se, mistä haastateltava on tai millä paikkakunnalla

haastateltava työskentelee, ei määrittele sitä, mihin hän voi rekrytointipäätöksiä tehdä, tämän vuoksi haastateltavan ei ollut oltava rovaniemeläinen, vaikka tutkimus on keskitetty Rovaniemen alueelle. Haastattelut on voinut suorittaa halutessaan ja mahdollisuuksien mukaan kasvotusten tai Teamsin välityksellä. Suurin osa haastatteluista pidettiin Teamsissa, mutta yksi haastattelu suoritettiin kasvotusten haastateltavan toiveiden mukaisesti. Halusin tutkimuksen keskittyvän nimenomaan Rovaniemelle, koska haluan samalla selvittää Rovaniemen tilannetta yleisen kasvatustieteen tutkinnolla työllistymisestä. Tutkimus pohjautuu sen uuden näkökulman lisäksi omaan kiinnostukseeni työllistymisestä muille aloille ja, koska asun Rovaniemellä, haluan tutkia työllistymismahdollisuuksia Rovaniemellä.

Haastateltaviksi valikoitui usealta eri alalta henkilöitä. Haastateltavat tässä tutkimuksessa toimivat kaupanalalla, julkishallinnossa, työnvälitystoiminnan alalla, rikosoikeudellisissa tehtävissä ja julkisella sektorilla. Jokainen haastateltava toimii omalla alallaan johtotason tehtävissä, esihenkilötyössä tai muutoin tehtävissä, joissa on aktiivisesti osana rekrytointiprosessia. Viittaan tutkimuksessa haastateltaviin muun muassa nimikkeellä ”työnantajan edustaja”, koska kaikki haastateltavat eivät toimi työnantajina tietyssä yrityksessä tai organisaatiossa.

Haastattelut suoritettiin puolistrukturoituna asiantuntijahaastatteluina. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset laaditaan ennakkoon, ne ovat avoimia ja niihin voi tulla keskustelussa lisäkysymyksiä (Denny & Weckesser 2022, 1166). Kysymykset esitetään pääasiallisesti samassa muodossa jokaiselle haastateltavalle. Haastateltavat pystyvät kuitenkin vastaamaan vapaasti esitettyihin kysymyksiin, kun taas strukturoidussa haastattelussa vastaukset on jo valmiiksi rajattu tiettyihin vastaamisvaihtoehtoihin (Hyvärinen, Suoninen & Vuori 2021). Koen, että tässä tutkimuksessa oli ehdottoman tärkeää, että haastateltavat pystyivät vastaamaan vapaasti esitettyihin kysymyksiin. Koska puolistrukturoidussa haastattelussa korostetaan ihmisten omia tulkintoja ja näkemyksiä, palvelee se tämän tutkimuksen tarkoitusta (vrt. Sarajärvi & Tuomi 2017). Millään tavalla rajatut vastausvaihtoehdot supistavat liiaksi saatua tietoa. Koen myös, että valmiiksi suunnitellut samanlaiset haastattelukysymykset palvelevat tutkimusta, koska silloin vastaukset ovat vertailukelpoisempia. Täydentävät kysymykset, jotka mahdollisesti

nousevat haastattelun aikana, eivät kuitenkaan vaikuta tutkimuksen tulosten vertailuun samalla tavalla, kuin mitä jo lähtökohtaisesti erilaiset kysymykset tekisivät.

Päädyin esimerkiksi lomakekyselyn sijaan haastatteluun, koska haastattelun avulla pystyimme haastateltavien kanssa käymään yhteisesti keskustelua ja oli helppo antaa tarvittaessa lisätietoa tutkittavasta aiheesta tai tarkentaa kysymyksiä, mikäli tarve näin vaati. Lomakekyselyssä tarkentaminen ei onnistu, jolloin väärinymmärryksen mahdollisuus on suurempi ja saadut vastaukset voivat olla suppeampia. Lomakekyselyssä on tarkoitus saada vastaus annettujen vaihtoehtojen sisällä, joka ei tässä tutkimuksessa ollut tarkoituksenmukaista (vrt. Sarajärvi & Tuomi 2017). Tutkimuksessa kartoitettiin haastateltavien kokemuksia, jolloin keskustelussa saadut vastaukset ovat usein laajempia ja niistä voi saada tärkeitä nostoja lisäksi aineistoon, joita ei välttämättä saisi kyselyn muodossa, vaikka kyselyssä olisi avoimesti kirjoitettavat vastaukset. Myös esimerkiksi Särkelä (2021) omassa tutkielmassaan on todennut: Jotta tutkimuksessa saataisiin syvällisempää tietoa, tulisi tutkimus toteuttaa haastattelujen muodossa lomakekyselytutkimuksen sijaan. Hän kokee, että haastateltavat pystyvät yksityiskohtaisemmin esittämään näkemyksiään tutkittavasta aiheesta haastattelutilanteessa sekä tarkentavia kysymyksiä on helpompi esittää tutkimuksessa. (Särkelä 2021, 66.)

4.3. Fenomenografinen tutkimus

Tutkimukseni tavoitteena oli tarkastella työntajien erilaisia käsityksiä, kokemuksia ja näkemyksiä tutkittavasta aiheesta. Analyysimenetelmänä käytin fenomenografiaa, jonka tarkastelukohteena on ihmisten erilaiset käsitykset (Huusko & Paloniemi 2006, 163). Fenomenografian peruseräiteena on helpottaa tutkimista ja ymmärtämistä ihmisten ajattelun monimuotoisista todellisuuksista. Se selventää tutkijalle, miksi yksilöt ymmärtävät eri ilmiöt eri tavalla kuin toiset. (Raza, Qureshi, Raza 2024, 77–78.) Sen tavoitteena on ymmärtää, kuvata ja analysoida käsitysten välisiä suhteita sekä löytää eri kokemuksissa näkyviä vaihteluita. Keskeistä fenomenografiassa on näkökulma yhdestä maailmasta, jonka eri ihmiset ymmärtävät eri tavoin. Todellisuutta ei siis voida tutkia sellaisenaan, vaan sitä tulee tarkastella ihmisten omien kokemusten ja heidän ymmärryksensä kautta. Tällöin

tutkittava ilmiö kuvataan epäsuorasti, kuten tutkittavat sen kokevat. Fenomenografiassa ymmärretään, että ihminen voi kokea jonkin tietyn asian vain tietyssä kontekstissa ja siten käsittää siitä vain osan. Tarkoituksena onkin löytää ihmisen oma ymmärrys tutkittavasta aiheesta, jota hän itse peilaa omaan kokemusmaailmaansa. On huomioitava, että fenomenografiassa oletetaan, että on olemassa tietty määrä tapoja kokea jokin ilmiö, käsityksiä voi olla useita ja kokemus aiheesta voi muuttua. (vrt. Kettunen 2021.)

Fenomenografia on kehittynyt alkuunsa Ference Martonin ja hänen tutkimusryhmänsä työstä 1970-luvun alussa. Fenomenografia on syntynyt opetuksen tutkimisesta, mutta sitä sovelletaan myös muilla aloilla. Keskeisin näkökulma on yksi maailma, joka koetaan ja ymmärretään eri tavoin. (Kettunen 2021; Marton 1981.) Fenomenografia on teoria siitä, kuinka kuvailla ihmisen kokemusten ilmenemismuotoja ja niiden välisiä laadullisia eroja (Uljens 1996, 110).

Fenomenografiassa tutkitaan jonkin asian tai ilmiön perusluonnetta. Fenomenografisessa tutkimuksessa tulee huomioida, että jokin ilmiö voidaan kokea tai ajatella eri tavoin eri ihmisten kokemana. Esimerkiksi ihminen voi ajatella pöytää ja tunnistaa sen pöydäksi. Asia tai ilmiö on usein helppo tunnistaa, mutta käsityksiä pöydästäkin voi olla useita. Kaikissa on jonkinlaiset jalat tai kannattimet, jonka päällä on pöytätaaso. Joku voi kuitenkin pöytää ajatellessa nähdä sen korkeana, toinen matalana, toinen vaaleana, toinen tummana, toinen pienenä ja toinen kookkaana. Jokaisella on varmasti hieman omanlaisena käsitys pöydästä. Kuitenkin, vaikka käsityksiä voi olla loputtomiin, on kuitenkin olemassa jotkin rajat, jotka määrittelevät pöydän. Raja tulee vastaan, kun pöydästä tuleekin tuoli tai sohva. Pöydän perusolemus on aina rajattu. Näin ollen jokaisen ilmiön perusolemus on aina olemassa, jonka mukaan ilmiö on ymmärrettävissä. Jos tämä perusolemus muuttuu, puhutaan jo eri ilmiöstä. (vrt. Dahlberg 2006, 13.)

Fenomenografinen epistemologia perustuu tietämykseen, joka keskittyy yksilöiden kuvaukseen kokemastaan ilmiöstä. Sen lisäksi, että asia voidaan kokea eritavoin tai asia voidaan nähdä omien kokemusten perusteella, kuten aiemmassa esimerkissä, voidaan asia käsittää myös ihan erilaiseksi toisen yksilön kanssa. Satu sokeista miehistä ja norsusta

selittää, kuinka eri tavoin jokin ilmiö voidaan ymmärtää. Esimerkiksi ensimmäinen sokea mies koki vain norsun hännän ja ajatteli sen olevan köysi. Toinen mies koski norsun kylkeä ja ajatteli sen olevan seinä. Näin ollen, jotta voimme saada kokonaiskuvan tutkittavasta ilmiöstä, on kasvatettava tietoisuutta siitä, miten eri osa-alueet liittyvät toisiinsa. Fenomenografiassa tulee siksi keskittyä kollektiiviseen kokemukseen. (vrt. Hajar 2021, 1423–1424.) Fenomenografiassa tulos koostuu tutkittavien kokemusten ja käsitysten eroista. Tarkoituksena on kuitenkin saada tulos, joka on kollektiivinen kuvaus tutkittavien näkökulmasta, kuitenkin pitäen sisällään kuvauksen käsitysten variaatioista, joka on nähtävillä tutkittavassa joukossa. (vrt. Hajar 2021, 1422; Marton 1981.)

Usein fenomenografiassa aineistot ovat haastatteluaineiston pohjalta luotuja. Niiden kautta voidaan nostaa esiin haastateltavien esiin tuomia käsityksiä ja niiden laadullisia eroja tutkittavana olevasta ilmiöstä. Fenomenografiassa on kriittistä tunnistaa ilmiön konteksti, sillä konteksti kiinnittää erilaiset muodostuneet käsitykset tutkittavaan ilmiöön. (Rissanen 2006.) Tutkimuksessani tärkeää on luoda kuva tutkittavasta ilmiöstä, jotta haastateltavat osaavat vastata oikeaan asiaan. Tutkimuksen reliabiliteetin kannalta on huomioitava, että haastateltavilla on ymmärrys haastattelun sisällöstä, jotta käsityksiä voidaan vertailla keskenään. Olen huomioinut tämän haastatteluita tehdessä.

Fenomenografian ontologinen lähtökohta on yhteisen maailman kokeminen, jossa kokemus perustuu yksilön sisäiseen suhteeseen maailman kanssa (Marton & Booth 1997, 13). Jokaisella tutkimukseen osallistuneella on oma suhteensa tutkittavaan aiheeseen. Tässä tutkimuksessa tutkittava aihe ja tutkimuksen sisältö ohjasivat fenomenografian valintaa menetelmäksi. Halusin tutkimukseeni menetelmän, jonka avulla voin arvioida yksilöiden erilaisia käsityksiä tutkittavasta aiheesta, johon fenomenografia soveltuu erinomaisesti. Toisaalta tutkimus pureutuu nimenomaan tutkittavien omiin ajatuksiin, kokemuksiin ja näkemyksiin, jonka vuoksi koen fenomenografian toimivan hyvin tutkimuksessa. Pohdin ennen fenomenografiaan päätymistä myös erilaisia tapoja analysoida ja tutkia, kuten etnografiaa tai grounded theory-menetelmää. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa menetelmän valinta tulee olla selkeästi esitelty ja perusteltu, koska erilaisilla menetelmillä on erilaiset tavoitteet ja vaikutukset tutkimuksen suorittamiseen ja tulosten tulkintaan (Aguinis & Solarino 2019, 1307). Esimerkiksi grounded theory rajautui pois teoreettisuuden tavoittelun

perusteella, sillä tutkimuksessani ei tavoitella teorian muodostamista, vaan enemmänkin kokonaisvaltaista kuvausta tutkittavasta aiheesta (vrt. Airaksinen 2021). Toisaalta taas esimerkiksi etnografinen tutkimus tapahtuu usein tutkittavien yksilöiden omassa toimintaympäristössä ja se tutkii yksilöä osana yhteisöä. Vaikka tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin tehdä tutkittavien ajattelusta ja toiminnasta ymmärrettävää, ei etnografian hyödyntäminen tässä tutkimuksessa ole tarkoituksenmukaista. (vrt. Kallinen & Kinnunen 2021.)

4.4. Fenomenografinen analyysi

Fenomenografian juuret ovat oppimisen tutkimuksessa. Se, miten ihmiset kuvailevat, analysoivat, tulkitsevat ja yrittävät ymmärtää ympäröivää maailmaa, ovat käsityksiä, joita fenomenografia tutkii. Oletuksena on, että maailman ilmiöillä voi olla erilainen merkitys eri ihmisille. (Uljens 1989.) Ihmisten tavat kokea maailmaa jäävät usein myös ihmiseltä itseltään huomiotta. Yksilöt eivät välttämättä edes huomaa ajattelevansa jotain ilmiötä tai ajattele sitä tietoisesti tietynlaisena. Ihmiset käsittävät ja kokevat asioita oman kokemusmaailmansa raameissa eikä niitä tule ajateltua sen kummemmin. Fenomenografiassa ihmisten tavat kokea eri ilmiöitä ovat tutkimuksen kohteena. Puhutaan niin sanotusta toisesta perspektiivistä, jolloin ihmisen ensimmäisessä perspektiivissä, eli itse koetut asiat, nostetaan tutkimuksen kohteeksi tutkijan näkökulmaan eli toiseen perspektiiviin. (Marton & Booth 1997, 118.) Kokemukset maailmasta tulevat ilmi kertomuksista ja teoista (Marton & Booth 1997, 120).

Analyysia ohjaa määritelty tutkimuskysymys, jonka avulla pyritään pääsemään käsiksi ilmiön eri näkökulmiin. Aineiston analyysi perustuu tulkintaan, jossa pyritään ymmärtämään merkityksen sisältö vertailemalla yhtäläisyyksiä ja eroja haastateltavien antamissa lausunnoissa. (Uljens 1989.) Analyysi on hyvin aineistolähtöinen, sitä ei voida luoda valmiin luokittelurungon tai teorian ympärille. Analyysi ja tulkinta edellyttää kokoaikaista jatkuvaa keskustelua aineiston kanssa. (Niikko 2003, 34–35.) Jotta tutkittavasta aiheesta saadaan selkeitä ja luotettavia johtopäätöksiä, aineiston laadullisessa käsittelyssä aineisto hajotetaan osiin, käsitteellistetään ja kasataan uudelleen uudeksi loogisemmaksi kokonaisuudeksi (Sarajärvi & Tuomi 2017).

Fenomenografisen analyysiin tekemiseen ei ole tiettyä määriteltyä kuvausta (Marton 1988, 154). Myös Niikko (2003, 32) toteaa, että fenomenografinen analyysi noudattaa kvalitatiiviselle tieteelle ominaisia yleisiä piirteitä, mutta siitä ei ole löydettävissä yksittäistä määriteltyä menettelytapaa. Analyysi kuitenkin ohjautuu eri vaiheiden kautta ja se liittyy vahvasti aineistoon (Marton 1988, 154). Analyysi esimerkiksi jatkuu koko aineiston keruajan, tunnistetut merkityksyksiköt luokitellaan, aineistoa jaotellaan sekä analyysiprosessin tulee olla looginen (Niikko 2003, 32–33).

Fenomenografisessa analyysissä tutkija pyrkii asettumaan tutkittavan asemaan, jolloin tutkija pyrkii näkemään tutkittavan ilmiön ja tilanteen tutkittavan näkökulmasta. Tutkijan on tutkimuksen jokaisessa vaiheessa ikään kuin huomattava ottaa askel taaksepäin omista kokemuksistaan ja näkemyksistään tutkittavaa ilmiötä kohtaan. Tutkimuksessa on tärkeää huomioida nimenomaan tutkittavien ymmärrys ilmiöstä. (Marton & Booth 1997, 121.) Tällöin tutkijan tulee käyttää omia kokemuksia ja ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä vain valaisemaan tapoja, joilla tutkittavat ilmiön käsittävät. Tutkijan on siis asetettava mahdollisimman paljon sivuun omat ajatuksensa, jolloin tutkija sulkee pois mahdollisuuksien mukaan omat oletuksensa ja uskomuksensa sekä aiemmat tiedot tutkittavasta ilmiöstä. (Niikko 2003, 35.) Tutkimuksessani olen antanut haastateltavien tuoda omat näkemyksensä esille pitäen omat ajatukseni aiheesta selkeästi itselläni. Tutkimuksessa haastateltavilta esiin nousseet käsitykset tutkittavasta ilmiöstä olivat osin jopa omien oletusteni ja arviointieni vastakohtia, joka kertoo, että olen huomioinut nimenomaan tutkittavien ymmärryksen ilmiöstä.

Fenomenografisessa analyysissä tulee tunnistaa tutkittava ilmiö, josta valitaan yksi tai useampi näkökulma, johon liittyen haastattelut toteutetaan (Uljens 1989). Olen omassa tutkimuksessani tunnistanut kaksi tutkimuskysymystä, jotka täydentävät toisiaan laajan tuloksen saamiseksi, ja joihin lähdin hakemaan vastauksia haastatteluista. Haastattelujen toteuttamisen jälkeen aineistot litteroidaan (Uljens 1989). Litterointi tarkoittaa tekstiksi muunnettua puhetta (vrt. Hyvärinen yms 2010).

Aineiston litteroinnin jälkeen fenomenografisen analyysin ensimmäinen vaihe pitää sisällään aineistoon huolellisen tutustumisen. Aineisto luetaan läpi useita kertoja, jotta aineistosta löydetään tutkimuksen kannalta tärkeitä ilmaisuja sekä saadaan kokonaisvaltainen käsitys tutkittavien suhteesta tutkimusongelmiin. Kun ilmauksia etsitään, voidaan analyysiyksiköksi valita sana, lause tai vaikka kappale. Tämän vaiheen tarkoituksena on löytää, mikä on tyypillistä ilmauksille. (Niikko 2003, 33.) Omassa analyysissä luin aineistoa ensin useasti läpi, jonka jälkeen aloin etsiä toistuvia ilmaisuja. Perehdyin aineistoon sitä myötä, kun sitä keräsin, joten koen, että sain hyvän käsityksen aineiston sisällöstä jo haastatteluprosessin aikana. Haastattelujen jälkeen paneuduin aineistoon uudelleen.

Ilmiöt saavat uudenlaisia merkityksiä, kun ne esiintyvät eri kontekstissa. Aineistoista nostetut lainaukset muodostavat perustan analyysin seuraavalle vaiheelle, jolloin tutkijan huomio kiinnittyy lainauksissa oleviin merkityksiin. Tämän myötä jokainen lainaus on osa kahta kontekstia, haastattelua, josta se on ilmennyt sekä tutkijan luomaa merkityksyksikköä, jossa on eri tulkintoja samasta ilmiöstä. (Marton 1988, 155.) Toisessa analyysivaiheessa, erilaisten ilmausten etsimisen jälkeen, aloitetaan merkityksellisten ilmausten etsiminen tutkimusongelmien suunnasta ja näiden ryhmittely ryhmiksi tai teemoiksi. Ryhmittely toteutetaan vertailemalla merkityksellisiä ilmauksia toistensa kanssa. Analyysin perustana on etsiä merkitysten joukosta samanlaisuuksia ja erilaisuuksia. Fenomenografisessa analyysissä jokainen merkitys tulee huomioida asetetun tutkimusongelman näkökulmasta. (Niikko 2003, 34.) Toimin analyysissäni samoin, ryhmittelin löytämiäni ilmauksia tutkimuskysymysten suunnasta. Ilmauksia löytyi huomattava määrä. Ryhmittely oli ajoittain haastavaa, koska ilmaisuja oli paljon ja ne olivat osin päällekkäisiä tutkimuskysymysten kanssa. Ryhmittelyn avulla aineistoon tutustui vielä tarkemmin ja pohdin ilmauksia syvällisemmin, jonka myötä ryhmittely vähitellen helpottui ja ilmaukset oli helpompi jakaa ryhmiin tutkimuskysymysten perusteella.

Analyysin kolmannessa vaiheessa keskitytään kategorisoimaan koko aineiston kontekstista irrotettujen merkityksyksiköiden joukkoa. Analyysistä saadut merkitysryhmät ja teemat muutetaan kategorioiksi, joiden ominaisuudet syntyvät analyysin tuloksena. Kategorioiden tarkoituksena on olla selkeässä suhteessa toisiinsa nähden. Jokaisen kategorian on tarkoitus

kertoa jotakin erilaista tavasta kokea tutkittava ilmiö. Rajat määrittyvät sisällön perusteella eikä kategorioiden tule mennä limittäin toistensa kanssa. Jokainen kategoria kuitenkin liittyy toisiinsa osana laajaa kategoriasysteemiä. Kategorioita ei määritellä etukäteen, vaan ne syntyvät puhtaasti analyysin tuloksena. (Niikko 2003, 36.) Kategorioinnin myötä tutkimuksessa muodostettujen ryhmien ja kategorioiden rajat selkiytyivät. Saaduista kategorioista muodostettiin alatasen kategorioiden joukko, joka neljännessä analyysivaiheessa muodosti pohjan ylätasen kategorioille. Tässä tutkimuksessa muodostin alakategorioiden joukon tutkimustuloksissa nähtävien kuvioden (kuviot 1. ja 2.) muotoon. Kategorioista on selkeästi havaittavissa merkitysyksiköt, jotka aineiston perusteella olen muodostanut. Alakategoriat helpottavat tulosten hahmottamista ja antavat tietoa erilaisista ilmauksista sekä luovat pohjan yläkategorialle.

Neljäs vaihe keskittyy yhdistämään teoreettisista lähtökohdista aiemmat alatasen kategoriat ylätasen kategorioiksi, jotka muodostavat kuvauskategoriat. Kuvauskategoriat sisältävät käsitysten ja kokemusten ominaiset piirteet sekä ankkuroivat käsitykset aineistoon. Kuvauskategoriat ovat yhteenvetoja tutkittavien antamista kuvauksista ja toimivat tutkimuksen tuloksina. Kuvauskategorioiden tarkoituksena on kertoa samanlaisuuksia ja erilaisuuksia tutkittavan ilmiön ympäriltä, ne kuvaavat erilaisia tapoja, joilla ilmiötä ymmärretään, kuvataan ja analysoidaan. Tavoitteena on luoda kuva ajattelutavoista. (Niikko 2003, 36–37.) Koen, että luomani kuvauskategoriat kertovat kokonaisuuden tutkimustuloksista ja etenevät selkeässä järjestyksessä tuloksina. Kuvauskategoriat muodostin ikään kuin yläotsikoiksi alakategorioiden näyttämien merkitysten pohjalta, jolloin ne pitävät sisällään kaiken tiedon, jota tutkimuskysymykseen on saatu. Jokaista kategoriaa voidaan kuvata erilaisilla lainauksilla aineistosta (Marton 1988, 155). Tulee huomioida kuitenkin, että kuvaus ei voi koskaan olla täysivaltainen kokonaisuus ilmiöstä. Jokainen kokee ilmiön omalla tavallaan, jolloin oma kokemus on vain osa ilmiötä. Kuvauskategoriat kuvaavat tutkijan tulkintoja tutkittavilta kootuista käsityksistä. Siten ne rakentuvat tutkijan tulkinnan kautta. (Niikko 2003, 36–37.) Olen pyrkinyt kuvauskategorioita muodostaessani keskittymään vain haastateltavilta saamiini tietoihin, tietoisesti pitäen omat ajatukseni ilmiöstä ulkopuolella.

Fenomenografisen tutkimuksen ydin on löytää erilaisia vaihteluita ihmisten tavoista ajatella ja kokea ilmiöitä. Tutkijat pyrkivät määrittelemään näitä vaihteluita kategorisoimalla vaihtelut ja näin vangitsemaan vaihteluiden sisällön. (Marton & Booth 1997, 121–122.) Fenomenografisessa analyysissä merkitysyksiköitä ja kategorioita kehitetään yhdistelemällä ja vertailemalla tutkittavien ilmiölle antamia merkityksiä ja kertomuksia. Kategoriat muodostuvat analyysin edetessä ja analyysi itsessään määrittää, mitkä merkitykset tuleva mukaan kategorioihin ja mitkä jäävät pois. Prosessi itsessään on aikaa vievä ja vaatii saadun tiedon lajittelua ja uudelleenlajittelua. Kategoriat mukautuvat sitä mukaan, miten tietoa saadaan tulkittua ja lajiteltua. (Marton 1988, 155.)

5. TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimuksen tarkoituksena oli saada selkeämpi kuva yleisen kasvatustieteen tutkinnon suorittaneiden maistereiden työllistymismahdollisuuksista muualla kuin kasvatuksen ja koulutuksen aloilla. Ensimmäinen tutkimuskysymys piti sisällään tutkinnon tunnettavuuden, jonka selvittäminen oli tärkeää, jotta tutkimuksen avulla saatiin selkeämpi kuva siitä, kuinka tunnettu yleisen kasvatustieteen tutkinto on ja millä tavoin tutkinnon tunnettavuus voi vaikuttaa työllistymiseen. Ensimmäisellä kysymyksessä haettiin myös vastauksia siihen, millaisia vahvuuksia ja työelämävalmiuksia, mutta myös millaisia haasteita, yleisen kasvatustieteen tutkinnon suorittaneilla nähdään olevan haastateltavien mielestä. Samalla pohdittiin yleisen kasvatustieteen tutkinnon suorittaneiden työllistymismahdollisuuksia suhteessa muiden tieteenalojen tutkinnon suorittaneisiin. Ensimmäinen kysymys vastasi näin ollen tutkintosisältöihin liittyviin tekijöihin ja kasvatustieteilijöiden asemaan työelämässä.

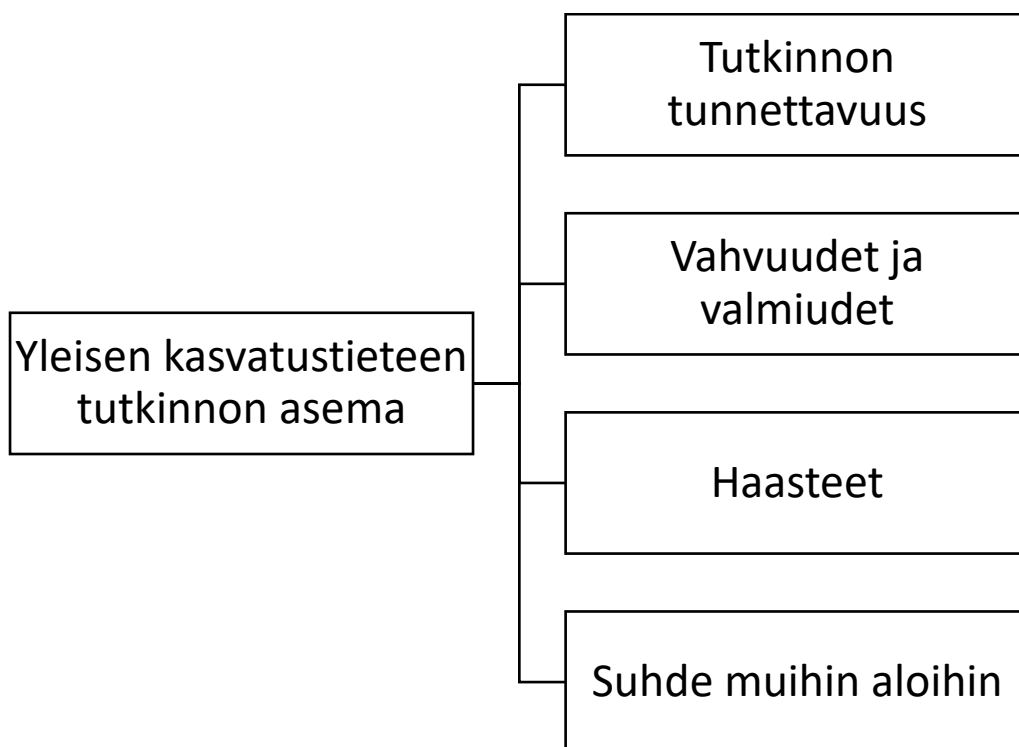
Toinen kysymys paneutui enemmän tutkinnon merkitykseen ja käytettävyyteen työelämässä. Kysymyksellä saatiin tarkemmin selville työllistymiseen vaikuttavia tekijöitä, mutta myös millä tavalla tutkinnosta ajatellaan ja millaisena yleisen kasvatustieteen tutkinnon suorittaneiden työllistymismahdollisuudet nähdään. Fenomenografisen tutkimuksen tuloksien sisältämät lainaukset esitetään tässä tutkimuksessa arkikielellisesti, jotta tutkittavien kuvaukset omista käsityksistä pysyisivät todellisina kuvauksina ilmiöstä. Tuloksissa esitetään suoria lainauksia, jotka liittyvät kuvauskategorioiden yhteyteen. Näin lukijan on helpompi seurata tutkimuksen päätelmiä. (Niikko 2003, 39.)

Tutkimuksella saatiin laajasti vastauksia tutkimuskysymyksiin. Tulokset ovat näkyvillä kuvioissa 1 ja 2. Kuviossa 1 oikealle puolelle muodostin aineistosta esiin tulleiden merkitysyksiköiden perusteella kategoriat, jotka yhdessä muodostivat alakategoriat vasemmalla olevalle kuvauskategorialle. Kuviossa 2 vastaavasti vasemmalla on merkittynä kuvauskategoria, jonka muodostin oikealle syntyneistä alakategorioista aineiston perusteella. Tutkimuksen tulokset luotiin haastateltavien kertomuksista nousseiden

merkitysyksiköiden perusteella. Seuraavaksi avaan tarkemmin, millaisia merkityksiä haastateltavat ovat antaneet tutkimuksen kohteena olleelle ilmiölle ja millä perusteilla kuvauskategoriat ovat syntyneet.

5.1. Yleisen kasvatustieteen asema työelämässä

Olen jakanut ensimmäiseen kysymykseen saadut vastaukset kategorioihin alla olevan kuvion 1 mukaisesti. Vasemmalla oleva kuvauskategoria kuvaa tulosten kokonaisuutta. Analyysistä nousi merkitysyksiköitä, joista oikealla olevat alakategoriat ovat muodostuneet. Kategorioihin muodostuneet tiedot avaan seuraavassa luvussa loogisessa järjestyksessä.



Kuvio 1

5.1.1. Tutkinnon tunnettavuus

Tutkinnon tunnettavuus oli osana ensimmäistä tutkimuskysymystä. Lähdin selvittämään työnantajien edustajilta, kuinka hyvin yleisen kasvatustieteen tutkinto tunnetaan, mitä esimerkiksi tutkintorakenteesta tiedetään tai millaisia tutkintosisältöjä tutkinnosta tunnustetaan. Tutkimuksen mukaan yleisen kasvatustieteen tutkinto ei lähtökohtaisesti ole tutkintorakenteeltaan tai tutkintosisällöltään tunnettu muualla kuin kasvatuksen ja koulutuksen aloilla. Tähän tutkimukseen osallistuneista suurin osa ei osannut nimetä tutkintorakenteeseen kuuluvia osia, eli esimerkiksi harjoitteluiden tai sivuaineiden määriä tai opintosisältöjä. Vastaukset olivat osaltaan hyvin yksiselitteisiä, haastateltavien oli vaikea nimetä, mitä yleisen kasvatustieteen tutkinnon suorittanut on konkreettisesti opiskellut. On siis helppo päätellä, että tutkintosisällöt eivät ole lähtökohtaisesti tuttuja.

”Ei mitään käryä.” (v2)

”Ei mitään käsitystä.” (v3)

Toisaalta osa haastateltavista, jotka ovat esimerkiksi myös itse opiskelleet kasvatustiedettä, osasivat kertoa hieman tarkemmin opintosisällöistä. Kuitenkin opinnoissa on tapahtunut muutoksia myöhemmin, eikä nykyinen tutkintorakenne ollut tuttu, vaikka opintosisällöt olivat tutumpia ja haastateltavat tunnustivat yleisellä tasolla, mitä opintoihin kuuluu.

”Kyllä mä joo jotakin tiedän.” (v4)

”Mie aika noin ainakin yleisellä tasolla tiedän, että mitä siellä opiskellaan.” (v5)

Osa haastateltavista toki tunnisti opintoihin kuuluvia osia eikä tutkinto ollut täysin tuntematon, mutta päällimmäisenä tutkimustuloksena tunnettavuudesta jäi kuitenkin tuntemattomuus. Tutkinnon tuntemattomuus voi vaikuttaa esimerkiksi työnantajien edustajien mielikuviin tutkinnon suorittaneista. Mikäli työnantajat eivät ole tietoisia tutkinnon sisällöistä, voi helposti jäädä mielikuva esimerkiksi opettajasta tai varhaiskasvatuksen ammattilaisesta.

”Vähän varmaan semmonen käsitys osalla ollut, että no mikset sie ole nyt vaikka sitten tuolla varhaiskasvatuksessa tai opettajahommissa, tosi monta kertaa joutunu sanomaan, että kasvatustieteen tutkinto ei ole varsinaisesti luokanopettaja, se on sitte eri tutkinto.”(v6)

Mikäli haastateltavien kohdalle tulee itselleen tuntemattomampi tutkinto, on yksilöstä kiinni, tuleeko tutkinnon sisältöön tutustuttua ennen haastattelua. Osa haluaa tutustua jo ennen haastattelua, jotta on varmempi hakijan tutkinnon tuomista osaamisista, toiset perehtyvät asiaan tarvittaessa enemmän haastattelun yhteydessä, toiset eivät näe asiaa niin merkityksellisenä, että siihen tarvitsisi paneutua. Työhaastatteluun voi aivan hyvin päästä, vaikka työnantajan edustajalle olisi epäselvää hakijan tutkinnon antamat valmiudet ja muut tutkintosisällöt. Se, että tuntemattomampaan tutkintoon ei tutustuta, ei siis välttämättä vaikuta vielä mihinkään. Työnantajat eivät koe, että ennen haastattelua tarvitsisi tietää kaikkea tutkinnosta, mikäli asiasta on kysyttävää, voi haastattelussa pyytää hakijaa avaamaan tutkintoon liittyviä asioita.

”No siis lähtökohtaisesti pakko vähän [tutustua etukäteen].”(v3)

”Kysyn kyllä haastattelutilanteessa, että kerro vähän enemmän tästä tutkinnosta, ko ei ollut tuttu.”(v4)

”Ei kyllä tule, sanon suoraan.”(v5)

5.1.2. Vahvuudet ja valmiudet

Tutkimuksessa paneuduttiin myös haastateltavien käsityksiin yleisen kasvatustieteen tutkinnon suorittaneiden vahvuuksista työelämässä ja koettuihin työelämävalmiuksiin. Vaikka tutkinto ei itsessään ollut välttämättä kaikille sisällöiltään tuttu, osasivat haastateltavat kertoa omia ajatuksia tutkinnon antamista vahvuuksista ja työelämävalmiuksista.

Useat haastateltavat ilmaisivat vahvuuksia, joita ajattelevat kasvatustieteilijöillä olevan. Näihin vahvuuksiin kuuluivat muun muassa ihmisläheisyys, inhimillisyys, laaja hahmottamisen kyky ja pedagogiset taidot. Koetut vahvuudet pohjautuvat usein ihmisten kanssa työskentelyyn, lämpimään näkemykseen kasvatustieteiden suorittaneista ja pehmeisiin arvoihin. Kasvatustieteilijät nähdään haastattelun mukaan lämpiminä osaavina työntekijöinä, jotka suhtautuvat positiivisesti ympäröivään maailmaan ja hallitsevat laajoja kokonaisuuksia.

”Kyky semmoiseen tiettyyn vuorovaikutukseen ja tiettyyn pedagogiikkaan myös ... sellaisia pehmeitä arvoja ja ymmärrys siitä ihmismielestä.” (v2)

”Kyky hahmottaa, että miten ihminen oppii, että sillähän on hirveän paljon merkitystä ... te varmaan tajuate, että miten se nuppi sisäistää.”(v3)

”Lähtökohtaisesti suhtaudutaan aika positiivisesti maailmaan ja ihmisiin ja mennään periaatteessa kuitenkin ihmisten kautta ja niinku elämän kautta.”(v3)

”Ei olla pelkästään lukujen tuijottajia, että nähdään ehkä se ihminen siellä takana.”(v5)

”Kasvatustieteilijöillä on hyvä mahdollisuus laajasti ymmärtää asioita, katsoa pikkusen ehkä yläpuolelta ja sitte ehkä semmonen ihmisläheisyys.”(v6)

Tutkimuksessa kysyttiin erikseen haastateltavien kokemista työelämävalmiuksista, joita kasvatustieteiden tutkinnon suorittaneilla nähdään olevan. Työelämävalmiuksista nousi esiin erityisesti itseohjautuvuus, verkostoitumisentaidot, vuorovaikutustaidot ja johtamistaidot.

”Kyky siihen, että ymmärtää, että kun tullaan koulusta töihin, että mitä se vaatii.” (v2)

”Maisterin tutkinnosta ehkä tulee semmosta itsenäistä työtettä ... Että se itsenäinen semmonen työskentelyn taito ja itseohjautuvuus ... kirjoittamisen taidot ja semmonen reflektointitaito ja yleensäkin semmonen tuottaminen.”(v5)

”Verkostoitumistaidot ja verkostojohtamisen taidot niin ajattelin, että voisi myöskin ehkä sinne kasvatustieteiden lohkoon jotenkin luontevasti kuulua.”(v6)

”Vuorovaikutustaidot, ehkä semmonen inhimillisuus, empaattisuus, mietin esimerkiksi esimiestyössä, niin luulen, että kasvatustieteilijät voi olla hyvin erilaisia esimiehiä ko vaikkapa hallintotieteilijät, jotka ehkä sitten semmosia koviin arvioihin perustuvia ajatuksia.”(v6)

Tutkinnon vahvuutena koetaan myös laajat työllistymisen mahdollisuudet. Tutkinto koetaan yleisesti päteväenä, sen ajatellaan antavan mahdollisuuksia moneen, jopa verrattuna hallintotieteiden maisterin tutkintoon, kasvatustieteiden tutkinnon koetaan antavan vielä laajempi työllistymisen kenttä.

”Kasvatustiedehän on tosi semmonen yleistutkinto ja tietyllä lailla minusta antaa valmiuksia hirveän monenlaiseen työhön ... Kasvatustieteen tutkinto mahdollistaa sulle oikeastaan sen yhteiskunnallisen alan ja sitten mahdollistaa sen kasvatustieteen alan, että musta se on tosi laaja tutkinto.”(v5)

”Se ei semmoseen tiettyyn ammattiin ehkä valmista, että siinä ehkä semmosta tiettyä epävarmuudensietokykyä varmaan täytyy olla ... Tämmöseen yleisjohtamiseen nään, että voisi olla sitten oikeinkin hyviä valmiuksia, koska se ei ole tavallaan lukittu se näkökulma mihinkään tiettyyn.”(v6)

5.1.3. Haasteet

Tutkimuksessa selvitettiin vahvuuksien ja valmiuksien lisäksi myös haastateltavien ajatuksia kasvatustieteiden tutkinnon suorittaneiden haasteista työelämässä. Muun muassa tutkinnon tuntemattomuus nousi esimerkiksi työllistymisen haasteena. Työnantajat kokivat, että epä tietoisuus tutkinnon sisällöstä ja tutkinnon yleisluontoisuus voivat olla vaikuttavana tekijänä tutkinnon käytettävyyteen. Vaikka tutkinnon yleisluontoisuus voidaan nähdä selkeänä positiivisena tekijänä, on sillä myös kääntöpuolensa. Työnantajan edustajan voi olla ajoittain vaikea tiedostaa, mihin tehtävään tutkinto voisi parhaiten sopia, koska tutkinto ei valmista tiettyyn ammattiin tai työhön. Tutkinnon käytettävyys voi siis olla kaksiteräinen miekka, jolloin se sopii moneen, mutta ei toisaalta anna erityisosaamista mihinkään. Selkeitä konkreettisia haasteita ei kuitenkaan noussut esiin, jotka vahvasti vaikuttaisivat työnantajien näkemykseen tutkinnosta.

”Siinä voi olla haaste se, että kun se on semmonen yleisluontoinen, siitä ei välttämättä saa niin helposti semmosta näppituntumaa, että no mihinhän tehtävään tämä ois kaikkein paras.” (v2)

”Siinä tulee sitten se toinen puoli, että sitten tavallaan sie et oo minkään erityisasiantuntija ... sulla on semmonen hyvin yleinen valmius” (v5)

Myös ennakkokäsitys kasvatustieteen tutkinnon suuntautumisesta opetustyöhön tai varhaiskasvatukseen voi olla haasteena, kun kasvatustieteen maisteri hakeutuu kasvatus- ja koulutusalojen ulkopuolisiin tehtäviin. Usein kasvatustieteen tutkinnosta jäänyt käsitys voi olla esimerkiksi varhaiskasvatukseen suuntautuva, jolloin tietämättömyys tutkintosisällöistä, opiskeltavista teemoista tai siitä, mihin tutkinto oikeasti suuntautuu, voi jättää harhaanjohtavia mielikuvia.

”Ennakkoluulo, että tavallaan ajatellaan, että jotenki lasten kasvattaminen liittyy, että jos ei sitä alaa tunne ... Nähdäänkö se vähän semmosena naisvaltasena alana.”(v6)

Osa haastateltavista koki, ettei yleisen kasvatustieteen tutkinnolla työllistymisessä olisi erityisiä etuja tai haasteita. Haastattelun perusteella tutkinto nähtiin samassa asemassa muiden alojen kanssa, jolloin pelkästään tutkinto ei tuo muihin verrattuna vaikuttavia tekijöitä rekrytointiprosessiin.

”Ei siinä prosessissa varmaan oo [haasteita tai etuja], en mä usko” (v3)

5.1.4. Suhde muihin tieteenaloihin

Tutkimuksessa perehdyttiin myös kasvatustieteen tutkinnon suorittaneiden asemaan työelämässä suhteessa muihin tieteenaloihin. Tarkoituksena oli selvittää, millaisia eroja yleisen kasvatustieteen tutkinnon suorittaneiden työllistymismahdollisuuksissa on verrattuna muihin aloihin ja millaisena tutkinto nähdään suhteessa muihin tutkintoihin. Haettavasta työtehtävästä riippuen, kasvatustieteen tutkintoa voidaan verrata tutkinnosta saatujen osaamisten perusteella muihin aloihin. Jotkut haastateltavat kokivat, ettei kasvatustieteen tutkinto välttämättä tuota tiettyä esimerkiksi bisnesosaamista, jota jotkin työtehtävät vaativat. Vaikka kasvatustieteen tutkinnon nähdään sopivan esimerkiksi myös hallinnon aloille, koetaan, että jokin muu tutkinto voi joissain tilanteissa viedä voiton, kun vertaillaan tutkinnon tuomaa osaamista haettavaan tehtävään.

”Voi olla työnantajalle vähän vaikea suhtautua tietyissä tehtävissä sitten siihen kasvatustieteen maisteriin sillain tasaväkisenä hakijana, vaikka jonku kauppatieteilijän kanssa, jos ne tehtävät on puhtaasti semmosia, vaikka jotka sitä kovaa bisnesosaamista vaatii.”(v5)

Haastattelussa vertailtiin yleisesti kasvatustieteen tutkinnon suorittaneiden työllistymismahdollisuuksia muiden alojen suorittaneisiin. Vastauksista nousi esiin kasvatustieteilijöillä olevia ominaisuuksia, joita muilla aloilla ei välttämättä haastateltavien mielestä ole. Vaikka aiemmin kävi ilmi, että joillain muilla aloilla voi olla enemmän edellytyksiä tiettyihin tehtäviin, myös kasvatustieteilijät loistavat omilla osa-alueillaan verrattuna muihin aloihin. Kasvatustieteiden tutkinto mahdollistaa useat työllistymisen kentät ja tarjoaa hyviä osaamisia tehtäviä varten.

”[Muilla aloilla, esimerkiksi teknisellä alalla] näkee niinku mustan ja valkoisen vain eikä näe ehkä niitä harmaan sävyjä siellä välissä.”(v2)

”Ajattelisin kasvatustieteen niinku enemmän ihmisläheisemmin kuin puhtaasti kaupplaiset.”(v3)

”Tosi laajat työllistymismahollisuudet.”(v6)

Kuitenkaan tutkimuksen tarkoituksena ei ollut asettaa kasvatustieteen tutkintoa vastakkain muiden tutkinnonalojen kanssa. Tarkoituksena oli selvittää työllistymismahdollisuuksia kasvatustieteen tutkinnolla sekä tutkinnon käytettävyyttä. Tutkimuksen perusteella, sillä minkä tutkinnon on suorittanut, ei loppupeleissä ole merkitystä. Yleisesti haastateltavat eivät huomaa eroa työllistymismahdollisuuksissa kasvatustieteen tutkinnolla verrattuna muihin tutkintoihin. Työntajajan edustajat kokevat, ettei välttämättä mikään tietty ala ole sen käytettävämpi kuin toinen, varsinkaan kun puhutaan soveltuvasta korkeakoulututkinnosta tai yliopistotutkinnosta. Yleinen kokemus on, että kunhan on tutkinto, ei niinkään mikä se tutkinto on. Työelämässä kasvatustieteen maisteri voi olla samalla viivalla muiden tutkinnon suorittaneiden kanssa, toki tietyissä tehtävän asettamissa rajoissa.

”Jos tehtävä selvästi hyötyy enemmän siitä, että on vaikka yleisen kasvatustieteen tutkinto tai toinen tehtävä siitä, että on hallintotieteen maisterin tutkinto niin totta kai silläkin on

kokonaisharkinnassa jonkin verran merkitystä. ... mutta jos siihen hakee 2 tyyppiä ja toinen on täysi kusipää [jolla on soveltuvampi tutkinto] ja toinen on hirvittävän hyvä tyyppi, niin kyllähän mie otan sen toisen silti [jolla ei ole soveltuvampi tutkinto] ... eli on sillä vaikutusta, mutta ei ensisijaisesti vaan toissijaisesti.” (v1)

”Ei mitään väliä mistä se (tutkinto) on, kunhan se on, koska julkisella puolella pitää olla ... Siellä voi olla samalla viivalla kasvatustieteilijä ja insinööri ja kauppatieteilijä.” (v2)

”En huomaa, että [työllistymismahdollisuudet] eroaisi.”(v4)

”Ei siellä varmasti sillä lailla ainakaan mitenkään huonommaksi jää ko niinkö ne muut hakijat.”(v5)

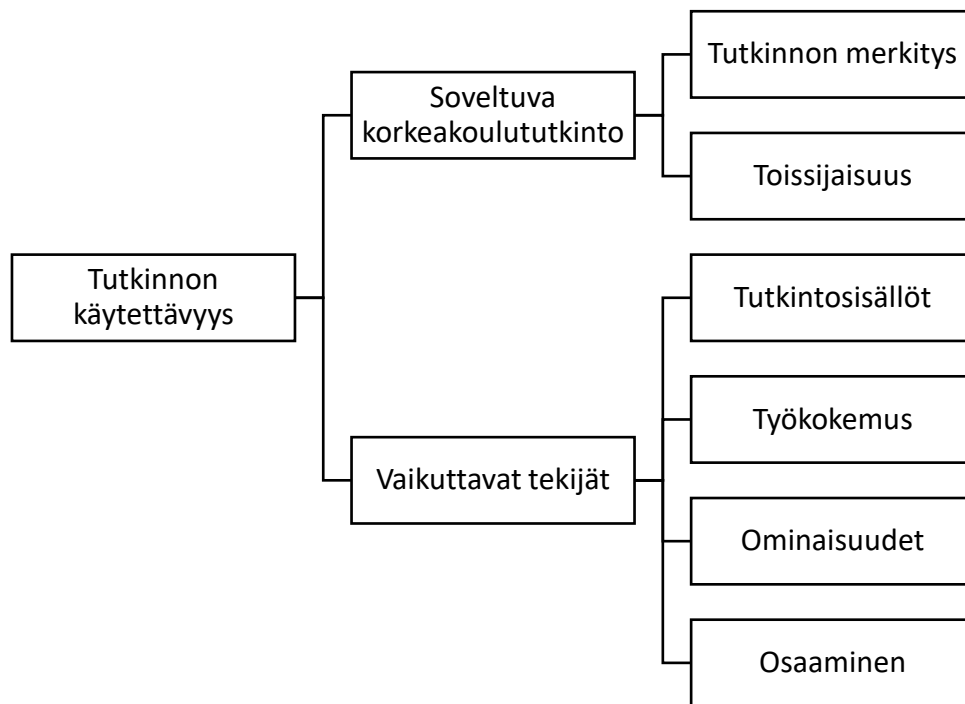
”Ylipäätään on se ylemmän korkeakoulututkinnon suorittanu maisteri, nii sillä on enemmän merkitystä kuin sillä sun pääaineratkasulla.”(v5)

”Enkä oo huomannu myöskään kokemuksen kautta, että voisi sanoa, että jotkut tietyt koulutustaustat vaikka ei sovellu niin hyvin kuin toiset.”(v6)

”Varmaan lähes kaikki maisterin tutkinnot tietyllä lailla antaa semmosen hyvän perusvalmiuden, kun ne ei suoraan valmista tähän [tehtävään].”(v6)

5.2. Yleisen kasvatustieteen tutkinnon käytettävyys työelämässä

Toisena tutkimuskysymyksenä käsittelin tutkinnon käytettävyyttä muualla kuin kasvatuksen ja koulutuksen aloilla. Olen jäsentänyt saatuja tuloksia alla olevaan kuvioon 2, jossa vasemmalla on kuvauskategoria ja oikealla esiin tulleen alakategoriat ja merkitysyksiköt. Tutkinnon käytettävyyttä työelämässä kuvaa muun muassa työllistymiseen vaikuttavat tekijät sekä soveltuvan korkeakoulututkinnon merkitys. Seuraavaksi avaan tarkemmin tutkimuksen tuloksia.



Kuvio 2

5.2.1. Soveltuva korkeakoulututkinto

Tutkimuksessa perehdyttiin syvällisemmin tutkinnon merkitykseen ja tutkinnon käytettävyyteen haastateltavien näkökulmasta. Haastateltavat kokevat, että sillä, että hakijalla on soveltuva korkeakoulututkinto, on suurempi merkitys kuin sillä, mikä tutkinto on kyseessä tai mitä tutkintosisältöjä se pitää sisällään. Erityisesti julkishallinnon alalla on tärkeää, että hakijalla on soveltuva korkeakoulututkinto, jotta hakija voi tulla valituksi tehtävään, mutta se, mikä tutkinto on kyseessä, on toisarvoinen asia. Lähtökohtaisesti tutkinto nähdään siis muodollisen pätevyyden kautta.

”Meillä on lakisääteiset tai asetuksella määrätyt, että mikä on riittävä tutkinto ja se täytyy olla muodollisesti pätevä.”(v1)

”Julkinen puoli on hyvä esimerkki siitä, kun se riittää, kun sulla on se ylempi korkeakoulututkinto ... Se on nyt ihan sama, että minkä koulun se on käynyt, kunhan siellä se lukee.” (v2)

”Sillä on se arvo, että sulla on se soveltuva koulutus, sie pystyt tulla valituksi.”(v5)

”Julkisessa hallinnossa rekrytointitilanteessa se aina katsotaan se soveltuvuus elikkä muodollinen pätevyys ensin, et onks sulla se soveltuva tutkinto. Jos siellä lukee, että soveltuva ylempi korkeakoulututkinto, niin silloin se katsotaan, että joo tuo on maisteri ja se on niinku tsek ja sen jälkeen se ei ole enää se koulutus sinänsä kynnyskysymys.”(v5)

Tutkimuksen mukaan on selkeää, kun työnantaja hakee avoimeen työpaikkaan soveltuvan korkeakoulututkinnon omaavaa henkilöä, ei ole väliä, mikä ala tai tutkinto on kyseessä. Korkeakoulututkinnolla on se merkitys, että voi tulla valituksi muodollisen pätevyuden kautta, mutta itsessään soveltuva korkeakoulututkinto ei määrittele mitään. Lähtökohtaisesti tutkintoa ei edes tarkastella sen tarkemmin, kuin sen pohjalta, että se tutkinto on olemassa. Työnantajat eivät koe, että määrittelisivät työssä suoriutumista tutkinnon perusteella. Tutkinnon merkitys riippuu hyvin paljon haettavasta tehtävästä ja alasta, jolle työntekijää haetaan.

”Ei sillä [mikä se tutkinto on] oikeasti ole hirveästi väliä ... Ihmisiä hakeutuu eri tutkinnon aloille omien kiinnostusten ja arvopohjan mukaan ja se on varmaan se isompi asia.” (v3)

”Se tutkinto on vähän niinku semmoinen peruspohja ... se tutkinto siellä niin se on semmoinen peruskivijalka, joka tsekataan ensin, että se on kunnossa. Ja sen jälkeen sitten ne muut asiat ehkä sieltä kuitenkin niinkö nousee niiksi tärkeimmiksi.”(v5)

”Ei niinkään, että alkaisin punnitsemaan ennen haastattelua, että onko tähän nyt sitten sosionomi vai kasvatustieteilijä

parempi, että jotenki tekisin sen tutkinnon perusteella etukäteen jo ränkingiä.”(v5)

”Tavallaan siis se itsessään se tutkinto ei tässä ole merkityksellinen ... Jos hän on osannut tuoda sen esille tavallaan sieltä tutkinnon kautta, että miksi hän olisi tähän sopiva niin totta kai siinä mielessä, mutta että se itsessään jotenki määrittäisi niin ei määritä.”(v5)

”Varsinaisesti sillä tutkinnolla ei niin sitten ole merkitystä.”(v6)

Tutkinnon merkitys itsessään on kuitenkin laajempi, kuin vain siitä saatu mahdollisuus työllistyä soveltuvaa korkeakoulututkintoa tarvitsevaan työtehtävään. Se, että haastateltavien näkemyksen mukaan ei ole lähtökohtaisesti väliä sillä, mikä tutkinto on kyseessä, ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö tutkinto olisi tärkeä myös muuten, kuin vain muodollisen pätevyyden vuoksi. Vaikka tutkinnosta ei yleensä keskustella sen jälkeen, kun rekrytoija on tarkistanut, että soveltuva tutkinto löytyy, kokevat haastateltavat kuitenkin tutkinnolla olevan muita merkityksiä työnhaussa jo ilman erillistä keskustelua. Tutkintoa arvostetaan esimerkiksi, koska se osoittaa kykyä saavuttaa tavoitteita sekä kasvattaa osaamista työelämässä tarvittaviin taitoihin.

”Mä arvostan tutkintoa jo siitäkin syystä, että se osoittaa ihmisen kykyä sitoutua tavoitteisiin ja saavuttaa tavoitteet.”(v3)

”Korkeakoulututkinnon läpikäyneillä on kyky hahmottaa kokonaisuuksia ... ja kyky hakea tietoa.”(v3)

”Sieltä [tutkinnosta] saadut osaamiset ja ne taidot, nii niillä on merkitystä.”(v5)

”Jos on maisterin tutkinto, niin pystyy tarkastelemaan laajoja kokonaisuuksia.”(v5)

”Maisteri on maisteri.”(v5)

”Ylempi korkeakoulututkinto nii on ehkä semmonen mikä antaa sen valmiuden juuri siihen tiedon laajaan omaksumiseen ja ehkä tiedon hakemiseen ja sen jäsentämiseen.”(v6)

”Ylempi korkeakoulututkinto totta kai omasta mielestäkin antaa semmosen laajemman perspektiivin asioihin.”(v6)

Kuten aiemminkin jo todettu, tutkintoa arvostetaan ja, kun haussa on soveltuvan korkeakoulututkinnon suorittanut, se on myös vaatimus. Tutkinnolla on siis selkeä rooli rekrytoinneissa, hakija voi esimerkiksi julkishallinnossa tulla valituksi. Haastattelun mukaan tämä on selkeä lopputulos. Kuitenkin työnantajat kokevat tutkinnon olevan toissijainen asia haastatteluissa ja palkkauspäätöksissä. Työnantajan edustajat kokevat, että soveltuvan korkeakoulututkinnon myötä hakija on saanut tarvittavia taitoja, mutta tutkintosisällöt tai tutkinto yksinään ei määrittele mitään. Tutkinto on toissijainen tekijä muihin ominaisuuksiin ja työkokemukseen nähden, kun selvitettiin työnantajan näkemyksiä palkkauspäätöksiin vaikuttavista seikoista.

Haastatteluissa kävi useamman kerran ilmi, että tutkintoon ei oikeastaan perehdytä enää muodollisen pätevyuden toteamisen jälkeen, muuta kuin harvoissa tilanteissa. Haastateltavilla ei ole omassa haastattelurungossa kysymyksiä pelkästään tutkintoon liittyen, osaamisen rakentumista voidaan kysyä yleisesti, jolloin haastateltava itse määrittelee, ottaako esimerkiksi omaa tutkintoaan puheeksi. Vastaukset vaihtelevat huomattavasti esimerkiksi riippuen hakijan työuran vaiheesta, mikäli vasta valmistunut kertoo omasta osaamisestaan, tulee tutkinnosta hankitut osaamiset esille useammin, kuin jo 20 vuotta työelämässä olleiden kohdalla. Tutkinto kuitenkin itsessään ei ole se merkittävä asia, tutkinnosta saaduilla osaamisilla on merkitystä ja niistä halutaan tietää, mutta itsessään pelkkä tutkinto ei määrittele vielä mitään.

”Silloin kun muodollinen pätevyys riittää, niin itse oon semmonen rekrytoija, että enemmän siihen asenteeseen ja oppimiskykyyn ja semmoiseen, että minkälainen ihminen on, keskityn, kun siihen osaamistasoon, että se on toissijaista, koska

osaamisen voi opettaa, mutta jos se on paska ihminen niin sitten sitä, vaikka olisi kuinka osaava niin semmoista ei kannata rekrytoida.” (v1)

”Voi katsoa sitä, että miten tää tutkinto on vaikuttanut sen henkilön osaamiseen ja kiinnostuksiin, mutta nekin on toissijaisia näihin ominaisuuksiin ja luonteeseen ja arvioihin ja muihin nähden. Että jos sie palkkaat jonkun todella osaavan tyyppin, mutta se on narsisti niin sehän on hirveän huono rekrytointi” (v1)

”Se tutkinto on pikkuisen sekundäärinen. Vaikka sitä ei kannata nuorille ihmisille kertoa, kaikkien pitää valmistua ja hankkia hyvät tutkinnot. Mutta sitten oikeasti niin on se luonne ja työkokemus ja moni muu juttu, mikä painaa ... monet muut seikat vaan on niin paljon tärkeämpiä kuin se tutkinto siinä hetkessä, ko haastatellaan.” (v4)

”Mikä siinä vaaditaan siinä tehtävässä, että on se sitten alempi korkeakoulututkinto tai muuten vaa soveltuva ihan mikä vaan tutkinto niin sitten ne on tavallaan ne muut asiat, jotka sen jälkeen siinä sitten enemmän merkkää.” (v5)

”Kyllä se tutkinto on ehkä sitten siinä haastattelutilanteessa aika sinänsä toisarvoinen ... meillä määritellään tutkinnon kelpoisuusehto ja se on yleensä just tällöinen ylempi korkeakoulututkinto tai soveltuva korkeakoulututkinto ... me kutsutaan sen pohjalta haastatteluun ne, jotka täyttää kelpoisuusehdot.” (v6)

5.2.2. Vaikuttavat tekijät

Tutkimuksessa paneuduttiin tutkinnon lisäksi tekijöihin, jotka vaikuttavat rekrytoinnissa haastatteluun pääsemiseen sekä lopulta palkkauspäätöksiin. Tutkimuksesta nousi selkeästi esiin merkitysyksiköinä itsessään tutkintoon liittyvät tekijät, työkokemuksen merkitys,

hakijan henkilökohtaiset ominaisuudet ja oman osaamisen sanoittaminen. Jokaisella tekijällä on merkitystä rekrytoinnissa ja haastateltavat ovat itse määritelleet tekijöiden merkityksellisyyttä, tärkeyttä ja miten he itse nämä tekijät käsittävät.

Vaikka tutkinto ei vaikuta työnantajien päätöksiin, kuten yllä on määritelty, voi tutkintosisällöillä olla joissain tilanteissa merkitystä. Työnantajan edustajat kokevat, että tutkinto kokonaisuutena ratkaisee, mutta joissain tilanteissa opinnoissa tehdyillä ratkaisuilla voi olla vaikutusta esimerkiksi palkkauspäätöksiin, kuitenkin yleensä pienemmässä mittakaavassa. Esimerkiksi tilanteessa, jossa kahden tasaväkisen hakijan välille on tehtävä ero jollain keinolla, voidaan ottaa huomioon esimerkiksi tehdyt sivuainevalinnat tai Pro gradu -tutkielman aihe, jos ne osuvat sopivasti haettavaan tehtävään. Nämä tekijät kuitenkin vaikuttavat vain harvoissa tilanteissa, eivätkä ne määrittele kokonaisuutta. On myös paljon hakijasta itsestä kiinni, nousevatko esimerkiksi sivuainevalinnat esille haastatteluissa. Mikäli sivuaine tai muu tutkinnossa opittu asia, ovat haettavan tehtävän kannalta merkityksellisiä, kannattaa ne nostaa esille omaa osaamista sanoittaessa.

”Jos sattuu vaikka se gradunkin osumaan suoraan siihen [haettavaan tehtävään] niin onhan se plussaa totta kai.” (v2)

”Rekrytointitilanteessa ratkaisee tosi moni asia, mutta jos on semmoinen tilanne, että on fifty-sixty, mihin suuntaan mennään niin kyllä niillä [sivuainevalinnoilla] on periaatteessa väliä.” (v3)

”Se ei koskaan vaadi suoraan mitään sivuainetta, vaan se vaatii sen osaamisen, mikä sieltä ehkä on syntynyt.” (v5)

”Jos ois semmonen tasaväkinen haastattelutilanne ja toisella olis vaikka joku sivuaine, joka ehkä sitten liittyisi siihen [työtehtävään] nii semmosissa tapauksissa voi olla [vaikutusta], mut aika harvoin on sivuaineita kyllä edes tiedustellu haastattelutilanteessa.” (v6)

”Se ero on sitten pakko tehdä jollakin” (v6)

Yleisesti sivuainevalinnat ja muut opinnoissa tehdyt päätökset nähdään kuitenkin epäolennaisina työelämässä valintoja tehdessä. Mikäli työnhakija ei niitä nosta esille tai sivuaineet eivät muuten anna selkeästi lisäarvoa, eivät ne välttämättä edes nouse esille haastattelutilanteessa.

”Jos ajattelee sitä [sivuaineiden merkitystä] vaikka yhdestä kymppiin niin mä sanon, että 2 varmaan. Joo 1 tai 2.” (v2)

”Mutta olenko kiinnittänyt aktiivisesti huomiota opintojen sivuaineisiin, niin en kyllä rehellisesti ole.” (v4)

”Tärkeämpää, että se on se tutkinto. Ei se sisältö ole niin merkityksellinen.” (v4)

”Multa ei ole varmaan kertaakaan haastatteluissa kysytty [sivuaineista] eli niillä ei ole ollut yhtään mitään merkitystä sitten siellä työnhakutilanteissa.” (v6)

Tutkinnon antaman osaamisen sijaan työkokemus nähdään haastattelutilanteessa merkityksellisempänä. Työnantajan edustajat nostivat useasti esille, ettei tutkinto ole kokonaisuutta määrittävä asia, vaan lähtökohtaisesti haastatteluissa keskitytään muihin tekijöihin. Työkokemus nähdään enemmän määrittävänä tekijänä, kun pohditaan hakijan kompetenssia, saatuja osaamisia ja tehtävän kannalta merkityksellisiä ominaisuuksia. Vasta valmistunut voi olla silloin huonommassa asemassa palkkauspäätöksiä tehdessä, mikäli työelämä ei ole vielä tullut tutuksi eikä työkokemusta ole kertynyt. Haastateltavien näkemyksen mukaan haastatteluissa ollaan kuitenkin kiinnostuneita niin vapaa-ajalla saaduista kokemuksista, kesätöistä sekä muutoin työkokemuksesta. Työkokemus määrittelee huomattavasti enemmän pelkkään tutkintoon nähden työnhakijan mahdollisuuksia tulla valituksi haettavaan tehtävään.

”Harvoin haetaan ihan pystymättästä kuka vaan ... että kyllä se työkokemus on se juttu, mikä työelämässä ratkasee.” (v2)

”Tuommosessa, missä haetaan pitkää kokemusta, niin silloin haetaan pitkää kokemusta. Silloin ei haeta sitä, että mikä sä oot oikeesti koulutukselta lähtökohtaisesti. ... Sitten se koulutus ei ole se juttu, vaan tuossa on se kokemus.” (v2)

”Kyllä sillä tutkinnollakin on merkitystä, mutta kyllä se luonne, persoona, työkokemus ennen kaikkea.”(v4)

”Enemmän oon kiinnostunut siitä vapaa-ajasta tai kesäduuneista tai työkokemuksesta.”(v4)

”Ansiovertailussa otetaan huomioon se soveltuvuus eliikkä se tutkintopohja ja sitten työkokemus ja sitten ne muut asiat. Ja tavallaan sulla on tosi vaikea perustella semmosta valintaa, missä jollaki on tosi vankka työkokemus, mutta se esimerkiksi se vasta valmistunut maisteri ohittaisi sen siinä jotenki sen tutkinnon perusteella.”(v5)

Myös hakijan henkilökohtaisilla ominaisuuksilla ja taidoilla on suuri merkitys rekrytointilanteessa. Ominaisuuksilla tässä tutkimuksessa tarkoitetaan esimerkiksi luonnetta, asennetta, muita saatuja osaamisia esimerkiksi kesätöistä, harrastuksista tai vapaaehtoistyöstä tai muita työnhakuun vaikuttavia tekijöitä. Osa työnantajan edustajista määrittelee jopa tärkeimmäksi tekijäksi rekrytoinnissa luonteen ja muut ominaisuudet, osa kokee ne merkittäviksi.

”Ylivoimaisesti suurin painoarvo on sillä luonteella ja ominaisuuksilla.”(v1)

”Ne ominaisuudet sieltä [harrastuksista, töistä] tai osaamiset nii ne on sitte kans tosi painavia siinä rekrytointilanteessa.”(v5)

”Osaamiset ja ominaisuudet niin ne on tosi merkittävät.”(v5)

”Aika vähän ehkä tutkinnolla [painoarvoa rekrytoinnissa], että sanoisin, että enemmän ehkä osaaminen ja asenne.”(v6)

”Joskus on voinut olla semmoisiakin tilanteita, että ei oikein kellään ole juuri siihen liittyvää työkokemusta, nii kyllä minä silloin ehkä sen asenteen sitten nostaisin ... eli tällöisiä henkilökohtaisia ominaisuuksia ... tavallaan se halu ja kyky ottaa asioita haltuun ja oppia ja semmoisella hyvällä asenteella edetä.”(v6)

Mielipiteet kuitenkin henkilökohtaisten ominaisuuksien vaikuttavuudesta vaihtelevat paljon, usein riippuen haetusta tehtävästä. Haastateltavat kokevat, että kaikilla tekijöillä on vaikutusta, mutta yhtä asiaa ei voi nostaa suurimmaksi merkityksellisimmäksi tekijäksi.

”Valinnat perustuu aina ansiovertailuun, että vaikka olisi kuinka joku hyvä asenne, mutta jos jollakin on selkeästi siihen puoleen liittyvää työkokemusta, nii me ei voida sitä asettaa ikään kuin tavallaan ohi”(v6)

Selkeää järjestystä ei siis voida kuitenkaan luoda rekrytointitilanteissa eniten painoarvoa saaville tekijöille. Vaikka tutkinto tai tutkintosisällöt eivät lähtökohtaisesti ole suurimmassa arvossa päätöksiä tehtäessä, on tutkinto kuitenkin oltava. Eli tutkinnon olemassaolo on todella kriittinen, mutta tutkintoa itsessään ei nosteta rekrytoinnissa muiden vaikuttavien asioiden edelle. Esimerkiksi työkokemus merkitsee työnantajien käsityksissä hyvin painavana tekijänä, mutta ilman tutkintoa ei myöskään työkokemuksella ole merkitystä, koska silloin ei voisi esimerkiksi julkishallinnossa tulla valituksi. Myöskään asenne, luonne tai muut ominaisuudet eivät voi kaataa vaakakupia suuntaan tai toiseen, mikäli hakijalla ei soveltuvaa korkeakoulututkintoa ole. Toisaalta myöskään asenteen tai luonteen perusteella ei voida tehdä rekrytointipäätöstä, mikäli ansiovertailussa toinen nousee työkokemuksensa ja tutkintonsa perusteella edelle. Eli vaikka työnantajan edustajat kertovat, mikä heidän mielestään rekrytointitilanteessa merkitsee eniten tai mitkä asiat he asettavat tutkintosisältöjen tai tutkinnosta saatujen osaamisten edelle, on tutkinto kuitenkin vaikuttavana tekijänä taustalla, jonka perusteella hakija on edes haastatteluun valittu. Vaikka

tutkinto ei siis itsessään määritä mitään näiden muiden asioiden rinnalla, on se kuitenkin olemassaolollaan vaikuttanut päätökseen.

Tutkimuksen tuloksista erottuu oman osaamisen esiin tuominen. Rekrytointitilanteissa tulee tuoda selkeästi esille, mitä osaamista koulutus on tuonut. Erityisesti, mikäli tutkintosisällöt ovat tuntemattomampia, on tärkeää itse osata sanoittaa tutkinnosta saadut osaamiset. Tutkimuksen mukaan työntajat eivät lähtökohtaisesti kysy tutkintosisällöistä tai suoritetuista opinnoista erikseen rekrytointitilanteissa, joten mikäli opinnoista saatu osaaminen on merkityksellistä haettavaa tehtävää ajatellen, on osattava tuoda osaaminen itse esille. Varsinkin, mikäli kasvatustieteen tutkinnolla haetaan tehtävää muualta kuin kasvatuksen ja koulutuksen aloilta, on tärkeää tuoda esille konkreettisesti tutkinnosta saatu osaaminen, senkin vuoksi, ettei tutkintosisältöjä aina tunneta, jolloin varaa ei tule jättää väärinkäsityksille tai ennakko-oletuksille.

”Se teidän koulutuksen osaamisen markkinointi pitäis tulla hyvin selkeästi esille ainakin siellä CV:ssä ja hakuvaiheessa, että miksi ja mitä osaamista pystyy tuomaan, että se on helpompi hahmottaa.” (v2)

”Sivuaineilla ei ole suoraan väliä, mutta kun se ihminen purkaa sitä omaa osaamistaan siinä sanoiksi haastattelutilanteessa tai rekrytoinnissa hakemusvaiheessa, niin jos hän osaa nostaa sieltä ne osaamiset elikkä tavallaan ne asiat, että mitä se sivuaine on tuottanut, minkälaista osaamista ja jos se liittyy siihen haettavaan työtehtävään, niin onhan sillä siinä tosi paljon merkitystä.” (v5)

Oman osaamisen sanoittamista korostettiin haastatteluissa, myös opintosisältöjen ulkopuolelta. Työntajat hakevat tehtävää varten kuitenkin aina jollain tavalla spesifiä osaamista, joka on määritelty tehtävän kuvauksessa. Työnhakijana tulee itse osata ottaa oma tehtävään liittyvä osaaminen puheeksi, tuoda esiin tutkinnosta, työkokemuksesta, vapaa-ajalta tai muualta saatu osaaminen, jolla on merkitystä haettavan tehtävän kannalta.

Haastatteluista kävi ilmi, että mikäli omaa osaamista ei osaa kertoa haastattelutilanteessa, voi olla jopa ehkä hankalampi saada hakemaansa työtä. Haastateltavat kokivat, että konkreettisin esimerkein esille tuotu osaaminen on helpompi ottaa huomioon päätöksiä tehdessä, kuin vain listattujen ominaisuuksien lukeminen. Rekrytointitilanteessa taito kertoa aiemmista kokemuksista tulleista osaamisista voi auttaa huomattavasti haastattelijaa ymmärtämään, miksi juuri sinä olisit tähän tehtävään sopiva. Tulivat osaamiset sitten tutkinnosta tai vapaaehtoistyöstä.

”Siinä tulee tosi paljon sitä omaa osaamisen sanoittamisen merkitystä.”(v5)

”Kyllä semmosta harjoitusta suosittelisin kaikille, että miten niinku kuvaa niitä omia osaamisia.”(v5)

6. POHDINTA

6.1. Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen lähtökohdat ovat olleen osittain omaan pohdintaani pohjautuvia. Tutkinnon merkityksellisyys on mietityttänyt, mutta niin ovat myös tulevaisuuden suunnitelmat työelämässä. Kandidaatin tutkielman tein yleisen kasvatustieteen opiskelijoiden tulevaisuuden näkemyksistä, koska nämä asiat ovat olleet mielessä opintojen alusta saakka. Olen ajatellut, että tutkinnolla, varsinkin sillä, mikä tutkinto on kyseessä, olisi suuri merkitys työmarkkinoilla työllistymisen näkökulmasta. Tämän tutkimuksen lopputulos oli itselleni yllättävä, positiivisella tavalla.

Tutkimuskysymysten tarkoituksena oli selvittää tarkemmin laajoiksi kuvailtuja työllistymismahdollisuuksia sekä niihin vaikuttavia tekijöitä. Ne ovat nousseet esimerkiksi jo aiemmin tehtyjen Pro gradu -tutkielmien pohjalta, sillä aiempi tutkimus ei ole vielä vastannut tarpeeksi laajasti tutkinnon käytettävyyteen työmarkkinoilla. Tämän tutkimuksen selkeä lopputulos oli se, että tutkinto nähdään usein muodollisena pätevyytenä eikä tutkintosisällöillä ole lähtökohtaisesti merkitystä, joka taas peilaa siihen, ettei tutkinnon tunnettavuus ole kovinkaan tärkeä tai merkityksellinen työllistymismahdollisuuksien näkökulmasta. Mielestäni tämä oli mielenkiintoinen tulos ja selkiyttää varmasti yleistä kasvatustiedettä opiskelevien työelämän ajatuksia. Ainakin tutkimus selkeytti omia ajatuksiani tulevaisuuden mahdollisuuksista. Koen, että tämän tutkimuksen avulla aihe sai kaipaamaansa lisätietoa.

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan sanoa, että työllistymismahdollisuudet yleisen kasvatustieteen tutkinnolla ovat laajat. Myös Rouhelo (2008) on todennut oman tutkimuksensa perusteella samoin (Rouhelo 2008, 83). Kasvatustiede avaa ovia kasvatuksen ja koulutuksen kentän työtehtäviin, mutta se ei kuitenkaan rajaa pois myöskään esimerkiksi yhteiskunnallisen alan työtehtäviä tutkimuksen perusteella. Vaikka yksilö ei voi itse lähtökohtaisesti vaikuttaa työllistymisen ulkoisiin tekijöihin, työllistymiseen voi vaikuttaa omalla toiminnallaan esimerkiksi kouluttautumisen muodossa (Tuominen 2013, 27). Vaikka

tutkimuksella ei voida vastata konkreettisesti siihen, mitä kaikkea mahdollista tällä koulutuksella voidaan työelämässä tehdä, mielestäni tutkimus kertoo selvästi, että tällä tutkinnolla voidaan tehdä todella paljon. Yleisen kasvatustieteen tutkinnon asema työelämässä näyttäytyy tutkimuksen perusteella monipuolisena ja monikäyttöisenä tutkintona, jonka vahvuudet tunnistetaan ja tutkinnosta saatuja osaamisia arvostetaan. Kun työtehtävä vaatii soveltuvaa korkeakoulututkintoa, yleisen kasvatustieteen tutkinto on yhtä vahvoilla, kuin muutkin alat. Työntajan edustajalla voi olla kuitenkin haaste nähdä esimerkiksi kasvatustieteilijä ja kauppatieteilijä joskus tasaväkisinä hakijoina, mikä on luonnollista, sillä eri tutkinnot antavat erilaista osaamista ja on huomioitava, että vaikka tehtävään haettaisiin soveltuvan korkeakoulututkinnon suorittanutta, ei voida olettaa, etteikö joissain tehtävissä tietyistä tutkinnoista olisi etua.

Rouhelo (2008) on määritellyt omassa väitöskirjassaan generalistisilla aloilla työllistymiseen vaikuttavia tekijöitä. Korkeakoulututkinnon lisäksi Rouhelo kertoo, että työllistymiseen vaikuttavat esimerkiksi työkokemus, tutkinnossa suoritettut sivuaineet ja muut kiinnostuksen kohteet. (Rouhelo 2008, 83.) Koen, että tällä tutkimuksella tulini samaan lopputulokseen, vaikka esimerkiksi sivuaineiden painoarvo näyttäytyi lopullisissa päätöksissä pienenä. Korkeakoulututkinnon lisäksi hyvin monet tekijät vaikuttavat työllistymiseen, kun tutkinto on niin sanotusti yleispätevä.

Tämä tutkimus vahvisti esimerkiksi Rouhelon näkemystä siitä, että generalistialojen opintojen tarkoituksena on tarjota yleisiä valmiuksia työelämään, sillä generalistialojen tutkinnot eivät valmista tiettyyn ammattiin. Näen ollen työllistymismahdollisuudet ovat laajempia. (Rouhelo 2008, 83.) Tutkimukseni perusteella myös työllistymiseen vaikuttavat tekijät vahvistivat Rouhelon määrittelemiä tekijöitä. Tutkimuksen tulokset tukevat myös Tuomisen määrittelemiä tekijöitä, jotka vaikuttavat työllistymiseen, joita ovat esimerkiksi koulutuksen hankkiminen ja työkokemus. Tuomisen mukaan myös rekrytointitilanteet ovat hyvin vaihtelevia, joka tuli omassa tutkimuksessani myös selkeästi esille. (Tuominen 2013, 27.) Kyhä kertoo omassa tutkimuksessaan koulutuksen tuottavan muodollista pätevyyttä, joka oli myös yksi oman tutkimukseni päätuloksista. Koen näin ollen tutkimuksen tukevan Kyhän näkemystä koulutuksen merkityksestä. (Kyhä 2011, 51.) Mielenkiintoisena eroavaisuutena tutkimukseni tulokset eivät kuitenkaan merkittävästi tue tutkimusta, jonka

mukaan toistuva ärsykkeelle altistuminen lisäisi positiivisia asenteita ärsykettä kohtaan, ”The mere exposure effect” (Weeks, Longenecker, McKinney, & Moore 2005, 283; Zajonc 1968). Pelkästään tämän tutkimuksen perusteella ei voida kuitenkaan vielä sanoa, etteikö tuttuusvaikutuksella voisi olla osansa myös työllistymisen ja tutkinnon käytettävyyden suhteen, mutta tämän tutkimuksen perusteella tutumpi tutkinto ei vie voittoa.

6.2. Tulosten tarkastelua ja tutkimuksen arviointi

Mielestäni tutkimus vastasi hyvin tutkimuskysymyksiin, sen avulla saatiin laajempi kuva tutkinnon käytettävyydestä työmarkkinoilla sekä tietoa tutkinnon tunnettavuudesta. Tutkimuskysymykset loin sen pohjalta, että yleisen kasvatustieteen tutkinto on useiden siitä tehtyjen tutkimusten jälkeen edelleen suhteellisen tuntematon ja aihe kaipasi uudenlaista näkökulmaa jo tehtyjen tutkimusten lisäksi.

Yleisen kasvatustieteen tutkinnon tunnettavuus osoittautui tutkimuksen perusteella melko suppeaksi, mikäli haastateltava ei itse ollut opiskellut kasvatustieteitä. Tutkintorakenne ja tutkintosisällöt olivat tuntemattomia, eikä niitä osattu nimetä. Kysyttäessä, tutustuvatko haastateltavat tutkintoihin rekrytointiprosessin aikana, oli yksilöstä kiinni, tapahtuuko tutustumista tutkinnon itsensä antamiin valmiuksiin ja opintosisältöihin ennen haastattelutilannetta. Tunnettavuus itse tutkintosisällöistä ei kuitenkaan ollut määrittävä tekijä. Tuttuusvaikutus, ”The mere exposure effect”, jossa on tutkittu, kuinka jonkin asian tuntemisella tai siihen jo aiemmin tutustumisella voi olla vaikutusta siihen, kuinka paljon jostain asiasta tai tekijästä pitää (Weeks, Longenecker, McKinney, & Moore 2005, 283; Zajonc 1968). Halusin tuoda tämän tutkimukseen, koska se on mielenkiintoinen lisä ja pohdin, voiko esimerkiksi muiden tutkintojen tunnettavuudella olla vaikutusta, kun vastakkain ovat yleinen kasvatustiede ja jokin esimerkiksi haastateltaville tunnetumpi tutkinto. Tutkimuksen perusteella lähtökohtaisesti ei. Vaikka tutkittavat eivät välttämättä tunnista opintosisältöjä, ei itsessään tutkinnon tunnettavuudella nähdä olevan vaikutusta. Yksi haastateltava kertoi, että mikäli pohtisi vain tutkintoon liittyviä asioita ja olisi kaksi muutoin tasaväkistä hakijaa, voisi olla mahdollista, että kääntyisi itselleen tutumman tutkinnon puoleen. Tässäkin tapauksessa haastateltava kuitenkin kertoi, ettei tutkinto ole hänelle läheskään tärkein tekijä, kun pohtii rekrytointipäätöksiä, mutta jos vain tutkintoa

ajatellaan, voisi olla mahdollista, että tutumpi tutkinto veisi voiton. Muiden haastateltavien kohdalla ei vaikuttanut olevan merkitystä tutkinnon tuttuudella tähän asiaan. En siis koe, että tutummalla tutkinnolla olisi sen suurempaa etua rekrytointitilanteessa.

Toisaalta haasteita yleisen kasvatustieteen tutkinnolla työllistymisestä löydettiin juuri ehkä tutkinnon tuntemattomuuden kautta. Tutkinnon yleisluontoisuus voi olla kaksiteräinen miekka, toisaalta se sopii moneen, toisaalta yleisen kasvatustieteen maisteri ei ole minkään erityisasiantuntija. Rouhelo (2008) on myös omassa väitöskirjassaan selvittänyt generalistialoilla olevan laajat työllistymismahdollisuudet, laajemmat kuin professionaalisilla aloilla, joissa työllistymisen kenttä on selkeämpi (vrt. Rouhelo 2008, 83). On siis todettu, että yleisen kasvatustieteen tutkinnolla voi työllistyä eri aloille, mutta haaste voi olla tutkinnon yleisluontoisuus ja sitä kautta tuntemattomuus. Eli vaikka tutkinnon sisältö ei ole määrittävä tekijä, voi se joissain tapauksissa aiheuttaa hämmennystä ja pohdintaa siitä, mihin tehtävään tutkinnon suorittanut sopisi kaikista parhaiten. Tutkinnon suorittanut nähdään kuitenkin laaja-alaisena osaajana, vaikkei spesifiä osaamista tiettyyn osa-alueeseen välttämättä nousekaan. Toisena haasteena voidaan kokea yleiset ennakkoluulot tutkinnon suorittaneiden työelämään liittyvästä suuntautumisesta. Tämäkin liittyy tutkinnon tuntemattomuuden puoleen, sillä välillä voidaan olettaa, että yleisen kasvatustieteen maisterin työelämä sijoittuisi pelkästään esimerkiksi varhaiskasvatukseen. Tämä ei kuitenkaan pidä paikkaansa, sillä yleisen kasvatustieteen koulutus antaa valmiudet useisiin tehtäviin ja eri aloille, kuten esimerkiksi julkisen ja yksityisen sektorin organisaatioihin, järjestöihin ja yrityksiin. Tutkinnon suorittaneet voivat toimia muun muassa hallinnossa, esihenkilötehtävissä, konsultoinnin kentällä sekä tutkimustehtävissä. (vrt. Opintopolku.) Nämä haasteet eivät kuitenkaan tutkimuksen perusteella ole työllistymistä estäviä tekijöitä.

Työelämävalmiudet ja vahvuudet olivat tutkintosisältöihin verrattuna selkeämpiä haastateltaville. Haastateltavat osasivat nimetä useita vahvuuksia ja työelämävalmiuksia, joita yleisen kasvatustieteen opiskelijoilla koettiin olevan. Valmius työelämässä edellyttää useita työelämätaitoja ja vahvuuksia, jotka oppilaitosten tulisi huomioida opetuksen suunnittelussa (vrt. Schlesinger ym. 2021). Opiskelijat kaipaavat lisää taitoja, joilla pärjää jo heti valmistumisen jälkeen työelämässä (Griffin & Coelhoso 2019). On siis tärkeää, että

työelämävalmiudet kehittyvät opintojen edetessä. Määrittävää ei ole välttämättä se, että kaikki osaamiset ja valmiudet ovat jo heti tutkinnon saamisen jälkeen hallussa. (Harvey 2002, 2.) Aiemmin korkeakoulusta jo valmistuneilta on kysytty mielipiteitä yleisen kasvatustieteiden tutkinnon antamista valmiuksista työelämään. Vastaajista yli kolmasosa olivat lähtökohtaisesti sitä mieltä, että koulutus on antanut riittäviä valmiuksia työelämään. Opetushallinnon tutkimuksen mukaan valmistuneet tunnistavat opintojen kehittäneen esimerkiksi oma-aloitteisuutta, kykyä oppia ja omaksua uutta ja tiedonhankintataitoja. (Opetushallinnon tilastopalvelu.) Myös työnantajan edustajat ovat tunnistaneet nimenomaan näitä taitoja. Tutkimukseni tulokset ovat linjassa aiemman tutkimuksen kanssa tästä aiheesta, vaikka tilasto onkin muodostettu valmistuneiden omien kokemusten perusteella, ei työnantajan edustajien näkökulmasta. Työnantajan edustajat siis kokivat, että tutkinto antaa hyviä valmiuksia työelämään. Myös kasvatustieteellisen osaamisen osaamistavoitteet pitävät sisällään laajasti esimerkkejä yleisen kasvatustieteen tutkinnon antamista taidoista. Haastatteluissa ilmi tulleet koetut taidot seuraavat selkeästi tätä linjaa, joka mielestäni kertoo siitä, että tutkinnon suorittaneiden taidot ja osaamiset puhuvat puolestaan, mutta myös siitä, kuinka tutkintosisällöt on rakennettu toimiviksi ja niitä opiskelevat saavat aidosti näitä osaamisia oppilaitoksesta työelämään. (vrt. Flamma, Opetussuunnitelma 2020–23.)

Yliopistotasoiselle tutkinnolle annettiin painoarvoa tässä tutkimuksessa myös sen perusteella, että se on osoitus tavoitteiden saavuttamisesta. Toisaalta koettiin myös, että maisterin tutkinnon suorittaneilla on kyky hahmottaa laajoja kokonaisuuksia, hyvät kirjoitustaidot, ymmärrys työelämän vaatimuksista ja he osaavat hallita suuria määriä tietoja sekä hakea tietoa. Maisterin tutkintoa arvostetaan siis myös sen perusteella, mitä osaamista se antaa, ei pelkästään sitä, että se on hankittu. Kyhän tutkimuksen perusteella koulutuksen tarkoituksena on tuottaa työelämässä tarvittavia tietoja ja taitoja, joka vahvistaa tässä tutkimuksessa esiin tulleita tuloksia (vrt. Kyhä 2011, 51). Yleisen kasvatustieteen tutkinto tuottaa tämän tutkimuksen perusteella tarvittavia taitoja työelämää varten, vaikka useasti haastateltavat kokivat, että nämä tekijät pätevät yleisesti maisterin tutkintoihin, ei nimenomaisesti mihinkään tiettyyn tutkintoon.

Se, mikä tutkimuksesta on kuitenkin selkeästi pääteltävissä, on tutkinnon toissijaisuus rekrytoinnissa. Työmarkkinat selkeästi kaipaavat kokonaisuutta, eivät lähtökohtaisesti enää

tiettyihin opiskeluaiheisiin paneutuneita tekijöitä (Pitan 2017). Rekrytointi itsessään on myös aina yksilöllinen tapahtuma. Työhaastatteluiden tarkoituksena on selvittää muun muassa työnhakijan kykyjä, motivaatiota, soveltuvuutta, persoonaa ja henkilökemioiden toimivuutta (Bhargava & Assadi 2024, 201, 204). Tuomisen mukaan rekrytoinnit vaihtelevat eivätkä ne ole ennustettavissa työnhakijalle (Tuominen 2013, 27). Tässä tutkimuksessa saatu tulos vahvisti Tuomisen tutkimustulosta siitä, että jokaisella haastateltavalla on omat tapansa arvioida hakijan työllistymismahdollisuuksia ja jokainen huomioi eri asioita painottaen eri lähtökohtia. Haastateltavat nimesivät useampaan kertaan, kuinka he painottavat muita tekijöitä tutkinnon sijaan työelämässä palkkauspäätöksiä tehdessään. On siis selvää, ettei tutkinto itsessään ole niin merkityksellinen, kuin sitä on voinut itse esimerkiksi opintojen aikana miettiä. Kyhä mainitsee omassa tutkimuksessaan, että koulutuksen tarkoituksena on muun muassa tuottaa muodollinen pätevyys (Kyhä 2011, 51). On siis otettava huomioon, että vaikka tutkinto jää kokonaisuuden arvioinnissa merkityksellisyydessä vähäiseksi, on hakijalla kuitenkin oltava tutkinto. Tutkinnon pääasiallinen merkitys vaikuttaakin olevan muodollinen pätevyys myös tämän tutkimuksen mukaan. Muodollisen pätevyyden perusteella hakija voi tulla valituksi, mutta tämän jälkeen muut tekijät vievät voiton. Ei voida siis sanoa, että tutkinto olisi merkityksetön, mutta tutkinnon soveltuvuuden toteamisen jälkeen keskitytään selkeästi muihin asioihin.

Vastavalmistuneet voivat olla työelämässä hieman hankalassa asemassa, mikäli ennen opintoja tai opintojen aikana ei ole työskennellyt. Tutkimukseni perusteella työkokemuksella on painava merkitys työllistymisessä. Myös aikaisempien tutkimusten perusteella työkokemuksen merkitys on suuri. Esimerkiksi jo aiemmin Opetusministeriön mukaan opintojen aikainen työkokemus on edistänyt työllistymistä valmistumisen jälkeen (Opetusministeriö 2003, 20). Myös Rouhelon tutkimuksen perusteella työkokemuksen merkitys on mittava. Varsinkin generalistialoilla työskentelevien työllistymismahdollisuudet ovat kohonneet, mikäli työkokemusta on jo hankittuna ennen valmistumista. (Rouhelo 2008, 210.) Tämän tutkimuksen perusteella, mikäli hakijalla on työkokemusta haettavan tehtävän alalta, samantapaisista tehtävistä tai muutoin tarkoituksenmukaista työkokemusta, on hän vastavalmistuneita vahvempi valintaprosessissa. Työkokemus on nähty aiemmin ja nähdään myös tämän tutkimuksen perusteella rekrytointivaluuttana (vrt. Rouhelo 2008, 43). Esimerkiksi julkishallinnossa ansiovertailu vaikuttaa radikaalisti siihen, ettei vastavalmistunut oikeastaan edes voi mennä hakijan edelle, jolla on työkokemusta jo

valmiiksi sopivista tehtävistä. On siis selvää myös tämän tutkimuksen perusteella, että omaan työllistettävyyteensä voi vaikuttaa hankkimalla työkokemusta (vrt. Tuominen 2013, 27).

Tutkimuksen perusteella työllistymiseen vaikuttavat työkokemuksen lisäksi myös muut tekijät. Esimerkiksi asenteella ja luonteella on osalle työnantajan edustajista suurikin merkitys, mutta toisaalta osassa työpaikoista ei voi omalla luonteella tai positiivisella asenteella päästä muista ohi, mikäli paikkaa hakee myös ansiovertailussa eteen menevä henkilö. Toisaalta tehtäviin, joissa ei ole ”pakko” palkata työkokemus tai muut ansiot edellä, voi jo pelkän luonteen perusteella mennä kaikista ohi. Tämä on kuitenkin hyvin yksilöllistä, haastattelijasta riippuvaa. Toiset ovat sitä mieltä, että luonne on se mikä ratkaisee, toiset eivät voi ottaa luonnetta välttämättä huomioon kuin vasta viime metreillä, kun tasaväkisten hakijoiden kohdalla mietitään erottavaa tekijää. Ansiovertailu kuuluu osana tiettyjen työnantajien rekrytointiprosessia tutkimuksen perusteella. Opetushallinnon tilastopalvelun tutkimuksen mukaan esimerkiksi kunnalla tai valtiolla, jossa ansiovertailua voidaan hyödyntää, työskentelee hieman yli puolet vastaajista (Opetushallinnon tilastopalvelu). Suuri todennäköisyys on siis sille, että työllistymisvaiheessa hakija tulee törmäämään ansiovertailuun.

Isoa roolia työllistymisen kentällä näyttelee myös oman osaamisen sanoittaminen. Osaamisen määritellään olevan monimuotoinen käsite, jolla viitataan esimerkiksi taitoihin, tietoihin, asenteisiin, pätevyyteen ja oppimistuloksiin (Huusko & Pyykkö 2021, 237). Hakijan on osattava nostaa esille jo rekrytointiprosessin alussa yhteenveto omista taidoistaan ja kokemuksista, jotka ovat haettavan tehtävän kannalta merkityksellisiä (Haines 2013). Tutkimukseni vahvistaa tätä seikkaa. Varsinkin mikäli tutkinto on tuntematon, työnhakijana tulee kertoa tutkinnosta saaduista osaamisista, kun ne ovat tärkeitä haettavaan työn kannalta. Osaamisen sanoittaminen konkreettisin esimerkein on erityisen tärkeää, mikäli hakijalla on jo aiemman työkokemuksen, vapaaehtoistyön, harrastusten tai kesätöiden perusteella osaamista, joka on sidoksissa haettavaan tehtävään. Joskus voi olla tilanteita, joissa mikään aiempi koulutus tai työtehtävä, ei voi valmistaa uuteen haettavaan työtehtävään. Usein työpaikankuvauksessa määritellään, millaisia taitoja työntekijän tulee hallita tehtävässä. Erityisesti osaamisperusteisella työnhakumallilla, jossa taidot ja kokemus korostuvat.

(Peregrin 2014, 1330.) Siksi rekrytointitilanteessa on kriittistä, että hakijana osaamisesi tulevat ilmi ja haastattelijä pystyy tunnistamaan osaamiset haettavan työtehtävän mukaisiksi.

Kun mietitään, minkälaisena muun kuin kasvatus- ja koulutusalan työnantajat näkevät yleisen kasvatustieteen tutkinnon käytettävyyden työmarkkinoilla, kun haetaan soveltuvaa korkeakoulututkintoa, koen tutkimuksen perusteella, että käytettävyys on erittäin hyvä. Aiemmin opinnoista valmistuneet opiskelijat ovat kertoneet myös kokemastaan tutkinnon arvostuksesta. Yli 80 % vastaajista on sitä mieltä, että työnantajat arvostavat yleisen kasvatustieteen tutkintoa, mielipiteet jakautuivat hieman samaa mieltä, samaa mieltä ja täysin samaa mieltä olevien kesken. (Opetushallinnon tilastopalvelu.) Tässä tutkimuksessa vahvistui Opetushallinnon tutkimuksessa todettu tutkinnon arvostus ja käytettävyys, sillä työnantajien edustajien näkemykset ovat linjassa tutkimustulosten kanssa, vaikka tulokset eivät informanttien osalta ole täysin vertailukelpoisia keskenään. Kuitenkin, koska valmistuneet opiskelijat ja työnantajat ovat samoilla linjoilla, tukee tulos tämän tutkimuksen luotettavuutta.

Mielestäni tämä tutkimus antaa tärkeää tietoa kasvatustieteen maistereiden työllistymisestä, vaikka tässä laajuudessa toteutettuna tuloksia voidaankin pitää vain suuntaa antavina. Kuten edellä on todettu, opiskelijoiden tulisi olla tietoisia koulutuslalla olevista työllistymismahdollisuuksista, sillä työllistyvyyden tukeminen opinnoissa edellyttää ymmärryksen rakentamista työmarkkinoihin liittyvistä tekijöistä. (Penttinen ym. 2014. 6–7.) Tämän tutkielman avulla olisin ainakin itse saanut jo opintojen alkuvaiheessa yksityiskohtaisempaa tietoa siitä, mitä mahdollisuuksia tutkinnon suorittaminen tarjoaa ja mitä työelämä nykyisellään vaatii. Koen, että tutkinnon merkitykseen liittyvistä tekijöistä tulisi puhua koulutuksen aikana huomattavasti enemmän ja opiskelijoita tulisi tukea omien työelämävalmiuksien ja osaamisten kasvattamiseen sekä työmarkkinoiden tuntemiseen.

Kuten aiemmin on jo todettu, tutkimusta on aiemmin tehty paljon yleisen kasvatustieteen opiskelijoiden näkökulmasta. Koen, että tämä näkökulma on myös erittäin tärkeä, mutta työnantajien näkemykset yleisen kasvatustieteen tutkinnon suorittaneiden työelämästä olivat jääneet vähemmälle. Tämä tutkimus on kuitenkin vain pieni osa siitä, miten kaikin eri tavoin

yleisen kasvatustieteen tutkinnon käytettävyyttä työelämässä voidaan arvioida. Harmillisesti tässä tutkimuksessa haastateltavien määrä jäi suhteellisen vähäiseksi, vaikkakin koen, että tämän tutkimuksen osalta sain tarpeellisen määrän tietoa. Jotta tutkimuksesta saataisiin vielä kattavampi tulos, tulisi haastateltavia olla suurempi joukko. Mielestäni myös eri aloja voisi olla laajemmin edustettuna, sillä otos tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan ulotu kovin laajalle. Tämä tutkimus on myös rajattu Rovaniemen alueelle, joten tutkimusta voisi tehdä ehdottomasti myös maantieteellisesti laajemmalta alueelta. Silloin voisi olla myös helpompi saada eri aloja laajemmin osallistumaan tutkimukseen.

Koen, että valitsemani menetelmät tutkimuksen toteuttamiseen olivat hyvin valittuja ja niiden avulla sain tutkimuksesta tarpeellista tietoa. Kuvauskategorioiden muodostamisessa koin onnistuneeni vangitsemaan nimenomaan tutkittavien kokemukset ja käsitykset. Prosessi oli omalla kohdalla pitkäkestoinen ja vaati usein perääntymistä kategorioiden edistämisestä ja uudelleen määrittelyä. Prosessi oli kuitenkin antoisa ja mielestäni lopulliset tulokset ovat kokonaisvaltainen kuvaus haastateltavien näkemyksistä tutkittavasta ilmiöstä. Kuitenkin, mikäli olisin toteuttanut tutkimuksen esimerkiksi lomakekyselynä, olisi voinut olla mahdollista saada enemmän osallistujia tutkimukseen. Silti olen sitä mieltä, että tässä tutkimuksessa oli tärkeämpää löytää tutkittavien määrän sijaan hyvin valitut, kohdalleen osuvat haastateltavat, joilta sain oikeanlaista tietoa nimenomaan tätä tutkimusta varten. Koen, että lomakekyselyllä en olisi saanut näin kattavia vastauksia. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston koon sijaan tärkeämpää onkin valita haastateltavat tarkoin (vrt. Sarajärvi & Tuomi 2017). Tässä tutkimuksessa tämä toteutui, sillä haastateltavat olivat erinomaisia tutkimuksen kannalta. Tutkimuskysymysten osalta koin tutkimuksen kannalta olevan tärkeää, että tutkimuskysymyksiä oli kaksi, koska kysymykset täydensivät toisiaan ja antoivat laajemman kuvan yleisen kasvatustieteen tutkinnon käytettävyydestä työelämässä.

Tämä tutkimus avasi omaa näkemystäni omista työllistymismahdollisuuksista, mutta antoi kokonaisuutena myös uuden kuvan työelämästä. Opiskelijana on vaikea arvioida omaa työtulevaisuutta, mutta koen, että tämän tutkimuksen avulla myös muut opiskelijat, itseni lisäksi, pystyvät jatkossa hahmottamaan omia mahdollisuuksiaan työelämässä helpommin. Toivon, että tämän tutkimuksen avulla myös muut voivat saada enemmän varmuutta työllistymiseen ja keinoja navigoida työmarkkinoilla. Tutkimuksen tulos oli mielestäni

mielenkiintoinen, innostava, yllättävä ja helpottava. Tämä tutkimus on yksi työkalu jatkossa muille opiskelijoille esimerkiksi alanvalintaa miettiessä tai työelämään siirtymisessä.

6.3. Tutkimuksen eettiset ratkaisut

Tutkimuksen eettiset kysymykset nousevat laadullisessa tutkimuksessa esiin tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Tutkimuksen teon eettisiä puolia on pohdittava aina aiheenvalinnasta tutkimustulosten julkaisuun ja arkistointiin saakka. Eettisyys tulee pitää mielessä tutkimuksen jokaisessa vaiheessa, mutta erityisesti tutkittavien kohtaamisessa ja heitä koskevien tutkimustulosten kirjoittamisessa. Eettisten periaatteiden mukaan tutkimuksessa tulee aina kunnioittaa tutkittavia, heidän ihmisarvoaan, yksityisyyttä, itsemääräämisoikeutta ja muita oikeuksia. On myös tärkeää olla aiheuttamatta tutkittavina oleville haittaa, riskejä tai vahinkoja. (Vuori 2021.) Tutkimuksen eettisyyden peruspilarina voidaan pitää osallistumisen vapaaehtoisuutta (Luomanen & Nikander 2017). Tutkittavalla on oikeus osallistua vapaaehtoisesti tutkimukseen, mutta myös kieltäytyä osallistumasta. Tutkittavalle ei saa syntyä tunnetta osallistumisen pakollisuudesta eikä kielteisiä seuraamuksia, mikäli hän kieltäytyy osallistumisesta. (TENK, 8.) Tutkimuksessani osallistuminen on ollut täysin vapaaehtoista. Tutkittavilta on kysytty, haluavatko he osallistua tutkimukseen, heille on tiedotettu, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja tutkimuksesta voi kieltäytyä. Tutkittavilla on myös oikeus keskeyttää osallistuminen missä tahansa vaiheessa, ilman, että siitä tulee heille kielteisiä seuraamuksia (TENK, 8). Tutkimuksessani osallistumisen on voinut keskeyttää, mikäli tutkittava niin haluaa. Tutkittaville on tiedotettu tutkimusta tehdessä tästä, sekä heiltä pyydettyssä tutkimusluvassa on kerrottu, että tutkimus on mahdollista keskeyttää (kts. Liite 1). Samalla tutkittaville on myös ilmoitettu, että suostumuksen osallistumiseen voi peruuttaa milloin tahansa. Tutkittavilla on myös oikeus saada tietoa tutkimuksen sisällöstä, tietojen käsittelystä sekä käytännön toteutuksesta. Tieto on annettu tutkittaville ymmärrettävällä kielellä kirjallisessa muodossa. (vrt. TENK, 8–9.) Tutkittaville on kerrottu ennen haastattelua haastattelun aiheesta, haastattelussa ennen tutkimuksen aloitusta sekä tutkimusluvassa, joka jokaiselta on pyydetty.

Haastattelun tekemiseen liittyy hyvin paljon eettisiä kysymyksiä ja huomioitavia asioita. Esimerkiksi haastattelutavan, -paikan ja ajankohdan valinnassa tulee osata huomioida

mahdolliset taidot ja vaikeudet. (Luomanen & Nikander 2017.) Haastattelussa on huomioitu haastateltavien toivomukset haastattelun toteutuksesta, kuten aika ja paikka. Erinäiset sopimukset ja suostumukset tulee olla selkeitä ja ymmärrettäviä sekä vaatimusten mukaisia. Aineiston käsittelyyn liittyvät tekijät tulee olla huolellisesti suunniteltuja ja toteutettuja, jotta tietosuoja ei vaarannu sekä haastateltavien anonymiteettiä tulee suojella tutkimuksessa. (Luomanen & Nikander 2017.) Tutkimuksessani sopimukset ja suostumukset on toteutettu säädösten mukaisesti, haastateltavilta on pyydetty asianmukainen tutkimuslupa sekä aineistoa on käsitelty huolellisesti.

Hyvän tieteellisen käytännön mukaan tutkimus suoritetaan jokaisessa vaiheessa rehellisesti, huolellisesti ja tarkasti. Tutkimuksen ratkaisut perustellaan avoimesti ja niitä arvioidaan. Myös esimerkiksi vaikeat ratkaisut ja virheet tulee tuoda tutkimuksessa ilmi. Tutkijan tulee olla myös kriittinen omaa työtä kohtaan. (Vuori 2021.) Tutkimuksen hyvän tieteellisen käytännön noudattamisen vastuu kuuluu jokaiselle tutkijalle (Suomen Akatemia). Tutkimuksessani on noudatettu eettisiä periaatteita. Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja tutkittavat ovat voineet keskeyttää haastattelun missä tahansa vaiheessa, mikäli niin haluavat. Kaikki haastateltavat ovat täysi-ikäisiä ja voivat itse päättää osallistumisestaan.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on tärkeää huomioida luotettavuuden arvioinnissa esimerkiksi tutkijan suhde tutkimukseen osallistujiin. Suhde osallistujiin voi vaikuttaa siihen, kuinka paljon ja millaista tietoa osallistujat tutkimuksessa antavat. (Aguinis & Solarino 2019, 1307.) Tässä tutkimuksessa olen entuudestaan ollut tuttu kahden haastateltavan kanssa. Muutoin haastateltavat ovat olleet minulle uusia tuttavuuksia. Huomioin tämän seikan tutkimusta tehdessä. Se, että olin tuttu kahden haastateltavan kanssa, ei ole vaikuttanut tutkimuksen etenemiseen tai tutkimustuloksiin. Kaikille tutkittaville on kerrottu tutkimuksesta samalla tavalla. En koe, että tuttuus olisi vaikuttanut haastateltavien vastauksiin tai mielipiteisiin tutkittavasta aiheesta, mutta myöskään tuntemattomuus ei ole vaikuttanut tutkimustuloksiin. Tutkimuksessa tulee myös kuvata, mikäli haastateltavien ja haastattelijan välillä on esimerkiksi vallan epätasapaino (Aguinis & Solarino 2019, 1308). En koe, että tutkimuksessa olisi merkittävää vallan epätasapainoa. Kaikki haastateltavat ovat

työelämässä itseäni kokeneempia, joten mikäli epätasapainoa on ollut, on valta-asetelma kallistunut työkokemuksen perusteella haastateltavien puolelle.

Tutkimukseen tulee myös avata, mikäli tutkimuksen aikana on tapahtunut jotain odottamatonta, kuten osallistujien lähtemistä tutkimuksesta tai teoreettisen viitekehyksen muutoksia. Näillä voi olla vaikutusta esimerkiksi tietojen saatavuuteen tai johtopäätöksiin, joten tutkijan on raportoitava tapahtumat tutkimukseen. (Aguinis & Solarino 2019, 1308.) Tässä tutkimuksessa tutkittavia ei ole lähtenyt kesken tutkimuksen eikä tutkimuksen aikana tapahtunut odottamattomia asioita. Haastateltavia oli hieman vähemmän kuin alun perin toivoin olevan, mutta koen, ettei se ole vaikuttanut tutkimuksen tuloksiin.

6.4. Luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuudella tarkoitetaan tutkimustulosten riippumattomuutta esimerkiksi satunnaisista ja epäolennaisista tekijöistä. Hyvään tutkimuskäytäntöön kuuluu tutkimuksen valintojen arvioiva tarkastelu, tutkimusta ohjaavien sääntöjen tuntemus ja luotettavuuskriteereiden omaksuminen sekä tutkimuksessa esitettyjen perusteiden esittely siten, että tutkimusta voidaan pitää luotettavana. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta ei voida ilmaista jonkin tietyn objektiivisen tai määrällisen mittarin mukaisena arviona, vaan luotettavuutta voidaan tarkastella tutkimuksen antaman kehyksen mukaisesta ja tarkastellen, millaisia laadullisia menetelmiä työssä on käytetty. Myös tutkimusraportissa lukija tulee vakuuttaa tulkintojen osuvuudesta, joka taas liittyy tutkimustulosten uskottavuuteen. (Aaltio & Puusa 2020.) Tutkimuksen luotettavuutta määriteltessä on huomioitava koko tutkimusprosessi. Koko asetelman tulee olla luotettava, tutkimuksen valinnat, rajaukset, käsitteet ja muiden tutkimukseen liittyvien osien on oltava sopivia tutkimustehtävän selvittämiseen. (Hakala 2024.) Luotettavuudessa huomioidaan siis koko tutkimus kaikkine siinä tehtyine valintoineen. Olen itse tutkimuksessani pitänyt luotettavuuden mielessä, heti aiheen valinnasta lähtien. Olen pyrkinyt huomioimaan oikeat teoreettiset lähtökohdat, tutkittavat sekä aineistoon ja tutkimukseen liittyvät käsitteet. Koen, että valinnat ovat lisänneet tutkimuksen luotettavuutta. Esimerkiksi tutkittavat ovat sopivia tutkimukseen ja

heiltä saadut vastaukset ovat hyvin käytettäviä tutkimuksen aineistona. Olen myös huomionnut teoreettiset lähtökohdat siten, että ne sopivat tutkimuksen tavoitteisiin.

Fenomenografiassa tulosten luotettavuutta arvioidessa tulee huomioida, ettei tuloksissa pyritä absoluuttiseen totuuteen. Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan edellä mainitusti, tehtyjen ratkaisujen perustelun ja arvioinnin kautta. (Niikko 2003, 39.) Fenomenografiassa myös toistettavuuden käsite on vaikea. Toisaalta, jotta tutkimusta voidaan pitää luotettavana, on oltava mahdollisuus, että toinen tutkija tulisi samaan tutkimustulokseen. Fenomenografisessa tutkimuksessa on kuitenkin huomioitava, että mikäli toisella tutkijalla olisi sama aineisto, voisiko hän kuitenkin luoda erilaisia kuvauskategorioita tai erilaiset tulokset omien tulkintojen pohjalta? (Niikko 2003, 39–40; Sandberg 1996.) Fenomenografinen tutkimus on kuitenkin vuorovaikutukseen perustuvaa eikä omia näkemyksiä ole mahdollista täysin poissulkea, vaikka siihen mahdollisimman hyvin pyritään (Niikko 2003, 40). On siis ensiarvoisen tärkeää, että tutkimuksessa on tuotu esiin vuorovaikutuksessa nousseita tekijöitä, tutkijan päätelmiä, tapoja analysoida ja perusteluja. Tämän vuoksi olen tutkimuksessani tuonut suoria lainauksia runsaasti esiin sekä kertonut analyysin vaiheista. Jokaista tulosta kuvaa perustelu tai lainaus, jonka mukaan tulokseen on päädytty.

Tutkimuksen arvioitavuudella viitataan siihen, että lukija pystyy seuraamaan tutkijan pohdintaa ja päättelyä ja näin ollen voi halutessaan asettaa sen kritiikin kohteeksi. Laadullisen tutkimuksen peruseriaatteisiin kuuluu, että tutkimusta pystytään seuraamaan ja lukemaan siten, että tutkijan ratkaisut, tavoittelu totuudenmukaisuuteen ja tutkijan vilpittömyys tiedonhankinnassa ja tulkinnoissa on ymmärrettävissä. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija ja tutkittava ovat vuorovaikutuksessa keskenään, jolloin tutkijan oma subjektiivisuus ja kyky reflektoida ovat välttämättömiä luotettavan tutkimuksen tekemiseksi. Toki täydellinen objektiivisuus on mahdottomuus tutkimuksessa, jossa tutkija on vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa. Objektiivisuudella tarkoitetaan kykyä erottaa tutkijan omat oletukset ja toimenpiteet tutkimuksen kohteena olevasta, jolloin ne eivät vaikuta olennaisesti tutkimustuloksiin. Luotettavuutta lisää tutkijan kyky tunnistaa omaa subjektiivisuuttaan sekä arvoja, joilla voi olla merkitystä tutkimuksen kulkuun tai sen lopputulokseen. Oma reflektiivisyys tutkimusprosessiin on keskeinen tekijä tutkimuksen

luotettavuuden kehittymisessä. (Aaltio & Puusa 2020.) Olen tutkimuksessani toiminut avoimesti, kuitenkin pitäen omat ajatukseni tutkittavasta aiheesta itselläni, jolloin ne eivät ole vaikuttaneet tutkittavien mielipiteisiin tai ajatuksiin, eikä myöskään analyysiin tai tuloksiin.

Usein esitetään, ettei laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voida arvioida reliabiliteetin ja validiteetin käsittein, koska ne eivät sellaisinaan sovellu laadullisen tutkimuksen uskottavuuden perusteiksi. Kuitenkin laadullisessa tutkimuksessa validius koskee esimerkiksi tutkittavan kohteen tai ilmiön eheyttä. Ilmiö tulee siis osoittaa todelliseksi muutoin kuin teknisin määritelmin. Tutkimuksessa pyritään osoittamaan ilmiön monimuotoisuus ja siinä nostetaan esiin olennaisia merkityksiä ilmiön ymmärryksessä. Laadullisen tutkimuksen validiteetti voidaan siis osoittaa lisäämällä tutkittavan ilmiön ymmärrystä ja tutkimustulosten tulee olla käytettävissä tiedeyhteisölle sekä arjen todellisuuteen. Tarkoituksena on tuoda selkeästi esille, miksi jokin asia on tehty näin ja miksi tulokseen on päädytty. Laadullisen tutkimuksen validiteettia arvioidaan läpinäkyvän tutkimuksen perusteella, jossa asiat osoitetaan todeksi ilmiön monimuotoisuuden kautta. (Aaltio & Puusa 2020.) Reliabiliteettia taas lisää kahden mittauksen samanlainen tulos. On kuitenkin huomioitava, että ihmistieteissä käyttäytyminen ja tapahtumat ovat kontekstisidonnaisia, joten on mahdotonta olettaa, että kaksi eri menetelmää tai kaksi tutkijaa päätyisivät täysin samanlaiseen lopputulokseen. Tutkimuksen luotettavuus siis hahmottuu ja rakentuu lähtökohtaisesti tutkimusprosessin kuvauksesta, perusteluista ja analyysistä. (Aaltio & Puusa 2020.) Tässä tutkimuksessa on tuotu esille tutkimuksen rakentuminen ja sen eri vaiheet sekä kuvattu, kuinka tutkimustuloksiin on päästy, joka lisää tutkimuksen luotettavuutta.

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston litterointi nähdään oleellisena osana tutkimuksen validiteettia (Hyvärinen, M., Nikander, P., Ruusuvuori, Hyvärinen, M. & Ruusuvuori 2010; Peräkylä 1997; Poland 1995; Seale 1999). Tekstiksi jäsenneilty puhe tuo aineiston lukijan lähelle, jolloin se lisää analyysin läpinäkyvyyttä sekä antaa mahdollisuuden analysoida uudelleen tutkijan tekemiä tulkintoja. Litteroitu aineisto ei koskaan pysty tuomaan esille kaikkia verbaalisia tai ei-verbaalisia nyansseja eikä se voi täysin luoda alkuperäistä puhetilannetta, joten se ei ole täydellinen. Läpinäkyvyys ja erilaisten tulkintojen tuominen

aineistoon ovat validiteettia parantavia piirteitä. (Hyvärinen ym. 2010.) Omassa tutkimuksessani olen tuonut esille haastateltavien tulkintoja tutkittavasta aiheesta sekä omaa ajatusprosessiani, jotta lukija pystyy paremmin ymmärtämään, miten tutkimuksen tuloksiin on päädytty.

Validiteetin avulla on kuitenkin hankala suoraan määrittää jotain tutkimusta luotettavaksi. Useat tutkijat jopa välttelevät validiteetin käsitettä ja pohtivat tutkimuksen luotettavuutta mieluummin syvällä ymmärryksellä, esimerkiksi kuvailun, tulkitsemisen, teoreettisuuden tai arvioinnin kautta. (Rose & Johnson 2020, 435–436.) Vastuullinen tutkija, joka tavoittelee luotettavaa ja laadukasta tutkimusta, on epävarma ja reagoi sekä on halukas aina tarkistamaan ja käsittelemään tutkimusta sen perusteella, mitä tutkimuksen edetessä selviää (Tuck & McKenzie 2015). Tutkija on vastuussa tutkimuksessa tehtävistä päätöksistä ja havainnoista, joiden perusteella hän tekee johtopäätöksiä ja soveltaa tutkimusta. Tutkijan tulee arvioida omaa työtä ja pyrkiä mahdollisimman luotettavaan lopputulokseen tutkimuksen jokaisessa vaiheessa.

6.5. Jatkotutkimusmahdollisuudet

Vaikka tämä tutkimus avasi yleisen kasvatustieteen tutkinnon käytettävyyttä työelämässä, ei tutkimuksen tarvitse pysähtyä tähän. Jatkotutkimus voisi sijoittua esimerkiksi Rouhelon (2008) väitöskirjan tapaisiin aiheisiin. Rouhelo on väitöskirjassaan tutkinut yleisesti generalististen alojen työuria kahdeksan vuotta valmistumisen jälkeen. Koen, että pelkästään yleisen kasvatustieteen tutkintoon liittyen voisi tehdä samantapaista tutkimusta, jossa työllistymisen lisäksi selvitettäisi työurien jatkuvuutta, työllistymistä työuran edetessä, urakehitystä ja työn mielekkyyttä. Olisi mielenkiintoista tietää, kuinka yleisen kasvatustieteen maistereiden työurat kehittyvät ja etenevät, millaisiin ammatteihin työuralla päädytään ja millaisena ne koetaan. Tutkimusta nykyisellään toki on esimerkiksi työllistymisestä viiden vuoden jälkeen, kuten luvussa 3.3 näkyy, mutta syvempää tutkimusta työuran vaiheluista olisi tärkeä tehdä.

Vaikka omassa tutkimuksessani olen keskittynyt työllistymiseen muualle kuin kasvatuksen ja koulutuksen aloille, koen, että olisi tärkeää tutkia työllistymistä työnantajan näkökulmasta myös aloilla, joihin lähtökohtaisesti yleisen kasvatustieteen tutkinnolla työllistytään. Tutkimuksessa voitaisiin myös selvittää eroavaisuuksia eri pääainevalintojen välillä, vaikuttavatko pääaineet työllistymiseen työnantajan näkökulmasta kasvatuksen ja koulutuksen aloilla. Useasti kuitenkin ihmiset hakeutuvat tietyille aloille, koska haluavat työllistyä nimenomaan sille alalle, joten tutkimus työnantajan näkökulmasta myös kasvatuksen ja koulutuksen aloille olisi tärkeä. Yleisesti koulutuksen tavoitteena on kuitenkin työllistyminen, joten työllistymisen tutkiminen edistää aina opiskelijoiden mahdollisuuksia työelämässä.

Tutkimusta yleisen kasvatustieteen tutkinnolla työllistymisestä tulisi tehdä muutenkin enemmän. Iso osa nykyisistä tutkimuksista kattaa opiskelijoiden omat kokemukset tulevaisuuden työelämästä, mutta työnantajien näkemyksen jäävät vähäisemmiksi. Vaikka opiskelijoiden omat näkemykset ovat tärkeitä, saadaan myös työnantajien näkemyksien kautta laajempi kuva tulevasta työkentästä ja mielestäni se auttaisi tutkinnon tunnetuksi tulemistä enemmän. Yleisen kasvatustieteen tutkinto voitaisiin nostaa esille uudella tavalla, kun työnantajien käsitykset laajenisivat ja tutkinnosta puhuttaisiin enemmän. Toki nytkin tutkimukseni mukaan tutkinnon tunnettavuudella ei sinällään ole suurta merkitystä työllistymisessä, ei tutkinnon tuntemisesta muualla kuin kasvatuksen ja koulutuksen aloilla ole varmasti haittaakaan. Tutkimuksella yleisen kasvatustieteen tutkinnon antamista työllistymismahdollisuuksista, oli se sitten kasvatuksen ja koulutuksen aloilla tai muualla, uuden ja nykyiset opiskelijat voisivat myös itse saada varmuutta työllistymiseen ja tutkinnon antamiin mahdollisuuksiin. Mikäli näistä asioista puhuttaisiin enemmän, tutkittaisiin enemmän ja tuotaisi esille enemmän, tulisi työelämän vaihtoehdot selvemmiiksi ja jopa helpommin saavutettaviksi, kun tietää ja osaa tavoitella eri vaihtoehtoja.

LÄHTEET

Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 177-188). Helsinki: Gaudeamus.

Aguinis, H., & Solarino, A. M. 2019. Transparency and replicability in qualitative research: The case of interviews with elite informants. *Strategic management journal*, 40(8), 1291-1315. <https://doi.org/10.1002/smj.3015>

Ainiala, T., Olsson, P., Mattila, H., & Vesalainen, M. 2020. Työelämätaidot korkeakouluopetuksessa: Opiskelijoiden kokemuksia asiantuntijuuden ja taitojen kehittymisestä monialaisella kaupunkitutkimuksen projektikurssilla. *Aikuiskasvatus*, 40(2), 96–111. <https://doi.org/10.33336/aik.95449>

Airaksinen, J. 2021. Grounded theory. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.

Arora, N., & Garg, N. 2025. Meaningful Work in the Digital Age- A Comprehensive Review and Framework. *Human resource development international*, 28(2), 169-193. <https://doi.org/10.1080/13678868.2024.2336866>

Bhargava, V. R., & Assadi, P. 2024. Hiring, Algorithms, and Choice: Why Interviews Still Matter. *Business ethics quarterly*, 34(2), 201-230. <https://doi.org/10.1017/beq.2022.41>

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & McGaw, B. ;. C. 2012. *Defining Twenty-First Century Skills*. Dordrecht: Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2

Crowe, M., & Manuel, J. 2025. Qualitative Research Part 2: Conducting qualitative research. *Journal of psychiatric and mental health nursing*, 32(1), 256-258. <https://doi.org/10.1111/jpm.13123>

Dahlberg, K. 2006. The essence of essences – the search for meaning structures in phenomenological analysis of lifeworld phenomena. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 1(1), 11–19. <https://doi.org/10.1080/17482620500478405>

Denny, E., & Weckesser, A. 2019. Qualitative research: What it is and what it is not: Study design: qualitative research. *BJOG : an international journal of obstetrics and gynaecology*, 126(3), 369. <https://doi.org/10.1111/1471-0528.15198>

Denny, E., & Weckesser, A. 2022. How to do qualitative research?: Qualitative research methods. *BJOG : an international journal of obstetrics and gynaecology*, 129(7), 1166-1167. <https://doi.org/10.1111/1471-0528.17150>

Flamma. Opetussuunnitelma 2020–2023. Kasvatustieteiden maisteriohjelma 2022–2023. Helsingin Yliopisto. 2015. <https://workgroups.helsinki.fi/pages/viewpage.action?pageId=339662677> Viitattu 6.1.2025.

Griffin, M. & Coelho, P. 2019. Business students' perspectives on employability skills post internship experience: Lessons from the UAE. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning* 9 (1), 60-75.

Haines, M. 2013. Career Opportunities: The Ones That Never Knock. *Legal information management*, 13(4), 240-251. <https://doi.org/10.1017/S1472669613000558>

Hajar, A. 2021. Theoretical foundations of phenomenography: A critical review. *Higher education research and development*, 40(7), 1421-1436. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1833844>

Hakala, J. T. 2024. Laadullisen tutkimuksen ABC. Menetelmäopas opinnäytteen tekijälle. Gaudeamus Oy. E-kirja. Viitattu 17.1.2025.

Harvey, L. 2002. Employability and Diversity. <http://www2.wlv.ac.uk/webteam/confs/socdiv/sdd-harvey-0602.doc> Viitattu 6.1.2025.

Harvey, L. 2003. On Employability. The Higher Education Academy. <http://www.qualityresearchinternational.com/esecttools/esectpubs/harveyonemp.pdf> Viitattu 6.1.2025.

Huusko M. & Paloniemi S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntaisena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173. https://www.researchgate.net/publication/347949020_Fenomenografia_laadullisena_tutkimussuuntauksena_kasvatustieteissa

Huusko, M., & Pyykkö, R. 2021. Yleiset valmiudet korkeakoulujen tutkinto-ohjelmien osaamistavoitteissa neljällä koulutusallalla. *Aikuiskasvatus*, 41(3), 236–248. <https://doi.org/10.33336/aik.111579>

Hyvärinen, M., Nikander, P., Ruusuvuori, J., Hyvärinen, M., Nikander, P., & Ruusuvuori, J. 2010. *Haastattelun analyysi*. Vastapaino. E-kirja

Hyvärinen M., Suoninen E. & Vuori J. 2021. Tietoarkisto. Haastattelut. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto Viitattu 5.12.2024.

Häkkinen M. 2018. Valmiina työelämään! Visioita ja näkökulmia työhyvinvoinnista ja työelämävalmiuksista sekä menetelmiä niiden kehittämiseen. 2. uudistettu painos. Paula Naumanen & Jyrki Liesivuori (toim.) file:///C:/Users/Saana/Downloads/valte_ekirja2.pdf

Juhlia, A. 2021. Laadullinen tutkimus ja teoria. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metodelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullinen-tutkimus-ja-teoria/> viitattu 5.12.2024.

Kallinen, T. & Kinnunen, T. 2021. Etnografia. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.

Kasurinen, H., & Heiskanen, S. 2017. Ammattikorkeakouluopiskelijoiden urasuunnittelutaidot ja työllistyminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 19(2), 20–35.

Kettunen J. 2021. Tietoarkisto. Fenomenografia. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metodelmaopetus/kvali/teoreettis-metodologiset-viitekehukset/fenomenografia/> Viitattu 5.12.2024.

Kielitoimiston sanakirja. 2024. Kotimaisten kielten keskus ja Kielikone Oy <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/#/k%C3%A4ytett%C3%A4vyys?searchMode=all>

Kyhä, H., tiedekunta, K., Education, F. o., laitos, K., & Education, D. o. 2011. *Koulutetut maahanmuuttajat työmarkkinoilla. Tutkimus korkeakoulututkinnon suorittaneiden maahanmuuttajien työllistymisestä ja työurien alusta Suomessa*. Turun yliopisto.

Lapin Yliopisto <https://www.ulapland.fi/FI/Yksikot/Kasvatustieteiden-tiedekunta/Opinnot/Kasvatusala> Viitattu 5.12.2024

Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2024–2027. <https://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=77a8475f-1657-4a48-8ecf-0f6a42ec5663> Viitattu 3.1.2025.

Lapin Yliopisto, Koulutusohjelmat. <https://www.ulapland.fi/FI/Yksikot/Kasvatustieteiden-tiedekunta/Opinnot> Viitattu 1.1.2025.

Lapin yliopisto, Opettajan pedagogiset opinnot. <https://www.ulapland.fi/FI/Yksikot/Opetus-ja-kasvatusalan-taydennyskoulutus/Opettajan-pedagogiset-opinnot> Viitattu 1.1.2025

LaPointe, K. 2024. Tilaa mielekkäälle työlle. *Aikuiskasvatus* 1/2024.

Luomanen J & Nikander P 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa Hyvärinen Matti, Nikander Pirjo & Ruusuvuori Johanna. *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Kustannusosakeyhtiö Vastapaino.

Marton, F. 1988. Phenomenography. A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa Sherman, R & Webb, R. (toim.) *Qualitative research in education: Focus and methods*. Falmer Press. 141-161

Marton, F. 1981. Phenomenography – Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10 (1981) 177-200 Elsevier Scientific Publishing Company, Amsterdam - Printed in the Netherlands

Marton, F. & Booth, S. 1997. Learning and awareness. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

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

North, V. 2022. Recruiting for Success: Best Practices for Job Interviews. *Legal information management*, 22(1), 38–41. <https://doi.org/10.1017/S1472669622000068>

Ollikainen, K. 2023. Jyväskylän yliopiston maisterivaiheen opiskelijoiden koetut työelämävalmiudet. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu -tutkielma.

Opetusministeriö. 2003. Korkeakoulujen opintoaikojen lyhentämisen toimenpideohjelma. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003:27.

Opintopolku. Kasvatusalan kandidaatti- ja maisteriohjelma, kasvatustieteen kandidaatti ja maisteri. <https://opintopolku.fi/konfo/fi/toteutus/1.2.246.562.17.000000000000000002282>, Viitattu 5.12.2024

Opintopolku, Kasvatusalat, Opettajan pedagogiset opinnot. <https://opintopolku.fi/konfo/fi/koulutus/1.2.246.562.13.000000000000000003417> Viitattu 1.1.2025

Opetushallinnon tilastopalvelu. Vipunen.fi. <https://vipunen.fi/fi-fi/amk/Sivut/Uraseuranta.aspx> Viitattu 15.12.2024

Paaso. E. 2021. Mittaaminen: Muuttujien ominaisuudet. Teoksessa Kvantitatiivinen käsikirja. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/mittaaminen/ominaisuudet.html> Viitattu 19.4.2025

Penttinen, L., Skaniakos, T., Karhu, K., Liimatainen, J. O. & Keskinarkaus, P. 2014. Miten tukea opiskelijan työelämäorientaatiota opintojen aikana? – Pedagogisia malleja kehittämässä ja tutkimassa. Teoksessa L. Penttinen, K. Karhu, J. O. Liimatainen & P. Keskinarkaus (toim.) Yliopistosta työelämään: Opintopolun työelämäorientaatiota tukemassa. Jyväskylän yliopisto, 6–20.

Peregrin, T. 2014. Competency-Based Hiring: The Key to Recruiting and Retaining Successful Employees. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 114(9), 1330-1339. <https://doi.org/10.1016/j.jand.2014.07.016>

Pitan, O. S. 2017. Graduate employees' generic skills and training needs. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning* 7 (3), 290-303.

Raza M., & Qureshi A., Raza M, A. 2024. Theoretical and Methodological Features of Phenomenography: A Comparative Review. *The Critical Review of Social Sciences Studies*. Vol 02NO 2024.

Rissanen R. 2006. Fenomenografia. Luku 5.1. kokonaisuudesta Anita Saaranen-Kauppinen & Anna Puusniekka. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_1.html Viitattu 5.12.2024

Rose, J., & Johnson, C. W. 2020. Contextualizing reliability and validity in qualitative research: Toward more rigorous and trustworthy qualitative social science in leisure research. *Journal of leisure research*, 51(4), 432-451. <https://doi.org/10.1080/00222216.2020.1722042>

Rouhelo, A. 2008. Akateemiset urapolut. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja kasvatustieteellisen alan generalistien urapolkujen alkuvaiheet 1980- ja 1990 – luvuilla. Väitöskirja. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Sarja C, osa 277. <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/43242/C277Rouhelo.pdf?sequence=1>

Salonen, A., Hartikainen-Ahia, A., Hense, J., Scheersoi, A., & Keinonen, T. 2017. Secondary school students' perceptions of working life skills in science-related careers. *International journal of science education*, 39(10), 1339-1352. <https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1330575>

Sarajärvi A. & Tuomi J. 2017. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi 2018. E-kirja.

Schlesinger, J., O'Shea, C. & Blesso, J. 2021. Undergraduate Student Career Development and Career Center Services: Faculty Perspectives. *The Career Development Quarterly* 69 (2), 145–157.

Skol. Suomen Kasvatustieteiden opiskelijoiden liitto Ry. <https://skolnet.fi/tyoelama/>

Soininen, M. 2024. Tutkintotyytyväisyys, työllistyminen ja työelämävalmiuksien kehittyminen yliopistossa kasvatustieteen maistereiden kokemana. Pro gradu -tutkielma. Turku.

<https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/178417/GraduMinnaSoininen.pdf;jsessionid=07D435CB18ABA0D9B67D322F24B86C20?sequence=1>

Specia. Kasvatustieteilijät työelämässä – Ajankohtaista tietoa kasvatustieteilijöiden työelämään sijoittumisesta ja palkkauksesta sekä tukea työnhakuun ja asiantuntijuuden kehittämiseen jo opiskeluaikana. Helsinki. <https://specia.fi/wp-content/uploads/2022/08/specia-kasvatustieteilijat-tyoelamassa.pdf>

Suomen Akatemia. Tutkimusetiikka. <https://www.aka.fi/tutkimusrahoitus/vastuullinen-tiede/tutkimusetiikka/>

Särkelä, S. 2021. ”jokaisen on mahdollista luoda omanlaisensa ura” Lapin yliopiston kasvatustieteen opiskelijoiden näkemyksiä tulevasta työurastaan. Lapin yliopisto: Kasvatustieteiden yksikkö: Pro gradu -tutkielma. https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/64600/S%E4rkel%E4_Susanna.pdf?sequence=2

TENK. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. 3/2019. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf

Tuck, E., & McKenzie, M. 2015. Relational Validity and the “Where” of Inquiry: Place and Land in Qualitative Research. *Qualitative inquiry*, 21(7), 633-638. <https://doi.org/10.1177/1077800414563809>

Tuominen, V. 2013. Maistereiden työllistyvyys. Publications of the University of eastern Finland. Dissertations in Sosial Sciences and Business Studies No 57. Itä-Suomen yliopisto Yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta Joensuu 2013. Väitöskirja. Tampere. Toim. Eija Fabritius

Työturvallisuuskeskus. Hyvinvointi ja muuttuva työ. <https://ttk.fi/tyoturvallisuus/tyohyvinvointi/muutos/> Viitattu 15.12.2024.

Töissä.fi -korkeakouluista valmistuneet työelämässä. https://toissa.fi/fi_FI/sijoittuminen-tyoelamaan/show/kasvatustiede Viitattu 5.12.2024.

Uljens, M. 1989. Fenomenografi – forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.

Uljens, M. (1996). On the philosophical foundations of phenomenography. Teoksessa G. Dall’Alba & B. Hasselgren (Eds.), *Reflections on phenomenography*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 103–128

Vaattovaara, H. 2015. ”Mihin mie meen ja mitä mie teen?” Työtulevaisuuden näyttäytyminen kasvatustieteiden kandidaateille. Lapin Yliopisto. Pro gradu -tutkielma. <https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/62238/Vaattovaara.Hanna.pdf?sequence=2>

Vuori, J. 2021. Tutkimusetiikka ihmistieteissä. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/tutkimusetiikka/tutkimusetiikka-ihmistieteissa/> Viitattu 5.12.2024.

Väisänen, S., & Hirsto, L. 2020. How Can Flipped Classroom Approach Support the Development of University Students’ Working Life Skills?—University Teachers’ Viewpoint. *Education sciences*, 10(12), 366. <https://doi.org/10.3390/educsci10120366>

Weeks, W. A., Longenecker, J. G., McKinney, J. A., & Moore, C. W. 2005. The Role of Mere Exposure Effect on Ethical Tolerance: A Two-Study Approach. *Journal of business ethics*, 58(4), 281-294. <https://doi.org/10.1007/s10551-004-2167-4>

Yliopistolaki 558/2009 2 §. Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558>
Viitattu 12.1.2025.

Liitteet

Liite 1. Haastattelupyyntö

Hei,

Olen opiskelija Saana Ohtonen Lapin yliopistosta. Teen Pro gradu -tutkielmaa, jonka aiheena on yleisen kasvatustieteen tutkinnolla työllistyminen muualle kuin kasvatuksen ja koulutuksen aloille.

Tutkimuksen tarkoituksena on saada laajempi kuva yleisen kasvatustieteen maisterin työllistymismahdollisuuksista. Usein työnantajat eivät välttämättä tiedä, millaisia työelämävalmiuksia tutkinto esimerkiksi pitää sisällään. Me opiskelijatkin tunnistamme usein yleisen kasvatustieteen tutkinnon olevan verrattain tuntematon. Tarkoituksena on selvittää muun muassa sitä, millaisia ajatuksia työnantajilla ja toimijoilla on yleisen kasvatustieteen tutkinnosta, millaisena opintosisällöt tunnistetaan, mitä sivuaineopinnoista ajatellaan ja millaisena työntekijänä yleisen kasvatustieteen maisteri nähdään.

Tutkimuksessa haastattelen eri aloilta ja yrityksistä henkilöitä, joilla on kokemusta soveltuvalla korkeakoulututkinnolla palkattujen haastatteluista tai yleisesti palkkaamisesta tehtäviin, joissa voi toimia soveltuvalla korkeakoulututkinnolla.

Olisitko halukas osallistumaan haastattelututkimukseen? Tutkimuksessani tulen kertomaan, miltä aloilta tai mistä yrityksistä vastauksia on kerätty. Tutkimuksesta ei pysty kuitenkaan tunnistamaan, mistä yrityksestä tai miltä alalta tietty vastaus on annettu. Yksittäisen henkilön vastaus ei tule olemaan tunnistettava eikä vastaajan alaa tai työpaikkaa pysty tunnistamaan. Tutkimus toteutetaan joko kasvotusten tai etänä, miten sinulle parhaiten sopisi. Haastattelut äänitetään ja litteroidaan.

Tutkimuksessa kerätään vain niitä tietoja, jotka ovat tarpeellisia tutkimuksen kannalta, näihin eivät liity tunnistetiedot. Haastatteluun osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Pysin löytämään haastateltaviksi mahdollisimman monipuolisesti eri aloilta henkilöitä. Sinun ei tarvitse valmistautua haastatteluun mitenkään, kaipaen mahdollisimman aitoja näkemyksiä tutkittavasta aiheesta. Tutkimus ei keskity yhden alan tai yrityksen vastauksiin eikä sen tarkoituksena ole kerätä tietystä toimijasta tietoa. Tarkoituksena on kartoittaa yleisesti eri yrityksissä toimivien ammattilaisten näkemyksiä yleisen kasvatustieteen tutkinnosta. Vastaukset ovat tutkimuksessa anonyymejä eikä haastateltavien nimiä tulla julkaisemaan tutkimuksessa.

Annan mielelläni lisätietoja tutkimuksesta ja vastaan muutenkin kysymyksiin, mikäli niitä herää. Aikatauluni on joustava, mutta toivoisin kuitenkin, että sinulta löytyisi helmikuun puolella aika haastatteluun! Mikäli koet, että et ole yrityksestänne sopivin henkilö vastaamaan näihin asioihin, kertoisitko, keneen voisin olla yhteydessä.

Voit olla minuun yhteydessä puhelimitse numeroon xx tai sähköpostitse xx

Ystävällisin terveisin,

Saana Ohtonen

Liite 2. Tutkimuslupa

Hei,

Olen opiskelija Saana Ohtonen Lapin yliopistosta. Teen Pro gradu -tutkielman, jonka aiheena on yleisen kasvatustieteen tutkinnolla työllistyminen muualle kuin kasvatuksen ja koulutuksen aloille.

Tutkimuksessa haastattelen eri aloilta ja yrityksistä henkilöitä, joilla on kokemusta soveltuvalla korkeakoulututkinnolla palkattujen haastatteluista tai yleisesti palkkaamisesta tehtäviin, joissa voi toimia soveltuvalla korkeakoulututkinnolla.

Tutkimuksen tarkoituksena on saada laajempi kuva yleisen kasvatustieteen maisterin työllistymismahdollisuuksista. Usein työnantajat eivät välttämättä tiedä, millaisia työelämävalmiuksia tutkinto esimerkiksi pitää sisällään. Me opiskelijatkin tunnistamme usein yleisen kasvatustieteen tutkinnon olevan verrattain tuntematon. Tarkoituksena on selvittää muun muassa sitä, millaisia ajatuksia työnantajilla ja toimijoilla on yleisen kasvatustieteen tutkinnosta, millaisena opintosisällöt tunnustetaan, mitä sivuaineopinnoista ajatellaan ja millaisena työntekijänä yleisen kasvatustieteen maisteri nähdään.

Tutkimuksessani tulen kertomaan, miltä aloilta tai mistä yrityksistä vastauksia on kerätty. Tutkimuksesta ei pysty kuitenkaan tunnistamaan, mistä yrityksestä tai miltä alalta tietty vastaus on annettu. Yksittäisen henkilön vastaus ei tule olemaan tunnistettava eikä vastaajan alaa tai työpaikkaa pysty tunnistamaan. Tutkimus ei keskity yhden alan tai yrityksen vastauksiin eikä sen tarkoituksena ole kerätä tietystä toimijasta tietoa. Tarkoituksena on kartoittaa yleisesti eri yrityksissä toimivien ammattilaisten näkemyksiä yleisen kasvatustieteen tutkinnosta. Vastaukset ovat tutkimuksessa anonyymejä eikä haastateltavien nimiä tulla julkaisemaan tutkimuksessa.

Tutkimus toteutetaan haastattelututkimuksena, joko kasvotusten tai etänä. Haastattelut äänitetään ja litteroidaan. Tutkimuksessa kerätään vain niitä tietoja, jotka ovat tarpeellisia tutkimuksen kannalta, näihin eivät liity tunnistetiedot. Tutkimuksesta saatu aineisto säilytetään siten, ettei tutkimukseen kuulumattomilla ole pääsyä siihen. Vain tutkimuksen tekijä Saana Ohtonen ja tarpeen vaatiessa Pro gradu -työni ohjaaja, dosentti Lenita Hietanen voivat tutkia aineistoa. Tutkimuksen valmistumisen jälkeen kerätty aineisto tullaan hävittämään asianmukaisesti. Saatuja vastauksia käytetään tieteellisen tutkimuksen aineistona.

Tutkimukseen osallistuvalla on oikeus osallistua tutkimukseen vapaaehtoisesti, mutta myös kieltäytyä osallistumasta. Tutkittava on oikeutettu keskeyttämään osallistumisensa missä tahansa tutkimuksen vaiheessa, siten, ettei hänelle aiheudu kielteisiä seurauksia. Keskeyttämisellä tarkoitetaan tutkittavan oikeutta jättäytyä tutkimuksen tai sen vaiheen ulkopuolelle, joko väliaikaisesti tai toistaiseksi. Tutkittava on myös oikeutettu peruuttamaan suostumuksensa tutkimukseen osallistumisesta milloin tahansa. Tutkittavana olevalla on oikeus saada tietoa tutkimuksen sisällöstä, henkilötietojen käsittelystä sekä tutkimuksen toteutuksesta. Tutkimukseen osallistuvan on myös saatava ymmärrettävä ja totuudenmukainen kuva tutkimuksen tavoitteista sekä osallistumisesta mahdollisesti koituvista haitoista ja hyödyistä. Tutkimus toteutetaan siten, ettei tutkimuksesta aiheudu merkittäviä riskejä, vahinkoja tai haittoja tutkittavina oleville ihmisille, yhteisöille tai muille tutkimuskohteille. (vrt. TENK)

Lähde:

TENK. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. 3/2019.

Liite 3. Haastattelurunko

Lähtökohtaisesti haastattelussa on käytetty näitä kysymyksiä tässä järjestyksessä. Haastatteluissa on voinut nousta näiden lisäksi lisäkysymyksiä, tai kysymyksiä on voitu esittää hieman eri järjestyksessä. Haastattelun tärkeimpänä asiana on kuitenkin ollut, että kaikki aiheet tulevat käsitellyksi.

1. Haastateltavan tausta

- Kertoisitko lyhyesti, miten olet päätenyt nykyiseen työtilanteeseesi? Millainen tausta sinulla on ammatillisesti?

2. Yleisen kasvatustieteen tutkinto ja työelämävalmiudet

- Millainen taustatieto sinulla on yleisen kasvatustieteen tutkinnosta? Onko taustatietosi syntynyt työn kautta, henkilökohtaisen kokemuksen, esimerkiksi perheen tai tuttavien kautta?
- Millä tavalla tunnet yleisen kasvatustieteen opintojen tutkintorakenteen? (Harjoittelut, sivuaineet, pääaineet)
- Millainen merkitys sivuaineilla on työnantajan näkökulmasta, kun haastattelet esimerkiksi avoimeen työpaikkaan? Koetko, onko tehdyillä sivuainevalinnoilla väliä?
- Minkälainen painoarvo on sivuainevalinnoilla haastattelussa? Tutkinnon sisältö voi vaihdella tehtyjen valintojen mukaan, koetko, että niillä on suurta merkitystä?
- Ohjaisitko opiskelijoita valitsemaan sivuaineet omien mielenkiintojen perusteella vai työelämän tarpeita ajatellen?
- Otatko sivuaineita puheeksi haastattelussa?
- Millaisia vahvuuksia ajattelet kasvatustieteilijöillä olevan työmarkkinoilla?
- Millaisia työelämävalmiuksia ajattelet kasvatustieteilijöillä olevan?

3. Tutkinnon merkitys

- Kuinka paljon painoarvoa tutkinnolle annetaan rekrytoinnissa? Onko esimerkiksi tutkinnolla, työkokemuksella, luonteella vai ominaisuuksilla suurin merkitys?
- Kuinka paljon koet loppupeleissä tutkinnolla olevan väliä, kun tehtävään haetaan soveltuvaa korkeakoulututkintoa? (Sillä, mikä tutkinto on kyseessä)
- Käytätkö haastatteluissa kysymyksiä, joilla kartoitat tutkintoon liittyviä tekijöitä? Painottuvatko esimerkiksi muut asiat?
- Onko tärkeämpää se, että on soveltuva korkeakoulututkinto vai se, mikä se tutkinto on?
- Huomaatko kallistuvasi muihin tutkintoihin, mikäli ne ovat itsellesi tunnetumpia? Jos esimerkiksi paikkaa hakee kaksi samantasoista hakijaa, kallistutko tunnetumman tutkinnon puolelle?

- Mikäli kohdallesi tulee itsellesi tuntemattomampi tutkinto, tutustutko siihen ennen haastattelua?
- Koetko tärkeämmäksi yleisesti tutkinnon vai siinä tehdyt valinnat, kuten sivuainevalinnat tai missä opiskelija on suorittanut harjoittelun vai tulevatko nämä asiat edes esille?
- Kuinka paljon painoarvoa annat kasvatustieteen tutkinnolle verrattuna muihin koulutustaustoihin?
- Miten kasvatustieteiden tutkinnon suorittaneiden työnhakijoiden työllistymismahdollisuudet eroavat muiden alojen tutkinnon suorittaneista?
- Koetko kasvatustieteiden tutkinnon suorittaneilla työnhakijoilla olevan erityisiä etuja tai haasteita rekrytointiprosessissa?

4. Mielikuva

- Millaisia mielikuvia tai ennakkokäsityksiä sinulla on yleisen kasvatustieteen tutkinnosta ja yleistä kasvatustiedettä opiskelevista? Mitä sinulle tulee mieleen yleisen kasvatustieteen opiskelijoista?