



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

Kemppainen, Pauliina & Laine, Roosa-Karoliina
YLIOPISTO-OPINTOJEN TYÖELÄMÄRELEVANSSI – OULUN YLIOPISTON TUT-
KINTO-OHJELMIEN VASTUUHENKILÖIDEN KÄSITYKSIÄ TYÖELÄMÄRELE-
VANSSISTA

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Intercultural Teacher Education
2017



Intercultural Teacher Education		Tekijä/Author Kemppainen Pauliina & Laine Roosa-Karoliina	
Työn nimi/Title of thesis Yliopisto-opintojen työelämärelevanssi - Oulun yliopiston tutkinto-ohjelmien vastuuhenkilöiden käsityksiä työelämärelevanssista			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Pro gradu-tutkielma	Aika/Year Huhtikuu 2017	Sivumäärä/No. of pages 80+1
Tiivistelmä/Abstract <p>Tutkimuksessa tarkastellaan yliopisto-opintojen työelämärelevanssia Oulun yliopiston tutkinto-ohjelmien vastuuhenkilöiden näkökulmasta. Tutkimuksessamme pyritään selvittämään tutkimushenkilöiden käsityksiä työelämärelevanssin tavoitteista, työelämäyhteyksien nykyisistä toteutumismuodoista sekä opiskelijoiden työelämäorientaation tukemisesta. Aihe on relevantti, koska työelämä on jatkuvassa muutoksessa ja etenkin viime vuosikymmenien aikana kokenut suuria uudistuksia. On tärkeää, että korkeakoulutus pystyy vastaamaan muuttuvan maailman tarpeisiin.</p> <p>Yksi yliopistojen tehtävä on tuottaa asiantuntijoita julkisen- ja yksityisen sektorin työtehtäviin. Tähän tavoitteeseen päästäkseen, yliopistoissa pyritään tarjoamaan työelämäyhteyksiä opiskelijoille jo opintojen aikana sekä edistämään heidän työelämäorientaatiotaan. Myös Oulun yliopistossa tehdään töitä näiden tavoitteiden täyttämiseksi.</p> <p>Pro gradu-työmme tutkimussuuntaus on fenomenografia, joka tutkii ihmisten käsityksiä tutkimuksen alla olevista ilmiöistä. Tutkimuksemme lähtökohta on tutkimushenkilöiden käsitykset työelämärelevanssista. Aineisto on kerätty Oulun yliopiston toimesta vuonna 2015 laajan sisäisen auditoinnin tarpeisiin. Tutkimukseen vastanneita henkilöitä on 56. Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin kyselylomakehaastattelua. Sen yhdessä osiossa tutkitaan käytänteitä opintojen työelämärelevanssia koskien. Käytämme tätä osiota tutkimuksessamme ja se koostuu avoimista kysymyksistä. Aineisto on analysoitu abduktiivisen laadullisen sisällönanalyysin menetelmin.</p> <p>Tutkimuksessa selvisi, että Oulun yliopiston tutkinto-ohjelmien vastuuhenkilöt ovat omaksuneet kansainväliset ja kansalliset korkeakoulutusta määrittävät säädökset ja viitekehykset, jotka määrittelevät työelämärelevanssin sisältymisen korkeakouluopintoihin. Teorian vastaisesti tutkimushenkilöt eivät nostaneet kandidaatintutkinnon tunnistamista, kansainvälistymistä eivätkä työskentelyä opintojen ohella työelämärelevanssia edistäviksi tekijöiksi.</p> <p>Tutkimus on suoritettu paikallisesti Oulun yliopistossa, joten tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä. Siitä huolimatta tutkimuksemme antaa osviittaa mahdollisista kehityskohteista Oulun yliopistossa. Esimerkiksi opiskelijoiden työskentelyä opintojen ohella voisi tukea, koska on tieteellistä näyttöä siitä, ettei se hidasta opintojen suorittamista, mutta kehittää opiskelijan työelämäorientaatiota.</p>			
Asiasanat/Keywords fenomenografia, korkeakoulutus, työelämäorientaatio, työelämärelevanssi, työelämäyhteistyö			

Sisältö

1	JOHDANTO	1
2	YLIOPISTON YHTEISKUNNALLINEN ROOLI JA ASEMA	5
2.1	Tutkimus, innovaatiot ja kansantalouden tarpeet	7
2.2	Koulutus	8
2.3	Elinkeinoelämän tarpeisiin vastaaminen.....	9
3	KORKEAKOULUTUSTA MÄÄRITTÄVÄT TEKIJÄT	13
3.1	Ohjaavat säädökset ja prosessit.....	13
3.2	Laadunvalvonta	25
3.3	Akateemisen opetussuunnitelman tavoitteet ja haasteet.....	26
4	AKATEEMISEN KOULUTUKSEN VASTAUS ELINKEINOELÄMÄN TARPEISIIN JA VAATIMUKSIIN	30
4.1	Työelämäorientaatio	30
4.2	Työelämän tarpeet ja vaatimukset.....	32
4.3	Työelämäyhteys – työelämärelevanssi.....	34
4.4	Yhteenveto: työelämärelevanssin luominen yliopistotutkintoon	36
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	38
5.1	Tutkimusmenetelmänä kvalitatiivinen tutkimus ja fenomenografia.....	38
5.2	Kyselylomakehaastattelu aineistonkeruumenetelmänä	42
5.3	Abduktiivinen laadullinen sisällönanalyysi	44
6	TUTKIMUSAINIESTON ANALYYSI	50
6.1	Millaisia käsityksiä Oulun yliopiston tutkinto-ohjelmien vastuuhenkilöillä on opintojen työelämärelevanssin tavoitteista?	50
6.2	Millaisia käsityksiä Oulun yliopiston tutkinto-ohjelmien vastuuhenkilöillä on työelämäyhteyksien nykyisestä toteutumisesta?	53
6.3	Millä tavalla opiskelijan työelämäorientaatiota vahvistetaan nykyisellään tutkinto-ohjelmien vastuuhenkilöiden käsitysten mukaan?	61
6.4	Tutkimustulosten yhteenveto.....	66
7	TUTKIMUKSEN EETTISYYTEEN JA LUOTETTAVUUTEEN LIITTYVÄT KYSYMYKSET	67
8	POHDINTA	71

LÄHTEET..... 76

LIITTEET

1 JOHDANTO

Pro gradu-tutkielmamme toteutetaan parityönä aiheena yliopisto-opintojen työelämärelevanssi. Tutkimuksemme lähtökohta on oma mielenkiintomme opintojen työelämävastaavuuteen, joskin saamamme mahdollisuus käyttää kattavaa valmista aineistoa on vaikuttanut aiheen rajautumiseen. Tutkimusaihe on äärimmäisen relevantti omassa elämänvaiheessamme, sillä työelämään siirtyminen on molemmilla ajankohtaista ja opintojen aikana hankittuja tietoja ja taitoja tulee nyt tarkasteltua kokonaisuutena. Molemmilla tutkijoilla on myös pyrkimys sijoittua työelämässä muihinkin kuin luokanopettajan työtehtäviin, joten pro gradu-tutkielmallamme haluamme laajentaa tietojamme myös aikuisopetuksen ja akateemisen opetuksen kehittämisen suuntaan.

Toiseksi aiheella on konkreettista yhteiskunnallista merkitystä. Yliopisto-opetuksen työelämärelevanssi on tärkeä tutkimuskohde ennen kaikkea sen vuoksi, että yksi yliopiston keskeisistä tehtävistä on tuottaa työmarkkinoille työntekijöitä, joilla on työelämää vastaavat tiedot ja taidot. Tarkoituksenamme ei ole asettaa yliopiston tehtäviä tutkimuksen tekemisen ja työvoiman kouluttamisen suhteen kilpailuasetelmaan vaan koemme, että molemmilla tehtävillä on paikkansa yliopistossa ja yhteiskunnassa. Tosiasia on kuitenkin, että yliopistosta valmistuvista valtaosa työllistyy tai hakee työtä muualta kuin jatkotutkimuksen piiristä, joten opintojen työelämävastaavuus on ehdottoman tärkeää niin yksilötasolla kuin yhteiskunnallisestikin.

Tutkimuksessamme siis kuvataan sitä, kuinka yliopisto-opinnot vastaavat työelämän haasteita ja toisaalta valmistavatko opinnot opiskelijoita kohtaamaan näitä haasteita. Opetussuunnitelma on opintojen perusta, joten sen suunnitteluprosessissa on tärkeää tiedostaa työelämän tarpeet, eli eri aloilla tarvittavat tiedot ja valmiudet. Kaikille aloille yhteisiä työelämätaitoja ovat esimerkiksi ryhmätyö-, organisointi ja ongelmanratkaisukyky. Työelämä on myös jatkuvassa muutoksessa, joten elinikäisen oppimisen merkitys kasvaa entisestään. Työntekijältä vaaditaan relevanttien konkreettisten tietojen ja taitojen lisäksi joustavuutta, valmiutta omaksua uutta tietoa sekä kykyä muutokseen.

Nykyisessä haastavassa taloustilanteessa ja irtisanomisotsikoiden vilistessä uutisvirrassa opiskelija joutuu pohtimaan valintojaan entistä enemmän ja suuntaamaan opintonsa, niiltä osin kuin se on mahdollista, muuttuvan työelämän vaatimusten mukaiseksi. Pääainetta, sivuainekokonaisuuksia sekä yksittäisiä opintojaksojakin valitessa opiskelija joutuu usein

punnitsemaan opintojen hyötyjä työllistymisen suhteen. Mahdollisten harjoittelupaikkojen valinnan yhteydessä käydään myös sama pohdinta: voittaako oma mielenkiinto ja henkilökohtainen kehittyminen vai työllistymisnäkömät. Tutkimusaiheestamme keskustellaan vilkkaasti myös yliopiston henkilökunnan keskuudesta. Joiltakin Oulun yliopiston opetushenkilökuntaankin kuuluvilta olemme saaneet suoraan tai epäsuoraan kuulla toteamuksen, että eräät tutkinto-ohjelmat tai opintojaksot pitäisi lakkauttaa, sillä ne eivät edistä työllistymistä. Erään tuttavamme kommentti Helsingin Sanomien (11.6.2016) mielipidekirjoitukseen humanistin työllistymishaasteista kuvaa rajuudessaan ja asenteellisuudessaankin aihetta ja siitä käytävää keskustelua:

Eikun voisitteko olla opiskelematta ensin tyhjämpäiväistä sontaa ja sitten tulla valittamaan lehteen kun ketään ei kiinnosta palkata. Ei se niin mene, että maailman pitäisi miettiä, miten voidaan hyödyntää humanistin osaamista. On humanistin osa miettiä, mitä sellaista hän voisi osata, että joku on siitä valmis maksamaan.

Suomalaisen yliopisto-opetuksen työelämärelevanssista on tehty yksittäisiä koulutusohjelmia tai tiedekuntia käsitteleviä tutkimuksia ja opinnäytetöitä, esimerkiksi Riihijärvi (2009) *Tietojenkäsittelytieteiden koulutuksen työelämävastaavuus: esimerkkitapauksena Oulun yliopiston tietojenkäsittelytieteiden laitoksen koulutusohjelma* tai Pasanen (2008) *Akateeminen opetussuunnitelma työelämätaitojen tuottajana: Valmistuneiden käsityksiä kasvatustieteiden koulutuksen ammatillisesta ydinaineksesta*. Ammattikorkeakouluissa työelämärelevanssia käsitteleviä opinnäytetöitä on tehty useampia. Ympäri Suomen yliopistojen ohjaus ja työelämäpalvelukeskukset pitävät myös yllä valmistuneiden työelämään siirtymiseen liittyviä tilastoja ja raportoivat asiasta. Näitä tilastoja ja raportteja koulutusohjelmat voivat hyödyntää esimerkiksi opetussuunnitelmatyössään. Aikaisemmissa tutkimuksissa on kuitenkin keskitytty lähinnä yksittäisten opiskelualojen työelämärelevanssin tarkasteluun. Tässä pro gradu – tutkielmassa kuvataan tutkinto-ohjelmien vastuuhenkilöiden käsityksiä ilmiöstä koko Oulun yliopiston laajuisesti. Aikaisempaa tutkimusta on siten perusteltua toistaa niin paikallisesti kuin laajentamalla sitä kattamaan uusia korkeakouluja, sillä opetussuunnitelmatyö on jatkuvaa, muutokset opiskelija- ja opetushenkilökunta-aineksessa jatkuvia ja lisäksi työelämän vaatimukset ovat jatkuvassa muutoksessa.

Tutkimuksemme empiirisen osion tutkimuskysymykset ovat rakentuneet fenomenografisen tutkimusotteen mukaisesti olemassa olevan aineiston pohjalta, tutkimushenkilöiden vastusten luokittelun myötä sekä teorian kanssa käydyn dialogin seurauksena. Ne ovat seuraavat:

1. Millaisia käsityksiä Oulu yliopiston tutkinto-ohjelmien vastuuhenkilöillä on tutkinto-ohjelmien työelämärelevanssin tavoitteista?
2. Millaisia käsityksiä Oulu yliopiston tutkinto-ohjelmien vastuuhenkilöillä on työelämäyhteyksien nykyisestä toteutumisesta?
3. Millä tavalla opiskelijan työelämäorientaatiota vahvistetaan nykyisellään Oulun yliopistossa?

Kuten jo mainittu korkeakouluopintojen työelämävastaavuus on yhteiskunnallisesti erittäin tärkeä aihe, sillä yliopistot kouluttavat merkittävän osan työmarkkinoiden työntekijöistä ja asiantuntijoista. Pohdinnan arvoista on, että tapahtuuko tämä käytännössä. Yksi toimivan yhteiskunnan peruspilareista on juurikin se, että työtehtäviä hoitaa asiantunteva henkilö. Kyseisen tutkimuksen käytännön hyöty on ilmeinen: työelämä tarvitsee päteviä työntekijöitä ollakseen toimiva ja yliopistojen tehtävä on kouluttaa näitä päteviä työntekijöitä. Jos opetus ja tutkinto eivät vastaa työelämän tarpeita ja edellytyksiä, ei koulutus saavuta sille asetettuja vaatimuksia (esimerkiksi Pajarre, Hietaniemi, Mäkelä, Pajari, Palosaari-Aubry, Saravesi, 2016, 3-4; Altbach, Reisber & Rumble, 2010, 131; King, 2004, 7).

Tutkimuksen tavoitteina on avata korkeakoulutuksen määrittäviä tekijöitä, työelämärelevanssin teoreettista taustaa opetussuunnitelmatyöstä lähtien sekä tarkastella ja kuvailla Oulun yliopiston tutkinto-ohjelmien vastuuhenkilöiden käsityksiä opintojen työelämäyhteyksistä ja opiskelijoiden työelämäorientaation tukemisesta ja tehdä havaintoja toteutuvista toimintatavoista. Pyrkimyksenä on tunnistaa käsitysten yhteneväisyyksiä ja variaatioita sekä pohtia niiden suhdetta teoreettiseen viitekehykseemme.

Tutkimus on laadullinen ja sen tutkimusote on fenomenografinen. Fenomenografinen tutkimussuuntaus pyrkii tutkimaan ihmisen muodostamia käsityksiä ja ymmärryksen muodostumista henkilön oman arkitodellisuuden kautta. Käsitys ei ole hetkellinen mielipide, vaan sen rakentuminen nähdään fenomenografisessa suuntauksessa tietoisena prosessina. (Ahonen, 1994, s. 116-122; Marton, 1997.) Fenomenografia pyrkii siis tutkimaan käsityksiä ja ymmärrystä ilmiöistä, ei itse ilmiöitä (Ornek, 2008).

Tutkimuksessa on empiirinen aineisto, mikä tukee laadullisen tutkimuksen käyttöä. Aineistona on Oulun yliopiston sisäinen auditointi vuoden 2015 keväältä. Vastaajina alkuperäisessä aineistossa on Oulun yliopiston tutkinto-ohjelmien vastuuhenkilöitä, opetushenkilökuntaa sekä opiskelijoita, mutta tässä tutkimuksessa analysoidaan ainoastaan tutkinto-ohjelmien vastuuhenkilöiden vastauksia, koska pro gradu-tutkimuksen puitteissa ei ole realistista

paneutua suurempaan aineistoon. Alkuperäisessä aineistossa on sekä kvantitatiivinen että kvalitatiivinen osa ja kysymyksiä eri aihealueista, mutta tämän tutkimuksen aineistoanalyysi tehdään vain työelämärelevanssia koskevista avoimista kysymyksistä abduktiivisena sisälönanalyysinä.

Tutkimusraportin aluksi kuvataan kolmeen päälukuun jaettu teoreettinen viitekehys. Niistä ensimmäisessä tarkastellaan yliopiston yhteiskunnallista roolia ja asemaa tutkimuksen, innovaatioiden, koulutuksen sekä kansantalouden ja elinkeinoelämän puitteissa. Toisessa pääluvussa käydään läpi korkeakoulutusta määrittäviä tekijöitä, niin kansallisia kuin kansainvälisiä yliopistoja ohjaavia säädöksiä ja sopimuksia. Tässä luvussa perehdytään myös korkeakoulujen opetussuunnitelman tavoitteisiin. Kolmannessa pääluvussa käydään läpi opintojen työelämärelevanssia: avataan käsitettä sekä aiheen merkitystä ja tarvetta yhteiskunnalle. Lisäksi tässä luvussa pohditaan yliopistokoulutuksen tuottamaa osaamista, eli akateemisia tietoja, taitoja ja asenteita, sekä työelämän tarpeita, eli mitä taitoja ja valmiuksia työelämään siirtyvältä vaaditaan. Teoreettisen hahmottelun jälkeen kuvataan empiirisen osuuden prosessia sekä tutkimuksen tuloksia. Lopuksi arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisiä kysymyksiä, sekä pyritään pohdinnassa kokoamaan teoria ja empiria yhtenäiseksi kokonaisuudeksi.

2 YLIOPISTON YHTEISKUNNALLINEN ROOLI JA ASEMA

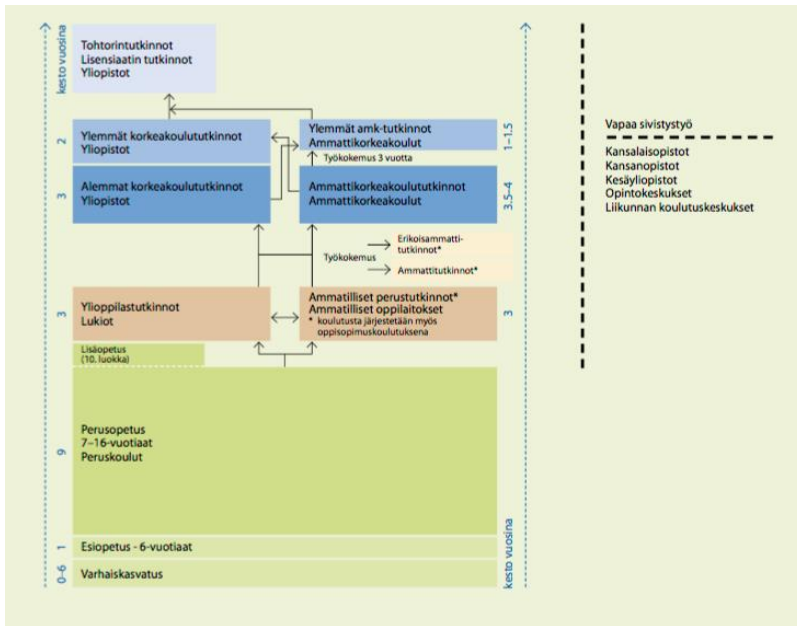
Education is a social mechanism which, as a rule, dissociates the learner physically for a certain period of his or her life from the regular world of work and other life spheres. This is undertaken in order to prepare her or him in a more rational manner for coping successfully with the diversity of work and other life tasks through explanations, rules, general reasoning strategies etc. (Teichler, 2009, 21)

Viimeisen vuosisadan aikana korkeakoulutus on kokenut valtavan muutoksen maailmanlaajuisesti (Altbach, Reisber & Rumbley, 2010, 1; King, 2004, 3). Korkeakoulutus on muuttanut eliitin oikeudesta massojen mahdollisuudeksi. Tämä on luonut sekä haasteita, että mahdollisuuksia. (Altbach ym., 2010, 1.) Myös OECD:n (Organisation for Economic Co-operation and Development) alueen valtiot ovat saaneet kokea korkeakoulutuksen kasvun kansantalouden sekä työmarkkinoiden globalisoitumisen johdosta (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, 21; Davies, Weko, Kim & Thulstrup, 2009, 7).

Vuonna 2015, 40 oppilaitosta tarjosi korkeakouluopetusta Suomessa. Näistä 26 oli ammattikorkeakouluja ja 14 yliopistoa, Suomen kaksiosaisen korkeakoulutusmallin mukaan. Opiskelijoita oli yhteensä 304 300, joista 143 600 suoritti ammattikorkeakoulututkintoa ja 160 700 opiskeli yliopistossa. (Tilastokeskus, 2016.) Korkeakoulut tarjoavat alempia- ja ylempiä korkeakoulututkintoja sekä lisensiaatin ja tohtorintutkintoja (Davies ym., 2009, 12-13). Opetushallituksen (2017) ja OECD:n tutkimuksen mukaan (Davies ym., 2009, 12-13), ammattikorkeakoulut fokuoivat työelämään orientoituvaan koulutukseen, kun yliopistot puolestaan keskittyvät tieteelliseen, taiteelliseen ja humanistisen tutkimuksen tuottamiseen, opetukseen ja innovointiin (Opetushallitus, 2017; Stähle, 2012a, 7).

Yliopistojen tieteen, taiteen ja humanististen alojen tieteiden edistämisen ja opetuksen lisäksi, niiden tehtävänä on edistää vapaata, korkeatasoista tutkimusta ja kouluttaa opiskelijoita olemaan aktiivisia yhteiskunnan jäseniä palvelemissa isänmaata ja yhteiskuntaa (Davies ym., 2009, 12-13; Stähle, 2012a, 8; Stähle, 2012b, 18). Yliopistojen tulisi myös vahvistaa tutkimuksen ja kulttuuriaktiiviteettien sosiaalista vaikutusta (Davies ym., 2009, 12-3; Stähle, 2012a, 8; Stähle, 2012b, 17). Toisin sanoen yliopistot pyrkivät siihen, että tuotetuilla kulttuuriaktiiviteeteillä ja tieteen tutkimuksella olisi mahdollisimman vahva yhteiskunnallinen vaikutus. Ammattikorkeakoulut puolestaan keskittyvät ammattiin valmistavaan korkeakoulutukseen, soveltavan tutkimuksen tukemiseen sekä aikuiskoulutukseen (Davies ym.,

2009, 12-13). Yksi suurimmista eroista ammattikorkeakoulutuksen ja yliopistokoulutuksen välillä on ammattikorkeakoulutukseen kuuluva työharjoittelu sekä alemman- että ylempään korkeakoulutuksen aikana (Davies ym., 2009, 12-13).



Kuvio 1. Suomen koulutusjärjestelmän rakenne. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2015)

Korkeakoulutusjärjestelmä on kehittynyt vuosiensaotossa muuttuvien tarpeiden mukaan. Alun perin ammattikorkeakoulujen tarkoitus oli helpottaa järjestelmän toiminnallisten haasteiden suhteen, toisin sanoen tarkoituksena oli purkaa ammattikoulusta ja lukiosta valmistuneiden jonoa korkeakoulutukseen. 1990-luvulla ammattikorkeakoulujen status kehittyi lähemmäs yliopistojen yhteiskunnallista asemaa, opetuslaitosten spesifit suuntaukset kuitenkin säilyivät. Näin ollen hakijoilla on ainakin teoreettisesti mahdollisuus valita opintojensa suuntautuminen, teoreettisen tieteen sekä teoriaa soveltavan lähestymistavan väliltä. (Davies ym., 2009, 12-13.)

Globalisoituneen maailman seurauksena myös maailman laajuinen finanssikriisi on vaikuttanut korkeakoulutukseen. Altbach ym. (2010, 4-5) nostattivat jo vuonna 2010 esiin huolen korkeakoulujen rahoitushaasteista. Rahoituksen muutokset tulisivat näkymään muun muassa:

- Tutkimukseen erikoistuneiden yliopistojen toiminnassa hallitusten ollessa kykenemättömiä tarjoamaan tarvittavia resursseja jatkuvaan kehitykseen

- Korkeakoulut joutuvat nostamaan tai aloittamaan lukuvuosimaksujen perimisen opiskelijoilta
- Säästötoimenpiteet vaikuttavat korkeakoulujen laatuun negatiivisesti
- Palkkausten, hankintojen sekä muiden resurssien kehittäminen ja 'up-date' kielto astuu voimaan

Kuten todettua, yliopistojen tehtäviin kuuluu tieteellinen tutkimus, koulutus ja yhteiskuntaan vaikuttaminen (Altbach ym., 2010, 131; King, 2004, 7) sekä elinkeinoelämän kanssa työskentely. Nykyisellään finanssikriisin ja yliopistojen uuden rahoitusmallin seurauksena resurssien eteen täytyy tehdä töitä enemmän kuin aikaisemmin. Valtioneuvosto hyväksyi huhtikuussa 2016 mallin, jonka mukaan yliopistoille myönnettävä kokonaisrahoitus jaetaan kolmen osa-alueen mukaan: 1) koulutuksen perusteella 39% 2) tutkimuksen perusteella 33% ja 3) muiden koulutus- ja tiedepoliittisten tavoitteiden perusteella 28%. Yksittäisen yliopiston saama rahoitus perustuu työelämään siirtymisen nopeuttamiseen, tutkimus—ja oppimisympäristöjen kehittämiseen ja hyödyntämiseen, korkeakoulutuksen ja tutkimuksen vaikuttavuuden vahvistamiseen, alue- ja alakohtaisten osaamiskeskittymien luomiseen sekä rakenteiden ja toimintatapojen uudistamiseen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016.) Yliopistojen fokusta, toimintaa ja suuntauksia ohjataan siis ministeriön toimesta rahoituksen muodossa. Joissakin korkeakouluissa nämä seikat ovat vaikuttaneet laitokselle asetettujen tehtävien suorittamiseen. Seuraavaksi avaamme yliopiston tehtäviä tarkemmin.

2.1 Tutkimus, innovaatiot ja kansantalouden tarpeet

Tieteellisen tutkimuksen tekeminen on yksi yliopistojen tärkeistä tehtävistä (Altbach ym., 2010, 131) ja juurikin se osa-alue joka erottaa yliopistot ammattikorkeakouluista. Tutkimuksen osalta yliopistot pyrkivät luomaan uusia innovaatioita esimerkiksi tuotteellisesti, kuten teknologisia oivalluksia tai sairaanhoidollisia menetelmiä, käsitteellisesti sekä sosiaalisten käytäntöjen suhteen, josta esimerkkinä kasvatus ja opetus (Yorke & Knight, 2006, 566).

Altbach ym. (2010, 131) huomauttavat, että tutkimus ja sen seurauksena innovointi, uuden tiedon tuottaminen, ovat hyvin läheisessä yhteydessä yliopistojen toisen tehtävän, koulutuksen kanssa. Yliopistojen tekemä tutkimus- ja innovaatiotyö ovat saaneet osakseen arvostusta tämän tietämyksen yhteiskunnallisen yhteyden ja sovellettavuuden takia. Yhteiskunnallinen ja kansantaloudellinen kehitys, sekä korkeakoulutuksen saaneiden työntekijöiden pätevyys

työskennellä asiantuntijatehtävissä julkisella ja yksityisellä sektorilla, ovat kaikki edistäneet yliopistojen tuottaman tutkimuksen tärkeyttä. (Altbach ym., 2010, 131.)

Jotta tieteellinen tutkimus saataisiin laajempaan hyötykäyttöön, on myös tutkimukseen liittyvät roolitukset ja työnjaot muuttuneet ajan saatossa (Altbach ym., 2010, 146-149). Esimerkiksi, yliopistot ovat enenevässä määrin hakeneet immateriaalioikeuksia töilleen, innovaatioista on kehittynyt start-up ja spin-off yrityksiä, elinkeinoelämän tekijät rahoittavat tehtävää tutkimusta ja tutkijat ovat myös osa-aikaisesti töissä konsultteina yksityisellä sektorilla (Altbach ym., 2010, 146-149; Yorke & Knight, 2006, 566). Useimmiten yliopistot tukevat työnantajina edellä mainittua toimintaa (Yorke & Knight, 2006, 566).

Yliopistoja kohtaava kehityssuunta on siis näiltä osin positiivinen. Koulutuslaitoksina ne säilyttävät edelleen itsemääräämisoikeuden mutta enää ei oleteta yliopistojen tekevän kaikkea työtä yksin ja eristäytyneenä (Altbach ym., 2010, 146). Pikemminkin, tämän päivän yliopistojen odotetaan tekevän läheisesti työtä niin teollisuuden, yhteiskunnan kuin hallituksenkin kanssa (Altbach ym., 2010, 133, 146). Yhteistyö muiden sidosryhmien kanssa on perusteltua mutta myös osittain pakonsanelemaa, jos yliopistot haluavat saada valtion rahoitusta toiminnalleen. Opetus- ja kulttuuriministeriö linjasi keväällä 2016 tavoitealueet joiden mukaan valtion rahoitus jaetaan yliopistojen kesken. Näin ollen yliopistojen itsemääräämisoikeus pitäisi kyseenalaistaa.

Yhteys yliopistojen, teollisuuden ja yhteiskunnan välillä muodostaa Altbachin ym. (2010, 133) mukaan kolmoiskierteen (*triple helix*). Tämä rakenne on johtanut osaltaan yliopistojen organisaatioiden muutoksiin tieteen ja innovaatioiden osalta mutta myös käsitykseen ja odotuksiin yliopistoja kohtaan (Altbach ym., 2010, 133). Ståhle (2012b, 19), kuten Altbach, Reisberg ja Rumbleykin (2010, 133) toteaa, että Yliopistoja ei tulisi nähdä tiedon, taidon ja pätevyyden suorana siirtäjänä vaan vuorovaikutuksen mahdollistajana. Tämän dialogin myötä kaikki osapuolet hyötävät uusista oppimisympäristöistä ja yhteistyön muodoista (Ståhle, 2012b, 19).

2.2 Koulutus

Toinen yliopistojen tärkeistä tehtävistä on korkeakoulutuksen tarjoaminen. Korkeakoulutuksen rooli tämän päivän talouden kannattelijana 'knowledge economy' noustessa 2000 luvulla

uusiin mittasuhteisiin on kasvavan tärkeä. Yhä suurempi joukko työntekijöistä tarvitsee korkeakoulutuksen antaman taitotiedon kyetäkseen vastaamaan työelämän vaatimuksiin ja tarpeisiin (Altbach ym., 2010, 2; Yorke & Knight 2006, 566)

Korkeakoulujen tehtävänä on siis tarjota ja toimittaa työmarkkinoille osaavaa työvoimaa. Näiden tavoitteiden täyttymiseksi, täytyy korkeakoulutuksen olla houkutteleva vaihtoehto opiskelijan silmin. Opiskelijoista, jotka kokevat valitsemansa alan mielenkiintoiseksi koulutuslaitos valitsee vielä sen materiaalin, jonka uskoo selviytyvän opinnoista parhaiten ja myöhemmin työllistyvän työmarkkinoille ja kykenevän antamaan panoksensa yhteiskunnalle. Suomen koulutusjärjestelmä pyrkii löytämään oikeat henkilöt korkeakoulutuksen piiriin hajautetun korkeakouluhaun avulla. Näin korkeakoulut pystyvät itse määrittelemään sisäänpääsykriteerit ja valitsemaan parhaaksi näkemänsä opiskelijat jokaiseen koulutusohjelmaan. (Davies ym., 2009, 17-8.)

Opiskelijaksi oton jälkeen suomalaiset yliopistot tarjoavat opiskelijoille verrattain joustavat opintomahdollisuudet. Opiskelija pystyy yhdistelemään opintokokonaisuuksia muista yliopistoista ja liittämään ne osaksi tutkintoaan. Tämän lisäksi, opiskelija pystyy päättämään opintonsa alemman korkeakoulututkinnon, yliopistoissa kandidaatin tutkinnon, jälkeen ja siirtymään, niin halutessaan, ylempään korkeakoulututkintoon. Nämä kaikki piirteet tekevät suomalaisesta yliopistojärjestelmästä Bolognan prosessin vaatimusten mukaisen (Davies ym. 2009, 17-18) (Bolognan prosessista lisää kappaleessa 3.1 Ohjaavat säädökset ja prosessit).

2.3 Elinkeinoelämän tarpeisiin vastaaminen

Yliopistot pyrkivät ja niiltä odotetaan yhteiskuntaan positiivisesti vaikuttamista, elinkeinoelämän edistämistä ja pätevien työntekijöiden tuottamista elinkeinoelämän tarpeisiin. Yhtenä tarpeena on innovaatioiden tuottaminen, joita hyödyntämällä yritykset voisivat markkinoida voittoa ja työpaikkoja luoden. (Höyssä, 2012, 133.)

Kohdatakseen elinkeinoelämän muita tarpeita, kuten työelämätaitoisten työntekijöiden kasvattamista, yliopistot tukevat esimerkiksi työntekijöidensä yhteyksiä työelämään konsultoinnin tai spin-off ja start-up yritysten kautta (Yorke & Knight, 2006, 566). Näiden yhteyksien myötä opiskelijoiden tulisi saada työelämässä tarvittavaa taitotietoa kuten esimerkiksi yleisiä taitoja. Yleisten taitojen myötä henkilöllä tulisi olla valmiudet joita hyödyntämällä hän

pystyy suoriutumaan laaja-alaisista työelämän haasteista. Tämän ajatuksen myötä korkeakoulututkintojen kapeaa suuntautumista yhdelle alalle voisi pohtia uudelleen. Pitäisikö yliopistojen keskittyä kouluttamaan työntekijöitä laajalla yleisten taitojen työkalupakilla yksittäisten alojen asiantuntijoiden sijaan?

Yliopistot ovat omaksuneet useita eri strategioita joiden avulla opiskelijoiden tulisi päästä oppimaan ja omaksumaan työelämässä tarvittavia taitoja. Usein työelämätaitojen sisällyttäminen opintokokonaisuuksiin ja niiden tavoitteellinen oppiminen korkeakoulutuksessa ei ole tullut eksplisiittisesti esille opiskelijoille, eikä aina opetushenkilökunnalle. (Cranmer, 2006, 171.) Cranmerin mukaan (2006, 171), yliopistoilla on laajalti käytössä kolme eri strategiaa työelämätaitojen opetukseen.

Cranmerin (2006, 171) ajatuksen mukaan, ensimmäinen kolmesta yliopistojen hyödyntämisestä strategioista on työelämätaitojen täydellinen upottaminen opetettavaan sisältöön. Tämä tarkoittaa, että opittavia taitoja ei määritellä tarkkaan, niiden oppimista ei mitata eikä arvioida selkeästi eikä niillä ole vaikutusta opetussuunnitelman laadintaan. Toinen strateginen suuntaus on työelämätaitojen eksplisiittinen upotus ja integraatio opetettavaan sisältöön. Tässä tapauksessa opiskelijoille kerrotaan selkeästi mitä taitoja heidän tulisi opintokokonaisuuden aikana oppia, kyseessä olevat taidot opetetaan niiden omassa ja oikeassa kontekstissa, oppimista arvioidaan ja mitataan avoimesti ja niillä on vaikutus opetussuunnitelman laadintaan. Kolmas strateginen vaihtoehto on niin kutsuttu samanaikaiskehityksen suuntaus. Samanaikaiskehityksen mukaan työelämä taitoja tuodaan ajoittain eksplisiittisesti esille opetukseen, ajoittain ne on upotettu täysin oppisisältöön. Näin ollen, työelämätaitojen todellinen konteksti jää rajalliseksi, oppimisen arviointi ja mittaus tehdään erillisenä oppisisältöön nähdessä ja työelämätaitojen vaikutus opetussuunnitelmaan on todella pieni. (Cranmer, 2006, 17.)

OECD:n tutkimuksessa Suomen korkeakoulujärjestelmästä kävi ilmi, että työmarkkinoiden tarpeet määräävät korkeakoulujen resurssien jakautumista vahvasti. Ennusteet työmarkkinoiden tarpeesta sanelee valtion resurssien jakautumisen eri oppilaitosten ja tieteenalojen välille. Työmarkkinaennusteet mukautetaan valtion tavoitteisiin. Nämä mukautetut ennusteet antavat pohjan kansalliselle viiden vuoden koulutuksen tarjontasuunnitelmalle. Tämä dokumentti toimii viitekehyksenä Opetusministeriön ja yksittäisten korkeakoulujen välillä käytävissä neuvotteluissa koskien esimerkiksi yksittäisten alojen uusien opiskelijoiden määriä. Suomen korkeakoulutusmallille ominaista on siis, että opiskelijamääriä ei ohjaa opiskelijoiden kysyntä, vaan elinkeinoelämän tarpeiden ennusteet. (Davies ym., 2009, 18.)

Näkemyksemme mukaan korkeakoulutuksen järjestäminen ja suunnittelu elinkeinoelämän tarpeiden mukaisesti on työmarkkinoiden näkökulmasta suotuisaa. Markkinoilla toimijat voivat suunnitella kehittämistoimia tietäen, että heillä on tulevaisuudessa osaavaa työvoimaa. Teorian pohjalta voidaan todeta, että työllisyyden kannalta korkeakoulutuksen hajaantaminen elinkeinoelämän ennusteiden mukaan on myös hyödyllistä, koska näin julkisen sektorin paine työttömyyden tuomista lisäkustannuksista laskee. Ennusteiden mukaan koulutuksen suunnittelu on riskialtista – ennusteet ovat ennusteita joita kukaan ei pysty takamaan useita vuosia etukäteen. Tämä näkyy työmarkkinoilla osaavien työntekijöiden puutteena yhdellä alalla ja ylitarjontana toisella. Toisaalta, korkeakoulutuksen paikkojen rajaaminen tulevaisuuden ennusteiden mukaan rajaa yksilön valinnanvapautta. On myös mahdollista, että tietylle alalle kyvykäs opiskelija ei myöskään pääse suorittamaan kyseisen alan opintoja aloituspaikkojen vähyyden takia. Näin ollen niin sanottu 'aivovuoto' on mahdollista.

Vuonna 2005 Suomen korkeakoulututkintojen rakenne mukautettiin Bolognan prosessin ohjeistuksen mukaiseksi ja ECTS- opintopiste järjestelmä otettiin käyttöön. Suomalaisissa yliopistoissa on siis vuonna 2017 mahdollista suorittaa 3-vuoden mittainen kandidaatintutkinto ja 2 vuotta kestävä maisterintutkinto. (Davies ym., 2009, 26.) Harva opiskelija kuitenkaan käyttää tutkinnon rakenteen kaksiosaisuutta hyödykseen, koska niin opiskelijat, professorit kuin hallinnon virkamiehetkin ovat kokeneet elinkeinoelämän sekä valtion haluttomiksi palkata opiskelija, jolla on kandidaatin tutkinto (Davies ym., 2009, 25-26).

Maisterintutkinnon suuri painoarvo johtuu luultavasti linjauksista, joiden seurauksena maisterintutkinto nähdään automaattisena jatkumona kandidaatin tutkinnolle. Kansainvälisesti kandidaatintutkinto nähdään enenevässä määrin laajan taitotiedon pohjana, jolle alan spesifejä oppeja voidaan kehittää ja oppia. Suomen mallin mukaan kandidaatintutkinto on jo kaipaasti suuntautuva vain yksittäiselle sektorille pätevyyden antava tutkinto. (Davies ym., 2009, 26.) Tämä malli voi olla pitkällä aikavälillä kansainvälistä kilpailuasetelmaa heikentävä tekijä, mutta nykyisellään mahdollisesti kansallisesti työllisyyttä heikentävä tekijä. Maisterintutkinnon painoarvoa lisää myös työllistymismahdollisuudet. Suomen valtio yhtenä esimerkkinä suhtautuu hyvin vastahakoisesti alemman korkeakoulututkinnon suorittaneiden palkkaamiseen. (Davies ym., 2009, 25.)

Akavan tuottaman tutkimuksen mukaan, vuonna 2016 Suomen työttömistä, pois lukien lomautetut henkilöt, kasvava osuus oli korkeasti koulutettuja. Kansallisesti työttömien määrä

oli laskussa -1,9% osuudella, mutta korkeakoulutettujen työttömien määrä kasvoi 0,6% yksikköä. Suurin muutos tapahtui tutkijakoulutuksessa olevien kesken; työttömyys heidän keskuudessaan kasvoi 2,3%. Alemman korkeakoulutuksen saaneiden työttömyys kasvoi 0,7% ja ylemmän korkeakoulutuksen saaneiden työttömyys prosentti kasvoi 0,5% . Alat joilla työttömyyden kasvu on ollut suurinta ovat taideaineet (alempi korkeakoulututkinto), kasvatustieteiden maisterit, sosionomit (ylempi ammattikorkeakoulututkinto) sekä tohtorit. (Taulu, 2016.)

Maisterintutkinnon lisäksi opiskelijat kokevat työskentelyn opintojen ohella tärkeäksi tavaksi edistää työllistymistään opintojen jälkeen. Työllistymisen tukemisen lisäksi yksi syy opiskelijoiden työntekoon opintojen aikana on selviäminen elinkustannuksista (Davies ym., 2009, 26).

Toisin sanottuna, akateemisen korkeakoulutuksen tavoitteena on tuottaa koulutusta, innovaatioita kansantalouden tarpeisiin, tieteellistä tutkimusta sekä päteviä ammattilaisia elinkeinoelämän tehtäviin. Osa yhteiskunnalle tärkeistä tiedoista, taidoista, asenteista ja pätevyyksistä on siis opittavissa akateemisen korkeakoulutuksen kautta.

3 KORKEAKOULUTUSTA MÄÄRITTÄVÄT TEKIJÄT

Kansallinen tutkintojärjestelmä sisältää kaikki koulutukselliset toimet, joiden johdosta oppimista tunnustetaan ja kytketään yhteiskuntaan sekä työmarkkinoihin. Näin ollen tutkintojärjestelmä sisällyttää myös laadun valvomiseen, kehittämiseen sekä toteutukseen liittyvät toimenpiteet. Korkeakoulut ovat osa tätä kansallista tutkintojärjestelmää, yhtenä sen alajärjestelmänä. Suomessa, kansalliseen tutkintojärjestelmään liittyy myös kansallinen tutkintojen viitekehys. (Opetusministeriö, 2009, 16.)

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen mukaan (2015, 5) korkeakoulutuksen tavoitteisiin sisältyy vahvasti opiskelijoiden kasvattaminen. Opiskelijoita pyritään kasvattamaan niin aktiivisiksi kansalaisiksi kuin tulevaa uraa varten. Heidä pyritään myös tukemaan eri toimin kehittyäkseen henkilökohtaisesti mutta myös kehittääkseen heidän syvällistä tietopohjaansa heidän omalla tutkimusalueellaan. Tämän lisäksi, Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (2015, 5) määrittelee opiskelijoiden kannustamisen tutkimukseen ja innovaatiotoimintaan tärkeänä.

Tässä kappaleessa käsittelemme ensin korkeakoulutusta ohjaavia säädöksiä ja prosesseja niin kansallisella kuin kansainvälisellä tasolla. Näistä esimerkkinä Bolognan prosessi sekä kansallinen korkeakoulutuksen viitekehys. Tämän jälkeen avaamme korkeakoulujen laadunvalvontaprosesseja. Viimeiseksi nostamme esiin korkeakoulujen opetussuunnitelmaa koskevia haasteita ja tavoitteita 2017-luvun Suomessa.

3.1 Ohjaavat säädökset ja prosessit

Korkeakoulujen toimintaa, opetussuunnitelmatyötä sekä laadunvalvontaa ohjaa yliopiston omat, sisäiset säädökset mutta sen lisäksi useat Euroopan Unionin laajuiset koulutuspoliittiset vaatimukset ja suositukset. Tässä kappaleessa avataan Bologna prosessia, eurooppalaista tutkintojen viitekehystä (European Qualification Framework, EQF), eurooppalaista opintopistejärjestelmää (European Credit Transfer and Accumulation System, ECTS) sekä näihin pohjautuvaa kansallista viitekehystä.

Juuri ennen 2000-luvun alkua koulutuspoliittinen keskustelu voimistui Euroopan unionissa. Koettiin, että oli tarvetta läpinäkyvämmälle, avoimemmalle sekä elinikäistä oppimista kannustavalle, yhtenäiselle koulujärjestelmälle. Tavoitteena oli lisäksi viedä huomio oppimis-

tulosten merkitykseen koulutuksen järjestämisessä ja arvioinnissa sekä varmistaa opintomahdollisuuksien joustavuus niin opiskelijoiden kuin harjoittelijoiden liikkumismahdollisuuksien parantamiseksi. (Opetusministeriö, 2009, 11.) Opiskelijoiden ja harjoittelijoiden liikkuvuuden mahdollistamiseksi ja sen joustavuuden takaamiseksi tutkintojen tulisi olla läpinäkyviä sekä helposti vertailtavissa yli poliittisten valtiorajojen. Näihin tavoitteisiin päästääkseen Euroopassa otettiin käyttöön esimerkiksi korkeakoulututkintojen viitekehys, Bolognan ja Kööpenhaminan prosessit sekä European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS). (Opetusministeriö, 2009, 12.)

Bolognan Prosessi

Bolognan prosessi on Euroopan komission johtama kollektiivinen pyrkimys, jonka tavoitteena on yhtenäistää Euroopan korkeakoulujärjestelmässä tarjottavat tutkinnot. Bolognan prosessi ei siis tänä päivänä enää ole Euroopan Union projekti tai ohjelma niin kuin idean ensimmäisinä syntyvuosina (Kozma, 2014, 356). Bolognan prosessi ei myöskään ole kansainvälinen sopimus tai korkeakoulujen itsensä ajama prosessi, vaan politikkojen linjaus valtioidensa koulutuksen kehitykseen (Gürüz, 2011, 184). Bolognan deklaratio julkilausuttiin vuonna 1999. Sen allekirjoittivat koulutuksesta vastaavat ministerit kahdestakymmenestäyhdeksästä (29) Euroopan maasta. (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, 26; Gürüz, 2011, 181.)

Korkeakoulutusjärjestelmien yhtenäistämisen keinoiksi Euroopan komissio (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, 26; Gürüz, 2011, 181) on määritellyt seuraavat tavoitteet ja sitoumukset:

- opiskelijoiden ja opetuksen antajien kansainvälinen liikkuvuus,
- yhtenäinen tutkintojärjestelmä,
- sosiaalinen dimensio (tarkoittaen maiden sitoutumista ja mitattavien tavoitteiden asettamista, edistääkseen korkeakouluopintoihin pääsyä yhteiskunnassa ja erityisesti aliedustetuille ryhmille (Gürüz, 2011, 183)),
- jatkuva oppiminen (life long learning, LLL (Gürüz, 2011, 183)),
- eurooppalainen opintopiste järjestelmä,
- laadun valvonta ja takaaminen sekä
- Euroopan kehittäminen houkuttelevaksi tiedon, taidon ja pätevyyden alueeksi.

Näistä yllä mainituista tavoitteista ovat Euroopan komissio ja Suomen Opetusministeriö myöhemmin kehittäneet kolmen syklin mallin. Syklin osat koostuvat (1) alempi korkeakoulu- ja ammattikorkeakoulututkinto, 2) ylempi korkeakoulu- ja ammattikorkeakoulututkinto ja 3) tohtorin tutkinto johon voi sisältyä myös lisensiaatin tutkinto). Kolmiportaisen syklin lisäksi Euroopan Komission tavoitelistalla on laadun valvonnan sekä tutkintojen ja tutkintojen osien tunnustamisen eri Euroopan maissa (European Commission, 2017; Opetusministeriö, 2009, 12). Alkuperäisessä Bolognan sopimuksessa lähdettiin kahden syklin korkeakoulutusmallista, mutta vuonna 2003 kolmas sykli, tohtorin tutkinto, lisättiin ohjelmaan (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, 48).

Yllä esitellyillä toimilla halutaan helpottaa sekä parantaa eurooppalaisten liikkumista, opiskelua ja työllistymistä yli maarajojen (European Commission, 2017). Tämän lisäksi, Bolognan prosessin tuomien kehitysten uskotaan vaikuttavan positiivisesti eurooppalaisten yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen kilpailukykyyn ja puoleensavetävyyteen verrattaessa muihin maailman korkeakoulutuslaitoksiin (European Commission, 2017; Opetusministeriö, 2009, 12).

Euroopan Komission tavoitteet kilpailukykyisestä ja puoleensavetävästä eurooppalaisesta korkeakoulutuksesta tarkoittaa, että korkeakouluille on myös tärkeää tuottaa ja tarjota nykypäiväistä koulutusta ja opetusta, jotka vastaavat työelämän muuttuvia tarpeita ja vaatimuksia. Innovaatiotaitojen, yrittäjyyden sekä taitotiedollisesti vaativien työpaikkojen määrän uskotaan kasvavan. Näin ollen alansa ammattilaisia, asiantuntijoita, täytyy tuottaa tulevaisuuden tarpeisiin. (European Commission, 2017)

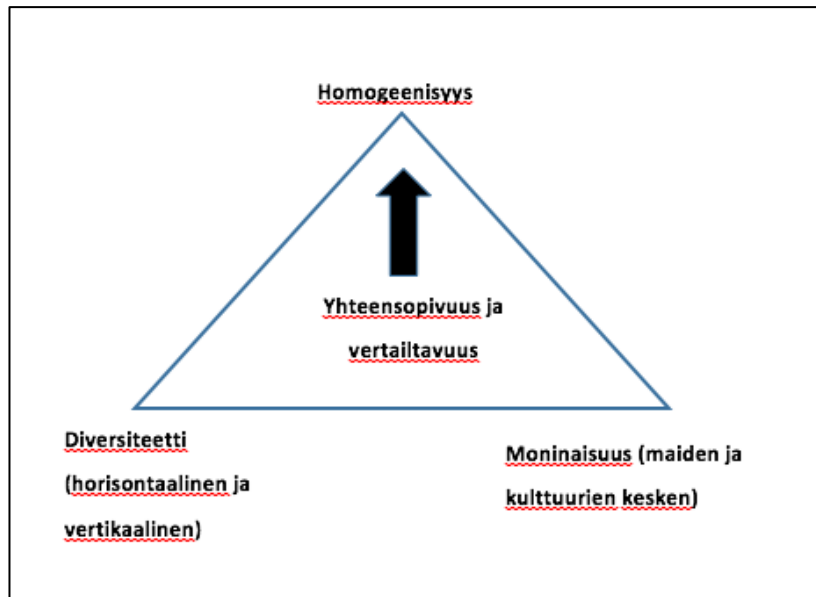
Vuoden 2017 tammikuussa Euroopan korkeakoulu yhtymään kuului neljäkymmentäkahdeksan (48) jäsenmaata. Jäsenmaaksi päästäkseen, valtion tulee noudattaa Euroopan kulttuurisopimusta sekä olla halukas toimeenpanna Bolognan prosessin säädöksiä maansa korkeakoulutusjärjestelmässä. (European Higher Education Area, 2017.) Bolognan prosessiin kuuluu maakohtaisten korkeakouluviitekehysten luominen ja toimeenpano. Vuoden 2015 Euroopan komission tietojen mukaan, noin kuusitoista (16) Euroopan korkeakoulu-yhtymän jäsenmaata on edistynyt huomattavasti kansallisen korkeakouluviitekehysten toimeenpanossa. On kuitenkin huomattava, että kymmenen (10) maata ei ole aloittanut prosessia lainkaan. (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015.)

The EHEA / BFUG members are **48** countries and the European Commission.



Kuvio 2. Euroopan korkeakoulualueen täysmääräiset jäsenmaat vuonna 2017. (European Higher Education Area, 2017)

Teichler (2009, 288) huomauttaa, että Bolognan prosessin pyrkimykset ja vaatimukset ovat ristiriidassa keskenään (Kuva 3 Bolognan prosessin ristiriitaiset tavoitteet). Prosessin ajatuksen mukaan homogeenisyys, tai samanlaisuus, edistää liikkuvuutta ja yleistä tutkinnon tunnustamista ja tähän päästään mukauttamalla instituutioita ja opinto-ohjelmia. Toisaalta, diversiteetti niin yksittäisten opiskelijoiden kuin yhteiskuntienkin kesken hyötyisi eniten heterogeenisistä ohjelmista. Kolmanneksi, moninaisuuden näkökulmasta katsottuna eri opin-
tosisällöt tulisi kuitenkin arvioida ja arvostaa samalle tasolle. (Teichler 2009, 288.)



Kuvio 3. Bolognan Prosessin ristiriitaiset tavoitteet. (Mukailtu Teichler, 2009, 288).

Teichlerin kritiikin lisäksi Bolognan prosessin kattavuus niin ekonomisena kuin poliittisena transformaationa tulee ottaa huomioon. Itä-Euroopan maissa muutos prosessi taroitti, että pyrkivät säilyttämään ja osittain jälleen rakentamaan oman identiteettinsä, mutta samalla ne yrittivät mukautua Euroopan Unionin sanelemaan muottiin. (Kozma, 2014, 355.) Kozman (2014, 355) mukaan, ainoa keino pystyä säilyttämään oma identiteetti ja samalla mukautua poliittisesti ja kansantaloudellisesti ulkoa tulleeisiin vaatimuksiin, vaatii hyvin vahvan paikallisen hallinnon. Itäisessä ja keski- Euroopassa tämä tarkoitti kansan äänen, ja varsinkin vähemmistöjen, katoamista yleisestä keskustelusta. (Kozma, 2014, 355.)

Tomusk (2014, 356) tukee Kozman (2014) ja Teichlerin (2009) ajatuksia. Hänen mukaansa, Bolognan prosessin tapa sivuttaa euroopan korkeakoulualueen (EHEI) multikulttuurisuuden. Näin yliopistojen historialliset ja kulttuuriset juuret ovat vaarassa unohtua. Bolognan prosessi on pystytty paikoitellen toteuttamaan menestyksekkäästi. Tomusk (2014, 356) näkee kuitenkin epäonnistuneiden yritysten takana maiden johdon halun siirtää korkeakoulutus kulttuuriselta ja poliittiselta toimialalta ekonomiselle toimialueelle. Tämä siirto ei kuitenkaan takaa onnistumista. (Tomusk, 2014, 356.)

Kööpenhaminan prosessi

Kööpenhaminan prosessi on pääosin ammatillista koulutusta koskeva kehitysprosessi. Sen tavoitteena on parantaa ammatillisen koulutuksen saaneiden liikkuvuutta Euroopassa sekä

kasvattaa ammatillisen koulutuksen vetovoimaa sekä tehokkuutta. Ammatillisen koulutuksen edistämisen vaikutusten uskotaan resonoivan työmarkkinoihin Euroopan alueella. (Opetusministeriö, 2009, 12.)

Yllämainittuihin tavoitteisiin päästääkseen, Kööpenhaminan prosessin ohjauksessa on kehitetty esimerkiksi ammatilliseen koulutukseen eurooppalainen tutkintojen viitekehys, ammatillisten opintosuoritusten yhtenäistävä eurooppalainen siirtojärjestelmä (ECVET) sekä oppimistuloksiin perustuvia kansallisia tutkintojärjestelmiä. (Opetusministeriö, 2009, 12.)

Eurooppalainen tutkintojen viitekehys (EQF)

Eurooppalaista tutkintojen viitekehystä (European Qualification Framework, EQF) alettiin kehittää vuonna 2004 Euroopan komission sekä EQF:n asiantuntijaryhmän johdolla luonnoksen viitekehystä. Tällöin jäsenvaltiot ja heidän sidosryhmänsä, kuten työmarkkinaosapuolet, halusivat saada yhtenäisen tutkintojärjestelmän vertailun helpottamiseksi (European Commission 2015, 20; European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, 66). Luonnoksesta neuvoteltiin vuonna 2007 jonka seurauksena vuonna 2008 EQF hyväksyttiin virallisesti ja suositus sen käyttöön otosta annettiin huhtikuussa 2008 (European Commission, 2015, 20; European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, 66). EQF tukee Bolognan prosessista tuttuja tavoitteita tutkintojen vertailujen selkeyttämisestä, kansalaisten liikkuvuuden edistämisestä sekä elinikäisen oppimisen tukemisesta. Tämän lisäksi tutkinnoista pitäisi EQF myötä tulla avoimempia ja siirrettävämpiä yli valtiorajojen. (European Commission, 2015, 20.)

Yhtenäisempien ja vertailukelpoisempien tutkintojen tulisi myös helpottaa työntekijöiden sekä opiskelijoiden liikkuvuutta, työllistymistä sekä integroitumista yhteiskuntaan. Nämä ovat elinikäisen oppimisen laajempia tavoitteita. EQF:ä noudattamalla jäsenmaiden koulutusjärjestelmiä voi kehittää nykyaikaisemmiksi, erityisesti luomalla vankempia siteitä työelämän ja koulutuksen välille. Näin ollen myös epävirallisen sekä arkioppimisen merkitys korostuisi ja sen seurauksena kokemuksen kautta hankittu oppiminen olisi myös mahdollista tunnustaa. (Opetusministeriö, 2009, 13.)

EQF koostuu kahdeksasta tasosta. Sen edustaessa elinikäistä oppimista, EQF sisältää niin yleissivistä-, ammatillisen- kuin akateemisen koulutuksenkin. Tämän lisäksi eurooppalainen tutkintojen viitekehys huomioi sekä perus- että jatkokoulutuksessa hankitut tutkinnot. EQF:n periaatteena on, että jokaisen tason tulisi olla saavutettavissa hyödyntäen koulutus-

ja uravalintoja. Viitekehykseen kuuluvat kahdeksan tasoa perustuvat oppimistuloksiin. Oppimistuloksia tässä yhteydessä kuvataan tietoina, taitoina ja pätevyytenä. Toisin sanottuna, keskiössä on se, mitä oppija tutkinnon suorittuaan tietää ja ymmärtää sekä mihin hän pystyy. (European Commission, 2015, 20; Opetusministeriö, 2009, 14.) Uskotaan, että oppimistulosten vertailu on luotettavampaa kuin esimerkiksi panostusten, kuten opintojen keston, vertailu (Opetusministeriö, 2009, 14).

Eurooppalainen tutkintojen viitekehys (EQF) sekä korkeakoulututkintojen viitekehys joka kehitettiin Bolognan prosessin yhteydessä, ovat yhdenmukaisia. EQF tasot viisi- kahdeksan viittaa korkeakoulututkinnon viitekehyksen korkeakoulutasoihin. Ainoana erona näiden kuvausten välillä on sanamuodot; Bolognan viitekehys on laadittu korkeakoulutuksen tarpeisiin. (Opetusministeriö, 2009, 14.)

Euroopan Unionin linjauksen mukaan, eurooppalainen tutkintojen viitekehys ei ole pakollinen Euroopan Unionin jäsenmaille. On kuitenkin suositeltu, että kansalliset koulutus- ja tutkintojärjestelmät linjattaisiin EQF:n mukaisiksi joko viittaamalla EQF tasoihin kansallisissa tutkintotasoissa tai mahdollisesti muokkaamalla kansallisia viitekehyksiä ja lainsäädäntöä. (European Commission, 2015, 20; Opetusministeriö 2009, 14.) Vuoden 2012 jälkeen jokaisen tutkintotodistuksen, todistuksen sekä Europas-asiakirjan on tullut mainita suoritettujen opintojen EQF-taso. Suomessa sovelletaan Eurooppalaista tutkintojen viitekehystä. On kuitenkin tärkeää huomioida, että EQF ei määritä eikä korvaa kansallisia tutkintoja ja tutkintojärjestelmiä. (Opetusministeriö, 2009, 14.)

European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)

European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) koskee opintopisteiden suorittamista ja niiden siirrettävyyttä Euroopassa. ECTS sai alkunsa vuonna 1989 Erasmus ohjelmasta, jotta opiskelijat pystyivät siirtämään ulkomailta suorittamansa opintopisteet kotiyliopistoonsa ja, että nämä opintopisteet luettiin osaksi opiskelijan tutkintoa. Vuosien saatossa, ECTS systeemiä on käytetty myös kotiyliopistoissa kuvaamaan kurssien työmäärää sekä oppimistuloksia. (European Commission, 2015, 6.) Työmäärän ja oppimistuloksien tullen mukaan ECTS allokaatio prosessiin, on käyttäjämuiden täytynyt myös tuoda arviointia kriteereitään näkyväksi muille (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, 71).

Euroopan komission mukaan (European Commission, 2015, 6) ECTS auttaa opintokokonaisuuksien suunnittelussa, kuvailussa sekä tuottamisessa, se mahdollistaa useiden eri oppimistapojen integroimisen jatkuvan oppimisen hengessä sekä fasilitoi opiskelijoiden liikkuvuutta helpottaen opintopisteiden, tutkintojen ja tutkintojen osien sekä opintojaksojen tunnustamisen. ECTS systeemiä voidaan käyttää kaikissa opintojaksoissa ja –kokonaisuuksissa työmäärän ja oppimistulosten kuvaajana opetuksen pedagogisesta muodosta (esimerkiksi etäopetus tai luokkahuoneessa tapahtuva opetus), opiskelijoiden statuksesta (osa- tai koko-aikainen) tai oppimisen muodosta (formaali, non-formaali tai informaali) riippumatta. (European Commission, 2015, 6.)

Alun perin ERASMUS ohjelman tarpeisiin kehitetty ECTS viitekehys on Teichlerin (2009, 289) mukaan ennemminkin brändinimi kuudenkymmenen (60) opintopisteen suorittamiselle lukuvuoden aikana. Tämän lisäksi, Teichler (2009, 289) kritisoi ECTS viitekehysten nimeä harhaanjohtavaksi. Hänen mukaansa viitekehysten nimessä tulisi myös mainita sen odotukset opintopisteiden kerryttämisestä, eikä jättää tätä lyhenteen ulkopuolelle (European Credit Transfer and *Accumulation System*; sana *Accumulation* tarkoittaa kerryttämistä). Näin ollen, Teichler (2009, 289) ehdottaakin, että ECTS nimitys pitäisi muuttua.

Korkeakoulututkintojen viitekehys

Bolognan prosessin mukaan, Euroopassa laadittiin eurooppalainen korkeakoulututkintojen viitekehys. Kyseinen viitekehys seuraa kolmen syklin mallia (alempi korkeakoulu- ja ammattikorkeakoulututkinto, ylempi korkeakoulu- ja ammattikorkeakoulututkinto sekä kolmannen syklin tohtorin tutkinto johon voi sisältyä myös lisensiaatin tutkinto). Jokaisen syklin oppimistulokset määritellään eurooppalaisessa korkeakoulututkintojen viitekehysessä. (Opetusministeriö, 2009, 34.)

Kansalliset korkeakoulututkintojen viitekehyskuvat kuvaavat suoritettujen tutkintojen eurooppalaisessa viitekehyskontekstissa. Toisin sanoen, Suomalaiset korkeakoulututkinnot kuvataan tutkinnon, tason, työmäärän, oppimistulosten, jatko-opintokelpoisuuden sekä ammatillisen pätevyyden avulla. (Opetusministeriö, 2009, 34.)

Kansallinen viitekehys (NQF)

Kansallinen viitekehys pohjautuu kansalliselle tutkintojärjestelmälle, sekä eurooppalaisen tutkintojärjestelmän suosituksille (Opetusministeriö, 2009, 12, 16). Vuoden 2013/4 raportin

mukaan, Suomessa oltiin saavutettu sopimus kansallisen viitekehyksen mallista, toisin sanottuna Suomi oli saavuttanut merkkipaalun numero 5, kuten kuvasta 2 käy ilmi. Sen implementaatiota ei ollut vielä aloitettu Euroopan komission raportin aikaan. (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, 68.) On kuitenkin huomattava, että Opetusministeriön jo vuoden 2009 raportista käy ilmi, että Opetusministeriön toimia ohjaa Euroopan komission ohjeet eurooppalaisen ja kansallisen tutkintoviitekehyksen mukaan (Loukkola, 2012; Opetusministeriö, 2009).

1. Decision to start has been taken by the national body responsible for higher education
2. The purpose(s) of the NQF have been agreed and outlined
3. The process of developing the NQF has been set up, with stakeholders identified and committee(s) established
4. The level structure, level descriptors (learning outcomes), and credit ranges have been agreed
5. Consultation/national discussion has taken place and the design of the NQF has been agreed by stakeholders
6. The NQF has been adopted in legislation or in other high level policy for a
7. Implementation of the NQF has started with agreement on the roles and responsibilities of higher education institutions, QA agency(ies) and other bodies
8. Study programmes have been re-designed on the basis of the learning outcomes included in the NQF
9. Qualifications have been included in the NQF
10. The Framework has self-certified its compatibility with the European Framework for Higher Education
11. The final NQF and the self-certification report can be consulted on a public website

Kuvio 4. Euroopan Komission asettamat merkkipaalut kansallisen korkeakoulututkintojen viitekehyksen asettamiseksi (European Commission/EACEA/Eurydice 2015, 68).

Eurooppalaisen tutkintojärjestelmän lisäksi Suomessa kansallisen viitekehyksen lähtökohdiana toimii lainsäädäntö, joka koskee kansallista koulutusta. Kyseessä oleva lainsäädäntö määrittelee koulutuksen: tavoitteet, sisällöt, järjestämis muodot ja opiskelijoiden velvollisuudet ja oikeudet. Opetusministeriön mukaan on hyödyllistä, että viitekehys ja lainsäädäntö koskettavat sekä osaamisvaatimuksia että oppimistuloksia. Kaikki viitekehyksessä esitetyt oppimistulokset täytyy kuitenkin olla tutkintoja tarjoavien tahojen tunnustamia. (Opetusministeriö, 2009, 22.) Voimme siis todeta, että opetusministeriö on omaksunut Euroopan komission asettamat tavoitteet ja pyrkii toteuttamaan niitä.

Kansallista viitekehystä käytetään tutkintojen kuvailun ja luokittelun välineenä, jonka tuloksena tutkinnot voidaan osaamistulosten kautta sijoittaa EQF systeemin mukaisesti sen eri tasoille. Näin ollen kansalliset tutkinnot ovat myös kansainvälisesti vertailtavissa, aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen mahdollistuu sekä elinikäinen ja jatkuva oppiminen on tuettu. Tutkintoja näin kehittämällä pyritään vaikuttamaan ja kiinnittämään huomio opetuksen laatuun, integroimaan ja koordinoimaan kansallisten tutkintojen alajärjestelmiä sekä pa-

rantamaan opintojen suoritusmahdollisuuksia kytköksissä työmarkkinoihin sekä yhteiskuntaan. Oppimislähtöisyys ja oppimistuloksia korostava näkökulma korostuvat ja näin ollen myös työelämän vaatimukset osaamisen suhteen on mahdollista ottaa nykyistä paremmin huomioon. (Opetusministeriö, 2009, 38-39.)

EQF:n mukaisesti tutkinnot on jaettu kahdeksalle eri asteelle myös kansallisessa viitekehyksessä (Opetusministeriö, 2009, 27). Tasolla kuusi (6) on alempaan korkeakoulututkintoon johtava koulutus, tasolla seitsemän (7) ylempään korkeakoulututkintoon johtava koulutus ja tasolla kahdeksan (8) tohtorin tutkintoon (joka voi myös sisältää lisensiaatin tutkinnon) johtava koulutus (Opetusministeriö, 2009, 27). Kansallisen viitekehysten myötä tutkintojen laatuun on mahdollista kiinnittää enemmän huomiota (Opetusministeriö, 2009, 38-9).

Alempi korkeakoulututkinto

Alempi korkeakoulututkinto pohjautuu tieteellisen tai taiteelliseen toimintaan alasta riippuen, sekä kyseessä olevan alan ammatillisiin käytäntöihin (Opetusministeriö, 2009, 27). Suomalaiselle korkeakoulutukselle ominaiseen tapaan, jo alempi korkeakoulututkinto suuntaa opiskelijaa vahvasti kapealle erityisen osaamisen alueelle. Tutkinnon tason mittaukseen käytetään sen oppimistuloksia, jotka eurooppalaisen tutkintojen viitekehysten mukaan tarkoittaa tietoja, taitoja ja pätevyyskäsitteitä (Opetusministeriö, 2009, 17).

Alemman korkeakoulututkinnon saaneella henkilöllä tulee koulutuksen seurauksena olla tutkintoon kuuluvien pää- ja sivuaineiden perusteiden tuntemus. Tämä sisällyttää myös muut opintokokonaisuudet jotka ovat rinnastettavissa pää- ja sivuaineisiin tai jotka kuuluvat koulutusohjelmaan. Perusteiden, niin tietojen kuin taitojenkin lisäksi, henkilön tulee alemmassa korkeakoulututkinnossa saada tarvittavat pätevyudet alan kehityksen seuraamiseen, tieteelliseen tai taiteelliseen ajatteluun sekä työskentelytapoihin, alan vaatimalla tavalla. Näiden tietojen, taitojen ja pätevyyskäsitteiden seurauksena henkilöllä tulee olla valmiudet jatkaa ylempään korkeakoulututkintoon ja jatkuvaan oppimiseen. Kaiken tämän edellytyksenä on riittävä kieli- ja viestintätaito jotka mahdollistavat opitun soveltamisen niin työelämässä kuin jatkokoulutuksessakin. (Opetusministeriö, 2009, 17, 27.)

Jotta yllä mainittuihin oppimistuloksiin päästäisiin, opinnot voivat sisällyttää perus- ja aineopintoja, monialaisia opintokokonaisuuksia, kieli- ja viestintäopintoja, harjoitteluita, jotka kehittävät opiskelijan alan asiantuntijuutta sekä muita opintoja. Tutkinnon täytyy sisällyttää

opinnäytetyö, joka saa laajuudeltaan olla enintään 10 ja vähintään 6 opintopistettä. (Opetusministeriö, 2009, 27.)

<p>Taso 6</p>	<p>Hallitsee laaja-alaiset ja edistyneet oman alansa tiedot, joihin liittyy teorioiden, keksien käsitteiden, menetelmien ja periaatteiden kriittinen ymmärtäminen ja arvioiminen. Ymmärtää ammatillisten tehtäväalueiden ja/tai tieteenalojen kattavuuden ja rajat. Hallitsee edistyneet taidot, jotka osoittavat asioiden hallintaa, kykyä soveltaa ja kykyä luoviin ratkaisuihin, joita vaaditaan erikoistuneella ammatti-, tieteen- tai taiteen alalla monimutkaisten tai ennakoimattomien ongelmien ratkaisemiseksi.</p> <p>Kykenee johtamaan monimutkaisia ammatillisia toimia tai hankkeita tai kykenee työskentelemään itsenäisesti alan asiantuntijatehtävissä. Kykenee päätöksentekoon ennakoimattomissa toimintaympäristöissä. Perusedellytykset toimia alan itsenäisenä yrittäjänä. Kykenee vastaamaan oman osaamisensa arvioinnin ja kehittämisen lisäksi yksittäisten henkilöiden ja ryhmien kehityksestä.</p> <p>Valmius jatkuvaan oppimiseen. Osaa viestiä riittävästi suullisesti ja kirjallisesti sekä alan että alan ulkopuoliselle yleisölle. Kykenee itsenäiseen kansainväliseen viestintään ja vuorovaikutukseen toisella kotimaisella ja vähintään yhdellä vieraalla kielellä.</p>	<p>Ammattikorkeakoulututkinnot</p> <p>Alemmat korkeakoulututkinnot</p> <p>Alemman korkeakoulututkinnon jälkeen suoritettavat korkeakoulutettujen erityispätevyudet</p> <p>Muutama erikoisammattitutkinto</p>
----------------------	--	--

Kuvio 5. Opetusministeriön kuvaus alemman korkeakoulututkinnon, tason 6, oppimistavoitteista. (Opetusministeriö 2009, 46).

Ylempi korkeakoulututkinto

Ylempi korkeakoulututkinto pohjautuu alemmalle korkeakoulututkinnolle. Näin ollen alemman korkeakoulututkinnon perus tiedot, taidot ja pätevyudet kehitetään hyvän tuntemuksen tasolle. Ylemmän korkeakoulututkinnon saaneen henkilön oppimistulokset pääaineen ja muiden opintoihin kuuluvien kokonaisuuksien, kuten sivuaineiden, monialaisten kokonaisuuksien, syventävien opintojen sekä kieli- ja viestintäopintojen, tulee kuvastaa hyvää tuntemusta. Asiasisältöjen hyvän hallinnan lisäksi, henkilön tulee kyetä soveltamaan tieteellisiä tietoja ja menetelmiä itsenäisesti, vaativassakin työssä. Hänellä täytyy olla myös hyvä viestintä- ja kielitaito. Näin ollen hänen täytyy kyetä toimimaan oman alansa asiantuntijana ja kehittäjänä työelämässä. Nämä oppimistulokset saavutettuaan, on opiskelijan mahdollista edetä jatkokoulutukseen. (Opetusministeriö, 2009, 27-28.)

Kuten alempi korkeakoulututkinto, myös ylempi korkeakoulututkinto perustuu alan ammatillisiin käytäntöihin sekä tieteelliseen tai taiteelliseen toimintaan. Opetusministeriön (2009, 27-28) julkaisua kriittisesti lukien voi päätellä, että tiede ja taide kuuluvat korkeakoulutuksen piiriin, mutta tiede ei liity taiteeseen. Myös ylempään korkeakoulututkintoon sisältyy opinnäytetyö, mutta se on laajuudeltaan 20-40 opintopistettä. Ylemmässä korkeakoulututkinnossa opiskelijalla täytyy olla mahdollisuus syventää asiantuntijuuttaan harjoittelun muodossa. (Opetusministeriö, 2009, 27-28.)

Taso 7	<p>Hallitsee laaja-alaiset ja pitkälle erikoistuneet oman alansa erityisosaamista vastaavat käsitteet, menetelmät ja tiedot, joita käytetään itsenäisen ajattelun ja/tai tutkimuksen perustana. Ymmärtää alan ja eri alojen rajapintojen tietoihin liittyviä kysymyksiä ja tarkastelee niitä ja uutta tietoa kriittisesti. Kykenee ratkaisemaan vaativia ongelmia tutkimus- ja/tai innovaatiotoiminnassa, jossa kehitetään uusia tietoja ja menettelyjä sekä sovelletaan ja yhdistetään eri alojen tietoja.</p> <p>Kykenee työskentelemään itsenäisesti alan vaativissa asiantuntijatehtävissä tai yrittäjänä. Kykenee johtamaan ja kehittämään monimutkaisia, ennakoimattomia ja uusia strategisia lähestymistapoja. Kykenee johtamaan asioita ja/tai ihmisiä. Kykenee arvioimaan yksittäisten henkilöiden ja ryhmien toimintaa. Kykenee kartuttamaan oman alansa tietoja ja käytäntöjä ja/tai vastaamaan muiden kehityksestä.</p> <p>Valmius jatkuvaan oppimiseen. Osaa viestiä hyvin suullisesti ja kirjallisesti sekä alan että alan ulkopuoliselle yleisölle. Kykenee vaativaan kansainväliseen viestintään ja vuorovaikutukseen toisella kotimaisella ja vähintään yhdellä vieraalla kielellä.</p>	<p>Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot</p> <p>Ylemmät korkeakoulututkinnot</p> <p>Ylemmän korkeakoulututkinnon jälkeen suoritettavat korkeakoulutettujen erityispätevyudet</p>
---------------	--	--

Kuvio 6. Opetusministeriön kuvaus ylemmän korkeakoulututkinnon, tason 7, oppimistavoitteista. (Opetusministeriö 2009, 46).

Tieteellinen ja taiteellinen jatkokoulutus

Tieteellinen ja taiteellinen jatkokoulutus on ylemmän korkeakoulututkinnon jatkumo, joka tähtää tohtorin koulutukseen. Näin ollen, ylemmän korkeakoulututkinnon hyvät oppimistulokset tulee kehittää syvällisiksi. Syvällinen merkitys alastaan tarkoittaa, että henkilön ymmärtää tutkimusalan merkityksen yhteiskunnallisella tasolla. Hänellä on myös valmiudet toimia alallaan itsenäisenä ja kriittisenä tekijänä. Tämä edellyttää pätevyyttä soveltaa ja luoda tieteellistä tietoa alansa syvällisen perehtymisen seurauksena. Perekhyttyään tutkimusalaansa, henkilö ymmärtää sen kehityssuunnat, perusongelmat sekä sille ominaiset tutkimusmenetelmät. Ei kuitenkaan riitä, että jatkokoulutettava on tietoinen omasta alastaan, vaan hänellä täytyy olla tuntemus muista, omaan tieteenalaansa liittyvistä aloista seuraamalla niiden kehitystä. (Opetusministeriö, 2009, 28.)

Taiteellisen korkeakoulutukseen ymmärretään kuuluvan taideteollinen sekä kuvataiteen, musiikin, teatterin ja tanssin koulutus. Näiden alojen tavoitteisiin, edellä mainittujen lisäksi, on asetettu opiskelijan valmius itsenäiseen, korkeat vaatimukset täyttävään taiteelliseen tuotteen, suoritusten ja taiteellisten menetelmien luomiseen (Opetusministeriö, 2009, 28.)

Tohtorin tutkinto

Tohtorin tutkinto on mahdollista jatkokoulutukseen pääselle henkilölle. Tohtorin tutkinnon saadakseen, tulee opiskelijan suorittaa jatkokoulutuksen opinnot, osoittaa kriittistä ja

itsenäistä ajattelua tutkimusalallaan sekä laatia ja puolustaa väitöskirjaansa. Taiteiden korkeakoulutuksen opiskelija voi väitöskirjan sijaan suorittaa arviointinsa julkisesti yliopiston määräämän opin- ja taidonnäytteen avulla. (Opetusministeriö, 2009, 28.)

Lisensiaatin tutkinto

Lisensiaatin tutkinnon suorittaminen on mahdollista jatkokoulutukseen jälkeen. Lisensiaattiin kuuluu usein jatko-opintojen lisäksi erikoistumiskoulutus. Kuten tohtorin koulutuksessa, myös lisensiaatissa tulee opiskelijan todentaa hyvä itsenäinen ja kriittinen kyky soveltaa tieteellisen tutkimuksen menetelmiä, jotka ovat ominaisia hänen alalleen. Jotta tämä on mahdollista, tulee opiskelijalla olla hyvä perehtyneisyys tutkimusalaansa. Kuten tohtorin tutkinnossa, myös lisensiaatin tutkintoon pyrkivä taiteiden alan opiskelija voi lisensiaatin tutkimuksen sijaan suorittaa julkisen opin- ja taidonnäytteen. (Opetusministeriö, 2009, 28.)

3.2 Laadunvalvonta

Laadunvalvonta on tärkeä osa jokaisen palveluja tai tuotteita tarjoavan yrityksen, yhdistyksen ja instituution prosesseja. Useimmat tahot yhdistävät sisäistä ja ulkoista laadunvalvontaa. Sisäinen valvonta on erittäin tärkeää ja myös odotettavissa autonomisilta korkeakouluinstituutioilta (Loukkola, 2012, 303). Ilman vakiintuneita laadunmittaus ja –seuranta keinoja, on mahdotonta taata korkeatasoinen kolmannen asteen koulutus. Laadunvalvonnan suuntaukset tämän päivän Euroopassa ovat luonnollisesti jatkumoa Bolognan prosessin ohjeistukselle. (Loukkola, 2012, 305; Gürüz, 2011, 182.)

Kolmannen asteen koulutusta varten on laadittu viitekehys: ‘laadunvarmistuksen periaatteet ja suositukset eurooppalaisella korkeakoulutusalueella (ESG)’. ESG sisältää periaatteita ja suosituksia joiden mukaan korkeakoulutuksen sisäinen ja ulkoinen laatu voidaan tarkistaa ja varmistaa. (Kansallinen Koulutuksen Arviointikeskus, 2015, 4.) Korkeakouluinstituutioiden tulisi selvittää laadun valvontaan osallistuvat osapuolet ja näiden vastualueet prosessissa (Gürüz, 2011, 182). Laadunvalvonta prosessi käsittää muun muassa oppimisen, opetuksen, oppimisympäristön ja tutkimukselle ja innovaatiotoiminnalle keskeisten yhteyksien laadunvarmistuksen (Kansallinen Koulutuksen Arviointikeskus, 2015, 5). On kuitenkin huomattava, että ESG tarjoaa ohjeistuksen, mutta se ei takaa yhteneviä toteutustapoja (Loukkola,

2012, 306). Loukkola (2012, 306) nostaa huolenaiheiksi esimerkiksi yhtenäisten laadunvalvonnan johtamisprosessien, kuten opetussuunnitelman laadinnan ja valvonnan sekä sisäisen itsearvioinnin prosessien puutteet.

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (2015, 4) laatiman ohjeistuksen mukaan, ESG ei kuitenkaan aseta laatustandardeja eikä se määrää laadun varmistusprosessien käyttöön laitto tapaa. Sen sijaan ESG on ohjeistus, jonka tarkastelu laajemmassa kontekstissa tutkintojen viitekehysten, ECTS- järjestelmän ja tutkintotodistusten liitteiden kanssa on tavoitteena (Kansallinen Koulutuksen Arviointikeskus, 2015, 4). Kaikkien näiden viitekehysten ja järjestelmien tavoitteena on Euroopan korkeakoulutusalueen koulutuksen laadun, avoimuuden ja luottamuksen edistäminen, kannustaen kansalaisten liikkuvuutta yli rajojen sekä niiden sisällä (Kansallinen Koulutuksen Arviointikeskus, 2015, 4-6). Näin ollen ESG kiinnittää huomion myös tutkintojen asiaankuuluvalla sijoittamiselle eurooppalaisen korkeakoulutusalueen tutkintojen viitekehukseen (Kansallinen Koulutuksen Arviointikeskus, 2015, 8).

Laadunvalvonnan mahdollistamiseksi korkeakouluilla tulee olla laaditut menettelyt opinto-ohjelmien suunnittelua ja hyväksymistä varten (Kansallinen Koulutuksen Arviointikeskus, 2015, 8). Näiden menettelyjen tulee varmistaa, että suunnittelun johdosta tarjottujen koulutusten sisällöt täyttävät niille ennalta määritellyt tavoitteet, myös oppimistavoitteet (Kansallinen Koulutuksen Arviointikeskus, 2015, 8; European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, 72). Laadunvalvontajärjestelmien ja -politiikan läpinäkyvyys on myös keino sitouttaa sidosryhmiä ja osallistaa heidät korkeakoulun suunnittelu ja kehitystyöhön (Kansallinen Koulutuksen Arviointikeskus, 2015, 5).

3.3 Akateemisen opetussuunnitelman tavoitteet ja haasteet

Opetussuunnitelma tarkoittaa opetuksen etukäteissuunnittelua. Opetussuunnitelma on koulutusta, opetusta, opiskelua ja oppimista ohjaava ja määrittävä toimintasuunnitelma. (Karjalainen, 2007, 26)

2000-luvun yliopistoilla on useita haasteita opetussuunnitelmatyössään (Gosper & Ifenthaler, 2014, 1). Muutama esimerkki on oppilasaineksen monimuotoisuuden kasvu, teknologian laaja-alainen vaikutus toimintaan sekä paine tuottaa työelämään valmiita tutkinnon suorittajia (Gosper & Ifenthaler, 2014, 1). Opetussuunnitelmatyö onkin arvojen, tavoitteiden, sisältöjen, pedagogisten ja didaktisten menetelmien, arvioinnin ja laadunvalvonnan menetelmien

yhteen sovittamista (Vidovich, O'Donoghue & Tight, 2011, 285). Suomalaiset yliopistot ovat hyvin autonomisessa asemassa, verrattaessa joihinkin kansainvälisiin kollegoihin, laatiessaan opetussuunnitelmaa, jossa yllä mainitut tavoitteet, menetelmät ja arvot yhdistyvät (Karjalainen, 2007, 38)

Saavuttaakseen asetetut tavoitteet ja kohdatakseen olemassa olevat haasteet, yliopistojen opetussuunnitelmissa korostetaan opetuksen ja kasvatuksen voimaa ja tärkeyttä (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2015, 5). Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen mukaan (2015, 5) korkeakoulutuksen tavoitteisiin sisältyy vahvasti opiskelijoiden kasvattaminen. Opiskelijoita pyritään kasvattamaan niin aktiivisiksi kansalaisiksi kuin tulevaa uraa varten. Heitä pyritään myös tukemaan eri toimin kehittyäkseen henkilökohtaisesti mutta myös kehittämään heidän syvällistä tietopohjaansa heidän omalla tutkimusalueellaan. Opetuksen ja kasvatuksen lisäksi, Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (2015, 5) määrittelee opiskelijoiden kannustamisen tutkimukseen ja innovaatiotoimintaan tärkeänä.

Oulun yliopiston opetussuunnitelman peruspilareita tutkiessa, lukijalle ei nouse kasvatus ja opetus vahvimpina toimintaa ohjaavina tekijöinä. Sen sijaan, opetussuunnitelman rahallinen tuottavuus ja kannattavuus korostuu jokaisessa kategoriassa. Oulun yliopiston (2014, 1-4) opetussuunnitelman suunnittelun viitekehys koostuu kahdestatoista (12) kategoriasta:

1. Opetussuunnitelman suunnittelun johtaminen
2. Opetussuunnitelman tehokkuus ja tuottoisuus
3. Lukukausien pidentäminen
4. Opetussuunnitelman rakenne, laajuus ja työmäärän jakautuminen
5. Laajuus ja työmäärä opetussuunnitelmassa
6. Lukujärjestyksen periaatteet
7. Oppimistulokset ja aiemman pätevyyden huomioiminen
8. Opetuksen sisältö ja opetuksen ja arvioinnin menetelmät
9. Arviointi ja palaute
10. Ohjaus
11. Harjoittelut ja työnantajayhteistyö
12. Kansainvälisyys

Oppimistuloksissa kuvataan kandidaatin- maisterintutkinnon perustana olevan kansallinen tutkintojen viitekehys sekä eurooppalainen tutkintojen viitekehys. Näiden tutkintojen oppimistuloksina ovat alakohtaiset taitotiedot ja pätevyudet sekä yleiset ja metakognitiiviset taidot joita tarvitaan opinnoissa. Näistä esimerkkinä tiimityöskentelytaidot, ongelmanratkaisukyky, reflektointitaidot, analyyttinen ajattelu ja päätöksenteko sekä argumentoiva kirjoittaminen. (Oulun yliopisto, 2014.)

Ohjaus käsittää opiskelijoiden uraohjausta ja neuvontaa opintojen puitteissa. Opiskelijalle osoitetaan opiskelijatuutori, sekä omaopettaja joiden vastuulla opiskelijan neuvonta on. Tämän lisäksi Oulun yliopistossa pyritään tekemään henkilökohtainen opetussuunnitelma (HOPS) jokaiselle opiskelijalle. Viitekehyksessä todetaan myös, että opetussuunnitelmassa pitää olla opintoja jotka kehittävät opiskelijoiden akateemisia opiskelutaitoja. (Oulun yliopisto, 2014.)

On mielenkiintoista huomata, että kategoria 11, harjoittelut ja työnantajayhteistyö tarjoaa lähimmän kosketuksen työelämään toteamalla, että opetussuunnitelma kehitetään yhteistyössä eri intressiryhmien kanssa jolloin työelämätaidot otetaan huomioon. (Oulun yliopisto, 2014.) Viitekehyksessä ei kuitenkaan kerrota mitä työelämätaidot ovat, miten ne integroidaan opetukseen, kuinka niitä arvioidaan ja kuka niitä opettaa.

Euroopan komission (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, 72) käsityksen mukaan korkeakoulutuksen ja näin ollen korkeakoulujen opetussuunnitelmien tulisi olla opiskelijakeskeisiä, opettajavetoisuuden sijaan. Jotta tähän olisi mahdollista päästä, tarvitaan yliopistoissa muitakin muutoksia kuin ECTS-systeemin implementaatio, tutkintojen viitekehysten käyttö ja sisäisen laaduntarkkailun menetelmät. (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, 72.) Muutos opiskelijakeskeiseen opetussuunnitelmaan on suuri ja monelle erittäin haastava loikka perinteistä opettaja-oppilas rooleista (Hedberg & Stevenson, 2014, 18). Oulun yliopiston opetussuunnitelmatyön viitekehystä tutkiessa tämä vaikuttaa pitävän paikkansa. Euroopan komissio antaa kuitenkin positiivisen kuvan opetussuunnitelmatyön kehityksestä: oppimistavoitteiden keskeinen rooli opetussuunnitelmatyössä on kasvanut merkittävästi (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, 72). Suomalaisessa korkeakoulutuksessa ja opetussuunnitelmassa oppimistavoitteet ovat läsnä suositusten ja ohjesääntöjen muodossa (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, 72). Yliopistoilta vaadittavien kuvaukset opinto-ohjelmien oppimistuloksista on tärkeää myös sen takia, että opintosisältöjen relevanttiutta joudutaan tarkastelemaan entistä tarkemmin.

Ulkomaisten ja kansallisten viitekehysten lisäksi on useita sidosryhmiä jotka vaikuttavat osaltaan yliopistojen opetussuunnitelmatyöhön. Sidoryhmien käsitykset tavoitteiden priorisoinnista saattavat poiketa yliopiston tavoitteista, mutta on tärkeää, että sidoryhmien näkemykset huomioidaan (Kansallinen Koulutuksen Arviointikeskus, 2015, 5). Yhtenä esimerkkinä sidoryhmistä on yliopistojen ylioppilaskunnat. Oulun Yliopiston Ylioppilaskunta (OYY) asetti OPS-työn julkaisussaan tavoitteiksi arviointimenetelmien monipuolistamisen, työelämärelevanssin vahvistamisen ja vaihto-opiskelun mahdollistamisen. (Oulun Yliopiston Ylioppilaskunta, 2016.) Toiseksi, Oulun yliopisto kuuntelee työmarkkinoiden edustajia opetussuunnitelmatyössään (Oulun yliopisto, 2014). Karjalainen (2007, 39) toteaa, että ”Hyvä opetussuunnitelma on positiivinen viesti erilaisille sidoryhmille, ja se toimii parhaana mahdollisena esitemateriaalina opiskelijarekrytoinnissa.”

Tässä kappaleessa olemme käsitelleet korkeakoulutukseen vaikuttavia säännöksiä sekä viitekehyksiä. Näistä tärkeimpinä nousevat Bolognan prosessin vauhdittamat eurooppalainen korkeakoulutuksen viitekehys, kansallinen korkeakoulutuksen viitekehys sekä eurooppalainen opintopistejärjestelmä (ECTS). Kyseiset säädökset ja viitekehykset vaikuttavat vahvasti suomalaisen korkeakoulujärjestelmän rakenteeseen ja sisältöön sekä nykyisen rahoitusmallin myötä myös valtion rahoituksen jakautumiseen yliopistojen kesken. Näiden lisäksi avasimme yliopistojen sisäisen ja ulkoisen laadunvalvonnan merkitystä korkeatasoisen koulutuksen takaamisessa. Viimeiseksi tutustuimme korkeakoulujen opetussuunnitelman tavoitteisiin ja haasteisiin.

Teoriaosuuden käsitteet ja teemat ovat tärkeitä tutkimuksemme kannalta, koska vain ymmärtämällä kansainvälisten säädösten ja viitekehysten vaikutuksen suomalaiseen korkeakoulujärjestelmään, voimme pyrkiä tulkitsemaan aineistoa ja sen tuloksia syvemmin. Kyseylomakkeen tulokset viittaavat siihen, että Oulun yliopiston Kyseylomakkeen tulokset viittaavat siihen, että Oulun yliopiston tutkintosuunnitelmien vastuuhenkilöiden käsitykset korreloivat laajasti teorian kanssa. Aineistosta nousee vain yksittäisiä kriittisiä ääniä.

4 AKATEEMISEN KOULUTUKSEN VASTAUS ELINKEINOELÄMÄN TARPEISIIN JA VAATIMUKSIIN

Tämä kappale keskittyy selventämään yliopistojen käsityksiä opiskelijoiden työelämäorientaation kehityksestä, tämän päivän työelämän tarpeista ja vaatimuksista korkeakoulutuksen saaneita työntekijöitä ajatellen sekä yliopistojen toimintatavoista, joilla pyritään työelämärelevanssin luonnolliseen sisällyttämiseen yliopisto-opintoihin.

4.1 Työelämäorientaatio

Yksi yliopistojen tehtävistä ja tavoitteista on tukea, vahvistaa ja tuottaa tulevaisuuden työntekijöitä, jotka ovat työelämäorientoituneita (Lehti & Koski, 2014, 99). Työelämäorientaation voi ymmärtää kompetensseiksi mutta myös asenteiksi työelämää kohtaan (Confederation of British Industry, CBI, 2009, 8). Toisin sanoen työntekijällä tulisi olla yleisiä taitoja laajasti käytettävänään sekä hyvä asenne työtä kohtaan.

Tämän päivän yliopistoissa tehtäväksi nähdään opiskelijoiden työelämäorientaation vahvistaminen. Keinoja, joilla tavoitteisiin pyritään, ovat esimerkiksi opiskelijoiden uraohjaus, koordinointi sekä omaopettajan ja opiskelijatuutorin nimeäminen jokaisen opiskelijan tueksi ja ohjaajaksi (Oulun yliopisto, 2014; Opetusministeriö, 2009, 18). Näillä tukitoimilla sekä opintojaksojen sisällöillä tavoitellaan sellaisia oppimistuloksia, joiden myötä opiskelija tietää, ymmärtää ja pystyy toimimaan työelämäorientoituneesti jakson päätyttyä. Toisin sanottuna opintojaksot sekä työelämäorientaation tukitoimet antavat opiskelijalle pätevyyden ottaa vastuu ja toimia itsenäisenä asiantuntijana alansa työtehtävissä. (Lehti & Koski, 2014, 99; Opetusministeriö, 2009, 18.)

Yliopistoissa työelämäorientaation opettaminen on koettu haasteena tutkintojen laaja-alaisuuden vuoksi. Vain murto-osa yliopistotutkinnoista valmistaa suoraan ammattiin kuten opettajaksi, lääkäriksi tai arkkitehdiksi. Vastauksena tähän haasteeseen yliopistoissa on kehitetty ohjauksen menetelmiä, jotta jokainen opiskelija pystyisi löytämään oman asiantuntijuusalueensa alaltaan. (Lehti & Koski, 2014, 99.) Lehti ja Koski (2014, 99) nostavat työelämäorientaation juurikin generalistialojen haasteeksi. Juurikin heidän kohdallaan yliopistojen tarjoamat ohjaus palvelut ovat ensiarvoisen tärkeitä. (Lehti & Koski, 2014, 99.)

Teoreettiset opinnot sisältävät usein myös työelämässä tarvittavien taitojen ja tietojen oppimista, mutta ne ovat hyvin harvoin eksplisiittisesti esillä opiskelijoille (Lehti & Koski, 2014,

100). Myös Cranmer (2006, 171) totesi tämän olevan yksi yliopistojen usein käyttämästä strategiasta. On syytä kyseenalaista työelämätaitojen täyden upottamisen hyödyt. Jos opiskelijalle ei kerrota työelämän odotuksista, ei hän ole kykeneväinen niitä riittävän selkeästi kertomaan työnantajille hakutilanteessa. (Lehti & Koski, 2014, 100.)

Työelämäorientaation sisäistäminen on jatkuva prosessi ja se syvenee opintojen aikana. Opintojen aluksi on tärkeää, että opiskelija saa tarvittavaa ohjausta eri urapoluista ja vaihtoehtoista, jotka hänellä on valittavanaan. Näin ollen myöhemmin tehtävät päätökset esimerkiksi sivuainesta tai suuntautumisesta on mahdollista tehdä riittävän tiedon turvin. Opintojen alkuvaiheessa työelämäkontakteja on hyvä luoda esimerkiksi teemapäivien, alumniien tapaamisen sekä alan työpaikoissa vierailujen muodossa. Opintojen keskivaiheilla opiskelijaa tulisi ohjata suuntautumisen ja erikoistumisen kysymyksissä kuunnellen opiskelijan omien kiinnostusten, vahvuuksien ja urahaaveiden mukaan. Työelämäyhteistyön tulisi olla syvempää ja sisältää esimerkiksi projektitöitä, mentorointiohjelmia sekä työelämäjaksoja. Opintojen loppuvaiheella työelämäorientaation ja myös ohjauksen tulisi keskittyä työllistymiseen ja työelämäsuhteiden vahvistamiseen. Tässä vaiheessa opintoja työelämäorientaation muodot voivat sisältää esimerkiksi harjoitteluja ja opinnäytteiden tai pro gradu-töiden tekemistä. Tämän lisäksi ohjaajan tulisi tukea opiskelijan kykyjä viestiä omaa asiantuntijuuttaan. (Lehti & Koski, 2014, 100-103.)

Lehden ja Koskisen (2014, 104) mukaan, työelämäorientaation tulisi olla ”kiinteä osa opetussuunnitelmaa ja korkeakoulun ohjausjärjestelmää”. Näin ollen työelämäorientaatio voitaisiin pukea eksplisiittiseen osaan opintoja, jonka myös opiskelija tunnistaa. Tämän lisäksi opintojen aikainen työnteko on erittäin tärkeä osa työelämäorientaation ja -taitojen vahvistamista ja kehittymistä. (Lehti & Koski, 2014, 104).

Teichler (2009, 72) kyseenalaistaa laajalti hyväksytyyn käsitykseen yliopistojen tehtävästä työelämäorientoituneiden tekijöiden kouluttamisessa. On myös syytä kysyä, kuinka toivottua on, että yliopistot pyrkivät vastaamaan työmarkkinoiden oletettavasti ja yleistetysti haluttuihin kompetensseihin vai olisiko toivotumpaa, että yliopistot kouluttaisivat aktiivisia muutoksen ja innovaatioiden agentteja (Teichler, 2009, 72; CBI, 2009, 8). Tämän lisäksi Teichler (2009, 72) pohtii myös korkeakoulutuksen tehtävää opetussuunnitelman kannalta: tulisiko korkeakoulutuksen antaa yhdelle ammattialalle spesifi taitotieto vai tulisiko opintojen valmistaa laajasti useille eri työurille?

4.2 Työelämän tarpeet ja vaatimukset

Työelämän toimijat odottavat saavansa pätevää työvoimaa korkeakouluista valmistuvista henkilöistä. Pätevyys voidaan kuvailla niin kansallisen korkeakouluviitekehyksen (NQF) tavoitteiden mukaan kuin alakohtaisten, spesifien taitojen ja tietojen hallinnalla. Kaiken kaikkiaan työntajat odottavat, että heidän palkkaamansa henkilö suoriutuu työtehtävistään opittujen työelämätaitojen avulla.

OECD:n tutkimuksen mukaan työelämätaidoilla tarkoitetaan esimerkiksi: tieteellisten tuotosten ymmärrystä, johtajuutta, teknologian käyttö ja -lukutaitoja, kansainvälistä kokemusta ja kielitaitoa (Davies ym., 2009, 26-27). CBI:n (2009, 8), joka edustaa Yhdistyneessä Kuningaskunnassa toimivaa liiketalouden kattojärjestöä, tekemässä selvityksessä sen sijaan annetaan tarkempi kuvaus ja määritelmä työelämätaidoista:

A set of attributes, skills and knowledge that all labour market participants should possess to ensure they have the capability of being effective in the workplace – to the benefit of themselves, their employer and the wider economy.

CBI:n mukaan työntekijällä tulisi olla kyky itsesääteelyyn, mutta myös tiimityöhön. Tämän tulisi olla liiketoiminta- ja asiakaslähtöinen tekijä. Liiketoiminnan tulisi näkyä myös työntekijän yrittäjäyysasenteena sekä yleisenä positiivisena asenteena työtä, yhteisöä ja elämää kohtaan. Näiden kykyjen lisäksi korkeakoulutetulta työntekijältä odotetaan kognitiivisia taitoja kuten monilukutaitoa, teknologian ymmärrystä ja käyttötaitoja sekä numeerisia kykyjä. (CBI, 2009, 8.) Työelämätaitoja on pyritty määrittelemään, jotta koulutuksen tulokset ja työelämän tarpeet vastaisivat paremmin toisiaan (Morley, 2001, 135), mutta ainoa tarkka määritelmä on löytynyt elinkeinoelämän puitteista CBI:ltä.

TYYYLI-hanke 2015-2018 (Työelämäjaksoja ja työssäoppimista yliopisto-opintoihin) on kuuden yliopiston yhteistyöhanke, jonka tavoitteena on kehittää uusia toimintamalleja harjoitteluita koskien. Tämän lisäksi hanke pyrkii tuomaan opintojen aikana kartutetun työkokemuksen osaksi opintoja tekemällä siitä tavoitteellista sekä arvioitavaa. Hankkeessa mukana olevat yliopistot ovat Oulun, Turun, Lapin yliopistot sekä Aalto-yliopisto ja Tampereen ja Lappeenrannan teknilliset yliopistot. (TYYYLI 2017.)

Yliopistojen ja työntajien odotukset ja oletukset voivat olla hiukan ristiriidassa työelämätaitojen suhteen, sillä TYYLI-hankkeen myötä julkaistussa oppaassa todetaan, että työelä-

mätaitoja on hyvin vaikea opettaa yliopistossa. Näin ollen yliopistot pyrkivät mahdollistamaan opiskelijoiden työharjoitteluja ja muita työelämäjaksoja, jotta työelämä ja työnantajat voisivat opettaa tarvittavat työelämätaidot. (Pajarre ym., 2016, 10). Onko mahdollista, että mikään osapuoli ei ota vastuuta tulevan työvoiman työelämätaidojen opetuksesta? Onko työnantajilla pitkämielisyyttä ja ymmärrystä kouluttaa korkeakoulusta valmistuneita työntekijöitä työelämätaidojen osalta heti työsuhteen alettua, jotta henkilö suoriutuu työtehtävistään?

Työssä suoriutumiseen vaikuttavia tekijöitä on muitakin kuin korkeakoulutustausta ja sen myötä saadut pätevyudet. Teichler (2009, 21-22) huomauttaa, että ihmisen sosio-ekonomisen tausta, vanhempien tai huoltajien koulutustaso ja sukupuoli muutamana esimerkkinä, vaikuttavat kaikki osaltaan niin opintomenestykseen kuin korkeakouluopintoihin hakeutumiseen. Teichler (2009, 23) kysyy kuka kykenee määrittelemään työelämän tarpeet? Onko tämä tehtävä työnantajien harteilla? Pitäisikö niistä pyrkiä muodostamaan yhteiskunnallinen kompromissi? Vai tulisiko asiassa luottaa asiantuntijoiden näkemyksiin? (Teichler 2009, 23.) Teichlerin pohdintaa voisi jatkaa kysymällä kuka on tarpeeksi asiantunteva henkilö, järjestö, yhtiö tai muu toimija ja kenen näkemyksiin voidaan luottaa? Onko kyseessä elinkeinoelämän toimija, akateeminen tutkija vai tilastokeskuksen asiantuntijat? Tämä nostattaa myös kysymyksen siitä, millaisia taitoja ja tietoja tulisi pyrkiä opettamaan, sekä siitä, tulisiko persoonan, arvojen, sosiaalisten taitojen ja muiden 'pehmeiden taitojen' (*soft skills*) opetusta ja kehitystä arvostaa yhtä paljon kuin kognitiivisen tiedon ja taidon kehitystä (Teichler, 2009, 22).

Morley (2001, 135) sekä Andrews ja Higson (2008, 413) nostattavat Teichlerin (2009, 22) lisäksi pehmeiden taitojen tärkeyden esiin. Morleyn mukaan (2001, 135) tuottavuuteen ja koviin taitoihin (*hard skills*) pohjautuva työntekijän arviointi ovat hyvin vanhakantaisia; tämän päivän työelämässä korostuvat tunnetaidot, poliittiset kyvyt sekä itsestäänhuolehtimistaidot työelämän kuormittavuuden takia. Andrews ja Higson (2008, 413) lisäävät Morleyn mainitsemiin taitoihin myös ammattimaisuuden, luotettavuuden, muutoksen ja paineen alla työskentelyn taidot, epävarmuuden sietokyvyn, strategisen ajattelun, kommunikointitaidot, luovuuden sekä itseluottamuksen, hyvät ajan hallinnan sekä itseohjautuvuuden kyvyt ja lopuksi halun oppia sekä ottaa vastuuta. Yllämainitut kyvyt voidaan luokitella kolmeen ryhmään 1) kovat liiketalouden taidot 2) ihmistenvälisissä suhteissa tarvittavat pehmeät taidot ja 3) työkokemus ja työssäoppimisen taidot (Andrews & Higson 2008, 413).

Haasteena työelämän tarpeisiin ja vaatimuksiin vastaamisessa on myöskin epätarkat ja osittain epäpätevät käsitykset työssä tarvittavista taidoista (Teichler, 2009, 22; Cranmer, 2006, 173; Morley, 2001, 135). Niin työnantajat kuin rekrytointihenkilökuntakaan eivät pysty analysoimaan työn vaatimuksia niin, että tätä analyysia voitaisiin hyödyntää suoraan koulutuksessa (Teichler, 2009, 22). Samanaikaisesti, vaikka yhden työnkuvan vaatimukset olisikin mahdollista kartoittaa, tämän päivän yhteiskunta ja työntehtävät muuttuvat niin nopeasti, että tehty kartoitus ei olisi enää ensimmäisten, näillä kriteereillä opettujen opiskelijoiden valmistuttua pätevä (Teichler, 2009, 22, CBI, 2009, 8). Korkeakoulutuksen käyneet henkilöt pyrkivät työllistymään myös korkeakoulutusta vaativiin tehtäviin. Työnkuvien selkeä rajaaminen ja työtehtävien vaatimusten listaaminen käyvät sitä hankalammaksi, mitä monimutkaisempi työtehtävä ja siihen tarvittava koulutus ovat. (Teichler, 2009, 22.)

Bolognan prosessin myötä korkeakoulutus on muutettu vastaamaan kolmiportaista opintojen jaksotusta. Ensimmäisessä vaiheessa on kandidaatin tutkinto, seuraavassa maisterin tutkinto ja kolmannessa tohtorin tai lisensiaatin tutkinto. Tämän muutoksen myötä kandidaatin tutkinnon pitäisi olla itsenäinen tutkinto, joka mahdollistaa työllistymisen sen antamalla pätevyydellä. Suomessa tämä ei kuitenkaan vielä toteudu yleisellä tasolla. OECD:n tekemän tutkimuksen suositusten mukaan Suomen tulisi käydä läpi ja päivittää julkisen sektorin palkkausperusteet, jotta päästäisiin turhista vaatimuksista maisterin tutkintoon tietyissä positioissa. Ministeriön tulisi myös tehdä läheistä yhteistyötä yksityisten työnantajien kautta sellaisten työnkuvien identifioimiseksi, joihin alemmikorkeakoulututkinto antaa tarvittavat tiedot, taidot ja pätevyudet. Tätä prosessia voi kuitenkin vaikeuttaa Suomen mallin mukainen, jo kandidaatin vaiheessa tehtävä, tiukka linjaus alakohtaisista opintokokonaisuuksista ja sisällöistä. (Davies ym., 2009, 26-27)

4.3 Työelämäyhteys – työelämärelevanssi

Työelämäyhteydet yliopisto-opintojen tueksi on valtakunnallisesti huomioitu. Näiden yhteyksien vahvistaminen ja kehittäminen on ollut koulutuspoliittinen tavoite jo pitkään. Koulutuspoliittinen kannanotto työelämäyhteyksien puolesta perustuu ymmärrykselle, että ”yhteistyö työpaikkojen kanssa lisää koulutuksen vaikuttavuutta.” (Pajarre ym., 2016, 4.)

OYY käsittää ’työelämärelevanssin’ ja ’työelämäyhteyden’ olevan termeinä keskenään vaihtokelpoisia. Opintojen työelämärelevanssi on ylioppilaskunnan agendan mukaan tärkeää

niin yliopiston, opiskelijoiden kuin työmaailman kannalta. Yliopiston tulisi pyrkiä varmistamaan, että jokainen tutkinto on osaamisperusteista (oppimistavoitteet ovat tutkinnon keskiössä). Tällöin ”ohjelmat tuottavat uskottavaa työelämäosaamista” (Oulun Yliopiston Ylioppilaskunta, 2016, 6). Konkreettisina keinoina työelämärelevanssin parantamiseksi OYY korostaa harjoittelujen ja työelämäprojektien mahdollistamisen yliopiston ulkopuolisten tahojen kanssa. Tämän lisäksi aiemman osaamisen tunnustaminen, niin kutsuttu AHOT-menetelmä, tulisi olla aiempaa tehokkaampaa. OYY:n mukaan aiemman työkokemuksen tunnustaminen ja muuntaminen opintopisteiksi on tulossa käyttöön. (Oulun Yliopiston Ylioppilaskunta, 2016, 6.)

Yleisimmät Oulun Yliopistossa (2016b, 6) hyödynnettävät yhteydet akateemisen maailman ja työelämän välillä liittyvät suoraan opiskelijoiden suoritettaviin opintoihin, opintosisältöjen, opiskelumuotojen sekä oppimisentodentamisen keinoihin. Tämän lisäksi opetushenkilökunnan TET-jaksoja (työelämäjakso) hyödynnetään opintojen työelämäyhteyksien tukemisessa. Alla kattava listaus eri keinoista tukea akateemisten opintojen työelämäyhteyttä Oulun Yliopistossa (2016b, 6):

- Vierailuluennot.
- Yritysvierailut.
- Case-opetus ja/tai case-harjoitukset.
- Työharjoittelu.
- Opinnäytetyöt.
- Kilpailut (avoimet ja opintojaksoon liittyvät).
- Opiskelijaprojektit.
- Opetushenkilökunnan työelämäjaksot.

Tämän lisäksi yliopiston strategiaan vuosille 2016-2020 sisältyy työelämää tukevien rakenteiden edelleen kehittäminen (Oulun Yliopisto, 2016b, 14). Työelämäjaksot, kuten harjoittelut, ymmärretään merkityksellisiksi osiksi tutkintoa teorian ja käytännön yhteen liittämisen mahdollisuuden vuoksi. Suomalaiset yliopistot ovat tehneet yhteistyötä tämän teeman ympärillä, TYYLI (Työelämäjaksoja ja työssäoppimista yliopisto-opintoihin) -hankkeen muodossa ja yksi sen tuotoksista on opas yliopistojen harjoittelukäytänteiden tueksi. (Pajarre ym., 2016, 3.)

Työelämäjaksot ja työssäoppiminen antavat opiskelijalle mahdollisuuden solmia kontakteja myöhempää työnhakua ja -elämää ajatellen (Pajarre ym., 2016, 8). Kyseessä olevat toimintatavat mahdollistavat tiedonkulun ja opitun siirtymisen myös yliopistojen ja työnantajien välillä (Pajarre ym., 2016, 3; Stähle, 2012b, 19). Yliopistoissa ajatellaan, että työnantajilta saadut kommentit ja palautteet ovat suoraa tietoa työelämässä vaadittavista taidoista (Pajarre ym., 2016, 10). Tietoa työelämätaidoista on mahdollista kerätä ja kartuttaa myös työelämään osallistumalla akateemisen tutkimuksen, opetuksen ja opiskelun lisäksi. Opetushenkilökunta voi tehdä osa-aikaisesti työtä omalla alallaan, liikkuen akateemisen- ja elinkeinoelämän välillä sulavasti. Tällainen liikkuvuus sitoo niin opetusta kuin oppimissisältöjä kuin -tuloksia-kin kiinni työelämätaitoihin. (Teichler, 2009, 65.)

Aina ei ole tietenkään suotavaa, että opetushenkilökunta antaa opit valmiina opiskelijoille. Opiskelijoiden osallisuus tutkimustyöhön, harjoittelut opinnäytetyöt, vierailut ja kilpailut tuovat kaikki työelämää ja työelämätaitoja lähemmäs opiskelijoita itseään. (Pajarre ym., 2016, 3; Oulun Yliopisto, 2016b, 14; Teichler, 2009, 65) Sen lisäksi, että opetushenkilökunta ja opiskelijat lähtevät yliopistosta työelämään, pyritään työelämän vaikuttajia myös tuomaan yliopistoihin. Tämä yhteistyö voi tapahtua esimerkiksi vierailevien luennoitsijoiden muodossa tai elinkeinoelämän edustajien läsnäolosta hallinnollisiin elimiin (Oulun Yliopisto, 2016b, 14; Teichler, 2009, 65).

4.4 Työelämärelevanssin luominen yliopistotutkintoon

Euroopan komission teettämän tutkimuksen mukaan, finanssikriisin vaikutus korkeakoulutettujen työllisyysnäkyymiin on ollut kova (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, 21-22). Korkeakoulutettujen työttömyys on ollut kasvussa, heidän tulotasonsa ero muihin työntekijöihin on kaventunut sekä korkeakoulutettujen status 'ylikoulutettuna' työntekijänä on kasvanut (Taulu, 2016; European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, 21-22). Euroopan korkeakoulualueen (EHEA) sisällä korkeakoulutettujen asema työmarkkinoilla ei ole myöskään turvattu, osittain finanssikriisin, osittain yhteiskunnan rakenteiden takia (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, 21-22). Sama tilanne koskee myös Suomessa valmistuneita korkeakoulututkinnon saaneita henkilöitä.

Suomalaisissa yliopistoissa pyritään parantamaan valmistuneiden työllisyyttä sisällyttämällä opintoihin työelämäorientaatioon ja -taitoihin positiivisesti vaikuttavia sisältöjä. Tämän lisäksi yliopistoissa pyritään luomaan työelämäyhteyksiä opiskelijoiden ja työnantajien välille

jo opintojen aikana. Euroopan komission ja OECD:n tutkimuksen mukaan, Suomessa olisi syytä tarkastella kandidaatintutkinnon sisältöä ja sen tunnustamista uudelleen. Kandidaatintutkinnon suorittaneiden henkilöiden parempi palkkaus voisi mahdollisesti parantaa kansallista työllisyysnäkökulmaa. Tämä tarkoittaisi nykyisten opintosisältöjen suhteen sitä, että työnantajalla olisi nykyistä suurempi rooli vastavalmistuneiden työelämätaitojen koulutuksessa.

Työllisyysasteita katsoessa voi myös kysyä onko niin, että nykyiset työelämäyhteydet eivät ole riittäviä takaamaan korkeampaa opintojen työelämärelevanssia? Vai eivätkö ne tue tarvittavia työelämätaitoja ja työelämäorientaatiota, jotta opiskelijat pystyisivät vastaamaan työelämän tarpeisiin valmistuttuaan? On kuitenkin haastavaa vetää yhtenäistä ja kattavaa johtopäätöstä näiden osa-alueiden vaikutuksista toisiinsa, koska tieteellisessä tutkimuksessa on hyvin vähän tutkimusta siitä, miten suomalainen yhteiskunta ymmärtää yliopistokoulutuksen ja työelämärelevanssin yhteyden.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä kappaleessa esittelemme tutkimuksemme tutkimusmetodologian, aineiston ja sen keruumenetelmän sekä sisällönanalyysimenetelmän. Ensimmäisenä esittelemme tutkimusmetodologian. Tutkielma on laadullinen tutkimus ja sen tutkimusote on fenomenografia. Seuraavaksi kuvaamme aineistoa. Aineistona on Oulun yliopiston sisäinen auditointi vuodelta 2015 ja se on kerätty Oulun yliopiston toimesta kyselylomakehaastattelulla. Lopuksi esittelemme aineiston analyysimenetelmän, joka on abduktiivinen laadullinen sisällönanalyysi.

5.1 Tutkimusmenetelmänä kvalitatiivinen tutkimus ja fenomenografia

Phenomenography is focused on the ways of experiencing different phenomena, ways of seeing them, knowing about them, and having skills related to them. The aim is, however not to find singular essence, but the variation and the architecture of this variation in terms of the different aspects that define the phenomena. (Marton, 2013, 177.)

Tutkimuksen tekemisessä kaksi käytetyintä ja merkittävintä tutkimussuuntausta ovat kvalitatiivinen tutkimussuuntaus, joka pohjautuu tulkitsevaan paradigmaan ja kvantitatiivinen tutkimussuuntaus, joka pohjautuu positivistiseen paradigmaan. Tulkitsevan paradigman mukaan toimiva tutkija kuvaa todellisuuden olevan sosiaalisesti rakennettu ja koostuvan useista yksilöllisistä todellisuuksista. Niin tutkija kuin tutkimushenkilö luo oman todellisuutensa ja tietonsa, jotka vaikuttavat tutkimukseen. Tutkimusta tehdään kontekstista riippuvaisena ja holistisesti. Positivistisen paradigman mukaan toimiva tutkija taas väittää todellisuuden olevan objektiivinen, singulaarinen, ja sitä pyritään tutkimaan täysin ilman tutkijan oman näkökulman vaikutusta. (Tuli, 2011, 105.)

Myös aineistonkeruutavat poikkeavat kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen välillä: Laadullisessa tutkimuksessa aineisto kerätään tavallisesti ei-numeerisillä tavoilla kuten haastatteluilla, avoimilla kysymyksillä tai observoimalla tutkimushenkilöitä. Määrällisessä tutkimuksessa aineiston keruumenetelmät ovat numeerisia, taulukoita, tilastoitua dataa ja kokeita. (Tuli, 2011, 105.) Kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimussuuntausta voi kuitenkin käyttää myös samassa tutkimuksessa, jolloin puhutaan monimenetelmätutkimuksesta (*mixed methods*). Myös aineistonkeruu- ja analyysimenetelmiä käytetään ristiin. (Kuckarzt, 2014.) Tässä tutkimuksessa tutkimme Oulun yliopiston tutkinto-ohjelmien vastuuhenkilöiden

käsityksiä akateemisten opintojen työelämärelevanssista eli tutkimuskohteena ovat empiiriset ilmiöt, yksilöiden käsitykset ja merkitykset. Näin ollen tutkimusmenetelmäksi valikoitui laadullinen tutkimus, sillä sen keskiössä on ihmisten elämisaailma ja merkitysten etsiminen erilaisille ilmiöille sen sisällä. Jos näitä merkityksiä ja niiden välisiä suhteita pyrkii tutkimaan määrällisin menetelmin, on vaarana, että tutkimuksesta häviää itse tutkittava sisältö ja jäljelle jää ohut pintaraapaisu. (Varto, 1992, 13-15, 24.)

Tutkimuksemme on siis luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus ja sen tutkimusote on fenomenografinen. Fenomenografia sanan etymologinen tausta on kreikankielen sanoissa ”*phaino'menon*”, joka tarkoittaa ilmiötä, sekä ”*graphein*”, joka tarkoittaa piirtää, kirjoittaa, kuvata (Aikio, 1994). Fenomenografia on lyhyesti sanottuna tutkittavan ilmiön kuvaamista. Tarkemmin sanottuna fenomenografinen tutkimussuuntaus tutkii ihmisen muodostamia käsityksiä, näiden käsitysten välisiä suhteita ja ymmärryksen muodostumista henkilön oman elämäntodellisuuden kautta. Käsitys ei ole hetkellinen mielipide, vaan sen rakentuminen nähdään fenomenografisessa suuntauksessa tietoisena prosessina. (Mathison, 2005; Ahonen, 1994, 116-122; Bowden, et al., 1992, 263.) Fenomenografia siis pyrkii tutkimaan käsityksiä ja ymmärrystä ilmiöistä, ei itse ilmiöitä (Ornek, 2008). Fenomenografia sotketaan usein *fenomenologiaan*, ja vaikka molempien tavoitteena on tutkia ihmisen kokemusmaailmaa, on niillä selkeä ero: fenomenografiassa, joka on empiirinen metodi, tutkija tutkii tutkimuskohteiden käsityksiä, kun taas fenomenologiassa, joka on filosofinen metodi, tutkija tutkii omien käsitystensä kautta itse ilmiötä. (Marton & Booth, 2013; Barnard ym., 1999.)

Fenomenografian käsitteenä otti ensimmäisenä laajempaan käyttöön Ference Marton ja hänen tutkimusryhmänsä kasvatustieteen tiedekunnassa, Göteborgin yliopistossa Ruotsissa 1980-luvun alussa (Marton, 1988, 141). Ensimmäisten tutkimusten päämäärä oli löytää vastauksia kysymykseen: ”*Why do students learn different things from reading the same text?*” (Given, 2008). Nämä tutkimukset osoittivat, että opiskelijoilla oli rajallinen määrä kuvailuja luettavasta tekstistä (Given, 2008). Martonin (1988, 147) mukaan ”Fenomenografia on empiirinen tutkimusperinne, joka suunniteltiin vastaamaan kysymyksiin ajattelusta ja oppimisesta, etenkin kasvatustieteellisessä tutkimuksessa.” Käsityksiä on fenomenografisen tutkimussuuntauksen mukaan olemassa rajallinen määrä tiettyä ilmiötä kohti ja oleellista on näiden käsitysten ymmärtäminen, ei niiden paikkansapitävyys tai virheellisyys (Marton, 1988, 143; Marton, 1981, 195). Tavoitteena ei siis ole esittää täsmällisiä väitteitä maailmasta ja ilmiöistä, vaan kuvata ihmisten arkitodellisuudessa muotoutuneita käsityksiä ja tuoda esille uusia tapoja lähestyä ilmiöitä (Huusko & Paloniemi, 2006). Fenomenografiassa keskiössä

on ihmisten erilaiset käsitykset ja näiden käsitysten välisten eroavaisuuksien tarkastelu (Risänen, 2006; Marton, 1988, 146-147).

Fenomenografisessa tutkimussuuntauksessa keskeisiä käsitteitä ovat ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmat. Ensimmäisen asteen näkökulmassa tutkija pyrkii erottelemaan ja havainnoimaan tutkittavien tapoja käsittää ja ymmärtää tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä. Toisen asteen näkökulmassa tutkija taas syventää tutkimusta pyrkimällä tulkitsemaan käsityksiä ja niiden merkityssisältöjä kyseisessä ilmiössä. Todellisuus rakentuu sosiaalisesti ja konstruktivistisesti, eikä ole olemassa sellaisenaan. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 165; Marton, 1981). Tässä käsillä olevassa tutkimuksessa pyritään asioiden nimeämisen ja totuutena esittämisen sijaan nimenomaan pureutumaan syvemmälle yksilöiden ja tarkemmin ryhmien käsityksiin kyseenomaisesta ilmiöstä, eli akateemisten opintojen työelämärelevanssista, tulkitsemalla niitä kuvauskategorioiden avulla.

Fenomenografiassa painotetaan ihmisen ja maailman non-dualistista suhdetta ja kokemuksellisuutta, eli mikään ilmiö ei tapahdu tyhjiössä eikä käsitys synny erillään ihmisen muusta kokemusmaailmasta. Pyritään siis ottamaan huomioon käsitysten lisäksi myös niiden muotoutumisprosessi. (Huusko & Paloniemi, 2006, 164-166.) Fenomenografisessa tutkimuksessa ei tutkita pelkästään mitä ja miksi –kysymyksiä, vaan on tärkeää myös tarkastella miten –kysymyksiä. Otollisia tutkimuskohteita fenomenografiselle tutkimukselle ovat sellaiset ilmiöt, joiden ymmärtämistä ei ole aiemmin tutkittu laajasti (Huusko & Paloniemi, 2006, 171).

Yliopisto-opintojen työelämärelevanssia on toki tutkittu aiemmin, mutta niin opetussuunnitelmat kuin työelämä ovat jatkuvassa muutoksessa ja myös alueellisilla eroilla on vaikutuksensa, joten ilmiötä on perusteltua tarkastella eri yliopistojen näkökulmasta yhä uudestaan. Saamallaamme aineistolla pääsemme pinnallisten, kenties virallisten julkilausumien sijaan pureutumaan yksilöiden ruohonjuuritason käsityksiin tutkimuksemme ilmiöistä.

Fenomenografisessa tutkimuksessa lähtökohtana on kirjalliseen muotoon muokattu tai valmiiksi kirjallinen aineisto. Kysymyksenasettelu tulee olla mahdollisimman avointa, jotta yksilölliset käsitykset pääsevät esiin. (Huusko & Paloniemi, 2006, 163-164.) Näin ollen tämä tutkimus ei puhtaasti seuraa fenomenografisen tutkimuksen linjaa, sillä vaikkakin kysymykset ovat avoimia kysymyksiä, ovat ne valmiiksi suunnattu kattamaan työelämärelevanssin eri osa-alueita (Marton, 1997, 99). Fenomenografinen tutkimussuuntaus on aina aineistolähtöinen (Svensson, 1997). Siitä huolimatta tutkijan on tunnettava tutkittavan ilmiön teoreettinen pohja, jotta hän voi laatia aineistonkeruuvälineen. Fenomenografisen tutkimusotteen

avulla kerätystä aineistosta laaditaan kuvauskategorioita, joilla voidaan jaotella käsityksiä eri ryhmiin. Käsitusten loogisia suhteita voidaan ilmaista sekä horisontaalisilla että vertikaalisilla kuvauskategorioilla. Horisontaalisilla kuvauskategorioilla kuvataan samanarvoisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Vertikaalisilla kuvauskategorioilla taas esitetään järjestystä. (Rissanen, 2006).

Tutkimusanalyysin tuloksena on kuvaus ilmiön kokemuksesta, mikä heijastaa mahdollisimman tarkasti aineiston tarkoitusta. Tutkimussuuntaus pyrkii säilyttämään tutkimushenkilöiden käyttämän kielen kuvailevassa muodossa painottamalla juuri tutkimushenkilöiden tarkoittamia merkityksiä. (Barnard ym., 1999.) Fenomenografisessa analyysissä tutkimushenkilöiden ilmaukset tulee siis tulkita suhteessa niitä ympäröivään tekstiin ja niihin merkityksiin, joita kyseenomainen yksilö on ilmaisuunsa liittänyt (Häkkinen 1996, 42). Toisin sanoen, fenomenografinen tutkimus ei koskaan erkane tutkimushenkilöiden käyttämän kielen kuvaamisesta. Lopputulos pysyy tarkoituksellisesti kuvaavalla tasolla ja esitetään kuvauskategorioiden tasolla. (Barnard ym., 1999.)

Laadullisessa tutkimuksessa aineisto on useimmiten tekstimuodossa oleva dokumentti, mutta aineistona voi myös olla kuvia, videotallenteita, audiotallenteita tai kulttuurisia artefakteja (Kuckartz, 2014, 2). Fenomenografisessa tutkimuksessa aineistot ovat tyypillisesti empiirisiä haastatteluaineistoja, mutta myös videotallenteita on käytetty. Tutkimushenkilöt valitaan niin, että on teoreettisesti mahdollista saavuttaa mahdollisimman laaja ja rikas aineisto (Given, 2008). On siis tärkeää, että tutkimushenkilöt tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon niin teoreettisesti kuin myös kokemuksellisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2013, 85). Tutkimushenkilöiden lukumäärä vaihtelee tavallisesti 15 ja 30 välillä, mutta tutkimuksia on tehty myös pienemmillä ja suuremmilla ryhmillä. (Given, 2008.) Haastatteluaineistojen avulla tuodaan esille tutkimushenkilöiden käsityksiä, eri ryhmien käsityksiä ja niiden eroja tutkittavasta ilmiöstä. Keskeinen aspekti aineiston analysoinnissa on huomioida tutkittavan ilmiön konteksti, joten tutkijan on tärkeä pitää haastatteluaineiston sisältö sidoksissa kontekstiin ja teoreettiseen viitekehykseen, jottei analyysistä tule liian pintapuolista. Fenomenografisessa tutkimuksessa tavoitteena on tuoda esiin tämä konteksti, johon tutkimushenkilöiden käsitykset kytkeytyvät. (Rissanen, 2006). Tutkimuksemme ja tutkimushenkilöiden käsitysten kannalta relevantteja konteksteja yliopistojen asemaa ja yhteiskunnallista tehtävää sekä näitä ohjaavia säädöksiä on käsitelty kappaleessa 2. Tämän lisäksi kappale 3 käsittelee tutkimuksemme fokusalueita työelämärelevanssia, työelämäorientaatiota ja työelämätaitoja.

Tutkimuksemme empiirinen aineisto on kerätty Oulun Yliopiston toimesta kyselylomakkeella, joka on osa Oulun yliopiston sähköistä sisäistä auditointia vuodelta 2015. Siitä, että Oulun yliopiston toimesta on teetetty laaja tiedekuntien rajat ylittävä sisäinen auditointi, voidaan päätellä, että Oulun yliopistolle on tärkeää jatkuvasti kehittää tutkimuksen ja opetuksen laatua. Auditointia varten on laadittu kattava kyselylomakehaastattelu, johon on käytetty aikaa ja resursseja. Tutkimuksemme aineisto on siis kerätty yliopiston toimesta, heidän omaa laadunvalvontaansa varten. Aineiston keruu on tehty laadukkaasti, ammattilaisten ja asiantuntijoiden toimesta, joten voimme luottaa sen validiteettiin. Pro gradu-työssämme analysoimme fenomenografisin menetelmin kyseisestä aineistosta pienen osan.

Tutkimustulokset eivät myöskään ole havaintomenetelmästä tai käyttäjästä irrallaan eli tutkimukseen osallistuvien henkilöiden (niin informanttien kuin tutkijoidenkin) käsityksillä ja tutkimuksessa käytettävillä välineillä on vaikutus tutkimuksesta saataviin tuloksiin. Tutkijan oma näkökulma ilmiöön vaikuttaa jo tutkimuksenasetteluun, mistä johtaa väistämättä tiedon subjektiivisuus. (Tuomi, Sarajärvi, 2009, 20.) Tosin tutkijan tulee myös fenomenografisessa tutkimuksessa lähestyä niin aineistoa kuin haastateltaviaan mahdollisimman neutraalina, ilman ennako-oletuksia. Tätä aspektia on käsitelty enemmän tutkimuksen luotettavuus osi-
ossa.

Empiirinen aineisto on koottu fenomenografisen tutkimuksen kriteerien mukaisesti. Aineistoanalyysi seuraa edelleen fenomenografista tutkimusotetta. Seuraavissa kappaleissa 5.2 kyselylomakehaastattelu aineistonkeruumenetelmänä ja 5.3. Abduktiivinen laadullinen sisälönanalyysi kuvataan analyysin vaiheet tarkemmin.

5.2 Kyselylomakehaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Laadullisessa tutkimuksessa yleisimmät aineistonkeruumenetelmät ovat erilaiset haastattelumuodot, kyselyt ja havainnointi. Menetelmistä voidaan valita yksi tai käyttää niitä monipuolisesti yhdessä. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 71.) Erilaisia haastattelumuotoja ovat esimerkiksi lomakehaastattelu, strukturoimaton haastattelu, ja teemahaastattelu eli puolistrukturoitu haastattelu. Lomakehaastattelussa kysymysten järjestys ja muoto ovat täysin ennalta-asetettuja, kun taas strukturoimattomassa haastattelussa edetään ennalta määrättyjen teemojen sisällä, mutta itse kysymykset muodostuvat edellisten vastausten pohjalta. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 44–48.) Fenomenografisessa tutkimuksessa yleisin aineistonkeruutapa on semi-strukturoitu, eli teemahaastattelu, joka käydään dialogina tutkijan ja tutkimushenkilön

välillä. Teemahaastattelu sijoittuu lomakehaastattelun ja strukturoimattoman haastattelun välille. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 44–48; Given, 2008.) Hirsjärven ym. (2009, 184) mukaan aineistonkeruumenetelmän valitsemista ohjaa se, millaista tietoa ja keneltä sitä kerätään.

Tutkimuksemme empiirisen osion aineisto on kerätty Oulun Yliopiston toimesta kyselylomakkeella, joka on osa Oulun yliopiston sähköistä sisäistä auditointia vuodelta 2015. Tutkimusaineiston hankinta ja sen litterointi ovat siten tässä tutkimuksessa tehty jo valmiiksi, eikä meillä tutkijoina ollut mahdollisuutta vaikuttaa aineistonkeruumenetelmän valintaan. Kyselylomakkeella on aineistonkeruumenetelmänä etuna se, että sillä voidaan verrattain vaivattomasti ja nopeasti kerätä laaja aineisto sekä yleensä aineiston helppo käsitteleminen teknologian avulla. Heikkoutena kyselylomakkeella on kuitenkin vastaajien asennoituminen tutkimukseen, kysymysten väärinymmärrys, vastaamattomuus eli kato ja lomakkeen laatimiseen liittyvät ongelmat. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 191.) Aineistomme heikkoutena on vastaajien asennoituminen ja väsyminen kyselylomakkeeseen, sillä tutkimuksessamme analysoitavat kysymykset löytyvät pitkän lomakkeen loppuosasta.

Kyseessä on siis lomakehaastattelu, jossa on niin määrällisiä kuin laadullisiakin avoimia kysymyksiä. Kysymykset kattavat seuraavia aihealueita: Opetussuunnitelmatyö ja osaamistavoitteet; opinto-ohjaus, opinnäytteen ohjaus ja muut tukitoimet; oppimisen ja osaamistavoitteiden arviointi; koulutuksen palautejärjestelmä; opiskelijarekrytointi ja koulutuksen markkinointi; työelämärelevanssi; kansainvälisyys sekä koulutuksen johtaminen. Jokaiseen teemaan liittyen on asetettu noin 8 määrällistä kysymystä ja 3-9 avointa kysymystä. Näistä teemoista ja kysymyksistä on valittu tähän tutkimukseen analysoitavaksi ne, joiden vastaukset ovat relevantteja tutkimuskysymyksiemme valossa. Analysoitavia avoimia kysymyksiä on yhteensä kahdeksan (8).

Vastaajia koko kyselylomakehaastattelussa on yhteensä 910, joista 56 tutkinto-ohjelmien vastuuhenkilöä, 308 opetushenkilökunnan jäsentä sekä 546 yliopiston opiskelijaa. Tässä tutkimuksessa analysoitavien vastausten määrä on rajattu kattamaan ainoastaan tutkinto-ohjelmien vastuuhenkilöiden vastaukset, sillä pro gradu-tutkielman puitteissa suuremman joukon vastausten analysoiminen ei olisi ollut realistinen tavoite. Tutkimushenkilöt kattavat koko yliopiston eri tutkinto-ohjelmat. Tutkimusotanta on tästä näkökulmasta kattava. Tosin vastauksia ei ole yhdistetty tutkimushenkilöihin, ellei vastauksesta käy selkeästi ilmi vastaajan edustama tutkinto-ohjelma.

5.3 Abduktiivinen laadullinen sisällönanalyysi

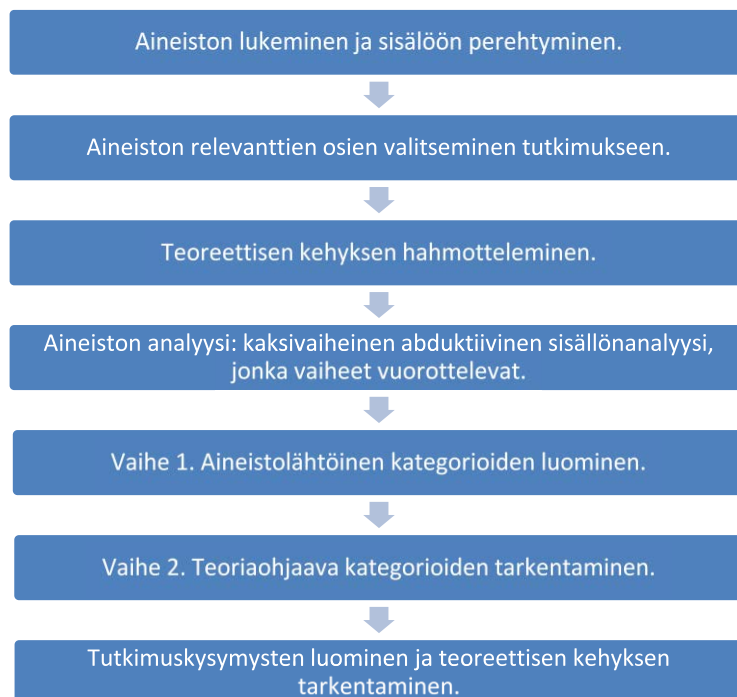
Tutkimusaineiston analysoinnissa on kolme pääsuuntausta: aineistolähtöinen, teorialähtöinen ja teoriasidonnainen tai teoriaohjaava tutkimus. Aineistolähtöisessä, eli induktiivisessa, sisällönanalyysissä pyrkimyksenä on, ettei teoreettinen taustatieto vaikuta analyysiprosessiin ja tuloksiin, vaan teoria rakentuu puhtaasti aineiston pohjalta. Teorialähtöinen, eli deduktiivinen, sisällönanalyysi puolestaan pyrkii testaamaan aiempaa teoriaa empiirisen aineiston avulla. Teorialähtöinen sisällönanalyysi on yleinen luonnontieteellisissä tutkimuksissa. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 97-99; Eskola & Suoranta 1998, 83.) Kolmas sisällönanalyysimalli sijoittuu aineistolähtöisen ja teorialähtöisen mallin välille (Eskola, 2001). Se on teoriasidonnainen, eli abduktiivinen, sisällönanalyysi, joka etenee sekä aineiston että teorian ohjaamana (Tuomi & Sarajärvi 2009, 99).

Abduktiivisen sisällönanalyysin kulku etenee seuraavien vaiheiden kautta: redusointi eli aineiston pelkistäminen, klusterointi eli ryhmittely ja abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. Pelkistämällä karsitaan tutkimusaineistosta kaikki tutkimuskysymysten kannalta epäolennainen pois, yrittäen samalla minimoida menetetyt tiedon määrät. Tämä tehdään joko tiivistämällä tai pilkkomalla aineistoa pienempiin yksiköihin. Näin saadut pelkistetyt ilmaukset taas ryhmitellään kategorioiksi niiden samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien pohjalta. Sisällönanalyysin tavoite on abstrahointi, eli teoreettisten käsitteiden luominen. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 110-114.) Eskolan ja Suorannan (2000, 154) mukaan aineistoa pilkotaan helpommin käsiteltäviin ja tulkittaviin osiin. Tätä varten aineisto koodataan. Sarajärven ja Tuomen (2009, 92) mukaan koodauksen voi jokainen tutkija tehdä parhaaksi näkemällään tavalla. Koodistolla on erilaisia tehtäviä: ne ovat ensinnäkin tutkijan omia muistiinpanoja, jotka on merkitty tekstin sisään. Koodeilla myös jäsennetään aineistosta tutkimuksen kannalta oleellinen tieto. Lisäksi koodeja käytetään tekstin kuvailun tukena. Lopuksi koodit toimivat ikään kuin testimenetelmänä aineiston jäsennyksen toimivuudelle ja tutkimuksen tarkistamiselle. Aineistoon on yksinkertaisesti helpompi palata uudelleen analyysin erivaiheissa koodien ansioista. (Sulkunen & Kekäläinen, 1992, 15–17.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen analyysi on luonteeltaan valikoivaa, eikä aineiston analysointiin ole olemassa yhtä selkeää mallia, vaan kukin tutkija luo oman luokittelujärjestelmänsä (Tuomi & Sarajärvi, 2013, 60-64). Jo pro gradu-tutkimuksemme alkuvaiheista on ollut selvää, että analyysitapa on abduktiivinen sisällönanalyysi, joka on lähempänä aineistolähtöistä kuin teorialähtöistä analyysimallia, sillä tutkimus pohjautuu valmiiksi

kerättyyn aineistoon, mutta sen tueksi hahmoteltiin alusta lähtien teoreettinen kehys, joka on muokkautunut ja tarkentunut analyysin edetessä. Konkreettisesti analyysi on siis lähtenyt liikkeelle aineiston pohjalta käyden kuitenkin jatkuvasti vuoropuhelua teorian kanssa. Myös tutkimuskysymykset on muodostettu aineiston pohjalta, mutta niiden tarkentumiseen vaikutti teoreettisen tiedon lisääntyminen ja aineiston uudelleentarkastelu sen valossa.

Jatkuva dialogi aineiston ja teoreettisen viitekehyksen välillä on ollut erittäin konkreettista tutkimuksessamme, sillä työnjako kahden tutkijan välillä on ollut verrattain selkeä: toinen tutkijoista on ottanut päävastuun teoreettisesta puolesta ja toinen on perehtynyt metodologiaan, aineistoon ja sen analysointiin. Työnjaosta huolimatta vuoropuhelu tutkimuksen eri osa-alueiden välillä on ollut tiivistä ja hedelmällistä. Tutkimuksen loppuvaihe, tutkimuksen tulosten yhteenveto, pohdinta ja luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyvät aspektit on käyty läpi hyvin tiiviisti yhdessä. Ohessa kuva 7., joka kuvaa yksinkertaistettuna aineiston analyysin vaiheita, todellisuudessa vaiheet toistuivat kehämäisesti ja limittäin.



Kuvio 7. Aineiston analyysin eteneminen. (Mukailtu Salo, 2014, 130).

Sisällönanalyysin ensimmäisessä vaiheessa muodostimme alakategoriat pääasiassa aineiston pohjalta. Ryhmittely tapahtui lukemalla aineistoa yhä uudelleen ja uudelleen ja

väri- sekä numerokoodaamalla käsin samankaltaiset vastaukset saman koodin alle. Ohessa on esimerkkitaulukko 1 siitä, miten aineiston kysymyksen 3. *Yliopiston ulkopuoliset henkilöt OPS -työssä* vastaukset jaoteltiin eri ryhmiin yhdistävien tekijöiden pohjalta. Yhdistäviä tekijöitä ovat esimerkiksi alaluokassa 3T1 se, että vastaajatt kuvaavat opetushenkilökunnan olevan osiliopiston osiottain jo Esimerkiksi koodi 3T2 viittaa siis kysymyksen 3 (ks. yllä) toiseen alaluokkaan *Opiskelijat jo alan töissä*. Alaluokat eivät ole hierarkisessa järjestyksessä, vaikka ne ilmaistaankin vertikaalisen taulukon muodossa, vaan ne on luotu aineistossa ilmenneiden ilmausten esiintymisjärjestyksen pohjalta. Alaluokkien nimeämisessä ei olla pyritty tiivistämään vähäsanaisesti niihin kuuluvien alkuperäisilmausten viestejä, vaan antamaan mahdollisimman laajan kuvan vastauksista tässä vaiheessa. Tällä on pyritty siihen, että alaluokat pysyisivät mahdollisimman kuvaavina, jotta analyysia tehdessä ei häviäisi tietoa. Kaikkien kahdeksan avoimen kysymyksen vastaukset on ryhmitelty samalla tavalla. Näistä koodatuista vastauksista luotiin esimerkin mukainen pelkistetty taulukko, ja tämä tehtiin jokaisesta avoimesta kysymyksestä.

Taulukko 1. Esimerkki taulukko kysymyksen 3. Yliopiston ulkopuoliset henkilöt OPS – työssä alaluokkien muodostamisesta.

Alkuperäisilmaisu	Kysymys 3. Yliopiston ulkopuoliset henkilöt OPS -työssä
<p>Useita henkilökunnan jäseniä on 50% töissä yliopistolla ja 50% joko arkkitehtiyrittäjiä tai toisen palveluksessa. He ovat mukana myös OPS-työssä.</p> <p>Ei osallistu. Viitataan opetushenkilökunnan vankkaan työelämäkokemukseen (puolet heistä harjoittaa yksityispraktiikkaa).</p>	3T1. Opetushenkilökunta työelämässä myös yliopiston ulkopuolella
<p>(O)piskelijoissamme on paljon työssä olevia, joten heidän kautta saamme tuoretta näkökulmaa.</p>	3T2. Opiskelijat jo alan töissä
<p>Tdk:n opetussuunnitelmatyöhön liittyvissä prinssiippityöpajoissa on ollut vierailijoina työelämän edustajia.</p> <p>Teollisuuden edustajien mielipiteet ja tarpeet kysytään kaikissa mahdollisissa kontakteissa ja tilanteissa.</p>	3T3. Työpajat, palaute ja kyselyt työelämän edustajilta
<p>Alalla koulutusyksiköiden välinen yhteistyö on aika kehittynyttä ja yhteistyötä tehdään myös esim. Suomen kirjastoseuran ja Yliopistokirjastonhoitajien (...) kanssa.</p> <p>Keskeisten saamelaisen kulttuurin asiantuntijaorganisaatioiden, kuten Yle Sápmín, Saamelaismuseum Siidan ym. edustajia osallistuu joko opetussuunnitelmatyöhön tai vuosittain keskusteluihin työelämän tarpeista.</p>	3T4. Asiantuntijaorganisaatiot
<p>Meillä on tiedekuntahallituksessa yritysedustus.</p> <p>We have hired external non-university personnel with strategic funding to participate in curriculum development.</p>	3T5. Ulkopuolinen toimija mukana päätöksenteossa tai suunnittelussa.
<p>In practice so far teachers in schools who are involved in some research collaboration with members of our staff.</p>	3T6. Tutkimusyhteistyö
<p>People that have M.A. degree in history – normally alumni of our own university – but this is not on a regular basis but occasionally.</p>	3T7. Alumnit

Tutkimuksen tekijät ovat tietoisia erilaisten laadullista sisällönanalyysiä helpottavien tietokoneohjelmien olemassaolosta (esimerkiksi Nvivo ja Atlas.ti), mutta päättivät tehdä seuraavankin vaiheen konkreettisesti manuaalisesti tulostamalla ja leikkaamalla taulukot ja

niihin liittyvät alkuperäisilmaukset paperisuikaleiksi, joita ryhmitellen muodostui kolmetoista alaluokkaa. Ne puolestaan muodostivat kolme selkeätä joukkoa, joista johdettiin tutkimuskysymykset.

Neljä ensimmäistä yläluokkaa (Y1-Y4) käsittelevät ensimmäistä tutkimuskysymystä Millaisia käsityksiä Oulun yliopiston tutkinto-ohjelmien vastuuhenkilöillä on opintojen työelämärelevanssin tavoitteista? Nämä neljä kategoriaa ovat 1. Taitotieto. 2. Opintojen sisältö. 3. Työllistymisen helpottaminen. 4. Ei tavoitteita. Viisi seuraavaa yläluokkaa (Y5-Y9) käsittelevät tutkimuskysymystä 2. Millaisia käsityksiä Oulun yliopiston tutkinto-ohjelmien vastuuhenkilöillä on työelämäyhteyksien nykyisestä toteutumisesta? Nämä viisi kategoriaa ovat 1. Henkilökunta työelämässä. 2. Työelämä koulutuksessa. 3. Alumnitoiminta. 4. Muun ulkopuolisen tahon vaikutus. 5. Opiskelijat työelämässä. Neljä viimeistä yläluokkaa (Y10-Y13) vastaavat 2. tutkimuskysymykseen Miten opintojen työelämäorientaatiota tuetaan? Nämä neljä kategoriaa ovat 1. Työelämäpohdinta sisältyy opintojaksoon. 2. Työelämä- ja uraohjausta tarjotaan opintojen raameissa. 3. Harjoittelut ja opinnäytteet työelämässä. 4. Henkilökunnan antama apu, joka ei suoraan liity opintoihin.

Ohessa on esimerkkitaulukko 2, jossa on kuvattu yläluokka *Y5. Henkilökunta työelämässä*. Taulukko on lyhennetty versio alkuperäisestä, sillä se toimittaa vain esimerkin virkaa tässä kappaleessa. Esimerkistä käy kuitenkin ilmi, miten kaikkien kysymysten vastaukset alaluokkiin jaettuina lopulta kategorisoitiin analyysin aikana tarkentuneiden kolmen tutkimuskysymyksen pohjalta. Yläluokka Y5 koostuu alaluokista 1T3, 3T1, 3T6, 6T3 ja 6T4. Tämä on perusteltua koska kaikki kyseiset alaluokat kuvaavat henkilökunnan mukanaoloa työelämässä yliopiston ulkopuolella. Sitaatteihin on merkitty lihavoinnilla kohtia, joiden perusteella alaluokat on muodostettu.

Taulukko 2. Esimerkkitaulukko yläluokan Y5. Henkilökunta työelämässä luomisesta alaluokkien mukaan.

Alkuperäisilmaus	Alaluokat	Yläluokka
(I)t is important to regularly interact with working life to keep the programs updated.	1T3. Vuorovai- kutus koulutus- ohjelmien pitä- miseksi ajan ta- salla	Y5. Hen- kilökunta työelä- mässä
Useita henkilökunnan jäseniä on 50% töissä yliopistolla ja 50% joko arkkitehtiyrittäjiä tai toisen palveluksessa. He ovat mukana myös OPS-työssä.	3T1. Opetus- henkilökunta työelämässä myös yliopiston ulkopuolella	
In practice so far teachers in schools who are involved in some research collaboration with members of our staff.	3T6 Tutkimus- yhteistyö	
There is no specific, systematic procedure in place for collection of working life feedback, other than what is provided centrally (e.g. the five years after graduation survey). All professors and senior staff have a lot of contacts and it is very well known how the field develops and what our students must know to be competitive. This is then appropriately included in teaching.	6T3 Henkilö- kunnan yhteis- työ työelämään	
Olemalla mukana koulutustilanteissa myös työelämässä.	6T4. Tapahtu- mat työelämässä	

6 TUTKIMUSAINIESTON ANALYYSI

Tässä pääluvussa esittelemme aineiston analyysin, joka on jaettu kolmeen alalukuun tutkimuskysymystemme mukaisesti. Aluksi käymme läpi tutkinto-ohjelmien vastuuhenkilöiden käsitykset tutkinto-ohjelmien työelämärelevanssille asetetuista tavoitteista, sen jälkeen esittelemme käsitykset työelämäyhteistyön vallitsevasta toteutumismuodoista ja lopuksi käsitykset opiskelijan työelämäorientaation nykyisestä tukemisesta. Abduktiivisen aineistoanalyysin perusteella olemme jakaneet tutkinto-ohjelmien vastuuhenkilöiden vastaukset kolmeentoista (13) yläluokkaan. Olemme pyrkineet havainnollistamaan tuloksia suorilla lainauksilla kyselylomakkeista.

6.1 Millaisia käsityksiä Oulun yliopiston tutkinto-ohjelmien vastuuhenkilöillä on opintojen työelämärelevanssin tavoitteista?

Oulun yliopiston tutkinto-ohjelmien vastuuhenkilöiden käsitykset tutkinto-ohjelmien työelämärelevanssista on jaettu neljään kategoriaan. Tavoitteet, jotka liittyvät 1. taitotietoon, 2. opintojen sisältöön, 3. suoraan työllistymisen helpottamiseen, 4. Ei tavoitteita.

Taitotieto

Ensimmäinen tutkimushenkilöiden vastauksista noussut kategoria on taitotietoon tähtäävät tavoitteet. Tarkemmin sanoen koulutuksen tavoitteena on ensinnäkin tuottaa kyseenomainen ammattipätevyys.

Koulutus on työelämävastaavaa ja tuottaa arkkitehdin ammattipätevyyden EU-direktiivien mukaisesti.

Tutkinto-ohjelma on suoraan tiettyyn ammattiin valmentava (laillistettu puheterapeutti) ja siten tutkinto-ohjelman tavoitteet rakentuvat tiiviisti käytännön työn vaatimusten mukaan.

Lisäksi tavoitteeksi mainitaan työelämässä tarvittavien kompetenssien omaksuminen. Näitä kompetensseja ovat esimerkiksi suunnittelu-, johtamis- ja asiantuntijuustaidot. Alakohtaisia, spesifejä taitoja on myös eritelty.

The degree of M.Sc. is there mainly to educate people for working life. Therefore, the vision of OBS is to generate business competencies; develop expertise and foster the development of leadership qualities in our students.

Opettajankoulutus, kieli- ja kulttuuriasiantuntemus, markkinointi- ja kontrastiivinen organisaatiotuntemus.

Eräs vastaaja kuvasi tavoitteeksi niin kandidaatin kuin maisterin tutkinnon suorittaneiden työelämätaidot.

Valmistuvat kandit ja maisterit omaavat työelämässä vaaditut taidot ja tiedot.

Opintojen sisällöt

Toinen kategoria on opintojen sisältöihin liittyvät työelämärelevanssin tavoitteet. Näitä ovat ensinnäkin vuorovaikutussuhteiden ylläpitäminen koulutuksen pitämiseksi ajan tasalla työelämään nähden.

The goal is to follow the development of working life in general and to invite representatives from outside of university to specific events in every 3-5 years.

Jatkuva vuorovaikutus saamelaisen kulttuurin asiantuntijoita rekrytoivien työnantajien kanssa. Tavoitteena on pysyä selvillä työelämän tämän hetken ja tulevaisuuden tarpeista.

Toinen opintojen sisältöihin vaikuttava tavoite on opetussuunnitelma- ja kurssiensuunnittelutyössä tehtävä työelämäyhteistyö, jonka tulisi myös olla säännöllistä.

Koko ajan tätä pitäisi kehittää eteenpäin erilaisen KONKREETTISEN kurssikohtaisen tekemisen muodossa, Ja tässä on mielestäni myös onnistuttu ja menemme eteenpäin koko ajan. Haluaisin työelämän edustajat kiinteämmin mukaan ohjelman suunnittelutyöhön myös. Tämä on yksi tavoite.

Kolmantena tavoitteena on opinnäytetöiden ja harjoitteluiden tekeminen työelämään ja tämän yhteistyön ylläpitäminen ja edelleen kehittäminen.

Graduvaiheessa projekti yms yhteistyötä yritetään kehittää ja pitää yllä (tilausgraudit).

Työllistymisen helpottaminen

Kolmas kategoria työelämärelevanssin tavoitteista on itse valmistuneen henkilön työllistymisen parantaminen ja työelämään siirtymisen madaltaminen. Tavoitteet ovat hyvin erilaisia, mikä on kenties selitettävissä alakohtaisilla työllisyysasteiden eroilla. Eräs vastaaja asettaa tavoitteeksi valmistuneiden 100 %: sen työllistymisen. Jotta tähän tavoitteeseen päästään, on kyseenomaisen tutkinto-ohjelman tavoitteena myös kesätyöpaikkojen ja opinnäytetöiden suorittaminen elinkeinoelämään.

100% työllistyminen. Kesätyöpaikat teollisuuteen, kandintyöt ja diplomityöt teollisuuteen.

Toinen vastaaja taas kuvaa alalta valmistuneiden huonon työllisyysasteen saaneen aikaan sen, että tutkinto-ohjelmassa on alettu aktiivisesti panostaa enemmän työelämäyhteistyöhön.

Due to poor employment, we have actively taken more into account working life cooperation.

Yhtenä tavoitteena on myös tutustuttaa opiskelijat todelliseen työkenttään, työllisyysmahdollisuuksiin ja tarjota heille kontaktiverkostoja yliopiston ulkopuolelta.

The goal is to familiarize students with real working life and job opportunities as well as to provide contact networks outside the university for them.

Ei tavoitteita

Neljäs työelämärelevanssin tavoitteista koottu kategoria sisältää vastaukset, joista ilmenee, että selkeitä tavoitteita ei ole tai niitä ei ole itse asiassa kirjattu mihinkään. Joidenkin vastauksista käy kuitenkin ilmi, että työelämäyhteistyötä harjoitetaan tai sen oletetaan tapahtuvan tästä huolimatta esimerkiksi pakollisten harjoitteluiden, diplomitöiden, henkilökunnan työelämäyhteyksien ja tutkimusyhteistyön kautta.

Tällaisia tavoitteita ei varsinaisesti ole kirjattu mihinkään, mutta esimerkiksi pakollisen harjoittelun ja diplomityön kautta opiskelijoiden odotetaan saavan hyödyllisiä työelämätaitoja.

Työelämäyhteistyölle ei ole kirjattu mitään spesifisiä tavoitteita. Koulutusohjelma huolehtii tarjoamansa opetuksen työelämärelevanssista kommunikoimalla alueen te-

ollisuuden kanssa opetukseen tai tutkimukseen liittyvien hankkeiden yhteydessä. Tutkimusyhteistyö antaa hyvää palautetta teollisuuden tarpeista. Lisäksi esim. Nokia Oy:n kanssa on kuluvana vuonna käyty pitkäjänteisiä keskusteluja koulutustarpeista. Myös teollisuustausta omaavat henkilöt, joita löytyy koulutusohjelmaan kuluville osastoilta runsaasti, toimivat hyvänä työelämärelevanssin varmistajina.

There are no specific goals. The current situation works rather well as most of the master's thesis projects involve collaboration with companies or research institutes. This concerns summer jobs, too.

Työelämäyhteistyötä pidetään myös itsestäänselvyytenä, vaikkei tarkempia tavoitteita ole asetettu.

Working-life cooperation is viewed as "must-have" in the IEM curriculum, no specific goals have been set.

Joistakin vastauksista tulee myös esille, ettei tavoitteita ole asetettu, eikä sen ajatella olevan aiheellistakaan.

Ei ole asetettu koska opettajia lukuun ottamatta opiskelijat työllistyvät niin moninaiisiin ammatteihin ettei yleisiä tavoitteita ole tarkoituksenmukaista asettaa.

There has not been active working life cooperation in the degree programme

6.2 Millaisia käsityksiä Oulun yliopiston tutkinto-ohjelmien vastuhenkilöillä on työelämäyhteyksien nykyisestä toteutumisesta?

Kyselyaineistomme avoimista kysymyksistä käy ilmi, että vastaajien käsitysten mukaan työelämäyhteydet opintoihin tapahtuvat nykyisellään viidellä eri taholla. 1. Henkilökunta työelämässä. 2. Työelämä koulutuksessa. 3. Alumnitoiminta. 4. Muun ulkopuolisen tahon vaikutus. 5. Opiskelijat työelämässä. Seuraavassa on esitelty nämä viisi muotoa, mitä ne pitävät sisällään ja niiden variaatiot sekä niiden yhteys teoriaan.

Henkilökunta työelämässä

Ensimmäinen työelämäyhteyksien muoto on yliopiston henkilökunnan omat kontaktit työelämään. Nämä yhteydet voivat toteutua monilla eri tavoilla ja ovat siis välillisesti, eivät suoraan, yhteydessä opiskelijaan esimerkiksi opetussuunnitelmatyön kautta. Ensinnäkin

henkilökunnalla on säännöllistä vuorovaikutusta niin muodollisissa kuin epämuodollisissakin yhteyksissä työelämän edustajien kanssa. Tämä vuorovaikutus on tärkeä tekijä koulutusohjelmien pitämiseksi ajan tasalla.

(It is important to regularly interact with working life to keep the programs updated.

Toiseksi henkilökunta on konkreettisesti mukana työelämässä yliopiston ulkopuolisen työsuhteen kautta. Tämä voi toteutua esimerkiksi niin, että opintojakson opettajalla on oma yritys tai hän on 50% työajastaan yliopiston alaisuudessa ja toiset 50% työsuhteessa yliopiston ulkopuolella.

Useita henkilökunnan jäseniä on 50% töissä yliopistolla ja 50% joko arkkitehtiyrittäjiä tai toisen palveluksessa. He ovat mukana myös OPS-työssä.

Näiden henkilökunnan jäsenien tietoja ja taitoja käytetään myös opetussuunnitelmatyössä hyväksi. Tilanne voi olla myös sellainen, että nämä henkilöt ovat ainoa opetussuunnitelmatyöhön osallistuva taho, jolla on sen hetkinen yliopiston ulkopuolinen työsuhde.

Ei osallistu. Viitataan opetushenkilökunnan vankkaan työelämäkokemukseen (puolet heistä harjoittaa yksityispraktiikkaa).

Lisäksi työelämäyhteyksiä ylläpidetään henkilökunnan tasolla tutkimusyhteistyön kautta, millä on myös vaikutusta opetussuunnitelmatyöhön.

In practice so far teachers in schools who are involved in some research collaboration with members of our staff.

Myös työelämämuutoksia seurataan henkilökunnan epämuodollisten yhteyksien kautta. Vastauksista käy ilmi, että näihin epävirallisiin kontakteihin ja oman alansa aktiiviseen seuraamiseen asetetaan paljon painoarvoa ja niiden ylläpitämistä pidetään jopa itsestäänselvyytenä.

Tässä vastuu on pääasiassa opintojaksojen opettajilla, joiden tulisi päivittää kursien sisältöä työelämän tarpeiden mukaisiksi. Yleisellä tasolla koulutusohjelmatoimikunnan ja koulutusohjelman vastuuhenkilön tehtävänä on huomioida muutokset työelämän tarpeissa.

Lisäksi painotetaan opetushenkilökunnan vastuuta omien kurssiensa ajan tasalla pitämiseksi, kuitenkin tarkentamatta, kuinka muutokset tulee sisällyttää opetukseen.

There is no specific, systematic procedure in place for collection of working life feedback, other than what is provided centrally (e.g. the five years after graduation survey). All professors and senior staff have a lot of contacts and it is very well known how the field develops and what our students must know to be competitive. This is then appropriately included in teaching.

Tämä aiheuttaa luonnollisesti epätasaisuutta opintojaksojen ja tutkinto-ohjelmien ajantasaisuuden välillä, sillä tiedekuntien henkilökunnan jäsenet toteuttavat tätä vastuutaan eri tavoin. Kurssien päivittäminen voi konkreettisimmillaan tarkoittaa jopa uusien, spesifien opintojaksojen järjestämistä työelämän toiveiden mukaisesti nopeallakin aikataululla.

Tavallisin tapa on, että työnantajat ja muut yhteistyötahot toivovat esim. työntekijöilleen tiettyä kurssia. Giellagas voi järjestää kurssin/koulutuksen itse tai sitten olla mukana yhteistyössä.

We give good basic knowledge of the field. Every researcher and teacher keeps his eyes and ears open and follows the development of the discipline. Due to the nature of it, reactions to the changes must be rapid. Especially during the major revisions of the curriculum, the needs of working life are covered, but it is indirectly tackled also during the yearly curriculum process.

Tämä on jokaisen aikaansa seuraavan yliopiston tutkijan ja opettajan tehtävä ja muutoksista keskustellaan yhdessä koulutusohjelman kehittämis- ja strategiapalaverissa.

Henkilökunnan osallistuminen alansa työelämätapauksiin tuo myös arvokasta tietoa työelämänmuutoksista. Lisäksi vastauksissa mainitaan yliopiston ulkopuoliseen elämään osallistumisen tärkeys ajan hermolla pysymiseksi. Tällä viitataan kenties yliopistokuplan rikkomiseen, eli henkilökuntaa kehoitetaan astumaan oman alansa sekä opetus- ja tutkimusympäristön ulkopuolelle.

Participating in events in this field, participating in life outside university.

Työelämä koulutuksessa

Toinen työelämäyhteistyön muoto on työelämä koulutuksessa, eli työelämän edustajat ovat tavalla tai toisella mukana tiedekunnan toiminnassa. Tämä tapahtuu esimerkiksi tiedekuntien

kanssa yhteistyössä järjestettyjen työelämätapauhtumien kautta. Näissä tapahtumissa teemoina voi olla esimerkiksi urasuunnittelu, opintojen suuntaaminen maisterivaiheessa tai niiden avulla voidaan kerätä tietoa opetussuunnitelmatyötä varten. Työelämätapauhtumissa eri alojen edustajat kertovat työstään ja samassa yhteydessä tutkinto-ohjelmien edustajat voivat esitellä maisteriohjelmiään. Työelämä- ja urasuunnittelutapahtumien lisäksi on järjestetty erityisiä opetussuunnitelmatyöhön liittyviä perinsippityöpajoja, joissa vierailee työelämän edustajia osallistumassa suunnitteluun.

Järjestimme omaopettajien toimesta tänä keväänä kaksi urapäivää, joissa oli eri alojen edustajia työelämästä kertomassa työstään. Samalla kerroimme eri maisteriohjelmitamme.

Tdk:n opetussuunnitelmatyöhön liittyvissä perinsippityöpajoissa on ollut vierailijoina työelämän edustajia.

Non-university personnel do not directly participate in the curriculum work, but collaboration with them and their feedback is taken into account in course planning.

Teollisuuden edustajien mielipiteet ja tarpeet kysytään kaikissa mahdollisissa kontakteissa ja tilanteissa.

Lisäksi työelämän edustajia palkataan tiedekuntien hallitukseen tuomaan ulkopuolista näkökulmaa päätöksentekoon ja suunnitteluun, etenkin opetussuunnitelmatyöhön liittyvissä kysymyksissä.

The external member of the educational board of faculty.

We have hired external non-university personnel with strategic funding to participate in curriculum development.

Työelämän edustajat ovat myös suoraan yhteydessä opiskelijoihin opinnäytetöiden ja harjoitteluiden kautta ohjaamalla näitä. Harjoittelussa ohjaus voi olla jopa lähes täysin työelämän edustajan vastuulla tai jaettuna tiedekunnan ja harjoittelupaikan kesken; opinnäytetöiden kohdalla opiskelija voi saada mentorointia työelämän puolelta, mutta päävastuu on tiedekunnan puolelta tulevalle ohjaajalla.

(T)yon ohjauksesta osa tulee teollisuudesta (sisältö) ja osa yliopistolta (opinnäytetyön dokumentointi).

Opinnäytetyö voidaan tehdä työpaikalla ja sen ohjaukseen osallistuvat ja opiskelijan raportointia seuraavat molemmat osapuolet.

Joillakin ammattiin tähtäävillä aloilla, kuten luokanopettajaksi tai lääkäriksi opiskelevilla, ohjaus tulee automaattisesti pakollisten harjoitteluiden aikana työelämästä.

Norssin luokan- ja aineenopettajan ohjaus.

Alumnitoiminta

Kolmas työelämäyhteistyön muoto on vastauksissa erittäin usein esille noussut alumnitoiminta. Alumnitapahtumilla pyritään tukemaan työllistymistä ja tuomaan esille erilaisia uramahdollisuuksia tietyltä alalta valmistuneiden omakohtaisten esimerkkien avulla. Tiedekunnat järjestävät esimerkiksi alumnipäiviä, mutta myös opiskelijat järjestävät tapahtumia alumnien kanssa.

Esimerkiksi alumnipäivien yhteydessä pyritään tuomaan esille, millaisiin tehtäviin luokanopettajakoulutuksesta on työllistytty.

We (...) have annual alumni event where students get information on the career paths. In addition, the students organise events with the alumni by themselves.

Opetussuunnitelmatyössä alumnien ei mainittu olevan mukana muuten kuin ajoittain; tosin alumneille suunnatut työelämänsijoittumiskyselyt ovat tärkeässä osassa työelämämuutosten seuranta. Näiden kyselyjen tuloksia taas käytetään edelleen opetussuunnitelmatyössä, joten loppujen lopuksi alumnien kokemuksilla ja työllistymisellä on huomattava merkitys opetussuunnitelmien kehittämisessä. Tuloksista seurataan esimerkiksi, että onko yleisten oppimistavoitteiden muuttaminen tarpeellista. Työelämäraportteja teettää niin yliopisto yhteisesti kaikista tiedekunnista valmistuneille kuin tiedekunnat erikseen omille alumneilleen, ja tiedekunnat käyttävät hyväkseen niin omia kuin yliopiston yleisiä raportteja. Raporttien teettämisen tiheys ja hyödyntäminen kuitenkin vaihtelevat tiedekunnasta toiseen.

People that have M.A. degree in history – normally alumni of our own university – but this is not on a regular basis but occasionally.

(T)he degree program committee has recently decided to start regularly using the results of the surveys done by the labor union of our graduates (Suomen Ekonomit)

for the program development work (e.g. to see if there are needs to change the general learning goals).

Työelämän vaatimusten ja opintojen sisällön vastaavuutta seurataan yliopiston työelämäraporttien kautta.

Curriculum reform are based also on needs of the changing society. In the current one we will collect data with a questionnaire sent to doctors graduated from Oulu university 3-4 years earlier. They can still remember the basic studies at the university and will give us their opinion and advice how to develop (and) carry out the curriculum reform.

Muun ulkopuolisen tahon vaikutus

Neljäs työelämäyhteistyön ilmenemismuoto on muun ulkopuolisen tahon vaikutus, jolla tarkoitetaan muun kuin työelämän edustajien mukana oloa suoraan koulutuksessa. Näitä tahoja ovat esimerkiksi toiset koulutusyksiköt sekä asiantuntijaorganisaatiot, joita ovat eri alojen viralliset seurat ja järjestöt. Lisäksi seurataan ammattiliittoja sekä kulttuurikenttää, koulutusohjelmasta riippuen. Muu ulkopuolinen taho vaikuttaa koulutukseen tutkimustyön, kannanottojen, raporttien ja julkisen keskustelun kautta. Etenkin työllistymis- ja työelämämuutostenseurantaa tehdään edellä mainittujen kanavien kautta.

Alalla koulutusyksiköiden välinen yhteistyö on aika kehittynyttä ja yhteistyötä tehdään myös esim. Suomen kirjastoseuran ja Yliopistokirjastonhoitajien (...) kanssa.

Keskeisten saamelaisen kulttuurin asiantuntijaorganisaatioiden, kuten Yle Sápmi, Saamelaismuseum Siidan ym. edustajia osallistuu joko opetussuunnitelmatyöhön tai vuosittain keskusteluihin työelämän tarpeista.

Seurataan esimerkiksi alaa koskevaa kotimaista ja kansainvälistä tutkimusta, julkista keskustelua, OKM:n ja Opetushallituksen linjauksia, kansainvälisten kasvatustutkimus- ja koulutusalan järjestöjen kannanottoja sekä opiskelijajärjestöjen kannanottoja.

Työllistymistilastoja seurataan, mutta koulutusohjelman kehittäminen on pitkäjänteistä työtä, eikä siihen nopeasti muuttuvat suhdanteet ja työllisyystilastot saa liikaa vaikuttaa.

Tässäkin ekonomiliitto on paras tiedonlähde ja yhteistyö heidän kanssaan on hyvää ja aktiivista. Arkkitehtikunta on täystyöllistetty. Painotuksia seurataan mm. taustaorganisaatioiden keräämän tiedon ja palautteen avulla (SAFA, ATL).

Asiantuntijaorganisaatioiden ja tutkimuksen lisäksi koulutusohjelmissa seurataan mediaa, niin perinteistä kuin myös uudempia sosiaalisen median kanavia. Median seuraamisella pyritään saamaan tietoa työelämämuutoksista ja työllisyydestä. Eräs vastaaja kertoi, että tutkinto-ohjelma kerää myös kuulopuheiden perusteella tietoa. Se, kuinka paljon tietoa tiedekunta voi mediasta saada, riippuu siitä, siirtyykö heidän opiskelijansa julkisiin ammatteihin, esimerkiksi yritysjohtajiksi tai opettajiksi.

Saamme suoraa palautetta lehtien palstoilta.

We collect information based on word of mouth, social media such as LinkedIn, toissa.fi etc.

Opiskelijat työelämässä

Viidentenä työelämäyhteistyön muotona on opiskelijat työelämässä. Tämä on kenties opiskelijalle konkreettisin tapa olla yhteydessä työelämään. Opiskelija voi olla kosketuksissa työelämään opintoihin liittyvissä tilanteissa, kuten opinnäytetyön tai harjoittelun aikana.

Tämä riippuu opiskelijan tutkimusaiheesta ja –aineistosta. Opiskelijalla on aina mahdollisuus kerätä opinnäytetyönsä aineisto työelämästä, esimerkiksi kouluista.

Usein tutkielmissa tarkastellaan asioita tapaustutkimuksena, joten ne tehdään yhteistyössä työelämän kanssa.

Joillakin aloilla on mahdollista tehdä opinnäytetyö ja harjoittelu palkallisena, eli opiskelija on työsuhteessa kyseisen harjoittelupaikan kanssa. Tämä vaihtelee kuitenkin suuresti tutkinto-ohjelmien välillä.

Suuri osa koulutusohjelmassa tehtävistä opinnäytetöistä tehdään yliopiston ulkopuolella olevassa teollisuudessa, jolloin opiskelija on työsuhteessa kulloinkin kyseessä olevaan yritykseen.

Joissakin tapauksissa opiskelija on saanut aiheen ja rahoituksen suoraan työnantajalta.

Koulutusohjelmat saavat työelämässä olevien opiskelijoiden kautta tietoa, jota voivat käyttää opetussuunnitelmatyössä. Harjoittelu- ja opinnäytetöiden yhteydessä tapahtuvasta vuorovaikutuksesta koulutusohjelmat saavat myös reaaliaikaista informaatiota työelämämuutoksista.

Teollisuudessa tehtävät opinnäytteet ovat myös erittäin hyvä kanava nähdä teollisuuden muuttuvat tarpeet.

Koko ajan, koska koulutus valmistaa ammattiin. Yhteistyö kliinisten harjoittelupaikkojen kanssa on jatkuvaa ja vastavuoroista.

Kaikissa koulutusohjelmissa ei kuitenkaan ole pakollista harjoittelua, eikä välttämättä mahdollisuutta vapaavalintaiseenkaan harjoittelujaksoon.

At the beginning we had an obligatory training period, but we had to change it optional, as we were not able to guarantee funding and training positions.

Opiskeluaika on otollista aikaa luoda kontakteja työelämään ja saada arvokasta kokemusta käytännön työstä. Lisäksi opintojen ohella työelämässä olevat opiskelijat antavat ajantasaista tietoa koulutusohjelmille työelämän muutoksista ja tarpeista.

(O) opiskelijoissamme on paljon työssä olevia, joten heidän kautta saamme tuoretta näkökulmaa.

Tästä huolimatta vastauksissa tulee myös ilmi tyytymättömyyttä opiskelijoiden työssäkäyntiin opintojen ohella, sillä sen koetaan hidastavan valmistumista. Työssäkäynnin koetaan olevan päällimmäinen syy sille, että opiskelijan opinnot jäävät vuosittain alle 55 opintopisteen, joka on koulutusohjelmille tärkeä tavoite rahoituksen saamiseksi.

Töissä käynti opintojen rinnalla maisterivaiheessa, erityisesti diplomityötä tehdessä.

Opiskelijat voivat lähteä työelämään, jossa on runsaasti mahdollisuuksia epäpätevillekin.

Vastaajat eivät myöskään koe, että heillä on työkaluja vaikuttaa opintojen aikana harjoitettavan työssäkäynnin yleisyyteen.

I think there is one reason: working (full-time) at the same time with the studies. Something could be done in student selection but basically the tools we have to affect this are pretty much non-existent.

Part-time work; the degree programme's possibilities to influence are next to zero.

6.3 Millä tavalla opiskelijan työelämäorientaatiota vahvistetaan nykyisellään tutkinto-ohjelmien vastuuhenkilöiden käsitysten mukaan?

Aineiston pohjalta opiskelijan työelämäorientaation vahvistaminen Oulun yliopistossa jakautuu neljään eri kategoriaan: 1. Työelämäpohdinta sisältyy opintojaksoon. 2. Työelämä- ja uraohjausta tarjotaan opintojen raameissa. 3. Harjoittelut ja opinnäytteet työelämässä. 4. Henkilökunnan tarjoama apu, joka ei suoraan liity opintoihin.

Työelämäpohdinta sisältyy opintojaksoon

Osa vastaajista ilmoitti urasuunnittelun tai ammatillisen kasvun olevan osa opintoja omana opintojaksonaan tai sisältyvän johonkin muuhun opintojaksoon. Työelämäopintojen laajuus ja kohdentaminen kandidaatin- tai maisterivaiheen opintoihin kuitenkin vaikuttaa vastausten perusteella vaihtelevan suuresti. Esimerkiksi eräs vastaaja ilmoittaa 9 opintopisteen laajuisesta ammatillisen kasvun opintojaksosta, joka on jaettu opintojen nivelvaiheisiin:

Lääkäriin ammattiin kasvu – juonne 9op, study tract during years 1-6 contain career counselling at relevant points, 1st year, 3rd year and towards the end of the studies at 5th and 6th year.

Toinen vastaaja kertoo kandidaatintutkintoon kuuluvien työelämäopintojen toimivuudesta jo nykyisellään:

Kandivaiheessa erityisesti koulutusohjelman työelämäopinnot on tarkoitettu uraohjaukseen ja toteutus toimii.

Ja kolmas systemaattisesta työelämäorientaation tukemisesta työelämäpohdintaan suunnitellun kurssin muodossa:

Systemaattisesti ”polkuja työelämään” –kurssilla. Lisäksi koulutusohjelman monet sisältökurssit kohdentuvat myös työelämämuutosten tarkasteluun.

Yksi uraohjauksen ilmenemismuoto on neuvonta työllistymistä edistävien opintojen valinnassa. Opintoja ne eivät ole pakollisia, vaan ohjauksessa pyritään suosittelemaan sellaisten opintojen kokonaisuutta, josta olisi opiskelijalle mahdollisimman suurta hyötyä työllistymisen kannalta.

(C)ourses that support employability are recommended.

Uraohjauksena relevanttien sivuaineiden valinnassa neuvotaan.

Uuden opetussuunnitelman mukana on joidenkin vastaajien mukaan tulossa muutosta urasuunnittelun suhteen joko jo olemassa olevien opintojaksojen tiimoilta tai kokonaan uusien, urasuunnitteluun tähtävien opintojaksojen puitteissa.

Uudessa opsissa opintojakso, jossa urasuunnittelu mukana.

Opinto-oppaan uudistamisen yhteydessä mahdollisuus tehdä laajemmin. Lisäksi ohjelmassa on spesifinen kurssi ”Ajankohtaisiin aiheisiin”, jota pidetään useasti vuodessa.

Lisäksi harjoittelujen aikana tarjotaan ohjausta seminaarien muodossa, joko kontakti- tai verkko-opetuksena.

Meillä on opintojaksoilla (esim. johtamisen reflektointi) oma info ja siinä selvennetään ohjaus.

Opiskelijoita myös ohjataan niin sanotusti ohjaamaan itseään erilaisten harjoittelu- ja oppimispäiväkirjojen myötä. Joissakin tutkinto-ohjelmissa tämä on jo toiminnassa oleva käytäntö:

Hyväksyn harjoittelupaikat ja –tehtävät sekä annan ohjeet raportointiin. Harjoittelu on yksi oppimistavoitteen mittauspiste myös, joten raportointi on tärkeää.

Toisissa tutkinto-ohjelmissa harjoitteluihin liittyvä itsereflektointi harjoittelupäiväkirjan muodossa on vasta suunnitteluasteella.

We are planning to implement a training diary to support the student’s recognition what he/she is learning at the practices.

Työelämä- ja uraohjausta tarjotaan opintojen raameissa

Toinen työelämäorientaation tukemisen muoto on ohjauksen tarjoaminen opintojen puitteissa. Ohjausta antavat useat eri tahot, esimerkiksi opintoneuvoja tai -ohjaaja, koulutussuunnittelija, omaopettaja tai koulutusohjelman johtaja. Uraohjausta antavalla henkilöllä voi myös olla uraohjaajakoulutus. Ohjausta tarjotaan niin ryhmä- kuin yksilömuotoisena ja sen määrässä, sisällössä ja ajoittamisessa on eroja tutkinto-ohjelmien välillä.

Pohditaan koulutussuunnittelijan kanssa urasuunnitelmia sekä tietoja ja taitoja, joita kyseisessä työssä tarvitaan. Koulutussuunnittelijan kanssa yhdessä mietitään, miten opintojen aikana kyseisiä asioita oppii parhaiten.

Tutor teachers discuss career possibilities in detail with every student already at the beginning of study path, and in later discussions throughout the academic career these questions are returned to. If necessary individual study plans are updated.

Lisäksi yhdessä vastauksessa mainitaan, että työelämä- ja uraohjausta tarjotaan koulutusohjelmien internetsivuilla.

Tekniikan alan työtilanne on hyvä, joten yliopiston yleisten tukitoimien lisäksi uraohjaus on osa opintojen ohjausta. Lisätietoa mm. koulutusohjelman sivuilta täältä: <http://www oulu.fi/ee/opiskelu/jalkeen>, jossa tarjolla työelämä tietoa ja työnhakutietoa.

Harjoittelujen ohessa tarjotaan laajasti neuvontaa työelämään liittyvissä asioissa. Yleistä on, että harjoittelua ohjaamaan on nimetty henkilökunnasta vastuuhenkilö. Vastuuhenkilö voi olla esimerkiksi koulutussuunnittelija, yliopistonlehtori tai opinto-ohjaaja. Opiskelija voi kääntyä vastuuhenkilön puoleen keskustelemaan esimerkiksi harjoittelun vaatimuksista, harjoittelupaikan kartoittamisesta ja opiskelijan omista tavoitteista harjoittelun suhteen. Joissakin tutkinto-ohjelmissa amanuenssit myös tiedottavat avoimista harjoittelupaikoista.

Opintoihin sisältyy työharjoittelua kahdessa vaiheessa, harjoittelu kandidivaiheessa ja syventävä harjoittelu DI-vaiheessa. Ko. kursseille on nimetty vastuuhenkilö, joka toimii harjoittelun ohjaajana yliopistolla.

Each student has a named supervisor at the practices. The person responsible for practices at the programme provides general informative counselling but provides supervision only when needed.

One university lecturer is responsible for the practices, and his long experience of it makes it possible to give many-sided practical advice.

Amanuenssi/opinto-ohjaaja tiedottaa harjoittelupaikoista ja työtehtävistä sekä kertoo työharjoittelun hyväksilukemisesta opintoihin.

Ohjausta tarjotaan vastaajien mukaan myös yliopiston yhteisten tiedotustilaisuuksien muodossa. Lisäksi opiskelijoilla on mahdollisuus käyttää Opiskelijakeskuksen tarjoamia palveluita, joihin kuuluu muun muassa uraohjaajan palvelut.

Harjoittelut ja opinnäytteet työelämässä

Kolmas työelämäorientaation muoto on harjoittelujen ja opinnäytteiden suorittaminen työelämään ja siinä yhteydessä annettu ohjaus. Koulutusohjelma voi myös tarjota konkreettista apua harjoittelupaikan etsinnässä tai tarjota paikkoja itse.

Koulutusohjelmaan kuuluvat osastot tarjoavat vuosittain harjoittelupaikkoja ja niissä vaaditun ohjauksen. Koulutusohjelma on myös muutamana viime vuotena järjestänyt ns. harjoittelupoolin eli teollisuuden kanssa yhteistyössä kesätyö/harjoittelupaikkoja 1. ja 2. vuoden opiskelijoille.

Opiskelijat sijoitetaan yliopiston eri laitoksille ja sairaalan klinikoille ohjattuun työharjoitteluun.

Autetaan relevanttien harjoittelupaikkojen etsinnässä ja yhteyden luomisessa.

Harjoitteluita tuetaan myös taloudellisesti. Tuki voi suuntautua joko yksittäisten opiskelijoiden harjoittelun tukemiseen tai yhteisiin työelämätapauksiin, joissa opiskelijat voivat löytää harjoittelijoita hakevia työnantajia.

Opiskelijat ovat järjestäneet seminaareja, joihin on kutsuttu työelämän edustajia kertomaan omasta työstään ja mahdollisesti rekrytoimaan harjoittelijoita. Seminaareja on tuettu rahallisesti.

Opiskelijoita kehoitetaan valitsemaan opinnäytteidensä aiheet työelämän piiristä. Jopa niin, että opinnäytetyö hyödyttäisi työnantajaa tai sitä arvostettaisiin elinkeinoelämän taholta.

Certain courses have visits to companies, hospital or research institutes. The students are encouraged to have their projects and theses to working life. Practical training can be included as elective studies to both BSc and MSc degrees.

Students are encouraged to choose thesis topics that will benefit their employer/working life.

We encourage students to choose subjects that are likely to have value in the eyes of the representatives of working life.

Henkilökunnan antama apu, joka ei suoraan liity opintoihin

Tähän neljänteen kategoriaan sisällytimme sellaiset yliopiston henkilökunnan tarjoamat tukimuodot, jotka eivät suoranaisesti liity opintoihin. Tutkinto-ohjelmat pyrkivät madaltamaan opiskelijoiden siirtymistä työelämään esimerkiksi luomalla kontakteja opiskelijoiden ja työelämän välille.

The program aims to connect students with working life to ease their employment.

Henkilökunta voi myös välittää työpaikkailmoituksia opiskelijoille työnantajan puolesta tai kertoa epävirallisista työmahdollisuuksista.

Amanuenssi välittää hänelle tulleet työpaikkailmoitukset opiskelijoiden ilmoitustaululle.

Open positions, recruiting events and unofficial hidden opportunities are forwarded to both the students and recently graduated.

If we get a request for a substitute teacher, we may pass it on to the students. That way we touch the bases at the job market, hopefully without too much interfering with their studies.

Itse työnhakemistakin tuetaan. Tämä tapahtuu esimerkiksi professoreiden tai kokeneempien henkilökunnan jäsenten omien verkostojen kautta. Lisäksi opiskelijoita avustetaan ansioluetteloiden ja hakemusten laatimisessa ja tutkinto-ohjelmien vastuuhenkilöt voivat kirjoittaa suosituskirjeitä.

Often professors and senior staff can help students via their professional network.

The leader of the program will write support letters if the graduated students need those.

Support for creating CV's and applications is provided.

Työpaikan hakemisen perusteet, oman toimialueen yritysten kartoittaminen, teollisuusvierailut.

Seuraavassa kappaleessa esittelemme tutkimustulosten yhteenvedon.

6.4 Tutkimustulosten yhteenveto

Tässä pääluvussa käsitelimme aineiston analyysin tutkimuskysymystemme mukaisesti kolmessa osassa. Ensimmäiseksi kuvasimme työelämärelevanssin tavoitteita, toisessa osassa työelämäyhteistyön nykyisiä käytänteitä ja kolmannessa opiskelijan työelämäorientaation tukemista. Aineiston analyysissa käytimme abduktiivista laadullista sisällönanalyysiä.

Analyysin tulokset mukailevat hyvin pitkälle teorian käsityksiä työelämäyhteistyön muodoista. Voidaan sanoa, että Oulun yliopiston tutkinto-ohjelmien vastuuhenkilöt ovat suurilta osin omaksuneet kansainvälisten ja kansallisten toimintasäädösten toimintatavat, eivätkä heidän käsityksensä työelämärelevanssiin liittyvistä teemoista suuremmin poikkea teoriassa esitetyistä malleista.

Suurimmat eroavaisuudet teorian ja informanttien vastauksien välillä koskevat opiskelijoiden työssäkäymistä opintojen ohella, kandidaatin tutkinnon pätevyyden tunnustamista ja kansainvälistymistä. Pohdimme näiden eroavaisuuksien merkityksiä kappaleessa 8. Pohdinta. Seuraavassa kappaleessa esittelemme tutkimuksen yhteenvedon sekä arvioimme tutkimuksen eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä.

7 TUTKIMUKSEN EETTISYYTEEN JA LUOTETTAVUUTEEN LIITTYVÄT KYSYMYKSET

Eettisestä näkökulmasta tutkimushenkilöihin vaikuttaminen, tunkeilevuus tai epäasiallinen kommentointi haastattelutilanteessa eivät ole pohdittavia kysymyksiä meidän tutkimukses- samme, sillä käytössämme olleen valmiin kyselylomakeaineiston vuoksi kohtaamista infor- manttien kanssa ei tapahtunut lainkaan. Aineiston ollessa jo kerättynä valmiiksi, tutkimuk- sessamme ei ole ollut ollenkaan kenttätyötä, joten haastattelu- ja keräysvaiheessa tapahtuva tutkijoiden vaikutus haastateltaviin ja haastattelutuloksiin ei kosketa tutkimustamme. Sen sijaan tutkijoiden omien tunteiden ja reaktioiden merkitystä analyysivaiheessa on syytä poh- tia.

Vastaajien taustojen salassapito ei täysin tapahdu tutkimukses- samme, sillä joistakin vastauk- sista voi päätellä henkilön identiteetin. On kuitenkin syytä huomata, että kaikki vastaajat ovat aikuisia ja he ovat olleet tietoisia yliopiston sisäisen auditoinnin julkisuudesta. Näin ollen yksityisyyden suojaaminen ei ole yhtä arkaluontoinen eettinen seikka, kuin esimerkiksi lapsilta kerätyssä aineistossa. Olisimme myös voineet saada kyselylomakkeen alkuperäis- vastaukset niin halutessamme. Tällöin olisimme voineet yhdistää kaikki vastaukset tutkinto- ohjelmiin. Emme kuitenkaan kokeneet tätä aiheelliseksi, sillä yliopiston toimesta vastaukset oli jo yhdistetty yksittäisistä lomakkeista yhteiseen aineistoon ja koimme, että tämä työ oli hyvin tehty. Lisäksi pro gradu -tutkielman laajuuden ja vastaajamäärän ollessa näinkin suuri, ei olisi ollut mielekästä ottaa huomioon vastaajien taustatietoja ja heidän käsitystensä muo- toutumisprosessia aineistoa analysoidessa.

Fenomenografiassa tutkija pyrkii kohtaamaan tutkimushenkilöiden ajatukset neutraalisti ja koska fenomenografia on empiirinen tutkimussuuntaus, ei tutkija tutki omaa tietoisuuttaan tai käsityksiään, vaan tutkimushenkilöiden tietoisuutta ja käsityksiä. (Orgill, 2002). Näin ol- len tutkijan tulisi lähestyä niin haastattelutilannetta kuin analysoitavaa aineistoa mahdolli- simman avoimena ja vapaana omista ennakko-oletuksistaan. Kuckartzin (2014, 10) mukaan aikaisempi tieto on aina huomioon otettava tekijä, sillä tutkijan mieli ja aivot eivät koskaan ole tyhjä. Kahden tutkijan yhteistyö tuo mukanaan lisää luotettavuutta, mutta myös kahden ihmisen ennakkoasenteet. Olemme pyrkineet pitämään oman positiomme erillään teoriasta sitä kirjoittaessamme ja antaa eri lähteille tilaa keskustella keskenään. Olemme pyrkineet tuomaan keskusteluun ääniä eri näkökulmista.

Tutkijoiden positiolla on myös vaikutusta tutkimuksen teossa. Molemmat tutkijat ovat luonnollisesti edelleen opiskelijoita, ja heidän käsityksensä saattavat erota huomattavasti tutkimushenkilöiden, tutkinto-ohjelmien vastuuhenkilöiden, käsityksistä, jolloin ennakkoasenteet on syytä ottaa huomioon aineistoa analysoitaessa. Tämä tuli ilmi esimerkiksi opintojen aikana harjoitettua työssäkäyntiä kritisovia vastauksia lukiessamme. Opiskelijoina emme olisi selvinneet elinkustannuksistamme ilman opintojen ohessa tekemiämme työtunteja, eikä työnteko ole myöskään viivästyttänyt valmistumistamme. Koemme, että vastaajien käsitykset aiheesta eivät ole realistisia. Tunnistamme siis, että olemme antaneet tätä teemaa koskeville vastauksille enemmän painoarvoa tutkimuksessamme kuin muille teemoille.

Kyselylomakehaastatteluun liittyviin luotettavuuskysymyksiin lukeutuu tässäkin tutkimuksessa haasteeksi noussut tulkintojen tekeminen pelkän kirjoitetun materiaalin pohjalta. Aineiston joukossa on lukuisia ilmauksia, joiden intentioita voi tulkita monella tapaa sekä sellaisia vastauksia, joiden yhteyttä kysymyksenasetteluun emme ymmärtäneet. Nämä vastaukset on yksinkertaisesti sivuutettu tutkimuksen ulkopuolelle. Aineistossa on myös vastauksia, jotka eivät vastaa esitettyyn kysymykseen, mutta jonka antamaa tietoa olemme voineet käyttää muualla analyysissä.

Huomion arvoista on myös informanttien kyllästyminen kyselyyn: vastauksista huokuu selkeästi, että pitkän lomakkeen loppupuolella oleviin työelämäyhteistyöhön liittyviin kysymyksiin ei ole enää jaksettu vastata yhtä laajasti ja ajatuksella kuin lomakkeen alussa oleviin kysymyksiin, jotka käsittelivät muita aihepiirejä. Muutama vastaaja on vastannut joihinkin työelämäyhteistyökysymyksiin suoraan, että kysely on liian pitkä ja kysymykset liian samankaltaisia. Pohdimme myös, ovatko vastaajat ymmärtäneet kyselylomakkeen ja erityisesti työelämärelevanssin teeman arvoa, koska osa vastauksista on välinpitämättömiä ja erittäin niukkasanaisia.

Kyselylomaketutkimukseen sisältyy kuitenkin edellä mainittujen heikkouksien lisäksi myös vahvuuksia. Kyselylomaketutkimuksessa tutkijan mukanaolo ei vaikuta tutkimushenkilön vastauksiin siinä määrin kuin esimerkiksi kasvokkain tehtävässä haastattelussa. Tutkimustuloksien luotettavuus siis kasvaa, koska kysymykset on esitetty kaikille tutkimushenkilöille samassa muodossa. (Valli, 2001, 101.)

Koska tutkimushenkilöiden lukumäärä on kattava ja he edustavat yliopiston eri tutkinto-ohjelmia, on tutkimukseenne reliabiliteetin näkökulmasta luotettava. Reliabiliteetin näkökul-

masta täytyy myös todeta, että käytetyn kyselylomakkeen täytön ohjeistus on mitä luultavammin vaikuttanut tutkimushenkilöiden vastauksiin. Koska informantit ovat vastanneet kysymyksiin puhtaasti työelämärelevanssin näkökulmasta, ovat vastaukset mahdollisesti vähemmän värittyneitä kuin tilanteessa, jossa he olisivat tienneet auditoinnin tulosten vaikuttavan tiedekuntien rahoitukseen.

Edelleen reliabiliteetin näkökulmasta fenomenografisen tutkimuksen ei tarvitse olla toistettavissa, mitattavissa, vaan tulosten ja etenkin kategorioiden tulisi olla niin selkeästi esitetty, että toisen tutkijan on mahdollista selvittää niiden muodostamisprosessi ja ymmärtää niiden pohjalla oleva päättelyketju. Kahden itsenäisen tutkijan välillä tulisi olla kohtuullinen määrä yhteisymmärrystä (*reasonable degree of agreement*). (Marton, 1997, 100.) Tutkimusprosessin kulku on esitetty tässä tutkimuksessa avoimesti, analyysiprosessi on kirjoitettu auki ja kategoriataulukot on esitetty liitteissä. Näkemyksemme mukaan kategoriat on esitetty selkeästi ja niihin johtanut päättelyketju on ulkopuolisen lukijan ymmärrettävissä.

Laadullisen tutkimuksen eräs toinen mittapuu on niin sanottu kylläntyminen, mikä merkitsee sitä, että aineistossa esiintyvät ilmaukset alkavat toistua eivätkä uudet ilmaukset tai havainnot lisää informaatiota tutkimuskysymysten kannalta (Mäkelä, 1990, 52). Käyttämämme aineiston laajuus on ehdottomasti positiivinen asia kylläntymisen kannalta: yli 56 kyselylomakkeella ja kattavilla vastauksilla kylläntymiseen on päästy. Emme kuitenkaan ole kyenneet hyödyntämään ja käsittelemään aineistoamme tarpeeksi kattavasti tutkimusessamme. Analyysin edetessä ongelmaksi nousi vastausten meneminen ristikkäin useiden kategorioiden kesken. Näin ollen kategoriat eivät ole tarpeeksi erilaisia. Lisäksi abduktiiviseen sisällönanalyysiin kuuluva pelkistetyt ilmaukset -vaihe puuttuu analyysistämme, sillä alkuperäisilmaukset olivat jo hyvin pelkistettyjä. Alkuperäisilmauksia on kuitenkin käytetty runsaasti, mikä lisää luotettavuutta.

Analyysin tekniikat ja niiden hallitseminen on kuitenkin hyvällä tasolla, mutta sitä voisi edelleen syventää. Käsitteellisyystason nostoon arkitasolta tieteen tasolle olisi voinut kehittää edelleen. Toisaalta tässä muodossa pidettynä alkuperäisilmausten merkitykset ja painoarvot on kyetty säilyttämään. Tutkimusessamme on kuitenkin pyritty aineiston kattavaan esilletuomiseen eri tutkinto-ohjelmien edustajien näkökulmista. Kyseinen runsas aineisto mahdollistaisi yksityiskohtaisemman ja laajemman tutkimuksen työelämärelevanssiin ja opetussuunnitelmatyöhön liittyvistä käsityksistä ja kenties tutkimustyöhön orientoidun henkilön käsissä tuottaisi parannusehdotuksia käytännön tasolle asti.

Tutkimukseen liittyy riippuvaisuuden näkökulma, sillä se on tehty Oulun yliopistossa, keskisuudessa suomalaisessa kaupungissa, jonka työllisyystilanne on muuttunut negatiivisempaan suuntaan lähivuosien aikana ja jonka taloustilanne on hankala. Oulun yliopistossa on laaja tarjonta opinto-ohjelmia, mutta sen status ei ole Suomen mittakaavassa erityinen. Tutkimustulokset voisivat olla erilaisia, jos tutkimus olisi toteutettu jossakin toisessa suomalaisessa yliopistossa tai Suomen rajojen ulkopuolella. Lisäksi tutkimuksen aineiston ikä on huomioitava seikka, sillä se on kerätty keväällä 2015 ennen uusien opetussuunnitelmien käyttöönottoa, joka tapahtui keskimäärin vuoden 2016 aikana. Vastauksissa olisi arvatenkin muutoksia uusien opetussuunnitelmien johdosta.

Kredibiliteetin näkökulmasta tutkimuksemme aihe ja tutkimuskysymykset resonoivat laajalti. Työelämään sijoittuminen on keskeinen huolenaihe niin valmistuvalle kuin työelämän edustajille ja laajalti koko yhteiskunnalle. Tilastokeskuksen suorittamat seurannat työllisyyslukuista uutisoidaan joka vuosi ja ne puhuttavat ihmisiä yleisesti. Vaikka tutkimusaihe on yhteiskunnallisesti merkittävä, olisi sitä voinut tutkia kattavammin kuin mihin tämän tutkimuksen puitteissa on mahdollista. Tästä huolimatta tutkimuksemme herättää keskustelua aiheesta, mikä on Eskolan ja Suorannan (1998, 223) mukaan yksi onnistuneen kvalitatiivisen tutkimuksen piirteitä.

8 POHDINTA

Tutkimuksemme tavoitteena on ollut akateemisten opintojen työelämärelevanssin tutkiminen Oulun Yliopiston tutkinto-ohjelmien vastuuhenkilöiden käsitysten kautta. Tähän tutkimukseen olemme analysoineet 8 avoimen kysymyksen vastaukset. Kysymykset koskevat opetussuunnitelmatyön yhteyttä opintojen työelämärelevanssiin sekä yleisten työelämässä tarvittavien taitojen kehittymistä opintojen aikana.

Tutkimuksessamme käyttämämme termistö, työelämärelevanssi, työelämäyhteys sekä työelämäorientaatio nousivat käyttämästämme aineistoista. Termit esiintyivät kyselylomakkeen avoimissa kysymyksissä. Tutkimushenkilöt ovat vastanneet kysymyksiin joissa on näitä termejä käytetty, joten meidänkin tuli pitäytyä niissä omassa tutkimuksessamme. Haasteeksi nousi se, että teoriassa termejä ei ole määritelty selkeästi. Termejä käytetään työelämään liittyvissä akateemisissa julkaisuissa usein, mutta niille ei anneta määritelmää, joka selkeyttäisi kirjoittajan käsitystä kyseenomaisista termeistä. Sen sijaan oletetaan, että lukijalla on sama ymmärrys termeistä. Olemme pyrkineet tuomaan teoriassa tietoa työelämärelevanssiin liittyvistä termeistä mahdollisimman laajasti, jotta tutkijat ja lukijat saisivat mahdollisimman kattavan käsityksen aiheesta. Työelämärelevanttiuteen liittyvän termistön määrittelyyn kaivataan lisää tutkimusta.

Ensimmäinen aineiston ja teorian välinen ristiriita koskee kandidaatintutkinnon pätevyyttä Suomessa. Aloitimme tutkimuksen tekemisen hyvin perinteisestä näkökulmasta: yliopistokoulutuksella valmistutaan tietylle alalle ja koulutuksen tulisi valmistaa henkilöä tuleviin työtehtäviinsä. Niin tutkijoiden kuin haastateltavien näkemykset noudattelivat tätä linjaa. Kartuttaessamme teoreettista ymmärrystämme tutkimusaiheesta, näkökulmamme laajeni ja ymmärsimme, että kandidaatintutkintoa ei arvosteta Suomessa työmarkkinoilla eikä akateemisessa maailmassa samalla lailla kuin muualla Euroopassa. Esimerkiksi OECD:n (Davies ym., 2009, 26-27) tekemän tutkimuksen mukaan, Suomessa olisi syytä pyrkiä pois mallista, joka vaatii maisterin tutkinnon useisiin työtehtäviin työmarkkinoilla julkisella sektorilla. Sen sijaan tulisi pyrkiä tunnustamaan myös kandidaatintutkinnon pätevyys.

Näkemyksemme mukaan, kandidaatintutkinnon rakennetta olisi syytä tarkastella uudelleen. Sekä yliopistot että työnantajapuoli voisivat hyötyä siitä, että kandidaatintutkinto olisi laajalaisempi, jolloin se mahdollistaisi yleisten työelämätaitojen oppimisen eikä keskittyisi spe-

sifeihin alakohtaisiin taitoihin. Niin NQF:ssä (Opetusministeriä, 2009, 17) kuin EQF:ssä painotetaan, että jo kandidaatin tutkinnolla tulisi pystyä tekemään yleispäteviä töitä valitulla alalla (Davies ym., 2009, 26-27). Kyselyyn vastanneista kuitenkin vain yksi Oulun yliopiston tutkinto-ohjelman vastuhenkilö nosti esille kandidaatin tutkinnon työelämävastaavuuden: ” *Valmistuvat kandit ja maisterit omaavat työelämässä vaaditut taidot ja tiedot.* ”

Ihmiset vaihtavat usein alaa joko olosuhteiden pakosta tai omasta halustaan. Miksi Suomessa on siitä huolimatta edelleen vahvasti valloillaan käsitys, jonka mukaan opettajaksi opiskellut työskentelee opettajana, kemisti laboratoriossaan tai kielenkääntäjä kääntäjänä? Laadukkaan koulutuksen saanut ihminen on kyvykäs kriittiseen ajatteluun ja ongelmanratkaisuun sekä luovuuteen – ne ovat valmiuksia, joiden pohjalta voi kouluttautua monelle eri alalle työn tai jatkokoulutuksen kautta. Vain harvat opiskelijat ovat valmiita hyödyntämään Bolognan prosessin mukaisesti kolmeen osaan jaoteltua korkeakoulututkintoa (European Commission, 2017; European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, 48; Opetusministeriö, 2009, 12;) hyväkseen, sillä niin valtio kuin yliopistot ovat olleet haluttomia palkkaamaan työntekijöitä kandidaatin tutkinnolla (Davies ym., 2009, 25-26).

Sen lisäksi että teorian ja käytännön välillä on ristiriita kandidaatintutkintoa koskien, on myös olemassa ristiriita siitä, mitä yliopistot ja työnantajat odottavat korkeakoulusta valmistuneiden työntekijöiden työelämävalmiuksista. TYYLI-hankkeessa kävi ilmi, että yliopistojen henkilökunta kokee työelämätaitojen opettamisen yliopistokontekstissa haastavaksi. (Pajarre ym., 2016, 10). Tästä huolimatta yksi yliopistojen tehtävistä on tuottaa työmarkkinoille pätevää työvoimaa (Höyssä, 2012, 133; Teichler, 2009, 21). Voidakseen täyttää tämän tehtävän, yliopistojen on tehtävä yhteistyötä työnantajapuolen kanssa. Yleisimmät yhteistyömuodot ovat työharjoittelu sekä opinnäytetyöt. Yliopistoilla on velvollisuus mahdollistaa harjoittelu ylemmässä korkeakoulututkinnossa (Opetusministeriö, 2009, 27-28). Oulun yliopistossa ei kuitenkaan pystytä täyttämään tätä velvollisuutta kaikkien tiedekuntien osalta tästä esimerkkinä yhden informantin vastaus, josta käy ilmi, että rahoituksen puute on syynä vaikeuksiin järjestää harjoittelua: ” *At the beginning we had an obligatory training period, but we had to change it optional, as we were not able to guarantee funding and training positions* ” Tämä asettaa eri tiedekuntien opiskelijat epätasa-arvoiseen asemaan työelämätaitojen omaksumisen suhteen opintojen aikana, ennen työelämään siirtymistä.

Työelämään siirrytään kuitenkin usein jo opintojen aikana, sillä elinkustannuksista on vaikea selvittää pelkästään valtion tai läheisten taloudellisen tuen turvin. Opiskelijat myös kokevat

opintojen aikana kerrytetyn työkokemuksen olevan tärkeässä osassa työelämään siirtymisessä. (Davies ym. 2009, 26.) Sen lisäksi opintojen aikana harjoitettu työnteko on tärkeä osa opiskelijan työelämäorientaatiota ja työelämätaitojen kehittymistä (Lehti & Koski, 2014, 104.) Tässäkin suhteessa teoria ja aineisto ovat ristiriidassa keskenään. Kysyttäessä opintojen viivästyisestä, tutkimushenkilöt nostavat päällimmäiseksi syyksi työssäkäynnin opintojen ohella (ks. s. 68). Tutkimus kuitenkin osoittaa, että lukukausien aikana tapahtuva työssä käyminen ei vaikuta opiskelijoiden opintojen etenemiseen hidastavasti (Kurri, 2006, 62).

Opiskelijoiden lisäksi myös yliopiston opetushenkilökunta voi olla yliopiston ulkopuolisessa työsuhteessa ja sen oletetaan lisäävän korkeakouluopintojen työelämärelevanssia, minkä vuoksi sitä myös tuetaan yliopiston taholta (Oulun Yliopisto, 2016b, 6). Aineistossa ei kuitenkaan tule esille, että yliopisto tukisi henkilökunnan työskentelyä yliopiston ulkopuolella, vaan nämä työsuhteet ovat yleensä henkilökunnan henkilökohtaisia yrityksiä yksityisellä sektorilla. Poikkeuksena on vastauksesta päätellen lääketieteellisen tutkinto-ohjelman vastaus, jossa kuvataan joidenkin henkilökunnan jäsenten olevan opetustyössä 50 % ja työsuhteessa yliopistolliseen sairaalaan 50 %, jolloin työnantaja on molemmissa tapauksissa sama. Tällaisissa tapauksissa voimme väittää, että yliopisto tukee henkilökunnan työelämässä toimimista myös taloudellisesti. Ottaen huomioon, että tutkimushenkilöt eivät maininneet yliopiston tukemia työelämäjaksoja, on pohdinnan arvoista myös se hyödyntääkö henkilökunta työelämäjaksojen tarjontaa, onko näitä mahdollisuuksia ollenkaan tarjolla tai tiedostavatko he työelämäjaksojen tarkoitusta, eli työelämärelevanssin vahvistamista. Johtopäätöksiä tehdessään tulee kuitenkin muistaa, että tutkimushenkilöt ovat tutkinto-ohjelmien vastuuhenkilöitä, eivät opetushenkilökuntaa, joiden vastaukset voivat olla hyvin erilaisia.

Teoriassa tulee ilmi, että alumninyhteistyö olisi hyvä työelämäyhteistyömuoto opintojen alkuvaiheessa (Lehti & Koski, 2014, 100). Alumninyhteistyö tulee usein esille aineistossamme. Tästä huolimatta Oulun yliopiston alumnitoiminta ja -verkosto on verrattain vähäisesti esillä yliopiston internet-sivulla. Alumnitoiminnan merkitys on siis tiedostettu tutkinto-ohjelmien vastuuhenkilöiden taholta, mutta käytännössä opiskelijat ovat yliopistohenkilökunnan aktiivisuuden sekä omien aloitteidensa varassa, jotta hyötyisivät tästä toiminnasta.

Huomion arvoinen seikka on, että aineistossa ei mainittu kansainvälistymistä missään muodossa työelämärelevanssiin liittyvissä kysymyksissä, vaikka se on yksi Oulun yliopiston

strategian painotuksista (Oulun yliopisto, 2016b, 3) Toisaalta aiheesta ei ollut suoraa kysymystä, mutta avoimeen kysymykseen 1. Millaisia tavoitteita työelämäyhteistyölle tutkinto-ohjelmassa on asetettu? olisi voinut olettaa saatavan vastauksia myös kansainvälisyyteen liittyen. Yliopistoissa tehdyt rakenteelliset muutokset Bolognan prosessin mukaisesti tähtäävät siihen, että opiskelijat ja henkilökunta pystyisivät liikkumaan saumattomasti yli valtioiden rajojen ja että tätä mahdollisuutta hyödynnettäisiin aktiivisesti (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, 26; Gürüz, 2011, 181; Opetusministeriö, 2009, 11-12).

Tässä tutkimuksessa ei otettu huomioon alakohtaisien ominaispiirteiden eroja, jotka vaikuttavat opintojen työelämäyhteistyömuotojen harjoittamiseen ja niiden laajuuteen. Esimerkiksi teollisilla ja kaupallisilla aloilla työelämäyhteistyön muotoja on määrällisesti enemmän ja monipuolisemmin tarjolla verrattaessa esimerkiksi joihinkin humanistisiin aloihin. Työllisyysaste eri aloilla valmistumisen jälkeen vaihtelee suuresti. Olisi syytä tutkia tarkemmin, onko tiedekunnan työelämäyhteyksien ylläpitoon käytettyjen resurssien sekä työllisyysasteen välillä korrelaatiota. Kansallisesti tiedostetaan, että korkeakoulutetut ovat yksi suurimmista työttömien ryhmistä (Taulu, 2016).

Työelämäyhteyksien luomisella, ylläpidolla ja tarjoamisella on yhteys opiskelijoiden työllistymiseen valmistumisen jälkeen (Lehti & Koski, 2014, 100-103). Tämän lisäksi jatkuvalla läpi opintojen kestäväällä ohjauksella on suuri merkitys opiskelijoiden työelämäorientaatioon (Lehti & Koski, 2014, 100-103; Oulun yliopisto, 2014; Gosper & Ifenthaler, 2014, 1; Karjalainen, 2007, 38). Oulun yliopistossa on huomattu ohjauksen merkitys työelämäorientaatiota edistävänä tekijänä, koska se on nostettu yhdeksi kysymykseksi 2015 vuoden sisäisessä auditoinnissa. Ohjauksen muotoja on monia. Muutamia esimerkkejä ovat opinto- ja uraohjaus, omaopettaja, opiskelijatuutorit sekä ryhmäohjaukset (Oulun yliopisto, 2014). Ohjauksen muotojen relevanttius vaihtelee opintojen eri vaiheissa sekä tutkinto-ohjelmien ja vuosikurssien välillä.

Kaikkien yllämainittujen tavoitteiden sekä tukitoimien mahdollistamiseksi täytyy yliopistolla olla tarvittavat resurssit mutta ne täytyy olla myös sisällytettynä opetussuunnitelmaan. Opetussuunnitelmanlaadinta ei tapahdu millään koulutustasolla tyhjiössä opinahjon sisällä, vaan prosessiin tulee osallistua kattava asiantuntijajoukko. Työelämän edustajien osallistuminen opetussuunnitelmatyöhön tuo ajantasaista tietoa työelämän tarpeista. Myös opiskelijoiden yhteydet työelämään opintojen aikana kantavat hedelmää niin työllistymisen kuin opetussuunnitelmatyön kehittämisen kannalta. Yliopiston ja sen sidosryhmien prioriteetit

koskien opetussuunnitelman sisältöjen painoarvoja saattavat erota toisistaan, mutta kaikkien näkemykset olisi syytä pyrkiä huomioimaan (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 2015, 5).

Yliopistojen toimintaa ja näin ollen myös opetussuunnitelmaa ohjaa resurssien jakautuminen valtiolta ja yksityisiltä lahjoittajilta. Resurssien ollessa niukat, yliopistojen täytyy tehdä arvovalintoja ja päättää, miten ja mihin tehtäviin ja osa-alueisiin saatavilla oleva rahoitus jaetaan. (Altbach ym., 2010, 131; King, 2004, 7.) Valtiolta saatavilla oleva rahoitus jaetaan yliopistojen kesken koulutuksen, tutkimuksen ja koulutus- ja tiedepoliittisten tavoitteiden perusteella. Toisin sanottuna, yliopistot, jotka ovat linjanneet toimintansa ja tavoitteensa valtion ennusteiden ja tavoitteiden mukaisiksi, voivat saada suuremman osan valtion rahoituksesta. Nämä valinnat ovat yliopistojen arvoperäisiä ja poliittisia päätöksiä. Edellä mainitut päätökset vaikuttavat myös siihen miten ja mitä työelämätaitoja painotetaan opetuksessa (Andrews & Higson, 2008, 413).

Yhdymme Teichlerin (2009, 71) sekä CBI:n (2009, 8) esittämään kritiikkiin tarpeesta opettaa samat yleiset taidot kaikille korkeakouluopiskelijoille. Yleisten taitojen opettaminen on yksi keino kehittää opiskelijoiden työelämätaitoja, mutta usein kriittisyys, aktiivisuus sekä innovatiivisuus jäävät taka-alalle. Näitä kompetensseja jo yliopisto-opintojen aikana opettamalla olisi työnantajilla mahdollisesti helpompi kouluttaa vastavalmistuneita spesifeihin työtehtäviin.

Tämän tutkimuksen yhteydessä nousi aiheita, joista olisi merkityksellistä tehdä jatkotutkimusta. Ensimmäisenä aiheena on työelämärelevanssiin liittyvän termistön laadukkaiden määritelmien kehittäminen. Tämä loisi vakaamman pohjan kaikelle työelämärelevanssille liittyvälle jatkotutkimukselle. Toiseksi koemme tärkeäksi tutkia kandidaatintutkinnon pätevyyden tunnustamisen mahdollisuuksia työllisyyden näkökulmasta. Jos asenteet kandidaatintutkinnon suorittanutta henkilöä olisivat suopeammat työmarkkinoilla sekä korkeakouluissa, voisiko tällä olla positiivisia vaikutuksia työllisyysasteeseen? Viimeisenä jatkotutkimusaiheena ehdotamme kriittistä selvitystä työelämärelevanssista. Millaisia työelämätaitoja pitäisi ja kannattaisi opettaa? Kenen niitä tulisi opettaa? Korkeakoulujen vai työnantajien?

LÄHTEET

- Aikio, A. (toim.) (1994). Uusi sivistyssanakirja. 15. painos. Helsinki: Otava.
- Altbach, P. G.; Reisberg, L.; & Rumbley, L. E. (2010). *Trends in Global Higher Education. Tracking and Academic Revolution*. Paris: UNESCO.
- Andrews, J.; & Higson, H. (2008). Graduate Employability, 'Soft Skills' Versus 'Hard' Business Knowledge: A European Study. *Higher Education in Europe*, 33 (4), (411-422).
- Barnard, A., Mccosker, H., & Gerber, R. (1999). Phenomenography: A Qualitative Research Approach for Exploring Understanding in Health Care. *Qualitative Health Research*, 9(2), (212-226). doi:10.1177/104973299129121794
- Bowden, J., Dall'Alba, G., Martin, E., Laurillard, D., Marton, F., Masters, G., Walsh, E. (1992). Displacement, velocity, and frames of reference: Phenomenographic studies of students' understanding and some implications for teaching and assessment. *American Journal of Physics*, 60(3), (262-269). doi:10.1119/1.16907
- Confederation of British Industry. (2009). *Future Fit. Preparing graduates for the world of work*. Haettu 28.01.2017 osoitteesta: <http://www.universitiesuk.ac.uk/policy-and-analysis/reports/Documents/2009/future-fit-preparing-graduates-for-the-world-of-work.PDF#search=Search%2E%2E%2Eenhancing%20employability%2C%20recognising%20diversity%3A%20making%20links%20between%20higher%20education%20and%20the%20world%20of%20work>
- Cranmer, S. (2006). Enhancing graduate employability: best intentions and mixed outcomes. *Studies in Higher Education*, 31 (2), (169-184).
- Davies, J., Weko, T., Kim, L., & Thulstrup, E. (2009). *OECD Reviews of Tertiary Education: Finland*. Haettu 01.02.2017 osoitteesta: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/37474463.pdf>
- Eskola, J. (2001). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 133-157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2000). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- European Commission. (18.01. 2017). *Education and Training- Supporting education and training in Europe and beyond*. Haettu 18.01.2017 osoitteesta: The Bologna Process and the European Higher Education Area: http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/bologna-process_en
- European Commission. (18.01. 2017). *Education and Training- Supporting education and training in Europe and beyond*. Haettu 18.01.2017 osoitteesta: The Bologna Process and the European Higher Education Area: http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/bologna-process_en
- European Commission/EACEA/Eurydice. (Toukokuu 2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Haettu 18.01. 2017 osoitteesta: http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/182EN.pdf
- European Commission/EACEA/Eurydice. (Toukokuu 2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Haettu 18.01. 2017 osoitteesta: http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/182EN.pdf

- European Commission . (2015). *ECTS User's Guide 2015*. Haettu 18.01. 2017 osoitteesta: European Commission, Education and training: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/publications/2015/ects-users-guide_en.pdf
- European Commission. (2015). *ECTS User's Guide 2015*. Haettu 18. 01.2017 osoitteesta: European Commission, Education and training: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/publications/2015/ects-users-guide_en.pdf
- European Higher Education Area. (2017). (Kuva Euroopan korkeakoulualueen täysmääräisistä jäsenmaista vuonna 2017). Haettu 18.01.2017 osoitteesta: <http://www.ehea.info/pid34250/members.html>.
- Given, L. M. (2008). *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd doi: 10.4135/9781412963909
- Gosper, M., & Ifenthaler, D., (2014). Curriculum Design for the Twenty-First Century. Teoksessa M. Gosper;& D. Ifenthaler (toim.), *Curriculum Models for the 21st Century: Using Learning Technologies in Higher Education*. New York: Springer Science and Business Media.
- Gürüz, K. (2011). Higher Education and International Student Mobility in the Global Knowledge Economy. Albany, United States: State University of New York Press.
- Hedberg, J.;& Stevenson, M. (2014). Breaking Away from Text, Time and Place. Teoksessa Gosper, M. & Ifenthaler, D. *Curriculum Models for the 21st Century: Using Learning Technologies in Higher Education* (17-33). New York: Springer- Verlag.
- Huttu, J., (11.06.2016). Helsingin Sanomat. *Tuplamaisterien osaaminen pitää pystyä hyödyntämään*.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H., (2011). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Tallinna Raamatutrükikoda: Oy Yliopistokustannus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosa- keyhtiö Tammi
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), (167–173).
- Höyssä, M. (2012). Tieteellisen innovoinnin johtamisesta. Teoksessa Ståhle, P., & Aina- namo, A., (toim.), *Innostava yliopisto. Kohti uudistavaa yliopistojohtamista* (132-164). Helsinki: Gaudeamua.
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. (2015). *Laadunvarmistuksen periaatteet ja suositukset eurooppalaisella korkeakoulutusalueella (ESG)*. Kansallinen Koulutuksen Arviointikeskus.
- Karjalainen, A. (2007). *Akateeminen opetussuunnitelmatyö*. Haettu 29.01.2017 osoitteesta: https://www.uef.fi/documents/677821/698710/Akateeminen+opetussuunnitelmatyö_Karjalainen_Oy,+Opetuksen+kehittämisyks_2007.pdf/21c4015f-c2a4-457b-a76e-0bd3e33f0b0f
- King, R. (2004). The Contemporary University. Teoksessa R. King, *Universities into the 21st Century. The University in the Global Age*. (1-26). Wales: Palgrave Mcmillan.
- Knight, P. T., & Yorke, M., (2002). Employability Through the Curriculum. *Tertiary Education and Management* , 8 (4), 261-276.
- Kozma, T., (2014). The Bologna Process in Central and Eastern Europe: A Comparative View. Teoksessa Koxma, T. et al. (toim.), *The Bologna Process in Central and Eastern Europe*. (3-32) Studies in International Comparative Educational Science. Focus: Europe. doi: 10.1007/978-3-658-02333-1.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis: A guide to methods, practice & using software*. London, : SAGE Publications Ltd .doi: 10.4135/9781446288719

- Kurri, E. (2006). *Opintojen pitkittymisen dilemma. Tutkimus opintojen sujumaatomuustekijöistä yliopistoissa ja niihin vaikuttamisen keinoista*. Haettu 06.02.2017 osoitteesta: <https://docs.google.com/file/d/0Bwmvs3pV4wGtQmhMU3pvR2k1VGM/edit>
- Lehti, M., & Koski, A. (2014). Työelämäorientaation tukeminen korkeakouluopinnoissa. Teoksessa Haataja, S., Lehti, M., Metsävuori, L., Poutiainen, T., Ritvanen, J-M., & Viitaniemi, S., (toim.) *Tulevaisuuden urapolut: Korkeakoulututtujen ohjaus muuttuvassa työelämässä* (99-105). Turun ammattikorkeakoulu.
- Loukkola, T. (2012). A Snapshot on the Internal Quality Assurance in EHEA. Teoksessa Curaj, A., Scott, P., Vlasceanu, L., & Wilson, L. *European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms* (303-3016). Dordrecht: Springer Science and Business Media.
- Margolis, E., Soldatenko, M., Acker, S., & Gair, M. (2001). Peekaboo. Teoksessa E. Margolis (toim.), *The Hidden Curriculum in Higher Education* (1-20). London: Routledge.
- Marton, F., & Booth, S. (2013). *Learning and Awareness*. Routledge.
- Marton, F. (1997). Phenomenography. Teoksessa: Keeves, J. P. (Toim.) *Educational research, methodology, and measurement: An international handbook* (2. painos.). Oxford: Pergamon.
- Marton, F. (1996). *Is phenomenography phenomenology*. Göteborg: Göteborg University.
- Marton, F. (1988). Phenomenography - A research approach investigating different understandings of reality. Teoksessa: Sherman, R. R., & Webb, R. B. (toim.) *Qualitative research in education: focus and methods* (141-161). Psychology Press.
- Marton, F. (1981) Phenomenography - describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, (177-200).
- Mathison, S. (2005). *Encyclopedia of evaluation*. SAGE Publications Ltd. doi: 10.4135/9781412950558
- Morley, L. (2001). Producing New Workers: quality, equality and employability in higher education . *Quality in Higher Education* , 7 (2), (131-138).
- Mäkelä, K. (1990). Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa: Mäkelä, K. (Toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta* (42-61). Helsinki: Gaudeamus.
- Opetushallitus. (2017). *Ammattikorkeakoulut ja yliopistot*. Haettu 21. 01. 2017 osoitteesta: http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikorkeakoulut_ja_yliopistot
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (Marraskuu 2015). *Koulutusjärjestelmä*. Haettu 21.01. 2017 osoitteesta: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutusjarjestelmae/liitteet/koulutusjarjestelma.pdf>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (Huhtikuu 2014). *Yliopistojen rahoitusmalli uudistuu*. Haettu 06.02.2017 osoitteesta: <http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2016/04/rahoitusmalli2017.html>
- Opetusministeriö. (2009). *Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys*. Haettu 18. 01.2017 osoitteesta: Opetusministeriö: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/tr24.pdf?lang=fi>
- Orgill, M. K. (2002). *Phenomenography*. Haettu 20.1.2017, osoitteesta: <http://www.minds.may.ie/~dez/phenom.html>
- Ornek, F. (2008). An overview of a theoretical framework of phenomenography in qualitative education research: An example from physics education research. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 9(2), 11th ser. Haettu 3.1.2017, osoitteesta: https://www.ied.edu.hk/apfslt/v9_issue2/ornek/ornek2.htm#two.
- Oulun Yliopisto. (2016a). *Opintojaksokuvausohje*. Oulu: Oulun Yliopisto.
- Oulun Yliopisto. (2016b). *Oulun Yliopiston Strategia 2016-2020*. Oulu.

- Oulun Yliopisto. (2014). Principles of Curriculum Planning in the University of Oulu. Haettu 24.01.2017 osoitteesta; www.notio oulu.fi
- Oulun Yliopiston Ylioppilaskunta. (2016). *Työkalupakki OPS-muutostyöhön 2016*. Haettu 24.01.2017 osoitteesta: <http://www.oyy.fi/media-ja-vaikuttaminen/asiakirjat/?ap=10>
- Pajarre, E. Hietaniemi, R., Mäkelä, A., Pajari, S., Palosaari-Aubry, P., Saravesi, K., ym. (marraskuu 2016). *Työelämäjaksot yliopisto-opinnoissa. Suosituksia harjoitteluiden sekä muiden työelämäjaksojen suunnitteluun, toteuttamiseen ja raportointiin - opiskelijalle, yliopistolle ja työnantajalle*. Haettu 29.01.2017 osoitteesta: <http://jultika oulu.fi/files/isbn9789526214665.pdf>
- Pasanen, K., (2008). Akateeminen opetussuunnitelma työelämätaitojen tuottajana: valmistuneiden käsityksiä kasvatustieteiden koulutuksen ammatillisesta ydinaineuksesta. Pro gradu-tuyö. Acta Universitatis Ouluensis. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö kasvatustieteiden koulutus, kasvatustiede.
- Riihijärvi, J. (2009). Tietojenkäsittelytieteiden koulutuksen työelämävastaavuus: esimerkitapauksena Oulun yliopiston tietojenkäsittelytieteiden laitoksen koulutusohjelma. Väitöskirja. Acta Universitatis Ouluensis. A, Scientiae rerum naturalium 522. Luonnontieteellinen tiedekunta, Tietojenkäsittelytieteiden laitos, Oulun yliopisto. Haettu 5.2.2017, osoitteesta: <http://urn.fi/urn:isbn:9789514290367>
- Rissanen, R. (2006). Fenomenografia. Luku 5.1. kokonaisuudesta Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Haettu 5.2.2017, osoitteesta: <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>
- Salo, R. (2014). Opettajien osaamisen ja opetuksen kehittäminen perusopetukseen valmistavassa opetuksessa. Väitöskirja. Acta Universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium 148. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun yliopisto. Haettu 5.2.2017, osoitteesta: <http://jultika oulu.fi/files/isbn9789526206745.pdf>
- Stähle, P. (2012a). Teoksessa P. Stähle;& A. Ainamo (toim.), *Innostava yliopisto. Kohti uudistuvaa yliopistojohtamista* (Johdanto). (7-13). Helsinki: Gaudeamus.
- Stähle, P. (2012b). Yliopisto- tietämyksen edelläkävijä? Teoksessa P. Stähle;& A. Ainamo (toim.), *Innostava yliopisto. Kohti uudistuvaa yliopistojohtamista*. (14-25). Helsinki: Gaudeamus.
- Sulkunen, P., & Kekäläinen, O. (1992). *WPindex-laadullisen aineiston analyysiohjelma*. Helsinki: Gaudeamus.
- Svensson, L., (1997). Theoretical foundations of phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 16(2), 159-171. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/0729436970160204>
- Taulu, H. (30.11.2016). *Tilastoja korkeasti koulutettujen työttömyydestä*. Haettu 23.01.2017 osoitteesta: http://www.akava.fi/files/12516/01_Tilastoja_korkeasti_koulutettujen_tyottomyydesta_yleisimmat_asteet.pdf
- Teichler, U., (2009). *Higher Education and World of Work. Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings*. Amsterdam: Sense Publishers.
- Tilastokeskus, (11. 02.2016). *Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset*. Haettu 21. 01. 2017 osoitteesta Suomen virallinen tilasto: http://www.stat.fi/til/kjarj/2015/kjarj_2015_2016-02-11_tie_001_fi.html.
- Tomusk, V., (2014). European Higher Education Considering Gellner, Malinowski and Wittgenstein. Teoksessa: Kozma, T. et al. (toim.), *The Bologna Process in Central and Eastern Europe*. (33-62). doi: 10.1007/978-3-658-02333-1.
- Tuli, F., (2011). The Basis of Distinction Between Qualitative and Quantitative Research in Social Science: *Reflection on Ontological, Epistemological and Methodological*

- Perspectives. Ethiopian Journal of Education and Sciences*, 6(1), 97-108.
doi:10.4314/ejesc.v6i1.65384
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2013). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki, Tammi.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Vantaa: Hansaprint Oy.
- Tyyli –Työelämäjaksoja ja työssäoppimista yliopisto-opintoihin 2015-2017. Haettu 07.02.2016 osoitteesta: <https://tyylihanke.wordpress.com/about/>
- Valli, R. (2001). Kyselylomaketutkimus. Teoksessa Aaltola, J., & Valli, R. (toim.), *Ikku-noita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (100–112). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Tampere: Kirjayhtymä.
- Vidovich, L., O'Donoghue, T., & Tight, M. (2011). Transforming university curriculum policies in a global knowledge era: mapping a "global case study" research agenda. *Educational Studies*, 38 (3), (283-295).
- Yorke, M., & Knight, P. T. (2006). Curricula for economic and social gain. *Higher Education* (51), (565-588). doi: 10.1007/s10734-004-1704-5

LIITTEET

LIITE 1

Kyselylomakkeen avoimet kysymykset:

1. Millaisia tavoitteita työelämäyhteistyölle tutkinto-ohjelmassa on asetettu?
2. Kuinka opiskelijoiden uramahdollisuuksia ja työllistymistä tuetaan? Millaista uraohjausta opiskelijoille annetaan?
3. Keitä yliopiston ulkopuolisia henkilöitä osallistuu opetussuunnitelmatyöhön? Miten?
4. Millaista ohjausta harjoitteluun annetaan?
5. Miten työelämä linkittyy opinnäytetyön ohjaukseen ja -työn tekemiseen?
6. Kuinka tutkinto-ohjelmassa seurataan työelämän osaamistarpeiden muustosta?
7. Miten työllistymistä seurataan? Vaikuttaako seurantatieto koulutusohjelman kehittämiseen?
8. Kerro kaksi yleisintä syytä, miksi tutkinto-ohjelman joidenkin opiskelijoiden opinnot jäävät alle 55 opintopisteen vuodessa? Mitä näiden syiden korjaamiseksi on tehty?