

TAMPEREEN YLIOPISTO

Harjoittelu kosketuksena työelämään

Yleisen kasvatustieteiden opiskelijoiden ajatuksia osaamisestaan ja työelämästä harjoittelun jälkeen

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

LYYDIA MURPHY

Elokuu 2016

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

LYYDIA MURPHY: Harjoittelu kosketuksena työelämään. Yleisen kasvatustieteiden opiskelijoiden ajatuksia osaamisestaan ja työelämästä harjoittelun jälkeen.

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 90 sivua, 2 liitesivua

Elokuu 2016

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää akateemisen harjoittelun merkitystä opiskelijoiden kokemuksen pohjalta niin heidän osaamisen sekä työllistymisajatusten kannalta. Tutkimuksen kohteena ovat ne kasvatustieteiden opiskelijat, jotka eivät suoraan valmistu ammattiin vaan siirtyvät yleisakateemiselle työmarkkinoille. Tutkimuksen taustalla on ajatus siitä, että harjoittelu on merkittävä kosketus työelämään ja näin ollen merkittävä kokemus osaamisen ja myös työelämään suhtautumisen kannalta. Tutkimuksen huomion kohteena on siis harjoittelusta saatu kokemus ja sen vaikutus ensinäkin siihen, mitä opiskelijat ajattelevat osaamisestaan ja toiseksi siihen, miten opiskelijat suhtautuvat työelämään.

Tämä tutkimus on toteutettu teemahaastatteluilla. Näin ollen tutkimus on laadullinen ja toteutettu aineistolähtöisesti. Tutkittavien joukko on muodostunut viidestä kasvatustieteiden tutkinto-ohjelmassa opiskelevasta ja harjoittelun suorittaneesta opiskelijasta. Aineisto on analysoitu teemoittelulla ja tyypittelyllä.

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan väittää, että harjoittelu auttaa opiskelijoita tunnistamaan osaamistaan ja työyhteisöissä toimiminen edistää opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymistä, sillä sen nähdään mahdollistavan pääsyn sellaiseen tietoon, jota ei saa muodollisella oppimisella. Lisäksi työyhteisöön osallistuminen antaa aineksia ammatti-identiteetin rakentamiselle. Harjoittelu vaikuttaa myös työelämään suhtautumiseen, vaikka valmistuminen pelottaa opiskelijoita tutun ja turvallisen yliopisto opiskelun jälkeen. Harjoittelu voi opettaa myymään ja tuotteistamaan eli brändäämään osaamista ja tuoda myös tarvittavaa itsevarmuutta. Toisaalta se voi myös kerryttää tai jopa syödä itsevarmuutta. Tutkimustulokset kuitenkin osoittavat harjoittelun vaikuttavan työelämään suhtautumiseen, vaikka työelämään asennoituminen onkin tulosten mukaan pitkälti omaksuttu jo ennen harjoitteluun lähtemistä.

Harjoittelulla on selkeä merkitys opiskelijoiden omaamaan käsitykseen osaamisestaan ja työelämään liittyvistä ajatuksista. Opiskelijoiden välillä oli kuitenkin merkittäviä eroja. Tutkimuksen analyysissä kootut tyypikertomukset hahmottavat ja aukaisevat opiskelijoiden välisiä eroja ja auttavat lukijaa ymmärtämään myös yksilöiden välisten erojen merkityksiä. Ihmisillä on erilaisia tapoja suhtautua asioihin ja näillä on merkittävä rooli siihen, kuinka asioita koetaan. Teemoilla on analyysissä kaksoisrooli. Ne oikeuttavat tyyppien muodostamista sekä samalla avaavat myös tutkimustuloksia. Kiinnostava jatkotutkimusidea löytyy itsensä ja osaamisensa brändäämisestä eli tuotteistamisesta. Sitä voisi tutkia enemmän.

Avainsanat: Harjoittelu, osaaminen, työmarkkinat, yleisakateemisuus

Sisällysluettelo

1. JOHDANTO.....	5
2. TIETOYHTEISKUNTA.....	8
2.1 Tietoyhteiskunta ja prekaarisaatio.....	10
2.2 Työmarkkinat tietoyhteiskunnassa.....	11
2.3 Korkeakoulutus tietoyhteiskunnassa.....	13
2.3.1 Koulutuksen asema tietoyhteiskunnassa.....	13
2.3.2 Koulutuksen merkitys työmarkkinoilla.....	14
2.2.3 Muodolliset kvalifikaatiot.....	16
3. AMMATTITAITO.....	17
3.1 Ammatti-identiteetti.....	17
3.2 Asiantuntijuus.....	19
3.3. Elinikäinen oppiminen.....	22
4. OPPIMISEN MAHDOLLISUUDET.....	24
4.1 Konstruktivistinen oppiminen.....	24
5. HARJOITTELUN MAHDOLLISUUDET.....	29
5.1 Harjoittelu osana korkeakouluopintoja.....	29
5.2 Harjoittelu osana kasvatustieteiden opintoja.....	31
6. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	33
6.1. Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat.....	34
6.2 Aineistonkeruu.....	35
6.3 Tutkimusjoukko.....	37
6.4. Analyysimenetelmät.....	38
7. TUTKIMUSTULOKSET.....	40
7.1 Tyypikertomukset.....	40
7.1.1. Määrätietoinen opiskelija.....	41
7.1.2 Paikkaansa etsivä opiskelija.....	42
7.1.3. Epävarma opiskelija.....	43
7.2. Teemat.....	45
7.2.1 Konkreettiset taidot ja valmiudet.....	46

7.2.2 Työyhteisöön osallistuminen.....	51
7.2.3. Ammatti-identiteetin muodostuminen.....	55
7.2.4 Työmarkkinoihin asennoituminen.....	58
7.2.5 Valmistumisen pelko	63
7.2.6. Itsensä brändäys.....	67
7.2.7 Itsevarmuuden merkitys.....	71
8. TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELUA.....	75
8.1 Tutkimuksen keskeiset tulokset	75
8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	80
8.3. Jatkotutkimusideoita	83
LÄHTEET.....	84
Liite 1	89

1. JOHDANTO

Koulutuksen ja yhteiskunnan väliset suhteet ovat toistuvasti yhteiskunnallisesti mietityttävä teema. Aika ajoin Suomessa pohditaan millainen velvollisuus yliopistolla on toimia yhteiskunnan kanssa vuorovaikutuksessa. Suomessa akateemisen koulutuksen tavoitteena on perinteisesti ollut vankan teoreettisen ja käsitteellisen pohjan antaminen, mutta yliopistot ovat 1990-luvulta lähtien alkaneet tuomaan työelämälähtöisyyttä mukaan koulutuksiin. Tähän liittyy keskeisesti ajatus siitä, että korkea työllistyminen nähdään osaltaan laadukkaan tutkinnon kriteerinä. (Lairio, Penttinen & Penttilä 2007, 72.) Akateeminen työttömyys ja vastavalmistuneiden vaikeudet päästä työmarkkinoille ovat tämän hetken yhteiskunnallisia ongelmia. Työelämässä kaivataan sellaisia taitoja, joita muodollisen koulutuksen on vaikea antaa ilman kiinteää yhteistyötä työelämän kanssa. Pelkällä tutkintonimikkeellä on vaikea menestyä työmarkkinoilla, kun yhä useammalla on korkeakoulututkinto. Yhä useampi akateemisesti koulutettu kokee itsensä vaikeasti työllistettäväksi. (Lairio ym. 2007, 72.) Tämä tutkimus sijoittuu akateemisen koulutuksen ja työelämän väliin, ja pyrkii osallistumaan niihin kytkeytyvään keskusteluun.

Tässä pro gradu –tutkielmassa tarkastellaan yleisen kasvatustieteiden opiskelijoiden käsityksiä opintoihin sisältyvän harjoittelun hyödyllisyydestä osaamisen kehittymisen ja työelämään liittyvien ajatusten kannalta. Tutkimus keskittyy Tampereen yliopiston elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen koulutusohjelmassa opiskelevien harjoittelun suorittaneiden opiskelijoiden ajatuksiin harjoittelusta saamastaan työkokemuksesta sekä sen vaikutuksesta siihen, miten opiskelijat suhtautuvat työelämään. Tutkimuksen taustalla on ajatus siitä, että harjoittelu on kosketus työelämään ja näin ollen merkittävä kokemus oman asiantuntijuuden rakentumisessa sekä sen kautta myös työelämään asennoitumisen kannalta. Huomion kohteena on siis harjoittelusta saatu työkokemus ja sen vaikutus ensinäkin siihen, mitä opiskelijat ajattelevat osaamisestaan ja toiseksi siihen, miten opiskelijat suhtautuvat työelämään. Tässä tutkimuksessa elinikäisen oppimisen koulutusohjelmassa opiskelevia kutsutaan yleisen kasvatustieteiden opiskelijoiksi, jotta oppiaine olisi selkeämpi.

Tutkimusaihe on mielenkiintoinen kahdesta syystä. Ensinnäkin mielenkiintoisen aiheesta tekee alan luonne. Tampereen yliopiston elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen koulutusohjelmassa opiskelevat lukeutuvat niin sanottujen generalististen eli yleisakateemisten alojen opiskelijoiksi. Se on siis yksi monista sellaisista tieteenaloista, jotka eivät valmista suoraan mihinkään tiettyyn ammattiin. Tavallisesti yleisakateemisten alojen ammattilaisten ajatellaan sopeutuvan moniin erilaisiin työympäristöihin. (Palonen & Gruber 2010, 51.) Näin ollen harjoittelun voi ajatella olevan merkittävä kokemus, jossa opiskelijan käsitys osaamisestaan ja asiantuntijuudestaan kehittyy. Toisaalta aihe on mielenkiintoinen muuttuvan työelämän ja meneillään olevan prekarisaation vuoksi, mikä näkyy työelämässä epävarmuuden lisääntymisenä kuten epätyypillisten työsuhteiden ja -olojen nousuna (Jakonen 2015, 288.) Tietoyhteiskunta täsmällistyy jatkuvan kehityksen ajatukseen. Työelämässä vaaditaan joustavia toimijoita, jotka tekevät työtä ajasta ja paikasta riippumatta sekä mukautuvat nopeasti muutoksiin. (Vaahtio 2005, 220.) Kautta aikojen siirtyminen yliopistosta työelämään on ollut iso muutos (Lairio ym. 2007, 72). Tällaiset uudet työelämän reunaehdot tekevät työelämään asennoitumisesta mielekkään tarkastelukulman.

Juuret tutkimusaiheelleni löytyvät harjoitteluun lähtemisestä, sillä huomasin jännittäväni harjoittelua. Havaitsin pohtivani, mitä annettavaa minulla on, mutta toisaalta myös, mitä harjoittelu voi antaa minulle. Nämä pohdinnat sysäsivät minut tutkimukseeni äärelle. Halusin selvittää, millaista hyötyä harjoittelusta on opiskelijoille ja erityisesti minua kiinnosti, kuinka osaaminen kehittyy harjoittelussa sekä millaisia ajatuksia työelämästä on harjoittelun jälkeen. Koin tarvetta kuulla, että harjoittelu rohkaisee työnhakuun, eikä työelämä enää pelota yhtä paljon. Näistä syistä lähdin tutkimaan aihetta.

Aineisto on kerätty teemahaastatteluilla ja tutkimus on toteutettu pääasiassa kevään 2016 aikana. Tutkimuksen aihealue on suhteellisen laaja, joten liian strukturoitu haastattelu olisi mahdollisesti rajannut pois tärkeää informaatiota. Haastatteluun saadaan kaivattua ryhdikkyyttä teemoilla, sillä ne ohjaavat tutkimuksen tarpeita. Teemat on muodostettu tutkimusongelmien pohdinnan ja teorian kasaamisen tuloksena. Tutkimus on toteutettu aineistolähtöisesti, joka tarkoittaa, että tutkimuksen teoria on kasattu vasta tutkimusaineiston jälkeen. Tästä huolimatta teoriaa on hahmoteltu ja osittain myös muodostettu jo tutkimusaiheeseen perehtyessä ja tutkimusoletusten varaisesti. Tämä onkin

välttämätöntä haastatteluaineiston hankkimisen kannalta, koska teemahaastattelu vaatii huolellista tutustumista aihealueeseen.

Lähden liikkeelle tämän hetkisestä yhteiskunnallisesta tilanteesta. Esittelen tietoyhteiskuntaa ja siihen liittyviä yhteiskunnallisia muutoksia. Tästä siirryn työelämän ja työmarkkinoiden tarkasteluun, mistä siirrytään luontevasti ammattitaidon ja asiantuntijuuden ymmärryksiin. Tämän lisäksi käsitellään myös kokemuksellisen oppimisen ja harjoittelun mahdollisuuksia. Näin pääsen raottamaan myös yliopistollisen harjoittelun tarkoitusta ja mahdollisuuksia. Lisäksi oppimisen teorit mahdollistavat ymmärryksen kokemuksellisen oppimisen mahdollisuuksista. Näiden jälkeen avaan myös itse tutkimusprosessia eli tutkimusmenetelmää, tutkittavien joukkoa sekä aiotun analyysin toteuttamistapoja. Itse analyysiosa sisältää tyyppikertomukset sekä teemat, joiden kautta aineistoa avataan. Lopuksi siirryn päätelmien tekemiseen ja tulosten arviointiin, joiden lisäksi arvion myös tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden toteutumista.

2. TIETOYHTEISKUNTA

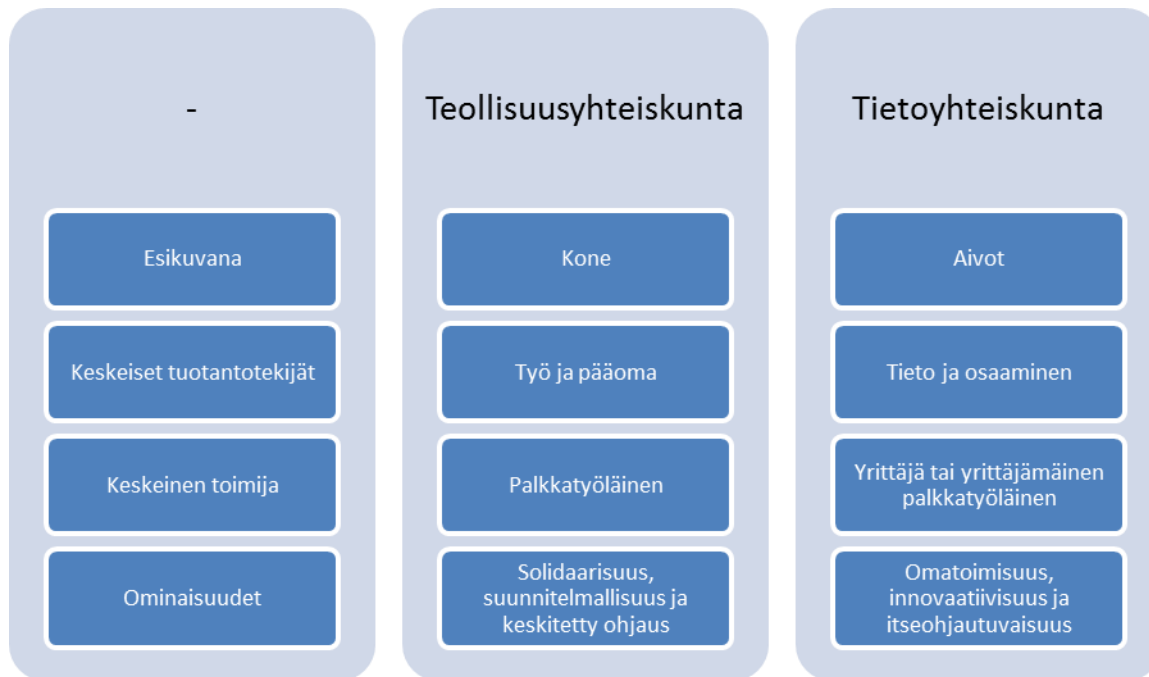
Tietoyhteiskunta viittaa yhteiskunnan uuteen vaiheeseen. Tietoyhteiskunta on globaali, innovatiivinen ja joustava. Sen kulttuuri perustuu jatkuvalla muotoutumiselle ja uudelleen kehittymiselle. (Kauppi 2004, 187-189.) Tietoyhteiskuntaan voidaan viitata muun muassa jälkiteollisena, informaatio-, kommunikaatio-, palvelu- tai asiantuntijayhteiskuntana. (Hautamäki 1996, 7.) Suomi on identifioitunut tietoyhteiskunnaksi jo 1990-luvun lopusta alkaen. Tietoyhteiskunnalle on tyypillistä tiedon, osaamisen sekä informaatio- ja kommunikointiteknologioiden kasvava merkitys. Tietoyhteiskunta kiteytyy jatkuvan kehityksen ajatukseen. Tietoyhteiskunnan ihanteellisena kansalaisena on joustava toimija, joka tekee työtä ajasta ja paikasta riippumatta sekä mukautuu nopeasti muutoksiin kaikilla elämän alueilla. (Vaahtio 2005, 220.) Tietoyhteiskunnassa vallitsee jatkuvan kehityksen ajatus, joka asettaa vaatimuksia myös yksilöille muun muassa jatkuvan muutoksen, automatisoitujen prosessien, kiihtyvän informaatiotulvan ja verkostoituneiden käytäntöjen kautta. Tietoyhteiskuntaa voidaan pitää oppimisen yhteiskuntana siinä, missä teollinen yhteiskunta oli työn yhteiskunta. (Kauppi 2004, 187–189.)

Tietoyhteiskunta on paradoksaalinen ilmiö. Tietoyhteiskunnassa vallitseva epävarmuus selventyy sen paradoksien kautta. Koulutuksen paradoksilla tarkoitetaan sitä, että yhteiskunta vaatii yhä parempaa koulutusta, vaikka koneet hoitavat yhä suuremman osan työtehtävistä. Työllisyyden paradoksi taas viittaa siihen, että tietotekniikka luo työpaikkoja, ja samalla vähentää perinteisiä työpaikkoja. Tieto sisältää kaksi paradoksia. Ensinnäkin tieto on yhä arvokkaampi tuotantotekijä, mutta samalla sen merkitys kilpailukyvyille pienenee, koska se on kaikkien saatavilla oleva yleishyödyke. Toiseksi tiedon merkityksen kasvaessa tulee sen panttaamisesta ja peittelystä yhä oleellisempaa markkina-arvon ylläpitämiseksi. (Ruohotie 2000, 18–19.)

Suomi muuttui lyhyessä ajassa teollisuusyhteiskunnasta tietoyhteiskunnaksi. Ymmärtääkseen tietoyhteiskuntaa on sitä hyvä tarkastella teollisuusyhteiskuntaa vasten. Rinteen (2010, 12–13) mukaan Suomea on voinut kutsua teollisuusyhteiskunnaksi vasta 1960-luvulta lähtien. Suomi siirtyi siis argaarisesta yhteiskunnasta nopeasti teollisuus- ja palveluyhteiskunnaksi. Muihin pohjoismaihin verrattuna Suomen kehitys tapahtui siis nopeammin. Teollisella ajalla kone on toiminut työntekemisen

esikuvana. Se oli mekaaninen ja samaa virheettömästi toistava. Tietoyhteiskunnassa työn esikuvana on koneen sijasta aivot eli ihmisen kyky luoda uutta sekä hankkia ja käsitellä tietoa. Teollisella ajalla yritysten investoinnit kohdistuivat tuotantoon kuten koneisiin, kun taas tietoyhteiskunnassa investoinnit kohdistetaan inhimilliseen pääomaan eli työvoimaan. Siirryttäessä teollisuusyhteiskunnasta tietoyhteiskuntaan yhteiskunnan ominaisuudet muuttuvat oleellisesti. Kansalaisten omatoimisuus korostuu tietoyhteiskunnassa, jossa perustoimijana nähdään yrittäjä. Omavastuun kasvu edellyttää yhteiskunnalta myös toimintavalmiuksien kehittämistä. (Hautamäki 1996, 19.) Seuraava taulukko avaa yhteiskunnan kehitystä Hautamäen käsityksen mukaan.

Taulukko 1. Yhteiskunnan kehitys Hautamäen mukaan. (Hautamäki 1996, 19.)



Hautamäki (1996, 10) painottaa, ettei ole mitään selkeää aikaa, jolloin tietoyhteiskunta alkoi. Tietoyhteiskunta on alati kehittyvä prosessi, jossa on niin jatkuvuutta kuin muutoksiakin. Tiedon ja osaamisen merkitys kuitenkin kasvaa ja informaatio- ja kommunikaatioteknologia vaikuttaa vahvasti ihmisten väliseen vuorovaikutukseen. Muutos on siis jatkuvaa ja koskettaa kaikkia yhteiskunnallisia instituutioita. (Hautamäki 1996, 10.) Tutkimuksessa käytetään sanaa tietoyhteiskunta viitaten uuteen

alati kehittyvään jälkiteolliseen aikaan. Seuraavaksi avaan tietoyhteiskunnan asettamia reunaehdoja työlle, työmarkkinoille ja koulutukselle. Koulutuksen osalta tarkestelun kohteeksi tulee myös kvalifikaatiot, sillä tietoyhteiskunnassa ne ovat vaatimus ja selviö.

2.1 Tietoyhteiskunta ja prekaarisäätiö

Tietoyhteiskunnan aikakauden tyypilliset tekijät, kuten globalisaatio, tietotekniikan kehitys, uusi talous ja kiristynyt kilpailu muokkaavat myös työelämän rakenteita ja työn sisältöjä. Ne tuovat työlle uusia ehtoja ja luovat yhä kovempia vaatimuksia yksilön ammatilliselle osaamiselle. Tietoyhteiskunnassa kokopäivätyön normi on murtumassa ja se korvautuu joustavalla työllistymisellä ja lyhytaikaisilla työsopimuksilla. (Lairio ym. 2007, 70–71.) Nämä ilmiöt liittyvät työn prekaarisäätiöön eli työelämän epävarmistumiseen. Kontulan ja Jakosen (2011, 2–4.) mukaan työn prekaarisäätiö johtaa siihen, että perinteiset työn määrittelyn tavat eivät enää toimi. Työstä on tullut epävarmaa, epäsäännöllistä ja epätyypillistä. Teollisuustyö on vähentynyt ja työttömyys lisääntynyt. Prekaarisäätiössä työkykyä kehitetään yksilöidyllä riskillä. Tämä on yksilötasolla johtanut epävarmuuden ja ennakoimattomuuden kokemusten lisääntymiseen. (Kontula & Jakonen 2011, 2.)

Ajatus työlle selkeästi rajatusta ajasta ja paikasta on hämärtynt. Prekaarisäätiöön liittyy työn ja muun elämän rajojen sumentumista, sillä yhä useampi tekee töitä kotoa ja laajeneva osa työstä tehdään maksettujen tuntien ulkopuolella. Prekarissa niin aika ja paikka ovat paradoksaalisia. Ajan paradoksi viittaa siihen, että tietotekniikan odotetaan tehostavan työntekoa, mutta todellisuudessa se vetää ihmiset yhä tiukemmin ympärivuorokautiseen kiireiseen työelämään, jossa vapaa-aikaa on aina vain vähemmän. Paikan paradoksi merkitsee sitä, että työtä on mahdollista tehdä kotoa käsin niin etä- kuin lähityönä, vaikka tietotekniikkaa soveltavat yritykset keskittyvätkin kasvukeskuksiin. (Ruohotie 2000, 18–19.) Ojala, Pyöriä ja Nätti (2015, 61) selventävät, että etätyöstä on tullut lähinnä ruuhka-Suomen käytäntö, sillä haja-asutusalueet eivät ole saaneet toivottua apua etätyökäytännöistä, koska tavanomaisesti etätyönä työskennellään vain osa päivästä. Näin työpaikkojen kasaantuminen kasvukeskuksiin on edelleen jatkunut.

Prekariaatilla viitataan ihmisiin, joiden tulonhankintaan liittyvä toiminta on epävarmaa tai epäsäännöllistä. Toisin sanoen prekariaattiin kuuluvat kaikki ne, jotka ovat palkkatyönormin ulkopuolella. Näin ollen prekariin työmassaan lukeutuu osa-aikaisia, pätkätyö- ja freelancetyöntekijöitä kuin palkallisista ja palkattomia harjoittelijoita sekä nollatyösopimuksella työskenteleviä ihmisistä. Näiden lisäksi myös työttömät lasketaan prekariin. (Jakonen 2015, 287–291.) Prekariaatille on tyypillistä, että työtä hallitsee jatkuva muutos ja heikko ennustettavuus. Prekaari työ edellyttää siis tekijältään epävarmuuden sietokykyä ja jatkuvaa muutosvalmiutta. Prekarisaatiossa on kyse huomattavan laajasta ilmiöstä, sillä työelämän epävarmistumisen myötä voi koko elämä epävarmistua.

2.2 Työmarkkinat tietoyhteiskunnassa

Työmarkkinat muodostavat yhden aikamme merkitsevimmän sosiaalisen instituution. Työmarkkinat on se yhteiskunnallinen areena, jonka kautta työelämään sijoitutaan. (Kasvio 1994, 94.) Yksinkertaistaen työmarkkinat tarkoittaa siis markkinoita, joilla työvoimaa ostetaan ja myydään (Broady 1991, 228). Markkinoiden rakenne määrittyy työvoiman ostajista, myyjistä ja markkinoiden toimintaa säätelevistä tekijöistä kuten laista, sopimuksista, ammattiyhdistyksistä ja julkisesta vallasta (Varila, 1992, 23). Työmarkkinoilla on kaksi keskeistä prosessia, joista ensimmäinen on työvoiman allokaatio eli tuotannollisiin asemoihin sijoittuminen, toisin sanoen työpaikkojen ja työntekijöiden kohtaaminen. Toinen merkitsevä prosessi on hinnoittelu, palkanmuodostus ja tulonjako. Tässä prosessissa on kyse siitä, että työnantajan ja työntekijän tarpeet ja resurssit kohtaavat. Työntekijän kannalta oleellista on, että työnantaja tunnistaa ne merkit, jotka kertovat hänen sopivuudesta. (Silvennoinen 1992, 15–17.) Käytännössä yksittäisen työntekijän mahdollisuudet työmarkkinoilla riippuvat myös muista samoilla työmarkkinoilla kilpailevista ihmisistä ja heidän resursseistaan eikä ainoastaan kysynnästä, tarjonnasta ja yksilön resursseista. (Coleman 1991, 4–5.)

Työmarkkinoita ohjaa sama uusliberalistinen kilpailun ja markkinoinnin mentaliteetti, joka on vallannut lähes kaikki tietoyhteiskunnan osa-alueet. Tuotteistamisesta on tullut oleellinen osa työmarkkinoita, koska vain tuotteesta maksetaan. Yksilön kannalta tämä tarkoittaa sitä, että hänen on yritystaloudellistettava elämänsä ja muokattava itsestään ja osaamisestaan "brändättävä" eli edustettava

tuote. Nämä tuottamisen kustannukset kasaantuvat työntekijän harteille. (Siltala 2007, 202.) Tietoyhteiskunnassa on valloilla siis sellainen työllistettävyyden diskurssi, joka korostaa yksilön vastuuta ja yrittäjämyönteisyyttä. Työllistettävyys pohjautuu kaikkeen siihen, mitä henkilö on ja osaa, mitä hän ajattelee ja tekee. Tällaisen ajattelutavan mukaan työttömät nähdään henkilöinä, joita puuttuu tärkeäksi miellettyjä kykyjä, taitoja tai persoonallisuudenpiirteitä. (Jakonen 2015, 288–289.) Työntekijän on siis osattava erottautua muista ja kyettävä osoittamaan, että hän on oikea persoona tehtävään.

Työmarkkinat ovat nyt yhä ennustamattomampia, nopeasti muuttuvia ja niillä on entistä enemmän kilpailua (Lairio ym. 71.) Se, miten työmarkkinoilla pärjää liittyy, oleellisesti työmarkkinakelpoisuuteen. Työmarkkinakelpoisuus muodostuu yksilön tiedoista, taidoista ja asenteista sekä muista ominaisuuksista ja kvalifikaatioista, joilla on kussakin yhteydessä merkitystä siihen, miten yksilö sijoittuu työmarkkinoilla. Mitä työmarkkinakelpoisempi yksilö on, sitä todennäköisemmin hänet valitaan työhön. Yksilön näkökulmasta tarkasteltuna voi Varilan (1992, 22) mukaan erotella muutettavissa olevat ja muuttumattomat osat. Muutettavissa olevat osat viittaavat niin yksilön tietoihin, taitoihin, valmiuksiin ja pätevyksiin kuin myös asenteisiin ja arvoihin. Muutettavissa olevasta kelpoisuudesta viestivät merkit ovat tärkeitä, etenkin tutkinnot ja todistukset, sillä ne osoittavat usein hyvää asennoitumista, sitkeyttä ja päämäärätietoisuutta. Muuttumattomia tekijöitä ovat esimerkiksi sukupuoli, ikä ja kansalaisuus. Nämä usein määrittävät työurankehikon juridisista toimista huolimatta. (Varila 1992, 22.) Työmarkkinakelpoisuutta on hyvä tarkastella myös työpaikka- ja työmarkkinavaatimusten näkökulmasta. Työpaikkavaatimuksilla tarkoitetaan työpaikan asettamia vaatimuksia, jotka liittyvät työtehtäviin ja ammatinharjoittamiseen, kun taas työmarkkinavaatimuksilla eli muodollisilla kvalifikaatioilla tarkoitetaan muodollisia pätevyksiä kuten tutkintoja ja todistuksia. Nämä kvalifikaatiot auttavat yksilöä myymään työvoimaansa työmarkkinoilla. Muodolliset kvalifikaatiot voivat siis nostaa yksilön työvoiman arvoa ennen sen myyntiä. (Broady 1991, 227–231.)

2.3 Korkeakoulutus tietoyhteiskunnassa

Korkeakoulu tarkoittaa ylemmän asteen oppilaitosta, joka suoritetaan toisen asteen koulutuksen jälkeen. Suomessa korkeakouluihin lukeutuvat ammattikorkeakoulut ja yliopistot. Koulutuksella on niin taloudellisia kuin inhimillisiä tehtäviä. Koulutuksen taloudellisena tehtävänä on työvoiman valmistaminen. Korkeakoulutus siis kvalifioi eli takaa työvoiman laadun. (Broady 1991, 217.) Korkeakoulun humanina tehtävänä on saada aikaan muutoksia opiskelijoiden osaamisessa. (Ahola 2004, 23.) Koulutus siis lisää osaamista ja osaaminen taas lisää tuotettavuutta.

Yliopistollisen koulutuksen tavoitteena ovat perinteisesti sivistykselliset valmiudet. Opetuksen peruspilareina ovat yleissivistykselliset taidot, tiedon kriittinen analysointi ja tuottaminen sekä oman alan syvälinen hallinta. (Haapakorpi, 1994, 44.) Yleisen sivistyksen ja tieteellisen tutkimuksen ohella yliopistot tuottavat osaavia työntekijöitä ja osallistuvat näin yhteiskunnan kehityksen tukemiseen. (Lehtinen & Palonen 1998, 102.)

Suomen yliopistoissa on käytössä kaksiportainen tutkintojärjestelmä, mikä tarkoittaa käytännössä sitä, että ensin suoritetaan kandidaatintutkinto, josta siirrytään maisterintutkinnon opintoihin. Opintojen kesto on määritelty opintopisteillä. Kandidaatin tutkinto on 180 opintopisteen tutkinto ja sen suorittamisen tavoiteaikana on kolme vuotta. Maisterin tutkinto koostuu 120 opintopisteestä ja tavoitteellisena suoritusajana on kaksi vuotta. Näin ollen pääsääntöisen opiskelun ideaalina on 60 opintopisteen vuosittainen suorittaminen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010.)

2.3.1 Koulutuksen asema tietoyhteiskunnassa

Suomalainen koulutus on ollut jatkuvan muutoksen tilassa, sillä yhteiskunta on uudistunut nopeasti. 1900-luvun alussa pienellä panoksella koulutus tarjosi etuoikeutetun aseman yhteiskunnassa, sillä koulutus oli harvojen oikeus. Koulutustaso ja sen myötä myös osaaminen lähtivät nousuun, kun kansakoulusta tuli kaikkien suomalaisten oikeus ja velvollisuus. Suomalainen tuotantorakenne ja palkat

ovat muuttuneet hitaasti ja vastahakoisesti koulutuksen kasvuun verrattuna. Kehittyvässä yhteiskunnassa on ollut kysyntää korkealle koulutukselle samalla kun työn luonne on muuttunut. Voidaan sanoa, että koulutuksen lisääntyminen ja tasa-arvoistuminen oli 1900-luvun yleinen suunta. (Jakonen 2015, 284–286.)

Tietoyhteiskunnassa koulutusta on pyritty tehostamaan. Opiskeluaikoja pyritään leikkaamaan rakennepoliittisten uudistusten avulla. Yhtenä keskeisenä tavoitteena on esimerkiksi lyhentää merkittävä osa yliopistotutkinnoista kandidaatintutkinnoiksi. (Jakonen 2015, 286–287.) Myös korkeakoulutukseen pääsyä on haluttu rakennepoliittisin tavoin nopeuttaa. Lisäksi tutkintojen suoritusvauhtiin kiinnitetään erityistä huomiota. Lindberg (2013) varoittaa, että korkeakoulutuksen kilpailuttaminen ja managerialistisen johtamistavan lisääminen on viemässä korkeakoulujärjestelmää yhä enemmän uusliberalistiselle ajatusmallille alistuvaksi. Uusliberaaliin koulutuspolitiikkaan lukeutuu muun muassa markkinalähtöisyys ja valinnanvapaus sekä managerialistinen hallintatapa. (Lindeberg 2013.) Koulutuspoliittiset tavoitteet koulutuksen ja työn saumattomasta toiminnasta ja opiskelupaikkojen kohdistamisesta, palvelevat enemmän työmarkkinoita kuin yksilöitä.

2.3.2 Koulutuksen merkitys työmarkkinoilla

Nykyisin tutkinto vaikuttaa suhteellisen paljon siihen, kuinka työmarkkinoille sijoitutaan (Lairio ym. 2007, 72). Työmarkkinoilla on kolme erilaista kvalifikaation vaatimustasoa. On niin sanotut jokamiehen työmarkkinat, joilla työntekijöiltä vaaditaan vain yleisiä peruskvalifikaatioita sekä ammattispesifit työmarkkinat, joilla työntekijältä odotetaan tietyn alan tai koulutuksen erityiskvalifikaatiota. Näiden lisäksi on myös yritysospesifit työmarkkinat, joilla työntekijältä vaadittavat kvalifikaatiot ovat yritysospesifit. (Kivinen & Rinne, 1989, 17.) Ammattispesifeillä työmarkkinoilla löytyy kuitenkin ammattikohtaisia eroja. Jos esimerkiksi koulutusaste ja ammattispesifisyys ovat kummatkin korkeita, sijoitutaan työmarkkinoilla hyvin suojattujen professioiden alueille. Tällaisia ammatteja ovat esimerkiksi lääkärit, sairaanhoitajat ja opettajat. Kun taas korkea koulutusaste ja matala ammattispesifisyys mahdollistaa useampia työhön

sijoittumisvaihtoehtoja, mutta koulutuksen ja työelämän suhde on väljempi. Jälkimmäiset ovat yleisakateemisia ammatteja, joissa koulutus toimii lähinnä muodollisena kvalifikaationa. (Ahola ym. 1991, 44–51.) Tämän tutkimuksen kohdejoukko tulee valmistuttuaan omistamaan korkean koulutusasteen, mutta matalan ammattispesifyyden.

Koulutusta pidetään työmarkkinoilla yleisesti hyvänä. Korkeakoulutus korreloi positiivisesti yksilön asemaa, olosuhteita ja hyvinvointia. Hyvin koulutetut saavat tavallisesti korkeampaa palkkaa ja ovat sijoittuneet korkeampiin asemiin sekä mielenkiintoisempiin työtehtäviin. Ajatellaan, että koulutus ikään kuin lataa ihmisiin tietoja ja taitoja eli inhimillistä pääomaa, joka parantaa heidän tuottavuuttaan. (Ahola 2004, 15-19.) Ahola lainaa Randall Collinsia (1971) esittäessään, että koulutus on myös statuskulttuuria. Saavutettua statusta tuetaan myös oikeanlaisella kielenkäytöllä, asianmukaisella pukeutumisella sekä käytöksellä ja arvoilla. (Ahola 2004, 15–19.)

Tavallisesti tietoyhteiskunnassa koulutus on nähty ikään kuin lupauksena hyvästä työpaikasta, sillä sitä pidetään palkkatyöhön pääsyn yleisenä edellytyksenä (Kivinen & Rinne 1989, 16). Kivinen ja Rinne (1989, 17) huomauttavat, että koulutus ei kuitenkaan suoraan kvalifioi tiettyihin tehtäviin vaan työmarkkinoille. Työelämän epävakaiden uranäkymien kuvissa korkeakaan koulutus ei voi taata varmaa asemaa tai vakaata urakehitystä. (Korhonen 2004, 113). Työttömyys on lisääntyvä ongelma myös korkeakoulutettujen ihmisten kohdalla. Ylikoulutuksella viitataan tilanteeseen, jossa korkeasti koulutettujen asema työmarkkinoilla heikkenee oleellisesti, koska korkeakoulutettujen tarjonta on lisääntynyt ja kysyntä heikentynyt. (Rinne 1998, 17.) Mitä useammalla on korkeakoulututkinto sitä selkeämmin yksilön koko persoona vaikuttaa työpaikan saamiseen. (Ahola 2004, 15–19.) Korkeasti koulutettujen työttömyys on suurempaa työmarkkinoille saapuvien joukossa, kun taas jo asemansa vakiinnuttaneet työntekijät työllistyvät helpommin. Generalistisen eli yleisakateemisen koulutuksen omaavien on toisaalta helpompi hakea töitä laajalta alueelta kuin tiettyyn profession valmistuneen, koska heidän ajatellaan osaavan ja ennen kaikkea haluavan toimia omalla alallaan. (Haapakorpi 1998, 47–51.)

2.2.3 Muodolliset kvalifikaatiot

Kvalifikaation käsitettä määritellään monin tavoin. Sillä esimerkiksi viitataan niihin tietoihin, taitoihin, valmiuksiin ja taipumuksiin, joita työelämä vaatii työntekijöiltä (Broady 1991, 217). Toisaalta kvalifikaatiolla voidaan tarkoittaa myös yksilön valmiuksia toimia yhteiskunnassa tietyllä tavalla. Kvalifikaatiot ovat tavallisesti työelämässä vaadittavia ja koulutuksen tuottamia. Kvalifikaatiot jaotellaan teknisiin ja sosiaalisiin kvalifikaatioihin. Tekniset kvalifikaatiot ovat niin sanottuja työvalifikaatioita, jotka voivat olla yleisiä tai yrityskohtaisia. Yleiset kvalifikaatiot ovat sovellettavissa useissa eri ammateissa, kun taas yrityskohtaiset kvalifikaatiot liittyvät tiettyihin työtehtäviin. Sosiaalisilla kvalifikaatioilla viitataan ei-teknisiin kvalifikaatioihin, kuten luovuuteen ja ihmissuhdetaitoihin, jotka ovat monissa ammateissa tärkeitä. (Ahola 1989, 40–43.)

Koulutus tuottaa muodollisia kvalifikaatioita. Koulutus tuottaa ja uusintaa työtehtävien suorittamiseen edellyttämiä taitoja, tietoja ja asenteita, mutta toisaalta se myös uusintaa uraliikkuvuuden ja työhönsijoittumisprosessin edellyttämiä muodollisia pätevyyskäsitteitä ja tutkintoja. Käytännössä tämä johtaa siihen, että koulutuksen ja työn vastaavuus ei ole vain tietojen ja taitojen vastaavuutta vaan myös tutkintohierarkioiden vastaavuutta. Työvoiman on tarkoitus olla oikealla tavalla kvalifioitua ja koulutettua. Tästä huolimatta työelämässä on ja tulee tulevaisuudessakin olemaan sellaisia työpaikkoja, joissa ei tarvita korkeita koulutuksia ja työnantajille kalliiksi käyviä kvalifikaatioita. (Ahola 1989, 40–41.)

Vaikka koulutus tuottavat erilaisilla kvalifikaatioilla ja pätevyyksillä varustettuja yksilöitä, niin varsinainen työhön sijoittuminen ja työsuhteen ylläpitäminen sekä uralla eteneminen tapahtuvat aina työmarkkinoilla. Olennaista on siis se, miten koulutuksen tuottamat kvalifikaatiot muuttuvat työmarkkina-aseman määreiksi eli yksilön eduksi. (Ahola 1989, 43.) Korkeakoulutettujen määrä on kasvanut viime vuosikymmeninä nopeaan tahtiin ja tärkeäksi kysymykseksi nousee, löytyykö Suomesta korkeakoulutasoisia töitä niin suurelle korkeakoulutusmassalle (Rinne 1998, 15). Yliopistotutkinto on yleissivistävä tutkinto, joka luo asiantuntijuuden perustan sekä mahdollistaa sijoittumisen erilaisiin asiantuntija- ja johtotehtäviin (Haapakorpi 1998, 44).

3. AMMATTITAITO

Ammattitaito on moniulotteinen käsite, jolla tavallisesti viitataan työntekijän ominaisuuksiin ja toisaalta myös työtehtävien osaamiselle asettamiin vaatimuksiin. Ruohotien (2000) mukaan siihen sekoittuvat osaaminen, kvalifikaatiot, kompetenssit ja asiantuntijuus ovat sidoksissa toisiinsa. Osaaminen ja ammattitaito kuuluvat tietoyhteiskunnan perusvaatimuksiin. (Jakonen 2015, 288).

Seuraavaksi avaan ammattitaitoon ja sitä kautta osaamiseen liittyviä käsitteitä. Tämän tutkimuksen kannalta keskeisiksi käsitteiksi valikoitui ammatti-identiteetti, asiantuntijuus ja elinikäinen oppiminen. Seuraavien kappaleiden tarkoituksena on selventää, millainen on ammattitaitoinen ja osaava ihminen. Tutkimuksen kannalta on oleellista hahmottaa, mikä ammatti-identiteetti on ja miten se kehittyy. Asiantuntijuus liitetään tavallisesti yleisakateemiseen osajaan ja tästä syystä sitä tarkastellaan yksilön ja yhteisön kautta. Tutkimuksen kannalta on hyvä ymmärtää, miten asiantuntijuus kehittyy ja miten se tulee esille. Viimeisenä avaan elinikäisen oppimisen käsitettä ja myös elinikäisen oppimisen vaatimusta niin, että siitä tulee osa yksilön osaamista.

3.1 Ammatti-identiteetti

Identiteetit rakentuvat aina yksilön ja yhteiskunnan riippuvuussuhteissa ja vuorovaikutuksessa. Identiteetit muodostuvat erilaisissa risteävissä diskursseissa, käytännöissä ja positioissa. Identiteetti muotoutuu jatkuvasti suhteessa niihin tapoihin, joilla meitä representoidaan ja puhutellaan meitä ympäröivissä sosiaalisissa ja kulttuurisissa instituutioissa. Täysin yhtenäinen ja johdonmukainen identiteetti on mahdoton. Identifikaatiomme vaihtelevat jatkuvasti, sillä sisällämme on useita päällekkäisiä ja ristiriitaisia identiteettejä. (Hall 1999, 21–23; 250–251.) Identiteetti voidaan nähdä vastauksena kysymyksiin “kuka henkilö on” tai “mihin hän kuuluu”. Käsitteessä yhdistyvät siis yksilöllisyys, minätietoisuus ja yhteenkuuluvuudentunne johonkin ryhmään tai yhteisöön. (Ojanen 1994, 31–32.)

Ammatti-identiteetti tarkoittaa ihmisen ymmärrystä itsestään ammatillisena toimijana. Ammatti-identiteetti on henkilökohtaiseen elämänhistoriaan perustuvaa käsitystä itsestä ammatillisena toimijana. Kyse on siis siitä miten ihminen näkee itsensä suhteessa työhön, ammatillisuuteen sekä millaiseksi hän työssään ja ammatissaan haluaa tulla. Ammatti-identiteettiin sisältyy oleellisesti myös käsitykset siitä, mihin ihminen kokee samaistuvansa sekä mitä hän pitää tärkeänä työssään ja ammatissaan. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26–27.) Nykyisin korostetaan yhä enemmän moniammatillisuutta ja jatkuvaa uusiutumista. Työn luonne on muuttunut yhä enemmän yrittäjämäisemmäksi ja edellyttää aktiivista toimijuutta ja yksilöllistä ammatti-identiteettiä. Oman osaamisen esittäminen ja arvionti on työelämässä yhä tärkeämpää. Työntekijän on tunnistettava, tehtävä näkyväksi ja markkinoitava osaamisensa. Ammatti-identiteetti kehittyy työkokemuksella. Siihen vaikuttaa oleellisesti myös työtä koskevat arvot ja eettiset ulottuvuudet, tavoitteet, uskomukset sekä työympäristö ja työyhteisö. Vasta-alkajalla korostuu työyhteisöön sosiaalistuminen, mutta kokemuksen myötä se muuttuu työyhteisöön kuulumisen tunteeksi. Ammatti-identiteetti on osa ihmisen sosiaalista identiteettiä. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 27–28.) Muuttuvat toimintaympäristöt vaativat valmiuksia ja taitoja hallita monimutkaista ja vaativaa toimintakentää uupumatta. Ammatti-identiteetti ei ole valmis kokonaisuus, vaan se on luotava itse. Yksilö tarvitsee muutokseen ajattelun ja toiminnan uudistumista sekä vahvistumista. Työryhmä voi parhaillaan tukea ja luoda peilejä yksilön voimaantumiseksi. (Hänninen 2006, 191–193.)

Se, kuinka ammatti-identiteetti ymmärretään on muuttunut aikojen saatoissa. Aikoinaan ammattikunnan jäseneksi kasvettiin, ja ammatti-identiteetti oli perheen perinteisiin samaistumisen tulosta, kun taas teollisella aikakaudella ammattiin opiskeleminen yleistyi ja koulutusjärjestelmälle tuli merkittävä rooli ammatti-identiteetin työstäjänä. Tietoyhteiskunnassa pyritään yhdistämään yrityksen kulttuuri ja ydinarvot kansalaisten kanssa niin, että työntekijöiden käsitykset itsestään suhteessa työhön ja ammattiin saavat entistä merkittävämmän roolin. Ideaalista on, että työntekijän ammatti-identiteetti on samansuuntainen kuin yrityksenkulttuuri ja ydinarvot. Ammatti-identiteetissä on kyse siis arvojen, sitoutumisen ja kulttuurin tuottamisesta. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 27–31.)

3.2 Asiantuntijuus

Korkeakoulututkinnon tavoitteena on antaa valmiudet toimia alan asiantuntijana. Asiantuntijuus on kuitenkin hankala käsite, koska sitä voi lähestyä monesta eri suunnasta. Yhteistä asiantuntijuuden määritelmässä on kuitenkin se, että se ei ole yksilön tai ryhmän pysyvä ominaisuus. (Murtonen 2004, 77.) Yksilön osaamat rutiinit, erityistieto sekä käytännössä opittu ymmärrys asioiden moninaisista kytköksistä toisiinsa muodostavat asiantuntijan tietorakenteen perustan. Osaamista selittää paremmin laadukas ja omistautunut harjoitus kuin lahjakkuus tai älykkyys. (Palonen & Gruber 2010, 42–43.) Asiantuntijan toiminta näyttää ulkopuolisen silmissä vaivattomalta, mutta se perustuu harjoituksen kautta automatisoituneisiin rutiineihin. Asiantuntijuus on kiinnittynyt erilaisiin käytäntöihin. Kokemuksen, harjoituksen ja tietämyksen perusteella asiantuntijat liittävät tilanteisiin odotuksia. Tämä johtuu siitä, että asiantuntijoilla on mielessä tiivistyneitä tietopaketteja eli muistikimpaleita ja tietyn osatekijän tunnistaminen herättää luonnollisen päättelyketjun. (Palonen & Gruber 2010, 47–50.)

Epämuodollinen tieto yhdistetään yhä useammin asiantuntijoihin. Lehtinen ja Palonen (1999, 95) ajattelevat asiantuntijuuden olevan yhteydessä muodollisen ja epämuodollisen tiedon tuloksiin. He nojaavat Bereiterin ja Scardamalian (1993) käsityksiin tiedon olemuksesta. Epämuodollisena tieto on yksilöllistä kokemusperäistä tietoa, joka auttaa yksilöä tekemään käytännöllisiä ennakoiteja. Asiantuntijatiedon ajatellaan saavan pohjan muodolliseen tietoon nojaavalla koulutuksella, mutta osallistuminen käytännön toimintakulttuuriin nähdään erityisen merkityksellisenä, koska asiantuntijoiden toiminnan nähdään suurelta osin perustuvan sellaiseen tietoon, joka ei näy muodollisessa tietoperustassa. Myös muodollinen tieto on tärkeää, sillä se tarjoaa käsitteelliset välineet, joiden avulla niin asiantuntijat kuin opiskelijat voivat osallistua ja kommunikoida. (Lehtinen & Palonen 1999, 95–98.)

Tynjälän (2010, 82) mukaan asiantuntijuus muodostuu neljästä pääelementistä: käsitteellisestä, kokemuksellisesta, toiminnan säätelyä koskevasta sekä sosiokulttuurisesta tiedosta. Käsitteellinen tieto on muodollista tietoa eli yleispätevää ja universaalia. Se sisältää perustietoa ja faktoja. Kokemuksellinen tieto taas syntyy käytännön kokemuksen ja tekemisen mukana. Sitä ei voi

käsitteellisen tiedon tavoin oppia kirjoista, vaan se on usein paikallista, ympäristöön sidottua implisiittistä, hiljaista tietoa. Kokemusperäiseen tietoon viitataan usein taitoina. Toiminnan säätelyä koskeva tieto syntyy reflektion eli oman toiminnan kriittisen tarkastelun ja pohdinnan tuloksena. Sen seurauksena syntyy omien toimintatapojen, ajattelun ja oppimisen reflektiivistä ja metakognitiivista tietämystä. Tällaista itsesäätelytietoa tarvitaan erityisesti uusissa ongelmanratkaisutilanteissa, sillä se liittyy oleellisesti oman toiminnan ohjaamiseen ja säätelyyn. Neljäs elementti eli sosiokulttuurinen tieto, ei ole yksilötason tietämystä vaan työpaikan sosiaaliin käytäntöihin sekä työvälineisiin ja -laitteisiin valunutta tietoa, joka muodostaa osaltaan asiantuntijatiedon kehyksen. (Tynjälä 2010, 82–85.) Asiantuntijan toiminnassa nämä komponentit eivät ole toisistaan irrallisia, vaan ovat integroituneet joustavaksi toimintaperustaksi (Tynjälä 2004, 178). Seuraava taulukko havainnoi Tynjälän ymmärrystä asiantuntijuuden komponenteista.

Taulukko 2. Asiantuntijuuden komponentit (Tynjälä 2010, 85).

Formaalitieto	Kokemuksellinen tieto	Itsesäätelytieto
<ul style="list-style-type: none"> • Faktuaalinen tieto • Käsitteellinen tieto • Taidot 	<ul style="list-style-type: none"> • Hiljainen tieto • Intuitiivinen tieto 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflektiivinen tieto

Asiantuntijuuden kehittymistä voi tukea. Tynjälä (2010, 86–87) esittää, että asiantuntijuuden kehittyminen on nähtävä kokonaisvaltaisena prosessina, jossa teoriaa ja käytäntöä ei voida erottaa toisistaan. Teoreettinen aines olisi parasta yhdistää käytännölliseen ongelmanratkaisuun. Itsesäätely on keskeinen osa asiantuntijuutta, ja sitä tulisi jatkuvasti kehittää oman toiminnan ja kokemusten kriittisellä reflektoinnilla. Teoreettiset käsitteet tekevät reflektiosta analyttisempää. Opiskelijoille tulisikin järjestää mahdollisuuksia osallistua työelämän todellisiin käytäntöihin, jotta teoreettista tietämystä ja käytännön kokemusta voi reflektoida. (Tynjälä 2010, 86–87.)

Asiantuntijuus on alakohtaista ja kollektiivista, ja se kehittyy sosiaalisessa ympäristössä. Taitava osaaminen syntyy asiantuntijakulttuurien yhteisen työn yhteistuloksena. Tiedon jakaminen muiden alan osaajien kanssa liittyy toimijat asiantuntijakulttuuriin, joka määrittää, mikä on tasokasta ja tavoiteltavaa. Työelämässä kyse ei ole siis vain yksilön erityistiedosta, vaan muiden osaamisen täydentämisestä. (Palonen & Gruber 2010, 42–43.) Asiantuntijuuden kehittymisen kannalta on ratkaisevaa olla osallisena käytäntöyhteisön toimintaa. Käytäntöyhteisö tarkoittaa ryhmää, tiimiä tai isompaa yhteisöä, jolla on yhteinen tavoite, normit, toimintatavat ja he toimivat keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Tällaisia käytäntöyhteisöjä on työpaikoilla, harrastus-, ystävä- ja perhepiireissä. (Paloniemi ym. 2010, 16.) Nykyisin työtehtävät ovat harvoin selkeän tehtävän suorittamista. Yhä useammin työtehtävät ovat monimutkaisia tai jopa epämääräisiä ja yksin työskentelyn sijaan tarvitaan tiimin, työyhteisön tai ulkopuolisten asiantuntijoiden panosta. Asiantuntijuus syntyy siis yhteistoiminnan kautta ja asiantuntijuus on toiminnan, ei yksilön, ominaisuus. Yksilön oppimisella ja toiminnalla on kuitenkin vaikutus asiantuntijuuden syntyyn. (Murtonen 2004, 77–78.) Harjoittelussa opiskelijoiden on mahdollista päästä kosketukseen toimipaikan asiantuntijakulttuuriin ja saada tällä tavoin eväitä oman asiantuntijuutensa kehittymiseen.

Kasvatustieteilijöiden osaamista on tutkittu melko paljon eri aikoina. Kasvatustieteen koulutuksen tuottamia valmiuksia tutkineen Sillanpään (1998) mukaan koulutuksessa kehittyvät erityisesti ihmissuhde- ja vuorovaikutustaidot sekä muutoksen ja epävarmuuden sietokyvyn taito ja yleinen aktiivisuus. Luukkainen (2010) taas nosti tutkimuksessaan myös kasvatustieteilijöiden osaamisen työnantajien näkökulmasta. Hänen tutkimuksessaan ilmeni, että työnantajat ajattelevat kasvatustieteilijän osaamisessa yhdistyvän asiantuntemus, yhteistyötaidot, koulutuksen suunnittelun ja toteutuksen taidot sekä välineelliset työntekoa edistävät taidot, kuten kielitaito tai tietotekninen osaaminen. (Luukkainen 2010, 62–63.)

3.3. Elinikäinen oppiminen

Ihmisen kyvystä, mahdollisuudesta ja pakosta oppia on ajateltu paljon eri aikakausina. Elinikäisen oppimisen käsitteen juuret ulottuvat kauas, mutta käsite nousi yhteiskuntapoliittiseen keskusteluun vakavassa mielessä vasta 1960-luvulla. Käsitteenä ja ajatuksena elinikäinen oppiminen on mielenkiintoinen, sillä sitä käytetään poliittisessa päätöksenteossa sekä akateemisissa ympäristöissä usein retoriikkana normeihin kohdistuvassa kritiikissä eikä niinkään systemaattisissa analyyseissä (Goard & Gareth 2002). Pantzarin (2006) mukaan käsitettä käytetään ainakin neljässä yhteydessä. Ensinnäkin sitä käytetään määriteltäessä koulutuspoliittisia linjauksia ja koulutuksen järjestämisen eri muotoja ilmaisevana periaatteena sekä toisaalta niin koulutuksen sisältöjä ohjaavana oletuksena kuin myös oppimisprosessin laajuutta kuvaavana terminä. (Pantzar 2006, 52–53.) 1990-luvulla ylikansallisten organisaatioiden kuten OECD:n ja Euroopan Unionin rooli vahvistui ja samalla näiden organisaatioiden käsitykset elinikäisestä oppimisesta voimistuivat. Nämä tulkinnat näkivät elinikäisen oppimisen rakentuvan ammatillisen kompetenssien tuottamiseen ja päivittämiseen tavoitellen taloudellisen kilpailukyvyn ylläpitoa ja parantamista. Käytännössä elinikäinen oppiminen alkoi näkyä vaatimuksena pitää ammatillista osaamista yllä. (Pantzar 2006) Tällä hetkellä elinikäisen oppimisen suurimpana haasteena on koulutustakuun ontuvuus. Koulutustakuulla viitataan perusopetuksesta jatko-opintoihin siirtymistä korkeakouluun asti. Nykyisin koulutustakuun ei koeta toteutuvan korkeakouluun siirtyessä (Elinikäisen oppimisen neuvosto 2010).

Elinikäinen oppiminen on oppimiskulttuuria. Elinikäisen oppimisen ytimessä on oppija, joka osaa yksin tai yhdessä toimintaa harjoittavan yhteisön kanssa joustavasti oppia uutta osaamista alati muuttuvan maailman ja sen tuomien uusien haasteiden mukana. Nykyajan uutta osaamista on taitojen kehittäminen, ymmärryksen lisääntyminen ja kyky tulkita ilmiöitä ja asioita sekä kyky suhtautua niihin uudella tavalla. Ollakseen elinikäinen oppija ihminen tarvitsee oppimisen taidon ja etenkin halun. Oppimisen halun vaaditaan avoimuutta, uteliaisuutta ja ennakkoluulottomuutta sekä tiedonhaluista henkeä. Lisäksi henkilön itseluottamus ja tulevaisuuteen liittyvät odotukset vaikuttavat oppimisen halun. Osaaminen on tietoyhteiskunnassa arvostettua pääomaa. (Niemelä 1999, 23–25.)

Tietoyhteiskunnassa tarvitaan adaptiivista kapasiteettia ja aktiivisen sopeutumisen kykyä. Nykyajan tärkein turvallisuustekijä on kyky kehittää oppimalla uutta osaamista niin yksilön kuin yhteisön kannalta. Tietoyhteiskunnassa menestys perustuu kyvyille yhdistää erilaista ja jatkuvasti kehittyvää osaamista. Elinikäisen oppimisen komitea määrittää tietoyhteiskunnan perustaidoiksi oppimaan oppimisen sekä kyvyn kommunikoida ja tehdä ryhmätyötä sekä arvioida omaa osaamista. Nykyajan työtehtävissä tarvittava aktiivisuus ja aloitteellisuus johtavat korostamaan persoonallisuuden merkitystä. Työhönottotilanteessa ratkaisevaa on usein se, miten hakijan uskotaan oppivan työnsä ja miten hänen ajatellaan kykenevän työnsä kehittämiseen. (Niemelä 1999, 19–24.) Elinikäinen oppiminen tai tarkemmin oppimisen hallinta on tietoyhteiskunnassa arvostettu taito. Ammattitaitoisen työntekijän voisi ajatella kykenevän oppimaan ja omaksumaan uusia työhönsä liittyviä asioita ja toimintoja.

4. OPPIMISEN MAHDOLLISUUDET

Nyky-yhteiskunnassa oppiminen on menestystekijä, koska työelämä tarvitsee yksilöitä, joilla on kyky ja halu oppia jatkuvasti uutta. Työelämä vaatii työntekijöiltä jatkuvaa kehitystä, joten yksilöiden on otettava vastuuta omasta oppimisestaan. Ammatillinen kasvu on näin ajatellen jatkuva oppimisprosessi. Yksilö hankkii elämänsä aikana erilaisia tietoja, taitoja ja kykyjä, joita hyödyntämällä hän voi vastata muuttuviin ammattitaitovaatimuksiin. (Ruohotie 2000, 9.) Oppiminen on yksilössä tapahtuva muutos. Kokemus tuo ikään kuin raaka-aineita, mikä mahdollistaa yksilön oppimisen ja kehittymisen. Kokemus itsessään ei ole oppimista vaan oppiminen tapahtuu vasta, kun yksilö antaa kokemalleen merkityksen eli hänen tulkitessaan näitä raaka-aineita. Oppiminen tapahtuu siis niistä merkityksistä, joita yksilö antaa kokemukselle. (Ruohotie 2000, 11.)

Seuraavaksi avaan kahta oppimisteoriaa, jotka molemmat korostavat yksilön aktiivisuutta ja toimijuutta oppimisen takaamiseksi. Ensimmäiseksi avaan konstruktivistisen oppimisen teoriaa ja toisena kokemuksellisen oppimisen teoriaa. Nämä teoriat tekevät ymmärrettäväksi yksilön roolin tulkintojen ja ymmärryksensä työstäjänä, mutta samalla hahmottavat oppimista myös jatkuvana prosessina. Harjoittelu perustuu erilaiseen oppimiskokemukseen kuin tavallinen yliopisto opiskelu ja tästä syystä aihe on oleellinen tutkimuksen kannalta.

4.1 Konstruktivistinen oppiminen

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on aktiivista toimintaa, jossa uutta tietoa tulkitaan omien aikaisempien tietojen, kokemusten ja uskomusten pohjalta. Tietoa liitetään aikaisempiin tietoihin tai toisinaan uuden tiedon omaksuminen vaatii koko ajattelutavan muutosta. Oppija siis itse rakentaa merkityksiä. Oppiminen on jatkuva prosessi, ja opimme myös asioita, joita ei ole välttämättä tarkoitettu opittavaksi tai toisinaan joudumme opettelemaan saman asian useampaan kertaan. (Tynjälä, 2000, 7–9.) Konstruktivisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on ikään kuin luovaa rakennustoimintaa eli konstruointia, jonka kautta yksilö aktiivisesti muokkaa ymmärrystään ja

tulkintojaan (Tynjälä 2000, 22). Oppijan tulkitessa uutta tietoa oman kokemuksensa pohjalta, hän tekee siihen muunnoksia eli transformaatioita. Jokainen oppija itse valikoi tietoa ja tekee päätelmiä siitä, mitkä asiat liittyvät toisiinsa. (Tynjälä 2000, 43.)

Konstruktivismin voi Tynjälän (2000, 38) mukaan kärjistäen jakaa kahteen pääsuuntaukseen: yksilökonstruktivismiin ja sosiaaliseen konstruktivismiin. Yksilökonstruktivismi keskittyy yksilöllisen tiedonmuodostamiseen, yksilön kognitiivisten rakenteiden ja mentaalien mallien kuvaamiseen, kun taas sosiaalinen konstruktivismi painottaa tiedon sosiaalista konstruktiointia ja on kiinnostunut vuorovaikutuksellisista ja yhteiskunnallisista prosesseista. Yksilökonstruktivistisessa näkemyksessä oppijan aktiivisuus liitetään kognitiivisiin ja sensomotorisiin toimintoihin ja vuorovaikutus nähdään yksilöllisen tiedonmuodostuksen välineenä. Sosiokonstruktivistisissä näkemyksissä oppijan aktiivisuus liitetään yhteiseen toimintaan ja diskursseihin, ja sosiaalinen vuorovaikutus on itseisarvoinen ja luontainen oppimisen muoto. (Tynjälä 2000, 58.)

Kognitiivinen konstruktivismi on yksilökonstruktivistinen suuntaus. Sen keskeisinä käsitteinä ovat assimilaatio, akkommodaatio ja skeema. Skeemoilla tarkoitetaan tietorakenteita, sisäisiä malleja, joihin pohjautuen yksilö jäsentää, tulkitsee ja toimii. Ilman skeemoja havaintomme maailmasta olisivat jäsentymättömiä. Ne auttavat ihmisiä toimimaan ja ennakoimaan. Assimilaatio eli sulauttaminen viittaa kognitiiviseen mekanismiin, jossa havainto, tieto tai kokemus liitetään olemassa olevaan skeemaan. Akkommodaatio eli mukautuminen taas tapahtuu silloin kun havainnot tai kokemukset eivät sovi aiempiin skeemoihin ja yksilö muovaa skeemojaan synnyttäen laadullisesti uudenlaisen tietorakenteen. (Tynjälä 2000, 41–42.)

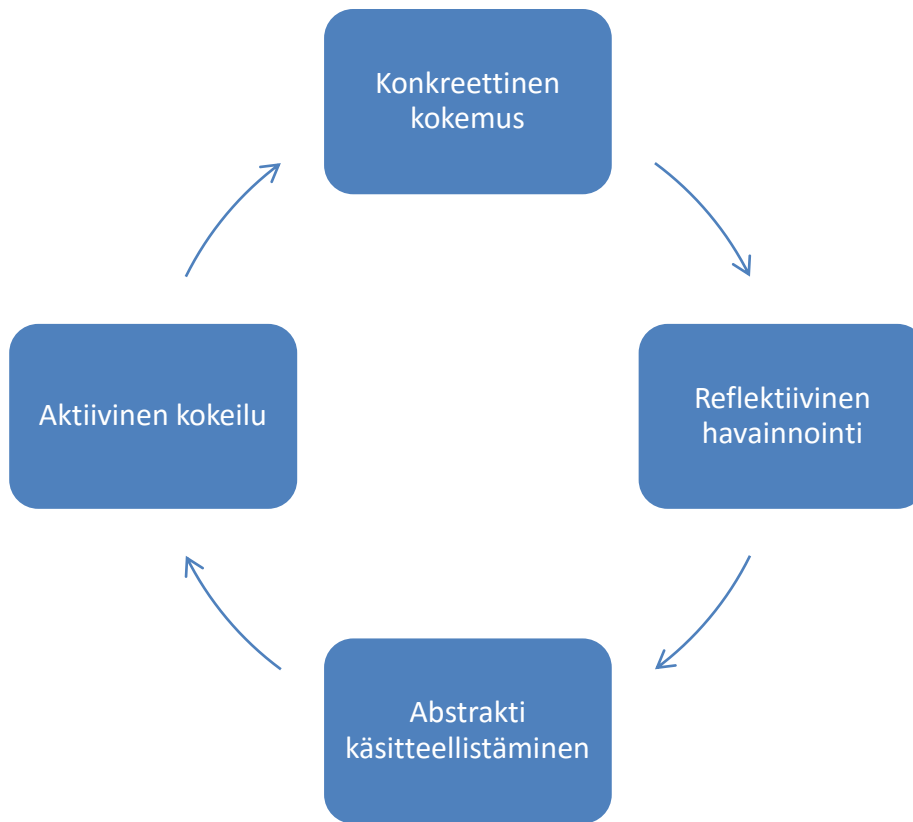
Konstruktivismin pääajatus on, että oppiminen on merkityksen määrittelyprosessi. Siksi se korostaa kokemuksia ja niiden tulkintaa. Kokemusta pidetään niin oppimisen ärsykkeenä kuin resurssina. Erityisesti sosiaalisen konstruktivismin lähestymistavat painottavat vuorovaikutuksen ja kokemusten merkitystä oppimisessa. Konstruktivismin perspektiivistä tarkasteltuna toimintaa ohjaa sen tavoite, mutta oppimista säätelee se, mitä oppija tekee. Oppijan tulisi tiedostaa, mitä hän ymmärtää ja osaa tai

ei osaa sekä käyttää itsearvioivia taitojaan tavoitteellisen oppimisen välineinä. Lisäksi oleellista on myös etsiä yhteyksiä aiemmin opitun ja nykytilanteen välillä. Tällainen kyky on ominainen asiantuntijoille. (Ruohotie 2000, 119–121.)

4.2 Kokemuksellinen oppiminen

Kokemuksen arvo riippuu siitä mihin se johtaa. Jotta kokemuksesta voi oppia, siihen tulee liittyä interaktio ja jatkuvuus. Kokemuksen interaktiovaatimus tarkoittaa, että kokemus toteutuu aina yksilön ja hänen ympäristön transaktion kautta. Jatkuvuuden vaatimuksella viitataan siihen, että kokemus jatkaa ja alkaa edellisistä kokemuksista sekä muokkaa tulevia kokemuksia. Omakohtainen kokemus on oleellinen osa kokonaisvaltaista oppimista, vaikka se ei itsessään takaa oppimista. Tärkeää on kokemuksen havainnointi ja pohtiminen sekä tietoinen ymmärtäminen ja käsitteellistäminen. Oman toiminnan kriittistä analysointia ja pohtimista kutsutaan reflektiivisyydeksi. Reflektion on parhaillaan tervettä epäilyä ja mielekästä kyselemistä. Kokemus ja reflektointi siis yhdessä aikaansaavat kehitysprosessin. (Ruohotie 2000, 137–138.)

Kokemuksellisen oppimisen mallissa korostetaan käytännön kokemuksia oppimisen lähteenä. Kokemuksellisen oppimisen tunnetuin teoriamalli on Kolbin kehittämä ja se perustuu Deweyn, Lewinin ja Piaget'n oppimisteorioihin. Yhteistä näille teorioille on se, että ne kaikki painottavat itseohjautuvuuden merkitystä koulutuksessa sekä pitävät kehittymistä ja kasvua elämän päämääränä. Kokemuksellinen oppiminen sisältää elinikäisen oppimisen periaatteen. Kolbin mallissa oppiminen kytkeytyy oppijan sisäisen ja ulkoisen toiminnan eli pohdinnan ja refleктоivan havainnoinnin sekä soveltavan ja aktiivisen kokeilun välisiin jännitteisiin. Ruohotie ammentaa Kolbin kuvausta kokemuksellisesta oppimisesta nelivaiheisena syklinä, jossa omakohtainen konkreettinen kokemus, reflektointi, abstrakti käsitteellistäminen sekä aktiivinen soveltava toiminta eli kokeilu muodostavat oppimisen jatkumon. (Ruohotie 2000, 138–139.) Tämä on selvennetty seuraavassa kuviossa.



Kuvio 1. Kolbin kokemuksellisen oppimisen teoramalli (Ruohotie 2000, 139.)

Ruohotie (2000, 139) kuvaa oppimisen alkavan Kolbin mallin mukaan kokemuksesta, sillä omakohtainen kokemus on välitöntä ja intuitiivista. Reflektiivisen havainnoinnin avulla yksilö voi tulla tietoisemmaksi omista kokemuksistaan. Reflektointi on siis sen pohtimista mitä on opittu ja ymmärretty. Reflektiivisen havainnoinnin avulla syntyy tietoa ja uusia merkityksiä. Reflektiivisen havainnoinnin tavoitteena on kokemuksen tiedostava ymmärtäminen. Reflektiivisen havainnoinnin seurauksena on kokemuksen saattaminen käsitteelliseen muotoon. Käsitteellisessä muodossa olevat asiat voidaan jakaa muiden kanssa. Käsitteellistämisen kautta myös yksilön tietoinen motivaatio kehittyy. Käsitteellistämisen taito on analyyttistä ajattelua, jonka kautta havainnot muokataan käsitteiksi. Käytännön kokemus toimii näin ollen kokemuksellisen oppimisen näkökulmasta ikään kuin tarttumapintana, johon teoreettiset kuvaukset voivat kiinnittyä reflektiivisen havainnoinnin kautta. Käsitteellistettyä tietoa testataan kokeilemalla, pyrkien löytämään uusia toimivia ratkaisuja ja etsimään sovelluksia muuttamalla asioita. Kokeilemisen ja soveltamisen

jälkeen syntyy taas uusi kokemus. Kolbin mukaan esimerkillinen oppimistilanne sisältää kaikki neljä vaihetta. Kuitenkaan oppiminen ei aina etene selväpiirteisesti. Myös oppimistilanteet vaikuttavat ja oppimistyylitkin vaihtelevat tilanteittain. (Ruohotie 2000, 139–140.)

5. HARJOITTELUN MAHDOLLISUUDET

Korkeakouluharjoitteluilla on useita nimiä. Niistä voidaan puhua harjoitteluina, työharjoitteluina tai akateemisena harjoitteluna. Akateemisella harjoittelulla viitataan yliopisto-opiskelijoiden työharjoitteluun. Virallinen termi asetusten lakien mukaan on kuitenkin harjoittelu. Tästä syystä käytän tutkimuksessa harjoittelu-termiä.

Tässä luvussa pyrin avaamaan akateemista harjoittelua. Ensin valoitan korkeakoulutuksen historiaa ja roolia yhteiskunnallisena instituutiona. Lisäksi raotan myös harjoittelun merkitystä yliopistossa verraten ammattikorkeakouluun. Tämän jälkeen keskityn harjoittelun merkitykseen osana kasvatustieteiden opintoja. Käytän tutkimuksessa harjoittelu-termiä, koska se on harjoittelu virallinen termi asetusten ja lakien mukaan. Esittelen mitä harjoittelu kokonaisuudessa pitää sisällään ja hahmotan sen tarkoitusta ja merkityksiä.

5.1 Harjoittelu osana korkeakouluopintoja

Koulutus ja työelämä ovat perinteisesti kulkeneet yhdessä. Koulutuksen tuottaman kvalifikaation avulla on siirrytty työelämään. Yliopisto kuitenkin eroaa tässä suhteessa muista koulutuslaitoksista, koska sen pyrkimys ei ole ollut toteuttaa työelämän vaatimuksia. Aikoinaan yliopiston tehtävänä oli kylläkin kirkon ja valtion virkamiesten kasvattaminen. Toisaalta tämä tehtävä ei ole edelleenkään kadonnut, sillä julkisen sektorin virat ovat yhä akateemisten tutkinnoin lukittuja. (Rinne 1998, 21.) Tilanne on kuitenkin muuttunut siten, että julkinen sektori ei voi ottaa vastaan alati kasvavaa määrää koulutettua väkeä. Tämä on tarkoittanut yliopistoille sitä, että heidänkin on ollut pakko lähteä markkinoimaan kasvattejaan yksityiselle elinkeinoelämälle. Tieteellisestä asiantuntijuudesta on tehty kilpailuetu ammattikorkeakoulujen tarjontaa vastaan, sen jälkeen, kun ammattikorkeakoulujärjestelmään oli siirrytty ja yliopisto oli menettänyt korkeakoulutuksen monopolin. (Lehtinen & Palonen 1998. 119.)

Harjoittelu on tyypillisesti tärkeä osa ammatillisia koulutuksia, joihin kuuluvat ammattiopistot ja ammattikorkeakoulut. Yliopistoissa harjoittelu vaihtelee suuresti opintoalan mukaan. (Kuhainen 2003, 5.) Valtioneuvoston asetuksessa yliopistotutkinnosta (715/2004) on säädetty, että alempaan korkeakoulututkintoon voi sisältyä asiantuntijuutta kehittävää harjoittelua ja ylempään korkeakoulututkintoon asiantuntijuutta syventävää harjoittelua. Harjoittelun asema määritellään erikseen tiedekunnan tutkintoja koskevissa säädöksissä, kun taas itse harjoittelun sisältö määritellään tiedekunnissa (Kaartinen-Koutaniemi 2001, 16). Harjoittelu on kuitenkin pakollista yleensä vain professionaalisiin ammatteihin tähtäävissä tutkinnoissa, kuten lääketieteissä ja kasvatustieteellisessä opettajankoulutuksessa. Suomalainen korkeakoulupolitiikka on noudattanut pitkään kouluoppimismallia, jossa työtehtävien oppimisen on nähty tapahtuvan vasta työelämässä. Niin sanotuille yleisakateemisille eli generalistisille aloille harjoittelu on yletetty vasta 1980-luvulta lähtien, kun yliopisto-opiskelijoiden työllistymistä haluttiin alkaa tukea. (Ahola 2004, 27–28.)

Harjoittelussa opiskelija pääsee toimimaan opiskelemallaan alalla ja se antaa mahdollisuuden tutustua työkäytäntöihin ja -yhteisöihin sekä kehittää yleisiä työelämävalmiuksiaan (Kuhainen 2003, 5). Opiskelijan näkökulmasta harjoittelun tärkeys perustuu mahdollisuuteen kohdata työelämä ja sen vaatimat tiedot ja taidot. Harjoittelun avulla opiskelija voi myös luoda verkostoja ja näin ollen parantaa työllistymismahdollisuuksiaan. (Laine 2001, 3) Harjoittelussa opiskelijalle tarjoutuu mahdollisuus soveltaa opiskelemiaan asioita käytäntöön sekä reflektoida kokemuksiaan aiempiin käsityksiinsä. (Vesterinen 2002, 31). Koulutuksessa opetettu tieto voi toisinaan jäädä soveltumattomaksi ja näin ollen myös merkityksettömäksi. Työelämässä taas työtoiminnot kiinnitetään niiden todellisiin vaiheisiin, joista tieto ei jää irralliseksi. (Virolainen 2004, 213–215.) Broady (1991, 230) esittää, että kontaktit työelämään pitää ottaa kvalifiointiväylinä ja käyttää niitä sellaisena. Harjoittelu on ikään kuin mahdollisuus korjata opetuksen jättämiä aukkoja. Työelämään kytkeytyminen voi opettaa niin työpaikan todellisuuteen kuin myös oman työvoiman myyntiin. (Broady 1991, 230–231.)

Nykyään monet yliopisto- ja korkeakoulu-opettajat näkevät harjoittelun hyödylliseksi, sillä se voi kehittää opintojen sisältöjä opiskelijoiden tuodessa asiantuntemusta työelämästä. Näin ollen opetuksen kehittämisessä voidaan paremmin vastata työelämän ajankohtaisiin haasteisiin ja tätä kautta myös

tehostaa opintojen etenemistä ja opiskelijoiden motivaatiota. (Hawkins, Butcher & Jackson 2011.) Myös Vesterinen (2002, 191) huomioi harjoittelun ja opiskelumotivaation yhteyden, mutta toisaalta hän huomauttaa, että työpaikoilla tapahtuvaa oppimista ei aina arvosteta koulutusorganisaatioissa. Syyksi hän esittää sen, että työpaikalla oppimista pidetään sattumanvaraisena ja työpaikka riippuvaisena, eivätkä kaikki harjoittelupaikat ole yhtä kelvollisia työelämän käytännön esimerkkinä.

Korkea-asteen harjoittelun käytännöt ja kehittäminen (HAKE) -hankkeen mukaan harjoittelulla on myös positiivisia vaikutuksia työnantajan näkökulmasta. Työnantajille tehdystä kyselystä ilmeni, että harjoittelu nähdään mahdollisuutena uusien työntekijöiden rekrytointiin ja edullisena tapana perehdyttää uusi työntekijä tehtäviinsä. (Iivonen, Keto & Erlund 2009, 12.) Laineen (2004, 4) mukaan työnantajat saavat myös lisää tietoa eri koulutusohjelmien sisällöistä ja laadusta. Lisäksi Vesterinen (2002, 192) esittää, että harjoittelijan perehdytys ja ohjaus edistävät työpaikkojen oppimiskulttuuria, työtä kehittävää otetta ja vuorovaikutuksellista yhteistoiminnallisuutta.

5.2 Harjoittelu osana kasvatustieteiden opintoja

Tampereen yliopiston elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen koulutusohjelmaan kuuluva harjoittelu on pakollinen kaikille pääaineopiskelijoille. Kasvatustieteiden opinto-oppaan mukaan harjoittelun tavoitteena on oppia nivomaan kasvatustieteellistä teoriatietoa käytäntöön, tutustua kasvatus- ja koulutusalan osaamista edellyttäviin työtehtäviin ja niiden organisaatioiden toimintaan sekä kehittää koulutuksen aikana hankittua osaamistaan soveltaen niitä ammatillisissa tehtävissä. Harjoittelu on osa syventäviä kasvatustieteen opintoja ja arvoltaan kymmenen opintopistettä. Harjoittelu sisältää vähintään yhdeksän viikon työharjoittelun sekä pienryhmätyöskentelyä, seminaarin ja portfolion laatimisen. (Kasvatustieteiden yksikön sivut 2016.)

Kasvatustieteen laitoksella ei ole pätevyys- tai sopivuusvaateita harjoittelupaikoille. Tavoiteltavana pidetään kuitenkin sitä, että harjoittelupaikalla olisi mahdollisuus tarjota sellaisia työtehtäviä, jotka kehittävät kasvatustieteen asiantuntijuuden valmiuksia. Lisäksi harjoittelupaikalta edellytetään

asiantuntevan ohjauksen antamista sekä itsenäisen työnteon harjoittamisen mahdollisuutta. Tyypillisiä harjoittelupaikkoja ovat valtionhallinto, kunnat, järjestöt sekä yksityisyrietykset. (Kasvatustieteiden yksikön sivut 2016.)

6. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimus on toteutettu kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen, sen moninaisuutta arvostaen (Hirsjärvi, Remes & Saravaara 2007, 156–160). Laadullisen tutkimuksen kohteet saavat merkityksensä elämismaailmasta. Elämismaailmalla tarkoitetaan elämän luonnollisten tapahtumien synnyttämiä merkityksiä ihmisissä. Elämismaailman ilmiöt ovat riippuvaisia ihmisistä, sillä merkitykset voivat syntyä vain ihmisen kautta. (Varto 1992, 23–24.) Tutkijan tehtävänä on operoida näitä merkityksiä eli pyrkiä määrittelemään, tarkentamaan ja raportoimaan ne ymmärrettäväksi (Varto 1992, 55).

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus osoitetaan esittämällä teorianmuodostuksen yhteydessä ne perusteet, joilla tutkimus katsotaan luotettavaksi. Tutkimuksen luotettavuudella tarkoitetaan sen vapautta epäolennaisista tekijöistä ja sattumanvaraisuudesta. (Varto 1992, 103–104.) Tutkimusprosessiin liittyy siis tiettyjä vaateita. Vaateet tulevat ymmärrettäviksi tutkimuskäsitteistön kautta. Validiteetitilla tarkoitetaan sitä, millä tavoin tutkimustulos vastaa tosiasioiden tilaa todellisuudessa. Reliabiliteetti taas puolestaan tarkoittaa sitä, missä määrin satunnaiset tekijät ovat mahdollisesti vaikuttaneet tutkimustulokseen. Luotettavuutta arvioidaan siis suhteessa siihen, että missä määrin ne vastaavat todellisuutta. (Heikkinen 2001, 126–127.) Tutkimus on toteutettava prosessina, joka on koko ajan arvioinnin alla. Näin satunnaisuudet karsiutuvat luonnollisesti tutkimusaineistosta. Lisäksi tutkimus tulee koota siten, että teorian muodostuksessa huomioidaan se merkitysten maailma, johon tutkimus asettuu. Näin ollen tutkimus asettuu siihen sosiaaliseen ja kulttuuriseen merkityskokonaisuuteen, mikä muodostaa sen tieteellisen diskurssin. (Varto 1992, 103–106.) Laadullisen tutkimuksen objektiivisuutta ei voi taata sen perinteisessä tarkoituksessa, vaan tulokset ovat aikaan ja paikkaan rajattuja ehdollisia selityksiä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 156–160). Varton (1992, 59) mukaan tutkijan täytyy olla tietoinen omista ennakko-ymmärryksistään, jotta ne eivät vaikuta ilmiön tulkintaan. Lisäksi objektiivisuutta vahvistetaan sillä, että tutkittavien elämismaailman merkitysyhteydet säilytetään. (Varto 1992, 59–60.) Tutkimusta tehdessä tulee siis huomioida, että todellisuutta ei voi mielivaltaisesti jakaa osiin vaan tutkimuskohdetta täytyy tutkia mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi ym. 2007, 156–160.). Yhteydestään irrotettuna pystyy

mikä tahansa ominaisuus voi saada virheellisen tulkinnan tai tulla väärin ymmärretyksi. Tutkittavan elämismaailma on aina ymmärtämiskokonaisuus, joka määrää osien merkitykset. (Varto 1992, 61.)

Laadullisen tutkimuksen teorianmuodostuksessa pyritäänkin löytämään sellaisia yleistyksiä, jotka kunnioittavat kohteen ainutlaatuisuutta ja samalla osoittavat sen käsitteellisen yleisyyden. Vaikka jokainen kokemuksesta syntyvä merkitys on ainutkertainen, niissä esiintyvät laadut ovat kuitenkin yleisiä siinä mielessä, että ne ovat toistuvia tilanteita. Tämän vuoksi laadullisen tutkimuksen lähtökohtana onkin aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu. (Hirsjärvi ym. 2007, 156–160.)

Laadullisen tutkimuksen aineiston keruuseen sopivat parhaiten tavat joilla tutkija pääsee lähelle tutkittavaa kohdettaan. Tyypillisiä aineistonkeruumuotoja ovat erilaiset haastattelut ja havainnointi, mutta myös muut arkipäivän elämäntilanteissa syntyneet materiaalit voivat olla analyysin kohteena. Tavoitteena on, että tutkija voisi tavoittaa tutkittavien näkökulman eli heidän kokemuksensa asiasta. (Kiviniemi 2001, 68.)

Seuraavaksi hahmotan tutkimuksen tarkoitusta ja keskeisiä tutkimusongelmia. Tämän jälkeen esittelen aineistonkeruumenetelmän, josta siirryn tutkittavien kuvailuun. Avaan tutkittavien joukkoa ja sitä, millä kriteereillä heidät on valittu. Lopuksi kuvailen aineiston analyysimenetelmiä ja selitän syitä, miksi päädyin näihin analyysimenetelmiin.

6.1. Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat

Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella opiskelejojen käsityksiä osaamisestaan sekä kartoittaa harjoittelun synnyttämiä ajatuksia työelämästä. Tutkimuksessa harjoittelu toimii kontekstina, jota vasten opiskelijat peilaavat ajatuksiaan ja käsityksiään. Tutkimuksen pyrkimyksenä on siis ensinnäkin selvittää, millainen rooli harjoittelulla on heidän osaamisensa ymmärtämisessä. Tutkimuksen

oletuksena on oppimisteorioiden mukaan, että käytännön kokemus selventää ymmärrystä ja tulkintoja. Toiseksi se pyrkii selvittämään, millaisia ajatuksia, huolia, pelkoja tai toiveita ja odotuksia työelämään liitetään harjoittelun jälkeen, sillä työelämä konkretisoituu harjoittelussa.

Tutkimusongelmat ovat lähtökohta niin tutkimusotteen kuin analyysimenetelmän valinnalle. Tutkimusongelmat ovat siis tutkimuksen perusta. Selkeät, huolella määritetyt ja riittävän suppeat tutkimusongelmat toimivat suuntaviivoina analyysille. Analyysimenetelmä on tutkijan valinta ja työskentelyä tietystä näkökulmasta käsin. Tutkimus itsessään on tutkijan konstruktio, joka on luotu sen tutkimusmenetelmien reunaehtojen sanelemana. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tutkimuksen teoreettinen viitekehys osoittaa, millaista aineistoa kannattaa kerätä ja millaisia analysointimenetelmiä on hyvä hyödyntää. (Alasuutari 1999, 83-84.)

Tutkimuksen yhtenä perusolettamuksena on, että harjoittelu on kokemuksena merkittävä ja vaikuttaa opiskelijoiden ajatuksiin ja käsityksiin. Toivon saavani tutkimuskysymyksiini vastauksen teemahaastatteluilla. Lähtökohtaisesti tarkoitus ei ole ohjata tutkimukseen osallistuvia opiskelijoita vastaamaan suoraan ennalta määriteltäviin kysymyksiin, vaan tavoitteena on saada tutkittavat itse vapaasti puhumaan ennalta määriteltujen teemojen aiheista.

6.2 Aineistonkeruu

Tutkimustavoitteen kannalta haastattelu on selkein tapa hankkia kasvatustieteen opiskelijoilta tietoa tutkimusongelmista. Haastattelun vahvuutena on, että haastateltavat saavat mahdollisuuden tuoda vapaasti esille heille itselleen tärkeitä asioita. Haastattelussa juuri haastateltavan on mahdollista olla merkityksiä luova subjekti ja aktiivinen osapuoli. Haastattelu on toimiva aineistonkeruumenetelmä myös haastateltavan näkökulmasta, sillä se mahdollistaa myös vastauksia selventävät ja syventävät lisäkysymykset. (Hirsjärvi Remes & Sajavaara 2007, 200). Haastattelu on erityinen aineistonkeruumenetelmä, koska siinä ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa. Tämä toimii tutkimuksessa etuna siinä mielessä, että se mahdollistaa joustavan aineistonkeruun, koska tilannetta voidaan säädellä sen edellyttämällä tavalla. (Hirsjärvi ym. 2007, 199–202.)

Informaation saannin edellytyksenä on haastattelijan ja haastateltavan luottamuksellinen suhde. Luottamuksellinen suhde taataan kertomalla totuudenmukaisesti haastateltavalle haastattelun tarkoituksesta sekä varjelemalla haastateltavan anonymiteettiä ymmärtäen saamien tietojen olevan luottamuksellisia. (Hirsjärvi ym. 2007, 204–207.)

Tutkimushaastattelu toteutetaan aina jonkun tietyn haastattelulajin mukaan. Haastattelulajeja on jaoteltu kirjallisuudessa monin tavoin ja vaihtelevin nimikkein. Tyypillisesti haastattelulajit erotellaan sen mukaan kuinka strukturoitu ja tarkasti säädelty haastattelutilanne on. Haastattelut voivat olla täysin strukturoituja lomakehaastatteluina toteutettuja tai jopa täydellisen vapaita avoimia haastatteluja, jossa haastattelijalla on mielessään vain tietty aihe tai alue. Näiden lisäksi löytyy myös puolistrukturoituja haastatteluja, jotka ovat ikään kuin lomake ja avoimen haastattelun välimuotoja. (Hirsjärvi ym. 2007, 202–203.) Tämän tutkimuksen haastattelutyypiksi valittiin teemahaastattelu. Se on haastattelumuoto, jossa haastattelun teemat eli aihealueet ovat tiedossa, mutta haastattelukysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuvat. Teemahaastattelussa oleellisinta on, että keskustelu etenee keskeisten teemojen varassa. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 47–48.)

Teemahaastattelu on valittu tähän tutkimukseen erityisesti siksi, että aihealue oli suhteellisen kartoittamaton, joten liian strukturoitu haastattelu saattaisi mahdollisesti rajata pois tärkeää informaatiota. Teemat tuovat haastatteluun kuitenkin kaivattua ryhdikkyyttä. Teemat on muodostettu tutkimusongelmien pohdinnan ja teorian kasaamisen tuloksena. Laadukkuuden takaamiseksi tutkimuksen haastattelurunko on tehty selkeäksi ja lisäkysymyksille on jätetty tilaa. Tämän lisäksi haastatteluissa on ollut mukana haastattelupäiväkirja, jota hyödynnetään myöhemmässä tulkinnessa. Näillä toimilla on pyritty välttämään haastattelun tekemiseen liittyviä haittoja eli haastatteluun sisältyviä virhelähteitä, jotka voivat aiheutua niin haastattelijasta, haastateltavasta kuin itse haastattelu tilanteesta kokonaisuutena kuten Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2007, 199–202) perehdyttävät. Haastattelun laatua on tehostettu myös nopealla litteroinnilla. Hirsjärvi ja Hurme (2004, 185) huomauttavatkin, että haastatteluaineiston luotettavuutta nostaa sen huolellinen ja mahdollisimman pian tutkimusaineiston keräämisen jälkeen tehty litterointi.

6.3 Tutkimusjoukko

Haastatteluihin valikoitui viisi kasvatustieteiden opiskelijaa. Kaikki opiskelijat olivat kirjoilla Tampereen yliopistossa läsnä olevina opiskelijoina keväällä 2016 ja he ovat kaikki aloittaneet opintonsa alle kahdeksan vuotta sitten. Haastateltavat olivat suorittaneet harjoittelun 2015 tai 2016 vuoden aikana. Haastateltavat olivat löytäneet harjoittelupaikan joko Ura- ja Rekrytointipalveluiden sivuilta, sähköpostilistalle saapuvista ilmoituksista tai itsenäisellä yhteydenotolla.

Suurin osa haastateltavista on löydetty harjoittelu- ja apurahalistoilta. Lisäksi useampi opiskelija antoi yhteydenotton jälkeen listan opiskelijoista, jotka olivat heidän tietämyksellään suorittaneet harjoittelun. Yksi haastateltavista on valikoitunut tätä kautta ja loput ensin mainitsemalla tavalla. Opiskelijoita o lähestytty joko sähköposteilla tai Facebookin yksityisviesteillä. Haastattelupyynnöjä on lähetetty yhteensä 16:sta opiskelijalle, joista seitsemän kanssa sovittiin haastattelu. Näistä kaksi jäi kuitenkin muiden kiireiden ja menojen vuoksi toteutumatta. Haastattelukandidaatteja oli tiedossa mahdollisesti puolet enemmän kuin haastattelupyynnöjä lähetettiin. Yhteydenotto ei kuitenkaan ollut mahdollista kaikissa tapauksissa. Tämä johtui siitä, että vahvistettuja sähköpostiosoitteita tai Facebook-profiileja ei ollut saatavilla tai niiden oikeellisuuteen liittyi vahvoja epäilyjä. Haastateltavien valintaan on siis vaikuttanut saatavuus, sattuma ja haastatteluhalukkuus sekä inhimilliset esteet kahden poisjääneen haastattelun osalta.

Valikoituneiden opiskelijoiden harjoittelut olivat kestoltaan kahdesta neljään kuukauteen. Yli puolet haastateltavista olivat päätyneet kasvatuksen ja koulutuksen hallinnon sekä suunnittelun tehtäviin. Kaikkien haastateltavien taustat ovat erilaiset esimerkiksi iän, opintojen aloitusvuoden ja työkokemuksen määrän kautta. Valitettavasti kaikki haastateltavat edustavat samaa sukupuolta, mikä selittyy alan sukupuolisella keskittymällä.

6.4. Analyysimenetelmät

Tutkimukseen on suhtauduttu aineistolähtöisesti ja siten aineiston sisältöä jäsentävällä otteella. Aineiston käsittelystä analyysiin on mielekkäintä mennä aineiston teemoittelun ja tyypittelyn kautta, koska näin on mahdollista saada irti mahdollisimman syvällistä tietoa. Tarkoituksena on tutkia kertomusten yksittäisiä ominaisuuksia ja koota niitä teemoiksi. Teemoja rakennetaan yleensä aineistolähtöisesti eli etsimällä aineistosta merkitseviä asioita. Käytännössä teemojen muodostaminen tapahtuu järjestelemällä aineiston elementtejä teemojen alle. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tuomi ja Sarajärvi (2009, 93) esittävät teemoittelun tarkoittavan laadullisen aineiston pilkkomista ja ryhmittelyä erilaisten aihepiirien mukaan. Tarkoituksena on siis löytää aineistoa kuvastavia teemoja. Teemoittelu soveltuu hyvin juuri käytännöllisten ilmiöiden esittelyyn ja se on tutkimusongelmien kannalta tarpeellista. Tutkimusraportissa esitetään teemojen käsittelyn yhteydessä sitaatteja opiskelijoiden haastatteluista. Niiden tarkoituksena on antaa havainnollistavia esimerkkejä sekä tarjota lukijalle todiste siitä, että aineisto on antanut johtolankoja juuri näiden teemojen muodostamiseen kuten Eskola ja Suoranta (1998, 89–94) opastavat. Sitaatteja ei tulisi kuitenkaan käyttää tutkimuksessa liikaa, vaan jokaisen sitaatin tulee olla tarkkaan harkittu, koska tutkijan tulkinnoille ja teorian kytköksille on jätettävä tarpeeksi tilaa. Sitaattien valinta vaatii tutkijalta kriittisyyttä ja sitaatin tehtävän ja tarkoituksen kartoittamista, jotta turhilta siteerauksilta vältyttään. Sitaatteja käyttäessä on tarpeellista miettiä myös, ettei sitaatit heikennä anonyymiteettia. On siis välttämätöntä miettiä, onko sitaateista mahdollista tunnistaa vastaajaa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Aineiston havainnollistamiseen sopii tyypittely. Teemoittelun lisäksi pyrin siis tiivistämään teemoja esiintymistavan avulla tyyppeihin eli tyyppikertomuksiin. Näin yritän saada esille aineiston tyyppilliset ja yleiset elementit havainnollistaen millaisia tyyppillisiä kertomuksia aineistoon sisältyy (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tyypittely perustuu kertomusten samankaltaisuuksiin. Tyyppien tarkoituksena on tiivistää ja tyyppillistää aineistoa, niin että tyytit edustavat aina yhden tyyppillisen tarinan kokonaisuudessaan. Tyypittely edellyttää aina aineiston jäsentelyä eli teemoittelua. Tutkimuksessa tulee kiinnittää huomiota myös tyyppillisestä poikkeavien tapausten etsintään. Tällainen poikkeava piirre on laadullisessa tutkimuksessa voimavara ja mielenkiintoinen seikka, eikä se uhkaa tutkimuksen onnistumista. (Eskola & Suoranta 1998, 182.)

Eskola ja Suoranta (1998, 183–186) ovat erotelleet kolme erilaista tapaa muodostaa tyyppejä, ja näistä ensimmäinen on autenttinen tyypin muodostus. Autenttinen tyyppi rakennetaan yhdestä vastauksesta, mutta se on koottu laajemmasta aineiston osasta. Toiseksi vaihtoehdoksi Eskola esittää yhdistetyn, mahdollisimman yleisen tyypin rakentamisen. Tällaiseen tyypikuvaukseen on otettu mukaan vain sellaisia asioita, jotka kaikissa tarinoissa tai vähintäänkin suurimmassa osassa. Kolmas tyyppien muodostustapa on mahdollisimman laaja tyypin kokoaminen. Osa tähän tyyppiin mukaan otetuista asioista on saattanut esiintyä vain yhdessä haastattelussa. Olennaista yleisen tyypin rakentamisessa on kuitenkin sen sisäinen loogisuus, joka tekee tyypistä mahdollisen, vaikka se ei sellaisenaan olisi kovin todennäköinen. (Eskola & Suoranta 1998, 183–186.) Aineiston tyypittelyn toteutan mahdollisimman laajojen tyyppien kokoamisella, sillä tutkimusaineistoni koostuu viidestä haastattelusta ja näin ollen otan tyyppeihin mukaan myös yhdessä tarinassa esiintyviä asioita. Nämä asiat ovat kuitenkin sellaisia, jotka ovat loogisia sen tyypin olemukselle.

7. TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimustulokset ovat aineistonanalyysin tulosta. Lisäksi tarvitaan vuoropuhelua teorian kanssa. Teoria on muodostettu pääsääntöisesti aineistolähtöisesti, mutta jo ennen aineiston keräämistä, on teoriaa hahmoteltu ja muodostettukin taustaoletusten ja aiheeseen perehtymisen seurauksena. Lopullinen teoria on saanut muotonsa kuitenkin vasta aineistonkeruun jälkeen. Tutkijan rooli on keskeinen aineiston analyysissä. Tutkija on viime kädessä se joka päättää, mikä on oleellista ja mikä ei. Tämän vuoksi voidaan väittää, että laadullinen tutkimus on aina tulkinnallista. (Kiviniemi 2001, 76-82.) Aineistoa käsitellessä tutkijan on syytä muistaa, että: ”aineisto ei puhu, ellei sille juttele”. Aineistosta ei voi nousta mitään esiin, ellei sitä käydä perusteellisesti läpi. Aineistoa on tarkasteltava omista tutkimusongelmista käsin. On siis kiinnitettävä huomiota siihen, mitä annettavaa aineistolla on näihin kysymyksiin ja ongelmiin nähden. Laadullisen aineiston analyysi antaa tutkijalle mahdollisuuden luoda oman tiensä, mutta toisaalta vapaus voi koitua myös valinnan vaikeudeksi. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Tutkimustulosten esittely alkaa tyyppikertomuksista. Tämän päätöksen takana on ajatus siitä, että tyyppikertomukset tiivistävät tutkimustuloksia. Vasta tyyppikertomusten jälkeen siirrytään teemojen käsittelyyn. Teemoilla pystytään avaamaan tyyppikertomuksia ja selkeyttämään tutkimustuloksia. Tästä huolimatta myös tyyppikertomukset ovat oleellinen osa tutkimustuloksia, sillä ne vahvistavat tutkimustulosten todenperäisyyttä ja uskottavuutta.

7.1 Tyyppikertomukset

Haastatteluaineistosta kerätiin niissä esiintyvät teemat. Haastatteluaineistoa tutkittiin kiinnittämällä huomiota teemojen käsittelyissä samankaltaisuuksiin ja eroihin. Haastatteluista poimittiin niiden yhteisiä piirteitä ja pohdittiin, miksi teeman sävyt ovat samantyyllisiä ja mitkä tekijät aineistoja yhdistää. Lisäksi selvennettiin, miksi teemojen esilletulo haastatteluissa on erilaista. Näin alettiin hahmottaa tarinoita niin sanottuja tyyppejä. Päästiin kiinni siihen, kuinka kukin käsittelee harjoittelua ja siihen

tutkimuksen kannalta oleellisesti liittyviä asioita. Tämän seurauksena jaettiin lopulta haastatteluaineiston kolmeen tyyppiin sen mukaan, mikä niiden kokonaissävy oli, säilyttäen tyypeissä haastateltavien ominaiset ja yhteiset piirteet. Lisäksi otin tyyppeihin yksittäisten haastatteluiden aineksia Eskolan ja Suorannan (1998, 186) mahdollisimman laajan tyypittelytavan mukaan pitäen samalla huolen, että tarinan loogisuus säilyy.

Haastatteluaineisto edustaa opiskelijoiden henkilökohtaisia ajatuksia. Sitä on pyritty jäsentämään niin, että haastattelun rehellinen sisältö esiintyy selkeästi ja havaittavasti. Tutkimuskohdetta on pyritty tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja asioiden merkitysyhteyksiä kunnioittaen, kuten Varto (1992, 59–60) objektiivisuuden takaamiseksi vaatii. Jokainen ihminen on ainutlaatuinen, mutta yhtäläisyyksiä erilaisten yksilöiden kohdalla on. Ketään ei voi, eikä pidäkään leimata johonkin tiettyyn kategoriaan, mutta on oleellista huomata ihmisten välisiä yhtäläisyyksiä ja eroja. Ihmiset, kuten nämäkin opiskelijat, ovat kokeneen eri asioita ja reagoineet eri tavoin harjoitteluun ja siihen liittyviin tekijöihin. Toivon saavani haastatteluaineistosta löytyneet merkittävät tekijät esiin luonnollisesti ja ymmärrettävästi tyyppikertomuksien avulla. Tyyppikertomusten on tarkoitus havainnollistaa tutkimusaineistoa tyyppien kautta. Tutkimuksen tyypit edustavat yhden tai kahden haastateltavan opiskelijan haastattelun kokonaiskuvaa. Tyyppikertomuksen avulla hankala tutkimusaineisto hahmottuu kertomuksen muodossa. Seuraavaksi esittelen nämä kolme tyyppikertomusta, valottaen ensin kunkin tyypin ideaa.

7.1.1. Määrätietoinen opiskelija

Kahden opiskelijan haastatteluaineistoa yhdisti niiden positiivinen ja luottavainen sävy. Harjoittelusta oli jäänyt hyvä maku suuhun. Näitä opiskelijoita yhdisti aiempi työkokemus omalta alalta sekä harjoittelun suunnitelmallisuus. Harjoittelupaikka oli mietitty ja valittu huolellisesti aikomuksena tutustua ja luoda yhteyksiä juuri sen kaltaiseen työhön. Näiden kahden haastattelun perusteella on rakennettu ensimmäisen tyyppikertomuksen Mariasta, joka suhtautuu luottavaisesti omaan tulevaisuuteen ja työllistymisensä. Hän on tavoitteellinen ja hänen suunnitelmallisuutensa ilmenee niin

opiskeluajan, harjoittelun kuin työelämän puheissa. Tämä tyypikertomus on rakennettu kolmannen ja neljännen haastateltavan aineistoilla.

Maria aloitti harjoittelun hyvillä mielin. Maria oli tiennyt tarkalleen minkälaista työtä hän haluaisi harjoittelussa tehdä. Hän oli ottanut itsenäisesti yhteyttä eri yrityksiin ja organisaatioihin, ja ahkera työnhaku olikin tuottanut melko nopeaa tulosta. Marialla oli oman alan työkokemusta jo taustalla, eikä harjoittelu jännittänyt etukäteen niin kovasti, sillä hän luotti osaamiseensa. Toisaalta hän tiedosti myös, että harjoittelussa tehtävä työ olisi hyvin erilaista, mutta samalla hän ymmärsi, että harjoitteluhan on nimenomaan opettelua varten. Maria oli asettanut harjoittelulle selkeitä tavoitteita, sillä olihan hän halunnut tutustua juuri tähän kyseiseen työhön ja luoda verkostoja tähän suuntaan. Harjoittelussa Maria huomasi useita yhteyksiä aiempien työtehtäviensä kanssa, mutta myös uutta opeteltavaa tuli. Onnistumisen tunteet toivat itsevarmuutta ja muiden työntekijöiden luottamus Marian tekemään työhön kasvatti hänen itsevarmuutta edelleen. Tutut tilanteet tekivät päivästä sujuvia, mutta toisaalta välillä Maria koki työnsä yksitoikkoiseksi ja toisinaan työn vähäisyys tylsistyi.

Työyhteisö oli Marialle mieluinen. Hän koki olevansa osa työporukkaa ja koki kykenevänsä esittämään mielipiteitään ja näkemyksiään omalta kannaltaan. Harjoittelu oli Marialle kokonaisuudessa mukava kokemus ja hän koki yhä useampien työtehtävien olevan hänelle avoimia. Harjoittelupaikassa olikin ihanaa katsella, millaisia työkuvioita muilla oli ja huomata, että tuohon minäkin pystyisin ja tuohan voisi olla kivaa. Maria odottaa työelämään siirtymistä innolla ja kokee saaneensa lisää rohkeutta työnhakuun. Oman tutkinnon tunnettavuus ja kilpailukyky mietittyvät Mariaa, mutta toisaalta hän kokee omaksi tehtäväkseen myydä osaamisensa ja todistaa pätevyytensä. Maria luottaa määrätietoiseen hakuun ja siihen ahkeruus tuottaa tulosta.

7.1.2 Paikkaansa etsivä opiskelija

Toiset kaksi haastattelua jaottelin yhteen sillä perusteella, että kumpikin opiskelijoista oli saanut harjoittelupaikan puolivahingossa, eikä kumpikaan ollut varma, mitä he tulevaisuudeltaan haluaisivat.

Opiskelijoita yhdisti tunne siitä, etteivät asiat olleet menneet niin kuin he olivat etukäteen ajatelleet niiden menevän. Saara koki saaneensa harjoittelulta paljon, mutta ei ole varma oliko työ juuri sellaista, mitä hän tulevaisuudessa haluaisi tehdä. Näiden kahden haastatteluaineiston perusteella rakensin tyyppikertomuksen Saarasta, joka etsii omaa paikkaansa, eikä ole varma, mitä hän tulevaisuudeltaan haluaa. Tyyppikertomus rakentui toisen ja viidennen opiskelijan haastatteluaineistosta.

Saara löysi harjoittelupaikkansa sattumalta. Hän teki hakemuksen ja hänen onnekseen sai paikan. Saara ei ollut turhaan stressannut harjoittelua ennen sen alkamista vaan uskoi oppivansa kaiken tarpeellisen harjoittelun aikana. Aiempaa työkokemusta omalta alalta Saaralla ei oikeastaan ollut. Hän ajatteli harjoittelun nimenomaan mahdollisuutena tutustua työelämään ja löytää se ”oma juttu”. Harjoittelu oli haastavampaa kuin Saara oli ajatellut ja toisinaan työ stressasi Saaraa. Toisaalta Saara sai huomata, että hänen epävarmuudensietokykynsä kasvoi, ja hän huomasi selviävänsä vaikeistakin asioista, kunhan vaan osasi pyytää apua. Saara kokikin, että juuri muiden työntekijöiden seurassa hän oppi parhaiten. Kaiken kaikkiaan Saara koki harjoittelun hyvin tärkeäksi ja etenkin työyhteisöön ja sen toimitapoihin tutustuminen tuntui Saarasta kannattavalta.

Saara kokee, että hänen itseluottamuksensa kasvoi harjoittelun aikana ja kokee itsensä valmiimmaksi työelämään. Lisäksi hän on tyytyväinen, että voi mainita harjoittelun CV:ssään. Saara ei kuitenkaan vielä tiedä millaista työtä hän haluaa valmistuttuaan tehdä, mutta kokee, että eri mahdollisuuksia on tarjolla. Saara arvioi olevansa hyvä persoona ja ahkera sekä oma-aloitteinen työntekijä eikä siksi epäile, ettei hän löytäisi töitä. Ongelmakseen hän koki sen, ettei täysin tiedä, mitä hän tulevaisuudessa haluaa tehdä. Saara kuitenkin ajattelee elämän vievän eteenpäin, ja onhan asioilla yleensä tapana järjestyä.

7.1.3. Epävarma opiskelija

Yksi haastatteluista poikkesi muista, sillä se sisälsi enemmän epäilyä ja murehtimista. Opiskelija koki harjoittelun kyllä hyvänä kokemuksena, mutta ei välttämättä riittävänä. Opiskelija näki vaivaa niin harjoittelupaikan löytymisen eteen kuin työtehtävien onnistumisen suhteen, mutta häntä vaivasi paineet

onnistua. Tulevaisuus näytti jännittävän tätä opiskelijaa, ja hän oli ehkä toivonut oppivansa vielä enemmän harjoittelun aikana, jotta voisi olla luottavaisempi työllistettävyytensä suhteen. Tämän haastatteluaineiston perusteella rakensin tyypikertomuksen Elisasta, joka suhtautuu epäilevästi tulevaisuuteensa. Tämä tyypikertomus on rakennettu ensimmäisen haastattelun aineistolla.

Elisa panosti harjoittelupaikan etsimiseen paljon aikaa ja energiaa. Harjoittelupaikka tuntui kuitenkin olevan kiven alla. Toisaalta tilannetta selitti se, ettei Elisa tiennyt tarkalleen, millaista työtä hän halusi tehdä ja miksi. Harjoittelupaikan löydyttyä Elisa päätti etukäteen tutustua ja lukea harjoittelupaikkaan liittyviä asioita, jotta työ sujuisi mahdollisimman mutkattomasti. Harjoittelu herätti Elisassa ristiriitaisia tunteita. Välillä työ tuntui mukavalta, mutta toisinaan Elisaa myös ärsytti, että harjoittelupaikassa kaikilla ei näyttänyt olevan käsitystä siitä, mitä hänen työtehtäviksi lukeutui. Lisäksi hän koki paineita onnistumisesta, etenkin, koska hänestä tuntui, ettei hänen tekemistään valvottu ja tarkistettu tarpeeksi. Luottamus oli tietysti mukavaa, mutta kaikki työ mitä hän teki, oli hänelle täysin uutta ja huomasi välillä itse epäilevän itseään. Elisa ei harjoittelun jälkeenkään ole varma, onko hän todella valmis työelämään. Hän kyllä huomasi kehittyvänsä ja arvioi osaavansa enemmän, mutta hän huomasi myös taitojensa puutteellisuuden ja työelämän haasteellisuuden.

Elisa oli ajatellut pystyvänsä verkostoitua työpaikkaan paremmin, mutta ymmärsi harjoittelun aikana, että heillä on harjoittelijoita niin usein, että täytyisi todella erottautua, jotta sinut muistettaisiin vielä pitkän ajan päästä. Työllistyminen huolestuttaa Elisaa. Hän kokee, että opiskeleminen on ollut hyvin turvallista ja työelämään astuminen hiukan ahdistaa. Elisa on pohtinut myös jatko-opiskelumahdollisuuksia, koska kokee, että lisäpätevyys voisi auttaa häntä työmarkkinoilla. Kilpailu työpaikoista ei ole Elisalle ideaalista vaan hän kaipasi varmaa työtä ja sen tuomaa vakautta. Lisäksi Elisa pitää kummallisena ajatusta siitä, että omaa osaamista pitäisi osata myydä, kun hän ei edelleenkään omaa selkeää ymmärrystä siitä, mitä hän osaa ja mitä hän voi mahdollisesti tehdä työkseen. Kaikesta huolimatta Elisa on kuitenkin tyytyväinen, että suoritti harjoittelun, koska nyt hänellä on ainakin jotain käytännön kokemusta, vaikka tulevaisuus näyttäytyy silti pelottavan avoimena.

7.2. Teemat

Tyypikertomusten jälkeen siirryn löytämiäni teemojen käsittelyyn. Tutkin haastatteluaineistoa seitsemän niistä poimimani teeman avulla. Ensimmäinen teema käsittelee konkreettista osaamista ja valmiuksia, toinen teema käsittelee työyhteisöön osallistumista ja kolmas ammatillista identtiteettiä. Neljäs teema on valmistumisen pelko, viides työelämään asennoituminen, kuudes itsensä brändäys ja seitsemäntenä itsevarmuus. Nämä teemat olivat ratkaisevassa roolissa tyypikertomusten rakentamisessa, sillä niiden avulla erottelin tarinoiden takana kulkevan juonen. Lukijalle siis selkeentyy teemojen kautta millä perusteella tyypikertomukset ovat tehty, mutta lisäksi avaan teemojen kautta myös tutkimusongelmia.

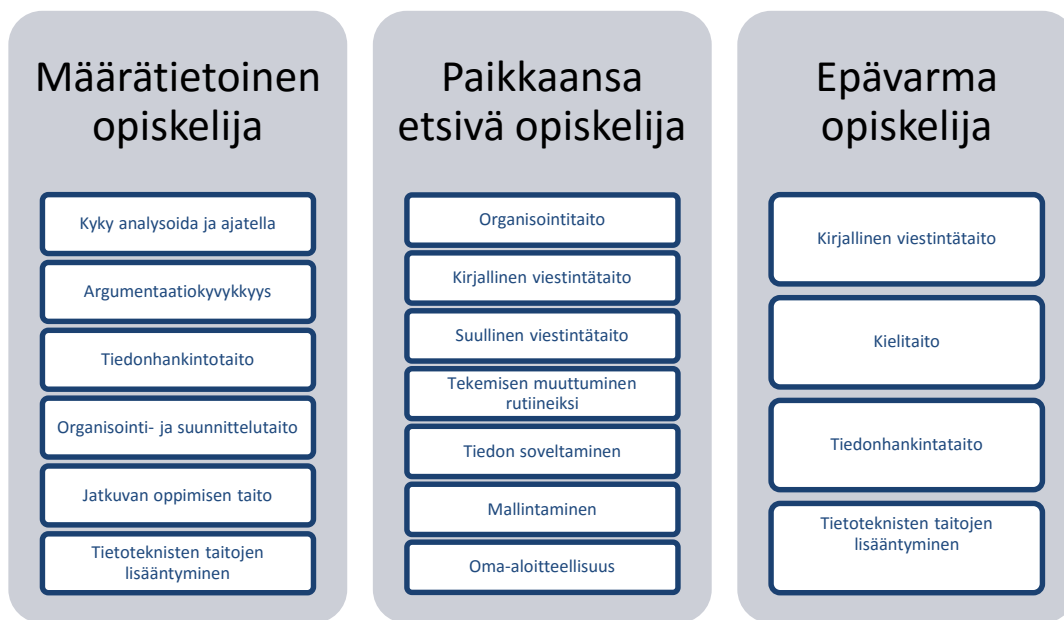
Teemojen avulla tarkastellaan opiskelijoiden suhtautumista työelämään koulutukseen kuuluvan harjoittelun jälkeen. Tutkimuksen taustalla on ajatus siitä, että harjoittelu on kosketus työelämään ja näin ollen merkittävä kokemus oman asiantuntijuuden rakentumisessa sekä sen kautta myös työelämään asennoitumisen kannalta. Harjoittelua tarkastellaan siis oppimiskokemuksena, jossa yksilö suhteuttaa osaamistaan työelämän vaatimuksiin ja tätä kautta arvioi niin osaamistaan kuin valmiuksiaan. Harjoittelussa opiskelijat pääsivät tutustumaan työelämään ja työyhteisöön sekä työtehtäviin.

Teemoja käsiteltäessä lainaan haastatteluaineistoa sellaisenaan kuin se on ja niin kuin opiskelijat ovat itse tuoneet asioita esille. Työpaikat ja työtehtävät on sensuroitu, siksi että haastateltavien anonymiteetti olisi paremmin suojattu. Lainausten perään on merkitty haastattelun numero eli H1, H2 ja niin edelleen. Teemojen käsittelyssä ei näy haastattelijan vuoropuhelua vaan lainauksiin on merkattu katkoviivat osittauttamaan haastateltavan puheen keskeytymistä ja jatkumista. Toisinaan katkoviivat voivat merkitä lainauksen alkamista tai loppumista pidemmän puheenvuoron vuoksi, joilloin analyysin ulkopuolelle on jätetty epäoleellinen tai aiheesta ulosajava puhe. Muutaman teeman yhteydessä on taulukko selkeyttämässä teemassa tehtäviä johtopäätöksiä.

7.2.1 Konkreettiset taidot ja valmiudet

Harjoittelu selkeytti opiskelijoiden käsityksiä omasta osaamisestaan. Haastattelujen perusteella voidaan väittää, että työelämän kontekstissa opiskelijoille tulee tutuksi niin omat taidot kuin osaamisen puutteetkin. Opiskelijoiden mukaan harjoittelussa havaittiin omia vahvuuksia ja heikkouksia sekä opittiin uusia ihan konkreettisia asioita. Opiskelijat toivat haastatteluissa esiin erilaisia taitoja, joita he oppivat tai joista he tulivat tietoisiksi harjoittelun aikana. Tällaisia olivat esimerkiksi tiedonhankinta- ja organisointi- sekä suunnittelutaito. Lisäksi muutama haastateltava mainitsi esimerkiksi kielitaidon ja kirjallisen viestintätaidon. Se, millaisia taitoja opiskelijat saivat harjoittelultaan, on hyvin työpaikkasidonnaista ja lisäksi yksilökeskeistä. Seuraava taulukko selventää tyyppikertomuksiin jaoteltuina, millaisia konkreettisia taitoja opiskelijat toivat haastatteluissa esiin.

Taulukko 3. Harjoittelun konkreettinen anti tyyppikertomuksittain.



Ensimmäiseen tyyppikertomukseen jaotellut opiskelijat toivat haastatteluissa esiin kehittyneitä ajattelua vaativia taitoja kuten kykyä analysoida ja oppia uusia asioita, omaehtoinen tiedonhankintataidon sekä organisointi- ja suunnittelutaidon. Toisaalta toinen tähän tyyppiin jaotelluista opiskelijoista toi esille

kehittyneensä myös tietoteknisiltä taidoiltaan, joka on ehkä konkreettisempi kuin muut tähän tyyppikertomukseen ajautuneet taidot. Tämä on ehkä hiukan ristiriidassa muiden taitojen kanssa ja niistä tehtyjen päättelyiden kanssa, mutta on kuitenkin hyvin mahdollista, että kyseisellä henkilöllä ei yksinkertaisesti ole aikaisemmin ollut paljon kokemusta tietoteknisistä asioista ja siksi mainitsi myös sen. Toisaalta haastateltavan sanavalintojen perusteella voisi myös ajatella, että hän ajattelee uuden työn aina vaativan jotain työhön liittyvien tietoteknisten välttämättömyyksien opettelua. Seuraavat sitaattit selventävät haastatteluista tehtyjä tulkintoja.

”No sellasta organisointikykyä ja suunnittelua se työ kyllä vaati ja siinä kyllä huomasi, että sitä löytyy. Tietysti sellainen itsenäinen tiedonhankinta kulkee siinä rinnalla myös ja sitä pääsi kyllä harjoittamaan ihan urakalla, mutta se oli älyttömän hyödyllistä.” H4

”No kyllä tolla harjoittelulla on vaikutusta siihen, mitä mä nyt ajattelen osaavani. Siis totta kai se on antanu jotain lisää. - - Mun tai siis mullahan on jo entuudestaan työkokemusta sen verran, että se mitä osaan ja kuka oon ammattilaisena on jo ehkä jotain toista opiskelijaa selkeämpää, mutta jokainen työ opettaa jotain uutta. Et ihan niinko uudella tavalla joutuu ajattelemaan asioita ja suunnittelutaidot kehitty kyllä. Niin ja myös ihan tollaset tekniset tietokonetaidot esimerkiks.” H3

Ensimmäisen eli määrätietoisien tyyppien opiskelijat vaikuttivat olevan tietoisia jatkuvan oppimisen vaatimuksesta. Nämä opiskelijat totesivat huomaavansa selviävänsä oikeastaan mistä tahansa tilanteesta, koska heillä on kyky oppia ja omaksua uusia asioita. Niemelän (1999, 23–25) mukaan ollakseen elinikäinen oppija on oltava oppimisen taito ja etenkin halu. Oppimisen haluun vaaditaan avoimuutta, uteliaisuutta ja ennakkoluulottomuutta sekä tiedonhaluista henkeä.

”Toisaalta huomasi myös sen, että on kehittynyt sellanen kyky oppia uusia asioita, ja että ihan sama mitä tulee eteen niin selviää siitä kyllä, koska ei tarvi heti tietää miten toimia vaan voi ensin niinko tutkia ja omaksua niitä asioita jota sen asian ratkaisemiseen tarvitaan.” H3

Lisäksi tämän tyyppikertomuksen opiskelijat kokivat itsensä argumentointikykyisiksi ja kyvykkäiksi esittämään omia mielipiteitään. Tällaista argumentointikyvykkyyttä voi selittää aikaisempi työkokemus

ja sitä kautta karttunut itsevarmuus. Määrätietoisen tyyppin opiskelijoille olikin yhteistä harjoittelua edeltävän työkokemuksen omaaminen.

”- välillä kysyttiin (minun) mielipidettä ja oli kivaa, että osasin vastata jotai ihan kunnolla. Siitä tulee niin hyvä mieli, kun tietää mistä puhutaan ja pystyy kertomaan omia mielipiteitä asioista.” H4

”Mua kohdeltiin siellä ihan niinko muitakin työntekijöitä ja kerroin vaan omia mielipiteitäni kysyttäessä. Mulla on kuitenkin paljon näkemystä ja ihan erilaista tietämystä joistakin asioista. En tietysti tekis niin, jos en osais perustella väitteitäni, mutta kyllähän se multa onnistuu näin monen yliopistossa opiskeluvuoden jälkeen - -” H3

Argumentointikyvykyys tuli haastatteluissa esille ainoastaan määrätietoisen opiskelijan tyyppikertomukseen jaoteltuilta opiskelijoilta. Oli kyse sitten työkokemuksen tuomasta varmuudesta tai ei, niin tämä kuvaa oleellisesti kyseisen tyyppin olemusta. Argumentointikyvykyys vaatii tietynlaista rohkeutta, se siis ilmaisee itsessään määrätietoisuutta. Tämä kertoo oleellisesta erosta määrätietoisen opiskelijan ja muiden tyyppikertomusten välillä. Niin etsivässä kuin epävarmassa opiskelijassa ei haastatteluiden perusteella tule esiin sellaista jämäkkää varmuutta, jotta he olisivat kokeneet itsensä argumentaatiotaitoisiksi. Toinen määrätietoisen tyyppin opiskelijoista perustelee argumentointikykyään monen vuoden yliopisto-opinnoilla, mikä voisi viitata siihen, että opiskelija luottaa yliopiston sivistykselliseen hyötyyn. Tynjälän (2010, 82) asiantuntijuuskäsityksen mukaan käsitteellinen tieto eli muodollinen ja yleispätevä tieto on tärkeä osa asiantuntijuutta, sillä se antaa kokemusperäiselle tiedolle vakaamman pohjan. Muut haastateltavat toivat esille sellaisia taitoja, joita määrätietoisen opiskelijaan perustavat opiskelijat eivät maininneet haastatteluissaan. Nämä olivat erityisesti niitä konkreettisempia taitoja kuten kirjallista viestintätaitoa tai esimerkiksi kielitaitoa. Näiden mainitsematta jättäminen voi mahdollisesti johtua siitä, että opiskelijoiden aiemmat työt ovat jo opettaneet ja kehittäneet oleellisesti kyseisiä taitoja, ja näin ollen tuntuvat nykyisin hyvin luontevilta. Toisaalta erot voivat aivan hyvin johtua myös erilaisista harjoittelupaikoista eli työympäristöistä.

Toisen tyyppikertomuksen opiskelijat mainitsivat haastatteluissa eniten omaksuttaja taitoja. Taidot ovat ensimmäiseen tyyppikertomukseen verrattuna hiukan konkreettisempia ja kohdistetumpia. Paikkaansa

etsivän tyyppiin jaotelluista opiskelijoista tuli ehkä vahvimmin sellainen kuva, että harjoittelu oli kokemuksena arvostettu ja se toi konkreettista hyötyä heille.

”Kyllä se harjoittelu selkeytti omaa osaamista tosi paljon. Kai se on se, kun tulee jotain ihan oikeasti tehtyä niin tietää ihan konkreettisesti mitä osaa. Vaikka sen, että mä olin mukana organisoimassa (työtehtävä) ja nyt mulla on vähän ymmärrystä, että mitä pitää huomioida ja... Ja muuta.” H5

”Olin paljon ihmisten kanssa tekemisissä niin voin sanoa, että niin suulliset kuin kirjalliset taidot kehitty. Siinä oppi puhumaan asiaan kuuluvalla tavalla... Tai siis näki niin ku mallia kuinka muut puhu asiakkaille ja sit mallinsin niitä, että kuulostaisin fiksulta, ja huomasin tosi äkkiä että se alko tulla ihan luonnollisesti.” H5

”Mulle tuli tosi useita sähköposteja päivittäin niin kyllä siinä oppi kirjoittaan ja vastaan tosi hyvin ja asiallisesti. Et alussa sitä aina hirveesti mietti, mitä kirjoittaa tai kuinka vastaa mut sit siitä tuli ihan rutiinia eikä sitä tarvinnu niin enää stressata.” H2

Opiskelijat siis osasivat selkeästi ilmaista, mitä he ovat oppineet ja lisäksi he osasivat osittain myös osoittaa, kuinka he sen oppivat. Heidän tapa ilmaista osaamistaan kielii itsesäätelytaidosta. Tynjälän (2010, 82-85) mukaan reflektion seurauksena syntyy oman oppimisen reflektiivistä tietämystä. Oman toiminnan ja kokemusten kriittinen reflektointi kehittyi osallistumalla työelämän todellisiin käytäntöihin. Näin teoreettista tietämystä ja käytännön kokemusta voi reflektoida. (Tynjälä 2010, 86–87.) Opiskelijoiden kyky puhua ja kuvailla oppimistaan on siis toiminnan kriittisen tarkastelun ja pohdinnan tulosta. Näin ollen harjoittelu näyttäisi onnistuneelta näiden opiskelijoiden osaamisen kehittymisen kannalta, mutta myös oppimiskokemuksena arvokkaalta.

Kolmannen tyyppikertomuksen opiskelija esitti oppimansa taidot muita opiskelijoita maanläheisemmin. Opiskelija kertoo vitsaillen oppineensa näppäriä taitoja. Hän tiedostaa, ettei kyseessä ole mitään kilpailukykyä nostattavia taitoja, mutta kuitenkin jossakin määrin hänelle eduksi olevia asioita. Tätä voi selittää esimerkiksi se, että opiskelija on kokematon työelämässä. Seuraavat sitaatit selventävät, millaisia taitoja opiskelija on oppinut.

*”Opin hakemaan ja etsiin tietoa eri lähteistä, tein sitä kotonakin monena iltana, ja sit oon ihan haka vastaan sähköposteihin... Mitäs muuta. Niiiii ja opin käyttää myös skanneria *nauraa*, mutta on se hei tärkeää taito, koska nyt mua, siis jos mua tulevaisuudessa pyydetään skannaan jotain niin voin tehdä sen ja näyttää tehokkaalta, koska mun ei tarvi pyytää että tuutko opettaan.” HI*

”Siis oon aina ollu hyvä englannissa ja ruotsissa. Sit muut työntekijät saatto pyytää multa apua, niin siinä kyllä tajus, että tää on tää mun vahvuus.” HI

Kolmannen tyypin opiskelijalle harjoittelu antoi välttämättömiä työelämätaitoja ja tuntui hahmottavan hänen osaamistaan, mutta lisäksi se myös auttoi huomaamaan hänen jo omaaman vahvuuden. Virolaisen (2004, 213–215) mukaan työelämässä työtoiminnot ovat kiinni niiden todellisissa vaiheissa, joten asiat eivät jää toiminnoista irrallisiksi. Näin ollen myös jonkin yksittäisen taidon hyödyllisyys pääsee oikeuksiinsa. Kyseinen opiskelija tuli siis tietoisesti kielitaidostaan vahvuutena, joka voi ehdottomasti toimia myös työmarkkinaetuna. Tästä huolimatta epävarman tyypin opiskelija oli pannut merkille osaamisensa puutteet muita opiskelijoita enemmän.

”...nii olin ihan epämurkavuusalueella siinä hommassa, kun ne vaan oletti et mä hoidan ja osaan, vaikka en mä tienny. HI

”- ja jotenkin myös stressas ne asiat joita ei osannu kunnolla niin välillä tuli sellanen olo, että mä meen kaupan kassalle töihin niin ei tarvi enää ikinä pelätä et tekee virheitä.” HI

Harjoittelu on antanut opiskelijoille konkreettista osaamista ja vahvistanut jo olemassa olevaa osaamista. Määrätietoiseen tyyppikertomukseen perustuvat opiskelijat omaavat ensinnäkin jo valmiiksi työkokemusta, mutta toisaalta vaikuttaa siltä, että he luottavat harjoittelussa myös yliopiston sivistykselliseen oppiin. Lisäksi he omaavat alalleen luonnollisen taidon, oppimaan oppimisen. Paikkaansa etsivän opiskelijan tyyppikertomukseen perustuvat opiskelijat osasivat sanoittaa oppimistaan muita selkeämmin ja nimetä useampia asioita kuin muut. Tämä voi mahdollisesti olla hyvän reflektion tulosta, mikä taas kertoo onnistuneesta oppimiskokemuksesta. Epävarman tyyppikertomuksen opiskelija osasi kertoa konkreettisia asioita, joita hän on oppinut, mutta toisaalta hän puhui myös muita enemmän osaamisen puutteistaan. Harjoittelu toi siis esille niin heikkoudet kuin toisaalta myös vahvuudet, sillä harjoittelussa opiskelija koki myös onnistumisen tunnetta

huomatessaan ”vanhan” vahvuuden toimivan edelleen hänen edukseen. Tämän teeman tuloksena voisi sanoa, että harjoittelu on oppikokemus, joka hahmottaa osaamista ja on antanut jokaiselle tähän tutkimukseen osallistuneelle jotain lisää.

7.2.2 Työyhteisöön osallistuminen

Työyhteisössä toiminen ja siihen kuuluminen oli kaikille haastateltaville tärkeää. Kaikki haastateltut opiskelijat kokivat, että heidät otettiin työyhteisössä hyvin vastaan. Työympäristöön ja -yhteisöön sopeutuminen oli hyvin henkilö- ja työpaikkakohtaista. Tästä syystä tätä teema-aluetta ei ole mielekästä jakaa tyyppikertomuksittain. Työyhteisön hyväksyntä oli kaikille opiskelijoille mielekästä ja teki työssä käymisestä mukavaa. Seuraavat sitaattit selventävät, miten opiskelijat kokivat työyhteisön vastaanoton.

”Tosi hienosti mut otettiin siellä vastaan. Niillä on ollut niin monia harjoittelijoita, että ne osas ottaa tosi hyvin mut huomioon.”H5

”Siellä oli kyllä tosi kiva työyhteisö. Ihmiset tuli aina kättelemää ja esittäytyy, kun ne huomaa mut ja heti kysy että ootkos sä se meidän uus harjoittelija. Et ne niin ku kaikki tiesi, että mä olin tulossa, niin siitä tuli sellanen tervetullut olo.”H3

”Se mun harjoitteluvastaava oli ihan älyttömän mukava ja se esitteli mut ihmisille joiden kanssa tekisin töitä aika tiivisti ja ne oli kaikki kyllä mukavia ja niiden kanssa oli kivaa tehdä töitä. Mutta oli siellä sit paljon ihmisiä, jotka ei kiinnittänyt muhun mitään huomioita. Osa saatto sanoo hei välillä. Mutta ei toi mua ollenkaan haitannu, koska mulla oli se mun vähän niin ku oma työporukka siellä.” H2

”Mut otettiin ihan mahtavasti mukaan ja rehellisesti sanoen tunsin olevani samaa porukkaa. Tietysti se vaatii aktiivisuutta, mutta sitte pääsee sosiaalistumaan siihen porukkaan ja on myös helpompi kehittyä ite, kun on osa sitä porukkaa.”H4

Osa opiskelijoista koki itsensä jopa täysvaltaiseksi työyhteisön jäseneksi. Haastattelussa tuotiin esille myös ajatusta siitä, että olemalla aktiivinen, pystyy sosiaalistumaan ja myös kehittymään nopeammin. Eteläpelto ja Vähäsantanen (2006, 27–28) esittävätkin, että työyhteisöön kuuluminen alkaa vasta-alkajalla nimenomaan työyhteisöön sosiaalistumisena. Työyhteisön mielekäs ilmapiiri rohkaisee myös harjoittelijaa ilmaisemaan mielipiteitään.

”- - välillä kysyttiin (minun) mielipidettä ja oli kivaa, että osasin vastata jotai ihan kunnolla. Siitä tulee niin hyvä mieli kun tietää mistä puhutaan ja pystyy kertomaan omia mielipiteitä asioista.” H4

”Mua kohdeltiin siellä ihan niin ku muitakin työntekijöitä ja kerroin vaan omia mielipiteitäni kysyttäessä. Mulla on kuitenkin paljon näkemystä ja ihan erilaista tietämystä joistakin asioista.” H3

Kaikki eivät kuitenkaan kokeneet samanlaista rohkeutta. Vaikka tämän teema-alueen esittäminen tyypikertomuksittain ei ole tarkoituksenmukaista, niin siitä huolimatta mielenkiintoista on, että kolmannen tyypikertomuksen opiskelija sanoi hieman ristiriitaisia kommentteja työyhteisössä toimimisesta. Opiskelija kyllä koki, että hänet otettiin hyvin työyhteisössä vastaan, mutta toisaalta hän kuitenkin koki erilaisuutta harjoittelijan tittelinsä vuoksi.

“Kyllä mulle oltiin tosi mukavia ja tosi kiva työilmapiiri siellä oli. Välillä musta ehkä vähän kuitenkin tuntu silleen ulkopuoliselta, kun olin ihan uus tyyppi ja vaan harjoittelija niin ehkä olin siellä sellases väliaikaisen tyypin roolissa.” H1

“Välillä mua stressas kyllä se, ku se (toimipaikan nimi) ei ollu mulle yhtään tuttu ja tuntu, että siitä tuli välillä hankauksia. - - Siis vaikka sellasia et en tienny et miten niillä on tapana menetellä jossain hankalassa tapauksessa.” H1

Toisaalta yleisesti tässä teemassa nousee esiin organisaation tuntemisen puutteen hankaloittaneen työntekoa ja oppimista. Työyhteisön käytännöt sisäisteettiin kuitenkin pikkuhiljaa. Ehkä juuri edellä mainitusta syystä organisaatioon tutustumista pidettiin tärkeänä ja hyödyllisenä. Yhdessä tekeminen ja tiimityöskentely nähtiin erityisen hyödyllisenä ja opettavaisena. Lisäksi myös muiden kanssa ideointi tai mielipiteiden vaihtaminen koettiin kannattavaksi ja ajatuksia kehittäväksi.

”Jotenkin siinä tapahtuu jotain, ku juttelee toisen ihmisen kanssa asiasta, koska sitte se ei vaikuta enää niin hankalalta vaan hoksaa, että tää oli aika simppele.” H2

”Jommalta kummalta kävin sit aina kysyy epäselvis tilanteissa. Ja se autto eniten, kun tiesi että keneltä voi kysyä.” H2

”Kyllä se, että tehtiin yhdessä sitä (työtehtävä) niin opetti eniten. Välillä ihan yhdessä mietittiin ja sit toisinaan taas tein ite jonku osan ja se taas toisen osan siihen.” H1

Murtonen (2004, 77–78) painottaakin, että yksin työskentelyn sijaan tiimin tai työyhteisön yhteinen panos on usein jopa tarpeellisempaa, sillä yhä useat työtehtävät ovat monimutkaisia ja vaativat yhteistä panosta. Näin ollen asiantuntijuuskin syntyy usein yhteisen toiminnan tuloksena. Opiskelija saa siis nimenomaan tällaisen yhteistoiminnan kautta eväitä oman asiantuntijuutensa kehittymiseen. (Murtonen (2004, 77–78.) Tynjäläkin (2010, 82–85) on esittänyt asiantuntijuuden neljänneksi elementiksi sosiokulttuurisen tiedon, joka ei ole yksilötason tietämystä, vaan työpaikan sosiaalisiin käytäntöihin valunutta tietoa, joka muodostaa osaltaan asiantuntijatiedon kehyksen. Työyhteisössä toimiminen mahdollistaa myös pääsyn hiljaiseen tietoon. Opiskelijat kertoivat ammentaneensa tietoa niin virrallisista kuin epämuodollista keskusteluista, joita käytiin kahvin äärellä tai hississä. Näissä tilanteissa opiskelijat huomasivat oppivansa työyhteisön sisäisestä asiantuntijuudesta.

”Kyllä ihan muita seuraamalla ja sivusta kuuntelemallakin oppi tosi paljon. Yhtäkkiä hoksaks mistä onkin kyse.” H5

”Jotenkin siinä tapahtuu jotain ku juttelee toisen ihmisen kanssa asiasta, koska sitte se ei vaikuta enää niin hankalalta vaan hoksaa, että tää oli aika simppele.” H2

”Koko ajan oppi kyllä enemmän siitä, että miten täällä (toimipaikka) toimitaan ja menetellään. Ihan lounastauolla, kun kuunteli muitten kertomuksia, niin samalla omassa päässä raksutti et noinkin voi tehdä hoitaa noita juttuja.” H5

”Ja siellä tosi avoimesti kaikki kerto mitä niille oli tapahtunu sinä päivänä ja kun sit kuunteli niitä juttuja niin aina itekin oppi jotai.” H1

Aineistosta nousee esiin vahvasti siis informaali, vuorovaikutuksessa muihin ihmisiin liittyvä oppiminen. Kanssakäyminen nimenomaan kokeneempien kollegoiden kanssa koettiin merkittäväksi oppimiskokemukseksi. Lehtinen ja Palonen (1999, 95–98) painottavatkin, että osallistuminen käytännön toimintakulttuuriin on erityisen merkityksellistä, koska asiantuntijoiden toiminnan nähdään

suurelta osin perustuvan sellaiseen tietoon, joka ei näy muodollisessa tietoperustassa, vaikka asiantuntijatiedon ajatellaan tavallisesti saavan pohjan muodolliseen tietoon nojaavalla koulutuksella. Toisaalta määrätietoisen tyyppin opiskelijat kokivat, että perinteisellä yliopisto-opiskelulla opitut teoretiedot toimivat heidän edukseen harjoittelussa.

”Huomas sen, et ymmärsi mistä muut puhuu, vaikka jollekin toiselle se vois kuulostaa ihan huuhaalta. Mut mä niinko tiesin et mitä ne niillä tarkotti, et ne oli niinko tuttuja mulle opinnoista.” H3

Opiskelijat siis kokivat konkreettisesti teoriaopintojen hyödyn. Lehtisen ja Palosen (1999, 95–98) mukaan muodollinen tieto onkin tärkeää, sillä se tarjoaa ennen kaikkea käsitteelliset välineet, joiden avulla niin asiantuntijat kuin opiskelijat voivat osallistua ja kommunikoida. Tämä siis todistaa, että myös asiantieto on hyödyksi työelämässä. Tynjälä (2010, 86–87) esittääkin, että asiantuntijuuden kehittyminen on prosessi, jossa teoria ja käytäntö tukevat toisiaan. Tuloksia syntyy juuri kun teoreettinen aines yhdistetään käytännölliseen ongelmanratkaisuun. Näin ajatellen harjoittelulla voidaan nähdä hyvinkin merkittävä rooli asiantuntijuuden kehittymisen kannalta.

Työyhteisöllä on merkittävä vaikutus siihen, millainen kuva harjoittelusta jää käteen. Kaikille haastatelluille opiskelijoille oli jäänyt positiivinen kuva harjoittelupaikkansa työyhteisöstä. Se ei ollut täydellinen, mutta siinä viihdyttiin. Vain epävarman tyyppin opiskelija koki itsensä hiukan ulkopuoliseksi, koska hän oli erilaisessa roolissa työpaikalla kuin muut työntekijät. Lisäksi tietoisuus työn tilapäisyydestä häntä haittasi hänen sosiaalistumisensa työporukkaan. Teemaa koskevaksi ongelmaksi esitän organisaation tuntemisen puutteen, mutta toisaalta kasvatustieteiden yksikön sivuilla yhdeksi harjoittelun tavoitteeksi on asetettu organisaatioon tutustuminen (Kasvatustieteiden yksikkö 2016). Yhdessä toimiminen ja ajatusten vaihtaminen työntekijöiden kesken nähtiin työyhteisön vahvuuksina, mutta myös opiskelijaa kehittävänä. Harjoittelu on opiskelijoille siis mahdollisuus toimia työyhteisössä, joka taas mahdollistaa yhteisön tason asiantuntijuuteen ja sellaiseen jakamisen ilmipiiriin, jossa toisilta voi oppia. Osallistuminen käytännön toimintakulttuuriin on oleellista asiantuntijuuden rakentumisessa,

sillä asiantuntijuustoiminnan nähdään suurelta osin perustuvan sellaiseen tietoon, joka ei näy muodollisessa tietoperustassa. Yhteisö on aina enemmän kuin yksilö.

7.2.3. Ammatti-identiteetin muodostuminen

Haastatteluissa kävi ilmi, että usealla opiskelijalla on ollut tai on edelleen ammattikuva hukassa. Harjoittelun koettiin hiukan selventävän, millainen kasvatustieteen ammattilainen on ja antavan vastausta kysymykseen ”kuka minä olen ammattilaisena”. Hallin (1999, 21–23) mukaan identiteetit rakentuvat yksilön ja yhteiskunnan vuorovaikutuksessa. Identiteetti siis muotoutuu juuri käytännössä ja toimiessa erilaisissa positioissa. Näin ollen on ymmärrettävää, että työelämän käytännöissä opiskelijoiden ammatti-identiteetti on alkanut muotoutua.

”Mun odotukset täyttyi kyllä täysin siltä osin, kun pääsin tekee just mitä halusin ja kaiken kukkuraks mä vielä tykkäsin siitä. Et nyt niinko tiedän just mihin suuntaan alan lähetteleen CV:tä” H3

*”- - et varmaan eniten sellasta rohkeutta ja selkeyttä toi (harjoittelu) antoi. Se että nyt se kuka mä oikeen oon ammattilaisena on ehkä vähän selkeämpi eikä se työelämä oo ihan niin pelottava enää, koska nyt kun mä oo tehnyt ja nähnyt kuinka näitä hommia tehdään - - vaikka en mä edelleenkaan tiää paljon mitään niin nyt edes jotain. *naurua*” H2*

Sitaateista ilmenee, kuinka opiskelijoiden ymmärrys itsestään ammatillisena toimijana laajenee. Ne opiskelijat, joiden haastatteluilla rakensin määrätietoisen opiskelijan tyyppikertomuksen, näyttivät saaneen harjoittelusta enemmän aineksia ammatti-identiteettinsä rakentamiseen. Ensimmäisen tyyppikertomuksen opiskelijoilla olikin muista poiketen työkokemusta jo ennen harjoittelua, joten on mahdollista, että heidän on ollut helpompi rakentaa ammatti-identiteettiään, kun on jo valmiiksi jotain, jonka päälle rakentaa. Eteläpellon ja Vähäsantasen (2010, 27) mukaan ammatti-identiteetti onkin jatkuvasti kehittyvä ja työkokemuksella selkenevä.

”No kyllä tolla harjoittelulla on vaikutusta siihen, mitä mä nyt ajattelen osaavani. Siis totta kai se on antanu jotain lisää. - - Mun tai siis mullahan on jo entuudestaan työkokemusta sen verran, että se mitä osaan ja kuka oon ammattilaisena on jo ehkä jotain toista opiskelijaa selkeämpää, mutta jokainen työ opettaa jotain uutta. - - ”H3

”Kyllähän mä jo etukäteen tiesin, että (työnimike) hommia olis kiva päästä tekemään tai siis opettelemaan. Koska mä haluan olla sellanen monipuolinen osaja.” H3

”Mun mielestä tää harjoittelu oli oikeen riittävä. Mutta toki mulla on jo etukäteen aika paljon kokemusta työelämästä ja tuntuu että mulla on jo valmiiks vähän selkeämpi kuva siitä työn tekemisestä ja myös siitä että mitä multa vaaditaan (ammattilaisena?). Mä pääsin niin hyvin tutustuun näihin (työnimike) asioihin tossa kolmessa kuukaudessa, että kyllä mä jo tiedän osaavani ja soveltuvani näihin juttuihin.” H4

Toisaalta yhteistyön tekeminen oli tärkeä kokemus myös muille opiskelijoille. Osa opiskelijoista teki työtä hyvin tiiviisti ohjaajan tai muiden työntekijöiden kanssa, kun taas osa melko itsenäisesti, jolloin yhteistyötä esiintyi lähinnä pulmatilanteissa. Joka tapauksessa kokemukset työn tai ongelmakohtien jakamisesta muiden kanssa olivat opiskelijoille tärkeitä.

”Jommalta kummalta kävin sit aina kysyy epäselvis tilanteissa. Ja se autto eniten kun tiesi että keltä voi kysyä.” H2

”Kyllä se, että tehtiin yhdessä sitä (työtehtävä) niin opetti eniten. Välillä ihan yhdessä mietittiin ja sit toisinaan taas tein ite jonku osan ja se taas toisen osan siihen.” H1

Murtonen (2004, 77–78) kannustaa tiimi- ja yhteistyöhön, sillä työtehtävät ovat monimutkaisia ja vaativat usein yhteistä panosta. Samalla myös ammatillinen identiteetti kehittyy niin kuin Eteläpelto ja Vähäsantanen (2010, 27) esittävät, että ammatilliseen ryhmään kuulumisen tunne ja samaistuminen ovat merkittävä osa ammatillista identiteettiä. Yhdessä työskentely vahvistaa siis ammatti-identiteettiä.

Ojasen (1994, 31–32) mukaan identiteetin voidaan nähdä vastaavan kysymykseen ”kuka henkilö on” ja ”mihin hän kuuluu”. Opiskelijat, joiden pohjalta rakensin paikkaansa etsivän opiskelijan tyyppikertomuksen, tuntuivat takkuilevan juuri tämän kysymyksen kanssa. Työyhteisöön kuulumisen oli heille kyllä positiivinen kokemus, mutta ei välttämättä riittävä. Syyksi voi haastattelujen perusteella

epäillä, joko suhteellisen puuttellista työkokemusta, joka ei ole riittävä rakentamaan kuvaa itsestä ammattilaisena tai opiskelijoiden epäselvää yhteenkuuluvuutta niin työyhteisöön kuin omaan ammattiryhmäänkin. Hänninen (2006, 191–193) onkin todennut, ettei ammatti-identiteetti ole valmis kokonaisuus, vaan se on luotava itse. Hännisen mukaan yksilö tarvitsee muutokseen ajattelun ja toiminnan uudistumista sekä vahvistumista. Lisäksi hän näkee, että työryhmä voi parhaimmillaan tukea ja luoda peilejä yksilön voimaantumiselle. Voidaan siis ajatella, että ammatti-identiteetin muodostuminen on vasta alkamassa näiden opiskelijoiden kohdalla.

*”Se että nyt se kuka mä oikeen oon ammattilaisena on ehkä vähän selkeämpi eikä se työelämä oo ihan niin pelottava enää, koska nyt kun mä oo tehnyt ja nähnyt kuinka näitä hommia tehdään - - vaikka en mä edelleenkään tiää paljon mitään niin nyt edes jotain. *naurua* ” H2*

”Kyllä se hyvä kokemus oli, mutta oliko riittävä? Hmm. Niin ku mä jo aikasemmin sanoin niin se kyllä selkeytti ajatuksia paljon itsestä siis, mutta oli siellä kuitenkin jotenkin ulkopuolinen olo, koska oot siellä harjoittelijana ja kyllä ne tietää että lähet kohta. Et kun olis joku pidempi aikainen määräaikaisuus niin pääsis varmasti paremmin kiinni niihin ja ihan siis työporukkaankin.” H2

”No mä oon ehkä sitä mieltä, että olis kiva, että pääsis kahteen ihan eri tyllyseen harjoitteluun kun harmittaa kun kaverit puhuu omista harjoittelupaikoistaan ja sit haluisi tietenkin tietää niistä hommista. Ja tiään että kyllä mä kerkeän tekeen vaikka millasta työtä, mutta ku haluis jo johonkin kivaan mistä tykkää eikä vaihtaa jatkuvasti (työ)paikkaa.” H5

Myös se opiskelija, jonka haastattelusta muodostin epävarman tyyppikertomuksen, piti työyhteisössä toimimista hyvänä asiana. Hänen kohdalla on ammatti-identiteettiä näyttäisi varjostavan kuitenkin enemmän tietoisuus siitä, että ammatti-identiteetit eivät ole nykyisin enää niin selkeitä. Hän toivoisi selkeää ammattia, mutta tietoyhteiskunnassa omanlaiset monitaiturit ja yksilölliset ammatti-identiteetit ovat suosiossa. Nykyisin arvostetaan yhä enemmän moniammatillisuutta ja jatkuvaa uusiutumista. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 27–28.) Näin ollen työ vaatii siis yksilöllistä ammatti-identiteettiä ja aktiivista toimijuutta, mikä näyttäisi tuntuvan tälle opiskelijalle epävarmalta tai epämiellyttävältä.

”No oikeestaan suhtaudun edelleen (työelämään) samoin ku ennen tota harjoittelua...Ku ei oikee tiää mihinkä päin lähtis. Ja oonkin pohtinut pitäiskö mun hankkia vielä opettajan

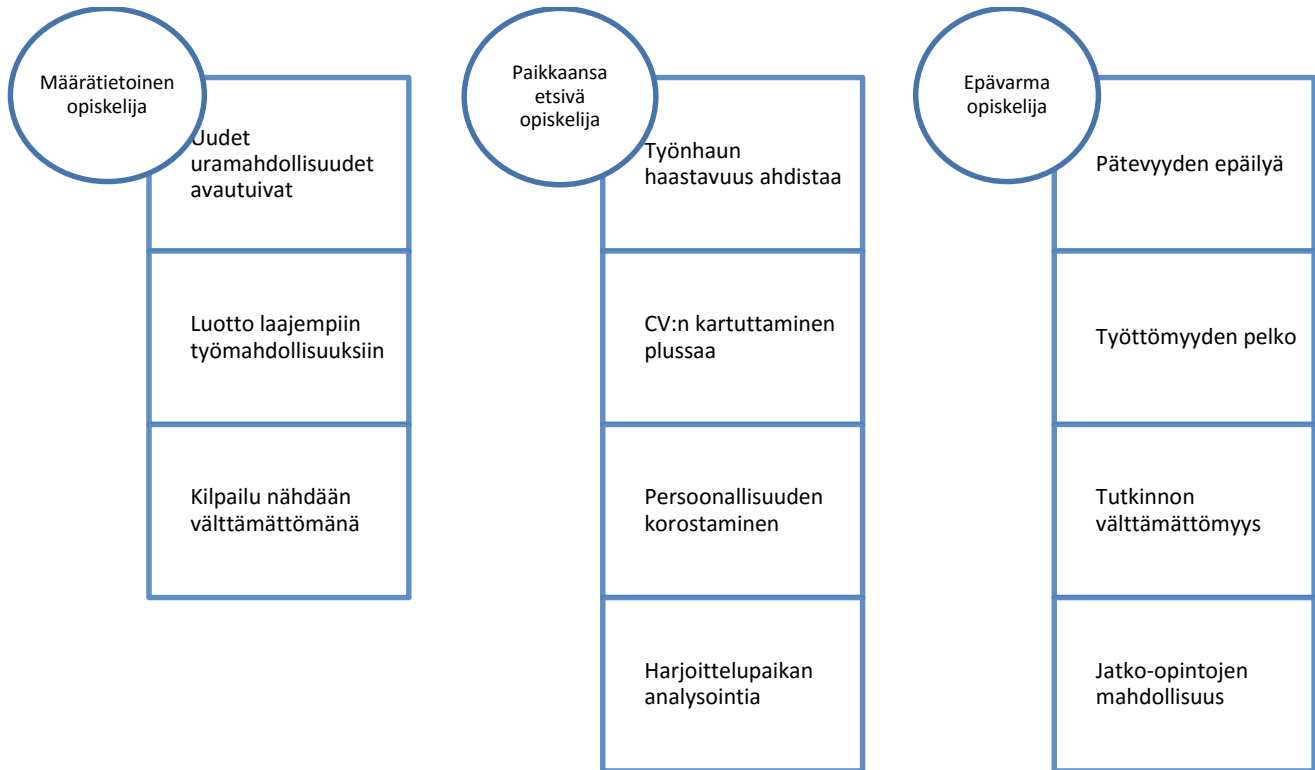
pätevyys tähän tutkinnon päällä, koska se vois olla sellane varmempi, stressittömämpi ammatti. Mut sit pelkää sitä saako silläkää töitä kun ei mulla tosiaa mitään työkokemusta oikeen oo ton harjoittelun lisäksi.” HI

Ammatti-identiteetillä tarkoitetaan ihmisen ymmärrystä itsestään ammatillisena toimijana. Näillä kasvatustieteiden loppuvaiheen opiskelijoilla ammatti-identiteetti on selkeästi edelleen hakusessa. Harjoittelun suorittaminen on tuonut aineksia opiskelijoiden ammatti-identiteetin rakentamiselle, etenkin luottavaisesti tulevaisuuteen suhtautuvien opiskelijoiden kohdalla. Paikkaansa etsivän tyyppikertomuksen opiskelijoiden ammatti-identiteettiin liittyvänä ongelmana oli, etteivät he tienneet mihin he oikeastaan kuuluvat. Tämä on ongelmallista, koska tietoyhteiskunnassa ammatti-identiteetti kysymyksessä työntekijöiden käsitykset itsestään suhteessa työhön ja ammattiin ovat saaneet entistä merkittävämmän roolin (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 26–45). Epäilevästi tulevaisuuteen suhtautuvan tyyppikertomuksen opiskelija kamppailee ehkä eniten epäselvän ammatti-identiteetin kanssa. Tämä on ehkä hänen alansa ja toisaalta myös yhteiskunnalliseen tilanteeseen liittyvä ongelma. Tämä opiskelija kaipaisi selkeyttä ammatti-identiteettiinsä ja etsiikin siihen mahdollisuuksia lisäkoulutuksesta. Harjoittelussa opiskelijalle avautuu mahdollisuus kokea itsensä alansa ammattilaisena. Yksi kokemus ei itsessään riitä selkeän ammatti-identiteetin rakentamiseksi, ei ainakaan näin yleisakateemisella alalla. Harjoittelu antaa kuitenkin materiaalia ja kokemusta itsestä osaavana tekijänä, mikä on työelämään siirryttäessä tarpeellista.

7.2.4 Työmarkkinoihin asennoituminen

Harjoittelu ei opiskelijoiden mukaan vaikuta ratkaisevasti siihen, miten he suhtautuvat työmarkkinoihin. Asenne on jo aiemmin omaksuttu. Harjoittelu kuitenkin saattoi vahvistaa asennetta, kuten erityisesti määrätietoisen opiskelijan tyyppikertomukseen jaotelluilla opiskelijoilla kävi. Toisaalta harjoittelu herätti pohtimaan enemmän työllisyysmahdollisuuksia ja harjoittelua aiottiin pitää ”välineenä” työmarkkinna kilpailuissa. Kaikki haastateltavat tuntuivat ymmärtävän, että työpaikoista kilpaileminen on osa nyky-yhteiskuntaa eikä siltä voi vältyä. Se, miten opiskelijat asennoituivat työmarkkinoihin, tuli selkeästi haastatteluissa esille opiskelijoiden työmarkkinoita koskevissa mielteissä. Tätä on hahmoteltu seuravan taulukon avulla.

Taulukko 4. Työhön asennoituminen tyypikertomuksittain.



Määrätietoisen opiskelijan tyypikertomuksen opiskelijoilla oli päättäväinen asenne työmarkkinakilpailuun lähtemisestä. Nämä opiskelijat näkivät harjoittelussa useita mahdollisia uria ja työtehtäviä, jotka kiinnostaisivat itseä. Nämä opiskelijat tiedostivat, että he joutuvat kilpailemaan työpaikoista, mutta pitivät sitä nyky-yhteiskunnassa välttämättömänä. Harjoittelu tuki heidän määrätietoisuuttaan ja selkeytti päätöstä lähteä ”taistelemaan” haluamansa uran perään.

”Kyllä mä olen entistä valmiimpi työelämään ton harjoittelun jälkeen. Se vahvisti mun halua tehdä näitä töitä - -”K4

”No siis mä oon ihan yhtä valmis työelämään nyt kuin ennen harjoittelua. Toi harjoittelu ainoastaan vahvisti, että mitä mä haluan ja mitä mä lähden tavoittelee. Mutta siis kyllä mä ilman harjoitteluakin olisin luottanu tähän mun tunteeseen ja, ja tota noin lähteny toteuttaa näitä mun suunnitelmia ja no voi sanoa että unelmia.” K3

Näillä opiskelijoilla oli siis ennalta vahvat suunnitelmat ja unelmat, mitä kohti he valmistuttuaan lähtevät. Toisin sanoen näiden opiskelijoiden suunnitelmallisuus ulottuu jo varhaiseen opiskelu-aikaan. Haastattelussa opiskelijat antavat ymmärtää, että työelämää on jo ennen harjoittelua pidetty silmällä. Suunnitelmallinen asennoituminen näkyy myös siinä, että työkokemusta on hankittu etukäteen.

”Mun mielestä jokaisen humanistialaa opiskelevan kannattais alkaa tekeen oman alan töitä mahdollisimman aikasin, että saa vähän jalkaa oven väliin. Niin mä oon tehnyt ja nyt luotan, että sillä on ollut merkitystä.” K4

Haapakorpi (1998, 47–51) toteaaakin työttömyyden olevan suurempaa työmarkkinoille saapuvien joukossa kuin jo työelämässä toimiville. Ensimmäisen tyypin opiskelijat, jotka olivat jo etukäteen keränneet työkokemusta ovat paremmassa asemassa työmarkkinoille siirryttäessä. Lisäksi nämä opiskelijat tiedostavat työmarkkinoiden kovan kilpailutilanteen, mutta luottavat laajoihin työmahdollisuuksiin. Myös Haapakorpi (1998, 47–51) näkee, että generalistisen eli yleisakateemisen koulutuksen omaavien on helpompi hakea töitä laajalta alueelta kuin tiettyyn profession valmistuneen.

”Joo, kyllä mun mielestä mun kaltaiselle ammattilaiselle on töitä tarjolla. Ja kyllä mä tota ajattelen, että mä löydän töitä. Siellä harjoittelus just huomaa, et mitä kaikkee itekin vois niinko tehdä ja kyl mä nii ajattelin et kyl mäkin osaisin tollasta.” H3

”Ei sitä unelmatyötä heti tarvi löytyä. Mutta töitä mielellään pitäis. - - Mutta mä oon kuitenkin tällasella alalla, jolla mulla on useita erilaisia työmahdollisuuksia.” H4

Toiseen tyyppikertomukseen perustuvien opiskelijoiden haastatteluista kumpusi ”en tiedä” -asenne. Opiskelijat eivät tiedä, mutta toisaalta eivät olleet ottaneet itsenäisesti selvääkään heidän työllistymismahdollisuuksistaan tai eduistaan ja puutteistaan työmarkkinoilla. Nämä opiskelijat ajattelivat, että töitä kyllä on, mutta he eivät tiedä mitä kaikkea. Näiden opiskelijoiden ongelma on se, etteivät he tiedä mahdollisuuksiaan ja kokevat siksi työnhaun haastavaksi.

”Kyllä niitä töitä varmasti on tarjolla, mut kun jos vaan mitä kaikkea ja mikä se mun juttu ois. Silleen harmittaa etten miettiny enempää tota harjoittelupaikkaa kun jossai toisessa paikassa ois voinu nähä enemmän erilaisia töitä.” H5

Haastatteluissa ilmeni myös harmistusta siitä, että harjoittelupaikkaa ei oltu mietitty ja valittu huolella niin, että opiskelijat olisivat hyötynet siitä enemmän. Toisaalta paikkaansa etsivän tyyppikertomukseen jaotellut opiskelijat olivat tästä huolimatta hyvin tyytyväisiä, että saivat mainita harjoittelun CV:ssä ja käyttää sitä kilpailuvalttina työmarkkinoilla.

”On tosi hyvä kokemus. Ihan eri tavalla oppi ja onhan sekin kiva, että voi ihan CV:n laittaa työkokemukseks niin näkee et mä oon jotain sentään tehny.” K2

”Musta toi oli kyllä älyttömän tärkeä, koska muuten ois vaan tutkintopaperit kourassa ja niillä pitäis työpaikka hankkia ilman mitään kokemusta mistään. Nyt mulla on ainakin jotain mitä voin sanoa tehneeni.” K5

Harjoittelu koettiin siis tärkeäksi, jotta osaamisella olisi myös konkreettista pohjaa. Broady (1991, 230) onkin suositellut, että kontaktit työelämään käytetään kvalifiointiväylinä. Harjoittelu on ikään kuin mahdollisuus korjata opetuksen jättämiä aukkoja. Tässä tapauksessa harjoittelu korjaa muodollisen koulutuksen jättämää kokemuksen puutetta. Paikkaansa etsivään tyyppikertomukseen jaotellut opiskelijat korostivat työmarkkinoihin suuntautumisessa persoonallisuuden merkitystä.

”Se on kuitenkin se kokonaisuus, mitä katotaan. Sitä koko ihmistä. Jokainen voi kuitenkin kehittyä ja osaamista voi niin ku kerryttää, mutta persoonallisuutta on vähän vaikeempi muuttaa. Se että onko laiska ihminen vai ahkera on aika ratkasevaa, mutta niiden arviointi on haastattelussa tosi vaikeeta. Työssä sen sit näkee vasta. Ja kun mä tiedän, että oon just esim. ahkera niin sitä pitää toivoa, että ne jo haastattelussa saa sellasen kuvan.” K5

Nämä opiskelijat tukeutuvat siihen, että työmarkkinoilla ihmiset kilpailevat kokonaisuudessa, ei taidot tai pätevydet. Ahola (1989, 43) onkin todennut, että työhön sijoittuminen, työsuhteen ylläpitäminen sekä uralla eteneminen tapahtuvat aina työmarkkinoilla. Olennaista on se, miten koulutuksen tuottamat

kvalifikaatiot muuttuvat yksilön eduksi. (Ahola 1989, 43.) Lisäksi on totta, että mitä useammalla on korkeakoulututkinto, sitä selkeämmin yksilön koko persoona vaikuttaa työpaikan saamiseen. (Ahola 2004, 15–19.)

Kolmanteen tyyppikertomukseen perustuvan opiskelijan asennoituminen työmarkkinoille huokuu epävarmuutta ja epäilyjä. Toisaalta tässä opiskelijassa on myös karkeaa realismia. Hän ei voivottele vaan toteaa asiat niin kuin hän ne näkee ja kokee. Hän hahmottaa huonon työllisyystilanteen ja kiristyvän kilpailun työmarkkinoilla ja sen tuomat vaatimukset. Kyse ei siis välttämättä ole niinkään henkilökohtaisista epävarmuuksista, vaan ympäristön tuottamasta epävakauksesta. Mahdollisesti kyseessä on molempia.

”En oikeen osaa sanoa mitä mä ajattelen työelämästä. Eihän se nyt mitenkään kauheen hyvältä näytä. ja muutenkin en mä oikeen tiää mitä mä osaan tai mitä mä oon pätevä tekeen. Jotenkin jääny epäselväks se et mitä töitä mä nyt sit voin tehdä.” H1

Opiskelija epäilee omaa pätevyyttään ja myös yleisesti mahdollisuuksiaan työllistyä. Työttömyys on käynyt hänellä mielessä, ja hän on miettinyt jatko-opintoja työttömyyden estämiseksi. Työttömäksi jääminen oli stressaava ajatus hänelle. Jakonen (2015) onkin todennut, että työttömät nähdään valitettavan usein henkilöinä, joilta puuttuu olennaiseksi miellettyjä kykyjä, taitoja tai persoonallisuudenpiirteitä. Epävarman tyyppin opiskelija tuntuikin pelkäävän juuri sitä, miten muut ihmiset tulkitisivat hänen työttömyyttään.

”Olis kamalaa jäädä työttömäksi... Mitä kaikki ajattelis siitä. - - onneks sentään tää ei oo mikään älyttömän yleinen tutkinto niin osittain vois ajatella et se (työttömyys) johtuu siitä eikä siitä, että mä en olis hyvä työntekijä.” H1

”Ja oonkin pohtinut pitäiskö mun hankkia vielä opettajan pätevyys tähän tutkinnon päällä, koska se vois olla sellane varmempi, stressittömämpi ammatti. Mut sit pelkää sitä saako silläkää töitä kun ei mulla tosiaan mitään työkokemusta oikee oo ton harjoittelun lisäksi.” H1

”No just koska työelämä on sellasta muuttuvaa niin ei pelkällä tutkintotodistuksella tuu töitä, vaikka kuinka hyviä arvosanoja oliskin.” HI

”Kyllähän tää tutkinto on kuitenkin sillä lailla hyödyllinen et täytyyhän joku tutkinto olla. On vaan jotenkin vaikeaa ku ei kunnolla tiedä millasta töitä vois tehdä ja miten sitä perustelis sen, että mä oon just hyvä työntekijä.” HI

Opiskelija pitää tutkintoaan hyödyllisenä, mutta ei riittävänä työllistymisen takaajana. Rinne (1998, 17) onkin todennut työttömyyden olevan lisääntyvä ongelma myös korkeakoulutettujen ihmisten kohdalla. Työmarkkinoilla vallitsee ylikoulutuksen tilanne, jossa korkeasti koulutettujen asema työmarkkinoilla on heikentynyt oleellisesti, koska korkeakoulutettujen tarjonta on lisääntynyt ja kysyntä heikentynyt. (Rinne 1998, 17.) Tästä huolimatta kolmannen tyyppikertomuksen opiskelija piti tutkintoaan valttattömänä. Myös Aholan (2004, 15–19) mukaan koulutus ikään kuin lataa inhimillistä pääomaa, joka parantaa hänen tuottavuuttaan.

Haapakorpi (1998, 47–51) esittää, että yleisakateemisen koulutuksen omaavien on helpompi hakea töitä laajalta alueelta kuin tiettyyn profession valmistuneen. Tästä huolimatta yleisakateeminen koulutus näyttää kuitenkin määrätietoiseen tyyppikertomukseen jaoteltuja opiskelijoita lukuun ottamatta kasvatustieteiden opiskelijoiden näkökulmasta ongelmallisena, sillä opiskelijat eivät tunnista omaa osaamistaan, eivätkä siitä syystä osaa tuoda sitä tarpeeksi esille. Silvennoisen (1992, 15–17) mukaan työvoiman allokaatio eli työpaikkojen ja työntekijöiden kohtaaminen on työmarkkinoiden oleellinen prosessi. Työntekijän kannalta merkittävää on, että työnantaja tunnistaa ne merkit, jotka kertovat hänen sopivuudestaan. Tästä syystä on pulmallista, että opiskelijat eivät tunnista osaamistaan ja tiedosta kelpoisuuttaan.

7.2.5 Valmistumisen pelko

Opintojen päättäminen ja valmistuminen aiheuttivat jännitystä, epävarmuuden tunteita ja jopa lievää pelkoa kaikissa opiskelijoissa. Haastatteluissa ilmeni, että pelkoa aiheuttivat niin työnhaku, epämääräinen tutkinto ja tutkinnon kilpakyky sekä epäselvyys tulevista työkuvioista, työkokemuksen

puute ja oma osaaminen. Opiskelijoiden välillä oli eroa sen mukaan, millaisia pelkoja kullakin oli. Nämä erot ovat selkeästi eroteltavissa kolmen tyyppikertomuksen mukaisesti. Ensimmäiseen tyyppiin perustuvat opiskelijat toivat haastattelussa esille lähinnä vain huolia oman tutkinnon kilpailukyvyistä työmarkkinoilla sekä pohdintoja siitä, miten työnantajat suhtautuvat kasvatustieteen tutkintoon. Samalla he korostivat myös omaa vastuuta tutkinnon ”myymisessä”.

”Se kyllä vähän mietityttää, että miten työnantajat suhtautuu kasvatustieteiden tutkintoon. Ehkä sitä ajattelee, että joku muu tutkinto olis ehkä kilpailu kykyisempi. - - Kasvatustieteilijää ajatellaan jotenkin niin herkästi opettajaks tai tarhantädiks.” H3

”- - pitää vaan osata myydä se oma osaaminen, kun eihän tää mikää ihan tyyppillinen tutkinto näihin hommiin oo. Pitää vaan saada se työnantaja ajattelee, että hei toi kuulostaa vähä eriltä, mut vois sopia tänne. - - joutuu ehkä ite näkeen enemmän työtä sen työpaikan eteen ko jollain toisella tutkinnolla oot automaattisesti haluttu työntekijä. Toisaalta mulla on kuitenkin täällä tutkinnolla mahdollisuuksia useampiä erilaisiin hommiin ko jollain toisella.”H3

”Sihteerin hommissa on paljon maistereita nykyään, eikä siihen tarvi oikeesti maisterin papereita. Mä en kyllä halua sihteerin hommia tehdä näillä papereilla vaan oikeesti haluan koulutusta vastaavaa työtä. Mun etuna, johonkin toiseen verrattuna, on kuitenkin se, että mulla on jo työkokemusta.”H4

Näiden opiskelijoiden pelot liittyivät siis lähinnä tutkinnon kilpailukykyyn ja tunnettavuuteen. Aholan (1991, 44–51) mukaan yleisakateemisilla aloilla koulutus toimiikin lähinnä vain muodollisena kvalifikaationa. Toisaalta tämä matala ammattispesifisyys mahdollistaa useampia työhön sijoittumisvaihtoehtoja, sillä koulutuksen ja työelämän suhde on väljempi. (Ahola ym 1991, 44–51.) Ensimmäiseen tyyppiin perustuvat opiskelijat tuntuivatkin tiedostavan tämän ja näkivät sen siksi huolta nostattavana epävarmuutena, mutta toisaalta myös mahdollisuutena.

Toiseen tyyppikertomukseen perustuvien opiskelijoiden haastatteluissa ilmeni, että erityisesti epäselvät työmahdollisuudet ja työtehtävät aiheuttivat ahdistusta. Kyse ei ollut niinkään oman osaamisen kyseenalaistamisesta, vaan epäselvän tutkinnon aiheuttamaa epävarmuutta. Tämä kuitenkin poikkeaa ensimmäisestä tyyppikertomuksesta siten, että tutkinto ja sen mahdollisuudet ovat opiskelijalle

epäselviä, kun taas ensimmäisen tyypikertomuksen opiskelijat itse ovat tietoisia kyvyistään ja tutkintonsa pätevydestä, mutta epäilevät sen tunnettavuutta työnantajien joukossa. Seuraavista sitaateista ilmenee, että opiskelijat pitävät itseänsä kyvykkäinä, mutta eivät suoraan tiedä, millaisia työtehtäviä he voivat tutkintonsa perusteella tehdä.

”Kyllä uskon, että löydän töitä, ongelma on vaan se, etten tiä mitä töitä tässä vois kattella.”H5

”No vähän ahdistaa kun ei yhtään etukäteen tiä, että millaisia hommia sitä tulee tulevaisuudessa tekeen. Ja kun tässä pitäis pikku hiljaa sitä työpaikkaa ruveta etsiin.”H2

Työmarkkinoiden yksi keskeinen prosessi on työvoiman allokaatio, joka tarkoittaa tuotannollisiin asemoihin sijoittumista eli toisin sanoen sillä viitataan työpaikkojen ja työntekijöiden kohtaamiseen. Käytännössä työntekijän kannalta on siis oleellista, että työnantaja tunnistaa ne merkit, jotka kertovat työntekijän sopivuudesta. (Silvennoinen 1992, 15–17.) On ongelmallista, jos opiskelija ei ole tietoinen, mihin hän on pätevä, sillä sopivuuden tunnistaminen jää silloin täysin työnantajan harteille. Herää kysymys, kuinka työn antaja voi tunnistaa pätevyden, jos työntekijä ei itse osaa osoittaa sitä?

Kolmanteen tyypikertomukseen perustuva opiskelija kärsi muita suuremmasta valmistumisen pelosta. Työelämä vaikutti hyvin epävarmalta ja pelkoja mainittiin useampia ja moneen otteeseen. Epäselvyys tulevista työkuvioista ahdisti ja opiskelija pelkäsi jo etukäteen joutuvansa tekemään kotona ylitöitä. Toisaalta haastattelun perusteella väitän, että kyse oli työkokemuksen puuteesta ja oman osaamisen epäilyistä johtuvista peloista. Lisäksi opiskelija pohti myös jatkokoulutuksen mahdollisuutta, jotta hänellä olisi tilaisuus hänen mielestään varmempaan ammattiin. Jatkokoulutus ajatus saattaa olla myös opiskelijan yritys siirtää valmistuminen ja siitä aiheutuva stressi kauemmas nykyisyydestä.

”Emmä oikeen tiä mitä mä osaan tai mitä mä oon pätevä tekeen. Jotenkin jääny epäselväks se et mitä töitä mä nyt sit voin tehdä. Stressaa jo etukäteen, että millaisia työtehtäviä mä tuun tekeen, kun en tiä osaanko tehdä sellaisia hommia. Pelottaa, että joudun tekeen vapaa-ajalle hirveesti töiden eteen.” H1

”Kyllähän tää tutkinto on kuitenkin sillä lailla hyödyllinen et täytyyhän joku tutkinto olla. On vaan jotenkin vaikeeta kun ei kunnolla tiedä millasta töitä vois tehdä ja miten sitä perustelis sen, että mä oon just hyvä työntekijä.” H1

”Ja oonkin pohtinut pitäiskö mun hankkia vielä opettajan pätevyys tähän tutkinnon päällä, koska se vois olla sellane varmempi, stressittömämpi ammatti. Mut sit pelkää sitä saako silläkää töitä kun ei mulla tosiaa mitään työkokemusta oikeen oo ton harjoittelun lisäksi.” H1

Opiskelija piti siis tutkintoaan kyllä hyödyllisenä, mutta ei riittävänä työllistymisen takaajana. Lisäksi työttömäksi jääminen oli pelottava ajatus hänelle. Jakosen (2015) mukaan työttömiä pidetään henkilöinä, joilta puuttuu olennaiseksi miellettyjä kykyjä, taitoja tai persoonallisuudenpiirteitä. Kolmannen tyyppikertomuksen opiskelija tuntui pelkäävän juuri sitä, miten muut ihmiset tulkitsisivat hänen työttömyyttään.

”Olis kamalaa jäädä työttömäksi... Mitä kaikki ajattelis siitä. - - onneks sentään tää ei oo mikään älyttömän yleinen tutkinto niin osittain vois ajatella et se (työttömyys) johtuu siitä eikä siitä, eikä siitä et mä en olis hyvä työntekijä.” H1

Tälle opiskelijalle tutkinnon epämääräisyys ei siis ollut ainoastaan epävarmuutta tuottava vaan toisaalta se on hänelle hyväksyttävä selitys, jos hän jäisi työttömäksi. Myös opiskelijan jatko-opiskelusuunnitelmat saattavat olla yritys pelastaa itsensä työttömyyden häpeältä.

Työelämään siirtymisen ajatukset sisälsivät epävarmuutta lähinnä työllistymisestä. Kaikkia opiskelijoita tuntui ahdistavan opintojen loppuminen ja töiden etsiminen. Työnhakua ja hakuprosessi kuvattiin ahdistavaksi, stressaavaksi ja raskaaksi. Lisäksi sitä pidettiin myös vaikeana ja uuvuttavana. Näyttäisi siltä, että siirtymä työelämään on opiskelijoille stressaavaa. Tähän näyttäisi vaikuttavan oleellisesti tietämys epävarmoista työllisyys- ja työpaikkojen kilpailutilanteista. Harjoittelu ei juuri kykene vaikuttamaan valmistumisen pelkoon. Se voi mahdollisesti hieman laimentaa valmistumiseen liittyviä pelkoja ja tehdä työelämästä realistisemman, mutta valmistuminen on siitä huolimatta iso muutos, joka aiheuttaa opiskelijoissa jännitystä.

7.2.6. Itsensä brändäys

Harjottelu sai opiskelijat pohtimaan työnhakua ja mahdollisuuksiaan erottua muista hakijoista. Siltala (2007, 202) esittää, että tuotteistaminen on yhä suuremmissa määrin osa työmarkkinoita, koska tietoyhteiskunnan ajalle tyypillisesti vain tuotteesta maksetaan. Käytännössä tämä Siltalan mukaan tarkoittaa sitä, että ihmisten on ikään kuin yritystaloudellistettava elämänsä ja muokattava itsestään brändikelpoinen tuote. Toisin sanoen työntekijöiden henkilökohtainen osaaminen on oltava ostettava tuote, jolloin työnantaja on ostaja. Opiskelijat pohtivatkin asioita ja syitä millä ja miksi he erottuvat muista hakijoista.

”Mä oon kyllä nii toimeen tarttuva ihminen enkä jää pyöritteleen sormiani.” H3

*”Mun etuna, johonkin toiseen verrattuna, on kuitenkin se, että mulla on jo työkokemusta.”
H4*

Lisäksi opiskelijat pohtivat mitä työnantaja todella haluaa työntekijältä. Haastatteluissa nousi esille mietteitä siitä, millaisen henkilön työnantaja haluaa palkata tai millä kriteereillä työntekijöitä palkataan.

”Se on kuitenkin se kokonaisuus, mitä katotaan. Sitä koko ihmistä. Jokainen voi kuitenkin kehittyä ja osaamista voi niin ku kerryttää, mutta persoonallisuutta on vähän vaikeempi muuttaa. Se että onko laiska ihminen vai ahkera on aika ratkasevaa, mutta niiden arviointi on haastattelussa tosi vaikeeta. Työssä sen sit näkee vasta. Ja kun mä tiedän, että oon just esim. ahkera niin sitä pitää toivoa, että ne jo haastattelussa saa sellasen kuvan.” K5

”Täytyy vain osata osoittaa se oma kiinnostus, koska se merkkää työnantajalle paljon, mutta samalla myös se, että mulla on myös osaaminen ja soveltuva tutkinto.” H4

Itsensä tuotteistaminen näytti olevan helpompaa ja luontevampaa niille opiskelijoille, joiden haastatteluaineistolla rakensin tmäärätietoisen opiskelijan tyyppin, sillä he olivat tietoisimpia niin osaamisestaan kuin syistä, miksi ajattelevat sopivansa alalleen. Lisäksi harjoittelu antoi heille uutta tarmoa työnhakuun. Tämä voi liittyä Broadyn (1991, 230–231) ajatukseen, että työelämään kytkeytyminen voi opettaa myös oman työvoiman myyntiin.

”Pitää vaan olla ahkera ja nähdä vaivaa nin kyllä silloin aina jostain töitä löytyy.” H3

”Kyllä entistä valmiimpi työelämään ton harjoittelun jälkeen. Se vahvisti mun halua tehdä näitä töitä ja aion jatkossakin hakeutua näihin töihin. Mulla on se osaaminen ja pystyn tähän. Täytyy vain osata osoittaa se oma kiinnostus, koska se merkkää työnantajalle paljon, mutta samalla myös se, että mulla on myös osaaminen ja soveltuva tutkinto.” H4

”Joo, kyllä mun mielestä mun kaltaiselle ammattilaiselle on töitä tarjolla. Ja kyllä mä tota ajattelen, että mä löydän töitä. Siellä harjoittelu just huomaa, et mitä kaikkee itekin vois niinko tehdä ja kyl mä nii ajattelin et kyl mäkin osaisin tollasta.” (H3)

Nämä opiskelijat kiinnittivät huomiota muiden työntekijöiden työkuviin harjoittelun aikana. Tämä sai heidät heidät näkemään itselleen mahdollisia töihin sijoittumispaikkoja. Aholan ym. (1991, 44–51) mukaan korkean koulutusasteen mutta matalan ammattispesifisyyden omaavalla henkilöllä onkin useampia töihin sijoittumisvaihtoehtoja, vaikka koulutuksen ja työelämän suhde on väljempi. Nämä opiskelijat pitivät tutkintoa oleellisena työnhaun valttina. Myös Varila (1992, 22) ajattelee, että tutkinnot jo yksinään osoittavat usein hyvää asennoitumista, sinnikkyyttä ja päämäärätietoisuutta.

Paikkaansa etsivän opiskelijan tyyppikertomukseen perustuvien opiskelijoiden tilanne oli ristiriitainen. Toisaalta nämä opiskelijat kokivat, että heissä on paljon hyvää ja omistavat sellaisia luonteenpiirteitä tai ominaisuuksia, että he voisivat menestyä, mutta epäselvät tulevaisuuden suunnitelmat lannistivat heitä hieman.

”Oon kyllä oikeesti ihan hyvä tyyppi ja pidetty ihminen...Et silleen uskon, että jotain töitä löydän...Tai just et on tarjolla mun tyyliselle.” H5

Nämä opiskelijat luottivat siis henkilökohtaisten persoonallisuuspiirteiden merkitykseen työnhaussa. Henkilökohtaisilla persoonallisuuspiirteillä kuten aktiivisuudella ja omatoimisuudella, ajateltiin olevan enemmän merkitystä kuin yksittäisillä taidoilla. Ahola (2004, 15–19) tukee näiden nuorten ajattelua todeten, mitä useammalla on korkeakoulututkinto sitä selkeämmin yksilöiden persoonat vaikuttavat

työpaikan saamiseen. Tulokset tukevat muita työllistymiseen liittyviä tutkimuksia. Esimerkiksi Rähälän (2011) tutkimuksessa tämä tuli esille yhteiskuntatieteilijöiden ajatuksista työelämään siirtymisestä.

Hyvän persoonan korostamisen lisäksi myös toinen asia oli toisen tyyppin opiskelijoille yhteistä. Harjoittelu nähtiin tuotteistamisen välineenä. Paikkaansa etsivään tyyppiin luokiteltut opiskelijat näkivät mahdollisuutensa osoittaa käytännön kokemusta ja pätevyyttä harjoittelun avulla. Toisaalta he myös harmittelivat, etteivät olleet miettineet harjoittelupaikkaansa enemmän, koska he olisivat voineet hyötyä tai oppia enemmän jossakin toisessa harjoittelupaikassa.

”On tosi hyvä kokemus. Ihan eri tavalla oppi ja onhan sekin kiva, että voi ihan CV:n laittaa työkokemukseksi niin näkee et mä oon jotain sentään tehny.” H2

”Musta toi oli kyllä älyttömän tärkeä, koska muuten ois vaan tutkintopaperit kourassa ja niillä pitäis työpaikka hankkia ilman mitään kokemusta mistään. Nyt mulla on ainakin jotain mitä voin sanoa tehneeni.” H5

”Silleen harmittaa etten miettiny enempää tota harjoittelupaikkaa kun jossai toisessa paikassa ois voinu nähä enemmän erilaisia töitä. Niissä olis voinu oppia enemmän sellaisia hyödyllisiä taitoja, joita ois voinu CV:ssä tai työhakemuksessa mainita. ” H5

Opiskelija, jonka perusteella muodostin kolmannen tyyppikertomuksen, kokee tuotteistamisen työlääksi. Hautamäki (1996, 19) luonnehtii tietoyhteiskunnan perustoimijaksi yrittäjää. Tällaisessa toimija -käsityksessä kansalaisten omatoimisuus korostuu. Myös Kontulan ja Jakosen (2011, 2–4) mukaan nyky työtä leimaa jatkuva muutos ja heikko ennustettavuus. He katsovat, että prekaarityö edellyttää tekijältään epävarmuuden sietokykyä ja jatkuvaa muutosvalmiutta. Tällainen yrittäjämäisyys ja jatkuva muutosvalmius ei houkuttele kolmannen tyyppin opiskelijaa.

”Mua oikeen ahdistaa ajatella jotain työnhakua. Tai lähinnä se on se kilpailu mikä ahdistaa. Olis niin helpottavaa saada työpaikka ja tietää, että tää on nyt mun eikä kukaan vie sitä multa pois.” H1

”Työnhakijoita on niin paljon et sitä ajattelee, että miten mä just tulisin valituks.” HI

*”- jos joku on varmaa niin se, että valmistun työttömäksi. Toivon vaan etten jää sellaseks.”
HI*

Kuten Vaahtio (2005, 220) esittää, tietoyhteiskunnan kansalaisten ajatellaan olevan joustavia toimijoita, jotka tekevät työtä ajasta ja paikasta riippumatta sekä mukautuvat nopeasti muutoksiin kaikilla elämän alueilla. Kolmanteen tyyppikertomukseen perustuva opiskelija ei kuitenkaan koe tätä itselleen sopivaksi, vaan toivoo työn kautta pysyvyyttä elämäänsä. Ajatus työmarkkinoilla kilpailemisesta tuntuu tästä opiskelijasta epämiellyttävältä. Tämä on kuitenkin työmarkkinoiden todellisuutta. Colemanin (1991, 4–5) mukaan mahdollisuudet työmarkkinoilla riippuvat kysynnästä ja tarjonnasta sekä muista samoilla markkinoilla kilpailevista ihmisistä ja heidän resursseistaan. Työmarkkinoita siis ohjaa sama uusliberalistinen kilpailun ja markkinoinnin mentaliteetti, joka on vallannut lähes kaikki yhteiskunnan osa-alueet. (Siltala 2007, 202.) Lisäksi opiskelijaa vaivaa tietoisuus siitä, ettei koulutus takaa työpaikkaa. Myös Kivinen ja Rinne (1989, 17) huomauttavat, että koulutus ei suoraan kvalifioi tiettyihin tehtäviin vaan aina työmarkkinoille. Työelämän epävakaiden uranäkymien kuvissa korkeakaan koulutus ei voi taata varmaa asemaa tai vakaata urakehitystä. (Korhonen 2004, 113).

Valloilla on sellainen työllistettävyyden diskurssi, joka korostaa yksilön vastuuta ja yrittäjyysmäisyyttä. Työllistettävyys rakentuu kaikesta mitä henkilö on ja osaa, mitä hän ajattelee ja tekee. (Jakonen 2015, 288) Työkokemusta omaaville ja suunnitelmallisille opiskelijoille itsensä brändäys on helpompaa. He tietävät, mitä he osaavat ja lisäksi myös, mitä he haluavat tehdä tulevaisuudessa. Myös paikkaansa etsivään tyyppiin jaoteltut opiskelijat vaikuttivat tavoitteellisilta brändääjiltä. Heidän ratkaiseva eronsa määrätietoiseen tyyppiin jaoteltujen opiskelijoiden kanssa on se, etteivät he tiedä mihin he pyrkivät ja mitä he haluavat. Heidän tuotteistamisensa ei ole huoliteltua, koska he eivät tarkalleen tiedä, missä heille ja heidän osaamiselleen on tarvetta. Kolmanteen tyyppiin jaoteltu opiskelija koki brändäämisen epämiellyttävänä. Hänellä on tarve pysyvyydelle ja selkeälle ammatti-identiteetille. Harjoittelu vaikutti tuotteistamisen kannalta eniten paikkaansa etsivän tyypin opiskelijoihin, sillä he aikovat käyttää harjoittelua itsensä tuotteistamisessa. Toki myös määrätietoisien tyypin opiskelijat tekevät näin, mutta harjoittelu ei välttämättä ole yhtä keskeisessä roolissa heidän osaamisensa myymisessä, sillä heillä on enemmän muutakin merkittävää osaamisensa keskiössä. Epävarman tyypin opiskelija poikkesi muista

opiskelijoista siten, ettei hän ollut kiinnostunut osaamisensa tuotteistamista vaan se lähinnä ahdisti häntä.

7.2.7 Itsevarmuuden merkitys

Se kuinka opiskelijat suhtautuivat itseensä ja kuinka luottavaisia he olivat työllistymisensä suhteen, tuntui osittain olevan palautettavissa itsevarmuuteen. Itsevarmuus rakentui omaksi teemakseen, koska sillä se esiintyi kaikissa haastatteluissa ja siinä näkyi olevan opiskelijoiden välillä selkeitä eroja. Se, kuinka paljon itseensä uskoo ja toisaalta myös se, millaisia tunteita harjoittelu synnytti, toimii keskeisessä roolissa työelämään suhtautumisessa.

Määrätietoisen tyyppikertomuksen opiskelijat uskoivat itseensä ja omaan osaamiseensa ja toisaalta myös yksinkertaisesti hyvään onneen tai siihen, että asioilla on tapana järjestyä.

”Pitää vaan niinko luottaa ittee.” H3

”Ihan varmasti saa tulevaisuudessa töitä tehdä. Kyllä niitä hommia tulee eteen. Ja todennäköisesti joskus tulee melkee kadehtii jonku työttömän elämää, silloin ku ite hukkuu töihin. Pitää vaan olla ahkera ja nähdä vaivaa nin kyllä silloin aina jostain töitä löytyy.” H3

”...luotin että pääsen sinne just harjoitteluun. Ja kun haluan tehdä näitä juttuja niin en mä lähe sellaseen harjoitteluun missä niitä ei saa tehdä. Mä vaan luotin, että se mun into noihin hommiin näkyy. Mä olin kuitenkin niin oma-aloitteinenkin esimerkiks ton haun suhteen - -.” H4

Nämä opiskelijoilla oli itsevarmuutta, joka kumpuaa uskomuksesta, että aktiivisuudella ja hyvällä persoonalla saa kyllä töitä. Persoonallisuuden ja aktiivisuuden korostaminen onkin tietoyhteiskunnassa tyyppillistä. Myös Niemelä (1999, 19–24.) esittää, että työhönottotilanteessa ratkaisevaa on usein se, miten hakijan uskotaan oppivan työnsä, sillä työelämässä tarvittavaan aktiivisuutta ja aloitteellisuutta. Näin ollen työhönottotilanteessa onkin oleellista korostaa persoonallisuuden merkitystä.

Myös paikkaansa etsivän opiskelijan tyyppikertomukseen liitetyt opiskelijat korostivat hyvän peroonan merkitystä. Tämän lisäksi molemmat tämän tyyppin opiskelijoista kokivat harjoittelun antaneen heille lisää itsevarmuutta ja epävarmuuden sietokykyä. Ne kulkivat ikään kuin käsikkäin. Tämän tyyppikertomuksen opiskelijat siis kerryttivät itsevarmuutta harjoittelussa.

”Uskallan varmasti rohkeemmin hakea töitä ja muutenkin työhaastattelut ja sellaset ei pelota enää niin paljon, - - osittain varmaan myös siksi, että opin tosiaan sietään epävarmuuden tunteita paremmin.” H2

”Paras anti oli ehkä se et oppi luottaa itsee ja siihen että mä osaan. - - ja epävarmuuden sietokyky on kans tärkeä. Et noi kyllä auttaa jokaisessa työssä ja varmaa sitä itsevarmuutta tulee työelämässä sit jatkuvasti lisää.” H5

*”Se että nyt se kuka mä oikeen oon ammattilaisena on ehkä vähän selkeämpi eikä se työelämä oo ihan niin pelottava enää, koska nyt kun mä oo tehnyt ja nähnyt kuinka näitä hommia tehdään - - vaikka en mä edelleenkään tiää paljon mitään niin nyt edes jotain.
naurua ” H2*

Kuhalaisen (2003, 5) mukaan opiskelijat pääsevät harjoittelussa toimimaan opiskelemallaan alalla ja se antaa heille mahdollisuuden kehittää yleisiä työelämävalmiuksiaan. Toiseen tyyppikertomukseen sisällytyt opiskelijat saivat harjoittelusta itsevarmuutta, joka toimii työelämän valmiutena. Harjoittelussa opiskelijat ovat kohdanneet työelämän sekä sen vaativat tiedot ja taidot. Broadyn (1991, 230–231) mukaan harjoittelussa saadaan mahdollisuus korjata opetuksen jättämiä aukkoja. Muodollinen opetus voi jättää aukkoja nimenomaan itsevarmuuteen ja käytännön tekemiseen. Harjoittelu voi siis herättää opiskelijoissa itsevarmuutta.

Epävarman tyyppin opiskelijalla on puute itsevarmuudessa. Itsevarmuuden puute on ongelmallista, etenkin kun työmarkkinat ovat nyt yhä ennustamattomampia, nopeasti muuttuvia ja niillä on entistä enemmän kilpailua (Lairio ym. 2007, 71). Työn epävarma luonne ja kova kilpailu työmarkkinoilla voivat olla syitä, miksi opiskelija kokee olonsa epävarmaksi ja epäilee itseään.

”...ja miten sitä perustelis sen, että mä oon just hyvä työntekijä. - - työnhakijoita on niin paljon et sitä ajattelee, että miten mä just tulisin valituks.” H1

”- - jos joku on varmaa niin se, että valmistun työttömäksi. Toivon vaan etten jää sellaseks.” H1

”Mulla oli välillä oikeesti kovat paineet töitä tehdessä ja välillä koin itteni tosi uupuneeks. Piti nähdä vapaa-ajallakin vaivaa, että selviää sit arkena töistä. - - Tietysti sit pelottaa, että joutuu tulevaisuudessakin tekeen niin.” H1

Opiskelija ei saanut harjoittelusta kaivattua rohkaisua. Ruohotien (2000, 137–138) mukaan kokemuksen arvo riippuu siitä, mihin se johtaa. Jotta kokemuksesta voi oppia tulee siihen liittyä interaktio ja jatkuvuus. Kokemuksen interaktiovaatimus tarkoittaa, että kokemus toteutuu aina yksilön ja hänen ympäristön transaktion kautta. Jatkuvuuden vaatimuksella viitataan siihen, että kokemus jatkaa ja alkaa edellisistä kokemuksista sekä muokkaa tulevia kokemuksia. (Ruohotie 2000, 137–138.) Opiskelija vaikutti tyytyväiseltä harjoittelupaikkaansa, mutta koki välillä kovia paineita työstä sekä ajatteli työn vaativan häneltä liikaa. Tämän lisäksi harjoittelusta puuttui jatkuvuus, joka olisi saattanut tuoda opiskelijalle lisää itsevarmuutta.

“- - nii olin ihan epämukavuusalueella siinä hommassa, kun ne vaan oletti et mä hoidan ja osaan, vaikka en mä tienny. H1

”- - ja jotenkin myös stressas ne asiat joita ei osannu kunnolla niin välillä tuli sellanen olo, että mä meen kaupan kassalle töihin niin ei tarvi enää ikinä pelätä et tekee virheitä.” H1

Harjoittelulla on vaikutus itsevarmuuteen. Itsevarmuus taas vaikuttaa työelämään suhtautumiseen. Harjoittelu voi vahvistaa, kerryttää tai syödä itsevarmuutta. Karkeasti sanoen näin voi osoittaa kolmen tyyppin avulla. Määrätietoiseen tyyppiin lukeutuvat opiskelijat saivat vahvistusta halulleen menestyä ja tehdä juuri sitä mitä he ovat toivoneet. Heidän itsevarmuutensa kasvoi ja he näkivät edessään mahdollisuuksia. Paikaansa etsivän tyyppiin jaoteltut opiskelijat saivat myös itsevarmuutta harjoittelulta. Heillä ei vain ollut sitä entuudestaan määrätietoiseen tyyppiin verrattuna. Harjoittelu siis osoitti näille opiskelijoille heidän kyvykkyytensä, ja vaikka he edelleen kokevat olevansa hiukan

hakoteillä siitä mitä he haluavat todella työkseen tehdä, he ovat nyt itsevarmempia. He selvisivät harjoittelusta ja se jäi positiivisesti mieleen. Epävarman tyyppikertomuksen opiskelija oli, niin kuin toisen tyyppin opiskelijat, epävarma ennen harjoittelua. Valitettavasti harjoittelu ei kuitenkaan antanut tälle opiskelijalle hänen kaipaamaansa rohkaisua. Hän koki työnteon uuvuttavana ja vastuun kammottavana. Myös työnhaku pelottaa häntä ja tietoisuus työmarkkinoiden vallitsevasta kilpailusta horjuttaa lisää hänen itsevarmuuttaan. Opiskelijan epävarmuus ikään kuin kasvattaa itse itseään.

8. TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELUA

Seuraavaksi kokoan yhteen tutkimuksen keskeisiä tuloksia ja pohdin niiden antia. Samalla esitän myös ajatuksia siitä, kuinka hyvin tutkimus on mielestäni onnistunut. Tutkimuksessa olen tarkastellut kasvatustieteiden opiskelijoiden ajatuksia osaamisestaan ja valmiuksistaan sekä suhtautumisestaan työelämään akateemisen harjoittelun jälkeen, hahmottaen samalla harjoittelun roolia näihin ajatuksiin. Tarkentuneina kysymyksinä on siis, millainen vaikutus harjoittelulla on opiskelijoiden ajatuksiin osaamisestaan ja työelämästä ylipäättään. Samalla selvittäen, millaisia ajatuksia opiskelija pohtii työelämään siirtyessään. Kasvatustieteiden opinto-oppaan mukaan harjoittelun tavoitteena on oppia nivomaan kasvatustieteellistä teoriatietoa käytäntöön, tutustua kasvatus- ja koulutusalan osaamista edellyttäviin työtehtäviin ja niiden organisaatioiden toimintaan sekä kehittää koulutuksen aikana hankittua osaamistaan soveltaen niitä ammatillisissa tehtävissä. (Kasvatustieteiden yksikkö 2016)

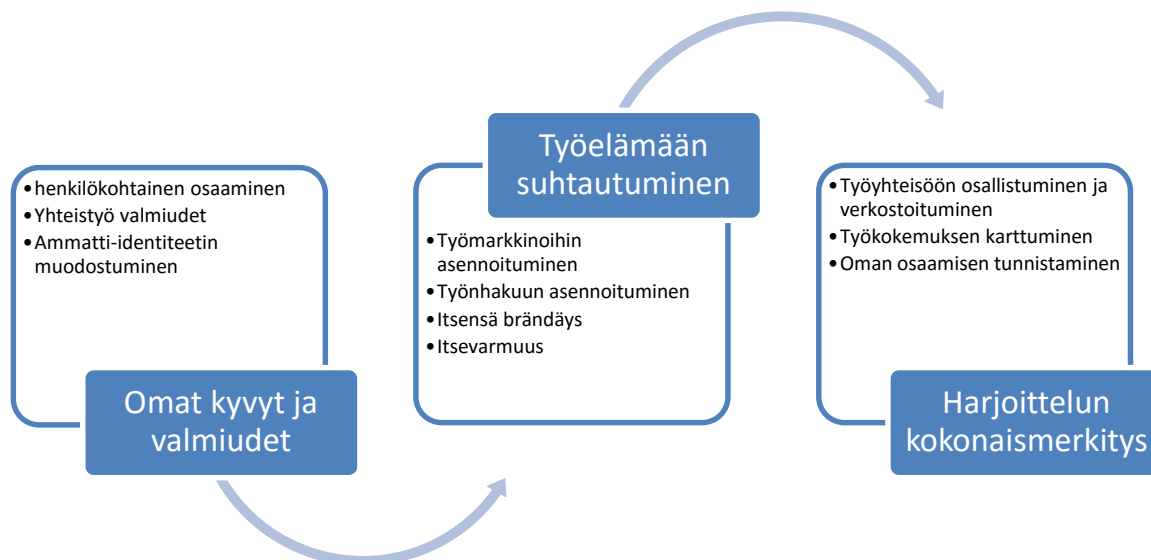
Arvioin myös tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden toteutumista. Tutkimuksen on oltava luotettava, ja olenkin pyrkinyt arvioimaan tutkimuksen vaiheita jo läpi koko tutkimusprosessin. Luotettavuudella tarkoitetaan vapautta satunnaisista ja epäolennaisista tekijöistä. Tarkastelen sitä, kuinka päämääräni on tavoitettu ja arvion sitä kautta tutkimuksen luotettavuutta, pätevyyttä ja uskottavuutta. Lopuksi hahmotan tutkimukseni paikkaa muiden tutkimusten rinnalla ja pohdin mahdollisia jatkotutkimusideoita.

8.1 Tutkimuksen keskeiset tulokset

Aineiston analyysiin on käytetty niin teemoittelua että tyypittelyä. Teemat ohjasivat analyysia ja sen tuloksia, mutta niiden lisäksi tarkoituksena oli tiivistää aineistoa keskeisiin tyypeihin eli tyyppikertomuksiin. Näin saatiin esille aineiston tyyppilliset ja yleiset elementit esittäen samalla millaisia tyyppillisiä kertomuksia aineistoon sisältyy. Tyypittely perustuu siis haastatteluiden samankaltaisuuksiin. Tyypittelyssä päädyttiin lopulta kolmeen kategoriaan sen mukaan, mikä haastatteluaineiston kokonaissävy oli, säilyttäen tyypeissä opiskelijoiden ominaiset ja yhteiset piirteet.

Kahta haastateltua opiskelijaa yhdisti heidän tavoitteellisuus ja suunnitelmallisuus. Näiden opiskelijoiden perusteella on kehitetty ensimmäinen tyyppikertomus, jonka nimesin määrätietoiseksi opiskelijaksi. Toisen tyyppikertomuksen nimeksi muodostui paikkaansa etsivä opiskelija, kahden opiskelijan haastattelun yhteistuloksena. Nämä opiskelijat eivät tienneet mitä he haluavat työkseen tehdä, mutta luottivat silti itseensä ja uskoivat työllistyvänsä. Yksi haastateltavista paini epävarmuuden tunteiden keskellä, mutta löysi silti iloa harjoittelusta. Tämä tyyppikertomus nimettiin epävarmaksi opiskelijaksi. Harjoittelu oli hänelle hyvä kokemus, mutta ei kuitenkaan riittävä, sillä työelämään siirtyminen, työmarkkinoilla vallitseva kilpailutilanne ja työttömyys stressaavat ja pelottaa. Tyyppikertomusten avulla on hahmoteltu aineistosta esiin nousseita teemoja haastatteluihin perustuen.

Teemoilla on etsitty vastauksia käytännössä kolmeen asiaan: opiskelijoiden ajatuksiin omasta osaamisesta, työelämään suhtautumisesta sekä harjoittelun kokonaisvaikutuksesta näihin ajatuksiin. Analyysiin muodostui seitsemän teemaa, jotka yhdessä selkeyttävät vastauksia tutkimuskysymyksiin. Kolme ensimmäistä teemaa; konkreettinen osaaminen ja valmiudet, työyhteisöön osallistuminen sekä ammatti-osaaminen, hahmottavat tuloksia siitä, mitä opiskelijat ajattelevat omasta osaamisestaan. Loput neljä teemaa; työmarkkinoihin asennoituminen, valmistumisen pelko, itsensä brändäys ja itsevarmuus, viitoittavat tuloksia siitä, kuinka työelämään suhtaudutaan. Kaikissa teemoissa on mietitty harjoittelua näiden kontekstina.



Kuvio 2. Harjoittelun merkitys opiskelijoille.

Tutkimustulokset osoittavat, että työntekijän ammatillisen osaamisen kehittymisen kannalta työyhteisöön osallistuminen ja sen käytännöille altistaminen on ratkaisevaa. Kokemuksista oppiminen on erityisen tuloksellista sosiaalisessa toimintapiirissä. Näyttää siltä, että asiantuntijaksi kasvaminen tehostuu työyhteisössä toimimisesta ja on omiaan lisäämään informaaleja oppimisen tilanteita, joissa toteutuu kokemuksellinen oppiminen. Palonen & Gruber (2010, 42–43.) ovatkin todenneet, että osaamista selittää paremmin laadukas ja omistautunut harjoitus kuin lahjakkuus tai älykkyys.

Harjoittelu konkretisoi opiskelijoille heidän osaamistaan sekä valmiuksiaan työelämään. Harjoittelussa oppittiin erilaisia taitoja, mutta toisaalta siellä tultiin myös tietoiseksi jo omaksutuista taidoista. Se millaisia taitoja opiskelijat saivat harjoittelultaan, on hyvin työpaikkasidonnaista ja lisäksi henkilöriippuvaista. Osaamista hahmottaessa selviää, että niin aikaisempi työkokemus kuin myös yliopiston opetus ovat tukemassa osaamisen, taitojen ja valmiuksien kehittymistä. Osa opiskelijoista omaa hyvää itsesäätelytaitoa ja osaa sanoittaa oppimistaan muita selkeämmin. Toisaalta yhdelle opiskelijalle harjoittelu toi oivalluksia niin omista taidoista kuin taitojen puutteista. Harjoittelu selkeytti siis hänen osaamisensa kokonaisuutta.

Työyhteisössä toimiminen tuki opiskelijoiden oppimista. Haastatteluissa tuotiin esille työpaikkaan sosiaalistumisen merkitys oman kehittymisen edistämiseksi. Opiskelijat kokivat, että yhdessä oli helpompi ymmärtää asioita, jotka yksinään saattoivat tuntua vaikeilta. Lisäksi myös muiden tuki ja mahdollisuus pyytää apua koettiin tärkeäksi. Mielenkiintoista on, että opiskelijat kokivat oppivansa myös virallisen työajan ulkopuolella muiden työntekijöiden kanssa keskustellessa. Työyhteisössä toimiminen ei ollut kuitenkaan mutkatonta, vaan harjoittelijan poikkeava rooli ja työsuhteen lyhytkestoisuus herättivät myös ristiriitaisia kokemuksia yhdessä opiskelijassa. Kaiken kaikkiaan harjoittelu kuitenkin altisi opiskelijat sellaiseen ympäristöön, jossa heidän on mahdollista kehittyä juuri muiden kanssa toimiessa.

Harjoittelu antoi aineksia ammatti-identiteetin muodostumiselle. Työkokemusta omaaville opiskelijoille harjoittelu taas antoi mahdollisuuden ammatti-identiteetin laajenemiselle. Ammatti-identiteetti onkin jatkuvasti kehittyvä ja työkokemuksella karttuva. Myös ammatti-identiteetin muodostumisen kannalta ammatilliseen ryhmään osallistuminen on tärkeää. Tutkimuksen tulokset kuitenkin osoittavat, että harjoittelu yksinään ei takaa riittävää ammatilliseen ryhmään kuulumisen tunnetta, eikä tästä syystä anna opiskelijoille heidän kaipaamaansa selkeyttä ammatti-identiteetilleen. Yksi opiskelija toi esiin myös huolia siitä, pystyykö tämän päivän työmaailmassa edes muodostamaan selkeää ammatti-identiteettiä etenkin, jos on opiskellut yleisakateemisella alalla.

Opintojen päättymisen ja valmistuminen tuntuivat stressaavan kaikkia opiskelijoita. Toki opiskelijat kokivat myös onnentunteita urakan loppuunsaattamisesta, mutta tapahtumaan liittyi myös pelkoa tulevaisuudesta. Useampi opiskelija toi esille ajatuksen opiskeluajan turvallisuudesta. Valmistuttuaan tuo turvallisuus kaikkoo. Pelkoa aiheuttavia tekijöitä olivat esimerkiksi työnhaku, epämääräinen tutkinto ja tutkinnon kilpailukyky sekä epäselkeys tulevista työtehtävistä ja työkokemuksen tai osaamisen puute. Valmistumispelon takana lienee pelko tai epäily siitä, miten tulee pärjäämään työelämässä. Valmistumispelkoon reagoidaan hyvin eri tavoin. Toiset pitävät sitä luonnollisena ja ohimenevänä tunteena, kun taas toiset pohtivat jatkokoulutusmahdollisuuksia välttääkseen mahdollisen työttömyyden. Tutkimustulosten perusteella sanoisin, että harjoittelu ei oleellisesti vaikuta valmistumisen pelon vähenemiseen tai lisääntymiseen. Tietysti tilanne voi olla hyvinkin eri, jos harjoittelupaikasta poikii töitä. Silloin harjoittelulla voi olla suurikin merkitys siihen, koetaanko valmistuminen pelottavana vai ei.

Työmarkkinoihin asennoituminen vaikuttaisi tulosten perusteella olevan jo ennaltaomaksuttu. Harjoittelulla ei siis ole ratkaisevaa vaikutusta siihen, miten työelämään suhtaudutaan. Harjoittelu saatoi kyllä vahvistaa jo omaksuttua asennetta tai se saatettiin ottaa välineeksi, jolla edistää asemaa työmarkkinoilla. Toisaalta harjoittelupaikkaa ei aina ole mietitty huolella ja vasta myöhemmin huomataan sen arvo työnhaussa.

Itsensä brändäys eli tuotteistaminen on omaksuttu oleelliseksi osaksi työnhakua. Harjoittelu sai opiskelijat pohtimaan vielä enemmän työnhakua ja mahdollisuuksiaan erottua muista hakijoista. Työkokemusta omaaville ja suunnitelmallisille opiskelijoille itsensä brändäys on helpompaa. He tietävät, mitä he osaavat ja lisäksi myös, mitä he haluavat tehdä. Toisaalta tutkimuksessa ilmeni, että jatkuva muutos ja epävarmuuden sietäminen ei sovi kaikille, vaan se voidaan kokea epämiellyttävänä. Toisilla on suurempi tarve pysyvyydelle ja selkeälle ammatti-identiteetille.

Harjoittelu voi vahvistaa, kerryttää tai syödä itsevarmuutta. Opiskelija voi saada vahvistusta halulle menestyä ja tavoitella haaveilemiaan töitä. Harjoittelu voi osoittaa opiskelijoille heidän kyvykkyytensä ja tehdä heistä itsevarmempia. Valitettavasti harjoittelu ei kuitenkaan kykene antamaan kaikille opiskelijoille heidän kaipaamaansa rohkaisua ja voi jopa syödä itsevarmuutta. Itsevarmuus näyttäisi olevan tärkeä tekijä työhön suhtautumisen näkökulmasta. Mitä itsevarmempi henkilö, sitä luottavamemmin hän suhtautuu työllistymiseen.

Tutkimuksen vahvuutena on se, että haastatteluilla on päästy suoraan kohtaamiseen opiskelijoiden kanssa ja tutkimusaineisto on mahdollistanut useita tulkintoja. Aineisto olisi ollut yksinkertaista käsitellä sisällönanalyysillä tai pelkällä teemoittelulla, mutta aineistonanalyysi on tyypittelyn vuoksi vaatinut syvällisempää vertailua ja tutkimista. Tästä syystä tutkimuksesta nousseiden tyyppien voi todella olettaa kertovan totuudenmukaisista eroista opiskelijoiden tavoista käsitellä ja kokea harjoittelun hyöty ja työelämään siirtymiseen liittyvät tunteet. Tutkimuksen laadullista arvoa heikentää sen huono yleistettävyys. Tutkittava joukko on ollut niin pieni, että suurempia yleistyksiä on mahdotonta tehdä. Tyypittely perustuu vahvasti haastateltavien eroihin ja samankaltaisuuksiin hahmottamalla tyyppin olemusta. Voi hyvinkin olla, että tyyppien väliset erot pienenisivät, jos tutkimusjoukko suurenisi. Lisäksi analyysin tekoa vaikeutti se, että jokainen haastattelu oli erityinen ja teemoihin valmiiksi pohditut kysymykset käytiin läpi jokaisen opiskelijan kanssa hieman eri tavalla ja eri järjestyksessä, jokaiseen keskusteluun soveltuvalla tavalla. Tämä kuitenkin johti siihen, että myös haastatteluaineistosta löydettävien teemojen käsittelytapa on ollut melko vaihtelevaa. Tämän lisäksi tutkijan on toisinaan mahdoton tietää todellista syytä sille, miksi jotakin on sanottu ja toisaalta onko jotakin jätetty sanomatta. Myös teemahaastattelu tuotti osittain ongelmia. Valmiiksi mietityt

kysymykset tai kysymysjoukot eivät antaneet syville vastauksille tarpeeksi mahdollisuuksia. Esitetyt lisäkysymykset taas johtivat uudelleen jo mainittuihin päätelmiin tai yksityiskohtaisiin selityksiin tietyistä tilanteista. Tällaiset selitykset on jätetty anonymiteettivaatimuksen vuoksi suosiolla pois tutkimuksesta. Edellä mainituista syistä johtuen haastatteluaineistossa on paljon toistoa ja vähemmän monimuotoisuutta kuin olin ennelta toivonut. Näistä seikoista huolimatta tutkimuksen analyysi on sen aineiston varassa hyvin onnistunut. Se kykenee osoittamaan opiskelijoiden ajatuksia osaamisestaan ja työelämään suhtautumisesta samalla hahmottaen merkitseviä eroja ja yhtäläisyyksiä yksilöiden välillä.

Jokaisen opiskelijan harjoittelukokemus oli erilainen ja yksilöllinen, mutta niissä oli myös paljon samaa eri tavalla katsottuna ja käsiteltynä. Tutkimuksen analyysissa tehdyt tyyppikertomukset selventävät opiskelijoiden ajatuksia harjoittelun vaikutuksesta. Kokonaisuudessaan tyyppikertomukset säilyttivät sisäisen eheyden. Tutkimus osoittaa, että harjoittelu vaikuttaa ajatuksiin osaamisesta, selkeyttäen ja opettaen. Se antaa myös valmiuksia toimia työyhteisössä ja selventää ammatti-identiteettiä. Ennen kaikkea harjoittelua pidetään hyödyllisenä. Se ei ole täydellinen, mutta se on tarpeellinen. Se ei välttämättä kykene liennyttämään valmistumisen pelkoa, mutta ainakaan se ei pahenna sitä. Harjoittelu voi myös vahvistaa työmarkkinoihin asennoitumista ja lisätä itsevarmuutta. Toisaalta sillä voi olla myös päin vastainen vaikutus. Osaamisen tuottaistamisessa harjoittelu on hyödyke. Harjoittelulla on siis monenlaisia vaikutuksia opiskelijoihin. Jokainen harjoittelu kokemus on erilainen, mutta kokoamani seitsemän teemaa ovat tunnistettavissa jokaisessa haastattelussa. Ne esiintyvät eri tavoin, mutta niillä on merkityksensä. Harjoittelulla on merkityksensä. Tutkimuksessa opiskelijoiden akateeminen harjoittelu toimi kontekstina, jota vasten opiskelijat peilaavat ajatuksiaan ja käsityksiään työelämästä sekä osaamisestaan ja valmiuksistaan työelämään osallistumiseen. Tutkimus onnistui konkretisoimaan ja todentamaan harjoittelun merkityksiä.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimukseni tarkoituksena oli saavuttaa kokemuseräistä tietoa siitä, millainen kokemus harjoittelu yleisen kasvatustieteen opiskelijoille oli. Harjoittelun merkitystä tarkasteltiin asiantuntijuuden kehittymisen ja työelämään suhtautumisen kautta sekä kokonaisena oppimiskokemuksena.

Tutkimustulokset vastaavat asettamiini tavoitteisiin hyvin, ei kuitenkaan erinomaisesti. Toivoin haastatteluilta enemmän monimuotoisuutta, mutta haastatteluteemani ja -kysymykseni eivät mahdollistaneet sitä tarpeeksi paljon. Lisäksi suppea tutkimusjoukko heikentää yleistettävyyttä. Yksilöiden välinen vaihtelu olisi suuremmalla tutkimusjoukolla lisääntynyt eikä tyypittely välttämättä olisi ollut lainkaan mahdollinen. Tästä huolimatta tyypittely on tässä tutkimuksessa onnistunut ja kykenee osoittamaan merkitseviä eroja ja yhtäläisyyksiä opiskelijoiden välillä. Lisäksi teemat ovat tiiviistä ja päällekkäin menevästä aineistosta huolimatta selkeitä ja perusteltuja.

Luotettavuuden yhteydessä puhutaan erityisesti kvantitatiivisessa tutkimuksessa käytettävistä termeistä, validiteetista ja reliabiliteetista. Laadullisen tutkimuksen piirissä nämä käsitteet saavat hiukan erilaisen merkityksen. Heikkisen (2001, 126–127) mukaan validiteetilla tarkoitetaan sitä, millä tavoin tutkimustulos vastaa tosiasioiden tilaa eli kyse on totuudellisuudesta. Reliabiliteetti taas puolestaan tarkoittaa sitä, missä määrin satunnaiset tekijät ovat mahdollisesti vaikuttaneet tutkimustulokseen, jolloin kyse on satunnaisuudesta. Tutkimukseeni osallistuvat opiskelijat kertovat itse avoimesti harjoittelustaan, ja tästä syystä totuudellisuusvaade täyttyy. Lisäksi tyyppikertomukset selkeennyttävät tutkimusta lukijoille ja tekevät kanssaelämisen helpoksi. Tutkimustulosten sattumanvaraisuudelle ei näy perusteluita, koska opiskelijat ovat valittu taustoja tutkimatta, ja heidän haastatteluiden väliset erot kielivät jokaisen tarinan yksilöllisyydestä, jolloin löytyneet samanlaisuudet kertovat totuudenmukaisista samankaltaisuuksista.

Tutkimukseni pyrkimys on ollut määritellä, tarkentaa ja raportoida tutkimuskohde ymmärrettäväksi arvostaen sen merkitysyhteyksiä. Aineiston teemoittelu ja tyypittely on suoritettu huolellisesti ja haastatteluja kunnioittaen. Varto (1992, 61) on todennut, että tutkittavien elämismailma on aina ymmärtämiskokonaisuus, joka määrää osien merkitykset. Tyypittely vahvistaa tutkimuksen luotettavuutta, sillä tyypittely havainnollistaa opiskelijoiden kokemusta sekä haastatteluissa syntyneitä merkityksiä. Tutkimuksen luotettavuus on siis vahvistettu säilyttämällä tutkittavien elämismailman merkitysyhteydet, kuten Varto (1992, 59–60) on kehottanut. Tutkimuskohdetta on tutkittu mahdollisimman kokonaisvaltaisesti niin, ettei mikään ominaisuus voi tulla virheellisesti ymmärretyksi.

Haastatteluista lainatuilla sitaateilla on pyritty varmistamaan, ettei mikään ominaisuus ole saanut virheellistä tulkintaa.

Haastateltavista haluan avoimesti sanoa, että heistä osa oli minulle yliopistomaailmasta tuttuja. Tämä johtuu yksinkertaisesti siitä, että haastateltavat ovat samasta tiedekunnasta ja olen itsekin melko samassa vaiheessa opintoja kuin haastateltavat. Tutkimuksen kohdejoukko muodostui siis ihmisistä, joiden kanssa olen enemmän tai vähemmän, kuluttanut yliopiston luentosalien penkkejä. Kukaan haastateltavista ei kuitenkaan kuulu välittömään ystäväpiiriini. Pelkäsin tutkimusjoukon tuttuuden pilavan tutkimukseni, mutta yllätyin positiivisesti, miten rento tunnelma haastatteluissa oli tuttuuden vuoksi. Haastateltavien oli helppo puhua negatiivisistakin tunteista, joten toisaalta tuttuus saattoi myös toimia tutkimuksen teossa etuna.

Analyysin tekeminen sai minut välillä epätoivon valtaan. Huolestuin haastateltavien kokoamisesta tyyppiin eli tavallaan heidän sitomista johonkin muottiin. Pelkäsin kärjistäväni liikaa tai sokeutuvani heidän yksilöllisille eroilleen. Moneen kertaan pohdin sisällönanalyysiin siirtymistä, olettaen sen tarjoavan selkeämmän ja erityisesti vapaamman analyysin. Toisaalta näin kuitenkin tyyppittelyn ja teemoittelun kautta mahdollisuuden päästä käsiksi erilaisten ihmisten tapoihin käsitellä ja nähdä asiat. Ajattelin kykeneväni esittämään johdonmukaisia eroja siinä, kuinka nämä haastateltavat suhtautuvat eri asioihin. Koen pitkän ja sitkeän työn tehneen tulosta.

Luotettavuuden lisäksi tutkimuksen tulee olla myös eettisesti toteutettu. Eettisiä kysymyksiä tulee pohtia jo tutkimussuunnitelmaa laatiessa ja koko tutkimuksen ajan. Ehkäpä tärkeimpiä eettisiä kysymyksiä ovat tutkittavien yksityisyyden suojeleminen ja luottamuksellisuus. Luottamuksellisuus säilyy, kun tutkija pitää osallistujien henkilöllisyyden salassa, eikä jaa asioita, joita tutkittava ei halua tuoda julki. Tutkimukseeni osallistuneet opiskelijat pystyivätkin itse säätelemään, mitä haluavat jakaa tutkimukseeni ja mitä eivät. Opiskelijoiden henkilöllisyys on tutkimuksessa pidetty salassa, eivätkä opiskelijat ole tutkimuksesta selkeästi tunnistettavissa.

8.3. Jatkotutkimusideoita

Tässä luvussa esittelen aiempaa tutkimusta harjoittelusta ja pyrin valottamaan, miten oma tutkimukseni paikantuu osaksi muiden tutkimusten kenttää. Lisäksi pohdin erilaisten jatkotutkimusten mahdollisuuksia. Humanistitieteiden piirissä niin akateemisen harjoittelun kuin yliopistosta valmistumisen tutkiminen on yleistä. Tällöin harjoittelu tai työllistyminen sidotaan usein opiskelijoiden kokemuksiin, ajatuksiin ja käsityksiin. Esimerkiksi Nina Räihälä tutki pro gradu -tutkielmassaan (2011) yhteiskuntatieteilijöiden käsityksiä yliopisto-opintonsa työllistymisen näkökulmasta. Räihälän tutkimuksessa nousi esiin, kuinka tarpeellisenä tutkintoa työllistymiseen liittyvistä epävarmuuksista huolimatta pidetään. Minna Kylmälahti puolestaan keskittyi pro gradussaan (2016) toista maisterin tutkintoa suorittaneiden opiskelijoiden motiiveihin opiskella tuplamaisteriksi. Kyse on 2010-luvun ilmiöstä, joka on tulosta koulutusinflaatiosta, koventuneesta työmarkkinakilpailusta sekä elinikäisen oppimisen ilmaantumisesta. Tutkimus osoitti, että toisen tutkinnon opiskeluun vaikutti ennen kaikkea mahdollisuus alanvaihtoon, markkinavaltti, yliopiston turvallisuus työntekoon verrattuna sekä itsensä sivistäminen. Tämä tutkimus keskittyi opiskelijoiden käsitykseen harjoittelun hyödyllisyydestä niin heidän osaamisen kehittymisensä kuin työmarkkinoille siirtymisen kannalta.

Kiinnostavia jatkotutkimusaiheita on useampia. Osaaminen tai työmarkkinoille suuntautuminen kumpikin itsenäisinä tutkimusaiheina ovat kiinnostavia. Lisäksi myös itsensä ja osaamisen tuotteistaminen olisi kutkutteleva aihe tutkimukselle, josta ei välttämättä ole vielä kovin useaa tutkimusta tehty. Mahdollisuuksia näyttäisi olevan myös kvantitatiiviselle tutkimukselle, koska harjoitteluun ja työllistymiseen liittyvistä aiheista on hyvin vähän määrällistä tutkimusta. Aikaisempien laadullisten tutkimusten avulla olisi hyvinkin mielenkiintoista kehittää kysely, jolla voisi laskea työelämään liitettyjen ajatusten yleisyyttä. Harjoittelusta itsessään voi tehdä useampia erilaisia tutkimuksia, kuten on tehtykin (esimerkiksi Korhonen 2004, Vesterinen 2002). Kiinnostavaa olisi kuitenkin tietää ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen harjoittelujen välisiä eroja niin kokemusten kuin käytännön järjestelyn tasolla.

LÄHTEET

- Ahola, S. 1989. Koulutuksella tuotetut ja työssä vaadittavat kvalifikaatiot. Teoksessa O, Kivinen, R, Rinne, S, Ahola ja A, Kankaanpää. (toim.) Työelämä, koulutus ja ennusteet. Opetusministeriön suunnittelusihteeristön julkaisuja. Helsinki: Valtion painatuskeskus. 39-74.
- Ahola, S. 2004. Korkeakoulutus ja työelämä - Lähtökohtia ilmiöön ja sen tutkimiseen. Teoksessa P, Tynjälä, J, Välimaa ja M, Murtonen (toim.): Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Jyväskylä: WS Bookwell Oy. 15-36.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Broadly, D. 1991. Piilo-opetussuunnitelma. Tampere: vastapaino
- Coleman, J.S. 1991. Matching Process in the Labour Market. Acta Sociologica. 34. (3), 3-12.
- Elinikäisen oppimisen neuvosto. 2010. Elinikäisen oppimisen neuvoston ohjelmajulistus. (Luettu 6.7.2016.)
http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/elinika_isenoppimisenneuvosto/liitteet/ohjelmajulistus.pdf
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä, Gummerus Kirja-paino Oy.
- Eteläpelto, A. 2007. Työidentiteetti ja subjektiiviset rakenteiden ja toimijuuden ristiallokokossa. Teoksessa A, Eteläpelto, K, Collin & j. Saarinen. (toim.) Työ identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2010. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Vantaa: Hansaprint. 26-48.
- Goard, S. & Gareth, R. 2002. Creating Learning Society? Learning Careers and Policies for Lifelong Learning. Policy Press.
- Haapakorpi, A. 1998. Professio tulevaisuudessa –etu, loukku vai mahdollisuus? Teoksessa M-R, Järvinen, R, Rinne ja E, Lehtinen. (toim.) Yliopistot ja muuttuva työelämä. Turku: Painosalama Oy. 43-64.
- Hall, Stuart. 1999. Identiteetti. Tampere: Vastapaino.
- Hautamäki, A. 1996. Suomi teollisen ja tietoyhteiskunnan murroksessa. Tietoyhteiskunnan sosiaaliset ja yhteiskunnalliset vaikutukset. Helsinki: Suomen itsenäisyyden juhlarahasto, Sitra 154.
- Hawkins, P. Butcher, V. ja Jackson, P. 2011. Kääntäjä K, Sihvo. Laadukas harjoittelu -Käsikirja harjoittelun ohjaukseen ja työkokemuksen hyödyntämiseen. [verkkojulkaisu]
<http://www.helsinki.fi/urapalvelut/materiaalit/laadukasharjoittelu.pdf>

- Heikkinen, H. 2001. Narratiivinen tutkimus – Todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy
- Hirsjärvi, S & Hurme, H. 2004. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. Remes, P & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Iivonen, J. Keto, M. ja Erlund, M. 2009. Toimiiko harjoittelun palapeli? Korkea-asteen harjoittelun käytönnät ja kehittäminen -hankkeen loppuraportti. Turku: Turun yliopisto.
- Jakonen, M. 2015. Pelon talous ja uudet kyvyt. 282- 311.
- Julkunen, R. 2008. Uuden työn paradoksit. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kaartinen-Koutaniemi, M. 2001. Korkeakouluopiskelijoiden harjoittelun kehittäminen. Helsingin yliopiston, Diakonia ammattikorkeakoulun ja Lahden ammattikorkeakoulun benchmarking-projekti. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja. 7/2001. Helsinki: Edita.
- Kaksonen, N. 2010. Maisterin paperit takataskussa työmarkkinoille. Henkilöammattilaisten käsityksiä akateemisesta tutkinnosta rekrytoinnin viitekehyksessä. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kauppi, A. 2004. Työ muuttuu – muuttuuko oppiminen? Teoksessa P, Tynjälä, J, Välimaa ja M, Murtonen (toim.): Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Jyväskylä: WS Bookwell Oy. 187-211.
- Kasvatustieteiden yksikön sivut. 2015-2018. (Luettu 20.5.2016) Opinto-opas.
<https://www10.uta.fi/opas/koulutus.htm?opsId=144&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2016&koulid=183>
- Kasvio, A. 1994. Uusi työn yhteiskunta: suomalaisen työelämän muutokset ja kehittämismahdollisuudet. Jyväskylä: Gummerus.
- Kasvio, A. 2014. Kestävä työ ja hyvä elämä. Tampere: Tammerprint Oy
- Kivinen, O. ja Rinne, R. 1989. Koulutettuna työhön. Teoksessa O, Kivinen, R, Rinne, S, Ahola ja A, Kankaanpää. (toim.) Työelämä, koulutus ja ennusteet. Opetusministeriön suunnittelusihteeristön julkaisuja. Helsinki: Valtion painatuskeskus. 10-37.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: WS Bookwell Oy.
- Kontula, A & Jakonen, M. 2008. Prekaarisuus ja työn tutkimuksen politiikat. Teoksessa E, Jokinen & M. Eräsaari. (toim.) Kurjan ääni: osa 1 Yliopistotyöeläiset. 46-66.
- Korhonen, P. 2004 Tutkinto ja työkokemus työllistymisen avaimina. Työurien käynnistyminen yhteiskuntatieteellisellä koulutusalailla. Tampere: Tampereen yliopisto

Kuhalainen, A. 2003. Työharjoittelu - Työtä vai opiskelua? Selvitys Tampereen yliopistossa yhteiskuntatieteellisellä koulutusalailla opiskelevien työharjoittelukokemuksista. Tampere: Tampereen yliopisto.

Kylmälahti, M. 2016. Tuplamasterit – toista korkeakoulututkintoa suorittavien opiskelijoiden ajatuksia opintopoluista ja työelämänäkymistä. Tampere: Tampereen yliopisto.

Lairio, M. Penttinen, L. ja Penttilä, M. 2007. Akateeminen urasuunnittelu ja työelämään siirtyminen. Teoksessa m, Lairio. & M, Penttilä. Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 69-105.

Lehtinen, E & Palonen, T. 1998. Yliopistojen rooli asiantuntijuuteen kouluttamisessa: Amerikkalaisten ja suomalaisten strategioiden pohdintaa. Teoksessa M-R, Järvinen, R, Rinne ja E, Lehtinen. (toim.) Yliopistot ja muuttuva työelämä. Turku: Painosalama Oy. 101-124.

Lehtinen, E. & Palonen, T. 1999. Asiantuntijatiedon formaali ja informaali perusta. Teoksessa P, Sallila ja T, Vaherva (toim.) Arkipäivän oppiminen. Saarijärvi: Gummeruksen Kirjapaino Oy.

Lindeberg, M. 2013. Koulutuspolitiikan uusliberalisoitumisen vääjämättömyys? Tieteessä tapahtuu 2/2013

Luukkainen, P. 2010. Yksi tutkinto – monta uraa. Kasvatustieteiden maisterien työelämä osaaminen valmistuneiden ja työnantajien silmin. Pro gradu -tutkielma. Turku: Turun yliopisto.

Murtonen, M. (2004) Motivaatio ja työtä koskevat käsitykset asiantuntijaksi kehittämisessä. Teoksessa P, Tynjälä, J, Välimaa ja M, Murtonen (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Jyväskylä, PS-kustannus.

Niemelä, S. 1999. Elinikäinen oppiminen ja osaamisyhteiskunnan haasteet. Asiantuntijatiedon formaali ja informaali perusta. Teoksessa P, Sallila ja T, Vaherva (toim.) Arkipäivän oppiminen. Saarijärvi: Gummeruksen Kirjapaino Oy.

Ojala, S. Pyöriä, P. & Nätti, J. 2015. Ansiotyötä ajasta ja paikasta riippumatta? Teoksessa A-H, Anttila, T, Anttila, M, Liikkanen & H, Pääkkönen. (toim.) Ajassa kiinni ja irrallaan - Yhteisölliset rytmit 2000-luvun Suomessa. Helsinki: Tilastokeskus.

Ojanen, M. 1994. Mikä minä on? Minän rakenne, kehitys, häiriöt ja eheytyminen. Tampere: Kirjatoimi.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010. Ammattikorkeakoulutus ja sen kehittäminen. Valtioneuvosto. (Luettu 13.03.2016) <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/?lang=fi>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2010. Opiskelu ja tutkinnot (Luettu 13.04.2016) http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/yliopistokoulutus/opiskelu_ja_tutkinnot/?lang=fi

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2015. Korkeakoulujen opiskeluvalintojen uudistaminen. (Luettu 11.12.2015. http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/opiskelijavalinnat/

Palonen, T ja Gruber, H. 2010. Satunnainen, rutiininomainen ja tietoinen osaaminen. Teoksessa K, Collin, S, Paloniemi, H, Rausku-Puttonen ja P, Tynjälä (Toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY. 41-55.

Paloniemi, S. Rausku-Puttonen, H ja Tynjälä, P. 2010. Asiantuntijuudesta identiteettiin –Anneli Eteläpellon tutkimuspolkuja. Teoksessa K, Collin, S, Paloniemi, H, Rausku-Puttonen ja P, Tynjälä (Toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY. 13-37.

Pantzar, E. 2006. Aikuiskasvatuksen ulottuvuudet elinikäisen oppimisen tulkinnoissa. Teoksessa J, Tuomisto & P, Salo. (toim.) edistävää ja viihdyttävää aikuiskasvatus. Aulis Alanen aikuisopetuksen laatua etsimässä. Tampere: Juvenes Print.

Pyöriä, P. Tietotyö, työelämän muutos ja hyvinvointi. Tampere: Tampereen yliopisto, sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos.

Rajala, J. & Rouhelo, A. Yliopistosta työelämään -Näkemyksiä akateemisten työllistymisestä. Teoksessa M-R, Järvinen, R, Rinne ja E, Lehtinen. (toim.) Yliopistot ja muuttuva työelämä. Turku: Painosalama Oy. 125-150.

Rinne, R. 1998. Akateemiset tutkinnot muuttuvana työmarkkinavaluuttana. Teoksessa M-R, Järvinen, R, Rinne ja E, Lehtinen. (toim.) Yliopistot ja muuttuva työelämä. Turku: Painosalama Oy. 13-42.

Rinne, R. 2010. Demokratia, koulutuksen kasautuvuus ja aikuispolitiikka. Teoksessa R, Rinne & A, Jauhiainen. (toim.) Demokratia -aikuiskasvatuksen haaste? Turku.

Räihälä, N. 2011. Korkeakoulutus ja työ. Valmistumassa olevan yhteiskuntatieteilijän näkemyksiä omista opinnoista ja työelämään siirtymisestä. Tampere: Tampereen yliopisto.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. (Luettu 10.05.2016) <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/sisallys.html>

Sillanpää, K. 1998. Työhön vai työmarkkinoille? Kasvatustieteen yliopistokoulutuksessa kehittyvät valmiudet. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu –tutkielma.

Silvennoinen, H. 1992. Koulutus ja työmarkkinoilla pärjääminen. Koulutussosiologian tutkimusraportteja 9. Turku: Turun yliopisto.

Siltala, J. 2007. Työelämän huonontumisen lyhyt historia. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Tuomi, J. & Sarasjärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tynjälä, P. 2000. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuulttuurit opettajan ammatissa. Kasvatus 35. 174-190.

Tynjälä, P. 2010. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa K, Collin, S, Paloniemi, H, Rausku-Puttonen ja P, Tynjälä (Toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY. 79-95.

Vahtio, E-L. 2005. Rekrytointi menestystekijänä. Helsinki: Edita.

Valtioneuvoston yliopistojen tutkinnosta (715/2004)

Varila, J. 1992. Työmarkkina kelpoisuus ja työssä oppiminen. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Varila, J. 1994. Tulosta ja turvaa työmarkkinakelpoisuudella. Valtiovarainministeriö. Henkilöstönkehittämissanke. Helsinki.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä

Vesterinen, M-L. 2002. Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehittymistä ammattikorkeakoulussa. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing house.

Lyydia Murphy

TEEMAHAASTATTELU

(5 haastateltavaa)

Taustakysymykset

- Milloin aloitit opinnot?
- Miksi hait opiskelemaan kasvatustieteitä?
- Missä vaiheessa opintosi olivat kun aloitit harjoittelun?
- Miten päädyit harjoittelupaikkaan?
- Oliko sinulla aiempaa työkokemusta?

Harjoittelun merkitys

- Millaisella mielellä lähdit harjoitteluun?
- Millaisia ajatuksia tai odotuksia sinulla oli harjoittelulle? Täyttikö harjoittelu oletuksesi?
- Oliko harjoittelupaikan saaminen helppoa? Kuinka se onnistui?
- Oliko sinulla jokin tavoite harjoittelulle? Täytyikö se?
- Miten sopeuduit työympäristöön ja -yhteisöön?
- Harjoittelun olennaisin anti?
- Oliko harjoittelu riittävä?

Työelämävalmiudet

- Millaisia tietoja ja taitoja tarvitsit harjoittelussa?
- Oliko sinulla oikeanlaista osaamista?
- Miten suoriuduit työtehtävistä?
- Miten arvioisit nyt tietojasi ja taitojasi? Onko harjoittelulla merkitystä mielikuvaasi?
- Miten arvioisi osaamistasi? Onko harjoittelulla merkitystä mielikuvaasi?
- Millaiseksi koet asiantuntijuutesi? Oliko harjoittelulla merkitystä mielikuvaasi?

Työelämään ja työmarkkinoihin suhtautuminen

- Koetko olevasi valmiimpi työelämään harjoittelun jälkeen?
- Miten valmis työelämään koit olevasi ennen harjoittelua?
- Millaisia ajatuksia sinulla on työelämästä harjoittelun jälkeen?
- Miten arvioisit harjoittelusta saadun työkokemuksen hyödyllisyyttä?
- Koetko että sinun kaltaiselle osaajalle on hyvin töitä tarjolla? Miksi/Miksi ei?

Tutkinnon merkitys

- Kuinka tärkeänä pidät harjoittelua koko opintojesi kannalta?
- Olivatko harjoittelujakson muut toimintatavat (seminaarit &raportti) tarpeellisia?
- Oliko sinulla yliopisto-opintojesi kautta oikeanlaista osaamista?
- Vaikuttiko harjoittelu yliopistossa opittujen asioiden ymmärtämisessä/sisäistämisessä?
- Kuinka hyödyllisenä/tarpeellisenä pidät tutkintoasi ylipäättään?