



Heikkilä Piia

KASVATUSTIETEILIJÖIDEN URATARINOITA
Narratiivinen tutkimus lisä- ja täydennyskoulutuksen merkityksestä
työuran muotoutumiseen

Kasvatustieteen pro gradu tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma
2018

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteilijöiden uratarinoita – narratiivinen tutkimus lisä- ja täydennyskoulutuksen merkityksestä työuran muotoutumiseen (Piia Heikkilä)

Kasvatustieteen pro gradu tutkielma, 73 sivua, 2 liitesivua

kesäkuu 2018

Avainsanat: Aikuiskoulutus, elinikäinen oppiminen, kasvatustieteilijät, lisäkoulutus, työura, täydennyskoulutus

Tämän tutkielman tausta nojaa lisääntyneeseen keskusteluun elinikäisestä oppimisesta. Työelämä on muuttunut merkittävästi useiden viime vuosikymmenien aikana ja yli kansallisten rajojen on herätty elinikäisen oppimisen merkitykseen nyky-yhteiskunnassa. Ajan mukana pysyminen edellyttää työntekijöiltä jatkuvaa uuden oppimista ja itsensä kehittämistä. Lisä- ja täydennyskoulutuksen avulla ihmiset voivat vastata omalta osaltaan elinikäisen oppimisen vaatimukseen.

Tässä tutkielmassa lisä- ja täydennyskoulutusta tarkastellaan kasvatustieteilijöiden näkökulmasta. Kasvatustieteen koulutus ei tarjoa opiskelijalle tiettyä ammattipätevyyttä, vaan ennemminkin yleisiä akateemisia valmiuksia työelämään. Tästä johtuen tuleva työura aiheuttaa erityisesti opiskelijoiden keskuudessa epävarmuutta. Tutkielmani tarkoituksena on selvittää, millaisia uratarinoita kasvatustieteilijät kertovat tutkinnon valmistumisesta tähän hetkeen. Lisäksi tutkielmani erityinen painopiste on kasvatustieteilijöiden lisä- ja täydennyskoulutuksessa sekä sen merkityksessä heidän työuriensa muotoutumiseen.

Teoreettisessa viitekehyksessä tuon esille, mitä kasvatustieteen maisterin tutkinto-ohjelma pitää sisällään ja mihin koulutuksesta valmistuneet ovat tyypillisesti työllistyneet. Lisäksi tarkastelen työelämän muutoksen mukana tuomia ilmiöitä, elinikäistä oppimista sekä lisä- ja täydennyskoulutusta. Tutkimusaineisto on tuotettu ja analysoitu kerronnallisen haastattelun ja analyysin keinoin. Tässä tutkielmassa kerronnallisuus näkyy mahdollisuutena tavoittaa kasvatustieteilijöiden uratarinoita sekä kokemuksia lisä- ja täydennyskoulutuksesta.

Tutkimustulosten perusteella kasvatustieteilijöiden uratarinat näyttävät hyvin moninaisina. Lisäksi jokaisella on erilaisia kokemuksia lisä- ja täydennyskoulutuksesta, vaikka yhtäläisyyksiäkin on. Lisä- ja täydennyskoulutus mahdollistaa uralla etenemisen ja uudet työtehtävät, tuovälitöntä hyötyä työllistymiseen, ylläpitää ja kehittää osaamista sekä muuttaa työntekijän henkilökohtaisia ominaisuuksia. Kaikin puolin kasvatustieteilijät suhtautuvat positiivisesti lisä- ja täydennyskoulutukseen myös tulevaisuudessa.

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	1
2	KASVATUSTIETEEN MAISTERIT TYÖELÄMÄSSÄ	3
2.1	Kasvatustieteen maisterin tutkinnolle asetetut tavoitteet	3
2.2	Kasvatustieteen tutkinto-ohjelman ydinsisällöt	4
2.3	Kasvatustieteen maisterin tutkinnolla työelämään	7
3	TYÖELÄMÄN MUUTOKSESTA ELINIKÄISEEN OPPIMISEEN	11
3.1	Työelämässä tapahtuneet muutossuunnat	11
3.2	Elinikäisen oppimisen merkityksen kasvaminen	13
4	KASVATUSTIETEILIJÖIDEN LISÄ- JA TÄYDENNYSKOULUTUS	16
4.1	Lisä- ja täydennyskoulutuksen käsitteistöä	16
4.2	Lisä- ja täydennyskoulutus aikaisemmissa tutkimuksissa	20
5	TUTKIMUKSEN METODOLOGISET VALINNAT JA TOTEUTUS	22
5.1	Lähestymistapana narratiivinen eli kerronnallinen tutkimus	22
5.2	Tutkielman tarkoitus ja tutkimuskysymykset	24
5.3	Kerronnallinen tutkimusaineisto	24
5.4	Haastatteluaineiston analyysi	25
6	SAMA TUTKINTO - KOLME ERILAISTA URATARINAA	31
6.1	Kirsin uratarina – ”pedagogiset opinnot on jo, niin sillä on pärjänny”	31
6.2	Roosan uratarina – ”mä en halua olla se, joka sanoo, et näin tää on aina tehty”	35
6.3	Eevan uratarina – ”kaikki muuttuu, niin pakko on pysyä ajan hermolla”	39
6.4	Lisä- ja täydennyskoulutus kasvatustieteilijöiden uratarinoissa	42
6.4.1	<i>Opintojen aikaiset ajatukset lisä- ja täydennyskoulutuksesta</i>	42
6.4.2	<i>Tutkinnon valmistumisen jälkeen suoritettu lisä- ja täydennyskoulutus</i>	45
6.4.3	<i>Ajatukset lisä- ja täydennyskoulutuksesta tulevaisuudessa</i>	48
6.5	Lisä- ja täydennyskoulutuksen merkitys kasvatustieteilijöiden työurilla	52
6.5.1	<i>Mahdollisuudet uusiin työtehtäviin ja uralla etenemiseen</i>	52
6.5.2	<i>Välitön hyöty työllistymiseen</i>	53
6.5.3	<i>Osaamisen ylläpitäminen ja kehittäminen</i>	54
6.5.4	<i>Työntekijänä kehittyminen</i>	56
7	LOPPUPOHDINTA	59
7.1	Narratiivisen tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	59
7.2	Keskeisten tulosten pohdintaa ja jatkotutkimusaiheita	62
	LÄHTEET	66

1 JOHDANTO

Tämän tutkielman tausta nojaa työelämän muutoksen myötä lisääntyneeseen keskusteluun elinikäisestä oppimisesta ja aikuiskoulutuksesta. Työelämän muuttuessa työntekijöiltä edellytetään uuden oppimista läpi koko työuran. Pääministeri Juha Sipilän hallitusohjelman tavoitteena on, että vuonna 2025 ”Suomi on maa, jossa tekee mieli oppia koko ajan uutta. Suomalaisten osaamis- ja koulutustaso on noussut, mikä tukee suomalaisen yhteiskunnan uudistumista ja mahdollisuuksien tasa-arvoa. Suomi on koulutuksen, osaamisen ja modernin oppimisen kärkimaa”. Yhtenä painopistealueena tavoitteiden määrittelyssä näyttäytyy koulutuksen ja työelämän välisen vuorovaikutuksen lisääntyminen. (Valtioneuvosto, 2018.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö on tammikuussa 2017 asettanut työryhmän selvittämään elinikäisen oppimisen edellytyksiä ja kehittämistarpeita, mikä omalta osaltaan tukee Sipilän hallitusohjelman tavoitteeseen pääsyä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018a.) Opetus- ja kulttuuriministeriö on käynnistänyt keväällä 2017 myös korkeakoulutuksen ja tutkimuksen 2030 vision valmistelun, sillä nopeasti muuttuva maailma edellyttää myös korkeakoulutuksen uudistumista. Yksi tärkeä kehittämisen kohde korkeakoulutuksen saralla on, että yksilölliset ja joustavat opinnot mahdollistavat jatkuvan oppimisen ihmisten erilaisissa elämäntilanteissa, olipa kyse päätoimisesta opiskelusta tai työn ohessa suoritetuista opinnoista. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018c, 12.)

Korkeakoulutetuille soveltuva opintotarjonta on kuitenkin nähty melko vähäisenä. Elinikäisen oppimisen edellytyksiä ja kehittämistarpeita selvittävä ryhmä ehdottaa, että korkeakoulutetuille soveltuvaa opintotarjontaa tulisi lisätä ja avointa korkeakoulutusta hyödyntää monipuolisemmin. Opetusministeri Sanni Grahn-Laasonen mukaan työryhmän esittämät kehittämissuositukset korkeakoulutuksen osalta tulivat esille otollisena hetkenä, sillä korkeakoulutuksen ja tutkimuksen visio 2030 on käynnissä. Grahn-Laasonen korostaa, että korkeakoulujen tutkintokoulutuksen rinnalle on kehitettävä uusia jatko- ja täydennyskoulutuksen malleja, jotta tutkintojen täydentäminen ja kokonaan uuden osaamisen hankkiminen mahdollistuisi. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018b.)

Tämä tutkielma osallistuu ajankohtaiseen keskusteluun elinikäisestä oppimisesta ja aikuiskoulutuksesta tarkastelemalla kasvatustieteilijöiden uratarinoita sekä lisä- ja täydennyskoulutusta. Kasvatustieteen koulutus ei tarjoa opiskelijalle tiettyä ammattipätevyyttä vaan ennemminkin yleisiä akateemisia valmiuksia työelämään, joten tuleva työura aiheuttaa etenkin opiskelijoiden

keskuudessa epävarmuutta. Rouhelo (2008, 3) määrittelee generalisteiksi sellaiset akateemisilta aloilta valmistuneet, joiden opinnot tarjoavat ennemminkin yleisiä akateemisia valmiuksia työelämään, tietyn ammattipätevyyden sijaan. Tässä tutkielmassa tarkastelun kohteena ovat nimenomaan kasvatustieteen asiantuntijakoulutuksesta valmistuneet generalistit.

Kasvatustieteilijöiden työllistymistä on tutkittu useimmiten yhtenä ryhmänä siitä huolimatta, että kasvatustieteessä on kaksi hyvin erilaista linjaa, joita ovat luokanopettajankoulutus ja asiantuntijakoulutus (Niiniö 2007, 23). Lisä- ja täydennyskoulutuksesta ei ollut helppoa löytää aikaisempaa tutkimusta yleisen kasvatustieteen osalta. Syy tähän voi olla se, että kasvatustieteen koulutusohjelmasta valmistuu maistereita huomattavasti vähemmän, kuin luokanopettajakoulutuksesta. Useat tutkimukset tuovat esille lisä- ja täydennyskoulutusta opetushenkilöstön näkökulmasta (ks. esim. Heikkinen 2007, Lehtola & Wilen 2010). Kasvatustieteilijöitä koskeva tutkimus puolestaan on painottunut erityisesti heidän sijoittumiseensa työelämässä, missä on mahdollisesti sivuttu lyhyesti lisä- ja täydennyskoulutusta. (ks. esim. Korhonen & Sainio 2006, Niiniö 2007, Vainio 2009).

Tutkielmastani voivat hyötyä niin kasvatustieteen koulutukseen hakeutumista suunnittelevat kuin koulutuksessa jo olevat, mutta myös jo valmistuneet kasvatustieteilijät, jotka hakevat vielä paikkaansa työelämästä. Tämän tutkielman myötä on mahdollista lisätä ymmärrystä kasvatustieteen maisterin tutkinnon sisällöstä sekä työllistymismahdollisuuksista, mitkä molemmat aiheuttavat erityisesti kasvatustieteen opiskelijoiden keskuudessa epävarmuutta. Myös käsitykset mahdollisesta lisä- ja täydennyskoulutuksesta toivon mukaan selkiytyvät.

Tutkielmani teoreettisen viitekehyksen luvussa kaksi tarkastelen kasvatustieteen maisterin tutkinnolle asetettuja tavoitteita sekä ydinsisältöjä. Tuon myös esille, millaisiin työpaikkoihin ja työtehtäviin kasvatustieteilijät ovat tyypillisesti työllistyneet aikaisempien tutkimusten valossa. Luvussa kolme esittelen työelämän muutoksen mukana tuomia ilmiöitä ja elinikäisen oppimisen merkityksen kasvamista yhteiskunnassamme. Neljännessä luvussa tarkastelen lisä- ja täydennyskoulutukseen liittyvää käsitteistöä ja lisäksi hahmotan kasvatustieteilijöiden lisä- ja täydennyskoulutusta aikaisemman tutkimuksen pohjalta. Tutkimusaineistoni on tuotettu ja analysoitu kerronnallisen haastattelun ja analyysin keinoin, jota esittelen luvussa viisi. Kuudennessa luvussa esittelen tutkimustulokset johdonmukaisten uratarinoiden muodossa sekä tarkastelen lisä- ja täydennyskoulutusta kasvatustieteilijöiden kertomusten kautta. Lopuksi tuon esille pohdintaa tutkimukseni luotettavuudesta ja eettisyydestä sekä kokoan lyhyesti yhteen keskeiset tutkimustulokset ja esitän jatkotutkimusaiheita.

2 KASVATUSTIETEEN MAISTERIT TYÖELÄMÄSSÄ

2.1 Kasvatustieteen maisterin tutkinnolle asetetut tavoitteet

Yliopistolain (558/2009) mukaan ”yliopistojen tehtävänä on edistää vapaata tutkimusta sekä tieteellistä ja taiteellista sivistystä, antaa tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta sekä kasvattaa opiskelijoita palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa. Tehtäviään hoitaessaan yliopistojen tulee edistää elinikäistä oppimista, toimia vuorovaikutuksessa yhteiskunnan kanssa sekä edistää tutkimustulosten ja taiteellisen toiminnan yhteiskunnallista vaikuttavuutta. Yliopistojen tulee järjestää toimintansa siten, että tutkimuksessa, taiteellisessa toiminnassa ja koulutuksessa ja opetuksessa varmistetaan korkea kansainvälinen taso eettisiä periaatteita ja hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaen.” Yliopistossa suoritetaan alempia ja ylempiä korkeakoulututkintoja, mutta myös ammatillisia, taiteellisia ja tieteellisiä jatkotutkintoja. Yliopistoissa järjestetään myös täydennyskoulutusta ja avointa yliopisto-opetusta, mikä juuri edistää elinikäisen oppimisen toteutumista. (Yliopistolaki 558/2009, 2 §, 7 §.)

Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista (794/2004) määrittelee yleiset tavoitteet alemmalle ja ylemmälle korkeakoulututkinnolle. Opiskelija suorittaa ensin alemman korkeakoulututkinnon, jonka tavoitteena on antaa opiskelijalle:

1. *tutkintoon kuuluvien pää- ja sivuaineiden tai niihin rinnastettavien kokonaisuuksien taikka koulutusohjelmaan kuuluvien opintojen perusteiden tuntemus sekä edellytykset alan kehityksen seuraamiseen;*
2. *valmiudet tieteelliseen ajatteluun ja tieteellisiin työskentelytapoihin tai taiteellisen työn edellyttämät tiedolliset ja taidolliset valmiudet;*
3. *edellytykset ylempään korkeakoulututkintoon johtavaan koulutukseen ja jatkuvaan oppimiseen;*
4. *edellytykset soveltaa hankkimaansa tietoa työelämässä; sekä*
5. *riittävät viestintä- ja kielitaito.*

Ylemmän korkeakoulututkinnon puolestaan tulee antaa opiskelijalle:

1. *pääaineen tai siihen rinnastettavan kokonaisuuden hyvä tuntemus ja sivuaineiden perusteiden tuntemus taikka koulutusohjelmaan kuuluvien syventävien opintojen hyvä tuntemus;*

2. *valmiudet tieteellisen tiedon ja tieteellisten menetelmien soveltamiseen tai edellytykset itsenäiseen ja vaativaan taiteelliseen työhön;*
3. *valmiudet toimia työelämässä oman alansa asiantuntijana ja kehittäjänä;*
4. *valmiudet tieteelliseen tai taiteelliseen jatkokoulutukseen; sekä*
5. *hyvä viestintä- ja kielitaito.* (Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2004, 7 §, 12 §.)

Tämän tutkielman kohderyhmästä jokainen henkilö on suorittanut kasvatustieteen maisterin tutkinnon eli ylemmän korkeakoulututkinnon. Kasvatustieteen maisterin tutkinnon tavoitteena on kehittyä kasvatustieteen alalla asiantuntijaksi, jolta löytyy valmiudet soveltaa ja tuottaa oman alan tietoa. Joitakin eroavia painopisteitä asetetuissa tavoitteissa on kuitenkin huomattavissa eri yliopistojen välillä. Esimerkiksi Helsingin yliopisto tuo kasvatustieteen maisterin tutkinnon tavoitellistallaan esille pyrkimykset tasa-arvoon, yhdenvertaisuuteen ja sukupuolittietoisuuteen (Helsingin yliopiston kasvatustieteiden maisteriohjelma 2017–2018). Turun ja Tampereen yliopistojen tavoitellistalla paikkansa on saanut kansainvälinen toiminta ja yhteistyö (Turun yliopiston kasvatustieteen maisterin koulutus 2016–2018; Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma 2017–2019). Oulun yliopistossa kasvatustieteen maisterin tutkinto kantaa tätä nykyä suuntautumisvaihtoehtona *pedagogiset instituutiot ja asiantuntijuus*, jonka tavoitteissa korostuu johtajuus, työyhteisöt ja organisaatiot kasvatuksen eri konteksteissa (Pedagogiset instituutiot ja asiantuntijuus 2017–2018, Oulun yliopisto).

On selvää, että kasvatustieteen maisterin tutkinnon tavoitteet eri yliopistoissa ovat varsin yhteneväiset perustuen valtioneuvoston asetukseen yliopistojen tutkinnoista (794/2004). Kasvatustieteen alalla yhteneväiset tavoitteet painottuvat kasvatukseen, oppimiseen ja koulutukseen, kasvatustieteen alalla asiantuntijuuteen sekä tiedon soveltamiseen ja tuottamiseen. Omilla painotuksillaan yliopistot kuitenkin tekevät kasvatustieteen koulutuksesta hyvin monipuolisen tutkinto-ohjelman eri puolilla Suomea. Seuraavaksi tarkastelen yliopistoittain kasvatustieteen tutkinto-ohjelman ydinsisältöjä.

2.2 Kasvatustieteen tutkinto-ohjelman ydinsisällöt

Suomessa yleistä kasvatustiedettä voi opiskella Helsingin, Turun, Tampereen, Jyväskylän, Oulun, Lapin ja Itä-Suomen (Joensuu kampus) yliopistoissa sekä Åbo Akademiassa. Kasvatustieteen koulutuksessa eri yliopistoissa pääainevaihtoehdot ja opetuksen painopisteet vaihtelevat.

Helsingin yliopistossa kasvatustieteellisessä tiedekunnassa kasvatustieteen opiskelijalla on mahdollisuus suuntautua joko yleiseen kasvatustieteeseen tai aikuiskasvatustieteeseen. Opintojen painopistealueita ovat kasvatus, yhteiskunta ja kulttuuri; oppiminen ja opetus sekä toiminta, muutos ja innovaatiot. (Helsingin yliopiston kasvatustieteiden maisteriohjelma, 2017–2018.) Jyväskylässä kasvatustieteen ja psykologian tiedekunnassa on myös tarjolla kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen koulutusta. Opinnoissa käsitellään muun muassa kasvatuksen historiallista, yhteiskunnallista, psykologista ja filosofista taustaa, lähestymistapoja ja käsitteellistyksiä. (Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen maisteriohjelma 2017–2020.) Helsingin ja Jyväskylän lisäksi Itä-Suomen yliopistossa ja Åbo Akademiassa pääainevaihtoehtoja ovat joko yleinen kasvatustiede tai aikuiskasvatustiede. Itä-Suomen yliopistossa kasvatustieteen koulutuksen keskiössä on erilaisten oppimisympäristöjen tarkastelu elinikäisen oppimisen ja monipuolisen sivistyksen näkökulmasta. Opintojen aikana opiskelija perehtyy muun muassa sivistyksen, elinikäisen oppimisen ja työelämän kehittämisen perusteisiin. (Opinto-opas 2017–2018, Itä-Suomen yliopisto.) Åbo Akademiassa kasvatustieteessä ollaan erityisesti kiinnostuneita maailman kehityksestä ja erilaisista koulutuskysymyksistä sekä niiden vaikutuksista yksilöihin ja ryhmiin. Koulutuksessa painottuu vahva pedagoginen tietämys ja johtajuus. (Allmän pedagogik och vuxenpedagogik 2018, Åbo Akademi.)

Turun yliopistossa kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen lisäksi pääainevaihtoehtona on erityispedagogiikka. Koulutuksen lähtökohtana toimii opetuksen ja tutkimuksen kiinteä vuorovaikutus, missä keskeistä on yhteiskunnan tarpeista nouseva kasvatusalan laaja-alainen asiantuntijuus. (Turun yliopiston kasvatustieteen maisterin koulutus 2016–2018.) Tampereen yliopisto tarjoaa kasvatustieteiden tutkinto-ohjelmassa elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen koulutusta. Koulutuksen lähtökohtana on laaja-alainen kasvatus- ja koulutusalan asiantuntijuus. Kandidaatin tutkinnon jälkeen opiskelijalla on mahdollista syventyä maisteriopinnoissa johonkin seuraavista opintosuunnista: koulutuksen hallinnan ja koulutuspolitiikan opintosuunta, kasvatuksen, opetuksen ja oppimisympäristöjen opintosuunta sekä aikuis- ja ammattikasvatuksen opintosuunta. (Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma 2017–2019.) Oulun yliopistossa kasvatustieteen tutkinto-ohjelmassa opiskelija voi valita pääaineekseen joko kasvatustieteen tai kasvatuspsykologian. (Kasvatustieteiden tiedekunnan yleisopas, 2017–2018, Oulun yliopisto.) Lapin yliopistossa kasvatusalan koulutuksessa pääainevaihtoehtoja ovat kasvatustiede, aikuiskasvatustiede ja mediakasvatus. Kasvatustieteen pääaineopintojen keskiössä on yhteisöjen kehittäminen ja johtajuus sekä oppimisen, kasvun, työn ja kehittämisen yhteisöt. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2017–2018, Lapin yliopisto.)

Jokaisessa edellä esiin tullussa yliopistossa kasvatustieteilijöiden on mahdollista suorittaa myös opettajan pedagogiset opinnot. Opettajan pedagogiset opinnot ovat 60 opintopisteen laajuinen opintokokonaisuus. Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista (794/2004, 19§) määrittelee opettajan pedagogiset opinnot didaktisesti painottuneiksi sekä ohjattua harjoittelua sisältäviksi kasvatustieteellisiksi opinnoiksi ja ne voivat kohdistua erityisesti perusopetuksen, lukion, ammatillisen koulutuksen tai aikuiskoulutuksen tehtäviin.

Esimerkiksi Oulun yliopistossa opettajan pedagogisten opintojen sisällöt vaihtelevat suuntautumisvaihtoehdon mukaan, riippuen siis onko opiskelija esimerkiksi luokanopettajan, varhaiskasvatuksen vai kasvatustieteen suuntautumisohjelmasta. Kasvatustieteen opiskelijoiden tulee hakea erikseen oikeutta suorittaa opettajan pedagogiset opinnot. Pedagogisiin opintoihin kuuluvat kasvatustieteen perusopinnot (25 op) suoritetaan kandidaattivaiheessa ja syventävät opinnot (35 op) maisterivaiheessa. Syventävät opinnot koostuvat suurelta osin opetusharjoittelusta eri oppilaitoksissa. Opettajan pedagogisten opintojen suorittamisen jälkeen opiskelijalla on mahdollisuus toimia opettajan tehtävissä kelpoisuusehtojen mukaisesti. (Pedagogiset opinnot 2017–2018, Oulun yliopisto.)

Joka tapauksessa kasvatustieteen koulutuksessa suoritetaan ensin 180 opintopisteen laajuinen alempi korkeakoulututkinto eli kandidaatin tutkinto, jonka jälkeen pääsääntöisesti siirrytään suorittamaan 120 opintopisteen laajuista ylempää korkeakoulututkintoa eli maisterin tutkintoa. Päätoimisesti opiskeltaessa kandidaatin tutkinto on mahdollista suorittaa kolmessa vuodessa ja maisterin tutkinto kahdessa vuodessa. Pääainevaihtoehtojen lisäksi vaihtelevuutta kasvatusalan koulutukseen eri yliopistoissa tuottaa myös vähäiset painotuserot opintojen sisältöjen ja rakenteiden suhteen, mutta siitä huolimatta ydinsisällöt ja tutkinnon rakenteet säilyvät lähes samansuuntaisina.

Pauli Siljander (2005) on ryhmitellyt kasvatustieteen ydinsisällöt kolmeen eri tasoon, joita ovat metateoria, kohdeteoria sekä kohde ja konteksti. *Metateoreettisella* -tasolla voimme tarkastella kasvatustiedettä tieteenalana. Kasvatustieteen, kuten minkä tahansa muunkin akateemisen tutkinnon perustana tulee olla riittävä määrä yleisiä tiedettä ja tieteellisiä toimintaa liittyviä opintoja. Tämän jälkeen opiskelija voi saada riittävän ymmärryksen omasta tieteenalasta. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että perustraditiot ja tiedesuuntauukset tulisi käydä läpi opintojen aikana systemaattisesti. (Siljander 2005, 152–154.) Mitä erityistä kasvatustieteellinen tieto sitten tarjoaa muihin tieteenaloihin verrattuna?

Siljanderin (2005) mukaan *kohdeteoreettinen* -taso kulkee kohti kasvatustieteen perusteorioita ja ydinsisältöjä. Ensiksi, kasvatustieteellinen ja sivistysteoreettinen sisältöalue käsittää ne sisällölliset aiheet, teoriat ja tutkimustulokset, joita yli 200 vuotta vanha tutkimusperinne on tuottanut manereurooppalaisessa kasvatustieteessä. Toiseksi, opetus- ja oppimisteoreettinen sisältöalue huomioi opetuksen ja oppimisen erilaisen painotuksen eri teoria- ja tutkimusperinteissä, kuitenkin niin, että ne molemmat nähdään moderneissa didaktisissa teorioissa merkityksellisinä. Kolmanneksi, kehitys- ja sosialisatioteoreettinen sisältöalue käsittää niin yksilölliseen kasvuun ja kehitykseen kuuluvat teoriat ja sisällöt, kuin yhteiskunnallistumiseen liittyvät teoriat. Klassinen ongelma onkin siinä, kuinka ymmärtää ihminen niin subjektiivista identiteettiä rakentavana yksilönä, mutta myös yhteiskunnan jäsenenä. Neljänneksi, yhteiskunta- ja instituutioteoreettisella sisältöalueella pedagogiset instituutiot nähdään keskeisenä osana modernia yhteiskuntaa. (Emt. 155–158.)

Metateoreettinen ja kohdeteoreettinen sisältötaso tarjoavat meille kasvatustieteen ja opetusalan akateemisen asiantuntijuuden perustan. Tämä ei kuitenkaan riitä, vaan tarvitaan tietoa niistä käytännön työtehtävistä ja toimintaympäristöistä, joissa kasvatustieteilijät voivat mahdollisesti työskennellä tutkinnon valmistumisen jälkeen. *Kohde ja konteksti* -tasolla pyritään vastaamaan näihin kysymyksiin. (Siljander 2005, 159.) Kasvatustieteellisen perustutkinnon jälkeisellä työkokemuksella sekä lisä- ja täydennyskoulutuksella onkin keskeinen merkitys siinä, millaiseksi kasvatustieteilijän asiantuntijuus kehittyy. (Jakku-Sihvonen 2005, 142).

Kokoavasti voidaan todeta, että eri yliopistojen kasvatustieteen opintojen rakenteet vastaavat lähes täysin toisiaan, opintojen yksityiskohtaisempien sisältöjen jonkin verran vaihdellessa. Pääasiallisesti alempi korkeakoulututkinto koostuu perus- ja aineopinnoista, kieli- ja viestintäopinnoista, monitieteisistä opintokokonaisuuksista, muista opinnoista sekä asiantuntijuutta kehittävistä harjoittelusta. Ylempi korkeakoulututkinto puolestaan sisältää perus- ja aineopinnoita sekä syventäviä opintoja, kieli- ja viestintäopinnoita, monitieteisiä opintokokonaisuuksia, muita opintoja sekä asiantuntijuutta syventävää harjoittelua. (Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2004, 9 §, 15 §.)

2.3 Kasvatustieteen maisterin tutkinnolla työelämään

Tuleva työura voi askarruttaa kasvatustieteen opiskelijoita opintojen loppusuoralle asti. Kasvatustieteilijöiden työllistymiseen ei ole olemassa yhtä yksittäistä ohjenuoraa, sillä yksilöllisesti rakentuvat tutkinnot mahdollistavat monipuolisen osaamisen ja tutkinnon soveltamisen moniin

eri työtehtäviin. Jauhaisen (2004, 71–74) mukaan kasvatustieteilijöiden sivuainevalinnoilla voi olla keskeinen merkitys siinä, millaisiin työtehtäviin he valmistuttuaan hakeutuvat. Toisaalta, korkeakoulututkinto voi näyttäytyä ikään kuin käyntikorttina työmarkkinoille, eivätkä työtehtävät välttämättä vastaa opintojen sisältöjä. Työnantajat pitävät usein tutkintoa tärkeämpänä yleisakateemisia taitoja, kuten sosiaalisia valmiuksia, oppimiskykyä ja johdonmukaisuutta. (Kanervo 2006, 35.)

Luukkainen (2010) on tutkinut yleisen kasvatustieteen tai aikuiskasvatustieteen tieteenalaohjelmista valmistuneiden työelämäosaamista ja sen kehittymistä kasvatustieteilijöiden itsensä kokemana sekä työnantajien näkökulmasta. Tutkimuksen mukaan työnantajat odottavat kasvatustieteilijöiltä muun muassa ulospäin suuntautuneisuutta ja esiintymiskykyä, kehittävää työkykyä, hyvää oppimiskykyä sekä tietysti tietoa ihmisen oppimisesta. Tutkinnon nähdään kehittävän kasvatustieteilijälle ikään kuin teoreettisen työkalupakin, jonka avulla omaa osaamista ja tiedon eteenpäin kehittelyä voidaan jatkaa vahvalta pohjalta. (Emt. 78.) Kivisen, Nurmen ja Kanervon (2002) mukaan yleisakateemisilla aloilla sijoitutaan usein työtehtäviin, joissa koulutuslalla on vähäinen merkitys. Näissä tehtävissä työntekijä on kuitenkin usein omasta tahdostaan. (Emt. 59–60.)

Yliopistojen työelämä- ja urapalvelujen verkosto eli Aarresaari-verkosto on vuodesta 2005 lähtien toteuttanut maisteriuraseurantakyselyjä, jonka kohderyhmänä ovat viisi vuotta aiemmin ylemmän korkeakoulututkinnon, farmaseutin tai lastentarhanopettajantutkinnon suorittaneet henkilöt. Nykyään kysely toteutetaan joka toinen vuosi ja viimeisimmät tulokset ovat syksyltä 2016 toteutetusta kyselystä. Tuoreimman raportin mukaan maisterit ovat yleisesti työllistyneet hyvin koulutustaan vastaaviin tehtäviin, vaikka työllistymishaasteet ovat lisääntyneet. Myös työurat ovat olleet ehyitä, sillä merkittävä osa oli työskennellyt saman työnantajan palveluksessa valmistumisesta lähtien. Yliopistokoulutukseen oltiin yleisesti tyytyväisiä, mutta koulutuksen on toivottu antavan enemmän valmiuksia työelämään. Tämä on haastavaa generalistialoilla, sillä harva tietää millaisiin työtehtäviin he työllistyvät ja minkälainen heidän työuransa tulee olemaan. (Sainio, Carver & Kangas 2017, 3.) Kasvatustieteen maisterit ovat uraseurannassa yhtenä ryhmänä, joten raportista ei selviä juuri yleisen kasvatustieteen maistereiden tilanne.

Kasvatustieteilijöitä työllistävät kaikki yhteiskunnan sektorit. Jokihaaran, Räisäsen, Tahvolan ja Vuorikosken (2004, 7–8) mukaan kasvatustieteilijöiden suurin työnantaja on valtion ja kun-

tien sektori, mutta työpaikkoja löytyy myös yrityksistä, järjestöistä ja vapaan sivistystyön kentältä. He työskentelevät tyypillisesti muun muassa oppilaitoksissa, yliopistoissa ja tutkimuslaitoksissa, opetustoimen paikallis-, alue- ja keskushallinnossa, henkilöstöhallinnon ja johtamisen yksiköissä sekä kansalais- ja ammattijärjestöissä. (Jakku-Sihvonen 2005, 133–137). Suurin osa työtehtävistä kuuluu hallinnon, suunnittelun ja kehittämisen tai opettamisen ja kouluttamisen, opinto-ohjauksen, konsultoinnin, työnohjauksen, johtamistehtävien, tutkimustehtävien sekä erilaisten arviointitehtävien parissa. (Jokihaara ym. 7–8; Jakku-Sihvonen 2005, 133–137; Korhonen & Sainio 2006, 81.)

Kasvatustieteilijöiden ammattinimikkeiden kirjo on laaja. Rouhelon (2008, 194) tutkimuksessa kasvatustieteilijöiden yleisimpiä ammattinimikkeitä ovat luokanopettaja, tuntiopettaja, psykologi, sosiaalityöntekijä, tutkija, suunnittelija, assistentti, toimistos sihteeri, lastentarhanopettaja, talouspäällikkö ja urasuunnittelija. Mielenkiintoinen havainto on se, että tutkimuksessa on ollut mukana vain kasvatustieteilijöitä, joiden pääaine on kasvatustiede. Näin ollen luokanopettajaksi opiskelevat eivät ole olleet tutkimuksen kohteena, mutta siitä huolimatta yleisin ammattinimike on luokanopettaja tai tuntiopettaja. Kasvatustieteilijöiden keskuudessa on yleistä suorittaa opettajan pedagogiset opinnot turvaamaan tulevaisuutta ja monipuolistamaan mahdollisuuksia työelämän suhteen. Luukkaisen (2010) tutkimuksen mukaan kasvatustieteilijän työelämäosaaminen näkyy muun muassa opetuksen- tai koulutusten suunnittelun ja toteutuksen taidoissa, kokonaisuuksien hallinnan ja itsenäisen työskentelyn taitona, englannin kielen taitona sekä haluna jatkuvaan oppimiseen. Lisäksi niillä kasvatustieteilijöillä, jotka eivät toimi opettajina, liiketoimintaosaamisen perusteiden tunteminen on usein tärkeä osa omaa osaamista. (Emt. 105–106.)

Myös Korhosen ja Sainion (2006) työura -raportti osoittaa kasvatustieteilijöiden ammattinimikkeiden kirjon laajuuden. Selvityksessä on ollut mukana kaikkiaan 1030 kasvatustieteen koulutuksen suorittanutta henkilöä, joista kasvatustieteilijöitä on 322 vastaajaa. Raportin mukaan kasvatustieteilijät ovat olleet viisi vuotta valmistumisestaan työssä keskimäärin 4 vuotta ja 7 kuukautta, koulutusta vastaavassa työssä puolestaan muutaman kuukauden vähemmän. (Emt. 75–76.) Rouhelon (2008, 144) tutkimuksen mukaan onkin varsin yleistä, että kasvatustieteilijät työskentelevät etenkin uransa alkuvaiheissa koulutustasoaan alhaisemmissa tehtävissä. Niiniö (2007) huomauttaa, että urapolkua ei voi ajatella ainoastaan organisaatioiden vaihtamisena ja näin ollen työtehtävien muuttumisena, vaan työura voi liikkua saman organisaation sisällä aina vaativampiin tehtäviin (Emt. 33).

Kasvatustietelijöiden työllistymistä voivat vaikeuttaa erityisesti alueellinen työmarkkinatilanne, määräaikaisten työsuhteiden väliin jäävät työttömyysjaksot, työkokemuksen puute sekä puutteelliset suhdeverkot. (Korhonen & Sainio 2006, 77–78; Niiniö 2007, 31.) Neittaanmäen ja Ärjen (2010) tutkimuksen mukaan kasvatustieteellisellä ja opettajankoulutusallalla oli vuonna 2010 keskimäärin 1527 korkeakoulutettua työtöntä työnhakijaa. Alan työttömyys kasvoi vuodesta 2005 yhdeksällä prosentilla. Eniten työttömyyttä esiintyi juuri yleisten kasvatustieteilijöiden keskuudessa. (Emt.) Kaikin puolin kasvatustieteilijöiden työurat vaikuttavat olevan kuitenkin suhteellisen vakaita, tosin haasteena voi olla löytää kokonaan omaa koulutusalaan vastaava työpaikka. Se, mikä on kasvatustieteilijöiden täysin omaa alaa, ei ole täysin selväräinen asia. Selvää kuitenkin on, että kasvatustietelijöiden työtehtävät voivat olla organisaatiosta riippuen hyvin poikkeavia sekä yhden ammattinimikkeen alla työnkuvat voivat vaihdella suuresti. Kasvatustieteilijöiden työllistyminen näyttäytyy jo valmiiksi moninaisena ja tätä lisäävät työelämässä tapahtuneet muutokset ja edellytykset oman osaamisen uudelleen tarkasteluun.

3 TYÖELÄMÄN MUUTOKSESTA ELINIKÄISEEN OPPIMISEEN

3.1 Työelämässä tapahtuneet muutossuunnat

Haapakorven (2000, 9) mukaan työelämän muutokset ovat lähteneet liikkeelle 1990-luvun alun talouslamasta ja kansainvälistymisen vaikutuksista. Työelämän kehityskulkua lamavuosista tähän päivään ei kuitenkaan tässä tutkimuksessa lähdetä tarkastelemaan enempää, vaan keskitytään siihen, millaisia uudennaisia ilmiöitä se on tuonut mukanaan työelämään. Oman osaamisen jatkuva kehittäminen ja ammatillinen uusiutuminen ovat nykypäivänä välttämättömiä (Ruohotie 2000, 9). Millaisia ilmiöitä on nähtävillä työntekijöiden ja organisaatioiden jatkuvan kehittymisen ja uusiutumisen tarpeen taustalla?

Ruohotie (2000) on luetellut erilaisia työelämässä vallitsevia muutosta tuottavia ilmiöitä. Hänen mukaan nykypäivänä organisaatioilta edellytetään nopeutta, joustavuutta, integraatiota ja innovatiivisuutta, jotta organisaation ulkoapäin tuleviin odotuksiin kyetään vastaamaan parhaalla mahdollisella tavalla. Työntekijöiltä tämä edellyttää moninaista osaamista, valmiutta oppia uutta sekä tarvittaessa siirtyä kokonaan uusiin työtehtäviin. Kuluttajien vaatimusten ja kulumarkkinoiden muuttuessa, vaikutukset ovat suorat myös työvoiman määrään ja osaamisen kehittämiseen. Mikäli kysyntä on taattua, investointi palveluiden tuottamisen lisäksi myös henkilöstön kehittämiseen on runsaampaa, kun taas kysynnän heiketessä henkilökuntaa vähennetään. Myös inhimillisen pääoman merkitys kasvaa. Merkittävimpiä investointikohteita yrityksillä tulevatkin olemaan rekrytointi, perehdyttäminen ja täydennyskoulutus, millä pyritään henkilöstön pysyvyyteen ja hyvinvointiin. Tiedon määrä kasvaa jatkuvasti ja on yhä kompleksisempää, mikä edellyttää eri alojen yhteistyötä. Teknologian muutokset ja innovaatiot ovat yksi merkittävä tekijä tiedon vanhenemisessa, mikä pakottaa omaksumaan uusia asioita. Myös kansainvälistyminen ja verkostoituminen muuttavat työnkuvia, sekä taloudellinen ja poliittinen ympäristö tuovat muutoksia niin organisaatioiden kuin yksittäisten työntekijöiden elämään. Varma työpaikka voidaan menettää, jolloin yksilö joutuu ottamaan vastuun omasta ammatillisesta kasvusta ja työllistymisestä. (Emt. 9–13.)

Aallon, Ahokkaan ja Kuosan (2008) mukaan työelämän muutostekijöistä vahvimpana pidetään globalisaatiota. Tavarat, ihmiset, palvelut ja pääomat liikkuvat vapaasti sekä tieto- ja viestintäteknologia kehitty nopeasti, joka on jo muokannut ja tulee vielä muokkaamaan työelämäämme

lisää. (Emt. 10–11.) Globalisoituminen näkyy organisaatioiden toimintatavoissa ja kansainvälistymisen myötä kielitaitovaatimukset koskettavat entistä useamman päivittäistä työtä (Antti-roiko, Aro & Karvonen 2000).

Ennen työuraa koskevien valintojen tekeminen on ollut helpompaa, koska palkkaus, asema sekä työllistymis- ja urakehitysmahdollisuudet ovat olleen enemmän ennakoitavissa. Työmarkkinoilla pärjäämisen perusedellytyksiä ovat sopeutuminen ja joustavuus nopeasti muuttuvissa työnkuvissa sekä lyhytaikaisten ja epävarmojen työsuhteiden maailmassa. Varmat ja pitkäkestoiset työsuhteet ovat harvinaisia erityisesti nuorten valmistuneiden keskuudessa. Työtehtävät uusiutuvat vauhdilla ja projektimaisuus ja määräaikaaisuus kuuluvat olennaisesti nuorten työelämään. Työmarkkinoiden epävakaisuustekijöiden lisääntyessä työntekijöiden on vain totuttava työssäolon, työttömyyden ja koulutusjaksojen vuorotteluun. (Nyyssölä & Pajala 1999, 41–48.) Kivisen, Nurmen ja Kanervon (2002, 41) mukaan määräaikaaisuuteen perustuvat työsuhteet ovat muodostuneet useille normaalitilaksi, eikä sitä nähdä enää ongelmana. Niiniön (2007) tutkielmassa kasvatustieteilijöiden työuran pätkittäisyys oli esillä, jota oli kuitenkin pyritty estämään tekemällä omaa alaa vastaamattomia tehtäviä tai suoritettu lisä- ja täydennyskoulutusta, jotta työttömyysjaksoja ei syntyisi. (Emt. 31.)

Tuomisto (1998) huomauttaa, kuinka muutoksesta ja oppimisesta on tullut markkinayhteiskunnan myytti, aivan kuten staattisuus ja sopeutuminen olivat agraariyhteiskunnan myyttejä. Muutokseen tulee suhtautua kriittisesti, sillä kaikki muutos sellaisenaan ei ole positiivista, eikä jatkuva oppiminen aina ole hyödyllistä. Mikäli ulkopuolelta tuleviin muutosvaatimuksiin suhtaudutaan aina kritiikittä, työntekijät voivat muuttua kehityksen passiiviseksi rattaaksi. Jatkuvassa muutoksessa on keskeistä, että siinä mukana olevat pääsevät määräämään suunnan ja vauhdin. (Emt. 49–50.) On siis pysyttävä muutoksessa mukana niin, että pysyy itse kuitenkin muutoksen ”yläpuolella”. Stenström (2008) kuvailee osuvasti, kuinka oppiminen on muuttunut työksi ja työ puolestaan jatkuvaksi uuden oppimiseksi. Koulutuksen ja työelämän suhteita onkin tiivistetty ja otettu osaksi opetussuunnitelmia esimerkiksi työharjoittelujen ja näyttötutkintomahdollisuuksien myötä. (Emt. 128–129.)

Koulutuksen ja työelämän raja on selvästi sumentunut. Stenströmin (2008) mukaan suurin osa työssä tarvittavista tiedoista ja taidoista opitaan vasta työssä. Vaikka suomalaiset ovat aktiivisia aikuisopiskelijoita, myös henkilöstökoulutukselle tulee antaa keskeinen sija ammattitaidon säilyttämisessä. Elinikäistä oppimista voidaankin pitää eräänä avainprosessina työelämän muutoksen hallinnassa. (Emt. 128.)

3.2 Elinikäisen oppimisen merkityksen kasvaminen

Vähitellen viime vuosikymmenten aikana työelämässä tapahtuneet muutokset kiinnittivät päättäjien ja työelämän edustajien huomion. Tämän seurauksena jatkuva kouluttautuminen ja elinikäinen oppiminen ovat saaneet perusteltua huomiota. (Ojala 2002, 100.) Antikaisen (2000) mukaan muutokset työelämässä näyttivät 1990-luvun jälkeen niin nopeilta, ettei niihin pystyttäisi lapsuuden ja nuoruuden koulutuksessa, eikä perinteisessä aikuiskoulutuksessa reagoimaan tarvittavalla nopeudella. Ylikansallisetkin toimijat havahtuivat siihen, että elinikäistä oppimista tarvitaan myös muodollisen koulutuksen ulkopuolella. (Eml. 60.) Seuraavaksi tarkastelen elinikäistä oppimista suhteessa työelämän muutokseen ja aikuiskoulutuksen uudelleen muotoutumiseen.

Käsitykset, tulkinnat ja poliittinen puhe elinikäisestä oppimisesta ovat muuttuneet kuten myös aikuiskasvatuksen sisällöt, muodot ja asema yhteiskunnassa. Myös oppiminen voidaan ymmärtää monella eri tavalla. Oppimista voi olla tarkoituksenmukainen tiedonhankinta ja opiskelu, mutta tässä tutkielmassa edellisten lisäksi oppiminen ymmärretään myös oppimisprosessin tuotoksena syntyviksi uusiksi tiedoiksi, taidoiksi, ymmärrykseksi ja asenteiksi. (Pantzar 2013, 12–13.) Nykyisessä työelämässä oppimisessa on selvästi tärkeämpää asioiden laaja-alainen ymmärrys sekä asenteiden muuttuminen, tiedon määrän lisääntymisen sijaan.

Opetus- ja kulttuuriministeriö on tuoreeltaan asettanut työryhmän selvittämään elinikäisen oppimisen edellytyksiä ja kehittämistarpeita. Työryhmän mukaan sillä viitataan vakiintuneesti ihmisen koko elämänkaaren aikaiseen ja moneen eri elämänalueeseen ulottuvaan oppimiseen. Näin ollen formaalin koulutusjärjestelmän mukainen oppiminen, mutta myös koulutusjärjestelmän ulkopuolella tapahtuva oppiminen ovat osa elinikäistä oppimista. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018a, 11.) Hall ja Mirvis (1995) ovat todenneet, että työuralla kehittyminen tapahtuu pääasiassa työkokemuksen myötä. Työkokemuksen kautta tapahtunutta oppimista voi olla kuitenkin haastavaa osoittaa ulkopuolisille tahoille, sillä sitä ei useinkaan todenneta ja dokumentoida oppimiseksi, toisin kuin muodolliseen koulutukseen osallistuminen (Hall & Mirvis 1995, 280.) Erityisesti työnhaussa korostuu työnhakijan oman osaamisen tunnistaminen ja esiin tuominen, mikäli dokumentteja oppimisesta ei ole. Rouhelo (2001, 74) toteaa, että työnhakijan on opeteltava oman osaamisen markkinointia.

Yksi yleisesti hyväksytty elinikäisen oppimisen tavoite on, että kouluttautuminen tapahtuu tiiviisti työn yhteydessä ja yhdistetään työpaikkojen kehittämiseen. Tällä tavoin koulutus lisää tarkoituksenmukaisesti yksilön osaamista, mutta kehittää myös organisaatiota. Työsuhteiden

monimuotoistuminen tekee koulutuksen ja työn suunnitelmallisesta yhdistämisestä kuitenkin haastavaa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018a, 24.) Vaikuttaa siltä, että jo koulutusjärjestelmän muodostuessa unohdettiin täysin elinikäisen oppimisen todellisuus, sillä institutionaaliin koulutusjärjestelmään siirtymisen vaiheessa elettiin pitkään vaihetta, jossa muodollinen koulutus kattoi vain ihmisen lapsuus- ja nuoruusvaiheet (Pantzar 2013, 13). Jotta kouluttautuminen aikuisiällä on mahdollista, on kiinnitettävä huomiota siihen, millä tavoin koulutus käytännössä sovitetaan yhteen työelämän kanssa. Työelämässä oleville työnantajan osallistuminen koulutukseen tai ainakin koulutusjärjestelyihin on koulutukseen lähtemisen edellytys. Niin koulutuksen järjestäjältä kuin työelämältä vaaditaan tulevaisuudessa entistä enemmän joustavuutta ja ennakkoluulottomuutta, jotta elinikäinen oppiminen voi toteutua parhaalla mahdollisella tavalla. Elinikäisten oppimispolkujen luojana aikuiskoulutus hakee vielä muotoaan. (Hulkari 2006, 81–82.)

Pantzar (2013) tuo esille tärkeän seikan, joka helposti unohtuu. Kehitys on johtanut siihen, että ihmiset kiinnittyvät yhä suurempiin ja monimutkaisiin sosiaalisiin yhteisöihin. Lisäksi yhteisöjä koossa pitävien rakennettujen ympäristöjen suhde yksilöihin muuttuu jatkuvasti. Ihmiset joutuvat elämänkaarensa aikana jatkuvasti olemaan kiinni erilaisissa yhteisöissä, olemaan tekemisissä erilaisten ihmisten kanssa ja tekemään yhteistyötä. Hallitseeko ihminen tämän kaiken? Pantzarin mukaan viime aikoina on ollut huomattavissa vaikeuksia yksilöiden elämännhallinnassa, sillä erityisesti yksilöiden kyky kohdata henkilökohtaisia ongelmia on heikentynyt. Hän ehdottaa, että elinikäisen oppimisen tavoitteissa tällaiset kysymykset tulisi olla vahvemmin esillä, sillä ihmisen on helpompaa tähdätä kohti uuden oppimista ja uusia tavoitteita, mikäli hänen henkilökohtaisessa elämässään asiat ovat hallinnassa. (Emt. 13–14.) Toisaalta Laukkanen (2000, 270) toteaa, että aikuiskoulutuksen tehtävänä on nimenomaan auttaa hallitsemaan omaa elämää ja uudistumaan.

Tilastokeskuksen Aikuiskoulutustutkimuksen 2017 ennakkotietojen mukaan aikuiskoulutukseen osallistui 18 – 64-vuotiaista joka toinen. Tutkimukseen osallistui 3414 Suomessa pysyvästi asuvaa henkilöä ja se on toteutettu Tilastokeskuksen ja opetus- ja kulttuuriministeriön yhteishankkeena osana Euroopan unionin Aikuiskoulutustutkimusta. Tulosten mukaan suurin osa aikuiskoulutuksesta liittyi työhön tai ammattiin ja vain joka seitsemäs aikuisista opiskeli muuten kuin työhön liittyen. Suurin osa työhön tai ammattiin liittyvistä koulutuksista oli henkilöstökoulutusta eli työnantajan tukemaa koulutusta. Korkean koulutuksen suorittaneet henkilöt ovat osallistuneet aikuiskoulutukseen selvästi enemmän. Vuonna 2017 korkea-asteen koulutuksen saaneista kaksi kolmesta oli osallistunut aikuiskoulutukseen. (Suomen virallinen tilasto 2018,

1–6.) Ennakkotietojen perusteella voidaan todeta, että vuoden 2017 aikuiskoulutustutkimuksen tulokset olivat verrattain yhteneväiset vuoden 2006 aikuiskoulutustutkimuksen kanssa. Vuoden 2006 tutkimuksen tulosten mukaan aikuiskoulutukseen osallistuminen lisääntyi selvästi 2000-luvulle tultaessa, mutta vuonna 2006 koulutukseen osallistuneiden määrä on lähtenyt laskuun. (Suomen virallinen tilasto 2008, 11).

Elinikäisen oppimisen merkitys yhteiskunnassamme on korostunut ja sen edistäminen nähdään keskeisenä välineenä väestön työllistyvyyden parantamisessa ja ylläpitämisessä sekä ammatillisen liikkuvuuden lisääntymisessä. Elinikäisen oppimisen tarpeen myötä myös yksilön tekemät valinnat niin työelämässä kuin koulutuksessa moninaistuvat ja lisääntyvät. (Stenström 2008, 131.) Ohjaako opiskelua koskevat valinnat puhtaasti omat mielenkiinnon kohteet ja tarpeet vai onko kyse ennemminkin pakosta? Biestan (2006) mukaan elinikäisen oppimisen taustalla on vallinnut alun alkaen henkilökohtainen kehittyminen ja yhteiskunnan taholta demokraattisen osallistumisen edistäminen. Hänen mukaansa nykyään elinikäisen oppimisen taustalla on kuitenkin entistä enemmän oppimisen taloudellinen merkitys, muiden tavoitteiden menettäessä merkitystään. Mikäli oppimisella tavoitellaan taloudellista menestystä, motivaatio itse oppimiseen voidaan nähdä epäsuorana. Jos taas tavoitteena on henkilökohtainen kehittyminen, tällöin halu itse oppimiseen korostuu. (Emt. 176.)

Pantzar (2013) on tullut tulkinnoissaan siihen johtopäätökseen, että aikuisilta kavennetaan opiskelijan itsemääräämisoikeutta. Elinikäisen oppimisen ja aikuiskoulutuksen kehittämisen kannalta on tärkeää muistaa huolehtia aikuisten omien valinnanmahdollisuuksien sekä itsearvoisen opiskelun säilyttämisestä. Pelkät työelämän vaatimukset ja taloudellisen kilpailukyvyn edistäminen eivät saa olla ainoita elinikäisen oppimisen ja aikuiskoulutuksen eteenpäin viejiä. (Emt. 18.) Myös opetus- ja kulttuuriministeriön elinikäisen oppimisen kehittämistarpeita selvittävän työryhmän mukaan talous ja työelämä eivät saa yksinomaan olla jatkuvan oppimisen tarpeen perusteluja. Esimerkiksi EU:n koulutuspolitiikassa elinikäinen oppiminen nähdään myös sosiaalisen syrjinnän ehkäisijänä ja aktiivisen kansalaisuuden edistäjänä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018a, 13.)

Bauman (2002) huomauttaa, että harva enää nykypäivänä odottaa työskentelevänsä suurimman osan työstään saman työnantajan palveluksessa. Tällöin on tärkeää, että yksilöillä on taitoa suorittaa valintoja oman tulevaisuutensa kannalta, mutta myös korjata epäonnistuneita valintoja elämässään. (Emt. 199.) Lisä- ja täydennyskoulutus edellyttää meiltä valintojen tekemistä tulevaisuutemme kannalta ja sen avulla voimme toteuttaa elinikäistä oppimista.

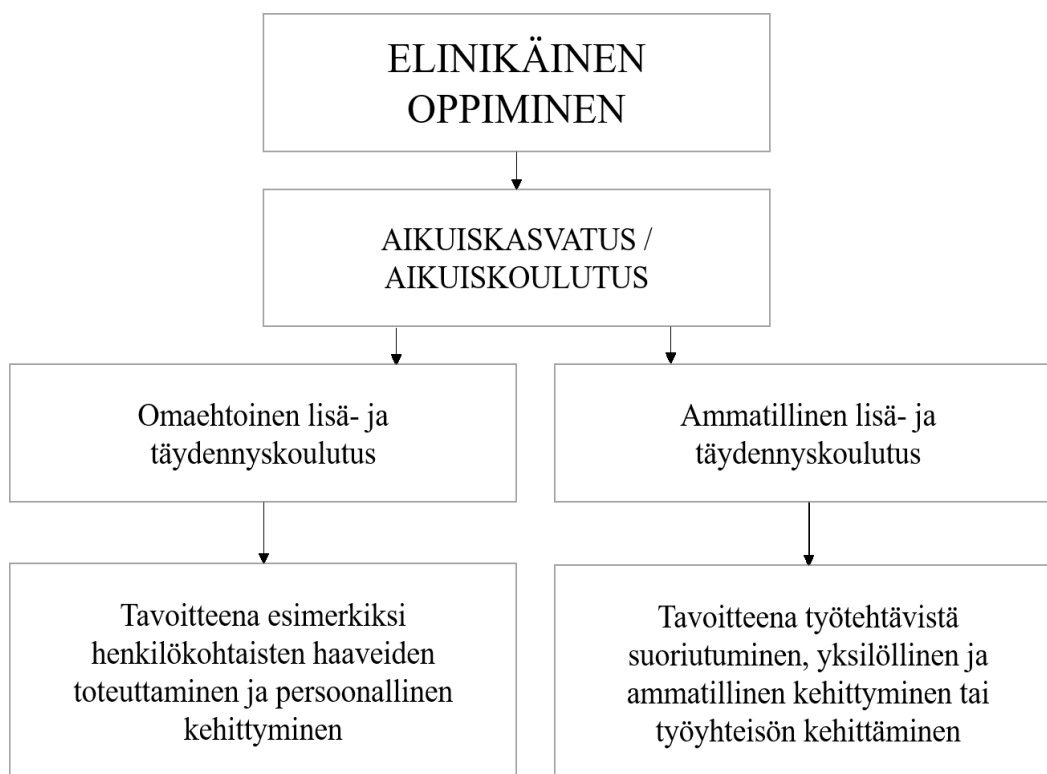
4 KASVATUSTIETEILIJÖIDEN LISÄ- JA TÄYDENNYSKOULUTUS

4.1 Lisä- ja täydennyskoulutuksen käsitteistöä

Näyttää siltä, että perustutkinnon jälkeisestä koulutuksesta ei ole ainakaan vielä olemassa yhtä yhtenäistä käsitteellistä ajattelutapaa. Käsitteistö on hyvin moninaista ja tahosta riippuvaa, millaista käsitettä kulloinkin käytetään. Puhutaanko esimerkiksi lisäkoulutuksesta, täydennyskoulutuksesta, jatkokoulutuksesta, aikuiskoulutuksesta, aikuiskasvatuksesta vai elinikäisestä oppimisesta?

Lisä- ja täydennyskoulutukseen liittyvä käsitteistö on lähtenyt muotoutumaan 1970-luvulta lähtien (Heikkinen 2007, 25). Opettajien jatkokoulutustoimikunta on vuonna 1973 Lappalaisen (1989) mukaan selventänyt opettajien koulutukseen liittyviä täydennyskoulutuksen, edelleen- koulutuksen ja uudelleen- koulutuksen käsitteitä. Toimikunnan mukaan täydennyskoulutus oli lyhytmuotoista koulutusta, jonka avulla opettaja kykeni ylläpitämään tai kehittämään omaa ammatillista valmiuttaan sekä hoitamaan työtehtävänsä ajan vaatimusten mukaisesti. Lisäkelpoisuutta hankittiin edelleen- koulutuksen avulla ja uuteen ammattiin puolestaan pyrittiin uudelleen- kouluttautumalla. Lappalainen itse on määritellyt täydennyskoulutuksen niin, että sillä tarkoitetaan kaikkea sitä toimintaa, jossa opettajiksi koulutetut henkilöt ovat hankkineet työnsä kannalta tarpeellisia kokemuksia ja tietoja. (Emt. 39–40.)

Hämäläinen (1982, 6) tuli täydennyskoulutukseen liittyvissä pohdinnoissaan siihen tulokseen, että lopulta täydennyskoulutuksen tehtävänä on kehittää työntekijöitä selviämään entistä paremmin työtehtävistään. Näin yli 30 vuotta myöhemmin voimme ajatella asiasta samoin. Nykypäivänä kuitenkin korostuu myös yksilöiden henkilökohtaiset tavoitteet ja haaveet, jolloin omaehtoisen lisä- ja täydennyskoulutuksen merkitys kasvaa. Hämäläistä (1982) mukaillen hahmotan lisä- ja täydennyskoulutukseen liittyvää käsitteistöä seuraavassa kuvassa, kuten asia tässä tutkimuksessa ymmärretään (kuvio 1).



KUVIO 1 Lisä- ja täydennyskoulutukseen liittyvien käsitteiden välisiä suhteita Hämäläistä (1982) mukaillen.

Kuviossa 1 pääkäsitteenä on elinikäinen oppiminen. Elinikäisen oppimisen yksi tämän tutkimuksen kannalta keskeinen osa-alue on aikuiskasvatus. Aikuiskasvatuksen yhtenä osa-alueena puolestaan on lisä- ja täydennyskoulutus, joka on jaettu omaehtoiseen ja ammatilliseen lisä- ja täydennyskoulutukseen. On tärkeää huomioida, että omaehtoinen ja ammatillinen lisä- ja täydennyskoulutus voidaan nähdä osittain limittäisinä käsitteinä, eikä jako käsitteiden välillä ole täysin selvää. Esimerkiksi omaehtoisen lisä- ja täydennyskoulutuksen hyödyt voivat vaikuttaa positiivisesti myös yksilölliseen ammatilliseen kehittymiseen. Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa mielenkiinnon kohteena ovat kaikki yksilön suorittamat lisä- ja täydennyskoulutukset perustutkinnon jälkeen. Lisä- ja täydennyskoulutusta voidaan suorittaa ammattikorkeakoulun ja yliopiston tasolla, mutta mukaan luetaan myös muun muassa henkilöstökoulutukset ja ammatiliittojen koulutukset.

Hietaniemi-Virtanen (2010) tuo esille yliopistollisen täydennyskoulutuksen käsitteen. Hän yksinkertaisesti erottaa tutkinnon ja opintojen täydentämiseksi tarjottavan täydennyskoulutuksen sekä ammatillisiin tarpeisiin suunnatun täydennyskoulutuksen toisistaan. Hietaniemi-Virtasen mukaan täydennysopiskelija osallistuu samaan opetukseen kuin tutkinto-opiskelijat ja ammatillista koulutusta puolestaan tarjoaa täydennyskoulutuskeskus. (Emt. 13.) Täydennyskoulutus sijoittuu osaksi aikuiskoulutusta, mikä Heikkisen (2007) mukaan edellyttää tietoutta aikuisesta

työntekijänä, kasvattajana, opettajana tai opetuksen kohteena ja oppijana. Tämä huomioiden, täydennyskoulutuksen tulisi olla lähestymistavoiltaan ja menetelmiltään erilaista kuin perusopetuksen. (Emt. 22.)

Muodollinen koulutus luo perustan kasvatusalan asiantuntijuuden kehittymiselle. Muodollisen koulutuksen ongelmana voidaan kuitenkin pitää sitä, että emme voi ennustaa tulevaisuuden tiedon ja osaamisen tarpeita. Tieto ei välttämättä jäsenny käytännön työelämässä samalla tavalla kuin oppikirjoissa, vaan asiat näyttävät useimmiten monien asioiden yhdistelminä. Kaiken lisäksi uutta tietoa ja osaamisvaatimuksia syntyy jatkuvasti lisää, joten työelämään siirtyvien asiantuntijoiden on oltava valmiita uuden oppimiseen ja itsensä jatkuvaan kehittämiseen vielä työelämässäkin. (Helakorpi 2005, 125.) Muodollisen koulutuksen jälkeen oppiminen voidaan nähdä hyvin moninaisena ilmiönä. Oppiminen voi perustua niin yksilön tekemiin henkilökohtaisiin valintoihin, mutta myös työnantajan tarjoamiin mahdollisuuksiin. Toisaalta kyse voi olla myös näiden yhdistymisestä, missä selvää rajaa omaehtoisen ja työnantajan edellyttämän koulutuksen välillä ei havaita.

Vaherva (1998) esittelee työelämästä esiin nousevia oppimisen lähteitä. Ensinnäkin työntekijä voi oppia tarkkailemalla omaa toimintaa ja analysoimalla virheitä. Virheistä opitaan ja jatkossa voidaan välttää samat virheet vastaavissa tilanteissa. Toiseksi työntekijä oppii olemalla vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Kollegoiden toiminnan tarkkailu ja keskustelut heidän kanssaan voidaan nähdä merkittävänä tukena työssäoppimisen kannalta. Kolmanneksi työntekijät voivat oppia muodollisessa koulutuksessa työn ohessa. Pääasiassa ne ovat organisaation sisäisiä tai ulkopuolella toteutettuja koulutustapahtumia. Neljänneksi voidaan ajatella, että oppimista työelämässä tukee toisten opastaminen ja kouluttaminen. Lopuksi, työelämässä oppimiseen on syytä suhtautua avoimin mielin, sillä esimerkiksi oppimistavat voivat vaihdella ja organisaatio voi tarjota yllättäviäkin mahdollisuuksia osaamisen laajentamiseen. (Emt. 162–167.)

Akku-johtoryhmän (2008) mukaan aikuiskoulutus voi olla omaehtoista koulutusta, työvoimapolitiittista koulutusta tai henkilöstökoulutusta. Koulutuksessa keskeistä on, että koulutukseen on mahdollista osallistua niin työssä, työn ohessa kuin omalla ajalla. Omaehtoinen aikuiskoulutus mahdollistaa aikuisväestön osaamisen kehittämisen, osaavan työvoiman saatavuuden turvaamisen sekä yhteiskunnallisen eheyden ja tasa-arvon edistämisen. Aikuiskoulutus on usein varsin joustavaa ottaen huomioon opiskelijan tarpeet, ajankäytön ja aiemmin hankitun osaamisen. Omaehtoisessa koulutuksessa henkilö päättää itse kouluttautumisesta ja hakeutuu itse ha-

luamaansa koulutukseen. Suomen koulutusjärjestelmässä löytyy erityisesti aikuisille tarkoitettua koulutusta jokaiselta eri koulutusasteelta. Esimerkiksi yliopistoissa tarjotaan avointa opetusta ja muuta täydennyskoulutusta tutkintoon johtavien koulutuksien lisäksi. (Emt. 12–13.)

Työvoimapolitiittinen aikuiskoulutus on pääasiassa ammatillista erityisesti siitä syystä, että tavoitteena on lisätä osallistujien mahdollisuutta pysyä työmarkkinoilla tai päästä sinne takaisin. Tavoitteena on myös työelämän vaatimusten mukaisen ammattitaidon ja osaamisen takaaminen. Koulutus voidaan ensisijaisesti nähdä ammatillisena koulutuksena, mutta työvoimakoulutuksena voidaan suorittaa myös loppuun kesken jääneet yliopisto- tai ammattikorkeakouluopinnot. (Akku-johtoryhmä 2008, 13.)

Henkilöstökoulutus on työnantajan kustantamaa koulutusta ja kouluttautuminen tapahtuu työajalla. Useimmiten kyseessä on lyhytkestoinen täydennyskoulutus tai tutkintotavoitteinen koulutus. Henkilöstökoulutuksen lähtökohtana toimii työnantajan ja työntekijöiden tarpeet, joihin vastaaminen lisää tuottavuutta ja kannattavuutta sekä kehittää ja motivoi henkilöstöä. (Akku-johtoryhmä 2008, 14.) Heinosen (2002) mukaan myös oppisopimuskoulutusta voidaan pitää henkilöstökoulutuksena. Oppisopimuskoulutus on ammatillista perus- tai lisäkoulutusta, mitä toteutetaan työpaikoilla käytännössä, työtehtävien yhteydessä. Oppisopimuskoulutuksen opintoja täydennetään lisäksi oppilaitoksissa tarjottavalla teoreettisella opetuksella. (Emt. 31.)

Yliopistojen täydennyskoulutus on työelämän tarpeisiin suunnattu tai tutkintojärjestelmää täydentävä koulutusmuoto. Tutkintojen päivittäminen, avoin koulutustarjonta markkinoilla, (räätälöity) henkilöstökoulutus ja työvoimapolitiittinen koulutus ovat yliopistojen täydennyskoulutusmuotoja. (Hietaniemi-Virtanen 2010, 14.) Esimerkiksi Oulun yliopiston järjestämästä täydennyskoulutuksesta vastaa täydentävien opintojen keskus (Topik) ja Helsingin yliopiston koulutus- ja kehittämispalvelut HY+ vastaa täydennyskoulutuksesta Helsingin yliopistossa. Toisin kuin esimerkiksi luokanopettajalle tai aineenopettajalle, yksinomaan yleisen kasvatustieteen tai aikuiskasvatustieteen maisterin tutkinnon suorittaneille suunnattua lisä- ja täydennyskoulutusta ei ole olemassa, vaan koulutukseen hakeutumiseen vaikuttaa se, millaisiin työtehtäviin he suuntautuvat. Lisä- ja täydennyskoulutuksen avulla kasvatustieteilijät voivat rakentaa omaa asiantuntijuuttaan ja ammatillista identiteettiä.

4.2 Lisä- ja täydennyskoulutus aikaisemmissa tutkimuksissa

Tarkasteltaessa kasvatustieteilijöiden lisä- ja täydennyskoulutusta, oli alusta asti selvää, että aikaisempi tutkimus kasvatustieteellisen alan osalta kohdistui pääasiassa luokanopettajiin tai lastentarhanopettajiin. Esimerkiksi Heikkinen (2007) on tutkinut Kainuulaisten perusopetuksen opettajien käsityksiä täydennyskoulutuksesta. Erityisesti tarkastelun alla olivat opettajien koulutuksiinnostus ja koulutuskiinnostusta selittävät tekijät. Koulutusmuodoista eniten kiinnostivat työyhteisökoulutus ja perinteinen yksilöllinen opiskelu. Ammatillisten valmiuksien saaminen, henkilökohtaiset syyt ja kiinnostukset sekä vaikutukset työtehtäviin, arvostukseen ja palkkaukseen olivat merkittävimpiä syitä koulutuskiinnostukseen. (Emt. 329.) On hyvä muistaa se, että kasvatustieteilijät usein työskentelevät erilaisissa koulutusorganisaatioissa tai erilaisissa oppilaitoksissa myös opetus- ja koulutustehtävissä, joten siltä osin opettajiin kohdistuneet tutkimukset koskevat myös kasvatustieteilijöitä.

Lehtolan ja Wilenin (2010) tutkimus tuo esille, millaisia vaikutuksia täydennyskoulutuksella on opetushenkilöstön näkökulmasta. Merkittävin vaikutus näkyy opetushenkilöstön ammattitaidon ylläpitämisessä, mutta sillä on ollut positiivista vaikutusta myös opetushenkilökunnan jaksamiseen, hyvinvointiin, työssä viihtyvyyteen sekä sosiaalisiin suhteisiin. Täydennyskoulutuksen vaikutukset ovat näkyneet esimerkiksi opetushenkilöstön lisääntyneenä itsevarmuutena, mutta positiiviset vaikutukset ovat heijastuneet myös oppilaisiin. (Emt. 66–71.) Myös Onnismaan (2010, 57) mukaan täydennyskoulutukset, jotka huomioivat sisällöllisten tavoitteiden lisäksi sosiaaliset tavoitteet, tuovat positiivisia vaikutuksia niin opettajille kuin oppilaille. Siirtykö koulutusanti käytännön työelämään, on riippuvainen yksilön itsetunnosta, uskalluksesta kokeilla oppimaansa ja motivoituneisuudesta sekä ympäristön antamasta tuesta ja kokeilulle avoimesta ilmapiiristä. (Rauste-von Wright, Wright & Soini 2003, 132).

Korhosen ja Sainion (2006) uraseuranta -raportissa on sivuttu kasvatustieteilijöiden täydennyskoulutukseen osallistumista. Vastaajista (1030 vastaajaa, joista lastentarhanopettajia 217, luokanopettajia 446 ja kasvatustieteilijöitä 322) 88% oli osallistunut tutkinnon valmistumisen jälkeen ammattiin tai työhön liittyvään erikoistumis- tai täydennyskoulutukseen. Yleisimpänä täydennyskoulutuksena oli työnantajan kustantama tai järjestämä koulutus, johon oli osallistunut 68% vastaajista. (Korhonen & Sainio 2006, 76.) Uraseuranta-raportissa ei kysytty tarkemmin täydennyskoulutuksen sisältöjä. Huomioitavaa on myös se, että vastaajia ei eritelty millään lailla, joten luku 88% on ote kaikista vastaajista. Tämän raportin perusteella voi kuitenkin yleisesti todeta täydennyskoulutuksen olevan merkittävässä roolissa kasvatustieteelliseltä alalta

valmistuneiden keskuudessa, mutta niiden sisältö jää avoimeksi. Leino ja Leino (1989) huomauttavat, että pelkkä täydennyskoulutuksissa käymisen määrä ei riitä, vaan koulutuksen tulisi kohdistua opettajien tarpeisiin. Mikäli täydennyskoulutukset tarjoavat pelkästään irrallista tietoa, se voi johtaa jopa kielteisiin suhtautumiseen täydennyskoulutuksia kohtaan. (Emt. 28–29.)

Niiniön (2007) tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita kasvatustieteilijöiden urapoluista, osaamisesta ja työtyytyväisyydestä. Kyselyyn vastasi 275 kasvatustieteilijää ja lisäksi neljää haastateltiin. Kyseessä on kattava aineisto yleisistä kasvatustieteilijöistä ja tutkimuksessa sivuttiin myös lisä- ja täydennyskoulutusta. Kaupallisen alan aineet, johtamiseen liittyvät aineet sekä psykologia ja hallintoon liittyvät aineet olivat työelämässä heränneitä koulutustarpeita. Suurin osa (82%) kyselyyn vastaajista olikin suorittanut jotain työhönsä liittyvää lisä- ja täydennyskoulutusta. Pääasiassa oli osallistuttu työnantajan tarjoamaan koulutukseen (65%), mutta myös yksittäisiä arvosanoja oli suoritettu yliopistossa sekä aloitettu opinnot uuteen tutkintoon. Muita lisä- ja täydennyskoulutuksia olivat opettajan pedagogiset opinnot, kurssit avoimessa yliopistossa, ammattijärjestön koulutus, johtamisen erikoisammattitutkinto, kielikurssit, ohjaajakoulutus, opetushallinnon tutkinto, korkeakouluhallinnon ja johtamisen opintokokonaisuus sekä MBA-tutkinto. (Emt. 26, 47.)

5 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET VALINNAT JA TOTEUTUS

5.1 Lähestymistapana narratiivinen eli kerronnallinen tutkimus

Tämä tutkielma on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus ja narratiivinen tutkimus on yksi laadullisen tutkimuksen lähestymistavoista. Jos halutaan ymmärtää ihmistä ja heidän toimintaansa, kertominen ja kertomusten tutkiminen on luontainen tapa tehdä tutkimusta (Heikkinen 2015, 149). Lähestyn tutkimusaiheittani narratiivisesti eli kerronnallisesti, koska tutkimuskohteenä ovat kasvatustieteilijöitä, joiden esiin tuomia kertomuksia tutkin. Kerronnalliselle tutkimukselle vaikuttaa olevan haastavaa määritellä selvärajaista ja yhtenäistä ajattelutapaa. Tämän takia on tärkeää tuoda kerronnallinen tutkimus ja sen lähikäsitteet tarkempaan tarkasteluun.

Liebllich, Tuval-Mashiach ja Zilber (1998, 2) kertovat kerronnallisen tutkimuksen voimakkaasta lisääntymisestä 1980-luvulla. Heikkisen (2015) mukaan vielä noin 15 vuotta sitten narratiivisesta, kerronnallisesta, kertomuksellisesta ja tarinallisesta tutkimuksesta puhuttiin pääosin toistensa synonyymeinä. Narratiivisen tutkimuksen lisääntymisen myötä kehitystä tapahtui myös käsitteistön tarkentumisena. Kerronnallinen tutkimus onkin vähitellen vakiinnuttanut paikkansa laadullisen tutkimuksen kentällä. (Emt. 150.)

Narratiivisuus käsitteenä on lähtöisin latinan kielestä sanoista *narrare* eli kertominen ja *narratio* eli kertomus. Englannin kielessä edelliset sanat ovat *narrate* ja *narrative* ja puolestaan kerronnallisesta tutkimuksesta käytetään nimiä *narrative research* ja *narrative inquiry*. Suomessa *kerronnallisuus* on vakiinnuttanut paikkansa narratiivisuuden suomennoksena. Toinen vaihtoehto suomennokselle on *kertomuksellisuus*, joka nähdään viittaavan kertomukseen eli kertomisen lopputulokseen. Kerronnallisuuteen puolestaan voidaan liittää vahvemmin lopputuloksen lisäksi myös kertomisprosessi. (Heikkinen 2015, 149 – 151.) Näin ollen omassa tutkimuksessani on perusteltua käyttää kerronnallisuuden käsitettä, koska tutkimukseni mielenkiinnon kohteena on koko kerronnallinen prosessi, eivät ainoastaan kertomisen lopputulokset.

Kerronnallisen tutkimuksen käsitteiden määrittelyä vaikeuttaa se, että käsitteet ymmärretään toistensa synonyymeina. *Tarina* on tärkeä narratiivisen tutkimuksen käsite, joka sekoitetaan usein *kertomus* -käsitteen kanssa (Heikkinen 2015, 151). Hyvärisen ja Löyttyniemen (2005, 189) mukaan monet sosiaalitieteilijät eivät tee tutkimuksissaan lainkaan tarkkaa käsitteellistä

eroa kertomuksen ja tarinan välillä, mutta huomauttavat, että narratologisesti suuntautuneet kirjallisuuden tutkijat erottavat käsitteet selvästi toisistaan. Näyttää siltä, että käsitteiden määrittely ei ole kovinkaan yksiselitteistä.

Princen (1982, 4) määritelmän mukaan kertomus on *vähintään kahden todellisen tai fiktiivisen tapahtuman tai tilanteen esittämistä ajallisesti peräkkäisenä sarjana siten, että yksikään niistä ei välttämättä edellytä toisia*. Yksin näin ajateltuna on hyvin todennäköistä saada vastaukseksi pelkkä luettelo tapahtumien kulusta, jolloin kertomus ja kertojan kokemus jää kuulematta. Kertomuksesta on esitetty myös kattavampia määritelmiä. Bruner (1990, 39) on kiinnittänyt huomionsa uskomusten ja odotusten vastaiseen tapahtumaan, joiden jälkeen kertomuksia on vasta mahdollista kertoa. Myös Herman (2009) ehdottaa, että tapahtumien ajallisen järjestyksen lisäksi kertomus tulee nähdä tilannesidonnaisena esityksenä, joka täytyy tulkita tiettyyn kerronnan tilanteeseen. Kertomuksen määritelmään sisältyy eräänlainen häiriö tai epätasapaino kerrotuissa tapahtumissa sekä kertojan kokemus siitä. (Emt. 14.) Odotusten vastainen tapahtuma voi olla tähän tutkimukseen liittyen esimerkiksi yllättävä työttömyys. Tässä tutkielmassa *kertomus* ymmärretään välineenä ymmärtää yksilön kokemuksia.

Heikkisen (2015) mukaan tarina on kuvaus tapahtumankulusta. Tapahtumien kulku voidaan puolestaan esittää eri tavoin, kuten lukemalla kirjasta, piirroselokuvaa katsomalla tai näytelmänä. Tarina koostuu ajallisesti etenevistä tapahtumista, henkilöhahmoista ja tapahtumapaikoista, henkilöhahmojen teoista sekä erilaisista sattumuksista. (Emt. 151 – 154.) Tässä tutkimuksessa uratarinat on kerrottu suullisesti haastattelun muodossa, mutta yhtä lailla tarinat olisi voitu hankkia ja esittää esimerkiksi kirjallisessa muodossa niin, että jokainen tutkijahenkilö olisi kirjoittanut minulle oman uratarinansa. Tapahtumien kulku pysyy tarinassa samana, olipa se esitetty millä tavalla tahansa.

Kuten laadullista tutkimusta yleensä, myös kerronnallista tutkimusta on mahdollista tehdä usealla eri tavalla. Cresswell (2013) esittelee kerronnalliselle tutkimukselle kuuluvia tyypillisiä piirteitä. Kerronnallista tutkimusta tehdessään tutkija tuottaa yksilöiden kokemuksia kuvailevia kertomuksia. Kertomusten ollessa sisällöltään yksilön henkilökohtaisia kokemuksia, yksilö usein rakentaa identiteettiään niiden avulla. (Emt. 71.) Myös Syrjälän (2015, 258; 262) mukaan kerronnan avulla ihminen rakentaa minuuttaan ja tarinoiden kertomista voidaan pitää persoonallisen ja ammatillisen kasvun keskeisenä välineenä. Kerronnallinen lähestymistapa tutkimuksessa on siis eduksi myös tutkittaville itselleen.

5.2 Tutkielman tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkielman tarkoituksena on tuoda esille kasvatustieteilijöiden erilaisia uratarinoita tutkinnon valmistumisesta tähän hetkeen. Tutkielmani erityinen painopiste on kasvatustieteilijöiden lisä- ja täydennyskoulutuksessa sekä niiden merkityksessä työuran muotoutumiseen. Valitsin kasvatustieteilijät kohderyhmäksi erityisesti siitä syystä, että olen itse kasvatustieteilijänä kiinnostunut omalta alaltani valmistuneiden uratarinoista sekä lisä- ja täydennyskoulutuksesta. Tutkielmani myötä uskon lisääväni kasvatustieteilijöiden käsityksiä omista työllistymismahdollisuuksista sekä siitä, millainen lisä- ja täydennyskoulutus voi olla merkityksellistä oman työuran muotoutumiseen. Tutkielmasta voivat hyötyä myös kasvatustieteen koulutukseen hakeutumista suunnittelevat ja jo valmistuneet, jotka hakevat vielä paikkaansa työelämästä.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisia uratarinoita kasvatustieteilijät kertovat tutkinnon valmistumisesta tähän hetkeen?
2. Millaista lisä- ja täydennyskoulutusta kasvatustieteilijät ovat suorittaneet tai ovat aikeissa suorittaa, ja mikä on ollut niiden merkitys heidän työuriensa muotoutumiseen?

Luvussa kuusi esittelen vastaukset edellä esitettyihin tutkimuskysymyksiin.

5.3 Kerronnallinen tutkimusaineisto

Tämän tutkimuksen tutkimusaineisto tuotettiin kerronnallisen haastattelun keinoin. Hyvärisen (2017) mukaan kerronnallisen haastattelun tavoitteena on tuottaa kertomuksia ja näin ollen välittää kokemustietoa tutkijan aineistoksi. Kertomushaastattelu voi kohdistua tutkittavan koko elämäkertaan, mutta tutkimuskohteena voi olla myös lyhyempi elämänjakso tai osa-alue. (Emt. 174.) Tämän tutkielman kohteena oli ajanjakso tutkimushenkilöiden valmistumisesta haastatteluhetkeen. Sain kolme haastateltavaa tuttavapiirini avulla sekä Facebookin alumni -ryhmään laittamani haastattelupyynnön (LIITE 1) kautta. Kirsillä, Roosalla ja Eevalla on jokaisella takanaan työuraa noin kymmenen vuotta kasvatustieteen maisterin tutkinnon valmistumisen jälkeen.

Ei ole olemassa yhtä ainoaa oikeaa tapaa tehdä kerronnallista haastattelua. Tutkija päättää noudatetaanko vapaata vai tarkkaan määriteltyä tekniikkaa, esitetäänkö yksi vai rajoittamaton

määrä kysymyksiä vai halutaanko haastattelun vuorovaikutuksesta tiivistä vai vapaata (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 192). Riessman (2008, 23) esittää, että kerronnallisessa haastattelussa tavoitellaan yksityiskohtaisia kertomuksia lyhyiden vastausten sijaan. Laadin haastatteluni tueksi teemahaastattelurungon (LIITE 2). Tavoitteena oli muodostaa mahdollisimman avoimia kysymyksiä, jotta kerronnallinen vastaaminen olisi mahdollista. Lähetin haastattelurungon jokaiselle haastateltavalle etukäteen, vaikka voidaan ajatella, että haastattelukysymysten etukäteen antaminen mahdollistaa haastateltavan liiallisen etukäteen valmistautumisen. Tässä tutkielmassa en kuitenkaan nähnyt tätä ongelmana. Koin, että oman työuran muistelemisen voi vaatia aikaa, eivätkä kaikki asiat välttämättä tule ajatuksiin yhdeltä istumalta. Haastattelurungon etukäteen lähettäminen tuki mielestäni sitä, että minun on mahdollista saada mahdollisimman todenmukainen kuva haastateltavien työurista. Huolimatta siitä, että tutkimuksen tarkemmat teemat ja kysymykset olivat haastateltavien tiedossa, jokainen haastattelu eteni hyvin eri tahtiin. Kertomusten kerääminen haastattelun keinoin edellyttääkin, että haastattelija ei kontrolloi haastattelutilannetta, vaan antaa haastateltavan kulkea omaa reittiään (Riessman 2008, 24). Kertomusten edetessä esitin tarvittaessa lisäkysymyksiä, mutta pyrin ottamaan kuuntelijan roolin ilman ylimääräisiä keskeytyksiä.

Kaikki haastattelut toteutettiin joulukuussa 2017 haastateltaville parhaiten sopivaan paikkaan ja aikaan. Jokainen haastattelu sujui lähes häiriöttä. Kirsin haastattelutilanteessa puhelimen soiminen ja Roosin haastattelutilanteessa oveen koputus keskeyttivät haastattelut hetkeksi, aiheuttamatta kuitenkaan minkäänlaista haittaa itse haastattelulle. Keskeytysten jälkeen haastattelut jatkuivat luonnollisesti siitä, mihin ennen keskeytystä jäätiin. Haastattelut olivat kestoltaan noin puoli tuntia. Kirsin haastattelu kesti 29 minuuttia ja 36 sekuntia, Roosin 32 minuuttia ja 27 sekuntia sekä Eevan 20 minuuttia ja 13 sekuntia. Aluksi minun oli tarkoitus hankkia enemmän haastateltavia, mutta tekemäni kolmen haastattelun jälkeen ymmärsin, että se ei ole tarpeen tämän tutkielman kannalta. Kirsi oli suorittanut lisä- ja täydennyskoulutusta vähän, Eeva jonkin verran enemmän ja Roosa puolestaan paljon, joten päätin rajata aineistoni tähän.

5.4 Haastatteluaineiston analyysi

Haastatteluaineiston analyysin ensimmäisessä vaiheessa haastattelut litteroidaan eli muutetaan tekstimuotoon. (Ruusuvuori & Nikander 2017, 427). Litteroin haastatteluja joulukuussa 2017 ja tammikuussa 2018. Eevan haastattelu oli litteroituna pituudeltaan seitsemän sivua, Kirsin kahdeksan sivua ja Roosin yhdeksän sivua. Kirjoitin haastattelut sanasta sanaan fontilla Times

New Roman kirjainkoolla 12. Haastattelujen puheenvuorot merkitsin haastateltavan etunimen alkukirjaimella ja haastattelijasta käytin lyhennettä ”H”. Litteroinnin aikana pyrin tekemään aineistosta havaintoja erilliselle tiedostolle, mutta lopulta havaintojen kirjallinen teko jäi litteroinnin ajalta hyvin vähäiseksi.

Narratiivisen aineiston analyysiin ei näytä olevan yhtä vakiintunutta tutkimusaineiston analyysitapaa. Esimerkiksi Lieblich ym. (1998) jakavat kerronnallisen analyysin nelikenttään, joka muodostuu *holistisesta* tai *kategorisesta* sekä *sisällöllisestä* tai *muodollisesta*. Holistisessa analyysissä kertomusta tarkastellaan kokonaisuutena, kun taas kategorisessa analyysissä kertomus jaotellaan pienempiin osiin. Sisällöllisessä näkökulmassa ollaan kiinnostuneita itse kertomuksen sisällöstä, kun taas muodollisessa näkökulmassa keskitytään tarkastelemaan sitä, miten kertomukset on kerrottu. (Emt. 12–13.) Tutkimukseni analyysivaiheessa on hyödynnetty myös Polkinghornen (1995) ehdotelmaa kerronnallisen analyysin keinoista.

Polkinghorne (1995) ehdottaa, että narratiivinen aineisto voidaan analysoida kahdella eri tavalla. Hän erottaa *narratiivisen analyysin* ja *narratiivien analyysin* toisistaan. Narratiivisessa analyysissä keskitytään tuottamaan aineiston kertomusten perusteella uusi kertomus. Narratiivien analyysissä puolestaan kertomukset jaotellaan eri luokkiin esimerkiksi teemojen avulla. (Polkinghorne 1995, 12.) Polkinghornen erottelun taustalla vallitsee Brunerin (1986) jaottelu kahdesta eri tietämisen tavasta, jotka ovat *narratiivinen tiedon muoto* ja *paradigmaattinen tiedon muoto*. Paradigmaattiselle tiedolle on ominaista matemaattinen ja looginen esittämistapa, missä on keskeistä luokittelu ja käsitteiden täsmällinen määrittäminen. Narratiivinen tiedon muoto puolestaan mahdollistaa meille johdonmukaisesti ja temaattisesti etenevän kertomuksen tuottamisen. (Bruner 1986, 12–13.) On siis selvää, että narratiivisessa analyysissä hyödynnetään narratiivista tiedon muotoa ja narratiivien analyysissä puolestaan paradigmaattista tiedon muotoa. Polkinghornen (1995, 15) mukaan narratiivisessa analyysissä on kuitenkin analyysin sijasta ennemminkin kyse synteesisestä, jossa tuotetaan aineiston kertomuksista uusi kokonaisuus. Tässä tutkimuksessa analysoin aineistoani aluksi narratiivisen analyysin keinoin, koska halusin tuottaa aineistoni perusteella johdonmukaisesti eteneviä uratarinoita.

Ensimmäisessä vaiheessa Sovelsin Lieblichin ym. (1998, 62–63) vaiheita holistisesta sisällyönanalyysistä tehden narratiivista analyysia. Kuuntelin haastatteluja lukien samalla litteroimaani tekstiä ja nostin tutkimukseni kannalta oleellisia teemoja esiin. *Opintojen aikaiset ajatukset tulevaisuudesta* merkitsin violetilla värillä. *Tutkinnon jälkeiset työpaikat* merkitsin punaisella värillä. *Käyty täydennyskoulutus ja ajatukset sen tarpeesta* merkitsin vihreällä värillä.

Ajatukset täydennyskoulutuksen merkityksestä puolestaan merkitsin sinisellä värillä. Laitimani teemahaastattelurunko helpotti oleellisten teemojen löytämistä. Värikoodaus toimi merkittävänä apuna kertomusten järjestämisessä loogisiksi tarinoiksi haastateltavien elämästä tutkinnon valmistumisesta tähän hetkeen. Seuraavaksi mielenkiintoni kohdistuu siihen, mitä tarinat kertovat lisä- ja täydennyskoulutuksesta ja millainen merkitys sillä on ollut heidän työurillaan?

Toisessa analyysivaiheessa lähdin analysoimaan aineistoani narratiivien analyysin keinoin, soveltaen Lieblichin ym. (1998) vaiheita kategorisesta sisällönanalyysistä. Lieblich ym. (1998, 112–114) tiivistävät sisällön analyysin useat muunnelmat seuraavasti: ensimmäiseksi kaikki tutkimuksen kannalta keskeiset sisällöt haastatteluista kootaan yhteen, toiseksi määritellään eri sisältöluokat, jotka voivat olla esimerkiksi erilaisia teemoja, kolmanneksi haastattelujen keskeinen sisältö lajitellaan laadittuihin luokkiin. Tuomi ja Sarajärvi (2018) kuvailevat vastaavanlaista vaiheittaista aineistolähtöistä sisällönanalyysia, joka perustuu Milesin ja Hubermanin (1994) kolmivaiheiseen analyysiin. Litteroinnin ja aineistoon tutustumisen jälkeen aineistosta etsitään pelkistettyjä ilmauksia ja alleviivataan ne. Pelkistetyt ilmaukset listataan, jonka jälkeen ilmauksista etsitään samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia. Lopuksi ilmaukset yhdistetään muodostettuihin alaluokkiin ja edelleen yläluokkiin, jonka jälkeen on mahdollista muodostaa yhdistävä luokka. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–123.)

Koska tutkimukseni painopiste on lisä- ja täydennyskoulutuksessa sekä sen merkityksessä, rajasin tässä vaiheessa aineiston muut aiheisisällöt analyysin ulkopuolelle. Lähdin korostamaan lihavoidulla tekstillä aineistostani kaikki ne tekstin osat, jotka koskevat lisä- ja täydennyskoulutusta. Listasin lisä- ja täydennyskoulutusta koskevat alkuperäisilmaukset taulukkoon yhdellä tai useammalla lauseella ja tämän jälkeen muodostin pelkistetyt ilmaukset (taulukko 1).

TAULUKKO 1 Esimerkki alkuperäisilmausten pelkistämisestä.

ALKUPERÄISILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS
siitä sais sen tietyn pätevyyden ja koen, ois ihan kiva saada tähän niinku omaan, siihen ohjaajuuteen semmosta vähän, vähän jotain teoriapohjaa	Pätevöityminen Teoriapohjan saaminen
ne on semmosia, itelle tärkeitä, tavallaan, sen osaamisen ylläpitäminen	Täydennyskoulutus mahdollistaa osaamisen ylläpitämisen
meillä oli työsopimuksessa tämmönen kohta, et sitoutuu kolmen vuoden kuluessa suorittaa ne opettajan pedagogiset, et se oli se minkä työnantaja edellytti	Työnantaja on edellyttänyt opettajan pedagogiset opinnot

Seuraavaksi lähdin ryhmittelemään pelkistettyjä ilmauksia alaluokkiin (taulukko 2). Pelkistettyjen ilmausten ryhmittelyssä alaluokkiin vaikuttivat vahvasti jo edellisessä analyysivaiheessa, eli narratiivisessa analyysissa laatimani teemat, joiden avulla ryhmittelin sisältöä. Ryhmittelyn taustalla vaikuttivat siis opintojen aikaiset ajatukset tulevaisuudesta, käyty täydennyskoulutus ja ajatukset sen tarpeesta sekä ajatukset täydennyskoulutuksen merkityksestä. Muodostin aineistosta lopulta seitsemän alaluokkaa ja kolme yläluokkaa (taulukko 3). Luokittelun avulla sain selkeän kuvan siitä, mitä sisältöä mihinkin yläluokkaan kuului. Jokaisen haastateltavan puheenvuorot merkitsin alusta alkaen omalla värillään, jonka avulla tiesin tutkimuksen edetessä kenen puheesta milloinkin on kyse.

TAULUKKO 2 Esimerkki pelkistettyjen ilmausten ryhmittelemisestä alaluokkiin.

PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA
Pätevöityminen Tekee täydennyskoulutusta sen takia, että se avaa uusia mahdollisuuksia Työnantaja on edellyttänyt opettajan pedagogiset opinnot	Täydennyskoulutuksen merkitys työllistymiseen
Teoriapohjan saaminen Täydennyskoulutus mahdollistaa osaamisen ylläpitämisen Kaikki muuttuu, niin on pakko pysyä ajan hermolla ja tietää missä mennään.	Täydennyskoulutuksen merkitys työntekoon

TAULUKKO 3 Yläluokkien muodostuminen.

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA
On pohtinut mahdollista täydennyskoulutusta opintojen aikana Ei ole pohtinut mahdollista täydennyskoulutusta opintojen aikana	Opintojen aikaiset ajatukset lisä- ja täydennyskoulutuksesta
Suoritettu täydennyskoulutus Täydennyskoulutus tulevaisuudessa	Tutkinnon valmistumisen jälkeinen täydennyskoulutus
Täydennyskoulutuksen merkitys työllistymiseen ja työntekoon	Täydennyskoulutuksen merkitys työllistymiseen ja työntekoon

Lopulta muodostin yläluokkia yhdistävän luokan (taulukko 4) *kasvatustieteilijöiden näkemyksiä ja kokemuksia lisä- ja täydennyskoulutuksesta*. Yhdistävän luokan muodostamisen jälkeen olin saanut luokiteltua kaikki aineistosta ilmenevät lisä- ja täydennyskoulutukseen liittyvät sisällöt, mutta en kuitenkaan ollut tyytyväinen aikaansaamaani luokitteluun. Pohdin, aloitanko koko narratiivien analyysin alusta, mutta päädyin lähteä tarkentamaan lisä- ja täydennyskoulutuksen merkityksiä. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 127) esittävätkin, että aineistolähtöisessä sisällysanalyysissä ei koskaan voi etukäteen tietää, millaisia ja minkä tasoisia luokkia aineistosta voidaan muodostaa, vaan asia selviää vasta analyysin edetessä.

TAULUKKO 4 Yläluokkia yhdistävä luokka on *kasvatustieteilijöiden ajatuksia ja kokemuksia lisä- ja täydennyskoulutuksesta*.

YLÄLUOKKA	YHDISTÄVÄ LUOKKA
Opintojen aikaiset ajatukset lisä- ja täydennyskoulutuksesta	Kasvatustieteilijöiden näkemyksiä ja kokemuksia lisä- ja täydennyskoulutuksesta
Tutkinnon valmistumisen jälkeinen lisä- ja täydennyskoulutus	
Lisä- ja täydennyskoulutuksen merkitys työllistymiseen ja työntekoon	

Lähdin muodostamaan kokonaan uuden lisäluokan lisä- ja täydennyskoulutuksen merkityksistä selkiyttääkseni tuloksia. Avasin uuteen tiedostoon taulukon, jossa olin ryhmitellyt pelkistettyjä ilmauksia alaluokkiin ja lisäsin luokkien väliin tyhjän sarakkeen. Tämän jälkeen lähdin muodostamaan lisäluokkaa (taulukko 5). Taulukossa on esitetty muutamia esimerkkejä pelkistetyistä ilmauksista, todellisuudessa niitä muodostui huomattavasti enemmän.

TAULUKKO 5 Esimerkki lisäluokan muodostamisesta.

PELKISTETTY ILMAUS	LISÄLUOKKA	ALALUOKKA
<p>Pätevöityminen</p> <p>Tekee täydennyskoulutusta sen takia, että se avaa uusia mahdollisuuksia</p> <p>Ilman pedagogisia opintoja ei olisi tässä tilanteessa urallisesti</p> <p>Paikkaan kuin paikkaan niistä on etua, vaikka niitä ei suoraan vaadittaisikaan</p>	<p>Mahdollisuudet uusiin työtehtäviin ja uralla etenemiseen</p> <p>Välitön hyöty työllistymiseen</p>	<p>Täydennyskoulutuksen merkitys työllistymiseen</p>
<p>Teoriapohjan saaminen</p> <p>Täydennyskoulutus mahdollistaa osaamisen ylläpitämisen</p> <p>Paljon erilaisia kokemuksia jotka täydentävät toisiaan paljon</p> <p>Pedagogiset opinnot tuo rohkeutta ja varmuutta</p> <p>Täydennyskoulutuksen avulla pystyy antamaan enemmän työlleen</p>	<p>Osaamisen ylläpitäminen ja kehittäminen</p> <p>Työntekijänä kehittyminen</p>	<p>Täydennyskoulutuksen merkitys työntekoon</p>

Narratiivisen analyysin keinoin muodostetut tarinat vastaavat ensimmäiseen tutkimuskysymykseen eli siihen, millaisia uratarinoita kasvatustieteilijät kertovat tutkinnon valmistumisesta tähän hetkeen? Muodostamieni tarinoiden esittämistä luvuissa 6.1–6.3 vahvistan kursivoituilla haastateltavien suorilla sitaateilla. Luvuissa 6.4 ja 6.5 vastaan toiseen tutkimuskysymykseen eli siihen, millaista täydennyskoulutusta kasvatustieteilijät ovat suorittaneet tai ovat aikeissa suorittaa ja mikä on ollut sen merkitys heidän työurallaan?

6 SAMA TUTKINTO - KOLME ERILAISTA URATARINAA

6.1 Kirsin uratarina – ”pedagogiset opinnot on jo, niin sillä on pärjänny”

Kirsi on valmistunut kasvatustieteen maisteriksi pääaineenaan kasvatustiede. Sivuaineita ovat olleet sosiologia, psykologia ja monikulttuurisuus sekä lisäksi hän on suorittanut opintojensa aikana opettajan pedagogiset opinnot. Harjoittelujakson hän on suorittanut opetuksen kehittämistehtävissä yliopistossa. Hakeutuessaan opiskelemaan kasvatustieteitä, hänellä ei ollut aavistustakaan siitä, mitä kasvatustieteilijä tekee työkseen, minkä Kirsi uskoo olevan varsin yleistä. Kirsillä ei myöskään ole aikaisempia tutkintoja eikä alan työkokemusta. Myös opintojen aikaiset käsitykset työllistymismahdollisuuksista olivatkin vähäisiä. Kirsi valitsi esimerkiksi sivuainevalinnat sen mukaan, mikä häntä itseään kiinnosti, ajattelematta sen enempää niiden hyötyjä tai tarpeellisuutta työelämässä. Kirsi kokee, että ajatus tulevasta työelämästä alkoi kuitenkin hahmottua vähitellen alumnitoiminnan ja työelämäopintojen myötä.

Joo, siis mullahan ei tänne koulutukseen hakeutuessa ollu mitään käsitystä, mitä kasvatustieteilijä tekee työkseen. Mikä varmaan aika monella on ihan sama. Ja mulla ei ollu opintojen aikanakaan siitä mitään käsitystä. Et mä oon hyvin niinku silleen mututuntumalla menin ne opinnot, et se mikä mua kiinnosti, mä opiskelin sitä. Mä en osannu yhtään ajatella että, mikä ois hyödyllistä työelämässä. (...) meillä oli näitä alumni päiviä, sit oli ne työelämäopinnot, joku polkuja tulevaisuuteen tai tämmönen. Et se pikkuhiljaa alko se ajatus siitä suuntautua, mut et kyl se hyvin hataraa oli koko opiskelujen ajan. (...)

Lisä- ja täydennyskoulutuksen osalta Kirsi oli pohtinut, lähtisikö opiskelemaan psykologiaa. Opintojen aikana hän ei pohtinut mahdollista lisä- ja täydennyskoulutusta tutkinnon valmistumisen jälkeen sen enempää. Valmistumisensa jälkeen Kirsi sai ensimmäisen työpaikan opintojensa aikaisesta harjoittelupaikasta yliopistolta. Työtehtävinä Kirsillä oli muun muassa kehittämistyötä, kouluttamista ja opintotietojärjestelmään liittyviä tehtäviä. Työkokemuksena se oli hyvin opettavaista. Ensimmäisenä työvuotenaan yliopistolla Kirsi osallistui paljon tarjottuihin henkilöstökoulutuksiin ja hän on kokenut ne hyödyllisiksi omassa työssään. Esimerkkeinä henkilöstökoulutuksista Kirsi mainitsee alaistaidot ja kielenhuollon koulutuksen.

Mut mullehan kävi sitte silleen onnellisesti, että sieltä mun harjoittelupaikasta soitettiin mulle samana päivänä, kun mä valmistuin, että tuutko töihin. Ja sit se

oli tavallaan vaan helppoo siinä sanoo, että kyllä tulen, ja näin (...) Kyllähän mä sillon eka vuonna, kun mä olin siellä yliopistolla, niin sillonhan mä osallistuin paljo kaikkiin näihin henkilöstökoulutuksiin mitä yliopistolla järjestettiin, just jotain päivän juttuja. Mistähän aiheesta nyt ois ollu. No oli ihan jotain hyödyllisiä.

Työsuhde ensimmäisessä työpaikassa kesti noin vuoden. Töiden loputtua Kirsi sai puhelun tuttavaltaan, joka ehdotti hänelle paikkaansa koulutussuunnittelijan tehtävissä ammattikorkeakoulussa. Kirsi tarttui tilaisuuteen. Käytännössä hänen työtehtävänään oli tehdä muun muassa lukujärjestyksiä. Aikaisemman työkokemuksen tavoin, Kirsi piti myös koulutussuunnittelijan tehtävänsä hyvin opettavaisena kokemuksena.

Ja mä menin sitte tuonne ammattikorkeakoululle, yks mun kaveri soitti, et hän muuttaa (...) että tuutko hänen tilalle. Mikä on varmaan aika tyypillinen tilanne, että miten nää työt tulee. Että tutun tutun kautta. Ja mä menin sinne ja mä tiesin, että se ei oo mitään kovin herkkua duunia, mutta mä menin. Eli siellä mä olin ihan koulutussuunnittelijan nimikkeellä. Käytännössä tein lukujärjestyksiä (...) Mut aika semmosta rutiininomaista työtä, ei myöskään kauheen sytyttävää, mut jälleen kerran opettavaista.

Työskenneltyään koulutussuunnittelijan tehtävissä noin vuoden ajan, Kirsi oli kaksi kuukautta työttömänä. Kirsin ensimmäisestä työpaikasta yliopistolta kuitenkin soitettiin ja tarjottiin töitä apulaisena eräässä hankkeessa. Kolmannessa työssään Kirsin työtehtäviä olivat erilaiset suunnittelu- ja kehittämistyöt.

No sitte mä olin niinku ekaa kertaa pari kuukautta työttömänä siinä sen kokemuksen jälkeen, kunnes sitten mun entinen työkaveri sieltä yliopistolta soitti, että tulisinko sinne ja sillon mä menin sitte niinku kasvatustieteiden tiedekuntaan töihin, siellä oli semmonen (...) hanke, siihen. Siinä mä tein kaikenlaista, kaikenlaista suunnittelu, kehittämistyötä. En itse kouluttanu, mutta vähän niinku siinä apukäsinä sitte.

Kirsi toimi apulaisena hankkeessa noin seitsemän kuukautta, kunnes hän muutti uuteen kaupunkiin miehensä työn perässä. Uudessa kotikaupungissaan Kirsi laitto avoimia työhakemuksia satunnaisesti lähialueen oppilaitoksiin. Hän saikin puhelun ammattikorkeakoulusta, josta tarjottiin töitä sosionomi- ja sairaanhoitajaopiskelijoiden kouluttajan tehtävissä. Kirsi toimi osa-

aikaisena tuntiopettajana pitäen oppitunteja erilaisista kasvatustieteellisistä aiheista, kuten elämäntieteistä ja kasvatustyön eri toimintaympäristöistä. Jälleen Kirsi piti monipuolista ja riittävän haastavaa opetustyötä hyvänä kokemuksena, jonka myötä hän ymmärsi, että haluaa työskennellä enemmän ihmisten kuin tietokoneiden kanssa.

Se oli tosi hyvä kokemus ja siitä itelläki tuli niinku, että enemmän haluan tehdä niinku ihmisten kans, ku tietokoneiden kanssa. Semmosta niinku, siinä mä tykkäsin, et sai niinkun, mulle annettiin opetussuunnitelma ja sanottiin että tee mitä tykkäät. Et niinku tässä on raamit, sulla on tää vastuu tästä ja siinäähän oli taivas rajana sitte.

Opetustyöt loppuivat pian. Kirsi ehti opettaa samat kurssit kaksi kertaa eri ryhmille, kunnes työtä ei ollut tarjolla enempää. Tämän jälkeen Kirsi kuuli tuttavaltaan avoimesta suunnittelijan paikasta yliopistolla, mihin hänellä oli verkostoja aikaisempien työtehtävien kautta. Yliopistolla Kirsin työtehtäviin kuului suunnitella ja koordinoita kaikille uusille opiskelijoille verkkokurssi opiskelutaidoista. Tässä työssä Kirsilta vaadittiin ensimmäistä kertaa englanninkielen käyttöä, koska kurssi kohdistui myös ulkomaalaisille maisteriopiskelijoille

Syksyllä 2012 Kirsi jäi äitiyslomalle ja hänen työ sopimuksensa päättyi äitiysloman aikana. Äitiysloman jälkeen hän aloitti työnhaun, mutta joutui olemaan työttömänä yli vuoden. Kirsi myöntää, että työn saantia saattoi vaikeuttaa osittain se, että pienen lapsen kanssa hän ei panostanut työnhakuun parhaalla mahdollisella tavalla. Hän laittoi paljon työhakemuksia ja pääsikin useisiin työhaastatteluihin, mutta ei tullut valituksi kyseisiin työpaikkoihin. Kysyttäessä syistä, miksi Kirsi ei tullut valituksi työhön, hän uskoo, että syy ei kuitenkaan ollut koulutuksessa tai sen puutteessa. Hänen uskomuksensa mukaan etusijalla olivat yleensä ne hakijat, joilla oli enemmän työkokemusta. Kirsi ei ikinä saanut sellaista palautetta, että häneltä puuttuisi jokin koulutus. Tässä vaiheessa Kirsi kuitenkin alkoi pohtia koulutuksensa riittävyttä ja pyöritteli mielessään opiskelua tai työskentelyä koulutustaan vastaamattomissa tehtävissä kuten päiväkodissa tai kaupan kassalla. Kirsi suoritti avoimeen yliopistoon kaksi kurssia sosiaalityön opintoja tavoitteenaan sosiaalityön maisterin tutkinto. Pian hän kuitenkin ymmärsi, että se ei ollut hänen juttunsa.

Ja se oli silleen, siinä vaiheessa mä aloin miettimään, että mitäs tässä, että pitäiskö tässä rueta opiskelemaan jotain, et onks tässä nyt sitte se, et tää tutkinto ei vaan riitä. Et mitä mä rupeen tekemään. Toisaalta mä mietin sitäki, että pakko

vaan lähtee johonki töihin, et vaikka päiväkotiin tai kaupan kassalle tai minne tahansa.

Jälleen Kirsi oli kuitenkin työnsaannin kannalta onnekas. Hän oli aikaisemmin lähettänyt avoimen hakemuksen eri koulutuksia järjestävään organisaatioon sekä käynyt työvoimatoimiston haastattelussa. Työvoimatoimistolta suositeltiin Kirsiä kyseiseen paikkaan ja koulutusorganisaation saama avoin hakemus edesauttoivat Kirsin työllistymisen kyseiseen paikkaan. Käytännössä Kirsin työ oli työnhakuvalmennusta ja siinä työssä hän pääsi työskentelemään ihmisten parissa. Työ sisälsi yksilöohjausta, osaamisen tunnistamista, työnhakuasiakirjojen laatimista ja haastattelusparrasta, mikä asiasisältönä oli Kirsille täysin uutta, mutta työtä tekemällä hän oppi nopeasti. Työntekoa helpotti erityisesti se, että työpaikalla tarjottiin koulutusta erityisesti kokeneempien työntekijöiden toimesta muun muassa ohjauskäytännöistä.

*Mut sit siinä kävi semmonen onnenpotku, taas kerran, et mä olin tuonne (...) lait-
tanu joskus avoimen hakemuksen ja sit mä olin käyny työkkärillä haastattelussa,
ja nää kaks asiaa yks plus yks, työkkäriltä oli mua suositeltu sinne ja ne oli lukenu
sen mun avoimen hakemuksen, (...) sit ne vaan yhtenä päivänä soitti, että sulla
alkaa työt.*

Vuoden jälkeen Kirsin perheellä oli muutto edessä uuteen kaupunkiin. Hän odotti toista lasta ja ajatteli työnhaun olevan turhaa tässä vaiheessa. Kirsi kuitenkin teki satunnaisia päiviä tuntityöläisenä samalle koulutusorganisaatiolle, jossa hän oli aikaisemmin työskennellyt. Epävarmuus töistä laittoi Kirsin ajattelemaan, käyttäisikö hän aikaa psykologian pääsykokeisiin lukemiseen ja mikäli pääsisi sisään, lykkäisi opintojen aloitusta myöhempään. Töitä kuitenkin ilmaantui sen verran, että psykologian opiskelu jäi jälleen kerran vain ajatuksen tasolle.

*Mutta se oli kans semmonen kevät, että mä jopa kaivoin niinku noi psykologian
pääsykoekirjat. Mä taas mietin sitä, pitäiskö mun nyt tää kevät käyttää siihen, että
hakisin oikeesti sinne kouluun, et vaikka en nyt pystyiskään vielä, niin lykkäisin
sit sen paikan. Mut sit kuitenkin niitä töitä oli sen verran, et se sit jäi.*

Äitiysloman päätyttyä keväällä 2017 Kirsi lähti vähitellen hakemaan töitä. Syksyllä 2017 Kirsi aloitti nykyisessä työpaikassaan. Toisin kuin aikaisemmat työpaikat Kirsi on saanut ikään kuin sattuman kautta, tämänhetkinen työ oli julkisessa haussa ja Kirsi on tullut siihen valituksi. Kirsi uskoo, että hänen vahvuutenaan työnhaussa oli erityisesti kokemus työnhakuvalmennuksesta ja

oppilaitostyöskentelystä. Työssään Kirsi toimii hankekehittäjänä. Työtehtävät ovat hyvin monipuolisia aina koulutuksesta ja asiakastyöstä, kehittämiseen ja suunnitteluun. Työn ohella hän aloittaa mahdollisesti tuotekehitystyön erityisammattitutkinnon suorittamisen oppisopimus-koulutuksella. Kirsi kokee, että puolentoistavuoden mittainen tuotekehitystyön koulutus tulee varmasti olemaan hyödyllinen juuri tämänhetkisen työn kannalta.

Et jotenki nyt tässä tuntuu, et loksahda palaset kohilleen. Et saan pitää koulutuksia ja tehdä asiakastyötä ja sit toisaalta kehittää ja suunnitella, mikä on se mun ihan, mistä mä lähin liikkeelle sillon siinä ensimmäisessä työpaikassa. Ja tota, totatota, jos miettii tota koulutusta, nii mä en oo kuitenkaan kokenu, et se ois ollu mun työllistymisen este. Määhän en oo opiskellu valmistumisen jälkeen mitään. Et sitte aina on kuitenkin käyny hyvin et on löytyny paikka, yks kokemus on johtanu toiseen. (...) Et tähän asti ei oo ollu semmosta et ois ollu intookaan, mut (...) Mulla kuitenkin nuo pedagogiset opinnot on jo, niinii, sillä on pärjänny. Nyt ois silleen ehkä jo intooki tehdä jotain.

Näin lähes kymmenen vuoden työuran jälkeen Kirsistä tuntuu, että mielenkiinto opiskelua kohtaan on kasvanut. Hän onkin kokenut, että paras tapa oppia on tehdä työtä ja näin kerryttää työkokemusta, joka on omiaan edesauttamaan työllistymistä. Tästä huolimatta, Kirsillä on suunnitelmia tulevaisuuden varalle myös muodollisen koulutuksen parissa.

6.2 Roosaa uratarina – ”mä en halua olla se, joka sanoo, et näin tää on aina tehty”

Roosa on valmistunut kasvatustieteen maisteriksi pääaineenaan kasvatustiede. Sivuaineita ovat olleet sosiologia, psykologia ja erityispedagogiikka sekä lisäksi hän on suorittanut opettajan pedagogiset opinnot opintojensa aikana. Opinnoissa ei vaadittu varsinaista työharjoittelua, vaan hän suoritti ne korvaavilla tehtävillä. Roosalla on taustalla terveydenhuoltoalan tutkinto ja hän ehti työskennellä terveydenhuoltoalalla neljä vuotta ennen hakeutumistaan yliopistoon. Tehdessään terveydenhuoltoalan töitä, Roosaa työtehtäviin kuului paljon ohjausta, jolloin mielenkiinto alkoi kohdistua kasvatukseen ja ohjaamiseen. Järjestöpuolella työtehtäviin kuului kouluttamista, joka vahvisti hänen ajatuksiaan. Hän suoritti aluksi kasvatustieteen perusopinnot ja sen myötä halusi läheta opiskelemaan nimenomaan kasvatustieteitä.

...mä olin neurologisella osastolla ja siellä oli hyvin paljon ohjausta (...) eli se tämmönen ohjaus ja kasvatustiede, niinku et mä hoksasin, et tää on se mun juttu. Ja

kun ei tullu virkaa, niin mä lähin hakeutuun järjestöpuolelle töihin. Ja siellä mun yks työnosa oli sitte niinku kouluttaminen, joka vahvisti sitte että 2001 mää tein ensin kasvatustieteen appron ja sitte totesin, että hei, että mää haluan niinkö lähteä opiskelemaan nimenomaan niinku kasvatustiedettä. (...)

Kasvatustieteen opintojen aikana Roosa työskenteli järjestössä, joka olisi voinut olla yksi mahdollinen työpaikka kasvatustieteen maisterin tutkinnon valmistumisen jälkeenkin. Opettajan pedagogisiin opintoihin kuuluva opetusharjoittelu ja sen suorittaminen eräässä oppilaitoksessa kuitenkin kannatti, sillä harjoittelupaikasta tarjottiin apulaisrehtorin paikkaa, apulaisrehtorin jäädessä eläkkeelle. Kasvatustieteen opinnot siis mahdollistivat uuden työtehtävän, edellyttäen kuitenkin, että Roosan oli suoritettava lisäksi rehtoriopinnot. Opintojen aikana Roosalle oli siis selvää, että hän tulee vielä suorittamaan lisä- ja täydennyskoulutusta tutkinnon valmistumisen jälkeen.

Eli mulla oli silloin järjestössä työpaikka ja mä siellä tavallaan niinku se ajatus, että mä olisin voinut sielläki jatkaa sillä maisterin tutkinnolla, että silleen se oli varma (...) tein sen pidemmän työssäoppimisen, tai harjoittelu se oli varmaan silloin nimeltään ja tuota noi nii, siellä sitten oli jäämässä apulaisrehtori eläkkeelle ja hän sitte kysy, että, että tuota haluaisitko tulla siihen tehtävään ja sitte et he kouluttas niinkö rehtori opinnot.

Valmistuttuaan kasvatustieteen maisteriksi Roosa jatkoi vielä hetken työskentelyä samaisessa järjestössä kehittämisspäällikkönä, missä oli ennen kasvatustieteen opintoja ja opintojen aikana työskennellyt. Tämän jälkeen hän siirtyi apulaisrehtorin tehtäviin suorittaen samalla rehtorin opinnot. Lisäksi Roosa suoritti ammattikorkeakoulussa vuoden mittaisen esimiehen täydennyskoulutuksen, jonka hän koki tärkeänä ja käytännönläheisenä koulutuksena täydentämään rehtoriopintojen hallinnollisempaa puolta.

Työskenneltyään noin kolme vuotta apulaisrehtorin toimessa, Roosa haki opiskeluhuvinvointipäällikön paikkaa eräästä oppilaitoksesta ja sai sen. Hän koki, että työkokemus järjestöpuolelta, terveydenhuollosta ja opetuksesta olisivat hänen edukseen kyseisessä työssä. Roosalla oli ajatus myös työuralla etenemisestä, minkä hän näki parempana kyseisessä työpaikassa. Hän eteni useampaan eri tehtävään asiantuntijasta koulutuspäälliköksi sekä yksikön varajohtajaksi. Viiden vuoden työrupeaman aikana työpaikan sisäinen koulutus oli monipuolista ja määrällisesti koulutusta oli paljon. Esimerkkeinä koulutuksista Roosa mainitsee erityisesti räätälöidyn esimieskoulutuksen sekä työyhteisön sovittelun kokonaisuuden.

... siellä tuli sitte opiskeluhuvinvointipäällikön paikka auki ja mä ajattelin, että tää mun järjestö ja tää terveydenhuollon kokemus niinku erityistukea tarvitsevien kanssa ja sitten tää opettajakokemus, että se ois aika mielenkiintonen ja siellä taas näin ehkä sen etenemisajatuksen myöskin erilaisena. Ja tuota hain sinne ja tosiaan pääsin (...) tavallaan se, se oli niinku sillain omalle osaamiselle hyvä, että tavallaan ku oltiin oppilaitos ympäristössä, ymmärsi sen opettajan eli ne opettajan pedagogiset eli se kasvatustieteellinen, toki sit se apulaisrehtorin aiempi kokemus oppilaitoksesta ja toisaalta se terveydenhuollon kokemus mikä oli itellä ja järjestöpuoli, niin pysty niinku tavallaan sisällöllisestikin myöskin johtamaan sitä omaa tiimiä. Sitte tosiaan menin koulutuspäälliköksi, siinä avautu paikka, ja sitten olin yksikön varajohtaja.

Useiden eri työrupeamien jälkeen Roosasta alkoi tuntua siltä, että nyt hän haluaa jotain pidempiaikaisempaa. Hän muutti täysin uuteen kaupunkiin ryhtyessään erään oppilaitoksen rehtoriksi ja tämänhetkisessä työssään Roosa on työskennellyt nyt kaksi ja puoli vuotta. Lisä- ja täydennyskoulutusta Roosa on päässyt suorittamaan runsaasti myös tämänhetkisessä työssään. Koulutukset ovat liittyneet pääasiassa asiantuntijuuteen, hallintoon ja lakiin. Tällä hetkellä Roosa suorittaa ammatillisen koulutuksen muutosjohtamisen täydennyskoulutusta. Hän on mukana myös eräässä hankkeessa, missä hän yhdessä muiden rehtoreiden ja johtohenkilöiden kanssa saavat nimenomaan johtamiseen liittyvää digikoulutusta. Roosa muistuttaa työelämän kiireestä ja muutoksista todeten, että työ voisi olla helpompaakin. Hän kuitenkin nauttii tekemästään työstä ja työkeskeinen elämä sopii hänelle, koska hänellä ei ole enää pieniä lapsia kotona.

... siellä on niin paljon kaikenlaisia johtamisia mitä sä teet, ajat on tosi tiukat, me puhutaan niinku kiireestä, me puhutaan niinku opiskelijoiden haasteiden lisääntymisestä, meillä on iso ammatillinen reformi, niin tuota kyllä ajoittain miettii, et aika niinku haastava työtehtävä mitä niinku tänä päivänä tekee (...) oon miettiny tavallaan sitä, että työt vois olla niinku helpompaakin, no joka työssä on omat juttunsa. Mä nautin tästä kyllä tosi niinku kovasti ja sitten ku mä oon tehny ne lapset nuorena, nyt ne on aikuisia, niinku tavallaan mulla ei oo pienet lapset käsissä (...) ku vaikka mä kuin mielestäni pidän rajat, niin mulla venyy päivät (...) Mut miettii justiisa sitä että, että sillain aika työkeskeistä elämää mikä mulle kyllä niinku sopii.

Varsinaisesti Roosalta ei enää edellytetä lisäkoulutusta, mutta työnantaja on aktiivisesti osallistunut koulutuskustannuksiin. Haastattelussa Roosa pohtiikin omaehtoisen ja työnantajan edellyttämän tai tarjoaman lisä- ja täydennyskoulutuksen rajoja.

... tämmösessä johtamistyössä (...) et mitä on omaehtonen ja mitä on sitte, että tavallaan tässä ei työnantaja enää ikään kuin edellytä sulta, et kyllähän ne on sillä tavalla omaehtoisia, mutta tietysti se, että työnantaja osallistuu niihin kustannuksiin ja semmoseen. Niinku että nyt en oo niinku semmosta, että olisin esimerkiksi niinku itte maksanu tai muuta semmosta, että sillä tavalla työnantaja kouluttanu.

Roosalle on selvää, että hän kouluttautuu jatkossakin lisää ja ajatuksissa ensisijalla on lisä- ja täydennyskoulutus talouden parissa. Hän kokee, että rehtorin työssä tiedon lisääminen juuri talouden puolelta olisi tarpeellista. Haastattelussa Roosa mainitsi myös tulevaisuudessa mahdollisena myös asiantuntijatehtävät, koulutustehtävät ja jopa väitöskirja on käynyt mielessä. Roosalla on monipuolinen työura takanaan vastuullisissa työtehtävissä, missä kiire ja paineet ovat olleet vahvasti läsnä. Vaikka Roosa toimii koulutusorganisaation vakituisen rehtorin tehtävässä, hän ei usko työskentelevänsä koko työuraansa kyseisessä tehtävässä. Roosa ei halua olla työntekijä, jonka toimintatavat juurtuvat ja asioita tehdään vuodesta toiseen samalla tavalla.

Että toisaalta on semmonen tilanne, että niinku pitää avoinna asioita, että en oo ajatellu että tämä on eläkevirka, voi olla, mutta että epäilen kuitenkin, että tää sillä tavalla niinkö on, et ehkä mä en oo sen tyyppinen joka tekee niinku 20-vuotta samassa ja sitte, koska mä huomaan, niin ihanaa ja mä kunnioitan ihmisiä jotka on pitkään samassa työssä, mut et on se kauheen hyvä et ihmiset vaihtas työtä välillä, koska vaikka ne olis kuin hyviä, niin sit kuitenkin, et ”näin meillä on aina tehty”.

Kysyttäessä Roosalta, kuinka merkityksellisenä hän näkee aiemman terveydenhuoltoalan tutkinnon ja työkokemuksen, vaikutusta on ollut monesta eri näkökulmasta. Hän kokee aikaisemman koulutuksen olevan hyvin kasvattava, jonka vaikutukset näkyvät nykyisessäkin työssä. Esimerkiksi stressinsietokyky on vahvistunut ja opiskeluhuollon parissa tehtävä yhteistyö koulun terveydenhoitajien kanssa on helpompaa, kun hänellä on ymmärrystä terveydenhuollosta.

Joo, siis tuota, no esimerkiksi, no ensinnäkin (...) koulutus on ihan järkyttävän niinku tuota kasvattava. Ja sitte niinku mä oon sanonu, että se on tänne asti kantanu se sairaanhoitajan koulutus niinku stressin siedossa myöskin, et kun on kiire ja tuntuu että kaikki kaatuu päälle, niin mää mietin että hetkinen, että siellä mää oon ollu tilanteessa jossa jonku henki on ollu minun käsissä, et tavallaan se jotenki auttaa suhteuttaan niinku asiaa tavallaan. En väheksy tämän hetkisen työni kiirettä tai painetta, mutta että sillä lailla sillä on ollu niinku merkitystä ihan (...) Niin kyllä sieltä edelleen sieltä omasta (...) kokemuksesta ja koulutuksesta tavallaan sinne lääketieteelliseen diagnostiikkaan ja siihen niinku periaatteisiin pystyy antamaan niinku enemmän ja sitte niinku suhteuttaa sen siihen ohjauksen ja koulutuksen kontekstiin. Et toisaalta, siinä mielessä niin tota mää oon aina ajatellu että mun työura on ollu kauheen niinkö antoisa, kun on voinut olla niin monenlaisissa niinkö kokemuksissa, et sillälailla mää nään että ne niinkö täydentää toisiaan hyvin niinkö pitkälle ja paljon.

Kasvatustieteen tutkinnon jälkeen Roosa on ehtinyt työskennellä noin kymmenen vuotta kouluttautuen jatkuvasti lisää. Tästä huolimatta hänen into ei ole laantunut, vaan erilaisia suunnitelmia on myös tulevaisuuden varalle.

6.3 Eevan uratarina – ” kaikki muuttuu, niin pakko on pysyä ajan hermolla”

Eeva on valmistunut kasvatustieteen maisteriksi pääaineenaan yleinen kasvatustiede. Sivuaineiksi Eeva valitsi sosiologian, erityispedagogiikan ja psykologian. Eeva on suorittanut lyhyen harjoittelun työministeriössä ja toisen pidemmän harjoittelun hän suoritti ammattikorkeakoululla rehtorin toimistossa. Ennen kasvatustieteen opintoja Eeva opiskeli vuoden ruotsinkielistä liiketaloutta, mutta totesi kuitenkin, että haluaa hakeutua yliopistoon lukemaan kasvatustieteitä. Pyrkiessään yliopistoon hän haki ensisijaisesti luokanopettajaksi, mutta päätyi opiskelemaan yleistä kasvatustiedettä. Opintojensa aikana Eevalla ei ollut juurikaan käsityksiä siitä, mitä kasvatustieteilijät tekevät työkseen. Hänellä ei myöskään ollut alan työkokemusta entuudestaan, vaan opintojen aikana hän työskenteli rautakaupan kassalla. Eeva ei valinnut sivuaineita sen mukaan, mistä olisi erityistä hyötyä työelämässä, vaan teki valinnat vahvasti oman mielenkiinnon mukaisesti. Vaikka Eevalla ei ollut tarkkoja suunnitelmia tulevaisuuden suhteen, hänen mielessään oli vallinnut koko ajan ajatus, että maisterin tutkinnon lisäksi hän kuitenkin joskus suorittaa vielä lisä- ja täydennyskoulutusta.

...sitä niinkun ei yhtään tienny, et mitä kaikkea on mahdollista sitte tehdä. Ja kyllähän ne sivuaineet valittiin sen mukaan, mikä oli kiinnostavaa. Että siinä opintojen vaiheessa ei miettiny, että mitä sen jälkeen. Ehkä siellä oli taustalla kuitenkin vielä semmonen, että jossain vaiheessa mää opetan. Mutta sitte vahvistui se, että mä en opeta siellä peruskoulun puolella vaan että ehkä sitten muualla. (...) mut on varmaan ollu koko ajan semmonen, että jotakin vielä. Et sinänsähän se kasvatus-tiede itessään ei päteviä opettamaan, että se vaatii sitte kuitenkin jotain muutakin.

Valmistumisensa jälkeen Eeva sai lapsen ja jäi kotiin hetkeksi. Eeva oli aikaisemmin ollut kesätöissä aikuiskoulutusorganisaatiossa, mistä hänelle soitettiin tammikuussa 2010. Eevalle tarjottiin töitä asiakaspalvelusihteerin tehtävissä. Eeva sai järjestettyä lastenhoidon, joten hän päätti käyttää tilanteen hyväksi, koska kyseessä oli kuitenkin koulutusorganisaatio. Töihin lähtö kannatti, sillä samaisessa organisaatiossa Eevalle tarjottiin useita eri työmahdollisuuksia. Aluksi Eeva siirtyi äitiyslomalle siirtyneen johdon sihteerin tehtäviin. Seuraavaksi Eeva vakinaistettiin koulutussuunnittelijaksi, jonka aikana Eeva oli hetken äitiyslomalla. Äitiysloman jälkeen Eeva jatkoi samassa organisaatiossa projektikoordinaattorina hankkeessa sekä uraohjaajana.

Viikko siitä, kun valmistuin, niin syntyi esikoinen, että sitte siinä oli semmonen pikku pätkä, että en tehny, muuta ko olin kotona. Ja sitte tammikuussa 2010 mulle soitti, mä olin aikasemmin kesätöissä ollu tuolla aikuiskoulutuskeskuksessa 2004, niin sieltä sitte soittivat, että he tarvii asiakaspalvelusihteerin. Joku joka tuntee talon tavat. (...) Lastenhoito järjestyi hyvin ja aattelin, että koulutusorganisaatio, että nyt mä saan jalan oven väliin. Menin asiakaspalvelusihteeriksi ja sieltä jäi johdon sihteeri äitiyslomalle ja ne kysyi, että haluakko jäähä, mä sitte että no joo, voin jäähä, ja mä olin puoltoistavuotta johdon sihteerinä, maisterin papereilla, sihteeri hommia ja sen jälkeen sitte tuota ne vakinaisti mut koulutussuunnittelijaksi. Ja sitte siitä olin taas äitiyslomalla välissä ja (...) siirryin sitten hankkeeseen projektikoordinaattoriksi ja uraohjaajaksi. (...) Mutta se tosiaan, niinku että hyvin pohjalta on lähetty liikkeelle myös niillä maisterin papereilla, että se kannattaa miettiä, että ottaa vastaan, vaikka ei oo ihan koulutusta vastaavaa, että saa sitä jalakaa oven väliin.

Haastattelussa ei tule esille, miksi Eeva ei suorittanut jo opintojensa aikana opettajan pedagogisia opintoja. Siirtyessään uraohjaajan tehtäviin, työnantaja edellytti, että Eeva suorittaa opettajan pedagogiset opinnot kolmen vuoden kuluessa. Eeva suorittikin ne verkko-opintoina työn ohessa. Eevalla oli jo sen verran kokemusta kouluttajan tehtävistä, joilla hän pystyi osoittamaan omaa osaamistaan. Hän suoritti kuitenkin lyhyehkön harjoittelun opettamalla lähihoitajille kasvatustieteen opintoja parisen viikkoa.

No sillan, kun siirryin tuota aikuiskoulutuskeskuksen puolella siihen uraohjaajan tehtävään, siinä meillä oli työsopimuksessa tämmönen kohta, et sitoutuu kolmen vuoden kuluessa suorittamaan ne opettajan pedagogiset, et se oli se minkä työnantaja edellytti ja sen tein verkko-opintoina (...) mä olin tehny kuitenkin kouluttajan hommia, niin mä pystyin osottamaan, että oon tehny. Mä tein kahen viikon harjoittelun sitte, ihan niinku opetin lähihoitajaryhmälle kasvatustieteen opintoja elikkä just näitä kasvatustieteen perusjuttuja.

Työnantaja suositteli myös näyttötutkintomestarin koulutusta erityisesti siitä syystä, että kyseessä oli aikuiskoulutusorganisaatio. Näyttötutkintomestarin koulutuksen myötä Eeva on pystynyt toimimaan arvioijana näyttötutkinnoissa. Ammatillisen koulutuksen reformin myötä näyttötutkintomestarikoulutusta ei kuitenkaan jatkossa enää järjestetä. Eeva on suorittanut myös yhdeksän opintopisteen nuorisotakuutoimija koulutuksen ammattikorkeakoululla, missä perehdyttiin muun muassa siihen, mitä kaikkea nuorisotakuu lupaa nuorille.

Ja tuota sitte tein vielä lisäksi näyttötutkintomestarin koulutuksen (...) pystyn ottaan niitä tutkintotilaisuuksia vastaan ja arvioida niitä. Erityisesti nyt tuolla aikuispuolella ja nyt varmasti tuolla nuorisotakuulla, niin niin tuota osotetaan sitä osaamista siellä työpaikalla, niin sitte olla siinä arvioijana. (...) No sitte on ollu ihan tämmösiä kursseja, jotaki ammattikorkealla on tämmösiä täydennyskoulutuksia ollu (...) siellä oli esimerkiksi semmonen yhdeksän opintopisteen kokonaisuus, tämmönen osaava nuorisotakuutoimija koulutus. Siinä perehdyttiin just tähän mitä kaikkia nuorisotakuu lupaa nuorille ja muuta...

Kului lähes kahdeksan vuotta samaisessa organisaatiossa eri työtehtävissä ja hieman lisä- ja täydennyskoulutusta suorittaen. Koulutusta Eeva on suorittanut niin omaehtoisesti kuin työnantajan edellyttämänä. Seuraavaksi Eeva haki avointa projektipäällikön tehtävää eräessä oppilaitoksessa ja sai paikan. Tämänhetkessä työssään Eeva on toiminut melkein kaksi kuukautta ja kyseessä on kolmivuotinen hanke. Eeva kokee työnsä hyvin monipuoliseksi, missä hänellä

on mahdollisuus vaikuttaa ja kehittää. Hanketyön ohella Eeva tekee myös käytännön opetustyötä opettamalla muun muassa työnhakutaitoja.

Tämä oli ihan julkisessa haussa tämä projektipäällikön tehtävä ja määhän sitä hain ja sen sain (...) hanke, kolme vuotta kestää, kaiken kaikkiaan vielä kaks vuotta tästä eteenpäin (...) Että hyvinkin niinkun monipuolista tehtävää ja hyvin paljon ite saan päättää mitä teen, niinku valita ja tuota kehittää. Ja vedän myös, meillä alkoi viimeviikolla tämmönen valmennusryhmä, että sitte ihan sitä käytännön opetustyötäki teen. Opetan työnhakujuttuja ja muuta.

Etenkin nykyaikana, kun työelämä menee yhä kansainvälisempään suuntaan, niin yliopistokin voisi tarjota Eevan mielestä enemmän kieliopintoja, erityisesti ruotsia. Tällä hetkellä hänen työskentelykielenä on englanti, joka on ollut välttämätön kehityspaikka hänelle itselleen. Eeva on pohtinut myös tulevaisuutta ja näyttää siltä, että edessä on vielä uuden opiskelua. Nuoren ikänsä ansiosta Eeva kokee, että aikaa on ja työuraa vielä paljon jäljellä.

Että ei voi tuudittautua siihen yhteen ammattiin ja nykyään on niin paljon ammatteja, että ei välttämättä niinku riitä se yks ammatti mihin valmistuu. (...) kaikki muuttuu, niin pakko on pysyä niinku siinä ajan hermolla ja tietää missä mennään. Kannattaa seurata niinku aikaa.

Eevan uratarinassa lisä- ja täydennyskoulutus on avannut Eevalle uusia ovia työelämässä ja hän uskookin, että mikäli hän ei olisi suorittanut opettajan pedagogisia opintoja, hän ei olisi nyt tässä. Pian kymmenen vuoden mittaisen työuran aikana Eeva on ehtinyt oppia uutta niin työtä tekemällä kuin täydennyskoulutuksen avulla, mutta hänellä riittää vaihtoehtoja myös tulevaisuuden varalle.

6.4 Lisä- ja täydennyskoulutus kasvatustieteilijöiden uratarinoissa

6.4.1 Opintojen aikaiset ajatukset lisä- ja täydennyskoulutuksesta

Kuten jo teoreettisessa viitekehyksessä esitin, generalistialoilla harva tietää millaisiin työtehtäviin he valmistuttuaan työllistyvät ja millainen työura heillä tulee olemaan. (Sainio, Carver & Kangas 2017, 3). Kasvatustieteilijöiden epätietoisuus tulevasta työelämästä näkyy myös tässä tutkielmassa. Kirsi ja Eeva eivät olleet suunnitelleet tulevaa työelämää opintojensa aikana lain-

kaan. Kirsi pohti psykologian opiskelua, Eeva ei pohtinut mahdollista lisä- ja täydennyskoulutusta lainkaan. Roosalle puolestaan oli jo opintojen aikana selvää, että hän lähtee suorittamaan rehtorin opinnot tutkinnon valmistumisen jälkeen.

... opintojen aikana, mulla kävi monta kertaa mielessä, että pitäskö hakee opiskelee psykologiaa. Se välähteli aina sillon tällön mielessä ja jopa selvitinki miten sinne haetaan, mut sit se vaan jäi aina vähän ajatuksen tasolle. (Kirsi)

Lisäopintoja, no en sillon ehkä vielä opintojen aikana pohtinu, ois pitäny pohtia. (Eeva)

... pohdinko sillon opintojen aikana lisä- tai täydennyskoulutusta tutkinnon valmistumisen jälkeen, niin kyllä mulle oli siinä ihan selvä, että ne rehtorin opinnot lähen tekeen. (Roosa)

Vaikka tässä tutkielmassa keskitytään tutkinnon jälkeiseen urapolkuun, olen teoreettisessa viitekehysessä huomioinut sen, etteivät urapolut välttämättä ala siitä, kun opiskelija valmistuu, vaan hän on ennen tutkintoa voinut työskennellä muun alan töissä, kouluttautua muihin ammatteihin tai hankkia oman alan työkokemusta jo opintojen aikana, mikä voi merkittävästi ohjata työuran kulkua. (Niiniö 2007, 29.) Kasvatustieteen tutkinto oli Kirsille ja Eevalle ensimmäinen, eikä heillä ollut kosketuspintaa alan työelämään entuudestaan. Tämä selittää osittain sitä, että he eivät ajatelleet mahdollista lisä- ja täydennyskoulutusta vielä opintojen aikana. Eevan haastattelussa tuli kuitenkin esille opintojen aikainen työpaikka rautakaupan kassalla, minkä myötä Eeva kokee saaneensa rohkeutta asiakaspalvelutyöhön, josta on varmasti ollut hyötyä myös hänen tämänhetkisessä työssään.

Joo, ei siis niinku alan kokemusta ei oo, että se oli ihan tuota, tosiaan koko viis vuotta mitä opiskelin, niin istuin illat rautakaupan kassalla. Oli sitte kuitenkin tienneestäjä. Mut ei siitä sillä lailla, tietenki ehkä se asiakaspalvelu kokemus on sieltä jääny ja se rohkeus sitte niinku tarttua, että yhenlaista asiakas palveluahan se tämäki on. Meillä on asiakkaita tässä hankkeessa ja heitä autan. (Eeva)

Eevan tapauksessa opintojen aikainen muun alan työkokemus ei kuitenkaan merkittävästi ohjannut hänen tutkinnon jälkeistä työuraa, toisin kuin Roosin tapauksessa. Tässä tutkielmassa ei ollut tarkoitus tarkastella tutkinnon valmistumista edeltäviä koulutuksia tai työkokemuksia, elleivät ne selvästi tulleet haastatteluissa esille nykyisen työuran kannalta. Roosin tapauksessa

hänen aikaisemmat kokemukset ovat olleet selvästi vaikuttamassa työuraan kasvatustieteen maisterin tutkinnon valmistumisen jälkeen.

Roosa suoritti tutkinnon myöhemmällä aikuisiällä. Luukkainen (2010) on tutkimuksessaan tutkinut kasvatustieteilijöiden työelämäosaamista laajasta ikäjakaumasta, minkä myötä hän pääsi vertailemaan eri-ikäisten ja myös eri määriä työkokemusta omaavien kasvatustieteilijöiden käsitteitä toistensa välillä. Tutkimuksen mukaan moni kasvatustieteen opiskelija on toiminut jo pidempään alalla ja suorittanut tutkinnon aikuisiällä esimerkiksi vakinaistaakseen viran, korotukseksi palkkaluokkaa tai muista syistä suorittanut maisterin tutkinnon työn ohella. (Emt. 41–42.) Roosin työuralla oli selkeämpi suunta jo opintojen aikana, koska hänellä oli aikaisempi terveydenhuoltoalan tutkinto ja paljon työkokemusta. Myös Luukkaisen (2010) tutkimuksessa monella kasvatustieteilijällä oli taustallaan aikaisempia sosiaali- ja terveystieteiden tutkintoja. Aikaisemmilla tutkinnoilla oli ollut paljon merkitystä nykyisen osaamisen syntymisessä. Eräissä tapauksissa oli myös selvää, että aikaisempi tutkinto yhdessä työkokemuksen kanssa vaikutti selvästi nykyiseen työtehtävään päättymiseen. (Emt. 43.) Myös Roosin tapauksessa voimme varovaisesti olettaa, että hänen aikaisempi tutkinto ja runsas työkokemus vaikuttivat selvästi kasvatustieteen tutkinnon jälkeisiin työtehtäviin päättymiseen. Kirsille ja Eevalle oma työura on alkanut selkiytyä vasta työelämään siirtymisen jälkeen.

Mutta ehkä aatteli et mä oon joku suunnittelija, koulutussuunnittelija on aika yleinen titteli, millä niinku kasvatustietelijät on. (...) Se on niinku ollu ehkä semmonen, että en kuvitellu olevani tässä, että se on vaan niinku on tavallaan ura vienyt ja sitte on avautunu niitä uusia mahdollisuuksia ja niihin on vaan pitänyt hypätä.
(Eeva)

Oman uran kannalta olisi kuitenkin tärkeää, että opiskelijat ottaisivat selvää ammatillisista suuntautumisvaihtoehdoista riittävän ajoissa, joita tukevia sivuainevalintoja he voisivat tehdä. (Luukkainen 2010, 79). Niiniön (2007, 47) tutkimuksessa ilmenikin kasvatustieteilijöiden keskuudessa tyytymättömyyttä tehtyihin sivuainevalintoihin, koska työelämässä oli herännyt aivan uudenlaisia koulutustarpeita.

6.4.2 Tutkinnon valmistumisen jälkeen suoritettu lisä- ja täydennyskoulutus

Haastattelujen perusteella muodostin kolme erilaista profiilia tutkimushenkilöistä. Kirsi oli suorittanut lisä- ja täydennyskoulutusta vähän, Eeva oli suorittanut jonkin verran ja Roosa puolestaan oli suorittanut lisä- ja täydennyskoulutusta huomattavan paljon. Pohjakoulutuksella on nähty olevan vaikutusta siihen, miten henkilö suhtautuu ja osallistuu aikuiskoulutukseen. Tutkimusten mukaan kouluttautuminen aikuisiällä kasautuu usein niille, joilla on korkeampi koulutustausta. (Niemi, Ruuskanen & Seppänen 2014, 23.) Suomen aikuiskoulutustutkimusten 2017 ennakkotietojen perusteella voidaan myös todeta, että korkean koulutuksen suorittaneet henkilöt ovat osallistuneet aikuiskoulutukseen enemmän. Vuonna 2017 korkea-asteen koulutuksen saaneista kaksi kolmesta on osallistunut aikuiskoulutukseen. (Suomen virallinen tilasto 2018, 1–6.)

Hulkari (2006) tuo esille lisäkoulutukseen osallistumattomuuden syitä erityisesti matalasti kouluttautuneiden osalta. Ikä, puutteelliset oppimistaidot, epäsäännölliset työajat ja taloudelliset syyt voivat johtaa siihen, että lisäkoulutusta ei suoriteta, vaikka halua ja tarvetta kouluttautumiseen olisi. (Emt. 75–76.) Kirsin ja Eevan vähäisempää kouluttautumista tutkinnon valmistumisen jälkeen selittää pääosin se, että he ovat molemmat nuoria perheellisiä, joilla työnteon ja perhe-elämän jälkeen opiskelulle ei ole ollut riittävästi aikaa vaikka halua opiskella olisi ollutkin. Roosa puolestaan perusteli runsasta koulutusmääräänsä muun muassa sillä, että hänen lapsensa ovat jo aikuisia.

Ja sitte jonkin verran tein (...) niitä sosiologian opintoja, mutta sitte on tämä perhe-elämä ja ruuhkavuodet vieny, en oo jaksanu sitte sinne niitä enempää opiskella. (Eeva)

Mä nautin tästä kyllä tosi niinku kovasti, ja sitten ku mä oon tehny ne lapset nuorena, nyt ne on aikuisia, niinku tavallaan mulla ei oo pienet lapset käsissä, et mä en voi muuta kuin ihaila pienten lasten äitejä ja isiä tämän päivän työelämässä. (Roosa)

Kirsi ja Roosa suorittivat opintojensa aikana opettajan pedagogiset opinnot osaksi kasvatustieteen tutkintoa ja Eeva puolestaan vasta työelämäänsä siirtymisen jälkeen. Tässä tutkimuksessa lisä- ja täydennyskoulutuksena käsitettiin opettajan pedagogiset opinnot myös Kirsin ja Roosan osalta, huolimatta siitä, että he ovat suorittaneet ne jo opintojen aikana. Myös Niiniön (2007,

47) tutkimuksessa opettajan pedagogiset opinnot olivat esillä kasvatustieteilijöiden valmistumisen jälkeisessä kouluttautumisessa. Opettajan pedagogiset opinnot on mahdollista suorittaa myös ammatillisessa opettajakorkeakoulussa, kuten Eeva on tehnyt. Eevan uran kannalta pedagogiset opinnot ovat olleet tärkeitä, mutta hän on kokenut niiden suorittamisen työn ohessa rasakaksi. Tulevaisuudessa olisi tärkeää madaltaa kynnystä lähteä opiskelemaan työn ohessa. Työuran aikainen kouluttautuminen edellyttää, että työntekijä löytää sisällöltään tarpeitaan vastaavaa koulutusta, jota on mahdollista suorittaa joustavasti sopivina kokonaisuuksina työn ohessa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018a, 24).

Kirsin tutkinnon valmistumisen jälkeinen kouluttautuminen on ollut pääasiassa työpaikkojen sisäisiä henkilöstökoulutuksia, mihin hän on osallistunut ahkerasti. Esimerkkeinä hän mainitsee alaistaidot- ja kielenhuollonkoulutukset. Myös Niiniön (2007, 47) tutkimuksessa suurin osa vastaajista (82%) oli osallistunut työhönsä liittyvään lisä- ja täydennyskoulutukseen, mitä enimmäkseen oli suoritettu työnantajan järjestämässä tai kustantamassa koulutuksessa.

Mähän osallistuin kaikkeen mitä oli mahdollista tehdä. (...) Yks oli joku alaistaidot, semmonen koulutus. Sit oli joku kielenhuollon koulutus, ihan suomen kielen käyttöön. (...) Meillä oli paljo semmosia, et siellä oli sit joku kokeneempi konkari, ohjaaja, kertomassa ihan siitä, niinku ohjauskäytännöistä ja semmosta. (...) varsinaisesti työnantaja ei oo kyllä mulle koskaan tarjonnu mitään, semmosta että menepä nyt tuohon ja osallistu nii me maksetaan ja, sellasta ei oo kyllä tapahtunu
(Kirsi)

Arvosanat tai uuteen tutkintoon johtavat opinnot olivat nekin Niiniön (2007, 47) tutkimuksessa esillä. Henkilöstökoulutusten lisäksi myös Kirsi on aloittanut sosiaalityön maisteriopinnot, mutta opinnot eivät edenneet paria kurssia pidemmälle. Lisä- ja täydennyskoulutuksella on usein pyritty estämään työttömyysjaksojen syntymistä (Niiniö 2007, 31). Oppimisen kannalta Kirsi on kokenut tärkeinä kokeneempien työntekijöiden osaamisen jakamisen muille työntekijöille. Vaherva (1998, 162–167) on nostanut esiin työelämästä nousevia oppimisen lähteitä, joita ovat muun muassa muodolliset koulutukset työn ohessa, mutta myös kollegoilta oppiminen.

Myös Eeva on suorittanut maisteriopintoja sosiologian alalta, mutta toistaiseksi hän ei ole jatkanut kyseisiä opintoja. Työskennellessään aikuiskoulutuksen parissa Eevalta edellytettiin, että hän suorittaa opettajan pedagogiset opinnot kolmen vuoden kuluessa työn aloituksesta. Haas-

tattelussa ei tule ilmi, miksi Eeva ei suorittanut opettajan pedagogisia opintoja jo opintojen aikana. Häneltä ei varsinaisesti edellytetty, mutta suositeltiin suorittamaan myös näyttötutkintomestarikoulutus, koska hän työskenteli aikuiskoulutuksen parissa. Näyttötutkintomestarin koulutusohjelma on suunnattu koulutuksen ja tutkinnon järjestäjien, sekä työelämän toimijoille, jotka ovat mukana näyttötutkintojen parissa niiden järjestäjinä, arvioijina tai muissa tehtävissä (Opetushallitus 2016, 7).

... työnantaja edellytti nimenomaan tätä pedagogista ja kyllä se suositti myös sitä näyttötutkintomestaria tuolla aikuiskoulutusmaailmassa. (Eeva)

Nykyään näyttötutkintomestarikoulutusta ei enää järjestetä ammatillisen koulutuksen reformin myötä. Lisäksi Eeva on suorittanut lyhytkestoisia täydennyskoulutuksia, mistä Eeva mainitsee esimerkiksi Osaava nuorisotakuutoimija -koulutuksen.

Siirtyessään apulaisrehtorin tehtäviin Roosa suoritti rehtorin opinnot sekä vuoden mittaisen esimieskoulutuksen. Työuransa aikana Roosa on kouluttautunut lähes jatkuvasti ja lisä- ja täydennyskoulutus on liittynyt olennaisesti hänen työhönsä esimiestehtävissä. Roosa on suorittanut muun muassa räätälöityjä esimieskoulutuksia, johtamisen koulutusta, työyhteisösovittelun koulutusta, asiantuntijuuskoulutusta sekä hallintoon ja lakiin liittyvää koulutusta. Myös Niiniön (2007) mukaan kasvatustieteilijät ovat kokeneet usein johtamiseen ja hallintoon liittyvät aineet tarpeellisiksi työelämässä ja jälkikäteen ajateltuna valitsisivat näitä sivuaineiksi.

alotin heti ne rehtorin opinnot sitte siinä, plus että kävin ammattikorkeakoulun, kävinkö pikkusen ennen tai vähän niinku limittäin semmoset ammattikorkeakoulun esimiehen vuoden täydennyskoulutuksen. (...) siellähän koulutettiin tosi, siis niinku massiivisesti niinku johtamiseen, ja siellä oli ihan omat räätälöidyt esimies koulutukset, niinku et mä olin siellä viitisen vuotta ennen tähän tuloa, niin siis siellä oli koko ajan koulutusta ja oli työyhteisön sovittelun, semmosen koulutuspaketin kävin, että siellä oli hyvin, hyvin hyvin monenlaista. (...) liitty asiantuntijuuteen, hallintoon, lakiin. (Roosa)

Haastatteluhetkellä Roosa suorittaa ammatillisen koulutuksen muutosjohtamisen täydennyskoulutusta. Lisäksi Roosa mainitsee erilaiset OKM:n ja OPH:n järjestämät koulutukset sekä erilaiset hankkeet, joissa hänen rehtorina tulee olla mukana. Roosa toimii mukana myös eräässä hankkeessa, jossa koulutetaan johtamiseen liittyvän digikoulutuksen parissa.

Et nyt nää koulutukset on ollu tämmösiä, tällä hetkellä mä oon muutosjohtamisen, ammatillisen koulutuksen muutosjohtamisen (...) koulutuksessa, se on tämmönen pitempi kestonen, mut ei tutkintotavoitteinen, täydennyskoulutusta. Ja tuota sitten on, tietystä nää OKM:n ja OPH:n järjestämät koulutukset, mitkä nyt kuuluuki rehtorina käydä. (Roosa)

Kaiken kaikkiaan Roosin työuran aikainen lisä- ja täydennyskoulutus on ollut runsasta ja jatkuvaa. Koulutusaiheet ovat liittyneet erityisesti johtamiseen ja johtamistyöhön. Olen koonnut taulukkoon (taulukko 6) yhteenvedon tässä tutkielmassa esiintyneistä suoritetuista lisä- ja täydennyskoulutuksista.

TAULUKKO 6 Yhteenvedo kasvatustieteilijöiden lisä- ja täydennyskoulutuksesta

KASVATUSTIETEILIJÖIDEN LISÄ- JA TÄYDENNYSKOULUTUS TUTKINNON VALMISTUMISEN JÄLKEEN	
• Opettajan pedagogiset opinnot	• OKM:n ja OPH:n järjestämät koulutukset
• Henkilöstökoulutukset	• Näyttötutkintomestari koulutus
• Johtamiseen, hallintoon ja lakiin liittyvät koulutukset	• Osaava nuorisotakuutoimija koulutus

Kokoavasti voidaan todeta, että tässä tutkielmassa kasvatustieteilijöiden tutkinnon valmistumisen jälkeinen täydennyskoulutus on ollut erilaista jokaisella haastateltavalla. Opettajan pedagogiset opinnot kuitenkin yhdistivät kaikkia haastateltavia.

6.4.3 Ajatukset lisä- ja täydennyskoulutuksesta tulevaisuudessa

Kirsin tämän hetkessä työyhteisössä oli suunnitteilla, että he suorittaisivat tuotekehitystyön erikoisammattitutkinnon työn ohella. Kyseessä olisi puolentoistavuoden mittainen oppisopimuskoulutus ja Kirsi kokee, että kyseinen tutkinto tukisi hänen työtään hankekehittäjänä. Heinonen (2002, 31) liittää oppisopimuskoulutuksen osaksi henkilöstökoulutusta. Kirsi kokee, että oppisopimuskoulutuksen myötä he saavat teoriapohjaa uudenlaisen hanketyön pohjalle ja Vaherva (1998, 162–167) kannustaakin ihmisiä olemaan avoimin mielin työelämässä tapahtuvaa oppimista kohtaan, sillä organisaatiot voivat tarjota yllättäviäkin mahdollisuuksia osaamisen laajentamiseen. Kirsin tulevaisuuden suunnitelmissa on suorittaa lisäksi opinto-ohjaajan opinnot.

... me tehdään se oppisopimuksella niinku osana tätä työtä, mikä on mun mielestä ihan kiva juttu ja hyvä ja varmasti hyödyllinen, eli kun me ollaan kehittämässä tämmöstä ihan uutta tuotetta, uutta konseptia, nii näitten opintojen myötä, niinku siihen sais pikkusen semmosta teoriapohjaa, et miten, tämmösiä niinku palvelumuotoiluun ja semmoseen miten tämmöstä asiaa vaikka markkinoidaan muualle. (...) yks mitä mä oon miettiny, on toi opinto-ohjaajan pätevyys, minkä mä varmasti teen jossakin vaiheessa. Mut oon miettinyt, että jopa tämän työn aikana, jos neuvottelis työnantajan kans, et jos saisin tehdä sen työaikana. (Kirsi)

Tämän hetkisessä työssään Eeva kokee tarpeelliseksi jonkin kurssin kielten parissa, sillä hänen työskentelykielenään on englanti. Myös Kirsi oli kokenut työelämässä oman kehittymishaasteen, sillä häneltäkin on edellytetty englanninkielen käyttöä. Anttiroikon, Aron ja Karvosen (2000) mukaan globalisoituminen näkyy organisaatioiden toimintatavoissa ja kansainvälistymisen myötä myös kielitaitovaatimukset koskettavat yhä useamman päivittäistä työtä.

Koko ajan mennään siihen kansainvälisempään suuntaan, niin yliopistossaki vois tarjota paljon enemmän kieliopintoja, ruotsi erityisesti (...) Ja nytten työskentelykielenä on englanti (...) Et sitä niinku ite miettiny, et pitäiskö nyt ehkä ottaa joku tämmönen preppaus kurssi. (Eeva)

Siinä jouvuin niinku ekaa kertaa työssä käyttämään englantia, silleen ihan reippaasti, mikä oli, no, ihan joo kyl se siitä, mut et vaati, selvisin, no mut semmonen oma kehittymishaaste siinä. En oo kauheesti noista kielistä koskaan välittänyt. (Kirsi)

Niiniön (2007, 47) mukaan kasvatustieteilijät ovatkin suorittaneet kielikursseja lisä- ja täydennyskoulutuksessa. Luukkaisen (2010) mukaan kaikilta korkeakoulututkinnon suorittaneilta odotetaan nykyään sujuvaa englannin kielen taitoa ja tutkimuksen mukaan työhaastatteluissa pidetään usein itsestäänselvyytenä, että korkeakoulutetulla on kielitaitoa. Työympäristöt ovat yhä kansainvälisempiä ja englannin kielellä on vahva asema työelämässä, mikä korostuu myös Luukkaisen tutkimuksessa; kuudesta kohdeorganisaatiosta kolmella oli yhteistyöprojekteja ulkomaisten toimijoiden kanssa, yhdellä oli amerikkalainen omistaja ja kaksi oli vaihtamassa tai jo vaihtanut työkieleksen englannin. (Emt. 94.) Myös Aarresaari-verkoston vuoden 2016 masteriuraseurantakyselyssä korkeakoulutettujen tulevaisuuden osaamistarpeina on nähty kielitaito ja kansainvälisyys. Työntekijöiltä vaaditaan tulevaisuudessa entistä enemmän vahvaa englanninkielen käyttöä, mutta joissakin tehtävissä myös ruotsia. Monikulttuurisuus ja eri kulttuurien

ymmärtäminen työelämässä korostuu. (Sainio, Carver & Kangas 2017, 42.) Työssä käytettävän kielen monipuolinen suullinen ja kirjallinen taito tekee työnteosta sujuvaa (Jakku-Sihvonen 2005, 139).

Niiniön (2007, 47) tutkimuksessa kasvatustieteilijöiden keskuudessa esiintyi kiinnostusta johtamiseen liittyviä opintoja kohtaan. Myös Eeva oli kiinnostunut johtamisen opinnoista. Hän ei poissulje sitäkään ajatusta, että vielä joskus hakeutuisi kouluttautumaan luokanopettajaksi. Eevalle on joka tapauksessa selvää, että tulevaisuudessa hän tulee vielä kouluttautumaan lisää. Hän tuo haastattelussa esille jopa väitöskirjan mahdollisuuden, mutta pitää tätä vielä todella kaukaisena asiana.

... johtamisen opintoja, niin se on varmaan sitte seuraava, mitä lähen tekemään. (...) mutta että ehkä on vielä takaraivossa se, että kyllä mä vielä joskus lähen sinne luokanopettajaksi. Vaikka siis nautin tosi paljon aikuisten opettamisesta ja aikuisten kanssa työnteosta, kuitenkin on ehkä vielä semmonen, että vielä joskus. Että kuitenkin suht. nuori vielä oon, vielä ehtii ja työuraa on vielä puolet iästä eessä (...) Ja on se siis, väitöskirjakin joskus käynyt mielessä, se nyt on sitte tosi kaukanen, et siinä vaiheesa saa lapset olla jo pois kotua, ehkä. (Eeva)

Roosalle on herännyt työelämässä täydennyskoulutustarpeita, ja erityisesti lisäkoulutus talouden parissa olisi rehtorin työtä ajatellen tarpeellista. Yksi vaihtoehto olisikin suorittaa liiketoimintajohtamisen maisterin tutkinto (MBA), mikä esiintyi myös Niiniön (2007, 47) tutkimuksessa. Toinen vaihtoehto lisäkoulutuksen saralla on työnhajaajakoulutus. Myös väitöskirja on käynyt mielessä. Lisäksi Roosa huomauttaa, että hän on kokenut kasvatustieteellisessä koulutuksessa puutteita yrittäjyyteen liittyvissä asioissa. Myös Aarresaari-verkoston maisteriuraseurannan mukaan yhtenä tulevaisuuden osaamistarpeena nähdään juuri yrittäjyystaidot, yrittäjämäinen asenne, yrittelijäisyys sekä itsensä työllistäminen (Sainio, Carver & Kangas 2017, 43), joten tämä olisi tärkeää huomioida jatkossa myös kasvatustieteen koulutuksessa.

... jos ajattelen niinku nyt jatkossa, ois tarpeellista, omaa työuraa jos mä ajattelen, niin niin tota, talous, on varmaan nyt se, että rehtorin opinnoissa sitä jonki verran tuli, mutta kyllä mä katon et onko se MBA vai mikä olis semmonen mikä ois seuraava, mun semmonen juttu mitä mä lähen niinku tekemään. (...) Toinen asia tietysti, on työnhajaajatyypinen koulutus(...) Ja kasvatustieteellisissäkin opinnoissa pitäis olla sitä enemmän, ainakaan minun aikana sitä ei ollu käytän-

nössä ollenkaan. Ei yrittäjyydestä eikä taloudesta, perusasioita. (...) mä oon vähän pyöritelly väitöskirjaki asiaa, että niinku tää johtaminen ja tän tyyppinen asia vois kiinnostaa. (Roosa)

Vuoden 2006 aikuiskoulutustutkimuksen mukaan lisäkoulutuksen eri sisältöalueista juuri liiketalous koettiin tarpeellisena (Suomen virallinen tilasto 2008, 11). Luukkainen (2010) on havainnut tutkimuksessaan, että kasvatustieteellisellä alalla liiketaloudelliset opinnot eivät ole si-vuaineena suosiossa, vaikka työelämässä kasvatustieteilijöille ne usein olisivat tarpeen. On kuitenkin hyvä ottaa huomioon, että kasvatustieteilijät usein työllistyvät yksityiselle sektorille, missä liiketoimintaosaaminen tulee tärkeäksi osaamisalueeksi. Luukkaisen tutkimuksessa haastatellut työnantajat myös toivoivat kasvatustieteilijöiltä enemmän liiketoimintaosaamista. (Emt. 44.) Liiketoimintaosaamisen perustaidot yhdistettynä kasvatustieteelliseen ydinosaamiseen auttaa ymmärtämään sitä tosiasiaa, että suunnitelmia ja päätöksentekoa ei voida kasvatustieteelliselläkään alalla tehdä välittämättä toiminnan taloudellisista ehdoista. Luukkaisen (2010, 100) tutkimuksessa kasvatustieteilijät usein halusivatkin rikkoa ennakkoluuloja työyhteisössä sen suhteen, että myös kasvatustieteilijä voi ymmärtää taloudesta ja sen roolista organisaation toiminnassa.

Kokoavasti voidaan todeta, että jokaisella haastateltavalla oli suunnitelmia lisä- ja täydennyskoulutuksen osalta tulevaisuudessa (taulukko 7). Ajatukset liittyivät useimmiten työelämässä heränneisiin tarpeisiin täydentää omaa osaamistaan, mutta myös omien haaveiden toteuttaminen ilman nykyisen työn edellyttämää osaamisen kehittämistä.

TAULUKKO 7 Yhteenveto kasvatustieteilijöiden ajatuksista lisä- ja täydennyskoulutuksesta tulevaisuudessa

KASVATUSTIETEILIJÖIDEN AJATUKSIA LISÄ- JA TÄYDENNYSKOULUTUKSESTA TULEVAISUUDESSA	
• Tuotekehitystyön ammattitutkinto	• Työnohjaajakoulutus
• Opinto-ohjaajan opinnot	• Yrittäjyys
• Kieliopinnot	• Talouteen liittyvät opinnot
• Johtamiseen liittyvät opinnot	• Väitöskirja
• Luokanopettajan opinnot	

6.5 Lisä- ja täydennyskoulutuksen merkitys kasvatustieteilijöiden työurilla

6.5.1 Mahdollisuudet uusiin työtehtäviin ja uralla etenemiseen

Tässä tutkielmassa lisä- ja täydennyskoulutuksen suorittaminen lisäsi kasvatustieteilijöille mahdollisuuksia uudenslaisiin työtehtäviin ja uralla etenemiseen. Kaikki haastateltavat olivat löytäneet paikkansa työelämästä melko helposti ja suhtautuivat positiivisin mielin kouluttautumiseen jatkossakin. Jokainen haastateltava oli kuitenkin vaihtanut työpaikkaansa noin kymmenen vuoden aikana useaan otteeseen, osittain siitä syytä, että pidempiaikaisempaa työtä ei ole ollut tarjolla. Kuten Nyyssölä ja Pajala (1999, 41–48) ovat todenneet, työmarkkinoilla pärjääminen edellyttää työntekijältä sopeutuvuutta ja joustavuutta, sillä varmat ja pitkäkestoiset työpaikat ovat harvinaisia etenkin nuorten valmistuneiden keskuudessa.

Ja noin niinku mä tännekin työhön ku hain, niin mä korostin sitä, että mä haluaisin nyt pitkäaikaisen työn, et nyt on ollu niin silppupätkiä nuo, et kolmeki vuotta on niin pitkä aika, et siinä kerkee jo sitä ammattitaitoo kehittää. (Kirsi)

Erityisesti korkean koulutuspuhjan suorittaneet henkilöt ovat kokeneet keskimääräistä enemmän halua suorittaa ammattitaitoa kehittävää tai uraa edistävää koulutusta. Vaikka vuoden 2006 aikuiskoulutustutkimuksen mukaan lisäkoulutuksen tarve vähentyi selvästi vuosina 2000–2006, arvioitiin siitä saatavat hyödyt edelleen korkealle. Lisäkoulutuksen koetaan auttavan uuden työpaikan saamisessa, työtehtävien hoitamisessa sekä työuralla etenemisessä. Lisäkoulutus voi auttaa myös työpaikan säilyttämisessä. (Suomen virallinen tilasto 2008, 11.) Rouhelo (2001, 74) on todennut, että korkeakoulujen perustutkinto on joutumassa pohjakoulutuksen asemaan, jonka päälle hankitaan erilaisia tietoja ja taitoja työelämää varten.

Luukkaisen (2010, 93) tutkimuksen mukaan erilaisissa koulutusorganisaatioissa tai oppilaitoksissa työskentelevien kasvatustieteilijöiden työstä suuri osa koostuu opetuksen tai koulutuksen suunnittelusta ja käytännön toteutuksesta. Myös tässä tutkimuksessa jokainen tutkimushenkilö oli työskennellyt koulutusorganisaatioissa tai oppilaitoksessa, joten jokainen tutkimushenkilö myös korosti opettajan pedagogisten opintojen tärkeyttä omalla urallaan.

Mulla kuitenkin nuo pedagogiset opinnot on jo, niinii, sillä on pärjänny. (Kirsi)

Ja tuota, sitte nää opettajan pedagogiset, et niillä on ollut suuri merkitys, että oon tässä tänään ja sitte niinku urallisesti. (Roosa)

No työllistymiseen muuten, niin kyllähän se sitte taas se opettajan pedagoginen erityisesti niin avvaa aivan uuet ovet, että pystyy toimimaan ihan siellä ammatillisella puolella opettajana ja tekemään monenlaista muutakin. (Eeva)

Roosan uratarinassa ilmeni selvästi, että hän ei halua olla samassa työpaikassa koko loppuelämänsä, vaikka se mahdollista tämänhetkisessä työssä olisi. Myös Eevan ja Kirsin haastattelusta tämä oli aistittavissa. Bauman (2002, 199) on tuonut esille, että nykyään harva enää edes odottaa työskentelevänsä saman työnantajan palveluksessa suurinta osaa työstään. Kirsi tavoitteli opinto-ohjaajan pätevyyttä lisä- ja täydennyskoulutuksen kautta, mikä luonnollisesti lisäisi hänen mahdollisuuksiaan työelämässä.

...mä en oo vaan sen luontonen, että mä ajattelen, että nyt mä oon sitte 20 vuotta tässä (...) sen takia varmaan sitä täydennyskoulutusta niinku tekee. Että mä en niinku ajattele sillä tavalla, että kun tähän on valittu, niin tässä olen. Vaan ajattelen, että niin kauan kun tää työ antaa mulle, haasteita, mitä se kyllä tekee, ja niin kauan kun mää koen, että mulla on annettavaa tälle oppilaitokselle, jaja tälle yhteisölle ja tälle alueelle (...) niin kauan kun mää koen, että on annettavaa, niin (...) tää on mielenkiintoinen. (Roosa)

Tai jotenki, et se ois kuitenkin semmonen, et siitä sais sen tietyn pätevyyden. (Kirsi)

Ruohotie (2000) esitti, organisaatioiden muutosten ja toimintojen nopeus, joustavuus, integraatio ja innovatiivisuus ovat edellytyksiä ulkoapäin tuleviin odotusten vastaamiseen parhaalla mahdollisella tavalla. Työntekijöiltä voidaan edellyttää moninaista osaamista, valmiutta oppia uutta ja tarvittaessa siirtyä kokonaan uusiin työtehtäviin. (Emt. 9–13.) Tässä tutkimuksessa jokaisen haastateltavan kohdalla oli lähes selvää, että he ovat valmiita uudenlaisiin työtehtäviin jatkossakin ja halua uralla etenemiseen ilmeni.

6.5.2 Välitön hyöty työllistymiseen

Aineistossani nousi esille, että lisä- ja täydennyskoulutuksella on ollut myös välitöntä hyötyä kasvatustieteilijöiden työurilla. Tällä tarkoitetaan sitä, että lisä ja täydennyskoulutus ei välttämättä ole ollut edellytys esimerkiksi työpaikan saamisessa, mutta niistä on silti ollut etua työn saannissa. Kirsi pohtii haastatteluissa syitä, miksi häntä ei aina valittu johonkin tiettyyn työtehtävään, vaikka koulutus olisi ollut perusteiltaan riittävä. Hall ja Mirvis (1995, 280) ovat esittäneet, että työuralla kehittyminen tapahtuu pääasiassa työkokemuksen avulla. Myös Kirsi korosti

työkokemuksen tärkeyttä ja tämän lisäksi hän pohti, että vastahakijoilla saattoi olla taustallaan jokin tietty lisäkoulutus. Yksittäisistä lisäkoulutuksista saattoi olla selvää etua työnhaussa, vaikka sitä ei suoranaisesti vaadittu. Eeva kokee, että erityisesti pedagogisista opinnoista on hyötyä tällä sektorilla, vaikka niitä ei työtehtävässä suoraan vaadittaisikaan. Roosa huomauttaa, että kouluttautumisen merkitystä ei ymmärrä välttämättä heti, vaan vaikutukset voivat näkyvät vasta jälkepäin.

Mutta ei koskaan se ei ollu mitään siihen koulutukseen liittyvää, yleensä se oli sit et joku oli pikkusen kokeneempi. Enemmän työkokemusta. Tai et oli tehny just jotain täsmäjuttua. (Kirsi)

... paikkaan ku paikkaan, niin niistä on etua, vaikka niitä ei välttämättä suoraan vaadittais. (Eeva)

Ja tuota, sitten nämä täydennyskoulutukset, (...) mutta että ehkä vielä on ymmärtäny jälkepäin, että niistä on ollut oikeesti tosi paljon hyötyä. (Roosa)

Työttömyys tai työttömyyden uhka voi laittaa ihmiset osallistumaan tai ainakin pohtimaan mahdollista lisä- ja täydennyskoulutusta. Vaikka jokin tietty koulutus ei sisällöltään välttämättä ole ratkaiseva tekijä työtehtävien saamisen suhteen, sillä voi olla yllättäväkin painoarvoa myöhemmin esimerkiksi työnhakutilanteessa. Tämä omalta osaltaan tukee sitä ajatusta, että oppiminen ja opiskelu kannattaa aina.

6.5.3 Osaamisen ylläpitäminen ja kehittäminen

Kasvatustieteilijät, kuten muutkin yliopistokoulutuksen saaneet asiantuntijat saavat yliopisto-opetuksessa vahvan perustan akateemiselle asiantuntijuudelle, jonka kehittymiselle työn tekeminen on välttämätöntä. Kasvatustieteellisen perustutkinnon jälkeisellä työkokemuksella sekä lisä- ja täydennyskoulutuksella on Jakku-Sihvosen (2005, 142) mukaan keskeinen merkitys siinä, millaiseksi kasvatustieteilijän asiantuntijuus kehittyy. Tämän tutkielman mukaan työltä odotetaan haasteita, joka edellyttää oman asiantuntijuuden kehittymistä. Eeva painotti, että täydennyskoulutus on nykypäivänä välttämätöntä, eikä kasvatustieteen maisterin tutkinto yksinään riitä. Kirsi korosti työkokemuksen tärkeyttä omalla tähänastisella työurallaan enemmän kuin muodollista lisä- ja täydennyskoulutusta. Hän on kokenut, että hän on saanut oppia tarvittavat tiedot ja taidot työtä tekemällä, mutta lisäkoulutuksesta hän saisi teoriapohjaa omalle työsken-

telylleen. Myös Tuomisto (1999, 38) on nähnyt kokemuksellisen oppimisen työelämän käytännöissä perinteiseksi muodoksi oppia työelämässä tarvittavia taitoja. Työkokemuksen kautta tapahtunutta oppimista on kuitenkin vaikea osoittaa ulkopuolisille tahoille, sillä sitä ei todenneta ja dokumentoida oppimiseksi, toisin kuin muodolliseen koulutukseen osallistumista (Hall & Mirvis 1995, 280).

Et kyllähän tämäki on hyvin erilaista ku mitä aikasemmin on tehny. Sitte vaan ottaa haasteet vastaan ja pysyy ainaki mielekkäänä se työ, ku on aina jotaki uutta. (...) Kyllä niinku koko ajan semmonen, että pittää olla ajan hermolla, että ei voi vaan niinku aatella, että mulla kun nyt on se tutkinto, että pittää päivittää nykyään. (...) Mutta niinku se, että täydennyskoulutus on nykypäivänä pakko. (Eeva)

Eli ne on semmosia, itelle tärkeitä, tavallaan, sen osaamisen ylläpitäminen. (Roosa)

... koen, ois ihan kiva saada tähän niinku omaan, siihen ohjaajuuteen semmosta vähän, vähän jotain teoria pohjaa (...) et se jäi kuitenkin noissa opinnoissa aika vähälle. Et sitä oon tehny ihan mututuntumalla. (...) mä koen jotenki, että paras tapa oppia on tehdä sitä työtä. Tai et en oo kokenu semmosta tarvetta et pitäis tehdä joku erillinen tutkinto, vaan ehkä silleen, että siinä työssä sais oppia. (Kirsi)

Roosa on ymmärtänyt jälkeen päin, kuinka hänen monipuolinen ja kattava koulutustausta loppujen lopuksi täydentävät toisiaan paljon. Esimerkiksi esimieskoulutus ja rehtorin opinnot täydentävät toisiaan. Roosa kokee, että rehtorin opinnot koostuivat hallinnollisemmilta ja esimieskoulutuksessa hän sai omaan osaamiseensa enemmän käytännönläheistä näkökulmaa. Hän kokee myös, että aikaisempi terveydenhuoltoalan koulutus ja sitä myötä tullut työkokemus terveydenhuollon alalta, kantavat vaikutuksia myös kasvatustieteen työntekoon esimerkiksi stressinsietokyvyssä. Myös monialainen yhteistyö helpottuu, kun hänellä on ymmärrystä esimerkiksi erityistä tukea tarvitsevien ja opiskeluhyvinvointiin ja opiskeluhoitoon liittyvissä asioissa. Ruohotie (2000, 9 – 13) muistuttaa, että tiedon määrän jatkuva kasvu on yhä kompleksisempää, mikä edellyttää eri alojen yhteistyötä.

... Niin kyllä sieltä edelleen sieltä omasta (...) kokemuksesta ja koulutuksesta tavallaan sinne lääketieteelliseen diagnostiikkaan ja siihen niinku periaatteisiin pystyy antamaan niinku enemmän ja sitte niinku suhteuttaa sen siihen ohjauksen ja koulutuksen kontekstiin. Et toisaalta, siinä mielessä, niin tota mää oon aina

ajatellu, että mun työura on ollu kauheen niinkö antoisa, kun on voinut olla niin monenlaisissa niinkö kokemuksissa, et sillälaillla mä nään, että ne niinkö täydentää toisiaan hyvin niinkö pitkälle ja paljon. (Roosa)

Uuden oppiminen ja opitun tiedon tai taidon soveltaminen käytäntöön vaatii kaikilta hieman vaivannäköä ja siksi onkin mahdollista, että moni tyytyy pysymään totutuissa rutiineissa siitä huolimatta, että ne eivät palvele tarkoitustaan riittävästi. Esimiehille tämä voi näyttäytyä esimerkiksi alaisten haluttomuutena osallistua lisä- ja täydennyskoulutukseen. Onkin työntekijästä itsestään kiinni, kuinka innostuneesti ja monipuolisesti hän uuden oppimiseen suhtautuu. Runsa koulutuksiin osallistuminen ei välttämättä tuota uutta osaamista, mikäli työntekijän asenne uutta kohtaan on heikko. (Luukkainen 2010, 83 – 84.) Luukkaisen (2010) tutkimuksessa työntantajat olivat pitäneet lisä- ja täydennyskoulutuksia positiivisina sen suhteen, että ne nähtiin hyvänä keinona päivittää järjestelmällisesti työntekijöiden osaamista yleisellä tasolla, kuten atk-, työyhteisö- tai esimiestaitoja sekä toisaalta hankkia erityisiä pätevyyskykyjä (Emt. 85). Tässä tutkielmassa jokaisella haastateltavalla oli selkeästi positiivinen asenne uuden oppimista kohtaan. Kasvatustieteilijöiden tavoitteita ohjasivat selkeästi Biestan (2006, 176) esittelemä henkilökohtainen kehittyminen eli heillä oli halua itse oppimiseen sen sijaan, että he tavoittelisivat lisä- ja täydennyskoulutuksella ainoastaan taloudellista merkitystä, vaikka sekin koettiin kannustavana tekijänä.

6.5.4 Työntekijänä kehittyminen

Tässä tutkielmassa nousee esille se, kuinka henkilökohtaiset ominaisuudet muuttuvat lisä- ja täydennyskoulutuksen myötä ja tämän seurauksena ihminen kehittyy myös työntekijänä. Usein kasvatustieteilijöiden oma persoona onkin työelämässä keskeinen työväline, jota tulee kriittisesti arvioida (Jakku-Sihvonen 2005, 139). Lindqvist (2002, 75) kuvailee itsekriittisyyden merkitystä seuraavasti: ”Ihmisen kyky arvioida itseään kriittisesti ja tarkastelemalla omaa toimintaansa välimatkan päästä on hänen itsetajuisuutensa tärkeimpiä ilmenemismuotoja... Itsekriittikki on parhaimmillaan selkeyttä ja realismia suhteessa omiin kykyihin, rajoihin ja tekoihin...” Aarresaari-verkoston uraseurannan mukaan nykyisiä ja tulevia opiskelijoita kannustetaan tarkastelemaan entistä enemmän persoonaan liittyviä taitoja tai ominaisuuksia, joita ovat esimerkiksi itseluottamus, omien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistaminen, joustavuus, positiivinen asenne, rohkeus, itsensä haastaminen, uteliaisuus, luovuus sekä itsensä kehittäminen ja uuden oppiminen. (Sainio, Carver & Kangas 2017, 42).

Biestan (2006) mukaan nykyään elinikäisen oppimisen taustalla esiintyy entistä useammin oppimisen taloudellinen merkitys. Mikäli oppimisella tavoitellaan taloudellista menestystä, motivaatio itse oppimiseen voi olla heikko. (Emt. 176.) Tässä tutkielmassa Eeva toi esille, kuinka pätevyyden hankkimisesta seuraava palkankorotus kannustaa tekemään lisäkoulutusta. Myös Heikkisen (2007, 329) tutkimuksessa opettajat ovat kokeneet palkkaukseen liittyvät tekijät yhtenä merkittävimpana tekijänä syyksi lisäkoulutuskiinnostukseen.

No ihan konkreettinen merkitys, esimerkiksi ne pedagogiset, niin palkka nousi heti. Kymmenen prosenttia tuli lissää palakkaa, kun teki ne pedagogiset ja se on ihan semmonen konkreettinen merkitys. (Eeva)

Koulutuksen tuoma osaaminen täydentyä työelämässä, missä asiantuntijuus vaikuttaa kehittyvän jokaisella työntekijällä hyvin eri tahtiin, mikä Jakku-Sihvosen (2005, 140 – 140) näkyy työntekijän toimintavarmuutena. Myös Lehtolan ja Wilenin (2010, 66 – 71) mukaan täydennyskoulutuksella on usein positiivisia vaikutuksia opetushenkilökunnan jaksamiseen, hyvinvointiin ja työssä viihtymiseen, mikä näkyy esimerkiksi juuri lisääntyneenä itsevarmuutena ja motivaationa. Tässä tutkielmassa Eeva toi esille, että erityisesti pedagogiset opinnot ovat tuoneet rohkeutta ja itsevarmuutta toimia opettajana.

Ja kyllähän se kannustaa tekemään (...) tuonu (...) semmosta eri näkökulmaa siihen, että pystyn puhumaan ihmisten eessä vaikka aijasta ja aijan seipäästä, mutta kyllä se tuo sitä varmuutta, että mulla on se pätevyys toimia opettajana. (Eeva)

Tässä tutkielmassa haastateltavat halusivat oppia uutta ja kehittyä. Esimerkiksi Roosa toi esille, kuinka hyvä olisi, että ihmiset vaihtaisivat työpaikkoja välillä. Hän ei halua olla työntekijä, joka ei ole valmis kehittymään, vaan hän ajattelee, että kun hän ei enää pysty antamaan työlleen mitään uutta, niin sitten on aika lähteä uusiin tehtäviin.

Mä en halua olla se, joka sanoo, että meillä on kuule tuota kokeiltu tai että ei tuo oo ennenkään onnistunu. Että sillain mä ajattelen, että sit ku mä en enää pysty antamaan mitään uutta tähän työhön, niin sitte pitää tajuta niinku lähteä. (Roosa)

Myös Niiniön (2007) tutkimuksessa ilmeni pelko jämähtämisestä samaan työpaikkaan ja pohdittiin, riittääkö kokemus ja ”erikoistuminen” yhdestä työpaikasta muuttuvilla työmarkkinoilla? Useat kasvatustieteilijät kokivat työpaikan vaihdoksen hyvänä asiana muun muassa kyllästy-

misen, itsensä uudistamisen ja kehittämisen tai vain vaihtelun vuoksi. (Emt. 51.) Lisä- ja täydennyskoulutuksen avulla pystyy antamaan enemmän työlleen ja pysymään ajan mukana. Ilman tätä, yksittäisten työntekijöiden ja tämän seurauksena koko organisaation toimintatavat voivat juurtua paikoilleen, mikä ei vastaa enää nykypäivän vaatimuksiin muuttuvassa työelämässä.

7 LOPPUPOHDINTA

7.1 Narratiivisen tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkielmani eettisyys perustuu siihen, että siinä kunnioitetaan ihmisten ominaislaatua ja annetaan kohteilleen mahdollisuus ilmaista itseään heidän omalla äänellään. Omasta elämästä kertominen koetaan usein palkitsevana ja terapeuttisena, minkä johdosta tutkittavat ovat usein osoittaneet kiitosta tutkijoille. (Hänninen 2008, 126–127.) Myös minä sain kiitosta yhdeltä haastateltavalta haastattelun jälkeen. Hän oli kiitollinen siitä, että sai kertoa minulle oman tarinansa.

Hänninen (2015, 181) muistuttaa, että tarinoiden kertominen voi osoittautua myös ongelmalliseksi. Olen tutkijana sitoutunut säilyttämään aineiston luottamuksellisesti ja esittämään tulokset niin, että anonymius säilyy. Haastateltavat puolestaan ovat osallistuneet tutkielmani tekoon täysin vapaaehtoisesti tietäen, mistä tutkielmassani on kysymys. Toisaalta, Hänninen (2008) kysyy, kuinka tutkija voi etukäteen kertoa tutkimushenkilöille siitä, mitä tutkimuksessa tapahtuu, sillä kerronnallisen haastattelun tilanne jo itsessään voi olla ennustamaton ja hallitsematon. Huolimatta siitä, että tutkija informoisi haastateltavia etukäteen millaisesta haastattelusta on kyse, haastateltavat saattavat yllättyä, kuinka tarinan kertominen vie mukanaan. Haastattelussa voi esimerkiksi tulla esiin asioita, joita haastateltava ei ole paljastanut ennen kenellekään, mikä voi aiheuttaa haastateltavalle itselleen kiusallisia tai jopa syyllisyyden tunteita. (Emt. 125–126.) Tässä tutkielmassa haastattelutilanteet etenivät hyvin odotusten ja laatimani teemahaastattelurungon mukaisesti, ilman yllättäviä tilanteita. Toisaalta, en voi tietää, millä tavoin haastateltavat kokivat tilanteen. Koen kuitenkin, että tutkielmani aihe ei koskenut erityisen arkaluontoista aihetta, jolloin eettiset kysymykset olisivat voineet olla vahvemmin läsnä tutkielman teon eri vaiheissa.

Laadullisessa tutkimuksessa tulkinnan merkitys ja näin ollen myös tutkijan rooli korostuu. Kerronnallisessa tutkimuksessa minä tutkijana ikään kuin kirjoitan haastateltavien tarinat uudelleen ja tulkitsen heidän kokemuksiaan. Olen pyytänyt tutkimushenkilöitä kertomaan heidän omasta elämästään tarinoita, jotka minä tutkijana tulkitsen ja tuon esille muiden nähtäväksi. Hännisen (2008) mukaan monet tutkijat esittävät, että kerronnallista tutkimusta tekevään tutkijaan liitetään helposti kaksoisrooli suhteessa haastateltaviinsa. Haastattelijaa voidaan nähdä ikään kuin haastateltavan ystävänä, joka empaattisesti ja ymmärtäväisesti kuuntelee ja toimii haastateltavan ehdoilla. Toisaalta, aineiston tulkitsijana haastateltava ainutkertaisuudessaan on enää vain

yksi monista tutkimukseen osallistuneista, jonka tarinasta pyritään ehkä löytämään ainutkertaisuuden sijasta jotain muille haastateltaville yhteistä (Emt. 130.) Myös tässä tutkielmassa minä olen tutkijana kuunnellut kasvatustieteilijöiden uratarinoita mielenkiinnolla ja ymmärtäväisesti, kiinnittäen huomion haastateltavien ainutkertaisiin uratarinoidiin. Tämän jälkeen olen ikään kuin täysin ulkopuolisena henkilönä lähtenyt analysoimaan tarinoita. Kuten jo aikaisemmin totesin, kasvatustieteilijöiden uratarinat näyttäytyivät joka tapauksessa ainutlaatuisina tutkimusprosessin alusta loppuun saakka, huolimatta siitä, että yhtäläisyyksiä tarinoiden välillä oli havaittavissa.

Yksi erityinen kerronnallisen tutkimuksen haasteista on se, että vaikka raportointivaiheessa nimet ja tunnistamista mahdollistavat yksityiskohdat olisi muutettu tai poistettu, henkilön tarina voi olla hahmona siitä huolimatta tunnistettavissa (Hänninen 2015, 181). Myös tässä tutkielmassa tämä on haaste, vaikka nimet on muutettu, paikkakuntia ei ole mainittu, eikä muutoinkaan ole tuotu yksityiskohtaista tietoa esille organisaatioista, missä kasvatustieteilijät ovat työskennelleet. Kerronnallisen tutkimuksen eettisyyteen liittyy kysymys myös siitä, kuinka säilyttää alkuperäisten kertomusten ja tutkijan lopullisen tuotoksen välillä selvä yhteys. Tutkimustulosten esittämisessä olenkin käyttänyt oman tulkintani tukena suoria lainauksia haastateltavien tarinoista, jonka ansiosta lukija pääsee arvioimaan tekemiäni tulkintoja kasvatustieteilijöiden uratarinoista. Omilla tulkinnoillani olen pyrkinyt koko ajan siihen, että en aiheuta haastateltaville missään määrin vahinkoa. Hänninen (2008) kuitenkin kysyy, kuinka voidaan varmistua siitä, että tutkimushenkilössä ei herää negatiivisia tunteita tutkimusprosessin aikana tai lukiesseen hänen omaa tarinaansa koskevia tulkintoja? Tutkimuksen tekijä ei voi täysin välttää tällaisia seurauksia, koska tutkimuksen tarkoituksena on niin haastateltavien äänen esiin tuominen, mutta myös tulkitseminen. Olemalla tietoinen erilaisista seurauksista, voidaan kuitenkin pyrkiä niiden minimointiin. (Hänninen 2008, 131.)

Smythe ja Murray (2000, 324) ovat pohtineet, kuka viimekädessä ”omistaa” tutkielmaani osallistuneiden henkilöiden kertomat tarinat? Henkilökohtainen tarina omasta elämästä näkyy selvästi merkityksellisempänä kuin tavallinen haastatteluvastaus. Tarinaa kertoessaan ihminen ikään kuin pukee sanoiksi oman menneisyytensä, identiteettinsä ja elämännäkemyksensä ytimen. (Hänninen 2008, 130.) Tutkijan tekemät tulkinnat voivat joissakin tapauksissa tuntua haastateltavasta jopa loukkaavilta. Smythe ja Murray (2000, 332) huomauttavat, että eettisiä kysymyksiä pohtiessa tulee ymmärtää, että tutkijan tekemät tulkinnat ovat vain hänen esittämäänsä tulkintoja ja ne voidaan aina haastaa toisenlaisilla tulkinnoilla.

Riessman (1993, 65) liittää narratiivisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin uskottavuuden ja vakuuttamisen eli sen, kykeneekö kirjoittaja vakuuttamaan lukijan tutkimuksen paikkansapitävyydestä. Alun perin tutkielmaani varten oli tarkoitus haastatella viittä kasvatustieteilijää. Kolmen haastattelun jälkeen kuitenkin koin, että tämän tutkielman kannalta ei ole tarpeen tuottaa enempää aineistoa. Riessmanin (1993) mukaan narratiivisessa tutkimuksessa haastateltavien pieni määrä on usein perusteltua. Laadullista tutkimusta tehdessä ei voi aina etukäteen tietää, kuinka paljon tietoa tulee kerätä, joten usein tutkija kerää tietoa, kunnes ”empiirinen kyllästyminen” on saavutettu (Adler & Adler 2012, 8). Kasvatustieteen maistereiden urapolkuja tarkastellessa ”empiiristä kyllästymistä” ei ole helppo saavuttaa, koska jokainen uratarina on niin ainutlaatuinen. Tästä huolimatta kolmen haastattelun jälkeen muodostin tutkimushenkilöistä kolme profiilia, joista ensimmäinen oli suorittanut vähän, toinen jonkin verran ja kolmas paljon lisä- ja täydennyskoulutusta, johon päätin rajata aineistoni. Pienen, mutta sitäkin laadukkaamman tutkimusaineistoni myötä koen, että minun on helpompi vakuuttaa lukija tutkimukseni luotettavuudesta.

Narratiivisen aineiston analyysiin ei ole olemassa yhtä ainoaa tapaa ja tämä aiheuttaa omanlaisen haasteen tutkimuksen analyysivaiheeseen. Koen kuitenkin soveltaneeni juuri sopivaa analyysitapaa omalle tutkimusaineistolleni. Lieblich ym. (1998, 173) esittävät kattavuuden yhdeksi tutkimusaineiston luotettavuuden arviointikriteeriksi, millä he viittaavat siihen, kuinka laajaa ja laadukasta tutkimusaineiston esittely on. Litteroin aineistoni huolellisesti ja tulososiossa käytin tulkintani tukena suorita lainauksia haastatteluista. Näin lukija saa perusteluita tekemilleni havainnoille ja tulkinnoille ja kykenee arvioimaan tutkielmani luotettavuutta.

Toisekseen, tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida Lieblichin ym. (1998) mukaan sen yhteneväisyydellä. Tällä he viittaavat siihen, kuinka tutkimuksen eri osa-alueet muodostuvat yhdeksi kokonaisuudeksi. Tässä tutkielmassa olen mielestäni onnistunut luomaan johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden. Tutkielmani rakenne pohjautuu hyvin perinteiseen tapaan tuottaa tutkimus alkaen johdannolla, jota seuraa teoreettinen viitekehys ja tutkimuksen metodologiset valinnat ja lopuksi esittelen tutkimukseni tulokset. Tällä olen pyrkinyt siihen, että lukija saa selkeän kuvan tutkimukseni kulusta ja tutkimustuloksista. Kolmanneksi luotettavuutta voidaan tarkastella siltä osin, kuinka tutkija kykenee esittelemään uudenlaisia näkemyksiä (Lieblich ym. 1998, 173.) Tässä tutkielmassa olen esittänyt tutkielmani tulokset liittäen ne yhteen aikaisempaan tutkimustietoon. Tutkimustulokset tuovat uudenlaisia näkökulmia kasvatustieteilijöiden lisä- ja täydennyskoulutuksesta, mikä on vähän tutkittu aihe. Toisaalta vähän

tutkitusta aiheesta on haasteellisempaa löytää aikaisempaa tutkimusta ja näin ollen omien tulosten esittämiseksi ei välttämättä saa riittävästi vahvistusta.

Neljäntenä kriteerinä Lieblich ym. (1998, 173) niukkuus tarkoittaa sitä, että tutkimus perustuu siihen olennaisesti liittyvien käsitteiden käyttöön. Liian laaja käsitteistö vähentää esimerkiksi tutkimuksen yhteneväisyyttä, jolloin tutkimuksen punainen lanka voi kadota. Olennaisten käsitteiden käyttäminen auttaa tutkijaa pitämään kokonaisuuden omissa käsissään. Tässä tutkielmassa tarkastelin työelämän muutoksen mukana tuomia ilmiöitä, elinikäistä oppimista ja aikuiskoulutusta sekä lisä- ja täydennyskoulutusta, jotka äkkiseltään voivat kuulostaa yllättävän laajalta alueelta, mutta tutkielmaani tarkemmin perehtyminen osoittaa sen, että ne kaikki liittyvät olennaisesti toisiinsa ja olivat tämän tutkielman kannalta tärkeitä asioita.

Riessman (1993, 66) esittää, että narratiivisessa tutkimuksessa on tavallista tutkimuksen palauttaminen tutkittaville ennen sen varsinaista julkistamista. Itse pohdin tätä siinä vaiheessa, kun olin muodostanut jokaisen haastateltavan uratarinan. Mietin, lähetänpö kunkin oman tarinan ikään kuin tarkistettavaksi jokaiselle tutkimushenkilölle, mutta en kuitenkaan toiminut tällä tavalla. Tein litteroinnin huolellisesti ja uratarinoiden muodostamisessa ei esiintynyt epäselviä tilanteita, joten luotin vahvasti muodostamieni uratarinoiden luotettavuuteen. Lopulta tutkija on joka tapauksessa itse vastuussa esittämistään tutkimustuloksista ja niiden luotettavuudesta (Riessman 1993, 67).

7.2 Keskeisten tulosten pohdintaa ja jatkotutkimusaiheita

Tutkielmani tarkoituksena oli selvittää minkälaisia uratarinoita kasvatustieteilijät kertovat tutkinnon valmistumisesta tähän hetkeen. Erityisesti painopiste oli kasvatustieteilijöiden lisä- ja täydennyskoulutuksessa sekä niiden merkityksestä heidän työurien muotoutumiseen. Tutkielmassani esiin tuodut uratarinat kasvatustieteilijöiden kertomana osoittavat sen, kuinka erilaisia kasvatustieteilijöiden työurat voivat olla, mutta toisaalta tarinoista on löydettävissä myös yhtäläisyyksiä. Aikaisempien tutkimustulosten mukaan minulla oli omat ennakkokäsitykseni siitä, millaisia kasvatustieteilijöiden työurat voivat olla. Tutkimustulosten mukaan nämä käsitykset vahvistuivat, sillä työtehtävien ja ammattinimikkeiden osalta jokainen tämän tutkielman haastateltava oli työllistynyt kasvatustieteilijöille hyvin tyypilliseen tapaan, kuten olen teoreettisessa viitekehyksessä esittänyt.

Kirsi on työskennellyt työuransa aikana yliopistoissa erilaisissa suunnittelu- ja kehittämistehtävissä, koulutussuunnittelijana ammattikorkeakoulussa, sosionomi- ja sairaanhoitajakouluttajana sekä työnhakuvalmentajana ja hankekehittäjänä. Eeva on työskennellyt koulutusorganisaatioissa asiakaspalvelusihteerinä, johdon sihteerinä, koulutussuunnittelijana, projektikoordinaattorina, uraohjaajana sekä projektipäällikkönä. Roosa on työskennellyt koko kasvatustieteen koulutuksen jälkeisen työuransa vastuullisissa työtehtävissä, joita ovat kehittämispäällikkö, apulaisrehtori, opiskeluhuvinvointipäällikkö, koulutus­päällikkö, yksikön varajohtaja sekä rehtori. Haastatteluissa tuli selvästi esille se, että on tärkeää ottaa vastaan myös koulutustaan vastaamatonta työtä, etenkin jos kyseessä on koulutusorganisaatio, sillä etenemismahdollisuudet ovat usein hyvät.

Kirsin työuralla lisä- ja täydennyskoulutuksella ei ollut suurta merkitystä opettajan pedagogisia opintoja lukuun ottamatta. Eevan tähänastisella työuralla opettajan pedagogisten opintojen lisäksi näyttötutkintomestarikoulutus on ollut tärkeä. Roosan työuralla lisä- ja täydennyskoulutus on puolestaan ollut hyvin merkittävä tekijä. Opettajan pedagogisten opintojen lisäksi erilaiset johtamiseen, hallintoon ja lakiin liittyvät koulutukset ovat olleet tärkeitä Roosan työuran kannalta. On kuitenkin täysin henkilöstä itsestään kiinni, kuinka merkityksellisiksi lisä- ja täydennyskoulutukset osoittautuvat (Luukkainen 2010, 85–86).

Tämän tutkielman tulokset osoittavat, että lisä- ja täydennyskoulutus on mahdollistanut uusia työtehtäviä ja uralla etenemistä, muuttanut henkilökohtaisia ominaisuuksia ja näin ollen myös työntekijää, tuonut välitöntä hyötyä työllistymiseen sekä mahdollistanut osaamisen ylläpitämisen ja kehittämisen. Työelämä oli herättänyt jokaisella haastateltavalla ajatuksia myös tulevaisuuden suhteen. Kirsin ensisijaisena tavoitteena on suorittaa opinto-ohjaajan opinnot. Eevan tulevaisuuden haaveet liittyivät ensisijaisesti johtamisen opintoihin. Roosan ensisijaisena tavoitteena on puolestaan suorittaa talouteen liittyviä opintoja, kuten liiketoimintajohtamisen maisterintutkinto. Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia laajemmin, millaista lisä- ja täydennyskoulutusta kasvatustieteilijät ovat suorittaneet, jotta olisi mahdollista tehdä yleistettävämpi kuva kasvatustieteilijöiden lisä- ja täydennyskoulutuksen tarpeesta. Olisiko mahdollista kehittää yksinomaan kasvatustieteilijöille kuuluvaa lisä- ja täydennyskoulutusta, vaikka he hajautuvat laajoille alueille työelämässä?

Huolimatta siitä, että omat käsitykseni kasvatustieteilijöiden työllistymismahdollisuuksista vahvistuivat, itse työn sisältö jäi edelleen monelta osin avoimeksi. Jatkotutkimus tämän aiheen

parissa voisi lisätä ymmärrystä kasvatustieteilijöiden tekemästä työstä sekä tuoda kehittämisideoita kasvatustieteen tutkintokoulutukseen tai lisä- ja täydennyskoulutukseen, erityisesti nykyisen työelämän vaatimukset huomioiden. Jonkinlainen havaintotutkimus kasvatustieteilijöiden työpäivien parissa voisi lisätä käsityksiä siitä, mitä esimerkiksi koulutussuunnittelija käytännössä tekee työkseen. Jokahaara ym. (2004, 5) toteavat, että opinto-oppaiden kuvaukset kasvatustieteilijöiden tulevista työurista eivät avaudu opiskelijalle, joka tavoittelee konkreettista tietoa siitä, mitä esimerkiksi koulutussuunnittelija, henkilöstökouluttaja tai konsultti tekee työkseen. Erilaisten ammattinimikkeiden alla toimivien kasvatustieteilijöiden havainnoimisen kautta olisi ehkä mahdollista tavoittaa juuri tiettyä kasvatustieteellistä osaamista, mikä Niiniönkin (2007, 45) tutkimuksessa esiintyy kysymysmerkinä.

Tämän tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä osoitettiin, kuinka eri yliopistoissa tutkinnolle asetetut tavoitteet ja painotuserot tutkinnon ydinsisällöissä eroavat toisistaan. Tässä tutkielmassa ei kuitenkaan otettu kantaa siihen, missä yliopistossa haastateltavat olivat tutkintonsa suorittaneet. Olisi mielenkiintoista selvittää, poikkeako kasvatustieteilijöiden työllistyminen sekä lisä- ja täydennyskoulutustarve sen suhteen, missä yliopistossa he ovat opiskelleet ja millaisia sisältöjä heidän opinnoissaan on painotettu?

Tässä tutkielmassa ilmeni jokaisen haastateltavan kertomuksissa erilaisia kehittämisideoita kasvatustieteen maisterin tutkintoon. Olisi mielenkiintoista tutkia laajemmin, minkälaisia koulutuksen kehittämisideoita nykyinen työelämä herättää kasvatustieteilijöiden ajatuksissa. Esimerkiksi tarkastellessani eri yliopistojen kasvatustieteen koulutukselle asetettuja tavoitteita oli vain kahden yliopiston kirjoitettuihin tavoitteisiin asetettu kansainvälisyys. Erityisesti kansainvälinen toiminta ja yhteistyö tulisi mielestäni näkyä jokaisen yliopiston kasvatustieteen koulutuksen tavoitelistalla ja opintojen sisällöissä nykypäivänä.

Kasvatustieteen koulutuksen sisältö ja yhteys työelämään on ollut ja on edelleen epävarmaa opiskelijoiden keskuudessa. Myös tässä tutkielmassa kasvatustieteilijöiden opiskelujen aikainen epätietoisuus tulevasta työelämästä tuli esille. Pasanen (2008) on tuonut esille kasvatustieteilijöiden konkreettisia kehittämisideoita kasvatustieteen koulutukselle. Kasvatustieteilijät ovat toivoneet opintoihin lisää käytännönläheisyyttä teorian yhteyteen, mikä sitoisi koulutusta enemmän työelämään. Pasanen ehdottikin, että suhteellisen pienellä vaivalla opettajat voisivat vastata opiskelijoiden toiveeseen, päivittämällä esimerkiksi omaa opetusta suhteessa työelämän

muutoksiin. (Emt. 100–101.) Näin kymmenen vuotta myöhemmin, minä kasvatustieteen opiskelijana koen edelleen samansuuntaisia kehittämistarpeita kasvatustieteen koulutukselle. Muutosta ei siis ole tapahtunut, vaikka kaikki muu ympärillämme muuttuu jatkuvasti.

Kuten johdannossa toin esille, Opetus- ja kulttuuriministeriö on käynnistänyt korkeakoulutuksen ja tutkimuksen vision 2030 valmistelun, sillä nopeasti muuttuva maailma edellyttää myös korkeakoulutuksen uudistumista (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018c, 12). Uudistustyössä olisi tärkeää huomioida myös generalistialojen ja työelämän välisten suhteiden vahvistaminen. Tällä hetkellä voin vain suositella tuleville kasvatustieteen opiskelijoille omaa aktiivisuutta siihen, että he löytävät opinnoistaan työelämäyhteyksiä ja vahvistavat näin omaa ammatillista identiteettiään jo opintojen aikana. Lisäksi kehotan opettajia pohtimaan sitä, kuinka pienillä teoilla he voivat liittää käytäntöä teoreettisen opetuksen yhteyteen. Muun muassa käytännön esimerkit, käytännölliset harjoitukset, vierailut ja tutustumiset sekä yhteistyö työpaikkojen kanssa ovat niitä käytännön kehittämideoita, joita kasvatustieteen koulutukselta on toivottu (Pasanen 2008, 100–101).

Loppujen lopuksi jo pelkästään se, että kasvatustieteilijät saisivat jo opintojen aikana enemmän tietoa koulutuksen tarjoamista mahdollisuuksista työelämässä, vähentäisi epävarmuutta tulevaisuuden suhteen. Tätä ei tule jättää yksin opiskelijan vastuulle, vaikka he omasta oppimisestaan ovatkin vastuussa. Kasvatustietelijöiden uratarinat kaikin tavoin ovat mielenkiintoisia ja ainutlaatuisia. Tutkittavaa aiheesta kyllä riittää.

LÄHTEET

- Adler, P. A. & Adler, P. (2012). Expert voices. Teoksessa: Baker, S. E. & Edwards, R. (toim.) How many qualitative interviews is enough? Expert voices and early career reflections on sampling and cases in qualitative research. National centre for research methods review paper.
- Aalto, H., Ahokas, I. & Kuosa, T. (2008). Yleissivistys ja osaaminen työelämässä 2030 -menestyksen eväät tulevaisuudessa: Hankkeen loppuraportti. Turku: Tulevaisuuden tutkimuskeskus, Turun kauppakorkeakoulu.
- Akku-johtoryhmä. (2008). Ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistus: Akku-johtoryhmän väliraportti. Helsinki: Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Allmän pedagogik och vuxenpedagogik. (2018). Åbo Akademi. [viitattu 1.3.2018] Saatavilla: <https://www.abo.fi/utbildningslinjer/utbildningslinjen-for-allman-pedagogik-och-vuxenpedagogik/>.
- Antikainen, A. (2000). Onko elinikäinen oppiminen toteutumassa? *Futura*, 19 (2), 57-71.
- Anttiroiko, A-V., Aro, J. Karvonen, E. (2000). Suomen tietoyhteiskuntakehitys. Teoksessa Vuorensyrjä, M. & Savolainen, R. (toim.) Tieto ja tietoyhteiskunta. Helsinki: Gaudeamus.
- Bauman, Z. (2002). Notkea moderni. Tampere: Vastapaino.
- Biesta, G. (2006). What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning. *European Educational Research Journal (Online)*, 5 (2-3), 169-180.
- Bruner, J. (1986). Actual minds, possible worlds. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Crasswell, J. (2013). Qualitative inquiry and research desing: choosing among five approaches. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Haapakorpi, A. (2000). Nörtti, pomo ja yleismiesjantunen: Akateemisten urat ja toimenkuvat. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Hall, D. T. & Mirvis, P. H. (1995). The New Career Contract: Developing the Whole Person at Midlife and Beyond. *Journal of Vocational Behavior*, 47 (3), 269-289.

Heikkinen, E. (2007). Täydennyskoulutus Kainuulaisten opettajien käsitysten valossa. Oulu: Oulun yliopisto.

Heikkinen, H. (2015). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa: Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) Ik-kunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 149-167.

Heinonen, S. (2002). Korkeakoulutettujen työttömien omaehtoisen täydennyskoulutuksen si-dosryhmäperusteinen arviointitutkimus. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Helakorpi, S. (2005). Työn taidot. Ajattelua, tekoja ja yhteistyötä. Hämeenlinna: Hämeen am-mattikorkeakoulu.

Helsingin yliopiston kasvatustieteiden maisteriohjelma 2017-18. (2018) Yleisen ja aikuiskas-vatustieteen opintosuunta. [viitattu 13.2.2018] Saatavilla: https://weboodi.helsinki.fi/hy/vl_ke-hys.jsp?MD5avain=&Kieli=1&Opas=5630&Org=118077949&vl_tila=1&AukAikMaar=1.

Herman, D. 2009. Basic elements of narrative. Malden: Wiley Blackwell.

Hietaniemi-Virtanen, N. (2010). Kohti uutta täydennyskoulutusmallia Tampereen yliopistossa. Tampere: Tampereen yliopisto.

Hulkari, K. (2006). Noste-ohjelma - aikuisopiskelijan elinikäisen oppimisen alku? Teoksessa: Ruohotie, P. (toim.) Ammattikasvatuksen aikakauskirja. Ajankohtaisia teemoja ammattikasva-tuksesta. Helsinki: OKKA-säätiö, 73-82.

Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. (2005). Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa: Ruusuvoori, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Jyväskylä: Vasta-paino, 189-222.

Hyvärinen, M. (2017). Kertomushaastattelu. Teoksessa: Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruu-suvoori, J. (toim) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 174-192.

Hämäläinen, K. (1982). Opettajien koulukohtaisesta täydennyskoulutuksesta. Opettajien täy-dennyskoulutuksen ja kouluyhteisön kehittymisen teoreettista tarkastelua. Oulu: Oulun yli-opisto, kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 9.

Hänninen, V. (2008). Narratiivisen tutkimuksen eettiset haasteet. Teoksessa: Pietilä, A. M. & Länsimies-Antikainen, H. (toim.) Etiikkaa monitieteisesti: pohdintaa ja kysymyksiä. Kupio: Kuopion yliopisto, 121-137.

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

Jauhiainen, A.-M. (2004). Kasvatustieteen tieteenalakoulutuksesta valmistuneiden työllistyminen ja koulutuksen riittävyys. Kasvatustieteen pro-gradu -tutkielma. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteen laitos.

Jokihaara, K., Räisänen, M., Tahvola, A. & Vuorikoski, M. (2004). Se on se avain! Kasvatustieteiden tieteenalaohjelmasta valmistuneiden tarinoita opiskelusta ja työhön sijoittumisesta. Tampere: Tampereen yliopiston opintotoimisto.

Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen maisteriohjelma 2012-2020 (2018) . [viitattu 13.2.2018] Saatavilla: <https://www.jyu.fi/ops/fi/edupsy/kasvatustieteen-ja-aikuiskasvatustieteen-maisteriohjelma>.

Kanervo, O. (2006). Korkeasti koulutetut ja työ. Valintojen rationaalisuus eurooppalaisessa vertailussa. Turku: Turun yliopisto.

Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2017-2018. (2018). Lapin yliopisto. [Viitattu 13.2.2018] Saatavilla: <https://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=f05098fc-bb90-40f2-89b8-6df2a8173995>.

Kasvatustieteiden tiedekunnan yleisopas 2017-2018. (2018). Oulun yliopisto. [Viitattu 13.2.2018] Saatavilla: https://weboodi.oulu.fi/oodi/vl_kehys.jsp?MD5avain=&Kieli=1&Opas=1997&Org=8&vl_tila=1&AukAikMaar=1.

Kivinen, O., Nurmi, J. & Kanervo, O. (2002). Maisteriopista työuralle. Suomalaiset korkeakoulutetut eurooppalaisessa vertailussa. Helsinki: Opetusministeriö.

Korhonen, P. & Sainio J. (2006). Viisi vuotta työelämässä. Monialayliopistoista vuonna 2000 valmistuneiden sijoittuminen työmarkkinoille. Aarresaari.

Lappalainen, A. (1989). Suomen opettajien täydennyskoulutuksen historia. Teoksessa: Huttunen, M. (toim.) Koulutuksesta ammatilliseen kasvuun. Helsinki: Kouluhallitus, 39-60.

- Laukkanen, R. (2000). Aikuiskasvatus tukee elämänhallintaa. *Aikuiskasvatus*, 20 (3), 269-270.
- Lehtola, K. & Wilen, L. (2010). Täydennyskoulutus auttaa jaksamaan ja antaa uutta tietoa: Opetushenkilöstön arviointeja täydennyskoulutuksesta Itä-Suomen aluehallintoviraston alueella. Mikkeli: Itä-Suomen aluehallintovirasto.
- Leino, A. & Leino, J. (1989). Opettajien ammatillinen kehittyminen. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Akateeminen opettaja. Täydennyskoulutusjulkaisuja; 4. Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 15-33.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998). *Narrative research. Reading, Analysis and Interpretation*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Lindqvist, M. (2002). Etiikka ja pahan kohtaaminen koulu yhteisössä. Teoksessa: Saarras, R. (toim.) *Etiikka koulun arjessa*. Keuruu: OAJ ja Otava.
- Luukkainen, P. (2010). Yksi tutkinto - monta uraa. Kasvatustieteen maisterin työelämäosaaminen valmistuneiden ja työnantajien silmin. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto. Specian julkaisu 1/2010.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. California: Sage.
- Neittaanmäki, P. & Ärje, J. (2010). Suomen korkeakoulutetut työttömät koulutusaloittain ja -asteittain 2005 - 2010. [Viitattu 8.3.2018] Saatavilla: <https://www.jyu.fi/yliopistopalvelut/tilastot/muut/suomen-korkeakoulutetut-tyottomat-koulutusaloittain-ja-asteittain-2005-2010.pdf>.
- Niemi, H., Ruuskanen, T. & Seppänen, T. (2014). *Osallistuminen aikuiskoulutukseen vuonna 2012*. Helsinki: Tilastokeskus.
- Niiniö, S. (2007). Kasvatustieteilijät työelämässä. Speciaan kuuluvien kasvatustieteilijöiden työllistyminen, työkalifikaatiot sekä työtyytyväisyys. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.
- Nyysölä, K. & Pajala, S. (1999). *Nuorten työura: Koulutuksesta työelämään siirtyminen ja huono-osaisuus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Onnismaa, J. (2010). Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004 - 2009. Raportit ja selvitykset 2010:1. Opetushallitus. [Viitattu 23.3.2018] Saatavilla: http://www.oph.fi/download/124603_Opettajien_tyohyvinvointi.pdf.

Opetushallitus (2016). Näyttötutkintomestari, koulutusohjelma (25 op). Määräykset ja ohjeet. [Viitattu 1.3.2018] Saatavilla: http://www.oph.fi/download/144552_Nayttotutkintomestari_koulutusohjelma_25_op_.pdf.

Opetusministeriö. (2009). Opetustoimen henkilöstön ammatillisen osaamisen varmistaminen (Osaava). Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:16. [Viitattu 16.4.2018] Saatavilla: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/78898/tr16.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2018a). Työn murros ja elinikäinen oppiminen. Elinikäisen oppimisen kehittämistarpeita selvittävän työryhmän raportti. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. [Viitattu 6.3.2018] Saatavilla: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160556/okm08.pdf>.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2018b). Työryhmä: Työn murron edellyttää jatkuvaa oppimista sekä avointa ja joustavaa koulutusta. [Viitattu 1.4.2018.] Saatavilla: http://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/tyoryhma-tyon-murros-edellyttaa-jatkuvaa-oppimista-seka-avointa-ja-joustavaa-koulutusta.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2018c). Korkeakoulutus ja tutkimus 2030-luvulle. Taustamuistio korkeakoulutuksen ja tutkimuksen 2030 visiotyölle. [Viitattu 1.4.2018] Saatavilla: <http://minedu.fi/documents/1410845/4177242/visio2030-taustamuistio.pdf/b370e5ec-66d3-44cb-acb9-7ac4318c49c7/visio2030-taustamuistio.pdf.pdf>.

Opinto-opas 2017 - 2018. (2018). Kasvatustieteiden ja psykologian osasto. Itä-Suomen yliopisto. [Viitattu 13.2.2018] Saatavilla: http://www.uef.fi/documents/288084/385647/Opinto-opas_KAPSY_2017-2018_verkko_17_08_30.pdf/ea224c52-05a9-4fe3-a236-f9f53cb2f1ea.

Otala, L. (2002). Oppimisen etu - kilpailukykyä muutoksessa. Helsinki: WSOY.

Pantzar, E. (2013). Elinikäinen oppiminen aikuisuuden näkökulmasta. Teoksessa: Hakala, J. & Kiviniemi, K. (toim.) Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä, Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 11 - 21.

Pasanen, K. (2008). Akateeminen opetussuunnitelma työelämätaitojen tuottajana. Valmistuneiden käsityksiä kasvatustieteiden koulutuksen ammatillisesta ydinaineksesta. Pro gradu -tutkielma. Oulu: Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.

Pedagogiset instituutiot ja asiantuntijuus 2017-2018. (2018). Oulun yliopisto. [Viitattu 14.2.2018] Saatavilla: https://weboodi.oulu.fi/oodi/vl_kehys.jsp?MD5avain=&Kieli=1&Opas=1963&Org=8&vl_tila=1&AukAikMaar=1.

Pedagogiset opinnot 2017-2018. (2018). Oulun yliopisto. [Viitattu 20.2.2018] Saatavilla: <http://www.oulu.fi/ktk/node/47673>.

Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa Hatch, J. A. & Wisniewski, R. (toim.) Life history and narrative. London: Falmer, 5 - 23.

Prince, G. (1982). Narratology: The form and functioning of narrative. Berliini: Mouton.

Rauste-von Wright, M., Wright, J. v. & Soini, T. (2003). Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.

Riessman, C. K. (1993). Narrative analysis. Qualitative research methods, Volume 30. Newbury park: Sage.

Riessman, C. K. (2008). Narrative methods for the human sciences. California: Sage publications.

Rouhelo, A. (2001). Akateemisten työllistyminen, tulevaisuuden muutostuulet ja piilevät työmarkkinat. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos ja Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

Rouhelo, A. (2008). Akateemiset urapolut. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja kasvatustieteellisen alan generalistien urapolkujen alkuvaiheet 1980- ja 1990-luvuilla. Turku: Turun yliopisto.

Ruohotie, P. (2000). Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Edita.

Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 427-444.

Sainio, J., Carver, E. & Kangas, T. (2017) Eväitä hyvän työuran rakentamiseen. Aarresaari-verkoston maisteriuraseuranta 2016. Aarresaari, Yliopistojen työelämä- ja urapalveluiden verkosto.

Siljander, P. (2005). Kasvatustieteen ydinsisällöt yleisen kasvatustieteen opinnoissa. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.) Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjauja. Jyväskylä: PS-kustannus, 151-164.

Smythe, W. E. & Murray, M. J. (2000). Owing the Story: Ethical Considerations in Narrative Research. *Ethics & Behavior*, 10 (4), 311-336.

Stenström, M. (2008). Koulutus ja työelämä muutoksessa. *Aikuiskasvatus: aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti*, 28 (2), 128-134.

Suomen virallinen tilasto. (2008). Aikuiskoulutustutkimus 2006. Aikuiskoulutukseen osallistuminen. Helsinki: Tilastokeskus. [Viitattu 7.3.2018] Saatavilla: https://www.stat.fi/til/aku/2006/01/aku_2006_01_2008-06-03_fi.pdf.

Suomen virallinen tilasto. (2018). Aikuiskoulutukseen osallistuminen 2017. Ennakkotiedot. Helsinki: Tilastokeskus. [Viitattu 7.3.2018] Saatavilla: http://www.stat.fi/til/aku/2017/aku_2017_2018-01-12_fi.pdf.

Syrjälä, L. (2015). Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa: Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittellevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 257-270.

Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma 2017-2019. (2018) [Viitattu 13.2.2018] Saatavilla: <https://www10.uta.fi/opas/koulutus.htm?opsId=161&ui-Lang=fi&lang=fi&lvv=2017&koulid=396>.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tuomisto, J. (1998). Oppiminen työelämän muutoksessa. Teoksessa: Sallila, P. & Tuomisto, J. (toim.) Työn muutos ja oppiminen. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu: Kansanvalistusseura ja aikuiskasvatuksen tutkimusseura.

Tuomisto, J. (1999). Elinikäisen oppimisen muodot - teoreettiset lähtökohdat ja käytäntö. Teoksessa Kajanto, A. & Tuomisto, J. (toim.) Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy, 13-45.

Turun yliopiston kasvatustieteen maisterin koulutus 2016 - 2018. (2018) Kasvatustiede, KM. [Viitattu 13.2.2018] Saatavilla: <https://nettiopsu.utu.fi/opas/opintoKokonaisuus.htm?rid=29729&lang=fi&uiLang=fi&lvv=2016>.

Vaherva, T. (1998). Informaali ja satunnainen oppiminen työpaikalla. Teoksessa Sallila, P. & Vaherva, T. (toim.) Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. Helsinki: BJT Kirjastopalvelu, 156-177.

Vainio, R. (2009). Kasvatustieteilijät 2000-luvun työmarkkinoilla. Kasvatustieteilijöiden näkemyksiä ammatillisista osaamis- ja kehittämistarpeista sekä työllistymismahdollisuuksista. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.

Valtioneuvosto. (2018). Osaaminen ja koulutus. [Viitattu 1.4.2018] Saatavilla: <http://valtioneuvosto.fi/hallitusohjelman-toteutus/osaaminen>.

Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2004. [Viitattu 9.3.2018] Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2004/20040794#Pidp451467632>.

Yliopistolaki 558/2009. [Viitattu 9.3.2018.] Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20090558#Pidp451010176>.

LIITTEET

LIITE 1: HAASTATTELUPYYNTÖ

Hei!

Oletko vuonna 2012 tai sitä aikaisemmin valmistunut kasvatustieteen maisteriksi, pääaineenasi kasvatustiede?

Opiskelen kasvatustieteitä Oulun yliopistossa ja teen pro gradu -tutkielmaa kasvatustieteilijöiden erilaisista uratarinoista. Tutkimukseni painopiste on lisä- ja täydennyskoulutuksessa sekä sen merkityksessä työllistymiseen ja työntekoon.

Jos sinulla on tarina kerrottavana, kuulisin siitä mielelläni. Haastattelu äänitetään ja käsitellään luottamuksellisesti ja haastateltavien henkilöllisyys tulee säilymään anonyymina. Toivottavaa olisi, että haastattelut päästäisiin tekemään kasvatustien Oulun seudulla tai lähialueilla mahdollisimman pian. Tarve olisi vielä vähintään kolmelle haastattelulle.

Otathan yhteyttä, niin sovitaan haastattelusta. Voit olla yhteydessä Facebookissa, sähköpostilla tai puhelimitse.

Terveisin

Piia Heikkilä

piheikki@student oulu.fi
040xxxxxxx

LIITE 2: TEEMAHAASTATTELURUNKO

Haastattelun tarkoituksena on tuoda esille kasvatustieteilijöiden erilaisia uratarinoita tutkinnon valmistumisesta tähän hetkeen. Erityisesti painopiste on lisä- ja täydennyskoulutuksessa sekä sen merkityksessä työllistymiseen ja työnteekoon.

1. Taustatiedot

- tutkinnon valmistumisvuosi
- pääaine
- sivuaineet
- työharjoittelupaikat
- (aikaisempi koulutus ja tutkinnot)

2. Muistele opintojesi alkuvaihetta. Millaisia ajatuksia sinulla oli silloin kasvatustieteilijöiden työllistymismahdollisuuksista tutkinnon valmistumisen jälkeen? Oliko tulevaisuus mielestäsi epäselvää, vai oliko sinulla jo tietty suunta urallesi valmiiksi mietittynä tai toivottuna? Pohditko jo opintojen aikana mahdollista lisä- tai täydennyskoulutusta tutkinnon valmistumisen jälkeen?

3. Muistele työuraasi tutkinnon valmistumisen jälkeen. Kerro työurastasi sekä millaista lisä- ja täydennyskoulutusta olet suorittanut? Millainen merkitys lisä- ja täydennyskoulutuksella on ollut työllistymiseesi ja työnteekoon?

- Kerro millaisissa työpaikoissa ja työtehtävissä olet työskennellyt kasvatustieteen maisterin tutkinnon valmistumisen jälkeen ennen nykyistä työpaikkaasi.
- Kerro tämänhetkisestä työpaikasta ja työtehtävistäsi.
- Kerro millaista lisä- ja täydennyskoulutusta työnantajasi on edellyttänyt sinulta tai on tarjonnut sinulle.
- Kerro millaista lisä- ja täydennyskoulutusta olet suorittanut omaehtoisesti.
- Kerro millaista merkitystä eri lisä- ja täydennyskoulutuksilla on ollut työllistymiseen.
- Kerro millaista merkitystä eri lisä- ja täydennyskoulutuksilla on ollut työnteekoon.
- Mikäli et ole suorittanut lisä- tai täydennyskoulutusta, oletko kuitenkin kokenut, että sille olisi ollut tarvetta työllistymisen ja työnteon kannalta?
- Millainen lisä- ja täydennyskoulutus voisi jatkossa olla tarpeellista omaa työuraasi ajatellen?

4. Ovatko opintojesi aikaiset ajatukset työelämästä sekä lisä- ja täydennyskoulutuksesta vastanneet todellisuutta? Onko vielä jotain, mitä haluat kertoa?