

Eurooppalaisessa tutkintojen viitekehyksessä:¹

Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot ja maisterin tutkinnot

TEEMU RANTANEN, ULPUKKA ISOPAHKALA-BOURET,
KATARINA RAIJ & EEVA JÄRVELÄINEN

Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon ja yliopistollisen maisterin tutkinnon oletetaan tuottavan samantasoista mutta eri tavoin profiloitunutta osaamista. Tutkimus osoittaa, että käytännössä tutkintojen profiilierot eivät ole riittävän selkeitä ja yksiselitteisiä. Lisäksi työnantajat arvioivat ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden osaamista kriittisemmin kuin yliopistosta valmistuneiden osaamista, kun lähtökohtana käytetään eurooppalaisessa ja kansallisessa tutkintojen viitekehysissä määritettyjä oppimistuloksia. Artikkelin tutkimus pohjautuu laajaan työnantajakyselyyn sekä ylemmän AMK-tutkinnon ja yliopistollisen maisterin tutkinnon suorittaneiden haastatteluihin sosiaali-, terveys- ja kaupallisella alalla.

Suomalaista korkeakoulujärjestelmää on parina viimeisenä vuosikymmenenä kehitetty määrätietoisesti duaalimallin suuntaisesti. Duaalimallin perusajatuksena on kahden samanarvoisen, mutta eri tavoin profiloituneen korkeakoulutusväylän – akateemisen korkeakoulutuksen ja työelämälähtöisen ammattikorkeakoulutuksen – olemassaolo. Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen² vakinaistaminen vuonna 2005 merkitsi selkeää ja kansainvälisesti omaleimaista askelta kohti entistä täysvaltaisempaa duaalimallia³. Ylemmän AMK-tutkinnon asemaa on edelleen viime vuosina vahvistettu muun muassa nostamalla asteittain aloituspaikkojen määrää. Edelleen uudessa AMK-laissa (Laki ammattikorkeakoululain muuttamisesta ... 564/2009, 18 §) ylempi AMK-tutkinto määritellään ylempiä korkeakoulututkinnoksi ja yliopistolaissa (558/2009, 37 §) määritellään, että ylempi AMK-tutkinto tuottaa hakukelpoisuuden tieteellisiin ja taiteellisiin jatko-opintoihin.

Yliopistollisen maisterin tutkinnon tavoitteissa korostuu ns. akateeminen asiantuntijuus, mikä tarkoittaa ennen kaikkea oman tieteenalan tiedollista

hallintaa ja tutkimusvalmiuksia. Työelämän odotuksiin vastaaminen sekä työelämän kehittäminen ja uudistaminen ovat puolestaan olleet ylemmän AMK-tutkinnon keskeisiä korostuksia (Rask 2002, 38–39). Erityisesti opinnäytetyö on nähty työelämän kehittämistehtävänä (Salminen 2002, 363), mikä on merkinnyt myös tiiviin työelämäyhteistyön korostamista (vrt. Neuvonen-Rauhala 2009). Tutkinnon työelämälähtöisen luonteen vahvistamiseksi ylempi AMK-tutkinto on määritelty aikuis-koulutustutkinnoksi, jonka voi suorittaa työn ohella. Koulutusohjelmien hakukelpoisuusehtoihin sisältyy kolmen vuoden työkokemusvaatimus korkeakoulututkinnon jälkeen. Suurin osa ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneista onkin pitkän linjan elinikäisiä oppijoita, joilla on takanaan useita koulutuksia (Ojala 2008; Ojala & Ahola 2008).

Tässä artikkelissa tarkastelemme rinnakkain yliopistollisten maisteritutkintojen ja ylemmän AMK-tutkinnon tuottamaa osaamista. Tarkastelemme osaamista eurooppalaisesta tutkintojen viitekehystä käsin, vaikka tällaiseen lähtökohtaan liittykin tiettyjä haasteita, joita jatkossa analysoim-

me tarkemmin. Olemme kiinnostuneita siitä, miten ylempi AMK-tutkinto ja yliopistollisesta maisterin tutkinto eroavat osaamisprofiiltaan toisistaan ja miten niiden tuottama osaaminen vastaa eurooppalaisen tutkintojen viitekehyksen edellyttämiä oppimistuloksia.

Osaamis pohjaisen korkeakoulutuksen läpimurto

Osaamisen käsite otettiin käyttöön yhdysvaltalaisessa yritys konsultoinnissa jo 1970-luvulla (Delamare – Le Deist & Winterton 2005) ja se yleistyi strategisen johtamisen käsitteenä 1990-luvulla erityisesti tietointensiiivisillä 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 tavoitteiden välille (van der Klink & Boon 2002, 6).

Osaamisen käsitteen määrittely on kuitenkin osoittautunut hankalaksi. Erilaisissa näkökulmissa ja painotuksissa on nähtävissä muun muassa selkeitä kansallisia eroja (Norris 1991; Eraut 1994; Jeris & Johnson 2004; Delamare – Le Deist & Wintertonin 2005; Mulder ym. 2007). Useat tutkijat ovatkin korostaneet holistista kompetenssikäsitystä (vrt. Hodkinson & Issitt 1995; Cheetham & Chivers 1998; Raj 2000; Delamare – Le Deist & Wintertonin 2005), jossa osaamisen eri ulottuvuudet muodostavat integroituneen kokonaisuuden. Rajin tunnistamien osaamisen komponenttien (tietäminen, ymmärtäminen, taitaminen ja tilanteiden hallintakyky) näkökulmasta tarkasteltuna voidaan ammattikorkeakouluissa osaamisen katsoa etenevän taitamisen orientaation kautta, kun taas yliopistoissa eteneminen lähtee tietämisen orientaation myötä. Kuitenkin työelämän muuttuvien tilanteiden hallintakyky edellyttää lopulta kaikkien komponenttien integroitumista kokonaisuudeksi.

Viime aikoina osaamisen käsite on vakiintunut myös korkeakoulupoliittiseen keskusteluun. Osaamis pohjaiseen korkeakoulutukseen siirtymisen taustalla on pitkälti yleiseurooppalainen kehitys. Bolognan julistuksessa (1999) asetettiin tavoitteeksi yhteisen eurooppalaisen korkeakoulutusalueen synnyttäminen vuoteen 2010 mennessä. Käytännössä tämä merkitsee ymmärrettäviä tut-

kintorakenteita, yhdenmukaista tutkintojärjestelmää, ECTS-järjestelmän mukaisen opintojen mitoitussuunnitelman käyttöönottoa, liikkuvuuden lisäämistä, sekä laadunarvioinnin eurooppalaista ulottuvuutta. Osaamisen näkökulman leviämistä suomalaisen korkeakoulutukseen vauhditti eurooppalaisten yliopistojen Tuning-projekti (Tuning 2005), sekä Oulun yliopiston koordinoima W5W-hanke, jossa korostettiin muun muassa osaamis pohjaista opetus suunnittelua (Karjalainen 2003). Ammattikorkeakoulujen siirtymistä osaamis pohjaiseen ajatteluun vauhditti erityisesti ARENE ry:n ECTS – projekti (ARENE 2006). Edelleen osana ARENE ry:n koulutusohjelmoprojektia on tarkasteltu suomalaisten AMK-tutkintojen ja ylempien AMK-tutkintojen kokonaisuutta ja analysoitu kaikkien koulutusohjelmien yhteisiä kompetensseja. Osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen on pyritty löytämään yhteisiä käytäntöjä valtakunnallisen projektin kautta (Halttunen & Pyykkö 2010).

Bolognan prosessin myötä on rakennettu yhteisiä eurooppalaisia kuvauksia eri tutkintojen tuottamasta osaamisesta ja Eurooppalainen tutkintojen viitekehys (European Qualifications Framework, EQF) on laadittu tältä pohjalta (Euroopan komissio 2008). Viitekehyksessä päähuomio kiinnitetään oppimistuloksiin ja niiden tasoon eli mitä tietyn tasoisen tutkinnon suorittanut osaa. Tutkintojen tasot on määritelty kahdeksanportaisesti siten, että esimerkiksi taso 6 tarkoittaa *bachelor*-tasoa ja taso 7 *master*-tasoa. Eurooppalaisessa tutkintojen viitekehyksessä oppimistuloksia on jäsennetty kolmen ulottuvuuden kautta: tiedot, taidot sekä pätevyys (katso taulukko 1).

Suomalaisten tutkintojen suhdetta viitekehykseen on jäsennetty Kansallisessa tutkintojen ja muun osaamisen viitekehyksessä (OPM 2009). Siinä yliopistolliset kandidaatin tutkinnot ja ammattikorkeakoulututkinto on määritelty tasoa 6 vastaavaksi sekä vastaavasti yliopistolliset maisterin tutkinnot ja ylempät AMK-tutkinnot tasoa 7 vastaaviksi. Pyrkimyksenä on ollut holistisempi osaamisen tarkastelu ja jaottelusta tietoihin, taitoihin ja pätevyyteen on luovuttu kansallisessa mallissa. Edelleen muun muassa yrittäjyyden sekä asioiden ja ihmisten johtamisen korostus ovat tulleet uusina painotuksina mukaan. Edelleen uusina osaamisalueina on otettu mukaan elinikäisen oppimisen taidot, jotka tarkoittavat ennen kaikkea suullisia ja kirjallisia viestintätaitoja sekä kielitaitoa. Holistisesta lähtökohdasta huolimatta kansal-

Taulukko 1. Eurooppalaisen tutkintojen viitekehyksen kuvailemat, ylempään korkeakoulututkintoon liittyvän tason 7 oppimistulokset

	Oppimistulos (<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

lisen viitekehyksen liitteessä on nähtävissä jaoteltu viiteen oppimistulosten osa-alueeseen: tiedot; taidot; vastuu, johtaminen ja yrittäjäyys; arviointi sekä elinikäisen oppimisen avaintaidot (OPM 2009, 85-86).

Tutkintojen viitekehysten taustalla olevaan osaamisen käsitteeseen liittyy monia periaatteellisia ongelmia. Osaamista käytetään yleisesti valmiiksi annettuna, neutraalina ja historiattomana käsitteenä. Ensinnäkin voidaan kyseenalaistaa lähtökohtana oleva ihmiskäsitys. Oppimistulosten määrittely muistuttaa ns. dispositionaalista persoonallisuusteoriaa, jossa ihmistä tarkastellaan erillisten abstraktien ominaisuuksien kautta. Ajatuksena on, että nämä ominaisuudet ovat potentiaalia, joka konkretisoituu toimintana erilaisissa ammatillisissa tilanteissa. Tällainen ihmiskäsitystä on jo pitkään pidetty vanhentuneena (vrt. Eskola 1985). Perusongelmia on ympäristön merkityksen huomioimatta jättäminen sekä yksilön oman tavoitteenasettelun unohtaminen.

Toiseksi voidaan kysyä, pitäisikö osaamista tarkastella abstraktin oppimistuloksen sijasta kontekstisidonnaisena käsitteen (vrt. Eraut 1994). Per-Erik Ellströmin (1998, 41-44) mukaan yksilön käytössä oleva kompetenssi (*competence in use*) määritetty toisaalta koulutuksen tuottamien ominaisuuksien ja toisaalta työn osaamisvaatimusten kautta. Näitä molempia voidaan tarkastella paitsi sisällölliseltä, niin myös muodolliselta kannalta. Siten käytössä oleva kompetenssi liittyy paitsi yksilön aktuaaliseen osaamiseen (*actual compe-*

tence), niin myös tutkintojen kautta saavutettuun muodolliseen osaamiseen (*formal competence*), työtehtävien edellyttämään osaamiseen (*competence required by the job*) ja työelämän muodollisiin osaamisvaatimukseen (*officially demanded competence*). Kontekstuaalisen osaamiskäsityksen näkökulmasta osaamisesta ei voi puhua irrallisena yksilön ominaisuutena, vaan ainoastaan suhteessa konkreettiseen työympäristöissä ja – tilanteissa tarvittavaan osaamiseen.

Kolmanneksi voidaan kritisoida osaamiskuvauksen staattisuutta. Tämän hetken osaamista määriteltäessä näkökulma on sopeutuva. Dynaamisempi näkökulma korostaisi työelämän osaamisvaatimusten joustavuutta ja jatkuvaa muuttumista (vrt. Ellström 1998, 44). Eurooppalaisessa viitekehyksessä jatkuva kehittyminen ei näy tason 7 kuvauksissa, mutta on mukana pätevyyden käsitteen määritelmässä. Voidaan myös kysyä, pitäisikö korkeakoulutuksen tavoitteiden määrittely olla lähtökohtaisesti avoimempaa kuin mitä valmiit oppimistulokset mahdollistavat (vrt. Adams 2004, 7).

Neljänneksi voidaan kyseenalaistaa tutkintojen viitekehykseen liittyvää tasaajattelua. Tutkintojen viitekehyksessä laadullisesti varsin erilaiset koulutukset on asetettu samalle tasolle ja niille on määritelty yhteiset kaikkia koulutusaloja koskevat oppimistulokset. Mutta onko esimerkiksi diplomi-insinöörin, kasvatustieteiden maisterin tai sairaanhoitajan (ylempi AMK) osaamista mahdollista kuvata samanlaisten oppimistulosten kautta?

Viidenneksi osaamislähtöisen korkeakoulutuk-

sen taustaa voidaan kyseenalaistaa yhteiskunnallisten intressien näkökulmasta. Erilaisten osaamisen vertaaminen edellyttää aina myös arvottamista suhteessa siihen kontekstiin, jossa osaamista tarvitaan ja hyödynnetään. Osaamisen arviointi riippuu aina myös siitä, kuka arvioinnin tekee (Norris 1991) ja mitä päämääriä varten arviointia tehdään. Osaamismäärittelyt ja arviointikriteerit eivät ole absoluuttia. Voidaan kysyä, palveleeko osaamislähtöisyys enemmän yritysälämän kuin koulutuksen intressejä (Hyland 2006).

Tutkimusasetelma

Tässä artikkelissa tarkastelemme yliopistollisen maisterin tutkinnon ja ylempään AMK-tutkinnon suorittaneiden osaamista suhteessa tutkintojen viitekehyyksessä määriteltäviin oppimistuloksiin. Pohdimme tutkintojen viitekehyyksestä käsin kysymyksiä: Eroavatko ylempään AMK-tutkinnon ja yliopistollisen maisterin tutkinnon osaamisprofiilit toisistaan korkeakoulutuksen dualimallin edellyttämällä tavalla? Onko ylempi AMK-tutkinto oppimistuloksiltaan ylempään korkeakoulututkinnon tasoinen, kuten suomalaisessa korkeakoulupolitiikassa edellytetään? Tarkastelemme osaamista työnantajien sekä maisterin tutkinnon ja ylempään AMK-tutkinnon suorittaneiden näkökulmasta.

Osaamista voidaan tutkia erilaisista teoreettis-metodologista lähtökohdista käsin. Norrisin (1991) mukaan osaamisen tutkimuksessa voidaan erottaa behavioristinen, kognitiivinen sekä yleisiä työelämävalmiuksia korostava geneerinen lähestymistapa. Lähestymistavan valintaan vaikuttaa olennaisesti se, tarkastellaanko konkreettisesti havaittavaa operationaalista osaamista vai abstraktimpaa käsitteellistä osaamista (vrt. Delamare – Le Deist & Winterton 2005). Osaamista mittaamisen tavoitteet voivat myös vaihdella. Tyypillisesti osaamislähtöisyyden taustalla on pragmaattinen pyrkimys toimintojen kehittämiseen. Yritysälämässä osaamisen mittaamisen taustalla on tyypillisesti yrityksen pyrkimys kohdentaa henkilöstövoimavaroja ja kehittää tarvittavaa osaamista. Koulutuksen puitteissa tehtävien osaamisen mittausten päämääränä on yleensä osaamisen arviointi. Yleensä osaamisen mittareita on rakennettu ala-, ammattitaiti tehtäväkohtaisesti (esim. Helakorpi 2006).

Tässä tutkimuksessa näkökulmamme on kuitenkin toinen. Olemme kiinnostuneita mittarista, joka mahdollistaa tutkintojen vertailtavuuden ja siksi

valitsimme tutkintojen viitekehyyksen osaamismittarimme lähtökohdaksi. Koska tutkintojen viitekehyyksessä määritellyt oppimistulokset ovat varsin abstraktilla tasolla, niiden konkreettiseen mittaamiseen liittyy huomattavia teoreettisia ja metodologisia ongelmia. Tässä lähestymmekin osaamista subjektiivisten arviointien kautta.³ Tarkastelemme tutkimuskysymyksiämme kahden tutkimusaineiston, sosiaali-, terveys- ja kaupallisen alan työnantajille suunnatun sähköisen kyselyn (n=134) ja samojen alojen korkeakoulutettujen haastattelujen (n=30) kautta. Tutkimusaineistot kerättiin touko-elokuussa 2009.

Työnantajakysely osoitettiin esimiehille ja vastaaville henkilöille, joiden voidaan olettaa rekrytoivat ylempään korkeakoulututkinnon suorittaneita. Lomake lähetettiin suurimpien yritysten (rahoituksen, vakuutuksen ja liikkeenjohdon konsultaation osalta myös keskisuuret yritykset), suurimpien kaupunkien (10 suurinta kaupunkia, valikoidusti pienempiä korkeakoulukaupunkeja ja kaksi aluetta kattavasti), kaikkien sairaanhoitopiirien sekä suurimpien sosiaali- ja terveysalan järjestöjen ja yritysten edustajille. Kyselyyn vastanneista työnantajista 64 edusti terveysalaa, 38 sosiaalialaa ja 32 kaupan alaa.⁴

Kyselylomake koostui väittämämuotoisista kysymyksistä ja kolmesta avoimesta kysymyksestä. Lomakkeesta tehtiin kolme tutkintonimikkeitä lukuun ottamatta identtistä versiota: kaupallisen alan, sosiaalialan ja terveysalan työnantajakysely. Kysymykset (yhteensä 81 kappaletta) käsittelivät vastaajaa ja organisaatiota koskevia taustatietoja, osaamista, työtehtävien edellyttämää uusiutumista, ylempää AMK -tutkintoa organisaation näkökulmasta sekä tutkintojen muodollista asemaa organisaatiossa. Tässä artikkelissa rajaudumme osaamisväittämien (2 x 17 kpl) ja joidenkin taustamuutosten tarkasteluun.

Osaamismittarimme rakentui eurooppalaisessa tutkintojen viitekehyyksessä (Euroopan Unioni 2008) määritellyistä oppimistuloksista. Se sisälsi tietoihin, taitoihin ja pätevyyteen liittyviä kysymyksiä (5 kysymystä / osa-alue) sekä vuorovaikutusvalmiuksiin ja englannin kielitaitoon liittyviä kysymyksiä (2 kysymystä). Kysymykset esitettiin Likert-asteikkolisina väittäminä.⁵

Osaamisväittämät on kontekstualisoitu suhteessa omaan organisaatioon. Maisterien osaamista kysyttäessä vastaajaa pyydettiin arvioimaan osaamista seuraavasti: “miten arvioisitte niiden orga-

nisaationne työntekijöiden osaamista, jotka ovat suorittaneen X 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 X tutkinnon. Arviointinne voi perustua myös aikaisempaan työkokemukseenne tai yhteistyöstä saatuihin kokemuksiin.”

Tulosten analyysissä kiinnitimme huomiota siihen, kuinka suuri osuus vastaajista arvioi, että tietyn tutkinnon suorittaneella on viitekehyyksessä määriteltyä osaamista. Käytännössä tämä tarkoitti ”jokseenkin samaa mieltä” ja ”täysin samaa mieltä” -vastausten suhteellisen osuuden tarkastelua. Erityisesti tarkastelimme, onko suurin osa (50 %) työnantajista samaa mieltä sen kanssa, että tutkinnon suorittaneilla on kutakin osaamista.

Kyselyssä on pyritty satunnaisotannan sijasta suureen kattavuuteen. Lomakkeita lähetettiin työnantajille mahdollisimman laajasti ja sitä on voitu myös lähettää edelleen työpaikan sisällä. Vastauslinkin sisältäviä sähköposteja lähetettiin 1472 kappaletta. Kun jätetään pois sähköpostit (220 kpl), jotka eivät menneet perille mm. muuttuneiden yhteystietojen tai henkilövaihdosten takia, vastausprosentti oli 11 prosenttia. Tätä vastausprosenttia ei voida arvioida perinteisen otantatutkimuksen periaatteiden mukaisesti. Lomake lähetettiin työnantajille selvittämättä etukäteen, onko heillä kokemuksia ylemmän AMK -tutkinnon suorittaneista vai ei. Koska lomakkeeseen vastaaminen edellytti kokemusta ylemmän AMK -tutkinnon suorittaneiden osaamisesta, suuri osa lomakkeen saaneista ei olisi edes periaatteessa voinut vastata kyselyyn. Sinänsä aineiston koko on kohtuullisen suuri ottaen huomioon ylemmän AMK -tutkinnon suorittaneiden määrän. Ylempien AMK -tutkintojen kehittämisverkoston kokonaisotantaan perustuvassa työnantajakyselyssä (Varjonen & Maijala 2009) aineiston koko oli 99 vastausta, vaikka mukana olivat kaikki koulutusalat.

Haastatteluaineistomme koostuu 30 haastattelusta, jotka on tehty laadullisen asennetutkimuksen väittämämenetelmää käyttäen (Vesala & Rantanen 2007). Haastattelu rakentui 13 väittämän varaan. Korkeakoulupoliittiseen keskusteluun ja tutkimuskirjallisuuteen perustuvat väittämät liittyivät jatkuvan oppimisen keskeisyyteen, tutkimus- ja kehittämisvalmiuksiin, korkeakoulututkinnon suorit-

taneiden osaamiseen, koulutuksen ja työelämän tarpeiden väliseen suhteeseen sekä ylemmän AMK-tutkinnon ja maisterin tutkinnon suorittaneiden muodolliseen asemaan. Väittämät esitettiin yksitellen ja haastateltavia pyydettiin ottamaan niihin kantaa ja perustelemaan näkemyksensä. Haastattelun kuluessa esitettiin tarkentavia lisäkysymyksiä.

Haastateltavista puolet oli maistereita (KTM, TtM, VTM) ja puolet ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneita (Sairaanhoidaja (ylempi AMK), Sosionomi (ylempi AMK); Tradenomi (ylempi AMK)). Haastateltavien⁶ asema vaihteli asiakastyön tehtävistä, lähiesimieheen, suunnittelutehtäviin, erilaisiin asiantuntija- ja opetustehtäviin sekä johtotehtäviin. Sosiaalialan haastateltavat saatiin kysymällä vapaaehtoisia haastateltavia sosionomi (ylempi AMK) -kyselyn yhteydessä (ks. Viinämäki & Rantanen 2009), ja vapaaehtoisia kauppatieteiden maistereita löydettiin alumni-verkoston kautta. Muiden osalta yhteystiedot saatiin korkeakoulujen kautta. Haastattelupaikkana oli pääosin joko haastateltavat työpaikka (12), Laurea-ammattikorkeakoulu (9) tai Helsingin yliopisto (6). Haastattelujen kesto vaihteli välillä 44 minuuttia – 137 minuuttia (nauhoitettu osuus).

Tässä artikkelissa keskitytään tarkastelemaan osa-aineistoa, joka liittyy kahteen EQF:n pohjalta muodostettuun väittämään: ”X-tutkinnon suorittanut osaa ratkaista vaativia ongelmia tutkimus-, kehittämis- ja innovaatio toiminnassa” (väittämä 7) sekä ”X-tutkinnon suorittanut osaa johtaa ja kehittää monimutkaisia, ennakoimattomia ja uusia strategisia lähestymistapoja vaativia työympäristöjä” (väittämä 8). Haastatteluaineiston analyysi on tehty aluksi väittämäkohtaisesti. Näin päädyttiin väittämän 7 kohdalla kuuteen ja väittämän 8 kohdalla neljään pääluokkaan, jotka⁷ kukin sisälsivät alaluokkia. Jatkoanalyysissä kiinnitettiin huomiota erityisesti siihen, miten maistereiden ja ylempien AMK-tutkinnon suorittaneiden puhe eroaa toisistaan kussakin pääluokassa sekä toisaalta eroihin suhteessa työnantajakyselyn tuloksiin. Yhdistämällä eri väitteitä koskevat havainnot päädyimme neljään tulkinnalliseen teemaan, joita tässä artikkelissa tarkastelemme.

Työnantajien arviot osaamisesta

Työnantajakyselyn keskeiset osaamisväittämiin liittyvät tulokset on koottu taulukkoon 2.⁸ Tarkastelemme kutakin väittämää erikseen. Korrelaatio-

tarkastelu osoitti summamuuttujien muodostamisen epätarkoituksenmukaiseksi. Aineisto ei myöskään faktoroidun viitekehyksissä määriteltyjen oppimistulosten osa-alueiden mukaisesti. Taulukossa on ilmaistuna samaa mieltä olevien suhteelliset osuudet maistereiden osaamista ja ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneiden osaamista koskevien väittämien osalta. Maistereiden ja ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneiden osaamiseen liittyvien prosenttilukujen eron merkitsevyyttä on ana-

lysoitu z-testillä (***) = $p < 0.001$; ** = $p < 0.01$, * = $p < 0.05$).

Tulosten mukaan suurin osa työnantajista arvioi, että maisteritutkinnon suorittaneilla on tason 7 edellyttämää osaamista. Erityisen yksimielisiä vastaajia olivat maisterien tiedollisen osaamisen riittävydestä. Taitojen ja johtamisvalmiuksien osalta vastaajat olivat kriittisempiä. Maisterien strategisen johtamisen hallintaa koskevan väittämän kohdalla vain vajaa puolet vastaajista (49 %)

Taulukko 2. Osaamisväittämien kanssa jokseenkin tai säysin samaa mieltä olevien suhteelliset osuudet tutkinnon mukaan (N=134)

EQF/ osa-alue	Lomakekysymykset(väittämät)	Mais- terit %	YAMK %
Tiedot (5 väittä- mää)	Työntekijä hallitsee alan laaja-alaiset ja pitkälle erikoistuneet tiedot	79,9	54,5***
	Työntekijä osaa ajatella itsenäisesti alan uusinta tietoa hyödyntäen	82,8	61,2***
	Työntekijä osaa käyttää itsenäisesti uusinta tietoa tutkimustyössä	76,1	38,1***
	Työntekijä kykenee kriittiseen ajatteluun	82,1	54,5***
	Työntekijä osaa tarkastella asioita omaa alaansa laajemmasta näkökulmasta	73,1	43,3***
Taidot (5 väittä- mää)	Työntekijällä on tutkimustoiminnassa vaadittavat monimutkaisten ongelmien ratkaisutaidot	55,2	19,4***
	Työntekijällä on innovaatio-toiminnassa vaadittavat monimutkaisten ongelmien ratkaisutaidot	54,5	25,4***
	Työntekijä kykenee tuottamaan uutta tietoa tutkimus- tai innovaatio-toiminnan kautta	53,7	23,9***
	Työntekijä osaa kehittää uusia menettelyjä tutkimus- tai innovaatio-toiminnan kautta	52,2	26,9***
	Työntekijä kykenee yhdistämään eri alojen tietoja	72,4	47,0***
Pätevyys (5 väittä- mää)	Työntekijä osaa johtaa ja uudistaa monimutkaisia ja ennakoimattomia työympäristöjä	52,2	17,9***
	Työntekijä hallitsee strategisen johtamisen vaativissa työympäristöissä	49,3	17,2***
	Työntekijä kykenee ottamaan vastuun alan tietopohjan kartuttamisesta	69,4	45,5***
	Työntekijä kykenee ottamaan vastuun alan käytäntöjen kehittämisestä	70,9	57,5*
	Työntekijä kykenee ottamaan vastuun ryhmien/ tiimien strategisen toiminnan arvioinnista	59,0	32,8***
Muut (2 väittä- mää)	Työntekijällä on hyvät vuorovaikutusvalmiudet	57,5	62,7
	Työntekijällä on hyvä englannin kielen taito	58,2	40,3**

on jokseenkin tai täysin samaa mieltä väittämän kanssa.

Ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneiden osaamista työnantajat arvioivat varsin kriittisesti. Vain vähemmistö arvioi, että ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneilla on tason 7 edellyttämää osaamista. Tässä kohden on kuitenkin jonkin verran osa-aluekohtaista vaihtelua. Viiden (5/17) kysymyksen kohdalla enemmistö työnantajista oli jokseenkin tai täysin samaa mieltä sen kanssa, että ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneella on kyseistä osaamista. Vahvimmiksi osaamisalueiksi arvioitiin vuorovaikutusvalmiudet, itsenäinen ajattelu sekä käytäntöjen kehittäminen. Vaikeinta oli työnantajien mukaan tunnistaa tutkimus- ja innovaatiotoiminnan taitoihin ja johtamistaitoihin liittyviä valmiuksia.

Saatuja tuloksia tulkittaessa on muistettava, että ylempi AMK-tutkinto on työmarkkinoilla vielä vähän tunnettu ja tulokset saattavat selittyä työnantajien puutteellisilla tiedoilla. Toiseksi tuloksiin vaikuttaa se, että vastaajat ovat pääosin (n=91) itse maisterin tutkinnon suorittaneita. Tekemämme jatkoanalyysit kuitenkin osoittavat, että tulokset ovat samansuuntaisia myös, kun aineistoon otetaan mukaan vain niiden tahojen edustajat, jotka ovat palkanneet useita ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneita (n=80). Näin muodostetussa osa-aineistossa maistereiden ja ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneiden osaamisen ero arvioitiin keskimäärin 18 prosenttia pienemmäksi kuin koko aineistossa. Edelleen tulokset ovat samansuuntaisia, mutta eivät yhtä selkeitä, kun aineistosta jätetään pois maisterin tutkinnon suorittaneet vastaajat. Ei-maisteritaustaisista vastaajista muodostetussa osa-aineistossa maistereiden ja ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneiden osaamisen ero arvioitiin keskimäärin 48 prosenttia pienemmäksi kuin koko aineistossa, kun mittarina käytetään jokseenkin tai täysin samaa mieltä olevien osuutta.

Valmiudet ja osaaminen tutkinnon suorittaneiden kuvaamina

Haastattelupuhe tuotti työnantajakyselyä monipuolisemman kuvan maistereiden ja ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneiden osaamisesta.¹⁰ Eurooppalaisen viitekehysten määrittelemiin taitoihin ja pätevyyteen liittyvät haastatteluväittämät herättivät monipuolista kommentointia. Sekä maisterin tutkinnon että ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneet esittivät väittämiä puoltavia ja niihin va-

rauksellisesti suhtautuvia kannanottoja. Seuraavassa nostamme esiin analyysin keskeiset teemat.

Ensinnäkin maistereiden ja ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneiden kommentointi oli pitkälti samansuuntaista. Suurin osa sekä maistereista että ylemmän AMK – tutkinnon suorittaneista oli sitä mieltä, että kyseisen tutkinnon suorittanut osaa sekä *ratkaista vaativia ongelmia tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnassa* että *johtaa ja kehittää monimutkaisia, ennakoimattomia ja uusia strategisia lähestymistapoja vaativia työympäristöjä*. Tosin osa haastateltavista määritteli väittämien paikkansapitävyydelle reunaehjoja, kuten riittävän työkokemuksen. Perusteluissa korostettiin myös henkilökohtaisia intressejä (eli haluaa tutkia tai johtaa), sekä koulutuksen aikaisen valintojen merkitystä osaamisen kehittymisessä. Osin erityisesti johtajuus ja innovaatiokyky (vrt. luovuus) nähtiin persoonallisina ominaisuuksina, joihin koulutuksella voitiin vaikuttaa vain rajallisesti.

Tutkimuspainotteisuus vs. kehittämis- ja innovaatiopainotteisuus

Tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaa koskevassa kommentoinnissa oli osin nähtävissä myös erilaisia variaatioita, jotka voidaan paikantaa yliopisto- ja AMK -koulutusten erilaisiin profiileihin. Useat maistereista korostivat korkeakoulutuksen duaalimallin mukaisesti, että koulutus tuottaa hyvät valmiudet nimenomaan tutkimustoimintaan. Osa teki tutkimusta työkseen ja vielä useampi oli harkinnut yliopistollisia jatko-opintoja eli itsenäisen tutkimuksen tekemistä. Samoin duaalimallin korostuksia mukailleen useat ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneet painottivat nimenomaan koulutuksen avulla saamiaan kehittämisvalmiuksia ja puhuivat tutkimuksesta kehittämistoimintaan integroituneena toimintana. Osa oli siirtynyt valmistumisen jälkeen kehittämistehtäviin. Tältä osin tulos vaikuttaisi olevan duaalimallin mukainen.

Tutkimus- ja kehittämis-/innovaatiotoiminnan raja ei kuitenkaan ollut koko aineistossa näin yksiselitteinen. Myös ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneet toivat esiin, että koulutus antoi hyviä tutkimusvalmiuksia.

Mä uskosin että kyllä. Et se mitä, mitä meille annettiin siin koulutuksessa oli aika hyvät valmiudet hankkia tietoja. Ja myös tutkimiseen ja kehittämiseen. (H6, Sos.YAMK, V7)

Vastaavasti joidenkin maistereiden kommentoinnissa painotettiin koulutuksen tuottavan nimenomaan kehittämisen- ja innovaatio toiminnan valmiuksia ja maistereiden vahvuus nähtiin kehittämistoiminnassa.

No kyllä se tuota niin kyl se kehittäminen on helpompaa ku tutkiminen, mun mielestä. Tutkiminen ei oo mitään helppoa, siihen pitää myös oppia ja et kehittää aina voi niitä suunnitelmia tehdä ja näitä ideoita ja visioita esittää. Mut mun mielest tutkiminen on vaikeempaa. (H10, TtM, V7)

Kehittämishankkeissa on (...) maistereita (...) ja niihin haetaan (H8, TtM, V7)

Tutkimus- ja kehittämistyötä tekevät maisterit ja ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneet pitivät tutkintonsa kautta saamiaan valmiuksia riittävinä. Samoin vaativissa asiantuntijatehtävissä, asiakastyössä, ja esimies/johtotehtävissä toimivat olivat pääosin tyytyväisiä tutkintoon sisältyneisiin metodipintoihin. Muutama haastateltava ei ottanut kantaa väittämiin oman kokemuksensa perusteella, sillä he eivät olleet työssään hyödyntäneet tutkimus-, kehittämis- tai innovaatio-osaamista.

Suhde työelämään

Maistereiden ja ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneiden puheessa työelämäkokemuksen merkitys hahmottui hieman eri tavoin. Työkokemuksen merkitystä kuitenkin korostettiin kautta linjan. Sekä yliopistollinen maisterin tutkinnon että ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneet korostivat työkokemuksen merkitystä johtamisvalmiuksien kehittämisen kannalta. Vastavalmistunut ei haastateltavien mukaan osaa vielä johtaa vaativia työympäristöjä, vaan tarvitaan ”muhimisaikaa”. Joidenkin mielestä pitää osata myös käytännön työ, ennen kuin sitä voi johtaa ja kehittää. Edelleen korostettiin, että vaikka esimerkiksi strategista ajattelua voidaan opiskella, strateginen ajattelu edellyttää myös käytännön kokemusta:

Joo no ei, siis ei ainakaan vastavalmistunut osaa kyllä. Et tota... Siis ei mun mielest niinku ylipäänsä mikään strateginen ei oo mun mielest ainakaa niinku vastavalmistuneelle kauheen helppoo. Tai et se on mun mielest, niinku sinänsä ihan hyvä että opiskellaan strategiaan liittyviä asioita. Mut että jos ei oo mitään käytännön työkokemusta, ni eihän siis, miten

miten osaisi niinkun rakentaa strategiaa tai mieltä niinkun strategia linjauksia. (H3, KTM, V8)

Vaativa tehtävä [naurahten], kyllä. Kyllä mä uskosin että, kyllä selviytyy tälläistäkin tehtävistä että, tietysti tarvitaan varmasti sitä työkokemustakin siellä taustalla, että ei ehkä suoraan koulun penkiltä pysty tällaisia vaativia johtamis- ja kehittämistehtäviä ehkä näkemään. (H7, Trad. YAMK, V8)

Maisteritaustaiset haastateltavat toivat esiin, että opintojen aikana saatu teoreettinen kokonaisuuksien hahmottaminen ikään kuin aktivoituu, kunhan työkokemusta on riittävästi ja mahdollistaa vaativan ongelmanratkaisun ja kehittämistoiminnan.

Tutkimisen taidoitan meille tulee, niin laadullisen että määräll-, tää kvantitatiiviset menetelmät. Että, sieltä tulee tietynlaiset valmiudet. (Mutta...) kyllähän mulla tosta kehittämishommasta on vähän semmoinen kuva, että se kehittämistyö vaatii kyllä vähän sitä sen toiminnan osaamista, ennen kun ruvetaan kehittämään. (H28, VTM, V8)

Ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneet puolestaan puhuivat koulutuksesta ja työkokemuksesta tiiviisti toisiinsa integroituneina. Paikoin he viittasivat koulutuksenaikaiseen työkokemukseen, paikoin myös tutkintoa edeltäneeseen työkokemukseen. Toisaalta myös pitkän koulutus- ja työuran omaavilla terveystieteiden ja valtiotieteen maistereilla koulutus nivoutui jo hankittuun työkokemukseen. Voidaankin kysyä, paikantuuko ero työelämäsuhteessa koulutusten vai opiskelijoiden kokemustaustan eroihin.

Ensiks se työkokemus siinä pohjalla, et mitä, mitä on niinku nähny, mitä on kokenu. Ja siten kun niit käsitellään siinä opintojaksolla, niin osaa niinku tavallaan nähdä sen, et ahaa, et näin, näin tällasia asioita ja palautuu niinku mieleen sit sieltä menneisyydestä niin tiettyjä ongelmakohtia ehkä ja sit näkee sen ratkasun, että näin tämä ois pitäny hoitaa (...) tai jos tällämonen tilanne kohdalleni tulee niin tää täytyy hoitaa näin. (H7, Trad. YAMK, V7)

Ne teki töitä koko ajan samalla kun ne sit opiskeli (...) ei niin kuin valmistunut maisteri oo ihan niin kuin puhdas pulmunen (H28, VTM, V7)

Väittämiin vastaamiseen vaikutti pitkälti se, min-käläisissä työtehtävissä haastateltavat olivat toimineen valmistumisensa jälkeen ja oliko työtehtävissä ollut mahdollisuutta soveltaa tutkimus-, kehittämistä- tai innovaatio-osaamista. Monet haastateltavat veivät kehittämistä ja innovaatio toimintaa koskevan puheen arjen käytäntöjen tasolle. Erityisesti perusteluissa tuotiin esiin pieniä käytännön ongelmanratkaisutilanteita ja esimerkkejä innovatiivisuudesta, vaikkapa asiakastyössä, oman työn organisoimisessa tai työyhteisön toiminnan suunnittelussa. Tutkimus-, kehittämis- ja innovaatio toiminnan pienimuotoisuus liittyy omiin työtehtäviin ja organisatoriseen asemaan.

Vastaavasti haastateltavat puhuivat johtamisesta eri tavoin työtehtävästä ja asemasta riippuen. Esimerkiksi suuren lastensuojelulaitoksen johtaja puhui johtamisesta eri tavoin kuin käytännön asiakastyötä tekevät haastateltavat. Useat haastateltavat painottivat sitä, että tutkivalle ja kehittäväälle työotteelle ei ole käytännön työssä juurikaan tilaa. Työhön liittyvät asiat joko ovat kohtuullisen konkreettisia tai ne tulevat annettuina:

Että just kun tää mun työ ei olen niin hirveesti semmoista niin kuin.. Mä en ole mikään tutkija tai tää ei ole mitään tutkimustyötä siis sen enempää. Tää ei ole mitään rakettitiedettä eikä ydinfyysiikkaa vaan tää on ihan perus niin kuin työtä vaan, ollaan ihmisten kanssa tekemisissä ja myydään [palveluita]. (H30, Trad. YAMK, V7)

Johtamista koskevan väittämän kohdalla haasteeksi nousi se, että tutkintojen viitekehityksessä johtamiseen liittyvät oppimistulokset on kuvattu varsin korkealla tasolla ja edustaa selkeästi vaativampaa johtamista kuin haastateltavien kuvaamat tiimien ja verkostojen johtamiset:

Joo, et se on lähinnä just tällästä tiimin johtamista ja tiimin-, tiiminvetämisestä että tuota, meillä tosiaankaan ei oo mitään niinkun valtuuksia, esimerkiks esimiesvaltuuksia. (H16, KTM, V8)

Erityiset vahvuudet

Kaiken kaikkiaan haastattelupuheen kautta rakentui kohtuullisen positiivinen kuva ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneiden tutkimus-, kehittämis- ja innovaatio toiminnan sekä johtamisen osaamisesta. Lisäksi ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneet

nostivat esiin opiskelijaryhmältä opitun kokemukstiedon keskeisyyden:

Henkilökohtaisesti mun mielestä niin kuin kaikista parasta, mitä on antia oli, niin kuin tämmöisiin tilanteisiin, oli siis semmoinen tietynlainen sisäinen benchmarkkaus. Koska sä pysyt, siellä on niin kuin erilaisista taistoista ja erilaisista niin kuin organisaatioissa toimivia ihmisiä. Ja sitten siellä oli kuitenkin semmoista niin kuin, kaikilla oli sitä niin kuin käytännön kokemusta. Että tota, se keskustelu siellä. Että mikä sitten avasi sitten ehkä uusia näkökulmia, että "ajjaa, että tolla tavalla", vaikka se on täysin erilainen ala. Niin niin tota, on ratkaistu jotain ongelmaa. Niin se, että miksi ei meillä. (H1, Trad. YAMK., V7)

Erityisenä antina ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneet pitivät sitä, että koulutus on laajentanut näkökulmaa ja tuonut itseluottamusta. Koulutus oli tuottanut tietoa ja käsitteitä oman kokemuspohjaisen osaamisen jäsentämiseen. Tämä laajentunut näkökulma puolestaan toimii sekä kehittämistoiminnan että johtamisosaamisen lähtökohtana.

Ja tietysti sit tää tutkinnon suorittaminen tuo kans myös niinkun itsevarmuutta ja itseluottamusta että uskaltaakin että ajatella uusiksi. Ettei vaan pelkästään tyydy siihen että, et kuinka on. Ja sitten vähän napista esimiestä vastaan tietysti. Tai jotaki työtovereita. Kyl siinä tulee ihan laajempi perspektiivi. (H6, Sos. YAMK, V7)

Varmasti antaa siis se koulutus on antanu mulle ainakin niinkun henkilökohtaisesti valmiuksia, valmiuksia hyvin paljon niinkun siis silleen ottaa haastavampia niin niin tota caseja vastaan kuin se et se on tietyl tavalla, kun sun tietomäärä tai tieto on kasvanu niin myöskin sen itseluottamus siihen, et pystyy niinkun hallitsemaan asioita tai osaa. (H1, Trad. YAMK, V8)

Pohdintaa

Duaalimallin lähtökohtana on kahden eri tavoin profiloituneen korkeakoulutuksen väylän olemassaolo. Yliopistollisen maisterin tutkinnon oletetaan

tuottavan ns. akateemista asiantuntijuutta, mikä tarkoittaa ennen kaikkea vahvaa tiedollista osaamista ja tutkimustoiminnan valmiuksia. Ylemmän AMK-tutkinnon puolestaan oletetaan tuottavan työelämäläheistä osaamista ja erityisesti työelämän kehittämivalmiuksia. Mutta onko ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneen ja maisterin tutkinnon suorittaneen osaaminen näin erilaista? Miten erilaiset osaamisprofiilit näkyvät valmistuneiden kuvauksissa ja miten työnantajat kykenevät ne tunnistamaan?

Kysymykseen ylemmän AMK-tutkinnon ja yliopistollisen maisterin tutkinnon erilaisista osaamisprofiileista saimme hieman ristiriitaisen vastauksen. Työnantajakyselyn perusteella ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneiden keskeisiin vahvuuksiin kuuluvat vuorovaikutusvalmiudet ja vastuun otto käytäntöjen kehittämisestä. Maistereiden osaamisessa puolestaan korostuu ennen kaikkea laaja-alaiset ja erikoistuneet tiedot, itsenäinen ja kriittinen ajattelu, sekä alan uusimman tiedon hyödyntäminen tutkimustyössä. Haastattelupuheen perusteella ylemmät AMK-tutkinnot integroituvat maisterin tutkintoja tiiviimmin olemassa olevaan ja koulutuksenaikaiseen työkokemukseen. Näiltä osin tulokset ovat duaalimallin lähtökohdan mukaisia ja niiden voidaan nähdä selittyvän myös tietämisen ja taitamisen eri orientaatioista käsin (vrt. Raj 2000).

Kuitenkin erot maistereiden ja ylemmän AMK-tutkinnon osaamisprofiileissa eivät ole niin selkeitä kuin voisi olettaa: muun muassa molemmilta korkeakouluväyliltä valmistuneiden osaamisen puutteet paikantuivat – ainakin työnantajakyselyn perusteella – samoille osaamisalueille. Myös haastattelupuheen kautta tarkasteltuna erot osaamisprofiileissa eivät näyttäyty selkeinä, vaan profiilien painotukset menevät osin päällekkäin.

Suomalainen korkeakoulupolitiikka lähtee siitä, että ylempi AMK-tutkinto ja yliopistollinen maisterin tutkinto ovat erilaisista sisällöllisistä painotuksistaan huolimatta samantasoisia tutkintoja. Niiden oletetaan tuottavan samantasoista osaamista. Mutta onko näin? Jos lähtökohdaksi otetaan tutkintojen viitekehys ja työnantajien näkökulma, vastaus on kielteinen: Työnantajakyselyn osaamisväittämiä koskevien tulosten perusteella näyttää siltä, että ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneiden osaaminen ei ole sillä tasolla kuin millä sen eurooppalaisen ja kansallisen tutkintojen viitekehysten oppimistulosten tason perusteella pitäisi olla. Erityisesti puutteita näyttäisi olevan tut-

kimus- ja innovaatiotoiminnan taidoissa sekä johtamisosaamisessa. Toisaalta haastattelut toivat esiin myös ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneiden vahvuuksia näillä osaamisalueilla.

Työnantajakyselytulosten taustalla saattaa tulla myös se, etteivät työnantajat vielä tunnista ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneiden osaamista, eivätkä siten anna riittäviä mahdollisuuksia koulutuksen kautta hankitun osaamisen hyödyntämiselle työelämässä (vrt. Rantanen & Järveläinen 2010). Suurin osa vastaajista oli itse suorittanut maisterin tutkinnon. Voidaan myös kysyä selittyvätkö tulokset mahdollisesti sillä, että tutkintojen viitekehukseen perustuvat kysymykset ovat abstrakteja, ja tuovat paremmin esiin maisterikoulutuksen kuin ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneiden osaamisen vahvuudet.

Haastatteluaineisto nosti esiin ylemmän AMK-tutkinnon merkityksen asiantuntijuuden kehittymisen kannalta. Koulutus on laajentanut näkökulmaa, kohentanut itseluottamusta sekä antanut välineitä kokemustiedon jäsentämiseen. Tutkimusprosessimme aikana on tuullut vahvasti esiin jatkuvan oppimisen tärkeys työtehtävien hoitamisen kannalta (Järveläinen & Rantanen 2010; Rantanen ym. 2009; Rantanen ym. 2010). Tämä tarkoittaa myös ammatillisen aikuiskoulutuksen korostumista. Lieneekin selvää, että ylemmälle ammattikorkeakoulututkinnolle on olemassa selkeä työelämän tarve. Se tarjoaa yhden kohtuullisen laajan ja työelämäläheisen aikuiskoulutusväylän. Tuloksemme ovat varsin samansuuntaisia kuin Ojalan (Ojala 2008; Ojala & Ahola 2008) tulokset, joiden mukaan suurin osa ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneista on ns. elinikäisiä oppijoita.

Joka tapauksessa tuloksemme antavat aihetta kriittiseen reflektioon. Ennen ylempien ammattikorkeakoulututkintojen vakinaistamista tehtiin laajaa kehittämistyötä ja arviointia. Edelleen ylempien AMK -tutkintojen kehittäminen on jatkunut verkostohankkeen muodossa näihin päiviin saakka. Lähinnä itsearviointeihin, auditoointeihin ja palautetietoon perustuvan arvioinnin rinnalle tarvittaisiin kuitenkin myös kriittistä arviointia koulutuksen tasosta, opetussuunnitelmista, oppimistuloksista ja duaalimallin mukaisesta profiloitumisesta.

Lähteet

ARENE (2007). *Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä*. Ammattikorkeakoulujen osallistuminen

- Eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen. ARENE (2009). Koulutusohjelmoprojektin linjausehdotukset.
- Bolognan julistus (1999). www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/index.html
- 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.
- Delamare La-Deist, F. & Winterton, J. (2005). What is competence? *Human Resource Development International*, 8 (1), 27–46.
- 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.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: The Falmer Press.
- Eskola, A. (1985). *Persoonallisuustyypeistä elämäntapaan*. Persoonallisuuden tutkimuksen metodologisia opetuksia. Helsinki: WSOY.
- Euroopan Komissio (2008). *Eurooppalaisten tutkintojen viitekehys elinikäisen oppimisen edistämiseksi (EQF)*. Euroopan parlamentin ja neuvoston suositus. Koulutus ja kulttuuri. Elinikäinen oppiminen: Koulutuspolitiikka. Elinikäistä oppimista koskevien politiikkojen koordinointi. Luxemburg: Euroopan yhteisöjen virallisten julkaisujen toimisto.
- Halttunen, T., Pyykkö, R. (2010). *Oivalla osaaminen*. Turun Yliopisto. Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskuksen julkaisuja B:1. Turun yliopisto.
- Helakorpi, S. (2006). *Koulutuksen kehittävä arviointi. Työkaluja osaamisen johtamiseen*. Hämeenlinnan opettajakorkeakoulun julkaisuja -sarja, 4/2006, Hämeenlinna: HAMK.
- Hodkinson, P. & Issit, M. (1995). *The challenge of competence*. London: Cassell Education.
- 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.
- Järveläinen, E. & Rantanen, T. (2010). Näkökulmia terveyden edistämisen asiantuntijuuden kehittämiseen. Teoksessa T. Rantanen & U. Isopahkala-Bouret (toim.) *Näkökulmia ylempään ammattikorkeakoulututkinnon tuottamaan osaamiseen sosiaali- ja terveysalalla*. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja. A-sarja. (Painossa)
- Karjalainen, A. (toim.) (2003). *Akateeminen opetussuunnitelmatyö*. Oulun yliopisto, opetuksen kehittämissyksikkö.
- Laki ammattikorkeakoululain muuttamisesta ja väliaikaisesta muuttamisesta (564/2009)*.
- 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.
- Neuvonen-Rauhala, M-L. (2009). Työelämäläheisyyden määrittäminen ja käyttäminen ammattikorkeakoulun jatkotutkintokokeilussa. Jyväskylän yliopiston yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä: Publishing Unit, University Library of Jyväskylä.
- Norris, N. (1991). The trouble with competence. *Cambridge Journal of Education* 21 (3), 331–342.
- Ojala, K. (2008). Ylempään ammattikorkeakoulututkintokoulutukseen osallistujat – elinikäisiä oppijoita? *Aikuiskasvatus* 2/2008. 84–104.
- Ojala, K. & Ahola, S. (2008). *Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot – kokeilusta kokeuksiin*. Koulutus-sosiologian tutkimuskeskus. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 71. Turku.
- OPM (2007). *Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:43. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Opetusministeriö.
- OPM (2009). *Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:24. Opetusministeriö.
- 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.
- Rantanen, T. (toim.). (2008). *Laadukas opinnäytetyö. Ylemmän AMK-tutkinnon opinnäytetyötä koskevia suosituksia*. Työelämäläheisyys-työryhmän työpapereita 6.12.2008. www.ylempihamk.fi.
- Rantanen, T., Isopahkala-Bouret, U. & Järveläinen, E. (2009). Ylempi ammattikorkeakoulututkinto työelämän näkökulmasta. *KeVer-verkko-lehti*. 4/2009. <http://ojs.seamk.fi/index.php/kever/article/view/1186/1074>
- Rantanen, T., Isopahkala-Bouret, U., Raji, K. & Järveläinen, E. (2010). Ylempi AMK-tutkinto ja sen tuottama osaaminen työnantajien näkökulmasta. Teoksessa T. Rantanen & U. Isopahkala-Bouret (toim.) *Näkökulmia ylempään ammattikorkeakoulututkinnon tuottamiseen osaamiseen sosiaali- ja terveysalalla*. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja. A-sarja. (painossa)
- Rantanen, T. & Järveläinen, E. (2010) Ylempi AMK-tutkinto työelämän kehittämistutkintona. Teoksessa T. Rantanen & U. Isopahkala-Bouret (toim.) *Näkökulmia ylempään ammattikorkeakoulututkinnon tuottamaan osaamiseen sosiaali- ja terveysalalla*. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja. A-sarja. (painossa)
- Rask, M. (1992). Ammattikorkeakoululaitoksen vakiintuminen ja uudet haasteet. Teoksessa J.-P. Liljander (toim.) *Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulutus kymmenen vuotta*. Arene ry. Helsinki: Edita. 31–41.
- Salminen, H. (2002). Jatkotutkintojen synty ammattikorkeakouluihin. Teoksessa J.-P. Liljander (toim.) *Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta*. Arene ry. Helsinki: Edita. 356–370.
- Sveiby, K.-E. (1997). *The new organizational wealth: managing and measuring knowledge based assets*. San Francisco (CA): Berrett Koehler.
- Tuning educational structures in Europe*. Phase 1 and 2, (2005). http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&task=view_category&Itemid=59&order=dmdate_published&asc=DESC&subcat=0&catid=19&limit=5&limitstart=10
- van der Klink, M. & Boon, J. (2002). The investigation of competence within professional domains. *Human Resource Development International*. 5 (4), 411–424.
- Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista annetun valtioneuvoston asetuksen muuttamiseksi (423/2005). Finlex.
- Varjonen, B. & Maijala, H. (2009). Ylempään ammattikorkeakoulututkinnon opiskelijoiden työnantajakyselyn tulokset. Kysely 2004 – 2008. 25.5.2009. http://portal.hamk.fi/portal/page/portal/HAMKJulkisetDokumentit/Tutkimus_ ja_ kehitys/YlempiAMK_kehittamisverkosto/Seurantatutkimuksen_tyonantajakyselyn_tulokset_250509.pdf
- Vesala, K. M. & Rantanen, T. (toim.) (2007). *Argumentaatio ja tulkinta. Laadullisen asennetutkimuksen lähestymistapa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Viinamäki, L. & Rantanen, T. (2009). Sosionomit (ylempi AMK) sosiaalialan korkeakoulutettujen ristiallokossa. Teoksessa B. Varjonen & H. Maijala (toim) *Ylempi ammattikorkeakoulututkinto – Osana innovaatioympäristöä*. 105–121.
- Yliopistolaki* (558/2009). Finlex.

Viitteet

1. Tämä tutkimusartikkeli on osa Laurea-ammattikorkeakoulun ja Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen yhteistä tutkimushanketta *Suomalaisen korkeakoulutuksen duaalimalli ja koulutuksen tuottama osaaminen*. Tutkimushanke on opetusministeriön rahoittama ja Laurea-ammattikorkeakoulun koordinoima. Tilastollisen aineiston analyysistä huolehti FM Pertti Vuorinen Laurea-ammattikorkeakoulusta.

2. Ylempään AMK-tutkinnon laajuus on 90 tai 60 opintopistettä. Ylempi AMK-tutkinto sisältää syventäviä ammattiopintoja, vapaasti valittavia opintoja sekä opinnäytetyön (Valtioneuvoston asetus... 423/2005, 4§). Opinnäytetyö on 30 opintopisteen laajuinen työelämän kehittämistehtävä (vrt. Rantanen 2008). Tyypillisesti ylempi AMK-tutkinto toteutetaan monimuoto-opetuksena, ja se on mahdollista suorittaa 1,5 vuodessa työn ohella. Ylempi AMK-tutkinto rakentuu AMK-tutkinnon varaan ja on sitä syventävä. Ylempässä AMK-tutkinnoissa painottuu AMK-tutkintoa vahvemmin työelämän kehittämisen valmiudet.

3. Suomalainen duaalimalli ei ole aivan täydellinen, koska ns. kolmannen syklin tutkinto eli tohtorin tutkinto puuttuu. Joissakin yhteyksissä on esitetty (esim. OPM 2007, 10) ammatillisesti suuntautuneen tohtorikoulutusväylän perustamista jatkokoulutusmahdollisuudeksi ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneille. Myös ylemmän AMK-tutkinnon tutkintonimikkeestä on käyty keskustelua. Erityisesti on keskusteltu maisteri-sanan liittämistä tutkintonimikkeeseen. Tätä on viimeksi esittänyt ARENE ry:n koulutusohjelmaprojekti (ARENE 2009). Englanninkielisessä *Master*-tutkintonimikkeessä rinnasteisuus maisteri-tutkintoon tulee selkeästi esiin.

4. Subjektiiivisiin osaamismittareihin liittyy ilmeisiä luotettavuusongelmia. Nämä tulevat näkyviin myös kun vertaa tutkimushankkeemme työnantajakyselyn ja sosionomeja (ylempi AMK) koskevan valmistuneiden kyselyn (Viinamäki & Rantanen 2009) tuloksia. Valmistuneet sosionomit (ylempi AMK) arvioivat tutkimusosaamisensa lähes poikkeuksetta vähintään melko hyväksi, kun taas vain harvat työnantajat pitivät sitä hyvänä. Vastaava ero oli havaittavissa myös muilla osaamisalueilla.

5. Suuri osa vastaajista oli erilaisia johtajia, päälliköitä tai esimiehiä. Terveysalan kyselyyn vastasivat tyypillisesti myös ylihoitajat. Muita tehtävänimikkeitä olivat HR manager, HR asiantuntija, henkilöstöasiantuntija, henkilöstövastaava, henkilöstöassistentti, henkilöstösihteeri, osaamiskoordinaattori, laatukoordinaattori, erityisasiantuntija, työhönnottaja, johtava sosiaalityöntekijä, johtava hoitaja, osastonhoitaja, sairaanhoitaja sekä ylilääkäri. Vastaajatahoista 39 oli pääkaupunkiseudulta, 33 muualta Uudeltamaalta ja 55 muualta Suomesta. Loput vastaajista (7) edustavat monikansallista tai usealla alueella toimivaa organisaatiota. Vastaajista suurin osa oli itse maisteritaustaisia (91; 68 %) ja naisia (112; 84 %). Vastaajista 100 (75 %) edusti kuntaa tai kuntayhtymää ja 26 (19 %) yksityistä yritystä. Vastaajista suurin osa (95; 71 %) oli palkannut yhden tai useamman ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneen henkilön organisaatioonsa. Neljännes (26; 19 %) ei ollut palkanneet ollenkaan ylemmän AMK – tutkinnon suorittaneita ja 13 (10 %) ei osannut vastata kysymykseen.

6. Osaamisväittämät on kontekstualisoitu suhteessa omaan organisaatioon. Maisterien osaamista kysyttäessä vastaajaa pyydettiin arvioimaan osaa-

mista seuraavasti: ”miten arvioisitte niiden organisaationne työntekijöiden osaamista, jotka ovat suorittaneet X maisterin tutkinnon”. Ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneiden osaamista pyydettiin arvioimaan hieman väljemmän muotoilun kautta: ”miten arvioisitte niiden organisaationne työskentelevien tai työskennelleiden henkilöiden osaamista, jotka ovat suorittaneet X tutkinnon. Arviointinne voi perustua myös aikaisempaan työkokemukseenne tai yhteistyöstä saatuihin kokemuksiin.”

7. Haastateltavat olivat suorittaneet tutkintonsa seitsemässä eri korkeakoulussa. Haastateltavien ikä vaihteli välillä 27–65. Ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneet olivat jonkin verran vanhempia kuin yliopistollisen maisterin tutkinnon suorittaneet. Suurin osa haastatelluista oli naisia (26). Valmistumisvuodet vaihtelivat välillä 2004–2009.

8. Analyysissä kiinnitettiin aluksi huomiota siihen, onko kommentointi väittämän kanssa samaa vai eri mieltä olevaa. Tämän jälkeen haastattelupuhetta on luokiteltu aineistolähtöisen sisällön analyysin keinoin. Tässä vaiheessa muodostettiin erilliset sisältöluokat väittämän kanssa samaa ja eri mieltä olevalle kommentoinneille sekä maistereille että ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneille. Edelleen näin saadut luokat yhdistettiin väittämäkohtaisiksi sisällöllisiksi luokiksi. Väittämästä 7 sisällön analyttisesti muodostetut pääluokat olivat: käsitteelliset pohdinnat, osaamisen taso, koulutus kehittää valmiuksia, persoonasta kiinni, koulutuksen ja työelämän merkitys valmiuksien kehittämisessä, tutkimus- kehittämis- ja innovaatio toiminnan valmiuksien hyödyntäminen käytännössä. Vastaavasti väittämän 8 kohdalla pääluokat olivat: työkokemuksen merkitys, persoonasta kiinni, koulutuksen tuottama johtamisosaaminen sekä johtamisvalmiudet työelämässä.

9. Eri alojen (terveysala, sosiaaliala, kaupallinen ala) tulokset olivat varsin samansuuntaisia. Selkein ero oli siinä, että työnantajat arvioivat tradenomien (ylempi AMK) englannin kielen osaamisen kohtuullisen vahvaksi, kun taas sosionomien (ylempi AMK) ja sairaanhoitajien (ylempi AMK) englannin kielen osaaminen arvioitiin varsin puutteelliseksi.

*Artikkeli saapui toimitukseen 18.12.2009.
Se hyväksyttiin julkaistavaksi toimituskunnan kokouksessa 10.5.2010.*