

Teemu Rantanen & Ulpuukka Isopahkala-Bouret (toim.)

NÄKÖKULMIA YLEMMÄN AMMATTI- KORKEAKOULUTUTKINNON TUOTTAMAAN OSAAMISEEN SOSIAALI- JA TERVEYSALALLA



**Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja
A•71**

**NÄKÖKULMIA YLEMMÄN
AMMATTIKORKEAKOULU-
TUTKINNON TUOTTAMAAN
OSAAMISEEN SOSIAALI- JA
TERVEYSALALLA**

**Teemu Rantanen & Ulpukka Isopahkala-Bouret
(toim.)**

2010 Vantaa

Copyright © tekijät
ja Laurea-ammattikorkeakoulu

Kannen kuva: Risto-Jussi Isopahkala

ISSN 1458-7211
ISBN 978-951-799-201-5

Edita Prima Oy, Helsinki 2010

Sisällys

1 Sosiaali- ja terveysalan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon tuottama osaaminen tutkimuskohteena <i>Teemu Rantanen & Ulpukka Isopahkala-Bouret</i>	7
2 Osaamisen käsite korkeakoulutuksen viitekehyksessä <i>Katariina Rajj & Teemu Rantanen</i>	14
3 Kohti monimuotoista osaamisen käsitettä <i>Ulpukka Isopahkala-Bouret</i>	27
4 Kompetenssit sosiaali- ja terveysalan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opetussuunnitelmissa <i>Teemu Rantanen, Armi Jyrkkiö & Eeva Järveläinen</i>	37
5 Ylempi AMK-tutkinto ja sen tuottama osaaminen työnantajien näkökulmasta <i>Teemu Rantanen, Ulpukka Isopahkala-Bouret, Katariina Rajj & Eeva Järveläinen</i>	63
6 Sosionomien (ylempi AMK) osaaminen ja työhönsijoittuminen <i>Leena Viinamäki & Teemu Rantanen</i>	85
7 Näkökulmia terveyden edistämisen asiantuntijuuden kehittymiseen <i>Eeva Järveläinen & Teemu Rantanen</i>	108
8 Ylempi AMK-tutkinto työelämän kehittämistutkintona <i>Teemu Rantanen & Eeva Järveläinen</i>	129
9 Lopuksi <i>Teemu Rantanen & Ulpukka Isopahkala-Bouret</i>	151
Lähteet	155
Liitteet	175

Esipuhe

Suomen korkeakoulujärjestelmä perustuu duaalimalliin, jossa ylempiä korkeakoulututkintoja voi suorittaa sekä yliopistoissa että ammattikorkeakouluissa. Molempien korkeakoulumuotojen ylemmät korkeakoulututkinnot vastaavat eurooppalaisen tutkintojen viitekehysten tasoa seitsemän. Yliopistoissa suoritettavilla maisteri-tutkinnoilla on jo vankka jalansijansa yhteiskunnassa ja työelämässä, mutta suhteellisen uusina ja määrältään vähäisinä tutkintoina ylempillä ammattikorkeakoulututkinnoilla on vielä omat haasteensa.

Yliopistojen maisteri-tutkintoihin siirrytään pääasiassa suoraan alemman korkeakoulututkinnon jälkeen. Yksin omaan viime vuonna yliopistoista valmistui maistereita hiukan alle 10 500. Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneet voivat työelämässä hankitun kokemuksen jälkeen syventää ammatillista osaamistaan suorittamalla aikuiskoulutuksena ylempään ammattikorkeakoulututkinnon. Ylempiä ammattikorkeakoulututkintoja on Suomessa suoritettu vuodesta 2003 lähtien, aluksi kokeiluluvalla ja vuodesta 2005 vakinaistettuina tutkintoina. Ylempään korkeakoulututkinnon taseisia tutkintoja on suoritettu tähän mennessä maan ammattikorkeakouluissa yhteensä vain hiukan alle 1500, joten ne ovat työelämän näkökulmasta vielä melko heikosti tunnettuja ja tunnistettuja. Siksi on erityisen tärkeää tutkia, millaista osaamista ylempät ammattikorkeakoulututkinnot työelämää kehittävinä tutkintoina tuottavat ja toisaalta millaista osaamista maisteri-tutkinnot tuottavat. Yhteiskunnan kannalta ensisijaisen tärkeää on juuri osaamisen tuottaminen ja kehittäminen yksilön asiantuntijuuden kasvuprosessissa. Tuotetun osaamisen tutkiminen on perusteltua ja tärkeää, koska se antaa suuntaviivoja tutkintojen vertailulle, profiloinnille sekä kehittämistavoitteille.

Osaamisen käsitteen ympärille on viime vuosina herännyt vilkas keskustelu, johon tämä tutkimus tuo oman puheenvuoronsa. Tutkijat Teemu Rantanen Laurea-ammattikorkeakoulusta sekä Ulpuukka Isopahkala-Bouret Helsingin yliopistosta ovat tutkineet puolentoista vuoden ajan suomalaisen korkeakoulutuksen duaalimallia ja sen tuottamaa osaamista Opetusministeriön rahoittamassa tutki-

mushankkeessa, joka kohdennettiin sosiaali- ja terveysalalle sekä liiketalouden alalle. Hankkeen tulokset antavat alustavaa kuvaa siitä, millaista maisteritutkinnon tai ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden osaaminen on opiskelijoiden (n=30) ja työnantajien (n=134) näkökulmasta. Nämä tuoreet tutkimustulokset opiskelijoiden kokemuksista ja työnantajien näkemyksistä edistävät osaamisesta käytävää keskustelua ja tuovat siihen uutta, tutkittua tietoa, jota on tarkoituksenmukaista hyödyntää erityisesti kehitettäessä tutkintoja entistä paremmin vastaamaan eurooppalaista ylemmän korkeakoulututkinnon tasoa.

Kiitän lämpimästi hankkeen tutkijoita sinnikkäästä ja ansiokkaasta työskentelystä tutkimuksen parissa.

Outi Kallioinen

Kehittämisjohtaja, dosentti, KT

Laurea-ammattikorkeakoulu

KIRJOITTAJAT

Ulpukka Isopahkala-Bouret
KT, tutkijatohtori
Helsingin yliopisto

Katariina Raij
KT, johtaja
Laurea-ammattikorkeakoulu

Armi Jyrkkiö
THL, yliopettaja
Laurea-ammattikorkeakoulu

Teemu Rantanen
VTT, yliopettaja
Laurea-ammattikorkeakoulu

Eeva Järveläinen
Sosionomi (ylempi AMK)
nuorempi tutkija
Laurea-ammattikorkeakoulu

Leena Viinämäki
YTT, yliopettaja
Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu

1 Sosiaali- ja terveysalan ylempään ammattikorkeakoulututkinnon tuottama osaaminen tutkimuskohteena

Teemu Rantanen & Ulpukka Isopahkala-Bouret

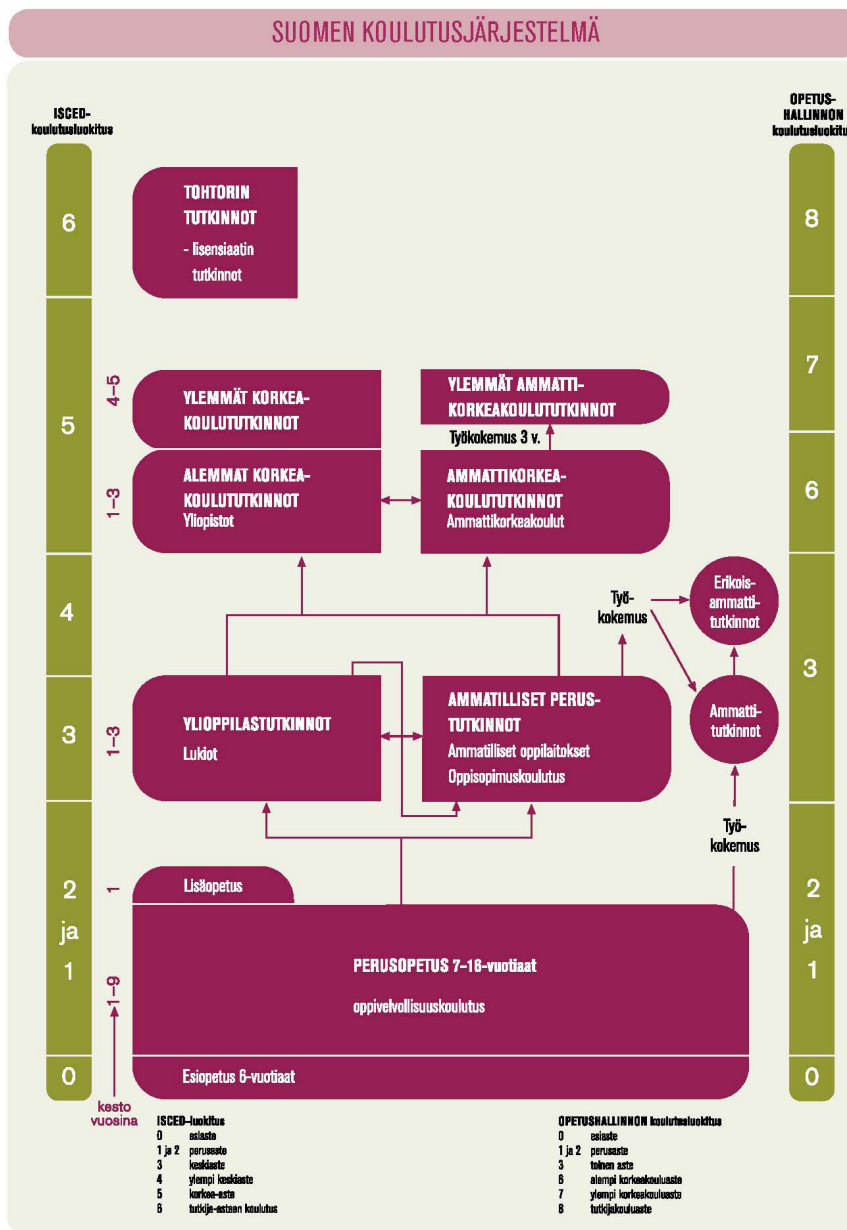
Suomalaiseen korkeakoulujärjestelmään synnytettiin 2000-luvun alussa uusi tutkinto. Aluksi puhuttiin ammattikorkeakoulun jatkotutkinnosta ja vuodesta 2005 alkaen ylempää ammattikorkeakoulututkinnosta. Tutkinnon avulla on pyritty vastaamaan työelämän lisääntyneisiin osaamistarpeisiin (esim. Salminen 2002, 358). Osaltaan kyse on Suomen kilpailukyvyn varmistamisesta globalisaation haasteiden keskellä. Suomalaista yhteiskuntaa on pyritty kehittämään innovaatiotoiminnan kärkimaana (vrt. Sitra 2005), mikä puolestaan on merkinnyt korkeakoulutuksen kehittämistä innovaatiopolitiikan suunnassa.

Ylempään ammattikorkeakoulututkintoon on kohdistunut paljon odotuksia. Muun muassa elinkeinoelämä on korostanut voimakkaasti tutkinnon työelämäläheistä luonnetta.¹ Myös lainsäädännön (Laki... 411/2005, 20§) kautta on pyritty varmistamaan ylempään ammattikorkeakoulututkinnon työelämäläheinen profiili määrittelemällä tutkinto aikuiskoulutukseksi, jossa hakukelpoisuus edellyttää kolmen vuoden työkokemusta korkeakoulututkinnon jälkeen. Edelleen alusta alkaen on ollut selvää, että esimerkiksi opinnäytetyö on määritelty nimenomaan työelämän kehittämistehtäväksi (Salminen 2002, 363).

Ylempää ammattikorkeakoulututkintoa valmisteltiin huolella. Koulutusohjelmia valmisteltaessa tehtiin tarveanalyysseja ja ennakointia. Ennen tutkinnon vakinaistamista oli kolmivuotinen kokeiluvaihe, johon liittyi monitahoinen arviointi. Kokeilusta tehtiin kansallinen väliarviointi (Kekäle ym. 2004) sekä kansainvälisen arviointiraadin loppuarviointi (Pratt ym. 2004). Kokeilun seuranta ja koulutusohjelmien kehittämistä varten perustettiin erillinen kehittämisverkosto, joka järjesti

¹ Elinkeinoelämän suhtautuminen ylempään AMK-tutkintoon ei ole aina ollut täysin varauksetonta, vaan esimerkiksi Teollisuuden ja työnantajain keskusliiton sekä Palvelutyönantajien jatkotutkintokokeilua koskevissa lausunnoissa oli nähtävissä selkeän kriittistä sävyä (vrt. Ojala & Ahola 2008, 28-29).

seminaareja ja keskustelutilaisuuksia, kokosi palautetietoa ja harjoitti julkaisu-toimintaa (Okkonen 2003; 2004; 2005).



Kuvio 1. Suomen koulutusjärjestelmä (OPM 2010)

Ylempi ammattikorkeakoulututkinto vakinaistettiin 2005. Samalla tutkinto määriteltiin rinnasteiseksi ylempään korkeakoulututkintoon kanssa (katso kuvio 1)². Ylempään ammattikorkeakoulututkintoon tavoitteet on määritellyt valtioneuvoston asetuksessa ammattikorkeakouluista (16.6.2005/423, 7 a §). Ylempässä AMK-tutkinnossa korostuvat muun muassa työelämän kehittämisen edellyttämät laajat ja syväalliset tiedot asianomaiselta alalta sekä tarvittavat teoreettiset tiedot asianomaisen alan vaativissa asiantuntija- ja johtamistehtävissä toimimista varten.

Tutkinnon vakinaistamisen kautta on osaltaan pyritty lujittamaan suomalaista duaalimallia, jossa on kaksi eri tavoin profiloitunutta korkeakoulutuksen väylää: tiedekorkeakoulu sekä ammatillisesti suuntautunut ammattikorkeakouluväylä. Siirtymät korkeakoulusektorilta toiselle on haluttu pitää mahdollisina, mutta ylempää AMK-tutkintoa on pidetty ensisijaisena jatkokoulutusväylänä AMK-tutkinnon suorittaneille. Tätä on haluttu myös tukea nostamalla ylempään AMK-tutkinnon aloituspaikkojen määrää 3800 aloituspaikkaan vuodessa vuoteen 2012 mennessä (OPM 2008, 43). Ylempään AMK-tutkintoon liittyy vielä tiettyjä avoimia kysymyksiä: Muun muassa tutkintonimike on osoittautunut ongelmalliseksi³. Myös kysymys jatkokutintokelpoisuudesta on kirvoittanut keskustelua⁴.

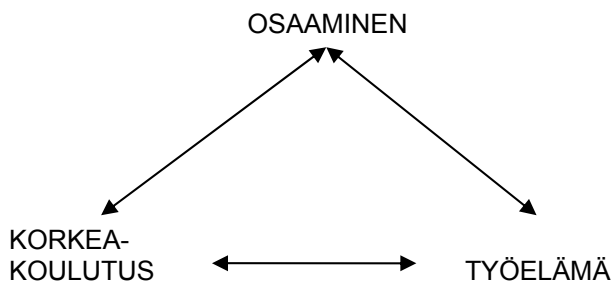
Tässä teoksessa lähestymme asiaa osaamisen kautta sekä erityisesti sosiaali- ja terveysalan näkökulmasta. Tutkimuksen taustalla on kaksi suurempaa teemaa: Millaisena sosiaali- ja terveysalan ylempään AMK-tutkinnon tuottama osaaminen näyttäytyy, kun sitä tarkastellaan korkeakoulupolitiikan, opetussuunnitelmien sekä koulutukseen osallistuneiden ja työelämän näkökulmasta? Onko ylempi AMK-tutkinto profiloitunut duaalimallin edellyttämällä tavalla työelämälaheiseksi ylempään korkeakoulututkintoon tasoiseksi aikuiskoulutustutkinnoksi?

² Uudessa AMK-laissa (Laki ammattikorkeakoululain muuttamisesta ja väliaikaisesta muuttamisesta 564/2009, 18 §) ylempi AMK-tutkinto määritellään yleemmäksi korkeakoulututkinnoksi.

³ Useissa keskusteluissa on esitetty *maisteri*-sanan liittämistä myös suomenkieliseen tutkintonimikkeeseen. Viimeisin tutkintonimikettä koskeva muutosesitys sisältyy Arene ry:n koulutusohjelmaprojektin linjauksiin (ARENE 2009). Maisteri-nimikkeen käyttöä on perusteltu ensinnäkin rinnasteisuudella ylempään korkeakoulututkintoon. Toisena perusteena on ollut se, että englanninkielisessä tutkintonimikkeessä on jo nykyisellään *master*-sana ja looginen käännös tälle olisi maisteri. Kolmanneksi nykyinen tutkintonimikekäytäntö on aiheuttanut huomattavaa sekaannusta, koska koulutusohjelmiin on voinut hakea eri pohjakoulutuksilla. Esimerkiksi ääritapauksessa terveyden edistämisen ylempään AMK-tutkinnon koulutusohjelman suorittanut *tradenomi* (AMK) on voinut valmistua tutkintonimikkeellä *sosionomi* (ylempi AMK), vaikkei olisi missään vaiheessa opiskellut sosiaalialaa.

⁴ Esimerkiksi opetusministeriön työryhmäraportissa ”Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta” esitettiin ammatillisen tohtorintutkinnon valmistelun aloittamista ja sitä, että ylempään AMK-tutkinnon suorittaneille avattaisiin väylä siihen (OPM 2007, 10). Uudessa yliopistolaisissa (558/2009, 37§) on avattu ylempään AMK-tutkinnon suorittaneille hakukelpoisuus tieteellisiin jatko-opintoihin.

Tutkimuksen keskeisiä käsitteitä ovat osaaminen ja kompetenssi. Näissä käsitteissä yhdistyy korkeakoulutus ja toisaalta työelämän vaatimukset: korkeakoulutus pyrkii tuottamaan työelämän edellyttämää osaamista. Edelleen osaamista tarkastellaan jatkuvan oppimisen näkökulmasta kiinnittäen huomiota myös koulutuksen tuottamaan ja työelämän edellyttämään muodolliseen osaamiseen. Osaaminen, korkeakoulutus ja työelämä ovat tänä päivänä keskeisiä voimia, jotka samanaikaisesti sekä kietoutuvat yhteen, että vaikuttavat toisiinsa. Barnettia (1994) mukaillen olemme seuraavassa esittäneet korkeakoulutuksen, osaamisen ja työelämän välisiä suhteita tarkastelevan mallin⁵ (katso kuvio 2).



Kuvio 2. Korkeakoulutuksen, osaamisen ja työelämän suhteet

Korkeakoulutus tuottaa osaamista työelämään opetuksen sekä tutkimus- ja kehittämistoiminnan avulla. Yliopistot ja ammattikorkeakoulut voivat autonomiansa puitteissa määrittää millaista osaamista ne tuottavat. Esimerkiksi ammattikorkeakoulut tavoittelevat osaamista, joka ei vain ylläpidä työelämän vallitsevia käytänteitä vaan jonka avulla voidaan myös kehittää työelämää. Korkeakoulutuksen näkemys osaamisesta vaikuttaa työelämään sekä tutkinnon suorittaneiden työntekijöiden ajattelun ja toiminnan kautta, että tutkimus- ja kehittämistoiminnan tulosten siirtyessä työelämässä toimivien osaajien käyttötiedoksi ja käytännön sovelluksiksi. Osaaminen ei välttämättä siirry sellaisenaan. Tutkinnon suorittaneet sijoittuvat työelämään ennalta arvaamattomasti ja saattavat soveltaa koulutuksen kautta hankkimaansa osaamista hyvinkin erilaisissa tehtävissä, kuin mihin koulutus heitä alun pitäen valmisti.

Toisaalta yhteiskunnassa on myös korkeakoulutuksen kanssa kilpailevia tiedon ja osaamisen tuottajia. Tutkimustietoa syntyy sekä yritysten omissa laboratorioissa, että julkisissa tutkimuslaitoksissa. Työnantajilla on omia kehittämis- ja koulutusohjelmia, joiden avulla he syventävät ja laajentavat työntekijöidensä osaamista. Myös työelämän käytännöissä hankittu osaaminen voi haastaa korkeakoulutuksen tuottaman osaamisen. Niinpä myös työelämän osaamiskäsitys

⁵ Barnett (1994, 12) on mallintanut korkeakoulutuksen, tiedon ja yhteiskunnan vuorovaikutussuhteita. Tässä esitetty tarkastelu on siinä mielessä kapea-alaisempi, että työelämä edustaa vain yhtä yhteiskunnan osa-alueetta, joskin sen painoarvo korostuu myös Barnettilla. Erona on myös tiedon korvautuminen osaamisella.

vaikuttaa korkeakoulutukseen. Korkeakoulutuksen on kuunneltava työelämästä tulevia viestejä siitä, millaista osaamista tarvitaan. Työelämä luonnollisestikin korostaa sellaista osaamista, jolla on käyttöarvoa eli jota voidaan soveltaa ja hyödyntää.

Korkeakoulutuksen, osaamisen ja työelämän välisiä suhteita voidaan tarkastella myös Per Erik Ellströmin (1998) kompetenssimallin avulla (katso luku 2). Korkeakoulutuksella on esimerkiksi edelleen monopoliasema tutkintojen antamiseen ja näin ollen muodollisen osaamisen/pätevyyden tuottamiseen. Työelämä puolestaan määrittää kvalifikaatiovaatimuksia, joihin koulutuksista valmistuvien osaamista suhteutetaan. Osaamisen kysynnän ja tarjonnan lait määrittelevät koulutusten tuottaman osaamisen arvoa työmarkkinoilla.

Korkeakoulutuksen ja työelämän suhteita tarkastelemalla voidaan hakea perusteluita suomalaisen korkeakoulutuksen duaalimallille. Ammattikorkeakoulujen suhde työelämään ja sitä kautta myös osaamisen tuottamiseen on eri tavalla painottunut kuin yliopistojen. Ylemmissä ammattikorkeakoulututkinnoissa pyritään lähtökohtaisesti tuottamaan työelämälähtöistä osaamista. Osaamisen kehittäminen perustuu myös osittain erilaiselle tietokäsitykselle: Uudenlainen osaaminen muodostuu osana käytänteiden kehittämistä, jota tehdään yhdessä työelämän toimijoiden kanssa.

Tämä tutkimus on osa Laurea-ammattikorkeakoulun ja Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen hanketta *Suomalaisen korkeakoulutuksen duaalimalli ja koulutuksen tuottama osaaminen*⁶. Tutkimushankkeessa ollaan kiinnostuneita erityisesti siitä, onko ylempi AMK-tutkinto profiloitunut duaalimallin mukaisesti työelämäläheiseksi ja työelämän kehittämiseen painottuvaksi ylemmäksi korkeakoulututkinnoksi.

Tämän teoksen ensimmäisessä artikkelissa (luku 2) KT Katariina Raij ja VTT Teemu Rantanen tarkastelevat osaamisen käsitettä korkeakoulutuksen kontekstissa. Artikkelissa lähdetään liikkeelle kasvatustieteellisestä ja erityisesti korkeakoulupoliittisesta kompetenssikeskustelusta ja esitetään samalla joitakin kriittisiä näkökulmia tähän. Toisessa artikkelissa (luku 3) KT Ulpuukka Isopahkala-Bouret analysoi osaamisen käsitettä ja kyseenalaistaa tältä pohjalta korkeakoulupoliittisessa keskustelussa korostuneen kompetenssinäkökulman. Samalla hän rakentaa kontekstualisoitua osaamisen tarkastelua. Kolmannessa artikkelissa (luku 4) Teemu Rantanen, THL Armi Jyrkkiö ja sosionomi (ylempi AMK) Eeva Järveläinen analysoivat käytössä olevia ylempään AMK-tutkinnon sosiaali- ja terveysalan opetussuunnitelmia. Tarkasteltavana ovat opetussuunnitelmien sisällölliset painotukset, osaamisen kieli sekä se, miten tutkinnon tuottamaa osaamista on niis-

⁶ Tutkimushankkeessa tarkastellaan sosiaali- ja terveysalan koulutusten ohella myös liiketalouden koulutusta. Osana hanketta toteutetaan työnantajakysely sekä koulutusohjelmista valmistuneiden haastattelut. Hanke on Laurea-ammattikorkeakoulun hallinnoima ja opetusministeriön rahoittama. Sen kesto on 1.9.2008–31.12.2009. Hankkeessa Laurean yhteistyökumppaneina ovat Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos sekä sosionomi (ylempi AMK) -kyselyn osalta myös Kemi-Tornion AMK:n koordinoima ja opetusministeriön rahoittama *Sosiaalialan AMK-osaaminen alan työkentällä* – hanke.

sä jäsennetty. Artikkelissa osoitetaan, että osaamis pohjainen ajattelu on ammatikorkeakoulujen piirissä varsin hyvin sisäistetty, joskin osaamista jäsennetään hyvin moninaisin tavoin.

Seuraavassa tutkimusartikkelissa (luku 5) ylempää ammattikorkeakoulututkintoa tarkastellaan työnantajakyselyn valossa. Keskeisellä sijalla on ylempään AMK-tutkinnon suorittaneiden osaamisen tarkastelu suhteessa korkeakoulupoliittisesti määriteltyihin oppimistuloksiin ja maisterin tutkinnon suorittaneiden osaamiseen. Lisäksi artikkelissa tarkastellaan jatkuvan oppimisen merkitystä työelämän näkökulmasta, ylempään AMK-tutkinnon suorittaneiden työhön sijoittumista sekä työnantajien suhtautumista ylempään korkeakoulututkinnon suorittamiseen ja ylempään AMK-tutkinnon suorittaneiden muodollista asemaa.

Kolme seuraavaa artikkelia (luvut 6 - 8) tarkastelevat ylempään AMK-tutkinnon opiskelijoiden ja koulutusohjelmista valmistuneiden kokemuksia ja käsityksiä. Aluksi YTT Leena Viinamäki ja Teemu Rantanen analysoivat sosiaalialan koulutusohjelmista valmistuneiden sosionomien (ylempi AMK) alakohtaista osaamista kyselyaineistoon perustuen. Kirjoituksessa analysoidaan sosionomien (ylempi AMK) osaamiseen liittyviä vahvuuksia ja puutteita sekä sosiaalialan työmarkkinoiden jännitteistä tilannetta. Artikkelit tuo näkyväksi myös muodollisten kelpoisuuksien ja kelpoisuusvaatimusten problematiikkaa. Seuraavassa artikkelissa Eeva Järveläinen ja Teemu Rantanen analysoivat laadullisen näytteen kautta Terveystieteiden edistämisen ylempään AMK-tutkinnon koulutusohjelman valmistumisvaiheessa olevien opiskelijoiden osaamista ja asiantuntijuutta jäsentävää puhetta. Artikkelit päättyy tarkastelemaan kahta erilaista näkökulmaa jatkuvaan oppimiseen, uusinta tutkimustietoa korostavaa näkökulmaa sekä reflektiivistä ammatillisuutta. Luku 8 perustuu sosiaali- ja terveystieteiden ylempään AMK-tutkinnon suorittaneiden haastatteluihin ja sen keskeisinä teemoina on koulutusurien ja muodollisten kelpoisuuksien ohella ylempään AMK-tutkinnon luonne työelämän kehittämistutkintona. Artikkelissa kysytään, onko ylempi AMK-tutkinto pystynyt rakentamaan opiskelijoiden ja työelämän kannalta tarkoituksenmukaisen profiilin työelämän kehittämisen valmiuksia antavana tutkintona. Lopuksi (luku 9) tulokset kootaan yhteen.

Kukin teoksen artikkeleista muodostaa oman itsenäisen kokonaisuutensa, jossa on omat tutkimuskysymyksensä ja menetelmänsä. Kuitenkin läpi teoksen toistuu kolme kysymystä: Millaisia kompetensseja ylempi AMK-tutkinto tuottaa? Mikä merkitys ylempillä AMK-tutkinnoilla on työnteekijöiden ammatillisen kehittymisen näkökulmasta? Millainen on ylempien AMK-tutkintojen muodollinen asema? Näitä kysymyksiä tarkastellaan koulutuksen (luku 4), työnantajien (luku 5) sekä opiskelijoiden/valmistuneiden (luvut 6-8) näkökulmasta. Näiden kysymysten ja näkökulmien kautta pyritään rakentamaan kokonaiskuvaa sosiaali- ja terveystieteiden ylempään AMK-tutkinnon suorittaneiden osaamisesta sekä ylempään AMK-tutkinnon profiloitumisesta osana korkeakoulutuksen duaalimallia. Lisäksi teoksessa analysoidaan kriittisesti korkeakoulupoliittista osaamisen ja kompetenssin käsitettä.

Artikkelit lähtevät erilaisista teoreettisista näkökulmista. Lähtökohtia haetaan korkeakoulupoliittisesta keskustelusta, kasvatustieteellisestä tutkimuksesta sekä sosiaali- ja terveysalan osaamista koskevasta keskustelusta ja tutkimuksesta. Useissa artikkeleissa metodisena lähtökohtana on asennetutkimus⁷ eri muodoissaan: Työnantajille (luku 5) ja valmistuneille (luku 6) suunnatuissa kyselyissä osaamista lähestytään Likert-asteikollisten väittämien avulla. Opiskelijoiden (luku 7) ja koulutusohjelmista valmistuneiden (luku 8) käsityksiä ja kokemuksia lähestytään myös laadullisen asennetutkimuksen (Vesala & Rantanen 2007) keinoin. Ajatuksena on, että eri näkökulmien kautta rakentuu kokonaisvaltainen kuva ylemmistä AMK-tutkinnoista ja niiden tuottamasta osaamisesta.⁸ Tämän moninäkökulmaisuuuden kautta pyritään myös varmistamaan tulosten luotettavuutta⁹.

⁷ Asenteen käsite voidaan määritellä eri tavoin. Tyypillisesti asenne ymmärretään jonkin kohteen arvottamiseksi (vrt. Eagly & Chaiken 1993; Vesala & Rantanen 2007). Arvottamista voi kuitenkin tapahtua eri ulottuvuuksilla ja yksilöiden asenteiden ohella voidaan puhua myös sosiaalisesti tai kulttuurisesti jaetuista asenteista. Asenteiden tarkastelu tuo näkyviin, paitsi koulutuksen käyneiden ja työnantajien affektiiviset näkemykset, myös erilaisia perusteltuja näkemyksiä asioista.

⁸ Toinen mahdollisuus olisi ollut se, että ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneiden osaamista olisi pyritty mittaamaan jonkin konkreettisen osaamismittarin kautta. Erityisesti AHOT-työskentelyyn yhteydessä tällaista näkökulmaa on pidetty tavoittelemisen arvoisena. Lähestymistapaan olisi kuitenkin liittynyt sekä metodisia haasteita että periaatteellisempia ongelmia. Ensinnäkin ylemmän AMK-tutkinnon oppimistulokset on tyypillisesti määritelty siinä määrin abstrakteina valmiuksina, että niiden saavuttamista ei voi sellaisenaan mitata. Mittaaminen olisi edellyttänyt osaamisen kontekstualisointia erilaisiin konkreettisiin työtilanteisiin, mikä olisi ollut käytännössä varsin hankalaa. Edelleen vaarana olisi ollut osaamisen pelkistyminen ns. funktionaaliseksi kompetensseiksi, jolloin keskeinen osa osaamisesta olisi jäänyt tarkastelun ulkopuolelle (tarkemmin luvuissa 2, 3 ja 4).

⁹ Lähtökohtana on ns. aineistotriangulaatio: Mikäli eri aineistojen kautta päästään samoihin tuloksiin, tuloksia voidaan periaatteessa pitää luotettavampina kuin pelkästään yhteen aineistoon ja näkökulmaan perustuvia tuloksia. Tässä kirjassa ei systemaattisesti vertailla eri aineistojen kautta rakentunutta kuvaa ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneiden osaamisesta, loppulukua lukuun ottamatta. Kuitenkin koko tutkimusprosessin ajan tehtyjä tulkintojen uskottavuutta on tarkasteltu myös suhteessa muiden aineistojen kautta saatuihin tuloksiin.

2 Osaamisen käsite korkeakoulutuksen viitekehyksessä

Katariina Raji & Teemu Rantanen

Vaikka osaaminen on viimeaikaisessa korkeakoulutusta koskevassa keskustelussa noussut keskeiseen rooliin, osaamisen käsitteen määrittely on erittäin haasteellista. Tässä artikkelissa tarkastelemme korkeakoulutasoista osaamista ensin käsitteellisten määrittelyjen sekä kasvatustieteellisessä keskustelussa esitettyjen osaamisen komponenttien jäsennysten näkökulmasta. Sen jälkeen tarkastelemme korkeakoulupoliittiseen keskusteluun liittyviä kompetenssikuvia sekä esitämme eurooppalaisen tutkintojen viitekehyksen (European Qualifications Framework) ja kansallisen viitekehyksen (OPM 2009b) ylempiä korkeakoulututkintoja vastaavan tason 7 osaamisvaatimuskuvaukset. Lopuksi pohdimme korkeakoulutusta koskevassa keskustelussa käytetyn kompetenssikäsitteen rajoituksia.

2.1 Kompetenssin käsite

Osaamista koskevassa keskustelussa käytetään vaihtelevasti käsitteitä kompetenssi (*competence*), kvalifikaatio (*qualification*)¹⁰ ja taito (*skills*). Viime aikoina kompetenssin käsite on vakiintunut korkeakoulupoliittiseen keskusteluun¹¹. Kompetenssi on käsitteenä laajempi kuin tiedot ja taidot (esim. Rychen & Sal-

¹⁰ Kvalifikaatiotutkimus oli 1970-luvulla sosiologisen työntutkimuksen valtavirta. Sen ydinkysymys liittyi siihen, mitä tapahtuu työntekijöiden ammattitaidolle, kun työprosesseja automatisoidaan. (Engeström 1995, 19.) Kvalifikaatiotutkimuksen piirissä on osoitettu, että monissa työtehtävissä vaaditaan hyvinkin erilaisia valmiuksia. Esimerkiksi Reijo Väärälä (1995, 44) puhuu tuotannollis-tekniisten valmiuksien lisäksi motivaatiokvalifikaatioista (esim. sitoutuminen), mukautumiskvalifikaatioista (esim. sopeutumiskyky), sosiokulttuurisista kvalifikaatioista (esim. roolinottokyky) sekä innovatiivisista kvalifikaatioista (esim. työssä oppiminen). 1990-luvun lopulla alettiin yhä enemmän korostaa ennakkointinäkökulmaa. Kiinnostuksen kohteeksi nousi esimerkiksi sosiaali- ja terveysalan tulevaisuuden kvalifikaatiovaatimukset (esim. Pelttari 1997; Metsämuuronen 2000).

¹¹ Suomen kielessä ”osaaminen” on sekä arkiellinen sana että tieteellinen käsite. Käsitteiden osaaminen ja kompetenssi välinen suhde ei ole yksioikoinen. Tässä yhteydessä emme esitä yhtä yksiselitteistä osaamisen määritelmää.

ganik 2000, 8). Se sisältää paitsi kognitiivisia, myös eettisiä, motivationaalisia, sosiaalisia ja toiminnallisia valmiuksia.

Per-Erik Ellströmin (1998, 41-44) mukaan käytössä oleva kompetenssi (*competence in use*) määrittyy toisaalta yksilön ominaisuuksien ja toisaalta työn osaamisvaatimusten kautta. Näitä molempia voidaan tarkastella muodolliselta ja sisällölliseltä kannalta. Siten käytössä oleva kompetenssi liittyy yksilön aktuaaliseen osaamiseen (*actual competence*), koulutuksen kautta saavutettuun muodolliseen osaamiseen (*formal competence*) sekä myös työn edellyttämään osaamiseen (*competence required by the job*) ja työn muodollisiin osaamisvaatimuksiin (*officially demanded competence*).

Yhtenä kompetenssikuvausten vaarana on niiden staattisuus. Mikäli lähtökohtana on konkreettisten ammatillisten kompetenssien (*occupational competence*) määrittely, näkökulma on sopeutuva (vrt. Ellström 1998, 44)¹². Dynaamisempi näkökulma korostaisi työelämän osaamisvaatimusten joustavuutta ja jatkuvaa muuttumista.

Hodkinson ja Issitt (1995, 149) puolustavat holistisen kompetenssikäsityksen merkitystä erityisesti hoitoalan ammateissa. He näkevät tietämisen, ymmärtämisen, arvot ja taidot kokonaisuutena, joka näyttäytyy ammatillisessa käyttäytymisessä. Samoin myös Cheetham ja Chivers (1998) päätyivät esittämään professionaalisen kompetenssin holistisen mallin, jonka viitekehys koostuu viidestä ulottuvuudesta:

- 1) Kognitiiviset kompetenssit, joihin sisältyy ammatillisuutta tukevat teoriat ja käsitteet, kokemusten myötä karttunut hiljainen tieto sekä mitä – ja miksi – tieto
- 2) Toiminnalliset kompetenssit, jotka sisältävät ne taidot, jotka tietyssä työssä toimivalta edellytetään
- 3) Persoonalliset kompetenssit ovat pysyväisluontoisia ja liittyvät tehokkaaseen ja erinomaiseen työssä käyttäytymiseen
- 4) Eettiset kompetenssit tunnustetaan persoonallisina ja professioniin liittyvinä arvoina, ja kykyinä tehdä virheettömiä arviointeja työhön liittyvissä tilanteissa
- 5) Metakompetenssit liittyvät kykyyn kohdata epävarmuus ja toisaalta oppimiseen sekä reflektioon

Francoise Delamare - Le Deist ja Jonathan Winterton (2005, 39) puolestaan jäsentävät kompetenssin käsitettä nelikentän kautta. Yhtäältä osaaminen voidaan nähdä joko persoonallisena ominaisuutena (*personal*) tai ammattiin liittyvänä (*occupational*). Toisaalta voidaan korostaa toimintaa tai näkökulmaa osaamiseen voi olla käsitteellisempi. Tässä jaottelussa funktionaaliset kompetenssit (esim. konkreettiset työssä tarvittavat taidot) ja kognitiiviset kompetenssit (esim. ammatin edellyttämät tiedot) edustavat ammatillisia kompetensseja. Sosiaaliset

¹² Tällaista staattista ja sopeuttavaa näkökulmaa edustavat esimerkiksi erilaiset sairaanhoitajien kategoriaaliluokitukset.

kompetenssit (esim. vuorovaikutustaidot) ja metakompetenssit (esim. oppimisvalmiudet) puolestaan ovat persoonallisia kompetensseja (katso taulukko 1).¹³

Taulukko 1. Kompetenssimalli (Delamare - Le Deist & Winterton 2005)

	ammattillinen kompetenssi	persoonallinen kompetenssi
käsitteellinen	kognitiivinen kompetenssi	metakompetenssi
operationaalinen	funktionaalinen kompetenssi	sosiaalinen kompetenssi

Delamare - Le Deistin ja Wintertonin ammatillisten kompetenssien jaottelu kognitiivisiin ja funktionaalisiin on kuitenkin ammattikorkeakoulujen näkökulmasta ongelmallinen. On selvää, että esimerkiksi hoitajan työssä tarvitaan tiettyä operationaalista ammatillista osaamista (esim. pistäminen, verenpaineen mittaaminen) sekä toisaalta vahvasti käsitteellistä osaamista (esim. hoitotyön teorioiden tunteminen). Kuitenkin keskeinen sija on sellaisella osaamisella, jossa käsitteellinen tarkastelu yhdistyy käytännölliseen ammatilliseen toimintaan. Voidaankin puhua kognitiivisista taidoista sekä erilaisista tietojen ja taitojen muodostamista osaamiskokonaisuuksista. Tässä suhteessa Cheethamin ym. (esim. 1998) esittämä professionaalisen kompetenssin holistinen malli, jossa eri ulottuvuudet integroituvat keskenään, näyttäytyy sopivammalta. Ammattikorkeakoulutuksen tuottaman osaamisen tarkastelu edellyttääkin kognitiivisen kompetenssin tarkempaa analyysiä sekä myös tarkastelun laajentamista yksittäisen ammatin edellyttämästä osaamisesta yleisiin työelämäkompetensseihin.

2.2 Osaamisen komponentit kasvatustieteellisessä keskustelussa

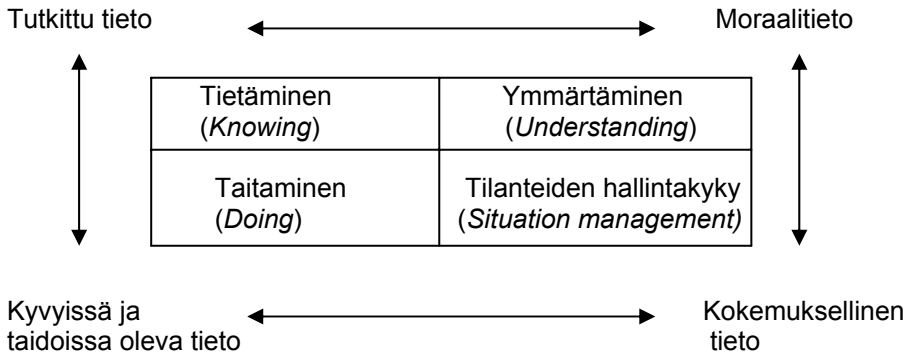
Aikaisemmissa, oppimista koskevissa tutkimuksissa (Raij 2000, 2003, 42 – 58) on tunnistettu professionaalisen osaamisen tiedonlajeina tutkittu tieto, joka löytyy teorioista ja malleista, kyvyissä ja taidoissa oleva tieto, hyvän ja esteettisen tunnistava moraalitieto ja kokemuksellinen tieto. Jälkimmäinen sisältää hiljaista tietoa, joka eksplikoituu osaamisen tunnistamisena ja toimintana. Tiedonlajit ovat

¹³ Kompetenssi-keskustelun painotuksissa on nähtävissä myös selkeitä kansallisia eroja (vrt. Delamare - Le Deist & Winterton 2005; Jeris ym. 2005).

suhteessa osaamisen komponentteihin, joita ovat tietäminen (*knowing*) ymmärtäminen (*understanding*), taitaminen (*doing*) ja tilanteiden hallintakyky (*situation management*). Tietämiseen liittyvä tutkittu tieto vastaa eksplisiittistä, deklaratiivista tietoa. Se karttuu tiedon keruun ja sen käsittelyn myötä. Ymmärtäminen syventää oppimista ja kuten von Wright (1996) on todennut, mahdollistaa käsitteellisen oppimisen siirtovaikutuksen. Ymmärtämiseen johtavat reflektointi, tulkinta, kokemusten jakaminen ja merkitysten antaminen kokemuksille. Tutkitusta tiedosta nousevat ymmärtämisen myötä perustelut toiminnalle ja toimintojen valinnoille ja työmuotojen kehittämiselle. Taitaminen tekemisen osaamisena tarkoittaa, että osaa toimia erilaisissa työprosesseissa työvälit halliten, mikä sisältää myös proseduraalista tietoa. Tilanteiden hallintakyky edellyttää tietämisen, ymmärtämisen ja taitamisen hallittua, nopeaa siirtovaikutusta. Se tarkoittaa tutkivaa työtettä ja kykyä tunnistaa ongelmia ja löytää ratkaisuja itseohjautuvasti sekä toimia hyvinkin erilaisissa tilanteissa (katso kuvio 3). Tunnistetut osaamisen komponentit ovat sisällöllisesti lähellä edellä kuvattua Cheetmanin ym. (1998) professionaalisen kompetenssin holistista mallia ja siinä tunnistettuja ulottuvuuksia.

Samankaltaisuutta löytyy myös mm. Nurmisen (1993), Sveibyn (1997) sekä Raivolan ja Vuorensyrjän (1998) asiantuntijaosaamisen rakentumiseen liittyvissä tutkimuksissa. Osaaminen rinnastetaan kompetenssin kehittymiseen, jossa osa-alueina ovat tiedot, taidot, kokemukset, arvopäätelmät ja sosiaaliset verkostot (Nurminen 1993). Sveiby (1997) ja Raivola ym. (1998) tarkentavat mainittuja osa-alueita siten, että tiedot ovat eksplisiittisiä ja deklaratiivisia tosiasiatietoja, taidot näyttäytyvät praktisena tietämisenä, proseduraalisena sääntöjen hallintana ja tiedon kohdentamisena ja kokemukset ovat yksilön henkistä pääomaa, joka mahdollistaa innovatiivisen luovuuden. Tietoja ja taitoja sovelletaan sosiaalisessa kontekstissa, jossa toiminnan arvopohja ja työyhteisön eettiset periaatteet muodostavat sosiaalistumisen tärkeän kohteen. Yhteneväisyyttä löytyy myös, kun verrataan yllä mainittuja tiedonlajeja eräissä asiantuntijuustutkimuksissa tunnistettuihin asiantuntijuuden komponentteihin. Tiedonlajit esitetään tällöin faktuaalisena tietona, käsitteellisenä tietona, joka sisältää teorat ja käsitteelliset mallit, proseduraalisena tietona, intuitio – tietona sekä metakognitiivisena, reflektiivisena tietona. Mainitut tiedonlajit voidaan esittää myös formaalisena, teoreettisena tietona, käytännöllisenä, kokemuksellisenä tietona sekä itsesäätelytietona. (vrt. Bereiter & Scardamalia 1993; Tynjälä & Nuutinen 1997, 184 – 185; Bereiter 2004; Eraut 2004, 201 – 221; Tynjälä 2008, 124 – 127.)¹⁴.

¹⁴ Osaamista on jäsenetty myös tasojen kautta. Esim. Wim J. Nijhof ja J.N. Streumer (1998, 26) erottavat omassa avainkvalifikaatioita ja ydinkompetensseja koskevassa analyysissään toisistaan kolmen tasoista taitoja (*skills*). Ensimmäisen tason muodostavat luku- ja kirjoitustaidon kaltaiset koulutukselliset perustaidot sekä persoonalliset perustaidot. Toinen taso koostuu erilaisista työelämässä tarvittavista tiedoista, taidoista ja asenteista. Se sisältää kommunikaation ja ongelmaratkaisutaitojen kaltaisia yleisiä taitoja, persoonallisia kompetensseja sekä erilaisia spesifimpiä taitoja. Kolmas taso muodostuu tiimityön, bisnes-ajattelun ja itsensä johtamisen kaltaisista yleisistä työelämävalmiuksista.



Kuvio 3. Professionaalisen osaamisen komponentit ja tiedonlajit (Rajj 2000, 2003)

Professionaalinen osaaminen rakentuu komponenteista, joita ovat tutkittuun tietoon perustuva tietäminen, merkitysten ymmärtäminen, niihin pohjautuva taitaminen tekemisen osaamisena ja tilanteiden hallintakyky, jossa edelliset integroituvat nopeastikin vaihtuvissa ja ennalta odottamattomissa työelämän eri tilanteissa. Tällöin osaamisessa ovat läsnä tutkittu tieto, moraalitieto, kyvyissä ja taidoissa oleva tieto ja kokemuksellinen tieto, joka rakentuu kokemusten reflektion myötä ja yhdessä toimien.

Pekka Ruohotie, jonka tutkimustuloksia on paljon hyödynnetty suomalaisessa ammatillisessa korkeakoulutuksessa, on aikaisemmissa tutkimuksissaan kuvannut yleiset työelämävalmiudet ja kompetenssit erilaisina kohdennettuina osaamisina, joita ovat elämänhallinta, kommunikaatiotaito, ihmisten ja tehtävien johtaminen sekä innovaatioiden ja muutosten vauhdittaminen. Elämänhallintaan kuuluvat oppimisen taito, ajankäytön organisointi- ja hallintakyky, henkilökohtaiset vahvuudet sekä ongelmanratkaisutaito ja analyttisyys. Kommunikaatiotaito on vuorovaikutustaitoja, kuuntelutaitoa, suullista ja kirjallista viestintätaitoa. Ihmisten ja tehtävien johtaminen edellyttää koordinoitukykyä, päätöksentekotaitoa, konfliktien hallintataitoa sekä suunnittelu- ja organisointitaitoa. Innovaatioiden ja muutosten vauhdittaminen puolestaan edellyttää hahmottamiskykyä, luovuutta, innovatiivisuutta, muutosherkkyyttä, riskinottoa ja visioitukykyä. Ruohotie (2002, 112 – 120) on rakentanut yhteenvedon, aikaisempiin kvalifikaatioita käsitteleviin tutkimuksiin perustuen, asiantuntijan taitoprofiiliin, jossa yhdistyvät ammattispesifit tiedot ja taidot, yleiset työelämävalmiudet sekä ammatillista kehittymistä edistävät itsesäätelyvalmiudet. Taitoprofiilissa korostuvat myös ammattispesifinen tietäminen ja taito soveltaa asiantuntemusta käytännön ongelmien ratkaisuun.

Kaiken kaikkiaan kasvatustieteellisen keskustelun piirissä on esitetty erilaisia tapoja jäsentää ammatillista osaamista. Jäsennostapojen erilaisuus selittyy osittain siitä, että ammatillisista osaamista voidaan tarkastella joko osaamisen näkökulmasta tai ammatillisuuden näkökulmasta käsin. Osaaminen voidaan nähdä eri ulottuvuuksista, komponenteista ja tiedonlajeista rakentuvana kokonaisuute-

na. Vaikka jäsennykset poikkeavatkin toisistaan, samanlaisuuksia on myös tunnistettavissa. Yhteistä on osaamisen näkeminen monipuolisena, ts. tietojen ja taitojen ohella korostuu toiminta, joka sisältää myös laadulliset vaatimukset työelämässä menestymiseksi.

2.3 Bolognan sopimuksesta ECTS-projektiin

Euroopan unionin maat ovat sitoutuneet Lissabonin sopimukseen, jossa keskeisenä tavoitteena on eurooppalaisen kilpailukyvyn nostaminen ja tutkittuun tietoon perustuva talouskehitys (esim. Liljander 2004, 16–18). Tämä puolestaan edellyttää korkeakouluilta moniulotteista yhteistyötä keskenään ja alueellisesti, mikä on ilmaistu korkeakouluja sitovassa Bologna-sopimuksessa 1999. Bolognan julistuksen (1999) keskeisenä tavoitteena on yhteisen eurooppalaisen korkeakoulutusalueen synnyttäminen vuoteen 2010 mennessä. Käytännössä tämä merkitsee ymmärrettäviä tutkintorakenteita¹⁵, yhdenmukaista tutkintojärjestelmää, ECTS-järjestelmän mukaisen opintojen mitoitussjärjestelmän käyttöönottoa, liikkuvuuden lisäämistä, laadunarvioinnin eurooppalaista ulottuvuutta sekä korkeakoulutuksen eurooppalaista ulottuvuutta.

Eurooppalaisen korkeakoulu yhteistyön Bologna-prosessiin liittyvässä yliopistojen välisessä Tuning-projektissa (Tuning-Educational Structures - project) tunnistettiin oppimistuloksina esitettävät yleiset kompetenssit instrumentaalisina (instrumental), vuorovaikutustaito- (*interpersonal*) ja systeemisinä (*systemic*) kompetensseina. Instrumentaaliset kompetenssit sisältävät kognitiiviset, metodologiset, teknologiset ja kielelliset tiedot ja taidot. Vuorovaikutuskompetenssit puolestaan koostuvat sosiaalisista taidoista, erilaisista yhteistyötaidoista, yhteistyöosaamisesta kansainvälisissä ympäristöissä, monikulttuurisuuden ja erilaisuuden arvostamisesta sekä eettisten periaatteiden sisäistämisestä. Systemiset kompetenssit tarkoittavat kykyä soveltaa tietoa käytäntöön, tutkia ja oppia ja kykyä sopeutua uusiin tilanteisiin. Niihin sisältyy osaamisena myös luovuus, johtajuus, muiden kulttuurien ymmärtäminen, kyky työskennellä itsenäisesti, projektin suunnittelu- ja johtaminen, laadukysymysten pohdinta ja itsensä kehittämisen osaaminen.

¹⁵ Bolognan sopimuksen mukainen kahden syklin tutkintorakenteen ensimmäinen sykli muodostuu 3-4-vuosisesta bachelor-tutkinnosta, jonka tulisi olla eurooppalaisten työmarkkinoiden näkökulmasta relevantti. Maisterin tutkinto on toisen syklin tutkinto. Tieteelliset jatkotutkinnot puolestaan ovat kolmannen syklin tutkintoja. (Bolognan julistus 1999) Kahden syklin tutkintorakenteen kehitystyö aloitettiin Suomessa vuonna 2002 ja ammattikorkeakoulujen saatua ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot (Valtioneuvoston asetus... 423/2005) tilanne selkiintyi myös niiden osalta (vrt. Liljander 2004; OPM 2005).

Vuonna 2005 Suomen korkeakoulut siirtyivät eurooppalaiseen ECTS- opintopistejärjestelmän mukaiseen opintojen mitoitukseen. Opintopistejärjestelmään siirtyminen tarkoitti myös siirtymistä opiskelijalähtöiseen, osaamis pohjaisen opetus suunnitelman kehittämistyöhön (ARENE 2006). Ammattikorkeakoulujen rehtori neuvoston ECTS -projekti¹⁶ (ARENE 2006), jossa hyödynnettiin edellä mainittua yliopistojen Tuning – raporttia, erityisesti perusjäsenyyksen tarjoavana, toteutettiin valtakunnallisena ja se määritteli suomalaisten ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmien yleiset kompetenssit sekä koulutusohjelmakohtaiset substanssispesifit kompetenssit eurooppalaiseen tutkintojen viitekehykseen soveltuvaksi kansalliseksi viitekehykseksi.¹⁷ Mainitut yleiset kompetenssit ovat *itsensä kehittäminen, eettinen osaaminen, viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen, kehittämistoiminnan osaaminen, organisaatio- ja yhteiskuntaosaaminen sekä kansainvälisyysosaaminen*.

Ylempien AMK-tutkintojen osalta Arenen ECTS-projekti loppui tiettyssä mielessä kesken: Ammattikorkeakoulututkintojen osalta määriteltiin sekä yleiset kompetenssit että koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit. Sitä vastoin ylempien AMK-tutkintojen osalta määriteltiin pelkästään yleiset kompetenssit. Nämä yleiset kompetenssit luonnollisestikin määrittelevät osaamista vain yleisellä tasolla.¹⁸

2.4 Eurooppalainen ja kansallinen tutkintojen viitekehys

Eurooppalaisen korkeakoulututkintojen viitekehyksen (Euroopan yhteisöjen komissio 2006) lähtökohdaksi otettiin osaamiskeskeisyys, joka näkyy tutkinnoille asetettavina osaamistavoitteina. EQF:n (Eurooppalainen tutkintojen viitekehys elinikäisen oppimisen edistämiseksi) tavoitteena on mahdollistaa jäsenmaiden korkeakoulujen opetussuunnitelmien yhteneväisyys niin, että kvalifikaatiotasojen vertailtavuus helpottuu ja opiskelijoiden sekä työntekijöiden liikkuminen maasta

¹⁶ Projektin alkuperäinen nimi ”Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen” kertoi ammattikorkeakoulujen tahtotilasta tulla tunniste- tuksi ja tunnustetuksi tasavertaisena korkeakouluna eurooppalaisessa korkeakoulu- yhteisössä.

¹⁷ Ammattikorkeakouluissa on tehty myös omaa kehitystyötä yleisten kompetenssien tunnistamiseksi. Esimerkiksi Laurea-ammattikorkeakoulussa tunnistettiin vuonna 2005 tutkimustyöhön perustuen yleisinä kompetensseina eettinen osaaminen, reflektio-osaaminen, verkosto-osaaminen, globalisaatio-osaaminen ja innovaatio-osaaminen. Näiden lisäksi oli laureaalaisten opettajien näkemyksistä nostettavissa ammatillistiedolliset ja ammatillistaidolliset osaamiset (Raij & Rantanen 2007, 42 – 49), jotka ovat lähellä Ruohotien (2002, 112 – 120) taitoprofiilissa korostamia ammat- tispesifistä tietämistä ja taitoa soveltaa asiantuntemusta käytännön ongelmien ratkai- suun.

¹⁸ Ylempien AMK-tutkintojen verkoston puitteissa on viime vuosina tehty töitä koulutus- ohjelmakohtaisten osaamistavoitteiden kehittämiseksi. Ammattikorkeakoulujen kes- kinäinen osaamisen tavoitteisiin kohdennettu ”benchmarking” on osaltaan vienyt kou- lutusohjelmakohtaista kehitystyötä eteenpäin.

toiseen saadaan joustavaksi. Opiskelijoiden osaamisen tunnistaminen selkiintyy, eikä heidän tarvitse toistaa aiemmin oppimaansa edetessään henkilökohtaisen oppimissuunnitelmiansa mukaan eri Euroopan maissa opiskellen. EQF mahdollistaa kvalifikaatioiden tasalaatuisuuden korkeakoulujen kolmen eri syklin välillä. Se myös tukee elinikäisen oppimisen mahdollisuuksia kannustaen aikaisemmin mainitun, koulun ulkopuolelta hankitun osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen muodollisen koulutuksen rinnalla.

EQF hyväksyttiin käytettäväksi viitekehyksenä Euroopan parlamentissa (*European Parliament and Council*) huhtikuussa 2008. Tarkoituksena on, että vuoteen 2010 mennessä kuvaillaan kansallisten tutkintojärjestelmien ja EQF:n vastaavuudet. Vuoteen 2012 mennessä varmistetaan, että jokaisen valmistuneen tutkintotodistuksessa on maininta sitä vastaavasta EQF- tasosta. Yliopistotasolla opetussuunnitelmien kehittämistyö on joko aloitettu tai sitä ollaan aloittamassa. Tuning -projektin kompetenssikuvaukset on tarkoitettu myös hyödynnettäväksi yliopistotasolla.

EQF rakentuu kolmesta kategoriasta, joita ovat tiedot (*knowledge*), taidot (*skills*) ja pätevyys¹⁹ (*competences*) sekä kahdeksasta eri tasosta kuvaten oppimistuloksina minkä tasoisesti oppija tietää, ymmärtää ja osaa tehdä. Perustasolta (taso 1) edetään asteittain niin, että taso 7 vastaa sekä ylempää ammattikorkeakoulututkintoa että yliopiston ylempää korkeakoulututkintoa. Ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneen oppimistulokset esitetään taulukossa 2.

EQF:n oppimistulosten luokittelu tiedot, taidot ja pätevyys nähtynä toisiinsa vaikuttavana kokonaisuutena ovat lähellä edellä kuvattuja osaamisen komponentteja tietäminen, ymmärtäminen, taitaminen ja tilanteiden hallintakyky, sekä asiantuntijuustutkimuksissa tunnistettuja teoreettisen, käytännöllisen ja itsesäätelytiedon tiedonlajeja (Raij 2000; 2003). EQF:n tiedot (*knowledge*) sisältävät sekä tietämisen että ymmärtämisen. Tiedoissa painottuvat pitkälle erikoistuneen ja omaperäisen ajattelun mahdollistamat, alan kärkiosaamista vastaavat tiedot ja kriittinen tietoisuus rajapintojen tietoihin liittyvistä kysymyksistä. Taidot (*skills*) kuvataan innovaatiotoiminnassa ja tutkimuksessa tarvittavina ongelmanratkaisutaitoina, jotka mahdollistavat uuden tiedon ja toimintatapojen kehittymisen monitieteisesti. Pätevyys (*competences*) puolestaan sisältää sekä taitamisen (doing) että tilanteiden hallintakyvyn. Pätevyys kuvataan uutta ja vaikeasti ennakoitavaa strategista lähestymistapaa vaativien työ- ja opiskeluympäristöjen johtamisena sekä uudistamisena. Ne sisältävät myös kyvyn ottaa vastuuta ammatillisen osaamisen ja työkäytäntöjen kehittämisestä ja toiminnan strategisesta arvioinnista. Myös asiantuntijan taitoprofiilin rakentuminen ammatillisena tietoina ja taitoina, yleisinä työelämävalmiuksina sekä itsesäätelyvalmiuksina sisältää samankaltaisuuksia. Tosin jakaminen tietoihin, taitoihin ja kompetensseihin on problemaattinen, eikä perustu kompetenssitutkimuksiin. Suomessa valittu kompetenssin käänös pätevyys ei myöskään ole yhteismitallinen aikeisempien tutkimustulosten kanssa.

¹⁹ Tässä käsite "*competence*" kääntyy eri tavoin kuin yleensä. EQF:n käsitteiden suomennotokset sisältävät erilaisia sävyjä kuin englanninkielinen versio.

Taulukko 2. EQF:n kuvailemat tason 7 oppimistulokset

	Oppimistulokset (<i>learning outcomes</i>)
Tiedot (<i>knowledge</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Pitkälle erikoistuneet, osittain työ- tai opintoalan huippuosaamista vastaavat tiedot, joita käytetään itsenäisen ajattelun ja/tai tutkimuksen perustana • Alan ja eri alojen rajapintojen tietoihin liittyvien kysymysten kriittinen ymmärtäminen
Taidot (<i>skills</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Erikoistuneet ongelmanratkaisutaidot, joita vaaditaan tutkimus- ja/tai innovaatiotoiminnassa uusien tietojen ja menettelyjen kehittämiseen ja eri alojen yhdistämiseen
Pätevyys (<i>competence</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Monimutkaisten, ennakoimattomien ja uusia strategisia lähestymistapoja vaativien työ- tai opintoympäristöjen johtaminen ja muuttaminen • Vastuun ottaminen ammattialan tietojen ja käytäntöjen kartuttamisesta ja/tai ryhmien strategisen toiminnan arvioinnista

Tarkasteltaessa ECTS- projektissa kuvattuja, yleisiä kompetensseja vastaavia oppimistuloksia on havaittavissa, että EQF:n oppimistulosten taso näyttäytyy joiltakin osin vaativammalta. Niissä tiedon laatuvaatimuksena on korkea erikoistuneisuus ja edistysellisyys, samoin korostetaan eri alojen välistä rajapintatietoa. Taidoissa vastaavasti edellytetään tutkimus- ja innovaatiotoiminnassa vaadittavia, erikoistuneita ongelmanratkaisutaitoja. Johtamisosaamisen taso edellyttää monimutkaisten, ennakoimattomien ja uusia strategisia lähestymistapoja vaativien ympäristöjen johtamista ja muuttamista kun taas ECTS- kuvauksissa johtaminen on kytketty projektien johtamiseen ja organisaation johtamiseen siihen osallistumalla. Huomattavaa on, että Tuning- ja ECTS- projektien kompetenssikuvauksissa ei systemaattisesti tuoda esiin tasomäärittelyjä.

Korkeakoulutusta koskevassa keskustelussa painotetaan tyypillisesti koulutuksen tuottamaa osaamista. Tutkintojen viitekehyksessä puhutaan oppimistuloksista (*learning outcomes*) ja oppimistuloksia kuvataan osaamisen kielellä. Korkeakoulujen kehittämistyössä on edetty osaamisen korostuksen suuntaan. Tästä ovat esimerkkinä opetusministeriön vuonna 2008 asettamat ”Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen”, AHOT - työryhmät, jotka etsivät ratkaisuja ja menetelmiä aiemmin hankitun osaamisen tunnistamiseksi ja tunnustamiseksi. Selkeästi nähdään, että myös muodollisen koulutuksen ulkopuolella syntyy merkittävää osaamista.

Elokuussa 2008 opetusministeriö asetti työryhmän valmistelemaan tutkintojen ja muun osaamisen kuvaamiseen perustuvaa kansallista viitekehystä. Työryhmän

työ valmistui elokuussa 2009 (OPM 2009b). Kansallisessa viitekehyksessä (NQF) suomalaiset tutkinnot ovat EQF:n mukaisesti kahdeksalle tasolle. NQF:ssä on luovuttu EQF:n mukaisesta kolmijaosta tietoihin, taitoihin ja pätevyyteen haluten välttää niiden erillään näkeminen. Oppimistulokset kuvataan suhteessa tietojen, taitojen ja pätevyyden muodostamaan kokonaisuuteen mutta pyrkimyksenä on kuitenkin säilyttää tasollinen vastaavuus EQF:ssä kuvattujen oppimistulosten kanssa. NQF:ssä osaamista jäsennetään viiden osa-alueen kautta (OPM 2009b, 85-86, taulukko 3).

Taulukko 3. NQF:n (OPM 2009b, 85-86) kuvailemat tason 7 oppimistulokset

Osa-alue	Tason 7, oppimistavoite
Tieto	<ul style="list-style-type: none"> • Hallitsee laaja-alaiset ja pitkälle erikoistuneet oman alansa erityisosaamista vastaavat käsitteet, menetelmät ja tiedot, joita käytetään itsenäisen ajattelun ja/tai tutkimuksen perustana. • Ymmärtää alan ja eri alojen rajapintojen tietoihin liittyviä kysymyksiä ja tarkastelee niitä ja uutta tietoa kriittisesti.
Työskentelytapa ja soveltaminen (taito)	<ul style="list-style-type: none"> • Kykenee ratkaisemaan vaativia ongelmia tutkimus- ja/tai innovaatiotoiminnassa, jossa kehitetään uusia tietoja ja menettelyjä sekä sovelletaan ja yhdistetään eri alojen tietoja.
Vastuu, johtaminen, yrittäjyys	<ul style="list-style-type: none"> • Kykenee työskentelemään itsenäisesti alan vaativissa asiantuntijatehtävissä tai yrittäjänä. • Kykenee johtamaan ja kehittämään monimutkaisia, ennakkoimattomia ja uusia strategisia lähestymistapoja. • Kykenee johtamaan asioita ja/tai ihmisiä.
Arviointi	<ul style="list-style-type: none"> • Kykenee arvioimaan yksittäisten henkilöiden ja ryhmien toimintaa. • Kykenee kartuttamaan oman alansa tietoja ja käytäntöjä ja/tai vastaamaan muiden kehityksestä.
Elinikäisen oppimisen avaintaidot	<ul style="list-style-type: none"> • Valmius jatkuvaan oppimiseen. • Osaa viestiä hyvin suullisesti ja kirjallisesti sekä alan että alan ulkopuoliselle yleisölle. • Kykenee vaativaan kansainväliseen viestintään ja vuorovaikutukseen toisella kotimaisella ja vähintään yhdellä vieraalla kielellä.

Kansallinen viitekehys sisältää joitakin käsitteellisiä tarkennuksia suhteessa eurooppalaiseen viitekehykseen. Esimerkiksi huippuosaamista vastaavien tietojen sijasta puhutaan erityisosaamista vastaavista käsitteistä, menetelmistä ja tiedoista²⁰. Uutena oppimistuloksena on määritelty asioiden ja/tai ihmisten johtaminen, joka EQF:ssä sisältyy työympäristöjen ohjaamiseen. Edelleen kansalli-

²⁰ Osin muutoksissa on kyse viitekehysten käännöksestä (esim. huippuosaamisen muuttaminen erityisosaamiseksi vastaten paremmin sen englanninkielistä vastinetta *highly specialised*), osin tarkennuksista tai uusista painotuksista.

nessa viitekehyksessä on EQF:n osa-alue ”pätevyys” jaettu kahteen erilliseen osa-alueeseen²¹: ”vastuu, johtaminen, yrittäjyys” sekä ”arviointi”. Samalla on lisätty yrittäjävalmiuksien korostus ja viittaus itsenäiseen työskentelyyn vaativissa asiantuntijatehtävissä. Elinikäisen oppimisen näkökulma oli vahvana jo EQF:ssä, mutta kansallisessa viitekehyksessä se on otettu myös oppimistuloksiin mukaan uutena osa-alueena. Elinikäisen oppimisen avaintaitoihin on määriteltä paitsi valmius jatkuvaan oppimiseen niin myös suulliset ja kirjalliset viestintätaidot sekä kielitaito. Kielitaidossa korostetaan toisen kotimaisen kielen hallinnan ohella vähintään yhden vieraan kielen taitoa.

Kansallisen viitekehyksen vahvistuminen on nostanut esiin myös kysymyksen edellä kuvatun ARENE:n ECTS-projektin yhteydessä tunnistettujen yleisten kompetenssien ja NQF:n mukaisten oppimistulosten välisestä suhteesta. Kysymyksen tekee erityisen tärkeäksi se, että ECTS-projektin tuloksia on varsin laajasti hyödynnetty ammattikorkeakoulukentällä (katso luku 4). Osana Arenen koulutusohjelmaprojektia onkin toiminut työryhmä, jonka tehtävänä on ollut päivittää ECTS-projektissa laaditut yleisten kompetenssien kuvaukset NQF-tasojen vastaaviksi.²²

2.5 Johtopäätökset

Ammattikorkeakoulujärjestelmän luomisen myötä siirryttiin tarkoin määritellyistä kvalifikaatiovaatimuksista (funktionaalisista kompetensseista) kohti käsitteellisiä kompetensseja. Olennaiseksi kompetenssiksi nousi kyky toimia muuttuvissa ja ennalta odottamattomissa tilanteissa sekä osaamisen vaatimuksena kyky uudistaa työelämää. Bolognan prosessi merkitsi siirtymää tiedollisten sisältöjen kautta määritellyistä osaamisvaatimuksista kohti toiminnallista, kokonaisvaltaista osaamista, jota muun muassa Hodkinson ym. (1995) ja Cheetman ym. (1998) olivat professionaalisen kompetenssi - käsitteen yhteydessä painottaneet. Näkökulma säilyi kuitenkin pääosin käsitteellisissä ammatillisissa kompetensseissa ts. kognitiivisissa kompetensseissa (vrt. Delamare - Le Deist & Winterton 2005). Osana eurooppalaista kehitystä myös yleisten työelämävalmiuksien merkitys on korostunut. Tämä on tarkoittanut sekä sosiaalisten kompetenssien, että meta-kompetenssien korostamista. Osaamisen arviointi ja AHOT ovat nostaneet esiin myös tarpeen operationaalisempiin osaamisen määritelmiin. Tämä ei tietenkään ole täysin ongelmatonta, koska AMK-uudistuksen myötä on juuri tarkoituksellisesti siirrytty staattisista, operationalisoitavista valmiuksista kohti laaja-

²¹ Kansallisen viitekehyksen varsinaisessa tekstiosassa (ss. 45–47) on luovuttu oppimistulosten jaottelusta osa-alueisiin. Kuitenkin liitteessä (ss. 85–86) on jaottelu viiteen osa-alueeseen.

²² Keväällä 2009 ARENE nimesi uuden työryhmän, jonka työn tulokset saadaan päätökseen v. 2010 alussa. Kaikille yhteiset kompetenssit liittyvät eettiseen osaamiseen, oppimisen taitoihin, työyhteisöosaamiseen, innovaatio-osaamiseen ja kansainvälistymisosaamiseen.

alaisempaa osaamisen käsitettä. Ratkaisu on löydettävissä koulutusohjelmata-solla, jossa opetussuunnitelmien toteutussuunnitelmissa osaaminen voidaan kuvata temaattisesti, substanssiin kohdennettuna ja asianomaista EQF- tasoa vastaavasti.

Eurooppalaisen korkeakoulupoliittisen keskustelun taustalla on oletus eri tutkin-toja yhdistävistä yleisistä kompetensseista. Edellä kuvatuista jäsennyksistä Tun-ning-projektin kuvaukset on laadittu eurooppalaisena yliopistojen välisenä yh-teistyönä. ECTS- projektin kompetenssikuvaukset puolestaan liittyvät kansalli-seen ammattikorkeakoulukontekstiin. Ne on ensin tuotettu kansallisella tasolla ja peilattu sitten Tuning-projektin kuvauksiin ja EQF:n oppimistulosten tasokuvauk-siin. ECTS- projektin tuottamat kompetenssit toimivat suosituksina ammattikor-keakoulujen kehittäessä omia opetussuunnitelmiaan, joissa tunnistetaan yle-mmän ammattikorkeakoulututkinnon yleiset kompetenssit ja koulutusohjelmittain substanssispesifit kompetenssit.

Eurooppalainen tutkintojen viitekehys (EQF) antaa hyvän lähtökohdan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon tuottaman osaamisen jäsentämiseen. Se helpot-taa tutkintojen kansainvälistä vertailtavuutta sekä eri tason tutkintojen vaatimus-ten jäsentämistä. EQF ja NQF edustavat myös selkeän osaamis pohjaista näkö-kulmaa tutkintoihin. Niiden sovittaminen suomalaiseen duaalimallin mukaiseen korkeakoulujärjestelmään sisältää kuitenkin vielä haasteita. Samaten haasteita liittyy EQF:n sovittamiseen eri alojen alakohtaiseen osaamiseen. Toisaalta EQF tarjoaa mahdollisuuden osaamisen tason nostamiseen ja perinteisten, profes-sionaalista osaamista kahlitsevien rakenteiden ylittämiseen.

Edellä olemme keskittyneet kuvaamaan koulutuksen tuottamaa osaamista kom-petenssien näkökulmasta. Tällöin lähtökohtana on usein oletus, että ihmisen osaamista on mahdollista kuvata yksilöllisten erillisten ominaisuuksien näkökul-masta joko ammatilliset osaamisvaatimukset huomioiden (*occupational compe-tence*) tai niistä irrallaan (*personal competence*). Tällaiseen näkökulmaan sisäl-tyy tiettyjä periaatteellisia ongelmia, jotka osin liittyvät myös ihmiskäsitykseen²³.

Ensinnäkin ongelmana on osaamiskuvausten tietty yleisyys. Niissä osaamista tarkastellaan irrallaan kontekstista (Jeris & Johnson 2004). Huomiotta jäävät kansallisten toimintaympäristöjen, yrityskulttuurien ja työtehtävien erot. Esimer-kiksi vuorovaikutus- ja viestintätaidot tarkoittavat selkeästi eri asiaa riippuen siitä, puhutaanko monikansallisten yritysten johtajien vuorovaikutustaidoista, myyjän vuorovaikutustaidoista tai esimerkiksi asunnottomien päihdeongelmais-ten kanssa työtä tekevän sosiaalialan ammattilaisen vuorovaikutustaidoista. Toimintakulttuurit, ihmiset ja tavoitteet ovat tyystin erilaiset. Erilaista osaamista omaavat yksilöt voivat tehdä samaa työtä hieman eri tavoin ja kehittää työtä eri suuntiin. Opetussuunnitelmissa tärkeää onkin yleisten kompetenssien ja sub-

²³ Sosiaalietiellisen tutkimuksen piirissä on 1970-luvulta alkaen käyty vilkasta keskus-telua ihmiskäsityksestä. Tässä yhteydessä on voimakkaasti kritikoitu sellaista per-soonallisuuskäsitystä, jossa ihmistä tarkastellaan erillisten persoonallisuuspiirteiden tai faktorien leikkauspisteinä. Olennaista on huomioida myös persoonan kokonai-suus ja yksilön päämäärät. (Vrt. esim. Eskola 1985.)

stanssispesifisten kompetenssien keskinäinen suhde. Jälkimmäinen määrittää yleisen kompetenssin toimialakohtaisen sisällön.

Koulutuksen tuottamien sisällöllisten kompetenssien tarkastelu antaakin varsin yksipuolisen kuvan osaamisesta. Koulutuspoliittinen kompetenssikeskustelu on pitkälti keskittynyt työn osaamisvaatimusten ja yksilön aktuaalisen osaamisen analysointiin. Ellsrömin (1998) jäsenystä hyödyntäen osaamisen tarkastelussa tulee kuitenkin ottaa huomioon myös muodolliset kelpoisuudet ja kelpoisuusvaatimukset. Erityisesti sosiaali- ja terveysalalla muodollisilla tutkinnoilla ja muodollisilla kelpoisuusehdoilla on keskeinen sija²⁴. Haasteena on myös työelämässä tarvittava laaja-alainen erityisosaaminen, jossa kokonaisuus saattaa rakentua useista kapea-alaisista erityisosaamisista, joita edustavat eri yksilöt. Tätä voidaan kutsua yhteisölliseksi osaamiseksi mutta tällöin osaamisvaatimukset ovat yksilökohtaisesti hyvin erilaiset, eivätkä yksin riittävät. Esimerkit löytyvät selkeimmin terveysalalta, jossa vasta eri tavoin ”erikoistuneiden joukko” täyttää työn osaamisvaatimukset.

Ylemmän AMK-tutkinnon tuottamaa osaamista voidaan tarkastella myös jatkuvan oppimisen näkökulmasta. Tällöin fokuksessa on yksittäisen koulutuksen mahdollistaman osaamisen (*learning outcomes*) sijasta se, miten tutkintoon johtavat koulutukset, lisä- ja täydennyskoulutukset sekä työelämässä kertynyt kokemustieto ja hiljainen tieto linkittyvät yhteen ammatillisen kehittymisen prosessiksi.²⁵ Tämä näkökulma korostuu erityisesti ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon kohdalla koulutuksen aikuiskoulutusluonteen takia.

Kaiken kaikkiaan ylemmän AMK-tutkinnon tuottaman osaamisen hahmottaminen edellyttääkin useiden näkökulmien samanaikaista tarkastelua. Professionaalista kompetenssia kannattaa hahmottaa sekä holistisen osaamisen mallin että ammatillisuuden edellyttämän kohteellistumisen näkökulmasta. Ensimmäinen näkökulma on, mitä kompetensseja (*actual competence*) ylempi AMK-tutkinto tuottaa. Toinen näkökulma liittyy tutkinnon tuottamien kompetenssien relevanssiin suhteessa työelämän osaamisvaatimuksiin (*competence required by the job*). Kolmantena näkökulmana ovat muodolliset kompetenssit: Miten ylempää AMK-tutkintoa arvotetaan esimerkiksi kelpoisuusvaatimusten yhteydessä. Edelleen neljäntenä näkökulmana on koulutuksen aikuiskoulutusluonne: Miten koulutus nivoutuu työntekijöiden ammatillisen kehittymisen uraan?

²⁴ Muodollisten kelpoisuuksien määrittelyllä on pyritty turvaamaan asiakkaiden tai potilaiden oikeusturva. Samalla kelpoisuusehdot luonnollisesti tekevät työmarkkinoista varsin joustamattomia. Edelleen kelpoisuusehdot ovat olleet jatkuva kiistanaihe erityisesti yliopistollisen sosiaalityön koulutuksen ja ammattikorkeakoulukentän välillä.

²⁵ Edelleen oma kysymys on, miten tämän jatkuvan oppimisen näkökulma otetaan huomioon työorganisaation strategisessa kehittämisessä (vrt. esim. Jeris & Johnson 2004). Parhaimmillaan ylempi AMK-tutkinto voi tarjota organisaatiolle yhden välineen kehittää joidenkin työntekijöidensä osaamista.

3 Kohti monimuotoista osaamisen käsitettä

Ulpukka Isopahkala-Bouret

3.1 Johdanto

Osaaminen voidaan määritellä henkilön, koulutuksen avulla tai muulla tavoin, hankkimaksi potentiaaliseksi kyvyksi toimia tietyssä ammatillisessa kontekstissa (Eraut 1994).

Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon tarkoituksena on nostaa aiemman koulutuksen ja työkokemuksen kautta hankitun osaamisen tasoa – mm. syventää ja laajentaa alakohtaista (teoreettista) tietämystä, antaa syvällinen kuva alasta, sen asemasta työelämässä ja yhteiskunnallisesta merkityksestä sekä valmius asianomaisen alan tutkimustiedon ja ammattikäytännön kehityksen seuraamiseen ja erittelyyn (Laki ammattikorkeakoululain muuttamisesta 411/2005). Osaamisen käsite on alusta alkaen ollut vahvasti läsnä ylempien ammattikorkeakoulututkintojen kehittämisessä. Sitä on käytetty alakohtaisista työelämän muutoksista ja sisällöllisistä koulutushaasteista keskusteltaessa. Lisäksi se on orientoinut sekä koulutusohjelmien tavoitteiden asettamista, että opetussuunnitelmien rakenteellista kehittämistä.

Tässä kirjassa on tavoitteena rakentaa teoreettista viitekehystä ylempien ammattikorkeakoulututkintojen tuottaman osaamisen tarkasteluun. Johdannossa määriteltiin alustavasti koulutuksen, työelämän ja osaamisen suhteita. Luvussa kaksi tuotiin esiin ”kompetenssin” määritelmiä, eurooppalaisen korkeakoulutuksen tutkintorakenteen uudistamistyöhön liittyen määriteltyjä yleisiä osaamiskuvauksia sekä eurooppalaisen tutkintojen viitekehysten maisteritasoisen koulutuksen osaamisvaatimukset. Tässä artikkelissa palataan osaamisen (eng. *competence/competency*) käsitteeseen ja pohditaan, mistä oikeastaan on kysymys silloin, kun puhutaan osaamisesta.

Osaamista käytetään yleisesti valmiiksi annettuna, neutraalina ja historiattomana käsitteenä. Vallitseva tapa puhua osaamisesta on olemukseltaan yleismaailmallista ja konteksti-riippumatonta. Osaamisen käsite muuttuu yllättävän vähän silloin, kun sitä sovelletaan erilaisiin kansallisiin ja paikallisiin kehittämisen ja koulutuksen käytänteisiin (Jeris, Johnson, Isopahkala, Winterton & Anthony 2005). Usein myös osaamislähtöisen ajattelun soveltamista korkeakoulutukseen

pidetään ennen kaikkea käytännöllisenä haasteena – kuinka määritellä työelämän tulevia osaamistarpeita, kuinka kuvata osaamistavoitteita opetussuunnitelmassa, jne.?

Osaamislähtöisyyden soveltamiseen liittyy kuitenkin käytännöllisten haasteiden lisäksi myös monenlaisia periaatteellisia ongelmia. Osaamisen käsitettä on arvosteltu mm. yksilökeskeisyydestä, behaviorismista, kontekstin huomiotta jättämisestä sekä ylipäättään tiedon ja tietämisen välineellistämisestä. Talouden ja työelämän intressien on nähty ohjaavan osaamislähtöisyyden soveltamista kasvatuksellisten päämäärien sijaan. Kriitikki on kuitenkin ollut yllättävän vähäistä, eikä sillä ole ollut käytännössä vaikutusta siihen, miten laajasti osaamisen käsite on otettu korkeakoulutuksen uudistusten keskeiseksi välineeksi.

Tämän artikkelin tavoitteena on hahmotella erilaisia osaamisen käsitteen ympärillä käytyjä keskusteluja ja tarkastella lähemmin osaamisen käsitteen alkuperää, perusteita ja päämääriä. Artikkelin lähestymistapa on käsiteanalyttinen. Käsiteanalyysia käytetään tutkimuksen kohteena olevan käsitteen jäsentämiseen, siihen liitettyjen merkitysten ymmärtämiseen ja käsitteen kriittisten ominaispiirteiden tunnistamiseen (Puusa 2008). Tässä tapauksessa pyrkimyksenä on osoittaa osaamisen käsitteeseen liittyviä historiallisia kytköksiä, osaamisen käsitteen erilaisia käyttöympäristöjä (mm. työelämä, ammatillinen koulutus, korkeakoulutus), erilaisia tarkoituksia (mm. organisaatioiden suorituskyvyn parantaminen, koulutusparadigman muuttaminen) ja poliittisia intressejä (mm. työelämän ja koulutuksen lähentäminen, eurooppalaisen koulutusalueen muodostaminen).

Artikkelissa luodaan katsaus erilaisiin työelämässä ja ammatillisessa koulutuksessa vakiintuneisiin osaamisen määrittelyihin ja näitä määrittelyjä tarkastellaan suhteessa eurooppalaisen korkeakoulutusalueen viitekehityksessä luotuihin osaamisen määritelmiin. Tämän jälkeen pohditaan kriittisesti osaamisen käsitteen rajoituksia ja ongelmia sen soveltamisessa korkeakoulutuksen kontekstiin. Artikkelin lopussa peräänkuulutetaan monimuotoista ja kontekstualisoitua osaamisen tarkastelua.

3.2 Osaaminen ja taitavan työsuorituksen kuvaaminen

Osaamisen käsite otettiin alun perin käyttöön yhdysvaltalaisessa yritysneuvonannissa jo 1970-luvulla tavoitteena suoritusten ja johtamistaitojen parantaminen (Delamare - Le Deist & Winterton 2005). Osaaminen yleistyi strategisen johtamisen käsitteenä 1990-luvulla erityisesti tietointensiivisillä aloilla (esim. Sveiby 1997). Osaamisen johtaminen ja osaamislähtöinen henkilöstöresurssien kehittäminen ovat tänä päivänä käytössä myös monissa suomalaisissa yrityksissä ja julkishallinnon organisaatioissa. Osaamisen käsitteen käyttökelpoisuus onkin nähty nimenomaan sen kyvyssä rakentaa yhteys työelämän tarpeiden ja koulutuksen välille (van der Klink & Boon 2002, 6). Saman käsitteen avulla voidaan tarkastella sekä työelämässä tarvittavaa osaamista, että koulutuksen tuottamaa

osaamista. Työelämän edustajien on oletettavasti luontevaa viestittää tarpeitaan osaamisen kielellä tehdessään yhteistyötä oppilaitosten kanssa²⁶.

Työelämän viitekehyksessä osaamisessa kiinnostaa ennen kaikkea työtehtäviin ja työtilanteisiin liittyvä suorituskkyky (*performance*). Norris (1991) nimeää kolme²⁷ tutkimuksellista lähestymistapaa, joiden avulla hyvään työsuoritukseen liittyvää osaamista on tarkasteltu aiemmassa kirjallisuudessa (ks. myös Eraut, 1994). *Behavioristisessa* lähestymistavassa (esim. McClelland 1976) painotetaan menestyksekkään työssä suoriutumisen havainnointia ja sen määrittämistä, mitkä tekijät erottavat hyvät työntekijät heikommin suoriutuvista. Osaaminen nähdään yksilön opittavissa olevana tapana toimia, (erotuksena synnynnäisistä ominaisuuksista, kuten persoonallisuus ja älykkyys). *Geneerisessä* lähestymistavassa ideana on tunnistaa yleisiä valmiuksia (vrt. yleiset työelämävalmiudet), jotka selittävät hyvää suoriutumista erilaisista ammatillisista tekijöistä riippumatta. Yleiset valmiudet ovat laaja-alaisia ja niitä voidaan soveltaa erilaisissa työkonteksteissa. *Kognitiivisessa* lähestymistavassa huomio on älyllisissä toiminoissa, tiedon käsittelyssä ja kognitiivisessa kehityksessä, joita taitava suoriutuminen edellyttää. Erityisesti asiantuntijoiden ja noviisien suoritusten erot kiinnostavat. Lähestymistapa on vaikuttanut myös sosio-konstruktivistisen oppimisteorian kautta osaamislähtöisen opetuksen kehittämiseen ja työssä oppimisen teoretisointiin (Mulder ym. 2007, 70).

Suomalaisen korkeakoulutuksen yhteydessä kognitiivinen lähestymistapa osaamisen määrittelyyn on ollut vallitseva. Suomalaisessa asiantuntijan käsitteessä on perinteisesti korostunut asioiden tietäminen, mutta angloamerikkalaisen vaikutuksen myötä asiantuntijuuteen on liitetty myös oletus taitavasta suoriutumisesta ja taitojen hallitsemisesta (Tynjälä 2004; Isopahkala-Bouret 2005, 46). Rajin toiminnallisuutta painottavassa holistisessa mallissa (2000, 2003, ks. luku 2) osaaminen tarkoittaa tietämisen, ymmärtämisen, taitamisen ja tilanteiden hallintakyvyn kokonaisuutta, jossa on tunnistettavissa eri tiedonlajit. Korkeakoulutuksessa keskeisellä sijalla on omaksua alan tieteellistä ja/tai professionaalista tietoa. Tämän lisäksi korkeakoulutuksen tuottamassa osaamisessa pidetään tärkeänä ns. akateemisia taitoja kuten teoreettista ajattelua, analyttisyyttä, kriittistä tiedon etsintää sekä ongelmanratkaisutaitoja.

Viimeaikaisessa osaamislähtöistä korkeakoulutusta koskevassa keskustelussa on nähtävissä pyrkimyksiä pois pelkästään tiedollisia valmiuksia korostavasta osaamisen tarkastelusta. Geneerinen lähestymistapa osaamiseen on vahvistunut korkeakoulutuksen tuottaman osaamisen määrittelyissä. Esimerkiksi Tuning-projektissa yleisiä työelämävalmiuksia määriteltäessä laajennettiin osaamisen kognitiivista painotusta kohti työyhteisön jäsenenä tarvittavaa osaamista (Tuning

²⁶ Esimerkiksi Elinkeinoelämän keskusliitto on määritellyt yleisiä työelämän osaamisvaatimuksia (EK 2006), joita on voitu hyödyntää ammattikorkeakoulujen osaamistavoitteita määriteltäessä.

²⁷ Näitä kolmea voidaan edelleen pitää kattavimmin osaamistutkimusta jäsentävinä lähestymistapoina, vaikka muitakin tapoja kategorisoida ja määrittää osaamista on olemassa (Mulder ym. 2007, 70).

2005). Yleissivistys, alan perustietämys, kognitiivinen kyvykkyys ja ongelmanratkaisutaidot ovat toki mukana yleisten työelämässä tarvittavien valmiuksien määritelmässä²⁸. Geneerinen ja kognitiivinen lähestymistapa eivät näin ollen ole välttämättä toisiaan poissulkevia. Kuitenkin kognitiivisten taitojen merkitys on erilainen silloin, kun ne määritellään alasta riippumattomiksi yleisiksi valmiuksiksi verrattuna siihen, että ne nähdään alaspesifinä erityisosaamisena.

Myös behavioristinen lähestymistapa osaamiseen on nähtävissä eurooppalaisessa viitekehyksessä. Behavioristinen osaamiskäsitys korostaa selkeitä ja mitattavia tuloksia. Tapa, jolla osaamista määritellään erityisesti tavoiteltavien ”oppimistulosten” (*learning outcomes*) yhteydessä, korostaa sitä, että opittua tietämystä tulee voida soveltaa niin, että se on havainnoitavissa jonkin toiminnon yhteydessä. Osaaminen tarkoittaa siis sitä, että pystyy ”demonstroimaan” omaa ymmärtämistään tai taitoaan tehdä asioita²⁹. Behavioristinen lähestymistapa ei korkeakoulutuksen viitekehyksessä tarkoita vain konkreettisen tekemisen osaamiseen keskittymistä, vaan se ennemminkin suuntaa yleisten ja kognitiivisten osaamisen määrittelyjen painotuksia suorituskeskeisiksi. Tietämyksen avulla on voitava operoida tehokkaasti yhteiskunnassa (Barnett 1994).

3.3 Osaaminen ja ammatillinen koulutus

Osaamislähtöisen korkeakoulutuksen idea ei ole syntynyt tyhjästä, vaan vaikutteita osaamislähtöisistä malleista on siirtynyt ammatillisen koulutuksen kentältä korkeakoulutuksen puolelle (Adams 2004, 4). Eurooppalainen koulutuspoliittinen tahtotila on ollut luoda ammatillisen koulutuksen ja korkeakoulutuksen tutkinnoille yhteensopiva viitekehys. Elinikäisen oppimisen tavoitteiden mukaisesti ammatillisen koulutuksen ja korkeakoulutuksen osaamistavoitteiden määrittelyä ohjaavien mallien on oltava riittävän yhdenmukaisia, jotta on mahdollista vertailla eri koulutusasteiden tuottamia oppimistuloksia ja niiden keskinäisiä suhteita

Isossa-Britanniassa laadittiin kansallinen osaamisen viitekehys ja siirryttiin osaamislähtöiseen ammatilliseen koulutukseen jo 1980-luvulla. Isobritannialaisessa perinteessä korostui funktionaalinen lähestymistapa eli osaaminen määriteltiin teollisuuden tai toimialan määrittämien standardien avulla (Winterton, Delamare - Le Deist & Stringfellow 2005; Delamare - Le Deist & Winterton 2005). Ison-Britannian esimerkkiä seurasivat useat muut Euroopan unionin maat. Myös Suomessa ammatillisesta koulutuksesta tuli osaamislähtöistä vuonna 1994 toteutetun tutkintojen uudistuksen myötä ja vuodesta 1999 lähtien ammatillinen

²⁸ Kuitenkaan ne eivät määritelmällisesti ole tavoite sinänsä, vaan ”välineellistä osaamista” (Tuning 2005).

²⁹ Oppimistulokset tulee kirjoittaa niin, että ne ilmaisevat opittuja asioita. Ei tule siis esimerkiksi kirjoittaa, että ”kykenee ymmärtämään” (*be able to understand*), vaan että ”kykenee osoittamaan ymmärtävänsä jotakin...” (*be able to demonstrate understanding of...*) (Moon 2006).

koulutus on ollut mahdollista suorittaa myös näyttötutkintona (*competence-based qualification*).

Vuodesta 2002 alkaen on Euroopan komission johdolla kehitetty eurooppalaisen ammatillisten tutkintojen kansainvälistä tunnustamista ja vertailtavuutta. Eurooppalaisen ammatillisten tutkintojen viitekehyksen määrittelytyön pohjaksi on laadittu kattava selvitys erilaisista osaamisen käsitteen määrittelyistä ja käsitteen soveltamisesta erilaisissa kansallisissa konteksteissa (Winterton ym. 2005; Delamare - Le Deist & Winterton 2005). Osaamisella tarkoitetaan hieman eri asioita eri Euroopan maiden kansallisissa ammatillisten tutkintojen viitekehyksissä (vrt. myös Mulder ym. 2007). Kansallisten osaamisen määritelmien harmonisointi yhteen ja samaan muottiin ei ole ollut tavoitteena ammatillisen koulutuksen viitekehyksessä, kuten ei korkeakoulutuksenkaan viitekehyksessä, sillä eri koulutusohjelmat ja tutkinnot on laadittu vastaamaan erilaisia sosio-ekonomisia olosuhteita (Winterton ym. 2005, 51).

Delamare - Le Deist ja Winterton (2005) päätyivät esittämään osaamismääritellyjä kartoittaneen tutkimuksensa pohjalta typologian, joka jäsentää kokonaisvaltaisesti osaamisen monia ulottuvuuksia (ks. luku 2, Taulukko 1). Mallissa osaamista tarkastellaan samanaikaisesti sekä yksilön, että ammattien/työn näkökulmasta. Se sisällyttää itseensä osaamisen ulottuvuuksina tietämisen, taidot ja käyttäytymisen. Näin ollen se on yhteensopiva kansainvälisesti ammatillisen koulutuksen kentällä vakiintuneen tiedot, taidot ja asenteet (*knowledge, skills and attitudes, KSA*) -jäsenyyksen kanssa. Lisäksi se ottaa huomioon myös meta-kompetenssit muiden osaamisen ulottuvuuksien oppimisen mahdollistajana. Mallin avulla on pyritty myös määrittelemään eurooppalaisessa tutkintojen viitekehyksessä (EQF) käytetyille *tiedot, taidot, pätevyys*³⁰ (*knowledge, skills and competence, KSC*) -typologialle teoreettisesti kattavat määritelmät (Winterton ym. 2005, 40–42). Mallia tulkiten ”tiedot” tarkentuvat kognitiiviseksi kompetenssiksi eli tietyllä alalla tarvittavaksi käsitteelliseksi tiedoksi ja ymmärrykseksi. ”Taidot” määrittyvät funktionaaliseksi kompetenssiksi eli ammatissa toimimisen edellyttämien toimintatapojen osaamiseksi. ”Pätevyys” määrittyy sosiaaliseksi kompetenssiksi eli yksilön taidoksi asennoitua ja käyttäytyä tilanteiden vaatimalla tavalla.

Tuning -projektissa määriteltiin yhteistä metodologiaa ja kieltä, jonka pohjalta eurooppalaista korkeakoulutuksen viitekehystä lähdettiin rakentamaan (Tuning 2005). Lähtökohtaisesti osaamista tarkastellaan tässä yhteydessä dynaamisena yhdistelmänä tietoja, ymmärrystä, taitoja ja kykyjä. Osaamiseen määritellään kuuluvaksi, edellä mainittua EQF:n typologiaa vastaavasti, seuraavat osatekijät:

³⁰ Tarina ei kerro, miksi alun pitäen on valittu kolmanneksi tekijäksi pätevyys (*competence*), joka määritelmällisesti on eri tasolla kuin tiedot ja taidot – pätevyys edellyttää tietämistä ja taitamista muun muassa. Suomen kieleen valittu käänös ”pätevyys” (eikä osaaminen) on hankala myös, koska pätevyys mielletään helposti muodolliseksi pätevyydeksi eli jonkin vaadittavan tutkinnon suorittamiseksi. Kansallisen viitekehysten tasokuvauksissa ei käytetä typologiaa tiedot, taidot, pätevyys erotelemaan kategorisesti osaamisen eri ulottuvuuksia (OPM 2009b). Sisällöllisesti osaamiskuvaukset ovat yhteensopivia EQF:n kanssa.

a) *Tietäminen ja ymmärtäminen (knowing and understanding)* eli kyky tietää ja ymmärtää, sekä erityisesti teoreettinen tieto joltain akateemiselta oppialalta.

b) *Tietää kuinka toimia (knowing how to act)* eli käytännöllinen ja operationaalinen tiedon soveltaminen tiettyihin tilanteisiin.

c) *Tietää kuinka olla (knowing how to be)* joka epämääräisestä määrittelystään³¹ huolimatta viittanee taitoon hahmottaa asioita ja elää toisten ihmisten kanssa sen mukaan, mitä kussakin sosiaalisessa kontekstissa arvostetaan.

Ammatillisen koulutuksen ja korkeakoulutuksen tutkintojen viitekehysten kehittämistyön avuksi laadituissa osaamisen määritelmässä on silmiinpistävää yhdenmukaisuutta, vaikkakaan Tuning – projektin raporteista ei löydy suoraa viitasta Delamare Le-Deistin ja Wintertonin (2005) malliin ja määritelmiin³².

Valmiissa Eurooppalaisen tutkintojen viitekehyksessä tietojen, taitojen ja pätevyiden määritelmät ovat jälleen tarkentuneet (Euroopan komissio 2008). Nyt ”tiedot” viittaavat oppimalla hankittuun työ- tai opintoalan faktojen, periaatteiden, teorioiden ja käytäntöjen kokonaisuuteen. Ymmärtämistä ei mainita erikseen. Tosin tasolla 7 vaaditaan kriittistä tietoisuutta tietoon liittyvistä asioista (*knowledge issues*), millä tarkoitettaneen epistemologista ja metodologista perehtyneisyyttä. ”Taidot” viittaavat kykyyn soveltaa tietoa ja tietää, mitä pitää tehdä (ts. tietotaitoon). Se kattaa sekä taidon ajatella loogisesti, intuitiivisesti ja luovasti, että kätevyuden ja taidon käyttää menetelmiä, materiaaleja ja työvälineitä. Kognitiivinen osaaminen ei siis enää tässä EQF:n jaottelussa ole yksinomaan kuvattuna tiedon ja tietämisen kategoriassa (jossa on teoria ja/tai faktatietoja), vaan myös taitojen yhteydessä (jossa on kognitiiviset taidot). Tämä tietämisen ja ajattelun taidon määrittäminen erillisinä osa-alueina on ongelmallista. Asiantuntijuustutkimukset ovat osoittaneet, että alakohtaisen tiedon ja taitavan ajattelun välillä on vahva yhteys (Chi, Glaser & Farr 1988; Eteläpelto 1998, 37–38). Toisin sanoen asiantuntijatehtävissä vaadittava ajattelu ei ole erillinen, yleinen valmius, joka voidaan saavuttaa irrallaan alan laaja-alaisesta, syvällisestä, johdonmukaisesta ja tehtävän kannalta tarkoituksenmukaisesti jäsentyneestä tiedon kokonaisuudesta. Taitava ongelmanratkaisu on seurausta rikkaasta tietovarannosta, joka voi syntyä vain kattavan perehtyneisyyden ja kokemuksen tuloksena.

”Pätevyys” määritellään EQF:ssä mielenkiintoisesti todistettuna kykyinä käyttää tietoja, taitoja ja persoonallisia/sosiaalisia/metodologisia kykyjä työ- tai opintotilanteissa (Euroopan komissio 2008). Se kuvataan vastuun ja autonomian käsitteillä niin, että koulutuksen alemmilla tasoilla on osattava noudattaa ohjeita ja ylemmillä tasoilla on osattava toimia itsenäisesti ja johtaa muita. Ohjeiden noudattaminen tai vastaavasti itsenäinen toiminta ja vastuun kantaminen voidaan nähdä sosiaalisina taitoina eli kykyinä toimia tilanteisten odotusten (vrt. Delamare - Le Deistin ja Wintertonin: sosiaalinen kompetenssi) ja vallitsevien arvostus-

³¹ Määritelmä vapaasti suomennettuna: ”arvot erottamattomana osana tavassa hahmottaa asioita ja elää toisten ihmisten kanssa ja sosiaalisessa kontekstissa”

³² Viitteiden käyttö projektin julkaisuissa on ylipäätään vähäistä.

ten mukaisesti (vrt. Tuning: ”Tietää kuinka olla”). Pätevyys edellyttää myös tietojen, taitojen ja persoonallis-sosiaalis-metodologisten valmiuksien käyttöä ammatilliseen ja henkilökohtaiseen kehittymiseen. Jatkuvan oppimisen ulottuvuus on siis tällä tavoin sisällytettynä EQF:ään, vaikkakin korkeakoulutuksen tavoitteissa (tasot 6, 7 ja 8) kehittyminen on määritelty enemmän muiden henkilöiden ja alan kehittämisenä kuin henkilökohtaisena uuden oppimisena.

3.4 Osaamislähtöisen ajattelun soveltaminen korkeakoulutukseen

Suomessa korkeakoulutusta on jo lähdetty kehittämään niin, että se huomioi eurooppalaisen tutkintojen viitekehyyksessä käytettävän tavan määritellä tutkintoja saavutetun osaamisen eli tuloksien (= *output*) eikä koulutusmuodon tai koulutuksen pituuden (= *input*) mukaan. Jo siirtyminen eurooppalaiseen opintopistejärjestelmään (ECTS) tarkoitti samalla siirtymistä osaamislähtöiseen järjestelmään, jossa työelämäperustaiset osaamisvaatimukset ja – kuvaukset osaltaan ohjaavat koulutuksen tavoitteiden asettamista (ARENE 2006). Samoin kansallinen tutkintojen viitekehys (OPM 2009b) perustuu osaamislähtöiselle ajattelulle.

Ammattikorkeakoulut ovat lähteneet soveltamaan osaamislähtöistä ajattelua selvästi innokkaammin kuin yliopistot³³. Opetussuunnitelmissa on viittauksia ECTS:ään ja eurooppalaista yleisen osaamisen määritelmiä on sovellettu omien osaamismallien pohjaksi (vrt. luku 4). Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon rakentaminen alusta alkaen eurooppalaisen viitekehyyksen kanssa yhteensopivaksi osaamis pohjaiseksi koulutukseksi on mahdollistanut kansainvälisen vertailun ja vahvistanut ammattikorkeakoulujen korkeakoulutuksellista asemaa. Euroopan komission myötävaikutuksella syntyneisiin ylikansallisiin koulutuspoliittisiin tavoitteisiin on kansallisella tasolla suostuttu ilman suurempaa vastustusta, sillä yhteistyö Euroopan komission kanssa on auttanut samanaikaisesti oman maan koulutuspoliittisten päämäärien ajamisessa (Croché 2008). Eurooppalainen korkeakoulutuksen viitekehys on antanut ammattikorkeakoulujen kehittämislle selkeät rakenteet ja suunnan (Kallioinen 2007, 111).

Osaamis pohjaisen ajattelun soveltamisessa yhtenä haasteena on yhteisen terminologian löytäminen, johon oman lisänsä tuo eurooppalaisessa yhteistyössä vieraskielisyys ja käännöstyön haasteet. Englanninkielinen sana ”*competence/competency*” voidaan kääntää suomeksi joko osaamiseksi tai pätevyudeksi asiayhteydestä riippuen. Osaamislähtöisen korkeakoulutuksen yhteydessä käytetään myös lainasanaa ”*kompetenssi*”. *Kompetenssi*lla viitataan tällöin eurooppalaisen viitekehyyksen mukanaan tuomaan tapaan kuvata koulutuksen tavoitteeksi asetettuja oppimisen tuotoksia (*learning outcomes*) osaamisen kielellä. Opetussuunnitelmissa *kompetensseilla*³⁴ kuvataan osaamista mahdollisimman tarkasti, osatekijöihin pilkottuna (katso luku 2). *Kompetenssin* käsite siis ottaa

³³ Eroja eri ammattikorkeakoulujen ja eri koulutusohjelmien välillä toki on (katso luku 4).

³⁴ Sana ”*kompetenssi*” kääntyy monikolliseksi toisin kuin ”*osaaminen*”.

haltuun sen, mikä osaamisessa on demonstroitavissa ja arvioitavissa olevaa. Kompetenssin käsite on tässä mielessä rajatumpi kuin arkikielessä laaja-alaisesti käytetty osaamisen käsite.

Todellinen haaste osaamislähtöisyyden soveltamisessa ei kuitenkaan ole vain kielellinen. Eronteko suomen kielessä osaamisen ja kompetenssin välillä voi toimia silloin kun kaikilla keskusteluun osallistuvilla tahoilla on samansuuntainen käsitys näiden käsitteiden eroista. Todennäköisempää on kuitenkin se, että sanoja käytetään synonyymeina ja että vahvan osaamislähtöisen korkeakoulupoliittisen puhettavan vaikutuksesta osaamisesta tulee kompetenssia. Käsitys siitä, mitä osaaminen on ja millaista osaamista korkeakoulutuksen tulisi tavoitella, muuttuu. Kompetenssikuvauksiin sisältyvät vaatimukset selkeydestä, havainnollisuudesta, tuloksina ilmaistavuudesta ja yleisyydestä/sovellettavuudesta kontekstista toiseen, olettavat samalla, että kompetenssit ovat yksinkertaisia, joustavia ja saavuttavat kansallisen vaatimustason (Norris 1991, 331). Osaamisen tarkastelu kapea-alaistuu, välineellistyy ja irtautuu kontekstisidonnaisista käytännöistä. Samalla, kompetenssin painoarvon kasvaessa, myös sellaisia asioita, joita ei ole ennen mielletty osaamisena (kuten eettisyys ja arvot) ryhdytään kuvaamaan osaamisen kielellä.

Kompetenssia on lähtökohtaisesti sellainen osaaminen, jolla on käyttöarvoa eli jota voi hyödyntää (työelämän) käytännössä. Koulutuksen avulla hankittu osaaminen siis testataan ja arvioidaan viime kädessä työelämässä. Voidaankin kysyä, ohjaako osaamislähtöinen ajattelu suhtautumaan koulutukseen välineellisesti? Akateeminen osaamislähtöisen korkeakoulutuksen kritiikki perustuu pitkälti siihen, että talouden/työelämän etujen nähdään yksipuolisesti ohjailevan korkeakoulutusta. Osaamislähtöisyyttä on syytetty opetussuunnitelmien muokkaamisesta (teollisuuden) työnantajien vaatimusten mukaisiksi ja ammatillisten erikoistumisopintojen pitämisestä tärkeimpinä kuin yleissivistäviä opintoja ja kriittisen ajattelun kehittämistä (Hyland 2006). Samoin alkuperältään behavioristisen osaamisen käsitteen soveltamisen on nähty johtavan väistämättä pelkistettyyn, ylhäältä annettuun ja jäykkään opetussuunnitelmaan (Hyland 2006). Filosofisessa mielessä osaamislähtöisyyden vastustus kiteytyy ajatukseen, että korkeakoulutuksen aikana tapahtuva osaaminen on lähtökohtaisesti avoin prosessi, jota ei voi rajata sarjaksi ennalta määriteltyjä oppimistuotoksia (Adams 2004, 7). Osaamislähtöisyys asettuu tässä mielessä reflektiivisen ja avoimen asiantuntijuuden vastakohdaksi (ks. luku 5).

3.5 Kontekstuaalinen osaamisen tarkastelu

Euroopan komission myötävaikutuksella suomalaiseen korkeakoulutukseen rantautunut osaamisen käsite asettaa keskiöön yksilön kykyineen ja ominaisuuksineen. Yksilö nähdään irrallisena sosiaalisesta ja tehtäväkohtaisesta kontekstista, jossa hänen työsuorituksensa tapahtuu, vaikka todellisuudessa osaaminen on aina kontekstisidonnaista (Delamare - Le Deist & Winterton 2005). Yksilöllisiä ominaisuuksia painottava ja kontekstiriippumaton tapa kuvata osaamista onkin saanut kritiikkiä osakseen (mm. Jones & Moore 1995). Osaamisen

tarkastelun ei kuitenkaan tarvitse rajoittua vain yksilöön ja hänen suoritukseensa. Tulkinnallisten metodologisten lähestymistapojen avulla tarkasteltuna osaaminen nähdään sen kontekstin funktiona, johon sitä sovelletaan (Delamare - Le Deist & Winterton 2005, 31). Esimerkiksi etnografiset tutkimukset pyrkivät kuvailemaan osaamista aina joistain todellisista, paikannetuista käytänteistä lähtöisin (Norris 1991). Osaamista tulisi määrittää kokonaisvaltaisesti ja kontekstualisoidusti; käsitykset osaamisesta ovat sosiaalisesti ja historiallisesti rakentuneita ja vallitsevien diskurssien määrittämiä (Garrick 1998).

Kontekstuaalinen osaamisen tarkastelu tarkoittaa myös osaamisen määrittelyyn liittyvien intressien ja vallankäytön tarkastelua. Ellström (1998, 2001) on avannut omassa osaamista määrittävässä mallissaan niitä monimutkaisia yksilön ja työpaikan sekä työmarkkinoiden välisiä yhteyksiä, jotka vaikuttavat kaikki osaltaan siihen, mitä "tietyissä kontekstissa" hyödynnettävä osaaminen tarkoittaa. Sitä mitä pidetään hyvänä suorituksena tietyissä tilanteissa tai kykyä saada tietty työ menestyksekkäästi valmiiksi, määrittävät mm. tehtävän asettamat vaatimukset, sekä menestyksekkäälle toiminnalle tietyissä työyhteisössä asetetut kriteerit (Ellströmin 1998, 40). Pätevyyden arviointi riippuu aina osaltaan siitä, kuka arvioinnin tekee (Norris 1991). Osaamisvaatimukset ja arviointikriteerit eivät ole absoluuttisia, vaan saattavat vaihdella eri aikoina, eri maissa ja eri työnantajien kesken.

Osaamisen määrittely ei siis ole neutraalia toimintaa. Osaaminen ei ole puhtaan objektiivisesti ja rationaalisesti mitattavissa, vaikkakin pyrkimystä "näkyväksi tekemiseen" monissa osaamisen määritelmässä korostetaan. Osaamisvaatimukset ja arvioinnin kriteerit toimivat valikoinnin välineenä ja asettavat yksilöt eriarvoiseen asemaan suhteessa tavoiteltuun osaamiseen (vrt. Jeris & Johnson 2004). Osaaminen saattaa myös assosioitua tiettyihin stereotyyppisiin mielikuviiin, jotka eivät perustu näyttöön ja tuloksiin. Tällaiset mielikuvat asettavat erikikäiset, eri sukupuolta, kansalaisuutta ja rotua edustavat ihmiset eriarvoiseen asemaan työmarkkinoilla. Myös oppilaitoksia, koulutusohjelmia tai tutkintoja kohtaan voi syntyä ennakoasenteita, jotka vaikuttavat siihen, millaisena niistä valmistuvien osaamista pidetään. Tarkoituksenmukaista olisi tutkimuksen avulla tehdä näkyväksi ja kyseenalaistaa mahdollisia ennakkoluuloja ja vääristyneitä oletuksia.

Osaaminen voidaan nähdä välineenä, jonka avulla pyritään muuttamaan ratkaisevasti korkeakoulutusjärjestelmää ja korkeakoulutuksen käytäntöjä. Niinpä on syytä myös tarkastella "muutoksen työkalua" kriittisesti. Ei riitä, että kysytään, toimiiko käsite annetussa kontekstissa, vaan tulisiko sitä ylipäätään käyttää, kun otetaan huomioon sen sisältö ja päämäärät ja mitkä ovat käytön tahalliset ja tahattomat seuraukset (Jeris & Johnson 2004, 109).

3.6 Lopuksi

Edellä on pyritty valottamaan osaamisen käsitteen alkuperäisiä käyttöyhteyksiä ja sitä, millaisista näkökulmista osaamista on määritelty, millaisista elementeistä osaamisen on nähty koostuvan, millaisissa konteksteissa ja mihin liittyen osaa-

mista on kulloinkin määritelty. Pyrkimyksenä on ollut osaamisen käsitteen kontekstuaalinen tarkastelu: osaamista on tarkasteltu tiettyihin, kohdennettuihin asiayhteyksiin liitettynä, ei universaalina käsitteenä.

Kontekstuaalinen osaamisen tarkastelu mahdollistaa duaalimallin tuottaman osaamisen tarkastelun niin, että voidaan huomioida korkeakoulutusväyläkohtaisesti erilaiset asemoitumiset suhteessa osaamislähtöiseen ajatteluun sekä eri tahojen tuottaman osaamisen ominaispiirteet. Kontekstuaalinen osaamisen tarkastelu avaa myös kiintoisia kysymyksenasetteluja. Suomalaisen koulutusjärjestelmän tavoitteena on rakentaa kaksi vahvaa, toisistaan eroavaa, mutta samanarvoista korkeakoulutuksen väylää. Tavoitteena on siis, että molempien väylien tuottamaa osaamista arvostetaan työmarkkinoilla. Tutkittua tietoa on kuitenkin toistaiseksi vähän siitä, millaisiin tehtäviin yamk -tutkinnon suorittaneille ja yliopistollisen maisterikoulutuksen suorittaneille ovet avautuvat. Kilpailevatko he samantasoisista tai jopa samoista työtehtävistä? Ovatko toisesta koulutusmuodosta valmistuneet paremmin soveltuvia tiettyihin tehtäviin kuin toisesta? Kyseenalaistaako osaamislähtöisyys historiallisesti muotoutuneita ammatillisia hierarkioita? Näihin kysymyksiin saamme joitakin alustavia vastauksia Duaalihankkeen puitteissa, mutta kontekstien merkityksen syvällisempi analyysi jäänee vielä jatkotutkimusten tehtäväksi.

4 Kompetenssit sosiaali- ja terveysalan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opetussuunnitelmissa

Teemu Rantanen, Armi Jyrkkiö & Eeva Järveläinen

Tässä artikkelissa analysoimme sosiaali- ja terveysalan ylemmän AMK-tutkinnon opetussuunnitelmia. Viimeaikaisessa opetussuunnitelmakeskustelussa on korostettu voimakkaasti osaamis pohjaisuutta (esim. Karjalainen 2003; Auvinen ym. 2005; Kallioinen 2007). Tarkastelemme, miten osaamista on kuvattu opetussuunnitelmissa, ja kiinnitämme huomiota sisällöllisen osaamisen painotuksiin, opetussuunnitelman rakenteeseen sekä tavoitteiden määrittelyssä käytettyyn kieleen.

4.1 Sosiaali- ja terveysalan tutkintojen laaja kenttä

Sosiaali- ja terveysalan korkeakoulututkintojen kenttä on laaja ja vaikeasti hahmottuva. Korkeakoulukohtaiset erot koulutuksen tarjonnassa, tutkintojen rakenteissa ja opetussuunnitelmien sisällöissä ovat suuria. Samaten yliopistosektorilla ja ammattikorkeakoulusektorilla koulutus on organisoitunut olennaisesti eri tavoin.

Ylempään korkeakoulututkintoon johtavaa sosiaali- ja terveysalan koulutusta annetaan Suomessa duaalimallin mukaisesti sekä yliopistoissa että ammattikorkeakouluissa. Ammattikorkeakouluissa sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala on oma koulutusala, ja siten sosiaali- ja terveysalan AMK-tutkinnot voidaan selkeästi määrittää omaksi kokonaisuudekseen. Yliopistojärjestelmässä sosiaali- ja terveysalan tutkinnot jakautuvat eri tiedekuntiin. Sosiaalityö on yhteiskuntatieteellinen oppiaine, kun taas terveysalan tutkinnot voi yliopistosta riippuen suorittaa eri tiedekunnissa.

Yliopistollisia tutkintoja terveystieteissä ovat terveystieteiden kandidaatin, maisterin, lisensiaatin ja tohtorin tutkinto³⁵. Terveystieteiden kandidaatin tai

³⁵ Myös lääkärikoulutus voidaan laskea osaksi sosiaali- ja terveysalan korkeakoulutusta. Lääketieteellinen koulutus on myös duaalimallin näkökulmasta mielenkiintoinen, koska kyse on selkeästi ammatillisesta korkeakoulutuksesta, jota annetaan yliopis-

maisterin tutkinnon pääaineena voi olla hoitotiede, terveyshallintotiede, terveys- taloustieteet, ergonomia, fysioterapia, gerontologia, kansanterveystiede, liikunta- lääketiede, ravitsemustiede ja terveystieteet. Koulutuksessa opiskelijalle an- netaan yleinen valmius sosiaali- ja terveydenhuollon tieteellistä asiantuntemusta edellyttäviin tehtäviin. (Vrt. Tuominen, Savola & Koskinen-Ollonqvist 2005, 9.)
Terveysalan koulutusta voi suorittaa Jyväskylän, Kuopion, Oulun, Tampereen ja Turun yliopistoissa sekä Åbo Akademiassa. Turussa, Tampereella ja Oulussa koulutus tapahtuu lääketieteellisessä tiedekunnassa, Jyväskylän yliopistossa liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnassa ja Åbo Akademiassa yhteiskunta- ja hoitotieteellisessä tiedekunnassa. Kuopion yliopistossa koulusta annetaan sekä lääketieteellisessä tiedekunnassa että yhteiskuntatieteellisessä tiedekunnassa.

Sosiaalityö³⁶ puolestaan on yhteiskuntatieteellinen oppiaine. Sosiaalityön koulu- tusohjelmasta valmistuneen maisterin tutkintonimike on yhteiskuntatieteiden maisteri YTM (tai valtiotieteiden maisteri VTM) ja sen voi suorittaa kuudessa yliopistossa: Helsingin, Jyväskylän, Kuopion, Lapin, Tampereen ja Turun yliopis- toissa. Ruotsinkielisestä sosiaalityön koulutuksesta vastaa Helsingin yliopisto Svenska social- och kommunalhögskolanin kanssa.

Ylempi AMK-tutkinto: Sosiaali-, terveys- ja liikunta-alalla voi suorittaa sosiaali- ja terveysalan ylempään ammattikorkeakoulututkinnon sekä kauneudenhoitoalan ylempään AMK-tutkinnon ja liikunta-alan ylempään AMK-tutkinnon. Sosiaali- ja terveysalan ylempi AMK-tutkinto on mahdollista suorittaa kuudessa suomenkie- lisessä ohjelmassa (OPM 2009a):

- Hyvinvointiteknologian koulutusohjelma (90 op),
- Kliinisen asiantuntijan koulutusohjelma (90 op),
- Kuntoutuksen koulutusohjelma (90 op),
- Sosiaalialan koulutusohjelma (90 op),
- Sosiaali- ja terveysalan kehittämisen ja johtamisen koulutusohjelma (90 op),
- Terveyden edistämisen koulutusohjelma (90 op).

Englanninkielisiä ohjelmia on yksi: Degree Programme in Health Promotion (90 cr). Lisäksi ruotsinkielisiä koulutusohjelmia on kaksi: Utbildningsprogrammet för hälsofrämjande (90 sp) ja Utbildningsprogrammet för Utveckling och ledarskap inom social- och hälsovård (90 sp).

toissa. Tässä yhteydessä lääketieteelliset tutkinnot rajataan kuitenkin tarkastelun ul- kopuolelle

³⁶ Sosiaalityön koulutusohjelmassa voi suorittaa kandidaatin, maisterin, lisensiaatin ja tohtorin tutkinnon sekä myös ammatillisen lisensiaatin tutkinnon. Ammatillisen lisen- siaatin tutkinnon voi suorittaa seuraavilla erityisaloilla: kuntouttava sosiaalityö, lapsi- ja nuorisososiaalityö, marginalisaatiokysymysten sosiaalityö, yhteisötyö sekä hyvin- vointipalvelujen erikoisala. (Sosnet)

Tutkintonimike voi vaihdella pohjakoulutuksena olevan AMK-tutkinnon mukaisesti. Tällä hetkellä voi valmistua seuraavilla nimikkeillä: apuvälineteknikko (ylempi AMK), bioanalyttikko (ylempi AMK), ensihoitaja (ylempi AMK), fysioterapeutti (ylempi AMK), geronomi (ylempi AMK), hammasteknikko (ylempi AMK), jalkaterapeutti (ylempi AMK), kättilö (ylempi AMK), optometrismi (ylempi AMK), osteopaatti (ylempi AMK), röntgenhoitaja (ylempi AMK), suuhygienisti (ylempi AMK), terveydenhoitaja (ylempi AMK), toimintaterapeutti (ylempi AMK), sairaanhoitaja (ylempi AMK), kuntoutuksen ohjaaja (ylempi AMK) ja liikunnanohjaaja (ylempi AMK).³⁷

Tutkintojen ja aloituspaikkojen määrässä (v. 2008) laskettuna kolme suosituista sosiaali- ja terveysalan ylempää AMK-tutkintoa ovat terveyden edistämisen koulutusohjelma (aloituspaikkoja 189, tutkintoja 140), sosiaali- ja terveysalan kehittämisen ja johtamisen koulutusohjelma (aloituspaikkoja 299, tutkintoja 40) sekä sosiaali-alan koulutusohjelma (aloituspaikkoja 72, tutkintoja 64) (AMKOTA). Terveyden edistämisen koulutusohjelman voi suorittaa 12 ammattikorkeakoulussa, sosiaali- ja terveysalan kehittäminen ja johtaminen -koulutusohjelman 14 ammattikorkeakoulussa ja sosiaali-alan koulutusohjelman 8 AMK:ssa (2009).

4.2 Opetussuunnitelmissa kuvattu osaaminen tarkastelu-kohteena

ECTS-järjestelmään siirtymisen yhteydessä ammattikorkeakoulujen opetus-suunnitelmia kehitettiin määrätietoisesti osaamis pohjaisen opetussuunnitelman periaatteiden mukaisesti. Tämä tarkoitti koulutuksen ja opintojaksojen tavoitteiden määrittelyä nimenomaan opiskelijan osaamisen näkökulmasta. Tällaisessa kehittämistyössä keskeisin päähuomio ei enää ollut pelkästään tiedollisissa oppisisällöissä tai siinä, mitä opiskelijalle opetetaan. Olennaiseksi nousi koulutuksen tavoitteiden määrittely oppimistuloksina (*learning outcomes*) ja osaamisena (*competences*) (ARENE 2006, 21). Siirtymistä osaamis pohjaisuuteen voidaan tarkastella opetussuunnitelman rakenteen ja kielen näkökulmasta. Lisäksi osaamista voidaan tarkastella sisällöllisistä painotuksista käsin.

³⁷ Terveyden edistämisen ruotsinkielisistä koulutusohjelmista (Hälsöfräjande) tutkintonimikkeet ovat förstavårdare (högre YH), fysioterapeut (högre YH), geronom (högre YH), fotterapeut (högre YH), barnmorska (högre YH), optometriker (högre YH), osteopat (högre YH), munhygienist (högre YH), hälsovårdare (högre YH), ergoterapeut (högre YH), sjukskötare (högre YH), socionom (högre YH), röntgenskötare (högre YH), bioanalytiker (högre YH). Englanninkielisestä koulutusohjelmasta (Health Promotion) tutkintonimikkeet ovat fysioterapeutti (ylempi AMK), terveydenhoitaja (ylempi AMK), sairaanhoitaja (ylempi AMK), Master of Health Care, sosionomi (ylempi AMK) ja Master of Social Services. Sosiaali- ja terveysalan kehittämisen ja johtamisen ruotsinkielisen koulutusohjelman (Utveckling och ledarskap inom social- och hälsovård) tutkinnot ovat bioanalytiker (högre YH), barnmorska (högre YH), röntgenskötare (högre YH), hälsovårdare (högre YH), sjukskötare (högre YH) ja socionom (högre YH).

Sisällöllisen osaamisen painotukset. Ylempien AMK-tutkintojen lähtökohtana oli vastaaminen työelämän lisääntyneisiin osaamistarpeisiin. Keskeisenä tavoitteena on kansallisen ja eurooppalaisen kilpailukyvyn varmistaminen. Tämä tarkoittaa huomion kiinnittämistä nykyisen työelämän sijasta myös tuleviin työelämän tarpeisiin. Sosiaali- ja terveysalan tulevaisuuden osaamistarpeita on pyritty ennakoimaan useissa tutkimuksissa (esim. Metsämuuronen 2000; 2001; Vuorensyrjä ym. 2006).

Tehtyjen ennakoitien mukaan sosiaali- ja terveysalan osaamistarpeet ovat pysyneet ja tulevat pysymään osin muuttumattomina ja esimerkiksi vuorovaikutustaitojen ja asiakastyön osaamisen merkitys säilyy (vrt. esim. Peltari 1997; Borgman 2006). Toisaalta toimintaympäristön muutokset luovat myös uudenlaisia osaamistarpeita. Sosiaali- ja terveysalan toimintaympäristössä tapahtuvia muutoksia voidaan hahmotella suhteessa yhteiskunnallisiin muutoksiin, sosiaali- ja terveydenhuollon sisällä tapahtuviin tai väestössä tapahtuviin demografisiin ja väestöryhmittäisiin muutoksiin (vrt. Metsämuuronen 2001, 123). Muutoksia toimintaympäristössä voidaan tarkastella lähtökohtana demografiset muutokset, teknologinen kehitys, taloudellinen kehitys, palvelujen laatu ja asiakkaiden mahdollisuus vaikuttaa saamiinsa palveluihin sekä lähtökohtana ihmisten arvomaailma ja poliittinen kehitys (Lehto ym. 2001). Vuosittain julkaistavassa sosiaalibarometrissa muutoksien tarkastelun näkökulmina ovat palvelut ja henkilöstöresurssit, hyvinvointi ja toimet sen kohentamiseksi, palvelujärjestelmän muutokset sekä hyvinvointikentän monet toimijat ja yhteistyö eri toimijoiden välillä (Eronen ym. 2007).

Sosiaali- ja terveydenhuollon palveluita on pyritty tehostamaan siirtymällä suurompiin palveluyksikköihin. PARAS-hanke merkitsi kuntien välisen yhteistyön lisääntymistä palvelujen tuottamisessa. Sosiaali- ja terveydenhuollon integraatiokehitys on edelleen jatkunut. Toisaalta tämä kehitys tuo haasteita moniammatilliseen yhteistyöhön. Asiakastyöhön liittyvä osaaminen ei enää riitä, vaan tarvitaan moniammatillisen yhteistyön ja erilaisissa yhteisöissä toimimisen valmiuksia. Ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneiden työssä korostuu tulevaisuudessa myös yhteisöjen kanssa työskentely (Borgman 2006).

Eräs suuri sosiaali- ja terveysalaa koskeva muutos on väestön ikääntyminen. Suurten ikäluokkien ikääntyessä palvelutarve kasvaa ja samalla työvoimaa poistuu luonnollisesti myös sosiaali- ja terveysalalla. Työntekijöiden poistuminen työvoimasta kiihtyy vuosien 2006 – 2010 ja 2011 – 2015 välisenä aikana. Mikäli alalle ei hakeudu riittävästi työvoimaa, eräs vaihtoehto on tuoda työntekijöitä muista maista. Käsitukset laadukkaasta hoidosta saattavat vaihdella ja kielitaidon tasovaatimuksista syntynee keskustelua. (Metsämuuronen 2000, 30-32; Metsämuuronen 2001, 169.) Edelleen työoloissa tapahtuvat muutokset korostavat työhyvinvoinnin kysymyksiä. Työhyvinvoinnin ja työkyvyn ylläpitäminen edellyttää terveyttä edistäviä toimintoja (Hilden 2002, 13; Hilden 1999, 45-46).

Yhtenä keskeisenä sosiaali- ja terveysosaamisen haasteena ovat johtamisosaamisen puutteet, joihin on myös toivottu ylempien AMK-tutkintojen kautta parannusta (vrt. OPM 2004). Edelleen tietysti kehittämisvalmiudet ja työelämän kehittämisvalmiudet korostuvat työelämän muutosten takia.

Opetussuunnitelman (OPS) rakenne. Opetussuunnitelmien osaamiskuvauksia voidaan tarkastella sisällöllisten painotusten ohella myös opetussuunnitelman rakenteiden näkökulmasta. Asko Karjalainen (2003, 50–55) erottaa toisistaan neljänlaisia opetussuunnitelmia. Perinteinen akateeminen opetussuunnitelma muodostuu erillisistä opintojaksoista. Moduuliovetussuunnitelma rakentuu opintojaksoista koostuvista yhtenäisistä osaamiskokonaisuuksista, moduuleista. Blokki-opetussuunnitelma on rakennettu lukukausittaisten kokonaisuuksien varaan. Juonne-opetussuunnitelmassa painotetaan läpi koulutuksen jatkuvia (tai ajallisesti lyhyempiä) osaamiskokonaisuuksia, juonteita. Samat juonteet voivat liittyä useisiin eri kursseihin ja juonneopetussuunnitelman rakenne voidaankin kuvata matriisina, jossa riveinä ovat juonteet ja sarakkeina kurssit tai ongelmakeskeisen opetuksen yhteydessä vaikkapa ongelmat (Karjalainen 2003, 52).

ECTS-järjestelmään siirtymisen yhteydessä monien ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmatyössä haettiin mallia nimenomaan juonneopetussuunnitelmasta. Myös Arenen ECTS-projektin (ARENE 2006, 25) osaamismatriisi pohjautui osin samansuuntaiseen jäsenyykseen. Lähtökohtana on laajojen, koko koulutuksen kestävien osaamiskokonaisuuksien määrittely. Toisaalta jäsenyyksessä kiinnitetään blokki-mallin tavoin huomiota myös ajallisiin kokonaisuuksiin, vuosi-teemoihin.

Olellainen osa ECTS-projektia oli myös jaottelu yleisiin työelämävalmiuksiin (*generic competences*) ja koulutusohjelmakohtaiseen ammatilliseen erikoisosaamiseen (*subject specific competences*) sekä yleisten työelämävalmiuksien jäsentäminen ja kuvaaminen.³⁸ Lopputuloksena päädyttiin kuuteen yleiseen kompetenssiin (katso taulukko 4). ECTS-mallissa kaikki kompetenssit – sekä yleiset että koulutusohjelmakohtaiset – ymmärretään laajoiksi osaamiskokonaisuuksiksi. Kompetenssien oletetaan kehittyvän pidemmän ajan kuluessa, usein koko koulutuksen ajan. Tietyn kompetenssin mukainen osaaminen kehittyy tyypillisesti useiden opintojaksojen yhteydessä. Lähtökohtana onkin Tuning-projektin mukainen kompetenssimatriisi, jossa määritellään, mitkä kompetenssit liittyvät mihinkin opintojaksoon (katso kuvio 4).

³⁸ Myös mitoituksen kysymykset ovat olleet keskeisellä sijalla sekä Oulun yliopiston W5W-projektissa (Karjalainen, Alha & Jutila 2003) ja ECTS-projektissa (ARENE 2006). Niitä ei kuitenkaan tässä lähemmin tarkastella.

Taulukko 4. ECTS-projektin määrittämät yleiset kompetenssit (ARENE 2006, liite 4)

<p>Itsensä kehittäminen</p> <ul style="list-style-type: none"> osaa monipuolisesti ja systemaattisesti arvioida omaa osaamistaan ja asiantuntijuuttaan sekä määrittellä osaamisensa kehittämistarpeita kykenee jatkuvaan oppimiseen sekä ymmärtää ja ohjaa tavoitteellisesti omaa oppimisprosessiaan kykenee yhdessä oppimiseen ja opitun jakamiseen erilaisissa asiantuntijayhteisöissä kykenee toiminaan aloitteellisesti sekä ennakoimaan muutoksia ja muutostarpeita osaa suunnitella, organisoida ja kehittää omaa toimintaansa
<p>Eettinen osaaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> osaa soveltaa oman alansa arvoperustaa ja ammattieettisiä periaatteita asiantuntijana ja työelämän kehittäjänä ottaa vastuun omasta toiminnastaan ja toimii sovittujen toimintatapojen mukaisesti osaa soveltaa kestäväen kehityksen periaatteita omassa toiminnassaan ja tuntee organisaationsa yhteiskuntavastuun osaa ottaa muut huomioon toiminnassaan ja tehdä ratkaisuja ottaen huomioon yksilön, yhteisön ja yhteiskunnan näkökulmat
<p>Viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> kykenee toisten kuuntelemiseen sekä asioiden kirjalliseen, suulliseen ja visuaaliseen esittämiseen erilaisille kohderyhmille osaa toimia erilaisissa viestintä- ja vuorovaikutustilanteissa sekä osaa organisoida ja luoda ammatillisia verkostoja ymmärtää ryhmä- ja tiimityöskentelyn periaatteet ja osaa työskennellä yhdessä toisten kanssa monialaisissa työryhmissä sekä johtaa niitä osaa hyödyntää tieto- ja viestintäteknikkaa omassa työssään
<p>Kehittämistoiminnan osaaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> osaa hankkia ja käsitellä oman asiantuntijuusalueen ja lähialueiden tietoa sekä kykenee kriittiseen tiedon arviointiin ja kokonaisuuksien hahmottamiseen sekä uuden tiedon luomiseen hallitsee tutkimus- ja kehitystoiminnan menetelmiä sekä osaa itsenäisesti toteuttaa alaa kehittäviä tutkimus- ja kehittämishankkeita tuntee projektitoiminnan osa-alueet, osaa toimia projektitehtävissä ja johtaa niitä toimii aloitteellisesti ja kehittäväen työtavan mukaisesti sekä osaa käynnistää ja toteuttaa muutosprosesseja kykenee luovaan ja innovatiiviseen ongelmanratkaisuun ja päätöksentekoon työssään osaa käynnistää kannattavia ja asiakaslähtöisiä kehittämistoimintoja osaa ohjata ja kouluttaa toisia
<p>Organisaatio- ja yhteiskuntaosaaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> tuntee oman alansa organisaatioiden yhteiskunnallis-taloudellisia yhteyksiä tuntee ja osaa hyödyntää yhteiskunnallisen vaikuttamisen mahdollisuuksia tuntee työelämän toimintakulttuuria ja kykenee osallistumaan organisaatioiden toiminnan koordinointiin, kehittämiseen ja johtamiseen osaa arvioida työyhteisön toimintaa sekä suunnitella, organisoida ja kehittää toimintaa työelämän muuttuvissa tilanteissa kykenee hahmottamaan laajoja kokonaisuuksia ja asioiden välisiä syy-seuraussuhteita sekä kykenee toimimaan rajallisen tiedon pohjalta monialaista osaamista vaativissa tilanteissa
<p>Kansainvälisyysosaaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> omaa oman alan työtehtävissä ja niissä kehitymisessä tarvittavan yhden tai kahden vieraan kielen kirjallisen ja suullisen taidon ymmärtää kulttuurieroja ja kykenee toimimaan kansainvälisessä työ- ja toimintaympäristössä osaa soveltaa oman alansa kansainvälistä tietoa ja osaamista omaa yleiskuvan ammatillisen tehtäväalueen asemasta ja merkityksestä kansainvälisessä toimintaympäristössä

		kompetenssi 1	kompetenssi 2	kompetenssi 3	kompetenssi 4	kompetenssi 5	kompetenssi 6	kompetenssi 7	kompetenssi 8	kompetenssi 9	kompetenssi 10
1. opintovuosi Vuositeema Osaamistavoitteet	Opintojakso A	X					X				
	Opintojakso B	X									
	Opintojakso C			X				X			
	Opintojakso D					X			X		
	Opintojakso E		X						X	X	
	Opintojakso F	X			X						X
	Yhteensä 60 op										
2. opintovuosi Vuositeema Osaamistavoitteet	Opintojakso G	X			X						
	Opintojakso H		X			X					
	Opintojakso I		X	X				X			
	Opintojakso J			X							
	Valinnaiset opinnot		X			X					
	Harjoittelu		X	X					X		X
Yhteensä 60 op											
3. opintovuosi Vuositeema Osaamistavoitteet											
4. opintovuosi Vuositeema Osaamistavoitteet											

Kuvio 4. Opetussuunnitelmamatriisi (ARENE 2006, 25)

Kompetensseja on luonnollisesti jaoteltu myös muilla tavoin. Esimerkiksi Pekka Ruohotie ja Juhani Honka (2003) puhuvat yleisten työelämävalmiuksien ja koulutusohjelmakohtaisen erityisosaamisen lisäksi asiantuntijuuden kehittymistä tukevista valmiuksista, joilla tarkoitetaan metakognitiivisia taitoja. Oppimisteoreettinen jako 1-tason oppimiseen ja 2-tason oppimiseen eli oppimaan oppimiseen (Bateson 1972) toimiikin yhtenä luontevana lähtökohtana kompetenssien jaottelulla: on eri asia puhua tietojenkäsittelytaitojen tai vuorovaikutustaitojen kaltaisista yleisistä työelämävalmiuksista ja toisaalta sellaisista abstraktimmista valmiuksista kuin oppimaan oppiminen tai vaikkapa mukautumiskyky.

Opetussuunnitelman (OPS) kieli. Asko Karjalainen (2003, 83-85) erottaa toisistaan viisi erilaista opintojaksokuvauksen tapaa. Tavoitekeskeisessä kuvauksessa lähdetään tavoitteesta (esim.: ”Työpajan tavoitteena on perehdyttää kurssilainen...”). Sisältökeskeisessä kuvauksessa tyydytään kuvaamaan kurssin sisällöt. Tuloskeskeinen kuvaus ilmaisee, mitä opiskelija osaa kurssin käytyään (esim. ”Työpajan käytyään kurssilainen osaa laatia...”). Prosessikeskeisessä kuvauksessa kerrotaan, mitä oppimistekoja kurssilla tehdään (esim. ”Työpajassa jokainen kurssilainen ajattelee omaa opetustaan opiskelijan näkökulmasta ja kirjoittaa uudenlaisen kuvauksen opintojaksostaan...”). Ongelmakeskeisessä kuvauksessa esitetään ongelmia tai kysymyksiä, joihin kurssilla saa vastauksia tai ratkaisun avaimia.

Osaamis pohjainen opetussuunnitelma on tyypillisesti tavoite- ja tuloskeskeinen, oppimistuloksia ja kompetensseja korostava. Se voi kuitenkin painottua eri tavoin. Tavoitteen määrittelyn lähtökohtana voi olla koulutuksen suorittaneiden kompetenssit ja koulutuksen kautta syntyneet oppimistulokset (vrt. esim. Adams 2004). Jenny Moonin (2006, 11) mukaan hyvin muotoiltu oppimistavoite sisältää eri komponentteja. Ensinnäkin siinä tulee olla verbi, joka ilmaisee, mitä oppijan odotetaan osaavan (*to be able to*). Toiseksi siihen tulee sisältyä sana, joka ilmaisee *mitä* oppija osaa tai *minkä kanssa*. Edelleen kolmanneksi oppimistulosten kuvauksessa tulee täsmentää vaadittavan osaamisen luonnetta kontekstin määrittelyn tai standardien kautta.

Osaamistavoitteiden muotoilun lähtökohtana voi olla funtionaalinen, ammatissa tarvittavasta konkreettisesta osaamisesta lähtevä tai kognitiivisempi. Edelleen koulutuksessa voi korostua sosiaaliset kompetenssit tai metakompetenssit. (Jeris ym. 2005, 280.) Francoise Delamare - Le Deist ja Jonathan Winterton (2005, 39) luokittelevat kompetensseja käyttäen kahta jaottelua: käsitteellinen vs. operationaalinen sekä persoonallinen (*personal*) vs. ammatillinen (*occupational*).

Eurooppalaisten tutkintojen viitekehyksessä (EQF) oppimistavoitteita jäsenne-tään tietojen, taitojen ja pätevyyden kautta. EQF:ssä tiedot voivat olla teoria- ja/tai faktatietoja. Taidot voivat olla joko kognitiivisia tai käytäntöön liittyviä. Pätevyydellä puolestaan tarkoitetaan ”kykyä käyttää tietoja, taitoja sekä henkilökohtaisia, sosiaalisia ja/tai menetelmällisiä valmiuksia työ- tai opintotilanteissa ja ammatillisen ja/tai henkilökohtaisen kehityksen tarkoituksiin”. Pätevyyydessä korostuu vastuu ja itsenäisyys. (Euroopan yhteisöjen komissio 2006, 16.)

4.3 Tutkimusasetelma

Opetussuunnitelmalla voidaan tarkoittaa kirjoitettua, opetettua tai opittua opetussuunnitelmaa (Karjalainen 2003, 29). Puhutaan myös niin sanotusta piilo-opetussuunnitelmasta. Tässä artikkelissa rajaudumme kirjoitettujen opetussuunnitelmien analyysiin. Emme pyri arvioimaan opetussuunnitelmien käytännön toimivuutta (vrt. esim. Leathwood & Phillips 2000). Tarkastelumme ulkopuolelle jäävät myös muun muassa kysymykset koulutuksen työmarkkinarelevanssista, koulutuksen tuottamasta muodollisesta kelpoisuudesta sekä koulutuksen asema

osana jatkuvan oppimisen prosessia. Analysoimme, millaista osaamista koulutusohjelmat opetussuunnitelmiansa mukaan pyrkivät tuottamaan. Erityisesti kiinnostuksemme kohteena on se, miten kompetensseja kuvataan opetussuunnitelmissa.

Joissakin aiemmissa analyyseissa on vertailtu yksittäisen sosiaali- ja terveysalan koulutusohjelman ammattikorkeakoulututkinnon sekä toisaalta tietyn yliopistollisen tutkinnon opetussuunnitelmia. Esimerkiksi Virpi Filppa ja Teija Horsma (2003) tarkastelevat sosiaalityön koulutuksen ja sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen opetussuunnitelma-analyysejä osana koulutusten valtakunnallista arviointia (Murto ym. 2004). Vastaavasti varhaiskasvatuksen sisältöjä kasvatustieteen kandidaatin tutkinnossa ja ammattikorkeakoulututkinnoissa on vertailtu opetussuunnitelma-analyysejä kautta (OAJ 2003). Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen opetussuunnitelmia on analysoitu lähinnä osana kehittämisprojekteja, esimerkiksi osana ylempien AMK-tutkintojen kehittämisverkoston (www.ylempiamek.fi) opintojen suunnittelu –työnsäntelyä (vrt. myös Auvinen, Kallioinen & Varjonen 2007). Master-tason terveyden edistämisen ohjelmia on analysoitu myös euroopalaisella tasolla (König & Mittelmark 2008).

Tarkastelemme ylempien AMK-tutkintojen opetussuunnitelmia kolmesta näkökulmasta: sisällöllisen osaamisen painotukset, kompetenssien jäsentäminen OPS:ssa ja osaamisen kieli. Pyrimme vastaamaan kysymyksiin:

- Millaisia sisällöllisiä osaamisalueiden painotuksia sosiaali- ja terveysalan ylempien AMK-tutkinnon OPS:eissa on nähtävissä?
- Miten kompetensseja on OPS:eissa jäsennetty?
- Millainen on OPS:ien osaamisen kieli kompetenssikuvausten osalta?

Analyysi perustuu 35 ylempien AMK-tutkinnon opetussuunnitelman analyysiin. Tarkasteltavaksi on valittu kolme koulutusohjelmaa: Sosiaaliala, sosiaali- ja terveysalan kehittäminen ja johtaminen sekä terveyden edistäminen. Opetussuunnitelmat on poimittu ammattikorkeakoulujen verkkosivuilta syksyllä 2008 ja osin pyydetty sähköpostitse koulutusten vastuuyliopettajilta. Vertailuaineistona on käytetty terveysalan ja sosiaalityön yliopistollisia opetussuunnitelmia (11 kpl), joita tosin ei tässä artikkelissa systemaattisesti analysoida.

Aineisto on analysoitu laadullisesti sisällöllisestä näkökulmasta. Aineisto on käyty erikseen läpi kustakin tutkimusongelman määrittämästä kolmesta näkökulmasta. Aineiston analyysi on suoritettu teoriaohjautuvasti (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2004), ts. opetussuunnitelmia ja osaamisen kieltä luokiteltaessa on hyödynnetty aineistoa jäsentäviä teoreettisia malleja³⁹.

³⁹ Puhtaasta teorialähtöisestä analyysistä poiketen aineiston analyysirunkoa ei johdettu suoraan teoriasta käsin, vaan analyysi sisälsi myös aineistolähtöisiä aineksia. Aiempia teoreettisia jäsennyksiä hyödyntäen luotiin mahdollisimman hyvin aineistoa jäsentäviä luokitteluja.

4.4 Koulutusohjelmien sisällölliset painotukset

Profiilit. Tehty opetus suunnitelmien analyysi osoittaa, että samankin koulutusohjelman eri tutkinnot eroavat olennaisesti toisistaan. Ensinnäkin painotukset näkyivät koulutusten profiloinneissa. Suuri osa ylemmän tutkinnon koulutusohjelmista on suunnattu tietyn tarkemmin määritellyn profiilin mukaisesti. Profiilit ovat ammattikorkeakoulujen itsensä vapaasti päätettävissä ja ne voivat vaihdella koulutusyksiköittäin tai vuosittain.

Terveyden edistämisen koulutusohjelmia esiintyy muun muassa seuraavilla painotuksilla: seksuaaliterveyden edistäminen, toimintakyvyn edistäminen, ennalta ehkäisevän hyvinvointityön johtaminen ja kehittäminen, mielenterveystyö ja perhehoitotyö. Sosiaalialan koulutusohjelmat ovat puolestaan profiloituneet alue- ja kansalaislähtöiseen kehittämiseen, lasten, nuorten ja perheiden kanssa työskentelyyn, sosiaaliohjaukseen sekä päihteisiin ja syrjäytymiseen (katso tämän kirjan seuraava artikkeli). Sosiaalialan ylemmän tutkinnon koulutusohjelmia on profiloitu myös kristillisesti (Diakonia-AMK)⁴⁰ ja rikosseuraamusalan työn (Laurea-AMK) tarpeita vastaaviksi. Profiilit voidaan jakaa karkeasti kahteen tyyppiin. Toisaalta on löydettävissä sellaisia profiileja, jotka ovat keskittyneet tiettyyn rajattuun asiakaskuntaan tai ongelmakenttään. Tähän ryhmään kuuluvat esimerkiksi seksuaaliterveyden, perhehoitotyön sekä lasten ja nuorten hyvinvoinnin vahvistamisen ohjelmat. Toisaalta on löydettävissä profiileja, jotka eivät rajaudu tietylle sosiaali- ja terveysalan osa-alueelle. Näitä ovat tyypillisesti kehittämiseen painottuvat eri vivahteiset ohjelmat, kuten esimerkiksi *kansalais- ja aluelähtöinen sosiaalialan käytäntöjen kehittäminen* sekä *aluelähtöinen kehittäminen ja johtaminen*.

Tyypillisesti profiilit on etukäteen määriteltyjä ja kaikille saman opiskelijaryhmän opiskelijoille samoja. Kuitenkin osin koulutusohjelmat sisältävät useamman kuin yhden profiilin. Esimerkiksi Pirkanmaan AMK:n terveyden edistämisen koulutusohjelmassa opiskelija voi syventää osaamistaan joko ikääntyvien ja pitkäaikaispotilaiden hoitoon tai työterveydenhuoltoon. Joissakin tapauksissa profiilit määrittyvät koko AMK:n profiilien kautta (esim. Rovaniemen AMK, terveyden edistäminen).

Toisaalta tutkinnon profiili ei täysin määritä koulutusohjelman sisällöllisiä osaamisalueita. Esimerkiksi Laurea-ammattikorkeakoulun aluelähtöiseen kehittämisen ja johtamisen ohjelmassa on johtamisen opintokokonaisuus 25 op, mutta tähän opintopistemäärään sisältyy myös opintojaksot *tutkivan kehittämisen me-*

⁴⁰ Diakonia AMK:n kristillisesti suuntautunut ohjelma (vuonna 2009 profiili: diakonia ja nuorisotyö; aiempi profiili: diakonia ja kristillinen kasvatusta) poikkeaa olennaisesti muista sosiaalialan koulutusohjelmista. Ensinnäkin sen hakukelpoisuudet ovat poikkeavat. Se tarjoaa jatkokoulutusväylän myös sairaanhoitajalle & diakonissalle. Toiseksi koulutuksen tavoitteissa painottuu sosiaalialan tavoitteiden ohella kristillinen ajattelu. Opintojaksojen tavoitteiden mukaan opiskelijan tulee mm. osata ”jäsentää luterilaisen kirkon yhteiskuntaopetusta”, kyetä ”oman alansa teologiseen dialogiin ja argumentaatioon” sekä kyetä ”itsenäisesti tutustumaan oman alansa kannalta keskeisiin kristinuskon vaiheisiin ja tulkitsemaan niitä niiden historiallisissa konteksteissä”

todologia (10 op) ja *yhteiskunnallinen vaikuttamistyö* (5 op). Varsinaisten johtamisopintojen määrä edustaa siinä varsin tyypillistä keskitasoa.

Rakenteelliset sisällöllisen osaamisen painotukset. Tarkastelluista koulutusohjelmista Sosiaali- ja terveysalan kehittäminen ja johtaminen on valtakunnallisesti selkeästi yhtenäisin. Lähes kaikissa ammattikorkeakouluissa koulutusohjelma rakentuu tutkimus- ja kehitystyön⁴¹ kokonaisuudesta, sosiaali- ja terveysalan johtamisen (tai johtamisen tai johtamisosaamisen) kokonaisuudesta⁴² ja opinnäytetyöstä sekä vapaasti valittavista opinnoista⁴³.

Johtamisen kokonaisuuden laajuus on tyypillisesti noin 40 opintopistettä, joskin laajuus välillä 30–45 op: Vaasan AMK:ssa (2007–2009) opintokokonaisuuden *johtaminen ja kehittäminen sosiaali- ja terveysalalla* laajuus on 45 op ja Turun AMK:n opintokokonaisuuden *johtaminen sosiaali- ja terveysalalla* laajuus on 30 op. Joissakin ammattikorkeakouluissa johtamiseen liittyvät opinnot oli jaettu useaan opintokokonaisuuteen. Esimerkiksi Oulun seudun AMK:n opetussuunnitelmassa oli erikseen kokonaisuudet *organisaation johtaminen* (20 op) ja *henkilöstön johtaminen* (14 op) sekä näiden lisäksi myös *talous ja yrittäjyys* (11 op) -kokonaisuus. Pohjois-Karjalan AMK:ssa opiskelija voi johtamisopintojen sisällä syventää osaamistaan joko terveysalan, sosiaalialan tai ikääntymisen kysymyksiin (vaihtoehtoisten johtamisen opintokokonaisuuden laajuus on 15 op). Vastaavasti tutkimus- ja kehittämistyön laajuus oli sosiaali- ja terveysalan kehittämisen ja johtamisen opetussuunnitelmissa 10–20 opintopistettä, tosin Hämeen AMK:ssa vain 5 op (osana muutoksen johtamisen kokonaisuutta). Vapaasti valittavia opintoihin sisältyi 0-10 opintopistettä.

Terveyden edistämisen ja sosiaalialan koulutusohjelmien opetussuunnitelmissa esiintyi huomattavaa vaihtelua eri ammattikorkeakoulujen välillä. Sosiaalialan ja

⁴¹ Kokonaisuuden nimi vaihteli tutkimus- ja kehittämistyö, kehittäminen ja tutkiminen; tutkiminen ja kehittäminen, tutkimus- ja kehittämismenetelmät; sosiaali- ja terveysalan tutkiva kehittäminen; tutkimus- ja kehittämisoosaaminen; tutkimus- ja kehittämisoosaaminen sosiaali- ja terveysalalla; tiedon hankinta ja analysointi.

⁴² Koulutusohjelman koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit on laadittu terveysalan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon verkostossa ja ne ovat sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämisoosaaminen sekä sosiaali- ja terveysalan johtamisosaaminen. Vaikka nämä kompetenssit esiintyvät varsinaisina sellaisenaan kompetenssikuvauksina vain parissa koulutusohjelmassa (Kajaanin AMK, Keski-Pohjanmaan AMK, Turun AMK), niiden vaikutus on nähtävissä kehittämisen ja johtamisen opetussuunnitelmissa laajasti.

⁴³ Mikkelin ammattikorkeakoulun ja Savonia-ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan kehittämisen ja johtamisen ohjelmissa ei ole erillistä opintokokonaisuusrakennetta, vaan syventävät opinnot (55 op) koostuvat seitsemästä opintojaksosta terveys- ja hyvinvointipolitiikan lähtökohdat ja linjaukset 5 op, johtajuus ja johtamisen taidot 5 op, muuttuva toimintaympäristö ja johtaminen muutoksessa 5 op, inhimillisten voimavarojen ja osaamisen johtaminen 10 op, palvelujen arviointi ja kehittäminen 10 op, työelämän tutkimisen ja kehittämisen menetelmät 15 op, viestintä ja vuorovaikutusosaaminen 5 op.

terveyden edistämisen koulutusohjelmat rakentuvat tyypillisesti seuraavanlaisista osaamisalueista tai osista:

- Sosiaalialan asiantuntijuus, terveyden edistämisen osaaminen (mm. tietoperusta, vaikuttavuus, yhteiskunnallinen toiminta)⁴⁴ 10–30 op
- Johtaminen 10–30 op
- Tutkimus- ja kehittämistoiminta 5-15 op
- Vapaasti valittavat opinnot 0-10 op⁴⁵
- Opinnäytetyö 30 op

Kuitenkin näiden osien keskinäiset painotukset ja opetussuunnitelmien rakenteelliset ratkaisut vaihtelevat. Osa opetussuunnitelmista on rakentunut opintokokonaisuuksista⁴⁶, mutta myös muita rakenteita esiintyy. Esimerkiksi Seinäjoen AMK:n sosiaalialan koulutusohjelman OPS sisältää erillisiä opintojaksoja, jotka jakautuvat ensimmäisen vuoden ja toisen vuoden opinnoista: ensimmäisen vuoden aikana käydään kehittämisprosessi läpi käytännöllisellä tasolla ja toinen vuosi on luonteeltaan teoreettisempi. Diakonia-AMK:n sosiaalialan opetussuunnitelma puolestaan edustaa vahvassa yhteiskuntatieteellisessä syrjäytymisen problematiikassaan sisällöllisiltä painotuksiltaan omaleimaista linjaa.

Tutkimus- ja kehittämisopintojen osalta tutkinnoissa ei ollut suuria eroja⁴⁷. Mielenkiintoisia painotuseroja on sitä vastoin nähtävissä siinä, missä määrin tutkinnoissa korostetaan johtamista. Esimerkiksi sosiaalialan koulutusohjelmista eniten johtamisopintoja on Turun AMK:n sosiaaliohjaukseen profiloituneessa tutkinnoissa, jossa johtaminen ja kehittäminen – opintokokonaisuuden laajuus on 30 opintopistettä.⁴⁸ Metropolia AMK:n ohjelmassa johtamisopintoja on 18 op. Kansalais-

⁴⁴ Metropolia AMK:n ja Rovaniemen AMK:n opetussuunnitelmissa viitataan valtakunnallisesti soveltuihin terveyden edistämisen koulutusohjelman koulutusohjelmakohtaisiin kompetensseihin, joita ovat terveyden ja hyvinvoinnin edistämisen syventävä tietoperustaosaaminen, syventävä menetelmäosaaminen, moniammatillinen johtamisosaaminen sekä kehittämisosaaminen.

⁴⁵ Lainsäädännön mukaan (Valtioneuvoston asetus... 423/2005, 4 §) ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtaviin opintoihin kuuluu syventäviä ammattiopintoja, vapaasti valittavia opintoja sekä opinnäytetyö. Siten onkin mielenkiintoista, että jotkut ylemmän AMK-tutkinnoissa opetussuunnitelmat eivät sisällä vapaasti valittavia opintoja.

⁴⁶ Opintokokonaisuuksien jäsenystapa vaihtelee hieman eri opetussuunnitelmissa. Esimerkiksi Turun AMK:n sosiaalialan ohjelmassa tutkimus- ja kehittämistoiminnan opinnot ovat osa johtamisopintoja. Laurea AMK:n sosiaalialan ohjelmassa (sosiaalialan ja rikosseuraamusalan kehittäminen ja muutosprosessien arviointi) johtaminen on osa kehittäminen – kokonaisuutta.

⁴⁷ Poikkeuksena ovat kansalais- ja aluelähtöiseen kehittämiseen profiloituneet sosiaalialan koulutusohjelmat.

⁴⁸ Turun AMK:n sosiaalialan koulutusohjelman OPS:ssa johtaminen ja kehittäminen kokonaisuus sisältää opintojaksot strategia ja laatutyö (5 op), kehittämistyö ja projek-

ja aluelähtöiseen kehittämiseen painottuvissa koulutusohjelmissa johtamisopinnot liittyvät lähinnä kehittämistoimintaan ja niiden laajuus on 6-10 op⁴⁹. Sitä vastoin esimerkiksi Diakonia-AMK:n sosiaalialan opetussuunnitelma (Päihteet ja syrjäytyminen, 2006–2007) ei sisältänyt lainkaan varsinaisia johtamisopintoja⁵⁰. Vastaavasti terveyden edistämisen ohjelmista Diakonia-AMK:n ja Laurea-AMK:n yhteinen perhehoitotyön ohjelma ei sisällä lainkaan varsinaisia johtamisopintoja ja Etelä-Karjalan AMK:n terveyden edistämisen ohjelmakin vain 4 op.

4.5 Kompetenssit opetussuunnitelmissa

Joissakin ylempien AMK-tutkintojen opetussuunnitelmissa viitataan eurooppalaisten tutkintojen viitekehukseen. Esimerkiksi Jyväskylän ammattikorkeakoulussa terveyden edistämisen koulutusohjelman opetussuunnitelman lähtökohdaksi on määritelty EQF:n mukaiset osaamisen tasokuvaukset ja EQF, taso 7 esitetään taulukkona. Lisäksi joissakin terveyden edistämisen ohjelmissa (Metropolia AMK, Rovaniemen AMK) on kuvattuna Euroopan unionin tasolla määritellyt terveyden edistämisen osamalueet (EUMAHP; katso luku 7). Varsinainen osaamiskompetenssien määrittely perustuu kuitenkin ECTS-jäsenyyteen.

Opetussuunnitelmien alustava tarkastelu osoitti, että ECTS-projektin mukainen jäsenystapa (ARENE 2006) on nähtävissä monien opetussuunnitelmien tavassa jäsentää kompetensseja.⁵¹ Näin ollen analysoimmekin opetussuunnitelmien rakenteita suhteessa siihen. Tästä näkökulmasta opetussuunnitelmat jäsenyivät viiteen luokkaan (katso taulukko 5).

tiosaaminen (5 op), työyhteisö, lähijohtaminen ja työhyvinvointi (10 op), organisaation johtaminen, liiketoimintaosaaminen ja yrittäjyys (5 op) sekä osaamisen johtaminen (5 op).

⁴⁹ Johtamisopinnot kansalais- ja aluelähtöiseen kehittämiseen profiloituneissa sosiaalialan koulutusohjelmissa: Laurea-AMK 10 op (opintojakso: kehittämistoiminnan suunnittelu ja johtaminen; OPS 2007–2008), Kemi-Tornion AMK 7 op (opintojakso: orientaatio esimiestyöhön sekä kehittämisen johtamiseen, OPS 2007-2009); Seinäjoen AMK 6 op (opintojakso: kehittämistoiminnan ohjaaminen ja johtaminen; OPS 2008-2010).

⁵⁰ Uudempien päihteet ja syrjäytyminen –ohjelmien kohdalla tämä ”puute” on korjattu. Esimerkiksi tammikuussa 2010 alkavan ryhmän koulutukseen sisältyy aikuissosiaalityöhön johtamisen ja kehittämisen opintoja.

⁵¹ Yliopistojen opetussuunnitelmissa ei ole nähtävissä yhtä selkeitä yleisten kompetenssien jäsenyksiä kuin AMK-opetussuunnitelmissa. On tietysti muistettava, että Arenen ECTS-projekti koski vain ammattikorkeakouluja. Kuitenkin esimerkiksi *Jyväskylän yliopiston* terveystieteen opetussuunnitelmassa pedagogiset tavoitteet määritellään yhdeksästä eri pääryhmästä käsin: tieteellinen ja kriittinen ajattelu, tutkimustaidot, viestintätaidot, eettinen vastuu, monitieteinen yhteistyö ja verkostoituminen, innovatiivisuus, itseohjautuvuus, kansainvälisyys ja monikulttuurisuus sekä esteetön opiskeluympäristö. Nämä ovat osin lähellä yleisiä työelämävalmiuksia.

Taulukko 5. Erilaisten kompetenssijäsennysten esiintymisfrekvenssit⁵²

	Sosiaali-ala	Sote-alan kehittäminen ja johtaminen	Terveysten edistäminen	Yhteensä
ECTS-mallin mukaiset opsit	0	5	2	7
ECTS-mallin muunnelmat	1	1	4	6
AMK-kohtaiset kompetenssit	1	0	2	3
Irralliset kompetenssit	2	2	1	5
Ei selkeitä kompetensseja	2	5	3	10
Yhteensä	6	13	12	31 ⁵³

ECTS-mallin mukaiset jäsenyydet. Monissa opetussuunnitelmissa on selkeästi määritelty, mitä kompetensseja ylempään AMK-tutkinnon suorittaneella oletetaan olevan. Osa sosiaali- ja terveysalan ylempien AMK-tutkintojen opetussuunnitelmista lähtee suoraan ECTS-projektiin mukaisesta kompetenssimäärittämisestä. Tällöin lähtökohtana ovat kuusi yleistä kompetenssia sekä alakohtaiset kompetenssit. Edelleen opetussuunnitelmissa on tyypillisesti määritelty, minkä opintojakson aikana minkäkin kompetenssin oletetaan kehittyvän.

Esimerkiksi Oulun seudun ammattikorkeakoulun terveyden edistämisen koulutusohjelman opetussuunnitelmassa on määritelty kuusi yleistä kompetenssia ECTS-jäsenyyden mukaisesti sekä kaksi koulutusohjelmakohtaista kompetenssia: *terveyden edistämisen osaaminen* ja *johtamisosaaaminen*. Opintojaksojen ja kompetenssien suhde on määritelty osaamismatriisin avulla ECTS-projektin jäsenyyden tavoin, ts. matriisin sarakkeina toimivat kompetenssit (8 kpl) ja riveinä opintojaksot. Taulukon rasti (X) ilmaisevat, mitkä kompetenssit liittyvät mihinkin opintojaksoon (kuten kuviossa 4).

⁵² Nämä tarkat frekvenssit koskevat aineistoa. Niitä tulkittaessa on muistettava ensinnäkin se, että analyysi perustuu syksyn 2008 tilanteeseen. Tämän jälkeen OPS:ien rakenteet ovat saattaneet kehittyä. Samaten jatkuvasti tapahtuu muutoksia siinä, mitkä AMK:t toteuttavat mitkäkin koulutusohjelmia. Edelleen on muistettava, että analyysi perustuu ammattikorkeakoulun internet-sivulta löytyneisiin tai näiden puuttuessa vastuuyliopettajilta saatuihin opetussuunnitelmiin.

⁵³ Tähän taulukkoon on laskettu mukaan vain yksi opetussuunnitelma koulutusohjelmakohden kustakin ammattikorkeakoulusta. Siksi taulukon kokonaislukumäärä (N=31) on pienempi kuin koko opetussuunnitelmaaineistossa (N=35).

Myös Oulun seudun AMK:n sosiaali- ja terveysalan kehittämisen ja johtamisen koulutusohjelman opetussuunnitelma on rakennettu saman logiikan mukaisesti. Siinä koulutusohjelmakohtaiset osaamisalueet ovat *toiminnan ja henkilöstön johtamisosaaminen* sekä *talousjohtamisen osaaminen*. Vastaavasti esimerkiksi Keski-Pohjanmaan AMK:n sosiaali- ja terveysalan kehittämisen ja johtamisen ohjelmassa on kaksi koulutusohjelmakohtaista kompetenssia: *sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämisosaaminen* sekä *talousjohtaminen*.

ECTS-mallin muunnelmät. Opetussuunnitelmista on löydettävissä myös moninaisia ECTS-jäsenyykseen pohjautuvia, mutta sitä muuntelevia jäsenyyksiä. Ensinnäkin on nähtävissä sellaisia jäsenyyksiä, joissa kompetenssimatriisissa on mukana koulutusohjelmakohtaisten kompetenssien lisäksi vain osa yleisistä ECTS-kompetensseista (Satakunnan AMK, terveyden edistäminen). Toiseksi on nähtävissä opetussuunnitelmia, joissa kuuden yleisen kompetenssin ohella matriisissa on seitsemäntenä profiloitumisosaaminen (Rovaniemen AMK, terveyden edistäminen). Kolmanneksi Turun AMK:n sosiaalialan koulutusohjelman kompetenssimatriisissa on mukana vain sosiaalialan valtakunnallisesti määritellyt kompetenssit (katso tämän kirjan seuraava artikkeli) ja näiden lisäksi yksi profiiliin mukainen kompetenssi (sosiaaliohjausosaaminen), mutta ei lainkaan yleisiä kompetensseja.⁵⁴

Neljättä muunnelmatyyppeä edustaa Kymenlaakson AMK:n terveyden edistämisen koulutusohjelman opetussuunnitelma⁵⁵, jossa omaleimaisena piirteenä on se, että myös AMK-tutkinnon eettinen osaaminen määritellään kuuluvaksi ylemmän AMK-tutkinnon osaamistavoitteisiin. Terveyden edistämisen koulutusohjelman koulutusohjelmakohtaisia kompetensseja on kolme ja siten kompetensseja on yhteensä 10 (6 ylemmän AMK-tutkinnon yleistä kompetenssia, AMK-tutkinnon eettinen osaaminen, 3 koulutusohjelmakohtaista kompetenssia).

Viidenneksi Jyväskylän AMK:n koulutusohjelmissä kompetenssit jaotellaan kolmeen ryhmään. Yleisten työelämävalmiuksien ja koulutusohjelmakohtaisen erityisosaamisen lisäksi puhutaan *asiantuntijuuden kehittymistä tukevista valmiuksista*. Jyväskylän AMK:n terveyden edistämisen koulutusohjelmassa sekä myös sosiaali- ja terveysalan koulutusohjelmassa asiantuntijuuden kehittymistä tuke-

⁵⁴ Turun AMK:n sosiaalialan opetussuunnitelman lähtökohtana on sosiaalialan valtakunnallisten kompetenssien alustava versio, joka poikkeaa hieman lopullisesta versiosta. Mielenkiintoisen piirteenä OPS:ssa on se, että *sosiaaliohjaus ammatillisena toimintana* (25 op) on siinä neljä opintojaksoa sisältävänä opintokokonaisuutena ja toisaalta *sosiaaliohjausosaaminen* on koulutusohjelmakohtaisena kompetenssina ja nämä kohtaavat vain yhden opintojakson (10 op) osalta.

⁵⁵ Mielenkiintoisena piirteenä Kymenlaakson AMK:n terveyden edistämisen opetussuunnitelmassa – ja monissa muissa eri AMK:ien opetussuunnitelmissa – on myös se, että samat kompetenssit liitetään varsin moneen opintojaksoon. Esimerkiksi molemmat koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit liittyvät kuuteen eri opintojaksoon. Ja tämän lisäksi yhden opintojakson sisällä painotetaan lukuisia eri kompetensseja. Esimerkiksi *muutosten johtaminen* (2 op) sekä *markkinointi- ja sidosryhmätyöskentely* (3 op) –opintojaksot liittyvät yhteensä kuuteen eri kompetenssiin.

via valmiuksia ovat strategiaosaaminen ja yrittäjyysosaaminen.⁵⁶ Jyväskylän AMK:n terveyden edistämisen koulutusohjelmassa koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit olivat *terveyttä ja hyvinvointia edistävän toiminnan innovaatio-osaaminen* ja *terveyden ja hyvinvoinnin johtamisosaaminen*. Vastaavasti sosiaali- ja terveystalouden kehittäminen ja johtaminen koulutusohjelmassa koulutusohjelmakohtaiseen erityisosaamiseen liittyy kolme kompetenssia: *ohjaus- ja konsultatio osaaminen, johtamisosaaminen ja työhyvinvoinnin kehittämis- ja johtamisosaaminen*.

AMK-kohtaiset osaamisen juonteet ja yleiset kompetenssit. Joissakin ammattikorkeakouluissa on omaksuttu ajatus juonteista keskeisenä osana ammatillista kehittymistä. Juonneosaamiset on tällöin pyritty tunnistamaan tulevaisuusorientuneesti. Esimerkiksi Kymenlaakson AMK:ssa on kompetenssien lisäksi määritetty ammattikorkeakoulun omat juonteet. Näiden yhteys koulutusohjelman opintojaksoihin on kuvattu terveyden edistämisen opetussuunnitelmassa erikseen:

“Osaamistavoitteet: Ylempään AMK-tutkintoon johtavassa terveyden edistämisen koulutusohjelmassa käsitellään Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa yhteisesti hyväksytyjä juonteita: Venäjän osaamista väestön tilanteen analysoinnissa, turvallisuutta sekä riskinhallintaa osana johtamisen opintoja, markkinoinnin ja asiakkuuden opintojaksossa mahdollistetaan liiketoiminnan ja yrittäjyyden kehittyminen, kestäväälle kehitykselle luodaan edellytykset taloudellisin, kulttuurisin ja sosiaalisin keinoin. Kestävän kehityksen elementtejä täydennetään kompetenssien kautta.” (Kymenlaakson AMK, Terveyden edistäminen).

Kaiken kaikkiaan juonteiden rooli ja suhde kompetenssiin ei kuitenkaan selkeästi hahmotu Kymenlaakson AMK:n terveyden edistämisen opetussuunnitelmasta. OPS-tekstin perusteella juonteet näyttäytyvät enemmänkin sisällöllisinä painoituksina kuin juonneopetussuunnitelman mukaisina osaamisjuonteina.⁵⁷

Myös Pirkanmaan AMK:ssa on pyritty koko AMK:n yhteisiin yleisiin osaamisen juonteisiin. Pirkanmaan AMK:n kaikkien koulutusohjelmien opetussuunnitelmiin sisältyi yhteisen osaamisen juonteet, jotka kuvasivat tulevaisuuden työelämässä eri asiantuntijatehtävissä tarvittavaan tietoon ja taitoon kiinteästi liittyviä osaamisalueita. Juonteet kulkivat läpi opetussuunnitelman, jolloin osaaminen kehittyi opintojen edetessä perustason osaamisesta kohti soveltavaa osaamista (vrt. tasot 1-3). Tavoitteena oli varmistaa, että ammattikorkeakoulututkintojen tuottamiseksi yleisiksi osaamisalueiksi määritellyt asiat sisältyvät kaikkiin tutkintoihin. (Pirkanmaan ammattikorkeakoulu / Opetussuunnitelmatiimi / SM 15.5.2007, opetussuunnitelma osaamisjuonteet.)

⁵⁶ Sitä vastoin esim. Jyväskylän AMK:n liiketalouden koulutusohjelman OPS:ssa ei ole tätä asiantuntijuuden kehittymistä tukevien valmiuksien kompetenssiluokkaa.

⁵⁷ Siten KyAMK:n opetussuunnitelma onkin luokiteltava lähinnä ECTS-mallin muunnelmaksi, ei AMK-kohtaiseksi yleisten kompetenssien malliksi.

Pirkanmaan AMK:ssa opetussuunnitelmien yleisiä osaamisjuonteista on kuusi (Pirkanmaan ammattikorkeakoulu / Opetussuunnitelmatiimi / SM 15.5.2007, opetussuunnitelman yhteistä osaamista kuvaavat juonteet):

- Vuorovaikutus- ja yhteistyöosaaminen
- Tieto- ja viestintätekniikan osaaminen
- Tutkimus- ja kehittämisosaaminen
- Kansainvälisyysosaaminen
- Eettinen osaaminen
- Yrittäjyysosaaminen.

Kullekin näistä juonteista on määritelty perustason osaamisen, edistytvä osaamisen sekä soveltuvan osaamisen osaamistavoitteet. Kuitenkaan Terveyden edistämisen ja sosiaali- ja terveysalan kehittämisen ja johtamisen opetussuunnitelmassa näiden juonteiden rooli ei tule selkeästi näkyviin.

Laurea-AMK:n opetussuunnitelmien⁵⁸ ominaispiirteenä on lähteminen ammattikorkeakoulukohtaisista yleisistä kompetensseista sekä koulutusohjelmakohtaisten kompetenssien ja yleisten kompetenssien selkeä erottaminen toisistaan. *Laurea-AMK:ssa* koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit vastaavat suoraan opintojaksojen muodostamia kokonaisuuksia, joita kutsutaan teemoiksi. Siten *Laurea-AMK:n* opetussuunnitelmamatriisissa koulutusohjelmakohtaiset osaamiset eivät ole yleisten kompetenssien tavoin sarakkeita, vaan rivejä.

Laurean opetussuunnitelmien osaamismatriisi sisältää seitsemän kompetenssia:

- ammatillis-aidollinen osaaminen
- ammatillis-tiedollinen osaaminen
- eettinen osaaminen
- innovaatio-osaaminen
- globalisaatio-osaaminen
- reflektio-osaaminen
- verkosto-osaaminen.

Näistä ammatillis-aidollisen ja ammatillis-tiedollisen osaamisen yhteyttä opintojaksoihin ei ole ilmaistu minkään *Laurea-AMK:n* sosiaali- ja terveysalan ylempään AMK-tutkinnon (lukuvuoden 2008–09) opetussuunnitelman yhteydessä. Sitä vastoin sosiaalialan koulutusohjelman matriisissa on ilmaistu viiden yleisen kompetenssin yhteys opintojaksoihin. Ennalta ehkäisevän hyvinvointityön johtaminen ja kehittäminen -opetussuunnitelman (terveyden edistämisen koulutusohjelma) osaamismatriisissa on mukana globalisaatio-osaamisen ja reflektio-osaamisen yhteys opintojaksoihin. Toimintakyvyn edistämiseen profiloituneen terveyden edistämisen koulutusohjelman opetussuunnitelman osaamismatriisissa-

⁵⁸ *Laurea-AMK:n* opetussuunnitelman uudistamisprosessin (2004-2006) taustalla oli uudenlainen autenttisisissa työelämätilanteissa tapahtuvaa yhteisöllistä, kehittämällä oppimista korostava Learning by Developing –toimintamalli. Yleisten kompetenssien tunnistaminen tapahtui tutkimuksellisena prosessina (Raij & Rantanen 2007) ja koko opetussuunnitelmaprosessi arvioitiin ulkoisesti (Auvinen, Mäkelä & Peisa 2007).

sa opintojaksojen ja yleisten kompetenssien välistä yhteyttä ei ole ilmaistu, vaikka koulutusohjelman johdantotekstissä korostetaan osaa niistä.

Aineiston perusteella näiden ammattikorkeakoulukohtaisten juonne- ja kompetenssimallien yhteys ylemmän AMK-tutkinnon opetussuunnitelmaan näyttäytyy haasteellisena.

Irralliset kompetenssit ja selkeän kompetenssiajattelun puuttuminen. Muutamissa opetussuunnitelmissa on määritelty koulutuksen kautta tavoiteltavat kompetenssit, mutta ei selkeästi niiden yhteyttä opintojaksoihin. Esimerkiksi Seinäjoen AMK:n sosiaalialan opetussuunnitelmassa on alkutekstissä määritelty valtakunnallisista sosiaalialan kompetensseista poimitut neljä koulutuksen kautta tavoiteltavaa kompetenssia (tutkimus- ja kehittämistyön osaaminen, asiakastyön osaaminen, palvelujärjestelmän osaaminen sekä yhteisöllinen osaaminen ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen), mutta opetussuunnitelmasta ei kuitenkaan käy selkeästi esiin, miten nämä kompetenssit liittyvät opintojaksoihin.

Lähes kolmanneksessa analysoiduista opetussuunnitelmista ei ole nähtävissä selkeää kompetenssien määrittelyä. Näissä opetussuunnitelmissa kuvataan vaihtelevasti osaamistavoitteita. Osin kyse on siitä, että osaamiskokonaisuuksia jäsennettiin eri tavoin (esim. opintokokonaisuuksien kautta), osin on nähtävissä myös perinteisempää opetussuunnitelma-ajattelua. Rakenteellisesti suurin osa näistä opetussuunnitelmista on ns. moduulimallin mukaisia, rakentuen opintojaksojen muodostamista opintokokonaisuuksista. Kuitenkin aineisto sisältää myös opetussuunnitelmia, jotka muodollisesti ovat lähinnä perinteisen akateemisen opetussuunnitelman kaltaisia, ts. erillisistä opintojaksoista muodostuvia.

4.6 Osaamisen kieli

Ylempien AMK -tutkintojen opetussuunnitelmissa osaamistavoitteet kuvataan koulutusohjelmakohtaisina, kompetenssikohtaisina, opintokokonaisuuksittain ja opintojaksoittain. Tavoitteen asetelun kieli on pitkälti opiskelijoiden osaamista koskevaa. Edelleen koulutusohjelmien tavoitteiden määrittelyjen yhteydessä puhutaan tyypillisesti työelämän muutoksista ja työelämän osaamistarpeista. Joissakin OPS:eissa viitataan myös muodollisiin kelpoisuuksiin. Tyypillistä on myös jatkuvan oppimisen korostus.

Kielen moninaisuus tulee näkyviin jo opetussuunnitelmissa nimettyjä kompetensseja analysoitaessa. Kompetensseja koskevat määrittelyt ovat pääosin tavoitekeskeisiä. Aineistoon sisältyvät tavoitteen määrittelyt ovat lähinnä ammatillista toimintaa koskevia ja toisaalta ammatillista osaamista koskevia. Ammatillista osaamista koskevat määrittelyt ovat tyypillisesti varsin abstraktilla tasolla, kognitiivisia kompetensseja⁵⁹ koskevia. Toisaalta paikoitellen aineistossa on nähtävissä myös muunlaisia kompetensseja.

⁵⁹ Tässä kohden kompetenssin käsite esiintyy kahdessa eri merkityksessä. Analysoitavana olevat kompetenssit tarkoittavat tässä opetussuunnitelmassa nimettyjä osaa-

Toimintaa ja merkityksenantoa koskevat tavoitteet. Aineistossa esiintyviä ammatillista toimintaa koskevia tavoitteita ovat esimerkiksi ilmaukset:

”Opiskelija toimii hoitotyön eettisten arvojen ja periaatteiden mukaisesti...”
(Kemi-Tornion AMK, Terveystyön edistäminen, Hoitotyön asiakkuusosaaminen)

”Sosiaali- ja terveysalan ammattilainen yhdistää toiminnassaan toimintojen johtamisen osaamisen kehittämiseen ja työhyvinvoinnin edistämiseen...”
(Pohjois-Karjalan AMK, Sosiaali- ja terveysalan kehittäminen ja johtaminen, johtamisosaaminen)

Myös terveysalan ylemmän AMK-tutkinnon verkostossa laaditut sosiaali- ja terveysalan kehittämisen ja johtamisen koulutusohjelman kompetenssikuvaukset (Kajaanin AMK; Turun AMK, Keski-Pohjanmaan AMK) on osin tehty ammatillista toimintaa koskevalle kielelle. Osaamisen kuvauksissa todetaan muun muassa:

”kehittää työyhteisöä prosessilähtöisen organisaation periaatteiden mukaisesti...”,

”edistää työn vaikuttavuutta näyttöön perustuvalla toiminnalla...”, ”johtaa sosiaali- ja terveyspalvelujen rakenteiden kehittämistä ja toteutustapoja...”

Näissä ammatillista toimintaa koskevissa kuvauksissa ei ole mukana osaamisen käsitteeseen olennaisesti sisältyvää potentiaalisuutta. Niissä oletetaan, että koulutus vaikuttaa paitsi osaamiseen, myös toimintaan.

Toki näissä verkoston kompetenssimäärittelyissä on myös osaamisen käsitteiden kuvattuja tavoitteita. Tavoitteisiin sisältyy myös seuraava varsin kontekstisidonnainen kuvaus:

”hallitsee palvelukokonaisuuksien johtamisen omalla vastualueella...”

Joissakin opetus suunnitelmissa osaamistavoitteet laajenevat myös merkityksenantoon, esim.

”On sisäistänyt sisäisen ja ulkoisen yrittäjyyden merkityksen oman toimintansa ohjaamisessa...” (Jyväskylän AMK, asiantuntijuutta tukeva osaaminen, yrittäjyysosaaminen)

Kaiken kaikkiaan tällaiset suoraan toimintaan tai merkityksiin liittyvät tavoitteet ovat aineistossa kuitenkin vähemmistönä. Käytetty kieli on pääosin osaamiseen liittyvää.

Kognitiiviset kompetenssit tavoitelauseissa. Tavoiteltavat kognitiiviset kompetenssit näyttäytyvät aineistossa monitasoisina. Ensinnäkin jonkin verran on nähtävissä puhtaasti tietämiseen liittyviä tavoitteita. Esimerkiksi Kemi-Tornion

misalueita. Ne ovat tyypillisesti ECTS-jäsenyyden (ARENE 2006) mukaisia tai sitä muuntelevia. Toisaalta näitä nimettyjä kompetensseja kuvaavia tavoitelauseita on jäsenetty suhteessa kompetenssi-jäsenyyksiin (esim. Delamare - Le Deist & Winterton 2005). Näitä tavoitelauseissa kuvattuja osaamistavoitteita luokitellaan sitten kognitiivisiksi kompetensseiksi, persoonallisiksi kompetensseiksi jne.

AMK:n terveyden edistämisen koulutusohjelman *terveyden edistämisen osaamisen* yksi tavoite on:

"Opiskelija tietää perusteet tavallisempien kansansairauksien etiologiasta, tuntee potilaan hoitoketjut ja palvelujärjestelmät..."

Ja vastaavasti toisessa opetussuunnitelmassa:

"tuntee sosiaali- ja terveysalan yhteiskunnalliset päätöksentekorakenteet ja prosessit..." (Pohjois-Karjalan AMK, Sosiaali- ja terveysalan kehittäminen ja johtaminen, hyvinvointipalvelujen kehittämisosaaminen ja asiantuntijuus)

Tällaiset puhtaasti tiedolliset kompetenssimäärittelyt ovat kuitenkin aineistossa varsin harvinaisia. Jonkin verran aineistossa esiintyy myös ymmärtämiseen liittyviä kompetenssikuvauksia. Kuitenkin myös nämä ilmaukset olivat harvalukuisia.

"ymmärtää yrittäjyydessä keskeisen liiketoimintaosaamisen tiedollisen ja taidollisen perustan sekä erilaiset yritysmuodot..." (Jyväskylän AMK, asiantuntijuuden kehittymistä tukevat kompetenssit, yrittäjyysosaaminen)

Sitä vastoin aineistossa on runsaasti kognitiivisia taitoja koskevia tavoitteita. Näitä on tyypillisesti kuvattu ilmauksin: *"osaa arvioida..."*, *"osaa analysoida..."*, *"osaa ennakoida työelämän kehittämistarpeita..."* jne. EQF:n mukaisia erikoistuneita ongelmanratkaisutaitoja ei kuitenkaan tavoitteiden määrittelyssä näy.

Lisäksi aineistossa on nähtävissä runsaasti käsitteellisesti varsin abstraktilla tasolla olevia ammatillisia toiminnallisia osaamisia. Esim. *"osaa suunnitella, toteuttaa ja arvioida..."*, *"osaa johtaa..."*, *"osaa ohjata ja opettaa..."*, *"osaa uudistaa sosiaalialan käytäntöjä..."*, *"hallitsee tutkimus- ja kehittämistoiminnan menetelmiä"* jne. Kyseessä on selkeitä ammatillisia taitoja, jotka eivät kuitenkaan liity yksittäisiin operatiivisiin tekoihin⁶⁰.

Edelleen aineistossa painottuu vastuun ottamiseen ja itsenäiseen toimintaan liittyvä osaaminen:

"Opiskelija pystyy vastaamaan asiakas/potilas/perhelähtöisestä hoitotyön suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista..." (Kemi-Tornion AMK, terveyden edistäminen, päätöksenteko-osaaminen)

"...osaa itsenäisesti toteuttaa alaa kehittäviä tutkimus- ja kehittämishankkeita". (Kajaanin AMK, terveyden edistäminen, sosiaali- ja terveysalan T&K-osaaminen)

Nämä määrytykset ovat lähellä eurooppalaisten tutkintojen viitekehykseen sisältyvää pätevyyden (*competence*) käsitettä.

⁶⁰ Kulttuurihistoriallisessa toiminnan teoriassa erotetaan toisistaan toiminta, teko ja operaatio. Tavoitteellinen teko rakentuu operaatioista ja toimintajärjestelmä (toiminta) teoista. (Engeström 1995, 41–45.)

Muut kompetenssit tavoitelauseissa. Yksittäisissä määrittelyissä on nähtävissä myös operationaalisia kompetensseja:

”Hän osaa käyttää suunnittelu- ja kehittämistyössä hallinnon tietojärjestelmiä...” (Seinäjoen AMK, sosiaalialan koulutusohjelma, palvelujärjestelmän osaaminen)

Edelleen määrittelyissä on nähtävissä myös yleisempiä persoonallisia kompetensseja. Monessa tapauksessa kognitiiviset kompetenssit ovat lähellä yleisiä meta-kompetensseja. Esimerkiksi Pohjois-Karjalan AMK:n kehittämisosaamisen määrittelyssä on kuvaus:

”Sosiaali- ja terveysalan ammattilainen omaksuu elinikäisen oppimisen ja tutkivan työotteen idean omassa kehitymisessään...” (Pohjois-Karjalan AMK, sosiaali- ja terveysalan kehittäminen ja johtaminen)

Metakompetenssien ohella esiintyy myös sosiaalisia kompetensseja. Osin nämä esitettiin yleisessä muodossa. Esimerkiksi Metropolia AMK:n sosiaali- ja terveysalan kehittäminen ja johtaminen – ohjelman kompetenssikuvauksissa on tavoitteiksi mainittu *”viestintä ja vuorovaikutustaidot”*. Toisaalta vuorovaikutustaidot esiintyvät aineistossa myös ammatillisemmassa merkityksessä:

”hallitsee yrittäjyyden edellyttämät vuorovaikutus- ja verkostoitumistaidot...” (Jyväskylän AMK, asiantuntijuutta tukeva osaaminen, yrittäjyysosaaminen)

Kompetenssimäärittelyjen yhtenäisyys. Joidenkin opetussuunnitelmien kompetenssimäärittelyt ovat kielellisesti yhtenäisiä sisältäen vain kognitiivisia taitoja. Osa määrittelyistä puolestaan on monitahoisempia. Esimerkiksi Oulun seudun AMK:n terveyden edistämisen koulutusohjelman koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit oli määritelty:

Terveyden edistämisen osaaminen

- *Opiskelija kehittää ja arvioi terveyden edistämisen näyttöön perustuvaa toimintaa, työmenetelmiä vaikuttavuutta ja laatua huomioiden yhteiskuntapoliittiset strategiat ja ohjelmat.*
- *Opiskelija osaa käyttää työssään ja työn kehittämisessä uusia hyvinvointiteknologian innovaatioita.*

Johtamisosaaminen

- *Opiskelija osaa toimia terveyden edistämisen moniammatillisissa esimies- ja johtamistehtävissä*
- *Opiskelija kehittää ja arvioi terveyden edistämisen rakenteita ja johtamista* (Oulun seudun AMK, terveyden edistäminen)

Näiden molempien kompetenssien kohdalla toinen tavoite on määritelty selkeästi osaamisena ja toinen kuvaus liittyy opiskelijan toimintaan: *”Opiskelija kehittää ja arvioi...”*. Kaikki nämä tavoitteet ovat työhön suoraan liittyviä ja varsin abstraktilla käsitteellisellä tasolla.

Oulun seudun AMK:n Sosiaali- ja terveysalan kehittäminen ja johtaminen ohjelman kompetenssimäärittelyissä tulee selkeästi näkyviin kognitiivisten kompe-

tenssien moniulotteisuus. Koulutusohjelmakohtaisesti määritellään kaksi kompetenssia. *Toiminnan ja henkilöstön johtamisosaamisen tavoitteet määritellään:*

- *osaa arvioida organisaatio- ja johtamisen teorioita ja hyödyntää niitä sosiaali- ja terveystoimen kehittämisessä ja muutoksen johtamisessa*
- *osaa tarkastella johtamista ja kehittämistä eettisen toiminnan näkökulmasta*
- *osaa soveltaa sosiaali- ja terveystoiminnan strategioista saatua tietoa toiminnan ohjaamisessa ja kehittämisessä*
- *ymmärtää henkilöstöjohtamisen merkityksen ja osaa johtaa henkilöstöä*
- *osaa analysoida omaa toimintaansa esimiehenä ja johtajana*
- *kehittää johtamisen vuorovaikutustaitoja ja johtamisviestintää*
*osaa edistää työhyvinvointia ja toimia työläinsäädännön ja työ sopimus-
käytäntöjen vaatimusten mukaisesti).*

Vastaavasti *talousjohtamisen osaamiset* osaamistavoitteet ovat:

- *osaa käyttää taloussuunnittelusta ja –seurannasta sekä muusta arvioinnista saatua tietoa johtamisessa.*
- *vahvistaa osaamistaan toiminnan ja talouden yhteensovittamisessa.*
- *perehtyy organisaationsa kustannusrakenteeseen ja kustannusten seurantaan ja osaa hyödyntää tietoa johtamisessa*
- *hallitsee menetelmiä sosiaali- ja terveystoimintojen tuloksellisuuden ja vaikuttavuuden arviointiin ja osaa hyödyntää niitä johtamisessa*

Näissä tavoitemäärittelyissä kieli on vaihteleva. Suurin osa tavoitteista liittyy selkeästi osaamiseen. Nämä tavoitteet ovat osin tiedollisiin valmiuksiin liittyviä (esim. *osaa tarkastella johtamista ja kehittämistä eettisen toiminnan näkökulmasta, ymmärtää henkilöstöjohtamisen merkityksen, osaa analysoida omaa toimintaansa*) tai selkeämmin ammatilliseen toimintaan liittyviä abstrakteja taitoja (esim. *osaa johtaa henkilöstöä ja hallitsee menetelmiä sosiaali- ja terveystoimintojen tuloksellisuuden ja vaikuttavuuden arviointiin*). Näiden tuloskeskeisten osaamiskuvausten ohella tavoitteenmäärittelyssä on nähtävissä prosessikeskeisiä aineksia (esim. *perehtyy organisaationsa kustannusrakenteeseen*).

Koulutusohjelmakohtaisen kompetenssin käsite. Opetussuunnitelmissa koulutusohjelmakohtaisten kompetenssien tavoitteiden ammatillisuuden aste vaihtelee. Osittain on vaikea sanoa, onko kyseessä todella ammatillinen kompetenssi, vai mieluumminkin persoonallinen kompetenssi. Tarkastellaan esimerkkinä Jyväskylän ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmien koulutusohjelmakohtaisten johtamiskompetenssien kuvauksia: sosiaali- ja terveystoimen kehittäminen ja johtaminen -ohjelmassa johtamisosaaminen (koulutusohjelmakohtainen erityisosaaminen) määritellään:

- *hallitsee johtamisen peruskäsitteistön sekä ymmärtää strategisen henkilöstöjohtamisen ja osaamisen johtamisen merkityksen työyhteisön kehittämisessä*
- *tunnistaa työhyvinvoinnin ja tuloksellisuuden yhteyden*
- *osaa arvioida ja kehittää toiminnan taloudellisuutta sekä laatua*

- *tunnistaa talouden johtamisen merkityksen sekä osaa arvioida erilaisin menetelmin kustannusvaikutuksia*
- *hallitsee keskeisiä toiminnan ja henkilöstön kehittämisen menetelmiä*
- *kykenee itsenäisesti johtamaan ja kehittämään asiakaslähtöisten palvelujärjestelmien ja -prosessien toimintaa sekä uudistamaan toimintaympäristöään.*

Nämä tavoitteet olisi mahdollista jäsentää myös yleisemmiksi johtamisosaamisen tavoitteiksi. Terveyden ja hyvinvoinnin johtamisosaaminen (terveyden edistämisen koulutusohjelma) puolestaan määrittellään kahden tavoitteen kautta:

- *kehittää ja johtaa palvelukokonaisuuksia, niiden laatua, vaikuttavuutta ja taloutta sosiaali- ja terveystieteiden tavoitteiden suuntaisesti oman vastuualueensa monialaisissa verkostoissa.*
- *kehittää työyhteisön/ organisaation terveyttä ja hyvinvointia edistävää toimintaa eettisesti, vastuullisesti, tavoitteellisesti ja tulevaisuuteen suuntautuen yhteistoiminnassa henkilöstön ja asiakasryhmien kanssa*

Nämä tavoitteet liittyvät spesifimmin nimenomaan sosiaali- ja terveysalaan, mutta nekään eivät välttämättä rajaudu pelkästään terveyden edistämiseen. Jo tämä esimerkki tuo esiin sen, että koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit vaihtelevat suuresti. Osin ne kytkeytyvät tiiviisti alaan, osin taas ovat laajemmin tarvittavia työelämävalmiuksia. Siten alakohtaisten ja yleisten kompetenssien välinen ero ei kaikin osin olekaan selkeä.

Opintojaksojen prosessikeskeiset kuvaukset. Kun tarkastellaan kompetenssien tavoitteiden sijasta yksittäisten opintojaksojen tavoitteita, vaihtelu on vielä suurempaa. Osaamista ja oppimistulosta koskevien kuvausten ohella oli nähtävissä myös prosessikeskeisiä opintojaksokuvauksia. Esimerkiksi Mikkelin AMK:n ja Savonia-AMK:n sosiaali- ja terveysalan kehittämisen ja johtamisen ohjelmissa opintojakson työelämän tutkimuksen ja kehittämisen menetelmät (15 op) kuvaus on seuraava:

”Opintojaksolla perehdytään erilaisiin tutkimus- ja kehittämismenetelmiin ja harjoitellaan niiden käyttöä.”

Sitä vastoin samaisten opetussuunnitelmien muiden opintojaksojen kohdalla on nähtävissä myös tuloskeskeisiä kuvauksia sekä kuvauksia, jotka sisältävät erilaisia näkökulmia. Esimerkiksi opintojaksoa *johtajuus ja johtamisen taidot* (5 op) on kuvattu seuraavasti:

”Opintojaksolla perehdytään johtamis- ja organisaatioteorioiden ja -mallien kehityslinjoihin ja sosiaali- ja terveysalan johtamisen edellytyksiin ja vaatimuksiin. Opintojakson myötä opiskelija laajentaa omaa näkemystään johtajuudesta ja johtajuuden vaatimuksista ja omaksuu reflektiivisen tavan tarkastella omaa johtajuuttaan tulevaisuudessa.”

Kuvauksen alkuosa on prosessikeskeinen: siinä kuvataan, mitä opintojaksolla tehdään. Loppuosa sitä vastoin on tuloskeskeinen, oppimistuloksiin keskittyvä. Tavoiteltavat oppimistulokset ovat vahvasti kognitiivisia. Pyrkimyksenä on näkemysten laajentaminen ja kognitiivisten – tai metakognitiivisten – taitojen kehittäminen.

tyminen (*"omaksuu reflektiivisen tavan"*). Sitä vastoin varsinaisten johtamistaitojen kehittymiseen ei opintojaksolla (kuvauksen mukaan) pyritä.⁶¹

Kaiken kaikkiaan osaamisen kieli on pitkälti tuloskeskeistä, joskin myös prosessikeskeisiä kuvauksia esiintyy. Oppimistulokset on pääosin määritelty ammatilliseen kontekstiin liittyen ja varsin abstraktilla tasolla, ts. kognitiiviset kompetenssit painottuvat. Kuitenkin aineistossa on nähtävissä erilaisia kognitiivisia kompetensseja. Puhtaasti tiedollisten kompetenssien sijasta aineistossa painottuu ymmärtämiseen liittyvät kognitiiviset taidot sekä abstraktit toiminnalliset valmiudet.

4.7 Johtopäätöksiä

Tehty tarkastelu osoittaa, että osaamis pohjainen ajattelu on ammattikorkeakoulujen ylempien tutkintojen kohdalla omaksuttu hyvin – ainakin kirjoitetun opetus suunnitelman tasolla. Osaamis pohjaisuus merkitsee koulutuksen kautta tavoiteltavan osaamisen määrittelyä sekä tavoitteiden kuvaamista osaamisen kielellä. Sisällöllisen osaamisen yhtenä selkeänä painotuksena on nähtävissä johtamiskoulutuksen korostuminen osana ylempien AMK-tutkintojen profiilia. Tältä osin painotukset ovat ainakin osin suositusten mukaisia (OPM 2004), joskin johtamisopintojen määrässä on huomattavia eroja eri ammattikorkeakoulujen välillä. Kaiken kaikkiaan sosiaalialan ja terveyden edistämisen ohjelmat ovat valtakunnallisesti heterogeenisiä. Tutkintojen profiilit vaihtelevat, eikä profiili aina edes kerro tutkinnon painotuksista.

Kehittäminen on keskeinen osa sosiaali- ja terveysalan tutkintoja. Joissakin tutkinnoissa se liitetään johtamiseen, toisissa taas esimerkiksi kansalais- ja alue lähtöiseen lähtökohtaan. Tyypillisesti kehittäminen liittyy tutkimukseen ja puhtaankin tutkimus- ja kehittämistoiminnasta. Tehty analyysi ei anna tarkkaa kuvaa siitä, missä määrin tutkimus- ja kehittämistoiminnassa painottuu duaalimallin mukaisesti ylempiin AMK-tutkintoihin liittyvä työelämän kehittäminen ja missä määrin lähestymistapa edustaa akateemista perinnettä.

Eurooppalainen tutkintojen viitekehys näkyy joidenkin ylempien AMK-tutkintojen opetus suunnitelmien lähtökohtana. Se ei kuitenkaan konkretisoidu sisällöllisiksi tavoitteiksi. Opetus suunnitelmien kompetenssikuvausten osaamistavoitteissa ei

⁶¹ Vertailun vuoksi voisi todeta, että esimerkiksi Helsingin yliopiston sosiaalityön tutkimusvaatimukset sisältävät ensinnäkin opintojakson kautta saavutettuun osaamiseen liittyviä pitkälti kognitiivisia määrittelyjä sekä jossakin määrin myös prosessinäkökulmaa: Esimerkiksi maisteriopintoihin sisältyvän opintojakson Sosiaalialan johtaminen tavoitteena on *"Opintojakson antaman aineiston varassa opiskelija hahmottaa sosiaalialan johtamisen yhteydet julkisella, yksityisellä ja (kansainvälisellä) järjestösektorilla. Opintojaksolla tutustutaan myös sosiaalialan strategiseen sekä henkilöstö- ja substanssijohtamiseen ja ohjausjärjestelmiin erityisesti sosiaalityön näkökulmasta."* Tässä tavoitteen määrittelyssä ei puhuta siitä, että opiskelija osaisi käytännössä johtaa, vaan näkökulma on hahmottamisessa. Määrittelyksen loppuosa puolestaan edustaa prosessikeskeistä kuvausta.

tule näkyviin tason 7 oppimistavoitteille ominaiset ”*eriytyneet ongelmanratkaisutaidot*”, alan ”*huippuosaamista vastaavat tiedot*” eikä ”*alan tai eri alojen rajapintojen tietoihin liittyvien kysymysten ymmärtäminen*”.

Sitä vastoin Tuning- ja ECTS-projektien perusajatukset on omaksuttu ainakin osin. Monissa opetussuunnitelmissa on määriteltynä yleiset kompetenssit ja toisaalta koulutusohjelmakohtainen erityisosaaminen. Edelleen koulutuksen etenemistä kuvataan matriisina, josta ilmenee opintojaksojen ja kompetenssien välinen suhde. Toisaalta opetussuunnitelmamallit kuitenkin vaihtelevat huomattavasti. Osa ammattikorkeakouluista on omaksunut Arenan ECTS-projektin määrittämät yleiset kompetenssit sellaisinaan, osa vain yleisen viitekehyksen tasolla (OPS:n alkutekstissä), osa taas on itse määrittänyt yleiset kompetenssit. Jonkin verran muuntelua esiintyy myös kompetenssien luokittelussa sekä osaamismatriisin logiikassa.

Tyypillisesti opetussuunnitelman kieli on tuloskeskeinen (vrt. Karjalainen 2003, 84) ja näkökulma on nimenomaan kompetensseissa. Kompetenssien määrittelyn lähtökohta on pitkälti kognitiivinen, työelämän osaamistarpeista lähtevä ja kohtuullisen abstrakti. Kompetenssien kognitiivisuus ei merkitse tässä pitäytymistä puhtaasti tiedollisissa ja ymmärtämiseen liittyvissä tavoitteissa, vaan kognitiiviset taidot ja abstraktit toiminnalliset valmiudet korostuivat.

Tämä kognitiivisten kompetenssien moninaisuus tuo näkyviin sekä EQF:n että Françoise Delamare - Le Deistin ja Jonathan Wintertonin (2005) kompetenssimallin riittämättömyyden. Kompetenssimallissa taidot (*skills*) jäsenyivät funktionaalisiksi kompetensseiksi ja tiedot (*knowledge*) kognitiivisiksi kompetensseiksi. Kuitenkin tarkastelluissa opetussuunnitelmissa kuvatut taidot liittyvät varsin käsitteellisellä tasolla olevaan ammatilliseen osaamiseen. Tämä puolestaan jäsenyy mallissa kognitiiviseksi kompetenssiksi. Karkea jaottelu tietoihin ja taitoihin onkin analyysin perusteella korvattava hienosyisemmällä jaottelulla, jossa tietämisen ja operationaalisten taitojen väliin mahtuu moninaisia ammatillisten kompetenssien muotoja. Edellisessä artikkelissa esitetty tiedonlajien jaottelu, jossa erotetaan toisistaan tietäminen (*knowing*), ymmärtäminen (*understanding*), taitaminen (*doing*) ja tilanteiden hallintakyky (*situation management*) tarjoaa jo huomattavasti tarkemman lähtökohdan tähän (katso taulukko 6).

Taulukko 6. Ammatilliset (occupational) kompetenssit ylempään AMK-tutkinnon opetus suunnitelmissa

Tiedot (<i>knowledge</i>)	esim. työhön liittyvien tietojen hallinta
Tiedolliset valmiudet	esim. ”ymmärtää”
Abstraktit toiminnalliset valmiudet	esim. ”osaa johtaa”
Kognitiiviset taidot (EQF:n käsittein: <i>skills</i>)	esim. analyysi- ja arviointitaidot
Käytäntöön liittyvät taidot, funktionaaliset kompetenssit (<i>skills</i>)	esim. työssä tarvittavien ATK-järjestelmien hallinta

Paikoitellen alakohtaiset kompetenssit (*subject specific competences*) ovat, esimerkiksi johtamisen osalta, lähellä yleisiä työelämävalmiuksia. Osittain tavoitteen määrittelyssä korostui myös varsinaisten koulutuksen kautta tuotettavien kompetenssien ohella myös selkeät persoonalliset taidot ja kompetenssit (vrt. esim. Nijhof & Streumer 1998). Persoonallisten kompetenssien korostuminen liittyy osin alaan: sosiaali- ja terveysalalla ja myös johtamisessa ammatillisen osaamisen ja persoonallisten ominaisuuksien välinen suhde ei ole jyrkkä. Myös yleiset kompetenssit (esim. eettinen osaaminen) ovat paikoin lähellä persoonallisuutta.

Kaiken kaikkiaan analyysi osoittaa, että ammattikorkeakoulut ovat tutkintoja kehittäessään selkeästi tukeutuneet kansalliseen ja kansainväliseen korkeakoulupoliittiseen osaamiskeskusteluun. Sitoutumalla eurooppalaiseen korkeakoulutuksen kehikseen ja osaamispohjaisuuteen ammattikorkeakoulut ovat lunastaneet paikkaansa ”vakavasti otettavina” korkeakoulututkintoina.

5 Ylempi AMK -tutkinto ja sen tuottama osaaminen työnantajien näkökulmasta

Teemu Rantanen, Ulpuukka Isopahkala-Bouret, Katariina Raij & Eeva Järveläinen

Tässä artikkelissa paneudumme työnantajien näkemyksiin ja kokemuksiin ylempään AMK -tutkinnon suorittaneiden osaamisesta⁶². Pääpaino on eurooppalaisen ja kansallisen viitekehyksen pohjalta rakennetulla osaamisen arvioinnilla. Tämän ohella tarkastelemme työnantajien näkemyksiä jatkuvan oppimisen merkityksestä sekä ylempään AMK -tutkinnon suorittamisesta ja ylempään AMK-tutkinnon suorittaneiden paikasta työelämässä. Artikkelissa sivutaan osin myös yliopistollisen maisteritutkinnon suorittaneiden osaamista.

5.1 Työnantajien näkökulmia ylempiin AMK -tutkintoihin

Työelämän osaamistarpeet ovat olleet keskeinen lähtökohta ylemmille AMK-tutkinnoille jo jatkotutkintokokeilun käynnistämisestä lähtien (esim. Salminen 2002, 358–359). Kokeilun alusta alkaen on korostettu, että tutkintojen sisältö painottuu työelämän kehittämistarpeisiin sekä työelämän ongelmien ratkaisemisessa tarvittavien tietojen, taitojen ja osaamisen hankkimiseen ja syventämiseen (Rask 2002, 38). Tutkintojen työelämäläheisen luonteen säilyttämiseksi työelämän näkökulmaa on pidetty tiiviisti ylempien AMK -tutkintojen kehittämisessä mukana mm. alueellisten työnantajien ja valtakunnallisesti toimijoiden, kuten työmarkkinajärjestöjen, mukaan ottamisen kautta. Useita ylempiä AMK -tutkinto-ohjelmia kehitettäessä on opetussuunnitelmatyön tueksi teetetty alan työnantajille tarvekartoitus ja/tai työelämän edustajia on osallistunut opetussuunnitelmatyöhön asiantuntijoina. Erityisesti elinkeinoelämän rooli on ollut keskeinen.

Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen kokeiluvaiheessa sosiaali- ja terveysalan valmistelutyöryhmän kuulemat asiantuntijat toivat esiin terveysalalla erityi-

⁶² Tehdyn työnantajakyselyn kohderyhmänä oli sosiaali- ja terveysalan työnantajien ohella myös kaupallisen alan työnantajat. Tässä artikkelissa tarkastelemme vain sosiaali- ja terveysalan vastauksia. Aineiston analyysissä on avustanut FM Pertti Vuorinen (Laurea-ammattikorkeakoulu).

sesti välittömän hoidon kehittämisen tarpeet eli osaamistarpeet painoutuivat kliinisen asiantuntijuuden ja lähellä potilasta/asiakasta tapahtuvan hoidon kehittämiseen (vrt. Paulin 2003). Tutkintoja suorittaneiden arvioitiin sijoittuvan oman alansa kliiniseksi asiantuntijoiksi, käytännön työn kehittäjiksi ja laadunhallinnan asiantuntijoiksi, tiimi- ja verkostojohtajiksi, sekä ohjaajiksi ja konsulttoijiksi (mts. 25). Sosiaalialan erillisselvitystä ei valmistelutyöryhmässä tehty. Sosiaalialan yamk -tutkinnolla on pyritty kuitenkin vastaamaan työnantajien osaamistarpeeseen siten, että valmistuneet asiantuntijat pystyisivät analysoimaan sosiaalialan työstä nousevia kehittämistarpeita, kehittämään uutta tietoa ja kehittämään kansalais- ja aluelähtöisiä toimintatapoja (Viinamäki, Rantanen & Toikko 2005).

Työnantajien näkemyksillä on merkitystä erityisesti uudenlaista, aikaisemmista korkeakoulutusmalleista poikkeavaa tutkintoa rakennettaessa. Viimekädessä työnantajien vastaanotosta riippuu se, millaiseksi ylempien AMK -tutkinnon suorittaneiden mahdollisuudet työelämässä muodostuvat. Elinkeinoelämän keskusliiton edustajan mukaan tutkinnon asema työmarkkinoilla määräytyy ennen kaikkea sen mukaan, miten kehittyntä osaamista ja sen avulla saavutettua lisäarvoa ylempi AMK – tutkinto työelämään tuo (Suutari 2005). Elinkeinoelämän näkemyksen mukaan ammatillisen erikoisosaamisen tulisi korostetusti olla se tekijä, jonka avulla ylempät AMK- tutkinnot profiloituvat omanlaisikseen verrattuina perinteisiin maisterin tutkintoihin.

Työnantajien osaamistarpeet, odotukset koulutuksen järjestäjiä kohtaan ja intressit osallistua koulutuksen kehittämiseen ovat moninaisia (Tynjälä, Kekäle & Heikkilä 2004). Työnantajilla on mielenkiintoa ylempiä ammattikorkeakoulututkintoja kohtaan sekä rekrytointi- että henkilöstönkehittämismielessä. Työelämäläheisen yamk -tutkinnon suorittaneiden uusien työntekijöiden odotetaan tuovan uudenlaista osaamista työyhteisöön ja toisaalta tutkintoa työn ohessa suorittavat työntekijät tuovat oman osaamisensa syvenemisen lisäksi hyötyä työnantajalle opinnäytetyönä tehtävän kehittämishankkeen kautta. Osaamisen ja pätevyyden kartuttaminen työsuhteen katkeamatta hyödyttää työnantajaa välittömästi (Suutari 2005). Aina on kuitenkin olemassa myös mahdollisuus, että osaamispotentiaalia menee hukkaan opiskelun jäädessä työntekijän omaksi ”harrastukseksi”, työtehtävien ja vastuiden pysyessä ennallaan.

Työelämän osaamistarpeista lähtevän koulutussuunnittelun ja koulutuksen toteutuksen haasteena on tasapainottelu toisaalta yksittäisten työpaikkojen erityisten tarpeiden ja toisaalta yleisten, erilaisissa työelämän tilanteissa ja ympäristöissä sovellettavien taitojen ja valmiuksien kehittämistarpeen välillä. Yhden yrityksen/organisaation ongelmiin paneutumisessa vaanii vaara, että tutkinnon tuottama osaaminen jää tarpeettoman kapea-alaiseksi, jollei käytäntöön sidoksissa olevia oppeja kyetä hahmottamaan myös yleisemmällä (ja teoreettisella) tasolla (Suutari 2005). Korkeasti koulutetuilta odotetaan potentiaalista osaamista, jonka tulisi olla jotain enemmän kuin mitä työn tekeminen itsessään pystyy kehittämään.

Erityisesti kun kyseessä on maisteritasoinen koulutus, on opiskelun tuotettava vaatimaan ajatteluun, ongelmanratkaisuun ja vastuun ottamiseen tarvittavaa osaamista alan erityistaitojen ja alaspesifin tietämyksen lisäksi. Toisaalta voi

mahdollisesti käydä niin, että koulutuksen tavoitellessa tiettyä akateemista tasoa (vrt. EQF/NQF-tutkintotasojen luokittelu), koulutuksesta tulee väistämättä vähemmän käytännönläheistä ja ammatillisiin taitoihin liittyvää (Little 2005). Työelämälähtöisyyden ja ylemmän korkeakoulututkinnon edellyttämän osaamistason yhdistäminen edellyttää vaatimuksiltaan korkeatasoista työssä oppimisen teoriaa ja didaktiikkaa. Työtä on opittava tarkastelemaan korkeakoulutasoisen kriittisen ajattelun avulla, jotta tietojen, taitojen ja kyvykkyyksien tunnistaminen, omaksuminen ja soveltaminen mahdollistuisivat ja jotta voitaisiin saavuttaa spesifejä oppimistuloksia, joilla on merkitystä oppijoille itselleen, heidän työnsä, sekä oppilaitokselle (Garnett 2005, Costleyn 2007, 2, mukaan).

Työelämälähtöisyys on yhteistyötä ja vuoropuhelua työelämän ja oppilaitosten välillä, mutta koulutusta ei voida suunnitella pelkästään työnantajien etuja silmälläpitäen. Työnantajien ja koulutusorganisaatioiden tavoitteet ja kiinnostuksen kohteet eivät kaikilta osin ole yhteneviä, eikä yksilön oppiminen aina suoranaisesti kehitä työtä ja työyhteisöä (Tynjälä, Kekäle & Heikkilä 2004, 9). Työelämäläheiseen koulutukseen liittyy myös paradoksi: Toisaalta työnantajat odottavat konkreettisiin työprosesseihin sovellettavissa olevaa osaamista, mutta he eivät kuitenkaan välttämättä pidä kyseisen osaamisen tasoa kovin korkeana. Little (2005) päätyi toteamaan työelämälähtöistä korkeakoulutusta⁶³ tutkiessaan, että koulutuksen sitominen työelämään ei välttämättä ollutkaan myyntivaltti työmarkkinoilla, vaan merkittävä osa työelämäsuuntautuneen tutkinnon suorittaneista jatkoi opintojaan suorittaen perinteisen yliopistotutkinnon parantaakseen työllistymismahdollisuuksiaan.

Osaamisen laatua painottavien työnantajanäkökulmien lisäksi tämän päivän korkeakouluopiskelijat ovat kiusallisen tietoisia siitä, että pelkkä tietyn muodollisen koulutustason osoittava tutkintotodistus - tai koulutustason nostaminen jatkokouluttautumalla - ei riitä avaamaan haluttuja ovia työelämään. Kilpailun kiristyessä työmarkkinoilla, opintoihin suhtaudutaan entistä välineellisemmin ja laskelehditaan sitä, mitä ja missä kannattaa työnantajien näkökulmasta katsoen opiskella (vrt. Tomlinson 2008). Hyvämaineisen oppilaitoksen ja tutkinnon valinnalla on vaikutusta työllistymiseen. Opiskelijat, jotka valmistuvat oppilaitoksista, jotka ovat pärjänneet hyvin tutkintojen ja/tai tutkimuksen laadun arvioinneissa ja kansainvälisissä vertailuissa, ovat työnantajien silmissä etulyöntiasemassa suhteessa vähemmän tunnetuista tai huonommin pärjänneistä oppilaitoksista valmistuneisiin (vrt. Morley & Aynsley 2007). Työnantajien keskuudessa elää myös vahvoja aiempiin rekrytointikokemuksiin tai muilta kuultuun perustuvia näkemyksiä siitä, mistä oppilaitoksista valmistuneita kannattaa ottaa töihin. Englantilaisien työnantajien keskuudessa elää vahvasti edelleen myös vahva kahtiajako perinteisten yliopistojen ja ns. uusien yliopistojen eli entisten *polytechnics* oppilaitosten välillä, ensin mainituista valmistuneiden ollessa etusijalla rekrytointilanteissa (s. 244).

⁶³ Tutkimuksen kohteena oli Isonsa-Britanniassa kehitetty uusi kaksivuotinen *The Foundation Degree*, jonka jälkeen osa jatkoi opintojaan suorittaen ammattikorkeakoulu- tai kandidaatin tutkintoa vastaavan *First Degree*.

Työnantajien näkemyksiä yleimmästä AMK –tutkinnosta on aiemmin tutkittu osana ylempien AMK -tutkintojen kehittämisverkoston seurantatiedon keruuta (Varjonen & Maijala 2009). Palautetta on kerätty niistä organisaatioista, joissa ylempien AMK -tutkinnon suorittaneet ovat tutkinnon suorittamisen aikoihin työskennelleet (n=99). Saatujen tulosten mukaan lähes kaikki vastanneet työnantajat (93 %) pitävät tutkintoa hyvin tai erittäin hyvin suoritettavana myös muille työnantajille. Tutkinnon keskeisenä antina pidetään ammattitaidon vahvistamista (41 %). Edelleen suurin osa työnantajista on ilmoittanut tukeneensa tutkinnon suorittamista sekä tiedollisessa ja henkisessä mielessä (74 %) että konkreettisesti esimerkiksi palkan tai työajan muodossa (63 %). Hieman yli puolet työnantajakyselyn vastaajista (53 %) on sitä mieltä, että tutkinto vaikuttaa paljon tai hyvin paljon urakehitykseen. Kolmanneksen (33 %) mukaan tutkinto huomioidaan paljon tai hyvin paljon työtehtävissä, kolmanneksen (34 %) mukaan jonkin verran ja neljänneksen mukaan aina kuin mahdollista. (Varjonen & Maijala 2009.) Aiemmat työnantajakyselyt on kohdennettu suoraan opiskelussa mukana olleiden/valmistuneiden työntekijöiden työpaikoille. Laajempaa kartoitusta työnantajien näkemyksistä ja kokemuksista ylempiä AMK – tutkintoja kohtaan ei ole aikaisemmin tehty.

5.2 Eurooppalainen ja kansallinen tutkintojen viitekehys osaamisen arviointien lähtökohtana

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme työnantajien näkemyksiä osaamisesta eurooppalaisen ja kansallisen tutkintojen viitekehysten osaamismäärittelyjen asettamisessa raameissa. Erityisesti pyrimme arvioimaan työnantajien käsitystä ylempien AMK-tutkinnon suorittaneiden osaamisen tasosta suhteessa tason 7 määritelyihin oppimistuloksiin. Lähtökohtana kyselyn laadinnassa on ensisijaisesti eurooppalainen tutkintojen viitekehys (katso taulukko 7), sillä uusi kansallinen viitekehys (OPM 2009b) ei ollut tämän tutkimuksen mittareita laadittaessa vielä käytössä. Viitekehysten yhdenmukaisuudesta johtuen tutkimustuloksia voidaan kuitenkin tulkita myös kansallisesta tutkintojen viitekehyksestä käsin.

Taulukko 7. Eurooppalaisen tutkintojen viitekehysten (EQF) kuvailemat, ylempään korkeakoulututkintoon liittyvän tason 7 oppimistulokset

	Oppimistulokset (<i>learning outcomes</i>)
Tiedot (<i>knowledge</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Pitkälle erikoistuneet, osittain työ- tai opintoalan huippuosaamista vastaavat tiedot, joita käytetään itsenäisen ajattelun ja/tai tutkimuksen perustana • Alan ja eri alojen rajapintojen tietoihin liittyvien kysymysten kriittinen ymmärtäminen
Taidot (<i>skills</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Erikoistuneet ongelmanratkaisutaidot, joita vaaditaan tutkimus- ja/tai innovaatiotoiminnassa uusien tietojen ja menettelyjen kehittämiseen ja eri alojen yhdistämiseen
Pätevyys (<i>competence</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Monimutkaisten, ennakoimattomien ja uusien strategisia lähestymistapoja vaativien työ- tai opintoympäristöjen johtaminen ja muuttaminen • Vastuun ottaminen ammattialan tietojen ja käytäntöjen kartuttamisesta ja/tai ryhmien strategisen toiminnan arvioinnista

Tutkintojen kansallisessa viitekehyksessä (OPM 2009b) oppimistulosten kuvaukset ovat jonkin verran muuttuneet. Tietoja ja taitoja koskevat tason 7 kuvaukset ovat pysyneet pieniä tarkennuksia lukuun ottamatta samoina. Pätevyyteen liittyvä osa-alue puolestaan on NQF:ssä jaettu kahteen osaan: vastuu, johtaminen ja yrittäjyys sekä toisaalta arviointi. Edelleen NQF:ssä on uutena osa-alueena elinikäisen oppimisen avaintaidot, joihin sisältyy paitsi jatkuvan oppimisen valmiudet myös viestintätaidot ja vieraan kielen taidot (katso luku 2).

Vaikka tutkintojen viitekehysten taustalla olevaan osaamiskäsitykseen liittyikin tiettyjä periaatteellisia ongelmia (kutsu luvut 2 ja 3), lähdemme jatkossa sen pohjalta rakennetuista kysymyksistä. Muiden lomakekysymysten kautta kuva ylempien AMK -tutkintojen osaamisesta laajenee jonkin verran mm. muodollisen osaamisen ja jatkuvan oppimisen korostuksen suuntaan. Sitä vastoin konkreettisiin työtilanteisiin liittyvää kuvausta ylempään AMK -tutkinnon tuottamasta osaamisesta ei tässä artikkelissa pyritä rakentamaan. Kyseenlastamatta jää myös muun muassa tutkintojen viitekehysten taustalla oleva ihmiskäsitys sekä oletta- mus siitä, että erilaisia tutkintoja voidaan asettaa tasoille joidenkin yleisten oppimistulosten pohjalta.

5.3 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen pääpaino on eurooppalaiseen ja kansainväliseen viitekehykseen perustuvalla osaamisen arvioinnilla. Kuitenkin tutkimuksessa tarkastellaan myös jatkuvan oppimisen merkitystä sekä AMK -tutkinnon suorittaneiden asemaa työmarkkinoilla. Tutkimuksen kohteina ovat sosionomi (ylempi AMK) –tutkinto ja terveysalan ylemmät AMK -tutkinnot sekä niiden tuottama osaaminen. Maisterin tutkinnon osalta vertailukohtina on käytetty yhteiskuntatieteellistä maisterin tutkintoa sekä terveystieteiden maisterin tutkintoa. Tutkimuskysymykset ovat seuraavasti:

1. Miten ylempään AMK-tutkinnon suorittaneiden osaaminen on profiloitunut työnantajien arvion mukaan?
 - Edellytetäänkö niissä työtehtävissä, joissa ylempään korkeakoulututkinnon suorittaneet työskentelevät, tutkintojen viitekehyksessä määriteltyä tason 7 osaamista?
 - Millaisia ovat sosiaali- ja terveysalan ylempään AMK-tutkinnon suorittaneiden vahvuudet ja heikkoudet suhteessa tutkintojen viitekehyksessä määriteltyihin tavoiteltaviin oppimistuloksiin?
 - Miten sosiaali- ja terveysalan ylempään AMK-tutkinnon suorittaneiden ja maisterin tutkinnon suorittaneiden osaamisprofiilit eroavat toisistaan, kun osaamista tarkastellaan tutkintojen viitekehyksessä määritellyistä tavoiteltavista oppimistuloksista käsin?
2. Miten työnantajat arvioivat jatkuvan oppimisen merkitystä?
 - Millainen on jatkuvan kouluttautumisen, tutkimustiedon seuraamisen ja uusista tilanteista oppimisen merkitys työtehtävien hoitamisen kannalta?
3. Millainen on ylempien AMK -tutkintojen asema työmarkkinoilla?
 - Millaisiin tehtäviin työnantajat ovat palkanneet sosionomi (ylempi AMK) – tutkinnon ja sairaanhoitaja (ylempi AMK) – tutkinnon suorittaneita?
 - Missä määrin työnantajat kannustavat ja tukevat ylempään AMK -tutkinnon suorittamista?
 - Miten ylempi AMK -tutkinto vaikuttaa työtehtäviin ja palkkaan?
 - Onko ylempään AMK -tutkinnon suorittaneiden asema käytännössä samanlainen kuin maisterin tutkinnon suorittaneiden?

5.4 Tutkimusaineisto ja menetelmät

Tutkimusaineisto kerättiin valtakunnallisen kyselyn avulla. Kysely toteutettiin sähköpostitse jaetun sähköisen kyselylomakkeen avulla touko-kesäkuussa 2009.⁶⁴

⁶⁴ Kyselylomake lähetettiin sähköpostitse 26.5.09/29.5.09/1.6.09. Vastausta toivottiin 8.6.09 mennessä. Kysely uusittiin koko kohderyhmälle 9.6.09 ja vastausta pyydettiin 15.6.09 mennessä. Kyselylomakkeet pidettiin avoimina 25.6.09 asti. Osoitelähdetietokantoina käytettiin toimialakohtaisesti Largest Companies yritysrekisteriä, Fonecta ProFinder B2B -rekisteriä, työ- ja elinkeinotoimistojen sivustoja (mol.fi) sekä valta-

Vastaajat. Kysely osoitettiin esimiehille ja vastaaville henkilöille, joiden voidaan olettaa rekrytoivan ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneita. Kyselyn vastaanottaneita henkilöitä pyydettiin tarvittaessa lähettämään kysely eteenpäin organisaatiossaan oikeille henkilöille (saate liitteenä 1).

Lomake (katso liitteet 2 ja 3) lähetettiin seuraaviin kohderyhmiin:

- suurimpien kaupunkien (10 suurinta) edustajat
- pienempien korkeakoulukaupunkien edustajat (Seinäjoki, Kemi, Rovaniemi)⁶⁵
- kattavasti kaikkien kuntien edustajat kahdella alueella Suomessa (Uusimaa ja Pohjois-Pohjanmaa)
- kaikkien 21 sairaanhoitopiirien edustajat
- suurimpien sote -alan järjestöjen ja yritysten edustajat

Vastanneiden määrä oli 102, josta terveysalan työnantajia oli 64 ja sosiaalialan työnantajia oli 38. Vastaajatahoista 28 on pääkaupunkiseudulta, 27 muualta Uudeltamaalta ja 46 muualta Suomesta. Yksi vastaajista edusti usealla alueella toimivaa organisaatiota.

Vastaajista 70 oli yliopistollisen loppututkinnon suorittaneita, 9 kandidaatin tutkinnon, 2 ylemmän AMK -tutkinnon, 2 AMK-tutkinnon, 17 opistotutkinnon ja 2 muun tutkinnon suorittaneita. Vastaajista 93 (91 %) oli naisia. Lähes puolet (46%) vastaajista oli 1950–1959 vuonna syntyneitä. Vastaajista 95 (93 %) olivat kunnan tai kuntayhtymän palveluksessa, Vastaajista 70 (69 %) henkilöä oli palkannut yhden tai useamman ylemmän AMK -tutkinnon suorittaneen henkilön organisaatioonsa, 22 (22 %) eivät olleet palkanneet ollenkaan ylemmän AMK – tutkinnon suorittaneita ja 10 (10 %) eivät tienneet, oliko heidän organisaatioonsa palkattu ko. tutkinnon suorittaneita. Vastaajien tehtävänimikkeiden variaatioissa esiintyi kirjavuutta. Vastaajina oli mm. johtaja, päällikkö, esimies, vastaava hoitaja ja ylihoitaja.

Lomake. Tutkimuksessa käytetty kyselylomake⁶⁶ koostui Likert - asteikollisista väittämämuotoisista kysymyksistä ja kolmesta avoimesta kysymyksestä. Yhteensä kysymyksiä oli 81 kappaletta ja ne käsittelivät seuraavia teema-alueita:

kunnallisesti kaupunkien internet-sivustojen peruspalveluja tarjoavien tahojen yhteystietoja.

⁶⁵ Kemi ja Seinäjoki otettiin mukaan kyselyn postituslistalle, koska niissä aloitettiin sosiaalialan koulutusohjelman ylemmän AMK -tutkinnon johtava koulutus jo jatkotutkintokokeiluvaiheen aikana ainoana ammattikorkeakouluina Stadian (nyk. Metropolia) ja Diakonia-AMK:n lisäksi. Edelleen Rovaniemi otettiin mukaan, koska se on Kemi-Tornion AMK:sta valmistuneita ajatellen lähin suurehko kaupunki (yli 50 000 as.) ja siten sosiaalialan koulutusohjelman ylemmän AMK -tutkinnon potentiaalisia työllistymisalueita.

- vastaajaa ja organisaatiota koskevat taustatiedot
- henkilöstön osaamisen kehittäminen
- maistereiden, ylemmän AMK -tutkinnon suorittaneiden ja työtehtävissä tarvittava osaaminen
- työtehtävien edellyttämä uusiutuminen
- ylempi AMK -tutkinto organisaation näkökulmasta sekä tutkintojen muodollinen asema organisaatiossa

Lomakkeesta tehtiin kaksi tutkintonimikkeitä lukuun ottamatta identtistä versiota: sosiaalialan työnantajakysely ja terveysalan työnantajakysely.⁶⁷

Tutkimuskysymykseen 1 on pyritty vastaamaan 51 Likert -asteikollisen väittämämuotoisen kysymyksen kautta. Näiden lähtökohtana oli tutkintojen viitekehys (EQF, taso 7). Näistä kysymyksistä 17 liittyy maistereiden osaamiseen, 17 ylemmän AMK -tutkinnon suorittaneiden osaamiseen ja 17 niissä työtehtävissä tarvittava osaaminen, joissa ko. organisaatiossa tyypillisesti työskentelee ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneita. Osaamiskysymykset (17 kpl) jakautuvat seuraavasti:

- Tietoihin liittyvät kysymykset (5 kpl)
- Taitoihin liittyvät kysymykset (5 kpl)
- Pätevyyteen liittyvät kysymykset (5 kpl). Näistä kysymyksistä 2 kpl liittyy NQF:n ”vastuu, johtaminen, yrittäjäyys” osa-alueeseen ja 3 kpl ”arviointi” –osa-alueeseen
- 2 kysymystä, jotka eivät sisälly EQF:n tason 7 oppimistuloksiin, mutta jotka liittyvät NQF:n ”elinikäisen oppimisen avaintaidot” –osa-alueeseen

Maisterien osaamista kysyttäessä vastaajaa pyydettiin arvioimaan osaamista seuraavasti: ”Miten arvioisitte niiden organisaationne työntekijöiden osaamista, jotka ovat suorittaneen XXX maisterin tutkinnon”. Ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneiden osaamista pyydettiin arvioimaan hieman väljemmän muotoilun kautta: ”Miten arvioisitte niiden organisaationne työskentelevien tai työskennelleiden henkilöiden osaamista, jotka ovat suorittaneen XXX tutkinnon. Arviointinne voi perustua myös aikaisempaan työkokemukseenne tai yhteistyöstä saatuihin kokemuksiin.”

⁶⁶ Kyselylomake oli suomenkielinen. Siitä ei tehty ruotsinkielistä versiota, vaikka kyselyä lähetettiin myös kaksikielisille ja ruotsinkielisille alueille. Yhtenä syynä tähän oli EQF:n käännöksiin liittyvä haasteellisuus. EQF:n eri kielisten versioiden tarkastelu osoitti, että eri käännökset sisälsivät erilaisia vivahteita.

⁶⁷ Lähtökohtana oli, että sosiaalialan työnantajille lähetettiin sosiaalialan lomake ja terveysalan työnantajille terveysalan lomake. Osa työnantajista oli kuitenkin sellaisia, joiden voidaan olettaa palkkaavan sekä sosiaali- että terveysalan ammattilaisia (esim. vanhustenhuolto ja päihdehuolto). Niinpä tutkimuksessa käytettiin myös saatetta, jossa oli linkit molempiin kyselylomakkeisiin. Vastaajaa pyydettiin valitsemaan sosiaalialan tai terveysalan lomake riippuen siitä, kumman alan osaamista he paremmin pystyvät arvioimaan.

Tuloksia analysoitaessa on kiinnitetty huomiota siihen, kuinka suuri osuus vastaajista arvioi, että tietyn tutkinnon suorittaneella on EQF:ssä määriteltyä osaamista. Käytännössä tämä tarkoittaa huomion kiinnittämistä ”jokseenkin samaa mieltä” ja ”täysin samaa mieltä” -vastausten suhteelliseen osuuteen. Erityisesti on kiinnitetty huomiota siihen, onko suurin osa (50 %) työnantajista samaa mieltä sen kanssa, että maisterintutkinnon/ylemmän AMK -tutkinnon suorittaneilla on EQF:ssä määriteltyä osaamista. Maistereita ja ylemmän AMK -tutkinnon suorittaneita koskevien osaamisväittämisen suhteellisten frekvenssien (prosenttilukujen) eron merkittävyyttä on tutkittu z-testiä käyttäen. Taustamuuttujien vaikutuksen arvioinnissa on käytetty khiin neliö –testiä.

Tutkimuskysymykseen 2 on pyritty vastaamaan neljän Likert -asteikollisen kysymyksen kautta. Näissä jatkuvan oppimisen merkitystä on lähestytty neljästä eri suunnasta: jatkuvan koulutautumisen merkitys, uusimman tutkimustiedon seuraamisen merkitys, tilanteista oppimisen merkitys sekä työtehtävien jatkuva muuttuminen (katso myös luku 7).

Tutkimuskysymykseen 3 on pyritty vastaamaan yhden avoimen kysymyksen ja seitsemän Likert -asteikollisen kysymyksen kautta. Avoimena on kysytty sitä, mihin työtehtäviin organisaatioissa on palkattu ylemmän AMK -tutkinnon suorittaneita. Likert-asteikolliset kysymykset liittyvät kolmeen eri teemaan:

- Onko ylemmän AMK -tutkinnon suorittamista tuettu kannustamalla / konkreettisesti tukemalla? (2 kysymystä)
- Vaikuttaako tutkinnon suorittaminen palkkaan / työtehtäviin? (2 kysymystä)
- Eroaako maistereiden ja ylemmän AMK -tutkinnon suorittaneiden asema käytännössä palkkauksen / nimikkeiden / työtehtävien osalta? (3 kysymystä)

Toisen ja kolmannen tutkimuskysymysten analyysin osalta on tyydytty tulosten yleiseen kuvailuun suorien jakaumien kautta. Avovastauksia on jäsennetty yksinkertaisen luokittelun avulla.

Tutkimuksen luotettavuuden arviointia. Kyselyssä ei ole pyritty toteuttamaan satunnaisotantaa ja saamaan tasapuolisesti mukaan erityyppisiä työnantajaorganisaatioita. Pyrkimyksenä oli mahdollisimman suuri kattavuus ja siksi lomakkeita lähetettiin työnantajille mahdollisimman laajasti. Lomaketta on voitu myös lähettää edelleen työpaikan sisällä ja joistain organisaatioista on täten saatu mahdollisesti suhteessa enemmän vastauksia kuin toisista.

Tutkimuksen vastausprosentti jäi kuitenkin erittäin pieneksi. Vastauslinkin sisältäviä sähköposteja lähetettiin 897 kappaletta ja vastauksia saatiin 102, ts. vastausprosentti oli 11 %. Kun jätetään pois ne sähköpostit (60), jotka eivät menneet perille mm. muuttuneiden yhteystietojen tai henkilövaihdosten takia, vastausprosentti oli 12 %. Toisaalta tätä vastausprosenttia ei voida arvioida perinteisen otantatutkimuksen periaatteiden mukaisesti. Lomake lähetettiin laajasti työnantajille selvittämättä etukäteen, onko heillä kokemuksia ylemmän AMK -tutkinnon suorittaneista vai ei. Koska lomakkeeseen vastaaminen edellytti kokemusta ylemmän AMK -tutkinnon suorittaneiden osaamisesta, osa lomakkeen saaneista

ei edes periaatteessa olisi voinutkaan vastata kyselyyn. Myös kyselyn toteutusajankohta asetti omat haasteensa vastausten saamiseen taloudellisen taantuman ja aluillaan olleen lomakauden (touko-kesäkuu) takia. Vastausprosentin alhaisuutta voidaan myös tarkastella tästä näkökulmasta.

Sinänsä aineiston koko on kohtuullisen suuri ottaen huomioon sosiaali- ja terveysalan ylempien AMK -tutkinnon suorittaneiden määrän, joka oli vuosina 2005–2008 yhteensä 559 (AMKOTA). (katso taulukko 8). Ylempien AMK -tutkintojen kehittämisverkoston kokonaisuutenaan perustuvassa työnantajakyselyssä (Varjonen & Maijala 2009) aineiston koko oli 99 vastausta, vaikka mukana olivat kaikki koulutusalat.

Taulukko 8. Suoritetut ylempät AMK-tutkinnot sosiaali-, terveys- ja liikunta-alalla 2005-2008 (AMKOTA).

	2005	2006	2007	2008	yhteensä
Sosiaaliala	30	6	37	64	137
Sosiaali- ja terveysalan kehittäminen ja johtaminen	-	-	5	40	45
Terveyden edistäminen	22	44	105	140	311
Ikääntyvien ja pitkäaikaisten potilaiden hoito	21	12	2	1	36
Hyvinvointiteknologia	-	-	11	15	26
UP för hälsofrämjande	-	-	-	2	2
Degree programme in Health Promotion	-	-	-	2	2
yhteensä	73	62	160	264	559

Kyselyä voidaan pitää valtakunnallisesti kattavana, joskin pääkaupunkiseutu on hieman painottuneessa asemassa. Vastaajista 63 % oli terveysalalta ja 37 % sosiaalialalta, mikä lienee kohtuullisen hyvin linjassa ylempien AMK -tutkinnon tutkintomäärien kanssa⁶⁸. Kuitenkin vastaajissa painottui nimenomaan kuntasektorin työnantajat, eikä kysely anna kuvaa yksityisten tai kolmannen sektorin työnantajien näkökulmasta⁶⁹.

Täytettyä lomaketta esitettiin neljällä sellaisella vastaajalla, joilla voitiin olettaa olevan tietoa tutkittavilla aloilla tarvittavasta osaamisesta. Kysymyksiä muokattiin saatujen palautteiden pohjalta. Myös lomakkeen teknistä toimintaa esitettiin

⁶⁸ Sosiaalialan koulutusohjelmasta valmistuneiden osuus on 25 % kaikista sosiaali- ja terveysalan ylempistä AMK -tutkinnoista valmistuneista (2005-2008), mutta lisäksi sosionomeja (ylempi AMK) on valmistunut jonkin verran myös muista koulutusohjelmista.

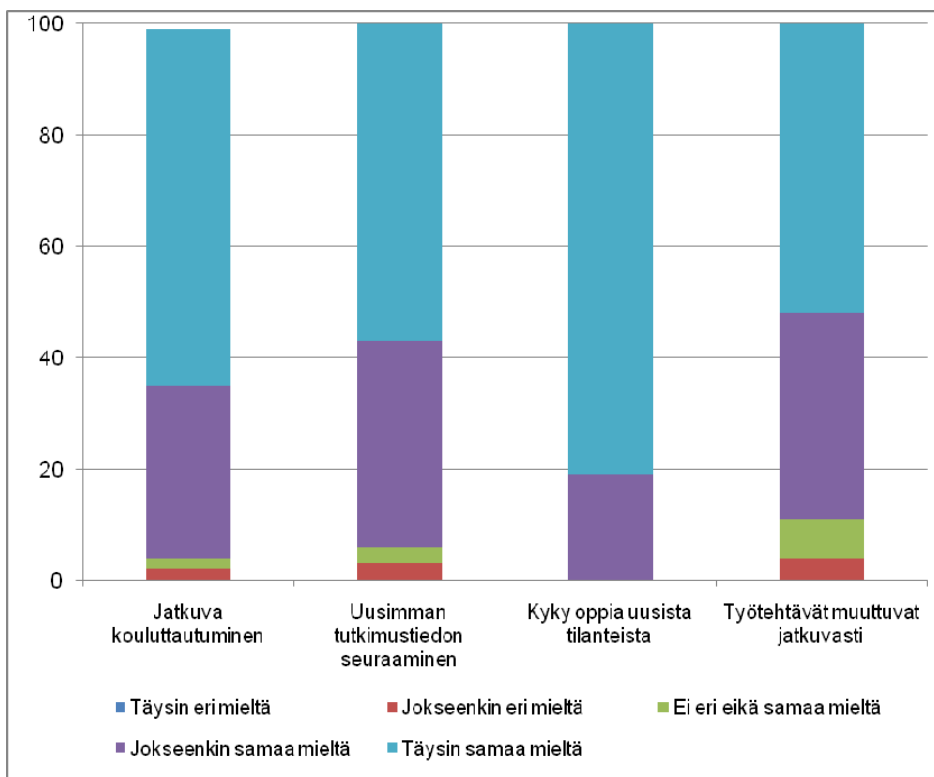
⁶⁹ Vastanneista 93 % edusti kuntaa tai kuntayhtymää. Esimerkiksi Talentian (Tolonen 2007, 22) sosiaalialan korkeakoulutettuja koskevassa jäsenkyselyssä sitä vastoin vain 59 % vastaajista työskenteli kuntasektorilla. Sosionomi (ylempi AMK) –aineistossa (luku 6) julkissektorilla työskentelevien osuus on 67,5 %.

lähettämällä vastauslinkin sisältäviä saatteita eri sähköpostijärjestelmiin. Tämän testauksen jälkeen lomakkeen ulkoasua jouduttiin hieman muokkaamaan.

Vastaajilta ei erikseen pyydetty palautetta kyselystä. Yksikään vastaajista ei kommentoinut lomakkeen kysymyksiä (lukuun ottamatta avokysymyksen vastaustentän pakollisuutta). Myöskään lisätietoja lomakkeesta tai kyselystä ei kysyty. Vastausten silmämääräinen tarkastelu ja avovastauksien läpilukeminen eivät tuo esiin luotettavuutta heikentäviä tekijöitä.

5.5 Työnantajien näkemyksiä jatkuvan oppimisen merkityksestä

Työnantajien näkemystä jatkuvan oppimisen ja kehittymisen merkityksestä on selvitetty neljän kysymyksen kautta. Väittämien kautta on pyritty selvittämään, edellyttääkö työtehtävien hoitaminen jatkuvaa kouluttautumista, uusimman tutkimustiedon seuraamista sekä uusista tilanteista oppimista. Lisäksi on kysytty työnantajien näkemystä siihen, muuttuvatko työtehtävät jatkuvasti.



Kuvio 5. Työtehtävien edellyttämä uusiutuminen (N=102).

Tulokset osoittavat, että vastaajat ovat erittäin yksimielisiä siitä, että työtehtävien hoitaminen edellyttää jatkuvaa kouluttautumista (katso kuvio 5). Myös uusimman tutkimustiedon seuraamisen välttämättömyyttä korostettiin yllättävänkin yksimielisesti. Jopa 100 % vastaajista oli jokseenkin tai täysin samaa mieltä, että työtehtävien hoitaminen edellyttää uusista tilanteista oppimista. Työtehtävien muuttamista koskevan väittämän kohdalla yksimielisyys ei ollut aivan niin selkeää kuin muiden osaamista koskevien väittämien kohdalla, mutta senkin kohdalla 89 % vastaajista oli jokseenkin tai täysin samaa mieltä väittämän kanssa.

Kaiken kaikkiaan siis jatkuvan kehittymisen vaatimus näkyy tuloksissa erittäin selkeänä. Kehittäminen puolestaan tapahtuu monia väyliä pitkin. Se tarkoittaa sekä kouluttautumisen että käytännön arjessa tapahtuvan oppimisen tärkeyttä.

5.6 Mihin tehtäviin ylemmän AMK -tutkinnon suorittaneita on palkattu

Selvästi yli puolet vastaajista (n=60) ilmoitti, että organisaatioon oli palkattu useita ylemmän AMK -tutkinnon suorittaneita. Vastausten perusteella ylemmän AMK -tutkinnon suorittaneita on palkattu hyvin erilaisiin työtehtäviin, tai ainakin hyvin erilaisilla nimikkeillä. Tehtävät vaihtelivat huomattavasti myös tasoltaan. Osin kyseessä oli sellaiset työtehtävät, joihin jo AMK -tutkinto olisi sinällään ollut riittävä, osin taas ylemmän AMK -tutkinnon suorittaneita oli palkattu vaativiin asiantuntija- ja johtotehtäviin.

Sosiaalialan vastauksissa (katso taulukko 9) painottui erilaiset ohjaukseen ja sosiaaliohjaukseen liittyvät tehtävät sekä perhetyö: ”ohjaaja”, ”ohjaaja lastensuojelulaitoksessa”, ”vanhustyönohjaaja”, ”toiminnanohjaaja”, ”palveluohjaaja”, ”vastaava ohjaaja”, ”kotihoidon ohjaaja”, ”sosiaaliohjaaja”, ”lähityön ja omaishoidontuen sosiaaliohjaajat”, ”perhetyö”, ”perhetyöntekijä”. Nämä tehtävät ovat sellaisia, joihin jo sosionomi (AMK) –tutkinto antaa riittävän pätevyyden. Näiden ohella vastauksissa painottui sosiaalityöntekijän tehtävät, mikä tietysti on ongelmallista, koska ylempi AMK -tutkinto ei tuota sosiaalityön kelpoisuutta.

Tulosten perusteella sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneita ei ole paria poikkeusta lukuun ottamatta palkattu johtamis- tai kehittämistehtäviin. Siten vaikeuttaisikin siltä, että sosionomi (ylempi AMK) –tutkinto ei tarjoa luontevia urakehitysväyliä ainakaan kuntasektorilla.

Taulukko 9. Tehtävät, joihin sosionomeja (ylempi AMK) on palkattu (N=38).

	n
Ohjaaja	11
Sosiaalityöntekijä	8
Sosiaaliohjaaja	6
Perhetyöntekijä, perhetyö	6
Vanhustyön johtaja	1
Kehitys- ja yritysysteistyöpäällikkö	1
Koulukuraattori	1
Kumppanuustalon koordinaattori	1
Maahanmuuttajapalvelut	1
Asunnottomien palvelut	1
Vammaispalvelut	1
Kehitysvammaistyö	1
Päihdetyö	1
Asumispalvelutyöntekijä	1

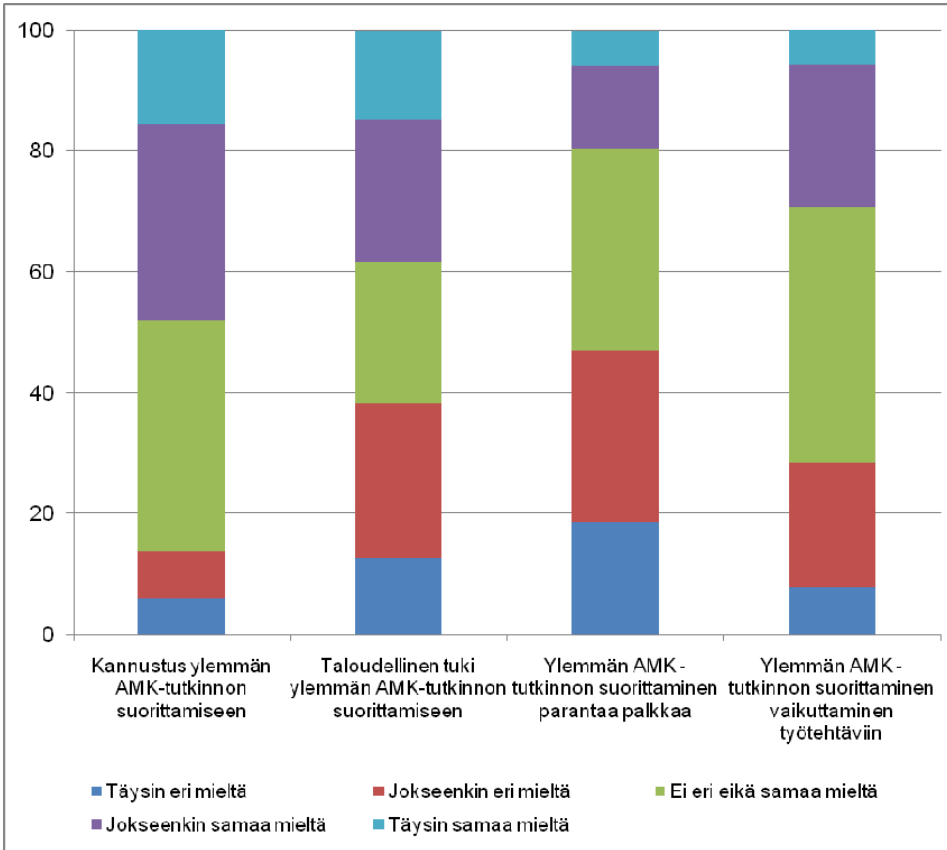
Taulukko 10. Tehtävät, joihin terveysalan ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneita on palkattu (N=64).

	n
Sairaanhoitaja	32
Osastonhoitaja	14
Projektityöntekijä	6
Esimie, tiimivastaava	6
Asiantuntija	4
Koordinaattori	3
Fysioterapeutti	3
Röntgenhoitaja	3
Apulaisosastonhoitaja	2
Suunnittelija	2
Terveystenhoitaja	2
Kättilö	2
Kotihoidonohjaaja	2
Toimintaterapeutti	1
Bioanalyytikko	1
Laboratorionhoitaja	1
Asumispalveluvastaava	1
Ylihoitaja	1

Terveysalalla ylemmän AMK-tutkinnon merkitys näyttöytyy olennaisesti eri tavoin kuin sosiaalialalla (katso taulukko 10). Valtaosa vastaajista oli toki palkannut sairaanhoitajia (ylempi AMK) suorittaneita sairaanhoitajan tehtäviin. Tämän ohella ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneita on palkattu erilaisiin esimies – ja johtotehtäviin. Erityisesti useat vastaajat ilmoittivat palkanneensa ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneita osastonhoitajiksi. Edelleen ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneita on vastausten mukaan palkattu projektityöhön, asiantuntijatehtäviin sekä koordinointi- ja suunnittelutehtäviin. Näiden tulosten perusteella näyttääkin siltä, että terveysalalla ylempi AMK-tutkinto tarjoaa luontevan väylän edetä uralla vaativimpiin tehtäviin.

5.7 Tutkinnon suorittaminen työnantajien näkökulmasta

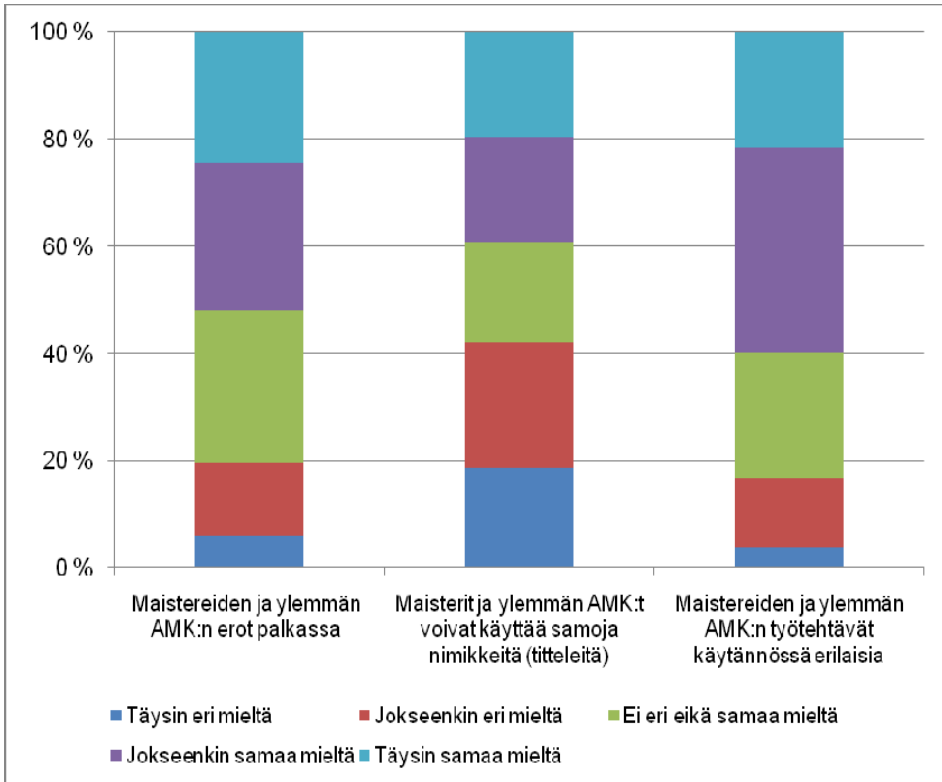
Sitä, miten työnantajat tukevat ylemmän AMK -tutkinnon suorittamista, on tutkittu kahden väittämän avulla. Näistä ensimmäinen liittyi siihen, kannustavatko työnantajat ylemmän AMK -tutkinnon suorittamista ja jälkimmäinen taloudelliseen tukemiseen esimerkiksi vapaapäivien muodossa. Ylemmän AMK-tutkinnon suorittamisen vaikutuksia on tutkittu kahden kysymyksen kautta. Ensin on kysytty tutkinnon suorittamisen yhteyttä palkkaan ja tämän jälkeen tutkinnon suorittamisen vaikutusta työtehtäviin (katso kuvio 6). Sitä, miten ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneiden ja maistereiden asemat käytännössä eroavat on tutkittu kolmen väittämän avulla. Kysymykset liittyvät palkkaan, nimikkeisiin ja työtehtäviin. (katso kuvio 7).



Kuvio 6. Ylempi AMK-tutkinto organisaation näkökulmasta (N=102).

Tulokset osoittavat, että ylemmän AMK-tutkinnon suorittamisella ei ole suoraa yhteyttä palkkaan tai työtehtäviin. Vain 20 % vastaajista oli jokseenkin tai täysin samaa mieltä sen kanssa, että ylemmän AMK-tutkinnon suorittaminen parantaa vastaajan organisaatiossa palkkaa. Vastaavasti 30 % oli jokseenkin tai täysin sama mieltä sen kanssa, että ylemmän AMK-tutkinnon suorittaminen vaikuttaa työtehtäviin. Toisaalta vastaajat eivät olleet näiden väittämien kanssa vahvasti eri mieltäkään, vaan vastauksissa painottui neutraali kanta.

Työnantajien näkemykset ylemmän AMK-tutkinnon suorittamisen taloudellisesta tukemisesta vaihtelevat. Työnantajista hieman alle puolet on sitä mieltä, että työntekijöitä kannustetaan ylemmän AMK-tutkinnon suorittamiseen. Väittämän kanssa oli jokseenkin ja täysin eri mieltä lähes 14 %. Kysymys tutkinnon suorittamisen taloudellisesta tukemisesta jakoi vastaajien mielipiteitä. Lähes 40 % vastaajista oli sitä mieltä, että organisaatio tukee taloudellisesti ylemmän AMK-tutkinnon suorittamista ja yhtä suuri osa vastaajista oli eri mieltä väittämän kanssa.



Kuvio 7. Yliopistollisen maisterin tutkinnon ja ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneiden muodollinen asema työmarkkinoilla (N=102).

Yli puolet vastaajista oli sitä mieltä, että maistereiden ja ylemmän AMK- tutkinnon suorittaneiden palkassa on käytännössä eroa ja vain 20 % oli väittämän kanssa eri mieltä. Samaten 60 % vastaajista oli sitä mieltä, että maisterien ja ylemmän AMK -tutkinnon suorittaneiden työtehtävät muotoutuvat käytännössä erilaisiksi ja vain 17 % oli väittämän kanssa eri mieltä. Kysymys siitä, voivatko maisterit ja ylemmän AMK -tutkinnon suorittaneet käyttää samoja nimikkeitä, jakoi mielipiteitä (katso kuvio 7).

Kaiken kaikkiaan tulokset antavat viitteitä siitä, että maistereiden ja ylemmän AMK -tutkinnon suorittaneiden työtehtävissä ja palkoissa on sosiaali- ja terveysalalla eroa. Tulos ei kuitenkaan auta paikantamaan eroa. Epäselväksi jää esimerkiksi se, missä määrin tehtäväjako liittyy esimerkiksi erilaisiin pääaineisiin (esim. sosiaalityö-pääaineen opintoihin) ja missä määrin esimerkiksi kelpoisuusehtojen kautta määriteltyihin pohjakoulutuksiin.

5.8 Ylemmän AMK -tutkinnon suorittaneiden ja maistereiden osaamisprofiilit

Osaamisväitteisiin liittyvät työnantajakyselyn tulokset on koottu taulukoon 11. Ensinnäkin tulokset osoittavat, että työnantajat pitävät kaikkia tutkintojen viitekehksessä määriteltyjä tason 7 oppimistuloksia tärkeinä niissä työtehtävissä, joissa ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneet työskentelevät. Yksimielisimpiä työnantajat ovat itsenäisen ja kriittisen ajattelun, asioiden yhdistämisen, vastuun ottamisen käytännön kehittämisestä sekä vuorovaikutustaitojen keskeisyydestä. Vähiten tärkeinä pidetään tutkimus- ja innovaatiotoimintaan liittyviä taitoja. Näitä koskevien väittämien kohdalla noin kaksi kolmesta vastaajasta on samaa mieltä väittämän kanssa.

Työnantajien arvion mukaan ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneiden keskeiset vahvuudet liittyvät tutkimustietoa hyödyntävään itsenäiseen ajatteluun, käytännön kehittämisestä vastaamiseen sekä vuorovaikutustaitoihin. Myös kriittinen ajattelu ja alan tietoperustan hallinta kuuluvat työnantajien arvion mukaan ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneiden vahvuuksiin. Selkeimmät puutteet puolestaan liittyvät johtamistaitoihin sekä tutkimus- ja innovaatiotoiminnan valmiuksiin. Edelleen tulosten perusteella näyttäisi siltä, että ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneiden osaamisen vahvuudet keskittyvät nimenomaan niille osaamisalueille, joiden tärkeydestä työnantajat ovat kaikkein yksimielisimpiä.

Yliopistollisen maisterin tutkinnon suorittaneiden vahvuudeksi työnantajat puolestaan näkevät ennen kaikkea kognitiivisen osaamisen: itsenäisen ja kriittisen ajattelun sekä alan tietoperustan hallitsemisen. Maisteritutkinnon suorittaneiden osaamisen heikkoudet paikannetaan kyselyssä ennen kaikkea johtamisosaamiseen, mutta myös innovaatiotoiminnan valmiuksiin.

Taulukko 11. Osaamisväittämät. Samaa mieltä olevien osuudet. (N=102)

Osa-alue EQF/ NQF	Lomakekysymykset (väittämät)	Maisterit %	YAMK %	Työssä tarvittava %	
Tiedot (5 väittämää)	Työntekijä hallitsee alan laaja- alaiset ja pitkälle erikoistuneet tiedot	80,4%	55,9%***	87,3%	
	Työntekijä osaa ajatella itsenä- sesti alan uusinta tietoa hyödyn- täen	82,4%	63,7%**	94,1%	
	Työntekijä osaa käyttää itsenäi- sesti uusinta tietoa tutkimustyös- sä	76,5%	36,3%***	81,4%	
	Työntekijä kykenee kriittiseen ajatteluun	82,4%	55,9%***	90,2%	
	Työntekijä osaa tarkastella asioi- ta omaa alansa laajemmasta näkökulmasta	74,5%	45,1%***	89,2%	
Taidot (5 väittämää)	Työntekijällä on tutkimustomin- nassa vaadittavat monimutkais- ten ongelmien ratkaisutaidot	57,8%	17,6%***	62,7%	
	Työntekijällä on innovaatiotoimin- nassa vaadittavat monimutkais- ten ongelmien ratkaisutaidot	54,9%	27,5%***	70,6%	
	Työntekijä kykenee tuottamaan uutta tietoa tutkimus- tai innovaa- totoiminnan kautta	55,9%	23,5%***	66,7%	
	Työntekijä osaa kehittää uusia menettelyjä tutkimus- tai innovaa- totoiminnan kautta	54,9%	29,4%***	71,6%	
	Työntekijä kykenee yhdistämään eri alojen tietoja	69,6%	46,1%***	90,2%	
	Pätevyys / vas- tuu, johtaminen, yrittäj.	Työntekijä osaa johtaa ja uudis- taa monimutkaisia ja ennakoimat- tomia työympäristöjä	51,0%	17,6%***	75,5%
		Työntekijä hallitsee strategisen johtamisen vaativissa työympä- ristöissä	49,0%	15,7%***	71,6%
	Pätevyys / Arvi- ointi	Työntekijä kykenee ottamaan vastuun alan tietopohjan kartut- tamisesta	69,6%	45,1%***	86,3%
		Työntekijä kykenee ottaman vastuun alan käytäntöjen kehit- tämisestä	73,5%	62,7%	90,2%
		Työntekijä kykenee ottamaan vastuun ryhmien/ tiimien strategi- sen toiminnan arvioinnista	60,8%	34,3%***	87,3%
- / Elinikäisen oppim.	Työntekijällä on hyvät vuorovai- kutusalumiudet	54,9%	60,8%	91,2%	
	Työntekijällä on hyvä englannin kielen taito	51,0%	30,4%**	67,6%	

Suurin osa työnantajista arvioi, että maisteritutkinnon suorittaneilla on tason 7 edellyttämää osaamista. Vain strategista johtamista koskevan väittämän kohdalla alle puolet vastaajista (49 %) on jokseenkin tai täysin samaa mieltä väittämän kanssa. Sitä vastoin vain vähemmistö työnantajista arvioi, että ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneilla on tason 7 edellyttämää osaamista. Tässä kohden on kuitenkin jonkin verran osa-aluekohtaista vaihtelua. Viiden (5/17) ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneita koskevan väittämän kohdalla enemmistö työnantajista oli jokseenkin tai täysin samaa mieltä. Ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneiden osaaminen ei ole työnantajien arvioiden mukaan samalla tasolla kuin maistereiden osaaminen vuorovaikutustaitoja ja alan käytäntöjen kehittämistä lukuun ottamatta. Ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneiden osaamista ei arvioitu miltään osin merkitsevästi maistereiden osaamista paremmaksi.

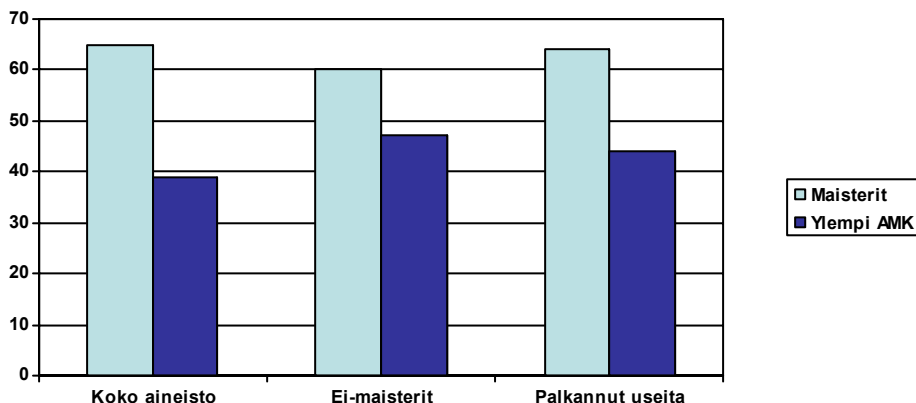
Työnantajakyselyn tulosten mukaan vastuun otto alan käytäntöjen kehittämistä sekä vuorovaikutustaidot ovat ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneiden erityisiä vahvuuksia. Muilta osin ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneiden ja maisteritutkinnon suorittaneiden osaamisen vahvuudet ja heikkoudet paikantuvat pitkälti tulosten mukaan pitkälti samoihin osaamisalueisiin. Tiedollinen osaaminen painottuu molempien kohdalla vahvuutena – joskin maistereilla vielä selkeämmin. Samaten molemmissa ryhmissä osaamisen keskeiset puutteet liittyvät johtamiseen ja innovaatiotoimintaan. Tutkimus- ja innovaatiotoimintaa koskevissa puutteissa on toki pieni vivahde-ero: ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneiden osaamisen heikkoudet liittyvät erityisesti tutkimuksessa tarvittaviin ongelmanratkaisutaitoihin, kun taas maistereiden osaamisen puutteet liittyvät lähinnä innovaatiotoiminnassa tarvittaviin ongelmanratkaisutaitoihin sekä uusien menettelyjen kehittämiseen tutkimus- ja innovaatiotoiminnan kautta. Havaitut erot työnantajien arvioimassa osaamisprofiilissa ovat duaalimallin mukaisia, joskaan ne eivät ole erityisen vahvoja.

Saatujen tulosten perusteella vaikuttaisi siltä, etteivät ylemmän AMK-tutkinnon oppimistulokset - työnantajien arvioinnin mukaan - täysin vastaa tutkintojen viitekehyksessä määriteltyä tasoa (EQF/NQF, taso 7). On kuitenkin syytä tarkastella lähemmin vastaajien taustan merkitystä. Vastaajat ovat pääosin (n=70) itse maisterin tutkinnon suorittaneita ja siten heillä saattaa olla tendenssi arvioida maisterien osaamista korkeammaksi kuin ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneiden osaamista. Lisäksi ylempi AMK-tutkinto on työmarkkinoilla vielä kohtuullisen vähän tunnettu. Tulokset saattavatkin selittyä työnantajien puutteellisilla tiedoilla.

Tulosten jatkotarkastelu osoittaa, että osaamista koskevat arvioinnit ovat riippuvaisia vastaajan taustasta. Maisteritaustaisten ja ei-maisteritaustaisten vastaajien arvioinnit ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneiden osaamisesta poikkeavat selvästi toisistaan ($\chi^2=20,1$; $p<0,001$)⁷⁰. Samoin useita ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneita palkanneet (n=60) arvioivat ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneiden

⁷⁰ χ^2 -testejä tehtäessä kaikkia osaamisväittämiä (17 kpl) on tarkasteltu yhdessä ja huomio on kiinnitetty ainostaan siihen, ovatko vastaajat väittämän kanssa samaa mieltä vai eivät.

osaamisen merkitsevästi paremmaksi kuin muut vastaajat ($\chi^2=26,4$; $p<0,001$). Kuitenkin kaikissa tarkastelluissa aineisto-osissa maisterin tutkinnon suorittaneiden osaaminen arvioitiin paremmaksi kuin ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneiden osaaminen, kun mittarina käytetään jokseenkin tai täysin samaa mieltä olevien osuutta (katso kuvio 8)⁷¹.



Kuvio 8. Yliopistollisen maisterin tutkinnon ja ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneiden osaamista koskevien väittämien kanssa samaa mieltä olevien prosentuaalinen osuus koko aineistossa sekä osa-aineistoissa.

5.9 Johtopäätökset

Kyselyn tulokset tuovat vahvasti esiin jatkuvan oppimisen tärkeyden työtehtävien hoitamisen kannalta. Tämä tarkoittaa myös ammatillisen aikuiskoulutuksen korostumista. Tämän tuloksen valossa lieneekin selvää, että ylemmälle ammattikorkeakoulututkinnolle on olemassa selkeä työelämän tarve. Se tarjoaa yhden kohtuullisen laajan ja työelämäläheisen aikuiskoulutusväylän.

Aineiston kautta rakentunut kuva ylemmän AMK-tutkinnon suorittamisesta ei kuitenkaan ole yhtä positiivinen kuin Birgitta Varjosen ja Hanna Maijalan (2009)

⁷¹ Koko aineistossa (N=102) samaa mieltä olevien osuus oli maistereiden osaamista koskevien väittämien kohdalla 64,6 % ja ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneiden osaamista koskevien väittämien kohdalla 39,3 % (kaksi 17 väittämää). Ei-maisteritaustaisten vastaajien (N=32) osalta vastaavat osuudet olivat: 60,1 % ja 47,1 %. Edelleen useita ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneita palkanneiden (N=60) osalta luvut olivat: 64,4 % ja 44,3 %.

työnantajakyselyssä. Lähes kaikki Varjosen ja Maijalan kyselyn vastaajat olivat valmiit suosittelemaan ylempää AMK-tutkintoa muille työnantajille ja aineistossa valtaosa työnantajista kertoi ylempään AMK-tutkinnon suorittaneen saaneen myös konkreettista tukea organisaatiosta, kun taas meidän aineistossamme konkreettista tukea saaneiden osuus jää noin 40 %:iin. Osin tämä johtunee kyselyjen erilaisesta painotuksesta, osin siitä, että Varjosen ja Maijalan vastaajat olivat valikoituneet nimenomaan YAMK-tutkinnosta valmistuneiden opiskelijoiden kautta⁷².

Kristiina Ojalan ja Sakari Aholan (2009, 15-17) valmistuneiden kyselyyn pohjautuva tutkimus osoittaa, että runsaat 40 % sosiaali- ja terveysalan ylempään AMK-tutkinnon suorittaneista jatkaa samassa organisaatiossa ja samassa tehtävässä tutkinnon suorittamisen jälkeen. Sitä vastoin uusiin tehtäviin siirtyneistä runsaat 60 vastasi, että oli päässyt vaativampiin tehtäviin nimenomaan ylempään AMK-tutkinnon vuoksi. Meidän tutkimusasetelmamme toi osin yhtenevästi Ojalan ja Aholan kanssa esiin sen, ettei ylempi AMK-tutkinto välttämättä johda uralla eteenpäin. Erityisesti aineistomme nosti esiin kuitenkin sen, että ylempi AMK-tutkinto ei välttämättä johda samanlaiseen asemaan kuin maisterin tutkinto.

Tulostemme mukaan sosionomi (ylempi AMK) ja sairaanhoitaja (ylempi AMK) ovat keskenään varsin erilaisessa asemassa urakehityksen näkökulmasta. Sosionomeja (ylempi AMK) on palkattu lähinnä vain sellaisiin tehtäviin, joihin jo sosionomi (AMK) -tutkinto olisi antanut riittävän pätevyyden, sekä toisaalta sosiaalityöntekijän tehtäviin, joihin ylempi AMK-tutkinto ei anna pätevyyttä. Työmarkkinoilta näyttäisi puuttuvan sellaiset työtehtävät, joissa sosionomit (ylempi AMK) pystyisivät käyttämään osaamistaan⁷³. Sairaanhoitajia (ylempi AMK) puolestaan on palkattu runsaasti erilaisiin esimiestehtäviin sekä projekti-, asiantuntija- sekä suunnittelu- ja koordinoititehtäviin.

Osaamisväittämiä koskevien tulosten perusteella näyttäisi siltä, että ylempään AMK-tutkinnon suorittaneiden ja maistereiden osaamisprofiilit eroavat yllättävän vähän toisistaan. Molemmilta koulutusväyliltä valmistuneilla on työnantajien arviointien perusteella selkeitä puutteita tutkimus- ja innovaatiotoimintaan liittyvissä taidoissa sekä johtamisvalmiuksissa. Myös osaamisen vahvuudet ovat pitkälti yhteneviä. Ylempään AMK-tutkinnon suorittaneiden erityisinä vahvuuksina

⁷² Sitä vastoin tuloksemme on lähempänä ylempään AMK-tutkinnon suorittaneille tehtyä kyselyä (n=455) (Varjonen, Maijala & Okkonen 2009), jonka mukaan 54 % sai konkreettista tukea työnantajalta.

⁷³ Havainto ei sinällään ole uusi, vaan esimerkiksi osana sosiaali- ja terveysministeriön ammattihenkilöstön foorumia (STM 2008) on työskennellyt ylempien AMK-tutkintojen työryhmä, jonka tavoitteena on esityksen tekeminen sosionomien (ylempi AMK) työmarkkinapaikasta. Eri yhteyksissä keskusteluja on käyty sosionomien (ylempi AMK) kelpoisuudesta mm. sosiaalityöntekijän ja koulukuraattorin tehtäviin. Kuntasektorilla on keskusteltu erityissosiaaliohjaajan tehtävien perustamisesta sekä siitä, pitäisikö sosiaaliohjaajien esimiesten olla sosionomeja (ylempi AMK). Edelleen sosionomien (ylempi AMK) asemasta on keskusteltu päiväkodin johtajan kelpoisuusehtojen muutosta koskevan lainsäädäntötyön yhteydessä.

voidaan pitää vuorovaikutusosaamista sekä vastuun ottoa käytäntöjen kehittämistä, mitä voidaan pitää ylempien AMK-tutkintojen työelämäläheiseen profiiliin hyvin soveltuvana painotuksena.

Tulosten mukaan työnantajat arvioivat yliopistollisen maisterin tutkinnon suorittaneiden osaamisen merkitsevästi paremmaksi kuin ylempien AMK-tutkinnon suorittaneiden osaamisen. Tulokset mahdollisesti heijastelevat olemassa olevaa eroa maistereiden ja ylempien AMK-tutkinnon suorittaneiden osaamisessa. Toisaalta havainnon taustalla voi olla muitakin tekijöitä. Osaltaan tulokset saattavat selittyä sillä, että tutkintojen viitekehukseen perustuvat kysymykset ovat abstrakteja ja irrallaan kontekstista, eivätkä siten tavoita ylempien AMK-tutkinnon suorittaneiden vahvasti työelämäkontekstiin kytkeytyvää osaamista. Tulokset selittyvät osin myös työnantajien omalla tutkintotaustalla sekä puutteellisilla tiedoilla ylempien AMK-tutkinnosta. Edelleen tulosten taustalla voi olla myös se, etteivät ylempien AMK-tutkinnon suorittaneet ole päässeet riittävästi osoittamaan osaamistaan vaativissa asiantuntija- ja johtotehtävissä kelpoisuusehtojen yms. rajoitusten takia.

Viimeaikaisessa korkeakoulutuksen kehittämisessä on korostunut rakenteellinen kehittäminen ja laadunvarmistus sekä myös innovaatiopoliittisiin haasteisiin vastaaminen - tai jopa ammattikorkeakoulun aktiivinen osallistuminen innovaatiopoliittisiin. Työnantajakyselyn tulosten perusteella ylempi AMK-tutkinto kuitenkin antaa puutteelliset valmiudet innovaatiotoimintaan. Tähän tulisikin kiinnittää erityistä huomiota, mikäli ammattikorkeakouluja halutaan kehittää innovaatiotoiminnan vahvoina toimijoina.

6 Sosionomien (ylempi AMK) osaaminen ja työhönsijoittuminen

Leena Viinamäki & Teemu Rantanen

Tässä artikkelissa tarkastelemme ylempää ammattikorkeakoulututkintoa ja sen tuottamaa osaamista sosiaalialan koulutusohjelman näkökulmasta. Tarkastelemme sosiaalialan koulutusohjelmasta valmistuneiden sosionomien (ylempi AMK) näkemystä omasta osaamisestaan mm. suhteessa sosiaalialan koulutusohjelmien tuottamiin kompetensseihin sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon osalta ja heidän työmarkkinoille sijoittumisprosessiaan ISCED-luokituksen⁷⁴ mukaan ylempään korkeakouluasteen tutkinnon suorittaneina⁷⁵. Artikkelimme tuo näin uuden näkökulman ja ulottuvuuden suomalaiseen sosiaalialan korkeakoulutusta käsittelevään julkiseen keskusteluun.

Vaikka sosiaalialan ammattikorkeakoulutusta, sen tuottamaa suhdetta ns. akateemiseen, yliopistolliseen sosiaalityön koulutukseen on arvioitu 2000-luvulla useassa eri vaiheessa, ei tehdyissä tutkimuksissa ja raporteissa ole keskitytty tarkastelemaan sosiaalialan ylempää ammattikorkeakoulututkintoa, sen tuottamaa osaamista tai suhdetta muihin sosiaalialan korkeakoulututkintoihin. Yhtenä keskeisenä syynä tähän on ylempään ammattikorkeakoulututkinnon lyhyt potentiaalinen suorittamisajanjakso⁷⁶ ja koulutusohjelmien vähälukuisuus⁷⁷ (Murto ym.

⁷⁴ UNESCO:n kansainvälisellä koulutusluokituksella ISCED (International Standard Classification of Education 1997) voidaan luokitella tutkintoon johtava ja tutkintoon johtamaton koulutus. Luokittelun perustana on koulutusohjelman sisältö. Koulutusasteen määrittelyssä käytetään oppisisältöjen sijasta muita vaativuuteen liittyviä kriteereitä, mm. ohjeellista koulutuspituuutta, pohjakoulutusvaatimusta ja jatko-opintokelpoisuutta.

⁷⁵ Tässä artikkelissa hyödynnetty kysely on toteutettu yhteistyössä osana Suomalaisen korkeakoulutuksen duaalimalli ja koulutuksen tuottama osaaminen -hanketta (2008–2009) sekä Kemi-Tornion ammattikorkeakoulussa meneillään olevan Sosiaalialan AMK-osaaminen alan työkentällä -verkostohankkeeseen (2007–2009) liittyvää osahanketta, jossa selvitetään joko ns. kokeiluvaiheessa tai vakinaistamisen jälkeen sosiaalialan ylempään ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden opiskelu- ja työmarkkinakokemuksia (liite 4). ”Kartoitus sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneiden koulutus- ja työmarkkinakansalaisuudesta” -osahankkeen postikyselyn tulokista raportoidaan vuosina 2008–2010 eri foorumeilla ilmestyvissä julkaisuissa.

⁷⁶ Syyslukukaudella 2002 Diakonia-ammattikorkeakoulussa alkoi ensimmäisenä sosiaalialalla jatkotutkintokokeilu Päihitteet ja syrjäytyminen -teemalla.

2004; Vuorensyrjä ym. 2006; OPM 2007; Aaltonen ym. 2008). Sosiaalialan korkeakoulutusta käsittelevissä julkaisuissa on pitäydytty ammattikorkeakoulutuksen osalta lähinnä sosionomi (AMK) -tutkinnon (esim. Niemi 2008, 10–34) tuottamien työmarkkinakvalifikaatioiden arvioimiseen erityisesti suhteessa yliopistossa maisteritutkinnon suorittaneiden ja sosiaalityötä pääaineenaan opiskelleiden työmarkkinakvalifikaatioihin sekä sosionomin (AMK) ja sosiaalityöntekijän (maist.) työnkuvien erityispiirteiden ja yhteistyömahdollisuuksien kuvaamiseen. Tätä ns. sosiaalialan julkista ”toimijakeskustelua” on käyty etenkin sosionomien (AMK & ylempi AMK) ja sosiaalityöntekijöiden välisestä työnjaosta tosiasiallisine ja muodollisine pätevyyskeskustelu-ulottuvuuksineen (Ilmasti 2006/2009, 49–53; Viinamäki & Ilmasti 2007; Viinamäki 2008, 200–201).

2000-luvun vaihteen molemmin puolin käydystä monia ulottuvuuksia sisältävästä ja monia eri intressitahoja koskettavasta sosiaalialan korkeakoulutusta problematisoivasta sekä jatkotoimenpidesuosituksiakin sisältäneestä keskustelusta huolimatta erityisesti sosionomit (AMK & ylempi AMK) näyttävät edelleen etsivän paikkaansa sekä työ- että koulutusmarkkinoilla myös syksyllä 2008 ”*Kartoitus sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneiden koulutus- ja työmarkkinakan-salaisuudesta*” -osahankkeessa sosionomi ylempi AMK-tutkinnon suorittaneille tehdyn postikyselyn perusteella (ks. myös esim. Havén 2007/2008; Hall 1993).

6.1 Sosiaalialan ylempi ammattikorkeakoulututkinto osana suomalaista korkeakoulujärjestelmää

Suomalaiseen koulutusjärjestelmään alkuvaiheessa ammattikorkeakoulun jatko-tutkinnosta ja sittemmin ylemmästä ammattikorkeakoulututkinnosta muodostunut uusi ammatillisesti painottunut 2. syklin korkeakoulututkinto näyttää saaneen varsin ristiriitaisen position erityisesti suomalaisessa sosiaalialan korkeakoulutuksessa, jolle antaa omat reunaehdonsa mm. nykyinen sosiaalihuollon henkilöstön kelpoisuuslaki. Kansainvälisesti vertailluna Suomessa sosiaalialan korkeakoulututkinnon suorittaneilta työmarkkinoiden edellyttämät kvalifikaatiot (*ml. lain-säädännössä määritellyt kelpoisuusvaatimukset*) ja koulutusmarkkinoiden tarjoamat kompetenssit muodostavat ainutlaatuisen institutionaalisen käytännön, minkä ymmärtäminen näyttää olevan haasteellista myös ulkomaisille yhteistyökumppaneille sekä koulutus- että T&K-hankkeiden osalta niin yliopisto- kuin ammattikorkeakoulusektoreillakin (Horsma & Jauhiainen 2004; Laki sosiaalihuollon ammatillisen... 2005; The European Higher Education... 2002; WZB Research 2008).

⁷⁷ Ns. ensimmäisessä jatkotutkintokokeilun aallossa sai kokeiluluvan sosiaalialan kolme eri koulutusohjelmaa yhteensä viidessä eri ammattikorkeakoulussa (*Diakonia-ammattikorkeakoulu*: päihitteet ja syrjäytyminen; yhteiskoulutushankkeena *Seinäjoen, Kemi-Tornion ja Laurea-ammattikorkeakoulut*: sosiaalialan käytäntöjen kansalais- ja aluelähtöinen kehittäminen; *Stadia-ammattikorkeakoulu*: lapsi-, nuoriso- ja perhetyö).

Sosiaaliala on ollut ensimmäisten ammattikorkeakoulun jatkotutkintokokeiluluvan saaneiden koulutusalojen joukossa. Tämän lisäksi sosionomi (AMK) -tutkinnon suorittaneet ovat saaneet hakukelpoisuuden erilaisiin sosiaali-, terveys- ja liikunta-alan koulutusohjelmiin kokeiluvaiheesta lähtien, mikä osaltaan on laajentanut sosionomi (AMK) -tutkinnon suorittaneiden kompetenssien horisontaalista ja vertikaalista ulottuvuutta heijastaen näin työmarkkinoilla tarvittavien sosiaalialan ammattilaisten jatkuvasti laajentuvaa kvalifikaatiokirjoa ja kvalifikaatiovaatimuksia (esim. Seppälä 2006; Aaltonen ym. 2008). Sosiaalialan ensimmäiset jatkotutkintokokeiluvaiheen koulutusluvut ovat saaneet Diakonia-AMK, Kemi-Tornion, Seinäjoen ja Laurea -AMK:jen yhteiskoulutushanke sekä Stadia⁷⁸ ja uusimpina ovat aloittaneet syyskuussa 2009 Lahden ja Kymenlaakson ammattikorkeakouluissa sosiaalialan koulutusohjelmat (katso taulukko 12).

Taulukko 12. Ylempi AMK-tutkinto, sosiaalialan koulutusohjelmat.

Ammattikorkeakoulu	Profiili	Koulutusohjelman aloitusvuosi
Vuoteen 2008 mennessä käynnistyneet koulutusohjelmat		
Diakonia AMK	Päihteet ja syrjäytyminen Diakonia ja kristillinen kasvatustyö/Diakonia ja nuorisotyö	Elokuu 2002 Tammikuu 2007/ Tammikuu 2009
Stadia AMK	Lapsi-, nuoriso- ja perhetyö	Syyskuu 2003
Seinäjoen AMK	Sosiaalialan käytäntöjen kansalais- ja aluelähtöinen kehittäminen ⁷⁹	Tammikuu 2003
Kemi-Tornion AMK	Sosiaalialan käytäntöjen kansalais- ja aluelähtöinen kehittäminen	Tammikuu 2003
Laurea AMK	Sosiaalialan käytäntöjen kansalais- ja aluelähtöinen kehittäminen/Sosiaalialan ja rikosseuraamusalan kehittäminen ja muutosprosessien arviointi	Tammikuu 2003/ Tammikuu 2009
Turun AMK	Sosiaaliohjaus eri toimintaympäristöissä	Syyskuu 2007
Vuonna 2009 aloittaneet koulutusohjelmat		
Lahden AMK	Lasten ja nuorten hyvinvoinnin turvaaminen	Syyskuu 2009
Kymenlaakson AMK	Lasten ja nuorten hyvinvoinnin turvaaminen	Syyskuu 2009

Sosiaalialan ylempään ammattikorkeakoulututkinnon koulutusohjelmien profiilit eriytyvät kahteen pääkategoriaan. Ensinnäkin joissakin koulutusohjelmissa painottuu preventiivinen tai korjaava syrjäytymisen ehkäisyyn liittyvä toiminta spesifille kohderyhmälle (*päihteet ja syrjäytyminen; diakonia ja kristillinen kasva-*

⁷⁸ 1.8.2008 EVTEK ja Stadia ovat yhdistyneet 1.8.2008 Metropolia ammattikorkeakouluksi.

⁷⁹ Kemi-Tornion ja Seinäjoen ammattikorkeakoulut ovat toteuttaneet yhteistyössä Laurea-ammattikorkeakoulun kanssa sosiaalialan käytäntöjen kansalais- ja aluelähtöinen kehittäminen -koulutusohjelmaa ns. kokeiluvaiheessa vuosina 2003–2005.

tus/diakonia ja nuorisotyö; lapsi-, nuoriso- ja perhetyö; lasten ja nuorten hyvinvoinnin turvaaminen). Toisaalta joissakin koulutusohjelmissä korostuu kansalaisten hyvinvoinnin lisäämiseen ja pahoinvoinnin vähentämiseen liittyvä toiminta ilman tarkkaan ennalta määriteltyä spesifiä kohderyhmää (*sosiaalialan käytäntöjen kansalais- ja aluelähtöinen kehittäminen; sosiaaliohjaus eri toimintaympäristöissä*).

Sosiaalialan koulutusohjelmien ylempi ammattikorkeakoulututkinto luo ammatillisesti suuntautuneen ns. master-tason opiskelumahdollisuuden uudistaa ja kehittää sosiaalialan asiantuntijuutta työuran eri vaiheissa. Sosiaalialan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneet voivat sijoittua welfare mix -hyvinvointipalvelujärjestelmän toimintaidean⁸⁰ mukaisesti julkiselle, yksityiselle ja kolmannelle sektorille. Tehtävät voivat vaihdella vaativista sosiaalialan asiakastyön tehtävistä suunnittelu-, kehittämis-, koulutus-, koordinointi- ja johtotehtäviin. Sosiaalialan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon tavoitteena on tuottaa asiantuntijoita, jotka kykenevät sosiaalialan työstä nousevien tarpeiden analysointiin, ammatillisen tiedon tuottamiseen ja sosiaalialan käytäntöjen kehittämiseen sosiaalialan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon koulutusohjelmien perusprofiilin mukaisesti (vrt. Filppa & Horsma 2003; Taipale 2004; Karvinen-Niinikoski ym. 2007).

Suomalainen sosiaalialan korkeakoulutasoinen koulutusjärjestelmä on kattava, sillä Suomessa oli mahdollista suorittaa esimerkiksi keväällä 2008 yhteensä 23 eri ammattikorkeakoulussa sosionomi (AMK) -tutkinnon; 6 ammattikorkeakoulussa sosiaalialan koulutusohjelmassa sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon sekä 6 yliopistossa maisteritutkinnon pääaineena sosiaalityö. Kaiken kaikkiaan ammattikorkeakouluissa sosiaali-, terveys- ja liikunta-alalla sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon oli mahdollista suorittaa keväällä 2008 yhteensä 8 eri koulutusohjelmassa: 1) Health Promotion, 2) Hyvinvointiteknologia, 3) Hälsofrämjande, 4) Kuntoutus, 5) Sosiaaliala, 6) Sosiaali- ja terveysalan kehittäminen ja johtaminen, 7) Terveysten edistäminen ja 8) Utveckling och ledarskap inom social- och hälsovård yhteensä 42 eri reitin kautta 21 ammattikorkeakoulussa 19 eri paikkakunnalla. (Viinamäki 2008, 195.) Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon sosiaalialan koulutusohjelmassa voi suorittaa syksyllä 2009 yhteensä jo kahdeksassa eri ammattikorkeakoulussa.

Kuvaamamme kaltainen sosiaalialan tutkintokavalkadi voi pahimmillaan kadottaa sosiaalialan erityisyyden sekä työmarkkinoiden kvalifikaatiovaatimusten että koulutusmarkkinoiden tarjoamien kompetenssien osalta suhteessa muihin lähialoihin. Lisäksi kuvaamamme kaltainen kavalkadi voi häivyttää ammatillisen (ns. master-tason tutkinto) ja akateemisen (maisterin tutkinto) korkeakouluväylän kautta tutkinnon suorittaneiden kompetenssien spesifisyyden suhteessa toisiinsa (ammatillinen vs. akateeminen maisteritason tutkinto) ja suhteessa lähialoihin (erityisesti terveysala). Mielestämme onkin aiheellista kysyä rakentavan kriittisesti, onko nykyisen kaltainen tilanne osaltaan edistämässä sosiaalisen ulottuvuuden häviämistä Suomessa toteutettavassa hyvinvointipolitiikassa (esim. Simpura 2008). Lisäksi on hyvä pohtia sosiaalialan spesifisyyden uhkana koetun

⁸⁰ Ks. esim. Karjalainen & Sarvimäki 2005; Jämsén 2006; Teperi ym. 2006.

juridisoitumisen, medikalisoitumisen ja pedagogisoitumisen välilliset ja välittömät seuraukset erityisesti hyvinvointipalvelujen kysynnän ja tarjonnan näkökulmasta (vrt. esim. Murto ym. 2004; Karvinen-Niinikoski ym. 2007).

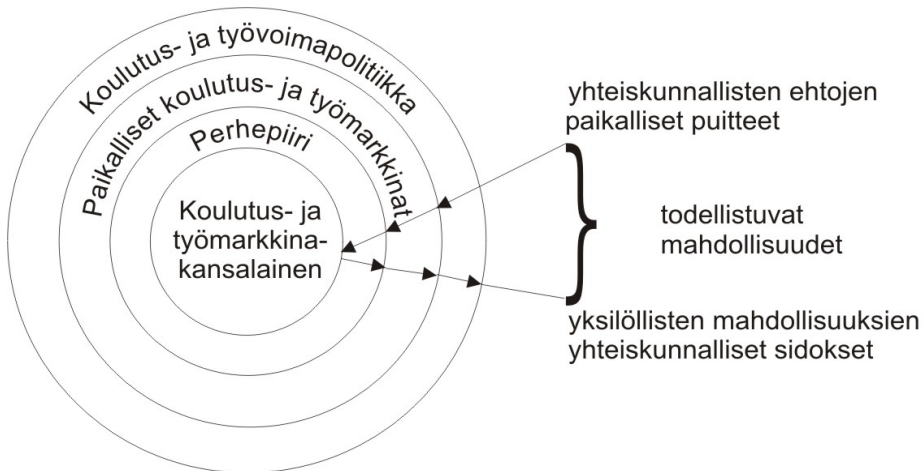
6.2. Sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon tuottama osaaminen

Ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnon ja sittemmin ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon tavoitteiksi on määritelty ammattikorkeakoulututkinnon ja työelämän kehittämisen asettamien vaatimusten pohjalta tutkintoa opiskeleville opiskelijoille riittävän tieto- ja taitoperustan antaminen sekä valmiuksien luominen erityistä asiantuntemusta vaativissa työelämän kehittämis- ja muissa tehtävissä toimimista varten. Osittain tämän vuoksi jo kokeiluvaiheesta lähtien hakukelpoisuutta on määritelty opiskelu- ja työhistorian kautta. Työhistoriaan perustuvan hakukelpoisuuden on muodostanut kolmen vuoden työkokemusvaade asianomaiselta alalta. Opiskeluhistoriaan perustuvan hakukelpoisuuden on muodostanut ammattikorkeakoulututkinnon tai muun soveltuvan korkeakoulututkinnon suorittaminen. (vrt. Salminen 2003, 6–16; Paulin 2003, 23–28; ks. myös Okkonen 2003; Laki ammattikorkeakoulun jatkotutkinnon ... 645/2001; Laki ammattikorkeakoululain muuttamisesta 2005.) Toisaalta sosiaalialalla ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon vakinaistamisen jälkeen opiskeluhistoriaan perustuva hakukelpoisuus näyttää alkaneen varioida kulminoituen yhteisöpedagogi (AMK) -tutkintoon, joka osassa sosiaalialan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon koulutusohjelmissa tuottaa hakukelpoisuuden ja osassa ei.

Vähitellen vakiintuvat toimintakäytännöt eriyttävät ainakin periaatteessa Suomessa omaksutun duaalimallin idean mukaisesti ammatillisen ja akateemisen sosiaalialan korkeakoulutuksen tutkintojen tuottamat kompetenssit omiksi profiileikseen. Käytännössä enempää yksittäiset työnantajat kuin opiskelua miettivät kansalaisetkaan eivät kuitenkaan enää joka tilanteessa näytä tietävän sosiaalialan korkeakoulutuksen duaalijärjestelmän tutkintokohtaista muodollista ja tosiasiallista työmarkkinarelevanssia. Tällainen tilanne on erityisen haasteellinen sosiaalialan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneille. Sosionomi (ylempi AMK) -tutkinto sijoittuu samalle korkeakouluasteelle yliopistossa suoritettavan maisterin tutkinnon kanssa, mutta sosionomi (ylempi AMK) -tutkintoa ei tunnisteta työnantajien keskuudessa vielä riittävästi ammatillisesti painottuneesti ns. master-tason tutkinnoksi. Sitä ei myöskään tunnisteta lainkaan nykyisessä sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksia määrittävässä laissa (Laki... 272/2007). Lisäksi yliopistosektoria edustavat intressitahot ovat lähinnä hämillään sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnosta (Julkunen 2008, 137–139; vrt. myös Viinamäki & Ilmasti 2007; Ojala & Ahola 2008; Piirala 2008; OPM2009b, 45–47).

Tutkintorakenteen lisäksi paikalliset työnantajien omaksumat sosiaalialan henkilöstön rekrytointikäytännöt sosiaalialan korkeakoulututkintoa edellyttäviin työtehtäviin sekä paikalliset opiskelumahdollisuudet luovat omat reunaehdonsa koulu-

tus- ja työmarkkinakansalaisuuden muotoutumiselle sosiaalialalla. Suomessa sosiaalialalla on myös omat varsin spesifit erityispiirteensä, jotka osaltaan rakenteistavat sosiaalialalla toimivien koulutus- ja työmarkkinakansalaisuuden yksilöllistä muotoutumista. Sosiaalialan ammattilaiset joutuvat toimimaan monella tavoin ristipaineisessa aallokossa: 1) sosiaaliala on naisvaltainen; 2) moneen muuhun alaan verrattuna se on varsin matalapalkkainen ala, 3) perheessä muuttopäätös tehdään useimmiten parempaa palkkaa tai muita työsuhte-etuja saavan puolison mukaan. Näin ollen sosiaalialan ammattilaiset toimivat yhteiskunnallisten ehtojen paikallisten puitteiden sekä yksilöllisten mahdollisuuksien yhteiskunnallisten sidosten keskenään ristiriitaisesti rakenteistamina miettiessään potentiaalisia ammatilliseen tutkintoon johtavia jatko-opiskelumahdollisuuksiaan ja tutkinnon jälkeisiä työllistymismahdollisuuksiaan (vrt. esim. Häkkinen 2000; Korkeamäki 2007; Qinghai ym. 2007; Holm ym. 2008; Euroopan komissio 2009; katso kuvio 9).



Kuvio 9. Koulutus- ja työmarkkinakansalaisen opiskeluun ja työssäkäyntiin liittyvien päästösten yksilölliset ja rakenteelliset reunaehdot (vrt. Viinamäki 1993; Viinamäki 2005)

Sosiaalialan ylemmälle ammattikorkeakoulututkinnolle asetetut työelämälähtöiset vaatimukset realisoituvat muun muassa sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneiden yleissivistävissä ja ammatillisissa kompetensseissa sekä nykyisissä työelämän yleisissä realiteeteissa. Työsuhteiden määräaikaisuuden yleistyminen lisäksi työnantajat näyttävät edellyttävän rekrytoitaviltaan työntekijöiltä työpaikan ilmoitusvaiheessa ko. työtehtävässä tarvittavia tosiasiallisia kvalifikaatioita huomattavasti laajemman muodollisen kvalifikaatiorepertuaarin (Havén 2007/2008; Julkunen 2008; Ojala & Ahola 2008). Tällaisessa tilanteessa sosiaalialalla toimivan työmarkkinakansalaisen opiskelu- ja palkkatyössäkäyntibiografia saattaa muodostua varsin sirpaleiseksi hänen pyrkiessä vastaamaan alati uudel-

leenmuotoutuviin työmarkkinoiden kvalifikaatiovaatimuksiin (vrt. Palmgrén 2009).

Ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutusohjelmia osaltaan rakenteistavat sosiaalialaa tyypillisesti luonnehtivat, eri tarkastelulähtökohdista kumpuavat kompetenssimäärittelyt. Sosiaalialan keskeisintä ydinosaaamisaluetta voidaan jäsentää ensinnäkin sosiaalityön tutkimuksesta käsin (vrt. Rantanen & Toikko 2008)⁸¹. Juhani Lehto (1991) on nostanut sosiaalityöntekijän työtä analysoidessaan esiin kysymyksen siitä, liittyykö sosiaalityön ekspertiisi asiakastyöhön vai sosiaalivaltio-suhteeseen. Tämä kysymys liittyy myös sosiaalityön yhteiskunnalliseen tehtävään. Kyösti Raunio (2000) korostaa sosiaalityön kahtalaista liitántää asiakkaaseen ja yhteiskuntaan. Malcolm Payne (1991/1997) jäsentää sosiaalityötä koskevassa analyysissään erilaisia perpektiivejä. Sosiaalityössä hänen mukaansa voi painottua yksilön kasvumahdollisuuksia korostava reflektiivis-terapeuttinen tai ihmisten arkielämän jatkuvuuden ja normaalisuuden tukemista korostava individualistis-reformistinen perspektiivi. Lisäksi sosiaalityön tavoitteena voi olla kaikkein alistetuimpien ihmisten aseman ja elämänhallinnan parantaminen ja tähän liittyvä yhteiskunnallinen muutos.

Ydinosaaamisaluetta voidaan hahmottaa myös sosiaalialan historian kautta. Esimerkiksi Timo Toikko (2005) jäsentää sosiaalialan historiaa koskevassa tarkastelussaan sosiaalityötä kolmen perinteen näkökulmasta. Hän erottaa henkilökohtaisen vuorovaikutuksen perinteen, hallinnollisten toimenpiteiden perinteen ja yhteisöllisen muutostyön perinteen. Paynen (1991/1997) ja Toikon (2005) viioittamaa polkua seuraten sosiaalityössä ja myös sosiaalialan työssä laajemminkin tarvittavaa osaamista voidaan jäsentää kolmen osaamisalueen kautta. *Ensinnäkin* tarvitaan asiakastyön osaamista, jossa korostuu vuorovaikutustaidot erilaisten asiakkaiden kanssa. *Toiseksi* tarvitaan hallinnollisiin toimenpiteisiin liittyvää yhteiskunnallista osaamista, jossa painottuu palvelujärjestelmän tuntemus, lainsäädännöllinen osaaminen sekä moniammatillisen yhteistyön valmiudet. *Kolmanneksi* tarvitaan yhteisöllistä ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen osaamista sekä tähän liittyen myös kykyä analysoida yhteiskunnallisia ilmiöitä ja prosesseja.

Edelleen kysymys menetelmällisyyden merkityksestä osana sosiaalialan osaamista on herättänyt keskustelua. Viime aikoina on usein korostettu näyttöön perustuvien menetelmien keskeisyyttä. Toisaalta on korostettu asiakastilanteiden ainutkertaisuutta ja jatkuvan oppimisen merkitystä (ks. esim. Kananoja ym. 2008). 1980-luvulta alkaen on korostettu valmiiden menetelmien hallinnan sijasta tutkivaa ammattikäytäntöä (Rajavaara 1986). Asiakastyön prosessia on verrattu tutkimusprosessiin (Pohjola 1993). Molemmissa sosiaalialan työmenetelmäproblematisoinneissa korostuu perusteelliseen asiaan perehtymiseen pohjautuva suunnittelu, tavoitteellinen toiminta ja arviointi. Edelleen on korostettu työntekijän itsearviointin keskeisyyttä sekä on puhuttu reflektiivisestä ammatillisuu-

⁸¹ Arja Honkakoski (2005) on esittänyt, että sosionomin (AMK) koulutusta ja työtä voitaisiin jäsentää sosiaaliohjauksen käsitettä hyödyntäen. Toisaalta sosiaaliohjauksen käsitettä on pidetty kapeana, historiallisesti rasitteisena ja teoreettisilta kytkennöiltään ongelmallisena (Rantanen & Toikko 2005, 450).

desta (Karvinen 1993) ja kokemustiedon merkityksestä (Mutka 1998). Itsearviointiin on myös erilaisia välineitä (esim. Yliruka 2000). Sosiaalityön ja sosiaalialan koulutuksessa on perinteisesti painotettu vahvaa eettistä pohjaa. Sosiaalialan ammattien medikalisoituessa, juridisoituessa ja pedagogisoituessa sosiaalisuutta ja eettisyyttä koulutuksen keskeisenä lähtökohtana on edelleen haluttu korostaa (Murto ym. 2004, 70).

Kaiken kaikkiaan sosiaalialan koulutusohjelmassa suoritettuun sosionomi (ylempi AMK) -tutkintoon on liittynyt ja edelleen liittyy monia odotuksia oppilaitosten, potentiaalisten opiskelijoiden ja työnantajien keskuudessa. Kuten myös monien muiden koulutusohjelmien ylemmissä ammattikorkeakoulututkinnoissa, myös sosiaalialalla työelämäläheisyyden ja kehittämisosaamisen keskeisyyttä on korostettu (vrt. esim. Okkonen 2003; 2004; 2005; Levonen 2007). Edelleen on korostettu johtamiseen ja hallintoon liittyvien opintojen merkitystä osana sosiaali- ja terveysalan ylempiä ammattikorkeakoulututkintoja (OPM 2004, 48).

Osana Arenen ECTS-projektia (ARENE 2006) jäsennettiin sosiaalialan koulutusohjelmassa suoritettujen sosionomi (AMK) -tutkinnoissa koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit. Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen verkostossa⁸² on lisäksi määritelty samalta pohjalta sosiaalialan koulutusohjelmassa suoritettujen sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnoissa koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit (katso taulukko 13). Eri ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmissa nämä kompetenssit voivat painottua eri tavoin.

Taulukko 13. Sosiaalialan koulutusohjelman tuottamat kompetenssit sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnoissa.

Osaamisprofiili	Osaamisalueen kuvaus
Sosiaalialan eettinen osaaminen	<ul style="list-style-type: none"> Sosionomi (ylempi AMK) osaa analysoida ja arvioida sosiaalialan keskeisiä yhteiskunnallisia ilmiöitä ja niihin vaikuttavia tekijöitä eettisestä näkökulmasta. Hän osaa yhteiskunnallisesti perustella ja analysoida eettisiä ratkaisuja ja niiden vaikutuksia asiakas-, vaikuttamis-, tutkimus- ja kehittämissuhteissa.
Asiakastyön ja työmenetelmien osaaminen	<ul style="list-style-type: none"> Sosionomi (ylempi AMK) osaa innovatiivisesti ja tulevaisuusorientoituneesti arvioida ja kehittää asiakaslähtöisiä sekä vaikuttavuutta lisääviä sosiaalialan asiakastyön työmenetelmiä, toimintatapoja, -malleja, -prosesseja ja palvelujärjestelyjä. Hän osaa arvioida sekä erilaisten työmenetelmien taustalla olevia teoreettisia lähestymistapoja että hyödyntää niitä kehittäessään uusia asiakastyön työmenetelmiä spesifejä asiakasryhmiä ja -tilanteita varten.

⁸² Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen verkosto on sosiaalialan koulutusta antavien ammattikorkeakoulujen ja niiden opettajien muodostama vapaamuotoisesti toimiva verkosto. Verkostolla on virallinen asema ammattikorkeakoulujen rehtorineuvoston Arene ry:n sosiaali- ja terveysalan koulutusalaakohtaisen kehittämisryhmän sosiaalialan jaoston. Verkosto on koulutuspoliittinen vaikuttamis-, yhteistyö- ja kehittämisaareena (vrt. Sosiaalialan ammattikorkeakouluverkosto 2008).

Sosiaalialan palvelujärjestelmäosaaminen	<ul style="list-style-type: none"> Sosionomi (ylempi AMK) osaa arvioida ja kehittää sosiaalipalveluja osana hyvinvointipalvelujärjestelmää sekä asiakastyön prosesseja yhteistyössä eri toimijoiden kanssa ja perinteiset sektorirajat ylittäen. Hän osaa analysoida sosiaalipalvelujen taustalla vaikuttavia poliittisia ja taloudellisia tekijöitä. Hän osaa toimia hyvinvointipalvelujärjestelmän ja hallinnon päätöksenteko- ja arviointitehtävissä. Hän osaa käyttää suunnittelu- ja kehittämistyössä hallinnon tietojärjestelmiä sekä tietotekniikkaa hyödyntäviä palvelumuotoja.
Yhteiskunnallinen analyysitaito	<ul style="list-style-type: none"> Sosionomi (ylempi AMK) hallitsee yhteiskunnan muutoksen kriittisen analyysin ja sosiaalisten vaikutusten ennakkoinnin. Hän osaa analysoida ihmisten sosiaalisten toimintaedellytysten muuttumisen globaaleja muutostrendejä sekä jäsentää ja analysoida sosiaalisten ongelmien ja riskien syitä ja niiden ilmenemismuotoja.
Reflektiivinen kehittämis- ja johtamisosaaminen	<ul style="list-style-type: none"> Sosionomi (ylempi AMK) osaa innovatiivisesti ja tulevaisuusorientoituneesti arvioida ja kehittää itseään johtamisen eri osa-alueilla sekä toimia moniammatillisen työyhteisön esimiehenä ja muutosjohtajana. Hän osaa johtaa ja kehittää yhteistyössä muiden työyhteisön työntekijöiden ja muiden keskeisten yhteistyötahojen kanssa työyhteisönsä toimintaprosesseja ja -rakenteita, taloutta ja resurssien hallintaa, henkilöstön osaamista ja aikaansaannoskykyä, yhteistyösuhteita ja kumppanuuksia sekä asiakastyötä paremman yhteiskunnallisen ja asiakasvaikuttavuuden aikaansaamiseksi.
Yhteisöllinen osaaminen ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen	<ul style="list-style-type: none"> Sosionomi (ylempi AMK) osaa yhteiskuntatieteellisestä traditiosta käsin kriittisesti analysoida yhteisöllisen ja yhteiskunnallisen toiminnan taustalla olevia arvoja ja intressejä. Hän osaa käyttää, soveltaa ja kehittää osallistavia, aktivoivia ja valtaistavia menetelmiä erilaisten asiakasryhmien ja yhteisöjen kanssa työskennellessään sekä työtä kehittäessään. Hän osaa teoreettis-metodologisesti analysoida epätasa-arvoa tuottavia rakenteita ja hallitsee menetelmiä niiden purkamiseksi.
Tutkimus- ja kehittämisosaaminen	<ul style="list-style-type: none"> Sosionomi (ylempi AMK) osaa analysoida ja arvioida sosiaalialan kehittämisprosesseja ja niiden lähtökohtana olevia intressejä erityisesti yhteiskuntatieteellisestä traditiosta käsin. Hän osaa systemaattisesti analysoida ja reflektoida käytännön kehittämistoiminnassa syntynyttä kokemustietoa. Hän osaa uudistaa sosiaalialan käytäntöjä dialogisesti ja toimijoita osallistavasti sekä systemaattista tiedontuotantoa kehittämistoiminnassaan hyödyntäen.

Sosiaalialan koulutusohjelmakohtaisessa ECTS-määrittelyssä asiakastyön ja työmenetelmien osaaminen määriteltiin omaksi kompetenssiksi. Yhteisöllinen ja yhteiskunnallinen osaaminen määriteltiin kolmen kompetenssin kautta: yhteiskunnallinen analyysitaito edustaa selkeästi kognitiivisia valmiuksia. Myös yhteisöllinen osaaminen ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen painottuvat varsinkin ensimmäisen ja kolmannen tavoitteen osalta yhteiskunnallisen toiminnan ja rakenteiden kriittiseen analyysiin. Sosiaalialan palvelujärjestelmäosaaminen puolestaan edustaa palvelujärjestelmässä tarvittavaa toiminnallista osaamista. Kehittämistoimintaan liittyy kaksi osaamista, joista toinen on johtamiseen ja toinen

tutkimuksellisuuteen liittyvä osaamisalue. Eettisyyttä on korostettu nostamalla se omaksi osaamisalueekseen.

6.3 Tutkimusasetelma

Kuvaamme tässä artikkelissa sosiaalialan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon kesäkuuhun 2008 mennessä suorittaneiden koulutus- ja työmarkkinakokeuksista ns. perusprofiilit. Haemme vastausta seuraaviin kysymyksiin:

- Missä määrin sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneet ovat jatkaneet ammatillisen lisäosaamiseen liittyvää opiskeluaan?
- Millaiseksi on muotoutunut sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneiden työmarkkina-asema?
- Omaavatko sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneet sellaista ammatillista osaamista, jota sosiaalialan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon oletetaan tuottavan?
- Onko sosionomien (ylempi AMK) -tutkinto profiloitunut duaalimallin mukaisesti?

Pyrimme vastaamaan edellä esittämiimme kysymyksiin kyselyn avulla⁸³. Tämän artikkelin empiirisen aineiston muodostaa ”Kartoitus sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneiden koulutus- ja työmarkkinakansalaisuudesta” postikyselylomakkeesta⁸⁴ (katso liite 4) saadut vastaukset (katso taulukko 14).

⁸³ Kyselylomakkeen teemat käsittelevät opiskelu- ja työhistoriaa, sosiaalialan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden ammatillista osaamista, yhteistyötä sosiaalialan eri ammattiryhmien toimijoiden välillä, sosiaalialan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon kehittämisehdotuksia sekä tutkimuksellisen yhteistyöpyynnön haastateltavaksi suostumiskysymyksenä Suomalaisen korkeakoulutuksen duaalimalli ja koulutuksen tuottama osaaminen” -hankkeeseen. Postikyselyssä kysymyksiä on yhteensä 38, joista on ns. vaihtoehtokysymyksiä 14 (kysymys 22 sisältää 18 ns. Likert-asteikollista väittämää) ja avokysymyksiä 24. Kyselyssä saadut avokysymysten vastaukset syventävät vastausvaihtoehtokysymysten vastauksia.

⁸⁴ Ensimmäisen version kyselylomakkeesta on laatinut *Leena Viinamäki*, minkä jälkeen kyselylomakkeen kysymyksiä on kehitetty myös duaalimalli-hankkeen tavoitteiden suunnassa. Lomaketta ovat lisäksi kommentoineet sen työstämisyvaiheessa Kemi-Tornion ammattikorkeakoulusta lehtori *Jukka Tissari* ja sosionomiopiskelija *Viivi Korhala* sekä Lapin yliopistosta professori *Anneli Pohjola*.

Taulukko 14. Sosiaalialan koulutusohjelmissa ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneiden ”perusprofiili” (N=109).

Taustamuuttuja	Ammattikorkeakoulu				Yht
	Diakonia-ammattikorkeakoulu	Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu	Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia	Seinäjoen ammattikorkeakoulu	
Koulutusohjelma	Päihteet ja syrjäytyminen	Sosiaalialan käytäntöjen kansalais- ja aluelähtöinen kehittäminen	Lapsi-, nuori- ja perhetyö	Sosiaalialan käytäntöjen kansalais- ja aluelähtöinen kehittäminen	
Valmistuneita	38	17	22	32	109
Sukupuoli					
o mies	7	1	3	5	16
o nainen	31	16	19	27	93
Osoitepalvelukielto	12	3	5	3	23
Postikyselyn saaneita yhteensä (N)					86
Maistraatista saatu osoitetieto väärä (n)					1
Postikyselyyn vastanneita yhteensä (n)					40
Vastausprosentti (%)					47

Viikolle 23 vuonna 2008 mennessä sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon oli suorittanut Diakonia-, Kemi-Tornion, Stadia- ja Seinäjoen ammattikorkeakouluista yhteensä 109 henkilöä, joista 23:lla oli osoitepalvelukielto, minkä vuoksi postikyselylomake voitiin lähettää ainoastaan 86 henkilölle. Osoitepalvelukiellon antaneista varsin suuri osa työskenteli vaativissa asiakaspalvelutehtävissä (mm. päihdeasiakkaat, lastensuojeluasiakkaat sekä ns. moniongelmaiset asiakkaat ja/tai asiakasperheet). 86:sta potentiaalisesta vastaajasta 40 henkilöä vastasi postikyselyyn ja yhden potentiaalisen, Maistraatin osoitetietojen mukaan ulkomailla asuvan vastaajan osoitetieto oli väärä, jolloin vastausprosentiksi tuli yhden karhukyselyn (jossa lähetettiin saatekirjeen lisäksi uusi kyselylomake vastauksineen) jälkeen 47. Saamaamme vastausprosenttia voidaan pitää verraten hyvänä, koska kyseessä on kokonaistutkimus.

Analysoimme sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneiden opiskelun jatkamista kahden monivalintakysymyksen sekä kolmen avokysymyksen kautta. Monivalintakysymykset liittyvät siihen, onko vastaaja jatkanut opintojaan sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittamisen jälkeen sekä onko hän hakenut opiskelemaan sosiaalityötä pääaineena yliopistoon. Sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneiden työmarkkina-asemaa kuvaamme neljän työsuhdetta,

työnantajasektoria ja työttömyyshistoriaa koskevan monivalintakysymyksen kautta.

Analysoimme sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneiden kompetensseja Likert-asteikollisten⁸⁵ monivalintakysymysten kautta. Lähtökohtana olemme käyttäneet Sosiaalialan ammattikorkeakouluverkoston hyväksymiä sosiaalialan koulutusohjelman ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon koulutusohjelmakohtaisia ECTS-kompetensseja. Ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneiden ns. yleisiä kompetensseja olemme selvittäneet viiden väittämän⁸⁶ avulla. Tarkastelun pääpaino on erityisesti koulutusohjelmakohtaisessa osaamisessa ja siten yleisten kompetenssien osalta on tyydytty ainoastaan yleisluontoiseen tarkasteluun. Sen sijaan ammatillisia kompetensseja olemme selvittäneet edellistä tarkemmin. Väittämät jakaantuvat sosiaalialan eettinen osaamisen (1 kysymys), asiakastyön ja työmenetelmäosaamisen (3 kysymystä), palvelujärjestelmäosaamisen (3 kysymystä), yhteiskunnallisen analyysitaidon sekä yhteisöllisen osaamisen ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen (1 kysymys), reflektiivisen kehittämis- ja johtamisosaamisen (3 kysymystä) sekä tutkimus- ja kehittämisosaamisen (2 kysymystä) teemoihin.

Lopuksi arvioimme sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon duaalimallin mukaista profiloitumisen konkretisoitumista kompetenssien ja opiskelureittien näkökulmista. Kompetenssien näkökulmasta tarkastelemme erityisesti T&K-osaamisen profiloitumista, sosiaalityöntekijän pätevyyden edellyttämiä valmiuksia sekä yhteiskuntatieteellisten valmiuksien ja edellistä konkreettisempien ammatillisten valmiuksien välistä suhdetta. Opiskeluhistorian näkökulmasta puolestaan tarkastelemme jatko-opintojen korkeakoulupoliittista tarkoituksenmukaisuutta eli sitä missä määrin sosiaalialan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneet ovat hakeutuneet tai ovat hakeutumassa yliopistossa suoritettaviin sosiaalityön opintoihin tavoitteenaan akateeminen maisterin tutkinto pääaineenaan sosiaalityö.

Analysoimme kyselyn vastaukset kuvailevaan tilastotieteeseen perustuvan analyysin avulla. Osa tässä artikkelissa analysoimistamme kysymyksistä on selkeästi ns. faktakysymyksiä ja osa on pääosin asenneväittämätyyppisiä kysymyksiä. Asenneväittämäkysymys kertoo vastaajan henkilökohtaisen opiskelu- ja työhistorian reunaehtojen kontekstuaalisessa viitekehyksessä hänen omaa osaamistaan koskevista käsityksistään suhteessa esimerkiksi suorittamiensa tutkintojen opetussuunnitelmissa ja yleisissä tutkintotasokuvauksissa kuvattuihin tavoitetiloihin työnantajien kvalifikaatiokriteerien lisäksi. Asenneväittämäkysymys ei kerro niinkään objektiivisesti mitattavissa olevasta osaamisesta. Kuva osaamisesta olisi näyttäytynyt varsin toisenlaiselta, mikäli olisimme tarkastelleet sitä, miten sosionomien (ylempi AMK) osaaminen näyttäytyy tietyissä työtehtävissä tai tietyillä sosiaalialan sektoreilla. Näin sen vuoksi, että myös sosiaalialalla kva-

⁸⁵ Likert-asteikon vastauvaihtoehdot: *Olen täysin samaa mieltä, Olen samaa mieltä, En osaa sanoa, Olen eri mieltä ja Olen täysin eri mieltä.*

⁸⁶ Yleissivistävien kompetenssien osalta tässä ei ole hyödynnetty Arenen ECST-projektin kompetensseja (ARENE 2006, liite 4).

lifikaatiovaatimukset ovat osittain työtehtävä- ja työpaikkakohtaisia (esim. Henriksson & Wrede 2004; Ammattiluokitus 2005).

Kutakin koulutusohjelmakohtaista kompetenssia on tutkittu 1–3 asenneväittämän avulla. Kukin kompetenssi sisältää erilaisia osaamismääriä ja siten niiden kattavaan arviointiin olisi tarvittu laajempi kysymyssarja. Näin suppea lomake ei kuitenkaan mahdollista systemaattista luotettavuustarkastelua. Tällä ensimmäisellä kyselyllä on tavoiteltu sosiaalialan koulutusohjelmista ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden koulutus- ja työmarkkinakansalaisuuteen kytkeytyvien kysymysten osalta yleiskuvaa, mitä syvennetään mm. henkilökohtaisten haastatteluiden ja saatavilla olevien tilastojen avulla.

6.4 Sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneiden

”opiskeluprofiili”

Sosiaalialan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden ”opiskeluprofiilia” rakenteistaa toisaalta tutkinnon suorittaneiden hakututkinto eli tutkinto, jolla ko. opiskelija haki opiskelemaan sosiaalialan ylempää ammattikorkeakoulututkintoa sekä toisaalta opiskelijan sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnoille asettamat kompetenssitavoitteet suhteessa työelämän asettamiin kvalifikaatiovaatimuksiin (vrt. esim. OPM 2007). Sosiaalialan ylempää ammattikorkeakoulututkintoa on hakenut ja myös päässyt opiskelemaan muutkin kuin sosiaalialan tutkinnon suorittaneet henkilöt, minkä taustalla on ainakin osittain kokeiluvaiheeseen varsin olennaisesti liittyvä toimintakäytäntöjen hakeminen ja sen jälkeinen vähittäinen toimintakäytäntöjen vakiinnuttaminen (ks. esim. Okkonen 2003; 2004; 2005; Levonen 2007; Ojala & Ahola 2008).

Kuvaamme tutkimusjoukkoon kuuluvien ”opiskeluprofiilia” hakututkinnon, sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittamisvuoden sekä sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittamisen jälkeisellä opiskeluhistorialla (katso taulukko 15).

Taulukko15. Sosiaalialan ylempään ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden ”opiskeluprofiili” (n=40).

Tarkastelu-ulottuvuus	Hiö	%
Tutkinto, jolla haki opiskelemaan sosiaalialan ylempää ammattikorkeakoulututkintoa		
Sosionomi (AMK)	28	70,0
Yhteispedagogi	2	5,0
Jokin muu tutkinto -erittely	9	22,5
Ei vastausta	1	2,5
<i>Yhteensä</i>	<i>40</i>	<i>100,0</i>
Sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittamisvuosi		
2004	7	17,5
2005	12	30,0
2006	1	2,5
2007	11	27,5
2008	7	17,5
Ei vastausta	2	5,0
<i>Yhteensä</i>	<i>40</i>	<i>100,0</i>
Opiskeluhistoria sosiaalialan ylempään ammattikorkeakoulututkinnon suorittamisen jälkeen		
Ei ole opiskellut YAMK-tutkinnon suorittamisen jälkeen	23	57,5
On opiskellut YAMK-tutkinnon suorittamisen jälkeen	17	42,5
<i>Yhteensä</i>	<i>40</i>	<i>100,0</i>

Kyselyyn vastanneista suurin osa on hakenut sosionomi (AMK) -tutkinnolla opiskelemaan sosiaalialan ylempää ammattikorkeakoulututkintoa toiseksi suurimman ryhmän muodostaessa yliopistossa tutkinnon suorittaneet (*lastentarhanopettaja, sosiaalihuoltaja, yhteiskuntatieteiden kandidaatti, yleinen vakuutus-tutkinto*) ja kolmanneksi suurimman ryhmän muodostaessa terveysalan ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneet (*kuntoutuksen ohjaaja, sairaanhoitaja*). Myös sosiaalialan ylempään ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneet näyttävät toimivan jatkuvan opiskelun toimintaidean mukaisesti, koska heistä lähes puolet on opiskellut myös sosiaalialan ylempään ammattikorkeakoulututkinnon suorittamisensa jälkeen, vaikka ensimmäiset opiskelijat ovat suorittaneet sosiaalialan ylempään ammattikorkeakoulututkinnon vasta vuonna 2004.

Ylempään ammattikorkeakoulututkinnon suorittamisen jälkeen opiskelleilta kysyttiin myös, mitä ja missä he ovat opiskelleet. Kuusi vastaajaa ilmoitti opiskelleen-

sa opettajan pedagogisia opintoja, erityisopettajan opintoja tai erityiskasvatusta. Viisi vastaajaa on opiskellut sosiaalityötä, mutta vain yksi on tutkintoon johtavassa koulutuksessa. Lisäksi tutkimusjoukkoon kuuluvat ovat opiskelleet perheopintoja, johtamisopintoja, työnohjausta, psykodraamaa ja joogaopettajan opintoja.

6.5 Sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneiden ”palkkatyössäkäyntiprofiili”

Sosiaalialan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden ”palkkatyössäkäyntiprofiilissa” konkretisoituu perinteisesti verraten hyvä sosiaalialan yleinen työllisyystilanne, jolle antaa omat erityispiirteensä sosionomien potentiaalinen mahdollisuus työllistyä määräaikaaisesti muodollisesti epäpätevänä työntekijänä sosiaalityöntekijän tehtäviin vallitsevan ja jatkuvasti pahenevan sosiaalityöntekijäpulan vuoksi. Palkkatyössäkäyntiprofiilia kuvattaessa ja sen saldoa arvioitaessa on tärkeää myös kontekstoida ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon ”siohistoriallis-institutionaalinen” asema suomalaisilla koulutus- ja työmarkkinoilla. Postikyselyymme vastanneista sosiaalialan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneita voidaan pitää eräänlaisina työmarkkinallisina tienraivaajina heidän etsiessä 2. syklin ammatillisesti suuntautuneelle korkeakoulututkinnolle sopivia työtehtäviä, koska ylempi ammattikorkeakoulututkinto näyttää olevan edelleenkin verraten tuntematon potentiaalisten työnantajien keskuudessa (Vuorensyrjä ym. 2006; Räisänen & Tuomala 2007; Havén 2007/2008; Euroopan Komissio 2008; Piirala 2008; Viinamäki 2008).

Kuvaamme tutkimusjoukkoon kuuluvien ”palkkatyössäkäyntiprofiilia” työmarkkina-aseman, työnantajasektorin sekä työttömyyshistorian (*ml. ennen sosiaalialan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittamista ja sen jälkeen*) kautta (katso taulukko 16).

Taulukko 16. Sosiaalialan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden ”palkkatyössäkäyntiprofiili” (n=40).

Tarkastelu-ulottuvuus	Hiö	%
Työmarkkina-asema		
Ei työsuhdetta	1	2,5
Määräaikainen, osa-aikainen työsuhde	1	2,5
Määräaikainen, kokoaikainen työsuhde	8	20,0
Vakinainen, osa-aikainen työsuhde	1	2,5
Vakinainen, kokoaikainen työsuhde	27	67,5
Ei vastausta	2	5,0
<i>Yhteensä</i>	<i>40</i>	<i>100,0</i>
Työnantajasektori		
Julkinen sektori	27	67,5
Kolmas sektori	7	17,5
Yksityinen sektori	6	15
<i>Yhteensä</i>	<i>40</i>	<i>100,0</i>
Työttömyyshistoria ennen sosiaalialan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittamista		
Ei ole ollut työttömyyttä ennen YAMK-tutkinnon suorittamista	34	85,0
On ollut työttömänä ennen YAMK-tutkinnon suorittamista	6	15,0
<i>Yhteensä</i>	<i>40</i>	<i>100,0</i>
Työttömyyshistoria sosiaalialan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittamisen jälkeen		
Ei ole ollut työttömyyttä YAMK-tutkinnon suorittamisen jälkeen	38	95,0
On ollut työttömänä YAMK-tutkinnon suorittamisen jälkeen	2	5,0
<i>Yhteensä</i>	<i>40</i>	<i>100,0</i>

Työmarkkina-asemaltaan suurin osa vastaajista työskenteli vastaushetkellä vakituisessa, toistaiseksi voimassa kokoaikaisessa työsuhteessa. Ainoastaan yhdellä vastaajalla ei ollut työsuhdetta. Suurin osa työssäkävistä työskenteli julkisella sektorilla, sekä kolmannella että yksityisellä sektorilla työskenteleviä oli lähes yhtä paljon. Työttömyyshistoriaa on vain muutamalla vastaajalla ennen sosiaalialan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittamista tai sen jälkeen. Työttömyyskokemukset ovat kuitenkin entisestään harventuneet tutkintotason nousun myötä. Vastaajien mukaan heidän sosiaalialan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittamisen jälkeisen työttömyytensä taustalla on koulutustasoa ja

-alaa vastaavien sopivien työpaikkojen puute lähialueella sekä heidän ikänsä. Myös laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (272/2005) näyttää määrittävän sekä välittömästi että välillisesti sosiaalialan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden rekrytoitumista työmarkkinoille.

6.6 Sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneiden

”kompetenssiprofiili”

Jo kokeiluvaiheesta alkaen on pyritty tekemään tietoinen perusteltu ero erityisesti tiedekorkeakoulujen maisteritutkintoihin korostamalla muun muassa ammattikorkeakoulututkintojen ammatillisuutta tutkimuksellisuuden sijasta. Tällainen painotusero konkretisoituu myös sosiaalialan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon tuottamissa yleissivistävissä ja ammatillisissa kompetensseissa.

Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon tuottamia yleisiä työelämävalmiuksia tai yleissivistävää osaamista voidaan lähestyä useasta näkökulmasta. Tässä artikkelissa pääpaino on koulutusohjelmakohtaisissa kompetensseissa. Yleisten työelämävalmiuksien osalta on keskitytty lähinnä kommunikaatiovalmiuksiin, tietojen käsittelytaitoihin ja yleissivistykseen. Tarkastelun ulkopuolelle on jätetty oppimisvalmiuksien ja ongelmaratkaisutaitojen kaltaiset metakognitiiviset valmiudet (katso taulukko 17).

Taulukko 17. Sosiaalialan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden ”kompetenssiprofiili” yleissivistävän osaamisen osalta (n=40).

Sosiaalialan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden yleissivistävä osaaminen						
<i>Sosiaalialan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittamisen jälkeen sosionomin (ylempi AMK)</i>		<i>Olen täysin samaa mieltä</i>	<i>Olen samaa mieltä</i>	<i>En osaa sanoa</i>	<i>Olen eri mieltä</i>	<i>Olen täysin eri mieltä</i>
yleissivistystaso on hyvä	hlö %	20 50	17 42,5	1 2,5	2 5,0	- -
viestintätaito äidinkielellä on hyvä	hlö %	19 47,5	18 45,0	2 5,0	1 2,5	- -
viestintätaito vieraalla kielellä on hyvä	hlö %	1 2,5	13 32,5	15 37,5	10 25,0	1 2,5
Tietotekniikka- ja verkkotaidot ovat hyvät	hlö %	11 27,5	23 57,5	4 10,0	2 5,0	- -
informaation käsittelytaidot (kyky hankkia ja analysoida tietoa eri lähteistä) ovat hyvät	hlö %	27 67,5	10 25,0	2 5,0	1 2,5	- -

Vastaajat arvioivat yleissivistävän osaamisensa pääosin hyväksi. Erityisesti yleissivistystasonsa, viestintätaitojensa äidinkielellä ja informaation käsittelytaitojensa vastaajat arvioivat hyväksi. Myös tietotekniikkaosaamisensa ja verkkovalmiutensa he arvioivat pääosin hyväksi, joskin vain alle kolmannes oli täysin samaa mieltä asiaa koskevan väittämän kanssa. Tulosten mukaan viestintätaitoon vieraalla kielellä liittyy selkeitä puutteita. Vain yksi vastaaja oli täysin samaa mieltä väittämän ”*Sosiaalialan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden yleissivistävä osaaminen viestintätaito vieraalla kielellä on hyvä*” kanssa. Kaksi kolmannelta vastaajasta otti väittämään joko kielteisen tai neutraalin kannan. Kyselyn perusteella vaikuttaakin suhteellisen selvältä, ettei sosionomien (ylempi AMK) kielitaito vastaa maisteritason tutkinnolta edellytettävää kielitaitoa. Käsityksiä sosionomien (ylempi AMK) ammatillisesta osaamisesta on arvioitu 13 väittämän avulla. Vastausten jakaumat Likert-asteikollisiin väittämiin näkyvät taulukosta 18.

Kyselyn perusteella sosionomien (ylempi AMK) eettinen osaaminen on odotetusti erittäin vahvaa. Samaten asiakastyön ja työmenetelmien osaaminen arvioitiin vahvaksi. Erityisesti katsottiin, että ammatillinen osaaminen vastaa sosiaalialan työn tarpeisiin. Myös sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneiden työmenetelmäosaamista pidettiin hyvänä. Edellistä hieman enemmän vaihtelua oli siinä, miten vastaajat arvioivat ammatillisen osaamisen riittävyyttä suhteessa sosiaalityön työtehtäviin. Kuitenkin kaksi kolmesta vastaajasta oli täysin samaa mieltä tai samaa mieltä väittämän ”*Sosiaalialan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden ammatillinen osaaminen ammatillinen osaaminen riittää sosiaalityöntekijän työtehtäviin*” kanssa.

Sosiaalialan palvelujärjestelmäosaamisen osalta tulokset ovat selkeästi kaksijakoisia. Yhteistyövalmiutensa vastaajat arvioivat erittäin hyväksi. Sitä vastoin yrittäjäyys- ja juridisessa osaamisessa on saamiemme tulosten mukaan selkeitä puutteita. Sosionomien (ylempi AMK) monimutkaisten yhteiskunnallisten muutosten analyysitaito osoittautui pääosin hyväksi. Kuitenkin vain alle kolmannes oli täysin samaa mieltä asiaa kartoittavan väittämän kanssa.

Taulukko 18. Sosiaalialan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden ”kompetensiprofiili” ammatillisen osaamisen osalta (n=40).

Sosiaalialan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden ammatillinen osaaminen						
<i>Sosiaalialan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittamisen jälkeen sosionomi (ylempi AMK)</i>		<i>Olen täysin samaa mieltä</i>	<i>Olen samaa mieltä</i>	<i>En osaa sanoa</i>	<i>Olen eri mieltä</i>	<i>Olen täysin eri mieltä</i>
ammatillinen osaaminen vastaa sosiaalialan työn tarpeisiin	hlö %	25 62,5	12 30,0	1 2,5	1 2,5	1 2,5
tiimityötaidot (kyky moniammatilliseen yhteistyöhön) ovat hyvät	hlö %	28 70,0	6 15,0	4 10,0	2 5,0	- -
yrittäjyysosaaminen on hyvä	hlö %	3 7,5	11 27,5	16 40,0	8 20,0	2 5,0
johtamiseen liittyvä osaaminen on hyvä	hlö %	10 25,0	17 42,5	6 15,0	7 17,5	- -
juridinen osaaminen on hyvä	hlö %	2 5,0	20 50,0	11 27,5	5 12,5	2 5,0
hallinnollinen osaaminen on hyvä	hlö %	8 20,0	22 55,0	7 17,5	3 7,5	- -
talousosaaminen on hyvä (johtamisosaaminen)	hlö %	2 5,0	12 30,0	12 30,0	12 30,0	2 5,0
kehittämisosaaminen on hyvä	hlö %	28 70,0	11 27,5	1 2,5	- -	- -
tutkimusosaaminen on hyvä	hlö %	17 42,5	19 47,5	2 5,0	1 2,5	1 2,5
sosiaalialan työmenetelmäosaaminen on hyvä	hlö %	20 50,0	13 32,5	4 10,0	3 7,5	- -
monimutkaisten yhteiskunnallisten muutosten analyointitaito on hyvä	hlö %	11 27,5	19 47,5	9 22,5	1 2,5	- -
ammatillinen osaaminen riittää sosiaalialan työntekijän työtehtäviin (1 ei vastaus)	hlö %	16 40,0	10 25,0	10 25,0	3 7,5	- -
kyky toimia eettisten periaatteiden mukaan on hyvä	hlö %	28 70,0	11 27,5	- -	1 2,5	- -

Sen sijaan reflektiivisessä kehittämis- ja johtamisosaamisessa on nähtävissä puutteita. Kaksi kolmasosaa vastaajista piti sosionomien (ylempi AMK) johtamisosaamista hyvänä. Enemmistö vastaajista oli samaa mieltä, mutta ei täysin samaa mieltä, väittämän ”*Sosiaalialan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden hallinnollinen osaaminen on hyvä*” kanssa. Sitä vastoin vain kolmannes piti talousosaamistaan hyvänä. Kyselyn perusteella sosionomien (ylem-

pi AMK) T&K-osaaminen on vahvaa. Erityisesti kehittämisosaaminen arvioitiin vahvaksi. Sitä vastoin tutkimusosaamisen osalta vastaukset olivat hieman varauksellisempia.

6.7 Yhteenveto

Sosiaalialan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden opiskelu-, palkkatyössäkäynti- ja osaamisprofiilit ovat muotoutuneet tilanteessa, jossa edelleen keskustellaan ajoittain varsin kiivaastikin toisaalta eri sosiaalialan korkeakoulututkintojen tuottamien kompetenssien välisestä suhteesta sekä toisaalta työmarkkinoiden työvoiman kysynnän ja tarjonnan probleemasta sosiaalialan korkeakoulututkinnon suorittaneiden osalta. Koulutuksen ja työvoiman kysynnän ja tarjonnan tilanteessa eri intressitahoilla (*opiskelija, oppilaitos, työnantaja ja työnantaja sekä tavalla tai toisella keskeiset edunvalvontainstituutiot*) näyttää olevan ristiriitaisia käsityksiä sosiaalialan kvalifikaatioiden ja kompetenssien kysymyksestä (esim. Filppa & Horsma 2003; EK 2006; OPM 2007; Julkunen 2008⁸⁷).

Opiskelijat valitsevat yhä useammin tarpeidensa mukaisen opiskelualan ja oppilaitokset, joiden opiskelutarjonnasta he muodostavat itselleen sopivan tutkintokokonaisuuden yksilöllisten preferenssiensä motivoimana, mistä kertoo myös sosiaalialan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden opiskelu- ja tutkintohistoria. Koulutusmarkkinakansalaiset tekevät nykyisin yksilöllisiä opiskeluratkaisujaan toisaalta yhä nuorempana, mutta toisaalta myös yhä vanhempana toimiessaan jatkuvan elinikäisen opiskelun idean mukaisesti vähintään koko työmarkkinallisen elämänkaarensa ajan. Lisäksi kansalaiset mahdollisesti jatkavat opiskeluaan seniorikansalaisena mm. ikääntyvien yliopistossa. (Edwards 1997; Rinne & Salmi 1989; Julkunen 2008.) Sosiaalialalla toimivista työmarkkinakansalaisista osa jo nyt näyttää olevan ns. alan sisäisiä ammatinvaihtajia, mikä trendi mitä todennäköisimmin vain kiihtyy (lähi)tulevaisuudessa väestön demografisen kehityksen myötä.

Sosiaalialan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittamisen jälkeiset työmarkkinakokemukset (tai paremminkin työttömyyskokemukset), vaikkei laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (272/2005) mahdollistakaan muodollisesti pätevänä sosiaalityöntekijänä toimimista ja vaikka tutkinto on verraten uusi, osaltaan konkretisoivat sosiaalialan YAMK-tutkinnon työmarkkinarelevanssiutta. Sosiaalialan sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnolla tulee mitä todennäköisimmin olemaan nykyistä keskeisempi asema jo lähitulevaisuuden työmarkkinoilla hyvinvointipalvelujärjestelmän korkeakoulututkinnon suorittaneiden asiantuntijoiden keskuudessa ns. welfare mix -hyvinvointipalvelujärjestelmän yleistyessä sekä pyrittäessä ratkaisemaan rationaalisesti hyvinvointipalvelujärjestelmässä tarvittavan henkilöstön kysynnän ja tarjonnan kohtaantotilannetta mm. nykyisen henkilöstön eläköityessä ja van-

⁸⁷ Katso myös Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta -teoksesta pyydettyjä lausuntoja (esim. ARENE 2007a; EK 2007; Stakes 2007; STTK 2007; SYL 2007).

himman väestöosan tarvitessa entistä enemmän hyvinvointipalveluja (esim. Taipale 2004; EK 2006; Forma ym. 2007; Parkkinen 2007; Wuori 2007).

Tulosten perusteella vaikuttaisi siltä, että sosionomeilla (ylempi AMK) on sellaista ammatillista osaamista, jota sosiaalialan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon oletetaan tuottavan. Eettisen osaamisen merkitystä sosiaalialan koulutuksen ja osaamisen yhtenä keskeisenä ytimenä on korostettu useissa yhteyksissä (esim. Murto ym. 2004). Merja Borgmanin (2006, 214) sosionomien (ylempi AMK) haastatteluja sisältävän aineiston perusteella sosiaalialan perusosaaminen liittyy erityisesti arvoihin sekä tapaan lähestyä toista ihmistä. Myös analysoimassamme postikyselyssä korostuivat sekä sosionomien eettisen osaamisen vahvuus että työn tarpeisiin vastaava ammatillinen osaaminen.

Kysymys työmenetelmien merkityksestä ja luonteesta on herättänyt sosiaalialalla keskustelua. Toisaalta on korostettu näyttöön perustuvia menetelmiä (esim. Korteniemi & Borg 2008) ja toisaalta on painotettu valmiiden menetelmien sijasta reflektiivistä työtötta, joka lähtee asiakkaan yksilöllisistä tarpeista. Tämän aineiston pohjalta kysymys ei näytä erityisen problemaattiselta. Tulosten perusteella sekä työmenetelmien osaaminen että tarpeista lähtevä ammatillinen osaaminen on sosionomeilla (ylempi AMK) vahvaa.

Asiakastyön valmiuksien ohella sosiaalialalla korostuu yhteiskunnallinen näkökulma. Tarvitaan sekä kykyä analysoida monimutkaisia yhteiskunnallisia ilmiötä että kykyä toimia moniammatillisessa ja usein sektoroituneessa palvelujärjestelmässä. Sosiaalialan työn yksilöllistä ja yhteiskunnallista luonnetta voidaan painottaa eri tavoin (vrt. esim. Payne 1991/1997). Rantasen ja Toikon (2008, 95) mukaan sosionomien ehdoton vahvuus on asiakastyössä. Borgmanin (2006, 216) mukaan sosionomien (AMK & ylempi AMK) ydinosaamisessa ehdottomasti tärkeintä tietoa on yhteiskuntaan liittyvä tieto ja tietous. Analysoimamme postikyselyn pohjalta vaikuttaa siltä, että sosionomien (AMK) yhteiskunnallisessa osaamisessa on tiettyjä puutteita. Yhteiskunnallinen analysointitaito on sosionomien (ylempi AMK) oman arvion mukaan kohtuullisella tasolla, mutta ei kuitenkaan yhtä vahvaa kuin esimerkiksi työmenetelmäosaaminen.

Yrittäjyysosaamiseen ja juridiseen osaamiseen liittyy huomattavia puutteita. Myös sosionomien (ylempi AMK) johtamisosaamiseen liittyy huomattavia puutteita. Erityisesti talousosaaminen arvioitiin heikoksi. Osittain tämä voi johtua siitä, että sosiaalialan johtamisosaamisessa korostuu – ainakin sosiaalialan ammattikorkeakouluverkoston määrittelemien ECTS-kompetenssien perusteella – talouden sijasta yhteistyö- ja kehittämisnäkökulma. Lisäksi on huomattava, että ne sosionomit (ylempi AMK), jotka ovat valmistuneet sosiaali- ja terveysalan kehittämisen ja johtamisen koulutusohjelmasta oli rajattu tämän tutkimuksen perusjoukon ulkopuolelle. Tästä huolimatta vaikuttaa selvältä, että johtamisosaamiseen tulee jatkossa kiinnittää erityistä huomiota. Tältä osin sosiaali- ja terveysalan johtamiskoulutustyöryhmän (OPM 2004, 48) suosituksia ylempään AMK-tutkintoon (jatkotutkintoon) sisällytettävistä moniammatillista johtamiseen ja hallintoon liittyvistä opinnoista voidaan pitää edelleen ajankohtaisina.

Kielitaitoa on pidetty yhtenä tärkeänä master-tason yleisenä työelämävalmiutena. Kansainvälistymisen myötä sen merkitys on edelleen korostunut (ks. esim.

EK 2006). Esimerkiksi ARENE ry:n ECTS-projektin suositusten mukaan ylempään AMK-tutkinnon suorittaneen tulisi omata oman alan työtehtävissä ja niissä kehittymisessä tarvittavan yhden tai kahden vieraan kielen kirjallinen ja suullinen taito (ARENE 2006, liite 4). Tältä osin sosionomien (ylempi AMK) osaamisessa on puutteita, joihin olisikin tärkeää kiinnittää huomiota koulutusohjelmia kehitettäessä.

6.8 Loppukeskustelu

Suomalaisen korkeakoulutuksen duaalimallikeskustelussa eri intressitahot korostavat profiloitumisen merkitystä akateemiseen ja ammatilliseen korkeakouluväylään (vrt. esim. Kananoja 2007; ARENE 2007b; Luopajarvi 2008; Pöyhönen 2008). Postikyselyaineistomme ei anna selkeää vastausta kysymykseen siitä, onko sosiaalialan koulutusohjelman ylempi AMK-tutkinto profiloitunut riittävän selkeästi duaalimallin mukaiseksi ammattikorkeakoulututkinnoksi. Sosionomien (ylempi AMK) kehittämisosaaminen arvioitiin tutkimusosaamista vahvemmaksi ja työmenetelmäosaaminen arvioitiin vahvemmaksi kuin yhteiskunnallinen analyysitaito. Nämä ovat selkeitä viitteitä siihen suuntaan, että sosionomi (ylempi AMK) -tutkinto on profiloitunut enemmän ammatilliseen ja työelämän kehittämisen suuntaan kuin yhteiskuntatieteelliseksi ns. akateemispainotteiseksi tutkinnoksi. Toisaalta tulokset eivät ole tältä osin erityisen selkeitä.

Kysymys sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen ja sosiaalityön suhteesta on ollut yhteiskunnallisesti kiistanalainen. Keskustelua on käyty siitä, pitäisikö mahdollistaa sosiaalityöntekijäksi pätevytyminen myös ammattikorkeakouluväylän kautta sekä pitäisikö olla siirtymismahdollisuus (*ns. siltaopintojen kysymys*) ammatilliselta korkeakouluväylältä akateemiselle korkeakouluväylälle ja päinvastoin. Tällöin keskeisiä kysymyksiä ovat muun muassa, kuinka suotavaa on sosiaalialan ammattikorkeakoulututkintojen suorittaneiden siirtyminen yliopistollisiin sosiaalityön opintoihin? Pitäisikö tällaista siirtymistä helpottaa? Tämä tutkimus ei anna selkeää vastausta kumpaankaan näistä kysymyksistä. Vastajaat pitivät sosionomien (ylempi AMK) valmiuksia toimia sosiaalityön tehtävissä hyvinä, mutta eivät kuitenkaan yhtä hyvinä kuin työmenetelmien osaamista tai valmiuksia tarpeista lähtevään työskentelyyn. Korkeakoulupoliittisesti arvioiden varsin epätarkoituksenmukaista siirtymistä ylempään AMK-tutkinnon jälkeen yliopistollisiin sosiaalityön maisteriopintoihin ei aineistossa yhtä poikkeusta lukuun ottamatta esiintynyt. Sitä vastoin useat vastaajat ovat sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon jälkeen opiskelleet sosiaalityön perus- tai aineopintoja joko osaamisensa parantamiseksi tai sosiaalityöntekijän pätevyyttä tavoitellen.

Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen ja yliopistollisen sosiaalityön koulutuksen erilaisia osaamisprofileja on pyritty jäsentämään useissa raporteissa (Murto ym. 2004; Vuorensyrjä ym. 2006; OPM 2007; Aaltonen ym. 2008). Täysin yksiselitteisten ja toisistaan kirkkaasti erottuvien profiilien löytäminen on kuitenkin toistaiseksi osoittautunut haasteelliseksi. Yliopistossa annettava sosiaalityön koulutus pyrkii olemaan sekä yhteiskuntatieteellinen tutkijakoulutus että myös työelämän käytäntöihin tiiviisti kytkeytyvä koulutus. Vastaavasti ammattikorkea-

koulujen sosiaalialan koulutuksen kehittämisessä on yhä vahvemmin korostettu tutkimus- ja kehittämistoiminnan merkitystä. Erityisesti ylemmissä ammattikorkeakoulututkinnoissa tutkimus- ja kehittämistoiminta on korostuneessa asemassa.

Ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehittämistoiminnassa on viime aikoina korostettu innovaationäkökulmaa. Tämä on merkinnyt kehittämis-, johtamis- ja talousosaamisen korostumisen ohella ennen kaikkea yrittäjyysosaamisen painottumista. Tulostemme pohjalta vaikuttaisi siltä, että tässä on sosionomeilla (ylempi AMK) selkeitä puutteita. Sosiaalialan ylempiä ammattikorkeakoulututkinnoita on kehitetty sosiaalialan arvo- ja teorialähtökohdista käsin. Myös aluekehitys on ymmärretty tältä pohjalta esimerkiksi kansalaislähtöistä empowermetyyppistä kehittämistä korostaen. Sitä vastoin yleisempi innovaatio- ja sosiaalipoliittinen näkökulma ovat jääneet vähemmälle huomiolle.

Kaiken kaikkiaan sosiaalialan ylemmälle ammattikorkeakoulututkinnolle työelämän, oppilaitosten ja yksittäisten opiskelijoiden asettamien odotusten ja vaatimusten ristipaineissa on hyvä muistaa tutkinnolle asetettu 90 opintopisteen laajuus asettaa omat reunaehdotonsa myös sosiaalialan koulutusohjelmien profiileille. Toisaalta koulutusmarkkinakansalaisen nykyiset mahdollisuudet luoda itselleen ”sopiva, henkilökohtaisesti räätälöity” kompetenssi profiili mahdollistaa työmarkkinoilla tarvittavien kvalifikaatiovajeiden täydentämisen jatkuvasti laajentuvasta koulutustarjonnasta. 2000-luvullakin tarvitaan työmarkkinoilla ja hyvinvointipalveluosajien keskuudessa sekä spesialisteja että generalisteja!

7 Näkökulmia terveyden edistämisen asiantuntijuuden kehittämiseen

Eeva Järveläinen & Teemu Rantanen

Tässä artikkelissa analysoimme terveyden edistämisen koulutusohjelmassa suoritettavan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon tuottamaa osaamista⁸⁸. Teemme näkyväksi osaamisen tiiviin kytkeytymisen pitkäkestoiseen ammatillisen kehittymisen prosessiin. Kirjoituksen näkökulma on myös osin metodologinen. Artikkelit toimii esimerkkinä siitä, miten laadullisen asennetutkimuksen metodiikkaa voidaan hyödyntää osaamisen tutkimuksessa. Laadullisen näkökulman kautta voidaan monipuolistaa määrällisten mittausten tuottamaa kuvaa. Laadullisen asennetutkimuksen väittämämetsodiikka auttaa tuottamaan kohdennettua ja argumentoivaa puhetta. Osaamista lähestytään valmistumisvaiheessa olevien opiskelijoiden haastattelutilanteessa tuottaman puheen kautta. Näkökulma on siten subjektiivisissa osaamiskäsityksissä⁸⁹, ei objektiivisesti todennettavissa olevissa koulutuksen tuottamissa kompetensseissa. Tarkastelussa lähdetään näytenäkökulmasta, eikä siinä pyritä yleistettäviin tuloksiin⁹⁰.

⁸⁸ Artikkelit perustuu Eeva Järveläisen (2008) ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyötä varten keräämään aineistoon. Tämän artikkelin tarkastelunäkökulma kuitenkin hieman poikkeaa opinnäytetyön näkökulmasta. Tarkasteltavana ovat yhden ammattikorkeakoulun yhden ryhmän opiskelijat. Terveyden edistämisen koulutusohjelma on lähtökohdiltaan laaja-alainen. Se on suunnattu paitsi terveysalan tutkinnon suorittaneille, myös sosionomeille (AMK) ja muille soveltuvan pohjakoulutuksen omaaville. Terveyden edistämisen opiskelijat muodostavat moniammatillisen opiskelijaryhmän, jossa on edustettuna sosiaali- ja terveysalan laaja kenttä.

⁸⁹ Subjektiivisuus ei tarkoita tässä yksilöiden ”pään sisäisiä” mielipiteitä, vaan tietystä tilanteesta tuotettuja perusteltuja näkemyksiä. Tällaiset näkemykset voivat olla pitkälti yhteisöllisesti tuotettuja ja siten ne voivat kertoa yhtä yksilöä laajemmin osamista jäsentävistä näkökulmista. Jotkut diskurssianalyttikot (esim. Jokinen, Juhila & Suoninen 1993) ovat korostaneet, ettei puheesta voida päätellä yksilöpsykologisia ilmiöitä. Toisaalta on tuotu esiin, että tiettyjä psykologisia ilmiöitä voidaan tarkastella myös sisäisenä diskurssina (Edwards & Potter 1992).

⁹⁰ Laadullisessa tutkimuksessa kysymykset yleistettävyydestä ovat olennaisesti erityyppisiä kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Laadullisessa tutkimuksessa ei yleensä pyritä ilmiön yleisyyttä koskeviin yleistyksiin. Anssi Peräkylä (1995) puhuu mahdollisuuksien yleistämisestä: yksittäistapausten kautta voidaan osoittaa, että jo-

7.1 Terveyden edistämisen osaaminen tutkimuskohteena

Terveyden edistäminen on noussut viime aikoina kansanterveydellisesti keskeiseksi toiminnaksi. Terveys 2015 – kansanterveysohjelmassa korostetaan, että terveyden edistämisen näkökulma tulee huomioida nykyistä paremmin kaikkien terveydenhuollon ammattihenkilöiden koulutuksessa jo peruskoulutuksesta lähtien (STM 2001). Terveyden edistämisen näkökulmat ja painopisteet muuttuvat yhteiskunnallisten tarpeiden mukaisesti, ja siten terveyden edistämisen opetuksessa ei ole yhtä valmista mallia, eikä yhtenäisiä tai selkeitä sisältöjä.

Terveyden edistäminen on käsitteenä moniulotteinen. WHO:n asiantuntijaryhmän suorittaman Suomen 1990-luvun terveyden edistämisen politiikan arvioinnin mukaan Suomesta näyttäisi puuttuvan määritelmä siitä, millaisia taitoja tarvitaan nykyaikaisessa terveyden edistämässä (STM 2002). Terveyden edistämisestä puhutaan yhtäältä hyvin yleisellä tasolla ja toisaalta se on usein konkretisoitunut käsitteeksi palveluista, niiden määrästä ja laadusta.

Terveyden edistämisen osaamisalueita tai osaamisvaatimuksia on määritelty eri asiantuntijoiden mukaan eri tavoin asiayhteyksien mukaan. Terveyden edistämisen osaamisalueiden luokittelu on sidoksissa sen asetettuihin tavoitteisiin ja tarkastelunäkökulman ollen promotiivinen tai preventiivinen. Terveyden edistämisen koulutuksen yhtenäistämiseksi on luotu European Masters of Health Promotion – ohjelma (EUMAHP 2004), jossa on määritelty viisi terveyden edistämisen osaamisaluetta (Tuominen, Savola & Koskinen-Ollonqvist 2005, 10-11):

- 1) Analyttiset taidot (*analytical skills*) viittaa sosiaalisen maailman ymmärtämiseen ja siihen liittyvään osaamiseen.
- 2) Johtamistaidot (*social management skills*) käsittävät johtamistaitoja ja empowering -prosessien käynnistämisen.
- 3) Poliittiset taidot (*policy making skills*) liittyvät poliittiseen vaikuttamiseen sekä väestön terveyteen liittyvien palvelujärjestelmien ja valtakunnallisten ja paikallisten strategioiden tuntemiseen.
- 4) Viestintätaidot (*communication skills*) sisältävät viestintä- ja vuorovaikutustaidot.
- 5) Käytännön taidot (*operational skills*) ovat terveyden edistämisen hanke- ja tutkimustoimintaa liittyviä taitoja (mm. raporttien/anomuksien kirjoittaminen/tekeminen toiminnoissa).

Terveyden edistämisen kansallisen ja kansainvälisen korkeakoulutuksen kehittämisen yhtenäistämisestä ja erikoisalojen ydinosaamisen tunnustamisesta alan toimijoiden kesken on ollut Euroopassa kiivaasti tutkimuksen kohteena. Europe-

kin ilmiö on mahdollista ja sitä esiintyy. Yleistämistä voidaan lähestyä myös kulttuurisesta näkökulmasta (vrt. Alasuutari 1993): puheaineiston kautta voidaan osoittaa tietyn kulttuurisen jäsenyyksen tai puhutavan olemassaolo. Tällainen tulos kertoo aineistoa laajemmasta kulttuurisesta ilmiöstä.

an Master's in Health Promotion -hankkeen (EUMAHP) yleisenä tavoitteena on parantaa laatua ammatillisen koulutuksen terveyden edistämässä. EUMAHP perustuu periaatteisiin terveyden edistämisestä, sisältäen yhdessä sovitut perusopetus suunnitelmat, myös yleisesti sovitut näkökulmat terveyden edistämisen periaatteista ja arvoista. Lisäksi se ottaa huomioon laajemmasta näkökulmasta eurooppalaisen laadunvarmistuksen, tilisiirrot ja yhteisen arvioinnin standardit. Muita eurooppalaisien korkeakoulujen terveyden edistämisen korkeakoulutukseen kehittämiseen liittyviä hankkeita ja ohjelmia ovat mm. the Association of Schools of Public Health in the European Region (ASPHER), the European Master of Public Health (EMPH), the European Public Health Master (EuroPub-Health) ja the European Network of Public Health Nutrition (ENPHN). (König 2006, 22-23.)

Ajankohtainsena hankkeena on PublicHealth Training in the Context of an Enlarging Europe (PHETICE)⁹¹, joka perustuu EUMAHP-hankkeeseen (2001-2002). Sen tavoitteena on rakentaa yhteistyötä ja kehittää laatua eri maiden julkisen terveyden koulutusohjelmien välillä vuosien 2005-2008 aikaisten saavutuksien ja jaettujen kokemusten perusteella. (König & Mittelmark 2008, 30-35.) PHETICE hankkeen tiimoilta asetettiin Work Package 4 (WP4) tavoitteet, jotka on jaettu kahteen osaan: 1) ammatillisten ja yliopistollisten vaatimusten ja 2) pedagogisten strategioiden kehittämiseen. Molempia alueita kehittämällä pyritään helpottamaan Euroopassa toimivien kansanterveyden ja terveyden edistämisen kouluttajien ja kasvattajien valmiuksien parantamista edistää parhaita käytäntöjä ja kehittää innovatiivisia ominaisuuksia. (Davies, Sherriff, Hall & Flood 2008, 4.) Terveyden edistämisen osaamista on tutkittu laajalti Euroopassa myös opetus suunnitelmien osalta. Tähän liittyen König (2006) on tehnyt tutkimuksensa⁹² tarkemman vertailevan analyysin terveyden edistämisen ominaispiirteitä

⁹¹ Terveydenhuollon koulutus laajentuvassa Euroopassa (PHETICE) -hankkeeseen osallistui viisi yliopistoa, sisältäen viisi eurooppalaista Ottawan asiakirjaan perustuva koulutusohjelmaa erilaisissa kansanterveyteen liittyvistä aiheista: Epidemiologia, gerontologia, terveyden edistäminen, julkisen terveydenhuollon sairaanhoito ja kansanterveyden ravitsemus. Sen osatavoitteet liittyvät korkeakoulutuksen kehittämiseen, joista yhtenä tavoitteena oli yhteisen käsityksen rakentaminen alojen ammattilaisille ydinosaamisesta terveydenhuollon erikoisaloilla. Keinoina oli vahvistaa instituutioiden verkostoitumista ja yhteistyötä asianomaisten välisillä yhteishankkeilla. International Health Development Research Centre (IHDR) University of Brighton toimi päävastuussa PHETICE-hankkeen tiimoilta asetettujen Work Package 4 (WP4) tavoitteiden toteuttamisessa. (Davies, Sherriff, Hall & Flood 2008, 4; König 2006, 23; König & Mittelmark 2008; 30-35.)

⁹² Tutkimuksessa kartoitettiin eurooppalaisia Masters-tasoisia terveyden edistämisen korkeakoulutuksen koulutusohjelmia (n=105) 20 eri maassa 71 instituution tarjoamana kohdentuen viiteen erikoisalaan terveyden, koulutuksen ja korkea-asteen koulutuksen kentille. Tarkoituksena on luoda lisää yhteneväisyyttä ja pyrkiä kehittää ydinosaamista terveyden edistämisen korkeakoulutuksessa. Kehittääkseen koulutuksen akateemisia vaatimuksia Euroopassa, se edellyttää tietoa olemassa olevista koulutusohjelmista. Tietoa valituilta kohderyhmiltä kerättiin HP-Source.net -tietokannan avulla. (König 2006, 5-7, 12-25.)

ja nykyisestä tilaa masters-tason koulutusohjelmissa Euroopassa, kuuluen IUHPE:n (International Union for Health Promotion and Education) julkaisusarjaan.

Korkeakoulutuksen tuottaman terveyden edistämisen ydinosaamisen kehitystyö kytkeytyy vahvasti työelämässä tarvittavaan osaamiseen terveystieteen eri työtehtävissä. Battel-Kirk et al. (2009, 12-20) nostaa esiin kansainvälisessä toimivaltaisen terveyden edistämisen työvoiman kehittämisessä tärkeäksi ydinkompetenssien yhtenäistämisen ja tunnustamisen. Oleellista on työntekijöiden tarvittavien tietojen ja taitojen (*competencies*) kehittäminen, suhteuttamalla ne nykypäivän terveyden edistämisen kentällä tarvittavaan työelämäosaamiseen, sen politiikkaan, laatuun ja toimiviin hyviin käytäntöihin. Keskeistä on näiden elementtien valtavirtaistaminen, jolloin keskiöön nousee jaetun osaamisen ja oppimisen sekä kokemuksellisen tiedonjaon merkitys kansainvälisen ydinosaamisen luomisessa. Organisaatioiden muutostilat, taloudelliset resurssit, opetusta antavan henkilöstön pedagoginen pätevyys ja arvomaailma, käytössä olevat opetusmenetelmät, opintokokonaisuuksien sisällöllinen ajankohtaisuus sekä koulutukseen hakevien opiskelijoiden osaamistasot ovat osaltaan yhtälöön vaikuttavia tekijöitä lopputuloksissa. Näiden elementtien keskinäiset suhteet vaikuttavat korreloiden opiskelijoiden osaamisen kehittymiseen ja koulutuksen vaikuttavuuteen. (Winstoft 2009, 24, 30-33; Kuoppamäki 2008, 140-144.)

Globaalisti esiintyvissä eri osaamisaluekuvauksissa keskeisimmäksi osaamisen alueeksi niissä muodostuu terveyden edistämisen yhteiskunnallisen tehtävän ymmärtäminen. Tämä tarkentuu pyrkimyksenä luoda terveyttä tuottavia olosuhteita ja elämäntapoja eri kohderyhmille yhteiskuntarakenteissa. Terveyden edistämisen laaja-alainen yhteiskunnallinen toiminta sisältää terveyden puolesta puhumisen, viestinnän, strategioiden kehittämisen, terveyteen liittyviin toimintaperiaatteisiin ja menettelytapoihin sekä politiikkaan vaikuttamisen. Johtamis- ja viestintätaidot tuodaan monissa luokitteluisissa esille keskeisinä terveyden edistämisen osaamisalueina. Viestintätaitoja voidaan pitää keskeisinä ihmisiin kohdistuvassa ja ihmisten kanssa toteutettavassa työssä sekä yksilö-, yhteisö- että yhteiskunnan tasolla. Johtamistaidot korostuvat erityisesti terveyden edistämisen ohjelmatyössä, edellyttäen muutoksen johtamistaitoja. Osaamisalueena käytännön taitoina määriteltiin raportointi-, kirjoittamis-, tutkimus- ja tietotekniset taidot. (Tuominen ym. 2005, 10-12.)

7.2 Asiantuntijuus näkökulmana osaamiseen

Terveyden edistäminen on monitasoista toimintaa, jossa yksilö- ja perhetason työskentely ja toisaalta yhteiskunnallinen toiminta osana palvelujärjestelmää linkittyvät yhteen (Savola & Koskinen-Ollonqvist 2005, 96). Tarkastelemme osaamista asiantuntijuuden käsitteen avulla⁹³. Asiantuntijuus on käsitteenä mo-

⁹³ Asiantuntijuudet ja osaamisen käsitteet sisältävät hieman erilaisia vivahteita. Asiantuntijuuden käsitteessä korostuu tiedollinen ulottuvuus, kun taas osaaminen liittyy läheisesti myös taitoihin. Lisäksi käsitteet ovat kielellisesti erityyppisiä: Asiantuntijuus on ominaisuus (henkilö on jonkin alan asiantuntija), kun taas osaaminen viittaa (po-

nimerkityksinen. Siihen liittyy olennaisena osana myös kehittymisen näkökulma: asiantuntijaksi kehitytään pitkällisen eri vaiheita sisältävän prosessin kautta⁹⁴. Sosiaali- ja terveysalan asiantuntijuutta koskevan tutkimuskeskustelun kautta voidaan nostaa esiin erilaisia näkökulmia osaamiseen. Kuoppamäen (2008, 31) mukaan terveysalan *asiantuntijuutta* kuvataan suomalaisissa tutkimuksissa asiantuntijuuden lisäksi (*tulevaisuuden*) *osaamisena* (Metsämuuronen 2000), *kvalifikaationa* (Pelttari 1997) ja *ammattillisena pätevyytenä* (Hilden 1999).

Ensinnäkin muodolliselta kannalta osaamista ja asiantuntijuutta on jäsennetty *profession* käsitteen avulla. Perinteisesti professio on määritelty tiedeperustaisen koulutuksen ja suljettujen ammatillisten asemien kautta⁹⁵. Lääkäri ammatti on selkeä esimerkki perinteisestä professioista: Lääkäriä toimiminen edellyttää lääketieteen lisenssiaan koulutuksen ja lääkärin asema antaa tiettyjä valtuuksia (mm. reseptin kirjoitusoikeus, oikeus antaa tiettyjä lausuntoja jne.). Muiden sosiaali- ja terveysalan korkeakoulutettujen kohdalla kysymys professionaalisuudesta on ollut haasteellisempi. Selkeänä esimerkkinä tästä on sosiaalityö, jonka yliopistokoulutusta on määrätietoisesti pyritty kehittämään ja vahvistamaan (Vuorikoski 1999). Karvinen-Niinikoski (2005, 78-79) toteaa, että vahva tieteelliseen asiantuntemukseen ja tutkimustietoon ja menetelmällisyyteen perustuva sosiaalityön professionaalisuus on ollut eräänlainen kestounelma. Hoitotieteellisen tutkimuksen ja yliopistokoulutuksen käynnistyminen on merkinnyt askelta kohti sairaanhoitaja-profession vahvistumista (Åstedt-Kurki & Paavilainen 1996). Terveyden edistämisen asiantuntijuuden kohdalla professionaaliset määritykset ovat hankalia, koska terveyden edistäminen ei rajaudu tietyn ammattikunnan tehtäviin, vaan pikemminkin kyse on näkökulmasta.

Toiseksi sosiaali- ja terveysalan asiantuntijuutta koskevassa keskustelussa on korostettu *näyttöön perustuvien käytänteiden* hallintaa. Keskeinen osa näyttöä on luotettava arviointitieto erilaisten interventoiden vaikuttavuudesta, joskin

tentiaaliseen) toimintaa (henkilö *osaa* jotakin). Osaaminen on käsitteenä myös tarkempi: osaamisesta voidaan puhua esimerkiksi yksittäisten työtehtävien yhteydessä, kun taas asiantuntijuus viittaa tyypillisesti laajempaan osaamisalueeseen.

⁹⁴ Asiantuntijat eroavat kokeneista ei-ekspersteistä siinä, että heidän työskentelyään voidaan kuvata asteittain etenevänä, progressiivisena ongelmanratkaisuna (Bereitier & Scardamalia 1993). Asiantuntija määrittelee jatkuvasti tehtäviään sekä toimintaansa uudelleen. Kun hän on ratkaissut jonkin ongelman, siitä seuraa uusi ongelmanasettelu. Asiantuntija joutuu usein ylittämään rajansa samalla kasvattaen omaa osaamistaan. Näin asiantuntijuus onkin ennen kaikkea prosessi.

⁹⁵ Ammattikorkeakoulutusta koskevassa keskustelussa korkeakoulutuksen tuottamasta ammatillisuudesta käytetään tyypillisesti käsitettä professionaalinen (*professional*). Käsite *occupational* puolestaan viittaa usein suorittavan tason tehtävissä tarvittavaan ammatillisuuteen. Sosiaali- ja terveysalan keskustelussa professionaalisuudesta puhutaan myös haluttaessa tehdä eroa ammattilaisten ja maallikoiden toiminnalle. Esimerkiksi Juhani Lehto (1991) puhuu juoppojen professionaalisesta auttamisesta erotuksena päihdeongelmaisten oma-apuryhmille ja vertaistuelle. Edelleen hän käyttää *eksperttiisin* käsitettä viittaamaan tietyn ammattiryhmän erityisasiantuntijuuteen.

näyttöön perustuvassa hoitotyössä huomioidaan myös työntekijä- ja asiakaskokemuksiin perustuva näyttö (esim. Kylmä 2003, 24).⁹⁶ Terveyden edistämisen yhteydessä vaikuttavuusnäyttöön liittyy myös monia periaatteellisia haasteita:⁹⁷ kokeelliset asetelmat ovat harvoin mahdollisia, ulkoisten muuttujien vaikutusta ei pystytä eliminoimaan, vaikutukset näkyvät usein vasta pitkällä aikavälillä, tavoitteenasettelusta ei välttämättä ole yksimielisyyttä jne. Siten terveyden edistämisen vaikuttavuutta ei voidakaan arvioida yhtenä kokonaisuutena, vaan osa ja vaihe kerrallaan. Eri tasoilla aikaansaaduista vaikutuksista syntyy mahdollisesti terveyden edistämisen vaikuttavuus. Olennaista on, että terveyden edistäminen toteutuu ja sitä arvioidaan sille ominaisten ehtojen ja edellytysten vallitessa. (Ollila, MacDonald, Sulkunen, Mickwitz & Horelli 2005, 105-107.)⁹⁸

Terveyden edistämisen asiantuntijuus onkin mitä suurimmassa määrin *moniammatillista*. Työssä eri ammattikuntien ja tieteenalojen edustajat työskentelevät usein yhdessä, etsien kumppaneita eri sektoreiden välillä. Näin ryhmätyötaidot, ryhmän johtamisen taidot, verkostotyöskentely ja tiimityöskentely korostuvat. (Tuominen ym. 2005, 30-31.) Terveyden edistämisen toimintaote pohjautuu eri tieteenalojen tietoon, menetelmiin ja tulkintamalleihin. Toimintaote tarkoittaa terveyden edistämisen kulttuurin tietoista luomista ja kehittämistä, joka siirtyy ja pysyy voimassa *oppimisen* avulla. Terveyden edistäminen vaikuttamisena ja toimintana on perinteisesti perustunut objektiiviseen tietoon terveydestä ja näyttöön perustuviin keinoihin terveyteen vaikuttavista tekijöistä. Valittu toimintaote voi olla kokeellinen, kehityksellinen, kriittinen tai konstruktivistinen. (Koskinen-

⁹⁶ Näytöltä voidaan edellyttää erilaista vahvuutta. Kun puhutaan tutkimukseen perustuvista käytänteistä (*research-based practices*), edellytetään selkeää tutkimusnäyttöä. Toisaalta tyypillisempää on puhua väljemmin näyttöön perustuvista käytännöistä (*evidence-based practices*), joille tutkimusnäytön ohella otetaan huomioon myös asiantuntijoiden kokemukseen perustuva näyttö sekä asiakaspalautteet. Edelleen usein puhutaan näytön eri asteista tai näytön hierarkiasta. Tällöin kokeellisiin asetelmiin perustuvaa näyttöä pidetään korkeimman tason näyttönä ja vastaavasti yksittäistapauksiin perustuvaa näyttöä alimman tason näyttönä (esim. Korteniemi & Borg 2008).

⁹⁷ Vastaavia haasteita on noussut esiin myös keskusteltaessa sosiaalialan ja sosiaalityön vaikuttavuudesta. Tutkijoiden ja kehittäjien kesken onkin esiintynyt erilaisia näkemyksiä vaikuttavuusarvioinnin merkityksestä ja asetelmista sosiaalialalla. Esimerkiksi Petteri Paasio (2003) on korostanut vaikuttavuustutkimuksen tärkeyttä sen haasteista huolimatta. Toisaalta on painotettu realistista arviointia, jossa vaikutusten ohella tarkastellaan vaikuttavia mekanismeja sekä kontekstin merkitystä. Edelleen on tuotu esiin arviointinäkökulmia, joissa huomio kiinnittyy vaikutusten sijasta prosessiin (esim. Seppänen-Järvelä 2003). On myös korostettu myös toimijoiden näkökulmat paremmin huomioivia valtaistavia ja reflektiivisiä arviointinäkökulmia (Shaw 1999).

⁹⁸ Näyttöön perustuvien terveyttä edistävien työmenetelmien uudistaminen, kuten varhaisen tuen malli, videoavusteinen perheohjaus, terveyskeskustelut sekä eläytymismenetelmän hyödyntäminen vuorovaikutustilanteissa ovat mm. osaltaan parantaneet nuorten ja perheiden kokonaisvaltaista hyvinvointia. Toisaalta myös verkostot, projektit, tiimityöskentely ja tehostunut yhteistyö ovat avanneet ovia vastata nuorten sekä perheiden toiveisiin. (Pietilä, Eirola & Vehviläinen-Julkunen 2002, 164-167.)

Ollonqvist, Aalto-Kallio, Mikkonen, Nykyri, Parviainen, Saikkonen & Tamminiemi 2007, 89-90.)

Keskeistä asiantuntijuuden muutoksen keskusteluissa on yhteistoiminnallisen ja innovatiivisen, luovan asiantuntijuuden ja oppimisen mallien ja vaihtoehtoisten lähestymistapojen, käytäntöjen rakentelu. Yhdistävä on myös tutkimuksen, kriittisen *reflektion*, oppimisen, kokeilemisen ja toiminnan arvioinnin syklinen toistuminen. Nämä ovat olleet lähtökohtia esimerkiksi, kun on kehitetty joustavaa asiantuntijuutta osana sosiaalityöntekijäkoulutusta ja sosiaalityön oppiaineen sekä tutkimusalan rakentamista. (esim. Karvinen 1993; Karvinen-Niinikoski 2005; Yliruka 2000.) Reflektiivinen terveyden edistäjä rikkoo rutiineja kyseenalaistamalla, tunnistamalla toimintaansa ohjaavaa tietoperustaa ja vallitsevia toimintamalleja vastaamalla näin työelämän muuttuviin tarpeisiin (Liimatainen 2002, 30). Asiantuntijuus tarkoittaa eritasoista tietämisen ja hallinnan tilaa, jossa asiantuntija osallistuu terveyden edistämisen prosessiin osallistuvana sen säädökset, ohjeet ja määräykset sisäistäen (Koskinen-Ollonqvist ym. 2007, 89).

Viimeaikoina on korostettu, että asiantuntijuus voi olla luonteeltaan paitsi suljettua ja ennalta tietävää, myös avointa ja neuvottelevaa (Saaristo 2001). *Avoimesta asiantuntijuudesta* puhuttaessa korostetaan, ettei asiantuntijuus ole johdettavissa suoraan ammatista, koulutuksesta tai asemasta. Mikä tahansa relevantti tieto tai taito kenen tahansa esittämänä on periaatteessa yhtä tärkeä. Asiantuntijuutta ei voida etukäteen määritellä, vaan se rakentuu kohtaamisissa ja on tulosta neuvotteluista. Asiantuntijuus ei ole henkilökohtainen ominaisuus, pikemminkin kulloisenkin toimijaryhmän aikaansaama kommunikatiivinen tila yksittäisessä tilanteessa. Avoin asiantuntijuus korostaa yhteistyön, vuorovaikutuksen ja ongelmalähtöisyyden merkitystä sekä toimeentuloa epävarmuuksien kanssa sekä tilan antamista niiden kommunikointiin neuvotteluissa. (Saaristo 2001, 65-66.)

Edelleen sosiaali- ja terveysalan asiantuntijuuskeskustelussa on kyseenalaistettu tietokäsitys (Satka, Karvinen-Niinikoski, Nylund & Hoikkala 2005, 10-11). Gibbons ym. (1994) esittävät erilaisia näkökulmia *uuden tiedon tuottamiseen*. He puhuvat tiedosta, joka syntyy aidosta käytännön problematiikasta. Perinteisestä soveltavasta tutkimuksesta poiketen ”puhtaan” tieteen piirissä syntynyttä tietoa ei sovelleta johonkin kohteeseen, vaan tieto syntyy sovellutuskohteessa. Tiedon luotettavuutta ei osoiteta enää vain tiedeyhteisölle, vaan tietoa testataan myös käytännössä. Niin sanottua toisen asteen tietoa luodaan sosiaalisen ja työelämän rajapinnoilla, pyrkien luomaan uutta kattavampaa ja kuvailevampaa tietokäsitystä sekä sanastoa olemassa olevien tilalle. Tarkoituksena ei ole kuitenkaan toimia perinteisiä tiedon tuottamisen tapoja, normeja ja metodeja vastaan, vaan osoittaa, että kognitiiviset ja sosiaaliset tutkimuskäytänteet ovat sulautumassa toisiinsa ollen erilaisia. (Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott & Trow 1994, 1-7, 180.)

7.3 Tutkimusasetelma

Tässä artikkelissa kiinnostuksemme kohteena on opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittyminen terveyden edistämisen koulutusohjelman aikana. Tarkastelemme erityisesti, miten valmistumisvaiheessa olevat opiskelijat kuvaavat asiantuntijuuden kehittymistä ja mitä merkityksiä he sille antavat.

Tutkimusasetelmamme metodisena lähtökohtana on laadullinen asennetutkimus (Vesala 1996; Vesala & Rantanen 1999; 2007). Lähestymistavan yhtenä perustana on näkemys asenteen sosiaalisesta luonteesta: asenne nähdään suhdekäsitteenä, joka kuvastaa yksilön toiminnallista ja kommunikatiivista kiinnittymistä sosiaaliseen maailmaan.⁹⁹Toisaalta laadullinen asennetutkimus ei rajaudu pelkästään asenteiden tutkimiseen, vaan se on laadullinen lähestymistapa, jolla voidaan tutkia hyvinkin monenlaisia kohteita. Laadullisen asennetutkimuksen keskeisenä ytimenä on empiirinen metodiikka, jossa ensiksikin tuotetaan aineistoja väittämien varaan rakentuvan haastattelujen avulla. Toiseksi metodiin kuuluu aineistojen analysoiminen kommentointina, joka sisältää kannanottoja väittämään ja näiden perusteluja. (Vesala & Rantanen 2007, 11) Laadullisella asennetutkimuksen on yhtymäkohtia sosiaaliseen konstruktionismiin (Berger & Luckmann 1966/1994) ja diskursiiviseen sosiaalipsykologiaan (esim. Potter & Wetherell 1987) sekä erityisesti retoriseen sosiaalipsykologiaan (Billig 1987; 1988). Tämän lähtökohdan mukaisesti pitäydymmekin lähinnä puheen tarkastelussa, joskin olemme tehneet myös joitakin havaintoja puheen suhteesta puhujan taustaan

Käytetyt haastatteluväittämät muodostettiin tutkimuskirjallisuuden pohjalta. Lähtökohtana oli tietokäsitykseen, professionaaliseen asiantuntijuuteen (Vuorikoski 1999), moniammatilliseen ja jaettuun asiantuntijuuteen (esim. Karvinen-Niinikoski 2004, Saaristo 2001, Satka ym. 2005, Mönkkönen 2001), reflektiiviseen ja tutkivaan työotteeseen sekä näyttöön perustuvaan toimintaan liittyviä tutkimuksia. Esitetyt väittämät olivat¹⁰⁰:

1. Vain tieteellinen tieto on luotettavaa.
2. Asiantuntijuus edellyttää yliopistollista koulutusta.

⁹⁹ Asenne tarkoittaa arvottavaa suhdetta johonkin kohteeseen. Asenne on perinteisesti ollut sosiaalipsykologian ydinkäsitteitä. Viimeaikaisessa konstruktivisesti ja diskursiivisesti värittyneessä keskustelussa on kuitenkin kyseenalaistettu asenteen käsitteen käyttö. Muun muassa Potter ja Wetherell (1987) ovat osoittaneet, että ihmiset voivat ilmaista jopa vastakkaisia asenteita saman haastattelun kuluessa, kun asiayhteys on eri.

¹⁰⁰ Väittämät on muotoiltu asiantuntijuutta koskeviksi. Ne olisi ollut mahdollista esittää myös koulutuksen tuottamaan osaamiseen tai työelämässä tarvittavaan osaamiseen liittyen, esimerkiksi: ”ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtavassa koulutuksessa olen oppinut näyttöön perustuvia käytänteitä”; ”työelämässä tulee hallita näyttöön perustuvia käytänteitä”. Haastattelussa ei kuitenkaan haluttu suunnata kommentointia kumpaankaan näistä suunnista, vaan haastateltavalle jätettiin vapaampi mahdollisuus kehystään

3. Asiantuntijuudessa on keskeisintä oman alan syvälinen tuntemus.
4. Asiantuntijuudessa olennaisinta on omata pitkä alansa työhistoria ja -kokemus.
5. Asiantuntijuus edellyttää dialogisen kohtaamisen taitoja.
6. Myös asiakas voi olla asiantuntija.
7. Asiantuntijuudessa on olennaista omata kyky toimia tarkoituksen mukaisesti uudenaikaisissa tilanteissa ja oppia niistä.
8. Oma tutkimustoiminta on olennaista asiantuntijaksi kehitymisessä.
9. Asiantuntijan tulee hallita näyttöön perustuvia käytänteitä.

Näihin väittämiin haastateltavat ottivat kantaa ammatillisesta asiantuntijaposi-
tioon kätän. Haastateltava oli kahdeksan terveyden edistämisen koulutusoh-
jelman opiskelijaa.¹⁰¹ Haastattelut toteutettiin Laurea-ammattikorkeakoulun ti-
loissa ja haastattelijana toimi Eeva Järveläinen¹⁰²

Aineiston analyysi eteni väittämäkohtaisesti luokittelusta tulosten tulkintaan.
Varsinaisen analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineistoa analysoitiin tarkaste-
lemalla sitä, millaisia kannanottoja haastateltavat esittivät kuhunkin väittämään.
Erityisesti kiinnitettiin huomiota siihen, olivatko kannanotot väittämän kanssa
samaa mieltä olevia vai eri mieltä olevia. Samalla analysoitiin kannanoton koh-
detta: Koskiko kannanotto koko väittämää, sen jotakin osaa vai mahdollisesti
jonkinlaista kannanoton uudelleenmuotoilua.

Seuraavassa vaiheessa analysoitiin sitä, miten haastateltavat perustelivat kan-
nanottojaan. Väittämä kerrallaan tarkasteltiin erilaisia perustelutapoja. Näitä
luokiteltiin sitten aineistolähtöisesti sisällöllisestä näkökulmasta. Tämän jälkeen
kiinnitimme huomiota sellaisiin perustelujen luokkiin, jotka toistuivat vähintään
kahta eri väittämää koskevan kommentoinnin yhteydessä. Tätä kautta pystyim-
me erottamaan haastattelupuheesta kuusi oppimiseen ja osaamiseen liittyvää
sisällöllistä teemaa:

1. Halu kehittyä ja ”paikalleen jämähtämisen” vaara
2. Tieteellisen tiedon merkitys

¹⁰¹ Kohderyhmänä olivat terveyden edistämisen koulutusohjelman 2006-2008 valmistu-
vat opiskelijat. Koulutusohjelman profiili oli terveyden edistämisen aluelähtöisessä
kehittämisessä ja sen johtamisessa. Osallistuvien pohjakoulutukset olivat joko sosi-
aali-, terveydenhuollon- tai liikunta-alalta, yhdellä oli kaupallisen alan koulutus. Työ-
historiat vaihtelivat 5-30 vuoden välillä. Haastateltavilla oli vaihtelevaa työkokemusta
sosiaali- ja terveystalalta, kasvatus-, opetus- ja ohjausalalta, kaupalliselta tai järjes-
tösektorilta sekä johto- tai työntekijäpositioista.

¹⁰² Eeva Järveläinen opiskeli itse samassa opiskeluryhmässä haastateltavien kanssa.
Siten haastattelija oli ulkopuolisen tutkijan sijasta haastateltaville tuttu, vertainen.
Tämä on mitä ilmeisimmin vaikuttanut haastattelupuheeseen. Toisaalta tällainen
asetelma helpotti vuorovaikutuksen syntymistä, toisaalta se on mahdollisesti johtanut
joidenkin asioiden esittämättä jättämiseen. Koska haastattelussa pyrittiin nimen-
omaan ammatillisen position mukaisen puheen tuottamiseen, asetelma ei näyttäyty-
nyt käytännössä erityisen problemaattiselta.

3. Koulutuksen ja työkokemuksen välinen suhde
4. Teorian ja käytännön osaamisen/tiedon välinen suhde
5. Asiakastyön haasteellisuus ja asiakkailta oppiminen
6. Kollegoilta oppiminen

Seuraavassa kuvaamme tarkemmin haastatteluaineiston tuloksia näistä tulkintaluokista käsin. Koska teorian ja käytännön välistä suhdetta koskeva puhe (tulkintaluokka 4) nivoutui tiiviisti koulutuksen ja työkokemuksen välistä suhdetta koskevaan puheeseen (tulkintaluokka 3), tarkastelemme näitä kahta luokkaa yhdessä. Samaten tarkastelemme yhdessä asiakastyötä ja kollegoilta oppimista koskevaa puhetta (tulkintaluokat 5 ja 6). Näissä molemmissa korostuu toisilta ihmisiltä oppiminen.

7.4 Halu kehittyä ja ”paikalleen jämähtämisen” vaara

Kautta aineiston nousi näkyviin haastateltavien pyrkimys kehittyä omassa työssään ja asiantuntijoina. Tämä tuli esiin esimerkiksi väittämän ”*Asiantuntijuudessa olennaisinta on omata pitkä alansa työhistoria ja –kokemus*” (väittäjä 4) yhteydessä. Vaikka väittämään suhtauduttiin pitkälti myönteisesti, kommentit painottuivat ”osittain samaa mieltä” - kantaan. Työhistoria ja työkokemus nähtiin olennaisina asiantuntijuudessa. Ne synnyttävät työssä tarvittavaa hiljaista tietoa. Kuitenkin tuotiin esiin ”jäjähtämisen” ja ”putkinäköisyyden” vaara:

H5: Tietenkin on hienoa, että on niin kuin pitkää kokemusta ja työhistoriaa. Mutta pitkä työhistoria, niin se ei ole suoraan verrannollinen siihen, että sä olet niin kuin välttämättä ihan asiantuntija, niin kuin ajankohtaisella tasolla, että just tällä... Että, jos sä et ole esimerkiksi jatkuvasti koulutautunut tai jos sä olet ollut samassa työssä koko ajan, sä voit tulla aika ”putkinäköiseksi”. Että, se ei välttämättä ole...ei...että, sä olet ehkä asiantuntija niin kuin josakin pienessä, siinä sun omassa pienessä työssä. Mutta se voi olla, että se on jotain vanhaakin asiantuntijuutta, mikä ei ole saanut niin kuin...

EJ: Eli mitä se edellyttää sitten? Sä puhuit koulutuksesta?

H5: Koulutusta ja tämmöistä niin kuin jatkuvaa, mun mielestä jatkuvaa jonkun näköistä koulutusta, että sä pysyt siinä tämän hetkessä kehityksessä mukana. Että se asiantuntijuus on tuoretta sillä tavalla, se ei ole välttämättä...

EJ: Mmm. Eliikä, onko se omasta halusta kiinni vai työn sanelema ehto? Vai mistä se johtuu?

H5: No sekä että. Kaikki ei välttämättä halua koulutautua, jotkut haluaa ehkä olla niissä vanhoissa kuvioissa ja kaavoissa, että ne ei niin kuin vaan, että... mun mielestä se, että jos sanoo näin että ”minä olen tehnyt tätä 20 vuotta ja näin se on ja piste. Minä kyllä tiedän.” Niin se ei ole mun mielestä mitään asiantuntijuutta. Koska et sä voi tehdä, et sä voi väittää niin kuin olevasi sitten asiantuntija tänä päivänä, jos sä olet tehnyt sitä samaa, samalla tyylillä. (väittäjä 4)

Haastateltavan mukaan paikalleen ”jämhähtämisen” estäminen vaati tämän hetkessä kehityksessä mukana pysymistä ja kouluttautumista. Tällaista ajan tasalla pysymistä korostavaa orientaatiota suhteutettiin useissa haastatteluissa niihin kollegoihin, jotka ovat tehneet samaa työtä samalla tavoin vuosia tai jopa kymmeniä vuosia. Asiaa pohdittiin myös suhteessa työyhteisöön. Tästä ”törmäilystä” työpaikoilla puhuttiin kuitenkin varovasti.

Jatkuvan kehittymisen näkökulma näyttäytyy aineistossa sekä positiivisina että negatiivisina määrinä, haluna kehittä ja paikalleen jämhähtämisen uhkana. Myös seuraavassa aineistositaatissa tulee esiin nämä jatkuvan kehittymisen molemmat puolet:

H2: Jos mä haluan pysyä asiantuntijana mun työssäni tai kehittyä siinä, mun on tehtävä jotakin sen eteen.

EJ: Mitä se tekeminen on?

H2: Esimerkiksi, mä etsin uutta tietoa, mä koulutan itseäni tai teen tutkimusta jostakin aiheesta tai osallistun projekteihin mitkä tutkii jotain. Se tarkoittaa mulle sitä henkilökohtaisesti, että mä en silloin jämhähdä paikoilleni.

EJ: Mistä se halu tulee vai onko se pakotettuna?

H2: Ei, pakotettuna ei välttämättä tuu, jos se tulee ylhäältä käsin, sun esimies määrää, että sun on kehitettävä. Vuorovaikutustaitoja, ”nyt sä lähdet tonne kurssille”, se ei toimi vaan se on lähdeittävä susta itsestä, halu oppia, halu kehittyä, halu olla asiantuntija.

EJ: Mmm. No, onko se edellytys sitten?

H2: Ei ole edellytys. Ihminen voi toimia läpi elämän työssä tekemällä vaan työtä, haluamatta kehittyä ja voi säästyä koko elämänsä, ettei tee virheitä eikä mokia, tekee vaan perustyötä. (väittäjä 8)

Sitaatissa on nähtävissä jako asiantuntijuuteen ja perustyön tekemiseen. Perustyötä voi tehdä, vaikkei haluaisikaan kehittyä. Mutta mikäli haluaa olla asiantuntija, pitää kouluttautua, tehdä tutkimus tai osallistua projekteihin.

Vaikka jatkuvan oppimisen merkitystä korostettiin, kuva ei siis ollut yksioikoinen. Eräs haastateltava toi esiin, että henkilöllä voi olla *substanssin* asiantuntijuutta, vaikkei oppisi mitään muuta. Kuitenkin haastateltava korosti, että kokemuksista oppiminen on ensiarvoisen tärkeää. Erityisen keskeisenä haastateltava piti virheistä oppimista:

H6: Miten mä määritän tätä on se, että asiantuntijuus, jonkun substanssin asiantuntijuus, niin sehän on joka tapauksessa vaikkei oppisi mitään uusista tilanteista tai muista niin kuin tälle näin. Hänellä on jo se olemassa oleva asiantuntijuus, että samalla tavalla, niin kuin esimerkiksi jo niin kuin vuorovaikutuksellisuus ja yhteistyötaidot ja tällaiset näin. Niin totta kai se, että on niin kuin kyky toimia tarkoituksenmukaisesti, fiksusti niin kuin uudenlaisissa tilanteissa ja nimenomaan oppia niistä. Niin sehän auttaa meitä tässä asiantuntijuudessakin, mutta myös niin kuin niin sanotusti meitä ihmisenä. Siis nää on niin kuin semmoisia, niin kuin että ollaksemme niin kuin hyvä ihmi-

nen, niin meidänhän pitäisi just nimenomaan oppia tämmöisistä uusista tilanteista ja ottaa opiksemme. Jos siellä on jotain mennyt hyvin, niin tiedät, että "okei, tää on mennyt hyvin". Tai jos joku on mennyt huonosti, niin tiedät, että "okei, että mikä on mennyt huonosti ja se, että miksi se on mennyt huonosti". Ja opittaisiin niistä, ettei vaan aina toistettaisi niitä samoja virheitä... että, onko se niin kuin hirveän olennaista tässä asiantuntijuudessa, niin tää on se mitä mä niin kuin mietin. Se on mun mielestä niin kuin hyvä ominaisuus, jos näin on, mun mielestä se on hyve. (väittäjä 7)

Kaiken kaikkiaan halu kehittyä ja siihen liittyvä "jämähämisen" uhkakuva oli yksi selkeä painotus aineistossa.

7.5 Tieteellisen tiedon merkitys

Tieteellisen tiedon keskeisyyttä korostettiin useiden väittämien (väittämät 1, 8 ja 9) yhteydessä. Vaikka tieteellisen tiedon merkitystä painotettiin, sitä ei pidetty ainoana lähtökohdana. Pikemminkin se näyttäytyi yhtenä asiantuntijan osaamisen elementtinä, liittyen tietyllä tapaan ajan seuraamiseen sekä tieteellisen tutkimustiedon arvostamiseen.

Ensimmäinen haastateltaville esitetty väittäjä oli: "vain tieteellinen tieto on luotettava". Yksikään haastateltavista ei ollut varauksetta samaa mieltä väittämän kanssa. Kolme haastateltavaa oli selkeästi eri mieltä väittämän kanssa ja viisi oli osittain samaa mieltä. Osassa perusteluista luotettavaa tieteellistä tietoa määriteltiin akateemisen tieteellisen tiedon näkökulmasta¹⁰³. Suhde tieteelliseen tietoon ei kuitenkaan ollut yksiviivainen. Aineistolle oli ominaista selkeä kahden vaiheilla olo:

H4: Toisaalta tietenkin pitää olla, että sitä on myös testattu ja näin. Mutta, kyllä sitten jollakin lailla myös nähdä, että tää käytännönkin tieto, se on tietenkin se arvioiminen aina hirveen vaikeata. Että millä sitä sitten arvioidaan, että onko se luotettavaa vai ei. Mä suhtautuisin tohon kriittisesti, että onko se ainut luotettava tieto. Tieteellisesti varmaankin ajatellaan näin, että sen pitäisi olla aina kuitenkin testattua ja muuta.

EJ: Eliikkä, olet vähän niin kuin kahden vaiheella?

H4: Olen, olen vähän niin kuin kahden vaiheella. Että sitten mielellään näkisi myös sen, että se käytännön tieto ja sieltä saatu kokemus, niin se on myös luotettavaa tietoa. Tietenkin siinä vaikuttaa aina ne, että ihmisen kaikki omat kaikki nämä käsitykset ja... mutta sen tutkiminen. Mun mielestä se

¹⁰³ Kaiken kaikkiaan haastateltavien esittämät kannanottojen perustelut jakautuivat väittämän kohdalla kolmeen luokkaan. Tieteelliseen tietoon viittaavien perustelujen ohella esiintyi perusteluja, joissa korotettiin tieteellisen tiedon ja kokemuseräisen työelämässä opitun tiedon yhdistymistä, sekä perusteluja, joissa painotettiin muilta saatua tietoa.

on hirveän arvokasta saada sitä ikään kuin käytännön, niin kuin työn ja tiedon kautta tulevaa luotettavaa tietoa. (väittäjä 1

Sitaatissa tieteellistä tietoa ei sinällään kyseenalaisteta. Kuitenkin kyseenalaistetaan tieteellisen tiedon asema ainoana luotettava tietona. Sitatissa tulee esiin käytännöllisen tiedon arvon korostaminen sekä sen pohdinta, kuinka luotavaa tällainen käytännöllinen tieto lopulta on.

Väittämään ”oma tutkimustoiminta on olennaista asiantuntijaksi kehittämisessä” (väittäjä 8) otettiin erilaisia kantoja: viisi haastateltavaa oli väittämän kanssa samaa mieltä, yksi ”osittain samaa mieltä ja kaksi eri mieltä. Haastateltavat määrittivät omaa tutkimustoimintaa kolmessa eri merkityksessä. Ensinnäkin tutkimustoiminnasta puhuttiin tieteellisenä tutkimustyönä. Toisaalta omaa tutkimustoimintaa määriteltiin myös sekä opinnäytetyöhön liittyvänä prosessinomaisen työelämälähtöisenä tutkimustoimintana, että päivittäisenä oman työn tutkimisena.

H2: Sisäinen halu... ja voiko asiantuntija, voiko ihminen, hoitaja, sanoa itseään asiantuntijaksi, jos ei hanki uutta tietoa, tai tutkittua tietoa tai itse osallistu tutkimuksiin alalla, joka koko ajan kehittyy? Ei voi !... Voi olla hyvinkin, että sairaanhoidossa, että uudet tutkimusmenetelmät, hoitomenetelmät kehittyvät ja tää varsinkin meillä sairaanhoidossa, tää näyttöön perustuva toiminta on koko ajan lisääntynyt. Uuden käypähoitosuosituksen, niitä tulee koko ajan. Samaten lääketiede kehittyy, mikä on niin kuin, meidän kans tehdään rinta rinnan töitä. (väittäjä 8)

Sitaatissa tutkimuksellisuus liitettiin ennen kaikkea näyttöön perustuviin hoitotyön menetelmiin ja alan virallisiin käypäsuosituksiin. Yhtenevästi tämän korostuksen kanssa suurin osa haastateltavista oli väittämän ”Asiantuntijan tulee hallita näyttöön perustuvia käytänteitä” (väittäjä 9) kanssa samaa mieltä, joskin kaksi haastateltavaa otti kriittisemmän kannan. Näyttöön perustuvia käytänteitä määriteltiin kahdessa eri merkityksessä. Erityisesti terveydenhuollon pohjakoulutuksen omaavien haastateltavien puheessa näyttöön perustuvuus määriteltiin tarkemmin eri hoitosuosituksien tieteellisen tutkimusprosessin yhteyteen. Muilla aloilla näyttöön perustuvuus painottui enemmänkin kokemuseräisen käytännön työn tuomalla näytöllä, jolla todennettiin työn vaikuttavuutta.

Perusteluissa nousi esiin teoreettisen tiedon hallinta näyttöön perustuvista käytänteistä niin oman alan kuin moniammatillisessa yhteistyössä olevien kollegoiden työnkuvista. Oman alan asiantuntijuus edellytti vankkaa tieteellisen tiedon hankintaa näyttöön perustuvista suosituksista. Tietoa hankittiin myös kansainvälisellä tasolla luotettavista ja valideista tietolähteistä. Täten suomalaista tieteellistä näyttöön perustuvaa tietoa voitiin kompensoiden vertailla ulkomaisiin tieteellisiin tutkimuksiin, syventäen asiantuntijan tietopohjaa.

H6: Tavallaan se, mistä mä siellä nyt puhun tai mikä se nyt on se alue. Mä pystyn niille opiskelijoille niin kuin näyttämään tai esimerkein tuomaan sen, että nää on niin kuin... tää, mitä täällä nyt teoriassa puhutaan, niin on niin kuin...

EJ: Näyttäytyy?

H6: ...niin. Ja että ne on käytännössä todettu paikkansa pitäviksi. Niin, että ne oikeasti toimii käytännössä. Tai että niistä on näyttöä, niin kuin. Meillä on asioita, mistä ei ole hirveästi näyttöä niin kuin Suomen mittakaavassa, Suomesta vielä. Mutta on ne perustuu näyttöön esimerkiksi ulkomailla tehtyihin tutkimuksiin tai vastaavanlaisiin tilanteisiin jossain muualla. (väittämä 9)

Näyttöön perustuvien käytänteiden hallintaan liitettiin vahvasti asiantuntijan oma halu hankkia tietoa ja velvoite oman ammatillisen asiantuntijuuden kehittämiseen. Asiantuntijan hankkima tieteellinen tieto nähtiin tärkeänä. Se edellytti myös kriittisyyttä tietoa kohtaan. Käypäsuositusten laadintaprosessin ymmärtämistä pidettiin tärkeänä, koska se auttoi ymmärtämään niiden luonteen:

H1: Niin, totta kai on tärkeitä toimia näyttöön perustuvien, näitten käypähoitosuosituksien mukaisesti mun mielestä. Mut sit jos täl tarkoitetaan sitä siis että, "asiantuntijan tulee hallita näyttöön perustuvia käytänteitä", niin tarkoitaks tää sitä, että mitenkä nää käypähoitosuositukset ja muut esimerkiksi syntyy. Niin on tärkeitä tietää miten ne syntyy, koska silloin taas sit se arvostus siihen myöskin lisääntyy. Ja sit toisaalta voi asettaa joitakin asioita niin kuin myös kriittiseen valoon, jos ne pohjautuu johonkin konsensus, asiantuntijoiden konsensuslausuntoihin. Niin silloinhan se ei sit taas välttämättä niin näyttöön perustuvaa ole kun taas. (väittämä 9)

Kaiken kaikkiaan haastateltavat korostivat tieteellisen tiedon tärkeyttä erityisesti näyttöön perustuvien menetelmien ja hoitotyön suositusten merkityksessä. Näiden hallinta nähtiin keskeiseksi osaksi asiantuntijan osaamista. Varsinkin terveydenhuollon koulutuksen saaneet ja terveydenhuollon tehtävissä toimineet korostivat tätä. Myös käypäsuositusten laadintaprosessin tuntemista korostettiin. Tutkimus nähtiin myös keinoksi pysyä itse ajan tasalla. Edelleen joissakin kommentaissa tutkimus tärkeys liitettiin asemaan organisaatiossa. Tutkimusprosessin tunteminen sekä taito lukea tieteellistä tietoa nähtiin asiantuntijarooliin ja esimiestyönkuvaan kuuluvaksi toiminnaksi.

Vaikka tieteellistä tietoa painotettiin, sitä tarkasteltiin myös kriittisesti ja pohtien. Tieteellisen luotettavan tiedon painottaminen ei tarkoittanut rajautumista pelkästään tieteelliseen tietoon, vaan se liitettiin myös kokemustietoon.

7.6 Koulutus ja työkokemus, teoria ja käytäntö

Jatkuvan oppimisen korostus tuli aineistossa näkyviin myös koulutuksen ja työkokemuksen välisen suhteen tarkasteluna. Tyypillisesti kommentoinnissa painotettiin molempien merkitystä. Haastatteluissa luotiin kuvaa syvenevästä oppimisesta, joka rakentuu sekä koulutusten että käytännön työelämässä saatujen tietojen varaan.

Koulutuksen merkitystä koskeva pohdinta liitettiin usein teoreettiseen tietoon. Korostettiin, että yhdessä työkokemuksen kanssa se synnyttää ammatillista kasvua, esimerkiksi:

EJ: Eliikä, syvällinen, jos ymmärsin oikein, niin se edellyttää ne molemmat?

H8: Molemmat, kyllä joo. Eli, korkeakoulututkinnon, ja sitten niin kuin pitkän kokemuksen.

EJ: No, nyt sä olet tässä tilanteessa... Asiantuntijuudessa on keskeisintä oman alan syvällinen tuntemus (toistaa väittämän 3) Miten se syvällinen, vaikka 10 vuoden päästä näyttäytyy?

H8: Sittenhän se nimenomaan kasvaa. Koska esimerkki, just tää, että käy nyt tätä koulua, opiskelee tota ylempää tutkintoa ja sitten se, että saa sitä työkokemusta koko ajan lisää. Niin sitten kun ne yhdessä niin kuin kumpikin kasvaa, kokemus ja sitten se teoreettinen tieto.

EJ: Vaatiiko se sitten sen niin kuin ajan kulkemisen myös siinä rinnalla sitten?

H8: Siis kyllä, joo mun mielestä ammatillinen kasvu vaatii sitä ehdottomasti. (väittäjä 3)

Erityisen selkeänä tällainen jatkuvan oppimisen näkökulma tuli esiin väittämän "asiantuntijuudessa olennaisinta on omata pitkä alansa työhistoria ja työkokemus" (väittäjä 4) kommentoinnin yhteydessä. Vain yksi haastateltava oli varauksettomasti samaa mieltä väittämän kanssa, muut joko kriittisellä "ei välttämättä" -kannalla tai osittain samaa mieltä väittämän kanssa. Väittämän kanssa täysin samaa mieltä ollut haastateltava korosti perustelupuheessaan myös koulutuksen merkitystä. Koulutus liitettiin kommentissa työn teoreettiseen ja tieteellisen haltuunottoon ja korostettiin, että käytäntö edellyttää myös teoriapohjaa. Haastateltava ei nähnyt vastavalmistunutta kuitenkaan asiantuntijana, vaan korosti että asiantuntijuuteen tarvitaan myös työkokemus: vasta käytäntö tekee teorian todelliseksi:

H6: No, tostakin ihan samaa mieltä! Ja perustuu tavallaan siihen, taas viitaten noihin aikaisempiin, mistä tavallaan se asiantuntijuus tulee. On se, että sulla on se oman alan se syvällinen tuntemus ja mistä se syvällinen tuntemus tulee. Se tulee siitä pitkästä työhistoriasta ja kokemuksesta. Sen lisäksi, että on myös tää, tavallaan tää teoriapuoli, tieteellinen puoli niin kuin haltussa.

EJ: No, miten se tulee haltuun?

H6: No, opiskelemalla, lukemalla. Mutta se, että saa jonkun niin kuin valmistuu jostakin oppilaitoksesta, niin se ei tee mun mielestä vielä asiantuntijaa. Että se tarvii mun mielestä siihen kuitenkin sen työkokemuksen lisäksi. Että, mä en tiedä johtuuko se siitä, että mä olen niin kuin kaikessa toiminnassa mun persoonallisuus on sitä, että mä olen hyvin käytännön ihminen. Että, kaikki mitä mä teen niin mä koen sen sillä tavalla, että teoria pitää olla. Mutta se ei yksin riitä. Pitää olla myös tää käytäntö. Ja käytäntöä ei voi olla ilman sitä teoriapohjaa.

EJ: Mikä se sun asiantuntijuus siinä...?

H6: Se asiantuntijuus tulee just varmaa siitä, että jos on joku teoria juttu, niin mä pystyn tuomaan sen niin kuin käytännön esimerkkien kautta eläväksi niille oppilaille. Eli se tulee todelliseksi.

Myös toinen haastateltava pohti vastavalmistuneiden asiantuntijuutta perustelussaan. Lähtökohtana oli selkeä näkemys, ettei vastavalmistunut voi olla asiantuntija:

H7: Olisko joku vastavalmistunut olla asiantuntija. Ei, koska se on sitten saanut koulutuksen, tämmöisen... Se tietää kaikesta vähäsen. Mutta, se että mikä on pitkä koulutus. Niin kyllähän, jos sä valmistut ja sitten sä lähdet perehtymään johonkin. Vaikka meidän alue olisi perehtyä vaikka johonkin neurologisiin sairauksiin, käydä kaikki maailman "popat"-kurssit ja niiden myötä sitten olla, sinne syventyä ja etsiä sitä tietoa. Niin, kyllähän sekin vaatii kyllä useamman vuoden. Max, ainakin 5 vuotta, että sä pääset siihen perille. Kyllä se aikaa vaatii, että susta tulee asiantuntija. Ei ihan just niin kuin koulunpenkiltä, ei kyllä voi olla. Mutta, mikä... pitkä ja pitkä. Sitten voi olla pitkä työkokemus ja eikä ole asiantuntija ollenkaan omassa, tota noin, ainakaan fysioterapiassa. Voi hallita kaikesta vähäsen. (väittämä 4)

Eräs haastateltava otti kantaa väittämään myönteisesti, muttei pitänyt työkokemusta ja – historiaa kuitenkaan olennaisimpana asiantuntijana toimimisen edellytyksenä. Työyhteisön osallisten, tiimien, organisaatiokulttuurin ja filosofian ymmärtäminen, liitettyä omaan osaamiseen olivat kaikki yhdistettynä olennaista asiantuntijuudessa.

H3: Asiantuntijuus varmasti kasvaa työkokemuksen kautta ja työhistoria kautta. jos on monipuolinen työhistoria, niin varmasti on monipuolinen asiantuntijuus. Mutta onko se aina olennaisinta, se on sitten toinen kysymys, että... vaikeita väittämiä sulla siinä mielessä. Mutta mä voisin sanoa, että asiantuntijuus vaatii pitkää työhistoriaa ja työkokemusta, mutta onko se siinä olennaisinta, niin se on toinen asia.

EJ: No, mikä sitten olisi olennaisinta?

H3: No, kaikki nää yhdessä. Että ei pelkkä työhistoria eikä työkokemus, mutta kaikki tota noin niin mun mielestä just... koulutus, työhistoria, työkokemus, sitten tää organisaatiokulttuuri, filosofia siinä, työympäristössä työkaverit. Kaikki ne on olennaisia siinä asiantuntijuudessa, tiimit. (väittämä 4)

Kaiken kaikkiaan aineistossa painottui jatkuvan oppimisen näkökulma, jossa sekä koulutusta että työkokemusta, sekä teoriaa että käytäntöä pidettiin tärkeinä. Osaamisen katsottiin rakentuvan näiden yhteisvaikutuksen kautta.

7.7 Vuorovaikutuksen keskeisyys

Kautta aineiston korostui se, että terveyden edistämisen asiantuntijan osaamisen ydin rakentuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Erityisesti korostui asiakastyö. Aineiston perusteella asiakastyö on haasteelliselta ja aina erilaista.

Toisaalta korostettiin sitä, että asiakastyöstä voi myös oppia. Korostettiin *reflektion ja dialogisen suhteen merkitystä* uuden tiedon ja osaamisen välineenä. Jatkua oppiminen edellyttää myös itsearviointia ja avointa vuorovaikutusta.

Asiakastyötä koskeva kommentointi tuli monipuolisena näkyviin erityisesti väittämän 7 yhteydessä. Suurin osa haastateltavista (5/8) oli samaa mieltä väittämän ”*Asiantuntijuudessa on olennaista omata kyky toimia tarkoituksen mukaisesti uudentilanteissa ja oppia niistä*” kanssa. Useat haastateltavat veivät puheen asiakastyöhön. Tällöin korostettiin ensinnäkin yksilöllistä ja joustavaa toimintaa, esimerkiksi:

EJ: Joku käytänne muuttuu, mitä sitten työ? Joku lastensuojelulaki, miten se vaikuttaa vaikka sun töihin?

H5: Joo. no, sitten otetaan selvää asioista ja sitten tehdään niin kuin opitaan. Esimerkiksi joku uusi perhe, niin tietenkä täytyy kysellä ja saada tietoa siitä perheestä. Ja sen pohjalta sitten niin kuin sille perheelle tai nuorelle sitten... yksilöllisesti ottaa, niin kuin kohdata tavallaan. (Väittäjä 7)

Tilanteiden erilaisuudesta ja muuttuvuudesta huolimatta korostettiin työn tavoitteellisuutta. Päämäärätietoisuus liitettiin myös uudentilanteisiin:

H1: Mä olin sosiaalisen kuntoutuksen vastaava tos kolme vuotta. Ja kyl se oli ainakin silleen, mikä siinä työssä olikin niin kivaa, että kaikki päivät oli erilaisia ja nythän se ei niin paljoa erilaista enää olekaan, mutta tavoitteellisuus on tärkeetä.

EJ: Mmm... elikkä se liittyy niihin uudentilanteisiin myös?

H1: Juu ja sitten, että se päämäärätietoisuus, mä liitän sen kyl tohon. (väittäjä 7)

Toisaalta muuttuvissa tilanteissa työskentelyä kuvattiin myös heittäytymisenä. Heittäytyminen edellyttää luottamusta sekä itseen että muihin. Siihen liittyy kuitenkin myös realiteettien huomioon ottaminen:

H4: Pitää myös ite heittäytyä, luottaa siihen, ettei nyt... Koska aivan uusi tilanne, ei ole mitään tietoa, niin sit vaan pitää kysyä joltain, että ”miten tää on?”

EJ: Eli luottaa kehen tossa tilanteessa?

H4: Siinä luottaa tavallaan itteensä, ja luottaa niihin ihmisiin, että ne kertoo meille. Kun ne on sanonut meille, kun ”me ei nyt tiedetä miten tässä tilanteessa pitäisi tehdä...” niin ne sanoo sieltä, että ”teidän varmaan pitäisi nyt tehdä tää asia tällä tavalla ja teidän pitäisi huomioida nämä ja”...

EJ: Niin. Eli se oppiminen on tavallaan...?

H4: ... Tiettyjen realiteettien huomaamista ja näkemisten sisäistämistä, että on kaikkia asioita, mihin ei voi vaikuttaa. (väittäjä 7)

Haastateltavat korostivat, että kokemus auttaa asiakastyössä. Korostettiin asiakkaiden ja tilanteiden erilaisuutta sekä maailman muuttumista. Asiantuntijan

täytyy pystyä toimimaan erilaisissa tilanteissa. Samalla korostettiin omaa oppimista:

H7: En mä tiedä, onko se olennaista. Mitä tarkoitetaan sanalla "olennaista"? Mulla on, että asiantuntija on aina niin kuin asiantuntija. Ja tietysti, se että jos asiantuntija ei pidä yllään asiantuntijuuttaan. Koska maailma muuttuu, niin silloin pitää mielipiteitensäkin muuttaa ja olla asiantuntija sekä tässä huoneessa että naapurihuoneessa. Elikkä uudessa tilanteessa tai uuden asiakkaan kanssa, ettei ihmistä... Sanotaan, että ihmiset on niin erilaisia, että pitää pystyä olla asiantuntija erilaisten ihmisten kanssa tai silleen, niitä kohdatessa. Ja jokaisesta näistä tilanteista, niin ilman muuta, oppia, ottaa niistä oppiakseen. Asiantuntijan täytyy pitää niin kuin, tai täytyy päivittää sitä tietoa.(väittämä 7)

Asiakkailta oppimisen ohella painotettiin myös kollegoilta oppimista. Työyhteisöstä saatua tietoa ei kyseenalaistettu, vaan työn vaan muilta saatua tietoa pidettiin omaa ammatillista taitoa kasvattavana:

H3: No sitä, että kokeneemmat kollegat ohjaavat, sanotaan, että tulee informaatiota, sitä omaa ammatillista taitoa kasvattaa sillä, että saa sitä infoa joltain kollegalta. Tietysti sekin voi olla peräisin jostain tieteellisestä tutkimuksesta se hänen tietonsa, mutta kyllä siinä niin kuin luotan siihen tietoon, mitä mä saan niin kuin ammattini takia toisilta. Että, en mä aina sitä mistään tieteellisiltä julkaisuista hae sitä tietoa, vaikka se sieltä peräisin on. Mut kyl mun mielestä tieteellinen tieto on luotettavaa, että kyllä se väittämä ihan oikein on siinä mielessä. (väittämä 1)

Moniammatillisen yhteistyön toteuttamisen näkökulmasta osallisten syvälinen alakohtainen syvälinen tuntemus tuotiin esiin vuorovaikutustilanteissa tiimipalaverieissa. Tietoa jaettiin tai kysyttiin aina tilanteen vaatiman teeman mukaan, jolloin tiettyä spesifiä syvälinistä alakohtaista tietotaitoa toi aina kukin asiantuntija alaltaan.

Kommentoinnissa asiakastyö näyttäytyi aina erilaiselta. Työn haasteellisuus liittyi siihen, että se edellyttää toisaalta tavoitteellisuutta ja päämäärätietoisuutta ja toisaalta joustavuutta ja jopa tilanteisiin heittäytymistä. Aineiston perusteella asiakastyötä tehdään persoonalla ja jokaisesta tilanteesta oppien. Aineiston perusteella vuorovaikutus näyttäytyy sekä ammatillisen toiminnan ytimenä että ammatillisen kehittymisen lähteenä.

7.8 Koontia: Näyttöön perustuvien käytänteiden osaamisen ja reflektiivisen ammatillisuuden jännite

Kuten edellä esittelemämme luokitteleva analyysi osoittaa, terveyden edistämisen koulutusohjelman valmistumisvaiheessa olevien opiskelijoiden asiantuntijan osaamista koskevassa puheessa painottui jatkuvan oppimisen näkökulma. Tuotettu haastatteluaineisto sisältää paljon kommentointia oppimisen ja kouluttau-

tumien halusta, ”paikalleen jämähtämisen” vaaroista sekä edelleen koulutuksen ja työkokemuksen kautta rakentuvasta osaamisesta.¹⁰⁴ Tämä jatkuvan oppimisen korostus ei sinänsä ole yllättävä, sillä esimerkiksi Kristiina Ojalan (2008) aiemman kyselytutkimuksen mukaan osaamisen parantaminen on keskeinen ylempään AMK-koulutukseen hakeutumiseen vaikuttava tekijäulottuvuus ja juuri elinikäiset oppijat muodostavat suurimman ryhmän ylemmän AMK-tutkinnon opiskelijoista.

Kautta aineiston korostettiin osaamisen kehittymisen prosessia, jossa koulutus ja työkokemus nivoutuvat toisiinsa. Sitä vastoin käytäntötiedon, kokemustiedon ja hiljaisen tiedon merkityksiä ammatillisen kasvun prosessissa ei pohdittu erityisen eritellysti (vrt. Poikela & Poikela 2002). Pikemminkin argumentaation taustalla oli kohtuullisen suoraviivainen jäsenitys, jossa koulutuksen ja työkokemuksen välistä suhdetta kuvattiin teorian ja käytännön välisenä suhteena.

Kommentointi jäsentyy pitkälti kahden sosiaali- ja terveysalan asiantuntijuutta koskevan käsityksen välisen jännitteen ympärille. Yhtäältä korostettiin näyttöön perustuvia käytänteitä. Ajatuksena on, että asiantuntijan osaamiseen kuuluu olennaisena osana ammattityön menetelmiä koskevan vaikuttavuustutkimuksen ym. uusimman tutkimuskeskustelun seuraaminen. Asiantuntijan tulee olla perillä uusimmasta tiedosta ja tähän koulutus tarjoaa hyvän väylän.

Toisaalta korostettiin muilta ihmisiltä oppimista, teorian ja käytännön tiivistä yhteyttä sekä tietynlaista herkkyyttä toimia tilannekohtaisesti ja oppia jokaisesta tilanteesta. Tällaisen näkökulman ytimenä on reflektiivinen ammatillisuus, joka korostaa jatkuvaa itsearviointia ja oppimista. Edelleen asiakastyössä tämä tarkoittaa tasavertaiseen kohtaamiseen perustuvaa dialogista orientaatiota. Tällainen dialoginen orientaatio lähtee siitä, että myös asiakkaalta voi oppia.

Näyttöön perustuvien menetelmien ja reflektion suhde on sosiaali- ja terveystieteellisessä tutkimuskeskustelussa saanut erilaisia painotuksia. Vuoroin on painotettu ammattityön menetelmien tiukkaa tieteellistä pohjaa ja vuoroin tilannekohtaisen räätälöinnin merkitystä. Epistemologiselta kannalta kyse on kahdesta Gibbonsin ym. (1994) erottamasta tiedon tyypistä. Näyttöön perustuviin käytäntöihin nojaava asiantuntijuus luottaa tieteelliseen tietoon. Sitä vastoin reflektiivinen asiantuntijuus korostaa gibbonsilaista tyyppiä 2 olevaa tiedontuotantoa.

Sekä näyttöön perustuvan osaamisen että reflektiivisen ammatillisuuden kohdalla yhdistävänä linkkinä on paitsi halu oppia, niin myös koulutuksen ja työkokemuksen yhdistämisen korostaminen. Kuitenkin suhde oppimiseen ja koulutukseen vaihteli. Näyttöön perustuvien käytänteiden korostuksen yhteydessä painotettiin tietojen ”päivittämisen” merkitystä, sitä että perustaa toimintansa uusim-

¹⁰⁴ Tutkintoon johtavan korkeakoulutuksen ohella voidaan painottaa myös erikoistumisopinnojen merkitystä. Kuoppamäen (2008) tutkimuksessa oli lähtökohtana arvioida ammattikorkeakoulun erikoistumisopinnojen vaikuttavuutta ja pohtia sen tehtävää kerättyjen erikoistumisopintoihin osallistuneiden opiskelijoiden (n=15), työnantajatahojen, koulutuksen kehittäjätahojen ja asiantuntijoiden (n=5) näkemysten pohjalta tason 7 mukaisissa osaamistavoitteissa ei ole eksplisiittisesti näkyvissä vuorovaikutusosaamista.

paan tietoon. Tässä päivityksessä koulutuksella ja uusimman tutkimuskirjallisuuden seuraamisella on keskeinen sija. Reflektiivinen näkökulma puolestaan korosti muodollisen koulutuksen ohella ennen kaikkea tilanteissa oppimista. Vuorovaikutteinen suhde ympäristöön nähtiin osaamisen ytimeksi.¹⁰⁵

7.9 Pohdintaa

Aineiston analyysi nostaa esiin kysymyksen tieteellisen tiedon merkityksestä ammatillisessa osaamisessa. Ylempää AMK-tutkintoa koskevassa lainsäädännössä korostetaan muun muassa työelämän kehittämisen valmiuksia, valmiutta alan tutkimustiedon seuraamiseen ja jatkuvan oppimisen valmiuksia sekä opinäytetyön yhteydessä myös kykyä soveltaa tieteellistä tietoa työelämän ongelmien ratkaisuun (Valtioneuvoston asetus... 16.6.2005/423 § 7a,11). Tässä suhteessa haastateltavien kannanotot vastaavat hyvin lain painotuksia. Mutta lähes tykö terveyden edistämisen ylempi AMK-tutkinto tutkittua tietoa korostaessaan liikaa akateemisen asiantuntijuuden ideaalia?¹⁰⁶

Vuorovaikutuksen merkitys tuli aineistossa painottuneena esiin. Vuorovaikutuksesta puhuttiin yhtäältä työn keskeisenä sisältönä asiakastyötä korostaen (vrt. Peltari 1997). Monet sosiaali- ja terveysalan ylempää AMK-tutkintoa opiskelevat ja tutkinnon suorittaneet tekevät suoraa asiakastyötä hyvinvointipalveluissa. Heidän yksi keskeisimmistä ammatillisen ydinosaamisen alueistaan liittyy asiakastyöhön. Toisaalta painotettiin toisilta ihmisiltä – sekä asiakkailta että kollegoilta - oppimista. Painotukset ovat lähellä avointa ja reflektiivistä asiantuntijuutta (Saaristo 2000). Vuorovaikutuksen korostuminen aineistossa saa kysymään,

¹⁰⁵ Yhtymäkohtia ylempien amk -tutkintojen asiantuntijuuden jäsenyyksiin esiintyy Liimataisen (2002) väitöskirjassa, missä tarkasteltiin terveyden edistämisen asiantuntijuutta kokemuksellisen oppimisen näkökulmasta. Oppimista tarkasteltiin hoitotyön ammattikorkeakouluopiskelijoilla terveyden edistämisen hoitotyön harjoitteluun linkittyen. Asiantuntijuuden kehittymistä pohdittiin myös hoitotyön oppimisympäristöjen merkityksen ja sen tarjoamien edellytysten näkökulmista. Tutkimuksessa nousi esiin, miten terveyden edistämisen oppimisprosesseihin kohdistuvan arviointitiedon avulla on mahdollista kehittää terveyden edistämisen ammatillisten asiantuntijoiden koulutusta ammattikorkeakouluissa.

¹⁰⁶ Tulosta on mielenkiintoista verrata myös aiemmin samalla menetelmällä kerättyyn sosiaalityöntekijöiden haastatteluista muodostuneeseen aineistoon, jonka mukaan sosiaalityöntekijät määrittivät oman eksperttinsä ytimen nimenomaan kokemukseen perustuvaan asiakastyöhön, ei niinkään tutkivaan työöteeseen (Rantanen 2005) Ylemmän AMK-tutkinnon loppuvaiheen opiskelijoilla koulutuksen ja teorian korostus oli selkeästi vahvempi. Osittain tämä selittyy näyttöön perustuvien käytäntöjen avulla korostuksella hoitotyön piirissä, mikä poikkeaa olennaisesti sosiaalityön korostuksista sekä sillä, että haastateltavat ovat parhaillaan jatko-opiskelijoita. Toisaalta tulos saa myös kysymään, eroaako kahden korkeakouluväylän tuottama osaaminen niin selkeästi toisistaan, kuin mitä dualimalli lähtökohtaisesti olettaa.

jääkö dialogisuus ja vuorovaikutusosaaminen liian pieneen rooliin Masters-tason koulutuksissa ja niiden osaamistavoitteissa.¹⁰⁷

Itse asiassa reflektiivisessä ja dialogisessa ammatillisuudessa yhdistyy erilaisia kompetensseja, erityisesti vuorovaikutus- ja viestintäosaaminen ja jatkuvan kehittymisen valmiudet. Edelleen refleksiivisyys näyttäytyi kehittämisen lähtökoh- tana ja eettisesti määriteltynä toimintana. Siten reflektiivinen ammatillisuus edus- taa laajempaa orientaatiota kuin esimerkiksi erillisten kompetenssien varaan rakentuva ECTS-järjestelmän mukainen kompetenssianalyysi. Tämä saakin kysymään, pitäisikö korkeakoulutettujen osaamista jäsentää erillisten kompe- tenssien sijasta laajempana työorientaationa?¹⁰⁸

Eurooppalaisten tutkintojen viitekehys korostaa elinikäistä oppimista. Kuitenkin eri koulutustasojen tavoitteet on määritelty staattisina oppimistuloksina. Haastat- teluaineistossa kehittymisen prosessi nousee kuitenkin jopa keskeisemmäksi kuin asiantuntijuus ja osaaminen. Siten oppimista, kehittymistä ja tilannekohtais- ta toimintaa koskeva orientaatio saattaa olla paikoin jopa tärkeämpää kuin tut- kintojen kautta saavutetut oppimistulokset. Pitäisikö siis ylempää AMK-tutkintoa kehitettäessä kiinnittää erityistä huomio koulutuksen tuottamien oppimistulosten sijasta oppimisprosessiin sekä kehittämisen- ja kehittymismotivaatioon?

¹⁰⁷ EQF:n tason 7 mukaisissa osaamistavoitteissa ei ole eksplisiittisesti näkyvissä vuoro- vaikutusosaamista. Sitä vastoin NQF:ssä ne sisältyvät elinikäisen oppimisen ydin- taitoihin. ECTS-kompetenssiin sisältyy yhtenä kompetenssina viestintä- ja vuoro- vaikutusosaaminen.

¹⁰⁸ NQF:n tasokuvaukset eivät ole jakautuneet yhtä selkeästi erillisiin kompetenssiin kuin ECTS-kompetenssit.

8 Ylempi AMK-tutkinto työelämän kehittämistutkintona

Teemu Rantanen & Eeva Järveläinen

Tässä artikkelissa tarkastelemme tutkinnon suorittaneiden haastattelupuheen perustuen ylempään AMK-tutkinnon työelämälähtöistä profiilia, muodollista työmarkkina-asemaa sekä aikuiskoulutusluonnetta. Keskeisenä kysymyksenä on, onko ylempi ammattikorkeakoulututkinto profiloitunut työelämän tarpeita vastaavasti ja nimenomaan työelämän kehittämistutkinnoksi.¹⁰⁹

8.1 Ylempään AMK-tutkinnon työelämälähtöinen profiili, muodollinen asema ja aikuiskoulutusluonne

Suomalaisen korkeakoulutuksen duaalimallin lähtökohtana on kahden erilaisen korkeakoulutuksen väylän, yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen olemassaolo. Molempia koulutusväyliä pitkin voi suorittaa sekä Bachelor- että Master-tason tutkinnon (katso OPM:n koulutusjärjestelmäkaavio, luku 1). Vaikka siirtymät väylältä toiselle on haluttu pitää mahdollisina, epätarkoituksenmukaisia siirtymiä ja moninkertaista kouluttautumista samantasoisiiin tutkintoihin ei ole pidetty suotavina. Ylempää AMK-tutkintoa pidetään koulutusjärjestelmän näkökulmasta ensisijaisena jatkokoulutusväylänä AMK-tutkinnon suorittaneille.

Tutkintojen muodollista asemaa voidaan tarkastella joko koulutuksen tai työelämän suunnasta (vrt. Ellström 1998), ts. tutkintojen tai kelpoisuusvaatimusten näkökulmasta. Duaalimalli korostaa, että molempien korkeakouluväylien tuottamat tutkinnot ovat keskenään samantasoisia. Sekä ylempi ammattikorkeakoulututkinto että yliopistossa suoritettu ylempi korkeakoulututkinto ovat tutkintojen viitekehyksessä määritelty tasolle 7 (OPM 2009b). Toisaalta ylempi ammattikorkeakoulututkinto tuottaa kelpoisuuden niihin tehtäviin, joihin edellytetään ylempää korkeakoulututkintoa. Korkeakoulujärjestelmä lähtee siis siitä, että ylempi AMK-tutkinto ja yliopistollinen maisterin tutkinto ovat muodollisesti tasa-arvoisia sekä koulutustason että työelämän muodollisten kelpoisuuksien näkökulmasta.

¹⁰⁹ Analyysi eteni aineistolähtöisesti. Työelämän kehittämisen näkökulma nousi keskeiseksi vasta analyysin kuluessa. Muodollisten kelpoisuuksien ohella se oli toinen aineiston eri yhteyksissä toistunut analyysikategoria.

Duaalimallin perusajatuksiin kuuluu se, että korkeakouluväylät ovat profiloituneet eri tavoin. Ammattikorkeakoulututkintojen ja ylempien AMK-tutkintojen lähtökohdaksi on perinteisesti ollut työelämälähtöisen osaamisen tuottaminen. Työelämälähtöisyys on kuitenkin osoittautunut käsitteenä hankalaksi (esim. Neuvonen-Rauhala 2009) ja sen tilalle on tarjottu myös käsitettä työelämäläheisyys. Tällä tavoin on haluttu korostaa, että ammattikorkeakoulun tehtävänä ei ole mekaaninen reagointi työelämän tämän hetken tarpeisiin, vaan mieluummin tulevaisuuden osaamistarpeiden ennakkointiin perustuva työelämän kehittäminen¹¹⁰.

Ylemmän AMK-tutkinnon työelämäläheistä luonnetta on haluttu vahvistaa myös määrittelemällä se aikuiskoulutustutkinnoksi, jonka hakukelpoisuutena on vähintään kolmen vuoden työkokemus AMK-tutkinnon tai muun hakukelpoisuuden tuottavan korkeakoulututkinnon suorittamisen jälkeen. Ylemmällä AMK-tutkinnolla on haluttu vastata nimenomaan työelämässä toimivien asiantuntijoiden osaamistarpeisiin. Käytännössä tämä on tarkoittanut myös sitä, että suurin osa ylemmän AMK-tutkinnon opiskelijoista on niin sanottuja elinikäisiä oppijoita (vrt. Ojanen 2008; Ojanen & Ahola 2008), joilla on takanaan pitkä koulutushistoria.

8.2 Ylempi AMK-tutkinto työelämän kehittämistutkintona

Työelämäläheisen korkeakoulutuksen luonnetta voidaan tarkastella kahdesta näkökulmasta: työelämän nykyisistä ja tulevista osaamishaasteista käsin tai toisaalta profiilierona akateemiseen koulutukseen. Tarkastelemme aluksi, missä mielessä ylempi AMK-tutkinto on työelämän kehittämistutkinto ja miten tämä painotus eroaa akateemisen korkeakoulutuksen painotuksista. Tämän jälkeen kysymme, miten sosiaali- ja terveysalan ylempät AMK-tutkinnot vastaavat työelämän ja erityisesti sosiaali- ja terveysalan osaamishaasteisiin.

Alusta alkaen on korostettu ylemmän AMK-tutkinnon (jatkotutkinnon) luonnetta työelämän kehittämistutkintona (Salminen 2002). Erityisesti on painotettu, että ylemmän AMK-tutkinnon opetuksellinen ydin on opinnäytetyönä tehtävä työelämälähtöinen kehittämistehtävä (vrt. Varmola 2002, 378; Neuvonen-Rauhala 2009). Pitkälti juuri opinnäytetyön kautta opiskelijan oletetaan saavan työelämän kehittämisen valmiuksia ja myös hyödyntävän niitä käytännön työelämäkontekstissa.

Myös asetus (Valtioneuvoston... 423/2005, 10 §) määrittelee opinnäytetyön työelämän kehittämistehtäväksi: ”Opinnäytetyön tavoitteena puolestaan on kehittää ja osoittaa kykyä soveltaa tutkimustietoa ja käyttää valittuja menetelmiä työelämän ongelmien erittelyyn ja ratkaisemiseen sekä valmiutta itsenäiseen vaativaan asiantuntijatyöhön.” Edelleen asia on ilmaistu ylemmän AMK-tutkinnon opinnäytetyön laatusuosituksissa (Rantanen 2008): ”*Ylemmän tutkinnon opin-*

¹¹⁰ Esimerkiksi ylempien AMK-tutkintojen kehittämisverkostossa yksi työryhmistä on nimetty työelämäläheisyys-työryhmäksi. Työryhmän keskeiset teemat liittyvät työelämän kehittämiseen ja ylemmän AMK-tutkinnon opinnäytetyöhön.

näytetyölle on ominaista sekä tutkimuksellisuus että tiivis kytkentä käytännön kehittämiseen. Tutkimuksellisuuden tarkka määrittely lienee mahdotonta. Keskeinen erottelu liittyy tutkimuksellisuuden ja tutkimuksen eroon: Vaikka ylemmän AMK-tutkinnon opinnäytetyöltä edellytetäänkin tutkimuksellisuutta, se eroaa selkeästi akateemisesta tutkimuksesta. Tutkimuksellinen elementti liittyy systemaattisuuteen ja perusteltavuuteen. Olennaista on kehittämistehtävän kontekstualisointi sekä ”paikallisesti” että teoreettisesti tutkimuskirjallisuutta hyödyntäen.”

Koulutusväylien profiilien ero liittyy siis pitkälti tieteellisen tutkimuksen ja työelämän kehittämisen käsitteisiin. Peruskysymys on, miten tutkimuksen ja työelämän kehittämisen suhde nähdään ylemmässä ammattikorkeakoulututkimuksessa. Yksi mahdollisuus on tutkimustiedon korostaminen ja työelämän kehittämisen tarkastelu tutkimusasetelmien näkökulmista. Tällöin kehittämistoiminta nähdään tutkimusongelman tai käytännöllisemmän kehittämisongelman (vrt. Konkka 2005) ratkaisuna tiedontuotannon kautta. Tällainen näkökulma luonnollisesti soveltuu hyvin korkeakoulutuksen viitekehyykseen, mutta vaarana on ns. akateeminen imu (Lampinen 1992 64-67) eli tiedekorkeakoulun perinteisten toimintatapojen ja statusten tavoittelu sekä työelämäläheisyyden periaatteesta luopuminen.

Toinen mahdollisuus on työelämän kehittämisen näkeminen varsin käytännöllisenä kehittämistoimintana.¹¹¹ Myös tähän liittyy oma riskinsä. Jo jatkotutkintokeilun arvioinnissa kiinnitettiin huomiota siihen, että välillä opinnäytetyöt rajautuvat varsin kapeasti yksittäisen organisaation tarpeisiin (Kekäle ym. 2004). Tämä tuottaa ongelmia varsinkin, jos opiskelija vaihtaa työpaikkaa kesken opintojen. Myös laajempi innovaatiotoiminnan näkökulma sekä tutkimus- ja kehittämistoiminnan yleisempien periaatteiden ja menettelytapojen oppiminen saattaa tällöin jäädä ohueksi.

Kolmas mahdollisuus on tutkimuksellisuuden ja kehittämisen yhdistäminen¹¹². Esimerkiksi Pirkko Anttila (2007) näkee realistisen arvioinnin yhtenä hyvänä lähestymistapana tähän. Tutkimuksellisen kehittämisen lähtökohtia voidaan toki hakea tutkimustyön puolelta, esimerkiksi toimintatutkimuksesta, kehittävästä työntutkimuksesta (Engeström 1987) tai vaikkapa sosiaalityön käytäntötutkimuk-

¹¹¹ Kirsti Stenvall (1999) on opinnäytetyön ohjaajilta kerättyyn kyselyaineistoon perustuen erottanut toisistaan kaksi erilaista ammattikorkeakoulujen opinnäytetyökulttuuria. Akateeminen kulttuuri hakee mallia tutkimuksesta ja näkee opinnäytetyöprosessin opiskelijan itsenäisenä prosessina, jossa yhteys työelämään jää ohueksi. Sitä vastoin käytännöllinen opinnäytetyökulttuuri näkee opinnäytetyön tekemisen käytännöllisenä työelämän ongelmanratkaisuna.

¹¹² Ammattikorkeakoululaissa (2003) puhutaan tutkimus ja kehittämistoiminnasta. Tutkimus- ja kehittämistoiminnan käsite (sekä myös tutkimus- ja kehitystyön käsite) onkin vakiintunut AMK-puheeseen. Usein on kuitenkin varsin epäselvää, mitä sillä tarkoitetaan. Ilmauksessa *tutkimus- ja kehittämistoiminta* molemmat osa-alueet (tutkimus, kehittäminen) ovat rinnasteisia. Sitä vastoin *tutkimuksellinen kehittäminen* tai *tutkimuksellinen kehittämistoiminta* tarkoittavat nimenomaan kehittämistä, jonka ominaisuutta sana *tutkimuksellinen* edelleen tarkoittaa.

sesta (esim. Satka ym. 2005). Edelleen lähtökohtia voidaan hakea innovaatio-toimintaa koskevasta teoreettis-metodologisesta keskustelusta, kuten Tykes-ohjelman piirissä kehitetystä tutkimusavusteisesta kehittämisestä (esim. Alasoini 2006; Ramstadt & Alasoini 2007).

Tutkimuksellinen kehittäminen eroaa peruslähtökohdiltaan tutkimuksesta¹¹³. Esimerkiksi Riitta Seppänen-Järvelä (2006, 21-23) kuvaa tätä eroa menetelmän käsitteen kautta: Tutkimuksessa menetelmät ovat osa tutkimusstrategiaa, ja ne ovat keinoja tai välineistä vastata tutkimusongelmiin tutkimusaineistojen pohjalta. Kehittämistoiminnassa sitä vastoin menetelmät ovat harvoin yhtä eksplisiittisiä. Kehittämistoiminnassa jonkin konkreettisen tavoitteen saavuttaminen ja käyttökelpoisuus on tyypillisesti keskeisemmällä sijalla kuin luotettava tieto (Toikko & Rantanen 2009).¹¹⁴

Kiinnittyminen tutkimukselliseen kehittämiseen mahdollistaa ammattikorkeakoulun ominaisprofiilin vahvistamisen. Siinä yhdistyy yhtäältä korkeakoulutukselle ominainen asioiden tarkastelu myös yleisemmästä ja käsitteellisemmästä näkökulmasta sekä toisaalta työelämäläheinen kehittämistoiminta.

8.3 Sosiaali- ja terveysalan ylemmän AMK-tutkinon työelämä-lähtöinen luonne

Sosiaali- ja terveysalan ylemmän AMK-tutkinon työelämälähtöistä luonnetta tarkasteltaessa lähtökohtana voivat olla ensinnäkin nykyisen työelämän tarpeet. Tällöin keskeiseksi nousevat kysymykset siitä, mihin tehtäviin ylemmän AMK-tutkinon suorittaneita koulutetaan ja mitä osaamista he tähän tehtävään tuovat. Toisaalta asiaa voidaan lähestyä myös ennakoitien ja työelämän kehittämisen näkökulmasta.

Sosiaali- ja terveysalan ylemmän AMK-tutkinon suorittaneiden työmarkkina-asemaan vaikuttaa monet seikat. Sosiaali- ja terveysalalla lainsäädännöllä on keskeinen säätelevä merkitys. Sosiaalialan osalta keskustelua ylemmän AMK-tutkinon suorittaneiden työmarkkina-asemasta on leimannut kysymys sosiaali-

¹¹³ Kaikki eivät kuitenkaan ole samaa mieltä tutkimuksen ja kehittämisen periaatteellista erosta. Erik Arnklin (1994) mukaan tutkivan kehittämisen ja kehittävän tutkimuksen ero liittyy kielipeleihin: tutkimuksen ja kehittämisen tulosten legitimoitinsäännöt eroavat toisistaan.

¹¹⁴ Tutkimuksen ja kehittämistoiminnan eroa voidaan lähestyä tieto-opillisesti. Perinteisesti tutkimustiedon totuus määrittyy korrespondenssiteoreettisesti: Lause on tosi, mikäli sen ilmaisema asiantila vallitsee todellisuudessa. Kehittämistoiminta puolestaan lähtee tyypillisesti pragmaattisesta lähestymistavasta: Olennaista on, miten jokin toimii käytännössä. Tutkimuksen ja kehittämisen tietokäsitteiden eroa voidaan jäsentää myös Gibbonsin ym. (1994) tyyppiä 1 ja 2 olevan tiedon erolla. Tyyppi 1 edustaa perinteistä tieteellistä tietoa, kun taas tyyppi 2 liittyy käyttöyhteyksissään syntyvään ja perinteiset raja-aidat ylittävään tiedontuotantoon.

työn kelpoisuuksista. Sosiaalihuollon kelpoisuuslain (Laki... 272/2005) mukaan sosiaalityön kelpoisuus edellyttää ylemmän korkeakoulututkinnon lisäksi sosiaalityön yliopistollisia pääaineopintoja, minkä takia ylempi AMK-tutkinto ei sinällään voi tuottaa sosiaalityön kelpoisuutta. Useissa yhteyksissä (esim. OPM 2007, liite) onkin esitetty kelpoisuuslain avaamista tältä osin. Toisaalta on korostettu, että kelpoisuuslain avaamisen sijasta tulisi löytää muunlaisia ratkaisuja sosionomien (ylempi AMK) osaamisen täysmääräiseen hyödyntämiseen¹¹⁵.

Myös julkisen sosiaali- ja terveydenhuollon tehtävähierarkiat määrittävät pitkälti sitä, millaisiin tehtäviin sosiaali- ja terveystalon ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneet sijoittuvat ja millaista osaamista heiltä edellytetään. Periaatteessa suurin osa johtotehtävistä on avoinna myös ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneille. Toisaalta kuntakohtaisesti voidaan tehdä ratkaisuja siitä, millainen koulutus tiettyihin johtotehtäviin edellytetään. Esimerkiksi osa työnantajista on tehnyt päätöksen, että vain johtamiseen painottuneet ylemmän AMK-tutkinnon ohjelmat tuottavat kelpoisuuden osastonhoitajan tehtäviin.

Ennakointiin perustuvaa ylempien AMK-tutkintojen suunnittelua on nähtävissä jo koulutusohjelmien valinnassa. Jatkotutkintokokeilun alkuvaiheessa tutkinnoilla pyrittiin vastaamaan ennen kaikkea ikääntymisen, terveyden edistäminen ja teknologisen kehityksen haasteisiin (Ikääntyvien ja pitkäaikaispotilaiden hoidon, terveyden edistämisen ja hyvinvointitekniikan ohjelmat). Nyttemmin ovat korostuneet johtamisen haasteet (Sosiaali- ja terveystalon kehittämisen ja johtamisen ohjelma). Toisen tasoista työelämätarpeen arviointia ja ennakointia on tehty ammattikorkeakouluissa, kun on määritelty tarkempia koulutusohjelmien profiileja. Eri alueilla vastaukset ovat tässä kohden olleet varsin erilaisia, mutta esimerkiksi johtamisen ja kehittämisen sekä lasten, nuorten ja perheiden hyvinvoinnin tukemisen haasteet ovat toistuneet sosiaali- ja terveystalon ohjelmissa lukuisissa ammattikorkeakouluissa.

2000-luvulla on korostettu ennakointia ja tehty myös joitakin laajoja ennakointitutkimuksia (esim. Nyman 2006; Vuorensyrjä ym. 2006; vrt. myös EK 2006). Ylempien AMK-tutkintojen merkitystä ei ennakoinneissa ole kuitenkaan juurikaan tarkasteltu. Esimerkiksi Sotenna-hankkeen (Vuorensyrjä ym. 2006) yhteydessä kyllä haastateltiin ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneita, mutta tältä osin aineisto jäi suppeaksi. Ennakointien perusteella tietyt sosiaali- ja terveystalon työkenttään vaikuttavat muutokset ovat selviöitä, esimerkiksi ikääntyminen, globalisaatio ja teknologinen kehitys ovat tärkeitä tulevaisuuden haasteita. Edelleen esimerkiksi palvelurakenteiden muutokset ja asiakaslähtöisyyden korostuminen eivät voi olla vaikuttamatta siihen, millaista osaamista tulevilta ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneilta tulevaisuudessa edellytetään.

Sosiaali- ja terveystalon ylemmän AMK-tutkinnon koulutusohjelmien teemoissa ja sisällöissä työelämän kehittämistä on lähestytty eri suunnista. Varsin yleinen ratkaisu on kehittämisen ja johtamisen liittäminen yhteen. Tällainen ratkaisu on

¹¹⁵ Tähän liittyen on esimerkiksi osana sosiaalialan ammattihenkilöiden foorumia (STM 2008) työskennellyt ylempien AMK-tutkintojen työryhmä, jonka tehtävänä on määrittää sosionomien (ylempi AMK) työmarkkina-asemaa.

nähtävissä selkeimmin sosiaali- ja terveystalouden kehittämisen ja johtamisen koulutusohjelmassa. Toisaalta kehittäminen liittyy koulutusohjelmien sisällöissä tyypillisesti myös tutkivaan otteeseen. Tämä näkyy erityisesti tutkimus- ja kehittämistoiminnan opintojen sekä opinnäytetyön kohdalla. Edelleen omaa näkökulmaansa edustaa kansalais- ja aluelähtöiseen kehittämiseen profiloituneet sosiaalialan koulutusohjelmat.

Sosiaali- ja terveystalouden ylempien AMK-tutkintojen työelämälähtöistä luonnetta voidaan tarkastella myös tutkintoa opiskelemaan hakeutuvien opiskelijoiden näkökulmasta. Tällöin keskeiseksi nousee kysymys siitä, miten hyvin tutkinto vastaa yksilöiden nykyisiin ja tuleviin jatkokoulutustarpeisiin.

8.4 Tutkimusasetelma

Tutkimuskysymykset: Tässä artikkelissa tarkastellaan ylempää AMK-tutkintoa työelämän kehittämistutkintona. Erityisesti haetaan vastausta seuraaviin kysymyksiin:

1. Etenevätkö korkeakoulutettujen koulutusurat käytännössä duaalimallin mukaisesti?
2. Onko ylempi AMK-tutkinto sen suorittaneiden kokemuksen mukaan profiloitunut työelämän osaamistarpeiden mukaiseksi?
3. Millaisia kokemuksia ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneilla on tutkinnon tuottamasta muodollisesta työmarkkinakelpoisuudesta?

Näiden kysymysten pohjalta pohditaan sitä, onko ylempi AMK-tutkinto profiloitunut nimenomaan työelämän kehittämistutkinnoksi.

Aineisto: Tarkasteltavana aineistona on 10 ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneen haastattelu.¹¹⁶ Haastattelut tehtiin touko-kesäkuussa 2009 käyttäen väittämämenetelmää (katso luku 7). Haastateltavista puolet oli sosiaalialan koulutusohjelmasta ja puolet terveyden edistämisen koulutusohjelmasta valmistuneita. He olivat suorittaneet tutkinnon kolmessa eri ammattikorkeakoulussa: Diakonia-ammattikorkeakoulu, Metropolia-ammattikorkeakoulu ja Seinäjoen AMK. Haastateltavista yksi oli mies, muut naisia. Haastateltavien ikä vaihteli välillä 32–57 vuotta, suurin osa haastateltavista (7/10) oli haastatteluhetkellä yli 50-vuotiaita. Haastateltavat työskentelivät pääosin pääkaupunkiseudulla, mutta osa oli myös muista uudenmaan kaupungeista sekä yksi Pohjois-Savosta. Haastateltavien työtehtävät vaihtelivat sosiaali- ja terveystaloudella laadasta laitaan: Haastateltavat työskentelivät sairaanhoidon lisäksi mm. palvelutalossa, tuetussa päihdehuollon asumisyksikössä, lastensuojelussa, maahanmuuttotyössä ja vankeinhoidossa. Haastateltavien asema vaihteli asiakastyön tehtävistä, lähiesimie-

¹¹⁶ Kyseessä on osa-aineisto. Tutkimuksessa on haastateltu yhteensä 30 henkilöä, joista 15 on suorittanut ylemmän AMK-tutkinnon ja 15 maisterin tutkinnon. Tässä analysoiduista haastatteluista puolet on Eeva Järveläisen ja puolet Teemu Rantasen tekemiä.

heen, suunnittelutehtäviin ja johtotehtäviin. Sairaanhoidajat (ylempi AMK) työskentelivät mm. osastonhoitajana ja apulaisosastonhoitajana, mutta osin myös sairaanhoitajana.

Sosiaalialan haastateltavat saatiin kysymällä vapaaehtoisia haastateltavia sisionomien (ylempi AMK) osaamiskyselyn yhteydessä (katso luku 6). Terveyden edistämisen haastateltavia koskevat yhteystiedot saatiin ammattikorkeakoulun kautta. Haastattelut sovittiin osin puhelimitse ja osin sähköpostitse. Haastattelut nauhoitettiin ja haastattelupaikkana oli Laurea-ammattikorkeakoulu (5 kpl), haastateltavan työpaikka (3 kpl), Helsingin yliopisto (1 kpl) tai ravintola (1 kpl). Haastattelujen kesto vaihteli välillä 54 minuuttia – 137 minuuttia (nauhoitettu osuus). Tässä artikkelissa keskitytään tarkastelemaan osa-aineistoa, joka liittyy haastattelun aluksi esitettyyn yleiseen kuvaukseen koulutusurasta, sekä neljään väittämään (9, 10, 11, 13) kolmestatoista. Kaksi ensimmäistä tarkasteltavista väittämistä liittyy koulutuksen ja työelämän odotusten väliseen suhteeseen ja kaksi muuta ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneiden muodolliseen asemaan työmarkkinoilla (katso liite 5).

Aineiston analyysi on tehty väittämäkohtaisesti, ts. kuhunkin neljään väittämään liittyvää kommentointia on tarkasteltu erikseen. Analyysissä on kiinnitetty aluksi huomiota siihen, onko kommentointi väittämän kanssa samaa vai eri mieltä olevaa.¹¹⁷ Tämän jälkeen kannanottoja ja niiden perusteluja on luokiteltu aineistolähtöisiin sisällöllisiin luokkiin. Tarkasteltavien väittämien perusteluluokat on koottu liitteeseen 6.

Tuloksia tulkittaessa on kiinnitetty huomiota koko tarkasteltavaan aineistosaan, ts. kaikkia neljää väittämää koskevaan kommentointiin. Tällöin on keskitytty erityisesti niihin luokkiin, jotka esiintyvät eri yhteyksissä (eri väittämiä koskevan kommentoinnin yhteydessä tai sekä samaa että eri mieltä olevien kannanottojen yhteydessä). Tätä kautta on noussut esiin erityisesti kaksi suurempaa aineistossa toistuvaa sisällöllistä teemaa: ylemmän AMK-tutkinnon työelämälähtöinen profiili sekä toisaalta muodolliset kelpoisuudet.

Koulutusturua koskeva tarkastelu puolestaan on tehty erikseen haastateltavien esittelemien taustatietojen pohjalta. Erityisesti on kiinnitetty huomiota haastateltavien suorittamiin tutkintoihin ja erillisiin arvosanoihin. Tämän ohella on haastattelupuheen kautta tarkasteltu niitä merkityksiä, joita haastateltavat itse antavat eri koulutuksille.

¹¹⁷ Haastattelupuhe on jaettu muutaman lauseen pituisiin analyysiyksikköihin. Lähtökohdana tässä ”pilkkomisessa” on, että kukin analyysiyksikkö sisältää yhden perustelun, näkökulman tai muun merkityksellisen asiakokonaisuuden. Saman haastateltavan puhe on saattanut sisältää sekä tiettyä väittämää puoltavia että siihen kriittisesti suhtautuvia kannanottoja. Kannanottojen karkea jaottelu samaa mieltä oleviin ja eri mieltä oleviin ei tuottanut ongelmia, koska perustelupuhe on jaoteltu vivahteet parammin huomiin ottaviin sisällöllisiin luokkiin.

8.5 Havaintoja koulutusurista

Kaiken kaikkiaan aineisto tuo näkyviin sen, että haastateltavien koulutusurat ovat pitkiä ja keskenään varsin erilaisia. Suurin osa haastateltavista (8/10) on suorittanut vähintään kolme ammatillista tutkintoa. Osittain koulutusurien moninaisuuden ja monipolvisuuden taustalla on koulutusjärjestelmän muutokset, erityisesti opistotutkintojen poistuminen ja AMK-järjestelmään siirtyminen. Monien pitkän linjan ammattilaisten työuralla tämä tarkoittaa sitä, että aiemmin suoritettu opistotutkinto (esim. sosiaalikasvattaja, sairaanhoitaja) on myöhemmin täydennetty AMK-tutkinnoksi. Lisäksi osa haastateltavista oli suorittanut ammatillisen uransa alkuvaiheessa lastenhoitajan tai lähihoitajat (perushoitajan) koulutuksen. Edelleen haastateltavat ovat käyneet erilaisia erikoistumiskoulutuksia ja täydennyskoulutuksia sekä mm. sairaanhoitajan koulutuksen jälkeen terveydenhoitajan koulutuksen.

Pääosin haastateltavien koulutukset olivat johdonmukaisesti joko sosiaalialalta tai terveystalalta. Kuitenkin myös siirtymiä alalta toiselle tapahtui. Eräs haastateltava oli suorittanut ensin lähihoitajan tutkinnon, tämän jälkeen sosionomin (AMK) –tutkinnon ja edelleen terveyden edistämisen ylemmän AMK-tutkinnon. Hän myös piti tällaista koulutusuraa työmarkkinoiden kannalta tarkoituksenmukaisena:

H23: Ja katsosin että, se, tää niinkun, se että mä oon tehny tämmösen sekatutkinnon näissä ammattikorkeakouluopinnoissa niin tota, se on ollu kyllä ihan hyväksi tähän nykyiseen työhön, että antanu semmmosta laaja-alaista näkemystä ja oon jopa ajatellukin että, et tuota niin, se pitäis olla yks semmonen niinkun putki, jota mentäis eteenpäin, että jos on vaikka sairaanhoitaja AMK niin sit sä suorittaisitkin siellä niinkun ylemmän korkeakoulututkinnon siellä sosionomipuolella tai jotenki.”

Huomionarvoista on myös koulutusurien ajallinen pituus. Joidenkin haastateltavien kohdalla alemman korkeakoulututkinnon suorittamisen ja ylemmän AMK-tutkinnon koulutuksen aloittamisen välinen aika oli hyvinkin pitkä – kahdella jopa yli 20 vuotta. Tyypillisempiä olivat kuitenkin haastateltavat, jotka olivat suorittaneet 15-20 vuoden aikana kolme ammatillista tutkintoa, siten, että kunkin tutkinnon suorittamisen jälkeen oli muutama vuosi ”koulutuksetonta” vaihetta. Esimerkiksi:

Sosiaalikasvattaja 1992 -> sosionomi (AMK) 2001 -> sosionomi (ylempi AMK) 2007.

Seurakuntakuraattori 1986 -> sosionomi (AMK) 1996 -> sosionomi (ylempi AMK) 2004

Sairaanhoitaja 87 -> Sairaanhoitaja (AMK) 1997/98 -> Sairaanhoitaja (ylempi YAMK) 2007

Ja edelleen:

Ylioppilas 1992 -> perushoitaja 1994 -> sairaanhoitaja 97 -> hoitotieteen appro -> sairaanhoitaja (ylempi AMK) 2009

Aineistossa on myös nähtävissä siirtymistä AMK-puolelta tiedekorkeakoulupuolelle ja päinvastoin. Kahdella haastatellulla sosionomilla (ylempi AMK) oli pohjakoulutuksena AMK-tutkinnon sijasta yliopistollinen tutkinto: toisella vanha yliopistollinen sosionomi-tutkinto ja toisella lastentarhanopettajan opinnot. Edelleen aineistossa on esimerkki siitä, että koulutusta on ylemmän AMK-tutkinnon jälkeen jatkettu yliopistollisilla pääaineopinnoilla. Lisäksi osalla ylemmän tutkinnon suorittaneita on erillisiä avoimessa yliopistossa suoritettuja arvosanoja, yhdellä sosionomilla (ylempi AMK) kertomansa mukaan jopa viisi approbatur ja yksi cum laude – arvosanaa.¹¹⁸

Vaikka moninkertaista kouluttautumista onkin kyseenalaistettu koulutuksen tehokkuuden näkökulmasta, polveileva koulutusura voi olla opiskelijan ammatillisen kehittymisen näkökulmasta varsin tarkoituksenmukainen. Eräs haastateltava, joka oli siirtynyt ylemmän AMK-tutkinnon suorittamisen jälkeen yliopistolle arvosanaopintoihin, esitti asian seuraavasti:

TR: Miten jos sä aattelet nyt niin, niin niin ootko kuinka tyytyväinen tähän ylempään AMK:hon tai ajatteletko että olis ollut, niinku toinen vaihtoehto mennä suoraan esimerkiks niihin, suoraan sosiaalityön pääaineopintoihin ja sitä kautta, ikäänku maisteriopintoihin?

H9: Siis mä oon ihan ehdottomasti sitä mieltä et tämä on ollu erittäin loistava valinta. Toki sitten myöskin mul on ollu mahdollisuus ihan valtavan upea. Että niinkun eihän, se niin tasokasta opiskelua niinku välttämättä yliopistosakaan saisi. Mutta että, ehdottomasti niinku mul on ihan loistava koulutus myöskin sosiaalityöntekijäks tän jälkeen. Ja, kyllä ku mä ajattelen niitä menetelmäopintoja ja muita mitä mä oon päällekkäin käynyt niin, mä en missään tapauksessa olis halunnut, että mä olisin jäänyt ilman sitä, tieto minkä mä oon ylempästä AMK-tutkinnosta saanu. Et se olis ollu kapeampialaisempi huomattavasti mun näkökulma myöski yliopisto-opiskeluilla pelkästään. Että on ollu, on hyvä yhdistelmä.

Myöhemmin haastattelun aikana sama haastateltava vielä analysoi yliopistollista sosiaalityön koulutusta suhteessa ylempään ammattikorkeakoulututkintoon:

H9: No jos mä, jos mä nyt puhun sosiaalityöntekijän työstä, niin mä oon kyllä saanu muutamia asioita nyt semmoisiakin joita ei tullu ylempässä koulutuksessa niin täältä pääaineopiskelusta. Mutta myöskin olen joutunut paljon suorittamaan päällekkäisyyksiä uudelleen... Siin on varmasti osittain myöskin tapahtunu semmosta syventymistä, samoistakin asioista mut sitte esimerkiksi nyt niinku, sosiaalipuolen kaikki lakiasiat on ollu ne mitkä on käsitel-

¹¹⁸ Myös tutkimuksessamme kerätty terveystieteen ja valtiotieteen maistereista koostuva osa-aineisto tuo näkyviin koulutusurien erilaisuuden. Osalla haastatelluista maistereista oli pohjalla ammattikorkeakoulututkinto ja jopa ammatillinen tutkinto. Erityisesti terveystieteiden maistereissa oli pitkän ammatillisen linjan kulkeneita henkilöitä, jotka olivat ensin käyneet sairaanhoitajakoulutuksen erikoistumiskoulutuksen, tämän päälle AMK-tutkinnon täydentävänä aikuiskoulutuksena. Edelleen työn ohessa alkaneet yliopistolliset arvosanaopinnot avoimessa yliopistossa ovat sitten johtaneet terveystieteiden maisterin tutkinnon suorittamiseen yliopistossa.

ty nyt huomattavasti laajemmin ja syvemmin.. Mut tääl on esimerkiks kaikki tämmöset niinkun, menetelmäopinnot ja muut on ollu ihan samoja hirveen pitkälle samanlaisia.

8.6 Ylempi AMK-tutkinto ja työelämän odotukset

Kysymystä ylempään AMK-tutkinnon ja työelämän tarpeiden vastaavuudesta on tutkittu kahden haastatteluväittämän kautta. Ensimmäinen väittämästä oli yleisellä tasolla ja jälkimäinen liittyi henkilökohtaiseen osaamiseen. Väittämä yhdeksän oli: ”Työelämän odotusten tulee ohjata sitä, mitä korkeakoulutuksessa opiskellaan.” Väittämää koskevalle kommentoinnille oli ominaista sekä väittämää puoltavien että sitä vastustavien argumenttien esittäminen. Yksikään haastateltava ei asettunut täysin ehdottomalle kannalle. Sitä vastoin jonkin verran vaihtelua oli siinä, painottivatko vastaajat enemmän koulutuksen itsenäisyyttä vai työelämän odotusten merkitystä. Kaiken kaikkiaan haastateltavien kommentit väittämään 9 olivat kuitenkin keskenään varsin samansuuntaisia ja kumpaakin kantaa (kyllä ja ei) tasapuolisesti punnitsevaa.

Väitettä puoltavassa kommentoinnissa perustelut liittyivät ensinnäkin siihen, että ylempään AMK-tutkinnon kautta saatuja tietoja ja osaamista voidaan suoraan hyödyntää työssä. Toiseksi perusteluissa otettiin kantaa siihen, että työelämälähtöisyys on nimenomaan ylempään AMK-tutkinnon perusidea. Samalla vedottiin myös koko duaalimallille ominaiseen kahden korkeakouluväylän erilaiseen profiloitumiseen. Kolmanneksi puoltavaan kantaaan liittyvä perustelupuhe vietiin henkilökohtaiselle tasolle, jossa painotettiin työelämälähtöisen koulutuksen soveltuvuutta itselle. Joissakin argumenteissa nämä kolme perustelutapaa liittyivät yhteen. Esimerkiksi seuraavassa kommentissa lähdetään käytännön hyödyntämisestä, tehdään erottelu yliopistokoulutukseen ja lopuksi korostetaan henkilökohtaista näkökulmaa:

H9: Siis se on nimenomaan ollu mun mielestä hieno juttu, että koko, koko sen opiskelun ajan, voi suoraan hyödyntää sitä työssäni. Ja sitten, mä en niinku... No on, on sit eri juttu jos tehdään tiedettä niinku tieteen tekemisen vuoksi ja tutkimusta, yliopistoissa. Mutta mulle itselleni on tosi tärkeää ollu noin henkilökohtasesti siis niinku nimenomaan se, että se on käytäntöön suoraan sovellettavissa olevaa ja että se pitää lähteä sieltä, mitä tarpeita siel käytännössä on. Koska muutenhan se ei sitte taas vastaa siihen ajankohtasesti.

Kriittisen kannan perusteluissa korostettiin ensinnäkin sitä, että työelämä elää usein menneissä käytänteissä ja tarkastelee asioita suppeasta näkökulmasta. Koulutus puolestaan voi tuoda työelämään *uutta tutkimustietoa* ja jopa maailmanlaajuisista näkökulmaa asioihin:

H9: No kyllä mun mielestä se, myöski tarvii olla se niinkun laajemmin, tuleva tieto mikä, koko koko maailmankin sen hetkisestä tilanteesta kumpuaa. Se tutkimustieto mikä siellä on niin kyllähän se täytyy olla siinä mukana. Koska totta kai myöskin, eihän siitä muuten synny semmosta visiota vähän pi-

demmälle tulevaisuuteen, ettei voida vaan niinku tavata tässä ja nyt, et täytyy se olla niinku ilman muuta laajempi näköala.

Edellisessä sitaatissa viitataan myös visioihin ja tulevaisuuteen. Koulutuksen keskeisenä mahdollisuutena pidettiin *suuntautumista tulevaisuuteen*, asioiden tarkastelua pidemmällä aikaperspektiivillä. Korostettiin, että työelämässä eletään käytännön arkea, eikä tutkimustietoa osata hyödyntää:

H4: No, se että on tän hetken, tutkimustieto tietysti sieltä, sinällään kentältä kerättyä tai näin että, mikä mikä on sitä tätä päivää, tän päivän.. No tarpeet kun ollaan mejän, mejän töissä tekemisissä, että mitkä on ne tarpeet mihin tulee vastata. Mikä on oletettu kehitys, seuraavien vuosien.. No tietysti omalla kohalla vuosikymmentä aikaa, saa nähä minkä ikäsenä tästä nyt eläkkeelle ollaan vetäytymässäkään siinä kohtaa että, mitä on niinku ne tarpeet mihin tulee vastata. Ja se et tota niin totta kai niinku työelämää pitää siinä kuunnella, ja näin että mitä, on se käytäntö missä se asia tapahtuu. Mut se et ei niinku pelkästään, sit siinä. Koska siellä ei sit välttämättä osata taas tätä tutkimuksen tuottamaa tietoo sillä lailla hyödyntää et se on niin sitä käytännön arkee mitä siellä eletään. Et taas sitä kultasta keskitietä, ei oo helppoa [naurahdus].

Väitteeseen kriittisesti suhtautuvassa ja koulutuksen itsenäisyyttä painottavassa kommentoinnissa puhuttiin monipuolisesti työn ja työelämän *kehittämisestä*. Painotettiin muun muassa koulutuksen merkitystä uusien menetelmien ja käytäntöjen käyttöönotossa:

H6: Mut sitte taas jos mä ajattelin semmosia uusia metodeja tai uusia teorioita tai havaintoja yhteiskunnasta, jotka pitäis lähteä myös vastaamaan niihin. Et nyt tarvittais tällasta koulutusta tai ehkä uudenlaista suuntautumista. Mitä työelämässä ei välttämättä ees oo vielä huomattukaan. Tai ei halutakaan tiedostaa tai jotain tällast. Nii siinä mielessä sen pitäis olla itsenäistä. Jossain määrin itsenäistä.

Lisäksi painotettiin työelämänäkökulman hajanaisuutta. Tällä tarkoitettiin sitä, että myös työelämän toimijat ovat "ittekin kentällä pihalla". Erityisesti tuotiin esiin projektimuotoisen kehittämistoiminnan organisoitumattomuus.

Kritiikkiä herätti myös *yksittäisen organisaation liian vahva rooli* koulutuksessa. Eräs haastateltava pohti koulutuksen yritysrahoitusta ja painotti, ettei mahdollinen koulutuksen ulkopuolinen rahoittaja voi määritellä koulutuksen suuntaa. Toinen haastateltava kritikoi sitä, että sairaanhoitopiiri ohjasi liikaa koulutusta:

H24: No esimerkiks, ku AMK:ssa oltiin niin kyllähän se sairaanhoitopiiri on siinä vieressä, niin sairaanhoitopiirin kanssa tehdään kehittämistyötä ja projektitöitä ja muuta ja tuntuu et muuta mahdollisuutta ei ole. Niin se on niinku.

Edelleen korostettiin työelämälähtöisyyden sijasta korkeakoulun ja työelämän *yhteistyötä*. Yhteistyö ja yhteinen ymmärrys nähtiin myös työelämän kehittämisen lähtökohdaksi. Parhaimmillaan ammattikorkeakoulu ja opiskelijat voivat antaa kehittämiselle suuntaa:

H27: No ei se ole noinkaan. Kyllä ne tietysti pitää jollain lailla yhteisessä ymmärryksessä mennä, mutta, mutta kyllä myös korkeakoulujen pitää antaa suuntaa sille ja tukea sinne työelämän niinku oikeeta, vähän niinku tönä sinne. Et jos vaan mennään niinku sen työelämän odotusten pohjalta, ni se hän voi olla ihan mitä tahansa... Elikkä kun tääl on kehittämis-, on asioita, pitää joku juttu vaikka kehittää joku toiminta. Niin kun ei tääl oo kellään riittävästi aikaa, niin niin pyydetään sitte et opiskelijat tekis sen. Et he tutkii sitä asiaa. Ja sit ku he on tutkinu, he kertoo ne tulokset. Ni se antaa suuntaa sille kehittämiselle. Mihin päin lähetään menemään.

Väittämää ”työelämän odotusten tulee ohjata sitä, mitä korkeakoulutuksessa opiskellaan” koskeva kommentointi oli yllättävänkin kriittistä. Koulutuksen ja työelämän kiinteää suhdetta ei sinänsä kyseenalaistettu, vaan päinvastoin yhteistyötä korostettiin. Sitä vastoin haastateltavat toivat varsin yksimielisesti esiin sen, etteivät työelämän nykyiset tarpeet voi suoraan ohjata koulutusta, vaan koulutuksen tulee olla itsenäistä. Haastattelujen mukaan koulutuksen näkökulma on uusimmassa tutkimustiedossa, työelämän kehittämisessä sekä ennen kaikkea tulevaisuudessa. Tätä kautta koulutus voi tuoda laajempaa näkökulmaa työelämään.

8.7 Vastaako ylemmän AMK-tutkinnon kautta saatu osaaminen työelämän tarpeita?

Kymmenes haastatteluväittäjä oli: ”sosionomi/sairaanhoitaja (ylempi AMK) - tutkinnon kautta saamani osaaminen ei täysin vastaa työelämän osaamistarpeita”. Sosionomit (ylempi AMK) olivat pääosin samaa mieltä väittämän kanssa, eikä yksikään haastateltava ollut varauksettomasti sitä mieltä, että tutkinnon kautta saatu osaaminen vastasi työelämän tarpeita. Terveystiedon edistämisen koulutusohjelmasta valmistuneet olivat osin samaa mieltä ja osin eri mieltä väittämän kanssa.

Ensinnäkin kommentoinnissa kyseenalaistettiin se, *pitääkö koulutuksen vastata työelämän tarpeita*. Perusajatuksena argumentoinnissa oli, että oppiminen tapahtuu suurelta osin työelämässä ja koulutus tuottaa vain pohjan, jonka varaan ammatillinen oppiminen rakentuu:

H24: Mm, ei vastaa täysin osaamistarpeita, mutta mikä koulutus vastaa täysin osaamistarpeita koska siellä työelämässähän sä opit. Sä saat teoriapohjaa mitä sä voit käytäntöön sit, käytännössä sitten vielä lisätä ja sit saat sitä kokemusta lisää. En usko et on niin täydentävää koulutusta olemassa joka vastaa kaikkien työelämän tarpeisiin. Mutta lähtökohtia voi antaa.

Osin kriittisessä kommentoinnissa kyse on myös siitä, etteivät ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneet ole löytäneet vielä paikkaansa, vaan jäävät *tehtävärakenteessa* alemmaksi kuin mihin taidot riittäisivät. Tämän takia ei myöskään koulutuksen kautta saatuja kehittämisvalmiuksia pystytä käyttämään työelämässä.

Sama ongelma oli nähtävissä sekä sosionomeilla (ylempi AMK) että sairaanhoitajilla (ylempi AMK):

H6: Nii, no ei täysin vastaa työelämän osaamistarpeita. Ei, kyl ne ehkä vähäsen menee ristiin. Mut sit siin on kyl takan, taustalla se et ei meidän, ei YAMK:lle niinku ei oo mitään varsinaisia paikkoja olemassa. Että me jotenki joudutaan koko ajan niinkun vähän alemmaksi, kun mihin meidän taidot riittäisi. Et tosiaan vaan muutama meistä on päässy esimerkiksi jonnekin suunnittelijan tai miten nyt on, ei se nyt tutkijaks menny, tai jokski kehittäjäksi...Mut et me ei sijotuta tavallaan siihen, mihin vois kuvitella et ylempi korkeekoulututkinto edellyttäs. Ni sillon ei voi käyttää. Niin vastaa työelämän osaamistarpeita. No ei vastaa, mut sit se on sillon, et me ollaan vähän yli-koulutettuja niihin osaamistarpeisiin, mitä työelämä tarvitsis. Et ei näin paljon koulutus tarvis tähänkään hommaan mitä mä teen.

H26: No tietyllä tavalla ehkä mä itse ajattelin, et ku mä oon tän tutkinnon suorittanu, ni mä just saan ehkä työelämässä, mä en oo enää sillä rivimies-tasolla. Vaan kun mä oon kouluttautunu koko ajan eteenpäin, ni mä saan myös vastuita enemmän tietynlaisiin muihin rooleihin. Just tähän tutkimus-, kehittämistyöhön. Et mä saisin osan työajasta tehdä just jotain tutkimustyötä kenties. Tai tämmöset. Mua hyödynnettäs enemmän näis esimiehen projekteissa. Et nyt mä oon, mä oon edelleen se sama rivimies siellä, kun kuka tahansa koulusta just tullu ihminen.

Terveyden edistämisen koulutusohjelmasta valmistuneet toivat esiin myös sen, ettei koulutusohjelma antanut riittävästi terveyden edistämisen käytännön työhön liittyviä valmiuksia. Osittain ongelma paikannettiin siihen, ettei potilaan ohjaamiseen tai menetelmiin kiinnitetty koulutuksessa huomiota:

H22: No sitä mä mietin sitä terveyden edistämistä koko ajan, mistä mä puhuin, että siellä niinkun, sitä niinkun sivuttiin lyhyesti. Mä en saanu esimerkiksi työkaluja edes niinkun potilaan ohjaamiseen... Et ihan semmonen, hyvin niinku alataso tavallaan. Kun mä kohtaan potilaan niin mikä olis semmonen työkalu, mitä mä tota käyttäsin, mistä mä saisin sen tiedon vaikka nyt siitä tutkimuksesta. Siellä yhdessä luennolla ihan vain yks viite annettiin johonkin tutkimukseen, ja mä ajattelin, et hetkinen että tota tääkö se oli.

Osin kyse on siitä, että koulutusta on jouduttu kehittämään työelämän osaamisvaatimusten mukaisesti ja tässä yhteydessä on jouduttu tekemään myös kompromisseja koulutuksen sisältöihin. Esimerkiksi eräs haastateltava toi esiin, että terveyden edistämisen koulutusohjelmassa terveyden edistämisen sisällöt oli jouduttu korvaamaan johtamisvalmiuksilla, jotta koulutus täyttäisi kaupungin osastonhoitajan tehtäviin edellyttämät vaatimukset.

H27: Joo. Mutta sit myöskin X:n kaupungillahan on osastonhoitajatehtävien vaatimuksena nyt, aiemmin oli tiedekorkeakoulututkinto ja nyt se on muutettu niin et se on myös ylempi ammattikorkeakoulututkinto, mutta hallinto. Ja kun mä suoritin siis valmistuin vuosi sitten. Niin meil oli tota, sillon sanottiin et se antaa pätevyyden osastonhoitajan tehtäviin. Ja, meil oli siis hallintoonhan se pääasiassa oli ja johtamista. Se sisältö.

Yhtenä keskeisenä kritiikin kohteena oli koulutuksen liiallinen *tutkimuksellisuus*. Tutkimusmenetelmät koettiin asiakastyön näkökulmasta hyödyttömiksi ja todettiin, että jopa yliopistolliset approbatur-arvosanat ovat hyödyllisempiä:

H13: Ei, ei todellakaan vastaa, ei. Siis jopa yliopiston näistä approista, vaikka se nyt on vain sitä, että lukee niitä kirjoja aina seittemän per tenttiin mutta, niistäkin mä oon saanu enemmän kuin koko tosta ylemmästä tutkinnosta. (...) Ei vastaa todellakaan työelämän tarpeita, että en mä ainakaan tutkijaksi oo tullu tohon mun työhöni enkä tekemään mitään tutkimusta tossa, vaan mä oon tullu tekemään ihan konkreettista työtä, siis johtamaan tommosta ja organisoimaan ton paikan, niin...

TR: Eli ymmärsinkö oikein että, nyt perusongelma oli se, että tää oli liian tutkimuksellinen?

H13: Kyllä, siellä opetettiin vain tutkimusmenetelmiä ja, ja tietokoneella, miten saahaan niitä tulostettua erilaisia, osataan purkaa näitä hienoja tutkimusvehkeitä ja, eihän se liity niinku millään tavalla. Mitä, mitä mä teen siellä, enhän mä asiakkaille, siis ihan järjetöntä, siis työn kannalta aivan hyödyntöntä. Ei musta tuu tutkijaa eikä minun mielestä sen olis pitäny ees antaa sitä valmiutta mulle."

Osa kritiikistä saattaa selittyä sillä, että haastateltavat olivat suorittaneet tutkintonsa jatkotutkintokokeilun aikana, jolloin ammattikorkeakoulujen koulutusohjelmat vielä etsivät muotojaan muun muassa suhteessa tutkimuksellisuuteen ja kehittämistoimintaan. Toisaalta monien ylempää AMK-tutkintoa opiskelevien työ on paikoin luonteeltaan niin arkista, etteivät tutkiva ja kehittävä näkökulma korostu siinä:

H4: Koen että silleen sitä, sitä sitä, oikeen kehittämistyötä tutkimustyöhön niitä valmiuksiaahan sai. Sai noitten tutkinnon opiskelujen myötä enemmän ja se ei taas oo niinkun ihan sitä suoraa arkee mitä minä työssäni tällä hetkellä toteutan. Et ehkä enemmän, sit tietenki se että, sitä semmmosta taustaa sille mun arjen työn tekemiselle. Pohjaa perustaa, nimenomaan. Et siinä se niinkun kohtaa. Mut ei täysin nyt ihan tätä just just nyt tässä hetkessä tapahtuvaa työtä.

Toisaalta vahvaa tutkimus- ja kehittämistoimintaan painottumista pidettiin myös koulutuksen keskeisenä antina. Erityisesti esimiestehtäviä ajatellen kehittämisvalmiuksia pidettiin tärkeinä:

H22: No vaikka mä nyt oon kriittinen ollu siihen tutkintoon, niin en mä tosta nyt oo samaa mieltä, että kyllä se, kyllä se vastaa sitä työelämän osaamistarpeita. Että työ-, jos mä ajattelen mun työpaikkaani niin mitä ne, mitä ne halus musta sen tutkinnon kautta niin ne halus justiin, että pystyy olemaan näis kehittämissä mukana ja kehittämään sitä työtä ja, ja tota, tuoda sitä esille muille ja sitte tietysti tätä osastonhoitajuuttakin haluttiin että, et tavaltaan pystyis niinku esimiehenä sitten toimimaan ammattimaisemmin, että se ei niinkun, ettei se mene niin, että sä pääset vaan niinkun justiin vuosien takia esimieheksi vaan sulla on jonkinlainen joku koulutuskin, -tausta siinä.

Eräs haastateltava puolestaan toi esiin tilastollisten menetelmien merkityksen myös työelämän kannalta. Samalla hän toi esiin, ettei opiskellut niitä, vaikka niitä olisi ollut tarjolla:

H23: Ehkä ainoa tota, mut se oli mun oma valintani niin, tämmönen kvantitatiivinen tutkimuspuoli olis ehkä voinu olla vähän laajempi.

Yksittäisistä koulutuksen tuottamista puutteista esiin nostettiin erityisesti ATK-taidot.

Kun väittämään ”sosionomi/sairaanhoitaja (ylempi AMK) -tutkinnon kautta saamani osaaminen ei täysin vastaa työelämän osaamistarpeita” liittyvää kommentointia tarkastelee kokonaisuutena, sävy on pitkälti kriittinen, vaikkakin myös omaa koulutusta ja koulutusuraa arvostetaan. Argumentaatio keskittyi erityisesti kahteen keskeiseen teemaan: tutkimus- ja kehittämisvalmiuksiin sekä työelämän rakenteisiin ja kelpoisuuksiin. Haastateltavat toivat esiin, että työelämän rakenteet ja kelpoisuusvaatimukset viime kädessä määrittävät, millaista osaamista työssä tarvitsee. Tutkimus- ja kehittämisvalmiuksia pidettiin keskeisinä koulutuksen tuottamina valmiuksina. Osin tätä pidettiin hyvänä – erityisesti esimiestehtäviä ajatellen. Kriitikki kohdistui erityisesti siihen, ettei ”ruohonjuuritason” arkityössä ole paljoa käyttöä näille valmiuksille. Tilastollisten tutkimusmenetelmien hyödyllisyys herätti argumentointia puolesta ja vastaan. Terveyden edistämisen koulutusohjelmasta valmistuneet kyseenalaistivat myös sen, että käytännön ammattitaidon syventämiseen kiinnitetään koulutuksessa niin vähän huomiota.

8.8 Ylempi AMK-tutkinto ja maisterin tutkinto työnhakutilanteessa

Kokemuksia ylempään AMK-tutkinnon tuottamasta muodollisesta pätevyydestä tutkittiin väittämällä 11: ”Ylempi ammattikorkeakoulututkinto ja yliopistollinen maisterintutkinto ovat työnhakutilanteissa samanarvoisia”. Väittämää koskevalle kommentoinnille oli ominaista kriittinen yleissävy. Toisaalta haastateltavat esittivät myös väittämää puoltavia kantoja. Näille oli kuitenkin ominaista tietty varauksellisuus:

H15: Jos sillä maisterilla on yhtä paljon työkokemusta kun sillä ylempi AMK:lla niin sit ne on saman arvosia. Muussa tapauksessa ylempi ammattikorkeakoulututkinto on parempi. Ku meillä on ratkasut tehty näihinkin. Et tähänki virkaan haki, kaheksan ihmistä jotka oli joista tota, kuus oli maistereita ja kahel oli ylempi ammattikorkeakoulututkinto. Ja mut valittiin ja, kurssikaverini X valittiin varalle.

Tässä tapauksessa ratkaisevana tekijänä oli *työkokemus*. Ylempi AMK-tutkinto yhdessä sopivat työkokemuksen kanssa antoi vahvan lähtökohdan työnhakutilanteeseen. Myös eräs terveyden edistämisen koulutusohjelmasta valmistunut, totesi, että monet ylempään AMK-tutkinnon opiskelijat ovat *jo ennestään esimiestehtävissä*:

H24: Se oli vähän mejjän ryhmä oli vähän siinä mielessä et siellä oli jo useimmat esimiestehtävissä ennen tätä koulutusta niin en tiedä sitten. Mutta on, on tota työnhakutilanteit on, on kyllä sit on arvostettu sitä tutkintoa joo kyllä. On on.

Edelleen tuotiin esiin, että työnhakutilanteissa on usein kyse ainevalinnasta. Siten on vaikea puhua erilaisten koulutusten samanarvoisuudesta:

H13: Minun mielestä samanarvoisuus on aika hassua että, minusta täysin, et mitä paikkaa on hakemassa, siis eihän niitten tarvikaan olla samanarvoisia, koska niitten se koulutusohjelma ja rakenne on jo ihan erilainen. Jos, jos mulle tulis hakemaan kaks tämmöstä, jos mulla nyt olis joku hieno firma niin, niin kyllä mä ensinnäkin kattosin, mikä on ollu pääaineena sillä maisterilla ja, ja tietysti haluaisin tietää senkin sosionomin.

Sosionomit (ylempi AMK) olivat pääosin eri mieltä väittämän kanssa. He nostivat esiin erityisesti *kelpoisuusehdot*. Kommentoinnissa tuotiin esiin paitsi sosiaalityön kelpoisuusehdot, niin myös muiden tehtävien kelpoisuusvaatimukset. Tässä yhteydessä nostettiin esiin lastenvalvojan, sosiaaliterapeutin ja suunnittelijan tehtävät. Lisäksi nostettiin esiin se, että vaikka hakuilmoituksessa on maininta yleemmästä korkeakoulututkinnosta, sosionomia (ylempi AMK) ei välttämättä katsota kelpoiseksi. Eräs haastateltava kuvasi kokemuksiaan seuraavasti:

H11: Joo kyllä kelpoisuusvaatimuksena on alan ylempi korkeakoulututkinto tai vastaava kelpoisuus. Sitte sulkuihin on laitettu laki. Mä en sitten tossa kohtaa, aattelin vaan että no ovatpas he valvutuneita. Et kun on sit kuitenkin noita paikkoja, että missä sosiaaliterapeutin, kelpoisuudet voidaan määrittellä itte että se ei ihan suoraan sieltä laista tuu, että ite esimerkiks oon tehny sosiaaliterapeutin työtä alemmalla korkeakoulututkinnolla. Ja se oli siinä työpaikassa ihan ok, et se oli siellä, siellä päätetty asia niin. No tosiaan mä menin tonne haastatteluun sitten pääsin ja haastattelu meni hyvin ja parin päivän päästä puhelin pirahdi, että niin mikä se sinun koulutus olikaan. Ja minä tietysti arvasin mistä on kysymys ja ensimmäisenä sit siin kerroin, että minulla ei ole sosiaalityöntekijän muodollista pätevyyttä. No tämä olikin sitten tässä, kuulu vastaus, siinä. Elikkä no tietysti mä olin hölmö, että mää silloin ku etukäteen soitin niin sitä varmistanu ja rautalankaa taas jälleen keran vääntäny, että tarviiko tähän olla se sossun muodollinen pätevyys yliopiston kautta hankittuna vai riittääkö [naurahdus], et se tulee monta kertaa se, et riittääkö ammattikorkeakoulun puolelta. Et se jotenki kyllä niinkun tulee se tunne tuolta, tuolta tuolta kentältä, et se jotenki semmoseks vähän B-luokan jutuks sitten katotaan.

Terveyden edistämisen ohjelman käyneet olivat varsin yksimielisesti eri mieltä väittämän kanssa. Kommentoinnissa kiinnitettiin huomiota esimiestehtäviin, erityisesti osastonhoitajan ja apulaisosastonhoitajan tehtäviin. Lisäksi tuotiin, että *eri organisaatioissa arvostetaan eri tavoin ylempään AMK-tutkinnon suorittaneita*, esimerkiksi:

H22: Tota, eri mieltä koska mä oon törmänny tähän, et ne ei oo samanarvoisia. Eli nyt tavallaan täs omassa työssäni, että mä saan miinus viis prosenttia palkkaa vähemmän, koska mulla on ylempi AMK kuin että ois mais-

terin tutkinto. Et ei oo nyt tällä hetkellä X:n terveyskeskuksessa, mutta esimerkiksi nyt sitten siellä organisaatiossa Y:ssä mihin mä hain ja missä olin haastattelussa, niin siellä ne oli ihan samanarvosia, että siellä oli filosofian, kasvatustieteen maistereita, terveystieteitten maistereita ja sitten olin minä ylempään AMK:n ja sit tää, joka valittiin oli ylempään AMK-tutkinnon suorittanu. Eli me oltiin samassa kastissa ja meitä ihan samanarvoisesti niinkun mun mielestä, ei ainakaan sieltä paistanu mitenkään läpi, että tää ei, tätä ei ois koettu samanarvoiseksi.

Edelleen yksi haastateltava toi esiin, että ylempään AMK-tutkinnon eri koulutusohjelmat tuottavat keskenään erilaisia kelpoisuuksia. Terveyden edistämisen koulutusohjelmaa ei välttämättä katsota hakutilanteessa samanarvoiseksi esimerkiksi sosiaali- ja terveysalan kehittämisen ja johtamisen -koulutusohjelmassa suoritettuna ylempään AMK-tutkinnon kanssa.

Yhtenä ongelmana sekä sosiaali- että terveysalalla tuotiin esiin myös se, että *työnantajat eivät tunne ylempää AMK-tutkintoa:*

H13: No ekanakin just tää koska, työnantajat eivät edes tiedä, mitä ylempi AMK on.. Siis nehen luulee, että tää sosionomi AMK on joku jo se ylempi, siis työnantajilla on aivan pallo hukassa siitä, et mitä nämä on ja miten niiden pitäis erota toisistaan.

H23: Tää on minusta vielä tää ylempi ammattikorkeakoulututkinto niin, on paikkoja, joissa sitä ei ehkä tunneta eikä sen takia arvosteta. Taikka siellä ei oo siellä työyhteisössä kokemusta, että olis joku sillä koulutuksella jo ollut, josta sitten se hyvä tieto olis levinny. Kyllä mä katon, että jos on joku terveydenhuollon ylempi AMK -tutkinnolla hakeva ja sitten joku terveydenhuollon maisteri niin, on työpaikkoja, joissa se maisteri varmaan menee edelle hakutilanteessa.

Edelleen osa vastaajista toi esiin kokemusten puuttumisen asiasta. Eräs haastateltava totesi *"pitäis olla mut eivät välttämättä ole käytännössä"*, mutta lisäksi, ettei omakohtaisia kokemuksia asiasta ole.

Kaiken kaikkiaan väittämää *"ylempi ammattikorkeakoulututkinto ja yliopistollinen maisterintutkinto ovat työnhakutilanteissa samanarvoisia"* koskeva kommentointi oli varsin kriittistä. Esiin nousi erityisesti sosiaali- ja terveydenhuollon kelpoisuusehdot sekä niiden tulkinnot, jotka estävät ylempään AMK-tutkinnon suorittaneita pääsemästä haastavampiin tehtäviin. Sosiaalialalla haastateltavat puhuivat pitkälti vaativista asiakastyön tehtävistä, kun taas terveysalalla korostui esimies-tehtävät. Osittain kelpoisuuksia koskevat rajoitukset ovat organisaatiokohtaisia ja riippuvat myös ylempään korkeakoulututkinnon sisällöistä. Kriittisestä yleisävyydestä huolimatta osa haastateltavista piti ylempää AMK-tutkintoa työelämäkokemukseen yhdistyneenä varsin hyvänä lähtökohtana.

8.9 Ylempi AMK-tutkinto uralla etenemisen näkökulmasta

Väittämä 13 kuului: ”ylempi ammattikorkeakoulututkinto antaa hyvät lähtökohdat edetä uralla”. Haastateltavat olivat osin samaa ja osin eri mieltä väittämän kanssa. Samaa mieltä olevissa kannanotoissa viitattiin ensinnäkin *omiin kokemuksiin*:

H23: Niin, että en olis saanu tätä työpaikkaa, jos en olis tuota suorittanu.

Toiseksi samaa mieltä olevassa kommentoinnissa korostettiin *etenemistä esimiestehtäviin*. Esimerkkinä sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneille hyvin soveltuvista esimiestehtävistä mainittiin mm. lastensuojelun laitosjohtajan tehtävät sekä päiväkodin johtajan tehtävät. Edelleen tuotiin esiin, että osa oli hakeutunut ylempään AMK-tutkintoon johtavaan koulutukseen nimenomaan edetäkseen uralla esimiestehtäviin:

H4: Omasta tästä opiskelijaryhmästä sieltä mitä on mielikuvia ja käsityksiä kuulumisia tullu niin siellä on tapahtunut, myös sitä. Et osa, opiskelijoista alotti ihan, ihan niinkun et etenemisen suunnitelmat silmissään. Ja oli siellä varmaan ihan suunnitelmia jo jotain semmosta alustavaa sopimusta omalla työpaikalla tehtyki, että jahka tämmösen tutkinnon valmiiksi saa, niin sitten pystyy siirtymään tai näin etenemään siinä.

Kolmanneksi esitettiin olettamuksia, että jatkossa ylempään AMK-tutkinnon arvo työmarkkinoilla lisääntyy *tulevaisuudessa*. Ylempään AMK-tutkinnon tuottaman osaamisen arvostuksen oletettiin lisääntyvän tutkinnon tunnettavuuden lisääntymisessä. Osin tähän on johtamassa eläkkeelle jäämisestä johtuva esimiespula:

H22: Joo, kyllä mä luulen, että jatkossa se on sellanen tutkinto, jossa ja varsinkin kun työntekijöistä on pulaa. Mä tiedän että, terveydenhuollon osastonhoitajista esimerkiksi kauheen moni jää kohta eläkkeelle sairaanhoitopuolella, niin sinne tulee tota ylempää ammattikorkeakoulututkintoa suorittaneita, jotka sit osaa näyttää sitä, tuoda sitä osaamistaan esill. Jolloin tavallaan sitten niitten urapolku voi tavallaan... Et se ei jää siihen osastonhoitajuuteen vaan se lähtee myös eteenpäin pikkuhiljaa, kun lisääntyy nää ja muuttuu, muuttaa muotoaan.

Eri mieltä olevassa kommentoinnissa korostettiin jo aiempien väittämien yhteydessä esiin nousseita *kelpoisuusehtoja, jotka estävät uralla etenemisen*:

H6: No tohon mä vastaan lyhyesti, et ei tällä hetkellä. Ja sit se, että miksi se ei anna. Niin se ettei o, ne pätevyysvaatimukset eri tehtäviin joihin vaaditaan ylempi korkeakoulututkinto, ne rajaa meidät niin tiukasti ulos, et ei oo mitenkään, ei tuo hyviä lähtökohtia.

H27: No siis teoriassa kyllä, mutta käytännössä niin, niin tosi vaikee jos olenkaan siitä on etua. Että, että tota ne jotka niitä valintoja tai määrittäviä sitte niihin tehtäviin, kelpoisuusehtoja määrittelee. Niin, niin tota se tulee niin paljon jälkijunassa. Että näihin koulutuksiin verrattuna että.

Kelpoisuuksien osalta tilanne on erään haastateltavan mukaan erilainen julkisella sektorilla ja yksityisellä puolella. Yksityisellä puolella riittää usein opistotutkinto tai pelkkä AMK-tutkinto. Julkissektorilla kelpoisuudet ovat tiukemmin säädeltyjä ja muutosta kaivattiinkin nimenomaan julkissektorille:

H13: Sitten taas jos hakee niinkun yksityiselle niin, niille riittää sitten tää vanha opistotaso tai pelkkä AMK, että ylempää ei sielläkään oo kukaan vielä pyytäny. Eliikkä tää on semmonen tutkinto, josta kukaan ei tiedä ja, tällä hetkellä se on ainakin jossakin, se on vain joku juttu jossakin, jota, joka ei tällä hetkellä oo tietosuudessa työnantajille. Ja ennen kaikkea se pitäis saada, jos siitä jotakin tehdään, sehän pitäis kunnille ja valtiolle ensin saada läpi ja kertoa niille, et minkä pätevyyden me saadaan sillä puolella, koska muutenhan toi on niinkun ihan, se roikkuu vaan jossakin, jolla ei oo mitään merkitystä sit koko tutkinnolla, jos se kuitenkin menee tuolla tavalla se jako.

Tuotiin esiin myös se, että kelpoisuusehtojen ohella myös työyhteisön *asenneilmapiiri* on sellainen, ettei ylempää AMK-tutkinto arvosteta. Niinpä eräs haastateltava toikin esiin, ettei halua työyhteisössä korostaa omaa koulutustaustaansa.

Edelleen tuotiin esiin, että ylempi AMK-tutkinto ei aina johda nousujohteiseen uraan, vaan jossakin tapauksessa suunta voi olla myös *päinvastainen* – ainakin palkkauksellisesti:

H13: No mä oon ainakin vaan mennyt alaspäin. Mielenkiintoista, että mulla on nyt 300 euroa pienempi palkka kuin edellisessä työpaikassa, ja menin tuohon heti sen jälkeen kun valmistuin ja, kukaan ei oo noteerannu millään tavalla tätä mun koulutusta vaikka se ei oo tuonu mitään lisiä että. Koska ainakin päihteet, päihdepuoli on niinkun, kun sitä ei oo arvostettu ennenkään kun niin kuin sanoin jo tässä moneen kertaan, että entinen päihteitten käyttäjähän osaa sen saman mitä me. Se ajattelu on vieläkin aika paljon kentällä ja ihmisissä. Niin tuota, eihän se niinku tuo mitään lisää ainakaan tänne, tällä päihteet ja syrjäytymispuolella.

Toisaalta myös kielteisissä kannanotoissa oli nähtävissä toiveikkuutta siitä, että *tulevaisuudessa* ylemmän AMK-tutkinnon tuottamaa osaamista arvostettaisiin.

H26: Itse en ole vielä siihen, siihen pisteeseen päässy. Et toivon, että se antaa niinku, et siihen tulis nyt arvostusta vuosien saatossa. Ja ymmärrettäs sen tavallaan niinkun, ymmärrettäs se versus korkeakoulututkintoon. Että molemmat, molempia voi käyttää. Että just ammattikorkeakoulun ylemmän se hyvä lähtökohta, että se on ollu työelämälähtöinen. Ja sitten jos työelämään tälläsii erikoisosaajia kaivataan, niin mä näkisin että silläkin on merkitystä että on tämmönen väylä keksitty.

Väittämää ”ylempi ammattikorkeakoulututkinto antaa hyvät lähtökohdat edetä uralla” koskevassa kommentoinnissa tuli aiempien väittämien tavoin esiin se, että sosiaali- ja terveysalan kelpoisuusehdot estävät työuralla etenemisen. Kuitenkin kommentoinnissa oli nähtävissä myös positiivista sävyä. Osalla haastateltavista oli omakohtaisia kokemuksia siitä, että ylempi AMK-tutkinto oli auttanut uralla eteenpäin. Edelleen oli nähtävissä toiveikkuutta siihen, että tulevaisuudessa ylempien AMK-tutkintojen asema työmarkkinoilla vahvistuisi.

8.10 Johtopäätökset

Yksilöiden koulutusurat eivät tulosten perusteella aina etene duaalimallin mukaisesti. Monien henkilöiden koulutusurat ovat pitkiä ja monipolvisia. Osittain monipolvisuus liittyy koulutusjärjestelmän muutoksiin, osin lähtökohtana ovat opiskelijoiden omat kehittymistarpeet. Esiintyy myös siirtymiä alalta toiselle sekä ammatilliselta väylältä tiedekorkeakouluväylälle ja päinvastoin. Myös koulutusjärjestelmän tehokkuuden näkökulmasta epätarkoituksenmukaisia siirtymiä samantasoiseen koulutukseen toisella koulutussektorilla on nähtävissä. Kuitenkin yksilöiden näkökulma voi poiketa olennaisesti koulutuspolitiikan näkökulmasta. Koulutusalan vaihto ja kaksinkertainen kouluttautuminen näyttäytyy haastateltavien puheessa osaamista syventävänä, ei ensisijaisesti pakollisena kelpoisuuksien hankkimisena.¹¹⁹

Kaiken kaikkiaan aineisto tuo selkeästi näkyviin ylemmän AMK-tutkinnon luonteen aikuiskoulutustutkintona. Ylempi AMK-tutkinto näyttäytyi luonteelta osalta monien valmistuneiden pitkässä elinikäisen kouluttautumisen prosessissa. Tässä mielessä tulokset ovat pitkälti yhteneviä Ojasen ja Aholan (2008, 95) niiden tulosten kanssa, joiden mukaan suurin osa ylemmän AMK-tutkinnon opiskelijoista on nimenomaan elinikäisiä oppijoita.¹²⁰

Tutkinnon työelämäläheinen profiili herätti monipuolista argumentaatiota puolesta ja vastaan. Vaikka ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneet ovat monelta osin tyytyväisiä tutkinnon tuottamaan työelämäläheiseen osaamiseen, tässä tarkasteltu väittämätasoinen analyysi toi näkyviin vahvan kriittisen sävyn. Yleisen tason argumentoinnissa korostettiin, etteivät tämän hetkiset työelämän tarpeet voi täysin määrätä koulutuksen sisältöjä ja tavoitteita, vaan uusin tutkimustieto, kehittämispainotteisuus ja tulevaisuusorientaatio ovat koulutuksessa keskeisellä sijalla.

Useat haastateltavat toivat esiin, että ylempi AMK-tutkinto ei tuota työelämässä tarvittavaa osaamista. Syyt tähän ovat kahdella tasolla. Ensinnäkin tutkinnon

¹¹⁹ Asiantuntijuus ja urakehitys linkittyvät vahvasti yhteen. Ne ovat yhteydessä työelämän toimintaympäristöihin, aikaan, muutoksiin ja kehitykseen, käsittäen yhteiskunnan muutoksen ja yksilön elinkaaret. Arthur ja Rousseau (1996, 4-6) esittävät rajatoman uran (boundaryless career) käsitteen. Siinä uran nähdään kehittyvät eri työnantajien palveluksessa, uraa pidetään yllä tiedon ja verkostojen avulla. Urat ovat muuttuneet perinteisistä, hierarkisista ja lineaarisista uramalleista yhä joustavammiksi sopimuksiksi sekä suunnitelmiksi. Uusissa urakehitysmalleissa ja urateorioissa liikutaan yleensä horisontaalisesti ja lateraalisti, mahdollistaen myös vertikaalisen urakehityksen. Tämän tyyppinen urakehitys vaikuttaa suoraan myös asiantuntijan osaamiseen kokonaisvaltaisesti, kehittäen yksilön valmiuksia suhteessa työssä tarvittavaan osaamiseen. (Liimatainen 2002, 31; Kuoppamäki 2009, 36.)

¹²⁰ Ojalan ja Aholan (2008, 62) mukaan puolet sosiaali- ja terveysalan ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneista on aiemmin suorittanut toisen asteen ammatillisen tutkinnon ja runsaat puolet (58 %) opistotutkinnon tai muun kuin hakukelpoisuuden edellyttämän korkea-asteen ammatillisen tutkinnon.

vahva tutkimuksellinen painotus ei kaikilta osin kohtaa arjen työn vaatimuksia. Toiseksi ongelmana on se, etteivät työmarkkinat mahdollista osaamisen täysmittaista hyödyntämistä. Aineistossa ylemmän AMK-tutkinnon tuottamat kehittämisvalmiudet näyttäytyivät kuitenkin myös tutkinnon vahvuutena. Niiden merkitystä korostettiin erityisesti esimiestehtäviä ajatellen.

Muodollinen kelpoisuus nousi aineistossa varsin keskeiseksi teemaksi. Siihen otettiin kantaa useiden väittämien kohdalla. Kokemukset ylemmän AMK-tutkinnon tuottamasta työmarkkinakelpoisuudesta ovat keskenään ristiriitaisia. Osa henkilöistä pitää suorittamaansa ylempää AMK-tutkintoa hyvänä lähtökohdana työmarkkinoita ajatellen. Joillekin se on jo merkinyt konkreettista uralla etenemistä. Osalla henkilöistä taas oli kokemuksia, joiden mukaan työnantajat eivät tunnusta ylemmän AMK-tutkinnon asemaa ylempänä korkeakoulututkintona. Kelpoisuusehtojen kautta monet tehtävät rajataan ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneiden saavuttamattomiin. Lisäksi ongelmia tuottaa haastateltavien mukaan tutkintojen huono tunnettavuus sekä työyhteisön asenteet.

8.11 Ylempi AMK-tutkinto työelämän kehittämistutkintona

Aineistomme tuo näkyviin joitakin ylempien AMK-tutkintojen kehittämiseen liittyviä haasteita. Osin kyse on työelämän rakenteista, kelpoisuuksista ja asenteista, osin myös tutkinnosta itsestään. Erityisesti kysymys siitä, mitä ovat työelämäläheiset tutkimus- ja kehittämisvalmiudet, näyttää aineiston valossa keskeiseltä. Toisaalta aineisto tuo näkyviin monenlaisia koulutus- ja työuria. Suurelle osalle haastateltavista ylempi AMK-tutkinto on joka tapauksessa ollut luonteva osa ammatillisen kehittymisen prosessia.¹²¹

Ylempi AMK-tutkinto on alusta alkaen haluttu nähdä nimenomaan työelämän kehittämistutkintona. Myös aineistomme perusteella tähän liittyy ylemmän AMK-tutkinnon ehkä keskeisin anti. Kuitenkin työelämän kehittäminen voidaan ymmärtää eri tavoin. Liiallinen tutkimusmenetelmien korostaminen saatetaan kokea työelämän kehittämisen näkökulmasta vieraaksi. Toisaalta myös tutkimuksellisia välineitä kaivataan. Haasteena onkin tutkimuksellisen lähestymistavan tarkoituksenmukainen integrointi työelämälähtöisyyteen ja työelämän kehittämiseen.

Työelämän tutkimuksellinen kehittäminen ei ole toimintana uutta, vaan esimerkiksi erilaisilla organisaatio- ja johtamisteorioilla on pitkä historiansa (vrt. esim. Kasvio 1990). Edelleen erilaiset tutkimuksen ja kehittämisen välimaastoon sijoittuvat suuntaukset, kuten toimintatutkimus, kehittävä työntutkimus, käytäntötutkimus ja tutkimusavusteinen kehittäminen tarjoavat hyviä lähtökohtia tutkimukselliseen kehittämiseen (Toikko & Rantanen 2009, 29-34). Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon profiiliin vahvistamisen näkökulmasta lieneekin olennaista,

¹²¹ Ojalan ja Aholan (2008, 113) mukaan runsaat 60 % sosiaali- ja terveystieteiden ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneista piti koulutustaan erinomaisena tai hyvänä ja noin kuudesosa tyydyttävänä tai välttävänä. Haastatteluaineiston antama kuva oli pitkälti samansuuntainen, joskaan tyytyväisyyttä koulutukseen ei määrällisesti mitattu.

kuinka hyvin ammattikorkeakoulut pystyvät kiinnittymään nimenomaan näihin ”välimaaston” perinteisiin.

Kehittämisorientaatio voi lähteä erilaisista intresseistä (vrt. Toikko & Rantanen 2009, 47-49, 94-95). Lähtökohtia voidaan hakea strategisesta kehittämisestä, organisaatioteorioista ja johtamisesta. Toisaalta näkökulma voi olla asiakas- ja käyttäjälähtöinen tai oman työn kehittämistä korostava. Johtamisen ja kehittämisen koulutus voi joissakin tapauksissa vastata työelämän osaamistarpeisiin. Johtamiskoulutusta on ylemmissä ammattikorkeakoulututkinnoissa korostettu erityisesti terveydenhuollon osastonhoitajan tehtäviä silmällä pitäen. Näihin työelämän tarpeisiin vastaamalla onkin pyritty lisäämään koulutuksen työelämärelevanssia sekä edistämään ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneiden uralla etenemistä.

Mikäli ensisijainen lähtökohta kehittämiseen on johtamisen ja järjestelmän kehittämisen näkökulma, koulutus kuitenkin törmää vääjäämättä työelämän rakenteisiin: ”ruohonjuuritason” työtä tekevät ammattilaiset eivät pysty hyödyntämään ylemmän AMK-tutkinnon kautta rakentunutta osaamistaan omassa työssään. Samalla myös alakohtaisen asiantuntijuuden kehittyminen – esimerkiksi terveyden edistämisen osaaminen - voi jäädä liian vähälle huomiolle, kuten eräs haastateltava toi esiin. Jotta koulutus voisi vastata työelämän tarpeisiin, kehittämistä koskevan näkökulman tulisikin olla laajempi: kehittäminen tulisi nähdä paitsi johdon näkökulmasta, niin myös oman työn kehittämisen, hanketoiminnan ja niin sanotun toimijälähtöisen kehittämisen (Seppänen-Järvelä 1999) näkökulmasta.

Viime aikoina on korostettu ammattikorkeakoulujen aluekehitystehtävää ja tiivistä yhteyttä alueelliseen innovaatiopolitiikkaan. Tämä voidaan asettaa myös ylemmän AMK-tutkinnon lähtökohdaksi. Alueellisten strategioiden näkökulma on tyypillisesti laajempi ja tulevaisuuteen suuntautuvampi kuin yksittäistä työorganisaatioiden kehittämisen näkökulma. Toisaalta on muistettava, että koulutus kiinnittyy myös kansainväliseen tutkimukseen ja kehittämisstrategioita pidemmälle aikajänteelle. Edelleen koulutuksessa voidaan painottaa sellaisia oman työn ja työyhteisön kehittämisen valmiuksia, jotka eivät määriy yksittäisten organisaatioiden tai alueiden intresseistä käsin.

9 Lopuksi

Teemu Rantanen & Ulpukka Isopahkala-Bouret

Tämän teokseen sisältyvissä artikkeleissa ylempää ammattikorkeakoulututkintoa ja osaamista on lähestytty erilaisista näkökulmista. Erityisesti artikkelien kautta on pyritty vastaamaan kahteen kysymykseen: Millaista osaamista sosiaali- ja terveysalan ylempi AMK -tutkinto tuottaa, kun osaamista tarkastellaan koulutusjärjestelmän, valmistuneiden opiskelijoiden sekä työnantajien näkökulmasta? Onko sosiaali- ja terveysalan ylempi AMK -tutkinto profiloitunut duaalimallin mukaisesti työelämäläheiseksi ylemmän korkeakoulutuksen tasoiseksi aikuiskoulutustutkinnoksi?

Sosiaali- ja terveysalan ylemmän AMK -tutkinnon suorittaneen osaamista koskevat ydintuloksemme on koottu seuraavaan taulukkoon (katso taulukko 19). Tulosten mukaan ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneiden vahvuudet liittyvät työelämän kehittämisen valmiuksiin. Myös sosiaali- ja terveysalan ammatillinen osaaminen, eettinen osaaminen sekä vuorovaikutustaidot ovat ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneiden keskeisiä osaamisalueita. Näiltä osin aineiston kautta muodostunut kuva on yksiselitteinen.

Sitä vastoin johtamisosaamisen ja tutkimusosaamisen osalta tilanne ei ole yhtä selkeä. Vaikka opetussuunnitelmissa on pyritty painottamaan johtamisvalmiudet arvioitiin työnantajakyselyn perusteella kuitenkin kohtuullisen heikoiksi. Opiskelijat ja tutkinnon suorittaneet korostivat itse tutkimuksen merkitystä ja tutkimusvalmiuksiaan, mutta työnantajat eivät nähneet ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneiden tutkimusosaamista erityisen vahvana. Kaiken kaikkiaan työnantajien antama kuva ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneiden osaamisesta olikin olennaisesti kriittisempi kuin valmistuneiden oma näkemys.

Edelleen tulokset tuovat esiin jatkuvan kouluttautumisen keskeisyyden työelämän kannalta sekä ylemmän AMK-tutkinnon merkityksen ammatillisen osaamisen kehittymisen näkökulmasta. Työelämän rakenteisiin liittyvät haasteet nousivat aineistossa selkeästi esiin. Tehtävien hoitamisen edellyttämät muodolliset kelpoisuudet ovat sosiaali- ja terveysalalla määritelty lainsäädännön sekä paikoitellen sitä tarkentavien paikallisten tulkintojen kautta. Varsinkin sosionomin (ylempi AMK) osalta tilanne on ongelmallinen: työelämän tehtäväraakenteet eivät mahdollista omaamisen täysmääräistä hyödyntämistä.

Taulukko 19. Sosiaali- ja terveysalan ylempien AMK-tutkinnon tuottama osaaminen eri näkökulmista

	Korkeakoulujärjestelmän näkökulma	Opiskelijoiden näkökulma	Työnantajien näkökulma
Millaisia kompetensseja ylempi AMK -tutkinto tuottaa?	<p>Ylempi AMK -tutkinto pyrkii tuottamaan työelämälaheista osaamista ja työelämän kehittämisen valmiuksia.</p> <p>Opetussuunnitelmissa painottuu johtamisen sekä tutkimus- ja kehittämistoiminnan opinnot, mutta koulutusohjelmat ovat keskenään varsin erilaisia.</p>	<p>Sosiaalialan ylempi AMK -tutkinto tuottaa vahvaa ammatillista, eettistä ja kehittämisen osaamista. Heikkouksia liittyy mm. yrittäjyysosaamiseen, talosuosaaminen ja kielitaitoon sekä josain määrin myös juridiseen osaamiseen ja johtamisvalmiuksiin.</p>	<p>Ylempien AMK -tutkinnon suorittaneiden vahvuuksia ovat vuorovaikutustaidot, vastuun otto käytäntöjen kehittämiseksi sekä itsenäinen ajattelu</p> <p>Ylempien AMK -tutkinnon suorittaneiden osaamisessa on huomattavia puutteita erityisesti johtamisosaamisessa sekä tutkimus- ja innovaatio-osaamisessa.</p>
Millainen on ylempien AMK -tutkinnon merkitys ammatillisen kehittymisen näkökulmasta?	<p>Ylempi AMK -tutkinto on aikuiskoulutustutkinto, joka on suunnattu henkilöille, joilla on vähintään 3 vuoden työkokemus tutkinnon suorittamisen jälkeen. Ylempi AMK -tutkinto rakentuu AMK -tutkinnon päälle.</p>	<p>Ylempi AMK -tutkinto auttaa päivittämään tietämystä alan uusimmasta tutkimuksesta. Myös reflektointi ja dialogi keskeistä.</p> <p>Monilla ylempi AMK -tutkinto on osa pitkää koulutusuraa.</p>	<p>Jatkuva koulutustutkiminen ja ajan tasalla pysyminen on erittäin tärkeää työtehtävien hoitamisen kannalta. Korkeakoulutusoiseen aikuiskoulutukseen on tarvetta.</p>
Millainen on ylempien AMK -tutkintojen muodollinen asema?	<p>Ylempi AMK -tutkinto vastaa tasoltaan ylempää korkeakoulututkintoa (EQF/NQF, taso 7). Se antaa muodollisen kelpoisuuden niihin tehtäviin, joiden pätevyysvaatimuksena on ylempi korkeakoulututkinto.</p>	<p>Sosiaali- ja terveydenhuollon kelpoisuutta koskevat säädökset eivät tunnusta ylempien AMK -tutkinnon asemaa.</p> <p>Ylempien AMK-tutkinnon suorittaneet ovat työnhakutilanteissa eriarvoisessa asemassa suhteessa maistereihin.</p>	<p>Ylempi AMK -tutkinto ei suoraan vaikuta palkkaan tai työtehtäviin.</p> <p>Sairaanhoidtaja (ylempi AMK) -tutkinto antaa pohjan siirtyä esimies- ja kehittämistehtäviin. Sosionomeille (ylempi AMK) ei ole juurikaan tarjolla osaamista vastaavia tehtäviä - ainakaan kuntasektorilla.</p>

Suomalaisen korkeakoulutuksen duaalimallin perusajatus on kahden samantasoisien, mutta eri tavoin profiloituneen korkeakouluväylän olemassaolo. Ylempi

AMK -tutkinto on yksi keskeinen osa suomalaista duaalimallia. Se tarjoaa luontevan jatkokoulutusväylän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneille. Ylempää AMK -tutkintoa luonnehtii lähtökohtaisesti kolme seikkaa: Se vastaa tasoltaan ylempää korkeakoulututkintoa. Se on profiloitunut työelämäläheisesti, työelämän kehittämistutkinnoksi. Ja edelleen se on nimenomaan aikuiskoulutustutkinto. Mutta miten hyvin ylempi AMK -tutkinto on näissä kohden onnistunut?

Eurooppalaisen korkeakoulutuksen osaamislähtöisen viitekehyksen soveltaminen suomalaiseseen korkeakoulujärjestelmään asettaa muutospaineita sekä ammattikorkeakouluille, että yliopistoille. Tässä kirjassa on analysoitu ylempien ammattikorkeakoulututkintojen tuottamaa osaamista sosiaali- ja terveysalalla. Tehtyjen analyysien valossa voidaan todeta, että osaamista on koulutusohjelmissä määritelty duaalimallin hengessä työelämälähtöisesti. Kuitenkin myös duaalimallin ideaa haastavia painotuksia löytyi, mm. koulutukseen osallistuneilta kerätystä aineistosta noussut tutkimusorientaatio (katso luvut 6, 7 ja 8).

Kysymys ylempään ammattikorkeakoulututkinnon yliopistollisesta tutkinnosta poikkeavasta profiilista ei saanut täysin selkeää vastausta. Työelämän kehittämismuutosten painottumisen osalta tulos on duaalimallin mukainen. Samaten ammatillisen osaamisen, eettisen osaamisen ja vuorovaikutustaitojen korostamista voitaneen pitää hyvin duaalimalliin sopivina. Sitä vastoin ylempään AMK -tutkinnon suorittaneiden tutkimusosaamisen osalta tulokset olivat ristiriitaisia. On mahdollista, että ylempään AMK -tutkinnon tuottamat tutkimus- ja kehittämismuutokset eivät ole vielä toistaiseksi profiloituneet riittävän selkeästi nimenomaan työelämän kehittämiseen.

On myös osaamista, josta on haasteellista löytää perusteita eriytyvien osaamisprofiilien määrittelyyn. Molemmilla duaalimallin instituutioilla on paineita tuottaa sekä korkeakoulutukselle asetetut mittapuut täyttävää riittävän korkeatasoista osaamista että työelämän tarpeita vastaavia yleisiä työelämävalmiuksia. Ongelmallista on myös rajanveto yleisten työelämävalmiuksien ja alakohtaisen osaamisen välillä. Onko esimerkiksi vuorovaikutustaito samaa osaamista sosiaalialalla kuin liike-elämän ympäristössä? Ongelma on sekä koulutusohjelmien sisäinen, että samalla myös duaalimallia koskettava. Voidaanko yleisiä työelämävalmiuksia määritellä ratkaisevasti eri tavoin ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa? Miten esimerkiksi on johtamisosaamisen laita – mikä siinä on yhteistä kaikille korkeakoulutetuille, mikä ammattikorkeakouluspesifiä, mikä alaspesifiä?

Kysymys ylempään AMK -tutkinnon tasosta on varsin ongelmallinen. Yksiselitteistä tapaa verrata eri tavoin profiloituneiden tutkintojen tasoa ei ole. Mikäli lähtökohdaksi otetaan eurooppalainen tutkintojen viitekehys ja nimenomaan työnantajien näkökulma, ylempissä ammattikorkeakoulututkinnoissa on tulostemme mukaan paljon kehitettävää. Toisaalta on myös muistettava, että tutkintojen viitekehys edustaa lähtökohdiltaan varsin abstraktia ja tutkimuspainotteista osaamisen jäsenystä, eikä AMK-osaamiselle ominainen työelämäkontekstiin kohutuullisen suoraan sijoittuva ammatillinen osaaminen korostu siinä.

Arene ja Suomen yliopistojen rehtorien neuvosto (2009, 27) ovat todenneet, että osaamislähtöinen ajattelu asettaa haasteen erityisesti yliopistoille, sillä teoreettinen osaaminen ja tietyllä tutkintotasolla/-alalla edellytettävän ajattelun osaami-

nen ovat vaikeasti määriteltävissä. Haaste koskettaa osaltaan yhtäläillä ylempiä ammattikorkeakoulututkintoja. Korkeatasoisen, vaativan ja teoreettis-käsitteellisen ajattelun määrittely osaamisena ei välttämättä ole helppoa silloinkaan, kun sitä voidaan määrittää jossain työelämän kontekstissa, suhteessa johonkin tiettyyn kehittämistehtävään tai ongelmaan.

Sen sijaan kysymys ylempien AMK -tutkinnojen asemasta aikuiskoulutustutkintona sai selkeää tukea tutkimuksessamme. Työnantajat nostivat vahvasti esiin sen, että työtehtävien hoitaminen edellyttää jatkuvaa kouluttautumista ja tutkimustiedon seuraamista. Opiskelijoiden kannalta koulutus tarjosi luontevan väylän päivittää tietoja ja oppia toisilta alan osaajilta. Monille ylempi AMK -tutkinto onkin ollut osa pitkäkestoista jatkuvan kouluttautumisen prosessia. Sitä vastoin hankalampi kysymys on se, voiko työn ohella 1½ vuodessa tapahtuva koulutus nostaa henkilön osaamisen EQF/NQF tasolta 6 tasolle 7 kaikilla osaamisalueilla.

Kaiken kaikkiaan tulostemme perusteella ylempillä ammattikorkeakoulututkinnoilla on selkeä merkityksensä sosiaali- ja terveysalan osaamisen kehittämisen kannalta. Kuitenkin tutkintoa edelleen kehitettäessä tulisi pitää huoli siitä, että se varmasti tuottaa työelämäläheistä ylempien korkeakoulututkinnojen tasoista osaamista. Edelleen kehitettävää on työelämän rakenteissa, jotka eivät nyky-muodossaan mahdollista ylempien AMK -tutkinnojen täysmittaista hyödyntämistä.

Lähteet

Aaltonen, E. & Anoschkin, E. & Jäppinen, M. & Kotiranta, T. & Wrede, G. H. & Hiltunen, K. 2008. Sosiaalityön ja sosiaalialan koulutuksen nykytila ja kehittämishaasteet. Yliopistojen sosiaalityön ja ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutuksen seuranta-arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 3:2008.

Adams, S. 2004. Using Learning Outcomes. Report presented in UK Bologna Seminar 1-2 July 2004, Heriot-Watt University, Edinburgh, Scotland.

Alasoini, T. 2006. Osallistava ohjelmallinen kehittäminen tietoyhteiskunnassa. Teoksessa R. Seppänen-Järvelä & V. Karjalainen (toim.), Kehittämistyön risteysisiä. Helsinki: Stakes. 35–52.

Alasoini, T. & Ramstad, E. 2007. Johdanto. Teoksessa Alasoini, T. & Ramstad, E. (toim.), Työelämän tutkimusavusteinen kehittäminen Suomessa. Lähestymistapoja, menetelmiä, kokemuksia, tulevaisuuden haasteita. Tykes-raportteja 53. Helsinki: Työministeriö.

Alasuutari, P. 2003. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

AMKOTA. Amkota-tilastot. Opetusministeriö.

Ammattikorkeakoululaki 351/2003. Finlex.

Ammattiluokitus 2005. Työnvälitys ja työvoiman rekrytointi -tiimi. OHJE. 11.2.2005. Ammattiluokituksen soveltamisohje. Helsinki: Työministeriö.

Anttila, P. 2007. Realistinen evaluaatio ja tuloksellinen kehittäminen. Artefakta 19. Hamina: Akatiimi.

ARENE & Suomen yliopistojen rehtorien neuvosto 2009. Oppimisesta osaamiseen: Aiemmin hankitus osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen. www.helsinki.fi/halvi/srno/raportit_ja_julkaisut/AHOT_raportti_2009.pdf

ARENE 2006. Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä. Ammattikorkeakoulujen osallistuminen Eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen. Arene ry. Helsinki: Edita Prima Oy.

ARENE 2007a Viite: Opetusministeriön lausuntopyyntö 36/040/2007 (10.9.2007). www.arene.fi/data/dokumentit/20071022T094120_38491.pdf

ARENE 2007b. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto ARENE ry: n toimintasuunnitelma vuodelle 2007b. ARENE vk 2/ 2007/ liite 9. Hallitus 15.2.2007. ARENE 19.3.2007.

ARENE 2009. ARENE:n koulutusohjelmia ja tutkintoja koskevat linjaukset. Koulutusohjelmaprojekti, lokakuu 2009.
www.arena.fi/data/liitteet/13956=koulutusohjelmia_koskevat_linjaukset_1_2_031109.pdf

Arnkil, E. 1994. Utelias ”kehittäjä”. Teoksessa T. Lindqvist & M. Rajavaara (toim.) Kehittämistyö itseanalyysiin. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen täydennyskoulutusjulkaisuja 8/1994. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämisraportteja 147. Helsinki: Helsingin yliopisto. 72–87.

Arthur, M. B. & Rousseau, D. M. 1996. The Boundaryless Career: A New Employment Principle for a New Organizational Era. Oxford University Press, Inc. 4-6.
www.google.com/books?id=yona3e7k5GIC&pg=PA1&lpg=PP11&ots=RmTG5Y3hOS&lr=&hl=fi#v=onepage&q=&f=false.

Auvinen, P., Dal Maso, R., Kallberg, K., Putkuri, P. & Suomalainen, K. 2005. Opetussuunnitelma ammattikorkeakoulussa. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja B: Selosteita ja opetusmateriaalia, 9. Joensuu.

Auvinen, P., Kallioinen, O. & Varjonen, B. 2007. Ydinosaamisen määrittely ylemmissä ammattikorkeakoulu-tutkinnoissa. Teoksessa J. Levonen (toim.), Ylempi ammattikorkeakoulututkinto – työelämäläheistä asiantuntemusta kehittämässä. HAMK julkaisuja 1/2007. Hämeenlinna. 71-96.

Auvinen, P., Mäkelä, J. & Peisa, S. 2007. Laurea-ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmatyön arviointi. Loppuraportti 30.3.2007. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja B 24. Vantaa.

Bateson, G. 1972. Steps to an Ecology of Mind. New York: Ballantine Books.

Battel-Kirk, B. Barry, M.M., Taub, A. & Lysoby, L. 2009. A review of the international literature on health promotion competencies: identifying frameworks and core competencies. *Global Health Promotion*, 16 (2), 12-20.

Barnett, R. 1994. The Limits of Competence. Knowledge, higher education and society. Buckingham: Open University press.

Berger, P. L. & Luckmann, T. 1966/1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen: tiedonsosiologinen tutkielma. Helsinki: Gaudeamus. (Alkuteos The Social Construction of Reality.)

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

Bereiter, C. 2004. Education and mind in the knowledge age. NJ: Erlbaum, Mahwah.

Billig, M. 1987. *Arguing and thinking. A Rhetorical Approach to Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Billig, M. 1988. Common-Places of the British Royal Family: A Rhetorical analysis of Plain and Argumentative Sense. *Text*, 8 (3), 191-217.

Bolognan julistus 1999.

www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/index.html

Borgman, M. 2006. Sosionomit AMK 2015. Teoksessa M. Vuorensyrjä & M. Borgman, T. Kempainen, M. Mäntysaari & A. Pohjola (toim.), *Sosiaalialanosajat 2015. Sosiaalialan osaamis-, työvoima- ja koulutustarpeiden ennakointihanke (SOTENNA): loppuraportti. Sosiaalityön julkaisusarja 4*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Cheetman, G. & Chivers, G. 1998. The reflective and competent practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonize the reflective practitioner and competence-based approaches. *Journal of European Industrial Training*, 22 (7), 267 – 276.

Chi, M. T. H., Glaser, R & Farr, M. J. (toim.) 1988. *The Nature of Expertise*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Costley, C. 2007. Work-based learning: assessment and evaluation in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32 (1), 1-9.

Croché, S. 2008. How and Why the European Commission Has Acquired the Right to Vote in a Europeanization Process in a Field of National Competency. *European Education*, 40 (1), 8-19.

Davies, J. K., Sherriff, N., Hall, C. & Flood, G. 2008. *Public Health Education and Training in an Enlarging Europe (The PHETICE Project) Work Package 4: Professional and Academic Standards/ Pedagogical Strategies Final Report. WP4 Final Report to the Karolinska Institute, April 2008. Professional and Academic Standards/Pedagogical Strategies. International Health Development Research Centre (IHDRC) University of Brighton, UK. 4*

Delamare La-Deist, F. & Winterton, J. 2005. What is competence? *Human Resource Development International*, 8 (1), 27-46.

Eagly, A.H. & Chaiken, S. 1993. *The Psychology of Attitudes*. Fort Worth, USA: Harcourt Brace College.

Edwards, R. 1997. *Changing Places? Flexibility, Lifelong Learning and a Learning Society*. London: Routledge.

Edwards, D. & Potter, J., 1992. *Discursive Psychology*. London: Sage

EK 2006. Palvelut 2020 - Osaaminen kansainvälisessä palveluyhteiskunnassa, ESR-loppuraportti, Elinkeinoelämän keskusliitto.
www.ek.fi/ek_suomeksi/ajankohtaista/tutkimukset_ja_julkaisut/ek_julkaisuarkisto/2006/18_10_2006_Palvelut2020_loppuraportti.pdf

EK 2007. Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta (628/207).
www.ek.fi/www/fi/koulutus/lausunnot/index.php?we_objectID=6494

Ellström, P.-E. 1998. The Many Meanings of Occupational Competence and Qualification. Teoksessa W.J. Nijhof & J.N. Streumer (eds.), Key Qualifications in Work and Education. Kluwer Academic Publishers. Dordrecht / Boston / London. 39-50.

Engeström, Y. 1995. Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki: Valtion kehittämiskeskus, painatuskeskus.

Eraut, M. 1994. Developing professional knowledge and competence. London: The Falmer Press.

Eraut, M. 2004. Transfer of knowledge between education and workplace settings. Teoksessa H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (toim.), Workplace Learning in Context. London: Routledge. 201-221.

Eronen, A., Londén, P., Perälä, A., Siltaniemi, A. & Särkelä, R. 2007. Sosiaalibarometri 2007. Ajankohtainen arvio kansalaisten hyvinvoinnista, palveluista ja palvelujärjestelmän muutoksesta. Helsinki: Sosiaali- ja terveysturvan keskusliitto ry.

Eskola, A. 1985. Persoonallisuustyypeistä elämäntapaan. Persoonallisuuden tutkimuksen metodologisia opetuksia. Juva: WSOY.

Eteläpelto, A. 1998. The development of expertise in information systems design. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

EUMAHP 2004. European Masters in Health Promotion (EUMAHP): Phase 2: Programme Delivery Final Report to the European Commission (DG SANCO) Davies, JK, Hall, C & Linwood, E, IHDR, Faculty of Health, University of Brighton.

Euroopan Yhteisöjen Komissio. 2006/0613 (COD). Yhteisön Lissabon-ohjelman toteuttaminen. Euroopan parlamentin ja neuvoston suositus. Eurooppalaisen tutkintojen viitekehysten perustamisesta elinikäisen oppimisen edistämiseksi. Komission esittämä. {SEK(2006) 1093}, {SEK(2006) 1094}

Euroopan Komissio 2008. Eurooppalaisten tutkintojen viitekehys elinikäisen oppimisen edistämiseksi (EQF). Euroopan parlamentin ja neuvoston suositus. Koulutus ja kulttuuri. Elinikäinen oppiminen: Koulutuspolitiikka. Elinikäistä oppi-

mista koskevien politiikkojen koordinointi. Luxemburg: Euroopan yhteisöjen virallisten julkaisujen toimisto.

Euroopan komissio 2009. Komission kertomus neuvostolle, Euroopan parlamentille, Euroopan talous- ja sosiaalikomitealle ja alueiden komitealle. Naisten ja miesten tasa-arvo – 2010. {SEC(2009) 1706} Bryssel 18.12.2009 KOM(2009)694 lopullinen.

Filppa, V. & Horsma, T. 2003. Sosiaalityön koulutuksen ja sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen opetussuunnitelma-analyysi. Lapin Yliopisto. Korkeakoulujen arviointineuvoston monisteita.

Forma, P., Kuivalainen, S., Niemelä, M. & Saarinen, A. 2007. Kuinka hyvinvointivaltio kesytetään? Julkisen sektorin uudistaminen ja hyvinvointipalvelujen muutos Pohjoismaissa. Turun yliopiston Sosiaalipolitiikan laitoksen julkaisuja B:32. www.soc.utu.fi/laitokset/sosiaalipolitiikka/julkaisut/materiaalit/khk.pdf

Garrick, J. 1998. Informal learning in the workplace: Unmasking human resource development. London: Routledge.

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. and Trow, M. 1994. The new production on knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies. Great Britain: Bibbles Ltd., King's Lynn, Norfolk.

Hall, P. A. 1993. Policy Paradims, Social Learning, and the State. The Case of Economic Policymaking in Britain. *Comparative Politics*, 25(3), 275–296.

Havén, H. 2007/2008. AMK-tutkinto vetoaa työmarkkinoilla - suuri osa tradenomeista työntekijäammateissa. www.stat.fi/artikkelit/2007/art_2007-06-01_004.html

Henriksson, L. & Wrede, S. (toim.) 2004. Hyvinvointityön ammatit. Helsinki: Gaudeamus.

Hilden, R. 1999. Sairaanhoidajan ammatillinen pätevyys ja ammatilliseen pätevyteen vaikuttavat tekijät. *Acta Universitatis Tamperensis* 706, Tampere.

Hilden, R. 2002. Ammatillinen osaaminen hoitotyössä. Tampere: Hygieia/ Tammi.

Hodkinson, P. & Issit, M. 1995. The Challenge of Competence. London: Cassell Education.

Honkakoski, A. 2005. Sosiaaliohjauksen käsite – jäännös vai mahdollisuus sionomin (AMK) koulutuksen jäsentäjänä. *Janus*, No. 2, 211–217.

Holm, P. & Nivalainen, S. & Volk, R. 2008. Työvoiman alueellisen liikkuvuuden kannustavuus. Teoksessa Työvoiman alueellisen liikkuvuuden esteet ja kannustimet. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 1/2008.
www.vnk.fi/julkaisut/listaus/julkaisu/fi.jsp?oid=218015.

Horsma, T. & Jauhiainen, E. (toim.) 2004. Sosiaalihuollon tehtävä- ja ammattirakenteen kehittämisprojektin loppuraportti. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2004:10.
www.stm.fi/Resource.phx/publishing/store/2004/06/mk1087379046252/passthru.pdf

Hyland, T. 2006. Swimming against the tide: reductionist behaviourism in the harmonisation of European higher education systems, *Prospero* 12, 1.

Häkkinen, I. 2000. Muuttopäätös ja aluevalinta Suomen sisäisessä muuttoliikkeessä. Valtion taloudellinen tutkimuskeskus. VATT-Tutkimuksia 65.
www.vatt.fi/file/vatt_publication_pdf/t65.pdf.

Ilmasti, J. 2006. Palvelukseen halutaan sosionomi (AMK) tai vastaava sosiaalialan ammattilainen... Sosionomien (AMK) koulutus ja sijoittuminen työmarkkinoille. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu. Sarja B Opinnäytteitä 1/2009, Kemi.

International Standard Classification of Education ISCED 1997.
www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm

Isopahkala-Bouret, U. 2005. Joy and Struggle for Renewal: A Narrative Inquiry into Expertise in Job Transitions. Helsinki: Helsinki University Press.

Jeris, L. & Johnson, K. 2004. Speaking of Competence: Toward a Cross-translation for Human Resource Development (HRD) and Continuing Professional Education (CPE). Teoksessa T. Egan, M. Morris & V. Inbakumar (eds.). Proceedings of Academy of Human Resource Development Conference, Austin, Texas.

Jeris, L., Johnson, K., Isopahkala, U., Winterton, J. & Antony, K. 2005. The Politics of Competence: Views from around the Globe. *Human Resource Development International*, 8(3), 379-384.

Jokinen, A., Juhila, K., Suoninen, E. 1993. Johdanto teoksessa A. Jokinen, K. Juhila, E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino. 9-14.

Jones, L. & Moore, R. 1993. Education, Competence and the Control of Expertise. *British Journal of Education*, 14 (4), 385-397.

Julkunen, R. 2008. Uuden työn paradoksit. Keskusteluja 2000-luvun työprosess(e)ista. Tampere: Vastapaino.

Jämsén, A. (toim.) 2006. Uudistuva sosiaaliala – kehittyvät käytännöt. Itä-Suomen sosiaalialan osaamiskeskuksen verkkojulkaisuja 1/2006. www.isonetti.net/julkaisut/ISO_verkkojulkaisu_1_2006.pdf.

Järveläinen, E. 2008. Ylemmän ammattikorkeakoulutuksen tuottama asiantuntijuus - Valmistuvien kannanottoja asiantuntijuuskeskusteluun. Laurea-ammattikorkeakoulun opinnäytetyö. Työelämälähtöinen kehittämishanke. Helsinki.

Kallioinen, O. 2007. Tulevaisuuden asiantuntijuus Laurean opetussuunnitelmassa. Teoksessa O., Kallioinen (toim.) Osaamispohjainen opetussuunnitelma Laureassa. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja B 22. Helsinki: Edita Prima Oy.

Kananoja, A. 2007. Sosiaalialan koulutuksen innovaatiot – Sosiaalihuollon tulevaisuus – Tietopohjan vahvistaminen. Puhe III Bruno Sarlin -seminaari/Sosiaaliturva-lehden 95-vuotisjuhlaseminaarissa 21.11.2007. http://www.huoltaja-saatio.fi/mp/db/file_library/x/IMG/31734/file/Kananoa_ALUSTUS_21.11.07.pdf

Kananoja, A., Niiranen, V. & Jokiranta, H 2008. Kunnallinen sosiaalipolitiikka. Osallisuutta ja yhteistä vastuuta. Jyväskylä: PS-kustannus.

Karjalainen, A. (toim.) 2003. Akateeminen opetussuunnitelmatyö. Oulun yliopisto, opetuksen kehittämissyksikkö.

Karjalainen, A., Alha, K. & Jutila, S. 2003. Anna aikaa ajatella. Oulun yliopisto, opetuksen kehittämissyksikkö.

Karjalainen, P. & Sarvimäki, P. (toim.) 2005. Sosiaalityö hyvinvointipolitiikan välineenä 2015 -toimenpideohjelma. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2005:13. Helsinki.

Karvinen, S. 1993. Reflektiivinen ammatillisuus sosiaalityössä. Teoksessa R. Granfelt, H. Jokiranta, S. Karvinen, A.-L. Matthies & A. Pohjola (toim.). Monisärmäinen sosiaalityö. Helsinki: Sosiaaliturvan keskusliitto. 15-51.

Karvinen-Niinikoski, S. 2005. Sosiaalityön opetus, tutkimus ja kehittyvä asiantuntijuus. teoksessa M. Satka, S. Karvinen- Niinikoski, M. Nylund & S. Hoikkala (toim.), Sosiaalityön käytäntötutkimus. Helsingin yliopiston Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia. Helsinki: Dark Oy.

Karvinen-Niinikoski, S., Hoikkala, S. & Salonen, J. 2007. Tutkintorakennemuudistus sosiaalityön koulutuksessa. Sosiaalityön valtakunnallinen hanke 2003–2006. Rovaniemi: Valtakunnallinen sosiaalityön yliopistoverkosto. www.sosnet.fi/includes/file_download.asp?depid=23782&fileid=10937&file=20070614134533.pdf&pdf=1.

Kasvio, A. 1990. Työorganisaatioiden tutkimus ja niiden tutkiva kehittäminen. Työelämän tutkimuskeskus. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos 4/1990. Tampere: Tampereen yliopisto.

Kekäle, T., Heikkilä, J., Jaatinen, P., Mylly, H., Piilonen, A.-R., Savola, J., Tynjälä, P. & Holm, K. 2004. Ammattikorkeakoulujen jatkotutkintokokeilu. Käynnistysvaiheen arviointi. Tampere: Korkeakoulujen arviointineuvosto.

Konkka, J. 2005. Työelämän kehittämisen metodologia: ongelmien määrittely ja ratkaisemisen ongelmia. Teoksessa E. Okkonen (toim), Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – tulokset ja tulevaisuus. Julkaisu 3. Hämeenlinna: HAMK julkaisut. 100-108.

Korkeamäki, O. 2007. Laskelmia miesten ja naisten välisen palkkaeron kaventamisesta julkisella sektorilla. VATT julkaisuja 420. http://www.vatt.fi/file/vatt_publication_pdf/k420.pdf

Korteniemi, P. & Borg, P. 2008. Kohti näyttöön perustuvaa ammatillista käytäntöä? Stakesin työpapereita 23/2008. Helsinki: Valopaino oy.

Koskinen-Ollonqvist, P., Aalto-Kallio, M., Mikkonen, N., Nykyri, P., Parviainen, H., Saikkonen, P. & Tamminiemi, K. 2007. Rajoilla ja ytimessä. Terveiden edistämisen näyttäytyminen väitöskirjatutkimuksissa. Terveiden edistämisen keskuksen julkaisuja 2/2007. Helsinki.

Kuoppamäki, R. 2008. Ammattikorkeakoulun erikoistumisopinnot asiantuntijuiden kehittäjänä. Tieto- ja viestintätekniikan erikoistumisopinnojen vaikuttavuus terveysalalla. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Etelä-Pohjanmaan sairaanhoitopiiri. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

Kylmä, J. 2003. Millaista näyttöä saamme laadullisesta tutkimuksesta? Teoksessa L., Hallila (toim.), Näytön paikka. Tutkimustiedon hyödyntäminen hoitotyössä. Sairaanhoidon tutkimus-laitos. Lahti: N- Paino.

König, C. 2006. Higher Education in Health Promotion in Europe. A Comparative Analysis of Master's Level Training Programmes in HP-SOURCE.NET. Research Centre for Health Promotion University of Bergen Norway. International Union for Health Promotion and Education Research Series, 1 (2), 5.

König, C. & Mittelmark, M. B. 2008. Higher education in health promotion in Europe: a comparative analysis of master's level training programmes using HP-Source.net. Promotion & Education 2008, 15 (1), 30-35.

Lampinen, O. 1992 Ammattikorkeakoulureformi kansainvälisessä perspektiivissä. Teoksessa J.-P. Liljander (toim.), Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulutus kymmenen vuotta. Arene ry. Helsinki: Edita. 60-79.

Laki ammattikorkeakoulun jatkotutkinnon kokeilusta 645/2001. Finlex.

Laki ammattikorkeakoululain muuttamisesta 411/2005. Finlex.

Laki ammattikorkeakoululain muuttamisesta ja väliaikaisessa muuttamisesta 564/2009. Finlex.

Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 272/2005. Finlex.

Leathwood, C. & Phillips, D. 2000 Developing curriculum evaluation research in higher education: process, politics and practicalities. *Higher Education* 40. 313-330.

Lehto, J. 1991. Juoppojen professionaalinen auttaminen. Sosiaali- ja terveyshallitus. Tutkimuksia 1/1991. Helsinki.

Levonen, J. (toim.) 2007. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto – työelämäläheistä asiantuntemusta kehittämässä. HAMKin julkaisuja 1/2007. Hämeenlinna.

Lehto J., Kananoja A., Kokko S., Taipale V. 2001. Sosiaali- ja terveydenhuolto. Juva: WSOY.

Liimatainen, L. 2002. Kokemuksellisen oppimisen kautta kohti terveyden edistämisen asiantuntijuutta. Hoitotyön ammattikorkeakouluopiskelijoiden terveyden edistämisen oppiminen hoitotyön harjoittelussa. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopiston liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta 90. Jyväskylä: Publishing Unit, University Library of Jyväskylä.

Liljander, J-P. 2004. Ammattikorkeakoulutuksen asema eurooppalaisella korkeakoulutusalueella. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 10.

Little, B. 2005. Policies towards work-focused higher education – are they meeting employers' needs? *Tertiary Education and Management*, 11, 131-146.

Luopajarvi, T. 2008. Ylemmät AMK-tutkinnot. Kelpoisuus, nykytila, kehittämistarpeet. Valtakunnallinen ylemmän AMK-tutkinnon foorumi. 10.03.2008.

McClelland, D. 1976. *A Guide to Job Competency Assessment*. Boston, MA: McBer.

Moon, J. 2006. Linking levels, learning Outcomes and Assessment Criteria - EHEA version.
www.lut.fi/fi/lut/studies/learningcentre/report/Documents/lo_linking_lev_ac_europe.pdf

Morley, L & Aynsley, S. 2007. Employers, Quality and Standards in Higher Education: Shared Values and Vocabularies or Elitism and Inequalities? *Higher Education Quarterly*, 61 (3), 229-249.

Metsämuuronen, J. 2000. *Maailma muuttuu – miten muuttuu sosiaali- ja terveysala?*, 2.tarkistettu painos. Helsinki: Edita.

Metsämuuronen, J. 2001. Sosiaali- ja terveysalan tulevaisuutta etsimässä, *International Methelp Oy*, painettu Virossa.

Mulder, M., Weigel, T & Collins, K. 2007. The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: a critical analysis. *Journal of Vocational Education and Training*, 59, (1) , 67-88.

Murto, L., Rautniemi, L., Fredriksson, K., Ikonen, S., Mäntysaari, M., Niemi, L., Paldanius, K., Parkkinen, T., Tulva, T., Ylönen, F. & Saari, S. 2004. Eettisyyttä, elastisuutta ja elämää – Yliopistojen sosiaalityön ja ammattikorkeakoulujen sosiaalialan arviointi yhteistyössä työelämän kanssa, *Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 5*. Helsinki.

Mutka, U. 1998. *Sosiaalityön neljäs käänne*. SoPhi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Mönkkönen, K. 2001. Ammatillinen vuorovaikutustietoisuus asiakaskeskeisyyden ja dialogisuuden jännitteessä. *Janus. Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön aikakauslehti*, No 2, 122- 140.

Neuvonen-Rauhala, M-L. 2009. Työelämäläheisyyden määrittäminen ja käyttäminen ammattikorkeakoulun jatkotutkintokokeilussa. *Jyväskylän yliopiston yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Akateeminen väitöskirja*. Jyväskylä: Publishing Unit, University Library of Jyväskylä.

Niemi, L. 2008. Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen vakiintuminen. Teoksessa L. Viinamäki (toim.), 14 puheenvuoroa sosionomien (AMK) asemasta Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä. *Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja Sarja A. Raportteja ja tutkimuksia 2/2008*. Kemi. 10–34.

Nijhof, W. J. & Streumer, J. N. 1998. The demarcation issue: introduction. Teoksessa W. J. Nijhof & J. N. Streumer (eds.), *Key Qualifications in Work and Education*. Kluwer Academic Publishers. Dordrecht / Boston / London. 11-38

Norris, N. 1991. The Trouble with Competence. *Cambridge Journal of Education*, 21 (3), 331-342.

Nurminen, R. 1993. Ammattikäsitys opettajien työn lähtökohtana. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.), *Ammattitaito ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: Painatuskeskus.

Nyman, J. 2006. Metropoliluotain. Sosiaali- ja terveystalvetut pääkaupunkiseudulla vuonna 2015. Helsingin kaupungin tietokeskus. Tutkimuksia 2006. Helsinki: Helsingin kaupungin hankintakeskus.

OAJ 2003. Varhaiskasvatuksen ydinosaaminen. Opetussuunnitelmien sisältöalueiden analyysi kasvatustieteen kandidaattien ja sosionomien koulutuksista. Helsinki: OAJ.

Ojala, K. 2008. Ylemmään ammattikorkeakoulututkintokoulutukseen osallistujat – elinikäisiä oppijoita? Aikuiskasvatus No. 2, 84-104.

Ojala, K. & Ahola, S. 2008. Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot – kokeilusta kokemuksiin. Koulutus-sosiologian tutkimuskeskus. Turun yliopisto. Koulutus-sosiologian tutkimuskeskuksen raportti 71. Turku.

Ojala & Ahola 2009, Ylemmät ammattikorkeakoulut työmarkkinoilla. Valmistuneiden kokemukset ja koulutuksen vaikuttavuus. Projektin väliraportti 03/09. 15-17. Online publications, pdf-dokumentti. <http://ruse.utu.fi/>

Ollila, M-R., MacDonald, G., Sulkunen, P., Mickwitz, P. & Horelli, L. 2005. Terveiden edistämisen vaikuttavuuden vaatimukset. Vaikuttavuuden kysymyksiä. Teoksessa P., Koskinen-Ollonqvist, A., Peltö-Huikko & P., Rouvinen-Wilenius. (toim.), Näkökulmia vaikuttamiseen. Vaikuttavuuden arvioinnin mahdollisuudet terveyden edistämässä. Terveiden edistämisen keskuksen julkaisusarja 4/2005. Helsinki: Terveiden edistämisen keskus.

Okkonen, E. (toim.) 2003. Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto - lähtökohdat ja haasteet. Julkaisu 1. Hämeenlinna: HAMK julkaisut.

Okkonen, E. (toim.) 2004. Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – toteutuksia ja kokemuksia. Julkaisu 2. Hämeenlinna: HAMK julkaisut.

Okkonen, E. (toim.) 2005. Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – tulokset ja tulevaisuus. Julkaisu 3. Hämeenlinna: HAMK julkaisut.

OPM 2004. Sosiaali- ja terveysalan johtamiskoulutusryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:30. Opetusministeriö, Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto, yliopistopaino.

OPM 2005. Korkeakoulututkintojen viitekehys. Kuvaus suomalaisista korkeakoulututkinnoista. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:4.

OPM 2007. Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:43. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Opetusministeriö. Yliopistopaino. Helsinki.

OPM 2008. Opetusministeriön toiminta- ja taloussuunnitelma. Opetusministeriön julkaisu ja 2008:4. Opetusministeriö, hallinto-osasto.

OPM 2009a. Ammattikorkeakoulujen koulutusohjelmat 2009. Yhteenveto OPM:n koulutusohjelmapäätöksistä.
www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/opiskelu_ja_tutkinnot/KO_yhteenveto_yl_amktutkinnot_2009.pdf

OPM 2009b. Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:24.

OPM 2010. Koulutusjärjestelmäkaavio. www.minedu.fi.

Paasio, P. 2003. Vaikuttavuuden arvioinnin rakenne ja mahdollisuus sosiaalialalla. Helsinki: Stakes, FinSoc Työpapereita 3/ 2003.

Palmgrén, M. 2009. Tarin pojasta, joka ei tiennyt, minne tie vie. Teoksessa L. Viinamäki (toim.), Sosionomilta eivät hommat loppu. – Ammattikäytäntöjen kehittäminen haasteena sosionomi AMK-tutkinnoissa. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja Sarja A. Raportteja ja tutkimuksia 1/2009. Kemi.

Parkkinen, P. 2007. Väestön ikääntymisen vaikutukset kansantalouteen. Acta Electronica Universitas Tampereensis. VATT. Helsinki. <http://acta.uta.fi/pdf/978-951-44-7188-9.pdf>

Paulin, R. 2003. Sosiaali- ja terveystieteiden valmistelutyö. Teoksessa E. Okkonen, (toim.), Ammattikorkeakoulun jatkotutkimus - lähtökohdat ja haasteet. Julkaisu 1. Hämeenlinna: HAMK julkaisut. 23–28.

Payne, M. 1991/1997. Modern Social Work Theory. Second edition. Macmillan. Basingstoke.

Peräkylä, A. 1995. Kvalitatiivisen tutkimuksen kohteet ja ihmiskuva. Teoksessa J. Leskinen (toim.), Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus. 39–49.

Peltari, P. 1997. Sairaanhoidajan työn nykyiset ja tulevaisuuden kvaifikaatiovaatimukset. Stakes, tutkimuksia 80. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Pietilä, A.-M., Eirola, R. & Vehviläinen-Julkunen, K. 2002. Työmenetelmiä terveyttä edistävässä asiakastyössä. Teoksessa A.-M. Pietilä, T. Hakulinen, E. Hirvonen, P. Koponen, E.-M. Salminen & K. Sirola (toim.), Terveystieteiden edistäminen - Uudistuvat työmenetelmät. Juva: WS Bookwell Oy.

Pietilä, A.-M., Eirola, R. & Vehviläinen-Julkunen, K. 2002. Työmenetelmiä terveyttä edistävässä asiakastyössä. Teoksessa A.-M. Pietilä, T. Hakulinen, E. Hirvonen, P. Koponen, E.-M. Salminen & K. Sirola (toim.), Terveystieteiden edistäminen - Uudistuvat työmenetelmät. Juva: WS Bookwell Oy.

Piirala, K. 2008. Sosionomin ammatti ja ammattitaidon käyttö työmarkkinoilla. perusturvajohtaja, Vammalan kaupunki. Sosiaalialan työelämä- ja koulutusseminaarissa 26.9.2008 Tampereella pidetty pyydetty puheenvuoro.

Pohjola, A. 1993. Tiedontuotanto sosiaalityössä. Teoksessa R. Granfelt, H. Jokiranta, S. Karvinen, A.-L. Matthies & A. Pohjola (toim.), Monisärmäinen sosiaalityö. Helsinki: Sosiaaliturvan keskusliitto.

Poikela, E. & Poikela, S. 2002. Tieto ja osaaminen oppimisen lähtökohtana ja tavoitteena. Teoksessa E. Poikela (toim.), Ongelmaperustainen pedagogiikka – teoriaa ja käytäntöä. Tampere: Tampere University Press. 55-74.

Potter, J & Wetherill, M. 1987. Discourse and social psychology. Beyond attitudes and behaviour. London: Sage.

Pratt, J., Kekäle, T., Maassen, P., Papp, I., Perellon, J. & Uitti, M. 2004. Equal, but different. An evaluation of the postgraduate polytechnic experiment in Finland. Final report. Tampere: Finnish higher education evaluation council.

Puusa, A. 2008. Käsiteanalyysi tutkimusmenetelmänä. Premissi, No. 4, 36-43.

Pöyhönen, S. 2008. Lausuntopyyntönnö 8.10.2008/Dnro 20/010/2008. www.akava.fi/files/541/2008-11-07_OPM_Ammattikorkeakoululain_muuttaminen.pdf

Qinghai, H., El-Khoury, Bassam, M., Johansson, G., Lindroth, S. & Sverke, M. 2007. Women's career patterns: A study of Swedish women born in the 1950s. Journal of Occupational & Organizational Psychology Vol. 80 Issue 3, 387-412. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=26978340&site=ehost-live>

Raij, K. 2000. Toward A Profession. Clinical learning in a hospital environment as described by student nurses. Helsinki University: Department of Education. Research Report 166.

Raij, K. 2003. Osaamisen tuottaminen ammattikorkeakoulun päämääränä. Teoksessa H. Kotila (toim.), Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita. 42 – 58.

Raij, K. & Rantanen, T. 2007. Juonteiden määrittelyprosessi. Teoksessa O., Kallioinen (toim.), Osaamispohjainen opetus suunnitelma Laureassa. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja B 22. Helsinki: Edita Prima Oy. 42-49.

Raivola, R. & Vuorensyrjä, M. (1998) Osaamisen tietoyhteiskunnassa. Helsinki: Sitra.

Rajavaara, M. 1986. Professionaalistaminen sosiaalityön muutosstrategiana. Teoksessa Karisto, A. & Purola, T. (toim.), Sosiaalityön kehittäminen. Taustoja,

reunaehtoja, näkökulmia. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 1. Helsinki: Helsingin yliopisto. 43–68.

Ramstad, E. & Alasoini, T. (toim.) 2007. Työelämän tutkimusavusteinen kehittäminen Suomessa. Lähestymistapoja, menetelmiä, kokemuksia, tulevaisuuden haasteita. Tykes, raportteja 53. Helsinki.

Rantanen, T. 2005. Sosiaalityöntekijöiden käyttäteoriat – Millaiset oletukset ohjaavat huumeiden käyttäjien kanssa tehtävää sosiaalityötä? Teoksessa T. Toikko (toim.), Sosiaalialan kehittämistyön lähtökohtia. Seinäjoen ammattikorkeakoulun julkaisusarja B. Raportteja ja selvityksiä 20. Seinäjoki. 36-52.

Rantanen, T. (toim.), 2008. Laadukas opinnäytetyö, Ylemmän AMK-tutkinnon opinnäytetyötä koskevia suosituksia. Työelämälaheisyys-työreenkaan työpapereita 6.12.2008. www.ylempi.amk.fi.

Rantanen, T. & Toikko, T. 2005. Tarvittaisiinko sosionomitutkimusta? Janus No. 4, 446-451.

Rantanen, T. & Toikko, T. 2008. Sosionomin (AMK) osaaminen ja sosiaalityön tutkimus. Teoksessa L. Viinamäki (toim.), 14 puheenvuoroa sosionomien (AMK) asemasta Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Raportteja ja tutkimuksia 2/2008. Kemi. 10–34.

Rask, M. 1992. Ammattikorkeakoululaitoksen vakiintuminen ja uudet haasteet. Teoksessa J.-P. Liljander (toim.), Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulutus kymmenen vuotta. Arene ry. Helsinki: Edita. 31-41.

Raunio, K. 2000. Sosiaalityö murroksessa. Tampere: Gaudeamus.

Rinne, R. & Salmi, E. 1998. Oppimisen uusi järjestys. Tampere: Vastapaino.

Ruohotie, P. 2002. Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen ammattikorkeakoulun tavoitteena. Teoksessa J.-P. Liljander (toim.), Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Arene, Helsinki: Edita. 108-127.

Ruohotie, P. & Honka, J. 2003. Ammatillinen huippuosaaminen. Kompetenssitutkimuksen avaamia näkökulmia huippuosaamiseen, sen kehittämiseen ja johtamiseen. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Rychen, D.S. & Salganik, L.H. 2000. Definition and selection of key competencies. A report to the INES General Assembly. Neuchatel, Switzerland: OECD.

Räisänen, H. & Tuomala, J. 2007. Millaisen kuvan mikroaineisto ja seurantajärjestelmät antavat rekrytointiongelmista? Työpoliittinen Aikakauskirja, No 2, 16–28.

www.mol.fi/mol/fi/99_pdf/fi/06_tyoministerio/06_julkaisut/aikakausi/tak/2007/02/raisanen_tuomala.pdf

Räsänen, K. 2007. Kehittämisoitteet: tutkimusavusteinen kehittämistyö ”käytännöllisenä toimintana”. Teoksessa E. Ramstadt & T. Alasoini (toim.), Työelämän tutkimusavusteinen kehittäminen Suomessa. Lähestymistapoja, menetelmiä, kokemuksia, tulevaisuuden haasteita. Tykes-raportteja 53. Helsinki. 40–66.

Saaristo, K. 2001. Kohti avointa asiantuntijuutta? Lectio. Janus. Sosiaalipoliitikan ja sosiaalityön aikakauslehti, Nro 1, 61-66.

Salminen, H. 2002. Jatkotutkintojen synty ammattikorkeakouluihin. Teoksessa J.-P. Liljander (toim.), Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Arene ry. Helsinki: Edita. 356-370.

Salminen, H. 2003. Uuden tutkinnon kehittämisen tausta ja tarve. Teoksessa E. Okkonen (toim.), Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto - lähtökohdat ja haasteet. Julkaisu 1. HAMK.

Satka, M., Karvinen-Niinikoski, S., Nylund, M. & Hoikkala, S. (toim.) 2005. Sosiaalityön käytäntötutkimus. Helsingin yliopiston Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia. Helsinki: Dark Oy

Savola, E. & Koskinen-Ollonqvist, P. 2005. Terveiden edistäminen esimerkein. Käsitteitä ja selityksiä. Helsinki: Edita Prima Oy.

Seppälä, A. 2006. Yhteiskunta, sosiaalipoliitikka ja koulutus. Katsaus sosiaalialan koulutuksen kehitysvaiheisiin. Kehittämishankeraportti. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. <https://oa.doria.fi/bitstream/handle/10024/6603/TMP.objres.149.pdf?sequence=1>

Seppänen-Järvelä, R.1999. Luottamus prosessiin. Kehittämistyön luonne sosiaali- ja terveysalalla. Tutkimuksia 104. Helsinki: Stakes.

Seppänen-Järvelä, R. 2003. Prosessiarviointi kehittämissuunnitelmassa. Opas käytäntöihin. FinSoc työpapereita 1. Helsinki: Stakes.

Seppänen-Järvelä, R. 2006. Suunnittelurationalismista hyviin käytäntöihin. Kehittämisen menetelmien ja ajattelutapojen muodonmuutos. Teoksessa R. Seppänen-Järvelä & V. Karjalainen (toim.), Kehittämistyön risteyksiä. Helsinki: Stakes. 17–33.

Shaw, I. 1999. Evaluoi omaa työtäsi. Reflektiivisen ja valtuuttavan evaluaation opas. FinSoc Työpapereita 4/ 1999. Helsinki: Stakes.

Simpura, J. 2008. Sosiaalinen puristuksessa - onko terveyden, talouden, kaupan ja ympäristön välissä tilaa? puheenvuoro Sosiaalipoliitikan päivillä Rovaniemellä. 17.10.2008.

Sitra. 2005. Suomi innovaatio toiminnan kärkimaaksi. Kilpailukykyinen innovaatioympäristö –kehittämishankkeen loppuraportti. Helsinki: Sitra.

Sosiaalialan ammattikorkeakouluverkosto 2008. www.sosiaaliportti.fi/fi-FI/Sosiaalialanamkverkosto/

Sosnet. Valtakunnallinen sosiaalityön yliopistoverkosto. www.sosnet.fi

Stakes 2007. Stakesin lausunto opetusministeriön Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta –selvityksestä 2007. www.stakes.fi/FI/ajankohtaista/lausunnot/2007/070919.htm.

Stenvall, K. 1999. Opinnäytetyökulttuurit ammattikorkeakouluissa. Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Helsinki.

STM 2001. Valtioneuvoston periaatepäätös. Terveys 2015- kansanterveysohjelma. Julkaisuja 2001: 4.

STM 2002. Suomen 1990-luvun terveyden edistämisen politiikan kansainvälinen arviointi ja kehittämisehdotukset. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2002:18.

STM 2008. Sosiaalialan ammattihenkilöiden foorumi. Asettamispäätös 12.9.2008. STM078:00/2008.

STTK 2007. Pyydettyinä lausuntona Toimihenkilökeskusjärjestö STTK toteaa seuraavaa 2007.

www.sttk.fi/Page/b7245ae0-0812-4142-9f8b-6a4f3492887d.aspx?groupId=e140ed8c-2e20-4da3-9c98-0a27fbe2ea77&announcementId=2bde539b-e79c-49ca-afaf-7084eba8e9ef&refererUrl=%2FPage%2F4d301e28-9038-4f4c-917b-cd758134b314.aspx

Suutari, M. 2005. Jatkotutkinnot elinkeinoelämässä. Teoksessa E. Okkonen (toim.), Ammattikorkeakoulun jatkotutkiminto – tulokset ja tulevaisuus. Julkaisu 3. Hämeenlinna: HAMK Julkaisut. 53-56.

Sveiby, K.-E. 1997. The New Organizational Wealth: Managing and Measuring Knowledge Based Assets. San Francisco (CA): Berrett Koehler.

SYL 2007. SYL lausui opetusministeriölle Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta –muistiosta 2007. www.syl.fi/asiakirjat/lausunto_sosiaalialan_koulutus_loka2007/view?cf=snews.

Taipale, V. 2004. Ennakoiva sosiaali- ja terveydenhuolto tulevaisuuden tuottavuutta turvaamassa. www.tyovoimatoimisto.fi/mol/fi/99_pdf/fi/03_tutkimus_ja_kehittaminen/04_ennakointi/taipale.pdf

Teperi, J., Vuorenkoski, L., Manderbacka, K., Ollila, E. & Keskimäki, I. (toim.) 2006. Riittävätkö palvelut jokaiselle. Näkökulmia yhdenvertaisuuteen sosiaali- ja

terveydenhuollossa. Hyvinvointivaltion rajat -hanke. Helsinki: Stakes. www.stakes.fi/verkkojulkaisut/raportit/M233-VERKKO.pdf

The European Higher Education Area. 2002. Joint declaration of the European Ministers of Education. Convened in Bologna on the 19th of June 1999. Teoksessa COMPENDIUM OF BASIC DOCUMENTS IN THE BOLOGNA PROCESS. Compiled by the Directorate General IV: Education, Culture and Heritage, Youth and Sport (Directorate of School, Out-of-School and Higher Education/Higher Education and Research Division). ITEM 7. Council of Europe. Steering Committee for Higher Education and Research (CD-ESR) 1st plenary session Strasbourg, 3–4 October 2002. www.bologna-berlin2003.de/pdf/compendium_of.pdf

Toikko, T. 2005. Sosiaalityön ideat. Johdatus sosiaalityön historiaan. Tampere: Vastapaino.

Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Tampere: Tampere University press.

Tolonen, M. 2007. Vastavalmistuneiden urapolut. Vuosina 2005-2006 valmistuneiden Talentian jäsenten sijoittuminen työelämään. Helsinki: Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö Talentia ry.

Tomlinson, M. 2008. 'The degree is not enough': Students' perceptions of the role of higher education credentials for graduate work and employability, *British Journal of Sociology of Education*, 29 (1), 49-61.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino oy.

Tuominen, P., Savola, E. & Koskinen-Ollonqvist, P. 2005. Terveiden edistämisen avainsisällöt. Helsinki: Oy Trio- Offset Ab.

Tuning Educational Structures in Europe. 2005. Phase 1 and 2, 2005. www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&task=view_category&Itemid=59&order=dmdate_published&ascdesc=DESC&subcat=0&catid=19&limit=5&limitstart=10

Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkalut opettajan ammatissa. *Kasvatus*, No. 2, 174-190.

Tynjälä, P. 2008. Työelämän asiantuntijuus ja korkeakoulupedagogiikka. *Aikuis-kasvatus*, No 2, 124 – 127.

Tynjälä, P., Kekäle, T. & Heikkilä, J. 2004. Työelämälahtöisyys koulutuksessa. Teoksessa E. Okkonen (toim.), *Ammattikorkeakoulun jatkotutkiminto – toteutuksia ja kokemuksia*. Julkaisu 2. Hämeenlinna: HAMK Julkaisut. 6-15.

Tynjälä, P. & Nuutinen, A. 1997. Muuttuva asiantuntijuus ja oppiminen korkea-koulutuksessa. Teoksessa R. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.), Muuttuva asiantuntijuus. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. 182 – 195.

Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista annetun asetuksen muuttamiseksi 423/2005.

van der Klink, M. & Boon, J. 2002. The investigation of competence within professional domains. *Human Resource Development International*, 5 (4), 411-424.

Varjonen, B. & Maijala, H. 2009. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opiskelijoiden työnantajakyselyn tulokset. Kysely 2004 – 2008. 25.5.2009. http://portal.hamk.fi/portal/page/portal/HAMKJulkisetDokumentit/Tutkimus_ja_kehi-tys/YlempiAMK_kehittamisverkosto/Seurantatutkimuksen_tyonantajakyselyn_tulokset_250509.pdf

Varjonen, B., Maijala, H. & Okkonen, E. 2009 Otteita seurantatutkimuksen tuloksista. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden kokemuksia opinnoista. http://portal.hamk.fi/portal/page/portal/HAMKJulkisetDokumentit/Tutkimus_ja_kehi-tys/YlempiAMK_kehittamisverkosto/SEURANTATUTKIMUKSEN_TULOKSET_240409.pdf

Varmola, T. 1992 Ammattikorkeakoulujen tulevaisuudennäkymiä. Teoksessa J.-P. Liljander (toim.), Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulutus kymmenen vuotta. Arene ry. Helsinki: Edita. 371-382.

Vesala, K. M. 1996. Yrittäjyys ja individualismi. Relationistinen linjaus. Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitoksen tutkimuksia 2/1996. Helsinki.

Vesala, K. M. & Rantanen, T. 1999 Pelkkä puhe ei riitä. Maanviljelijän yrittäjäidentiteetin rakentumisen sosiaalipsykologisia ehtoja. Helsinki: Yliopistopaino.

Vesala, K. M. & Rantanen, T. (toim.) 2007. Argumentaatio ja tulkinta. Laadullisen asennetutkimuksen lähestymistapa. Helsinki: Gaudeamus.

Viinamäki, L. 1993. Vielä sitä vanhanakin voi opiskella. Tutkimus työvoimapolitiittisen intervention mahdollisuuksista. Työpoliittinen tutkimus Nro 61. Helsinki.

Viinamäki, L. 2005. Havaintoja pohjoissuomalaisen nuorten koulutus- ja työmarkkinakansalaisuudesta 1990-luvulta. Teoksessa M. Pyykkönen & V.-M. Ulvinen (toim.), TUHTI 2004. Pohjoinen nuorisotyön, tutkimuksen ja hallinnon ulottuvuus, Nuorisotutkimusverkosto. Oulun yliopisto. 16- 40. <http://cc.oulu.fi/~vulvinen/tuju2004.pdf>

Viinamäki, L. 2008. Sosionomi (AMK) koulutus- ja työmarkkinakansalaisena. Teoksessa L. Viinamäki (toim.), 14 puheenvuoroa sosionomien (AMK) asemasta Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja Sarja A. Raportteja ja tutkimuksia 2/2008. Kemi. 190–217.

Viinamäki, L. & Ilmasti, J. 2007. Palvelukseen halutaan sosionomi (AMK), sosionomi (ylempi AMK) tai vastaava sosiaalialan ammattilainen... Teoksessa J. Levonon (toim.), Ylempi ammattikorkeakoulututkinto – työelämäläheistä asiantuntimusta kehittämässä. HAMKin julkaisuja 1/2007. Hämeenlinna. 97–110.

Viinamäki, L. Rantanen, T. & Toikko, T. 2005. Tavoitteena sosiaalialan kriittinen kehittäjä. Teoksessa E. Okkonen (toim.), Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – tulokset ja tulevaisuus. Julkaisu 3. Hämeenlinna: HAMK Julkaisut. 143-151.

Von Wright, J. 1996. Oppimisen tutkimisen opetukselle asettamia haasteita. Kasvatus No. 1, 9 – 21.

Vuorikoski, M. 1999 Sosiaalityön professionalistuminen ja koulutus. Acta Universitatis Tamperensis. Tampere: Tampereen yliopisto.

Vuorensyrjä, M., Borgman, M., Kempainen, T., Mäntysaari, M. & Pohjola, A. 2006. Sosiaalialan osaajat 2015. Sosiaalialan osaamis-, työvoima- ja koulutus-tarpeiden ennakointihanke (SOTENNA): loppuraportti. Sosiaalityön julkaisusarja 4. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Väärälä, R. 1995 Ammattikoulutus ja kvalifikaatiot. Acta Universitatis Lapponiensis 9. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Winstoft, K. 2009. Pedagogical competence and value clarification among health educators. Global Health Promotion, 16 (3), 24–34.

Winterton, J., Delamare – Le Deist, F & Stringfellow, E. 2005. Typology of Knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype. Research report elaborated on behalf of Cedefop/Thessaloniki.

Wuori, O. 2007. Suomen toimialarakenne ja sen kehitys vuosina 1993–2005. Levón-instituutti. Palvelututkimus No 10/2007. Vaasa: Vaasan yliopisto. www.uwasa.fi/midcom-admin/ais/midcom-serveattachment-5637/Suomen_toimialarakenne.pdf

Yliopistolaki 558/2009. Finlex.

Yliruka, Laura 2000. Sosiaalityön itsearviointi ja hiljainen tieto. Sosiaalihuollon menetelmien arviointiprojekti. FinSoc. Työpapereita 2/2000. Helsinki: Stakes.

Åstedt-kurki, P. & Paavilainen, E. 2006. Hoitotieteellinen tutkimus Tampereen yliopistossa. Hoitotiede Vol. 14, no 6/ -02. Teoksessa A.L. Aho, M-T. Tarkka, E. Paavilainen & P. Åstedt-Kurki (toim.), Tampereen Perhehoitotieteelliset tutki-

musmenetelmät. Research Methods in Family Nursing Science. yliopisto. Hoitotieteen laitos. Perhekeskeisen hoidon tutkimus- ja opetuskeskus. Julkaisuja 7. Tampere: Juvenes Print-Painatuskeskus.

WZB Research 2008. www.wzb.eu/forschung.en.htm

LIITTEET

Liite 1: Työnantajakyselyn saatteet (luku 5)

SOTE-ala

Arvoisa vastaaja,

Suomalaista korkeakoulutusta ollaan kehittämässä osaamislähtöiseen suuntaan. Työelämän näkökulmat toimivat tässä tärkeänä lähtökohtana. Jotta koulutus pystyisi paremmin vastaamaan työelämän tarpeisiin, pyydämme teitä vastaamaan 8.6. mennessä oheiseen kyselyyn alla olevan linkin kautta tai lähettämään kyselyn jatkoviestinä oikeille henkilöille organisaatiossanne. Kysely on suunnattu henkilöstön rekrytoinnista tai osaamisen kehittämisestä vastaaville henkilöille. Erityisenä mielenkiinnon kohteena ovat ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot ja niiden kehittäminen työelämän osaamistarpeita paremmin vastaaviksi. Vastaaminen vie 5-10 minuuttia.

Vastatkaa sosiaalialan ja/tai terveysalan työnantajakyselyyn riippuen siitä, kumman alan osaamista pystytte arvioimaan paremmin maisteritutkintojen ja ylempien AMK -tutkintojen osalta. Voitte vastata myös molempiin kyselyihin.

Sosiaalialan kysely (YTM, sosionomi (ylempi AMK) ym.):
<https://elomake3.laurea.fi/lomakkeet/722/lomake.html>

Terveysalan kysely (TtM, sairaanhoitaja (ylempi AMK) ym.):
<https://elomake3.laurea.fi/lomakkeet/721/lomake.html>

Kysely on osa opetusministeriön rahoittamaa ”Suomalaisen korkeakoulutuksen duaalimalli ja koulutuksen tuottama osaaminen” -tutkimushanketta. Tutkimusta koordinoi Laurea-ammattikorkeakoulu ja se toteutetaan yhteistyössä Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen kanssa. Tutkimuksen kohteena on liiketalouden, sosiaalialan ja terveysalan korkeakoulutus. Vastauksia tullaan käsittelemään tilastollisesti, eikä yksittäisiä vastauksia voida tunnistaa. Tutkimuksessa noudatetaan tutkimuseettisen neuvottelukunnan määrittelemää hyvää tieteellistä käytäntöä.

Lisätietoja tutkimuksesta: teemu.rantanen@laurea.fi

Lisätietoa kyselyn teknisestä sovelluksesta: eeva.jarvelainen@laurea.fi

Yhteistyöterveisin,

Teemu Rantanen, VTT, dosentti, yliopettaja, Laurea-ammattikorkeakoulu

Ulpukka Isopahkala-Bouret, KT, tutkijatohtori, Helsingin yliopisto

Eeva Järveläinen, nuorempi tutkija, Laurea-ammattikorkeakoulu

SOSIAALIALA

Arvoisa vastaaja,
Suomalaista korkeakoulutusta ollaan kehittämässä osaamislähtöiseen suuntaan. Työelämän näkökulmat toimivat tässä tärkeänä lähtökohtana. Jotta koulutus pystyisi paremmin vastaamaan työelämän tarpeisiin, pyydämme teitä vastaamaan 8.6. mennessä oheiseen kyselyyn alla olevan linkin kautta tai lähettämään kyselyn jatkoviestinä oikeille henkilöille organisaatiossanne. Kysely on suunnattu henkilöstön rekrytoinnista tai osaamisen kehittämisestä vastaaville henkilöille. Erityisenä mielenkiinnon kohteena ovat ylemmät ammatikorkeakoulututkinnot ja niiden kehittäminen työelämän osaamistarpeita paremmin vastaaviksi. Vastaaminen vie 5-10 minuuttia.

<https://elomake3.laurea.fi/lomakkeet/722/lomake.html>

Kysely on osa opetusministeriön rahoittamaa ”Suomalaisen korkeakoulutuksen duaalimalli ja koulutuksen tuottama osaaminen” -tutkimushanketta. Tutkimusta koordinoi Laurea-ammattikorkeakoulu ja se toteutetaan yhteistyössä Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen kanssa. Tutkimuksen kohteena on liiketalouden, sosiaalialan ja terveysalan korkeakoulutus. Vastauksia tullaan käsittelemään tilastollisesti, eikä yksittäisiä vastauksia voida tunnistaa. Tutkimuksessa noudatetaan tutkimuseettisen neuvottelukunnan määrittelemää hyvää tieteellistä käytäntöä.

Lisätietoja tutkimuksesta: teemu.rantanen@laurea.fi

Lisätietoa kyselyn teknisestä sovelluksesta: eeva.jarvelainen@laurea.fi

Yhteistyöterveisin,

Teemu Rantanen, VTT, dosentti, yliopettaja, Laurea-ammattikorkeakoulu
Ulpukka Isopahkala-Bouret, KT, tutkijatohtori, Helsingin yliopisto
Eeva Järveläinen, nuorempi tutkija, Laurea-ammattikorkeakoulu

TERVEYSALA

Arvoisa vastaaja,
Suomalaista korkeakoulutusta ollaan kehittämässä osaamislähtöiseen suuntaan. Työelämän näkökulmat toimivat tässä tärkeänä lähtökohtana. Jotta koulutus pystyisi paremmin vastaamaan työelämän tarpeisiin, pyydämme teitä vastaamaan 8.6. mennessä oheiseen kyselyyn alla olevan linkin kautta tai lähettämään kyselyn jatkoviestinä oikeille henkilöille organisaatiossanne. Kysely on suunnattu henkilöstön rekrytoinnista tai osaamisen kehittämisestä vastaaville henkilöille. Erityisenä mielenkiinnon kohteena ovat ylemmät ammatikorkeakoulututkinnot ja niiden kehittäminen työelämän osaamistarpeita paremmin vastaaviksi. Vastaaminen vie 5-10 minuuttia.

<https://elomake3.laurea.fi/lomakkeet/721/lomake.html>

Kysely on osa opetusministeriön rahoittamaa ”Suomalaisen korkeakoulutuksen duaalimalli ja koulutuksen tuottama osaaminen” -tutkimushanketta. Tutkimusta koordinoi Laurea-ammattikorkeakoulu ja se toteutetaan yhteistyössä Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen kanssa. Tutkimuksen kohteena on liiketalouden, sosiaalialan ja terveysalan korkeakoulutus. Vastauksia tullaan käsittelemään tilastollisesti, eikä yksittäisiä vastauksia voida tunnistaa. Tutkimuksessa noudatetaan tutkimuseettisen neuvottelukunnan määrittelemää hyvää tieteellistä käytäntöä.

Lisätietoja tutkimuksesta: teemu.rantanen@laurea.fi

Lisätietoa kyselyn teknisestä sovelluksesta: eeva.jarvelainen@laurea.fi

Yhteistyöterveisin,

Teemu Rantanen, VTT, dosentti, yliopettaja, Laurea-ammattikorkeakoulu
Ulpukka Isopahkala-Bouret, KT, tutkijatohtori, Helsingin yliopisto
Eeva Järveläinen, nuorempi tutkija, Laurea-ammattikorkeakoulu

Liite 2: Sosiaalialan työnantajakysely (luku 5)

Ohjeet:

- Punaisella olevat kentät tarkoittavat vastaamisen pakollisuutta
- Vastauksia tullaan käsittelemään tilastollisesti, eikä yksittäisiä vastauksia voida tunnistaa.
- Lomake on tietoturvattu/ -suojattu
- Toivomme kyselyyn vastaamista 8.6. mennessä
- Vastausten lähetyks: TALLENNA

Vastaajaa koskevat kysymykset

1 Työtehtävä

2 Koulutus

- 1 Yliopistollinen loppututkinto (maisterin tutkinto)
- 2 Kandidaatin tutkinto
- 3 Ylempi AMK-tutkinto
- 4 Opistotutkinto
- 5 Muu

3 Sukupuoli

- 1 Mies
- 2 Nainen

4 Syntymävuosi

- 1 ennen vuotta 1950
- 2 1950 - 1959
- 3 1960 - 1969
- 4 1970 - 1979
- 5 1980 tai myöhemmin

Organisaatiota koskevat kysymykset

5 Taho

- 1 Kunta tai kuntayhtymä
- 2 Valtio
- 3 Järjestö
- 4 Yksityinen yritys
- 5 Muu

6 Alueellinen sijainti

- 1 Pääkaupunkiseutu
- 2 Muu Etelä-Suomi
- 3 Muu Suomi
- 4 Usealla alueella Suomessa
- 5 monikansallinen

7 Organisaation koko

- 1 0-250 henkilöä
- 2 yli 250 henkilöä

8 Oletteko palkanneet sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneita?

- 1 Kyllä, useita
- 2 Kyllä, yhden
- 3 emme
- 4 en tiedä

9 Jos olette, niin mainitkaa työtehtävä/ työtehtävä**Henkilöstön osaamisen kehittäminen**

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Ei eri eikä samaa mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
10 Organisaatiossamme on käytössä systemaattiset henkilöstön osaamiskartoitukset					
11 Organisaatiossamme on olemassa henkilöstön osaamisen kehittämistä koskeva strategia tai ohjelma					
12 Organisaatiossa tuetaan lähinnä työtehtävissä suoraan hyödynnettävissä olevan osaamisen kehittämistä					
13 Organisaatiossamme tuetaan myös tutkintoon johtavan koulutuksen loppuun saattamista					
14 Organisaatiossamme pyritään ennakoimaan tulevaisuuden osamistarpeita					
15 Organisaatiomme tekee systemaattista korkeakoulu yhteistyötä saadakseen käyttöönsä tarvitsemansa osaamisen					

Yhteiskuntatieteiden maisterin osaaminen

Miten arvoisitte niiden organisaationne työntekijöiden osaamista, jotka ovat suorittaneet yhteiskuntatieteellisen maisterin tutkinnon?

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Ei eri eikä samaa mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
16 Työntekijä hallitsee alan laaja-alaiset ja pitkälle erikoistuneet tiedot					
17 Työntekijä osaa ajatella itsenäisesti alan uusinta tietoa hyödyntäen					
18 Työntekijä osaa käyttää itsenäisesti uusinta tietoa tutkimustyössä					
19 Työntekijä kykenee kriittiseen ajatteluun					
20 Työntekijä osaa tarkastella asioita omaa alaansa laajemmasta näkökulmasta					

21 Työntekijällä on tutkimustoiminnassa vaadittavat monimutkaisten ongelmien ratkaisutaidot					
22 Työntekijällä on innovaatiotoiminnassa vaadittavat monimutkaisten ongelmien ratkaisutaidot					
23 Työntekijä kykenee tuottamaan uutta tietoa tutkimus- tai innovaatiotoiminnan kautta					
24 Työntekijä osaa kehittää uusia menettelyjä tutkimus- tai innovaatiotoiminnan kautta					
25 Työntekijä kykenee yhdistämään eri alojen tietoja					
26 Työntekijä osaa johtaa ja uudistaa monimutkaisia ja ennakoimattomia työympäristöjä					
27 Työntekijä hallitsee strategisen johtamisen vaativissa työympäristöissä					
28 Työntekijä kykenee ottamaan vastuun alan tietopohjan kartuttamisesta					
29 Työntekijä kykenee ottamaan vastuun alan käytäntöjen kehittämisestä					
30 Työntekijä kykenee ottamaan vastuun ryhmien/ tiimien strategisen toiminnan arvioinnista					
31 Työntekijällä on hyvät vuorovaikutusvalmiudet					
32 Työntekijällä on hyvä englannin kielen taito					

Sosionomin (ylempi AMK) osaaminen

Miten arvoisitte niiden organisaatiossanne työskentelevien tai työskennelleiden henkilöiden osaamista, jotka ovat suorittaneet sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon? Arviointinne voi perustua myös aikaisempaan työkokemukseen tai yhteistyöstä saatuihin kokemuksiin.

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Ei eri eikä samaa mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
33 Työntekijä hallitsee alan laaja-alaiset ja pitkälle erikoistuneet tiedot					
34 Työntekijä osaa ajatella itsenäisesti alan uusinta tietoa hyödyntäen					
35 Työntekijä osaa käyttää itsenäisesti uusinta tietoa tutkimustyössä					
36 Työntekijä kykenee kriittiseen ajatteluun					
37 Työntekijä osaa tarkastella asioita omaa alaansa laajemmasta näkökulmasta					

38 Työntekijällä on tutkimustoi- minnassa vaadittavat monimut- kaisten ongelmien ratkaisutaidot					
39 Työntekijällä on innovaatiotoi- minnassa vaadittavat monimut- kaisten ongelmien ratkaisutaidot					
40 Työntekijä kykenee tuottamaan uutta tietoa tutkimus- tai innovaa- totoiminnan kautta					
41 Työntekijä osaa kehittää uusia menettelyjä tutkimus- tai innovaa- totoiminnan kautta					
42 Työntekijä kykenee yhdistä- mään eri alojen tietoja					
43 Työntekijä osaa johtaa ja uudis- taa monimutkaisia ja ennakoimat- tomia työympäristöjä					
44 Työntekijä hallitsee strategisen johtamisen vaativissa työympäris- töissä					
45 Työntekijä kykenee ottamaan vastuun alan tietopohjan kartutta- misesta					
46 Työntekijä kykenee ottaman vastuun alan käytäntöjen kehittä- misestä					
47 Työntekijä kykenee ottamaan vastuun ryhmien/ tiimien strategi- sen toiminnan arvioinnista					
48 Työntekijällä on hyvät vuoro- vaikutusvalmiudet					
49 Työntekijällä on hyvä englannin kielen taito					

Työtehtävissä tarvittava osaaminen

Millaista osaamista edellytetään niissä työtehtävissä, joissa ylemmän korkeakoulututkin-
non suorittaneet tyypillisesti organisaatiossanne työskentelevät?

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Ei eri eikä samaa mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
50 Työntekijä hallitsee alan laaja- alaiset ja pitkälle erikoistuneet tiedot					
51 Työntekijä osaa ajatella itsenäi- sesti alan uusinta tietoa hyödyntä- en					
52 Työntekijä osaa käyttää itsenäi- sesti uusinta tietoa tutkimustyössä					
53 Työntekijä kykenee kriittiseen ajatteluun					
54 Työntekijä osaa tarkastella asioita omaa alaansa laajemmasta näkökulmasta					

55 Työntekijällä on tutkimustoi- minnassa vaadittavat monimut- kaisten ongelmien ratkaisutaidot					
56 Työntekijällä on innovaatiotoi- minnassa vaadittavat monimut- kaisten ongelmien ratkaisutaidot					
57 Työntekijä kykenee tuottamaan uutta tietoa tutkimus- tai innovaa- totoiminnan kautta					
58 Työntekijä osaa kehittää uusia menettelyjä tutkimus- tai innovaa- totoiminnan kautta					
59 Työntekijä kykenee yhdistä- mään eri alojen tietoja					
60 Työntekijä osaa johtaa ja uudis- taa monimutkaisia ja ennakoimat- tomia työympäristöjä					
61 Työntekijä hallitsee strategisen johtamisen vaativissa työympäris- töissä					
62 Työntekijä kykenee ottamaan vastuun alan tietopohjan kartutta- misesta					
63 Työntekijä kykenee ottaman vastuun alan käytäntöjen kehittä- misestä					
64 Työntekijä kykenee ottamaan vastuun ryhmien/ tiimien strategi- sen toiminnan arvioinnista					
65 Työntekijällä on hyvät vuorovai- kutusvalmiudet					
66 Työntekijällä on hyvä englannin kielen taito					

Työtehtävien edellyttämä uusiutuminen

Seuraavat kysymykset koskevat niitä työtehtäviä, joiden hoitamisesta organisaatiossam-
me vastaavat korkeakoulututkinnon suorittaneet.

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Ei eri eikä samaa mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
67 Työtehtävien hoitaminen edel- lyttää jatkuvaa kouluttautumista					
68 Työtehtävien hoitaminen edel- lyttää uusimman tutkimustiedon seuraamista					
69 Työtehtävien hoitaminen edel- lyttää kykyä oppia uusista tilan- teista					
70 Työtehtävät muuttuvat jatku- vasti					

Sosionomi (ylempi AMK) -tutkinto organisaationne näkökulmasta

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Ei eri eikä samaa mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
71 Työntekijöitä kannustetaan sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittamiseen					
72 Organisaatiossamme on taloudellisesti tuettu sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittamista (esim. vapaapäivien muodossa)					
73 Sosionomi (ylempi AMK) – tutkinnon suorittaminen parantaa organisaatiossamme työntekijän palkkaa					
74 Sosionomi (ylempi AMK) – tutkinnon suorittaminen vaikuttaa organisaatiossamme työtehtäviin					
75 Otamme työpaikkahakemuksissamme huomioon, että hakijoiden joukossa voi olla myös sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneita					
76 Organisaatiomme kannustaa sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneita työntekijöitä jatko-opintoihin yliopistolla					

Tutkintojen muodollinen asema organisaatiossanne

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Ei eri eikä samaa mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
77 Yhteiskuntatieteellisen maisteritutkinnon ja sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneiden palkassa on eroa käytännössä					
78 Yhteiskuntatieteellisen maisteritutkinnon ja sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneet voivat käyttää samoja tehtävänimikkeitä (titteleitä)?					
79 Yhteiskuntatieteellisen maisteritutkinnon ja sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneiden työtehtävät muotoutuvat käytännössä erilaisiksi					
80 Esimies- ja päällikötason tehtävissä edellytetään ylempää korkeakoulututkintoa (yhteiskuntatieteiden maisteri/ sosionomi (ylempi AMK) tms. tutkinto)					

81 Eroavatko työtehtävät ja vastuut, joita voi hoitaa yhteiskuntatieteiden maisteritutkinnon suorittanut ja sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittanut? Ja jos eroavat, niin kuvaile miten? Tietojen lähetys

Liite 3: Terveystieteen työnantajakysely (luku 5)

Ohjeet:

- Punaisella olevat kentät tarkoittavat vastaamisen pakollisuutta
- Vastauksia tullaan käsittelemään tilastollisesti, eikä yksittäisiä vastauksia voida tunnistaa.
- Lomake on tietoturvattu/ -suojattu
- Toivomme kyselyyn vastaamista 8.6. mennessä
- Vastausten lähetyks: TALLENNA

Vastaajaa koskevat kysymykset

1 Työtehtävä

2 Koulutus

- 1 Yliopistollinen loppututkinto (maisterin tutkinto)
- 2 Kandidaatin tutkinto
- 3 Ylempi AMK-tutkinto
- 4 Opistotutkinto
- 5 Muu

3 Sukupuoli

- 1 Mies
- 2 Nainen

4 Syntymävuosi

- 1 ennen vuotta 1950
- 2 1950 - 1959
- 3 1960 - 1969
- 4 1970 - 1979
- 5 1980 tai myöhemmin

Organisaatiota koskevat kysymykset

5 Taho

- 1 Kunta tai kuntayhtymä
- 2 Valtio
- 3 Järjestö
- 4 Yksityinen yritys
- 5 Muu

6 Alueellinen sijainti

- 1 Pääkaupunkiseutu
- 2 Muu Etelä-Suomi
- 3 Muu Suomi
- 4 Usealla alueella Suomessa
- 5 monikansallinen

7 Organisaation koko

- 1 0-250 henkilöä
- 2 yli 250 henkilöä

8 Oletteko palkanneet sairaanhoitaja (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneita?

1 Kyllä, useita

2 Kyllä, yhden

3 emme

4 en tiedä

9 Jos olette, niin mainitkaa työtehtävä/ työtehtävä

Henkilöstön osaamisen kehittäminen

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Ei eri eikä samaa mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
10 Organisaatiossamme on käytössä systemaattiset henkilöstön osaamiskartoitukset					
11 Organisaatiossamme on olemassa henkilöstön osaamisen kehittämistä koskeva strategia tai ohjelma					
12 Organisaatiossa tuetaan lähinnä työtehtävissä suoraan hyödynnettävissä olevan osaamisen kehittämistä					
13 Organisaatiossamme tuetaan myös tutkintoon johtavan koulutuksen loppuun saattamista					
14 Organisaatiossamme pyritään ennakoimaan tulevaisuuden osamistarpeita					
15 Organisaatiomme tekee systemaattista korkeakoulu yhteistyötä saadakseen käyttöönsä tarvitsemansa osaamisen					

Terveystieteiden maisterin osaaminen

Miten arvioisitte niiden organisaationne työntekijöiden osaamista, jotka ovat suorittaneet terveystieteiden maisterin tutkinnon?

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Ei eri eikä samaa mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
16 Työntekijä hallitsee alan laaja-alaiset ja pitkälle erikoistuneet tiedot					
17 Työntekijä osaa ajatella itsenäisesti alan uusinta tietoa hyödyntäen					
18 Työntekijä osaa käyttää itsenäisesti uusinta tietoa tutkimustyössä					
19 Työntekijä kykenee kriittiseen ajatteluun					
20 Työntekijä osaa tarkastella asioita					

omaa alaansa laajemmasta näkökulmasta					
21 Työntekijällä on tutkimustoiminnassa vaadittavat monimutkaisten ongelmien ratkaisutaidot					
22 Työntekijällä on innovaatiotoiminnassa vaadittavat monimutkaisten ongelmien ratkaisutaidot					
23 Työntekijä kykenee tuottamaan uutta tietoa tutkimus- tai innovaatiotoiminnan kautta					
24 Työntekijä osaa kehittää uusia menetelmiä tutkimus- tai innovaatiotoiminnan kautta					
25 Työntekijä kykenee yhdistämään eri alojen tietoja					
26 Työntekijä osaa johtaa ja uudistaa monimutkaisia ja ennakoimattomia työympäristöjä					
27 Työntekijä hallitsee strategisen johtamisen vaativissa työympäristöissä					
28 Työntekijä kykenee ottamaan vastuun alan tietopohjan kartuttamisesta					
29 Työntekijä kykenee ottamaan vastuun alan käytäntöjen kehittämisestä					
30 Työntekijä kykenee ottamaan vastuun ryhmien/ tiimien strategisen toiminnan arvioinnista					
31 Työntekijällä on hyvät vuorovaikutusvalmiudet					
32 Työntekijällä on hyvä englannin kielen taito					

Sairaanhoitajan (ylempi AMK) osaaminen

Miten arvioisitte niiden organisaatiossanne työskentelevien tai työskennelleiden henkilöiden osaamista, jotka ovat suorittaneet sairaanhoitaja (ylempi AMK) -tutkinnon tai muun terveysalan ylempään AMK -tutkinnon? Arviointinne voi perustua myös aikaisempaan työkokemukseen tai yhteistyöstä saatuihin kokemuksiin.

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Ei eri eikä samaa mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
33 Työntekijä hallitsee alan laaja-alaiset ja pitkälle erikoistuneet tiedot					
34 Työntekijä osaa ajatella itsenäisesti alan uusinta tietoa hyödyntäen					
35 Työntekijä osaa käyttää itsenäisesti uusinta tietoa tutkimustyössä					
36 Työntekijä kykenee kriittiseen ajatteluun					
37 Työntekijä osaa tarkastella asioita omaa alaansa laajemmasta näkökulmasta					

38 Työntekijällä on tutkimustoiminnassa vaadittavat monimutkaisten ongelmien ratkaisutaidot					
39 Työntekijällä on innovaatiotoiminnassa vaadittavat monimutkaisten ongelmien ratkaisutaidot					
40 Työntekijä kykenee tuottamaan uutta tietoa tutkimus- tai innovaatiotoiminnan kautta					
41 Työntekijä osaa kehittää uusia mennettelyjä tutkimus- tai innovaatiotoiminnan kautta					
42 Työntekijä kykenee yhdistämään eri alojen tietoja					
43 Työntekijä osaa johtaa ja uudistaa monimutkaisia ja ennakoimattomia työympäristöjä					
44 Työntekijä hallitsee strategisen johtamisen vaativissa työympäristöissä					
45 Työntekijä kykenee ottamaan vastuun alan tietopohjan kartuttamisesta					
46 Työntekijä kykenee ottamaan vastuun alan käytäntöjen kehittämisestä					
47 Työntekijä kykenee ottamaan vastuun ryhmien/ tiimien strategisen toiminnan arvioinnista					
48 Työntekijällä on hyvät vuorovaikutusvalmiudet					
49 Työntekijällä on hyvä englannin kielen taito					

Työtehtävissä tarvittava osaaminen

Millaista osaamista edellytetään niissä työtehtävissä, joissa ylemmän korkeakoulututkinon suorittaneet tyypillisesti organisaatiossanne työskentelevät?

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Ei eri eikä samaa mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
50 Työntekijä hallitsee alan laaja-alaiset ja pitkälle erikoistuneet tiedot					
51 Työntekijä osaa ajatella itsenäisesti alan uusinta tietoa hyödyntäen					
52 Työntekijä osaa käyttää itsenäisesti uusinta tietoa tutkimustyössä					
53 Työntekijä kykenee kriittiseen ajatteluun					
54 Työntekijä osaa tarkastella asioita omaa alaansa laajemmasta näkökulmasta					
55 Työntekijällä on tutkimustoiminnassa vaadittavat monimutkaisten ongelmien ratkaisutaidot					

56 Työntekijällä on innovaatiotoiminnassa vaadittavat monimutkaisten ongelmien ratkaisutaidot					
57 Työntekijä kykenee tuottamaan uutta tietoa tutkimus- tai innovaatiotoiminnan kautta					
58 Työntekijä osaa kehittää uusia menetelmiä tutkimus- tai innovaatiotoiminnan kautta					
59 Työntekijä kykenee yhdistämään eri alojen tietoja					
60 Työntekijä osaa johtaa ja uudistaa monimutkaisia ja ennakoimattomia työympäristöjä					
61 Työntekijä hallitsee strategisen johtamisen vaativissa työympäristöissä					
62 Työntekijä kykenee ottamaan vastuun alan tietopohjan kartuttamisesta					
63 Työntekijä kykenee ottamaan vastuun alan käytäntöjen kehittämisestä					
64 Työntekijä kykenee ottamaan vastuun ryhmien/ tiimien strategisen toiminnan arvioinnista					
65 Työntekijällä on hyvät vuorovaikutusvalmiudet					
66 Työntekijällä on hyvä englannin kielen taito					

Työtehtävien edellyttämä uusiutuminen

Seuraavat kysymykset koskevat niitä työtehtäviä, joiden hoitamisesta organisaatiossamme vastaavat korkeakoulututkinnon suorittaneet.

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Ei eri eikä samaa mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
67 Työtehtävien hoitaminen edellyttää jatkuvaa kouluttautumista					
68 Työtehtävien hoitaminen edellyttää uusimman tutkimustiedon seuraamista					
69 Työtehtävien hoitaminen edellyttää kykyä oppia uusista tilanteista					
70 Työtehtävät muuttuvat jatkuvasti					

Sairaanhoidaja (ylempi AMK) -tutkinto tai muut terveystieteen ylemmät AMK -tutkinnot organisaationne näkökulmasta

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Ei eri eikä samaa mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
71 Työntekijöitä kannustetaan ylemmän AMK -tutkinnon suorittamiseen					
72 Organisaatiossamme on taloudellisesti tuettu ylemmän AMK -tutkinnon suorittamista (esim. vapaapäivien muodossa)					
73 Ylemmän AMK -tutkinnon suorittaminen parantaa organisaatiossamme työntekijän palkkaa					
74 Ylemmän AMK -tutkinnon suorittaminen vaikuttaa organisaatiossamme työtehtäviin					
75 Otamme työpaikkahakemuksissamme huomioon, että hakijoiden joukossa voi olla myös ylemmän AMK -tutkinnon suorittaneita					
76 Organisaatiomme kannustaa ylemmän AMK -tutkinnon suorittaneita työntekijöitä jatko-opintoihin yliopistolla					

Tutkintojen muodollinen asema organisaatiossanne?

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Ei eri eikä samaa mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
77 Terveystieteiden maisteritutkinnon ja terveystieteen ylemmän AMK -tutkinnon suorittaneiden palkassa on ero käytännössä					
78 Terveystieteiden maisteritutkinnon ja terveystieteen ylemmän AMK -tutkinnon suorittaneet voivat käyttää samoja tehtävänimikkeitä (titteleitä)?					
79 Terveystieteiden maisteritutkinnon ja terveystieteen ylemmän AMK -tutkinnon suorittaneiden työtehtävät muotoutuvat käytännössä erilaisiksi					
80 Esimies- ja päällikötason tehtävissä edellytetään ylempää korkeakoulututkintoa (terveystieteiden maisteri/ sairaanhoidaja (ylempi AMK) tms. tutkinto)					

81 Eroavatko työtehtävät ja vastuut, joita voi hoitaa terveystieteiden maisteritutkinnon suorittanut ja sairaanhoidaja (ylempi AMK) -tutkinnon suorittanut? Ja jos eroavat, niin kuvaile miten?

Liite 4: Sosionomi (ylempi AMK) -kysely (luku 6).¹²²



10.10.2008

Arvoisa vastaaja!

Olet suorittanut sosiaalialan ylempään ammattikorkeakoulututkinnon jossakin Taulukossa 1. mainituissa ammattikorkeakouluissa joko ns. kokeiluvaiheessa tai vakinaistamisen jälkeen. Tämä Sosiaalialan AMK-osaaminen alan työkentillä -hankkeeseen liittyvä kysely kartoittaa opiskelu- ja työmarkkinakokemuksiasi ylempään ammattikorkeakoulututkinnon suorittamisen jälkeen. Vastaamalla kyselyyn mahdollistat osaltasi sosiaalialan ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtavien koulutusohjelmien kehittämisen entistä paremmaksi. Hankkeessa noudatetaan tutkimuseettisiä toimintaperiaatteita ja tietosuojalakea. Hankkeen lisäksi kyselyn tuloksista raportoidaan vuosina 2008–2009 eri foorumeilla ilmestyvissä julkaisuissa ja sosionomi AMK-tutkintoon liittyvässä opinnäytetyössä. Bibliografiset tiedot näistä julkaisuista päivitetään Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun www-sivulle → <http://www.tokem.fi> → opiskelu → koulutustarjonta → ylempät AMK-tutkinnot → Sosiaalialan koulutusohjelma.

Taulukko 1. Ylempään AMK-tutkinnon suorittaneiden määrä sukupuolittain sosiaalialan eri koulutusohjelmissa kesäkuuhun 2008 mennessä.

Taustamuuttuja	Ammattikorkeakoulu				Yht.
	Diakonia-ammattikorkeakoulu	Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu	Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia	Seinäjoen ammattikorkeakoulu	
Koulutusohjelman nimi	Päihteet ja syrjäytyminen	Sosiaalialan käytäntöjen kansalais- ja aluelähtöinen kehittäminen	Lapsi-, nuoriso- ja perhetyö	Sosiaalialan käytäntöjen kansalais- ja aluelähtöinen kehittäminen	3
Sukupuoli					
mies	7	1	3	5	16
nainen	31	16	19	27	93
Valmistuneet	38	17	22	32	109

Yhteystietosi on saatu ammattikorkeakoulusta, jossa olet suorittanut ylempään AMK-tutkinnon sekä väestötietojärjestelmästä, josta Lapin maistraatin Kemin yksikkö on poiminnut reaaliaikaiset osoitetietosi. **Pyydän Sinua vastaamaan kyselyyn 24.10.2008 mennessä.** Lomakkeen voit palauttaa oheisessa palautuskuoressa. Mikäli haluat lisätietoja kyselystä, voit ottaa yhteyttä allekirjoittaneeseen.

Kiitän kyselyyn vastaamisesta ja toivotan mukavaa syksyn jatkoa.

Leena Viinämäki, yliopettaja (YTT)

Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu, Sosiaali- ja terveysala, PL 504, 94101 KEMI
puh. 0400 142 445; sp. leena.viinamaki@tokem.fi

¹²² Tämä liitteenä oleva lomake poikkeaa ulkoasultaan lähetetystä lomakkeesta: mm. vastaustilaa on tiivistetty alkuperäiseen lomakkeeseen nähden.

KYSELY SOSIAALIALAN YLEMMÄN AMMATTIKORKEAKOULUTUTKINNON SUORITANEILLE

Vastausohje:

Ympyröi mielipidettäsi parhaimmin vastaavaa vaihtoehtoa osoittava numero **tai** kirjoita vastauksesi sille varattuun tilaan.

1 OPISELUHISTORIA

1 Missä korkeakoulussa suoritetulla korkeakoulututkinnolla hait opiskelemaan sosiaalialan ylempää ammattikorkeakoulututkintoa (**kokeiluvaiheessa ns. jatkotutkintoa**)?

- 1 Arcada - Nylands svenska yrkeshögskola
- 2 Diakonia-ammattikorkeakoulu
- 3 Etelä-Karjalan ammattikorkeakoulu
- 4 Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia
- 5 Hämeen ammattikorkeakoulu
- 6 Jyväskylän ammattikorkeakoulu
- 7 Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu
- 8 Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu
- 9 Kymenlaakson ammattikorkeakoulu
- 10 Lahden ammattikorkeakoulu
- 11 Laurea-ammattikorkeakoulu
- 12 Mikkelin ammattikorkeakoulu
- 13 Oulun seudun ammattikorkeakoulu
- 14 Pirkanmaan ammattikorkeakoulu
- 15 Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu
- 16 Rovaniemen ammattikorkeakoulu
- 17 Satakunnan ammattikorkeakoulu
- 18 Savonia-ammattikorkeakoulu
- 19 Seinäjoen ammattikorkeakoulu
- 20 Svenska yrkeshögskolan
- 21 Turun ammattikorkeakoulu
- 22 Vaasan ammattikorkeakoulu
- 23 Yrkeshögskolan Sydväst
- 24 jokin muu korkeakoulu, mikä? _____

2 Millä korkeakoulututkinnolla hait opiskelemaan sosiaalialan ylempää ammattikorkeakoulututkintoa (**kokeiluvaiheessa ns. jatkotutkintoa**)?

- 1 sosionomi (AMK)
- 2 geronomi (AMK)
- 3 yhteisöpedagogi (AMK)
- 4 jokin muu tutkinto, mikä tutkinto? _____

3 Minä vuonna olet suorittanut korkeakoulututkinnon, jolla hait opiskelemaan ylempää ammattikorkeakoulututkintoa (**kokeiluvaiheessa ns. jatkotutkintoa**)? _____

4 Mille sosiaalialan osa-alueelle suuntauduit suorittaessasi korkeakoulututkintoa, jolla hait opiskelemaan sosiaalialan ylempää ammattikorkeakoulututkintoa (**ns. suuntautumisvaihtoehto, kuten lapset, nuoret, vanhukset, vammaiset jne.**)?

Miksi valitsit ko. suuntautumisvaihtoehdon? _____

5 Minä vuonna valmistuit sosiaalialan ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtaneesta koulutusohjelmasta? _____

6 Jos Sinulla on lastentarhanopettajan kelpoisuus, minkä tutkinnon osana olet sen hankkinut (**esim. ammattikorkeakoulututkinto, ylempi ammattikorkeakoulututkinto**)?

1 minulla ei ole lastentarhanopettajan kelpoisuutta

2 sosiaali- tai terveysalan ammattikorkeakoulututkinto (esim. sosionomi AMK -tutkinto)

3 ylempi ammattikorkeakoulututkinto

4 kasvatustieteen kandidaatin tutkinto yliopistossa

5 jokin muu tutkinto, mikä tutkinto? _____

7 Miksi hakeuduit opiskelemaan sosiaalialan ylempää korkeakoulututkintoa ns. ammatillisen väylän kautta (**ammattikorkeakouluun**), etkä akateemisen väylän kautta (**yliopistoon**)?

8 Mitä sosiaalialan osa-aluetta kehitit sosiaalialan ylempään ammattikorkeakoulututkinnon oppinnäytetyönä tekemässäsi kehittämishankkeessa?

Perustele valintasi: _____

9 Oletko opiskellut sosiaalialan ylempään ammattikorkeakoulututkinnon suorittamisen jälkeen tai opiskeletko par'aikaa?

1 en ole opiskellut/en opiskele

2 kyllä olen opiskellut/opiskelen

2.1 Mitä olet opiskellut/opiskelet? _____

2.2 Missä oppilaitoksessa olet opiskellut/opiskelet? _____

Perustele ratkaisusi: _____

10 Oletko hakenut opiskelemaan sosiaalityötä pääaineena yliopistoon?

1 en ole hakenut opiskelemaan sosiaalityötä pääaineena yliopistoon

2 olen hakenut opiskelemaan sosiaalityötä pääaineena yliopistoon, mutten ole päässyt

3 olen suunnitellut hakevani opiskelemaan sosiaalityötä pääaineena yliopistoon

4 opiskelen tällä hetkellä sosiaalityö pääaineena yliopistossa

5 olen suorittanut maisterin tutkinnon pääaineena sosiaalityö yliopistossa

Kerro kokemuksistasi opiskella sosiaalityötä pääaineena yliopistossa:

11 Mikä on korkein ammatillinen tutkintosi?

1 ylempi ammattikorkeakoulututkinto

2 ylempi korkeakoulututkinto yliopistossa

3 muu tutkinto, mikä? _____

2 TYÖHISTORIA

12 Oletko tällä hetkellä?

1 työssä

2 työtön (ml. työvoimapolitiittiset toimenpiteet)

3 lomautettu

4 äitiys- tai vanhempainlomalla tai hoitovapaalla

5 päätoiminen opiskelija

6 ei-päätoiminen opiskelija (esim. työn ohessa opiskelija)

7 eläkeläinen

8 muu, mikä _____

13 Jos olet tällä hetkellä työssä, onko työsuhteesi?

en ole työsuhteessa

määräaikainen, osa-aikainen

määräaikainen, kokoaikainen

vakinainen, osa-aikainen

vakinainen, kokoaikainen

14 Millä sektorilla työskentelet tällä hetkellä tai työskentelit viimeisimmässä työsuhteesasi?

1 julkisella sektorilla

2 yksityisellä sektorilla

3 kolmannella eli ns. järjestösektorilla

15 Luettele ammattinimikkeet, joilla olet työskennellyt korkeakoulututkintosi (**jolla hait opiskelemaan sosiaalialan ylempää ammattikorkeakoulututkintoa**) suorittamisen jälkeen:

16 Oletko ollut työttömänä em. korkeakoulututkinnon suorittamisen jälkeen?

1 en ole ollut työttömänä

2 olen ollut työttömänä

17 Luettele ammattinimikkeet, joilla olet työskennellyt sosiaalialan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittamisen jälkeen:

18 Montako työsuhdetta Sinulla on ollut sosiaalialan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittamisen jälkeen? _____ kpl

19 Oletko ollut työttömänä sosiaalialan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittamisen jälkeen?

3 en ole ollut työttömänä

4 olen ollut työttömänä

20 Kuinka monta kuukautta olet ollut työttömänä sosiaalialan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittamisen jälkeen? _____ kuukautta

Miksi olet ollut tai olet tällä hetkellä työttömänä arviosi mukaan?

21 Oletko hakenut työpaikkaa, jonka ensisijaisena kelpoisuusvaatimuksena on ollut ylempi korkeakoulututkinto pääaineena sosiaalityö?

1 en ole hakenut

2 olen hakenut, mutta en ole saanut ko. työpaikkaa

3 olen hakenut ja sain ko. työpaikan

Kerro em. työpaikan hakukokemuksistasi:

3 SOSIAALIALAN YLEMMÄN AMMATTIKORKEAKOULUTUTKINNON SUORITTA-NEIDEN AMMATILLINEN OSAAMINEN

22 Miten seuraavat väittämät pitävät mielestäsi paikkansa?

Sosiaalialan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittamisen jälkeen sosionomin (ylempi AMK)	Olen täysin samaa mieltä	Olen samaa mieltä	En osaa sanoa	Olen eri mieltä	Olen täysin eri mieltä
yleissivistystaso on hyvä					
viestintätaito äidinkielellä on hyvä					
viestintätaito vieraalla kielellä on hyvä					
Sosiaalialan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittamisen jälkeen sosionomin (ylempi AMK)	Olen täysin samaa mieltä	Olen samaa mieltä	En osaa sanoa	Olen eri mieltä	Olen täysin eri mieltä
tietotekniikka ja -verkkotaidot ovat hyvät					
informaation käsittelytaidot (kyky hankkia ja analysoida tietoa eri lähteistä) ovat hyvät					
ammattillinen osaaminen vastaa sosiaalialan työn tarpeisiin					
tiimityötaidot (kyky moniammatilliseen yhteistyöhön) ovat hyvät					
yrityksosaaminen on hyvä					
johtamiseen liittyvä osaaminen on hyvä					
juridinen osaaminen on hyvä					
hallinnollinen osaaminen on hyvä					
talousosaaminen on hyvä					
kehittämisa osaaminen on hyvä					
tutkimusosaaminen on hyvä					
sosiaalialan työmenetelmäosaaminen on hyvä					
monimuotoisten yhteiskunnallisten muutosten analysointitaito on hyvä					
ammattillinen osaaminen riittää sosiaalityöntekijän työtehtäviin					
kyky toimia eettisten periaatteiden mukaan on hyvä					

23 Nimeä kolme keskeisintä tutkimusmenetelmää, joita sosionomit (ylempi AMK) tarvitsevat työssään (esim. havainnointi, haastattelu, kysely):

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____

Miksi nimesit em. tutkimusmenetelmät? _____

24 Nimeä kolme keskeisintä työmenetelmää, joita sosionomit (ylempi AMK) tarvitsevat työssään (esim. ennakointialogi, ratkaisukeskeinen työ, verkostotyö):

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____

Miksi nimesit em. työmenetelmät? _____

25 Nimeä kolme keskeisintä sosionomien (ylempi AMK) ammattillista osaamisaluetta:

1 _____

2 _____

3 _____

Miksi nimesit em. osaamisalueet? _____

26 Nimeä kolme keskeisintä sosionomien (ylempi AMK) ammattilliseen osaamiseen liittyvää vajetta:

1 _____

2 _____

3 _____

Miksi nimesit em. vajeet? _____

4 YHTEISTYÖ SOSIAALIALAN ERI AMMATTIRYHMIEN TOIMIJOIDEN VÄLILLÄ

27 Miten kehittäisit lähihoitajien, sosionomien (AMK & ylempi AMK) ja sosiaalityöntekijöiden (maisteri) välistä työnjakoa?

28 Miten kehittäisit sosionomien (ylempi AMK) ja sosiaalityöntekijöiden (maisteri) yhteistyötä?

29 Nimeä kolme keskeisintä eroa sosionomien (ylempi AMK) ja sosiaalityöntekijöiden (maisteri) ammatillisessa osaamisessa:

1 _____

2 _____

3 _____

Miksi nimesit em. erot? _____

30 Nimeä kolme keskeisintä sosiaalityöntekijän (masteri) ammatillista osaamisen aluetta:

1 _____

2 _____

3 _____

Miksi nimesit em. osaamisalueet? _____

5 SOSIAALIALAN YLEMMÄN AMMATTIKORKEAKOULUTUTKINNON KEHITTÄMISEHDOTUKSIA

31 Millainen ammattinimike vastaisi parhaimmin sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneiden ammatillista osaamista? Perustele vastauksesi.

32 Mikä oli onnistunutta koulutusohjelmassa, jossa suoritit sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon?

33 Mikä oli epäonnistunutta koulutusohjelmassa, jossa suoritit sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon?

34 Miten kehittäisit koulutusohjelmaa, jossa suoritit sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon?

35 Millaisia terveysiä lähetät ammattikorkeakouluille, joissa voi suorittaa sosiaalialan ylempään ammattikorkeakoulututkinnon

36 Millaisia terveysiä lähetät yliopistoille, joissa voi suorittaa maisterin tutkinnon pääaineena sosiaalityö

37 Millaisia terveysiä lähetät työnantajille, jotka palkkaavat sosiaalialan korkeakoulututkinnon suorittaneita

38 Millaisia terveysiä lähetät Talentialle, joka toimii sosiaalialan korkeakoulututkinnon suorittaneiden ammattilaisten edunvalvojana

6 TUTKIMUKSELLINEN YHTEISTYÖPYYNTÖ JA VASTAUSKIITOKSET

Ylemmästä ammattikorkeakoulututkinnosta tarvitaan vielä tämän kyselyn jälkeenkin tutkimustietoa. Opetusministeriön rahoittamassa "Suomalaisen korkeakoulutuksen duaalimalli ja koulutuksen tuottama osaaminen" -hankkeessa selvitetään, millaista osaamista ylempi ammattikorkeakoulututkinto tuottaa suhteessa yliopiston maisteritutkintoon. Asiaa tutkitaan työnantajakyselyn ja valmistuneiden opiskelijoiden haastattelujen avulla.

Mikäli olet valmis siihen, että Sinua haastatellaan ylempään ammattikorkeakoulututkintoon liittyvistä kysymyksistä alkuvuodesta 2009, ilmoita siitä sähköpostitse Teemu Rantaselle teemu.rantanen@laurea.fi.

Ilmoittautumisen yhteydessä lähetä seuraavat tiedot: nimesi, yhteystietosi, mistä ammattikorkeakoulusta olet valmistunut, työtehtäväsi, työssäkäyntipaikkakuntasi.

Lisätietoja asiasta saat Teemu Rantaselta sähköpostitse tai puhelimitse numerosta 040 830 6149.

Kiitos vastaamisestasi ja mukavaa päivänjatkoa!

Liite 5: Haastatteluväittämät (luku 8)

Haastattelun väittämät sosiaalialalla

1. Asiantuntijuuden säilyttäminen vaatii jatkuvaa kouluttautumista.
2. Sosiaalialan työssä on olennaista koulutuksen sijasta käytännön työkokemuksen kautta kertynyt osaaminen.
3. Sosiaalialan työssä luontaiset vuorovaikutustaidot ovat usein tärkeämpiä kuin koulutus.
4. Tutkimustiedon hyödyntäminen on keskeinen osa sosiaalialan arkityötä.
5. Työn kehittämisen sosiaalialalla keskeisintä ovat hyvät projektisuunnittelun ja johtamisen taidot.
6. Sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittanut hallitsee alan laaja-alaiset ja pitkälle erikoistuneet tiedot.
7. Sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittanut osaa ratkaista vaativia ongelmia tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnassa.
8. Sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittanut osaa johtaa ja kehittää monimutkaisia, ennakoimattomia ja uusia strategisia lähestymistapoja vaativia työympäristöjä.
9. Työelämän odotusten tulee ohjata sitä, mitä korkeakoulutuksessa opiskellaan.
10. Sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon kautta saamani osaaminen ei täysin vastaa työelämän osaamistarpeita.
11. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto ja yliopistollinen maisterintutkinto ovat työnhakutilanteissa samanarvoisia.
12. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto antaa hyvät lähtökohdat jatko-opintoihin.
13. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto antaa hyvät lähtökohdat edetä uralla.

Haastattelun väittämät terveysalalla

1. Asiantuntijuuden säilyttäminen vaatii jatkuvaa kouluttautumista.
2. Terveysalan työssä on olennaista koulutuksen sijasta käytännön työkokemuksen kautta kertynyt osaaminen.
3. Terveysalan työssä luontaiset vuorovaikutustaidot ovat usein tärkeämpiä kuin koulutus.
4. Tutkimustiedon hyödyntäminen on keskeinen osa terveysalan arkityötä.
5. Työn kehittämisen terveysalalla keskeisintä ovat hyvät projektisuunnittelun ja johtamisen taidot.
6. Sairaanhoidaja (ylempi AMK) -tutkinnon suorittanut hallitsee alan laaja-alaiset ja pitkälle erikoistuneet tiedot.
7. Sairaanhoidaja (ylempi AMK) -tutkinnon suorittanut osaa ratkaista vaativia ongelmia tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnassa.
8. Sairaanhoidaja (ylempi AMK) -tutkinnon suorittanut osaa johtaa ja kehittää monimutkaisia, ennakoimattomia ja uusia strategisia lähestymistapoja vaativia työympäristöjä.
9. Työelämän odotusten tulee ohjata sitä, mitä korkeakoulutuksessa opiskellaan.
10. Sairaanhoidaja (ylempi AMK) -tutkinnon kautta saamani osaaminen ei täysin vastaa työelämän osaamistarpeita.
11. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto ja yliopistollinen maisterintutkinto ovat työnhakutilanteissa samanarvoisia.
12. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto antaa hyvät lähtökohdat jatko-opintoihin.
13. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto antaa hyvät lähtökohdat edetä uralla.

Sairaanhoidaja (ylempi AMK) –alkuiset väittämät muutettiin tarvittaessa haastateltavan tutkintonimikkeen mukaiseksi.

Liite 6. Valmistuneiden haastattelut, väittämäkohtaiset perusteluluokat (luku 8)

Väittämä 9: Työelämän odotusten tulee ohjata sitä, mitä korkeakoulutuksessa opiskellaan.

Samaa mieltä –kantaan liittyvät perusteluluokat	Eri mieltä –kantaan liittyvät perusteluluokat
<ul style="list-style-type: none"> • Ylemmän AMK-tutkinnon kautta saatua osaamista voidaan suoraan hyödyntää työelämässä • Työelämälähtöisyys on ylemmän AMK-tutkinnon perusidea ja ero suhteessa yliopistolliseen maisterin tutkintoon • Ylemmän AMK-tutkinnon käytännön sovellettavuudesta on oma-kohtaisia hyviä kokemuksia 	<ul style="list-style-type: none"> • Koulutus voi tuoda työelämään tutkimustietoa ja lajempaa näkökulmaa • Koulutus on suuntautunut tulevaisuuteen, työelämä elää menneessä • Koulutuksella tärkeä rooli työn ja työelämän kehittämisessä sekä uusien menetelmien ja käytäntöjen käyttöönotossa • Yksittäisillä työelämän organisaatioilla ei saisi olla vahvaa roolia koulutuksessa • Keskeistä on AMK:n ja työelämän yhteistyö ja yhteinen ymmärrys

Väittämä 10: Sosionomi (ylempi AMK) / sairaanhoitaja (ylempi AMK) -tutkinnon kautta saamani osaaminen ei täysin vastaa työelämän osaamistarpeita.

Samaa mieltä –kantaan liittyvät perusteluluokat	Eri mieltä –kantaan liittyvät perusteluluokat
<ul style="list-style-type: none"> • Koulutuksen ei tarvitse vastata työelämän tarpeita. Oppiminen tapahtuu suurelta osin työelämässä • Tehtävärakenteet estävät osaamisen hyödyntämisen • Koulutus ei anna riittävästi valmiuksia käytännön työhön • Koulutus liian tutkimuspainotteinen • Käytännön työ on niin arkista, ettei tutkiva ja kehittävä näkökulma korostu siinä 	<ul style="list-style-type: none"> • Koulutus kehittänyt tutkimus- ja kehittämistoiminnan valmiuksia, jotka ovat työelämässä tärkeitä

Väittämä 11: Ylempi ammattikorkeakoulututkinto ja yliopistollinen maisterintutkinto ovat työnhakutilanteissa samanarvoisia.

Samaa mieltä (tai varauksin samaa mieltä) –kantaan liittyvät perusteluluokat	Eri mieltä (tai osin eri mieltä) –kantaan liittyvät perusteluluokat
<ul style="list-style-type: none"> • Kyllä, kunhan on työkokemusta • Monet ylemmän AMK-tutkinnon opiskelijat jo valmiiksi esimiestehtävissä • Kyllä, mutta ainevalinnat vaikuttavat 	<ul style="list-style-type: none"> • Kelpoisuusehdot eivät tunne ylempää AMK-tutkintoa • Eri organisaatioissa tilanne on olennaisesti erilainen • Eri koulutusohjelmia arvostetaan eri tavoin • Työnantajat eivät tunne ylempää AMK-tutkintoa • Pitäisi olla, mutta eivät käytännössä ole

Väittämä 13: Ylempi ammattikorkeakoulututkinto antaa hyvät lähtökohdat edetä uralla.

Samaa mieltä –kantaan liittyvät perusteluluokat	Eri mieltä –kantaan liittyvät perusteluluokat
<ul style="list-style-type: none"> • Asiasta omaa kokemusta • Osa hakeutui koulutukseen nimenomaan edetäkseen johtotehtäviin • Ylemmän AMK-tutkinnon arvo työmarkkinoilla lisääntyy tulevaisuudessa 	<ul style="list-style-type: none"> • Kelpoisuusvaatimukset estävät • Työyhteisöjen asenteet estävät • Asema voi myös heikentyä ylemmän AMK-tutkinnon jälkeen • Ei tällä hetkellä, mutta toivottavasti tulevaisuudessa

Suomen korkeakoulujärjestelmä perustuu duaalimalliin, jossa ylempiä korkeakoulututkintoja voi suorittaa sekä yliopistoissa että ammattikorkeakouluissa. Ylempiä ammattikorkeakoulututkintoja on Suomessa suoritettu vuodesta 2003 lähtien. Tutkinnon vakinaistamisen kautta on osaltaan pyritty lujiittaman mallia, jossa on kaksi eri tavoin profiloitunutta korkeakoulutuksen väylää: tiedekorkeakoulut sekä ammatillisesti suuntautunut ammattikorkeakouluväylä.

Ylempään ammattikorkeakoulututkintoon on kohdistunut paljon odotuksia erityisesti työelämän taholta. Ammattikorkeakoulujen suhde työelämään ja sitä kautta myös osaamisen tuottamiseen onkin eri tavalla painottunut kuin yliopistojen. Ylemissä ammattikorkeakoulututkinnoissa pyritään lähtökohtaisesti tuottamaan työelämälähtöistä osaamista.

Tämä julkaisu perustuu Laurea-ammattikorkeakoulun ja Helsingin yliopiston kasvatustieteiden laitoksen hankkeeseen: Suomalaisen korkeakoulutuksen duaalimalli ja koulutuksen tuottama osaaminen. Tutkimushankkeessa ollaan kiinnostuneita erityisesti siitä, onko ylempi AMK-tutkinto profiloitunut duaalimallin mukaisesti työelämäläheiseksi ja työelämän kehittämiseen painottuvaksi ylemmäksi korkeakoulututkinnoiksi.

Kukin teoksen artikkeleista muodostaa oman itsenäisen kokonaisuutensa, jossa on omat tutkimuskysymyksensä ja menetelmänsä. Kirjan artikkelit lähtevät erilaisista teoreettisista näkökulmista. Eri näkökulmien kautta rakentuu kokonaisvaltainen kuva ylempistä AMK-tutkinnoista ja niiden tuottamasta osaamisesta. Lähtökohtia haetaan korkeakoulupoliittisesta keskustelusta, kasvatustieteellisestä tutkimuksesta sekä sosiaali- ja terveysalan osaamista koskevasta keskustelusta ja tutkimuksesta. Kuitenkin läpi teoksen toistuu kolme kysymystä: Millaisia kompetensseja ylempi AMK-tutkinto tuottaa? Mikä merkitys ylempillä AMK-tutkinnoilla on työntekijöiden ammatillisen kehittymisen näkökulmasta? Millainen on ylempien AMK-tutkintojen muodollinen asema? Kysymyksiä tarkastellaan koulutuksen, työnantajien sekä opiskelijoiden/valmistuneiden näkökulmasta. Näiden kysymysten ja näkökulmien kautta pyritään rakentamaan kokonaiskuvaa sosiaali- ja terveysalan ylempien AMK-tutkinnon suorittaneiden osaamisesta sekä ylempien AMK-tutkinnon profiloitumisesta osana korkeakoulutuksen duaalimallia. Lisäksi teoksessa analysoidaan kriittisesti korkeakoulupoliittista osaamisen ja kompetenssin käsitettä.

ISSN 1458-7211
ISBN 978-951-799-201-5



LAUREA

www.laurea.fi