

SISÄLLYSLUETTELO

TIIVISTELMÄ

1. JOHDANTO	7
1.1. Elinikäisestä oppimisesta välineitä itsensä toteuttamiseen työelämässä	7
1.2. Tutkimuksen tarkoitus ja tavoitteet	10
1.3. Tutkimuksen rakenne	11
2. AMMATILLISEN KASVUN PROSESSIT JA EDELLYTYKSET	12
2.1 Ammatillinen kasvu ja sen määritelmät	12
2.1.1 Ammatillisen kasvun prosessit ja edellytykset	14
2.1.2 Ammatillinen kompetenssi	16
2.1.3 Ammatillisen kasvun metodeja	18
2.1.4 Ammatillisen kasvun esteet ja mahdollistajat	18
3. AIKUISKOULUTUS	22
3.1 Aikuisen oppiminen	22
3.2 Koulutuksen vaikuttavuus ja sen mittaaminen	26
3.3 Työelämään kytkeytyvät aikuisopiskelun muodot	28
3.3.1 Aikuiskoulutus Suomessa	28
3.3.2 Yliopisto-opiskelu aikuisena	31
3.3.3 Yliopistoissa ja korkeakouluissa suoritettavia tutkintoja	32
3.3.3.1 MBA-tutkinto	33
3.3.3.2 EMA-tutkinto	33
3.3.3.3 Muuntokoulutukset	34

3.3.3.4	Avoimet yliopistot ja kesäyliopistot	34
4.	EMPIIRISEN TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	35
4.1	Tutkimuksen lähestymistapa	35
4.2	Tutkimuksen kohdejoukko ja koulutusprosessi	36
4.3	Aineiston keruu ja analysointi	39
5.	TULOKSET	40
5.1	Jatko-opiskelun aloittaminen	40
5.2.	Opintojen tavoitteet	42
5.3	Opiskelun haasteet ja innoittajat	43
5.4	Opintojen tuoma hyöty urakehitykseen	46
5.5	Oman opiskelun kehittäminen	48
5.6	Toiveita ja kehitysideoita maisteriopinnoille	49
6.	YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET	50
6.1	Tulosten tarkastelu kirjallisuuden valossa	50
6.1.1	Tutkimuksen tekijän omat kokemukset muiden kokemuksiin peilaten	56
6.2	Tutkimuksen käytännön implikaatiot	58
6.3	Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusehdotuksia	59
LÄHTEET		60

VAASAN YLIOPISTO**Kaupallis-hallinnollinen tiedekunta**

Tekijä:	Anna-Maija Uitto	
Pro gradu -tutkielma:	Aikuisena suoritettujen liiketalous- ja johtamisopintojen tuomat hyödyt urakehitykseen	
Tutkinto:	Kauppätieteiden maisteri	
Laitos:	Johtamisen laitos	
Oppiaine:	Johtaminen ja organisaatiot	
Koulutusohjelma:	Johtaminen ja organisaatiot/EMA1	
Valmistumisvuosi:	2013	Sivumäärä: 63

TIIVISTELMÄ: Tämä tutkimus selvittää, miten Vaasan yliopiston 1999-2000 järjestämään erikoismaisteriohjelmaan, EMA1, osallistuneet henkilöt ovat kokeneet aikuisena suoritettujen liiketoiminta- ja johtamisopintojen tuomat hyödyt urakehityksessään ammatillisen kasvun näkökulmasta. Johdannossa tuodaan esille, miten nykypäivän työelämä vaatii jatkuvaa kouluttautumista ja ammattitaidon kehittämistä, jopa ammatillista uusiutumista. Puhutaan elämänlaajuisesta oppimisesta elinikäisen oppimisen rinnalla. Tutkimuksen teoriaosuudessa tarkastellaan ammatillista kasvua ja sen prosesseja sekä edellytyksiä. Seuraavaksi pohditaan aikuisen oppimista ja aikuiskoulutusta Suomessa, mukaan lukien työelämään kytkeytyvät aikuisopiskelun muodot. Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla 12 opinto-ohjelmaan osallistunutta maisteriksi valmistunutta henkilöä. Haastattelu suoritettiin sähköpostin välityksellä. Tuloksia on analysointi kvalitatiivisella menetelmällä kokemukseen pohjautuen. Koulutusprosessi kuvataan myös tässä yhteydessä.

Tutkimustulokset osoittavat, että osallistujat olivat jo jonkin aikaa miettineet ylemmän korkeakoulututkimuksen suorittamista täydentääkseen opintojaan ja varmistaakseen mahdollisuutensa hakeutua esimies- tai muuten haastavimpiin työtehtäviin. Monet halusivat vielä haastaa itsensä aikuisiällä uuden oppimisessa, minkä kokivatkin erääksi parhaimmista kokemuksista opiskelun aikana. Jokainen kurssilaisista on kokenut, että on saanut hyötyä koulutuksesta urakehitykseensä tai toimenkuvansa syventämisessä ja asiantuntijuuden lisääntymisenä. Kaikki kokivat maisteriohjelmaan osallistumisen erittäin voimaannuttavana kokemuksena. Ryhmän hyvä yhteishenki ja yhteisöllisyys antoi motivaatiota viedä omaa osuuttaan eteenpäin. Haasteellisena koettiin ajankäyttö, opiskelun yhdistäminen työ- ja perhe-elämään.

AVAINSANAT: aikuisuus, ammatillinen kasvu, aikuiskoulutus, elinikäinen oppiminen, urakehitys



1. JOHDANTO

Nykyisin työelämässä tarvittavat tiedot ja taidot vanhenevat nopeasti ja tämä on jopa uhka eri ammateissa toimiville, erityisesti korkeasti koulutetuille. Työelämän kehitystä vaativat tiedon voimakas lisääntyminen, tiedon kompleksisuus ja tiedon nopea puoliintumisaika sekä teknologian muutokset ja innovaatiot, maailmanlaajuinen kilpailu, kansainvälistyminen, muutokset taloudellisessa ja poliittisessa ympäristössä sekä sosiaalisen ympäristön muutokset. Jatkuva ammattitaidon kehittäminen ja ammatillinen uusiutuminen on välttämätöntä (Ruohotie 2002: 49).

Ihanteellisessa tapauksessa yksilön kehittyminen, kasvuprosessi, jatkuu koko työikäisyyden ajan. Hänellä on työssään mahdollisuuksia kehittyä jatkuvasti. Useimmiten kasvuprosessi kuitenkin katkeaa jossakin vaiheessa, jolloin työmotivaatio heikkenee ja työ menettää merkitystä ja työtehtävien hoito muuttuu rutiiniksi.

Organisaation rakenteen tai vastualueiden ja työtehtävien muutokset vaativat usein uusien taitojen kehittämistä; nämä muutokset rajoittuvat usein vain kyseiseen organisaatioon. Teknologiset muutokset saattavat olla niin suuria, että ne edellyttävät työssä tarvittavien tietojen ja taitojen täydellistä uusimista. Joitakin työtehtäviä saatetaan lopettaa ja uusia tulla tilalle, jolloin vanhat rutiinit eivät enää sovi. Myös tuotteissa tai tuotannossa tapahtuvat muutokset voivat aiheuttaa tarpeen kehittää uusia ammatillisia kvalifikaatioita.

Nämä muutokset ja kehitykset työelämässä asettavat jatkuvan tarpeen oppimiselle ja yksilön uudistumiselle menestyäkseen nykyajan työelämässä (Ruohotie 2002).

1.1 Elinikäisestä oppimisesta välineitä itsensä toteuttamiseen työelämässä

Elinikäinen oppiminen on 1990-luvulla nostettu EU:n koulutuspolitiikassa keskeiseen asemaan, minkä avulla pyritään kansakuntien kilpailukyvyn turvaamiseen. Yksilön omasta puolesta kyse on työllistettävyyden ja oman osaamisen jatkuvasta ylläpidosta ja kehittämisestä. Nykypäivänä yhä useammin aikuinen joutuu jatkokouluttamaan

itseään pysyäkseen työelämän kehityksessä ja muutoksissa mukana. Näin opiskelu tulee osaksi elinikäistä aktiivista kansalaisuutta (Manninen & al. 2003: 2).

Elinikäinen oppiminen nousi Suomessa muiden länsimaiden tapaan miltei 1990 -luvun 'iskulauseeksi', jolla kuvataan, että nykyisin oppimismahdollisuuksia on kaikille tarjolla koko eliniän ajan (Moore 2003:27).

'OECD:n opetusministerien kokouksessa asetettiin vuonna 1996 tavoitteeksi *Lifelong Learning for All* (OECD 1997). Myöhemmin, vuonna 2001 tavoitetta vielä laajennettiin oppimisesta osaamiseen 'iskulauseella' *Competence for All* (OECD 2001). Laajimmillaan elinikäisen oppimisen piiriin luetaan kaikki tilanteet, joissa ihminen joutuu suorittamaan valintoja ja ratkaisemaan eteensä tulleita haasteita tai kohtaamiaan kriisejä (esim. Tuomisto 1998: 34-35). Tällöin merkittävää oppimista nähdään tapahtuvan muodollisten koulutusinstituutioiden ulkopuolella arjen sosiaalisissa käytännöissä (Aittola 1998).

Ihmiset oppivat uusia asioita kaikissa arkipäivän elämänympäristöissään, niin työssä, harrastuksissa, perheen parissa, kansalaistoiminnassa, kotona lukemalla kuin tiedotusvälineitä seuraamalla ja verkkoyhteyksien välityksellä. Suuri osa arjen jokapäiväisestä oppimisesta on tahatonta ja huomaamatonta asioiden haltuunottoa (Silvennoinen 1998:216).

Edwardsin mukaan oppimisyhteiskunnan käsite oikeastaan vaatii siirtymistä aiemmasta aikuiskoulutuskeskustelusta pois ; aikuisten opiskelua ja oppimista kuvataankin nykyisin nimenomaan elinikäisen oppimisen avulla (Edwards 1997:12-13) Esimerkiksi Euroopan Unionin elinikäistä oppimista käsittelevässä muistiossa ei enää puhuta aikuiskoulutuksesta käsitteenä (Euroopan Yhteisöjen komissio 2000).

Elinikäistä oppimista pidetään ratkaisevana tekijänä kohti hyvää elämää, henkilökohtaista kehitystä, parempaa terveyttä, menestymistä uralla ja laajempia elämän toteutumisen mahdollisuuksia. Tällöin puhutaan elinikäisen oppimisen rinnalla elämänlaajuisesta tai elämänlevyisestä oppimisesta (Euroopan yhteisöjen komissio 2000: 8-9; Antikainen 2001: 99) (Moore 2003: 27-28).

On olennaista, minkälaisia mielikuvia *elinikäinen oppiminen* herättää niin koulutuspoliittisesti kuin käytännön koulustoiminnan ja valtakunnallisten

kehittämisohjelmien toteutuksen kannalta. Tämä termi esiintyy erityisesti hallinnon puheessa, mutta myös arkikielessä yksilön arvioidessa omia koulutusvalintojaan. Elinikäinen oppiminen on nostettu erityisesti työelämäkelpoisuuden, työllistymisen ja elannonhankkimisen mahdollistajaksi (Longworth & Davies 1996: 64).

Elinikäistä oppimista tutkittaessa on tullut ilmi, että aikuisena kohtalokkaimpana virheenä on juuttuminen paikoilleen. Aikuisen edellytetään olevan aktiivinen toimija luoden kaiken aikaa itseään uudelleen ja eläen mielummin tulevaisuutta kuin menneisyyttä tai nykyhetkeä (Rinne & Vanttaja 1999). Ajatus uudistamisesta on myös vapauttanut ainakin osan aikuisväestöstä menneisyyden kahleista ja tarjonnut vapaaehtoisia tapoja rakentaa elämäänsä (Vanttaja & Järvinen 2006: 39).

Nykyisessä moderniksi ja postmoderniksi kutsutussa ajassamme on luonteenomaista muuttuvuus ja sen kiihtyvyys jatkuvasti. Tämä aiheuttaa sen, että itsetietoisimmat yksilöt tarvitsevat ja haluavatkin entistä parempaa elämäläätua ja elintasa. Haasteiden lunastamisesta on kuitenkin tullut entistä haasteellisempaa (Vanttaja et al. 2006: 40).

Vanttajan ja Järvisen mukaan työn merkitys on myös yhteiskunnallistunut; työtä tehdään enemmän valtion ja yhteiskuntajärjestelmän ylläpitämiseksi ja vähemmän yksilön tarpeista lähtien. Tästä syntyy yksilölle itselleen suuri vastuu vastata omalla panoksellaan kulloisiinkin valtiollisiin tarpeisiin, koska työmarkkinoilla kohdistetaan yhä enemmän vaatimuksia ja odotuksia (Vanttaja et al. 2006: 40).

Esa Jokinen ja Natalia Luoma-Keturi (Mäkinen et al. 2006: 61) ovat tutkineet elinikäistä oppimista välineenä itsensä toteuttamiseen työelämässä. He ovat huomanneet, että jotkut klassiset teoriat ovat korostaneet yksilön tarpeiden merkitystä yhteiskuntaelämän liikkeelle panevana voimana. Sigmund Freud näki ne pessimistisesti pakottavina vietteinä, joille kulttuuri on tukehduuttava 'pakkopaita', kun taas Abraham Maslow oli optimistisempi; perustarpeiden tultua tyydytettyä, meille syntyy kulttuurisen kanssakäymisen vaikutuksesta 'korkeampia' tarpeita niiden tilalle. Maslow puhuu 'oppimisesta', jolloin tarvehierarkian yläosassa olevaa itsensä toteuttamista 'opitaan' (Mäkinen et al. 2006: 61).

Sosiaalinen aspekti ja itsensä toteuttamisen tarve tulevat iän myötä yhä tärkeämmäksi. Tuomisen ja Pelkosen tutkimuksessa selvisi punnittaessa työuralla jatkamisen edellytyksiä, että etusijalle nousevat

1. hyvä ja toimiva työympäristö
2. työyhteisön ilmapiiri
3. mahdollisuus vaikuttaa omaan työhön
4. työkaverit ja työpaikan sosiaaliset suhteet
5. hyvä esimiestoiminta
6. mielenkiintoinen ja haastava työ

(Tuominen & Pelkonen 2004, teoksessa Mäkinen et al. 2006)

Joissakin muissa tutkimuksissa Vanttajan ja Järvisen mukaan epävarmuus työn jatkumisesta vähentää haluja jatkaa työuralla. Nämä tarpeet näyttävät vaikuttavan koko työuranajan eikä vain työuran loppupuolella. Kiinnostavaa oli myös, että palkka liittyen toimeentuloon ja fysiologisten perustarpeiden tyydyttämiseen, oli selvästi yllä mainittuja tekijöitä merkityksellisempi kannustin jatkamaan uralla (Mäkinen et al. 2006: 64).

1.2 Tutkimuksen tarkoitus ja tavoitteet

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, miten Vaasan yliopiston järjestämään erikoismaisteritutkintoon EMA 1 v. 1999-2000 osallistuneet ovat kokeneet aikuisena suoritettujen liiketoiminta- ja johtamisopintojen tuoneen ammatillista hyötyä urakehitykseensä kymmenen vuoden ajanjaksolla koulutuksen jälkeen. Aikuisten työelämässä olevien koulutusta ja oppimista on tutkittu useissakin eri tutkimuksissa, mutta opintojen jälkeisestä urakehityksestä ei ole tutkimustietoa juurikaan saatavissa. Tämän tutkimuksen tekijä on itse osallistunut kyseiseen maisteriohjelmaan.

Tutkimusaineisto on kerätty sähköpostilla. Tausta- ja lisäinformaatiota sain myös yhteisessä tapaamisessamme, jonka järjestimme kymmenen vuoden jälkeen vuonna 2012 opiskelujen päättymisen jälkeen.

Sähköpostihaastattelu lähetettiin 12 valmistuneelle maisteriohjelmaan osallistuneelle. Vastaukset olivat joillakin haasteltavista melko lyhyitä, kun taas jotkut kertoivat tuntemuksiaan laajemmin. Vaikka olen itse osallistunut kyseiseen opinto-ohjelmaan, olen pyrkinyt analysoimaan vastaukset mahdollisimman puolueettomasti ja rehellisesti vastaajien kokemuksiin perustuen. Omia kokemuksiani olen analysoinut tutkimuksen lopussa. Oma osallistumiseni on mielestäni lisännyt vastausten ymmärtämistä.

1.3 Tutkimuksen rakenne

Johdannossa tuodaan esiin, miten tärkeitä työelämässä olevien aikuisten jatkuva ammattitaidon kehittäminen ja ammatillinen uusiutuminen on. Opiskelu on tullut osaksi elinikäistä aktiivista kansalaisuutta. Elinikäisen oppimisen rinnalla puhutaan elämänlaajuisesta tai elämänlevyisestä oppimisesta.

Johdanto-osassa esitellään myös tutkimuksen tarkoitus ja tavoitteet sekä rakenne.

Seuraavat luvut luovat tutkimukselle teoreettisen pohjan, joka koostuu ammatillisesta kasvusta ja sen määritelmästä, minkä jälkeen pohditaan ammatillisen kasvun prosesseja ja edellytyksiä. Tämän jälkeen tarkastellaan ammatillisen kasvun metodeja ja ammatillista kompetenssia. Tämän luvun lopuksi käsitellään vielä ammatillisen kasvun esteitä ja mahdollistajia.

Kolmannessa luvussa tarkastellaan aikuiskoulutusta; aikuisen oppimista sekä Suomessa järjestettävää aikuiskoulutusta sekä koulutuksen vaikuttavuutta.

Tutkimuksen empiirisessä osassa tarkastellaan tutkimuksen lähestymistapaa ja metodisia valintoja. Tässä esitellään myös tutkittava koulutusohjelma ja koulutusprosessi sekä kohdejoukko. Tutkimuksen loppuosa keskittyy tulosten tarkasteluun ja analysointiin kirjallisuuden valossa sekä käytännön implikaatioihin. Lopuksi pohditaan vielä tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusehdotuksia.

2.AMMATILLISEN KASVUN PROSESSIT JA EDELLYTYKSET

2.1 Ammatillinen kasvu ja sen määritelmät

Aila Wallin on valottanut teoreettisia näkökulmia ammatilliseen kasvuun. Wallinin määritelmien mukaan ammatillinen kasvu on sisäinen prosessi ja jatkuvaa oman osaamisen kehittämistä, sitoutumista työhön sekä ammatillisen identiteetin ja työpersoonan uudelleen määrittelyä. Tämä vaikuttaa tietenkin myös omiin valintoihimme. 'Ammatillinen kasvu ei ole pelkästään yksilöllinen prosessi, vaan sillä on voimakas yhteisöllinen ulottuvuus, johon liittyy oman roolin löytäminen ammatillisessa ja työyhteisössä sekä ammatillisen arvostuksen, profession, sisäistäminen'. Teoreettisesti sitä voidaanakin tarkastella monesta suunnasta: yksilön oppimisen, minä-käsityksen ja organisaation oppimisen näkökulmasta (Ruohotie 1999).

Kanferin ja Ackermanin mukaan minäkäsitys viittaa tavallisesti yksilön arvioon omasta kyvykkyydestään tai kompetenssistaan, kuten käsitys omasta akateemisesta kyvykkyydestä, fyysisistä taidoista, ulkoisesta viehättävyydestä ja ihmissuhdetaidoista. Minäkäsitys on suhteellisen pysyvä, kun itseluottamus voi vaihdella ympäristöolosuhteiden tai muiden ulkoisten tekijöiden vaikutuksesta huomattavastikin (Kanfer & Ackerman 2005).

Ruohotien mukaan (2005b: 4-18) ammatillinen kasvu on osa yksilön oppimisen kokonaisuutta, jolle työelämä ja organisaatio rakentaa ikään kuin kehykset, jota kehystää ulkoinen kompetenssi ja mentaaliset rakenteet, mutta erityisesti kognitiiviset metataidot, joiden avulla pystymme tarkastelemaan kriittisesti erilaisia lähestymistapoja, määrittelemään strategioita ja arvioimaan omaa suoritusta. Wallin toteaa tutkimuksessaan, että Mezirow (1995: 28-30) on lanseerannut käsitteen ja luonut teoriaa uudistavasta oppimisesta, mikä aktivoi oppijaa kyseenalaistamaan aikaisemmin opittua ja ennako-oletuksia sekä muuttamaan perspektiiviä ja luomaan uusia merkityksiä. Tämä edellyttää pysähdystä uudelleenarviointiin.

Ammatillista kasvua on kirjallisuudessa lähestytty muun muassa identiteetin ja voimaantumisen käsitteiden avulla.

'Arvot, tavoitteet ja yhteisö luovat kontekstin, jonka sisällä työntekijä arvioi itseään, orientaatiotaan, voimavarojaan, rajojaan ja toimintaansa'. *Identiteetti* ymmärretään nykyisin tilanteesta ja roolista toiseen muuttuvaksi samoin kuin ammatillinen identiteetti. Identiteettihän muodostuu sosiaalisessa kontekstissa, kulttuurissa ja vuorovaikutuksessa, persoonallisen ja sosiaalisen suhteessa. Voimme ikään kuin luoda useita identiteettejä elämämme aikana kontekstista riippuen. 'Elämäkokemuksen ja kulttuuristen kriisien myötä persoonallisuus ja identiteetti laajenee. Työpersoonassa ammatillinen ja inhimillinen kietoutuvat toisiinsa. Minästä - ja työminästä - tulee spiraalinen prosessi' (Ashmore & Jussim 1997; Eteläpelto & Vähäsantanen 2006; Hänninen 2006).

Työyhteisön vuorovaikutus ja varsinkin johtajuus eli prosessi, jossa esimies luo edellytyksiä työryhmän jäsenten identiteetin muuttumiselle ja työkäyttäytymiselle, vaikuttaa vallitsevaan minäkuvaan, potentiaaliseen minäkuvaan ja tavoitteisiin sekä näiden keskinäiseen vuorovaikutukseen ja systeemiin, jotka säätelevät motivaatiota ja tunnetiloja. Motivaatio onkin Ruohotien (1999) mukaan edellytys aikuisen oppimiselle. Se rakentuu tunnereaktioista, ymmärryksestä, mentaalisista ja strategisista prosesseista ja itsesäätelytaidoista.

Toinen ammatillista kasvua kuvaava käsite on *voimaantuminen (empowerment)*. Suomessa Hännisen mukaan (2006) 'voimaantuminen on sisäisen voiman kokemista, lisääntynyttä itseluottamusta ja sosiaalisten taitojen hallintaa'. Tällöin 'ammatillista kasvua tukevassa työyhteisössä ja toimivassa vuorovaikutuksessa yksilön ammatti-identiteetti selkiytyy ja sisäinen johtajuus, ammatillinen auktoriteetti, vahvistuu'. Voimaantunut työntekijä on oman työnsä vastuullinen omistaja, joka nauttii työstään ja jonka mukana koko yhteisö kasvaa (Beairsto & Klein & Ruohotie 2003; Hänninen 2006; Wallin 2006: 10).

Wallin toteaa myös, että tämän päivän työelämä ja haasteet edellyttävät asiantuntijuutta. Asiantuntijuus ja ammatinhallinta ovat sosiaalisia rakenteita, joissa yksilön osaaminen todentuu käytännössä, se on myös tietämisen ja osaamisen tunnistamista ja sen siirtämistä sosiaaliseen todellisuuteen vaikuttamiseksi. On kyettävä

arvioimaan oman työn laatua sekä kehittää sitä luovuudella ja sisäisellä johtajuudella, ammatillisella auktoriteetilla ja elämisen taidoilla. Tällöin se merkitsee vastuuta, osaamista ja motivaatiota sekä kykyä muutokseen ja kasvuun eli koko persoonan kasvua. Näin se myös kasvattaa työyhteisöä ja työyhteisö vahvistaa sitä. Asiantuntijuus ei synny ilman ammatillista kasvua, vaan se on pikemminkin kasvun orientaatio ja tavoite, ammatillinen itsetuntemus ja voimaantuminen, oman työn laadun arviointi ja kehittäminen sekä perustehtävän, tavoitteen ja sisällön hallinta ja rohkeus muutokseen ja jatkuvaan kasvuun muodostavat asiantuntijuuden kokonaisuuden (Wallin 2007).

2.1.1 Ammatillisen kasvun prosessit ja edellytykset

Eri tutkimuksista voidaan tehdä johtopäätös, että työssä toimiminen ei ole ainoastaan keino tavoitella taloudellista asemaa, sosiaalista asemaa tai jotakin muuta välineellistä hyötyä, vaan sen on tuettava myös yksilön omaa persoonallista kehitystä sekä myöskin kytkeytymistä yhteiskunnalliseen tuotantoon ja työnjakoon esimerkiksi arvostuksen ja kunnioituksen kautta. Voidaankin todeta, että nykyään yksilön kohtaamat kiristyneet ja liian monipuolisiksi moititut työelämän vaatimukset ovatkin pitkälle postmodernin yksilön itsenä sanelemia (Vanttaja et al. 2006: 64-65).

Ammatilliseen kasvuun vaikuttavat myös luonnolliset arkipäivän tilanteet, osallistuminen organisaation toimintaan, virheistä oppiminen ja ongelmanratkaisu yhdessä toisten kanssa. Tällä 'hiljaisella tiedolla' on ammatillisen osaamisen kehittämisessä olennainen merkitys (Järvinen & Koivisto & Poikela 2000; Ruohotie 1999).

Viimeaikaiset johtamisteoriat korostavat sitä, että ihmiset pyrkivät kehittymään, mikäli ympäristö tarjoaa siihen mahdollisuuksia, tukea ja haasteita. Kukin haluaa kehittää itseään omien kykyjensä edellyttämällä tavalla. Pyrkimyksenä on elinikäisen kasvatuksen perustavoite; herättää ihmisten itseään toteuttava, jatkuva kasvupyrkimys ja luoda sille mahdollisuudet.

Oppimistavoitteet suuntaavat ihmisten pyrkimyksiä lisätä omaa pätevyyttään ja hallita uutta. Työympäristössä tehokkaan kehittämistoiminnan on vahvistettava henkilön

sisäistä motivaatiota sekä ylläpitää ja lisätä ammatillista kompetenssia. Ihmisten sisäinen motivaatio taas johtaa entistä innovatiivisempaan työympäristöön. Työympäristön on kyettävä vapauttamaan kapasiteettia vakiintuneista käytännöistä ja luoda henkilöstöä motivoiva ja kannustava ilmapiiri, jossa innovointikin on luonnollinen osa jokapäiväistä työtä (Ruohotie 1999: 59-60).

Kasvumotivaation tärkeitä lähteitä ovat myös muutokset työn vaatimuksissa ja työtehtävissä, kuten kokemusten kartuttaminen, kehityskokeilut, asiantuntijakontaktit. Myös kun työt muotoillaan haasteellisiksi, korostetaan ammatin harjoittamiseen liittyvää oppimista sekä samanaikaista ammatillista uusiutumista ja töiden suorittamista. Ihmiset oppivat eri tavalla työkokemuksista, ne jotka oppivat kokemuksista, ovat myös uteliaita tietämään ihmisten käyttäytymisestä, koneiden toiminnasta ja asioiden etenemisestä. He ottavat myös vastuun oppimisesta ja muutoksesta sekä etsivät ja hyödyntävät palautetta.

Kokemukselliseen oppimiseen sisältyy myös epäonnistumisista ja vastoinkäymisistä oppiminen. Ruohotie siteeraa McCallin ja tämän tutkijakollegoiden havaintoa (1988: 97), että vastoinkäymisten kohdatessa johtajien ja asiantuntijoidenkin on pakko todeta totuus itsestä, eli heidän on tunnustettava, että heillä on vikoja ja puutteita ja nämä aiheuttavat erilaisuutta. Voidakseen suunnitella jatkoa uralleen, heidän on Ruohotien mukaan opittava korjaamaan vikojaan ja heikkouksiaan (1999: 62).

Myös palaute helpottaa oppimista ja auttaa tavoitteiden suunnassa sekä lisää motivaatiota asettaa entistä korkeampia tavoitteita ja auttaa tunnistamaan virheitä. Positiivisena se myös voimistaa suoriutumisen tarvetta ja sisäistä motivaatiota (De Nisi, Gafferty & Meglino 1984; Ruohotie 1993: 260-284).

Ruohotie mukaan ihmiset, jotka hyväksyvät saamansa palautteen ja katsovat olevansa itse suorituksestaan vastuussa, asettavat yleensä realistisia palautteita parantaakseen suorituksiaan.

Palautteessa on myös riskinsä, koska palaute voi olla negatiivista ja ilmaista puutteita. Useimmiten ihmiset, jotka eniten tarvitsevat palautetta suorituksestaan, ovat vähiten innokkaita etsimään sitä ja parantamaan suorituksiaan sen mukaisesti, vaan he pyrkivät minimoimaan negatiivisen palautteen ja suojelemaan näin itsetuntoaan. Tällöin

palautteesta ei ole juurikaan apua. Henkilöt, jotka omaavat korkean suoritustarpeen, hakevat palautetta vahvoilta asiantuntijoilta tai esimiehiltä, jotka myös jakavat mahdollisia palkkioita. Jos henkilöllä on heikko minäarvostus ja vähäinen usko omiin kykyihin ja mahdollisuuksiin, hän ei toivo minkäänlaista palautetta.

Suorituspalautteelle on oltava avoin , että se edistäisi jatkuvaa oppimista. Olisi suositeltavaa, että palautetta annettaisiin eri tasoilta, kuten alaisilta, vertaisilta, esimiehiltä, asiakkailta, johdolta ynnä muilta, joiden kanssa henkilö on tekemisissä.

Muita tekijöitä työyhteisössä, jotka luovat kasvun kapasiteettia on intensiivinen kommunikaatio ja palkkiojärjestelmä. Avoimella kommunikaatiolla voidaan luoda avoimemmin ideoita ja niihin liittyviä näkökulmia voidaan käsitellä vapaasti.

Palkkiojärjestelmät taas tukevat yksilöllistä kasvua ja kehitystä. Organisaation jäsenillä on oltava realistiset odotukset odotukset palkkioista ja suoritustavoitteista (Ruohotie 1999: 63-64).

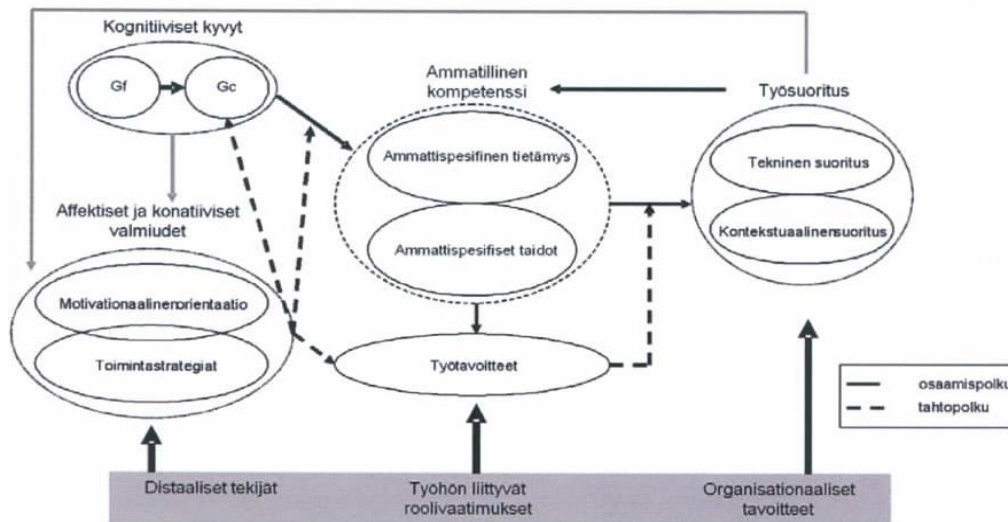
Nykypäivän organisaatioissa on palkittava uusista taidoista eikä ainoastaan koulutukseen osallistumisesta. Jo uusia työntekijöitä rekrytoidessa on löydettävä ne henkilöt, jotka kykenevät ylläpitämään ja kehittämään osaamistaan. Osaamistarpeita on kartoitettava jatkuvasti ja palkittava sen mukaan osaamisen kehittämistä ja työsuorituksista (Ruohotie 1999: 65).

2.1.2 Ammatillinen kompetenssi

Ammatillinen kompetenssi viittaa Ruohotien (2005b) mukaan suorituspotentiaaliin ja kykyyn suoriutua ammattiin kuuluvista ja työorganisaation arvostamista työtehtävistä. Ammatillinen kasvu ei ole sama kuin työsuorituksesta selviytyminen. Työntekijä voi epäonnistua työtehtävässään muun muassa siksi, että hänellä on puutteita taidoissaan tai hän on menettänyt motivaationsa tai ympäristö rajoittaa jollakin tapaa hänen toimintamahdollisuuksiaan.

Kanfer ja Ackerman (2005) taas pitävät ammatillisen kompetenssin keskeisinä osatekijöinä kykyjä, taitoja ja tietoja, motivaatiota, persoonallisuutta ja minäkäsitystä,

mikä sisältää myös itseluottamuksen ja tehokkuuskokemukset. Ruohotie (2005b) jakaa nämä tekijät kahteen ryhmään: kognitiivisiin kykyihin eli kyvyt, tiedot ja taidot sekä affektisiin ja konatiivisiin valmiuksiin, mikä käsittää motivaation, persoonallisuuden piirteet ja minäkäsityksen.



Kuvio 1. Ammatillisen kompetenssin malli: Ruohotie (2005b:7) muunnelmä Kanferin ja Ackermanin (2005) esittämästä mallista.

Kuviossa havainnollistetaan ammatillista kompetenssia ja sen taustalla olevia kykyjä ja valmiuksia työsuorituksen selittäjänä. Ammatillinen kompetenssi nähdään yksilön kapasiteettina ja todellisena pätevyytinä. Se käsittää ammattispesifisen tietämyksen sekä taidot. Ammatillisen kompetenssin taustalla ovat kyvyt ja aiemman elämänhistorian, kuten koulutuksen ja kokemuksen aikana kumuloitunut osaaminen sekä tiedot ja taidot (Ruohotie 2005b).

Kompetenssin kehittyminen on jatkuva prosessi, missä yksilö omaksuu ja vahvistaa taitojaan yltääkseen yhä parempiin suorituksiin yhdellä tai useammalla elämän alueella. Kyvyt, kompetenssi ja osaamisen kehittyminen muodostavat ketjun, mitä tässä kuviossa kutsutaan osaamispoluksi.

Ihmisen yksilölliset ominaisuudet, kuten älykkyys ja kyvyt, ovat perimän ja ympäristön vuorovaikutuksen tulosta. Esimerkkinä tästä yhteisvaikutuksesta voidaan mainita ajattelun taidot, ongelmien tunnistaminen ja määrittäminen sekä strategioiden

luominen näiden ratkaisemiseksi, informaation representaatio, resurssien allokointi sekä ongelmanratkaisujen tarkkailu ja arviointi (Ruohotie 2005b).

Affektiset ja konatiiviset valmiudet ovat välttämättömiä toisaalta ammattitaidon hyödyntämisen kannalta, mutta myös ammattitaidon jatkuvan ylläpitämisen ja uusintamisen kannalta.

Ruohotie jakaa työsuorituksen tekniseen ja kontekstuaaliseen suoritukseen. Hänestä tekninen suoritus on suhteutettavissa työtavoitteisiin kun taas kontekstuaalinen suoritus edistää sosiaalisen ja organisatorisen verkoston toimivuutta ja psykologista ilmapiiriä ja tukee siten tavoitteiden toteuttamista (Ruohotie 2005b).

2.1.3 Ammatillisen kasvun metodeja

Viime vuosina on korostettu *mentorointia* ammatillisen kasvun kehittämisessä. Mentoroinnissa ohjaajan ja ohjattavan suhde on epämuodollinen ja kahdenkeskinen, kokeneen ja aloittelijan 'personal training-prosessi'. (Eteläpelto ja Onnismaa 2006). *Työnohjaus* on myös yksi viime vuosina käytetty metodi ammatilliseen kasvuun. Työnohjaus on ammatillinen yksilö-, ryhmä- tai yhteisökohtainen prosessi, joka tukee sekä osaamista että henkistä ja fyysistä jaksamista. (Wallin 2007) *Vertaistuki*, mikä on Muistiliiton määritelmän mukaan osa ihmisten luonnollista kanssakäymistä ja tukea antavaa vuorovaikutusta, joka toteutuu usein päivittäin arjessa kohtaavien ihmisten kesken. Vertaistuen ydin on samankaltaisessa tilanteessa olevien ihmisten kohtaaminen, kokemustiedon jakaminen ja vuorovaikutuksellinen kohtaaminen. (Muistiliitto.) Tässä tutkimuksessa nousi ryhmän vertaistuki erityisen vahvasti esille.

2.1.4 Ammatillisen kasvun esteet ja mahdollistajat

Ruohotie siteeraa Hallia (1986), joka on laatinut urakehitystä (tai ammatillista kasvua) kuvaavan mallin (model of midcareer subidentity development), missä jäsennetään

ammattilliseen kasvuun vaikuttavia tekijöitä sekä prosessia, jonka kautta ammatillinen kasvu etenee, tätä kutsutaan exploraatio-oppimissykliksi. Kasvua laukaisevia tekijöitä voi löytää yhteiskunnasta, organisaatiosta, omasta työroolista sekä yksilöstä itsestään (Ruohotie 1999: 50).

Organisaatiossa voivat jatkuvan kasvun kannalta olla ratkaisevia yksilön omat havainnot ja tulkinnat työstä ja työympäristöstä. Organisaatiot ja eri osastotkin voivat erota suurestikin toisistaan sen suhteen, mitkä edellytykset niissä on ammatillisten kvalifikaatioiden kehittymiselle ja siten myös innovatiiviselle toiminnalle. Kehittymisen kannalta tärkeitä vaikuttimia ovat johdon tuki ja kannustus sekä ryhmän toimintakyky, työn kannustearvo ja työn aiheuttama stressi. Nämä voidaan edelleen jakaa osatekijöihin (Ruohotie 2002).

- Johdon ja esimiesten haasteita ovat osaamisresurssien kehittäminen ja palkitseminen, voimavarojen vapauttaminen (empowerment), ammatti-identiteetin kehittymisen tukeminen, vuorovaikutuksessa kehittyvän uran mahdollistaminen, osaamistavoitteiden asettaminen ja kehittämisen suunnittelu, osaamisen ja sen kehittymisen arviointi sekä työhön ja organisaatioon sitouttaminen
- Ryhmän toimintakykyä kuvataan ryhmän kehittymishalulla, ryhmän jäsenten kyvyllä toimia ja oppia yhdessä, ryhmähengellä sekä organisaation 'imagolla'
- Työn kannustearvoa määräävät työssä oppimista edistävät haasteet, työn kehittävät piirteet. Ammatillisen kasvun kannalta keskeisiä työhön liittyviä ominaispiirteitä ovat myös vaikutusmahdollisuudet, vuorovaikutuksessa oppimisen mahdollisuudet ja työn arvostus.
- Työn aiheuttama stressi voi muodostua ammatillisen kasvun esteeksi. Työroolin selkiytymättömyys tai epämääräisyys, rooliristiriidat, työn aiheuttama psyykinen kuormitus ja muutosvaatimukset voivat liiaksi rasittaa ihmisiä ja kiristää ilmapiiriä. Haitallinen stressi tukahduttaa tehokkaasti kasvua ja kehitystä (Ruohotie 1999:52).

Työ itsessään ja siihen liittyvät vaikuttamismahdollisuudet voivat ehkäistä tai edistää kasvupotentiaalin käyttöä. Vähän virikkeitä antava yksitoikkoinen työ ehkäisee sitä. Sen sijaan haasteellinen, vaihteleva ja itsenäinen työ luo hyvän lähtökohdan itsensä kehittämislle.

Kasvutarpeen voimalla Ruohotie tarkoittaa yksilön halua ottaa vastaan uusia haasteita, oppia uutta ja kehittää itseään omassa työssään ja ammatissaan (Ruohotie 1993: 128). Työ itse voi tarjota mahdollisuuksia henkiseen kasvuun ja työn muotoilulla näitä mahdollisuuksia voidaan lisätä. Yksilölle voidaan antaa enemmän valtuutusta ja itsenäistä toimintavapautta tai vähentää hänen epätietoisuuttaan toimenkuvastaan tarkentamalla tehtäviä ja vastuita.

Henkilöt, joilla on voimakas kasvutarve, reagoivat yleensä myönteisesti kasvumahdollisuuksiin ja vastaavasti, kun kasvutarve on heikko, he reagoivat välinpitämättömästi tai jopa negatiivisesti kasvumahdollisuuksiin. Ihmisiä motivoi useimmiten kasvumahdollisuuksien lisäys kuin jokin työn kannustearvon absoluuttinen taso (Ruohotie 1999: 53).

Monille ammatillisille antoisimpia oppimiskokemuksia on ratkaista työhön liittyviä ongelmia. Muun muassa uusi tai epäselvä tilanne ja ristiriitaisten vaatimusten kohtaaminen ovat oivallisia oppimismahdollisuuksia. Halu parantaa työn edellyttämää osaamista tai tavoitella esimerkiksi tavoitteisiin sidottuja palkkioita, välttää negatiivisia tuotoksia tai vähentää kiusallisia ja epämiellyttäviä tilanteita luo motivaatiota oppimiseen.

Jos kokemusten kartuttaminen ja laajentaminen on jatkuva prosessi, se luo pohjan urakehitykselle ja rakentuu luontevasti työrooliin (Ruohotie 1999:54).

Henkilökohtaiset elämänvaiheet ja niissä tapahtuvat muutokset vaikuttavat ihmisten urakäyttäytymiseen. Ruohotie mainitsee mm. Brownin 1996 tekemän tutkimuksen, jossa on tarkasteltu yksilöllistä kasvua työuran ja elämänkaaren aikana. Tätä on tutkittu paljonkin, mutta tutkittua tietoa työympäristön ulkopuolella olevien tekijöiden vaikutuksesta ammatilliseen kasvuun on hyvin vähän (1999: 54).

Oppimisorientaation taustalla on ihmisten uskomukset siitä, miten pysyviä ja muuttuvia heidän kykynsä ovat. Henkilöt, jotka pitävät kykyjään muuttumattomina, asettavat suoritustavoitteita ja saavat toiset ihmiset arvostamaan heidän pätevyyttään. Ne, jotka uskovat kykyjensä olevan muutettavissa, asettavat oppimistavoitteita ja tähtäävät oman kompetenssin kehittämiseen. Vahva oppimisorientaatio edistää itsensä kehittämistä, auttaa pitämään ammatitaitoa ja teknistä osaamista ajan tasalla ja

helpottaa tiedon hankkimista alan kehityksessä. Oppimismotivaatio on selkeästi korkeammalla niillä, joilla on myönteisiä koulutuskokemuksia ja jotka ovat tietoisia kehittämistarpeistaan sekä suhtautuvat myönteisesti kehittämistarpeiden arviointiin organisaatiossa (Ruohotie 1999: 55).

Henkilön kehittyneet oppimaan oppimisen taidot hyödyttävät koulutuksessa. Näitä taitoja ovat esimerkiksi erilaisten oppimisstrategioiden hallinta ja soveltaminen sekä kyky käytännölliseen ajatteluun (mm. luova ja kriittinen ajattelu sekä looginen päättely), resurssien , mm. ajankäytön, oppimisympäristön ja omien voimavarojen, hallinta, kyky soveltaa tietoa uusissa tilanteissa ja erilaisten ongelmaratkaisutaitojen hallinta. Toinen puoli liittyy oppimisen motivaationaaliseen perustaan. Mihin oppija lopulta yltää, suuri vaikutus on oppijan itseluottamuksella ja tehokkuususkomuksilla sekä menestymisen odotuksilla. Ruohotien 1994 ja 1996 tekemien tutkimusten mukaan kasvumotivaatio, eli oppijan halu kehittää itseään ja kokeilla uutta, on yksi ammatillisen kasvun avainselittäjistä.

Oppimismotivaation kannalta on myös tärkeää tuntee minäkuvan heikkoudet ja ymmärtää, miten niitä voidaan kehittää ja samalla luoda uusia vahvuuksia (Ruohotie 1999: 55).

On epätodennäköistä, että kaikki kansalaiset kokisivat opiskelun ja koulutuksen tai edes oppimisen itselleen tärkeäksi. Ihmisillä on oltava myönteinen asenne älyllistä, esteettistä, moraalista ja sosiaalista kasvua kohtaan kyetäkseen hankkimaan ne tiedot, taidot, kyvyt ja sen ymmärryksen, mitä he tarvitsevat eri toimintaympäristöissään elämänsä aikana (Silvennoinen 1998: 224). Elinikäisen oppimisen perusta luodaan jo lapsena. Nämä periaatteet ohjaavat ihmisen tietä koko elämän ajan. Elinikäinen oppiminen tuo sisältöä ja merkitystä elämään ja auttaa selviytymään arjen vaikeuksista ja tähtää myös henkisesti rikkaaseen vanhuuteen (Joronen 1997).

Uramotivaatio ja sen osatekijät vaikuttavat siihen, miten innokkaasti ihmiset hakeutuvat täydennyskoulutukseen ja millaisia kehittämistavoitteita he itselleen asettavat ja miten tärkeäksi he kokevat niiden saavuttamisen (Ruohotie 1999: 57).

3. AIKUISKOULUTUS

Pärjätäkseen joustavilla työmarkkinoilla yksittäisiltä toimijoilta edellytetään jatkuvaa elämisen suunnittelua ja uusia investointeja uusiin valmiuksiin. Aikuiskoulutuksessa näyttääkin olevan muodostumassa yhä enemmän yksilöllisen 'identiteettipääoman' kartuttamisen ja minän muokkaamisen väline. Nykyajan nuorille minän muokkaus ja työelämän edellyttämään muuttumiseen ja joustavuuteen voi olla muita helpompaa, koska he ovat koko ikänsä eläneet jatkuvien ja nopeidenkin muutosten mukana (Vanttaja et al. 2006: 39).

3.1. Aikuisen oppiminen

Aikuisuus määritellään eri maissa hiukan eri tavalla. Yksinkertaisimmillaan se viittaa ikään ja aikuisuudesta puhutaan viittaamalla täysi-ikäisyyteen. Malcolm Tight määrittelee aikuisuuden 'olemiseksi, jossa yksilö saavuttaa oikeuksia ja tietyn statuksen, mikä samalla asettaa hänelle velvoitteita ja vastuuta (1996: 13-14).

Suomalaisissa tutkimuksissa vedetään yleensä raja nuoruuden ja aikuisuuden välille siten, että alle 30-vuotiaat ovat nuoria (Saarela 2002). Aikuisuuden kriteerit täyttyvät, kun ikävuosia on kertynyt yli 30. Määrittelyyn sisältyy mm. lainsäädännön, työelämän käytäntöjen, perheellistymisen sekä kehityspsykologisten tehtävien tai yksilön oman moraalisen vastuunoton määritteet (Koski&Moore 2001b).

Kasvatustieteellisessä ajattelussa ikä on näkyvä siten, että lasten ja nuorten opettaminen eli *pedagogiikka* on erotettu aikuisten opettamisesta eli *andragogiikasta*. Myöhemmin on vielä lisätty käsite *geragogiikka*, mikä kuvaa vanhusten opiskelua (Moore 2003: 37-38).

Tässä tutkimuksessa keskitytään aikuiskoulutukseen ja sen tuomiin hyötyihin työelämässä.

Knowles on 1960-luvulla analysoinut aikuiskoulutusta ja kehitti androgogia -käsitteen, jossa erona lasten opettamiseen korostuu aikuisen opettamisen opiskelijakeskeisyys (Jarvis, Holford & Griffin 1998: 39). Suomessa koko koulutusjärjestelmässä ajatus lasten ja aikuisten kouluttamisen erilaisuudesta ja koulutusjärjestelmä on luokiteltu kahteen eri osioon, koulutusjärjestelmään ja aikuiskoulutukseen (Blomqvist, Koskinen, Niemi & Simpanen 1997; Blomqvist et al. 2002). Normaali koulutusjärjestelmä on tarkoitettu lapsille ja nuorille ja aikuiskoulutusjärjestelmä aikuisille, vaikkakaan varsinaisia ikärajoja ei olekaan määritelty. Nämä kaksi järjestelmää erottuvat toisistaan valtiollisen suunnittelun ja järjestämisen ja toteutuksen mukaan. Myös Opetusministeriössä käsitellään erikseen lasten ja nuorten koulutusta käsittelevät asiat aikuiskoulutuksesta. Opetusministeriö hallinnoi kuitenkin vain ns. omaehtoista aikuiskoulutusta, työvoimaministeriö hallinnoi työvoimakoulutusta (Opetusministeriö 2003a).

Mezirowin mukaan aikuisen persoonalliseen muutokseen johtavaa oppimista voidaan kuvata transformaatioprosessina. Vaikka hän esitti tämän teoriansa jo 1978, uudistava oppiminen innoittaa tutkimusta ja filosofista kirjallisuutta edelleen laajasti.

Mezirowin teoriassa käsitellään sitä, miten aikuiset tulkitsevat elämäkokemuksiaan ja kuinka he antavat merkityksiä 'Oppiminen ymmärretään prosessina käyttää aiempaa tulkintaa uuden tai uudistetun merkityksenrakentamiseksi omasta kokemuksesta, jotta voitaisiin ohjata tulevaa toimintaa' (1996: 162) . Mezirow puhuu merkitysskeemoista, jotka ovat 'spesifisiä uskomuksia, tunteita, asenteita ja arvopäätelmiä' ja merkitysperspektiiveistä, jotka ovat 'laajoja, yleistyneitä ja suuntaa antavia perusolettamuksia'. (1996: 163) Merkitysskeemat liittyvät merkityksen sisältöön ja rakenteeseen ja merkitysperspektiivit niihin vaikuttaviin odotuksiin ja niitä ohjaaviin strategioihin (Poikela E. 1999: 242).

Merkitysperspektiivin muuttuminen on avain uudistavaan oppimiseen, koska se vapauttaa yksilön aiemmista uskomuksista, asenteista, arvoista ja tunteista, mitkä ovat rajoittaneet ja vääristäneet elämäntapahtumiemme tulkintaa (Ruohotie 2002: 184). Tämän muuttumisen kautta tulemme myös tietoisiksi siitä, kuinka ja miksi olettamuksemme ovat rajoittaneet tapaamme havaita ja ymmärtää maailmaa sekä tuntemuksiamme sitä kohtaan. 'Muokkaamme uudelleen näitä olettamuksia

voidaksemme sallia itsellemme entistä kattavamman, erottelevamman, läpäisevämmän ja integroivamman perspektiivin; teemme päätöksiä tai muuten toimimme näiden uusien ymmärtämisen tapojen perusteella' Tämä on aikuisille tyypillistä, jotka ovat motivoituneita ymmärtämään omis kokemuksiaan paremmin (Mezirow 1990b: 14).

Tällainen uudistava oppiminen perustuu kriittiselle reflektiolle, mikä johtaa merkitysperspektiivien uudelleenläiseen jäsentymiseen ja vie kokonaisvaltaiseen, eriytyneeseen ja sisäistettyyn ymmärrykseen omasta kokemuksesta. Reflektiivinen oppiminen on laadullisesti uudelleen näkökulman löytymistä tai tietoisuuden avartumista. Tällöin ei ole kyse pelkästään tietomäärän lisääntymisestä, vaan uudeltaisesta laadullisesta tavasta hahmottaa ympäristöä ja omaa paikkaa siinä (Eteläpelto 1992).

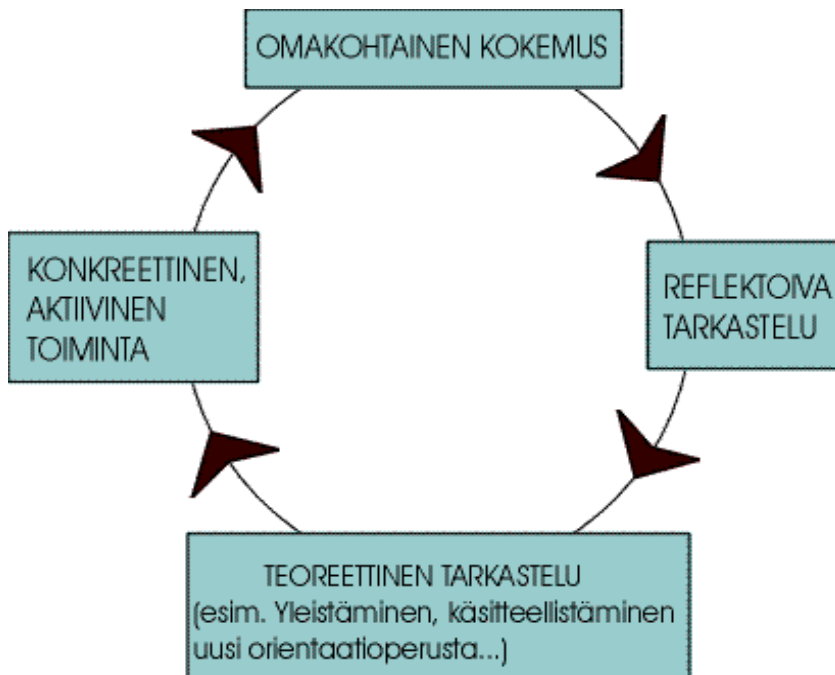
Mezirowin mukaan aikuiskoulutuksessa merkittävin haaste onkin auttaa oppijoita tekemään perusteltuja ja harkittuja oletuksia ja toimimaan myös niiden mukaisesti eli puuttumaan oman suoriutumisen, saavutustensa ja tuottavuutensa perusteisiin (Mezirow 1985a: 148).

David Kolb on luonut kokemuksellisen oppimisen mallin, jota hän havainnoi ns. Kolb'en kokemuksellisen oppimisen kehällä.

Kolb (1984) erottaa neljä erilaista "oppimistyyliä". Yksilön oppimisessa voi korostua:

- "aktiivinen kokeilu, jossa korostuu käytännön toiminta ja ihmisiin tai tilanteisiin vaikuttaminen"
- "konkreettinen kokeminen, jossa henkilökohtaiset kokemukset, tunteet ja "taiteellinen" orientaatio ovat etualalla"
- "reflektiivinen havainnointi, joka keskittyy kokemusten ja tilanteiden monipuoliseen reflektointiin"
- abstrakti käsitteellistäminen, jolle on ominaista systemaattinen ajattelu ja ongelmanratkaisu" (Rauste-vonWright & vonWright 1994: 156).

Kokemuksellisen oppimisen kehä muodostuu yhdistämällä nämä oppimistyyliä. Ohessa David Kolbin teokseen ja Lewinin koulutusmalliin (Rauste-vonWright et al. 1997: 137) perustuva kuvio.



Kuvio 2. Kolbin kehä

Nykysuuntausten mukaan pelkkä tekeminen (learning by doing) sinänsä ei yksin riitä oppimisen aikaansaamiseen. Myöskään pelkkä kokemuksellisuuden tai elämyksellisyyden korostaminen ei välttämättä riitä - tällaista suuntausta on nimitetty jopa "naiviksi konstruktivismiksi". Kaikista kokemuksista ei opita tai oppiminen voi olla epätarkoituksenmukaista, esimerkiksi vain aiempia ennakkoluuloja vahvistavaa. Rauste-vonWright et al. (1994 tai 1997) korostavat myös tavoitteiden asettamisen keskeistä roolia oppimisen suuntaajana (Rauste-vonWright et al. 1997).

Keskeinen kokemukselliseen oppimiseen liittyvä käsite on reflektointi. Reflektio on oppimisen yhteydessä älyllistä ja affektiivista toimintaa, jossa yksilö tutkii tietojaan ja kokemuksiaan saavuttaakseen uuden ymmärtämisen tason (Boud 1989). Kokemusten läpikäynti ja arviointi voi auttaa löytämään ja luomaan uusia näkökulmia ja toimintatapoja. Boudin mukaan kokemusten reflektointi voi tapahtua esimerkiksi 1) niitä mieleen palauttamalla ja uudelleen kuvailemalla, 2) kokemuksiin liittyneitä ja oppimiseen vaikuttavia kielteisiä ja myönteisiä tunteita läpikäymällä ja 3) uudelleen arvioimalla näitä kokemuksia. Vuorovaikutuksen avulla oppijan ajatteluprosessit ja uskomukset tulevat "näkyviin", jolloin niiden perusteluja on mahdollista arvioida ja

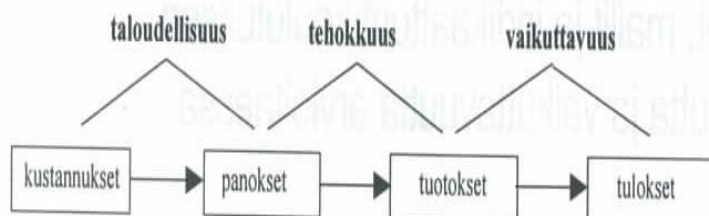
kyseenalaistaa ja saada niistä palautetta Reflektiota edistäviä keinoja opetuksessa ovat esimerkiksi opiskelijan itsearviointit ryhmäpohdinnat ja palautekeskustelut. Oppiminen ei siis ole pelkkää oppitunneilla istumista tai kirjasta ulkoa opettelua, vaan konkreettista ja oppiminen tapahtuu, kun oppilaat itse tekevät asioita, prosessoivat oppimaansa ja havainnoivat ympäristöään (Rauste-vonWright et al. 1997).

Kolbin (1984: 3-4) mukaan kokemuksellinen oppiminen on elämänmittainen jatkuva prosessi. Kokemuksellisen oppimisen malli luo perustan koulutuksen, työn ja yksilön kehityksen välisten suhteiden testaamiseen ja vahvistamiseen. Se tarjoaa rakennelman, joka kuvaa työn vaatimuksia ja vastaavia koulutuksellisia tavoitteita sekä painottaa sidoksia, joita voidaan luoda luokkahuoneen ja todellisen maailman välille kokemuksellisen oppimisen avulla. Samalla kokemuksellinen oppiminen haastaa muodollisen koulutuksen roolin elämänmittaisena oppimisena ja sen mahdollisuuksia tarjota maksimaalista, potentiaalista yksilön kehitystä. Kolb (1984: 20) myös painottaa, että kokemuksellisen oppimisen teoria tarjoaa pohjimmiltaan erilaisen lähestymistavan oppimisprosessille. Oppiminen tämän teorian mukaan on kokemuksellista, koska se korostaa itse kokemuksen roolia oppimisprosessissa (Ratas, S. 2011:5-6).

3.2 Koulutuksen vaikuttavuus ja sen mittaaminen

Raivola et al. ovat tutkineet koulutuksen tehokkuutta ja vaikuttavuutta sekä minkälaisia tutkimuksia näitä arvioitaessa on tehty. Tutkimukset ovat olleet metatutkimuksia, jotka menetelmällisesti perustuvat argumentaatioanalyysiin ja kvalitatiiviseen sisällönanalyysiin. Koulutuksen vaikuttavuutta tarkasteltaessa tarkastellaan eri käsitteitä, kuten vaikuttavuus, tehokkuus, taloudellisuus, laatu, tuottavuus, tuloksellisuus ja kannattavuus. Näille on annettu erilaisia merkityksiä ja sisältöjä tieteen- ja hallinnonalasta riippuen. Näistä luodut mallit eroavat myös merkittävästi toisistaan. Nämä erilaiset käsitelmärytykset kertovat, mikä on käsitettä käyttävän organisaation toiminnan tavoite, arvot, yhteiskulttuuri tai yhteiskunnallisen edun tuottaminen, onko se yhteiskunnallisen tai yksilöllisen kehityksen takaaminen tai jokin muu asia. Raivola toteaa, että perus- ja pohjamalliksi näyttäisi muodostuneen

Englannissa 1980-luvun alussa arviointiohjaukseen omaksuttu 'neljän laatikon' malli, joka palveli taloudellisen rationalisoinnin, toisin sanoen 'löysät pois' ja 'vastiketta rahalle' ajattelua. Tämän perusmallin puutteena hän kuitenkin pitää toimintaprosessien jättämistä pois mallista, jolloin laatu tarkastelu jää analyysin ulkopuolelle (Raivola 2000: 11).



Kuvio 1. The Audit Commissionin kolmen E:n (economy, efficiency, effectiveness) malli

Kuvio 3. (Raivola 2000: 12)

Useimmiten koulutuksen vaikuttavuudella tarkoitetaan toiminnalla tavoiteltavaa, positiivista koulutuksen onnistumista ja sen tavoitteiden ja tehtävien eli funktioiden täyttymistä. Hiironniemi (1992: 25) on nähnyt koulutuksen vaikuttavuudessa myös tarpeiden tyydyttämisen, jolloin tarpeet voivat olla joko yksilöllisiä tai yhteiskunnallisia ja ne voidaan määritellä joko yksilön hyvinvointitarpeina tai yhteiskunnan instituutiotarpeina (Raivola 2000: 12).

Nurmi & Kontiainen ovat tutkineet aikuiskoulutuksen vaikuttavuutta sen *tuloksellisuudella*, mikä ymmärretään määrällisenä käsitteenä eli asetettujen tavoitteiden määrää, mitkä on saavutettu tiettyyn ajankohtaan mennessä. *Aikuiskoulutuksen laadulla* tarkoitetaan koulutuksen kaikenpuolista ja moniulotteista hyvyyttä, mikä viittaa koulutettavien tai koulutuksen muiden sidosryhmien edustajien palveluihin ja tyytyväisyyteen niiden tuloksista. *Aikuiskoulutuksen tehokkuudella* viitataan tulosten määrän ja laadun suhteeseen sekä näiden aiheuttamiin kustannuksiin. Tehokkaintahan koulutus on silloin, kun mahdollisimman pienillä kustannuksilla saavutetaan maksimaaliset tulokset. *Aikuiskoulutuksen tuottavuudella* viitataan tulosten määrän ja laadun suhteeseen sekä niiden saavuttamiseen käytettyyn aikaan. Koulutusta tarkkailtaessa on kiinnitettävä huomiota niin kuluttajien kuin kulutettavien ajan käyttöön. *Aikuiskoulutuksen vaikuttavuus* viittaa oppimisen impakteihin eli toisen

asteen välillisiin tuloksiin. Koulutus ymmärretään välineenä, jolla pyritään vaikuttamaan jonkun muun toiminnan sujuvuuteen ja tuloksiin (Raivola 2000: 31-32). Koulutuksen yhteiskunnalliset vaikutukset juontuvat suureksi osaksi järjestelmän historiasta, kun uudet sukupolvet syntyvät oloihin, joissa koulun käyminen koetaan itsestään selväksi normaalin elämänsä osaksi. Mutta kun puhutaan koulutuksen funktiosta, on huomattava, että koulutusjärjestelmä ei toteuta tehtäviään, elleivät ihmiset osallistu sen toimintaan. Omista lähtökohdistaan ponnistavat ihmiset tulevat taas koulutiellä edetessään eri tavoin valikoiduiksi, varastoiduiksi, integroiduiksi ja kvalifioituiksi (Kivinen & Silvennoinen 2000: 51).

Raivola toteaa, että koulutuksen vaikutuksia ei voida mitata tai tutkia irrallaan muusta muutoksesta, jonka keskellä tutkittavat olivat eläneet. Ihmisten on useimmiten mahdotonta erottaa koulutuksen vaikutuksia monista muista tapahtumista ja muutoksista, joita he olivat koulutuksen jälkeen kokeneet; koulutuksen vaikutukset ovat kietoutuneet muihin tapahtumiin ja tutkittavat kykenivät esittämään lähinnä yleisiä muistikuvia koulutuksen merkityksestä itselleen (Raivola 2000: 150).

3.3. Työelämään kytkeytyvät aikuisopiskelun muodot

3.3.1 Aikuiskoulutus Suomessa

Aikuiskasvatuksen asema on vakiintunut niin Suomessa kuin kansainvälisestikin aikuisten koulutusta, opettamista ja oppimista käsittelevänä tieteenalana. Aikuiskoulutus ei viittaa pelkästään opiskelijan ikään, vaan puhutaan osallistuvasta oppimisesta ja oppimisesta sen itsensä vuoksi. Aikuisuus liittyy olennaisesti käsitteisiin aikuiskoulutus ja aikuiskasvatus, vaikka elinikäisen oppimisen yhteydessä aikuisuutta ei enää aina mainita erilliseksi kategoriaksi (Moore 2003:38).

Tilastokeskus on toteuttamissaan Aikuiskoulutus tutkimuksissaan käyttänyt aikuisuuden määrittämisessä ensinnäkin ikäperustetta; tutkimukset ovat kohdistuneet

18-64 -vuotiaisiin (vuonna 1980 ja 1995), 18-74-vuotiaisiin (vuonna 1990) tai 18-79-vuotiaisiin (vuonna 2000). Suomessa aikuiskoulutus määritellään ensisijaisesti koulutuksen järjestäjän ja vasta toissijaisesti opiskelijan iän mukaan. Yliopistojen tutkintoon johtava koulutus on pääasiassa luokiteltu nuorten koulutusjärjestelmäkoulutukseksi, yliopistojen varsinaisena aikuiskoulutuksena pidetään avoimen yliopiston, ammatillisen täydennyskoulutuksen ja työvoimakoulutuksen opintoja (Blomqvist et al. 1997: 55; Tuomisto 1998: 274). Ammattikorkeakoulut tarjoavat koulutusta niin nuorille kuin aikuisillekin eli osa heidän tarjoamastaan koulutuksesta on aikuiskoulutusta (Moore 2003: 39).

Eija Moore on tutkinut 1999 ja 2000-luvun alussa aikuisten yliopisto-opiskelua elinikäisenä oppimisena eri näkökulmista; heidän ikärakennettaan ja elämänsä kulkuaan, jopa aikuisten yliopisto-opiskelijoiden arkea (Moore 1999, 2000a).

Euroopan Unionin maissa on aikuisten opiskelijoiden ikärakenteessa suurta vaihtelua ja se on muuttunut myös muissa jälkiteollisissa maissa. Eniten yli 30-vuotiaita opiskelijoita on Britanniassa ja Pohjoismaissa. Etelä-Euroopan maissa kuin myös Ranskassa ja Saksassakin yli 30- vuotiaiden aikuisten opiskelu korkeakouluissa on vähäistä. Suomi taas erottuu muiden joukosta siten, että korkeamman koulutuksen aloittajat ovat vanhimpia iältään (Moore 2003: 14-15).

Taulukko 1. Yliopisto-opiskelijoiden ikärakenne (%) aikavälillä 1967–2001.

Vuosi	Ikä –19	Ikä 20–24	Ikä 25–29	Ikä 30–	Yhteensä % (n)
*a) 1967	8,7	62,1	24,0	5,1	100 (n=45 324)
a) 1970	6,2	58,9	28,5	6,4	100 (n=57 180)
#) 1975	5,8	49,7	32,3	12,2	100 (n=75 765)
#) 1980	5,4	45,4	30,7	18,5	100 (n=84 176)
x) 1985	4,5	44,8	29,2	21,5	100 (n=92 230)
x) 1990	4,0	41,0	28,5	26,4	100 (n=112 921)
x) 1995	4,1	37,0	28,6	30,4	100 (n=133 359)
#) 2000	3,9	36,6	25,8	33,7	100 (n=157 796)
#) 2001	3,9	36,1	26,2	33,7	100 (n=162 939)

Taulukosta on nähtävissä, että tultaessa 1967-luvulta 2000-luvulle, on 30 vuotta täyttäneiden yliopisto-opiskelijoiden suhteellinen osuus lähes seitsenkertaistunut. Yliopisto-opiskelijoita kuvaavissa luvuissa ovat mukana sekä perustutkintoa että jatkotutkintoa suorittavat opiskelijat, voi ikärakenteen voi nähdä ainakin osittain muodostuvan jatko-opiskelun lisääntymisestä. Vuonna 2001 kaikista yliopistoissa kirjoilla olevista opiskelijoista oli 15 prosenttia jatko-opiskelijoita, joista suurin osa, eli 80 %, oli yli 30-vuotiaita (Tilastokeskus 2003a: 32).

Yliopisto-opiskelijoiden ikärakenteen muutokseen ovat vaikuttaneet monet tekijät, kyse ei ole yksittäisestä erillisestä tekijästä tai muutoksesta. Aikuiset yliopisto-opiskelijat eivät ole yhtenäinen joukko, vaan heidät voidaan nähdä *erilaisissa opiskelupositioissa*. (Moore 2000b) Osalla aikuisopiskelijoista on aiempi alempi korkeakoulututkinto; näitä jotka olivat vähintään toista tutkintoa suorittavia oli 14 % 30 vuotta täyttäneistä opiskelijoista. Toisilla opiskelu voi liittyä opiskelujen pitkään keston tai välillä keskeytyneiden opintojen jatkamiseen myöhemmin. Pitkittyminen on voinut johtua esimerkiksi työn ohessa opiskelusta. Suomessa kuitenkin on mahdollista saada aiemmin hankitulla opinto-oikeudella opiskeluoikeus takaisin ja opintoihin voi palata myöhemmässä elämänvaiheessa (Moore 2003).

Myöhemmin tässä tutkimuksessa huomataan myös, että tämänkin tutkimuksen kohdejoukko halusi jatkaa ja täydentää aiemmin suoritettuja opintojaan. Tämän tutkimuksen tekijä jatkoi keskenjääneitä maisterinopintojaan kymmenen vuoden tauon jälkeen gradu-tutkielman tekemisellä.

Suomessa viidesosa aikuisena yliopisto-opiskelunsa aloittaneista opiskelee kasvatustieteellisellä opintoalalla. Aikuisista 60 % sijoittuu opiskelemaan terveydenhuoltoa, yhteiskuntatieteitä, humanistisia ja teknisiä aloja. Lääketieteellisessä, luonnontieteellisellä, farmasian alalla ja liikuntatieteessä on erityisen vähän aikuisena opiskelunsa aloittaneita. Suomessa ei kuitenkaan mikään opintoala ole täysin suljettu aikuisena opiskelunsa aloittavilta (Moore 2003: 18).

3.3.2. Yliopisto-opiskelu aikuisena

Aikuiskoulutukseen osallistuminen vuosina 1980, 1990, 1995, 2000 ja 2006 iän mukaan (18–64-vuotias väestö). Osallistuneita väestöstä (tuhatta)

	1980	1990	1995	2000	2006	2006
	%	%	%	%	%	1 000
18–24 -vuotiaat	30	43	42	49	43	199
25–34 -vuotiaat	38	55	53	62	58	373
35–44 -vuotiaat	36	57	54	62	61	442
45–54 -vuotiaat	31	48	54	56	56	431
55–64 -vuotiaat	15	25	31	33	37	262
Yhteensä	32	47	48	54	52	1 707

Taulukko 2. Lähde: Aikuiskoulutustutkimus 2006, Tilastokeskus

Vielä on huomattavaa, että vasta aikuisena yliopisto-opiskelunsa aloittaneet opiskelijat, verrattuna muihin ikäisiinsä, kuten pitkään opiskelleisiin tai toista tutkintoa opiskeleviin, ovat asuneet lapsuudessaan usein maaseudulla ja Väli- ja Pohjois-Suomessa; he ovat muita useammin lähtöisin maanviljelijä- tai työntekijäperheestä. Aikuisena opiskelunsa aloittaneet ovat myös muita useammin aloittaneet opiskelun ilman ylioppilastutkintoa, 24 %:lla ei ole ylioppilastutkintoa. Ilman ylioppilastutkintoa opiskelevista on miehiä 37 % ja naisia 18 %. Miehet lähtevät opiskelemaan ilman ylioppilastutkintoa ns. elitistisille aloille, varsinkin tekniselle alalle, kun taas naiset erityisesti hoitotieteisiin (Moore 2003: 18-19).

Kun aikuiskoulutusta alettiin järjestää, katsottiin, että yhteiskunta on vastuussa koulutusmahdollisuuksien tarjoamisesta niille aikuisille, joilla ei ollut mahdollisuutta opiskella nuoruudessaan. Elinikäisen oppimisen myötä vastuu on sen sijaan siirtynyt yksilölle (Raggatt, Edwards & Small 1996: 1; Eurydice European Unit 2000: 9) Elinikäistä oppimista voidaan pitää jopa yksilöiden yhteiskunnallisesti vastuullisena tekona, jonka tarkoituksena on niin persoonallinen kehitys kuin yhteiskunnan

demokraattisten rakenteiden vahvistaminen (esim. Raggatt et al. 1996: 2-3; Koski & Moore 2001a).

Myös Peter Alheit pitää tätä muutosta niin merkittävänä, että hän on nimennyt sen paradigman muutokseksi, jossa koulutuksen ja opetuksen käsitteet korvataan oppimisen käsitteellä. Oppiminen käsitetään elinikäisen oppimisen tutkimuksissa välttämättömyydeksi ja välttämättömyyttä perustellaan muutoksella, jonka muuttuvat työmarkkinat, uusiutuva tieto sekä muuttuvat työ ja työolosuhteet vaativat. Suorittavan työn osuus on teollisuuden automatisoinnin myötä jatkuvasti vähentynyt ja uudessa tietopohjaisessa, globalisoituvassa informaatioyhteiskunnassa tarvitaan ihmisiä, jotka ovat valmiit oppimaan jatkuvasti uutta (Moore, E. 2003: 28).

Elinikäisen oppimisen yhteydessä on alettu puhua myös *oppimisyhteiskunnasta* (*learning society*), millä tarkoitetaan tilannetta, jolloin ihmiset elävät nopeasti muuttuvassa maailmassa ja jossa elinikäinen oppiminen on selviämisen ehto.

Suurin osa aikuisista mieltää *aikuisopiskelun* yli 40-vuotiaille tarkoitettuna työpäivän jälkeen ja viikonloppuisin tapahtuvaksi uuteen ammattiin johtavaksi puurtamiseksi, minkä on vuoksi on suositeltavaa, ettei ko. termiä käytettäisi esimerkiksi koulutusilmoituksissa (Manninen & co, 2003: 3).

Aikuiset opiskelevat Suomessa samojen tutkintovaatimusten mukaan kuin nuoretkin eli sikäli eri-ikäisinä suoritettut tutkinnot ovat samanvertaisia. Kansainväliset opinnot saattavat aikuisilla tuottaa hankaluuksia, koska aikuiset eivät joko työn tai perhesuhteiden vuoksi voi lähteä esimerkiksi vaihtoon tai opiskelemaan muuten ulkomaille kuten nuoremmat opiskelijat (Moore 2002: 35).

3.3.3 Yliopistoissa ja korkeakouluissa suoritettavia tutkintoja

Suomessa yliopistoissa ja korkeakouluissa toteutetaan erilaisia työn ohessa suoritettavia tutkintoja, joita ohessa esitellään joitakin.

3.3.3.1 MBA-tutkinto

MBA(Master of Business Administration) on yliopistollinen kokoneen liikkeenjohdon koulutusohjelma, jota järjestetään useissakin eri korkeakouluissa. Tavoitteena on, että ohjelman avulla opiskelija voi kehittää omaa ja organisaationsa osaamista. Esimerkiksi Jyväskylän yliopisto tarjoaa ns. Avance MBA-koulutusohjelmassa korkeatasoisen ja joustavan, opiskelijan ja hänen organisaationsa tarpeisiin räätälöidyn ohjelman. Tutkinto on suunniteltu suoritettavan työn ohessa kolmessa vuodessa. Ohjelma on tarkoitettu 'tavoitteellisesti sekä itsensä että oman organisaationsa kehittämiseen suhtautuville johtajille, esimiehille ja vaativissa asiantuntijatehtävissä toimiville'. Lopputyönä suoritetaan oman organisaation kehitystyötä koskeva kehittämishanke.

Opiskelijoille tehdään henkilökohtaiset opintosuunnitelmat ja opintojen ajan käytettävissä on myös henkilökohtainen opintojen ohjaaja. Varsinaisia tenttejä ei järjestetä, vaan opintoja sovelletaan jatkuvasti eri työmuodoin oman organisaation ja oman johtamisen osaamiseksi.

Työskentelymuotona on kehittämishankkeen lisäksi seminaarijaksot, ryhmätyöskentely, verkostoituminen sekä vuorovaikutus digitaalisessa työympäristössä.

Opinnot koostuvat myös syventävistä koulutuskokonaisuuksista, joissa tarkoituksena on opitun tiedon käyttäminen oman organisaation kehittämiseen ja oman toiminnan työvälineeksi eli 'oppia taitamaan sen minkä tietää'. Varsinaista pääainetta ei ole, vaan valinnaiset syventävät ohjelmat kohdentavat opiskelua oman kehittymisen kannalta keskeisimpiin teemoihin (Jyväskylän yliopisto).

3.3.3.2 EMA-tutkinto

Vaasan yliopisto järjesti ensimmäisen EMA -maisteriohjelman 1999-2000, mistä tämänkin tutkimuksen empiirinen aineisto koostuu. Maisteritutkinto oli mahdollista suorittaa työn ohessa. Lähiopintojen, kaksi päivää kuukaudessa lisäksi opinnot

suoritettiin pääosin essee -tutkimuksina, jotka pohjautuivat joko omakohtaiseen tai muuhun työelämän esimerkkiin tai kokemukseen. Tarvittavien syventävien opintojen lisäksi jokainen teki pro gradu-tutkielman. Ohjelmaan pääsyvaatimuksena oli alempi korkeakoulututkinto, työkokemus sekä soveltuvuus, mikä testattiin haastatteluin. Tämän ensimmäisen EMA 1:n jälkeen Vaasassa on järjestetty vielä yksi vastaava koulutusohjelma (Vaasan yliopisto).

3.3.3.3 Muuntokoulutukset

Eri yliopistoissa ja avoimissa yliopistoissa järjestetään myös muita maisteri- ja muuntokoulutuksia. Itä-Suomen yliopisto muun muassa järjestää myös kansainvälisiä maisteriohjelmia, joissa opetuskieli on englanti. Maisteriopintoja on mahdollista hakeutua suorittamaan useimpiin Itä-Suomen yliopiston yksiköihin. Opintoihin järjestetään erillisvalinnat ja niihin on omat hakuaikansa. Hakuperusteena on näissäkin soveltuva alempi tai ylempi korkeakoulututkinto. Opiskelun voi suorittaa myös etätyöskentelynä ja verkossa.

Muuntokoulutuksia järjestetään esimerkiksi tradenomeille, jotka voivat suorittaa maisterin tutkinnon tällaisen ohjelman kautta. Myös insinööreille järjestetään teknillisissä korkeakouluissa muuntokoulutusta diplomi-insinöörin tutkintoon tähdäten (Itä-Suomen yliopisto).

3.3.3.4 Avoimet yliopistot ja kesäyliopistot

Avoimissa yliopistoissa tai kesäyliopistoissa on mahdollista suorittaa yksittäisiä opintojaksoja tai tehdä opintokokonaisuuksia eri puolilla maata. Etelä-Pohjanmaan Opisto Ilmajoella esimerkiksi tarjoaa perusopintokokonaisuuksia Jyväskylän, Helsingin, Turun, Itä-Suomen tai Vaasan yliopiston opintovaatimuksien mukaan (Etelä-Pohjanmaan Opisto).

4. EMPIIRISEN TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1. Tutkimuksen lähestymistapa

Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu, miten Vaasan Yliopiston järjestämään EMA1-koulutusohjelmaan osallistuneet maisteri-opiskelijat ovat kokeneet aikuisena suoritettujen liiketoiminta- ja johtamisopintojen tuomat hyödyt omassa urakehityksessään.

Aineistoa analysoidaan kvalitatiivisin tutkimusmetodein kokemukselliseen tietoon perustuen. Henkilöt ovat itse saaneet vapaamuotoisesti kertoa opintojen vaikutuksista ja kokemistaan hyödyistä.

Tutkimusmenetelmä koostuu niistä tavoista ja käytännöistä, joilla havaintoja kerätään. Case-tutkimuksessa pääasiallisia tiedonhankintatapoja ovat kyselyt, haastattelut, havainnointi ja arkistomateriaalin käyttö (Järvinen et al. 2004:75). Kun käytetään laadullisia metodeja aineiston hankinnassa, suositaan metodeja, joissa tutkittavien näkökulmat ja 'ääni' pääsevät esille. Tällöin käytetään esimerkiksi teemahaastatteluja ja osallistuvaa havainnointia sekä ryhmähaastatteluita (Hirsjärvi et al. 2000:155). Avoimet kysymykset tukevat laadullista tutkimusta, sillä tutkittavat voivat omin sanoin vastata kysymyksiin keskittymällä niihin asioihin, joita heillä todella on mielessään. Avoimet kysymykset osoittavat myös vastaajan asiaan liittyvien tunteiden voimakkuuden sekä mikä on tärkeää vastaajan ajattelussa (Hirsjärvi et al. 2000:188).

Tässä tutkimuksessa sovelletaan *laadullista tutkimusta*. Analyysissä hyödynnetään kokemuksia tutkivaa menetelmää. Kokemuksia analysoidaan *fenomenologisen* analyysin avulla. Merja Lehtomaa pitää kokemuksen tutkimuksessa tärkeänä tapaa, jolla aineistoa hankitaan. Tutkittavan on voitava kuvata kokemuksiaan omaehtoisesti sellaisin kuin on ne kokenut (Perttula, Latomaa 2008: 13-14).

Lehtomaan (2008:178) mukaan tutkijan kyky rakentaa kontakti toiseen ihmiseen on erityisen tärkeää fenomenologisessa tutkimuksessa. Perttula (1995b: 68) käyttää tästä käsitettä tutkijan herkkyys, jolla viitataan tutkijan empatiakykyyn ja

vastaanottavuuteen. Lehtomaa (2008:178) onkin todennut, että ”*haastatteluaineistoa ei hankita, vaan se syntyy tutkijan kyvystä kuulla, olla läsnä ja tulla vaikutetuksi*” (Mäntylä, K.:2012).

Kokemuksen tutkimisessa voi keskittyä joko muiden ihmisten tai tutkijan omaan kokemukseen. Ongelmanasettelu muotoutuu kokemuksen kuvaamista, jäsentelystä ja kokemuksen tuottaman tiedon analysoimisesta. Kokemiseen ja kokemuksessa saatuun tietoon perustuva tutkimus on luonteeltaan empiiristä: tavoitteena on tehdä havaintoja sekä kokea ja ymmärtää välittömästi jotain konkreettista ilmiötä. Tavoitteena saattaa myös olla muiden ihmisten kokemisen havainnoimista empiirisesti ja/tai jäsentää muiden ihmisten kokemusperäistä tietoa tutkittavasta asiasta. Kokemusten tutkiminen ja kokemusperäisen tiedon hyödyntäminen on *laadullista tutkimusta* (Jyväskylän yliopisto).

4.2. Tutkimuksen kohdejoukko ja koulutusprosessi

Kohdejoukko, 12 haasteltua opiskelijaa tutkimuksen tekijän lisäksi, ovat joukko 21 hengen opintonsa vuonna 1999 Vaasan yliopistossa aloittaneista, jotka ovat suorittaneet maisteri-opinnot loppuun. Maisteriohjelman esitteen mukaan Business Professional Program (EMA1) -ohjelmaan hyväksymisen ehtoina olivat aiemmin suoritettut alemmat korkeakouluopinnot, vähintään 80 ov, työkokemus sekä soveltuvuus. Aiempien opintojen suunnalla ei ollut suoranaista merkitystä, kunhan tuleva maisteri oli joutunut tekemisiin yrityselämän kanssa. Pääsykoe oli kolmiosainen; kriteereinä oli aiempi työkokemus, aiemmat opinnot ja niissä menestyminen sekä motivaatio- ja soveltuvuuskoe (Vaasan yliopisto).

Joukko olikin hyvin heterogeeninen niin ammatti- kuin koulutus pohjaltaan; mukana oli kirjeenvaihtajia, toimittajia, hallintotieteilijöitä, kunnanjohtaja, pankinjohtaja, upseereita ja teologi. Ryhmän henki oli hyvin innostava ja motivoitunut. Uskon, että myös kurssimme vetäjä samoin kuin muutkin luennoitsijat saivat myös meiltä opiskelijoilta paljon, koska olimme kaikki jo olleet pitkään työelämässä erilaisissa, hyvin haastavissakin tehtävissä. Suurin osa osallistujista oli myös ns. extrovertejä

luonteeltaan, joten keskustelu kävi kuukausittaisissa lähijakso-tapaamisissamme hyvinkin vilkkaasti ja innostuneesti. Opinnot suoritettiin suurimmaksi osaksi essee-tehtävinä, jolloin teoriaa peilattiin omakohtaisiin kokemuksiin aiemmassa työelämässä.

Koulutusohjelmaan sisältyi kolme ydinprosessia:

- liiketoiminnan luominen ja analysoiminen
- kehittämisprosessin johtaminen
- itsetuntemuksen kautta kehittyminen.

Lähinnä tarkoituksena oli hankkia sellaista liiketalouden alan asiantuntijuutta ja kehittää itsessään vahvuuksia, joita tarvitaan yksilöiden, tiimien ja organisaatioiden kehittämisessä alati muuttuvassa ja kansainvälistyvässä toimintaympäristössä. Opinnot sisälsivät mm. markkinoinnin, talousoikeuden ja laskentatoimen opintoja. Johtamisen ja organisaatioiden kehittämisalueiden opinnoilla samoin kuin strategiseen johtamiseen valmentavat opinnot olivat hyvin tärkeänä osana opintoja. Johtajuuteen ja viestintään valmentavia opintojen lisäksi saimme myös valmennusta koulutukseen ja konsultointiin. Uuden liiketoiminnan luomiseen liittyvät opinnot ja kehittämissuunnitelma olivat olennainen osa-alue opintoja.

Opintojemme alussa loimme jokainen oman oppimisstrategian, jossa selvitimme osallistumisemme lähityöskentelyyn ja seminaareihin sekä mistä yrityksestä aiomme tehdä yritysanalyysi-tehtävän. Painopisteenä oli oman oppimiskyvyn ja oppimistekniikoiden arviointi ja kehittäminen. Pohdimme jo alustavasti tulevan gradu-tutkielmamme aihetta ja miten keräämme aineistoa ja edistämme gradun valmistumista opintojen aikana. Ajankäytön suunnitelman teimme myös, miten järjestämme opiskeluajan työ- ja perhe-elämän kanssa. Mietimme, mitä hyötyä omasta mielestämme saamme tämän maisteriohjelman suorittamisesta ja muilta opiskelijoilta sekä minkälaisia tiimityöskentelijöitä olemme ja mitä itse voimme antaa omalle tiimillemme.

Opiskelussa tehtiin monipuolisia ja vaihtelevia oppimistehtäviä, tiedon analysointia ja prosessointia työelämään liittyvin projektein ja esimerkein. Tiedon analysointi ja prosessointi sekä teorian käyttö käytännön ilmiöiden ymmärtämisen ja kehittämisen

välineinä valmensivat meitä omien näkemysten tuottamiseen. Opiskelu tehtiin suurimmaksi osaksi 4-5 hengen tiimityöskentelynä, luonnollisesti informaatioteknologiaa hyödynnettiin tehokkaasti. Tiimit tekivät yhteisvastuullisesti oppimistehtäviä ja tukivat yksilöiden henkilökohtaista oppimista. Opiskelu oli mahdollista liittää oman työn ja organisaation kehittämiseen.

Opiskelu tapahtui yhdessä oppimisena kuukausittaisin kahtena lähiopiskelupäivänä Vaasassa. Suoritukset teimme pääosin analysoivina esseinä, soveltaen teoriaa aikaisempiin työkokemuksiimme ja integroiden kursseilla opittua ainesta käytännön ilmiöihin. Kirjallisin yksilö- tai ryhmätenttein suoritimme muutaman kirjallisuusosion, teimme myös referaatteja, raportteja ja esitelmiä.

Lähipäivinä syntyneet vilkkaat keskustelut antoivat ryhmälle ja ohjaajillemme paljon hiljaista tietoa opiskelijoiden kokemuksista ja runsaasti benchmarkaus-tietoa. Kävimme myös sähköpostein ja puhelimitse opiskelukollegoidemme kanssa hyvää ja hedelmällistä keskustelua. Toisiltamme saimme paljon voimaa ja motivaatiota.

Merkityksettömiksi eivät suinkaan jääneet vapaamuotoisemmat kokoontumisemme ja 'tyky-fiilistelyt', joita tehtiin mm. Ylistaron metsämaisemissa saunoen. Teimme myös yritysvierailuja ja harjoittelimme jopa keskittymistä origami-taitoja opetellen.

Luennoilla ryhmästä erottui hyvin pian aktiivisimmat keskustelijat ja kommentoijat hiljaisten puurtajien kuunnellessa taustalla mielenkiinnolla. Koko ryhmälle tehtiin myös persoonallisuustestit. Niiden perusteella olimme suurin osa ulospäin suuntautuvia extrovertejä. Taina Hintsa toteaa Aamulehden artikkelissa 2012, että extrovertti viihtyy paremmin isossa porukassa. Ekstrovertille tiimityöskentely ja yhdessä ideoiminen sopivat luonnostaan, hän saa energiansa vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Introvertti kaipaa aikaa omien ajatusten kypsytämiseen (Aamulehti 2012).

Opiskelijatoverimme teologi olikin omien sanojensa mukaan *'ainut INTJ (haaveileva ja luova taiteilija, betauros)'* kaikki muut miehet olivatkin vähintäänkin *alfauroksia ja naiset menestyviä uraohjuksia,* joten eipä ihme, että hän koki ajoittain *sosiaalista vierauden tunnetta.* Hyväntahtoinen professorimmeikin odotti *'edes häneltä ainoana herkkyttä'*.

4.3 Aineiston keruu ja analysointi

Tämän tutkimuksen empiirinen aineisto on kerätty haastattelemalla kohderyhmän henkilöt sähköpostitse. Sähköpostihaastattelu oli luonteva menetelmä, koska ko. henkilöt asuvat eri puolella Suomea. Haastateltavat saivat vapaasti kertoa kokemuksistaan. Paljon taustatietoa tutkimukseen sain myös jo tammikuussa 2012 yhteisessä tapaamisessamme, minkä jälkeen haastattelukysymykset lähetettiin.

Aineiston hankinta onnistui mielestäni hyvin. Vaikka kysymykset olivatkin hieman lyhyitä, olivat ne osittain sisällöltään hyvin runsaita. Koen, että jokainen haastateltava luotti minuun tutkijana ja kuvaili omia kokemuksiaan rehellisesti ja avoimesti. Lisätunnelmia ja tunteita sain opiskeluryhmästäme tehdystä artikkelista *Talouselämässä* 4/2001, kun opiskelut oli usealla jo valmiiksi suoritettu tai gradun tekovaiheessa. Jokainen haastateltavista on ilmeisen kiinnostunut tutkimuksen tuloksista.

5. TULOKSET

Tässä luvussa käydään läpi viisi kysymystä, jotka osallistujille esitettiin ja analysoidaan vastaukset vastaajien näkökulmasta tutkimuksen tuloksena, miten he ovat kokeneet aikuisena suoritettujen liiketoiminta- ja johtamisopintojen hyödyttäneen heitä urakehityksessään. Analysoinnissa peilaan yhtenä ohjelmaan osallistujana myös omia kokemuksiani suorittamiimme opintoihin ja sen tuomiin hyötyihin.

5.1 Jatko-opiskelun aloittaminen

Suurin osa vastasi, että oli jo jonkin aikaa miettinyt jatko-opiskelua ja ylempää korkeakoulututkintoa voidakseen mahdollisesti siirtyä uudelle uralle tai edetä nykyisessä työssään. Tämän ohjelman myötä useat kokivat, että työn ohessa suoritettava tutkinto oli juuri heidän tarpeisiinsa räätälöity. Kunnallisella ja julkisella alalla yhä useammin on johtotehtävissä vaatimuksena ylempi korkeakoulututkinto.

”Pitkään työelämässä ja esimies/johtamistyötä tehneenä halusin uusia virikkeitä... Julkisella sektorilla on yhä useammin pääsyvaatimuksena ylempi kk-tutkinto.”

”Olen työskennellyt julkisella sektorilla pitkään ja työssäni koin tarvetta ymmärtää myös yritysmaailmaa, siksi kauppatieteelliset opinnot kiinnostivat.”

”Aikanaan suoritin alemman korkeakoulututkinnonsain hyviä ja mielenkiintoisia paikkoja, joihin alempi tutkinto riitti.... tuli myös vastaan tilanteita, joissa jäin rannalle ylempään korkeakoulututkinnon puuttumisen takia...”

Myös suunnitelmat ja kiinnostus uran vaihdolle innostivat opiskelemaan.

''Aikaisemmat kokemukseni pankkiliiketoiminnasta sai kiinnostumaan kaupallisista opinnoista ja virkamiesurani puolustusvoimien palveluksessa oli nähty - kypsä ikä ja aika siirtyä uudelle urapolulle.''

''Tutkinto mahdollistaisi uravaihdoksen. Huomasin työssäni että asioiden jäsentäminen oli paikka paikoin puutteellista.''

''Mahdollisuus saada katu-uskottava, ajantasainen tutkinto oman osaamisen pönkittämiseksi''

Ohjelmaan osallistui viisi kirjeenvaihtajan tutkinnon suorittanutta henkilöä, jotka kokivat, että tutkinto on nimikkeenäkin jo vanhentunut ja tuntematon ja halusivat päivittää ja täydentää sen ajan tasalle.

''Olin aina haaveillut, että jatkan opiskelua&suoritan maisterin tutkinnon.. tarjoutui oiva tilaisuus opiskella työn ohessa Vaasan yliopiston ensimmäisessä maisteriohjelmassa, joka tuntui heti räätälöidyltä juuri minulle....Tuntui järkevältä opiskella muiden ikäisteni kanssa ja verkostoitua alan osaajien kanssa.''

Koulutustehtävissä oleva henkilö oli kokenut elämässään henkilökohtaisen suuren tragedian hänen puolisonsa kuoltua yllättäen ja sen jälkeen hän koki, että

''...halusi tehdä elämästään niin hyvän kuin mahdollista...haluaisin kokeilla rehtorin tehtäviä... Kirjeenvaihtajatutkintoni ja aineyhdistelmäni ...eivät riittäisi vakinaisen viran saamiseen... Ema-koulutus antaisi minulle johtamisen osaamista.''

''Olin jo pidempään miettinyt, miten voisin täydentää kirjeenvaihtajan tutkintoani....Kirjeenvaihtaja tutkintonimikkeenä oli vanhentunut, hankala ja

tuntematon ja huonosti palkattu työelämässä, vaikka työtehtävieni laajuus oli verrattavissa ekonomin tutkinnon suorittaneisiin''

Vastanneilla suurimmalla osalla alemman tutkinnon suoritettuaan oli aikoinaan työ ja perheen perustaminen vienyt mukanaan. Monet olivat vuosien varrella jo opiskelleetkin erilaisilla kursseilla ja jotkut jopa kokivat, että 'opiskelu oli jäänyt päälle'. Ylempi tutkinto oli kuitenkin ollut ajatuksissa ja kun he olivat huomanneet Ema-tutkinnon hakuilmoituksen, he kokivat, että tämä oli juuri heitä varten räätälöity opiskeluohjelma, jonka voi suorittaa työn ohessa.

5.2 Opintojen tavoitteet

Vastaajat olivat lähteneet haastamaan itseään; onko mahdollista vielä aikuisiälläkin oppia ja omaksua uutta tietoa. Toisaalta jo pitkään työelämässä olleina useimmat meistä kokivat, että on aika syventää osaamistaan saadakseen uutta tietoa joko omaan työhönsä tai voidakseen hakea uusia haasteita työelämässä. Useimmilla myös oli jäänyt vaivaamaan 'kesken jääneet opinnot' ja jopa 'halu tehdä tutkimus oman alan mielenkiintoisesta aiheesta'.

''Ainutlaatuisen ja jäljittelemättömän tutkinto- ja osaamisyhdistelmän rakentaminen....En tuntenut olevani pelkkä kätevä ja pätevä yo-merkonomi, koska olin taipuvainen abstraktiin ajatteluun... Yliopiston alemman tutkinnon paperit eivät olleet tarpeeksi hyvät ja tiesin sisimmässäni, että olen parempi.'''

''Uutta tietoa, tsemppata itseäni uusiin suorituksiin, vaihtelua työelämään.'''

” Halusin tutkinnon avulla ’pätevöittää’ ja päivittää osaamiseni ja saada uskottavuutta. halusin myös teoreettista taustaa ja sitä kautta vahvistusta ajatuksilleni.”

”...että saisin laajempaa ymmärrystä yritys-elämästä...työtehtäviini liittyi kiinteästi koko elinkeinoelämä.”

”..aidosti omaksua uusia tietoja ja taitoja, joita menestyksekkäästi voi soveltaa koulutusta vastaavissa uusissa tehtävissä.”

Monella oli myös suunnitelmia lähteä uusille urille ja halu haastaa itseään hakemalla aivan erilaisia mahdollisuuksia työelämässä.

” Vaihdoin pikkuhiljaa uudelle uralle.”

”Löytää uusia haasteita omalle uralle tai uranvaihto. Jotain kiinnostavaa piti vielä saada silloiseen työelämään.”

”...saada toisenlaisen pääaineen kautta uutta näkemystä koulutukseen ja työelämään.”

5.3 Opiskelun haasteet ja innoittajat

Haasteellisimmaksi aikuisopiskelijat kokivat luonnollisesti ajankäytön sekä työn ja perheen yhteensovittamisen opiskelun ohella. Matkanteko toiselta puolelta Suomea tuntui joskus väsyttävältä. Ajoittain oli hankalaa löytää aikaa ja jaksamista kirjoittaa

esseitä ja muita tehtäviä iltaisin ja viikonloppuisin, varsinkin jos työelämässä oli kiireinen ja intensiivinen aika.

”pakko oli pitää tiukka itsekuri ja pysyä koko ajan aikataulussa opintojen edetessä.”

”Metodiopinnoille tehty tarkka aikataulutus ja suunnitelmallisuus antoivat kuitenkin hyvän pohjan oman ajankäytön suunnittelulle ja ’itsensä johtamiselle. Etätyöt tehtiin illalla myöhään ja öiseen aikaan,... kun lapsiperheen iltatoimet olivat rauhoittuneet.”

Aikuisopiskelu vaatii ajankäytön hallintaa joka tilanteessa ja perheellisen aikuisen haasteena on keksiä keinot löytää aikaa itselleen, kuten seuraavasta vastauksestakin ilmenee.

”yksi essee tuli kirjoitettua Dominikaanisessa tasavallassa aurinkotuolissa.”

.

Yleisesti osallistujien työyhteisö ja työnantajat ovat suhtautuneet myönteisesti lisäopintoihin ja työajan käyttöön lähijaksojen aikana, mutta eräs opiskelija on valitettavasti kokenut haasteena joutuessaan pitämään matalaa profiilia opiskelustaan työpaikalla.

”vaikka leijonan osan ne veivät omasta ajastateoriassa ihmisten johtaminen on aivan toista kuin olosuhteet käytännön työelämässä”. Oli haastavaa ”selvitä täysijärkisenä ’management by perkele’-meiningsä omassa työpaikassaan, kun vapaa-aikansa käytti lukemiseen erilaisista johtamistyyleistä”

Ylivoimaisesti parhaana kaikki opiskelijat kokivat uusien asioiden oppimisen lisäksi kuukausittaiset lähipäivät ja ehdottomasti ryhmämme vetäjän, jonka innostava läsnäolo ja kannustavuus lähipäivinä sai meidät venymään erinomaisiin suorituksiin, hän oli *'jutun sielu'*. Myös ryhmän hyvä henki ja yhteenkuuluvuus koettiin erityisen voimaannuttavana niin, että lähijaksoilta lähtiessä oli täynnä intoa, mikä antoi motivaatiota viedä omaa osuuttaan eteenpäin. Myös muut ohjaajamme ja luennoitsijamme ansaitsevat kiitoksen ja tunnustuksen. He suhtautuivat meihin aikuisina opiskelijoina ja kunnioittivat myös meidän osaamistamme ja kokemuksiamme. Avoimesti saatoimme myös kyseenalaistaa luennoitsijoiden teorioita.

''Hyvää oli myös se, että karttuneen kokemuksen pystyi hyvin istuttamaan erilaisiin viitekehyksiin eikä lähtenyt luennoitsijoiden kaikenlaisiin teorioihin turhaa mukaan''

Ryhmässä kädyt keskustelut antoivat monipuolisia näkökulmia moniin käytännön tilanteisiin ja saimme perspektiiviä eri alojen ammattilaisilta.

''Jokaisena lähityöpäivänä opin kurssikavereiltani todella paljon opiskeluun ja työelämään kuin vapaa-aikaan ja perhe-elämäänkin liittyviä asioita.'''

''Yhteiset sessiot olivat niin innostavia, että kun sieltä palasin työpöytäni viereen, 'virtaa oli jäänyt niin paljon päälle', että työkaverit ehdottivat sessiopäivien vähentämistä''

''Ryhmäkeskustelut olivat paras osa koko opiskelua ja todellinen voimavara jaksamiseen.'''

Innostavaksi opiskelussa koettiin myös, kun havaitsi hahmottavansa uusia asioita. Asioiden hahmottamisessakin varmasti auttoi pitkä kokemuksemme työelämässä. Nuorena opiskelunsa aloittaneena ylioppilaana, substanssi oli vierasta ja sen vuoksi usein vaikeasti ymmärrettävissä.

”...että pystyi ymmärtämään teorioita ja verrata niitä käytännön tilanteisiin.”

”Uusien asioiden oppiminen, johtamisen tarkastelu käytännön ohelle teoreettisesta näkökulmasta.”

”asettaa itselleen välitavoitteita ja selvittää niistä...”

”painopisteiden löytäminen ja valinta...kaiken elämässä opitun hyödyntäminen”

Myös gradu-tutkielman teko koettiin antoisana prosessina.

”gradun kirjoittamisen, haastattelujen jäsentämisen ja sieltä yleistysten löytämisen...”

”tehdä gradu oman alan jostain mielenkiintoisesta aiheesta”

Verkostoituminen eri alan osaajien kanssa koettiin arvokkaaksi opiskelujen lisäksi.

”Verkostoitua eri alojen osaajien kanssa.”

”Opiskelutovereiden pitämät alustukset avarsivat osaltaan eri työelämän maailmojen ymmärtämistä.”

5.4 Opintojen tuoma hyöty urakehitykseen

Jokainen ryhmämme jäsenestä on kokenut, että opinnoista on ollut hyötyä urakehitykseensä tai toimenkuvaansa.

”Urani ei ole noussut, mutta työnkuvani on muuttunut...minut valittiin luokkien 7-9 apulaisrehtoriksi eli siinä urakehitystä, mutta tein sitä vain vuoden, koska muutin

toiselle paikkakunnalle....Viimeisen vuoden aikana olen jälleen miettinyt mitä muuta voisin vielä tehdä työurani aikana...Olen hakenutkin uutta paikkaa ja pääsin jo haastatteluunkin...Saapa nähdä miten käy...’’

’’Olen tutkinnon myötä pätevä opettamaan myös kaupallisia aineita’’

’’Valintaani suuremman kaupungin johtajaksi vaikutti osaltaan silloin vielä kesken olleet opinnot’’

’’Tutkinnon saatuani sain tuntuvan palkankorotuksen ja ’asiantuntijan statuksen’...työtehtävien syvyys ja laajuus on kasvanut’’

’’KTM-tutkinto ei ole vaikuttanut urakehitykseeni tai palkkaukseeni yhtään mitään...Toisaalta nykyisessä asiantuntijatehtävissäni olen kyllä saanut käyttää kaikkea osaamistani tosi laajasti.’’

’’Se tarjosi paitsi muodollista pätevyyttä myös välttämätöntä ammatillista uskottavuutta. Olen huomannut ’kauppateiden majurin’ olevan arvostettu tutkintoyhdistelmä.’’

’’Opinnot loivat uskoa omiin kykyihin ja mahdollisuuksiin. Opiskelun aikana sain jo uusia projektitehtäviä.’’

’’Ollut täysin ratkaiseva. En olisi pystynyt hakemaan kehitysjohtajan vakinaista tehtävää ilman ylempää korkeakoulututkintoa, enkä myöskään tätä nykyistä’’

’’Nykyiseen tehtävääni kaupungin henkilöstön kehittäjänä en olisi päässyt kirjeenvaihtajan tutkinnolla, sillä julkisella puolella kelpoisuusvaatimukset ovat ehdottomia.’’

’’Valmistumisen jälkeen sain paremman & mielenkiintoisemman tehtävän melkein heti. Työsopimukseni status muuttui johdon sopimukseksi. Sain tarjouksen lähteä ulkomaille esimies & asiantuntijarooliin = todella merkitystä urakehityksen kannalta’’

’’..mahdollisesti auskultoinnin ja ..pätevöitymisen lehtorin toimeen’’

Nykyisin ko. henkilö toimii johtajana liikealan edunvalvontajärjestössä.

5.5 Oman opiskelun kehittäminen

Vastaajat saivat kertoa myös, mitä he tekisivät toisin, jos nyt lähtisivät opiskelemaan. Useimmat vastasivat, etteivät tekisi mitään toisin.

''Noissa olosuhteissa (omat resurssit jne) ja siinä ajassa (opiskelumaailma on kehittynyt mielettömästi tuosta ajasta) tekemäni juttu lienevät ainut tapa toimia, en tekisi mitään toisin.'' *''En kerrassaan mitään, sillä kaikki sujui erinomaisesti. Ehkä olisi sittenkin pitänyt jatkaa väikkäriin saakka?''*

Muutama haastateltavista ottaisi enemmän opintovapaata työstä muutaman kuukauden, koska työn, opiskelun ja perhe-elämän yhdistäminen ei aina ollut helppoa. Moni myös aloittaisi gradun tekemisen nopeammin ja tiiviimmin. Joku mietti myös, olisiko voinut käyttää esimerkiksi gradun tekemiseen enemmän aikaa.

''Kun se alkoi venymään, niin siihen oli sitten vaikea keskittyä ja ottaa aikaa...Toinen kimmoke loppuunsaattamisella oli se, että kun oli aloittanut, työnantaja oli antanut käyttää työaikaa ja työyhteisössä moni tiesi asiasta, niin ei kehdannut jättää kesken.''

''Rohkea hyppy työstä kokonaan sivuun ja keskittyminen opintoihin. Gradu syntyy loistavasti kahdessa, kolmessa kuukaudessa. Koulutusrahastosta saa tukeakin...''

''Joskus tulee mieleen, pidinkö sittenkin liikaa vauhtia. Olisinko voinut käyttää esimerkiksi gradun viimeistelyyn enemmän aikaa??''

Jälkiviisaana voi sanoa, että joihinkin oppiaineisiin tuli ainakin alkuvaiheessa pantua 'turhia paukkuja' - rimaa olisi voinut pitää itsellä matalammalla ja keskittyä vain olennaisiin asioihin. Opintojen loppua kohti huomasin, että rima kyllä aleni, kun aikaa ei ollut kaikkeen...''

5.6 Toiveita ja kehitysideoita maisteriopinnoille

Vastaajat antoivat maisteriohjelmalle kehitysehdotuksia omasta näkökulmastaan ja omien kokemustensa perusteella. Kaiken kaikkiaan opiskelijat totesivat, että ohjelma oli hyvä ja sopi erinomaisesti työn ohessa opiskeltavaksi.

” Päällimmäisenä nousee kiitollisuus! Kyllä EMAI oli onnistunut kokonaisuus. Opinnoista jäi hyvä maku.”

”Toivon, että vastaavanlaisia opintoja olisi muillakin mahdollisuus toteuttaa ns. vanhemmalla iällä.”

”...enemmän strategista ajattelua kehittävää, operatiivinen, taktinen ja asianajollinen opintosisältö ei ole johtamisen idean kannalta hyvä”

”Toivoisin, että seuraava ryhmä saisi tehdä aidon kehittämishankkeen johonkin ihan oikeaan työyhteisöön. Uskon, että sillä valtavalla kokemusmäärällä, joka aikuisryhmällä on, tulos olisi huikea hyvän ohjauksen kanssa.”

Edellä mainittujen kehitysehdotusten lisäksi esiin nousi kritiikkinä, että *”strateginen johtaminen tuli liian myöhäisessä vaiheessa. Jos se olisi ollut aikaisemmin, siitä olisi ollut apua joidenkin muiden opintokokonaisuuksien ymmärtämisessä.”*

Erityisesti vetäjien taitoa ja opiskelijoiden motivointia pidettiin tärkeinä. Ohjelmaan toivottiin enemmän yhteyttä työelämään, oikeaa johtamisen seuraamispaikkaa jostakin yrityksestä. Verkko-oppimisalustojen, videoneuvottelujen, interaktiivisten ryhmäsessioiden, skypen ja muiden digitaalisten mahdollisuuksien entistä suurempi hyväksi käyttö helpottaisi eri puolilla maata olevien opiskelua ja ajankäyttöä. Nämä mahdollistaisivat jopa kansainvälisten yhteyksien hyväksi käyttöä.

6. YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten Vaasan yliopiston järjestämään erikoismaisteritutkintoon, EMA 1:een, osallistuneet opiskelijat ovat kokeneet aikuisena suoritettujen liiketoiminta- ja johtamisopintojen tuoman ammatillisen kasvun hyödyt urakehityksessään kymmenen vuoden ajanjaksolla opiskeluiden jälkeen.

6.1. Tulosten tarkastelu kirjallisuuden valossa

Tässä luvussa tarkastellaan, miten saadut vastaukset ja tulokset vastaavat kirjallisuudessa esitettyihin teorioihin aikuisopiskelusta ja ammatillisesta kasvusta. Kuten aiemmassa luvussa 2. , Teoreettinen viitekehys, on todettu, nykyisin työelämässä korostuu entistä vahvemmin asiantuntijuuden rooli. On kyettävä arvioimaan oman työn laatua sekä kehittää sitä luovuudella ja sisäisellä johtajuudella, ammatillisella auktoriteetilla ja elämisen taidoilla. Tämä merkitsee vastuuta, osaamista ja motivaatiota sekä kykyä muutokseen ja kasvuun eli koko persoonan kasvua.

Tämän ymmärtäminen on antanut tutkimukseen osallistuneille motivaatiota jatkaa opintojaan, jotka olivat aikoinaan jääneet kesken tai kun he halusivat täydentää aiempia opintojaan johtamisen ja liiketoiminnan osaamisella voidakseen hakeutua vaativampiin tehtäviin.

Maisteriohjelmaan osallistuneet olivat työssään todenneet, että voidakseen edetä urallaan vaativampiin tehtäviin ammatillisen kompetenssin kasvu on välttämätöntä tulevaisuuden työelämässä. Ammatillinen kompetenssi nähdään yksilön kapasiteettina ja todellisena pätevyytenä käsittäen ammattispesifisen tietämyksen sekä taidot, mutta myös kyvyt ja aiemman elämänhistorian, kuten koulutuksen ja kokemuksen kautta hankittu osaaminen. Kompetenssin kehittyminen on jatkuva prosessi, missä yksilö omaksuu ja vahvistaa taitojaan yltääkseen yhä parempiin suorituksiin elämän eri alueilla. Vahva oppimisorientaatio edistää itsensä kehittämistä ja auttaa ylläpitämään

ammattitaitoa ja teknistä osaamista sekä helpottaa tiedon hankkimista alan kehityksessä.

Haastateltavat kokivat myös tärkeäksi ja motivoivaksi maisteriohjelmassa sen, että heillä oli mahdollisuus jatkaa aiempia opintojaan ja kompensoida niitä tässä tutkinnossa tarvitsematta aloittaa opintoja alusta saakka. Tämä innosti ja helpotti aloittamaan jatko-opiskelut.

Ammatillista kasvua on kuvattu myös termillä 'voimaantumisen', mikä on sisäisen voiman kokemista, lisääntynyttä itseluottamusta ja sosiaalisten taitojen hallintaa. Voimaantumisen koimme myös me maisteriopiskelijat ryhmässämme hyvin voimakkaasti oppimismotivaation lisääntymisenä ja itseluottamuksemme kasvaessa huomattuaamme, että voimme yhdessä hahmottaa uusia asioita.

'Ammatillinen kasvu oli poikkeuksellisen voimaannuttava kokemus.'

Jatkuvat muutokset ja kehitys työelämässä asettavat tarpeen oppimiselle ja yksilön uudistumiselle menestyäkseen nykyajan työelämässä. Tämän vuoksi aikuinen joutuu yhä useammin kouluttamaan itseään pysyäkseen näissä kehityksissä ja muutoksissa mukana. Aikuisten oppimista kuvataankin nykyisin nimenomaan elinikäisen oppimisen avulla. Opiskelusta on tullut elinikäistä aktiivista kansalaisuutta. Elinikäisellä oppimisella myös kuvataan, että oppimismahdollisuuksia on nykyisin kaikille tarjolla koko eliniän ajan. Elinikäisen oppimisen piiriin luetaan kaikki ne tilanteet, joissa ihminen joutuu suorittamaan valintoja ja ratkaisemaan eteensä tulevia haasteita tai kohtaamiaan kriisejä. Oppimista tapahtuu näin myös muodollisten koulutusinstituutioiden ulkopuolella arjen sosiaalisissa tilanteissa, ihmiset oppivat uusia asioita kaikissa arkipäivän elämänympäristöissään, niin työssä, harrastuksissa, perheen parissa, kansalaistoiminnassa kuin kotona lukemalla ja tiedotusvälineitä seuraamalla sekä verkkoyhteyksien välityksellä.

Ammatillinen kasvu on sisäinen prosessi ja jatkuvaa oman osaamisen kehittämistä, sitoutumista työhön sekä ammatillisen identiteetin ja työpersoonan uudelleen määrittelyä. Ammatillisella kasvulla on myös yhteisöllinen merkitys, oman roolin

löytäminen ammatillisessa ja työyhteisössä sekä ammatillisen arvostuksen, profession, sisäistäminen. Sitä voidaan pitää jopa yksilöiden yhteiskunnallisesti vastuullisena tekona tarkoituksena persoonallinen kehitys, mutta myös yhteiskunnan demokraattisten rakenteiden vahvistaminen. Kuten Ruohotie totesi, ammatillinen kasvu on osa yksilön oppimisen kokonaisuutta, jolle työelämä ja organisaatio rakentavat kehykset, jota kehystää ulkoinen kompetenssi ja mentaaliset rakenteet, mutta erityisesti kognitiiviset metataidot, joiden avulla pystymme tarkastelemaan kriittisesti erilaisia lähestymistapoja ja määrittelemään strategioita sekä arvioimaan omaa suoritusta.

Tärkeä piirre on identifioituminen organisaation tavoitteisiin ja missioon. Muutos vaatii monenlaisia reaktiotapoja: muutokseen voi sopeutua, sitä voi ohjata, sitä voi olla myös aikaansaamassa ja ennakoimassa. Muutos tuo aina jotakin uutta, on kyse oppimisesta (Ruohotie 2002: 208, 211).

Aikuiskoulutuksessa Mezirovin mukaan merkittävin haaste on auttaa oppijoita tekemään perusteltuja ja harkittuja oletuksia ja toimimaan myös niiden mukaisesti eli puuttumaan oman suoriutumisensa, saavutustensa ja tuottavuutensa perusteisiin.

Tähän tutkimukseen osallistuneet kykenivät jo pitkän työ- ja elämän kokemuksen omaavina reflektoida kokemuksiaan opintoihin sekä ymmärtää ja analysoida teorioita ja keskusteluja syvemmin kuin nuoret opintonsa vasta-alkaneet opiskelijat. Aikuisopiskelijoilla on jo kyky arvioida teorioita käytännön kokemuksiin sovellettuina ja eliminoida 'turhaa teoriaa' pois. Uskomme, että myös professorimme ja luennoitsijamme saivat arvokasta käytännön tietoa teorioiden tueksi ja voivat reflektoida näitä kokemuksia esimerkkien tavoin opetuksessaan.

Myös Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallin mukaan reflektointi on keskeinen käsite. Reflektio on oppimisen yhteydessä älyllistä ja affektiivista toimintaa, jossa yksilö tutkii tietojään ja kokemuksiaan saavuttaakseen uuden ymmärtämisen tason.

Ryhmämme vuorovaikutus auttoi meitä erityisesti kehittämään ajatteluprosessiamme ja analysointikykyämme. Joukon tiivis yhteenkuuluvuuden henki ja halu oppia kirvoitti laajoihin keskusteluihin luennoilla lähipäivien aikana. Olimme toisiimme yhteydessä myös puhelimitse ja sähköpostitse toisiimme tukien ja motivoiden.

Vuorovaikutuksen avulla oppijan ajatteluprosessit ja uskomukset tulevat näkyviin, jolloin niiden perusteluja on mahdollista arvioida ja kyseenalaistaa sekä saada niistä palautetta. Oppiminen tämän teorian mukaan on kokemuksellista, koska se korostaa kokemuksen roolia oppimisprosessissa. Mutta kokemus sinänsä ei opeta, vaan vasta kokemuksen reflektointi tekee sen.

Pohtiessamme urakehitystä keskenämme totesimme kuten Ruohotiekin, että ammatti-identiteetiltään vahvat ihmiset tarkkailevat omia kiinnostuksiaan, kykyjään ja selkiyttävät itselleen, millaista elämäntyyliä he tavoittelevat (Ruohotie 2002: 212).

Vaatimusten kasvaessa uramotivaatio ja sen osatekijät vaikuttavat siihen, miten innokkaasti ihmiset hakeutuvat täydennyskoulutukseen ja millaisia kehittämistavoitteita itselleen asettavat. Uratavoitteet ovat normaalisti avuksi suorituksen parantamisessa, uusien taitojen kehittämisessä ja maineen tavoittelussa (Ruohotie 2002: 212).

Ruohotie siteeraa Kramia, että yksilöt tulkitsevat muuttuvien organisaatioiden ja vapaiden urien todellisuuden kukin omalla tavallaan. Mikäli urakehityksen alkulähteitä ovat itsenäisyyden kasvu ja jännitys, yksilö menestyy nopeidenkin muutosten maailmassa. Jos taas yksilön uraodotuksiin liittyvät turvallisuus ja tasapaino, nopeasti ja jatkuva todellisuus saattaa vaikuttaa haitallisesti hänen yleiseen hyvinvointiinsa (Ruohotie 2002: 207).

Useimmat haastatelluista olivat jo kokeneet kiinnostuksensa haasteellisimpiin tehtäviin ja siksi lähtivät kehittämään omaa asiantuntijuuttaan ja ammatillista kasvuaan. Henkilön omalla halulla on lopulta merkittävä osuus uran kehittämisessä. Kaksi henkilöä oli todennut nykyisen työnsä olevan niin turvallinen ja vakaa sekä antavan etua mm. eläkeiän määrittelyssä, että lopulta kuitenkin pitäytyivät nykyisessä virassaan.

Kuten Jokinen et al. (2005:107) toteavat, työelämä vaatii aloitteellisia ihmisiä; heidän tulee ottaa vastuu omasta tulevaisuudestaan ja olla entistä sopeutuvaisempia ja heidän tulee hallita omia uraratkaisujaan. Työntekijän on sopeuduttava työtilanteisiin. Urajatkuvuuden yksi tärkeimmistä työelämän muutosten vaatimista osaamisalueista on oppimiskyky ja -halu, mitkä liittyvät kiinteästi toisiinsa ja edellyttävät toisiaan ja

muodostavat tärkeän ehdon yksilön ja työelämän tarpeiden kohtaamiselle. Niitä tarvitaan yksilön itsensä vuoksi, mutta myös työelämän nopean kehittymisen vuoksi. Tutkimusjoukostamme huomaa, että urakehityksen mahdollisuus on lisännyt oppimismotivaatiota huomattavasti, koska aikuisopiskelijat todella kokevat opinnot tarpeellisiksi ja hyödyllisiksi.

Työuraa eivät enää määrittele ikä ja toisiaan seuraavat tehtävät saman organisaation tai työnantajan palveluksessa. Työtehtävät ja tilanteet vaihtuvat ja vaativat siksi aika ajoin uudistumista. Ruohotien mukaan työuran kannalta on ratkaisevaa, miten hyvin yksilö itse tunnistaa omat persoonallisuuden piirteensä, arvonsa, oppimiseen liittyvät asenteensa ja käytänteensä sekä myös toimimisensa yhteisöissä ja kuinka hän pystyy tätä tietoa hyödyntämään muuttuvissa työympäristöissä ja tehtävissä kuin myös erilaisissa työryhmissä. Joustavista työurista puhuttaessa korostuu yksilön oma vastuu tiedonluomisen prosesseistaan ja oman uransa kehittämisestä. Ura ei ole enää yksinäisen vastuun ja yksin puurtamisen asia, vaan se on tulosta erilaisten verkostojen ja ihmissuhteiden toiminnasta ja niissä tapahtuvista muutoksista ja oppimisesta (Ruohotie 2002: 206-207, 212).

Johtopäätöksenä voidaan todeta, kuten yllä olevista tuloksista ilmenee, että kaikilla maisteriohjelmaan osallistuneilla opintojen suorittaminen on hyödyntänyt jollakin tavalla urakehitystä tai vaikuttanut työn sisältöön. Olemme kokeneet urakehityksemme ja oman ammatillisen kasvumme edellä esitettyjen teoreettisten viitekehysten mukaisesti. Oma asiantuntijuutemme on kasvanut huomattavasti ja olemme tulleet ammatillisesti varmemmiksi. Arvostamme ja luotamme pätevyytemme ja itseemme entistä enemmän. Työn mielekkyys on luonnollisesti lisääntynyt. Esimerkiksi liiketoimintasuunnitelman teko antoi uutta näkökulmaa omien työtehtäviensä kehittämiseen. Saimme hyvän perustan tarkastella omaa työympäristöämme teoreettiselta pohjalta. Ohjelman aikana olemme oppineet myös toinen toisiltamme tiiviissä vuorovaikutuksessa toistemme kanssa. Toistemme kunnioitus on varmasti ollut omiaan lisäämään toinen toisiltamme oppimista. Uskomme, että myös ohjaajamme ovat hyötyneet siitä hiljaisesta tiedosta, mitä joukollamme on. Myös elämäntaitojen, kuten sosiaaliset valmiudet ja persoona, kehittäminen koettiin tärkeäksi.

Osuvasti eräs kurssilaisistamme totesi, että

” ...meitä on oikeastaan kolmenlaisia. Niitä, joilla ura on ollut nousujohteinen, niitä, jotka ovat pysyneet samalla tasolla, mutta työtehtävät ovat muuttuneet ja niitä, jotka ovat jatkaneet aika lailla samoissa tehtävissä.”

Merkittävää on, että suurimmassa osassa työyhteisöjämme tätä ammatillista kasvuamme on arvostettu ja sitä on osattu hyödyntää. Olemmehan omalta osaltamme kehittäneet myös omaa työyhteisöämme. Ainoastaan yksi vastaajista totesi, että mahdollisuuksia uralla etenemiseen omassa työorganisaatiossa ei ollut, koska esimiestehtävät oli osoitettu miespuolisille henkilöille. Mutta tämäkin henkilö oli kyennyt käyttämään saamaansa uutta tietoa hyödyksi aihealueeltaan laajassa ja mielenkiintoisessa työtehtävässä.

Eräs vastaajista kertoi, että eteen oli tullut mahdollisuus hakea esimiestehtävään, mutta hän oli luopunut siitä, koska ei halua muuttaa toiselle paikkakunnalle. Toinen vaikuttava asia on, että hänellä nykyisessä työssä voimassa oleva eläkeikä nousisi uudessa tehtävässä ja se ei enää houkuttele. Hän siis arvosti turvallisuutta ja tasapainoa nykyisessä työtehtävässä urakehitystä enemmän. Toinen opetuslalla työskentelevä koki viran tuottaman taloudellisen turvan ja kesäloman niin hyväksi, ettei halua uraansa tässä vaiheessa enää näiden etujen vuoksi kehittää. Eli on myös itsestä ja omasta halusta kiinni, haluaako haastavampiin tehtäviin.

Ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaminen on nykypäivänä erityisen tärkeätä kunnallisella ja julkisella puolella, mikäli haluaa edetä esimiestehtävissä. Muutama on myös päteväytynyt opetuslalle, kun tutkinto on mahdollistanut auskultoinnin suorittamisen. Joku oli jopa rankattu ylikoulutetuksi. Muutamat ovat miettineet opintojen jatkamista väitöskirjaan saakka.

Kuten Jokinen & co:kin tutkimuksessaan toteavat, että koulutus voi tuoda mukanaan aitoa ’alhaalta ylöspäin’ vaikuttavaa kehittämisintoa, työkykytoimintaa sekä työssä viihtymistä ja sen kautta kulttuurimuutosta, mitä työelämässä usein vaikeuksien kautta pyritään saamaan aikaan ’ylhäältä alaspäin’.(Jokinen et al. 2005:114) Itse voin osaltani

todeta ja uskon, että kurssitoverini voivat tähän yhtyä, että tämä opinto-ohjelma oli todella parasta tyky-toimintaa, mitä olemme kokeneet .

”Ammatillinen kasvu oli poikkeuksellisen voimaannuttava kokemus”

”Sain siitä paljon uutta virtaa ja uusia ja ajatuksia, joita olen pystynyt hyödyntämään työssäni.”

”Koin opiskelun tosi mukavana asiana elämässäni, se antoi paljon.”

Talouselämässä 2001 olleesta haastattelussa kiteytyvät ajatuksemme koulutuksesta. Kaikki vastaajat kokivat opiskelun erittäin voimaannuttavana ja antoisana kokemuksena ja olivat tyytyväisiä, että olivat lähteneet ohjelmaan mukaan. Voimme varmasti kaikki yhtyä kollegoidemme ajatuksiin: *”Paljon positiivisempaa tämä oli kuin odotin. Parasta on ollut toisiltamme oppiminen.”* *”Ensimmäisen kerran minulla on todella ollut motivaatiota opiskeluun.”* Motivaatio lukea teoriaa on ollut korkealla ja sen omaksuminen ja ymmärrys oli helpompaa ja luontevampaa kuin nuorena.

Myös professorimme Riitta Viitala totesi haastattelussa, että *”näki, miten opiskelijat suorastaan puhkesivat kukkaan.”* Hän on jopa pohtinut, *”onko mitään järkeä opettaa johtamista 20-vuotiaille ylioppilaille, koska tässä aineessa kokemus työelämässä on eduksi”*(Talouselämä 4/2001).

6.1.1 Tutkimuksen tekijän omat kokemukset muiden kokemuksiin peilaten

Aineistoa olen analysoinut peilaamalla saatuja vastauksia omiin kokemuksiini.

Myös itselläni, tämän tutkielman tekijänä, 1970-luvun puolivälissä kirjeenvaihtajan tutkinnon suorittaneena, oli ollut jo pitkään halu kehittää itseäni ja ammatillista osaamistani tavoitteena kauppatieteen maisterin tutkinto. Lapset olivat jo kasvaneet isoiksi ja itselläkin oli aikaa 'harrastaa' ja halu kehittää itseään.

Analysointia on helpottanut yhteys, minkä ryhmässä saavutimme kuukausittaisissa lähiopiskelujaksoissa, Me opiskelijat olimme hyvin motivoituneita opintoihimme ja tiedonhaku oli innokasta. He ovat innoittaneet myös tutkimuksen tekijää tämän gradu-tutkielman tekemisessä.

Omaan urakehitykseeni opiskelujen hyödyn olen kokenut, kun sain uuden ja haasteellisen tehtävän opiskelujen kuluessa. Vuoden 2001 alussa aloitin ison konsernin tytäryrityksen myynnin ja markkinoinnin johtotehtävissä. Tehtävä oli uusi. Tässä tehtävässä olen saanut käyttää hyväksi kaikkea johtamiseen liittyviä opintojani ja kehittää yrityksen toimintaa johtoryhmän jäsenenä. Konsernin laajennettuun johtoryhmään kuuluvana olen saanut olla mukana luomassa täysin uutta konsernin strategiaa ja johtamisjärjestelmiä yhdessä kollegoideni kanssa. Uudistus oli tarpeen, koska konsernin koko johto on uudistunut kokonaan edeltävien vuosien aikana ja toimintatapoja oli välttämätöntä päivittää ja tuoda tälle vuosituhannelle. Tässä työssä ja myös yrityksessä saamani lisäkoulutuksen myötä olen saanut todeta, että liiketoiminta- ja johtamisopinnoista oli todellakin hyötyä uusien toimintatapojen ymmärtämisessä ja luomisessa. Olen myös myyntitiimin esimiesasemassa todennut henkilöstöjohtamisen ja varsinkin tiimityöskentelyn opinnot todella hyödyllisiksi.

Kuten muutkin haastateltavat, koin opiskeluajan ja varsinkin lähipäivien tapaamiset todella voimaannuttavana ja motivoivana kokemuksena. Gradun tekemiseen ryhtymisen koin myös hienona kokemuksena, vaikkakin tein sen vasta yli kymmenen vuoden jälkeen opiskelujemme päättymisestä. Olen tyytyväinen ja kiitollinen, että ohjaajamme ja opiskelijatoverieni innostamana ja 'pakottamana' ryhdyin tähän projektiin. Se vei mukanaan mielenkiintoisena aiheena ja oli hienoa todeta, että yhä edelleen kykenen hahmottamaan uusia asioita, kunhan vain alan perehtyä asiaan. Ehkä olikin hyvä, että tämä gradu jäi tekemättä silloin, niin nyt sain kiinnostavan ja motivoivan aiheen seurata ryhmämme omaa ammatillista kasvua ja kehitystä työurillamme.

6.2. Tutkimuksen käytännön implikaatiot

Toivottavasti tämä tutkimus rohkaisee entistä useampia aikuisia lähtemään kehittämään ammatillista osaamistaan ja kehittämään sitä edelleen. Tutkittavien vastauksista ilmenee myös joitakin kehitettäviä seikkoja opintojen suunnittelussa.

Jo antamassamme opiskelijapalautteessa opintojemme alussa 1999 annoimme viestiksi koulutuksien suunnittelijoille esimerkiksi sosiaalisten taitojen kehittymisen merkityksen; miten näiden taitojen kehitys voitaisiin liittää osaksi ammattiin valmentavaa koulutusta. Samoin miten oivallusten käytäntöön siirtämistä voisi edesauttaa, koska ongelmia syntyy juuri uusien oivallusten ja ajatusten käytäntöön viemisen tasolla. Suunnittelijoiden olisi hyvä miettiä, miten parhaiten voisi hyödyntää opiskelijoiden laaja-alaista resurssipohjaa (Opiskelijapalaute 1999).

Moni toivoi vastauksissaan, että tulevaisuudessa tämän tyyppiset maisteriohjelmat saisivat jatkoa. Menestystä olisi varmasti myös muilla tieteiden ja opintojen aloilla kauppatieteiden lisäksi. Olemme jälkikäteenkin todenneet, että jos osallistujista muodostuu kiinteä verkosto, joka oppii toinen toisiltaan ja käy vuoropuhelua keskenään vielä opintojen jälkeenkin, niin maisteriopintojen hyödyt ylittävät kaikki odotukset. Moni koki myös tullessa rohkeammaksi ja avoimemmaksi.

Kaiken kaikkiaan ryhmämme toimi erittäin positiivisessa ja innostuneessa hengessä. Olemme edelleen hyviä ystäviä ja tavatessamme saamme voimaa toisistamme. Voimme myös kääntyä toistemme puoleen työelämän haasteissa toisiamme konsultoiden, meistä kasvoi oikea 'Voima-ryhmä'.

Kriteereistä vahvimmin nousi esiin strategisten opintojen tuominen heti ohjelman alkuun, jolloin niitä voisi hyödyntää opintojen kuluessa, jolloin tavoitteiden ymmärtäminen tulisi varmasti omaksuttua vielä voimakkaammin.

Nykyaikaisten sähköisten ja interaktiivisten tekniikoiden hyödyntäminen enemmän opinnoissa antaisi lisämahdollisuuksia ajankäytön hallinnassa. Myös kansainvälisiä yhteyksiä ja todellisia case-tutkimuksia yrityselämästä olisi hyvä hyödyntää niin opiskelijoille itselleen kuin yrityksillekin.

Suosittellemme lämpimästi tämän tyyppistä maisteritutkinnon suorittamista työn ohessa.

'Opinnoista jäi hyvä maku!'

6.3. Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusehdotuksia

Tämä tutkimus on toteutettu yli kymmenen vuotta sitten maisteritutkinnon suorittaneiden aikuisten, työnsä ohessa opiskelevien henkilöiden joukossa. Tutkimukselle on leimaa antavana seikka, että tutkimuksen tekijä on itse osallistunut kyseiseen opinto-ohjelmaan, tosin ryhtyttyään gradu-tutkielman tekoon vasta kymmenen vuoden jälkeen opintojen päättymisestä. Mutta tämä on mielestäni tuonut lisäperspektiiviä tuloksiin, koska joukostamme suurin osa on edennyt urallaan ja todennut opiskelujen tuoman hyödyn urakehityksessään. Tämä on myös tuonut oman mielenkiinnon tutkimuksen suorittamiseen.

Uskon, että tutkimustuloksia voidaan soveltaa muidenkin tieteen alojen opiskelijoiden hyötyihin, mitä aikuisena suoritettavat tutkinnot tuovat urakehitykseen. Lisäopinnot antavat uudenlaista innostusta ja motivaatiota työn jatkamiseen ja kehittämiseen monien työvuosien jälkeen. Nämä mahdollisuudet varmasti lisäävät ihmisten halua työskennellä pidempään työelämässä, minkä nykyinen talouselämä kokee välttämättömäksi. Uskoisin, että tähän tutkimukseen osallistuneet henkilöt olisivat mielellään käytettävissä mentoreina, neuvonantajina tai vertaistukena aikuisopiskelijoille ja myös koulutuksen järjestäjille.

LÄHTEET

- Aamulehti, 17.7.2012 *Oletko introvertti vai extrovertti. Opi tunnistamaan luonteet.*
- Aittola, T. 1998 Aikuisten oppiminen arkielämän ympäristössä. Teoksessa Sallila, P. & Vaherva, T. (toim.) Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 59-89
- Antikainen 2001 Kansainvälinen vertailu elinikäisestä oppimisesta. Teoksessa Heikkinen, E. & Tuomi, J. (toim.) Suomalainen elämäntilanne. Helsinki: Tammi, 99-125
- Beirsto & Klein & Ruohotie 2003 Tutkimuksessa Wallin Aila, 2007
- Blomqvist, Koskinen, Niemi & Simpanen 1997; Blomqvist et al. 2002)
- Blomqvist, I., Koskinen, R., Niemi, H. & Simpanen, M. 1997. Aikuisopiskelu Suomessa.
- Boud, D. 1989 'Some common traditions in experiential learning' in S.W. Weil and I. McGill (eds), Making sense of Experiential Learning: Diversity in Theory and Practice, Buckingham SRHE and the Open University Press, 38-49
- Edwards, R. 1997 Changing places? Flexibility, lifelong learning and a learning society. London:Routledge
- EMA-ohjelma Opiskelijapalaute, yhteenveto 4.3.1999 kerätystä palautteesta
- Eteläpelto, A. 1992 Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittämiseen. Teoksessa J. Ekola (toim.), Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Juva: WSOY
- Etelä-Pohjanmaan Opisto Avoimen yliopiston opinot 2013-2014. www.epopisto.fi/avoin_yliopisto.
Luettu 9.2. 2013
- Euroopan yhteisöjen komissio 2000. Komission yksiköiden valmistelukirja, Elinikäinen oppiminen. Bryssel 30.10.2000.
- Heidegger, M., 2000 Oleminen ja aika (1926) Käännetty v. 2000 (Reijo Kupiainen). Tampere Osuuskunta Vastapaino
- Hironniemi, S. 1992. Tuloksellisuuden arviointi, käsikirja kunnallisille työpaikoille. Kaupunkiliitto. Jyväskylä: Gummerus
- Hirsjärvi S. & Remes, P. & Sajavaara.,P. (2000). *Tutki ja kirjoita*. Vantaa:Tammivuoren kirjapaino Oy.
- Husserl, E.,1995 Fenomenologian idea, viisi luentoa, Loki-Kirjat, Hki, Paino Like Oy
Suomennos Himanka, J., Hämäläinen, J., Sivenius, H.
- Hänninen, S. 2006 Voimaantumisen kehysohjelma persoonallisen ja ammatillisen identiteetin tukijana. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja, Vantaa: Dark, 191-217

- Itä-Suomen yliopisto Verkkosivut, <http://www.uef.fi/opiskelu/maisteriohjelmat>,
Luettu 9.2.2013
- Jarvis, P., Holford, J. & Griffin, C. 1998, *The theory and practice of leaning*, London: Kogan Page Limited.
- Jokinen, E. & Luoma-Keturi, N. 2006 Elinikäisestä oppimisesta välineitä itsensä toteuttamiseen työelämässä. Teoksessa Mäkinen, J., Olkinuora, E., Rinne, R. ja Suikkanen, A. (toim.)
- Jokinen, E. & Luoma-Keturi, N., *Aikuisena tutkinnon suorittaneiden koulutus ja työuran pituus*, Työministeriö, Helsinki 2005. Hakapaino Oy
- Joronen, L. 1997. Elinikäisen oppimisen komitean raportin 'Oppimisen ilo' luovutuspuhe opetusministeri Olli-Pekka Heinoselle 1.10.1997.
- Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulu, Verkkosivut, Koulutusohjelmat. Luettu 9.2.2013
<https://www.jyu.fi/jsbe/avance/koulutus/koulutusohjelmat/ms>
- Jyväskylän yliopisto, avoimet, Humanistinen tiedekunta. Kokemuksen kuvaaminen. Verkkosivut
(<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum>). Luettu 5.1.2013
- Järvinen, A. (1999) Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus*, Porvoo: WSOY
- Järvinen, P. & Järvinen, A. (2004), *Tutkimustyön metodeista*. Tampere: Opinpajan Kirja
- Kanfer, R., & Ackerman, P. (2005) Work competence: A person-oriented perspective. Teoksessa A.J. Elliot & C.S. Dweck (toim.), *Handbook fo Competence and Motivation* (pp. 336-353). New York: The Guildford Press.
- Kivinen, O. & Silvennoinen, H. (Teoksessa Raivola, R. *Vaikuttavuutta koulutukseen*, 2000) Koulutushyvän jakautuminen: koulutuksen vaikuttavuusmekanismit
- Kolb, D.A. (1984): *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Koski, L. & Moore, E. 2001a. Aikuisten koulutus elinikäisen oppimisen yhteiskunnassa. Teoksessa Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Research in Educational Sciences 1. Turku: Finnish Educational Research Association, 367-384.
- Longworth, N. & Davies, W.K. 1996 *Lifelong Learning*. London: Kogan Page

- Manninen, J., Mannisenmäki E., Luukannel, S. & Riihilä, s. (toim.)
Elinikäisen oppimisen tuska ja kurjuus? Aikuisten kulutusta ja oppimista koskevat mielikuvat. Tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia 2003
- Mezirow 1985a, Concept and action in adult education. *Adult Education (Quarterly)*, 35 (3), 142-151
- Mezirow 1990b How critical reflection triggers transformative learning. Teoksessa J. Mezirow & Associates, *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*, San Fransisco: Jossey-Bass.
- Moore, Eija, 1999 Aikuisena yliopistossa. Yliopisto-opiskelijoiden ikärakenne ja 30 vuotta täyttäneiden opiskelijoiden elämäntilanne. Joensuun yliopisto. Sosiologian lisensiaattitutkielma.
- Moore, E, 2000a Aikuisena yliopistossa. Yliopisto-opiskelijoiden ikärakenne ja 30 vuotta täyttäneiden opiskelijoiden elämäntilanne. Joensuun yliopisto. Sosiologian lisensiaattitutkielma.
- Moore, E. 2003b Aikuisten yliopisto-opiskelijoiden monet opiskelupositiot. Teoksessa Hnkimäki, S. & Jalkanen, H (toim.): *Innovatiivinen yliopisto. Koulutuksen tutkimuskeskus, Jyväskylän yliopisto*, 191-202
- Moore, E.2003 Pitkä opintie. Aikuisiällä suoritettu yliopistotutkinto ja koulutuksellisen elämäntilanteen muutos. Joensuun yliopisto, 2003
- Muistiliitto Muisti ja musitisairaudet. Muistiliiton verkkosivut, www.muistiliitto.fi.
Luettu 20.1.2013
- Mäkinen Jarkko, Olkinuora Erkki, Rinne Risto ja Suikkanen Asko (toim.)
Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen, 2006
- Mäntylä, K. 2012 Fenomenologinen tutkimus esimiesten itsensä johtamisen kokemuksista. Pro Gradu-tutkielma, Hallintotiede/Johtamisen psykologia, Lapin yliopisto, Syksy 2012.
- Nurmi, K. E. & Kontiainen, S. Aikuiskoulutuksen vaikuttavuus
- OECD 1997. *Lifelong Learning for All*. OECD Publications. Paris: OECD.
- Opetusministeriö 2003a Koulutus. Koulutuspolitiikka Suomessa. Verkkosivut <http://www.minedu.fi/opm/koulutus/asiakirjat/kesuluonnos.pdf>.
- Perttula, J., Latomaa T. (toim.) Kokemuksen tutkimus, Merkitys-tulkinta-ymmärtäminen, 2005. Dialogia Oy, Guttenberg AS
- Pohjanpää Kirsti, Niemi Helena, Ruuskanen Timo, Tilastokeskus
Aikuiskoulutustutkimus 2006, Osallistuminen aikuiskoulutukseen

- Poikela E. 1999 Konstektstuaalinen oppiminen. Oppimisen organisoituminen ja vaikuttava koulutus. *Acta Universitatis Tamperensis*, 53, 801-813
- Raggatt, P., Edwards, R. & Small, N. 1996. Introduction. From adult education to a learning society? Teoksessa Raggatt, P., Edwards, R. & Small, N. (toim.) *The Learning Society. Challenges and Trends*. London and New York: Routledge, 1-9)
- Raivola, R. (toim.) 2000 Vaikuttavuutta koulutukseen, Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia, Oy Edita Ab, Helsinki
- Ratas, Sini 2011 Elämyspedagogiset harjoitteet. Harjoiteosio Outward Bound Finland ry:n Elämyspedagoginen ohjaaminen-teokseen. *Opinnäytetyö Liikunnan ja vapaa-ajan koulutusohjelma*. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu, 5-6.
www.outwardbound.fi/Tiedostot/opinnäytetyö Sini Ratas. Luettu 19.1.2013
- Rinne, R. & Vanttaja, M. 1999. Suomalaista aikuiskoulutuspolitiikkaa. Muutoksia ja jännitteitä 1980- ja 1990-luvuilla. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja, nro 67. Helsinki: Opetusministeriö.
- Ruohotie, P. 2002 Oppiminen ja ammatillinen kasvu, 2002. Werner Söderström Osakeyhtiö, 1.-2. painos
- Ruohotie, P., (2005b) Ammatillinen kompetenssi ja sen kehittäminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 7(3), 4-18.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Aikuiskoulutustutkimus [verkkojulkaisu].
ISSN=1797-3589. Aikuiskoulutukseen osallistuminen 2006, 1.1

Aikuiskoulutukseen osallistuminen vuosina 1980, 1990, 1995, 2000 ja 2006 iän mukaan (18–64-vuotias väestö) Osallistuneita väestöstä (tuhatta) . Helsinki
- Saarela, P. 2002. Nuorisobarometri 2002. NUORA, julkaisuja 24. Helsinki: Nuorisosiain neuvottelukunta.
- Silvennoinen, H., Tulkki, P. (toim.) Elinikäinen oppiminen. Tammer-Paino, Tampere 1998
- Talouselämä, 2001 4/2001, art. Antti Mikkonen Uratie, Maisterit, taivas on katto.
- Tight, M. 1996 *Key Concepts in Adult Education and Training*. London: Routledge
- Tilastokeskus Aikuiskoulutustutkimus 1995. *Koulutus* 1997:4. Helsinki:
- Tilastokeskus 2003a. Oppilaitostilastot 2002 SVT *Koulutus* 2002:8. Helsinki
- Tuomisto, J. 1998 Arkipäivän oppiminen aikuiskasvatuksen ja elinikäisen oppimisen kontekstissa. Teoksessa Sallila, P. & Vaherva, T. (toim.): *Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja*. Saarijärvi: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 30-58
- Vaasan yliopisto Esite Maisteriohjelma 1999-2001 Business Professional Program

Vanttaja, M. & Järvinen, T. 1998. Koulutus, eriarvoisuus ja koettu marginaalisuus. Yhteiskuntapolitiikka 63(4) 350-356

Wallin Aila

Teoreettisia näkökulmia ammatilliseen kasvuun, 2007 Tutkimus