

**Ylempi ammattikorkeakoulututkinto
– Osana innovaatioympäristöjä**



Birgitta Varjonen & Hanna Maijala (toim.)

**Ylempi ammattikorkeakoulututkinto
– osana innovaatioympäristöjä**

Birgitta Varjonen & Hanna Maijala (toim.)

Ylempi ammattikorkeakoulututkinto
– Osana innovaatioympäristöjä

ISBN 978-951-784-520-5
ISSN 1795-424X (PDF)
HAMKin julkaisu 8/2010

© Hämeen ammattikorkeakoulu ja kirjoittajat

JULKAISIJA – PUBLISHER

Hämeen ammattikorkeakoulu
PL 230
13101 HÄMEENLINNA
puh. (03) 6461
julkaisut@hamk.fi
www.hamk.fi/julkaisut

Ulkoasu ja taitto: HAMK Julkaisut / Paula Pitkänen
Kannen suunnittelu: Kikka Miilus

Hämeenlinna, kesäkuu 2010

Sisällys

Alkusanat	5
-----------------	---

I. Valtakunnalliset strategiat ja ylempi ammattikorkeakoulututkinto

Irja Leppisaari & Leena Vainio Kansallisen innovaatiostrategian heijastukset ylempään ammattikorkeakoulututkintoon	9
Arja Majakulma Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia ja ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot	21
Marja-Liisa Tenhunen & Irja Leppisaari Korkeakoulupohjainen yrittäjyys ja ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot	35

II. Koulutuksen monimuotoiset toteutumismuodot

Jouni Kangasniemi & Petri Lempinen Aikuiskoulutuksen uusi maasto 2010-luvulla	49
Anneli Sarajärvi, Leena Rekola & Elina Eriksson Johtamis-, tutkimus- ja kehitystoiminnan osaamisen kehittämistarpeet – lähiesimiesten ja ylempää ammattikorkeakoulututkintoa suorittavien opiskelijoiden näkemyksiä	63
Pia Ahonen & Raija Nurminen Työelämän kehittäminen kolmikantamallin avulla – kokemuksia terveysalalta	77
Anneli Paldanius & Airi Paloste Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot terveyden edistämisen alueellisena kehittäjänä Pohjois-Suomessa	95
Leena Viinamäki & Teemu Rantanen Sosionomit (ylempi AMK) sosiaalialan korkeakoulutettujen ristiaallokossa	105
Raisa Ilkko, Raija Kinnunen, Kirsi Moisanen, Sirkka Ohtonen, Ritva Olsbo & Sirpa Parkkisenniemi Opinnäytetyö työelämän osaamisen kehittäjänä	123
Merja Kylmäkoski & Leena Suurpää Erilainen opinnäytetyöseminaari	133

Hannele Kämppi, Minna Suuronen & Olli Sivonen	
Kokemuksia opiskelusta ja opinnäytetyöstä	141
Vesa Tuomela & Helena Turunen	
Osaamisyhteisönä toistensa vertaiset oppijat – opiskelijat, yrittäjät ja ohjaajat	151
Taina Tukiainen, Minna Takala & Tuukka Lindfors	
Metropolia – kokemuksia teollisuuden palveluliiketoiminnan koulutusohjelman kehittämisestä	163
Seija Jäminki, Hans Zwaga & Esa Jauhola	
E-learning by developing: creation, birth and growth of an online master degree programme.....	167

III. Ylempää ammattikorkeakoulututkintoa yhteisöllisesti kehittäen – näkymiä nykyisyydestä ja haasteita tulevaisuudesta

Birgitta Varjonen, Leena Vainio, Teemu Rantanen, Jarmo Ritalahti & Riitta Paasivuori	
Yhteenveto kehittämisverkoston toiminnasta vuosina 2006 – 2009.....	181
Outi Kallioinen, Birgitta Varjonen & Leena Jokinen	
Tulevaisuusorientoitunut opetussuunnitelmatyö.....	185
Leena Vainio & Irja Leppisaari	
Oppimisen digitaalinen ekosysteemi.....	201
Teemu Rantanen	
Laadukas opinnäytetyö ja työelämäläheinen metodologia	217
Jarmo Ritalahti	
Kansainvälisyyden ulottuvuudet.....	231
Riitta Paasivuori	
YAMK-koulutusohjelmien kehittäminen arvioinnin avulla	239

IV. Ylempää ammattikorkeakoulututkinnon seurannan tuloksia

Hanna Maijala, Birgitta Varjonen & Eila Okkonen	
Tasokas koulutus työkokemusta hankkineille – Valmistumisvaiheessa olevien opiskelijoiden näkemyksiä opiskelustaan vuosilta 2004 – 2008	257
Tilastotietoa ylemmistä ammattikorkeakoulututkinnoista	277
Veijo Hintsanen & Birgitta Varjonen	
Ohjausryhmän jäsenten ajatuksia tutkinnon tulevaisuudesta	281

Alkusanat

Ylempi ammattikorkeakoulututkinto on jalostunut ideasta innovaatioksi ja siitä on kehittynyt vuosikymmenen aikana merkittävä ammattikorkeakoulututkinnon jälkeinen ylempään korkeakoulututkintoon johtava jatkokoulutusväylä. Vuosina 2004 – 2008 toteutetun seurantutkimuksen mukaan ylempi ammattikorkeakoulutus toteuttaa korkeatasoista työelämäläheistä opetusta siltä edellytettävällä tavalla. Suomen korkeakoulujärjestelmän nuorimpaan tutkintoon on kohdistunut työssäkäyvien opiskelijoiden, ammattikorkeakoulujen, yritysten, työ- ja elinkeinoelämän sekä valtionhallinnon moninaisia odotuksia, mikä osaltaan on pitänyt yllä vahvaa kehittämismotivaatiota. Uusi tutkinto ja sen kehittäminen on ollut yksi Suomen korkeakoulujärjestelmän seuratuimpia koulutus uudistuksia.

Keskustelu ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnoista käynnistyi vuonna 1997. Vuonna 1998 uuden tutkinnon käynnistämiseksi asetettiin valmisteluryhmä, tehtiin selvityksiä ja koulutusohjelmaesityksiä. Vuoden 1999 aikana tehtiin päätös asteittaisesta 40 – 60 opintoviikon laajuisista jatkotutkinnoista, mihin osittain vaikutti Bolognan julistuksen suositus, joka koski siirtymistä koko Euroopan alueella korkeakoulujen kaksiportaiseen tutkintojärjestelmään. Ensimmäiset kokeiluluvat myönnettiin 2002 ja jatkotutkintojen kokeilusta säädettiin määräaikaisella kokeilulailla, joka oli voimassa 31.5.2005 asti. Jatkotutkintokokeilun aikana opintonsa aloitti 703 opiskelijaa ja kokeilun loppuun mennessä valmistuneita oli 241. Aloittavia koulutusohjelmia oli tällöin kuusi.

Jatkotutkintokokeilun koordinoinnista ja seurannasta vastasi opetusministeriön asettama koordinaatio- ja seurantar ryhmä, jossa oli työelämän keskeisten järjestöjen, ammattikorkeakoulujen, opiskelijoiden sekä opetusministeriön edustus. Korkeakoulujen arviointineuvoston tehtävänä oli kokeiluhakemusten ja kokeilukohteiden laadun arviointi, sekä kokeilun toteutuksen ja tulosten arviointi. Seurantatutkimuksella peilattiin kokeilun ajan opiskelijoiden, opettajien ja työelämäneustajien näkemyksiä tutkinnosta, sen toteutuksesta ja kehittämisestä. Tuloksia ja kokeilua raportoitiin vuosittain.

Hyvät jatkotutkintokokeilutulokset antoivat pohjan vakinaisen, ylempään ammattikorkeakoulututkinnon lakisääteiselle valmistelutyölle. Jatkotutkintokokeilu oli ponnistus opiskelijoille, ammattikorkeakouluväelle ja hallinnolle, vaatien suuren työpanoksen, innovatiivista ajattelua ja toteuttamistahtoa.

Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot vakinaistettiin lailla 1.8.2005. Tutkinnon valtakunnallista kehittämistä jatkoi vuosina 2006–2009 ylempien ammattikorkeakoulututkintojen kehittämisverkosto. Sen kokonaistavoitteena oli uuden tutkintojärjestelmän tunnetuksi tekeminen, tutkinnon profiilin kehittäminen, duaalimallia tukevan soveltavan tutkimuksen ja kehittämisen vahvistaminen ja hyvien toimintatapakäytäntöjen kartoittaminen ja levittäminen, tutkinnon seurantatutkimuksen toteuttaminen sekä julkaisu toiminta. Kehittämistyöhön osallistui yli 200 toimijaa, jotka työskentelivät yhteisöllisesti vaihtaen tietoja, taitoja ja hyviä käytänteitä, laatien suosituksia ja ohjeistuksia tutkinnon toteuttamisesta ja kehittämisestä. Verkoston työskentely on edistänyt yhteisen näkemyksen ja yhteneväisten käytäntöjen syntymistä.

Kiitos ylempään ammattikorkeakoulututkinnon kehittämistalkoista kuuluu ennen kaikkea rohkeille, koulutukseen lähteneille opiskelijoille ja koulutusta kehittäneille opettajille sekä monille asiantuntijaryhmille. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto on osoittautunut sekä tarpeelliseksi että käytännölliseksi ammattikorkeakoulututkinnon jälkeisen ammatillisen osaamisen kehittämisessä. Onnistuneet toteutukset ovat myös vahvistaneet merkittävästi ammatillista opiskeluväylää ja avanneet etenemismahdollisuudet ylimmillä tutkintotasoille saakka. Tutkinto on samalla vakiinnuttanut asemansa ja löytänyt kohderyhmänsä. Vuosina 2002–2008 ensisijaisia hakijoita koulutusohjelmiin on ollut 11 974. Opintonsa on aloittanut kaikkiaan 6 449 opiskelijaa ja valmistuneita on 1 434. Luvan saaneita koulutusohjelmia on 49, joista 11 englanninkielisiä.

Tutkinnon yhteisöllisen kehittämisen on mahdollistanut harvinaisen avoin ja vilpiton ilmapiiri, joka on edesauttanut lukuisien pienempien yhteistyöverkostojen syntymisen. Verkostot jatkavat toimintaansa kehittämisverkostohankeen päätyttyä yhteisenä päämääränään kehittää laadukasta ammattikorkeakoulututkinnon jälkeistä ylempiin tutkintoihin johtavaa koulutusväylää.

Rehtori Veijo Hintsanen

I. Valtakunnalliset strategiat ja ylempi ammattikorkeakoulututkinto

Kansallisen innovaatiostrategian heijastukset ylemmän ammattikorkeakoulututkintoon

Irja Leppisaari, KT, yliopettaja, Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu
Leena Vainio, kehittämisspäällikkö, Hämeen ammattikorkeakoulu

Toisivatko koulutuksessa sovellettavat uudet oppimisen ja opetuksen muodot virikkeitä työelämän kehittämiseen? Miten voidaan rakentaa työelämän ja koulutuksen välillä sellaista yhteistyötä, jossa aidosti hyödytään yhteisestä oppimisesta? Mitä tarkoittaa ylemmän ammattikorkeakoulututkintoon johtavan opetuksen ketterä uudistuminen innovaatiostrategian ja innovaatiopolitiisissa selonteossa määriteltyjen tavoitteiden suuntaisesti?

Artikkelissa nostetaan esiin Kansallisen innovaatiostrategian (2008) yhteyksiä ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon kehittämistyöhön. Keskeinen kiinnostuksen kohde on, mitä haasteita kansallinen innovaatiostrategia asettaa ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon oppimisympäristön kehittämiseen? Artikkelia on rakennettu haastatteleamalla teollisuusneuvos Paula Nyberghin Työ- ja elinkeinoministeriöstä.¹

Taustalähtökohtana innovaatiostrategian haasteet oppimisympäristöille

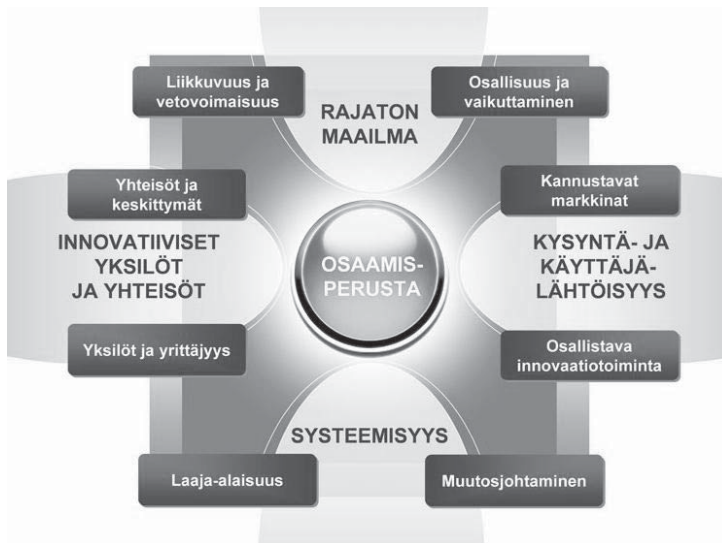
Innovaatiostrategiassa (2008, 2) innovaatio ymmärretään hyödynnettyinä osaamislähtöisenä kilpailuetuna. Se voi rakentua teknologian soveltamisen ohella esimerkiksi uusille palvelu- ja liiketoimintamalleille, työ- ja toimintatavoille tai tuotekonseptien ja brändien hallinnalle. Tavallisimmin innovaatio syntyy monien osaamisen yhdistelmänä. Laaja-alaisella innovaatiopolitiikalla luodaan edellytyksiä toimintamalleille, joissa yhdistyvät käyttäjien, kuluttajien ja kansalaisten tarpeet sekä tieto, luovuus ja osaaminen.

Innovaatiostrategian perusvalinnat ja viitekehys kuvataan Kansallisessa innovaatiostrategiassa (2008, 6) seuraavasti:

Strategiassa tarkastellaan innovaatiotoimintaa ja tarvittavia kehittämistoimenpiteitä neljän perusvalinnan kautta, joita esitellään ja perustellaan tarkemmin seuraavassa.

¹ Teollisuusneuvos Nyberghin näkemykset ovat hänen omiaan eivätkä välttämättä edusta TEM:n virallisia näkemyksiä.

- **Innovaatiotoiminta rajattomassa maailmassa:** Suomen liittyminen ja asemoituminen globaaleihin osaamis- ja arvoverkostoihin edellyttää aktiivista osallisuutta ja vaikuttamista sekä kansainvälistä liikkuvuutta ja vetovoimaisuutta.
- **Kysyntä- ja käyttäjälähtöisyys:** Kysynnän ohjaama innovointi, joka ottaa huomioon asiakkaiden, kuluttajien ja kansalaisten tarpeet niin julkisen kuin yksityisen sektorin toiminnassa, edellyttää kannustavia markkinoita sekä käyttäjien ja kehittäjien yhteisiä innovaatioprosesseja.
- **Innovatiiviset yksilöt ja yhteisöt:** Yksilöillä ja tiiviillä innovaatioyhteisöillä on keskeinen asema innovaatioprosesseissa. Yksilöiden ja yrittäjien innovaatiokyvykyys ja kannusteet ovat kriittisiä tulevaisuuden menestystekijöitä.
- **Systemisyys:** Innovaatiotoiminnan tulosten hyödyntäminen edellyttää laaja-alaista, myös rakenteiden uudistamiseen tähtäävää kehittämistoimintaa ja määrätietoista muutosjohtamista.



Kuva 1. Innovaatiostrategian toimenpideohjelman jäsentelyn määrittelevät perusvalinnat ja painopisteet (Kansallinen innovaatiostrategia 2008, 19).

Nämä neljä kansallisen innovaatiostrategian perusvalintaa ohjaavat jatkossa innovaatioympäristön toimintaa ja kehittämistä Suomessa. Niihin liittyen strategia nostaa esille kaikkein tärkeimpiä uusia tai muuttuvia tehtäviä ja painotuksia. Kansallinen osaamisperusta on läpäisevä teema. (Kansallinen innovaatiostrategia 2008, 18 – 19.) Tässä artikkelissa tarkastellaan ennen kaik-

kea Kansallisen innovaatiostrategian kokonaisuutta, jossa tavoitteeksi asetetaan synnyttää Suomeen laajasti innovatiivisuuteen kannustava kansainvälisesti huipputasoinen oppimisen kehitysympäristö. Tämä merkitsee sitä, että kansainvälisyys, vuorovaikutustaidot, yrittäjäys, luovuus ja innovatiivisuus tuodaan opetuksen ytimeen ja lisätään kannusteita ja mahdollisuuksia ennakoivaan kouluttautumiseen ja jatkuvaan oppimiseen työelämässä. (Kansallinen innovaatiostrategia 2008, 15.) Ojalan (2008, 24) mukaan innovatiivisuudella saadaan kilpailuetua. Innovatiivisuus kulkee käsi kädessä oppimisen ja oivaltamisen kanssa ja edellyttää paljon tietoa ja paljon jakamista, ”pallottelua”, ”sparraamista”, ”porinaa”. Innovatiivisuuteen tarvitaan vuorovaikutusta muiden kanssa. (Ojala 2008, 24.)

Innovaatiostrategia nostaa esille tärkeimpiä uusia muuttuvia tehtäviä ja painotuksia. Peilaamme ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtavien opintojen kehittämistä kuhunkin ”innovaatiostrategiahyrrän” neljään perusvalintaan ja niihin liittyviin painopisteisiin. Näiden avulla rakentuu innovatiivinen oppimisympäristö. Kuva tähdentää, että osaamisperustan tulee olla kunnossa. Teollisuusneuvos Nybergh kuvaa:

”Osaamisperusta on nappi, jota painetaan, että innovaatiohyrrä lähtee pyörimään”.

Nybergh tähdentää, että eri toimijoiden ja virkamiesten tulisi omilla tahoillaan herättää ajattelua ja pohtia, mitä innovaatiostrategian perusvalinnat ja painopisteet ovat ja merkitsevät heidän toimintansa kannalta. Innovaatioitua on paljonkin olemassa, ja tarkastelun avulla voi löytyä kultajyviä.

Osaamisperustan vahvistaminen kaiken ytimenä

Innovatiivinen oppimisympäristö ja työelämälähtöinen osaaminen

Innovaatiostrategiassa (2008, 15, 31) korostetaan osaamisperustan merkitystä ja innovatiivisen kannustavan oppimisympäristön rakentamista. Suomeen synnytetään huipputasoinen oppimisen kehitysympäristö, joka tähtää kansainväliseksi edelläkävijäksi sekä opetuksen sisällöllisten menetelmien että teknisten välineiden kehityksessä (Innovaatiostrategia 2008, 31; Innovaatiopoliittinen selonteko 2008, 28 – 29). Innovaatiostrategian toimeenpanossa toimenpidekokonaisuuksina nostetaan esille osaamisperustan vahvistaminen ja laajasti innovatiivisuuteen kannustavan ja ennakkoluulottomasti erilaista osaamista yhdistävän oppimisympäristön kehittäminen Suomeen. (Innovaatiopoliittinen selonteko 2008, 12 – 13, 15, 31, 42.)

Kysyimme teollisuusneuvos Paula Nyberghiltä minkälainen näkemys TEM:illä on innovatiivisesta oppimisympäristöstä tutkintoon johtavassa koulutuksessa? Minkälainen ylemmän ammattikorkeakoulutuksen tulisi olla, jotta siinä toteutuisivat innovatiivisen oppimisympäristön periaatteet?

”Opiskelijoita tulisi kannustaa hakemaan ennakkoluulottomasti osaamista yli perinteisten oppimisrajojen ja yhdistää eri alojen osaamista omaan tutkintoon. Esimerkiksi tulevaisuudessa eri hoitopalvelujen kysyntä tulee mitä todennäköisimmin kasvamaan; sosiaali- ja terveyspalvelujen opiskelijat voisivat ottaa kaupallisia kursseja. Tekniikan alojen opiskelijat voisivat puolestaan valita sopivia sosiaali- ja terveysalan kursseja, jotta ymmärtäisivät paremmin käytännön tarpeita. Taide- ja taitoalojen yhdistäminen esimerkiksi tekniseen ja kaupalliseen koulutukseen voisi tarjota tulevaisuuden mahdollisuuksia. Joka tapauksessa moni- ja poikkitieteellinen koulutus antaa valmiudet monitahoiseen toimintaan työelämässä. Kannatan myös lämpimästi oppisopimuskoulutuksen lisäämistä eri tasoilla: tällöin opiskelu voidaan kytkeä työelämään ja jatkaa sitä elinikäisenä oppimisena.”

Teollisuusneuvos Nybergh painottaa vahvasti koulutusalojen keskinäistä yhteistyötä ja vuorovaikutusta tulevaisuuden työelämässä tarvittavien taitojen hankkimiseksi. Innovatiivisissa koulutustoteutuksissa voisi olla pitkälti kysyjä juuri monialaisten ja perinteisiä rajoja ylittävien yhdistelmien muodostamisesta. Poikkitieteellisen opiskelun mahdollistaminen merkitsee myös opettajien ja työelämän yhteistyön kehittämistä ja opetuksen uudelleen järjestelyjä. Innovaatiot syntyvät usein juuri eri alojen toimijoiden kohdatessa erilaisilla rajapinnoilla – tällaisia törmäyksiä voisi järjestää esimerkiksi usean opiskelijan yhteistuotoksena tehtyinä poikkitieteellisinä opinnäytetöitä.

Innovatiivisen oppimisympäristön rakentamiseen tänä päivänä liittyy vahvasti kansainvälisyys ja globaali ulottuvuus. Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia (2009) korostaa kansainvälisyysopintojen ja -yhteyksien lisäämistä. Teollisuusneuvos Nybergh näkee:

”Olemme menossa kohti tilannetta, jossa suomalaiset työntekijät eivät riitä ja joudumme houkuttelemaan osaavaa työvoimaa muualta. Toimiva työympäristö edellyttää myös eri toimintakulttuurien tuntemusta, mistä syystä tutkintoihin tulisi sisällyttää joko muiden kulttuurien esittelyä tai mielellään myös muualla oppimisen jaksoja.”

Teollisuusneuvos Nybergh kytkee tämän ajattelun vahvasti myös innovaatiostrategian rajattoman maailman näkökulmaan ja perusvalintaan. Rajattomassa maailmassa haetaan osaamista myös muualta. Hän tähdentää, että kansainvälisyyskokemukset antavat työntekijöille ja opiskelijoille uusia impulsseja ja ideoita. Ulkomaajaksot lisäävät ymmärrystä muiden käyttäytymisestä ja antavat sellaista pääomaa, jota ei lukemalla voi oppia. Kun työperäinen maahanmuutto yleistyy, on esimerkiksi esimiehen asemassa tulevaisuudessa vaikea olla, jos ei ymmärrä kulttuurikäyttäytymistä. Toisaalta kansainvälisissä yhteyksissä rakennetaan Suomi-brändiä ja tehdään tunnetuksi suomalaista osaamista. Kun tietoisuus suomalaisesta osaamisesta lisääntyy, tarvitaan työelämässämme puolestaan yhä enemmän kansainvälisyysosaamista ja erilaisten kulttuurien ymmärtämistä.

Kysyttäessä mitä uusia kannustinmenetelmiä kansainvälisyysoppimiseen voitaisiin luoda ajatellen, että esimerkiksi ylemmän ammattikorkeakoulun opiskelijat ovat työssä olevia aikuisia tai jatko-opiskelijoita, Nybergh vastaa, että tässä tulisi toimia työnantajan, yritysten ja elinkeinoelämän kanssa yhteistyössä. Hän näkee, että työnantaja on valmis laskemaan työntekijän kansainvälisyysjaksolle, kunhan tunnistaa selkeästi hyötyvänsä asiasta. Koulutuksen järjestäjän on oleellista miettiä, miten asian myisi yrityksille: miten kansainvälisyysjakso esimerkiksi tukee yrityksen tunnetuksi tekemistä ja toimii markkinointikanavana ja miten se kartuttaa yrityksen kansainvälisyysosaamista. Kansainvälisyysjaksoja voitaisiin erilaisten projektitehtävien kautta suunnitella ja kytkeä konkreettiseen yhteistyöhön esimerkiksi yrityksen kansainvälisten liikeympäristöjen kanssa. Kannustejärjestelmän luomisessa tulisi löytää kaikille osapuolille yhteinen ydinalue, joka osoittaa toimintaratkaisujen lisäarvon kullekin toimijalle.

Alueelliset osaamisen keskittymät

Yksi toimenpidekokonaisuus kansallisen innovaatiostrategian toimeenpanossa liittyy uudistumiskykyisten ja alueellisten osaamisen keskittymien rakentamiseen (2008, 14, 27). Tähän tematiikkaan voidaan tässä tarkasteluyhteydessä liittää innovatiiviset yksilöt ja yhteisöt, yhteisöt ja keskittymäoppilaitosten muodostamat osaamiskeskittymät, jotka mahdollistavat oppimisen ja asiantuntijuuden rakentumisen (living lab, open innovation, lablet) sekä yksilöiden yrittäjyyden tukeminen ja lahjakkuuksien tukeminen. Miten tuetaan ylemmässä ammattikorkeakoulutuksessa innovatiivisuutta? Miten innovaatio- ja kasvuyrittäjyysisältöjä vahvistetaan oppisisältöinä?

Kysyimme teollisuusneuvos Paula Nyberghiltä, mitkä ovat hänen mielestään ammattikorkeakoulujen mahdollisuudet ja rooli näiden alueellisten keskitymien rakentamisessa?

”Ammattikorkeakoulujen roolia osaamiskeskustoiminnassa tulisi vahvistaa: ammattikorkeakoulut ovat lähellä yrityksiä ja käytännön elämää. Eräs tärkeä osaamiskeskusohjelman tavoite on osaamisen siirto pk-yrityksiin, ja juuri siinä ammattikorkeakouluilla on tärkeä rooli – kunhan ne ottavat haasteen vastaan.”

”Esimerkki uusista oppimisympäristöistä on mm. Design Factory -konsepti, joka on jo otettu käyttöön Otaniemessä osana tulevaa Aalto-yliopistoa.”

Minkälaisilla tukitoimilla pitäisi kannustaa työnantajia lähettämään henkilöitä työn ohella koulutukseen?

”Koulutuksen on vastattava yrityksen tarpeita. Koulutus olisi nähtävä investointina tulevaisuuteen – myös osaavan työvoiman osalta – ei kuluna.”

Nybergh korostaa myös, että tieto on haettava sieltä, missä sitä on, joko Suomesta tai sitten maailmalta.

Minkälaisia toimenpiteitä tarvitaan, että tutkinnon suorittaneet jäisivät alueelle?

”Tutkinnon suorittaneet jäävät alueelle, jos alueella on tarjolla haasteellisia työpaikkoja. Tutkintotarjoamaa suunniteltaessa tulisi ottaa huomioon myös alueelliset tarpeet.”

Miten ammattikorkeakoulut voisivat teidän mielestänne edistää kasvuyrittäjyyttä ja sitä kautta aluekehitystä?

Teollisuusneuvos Nybergh tähdentää, että ensin pitää huolehtia siitä, että on yrityksiä. Oleellista on, että saataisiin niin sanottua aluskasvillisuutta. Kaikkien ei tarvitse kasvaa, mutta olisi löydettävä ne yritykset, joiden liikeideat mahdollistavat kasvun ja lentoon lähdön. Tähän kasvun problemaatiikkaan liittyy Nyberghin mukaan yrityksissä keskeisesti myös muutosjohtamisen tarve.

Keskustelussa teollisuusneuvos Nyberghin kanssa nostimme esille myös taantuman vaikutuksen innovaatiostrategian jalkauttamiseen. Hän näkee, että vaikka innovaatiostrategian laatimisen aikoina taantuma ei vielä vaikuttanut, strategiaa ei kuitenkaan ole rakennettu vain nousukausia varten. Keskeistä on ottaa huomioon kysyntä- ja käyttäjälähtöisyys ja tehdä sitä mitä käyttäjät tarvitsevat. Yhdessä tulee miettiä, miten pidetään huoli siitä, että päästään nousuun ja rakentamaan tulevaisuutta. Työnantajat haluavat pitää palveluksessaan hyviä työntekijöitään, ja julkisen sektorin tulisi tässä vaiheessa tukea työntekijöiden koulutusmahdollisuuksia. Nyt on aikaa opiskeluun, ja uuden oppiminen varmistaisi iskukykyisyyden nousukauden alkaessa. Uuden oppimisen kautta voitaisiin parhaimmillaan myös löytää ratkaisuja laman voittamiseen.

Ennakoinnin merkitys oppimisympäristöjen kehittämisessä

Innovaatiostrategia (2008, 31) korostaa ennakointia osaamisen kehittämisessä, ennakoivaa osaamisen kehittämistä. Jatkuvalle työelämässä oppimisella ja yksilön omalla harrastuneisuudella on kasvava merkitys laaja-alaisessa osaamisen kehittämisessä. Yrityksille tai yksilöille ei ole perinteisesti tarjottu vahvoja kannusteita siihen, että ne kehittäisivät osaamistaan ennakoivasti tulevien työtehtävien tarpeita ajatellen. Koulutusta on jatkuvasti suunnattava uudelleen ennakoinnin tulosten perusteella vastaamaan osaamistarpeiden muutoksia ja tuettava jatkuvaa oppimista työelämässä. Tätä voidaan tarkastella myös kysyntä- ja käyttäjälähtöisyyden näkökulmasta, jolloin otetaan huomioon ylempien ammattikorkeakoulututkintojen opiskelijoiden työelämäyhteyksien ja monialaisuuden hyödyntäminen sekä opiske-

lijoiden yksilölliset tarpeet ja pyritään kehittämään tarpeita vastaavia oppimistuotteita ja palveluja.

Ennakoinnin hyödyntäminen sisältöjen ja opetusmenetelmien ja koulutustarjonnan kehittämisessä on eräs ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtavan koulutuksen haaste. Ammattikorkeakoulut ovat Otalan (2008) mukaan opetelleet ohjaamaan alueellaan ennakointityötä ja tuottamaan yhteistyössä alueen yritysten kanssa aluekohtaisia ennakointiraporttejaan (esim. <http://www.token.fi/?deptod=12558>). Työtä tukevat monet julkiset ennakointiraportit, joiden pohjalta voidaan peilata kehityksen trendejä suunniteltaessa koulutusta, esimerkiksi osaamisen ennakointiselvitys on FinnSight 2015 -raportti (ks. www.finnsight2015.fi/). Mitä osaamisen muutos edellyttää meiltä tai millaisiin osaamisiin meidän pitäisi varautua? Edelläkävijäoppiminen eli oppimisen myötä syntyvä kilpailuetu tarkoittaa muita (kilpailijoita) nopeampaa oppimista ja sitä, että voidaan oppia ennakkoon ja jopa vaikuttaa oman oppimisen kautta muutokseen. Kokemukseen ja hiljaiseen tietoon pohjautuvalla intuitiolla on kasvava merkitys oikean oppimissuunnan valinnassa. Tällöin kokeneiden henkilöiden merkitys työelämässä korostuu. (Ojala 2008, 72.)

Ammattikorkeakoulujen ketterä uudistuminen innovaatiostrategian mukaisesti edellyttää nykyaikaista johtamista ja hallintoa ja ennakointi nähdään tässä yhtenä merkittävänä työmenetelmänä (vrt. Innovatiostrategia 2008, 20, 28 – 29, 31).

Kysyimme teollisuusneuvos Nyberghiltä miten ennakointia hänen mielestään tulisi liittää innovatiivisten oppimisympäristöjen rakentamiseen. Nyberghin mukaan ennakointi tässä kontekstissa ennen kaikkea merkitsee

”heikkojen signaalien tunnistamista, muutostuulien haistelua, joustavuutta ja katsetta tulevaisuuteen, ei peruutuspeiliin!”

Ennakoinnin tulee tavoitteellisesti hyödyntää sekä sisältöjen, opetusmenetelmien että koulutustarjonnan kehittämisessä. Tavoitteena, että ylempään ammattikorkeakouluopetuksen rakenteet pystyvät vastaamaan paremmin ja joustavammin työelämän tarpeisiin ja opetuksen sisällöt ovat muotoutuneet entistä enemmän kysyntälähtöisemmiksi ja osaamistarpeita ennakoiviksi.

Muutoksen johtaminen

Ennakointiin kuuluu myös keskeisesti kansallisessa innovaatiostrategiassa (2008) systeemisyyttä. Tässä tarkasteluyhteydessä se liittyy myös laaja-alaisuuteen, muutosjohtamiseen ja osaamisen johtamiseen ja merkitsee haastetta johtamiskoulutuksen kehittämiseksi. Teollisuusneuvos Nybergh tähdentää, että systeemisyyttä innovaatiostrategisessa toimintatavassa merkit-

see erilaisten raja-aitojen unohtamista ja asioiden näkemistä eri näkökulmista, jolloin ei rakenneta seinä väliin.

Otalan (2008, 15) mukaan osaamisella on aika vähän arvoa, jos sitä ei johdeta. Ojala näkeekin, että osaamispääoman tehokkaassa johtamisessa on vielä paljon mahdollisuuksia käyttämättä. Osaamispääoman rakenteisiin organisaatioissa sisältyy johtamisjärjestelmä, joka tukee ja kannustaa jakamaan osaamista ja kehittämään yhdessä uutta. Organisaation osaamisen kehittyminen edellyttää sellaista johtamiskulttuuria ja ilmapiiriä, henkisiä rakenteita, jotka tukevat monentasoista yhteistyötä ja yhdessä oppimista. (Ojala 2008, 60 – 61.). Osaamisen johtamisessa varautuminen pidemmän aikavälin osaamistarpeisiin on nousemassa yhä tärkeämmäksi (Ojala 2008, 118).

Innovaatiostrategiassa (2008, 47) johtaminen on nähty yhtenä tärkeänä kehittämisen kohteena: Kehitetään suomalaista johtamiskoulutusta sekä suomalaisten yritysten ja julkisten yhteisöjen johtamisosaamista, erityisesti muutosjohtamiskyvykkyksiä. Johtamisosaamisen kehittämiseen on kiinnitettävä erityistä huomiota sekä yritysten että julkisten yhteisöjen osaamisen hallinnassa ja johtamiskoulutuksen kehittämisessä.

Ylempien ammattikorkeakoulujen tutkintojen yksi päätavoite on antaa uusia valmiuksia yritysten johto- ja kehittämistehtävissä toimiville henkilöille. Innovaatiostrategiassa (2008, 44) painotetaan muutosjohtamisen osaamista. Muutosjohtamisen osaamisen kouluttaminen on yksi haaste (Innovaatiostrategia 2008, 47). Teollisuusneuvos Nybergh peräänkuuluttaa osaavia työnjohtajia. Yhtenä muutosjohtamisen tulevaisuuden haasteena hän näkee tietointensiivisessä yhteiskunnassa asiantuntijaurapolkujen kehittämisen yrityksissä ja organisaatioissa. Tarvitaan uudentyyppistä urakehityksen mallia, jossa asiantuntijaurapolun tulisi olla yhtä arvostettu urapolkuna kuin niin sanottu perinteinen tapa edetä kohti johtajuutta. Tällöin saataisiin yksilöiden lahjakkuudet potentiaalisesti hyödynnettyä esimerkiksi kasvuyrityksissä.

Otalan mukaan muutokset suomalaisessa työelämässä, esimerkiksi osaajien muuttuminen työelämän niukkuusresurssiksi ovat nostaneet osaamisen ja oppimisen johtamisen keskiöön. Osaavien, pätevien työntekijöiden ja osaamispääoman merkitys kasvaa entisestään yritysten ja organisaatioiden resursseina. Tarvitaan tehokkaita oppimisprosesseja. Nopealla oppimisella uusitaan ja kasvatetaan kaikkein tehokkaimmin osaamispääomaa. (Ojala 2008, 11 – 13, 16 – 17.)

Mikä on mielestänne ylempien ammattikorkeakoulun rooli suomalaisen johtamiskoulutuksen kehittämisessä?

”Tarvitaan lisää johtamiskoulutusta, mutta tässäkin kannattaisi löytää yhteisiä linjoja eri koulutusmuotojen välille. Teollisuus peräänkuuluttaa myös osaavia työnjohtajia. Pelkillä valkokaulusjohtajilla ei pärjätä, tarvitaan myös käytännön osaajia.

Johtamiskoulutusta kehitettäessä ei pitäisi unohtaa sitä johtamiskoulutusta, jonka merkittävä osa ikäluokasta saa suorittaessaan asevelvollisuuttaan! Kannattaisi luoda uudenlaista yhteistyötä Maanpuolustuskorkeakoulun kanssa.”

Nybergh ehdottaa, että johtamiskoulutusta tarjoavat ammattikorkeakoulut muodostaisivat yhteistyöverkoston, jossa kehitettäisiin esimerkiksi yhteistyössä Maanpuolustuskorkeakoulun kanssa esimiesasemassa olevien johtamisosaamista. Olemassa olevaa vahvaa osaamista pitäisi hyödyntää ja jatkokehittää (ks. Nybergh 2005).

Tieto- ja viestintätekniiikan hyödyntäminen innovatiivisissa oppimisympäristöissä

Virtuaalisten yhteisöjen ja sähköisen vuorovaikutuksen merkitys innovaatiotoiminnassa on kasvamassa nopeasti. Innovatiivisille yksilöille ja yhteisöille tietoyhteiskunnan kehitys avaa uusia vaikutuskanavia sekä mahdollisuuksia omien innovaatiokykykkyyksien kehittämiseen. Muuttuvassa yhteiskunnassa on tarve uusille, innovatiivisille ratkaisuille ja tiedonhallintakäytänteille, jotka hyödyntävät ja yhdistävät tulevaisuuden opetusteknologiaa, sosiaalista mediaa sekä elinkeino- ja työelämän asiantuntijoita uudella tavalla. Verkko-oppimismenetelmien soveltaminen antaa aivan uudet mahdollisuudet yhteydenpitoon ja ajatusten vaihtoon elinkeino- ja työelämän asiantuntijoiden tai ulkomaisten yhteistyökumppaneiden kanssa.

Innovaatiostrategia nojaa pitkälti myös Suomen tietoyhteiskuntakehitykseen (2008, 46) ja nostaa esiin virtuaalisten yhteisöjen ja sähköisen vuorovaikutuksen merkityksen innovaatiotoiminnassa. Kansallinen innovaatiostrategia (2008, 31) linjaa, että Suomeen synnytetään huipputasoinen oppimisen kehitysympäristö, joka tähtää kansainväliseksi edelläkävijäksi sekä opetuksen sisällöllisten menetelmien että teknisten välineiden kehityksessä.

Uudet koulutusteknologiat toimivat merkittävänä muutoksen ajurina (vrt. Innovaatiostrategia 2008) ja virtuaalisten yhteisöjen ja sähköisen vuorovaikutuksen merkitys on kasvamassa nopeasti, kun etsitään jatkuvaa oppimista työelämässä ja vuorovaikutusta edistäviä toimintamalleja ja luodaan innovatiivisia oppimisympäristöjä.

Tieto- ja viestintätekniiikan hyödyntäminen ylemmän ammattikorkeakoulutuksen opinnoissa kytkeytyy vahvasti kansallisen innovaatiostrategian rajaton maailma -perusvalintaan. Tähän liittyviä kysymyksiä ovat esimerkiksi seuraavat: Miten saavutetaan oppilaitosympäristöissä liikkuvuus, veto-voimaisuus, osallisuus ja vaikuttaminen? Mitkä tässä ovat tietotekniikan mahdollisuudet? Miten tieto- ja viestintätekniiikka voidaan hyödyntää verkostojen rakentamisessa, verkostoissa oppimisessa, toisilta oppimisessa, toisten osaamisen hyödyntämisessä, erilaisen osaamisen yhdistämisessä?

Nybergh näkee, että tieto- ja viestintätekniiikan hyödyntäminen on itsensäselvyys innovatiivisen oppimisympäristön rakentamisessa: ”Voiko nykypäivänä pärjätä ilman tietotekniikan tarjoamia mahdollisuuksia!” Tietotekniikan opetusikäyttö mahdollistaa joustavan opiskelun työn ohessa ja voi olla monelle ainoa työntekijälle mahdollinen tapa jatkaa opintoja. Haasteena verkko-opetukselle Nybergh näkee lähdekriittisyyteen ohjaamisen ja tekijäoikeuskysymysten uudenlaisen problematiikan. Monikansallisten verkko-opetustoteutusten osalta hän korostaa, että virtuaaliopiskelun ja vuorovaikutuksen tulisi pohjautua face-to-face-tutustumiseen, koska ihminen on ”sosiaalinen eläin”. Nybergh nostaa esille, että nuorten työntekijöiden uudenlainen virtuaalinen toimintakulttuuri asettaa uudenlaisia haasteita myös johtamiselle organisaatioissa. Johtamiskoulutuksessa tämä uuden sukupolven käyttäytyminen tulisi ottaa huomioon.

Pohdinta

Innovaatiostrategia haastaa koulutusjärjestelmää vahvistamaan yleistä osaamistasoa kaikilla koulutuksen asteilla. Kansainvälisyys, vuorovaikutustaidot, yrittäjyys, luovuus ja innovatiivisuus ovat opetuksen ytimessä. Ylemmän ammattikorkeakoulun haasteena onkin olla huipputasoinen oppimisen kehitysympäristö. Tavoitteen saavuttamiseksi tutkimus, innovaatiotoiminta ja opetus on kytkettävä tiiviiksi, toimivaksi kokonaisuudeksi ja vain näin voidaan vastata entistä paremmin tulevaisuuden työelämän osaamishaasteisiin. Tavoitteena on myös tukea työelämäläheistä oppimista ja kehittää sisäistä yrittäjyyttä ja innovaatioita tukevia opetusmenetelmiä, joissa opiskelijan oma aktiivisuus, kokeilu ja tekeminen ovat avainasemassa.

Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon perustehtävä on elinikäisen oppimisen saralla oppimaan oppimisen taitojen vahvistaminen. Innovatiivisuus kulkee käsi kädessä oppimisen ja oivaltamisen kanssa. Oppiminen ja innovatiivisuus ovat vuorovaikutusta muiden kanssa – ja tämä haastaa perinteisen luokkahuone opetuksen avautumaan. Opetuksen muotoja on muutettava avoimiksi oppimisympäristöiksi, joissa formaali ja informaali oppiminen yhdistyvät. Avoimet ja innovatiiviset oppimisympäristöt haastavat opetushenkilöstön uudenlaiseen yhteistyöhön – rajapinnoilla erilaisten näkökulmien ”törmäyttäminen” näyttää tuottavan uusia innovaatioita. Haasteenamme on koulutuksen kehittämisessä törmäämisten mahdollistaminen opiskelijoiden, opettajien, työelämän ja eri kulttuurien välillä – ja tästä rakentuu osamislähtöistä kilpailuetua.

Lähteet

Innovaatiopoliittinen selonteko 2008. Valtioneuvoston innovaatiopoliittinen selonteko eduskunnalle. Työ- ja elinkeinoministeriö. Helsinki. Tieto haettu 21.3.2009. URL: http://www.tem.fi/files/20298/INNO-POL_SELONTEKO.pdf

Kansallinen innovaatiostrategia 2008. Työ- ja elinkeinoministeriö. Helsinki. Tieto haettu 21.3.2009. URL: http://www.innovaatiostrategia.fi/files/download/Kansallinen_innovaatiostrategia_12062008.pdf

Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009 – 2015. Opetusministeriö. Helsinki. Saatavilla: <http://www.kansainvalistymisstrategia.fi/files/download/Korkeakoulujenkansainvalistymisstrategia2009-2015-20090127.pdf>

Nybergh, M. 2005. Varusmiesaikaisen johtajakoulutuksen yhteiskunnallinen vaikuttavuus ja kehittämistarpeet. Diplomityö. Teknillinen korkeakoulu. Espoo.

Otala, L 2008. Osaamispääoman johtamisesta kilpailuetu. Helsinki: WSOYpro.

OPM 2007. Koulutus ja tutkimus vuosina 2007 – 2011. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriön julkaisuja. Helsinki, Yliopistopaino.

Kansallinen tietoyhteiskuntastrategia 2007 – 2015. Uudistuva, ihmisläheinen ja kilpailukykyinen Suomi. Tietoyhteiskuntaohjelma. Valtioneuvoston kanslia. Helsinki.

Haastattelu

Teollisuusneuvos Paula Nyberghin haastattelu 25.3.2009 klo 14.30 Työ- ja elinkeinoministeriö, Ratakatu 3, 00120 Helsinki

Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia ja ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot

Arja Majakulma, kansainvälisten asioiden johtaja, Laurea-ammattikorkeakoulu

Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009–2015 julkaistiin tammikuussa 2009. Sen tavoitteena on luoda Suomeen kansainvälisesti vahva ja vetovoimainen korkeakoulu- ja tutkimusyhteisö, joka edistää yhteiskunnan kykyä toimia avoimessa kansainvälisessä ympäristössä, tukee monikulttuurisen yhteiskunnan tasapainoista kehitystä ja kantaa vastuuta globaalien ongelmien ratkaisemisesta. Suomalaisten korkeakoulujen kansainvälistymistä vahvistamalla parannetaan korkeakoulutuksen ja tutkimuksen laatua. Tässä artikkelissa tarkastellaan strategian tavoitteita suhteessa ylempiin ammattikorkeakoulututkintoihin nostoen esiin koulutusohjelmien vahvuuksia ja haasteita suhteessa kansainväliseen toimintaan.

Koulutuksen ja erityisesti korkeakoulutuksen kansainvälistyminen on ollut keskeinen tavoite Suomessa jo pitkään, ja se on nostettu esiin myös edellisessä kansainvälisen toiminnan strategiassa 2001 sekä koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmissa sen jälkeen. Toimintaympäristössä ja korkeakouluissa on tapahtunut paljon viime aikoina, ja siksi opetusministeriössä lähdettiin laajassa yhteistyössä toimijoiden kanssa laatimaan uutta strategiaa. Strategia (Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009–2015) julkaistiin tammikuussa 2009. Strategian mukaan ”Tavoitteena on luoda Suomeen kansainvälisesti vahva ja vetovoimainen korkeakoulu- ja tutkimusyhteisö, joka edistää yhteiskunnan kykyä toimia avoimessa kansainvälisessä ympäristössä, tukee monikulttuurisen yhteiskunnan tasapainoista kehitystä ja kantaa vastuuta globaalien ongelmien ratkaisemisesta. Suomalaisten korkeakoulujen kansainvälistymistä vahvistamalla parannetaan korkeakoulutuksen ja tutkimuksen laatua.”

Strategia linjaa korkeakoulujen kansainvälistymisen suunnan vuosille 2009–2015. Siinä nostetaan kansainvälistymiselle viisi pää tavoitetta:

- aidosti kansainvälinen korkeakouluyhteisö
- korkeakoulujen laadun ja vetovoiman lisääminen
- osaamisen viennin edistäminen
- monikulttuurisen yhteiskunnan tukeminen
- globaalin vastuun edistäminen.

Tässä artikkelissa tarkastellaan strategian tavoitteista erityisesti neljää ensimmäistä suhteessa ylempiin ammattikorkeakoulututkintoihin nostaen esiin koulutusohjelmien vahvuuksia ja haasteita suhteessa kansainväliseen toimintaan. Tutkintojen kehittämisen alkuvaiheessa kansainvälistyminen ei ollut ehkä keskeinen kehittämiskohde, mutta viime vuosina sen haasteisiin on painauduttu muun muassa Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen kehittämisverkoston kansainvälisyys-työryhmään ja Ammattikorkeakoulujen kansainvälisen toiminnan kehittämisverkosto Pinnetin toimesta. Opetusministeriön johtama strategiatyö on nostanut kansainvälistymisen ja sen kehittämisen entistäkin tärkeämmäksi ja ajankohtaiseksi ammattikorkeakouluissa monella tasolla. Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen tultua kokeilusta kiinteäksi osaksi ammattikorkeakoulujen koulutustarjontaa ja kokemusten karttuessa voidaan keskusteluissa ammattikorkeakoulujen sisällä ja välillä eri verkostoissa siirtyä haasteiden toteamisesta erilaisten ratkaisujen jalkamiseen.

Aidosti kansainvälinen korkeakoulu yhteisö

Tähän teema-alueeseen liittyvä keskeinen haaste on kansainvälistymisen tuominen osaksi kaikkia tutkintoja ja kaikkien opiskelijoiden opintoja. Strategian mukaan tavoitteena on, että ”suomalainen korkeakoulutus antaa valmiudet työskennellä kansainvälisessä toimintaympäristössä. Korkeakoulujen henkilöstön kansainvälinen kokemus ja kansainväliset yhteydet parantavat tutkimuksen ja opetuksen laatua sekä tukevat opiskelijoiden kansainvälistymistä. Korkeakoulut tarjoavat korkeatasoista vahvuusalueilleen keskittyvää vieraskielistä opetusta sekä hyödyntävät aktiivisesti kansainvälisen yhteistyön mahdollisuuksia erityisesti EU- ja pohjoismaisessa yhteistyössä. Ulkomaisten opettajien, tutkijoiden sekä tutkinto-opiskelijoiden määrä on nousut vuoteen 2015 mennessä merkittävästi ja korkeakoulut ovat aidosti kansainvälisiä opiskelu- ja työyhteisöjä.” (s. 17).

Toimintaympäristön muutos asettaa vaatimuksia myös kansainvälisyyden perustaidoille. ”Toiminta kansainvälistyvässä työelämässä edellyttää kaikilta korkeakoulututkinnon suorittaneilta vuorovaikutustaitoja, hyvää kielitaitoa ja monipuolista kulttuurista osaamista” (s. 12). Tämä on todettu myös ylempää ammattikorkeakoulututkintoa määrittelevissä säädöksissä. Ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtavien opintojen tavoitteena asetuksen mukaan on antaa opiskelijalle muun muassa ”työelämässä vaadittava hyvä viestintä- ja kielitaito, sekä kansainvälisen vuorovaikutuksen ja ammatillisen toiminnan edellyttämät valmiudet” (Asetus 423/2005).

Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden yleisiä kompetensseja ja niiden osana kansainvälisyysosaamista (internationalisation competence) on määritelty Ammattikorkeakoulujen osallistuminen Eurooppalaiseen korkeakoulualueeseen -projektissa. Kompetensseissa tulee esiin kansainvälisyysosaamisen kehittyminen ammattikorkeakoulututkinnosta ylempään tutkintoon:

Ammattikorkeakoulututkinnon suorittanut:

- omaa oman alan työtehtävissä ja niissä kehittämisessä tarvittavan vähintään yhden vieraan kielen kirjallisen ja suullisen taidon
- ymmärtää kulttuurieroja ja kykenee yhteistyöhön kulttuuriltaan erilaisten henkilöiden kanssa
- osaa hyödyntää oman alansa kansainvälisiä tietolähteitä
- ymmärtää kansainvälisyyskehityksen vaikutuksia ja mahdollisuuksia omalla ammattialallaan.

Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittanut:

- omaa oman alan työtehtävissä ja niissä kehittämisessä tarvittavan yhden tai kahden vieraan kielen kirjallisen ja suullisen taidon
- ymmärtää kulttuurieroja ja kykenee toimimaan kansainvälisessä työ- ja toimintaympäristössä
- osaa soveltaa oman alansa kansainvälistä tietoa ja osaamista
- omaa yleiskuvan ammatillisen tehtäväalueen asemasta ja merkityksestä kansainvälisessä toimintaympäristössä.

(Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä 2007.)

Kansainvälisyysosaaminen voi näkyä joko yleisissä kompetensseissa tai koulutusohjelmakohtaisissa kompetensseissa riippuen koulutusohjelmasta.

Kansainvälistyminen tulisi siis olla kiinteä osa sekä suomenkielisiä että englanninkielisiä koulutusohjelmia, ja jälkimmäisissä se varmasti onkin luonteva osa opintoja. Aidosti kansainvälisen korkeakouluyhteisön osalta strategiassa esitetään myös tarkempia tavoitteita: ”Opiskelijoiden kansainvälisiä valmiuksia vahvistetaan hyvin toteutetuilla liikkuvuusjaksoilla ulkomailla ja laadukkaalla kansainvälisiä elementtejä sisältävällä opetustarjonnalla kotimaassa. Kansainvälisten valmiuksien luominen otetaan järjestelmällisesti huomioon opintojen suunnittelussa kaikilla tasoilla... Eri aloilla ja alueilla kansainvälistymisen tavat ja keinot vaihtelevat.” (s. 17).

Lisäksi todetaan: ”Opiskelijoiden liikkuvuutta lisätään nykyisestä. Korkeakoulut vastaavat liikkuvuuden laadusta ja muualla hankitun osaamisen tunnustamisesta. Opiskelijaliikkuvuuden peruslähtökohta on vähintään kolmen kuukauden mittainen vaihto-opiskelu tai harjoittelu. Vaihdon epätasapainoa ja alojen välisiä eroja korjataan täydentämällä perinteistä liikkuvuutta vaihtoehtoisilla muodoilla kuten virtuaaliliikkuvuudella, vierailuilla ja ryhmäliikkuvuudella. Kansainvälistymisen muodot ovat viime vuosina monella tapaa muuttuneet, ja lyhyet opinto- ja tutkimusjaksot ulkomailta ovat tärkeitä aikuisopiskelijoiden ja jatko-opiskelijoiden kansainvälistymistä lisääviä liikkuvuuden muotoja.” (s. 17).

Toisaalta todetaan, että korkeakoulut ja tutkimus ovat kansainvälistyneet, mutta kilpailijoihin verrattuna meillä on myös kehitettävää. ”Olemme tutkijoiden, opettajien ja opiskelijoiden liikkuvuudessa jäljessä suuria tiedemaita, mutta myös pieniä kehittyneitä maita. Korkeakoulujemme henkilökunnassa on vähän ulkomaisia tutkijoita, opettajia ja henkilöitä, joilla on kansainvälinen koulutus- tai tutkimustausta. Opiskelijoiden kiinnostus suorittaa opintoja ulkomailla on vähentynyt. Yliopistojen opettajien ja tutkijoiden vierailut ulkomailla ovat useimmilla aloilla olleet laskussa vuosituhannen alusta lähtien.” (s. 8).

Toimintaympäristö muuttumisen osalta strategiassa (s. 12) todetaan muun muassa, että ”opiskelija-, tutkija- ja opettajakunnan rakenne on muuttunut. Aikuisopiskelijoiden määrän lisääntymisen ja tutkija- ja opettajakunnan ikääntymisen vuoksi ulkomailla työskentelyn ja opiskelun järjestäminen on entistä haastavampaa.” Tämä on tullut esiin lähes aina kun ylempien ammattikorkeakoulututkintojen ja niissä opiskelevien kansainvälistymisestä on keskusteltu. Ylempää ammattikorkeakoulututkintoa suorittavat opiskelijat ovat tyypillisesti aikuisia, joilla on paitsi työpaikka usein myös perhe. Perinteisen kansainvälistymisen muodon, liikkuvuuden ja erityisesti pitkien opiskelijavaihtojen järjestäminen on usein opiskelijoille vaikeaa. Siksi muiden kansainvälistymisen keinojen kehittäminen on tärkeää. Myös ammattikorkeakoulututkintoa suorittavien kiinnostus lähteä pitkään vaihtoon on viime vuosina hieman vähentynyt (Korkala 2008, s. 10), ja myös näiden tutkintojen osalta on jo pitkään kehitetty muitakin kansainvälistymisen muotoja kuin pitkä liikkuvuus. Lyhyt liikkuvuus ja erilaiset kotikansainvälistymisen muodot ovat olleet arkea ammattikorkeakoulututkinnoissa ja myös ylemissä tutkinnoissa.

Strategiassa (s. 20) esitetään myös toimenpiteitä edellä mainittuihin tavoitteisiin pääsemiseksi: ”Korkeakoulut sisällyttävät kaikkiin tutkintoihin kansainvälistymistä tukevan osion. Sen toteutuksesta sovitaan henkilökohtaisissa opintosuunnitelmissa. Kansainvälistymisosoio suoritetaan liikkuvuusjaksoilla tai laadukkaalla kansainvälisellä opetustarjonnalla. Korkeakoulut vahvistavat tarvittaessa alakohtaista ja alueellista yhteistyötä vieraskielisen opetuksen järjestämiseksi. Tutkintoon johtavaan koulutukseen ja sen osista muodostuvaan avoimeen korkeakouluopetukseen lisätään monimuotoista virtuaaliopetusta hyödyntävää kansainvälistä opintotarjontaa.” Jo vuonna 2004 tehdyssä kansainvälisessä arvioinnissa ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnoista (Equal but different 2004) kiinnitettiin huomiota siihen, että koulutusohjelmiin tulisi lisätä kansainvälisiä elementtejä ottaen huomioon ohjelmien erityispiirteet.

Ylemissä suomenkielisissä koulutusohjelmissä toteutettuja kansainvälisiä elementtejä ovat olleet muun muassa kansainvälinen yhteistyö tutkimus- ja kehittämishankkeissa ja opinnäytteissä, henkilöstöliikkuvuuden hyödyntäminen, saapuvat vaihto-opiskelijat ohjelmissä, lyhyet opintokäynnit ja intensiivikurssit ulkomailla tai kansainvälisenä toteutuksena Suomessa, virtuaalinen liikkuvuus eli kansainväliset verkko-opinnot, osallistuminen kansainvälisiin konferensseihin sekä vieraskieliset opintojaksot ja materiaalit (Maja-

kulma & Ritalahti 2007). Opiskelijat tulevat usein yrityksistä ja organisaatioista joissa työskennellessä heille on kertynyt myös kansainvälistä työkokemusta, ja opiskelijoiden kokemusten jakaminen on tärkeä osa osaamisen kehittymistä. Kansainväliseen ja monikulttuuriseen työelämään liittyvät sisällöt ovat oleellisia myös suomenkielisissä ohjelmissa.

Lisäksi on mahdollista toteuttaa ammattikorkeakoulun sisällä kaikille suomenkielisille ohjelmille suomeksi kansainvälisyyteen liittyvä opintojakso tai englanniksi yhteinen opintokokonaisuus, joka mahdollistaa paitsi suomalaisten opiskelijoiden kotikansainvälistymisen myös vaihto-opiskelijoiden opiskelun ohjelmissa. Esim. Hämeen ammattikorkeakoulussa on toteutettu opintojakso ”Työelämän osaamisvaatimukset kansainvälistyvällä tekniikan alalla / sosiaali- ja terveystieteiden alalla”. Samansisältöinen opintojakso on tarjolla Yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen koulutusohjelmassa. Kaikille aloitaneille opiskelijoille on yhteinen kaksipäiväinen kansainvälistymisfoorumi, jossa eri kulttuureja edustavat henkilöt peilaavat omaa kulttuuritaustaansa suomalaisen yhteiskuntaan, ja jossa pohditaan myös yleisemmin monikulttuurisia teemoja. Eri koulutusohjelmien opiskelijat kartoittavat monialaisissa ryhmissä foorumeita seuraavien 1,5 kuukauden aikana eri ammattien osaamisvaatimuksia kansainvälistyvissä työyhteisössä sekä pohtivat, miten kansainvälistymisen haasteisiin työyhteisössä voidaan vastata ja mitä se edellyttää johtamiselta. Opintojakso on koettu hyvin mielekkäänä, sillä se herättää opiskelijoiden aidon kiinnostuksen monikulttuurisuuteen.

Opintokokonaisuuden toteutuksen voi tehdä yhdessä kotimaisten ja ulkomaisten korkeakoulujen kanssa, esimerkiksi kesällä niin kutsuttuna summer school -toteutuksena joko Suomessa tai ulkomailla. Yhdistämällä voimat on mahdollista koota laajempi kokonaisuus suomalaista ja kansainvälistä asiantuntemusta tietystä teemasta. Savonia-ammattikorkeakoulu on toteuttanut pariisilaisessa yhteistyökorkeakoulussa ”Diversity management” -opintojakson opiskelijoilleen. Opiskelijat edustavat eri koulutusohjelmia ja koulutusaloja, kansainvälisyyden lisäksi etuna on myös opiskelijoiden monialainen verkostoituminen. Opintojakso koostuu paikallisten asiantuntijoiden luennoista ja yrityskäynneistä. Tämän tyyppisiä kaikkien ammattikorkeakoulujen opiskelijoille tarjottavia toteutuksia suunnitellaan parhaillaan myös yamk-kv-renkaassa yhteistyössä kalifornialaisen ja slovenialaisen korkeakoulun kanssa. Ammattikorkeakoulujen yhteistyökorkeakoulut maailmalla tarjoavat myös summer school -toteutuksia, joita myös yksittäinen ylempään tutkintoon opiskelija voi hyödyntää.

Englanninkielisten ohjelmien sisällä jo olevia opintokokonaisuuksia tarjotaan pakollisina tai vapaasti valittavina opintoina myös suomenkielisten koulutusohjelmien opiskelijoille esimerkiksi Laurea-ammattikorkeakoulussa. Tällöin vieraalla kielellä opiskelun lisäksi mahdollistuu opiskelu kansainvälisessä ja monikulttuurisessa ryhmässä. Aikuisopiskelijoiden riittämätön kielitaito englanniksi opiskeluun nousee usein esiin keskusteluissa, ja on pohdittu sitäkin voisiko kielitaito olla osa pääsyvaatimuksia myös suomenkielisissä ohjelmissa. Opiskelijoille on muun muassa Laureassa tarjottu

vapaasti valittavina opintoina erityisesti heille suunnattuja englannin opintoja. Kieliopinnot ja ammattiopinnot on myös mahdollista yhdistää esimerkiksi CLIL (Content and language integrated learning) -menetelmällä. Konferensseihin osallistumista voi myös tehostaa aktiivisemmaksi esiintymisin ja julistein. Myös yritys yhteistyö kansainvälisten yritysten kanssa, erilaiset kansainväliset caset ja niiden työstäminen tuovat kansainvälisiä elementtejä opintoihin. Jarmo Ritalahti esittelee artikkelissaan tässä julkaisussa vielä muita kansainvälistäviä käytänteitä, jotka tulivat esiin yamk-kv-työryhmän tekemässä selvityksessä.

Kansainvälistymisosioiden sisällyttäminen myös suomenkielisiin tutkintoihin on siis strategiasta nouseva selkeä haaste. Erilaisia keinoja toteuttaa osio on jo käytössä ja uusia voidaan kehittää – osa toteutuksista on mahdollista suunnitella normaaliin tarjontaan, mutta osa, kuten opintomatkat ja lyhyet intensiivikurssit, vaatii erillistä rahoitusta. Opiskelijoiden liikkuvuuden rahoitusta esimerkiksi Erasmus-ohjelmasta on mahdollista saada vain pitkillä vaihdoille, eikä henkilöstön liikkuvuuden rahoitus kata kaikkia kustannuksia. Intensiivikursseille on joitain rahoituslähteitä, jotka vaativat kuitenkin kansainvälisen verkoston toteutukseen. Lyhyitä vaihtoja ja opintojaksoja ovat rahoittaneet sekä koulutusohjelmat että opiskelijat itse. Strategiassa on esitetty toimenpiteenä uuden määräaikaisen liikkuvuuden rahoitusohjelman perustamista, sen käytön suuntaviivoja ei ole vielä suunniteltu.

Edelleen strategiassa on tarkennettuja tavoitteita liittyen ulkomaisten osajien määrään ja vieraskieliseen opetukseen: ”Ulkomaisten tutkinto-opiskelijoiden, tutkijoiden ja opettajien määrää lisätään nykyisestä. Kansainvälinen opiskelijakunta ja henkilöstö ovat keskeinen tekijä suomalaisten korkeakoulu yhteisöjen kotikansainvälistymisessä. Korkeakoulujen vastuulla on yhteistyössä alueen muiden toimijoiden ja opiskelijajärjestöjen kanssa ulkomaisten opiskelijoiden, tutkijoiden ja opettajien integroiminen korkeakoulu yhteisöön ja suomalaiseen yhteiskuntaan. Korkeakoulujen sisäisiä palveluita, hallintoa ja tiedotusta kehitetään niin, että ne mahdollistavat aidosti kansainvälisten opiskelu- ja työympäristöjen syntymisen. Vieraskielinen opetus Suomessa tukee ulkomaisen työvoiman saatavuutta, mahdollistaa vastavuoroisen opiskelijaliikkuvuuden ja tarjoaa suomalaisille opiskelijoille mahdollisuuden vieraskieliseen opiskeluun kotimaassa monikulttuurisessa ympäristössä. Vieraskielisen opetuksen laatua parannetaan edelleen kehittämällä aidosti kansainvälistä opetusta. Korkeakoulujen ja eri koulutusalojen välisellä yhteistyöllä sekä ulkomaisen henkilöstön ja monikulttuurisen opiskelijayhteisön avulla syntyy edellytyksiä kansainvälisesti laadukkaiden opintokokonaisuuksien järjestämiselle. Osallistuminen kansainväliseen opetustarjontaan sekä sen järjestämiseen edellyttää opiskelijoilta ja koko henkilöstöltä monikielisyttä ja kulttuurien tuntemusta.” (s. 18).

Kansainvälistymisen haasteiden ja mahdollisuuksien osalta strategiassa todetaan (s. 7–8), että ”ulkomaisten opiskelijoiden kiinnostus korkeakoulujamme kohtaan on kasvanut – Korkeakoulut ovat pääosin saavuttaneet vuositu-

hannen alussa asetetut ulkomaisten tutkinto-opiskelijoiden määriä koskevat tavoitteet. Korkeakoulut ovat lisänneet vieraskielistä tutkintoon johtavaa koulutusta. Englanninkielinen opetustarjonta on korkeakoulutuksemme kokoon nähden poikkeuksellisen laajaa.” Vieraskieliset tai käytännössä englanninkieliset koulutusohjelmat ovat edellytys sille, että ulkomaiset opiskelijat voivat opiskella Suomessa, vaikka suomen- ja ruotsinkielisissäkin ohjelmissa voi myös olla ulkomaisia ja maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita. Ensimmäiset englanninkieliset ylemmät ammattikorkeakoulututkintoon johtavat ohjelmat aloittivat vuonna 2006 ja nyt kuluvana lukuvuonna 2008 – 2009 ohjelmia on tarjolla yhteensä 21 viidessätoista eri ammattikorkeakoulussa. Kevään 2009 sopimusesityksissä esitettiin opetusministeriölle 14 englanninkielistä uutta koulutusohjelmanimeä ja kuusi englanninkielisen koulutusohjelman laajennusta. Noin puolet nykyisten englanninkielisten koulutusohjelmien opiskelijoista vaikuttaisi olevan ulkomaalaisia. Suurin osa heistä on ollut ennestään Suomessa, osa on alunneja ammattikorkeakouluista. Joissain ohjelmissa on tavoiteltukin nimenomaan kansainvälisissä yrityksissä työskenteleviä suomalaisia ja jo Suomessa olevia ulkomaalaisia opiskelijoiksi. Joitain ohjelmia on markkinoitu erityisesti lähi-alueella, tällöin ulkomainen opiskelija voi helposti matkustaa lähijaksolle Suomeen.

Opetusministeriö on edellyttänyt myöntäessään tutkinnonanto-oikeuksia englanninkielisiin tutkintoihin, että ohjelmassa tehdään aitoa kansainvälistä yhteistyötä. Erityisesti painotetaan ulkomaisten korkeakoulujen kanssa tehtävää yhteistyötä ja laadukkaiden kaksois- ja yhteistutkintojen kehittämistä. Ohjelman toteutus englanninkielisenä on oltava perusteltu, ja niissä tulee olla sekä ulkomaisia opiskelijoita että myös ulkomaista henkilöstöä. Opetusministeriön mukaan ammattikorkeakouluilta keväällä 2009 tulleissa esityksissä painottui liikaa pelkkä vieraskielisyys – ei riitä että suomenkielinen ohjelma käännetään englanniksi, lisäksi ohjelmassa on oltava jotain vetovoimaista, joka houkuttelisi ulkomaalaisia Suomeen. Todelliseen yhteistyöhön perustuvia ohjelmia esitettiin vähän. Kansainvälisyys tulisi viedä opetussuunnitelman suunnittelun tasolle asti, ja jo suunnitteluvaiheessa tulisi tehdä yhteistyötä kansainvälisten kumppaneiden kanssa ja harrastaa ohjelmien benchmarkingia. Yhteistutkinnot voivat olla haasteellisia toteutuksia, mutta toteutukset, joissa opiskellaan osin ulkomailla yhteistyökorkeakouluissa tai ulkomaisen kumppanin toteutuksessa Suomessa tuovat ohjelmaan todellista kansainvälistä yhteistyötä. Verkko-opinnot ovat myös mahdollisuus, jota voisi hyödyntää laajemminkin kansainvälisessä yhteistyössä.

Strategian (s. 18) mukaan ”kansainvälisissä tutkinto-ohjelmissa lisätään työelämäyhteistyötä, millä parannetaan opiskelijoiden mahdollisuuksia sijoittua suomalaiseen työelämään. Uranäkymien kirkastaminen lisää kansainvälisten koulutusohjelmien houkuttelevuutta ja läpäisyä.” Aiemmin mainittujen ylempien ammattikorkeakoulututkintojen ja niissä opiskelevien kansainvälistymisen haasteiden vastapainoksi työelämäyhteistyö on selkeästi ylempien ammattikorkeakoulututkintojen vahvuus. Englanninkieli-

sissä koulutusohjelmissa opiskelee siis joko Suomessa tai ulkomailla tutkinnon suorittaneita kansainvälisiä opiskelijoita, joista osa on jo ennestään Suomessa. He ovat yleensä, kuten suomalaisetkin opiskelijat, työssä opintojen ohella. Toisaalta tavoitteena on lisätä sellaisten kansainvälisten opiskelijoiden määrää, jotka hakeutuvat näihin ohjelmiin ulkomailta, ja heillä ei välttämättä koulutuksen alussa ole työelämäyhteyksiä Suomessa. Heillä on kuitenkin paitsi tutkinto myös työkokemusta ulkomailta ja niistä suomalainen työelämä voi hyötyä. Näiden osaajien ja työelämän yhteen saattaminen tulee ottaa huomioon koulutusohjelmissa, luonnollisia yhtymäkohtia ovat työelämähankkeet joissa opiskelijat toimivat. Alueen yrityksille ja organisaatioille on mahdollista tuottaa kansainvälistymistä tukevia konkreettisia ohjelmia ja tiivistä yhteyttä opetukseen ja opiskelijoihin.

Ammattikorkeakoulututkintoa suorittavien ulkomaalaisten integroituminen suomalaiseen työelämään ei ole sujunut aivan ongelmitta (Kinnunen 2003; Koivisto & Juusola 2008), mutta ylemmän tutkinnon opiskelijoilla on työkokemus valttinaan. Suomen kielen taidon on todettu olevan keskeinen työllistymistä edistävä tekijä. Ylempiin koulutusohjelmiin suomen opetusta on mahdollista sisällyttää ainakin vapaasti valittavana, toisaalta jos suurin osa opiskelijoista on jo Suomessa töissä, sille ei ehkä ole niin suurta tarvetta kuin ammattikorkeakoulututkinnoissa.

Korkeakoulujen laadun ja vetovoiman lisääminen

Tämän teeman tavoitteena on, että ”suomalaiset korkeakoulut ovat kansainvälisesti tunnettuja ja vetovoimaisia opiskelu-, tutkimus- ja työympäristöjä. Kansainvälisesti verkottuneet korkeakoulut tukevat yhteiskunnan kansainvälistymistä, kilpailukykyä ja hyvinvointia. Lahjakkaat ulkomaiset opiskelijat ja tutkijat valitsevat suomalaiset korkeakoulut laadukkaana koulutuksen ja tutkimuksen sekä suomalaisen työelämän tarjoamien mahdollisuuksien houkuttelemina. Toimivat palvelut tukevat Suomeen tulemistä ja jäämistä.”

Kuten edellä todettiin, ilman englanninkielisiä ohjelmia ei voida houkutella ulkomaisia opiskelijoita. Pelkkä englanninkielisyys ei kuitenkaan tee koulutusohjelmasta vielä houkuttelevaa. Suomalaiset ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot ovat omaleimaisia, ja tämä omaleimaisuus tulisi ottaa huomioon markkinoinnissa. Kolmen vuoden työelämäkokemuksen, tai yleensä työelämäkokemuksen edellyttäminen ei ole yleistä kansainvälisesti. Bachelor-tutkinnon pituus vaihtelee myös jonkin verran kansainvälisesti, kolmen vuoden Bachelor-tutkinto on yleisempi kuin 3,5 vuoden tutkinto, joka useimmilla suomalaisilla opiskelijoilla on koulutukseen tullessaan. Ohjelmissa on ollut käytössä tarvittaessa siltaopintoja, joista tulisi mainita ohjelmia markkinoitaessa.

Jo kansainvälisessä arvioinnissa todettiin myös, että koulutusohjelmien osa-aikaisuus asettaa rajoituksia kansainvälisyyden lisäämiselle. Osa-aikaisuus

siis mahdollistaa työnteon opiskelun ohella, mikä vaikeuttaa kansainväliseen opiskelijavaihtoon lähtemistä, toisaalta osa-aikainen opiskelu ei välttämättä houkuttele tutkinto- ja vaihto-opiskelijoita ulkomailta. Osa-aikaisuus nousee vieläkin usein esiin, kun keskustellaan kansainvälisistä ylemmistä ammattikorkeakoulututkinnoista. Opinnot on kuitenkin mahdollista järjestää myös kokopäiväisinä, ja näin on osa koulutusohjelmista tehnytkin. Lisäksi opiskelijat ovat valinneet opintoja muustakin englanninkielisestä tarjonnasta. Ammattikorkeakoulut voivat tehdä myös yhteistyötä keskenään siten, että vaihtoon tuleva opiskelija voi valita opintoja useammasta ammattikorkeakoulusta ja laajemmasta tarjonnasta. Yksi mahdollisuus on toteuttaa opinnot monimuoto-opiskeluna, verkko-opintoina, kuten ohjelmassa jota Jäminki, Zwaga ja Jauhola kuvaavat artikkelissaan tässä julkaisussa. Verkko-opintoihin on mahdollista osallistua myös ulkomailta, ja esimerkiksi EU-maiden ulkopuolelta tulevien maahantuloon ja opiskelijaviisumin uusimiseen liittyvät ongelmat vältetään. Lisäksi ne luonnollisesti mahdollistavat suomalaisten työssä käyvien ja matkustavien opiskelijoiden opiskelun.

Nämä rakenteelliset erot voivat hankaloittaa myös yhteistutkintojen, esimerkiksi Erasmus Mundus -ohjelmien, toteutusta; koulutusohjelmien erilaiset laajuudet, työelämäkokemus pääsyvaatimuksena ja suomalaisten työn ohella opiskelevien mahdollisuus osallistua opintoihin partnerikorkeakouluissa ovat seikkoja, jotka tulee huomioida suunnitteluvaiheessa. Englanninkieliset koulutusohjelmat eivät välttämättä voi alkaa joka vuosi, mikä hankaloittaa jatkuvaa kehittämistä ja myös kansainvälistä yhteistyötä. Eurooppalainen tutkintojen viitekehys (European Qualification Framework) ja Suomessa meneillään oleva kansallinen tutkintojen viitekehys (National Qualification Framework) -työ selkiyttäneet tutkintojen vertailua. Se tekee tutkintojen tuottamaa osaamista näkyvämmäksi, helpottaa liikkuvuutta ja edistää tutkintojen vastavuoroista tunnistamista.

Englanninkielisissä ohjelmissa opiskelee suomalaisia opiskelijoita, jotka ovat suorittaneet tutkintonsa ja työskennelleet Suomessa, mutta myös suomalaiset, jotka ovat hankkineet koulutusta tai työkokemusta maailmalta, ovat olleet kiinnostuneita kansainvälisistä ylemmistä koulutusohjelmista. Ammattikorkeakoulututkintoa suorittavat ulkomaiset opiskelijat ovat suomalaisia kiinnostuneempia jatko-opinnoista, ja valmistuneiden joukossa on huomattavasti enemmän opiskelijoita kuin suomalaisten valmistuneiden joukossa, eli kysyntää kotimaassakin tuntuisi olevan. Opiskelijoiden rekrytointia ulkomailta voisi edistää malli, jossa toteutus suunnitellaan yhdessä työelämän kanssa. Työelämä voisi tarjota työpaikan ulkomaiselle opiskelijalle opintojen ohella.

Ohjelmien on ennen kaikkea oltava laadukkaita ja kestävä kansainvälinen vertailu houkutelakseen osaajia ulkomailta. Suomalaisen ammattikorkeakoulujärjestelmän tunnetuksi tekeminen ja kansainvälinen näkyvyys ovat tärkeitä, tunnettuutta edistävät esimerkiksi yliopettajien ja opiskelijoiden esitykset ja artikkelit toteutuksista kansainvälisissä konferensseissa

ja julkaisuissa. Ammattikorkeakoulut ovat tehneet markkinointiyhteistyötä muun muassa Pinnet-verkostossa, Aasia-verkostossa ja alueellisena yhteistyönä. Tätä markkinointiyhteistyötä olisi hyvä jatkaa ylempien tutkintojen kansainvälisen markkinoinnin osalta.

Laadun ja vetovoiman lisäämisen osalta strategiassa (s. 21–22) todetaan lisäksi, että ”ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystyön roolia alueen elinkeinoelämän ja korkeakoulun kansainvälistymisessä vahvistetaan ja t&k-hankkeita rakennetaan kansainvälisessä yhteistyössä. Tutkimus- ja kehitystyön roolia voidaan vahvistaa erityisesti tutkimustulosten hyödyntämisessä ja osaamisen siirrossa korkeakoulujen ja työelämän välillä. Riittävän suuren ja laadukkaiden hankkeiden luomiseksi tarvitaan korkeakoulujen yhteistyötä.” Tämän tavoitteen saavuttamisen näkökulmasta ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot ovat merkittäviä. Niissä tutkimus- ja kehitystyöllä on vahvempi rooli kuin ammattikorkeakoulututkinnoissa ja työelämäyhteys on kiinteämpää kuin yliopistojen maisteritutkinnoissa. Kansainvälisten koulutusohjelmien ulkomaiset osaajat ja kaikkien koulutusohjelmien vahva kansainvälinen korkeakouluyhteistyö tuovat parhaimmillaan osaamista ammattikorkeakoulun toimintaympäristöön.

Osaamisen viennin edistäminen

Tavoitteena on, että ”suomalaiset korkeakoulut ovat kiinnostavia ja luotettavia yhteistyökumppaneita, jotka tekevät korkeatasoista ja eri osapuolia hyödyttävää kansainvälistä tutkimus-, koulutus- ja kulttuuriyhteistyötä. Korkeakoulutus ja osaaminen ovat kansallisesti merkittävä vientituote.” Jo se, että suomalaisissa ammattikorkeakouluissa on myös kansainvälisesti vertailukelpoisia toisen syklin tutkintoja, on sinänsä lisännyt ammattikorkeakoulujen kiinnostavuutta yhteistyökumppaneina ja laajentanut yhteistyömahdollisuuksia. Varsinainen koulutuksen ja ohjelmien vienti on kuitenkin vasta ottamassa alkuaskeleita koko korkeakoulusektorilla, sekä yliopistoissa että ammattikorkeakouluissa. Koulutuksen tulee olla niin laadukasta ja houkuttelevaa, että siitä ollaan valmiita maksamaan. Kansainvälisesti yksi tärkeä motiivi englanninkielisen koulutuksen kehittämiseksi strategiassa mainittujen motiivien lisäksi on, että ohjelmia voidaan viedä ulkomaille tai tuottaa niihin maksavia opiskelijoita maailmalta (Tremblay 2004; Garam & Nielsen 2006; Marginson, van der Wende 2007, 29; Varghese 2008, p.11–12; Kelo 2008). Tällä hetkellä käydään neuvotteluja kansainvälisestä tilauskoulutuksesta eri tahoilla, mutta ammattikorkeakouluissa ei ole vielä edetty käytännön toteutuksiin. Elinikäisen oppimisen merkityksen korostuessa ympäri maailmaa voisi ajatella, että myös työelämäkokemukseen pohjautuvalla toisen syklin tutkintotyypillä on kysyntää, ja sen markkinointiin olisikin syytä paneutua samalla kun ammattikorkeakouluissa paneudutaan ensimmäisen syklin tutkintojen vientiin. Yksittäisten EU/ETA-alueen ulkopuolisten opiskelijoiden lukausmaksukokeilu liittyy myös tähän tematiikkaan. Näillä koulutusvo-

lyymeillä niistä tuskin tulee merkittävää tulonlähdettä ylempiin koulutusohjelmiin, etenkin jos suurin osa ulkomaisista opiskelijoista on jo ennestään Suomessa.

Monikulttuurisen yhteiskunnan tukeminen

Strategiassa nostetaan tavoitteeksi, että ”korkeakoulut toimivat aktiivisesti monikulttuurisen korkeakouluyhteisön ja kansalaisyhteiskunnan vahvistamiseksi. Maahanmuuttajataustaiset sekä Suomeen saapuvat ulkomaiset vaihto- ja tutkinto-opiskelijat, opettajat, tutkijat sekä muu korkeakoulujen ulkomainen henkilöstö ovat voimavara, joka tukee kotikansainvälistymistä. Maahanmuuttajataustaisten osuus korkeakoulutettavista vastaa heidän osuuttaan koko väestöstä.” Suomalaisen ja ulkomaisten opiskelijoiden ja henkilöstön integraatio on selkeästi haaste ammattikorkeakouluissa, sekä tutkimusten (Aalto 2003; Kinnunen 2003; Koivisto & Juusola 2008) että käytännön kokemusten mukaan. Kiinteämpi yhteistyö ohjelmien sisällä sekä suomenkielisten ja englanninkielisten ohjelmien välillä edistää paitsi suomalaisten monikulttuurisuutta ja kansainvälistymistä myös ulkomaalaisten tutustumista suomalaisuuteen. Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen osalta, joissa ohjelmien ja opiskelijoiden määrät ovat pienemmät, tämä voisi olla käytännössäkin helpompi järjestää – tilaisuus, jota ei voi jättää käyttämättä hyväksi.

Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden mahdollisuuksiin suorittaa tutkintoja ammattikorkeakouluissa on viime aikoina kiinnitetty huomiota. Maahanmuuttajataustaiset voivat suorittaa tutkintoja sekä suomen- että englanninkielisissä ohjelmissa, työllistymisen kannalta opiskelu suomeksi vaikuttaisi olevan parempi vaihtoehto. Opiskelu suomeksi edellyttää tietysti, kuten muissakin tutkinnoissa, vahvaa suomen kielen osaamista ja tarvittaessa osaamisen kehittämisen tukemista koulutuksen aikana.

Lopuksi

Strategian mukaan (s. 34) korkeakoulujen tulee määrittellä ”kansainvälisen toiminnan painopisteensä kansallisen strategian tavoitteiden pohjalta uudistaessaan kokonaisstrategiansa vuoteen 2010 mennessä.” Koulutuksen, tutkimus- ja kehittämistoiminnan ja aluekehitystyön kansainvälistymisessä ylempien ammattikorkeakoulututkintojen rooli on tärkeä, ja niiden kansainvälistyminen tulisi huomioida osana uusia strategioita.

Lisäksi korkeakoulujen arviointineuvosto arvioi korkeakoulujen kansainväliset koulutusohjelmat tutkintorakennemuutosten arvioinnin yhteydessä vuonna 2010. Arvioinnissa kiinnitetään huomiota myös siihen, kuinka korkeakoulujen tarjoamat palvelut tukevat kansainvälisten koulutusohjelmien ulkomaisten opiskelijoiden opintoja ja integroitumista suomalaiseen kor-

keakoulu yhteisöön ja yhteiskuntaan. Arvioinnista saatavat kehittämissuosittukset auttavat korkeakouluja kansainvälisen opetuksen ja opiskeluympäristön edelleen kehittämisessä.

Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot vastaavat parhaimmillaan paitsi suomalaisen myös kansainvälisen työelämän tarpeisiin. Kaikilta osin näitä ei tietenkään ole tarpeen eikä mahdollista erottaa, sillä kansainvälistä osaamista tarvitaan työllistyvä ylemmän tutkinnon suorittanut Suomeen tai ulkomaille. Sekä suomen- että englanninkieliset koulutusohjelmat voivat tarjota aitoa kansainvälistä osaamista ja osaltaan kansainvälistää myös toimintaympäristöään.

Lähteet

- Aalto, P. 2003. Ulkomaiset tutkinto-opiskelijat Suomen korkeakoulussa. Korkeakoulujen politiikat ja käytännöt. CIMO Occasional Paper 2a/2003. Helsinki: Kansainvälisen henkilövaihdon keskus CIMO.
- Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä – Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen 2007. Projektin loppuraportti. Arene.
- Equal, but different – An evaluation of the Postgraduate Polytechnic Experiment in Finland, Final Report, KKA 11:2004.
- Garam, I. & Nielsen, T. 2006. International degree-seeking students in Finnish and Danish tertiary education. In van Vugt Thijs & Rogers Tim. The impact of tuition fees on international student recruitment. EAIE occasional paper 19.
- Kelo, M. 2008. Alternative learning paths and cross-border education in Europe. In Kelo (ed) Beyond 2010: Priorities and challenges for higher education in the next decade. ACA Papers on International Cooperation in Education. Lemmens.
- Kinnunen, T. 2003. 'If I can find a good job after graduation, I may stay', Ulkomaalaisten tutkinto-opiskelijoiden integroituminen Suomeen. CIMO Occasional Paper 2b/2003. Helsinki: Kansainvälisen henkilövaihdon keskus CIMO & Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus.
- Koivisto, J. & Juusola, H. 2008. 'We need more English information about our study, life in Finland and this country' Tutkimus ulkomaisten tutkinto-opiskelijoiden asemasta Suomen ammattikorkeakouluissa vuonna 2007. Vantaa: SAMOK julkaisut.

- Korkala, S. 2008. Kansainvälinen liikkuvuus yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa 2007. CIMO Publications 1/2008. Helsinki: Kansainvälisen henkilövaihdon keskus CIMO.
- Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009 – 2015. Opetusministeriö 2009.
- Korkeakoulutuksen kansainvälisen toiminnan strategia. Opetusministeriön työryhmien muistioita 23:2001. Helsinki.
- Majakulma, A. & Ritalahti, J. 2007. Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot ja kansainvälisyys - esimerkkinä Degree Programme in Tourism. Teoksessa Levonen, J. (toim.) Ylempi ammattikorkeakoulututkinto – Työelämäläheistä asiantuntemusta kehittämässä. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Marginson, S. & van der Wende, M. 2007. Globalisation and Higher Education. OECD; Directorate for Education, Education Working Paper No 8.
- Tremblay, K. 2004. Links between Academic Mobility and Immigration. Symposium on International Labour and Academic Mobility: Emerging Trends and Implications for Public Policy. Toronto, October 22, 2004.
- Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista annetun valtioneuvoston asetuksen muuttamisesta, 423/2005.
- Varghese, N. V. 2008. Globalisation of higher education and cross-border student mobility. Research papers IIEP, UNESCO, International Institute for Educational Planning.

Korkeakoulupohjainen yrittäjyys ja ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot

Marja-Liisa Tenhunen, KTT, rehtori, Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu
Irja Leppisaari, KT, yliopettaja, Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu

Liiketalouden koulutusalan ylempien ammattikorkeakoulututkinnojen (tradenomi, ylempi AMK) kehittämistyössä on tarpeen luoda innovatiivista yrittäjyysoppimisen kehitysympäristöä edistäviä yrittäjyysopetuksen toimintamalleja ja kohtaamispaikkoja opiskelijoiden, opettajien, yrittäjien ja muiden yrittäjyysryhmien välillä. Tässä artikkelissa pohditaan, miten virtuaaliopetuksen uusilla toimintatavoilla voidaan tukea korkeakoulupohjaista yrittäjyyttä yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon alalla liiketalouden ylempässä ammattikorkeakoulututkinnossa, johon liitetään koulutusohjelman mukaan tutkintonimike tradenomi (ylempi AMK). Esimerkkinä virtuaaliopetuksen moderneista ratkaisuksista tarkastellaan ammattikorkeakoulun ja yrittäjäjärjestön yhteistyössä toteuttamaa eMGE-toimintamallia, jossa kokeneet yrittäjät mentoroivat aloittelevia yrittäjiä verkossa. Tätä toimintamallia voidaan kehittää edelleen ja soveltaa erityisesti liiketalouden ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtavassa opetuksessa.

Kohti innovatiivista yrittäjyysoppimisen kehitysympäristöä

Suomen kansallisenä strategiana on osaamisperustan vahvistaminen, mikä asettaa monia haasteita korkeakoulutukselle lähivuosina Suomessa. Kansallinen innovaatiostrategia (2008) ja Suomen tietoyhteiskuntastrategia (2007–2015) painottavat, että Suomeen synnytetään innovatiivinen oppimisen kehitysympäristö ja yhteisen oppimisen ja tekemisen kulttuuri sekä tiiviit yhteistyöverkostot, joissa ovat mukana päättäjät, kehittäjät, toteuttajat ja käyttäjät. OPM:n Korkeakoulupohjaisen yrittäjyyden edistäminen -raportin (KKPY 2009) mukaan yrittäjyys painottuu yhtenä keskeisenä opetuksen ytimeen tuotavana elementtinä. Ammattikorkeakoulujen painopiste on korkeatasoisessa työelämäläheisessä opetuksessa sekä erityisesti pientä ja keskisuurta yritystoimintaa ja palvelusektoria tukevassa soveltavassa tutkimus- ja kehitystyössä. Nämä tavoitteet korostuvat erityisen vahvasti ylempiin ammattikorkeakoulututkintoihin johtavassa koulutuksessa (ks. Ammattikorkeakoululaki 351/2003, Valtionneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 352/2003). Tavoitteena on, että koulutuksen sisällöissä sekä myös toteutustavoissa voidaan riittävästi ennakoita työelämän tulevia osaamistarpeita, jolle osaltaan luovat pohjaa korkeakoulujen ja työelämän väliset

tutkimus- ja kehitystyöhankkeet. Ammattikorkeakouluopetuksen laatua kehitetään lisäämällä työelämäyhteyksiä ja kytkemällä työelämäläheinen T&K-työ tiiviimmin osaksi opetusta (OPM, 2007).

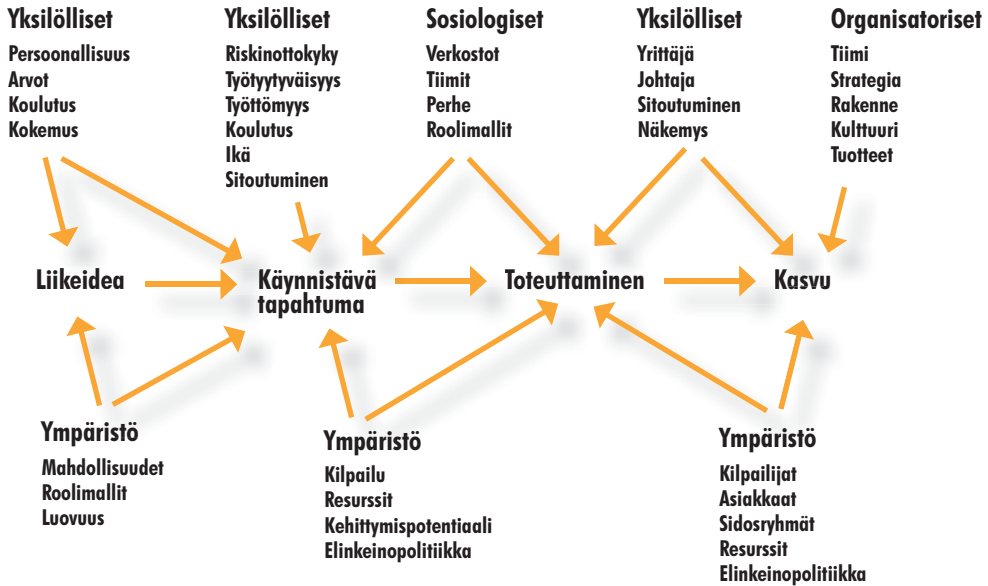
Liiketalouden ylempi ammattikorkeakoulututkinto ja siihen johtavat opinnot on luotu tukemaan pk-sektoria. Liiketalouden ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtavan koulutuksen mallin kehittämiseksi on ollut kiinteä yhteys yrittäjyyden tarpeisiin ja koulutuksen tavoitteena on tukea yrittäjiä erilaisin toimenpitein.

Huolehdittaessa koulutuksen riittävästä ja joustavasta saavutettavuudesta sekä laadusta ja pyrittäessä koulutuksen ja työelämän tiiviimpään vuorovaikutukseen on pohdittava, miten asiantuntijuuden kehittymistä ja jakamista edistävää autenttista oppimista voitaisiin vahvistaa liiketalouden ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtavan koulutuksen virtuaaliopinnoissa. OPM:n Korkeakoulupohjaisen yrittäjyyden edistäminen -raportin (KKPY 2009) mukaan on tarpeen luoda kohtaamispaikkoja opettajien, yrittäjien ja muiden sidosryhmien välille. Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen opiskelijat ovat työelämässä olevia, jolloin koulutuksessa tarvitaan joustavia menetelmiä. Verkkopedagogisen kehittämistyön ja sen tuloksien kytkeminen oppimisen kehitysympäristöön on tässä kontekstissa keskeistä. Tässä artikkelissa tarkastellaan erityisesti mahdollisuuksia luoda virtuaalisia kohtaamispaikkoja liiketalouden ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtavassa koulutuksessa.

Korkeakoulupohjainen yrittäjyys haastaa perinteisen yrittäjyysopetuksen

Korkeakoulupohjaisella yrittäjyydellä tarkoitetaan Korkeakoulupohjaisen yrittäjyyden edistäminen -raportin (2009) mukaan kaikkia niitä yrityksiä, joiden omistajana ja operatiivisessa johdossa toimii joko ammattikorkeakoulusta tai yliopistosta valmistunut henkilö tai henkilöitä. Korkeakoulupohjaisista yrittäjyyttä voidaan pitää myös eräänlaisena ylesterminä, jolla tarkoitetaan kaikkia korkeakoulututkinnon suorittaneita yrittäjiä. (KKPY 2009, 5.)

Korkeakoulupohjaisen yrittäjyyden tukemista ja siihen vaikuttamista koulutuksen avulla voidaan kuvata esimerkiksi Bygraven (1994; 2003, 3) liiketoiminnan syntyprosessia kuvaavalla mallilla (ks. Kuvio 1.). Bygrave (1994; 2003, 3) erittelee mallissaan liiketoiminnan eri vaiheissa vaikuttavia erilaisia tekijöitä yksilöllisiin ominaisuuksiin, sosiologisiin, organisatorisiin ja ympäristön vaikutuksiin sekä yhteiskunnallisiin tekijöihin. Liiketalouden ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtavan koulutuksen kontekstissa voidaan tarkastella, mikä on koulutuksen tehtävä ja mahdollisuudet näiden eri tekijöiden osalta ja miten koulutuksen avulla voidaan tukea liiketoimintaprosessia sen eri vaiheissa, ei vain yrityksen perustamisvaiheessa vaan myös kasvuyrittäjyyden tukemisessa.



Kuvio 1. Liiketoiminnan syntyprosessi (Bygrave 1994; 2003, 3 teoksessa KKPY 2009, 13)

Tutkimuksissa (Collins & Hannon & Smith 2004; Collins & Smith & Hannon 2006) korkeakoulujen ja yrittäjyyden suhteista sekä korkeakouluopiskelijoiden yrittäjyysosaamisen tukemisesta korostetaan yrittäjyyden monimuotoista tuomista korkeakouluopetukseen siten, että yrittäjyys opetusnäkökulmasta nivoutuu kiinteään työelämäyhteistyöhön ja autenttisiin yrittäjyyden oppimisympäristöihin. Yrittäjyysopetuksen tulisi tukea sekä opiskelijoiden välittömiä oppimistarpeita (vrt. ylempään ammattikorkeakoulututkinnon opiskelijat) että tuottaa yrittäjyysuralla tulevaisuudessa tarvittavaa osaamista. Erityisesti tulee kehittää sellaisia opetusmuotoja, joilla voidaan saattaa yhteen aloittelevia ja kokeneita yrittäjiä (Tenhunen & Leppisaari 2009; Collins & Smith & Hannon 2006) ja edistää liiketoiminnan prosessissa eri vaiheissa olevien yrittäjien keskinäistä osaamisen jakamista ja vertaiskehittämistä (ks. Leppisaari & Tenhunen 2008; 2009). Tämä merkitsee yrittäjyysopettajille haastetta hallita etäopetuksen menetelmiä ja kytkeä koulutusteknologian mahdollisuudet syvemmin yrittäjyysopetukseen. Yrittäjyysopetuksessa korostuu opettajan uusi rooli, jossa ei vain ikään kuin ulkopuolelta opeteta yrittäjyyttä ja joukkoa siihen vaadittavia taitoja, vaan ollaan sisällä yrittäjyydessä, toimitaan yrittäjinä. Hannon kiteyttää: ”The challenge is to create dancers, not only individuals who have the capability to dance” (Hannon 2006).

Ammattikorkeakoulu yrittäjyyden edistämässä: Case: eMGE-toimintamalli – eMentorointi tukemassa kasvuyrittäjyyttä

Korkeakouluilla on merkittävä rooli yrittäjyyden tukemisen uusien muotojen kehittämisessä. Green Paper (2003) samoin kuin Autio, Kronlund ja Kovalainen (2007) nostavat mentoroinnin esiin yhtenä yrittäjyyden tukemisen muotona. Keskeinen kysymys on, miten korkeakoulut tukevat yrittäjiä ja potentiaalisia yrittäjiä sekä myös kasvuyrittäjiä koulutuksen ja valmennuksen tietoyhteiskunnan kehityksen mahdollistamain keinoin? Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulun hallinnoima AVERKO, Avoin verkkoammattikorkeakoulu (www.averko.fi) ja Keski-Pohjanmaan Yrittäjät ry (www.kpyrittajat.fi) ovat yhteistyössä luoneet uuden virtuaalisia työtapoja hyödyntävän eMGE-toimintamallin (eMentoring promoting Growth Entrepreneurship), jolla kehitetään e-mentorointia ja tuetaan yritysten kasvuhaluukkuutta (Tenhunen & Leppisaari 2009). Korkeakoulupohjaisen yrittäjyyden edistäminen -selvityksen (2009) mukaan esimerkiksi kasvuyrittäjyyden koulutukseen tulee integroida kiinteästi sellaisia yhteistyötahoja, joilla on oma-kohtaista kokemusta kasvuyrittäjyydestä (KKPY 2009). eMGE-toimintamalli, jossa kokeneita kasvuyrittäjiä toimii e-mentoreina, tukee tätä tavoitetta. Toimintamalli kohdistuu edellä kuvatussa Begraven (1994; 2003, 3) liiketoiminnanprosessin mallintamisessa prosessin ”kasvu”-kohtaan.

Uutta teknologiaa hyödyntävä mentorointi, jossa kokeneet asiantuntijat ja yhä enemmän myös vertaiset asiantuntijat tukevat toistensa osaamisen kehittämistä, avaa uudenlaisia oppimisen mahdollisuuksia. Ajan ja paikan suhteen joustava toimintamalli tuo osaamisen kehittämisen myös kiireisten ja etäällä työskentelevien pk-yritysten työntekijöiden saataville (ks. Leppisaari & Tenhunen 2008; Tenhunen & Leppisaari 2009). Tavoitteena eMGE-projektissa oli luoda suhteellisen kevyt e-mentoroinnin toimintamalli, jossa toimijat voivat sitoutua prosessiin osana omaa työtään eikä osaamisen kehittäminen edellytä kohtuutonta ajankäyttöä eikä matkustelua.

Asiantuntijoiden organisoitu kokemustiedon siirtäminen on erityisen merkittävää yrittäjille. Yrittäjät työskentelevät usein yksin, joten hiljaista tietoa ei välity työorganisaation sosiaalisissa vuorovaikutussuhteissa. (vrt. Moilanen 2008.) Miten saadaan hyödynnetyksi pitkän kokemuksen omaavien ihmisten hiljaista tietoa yrittäjyydestä ja siirrettyä sitä nuoremmille tavoitteellisesti? Hiljaista ja tietoista tietoa on vaikea erottaa toisistaan ja tarvitaan sellaisia tiedon jakamistapoja, joissa hiljainen tieto liittyy tietoiseen tietoon. (Ojala 2008.) Kokemuksia ja hiljaista tietoa voidaan koota ja levittää virtuaalisen mentorointitilan avulla (vrt. Ojala & Pöysti 2008). E-mentorointi määritellään tässä yhteydessä kahden tai useamman henkilön väliseksi yhteistyöksi, jossa osapuolet haluavat jakaa osaamistaan ja kehittyä yhteisellä kiinnostuksen alueella hyödyntäen keskinäisessä vuorovaikutuksessa sähköisiä viestintävälineitä (ks. Leppisaari & Vainio & Kleimola & Hartnell-Young & Makino 2006). Henkilökohtaisista kokemuksista ja työn haasteista keskustelu tukee hiljaisen tiedon välittymistä (Lankau & Scandura 2007) ja oman toiminnan reflektiota. Tutkimusten (Leppisaari & Vainio 2006; Hunt 2005) mukaan e-

mentorointi antaa perinteistä mentorointia enemmän ajattelurauhaa ja tilaa reflektiolle. Kun keskustelut tallentuvat, niihin voi palata tarvittaessa, mikä tukee reflektiota ja oppimista (Clutterbuck 2007; Homitz & Berge 2008).

Tarkasteltavassa eMGE-projektissa luotiin korkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön, yrittäjäjärjestön sekä aloittelevien ja kokeneiden yrittäjien yhteistyössä virtuaalinen toimintamalli ja -tila, jossa jaetaan kertynyttä yrittäjäkokemusta ja kasvuyrittäjyys oli toimijoiden reflektion ja oppimisen kohteena. Kehittämisprojektissa oli tutkimuksen kohteena, miten kasvuyrittäjyyttä voidaan tukea verkkomentoroinnin avulla. Lähestyimme e-mentorointia eMGE-toimijoiden kokemusten kautta. Tavoitteena on ollut lisäksi ymmärrystä e-mentoroinnista kasvuyrittäjyyttä tukevana ilmiönä. Hankkeessa yhdistyivät käytännön valmennus ja interventiotyyppinen oppimisen tutkimus (vrt. Suojanen 1992).

eMGE-projektissa kokeneet yrittäjät ja uransa alkuvaiheessa olevat yrittäjät keskustelivat yritysten kasvuhaluukkuuteen liittyvistä kysymyksistä verkossa Blackboard-oppimisympäristössä. Kokeneen yrittäjän, mentorin rooli on tässä toimintamallissa olla aloittelevan yrittäjän keskustelukumppani kasvuyrittäjyyteen liittyvissä kysymyksissä. Pilottiin rekrytoitiin yrittäjäjärjestön asiantuntemusta hyödyntäen mukaan 14 mentoria ja 14 uransa alkuvaiheessa olevaa yrittäjää neljältätoista alueen hyvinvoinnin kannalta tärkeältä toimialalta (ks. projektissa mukana olleet yritykset toimialoittain <http://www.averko.fi/emge/table1>). Mentorien ja yrittäjien kahdenkeskiset keskustelut virtuaalisessa työtilassa kestivät kaksi kuukautta. Blackboard-oppimisympäristössä oli jokaiselle mentoriparille luotu oma mentorointitila, jossa on kuuden teeman mukaisesti 15 keskustelukysymystä, joiden tavoitteena oli auttaa mentoria ja yrittäjää yhdessä miettimään yrityksen kasvuun liittyviä haasteita ja mahdollisuuksia. Keskustelua voitiin tarvittaessa laajentaa myös muihin keskusteluparille tärkeisiin kasvuyrittäjyyttä koskeviin näkökulmiin. Jäsennellyn ja tavoitteellisen mentorointikeskustelun teemat, jotka valmisteltiin vuoropuhelussa yrittäjäjärjestön kanssa, olivat: 1) Mentorointikeskustelun aloitus ja aikaisemmat kokemukset, 2) Yrityksen kasvun ymmärtäminen, 3) Yrityksen kansainvälistyminen, 4) Tuki yrityksen kasvulle, 5) Yrityksen kasvun toteuttaminen ja 6) Mentorointi-keskustelun päättäminen ja arviointi. Kukin teema sisälsi 2–3 keskustelukysymystä, joita oli yhteensä 15. Kysymykset olivat avoimia kysymyksiä, esimerkiksi: Mitä ymmärrät yrityksen kasvulla omassa tapauksessasi? Minkälaisia esteitä näet omalla kohdallasi kasvuyrittäjyyden toteutumiseksi?

Osaamisen kehittämiseen e-mentoroinnilla liittyviä odotuksia, mentorin ja yrittäjän pyrkimystä avoimeen vuoropuheluun kuvaa seuraava esimerkki:

Yrittäjä: ”Odotan toki että jotakin oppia taas tulisi itselleni ja miksei toki vastavuoroisesti myös mentorille. Pyrin olemaan asioissa avoin ja toivon samaa myös vastapuolelta. On parempi keskustella asioista niiden oikeilla nimillä kuin peitellä vahvuuksia ja/tai heikkouksia. Pilottelemalla en usko että oppi menee perille.”

Mentori: ”Ja eikö ole niin, että oppimisen myötä syntyy uutta liiketoimintaa joka puolestaan luo uutta vaurautta ja siinä ohessa työtä ja toimeentuloa. Kyse on siitä mitä toimimme yhteistyössä ja millaisen maailman jätämme jälkeemme tuleville... siis ajatusten vaihtoa, tässä tapauksessa tieto ei lisää tuskaa.”

Tutkimus (Tenhunen & Leppisaari 2009) osoitti, että aloittelevat yrittäjät kokivat saaneensa toimintatavan kautta tukea ja uusia näkökantoja kokeneilta yrittäjiltä. Keskustelu kohdistui liiketoiminnan kehittämisen keskeisiin sisältöihin ja yrittäjät pohtivat kasvunsa esteitä ja kasvustrategiaansa sekä sen toteuttamiseen liittyviä seuraavia askeleita. Ollakseen laadukasta e-mentorointi edellyttää sitoutumista säännölliseen, jatkuvaan vuorovaikutukseen (frequent interactions) (Rickard 2008). Yhtenevästi aikaisemman tutkimuksen (Ensher & Heun & Blanchard 2002; Leppisaari ym. 2006) kanssa keskeinen haaste eMGE-projektissa oli säännöllisen vuorovaikutuksen ja rytmityksen löytäminen mentorointiparin kesken ja keskustelun käynnissä pitäminen. Aitoon vuoropuheluun pääseminen verkossa on projektin tulosten pohjalta tarkasteltuna haasteellista, jos verkossa toimimisen tapa on uutta ja mentorointiparit eivät tunne toisiaan (vrt. Ensher ym. 2002). Havaittavissa oli, että keskustelu verkossa käynnistyi entuudestaan toisensa tunteneilla ja verkkokeskustelusta aikaisempaa kokemusta omaavilla pareilla nopeammin ja sujui heillä luontevammin verrattaessa muihin pareihin. Kohderyhmän kiireinen elämänrytmi ja henkilökohtainen työtilanne vähensivät keskusteluaktiivisuutta ja muodostuivat esteeksi mentorointiprosessiin sitoutumiselle. Mentorointiparit arvioivat monissa tapauksissa vuorovaikutuksensa jääneen mentorointikeskustelussa liian ohueksi. Syyksi siihen, ettei päästy syvälliseen yhteiseen oppimisprosessiin koettiin ajankäytön ja mentorointipariin tutustumisen ongelmat.

Keskinäinen keskustelu ei kaikissa tapauksissa ollut aktiivista, mutta yrittäjä saattoi kokea hyötynensä mentoroinnista, koska mentori vastasi juuri sellaisiin asioihin, joita hän oli yksikseen miettinyt. Kirjoittamalla keskusteleminen verkossa oli suurimmalle osalle yrittäjille entuudestaan vierasta, mutta heidän asenteensa oli innostunut ja uutta toimintatapaa kokeiltiin avoimin mielin. Projektissa mukana olleilla on halukkuutta kehittää ja jatkaa e-mentorointia yhdessä: ”Tietenkin haaveilen pidemmästäkin yhteistyöstä... Käytännön työssä niitä erilaisia kysymyksiä nousee esiin jatkuvasti ja olisi ihan mukava, kun olisi joku, jonka kanssa voi vaihtaa ajatuksia. Ei aina tarttis yksikseen ikkunasta katsella ja pohtia.” (Tenhunen & Leppisaari 2009.)

Tutkimuksen (Tenhunen & Leppisaari 2009) mukaan e-mentorointikeskustelun teknistä toteutusta pidettiin pääosin hyvin toimivana. Teknisen työvälineen käyttö mentorointikeskustelussa koettiin motivoivaksi. Ensikertalaiselle tekninen toteutus saattoi kuitenkin tuntua aluksi vaikealta, varsinkin jos käytössä olivat hitaat yhteydet. Projektin alkuun toivottiin enemmän aikaa ja tukea harjaantumiseen mentorointiympäristön käytössä. Pelkästään tekstipohjainen kommunikaatio ei välttämättä ole yrittäjille ominainen tapa vuorovaikutuksessa (vrt. Ensher ym. 2002). Tutkimus antoi viitteitä siitä, että reaa-

liaikaiset yhteydet haastavat kirjoittamalla kommunikoinnin yrittäjyysmentoroinnissa tulevaisuudessa. Toisaalta samanaikaista vuorovaikutusta edellyttävät toteutustavat vähentävät vastaavasti e-mentoroinnin joustavuutta, jota eMGE-toimintamallissa arvostettiin.

Verkossa mentorointia ja aktiivista virtuaalityöskentelyä tukevat lopulta samat asiat kuin reaaliyhteisöissä: uuden oppiminen, ammatillisten neuvonjen ja ideoiden saaminen, verkostojen laajentaminen ja sosiaalisen pääoman kasvattaminen (vrt. Ojala & Pöysti 2008). Keskeistä on, että e-mentoroinnilla vastataan tunnistettuun osaamistarpeeseen (Rickard 2008). Jäsennellyt keskusteluteemat saivat keskustelijoilta hyvää palautetta: ”Kysymysten asettelu oli mielestäni hyvää ja monessa kohtaa joutui miettimään asioita eri kantilta ja näin ollen sai uusiakin näkökulmia omaan toimintaan.” Jotkin teemat eivät kuitenkaan motivoineet kaikkia yrittäjiä tai olleet heille vielä ajankohtaisia, esimerkkinä tästä kansainvälistyminen. Joitakin keskustelukysymyksiä kasvuyrittäjyydestä pidettiin myös liian käsitteellisinä.

Pohdinta

Verkko-opetuksen asema vahvistuu tulevaisuudessa yhä enemmän ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtavassa opiskelussa. Verkkokoulutukseen on mahdollista innovatiivisesti integroida myös erilaisia asiantuntija- ja vertaisverkkomentorointimalleja. E-mentorointi onkin yksi vastaus haasteeseen ajanmukaistaa yrittäjyyskoulutuksen toimintamalleja (ks. KKP 2009, 36, vrt. Collins ym. 2004; Hannon 2006). Edellä kuvatussa eMGE-projektissa luotiin korkeakoulun ja työelämän yhteistyössä uusi innovatiivinen toimintamalli, jossa e-mentorointia hyödyntämällä voidaan tukea kasvuyrittäjyyttä. Kolmitahoisesta mallin toimijat ja roolit ovat seuraavat: 1) Ammattikorkeakoulu: T&K-toiminta, e-mentorointiohjelman koordinointi, e-mentoroinnin työkalut ja perehdytyskoulutus ja mentorointiprosessin ohjaus ja tuki, 2) Yrittäjäjärjestö: mentorointiohjelman tarjoaminen jäsenilleen, kokeneiden ja aloittelevien yrittäjien rekrytointi, mentoriparien muodostaminen (matching), 3) Yrittäjät: e-mentorointitoimintamallin avulla kokeneet ja aloittelevat yrittäjät jakavat kokemuksiaan ja lisäävät ymmärrystään kasvuyrittäjyydestä sekä pohtivat käytännön toimenpiteitään, seuraavia kasvun askeleita yrittäjänsä kasvussa.

eMGE-projekti on esimerkki ammattikorkeakoulun ja yritystahojen keskinäisestä yhteiskehittämisestä, jossa kehittävän tutkimuksen lähtökohtana on tutkimus- ja kehitysongelman (tässä kasvuyrittäjyys) yhteinen analysointi. Tutkimusprosessin ja -aineiston muotoutumisessa projektin vetäjien (tutkijoiden), yritysjärjestön sekä yrittäjien yhteistyö oli merkittävä (vrt. Reeves & Herrington & Oliver 2005). Projektin tulokset antoivat viitteitä siitä, että yrittäjät olivat e-mentoroinnin avulla voineet selkiyttää ja syventää kasvuyrittäjyyteen liittyviä ajatuksiaan ja ymmärrystään ja tehdä myös oman yrittäjänsä kasvuun liittyviä oivalluksia. Tässä tutkimuksessa ei voitu osoittaa e-mentoroinnin välittömiä oppimistuloksia tai pitkän tähtäimen hyötyä

(vrt. Rickard 2008), mutta ilmeistä on, että toimintamallilla voidaan lisätä yrittäjien ymmärrystä kasvuyrittäjyydestä ilmiönä, herätellä kasvuyrittäjyystietoisuutta ja vahvistaa sisäistä yrittäjyyttä, mikä voi johtaa myös konkreettisiin toimenpiteisiin kasvustrategian toteuttamisessa (vrt. Heikkinen 2007).

eMGE-toimintamalli antoi uutta tutkimustietoa mietittäessä keinoja kokeen yrittäjän kokemustiedon välittämiseen aloittelevalle yrittäjälle. Pilotin pohjalta voidaan tiivistää kasvuyrittäjyyttä tukevan kahdenvälisen e-mentoroinnin kokemuksia ja kehittämisehdotuksia käytännön toimijoiden käyttöön (ks. Evaluation and suggestion for development for the eMGE model <http://www.averko.fi/emge/table2>). Yhtenä kehittämisehdotuksena nousivat pilotissa esiin yhdessä käsiteltävät valmiit tapauskertomukset eli caset. Moilasen (2008) mukaan kertomukset ovat merkittäviä hiljaisen tiedon siirtämisen välineitä. Yrittäjyyscasien käyttöä liiketalouden ylem্পään ammattikorkeakoulututkintoon johtavassa opiskelussa tulisi kehittää hyödyntämällä digitaalisen median, autenttisen verkko-opetuksen (ks. Herrington & Oliver 2000; Leppisaari, Vainio & Herrington 2009) ja globaalin asiantuntijaverkoston avaamia mahdollisuuksia kytkeä teoriaan ja käytäntöä vahvemmin yhteen koulutuksessa.

eMGE-toimintamallin pohjalta voidaan jatkossa ammattikorkeakoulun ja yrittäjäjärjestöjen yhteiskehittämisen avulla luoda foorumi, josta yksittäinen yrittäjä/mentoripari valitsee itselleen sopivan eri- ja/tai samanaikaisen e-kommunikaatiomuodon. Osapuolten roolit ja tehtävät voisivat olla seuraavat: Ammattikorkeakoulun T&K-toiminnassa kehitetään e-mentorointitiloja, työkaluvalikoimaa ja ohjauksellista e-mentorointitukea erilaisiin toteutuksiin yrittäjyysmentoroinnissa. Yrittäjäjärjestö kokoaa alueellisen e-mentorointipankin (tai kansallinen toteutus). Yrittäjäjärjestö tarjoaa yhteistyössä ammattikorkeakoulun kanssa kerran vuodessa 3 kuukauden e-mentorointiohjelman, jossa etsitään yrittäjän osaamistarpeita vastaava e-mentori (vrt. Rickard 2008).

Kuvattuun eMGE-toimintamalliin tulisi kytkeä mukaan myös ammattikorkeakoulun opiskelijat, erityisesti liiketalouden ylem্পän ammattikorkeakoulututkinnon opiskelijat ja opettajat sekä alumnit siten, että kaikki yhdessä ovat kanssaoppijoita yhteisöllisessä vertaisoppimisympäristössä (vrt. Collins ym. 2006). Opiskelijat voivat esimerkiksi ryhmämentoroinnissa verkossa päästä osallisiksi pitkään työelämässä toimineiden yrittäjien hiljaisesta tiedosta ja osaamisesta. Kun e-mentorointiryhmiin kytketään myös ammattikorkeakoulun tutkinto-opiskelijat, muodostuu yhteisö, jossa eri tasoilla olevat asiantuntijat rikastuttavat toistensa osaamista (Herrington & Oliver 2000). Edellä mainittujen tahojen yhdistäminen edistää Kansallisen innovaatiostrategian (2008) mukaista tehokasta oppimista toisten kanssa ja toisilta ja edistää innovatiivisen oppimisen kehitysympäristön rakentumista.

Virtuaalisia kohtaamispaikkoja ja verkkotiloja voitaisiin erityisesti kehittää ja luoda liiketalouden ylem্পään ammattikorkeakoulututkintoon johtavien koulutusohjelmien verkostossa. Käytännön toimenpiteitä ja kehittämisehdotuksi-

na liiketalouden ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtavien opintojen yrittäjyysisältöjen kehitystyössä voivat työmuotoina olla myös verkkopaneelit ja virtuaaliset pyöreän pöydän dialogit, joissa etsitään kehittämissideoita, uusia hankeaihoita, hyviä käytänteitä ja toimintamalleja siihen, miten yrittäjyyttä voi oppia ja opettaa ammattikorkeakouluissa. Liiketalouden ylempään ammattikorkeakoulututkinnon opintoihin kuuluva opinnäytetyö ja siihen sisältyvä työelämälähtöinen kehittämistehtävä voi tulevaisuuden tarpeita ajatellen liittyä erinomaisesti myös yrittäjyyttä tukevien e-mentorointimallien kehittämiseen ja jalostamiseen.

Liiketalouden koulutusosalalle ylempässä ammattikorkeakouluopetuksessa on käynnistetty useita englanninkielisiä koulutusohjelmia ja tulevaisuudessa vahvistetaan yhä enemmän englanninkielisten opintojen asemaa ja globaalia verkottumista. Jatkossa on syytä testata, voisiko innovatiivinen eMGE-malli opetukseen vahvemmin kytkettynä olla vetovoimatekijä koulutuksen vientihankkeissa erityisesti sellaisiin maihin, joissa verkko-opetus ei ole näin pitkälle kehittynyttä kuin meillä Suomessa. Opiskelijat ja opettajat voivat liittyä laajempiin, myös kansainvälisiin (vrt. Kansallinen innovaatiostrategia 2008; Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009 – 2015) tutkimusyhteisöihin, joissa mallinnetaan yhdessä e-mentoroinnin käytänteitä ja prosesseja sekä levitetään toimintamallia työelämään. Samoin opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen tulee kytkeä yrittäjät vahvemmin ja myös sisällöntuotannossa tulee hyödyntää yrittäjyden asiantuntijoita (vrt. Leppisaari & Ihanainen & Nevgi & Taskila & Tuominen & Saari 2008). Yrittäjyys on voimakkaasti leviämässä muillekin koulutusaloille, esimerkiksi sosiaali- ja terveysalan yrittäjyys ja kulttuuriyrittäjyys. Myöhemmin liiketalouden koulutusosalalla luotuja toimintamalleja voidaan siirtää ja niiden myötä vahvistaa yrittäjyyslementtien mukaan ottoa muiden koulutusalojen ylempiin ammattikorkeakoulututkintoihin johtavassa opetuksessa.

Lähteet

Ammattikorkeakoululaki 9.5.2003/351.

Autio, E. & Kronlund, M. & Kovalainen, A. 2007. High-Growth SME Support Initiatives in Nine Countries: Analysis, Categorization, and Recommendations. Report prepared for the Finnish Ministry of Trade and Industry. Tieto haettu 25.2.2009. URL: http://www.tem.fi/files/19489/High-Growth_SME_Support_Initiatives_in_Nine_Countries.pdf

Bygrave, W. 1994. The entrepreneurial process. In W Bygrave (Ed.) The portable MBA in entrepreneurship. New York: Wiley.

Bygrave, W. D. 2003. The entrepreneurial process. In W D Bygrave – A Zacharakis (Eds.) The portable MBA in entrepreneurship. Third edition. New York: John Wiley & Sons, 1–28. Tieto haet-

tu 14.3.2009. URL: http://media.wiley.com/product_data/excerpt/43/04712715/0471271543.pdf

Collins, L. A. & Hannon, P. D. & Smith, A. J. 2004. Enacting entrepreneurial intent: the gaps between student needs and higher education capability. *Education & Training* 46, (8/9), 454–462.

Collins, L. A. & Smith, A. J. & Hannon, P. D. 2006. Applying a Synergistic Learning Approach in Entrepreneurship Education. *Management Learning* 37(1), 334–354.

Ensher, E. A. & Heun, C. & Blanchard, A. 2002. Online mentoring and computer-mediated communication: New directions in research. *Journal of Vocational Behavior* 63, 264–288.

Green Paper 2003. Entrepreneurship in Europe. Commission of European Communities. Tieto haettu 24.2.2009. URL: http://ec.europa.eu/enterprise/entrepreneurship/green_paper/green_paper_final_en.pdf

Heikkinen, E. 2007. Yrittäjän persoonallisuus ja sen yhteys yrityksen kasvuun Big Five -teorian mukaan tarkasteltuna. Diss. University of Jyväskylä.

Herrington, J. & Oliver, R. 2000. An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational Technology Research and Development* 48, 23–48.

Homitz, D. J. & Berge, Z. L. 2008. Using e-mentoring to sustain distance training and education. *The Learning Organization* 15(4), 326–335.

Hunt, K. 2005. E-mentoring: Solving the issues of mentoring across distances. *Development and Learning in Organizations* 19(5), 7–10.

Kansallinen innovaatiostrategia 2008. Tieto haettu 14.3.2009. URL: http://www.innovaatiostrategia.fi/files/download/Kansallinen_innovaatiostrategia_12062008.pdf.

KKPY 2009. Korkeakoulupohjaisen yrittäjyyden edistäminen. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009: 10. Opetusministeriö, Koulutus- ja tiedepoliittinen osasto. Helsinki.

Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009–2015. Tieto haettu 14.3.2009. URL: <http://www.kansainvalistymisstrategia.fi/files/download/Korkeakoulujenkansainvalistymisstrategia2009-2015-20090127.pdf>

Lane, G. 2004. Key themes: a literature review. In D Clutterbuck – G Lane (Eds.) *The Situational Mentor. An International Review of Compe-*

- tences and Capabilities in Mentoring. Aldershot: Gower Publishing Limited. 1–15.
- Lankau, M. J. & Scandura, T. A. 2007. Mentoring as a Forum for Personal Learning in Organizations. In B R Ragins – K E Kram (Eds.) *The Handbook of Mentoring at Work*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc., 95–122.
- Leppisaari, I. & Ihanainen, P. & Nevgi, A. & Taskila, V-M. & Tuominen, T. & Saari, S. 2008. Hyvässä kasvussa – Yhdessä kehittäen kohti ammattikorkeakoulujen laadukasta verkko-opetusta. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 4: 2008. Helsinki. Tieto haettu 14.3.2009. URL: http://www.kka.fi/files/384/KKA_408.pdf
- Leppisaari, I. & Tenhunen, M-L. 2008. Searching for e-mentoring practices for SME staff development. *Service Business – An International Journal*. DOI: 10.1007/s11628-008-0060-4
- Leppisaari, I. & Tenhunen, M-L. 2009. Verkkomentorointi – uusi mahdollisuus pk-yrittäjille kehittää osaamistaan. *KeVer-verkkolehti* 8(1).
- Leppisaari, I. & Vainio, L. & Herrington, J. (forthcoming 2009). Developing authentic e-learning through virtual benchmarking. Paper to be presented in ED-MEDIA 2009 conference, World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications, June 22–26, Honolulu, Hawaii, USA.
- Leppisaari, I. & Vainio, L. & Kleimola, R. & Hartnell-Young, E. & Makino, Y. 2006. Comparing online mentoring cases in educational contexts in Finland, Australia and Japan. In *Proceedings of EMCC, 13th Annual European Mentoring and Coaching Council Conference*, Köln, Germany.
- Moilanen, R. 2008. Ikääntyvien asiantuntijoiden hiljaisen tiedon tunnistaminen. Teoksessa Toom, A. & Onnismaa, J. & Kajanto, A. (toim.) *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista ja taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja*, Helsinki: Kansanvalistusseura, 235–254.
- OPM 2007. *Koulutus ja tutkimus vuosina 2007–2011. Kehittämissuunnitelma*. Opetusministeriön julkaisuja. Helsinki, Yliopistopaino.
- Otala L 2008. *Osaamispääoman johtamisesta kilpailuetu*. Helsinki: WSOYpro.
- Otala, L. & Pöysti, K. 2008. *Wikimaniaa yrityksiin. Yritys 2.0 tuottamaan*. Helsinki: WSOYpro.

- Reeves, T. C. & Herrington, J. & Oliver, R. 2005. Design Research: A Socially Responsible Approach to Instructional Technology Research in Higher Education. *Journal of Computing in Higher Education* 16(2), 97–116.
- Rickard, K. 2008. E-Mentoring and Information Systems Effectiveness Models: a useful nexus for evaluation in the small business context. Diss. Victoria University, Melbourne.
- Suojanen, U. 1992. Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittämisen välineenä. Helsinki: Finn Lectura.
- Suomen Tietoyhteiskuntastrategia 2007–2015. Uudistuva, ihmisläheinen ja kilpailukykyinen Suomi. Tieto haettu 14.3.2009. URL: http://www.tietoyhteiskuntaohjelma.fi/esittely/fi_FI/1142405427272/_files/75972407877173318/default/strategia_taitettu_final.pdf
- Tenhunen, M-L. & Leppisaari, I. (forthcoming in June 2009). Promoting growth entrepreneurship through e-mentoring. Paper to be presented in the 2009 Babson College Entrepreneurship Research Conference (BCERC) being held at Babson College, Wellesley, MA, USA, on June 4–6, 2009.
- Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 15.5.2003/352.

II. Koulutuksen monimuotoiset toteutumismuodot

Aikuiskoulutuksen uusi maasto 2010-luvulla

Jouni Kangasniemi, KM, kehittämisspäälikkö, Opetusministeriö
Petri Lempinen, FT, koulutuspoliittinen asiantuntija, Toimihenkilökeskusjärjestö STTK

Artikkelin tarkoituksena on tarkastella ammattikorkeakoulujen aikuiskoulutuksen kehitysnäkymiä ja ylempien ammattikorkeakoulututkintojen asemaa muuttuvassa aikuiskoulutuksen kentässä. Tarkastelun lähtökohtina ovat työelämän mahdolliset kehityssuunnat, ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutusuudistuksen toimenpide-ehdotukset keväältä 2009 sekä ehdotetut uudet aikuiskoulutuksen muodot.

Työelämän muutosvoimat

Suomalainen työelämä kohtaa samanaikaisesti useita muutoksia, joista näkyvimpiä ovat väestön ikääntyminen, talouden rakennemuutos ja maailmanlaajuinen taloudellinen kriisi. Osin ennalta arvaamattomia vaikutuksia on energia-, ilmasto- ja ympäristökysymyksillä, jotka voivat luoda uutta liiketoimintaa ja työtä tai hidastavat tai peräti estävät kestäväen talouskasvun.

Kesällä 2008 alkanut talouden alamäki on johtanut markkinoiden uusjakkoon maailmassa. Talouskasvun pysähtyminen on heilutellut työpaikkoja myös Suomessa. Globaalissa toimintaympäristössä näkyy ylikansallisten yritysten ajattelutavan muutos, alkuperämaan merkitys vähenee jatkuvasti. Esimerkiksi suomalaistaustainen metsäteollisuus on jo muutaman vuoden ajan harjoittanut uudelleensijoittumista ympäri maailmaa laskevien kustannusten perässä. Teknologisen kehityksen ansiosta fyysisten etäisyyksien merkitys maapallolla on pienentynyt ja muutosten tahti kiihtynyt.

Työpaikoilla, joihin ammattikorkeakoulu valmistavat perinteisesti työvoimaa, mainitsemamme muutosvoimat näyttäytyvät tällä hetkellä lomautuksina ja irtisanomisina. Kokonaistyövoimasta on ylitarjontaa kysyntään nähden. Erityisesti ammattikorkeakoulusta valmistuneiden työttömyys on noussut merkittävästi viime kuukausina. Merkille pantavaa on, että samaan aikaan eläkkeelle siirtyy entistä suurempi määrä väkeä ja uutta työvoimaa valmistuu heidän tilalleen aiempaa pienemmistä nuorisoikaluokista.

Keskeinen työvoimareservi on jo nyt aikuisväestössä, joka rakennemuutoksen ja laman viedessä työpaikkoja joutuu hakeutumaan uusiin töihin ja jopa ammatteihin. Katoavien ja syntyvien uusien työpaikkojen vaatima ammattitaito ei aina ole samanlaista. Työuran aikana hankittu hiljainen tieto korvautuu aiempaa korkeammalla muodollisella koulutuksella. Osaamisvaatimukset kasvavat ja laajenevat edelleen. Nämä haasteet ovat yhteisiä koko läntiselle maailmalle.

Tuottavuuden kasvu on muokannut voimalla työelämää viimeisen parin vuosikymmenen ajan. Automaatio ja rationalisointi ovat muuttaneet töiden sisältöjä aloilla, joissa toimimiseen tämän päivän ammattikorkeakoulujen tutkinnot pätevöittävät. Työtahti on kiristynyt ja samanaikaisesti useilla työpaikoilla henkilöstön määrää on vähennetty. Toimihenkilöiden niin sanotun valkokaulytyön muutosta kuvaa parhaiten yksi sana: kiire. Työntekijöiltä vaaditaan aiempaa enemmän entistä nopeammin.

Nyt käynnissä oleva syvä taantuma tulee tuhoamaan Euroopasta miljoonia työpaikkoja. Kaikki perinteiset työpaikat eivät synny uuden nousukauden koittaessa uudestaan. Erityinen uhka kohdistuu nyt teollisuuteen. Euroopan Unionin Komissio ennusti toukokuussa 2009, että yksin teollisuustyöntekijöiden työttömyys nousee Euroopan unionin alueella vuonna 2010 yli 8 miljoonan ja kokonaistyöttömyys yli 20 miljoonan. Yhteiskunnan kyvystä luoda uutta riippuu se, osoittautuvatko laman vaikutukset uudeksi luovaksi tuloksi vai lopun aluksi. Koulutuksen ohessa tarvitaan tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoimintaa, mutta ne eivät yksin riitä. Erityisen tärkeää on yritysten ja muiden työpaikkojen herkkyys aistia muutosten merkkejä ja reagoida niihin nopeasti.

Edellä kuvatuilla muutostekijöillä olemme karkeasti kuvanneet ammattikorkeakoulujen lähitulevaisuuden toimintaympäristöä Suomessa ja Euroopassa. Miten tulevaisuuden kuva vaikuttaa aikuiskoulutukseen? On selvää, että muuttuvat vaatimukset eri ammateissa korostavat koulutuksen ja osaamisen merkitystä. Kiire puolestaan vaikuttaa ihmisten mahdollisuuksiin irrottautua pidempikestoiseen koulutukseen työn ohessa. Työvoimamme koulutustaso ja perusosaaminen on 2010-luvulla olennaisesti korkeampaa kuin 1990-luvulla, joten koulutukselliset haasteet lähitulevaisuudessa ovat erilaiset.

Lama ei hävitä pätkätyötä

Kun Suomi nousee lamasta 2010-luvulla, työpaikoilla on entistä enemmän työtä, mutta tekijöitä on aiempaa vähemmän. Osaavasta työvoimasta tulee niukkuutta, mikä perinteisesti tarkoittaa osaavien työnhakijoiden aseman vahvistumista työmarkkinoilla. Tämä ei kuitenkaan päde kaikkeen osaamiseen, sillä vain todellinen ammatissa ja työtehtävissä tarvittava osaaminen on arvossaan. On mahdollista, että suurten ikäluokkien siirtyminen eläkkeelle ei ratkaise työmarkkinoiden ulkopuolelle jääneiden, työttömien tai edes nuorten työelämään siirtymisen ongelmia. Näköpiirissä on vaarana työmarkkinoi-

den entistä voimakkaampi jakautuminen. Tulevalla vuosikymmenellä muodollisten tutkintojen rinnalle nousee todellinen ammattitaito ja osaaminen. Perustutkinto ammatillisesta koulutuksesta tai korkeakouluista kelpaa toki pääsylimpuksi työelämän ensimmäisiin tehtäviin tai osoitukseksi työssäoloaikana tapahtuvasta osaamisen päivittämisestä.

Koulutustarpeiden ennakointi talouden murroksessa on haasteellista. Tarkakin tieto menneestä antaa aiempaa vähemmän vinkkejä tulevaisuuden tarpeista. Koulutussuunnittelu korostaa elinikäisen oppimisen merkitystä, mutta arvostetaanko kiireen ja taantumien vaivoilla työpaikoilla laaja-alaista ja syvällistä osaamisen kehittymistä. Onko oppimaan oppiminen keskeinen osa ammattitaitoa? Vai onko todellisuus toisenlaista enemmistössä työpaikkoja? Ammattikorkeakoulut kantavat yhdessä näyttötutkintoon valmistavan ammatillisen aikuiskoulutuksen kanssa päävastuun työikäisen väestön muodollisesta ammatillisesta koulutuksesta. Tämän mukaisesti kirjoituksemme päätarkoitus on herättää ajatuksia kehittämiseen ja asioiden uudelleen ajattelemiseen.

Aikuiskoulutuksen jo toimivat työkalut

Ylempi tutkinto hyvässä vauhdissa

Ammattikorkeakoulujen perinteinen aikuiskoulutus muodostuu ylempään ammattikorkeakoulututkintoon ja ammattikorkeakoulututkintoon johtavasta koulutuksesta, ammatillisista erikoistumisopinnoista sekä avoimen ammattikorkeakoulun opetuksesta. Lisäksi ammattikorkeakoulut järjestävät muuta täydennyskoulutusta maksullisena palvelutoimintana. Aikuisten tutkintoon johtavasta koulutuksesta merkittävä osa on ollut aiemmin suoritettujen opistoasteen tutkintojen täydentämistä ammattikorkeakoulututkinnoiksi. Tämä linja sai jatkoa myös vuoden 2009 ensimmäisessä valtion lisätalousarviossa. Siihen sisältyi ylimääräinen, määräaikainen rahoitus 1 000 lisäpaikkaan opistotutkinnon suorittaneille korottaa tutkintonsa ammattikorkeakoulututkinnoiksi.

Avoin ammattikorkeakouluopetus ja ylempi ammattikorkeakoulututkinto ovat vakiintuneet, mutta ainakaan jälkimmäinen ei ole vielä lyönyt itseään työmarkkinoilla lävitse. Tämä on melko ymmärrettävää, sillä vuonna 2005 vakinaistettu tutkinto on vielä nuori. Työelämässä on vasta n. 1 500 ylempään ammattikorkeakoulututkinnon suorittanutta. Tulee kestämään vielä vuosia ennen kuin tieto ylempään ammattikorkeakoulututkinnosta ja sen tuottamasta osaamisesta leviää laajasti työelämässä. Tutkintoon johtavana koulutuksena se on jo vakiinnuttanut paikkansa ammattikorkeakouluissa.

Opetusministeriön tavoitteena on laajentaa ylempään ammattikorkeakoulututkinnon tarjontaa kaikille koulutusaloille myöntämällä uusia koulutusohjelmia. Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa on asetettu tavoitteeksi, että vuonna 2012 ylempiin ammattikorkeakoulututkintoihin

johtavat opinnot aloittaisi 3 800 uutta opiskelijaa. Näin tarjonta kaksinkertaistuu vuoden 2008 tilanteeseen verrattuna.

Ammattikorkeakouluja koskevaa lainsäädäntöä muutettiin kesällä 2009. Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot määritettiin ylemmiksi korkeakoulututkinnoiksi, mikä tarkoittaa yleistä virkakelpoisuutta muihin kuin sosiaalityöntekijän virkoihin. Esitys tuo selkeyttä korkeakoulujen tutkintorakenteeseen ja ylempään ammattikorkeakoulututkinnon aseointiin. Muutos huomiointiin myös elokuussa 2009 valmistuneessa esityksessä kansalliseksi tutkin-tojen ja muun osaamisen viitekehyykseksi.

Lainsäädännön päivittämisen yhteydessä tarkennettiin myös vaatimusta työkokemuksesta, joka opiskelijalta vaaditaan ylempiin ammattikorkeakoulututkinto-opintoihin. Pääsääntönä on yhä ammattikorkeakoulututkinnon (tai vastaavan) suorittamisen jälkeinen kolmen vuoden työkokemus asianomaiselta alalta ennen kyseisen koulutuksen alkamista. Poikkeuksena todetaan, että ”opistoasteen tai ammatillisen korkea-asteen tutkinnon suorittaneelta, joka on suorittanut soveltuvan ammattikorkeakoulututkinnon, voidaan vaadittavaksi työkokemukseksi ammattikorkeakoulun harkinnan mukaan hyväksyä myös kokonaisuudessaan ennen korkeakoulututkinnon suorittamista saatu työkokemus asianomaiselta alalta”. Säännös antaa mahdollisuuden pitkään työelämässä alan tehtävissä toimineille ja pätevyityneille jatkaa opintojaan välittömästi ammattikorkeakoulututkinnon suorittamisen jälkeen.

Ammatilliset erikoistumisopinnot

Ammatilliset erikoistumisopinnot ovat olleet pääasiallinen pitkäkestoisen täydennyskoulutuksen muoto, mitä ammattikorkeakoulut ovat tarjonneet opisto- tai korkea-asteen tutkinnon suorittaneille. Erikoistumisopinnot ovat ammattikorkeakoulututkintoon pohjautuvia laajoja, mutta tutkinnon suorittamisen jälkeisiä opintoja. Niiden laajuus on pääsääntöisesti 30–60 opintopistettä. Pidemmät erikoistumisopinnot ovat laajuudeltaan lähes yhtä pitkiä ylempiin ammattikorkeakoulututkintoihin johtavien koulutusohjelmien kanssa (muun muassa tekniikan alan yamk-koulutusohjelmat). Ammattikorkeakoulut päättävät ammatillisten erikoistumisopintojen sisällöistä ja opetussuunnitelmista koulutustehtävänsä rajoissa. Jatkossa, ylempien ammattikorkeakoulututkintojen tarjonnan edelleen lisääntyessä on tärkeää määrittellä entistä tarkemmin erikoistumisopinnoissa ja ylempässä ammattikorkeakoulututkinnossa saavutettava osaaminen ja niiden ero.

Erikoistumisopinnoissa karttunutta osaamista on voitava tunnistaa ylempien ammattikorkeakoulututkintojen suorittamisessa, jos osaaminen vastaa tutkinnon tavoitteita. Koko kokonaisuus on harvoin hyväksiluettavissa. Ylempään tutkinnon on annettava opiskelijalle selvästi laaja-alaisemmat valmiudet kuin ammatilliset erikoistumisopinnot, jotka ovat ammatitaitoa syventävää täydennyskoulutusta. Näiden koulutusten keskeinen ero on, että ylempät ammattikorkeakoulututkinnot muodostavat laaja-alaisen kokonaisuuden

ja painottavat kehittämistehtävässään työssä tarvittavaa organisaation tai työtehtävien systeemistä innovointikykyä. Erikoistumisopinnot puolestaan syventävät työelämässä tarvittavia välittömiä tietoja ja taitoja.

Avoim ammattikorkeakouluopetus

Avoimessa ammattikorkeakouluopetuksessa voi opiskella iästä ja pohjakoulutuksesta riippumatta. Koulutustarjonta perustuu tutkintojen osiin kuuluiviin opintojaksoihin. Vuoden 2009 syksystä lähtien avoimessa ammattikorkeakoulussa on ollut mahdollisuus opiskella myös ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon osia. Edellytyksenä on, että avoimessa tarjottavat opintojaksot on pitänyt toteuttaa vähintään kerran varsinaisena YAMK-koulutuksena ennen niiden avaamista avoimen ammattikorkeakoulun tarjontaan.

Kaikki ylempien ammattikorkeakoulututkintojen osat eivät sovellu avoimeen korkeakouluopetukseen. Halutessaan ammattikorkeakoulu voi asettaa opintojaksolle osaamis-, esitieto- ja työkokemusvaatimuksia. Esimerkiksi harjoittelu ja opinnäytetyö ovat toteutettavissa vain varsinaisissa koulutusohjelmissa. Tämä erottaa avoimen ja tutkinto-opiskelun. Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen sisältöjen tuominen avoimeen korkeakouluun on merkittävä avaus. Näin henkilö voi avoimen opinnoissa kokeilla, miten vaativia lyhyiden osien suorittaminen on, ennen tutkintokoulutukseen haikautumista. Aiempaa laajemmalla avoimen ammattikorkeakoulun tarjonnalla voidaan tyydyttää täsmällisiä täydennyskoulutustarpeita.

Koulutuksen tarjoajan on huolehdittava opiskelijoiden ohjauksesta ja tiedottamisesta myös ennen avointen opintojen aloittamista. Opiskelijoille tulee selkeästi kertoa opintojakson edellyttämät vaatimukset ja ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon luonne. Avoimen opiskelijoille on järjestettävä oma soveltuva ohjaus opintojen aikana.

Aikuiskoulutus uudistuu

Matti Vanhasen toisen hallituksen ohjelmaan kirjattiin keväällä 2007 halu uudistaa aikuiskoulutusta. Opetusministeriö käynnisti syksyllä 2007 ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistuksen (AKKU). Uudistuksen johtoryhmän toinen väliraportti julkaistiin maaliskuussa 2009. Kokonaisuudistuksen on määrä kattaa ammatillisen ja korkeakoulujen aikuiskoulutus sekä työvoimapolitiittinen koulutus ja henkilöstökoulutus, joka usein linkittyy julkiseen koulutustarjontaan. Uudistus koskee myös oppisopimuskoulutusta, oppisopimustyyppistä täydennyskoulutusta ja maahanmuuttajien aikuiskoulutusta.

AKKU-työn lähtökohtana on ollut koko työikäisen aikuisväestön kannustaminen osaamistaan parantavaan koulutukseen, koko työuran ajan. Tavoitteena on kehittää 2010-luvun tarpeisiin vastaava aikuiskoulutusjärjestelmä,

jonka painopisteitä ovat kysyntä- ja työelämälähtöisyys, työssä ja työn ohella tapahtuva oppiminen, aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen, tutkintojen ja tutkinnon osien joustavat yhdistelymahdollisuudet sekä selkeä ja joustava aikuisopiskelun tukijärjestelmä.

Oppiminen työpaikoilla nousi juonteeksi niin ammatillisen lisäkoulutuksen, korkeakoulujen täydennyskoulutuksen kuin työvoimapolitiittisen koulutuksen kehittämisessä. Linjauksen taustalla oli oppisopimuksen lisäkoulutuksen kasvanut suosio 2000-luvun alussa. Tämä menestys haluttiin siirtää myös korkea-asteelle ja työvoimapolitiittiseen koulutukseen.

AKKU-esitykset korostavat korkeakoulutusta ammatillisen aikuiskoulutuksen rinnalla. Kun korkeakoulutettujen määrä kasvaa työelämässä, ei tutkintoon johtava koulutus riitä yliopiston ja ammattikorkeakoulun aikuiskoulutuksen tarjonnaksi. Tarvitaan myös muuta täydennyskoulutusta ja tutkintojen osien vaihtoehtoisia suoritusmahdollisuuksia. Yliopistojen osalta keskeisin AKKU-esitys oli elinikäisen oppimisen lisääminen yliopiston tehtäviin. Tehtävä huomioitiin hallituksen esityksessä yliopistolaiksi.

Työpaikoilla tarvitaan henkilöstö- ja täydennyskoulutusta, joiden erottelu perustuu eri rahoittajiin. Olennaista on, että julkisesti rahoitettu ja työnantajan hankkima koulutus limittyvät toisiinsa. Työpaikat tarvitsevat korkeakouluista kumppaneita, joiden avulla yksilöiden ja koko työyhteisön osaamista kehitetään.

Kumppanuuden syventämiseksi molempia korkeakoulusektoreita varten kehitettiin AKKU-valmistelussa uusiksi tuotteiksi tai toimintatavoiksi oppisopimustyyppinen täydennyskoulutus, näyttöjen ja aiemmin hankitun osaamisen parempaa tunnistamista ja tunnustamista, erillisten opinto-oikeuksien myöntämistä sekä erityispätevyksiä. Nämä muodostavat perustan korkeakoulujen aikuiskoulutuksen uudelle paradigmalle.

Korkeakoulutettujen määrän kasvaessa on ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen otettava uusi rooli aikuiskoulutuksessa. Lähtökohtana ei voi olla vain tutkintoon johtava koulutus, johon yksittäiset henkilöt halutessaan hakeutuvat. Sen rinnalla on mahdollista rakentaa korkeakoulun ja työpaikan välistä kumppanuutta, missä yritykset maksavat osaltaan koulutuksesta. Kumppanuuteen voidaan kytkeä myös tutkintoa suorittavien opiskelijoiden harjoittelujaksoja ja opinnäytetöitä sekä tutkimus- ja kehityshankkeita.

Aikuisten tutkintokoulutus säilyy maksuttomana, mutta muusta osaamisen kehittämisestä yritykset, työpaikat tai yksilöt itse maksavat jo nyt. Jos ammattikorkeakoululla on osaamista, joka hyödyttää yrityksiä tai muita työyhteisöjä, ovat ne valmiita maksamaan siitä. AKKU-esitysten toimeenpanosta seuraa, että ammattikorkeakoulussa on aiempaa monimuotoisempi aikuiskoulutuksen tarjonta ja joka muodollisia pätevyksiä enemmän kehittää yksilöiden ja työyhteisön osaamista. Oppimistuloksia korostavassa koulutukses-

sa olennaista on ammattitaito, jota työelämässä tarvitaan. Eri kohderyhmien erilaisiin tarpeisiin tarvitaan erilaisia koulutustuotteita.

Korkeakoulujen tehtävänä on tuottaa ja soveltaa uusinta tietoa. Tutkintokoulutuksen lisäksi erityisesti täydennyskoulutus on tapa siirtää tutkimuksessa syntyvää uusinta tietoa työpaikoilla sovellettavaksi. Tieto kulkee myös toiseen suuntaan, kun korkeakoulujen henkilöstö pysyy ajan tasalla työelämän käytännöistä ja menetelmistä. Tämä periaate on ollut alusta alkaen mukana ylemmän ammattikorkeakoulututkimuksenkin toteutuksissa.

Laajeneva korkeakoulutettujen täydennyskoulutus

AKKU-esitysten taustalla on käsitys työelämän osaamistarpeiden pirstoutumisesta mosaiikkimaiseksi, joissa eri ammattien, toimenkuvien ja yksilöiden tarpeet ovat erilaisia. Vastausta tämän suuntaiseen kehitykseen on etsitty tutkintojen osista tai moduuleista. Myös tämä korostaa korkeakoulujen täydennyskoulutuksen merkitystä perinteisen tutkintokoulutuksen rinnalla. Seuraavassa kuvataan neljän AKKU-esityksen yleisiä piirteitä.

Oppisopimustyyppinen täydennyskoulutus

Oppisopimustyyppinen täydennyskoulutus on korkeakoulututkimuksen suorittaneille suunnattu uusi täydennyskoulutuksen malli jonka perustana on käsitys siihen, että korkeakoulutettu toimihenkilö voi oppia työssä ja tehdä työtä siinä kuin ammattityöntekijä.

Oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen pilotit käynnistyvät syksyllä 2009. Kokemuksia on odotettavissa vuoden 2010 alkupuolella, jolloin toimintaa on tarkoitus edelleen laajentaa. Kyseessä on vasta ensimmäiset kokeilut, joten uuden koulutusmuodon vastaanotto on vielä arvailujen varassa.

Esityksen valmistelleen työryhmän mukaan korkeakoulu vastaa oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen tasosta ja laadusta. Lisäksi

1. Korkeakoulu toimii tietopuolisen opetuksen järjestäjänä sekä hallintoviranomaisena.
2. Työpaikalla eri työtehtäviin perehdyttävä koulutus on mallissa keskeisessä asemassa ja siitä vastaa työnantaja, työnantajan ja korkeakoulun sopimalla tavalla
3. Korkeakoulu ja työnantaja sopivat kirjallisesti oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen keskeisistä järjestelyistä ja korvauksesta työnantajalle työssä ja työn ohessa oppimisen ohjauksesta.

4. Työntekijä-opiskelija ja työnantaja tekevät koulutuksen aikaisen palvelusopimuksen. Palvelusopimuksen vahvistaminen edellyttää koulutustyöpaikkaa.
5. Erillisrahoituksella katetaan opetuksen järjestämisestä aiheutuvat kulut, työnantajakorvaus sekä hallinnointikulut.

Ammatillisen lisäkoulutuksen oppisopimus on ollut perinteisesti suosittu tapa kouluttaa aikuisia. Myös tuhannet korkeakoulututkinnon suorittaneet suorittavat oppisopimuksella muun muassa johtamisen erikoisammattitutkintoja, joten suuresta vallankumouksesta ei oppisopimustyyppisessä täydennyskoulutuksessa ole kyse.

Parhaimmillaan oppisopimustyyppinen täydennyskoulutus tuo entistä joustavampia toimintatapoja työelämäläheiseen oppimiseen, työskentelyyn ja ohjaukseen. Myös työpaikalla tapahtuvan ohjauksen vastuuhenkilöt pääsevät paremmin muovaamaan omaan työyhteisöön soveltuvia osaamisen kehittämisen malleja. Korkeakoulun osallisuus koulutuksessa tarkoittaa, että saavutettavan osaamisen on oltava siirrettävissä työpaikasta toiseen ja teoreettisesti perusteltua. Erityisenä haasteena ovat työpaikan mahdollisuudet vastata koulutukseen kuuluvista oppimistehtävistä ja ohjausvastuusta.

Eri koulutusmuotojen julkinen rahoitus tulee vaikuttamaan kysynnän suuntautumiseen jo vakiintuneisiin koulutusmuotoihin (tutkinnot ja erikoistumisopinnot) ja oppisopimustyyppiseen täydennyskoulutukseen. Ammattikorkeakoulun on tarjottava yksilöille myös työnantajasta riippumattoman väylä ammattitaidon täydentämiseen omaehtoisesti. Tähän tarvitaan oppisopimustyyppisen koulutuksen rinnalla jatkossakin erikoistumisopintoja. Kumpikin on tutkinnon jälkeistä koulutusta ja ne voivat vastata osin samoihin osaamistarpeisiin.

Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen

Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen rehtorineuvostot linjasivat vuoden 2009 alussa periaatteet aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisesta (AHOT). Esityksen mukaan aiempien opintojen lisäksi myös työssä opittu voi vastata korkeakoulututkinnon vaatimuksiin. Korkeakouluilla ei ole monopolia työelämän korkeaan osaamiseen. Teoreettisen opetuksen ja työssä kehittymisen yhdistäminen nykyistä paremmin voi palvella työelämää, työntekijöitä ja korkeakoulua kaikkia yhdessä. Aiemmin tai muualla opitun tunnustamisen ja tunnustamisen käytännöt suomalaisissa korkeakouluissa ovat kansainvälisesti vertaillen vielä kehittymättömiä. Lähinnä vain tutkinnot on perinteisesti tunnustettu osoituksena korkeakoulutasoisesta osaamisesta.

Ammattitaito saavutetaan yleensä tutkinnon jälkeen työelämässä, jossa jopa 70 prosenttia oppimisesta tapahtuu epämuodollisesti työn ohessa. Loput opitaan henkilöstökoulutuksessa tai koulutusjärjestelmän piirissä. Työssä opi-

tun tunnustaminen edellyttää, että tutkintojen ja opintokokonaisuuksien lähtökohtana ovat oppimistulokset. Myös humanistiset ja yhteiskuntatieteelliset tutkinnot voidaan kuvata työssä tarvittavan osaamisen näkökulmasta, vaikka ne eivät suoraan valmista tiettyyn ammattiin. Rehtorineuvostojen linjaukset osaamisen tunnustamisesta sopivat niin tutkinto- kuin täydennyskoulutuksessa sovellettaviksi. Osaamisen tunnustaminen on hyvin lähellä ammatillisessa aikuiskoulutuksessa tarkoitettua opintojen henkilökohtaistamista.

Osaamisen tunnustamisen lähtökohtana on, että korkeakoulu vastaa tutkinnon laadusta. Toisaalta korkeakoululla ei ole velvoitetta arvioida muiden kuin omien opiskelijoidensa tai opiskelijaksi hakeutuneiden osaamista. Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen seurannassa on havaittu, että opiskelijoille on hyväksiluettu tai tunnustettu keskimäärin 7 opintopisteen laajuisesti muualla hankittua osaamista osana tutkintoa. On tärkeää, että korkeakoulut kehittävät yhtenäisiä malleja muualla hankitun osaamisen tunnustamiseen. Näin voidaan parantaa opiskelijoiden oikeusturvaa. On kuitenkin luonnollista tunnustaa, että yhdenpitävä ja aukoton malli ei ole mahdollinen aikuisopiskelijoiden erilaisen työkokemuksen, opiskelutavoitteiden, koulutusohjelmien ja niiden tavoitteiden ja sisältöjen johdosta.

Erilliset opinto-oikeudet

Kolmas päälinjaus on erillisten opinto-oikeuksien lisääminen. Koulutusta ja osaamista tarvitsevien henkilöiden ei tarvitsisi hakeutua pääsykokeiden kautta opiskelemaan. Erillisellä opinto-oikeudella voi osaamista laajentaa uusille aloille. Esimerkkinä voi olla liiketoiminta- tai ympäristöosaaminen, jota tarvitaan aloilla eri ammateissa. Esityksen tarkoitus on, että korkeakoulut tarjoavat erillisiä opinto-oikeuksia tutkintojen osiin ja perivät maksun tällaisesta koulutuksesta. Näin työnantaja voi ostaa henkilöstölleen räätälöityjä koulutuspaketteja, joiden sisältö perustuu korkeakoulun opetussuunnitelmien mukaiseen tarjontaan. Olennaista on, että työpaikka ja korkeakoulu yhdessä suunnittelevat koulutustarjontaa, josta osa on julkisesti ja osa työnantajan rahoittamaa.

Erillisten opinto-oikeuksien myöntäminen on ollut harvinaista ammattikorkeakouluissa. Menettelyn etuna on, että henkilö ei varaisi tutkinto-opiskeluun tarvittavaa paikkaa turhaan, jos henkilön ainoa tarve on suorittaa vain tietyt rajatut opinnot. Osa erillisiin opinto-oikeuksiin liittyvästä koulutuskysynnästä on tyydytetty avoimen ammattikorkeakoulutarjonnan avulla silloin, kun ammattikorkeakoulu on avannut laajasti tutkintoon johtavia opintoja avoimen ammattikorkeakoulun tarjontaan.

Erilliset opinto-oikeudet kilpailevat suosituimpien erikoisammattitutkintojen ja muun aikuiskoulutustarjonnan kanssa. Tässäkin julkinen rahoitus tulee varmasti vaikuttamaan kysynnän suuntautumiseen. Jos samat jaksot ovat saatavilla avoimesta korkeakoulusta, on korkeakoulun kyettävä luo-

maan lisäarvoa erillisten opinto-oikeuksien myöntämisellä. Tämä on mahdollista rakentamalla laajempia ja pidempiaikaisia kumppanuuksia, missä korkeakoulusta tulee työorganisaation kouluttaja ja konsultti henkilöstön ja liiketoiminnan kehittämiseen. Ammattikorkeakoulut ovat vasta hiljalleen heräämässä tähän.

Erityispätevyysien näyttäminen

Tutkinnon jälkeisen täydennyskoulutuksen laajentaminen edellyttää soveltuvia opintokokonaisuuksia korkeakoulutukseen. Aikuiskoulutusuudistuksen johtoryhmä esitti ratkaisuksi erityispätevyyksiä, jotka johdetaan työelämän osaamistarpeista. Niiden avulla tutkinnon suorittanut henkilö erikoistuu ja pätevytyy työurallaan. Vertailukohtana voi pitää osaamisen hankkimistavasta riippumattomia ammatillisia näyttötutkintoja, joiden avulla työelämässä syvennetään ja tunnustetaan ammattitaitoa alkuperäisen koulutuksen jälkeen. Uudet erityispätevydet eivät kuitenkaan olisi tutkinnon luonteisia. AKKU-esityksen mukaan:

- Erityispätevydet ovat osaamistuloksien kautta määriteltyjä kokonaisuuksia, joiden mukainen osaaminen todennetaan näyttöillä. Erityispätevyden näyttö olisi osaamisen hankkimistavasta riippumaton ja tukisi työssä oppimista.
- Erityispätevydet laaditaan työelämässä vaadittavien kompetenssi-kokonaisuuksien ja saavutettavien osaamistulosten kuvauksina. Erityispätevyden tuottama osaaminen tulisi olla kuvattavissa Eurooppalaisen tutkintojen viitekehyksen (EQF) 6-tasolle sijoittuvana osaamistasokuvauksena.
- Erityispätevydet olisivat uusi tapa näyttää osaamista. Erityispätevyysien asema työmarkkinoilla perustuisi työelämän tarvitsemaan ammatilliseen osaamiseen.
- Erityispätevydet eivät tuottaisi muodollisia kelpoisuuksia eri ammateissa toimimiseen tai tehtäviin. Erityispätevyysien luomisella ei ole tarkoitus muuttaa tai lisätä olemassa olevia kelpoisuusehtoja.
- Korkeakoulut vastaisivat erityispätevyysien kuvaamisesta, vastaanottaisivat näytöt ja myöntäisivät todistukset. Erityispätevyysien tuottama osaaminen laajentaa, syventää ja erikoistaa korkeakoulutasoista ammatillista osaamista. Osaaminen on luonteeltaan korkeasteelle tyypillistä, jolloin geneeriset taidot ja abstrakti ajattelu korostuvat. Korkeakoulut voivat vastaanottaa erityispätevyysien näyttöjä riippumatta siitä, miten niiden edellyttämä osaaminen on hankittu.

Työelämä haastaa koulutusjärjestelmän

Lomautukset ja irtisanomiset ovat heikentäneet merkittävästi työllisyyttä. Työttömyyden kasvu alkoi rakentamisessa ja vientiteollisuudessa. Laman pitkittyminen lisääntyä työttömyyttä myös palvelualoilla. Vuonna 2010 odotetaan kuntatalouden heikentyvän voimakkaasti verotulojen alentuessa.

Työikäiselle väestölle lama merkitsee epävarmuutta tulevaisuudesta ja erityisesti omasta työstään. Miten tämä on näkynyt ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtavassa koulutuksessa?

Opiskelu ylempään ammattikorkeakoulututkintoon on perinteisesti sidottu omiin nykyisiin työtehtäviin. Taloudellisen epävarmuuden aikana tulee varmistaa myös vaihtoehtoisten koulutuspolkujen toteuttaminen. Tutkintoon johtavan koulutuksen olisi ensisijaisesti kohdistuttava yksilön valmiuksien parantamiseen, jolloin työpaikan tai työnantajan intressi tulee vasta toisena. Ylemmän korkeakoulututkinnon olisi kaikissa tapauksissa annettava osaaaminen ja valmiudet, joihin yltäminen ei ole sidottu yhteen tiettyyn työpaikkaan. Koulutuksen on katsottava eteen, ei taaksepäin.

Ylempää ammattikorkeakoulututkintoa profiloidaan työelämän kehittämisen tutkintona. Yksittäisen aikuisopiskelijan tutkinnon suorittamisen lisäksi kyse on ammattikorkeakoulun työelämäyhteistyöstä ja kumppanuudesta. Ajatus on kiehtova, mutta ei ristiriidaton. Työpaikan intressissä on usein erikoistuminen, joka ei aina ole siirrettävissä työstä toiseen. On ratkaistava ristiriita, mikä on yhteiskunnan rahoittaman laaja-alaisen ja siirrettävän osaamisen ja työtehtävään vaadittavan erikoistumisen välillä. Toisaalta tämä ristiriita voi ylempään ammattikorkeakoulututkinnon suorittamisessa jopa syventää oppimista, koska se yhdistää eritasoisia ammattitaitovaatimuksia.

Ammattikorkeakoulun työelämäyhteistyössä on kyse työpaikan, (aikuis) opiskelijan ja ammattikorkeakoulun toiminnasta, joka yhtäältä tähtää ylempään korkeakoulututkinnon suorittamiseen ja toisaalta työelämän kehittämiseen yksittäisen työpaikan osalta. Tässä ajatuksessa on hyvät puolensa, mutta miten se kohtelee irtisanomisen epävarmuudessa tai prekariaatissa eläviä aikuisia.

Korkeakoulujen on rakennettava työelämän yksityisten ja julkisten organisaatioiden kanssa kumppanuuksia, joissa tieto ja osaaminen liikkuvat molempiin suuntiin. Tähän perustuu korkeakoulutuksen syntyvä paradigma. Näin korkeakoulut saavat tietoa tämän päivän työelämän käytännöistä. Avoimessa vuorovaikutuksessa myös korkeakoulujen henkilöstö pysyy ajan tasalla työelämän käytännöistä ja menetelmistä, joita jatkuvasti uudistuva koulutus omaksuu ja edelleen kehittää. Tasa-arvoinen kumppanuus edistää myös innovaatioita, jotka ovat koulutusta merkittävämpiä uuden työn lähteitä.

Ehtiikö työpaikalla oppia

Julkinen sektori kamppailee tuottavuustavoitteidensa kanssa. Yksityisellä sektorilla tuloksen tekeminen on keskeistä. Tuottavuus on tarkoittanut henkilöstön määrän vähentämistä. Erityisesti toimihenkilöiden, keskijohdon ja asiantuntijatehtävissä toimivien toimenkuvat ovat laajentuneet, kun työtehtäviä on ”tehostettu” lisäämällä niitä.

Oppiminen työpaikalla nähdään usein toissijaiseksi toiminnaksi. Uuden oppimista tapahtuu lähinnä työn ohessa tai työn ehdoilla. Aikuiskoulutuksen puolestapuhujien hyvää tarkoittava vaatimus jatkuvasta oppimisesta ja opiskelemisesta voi olla yksilölle helposti rankka vaatimus. Työn ja opintojen yhdistäminen vaatii aikaa. Kun siihen lisätään vielä perheen tarpeet ja virkistyttyminen vapaa-ajalla, voi tuloksena olla jopa loppuun palaminen. Elämän ruuhkavuosiin ajoittunut uudelleen kouluttautuminen on silti arkea monelle. Opiskelumotivaation ylläpito edellyttää korkeakoululta monipuolista palvelua, ohjausta ja joustavaa toimintaa, jotta opinnot etenevät suunnitelman mukaisesti totuttujen aikataulujen ulkopuolellakin työssäoloaikana, iltaisin, viikonloppuisin ja loma-aikaan.

Taantumassakin irtisanomisten tai lomautusten vaihtoehtona voi olla henkilöstön kouluttaminen, jotta yritys on toimintakykyinen markkinatilanteen muuttuessa. Työhallinto voi tukea tätä yhteishankintakoulutuksella. Laajeneva täydennyskoulutusvalikoima avaa ammattikorkeakoululle mahdollisuudet tukea yrityksiä laskusuhdanteessa. Kuten tässäkin artikkelissa olemme kuvanneet, ammattikorkeakouluilla on tänä päivänä laajemmat mahdollisuudet erilaisten koulutustuotteiden tarjontaan kuin koskaan aikaisemmin.

Yksilön kannalta ammattikorkeakoulututkinnon jälkeisessä osaamisen kehittämisessä ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot kilpailevat tulevaisuudessa entistä monipuolisemmista ja erilaisista vaihtoehtoista täydentää yksilön omaa osaamista. Muualla hankitun osaamisen tunnustaminen, täydennyskoulutuksen monipuolistaminen, oppisopimustyyppinen koulutus ja erillisten opinto-oikeuksien hyödyntäminen antavat uusia eväitä korkeakoulujen aikuiskoulutuksen kehittämiseksi tulevaisuudessa. Koulutuksessa käynnissä oleva murros haastaa ammattikorkeakoulujen lisäksi myös ylemmistä ammattikorkeakoulututkinnoista vastaavat opettajat monella tasolla. Tavoitteena on, että opiskelijoille on tarjolla entistäkin korkeampilaatuisia koulutusohjelmia tulevina vuosina.

Lähteet

Ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistus. AKKU-johtoryhmän toimenpide-ehdotukset (II väliraportti). Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:11.

Hallituksen esitys Eduskunnalle yliopistolaiksi ja siihen liittyviksi laeiksi. HE 7/2009.

Hallituksen esitys eduskunnalle ammattikorkeakoululain muuttamisesta ja väliaikaisesta muuttamisesta. HE 26/2009.

Korkeakoulujen aikuiskoulutuksen nykytila ja kehittämiskohteet. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2008:38.

Koulutus ja tutkimus vuosina 2007–2012. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriön julkaisuja 2008:9.

Gröhn, I. (toim.) 2009. Näkökulmia korkea-asteen oppisopimuksen kehittämiseen. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu.

Oppimisesta osaamiseen: Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen.

Työryhmäraportti. Suomen yliopistojen rehtorien neuvosto. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto. Maaliskuu 2009

Johtamis-, tutkimus- ja kehitystoiminnan osaamisen kehittämistarpeet – lähiesimiesten ja ylempää ammattikorkeakoulututkintoa suorittavien opiskelijoiden näkemyksiä

Anneli Sarajarvi, TtT, yliopettaja, projektipäällikkö, Metropolia Ammattikorkeakoulu
 Leena Rekola, FT, yliopettaja, Metropolia Ammattikorkeakoulu
 Elina Eriksson, THT, dosentti, johtaja, Metropolia Ammattikorkeakoulu

Sosiaali- ja terveydenhuollon rakenteet ovat olleet voimakkaassa muutos- ja kehittämisvaiheessa. Terveydenhuollon kansallisten strategioiden ja kehittämisohjelmien toimeenpanossa edellytetään johtamisen vahvistamista ja johtamiskoulutuksen kehittämistä. Terveydenhuollon tulevassa kehittämistyössä edellytetään, että työ- ja hoitomenetelmät perustuvat yhä vahvemmin tutkittuun tietoon ja kehittämistyö tulee nähdä osana perustyötä. (STM 2007, 2008.) Koulutuksen tulee huomioida nämä työelämän osaamistarpeet niin alueellisessa kuin kansallisessakin kehittämistyössä. Ylemmillä ammattikorkeakoulututkinnoilla on merkittävä rooli työelämän tulevaisuuden johtamis-, tutkimus- ja kehittämisoosaamistarpeisiin vastaamisessa. Tämän artikkelin tarkoituksena on kuvata hoitotyön lähiesimiesten ja ylempää ammattikorkeakoulututkintoa suorittavien opiskelijoiden näkemyksiä johtamisen ja tutkimus- ja kehitystoiminnan osaamisen kehittämistarpeista terveydenhuollossa.

Ylempi ammattikorkeakoulututkinto johtamis-, tutkimus- ja kehitystoiminnan osaamisen kehittämistarpeisiin vastaajana

Hyvällä johtamisella voidaan parantaa palvelujen toimivuutta, työhyvinvointia ja tuottavuutta. Hoitotyön lähiesimiehet ovat avainasemassa analysoitaessa työyhteisön kehittämistarpeita, muutettaessa perinteitä tai kehitettäessä työyhteisön toimintaa tutkittuun tietoon perustuen (Stetler ym. 1998, 2003, Bryant, Lukosius & DiCenso 2004, Fink ym. 2005). Lähiesimiehen keskeisinä tehtävinä ovat muutosprosessin johtaminen, tutkimus- ja kehitysmuotoisen ympäristön luominen, osaamisen johtaminen sekä hoitotyöntekijöiden toimintaedellytysten mahdollistaminen (French 1999, Fink ym. 2005, Newhouse 2007). Tässä artikkelissa tarkoitamme hoitotyön lähiesimiehellä osastonhoitajia ja muita työyhteisön lähiesimiehiä

Terveydenhuollon organisaatioissa osastonhoitajat toimivat ensisijaisesti henkilöstöjohtajina, mutta heidän tehtäviinsä kuuluu myös talouden ja toiminnan suunnittelua, informaatiojohtamista sekä laadunvarmennus- ja kehittämistyötä. (OPM 2004). Hoitotyön lähiesimiesten tärkeimmät osaamisalueet ovat väestön terveystarpeiden tunnistaminen ja toimiminen tunnis-

tettujen terveystarpeiden ja terveystaloudellisten linjausten mukaisesti (Sinkkonen & Taskinen 2002). Holmlund ym. (2007) ovat kuvanneet hoitotyön esimiesten itsearvioimaa osaamista prosessi-, asiakas-, talous- ja henkilöstöjohtamisen sekä tutkimus- ja kehittämisosaamisen näkökulmasta. Esimiesten osaaminen todettiin parhaaksi henkilöstövoimavarojen johtamisessa ja heikoimmaksi osaamisen johtamisessa. Näyttöön perustuvan hoitotyön ja taloudellisten voimavarojen johtamisen sekä kustannustehokkuuden seurannan kehittämisessä esimiehet kokivat osaamisensa heikoksi. Tutkimus- ja kehittämisosaaminen oli parempaa niillä esimiehillä, joilla oli ammatti- tai tiedekorkeakoulututkinto. (Holmlund ym. 2007.)

Terveystaloudellisuuden organisaatioissa johtaminen on pitkään perustunut alan ammatillisen peruskoulutuksen ja ammatissa toimimisen kautta hankittuun osaamiseen. (OPM 2004, Parviainen 2007). Suomessa ei ole ollut ammattikorkeakoulujen muodostumisen aikana ns. osastonhoitajan eli lähiesimiehen koulutusta. Johtamiskoulutusta on tarjottu sekä yliopistojen että ammattikorkeakoulujen erikoistumisopinnoissa ja muina opintokokonaisuuksina. Pelkkä peruskoulutus ja työelämässä saatu kokemus eivät kuitenkaan anna riittäviä valmiuksia toimia esimiestehtävissä terveydenhuollon organisaatioissa. Tulevaisuudessa tarvitaan päteviä hyvän johtamiskoulutuksen omaavia esimiehiä terveydenhuollon organisaatioihin. (Parviainen 2007.) Viime vuosina johtamiseen suuntautuvien ylempien ammattikorkeakoulututkintojen myötä jotkut organisaatiot ovat määritelleet osastonhoitajien pätevyysvaatimuksiksi ylempään korkeakoulututkintoon ja joissakin se on määritelty tieteelliseksi yleemmäksi korkeakoulututkinnoksi.

Lähivuosina terveydenhuollon organisaatioista on lähes neljäsosa esimiehistä eläköitymässä ja näin ollen terveydenhuollon organisaatiot tarvitsevat uusia vahvan johtamiskoulutuksen saaneita henkilöitä (OPM 2004). Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen profiloituminen kehittämis- ja johtamisvalmiuksien vahvistamiseen on osaltaan pyrkinyt vastaamaan edellä mainittuihin terveydenhuollon johtamis- ja kehittämissaasteisiin. Lisäksi työn ohessa suoritettu ylempi ammattikorkeakoulututkinto edesauttaa koulutuksen nopeaa hyödyntämistä työelämässä. Ylempistä ammattikorkeakoulututkinnoista valmistuneet voivat toimia terveydenhuollon palvelujärjestelmissä esimiehinä, kehittäjinä ja innovaattoreina kehittämällä uusia toimintatapoja ja työprosesseja työyhteisöissä (OPS 2006 – 2008.)

Tutkimuksen tarkoitus ja tehtävät

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa hoitotyön lähiesimiesten ja terveystaloudellisuuden ylempää ammattikorkeakoulututkintoa suorittavien opiskelijoiden näkemyksiä yhtäältä johtamisen ja tutkimus- ja kehitystoiminnan osaamisen kehittämistarpeista ja toisaalta ylempään ammattikorkeakoulututkintoon suorittaneiden henkilöiden tehtäväkuvasta hoitotyössä. Kartoituksen tuloksia hyödynnetään kehitettäessä ylempiä ammattikorkeakoulututkintojen opetussuunnitelmia sekä kehitettäessä ylempään amk-tutkintoon suorittaneiden

den tehtäväkuvia hoitotyössä. Tutkimustehtävinä oli kuvata lähiesimiesten ja ylempää amk-tutkintoa suorittavien opiskelijoiden näkemyksiä hoitotyön johtamisosaamisen kehittämistarpeista, tutkimus- ja kehittämisosaamisen kehittämistarpeista ja ylempään ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden työntekijöiden tehtävien ja toimenkuvien kehittämisen tarpeista hoitotyössä.

Tutkimuksen toteuttaminen

Tässä artikkelissa raportoitava aineisto on osa laajempaa kyselyä, jossa kartoitettiin yhden ylempään ammattikorkeatutkintoa suorittavien opiskelijoiden ja heidän lähiesimiesten näkemyksiä hoitotyön osaamistarpeista ja ylempään ammattikorkeakoulututkintojen merkityksestä työelämään. Opiskelijat olivat peruskoulutukseltaan sairaanhoitajia, terveydenhoitajia, kätilöitä ja fysioterapeutteja. Opiskelijat suorittivat ylempään ammattikorkeakoulututkinnon terveyden edistämisen koulutusohjelmaa. Koulutusohjelman opetussuunnitelman opintokokonaisuudet muodostuivat terveysalan kehittämis- ja johtamistyön opinnoista (15 op), terveysalan moniammatillisen johtamisen opinnoista (30 op), terveyden edistämisen osaamisen ja vaikuttamisen opinnoista (15 op) sekä opinnäytetyöstä 30 op. Lähiesimiehet toimivat osastonhoitajina tai muina lähiesimiehinä opiskelijoiden työyksiköissä. Työyksiköt sijaitsivat Helsingin yliopistollisen sairaalan eri yksiköissä, Helsingin kaupungin terveyskeskuksessa, erilaisissa hoivakodeissa ja yksityisissä terveydenhuollon palveluja tuottavissa laitoksissa.

Kyselylomakkeen kehittämisen lähtökohtana oli olemassa oleva teoritieto hoitotyön johtamisesta, tutkimus- ja kehittämistoiminnasta (Stetler 1998, French 1999) sekä Metropolia ammattikorkeakoulussa ylempään ammattikorkeakoulututkintoa suorittavien opiskelijoiden opetussuunnitelma. Kyselylomakkeen arvioivat neljän eri ammattikorkeakoulun yliopettajat, jotka toteuttivat omissa ammattikorkeakouluissaan samaa koulutusohjelmaa, jossa tähän tutkimukseen osallistuneet opiskelijat opiskelivat. Kyselylomake sisälsi sekä strukturoituja että avoimia kysymyksiä. Kyselylomakkeen väittämät olivat 5-portaisia (1 = ei lainkaan, 2 = vähän, 3 = jonkin verran, 4 = paljon, 5 = erittäin paljon). Avoimilla kysymyksillä syvennettiin johtamisosaamisen sekä tutkimus- ja kehittämisosaamisen kehittämistarpeita sekä ylempään ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden tehtävien ja toimenkuvien kehittämistä hoitotyössä. Lisäksi yhdellä avoimella kysymyksellä kartoitettiin opinnäytetyön merkitystä koulutuksessa. Kyselylomake lähetettiin sähköpostilla 20 lähiesimiehelle ja 20 opiskelijalle. Vastauksia saatiin sekä esimieheltä että opiskelijoilta molemmilta 13, yhteensä 26.

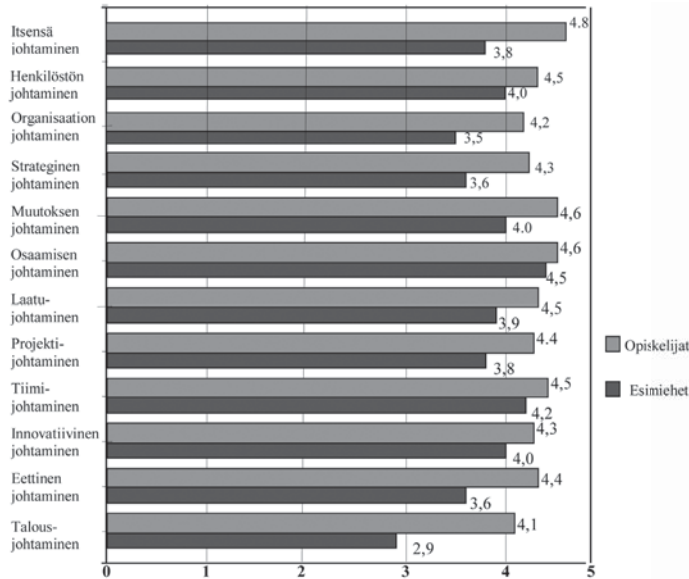
Kyselylomakkeen väittämät käsiteltiin tilastollisesti SPSS 14,5 -ohjelmalla. Hoitotyön johtamisosaamista, hoitotyön tutkimus- ja kehittämisosaamista sekä tehtävien ja toimenkuvan kehittämistä kuvaavia väittämiä tarkasteltiin keskiarvoina. (Polit & Hungler 1999.) Aineiston avointen kysymysten analysointimenetelmänä käytettiin sisällönanalyysiä. Aineiston ana-

lyysiä ohjasi tutkimuskysymykset. Aluksi perehdyttiin aineistoon lukemalla avointen kysymysten vastaukset ja alleviivaamalla tutkittavaa ilmiötä kuvaavat lausumat erilaisilla väreillä. Analyysiä jatkettiin aineiston pelkistämällä eli redusoidulla. Pelkistämällä aineisto tiivistettiin karsimalla pois epäolennainen. Tutkittavaa ilmiötä kuvaavat alkuperäisilmaukset pelkistettiin ja litteroitiin tutkimustehtävittäin. Luokitteluyksikkönä käytettiin tutkittavaa ilmiötä kuvaavia lausumia. Seuraavassa vaiheessa aineisto ryhmiteltiin eli klusteroitiin. Tällöin pelkistetyt ilmaukset eroteltiin samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia kuvaaviin käsitteisiin. Samaa asiaa tarkoittavat käsitteet ryhmiteltiin ja yhdistettiin luokiksi sekä nimettiin sisältöjä kuvaavilla käsitteillä. Aineiston klusterointia seurasi abstrahointi, jossa erotettiin tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja muodostettiin teoreettisia käsitteitä erottamalla tutkimuksen kannalta olennainen tieto. Tuloksissa esitetään empiiristä aineistoa kuvaavat teoreettiset teemat. (Tuomi & Sarajärvi 2009.)

Hoitotyön johtamisosaamisen kehittämistarpeet

Lähiesimiesten ja opiskelijoiden näkemykset johtamisosaamisen kehittämistarpeista olivat erilaiset (Kuvio 1.). Opiskelijat kokivat lähiesimiehiä enemmän kehittämistarpeita kaikilla johtamisosaamisen alueilla. Eniten kehittämistarpeita opiskelijat kuvasivat itsensä johtamisessa (ka 4,8), sitten muutoksen johtamisessa (ka 4,6) ja osaamisen johtamisessa (ka 4,6). Lähiesimiesten mukaan johtamisosaamisen kehittämistarpeita oli eniten osaamisen johtamisessa (ka 4,5), toiseksi tiimijohtamisessa (ka 4,2) ja kolmanneksi henkilöstön-, muutoksen- ja innovaatioiden johtamisessa (ka 4,0). Vähiten osaamisen kehittämistarvetta koettiin molemmissa ryhmissä talousjohtamisessa. Esimiehet vastasivat kaikkiin kysymyksiin. Opiskelijoista kolme jätti vastaamatta organisaation johtamisen osa-alueen kartoittavaan kysymykseen ja kaksi eettisen johtamisen osa-alueen kartoittavaan kysymykseen.

Avoimella kysymyksellä syvennettiin johtamisosaamisen kehittämistarpeita työyhteisössä. Hoitotyön lähiesimiehet korostivat johtamisosaamisen kehittämistarpeita strategisen johtamisen, muutosjohtamisen, suunnitelmallisen ja innovatiivisen johtamisen, verkostojohtamisen, talousjohtamisen sekä henkilöstöjohtamisen alueilla. Lähiesimiehet pitivät strategisen osaamisen johtamisen ensiarvoisen tärkeänä, koska siihen nähtiin sitoutuvan muut johtamis- ja kehittämisalueet. Muutoksen johtaminen koettiin ongelmalliseksi, koska muutos nähtiin jatkuvana, jota tulee hallita ja sen kanssa on opittava elämään. Lähiesimiesten mukaan innovatiivista ja verkostojohtamista pidettiin tulevaisuudessa tärkeänä. Innovatiivinen johtaminen katsottiin mahdollistavan tilaa uusille näkemyksille ja ajatuksille hoitotyön johtamisessa. Verkostojohtamisen osaaminen korostuu, koska työtä tehdään ryhmien, yhteisöjen ja rakenteiden eri tasolla. Tällöin tulee osata johtaa myös moniammatillisia työryhmiä, yhteisöjä ja toimintajärjestelmiä. Talousjohtamisessa koettiin puutteita ja siinä nähtiin tulevaisuudessa kehittämistarpeita. Esimiesten mukaan työyhteisössä on paljon eri asiantuntijoita joiden työpanos tulisi saada parempaan käyttöön. (Taulukko 1.)



Kuvio 1. Lähiesimiesten ja opiskelijoiden näkemykset johtamisen osaamisen kehittämistarpeista (keskiarvot).

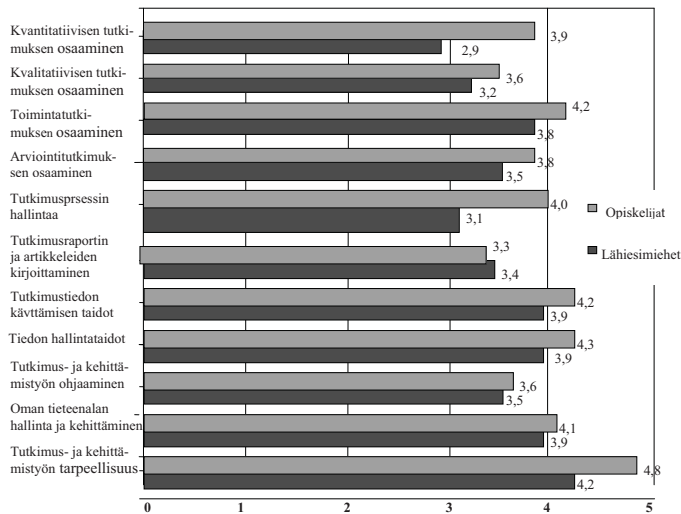
Opiskelijat korostivat kehittämistarpeita itsensä johtamisen alueille kuten tulokset osittavat myöskin strukturoitujen kysymysten osalta. Itsensä johtaminen nähtiin edellytykseksi johtaa muita. Opiskelijoilla oli halua kehittyä enemmän johtajuudessa, koska he kokivat olevansa enemmän tiimityöntekijöitä kuin johtajia. Kuitenkin sekä tiimi johtamisen että projektijohtamisen taitoja pidettiin tärkeänä, erityisesti moniammatillisen tiimin johtamistaitoja haluttiin kehittää. Organisaation johtaminen ilmaistiin haasteelliseksi ja vaikeaksi tehtäväksi, mutta haluttiin kehittyä sillä osa-alueella. Asioiden johtamisen kuvattiin liittyvän organisaation johtamiseen, jossa nähtiin kehittämistarpeita. (Taulukko 1.)

Taulukko 1. Johtamisosaamisen kehittämistarpeet lähiesimiesten ja ylemmän ammattikorkeakoulututkinto-opiskelijoiden kuvaamana.

Esimiehet	Opiskelijat
Strateginen johtaminen	Itsensä johtaminen
Organisaation johtaminen	Organisaation johtaminen
Henkilöstön johtaminen	Asioiden johtaminen
Muutoksen johtaminen	Projektijohtaminen
Innovatiivinen johtaminen	Tiimi johtaminen
Verkostojohtaminen	
Talousjohtaminen	

Hoitotyön tutkimus- ja kehittämisosaamisen kehittämistarpeet

Hoitotyön lähiesimiesten ja opiskelijoiden näkemykset tutkimus- ja kehittämisaamisen kehittämistarpeet olivat myös jonkin verran erilaiset. Opiskelijat kokivat kaikki muut paitsi tutkimusraporttien ja artikkeleiden kirjoittamisen osaamisen kehittämistarpeet suurempina kuin lähiesimiehet (ka 3,3) (Kuvio 2.). Molemmat ryhmät pitivät tutkimus- ja kehittämistyön tarpeellisuuden hoitotyön kehittämisessä kaikkein tärkeimpänä (lähiesimiehet ka 4,2, ja opiskelijat ka 4,8). Lähiesimiehet kokivat toiseksi eniten kehittämistarpeita tiedon hallintataidoissa, tutkimustiedon käyttämisen taidoissa ja oman tieteenalan hallinnassa (3,9). Opiskelijat kokivat toiseksi tärkeimpänä tiedon hallintataitojen kehittämistarpeet (ka 4,3) ja kolmanneksi tutkimustiedon käyttämistaitojen. Tutkimus- ja kehittämisosaamisen kehittämistarpeita kartoittaviin kysymyksiin vastasivat molemmista ryhmistä kaikki.



Kuvio 2. Lähiesimiesten ja opiskelijoiden näkemykset tutkimus- ja kehittämisosaamisen kehittämistarpeista (keskiarvot).

Avoimella kysymyksellä syvennettiin lähiesimiesten ja opiskelijoiden näkemyksiä tutkimus- ja kehitystoiminnan osaamisen kehittämistarpeista. Lähiesimiehet näkivät oman tieteenalan tutkimuksen tärkeäksi, koska heidän mielestään työtä ei voi kehittää ilman tutkimusta. Lähiesimiesten mukaan oman alan tutkimus- ja kehittämisosaamisessa koettiin puutteita ja näin ollen hoitohenkilökunnan tutkimus- ja kehittämisosaamistoiminta sekä tutkimustiedon hyödyntäminen oli vähäistä hoitotyössä. Toisaalta taas koettiin, että tutkimusosaamista on, mutta promoottoreita puuttuu. Lähiesimiesten mukaan työyhteisöihin tarvittaisiin lisää kehittämisvalmiuksia, tutkija/kehittäjä vakansseja, jotta tutkimus- ja kehittämisosaamista voitaisiin toteuttaa ja näin kehittää hoitotyötä. (Taulukko 2.)

Opiskelijoiden mukaan tutkimus- ja kehittämistoiminta hoitotyössä on tulevaisuudessa yhä tärkeämpää. Työelämä muuttuu yhä monipuolisemmaksi. Sen hallitsemiseksi ja kehittämiseksi tarvitaan henkilöitä, joilla on tutkiva/kehittävä työote. Opiskelijoiden mukaan työyhteisöihin tarvitaan enemmän tutkimus- ja kehittämistoimintaan osaavia henkilöitä, jotka ovat valmiita toiminnan muutoksiin ja työyhteisön kehittämiseen. Opiskelijoiden näkemyksen mukaan sairaanhoitajilta tulisi edellyttää tutkimus- ja kehittämistyön valmiuksia sekä mahdollistaa heille riittävät resurssit tutkimus- ja kehittämistyön toteuttamiseen. Opiskelijat esittivät, että myös esimiehiltä tulisi edellyttää tutkimus- ja kehittämisosaamista, jotta kehittäminen työyhteisöissä mahdollistuu. (Taulukko 2.)

Taulukko 2. Tutkimus- ja kehittämisosaamisen tarpeet lähiesimiesten ja ylemmän ammattikorkeakoulututkinto-opiskelijoiden kuvaamana.

Esimiehet	Opiskelijat
Oman tieteenalan tutkimusosaaminen vähäistä.	Tutkimus- ja kehittämisvalmiuksia omaavia henkilöitä tarvitaan enemmän työyhteisöihin.
Enemmän tieteellistä tutkimusta.	Hoitoyöntekijöille riittävästi resursseja tutkimus- ja kehittämistyöhön.
Tutkimuspromootoreita tarvitaan enemmän.	Sairaanhoitajilta tulisi edellyttää tutkimus- ja kehittämisosaamista.
Tarvitaan kehittämisvalmiuksia omaavia henkilöitä.	Esimieltä tulisi edellyttää tutkimus- ja kehittämisosaamista.
Tarvitaan työyhteisöön tutkija/kehittäjä vakansseja.	

Yhdellä avoimella kysymyksellä kartoitettiin esimiehiltä ja opiskelijoilta opinnäytetyön merkitystä ylemmissä ammattikorkeakoulututkinnoissa. Sekä esimiehet että opiskelijat näkivät opinnäytetyön tekemisen tärkeäksi tutkimustiedon hallintataitojen oppimiselle sekä edellytyksenä näyttöön perustuvan hoitotyön kehittämiseksi. Tutkimustiedon hyödyntämisen edellytyksenä pidettiin tutkimus- ja projektityön taitoja, joihin opinnäytetyön toteuttaminen antaa valmiuksia. Opiskelijoiden mukaan opinnäytetyötä tehdessä harjaantuu lukemaan ja arvioimaan tutkimuksia sekä oppii tutkimustulosten hyödyntämistä käytäntöön.

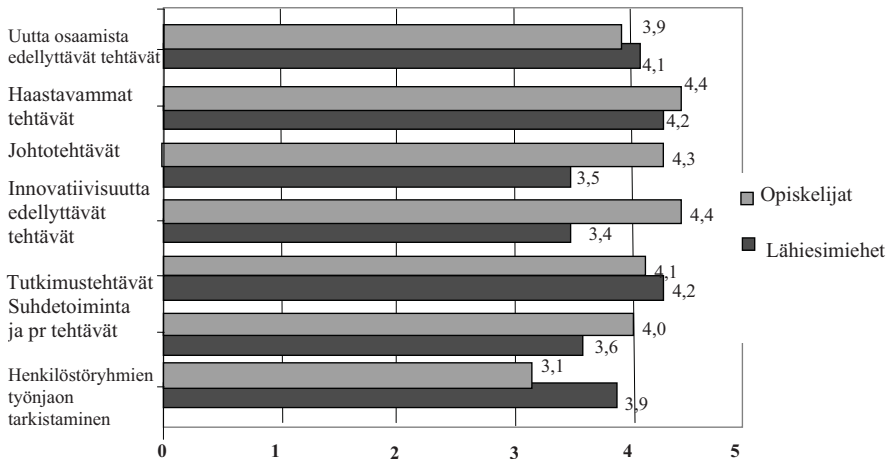
Lähiesimiehet pitivät tärkeänä opiskelijoiden opinnäytetoissa tulevaisuuden haasteita. Heidän mukaan opinnäytetöitä tulisi suunnata toimintatutkimuksen lisäksi enemmän ennakointitutkimuksiin. Lähiesimiehen kuvaus asiasta: *”Opinnäytetöiden tulisi olla muutakin kuin toimintatutkimusta. Mahdollisuus myös käsiteanalyysiin ja tulevaisuuden tutkimukseen eli ei tutkita sitä mitä on jo olemassa, vaan tulevaisuuden mahdollisuuksia.”* Lähiesimiesten mukaan hoitotieteellinen tieto nähtiin yhä tärkeämmäksi tulevaisuudessa, jota opiskelijat voisivat kehittää ja hyödyntää enemmän työyhteisössä: *”Hoitotieteellisten tietojen päivitys olisi minusta ensisijainen kohdealue, johon ylemmän amk-tutkinnon suorittaja voisi osallistua.”*

Näin turvattaisiin tutkimustiedon ja taidon hyödyntäminen käytännössä.” Lähiesimiehet pitivät jatkuvasti kehittyvällä alalla on oman tieteenalan tutkimusta tärkeänä, koska heidän mielestään työtä ei voi kehittää tuloksellisesti sitä tutkimatta. Tässä he näkivät opiskelijoiden osuuden tärkeäksi hoitotyön kehittämisessä.

Opiskelijoiden tehtävien ja toimenkuvien kehittäminen hoitotyössä

Hoitotyön lähiesimiesten ja opiskelijoiden näkemykset tehtävien ja toimenkuvan kehittämisestä erosivat jonkin verran (Kuvio 3.). Molemmat kokivat tärkeänä opiskelijoiden haastavampien ja syvällisempää osaamista osoittavien toimenkuvien kehittämistä (opiskelijat 4,4 ja lähiesimiehet ka 4,2). Opiskelijat pitivät suhde- ja pr-tehtävien ja toimenkuvien kehittämistä tärkeämpänä (ka 4,0) kuin lähiesimiehet (ka 3,6).

Suurimmat erot lähiesimiesten ja opiskelijoiden näkemyksissä olivat henkilöstöryhmien työnjaon tarkistamisen ja muuttamisen (opiskelijat ka 3,1 ja lähiesimiehet ka 3,9), johtotehtävien (opiskelijat ka 4,3 ja lähiesimiehet 3,5) sekä innovatiivisuutta edellyttävien tehtävien kehittämisessä työyhteisössä (opiskelijat ka 4,4 ja lähiesimiehet ka 3,4). Lähiesimiesten ja opiskelijoiden näkemykset uutta osaamista edellyttävien tehtävien ja toimenkuvien kehittämisestä hoitotyössä olivat lähes samanlaiset. Myös opiskelijoiden tutkimustehtävien kehittämisestä työyhteisössä opiskelijoiden ja lähiesimiesten näkemykset olivat samansuuntaiset. Opiskelijoiden tehtävien ja toimenkuvia kehittämistä kartoittaviin kysymyksiin vastasivat molemmista ryhmistä kaikki.



Kuvio 3. Lähiesimiesten ja opiskelijoiden näkemykset opiskelijoiden näkemykset ylempään ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden tehtävien ja toimenkuvien kehittämisestä (keskiarvot).

Hoitotyön lähiesimiehet suhtautuivat pääosin myönteisesti opiskelijoiden haasteellisempien tehtävien ja toimenkuvien kehittämiseen työyhteisössä. Lähiesimiesten mukaan lähtökohtana tehtävien siirroissa tulisi olla opiskelijan oma persoonalliset intressit ja työyhteisön kehittämistehtävät. Tehtäväsiirtojen perustaksi nähtiin henkilökohtaiset keskustelut opiskelijan kanssa. Lähiesimiehet olivat halukkaita hyödyntämään opiskelijoiden osamista työyhteisön erilaisissa projekti- ja kehittämistehtävissä kuten työryhmien toiminnan ohjaamisessa sekä tutkimustyön tekemisessä ja tutkimustehtävien hyödyntämisessä. Sen sijaan lähiesimiehet näkivät, että ylemmän ammattikorkeakoulun suorittaneet tarvitsevat lisää johtamiskoulutusta toimiessaan johtotehtävissä.

Uramallin kehittäminen ja käyttöönotto nähtiin eduksi, jolla voidaan arvioida opiskelijoiden erilaista osaamista johtamis- ja kehittämistehtävissä. Lisäksi lähiesimiehet ilmaisivat tarvitsevansa enemmän tietoa ylemmistä ammattikorkeakoulututkinnoista suunnitellessaan erilaisten johtamis- ja kehittämistehtävien siirtämistä opiskelijoille. Ylemmän ammattikorkeakoulututkimuksen idean nähtiin vaativan johdolta uudenlaista ajattelutapaa mietittäessä tutkinnon suorittaneiden uutta roolia työyhteisössä. Jotkut lähiesimiehet ilmaisivat, etteivät olleet lainkaan keskustelleet opiskelijoiden toimienkuvien kehittämisestä työyhteisössä. (Taulukko 3.)

Opiskelijoiden näkemykset tehtävien ja toimenkuvien kehittämisestä työyhteisössä ilmenivät oman osaamisen näkyväksi tekemisessä. Opiskelijoiden mukaan heidän tulee itse tuoda esille työyhteisöissä omasta osaamistaan ja uusia kvalifikaatioitaan. Opiskelijat pitivät tärkeänä vaativampaa osaamista edellyttävien tehtävien vastaanottamista ja omaa aktiivisuutta tehtävien ja toimenkuvien suunnittelussa. Opiskelijoiden mukaan valtaa ja vastuuta tulisi jakaa työyhteisöissä eri osaajien kesken ja he olivat halukkaita ottamaan vastaan valtaa ja vastuuta edellyttäviä tehtäviä. (Taulukko 3.)

Tulosten tarkastelua

Tulosten mukaan lähiesimiesten ja opiskelijoiden johtamisen osaamisen kehittämistarpeet erosivat hiukan toisistaan. Opiskelijat kokivat kehittämisen tarpeita kaikilla johtamisen osa-alueella. Suurin ero oli talousosaamisen tarpeissa. Tässä tutkimuksessa lähiesimiehet arvioivat talousosaamisen suhteellisen hyväksi. Kun taas Holmlundin ym. (2007) mukaan osastonhoitajat arvioivat talousosaamisensa huonoksi, etenkin kustannustehokkuuden seurannan kehittämisen osalta. Tulevaisuuden johtamisessa korostuu talousosaaminen, koska terveydenhuollon organisaatioissa edellytetään yhä enemmän kustannustehokkuutta ja vaikuttavuutta.

Taulukko 3. Opiskelijoiden tehtävien ja toimenkuvien kehittäminen työyhteisössä esimiesten ja ylempien ammattikorkeakoulututkinto-opiskelijoiden kuvaamana.

Esimiehet	Opiskelijat
<p>Lähtökohtana opiskelijan persoonalliset intressit työyksikön kehittämistehtävät.</p> <p>Keskustelemalla henkilökohtaisesti uutta osaamista vastaavista tehtävistä.</p> <p>Voisi hyödyntää erilaisissa projekteissa ja kehittämistehtävissä ns. asiantuntijaisaaraanhoitaja.</p> <p>Tulisi ottaa käyttöön uramalli, jonka avulla voisi arvioida osaamista.</p> <p>Yamk-tutkinnon idea vaatii johdolta uudenlaista ajattelutapaa miettiä tutkinnon suorittaneiden roolia.</p> <p>Yamk-tutkinnon suorittanut tarvitsee paljon johtamiskoulutusta, mikäli aikoo toimia esimiehenä.</p> <p>Yamk-tutkinnon suorittanutta voisi hyödyntää erilaisissa kehittämistehtävissä.</p> <p>Pitäisi olla enemmän tietoa tutkinnosta, jotta toimenkuvia voisi suunnitella ja kehittää.</p> <p>Ei ole keskusteltu opiskelijoiden toimenkuvista.</p>	<p>Tiedottamalla uusista kvalifikaatioista ja omasta osaamisesta.</p> <p>Informoimalla enemmän omaa osaamistaan.</p> <p>Ottamalla vastaan vaativampaa osaamista edellyttäviä tehtäviä.</p> <p>Jakamalla valtaa ja vastuuta osastoilla.</p>

Kansallisen terveydenhuollon hankkeen seurantaryhmän (STM 2008 b) tulosten mukaan sosiaali- ja terveydenhuollon johtamisessa on paljon puutteita. Puutteita on kustannustehokkuudessa, toimijoiden välisessä yhteistyössä, työjaossa ja toimintatavoissa. Nämä edellyttävät tehokasta kehittämistä ja johtamista. Johtamisen tulee perustua tutkittuun tietoon, joten tutkimus- ja kehittämistyö tulee nähdä osana johtamista. Tämän tutkimuksen mukaan johtamisosaamisen kehittämisessä opiskelijat kokivat kehittämisen haasteita kaikilla osa-alueilla enemmän kuin esimiehet. Opiskelijoiden kehittämissaasteista suurimmat olivat itsensä johtaminen, joka nähtiin johtamisosaamisen edellytykseksi muulle johtamiselle. Lähiesimiesten kehittämissaasteet painottuivat henkilöstön kehittämisen, muutoksen ja osaamisen johtamisen sekä tiimi- ja innovatiivisen johtamisen alueille. Aikaisempien tutkimusten mukaan esimiehet ovat kokeneet puutteita osaamisen johtamisessa, strategisessa johtamisessa, taloudellisten voimavarojen johtamisessa ja henkilöstön kehittämisen johtamisessa (vrt. Holmlund ym. 2007).

Hoitotyössä tarvitaan tulevaisuudessa vahvaa tutkimus- ja kehittämistoiminnan osaamista, jotta voidaan turvata asiakkaille korkeatasoiset palvelut. Tutkimus- ja kehittämistoiminnan kautta voidaan parantaa asiakkaiden palvelujen tehokkuutta, tuottavuutta ja vaikuttavuutta (OPM 2008 a). Aikaisem-

pien tutkimusten mukaan esimiehillä on todettu olevan puutteita tutkimus- ja kehittämisosaamisessa (vrt. Holmlund ym. 2007, Lindblom 2007, OPM 2008 b). Tällä hetkellä terveydenhuollon organisaatioissa toimii esimiehinä henkilöitä, joilla on ollut johtamiskoulutusta sekä tutkimus- ja kehittämistyön opintoja pääosin terveydenhuollon peruskoulutuksessa, joka ei vastaa kaikilta osin lähiesimieheltä vaadittavaa osaamista. Tässä tutkimuksessa tutkimus- ja kehittämisosaamisen alueilla oli ero tutkimustiedon käyttämisen taidoissa ja tiedon hallinta taidoissa. Opiskelijat kokivat esimiehiä enemmän tarpeellisenä ja tulevaisuuden haasteina tutkimus- ja kehittämistoiminnan osaamista. Lähiesimiehet näkivät opiskelijat tärkeäksi voimavaraksi hoitotyön kehittämisessä heidän tutkimus- ja kehittämismenetelmäosaamisensa vuoksi. Aikaisempien tutkimustulosten mukaan esimiehet ovat kokeneet puutteita tutkimus- ja kehittämisosaamisessa ja ovat toivoneet niistä lisäkoulutusta. Lisäksi he ovat arvioineet näyttöön perustuvan hoitotyön osaamisessa puutteita. (vrt. Holmlund ym. 2007). Lindblomin (2007) mukaan ne osastonhoitajat, joilla on korkeakoulututkinto ovat myönteisempiä myös tutkimus- ja kehittämistoimintaan kuin ne, joilta se puuttuu. Opiskelijat näkivät lähiesimiehiä tärkeämpänä tutkimus- ja kehittämistyön osaamisen ja ilmaisivat tutkimus- ja kehittämistyöntaitojen olevan edellytyksenä työelämän kehittämisessä. Tähän voisi olla syynä se, että korkeakoulussa painotetaan enemmän tutkimus- ja kehittämistyön opintoja kuin aikaisemmin opistotason koulutuksessa ja näin ollen opiskelijat näkevät niiden merkityksen eri tavalla kuin aikaisemmin opiskelleet hoitotyöntekijät. Sen sijaan opiskelijoiden opinnäytetyön tekemisen molemmat ryhmät pitivät yhtä tärkeänä. Sosiaali- ja terveydenhuollonkansallisen kehittämisohjelman (2008 a) mukaan terveydenhuollossa vakiinnutetaan uusia toimintatapoja, jotka perustuvat eri ammattiryhmien väliseen työnjakoon. Tämän tutkimuksen mukaan opiskelijat olivat halukkaita ottamaan vastaan vaativampia sekä johtamis- että kehittämistehtäviä tehtäviä työyhteisöissä perusteluun opiskelu ylemmissä ammattikorkeakoulututkinnoissa..

Johtopäätökset ja kehittämishaasteet

Tulosten mukaan johtamisen ja tutkimus- ja kehitystoiminnan osaamiseen tulee panostaa tulevaisuudessa aikaisempaa enemmän niiden tärkeyden vuoksi. Hoitotyötä ei voida johtaa ilman tutkimus- ja kehitystoiminnan osaamista. Sekä lähiesimiehet että opiskelijat ovat yhtä mieltä niiden keskeisyydestä hoitotyössä ja sen kehittämisessä. Lähiesimiehet ovat halukkaita siirtämään ylempien ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneille opiskelijoille tutkimus- ja kehittämistehtäviä, mutta eivät samalla tavalla johtamistehtäviä, mitä opiskelijat olivat kuitenkin halukkaita ottamaan vastaan. Koska tulevaisuudessa suuret ikäluokat jäävät eläkkeelle ja pula osastonhoitajista on ilmeinen, ovat ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneet hoitotyöntekijät osaava ryhmä vastaamaan työvoimatarpeeseen.

Jatkossa tulisi selvittää, miten lähiesimiehet näkevät johtamisen ja tutkimus- ja kehitystoiminnan yhteyden sekä sen mikä merkitys opinnoilla on

tutkimus- ja kehitystoiminnan osaamiseen. Tärkeää on myös kartoittaa ylempien ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden sijoittumista työelämään. Jatkossa tulisi myös lisätä yhteistyötä työelämän ja ylempien ammattikorkeakoulututkintojen välillä ylempien ammattikorkeakoulututkintojen tunnetuksi tekemisessä, koska työelämän edustajilla näyttäisi olevan vähän tietoa koulutuksesta ja sen sisällöistä

Lähteet

- Fink, R. & Thompson, C. & Bonner, D. 2005. Overcoming barriers and promoting the use of research in practice. *The Journal on Nursing Administration* 35(3) 121 – 129.
- Bryant-Lucosius, D. & DiCenso, A. 2004. A framework for the introduction and evaluation of advanced practice nursing roles. *Journal of Advanced Nursing* 48(5), 530 – 540.
- French, P. 1999. The development of evidence-based nursing. *Journal of Advanced Nursing* 29(1),72 – 79.
- Holmlund, L. & Kankkunen, P. & Koponen, L. & Eriksson, U. & Suominen, T. 2007. Osastonhoitajien itsearviointi osaamisestaan tuloskortin (BSC) näkökulmien mukaan. *Hoitotiede* 3(19), 128 – 139.
- Lindblom, M. 2007. Osastonhoitajien asenteet tutkittua tietoa kohtaan ja osastonhoitajien tutkitun tiedon käyttöön sairaanhoitajille antamaksi -osastonhoitajan näkökulma. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto. Hoitotieteen laitos. Turku.
- Newhouse, R. 2007. Diffusing confusion among evidence-based practice, quality improvement, and research. *Journal of Nursing Administration* 37(10), 432 – 435.
- Opetusministeriö 2004. Sosiaali- ja terveysalan johtamiskoulutustyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:30. Helsinki.
- Opetussuunnitelma 2007. Terveysalan kehittämisen ja johtamisen koulutusohjelma 2006 – 2008. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia. Helsinki.
- Parviainen, J. 2007. Minustako osastonhoitaja -klinikosta johtajaksi? *Sairaanhoitaja. Johtava hoitotyön ammattilehti* 8(80), 26 – 27.
- Polit, D. & Hungler, B. 1999. *Nursing Research -Principles and Methods*. 6th ed. J.B. Lippincott Company, Philadelphia.

- Sinkkonen, S. & Taskinen, H. 2002. Johtamisosaamisen vaatimukset ja taso perusterveydenhuollon hoitotyön johtajilla. *Hoitotiede* 14, 129–141.
- Stetler, C. & Brunell, M. & Giuliano, K. & Morsi, P. & Prince, L. & Newell-Stokes, V. 1998. Evidence-Based Practice and Role of Nursing Leadership. *Journal of Advanced Nursing* 28(7/8), 45–53.
- Stetler, C. 2003. Role of the organization in translating research into evidence-based practice. *Outcomes Management* 7(3), 97–103.
- Sosiaali- ja terveysministeriö 2007. Sosiaali- ja terveysministeriön toiminta- ja taloussuunnitelma vuosille 2009–2012. Helsinki.
- Sosiaali- ja terveysministeriö 2008 a. Sosiaali- ja terveydenhuollon kansallinen kehittämisohjelma. KASTE-ohjelma 2008–2011. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2008:6.
- Sosiaali- ja terveysministeriö 2008 b. Kansallisen terveydenhuollon hankkeen seurantaryhmän loppuraportti. Vuosien 2002–2007 toiminta. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2008:5. Helsinki.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. uudistettu painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Työelämän kehittäminen kolmikantamallin avulla – kokemuksia terveysalalta

Pia Ahonen, TtT, koulutuspäällikkö, yliopettaja, Turun ammattikorkeakoulu
Raija Nurminen, TtT, yliopettaja, Turun ammattikorkeakoulu

Tässä artikkelissa kuvataan Turun ammattikorkeakoulun Terveysala – tulosalueella ylemmän AMK-tutkinnon eri koulutusohjelmissa kehitettyä ja arvioitua opinnäytetyön mallia. Malli muodostuu kolmikantamallin avulla toteutetusta kehittämishankkeesta, joka kytkeytyy tutkimus- ja kehittämistoimintaympäristössä (T&K-ympäristö) innovoitaviin hankkeisiin. Mallin arviointia kuvataan kolmikantamallin eri toimijoiden kokemuksina ja näkemyksinä. Tulokset osoittavat, että onnistuakseen työelämän kehittämistehtävässä projektioppimisympäristössä toteutettavat opinnäytetyöt tarvitsevat kaikkien kolmen osapuolen – opiskelijan, työelämämentorin ja opettajan – vahvan sitoutumisen koko koulutuksen kestävään moniulotteiseen ja rajapinnat ylittävään kehittämiseen. Parhaimmillaan ylemmän ammattikorkeakoulutuksen ja T&K-hankkeiden integraatio synnyttää kaikkia osapuolia kehittävää uutta osaamista ja tietoa.

Opinnäytetyön toteuttaminen projektioppimisympäristössä kolmikantamallia hyödyntäen

Opinnäytetyön mallintamisen lähtökohdat

Opinnäytetyön mallintaminen ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon toteutusta varten Turun ammattikorkeakoulun terveysalan tulosalueella käynnistyi jatkotutkintokokeilun yhteydessä vuosina 2002–2005. Tässä vaiheessa työelämälähtöisten opinnäytetöiden erityisenä kehittämiskohteenä oli mentorointimallin kehittäminen (ks. Koivuniemi & Laaksonen-Heikkilä 2006). Kokeilussa toteutetun mallin pohjalta edettiin opinnäytetyön mallintamisessa ja kehittelytyössä terveysalan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opettajatiimissä ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon vakinaistuttua 2005. Kehittämistyö kohdentui kolmikantamallin edelleen vahvistamiseen ja siinä eri toimijoiden roolien selkeyttämiseen. Eriyisenä kehittämishaasteena oli lisäksi kytkeä tutkimus- ja kehitystoiminta (T&K) ja projektioppimisympäristössä toteutettavat opinnäytetyöt luontevaksi toteutukseksi.

Mallin kehittämistä ovat ohjanneet vahvasti opetussuunnitelmassa opinnäytetyölle asetetut tavoitteet ja sisältö, jotka perustuvat asetuksen 423/16.6.2005 tekstiin. Asetuksen mukaan tavoitteena on kehittää ja osoittaa opiskelijan kykyä soveltaa tutkimustietoa ja käyttää valittuja menetelmiä työelämän ongelmien erittelyyn ja ratkaisemiseen sekä valmiutta itsenäiseen vaativaan asiantuntijatyöhön. Opinnoinnissa korostuu työelämän kehittäminen, jolloin ylempään ammattikorkeakoulututkinnon opetus profiloituu painottamaan erityisesti työelämän ja opiskelijan välistä suhdetta uusien innovaatioiden tuottamisessa.

Tutkimus- ja kehitystoiminta kiinteäksi osaksi aikuisten tutkintoon johtavaa koulutusta

Opinnäytetyön kehittämisen lähtökohdat perustuvat näkemykseen, jonka mukaan tutkimus- ja kehitystoiminta on kiinteä osa opetusta. Kehittämistyön alkuvaiheessa näkemystä ohjasi vahvasti työelämästä nousevat tarpeet ja osaamisvaatimukset sekä T&K-toiminnan vahvistuminen ammattikorkeakoulun tehtävänä (ks. Ammattikorkeakoululaki 351/2003).

Opetusministeriön (2007a, 2007b) mukaan ammattikorkeakoulujen tavoitteena on muodostaa asiantuntijayhteisöjä, joiden tutkintoon johtavaa koulutusta antavat yksiköt kykenevät muun muassa aluettaan palvelemaan tutkimus- ja kehitystyöhön. Tavoitteeseen päästään asettamalla painopisteeksi opiskelijan ja työelämän yhteistyön lisääminen sekä tutkimus- ja kehitystyön ja opetuksen välisten yhteyksien kehittäminen, ylempien ammattikorkeakoulututkintojen kehittäminen sekä ammattikorkeakoulun opettajuuden kehittäminen. Tavoitteeseen pääsyä vahvistaa niin ikään T&K-rahoituksen lisääminen (OPM 2007a).

Ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämistoiminnan tarkoitus sitoo yhteen alueen elinkeinoelämän ja opetuksen. Turun ammattikorkeakoulussa vuoden 2006 aikana käynnistetyn T&K-ohjelmatoiminnan tavoitteena on tuottaa ohjelman tavoitteita tukevasta projektista uutta tietoa ja osaamista kyseisestä aihealueesta. Samalla siinä tarjotaan opiskelijoille mahdollisuus osallistua ohjelmissa tehtävään työhön suorittamalla ohjelman tutkimustemaan liittyviä opintoja ja opinnäytetöitä. (Turun ammattikorkeakoulu 2006, 2007.) Näin voidaan myös vahvistaa opintojen ohjauksessa ja opiskelijoiden henkilökohtaisissa opintosuunnitelmissa korostuvaa opiskelijan urakehitystä jo opintojen aikana (vrt. OPM 2007a). Ajatuksena on lisäksi ollut opetuksen laadun kehittäminen kytkemällä tutkimus- ja kehitystoiminta tiiviiksi osaksi työelämää kehittävää koulutusta.

Projekti oppimisympäristönä

Edellä kuvattujen perustelujen innoittamana käynnistettiin Terveysalan ylempään ammattikorkeakoulututkinnon opiskelijoiden opinnäytetöiden kyt-

keminen T&K-hankkeisiin. SARAKE-hanke (*Alueellinen kumppanuus saaristo- ja rannikkoseudun terveyden ja hyvinvoinnin edistämiseksi*) toimi ensimmäisenä T&K-hankkeen projektioppimisympäristönä, jossa mallinnettiin ja arvioitiin tässä esiteltävää opinnäytetyön mallia. SARAKE-hankkeen kuntiin kohdistuvien terveyden edistämistä tukevien tavoitteiden lisäksi pedagogisena tavoitteena oli mallintaa projektioppimisympäristössä toimiminen osaksi aikuisten tutkintoon johtavaa koulutusta yhdistämällä opetus-, kehittämis- ja tutkimustoiminta sekä luomalla moniammatillisia projektiryhmiä eri opiskelijaryhmien kesken. SARAKE-hankkeen käynnistyessä siihen rekrytoitiin mukaan pilottikuntien tarpeista toteutettaviin kehittämishankkeisiin useita terveysalan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittavia opiskelijoita. Heidän lisäksi opistotutkinnon ammattikorkeakoulututkinnoksi päivittäviä aikuisopiskelijoita rekrytoitiin osaprojekteihin toteuttamaan opintoihinsa sisältäviä opinnäytetyöt siten, että ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opiskelija toimi muodostettavalle projektiryhmälle projektipäällikkönä, Kuvio 3. (Ahonen 2007.)

Seuraavassa esitetään vaiheittain etenevä opinnäytetyön toteutuksen malli, jonka jälkeen edetään kolmikantamallin arviointiin. Opinnäytetyön toteutuksen mallin kuvaus sisältää toiminnallisen ja rakenteellisen kokonaisuuden, johon opinnäytetyön opintokokonaisuuden vaiheet ideavaiheesta raportointivaiheeseen ja kypsyysnäytteeseen sisältyvät.

Projektitarjotin

Opinnäytetyön prosessi käynnistetään opintojen alkuvaiheessa opiskelijoille suunnatun ”projektitarjottimen” avulla, jolloin opiskelijoiden rekrytointi hankkeisiin käynnistyy. Projektitarjottimelle kootaan meneillään tai käynnistymässä olevat T&K-hankkeet. Lisäksi on esitelty muut yhteistyöorganisaatioiden esittämät strategiaan nivotut hankkeet sekä opiskelijoiden omasta taustaorganisaatiostaan esiin tuomat kehittämistarpeet.



Tutor-ryhmien muodostaminen

Opiskelijat jaetaan tutor-ryhmiin kehittämisaihioiden mukaisesti siten, että aiheet muodostavat mahdollisimman hyvän kokonaisuuden esimerkiksi tietyn hankkeen ympärillä. Tutorryhmille määräytyy tämän mukaan tutor-opettaja, joka toimii opinnäytetyön ohjaajana koko prosessin ajan. Tutorryhmistä muodostuu opinnäytetyön eri vaiheisiin keskeinen opinnäytetyön etenemisen vertaisryhmä.



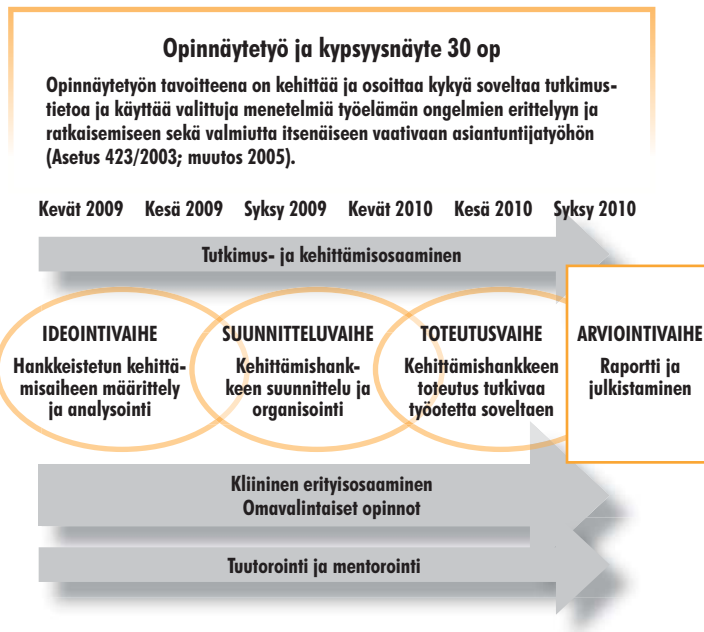
Projektipäällikkyiden roolinotto ja projektiorganisaation muotoutuminen

Tavoitteena on antaa opiskelijalle opintojen avulla projektin johtamisen taidot (ks. Asetus 423/2005). Opiskelija käynnistää kehittämishankeidean selkiytyttyä projektiorganisaation muodostamisen. Projektiorganisaatio muodostetaan kehittämishankkeen toteutumiseksi yhteistyössä taustaorganisaation kanssa, johon kehittämishanke kohdentuu. Vaiheeseen sisältyy työelämämentorin hankinta ja siihen liittyvä mentorointisopimuksen ja opinnäytetyön toimeksiantosopimuksen tekeminen sekä projektin projektiryhmän ja ohjausryhmän muotoutuminen.



Opinnäytetyön prosessin eteneminen vaiheittain

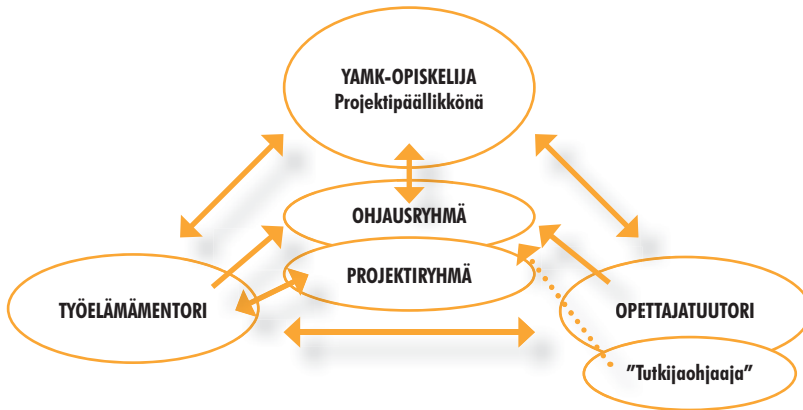
Kehittämishankkeen etenemisprosessi toteutuu ideavaiheesta esiselvitysvaiheeseen ja projektisuunnitelmavaiheesta raportointivaiheeseen. Kuhunkin vaiheeseen on laadittu omat ohjeensa. Kuviossa 1 havainnollistetaan Kliinisen asiantuntijan koulutusohjelman opetussuunnitelman 2009 – 2010 opinnäytetyön opintokokonaisuutta ajoituksineen.



Kuvio 1. Opinnäytetyön opintokokonaisuus ajoituksineen

Ohjauksen rakenne ja eri toimijoiden tehtävät kolmikantamallissa

Opinnäytetyönä tehtävän kehittämishankkeen taustaorganisaation keskeiset asiantuntijat ja opinnäytetyöprosessin ohjauksesta vastaavat asiantuntijat muodostavat opiskelijajohtaisen kehittämishankkeen toteuttamiseksi tiiviin yhteistyösuhteen. Tutkimus- ja kehittämistyön ohjaajina prosessin ajan toimivat tutoropettajat ja ”tutkijaohjaajat” yhteistyössä taustaorganisaatiosta nimetyn työelämämentorin kanssa. Kehittämishankkeelle muodostetaan monipuolista asiantuntijuutta edustava ohjaus- ja projektiryhmä.



Kuvio 2. Opinnäytetyön toteutumista kuvaava rakenteellinen malli kehittämishankkeiden toteuttamiseksi ylempään ammattikorkeakoulututkinnon opiskelijoiden opinnäytetyöprosessissa

Projektioppimisympäristössä toteutuvat eri toimijoiden roolit

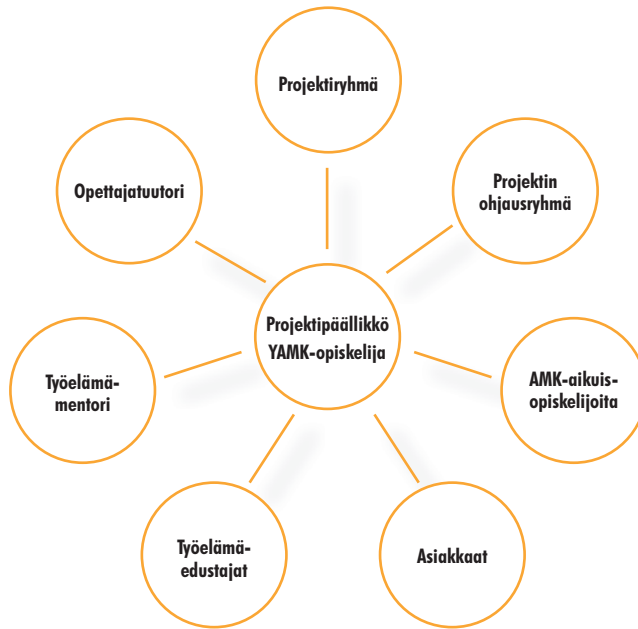
- YAMK-opiskelijan rooli kehittämishankkeessa:
 - Opiskelija opiskelee projektin johtamisen ja projektin hallinnan taitoja toimien projektipäällikkönä (vrt. Asetus 423/2005).
 - Opiskelijalla on vastuu projektin/osaprojektin (esim. T&K-hankkeissa) käynnistämisestä, projektiorganisaation muodostamisesta ja toiminnasta, projektisuunnitelman tekemisestä, prosessin etenemisestä ja siinä toteutuvasta muutosjohtamisesta ja saavutetuista kehittämistuloksista.
 - Opiskelijalla on vastuu aktiivisesti hakea ohjausta tutoropettajalta ja työelämämentorilta

- Tutoropettajan rooli kehittämishankkeessa:
 - Vastaa opiskelijan opinnäytetyön ohjauksesta.
 - Muodostaa opiskelijan ja työelämämentorin kanssa koko kehittämishankkeen prosessin ajaksi tiiviin ohjauksellisen tiimin ollen siis yhteistyössä työelämän kanssa.
 - Osallistuu ohjausryhmän/projektiryhmän työskentelyyn.
 - On aktiivinen yhteistyössä toisen ohjaajan, niin kutsutun tutkijaohjaajan, kanssa opinnäytetyön keskeisissä vaiheissa.
 - Suorittaa opinnäytetyön/kehittämishankkeen arvioinnin yhdessä tutkijaohjaajan kanssa.

- Toisen ohjaajan eli tutkijaohjaajan rooli kehittämishankkeessa:
 - Toimii toisena ohjaajana osallistuen seminaareihin.
 - Hänen ohjauksellinen painotuksensa on soveltavan tutkimuksen metodiohjauksessa.
 - Osallistuu mahdollisuuksien mukaan ohjausryhmän työskentelyyn (kytkeytyy T&K-hankkeisiin).
 - On opinnäytetyönä toteutettavan kehittämistyön toinen arvioitsija.

- Työelämämentorin rooli kehittämishankkeessa:
 - Toimii taustaorganisaatiossa kehittämishankkeen mahdollistajana ja henkisenä tukena.
 - Osallistuu YAMK-opiskelijoiden mentoreille suunnattuun 2 päivän laajuiseen koulutukseen.
 - Muodostaa opiskelijan ja tutoropettajan kanssa koko kehittämishankkeen prosessin ajaksi tiiviin ohjauksellisen tiimin.
 - Voi toimia myös substanssin asiantuntijana.
 - Osallistuu kehittämishankkeen prosessin arviointiin (oma arviointilomake).

- Projektin ohjausryhmä ja projektiryhmä:
 - Taustaorganisaatio yhdessä opiskelijan (ja tutoropettajan) kanssa suunnittelee ja nimeää ohjausryhmän jäsenet. Ohjausryhmä valvoo ja ohjaa projektin etenemistä ja suuntaa.
 - Projektiryhmä muodostuu taustaorganisaation (tai T&K-hankkeen osaprojektien) projektin aktiivisista toimijoista. Projektiryhmän jäsenet vievät eteenpäin projektin toteutusta sovitun työnjaon mukaisesti.



Kuvio 3. Esimerkki T&K-hankkeessa toteutetun ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon oppinäytetyön toteutuksessa mukana olevista tahoista YAMK-opiskelijan näkökulmasta

Eri toimijoiden näkemykset ja kokemukset mallin toimivuudesta

SARAKE-hankkeessa tutkimuksellinen ote kohdentui erityisesti projektioppimisympäristössä toteutetun kolmikantamallin arviointiin. Aineistoa kerättiin opiskelijoiden kokemuksista, työelämän edustajien kuten työelämämentoreiden ja kunnan luottamus- ja virkamiesten käsityksistä, opinäytetöiden tuloksellisuudesta ja merkityksestä työelämälle sekä opettajien kokemuksista. Hankkeen yhteydessä aineiston keruuta laajennettiin koskemaan kaikkia valmistuvia opiskelijoita riippumatta siitä missä hankkeessa he opintojaan suorittivat.

Opiskelijoiden kokemukset

Ylemmästä ammattikorkeakoulututkinnosta valmistuneiden palautetta

Opiskelijoiden kokemuksia mallin toimivuudesta kolmikantamallin toteutuksena on kerätty valmistuvien ryhmien palautteista vuosina 2006–2008 sitä varten kehitetyn kyselyn avulla. Digium Enterprise -ohjelmalla toteutettuun kyselyyn vastasi joulukuussa 2006 valmistuneista opiskelijoista 19

(N = 19) ja keväällä 2008 valmistuneista opiskelijoista 11 (N = 11). Aineiston keruuta jatketaan valmistuvien opiskelijoiden palautteiden yhteydessä keväällä 2009. Kyselyn mielenkiinnon kohteena oli selvittää muun muassa opiskelijoiden kokemuksia opinnäytetyöprosessissa saamastaan opettajien ja työelämän tuesta, yhteistyöstä eri toimijoiden välillä, projektiympäristön ilmapiiristä sekä opiskelijoiden kokemuksia projektipäällikkönä toimimisesta ja oman asiantuntijuuden kasvusta. Tässä yhteydessä esitetään kolmikantamallin kannalta muutamia keskeisiä tuloksia.

Vastaajista yli 90 % oli naisia ja 6 % miehiä. Heistä nuorin oli 26-vuotias ja vanhin 52-vuotias vastaajien keski-ikä ollessa 39 vuotta. Opiskelijat kokivat opinnäytetyötä ohjaavan tutoropettajan tuen sekä ohjausprosessin aloitusvaiheessa että toteutusvaiheessa hyväksi keskiarvon ollessa noin 4 (asteikolla 1–5). Työelämämentorin tuki koettiin niin ikään hyväksi olleen noin 3.5. Ohjausta ainoastaan seminaaritalanteissa antavan toisen ohjaajan eli ”tutkija-ohjaajan” tuki koettiin myös hyvätasoiseksi, mutta hieman edellisiä heikomaksi (ka 3.0). Mallissa toinen ohjaaja ei toimi prosessissa suoraan yhteistyössä opiskelijan kanssa, joten hänen roolinsa jää opiskelijan kannalta näkymättömämmäksi. Tämä osaltaan selittää tulosta.

Kolmikantayhteistyön koettiin toimivan hyvin keskiarvon ollessa 3.6. Projektiympäristössä opiskelijat kokivat ilmapiirin olleen hyvän (ka 3.7), sekä saaneensa projektiympäristön työelämältä tukea hyvin keskiarvon ollessa 3.4. Omaa rooliaan projektipäällikkönä opiskelijat arvioivat asiantuntijuuden kehittymisen kannalta. Vastanneiden mielestä projektipäällikön roolissa toimiminen vahvisti hyvin oman asiantuntijuuden kasvua (ka 3.8). He kokivat omat valmiutensa tehdä opinnäytetyö projektissa hyväksi ja niin ikään onnistuneensa muutosprosessin läpiviennissä hyvätasoisesti. Kolmikantaa edustavien tahojen ohjaus ja tuki koettiin opinnäytetyön prosessissa melko samantasoisina, vaikkakin tuutoropettajan ohjaus ja tuki koettiin hieman paremmaksi. Valmistuvien ryhmien välillä ei tuloksissa ollut merkittävää eroa. Tulokset ovat olleet keskiarvoltaan hyvin samansuuntaiset. Opetussuunnitelman koettiin tukevan projektin etenemistä sekä sisällöllisesti että ajallisesti hyvin. Kuitenkin vuoden 2008 vastanneiden arviot opetussuunnitelman ajalliseen ja sisällölliseen tukeen opinnäytetyöprosessissa olivat parempia. Tätä selittää ensimmäisen palautteen johdosta tehdyt muutokset opetussuunnitelmaan. Kyselyn tuottaman näytön perusteella voidaan todeta, että kolmikantamallin toteutus on koettu hyväksi, ja että työelämämentorin ja projektiympäristön tuki on tärkeä. Opiskelijoilta kysyttäessä miten kehittämisprosessi kokonaisuutena palveli vaativaa asiantuntijuutta nyt ja tulevaisuudessa saatiin avoimia vastauksia, joiden mukaan kehitetty malli tuki omaa kasvua.

”Prosessi on ollut vaativa, mutta todella tarpeellinen, koska usein ollaan mukana erilaisissa hankkeissa: nyt ymmärrys ja osaaminen ovat kasvaneet erityisesti suunnitelmallisuudessa ja päätöksenteossa. Näitä tietoja tarvitsen myös tulevaisuudessa.”

”Toivottavasti saan työlle näkyvyyttä myös kansallisesti, koska työn perusta on työelämälähtöinen johon kipeästi muutosta kaivattaisiin. Prosessin kautta sain valmiuksia osallistua muihin hankkeisiin tai kehittämistöihin asiantuntijana ja projektinjohtajana.”

T&K-hankkeessa mukana olleiden opiskelijoiden odotukset ja kokemukset

Kahden SARAKE-hankkeessa tehdyn opinnäytetyön (Lamberg & Lintula-Göcmen 2006, Arifulla & Raimoranta 2008) tarkoituksena oli selvittää T&K-hankkeessa projektimallin mukaisesti tehtävien opinnäytetöiden tekijöiden odotuksia ja kokemuksia projektioppimisympäristössä toimimisesta. Opiskelijoiden kokemukset olivat sekä myönteisiä että kielteisiä. Projektityöskentely koettiin kuitenkin pääsääntöisesti myönteisenä. Erityisesti tässä korostui moniammatillisuus eri alojen yhteistyömuotona. Projektin aloitusvaihetta helpotti tieto projektista, projektiyhteistyökumppanina olevasta kunnasta ja aikatauluista. Ohjaus ja neuvonta, jota saatiin sekä opilaitoksen opettajalta että kunnan asettaman työelämämentorin toimesta koettiin hyväksi. Projektityöskentelyyn liittyvien velvollisuuksien koettiin lisäävän vastuuta. Lamberg & Lintula-Göcmen (2006) esittävät tulosten pohjalta erityisenä kehittämisehdotuksena opetussuunnitelman rakentamista enemmän projektityöskentelyä tukevaksi ja mahdollisuuksien luomista kaikkien osapuolten projektiin sitoutumisen edistämiseksi. Sitoutumisen tärkeys ilmeni myös Arifullan & Raimorannan (2008) työssä. He toteavat, että projektityöskentelyn vahvuuksina esille nousivat erityisesti projektiin sitouttaminen.

”Tärkeäksi asiaksi nousi projektiin sitouttaminen. Kehitystyö vaati kaikilta osapuolilta yhteistyökykyä. Parhaimmat kokemukset tulivat sellaisista projekteista, joissa koettiin kaikkien olleen sitoutuneita työhön. Sitoutumiseen vaikutti tiedon saanti opettajilta erityisesti alkuvaiheessa, ryhmän dynamiikka työn etenemisen aikana sekä kuntayhteistyössä työn merkityksellisyyden korostuminen.”

Projektioppimisympäristössä opinnäytetyön tekeminen tuotti kuitenkin myös ongelmia, sillä toteutusmalli oli uusi sekä eri asteen opiskelijoille että opettajille. Erityisesti oli vaikeuksia hahmottaa opinnäytetyön tekemistä projektissa. Nämä vaikeudet liittyivät pääasiallisesti projektin aloitusvaiheeseen ja toiminnan käynnistämiseen. Arifullan ja Raimorannan (2008) tulosten mukaan juuri kenelläkään ei ollut aiempaa kokemusta projektityöskentelystä, mutta opinnäytetyön tekemisestä kylläkin. T&K-hankkeessa toteutettujen osaprojektien toimintamalli oli uutta sekä opettajaohjaajille että eri asteen opiskelijoille. Aikaisempi kokemus opinnäytetyön tekemisestä pohjautui perinteisempään malliin. Kehittämiskohteina tuotiin esille suhteet opettajiin opinnäytetyön prosessin aikana. Tällä tarkoitettiin muun muassa ohjauksen määrää, ajoitusta, sekä ohjauksen aikana annettua ristiriitaista tietoa erityisesti ohjaavien opettajien kesken.

”Alkuvaiheessa ohjauksen merkitys korostui ja sitä kaivattiin enemmän kuin oli tarjolla. Koettiin, että ohjauksella olisi päässyt nopeammin asiaan sisälle, se olisi sitouttanut projektiin paremmin ja siitä olisi saanut enemmän työkaluja niin työhön kuin opiskeluunkin.”

Suhde eri opiskelijoiden välillä vaikutti myös kokemukseen joko myönteisesti tai kielteisesti. Jotkut opiskelijat kokivat ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opiskelijan roolin projektipäällikkönä olleen keskeisempi kuin ohjaavien opettajien.

”Myös projektipäällikön eli tässä hankkeessa ylemmän opiskelijan merkitys korostui. Projektin onnistuminen vaati aktiivisen ja innokkaan projektipäällikön, johon saattoi tarvittaessa tukeutua niin ohjauksen tarpeessa kuin yhteisen ideoinninkin kanssa. Projektipäälliköllä oli paljon keskeisempi asema kuin opettajien rooli opinnäytetöiden tukemisessa.”

Ammatti-identiteetin ja asiantuntijuuden kasvu korostui opiskelijoiden kokemuksena.

”Kokemukset SARAKE-hankkeesta sekä moniammatillisessa työympäristöstä vaikuttivat siihen, miten ammatti-identiteetti on vahvistunut. Osaltaan asiantuntijuuden kasvu koettiin ammatillisen tiedon kasvuna. Tämän lisäksi uusien tilanteiden ja kokemusten koettiin vaikuttaneen siihen, miten jatkossa tullaan toimimaan hoitotyön tekijänä. Oluennaisena osana asiantuntijuuden kehittymistä pidettiin kriittisen ajattelun kehittymistä. Asiantuntijuuden kasvu koettiin pelkästään positiivisena asiana ammatilliselta näkökulmalta katsottuna.”

Kuntahankkeissa tehtyjen opinnäytetöiden sisällön analyysistä poimittuja tuloksia

SARAKE-T&K-hankkeessa vuoteen 2007 mennessä valmistuneiden opinnäytetöiden (N=9) sisällön analyysissä yhtenä mielenkiinnon kohteena oli opinnäytetöiden tekeminen projektoituina hankkeina. Opinnäytetöiden tekemisen vahvuudet ja heikkoudet tässä toteutusmallissa kohdistuivat muun muassa tutkimuksellisiin seikkoihin, kuntayhteistyökokemuksiin, projektityöskentelyn hahmottamiseen ja projektissa toimimiseen. Tutkimuksellisuuteen liittyvä pohdinta ilmeni opinnäytetöissä lähinnä luotettavuuskysymysten arviointina valitun menetelmän tulosten analysoinnin yhteydessä. Kuntayhteistyökokemuksia käsiteltiin varsin niukasti opinnäytetöissä. Saadut kokemukset olivat sekä myönteisiä että kielteisiä. Myönteiset kokemukset liittyivät erityisesti kunnan odotuksiin ja kiinnostukseen opiskelijan työtä kohtaan.

”Kokemukset kuntien kanssa tehdystä yhteistyöstä olivat enimmäkseen myönteisiä. Vaikuttavana asiana oli tässäkin sitoutuminen ja kommunikoinnin toimivuus. Kunnan odotukset projektin tuotosta vaikuttivat siihen, että moni projektiryhmäläinen koetti panna pa-

rastaan. Tämä tulosten odotus ja kiinnostus opiskelijoiden työhön koettiin erittäin positiivisena ja se vaikutti sitoutumisen lisäksi tiedonhankinnan monipuolistumiseen, joten tuotos parani entisestään.”

Kielteiset kokemukset syntyivät kommunikaatio-ongelmista. Tähän ongelmaan toi helpotusta sähköpostin käyttö, vaikka vastaukset usein opiskelijan näkökulmasta viipyivätkin.

Analysoinnin kohteena olivat myös kehittämishankkeena tehdyn opinnäytetyön tulokset ja niiden hyödynnettävyys. Tulosten mukaan kaikissa analysoitavissa opinnäytetöissä saavutettiin hyviä tuloksia asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Opinnäytetöissä on myös pohdittu tulosten hyödynnettävyyttä ja jatkotoimenpiteitä.

”Tuloksia voidaan hyödyntää vanhainkodin kuntouttavan hoitotyön kehittämisessä. Tulosten pohjalta on laadittu suunnitelma siitä miten kuntouttava hoitotyö olisi mahdollista toteuttaa ja juurruttaa osaksi jokapäiväistä toimintaa. Henkilökunnan sitouttaminen hankkeeseen on pyritty varmistamaan muun muassa muodostamalla hoitohenkilökunnasta oma kehittämistyöryhmä, jolle on samalla luotu vaikuttamismahdollisuus omaan työhönsä jatkotyökentelyä ajatellen.....”

”Tutkimustulosten raportointi.... on johtanut merkittäviin asioihintilanteen parantamiseksi.... Yhteenvetona voidaan todeta seuraavat konkreettiset tulokset: toimintasuunnitelma, uudet toimet (2 kpl), lisämääräraha sähkösänkyjen hankintaan (5 kpl), määrärahojen käytöstä sopiminen, henkilökuntakoulutuksen käynnistyminen, sosiaalilautakunnan informointi ja sitoutuminen, tiedottaminen kuntalaisille paikallislehdessä...”

Keskeisiin kehittämiskohteisiin on hyvä jatkossa kiinnittää huomiota entistä paremmin. Kuitenkin voidaan todeta, että mallin avulla arvioidaan olevan hyvät mahdollisuudet toteuttaa ammattikorkeakouluille asetettuja tavoitteita vastata tasokkaaseen aluettaan palvelemaan tutkimus- ja kehitystyöhön (ks. Opetusministeriö 2007a, 2007b).

Työelämän edustajien – työelämämentoreiden käsityksiä kolmikantamallin toimivuudesta, opinnäytetöiden tuloksellisuudesta ja merkityksestä työelämälle

Työelämän edustajien – työelämämentoreiden käsityksiä mallin toimivuudesta kolmikantamallin toteutuksena kerättiin maaliskuussa 2009 Digium Enterprise -ohjelmaan laaditulla kyselyllä. Kyselyn teemoina olivat mentorin roolin vahvuudet ja kehittämiskohteet kolmikantamallissa ja kehittämishankkeen merkitys työyhteisön toiminnan kehittämisessä. Kyselyyn

vastasi 10 (N=20). Aineiston keruuta jatketaan keväällä 2010. Tässä yhteydessä esitetään kolmikantamallin kannalta muutamia keskeisiä tuloksia.

Koulutustaustaltaan vastaajat edustivat ylempää korkeakoulututkintoa (70 %), ammattikorkeakoulututkintoa tai opistoasteen tutkintoa (20 %) ja jatkotutkintoa (10 %). Ammattitehtäviä olivat osastonlääkäri, osastonhoitaja, palvelujohtaja, kunnanjohtaja, suojelupäällikkö ja ylihoitaja. Asemaltaan työorganisaatiossa vastaajat edustivat lähijohtoa (30 %), keskijohtoa (40 %) ja ylintä johtoa (30 %). Vastaajista kaikki olivat toimineet työelämämentorina yhden kerran vuosien 2005 – 2009 aikana.

Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon koulutusohjelmien järjestämiin kahden päivän mentor-koulutuksiin osallistui puolet ja yhteen koulutuspäivään osallistui vajaa neljäsnes mentoreista. Ilman koulutusta mentorina toimi kolmannes vastaajista. Koulutuspäivät koettiin merkittäviksi mentorin rooliin ja tehtävään sekä kolmikantamallin toimintaperiaatteisiin orientoimisessa, mutta myös laajemmin oman projekti- ja kehittämisosaamisen vahvistamisessa sekä orientoimisessa ylempään ammattikorkeakoulututkinnon lähtökohtiin, osaamistavoitteisiin, rakenteeseen ja sisältöön. Mentorin rooli kehittämisshankkeen mahdollistajana, substanssin asiantuntijana ja kehittämisshankkeen prosessin arvioijana koettiin hyväksi. Mentorin oman taustaorganisaation antama tuki koettiin pääsääntöisesti hyväksi, mutta myös heikoksi. Koulutuksiin myönnettiin palkallista virkavapaata, mutta kiinnostus mentorin rooliin ja mentorointiin sekä sen merkitykseen työyhteisön kehittämistoiminnassa ei kiinnitetty huomiota.

Mentorin roolin selkeys oli edellytys onnistuneelle kolmikantamallin toteutumiselle. Kriittisiksi tekijöiksi kuvattiin tiiviin yhteistyön toteutuminen mentorin, opiskelijan ja tuutorin välillä, kehittämisshankkeen työelämälähtöisyys, varhainen kehittämisskohteen rajauksen ja täsmentymisen onnistuminen sekä päämäärätietoinen toteuttaminen aloitushetkestä lopetukseen asti. Opiskelijan, mentorin ja tuutorin tiimiyhteistyö edellytti paljon kehittämistavoitteisiin, -menetelmiin ja käytännön ratkaisuihin liittyvää yhteistä pohdintaa sekä säännöllisiä ja tavoitteellisia yhteistyötapaamisia koko kehittämisshankkeen ajan. Kehittämisskohteiksi nousivat yhteistyön tiivistämisen tarve sekä tiedon kulku.

Organisaatioon ja työyhteisöön tuotettiin laajasti uutta monitieteistä tietoa sekä muualla kehitettyjä innovaatioita ja toimintatapoja kehittämistyön pohjaksi. Kehittämisshanke edisti toimialan kehittymistä yleisellä tasolla ja osana laajaa kehittämistyötä. Kehittämisshankkeet toimivat aktivaattoreina erityisesti lähityöyhteisötasolla. Toiminnan kuvattiin vahvistavan henkilöstön projektiosaamista sekä tutkimuksellisen tiedon käyttöä työyhteisön toiminnan kehittämisessä, mutta kehittämistoimintaa ja siihen osallistumista ei selkeästi tunnistettu mahdollisuutena vahvistaa työyhteisön osaamista. Jatko-hankkeita oli käynnistynyt, mutta toteutuneiden kehittämisshankkeiden muutosvaikutusten pysyvyyttä ei selkeästi saatu esille.

Opettajien käsityksiä kolmikantamallin toimivuudesta ja merkityksestä sekä oppinäytetöiden tuloksellisuudesta ja merkityksestä työelämälle

Opettajien – tutoropettajien käsityksiä kolmikantamallin toimivuudesta ja merkityksestä työelämälle kerättiin ryhmähaastatteluna maaliskuussa 2009. Haastatteluteemoina olivat kolmikantamallin vahvuudet ja kehittämishaasteet. Haastatteluun osallistui kolme ylemmässä ammattikorkeakoulututkinnossa toimivaa tutoropettajaa. Tässä yhteydessä esitetään kolmikantamallin kannalta keskeisiä tuloksia.

Kolmikantamallin vahvuusiksi kuvattiin työelämäyhteistyötä tavoitteellisesti ja konkreettisesti edistävä toimintamalli sekä sen eri toimijoiden (mentori, opiskelija, tutoropettaja, ohjausryhmä, projektiryhmä) selkeät ja johdonmukaiset roolit. Onnistunut kehittämishanke sisälsi tavoitteellista, päämäärätietoista ja systemaattista opiskelijan projektipäällikkö- ja ohjausryhmätyöskentelyä sekä innovatiivista, rohkeaa ja arvioivaa työtettä. Tutoropettaja toimii oppimisen suunnan näyttäjänä, oppimisprosessin tukijana, oppimista tukevan ilmapiirin rakentajana, mutta myös taitavana prosessin ennakoijana. Mentorin aktiivisuus ja sitoutuminen kehittämistyöhön sekä rooli työyhteisössä sen kehittämis- tai esimiestehtävässä mahdollisti kehittämistoiminnan sekä sitoutti koko työyhteisön kehittämistoimintaan. Taitava mentori ja tutoropettaja antoivat opiskelijalle tilaa johtaa projektia.

Kolmikantamallin kriittisiä kohtia olivat mentorin valinnan onnistuminen, eri toimijoiden roolien selkeys ja vastuunotto, työyhteisön kehittämismyönteinen kulttuuri ja kehittämistoimintaan sitoutuminen sekä kehittämishankkeen selkeä liittyminen vastualueen strategiaan painopistealueisiin. Työyhteisössä systemaattisesti toteutettu kehittämishanketoiminta sekä aiempi projektiluontoinen työskentely vaikuttavat edistävästi kehittämishanketoimintaan suhtautumiseen sekä kehittämistoimintaan sitoutumiseen. Kriittinen vaihe onnistumiselle on kehittämishankkeelle annettu merkitys työyhteisön toiminnan kehittämisessä ja sen liittyminen työyhteisön strategiaan linjauksiin ja painopistealueisiin. Hankkeen ohjausryhmän aktiivinen hyödyntäminen jatkuvan parantamisen periaatteella oli keskeinen koko sen elinkaaren ajan.

Kolmikantamallin kehittämiskohteiksi nousivat opiskelijan, mentorin, tutoropettajan roolien edelleen selkiyttäminen sekä työyhteisön koko osaamis- ja potentiaalinn tunnistaminen ja henkilöstön sitouttaminen kehittämishankkeen eri vaiheissa. Näin laaja-alaisella osaamis- ja potentiaalinn kiinnittämisellä tuetaan tiedon ja osaamisen siirtoa koko työyhteisön hyödynnettäväksi. Koska kehittämistoiminnassa onnistuminen riippuu myös siitä, miten uudistus-, yhteistyö- ja oppimishaluisia yhteisöt ovat ja minkälaisia vuorovaikutus- ja oppimisprosesseja eri yhteisöillä on, tulee kolmikantamallin toteuttamiseen kiinnittää koko työyhteisö toimintakulttuureineen. Täten mentorin ja tutoropettajan on kyettävä tukemaan opiskelijan oman sekä myös välillisesti työyhteisöjen nykyisen toiminnan kehittämiskyvyyttä. Mentorin ja tutoropettajan ohjaustaidot näyttävät liittyvän siihen, mi-

ten opiskelijalle kehittyvä taito arvioida itseään sekä yhteisön toiminnan tarkoitusta, kohdetta ja tuotosta uudella tavalla. Myös se, miten mentori ja tutoropettaja kykenevät ohjaamaan opiskelijaa tiedostamaan muutoksen tarpeen itsessään ja työyhteisössä sekä muutoksen näkemistä mahdollisuutena itsensä ja yhteisöjen työtapojen kehittämisessä ovat ohjauksessa merkittäviä. Taulukossa 1. on koottu yhteenvedona kolmikantamallissa eri toimijoiden kannalta todettuja vahvuuksia, kriittisiä kohtia ja kehittämistarpeita.

Taulukko 1. Kolmikantamallin vahvuudet, kriittiset kohdat ja kehittämistarpeet.

Kolmikantaedustajat	Koetut vahvuudet	Koetut kriittiset kohdat	Kehittämistarpeet
Opiskelijat	opettajatutorin tuki työelämämentorin tuki projektitympäristöstä saatu työelämän tuki ja ilmapiiri opiskelijan rooli projektipäällikkönä vahvasti asian-tuntijuuden kasvua	opetussuunnitelman opintojen eteneminen projektiin sitouttaminen kommunikaatio kehittämissankkeen aikana työelämän toimijoihin suhde opettajatutoreihin /ohjaaviin opettajiin (esim. ohjauksen määrä, ajoitus)	opetussuunnitelman kehittäminen projektityöskentelyä tukevammaksi T&K-osaamisen/ projektiosaamisen vahvistaminen aloitusvaiheessa
Työelämämentori	kehittämissankkeen mahdollistaja toimii myös substanssin asiantuntijana kehittämissankkeen prosessin arvioija ja palautteen antaja ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon kouluttajien tuki ja mentoreille suunnattu koulutus työelämän tuki erityisesti mentorointikoulutukseen osallistumisessa kolmikantamalli tiimiyhteistyönä toimiva projektitoimintamalli tullut tutuksi	työelämän kiinnostus mentorin toimintaan kehittämissankkeen aikana kolmikantatoimijoiden tiiviimpi yhteistyö ja tiedon kulku työelämälähtöinen kehittämissanke varhainen kehittämissankkeen rajaaminen päämäärätietoinen eteneminen opettajatutorin teoreettinen lähestymistapa opiskelijan urakehitykseen ei kiinnitetä huomiota hanketoimintaa ja siihen osallistumista ei tunnistettu mahdollisuutena vahvistaa työyhteisön osaamista	työelämän vastuutoimijoiden luomat paremmat edellytykset kehittämissankkeen toteutumiselle kaikkien kolmikantamallin edustajien tiivis yhteistyö ja tiedon kulku opettajien projektiosaamisen lisääminen työelämän kehittämistä palvelevammaksi

Opettajatutori	konkreettinen yhteistyömuoto työelämän kanssa kumppanuus työelämän kanssa mentoroinnin vahva rooli opiskelijan selkeä rooli projektipäällikkönä opettajan monimuotoinen rooli	mentorin valinnan onnistuminen roolien selkiytyminen kaikille toimijoille eri toimijoiden vastuunotto työyhteisön kehittämismyönteinen kulttuuri/asenne työyhteisön sitoutuminen kehittämishankkeen liittyminen vastuualueen strategisiin painopisteisiin	eri toimijoiden roolien edelleen selkiyttäminen työyhteisön koko osaamispotentiaalnin sekä toimintakulttuurin tunnistaminen mentorin ja tutoropettajan ohjaustaidot
-----------------------	--	--	--

Uusista innovaatioista uuteen osaamiseen ja tiedon tuottamiseen

Parhaimmillaan Turun ammattikorkeakoulun terveysalan ylemmässä AMK-koulutuksessa kehitetty ja tässä kuvattu kolmikantamalli sekä sen avulla toteutetut kehittämishankkeet vahvistavat oman alan kärkeosaamista. Kolmikantamalli mahdollistaa eri toimijoiden luovuuden, pitkälle erikoistuneen tiedon sekä itsenäisen ajattelun kehittymisen. Malli toimii vaativan asiantuntijuuden oppimisympäristönä, koska se edellyttää toimijoilta ongelmanratkaisutaitoja, joita tarvitaan tutkimuksessa ja innovaatio-toiminnassa uuden tiedon ja toimintatapojen kehittämiseen ja eri alojen tietojen yhdistämiseen. Parhaimmillaan malli vahvistaa työyhteisöjen ja toimijaverkoissa tapahtuvaa toimintatapojen muutosta tai tuottaa uuden ratkaisun yksilöä koskevaan toiminnalliseen kehittämishaasteeseen. Näin kolmikantamalli tukee kehittymistä kohti vaativaa asiantuntijuutta sekä sosiaalisten innovaatioiden syntymistä työryhmissä, verkostoissa, työpaikoilla, yrityksissä ja muissa organisaatioissa, joissa monien yksilöiden erilaisista osaamista voidaan käyttää yhteisen päämäärän toteuttamiseksi (vrt. Taipale ja Hämäläinen, 2007, Nonaka ja Nishiguchi, 2001). Edellisestä johtuen erityisesti opiskelijalla tulee olla kykyä johtaa ja uudistaa toimintaa monimutkaisissa ja vaikeasti ennakoitavissa ja uutta lähestymistapaa vaativissa työympäristöissä. Tähän liittyy myös kysymys siitä, miten kolmikantamallilla toteutettu kehittämishanke ja sen toimijat, erityisesti opiskelija ottaa laajemmin vastuuta työyhteisöjen ammatillisen osaamisen ja työikäntöjen kehittämisestä sekä niiden liittymisestä työyhteisöjen strategiaan menestystekijöihin. Tulevaisuuden uudet innovaatiot ovat usein poikkitieteellisiä ja perustuvat monialaiseen yhteistyöhön. Vaativaan asiantuntijuuteen kehittämiseen sekä uusien innovaatioiden kehittämiseen tarvitaan alueellisia, monialaisia koulutuksen, tutkimuksen ja työelämän yhteistyö-verkostoja. (Hämäläinen 2005, Taipale ja Hämäläinen, 2007.) Kolmikantamallilla toteutetun kehittämistoiminnan on kyettävä vastaamaan myös edellisiin haasteisiin.

Ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystoiminta luo innovatiiviselle toiminnalle erinomaiset puitteet. Kuitenkin T&K-toiminnan, jossa innovatiivisuutta tuotetaan, sovelletaan ja hyödynnetään yhdessä työelämän kanssa, tulisi olla järjestelmänä kehittynyt sellaiseksi, että se parhaalla mahdollisella tavalla tukee tutkimus- ja kehitystoiminnan sekä opetuksen välistä integraatiota. T&K-toiminnan rakenteet ja organisoituminen ammattikorkeakoulun sisällä, sekä niissä erilaiset toimintamallit ja käytänteet, eivät vielä toimi riittävän tiiviissä ja luontevassa yhteistyössä opetuksen tarpeita palvellen. Kokemuksen mukaan integraation onnistuminen on paljon kiinni yksittäisestä opettajasta sellaisena toimijana, joka kykenee yhdistämään työelämän kehittämisen ja työelämää palvelevan opetuksen toteuttamalla moniulotteista opetuksen ja työelämän kehittämistä T&K-toimintaympäristössä. Työelämän haastaminen mukaan tähän integraatioon on myös ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon kehittämishankkeissa vielä kehitysvaiheessa hyvistäkin kokemuksista huolimatta. Kehityssuunta on kuitenkin oikea, sillä työelämässä käynnissä oleva muutos tukee välttämättömyydessään myös integraation kehittymistä. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opintoja suorittavat, työelämässä toimivat asiantuntijat, opiskelijat, ovat mitä parhain toimijajoukko uusien ratkaisujen tuottamiseen ja kolmikantamallin vahvistamiseen. Integraatiomalli varmistaa myös tiedon ja osaamisen kumuloitumisen hyödyntäen opiskelijoiden lisäksi myös opettajia. Tiedon ja tietämyksen levittämisessä ammattikorkeakoulusta ulospäin voidaan Marttilan ym. (2005) mukaan T&K-toiminnassa erottaa erilaisia rooleja aina mahdollistajasta, ideoiden, osaamisen tai innovaatioiden siirtäjän roolista käytäntöön soveltamisen ja innovaation lähteen rooliin. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opiskelijat toteuttaessaan oppinnäytetyönä tehtävän kehittämishankkeensa toimivat näissä rooleissa ja tuottavat näin uutta osaamista työelämään.

Lähteet

- Ahonen, P. 2007. Kuntakumppanuudella terveyttä edistämään – SARAKE-hanke aikuisopiskelijoiden oppimisympäristönä. Turun ammattikorkeakoulun raportteja 61.
- Ammattikorkeakoululaki 351/2003. Suomen säädöskokoelma. Helsinki.
- Arifulla, D. & Raimoranta, M. 2008. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia projektissa toimimisesta ja oppimisesta – osana SARAKE-hankkeen oppinnäytetöiden tekoa. Tutkintoon johtava aikuiskoulutus. Hoitotyön koulutusohjelma. Turun ammattikorkeakoulu.
- Hämäläinen, H. 2005. Yhteiskuntapolitiikka 2:2005.
- Koivuniemi, S. & Laaksonen-Heikkilä, R. 2006. Toimivan mentorointimallin kuvaus. Teoksessa Kokeilusta toimivaksi mentorointimalliksi – raportti terveystieteiden opetuksen kehittämisestä. Toimittaneet Ritva

Laaksonen-Heikkilä ja Katja Heikkinen ja Sirkku Koivuniemi ja Anita Rajala. Turku: Turun ammattikorkeakoulun raportteja 44.

Lamberg, S-M. & Lintula-Göcmén, H. 2006. Projektioppiminen moniammatillisessa tiimissä. Tutkintoon johtava aikuiskoulutus, Hoitotyön koulutusohjelma, Suun terveydenhuolto. Turun ammattikorkeakoulu.

Marttila, L. & Kantonen, M. & Nieminen, H. & von Bell, K. 2005. Ammattikorkeakoulujen T&K-toiminta: T&K-yksiköt koulutuksen, tutkimuksen ja kehittämistyön rajapinnassa. Työraportteja 74/2005.

Nonaka, I. & Nishiguchi, T. 2001. Knowledge Emergence. Teoksessa Knowledge Emergence, Social, Technical and Evolutionary Dimensions of Knowledge Creation. Toimittaneet Ikujiro Nonaka & Toshiro Nishiguchi . Oxford University Press: New York.

Opetusministeriö 2007a. Koulutus ja tutkimus vuosina 2007–2012. Kehittämissuunnitelma.

Opetusministeriö 2007b. Opetusministeriön toiminta- ja taloussuunnitelma 2008–2011.

Taipale, V. & Hämäläinen, H. 2007. Kertomuksia sosiaalisista innovaatioista. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Helsinki.

Tieteen, teknologian ja innovaatiotutkimuksen ryhmä. Työelämän tutkimuskeskus/yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Tampereen yliopisto: Tampereen yliopistopaino Oy.

Turun ammattikorkeakoulu 2006. Yhteiskuntavastuuraportti 2006.

Turun ammattikorkeakoulu 2007. Yhteiskuntavastuuraportti 2007.

Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakoulusta annetun valtioneuvoston asetuksen muuttamisesta 423/2005. Suomen säädöskokoelma. Helsinki.

SARAKE-hankkeessa tehtyjä opinnäytetöitä:

Arifulla, D. & Raimoranta, M. 2008. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia projektissa toimimisesta ja oppimisesta – osana SARAKE-hankkeen opinnäytetöiden tekoa. Tutkintoon johtava aikuiskoulutus, Hoitotyön koulutusohjelma. Turun ammattikorkeakoulu.

- Dafoe, J. & Pyysalo, E. 2006. Sauvon alakouluikäisten lasten perheiden elämän laatu. Hoitotyön koulutusohjelma. Turun ammattikorkeakoulu.
- Dalen, H. 2006. Kuntouttavan hoitotyön kehittäminen vanhainkodissa – Valmakoti-projekti Piikkiön kunnassa. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto, Terveyden edistämisen koulutusohjelma. Turun ammattikorkeakoulu.
- Ekqvist, K. & Heinä, M. & Karjalainen, S. 2007. Sauvon kunnan ikääntyneiden selviytyminen ja avuntarve päivittäisiin toimiin. Tutkintoon johtava aikuiskoulutus, Hoitotyön koulutusohjelma. Turun ammattikorkeakoulu.
- Kaittovuori, A. 2007. Voimaantuminen työhyvinvoinnin mahdollistajana Nauvon sosiaali- ja terveystoimessa. Ylempi Amk-tutkinto, Terveyden edistämisen koulutusohjelma. Turun ammattikorkeakoulu.
- Lamberg, S-M. & Lintula-Göcmen, H. 2006. Projektioppiminen moniammatillisessa tiimissä. Tutkintoon johtava aikuiskoulutus, Hoitotyön koulutusohjelma, Suun terveydenhuolto. Turun ammattikorkeakoulu.
- Tevasaari, A. & Tilus-Honkanen, M. 2007. Piikkiön vanhainkodin uuden asukkaan fyysisen toimintakyvyn mittaaminen. Tutkintoon johtava aikuiskoulutus, Fysioterapian koulutusohjelma. Turun ammattikorkeakoulu.
- Toivonen, M. 2008 Ikääntyvien terveyden edistämisen tukeminen Piikkiössä. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto, Terveyden edistämisen koulutusohjelma. Turun ammattikorkeakoulu.
- Valliranta, T. & Lehtinen, L. 2006. Sauvon kunnan ikääntyvien työntekijöiden työhyvinvointi. Hoitotyön koulutusohjelma. Turun ammattikorkeakoulu.
- Wilén, P. 2006. Vanhenevan velkualaisen terveys ja toimintakyky – kehittämishanke Velkuan vanhustyön strategian perustaksi. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto. Terveyden edistämisen koulutusohjelma. Turun ammattikorkeakoulu.

Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot terveyden edistämisen alueellisena kehittäjänä Pohjois-Suomessa

Anneli Paldanius, KT, TtL, yliopettaja, Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu
Airi Paloste, KT, yliopettaja, Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu

Artikkelissa kuvataan terveyden edistämisen ylempien ammattikorkeakoulututkintojen opinnäytetöiden kautta terveys- ja hyvinvointipalvelujen alueellista kehittämistä Pohjois-Suomessa. Kehittämisen alueet ovat jakautuneet sosiaali- ja terveysalan johtamiseen ja kehittämiseen, terveyden edistämisen osaamiseen ja vaikuttavuuteen, moniammatilliseen yhteis- ja verkostotyöhön sekä eri-ikäisten terveyden ja hyvinvoinnin edistämiseen. Avoin ja innovatiivinen oppimisympäristö on luonut edellytykset löytää opinnäytetöiden aiheet yhdessä opiskelijoiden, opettajien ja työelämän asiantuntijoiden kanssa. Kehittämistyössä keskeistä on ollut kumppanuuteen pohjautuva Pohjois-Suomen alueellinen yhteinen kehittämistyö.

Terveys- ja hyvinvointipalvelujen alueellinen kehittäminen Pohjois-Suomessa

Pohjois-Suomessa on suuria kehittämistarpeita terveys- ja hyvinvointipalveluissa. Pohjois-Suomen kunnille haasteita aiheuttavat maantieteellinen sijainti ja siihen liittyvät kuntalaisten elämänmahdollisuuksien rajoitteet, ikääntyvä väestörakenne ja matala työllisyys. Tilastojen mukaan sairastavuusindeksi, työkyvyttömyysindeksi, kuolleisuusindeksi ja kansantauti-indeksi ovat Pohjois-Suomessa korkeammat kuin muualla Suomessa. Keskeisiä kehittämisvaateita ovat kuntalaisten osallisuuden lisääminen ja syrjäytymisen vähentäminen, hyvinvoinnin ja terveyden lisääminen ja terveyserojen kaventaminen. Tavoitteena on sosiaali- ja terveydenhuollon palveluiden laadun, vaikuttavuuden ja saatavuuden parantaminen.

Terveyden edistäminen on kansanterveyden kohentamisen tärkeä keino. Tavoitteeseen ei päästä yksin yksilöön suuntautuvilla valistus- ja muilla vastaavilla toimenpiteillä. Terveydenhuollon ammattihenkilöiden rooli on keskeinen väestön terveyden edistämisessä. Ammattilaisten tehtävänä on rakentaa yhdessä muiden tahojen kanssa terveyttä edistävää toimintaa yhteiskunnan eri toimintaloikoilla ja vahvistaa terveyden edistämisen näkökulmaa terveystalvissa. Terveydenhuolto onnistuu tehtävässään, jos henkilöstö on hyvin koulutettua, motivoitunutta ja sitoutunutta työhönsä. Yksi

keskeinen keino tavoitteen saavuttamisessa on kehittää henkilökunnan ammatillista osaamista täydennys- ja jatkokoulutuksen avulla.

Terveyden edistämisen koulutuksessa kehitetään uusia työkäytäntöjä vastamaan tämän hetken asiakas- ja potilaspalveluhaasteisiin yhteistyössä julkisen terveydenhuollon, yksityisten ja kolmannen sektorin palvelujen tuottajien kanssa. Koulutuksessa hyödynnetään uutta teknologiaa osana jokapäiväistä hoito- ja terveyden edistämistyötä ja kehitetään tiimi- ja verkostotyötä sekä terveyden edistämisen indikaattoreita. Opiskelijat osallistuvat työelämän kehittämishankkeisiin ja terveyden edistämisprojekteihin.

Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu on järjestänyt Terveyden edistämisen ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtavaa koulutusta vuodesta 2002 alkaen. Koulutukseen kuuluu olennaisena osana työelämälähtöinen kehittämistehtävä. Opiskelijat ovat työelämän kehittämistehtävissään luoneet uusia terveyden edistämisen toimintamalleja esimerkkinä Kemian avosairaalan terveyttä edistävä perusterveydenhuollon palvelumuoto. Tehtävänsiirtoja ja toimenkuvia on kehitetty Tervolan terveyskeskuksessa. Länsi-Pohjan sairaanhoitopiirin alueella on kehitetty saumatonta hoitoketjua rintakipu- ja vammautopotilaan ensihoitoon. Oulun kaupungin äitiys- ja lastenneuvolatyöhön on laadittu tyyppi 2 diabeteksen riskiseulontaohjelma ja kouluterveydenhuoltoon on kehitetty ylipainon ja lihavuuden hoidon ohjausmalli.

Työyhteisön johtamisen ja esimiestyön kehittäminen

Perusterveydenhuollon uusia palvelumuotoja kehitettäessä Hakso (2005) kehitti toimintatutkimuksena yhdessä opettajien ja työelämän asiantuntijoiden kanssa uuden perusterveydenhuollon palvelumuodon, Kemian avosairaalan. Kemian avosairaala on perusterveydenhuollon uusi palvelumuoto, jossa yhdistyy kotisairaanhoidon, ensihoito ja sairaankuljetus. Uutena toimintana olivat kotisairaala sekä sairaanhoidollisen asiantuntija-avun antaminen kotiin ja kodinomaisiin olosuhteisiin ympäri vuorokauden. Avosairaalan toiminta-ajatuksena oli edistää asiakkaiden terveyttä ja toimintakyvyn säilymistä sairauden tai tapaturman kohdatessa ensi- ja sairaanhoidollisin sekä ennaltaehkäisevään työhön keinoihin. Tavoitteena oli lisätä sairaanhoidollisia avohoidon palveluita, henkilöstön ammattitaitoa ja resursseja hyödyntäen, laajentaa terveydenhuollon palveluketjua ja kehittää laitoshoidon ja erikoissairaanhoidon käyttöä tarkoituksenmukaisemmin. Avosairaaloimintaa arvioitiin puolen vuoden kuluttua ja johtopäätöksenä todettiin, että avosairaalan toiminta oli käynnistynyt ja kehittynyt tavoitteiden mukaisesti. Keskeistä toiminnan kehittämisessä oli ollut koko avosairaalan henkilöstön mahdollisuus osallistua toiminnan kehittämiseen. Interventiona kehittämistoiminnassa oli ollut moniammatillisen tiimityön koulutus, ja terveydenhuollon hoitoketju oli laajentunut. Perusterveydenhuollon asiakkaita voidaan hoitaa aikaisempaa enemmän avohoidossa ensihoidon henkilöstön osaamista ja resurssien yhteiskäyttöä hyödyntäen. Avosairaalan toimintamallia on esitelty kansallisissa ja kansainvälisissä tilaisuuksissa ja konferensseissa. Mallia voidaan hyödyn-

tää kehitettäessä terveyttä edistäviä perusterveydenhuollon palvelumuotoja. (Hakso 2005, 51–55.)

Kemin terveystieteiden fysioterapiaosaston ja Avosairaalan kotisairaanhoidon kanssa kehitettiin sisäistä yhteistyötä ja moniammatillista yhteistyömallia. Jalosalmen (2005) opinnäytetyön tavoitteena oli kuvata ja analysoida fysioterapiaosaston toimintamalli ennen ja jälkeen kehittämistyön. Lisäksi tavoitteena oli kehittää yhteistyömalli avosairaalan kotisairaanhoidon ja fysioterapiaosaston välille. Fysioterapiaosaston kehittämistyön tuloksena oli osaston henkilökunnan vuorovaikutuksen kehittyminen kohti keskustelua kulttuurista, jossa dialogisuus ilmenee. Lisäksi kehittämistyön tuloksena oli käynnistynyt Avosairaalan kotisairaanhoidon henkilökunnan kanssa moniammatillinen yhteistyö, josta muodostui työväline ja yhteistyökanava kotisairaanhoidon ja fysioterapiaosaston välille. (Jalosalmi 2005, 74–77.)

Osallistavaa johtamista kehitettiin Kemin Vanhainkoti Nestorissa. Heikkilän (2006) tutkimuksen tarkoituksena oli tuottaa kuvaus siitä, miten esimies voi omalla toiminnallaan ja toimintatavoillaan edistää ja auttaa työyhteisön kehittymistä. Tutkimuksen tavoitteena oli työhyvinvoinnin parantaminen, työhön sitoutumisen lisääntyminen, sairauspoissaolojen vähentyminen sekä työn ilon kokeminen. Tutkimuksen tavoitteena oli myös yksilöiden erilaisten vahvuuksien löytyminen ja käyttöön ottaminen. Jatkuvan ja säännöllisen kehittämistyön tuloksena työyhteisön jäsenet ilmaisivat työilmapiiriin parantuneen. He olivat myös oppineet puhumaan keskenään asioista ja ratkomaan ongelmia avoimesti keskustelemalla. Työyhteisön kehittäminen edelleen koettiin tärkeäksi. Henkilöstön osallistaminen kaikkeen päätöksentekoon oli voimaannuttanut työntekijöitä paitsi yksilöinä myös moniammatillisena työyhteisönä. Vuoden 2005 tilastojen mukaan sairauspoissaolot työyhteisössä olivat vähentyneet. Yhteenvetona voitiin todeta, että esimiestyö vaikutti ratkaisevasti työyhteisön kehittämiseen. (Heikkilä 2006, 79–81.)

Saumatonta hoitoketjua rintakipu- ja vammautuneiden ensihoitoon kehitettiin Länsi-Pohjan sairaanhoitopiiriin alueelle. Tarkoituksena oli luoda työväline, jolla rintakipupotilaan ensihoitoa voidaan kehittää toimivaksi kokonaisuudeksi. Malvalehdon ja Pallaksen (2007) opinnäytetyön tavoitteena oli parantaa rintakipu- ja vammautuneiden ensihoidon laatua. Lisäksi tavoitteena oli, että potilaille voidaan antaa paras mahdollinen hoito käytettävissä olevilla voimavaroilla. Rintakipu- ja vammautuneiden hoitoprosessissa on tärkeää eri toimijoiden yhteiset toimintatavat sekä luottamuksellinen ja tehokas yhteistyö. Toimivan hoitoketjun tavoitteena on, että väestö ja potilaat saavat nopeasti sellaista palvelua, joka parhaiten edistää heidän terveyttään ja toimintakykyään. Tutkimuksessa kuvattiin selvitys-, suunnittelu- ja toteutusvaiheen moniammatillista yhteistyötä Länsi-Pohjan sairaanhoitopiiriin alueella. Hoitoketjun kehittäminen toteutettiin ensihoidon eri asiantuntijoiden kanssa. Kehittämistä organisoivat moniammatillinen asiantuntijaryhmä, joka koostui terveydenhuollon ja pelastustoimen henkilöistä yli organisaatioerajen. Suunnitteluvaiheessa työskenteli useampia työryhmiä, joihin

kuului lääkäreitä ja hoitajia Länsi-Pohjan sairaanhoitopiirin terveyskeskuksesta, sairaankuljetuksista sekä keskussairaalan päivystyspoliklinikalta ja teho-osastolta. Ensivasteen suunnitteluun osallistui Lapin Aluepelastuslaitoksen palomiehiä Kemistä. Yhtenäiset hoitoketjut mahdollistavat sen, että potilaan hoitotilanne on koko ajan hallinnassa huolimatta siitä, mikä toimintayksikkö hoitoa antaa. Hoitoketjuohjeistus toimii myös apuvälineenä työntekijöille, uusien työntekijöiden perehdyttämiselle ja oppaana opiskelijoille. (Malvalehto & Pallas 2007, 101 – 105.)

Tervolan terveyskeskuksessa oli tarve parantaa terveyspalvelujen asiakaslähtöisyyttä, hoidon saatavuutta, jatkuvuutta ja vaikuttavuutta. Nämä olivat ja ovat myös kansallisen terveyshankkeen keskeisiä tavoitteita. Alalahden (2007) kehittämistyön tarkoituksena oli kehittää toimintamalli päivystävän sairaanhoitajan ja terveydenhoitajan vastaanottotyöhön ja vastuuhoitajien toteuttamaan pitkäaikaissairaiden seurantaan Tervolan terveyskeskuksessa. Tehtävän siirtojen ja toimenkuvien laajentaminen ja uuden mallin kehittäminen edellyttivät muutoksia hoitajien ja lääkäreiden tehtäväkuviissa ja heidän välisessä työnjaossaan. Kehittämistyö toteutettiin 1.1.2005 – 31.12.2006. Tutkimuksessa kuvattiin kehittämistyön eteneminen, kehittämismenetelmät ja kehittämisen tulokset johtamisen näkökulmasta. Kehittämisen taustalla oli näyttöön perustuvan hoitotyön ideologia, oppivan organisaation malli sekä osaamisen ja muutoksen johtamisen teorit. Tutkimukseen osallistuivat asiakkaat ja avoterveydenhuollon henkilöstö. Aineistoa kerättiin asiakkailta kyselyllä ja henkilökunnan haastatteluilla. Lisäksi aineistoa kerättiin myös tilastoista ja dokumenteista. Tervolan terveyskeskuksessa tehtäviä siirrettiin lääkäreiltä sairaanhoitajille, terveydenhoitajille, röntgenhoitajalle, perushoitajille sekä fysioterapeuteille. Laajennetut tehtäväkuvat liittyivät hoidon tarpeen arviointiin, hoitoon ja hoitoon ohjaamiseen äkillisissä terveysongelmissa sekä pitkäaikaissairaiden seurannassa. Osa tehtävistä oli siirtynyt jo aiemmin, ja ne virallistettiin tämän hankkeen yhteydessä. Hoitajien päivystysvastaanottokäynnit muodostivat 47 % kaikista päivystyskäynneistä ja kaikki hoitajavastaanottokäynnit 38 % lääkäreiden ja hoitajien yhteenlasketuista vastaanottokäynneistä. Henkilöstön ja asiakkaiden kokemukset työnjaon kehittämisestä olivat enimmäkseen myönteisiä. Kehitetyt toimintatavat vakiinnettiin ja uusia toimintatapoja kehitetään edelleen. (Alalahti 2007, 45 – 49.)

Lasten ja nuorten terveyden edistäminen

Oulun kaupunki osallistui diabeteksen ehkäisyn ja hoidon kehittämisselmaan (Dehko 2000 – 2010). Ohjelman tavoitteena on ehkäistä tyypin 2 diabetestä, ja se pohjautuu suomalaiseen DPS-tutkimukseen (Diabetes Prevention Study, 2001). Sillanoja (2007) selvitti tyypin 2 diabeteksen riskiseulontaa Oulun kaupungin äitiys- ja lastenneuvolatyössä. D2D-riskiseulontatyö alkoi Oulun avoterveydenhuollossa vuoden 2004 syksyllä. Toimintatutkimuksen metodilla selvitettiin, kuinka usein äitiys- ja lastenneuvoloiden terveydenhoitajat (N = 49) osallistuivat riskiseulontatyöhön, mitä ongelmia heillä riskiseulontatyössään on ja miten D2D-hanke saattoi auttaa heitä työn toteutumises-

sa hankkeen aikana, vuosina 2004 – 2007. Vuoden 2005 kyselyllä kartoitettiin terveydenhoitajien kokemuksia riskiseulontatyöstä ja selvitettiin millaisin menetelmin D2D-hanke yhdessä työnantajan kanssa saattoi auttaa heitä ongelmissaan. Kyselyn tulosten perusteella sovittiin D2D-riskiseulontatyön sisällyttämisestä vanhemmille lapsen 1-vuotisneuvolakäynnin yhteydessä sekä naisille terveystarkastuksissa. D2D-hanke ja työnantaja järjestivät lisäkoulutusta ja ohjausta terveydenhoitajille vuoden 2006 aikana. Vuoden 2006 kyselyn tuloksen osoittivat, että terveydenhoitajat tekevät riskiseulontatyötä nyt enemmän ja ovat motivoituneempia sitä tekemään. Kyselyn tulosten perusteella he olivat valmiita lisäämään D2D-riskiseulontaa työhönsä. Riskiseulontatyö jäi hankkeen päätyttyäkin terveydenhoitajan työn toimintamalliksi. D2D-hankkeen tavoitteena oli, että tyyppin 2 diabeteksen riskiseulontatyö saadaan pilottisairaanhoidopiirien lisäksi koko maan terveydenhuoltohenkilöstön yhteiseksi toimintamalliksi. (Sillanoja 2007, 36 – 40.)

Ylipainon ja lihavuuden hoidon toimintamallia kehitettiin Oulun kaupungin kouluterveydenhuoltoon. Sandström (2007) selvitti tutkimuksessaan, miten terveydenhoitajat toteuttavat lasten ja nuorten painonhallinnan ohjausta sekä miten lasten lihavuuden Käypähoito-suositus toteutuu lasten ja nuorten painonhallinnan ohjauksessa. Tutkimuksen metodina käytettiin kehittävää työntutkimusta. Tutkimuksen aineisto kerättiin kyselylomakkeiden avulla Oulun kaupungin kouluterveydenhoitajilta toukokuussa 2006. Oulun kaupungin kouluterveydenhuollossa työskentelee 35 terveydenhoitajaa, joille kaikille lähetettiin kyselylomake. Ohjauksen lähtökohtana kouluikäisten ylipainon ja lihavuuden hoidossa oli usealla terveydenhoitajalla moniammatillinen yhteistyö. Toiminnalla ei kuitenkaan ollut yhtenäistä linjaa, mikä puolestaan ei turvannut hoidon tasalaatuisuutta. Tutkimus tuotti ainutlaatuista tietoa työssä käytettävistä välineistä sekä ylipainon ja lihavuuden hoitoa ohjaavista säännöistä. Tutkimuksessa nousi esille myös arvokasta kokemuksen tuomaa hiljaista tietoa terveyttä edistävästä hoidosta kouluterveydenhuollossa. Tutkimuksen tuloksena muodostui Oulun kaupungin kouluterveydenhuoltoon ylipainon ja lihavuuden hoidon ohjausmalli, joka liitettiin sähköiseen potilasasiakirjajärjestelmään (Effic) kouluikäisten hoidon ohjeisiin. (Sandström 2007, 44 – 49.)

Tornion A-klinikalle Jussila ja Oinas (2007) laativat päihdeperheessä eläneiden nuorten vertaistukiryhmän ohjaajan oppaan. Kehittämistehtävän lähtökohtana oli kehittää päihdeperheissä eläneiden nuorten hoitoa Tornion A-klinikalla. Kehittämistehtävän tarkoituksena oli laatia päihdeperheissä eläneiden nuorten vertaistukiryhmän ohjaamiseen tarkoitettu ohjaajan opas, joka pohjautui biopsykososiaaliseen malliin. Kehittämistehtävän tavoitteena oli kehittää uusi, konkreettinen työkalu päihdeperheessä eläneiden nuorten vertaistukiryhmien ohjaamiseen. Lisäksi tavoitteena oli edistää Tornion A-klinikan hoitotyöhön ryhmämuotoista työskentelytapaa. Ohjaajan opas antaa Tornion A-klinikalle mahdollisuuden aloittaa nuorten vertaistukiryhmätoiminta lyhyellä varoitusaajalla, koska ryhmän kokoontumiskerrat sekä päihdeperheessä eläneen nuoren erityispiirteet on valmiiksi ja perustellusti nostettu esiin. (Jussila & Oinas 2007, 103 – 105.)

Tornion kaupungin yläkoulujen ja lukion koulu- ja opiskeluterveydenhuoltoon Peteri (2008) kehitti opinnäytetyössään toimintamallin nuorten lihavuuden ennaltaehkäisyyn ja hoitoon. Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa koulu- ja opiskeluterveydenhoitajien toimintatapoja edistää nuorten terveyttä ja hoitajien halua kehittää työtään nuorten lihavuuden ennaltaehkäisyssä ja hoidossa. Lisäksi tarkoituksena oli kartoittaa terveydenhoitajien toivomuksia nuorten lihavuuden ennaltaehkäisyyn ja hoidon toimintamallin kehittämisestä koulu- ja opiskeluterveydenhuoltoon. Tutkimustuloksissa kaikki koulu- ja opiskeluterveydenhoitajat kertoivat edistävänsä nuoren terveyttä ja hyvinvointia säännöllisesti tehtävissä terveystarkastuksissa. Terveystarkastajien mielestä varhainen puuttuminen ja sosiaalinen tuki varhaisessa vaiheessa ennaltaehkäisevät nuorten lihavuutta. Terveystarkastajat halusivat kehittää nuorten lihavuuden hoitoon selkeän toimintamallin, jossa perheen ja asiantuntijoiden tuki ovat osa lihavuuden hoitoa. Tutkimuksen tuloksena syntyi nuorten lihavuuden ennaltaehkäisyyn ja hoidon toimintamalli Tornion kaupungin yläkoulun ja lukion koulu- ja opiskeluterveydenhuoltoon. Toimintamalli koostuu Avoimin mielin painonhallinnan ohjaukseen -kansiosta ja cd:stä, joissa on samanlainen painonhallinnan ohjaussisältö koulu- ja opiskeluterveydenhoitajille. Tutkimustuloksissa terveydenhoitajat hyödynsivät nuoren painonhallinnan ohjauksessa eri osia nuorten painonhallintakan-sion toimintamallista. (Peteri 2008, 52 – 54.)

Työikäisten terveyden edistäminen

Kuusamon työikäiselle väestölle kehitettiin terveyden edistämisen toimintaohjelma (Myyryläinen-Merta 2008). Toimintaohjelman tarkoituksena oli tuottaa tietoa terveydenhuollon henkilöstölle terveyden edistämisen työhön. Projektin tehtävänä oli mahdollistaa työikäisen väestön itsehoito tuomalla esiin vaihtoehtoja, joilla terveyttä voidaan edistää. Lähtökohtana projektille oli Koillismaahan alueen terveydenhuollon menojen voimakas kasvu viime vuosina. Kansantauteihin sairastuvuus oli kohonnut. Sairastavuusindeksi oli valtakunnallisen keskitason yläpuolella ja työikäisen väestön osalta se oli 1,6-kertainen maan keskitasoon verrattuna. Terveeks'-projekti aloitettiin syyskuussa 2006, ja se valmistui joulukuussa 2007. Projektiorganisaation toiminta jatkuu edelleen Kuusamon kaupungin perusturvan moniammatillisen asiantuntijaryhmän toimintana. Terveyden edistämisen toimintaohjelma muodostuu neljän teeman ympärille: terveystoiminta, terveellinen ravitsemus, päihteiden käyttö ja tupakointi sekä mielen hyvinvointi. Kaikkia näitä teemoja lähestytään terveysneuvonnan avulla. Toimintaohjelma suunnitellaan Kuusamon kaupungissa aina vuodeksi kerrallaan. Toimintaohjelman mukaan jokaista teemaa käsitellään kolmen kuukauden ajan vuodessa. Ideana ovat tietoisuustyypiset tapahtumat työikäiselle väestölle, joiden toteutuksessa työterveyshuolto on oleellisesti mukana. (Myyryläinen-Merta 2008, 69 – 76.)

Lonkka- ja polviartroosipotilaan saumaton hoitoketju luotiin Länsi-Pohjan sairaanhoitopiiriin (Puukko 2008). Tarkoituksena oli kehittää lonkka-

ja polviartroosipotilaan saumaton hoitoketju vastaamaan terveydenhuollon nykyisiin ja tuleviin haasteisiin. Lisäksi tarkoituksena oli selvittää, mitkä olivat hoitohenkilökunnan ammatillisen osaamisen kehittämismenetelmät ja täydennyskoulutuksen tarpeet Länsi-Pohjan sairaanhoitopiirin alueen terveyskeskusten vuodeosastoilla sekä Tornion sairas- ja kuntoutuskodissa lonkka- ja polviartroosipotilaiden hoitotyössä. Jatkohoitoaikoihin tehdyn kyselyn tuloksissa ilmeni, että hoitohenkilökunta sai eniten tietoa lonkka- ja polviartroosipotilaiden hoitotyöhön työssä oppimalla. Tutkimukseen osallistuneista vain alle puolet oli aiemmin osallistunut lonkka- ja polviartroosipotilaan hoitotyötä koskevaan koulutustilaisuuteen. Koulutustilaisuus oli tutkimuksen mukaan tärkein ammatillisen osaamisen kehittämismenetelmä, jonka käyttöä täydennyskoulutuksessa tulisi painottaa. Yhdys henkilön tärkein tehtävä oli tutkimuksen mukaan tiedon välittäminen ja työyhteisön ohjaus. Tutkimuksessa luotiin QPR-prosessinkuvausohjelmalla lonkka-artroosipotilaan hoitoketju, jonka avulla voidaan hoidon porrastusta selvittää Länsi-Pohjan sairaanhoitopiirissä. Tiedonkulun parantamiseksi luotiin lähtökohdat yhdys henkilöverkoston luomiseksi jatko- hoitopaikkoihin. (Puukko 2008, 51 – 64.) Kehittämismenetelmiä kartoittavan tutkimusohjelman pohjalta suunniteltiin hoitohenkilöstölle koulutuska- lenteri, jota toteutetaan Länsi-Pohjan sairaanhoitopiirin alueen hoitohenki- löstön täydennyskoulutuksessa.

Ikääntyneiden terveyden edistäminen

Penttilä (2005) kehitti Voimatar-hankkeessaan uudenlaista ikäihmisten päivätoimintaa Kemiin. Voimatar- hankkeessa oli tavoitteena luoda uudenlainen ikäihmisten päivätoiminta Kemin kaupunkiin. Toiminnalla haluttiin yhdistää toiminnan kautta eri sukupolvet luontevasti toisiinsa. Hankkeen tarkoituksena oli etsiä keinoja, joilla edesautetaan ikäihmisen fyysisen, sosiaalisen ja psyykkisen toimintakyvyn säilyttämistä ja edistämistä. Hankkeessa selvitettiin myös päivätoiminnan tarpeellisuutta alueella. Hankkeen tuloksena Kemiin perustettiin uudenlainen ikäihmisten päivätoiminta. Kuntotuttavalla työotteella tuetaan ikäihmisten toimintakyvyn säilyttämistä ja edistämistä. Päivätoiminnalla tuetaan ikäihmisten fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista toimintakykyä, mikä mahdollistaa ikäihmisen kotonan asumisen pidempään. Päivätoiminta tarjoaa sateenvarjonsa eli toiminnan kautta ikäihmiselle mahdollisuuden ruokailuun, terveydenhoitoon, lepoon, viriketoimintaan, voimisteluun, seurusteluun ja oheispalveluihin sekä mahdollisuuden neuvontaan ja ohjaukseen. (Penttilä 2005, 54 – 61.) Hankkeesta on muodostunut pysyvä toimintamalli Kemin kaupunkiin, joka palvelee alueen ikäihmisten terveyden edistämistä ja hyvinvointia.

Oulun kaupungin perusterveydenhuollon lyhytaikaisella vuodeosastolla, Oulu-osastolla, selvitettiin mitä kuntouttava työote oli iäkkäiden potilaiden hoitotyössä (Flygare 2007). Tutkimuksessa haettiin vastausta kysymyksiin, mitä kuntouttava työote oli henkilökunnan kuvaamana ja iäkkäiden potilaiden kokemana hoitotajaksollaan Oulu-osastolla sekä mitä ongelmia henkilö-

kunta koki kuntouttavan työotteen toteuttamisessa ja mitä ongelmia iäkkäät potilaat kokivat hoitojaksollaan. Tutkimuksen tavoitteena oli saatujen tutkimustulosten perusteella kehittää kuntouttavaa työotetta hoitotyössä Oulu-osastolla. Tavoitteena on toimintakyvyn ylläpitäminen ja parantaminen. Tutkimuksen mukaan hoitajien kokemuksena kuntouttavaan työotteeseen sisältyivät: omatoimisuus, tavoitteellisuus, potilaslähtöisyys, moniammatillisuus, hoitajien ja potilaiden sitoutuneisuus sekä turvallisuus. Potilaiden kokemana kuntouttava työote sisälsi omatoimisuuden, turvallisuuden, yksilöllisyyden, hoidetuksi tulemisen, hoitajien käytöksen ja kohtelun sekä kuulluksi tulemisen. Kuntouttavan työotteen toteutuksessa hoitajan rooli oli merkittävä. Potilaan ja omaisen rooli koettiin osin passiiviseksi. Kuntouttava työote toteutettiin prosessina, jossa moniammatillinen tiimi määrittelee tarpeet, tavoitteet, toteutuksen ja arvioi päivittäin. Henkilökunta koki ongelmana työsään ajanpuutteen, henkilökunta-, apuväline- ja tilaresurssit sekä lisäkoulutuksen vähyden. Potilaat kokivat hoitojaksollaan ongelmana hoitajien ajanpuutteen ja kiireisen työtavan, sopimattomat potilashuoneet ja apuvälineet. Tutkimustulosten perusteella todettiin, että perusterveydenhuollon vuodeosastolla, missä hoidetaan geriatriasta kuntoutusta ja akuuttia hoitoa tarvitsevia iäkkäitä potilaita, tulisi henkilökuntamitoitus olla riittävä, jotta jokaisen potilaan hyvä hoito olisi turvattu. Tehokkaan kuntouttavan työotteen käyttö riittävällä henkilökuntamitoituksella ja ajanmukaisilla apuvälineillä mahdollistaisi iäkkään potilaan kuntoutumisen ajallaan ja hoitojaksot lyhenisivät. Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää lyhytaikaisen hoidon vuodeosastojen toiminnan suunnittelussa, jolloin jokaista vuodeosastoa tulisi tarkastella omana yksikkönään. (Flygare 2007, 42 – 95.)

Yhteenveto

Tässä artikkelissa on kuvattu terveyden edistämisen ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opiskelijoiden opinnäytetöiden kautta terveys- ja hyvinvointipalvelujen alueellista kehittämistä Pohjois-Suomessa. Kehittämistoiminnan alueina ovat olleet sosiaali- ja terveysalan johtaminen ja kehittäminen, terveyden edistämisen osaaminen ja vaikuttavuus, moniammatillinen yhteis- ja verkostotyö sekä eri-ikäisten terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen. Kansallisen sosiaali- ja terveydenhuollon kehittämisohjelman 2008 – 2011 tavoitteina on vähentää syrjäytymistä, parantaa kuntalaisten osallisuutta, hyvinvointia ja terveyttä sekä kaventaa väestön hyvinvoinnin ja terveyden alueellisia eroja. Opiskelijat ovat yhdessä opettajien ja työelämän asiantuntijoiden kanssa vastanneet kehittämisohjelman ja alueen tavoitteisiin työelämän kehittämistehtävillä. Pohjois-Suomeen on luotu uusia terveyden ja hyvinvoinnin edistämisen toimintamalleja ja kehitetty alueen hyvinvointia ja terveydenhuoltoa. Lisäksi Helsinkiin Eiran sairaalaan on kehitetty leikkausosaston perehdyttämishjelma ja Helsingin kaupungin kotihoidon henkilöstön työhyvinvointia on tutkittu. Terveyden edistämisen ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon tavoitteena on, että tutkinnon suorittanut terveyden edistämisen asiantuntija tuntee alueensa olosuhteet ja osaa tuottaa soveltuvia ratkaisuja ja toimintamalleja hyvinvoinnin ja terveyden edistämi-

sen neuvonta-, suunnittelu-, kehittämis- ja arviointitehtäviin. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun terveyden edistämisen koulutusohjelmasta (YAMK) valmistuneet opiskelijat ovat onnistuneet erinomaisesti kehittämään Pohjois-Suomen alueellisia terveys- ja hyvinvointipalveluja. Opiskelijat ovat sijoittuneet erittäin hyvin työelämään, esimerkiksi opetus- ja johtamistehtäviin sekä terveyden edistämisen projektien vastuuhenkilöiksi.

Lähteet

- Alalahti, M. 2007. Tehtävänsiirtojen ja toimenkuvien totuttaminen Tervolan terveyskeskuksessa. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyö. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu. Sosiaali- ja terveysala.
- Dehko & D2D News 2007. Tampere: Kirjapaino Hermes Oy.
- Flygare, A. 2007. Kuntouttava työote iäkkäiden potilaiden hoitotyössä Oulu-osastolla.
- Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyö. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu. Sosiaali- ja terveysala.
- Hakso, V. 2005. Kemin avosairaala- terveyttä edistävä perusterveydenhuollon palvelumuoto. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyö. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu. Sosiaali- ja terveysala.
- Heikkilä, A. 2006. Kemin vanhainkoti Nestorin kehittäminen – osallistava johtaminen kehittämisen välineenä. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyö. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu. Sosiaali- ja terveysala.
- Jalosalmi, R. 2005. Kemin terveyskeskuksen fysioterapiaoaston sisäisen yhteistyön kehittäminen ja moniammatillisen yhteistyömallin luominen avosairaalan kotisairaanhoidon kanssa Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyö. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu. Sosiaali- ja terveysala.
- Jussila, M. & Oinas, M. 2007. Vertaistuesta voimaa nuorelle. Päihdeperheessä eläneiden nuorten vertaistukiryhmän ohjaajan opas. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyö. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu. Sosiaali- ja terveysala.
- Malvalehto, V. & Pallas, V. 2007. Saumattoman hoitoketjun kehittäminen rintakipu- ja vammapotilaan ensihoitoon Länsi-Pohjan sairaanhoi-

topiirin alueella. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyö. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu. Sosiaali- ja terveysala.

Myyryläinen-Merta, J. 2008. Terveeks`-projekti. Kuusamon työikäisen väestön terveyden edistämisen toimintaohjelma. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyö. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu. Sosiaali- ja terveysala.

Penttilä, M. 2005. Voimatar-hanke. Uudenlainen ikäihmisten päivätoiminta Kemiin. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyö. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu. Sosiaali- ja terveysala.

Peteri, S. 2008. Avoimin mielin painonhallinnan ohjaukseen: nuoren lihavuuden ennaltaehkäisyyn ja hoidon toimintamallin kehittäminen Tornion yläkoulujen ja lukion koulu- ja opiskelijaterveydenhuoltoon. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyö. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu. Sosiaali- ja terveysala.

Puukko, S. 2008. Lonkka- ja polviartroosipotilaan saumattoman hoitoketjun kehittämien Länsi-Pohjan sairaanhoitopiirissä. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyö. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu. Sosiaali- ja terveysala.

Sandström, S. 2007. Paino hallintaan: ylipainon- ja lihavuuden hoidon ohjausmalli Oulun kaupungin kouluterveydenhuollossa. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyö. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu. Sosiaali- ja terveysala.

Sillanoja, A. 2007. Tyypin 2 diabeteksen riskiseulonta Oulun kaupungin äitiys- ja lastenneuvolatyössä. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyö. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu. Sosiaali- ja terveysala.

Sosiaali- ja terveysministeriö 2008. Sosiaali- ja terveydenhuollon kansallinen kehittämissuunnitelma. KASTE 2008 – 2011. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2008:6. Helsinki.

Sosionomit (ylempi AMK) sosiaalialan korkeakoulutettujen ristiaallokossa¹

Leena Viinamäki, YTT, yliopettaja, Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu
Teemu Rantanen, VTT, yliopettaja, Laurea-ammattikorkeakoulu²

Tarkastelemme artikkelissamme ylempää ammattikorkeakoulututkintoa ja sen tuottamaa osaamista sosiaalialan koulutusohjelman näkökulmasta. Vaikka sosiaalialan ammattikorkeakoulutusta, sen tuottamaa osaamista ja suhdetta yliopistolliseen sosiaalityön koulutukseen on arvioitu 2000-luvulla useassa eri vaiheessa, ei tehdyissä tutkimuksissa ja raporteissa ole keskitytty tarkastelemaan ylempää ammattikorkeakoulututkintoa ja sen tuottamaa osaamista, eikä sen suhdetta muihin sosiaalialan korkeakoulututkintoihin. Yhtenä keskeisenä syynä tähän lienee ylempään ammattikorkeakoulututkinnon uutuus ja pienet opiskelijamäärät. Vuosina 2005–2008 sosiaalialan ylempään ammattikorkeakoulututkinnon koulutusohjelmista (Lapsi-, nuoriso- ja perhetyö, Stadia; Päähteet ja syrjäytyminen, DIAK; Sosiaalialan käytäntöjen kansalais- ja aluelähtöinen kehittäminen, Seamk & K-Tamk) on valmistunut yhteensä 137 opiskelijaa (AMKOTA).

Johdanto

Tässä artikkelissa tarkastelemme ensin lyhyesti sosiaalialan korkeakoulutuksen kenttää ja ylempään ammattikorkeakoulututkinnon paikkaa siinä sekä sosiaalialan koulutusohjelmassa suoritettua ylempään ammattikorkeakoulututkinnon kautta tavoiteltavaa osaamista. Artikkelin empiirinen aineisto on kerätty postitse lomakekyselyllä sosionomeilta (ylempi AMK) syksyllä 2008. Kyselyn avulla pyrimme selvittämään sosionomien (ylempi AMK) kokemuksia saamastaan koulutuksesta sekä sen jälkeisestä työhästä. Edelleen pyrimme selvittämään sosionomien (ylempi AMK) arvioita osaamisestaan ja erityisesti sen puutteista.

- 1 Tämä tutkimusartikkeli on toteutettu osana hankkeita Sosiaalialan AMK-osaaminen alan työkentillä (2007–2009) ja Suomalaisen korkeakoulutuksen duaalimalli ja sen tuottama osaaminen (2008). Hankkeiden rahoittajana on toiminut opetusministeriö.
- 2 Molemmat tämän artikkelin kirjoittajat ovat olleet ns. vastuuyliopettajia sosiaalialan koulutusohjelmassa jatkotutkinnon kokeiluvaiheesta lähtien Sosiaalialan käytäntöjen kansalais- ja aluelähtöinen kehittäminen -koulutusohjelmassa, joka toteutettiin kokeiluvaiheessa Kemi-Tornion, Seinäjoen ja Laurea-ammattikorkeakoulun yhteiskoulutushankkeena.

Sosiaaliala on korkeakoulutuksen koulutusrakenteiden näkökulmasta mielenkiintoinen ala. Suomalaisena alan erikoisuutena on ensinnäkin se, että sekä yliopistoissa että ammattikorkeakouluissa annetaan ammatillisesti suuntautunutta sosiaalialan korkeakoulutusta myös ns. master -tasolla (ks. esim. Juliusdottir & Petersson 2003)³. Toisena alan erityispiirteinä on työmarkkinoiden vahva lainsäädännöllinen säätely. Per-Erik Ellströmin (1998, 40–44) mukaan yksilön käytettävissä oleva osaaminen (competence in use) liittyy paitsi koulutuksen tuottamaan aktuaaliseen osaamiseen ja työn vaatimaan osaamiseen, niin myös koulutuksen tuottamiin muodollisiin kompetensseihin ja työn muodollisiin osaamisvaatimuksiin. Sosiaalialalla myös nämä muodollisista osaamisista tehdyt määrittelyt ovat korostuneessa asemassa.

Tehtävien edellyttämät kelpoisuudet on määritelty lainsäädännössä sosionomien (AMK) ja sosiaalityöntekijöiden osalta, muttei esimerkiksi ylempään ammattikorkeakoulututkintoon tai ammatillisen lisensiaatin tutkintoon osalta, joista ensimmäisen voi suorittaa ammatillisen ja jälkimmäisen akateemisen korkeakouluväylän kautta ja jotka molemmat ovat ammatillisesti suuntautuneita, työelämäkokemukseen perustuvia jatkotutkintoja. Sosionomi (ylempi AMK) -tutkintoon voi suorittaa noin kahdessa vuodessa ja ammatillisen lisensiaatin tutkintoon noin neljässä vuodessa työn ohessa.

Sosiaalialan korkeakoulutus ja sen erityishaasteet

Sosiaalialan korkeakoulutuksen rakenteista ja koulutuksen tuottamasta työmarkkinakelpoisuudesta on käyty lähes katkeamatonta keskustelua jo ainakin parin vuosikymmenen ajan, mikä heijastuu sekä nykyisyyteen että myös julkisuudessa esitettyihin tulevaisuuden visioihin (esim. Vuorensyrjä ym. 2006; Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta 2007). Aluksi haasteena oli sosiaalityön yliopistollisen koulutuksen luominen. Sosiaalityön professiota pyrittiin lujittamaan oman koulutuksen ja sen tiedeperustan vahvistamisen kautta. Sosiaalityön pääaineopinnot irtaantuivat sosiaali- ja yhteiskuntapolitiikan koulutuksesta. (vrt. Vuorikoski 1999; Roos 2006.) Sosiaalityön erityisosaamisen vahvistamiseksi myös yliopistollisia jatkotutkintoja kehitettiin ammatilliseen suuntaan erillisten ns. maisteriohjelmien ohessa. Luotiin lisensiaatin tutkintoon johtava erikoissosiaalityöntekijän koulutus vaihtoehdoksi tieteellisille jatko-opinnoille. Koulutus käynnistyi vuonna 2000. Tällä hetkellä ammatillisen lisensiaatin tutkintoon voi suorittaa viidellä eri sosiaalityön osa-alueella: lapsi- ja nuorisosiaalityö, kuntouttava sosiaalityö, marginalisaatiokysymysten sosiaalityö, yhteisösosiaalityö ja Hyvinvointipalveluiden erikoisala (SOSNET järjestää erikoissosiaalityöntekijän... 2008).

Sosiaalialalla on ollut ammattikorkeakoulutusta vuodesta 1992. Koulutus alkoi aluksi kuudessa ammattikorkeakoulussa (Borgman 2006, 160) laajeten

3 Sosiaalityön piirissä käytetään ammatillisten käytäntöjen ja tutkimuksen kiinteää suhdetta korostettaessa usein käsitettä käytäntötutkimus (esim. Satka ym. 2005).

siitä nykyiseen runsaaseen kahteenkymmeneen ammattikorkeakouluun (Sosiaalialan ammattikorkeakoulukoulutusta sekä... 2008). Ensimmäisinä vuosina tutkinnon aseman vakiinnuttamista häittäsi tutkintonimikkeen puuttuminen. Vaikka ammattikorkeakoulutusta ei työelämässä aina tunnuttakaan, koulutusohjelmasta valmistuneet löysivät kuitenkin kohtuullisen hyvin paikkansa työmarkkinoilla. Osittain tätä helpotti opistoasteen sosiaaliohjaajakoulutuksen katoaminen ammattikorkeakoulujärjestelmän muotoutumisen myötä⁴.

Sosiaalialan koulutusohjelman ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot käynnistyivät jatkotutkintokokeilun aikana kolmessa koulutusohjelmassa: Vuonna 2002 Diakonia-ammattikorkeakoulussa aloitettiin päihheet ja syrjäytyminen -koulutusohjelma. Vuonna 2003 käynnistyi Stadiassa (nyk. Metropolia) lapsi- nuoriso ja perhetyö -ohjelma sekä Kemi-Tornion ja Seinäjoen ammattikorkeakoulujen yhteistyössä Laurea-ammattikorkeakoulun kanssa toteuttama Sosiaalialan käytäntöjen kansalais- ja aluelähtöinen kehittäminen -ohjelma. Tutkinnon vakinaistamisen myötä koulutus on laajentunut. Tällä hetkellä (ennen vuonna 2009 myönnettyjä uusia koulutusohjelmaluomia) sosiaalialan koulutusohjelman ylempää AMK -tutkintoa on kahdeksassa ammattikorkeakoulussa. Osa koulutusohjelmista painottuu tietyn kohdeyhmän tai ilmiön kautta määrittyneseen erityisosaamisalueeseen (esim. lapset ja nuoret tai päihheet ja syrjäytyminen). Osa taas painottaa yleisempää osaamista, joka soveltuu kaikille sosiaalialan osa-alueille (esim. kansalais- ja aluelähtöinen kehittäminen).

Koska sosiaalialan koulutusohjelmassa on toistaiseksi ollut kohtuullisen vähän ylemmän AMK -tutkinnon aloituspaikkoja, osa sosionomi (AMK) -tutkinnon suorittaneista on jatkanut opintojaan muissa sosiaali- ja terveysalan ylemmän tutkinnon koulutusohjelmissä. Muun muassa terveyden edistämisen koulutusohjelman ensimmäisissä opiskelijaryhmissä oli runsaasti sosionomeja (AMK). Nytemmin sosiaali- ja terveysalan kehittäminen ja johtaminen -koulutusohjelma sekä kuntoutuksen koulutusohjelma ovat tarjonneet ammatillisesti painottuneen ylemmän korkeakoulututkintoväylän myös sosionomeille (AMK). Osin tätä kautta on saatu työelämässä kaivatua monialaista osaamista. Toisaalta tilanne on ollut haasteellinen paitsi koulutusohjelmien suunnittelun näkökulmasta, niin myös tutkintonimikkeen näkökulmasta. Käytännössä sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon on

4 Kaikilla sosiaalialan osa-alueilla tilanne ei suinkaan ole ollut ongelmaton. Ensinnäkin kehitysvammaohjaajan koulutuksen korvautuminen sosionomi (AMK) -tutkinnolla merkitsi spesifin ammatillisen koulutuksen korvautumista laaja-alaisella koulutuksella. Toiseksi sosiaalialan AMK -tutkinnon suorittaneiden sijoittuminen varhaiskasvatuksen tehtäviin ei ole ollut ongelmallista. Sosiaalialan AMK -koulutus ja lastentarhanopettajan tehtävään tähtäävä kasvatustieteiden kandidaatin tutkinto poikkeavat olennaisesti toisistaan (OAJ 2003) ja niinpä sosionomien (AMK) pätevyys toimia lastentarhanopettajan tehtävissä onkin kyseenalaistettu. Nykyisten kelpoisuusehtojen mukaan (L 272/2005; A 608/2005) sosionomi (AMK) saa lastentarhanopettajan kelpoisuuden, mikäli tutkintoon sisältyy vähintään 60 opintopistettä varhaiskasvatuksen ja sosiaalipedagogiikan opintoja.

voinut suorittaa monissa eri koulutusohjelmissa ja jopa erilaisilla pohjakoulutuksilla.

Sosiaalityön koulutuksen ja sosiaali-alan ammattikorkeakoulutuksen välinen suhde on ollut hankalasti määritettävä ja siihen on liittynyt huomattavia intressiristiriitoja. Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen myötä tilanne on edelleen monimutkaistunut. Ehkä keskeisimpänä kiistakysymyksenä on ollut se, pitäisikö mahdollistaa sosiaalityöntekijän kelpoisuuden saavuttaminen myös ammattikorkeakouluväylää pitkin. Sosiaalihuollon kelpoisuuslaissa (2005) määriteltiin, että sosiaalityön kelpoisuus edellyttää ylempään korkeakoulututkinnon ohella sosiaalityön pääaineopintoja yliopistossa. Vaikka ammattikorkeakouluväylää pitkin onkin mahdollista suorittaa ylempään korkeakoulututkintoon rinnasteinen tutkinto, sosiaalityön pääaineopintoja voi opiskella vain yliopistoissa.

Korkeakoulujen arviointineuvosto on arvioinut sosiaali-alan koulutuksia kahdesti (Murto 2004; Aaltonen ym. 2008). Tämän ohella koulutuksesta on tehty erillinen opetusministeriön selvitys (Sosiaali-alan korkeakoulutuksen suunta 2007). Edelleen koulutusten tuottamaa osaamista on arvioitu työvoimatarpeen ennakoititutkimuksessa, Sotenna -hankkeessa (Vuorensyrjä ym. 2006). Kaikissa selvityksissä on päädytty toistamaan duaalimallin mukaista lähtökohtaa kahdesta eri tavoin profiloituneesta koulutuksesta. Tyypillisesti myös eri korkeakouluväylien koulutusta on pyritty arvioimaan omista lähtökohdistaan ja tosiasiallista vertailua välttäen.

Yhtenä sosiaalityöhön liittyvänä ongelmana on ollut jatkuva sosiaalityöntekijäpuula. Tätä on pyritty paikkaamaan muun muassa kehittämällä sosiaalityöntekijä–sosiaaliohjaaja -parityömalleja (vrt. Horsma & Jauhiainen 2004) sekä muuttamalla tehtävärakenteita siten, että osa sosiaalityöntekijöiden tehtävistä on muutettu sosiaaliohjaajan tehtäviksi (esim. Helsingin kaupungin Tehty-hanke). Uusina keinoina tähän on esitetty oppisopimuskoulutusta ja yhden aineen opinto-oikeuksia.

Edelleen kysymys siitä, miten työmarkkinat voisivat parhaalla mahdollisella tavalla hyödyntää sosiaali-alan ylempään ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneita, on jäänyt avoimeksi. Osin tähän kysymykseen haetaan vastausta sosiaali- ja terveysministeriön ammattihenkilöstön foorumissa (esim. Kaste-ohjelman toimeenpanosuunnitelma vuosille 2008–2011; Sarvimäki 2008). Yhtenä keskeisenä ratkaisuaan odottavana kysymyksenä on ydinosaamisen ja erityisosaamisen välinen suhde.

Ylempään AMK-tutkinnon tuottama osaaminen

Osana ARENE ry:n ECTS -projektia⁵ määriteltiin suomalaisten ammattikorkeakoulututkintojen ja ylempien ammattikorkeakoulututkintojen tuottamat

5 Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen -projekti.

yleiset kompetenssit (generic competences). Samassa yhteydessä määriteltiin myös kaikille koulutusohjelmille koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit. (Arene 2006.) Tässä yhteydessä määriteltiin myös sosiaalialan koulutusohjelman tuottama osaaminen⁶. Määrittely tapahtui sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen verkoston työskentelyn kautta. ECTS -projektissa ei määritelty ylempien ammattikorkeakoulututkintojen tuottamia kompetensseja, mutta sosiaalialan AMK-verkosto on ne myöhemmin määrittänyt koulutusohjelmakohtaisessa YAMK -työryhmässään (Sosiaalialan ammattikorkeakouluverkosto 2008).

Sosiaalialan koulutusohjelman kompetenssimäärittelyn lähtökohtana on kiinnittyminen sekä asiakastyön osaamiseen että yhteisö- ja yhteiskuntatason (vrt. esim. Raunio 2000; Raunio 2004; Borgman 2006), Sosiaalialan osaamisessa korostuu sekä hyvinvointipoliittisten päätösten toimeenpano että yhteiskunnallinen vaikuttaminen. Sosiaalialan ammattietikka ja reflektiivinen ote muodostavat ammatillisen osaamisen perustan. Näin päädyttiin Taulukon 1. mukaisiin kompetenssimäärittelyihin.

Taulukko 1. Sosiaalialan koulutusohjelmassa sosionomi (ylempi AMK) tutkinnon tuottamat kompetenssit (Kompetenssit. Sosionomi (ylempi AMK)... 2007).

Asiakastyön ja työmenetelmien osaaminen:

- osaa innovatiivisesti ja tulevaisuusorientoituneesti arvioida ja kehittää asiakaslähtöisiä sekä vaikuttavuutta lisääviä sosiaalialan asiakastyön työmenetelmiä, toimintatapoja, -malleja, -prosesseja ja palvelujärjestelyjä
 - osaa arvioida sekä erilaisten työmenetelmien taustalla olevia teoreettisia lähestymistapoja että hyödyntää niitä kehittäessään uusia asiakastyön työmenetelmiä spesifejä asiakasryhmiä ja tilanteita varten
-

Sosiaalialan eettinen osaaminen

- osaa analysoida ja arvioida sosiaalialan keskeisiä yhteiskunnallisia ilmiöitä ja niihin vaikuttavia tekijöitä eettisestä näkökulmasta
 - osaa yhteiskunnallisesti perustella ja analysoida eettisiä ratkaisuja ja niiden vaikutuksia asiakas-, vaikuttamis-, tutkimus- ja kehittämistyössä
-

6 Sosiaalialan asiantuntijuutta on pyritty jäsentämään osaamisen käsitteen ohella myös muun muassa lähtemällä sosiaaliohjauksen käsitteestä (Honkakoski 2005) ja puhumalla sosiaalityön työ-orientaatioista (esim. Karjalainen & Sarvimäki 2005).

Sosiaalialan palvelujärjestelmäosaaminen

- osaa arvioida ja kehittää sosiaalipalveluja osana hyvinvointipalvelujärjestelmää sekä asiakastyön prosesseja yhteistyössä eri toimijoiden kanssa ja perinteiset sektorirajat ylittäen
 - osaa analysoida sosiaalipalvelujen taustalla vaikuttavia poliittisia ja taloudellisia tekijöitä
 - osaa toimia hyvinvointipalvelujärjestelmän ja hallinnon päätöksenteko- ja arviointitehtävissä
 - osaa käyttää suunnittelu- ja kehittämistyössä hallinnon tietojärjestelmiä sekä tietotekniikkaa hyödyntäviä palvelumuotoja
-

Tutkimus- ja kehittämisosaaminen

- osaa analysoida ja arvioida sosiaalialan kehittämisprosesseja ja niiden lähtökohtana olevia intressejä erityisesti yhteiskuntatieteellisestä traditiosta käsin
 - osaa systemaattisesti analysoida ja reflektoida käytännön kehittämistoiminnassa syntyntä kokemustietoa
 - osaa uudistaa sosiaalialan käytäntöjä dialogisesti ja toimijoita osallistavasti sekä systemaattista tiedontuotantoa kehittämistoiminnassaan hyödyntäen
-

Reflektiivinen kehittämis- ja johtamisosaaminen

- osaa innovatiivisesti ja tulevaisuusorientoituneesti arvioida ja kehittää itseään johtamisen eri osa-alueilla sekä toimia moniammatillisen työyhteisön esimiehenä ja muutosjohtajana
 - johtaa ja kehittää yhteistyössä muiden työyhteisön työntekijöiden ja muiden keskeisten yhteistyötahojen kanssa työyhteisönsä toimintaprosesseja ja -rakenteita, taloutta ja resurssien hallintaa, henkilöstön osaamista ja aikaansaannoskykyä, yhteistyösuhteita ja kumppanuuksia sekä asiakastyötä paremman yhteiskunnallisen ja asiakasvaikuttavuuden aikaansaamiseksi
-

Yhteiskunnallinen analyysitaito

- hallitsee yhteiskunnan muutoksen kriittisen analyysin ja sosiaalisten vaikutusten ennakoinnin
 - osaa analysoida ihmisten sosiaalisten toimintaedellytysten muotoutumisen globaaleja muutostrendejä
 - osaa jäsentää ja analysoida sosiaalisten ongelmien ja riskien syitä ja niiden ilmenemismuotoja
-

Yhteisöllinen osaaminen ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen

- osaa yhteiskuntatieteellisestä traditiosta käsin kriittisesti analysoida yhteisöllisen ja yhteiskunnallisen toiminnan taustalla olevia arvoja ja intressejä; osaa käyttää, soveltaa ja kehittää osallistavia, aktivoivia ja valtaistavia menetelmiä erilaisten asiakasryhmien ja yhteisöjen kanssa työskennellessään sekä työtä kehittäessään
 - osaa teoreettis-metodologisesti analysoida epätasa-arvoa tuottavia rakenteita ja hallitsee menetelmiä niiden purkamiseksi
-

Taulukossa 1. esitetty kompetenssijäsennys kuvaa sosiaalialan koulutusohjelman⁷ ylempien AMK -tutkintojen yleisiä osaamisalueita. Siinä asiakastyön osaaminen on määritetty omaksi osaamisalueekseen. Yhteisö- ja yhteiskuntatason osaamiseen liittyy kolme eri kompetenssia. Näistä yhteiskunnallinen analyysitaito on selkeästi kognitiivisin, kun taas hyvinvointipalveluosaaminen ja yhteisötyö ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen kytkeytyvät sosionomien (ylempi AMK) yhteiskunnallisen toiminnan eri puoliin. Kehittämistoimintaan liittyy kaksi kompetenssia, joista toinen painottuu johtamiseen ja toinen tutkimuksellisuuteen. Edelleen sosiaalialan eettinen osaaminen on oma kompetenssinsa⁸.

Määrittelyn lähtökohtana ovat sosiaalialan ydinosaamiset, eikä siinä ole otettu huomioon eri ammattikorkeakoulujen tutkintojen erilaisia profiileja⁹. Yhtenä avoimena kysymyksenä onkin se, missä määrin tutkinnoissa tulisi korostua nimenomaan ydinosaamisen syventäminen ja missä määrin ylempien AMK -tutkintojen tulisi tuottaa johonkin sosiaalialan osa-alueeseen liittyvää erityisosaamista tai erityispätevyyksiä.

Tutkimusasetelma

Artikkelimme tutkimusaineistona on ”Kartoitus sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneiden koulutus- ja työmarkkinakansalaisuudesta” -postikysely (Viinämäki, Pohjola, Rantanen, Tissari & Korkala), jonka tutkimusjoukon muodostavat sosiaalialan koulutusohjelmissa (Lapsi-, nuoriso- ja perhetyö, Päihdytys- ja syrjäytyminen, Sosiaalialan käytäntöjen kansalais- ja aluelähtöinen kehittäminen) kesäkuuhun 2008 mennessä sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneet (N=109). Tutkimusjoukkoon kuuluvista 23:lla oli osoitepalvelukielto. Postikyselyn vastausprosentti on 40.

-
- 7 Esitetty jäsennys kuvaa vain sosiaalialan koulutusohjelman osaamistavoitteita, ei sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon osaamistavoitteita yleisesti.
- 8 ARENE ry:n ECTS-projektissa (Arene 2006) eettinen osaaminen määriteltiin myös kaikkiin AMK-tutkintoihin ja kaikkiin ylempiin AMK-tutkintoihin liitettäväksi yleiseksi työelämäkompetenssiksi (generic competence). Sosiaalialan eettinen osaaminen on tästä huolimatta haluttu nostaa sosiaalialan alakohtaiseksi kompetenssiksi (subject specific competence) ensinnäkin siksi, että eettisyys muodostaa sosiaalialan työn yhden keskeisen ytimen (vrt. esim. Murto ym. 2004). Toiseksi tällä on haluttu painottaa sosiaalialan etiikan erityisluonnetta. Sosiaalialan eettisessä osaamisessa painottuu yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden ja syrjäytymisen ehkäisyn näkökulma.
- 9 Sosiaalialan ylempien ammattikorkeakoulututkintojen opetussuunnitelmien tarkastelu osoittaa, että eri ammattikorkeakoulujen koulutusohjelmat eroavat toisistaan paitsi profiilin suhteen niin myös ydinosaamista koskevien painotusten suhteen. Esimerkiksi johtamisopintojen laajuudessa on huomattavia eroja: Turun amk:n sosiaalialan ylempien AMK -tutkinnon koulutusohjelmassa on johtamisopintoja sosiaali- ja terveysalan johtamiskoulutustyöryhmän (OPM 2004) suositusten mukaisesti 30 opintopistettä, kun taas esimerkiksi Laurea-amk:ssa niitä on 10 op ja Kemi-Tornion amk:ssa 7 op.

Kysely on toteutettu osana Suomalaisen korkeakoulutuksen duaalimalli ja koulutuksen tuottama osaaminen -hanketta (2008) sekä Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun Sosiaalialan AMK-osaaminen alan työkentillä -verko-tohankkeeseen (2007–2009) liittyvää osahanketta (Viinämäki 2008). Osahankkeen kyselylomakkeen teemat käsittelevät tutkinnon suorittaneiden opiskelu- ja työhistoriaa, ammatillista osaamista, yhteistyökokemuksia sosiaalialan eri ammattiryhmien välillä sekä tutkinnon kehittämisehdotuksia.

Haemme tässä artikkelissa vastausta kolmeen kysymykseen hyödyntäen em. kyselystä saamiamme vastauksia:

- Miten sosionomit (ylempi AMK) arvioivat saamaansa koulutusta? Mikä siinä on heidän näkemyksensä mukaan ollut onnistunutta ja epäonnistunutta? Mitä pitäisi kehittää?
- Miten sosionomit arvioivat osaamisensa vahvuuksia ja heikkouksia?
- Millaisia kokemuksia sosionomeilla on työnhausta?

Sosionomi (ylempi AMK) -koulutuksen arviointia

Sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneiden omien kokemusten analysoiminen on tärkeä palautekanava ja siten työväline kehitettäessä ammattikorkeakoulujen sosiaalialan ylempään korkeakoulututkintoon johtavaa koulutusta nykyistä paremmin vastaamaan välittömästi tutkintoa opiskelevien opiskelijoiden ja välillisesti työyhteisöjen tarpeita, joihin opiskelijat tekevät oppinnytetyönsä kehittämishankkeena. Taulukkoon 2. olemme summanneet postikyselyymme vastanneiden onnistumis- ja epäonnistumiskokemuksia sekä koulutusohjelman kehittämisehdotuksia.

Taulukko 2. Sosiaalialan koulutusohjelmien onnistumiset, epäonnistumiset ja kehittämisehdotukset sosionomien (ylempi AMK) arvioimina.

Koulutusohjelmassa onnistunutta	Mainintaa
Opiskelun toteuttamismuoto	12
T&K -osaamisen saaminen	9
Opiskelun yhdistäminen käytännön työelämään	7
Lisäasiantuntijuuden saaminen	6
Työmenetelmäosaamisen saaminen	3
Koulutusohjelmassa epäonnistunutta	Mainintaa
Opetuksen taso suhteessa koulutustason vaativuuteen	9
Tutkinnon uutuus ja siihen liittyvä kokemattomuus & epätietoisuus kelpoisuuksista	6
2 vuotta aikaa suorittaa tutkinto	5
Opetushenkilöstön vaihtuvuus & opintojen kytkeminen kehittämishankkeeseen	3

Koulutusohjelman kehittämis ehdotuksia	Mainintaa
Opetuksen käytännön toteutusta	21
Opetukseen lisää kansainvälisyyttä	4
Opetukseen lisää paikallisuuden erityispiirteitä ja merkitystä	3
Opetukseen lisää: sosiaalipoliittista näkemystä & johtamis- ja strategiateemoja & juridiikkaa	2

Lapsi-, nuoriso- ja perhetyö, Päihteet ja syrjäytyminen, Sosiaalialan käytäntöjen kansalais- ja aluelähtöinen kehittäminen -koulutusohjelmien toteutuksen osalta vastaajat olivat tyytyväisimpiä opiskelun toteuttamismuotoon, mikä käytännössä tarkoitti sitä, että opiskelu oli mahdollista toteuttaa varsin joustavasti työn ohessa kotipaikkakunnalla asuen lukuun ottamatta kuukausittaisia muutaman päivän intensiivijaksoja ja että opiskelu oli mahdollista yhdistää välittömästi käytännön työelämään, jolloin opiskelijan lisäksi työnantaja hyötyy työntekijänsä suorittamasta ylemmästä ammattikorkeakoulututkinnosta, esimerkiksi:

Tutkimukseen perehtyminen – sai taidon työn arviointiin ~ kehittämiseen ja vaikuttavuuteen. Koulutusohjelma halusi valmentaa opiskelijat käytännön työhön ja juuri sen tulevaisuuden/yhteiskunnallisen muutoksen huomioiden.

Kompetenssien osalta opiskelijat olivat tyytyväisiä erityisesti T&K-osaamisen lisääntymiseen, esimerkiksi:

Työelämälähtöisyys – en hyödy vain itse, vaan työnantajakin saa suurta hyötyä ”lähtiessään mukaan” opiskelijan kouluttautumisprosessiin. Opetus ”joustaa” antaen opiskelijalle mahdollisuuden lähestyä opetettavaa aluetta oman työnsä näkökulmasta.

Opiskelijat olivat eniten tyytymättömiä opetuksen tasoon sekä koulutusohjelmien ”kokeiluluonteeseen”, koska ei ollut vielä kokeiluvaiheessa ehtinyt muodostua vakiintuneita toimintakäytäntöjä enempää opiskelun käytännön toteutuksen kuin periaatteellisempien linjaustenkaan osalta. Myös tuleva muodollinen kelpoisuus koettiin haastavaksi mm. opiskelumotivaation osalta:

Ehkä se, että koulutusohjelma ns. haki toimintamuotoaan. Ei uskaltautunut olla täysin VARMA ”menestymisestäään tai koulutusohjelma valinnastaan. Kuitenkin yhteiskuntamme ”kulku” ja haasteet tarvitsevat juuri vahvoja käytännön taitajia/ei vain yliopiston arvosanojen saavuttajia.

Opiskelijoiden mukaan suurimmat kehittämishaasteet liittyvät opetuksen käytännön toteuttamiseen. Konkreettisella tasolla tämä tarkoittaa mm. eron tekemisen tärkeyttä sosiaalialan ammattikorkeakoulu- ja yliopisto-

opetuksen osalta. Lisäksi koulutuksessa pitäisi ylittää retorinen taso Taulukossa 1. kuvattujen kompetenssitavoitteiden osalta sekä tuoda käytännön opetustilanteisiin mm. yhteiskunnan muuttumisen ja kansainvälistymisen haasteet paikallisia haasteitakaan unohtamatta:

Enemmän laajempaa ”sosiaalityön” yhteiskuntasidonnaisuutta ja vaikuttavuutta. -> Ei vain vertailua sosiaalityöntekijän työhön vaan laajemmin sosionomien sijoittumiseen työmarkkinoilla. 1) Järjestötyön näkökulmaa 12) Sosiaalietuuksia 2) Päätöksentekojärjestelmää ... Mukaan enemmän myös kansainvälisiä ulottuvuuksia: ESR EU Tulevaisuus suuntautuneita opintoja -> ennakoiva ote yhteiskunnan muutosprosesseihin ja koodien/ilmiöiden havaitseminen ... ymmärtäminen -> tulkinta ... Vieraiden kielten taitojen olisi painotettava enemmän.

Kaiken kaikkiaan saamissamme vastauksissa korostui myös opiskelijoiden huoli toisaalta siitä, miten heidän suorittamansa tutkinto erottuu työmarkkinoilla toisesta sosiaalialan ylempään korkeakoulututkintotason sosiaalityöntekijän pätevyyden antavasta akateemisen korkeakouluväylän tutkinnosta sekä toisaalta siitä, mitä lisäarvoa sosionomi (ylempi AMK) -tutkinto tuottaa erityisesti sosionomi (AMK) -tutkinnolle.

Sosionomien (ylempi AMK) osaamisen vahvuudet ja heikkoudet

Koulutusohjelmien arvioimisen lisäksi on tärkeää kartoittaa sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneiden käsityksiä osaamisensa vahvuuksista ja heikkouksista kehitettäessä sosiaalialalle spesifioituneita ylempien AMK -tutkintojen opetussuunnitelmia ja niiden profiilia. Taulukkoon 3. olemme summanneet keskeisimpiä eniten mainintoja saaneita ammatillisen osaamisen osa-alueiden vahvuuksia ja heikkouksia.

Taulukko 3. Sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneiden arviot ammatillisen osaamisensa vahvuuksista ja heikkouksista.

Ammatillisen osaamisen vahvuuksia	Mainintaa
Kehittämiseen liittyvä osaaminen	25
Sosiaalipedagoginen työ	10
Tutkimusosaaminen & asiakastyö	7
Verkostotyö & projektityö & johtaminen	5
Ammatillisen osaamisen heikkouksia	Mainintaa
Juridinen osaaminen	12
Talousosaaminen	10
Kieli/viestintätaidot & yhteiskunnan rakenteellinen analyysitaito	8
Tutkimusosaaminen	4

Kehittämisosaamisen painottumisen taustalla on sekä ammattikorkeakoululain että ylempään ammattikorkeakoulututkinnon ”hengen” mukainen työelämän käytäntöjen konkreettinen kehittäminen. Sosiaalialan ylempi tutkinto profiloituu sosionomi (AMK) -tutkintoa yleisemmän tason palvelujen kehittäjäksi, verkostoissa ja projekteissa toimivaksi asiantuntijaksi, joka sijoittuu laajasti myös muille kentille kuin kunnalliseen sosiaalihuoltoon. Lisäksi asiakastyön orientaatio painottuu enemmän yhteisöllisen toiminnallisuuden ja yksittäisten kansalaisten sekä kansalaisryhmien osallistamistyypillisen työn toteuttamiseen, esimerkiksi:

Sosiaalipalveluiden muutosta tulee arvioida kriittisesti myös kansalaisnäkökulmasta. Nykyään tuntuu, että isojakin päätöksiä tehdään vähin tiedoin ja kansalaismielipiteistä välittämättä.

Keskeisimmät osaamisvajeet liittyvät myös sosiaalialaa enenevässä määrin luonnehtivaan juridisoitumisen ja uudentyypillisen ekonomisoitumisen haasteisiin sekä vähimmilläänkin ns. kotikansainvälisyyden haasteisiin.

AMK-polku ei ole riittävästi kehittänyt vieraiden kielten viestintätaitojani, niille kuitenkin tänä päivänä olisi useissa tilanteissa tarvetta. Talousosaamista ei myöskään ole juurikaan kehitetty, vaikka sosiaalialakin toimii osana markkinatalousyht.kuntaa. Kehittämisosaaminen sisältää tutkimuksellisia menetelmiä ja elementtejä, mutta varsinainen tutkimusosaaminen on vähemmällä. ...

Saamiemme vastausten perusteella tutkimusosaaminen näyttää olevan varsin ristiriitaisessa roolissa ylempässä ammattikorkeakoulututkinnossa. Toisaalta tutkimusosaamista tarvitaan käytännön työelämän kehittämisessä, mutta toisaalta tutkimusmenetelmäopintoja jopa näytetään kavahdetavan niihin mielletyn liiallisen akateemisuuden ja teoreettisuuden vuoksi. Ammattikorkeakoulujen tutkimusosaaminen on pikemminkin kykyä jäsentää ja hallita asioiden moninaisuutta mm. jatkuvasti lisääntyvän tiedon käsittelytaitona, tilastojen tulkintataitona sekä asioiden analysointitaitona kuin akateemista teoreettista pohdintaa. Tällaisen suhteellisen selväpiirteisen eron taustalla on nähtävissä ammatillisen ja akateemisen korkeakouluväylän eroihin liittyvä aika-ajoin jopa liiankin yksioikoinen stereotypia teoreettisen ja ns. käytäntöpainotteisen tiedon roolista ja paikasta niin opiskeluaikana kuin ns. varsinaiseen työelämään siirtymisenkin jälkeen.

Ammatillisen osaamisen osalta onkin keskeistä pyrkiä tekemään selkeä profiili akateemisen ja ammatillisen korkeakouluväylän eri koulutusohjelmiin niin oppilaitosten, opiskelua suunnittelevien kansalasten kuin työntekijöitä rekrytoivien työnantajienkin intressien vuoksi.

Sosionomit (ylempi AMK) työmarkkinoilla

Sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneet ovat sijoittuneet hyvin työmarkkinoille. Vain kahdella kyselyymme vastaajalla oli työttömyysko-

kemuksia tutkinnon suorittamisen jälkeen ja vastaushetkellä ainoastaan yksi oli työttömänä. Vastaajista kahdella kolmesta oli vakinainen kokoaikainen työ ja heidän lisäksi joka viides oli täysipäiväisessä määräaikaisessa työssä. Suurin osa (2/3) toimi julkisella sektorilla ja toiset tasaisesti jakautuneena yksityisellä tai kolmannella sektorilla. (Ks. myös Viinamäki & Rantanen 2009). Hyvän työllistymistilanteen taustalla on se, että ylempään tutkinnon suorittaminen on laajentanut heidän sosiaalialan työmarkkinakelpoisuuttaan, mitä ilmentää osaltaan myös tehtävänimikkeissä esimiesasemaan sekä kehittämisosaamista edellyttäviin asiantuntijatehtäviin viittaavat ammattinimikkeet. He ovat saaneet sosionomi (AMK) -tutkintoa opiskellessaan kvalifikaatioita arjen välittömään asiakastyöhön, sillä kyselyymme vastanneista suurin osa (70 %) on hakenut sosionomi (AMK) -tutkinnolla opiskelemaan sosiaalialan ylempää ammattikorkeakoulututkintoa. Sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneille on kertynyt sekä myönteisiä että kielteisiä kokemuksia heidän hakiessa uudella korkeakoulututkinnollaan.

Olin ensimmäinen seurakunnan perheneuvojaksi ylempällä AMK-tutkinnolla valittu. Vaati lakimiehen kanssa konsultointia, jotta työnantaja uskoi minut muodollisesti päteväksi. Sopivana he pitivät minua ilman muuta.

Työpaikkaan rekrytointiprosessissa on keskeistä muodollisen pätevyyden lisäksi sopivuus, jotka toisinaan ovat samansuuntaisia ja toisinaan erisuuntaisia riippuen työtehtävästä ja rekrytoijan ymmärryksestä, millaisia kompetensseja ylempi AMK -tutkinto tuottaa. Aina ei kuitenkaan edes pitkä ja monipuolinen työhistoriakaan vakuuta työnantajaa rekrytointitilanteessa:

Kunnallinen A-klinikka. En päässyt edes haastatteluun, vaikka olen ollut A-klinikkasäätiöllä vastaavan sosiaaliterapeutin vakanssilla ja suorittanut vielä ylempään tutkinnon sen jälkeen (pääteet ja syrjäytyminen). Työkokemusta päihde- ja mielenterveystyöstä yhteensä n. 20 v.

Toisaalta rekrytointitilanteissa, joissa ei nimenomaisesti edellytetä sosiaalilyöntekijän pätevyyttä, myös ylempi ammattikorkeakoulututkinto näyttää olevan kilpailukykyinen perinteisen akateemisen maisteritutkinnon kanssa.

Olen hakenut työpaikkaa, jossa oli pätevyysvaatimuksena ylempi korkeakoulututkinto, hakijoina oli kaksi YAMK:ta ja viisi maisteria. Minut valittiin.

Saamiemme työmarkkinoille sijoittumista kuvaavien vastausten perusteella sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneet ovat sijoittuneet verraten hyvin tutkintoaan vastaaviin työtehtäviin. Suurimpana haasteena on kuitenkin edelleen tutkinnon tunnetuksi tekeminen potentiaalisten työnantajien ja opiskelijoiden suuntaan sekä koulutus-, sosiaali- ja työvoimapolitiisia ratkaisuja ja periaatteellisia linjauksia tekevien intressitahojen suuntaan.

Johtopäätöksinä lähitulevaisuuden keskeisimpiä haasteita

Suomalainen sosiaalialan korkeakoulutuksen kenttä on moninainen ja jännitteinen. Yliopistollisen sosiaalityön koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen sosionomi (AMK) -koulutuksen suhdetta on selvitetty ja arvioitu 2000-luvulla useaan otteeseen (Murto ym. 2004; Vuorensyrjä ym. 2006; Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta 2007; Aaltonen ym. 2008). Edelleen ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot ovat monimutkaistaneet tilannetta. Jännitteisyyttä ovat olleet osaltaan lisäämässä myös työelämässä vallitseva sosiaalityöntekijäpula sekä toisaalta se, ettei vuoden 2005 sosiaalihuollon kelpoisuuslaki vielä määritä sosionomien (ylempi AMK) asemaa työmarkkinoilla.

Tekemämme kysely osoittaa, että sosiaalialan koulutusohjelmassa suoritettava sosionomi (ylempi AMK) -tutkinto on pitkälti suuntautunut nimenomaan työelämän kehittämistutkinnoksi. T&K-osaamisen saamista pidettiin eräänä koulutuksen keskeisenä onnistumisena ja kehittämiseen liittyvää osaamista pidettiin sosionomien (ylempi AMK) erityisenä vahvuutena. Tältä osin koulutusta voidaankin pitää suomalaisen korkeakoulutuksen duaalimallin mukaisesti profiloituneena, ts. enemmän työelämän kehittämiseen kuin tieteeseen ja tutkimukseen suuntautuneena.

Sosionomien (ylempi AMK) vastauksissa korostui kehittämisosaamisen lisäksi käytännön sosiaalialan työ. Sosionomien (ylempi AMK) vahvuudet liitettiin muun muassa sosiaalipedagogisen työhön, asiakastyöhön ja verkostotyöhön. Sitä vastoin yhteiskunnallisen tason toimintaan liitettiin puutteita. Erityisesti puutteita nähtiin juridisessa osaamisessa, talousosaamisessa sekä yhteiskunnallisessa analyysitaidossa. Tältä pohjalta voineekin olettaa, että sosiaalialan koulutusohjelmassa suoritettu ylempi AMK -tutkinto on enemmän sosiaalialan ammatillista osaamista syventävä kuin varsinaisen yhteiskuntatieteellinen tutkinto, mikä myös sopii hyvin työelämäläheisen tutkinnon profilliin.

Sosiaalialan YAMK -koulutusten keskeiset epäonnistumiset liittyivät koulutuksen uutuuteen, työmarkkinakelpoisuuksia koskeviin epäselvyyksiin sekä koulutuksen tasoon. Erityisesti kehitettävää nähtiin käytännön toteutuksissa, mikä tietysti onkin ymmärrettävää, koska vastaajat kuuluivat ensimmäisten koulutusohjelmasta valmistuneiden joukkoon.

Yksittäisten vastaajien kokemukset osoittavat, että koulutus on osin löytänyt paikkansa työmarkkinoilla. Käytännön työnhakutilanteissa tutkinto on rinnastunut ylempään korkeakoulututkintoon, joskin asia on joskus edellyttänyt perusteellista selvittämistä ja jopa lakipykälien tarkastelua. Voi vain toivoa, että nämä rohkaisevat yksittäisesimerkit avaavat tietä sosionomien (ylempi AMK) osaamisen laajemmalle tunnustamiselle ja työmarkkina-aseman selkiintymiselle.

Painamattomat lähteet

- Aaltonen, E. & Anoschkin, E. & Jäppinen, M. & Kotiranta, T. & Wrede, G. H. & Hiltunen, K. 2008 Sosiaalityön ja sosiaalialan koulutuksen nykytila ja kehittämishaasteet. Yliopistojen sosiaalityön ja ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutuksen seuranta-arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvosto. URL: http://www.kka.fi/pdf/julkaisut/KKA_308.pdf
- Amkota URL: http://amkota2.csc.fi:8080/portal/page?_pageid=116,1&_dad=portal&_schema=PORTAL
- Borgman, M. 2006 Sosionomit AMK 2015. Teoksessa Vuorensyrjä, M. & Borgman, M. & Kemppainen, T. & Mäntysaari, M. & Pohjola, A. Sosiaalialan osaajat 2015. Sosiaalialan osaamis-, työvoima- ja koulutus- tarpeiden ennakointihanke (SOTENNA): loppuraportti. Jyväskylän yliopisto. Sosiaalityön julkaisusarja 4. Jyväskylä. URL: <http://www.sosiaalihanke.fi/Resource.phx/sosiaalihanke/hankkeet/henkilosto/index.htx.i1356.pdf>
- Horsma, T. & Jauhiainen, E. (toim.) 2004. Sosiaalihuollon tehtävä- ja ammattirakenteen kehittämisprojektin loppuraportti. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2004:10. URL: <http://www.stm.fi/Resource.phx/publishing/store/2004/06/mk1087379046252/passthru.pdf>
- Juliusdottir, S. & Petersson, J. 2003. Common Social Work Education Standards in the Nordic Countries – Opening an Issue. *Social Work & Society*. The International Online-Only Journal Vol. 1. URL: <http://www.socwork.net/2003/1/articles/398>
- Karjalainen, P. & Sarvimäki, P. (toim.) 2005. Sosiaalityö hyvinvointipolitiikan välineenä 2015 -toimenpideohjelma. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2005:13. Helsinki. URL: <http://www.stm.fi/Resource.phx/publishing/store/2006/01/hl1137582267435/passthru.pdf>
- Kaste-ohjelman toimeenpanosuunnitelma vuosille 2008 – 2011 Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2009:9. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. URL: http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=39503&name=DLFE-7533.pdf
- Kompetenssit. Sosionomi (ylempi AMK) 2007. Koulutusohjelmakohtainen kompetenssianalyysi, sosiaalialan koulutusohjelma, sosionomi (ylempi AMK) -tutkinto. Sosiaalialan amk-verkosto 29.5.2007. URL: http://www.sosiaaliportti.fi/fi-FI/sosiaalialanamkverkosto/sosiaaliala_ammattikorkeakouluissa/sosionomi_ylempiamk_tutkinto/kompetenssit/. Tulostettu 6.4.2009.

- Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 272/2005. URL: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2005/20050272>
- Murto, L. & Rautniemi, L. & Fredriksson, K. & Ikonen, S. & Mäntysaari, M. & Niemi, L. & Paldanius, K. & Parkkinen, T. & Tulva, T. & Ylönen, F. & Saari, S. 2004. Eettisyyttä, elastisuutta ja elämää. Yliopistojen sosiaalityön ja ammattikorkeakoulujen sosiaalialan arviointi yhteistyössä työelämän kanssa. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 5:2004. URL: http://www.kka.fi/pdf/julkaisut/KKA_504.pdf
- Roos, J. P. 2006. Yhteiskuntapolitiikan ajankohtaiset ongelmat Helsingissä. Janus 14 (3), 336 –338. URL: http://www.sosiaalipoliittinenyhdistys.fi/janus/0306/3_06_Roos.pdf
- Sarvimäki, Pirjo 2008. Sosiaalialan tehtävärakenne ja mitoitus. Sosiaalityön työkokous 29.9.2008. URL: http://isonetti.net/sosiaalityo/Sarvimaki_290908.pdf
- Sosiaalialan AMK-osaaminen alan työkentillä -verkostohanke (2007–2009). URL: <http://www.token.fi/?Deptid=13667>
- Sosiaalialan ammattikorkeakoulukoulutusta sekä tutkimus- ja kehittämistoimintaa järjestävät 2008. URL: http://www.sosiaaliportti.fi/fi-FI/sosiaalialanamkverkosto/sosiaaliala_ammattikorkeakouluisa/. Tulostettu 6.4.2009.
- Sosiaalialan ammattikorkeakouluverkosto 2008. URL: <http://www.sosiaaliportti.fi/fi-FI/Sosiaalialanamkverkosto/>
- Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:43. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Opetusministeriö. URL: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr43.pdf?lang=fi>
- SOSNET järjestää erikoissosiaalityöntekijän koulutusta 2008. URL: <http://www.ulapland.fi/?deptid=11284>
- Vuorensyrjä, M. & Borgman, M. & Kempainen, T. & Mäntysaari, M. & Pohjola, A. 2006. Sosiaalialan osaajat 2015. Sosiaalialan osaamis-, työvoima- ja koulutustarpeiden ennakointihanke (SOTENNA): lopuraportti. Jyväskylän yliopisto. Sosiaalityön julkaisusarja 4. Jyväskylä. URL: <http://www.sosiaalihanke.fi/Resource.phx/sosiaalihanke/hankkeet/henkilosto/index.htx.i1356.pdf>

Painetut lähteet

- ARENE 2006. Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä. Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen. Helsinki: Edita. & Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen. ECTS-hanke. URL: <http://www.pkamk.fi/ects/>
- Asetus 608/2005. Valtioneuvoston asetus sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista.
- Ellström, P-E. 1998. The Many Meanings of Occupational Competence and Qualification. Teoksessa Key Qualifications in Work and Education. Toimittaneet Nijhof, Wim J. ja Streumer, Jan N. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- Honkakoski, A. 2005. Sosiaaliohjauksen käsite – jäännös vai mahdollisuus sosionomin (AMK) koulutuksen jäsentäjänä. *Janus* 13 (2), 211 – 217.
- OAJ 2003. Varhaiskasvatuksen ydinosaaminen. Opetussuunnitelmien sisältöalueiden analyysi kasvatustieteiden kandidaatin ja sosionomien koulutuksissa. Helsinki: OAJ.
- OPM 2004. Sosiaali- ja terveystieteiden johtamiskoulutusryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:30. Opetusministeriö, Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Helsinki: Yliopistopaino.
- Raunio, K. 2000. Sosiaalityö murroksessa. Tampere: Gaudeamus.
- Raunio, K. 2004. Olennainen sosiaalityössä. Helsinki: Gaudeamus.
- Satka, M. & Karvinen-Niinikoski, S. & Nylund, M. 2005. Mitä sosiaalityön käytäntötutkimus on? Teoksessa Satka, M. & Karvinen-Niinikoski, S. & Nylund, M. & Hoikkala, S. (toim.) Sosiaalityön käytäntötutkimus. Helsinki: Palmenia, 9 – 19.
- Suomalaisen korkeakoulutuksen duaalimalli ja koulutuksen tuottama osaaminen -hanke 2008. Tutkimussuunnitelma.
- Viinamäki, L. 2008. ”Kartoitus sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneiden koulutus- ja työmarkkinakansalaisuudesta”. Tutkimussuunnitelma.
- Viinamäki, L. & Rantanen, T 2009. Sosionomien (ylempi AMK) osaaminen ja työhönsijoittuminen. Teoksessa Rantanen, T. & Isopahkala-Bouret, U. (toim.) Näkökulmia ylempään ammattikorkeakoulututkintoon

tuottamaan osaamiseen. Vantaa: Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja A, tutkimuksia.

Vuorikoski, M. 1999. Sosiaalityön professionalistuminen ja koulutus. Acta Universitatis Tamperensis. Tampere: Tampereen yliopisto.

Opinnäytetyö työelämän osaamisen kehittäjänä

Raisa Ilkko, sairaanhoitaja AMK, kotisairaanhoitaja, Kainuun maakunta -kuntayhtymä
 Raija Kinnunen, terveydenhoitaja AMK, vastaava hoitaja, Kainuun maakunta -kuntayhtymä
 Kirsi Moisanen, sairaanhoitaja AMK, asumispalvelupäällikkö, Kainuun maakunta -kuntayhtymä
 Sirkka Ohtonen, sairaanhoitaja AMK, vastaava hoitaja, Kajaanin Arvola-koti ry
 Ritva Olsbo, sairaanhoitaja AMK, sisäinen sijainen, AESS, OYS, Pohjois-Pohjanmaan sairaanhoitopiiri
 Sirpa Parkkisenniemi, sairaanhoitaja AMK, sairaanhoitaja, Kainuun maakunta -kuntayhtymä

Artikkelissa kuvataan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyötä työelämän osaamisen kehittämisen näkökulmasta. Opinnäytetyöt, joita kutsutaan niiden moninaisuutensa vuoksi myös kehittämistehtäviksi, kuvastavat opiskelijoiden teorioiden ja tutkimusmenetelmien, sisältöjen sekä projektin hallinnoinnin osaamista. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opiskelijat ovat uusien haasteiden edessä yhdistäessään nämä näkökulmat kehittämistehtäviinsä. Yhteiskirjoittamisen avulla opinnäytetyöntekijät saavat uudenlaisen ja moniäänisen näkökulman kirjoittamiseen. Artikkelissa pohditaan myös ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon ja kehittämistyön merkitystä työelämässä nyt ja tulevaisuudessa.

Johdanto

Ylempi ammattikorkeakoulututkinto (sairaanhoitaja tai terveydenhoitaja) vastaa sosiaali- ja terveydenhuollon työyksiköiden kohtaamiin muutoshaasteisiin. Haasteita tuovat sosiaali- ja terveydenhuollon palvelurakenteiden muutokset, kuten yksityisen yritystoiminnan lisääntyminen, kolmannen sektorin merkitys palvelujen tuottajana ja kuntien yhteistyönä toteutettavat palvelut. Kainuussa muutoksia on tuonut erityisesti vuoden 2005 alussa käynnistynyt hallintokokeilu, jossa perusterveydenhuolto ja erikoissairaanhoito yhdistyivät Kainuun maakunta -kuntayhtymän tuottamiksi palveluiksi. Työntekijöiden osaamisvaatimukset ovat kasvaneet ja tehtäväsiirrot johtaneet työn uudelleenorganisointiin. Kainuun maakunta -kuntayhtymän strategian yhtenä painopistealueena on osaamisen johtaminen ja kehittäminen. Tämän vuoksi Kainuun maakunta -kuntayhtymän edustajat ovat suunnitelleet ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon sosiaali- ja terveysalan kehittämisen ja johtamisen koulutusohjelmaa yhteistyössä Kajaanin ammattikorkeakoulun kanssa.

Ammattikorkeakouluilla on osaamisen kehittämisen lisäksi myös yhteiskunnallinen aluekehitystehtävä. Oppilaitoksilta ja organisaatioilta vaaditaan luovuutta ja yhteistoiminnallisuutta. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetöiden odotetaan kohdistuvan yhä vahvemmin työelä-

män kehittämishankkeisiin. Opinnäytetyössä täytyy tulla esille opiskelijan osaamisen kehittyminen ja kyky laaja-alaiseen sekä moniammatilliseen kehittämisprosessien hallintaan. (Anttila 2007, 11–12.)

Lempisen (2007, 33) mukaan ylemmälle ammattikorkeakoulututkinnolle on tilaus. On todennäköistä, että tutkinnon avulla pyritään vastaamaan osaa- mistarpeisiin, joita emme osaa vielä edes arvioida. Tämä visio haastaa meidät kouluttautumaan, kehittämään ja ylläpitämään asiantuntijuuttamme. Työssä olevien osaamisen jatkuva kehittäminen on Suomen – ja meidän näkökulmastamme erityisesti kainuulaisen – kilpailukyvyyn rakentamista.

Tutkinnon yleisiin kompetensseihin kuuluu opetussuunnitelman (Kajaanin ammattikorkeakoulu 2007) mukaan muun muassa kehittämistoiminnan osaaminen. Tutkinnon tavoitteena ovat työelämän kehittämisen edellyttämät laajat ja syväiset tiedot. Lisäksi tavoitteena on opiskelijan omaama monipuolinen kuva asianomaisesta alasta, sen asemasta työelämässä ja yhteiskunnallisesta merkityksestä. Tavoitteena on myös, että opiskelijalla on valmiudet alan tutkimustiedon ja ammattikäytäntöjen kehityksen seuraamiseen ja erittelyyn.

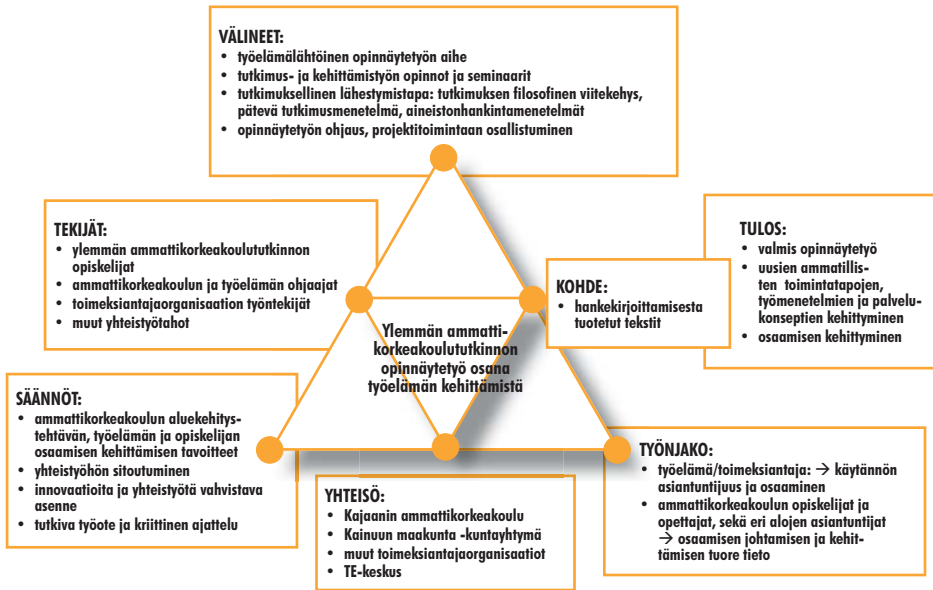
Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyö

Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyö on työelämän tutkimus- ja kehittämistyö. Siinä korostuu uusien ammatillisten toimintatapojen, työmenetelmien, käytänteiden ja palvelukonseptien kehittäminen sekä arviointi. Opiskelija harjoittelee pitkäkestoista työskentelyä ja tutkivaa työtöytä, joka ilmenee vahvoina perusteluina ja pohdintoina. Asiantuntijuuden jakaminen ja uuden osaamisen siirtäminen osaksi ammatillisia verkostoja ovat tärkeässä osassa opinnäytetyöprosessissa. Opiskelija kykenee soveltamaan tutkimustietoutta ja menetelmäosaamista kriittisesti ja analyttisesti. Lisäksi opiskelija saa valmiuksia opinnäytetyön tulosten markkinointiin ja opinnäytetyön hyödyntämiseen. (Kajaanin ammattikorkeakoulu 2007.)

Opetussuunnitelman mukaisten tavoitteiden saavuttaminen merkitsee opinnäytetöiden toteuttamista prosessina, joka kestää koko opiskeluajan. Opinnäytetyön aiheen valinta, aikataulusuunnitelman laatiminen sekä itsensä ja yhteistyötahojen sitouttaminen edesauttoivat prosessin tavoitteellista etenemistä. Opiskelijoilla, joilla nämä elementit eivät toteutuneet, oli haasteellista edetä opintosuunnitelman mukaisesti. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyö osoittautui moniulotteiseksi kokonaisuudeksi, jota tässä artikkelissa tarkastellaan Engeströmin toimintajärjestelmämallin mukaisesti (Kuvio 1).

Engeströmin (2002, 41–47) kehittävää työntutkimuksen analyysivälineenä käytettävä toimintajärjestelmämalli koostuu eri elementeistä. Opinnäytetyömme toimintajärjestelmä koostuu kollektiivisesta ulottuvuudesta, johon kuuluvat yhteisö, työnjako ja säännöt. Yhteisöulottuvuudessa kuvataan opin-

näytetyön tuottamiseen osallistuvat toimijat. Tekijöitä ovat opinnäytetyön toteuttamiseen osallistuvat yksilöt ja ryhmät. Välineet ilmentävät kohteeseen suuntautuvaan tekemiseen ja toimintajärjestelmässä viestimiseen tarvittavia tekijöitä. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyön tuloksena on osaamisen kehittyminen.



Kuvio 1.

Yhteisöllisyys ja työnjako opinnäytetyössä

Yhteisöllisyys ja työnjako opinnäytetyössä tulevat esille koulun ja toimeksiantajaorganisaatioiden lisäksi myös projektien muiden sidosryhmien kautta. Opinnäytetöissämme toimijaosapuolina ovat olleet Kainuun maakunta-kuntayhtymän lisäksi muun muassa Kainuun TE-keskus, yksityiset palveluntuottajat sekä opiskelijoiden asuinkunnat. Opinnäytetyön aiheen valintaa ovat olleet ohjaamassa toimeksiantajaorganisaatioiden kehittämisen tarpeet opiskelijoiden omien mielenkiinnon kohteiden mukaisesti.

Työhön liittyvien ilmiöiden tutkiminen lisää työskentely- ja opiskelumotiivaatiota ja säilyttää mielenkiinnon opinnäytetyöhön koko prosessin ajan. Jatkotutkintoa suorittavilla opiskelijoilla on jo aikaisempi koulutus ja paljon työelämän kokemusta. Sen vuoksi opinnäytetöiden aiheetkin nousevat juuri niistä kysymyksistä, joihin työyhteisössä kipeimmin kaivataan muutosta. (Ivonen 2005, 40 – 41.) Opinnäytetyön uudenlainen merkitys tulee yhteisöllistä kehittämistä. Se on yhteisöllinen prosessi, joka sisältää erilaisia tutkimuksellisia elementtejä. (Rantanen, Ahonen, Leinonen, Harjulehto, Kaljonen, Sandelin & Ojasalo 2008, 165.)

Artikkelin kirjoittajien opinnäytetöissä työyhteisöjen jäsenet ovat osallistuneet tutkimus- ja kehittämisprosesseihin. Tietoa on tuotettu moniäänisesti ja jaettu yhteisöllisesti. Vaikka osallistuminen työyhteisöissä on onnistunut hyvin, on ongelmaksi saatettu kokea yhteisen ajan puute. Työelämän mahdollisuudet opinnäytetöiden ohjaamiseen ovat vaihdelleet. Niissä yksiköissä, joissa kehittämistoimintaan osallistutaan aktiivisesti, on opinnäytetyöprosesseja tuettu. Projekt- ja ohjausryhmissä opiskelijalla on ollut mahdollisuus saada ohjausta opinnäytetyön tekemiseen. Vastuu kokonaisuudesta on aina opiskelijalla.

Osaamista ja voimavaroja yhdistämällä voidaan tuottaa uutta tietoa ja ratkaisuja työyhteisöihin ja välittää molemminpuolista tieto-taito osaamista. Opinnäytetöiden hyöty tulee näin näkyviin ammattikorkeakoulun ja alan alueellisessa ja kansallisessa kehittämisessä. Anttilan (2007, 152) mukaan opinnäytetyön tarkoituksena on yhdistää ammatin tietoperusta ja taidollinen, ammatillinen osaaminen yhteen uutta luovan ja työelämää hyödyntävän toteutuksen kanssa.

Työelämän kehittämistehtäviä on toisinaan kritisoitu niiden kapea-alaisuudesta ja liiallisesta keskittymisestä yksittäisten organisaatioiden hankkeisiin. Kajaanin ylempään ammattikorkeakoulusta valmistuvien opinnäytetöiden tuloksista suurin osa on hyödynnettävissä laajemminkin kontekstissa, esimerkiksi vanhushuollon RAI (resident assessment instrument) -arviointijärjestelmän käyttöönotto mallinnuksineen ja palvelukeskustoiminnan suunnittelu ja käynnistäminen ovat sovellettavissa toisiinkin organisaatioihin. Suutarin (2005, 54) mukaan kehittämistehtävien tulisi luoda sellaisia käytäntöjä ja mekanismeja, joista hyötyvät yrityksen ja henkilöstön lisäksi myös työelämä yleisemmin ja ammattikorkeakoulu itse. Kompetenssi- ja osaamisvaatimukset tulee siis pitää mielessä opinnäytetöitä ohjattaessa, jotta työn kuluessa opittaisiin myös yksittäistä ongelmanratkaisua laajemmat taidot (Kekäle, Heikkilä, Jaatinen, Mylly, Piilonen, Savola, Tynjälä & Holm 2004, 46).

Oppimisen välineet opinnäytetyössä

Oppimisen välineinä opinnäytetyössä ovat työelämälähtöinen opinnäytetyöaihe, tutkimus- ja kehittämistyön opinnot ja tutkimuksellinen lähestymistapa. Jaatinen (2004, 40) mukaan selkeä tutkimusasetelma ja tavoitteenasettelu ovat onnistuneen opinnäytetyön peruskivi. Tutkimusasetelma koostuu kolmesta osasta: tutkimusongelmat, aineisto ja käytettävä menetelmä. Kun kyseessä on tutkimuksellinen projekti tai hanke, tutkimussuunnitelma sisältää myös projekti- tai hankesuunnitelman elementtejä. Suunnitelma koostuu selkeistä tavoitteiden asetteluista, perusteluista ja hankkeen toteuttamisen kuvauksesta. Tavoitteellisuutta ja suunnitelmallisuutta tukee myös hankkeen kirjoitussuunnitelman laatiminen.

Metodologisina ratkaisuuina kirjoittajien opinnäytetöissä on sovellettu kehitettävää työn tutkimusta, realistista evaluaatiota, pehmeää systeemianalyysiä

sekä toiminta- ja tapaustutkimusta. Työssä on käytetty metodologiaa parhaiten tukevia ratkaisuja. Useimmiten se on johtanut ”mixed methods” -monistrategisen otteen käyttämiseen. Tämä tarkoittaa muun muassa sekä tutkimusaineiston että tutkimusmenetelmien moninaisuutta. Triangulaation eli monimenetelmällisyyden käyttö opinnäytetyössä on aikaa vievä tapa tehdä tutkimusta, mutta sen avulla voi laajentaa ja syventää tutkimuskohteesta saatavaa tietoa (Eskola & Suoranta 1998, 71). Olemme todenneet, että yhden perinteisen aineistonkeruumenetelmän käyttäminen ei yksinään riitä eikä sen avulla kyetä saamaan vastausta monialaisten kehittämistarpeiden ratkaisemiseksi. Triangulaation käyttö on sitouttanut työyhteisöjä kehittämistyöhön paremmin kuin perinteiset tutkimusmenetelmät.

Olemme käyttäneet tutkimus- ja kehittämistöissämme uudenlaisia yhteistyön välineitä esimerkiksi toimimalla kehittämishankkeen projektipäällikkönä. Opinnäytetöiden toteuttamisessa tukenamme ovat olleet seminaarit sekä koulun ja työelämän ohjaus. Kehittämisprosessin tekemisen aikana saatuja tuloksia olemme hyödyntäneet suoraan työkäytäntöihin. Valmiita opinnäytetöitä olemme esitelleet työelämän edustajille ja toisille opiskelijoille järjestämässämme seminaarissa. Onnistunut työyhteisöjen sitouttaminen opinnäytetyöprosessiin ilmeni seminaaripäivään osallistumisena.

Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyössä kirjoittaminen on yksi keskeinen työväline. Kajaanin ammattikorkeakoulussa osa opiskelijoista kirjoittaa opinnäytetyönsä artikkelimuotoon, mikä tuo esille aivan uudenlaisen kirjoittamisentavan. Rohkeiden visioiden ja kokeilujen myötä syntyy uusia käytäntöjä. Salon, Söderqvistin & Toikon (2004, 5) mukaan artikkelimuotoisen opinnäytetyön kirjoittaja joutuu osoittamaan kirjoittaessaan asiantuntijalta vaadittavan tieto- ja taitotason myös kirjallisena viestijänä. Opinnäytetyö tällaisena muotona antaa ”ääntä ja näkyvyyttä” toimiville ammatillisille käytännöille, ja samalla opinnäytetöiden avulla voidaan kehittää myös aluevaikuttavuutta myönteiseen suuntaan.

Opinnäytetyönä toteutuva työelämälähtöinen prosessi sisältää siis yhteistyötä eri toimijoiden kanssa, projektityöskentelyn hallintaa, ohjausryhmässä toimimista, seminaareja, tutkimuksellista osaamista ja kirjoittamista hankkeessa. Tärkeimpänä opinnäytetöiden antina pidetään opiskelijan asiantuntijuuden ja työyhteisön osaamisen kehittämistä. Kolmenkymmenen opintopisteen laajuinen opinnäytetyö sisältää tekijöitä, jotka tukevat monipuolisesti siihen osallistuvien tietotaidon ja osaamisen kehittämistä.

Opinnäytetöiden tuloksena osaamisen kehittyminen

Osaamisen johtamisen tarve tiedostetaan hyvin tämän päivän työelämässä. Lähiesimiesten rooli osaamisen johtamisessa on oleellinen, koska hoitotyössä toimivien osaamisen kehittäminen nähdään tärkeänä. Tärkein kehittämishaaste onkin henkilöstön saaminen mukaan osaamisen kehittämiseen. Ollilan (2006, 25) mukaan on tärkeää muuntaa yksilöiden osaaminen

organisaation yhteiseksi osaamiseksi. Tämä vaatii osaamista arvostavaa johtamiskulttuuria.

Osaamisen johtamisen tarkoituksena on organisaatiolle hyödyllisen osaamisen hankkiminen, kehittäminen ja säilyttäminen. Lähtökohtana on käsitys tavoiteltavan osaamisen sisällöstä ja laadusta, jossa tärkeänä pidetään organisaation strategisia tarpeita ja ammattitaidon yleisiä osaamisvaatimuksia. Visio ja strategiat määräävät, millaista osaamista tarvitaan nyt ja tulevaisuudessa. (Viitala 2004, 34, 49.) Osaamisen jatkuvassa kehittämisessä ylempi ammattikorkeakoulututkinto tarjoaa yksilölle ja työyhteisölle siihen uusia mahdollisuuksia. Osaamisen näkökulma ja työelämän ennakoitujen osaamistarpeet korostuvat merkittävästi myös ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmissa. Opinnäytetyöaiheiden tulee olla työelämän kannalta relevantteja ja niiden tulee kehittää olemassa olevaa osaamista ja huomioida myös työelämässä tarvittava uusi tieto ja osaaminen. (Lempinen 2008, 31–32.)

Työelämän osaamistarpeet ja -näkökulma on huomioitu myös kirjoittajien opinnäytetöissä. Aiheita ovat olleet muun muassa sähköiseen kirjaamiseen siirtyminen, osaamisen kehittäminen työkierron avulla, RAI-arviointijärjestelmän käyttöönotto, henkilöstömitoituksen ja -rakenteen kohdentamisen kehittäminen sekä palvelukeskuksen toiminnan suunnittelu ja kehittäminen. Työelämän muutokset edellyttävät osaamisen vahvistamista ja näyttöön perustuvan toiminnan kehittämistä. Ylemmän ammattikorkeakoulun opinnäytetöiden tekeminen työyhteisöissä mahdollistaa uusien yhteistyömuotojen kehittämisen työelämän ja koulun välillä. Samalla opiskelijan johtamisen ja kehittämisen taidot kehittyvät aidossa työelämän kontekstissa. Kuitenkin kiire työssä on lisääntynyt ja taloudellinen tilanne useissa työpaikoissa on erittäin tiukka, minkä vuoksi kehittämistyön tulee olla osa perustyötä.

Työyhteisöjen osaamisen kehittämisen lisäksi ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon tavoitteena on turvata työmarkkinoille osaavaa työvoimaa sekä mahdollistaa yksilötasolla osaamisen kehittäminen. Eduskunnan sivistysvaliokunta on painottanut erityisesti sitä, että kyse on ammatillisesta korkeakoulutuksesta, jonka tulee sisällöltään korostaa myös käytännön osaamista. Tavoitteena on ammatillisten asiantuntijoiden kouluttaminen. Tutkintoon johtavan koulutuksen odotetaan edistävän työelämän kehittämistä ja tuottavan keskeisiä työelämätaitoja. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneilla tulee olla hallussaan myös sellaista tietoa ja taitoa, jota yliopistokoulutus ei tuota. (Dromberg 2008, 13–16.)

Lempisen (2008, 33) mukaan työyhteisön kehittäminen tai uralla eteneminen eivät välttämättä ole ainoat motiivit ylemmän ammattikorkeakoulun tutkinnon suorittamiselle. Tärkeää on myös ihmisenä tai persoonana kehittyminen. Esimies kohtaa tilanteita, joihin ei ole valmista toimintatapaa tai kaavaa. Näissä tilanteissa käytetään omaa persoonaa ja pyritään toimimaan sillä hetkellä parhaalla mahdollisella tavalla. Osaamisen kehittymisen ja kokemuksen lisääntyessä myös toimintatavat voivat muuttua. Esimiehenä toimimassa on tärkeää ajoittain pysähtyä miettimään omia toimintatapojaan ja tar-

vittaessa pyrkiä suuntaamaan niitä oikeaan suuntaan. Osaamista on myös se, että myöntää avoimesti omat virheensä.

Ylemmän ammattikorkeakoulun opinnäytetyö tukee parhaimmillaan ammatillista kasvua sekä työelämän johtajuuden ja asiantuntijuuden kehittymistä. Opiskelijoiden asiantuntijaosaamisen kehittymiselle on olennaista se, kuinka hän pystyy hyödyntämään opittuja tietoja ja taitoja kontekstista toiseen. Työelämälähtöinen opinnäytetyö kehittää opiskelijan ymmärrystä asiantuntijakontekstin piirteistä ja samalla opitaan toimintaa erilaisissa asiantuntijuutta vaativissa tilanteissa ja toimintaympäristöissä. Työn tutkimisen kontekstissa opitaan asiantuntijuutta, taitavaa toimintaa, reflektointia ja tiedon hankkimista työyhteisön vuorovaikutuksessa. Vaativissa asiantuntijatehtävissä työntekijältä odotetaan tiedon tuottamista, sen tutkimista ja kriittistä käyttämistä. Työelämälähtöisessä kehittämisessä on tärkeää oivaltaa myös hiljaisen tiedon merkitys osaamisen kehittämisessä. Lempisen (2008, 23) mukaan työyhteisöt tarvitsevat esimiehiä ja kehittäjiä, joilla on hyvä kosketuspinta työelämän kanssa. Työyhteisöjen perustehtävä, strategia ja visio saavat erilaisen syvyyden, kun niitä tarkastelee sekä ammatillisen osaajan että kehittäjän näkökulmasta.

Miten eri toimijatahojen, erityisesti ammattikorkeakoulun, opiskelijan ja hänen työorganisaationsa sekä alueen intressit saadaan yhdistettyä opinnäytetyössä kaikkia osapuolia hyödyntävällä tavalla? Yksittäisen työyhteisön ongelman ratkaiseminen ei vielä täytä opinnäytetyön vaatimuksia, vaan tarkoituksena on, että se palvelisi myös laajoja työelämän kehittämistarpeita. Kuka on opinnäytetyön tärkein hyödynsaaja? Onko keskeistä opiskelijan osaamisen kehittyminen, hänen taustaorganisaationsa tarpeisiin vastaaminen vai ylemmän ammattikorkeakoulun strategian vahvistaminen? (Marttila & Lyytinen 2008, 139 – 141.) Opinnäytetöissä eri sidosryhmien intressit eivät aina kohtaa. Työyhteisöissä toivotaan konkreettisia ratkaisuja kehittämishaasteisiin. Ammattikorkeakoululle ja opiskelijalle on tärkeää tutkimus- ja kehittämisosaamisen ja asiantuntijuuden kehittyminen. Sidoryhmien yhteinen näkemys kehittämishankkeen tavoitteesta nähdään merkittäväksi. Opinnäytetyön kirjoitussuunnitelma on yksi väline, jonka avulla opiskelija tuo esille hankkeen etenemistä ja tuloksia työyhteisölle ja laajemmin eri sidoryhmille. Kirjoitussuunnitelma ohjaa ja sitouttaa opiskelijaa ja ohjausryhmää kirjoittamisprosessissa ja hankkeen arvioinnissa.

On myös pohdittava, koetaanko opinnäytetyö työyhteisössä lisätyönä, joka on pois henkilöresursseista? Vai onko se sijoitus tulevaisuuteen ja osaamisen kehittämiseen? Opinnäytetyön prosessin hyödyntäminen tuo organisaatiolle lisäarvoa, mutta se edellyttää, että opinnäytetöistä tiedotetaan riittävän arvovaltaisille foorumeille. Ylemmän johdon sitoutuminen opinnäytetöiden arviointiin esimerkiksi projektioorganisaatiossa, ohjausryhmässä tai projektiryhmässä luo edellytykset opinnäytetyön tulosten laajemmalle hyödyntämiselle organisaatiossa. Opiskelijan taustaorganisaation merkitys opinnäytetyön onnistumisessa ja vaikuttavuudessa on oleellinen. (Marttila & Lyytinen 2008, 143 – 144.)

Tähän pohdintaan vastasi muun muassa Kajaanin ylemmän ammattikorkeakoulun valmistuvien opiskelijoiden suunnittelema ja toteuttama seminaari-päivä, jossa esiteltiin valmistuvia opinnäytetöitä toisille opiskelijoille ja työelämän edustajille. Lisäksi opiskelijat esittelivät opinnäytetöitään omille toimijatahoilleen ja niiden yhteistyökumppaneille eri foorumeilla. Nyt valmistuneissa opinnäytetöissä saavutettua tietoa ja osaamista pystytään hyödyntämään muissakin organisaatioissa. Opinnäytetöistä saatuja tuloksia on esitetty koko prosessin ajan muun muassa organisaation esimiehille. Opiskelijan rooli hankkeesta tiedottamisessa on erittäin merkityksellinen ja edellyttää erilaisten viestintäkeinojen käyttämistä. Samalla opiskelija harjaantuu johtamis- ja kehittämistaidoissaan.

Pohdinta

Osaavan henkilöstön saatavuus ja suureneva väestön palvelujen tarve asettavat tulevaisuuden hoitotyölle suuret haasteet. Miten näistä haasteista selvitään? Eräs ratkaiseva tekijä tulee olemaan yksilöiden ja työyhteisöjen osaamisen kehittäminen, jonka avulla on mahdollista löytää uusia työskentelytapoja ja -menetelmiä. Työyhteisön esimiehillä ja kehittäjillä tulisi olla osaamisen kehittämisen mahdollisuudet yhdessä työntekijöiden kanssa. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto vastaa tulevaisuuden haasteisiin kouluttamalla hoitotyön osaajista tulevaisuuden kehittäjiä ja johtajia.

Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon tunnettavuus työelämässä on vielä rakentumassa. Olemme koulutuksen aikana useasti kertoneet tutkinnosta ja sen avulla saavutetusta osaamisesta ja asiantuntijuudesta. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto tarvitsee vielä markkinointia, jotta se hyväksytään organisaatioissa korkeakoulututkinnoksi yliopiston maisteritutkinnon ohella. Parhaimmillaan opiskelija näyttää valmiilla opinnäytetyöllä omaa osaamistaan ja tekee tutkintoa tunnetuksi.

Millainen ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyön tulee olla ja millä tavoin se toteutetaan? Näkemykset opinnäytetöiden sisällöstä ja toteuttamistavoista vaihtelevat. Työntekijöinä olemme vahvoja työelämän osaajia ja hallitsemme substanssiosaamista hoitotyön eri osa-alueilta. Sosiaali- ja terveydenhuollon ylemmän ammattikorkeakoulun opiskelijoina tuomme opinnäytetöissämme näkyviin myös työelämässä saavutetut tiedot ja taidot. Yhdistämällä nämä tutkimus- ja kehittämisosaamiseen saavutamme kokonaisuuden, jonka avulla kehitämme työyhteisöjä.

Osallistavat tutkimusmenetelmät ja projektimuotoiset opinnäytetyöt edellyttävät työyhteisön esimiehiltä ja työntekijöiltä uudenlaista sitoutumista. Tämä voi aiheuttaa hämmennystä työyhteisöissä. On tärkeää, että opinnäytetyön tavoitteista ja resursseista on selkeästi sovittu yhdessä. Opiskelijalta odotetaan vahvaa sitoutumista ja itseohjautuvuutta sekä ongelmanratkaisutaitoja. Opiskelijan opinnäytetyön prosessissa ja asiantuntijuuden kehittämisessä opettajan tuki ja ohjaus on ensiarvoisen tärkeää. Myös työelämän ohjaa-

ja on osaltaan vastuussa opinnäytetyön tuloksista varaamalla riittävät resurssit ohjaukseen ja yhteiseen keskusteluun. Opinnäytetyöprosessiin sisältyy eri toimijoiden välistä yhteistyötä, joka perustuu avoimeen tiedonsiirtoon, keskusteluun ja luottamukseen. Tämä yhteistyö on edellytys työyhteisöjen osaamisen kehittymiselle.

Lähteet

Painamattomat

Kajaanin ammattikorkeakoulu 2007. Sosiaali- ja terveysalan kehittämissen ja johtamisen koulutusohjelma, ylempi ammattikorkeakoulututkinto, Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala, opetussuunnitelma 2007–2009.

Ollila, S. 2006. Osaamisen strategisen johtamisen hallinta sosiaali- ja terveysalan julkisissa ja yksityisissä palveluorganisaatioissa. Johtamisosaamisen ulottuvuudet työnohjauksellisena näkökulmana. Sosiaali- ja terveydenhuollon hallinto, 156. Väitöskirja. Vaasan yliopisto. Tieto haettu 17.1.2009. URL:http://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn_952-476-129-7.pdf

Salo, K. & Söderqvist, M. & Toikko, T. 2004. Ammattikorkeakoulujen artikkelimuotoinen opinnäytetyö. Keiver 4/2004. <http://www.piramk.fi/keiver/keiver.nsf/e907bc6a1d622190c2256b4c003d52c0/1ecfcf285402a2cdc2256f5c005f94f5!OpenDocument>

Viitala, R. 2004. Osaamisen johtaminen esimiestyössä. Acta Wasaensia, 109. Väitöskirja. Tieto haettu 17.1.2009. URL:http://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn_951-683-987-8.pdf

Painetut

Ahonen, O. & Ora-Hyytiäinen, E. & Silvennoinen, P. 2005. Yhdessä kirjoittaminen. Teoksessa Vanhanen-Nuutinen, L. & Lambert, P. (toim.) Hankkeesta julkaisuksi. Kirjoittaminen ammattikorkeakoulun ja työelämän kehityshankkeissa. Helsinki: Edita Prima Oy.

Anttila, P. 2007. Realistinen evaluaatio ja tuloksellinen kehittämistyö. Hamina: Akatiimi Oy.

Dromberg, K. 2008. Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot – lainsäädännön taustat ja tavoitteet. Teoksessa Levonen, J. (toim.) Ylempi ammattikorkeakoulututkinto – Työelämäläheistä asiantuntemus-

ta kehittämässä. Toimittanut. Hämeenlinna: Hämeenlinnan ammattikorkeakoulu.

Engeström, Y. 2002. Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki: Edita Prima Oy.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Iivonen, R. 2005. Kokemuksia jatkotutkinnon opinnäytetyön ohjaamisesta. Teoksessa Okkonen, E. (toim.) Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – tulokset ja tulevaisuus. Hämeenlinna: Hämeenlinnan ammattikorkeakoulu.

Jaatinen, P. 2004. Miltä SAMK:n opinnäytetyöt näyttävät toisin silmin? Satakunnan ammattikorkeakoulun vuoden 2002 opinnäytetöiden arvioinnista tehty tutkimus. Pori: Satakunnan ammattikorkeakoulu.

Kekäle, T. & Heikkilä, J. & Jaatinen, P. & Mylly, H. & Piilonen, A-R. & Savola, J. & Tynjälä, P. & Holm, K. 2004. Ammattikorkeakoulujen jatkotutkintokokeilu. Käynnistysvaiheen arviointi. Helsinki: Korkeakoulujen arviointineuvosto.

Lempinen, P. 2008. Osaamisen kehittämiseen, pätevyyden osoittamiseen. Teoksessa Levonen, J. (toim.) Ylempi ammattikorkeakoulututkinto – työelämäläheistä asiantuntemusta kehittämässä. Hämeenlinna: Hämeenlinnan ammattikorkeakoulu.

Marttila, L. & Lyytinen, A. 2008. Opinnäytetyö ammattikorkeakoulun T&K – toiminnan peilinä. Teoksessa Levonen, J. (toim.) Ylempi ammattikorkeakoulututkinto – Työelämäläheistä asiantuntemusta kehittämässä. Hämeenlinna: Hämeenlinnan ammattikorkeakoulu.

Rantanen, T. & Ahonen, P. & Leinonen, R. & Harjulehto, E. & Kaljonen, P. & Sandelin, S. & Ojasalo, K. 2008. Opinnäytetyö yhteisöllisenä osaamisen tuottamisen prosessina. Teoksessa Maijala, H. & Levonen, J. (toim.) Ylempi ammattikorkeakoulututkinto – Osaamisen ennakointi ja tulevaisuuden haasteet. Hämeenlinna: Hämeenlinnan ammattikorkeakoulu.

Suutari, M. 2005. Jatkotutkinnot elinkeinoelämässä. Teoksessa Okkonen, E. (toim.) Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – tulokset ja tulevaisuus. Hämeenlinna: Hämeenlinnan ammattikorkeakoulu.

Erilainen opinnäytetyöseminaari

Merja Kylmäkoski, FT, yliopettaja, Humanistinen ammattikorkeakoulu
Leena Suurpää, VTT, tutkimusjohtaja, Nuorisotutkimusseura

Opinnäytetyöseminaari kuuluu ylemmän ammattikorkeakoulun opinnäytetyöpintoihin. Seminaari ymmärretään usein vain opintosuorituksiksi, vaikka se tarjoaa myös areenan valmistuvien opiskelijoiden, muun pedagogisen yhteisön ja työelämän edustajien väliselle toimialan kehittämisdialogille. Tämänkaltainen vuoropuhelu luo paitsi ammatillisen, myös sosiaalisen tilan, jossa erilaiset nuorisotalan periaatteita, käytäntöjä ja kehittämistä koskevat eetokset, toiveet ja prioriteetit kohtaavat – niin harmonisesti kuin jännitteisesti. Opinnäytetyöseminaarin ”kohtaamisen käytäntö” on erityisen omiaan nuorisotalan opinnäytetyöiden valmistumisen rituaaliksi, onhan nuorisotyö peruslähtökohdiltaan ja käytännölliltään toiminnallinen ja dialoginen. Omien kokemusten ja näkökantojen muotoileminen, perustelemine ja puolustaminen moniäänisessä ympäristössä valmentaa työskentelemään nuorisotalalla, jonka lähtökohdat ja arvot ovat paitsi jaettuja, myös osin kiistanalaisia ja muuttuvia – yhteiskunnan, nuorten, nuorten parissa toimivien institutionaalisen järjestelmän ja koulutusrakenteiden muuttuessa.

Johdanto

Tarve opinnäytetyöseminaarin uudistamiseen nousee ammattikorkeakoulujen tiedekorkeakouluja työelämälähtöisemmästä opinnäytetyöstä. Valtioneuvoston ammattikorkeakouluja käsittelevän asetuksen (7 a § 16.6.2005/423) mukaan ”opinnäytetyön tavoitteena on kehittää ja osoittaa kykyä soveltaa tutkimustietoa ja käyttää valittuja menetelmiä työelämän ongelmien erittelyyn ja ratkaisemiseen sekä valmiutta itsenäiseen vaativaan asiantuntijatyöhön”. Ajatus opinnäytetyöstä työelämän kehittämistehtävänä korostuu myös ylempien korkeakoulututkintojen kehittämisverkoston opinnäytetyötä käsittelevässä Työelämälähtöisyys-työryhmän (2008) määritelmässä ylemmän tutkinnon opinnäytetyöstä. Tämän näkemyksen mukaan ylemmän tutkinnon opinnäytetyöllä tulisi olla lisäarvoa yksittäisen yrityksen tai organisaation lisäksi myös laajemmalti alan tai alueen kehittämisessä (emt.). Edellisen perusteella ammattikorkeakoulujen opinnäytetyötuotantoa voidaan pitää etenkin ylempien tutkintojen osalta merkittävänä osana ammattikorkeakoulujen toimintaa kehittäjäorganisaationa (vrt. Suutari & Laakso 2008, 333). Opinnäytetyön rooli tällaisena kehittäjäorganisaat-

tion yhtenä kehittämistyön välineenä haastaa ammattikorkeakoulun panostamaan myös opinnäytetöiden tulosten disseminaatioon sekä omalla toimialalla että alueellisesti.

Opinnäytetyön tulosten disseminaatiota eri kentille ammattikorkeakoulu voi tukea toisaalta tiedottamalla opinnäytetyön valmistumisesta ja tuloksista, ja toisaalta varmistamalla, että opinnäytetyö on siitä kiinnostuneiden saatavissa. Jälkimmäisen osalta konkreettisia keinoja ovat opinnäytetöiden julkaiseminen tiivistelmänä tai kokonaisuudessaan oppilaitoksen sähköisessä opinnäytetyötietokannassa ja vastaavilla foorumeilla, esimerkiksi www.osaaja.net-sivustolla, joka on ammattikorkeakoulujen yhteinen verkkojulkaisu; tämän julkaisun osiossa Uutta ja tutkittua voivat opinnäytetöiden tekijät julkaista työnsä verkkojulkaisuna. Toistaiseksi osaaja.net on kuitenkin varsin uusi tiedonareena ja ei ehkä vielä tavoita suuria käyttäjämääriä.

Oppilaitos voi myös julkaista vuosittain opinnäytetöiden parhaimmistoa perinteisessä kirjamuodossa omassa julkaisusarjassaan, näin esimerkiksi Humanistisessa ammattikorkeakoulussa on tapana. Lukijakunnan on kuitenkin osattava etsiä julkaisuja, jotta niiden tulokset tavoittavat työelämän. Nykyaikainen tiedontuotanto on volyymiltaan niin suurta, että kukaan ei pysty seuraamaan kaikkia ammatillisesti kiinnostavia tietoa tarjoavia kanavia: erilaiset julkaisut, sivustot, arkistot, foorumit ja portaalit kilpailevat keskenään käyttäjistä.

Juuri tietotulvan vuoksi on tärkeää panostaa uusista opinnäytetöistä tiedottamiseen. Tämä tapahtuu luontevasti viemällä opinnäytetyöseminaari ulos oppilaitoksen luokkahuoneesta sen kuuluisan kentän luokse. Oppilaitoksen ei kuitenkaan ole järkevää ryhtyä tällaiseen projektiin yksinään, vaan se kannattaa tehdä yhteistyössä oman alan työelämän edustajien kanssa. Humanistisen ammattikorkeakoulun järjestö- ja nuorisotyön ylemmän tutkinnon osalta ajatusta alettiin ensinnä kehittää valmistuvan opiskelijaryhmän kanssa. Opiskelijaryhmän osallistaminen opinnäytetyöseminaarin suunnitteluun on osa Humanistisen ammattikorkeakoulun pedagogista strategiaa (2007) ja siihen sisältyvän pedagogisen yhteisön ajatusta. Tämän ajatusmallin mukaisesti opiskelija ja hänen ohjaajansa ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa. Opiskelijoiden osallistamiselle järjestö- ja nuorisotyön ylemmän ammattikorkeakoulun koulutusohjelman opinnäytetyöseminaarin suunnitteluun on myös vahvat toimialaan liittyvät perusteet: nuorisolaki (2006/72, § 8) säätää nuorten osallistumisesta ja kuulemisesta, tämän lisäksi lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma 2007–2011 (ks. etenkin luku 7) painottaa lasten ja nuorten osallistumista ja aktiivista toimijuutta. Osallisuus on siis alan opiskelijoille työelämästä tuttu toimintatapa. Opiskelijoiden osallistamisella pyrittiin myös hyödyntämään heidän työelämäosaamistaan: luonnollisesti opiskelijat pystyivät itse parhaiten arvioimaan omien töidensä merkityksen työyhteisössään ja toimialallaan. Opiskelijaryhmän innostuttua ajatuksesta ylemmästä tutkinnosta vastaava yliopettaja ja ryhmän opinnäytetyöopinnoista vastaava yliopettaja sysäsivät projektin liikkeelle yhteydenotoilla keskeisiin työelämän yhteistyökumppaneihin ja opetusministeriön nuorisoyksikköön. Näiden

yhteydenottojen pohjalta opinnäytetyöseminaarin yhteistyökumppaneiksi saatiin opetusministeriön nuorisoyksikön lisäksi Allianssi ja Nuorisotutkimusseura.

Nuorisotutkimusseuran näkökulmasta yhteistyön tiivistäminen ammattikorkeakoulujen kanssa on sekä luontevaa että tervetullutta. Nuorisotutkimusseuran ja sen puitteissa toimivan Nuorisotutkimusverkoston tutkimustoimintaa luonnehtii paitsi monitieteisyys, myös monikenttäisyys. Nuorisotutkijat majailevat harvoin yksinäisissä tutkijakammioissa. Yhä selvemmin tutkimuksen lähtökohtana on yhteistoiminnallisuus nuorisotyön monialaisen kentän kanssa. Tällainen dialoginen lähtökohta tutkimuksen tekemiseen on paitsi inspiroiva ja rikastuttava, myös haastava asetelma: se vaatii moniroolisuutta niin tutkijalta kuin yhteistoimintaan mukaan heittäytyviltä nuorisotyön toimijoiltakin. Tutkijaa viritetään asettumaan kehittävän toimintatutkijan rooliin ja nuorisotyöntekijältä odotetaan tutkivan työotteen omaksumista. Roolivaihdokset eivät käy kädenkäänteessä, eivätkä ne aina ole perusteltuja kunkin toimijan ydinosamisen kannalta. Moniroolisuus ei tarkoita takinkääntötemppeä. Siksi onkin tärkeää, että tutkimus- ja kehittämistyön maailmaan paneudutaan monimuotoisesti jo opintojen aikana, ja pohditaan muun muassa sitä, mitä tutkiva työote nuorisotyön toiminnallisessa eetoksessa voi tarkoittaa, millä tavoin se voi kirkastaa nuorisotyön merkitystä ja viritää työntekijöitä ammatilliseen arkioppimiseen. (Ks. Sepänen-Järvelä & Karjalainen toim., 2007; Puuronen 2009.)

Tutkimus- ja kehittämistoiminta on käsitteenä muodostumassa kaikkien huulilla olevaksi mantraksi, ja juuri siksi on syytä pysähtyä miettimään, mitä tämä mantra tarkoittaa nimenomaan nuorisotyön kenttään sovelletuna. Millaista on yhteistoiminnallinen tutkimuksen teko, joka lähtee siitä, että kukaan ei omista tietoa vaan se syntyy toimijoiden sosiaalisessa yhteistyössä, vuoropuheluna, ja on silloin jatkuvasti päivittyvää? Kun perinteinen hierarkia arkitiedon ja tieteellisen tiedon välillä ylitetään, joudutaan yhdessä miettimään, kuka määrittää tutkimuksen lähtökohdat, käsitteet ja tarkoitukset. Keiden ehdoilla ja äänillä tutkimusta ja kehittämistä toteutetaan ja raportoidaan? Miten yhteistoiminnallisesti rakentuvaa tietoa kerätään, ja millaiset menetelmät tähän soveltuvat? Minkä arvojen, intressien ja kriteerien mukaan yhdessä tuotettua tietoa arvioidaan? Mitkä vapaudet ja vastuu eri toimijoilla on hyödyntää tätä tietoa omissa toimissaan? Millä tavoin tiedon tuotannossa otetaan mukaan nuoret ja heidän arkitietonsa? Muutamia kiperiä mutta innostavia kysymyksiä listataksemme yhteistoiminnallisen tutkimuksen tiellä.

Seminaariformaatti

Alituinen kiire kuvastaa hyvin nuoriso- ja järjestötyön ammattilaisten arkea. Toinen nykyistä työelämää kuvaa piirre on erilaisten seminaarien kirjo: jossakin puolella Suomea tai maailmaa on lähes joka viikko ajankohtainen seminaari tai muu tapahtuma. Kilpailu oman alan toimijoiden ajasta ja

huomiosta on kovaa. Tässä kisassa opinnäytetyöseminaari on heikosti myyvä sana tilaisuutta mainostavassa esitteessä.

Yksi keskeinen motiivi uudenlaisen opinnäytetyöseminaarin järjestämisesä oli juuri työelämän edustajien tehokkaampi tavoittaminen; tätä tavoiteltiin viemällä seminaari oppilaitoksen tilojen ulkopuolelle. Tästä syystä seminaaripaikan valinta oli tärkeä vaihe seminaarin suunnittelutyössä. Sopivaa seminaaritalaa pohdittiin avoimesti yhteistyökumppaneiden sekä tutkinnon opettajien ja opiskelijoiden kanssa. Lopullisen päätöksen seminaaritalasta tekivät opiskelijat: seminaari järjestettiin ensisijaisesti heidän vuokseen, siksi haluttiin vahvistaa opiskelijoiden osallisuutta ja antaa heidän valita itsensä näköinen seminaaritala. Näin seminaaritalaksi valikoitui Helsingin nuorisosiainkeskuksen kulttuurikeskus Gloria. Seuraava tärkeä valinta oli päättää seminaarin formaatti. Seminaarin painoarvoa haluttiin lisätä tuomalla seminaariin töitään esittelevien valmistuvien opiskelijoiden lisäksi nuoriso- ja järjestötyön alan ammattilaisia ja tutkijoita sekä rakentamalla seminaaria perinteisestä varsin yksisuuntaiseen viestintään perustuvasta opinnäytetyöseminaarista enemmän alan keskustelutilaisuuden suuntaan. Näiden pohdintojen perusteella päädyttiin kutsumaan jokaiselle opinnäytetyön esittäjälle oma kommentoija. Tämän ratkaisun käänköpuolena oli yhtä opinnäytetyötä kohden käytettävissä olevan aikaresurssin pieneneminen.

Mitä ajassa hävitään, voidaan voittaa yhteistoiminnallisen dialogin luomisessa. Kyse ei ole ainoastaan tutkijoiden, nuorisoalan ammattilaisten ja opiskelijoiden erilaisista katseista nuorisotyön kenttään. Kohtaaminen on myös sukupolvikysymys. Esimerkiksi ajatusta verkossa tehtävän nuorisotyön kehittämisen tarpeista arvioi kolmikymppinen nuorisokulttuuritutkija taatusti eri tavalla kuin juuri nuorisotyön ammattiin itsensä valmistanut parikymppinen nuori aikuinen tai kymmeniä vuosia talotyötä tehnyt, sittemmin verkkoon siirtynyt nuorisotyön ammattikonkari. Koko verkon maailma kohdataan ja tulkitaan sukupolvisten linssien läpi.

Dialoginen seminaariformaatti rohkaisee myös retoristen taitojen koetteluun ja kehittämiseen: miten teen itseni uskottavaksi julkisella foorumilla ja kuinka osaan heittäytyä vuoropuheluun kanssakeskustelijani virittämänä? Retoristen taitojen merkitys uhkaa jäädä suomalaisessa koulutusjärjestelmässä hiljaiseen marginaaliin; Aristoteleen (1997) oppeja kuulijan vakuuttamisen perustamisesta logokseen (argumentteihin), eethokseen (luonteeseen) ja pathokseen (tunteisiin) ei juuri käsitellä oppitunneilla, suomalaiseen oppilaitoskulttuuriin eivät liioin kuulu väittelyharjoitukset. Vaikka nuorisotyötä on perinteisesti määrittänyt toiminnallisuuden korostaminen, eikä nuorisotyöntekijän osaaminen ole pitkälti retoristen taitojen viljelyä: itsensä heittämistä vuoropuheluun nuorten kanssa, kuuntelua, väittelyä, rohkaisua, opastamista. Nuorisotyön koulutuksessa vanhan kunnan retoriikan opetusta tarvitaan viimeistään silloin, kun opiskelija asettuu esittelemään omaa työtään. Mieluummin jo aiemminkin.

Seminaarin mutkia

Opinnäytetyöseminaarin uudistamisessa suurin haaste oli saada alan työelämän edustajat kiinnostumaan seminaarista ja saapumaan paikalle. Perinteisesti opinnäytetyöseminaarin yleisö on koostunut koulutusohjelman opettajien paikalle ilmoittamista opinnoissaan varhaisemmassa vaiheessa olevista opiskelijoista ja harvalukuisesta työelämän edustajien joukosta. Nämä työelämän edustajat ovat yleensä opiskelijoiden itsensä paikalle kutsumia erityisen motivoituneita opinnäytetöiden tilaajia. Yrityksistä huolimatta tälläkin kertaa seminaariyleisö jäi harmillisen pieneksi siitä huolimatta, että seminaarivieraita tuli varsin paljon opinnäytetöiden tekijöiden omista työyhteisöistä. Myös opiskelijapalautteissa tuli esiin pettymys yleisömäärään. Syitä vaatimattomaan yleisömäärään olivat todennäköisesti ainakin 1) toimialan runsas seminaaritarjonta, kaikkiin seminaareihin ei ole mahdollista osallistua, 2) seminaarin kesto, kaksi työpäivää on iso panostus seminaariosallistumiseen. Läheskään kaikki seminaarivieraat eivät seuraneet koko seminaaria vaan valikoivat tarjonnasta itseään eniten kiinnostavia esityksiä ja 3) täydellisen seminaariohjelman varsin myöhäinen julkistaminen. Ohjelman julkistaminen viivästyi, koska usean opiskelijan työn valmistuminen venyi viime hetkillä, ja haluttiin varmistua siitä, että seminaarissa esiteltäisiin kaikki ne työt, jotka ohjelmassa luvattiin.

Yleisömäärään liittyvien ennako-odotusten ja todellisuuden välisestä kuluista huolimatta seminaari onnistui varsin hyvin. Toimialan kehittämisen näkökulmasta olisi kuitenkin ollut hedelmällisempää, jos paikalla olisi ollut enemmän työelämän edustajia. Alan toimijat ovat perusluonteeltaan hyvin avoimia ja valmiita keskusteluun: toteutunutta suurempi seminaariyleisö olisi mahdollistanut monipuolisemman ja moniäänisemmän keskustelun alalle tärkeistä kysymyksistä. Tällainen keskustelu olisi osaltaan vienyt toimialan kehittämistä eteenpäin.

Valitettavasti myös median edustajat löytävät tiensä opinnäytetyöseminareihin äärimmäisen harvoin huolimatta oppilaitoksen markkinointiyrityksistä. Mediankin osalta keskeinen haaste on tarjonnan runsaus: jokaiseen tilaisuuteen tai tapahtumaan ei ole mahdollista lähettää toimittajaa, ja seminaari sattui osumaan nuorisolaan seuraavan median näkökulmasta varsin tapahtumarikkaalle viikolle. Valmistuvien opiskelijoiden oma aktiivisuus lehtikirjoittelussa ja Nuorisotutkimusseuran kommentti.fi -palstan kanssa yhteistyössä toteutettu lehdistötiedotteen muotoinen kypsyyssnäyte paikkasivat kuitenkin median edustajien poissaoloa opinnäytetyöseminaarista.

Seminaarissa opinnäytetyötään esitelleiltä opiskelijoilta kerätyn kirjallisen palautteen mukaan seminaariformaatti koettiin onnistuneeksi ja seminaarissa katsottiin toteutuneen keskustelu toimialan tärkeistä ja ajankohtaisista asioista. Paneelimuotoisen esiintymistavan arvioitiin vähentäneen seminaarijännitystä ja kommentoijavalinnat koettiin onnistuneiksi. Eniten pettymystä tuotti seminaarin yleisömäärä. Osa vastaajista koki myös omal-

le esitykselle varatun ajan liian lyhyeksi, lisäksi yleisökommenttien ja kommentoijien palautteen merkitys oman opinnäytetyön viimeistelylle koettiin osin varsin vähäiseksi. Pääsääntöisesti opiskelijoiden arviot olivat kuitenkin myönteiset.

Seminaarirakenne uudistumisen tiellä

Monelle valmistuvista opiskelijoista seminaaripäivä oli virittävä kokemus. Se muodostaa yhdenlaisen merkittävän initaatioritien ylemmästä ammattikorkeakoulututkinnosta valmistuneen identiteettiin ja siihen perustuvan sanoman muotoilemiseen opetusta ja nuorisoalaa hallinnoivien virkamiesten, läheisten opiskelijaystävien, tutkijoiden ja nuorisotyön käytännön toimijoiden ristivedossa. Työelämän näkökulmasta seminaaripäivien merkitys tuntui jääneen huteraksi. Niin ylemmän kuin perustutkinnonkin osalta opinnäytetyöseminaari on erikoinen osa opintoja, jolla ei ole vastinetta sen enempää toisen asteen ammatillisen koulutuksessa kuin teknisen, tiede- tai taideyliopiston koulutuksessa, lukuun ottamatta tohtorinväitöstilaisuutta. Ainakin tois-taiseksi työelämän kiinnostus ammattikorkeakoulun opinnäytetyöseminaariin on ollut vähäistä siitä huolimatta, että opinnäytetyö pyritään tekemään työelämälähtöisesti. Saattaa olla, että työelämän edustajien näkökulmasta oman työyhteisön tai työpaikan kehittäminen on kuitenkin ensisijaista koko toimialan tai alueelliseen kehittämiseen nähden. Tämä ainakin selittäisi sen, miksi seminaariyleisö koostui pääsääntöisesti töitään esittelevien opiskelijoiden omien työyhteisöjen jäsenistä, esimiehistä ja yhteistyökumppaneista. Pohdinnan arvoinen kysymys on, kannattaako opinnäytetyöseminaareja jat-kossa edes markkinoida koko toimialalle vai olisiko tehokkaampaa suunnata markkinointi suoraan valmistuvien opiskelijoiden omiin työyhteisöihin ja heidän yhteistyökumppaneilleen. Mikäli vastaus edelliseen kysymykseen on kyllä, niin myös ylemmän tutkinnon opinnäytetöiden roolia osana ammatti-korkeakoulun alueellista kehittämistoimintaa on syytä tarkastella kriittisesti.

Työelämävetoisuus on yksi, muttei ainoa opintojen päätöskriteerien merkitys. Siihen ei kannata yksinomaan ripustautua. Olipa yleisössä laaja kirjo nuorisoalan työelämän edustajia tai ei, selvää on, että niin sosiaaliset kuin ammatilliset argumentointitaidot tulevat tämänkaltaisessa vuoropuheluun ja väittelyyn perustuvassa seminaarirakenteessa hyvin testattua. Suomalainen opetuksen ja oppimisen perinne perustuu edelleen kirjaviisaudelle, ja retoriikan taidot jäävät liiaksi opiskelijoiden epämuodollisen oppimisen ympäristöissä kehitettäväksi osaamiseksi. Tämä on erityinen ongelma sellaisilla aloilla, joilla ammatillisuus perustuu kohtaamiseen, keskusteluun, kuuntelemiseen ja kannustamiseen, kuten nuorisoalalla on laita (mm. Nieminen 2007). Opinnäytetyöseminaarin yksi keskeinen mieli voidaankin nähdä nimenomaan re-toristen taitojen jalkauttamisessa.

Lähteet

Painamattomat lähteet

Humanistisen ammattikorkeakoulun pedagoginen strategia 2007. Tieto haettu 1.6.2009. URL: <http://www.humak.edu/opiskelu/humak-pedagogiikka/>

Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma 2007 – 2011. Tieto haettu 1.6.2009. URL: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Nuoriso/nuorisopolitiikka/kehittaemisohjelma/liitteet/lapsi_ja_nuorisopolitiikan_kehittamisohjelma.pdf

Nuorisolaki 2006/72. Tieto haettu 1.6.2009. URL: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Nuoriso/nuorisopolitiikka/kehittaemisohjelma/liitteet/lapsi_ja_nuorisopolitiikan_kehittamisohjelma.pdf

Työelämälähtöisyys työengas 2008. Muistion liite Laadukas opinnäytetyö, alustava luonnos 5.5.2008.

Painetut lähteet

Aristoteles 1997. Teokset. Osa IX. Retoriikka. Poetiikka. Helsinki: Gaudeamus.

Nieminen, J. 2007. Vastavoiman hahmo – nuorisotyön yleiset tehtävät, oppimisympäristöt ja eetos. Teoksessa Hoikkala, T. & Sell, A. (toim.) Nuorisotyötä on tehtävä – menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, 21–43.

Puuronen, A. 2009. Tutkiva nuorisotyö – ammatillinen ja koulutuksellinen resurssi. Kirjoitus Kommentti -kanavalla: www.kommentti.fi (viitattu 9.6.2009).

Seppänen-Järvelä, R. & Karjalainen, V. (toim.) 2007. Kehittämistyön risteyskäsiä. Helsinki: Stakes.

Suutari, T. & Laakso, T. 2008. Kehittävä asiantuntija. Reflektiivisten yksilöiden rooli innovaatioympäristöjen kehittämisessä. Teoksessa Mustikkamäki, N. & Sotarauta, M. (toim.) Innovaatioympäristön monet kasvot. Tampere: Tampere University Press.

Kokemuksia opiskelusta ja opinnäytetyöstä

Työelämäläheinen kehittävä yhteistyö – ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon ydin

Hannele Kämppi, KTL, lehtori, Mikkelin ammattikorkeakoulu
Minna Suuronen, tradenomi (ylempi AMK), Lindström Oy, Workwear Services, Manager, Sales Support
Olli Sivonen, tradenomi (ylempi AMK), liiketoimintapäällikkö, Savonlinja-yhtiöt

Ylempi ammattikorkeakoulututkinto muodostaa integratiivisen oppimisympäristön, jossa opiskelija, opiskelijan työyhteisö ja ammattikorkeakoulu tekevät kehittävää yhteistyötä. Yhteistyö tiivistyy opinnäytetyöprosessin aikana muuttaen opinnäytetyöohjaajan perinteistä roolia. Ohjaajan kokemuksia kuvaa liiketalouden ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetöitä alusta asti ohjannut lehtori Hannele Kämppi. Opinnäytetyön tekijät ovat kehittäjiä ja muutosagenteja omissa työyhteisöissään. Kehitystoimenpiteiden läpiviemisessä tarvitaan opiskelijan muutosjohtamisen taitoja ja toimeksiantajan luomia hyviä toimintaedellytyksiä. Näistä Olli Sivosen ja Minna Suuronen tekemät opinnäytetyöt ovat erinomaisia esimerkkejä.

Hannele Kämppi

Ylemmässä ammattikorkeakoulututkinnossa tehdään jo opiskeluaikana eri opintojaksoihin liittyvät kehittämispainotteiset oppimistehtävät omalle työyhteisölle ja yhteistyö tiivistyy opinnäytetyössä. Opinnäytetyön osapuolina ovat opinnäytetyön tekijä, toimeksiantajayhteisö ja ammattikorkeakoulun nimeämä ohjaaja. Opinnäytetyössä opiskelija kehittää omaa työtään, omaa asiantuntijuuttaan ja omaa työyhteisöään. Ilman opinnäytetyötä ei monestikaan näin perusteelliseen taustatyöhön olisi mahdollisuutta eikä ohjaajien asiantuntijaresurssia olisi käytettävissä.

Mikkelin ammattikorkeakoulun liiketalouden ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyöt ovat olleet joko tapaustutkimuksena toteutettuja kehittämissuunnitelmia, kehittämishankkeiden arviointitutkimuksia tai toimintatutkimuksena läpivietyjä kehittämishankkeita. Toimintatutkimuksena toteutettavaan opinnäytetyöhön sisältyy suunnittelun, toteutuksen, havainnoinnin ja arvioinnin toimintasykli. Toimintatutkimuksen tekeminen on mahdollista, kun opiskelija on kehitettävän organisaation jäsen ja kehittää omaa työtään. Ulkopuolisen opiskelijan on vaikeaa ja usein jopa mahdotonta päästä muuttamaan organisaation käytänteitä. Opiskelijan asema omassakin organisaatiossa voi estää kehittämistoimenpiteiden toteuttamisen. Hän voi ainoastaan tutkia lähtökohtia, kehittämistarpeita ja kehittä-

misvaihtoehtoja ja laatia näiden pohjalta kehittämissuunnitelman. Suunnitelman toimeenpano jää toisille. Yksi rajoitus kehittämistoimenpiteiden toteutukselle voi olla muutoksen vaatima aika. Opiskelija ei ehdi opiskeluaikansa kuluessa tehdä muutostoitmenpiteitä tai jos hän ehtiikin käynnistämään muutospöessin, ei vaikutusten arviointiin ole opinnäytetyön kuluessa riittävästi toteutumisaikaa. Vain välittömät vaikutukset saadaan selville, ei pitkäkän-toisempia seuraamuksia.

Opiskelija voi myös tietoisesti jättää kehittämistoimenpiteet opinnäytetyön ulkopuolelle ja sisällyttää työhön ainoastaan konkreettisen kehittämissuunnitelman. Tämän suunnitelman hän vie käytäntöön vasta opinnäytetyön valmistumisen jälkeen. Esimerkiksi asiakkuuksien johtamisen esimies toteuttaa nyt valmistuttuaan asiakassuhteita lujittavia toimenpiteitä opinnäytetyössä laatimansa asiakkuuksien hoitomallin mukaisesti.

Toiminnallisessa opinnäytetyössä ovat ongelmallisiksi osoittautuneet tehtyen kehittämistoimenpiteiden systemaattinen dokumentointi ja etenemisprosessin kuvaaminen. Opiskelija elää keskellä muutospöessia ja tekee usein kehittämistyötä osana omaa työtään. Toimintapöessin kuvauksessa omat muistiinpanot ovat osoittautuneet tärkeiksi. Oman työn osuus ja oma rooli kehittämisspöessissa on pystyttävä osoittamaan. Toimintatutkimuksen tai muun kehittävän tutkimuksen raportin tulisi olla niin läpinäkyvä, että lukija pystyy seuraamaan tapahtumien kulkua ja opiskelijan tekemiä päätelmiä.

Liiketalouden ylempän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetöissä on opiskelijan pitänyt osoittaa, että hallitsee tutkimus- ja kehittämismenetelmät ja tuntee ajankohtaisen tutkimus- ja teoritiedon. Lisäksi mukana on aina kehittämisenäkökulma joko niin, että opiskelija valmistelee tutkimuksillaan toiminnan kehittämissuunnitelman tai niin, että hän myös vie suunnitelman käytäntöön ja arvioi kriittisesti kehittämistoimenpiteiden onnistumista. Vaatimus on kova.

Ohjaajan muuttunut rooli

Ylempän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyön ohjaajan rooli on kolminainen. Hän on samalla tutkimusmenetelmäohjaaja ja substanssi-ohjaaja sekä kehittämisspöessia. Menetelmäohjauksessa painottuvat toimintatutkimus ja kehittävän tutkimuksen erilaiset menetelmät. Empiirisen aineiston hankinnassa käytetään paljon kvalitatiivisia tiedonkeruumenetelmiä, kuten osallistuvaa havainnointia, avoimia tai teema- ja ryhmähaastatteluja, keskusteluja ja kyselyjä. Monipuolinen tiedonkeruu- ja kehittämismenetelmien hallinta korostuu ohjauksessa. Toiminnallisen ja kehittävän opinnäytetyön ohjausprosessin läpivieminen ja etenemisen dokumentointi ovat haasteellisia sekä ohjaajalle että opiskelijalle. Hankekirjoittamisen tuomat uudet ajatukset opinnäytetyöröportin sisällöstä ovat hyvin tervetulleita.

Ohjatessaan tutkimuksellista kehittämishanketta opettaja joutuu uuteen haasteelliseen toimeksiantajaan konsultoivaan rooliin. Haasteelliseksi ohjauksen tekee se, että tiedonintressi ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetöissä on käytännönläheisen ongelman ratkaisemisessa, toiminnan kehittämisessä ja uudistamisessa, mahdollisten innovaatioiden luomisessa. Prosessien kehittämisestä on useita esimerkkejä taloushallintoon painottuvissa opinnäytetöissä: SAP-toiminnanohjausjärjestelmän käyttöönoton ja hyväksikäytön tehostaminen, perintäprosessien kehittäminen, johdon raportointijärjestelmän kehittäminen sekä taloushallinnon sähköistämisen. Markkinoinnissa erityisesti asiakkuuksien hallinnan prosessien kehittäminen on ollut ajankohtaista. Innovaatio voi olla uusi tuotteistettu ja testattu palvelukonsepti tai tuote. Opinnäytetyössä on kehitetty esimerkiksi uusi organisaation sisäinen koulutustuote, uusi verkkopalvelu tai suunniteltu yritysverkostolle uusia yhteisiä tuotteita ja palveluja. Innovatiivista voi olla myös uusi toiminnan organisointi- tai johtamistapa. Tästä esimerkkeinä ovat verkostoratkaisut, kumppanuussopimukset, hajautettujen ja virtuaaliitiimien organisointi- ja johtamismallit. Keskeisiä teemoja ovat olleet myös organisaatioiden toiminnan laadun ja laatujärjestelmien kehittäminen.

Kehittämisprosessit edellyttävät ohjaajalta syvällistä asiaosaamista, alan kirjallisuuden tuntemusta ja ajankohtaiseen tutkimukseen perehtyneisyyttä. Pelkkä teoriatieto ei kehittämistehtävissä kuitenkaan riitä, vaan olennaiseksi nousee tiedon soveltaminen. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyö on opiskelijan, ohjaajan ja toimeksiantajan yhteistä tutkimus- ja kehittämistyötä parhaimmillaan. Se on työtä, jossa kaikki osapuolet oppivat ja jakavat asiantuntijuuttaan, kasvattavat osaamis pääomaansa.

Valmistuneiden opiskelijoiden kokemuksia

Minna Suuronen

Valmistuin Mikkelin ammattikorkeakoulusta joulukuussa 2008 ja sen jälkeen elämäni muuttui aikalalla. Uusi työtehtäväni vuoden 2009 alusta alkaen on ollut Manager, Sales Support. Muutimme avomieheni kanssa Mikkelistä Lahteen ja uusi työpaikkani on Helsingissä Lindströmin pääkonttorilla. Muutto Lahteen oli mieluisin vaihtoehto, koska olen Lahdesta kotoisin. Työskentelen tällä hetkellä työvaatepalveluiden myynnin tukena Lindströmin Suomen tulosityksiköille. Tehtäviini kuuluu myynnin ja palvelun tuki Suomen tulosityksiköille, kouluttaminen, hankinta-, aloitus- ja palveluprosessien kehittäminen sekä myynnin toimintaohjeiden ja tukimateriaalin laadinta ja kehittäminen.

Ylempi ammattikorkeakoulututkinto on auttanut minua eteenpäin urallani. Mielestäni opiskelu Mikkelin ammattikorkeakoulussa yhdisti erinomaisella tavalla työkokemuksen ja aikaisemmat opinnot uusiin opintoihin ja opinnäytetyön tekemiseen asti. Kaikki mennyt ja useiden vuosien työkokemuks yhdistyivät kuin itsestään, ja lopputuloksena oli tutkinto ja opinnäyte-

työ, johon olen erittäin tyytyväinen. Opiskelut ovat tukeneet urapolkuani, ja ilman opintojani en olisi näin nopeasti päässyt sinne missä nyt olen. Opintojen myötä muutuin entistä analyyttisemmäksi ja opin yhdistämään teoriaa ja käytäntöä eri tavalla kuin aikaisemmin. Opiskelija tarvitsee tukea niin työpaikalta, kotoa kuin koululta. On vaikea yhdistää paljon vaativaa työtä ja opiskelu, koska aika ei riitä kaikkeen.

Opiskelu työn ohella vaativaa

Opiskelu työn ohessa on rankkaa ja vaatii opiskelijalta paljon. Muistan monia sellaisia viikkoja, jolloin oli ollut hyvin kiireinen työviikko ja useita pitkiä päiviä. Kuitenkin edessä oli opiskeluviiikonloppu ja voimia piti vielä löytyä. Perjantai-illan luennot alkoivat yleensä klo 17 ja loppuivat klo 21.00. Monesti mietin perjantai-iltana, mitä kaverit nyt tekevät ja olisipa ihana olla kotisohvalla katsomassa televisiota. Lauantaiaamuna jatkettiin klo 9 ja päivä jatkui aina klo 15:een asti. Lauantaiaamut olivat vaikeita, koska monta kertaa olisi halunnut jäädä nukkumaan. Voin kuitenkin rehellisesti sanoa, että en jäänyt nukkumaan yhtenäkkään opiskeluviiikonloppuna! Motivaationi oli korkea ja olin päättänyt, että hoidan aloittamani urakan kunnialla loppuun. Viikon ainoaksi lepopäiväksi jäi siis välillä sunnuntai, ja usein sunnuntaille olikin ihan liikaa tekemistä. Välillä siis tuntui toivottomalta ja mietin, onko tämä kaikki sen arvoista. Vaikka vastasin aina kyllä, tiesin myös, että sillä on oma hintansa. Useista asioista pitää luopua, jotta saavuttaa tavoitteensa. Kaikki turhanpäiväinen piti poistaa kalenterista, ja joskus oli tehtävä valinta ystävän syntymäpäivien ja kokeisiin lukemisen välillä. Oli useita sellaisia tilanteita jossa tiesin, että valintaani ei ymmärtänyt kukaan muu kuin minä, mutta valinta oli oikea. Kaikkea ei voi aina saada ja asiat tulee laittaa tärkeysjärjestykseen. Silloin joutuu olemaan toisaalta hyvin itsekäs, mutta kutsun sitä terveeksi itsekkyydeksi. Se palkitsee lopulta niin mahtavalla tavalla, että se on sen arvoista.

Opinnäytetyö asiakkuuden hallinnasta

Suurimman painoarvon opiskelussa annan opinnäytetyölle, jonka tein Lindström Oy:lle. Työn nimi oli Avainasiakaspäällikön asiakassalkun hallinnanmalli. Opinnäytetyöni oli todellinen työelämän kehitystehtävä, jossa tavoitteena oli tutkia omaa työtäni ja kehittää toimintamalli, joka auttaa asiakkuudesta vastaavaa päivittäisessä työssä ja sen suunnittelussa. Saavutin tavoitteeni ja samalla opin paljon uutta niin asiakkuuksista kuin omasta työstäni.

Asiakkuudenhallinta opinnäytetyön aiheena on niin ajankohtainen ja mielenkiintoinen, etten voinut sitä ohittaa. Aloitin määrätietoisesti aiheeseen tutustumisen ja aineiston keräämisen jo lokakuussa 2005. Olen ollut koko työhistoriani paljon ihmisten kanssa tekemisissä. Olin kuunnellut niin asiakasta kuin itseänikin, joten oli aika kirjoittaa oma näkemykseni siitä, miten asiakkuudenhallintatyö pitäisi tehdä.

Aihe herätti paljon kysymyksiä: Onko kyse avainasiakaspäällikön asiakkuudenhallinnan mallista vai enemmänkin asiakkuudenhallinnan johtamisesta tulosyksikössä? Mitä asiakkuudenhallinta edellyttää johtamiselta tulosyksikössä ja miten sen pitää näkyä esimerkiksi avainasiakaspäällikön työn suunnittelussa ja toimenkuvassa? Miten esimies voisi tukea tätä suunnittelutyötä parhaalla mahdollisella tavalla? Mistä saadaan voima ja järki tekemiseen sekä miten käytetään ajanhallintaa ja suunnitelmallisuutta päivittäisessä työssä?

Henkilöstötyytyväisyys korreloi asiakastytyväisyyden kanssa ja vaikuttaa siten palvelun laatuun. Johtamisen ja osaamisen kehittäminen korreloivat puolestaan henkilöstötyytyväisyyden kanssa. Tästä syystä olen opinnäytetyössäni tutkinut asiakastytyväisyysmittausten tuloksia pidemmällä ajanjaksolla. Olen myös kriittisesti tarkastellut sitä, onko näiden tyytyväisyysmittausten tekeminen samalla kaavalla vuodesta toiseen edes järkevää ja tarpeellista.

Mielestäni asiakkaat ovat valmiita maksamaan hyvästä palvelusta ja hyvistä tuotteista. Luommeko itse tilanteita, joissa lupaamme liikaa ja alamme miellyttää asiakasta ja unohtamme sen lähtökohdan, että meidän pitää johtaa asiakkuutta tiettyyn suuntaan? Tärkein tehtävämme asiakasrajapinnassa on asiakkaan tiedottaminen, ohjaaminen ja jatkuva koulutus. Vastuu on meillä kaikilla, jotka olemme tekemisissä asiakkaiden kanssa.

Opinnäytetyön merkitys työssäni

En olisi ilman opinnäytetyötä koskaan perehtynyt näin syvällisesti asiakkuuksiin, joiden kanssa olen päivittäin ollut tekemisissä. Opin aidosti kuuntelemaan asiakkaita vasta tämän prosessin aikana ja kuuntelun seurauksena havaitsin asioita, joita en ollut huomannut aikaisemmin. Opin myös sen, mitä tarkoittaa onnistunut kokonaispalvelu ja asiakkaan kokemaa laatua. Onnistunut kokonaispalvelu on useiden eri asioiden onnistunut palveluketju, jossa on useita kymmeniä ihmisiä vaikuttamassa siihen, millaisen palvelun asiakas loppujen lopuksi saa. Vaikka luulemme onnistuneemme kokonaispalvelussa, saattaa asiakas nähdä palvelun laadun aivan toisella tavalla. Voimme varmistua asiakkaan tyytyväisyydestä ja omasta onnistumisesta pitämällä säännöllisesti yhteyttä asiakkaaseen ja kuuntelemalla niitä heikkoja signaaleja, mitä asiakas meille lähettää.

Tarkoitukseni oli opinnäytetyön avulla herättää lukijassa ajatuksia ja saada keskittymään niihin oleellisiin asioihin, jotka usein kiireessä unohtuvat. Kyse on loppujen lopuksi perusasioiden osaamisesta ja niihin keskittymisestä. Asiakkuudenhallinnan ajatuksen sisäistämällä on oleellinen merkitys siihen, miten hyviä tuloksia asiakasyhteistyöstä tulevaisuudessa syntyy. Olen varma siitä, että opinnäytetyötäni tullaan hyödyntämään monella eri tavalla ja eri työtehtävissä olevien henkilöiden työn kehittämisessä. Työn tulosten siirrettävyys on tämän opinnäytetyön vahvuus.

Opinnäytetyöni tavoitteena oli antaa lukijalle avaimia niihin oviin, joita hän ei välttämättä vielä koskaan ole edes ajatellut avaavansa asiakkuuksien maailmassa. Uskon, että moni lukija ei ole kaiken kiireen keskellä huomannut lainkaan näiden ovien olemassaoloa.

Olen hyvin tyytyväinen malliin, jonka kehitin opinnäytetyöprosessin aikana. Se on malli, jonka nimi on asiakkuuden kokonaisvaltainen hyvinvointi. Pohdin tämän mallin kautta niitä asioita, joita olen käsitellyt teoriassa, asiakkuudenkehittämishaastatteissa, asiakastyytyväisyystutkimuksissa sekä myös niiden omien kokemusten perusteella mitä työssäni olen havainnut. Malli koostuu 7 A:sta jotka ovat: asiakkaan palvelunlaatu, asiakastietojenhallinta, asiakastuntemus/yhteistyö, asiakaspalautteet, asiakkaan uudet palvelut/tuotteet, asiakkuudestavastaava ja asiakkaan tulevaisuus/elinkaari.

Kirjoitin ensimmäiset johtopäätökset asiakkuudenhallinnasta ranskalaisin viivoin jo syyskuussa 2007. Ensimmäiset kommenttini olivat kritiikkiä täynnä, ja ne olivat jopa vihaisia. Vuoden aikana kritiikistä tuli tulkintoja, tunteuksia ja johtopäätöksiä. Huomasin, että ajatukseni olivat muuttuneet ja tulosta oli syntynyt niin paperille kuin työssäni. Huomasin myös, että enää en käytä aikaani jatkuvaan ongelmien ratkomiseen asiakkaiden kanssa, vaan tekemisestä on oikeasti tullut tavoitteellista. Tämä on seurausta siitä, että olen rohkeasti uskaltanut tehdä asiakkaalle suunnitelman asiakkuuden kehittämisestä. Sitä kautta olen saanut myös asiakkaan sitoutumaan yhteisesti asetettuihin tavoitteisiin. Kaikkien asiakashoitosuunnitelman piirissä oleiden asiakkuuksien luonne on muuttunut viimeisen vuoden aikana ratkaisevasti.

Olen kasvanut tämän prosessin aikana ihmisenä sen verran vahvaksi, että olen myös uskaltanut sanoa asiakkaalle, jos reklamaatiot ja asiakaspalautteet eivät ole olleet mielestäni oikeutettuja. Rohkeudellani olen korjannut monta sellaista asiaa, joista olisi voinut muodostua todellisia ongelmia, mikäli niihin ei olisi ajoissa puututtu ja niitä ei olisi perusteellisesti selvitetty. Ongelmana meillä on yllättävän usein se, että hyvin harvoin uskallamme kyseenalaistaa asiakkaiden syytökset, ja usein meillä on myös niin kiire, ettemme välttämättä ehdi selvittää väitteiden todenperäisyyttä. Paljon korjattavaa löytyy siis myös asiakkaan toiminnasta, ei pelkästään meidän toiminnastamme.

Opinnäytetyöni tulosten soveltaminen

Opinnäytetyö on valmis, mutta nyt alkaa vasta käytännön työ. Mikäli halutaan, että laadittu malli siirretään avainasiakaspäällikön tai asiakasvastaavan työhön, tulee onnistumisen eteen tehdä paljon töitä. Asiakkuudestavastaavan ja hänen esimiehensä on jaettava asiakkuudet selkeisiin ryhmiin sen jaon mukaisesti, mitä mallia tuloksyksikössä halutaan käyttää. On kyseenalaistettava, onko kyseinen asiakkuudestavastaava tiedollisesti ja taidollisesti kykenevä huolehtimaan nimetyistä asiakkuuksista. Asiakassalkkujen koon on myös kiinnitettävä huomiota, sillä ne uhkaavat räjähdysmäisesti pai-

sua sellaisiin kokoluokkiin, että yhdellä henkilöllä ei ole mitään mahdollisuuksia hallita niitä. Liian suurista salkuista on koko asiakkuudenhallinta-ajattelu hyvin kaukana.

Lindströmin myynnissä, asiakasmarkkinoinnissa, asiakaspalvelussa, talennuksessa, laskutuksessa, pesulatuotannossa, jakelupalvelussa ja johdossa työskentelee huippuosaajia, joissa piilevät koko yrityksen menestyksen avaimet. Henkilökohtaisen myynti- ja asiakaspalvelun merkitys tulee tulevana vuosina korostumaan, ja siksi kaikilla toimijoilla on oltava selkeä kuva siitä, mitä palveluja tulee tarjota eri asiakkaille tai segmenteille. Persoonallisuutta omassa asiakastyössä ei kannata koskaan unohtaa, koska usein juuri se johtaa menestystarinoihin ja ainutlaatuisiin onnistumisiin.

Tehokkaat myyntityönjärjestelmät, esimiehen tuki, henkilökohtaiset kehittämissuunnitelmat, myyntiorganisaation toimintatapojen ja yrityksen strategioiden ja tavoitteiden yhteys, asiakkaille laaditut myynti- ja toimenpidesuunnitelmat ja myyntityön tuki (muun muassa asiakaspalvelu, tekninen tuki ja markkinointi) kuuluvat kaikki osaltaan siihen, miten päästään kokonaisvaltaiseen ja onnistuneeseen asiakkuudenhallintaan.

Kun yhdistän yhdeksän vuoden työkokemuksen asiakkaista, asiakasrajapinnassa toimimisesta ja eri prosessien ja toimijoiden tuntemisen toisiinsa, uskon pystyväni kehittämään prosesseja juuri sillä tavalla, että palvelun taso tulee paranemaan merkittävästi. Tärkeintä on mielestäni ymmärtää asiakkaan näkemän laadun ja yrityksen sisäisen laadun ero ja se miten se näkyy asiakkaalle päivittäisessä työssämme.

Jään mielenkiinnolla odottamaan, mitä asiakkuudenhallinnasta ajatellaan tulevaisuudessa. Aihe tulee olemaan aina lähellä sydäntäni ja aion jatkaa omaa tutkimusmatkaani aiheen parissa jatkossakin. Otan asiakkuudenhallintaan myös ihan uuden näkökulman uudessa työssäni jonka aloitin vuoden 2009 alussa. Asiakkuudet ja asiakkaat ovat yrityksen arvokkainta omaisuutta, ja aion nykyisessä työssäni hyödyntää pitkäaikaista kokemusta ja asiakasosaamista sekä myös opinnäytetyön sisältämää empiriaa ja teoriaa.

Olli Sivonen

Aloitin ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opiskelun Mikkelin ammattikorkeakoulussa yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen koulutusohjelmassa syksyllä 2006. Päämääränä oli valmistua kahdessa lukuvuodessa ja valmistujaisia vietettiin suunnitelman mukaisesti toukokuun lopulla 2008. Opiskelun aikataulun onnistumisen mahdollisti opinnäytetyön tekeminen omalle työnantajalle. Opinnäytetyöni oli laaja kehittämistehtävä, jonka tutkimus- ja kehittämisosion pystyin tekemään työajalla. Koululle opinnäytetyön raporttia laatiessa menikin sitten kesäloma ja melkoinen osa seuraavan syksyn vapaa-ajoista.

Savonlinja-yhtiöissä arvostetaan teorian ja käytännön yhdistävää osaamista

Opiskelujen aloittamisesta tähän hetkeen on työnantajani pysynyt samana, mutta nimikkeen ja toimenkuvani ovat muuttuneet. Toimenkuvani on laajentunut ja muuttunut aiempaa monipuolisempaa sekä syvällisempää osaamista vaativaksi. Työssä tapahtunut kehittyminen ja oman osaamisen kasvaminen on ollut pelkästään mieluisaa. Koulutuksessa lisääntyntä tietämistä voisi helposti esitellä luettelemalla opintorekisteriin kertyneet aiheet ja arvioinnit. Kenties merkittävämpää on minulle kuitenkin ollut omaan osaamiseen liittyvän luottamuksen kasvaminen. Tätä toivottavasti hiljaisesti näkyvää luottamusta vahvistivat etenkin opinnäytetyön tekeminen, luennot ja oppimistehtävät sekä kokemusten ja mielipiteiden vaihto opettajien ja muun opiskelijaryhmän kanssa. Jokainen ryhmämme opiskelija oli jo ehtinyt kokea ja oppia monenlaista työelämässä. Niinpä opettajien luennoilla esittämistä asioista spontaanisti alkaneet kommentoinnit, keskustelut ja jopa tiukat mutta kuitenkin sopuisat väittelyt olivat erityisen mielenkiintoisia ja samalla myös opettavaisia.

Laadunhallinta- ja ympäristöjärjestelmä opinnäytetyönä

Ylivoimaisesti suurin yksittäinen urakka ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittamisessa oli tietenkin opinnäytetyön tekeminen. 30 opintopistettä ei ollut ylimitoitettu, sillä koko prosessi vaati noin 11 kuukautta kurinalaista ja päämäärätietoista työskentelyä. Olin saanut työnantajaltani miltei heti opintojen alettua opinnäytetyön aiheeksi laadunhallinta- ja ympäristöjärjestelmien tekemisen, tuotantokäyttöön ottamisen ja virallisen sertifiointamisen. Pääsinkin aloittamaan opinnäytetyötäni jo ensimmäisen opiskeluvuoden keväällä.

Onnellisen optimistisesti syöksyin opinnäytetyön kimppuun miltei heti, kun olin saanut koululta hyväksynnän kehittämistehtäväni aiheelle. Aloin haalimaan lähdeaineistoa ja opettelin kehittämistehtävän aiheeseen liittyviä määräyksiä, sääntöjä ja hyviä käytänteitä. Suunnittelin työn toteutusta itsenäisesti, mutta pidin koulun tietoisena siitä, missä vaiheessa olin työtäni tekemässä. Tein kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimusta selvittääkseni itselleni lähtötilanteen, josta varsinainen kehitystehtävä pääsisi eteenpäin. Haastattelin työntekijöitä ja sidosryhmiä, tarkkailin toimintaa, tein kyselykaavakkeita ja niihin saatekirjelmii. Tuloksia selvitin itselleni taulukoimalla, kirjoittamalla ja piirtämällä sekä kuvaamalla käytössä olevia, toivottuja ja entisiä käytänteitä parempia prosesseja. Benchmarkkasin muita saman alan yrityksiä ja muiden alojen toimijoita. Tutkimustuloksia analysoimalla hahmotin itselleni käsityksen lähtötilanteesta ja yleisellä tasolla periaatteet siitä, minkä tapaiseen lopputulokseen haluan kehittämistehtävässä päästä. Kiirettä piti, mutta tehtävä oli innostava.

Laadunhallinta- ja ympäristöjärjestelmän rakentaminen eteni ISO-standardien vaatimuksia noudattaen ja edellä tekemiäni tutkimusten tuloksia hyö-

dyntäen. Kirjoitin laatukäsikirjaa ja kuvasin yrityksen prosesseja. Välillä pyysin yhtiössä eri sektoreista vastaavia päälliköitä lukemaan tuotokseni ja kommentoimaan niitä. Heidän kanssaan yhdessä pohtien prosesseja kehitettiin, suoraviivaistettiin ja dokumentoitiin. Samalla yhtiön sisällä selvitettiin ja selvennettiin vastuualueita ja koko organisaation toimivuutta. Prosesseja hierottiin niin pitkään ja huolellisesti, että niistä vastaavat päälliköt hyväksyivät oman vastuualueensa kuvaukset ilman varauksia. Työntekijöiden edustaja tutustui järjestelmään ja hyväksyi sen omalta osaltaan. Kun laadunhallinta- ja ympäristöjärjestelmät olivat valmiit, alkoi niiden käyttöönotto. Koko henkilöstölle järjestettiin koulutus uusista järjestelmistä ja tarvittavat dokumentit jaettiin tuotantoon. Yhdeksi järjestelmien ensimmäisen vuoden tavoitteista oli sovittu polttoaineen kulutuksen laskeminen, joten samassa yhteydessä järjestelmäkoulutuksen kanssa annettiin kaikille kuljettajille myös koulutusta taloudelliseen ja ennakoivaan ajamiseen linja-autolla. Laadunhallinta- ja ympäristöjärjestelmien käyttöönotto huipentui ulkopuolisen akreditoitun sertifioijan auditointiin. Molemmat järjestelmät saivat viralliset sertifikaatit ilman huomautuksia.

Raportin laatiminen oli myös merkittävän iso osa valmista opinnäytetyötä. Valmistelemissa seminaareissa oli painotettu muistiinpanojen ja päiväkirjan pitämisen tärkeyttä. Tämän ohjeen merkitys konkretisoitui hyvin, kun kuvasin raporttiin tehtyä työtä. Tutkimukset päivämäärineen, prosessien lausuntokierrokset ja muut vastaavat oli helppoa kuvata, koska ne olivat kirjallisesti dokumentoituina opinnäytetyöpäiväkirjassa.

Suuri kiitos kehittämistehtävän onnistumisesta ja etenkin sitä kuvaavan raportin valmistumisesta kuuluu tietenkin opinnäytetyön ohjaajalle. Hän jaksoi ystävällisesti kommentoida, antaa vinkkejä ja ohjata oikeaan suuntaan koko prosessin ajan. Kun 100-sivuisen raportin kirjaaminen tieteelliseen muotoon oman päivätyön ohessa alkoi jossain vaiheessa väsyttää, jaksoi henkilökohtainen ohjaajani kannustaa ja valaa luottamusta lopputulokseen. Koska kyseessä oli aito työympäristöön tehty kehittämistehtävä, sain hyvää vetoapua myös yrityksen vastuuhenkilöiltä.

Vaikka opinnäytetyön tekeminen oman työn ohessa vaati ilta- ja aamuyön tunteja, oli se samalla kuitenkin myös kiehtovaa. Joskus raporttia puolen yön jälkeen kirjoittaessa tuli mieleen, että tätä voisi tehdä vielä lisääkin. Ammattikorkeakoulussa voisi olla oma jatkotutkiminto omien alojensa kehittäjille, aivan samoin kuin tiedekorkeakouluissa on lisensiaatin- ja tohtorintutkinnot. Samoin ylempien ammattikorkeakoulututkintojen nimike pitäisi saada nopeasti kuntoon. Nyt nimikkeet kuten tradenomi (ylempi AMK) ovat käytännössä tuntemattomia. Asia on oikeudenmukaisuuden kannalta ongelma. Työpaikoista kilpailtaessa saatetaan jäädä lehdelle soittamaan vain, koska rekrytoijat eivät käytännössä ymmärrä, minkä tasoinen koulutus ja osaaminen ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneella todellisuudessa on. Ammattikorkeakoulun tehtävä on järjestää ylemmässä tutkinnossa hyvää maisteritason koulutusta ja opiskelijoiden velvollisuus on

opetella asiat niin hyvin, että työmarkkinoilla ollaan mieluusti vähän akateemisia osaavampia.

Työnantajan näkemyksiä

Savonlinja-yhtiöiden toimitusjohtaja liikenneneuvos Raimo O. Honkanen kertoo, että yhtiöryhmä operoi kolmeltatoista paikkakunnalta yli 500 bussilla Etelä- ja Itä-Suomessa. Koko alan toimintaympäristö on nopeassa muutoksessa, siksikin yhtiö tukee työntekijöidensä omaehtoista ammattitaidon kehittämistä. Yhtiöryhmässä on tietoisesti pidetty vain pieni esikunta. Tämä edellyttää vastuuhenkilöiltä laaja-alaista osaamista ja yhtiön prosessien syvää, maantien tasosta lähtevää, ymmärtämistä. Kapea-alaisilla ja liian teoreettisilla erikoisasantuntijoilla työ ei onnistuisi. Kaikkeen päätöksentekoon Savonlinja-yhtiöissä kuuluu teoreettisen tietämyksen yhdistäminen käytännön osaamiseen. Yhtiöömme konkreettisenä kehittämistyönä tehty ylemmän ammattikorkeakoulun opinnäytetyö oli tästä toimiva esimerkki. Yhtiöimme tarpeisiin tuntuu ylempi ammattikorkeakoulututkinto antavan hyvin valmiuksia.

Osaamisyhteisönä toistensa vertaiset oppijat – opiskelijat, yrittäjät ja ohjaajat

Vesa Tuomela, kehityspäällikkö, Teknologiateollisuuden KT-keskus, Hämeen ammattikorkeakoulu
Helena Turunen, koordinaattori, YAMK yksikkö, Hämeen ammattikorkeakoulu

Hämeen ammattikorkeakoulun Yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen koulutusohjelmassa toteutettiin syksyllä 2008 opiskelijoiden, yrittäjien ja ohjaajien yhteistyönä uusia liiketoimintamalleja ja yrittäjyyttä kehittävä oppimisprosessi. Prosessin tavoitteena oli opiskelijoiden liiketoimintaosaamisen ja strategisen ajattelun lisääminen sekä ylemmän ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman integrointi alueen tutkimus- ja kehitystoimintaan. Opiskelijat, yrittäjät ja ohjaajat muodostivat osaamisyhteisön, jossa he toimivat toistensa vertaisina oppijoina. Saavutetut oppimistulokset olivat erinomaiset. Lisäksi oppimisprosessin tulokset olivat hyödyllisiä ja käyttökelpoisia yhteistyöyrityksen liiketoiminnan kehittämisessä. Yhteistyöyrityksen edustajan arvion mukaan:

”YAMK-projekti mahdollisti liiketoiminnan kehittämisen kannalta tärkeän selvitystyön, johon muuten ei olisi ollut resursseja. Projektin lopputulos oli sellaisenaan hyödynnettävissä liiketoiminnassa ja siihen liittyvässä myyntityössä.”

Johdanto

Tämän artikkelin tarkoituksena on kuvata ja tarkastella liiketoiminta- ja yrittäjyysopintojen toteutusta opiskelijakeskeisenä prosessina, opiskelijoiden, yrittäjien ja ohjaajien yhteistyönä ylemmän ammattikorkeakoulun Yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen koulutusohjelmassa. Yrittäjämäisen toimintatavan ja uuden liiketoiminnan kehittämisen lähtökohtana oli opittavien asioiden luonteen mukaisesti tarjota opiskelijoille strategisen ajattelun, sisällöllisen tietämyksen, käytännön osaamisen ja yhteisöllisen toiminnan taitojen oppimiskokemus. Opinnot suunniteltiin ja toteutettiin tiiviissä yhteistyössä yhteistyöyrityksen, Ambientia Oy:n, kanssa. Ambientia on sähköiseen liiketoimintaan ja viestintään sekä yhteisöllisiin ratkaisuihin erikoistunut asiantuntijayritys, joka tekee konsultointia, suunnittelua ja toteutusta kansainvälisillä markkinoilla yhdessä yksityisen ja julkisen sektorin kanssa. Yritys työllistää n. 70 työntekijää (Ambientia).

Yritysten toimintaympäristö on vahvassa muutoksessa, mikä edellyttää uusien liiketoimintamallien ja palvelukonseptien kehittämistä. Yritykset koh-

taavat yhtä aikaa maailmanlaajuisen kilpailun, sirpaloituvat asiakatarpeet sekä teknologisen vallankumouksen. Menestymiseen vaaditaan vankkaa liiketoimintaosaamista; tarvitaan kykyä ennakoida toimintaympäristön muutos sekä kykyä asemoida liiketoiminta toimintaympäristöön. Tämä puolestaan edellyttää uutta strategista ajattelua sekä kykyä kyseenalaistaa olemassa olevia totuuksia. On myös pohdittava, mistä, miten ja minkälaisilla kumppanuuksilla arvo asiakkaalle syntyy. Tulevaisuuden työelämässä tiedolla ja osaamisella johtaminen, verkostojen hallinta ja prosessien johtaminen korostuvat entisestään. (EK 2006.)

Liiketoimintaosaaminen Näsin ja Neilimon (2006, 54) määritelmän mukaan tarkoittaa *”yleistä kykyä luoda, tutkia ja kehittää yritystoimintaa siten, että voidaan edistää yritystoiminnan kykyä saada ideat ja tutkimus sekä kehittämistyön tulokset osaksi innovaatio- ja osaamisketjua täyttämään tuotteiden ja palveluiden avulla asiakkaiden tarpeet. Liiketoimintaosaaminen sisältää myös työelämän valmiudet, kuten viestintä- ja neuvottelutaidot sekä yhteistyö- ja tiimitaidot.”* Innovaatiot puolestaan edellyttävät yhä enemmän erilaisen osaamisen yhdistämistä ja liiketoimintainnovaatioista tulee yhä tärkeämpiä (Hautamäki 2006, 152).

Koulutuksen ja tutkimuksen tehtävänä onkin tuottaa osaamista muuttuvaan toimintaympäristöön ja kasvattaa yrittäjiä, johtajia ja muita osaajia, jotka pystyvät luomaan lisäarvoa asiakkaille tehokkaasti ja tuottavasti (EK 2006). Yrittäjyyden koulutus ammattikorkeakouluissa keskittyy pääasiassa liiketoimintaosaamiseen ja yrittäjähenkisyyden herättämiseen. Laaja liiketoimintaosaaminen, syvälinen substanssiosaaminen ja yrittäjähenkisyys ovatkin tärkeitä yrittäjyyden osa-alueita. Yrittäjyys on liiketoimintaa (Laukkanen 2006, 68), joka koostuu ennen muuta asiakkaan tarpeita tyydyttävien palveluiden ja tuotteiden kehittämisestä. Yrittäjyyden luonteen mukaista on, että yksilö – niin yrittäjä kuin opiskelija – oppii tekemällä, itsenäisesti ajattelemalla ja aktiivisesti kokeilemalla. Tekemällä oppiminen ja usko omaan ajatteluun, tekemiseen ja omaan kykyyn oppia, ovat osa yrittäjyyden ydintaitoja.

Osaajat – alan ammattilaiset – yhdessä oppimassa

Tässä artikkelissa kuvatuun prosessin oppimisen otteena oli yhdessä ja tekemällä oppiminen. Ylemmän ammattikorkeakoulun opiskelijat, opettajat ja yhteistyöyrityksen osakasyrittäjät olivat kukin tahoillaan alansa ammattilaisia ja muodostivat yhteisessä oppimistehtävässä osaamisyhteisön, jolla oli yhteinen päämäärä saada uutta tietoa ja kokemusta oppimistehtävän sisällöstä ja toimintatavoista. Ruohotien (2000, 236) mukaan uuden tuotteen tai palvelun kehittäminen, työpanoksen tehostaminen tai organisaation strategian suunnittelu edellyttää uuden tiedon luomista. Jos tehtävä annetaan tiimille, saadaan suunnittelun ja kehityksen pohjaksi tiimin jäsenten mukanaan tuomaa kollektiivista tietoa, mikä puolestaan edellyttää kollektiivista oppimista. Osaamisyhteisön perustana oli yrittäjien tarve saada uusia ajatuksia liiketoiminnan kehittämiseen, opiskelijoiden halu oppia uusia menetelmiä ko-

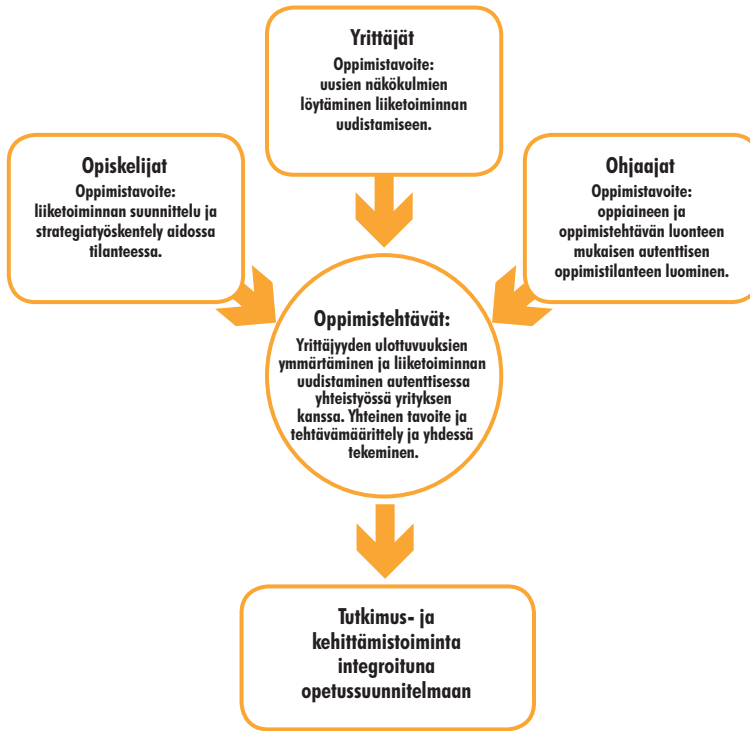
keilemällä niitä käytännössä ja ohjaajien halu parantaa teorian oppimista ja siirtämistä käytäntöön. Oppimisprosessin aikana osallistujat kokivat toimivansa tasavertaisina oppijoina toistensa kanssa.

Opintokokonaisuus Yrittäjämäinen toiminta (5 op) ja Yrittäjäyys uuden liiketoiminnan rakentajana (5 op) suunniteltiin keväällä 2008 opintojaksojen ohjaajien ja yhteistyöyrityksen edustajien toimesta. Suunnittelun lähtökohdiana Ambientia Oy:n näkökulmasta oli yrityksen toimintaympäristön muutos ja siihen liittyvä uuden liiketoiminnan kehittämisen tarve. Yrittäjäyden ja liiketoimintaosaamisen koulutusohjelmassa puolestaan haluttiin nostaa opiskelijoiden liiketoimintaosaamisen tasoa ja strategista ajattelua sekä samalla liittää ylemmän ammattikorkeakoulun yrittäjäyysopinnot osaksi aluekehitystä ja T&K-toimintaa. Opiskelijoille annettiin toimeksianto, jossa heidän tuli ottaa liiketoiminnan kehittämisen konsultin rooli. Opintokokonaisuuden tavoitteena oli kartoittaa uusien liiketoiminta- ja palvelukonseptien mahdollisuus uusiutuvassa ja muuttuvassa toimintaympäristössä.

Toimeksianto/oppimistehtävä:

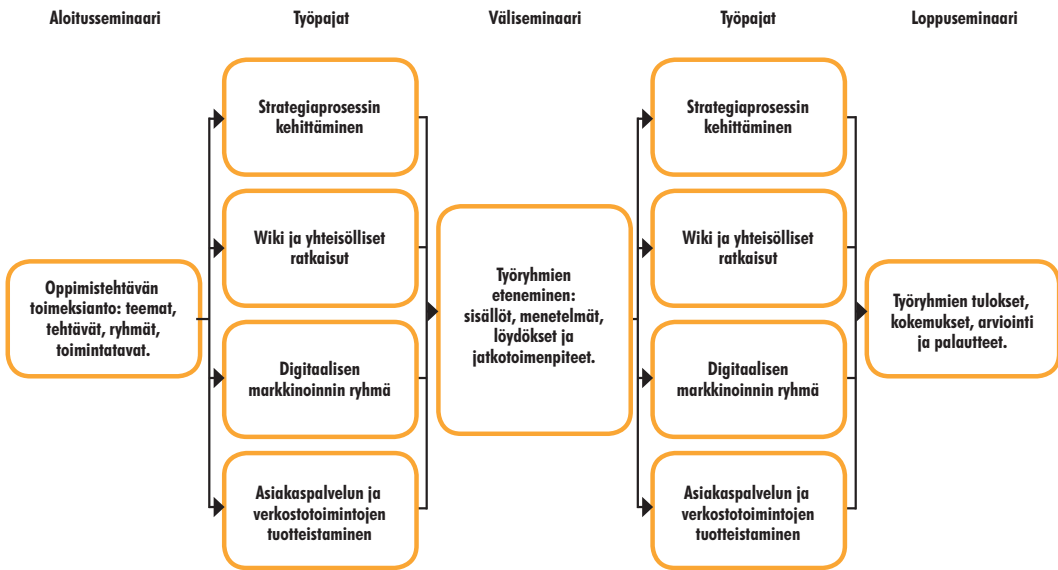
”Oppimistehtävässä opiskelijat suunnittelevat tutkivan kehittämisen otteella yhteistyökumppanin uutta liiketoimintamahdollisuutta. Liiketoiminnan kehittämisessä keskitytään erityisesti uuden liiketoimintamahdollisuuden tunnistamiseen asiakastarpeiden ja toiveiden selvittämisen avulla. Asiakastarpeiden perusteella tehdään palveluiden ominaisuuksien ja hyötyjen kuvaukset asiakkaalle. Oppimistehtävässä opiskelijat laativat liiketoimintasuunnitelman yhdessä yhteistyökumppanin kanssa. Oppimistehtävä tehdään kolmen henkilön ryhmissä ja kukin ryhmä palauttaa oman liiketoimintasuunnitelman”.

Tekemällä oppiminen on toimintaa. Toiminta tyydyttää ihmisen perusluonnetta aktiivisena, tavoitteisiin suuntautuneena ja palautehakuisena, ulkomaailmaa ja omaa minää koskevaa tietoa etsivänä olentona (Rasute-Von Wright, Von Wright ja Soini, 2003, 50). Etenkin aikuiskoulutuksessa luokahuoneesta irrottautuminen ja osallistuminen toimintaperustaiseen oppimistehtävään luo mielekkään oppimisympäristön. Tekemällä oppiminen on asioiden kokeilua, harjoittelua, tutustumista ja tekeminen konkretisoi oppimistehtävän sisältöjä, sovellettavia menetelmiä ja teorioita. Hakkarainen et al. (2005, 135) mukaan asiantuntijaksi oppiminen tapahtuu asiantuntijayhteisön toimintaan osallistumalla. Varsinaisena tekemällä oppimisen menetelmänä sovellettiin pääosin ongelmalähtöistä oppimisprosessia, jossa käsitteet ja ongelmat pyrittiin määrittelemään teorian ja käytännön näkökulmasta opiskelijoiden ja yrittäjien yhteistyönä. Työskentelyssä haettiin niin määrällistä kuin laadullista tietoa soveltaen erilaisia liikkeenjohdon menetelmiä, kuten esimerkiksi SWOT-analyysiä. Työpajoissa ideoitiin ratkaisuja ja pohdittiin vaihtoehtoja. Valituista ratkaisuista syntyi suosituksia ja niiden perusteella laadittiin osuuksia yrityksen liiketoimintasuunnitteluun.



Kuvio 1. Osaamisyhteisönä toistensa vertaiset oppijat uuden osaamisen ja tutkimus- ja kehittämistoiminnan käynnistäjinä.

Opintokokonaisuus toteutettiin syksyllä 2008 neljän kuukauden ajanjaksolla monimuotokoulutuksena sisältäen kolme lähijaksoa (aloitusseminaari, väliseminaari ja loppuseminaari) sekä ryhmäkohtaisia ohjaustilanteita. Opintokokonaisuus, yhteistyöyritys ja yhteistyöyrityksen toimeksianto esiteltiin aloitusseminaarissa. Opiskelijat muodostivat 3–5 hengen projektiryhmät, joille kullekin määriteltiin kehitettävä liiketoiminta-alue sekä yhteistyöyrityksen yhteyshenkilö. Projektiryhmät aloittivat työnsä välittömästi, tavoitteenaan luoda uusia liiketoimintamalleja yhteistyöyritykselle. Ryhmien toimeksiantojen fokuksena olivat Ambientia Oy:n ydinliiketoiminta-alueet: 1) Digitaalinen markkinointi, 2) Wiki ja yhteisölliset ratkaisut sekä 3) Asiakaspalvelun ja verkkotoimintojen tuotteistaminen. Tämän lisäksi yksi projektiryhmä lähti arvioimaan ja kehittämään Ambientia Oy:n strategiaprosessia. Tehtävä otettiin innostuneesti vastaan ja vaikka yhteistyöyrityksen toimiala ei ollut opiskelijoille kovin tuttu, lähtivät he rohkeasti ideoimaan sekä uusia potentiaalisia asiakasryhmiä että uusia tuoteinnovaatioita. Prosessin vaiheet kuvataan Kuviossa 2.



Kuvio 2. Prosessin vaiheet.

Projektin läpivienti vaati paljon työtä, uskoa ja positiivista asennetta kaikilta osapuolilta. Mutta se kannatti, sillä prosessin aikana muodostui oppimisyhteisö, jossa opiskelijat, yrittäjät ja ohjaajat oppivat toistensa vertaisina. Opintokokonaisuuden tuloksena syntyi uusia liiketoimintaideoita, tutkittua markkinatietoja ja strategisia analyyseja. Seuraavassa tarkastellaan oppimisprosessia eri toimijoiden, opiskelijoiden, yrittäjien ja ohjaajien näkökulmasta.

Opiskelija oppijana

”Syksy on ollut ihan kuin töissä: sulle annetaan jokin hämähä tehtävänanto.”

(opiskelijan kommentti)

Projektiin osallistui 14 Yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen koulutusohjelman opiskelijaa. He edustivat erilaisia toimialoja ja toivat kukin omaa erityisosaamistaan ja eri näkökulmia yhteiseen oppimisprosessiin. Opiskelijat kokivat heille annetun oppimistehtävän mielekkäänä haasteena, johon lähtivät systemaattisesti ja vahvasti vastaamaan. Projektin alkuvaiheessa syntyi motivoitunut ja innostunut ilmapiiri sekä opiskelijoiden, ohjaajien että yhteistyöyrityksen välille. Työryhmät tekivät projektisuunnitelman, esittelivät sen sekä ohjaajille että toimeksiantajalle, ja aloittivat työskentelyn hyvin itsenäisesti ja itseohjautuvasti. Melko pian kuitenkin osoittautui, että tehtävä oli vaikea ja alkujaan aivan selkeältä tuntunut projekti mutkistui edetessään yllättävästi. Vaikeudet lisääntyivät, toimeksianto alkoi tuntua epä-

selvältä ja työn määrä joidenkin työryhmien kohdalla tuntui paisuvan suureksi. Punainen lanka ja oppimistehtävän tavoite oli välillä kadoksissa, mikä aiheutti tuskaa ja motivaation laskua. Lisäksi ongelmalliseksi muodostui yhteistyöyrityksessä tapahtunut organisaatiomuutos ja sen mukanaan tuoma ajankäytön ongelma. Opiskelijoiden keskuudessa oli havaittavissa ajoittaisia epäuskoa projektin etenemiseen sekä epäselvyyttä opiskelun tavoitteista.

Jälkeenpäin opiskelijat totesivatkin mm. seuraavaa:

”Tehtävänannossa elefantti käveli yli”

”Möhköfantti”

”Korkean paikan leiri olisi tarvittu”

Oppimisessa törmätäänkin joskus ylitsepääsemättömiltä tuntuviin esteisiin, jolloin jonkin asian oppiminen tai ymmärtäminen saattaa tuntua ylivoimaisen vaikealta tai jopa mahdottomalta. Tällöin Hakkaraisen, Longan ja Lipposen (2004, 170) mukaan ratkaisevaa on se, että oppija saa tavalla tai toisella yhteyden sellaiseen asiantuntija- tai osaamiskulttuuriin, johon on kasautunut tietämystä kyseisestä tiedon tai taidon alueesta ja sen oppimisen ehdoista. Olennainen osa asiantuntijuuteen kasvamista on oppia rikkomaan rajoja ottamalla sosiaalisen yhteisön jäsenenä ratkaistavakseen haasteellisia tehtäviä. Oppimisvaikeudet liittyvätkin usein siihen, ettei ole helppoa rikkoo sosiaalisten yhteisöjen välisiä raja-aitoja ja saada kosketusta jonkin asiantuntijakulttuurin osaamiseen ja hiljaiseen tietoon. Lisäksi oppimisen kannalta on arvokasta omaksua asiantuntijan rooli ja pyrkiä ratkaisemaan samantyyppisiä moniulotteisia ongelmia kuin asiantuntija. (Hakkarainen, Lonka, Lipponen 2004.) Parhaimmillaan opiskelijaryhmä, yhteistyöyritys ja ohjaajat muodostivatkin tällaisen raja-aitoja ylittävän asiantuntija- ja osaamiskulttuurin, jonka avulla haasteellinen tehtävänanto ja prosessiin liittyvät vaikeudet pystyttiin ratkaisemaan ja joka mahdollisti erinomaiset oppimistulokset.

Opiskelijat kokivat alkuvaikeuksista selvittyään oppimisprosessin varsin mielekkäänä ja asiantuntijuutta kehittäväenä. Erityisen tärkeää motivaation säilymisen kannalta oli se, että oppimistehtävä oli autenttinen, ja sen tuloksia oli tarkoitus hyödyntää yhteistyöyrityksen liiketoiminnan kehittämisessä. Oppimistulokset olivat hyviä; opiskelijapalautteen mukaan yrittäjyyden ja verkostojen ymmärrys lisääntyi, opittiin kriittistä työskentelyotetta, teorian ja käytännön yhteys selkeytyi, strateginen ajattelu kehittyi sekä kokonaisvaltainen ajattelu liiketoimintasuunnittelussa kasvoi. Arvokkaana koettiin myös se, että toimeksiantajan toimiala tuli tutuksi. Opiskelijat pitivät hyvänä sitä, että sai tutustua uudelleenlaiseen yrityskulttuuriin ja opiskella ryhmässä, jossa oli mukana myös toimeksiantajan edustaja. Lisäksi opittiin työkaluja ja menetelmiä liiketoiminnan suunnitteluun. Ajankäyttö ja maantieteellinen etäisyys opiskelijoiden, yritysten edustajien ja ohjaajien välillä edellytti asiantuntijuuden jakamista ryhmässä niin virtuaalisesti kuin henkilökohtaisella vuorovaikutuksella.

Yrittäjä oppijana

Alain Gibb (1993) esittää yrittäjyyden yleisiksi ydintaidoiksi epävarmuuden sietämisen ja selviämisen taidot, liiketoimintaprosessien kehittämisen taidot, verkostojen rakentamistaidot, henkilökohtaiset yrittämisen taidot, kuten esimerkiksi ajanhallinnan ja päätöksenteon, yhteisön sosiaalisen vastuun kehittämisen taidot ja oppimisen taidot. Näistä ydintaidoista erityisesti *henkilökohtaiset yrittämisen taidot* ja *oppimisen taidot* ovat merkityksellisiä yrittäjän henkilökohtaisen kehittymisen ja yrityksen liiketoiminnan päivittäisen tekemisen ja uudistumisen näkökulmista.

Tässä artikkelissa esitetty oppimistehtävä toteutettiin yhteistyönä Ambientia Oy:n yrittäjäosakkaiden, ylemmän ammattikorkeakoulun opiskelijoiden ja ohjaajien kanssa. Oppimistehtävää suunniteltaessa keskeinen tavoite oli, että kaikki osallistujat oppivat jotakin uutta. Oppimistehtävässä yrittäjät lähtivät rohkeasti käsittelemään yrityksensä strategiaa yhdessä opiskelijoiden kanssa. Yrittäjät tunnistivat ja hyväksyivät avoimuuden tarpeen ja sen, että opiskelijat arvioivat yrityksen liiketoimintaa yhdessä yrittäjien kanssa. Yrityksellä oli siis halukkuutta ja valmiutta avoimeen kehittämisprosessiin.

Yrittäjien päämääränä oli saada uusia ajatuksia yrityksen liiketoiminnan uudistamiseen ja välittömänä tavoitteena oli yrityksen strategiaprosessin ja toimintatapojen uudistaminen lisäämällä sekä sisäistä että ulkoista avoimuutta. Yrittäjät osallistuivat opiskelijoiden kanssa työpajoihin ja tekivät itse erilaisia selvityksiä yrityksen henkilöstön keskuudessa; muun muassa strategiakysely lähetettiin koko henkilöstölle. Yrittäjien mielestä oli hyvä, että oppimistehtävässä saatiin koko henkilöstö mukaan kehittämistyöhön. Näin yrityksen henkilöstö oppii ja osallistuu strategiatyöskentelyyn.

Yrittäjille tärkeimmiksi opeiksi muodostuivat muun muassa omien ajatusten jäsentyminen ja viestiminen opiskelijoille, oman yrityksen toiminnan ymmärtäminen eri näkökulmista ja henkilöstön mukaan saaminen strategiatyöskentelyyn ulkopuolisen näkemyksen avulla. Koska päivittäinen liiketoiminta vaatii oman aikansa, kehittämistyö jää helposti toissijaiseksi. Kehittämistyön tärkeys nähtiin kuitenkin kaiken kiireen keskellä, ja työ tehtiin loppuun asti. Yrittäjät kokivat työskentelyn mielekkääksi niin sisällön kuin menetelmien osalta. Oppimistehtävän tuloksia on hyödynnetty yrityksessä, esimerkiksi henkilöstön edustaja on otettu mukaan yrityksen johtoryhmään strategiatyöhön. Lisäksi uusia asiakkuuksia on mahdollisesti syntymässä oppimistehtävän tulosten perusteella. Yrittäjät pitivät oppimistehtävää ja opiskelijoiden kanssa työskentelyä merkittävänä toimintatapakoikeiluna strategiatyössä.

Voidaankin todeta, että yrittäjän oppiminen (Gibb 1993, 12–13) perustuu ennen kaikkea kokemuksesta oppimiseen niin, että yrittäjä tekee, kokeilee ja yrittää uusia asioita vuorovaikutuksessa sidosryhmien kanssa sekä antaa merkityksen kokemukselleen. Tyypillisiä oppimistilanteita ovat esimerkiksi ongelmiensa ratkaisu, mahdollisuuksien havaitseminen ja niihin tarttumi-

nen, virheiden tekeminen ja niiden läpikäynti sekä palautteen kerääminen ja ymmärtäminen. Yrittäjän oppimisen lähteitä ovat esimerkiksi asiakkaiden, henkilöstön ja muiden sidosryhmien kanssa käytävät keskustelut. Yrittäjän oppimisen keskeinen osa on myös saada muut sidosryhmät, erityisesti henkilöstö, oppimaan ja ajattelemaan asioita.

Ohjaaja oppijana

Tämän päivän opettajalta edellytetään suunnitelmallista ja jatkuvaa ohjausosaamisen kehittämistä. Tässä kehittämisessä on erityisen tärkeää olla rohkea kokeilemaan erilaisia uusia käytänteitä (Rajalahti & Rantala 2006, 80). Tärkeää on myös uskaltaa ottaa riskejä, laittaa sekä itsensä että oma osaamisensa ”peliin” ja lähteä ennakkoluulottomasti rikkomaan totuttuja toimintatapoja.

Tässä artikkelissa käsiteltävän oppimistilanteen suunnittelu, toteutus ja toteutuksen aikainen ohjaaminen olivat keskeisiä oppimis- ja opettamisotteen sisältöjä. Varsinaisena oppimismenetelmänä sovellettiin ongelmalähtöistä oppimisprosessia, jossa keskeisiä vaiheita olivat käsitteiden ja ongelmien määrittely opiskelijoiden, yrittäjien ja ohjaajien yhteistyönä. Toinen keskeinen vaihe oli opiskelijoiden suunnittelemat ja pääosin toteuttamat tiedon hankinnat niin yrityksen sisällä kuin sidosryhmissä. Oppimisessa korostui vuorovaikutus ja yhteistyö työpajoissa ja työpajojen ulkopuolella.

Ohjaajien menetelmäosaaminen kehittyi tämän projektin myötä; opittiin tutkivasta oppimisesta, motivaatiosta, sitoutumisesta sekä vuorovaikutuksesta ja tiimityöskentelyn menetelmistä. Opittiin myös etukäteissuunnittelusta; tiimityön työkalut (esim. wiki) olisi pitänyt olla valmiina ennen opintojakson aloittamista. Tärkeää olisi ollut rakentaa sellainen sähköinen työskentely-ympäristö, jossa myös ohjaajat olisivat voineet jatkuvasti seurata työskentelyn etenemistä. Ongelmalliseksi muodostui joidenkin työryhmien kohdalla myös toimeksiannon laajuus ja rajaus; ryhmien kehittämisideat lähtivät helposti rönsyilemään ja paisuivat näin liian mittaviksi opintosuorituksiin nähden. Myös yhteistyöyrityksen sitoutuminen prosessin kaikkiin vaiheisiin on tärkeää varmistaa jo etukäteen, jotta projekti saadaan vietyä läpi annetussa aikataulussa.

Ohjaajien näkökulmasta projekti oli – työläydestään ja ajoittaisista vaikeuksista ja epäselvyyksistä huolimatta – erittäin mielekäs tapa tuottaa korkea-laatuista osaamista ja laaja-alaista ajattelua. Hyvien oppimistulosten lisäksi projektin kautta pystyttiin tekemään alueen elinkeinoelämää hyödyttävää T&K-toimintaa. Oikea ja aito case motivoi opiskelijoita. Erityisen palkitsevaa oli osaamisyhdistyksen yhdessä tuottamat käyttökelpoiset tulokset.

Taulukko 1. Yhteenvedo oppimisprosessin tuloksista.

Yhteenvedo oppimisprosessin tuloksista:	
Opiskelijat:	Asiantuntijuutta kehittävä oppimisprosessi: Yrittäjyyden ja verkostojen ymmärryksen kasvaminen Kriittisen työskentelyotteen oppiminen Teorian ja käytännön yhteyden selkiytyminen Strategisen ajattelun kehittyminen Kokonaisvaltaisen liiketoimintasuunnittelun ymmärtäminen
Yhteistyöyritys:	Yrityksen strategiaprosessin ja toimintatapojen uudistaminen Henkilöstön oppiminen ja osallistuminen strategiatyöskentelyyn Liiketoiminnan arvioiminen eri näkökulmista Uusien liiketoiminta-alueiden kartoitus ja asiakasanalyysi
Ohjaajat:	Hyvät oppimistulokset Mielekäs tapa tuottaa laadukasta osaamista ja laaja-alaista ajattelua Tapa tuottaa alueen elinkeinoelämää hyödyttävää T&K-toimintaa

Johtopäätökset

Autenttisen oppimistilanteen edellytys oli yhteistyöosapuolten avoimuus, halukkuus ja voimavarojen järjestäminen oppimistehtävän valmisteluun ja toteuttamiseen. Yrittäjyyden ja liiketoiminnan luonteen mukaisesti autenttinen oppimistilanne loi parhaimmillaan kaikille osapuolille epävarmuuden sietämisen kokemuksen, riskin ottamisen ja päätöksen tekemisen tarpeen, sosiaalisen kanssakäymisen ja osallistumisen tarpeen, oppimisen ja liiketoimintasuunnittelun menetelmien soveltamisen tarpeen ja ennen kaikkea oppimisen ja uuden syntyneen tiedon arvioimisen tarpeen. Nämä tarpeet johtivat siihen, että teoriat saivat käytännön kokemuksen kautta konkreettisen merkityksen. Oppimistilanne synnytti uutta tietoa, mahdollisti yrityk-

sen sisäisen kehittämisen ulkopuolisen tahon kanssa, uudisti strategiatyöskentelyä ja mahdollisti uusien asiakkuuksien syntymisen ja sitä kautta liiketoiminnan kasvamisen ja uudistumisen.

Oppimisprosessi koettiin tuskallisena ja työläänä, mutta erittäin opettavaisena. Prosessissa opittiin tekemistä, mm. tiedon etsintää, erilaisten analyysimallien soveltamista, kriittistä otetta, ryhmässä työskentelyä, ajanhallintaa, epävarmuutta ym. Opiskelijat saivat valmiuksia uusien liiketoimintamallien ja palvelukonseptien kehittämiseen sekä yritystoiminnan toimintaympäristön muutoksen hallintaan ja strategiseen ajatteluun.

Opiskelijoiden kommentit kuvastavat oppimisprosessia hyvin:

”Koko ajan tehtiin yhdessä työtä”

”Ameba kehittyi tekemisen edetessä”

”Ei tehty leikisti”

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että tämä työelämälähtöinen, autenttinen oppimisprosessi muodostui toimivan osaamisyhteisön tuloksena, toistensa vertaisten oppijoiden – opiskelijoiden, yrittäjien ja ohjaajien – avoimena vuorovaikutuksena. Oppimisprosessin aikana luotiin, tutkittiin ja kehitettiin yritystoimintaa siten, että prosessin tulokset voitiin liittää osaksi yhteistyöyrityksen innovaatio- ja osaamisketjua. Prosessin aikana kehitettiin myös vahvasti eri osapuolten työelämävalmiuksia, viestintä-, neuvottelu- sekä yhteistyö- ja tiimitaitoja. (vrt. Näsi & Neilimo, 2006). Lisäksi tärkeitä oppimisprosessin aikana koettuja ja opittuja työelämän tarpeita vastaavia haasteita olivat muutos, muutoksen hallinta ja muutoksesta selviäminen. Näihin oppimistehtävä kokonaisuutenaan vastasi kaikkien osapuolten näkökulmasta hyvin. Oppimistehtävä toimi myös kiinnostavana siltana ylemmän ammattikorkeakoulun T&K-toiminnan ja koulutuksen välillä ja vastasi omalta osaltaan aluekehityksen haasteisiin.

Lähteet

Gibb, A. 1997. A note to the meaning of entrepreneurial core skills and management development. Conference paper.

Elinkeinoelämän keskusliitto EK 2006. Liiketoimintaosaaminen – mikä muuttuu? Raportti johdolle sekä liiketoimintaosaamisen koulutuksen ja tutkimuksen uudistajille.

Hakkarainen, K. & Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Porvoo: WSOY.

Hakkarainen, K. & Lonka, K. & Lipponen, L. 2005. Tutkiva oppiminen. Porvoo: WSOY.

- Hautamäki, A. 2006. Liiketoimintaosaaminen innovaatiotoiminnassa. Teoksessa Lehtinen, U. & Mittilä, T. (toim.) Liiketoimintaosaaminen kilpailukykykymme keskiössä. Kauppateollinen yhdistys ry. Jyväskylä: Gummerus.
- Laukkanen, M. 2006. Yritykset tervetuloa. Kehittämistoimi seututalouden käynnistäjänä. Helsinki: Talentum.
- Näsi, J. & Neilimo, K. 2006. Mitä on liiketoimintaosaaminen. Helsinki: WSOYpro.
- Rajalahti, E. & Rantala, I. 2006. Opettajan osaamisen uudistuminen – Verkko-oppimisympäristö haasteena. Teoksessa Erkamo, M. & Haapa, S. & Kukkonen, M-L. & Lepistö, L. & Pulli, M. & Rinne, T. (toim.) Uudistuvaa opettajuutta etsimässä. Helsinki: Edita Prima.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WSOY.
- Ambientia. Verkkomateriaali. Luettu 20.4.2009. www.ambientia.net

Metropolia – kokemuksia teollisuuden palveluliiketoiminnan koulutusohjelman kehittämisestä

Taina Tukiainen, TkT, Metropolia

Minna Takala, TkL, Nokia

Tuukka Lindfors, Master of Engineering, Vaisala

Tässä artikkelissa tarkastelemme Metropolia Ammattikorkeakoulun kokemuksia vuonna 2006 aloitetussa tuotantotalouden palveluliiketoiminnan englanninkielisestä ohjelmasta. Palveluliiketoiminnan asiantuntijaohjelma kehitettiin tarpeesta ja yhteistyössä yritysten ja teollisuuden kanssa. Tämä ylempi ammattikorkeakoulukoulutus on yhteistoiminnallista, jossa osallistujat itse yhdessä yritystensä kanssa rakentavat sisältöä yritystapausten, teoria-analysien, alustusten ja keskustelujen avulla. Kaikki oppiminen on nivottu aitoihin työprojekteihin. Koulutus tarjoaa opiskelijoille uusia toimintamalleja, joita he pystyvät hyödyntämään omassa työssään.

Lamasta nousuun – osaamisella ja palveluilla

Euroalueella vallitsee nyt yleinen lama, Suomi nousee taantumasta sijoittamalla osaamiseen ja palvelutuotantoon. *”Nyt näyttää siltä, että edessä on tilanne, jossa Suomen talouskasvu enenevästi rakentuu osaamiseen ja palveluihin”*, sanoi Jorma Ollila toukokuussa 2009 Helsingissä Evan tilaisuudessa.

Palveluliiketoimintasektori on siis tulevaisuuden nopeasti kasvava ala. Se on sitä paitsi teollisuudessa myös tietotekniikka- ja telekommunikaatioteollisuudessa (ICT). Kysyntää on uusille innovaatioille ja uudellelaiselle liiketoiminnalle. Vuonna 2006 Metropoliaan perustettu yamk-ohjelma oli Suomen ensimmäinen palveluliiketoimintaan erikoistunut ohjelma. Ohjelmaa toteutetaan edelleen yhdessä tuotantotalouden neuvottelukunnan kanssa. Neuvottelukunnassa on joukko johtavia viestintäteknologia sekä palvelualan yrityksiä, kuten Nokia, NSN, IBM, Tieto, Metso, INEX, SAP, ja Deloitte.

Palveluliiketoiminnan asiantuntijaohjelma – tarpeesta ja yhteistyössä teollisuuden kanssa

Tämä ylempi ammattikorkeakoulukoulutus on yhteistoiminnallista, jossa osallistujat itse yhdessä yritystensä kanssa rakentavat sisältöä yritystapa-

usten, teoria-analyysien, alustusten ja keskustelujen avulla. Kaikki oppiminen on nivottu aitoihin, työelämälähtöisiin yritys- ja tutkimusprojekteihin. Projektin työskentely tapahtuu tiimeissä. Koulutuksen tavoitteena on tarjota opiskelijoille uusia toimintamalleja, joita he pystyvät hyödyntämään omassa työssään. Opiskelussa paneudutaan muun muassa palveluliiketoiminnan peruslogiikkaan, asiakkuuksiin ja liiketoimintamalleihin, kaupalliseen osaamiseen, strategiaan, teknologiaan ja johtamiseen. Sisältö perustuu alan teorioihin ja noin 100 palveluliiketoiminta artikkeliin, joita työstetään eteenpäin projekteissa sekä opinnäytetöissä. Opinnäytetöissä on poikkeuksetta kehitetty ja otettu käyttöön yritysten uusia prosesseja, malleja tai tuotteita käytännössä. Sen lisäksi työt ovat lisänneet alan teoreettista osaamista. Kouluttajaverkostoon kuuluu joukko alan asiantuntijoita, yritysedustajia, ja tuotantotalouden tiedeyhteisön jäseniä.

Metropolia Ammattikorkeakoulu on profiloitunut tuotantotalouden englanninkielisen ohjelman omaleimaiseksi ja opiskelijan kompetensseja vahvistavaksi. Koulutuksessa on kehitetty menettelytapoja, jotka tukevat osallistujan ja yrityksen akuuttien ongelmien ja haasteiden ratkaisuja sekä jalkauttavat tuotantotalouden parhaita käytäntöjä ja eri tutkimusalueiden parasta tietoa yritysmaailmaan.

Opinnäytetyö muodostaa koulutuksen keskeisen osan, puolet koulutuksen laajuudesta, jonka vuoksi on merkityksellistä, miten opinnäytetyöprosessia johdetaan ja tuetaan ja miten osallistuja kokee saavansa apua opinnäytetyön tekemiseen. Olemme kehittäneet toimintamallin, jonka avulla opiskelija saa oikea-aikaisen tuen opinnäytetyöhönsä. Toimintamallin lähtökohtana on, että opinnäytetyö ja aihe kypsyvät ajoissa. Jo hakuvaiheessa osallistujaa pyydetään selvittämään ja neuvottelemaan yrityksessään, mihin hankkeeseen opinnäytetyö olisi paikallaan. Monella osallistujalla on siten jo koulutuksen alkaessa vaihtoehtoisia ideoita opinnäytetyön aiheeksi.

Opinnäytetyöllä on yleensä kaksi ohjaajaa – yksi yrityksessä ja toinen korkeakoululla. Ohjaukseen sisältyy aina tutkimushankkeen aihepiiriin perehdyttämistä, lähdetietojen etsintää, tutkimusongelman ja aiheen rajaamista sekä menetelmäpohdintoja. Asiaohjaaja tapaa ohjattaviaan henkilökohtaisesti sekä antaa palautetta kirjallisesti ja kasvokkain. Ohjelman vahvuutena ovat monet kiinteät yhteistyösuhteet kokeneisiin yritysasiantuntijoihin ja heiltä saatava asiantuntijapanos sekä luentojen että henkilökohtaisen ohjauksen kautta.

Tutkimusklinikat tukevat ja ovat osa henkilökohtaista ohjausta. Niissä kaikkien töiden ohjaajat käyvät keskustelua työn erivaiheista. Tutkimusklinikoissa keskustellaan tutkimuskysymysten asettelusta ja tutkimusmenetelmien valinnasta sekä työn toteuttamisen haasteista ja hallinnasta. Keskustelussa jaetaan myös yhteistä tietoa hyvistä käytännöistä, vertaillaan parhaita yritysten käytäntöjä ja saadaan vihjeitä toimintamalleista erilaisilla toimialoilla ja erilaisissa liiketoimintayhteyksissä. Tällaisen verkostoitumisen hyödyt syntyvät koulutuksessa ja näkyvät koulutuksen jälkeen uran kehittyessä ja työpaikko-

jen vaihtuessa. Tutkimusklินิกoiden vahvuutena ovat 3–5 eri alan asiantuntijan tietouden käyttö yhdistettynä yrityskäytäntöihin sekä kirjoittamiseen saatavaa apu ja tuki, joka on nähty merkittäväksi.

Samanaikaisesti tutkimusklินิกoiden kanssa opinnäytetyöprosessia tuetaan kirjoitustyöpajoissa. Opiskelijan työtä helpotetaan antamalla käyttöön laaditut opinnäytetyömallipohjat englanninkielistä tutkimussuunnitelmaa ja opinnäytetyötä varten. Mallipohjia käyttämällä opiskelijan työn osatuetokset ja askeleet aikataulutetaan. Opinnäytetyöohje on tutkimuskirjoittamisen ohjeistus, joka selostaa opinnäytetyön kunkin osan diskurssin ja mitä kussakin opinnäytetyön osassa tulisi esittää. Kirjoitustyöpajan ohjaaja viestittää muun muassa aikatauluista, osatuoksista, ja kirjoitustyöpajoista.

Kirjoitustyöpajoihin osallistuja tulee kirjoittamaan opinnäytetyötään. Ohjaaja avustaa sisällön loogisessa koostamisessa, tutkimusmenetelmän kuvauksessa ja aineiston analysoinnissa ja tiivistämisessä mallin tai suosituksen muotoon.

Opiskelijoilta saadun palautteen perusteella on aihetta tyytyväisyyteen. Eriytyisen tarpeelliseksi on koettu tutkimusklínikat ja kirjoitustyöpajat, joissa opiskelijat kokevat edistyneensä.

Opinnäytetyön satoa

Toteutusvuosina 2006–2009 on valmistunut runsas määrä eli noin 45 erilaista ja mielenkiintoista opinnäytetyötä liiketoiminnallisista malleista hyvinkin teknisiin aiheisiin. Yksi hyvä esimerkki on Ari-Pekka Hietalan opinnäytetyö E-commerce Business Proposal for Kone's Service Business, joka sai valtakunnallisen insinöörityöpalkinnon vuonna 2008. Muutamia muita esimerkkejä ovat Nokialle, ABB:lle ja Vaisalaan tehdyt palveluliiketoiminta- ja teknologia-alan opinnäytetyöt. Näistä töistä yritykset ovat hyötäneet muun muassa saamalla uusia innovatiivisia malleja palveluliike- ja operattoriliiketoimintaan, markkinointistrategioihin ja segmentoituin, tietoyöläisten johtamiseen, ulkoistamiseen, tavarantoimittajaketjun hallintaan ja ICT-liiketoimintaprosesseihin.

Palkittua ja palkitsevaa

Tähän ylempään ammattikorkeakoulututkinto koulutukseen osallistuneet ovat suositelleet kollegoilleen ohjelman suorittamista. Yritykset, jotka ovat lähettäneet henkilöstöään ohjelmaan, panostavat koulutettaviinsa antamalla heille mahdollisuuden osallistua vaatimaan päiväopiskeluun työsuhteessa ollessaan päiväaikaan torstaisin ja perjantaisin. Tänä vuonna 2009 ohjelmaan haki 143 hakijaa ja heistä valittiin 36.

Opiskelijoiden palautetta analysoitaessa ohjelman sisällön ajankohtaisuuden lisäksi kiitosta saa opiskelutovereilta saatu ´sparrausapu´. Useilla opiskelijoilla on todella mittava kokemus yrityksensä johtotehtävistä, joten keskusteluisa päästään syvälliseen analyysiin. Yhteydenpito ohjelmasta valmistuneiden kanssa jatkuu opintojen jälkeenkin; onhan uusien tutkimustulosten tiedostaminen yrityksille tärkeää. Valmistuneet ovat antaneet kiitettävästi myös omaa osaamistaan uusien tutkimusalueiden kartoittamiseen ja avanneet yritysten käytänteitä tutkittaviksi.

Opiskelijat ovat työelämään integroituneita aikuisopiskelijoita, joten heidän motivaationsa ja kunnianhimonsa ovat pääsääntöisesti erittäin korkealla sekä he ottavat vastuun opiskelustaan. Opiskelu tapahtuu englanniksi ja sopeutumien tähän on tapahtunut ongelmitta: luonnollisesti ja toiminnallisesti, joskin tieteellisen kirjoittamisen opetteleminen on työlästä ja vie aikaa.

Opiskelijoiden palautteesta käy ilmi, että luennot, opetusmateriaali ja artikkelit olivat korkeatasoisia. Opetussuunnitelmassa oli otettu riittävästi huomioon aikuisopiskelijoiden aikatauluja ja niissä annetaan oikea määrä vastuuta aikuisopiskelijalle.

Opetusohjelman yksittäisinä erittäin positiivisina puolina pidettiin esimerkiksi alan johtavien artikkeleiden käsittelyä ja kirjoitusklinikkoja. Artikkelit käsiteltiin opiskelijoiden esittelemänä kriittisesti ja niistä keskusteltiin. Se oli uusia ajatuksia herättävää. Kirjoituslinikalla työstettiin opettajien avustuksella omaa opinnäytetyötä eteenpäin. Se oli tehokasta ja tuottoisaa. Kansainvälinen opiskelu ja keskustelu tapahtuivat myös sosiaalisen yhteisön eli www.rendez.org kautta. Kaikki materiaalit ja artikkelit olivat myös saatavilla www.rendez.org:ssa.

Ammattikorkeakoulun kehittäjien visioissa on ollut esillä malli yhdistää kansainvälinen opiskelu tutkimukseen ja yritys yhteistyöhön. Tässä koulutusohjelmassa eletään tätä visiota todeksi, ja eri toimijoiden osoittama luottamus ohjaa koulutusta entistä kovempiin haasteisiin.

E-learning by developing: creation, birth and growth of an online master degree programme

Seija Jäminki, Ph.D (eLearning), Online tutor, Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu
Hans Zwaga, MA (Law), senior lecturer, Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu
Esa Jauhola, Ph.D, Head of the Master Programme, Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu

The aim of the article is to offer a brief description of the development and structure of a Master Degree Programme delivered online in virtual learning environments of the Kemi-Tornio University of Applied Sciences. The article also analyses the motivation and experiences of the students/talents based on the feedback which is important for the continuous development of the programme. The Master Programme in International Business Management, with its holistic curriculum of multidisciplinary subjects, is targeted at working employees of international business enterprises. Furthermore, the Degree Programme aims at concrete development plans for enterprises to support their internationalization processes. Therefore, its social and problem-solving approach requires close cooperation between the talents, their coaches in business life and the training organisation, the University. The pedagogical approach presupposes team work and collaboration of staff and in the learning process the integration of authentic, job-related and student-centred learning tasks.

Catapults for the Online Programme

Societal Changes

Finland is globally recognised as a pioneer in the development of the knowledge society in a variety of fields. Since 1988, technology has facilitated societal changes in which networking and shared leadership has formed the basis for an ongoing paradigm shift (Markkula 2006.) In international terms, the strengths of Finland include quality education, a high level of regional and social equality and a well-functioning administrative culture. Current Ubiquitous Information Society Programme (Uudistuva, ihmisläheinen ja kilpailukykyinen Suomi 2006), extending to 2015, was drafted to support the further transformation of Finland into an internationally attractive, human-centred and competitive knowledge and service society. The aim of the strategy is to boost competitiveness and productivity, to promote social and regional equality and to improve the well-being and the quality of life of the citizens through extensive use of ICT. Internationalisation, networking, new cooperation models and multidisciplinary approaches to science

will become increasingly important success factors in the future (Markkula 2006). Online learning will serve as a facilitator in nearly all of these broad societal changes. It is a means of guaranteeing equal opportunity in education by offering all Finnish citizens equal access to participatory education that will provide them with valuable skills for working life in the Finnish knowledge society (Uudistuva, ihmisläheinen ja kilpailukykyinen Suomi 2006). In the Master's Degree Programme the student could study from their homes via Internet on two virtual learning environments: Moodle where interaction and studies mainly happen in writing and LearnLinc where interaction is based on discussions in real-time sessions.

Working Life Challenges

In working life, the working climate is undergoing rapid and profound changes. Students in Finland and the entire world are looking for alternative, more economical and flexible education options because of the economic recession. The trend towards implementing virtual work arrangements will also expand as a result of globalisation and the increase of distributed knowledge work. Knowledge workers must be able to collaborate irrespective of the location of their work place, therefore, participation in online learning communities becomes a necessity (Pyöriä 2006, 14). Sandra Collins (2003) reminds that people have had extensive dealings with remote co-workers for decades, but the difference today is the amount and complexity of work that can be done from distant locations as a result of technological advancements. Organisations that take advantage of a virtual work environment may be able to save costs, increase productivity and attract valuable knowledge workers but flexible training systems for updating the employees' skills have to be developed. As qualification requirements keep growing and evolving into lifelong learning, the role of education and the importance of learning and working practices that are based on collaborative and learner-centred methods become crucial. In adult education in particular, authentic, work-related practices based on cooperation must be employed to make lifelong learning a realistic option. Information (Uudistuva, ihmisläheinen ja kilpailukykyinen Suomi 2006).

The above-mentioned skills are in a natural way acquired during education, however, attending traditionally organised training is difficult for the working population. Therefore more flexible study options need to be organised. Online version of Programme brings the University to students' homes and the online study form played a crucial factor when the students applied for the Degree Programme studies:

"...the fact that this is an online degree, because my work is so irregular and it is impossible for me to commit myself to be present for example 1 or 2 days per week."

Online Degree Programmes at the Kemi-Tornio University of Applied Sciences

Kemi-Tornio University of Applied Sciences has been at the forefront of distance education since the 1980's and of eLearning developments in Finland since 1999. Based on the rich and fruitful experience acquired in previous distance education projects, the Unit of Business and Culture at Kemi-Tornio UAS first developed a Bachelor degree programme in Business Administration for adult students in response to the needs of working life in Lapland, the Northernmost part of Finland. The online programme was initially targeted at Lappish learners, but it rapidly spread throughout the country. The number of students, both in and outside Finland, who have completed their studies, is evidence of its effectiveness. On this account Kemi-Tornio UAS, along with the Korea Education & Research Information Service (KERIS) received the first UNESCO–King Hamad Bin Isa Al-Khalifa Prize for the use of Information and Communication Technologies in Education in 2007. Feedback from several adult groups proved that online environments can create and maintain presence and carry group processes over large geographical distances even over the entire study period lasting several years (Jäminki 2008). Since 2007, online education has rapidly spread to several fields and levels. In 2007 the first group started their Master Degree studies online.

Implementation of the Degree Programme

Together with the staff, the groups of 25 students form a social learning community in the virtual environments. The hub-environment, or so-called “Virtual Office” provides study information as well as discussion forums for interaction and feedback. In addition to the hub environment, there is a study environment and a number of real-time virtual classrooms and online meeting rooms. The students have access to an “Online Cafeteria – s social meeting place where they can mingle and socialize. The picture below illustrates the structure of the programme:

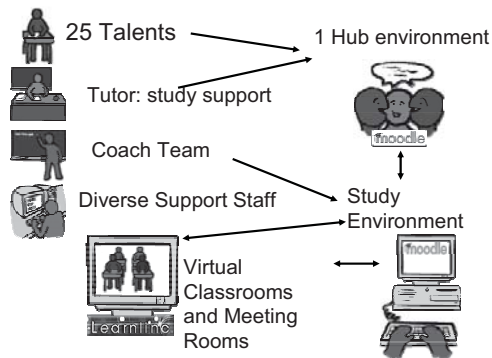


Image 1. Structure of the online programme, Jäminki 2008. (Image: modified Nijbakker)

The Structure of the Master Programme

The part-time Degree Programme in International Business Management (90 cu) started in September 2007. A strong emphasis on multicultural practices is included in the Programme to enhance competences in the fields of intercultural interaction, entrepreneurship, marketing, management and finance in international business.

Furthermore, the programme aims at designing and building concrete development plans for enterprises to support their internationalization processes. The social and problem-solving approach requires close cooperation between talents, their coaches in business life and the educational environment. Enterprises are offered the opportunity to actively participate in the construction of the programme, contents, research and development plans. Joint courseware, virtual modules and projects are carried out in close collaboration with international partner institutions.

Blended and participatory learning add extra value to the programme as it provides strong opportunities to link theory with practice. These novel practices are combined with best practices from business life and education i.e. project- and team-work, coaching and learning portfolios, to underpin the future orientation of the programme and to strengthen the competencies of the talents.

Innovative entrepreneurship and management demand a deepening and widening of knowledge, skills and cultural awareness of the talented in order to be able to understand the complexity of bringing enterprises to international markets. All practical work, i.e. theme assignments and the Master thesis, for domestic or foreign enterprises are aligned with the above objective.

The students and their teachers meet in 4-day face-to-face seminars twice a year; the remaining studies as well as materials and assignments are placed in the Moodle environment. There are weekly on-line sessions in the synchronous environment, LearnLinc. The synchronous sessions are recorded and stored in the Moodle environment for later perusal. This arrangement makes it possible for students to fit in the studying with their own time tables.

The curriculum consists of five 18 credit themes and in each theme the core element is the so called Research School where the students reflect their learning on their own experiences, work and organizations. These individual Research School assignments form a portfolio leading to a Master thesis. Additionally, in each theme there is a team assignment which combines the three courses make it possible for the students also learn from each others. This is an important part of the competence development because all students have several years' working experience in different jobs, often in international environments.

Theme	Course units
Business in Context 18 cu	Internationalization of Companies Economics for Foreign Trade Change Management RS1: "Going Abroad, What about the Firm?"
Management of Resources 18 cu	Accounting and Financial Management Knowledge and Innovation Management Value Network Management RS2: "Focusing the Resources of the Firm"
International Business Environment 18 cu	International Marketing Management Intercultural Interaction International Business Environments RS3: "What about Foreign markets"
Strategy: Building the Master Mind 18 cu	Strategic Network Management Business Intelligence Management Control Systems RS4: "Navigating for Success"
Master's Thesis 18 cu	Final Thesis/Dissertation

Motivation and Commitment in E-learning Environments

This part of our article reflects on the role of commitment and self determination of students when participating in an online Degree Programme in International Business Management. An important reason for the reflection is the assumption that motivation and commitment can change over time and affect the outcome of the studies – positively but also negatively. Another reason is to evaluate – based on the reflections and feedback from the students- the content and context of the Master Program on one hand and to strengthen and participate in the community of learning on the other hand. The three aspects represent the conditions for the motivation with which a student participates in the Degree programme.

There may be many reasons for participating in educational programs. But eLearning programs follow a different path that has very much to do with the background of the students. All of them have a normal working life day-schedule, have a family, travel a lot and very irregular work patterns. The availability and accessibility of curriculum sessions online is essential.

"For me the most important factor was that this is an online degree; since I travel a lot at the moment and can't attend "normal classes""

“.....because my work is so irregular and it is impossible for me to commit myself to be present for example 1 or 2 days a week....”

“The possibility to study online was one decisive factor. My work requires some travelling and I am able to participate in online sessions almost from where ever I am.”

Yet the feeling to be in control of your own decision-making (self-determination or internal locus of control) and the feeling of being able to meet the requirements of the studies have given the students the starting motivation to enter this curriculum. Apart from the ability aspect students assess themselves as having the necessary skills and attitudes to fulfill the program. Some are critical on their competences. (Deci and Ryan 1991)

“Yes I believe so. I might need to make my own timetable which would encourage me to study at certain times...”

“I think we all still have to try to study efficiently again: even if it hasn't been such a long time since we have studied last the techniques get forgotten in time.....”

“I think so; the first semester was a sort of testing and learning period for this sort of studying. I think we all have learned a lot from it and from ourselves. Sometimes the technical things like Internet connection was not working or the connection was bad, and for that we can't do anything. Otherwise I think it has been OK. Understanding the instructions (...) we can always ask”

“I had to learn about how to study again (...) as it had been 12 years since I graduated as BBA.”

Furthermore, the construction of the curriculum set out for a third aspect that impacts on motivation and commitment namely the feeling of belonging (affiliation).

“Yes I consider myself a member, since we are all working towards the same goal and doing the same work. The contact weeks and group assignments help give that feeling of group togetherness”

“Kemi-Tornio UAS had not organised any kind of teambuilding evening, but we organised it ourselves. We have also been very active ourselves in keeping in contact with each other for example through Facebook, not to mention the communication required for group works, and then we have used Moodle, emails, phones and Skype.”

“Yes. We are a group, even though we don't meet each other so often, but during these seminar weeks it is nice to meet each other and know

how everyone is doing in their lives and with the studies. The group works, and online lessons”.

From the questionnaires we can learn that initial motivation and commitment was high. Despite the strong criticism, during the curriculum the morale (motivation, commitment and affiliation) of some students doesn't seem to have suffered substantially. It can be questioned if the failure to give reflection and feedback can be interpreted as total loss of motivation, commitment and belonging or as a symbolic behavior of resignation or as surrender to “next-time-better”.

In addition to the criticism of the students the management of the curriculum should question the influence of these external factors to enable students to accomplish their goals. Understanding the deficits of organization, commitment, participation and availability of the staff is essential for the quality of the curriculum and its delivery. (Karsenti, 1999)

“Assignment instructions are not that clear always. Feedback is not given during the courses, there is a deadline for submitting our work but we do not get feedback about it until many weeks have passed. English language of some teachers is not very good and that makes me wonder why a teacher is involved in this English language programme”.

“My motivation is in the same level now and what it was in the initial level. I feel like I am hungry for information”.

*“- Presentations by students during LL sessions
- The schedules during contact weeks are not very organised
- Workload is quite massive
- At times, communication is difficult in remote studies
- Lack of feedback”.*

“The motivation was very high in the start of the programme, along with the commitment, in my opinion anyone who starts studies alongside working has to be committed to do it, even though sometimes the motivation might suffer due to the workload, tiredness and the difficulty of time management. However, I still feel that I am as committed and as motivated as I was in the beginning, to finish my studies and get the degree”

“Cons: a big work load, the lack of advice/ instructions in assignments, every assignment linked to the employer (or similar) resulting in some people getting an advantage considering the master's thesis if some companies are researched more and others not at all”.

“Last semester was hard and seemed overwhelming at times, but I still feel motivated to continue the programme”.

The curriculum is strongly rooted in situated learning. Lave and Wenger (1991) explain that learning takes place in the same environment where it is applied. The consequence of situated learning can be that in team-oriented learning the “case-company owner” (the student’s company under investigation) profits from the knowledge construction of all team-members. Others might feel “being put at the sideline”. There is no evidence in the records that students have thought about or developed a “translation-mode” for their organizations.

“.....every assignment linked to the employer (or similar) resulting in some people getting an advantage considering the master’s thesis if some companies are researched more and others not at all.”

Critical points of reflection

1. Lave and Wenger’s approach (1991) to situated learning is fully embedded in the curriculum. It strongly emphasizes that learning should be grounded in everyday’s situation (1), that acquisition of information and the construction of knowledge is situational and can only be transferred in similar situations (2), that learning is a social process in which all participants play an important role (3) and that learning can’t be seen separated from action (4)

According to the records of the students the aspects 3 and 4 should be improved. Obviously also in adult education a “change-transfer-zone” should be implemented to allow students with different backgrounds to adjust to novel learning situations. Structural feedback on students’ development must be part of this “zone”.

Secondly, the outcome of the questionnaire highlights the request to a different approach to the assignment construction. A major part of the assignment should emphasize the transformation of the case study information in more general applicable formats. Actions developed for one company/organization can’t be used for another. Improvements on these two points will activate, stimulate and facilitate all three aspects of participation; self-determination, commitment and affiliation.

Obviously, some students have captured this vision as they show still high levels of participation despite “instructional gaps”.

2. Young (1993) points in a similar direction. Changing the arena of learning demands a different instructional design. He considers four aspects to be instrumental for appropriate designs. First, he advocates the selection of situations that encourage students to engage in activities that allow them to acquire the desired knowledge (self-determination). Second, to master these selected situations new learners need guidance to develop competences that are appropriate. Guidance can

differ to type and intensity related to the learner's need. Third, it means, that instructors should change their position when students have acquired the competences needed. Instead for transmitting information instructors should become facilitators of learning. Fourth, Young stresses the fact that there should be a continuous assessment of intellectual growth. To establish this process, better relationships between instructor and student should be created. One of the constraints is the limited availability of both instructor and student. Nevertheless a more optimal format can be constructed especially to address the aspect of competence as a motivational factor.

3. The Master class sessions, the meeting room sessions, the Moodle environments are social contexts which requires interactions between participants. During these interactions personal interpretations are exchanged and actions are subjected to many different interpretations. If done actively students learn to listen to these differences, reflect on them and finally creatively discover multiple points of view.

Watkins and Marsick (1992) underpin their vision of the organization of the future in this way. The staff of an organization of tomorrow will be demanded to take more responsibility for their work and to have competencies to act on their own, have critical thinking skills and problem-solving abilities. Pro-activity, critical thinking and creativity are essential parts of the curriculum.

The records of the students show an in-between point of view. This might be related to the previous education, the anticipated role of the lecturer (expert) and the student (non-expert), lack of understanding of the way of working, unclear instructions, tiredness and reactive participation.

4. Laurens Jansz Koster and Gutenberg created a new way of defining knowledge through printing. It took a long time to adjust learning (pedagogy and andragogy) to this situation. A similar development we encounter nowadays. The integration of information and communication technology enables the construction of "virtual courseware" without however the appropriate pedagogical or andragogical principles. For how long??

The Master curriculum does have these principles. They are based in the competence-based research of the "Tuning-project". These competences were then tested in interviews with representatives of Small and Medium Enterprises. Its theoretical basis can be found in the situated learning theory. What should be discussed as a result of the feedback documentation is the way the courseware will be delivered in the future. Refinement of the underlying ideas, eg. different work backgrounds, work experience etc., must be worked out to improve the output of the Programme.

This reflection has set out to discover the link between motivation and participation in a Master Degree Programme at Kemi-Tornio UAS. In using the feedback records of students' indicators for three conditions of motivation are detected and described. These indicators are:

1. Self-determination
2. Competence
3. Affiliation.

Furthermore, questions have been raised in what way (-s) the Degree Programme itself, the lecturers and the organization adhere, support or conflict with the three conditions. Additionally, some critical remarks have been raised about the pedagogical or andragogical foundations of the virtuality of the Master Programme.

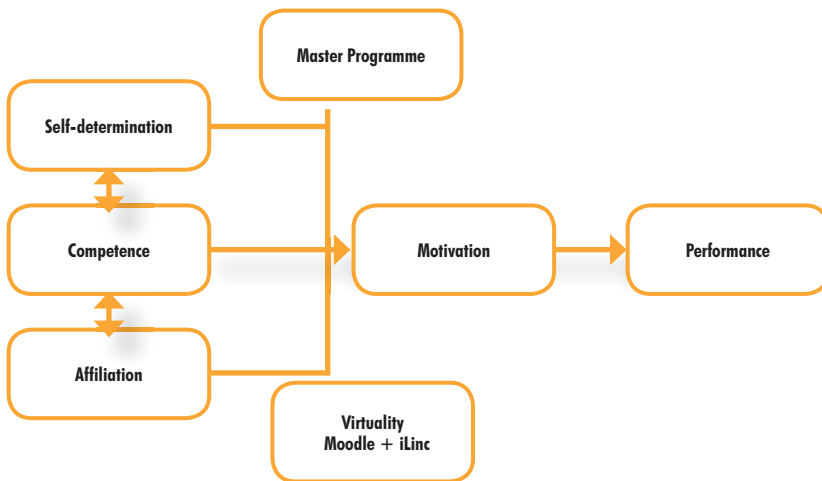


Image 2. Motivational indicators and study performance.

Summary and future developments

The Programme with holistic curriculum of multidisciplinary contents related to working life and the structure based on team-teaching constitute the quality issue of the programme. Online implementation of the programme liberates the students from studies in fixed locations to students' homes thus making education more affordable. Online context also supports creation of learning community with the peers and teaching staff as well as networking with national experts – all of them important factors for distant students. Designing education for online environment and mastering the technology proved to be challenging for the teaching staff. A number of previous studies prove that

pedagogy is crucial to effective learning (Thorpe 2006, Salmon 2000) but in addition to the pedagogical aspects, organisational structures and support services have to support the delivery of the online programme (Jäminki 2008). The experiences of the Master's Programme confirm the findings. Furthermore, feedback from the online Master's Degree clearly shows that all the parties in an online study environment are learners. Applying sound and effective pedagogical solutions in the right media so that group dynamics and processes are taken into account is challenging for teachers and requires extra planning and training.

For the working part-time students, despite of their motivation and commitment, time-related issues create biggest threats to participation and study progress. Some students had to withdraw from their studies because they were not able to manage the work-load either because of their family or employment responsibilities. On the other hand, students who were able to complete the courses in due time, seemed to have a work position which made it possible to relate their learning tasks directly to their personal work. This direct link from work to studies not only saves time but even enhances learning.

Educators are aware of the fact that that students learn in a different way and at individual pace and a standardized approach to learning doesn't result in innovative learning processes. According to several innovators (Christensen, Horn & Johnson 2008), educators need to move to a student-centred, modular system that will allow affordable customization. Despite the fact that online learning can help in customising learning contents, personal learning paths haven't are not available for the students. Online learning is inherently modular and can be highly student-centred, that is why online Programmes can offer customized versions for the students.

Bibliography

Published

- Collins, S. D. 2003. *Communication in a Virtual Organization*. London: Mason, OH: South-Western.
- Deci, E., & Ryan, R. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237–288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Jäminki, S. 2008. *Teaching And Styding Processes In Synchronous And Asynchronous Virtual Learning Environments. An Ethnographic Excursion To The World Of Edegree Programmes*. Doctoral Thesis (in Finnish). Rovaniemi:Lapin yliopisto.

- Karsenti, Th. 1999. Student Motivation and Distance Education on the Web: Love at First Sight? University of Quebec, Canada
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated Learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Pyöriä, P. 2006. Understanding Work in the Age of Information. Doctoral thesis. Tampere: Tampere University Press.
- Salmon, G. 2000. E-moderating: The Key to Teaching and Learning Online. London: Kogan Page.
- Uudistuva, ihmisläheinen ja kilpailukykyinen Suomi 2006. Kansallinen tietoyhteiskuntastrategia 2007–2015. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
- Watkins, K.E & Marsick, V.J. 1992. Towards a Theory of informal and Incidental Learning in organizations. International Journal of Lifelong Education 24, no.3. (October-December 1992) 287–300
- Young, M.F. 1993. Instructional Design for Situated Learning. Educational Technology Research and Development 41, no. 1, 43–58.

Unpublished

- Markkula, M. 2006. Success through Networking and Knowledge Management in eLearning. Presentation at Asia-Europe Colloquy on University Co-operation, September 2006 in Seoul, Korea. Accessed 25.2.2008 at: <http://www.elearningcolloquy.org>
- Thorpe, M. 2006. Student workload in elearning. The Open University: Institute of Educational Technology. Presentation at Pedagogisia verkkoja kokemassa/ Pedagogy for e-learning, Turku University of Applied Sciences, Diaconia University of Applied Sciences Turku, October 2006.

III. Ylempää ammattikorkeakoulututkintoa yhteisöllisesti kehittäen – näkymiä nykyisyydestä ja haasteita tulevaisuudesta

Yhteenveto kehittämisverkoston toiminnasta vuosina 2006–2009

Birgitta Varjonen, projektipäällikkö, Hämeen ammattikorkeakoulu
 Leena Vainio, kehittämisspäällikkö, Hämeen ammattikorkeakoulu
 Teemu Rantanen, yliopettaja, Laurea-ammattikorkeakoulu
 Jarmo Ritalahti, yliopettaja, HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu
 Riitta Paasivuori, laatupäällikkö, Savonia-ammattikorkeakoulu

Kehittämisverkoston tehtävä, tulokset ja toiminta

Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen kehittämisverkostohanke toteutettiin vuosina 2006–2009 opetusministeriön myöntämällä rahoituksella Hämeen ammattikorkeakoulun koordinoimana, ammattikorkeakoulujen yhteisenä valtakunnallisena hankkeena. Hanke oli jatkoa jatkotutkintokokeiluhankkeelle, joka toteutettiin vuosina 2002–2005. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon kehittämisverkoston työrengastoimintaan vuosina 2006–2009 osallistui yli 220 henkilöä kaikista ammattikorkeakouluista, joissa toteutetaan ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtavaa koulutusta. Osallistujat olivat pääosin ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon koulutusohjelmista vastaavia ja niissä opettavia yliopettajia sekä henkilöitä, joiden tehtäviin kuuluu koulutuksen suunnittelu, kehittäminen ja laadunvarmistus.

Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen kehittämisverkoston kokonaistavoitteiksi asetettiin

- uuden tutkintojärjestelmän tunnetuksi tekeminen
- tutkinnon profiilin kehittäminen osana tehokkaasti ja laadukkaasti järjestettyä korkeakoulujen toisen syklin koulutustarjontaa
- duaalimallia tukevan soveltavan tutkimuksen ja kehittämisen profilointi ja vahvistaminen
- hyvien toimintatapakäytäntöjen kartoittaminen ja vaihtaminen.

Kehittämisverkoston keskeisin työskentely toteutettiin kuudessa työrengaskaassa. Työrengaat kokoontuivat yhteensä 69 kertaa ja osallistujia työrengaskaiden kokouksissa oli keskimäärin 18 henkilöä. Kehittämisverkosto järjesti neljä Pyöreän pöydän dialogit -tapahtumaa, joissa käsiteltiin keskeisiä ja ajankohtaisia ylempää ammattikorkeakoulututkintoa käsitteleviä aiheita sekä työrengaskaiden tuloksia. Tapahtumiin osallistui yli 400 henkilöä. Kehit-

tämisverkosto järjesti myös kolme laajaa valtakunnallista foorumia Finlandia-talossa, joihin osallistui lähes 700 henkilöä. Seuraavassa työrenkaiden vastuuhenkilöt esittelevät työrenkaiden keskeisimmät tavoitteet ja tulokset.

Opetuksen suunnittelu, Birgitta Varjonen

Työrenkaan kokonaistavoitteena oli kehittää koulutusohjelmia profiileiltaan työelämän tarpeita ja haasteita vastaaviksi tulevaisuuden osaamistarpeet huomioiden sekä kehittää käytännön opetustyötä ja siihen liittyviä toimintoja ja ohjeistuksia. Työrenkaalla oli kolme teemaa: osaamisprofiilit ja kompetenssit, koulutusohjelmien profilointi ja painopistealueet sekä koulutuksen suunnittelu. Työrengas keräsi, vertaisarvioi ja analysoi 20 koulutusohjelman osaamisprofiilit ja kompetenssikuvaukset. Koulutusohjelmien osaamiskuvaukset ja analysointi koottiin raportiksi. Työrengas järjesti tulevaisuusverstaita ja laati tulevaisuussuuntautuneen opetussuunnitelman suunnittelumallin. Lisäksi työrenkaassa esiteltiin 11 koulutusohjelman opetussuunnitelmatyöskentelyn mallia. Aihepiireistä on julkaistu kolme artikkelia hankkeen julkaisuissa. Työrenkaassa oli 55 osallistujaa.

Opetuksen toteutus, Leena Vainio

Työrengas toimi vuosina 2007–2009. Työrenkaan tehtävänä oli jakaa tietoa hyvistä opetuksen käytännöistä, perehtyä korkeakouluopetuksen kehittämiseen nykyaikaisten ja kansainvälisten yhdistelmäopetuskäytäntöjen ja niistä saatujen kokemusten kautta. Työrengas selvitti, kuinka ja missä määrin verkko-opetusta käytetään ylempien ammattikorkeakoulututkintojen opetuksessa (Webropol-kysely 2008 ja 2009). Työrengas kehitti niin kutsuttuja blended learning käytäntöjä ja kokosi kaikkien toimijoiden käyttöön verkkototeutusten esimerkkejä, jotka sisältävät verkko-opetuksen virtuaalisia menetelmiä. Lisäksi hankkeessa on vertailtu kansainvälisiä verkko-opetuksen toteutuksia benchmarking-menetelmällä. Työrengas on tuottanut kolme artikkelia hankkeen julkaisuihin. Työrenkaaseen kuului 28 jäsentä.

Työelämäläheisyys, Teemu Rantanen

Työrenkaan kokonaistavoitteena oli työelämäyhteistyöhön ja työelämän kehittämiseen sekä ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyöhön liittyvien kokemusten jakaminen ja yhteisen näkemyksen löytäminen ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyön profiilista sekä työelämän kehittämisen metodologiaa koskevan keskustelun syventäminen. Työrengas kokosi ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyöohjeistuksia ja analysoi niitä seuraavista näkökulmista: arviointikriteeristöt, opinnäytetyön ohjaukseen käytännöt, raportointiohjeistukset ja metodisten näkökulmien luonnehdinnat. Työrengas laati selvityksen kypsyysnäytekäytännöistä

ja keräsi työelämäyhteistyöhön ja opinnäytetyöhön liittyviä hyviä käytäntöjä ja laati opinnäytetyötä koskevat valtakunnalliset suositukset. Työrengas on julkaissut toiminnastaan 3 artikkelia hankkeen julkaisuissa. Työrengas oli 37 jäsentä.

Kansainvälisyys, Jarmo Ritalahti

Työrengas kokonaistavoitteena oli todellisen kansainvälisyyden toteuttamisen mahdollistaminen ylemmissä tutkinnoissa. Ryhmä pohti kansainvälisyyteen liittyvien jo määriteltyjen kompetenssien saavuttamista, kansainvälisyyden näkyväksi tekemistä myös suomenkielisissä koulutusohjelmissa, vieraskielinen opintojaksotarjonnan lisäämistä suomenkielisessä koulutuksessa ja kansainvälisyyden ymmärtämistä laajempaan kuin kielitaitona. Työrengas aloitti kansainvälisyyskäsitteen määrittelemisellä brainstorming-menetelmää käyttäen. Työrengas jäsenet laativat selvitykset oman ammattikorkeakoulujen koulutusohjelmien kansainvälisyydestä kolmen elementin perusteella (ajattelutapa, verkostoituminen ja viestintäosaaminen). Selvitysten lähteenä käytettiin opetussuunnitelmia ja opintojaksokuvaus. Työrengas teki toisen laajemman kyselyn (Webropol-kysely) kansainvälisyyden toteutumisesta ylempien ammattikorkeakoulututkintojen koulutusohjelmissa. Työrengas julkaisi toiminnastaan 3 artikkelia hankkeen julkaisuissa. Työrengas oli 42 jäsentä.

Laadunvarmistus, Riitta Paasivuori

Työrengas kokonaistavoitteena oli laatia ylempien ammattikorkeakoulututkintojen laadunvarmistusjärjestelmämalli kansalliseen käyttöön, joka täyttää kansainväliset vaateet. Keskeisiä teemoja olivat: yhteinen tahtotila laadunvarmistuksesta, strategian toteutuminen ylemmissä ammattikorkeakoulututkinnoissa, prosessiajattelu ja prosessimainen toimintatapa, yhteiset toimintatavat, erilaiset sovellukset ja niiden käytettävyys, käytettävät menettelyt ja mallit, arviointimuodot ja -mallit (itsearviointit, benchmarking yms.) ja niiden käytettävyys sekä valinnat ja jatkuvan parantamisen periaate. Työrengas työsti seuraavia osa-alueita: 1. YAMK-tutkinnon laadunvarmistusjärjestelmän ja laatutyön lähtökohdat 2. YAMK-tutkinnon laadunvarmistusjärjestelmän ja laatutyön periaatteet 3. YAMK-tutkinnon laadunvarmistusjärjestelmän ja laatutyön erinomaisuustekijät. Työrengas laati ylempien ammattikorkeakoulututkintojen laadunvarmistuskriteeristönsuositukset. Työrengas jäsenet toteuttivat YAMK-koulutusohjelmien benchmarkingin (yksitoista koulutusohjelmaa) ja kokosivat esille nousseet hyvät käytänteet tai niiden aiheet verkoston käyttöön. Työrengas julkaisi kolme artikkelia hankkeen julkaisuihin. Työrengas oli 45 jäsentä.

Seurantatutkimus, Birgitta Varjonen, Eila Okkonen ja Hanna Maijala

Hankkeessa toteutettiin seurantatutkimus, johon osallistui 455 vuosina 2004–2008 ylempään ammattikorkeakoulututkintoon valmistunutta tai valmistumisvaiheessa olevaa opiskelijaa. Tutkimuksessa kysyttiin opiskelijoiden kokemuksista opiskelustaan, opinnäytetyöprosessistaan ja työnantajiltaan saamastaan tuesta. Tulokset on julkaistu hankkeen julkaisuissa.

Julkaisutoiminta

Kehittämisverkosto tuotti kolme julkaisua:

Ylempi ammattikorkeakoulututkinto – Työelämäläheistä asiantunte-
musta kehittämässä. Jarmo Levonen (toim.).

Ylempi ammattikorkeakoulututkinto – Osaamisen ennakointi ja tulevai-
suuden haasteet. Hanna Maijala & Jarmo Levonen (toim.).

Ylempi ammattikorkeakoulututkinto – Osana innovaatioympäristöjä.
Birgitta Varjonen & Hanna Maijala (toim.).

Kehittämisverkostolla on oma Internet-sivusto osoitteessa www.ylempiampk.fi. Se sisältää perustietoa ylempien ammattikorkeakoulututkintojen koulutusohjelmista, kehittämisverkostohankkeesta ja työrenkaista, tietoa tapahtumisista sekä artikkelipankin, jossa on hankkeen aikana tuotettuja dokumentteja ja tutkintoa käsitteleviä artikkeleita. Verkostohanke käytti tiedotuskanavanaan Moodle-oppimisolustaa, johon kerättiin ajankohtaisia ylempää ammattikorkeakoulua käsitteleviä uutisia, työrenkaiden kokoontumisohjelmat, muistiot sekä esimerkkejä hyvistä käytänteistä ja prosessimaisesti tuotettuja selvityksiä ja suosituksia.

Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon kehittämisverkostoon osallistuneet asiantuntijat ovat työskennelleet rakentavalla ja yhteisöllisellä toimintatavalla, jossa keskeistä on ollut tietojen, taitojen ja kokemusten vertailu ja vaihto. Heidän aktiivinen, kriittinen ja pohtiva keskustelunsa sekä innovatiivinen ja innostunut otteensa on kehittänyt ja mahdollistanut yhteisen näkemyksen ja yhteneväisten käytäntöjen luomisen.

Tulevaisuusorientoitunut opetussuunnitelmatyö

Outi Kallioinen, kehittämisjohtaja, Laurea-ammattikorkeakoulu
Birgitta Varjonen, YAMK -yksikön johtaja, Hämeen ammattikorkeakoulu
Leena Jokinen, koulutuspäällikkö, Turun kauppakorkeakoulu, Tulevaisuuden tutkimuskeskus

Tässä artikkelissa tarkastellaan kansainvälisen kilpailukyvyyn ja eurooppalaisen korkeakoulun alueen (EHEA) kehittämisen näkökulmasta opetussuunnitelmatyöhön liittyvää osaamistarpeiden ja tulevaisuuden ennakointia. Artikkelissa kuvataan opetussuunnitelmatyöhön soveltuvia tulevaisuuden ennakointityökaluja ja ylempien ammattikorkeakoulututkintojen kehittämishankkeen opetuksen suunnittelun työnsä toteuttamaan tulevaisuusverstastyöskentelyä sekä niissä käytettyjä ennakointimenetelmiä, niiden prosesseja ja tuloksia. Tulevaisuusverstastyöskentely on jatkoa työnsä yli kaksi vuotta kestäneessä projektissa, jonka päätavoitteena oli kehittää opetussuunnitelmatyötä. Tulevaisuusverstastyöskentelyn taustamateriaalina olivat työnsä kokoamat, vertaisarvioimat ja analysoimat 20 ylempien ammattikorkeakoulututkinnon koulutusohjelman opetussuunnitelmat.

Johdanto

Kansainvälisen kilpailukyvyyn näkökulmasta sekä kansallisen että alueellisen innovaatiokyvykkyyden merkitys korostuu voimakkaasti, mikä tarkoittaa entistä vahvempaa eri tason toimijoiden osallistamista innovaatiotoimintaan. Suomi on menestynyt erinomaisen hyvin innovaatiovertailuissa kansainvälisesti. Viimeisimpänä tuloksena on tammikuussa 2009 julkaistu European Innovation Scoreboard, jossa 27 EU-maan vertailussa Suomi nousi toiselle sijalle sijoittuen innovaatiojohtajien luokkaan yhdessä Ruotsin, Saksan, Tanskan ja Iso-Britannian kanssa. Tässä vertaisryhmässä Suomi oli parhaiten kehittyvä EU-maa, jolla tosin on kehitettävää erityisesti suoritusnopeudessa (throughput) sekä innovaattoreiden suhteellisessa osuudessa. (European Innovation Scoreboard 2009, 3, 42.)

Innovaatiotoiminnan kehittäminen on selkeä ammattikorkeakoulujen aluekehitystehtävään liittyvä haaste, jossa opetussuunnitelmatyöllä on merkittävä rooli. Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen opiskelijoista on mahdollisuus tunnustaa innovaattoreita sekä kannustaa heitä innovaatiotoimintaan.

Uudet kompetenssipohjaiset eli osaamiskokonaisuuksiin perustuvat opetus-suunnitelmat kehittävät alueellisia innovaatioympäristöjä sekä koko eurooppalaista korkeakoulualueutta. Niiden yhteydessä mahdollistuu T&K-toiminnan vahva kytkeytyminen alueen klustereiden kehitykseen. Elinkeinoelämän keskusliiton (2006, 3) mukaan tulevaisuuden menestysklusteri on toimialasta riippumaton, yhteiskunnan rakenteita ja toimintatapoja muuttava, ihmisten välisessä verkostoituneessa toiminnassa sosiaalisia ja systeemi-innovaatioita tuottava kokonaisuus, jonka tuotteita ovat erityisesti erilaiset hyvinvointituotteet ja -palvelut, prosessikehitys jne. Tätä kehityskulkua tukee osaamis-pohjainen opetussuunnitelmatyö, joka samalla todentaa Bolognan prosessia, mahdollistaa opiskelijoiden liikkuvuuden sekä aiemman osaamisen paremman tunnistamisen ja tunnustamisen. Opetussuunnitelmien yhteydessä tapahtuva systemaattinen ennakoitutyöskentely hyödyttää laajasti toimialoja mahdollistaen tulevaisuuden osaamisen luomisen koulutuksen yhteydessä.

Elinkeinoelämän keskusliitto on tarkastellut tulevaisuutta toimialakohtaisesti. Kuviossa 1 on tunnistettu osaamisen tavoitetilaan vaikuttavia tekijöitä toimintaympäristön muutoksen näkökulmasta.



Kuvio 1. Osaamisen tavoitetila vastaa toimintaympäristön muutoksiin. (Elinkeinoelämän keskusliitto 2006, 14).

EU:n linjauksissa korostetaan elinikäisen oppimisen merkitystä ja yksilölle tarjottavia mahdollisuuksia elinikäiseen oppimiseen ja oman osaamisen jatkuvaan kehittämiseen. Elinkeinoelämän keskusliiton (2006, 2–4.) mukaan tulevaisuuden työelämä ja toimintaympäristö monimuotoistuvat, monikulttuuristuvat ja kansainvälistyvät. Jatkossa on lisäksi entistä harvinaisempaa, että yksilön elämänsä polku olisi suoraviivaisesti etenevä, yhden pitkän työuran käsittävä polku. Osaamisen eri ulottuvuudet, kuten tiedot, taidot, arvot, asenteet, verkostot ja laatu, ovat suomalaisen hyvinvoinnin ja kilpailukyvyn perusta. Inhimilliset voimavarat nousevat keskiöön ja niiden kehittyminen ja hyödyntäminen muodostuu tulevaisuudessa yhä monimuotoisemmaksi. Suo-

malaisen koulutusjärjestelmän menestyksen taustalla on opettajien hyvä ammattitaito, johon erityisesti ammattikorkeakouluissa kuuluu hyvä ennakointiosaaminen. Opettajien uudistuvassa työnkuvassa korostuu entisestään koulutuksen tuloksellisuus ja vaikuttavuus.

Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot vakinaistettiin Suomessa vuonna 2005, ja tähän mennessä näitä aikuiskoulutuksena suoritettavia tutkintoja on kokeiluajaksi mukaan luettuna suoritettu 1434 vuoden 2008 loppuun mennessä. Opiskelijat tekevät opintojaan työssäkäynnin ohessa, joten koulutuksen tuottama uusi osaaminen siirtyy välittömästi työelämän käyttöön. Tulevaisuudessa on yhä tärkeämpää ennakoita osaamistarpeita. Vastauksena tähän useissa ammattikorkeakouluissa on viime vuosien opetussuunnitelmauudistuksissa käytetty eri tavoin toteutettua ennakointia ja erilaisia ennakointimenetelmiä. Ammattikorkeakouluilla on selkeänä haasteena saada ylempien ammattikorkeakoulututkintojen opetussuunnitelmat vastaamaan tulevaisuuden osaamistarpeita, mikä merkitsee entistä systemaattisempaa ennakointia osaamisten määrittämisessä. Yhdessä tehty, yhteisöllinen opetussuunnitelmaennakointi kasvattaa sosiaalista ymmärrystä näiden reunaehtojen sulautumisesta opetussuunnitelmaan.

Keskeistä opetussuunnitelmatyössä on oivaltaa tulevaisuusajattelun merkitys osana ennakointityötä. Tulevaisuusajattelun pyrkimyksenä on luoda monipuolisia ja vaihtoehtoisia kuvauksia tulevasta kehityksestä. Tulevasta kehityksestä ei yleensä voida tietää mitään ehdottoman varmaa, ja siksi erilaisten vaihtoehtojen käsittely ja pohdinta on hyödyllistä. Tietynlaisen tavoitteellisen tilan luominen ja siihen pyrkiminen helpottuu, kun tämä tavoitetilä on kuvattu mahdollisimman johdonmukaisesti ja riittävän tarkasti.

Taulukossa 1 kuvataan erilaisia tapoja suhtautua tulevaisuuteen ja siihen vaikuttamiseen. Suhtautuminen tulevaisuuteen ja omaan rooliin tulevaan kehitykseen vaikuttamisessa voi vaihdella välinpitämättömyydestä määrätietoiseen pyrkimykseen vaikuttaa kehityksen suuntaan. Opetussuunnitelmatyössä joudutaan väistämättömästi suhtautumaan tulevaan kehitykseen ennakoitujen osaamistarpeita ja kunkin alan kehitystä sekä työelämää. Lisäksi opetussuunnitelmilla voidaan vaikuttaa merkittävästi oppilaitosten toimintatapoihin.

Ammattikorkeakoulujen asenne tulevaisuuteen on ensisijaisesti proaktiivinen eli uutta luova. Uuden luomiseen liittyy aina vahva ennakointiosaaminen, jossa tunnistetaan trendejä ja ollaan tietoisia muutoksen suunnasta. Ammattikorkeakoulujen tulee tunnistaa ja avata näkymiä tulevaisuuden mahdollisiin maailmoihin, vaikuttaa niihin sekä muuttaa niitä.

Tulevaisuuden tekemisen tapoja kutsutaan usein ennakoinniksi ja tulevaisuudentutkimus ja ennakointi rinnastetaan toisiinsa. Ennakointiin katsotaan kuuluvan tulevaisuuden kuvaaminen, analysointijärjestelmien luominen, kehittäminen ja hyödyntäminen ja tulevaisuutta koskevan tiedon tuottaminen, hankinta, käsittely, muokkaus, analysointi ja raportointi. Usein en-

nakointi-sanaa käytetään myös viitattaessa erityisesti suunnittelumenetelmiin erottamaan näitä varsinaisesta tulevaisuudentutkimuksesta.

Taulukko 1. Tavat suhtautua tulevaisuuteen ja siihen vaikuttamiseen (Tulevaisuuden tutkimuskeskus, tutu 1, luentomateriaali 2008)

Asenne tulevaisuuteen	Tulevaisuuden luonne	Suhde toimintaan
Passiivinen	Ei kiinnosta	Ei suunnitelmia
Reaktiivinen eli sopeutuva	Millaiseksi maailma muuttuu	Kuinka sopeudumme? Mitä ominaisuuksia tarvitsemme?
Pre-aktiivinen eli ennakoiva	Säilyykö muutoksen suunta?	Miten trendi vaikuttaa ja kuinka kauan?
Proaktiivinen eli luova	Mitkä ovat mahdolliset maailmat?	Kuinka vaikutamme toivottavaan tulevaisuuteen ja miten muutamme sitä?

Tulevaisuusverstaan työkalut opetussuunnitelmatyön apuna

Opetuksen suunnittelun työrengas toteutti vuosina 2008 – 2009 tulevaisuusprojektin, jonka tarkoituksena oli tuottaa yhtäältä näkemyksiä tulevasta kehityksestä, joka vaikuttaa ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opetussuunnitelmatyöhön, toisaalta tarkoituksena oli esitellä erilaisia ennakoinnin menetelmiä, jotka olisivat hyödynnettävissä opetussuunnitelmatyön apuna. Näihin tavoitteisiin pyrittiin järjestämällä kaksi erillistä tulevaisuusverstaata, joissa sovellettiin tarkoitukseen sopivia ryhmätyömenetelmiä. Tulevaisuusverstaata käytettiin erilaisten näkemysten tuottamiseen ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opetussuunnitelmien hahmottamiseksi ja kehittämiseksi.

Tulevaisuusverstasmenetelmällä tarkoitetaan erilaisia ryhmätyömenetelmiä yhdistäviä prosesseja, joiden tarkoituksena on tuottaa näkemyksiä tulevaisuuden kehityksestä. Tulevaisuusverstaat tai tulevaisuustyöpajat ovat alun perin Robert Jungkin kehittämä työmuoto jonkin tietyn ajankohtaisen ongelman ratkaisemiseksi tulevaisuusnäkökulmasta tai tulevaisuuden vaihtoehtojen kartoittamiseksi. Nykyisin verstaasmenetelmiä on kehitetty erilaisia tarkoituksia palveleviksi kokonaisuuksiksi. Verstaiden toteutustapa ja niissä käytettävät menetelmät vaihtelevat suuresti. Keskeistä ja yhteistä verstaalle on, että siihen osallistuvat ne henkilöt, joilla on oma panos ja rooli tarkastelta-

vassa asiassa. Osallistujat ovat oman alueensa tai ryhmänsä asiantuntijoita, jotka pystyvät parhaiten ymmärtämään kokonaistilannetta ja joiden mielipide tavoiteltavan tulevaisuudentilan ja strategian valitsemisessa on olennaisen tärkeä. Peruslähtökohta kaikessa tulevaisuusverstastyössä on, että osallistujat ottavat itse vastuun ja luovat omat näkemyksensä tavoiteltavasta tulevaisuudesta. Lisäksi verstaissa myös luodaan suunnitelmia tavoiteltavan tulevaisuuden saavuttamiseksi. (Jungk & Müllert 1987)

Tulevaisuusverstaas tai -työpaja on eräänlainen aivoriivi, jossa osallistujat yleensä ryhmissä pyrkivät löytämään ennakkomerkkejä tulevaisuuden kehityksen suunnasta ja tulevaisuudessa merkittävästi vaikuttavista asioista. Työpajatyöskentelyssä jokainen osallistuja voi esittää oman mielipiteensä, näkemyksensä ja ratkaisuehdotuksensa asioista. Tulevaisuusverstaas koostuu tyypillisesti kolmesta pääosasta, joita ovat:

1. Toimintaympäristön muutosten kartoitus
2. Vaihtoehtoisten tulevaisuuskuvien tai skenaarioiden muodostaminen
3. Visioiden ja strategioiden luominen sekä toimenpidesuosituksien tai -ehdotusten määrittely tavoiteltavan tulevaisuuden saavuttamiseksi

Ensimmäinen tulevaisuusverstaas - Ylemmän ammattikorkeakoulututkinon opetussuunnitelmiin vaikuttavien muutosvoimien kartoittaminen

Ensimmäisessä verstaassa osallistujat kartoittivat mahdollisimman laajasti niitä muutosvoimia, jotka vaikuttavat opetussuunnitelmatyöhön noin 10 vuoden aikajänteellä. Muutosvoimilla (driving force tai draiver) tarkoitetaan näkemyksiä tai oletuksia ja oletusten joukkoja tulevasta kehityksestä. Muutosvoimat suuntaavat ihmisten ajattelua, päätöksentekoa ja valintoja. Muutosvoimat eroavat trendeistä ja megatrendeistä siten, että muutosvoimalla ei ole samanlaista kehityskulun suuntaa kuin trendillä, vaan se on epämääräisempi ja yleisempi kuvaus kehityksestä sillä hetkellä, kun sitä tarkastellaan. Tyypillistä muutosvoimille on, että ne ilmentävät niin sanottuun ajan henkeen liittyviä asioita, uskomuksia, yleisesti hyväksytyjä oletuksia asioiden tulevasta tilasta, ilmiöitä, todellisuuden osa-alueita tai tekijöitä tai asiantiloja. Siten ne liittyvät usein asenteisiin, arvoihin ja arvostuksiin. Muutosvoimien tekeminen näkyväksi on tärkeää, koska ne vaikuttavat päätöksenteon taustalla ja ilmentävät sen hetkisiä arvostuksia ja käsityksiä. Muutosvoimia ei tulisi ottaa itsestäänselvyyksinä vaan niitä pitäisi opetussuunnitelmissa tarkastella kriittisesti ja tehdä ne näkyväksi päätöksenteon taustalla vaikuttaviksi asioiksi. Näin suunnitelmien kehittäminen ja muuttaminen joustavasti helpottuu, kun tunnetaan lähtökohtaolettamukset. Muutosvoimien kartoittamisessa ja luokittelussa käytettiin ideariivi-menetelmää (Tulevaisuudentutkimuksen oppimateriaali TOPI 2009) ja niin kutsuttua PESTE-taulukkoa. Seuraavassa on kuvattu verstaasyön eteneminen ja sitä ohjaavat työkalut.

Taulukko 2. PESTE-taulukko. (Tulevaisuudentutkimuksen oppimateriaali TOPI 2009)

(P) Poliittiset	Lainsäädäntö, aluepolitiikka, EU,
(E) Taloudelliset	Talouskasvu, markkinat, verotus, ...
(S) Sosiaaliset	Demografiset, koulutus, verkostot, kulttuuriset, kulutus, ...
(T) Teknologiset	ICT, bio- ja nanoteknologia, logistiikka, materiaalit
(E) Ekologiset	Kestävä kehitys, ympäristön suojele
Arvot	Arvomutos, eettiset kysymykset,...

OHJE TOIMIJOILLE

Muutosvoimien tunnistaminen ja jaottelu

Prosessin kulku:

- Ideariihi, joissa kerätään mahdollisimman paljon muutosvoimia YAMK-tutkinnon sisällön tulevasta kehityksestä 10 vuoden aikajän-
teellä.
- Ideoi itsenäisesti vähintään 7 erilaista muutosvoimaa ja kirjoita ne
liimalapulle, yksi muutosvoima per lappu
- Analysoikaa yhdessä muutosvoimanne PESTE-analyysin avulla. Li-
matkaa laput fläpille, jossa on PESTE+arvot-taulukko
- Onko kaikissa luokissa muutosvoimia vähintään 3, jos ei ole ideoi-
kaa yhdessä näihin luokkiin lisää muutosvoimia.
- Keskustelkaa lopuksi myös laajemmin toimintaympäristön muu-
toksesta, joka tapahtuu noin 10 vuoden aikajänteellä, vuoteen 2018
mennessä.

Taulukkoon 3 on koottu muutosvoimien tunnistamisen ja jaottelun tulokset eli osallistujien näkemykset muutosvoimista PESTE-taulukon kuuden eri ulottuvuuden näkökulmasta.


Taulukko 3. Esimerkki työryhän laatimasta PESTE-taulukosta.

(P) Poliittiset	Kenellä on tulevaisuudessa koulutus- ja tutkinnonanto-oikeus? Korkeakoulun muutos. EU:n ote ja samalla eurooppalainen koulutusjärjestelmä vahvistuu. Duaalimalli sulautuu. Globaalien vaatimusten vaikutus lisääntyy. Kansainvälistyminen työmarkkinoilla lisääntyy. Yleiset turvallisuuskysymykset nousevat esille. Ennakointimenetelmien ajanmukaistaminen.
(E) Taloudelliset	Globaalitalous. Klusterit lisääntyvät ja kehittyvät. Rahoitusraken-teen rajapinnat häipyvät. Rahoitusjärjestelmä lisää aloituspaikkakilpailua. Asiakkaiden yksilölliset vaatimukset lisääntyvät ja samalla "omarahoitusosuudesta" tulee käytäntö. Koulutuksen rahoituslähteet muuttuvat. Opettajille asetetaan selkeät tuottavuusvaatimukset.
(S) Sosiaaliset	Maahanmuutto lisääntyy; opiskelijoilla tulee olla yleistaitoja, kielitaito ja monipuoliset kommunikointitaitovalmiudet. Monikulttuurisuus on arkipäivää. Eri verkostot laajentuvat, virtuaaliympäristöt ja -yhteisöt kehittyvät ja lisääntyvät. Kansainväliset verkostot vahvistuvat. Verkostojen myötä kokonaisvaltainen elämyksellisyys ja yhteisöllisyys lisääntyvät. Vuorovaikutus lisääntyy laajentuvien verkostojen myötä. Uudet verkostomaiset ympäristöt muuttavat pedagogiikkaa ratkaisevasti. Muuttuvat sukupuoliroolit ammateissa.
(T) Teknologiset	Uudet teknologiat voimistuvat ja lisääntyvät. Teknologian kehitys haastaa ja teknologiat kehittyvät kaikilla aloilla. Opiskelijat ovat virtuaaliosaajia. Virtuaaliopettajuus lisääntyy. Sosiaalisen median merkitys lisääntyy.
(E) Ekologiset	Koko ekosysteemi muuttuu. Kestävän kehityksen näkökulma haastaa kaikki alat. Nykyiset energialähteet ehtyvät. Energiatiete- hokkuuden vaade kasvaa.
Arvot	Opiskelijat ovat entistä vaativimpia. Asioiden poisoppiminen lisääntyy. Oppimisen tavat muuttuvat. Oppiminen tulee enenevässä määrin osaksi työtä. Elämyksellisyyden arvostus lisääntyy. Välittämisen arvot palaavat. Arvomutosten ristiriita on läsnä. Ideaaliperhe muuttuu. Syrjäytymisuhan alla olevien huomiointi lisääntyy.

Työryhmän työskentelyn osalta PESTE-taulukossa ovat selkeästi näkyvissä globalisaation mukanaan tuomat uudet muutosvoimat eri ulottuvuuksissa. Globalisaatio eri ilmenemismuodoissaan antaa muutosvoimille melko yhtenäisen suunnan ja sikäli edesauttaa tulevaisuuden ennakointia monessakin mielessä.

PESTE-taulukkoon kertynyttä aineistoa työstettiin edelleen käyttämällä arviointitaulukkoa (Tulevaisuudentutkimuksen oppimateriaali 2009), jonka dimensioina olivat vaikuttavuus ja epävarmuuden aste tunnistettujen muutosvoimien osalta, Taulukko 4.

Taulukko 4. Arviointitaulukko (Glenn, Gordon 2003, 13)

 epävarmuuden aste			vaikuttavuus
alhainen	keskinkertainen	korkea	
kriittinen suunnittelu	tärkeä skenaariomuuttuja	kriittinen skenaariomuuttuja	
strateginen suunnittelu	strateginen suunnittelu	tärkeä skenaariomuuttuja	
seurattava	seurattava	seurattava arvio uudelleen?	


OHJE TOIMIJOILLE

Muutosvoimien merkittävyyden ja todennäköisyyden arviointi

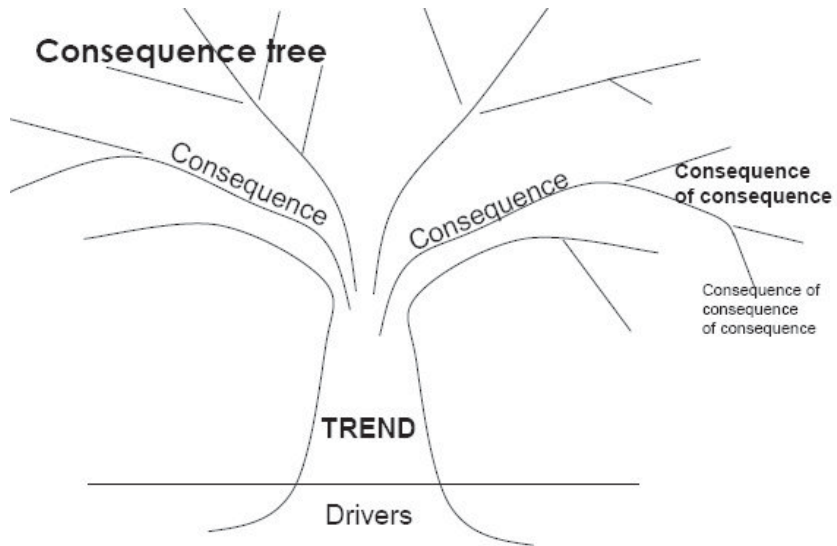
- Luokitelkaa kaikki löytämänne muutosvoimat sen perusteella kuinka epävarmaa niiden toteutuminen on ja kuinka voimakkaita arvellette niiden vaikutuksen olevan.
- Liimatkaa muutosvoimalaput arviointitaulukkoon
- Pyrkikää yhteisymmärrykseen ja löytämään vähintään 7 kriittistä tai tärkeää muutostekijää
- Pyrkikää löytämään kriittisiä tekijöitä PESTE-analyysin kaikista luokista.

Muutosvoimien analysointia jatkettiin edellä olevan ohjeen mukaisesti arvioimalla kaikkien muutosvoimien vaikuttavuutta opetussuunnitelmatyöhön ja muutosvoiman todennäköisyyttä. Taulukossa 5 on kuvattu työryhmän analyysi.

Taulukko 5. Esimerkki työryhmän laatimasta arviointitaulukosta.

 epävarmuuden aste		
alhainen	keskinkertainen	korkea
kriittinen suunnittelu - Kansainvälistyminen työmarkkinoilla lisääntyy	tärkeä skenaariomuuttuja - Virtuaaliopettajuus lisääntyy - Uudet teknologiat voimistuvat ja lisääntyvät - Koulutuksen rahoituslähteet muuttuvat	kriittinen skenaariomuuttuja - Elämyksellisyyden arvostus lisääntyy - Välittämisen arvot palaavat - Arvonmuutosten ristiriita läsnä
strateginen suunnittelu - Nykyiset energialähteet ehtyvät - Energiatehokkuuden vaade kasvaa - Monikulttuurisuus arkipäivää	strateginen suunnittelu - Muuttuvat sukupuoliroolit ammateissa - Yleiset turvallisuuskysymykset nousevat esille	tärkeä skenaariomuuttuja - Vuorovaikutus lisääntyy laajentuvien verkostojen myötä - Moniosaajien tarve lisääntyy
seurattava - Ennakointimenetelmien ajanmukaistaminen	seurattava - Syrjäytymisuhan alla olevien huomioiminen lisääntyy - Ideaaliperhe muuttuu	seurattava arvio uudelleen? - Globaalitalous

Seuraavana työvälineenä käytettiin relevanssipuuta (ks. Glenn, Gordon 2003, 12). Muutosvoimista siirryttiin tässä prosessissa uusien ajatusten tai innovaatioiden etsimiseen niin kutsutun relevanssi-puu menetelmän avulla. Tyypillisesti tulevaisuusverstaissa olisi tässä vaiheessa rakennettu tulevaisuuskuvia vaihtoehtoisista kehityskuluista, mutta nyt pyrittiin etsimään uusia ideoita ja ajatuksia suoremmin kuin tulevaisuuskuvien kautta.



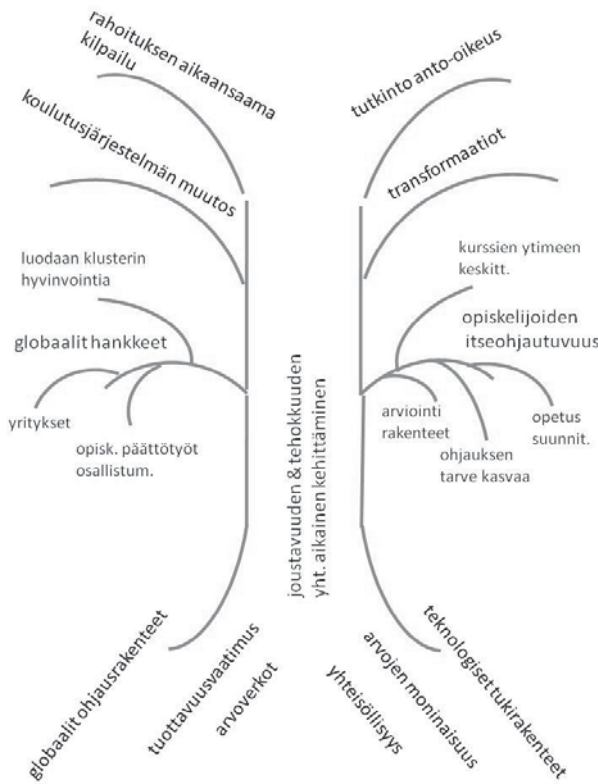
Kuvio 2. Relevanssi-puun idea

OHJE TOIMIJOILLE

Keskeisen opetussuunnitelmaan vaikuttavan kysymyksen tunnistaminen

- Ennakoinnin ydinkysymyksen (focal question) valinta: mitä haluamme ennakoida 10 vuoden aikajänteellä?
- Esimerkiksi yleisten kompetenssien kehittämistä, aluestrategian vaikutusta opetussuunnitelmiin, oppilaitoksen osaamisprofiili ja sen vaikutus opetussuunnitelmien painopisteisiin, alakohtaista kehitystä, jonkin trendin vaikutuksia...jne
 - Piirretään puu alla esitetyn logiikan mukaan:
 - Puun juuret: vaikuttavimmat muutosvoimat
 - Puun runko: ydinkysymys
 - Oksat ja lehdet: 1. asteen seuraukset, 2. – 4. asteen seuraukset
- Lopputulemana on innovaatioita ja / tai strategisia linjauksia. Purku näyttelykävelynä

Ennakoinnin ydinkysymykseksi työryhmä valitsi joustavuuden ja tehokkuuden yhtäaikaista kehittämisen. Kuviossa 3 visualisoidaan työryhmän näkemys ydinkysymyksistä ja sen seurauksista eri muutosvoimien osalta. Oksat ja lehdet kuvaavat seurauksien eri asteita; mitä etäämmäksi rungosta mennään sitä pienemmät ovat havaittavat seurannaisvaikutukset.

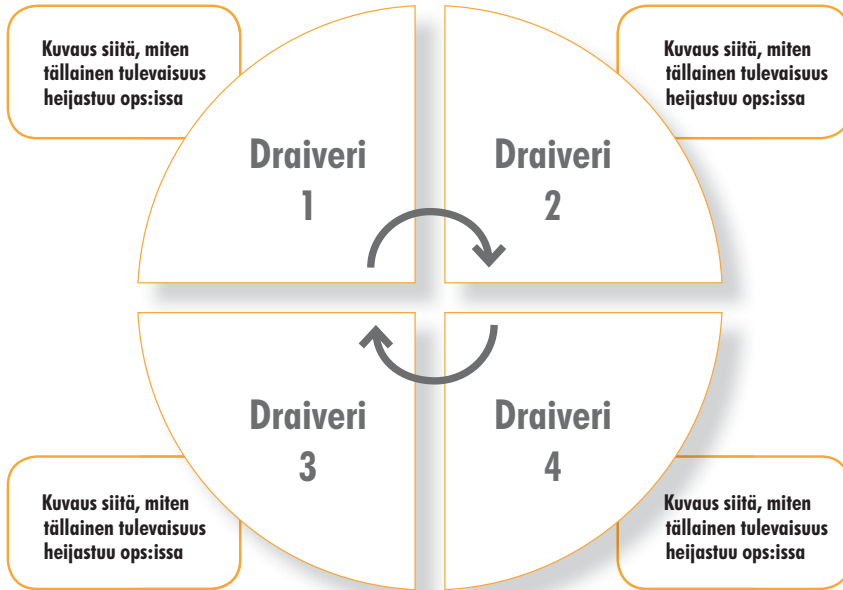


Kuvio 3. Työryhmän laatima relevanssipuu

Toinen tulevaisuusverstaas – Tulevaisuusloikka kirkastamaan tuotettuja ideoita

Toisessa tulevaisuusverstaassa pyrittiin vielä täydentämään ensimmäisen tulevaisuusverstaan tuloksia. Pohjana käytettiin edellisessä verstaassa syntyneitä ajatuksia, joista valittiin yksi tarkempaan tarkasteluun ja käsiteltiin tämän tulevaisuustekijän vaikutuksia ja heijastuksia opetussuunnitelmatyöhön.

Tulevaisuusorientaatiota ja osallistujien ennakkoluulotonta ajattelua edistettiin toiminnallisilla lämmittelyharjoituksilla, esimerkiksi tulevaisuusajattelua herättävänä menetelmänä käytettiin rentoutus- ja mielikuvaharjoitusta omien toivottavien tulevaisuuskuvien luomiseksi. Tällä pyrittiin vahvistamaan positiivista suhtautumista ja tulevaisuuden mahdollisuuksien näkemistä positiivisina.



Kuvio 4. Neljä tulevaisuuden muutosvoimaa -työväline, jolla selkeytettiin tulevaisuuden keskeisten tekijöiden vaikutuksia opetussuunnitelmiin.

OHJE TOIMIJOILLE

Tulevaisuusloikka kirkastamaan tuotettuja ideoita

- Valitkaa ryhmällemme ops-työhön merkittävästi vaikuttava teema. Teemoina esimerkiksi työelämäläheisyys, moniosaajien koulutus, uusi koulu ja opettajuus, verkostot ja kumppanuus, kansainvälisyys ja monikulttuurisuus,...
- Sopikaa yhdessä neljästä eri tulevaisuuden muutosvoimasta tai draiverista, jotka vaikuttavat valitsemaanne teemaan.
- Kirjoittakaa kuvaus fläpille miten tämä muutosmuutosvoima heijastuu ja vaikuttaa ops-työhön.

Työryhmän tuottaman tulevaisuusloikan avulla analysoitiin merkittävän tulevaisuudessa vaikuttavan teeman toteutumista opetussuunnitelmatyöhönsä. Työskentelyn tulokset on koottu Kuvioon 5.



Kuvio 5. Työryhmän laatima esitys tulevaisuudessa keskeisistä draivereista ja niiden vaikutuksesta opetussuunnitelmiin.

Työryhmä nosti opetussuunnitelmatyö keskiöön merkittävästi vaikuttavana teemana uudistuvan korkeakoulun ja opettajuuden. Seuraavassa esitellään lyhyesti työryhmän pohdintaa neljän draiverin näkökulmasta. Rajapintaosaaminen ja monitaitoisuus nähtiin yhdeksi keskeiseksi draiveriksi. Opetussuunnitelmien rakenne ja sisällöt perustuvat yhteiseen arvokeskusteluun ja yhteisen kielen rakentamiseen, mikä mahdollistaa ja edistää innovaatioiden syntyä eri alojen rajapinnoilla. Korkeakoulun tehtävä on ennakoita,

käynnistää ja kehittää eri alojen rajapinnoille syntyviä uusia osaamisalueita. Tämä edellyttää eri alojen asiantuntijoiden verkostoitumista. Opetussuunnitelmien sisältöjen tulee mahdollistaa ja edistää monialaisten kansainvälisten verkostojen syntymistä. Korkeakoulun tulee myös tukea verkostomaista monitaitoisuuden syntyä, jossa osaajat hallitsevat oman substanssiosaamisen lisäksi jonkin tai joitain muita alueita. Tässä kontekstissa opettaja on yrittäjämäisesti toimiva verkosto-osaaja, jonka on ennakoitava ja tunnistettava rajapinnoissa syntyviä toimialoja ja niiden vaatimaa osaamista. Opettaja toimii yhteistyössä työelämäkumppaneiden kanssa myös osaamisen yhdistäjänä, mikä puolestaan edellyttää uuden tiedon yhteisöllistä rakentamista. Eri alojen rajapinnoissa toimitaan substanssiosaajien ja monitaitoisten asiantuntijoiden kanssa verkostomaisesti.

Toisena draiverina nähtiin tieto- ja viestintäteknologia. Korkeakoulut ovat osa ubiikkiyhteiskuntaa, joka tarkoittaa että tietotekniikkaa on kaikkialla, integroituneena ympäristöön. Sulautuvan opetuksen (Blended learning) edelleen kehittäminen nähtiin keskeiseksi toiminnaksi. Sulautuvassa opetuksessa pyritään rakentamaan moninaisista elementistä koostuva oppimisympäristö, jonka tavoitteena on tarkoituksenmukaisesti integroida sekä opetuksen elementtejä ja prosesseja että tieto ja viestintäteknologian tarjoamia ympäristöjä. Tämä edellyttää virtuaalisten oppimisympäristöjen ja oppimateriaalin digitaalisten sisältöjen suunnittelua ja toteuttamista. Korkeakoulujen tehtävä on opettaa tulevaisuustietoisesti tietoyhteiskuntataitoja, joissa korostuu muun muassa yhteisöllinen oppiminen ja tietotuotanto. Yhteisöllistä tiedonluomista voidaan luonnehtia innovatiivisten, yhteistoiminnassa syntyneiden ja jalostuneiden ajatusten ja osaamisten lopputulokseksi. Yhteisöllisesti, ajasta ja paikasta toteutetussa opetuksessa oppimisprosessi tapahtuu vuorovaikutuksessa eri verkostoissa. Tällöin selkeä opintojaksoperustainen lähestymisnäkökulma on haasteellinen ja tarkoituksenmukaisempaa on kehittää edelleen kompetenssiperustaista jaottelua ja osaamisen tunnistamista. Opetusmateriaalitarjonta on avointa, kansainvälistä ja tuotteistettua. Teknologian kehitys edellyttää nykyistä huomattavasti väljempää ja joustavampia opetussuunnitelman rakenteita. Teknologia muuttaa opettajan roolia kohti virtuaaliopettajuutta. Tulevaisuuden korkeakouluopettajuus on myös vahvaa yhteistyötä sellaisissa T&K-hankkeissa, joissa kehitetään työelämää ja luodaan käyttäjakeskeisesti uusia innovaatioita tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämiseksi toimintoja ja palveluja uudistettaessa.

Kolmanneksi draiveriksi koettiin moninaistuvat rahoituslähteet. Korkeakoulut saavat julkista rahoitusta koulutuksen tuloksellisuuden ja vaikuttavuuden perusteella. Tämä edellyttää ajattelutavan muutosta ulkopuolisten rahoituslähteiden hankkimisessa. Yhteistyökumppaneiden kanssa suunnitellut ja toteutetut koulutukset lisääntyvät, kuten esimerkiksi tilauskoulutus, tällöin rahoitusperusteetkin muuttuvat. Opetussuunnitelmissa on huomioitava sisältöjen muuntautuminen eri yhteistyökumppaneiden kanssa suunniteltavaan ja toteutettavaan koulutukseen. Koulutuksen korkean tason säilyttämiseen tulee tällöin kiinnittää erityistä huomiota. Projektirahoitteiset tutkimus- ja kehittämishankkeet lisääntyvät samoin kuin erityisesti eri alojen rajapinnoilla

tapahtuva innovaatiotoiminta. Tämä näkemys on linjassa ylijohtaja Karjalaisen (2007) ajatuksiin ammattikorkeakoulujen roolista innovaatiojärjestelmässä, jossa ammattikorkeakoulu toimii uuden tiedon ja osaamisen siirtäjänä sekä keksintöjen tuottajana ja innovaatioiden edistäjänä samoin kuin niiden käytäntöön saattajana. Tällöin opetussuunnitelman on annettava entistä enemmän tilaa monialaisille sisällöille sekä mahdollistettava joustavasti opetussuunnitelman toteuttaminen erilaisten hankekokonaisuuksien yhteydessä. Opiskelijoiden osaamisen kehittämisen erilaiset muodot ja aikataulujen joustavoittaminen tuovat omat haasteensa opiskelijoiden ohjaukseen ja osaamistavoitteiden saavuttamiseen monialaisissa hankekokonaisuuksissa. Moninaistuvien rahoituslähteiden lisääntyessä opettajille asetetaan yhä selkeämmät tuottavuusvaatimukset. Ulkoisten rahoitusinstrumenttien myötä hankehallinta on arkipäivää tämän päivän korkeakoulun opettajuudessa, mutta tulevaisuudessa hankeosaaminen korostuu vahvasti entisestään. Esimerkiksi ammattikorkeakoulujen osallistuminen useisiin strategisten huippuosaamisten keskittymiin (SHOK) tarkoittaa tulevaisuudessa yhtä uutta rahoitusinstrumenttia T&K-hankekokonaisuuksissa.

Neljäntenä draiverina nähtiin vuorovaikutuksen moninaistaminen. Vuorovaikutus työelämän kanssa tulee olla hyvin aktiivista, jotta opetussuunnitelma mahdollistaa oppijoille työelämätarpeisiin vastaavia oppimispolkuja. Oppijoiden osaamisen kumuloitumista tulee tukea osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen vuorovaikutteisissa prosesseissa. Oppiminen mahdollistuu joustavasti eri tavoilla; työssä, virallisissa ja epävirallisissa sekä verkostoituneissa oppimisyhteisöissä jne. Tietoa jaetaan verkostoissa, opettajat opettavat yrityksissä tai he työskentelevät yrittäjinä toimien sekä korkeakoulujen että yritysten palveluksessa. Osaamisen yhteisöllinen rakentaminen haastaa kaikkien osallistujien yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja. Erittäin aikuisopetuksessa opiskelijoiden vertaisoppiminen on keskeisellä sijalla, jolloin oppijat toimivat organisoidusti hyvien käytänteiden jakajina. Sosiaalinen media tulee vahvistamaan opiskelijoiden mahdollisuuksia kohdata ajasta ja paikasta riippumatta.

Lopuksi

Muutosvoimia ei tulisi ottaa itsestäänselvyyksinä vaan niitä pitäisi opetussuunnitelmissa tarkastella kriittisesti ja tehdä ne näkyväksi päätöksenteon taustalla vaikuttaviksi asioiksi. Näin opetussuunnitelmien kehittäminen ja muuttaminen joustavasti helpottuu, kun tunnetaan lähtökohtaolemmukset. Koulutusjärjestelmään vaikuttavat samat muutosvoimat kuin yritysmaailmaan. Koulutusjärjestelmälle muutoksen mukana tuomat haasteet ovat vielä suurempia, sillä koulutukselta odotetaan tulevaisuuden myönteistä ohjausta. Koulutusjärjestelmää on kehitettävä osana yhteiskuntaa, jolloin on tunnistettava taloudellisia, ideologisia ja kansainvälisiä muutosvoimia ja ennakoitava niiden yhteisvaikutuksia (Kanninen, Elionkeinoelämän keskusliitto 2005c).

Tulevaisuusverstastyöskentely osoittautui varsin toimivaksi työvälineeksi opetussuunnitelmia kehitettäessä. Trendien tunnistaminen ja löytäminen oli tavallaan melko helppoa, mutta keskeisten trendien määrittäminen ja niiden mukaantuominen merkityksellisesti opetussuunnitelmaan edellyttäisi vieläkin pidemmälle kehitettyjä työvälineitä sekä pitkäjänteistä työskentelyä. Suurin haaste varmaankin on siinä, että kyettäisiin luopumaan luodusta, perinteisistä opetussuunnitelmarakenteista, sisällöistä sekä totutuista kehittämisen tavoista. Tulevaisuusverstastyöskentely osoitti tulevaisuuden ennakoinnin erityisen suuren merkityksen opetussuunnitelmatyössä. Näitä välineitä on jo tämän tulevaisuusverstastyöskentelyn jälkeen käytetty joko sellaisenaan tai soveltuvien osien ylempien ammattikorkeakoulututkintojen opetussuunnitelmatyössä hyvin tuloksin.

Lähteet

- Glenn, J. C. & Gordon, Th. J. (eds.) 2003. *Futures Research Methodology, Version 2.0. Millennium Project* ISBN: 0-9722051-1-X
- Elinkeinoelämän keskusliitto 2005c. *Tulevaisuusluotain. Näkökulmia globalisaation ja liiketoimintaosaamisen haasteisiin. Matkaraportti.*
- Elinkeinoelämän keskusliitto 2006. *Tulevaisuusluotain. Verkostoitumisesta voimaa osaamiseen. Loppuraportti.*
- European Innovation Scoreboard. *Comparative Analysis of Innovation Performance 2009. The Maastricht Economic and Social Research and Training Centre on Innovation and Technology (UNU-MERIT).*
- Jungk, R. & Müllert, N. 1987. *Tulevaisuusverstaat. Suom. Kai Vaara. Helsinki: Keskinäisen sivistyksen seura Suomen Lataamo.*
- Karjalainen, S. 2007. *Tutkimus- ja innovaatiotoiminta Suomen korkeakouluissa. Esitys ammattikorkeakoulujen T&K-päivillä 24. – 25.1.2007. Hämeen ammattikorkeakoulu. Hämeenlinna.*
- Elinkeinoelämän keskusliitto 2006. *Palvelut 2020 – Osaaminen kansainvälisessä palveluyhteiskunnassa. Loppuraportti.*
- Tulevaisuuden tutkimuskeskus. *Tutu 1. Luentomateriaali 2008.*

Elektroniset lähteet

- Tulevaisuudentutkimuksen oppimateriaali TOPI. <http://www.tulevaisuus.fi/topi/default.asp>

Oppimisen digitaalinen ekosysteemi

Leena Vainio, kehittämisspäällikkö, Hämeen ammattikorkeakoulu
Irja Leppisaari, KT, yliopettaja, Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu

Opetusta ja oppimista tutkitaan jatkuvasti ja tutkimuksia sovelletaan opetuskäytäntöihin. Koko ajan syntyy uusia pedagogisia ideoita, jotka auttavat oppijoita oppimaan ja myös ottamaan entistä enemmän vastuuta omasta oppimisestaan. Tieto- ja viestintäteknikka on tuonut aivan uusia mahdollisuuksia yhdessä oppimiseen ja verkottumiseen eri alojen asiantuntijoiden kanssa. Tässä artikkelissa kuvataan opetusteknologian luomia mahdollisuuksia muuttaa opetuksen ja oppimisen tapoja ylempissä ammattikorkeakoulututkinnoissa. Lähtökohtana on ollut rakentaa blended learning -mallia, jossa yhdistetään erilaisia opetuksen ja opetusteknologian muotoja ja luodaan rikas opetuksen digitaalinen ekosysteemi, joka tukee oppimista. Artikkelin perustuu ylempien ammattikorkeakoulututkintojen opettajien tulevaisuustyöpajan tuotoksiin. Työpajan tuotoksien rinnalla on tarkasteltu Sitran kokoaman asiantuntijaryhmän raporttia *Oppimisen muuttuva maasto*.

Työpajan tuotokset ovat keskeinen osa artikkelia ja ilman työpajaan osallistuneiden panoksia näitä ajatuksia ei olisi syntynyt. Kiitos ajattelu yhteistyöstä tiimille ja tämän artikkelin sisältöjen rakentumisesta Leena Jokiselle, Heli Mattilalle, Erja Pihkala-Bäckströmille, Jarmo Ritalahdelle, Riitta Vataselle ja Marketta Yli-Hongistolle.

Johdanto

Opetuksen muodot ovat muuttuneet vuosisatojen myötä hitaasti. Opettajan pitämät luennot ovat vieläkin yleinen opetuksen toteutustapa, joskin luentojen pitämisen menetelmät ovat tietotekniikan opetuskäytön myötä muuttaneet muotoaan. Tänäpäin opettajan ei tarvitse enää olla luokan edessä, vaan luento voidaan toteuttaa etäyhteyksien kautta tai tuottaa etukäteen ja jaella erilaisia digitaalisia jakelukanavia hyödyntäen opiskelijoille. Tapscott (2009) kirjoitti artikkelissaan *“The old-style lecture, with the professor standing at the podium in front of a large group of students, is still common. It’s part of a model that is teacher-focused, one-way, one-size-fits-all and the student is isolated in the learning process. Yet the students, who have grown up in an interactive digital world, learn differently. Schooled on Google and Wikipedia, they want to inquire, not rely on the professor*

for a detailed roadmap. They want an animated conversation, not a lecture. They want an interactive education.”

Onko digitaalinen ekosysteemi pakottamassa meidät oppimisen vallankumoukseen? Digitaalinen ekosysteemi -ajatusmalli pohjautuu Mooren (1996) käsitteeseen business ecology. EU:n tietotekniikan kehittämissuunnitelmassa alettiin puhua digitaalisesta ekosysteemistä (Nachira, 2002). Digitaalisilla ekosysteemeillä viitataan toimintaperiaatteensa biologisista ekosysteemeistä ammentaviin hajautettuihin, ilman keskitettyä hallintoa toimiviin, itseään ylläpitäviin ympäristöihin, joiden avulla yhteisöt voivat toimia yhdessä tavoitteenaan luoda, säilyttää ja jakaa ekosysteemin toimijoille lisäarvoa tuottavaa tietämystä eri sovellusalueilla (IEEE 2007). Sen tarkoituksena on olla digitaalinen ympäristö verkostoituneille organisaatioille, joka tukee yhteistyötä, tiedon jakamista, avointa ja joustavaa teknologian kehitystä sekä kehittyviä liiketoimintamalleja (Digital ecosystem, <http://www.digital-ecosystems.org/>). Oppimisen alueelle näitä ekosysteemejä on viime vuosina sosiaalisen median myötä rakentunut runsaasti.

Tietotekniikan opetuskäyttöön liittyy voimakkaita uskomuksia sen merkityksestä oppimiselle ja opetukselle. Lehtinen (2006, 265) on löytänyt kuusi voimakkaiden positiivisten teknologisten odotusten kokonaisuutta ja nimittänyt ne utopioiksi. Utopioiksi ne on nimetty siksi, että niiden on odotettu toteuttavan opetuksen uusi vallankumous. Kaikki Lehtisen vuonna 2006 kuvaamat utopiat ovat tänä päivänä osa blended learning -toteutuksia.

1. *Väsymättömän ja yksilöllisen harjaantumisen utopia*, joka perustui 1960- ja 70-luvun ajatuksille korvata luokkamuotoinen opetus tietokonelaboratorioilla. Laboratorioissa jokainen opiskelija työskenteli yksilöllisesti ja opiskeli väsymättömän tietokoneen kanssa niin kauan, että asia osattiin. Malli on jäänyt elämään ainakin kieltenopiskeluun. Onko tästä mallista piirteitä myös nykyajattelussa, jossa luennot tarjotaan äänitteinä ja videoina ja oppija voi palata aineistoon tarvittaessa aina uudelleen ja uudelleen?
2. *Älykkään tutorin utopia* perustui tekoälytekniikkaan. Ajatuksena oli mallintaa oppimistapahtuma ja eksperttiopettajan toiminta ja tähän perustuen rakentaa tietokoneohjelma, joka ohjaa, seuraa ja arvioi yksilön oppimista. Mallia käytetään vieläkin vaatavien asiantuntijasuuritusten harjaannuttamisessa esim. lentosimulaatioissa. Malli ei ole kuitenkaan yleistynyt lähinnä kustannussyistä, koska luonnollisen oppimisen polut ovat monimutkaisia ja kalliita toteuttaa virtuaalisesti. Mallintamisen tekee vaikeaksi se, että oppiminen on sidottu vaihteleviin tilanteisiin, sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja oppijoiden motivaatioon ja näiden erilaisten tilanteiden virtuaalinen mallintaminen on nykytekniikallakin vielä kallista ja vaatii erityisosaamista.

3. *Mikromaailmojen utopiassa* rakennettiin ympäristöjä, joissa opittiin spontaanin kokeilevan toiminnan kautta. Logo-ohjelmointikieli on tunnetuin malli tästä ympäristöstä. Tänä päivänä erilaiset pelit ja virtuaalimaailmat luovat näitä oppimismahdollisuuksia. Lehtinen (2006) epäilee, että spontaanin kokeilevan toiminnan avulla ei kuitenkaan voida oppia kaikkea kulttuuriin varastoitunutta tietoa, jota koulutuksen avulla välitetään nuorille. Pystytäänkö kokeilevan toiminnan avulla myöskään välittämään asiantuntijan tietoa? Ainakin pelien ja virtuaalimaailmojen rakentajien on tunnettava asiantuntijan työskentelytavat, jotta virtuaaliympäristöt luovat oikean kuvan toiminnasta. Tässä törmätään puolestaan kustannustekijöihin – monipuolisten kokeiluympäristöjen tuottaminen on kallista. Näinä päivinä kuitenkin rakennetaan entistä enemmän juuri tämän tyyppisiä toimintaympäristöjä.
4. *Multimedian utopia* perustuu mahdollisuuteen yhdistää tekstiä, kuvaa, ääntä, animaatioita ja videoita. Useampien aistien kautta välitettävä informaatio havainnollistaa paremmin opittavaa asiaa ja 3D-mallien kautta voidaan kuvata monimutkaisia rakenteita. Monimedialainen informaatio ei kuitenkaan takaa vielä oppimista, päinvastoin se voi kuormittaa ja vähentää oppimismotivaatiota. Informaation lisäksi tarvitaan aikaa pohdintaan ja sosiaalista vuorovaikutusta, jossa yhdessä muiden oppijoiden kanssa rakennetaan tietoa. Multimedian utopia on toteutunut Internetin erilaisten materiaalipankkien kautta. Informaatiota on runsaasti saatavilla ja sitä tuotetaan monimedialaisesti päivittäin lisää ja lisää.
5. Virtualisoinnin utopia haastaa tiettyyn fyysiseen ympäristöön sidotun koulutuksen mallin. Lähtökohtana on, että oppija voi opiskella ajasta ja paikasta riippumatta. Virtuaalinen opetus on lisääntynyt vuosi vuodelta ja useat ammattikorkeakoulut ja yliopistot tarjoavat jo kokonaisia tutkintoja virtuaalitoteutuksina. Uudet virtuaaliset online-opetusjärjestelmät tarjoavat hyvät mahdollisuudet tämän tyyppisen opetuksen järjestämiseen. Tämä utopia on monin osin toteutunut myös verkostoissa syntyneiden spontaanien yhteisöjen kautta. Esimerkiksi suomalainen SOMETU-verkosto (<http://sometu.ning.com/>) on parissa vuodessa rakentunut merkittäväksi oppimisen paikaksi. Verkostossa rakennetaan erilaisten teemojen ympärille yhteisöjä, joissa osallistujat vaihtavat kokemuksia, kokoavat informaatiota eri lähteistä ja oppivat toinen toisiltaan. Tämän tyyppiset toimintamallit ovat suuri haaste perinteiselle opetusmaailmalle. Opettajan auktoriteetti asiantuntijana kyseenalaistuu, koska tietoa ja informaatiota on saatavilla niin monesta muustakin lähteestä. Opettajan rooli muuttuu tiedonjakajasta oppimisen tukijaksi.
6. *Yhteisöllisen oppimisen utopia* perustuu ajatukseen, että oppiminen on moniulotteinen prosessi, jossa yhteisö kehittää yksilöä ja yksilö yhteisöä. Oppiminen ja asiantuntijuuden rakentuminen perus-

tuu mahdollisuuksiin osallistua yhteisöllisiin keskusteluihin, joita rikastuttavat erilaisten osaajien kokemukset, uskomukset, lähestymistavat ja tietämisen muodot. Erilaiset näkemykset ja kokemukset tukevat kriittistä ajattelua ja reflektiota. Yhteisöllistä oppimista painotetaan erittäin paljon kaikessa verkko-opetuksen tutkimuksessa. Arkipäivän oppilaitos toteutuksissa kuitenkin yhteisöllisen oppimisen toteutuksiin jätetään vähän aikaa ja opetusteknologian kaikkia ominaisuuksia ei vielä osata hyödyntää yhteisöllisyyden rakentamisessa. Teknologiset oppimisympäristöt ovat myös liian opettajajohtoisia ja siellä ei ole mahdollista opiskelijoille spontaanisti rakentaa omaa yhteisöllistä toimintapaikkaa. Oppijat ovatkin ratkaisseet ongelman rakentamalla omat yhteisöllisen oppimisen paikat Internetin lukuisiin työkaluihin: Irc, Facebook, Youtube, Twitter, SecondLife, SOMETU jne. ovat paikkoja, joihin rakentuu erilaisia yhteisöjä. Miten pysymme jäykkiä opetusteknologisten ratkaisujen kanssa mukana tässä maailmassa?

Opetusteknologian hyödyntäminen ylemmissä ammattikorkeakoulututkinnoissa

Verkko-opetus oli selvästi yksi kehitettävä opetuksen muoto ylemmissä ammattikorkeakoulututkinnoissa helmikuussa 2008 tehdyn tutkimuksen mukaan (Vainio 2008). Lehtisen (2006) mainitsemista utopioista toteutettiin erityisesti virtualisoinnin ja utopiaa ja opiskeltiin multimedian tuottamista ja yhteisöllistä oppimista. Verkkototeutusten määrä vaihteli laajasti eri tutkinnoittain, mutta opetusmuodot näyttävät toistuvan pääosin samanlaisina. Suosituin oli blended-learning -järjestelmä, jossa vuorotellaan kasvokkain tapahtuvaa ja verkon välityksellä tapahtuvaa opetusta. Kokonaan verkkototeutuksina toteutetut neljä tutkintoa perustuivat oppimisympäristöjen ja virtuaalisten opetusluokkien käyttöön. Opetusmenetelmät olivat useissa tapauksissa melko perinteisiä, hyväksi todettuja menetelmiä: opettaja luennoi joko luokkahuoneessa tai virtuaalisten luokkahuoneiden kautta sisällöt. Opiskelijat tekivät tehtävät luentojen tai itseopiskelumateriaalien perusteella ja palauttivat tehtävät oppimisympäristön kautta. Yhteisöllisiä verkkopohjaisia työskentelymenetelmiä hyödynnettiin melko vähän. Verkkototeutuksissa pyrittiin linjakkaasti toteutettuihin kokonaisuuksiin, joissa oppimistavoitteet, opetuksen sisällöt, opetusmenetelmät ja opiskelijoiden arviointi tukivat oppimisen päämäärän toteutumista (ks. Biggs, 1996; Löfström ym., 2006). Opettajat odottivat kaikkiin edellä mainittuihin verkko-opetuksen elementteihin lisätukea ja hyviä esimerkkejä parantaakseen opetuksen laatua. Erityisesti aloittelevat opettajat odottavat jo kokeneemmilta tukea.

Blended learning -verkko-opetuksen monipuolisina toteuttamismuotoina haki vielä muotojaan. Uudet monipuoliset sosiaalisen webin yhteisölliset työskentelytavat ovat vain muutaman opettajan käytössä. Oppimisympäristöjen ja virtuaalisten luokkahuoneiden järjestelmät mahdollistavat videoiden, äänitteiden ja oppimateriaalin monipuolisen tuottamisen. Vasta opiskelijoiden oma aktiivisuus ja reflektiivisyys, mahdollisuus rakentaa uutta tietoa jo

opitun pohjalta, yhteisöllisyys ja vuorovaikutteisuus sekä opittavan aineksen tilannesidonnaisuus ja sen siirtovaikutus tuovat oppimisen elämyksiä (Jonassen, 1995; Nevgi & Tirri, 2003; Löfström ym. 2006).

Blended learning on määritelty ylempien ammattikorkeakoulujen kontekstissa laajasti käsittämään menetelmiä, joissa 1) yhdistetään kontaktiopetusta ja verkko-opetusta, 2) yhdistetään jakelujärjestelmiä ja teknologioita sekä 3) yhdistetään opetustekniikoita ja metodeita/pedagogisia ratkaisuja (Bonk & Graham, 2006). Tavoitteena on rakentaa monimuotoinen, rikas oppimisympäristö, jonka tuottaa mielekkään oppimisprosessin ja tukee oppimista.

Littlejohn ja Pegler (2007) käyttävät nimitystä ”blended e-learning”, jolla laajennetaan melko staattistakin e-oppimisen käsitettä. Onhan e-oppiminen rakentunut melko tekstipohjaiseksi, jossa oppimisympäristöjä tai www-sivuja hyödyntäen jaetaan oppimateriaaleja, tehtäviä ja palautetaan oppimistehtäviä. Monet oppimisen tutkijat näkevät oppimisalustat enemmänkin opiskelijahallinnon työvälineinä eivätkä pidä niitä rikkaina ja monipuolisina oppimisympäristöinä (ks. Bonk ym., 2006).

Bonk ym. ovat myös koonneet tulevaisuuden blended learning -trendejä (Bonk ym. , 2006, 549 – 567) ja heidän mielestä laadukas monimuotoinen oppimisympäristö

- edistää oppimisyhteisöjen rakentamista
- laajentaa opittujen asioiden soveltamismahdollisuuksia
- tuottaa tilanteita, joissa omaa oppimista voi seurata ja arvioida
- tarjoaa asiantuntijakohtaamisille paikan
- tarjoaa oikea-aikaista mentorointia ja valmennusta
- tarjoaa simulaatioita ja harjoittelulaboratorioita
- tarjoaa oppimateriaalia eri tilanteisiin.

Oppimisalustat eivät tarjoa mahdollisuuksia kaikkeen tähän, tarvitaan monia muita blended learning -menetelmiä. Bonk ym. (2006) ovat löytäneet kymmenen trendiä, jotka voivat mahdollistaa edellisen oppimisen eri elementtien tuomisen oppimistilanteisiin.

1. Mobiilit menetelmät

Langattomat, helposti mukana kulkevat mobiilit laitteet, puhelimet, jotka jo nyt ovat jokaisen suomalaisen oppijan ja opettajan taskussa, voivat tarjota monipuolisen uuden ulottavuuden oppimisprosessiin. Suomessa mobiilien käyttöä opetuksessa on jo kymmenen vuotta pilotoitu ja piloteista on saatu erittäin positiivisia kokemuksia, mutta vain harvat vielä hyödyntävät näitä mahdollisuuksia. Organisaatioissa mobiilit nähdään vain puheliminä ja niiden muuta käyttöä ei vielä tueta.

2. Entistä vahvempi visualisointi, yksilöityminen ja käytännössä oppiminen

Blended learning -menetelmät mahdollistavat erilaisten oppijoiden huomioimisen ja oppijat voivat rakentaa omia oppimisenpolkujaan. Menetelmien tulisi tukea yhteisöllistä tiedon tuottamista, jossa erilaiset oppijat erilaisin menetelmin, voisivat visualisoida omaa oppimistaan ja sanoittaa omaa oppimistaan muille näkyväksi.

3. Yksilölähtöistä oppimista

Oppijalla tulisi olla entistä suurempi valta määritellä omaa oppimisprosessiaan. Digitaalisten menetelmien tulisi mahdollistaa oppijan tarpeisiin vastaavia opetusjärjestelyjä, joissa olisi valittavana täysin verkkopohjaista opiskelua yhteisöllisesti ja itsenäisesti ja myös laadukasta kontaktiopetusta.

4. Lisääntyvää yhteisöllisyyttä ja yhteistyötä

Blended Learning yhdistää ihmisiä, tapahtumia ja aktiviteetteja. Sosiaalisen median avulla rakennetaan erilaisia oppimisverkostoja. Suomessa hyvä esimerkki on esimerkiksi SOMETU-verkosto.

5. Lisääntyvä oppimisympäristön autenttisuus ja tilannesidonnaisuus

Oppimisympäristöt tulisi rakentaa niin, että niissä ratkotaan oikeita ongelmia niillä menetelmillä, joita käytetään elämässä yleensä. Autenttisen oppimisen rakentaminen verkkoympäristöissä oppimisalustaperusteisesti on hyvin haasteellista. Tekstipohjaisuus ei täytä aina autenttisuuden vaatimuksia.

6. Työn ja opiskelun linkittäminen

Työssä opiskelu ja formaalin opetus lähenevät entistä enemmän toisiaan. Oppilaitosten on kehitettävä myös digitaalisia menetelmiä, koska yhä useampi nuori on työssä opiskelujen ohella. Vain monipuoliset opetuksen menetelmät mahdollistavat linkittämisen ja samalla rikastavat oppimiskokemuksia.

7. Ajoittamisen muuttaminen

Opiskelu ei tapahdu enää arkisin kello kahdeksasta neljään eikä työkään sijoitu enää vain tuohon aikaväliin. Suomessa oppilaitokset pääsääntöisesti vielä elävät perinteisessä lukukausiajattelussa ja opettajien työtunnitkin lasketaan arkipäiville. Opiskelijälähtöinen opetus vaatii aivan uudenlaista allakoimista ja myös opetushenkilöstön työajan määrittelyä.

8. Opiskelun paikka muuttuu

Luokassa istuminen vähenee. Luokkaopetus voidaan korvata kokonaan esimerkiksi on-line luentojärjestelmin tai etukäteen äänitetyin videoin ja äänittein. Miten tämä muuttaa oppilaitoksia? Tarvitaanko opiskelijoiden ja opettajien kohtaamisen aivan uudenlaisia ympäristöjä?

9. Opettajan rooli muuttuu

Opettajan rooli vahvistuu ohjaajana ja erilaisten pedagogisten ratkaisujen rakentajana. Opettajan työ ei ole enää luokan edessä olemista vaan enemmänkin rinnalla kulkemista.

10. Tarvitaan uudenlaisia osaajia opettajien lisäksi

Tieto- ja viestintätekniikan hyödyntäminen opetuksessa vaatii uutta osaamista. Tarvitaan uudenlaisia osaajia työyhteisöön ja tämä vaatii myös koulutusorganisaatioiden johtamiselta uudenlaista ajattelua.

Opetukselliset innovaatiot ja ohjaus blended learning-lähestymistavassa

Ylempien ammattikorkeakoulujen verkostohankkeessa eri ammattikorkeakoulujen yliopettajista koostunut opetuksen toteutusten tiimi on pohtinut vuoden ajan, mitä ovat tulevaisuuden parhaat blended learning -käytänteet opetuksessa, oppimisessa ja ohjauksessa. Kokoontumisissa on tutustuttu eri toimijoiden parhaisiin käytänteisiin ja yhdessä mietitty tulevaisuuden vaatimuksia. Tulevaisuuden ennakoitiin järjestettiin yhden päivän tulevaisuustyöpaja maaliskuussa 2009. Työskentelyä ohjasi koulutuspäällikkö Leena Jokinen Turun kauppakorkeakoulun Tulevaisuuden tutkimuskeskuksesta. Workshoppiin osallistui seitsemän opetuksen toteutuksen tiimin jäsentä. Päivän aluksi tutustuttiin ennakoinnin menetelmiin ja menetelmiä harjoiteltiin käytännössä tutustumalla seuraaviin työmenetelmiin: toimintaympäristön skannaus, muutosvoimien luokitus ja kriittisten muutostekijöiden tunnistus sekä muutostekijöiden arviointi. Muutosvoimista siirryttiin uusien ajatusten etsimiseen relevanssi-puu-menetelmän avulla. Käytetyt menetelmät on kuvattu tarkemmin tässä kirjassa Kallioisen, Varjosen ja Jokisen opetussuunnitelmatyö artikkelissa.

Strukturoitu työskentelymenetelmä ja pieni ryhmä, jonka jäsenet tunsivat toinen toisensa entuudestaan ja olivat kiinnostunut blended learning -menetelmien kehittämistä, pääsi nopeasti kiinni ydinasioihin. Keskustelu oli vilkasta ja monipuolista ja ajatuksia tuuletettiin vapaasti ryhmässä.

Ensin pyrittiin löytämään mahdollisimman laajasti toimintaympäristön muutostekijät, jotka vaikuttavat opetuksen toteutuksen muotoihin ja eri-

tyisesti blended learning -ratkaisuihin. Taulukkoon 1 on koottu näkemykset muutosvoimista PESTE-taulukon kuuden eri ulottuvuuden näkökulmasta.

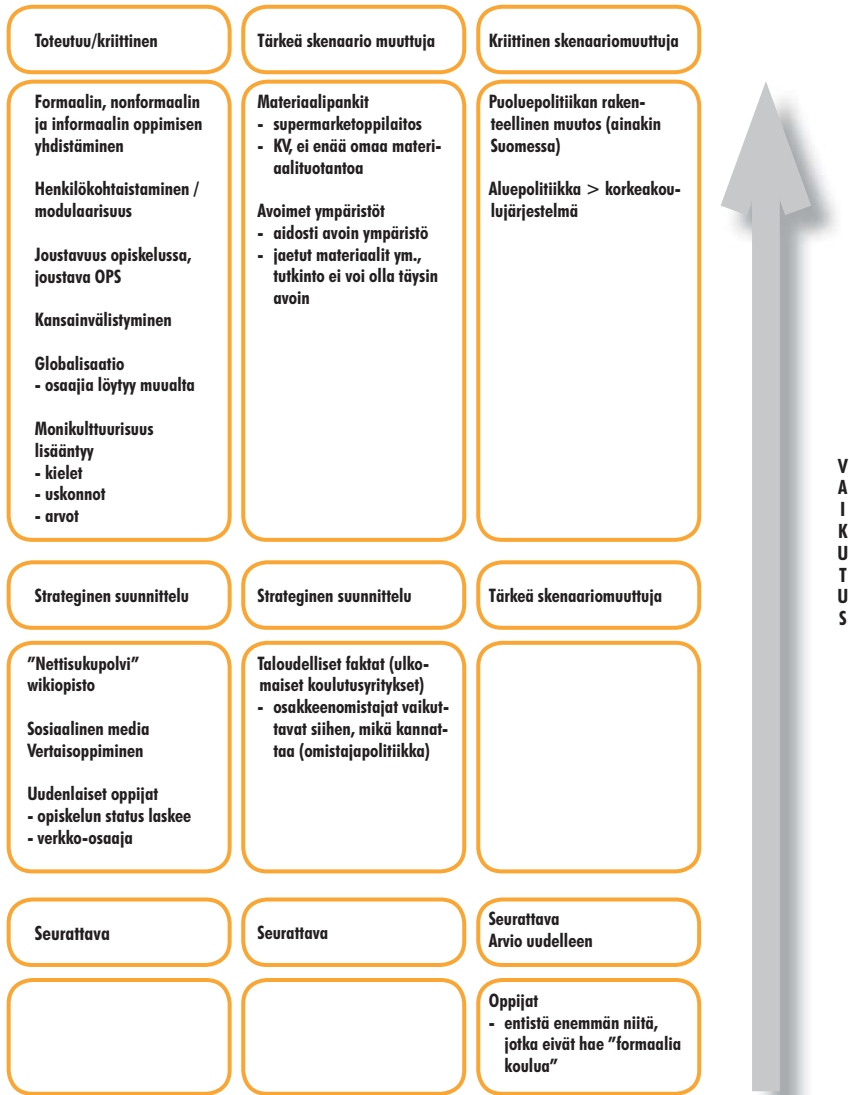
Muutostekijöissä on paljon mahdollistavia tekijöitä, mutta myös monia uhkakuvia. Globalisaatio, työn tekemisen tavan muutokset, talouden taantuma ja ympäristöongelmat nähdään vahvoina uhkatekijöinä – toisaalta ne toimivat myös verkko-opetuksen vahvoina eteenpäin viejinä. Nuorison arvot ja asenteet myös puhuttivat paljon. Perinteinen koulutusmalli on kriisissä, koska nuoriso ja vanhemmatkin opiskelijat kaipaavat jo uusia oppimisen tapoja. Uusille opetuksen toteuttamistavoille on selvästi juuri nyt tarvetta. Opettajan roolin muutos oli myös vahvasti keskusteluissa mukana.

Muutostekijöiden vaikuttavuuden arvioinnissa todettiin (Kuvio 1.), että formaalin oppimisen merkitys vähenee ja entistä enemmän oppilaitoksissa on otettava huomioon informaalin ja nonformaalin oppimisen muodot. Aiemmin opitun hyväksyminen ja tunnistaminen on opettajien ammattitaitoa. Opetuksen sisältöjen on tästä syystä oltava myös entistä helpommin personoitavissa, koska jokaisella on oltava mahdollisuus omiin oppimisen polkuihin. Kansainvälisyys ja monikulttuurisuus lisääntyvät ja opettajien olisi kehitettävä monikulttuurisen kohtaamisen osaamista – erityisesti verkkomaailmassa tämä osaaminen vaatii aivan uudenlaisia lähestymistapoja.

Oppimateriaalien tuottaminen ei ole tärkein verkko-opetuksen osaamisen ydin – enemmänkin on pystyttävä löytämään laajasta tarjonnasta sopivat materiaalit. Sisältöjen tuottaminen on enemmänkin vertaistuottamista – tarvitaan yhteisöjä, joissa voimavarat yhdistetään, niin että just in time -tilanteisiin löytyy juuri oikeat ja ajankohtaiset sisällöt tai asiantuntijaverkoston tuki. Koulutuksen rakenne tulee muuttumaan ja tämä vaikuttaa yksittäisen opettajan työhön; oppilaitoksia yhdisteltäessä oman koulutusalan opetus voi siirtyä aivan toiseen kaupunkiin ja tätä muutosta varten on myös hyvä hallita etätyöskentelyn menetelmät.

Taulukko 1. Näkemykset muutosvoimista PESTE-taulukon kuuden ulottuvuuden näkökulmista.

Political	Liberalismin väheneminen - vapautta rajoitetaan eri perusteilla	KV-yhteistyö poliittisten ja taloudellisten liittymien välillä	Keskitetty valtion hallintomalli on murroksessa > Suomi yksin ei voi enää päättää asioista	
Economical	Kohti päätökintoa (tradenomi) vrt. FK (OPSin joustavuus)	Ammattitaidon hankkiminen yksilön vastuulla + sen ylläpito > life-long learning		
Social	Nuoret opettajat, joilla uudenvuoden koulutus Opiskelijan tutorointi Tiedon ja osaamisen jakaminen	Hajautetut organisaatiot Verkostoajattelu Työelämäyhteydet opetuksen haaste Etätyö lisääntyy	Sosiaaliset ja vuorovaikutustaidot Monikulttuurisuuden lisääntyminen	Ikäluokkien pienentyminen Suomen kansa vanhenee - huoltosuhde - ”vanhoillisuus”
Technological	Teknologia tuo jatkuvasti uusia mahdollisuuksia	IT-osaamisen kasvu	Teknologia Ubiquitous: 2030 koneet päättävät (Ray Hammond, 2009)	Osaamisvaatimukset
Environmental	Kestävä kehitys	Ympäristömuutoksen hidastamistavoitteet	Ympäristötekijät - vaatii tal. panostuksia - alkavat rajoittaa ratkaisuvaihtoehtoja	
Values	Arvot ”kovenevat” - eufanasia - oma vastuu	Personointi Voimaantunut opiskelija Nuoret narsistit	Paluu perusarvoihin	Itsensä johtaminen Oman itsensä tunteminen Innovatiivisuus Vaatimukset: - perinteiset toimintamallit eivät enää toimi

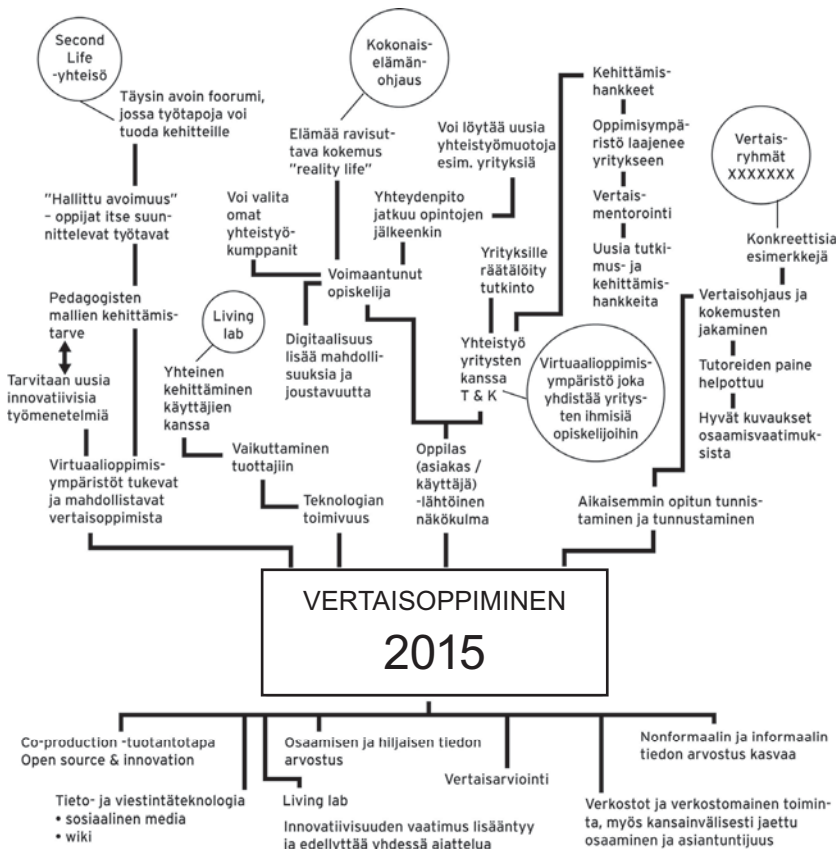


Kuvio 1. Muutostekijöiden vaikuttavuuden arviointi.

Muutosvoimista siirryttiin uusien ajatusten ja innovaatioiden etsimiseen relevanssi-puu -menetelmän avulla (Kuvio 2.). Vertaisoppiminen nousi yhdeksi tärkeäksi toimintamuodoksi, joka auttaa eri osapuolia strategisesti ratkaisemaan monia tulevaisuuden haasteita. Vertaisoppimisen taidot ovat yhtä tärkeitä niin opettajille kuin opiskelijoillekin. Vertaisoppimista tukevat hyvät yhteistyöverkostot, tieto- ja viestintätekniikan ja sosiaalisen median monipuolinen osaaminen, laajan oppimisympäristön hyödyntäminen ja verkostoissa työskentelyn taitojen hallinta.

Vertaisoppimisen kautta löytyisi uusia innovatiivisia työskentelymuotoja, kuten SecondLife -ympäristöt, Living Lab -toiminta, avoimet virtuaaliset oppimisympäristöt, joissa työelämän edustajat, oppilaitokset ja opiskelijat kohtaisivat yhdessä sekä vertaisryhmien omat toimintaympäristöt. Oppimisyhteisöihin liittyy vahva toisista välittäminen ja virtuaaliset ympäristöt mahdollistaisivat myös opiskelijan henkilökohtaisen tukemisen eri tilanteissa.

Menetelmien avulla päästiin pureutumaan jo yhden päivän aikana tärkeisiin tulevaisuuden työmenetelmien haasteisiin. Seuraava vaihe työskentelyssä on miettiä strategiset keinot, joilla uudet ajatukset käytännössä toteutetaan.



Kuvio 2. Relevanssi, jossa nostetaan esiin uusia innovaatioita.

Oppiminen on tiedonrakentamista

Seuraavassa vertailen työpajamme tuloksia Sitran kokoaman ennakointi-hankkeen tuloksiin. Tulevaisuuden oppimisympäristön rakentaminen ei ole vanhan toistamista. Se vaatii uutta suunnistautumista oppimisen muuttuvassa maastossa. Sitran kokoamassa ennakointiaineistossa (Hautamäki toim., 2009) koottiin toimenpide-ehdotuksia oppimisen edellytysten parantamiseksi Suomessa. Seuraavassa on lyhyt kuvaus ehdotuksista:

- Tarvitaan 2000-luvun koulu-uudistus. Uudistuskohteita ovat moniammatillinen opettajuus, strateginen johtajuus ja opetusjärjestelyt, joiden kautta koko koulun toimintakulttuuri muuttuu. Teknologia ja oppimisympäristöjen kehittäminen ovat osa uudistusta, muita ovat esim. osaamisen kehittäminen ja muutokset työtapoihin.
- Osaamisen kehittyminen rakennetaan ns. oppimisen polkujen avulla. Oppimisen polut on kehitettävä joustaviksi, turvallisiksi ja yksilöllisiksi. Oppimien esteitä, hidasteita ja umpiperiä tulee poistaa. Myös yksilöllillä on aina suuri oma suunnistus- ja etenemisvastuu. Yksilöiden kannalta mielekkäiden polkujen toteutuminen edellyttää opintojen joustavaa moduulointia kaikilla opintojen tasoilla ja myös tason välillä.
- Työelämän muutoksiin on vastattava kehittämällä koulutusta ja työsäoppimistä. On selvitettävä globaalien edelläkävijäryitysten hyviä käytäntöjä ja yhteistyöympäristöjä sekä levitettävä niitä. Edelläkävijäryitykset ovat työelämän tutkimuksen ja kehittämisen laboratorioita. On tutkittava uusia työtapoja ja verkosto-organisaatioita sekä niiden yhteyksiä tuottavuuteen ja hyvinvointiin.

Oman työpajamme tuloksina samat kehittämisen alueet nousivat vahvasti esiin. Verkostomaisen työtavan kehittämisen avulla moniin noihin haasteisiin pystytään vastaamaan.

Sitran ennakointityössä painotettiin myös oppimistilojen, oppimisyhteisöjen ja oppimisen polkujen merkitystä. Oppimisprosessi onnistuu sitä paremmin mitä laadukkaampi on oppimisyhteisö. Hyvä oppimisyhteisö tukee identiteetin perusainesten (arvojen, osaamisen ja verkostojen) muotoutumista ja kehittymistä yhteisön jäsenten välisellä dialogilla. Tietotekniikan kehitys on mullistamassa oppimisyhteisöjä. Sosiaalinen media on tietoverkkoihin perustuva järjestelmä, jossa ihmiset voivat tuottaa ja jakaa sisältöjä. Verkko tarjoaa ihmisille ennennäkemättömän alustan olla yhdessä luovia.

Sitran ennakointiraportin (2008) mukaan oppimistila kuvaa puitteita, joissa oppimisyhteisö toimii. Oppimisen tilassa on neljä ulottuvuutta: fyysinen, virtuaalinen, sosiaalinen ja mentaalinen. Uudenlaisia ”hybriditiloja” syntyy yhdistämällä fyysisiä tiloja ja virtuaalisia tiloja. Oppimisen tila voi palvella

joko formaalia (muodollisissa oppimistilanteissa tapahtuva tavoitteellinen oppiminen), non-formaalia (epävirallisissa tilanteissa tapahtuva tavoitteellinen oppiminen) tai informaalia (arjen tilanteissa tapahtuva oppiminen ja harjaantuminen) oppimista. Perinteiset fyysiset oppimistilat eivät palvele parhaalla mahdollisella tavalla yhteisöllistä oppimista. Oppimistiloja tulisi kehittää muotoilulla, arkkitehtuurilla, älykkäillä materiaaleilla ja jokapaikan tietotekniikalla. Jokapaikan tietotekniikka muuttaa fyysiset paikat tietoisuuden ympäristöiksi. Ympäristö voi oppia reagoimaan ihmisiin, informaatioon ja erilaisiin tapahtumiin, kuten liikenteeseen. Ääni- ja materiaalitekniikoilla voidaan luoda uudenlaisia rauhallisia ja oppimiselle suotuisia ympäristöjä.

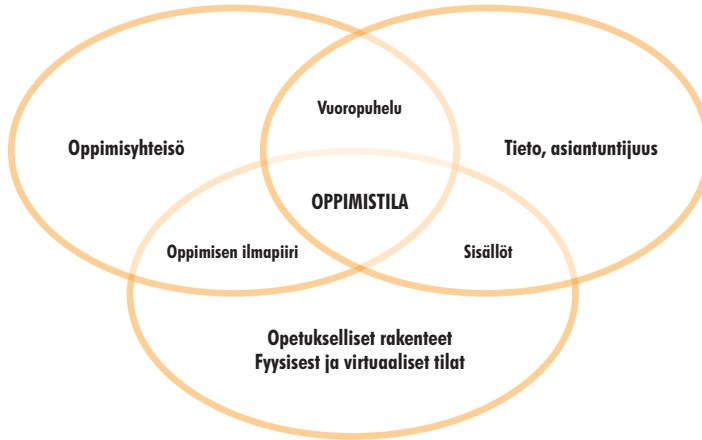
Sitran ennakointiraportin (2008) mukaan oppimisen polku viittaa elämäntapaan oppimisprosessiin, jossa oppimistilanteet vaihtelevat (formaali, nonformaali ja informaali). Oppimisen polut ovat entistä useammin epälineaarisia: perinteisiä uramalleja seuraavat elämäntavat ovat harvinaisia ja myös oppimisen poluilla on katkoksia ja sattumia. Oppimisen polut perustuvat entistä enemmän yhteisölliseen oppimiseen: yhdessä oppiminen ja me-oppiminen ovat tulevaisuuden oppimisen ytimessä. On jätettävä tilaa myös erilaisten ihmisten satunnaisiin kohtaamisiin, jotka innovaatiotutkimuksen mukaan saattavat parhaimmillaan johtaa uuden tiedon ja lisäarvon luomiseen. Yhä tärkeämmäksi muodostuu myös työelämässä hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen. Tutkinnoista, kurseista ja muulla tavoin hankitusta osaamisesta koostuu oppijan portfolio. Portfolion rakentamisessa myös yksilöllä itsellään on suuri vastuu. Oman työpajamme tulokset tukivat näitä näkemyksiä.

Oppimisen uutta maastoa voisi hahmottaa myös Garrisonin ja Vaughanin (2008) mukaan yhteisöllisen tiedonrakentamisen mallina, jossa oppimistilan muodostaa sosiaalinen (oppimisyhteisöt), tiedollinen/asiantuntemuksellinen (oppimisen polut) ja opetuksellinen läsnäolo (oppimisen tilat) (Kuvio 3.).

Oppimisyhteisö eli sosiaalinen läsnäolo muodostuu avoimesta keskustelusta, yksilöiden ja ryhmien välisestä koheesiosta ja henkilökohtaisista kokemuksista ja vahvoista tunteistakin lähtevistä kokemuksista. Merkityksellinen keskustelu alkaa vain yhteisöissä, joissa voidaan avoimesti keskustella ja oppijat kokevat, että he voivat luottamuksellisesti tuoda esiin keskeneräisiäkin ajatuksia ja tätä kautta kehittää omaa osaamistaan. Sosiaaliset suhteet luovat yhteenkuuluvuuden tunteen, tukevat vapaata ilmaisua ja ylläpitävät koheesiota, mutta välttämättä tämä ei vielä kuitenkaan riitä ammatilliseen kehittymiseen (Garrison ja Vaughan, 2008). Opetusteknologia tarjoaa laajoja mahdollisuuksia erilaisten oppimisyhteisöjen ylläpitämiseen. Virtuaalitoissa opettajan rooli luottamuksen rakentajana on erittäin merkittävä.

Garrisonin ja Vaughanin (2008) mukaan sosiaalinen vuorovaikutus ei riitä ylläpitämään oppimisen tavoitteellisuutta. Korkeatasoinen oppiminen tarvitsee lisäksi reflektiota ja asiantuntijatukea ja tiedon soveltamista ongel-

manratkaisun kautta. Tarvitaan erilaisia oppimisen polkuja ja mahdollisuuksia testata tietoa aidoissa ongelmatilanteissa. Sosiaalinen vuorovaikutus tulisi kytkeä ongelmanratkaisutilanteisiin hyödyntämällä monimuotoisia opetusteknologia ratkaisuja.



Kuvio 3. Oppimistila rakentuu oppimisyhteisöstä, tiedosta ja asiantuntijuudesta sekä opetuksellisista rakenteista (mukaillen Garrisonin ja Vaughan, 2008).

Opetukselliset rakenteet sitovat kaikki oppimistilan elementit yhteen ja varmistavat, että oppimisen tulokset ovat vaikuttavia. Tuloksekkaan oppimistilan rakentaminen on merkittävä haaste erityisesti blended learning -ympäristöissä. Virtuaaliset ympäristöt vaativat vahvaa opetuksellista otetta onnistuakseen ja oppimisprosessin on oltava hyvin strukturoitu, jotta tavoitteet saavutetaan. Pelkkä tiedollinen kokonaisuus tai vahvaan sosiaaliseen yhteisöön ei vielä takaa oppimistulosten saavuttamista. Oppilaitosten tärkein tehtävä onkin rakentaa opetuksellinen kestävä malli, jossa korkeatasoiset oppimisen tavoitteet saavutetaan. Internetin kautta voi löytyä tiedollinen ja sosiaalinen toimintaympäristö. Opettajan rooli on yhdistää elementit kokonaisuudeksi, ohjata oikeille oppimisen poluille ja tukea oppimisen reflektoinnissa.

Tulevaisuuden haasteet

On aivan selvää, että tieto- ja viestintätekniikan hyödyntäminen blended learning -menetelmin tulee olemaan entistä tärkeämpiä menetelmiä opetuksen toteutuksen kehittämisessä. Tekniset mahdollisuudet lisääntyvät ja toivottavasti kehittyvät entistä käyttäjäystävällisemmäksi. Osaamme myös jo monipuolisesti hyödyntää erilaisia tekniikoita.

Nyt näyttää siltä, että työskentely- ja toimintakulttuurimme kaipaa muutosta. Ehdimmekö hetkeksi pysähtyä miettimään mitä se oikeasti tarkoittaa? Opetuksen toteutuksen työrenkaan tulokset ja tässä artikkelissa kootut taustateoriat puhuvat vahvasti yhteisöllisen verkostomaisen työskentelyn puolesta. Myös sosiaalisen median parhaat käytännöt ovat antaneen oivan esimerkin siitä, mitä verkosto parhaimmillaan saa aikaa ja miten se tukee verkoston jäsenten oppimista. Avainsana on se, miten annamme verkoston opettaa meitä yksilönä ja miten me omalla panoksella taas opetamme ja annamme verkostolle. Näin voivat yhä vahvemmin rakentua oppimisen digitaaliset ekosysteemit, joissa yhdistyvät yhteisölliset toimintatavat ja tekniset ratkaisut.

Blended learning-in parhaat käytänteet syntyvät oppimistilassa, joissa meillä on hyvä oppimisyhteisö (ks. Kuvio 3.). Turvallisessa oppimisympäristössä jokaisella on mahdollisuus omalla persoonallisella tavallaan tuoda omaa osaamistaan näkyväksi ja reflektoida osaamista. Toisaalta tarvitaan tiedollisia sisältöjä ja asiantuntijoita, jotka ovat ajattelussa ja tekemisessä edellä. Vain asiantuntijoiden työtä seuraamalla ja heidän kanssaan tekemällä voi arvioida omaa osaamista ja kehittyä muiden kanssa. Asiantuntijoiden kanssa työskentely vaatii tiukkaa tavoitteellisuutta ja omien oppimistavoitteiden määrittämistä ja henkilökohtaista panostamista. Virtuaaliverkostoissa sen enempää kuin fyysisissä verkostoissakaan ei opi, jos ei tee omaa osuuttaan ja tuo sitä esille eri tilanteissa. Tiedollisen sisällön rakentaminen vaatii työtä ja panostuksia.

Oppimistilan elementit (ks. Kuvio 3.) vaativat vahvaa pedagogista osaamista. Tulevaisuuden oppijat etsivät niitä oppilaitoksia, joissa erilaiset oppimisen elementit on yhdistetty niin, että omat oppimisen polut parhaiten tuottavat tuloksia. Vertaisoppimalla, yhdessä taitoja kehittämällä ja luomalla rikas oppimisen digitaalinen ekosysteemi pystymme noihin haasteisiin vastaamaan. Tie eteenpäin ei ole välttämättä helppo eikä sileä, mutta mielenkiintoinen ja vaiherikas matka on varmasti edessä oppimisen uudessa maastossa.

Lähteet

Biggs, J. 1996. Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education* 32, 347 – 364.

Bonk, C. & Graham, C. 2006. *The Handbook of Blended Learning. Global perspectives, local designs.* San Francisco: Pfeiffer.

Digital ecosystem. Tieto haettu 12.6.2009. URL: <http://www.digital-ecosystems.org/>

Garrison, D. R. & Vaughan, N. D. 2008. *Blended Learning in Higher Education. Framework, Principles and Guidelines.* San Francisco: Jossey-Bass.

- Hautamäki, A. (toim.) 2008. Oppimisen muuttuva maasto. Taloudellises-ta taantumasta nousuun oppimista kehittämällä. Kansallinen enna-kointiverkosto . Oppiminen ja koulutus tulevaisuustyöryhmän ra-portti. Helsinki.
- IEEE DEST 2007. Inaugural IEEE International Digital EcoSystems Technologies Conference, Call for Papers, 21–23 February, 2007, IEEE DEST. Tieto haettu 12.6.2009. <http://www.ieee-dest.curtin.edu.au/060607%20-%20Call%20for%20Papers.pdf>.
- Jonassen, D. H. 1995. Supporting communities of learners with technology: A vision for integrating technology with learning in schools. *Educational Technology* 30, 60–63.
- Lehtinen, E. 2006. Teknologian kehitys ja oppimisen utopiat. Teoksessa Järvelä, S. & Häkkinen, P. & Lehtinen, E. (toim.) *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö*. Helsinki: WSOY, 264–278.
- Littlejohn, A. & Pegler, C. 2007. *Preparing for Blended E-Learning: Understanding Blended and Online Learning (Connecting with E-learning)*. New York: Routledge.
- Löfström, E. & Kanerva, K. & Tuuttila, L. & Lehtinen, A. & Nevgi, A. 2006. Laadukkaasti verkossa: Verkko-opetuksen käsikirja yliopisto-opet-tajalle. Helsingin yliopiston hallinnon julkaisuja 33, Raportit ja sel-vitykset.
- Moore, J. F. 1996. *The Death of Competition: Leadership & Strategy in the Age of Business Ecosystems*. New York: Harper Business.
- Nachira, F. 2002. *Towards a Network of Digital Business Ecosystems Foste-ring the Local Development*. European Commission Discussion Pa-per. Bruxelles. Tieto haettu 12.6.2009. URL: www.digital-ecosys-tems.org/doc/discussionpaper.pdf
- Nevgi, A. & Tirri, K. 2003. Hyvää verkko-opetusta etsimässä. Oppimis-ta edistävät ja estävät tekijät verkko-oppimisympäristöissä. Opiske-lijoiden kokemukset ja opettajien arviot. Kasvatusalan tutkimuksia 15. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Tapscott, D. 2009. The Impending demise of the university. *Edge – The third Culture*. 4.6.2009. Tieto haettu 5.6.2009. URL: http://www.edge.org/3rd_culture/tapscotto9/tapscotto9_index.html. SOMETU. Tieto haettu 20.5.2009 URL: <http://sometu.ning.com/>
- Vainio, L. 2008. Verkko-oppiminen ylemmissä ammattikorkeakoulututkin-noissa. Teoksessa Majjala, H. & Levonen, J. (toim.) *Ylempi ammatti-korkeakoulututkinto – Osaamisen ennakointi ja tulevaisuuden haas-teet*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 151–160.

Laadukas opinnäytetyö ja työelämäläheinen metodologia

Teemu Rantanen, yliopettaja, Laurea-ammattikorkeakoulu

Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon ja siihen sisältyvän opinnäytetyön yleiset tavoitteet on määritellyt valtioneuvoston asetuksessa ammattikorkeakouluista (16.6.2005/423, 7 a §). Asetuksen mukaan *”opinnäytetyön tavoitteena on kehittää ja osoittaa kykyä soveltaa tutkimustietoa ja käyttää valittuja menetelmiä työelämän ongelmien erittelyyn ja ratkaisemiseen sekä valmiutta itsenäiseen vaativaan asiantuntijatyöhön”*. Tavoitteessa korostetaan siis yhtäältä tutkimustiedon soveltamisesta ja toisaalta työelämän ongelmien ratkaisemisesta. Tässä artikkelissa tarkastellaan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyötä sekä siihen liittyviä työelämän kehittämistä ja tutkimuksellisuutta koskevia kysymyksiä. Artikkelin tarkoitus on kahtalainen. Yhtäältä artikkelissa kuvataan sitä opinnäytetöihin liittyvää kehittämistoimintaa, jota on tehty ammattikorkeakoulujen yhteistyönä osana ylempien tutkintojen kehittämisverkoston työelämäläheisyys-työ-
renkaan työskentelyä. Toisaalta kirjoituksessa esitetään myös joitakin pohdintoja siitä, mihin suuntaan ylempien tutkintojen opinnäytetöitä voisi kehittää. Artikkelissa on keskeisellä sijalla laadukkaan opinnäytetyön kriteerit sekä opinnäytetyön metodologiaan ja raportointiin liittyvät kysymykset.

Kohti yhteistä näkemystä

Opinnäytetyö on – jo opintopistemääräisesti laskettuna – varsin suuri osa ylempää ammattikorkeakoulututkintoa. Siten on syytä olettaa, että myös ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon luonne työelämäläheisenä ja työelämää kehittävänä tutkintona tulee siinä korostuneesti esiin. Osana työelämäläheisyys-työ-
renkaan työskentelyä (2006 – 2008) onkin pyritty paikantamaan laadukkaan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyön kriteereitä (Laadukas opinnäytetyö 2008). Keskeisenä tavoitteena on tällöin ollut yhteisen näkemyksen rakentaminen opinnäytetyöstä ja opinnäyteprosessista.

Yhtenä lähtökohtana työ-
renkaan työskentelylle oli vuosina 2004 – 2006 toteutettu opinnäytetöiden kehittämishanke (Opinnäytetyön laadun tekijät ammattikorkeakouluissa 2006), jossa määriteltiin ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyölle laatusuosituksen. Opinnäytetöitä koskevat linjat

ukset ovat luonnollisestikin kunkin ammattikorkeakoulun itsensä päätettävissä ja siten tehdyt suositukset eivät sinällään sido ammattikorkeakouluja. Kuitenkin yhteisten suositusten kautta voidaan pyrkiä tukemaan yksittäisten ammattikorkeakoulujen omaa kehittämistyötä. Tutkintojärjestelmän uskotavuuden näkökulmasta tietty yhtenäisyys voi olla myös eduksi.

Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyön laatusuosituksen laadintaprosessi eteni työryhmätapaamisten sekä erilaisten selvitysten kautta. Aluksi korostui kokemusten vaihto ja eri ammattikorkeakoulujen käytössä olevien opinnäytetyöohjeistojen jakaminen toisille. Seuraavaksi työryhmätyöskentelyn kautta määriteltiin keskeiset kohteet, joissa yhtenäistämistä tarvittiin. Tämän jälkeen näihin kohteisiin paneuduttiin kuhunkin erikseen työengastapaamisten yhteydessä. Tarkempaa selvitystyötä edellytti erityisesti kypsyysnäyte ja opinnäytetyön arviointi. Kypsyysnäytteen osalta tehtiin suppea kysely ammattikorkeakouluille erilaisista vallitsevista kypsyysnäytteen käytänteistä. Arviointikriteerien ja prosessien kirjoa selvitettiin analysoimalla käytössä olevia eri ammattikorkeakoulujen opinnäytetyöohjeistoja. Työskentely eteni ryhmätyöskentelyn ja selvitysten kautta alustaviin kriteereihin. Lopullisiin kriteereihin päästiin näiden pohjalta käydyn yhteisen keskustelun kautta.

Työelämäläheisyys-työreenkaan palaverit olivat avoimia ja niiden osallistujat vaihtelivat huomattavasti. Enimmillään työengastapaamiseen osallistui 35 henkilöä ja vähimmillään kuusi henkilöä. Opinnäytetyösuositusten laadintaprosessi oli osittain yleisten ja varsin yhtenevien linjausten ylös kirjaamista. Mutta suosituksia laadittaessa jouduttiin tekemään myös joitakin linjauksia. Tällöin pyrkimyksenä oli yhteiseen näkemykseen pääseminen. Sellaisten kysymysten kohdalla, joissa on olemassa varsin erilaisia näkökulmia, suositukset ovat luonnollisesti jääneet varsin yleiselle tasolle. (Laadukas opinnäytetyö 2008.) Seuraavaksi kuvataan työelämäläheisyys-työreenkaassa muotoiltuihin suosituksiin perustuen, millainen on laadukas opinnäytetyö ja opinnäytetyöprosessi.

Millainen on laadukas opinnäytetyö?

Laadittujen opinnäytetyösuositusten (katso Taulukko 1) lähtökohtana on, että opinnäytetyö on 30 opintopisteen laajuinen työelämän kehittämistehtävä, joka sisältää myös tutkivaa otetta. Tästä perusperiaatteesta vallitsee varsin suuri yksimielisyys, joskin käytännössä on esiintynyt erilaisia tulkintoja siitä, mitä 30 opintopisteeseen lasketaan mukaan. Lähtökohtana voidaan pitää sitä, että opinnäytetyön 30 opintopisteeseen ei sisälly opinnäytetyöhön liittymättömiä erillisiä metodiopintoja tai syventäviä opintoja, vaan ainoastaan opinnäytetyöprosessia suoraan tukevia opintoja. Mikäli tähän opintopistemäärään sisällytetäisiin muita opintoja, opinnäytetyön laajuus olisi käytännössä 30 opintopistettä pienempi. Edelleen opinnäytetyöt ovat lähtökohdallisesti julkisia.

Taulukko 1. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyösuositukset (10.10.2008)

Lähtökohta

- Opinnäytetyöohjeistot ja käytänteet ovat ammattikorkeakoulujen itsensä laadittavissa.
- Ylempiin tutkintoihin liittyvä ammattikorkeakouluysteistyö on tärkeää ylempien AMK-tutkintojen kehittämisen ja tutkintojen uskottavuuden näkökulmasta. Suositukset ovat osa tätä kehittämistä.

Opinnäytetyön laajuus

- Ylempään ammattikorkeakoulututkintoon sisältyy 30 op laajuinen opinnäytetyö.
- Opinnäytetyö 30 op ei sisällä erillisiä opinnäytetyöhön liittymättömiä menetelmäopintoja eikä muita syventäviä opintoja.
- Seminaarityöskentely voi olla osa opinnäytetyötä.

Opinnäytetyön yleinen luonne

- Opinnäytetyö on työelämän kehittämistehtävä. Työelämän kehittämisen näkökulma korostuu.
- Opinnäytetyöhön sisältyy selkeä tutkimuksellinen elementti.
- Opinnäytetyöt ovat julkisia.

Suhde työelämään ja tutkimusohjelmiin

- Olennaista on opinnäytetöiden ja niissä saatujen tulosten hyödynnettävyys työelämässä.
- Opinnäytetyön tulee palvella paitsi yksittäistä yritystä/organisaatiota, niin myös laajemmin alan tai alueen kehittämistä.
- Opiskelija voi tehdä opinnäytetyönsä omissa työpaikassaan mutta myös sen ulkopuolella.
- Opinnäytetyöt voivat olla osa ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehittämistoimintaa sekä osa laajoja hankkeita tai tutkimusohjelmia.

Metodologia

- Opinnäytetyö sisältää aina selkeitä työelämää kehittäviä ja tutkivia elementtejä
 - Käytetyt T&K-menetelmät voivat painottaa paitsi tutkimusmenetelmiin, niin myös erilaisiin kehittämistoiminnan menetelmiin.
 - Usein käyttökelpoisia ovat erilaiset tutkimuksen ja kehittämisen välimaastoon liittyvät metodologiset lähestymistavat, esim. toimintatutkimus, kehittävä työntutkimus, arviointitutkimus, käytäntötutkimus, tulevaisuuden tutkimus.
 - Metodologia tulee olla suhteessa kehittämistehtävään.
-

Opinnäytetyön kirjallinen luonne

- Opinnäytetyö raportoidaan aina kirjallisesti
 - Kehittämistyön luonne määrittää opinnäytetyön rakennetta ja raportointia. Lähtökohtana voidaan käyttää tutkimusraportoinnin ja projektiraportoinnin erilaisia perinteitä.
 - Monografiatyypin raportin ohella voidaan suosia myös muita opinnäytetyön raportoinnin muotoja (mm. ammatillisista artikkeleista muodostuva kokoelma, kehittämisprosessin vaiheista koottu portfolio)
-

Ohjaus

- Opinnäytetyölle nimetään ohjaava opettaja, ohjaajapari tai -ryhmä. Opiskelijan tulee tietää, kehen hän voi ottaa tarvittaessa yhteyttä ja ohjausta tulee olla saatavilla siinä määrin kuin laadukas opinnäytetyöprosessi edellyttää. Ohjaajalla tulee olla riittävä osaamisen tason.
 - Työelämäohjauksella on keskeinen sija. Tätä varten opinnäytetyölle tulee olla nimettyä ohjaaja myös työelämän organisaatiosta tai ohjausryhmä, jossa on työelämän ja ammattikorkeakoulun edustajia.
 - Ohjauksessa hyödynnetään erilaisia muotoja, verkko-, yksilö- ja ryhmäohjausta. Olennaista on ohjauksen kehittäminen työelämässä olevan opiskelijan tarpeet huomioiden.
 - Opiskelijalla on mahdollisuus vertaisohjaukseen ja -arviointiin esim. seminaaritalaisuuksien, työpaikkojen, aivoriihiyöskentelyn ym. yhteydessä. Seminaarit etenevät opinnäytetyöprosessin mukaisesti (esim. ideointiseminaari, suunnitteluseminaari, julkistaminen).
-

Arviointi

- Opinnäytetyö arvioidaan numeerisesti ja siitä annetaan kirjallinen lausunto.
 - Pyrkimyksenä on, että arviointiin osallistuisi kaksi opettajaa ja arviointi sisältää vertaisarviointia.
 - Laadulliseen arviointiin osallistuu myös työelämän edustaja. Työelämän arviointi kohdistuu lähinnä työn hyödynnettävyyteen työelämän kehittämisessä.
 - Olennaista on, että arvioinnissa otetaan huomioon opinnäytetyön luonne työelämän kehittämistehtävänä.
 - Tutkimuksellisuus ja metodologia ovat osa arviointia. Arvioinnissa kiinnitetään huomiota myös opinnäytetyön viestivyyteen.
-

Kypsyysnäyte

- Kuuluu osana ylempään AMK-tutkintoon.
 - Kypsyysnäyte tehdään aina kirjallisena. Se voidaan kirjoittaa myös koneella.
 - Suljetussa tenttitilaisuudessa tehtävän kypsyysnäytteen ohella suositellaan muita tulosten levittämistä paremmin tukevia muotoja, muun muassa mediatiedote, ammatillinen artikkeli.
-

Opinnäytetyöohjeisto

- Ammattikorkeakoulussa tulisi olla yleinen ylempään AMK-tutkinnon opinnäytetyöohjeisto.
 - Opinnäytetyöohjeistossa määritellään ainakin opinnäytetyön luonne ja tarkoitus, prosessi, ohjauskäytännöt sekä arviointikriteerit. Ohjeesta tulee ilmetä myös opinnäytetyön lainsäädännöllinen pohja, oikeusturvakysymykset, sopimus- ja lupakäytännöt, tekijänoikeudet sekä eettinen ohjeistus.
-

Opinnäytetyössä on olennaista käytännön hyödynnettävyys, mikä tarkoittaa myös laajempaa kuin yhden yrityksen tai organisaation näkökulmaa. Opinnäytetöiden suhde opinnäytetyön tekijän työpaikkaan ja ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämistoimintaan voi vaihdella: Opiskelija voi tehdä opinnäytetyönsä joko omassa työpaikassaan tai sen ulkopuolella. Opinnäytetyöt voivat olla myös osa ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehittämistoimintaa sekä osa laajoja hankkeita tai tutkimusohjelmia.

Laadukas opinnäytetyöprosessi edellyttää monipuolista ja riittävän tasokasta ohjausta, jossa myös otetaan huomioon tutkinnon ominaisuus työelämän kehittämistä korostavana aikuiskoulutustutkintona. Myös arvioinnissa on olennaista monipuolisuus sekä opinnäytetyön ominaisuuteen huomiointi. Arvioinnissa ja ohjauksessa korostuu opettajan näkökulman ohella myös työelämän näkökulma sekä vertaisarviointi. Tämä tarkoittaa muun muassa työelämäohjaajan tai ohjausryhmän nimeämistä opinnäytetyölle. Arvioinnin oikeudenmukaisuuden varmistamiseksi on tärkeää, että arviointiin osallistuu vähintään kaksi opettajaa ja vastuu numeerisesta arvioinnista on näillä opettajilla.

Kypsyysnäyte, sen tarpeellisuus ja muodot ovat herättäneet paljon keskustelua ylempiä AMK-tutkintoja kehitettäessä. Lainsäädäntö ei määrittele kypsyysnäytteen muotoja, mutta lähtee siitä, että se on kirjoitettava: ”Tutkintoa varten opiskelijan on kirjoitettava opinnäytetyönsä alalta kypsyysnäyte, joka osoittaa perehtyneisyyttä alaan ja suomen tai ruotsin kielen taitoa” (Valtioneuvoston asetus... 16.6.2005/423, 10 §). Kypsyysnäytteen muotoja kehitettäessä on tärkeä ottaa huomioon tulosten levittämisen näkökulma. Perinteinen suljetussa tenttitilaisuudessa tehtävä kypsyysnäyte ei yleensä palvele opiskelijan ammatillista kehittymistä eikä tulosten leviämistä. Sitä vastoin esimerkiksi mediatiedotteet ja ammatilliset artikkelit tarjoavat paremman mahdollisuuden näihin tavoitteisiin.

Kaiken kaikkiaan laadukkaana opinnäytetyöprosessin perustan muodostaa opinnäytetyöohjeisto, jossa määritellään muun muassa opinnäytetyön luonne ja tarkoitus, prosessi, ohjaukseen käytännöt sekä arviointikriteerit. Myös oikeusturva- ja tekijänoikeuskysymykset, sopimus- ja lupakäytännöt sekä tutkimusetiikka ovat keskeinen osa opinnäytetyöohjeistoa. Opiskelijoiden tasapuolisen kohtelun näkökulmasta tavoitteena voidaan pitää koko ammattikorkeakoulun yhteisiä opinnäytetyöohjeita.

Suosittelun laadintaprosessin aikana tietyt kysymykset herättivät pohdintaa. Ensinnäkin kysymys siitä, miten metodologisiin kysymyksiin tulisi suhtautua ylempään ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyön yhteydessä, nosti esiin erilaisia näkökulmia. Myös opinnäytetyön kirjallisen raportin luonteesta on olemassa erilaisia näkemyksiä. Nämä kysymykset ovat luonteelta sellaisia, ettei niihin ollut löydettävissä selkeitä yleisiä linjauksia. Lähtökohdaksi on, että kehittämistehtävän luonne määrittää metodologian ja raportointitavan. Jatkossa paneudumme kuitenkin tarkemmin näihin kysymyksiin.

Opinnäytetyö ja työelämän kehittämisen metodologia

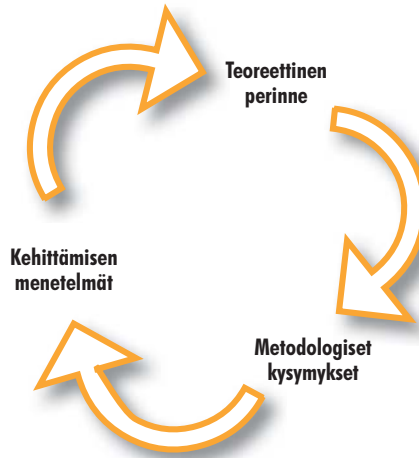
Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyö voidaan jo asetus-tekstin perusteella (Valtioneuvoston asetus...16.6.2005/423, 7 a §) paikantaa lähtökohtaisesti tutkimuksen ja kehittämistoiminnan rajapinnalle. Joissakin koulutusohjelmissa – erityisesti kehittämiseen eri tavoin profiloituneissa koulutusohjelmissa – koko ylempi ammattikorkeakoulututkinto painottuu työelämän kehittämiseen ja tutkimukselliseen kehittämiseen liittyviin kysymyksiin. Voidaan kysyä: millainen on tutkimuksen ja työelämän kehittämisen suhde ylemmässä ammattikorkeakoulututkinnossa ja sen opinnäytetyössä? Asetustekstissä puhutaan myös työelämän ongelmien erittelyyn ja ratkaisemiseen käytettävistä menetelmistä. Tämä saa kysymään: mitä ovat nämä menetelmät? Näihin kysymyksiin ei ole yksiselitteisiä vastauksia eikä niitä koskien voida antaa selkeitä suosituksia. Seuraavaksi kysytäänkin, mitä metodologialla tarkoitetaan, kun sitä lähestytään työelämän ongelmien tutkimustietoon perustuvan ratkaisemisen näkökulmasta. Lisäksi pohditaan, mikä merkitys metodologialla on ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyön kohdalla.

Tutkimuksen ja kehittämisen rajapintaa on lähestytty eri suunnista. On puhuttu muun muassa soveltavasta tutkimuksesta (esim. Rolin ym. 2006), tutkivasta kehittämisestä (esim. Kasvio 1990), tutkimuslähtöisestä yritystoiminnasta (esim. Kiviniemi 2003), tutkimusavusteisesta kehittämisestä (esim. Ramstad & Alasoini 2007) ja käytäntötutkimuksesta (esim. Satka ym. 2005). Osin nämä käsitteet ovat lähellä toisiaan, osin ne liittyvät erilaisiin metodologisiin lähtökohtiin. Yksi periaatteellinen kysymys on, tukeudummeko ylempien ammattikorkeakoulututkintojen yhteydessä ensisijaisesti tutkimukselliseen metodologian vai lähdemmekö kehittämään uudenlaisia työn kehittämisen lähestymistapoja. Joskus tutkimuksen ja tutkivan kehittämisen rajaa on pidetty veteen piirrettynä viivana (Arnkil 1994), toisinaan taas ero on nähty periaatteellisena (Seppänen-Järvelä 2006; Toikko & Rantanen 2009): työelämän kehittämisessä ratkaisujen käyttökelpoisuus on keskeisempää kuin luotettava tutkimustieto.

Kaiken kaikkiaan metodologia on käsitteenä monitasoinen. Sitä voi lähteä hahmottamaan kolmesta suunnasta: teoreettisista perinteistä, metodologisista kysymyksistä ja varsinaisista menetelmistä käsin (katso Kuvio 1.).

Ensinnäkin kehittämisessä voidaan lähteä erilaisista teoreettisista perinteistä. Varsinaisten tutkimussuuntausten ja työn kehittämisen lähestymistapojen lisäksi voidaan löytää monia tutkimuksen ja kehittämisen rajapintaan sijoituvia suuntauksia. Lähestymistapa voi liittyä esimerkiksi erilaisiin toimintatutkimuksen versioihin tai kehittävään työntutkimukseen (Engeström 1995). Viime aikoina myös arviointitutkimus eri muodoissaan on noussut yhdeksi tärkeäksi näkökulmaksi työn kehittämiseen (vrt. esim. Vedung 2003; Virtanen 2007). Suuri osa tutkimuksen ja kehittämistoiminnan rajapintaan sijoituvista suuntauksista on syntynyt nimenomaan tiedeyhteisön piirissä, mutta

esimerkiksi tutkimusavausteisen kehittämisen kehittäjä on tapahtunut työelämän kehittäjien piirissä (vrt. Ramstad & Alasoini 2007).



Kuvio 1. Työelämän kehittämisen metodologiset elementit.

Toiseksi työelämän kehittämisen yhteydessä joudutaan aina ottamaan kantaa tiettyihin metodologisiin kysymyksiin. Kehittäminen pohjautuu aina johonkin tieto- ja todellisuuskäsitykseen, vaikka sitä ei selkeästi analysoidaisikaan. Usein lähtökohtia haetaan käytännön sovellettavuutta korostavasta pragmatistisesta tietokäsityksestä. Kysymykseen tutkimustiedon merkityksestä voidaan ottaa erilaisia kantoja: Kehittämistoiminnan suunnittelussa, dokumentoinnissa ja arvioinnissa voidaan korostaa tiedon luotettavuutta, tai voidaan tukeutua myös epäsystemaattiseen kokemustietoon joidenkin menettelytapojen käyttökelpoisuudesta. Usein kyse on myös realismin ja konstruktionismin välisestä suhteesta. Kehittämistoiminnan kohdalla on korostettu realistista lähtökohtaa (esim. Anttila 2007). Kuitenkin muun muassa toimintatutkimuksen ja arviointitutkimuksen piirissä on löydettävissä myös vahvasti konstruktionistisia suuntauksia.

Edelleen keskeinen metodologinen kysymys on, miten ymmärrämme kehittämistoiminnan luonteen. Opinnäytetyönä toteutettava työelämän kehittämistehtävä voidaan ymmärtää joko suunnittelu- tai prosessorientoituneesti (vrt. esim. Alasoini 2006, 39). Suunnitteluorientoitunut kehittäminen korostaa tarkan etukäteissuunnittelun keskeisyyttä. Sitä vastoin prosessorientoituneessa kehittämisessä korostuu kehittämistoiminnan ennakoinnattomuus: kehittäjän tulee kyetä toimintansa jatkuvaan arviointiin ja uudelleensuuntaamiseen (vrt. Schön 1983; Seppänen-Järvelä 1999). Ratioaalista suunnittelua korostavan lähestymistavan ohella on mahdollista korostaa myös organisaation oppimista tai arjen osallistumista ja kommunikaatiota painottavaa kehittämiskonseptia (Arnkil 2006, 69). Edelleen kehit-

tämistoimintaa voidaan tehdä myös erilaisista intresseistä (vrt. esim. Huttunen & Heikkinen 1999). Voidaan korostaa esimerkiksi prosessien tehostamista, työntekijöiden roolia, kansalaisten ja asiakkaiden oikeuksia jne.

Kolmanneksi kehittämistoiminnan metodologiaa voidaan lähestyä varsinaisten kehittämistoiminnan menetelmien näkökulmasta. Kehittämismenetelmä on käsitteenä hankala. Riitta Seppänen-Järvelän (2006, 21) mukaan sillä voidaan tarkoittaa järjestelmällistä menettelytapaa määrätarkoituksen saavuttamiseksi. Näitä menetelmiä voidaan jäsentää eri tavoin (esim. Vartiainen 1994, 86; Anttila 2007; Hyötyläinen & Simons 2007, 108–109; Toikko & Rantanen 2009). Tyypillisesti kehittämismenetelmien kirjo ulottuu tutkimusmenetelmistä projektihallinnan välineisiin sekä edelleen erilaisiin ryhmätyön ja osallistamisen tekniikoihin.

Voidaan vielä kysyä, tarvitaanko opinnäytetyössä metodologiaa. Lienee selvää, että ylempään ammattikorkeakoulututkintoon kohdalla metodologiset kysymykset eivät ole yhtä keskeisiä kuin esimerkiksi yliopistollisten pro gradu -tutkielmien kohdalla. Kuitenkin myös ylempien ammattikorkeakoulututkintojen kohdalla metodologialla on oma roolinsa. Osin kyse on ylempälle korkeakoulututkinnolle ominaisesta tutkimuksellisen osaamisen osoittamisesta. Tätä keskeisempi syy liittyy kuitenkin tulosten siirrettävyyteen. Vaikka yksittäisen yrityksen yksittäinen ongelma voitaisiinkin ratkaista ilman sen kummempaa metodologiaa, tulosten siirtäminen muihin yhteyksiin edellyttää usein kehittämisprosessin tarkempaa kuvausta ja tulosten luotettavaa arviointia.

Tuomo Alasoini (2006, 44–48) puhuu ensimmäisen ja toisen asteen tuloksista. Ensimmäisen asteen tulokset liittyvät suoraan yksittäisen organisaation yksittäisen ongelman ratkaisuun, kun taas toisen asteen tuloksissa korostuu tulosten siirrettävyyden näkökulma. Usein siirrettävyydessä on kuitenkin kyse valmiiden tulosten siirtämisen sijasta generatiivisista ideoista, joita syntyy tiedon ja kokemusten vaihdon kautta. Siten kehittämistoiminnan raportoinnissa onkin olennaista valmiiden tulosten esittelyn ohella myös kehittämisprosessin ja siihen liittyvien oppimiskokemusten kuvaaminen ja analysointi. Tutkimuksellinen lähestymistapa ja systemaattinen metodologia tuovat raportointiin myös kriittisyyttä. Kehittämistoiminnan prosessin systemaattisen dokumentaation ja selkeisiin aineistoihin perustuvan arvioinnin kautta on mahdollista nostaa esiin paitsi kehittämistoiminnan onnistumisia, niin myös haasteita ja jopa epäonnistumisia. Lähtökohtana voidaankin pitää sitä, että ylempään ammattikorkeakoulututkintoon opinnäytetyö sisältää aina selkeitä, työelämää kehittäviä ja tutkivia elementtejä. Käytetyt menetelmät voivat painottua tutkimusmenetelmien sijasta myös erilaisiin kehittämistoiminnan menetelmiin. Usein käyttökelpoisimpia ovat erilaiset tutkimuksen ja kehittämisen välimaastoon liittyvät suuntaukset, kuten toimintatutkimus, kehittävä työntutkimus, arviointitutkimus, käytäntötutkimus ja tulevaisuuden tutkimus.

Miltä näyttää ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon oppinnäytetyö?

Metodologian ohella toinen paljon keskustelua herättänyt kysymys on, miten ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon oppinnäytetyö tulisi raportoida. Yksi vaihtoehto on oppinnäytetyön mieltäminen työelämän kehittämiseen tähtääväksi projektiksi. Tällöin lähtökohtana on projektiraportointi. Toinen mahdollisuus on lähteä tutkimusraportoinnin perinteestä ja korostaa työelämän kehittämiseen liittyviä tutkimuksellisia kysymyksiä.

Oppinnäytetyön raportoinnin keskeisenä haasteena on oikea kohdentaminen. Työn tilaajan näkökulmasta konkreettinen kuvaus kehittämistoiminnasta tai tuloksista saattaa olla riittävä: teoreettinen ja käsitteellinen tarkastelu saatetaan kokea turhaksi tai jopa raportin lukemista vaikeuttavaksi. Sitä vastoin ammattikorkeakoulu saattaa edellyttää myös ilmiöiden käsitteellistä analyysiä ja tutkimuksellisia asetelmia. Edelleen oman haasteensa luo tulosten levittäminen laajemmin. Usein tähän tarkoitukseen ei ole tarkoitukseenmukainen sen enempää tutkimusraportoinnin perinteitä noudattava monografia kuin myöskään yksittäiselle organisaatiolle kirjoitettu projektiraportti. Niinpä onkin pohdittava uudenlaisia raportoinnin mahdollisuuksia.

Ensinnäkin on mahdollista yhdistää näitä edellä mainittuja perinteitä ja korostaa yhtäältä projektiraportoinnin tavoin tavoitteiden tarkkaa määrittelyä ja prosessin ja sen tulosten huolellista kuvaamista sekä toisaalta tutkimusraportoinnin tavoin kehittämisen teoriapohjaa ja luotettavia tutkimuksellisia asetelmia (esim. Rantanen & Toikko 2005). Tällainen raportointitapa voisi sisältää esimerkiksi seuraavia aineksia:

- Kehittämistoiminnan perustelu: Miksi kehitetään?
- Tavoitteiden määrittely.
- Kehittämistoiminnan kontekstin ja organisoiminnan kuvaus: Missä (fyysisessä, sosiaalisessa ja käsitteellisessä) ympäristössä kehittäminen tapahtuu ja miten tämä ympäristö vaikuttaa kehittämistoimintaan? Miten kehittämistoiminta on organisoitu?
- Kehittämisen prosessin kuvaus päätyen tulosten esittelyyn.
- Kehittämisen prosessin ja sen tulosten arviointi.
- Johtopäätökset ja tulosten laajempi levittäminen.

Tutkimuksellisuus merkitsee tällöin kehittämisen teoreettista perustelua, kehittämisympäristön käsitteellistämistä sekä myös tutkimuksellisten asetelmien käyttöä kehittämisprosessin dokumentoinnissa ja arvioinnissa.

Toinen mahdollisuus on korostaa yhdessä kirjoittamisen erilaisia muotoja. Esimerkiksi ammattikorkeakouluhankkeiden yhteydessä työelämän edustajat, opettajat ja opiskelijat voivat toimia kirjoittajakumppaneina (esim. Aho-nen ym. 2005; Lambert 2008; Vanhanen-Nuutinen 2008). Tällaiseen läh-

tökohtaan sisältyy tietysti monia haasteita, mutta ainakin osin ne pystytään ratkomaan kirjoittajasopimuksen kautta (Vanhanen-Nuutinen 2006). Yhdessä kirjoittamisen kautta eri tahojen erilaiset näkökulmat tulevat luontevasti huomioon otetuiksi.

Kolmas mahdollisuus on artikkelityyppinen opinnäytetyö. Tällainen raportointitapa auttaa erityisesti tulosten laajemmassa julkistamisessa. Aino Vuorijärvi (2005, 92) korostaa, että asiantuntija-artikkeli poikkeaa rakenteellisesti ja esitystavallisesti tieteellisestä artikkelista. Se edellyttää myös journalistisia valmiuksia. Usein artikkelityyppinen esitystapa helpottaa tulosten julkistamista myös laajemmin.

Neljäs mahdollisuus on niin sanottu portfoliotyyppinen opinnäytetyö. Tällainen opinnäytetyö muodostaa erilaisista ja eri kohderyhmille tehdyistä raporteista. Opinnäytetyö voi koostua esimerkiksi sellaisista osista kuin:

- tilaajalle tehty raportti käytännön ongelmanratkaisusta tai käytännöllinen kehittämistoimintaa palveleva selvitys
- ammattilehdessä tai esimerkiksi jossakin ammatillisessa verkkoympäristössä julkaistu ammatillinen artikkeli, jonka kautta pyritään tulosten laajempaan siirrettävyyteen
- erillinen kuvaus kehittämistoiminnan teoriaperustasta ja tutkimuksellisista asetelmista.

Tällaisen osista muodostuneen raportoinnin etuna on se, että kirjoitettaessa pystytään huomioimaan eri kohderyhmien erilaiset odotukset.

Raportointitavan valintaan vaikuttavat luonnollisestikin monet tekijät. Usein ajalliset resurssit asettavat rajat opinnäytetyölle: ei ole aikaa tehdä sekä kehittämistoimintaa että tutkimusta – eikä se toki ole muutenkaan tarkoituksenmukaista. Ehkä olennaisin kysymys on kuitenkin ensisijaisen kohderyhmän määrittely: Kenelle opinnäytetyö tehdään ja ketä varten se raportoidaan? Kuinka paljon halutaan korostaa oppineisuuden osoittamista, kuinka paljon yksittäisen organisaation näkökulmaa ja kuinka paljon saatujen tulosten ja kokemusten levittämistä?

Vaikka ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyön raportointia voidaankin lähestyä eri tavoin, tietyistä lähtökohdista vallitsi työelämäläheisyys-työreenkaan keskusteluissa yksimielisyys. Ensinnäkin opinnäytetyö tulee aina raportoida kirjallisesti. Toiseksi ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyölle ei voida asettaa yhtä tarkoin määriteltyä raportoinnin rakennetta, vaan kehittämistyön luonne määrittää opinnäytetyön rakennetta ja raportointia. Kolmanneksi perinteisen monografiatyyppisen raportoinnin ohella voidaan suosia myös muita raportoinnin muotoja.

Lopuksi

Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen oppinnytetoita kehitettäessä on syytä pyrkiä yhtäältä yhteiseen näkemykseen töiden ominaisuusteesta. Toisaalta keskeistä on erilaisten uusien ja innovatiivisten ratkaisujen etsiminen ja tukeminen. Ylemmän tutkinnon oppinnytetyö voi lähteä erilaisista metodologisista lähtökohdista. Siinä voi painottua käytännöllisen kehittämisen menetelmät tai tutkimuksellisen tiedon tuottaminen käytäntöjen kehittämisen pohjaksi. Myös raportointiin kaivataan erilaisia toimivia malleja. On tärkeää, että eri ammattikorkeakoulujen keskinäinen vuoropuhelu jatkuu myös tulevaisuudessa ylempiä ammattikorkeakoulututkintoja ja niiden oppinnytetoita kehitettäessä.

Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon asemaan osana suomalaista korkeakoulujärjestelmää liittyy monia keskustelua herättäviä kysymyksiä, kuten esimerkiksi ylempään ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden jatko-opinnot. Mikäli halutaan rakentaa jatkokoulutusväyliä ylemmästä ammattikorkeakoulututkinnosta tohtoriopintoihin, tämä luo edelleen uuden näkökulman ylempään ammattikorkeakoulututkinnon oppinnytetyöhön. Jatko-opintojen mahdollistamiseksi olisi tärkeää varmistaa menetelmäopintojen ja oppinnytetyön riittävä tutkimuksellinen taso. Toisaalta on varottava, ettei ylempälle ammattikorkeakoulututkinnolle ominaista työelämän kehittämisen näkökulma unohdeta. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto on lähtökohtaisesti työelämäläheinen ja työelämän kehittämiseen painottuva tutkinto.

Edelleen uusia ratkaisuja kaivataan siihen, miten ylempät ammattikorkeakoulututkinnot saataisiin entistä kiinteämmäksi osaksi ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehittämistoimintaan. Tämä voi tarkoittaa erilaisten intressien yhteensovittamista. Yhtäältä on otettava huomioon opiskelijan ammatillisen kehittymisen näkökulma, toisaalta opiskelijoiden työnantajien käytännöllinen kehittämistarve ja kolmanneksi ammattikorkeakoulun laajempi aluekehityksen ja innovaatiotoiminnan näkökulma. Yhteisen näemyksen löytäminen edellyttää luonnollisesti tiivistä vuoropuhelua opiskelijan, työnantajan ja ammattikorkeakoulun välillä.

Lähteet

Ahonen, O. & Ora-Hyytiäinen, E. & Silvennoinen, P. 2005. Yhdessä kirjoittaminen ammattikorkeakoulun ja työelämän välisessä tutkimus- ja kehittämistoiminnassa – kirjoittajina opiskelija, opettaja ja työelämän edustaja. Teoksessa Vanhanen-Nuutinen, L. & Lambert, P. (toim.) Hankkeesta julkaisuksi. Kirjoittaminen ammattikorkeakoulun ja työelämän kehityshankkeissa. Helsinki: Edita Oy, 167–180.

- Alasoini, T. 2006. Osallistava ohjelmallinen kehittäminen tietoyhteiskunnassa. Teoksessa Seppänen-Järvelä, R. & Karjalainen, V. (toim.) Kehittämistyön risteysiä. Helsinki: Stakes, 35 – 52.
- Anttila, P. 2007. Realistinen evaluaatio ja tuloksellinen kehittäminen. Artefakta 19. Hamina: Akatiimi.
- Arnkil, E. 1994. Utelias ”kehittäjä”. Teoksessa Lindqvist, T. & Rajavaara, M. (toim.) Kehittämistyö itseanalyysiin. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen täydennyskoulutusjulkaisu- ja 8/1994. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämisraportteja 147. Helsinki: Helsingin yliopisto, 72 – 87.
- Arnkil, R. 2006. Hyvien käytäntöjen kehittäminen EU:n kehittämisstrategiana. Teoksessa Seppänen-Järvelä, R. & Karjalainen, V. (toim.) Kehittämistyön risteysiä. Helsinki: Stakes, 55 – 72.
- Engeström, Y. 1995. Kehittävä työntutkimus: perusteita, tuloksia, haasteita. Helsinki: Painatuskeskus.
- Huttunen, R. & Heikkinen, H. L. T. 1999. Kriittinen teoria ja toimintatutkimus. Teoksessa Heikkinen, H. & Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena kustannus, 155 – 186.
- Hyötyläinen, R. & Simons, M. 2007. Tutkimusavusteisen kehittämisen menetelmät ja käytännön kehitystyö: Haasteena tutkimuksellisuus. Teoksessa Alasoini, T & Ramstad, E. (toim.) Työelämän tutkimusavusteinen kehittäminen Suomessa. Lähestymistapoja, menetelmiä, kokemuksia, tulevaisuuden haasteita. Tykes-raportteja 53. Helsinki, 104 – 129.
- Kasvio, A. 1990. Työorganisaatioiden tutkimus ja niiden tutkiva kehittäminen. Tampereen yliopisto. yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos 4/1990. Tampereen yliopisto.
- Kiviniemi, A. 2003. Tutkimuslähtöisen yritystoiminnan menettelyt ja periaatteet yliopistossa. Opetusministeriön julkaisuja 2003: 30. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Laadukas opinnäytetyö 2008. Ylemmän AMK-tutkinnon opinnäytetyötä koskevia suosituksia. www.ylempiampk.fi/artikkelipankki.
- Lambert, P. 2008. Kirjoittaminen osana moniäänistä hanketoimintaa.
- Opinnäytetyön laadun tekijät ammattikorkeakouluissa 2006. Suosituksia opinnäytetyötä ohjaaville. Oulun seudun ammattikorkeakoulu.

- Ramstad, E. & Alasoini, T. (toim.) 2007. Työelämän tutkimusavusteinen kehittäminen Suomessa. Lähestymistapoja, menetelmiä, kokemuksia, tulevaisuuden haasteita. Tykes-raportteja 53. Helsinki.
- Rantanen, T. & Toikko T. 2005 Miten raportoida tutkimuksellista kehittämishanketta? Teoksessa Vanhanen-Nuutinen, L. & Lambert, P. (toim.) Hankkeesta julkaisuksi. Kirjoittaminen ammattikorkeakoulun ja työelämän kehityshankkeissa. Helsinki: Edita Oy, 97–111.
- Rolin, K. & Kakkuri-Knuutila, M-L. & Henttonen, E. 2006. Johdanto: soveltava tutkimus ja tutkimuksen soveltaminen. Teoksessa Rolin, K. & Kakkuri-Knuutila, M-L. & Henttonen, E. (toim.) Soveltava yhteiskuntatiede ja filosofia. Helsinki; Gaudeamus, 7–15.
- Satka, M. & Karvinen-Niinkikoski, S. & Nylund, M. 2005. Mitä sosiaalityön käytäntötutkimus on? Teoksessa Satka, M. & Karvinen-Niinkikoski, S. & Nylund, M. & Hoikkala S. (toim.) Sosiaalityön käytäntötutkimus. Helsinki: Palmenia-kustannus, 9–19.
- Seppänen-Järvelä, R. 1999. Luottamus prosessiin. Kehittämistyön luonne sosiaali- ja terveysalalla. Tutkimuksia 104. Helsinki: Stakes.
- Seppänen-Järvelä, R. 2006. Suunnittelurationalismista hyviin käytäntöihin. Kehittämisen menetelmien ja ajattelutapojen muodonmuutos. Teoksessa Seppänen-Järvelä, R. & Karjalainen, V. (toim.) Kehittämistyön risteyksiä. Helsinki: Stakes, 17–33.
- Schön, D. 1983. The reflective practitioner: how professional think in action. Avebury: Aldershot.
- Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Tampere: Tampere University press.
- Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 16.6.2005/423.
- Vanhanen-Nuutinen, L. 2006. Kirjoitussopimus yhdessä kirjoittamisen ohjaamiseen opetuksessa ja tutkimus- ja kehityshankkeissa. Kever 4/2006.
- Vanhanen-Nuutinen, L. 2008. Työelämäläheinen yhteiskirjoittaminen. Osaaja.net. nro.1 /2008.
- Vartiainen, M. 1994. Työn muutoksen työvälineet – muutoksen hallinnan sosiotekniset menetelmät. Tampere: Otatieto.
- Vedung, E. 2003. Arviointialto ja sen liikkeellepanevat voimat. FinsSoc työpapereita 2/2003. Helsinki: Stakes.

- Virtanen, P. 2007. Arviointi. Arviointitiedon luonne, tuottaminen ja hyödyntäminen. Helsinki: Edita.
- Vuorijärvi, A. 2005. Opinnäytetyö tekstinä työelämään. Teoksessa Vanhanen-Nuutinen, L. & Lambert, P. (toim.) Hankkeesta julkaisuksi. Kirjoittaminen ammattikorkeakoulujen ja työelämän kehityshankkeissa. Helsinki: Edita, 81–94.

Kansainvälisyyden ulottuvuudet

Jarmo Ritalahti, yliopettaja, HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu

Opetusministeriö on painottanut kansainvälisyyttä ja kansainvälisyysosaamista kaikissa korkeakoulututkinnoissa. Ylemmille ammattikorkeakoulututkinnoille asetettujen tavoitteiden saavuttaminen on haasteellista, koska koulutusohjelmat ovat kohtalaisen lyhyitä, jolloin opetussuunnitelmatyössä painottuu pääasiassa alaan liittyvän osaamisen syventäminen. Perinteiset, opiskelijaliikkuvuuteen pohjautuvat kansainvälistymisen mahdollisuudet ovat käytännössä hyvin vaikeat toteuttaa ylemmissä ammattikorkeakoulututkinnoissa, koska lähes kaikki opiskelijat ovat työssäkäyviä ja perheellisiä. Työn ja perheen jättäminen esimerkiksi kolmeksi kuukaudeksi ei onnistu aivan helposti. Vaikka nykyisissä koulutusohjelmakuvauksissa kansainvälisyys esiintyy usein käsitteenä, kyse on ehkä vain sanasta ilman erityistä sisältöä.

Mitä on kansainvälisyys?

Kansainvälisyys ei ole käsitteenä yksiselitteinen. Se määritellään usein toimialan tai kontekstin perusteella. Koulutuksessa käsitteeseen vaikuttaa koulutus- ja sen toimiala. Tämän lisäksi siihen liittyy osaamista tai kompetensseja sekä erilaisia toimintoja. Kansainvälisyyskeskustelu painottaa nykyisin lähes aina, että yritysten ja muiden organisaatioiden kaikki toiminta on kansainvälistä. Globaalissa ympäristössä on vaikeaa tehdä rajaa puhtaasti kansallisen ja kansainvälisen toiminnan välillä. Jorma Kanasen (2006, 22) tutkimuksen, joka kohdistui kansainvälisesti toimiviin yrityksiin, tulosten perusteella kansainvälisyys tarkoittaa ryhmätöitä, perustelutaitoa, asiakaspalveluosaamista ja asiakaslähtöisyyttä sekä esiintymistä erilaisille kohderyhmille.

Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvoston ARENEN ECTS-projektin (Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu 2006) mukaan kansainvälisyysosaaminen tarkoittaa jotakin seuraavaa:

1. Opiskelija hallitsee hyvin omalla alallaan vähintään yhden vieraan kielen kirjallisesti tai suullisesti.

2. Opiskelija ymmärtää kulttuurieroja ja pystyy työskentelemään kansainvälisessä työ- ja toimintaympäristössä.
3. Opiskelija pystyy soveltamaan kansainvälistä tietoa ja informaatiota omalla alallaan.
4. Opiskelijalla on kokonaisvaltainen kuva omasta alastaan ja sen merkityksestä kansainvälisessä toimintaympäristössä.

Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen opetussuunnitelmissa kansainvälisyys on kuvattu seuraavasti:

1. vieraiden kulttuurien ymmärtäminen
2. kyky työskennellä kansainvälisessä työ- ja toimintaympäristössä
3. kokonaisvaltainen kuva omasta alastaan ja sen merkityksestä kansainvälisesti
4. kyky soveltaa kansainvälistä tietoa ja informaatiota
5. kielitaito
6. kyky työskennellä asiantuntijana kansainvälisissä asioissa
7. kansainvälinen verkostoituminen
8. kyky hallita monimuotoisuutta muuttuvissa organisaatioissa.

Tehdyn tekstianalyysin perusteella voisi väittää, että koulutusohjelmakuvauksen kansainvälisyys on enemmän tai vähemmän päälle liimattua virastokieltä, jolla pyritään täyttämään vain kansallisten kompetenssien mukanaan tuomat vaatimukset. Lisäksi usein tuntui siltä, että riitti kun sana kansainvälinen tai kansainvälisyys lisättiin osaksi tekstiä tai jonkin avainsanan yhteyteen. Opetussuunnitelma ja -toteutustyötä tehneinä ymmärrämme hyvin ne haasteet ja paineet, joita suunnittelijoilla on ollut. Koulutusohjelmakuvauksen on pitänyt täyttää eri sidosryhmien tarpeet koulutusohjelmien hakuprosessien aikana. Tällöin pääpaino on ollut enemmän kielellä ja käsitteillä kuin itse varsinaisella sisällöllä. Kansainvälisyyden toteutuminen ylempien ammattikorkeakoulututkintojen arjessa ei ole sama asia kuin kuvauksissa. Pääsy eri koulutusohjelmien opintojaksojen toteutussuunnitelmiin voisi valottaa tätä puolta ainakin jonkin verran toisella tavalla.

Koska työrenkaamme mielestä yllä kuvattu kansainvälisyysosaaminen ei aina välttämättä kuvaa työelämässä tarvittavaa osaamista, järjestimme avoriihen, jonka tuloksena kansainvälisyysosaaminen ja kansainvälistyminen tarkoittaisivat seuraavia asioita:

1. Ajattelutapa (mindset): Rajojen ylittämisestä rajattomuuteen, yhteistyö, laajempi näkökulma elämään, kilpailu, kulttuuriosaaminen tai –taidot, avoimuus kohdata uusia kulttuureita (myös yrityskulttuurit), sosiaaliset taidot ja tapa ajatella ja toimia.

2. Verkostoituminen: Kyky rakentaa suhteita, luottamus, huumorintaju, hauskuus, rohkeus, avoimuus, erilaisuuden ymmärtäminen ja hyväksyminen, yhteistyö erilaisten ihmisten kanssa, tasa-arvoisuus, sieto ja hyväksyminen, kyky ja halu luopua vanhasta ja tarpeettomasta.
3. Kommunikaatio: Viestintätaidot, kielitaito, em. taitojen hyödyntäminen moniaineksisessä toimintaympäristössä.
4. Liikkuvuus: Kansainväliset luennoitsijat, opiskelija- ja opettajaliikkuvuus, opintoja ulkomailla, vierailuja ulkomaille, intensiiviohjelmat, kaksoistutkinnot sekä kansainväliset konferenssit ja kokoukset.
5. Muut ajankohtaiset asiat: Maksuton vai maksullinen koulutus, englanninkielisten koulutusohjelmien markkinointi ulkomaille, räätälöidyt kurssit, tilauskoulutus, yksittäisten yritysten tarpeet ja rooli.

Aivoriihen tulokset on mahdollista jakaa selkeästi kahteen osaan, joista kohdat yhdestä kolmeen määrittelevät kansainvälisyysosaamisen tai kansainvälistymisen sisältöä käsitteenä. Kohdat neljä ja viisi kuvaavat taas enemmän toimintoja, joilla kansainvälistymistä ja sen myötä osaamista edistettäisiin.

Edeltävien kolmen kansainvälisyysosaamista ja kansainvälistymistä kuvaavalla luettelolla on paljon yhteistä, jotka tulevat esille seuraavassa taulukossa (Taulukko 1.).

Kaikki kolme tulkintaa kansainvälisyydestä ja siihen liittyvästä osaamisesta lähestyvät toisiaan. Työrenkaamme aivoriihessä muodostunut kuva kansainvälisyysosaamisesta liittyy ehkä enemmän yleisosaamiseen, jota ei tarvitse sinänsä lähteä korostamaan juuri kansainvälisyyteen liittyvänä. Ehkä tämän asian huomioiminen opetussuunnitelma ja -toteutustyössä olisi tärkeää. Kansainvälisyys ei voi olla enää vain se päälle liimattu sana tai käsite tekstissä vaan sen on näyttävä myös sisällöissä ja toiminnassa. Kansainvälisyys ei ole mitään erillistä osaamista vaan osa työssä tarvittavia tietoja ja taitoja.

Taulukko 1. Yhteenveto kansainvälisyysosaamisesta

	OPM/PKAMK	Koulutusohjelma- kuvaukset	Aivoriihi
Viestintäosaaminen	Kielitaito	Kielitaito	Kieli- ja viestintätaidot
Kulttuuriosaaminen	Kulttuurierojen ymmärtäminen; kyky työskennellä kansainvälisessä työ- ja toimintaympäristössä	Vieraiden kulttuurien ymmärtäminen; kyky työskennellä kansainvälisessä työ- ja toimintaympäristössä; kyky hallita monimuotoisuutta	Kulttuuriosaaminen; avoimuus kohdata uusia kulttuureita; kyky toimia moniaineisessa toimintaympäristössä; erilaisuuden ymmärtäminen ja hyväksyminen
Omaan toimialaan liittyvä osaaminen	Kansainvälisen tiedon ja informaation soveltaminen omalla alallaan; kokonaisvaltainen kuva omasta alastaan ja sen merkityksestä kansainvälisessä toimintaympäristössä	Kokonaisvaltainen kuva omasta alastaan ja sen merkityksestä kansainvälisesti; kyky soveltaa kansainvälistä tietoa ja informaatiota; kyky työskennellä asiantuntijana kansainvälisissä asioissa	
Verkostoituminen		Kansainvälinen verkostoituminen	Kyky rakentaa suhteita; luottamus; rohkeus; avoimuus; yhteistyötaidot; tasa-arvoisuus; yhteistyö erilaisten ihmisten kanssa

Miten kansainvälisyys toteutuu ylemmissä ammattikorkeakoulututkinnoissa?

Koska jo aiemmin määriteltyjen kompetensien ja koulutusohjelmakuvauksien kautta emme työrenkaassamme päässeet tavoitteeseemme löytää parhaimpia käytänteitä kansainvälisyyden edistämiseen, teimme Webropol-kyselyn koulutusohjelmista vastaaville (koulutuspäälliköt, yliopettajat, koulutusohjelmavastaavat). Kysely lähetettiin marraskuussa 2008 eri ammattikorkeakoulujen kansainvälisten asioiden päälliköiden kautta ylemmistä koulutusohjelmista vastaaville. Kyselyyn vastasi 37 henkilöä. Koska meillä ei ole tarkkaa tietoa meneillään olevien koulutusohjelmien määrästä, voimme vain todeta, että tulokset ovat suuntaa-antavia. Tämän takia emme lähteneet edes ristiintaulukoimaan tuloksia, koska lääni- tai koulutusaloittaiset tiedot olisivat voineet olla vieläkin epäluotettavampia. Vastauksia tuli eniten Länsi-Suomen läänistä. Koulutusaloista parhaiten oli edustettuna tekniikka ja lii-

kenne. Koulutusohjelmat olivat aika nuoria, sillä yli 80 % kyselyyn vastanneista koulutusohjelmista oli suunniteltu vuonna 2005 tai sen jälkeen.

Kyselyssä pyrimme selvittämään aluksi koulutusohjelmien sisältöjen todellista kansainvälisyyttä tukeutuen työrenkaamme aivoriihessä syntyneisiin teemoihin, jotka kyselyssä olivat verkostoitumistaidot, viestintätaidot ja ajattelutapa. Valitut teemat jaettiin alateemoihin, joihin vastaajat joutuivat ottamaan kantaa asteikolla yhdestä viiteen. Kysymykset esitettiin muodossa ”Kuinka esitetyt taidot kehittyvät ylemmässä ammattikorkeakoulututkinnoissa?” Vaihtoehdot olivat seuraavat:

1. Ei lainkaan
2. Jonkin verran
3. Paljon
4. Ei tarpeellinen
5. En osaa sanoa

Vastausten perusteella ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot edistävät erityisesti verkostoitumistaitoja. Viestintätaidot kehittyvät vähintään jonkin verran. Kansainvälisyyteen liittyvän ajattelutavan kehittyminen on kyselyn perusteella vähäisintä.

Toinen teema kyselyssä koski kansainvälisyyden edistämisen käytänteitä. Erityisesti opiskelijaliikkuvuus on ylemmissä ammattikorkeakoulututkinnoissa vähäistä. Lähes 80 % koulutusohjelmista opiskelijaliikkuvuutta ei ole lainkaan. Opettjaliikkuvuudessa tilanne on taas päinvastainen. Muita kansainvälisyyttä edistäviä käytänteitä ovat kansainväliset luennoitsijat, opiskelijoiden ja opettajien osallistuminen konferensseihin ja seminaareihin sekä vierailut ulkomaille. Lisäksi koulutusohjelmissa tarjotaan vieraskielisiä opintojaksoja, vieraskielistä oppimisasiainetta sekä käytetään kansainvälisiä caseja opintojaksoilla.

Vaikka kansainvälisyys ja siihen liittyvä osaaminen tuntuivat erilaisissa kuvauksissa hieman irrallisilta, käytännössä asia näyttäisi olevan toisin. Kyselyn avulla ei edes pyritty selvittämään, miten kansainvälistyminen edistyy yksittäisen opiskelijan kohdalla. Ovatko esimerkiksi luennot tai opintojaksot vieraalla kielellä pakollisia kaikille? Onko vieraskielinen oppimisasiaineto vain vaihtoehtoinen suomenkieliselle? Ovatko kansainvälisten luennoitsijoiden tapaamiset osa pakollista opintojaksoa vai vain vapaaehtoinen ja yksittäinen luento irrallaan muusta.

Helpoiten toteutettavia kansainvälisyyttä edistäviä käytänteitä ovat selkeästi vieraskielinen oppimisasiaineto, kansainväliset luennoitsijat, vieraskieliset opintojaksot ja kansainväliset caset. Nämä eivät vaadi edes ammattikorkeakoululta ja koulutusohjelmalta erityisen suuria resursseja. Osaaminen rakentuu yksittäisen korkeakoulun kansainvälisestä korkeakouluverkostosta ja opettajien tietotaidosta. Koska ylemmissä ammattikorkeakoulu-

tutkinnoissa ainakin osalla opettajista on yliopistollinen jatkotutkinto, heillä pitäisi olla myös jonkinlainen kansainvälinen verkosto sekä kyky rakentaa vieraskielisiä oppimisaineistopaketteja. Tämä ei tarkoita suinkaan sitä, että ammattikorkeakoulu voisi perääntyä organisaationa kansainvälisyyden edistämistoimista ja resurssoinnista, joka oli yksi avoimissa vastauksissa esiintyvistä teemoista. Tulkintamme mukaan kyse ei ollut kansainvälisiin asioihin liittyvästä rahasta vaan koulutusohjelmien ja henkilökunnan kehittämiseen liittyvästä rahasta.

Kansainvälisyyden ja kansainvälisyysosaamisen edistämien ylemissä ammattikorkeakoulututkinnoissa

Ylemissä ammattikorkeakoulututkinnoissa kansainvälisyysosaaminen ja kansainvälistyminen pitäisi nähdä ehkä laajempaan asiana kuin valtakuntien rajoja ylittävänä toimintona. Esimerkiksi pelkästään hyvä kielitaito ei tee yksilöstä erityisen kansainvälistä. Myös Suomi on entistä kansainväli-sempi maa. Nykyisen taloudellisen taantuman jälkeen meidän on valmistauduttava vastaanottamaan entistä enemmän ihmisiä maamme poliittisten rajojen ulkopuolelta. Tällöin tai oikeastaan jo nyt monilla aloilla moniaineksiset työyhteisöt ovat arkipäivää. Moniaineksisessä työyhteisössä toimiminen tai sen johtaminen vaatii omaa erityisosaamista ja ammattitaitoa.

Korkeakouluissa kansainvälistyminen on haaste, sillä olemme Suomessa totuneet toimimaan kansallisissa verkostoissa. Sama koskee myös ylempään ammattikorkeakoulututkinnon opiskelijoita: Monen opiskelijan toimintaympäristö ei ole ollut kovinkaan kansainvälinen. Kansainvälisyyden lisääminen tarkoittaa opinnoissa suuria haasteita esimerkiksi englanninkielisen aineiston hyödyntämisessä tai puhutun kielen ymmärtämisessä. Näiden haasteiden edessä on pohdittava tarkkaan, miten kansainvälisyyttä ja siihen liittyvää osaamista edistetään. Kannattaako pohtia opiskelijavaihtoja, jos opiskelijoiden käytännön kielitaito ei riitä, tai heidän perhe- ja/tai työtilanteensa ei salli pidempää oleskelua ulkomailla. Kansainvälinen työnantaja voi tulla tässä tietysti vastaan lähettämällä opiskelevan työntekijän ulkomaan komennukselle. Opettajia on helpompi ohjata kansainväliseen vaihtoon, mutta onko kaikilla valmiutta opetukseen tai ohjaukseen vieraalla kielellä? Osa opiskelijoista, opettajista ja korkeakouluista ovat valmiimpia kansainvälistymään kuin toiset. Osa on jo kansainvälistynyt monin tavoin. Kaikkien on kuitenkin saavutettava hyväksyttävä kansainvälisyysosaamisen taso.

Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen kehittämishankkeen kansainvälisyysyörengas pyrki löytämään kyselyn tuloksista kaikille yhteisiä teemoja kansainvälistymisestä ja kansainvälisyyttä edistävästä teemoista. Perusajatuksena on ollut mahdollisimman helppo tapa edistää kansainvälisyysosaamista. Lisäksi etsittiin tekijöitä, jotka tekisivät osallistumiskynnyksestä mahdollisimman alhaisen niin opiskelijoille kuin korkeakouluillekin. Yhteiseksi hankkeeksi määriteltiin kansainvälinen kesäkoulu, jonka teema liittyisi kansainvälisyysosaamiseen. Asiasta keskusteltaessa kävikin ilmi, että

useampi ammattikorkeakoulu oli miettinyt tai jo toteuttanut omille opiskelijoilleen opintojakson ulkomailla. Päätimme työrenkaassamme hyödyntää jo olemassa olevaa sekä suunnitella jotakin uutta. Yhden kesäkoulun toteuttaminen muuttui kolmen intensiiviopintojakson tarjoamiseksi kaikille Suomen ammattikorkeakoulujen ylempien tutkintojen opiskelijoille. Opintojakso on tarkoitus toteuttaa kolmessa eri maassa toisistaan poikkeavilla sisällöillä, jolloin varmistetaan, että koulutusala riippumatta kaikilla opiskelijoilla olisi mahdollisuus osallistua niihin. Luovuimme myös varsinaisista kesäkouluista, koska niiden toteuttaminen tarkoittaisi opiskelua ja kontakteja ainoastaan suomalaisten opiskelijoiden kesken. Kaikki kolme opintojaksoa ulkomailla on tarkoitus toteuttaa lukuvuoden 2009 – 2010 aikana.

Toinen kansainvälisyyttä edistävä hanke, josta on keskusteltu paljon työrenkaan toiminnan aikana, on informaatiopankki tai tietokanta, joka mahdollistaisi kansainvälisten luennoitsijoiden ja vieraiden liikkumisen eri korkeakoulujen välillä. Nyt jokaisella ammattikorkeakoululla on omat vieraansa, jotka jakavat osaamistaan vain yhdessä korkeakoulussa, vaikka hänellä olisi luultavasti aikaa ja kiinnostusta liikkua laajemminkin Suomessa. Lisäksi ammattikorkeakoulujen olisi hyödynnettävä paremmin jo muilla tavoilla rahoitettujen tutkijoiden ja korkeakoulujen opettajien osaamista (esimerkiksi Fulbright-stipendiatit).

Työrenkaamme toiminta tulee jatkumaan yhteistyöhankkeiden merkeissä ainakin vielä lukuvuoden 2009 – 2010.

Lähteet

Kananen, J. 2006. Liiketoimintaosaaminen tutkimustiedon valossa. Kansainvälinen liiketoiminta. Kauppaopettaja, 4, 20 – 22.

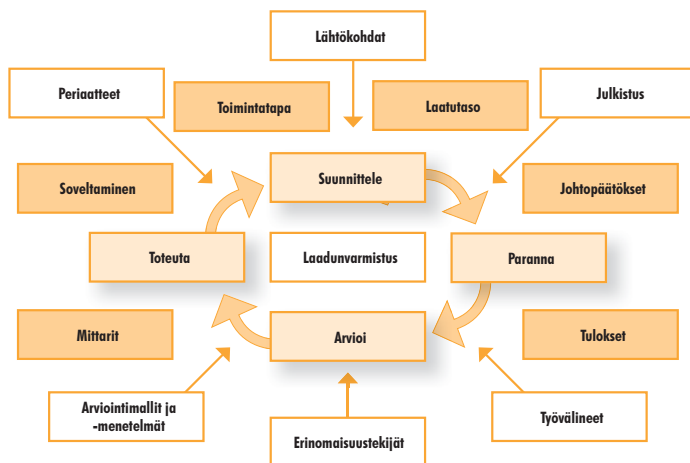
ARENE 2006. Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä. Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen. Helsinki: Edita. & Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen. ECTS-hanke. URL: <http://www.pkamk.fi/ects/>

YAMK-koulutusohjelmien kehittäminen arvioinnin avulla

Riitta Paasivuori, laatupäällikkö, Savonia-ammattikorkeakoulu

Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon laadunvarmistusjärjestelmätyö pitää sisällään moninaisia haasteita. Yksi haasteista liittyy koulutusohjelmien arviointiin ja sitä kautta koko tutkinnon kehittämiseen. Tässä artikkelissa tarkastellaan ja tuodaan esille näkökulmia arviointimallien rakentamiseen ja menetelmien valintaan. Samalla esitellään laadunvarmistustyöryhmän laatiman ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon ja sen koulutusohjelman arviointimalli ja siihen liittyvät menettelytavat.

Laatutyössä ja laadunvarmistustyössä keskiössä on jatkuvan parantamisen periaate ja sen toteutuminen (suunnittele, toteuta, arvioi ja paranna). Jatkuvan parantamisen periaatteen onnistuminen edellyttää monipuolista asioiden tarkastelua ja työstämistä. Laadunvarmistustyöryhmän työskentelystruktuurin avulla (Kuvio 1.) jäsennettiin koulutusohjelman arviointimallin kokonaislogiikkaa ja sitä, mihin seikkoihin työskentelyn aikana on syytä kiinnittää huomiota.



Kuvio 1. Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen laadunvarmistustyöryhmän työskentelystrukturi. R. Paasivuori 2009.

Arviointi osana laatutyötä ja kansainvälistyvää koulutusta

Kansainvälinen kehitys, ja varsinkin Bolognan prosessi, ovat luoneet uusia haasteita koko korkeakoulutuksen kehittämiseksi ja sitä kautta myös ylempille ammattikorkeakoulututkinnoille. Eurooppalainen korkeakoulutusalue joutuu kilpailemaan globaaleilla markkinoilla ja tilauskoulutuksen käynnistyminen lisää koulutuksen kysynnän ja tarjonnan logiikan entistä parempaa tunnistamista ja hallintaa. Kun ajatellaan, että Euroopan eri maiden kansalliset järjestelmät ovat vieläkin varsin erilaisia, koulutusajat ja tutkintorakenteet poikkeavat toisistaan sisällöistä puhumattakaan, suomalaisen koulutuksen laadun tulee olla tunnustettu, jotta Euroopan markkinoilla voidaan ylipäättään kilpailla. Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen tulee siten täyttää kansalliset sekä kansainväliset laatuvaatet ja kyetä todentamaan tutkinnon laadun taso (Ammattikorkeakoululaki 351/2003). Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen tulee täyttää osaltaan ”laadunarviointiin liittyvä eurooppalainen ulottuvuus”. Arviointitoiminnalla mahdollistetaan laadutason todentaminen osana tätä vaatetta. Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia edellyttää osaltaan selkeää kansainvälistymistä ja ”eurooppalaiseen ulottuvuuteen vastaamista” (Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009–2015).

Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen laadunarvioinnin edistämistyön kansalliset ja kansainväliset raamit määrittävät arvioinnin peruslähtökohtia ja samalla myös arvioinnin kriteereitä. Bergenin seurantakokouksessa vuonna 2005 määriteltiin Euroopan opetusministerien toiveiden mukaisesti korkeakoulutuksen kansallisiin laadunvarmistusjärjestelmiin kuuluvaksi koulutusohjelmien tai korkeakoulujen arviointi – mukaan lukien sisäinen ja ulkoinen arviointi – opiskelijoiden osallistuminen arviointiin, sekä tulosten julkistaminen, akkreditointi-, sertifiointi- tai muu vastaava järjestelmä sekä osallistuminen kansainväliseen toimintaan, yhteistyöhön ja verkostoihin. (Bergen 2005.) Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen kehittämisverkoston laadunvarmistustyö on osa kansallista kehitystyötä.

Korkeakoulujen kansainvälinen yhteistyöelin ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education 2005) määritteli suosituksia laadunarvioinnille. Suositusten mukaan korkeakouluilla tulee muun muassa olla viralliset menettelytavat koulutusohjelmien ja tutkintojen jatkuvaa kehittämistä varten. Korkeakouluilla tulee olla myös menettelytavat, joilla voidaan varmistua opetushenkilöstön muodollisesta ja ammatillisesta pätevyydestä. Menettelytapoja koskevan tiedon tulee olla ulkoisten arvioijien käytettävissä. Korkeakoulujen tulee kerätä, analysoida ja käyttää asiaankuuluvaa tietoa tehokasta koulutuksen ja muun toiminnan johtamista varten. Lisäksi korkeakoulujen tulee julkistaa säännöllisesti ajantasaista, puolueetonta ja objektiivista määrällistä ja laadullista tietoa tarjoamastaan koulutuksesta ja tutkinnoista. Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen laadunvarmistustyössä on keskitytty etsimään vastauksia siihen, kuinka ylempiä ammattikorkeakoulututkintoja ja niiden koulutusohjelmia tulisi arvioida ja millä kriteereillä. Yhteisen mallin löytäminen mahdollistaa koulutusohjelmien kansallisen kes-

kinäisen vertailun ja samalla se lisää mahdollisuuksia kansainväliseen vertailuun.

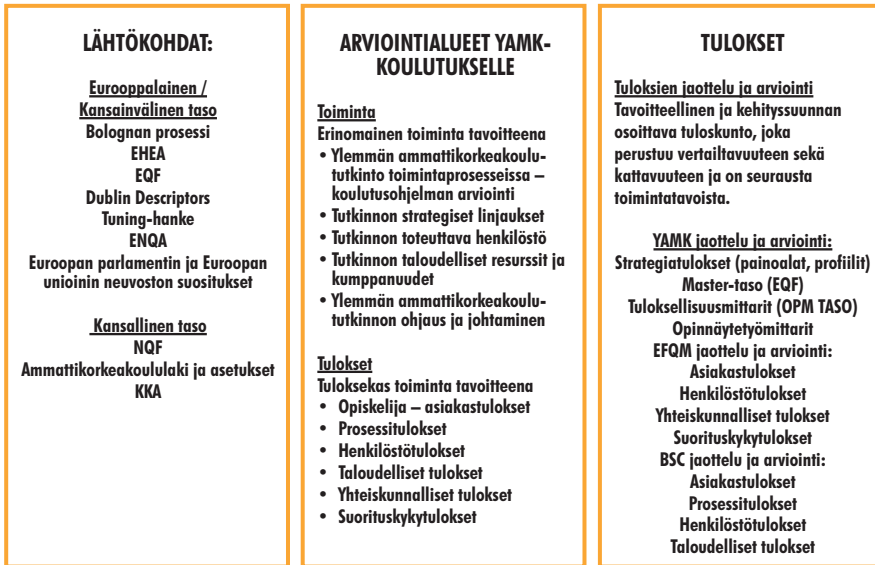
Edellä esitetyn valossa käy ilmi se, että ylempien ammattikorkeakoulututkintojen ja niiden koulutusohjelmien arviointi edellyttää koulutusohjelma-arviointiin liittyvää kokonaisuuksien tarkastelua, systemaattista arviointitoimintaa, arviointikriteereiden laaja-alaisuutta ja koko ylempien ammattikorkeakoulututkintojen arvioinnin kytkeytymistä korkeakoulun muuhun laatu- ja arviointitoimintaan. Tässä haastavassa työssä avainasemassa on henkilöstön osaaminen ja laatutietoisuus.

Laatu kuuluu kaikille – ylemmissä ammattikorkeakoulututkinnoissakin

Laatutyö on perinteisesti katsottu kuuluvaksi joillekin asiaan vihkiytyneille henkilöille. Tämä katsantokanta ei edesauta koulutuksen laadun kasvua ja sitä kautta erinomaisuuteen tähtäävien tuloksien aikaansaamista. ”Laatu kuuluu kaikille” -kulttuuri on enemmän kuin ajankohtaista. Laatutyössä keskiössä ovat yhteisesti sovitut toimintaperiaatteet ja strategiat, yhteiset menettelytavat ja prosessit, henkilöstön osaamisen ja osaamisen kasvun varmistaminen, kustannustehokkuus ja tukipalvelujen toimivuus, toimiva johtamisjärjestelmä ja johtajuus sekä seurannan ja arvioinnin menettelyt sekä tulosten tulkintaan käytettävät mittarit. Tämän lisäksi tarvitaan selkeät raportoinnin menettelyt ja palautetiedon käsittelyn mekanismit.

Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen arvioinnin tarkastelun kokonaisuus voidaan jakaa kolmeen osakokonaisuuteen: lähtökohtiin, arviointialueisiin ja tuloksiin (Kuvio 2.). Arvioinnin tavoitteena on saada tietoa siitä miten toiminta toteutuu, millaisia tuloksia saadaan ja ovatko ne tavoitteiden mukaisia. Samalla tarkastellaan, ovatko tulokset seurausta suunnitelmallisesta toiminnasta, millaisia vahvuuksia ja parantamisalueita esiintyy sekä mitä hyviä käytänteitä on noussut esille muille jaettavaksi. Lisäksi tarkastellaan myös sitä miten kehittämistyö jatkossa käynnistetään, miten sitä edistetään, kuinka parantamistyötä seurataan ja arvioidaan, miten parannustoimenpiteistä annetaan palautetta sekä kuinka niistä raportoidaan. Lopuksi on syytä pysähtyä kysymään: entä nyt ja entä sitten? Mitä kaiken tämän arviointiprosessin jälkeen tapahtuu ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon koulutusohjelmalle?

Arvioinnin tarkastelun kokonaisuus



Hyvien ja parhaiden käytänteiden tunnistaminen, kehittämiskohteiden priorisointi ja jatkuva parantaminen

Kuvio 2. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon ja sen koulutusohjelman arvioinnin tarkastelun kokonaisuus. R. Paasivuori 2009.

Laatu kuuluu kaikille -kulttuurin mukaisesti jokaisen ylempään ammattikorkeakoulututkintoon osallistuvan toimijan, kuten opettajan, tukipalveluhenkilöstön, ulkoiset kouluttajat, johdon jne., tulee olla tietoisia ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon reunaehdoista ja raameista. Apuna tässä voidaan käyttää esimerkiksi Kuvion 2. tyyppisiä kuvia. Kokonaistarkastelu havainnollistaa, kuinka monipuolisesti koulutusta voidaan tai tulee tarkastella, mitä tulee huomioida uutta tutkintoa tai koulutusohjelmaa suunniteltaessa tai mitä tulee ottaa huomioon toiminnan tuloksia arvioitaessa. Kokonaisuuden tarkastelu on osa ylempien ammattikorkeakoulututkintojen johtamista ja niiden ohjaamista tavoitteiden suuntaisesti.

Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen koulutusohjelmien arviointimallin laadinta – ripeistä kokonaisuudeksi

Lähtökohdat

Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen arviointimallin lähtökohdat noudattavat aiemmin esitettyjä kansainvälisiä ja kansallisia raameja ja reunaeh-

toja (Kuvio 2.). Lähtökohdat määrittävät arviointimallille ja koko arviointitoiminnalle perustan, jota vasten arviointia peilataan. Arviointi toteutetaan siten, että arviointikysymyksiin saadaan vastaukset ja tiedot riittävän kattavasti ja todennetusti. Keskeiseksi kysymykseksi arvioinnissa nousee: vastaako ylempi ammattikorkeakoulututkinto ja sen koulutusohjelma kansainvälisiä ja kansallisia vaateita ja laatutasoa?

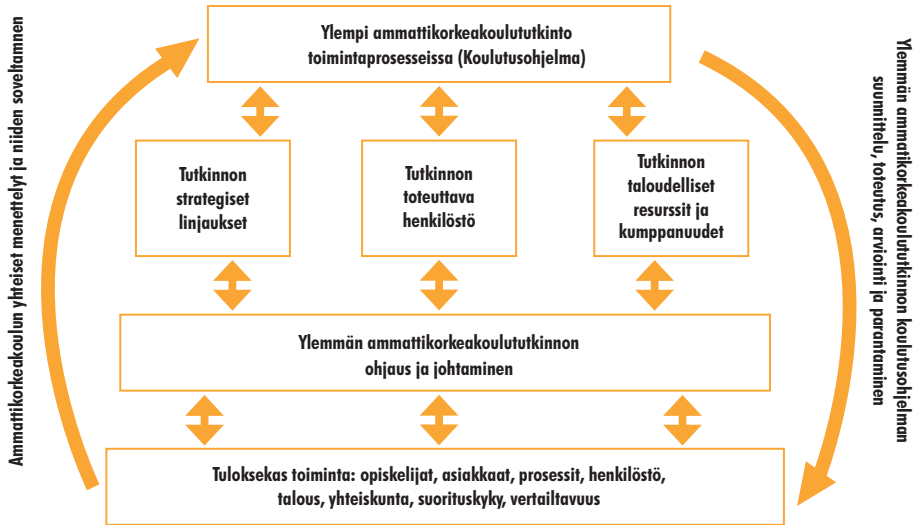
Arviointialueet

Arviointialueiden tehtävänä on luoda struktuuri käytännön arvioinnille. Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen arvioinnissa tarkastellaan laajasti koko ylempää ammattikorkeakoulututkintoa ja sen toteutumista tuloksineen (Kuvio 2. ja Kuvio 3.). Koulutusohjelman onnistunut toteutuminen edellyttää prosessien sujuvuutta, henkilöstön osaamista, taloudellisten ja tukipalvelujen resurssien osuvuutta sekä kumppanuuksien hallintaa strategisten linjausten mukaisesti. Koulutusohjelman suunnittelun, toteutuksen sekä arvioinnin ja kehittämisen onnistuminen edellyttää määrätietoista ohjausta ja johtamista. Tässä työssä tarvitaan tuloksen seurannan välineitä, esimerkiksi valittuja seuranta- ja arviointimittareita. Arvioinnissa kiinnitetään huomiota toiminnan tavoitteellisuuteen ja suunnitelmallisuuteen. Tavoitteiden asettaminen mitattaville asioille, tulosten suunnitelmallinen seuranta ja raportointi sekä tulosten perusteella tehdyt kehittämistoimet ovat tässä yhteydessä tarkastelun kohteena.

Tulokset

Tulosten tarkastelua on hyvä tehdä monin eri tavoin. Tuloksia tulee tarkastella sekä laadullisin että määrällisin mittarein (Kuvio 2.). Tällä tavalla saadaan laaja kuva ylempien ammattikorkeakoulututkinnon tasosta ja tilasta tunnuslukujen ja tasokuvausten valossa. Mittareita on syytä käyttää harkiten ja keskittyä strategisesti tärkeisiin suorituskykymittareihin sekä prosessien onnistumista ja opiskelija- ja sidosryhmäytyvääisyyttä kuvaaviin mittareihin. Henkilöstön osaamisen ja tyytyväisyyden sekä taloudellisten tunnuslukujen tarkastelu on myös osa tutkinnon ”tulokuntoa” (Kuvio 3.).

Mittareiden valinnassa on runsaasti vaihtoehtoja tarkastelunäkökulmaan liittyen. Ammattikorkeakoulun strategiset valinnat ohjaavat ylempien ammattikorkeakoulututkintojen mittareiden valintaa. Mittaritietojen tarkastelu pohjautuu ammattikorkeakoulun strategian toteuttamiseen. Strategian toteutuminen toimintaprosesseissa ohjaa samalla myös prosessimittareiden valintaa. Ammattikorkeakoulut ovat velvollisia raportoimaan Opetusministeriölle toiminnastaan sovituin mittarein, joten vähintäänkin Opetusministeriön kanssa sovitut tavoitesopimusmittarit on syytä tarkastella tarkoin tulosten osalta. Kansainvälistä vertailtavuutta lisää kansainvälisten strategia- ja arviointimallien ja viitekehysten käyttö myös mittareiden osalta (Kuvio 2.).



Kuvio 3. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon ja sen koulutusohjelman arviointialueet. R. Paasi-vuori 2009.

Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen koulutusohjelmien arviointi-kriteerien laadinta ja testaus sekä kehitetyt arviointikriteerit – virheistä ja kokeiluista opitaan

Arviointikriteerit konkretisoivat arviointimallia käytännön työvälineeksi. Arviointikriteeristön tehtävänä on toisaalta auttaa arvioijia heidän arviointityössään ja toisaalta auttaa arvioinnin kohdetta havainnoimaan asiat, joilla on merkitystä toiminnan onnistumisessa. Selkeä ja hyvin laadittu arviointikriteeristö auttaa toiminnan suunnittelua ja toteuttamista varsinaisen arviointitoiminnan lisäksi. Se ohjaa keskittymään oleellisiin seikkoihin ja löytämään keskeiset onnistumistekijät ja kehittämistyötä edellyttävät kohteet. Parhaimmillaan arviointikriteeristö edesauttaa hyvien ja parhaiden käytänteiden löytymisessä ja niiden hyödyntämisessä.

Arviointikriteeristöä on mahdollista työstää, kun muut arviointimallin ainekset ovat selvillä eli lähtökohdat raameineen ja reunaehtoineen on tunnistettu, arviointialueet on määritelty ja arviointikohteet täsmennetty. Arviointikriteerit on hyvä tuoda esille arviointialueisiin ja -kohteisiin liittyneinä. Näin kriteeristön käyttäjän on helppo seurata arvioinnin toteuttamista. Samalla kriteeristö toimii arvioinnin laadunvarmistajana, jokainen arviointialue ja -kohta tulee käydyksi läpi järjestelmällisesti.

Arviointikriteerien tulee olla varsin selkeitä, ymmärrettäviä ja konkreettisia. Arviointikriteerien ymmärtämistä helpottaa usein se, että kriteerit on

kirjoitettu auki kysymyksen muotoon. Esimerkiksi: Miten koulutusohjelman kohderyhmä on määritelty? Miten opinnäytetyön laadinta on ohjeistettu?

Arviointikriteerien laadinta on aina kehitysprosessi, joka etenee vaiheittain. Laadunvarmistustyöryhmä (TR5) työsti arviointikriteereitä vaiheittain syksyn 2008 ja kevään 2009 ajan. Ensimmäisessä vaiheessa määriteltiin ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon arviointiin kuusi arviointialuetta (Kuvio 3.). Toisessa vaiheessa määriteltiin koulutusohjelman arviointia varten arviointialueet ”*Ylempi ammattikorkeakoulututkinto toimintaprosesseissa (Koulutusohjelma)*” arviointialueittain. Arviointialueita oli yhteensä kuusi. Ja lopuksi kolmannessa vaiheessa arviointikohteet konkretisoitiin kriteereiksi; toiminnasta kysymysten muodossa ja tuloksista puolestaan jaotellun avulla. Arviointikriteereiden laadintaprosessissa hyödynnettiin ulkopuolista asiantuntijaa ja ryhmäsparraajaa.

Arviointikriteereiden kehittämistyössä (syksy 2008, kevät 2009) mukana olleet ammattikorkeakoulut ja niiden edustajat sekä työryhmän jäsenet olivat:

- ARCADA – Nylands svenska yrkeshögskola, yliopettaja Åsa Rosengren
- Humanistinen ammattikorkeakoulu (HUMAK), yliopettaja Annikki Kluukeri-Jokinen
- Hämeen ammattikorkeakoulu (HAMK), laatu-pääällikkö Riitta Hakulinen ja yliopettaja Hanna Maijala
- Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu (KPAMK), yliopettaja Pekka Nokso-Koivisto
- Kymenlaakson ammattikorkeakoulu (KYAMK), yliopettaja Arjattu Hintsala, koulutuskordinaattori Pirjo-Liisa Vaittinen
- Lahden ammattikorkeakoulu (LAMK), yliopettaja Päivi Huotari
- Metropolia-ammattikorkeakoulu, lehtori Satu Aittomäki, koulutus-pääällikkö Erja Pihkala-Bäckström, yliopettaja Pia Koskenoja
- Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu (PKAMK), yliopettaja Ari Pappinen
- Satakunnan ammattikorkeakoulu (SAMK), koulutusjohtaja, yliopettaja Sirpa Sandelin
- Savonia-ammattikorkeakoulu, laatu-pääällikkö, laadunvarmistustyöryhmän TR5 vetäjä Riitta Paasivuori

Arviointikriteereiden testaamista – benchmarkingin voimaa

Ennen arviointikriteereiden käyttöönottoa on hyvä testata niiden toimivuutta. Laadunvarmistustyöryhmä (TR5) suoritti testaamisen benchmar-

kingin avulla keväällä 2009. Benchmarkingille asetettiin seuraavanlaiset tavoitteet:

1. Työrenkaan työskentelyyn osallistuneet ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot ja niiden koulutusohjelmat saavat benchmarkingin avulla tietoa koulutusohjelmansa laatutasosta ja siihen liittyvistä vahvuuksista ja parantamisalueista.
2. Osallistujat saavat verrokkiryhmän palautteen ja kuulevat valtakunnan tason kollegoiden näkemyksiä omasta ja toisten koulutusohjelmien kokonaistilanteesta.
3. Laaditut kriteerit ja muu aineisto saavat kriittistä palautetta ja kehittämistyö etenee asiantuntijanäkemyksen mukaisesti.
4. Benchmarking-verkoston rakentaminen ylempien ammattikorkeakoulututkintojen osalta edistyy laadunvarmistusjärjestelmätöön osalta osana kehittämisverkoston toimintaa.

Benchmarkingiin osallistui yksitoista koulutusohjelmaa (11 kpl) yhdeksästä (9 kpl) ammattikorkeakoulusta. Ammattikorkeakoulujen edustajat olivat pääasiassa ylempien ammattikorkeakoulututkintojen vastuhenkilöitä tai yliopettajia. Benchmarkingin tulosten perusteella tehtiin korjauksia arviointikriteeristöön.

Benchmarkingiin osallistuneet ammattikorkeakoulut ja niiden edustajat olivat:

- ARCADA – Nylands svenska yrkeshögskola (Yliopettajat Carola Wärnu-Furu ja Åsa Rosengren)
- Humanistinen ammattikorkeakoulu (HUMAK) (Yliopettaja Annikki Kluukeri-Jokinen)
- Hämeen ammattikorkeakoulu (HAMK) (YAMK-yksikön johtaja Birgitta Varjonen ja laatu­päällikkö Riitta Hakulinen)
- Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu (KPAMK) (Yliopettaja Pekka Nokso-Koivisto)
- Kymenlaakson ammattikorkeakoulu (KYAMK) (Koulutuskordinaattori Pirjo-Liisa Vaitinen)
- Lahden ammattikorkeakoulu (LAMK) (Yliopettaja Päivi Huotari)
- Metropolia-ammattikorkeakoulu (Koulutus­päällikkö Erja Pihkala-Bäckström ja yliopettaja Pia Koskenoja)
- Satakunnan ammattikorkeakoulu (SAMK) (Koulutusjohtaja, yliopettaja Sirpa Sandelin)
- Savonia-ammattikorkeakoulu (Yliopettaja Sinikka Tuomikorpi, opettaja Jussi Koistinen)
- Savonia-ammattikorkeakoulu (Laatupäällikkö Riitta Paasivuori, benchmarkingistuntojen puheenjohtaja, laadunvarmistustyörenkaan vetäjä)

Koulutusohjelman profiili ja tavoitteet

- Miten koulutusohjelman profiili on määritelty (esim. ydinosaaminen, opetusmenetelmät, työelämälähtöisyys, tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotyö)?
- Millaisia tietoja, taitoja ja kompetensseja koulutus tuottaa ja mitä osaamisia opiskelijoilta voidaan edellyttää heidän valmistuessaan?
- Miten ydinosaaminen (amatillinen erityisosaaminen) profioli koulutusohjelman?
- Miten koulutusohjelman tavoitteet on määritelty ja dokumentoitu?

Koulutusohjelman arviointimenetelmät

- Miten laatuksiteerit, seurannan ja arvioinnin menetelmät ja niihin liittyvät toimintatavat on valittu (esim. laatuajrjestelmä, seurannan ja arvioinnin menettelyt)?
- Miten mittarit ja niiden käyttöönottonenettelyt on valittu?

2. YAMK-koulutusohjelman kohderyhmä, markkinointi ja opiskelijoiden haku-, valinta- ja oikaisumenetelmät on määritelty

Koulutusohjelman kohderyhmä ja markkinointi

- Miten kohderyhmä on määritelty?
- Miten koulutusohjelmaa markkinoidaan työelämälle ja opiskelijoille?
- Miten koulutusohjelmaan valittavien opiskelijoiden valintakriteerit on määritelty?

Koulutusohjelmaan hakeutuminen ja valinta

- Millainen on haku- ja valintaprosessi?

Haun ja valinnan oikaisumenettely

- Millainen on oikaisumenettely?

3. YAMK-koulutusohjelman suunnittelu on järjestelmällistä

Sidosryhmäyhteistyö

- Miten koulutusohjelman suunnittelussa otetaan huomioon ja hyödynnetään eri sidosryhmien (muun muassa tukihenkilöstö, yritykset, yhteisöt, yhteistyökumppanit, omistajat, OPM) odotukset ja osaaminen?
- Miten opiskelijoiden työyhteisön tarpeet huomioidaan opiskelun suunnittelussa (esim. opetuksen aikataulut, opetusajat, oppimisympäristöt)?

- Miten on järjestetty uusien koulutusohjelman ennakoarviointi ja/ tai pilotointi sekä vanhojen koulutusohjelmien benchmarking ja palautteen hyödyntäminen?

Opettajien ja opiskelijoiden vaikutusmahdollisuus

- Miten opiskelijoiden ja alumnien osallistuminen koulutusohjelman suunnitteluun ja toteutukseen on järjestetty (eri vuorovaikutusforumit)?
- Miten kouluttajien osaaminen hyödynnetään suunnittelussa?
- Miten viestintä ja tiedotus on suunniteltu toteutuvaksi opiskelijoiden ja henkilöstön kesken?

Opinnäytetyö

- Miten opiskelijoiden opinnäytetyön kytkeminen kohdetyöyhteisön kehittämiseen ja työelämämuutoksiin vastaamiseen on varmistettu?
- Miten opinnäytetyö on kytketty koulutusohjelman omaan tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotyöhön?
- Miten opinnäytetyön laadinta on ohjeistettu?
- Miten opinnäytetyön ohjaamisen osaaminen on varmistettu (amk-kehittämistyön linjausten mukaisuus)?
- Miten opinnäytetyön ohjeistus ja ohjaus tukee koulutusohjelman painoalaa ja profilia?
- Miten varmistetaan, että opinnäytetyökriteeristö vastaa eurooppalaista Master-opinnäytetyön tasoa?

Opetussuunnitelma

- Miten tutkinnon ja sen edellyttämän osaamisen taso ja laatu varmistetaan?
- Miten pedagogiset valinnat on määritelty?
- Miten opetussuunnitelman sisältö, rakenne, laajuus ja aikataulu on määritelty?
 - Opetussuunnitelman sisäinen integraatio
 - Opetusmenetelmät, -materiaalit ja oppimisympäristöt
 - ECTS-kuormittavuus (seurantamenetelmät)
 - Kompetenssimatriisi (tiedot, taidot ja kompetenssit)
 - HOPSin rakenne ja määrittely, opetussuunnitelman henkilökohtaistaminen
 - Suoritusten arviointi (opiskelijan oppiminen ja oppimisen arviointimenetelmät, opintojaksopalaute ja niiden käsittely)

- Miten opetussuunnitelma hyväksytään?
- Miten opetuksen ja tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotyön yhdistäminen on hoidettu?
- Miten opetussuunnitelmassa on otettu huomioon kansainvälisyys?
- Miten opintosuunnitelmaan sisältyvien metataitojen oppiminen on suunniteltu?
- Miten kestävä kehitys, esteettömyys ja turvallisuus on otettu huomioon?
- Miten aiempien opintojen ja osaamisen hyväksilukemisen periaatteet on määritetty?
- Miten oikaisumenettely on määritetty?
- Miten kurinpitomenettelyt on määritetty?

Koulutusohjelman resursointi ja henkilöstön osaaminen

- Miten koulutusohjelma resursoidaan (muun muassa henkilöstömäärä, tilat, laitteet, tukipalvelut)?
- Millaiset ovat kouluttajien valinnan kriteerit (kouluttajan suorittaman tutkinnon taso, työelämäkokemus, aikuispedagogiset taidot, tutkimus-, kehitys- ja innovaatio-osaaminen, opinnäytetyön ohjaamisen osaaminen)?
- Miten kouluttajien resursoinnissa on otettu huomioon ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon edellyttämä koulutuksen vaatavuustaso?
- Miten kouluttajien rekrytointi, valinta ja perehdytys organisoidaan?
- Millaiset ovat kouluttajien sitouttamisen menetelmät ja miten sitouttaminen hoidetaan?
- Miten koulutusohjelman tukipalvelujen saatavuus, toimivuus ja osaaminen on varmistettu (esimerkiksi kirjasto- ja tieto-, opintotoimisto-, ravintola- ja kiinteistöpalvelut)?

4. YAMK-koulutusohjelman toteutus on suunnitelmallista

Koulutusohjelman toteutuminen suunnitelman mukaan

- Miten toteutusprosessin vastuut, valtuudet ja eri toimijoiden roolit ja tehtävät on määritetty, kuvattu, dokumentoitu ja miten ne ovat kaikkien saatavilla?
- Miten koulutusohjelman toteutuksen aikaiset toiminnot, menettelyt sekä koulutukseen liittyvät järjestelyt toteutuvat?
- Miten yllättäviin muutoksiin ja riskeihin on varauduttu (muun muassa perhetilanteet, työelämämuutokset, terveydelliset seikat)?

Opiskelun edellytykset

- Miten koulutusohjelman toteutuksen aikana opiskelijoiden palautteen perusteella korjataan ja tarvittaessa muutetaan koulutusohjelman toteutusta?
- Miten työelämäyhteistyö toteutuu?
- Miten tukipalvelut toteutuvat?
- Miten perustoimintojen toteutuminen hoidetaan, tarkistetaan ja laatu varmistetaan?

Opintojen edistyminen

- Miten henkilökohtainen opintosuunnitelma toteutuu?
- Miten opintojen edistymistä seurataan?
- Miten opetussuunnitelman sisäinen integraatio toteutuu?
- Miten tutorointi on organisoitu?
- Miten turvataan aikuisopiskelijan opiskelun eteneminen muuttuvissa olosuhteissa?
- Mitä korjaavia toimenpiteitä opiskelun edistymisen varmistumiseksi on käytettävissä?

5. YAMK-koulutusohjelman vaikutuksia arvioidaan ja sitä kehitetään ja parannetaan jatkuvasti

Tavoitteiden arviointi

- Miten tulevia työelämän (esimerkiksi työelämä, sidosryhmät, kumppanit, alumnit) tarpeita ennakoidaan?
- Miten koulutusohjelman osaamistavoitteet määritellään?
- Miten koulutusohjelmalle asetettuja tavoitteita arvioidaan?

Sisällön arviointi

- Miten tavoitteiden ja sisällön keskinäinen yhteys toteutuu?
- Miten opetussuunnitelmaa arvioidaan koulutusohjelman toteutuksen aikana?
- Miten koulutusohjelmaa kehitetään osaamistavoitteiden muuttuessa?
- Miten opiskelijoiden osallistuminen opetuksen kehittämiseen mahdollistuu?
- Miten opetuksen ja tutkimus- ja kehitystyön integraatio toteutuu?

- Miten oppimisen arviointi toteutuu (esimerkiksi oppimisen tulokset ja vaikuttavuus)?
- Miten opinnäytetyöt on linkitetty koulutusohjelman tavoitteisiin?

Prosessien arviointi

- Miten koulutusohjelmaan liittyvät prosessit on määritelty, kuvattu ja dokumentoitu?
- Miten kehittämis- ja parantamisprosessi toimii?
- Millainen on seurantajärjestelmä ja miten palautteen käsittely on järjestetty?
- Miten aikuispedagogiikka tukee päivittäistä ohjausta ja neuvontaa?
- Miten toimintaa koskevien valitusten käsittely on järjestetty?

Mittarit

- Miten tuloksellisuutta, taloudellisuutta ja vaikuttavuutta mitataan?
- Miten mittarit muodostetaan ja valitaan?
- Miten tavoitetasot määritellään?

Jatkuva parantaminen

- Millainen on kehittämisen ja jatkuvan parantamisen kokonaisprosessi?
- Miten vahvuuksia ja parantamisalueita tunnistetaan ja mitkä ovat tunnistamisen menettelyt ja menettelyjen valinnan perusteet?
- Miten kehittämisen menettelyjä käytetään koulutusohjelman sisällön, menetelmien ja toteutuksen kehittämiseen?
- Miten seuranta- ja arviointitietoa kerätään, tuloksista raportoidaan ja saatuja tietoja hyödynnetään?
- Miten seuranta- ja arviointi- ja palautejärjestelmää parannetaan?
- Miten hyvät/parhaat käytänteet tunnistetaan, valitaan ja otetaan käytäntöön?

6. YAMK-koulutusohjelman vertailtavuus, tuloksellisuus ja vaikuttavuus

Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon koulutusohjelmia voidaan seurata ja arvioida erilaisin mittarein. Mittarit voidaan jaotella eri tavoin. Jaottelussa on huomioitu kansainvälinen vertailtavuus, kansallinen vertailtavuus, strategiakytkennät sekä ylempien ammattikorkeakoulututkintojen toteutuminen perustehtävän osalta tutkinnolle asetettujen vaateiden täyttymiseksi. Alla olevan jaottelun lisäksi voidaan käyttää myös muita jaotteluja, esimerkiksi Balanced Scorecard (BSC) ja Euroopan laatupalkinto (EFQM).

A. Kansainväliset Master-tason mittarit (EQF, Bologna prosessi, ammattikorkeakoulun kansainvälinen vertailu)

Jaottelu mahdollistaa koulutusohjelman kansainvälisen vertailun. Arviointi tuo näkyväksi, millä tasolla koulutusohjelma on kansainvälisiin vertailukohteisiin nähden.

B. Kansalliset YAMK-mittarit (ammattikorkeakoulun strategia ja kansallinen koulutuspolitiikka ja strategia ja sen toteutus ammattikorkeakoulun strategiassa, painoaloissa, profileissa)

Jaottelu mahdollistaa koulutusohjelman arvioinnin kansallisen koulutuspolitiikan toteuttajana. Arviointi ja mittarit mahdollistavat koulutusohjelman ja ammattikorkeakoulun strategian kytkeytymisen arvioinnin kansallisiin koulutuspoliittisiin tavoitteisiin.

C. Opetusministeriön tuloksellisuusmittarit (ammattikorkeakoulun kansallinen vertailu)

Jaottelu mahdollistaa koulutusohjelmien kansallisen vertailun. Arviointi tuo esille koulutusohjelmien tulostason ja samalla se tuo näkyväksi, millä tasolla koulutusohjelma on kansallisiin vertailukohteisiin nähden.

D. Opiskeluprosessin mittarit (OPS, HOPS, Opintojen ohjaus, opiskelun vaikuttavuus, työelämäläheisyys, kansainvälisyys)

Jaottelu mahdollistaa koulutusohjelman opiskeluprosessin vertailun. Arviointi tuo esille prosessin sujuvuuden, sen vahvuudet ja heikkoudet. Samalla se mahdollistaa oikea-aikaisen ja oikeasuuntaisen prosessin kehitystyön. Lisäksi arviointi tuo koulutusohjelmien opiskeluprosessin hyvät ja parhaat käytänteet esille.

E. Opinnäytetyöprosessin mittarit (opinnäytetyön kriteerit, työelämäläheisyys ja työelämän kehittäminen ja vaikuttavuus, koulutusalojen kehittäminen)

Jaottelu mahdollistaa koulutusohjelman opinnäytetyöprosessin vertailun. Arviointi tuo esille prosessin sujuvuuden, sen vahvuudet ja heikkoudet. Samalla se mahdollistaa oikea-aikaisen ja oikeasuuntaisen prosessin kehitystyön. Lisäksi arviointi tuo koulutusohjelmien opinnäytetyöprosessin hyvät ja parhaat käytänteet esille.

Lopuksi – rakkaudesta laatuun

Laatu-sanaan ja -käsitteeseen liittyy paljon arvolatausta. Sana on ammattikorkeakoulukentässä kokenut jossain vaiheessa inflaation. Jopa laatu-sanaa karsastettiin. Nyt näyttää siltä, että laatu ja laatu-sanan käyttö on saamassa uudenlaisen merkityksen. Sanan alkuperäinen merkitys on noussut vahvasti esille. Osittain tähän on vaikuttanut se, että laatu tulee todentaa ja tuoda näyttöinä esille. Laadun eteen joudutaan ja pitää myös tehdä töitä. Laatu ja sen tekeminen on useimmiten pitkäjänteistä ja määrätietoista puurtamista, virheistä oppimista ja erilaisia kokeiluja. Kuitenkin laatu lisää uskotavuutta toimintaa kohtaan.

Ammattikorkeakoulun laatutyössä ja laadun kehittämisessä yhä vahvemmin suuntaudutaan näyttöihin ja niiden esille nostamiseen, palautteiden hyödyntämiseen ja vaikuttavuuden aikaansaamiseen. Laatutyön mielekkyys löytyneekin siitä, ettei laadun eteen tehtävässä työssä voi sanoa olevansa koskaan täysin oppinut.

Lähteet

Painamattomat

European Association for Quality Assurance in Higher Education 2005. ENQA Report on Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, Helsinki.

Painetut

Ammattikorkeakoululaki (351/2003).

Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009 – 2015. http://www.min-edu.fi/export/sites/default/OPM/koulutus/artikkelit/korkeakoulujen_kv/liitteet/kansainvalistymisstrategia.pdf

IV. Ylempää ammattikorkeakoulututkinnon seurannan tuloksia

Tasokas koulutus työkokemusta hankkineille – Valmistumisvaiheessa olevien opiskelijoiden näkemyksiä opiskelustaan vuosilta 2004–2008

Hanna Majjala, TtT, yliopettaja, Hämeen ammattikorkeakoulu
Birgitta Varjonen, KL, yliopettaja, Hämeen ammattikorkeakoulu
Eila Okkonen, FT, koulutusjohtaja, Suomen Mielenterveysseura

Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittajien näkemykset opiskelustaan ovat keskeisiä koulutusta edelleen kehitettäessä. Tavoitteena on esitellä heidän arvioitaan ammatillisen osaamisen syventymisestä ja opinnäytetyöprosessista sekä heidän näkemyksiään opiskelun ja opetusjärjestelyjen vahvuus- ja kehittämisalueista. Lisäksi tuodaan esille opiskelijoiden arvioita työnantajalta saadusta tuesta opiskelun aikana sekä urakehitysnäkymistä. Tutkimukseen osallistui yhteensä 455 opiskelijaa vuosien 2004 ja 2008 välisenä aikana. Artikkelin tulosluvussa esitellään tulokset yksityiskohtaisesti ja yleiskuvan opiskelijoiden näkemyksistä saa tulosten yhteenveto -luvusta.

Johdanto

Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon kehittäminen on yhä vahvan kehittämisen vaiheessa ja sen odotetaan täyttävän opiskelijoiden, ammattikorkeakoulujen, yritysten, elinkeinoelämän ja valtiohallinnon asettamat odotukset. Tämän tutkinnon rakentuminen osaksi suomalaista korkeakoulujärjestelmää ja ammatillista koulutusta on useiden ihmisten ja verkostojen tutkimus- ja kehittämistyön tulos. Ylempiä ammattikorkeakoulututkintoja on kehitetty aktiivisesti valtakunnallisessa yhteistyöverkostossa ja paikallisissa koulutusohjelmissa. Kuinka tehtävässä on onnistuttu? Tutkintoon on kohdistunut vuodesta 2002 seurantatutkimus, jossa on selvitetty opiskelijoiden, opettajien, yritysten sekä työ- ja elinkeinoelämän näkemyksiä tutkinnon eri vaiheissa. Seurantatutkimuksen tuloksia on aiemmin julkaistu jatkotutkinnon julkaisusarjan kirjoissa (Okkonen E. 2004. 175–192; Korhonen M. & Okkonen E. 2004. 195–207; Malava H. & Okkonen E. 2005, 180–187; Malava H. & Okkonen E. 2005. 188–199. Okkonen E. & Neuvonen-Rauhala M-L. 2005. 208–217; Okkonen E. 2005. 200–207).

Tässä artikkelissa esitellään ylempään ammattikorkeakoulutukseen kohdistuvan seurantatutkimuksen tuloksia vuosilta 2004–2008. Tutkimuksen tavoitteena oli kuvata valmistumisvaiheessa olevien opiskelijoiden näkemyksiä opiskelustaan, opinnäytetyöprosessista, työnantajalta saadusta tuesta ja urakehitysnäkymistään. Tutkimukseen osallistui yhteensä 455 valmistu-

misvaiheessa olevaa ammattikorkeakoulun jatkotutkinnon tai ylempään ammattikorkeakoulututkinnon suorittavaa henkilöä. Aineistonkeruu toteutettiin lomakekyselyinä.

Artikkelissa vastataan seuraaviin kysymyksiin opiskelijoiden näkökulmasta:

1. Mitkä ammatillisen osaamisen alueet erityisesti kehittivät ylempään ammattikorkeakoulututkinnon opiskelun aikana?
2. Mitä hyötyä opiskelijat näkivät opinnäytetyöllään olevan?
3. Miten opiskelijat kokivat opinnäytetyön ohjauksen ja opinnäytetyöprosessin?
4. Mitä opinnäytetyön kehittämisehdotuksia opiskelijat tekivät?
5. Mitä opiskelun ja opetusjärjestelyjen vahvuus- ja kehittämisalueita opiskelijat nimesivät?
6. Millaiseksi opiskelijat arvioivat työnantajalta saamansa tuen opiskelunsa aikana?
7. Millaiseksi opiskelijat arvioivat urakehitysnäkymänsä?

Aineistot ja aineistojen analyysi

Aineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella. Kyselylomake on laadittu jo vuonna 2002 silloin uuden tutkinnon seurantatutkimusta varten, ja siinä on otettu huomioon erityisesti tutkinnon työelämäläheisyys sekä opiskelijoiden aikuisuus ja ammatillinen asiantuntijuus. Lomakkeen osa, joka tässä raportoidaan, sisältää 14 taustatietoa kartoittavaa kysymystä ja 26 ylempään ammattikorkeakouluopiskeluun kohdistuvaa, osin strukturoitua ja osin avointa kysymystä. Strukturoidut osiot ovat vaihtoehtokysymyksiä sekä 4- ja 5-portaisia Likert-asteikollisia väittämiä.

Kyselytutkimuksen perusjoukkona oli ammattikorkeakoulun jatkotutkinnosta (vuodet 2004 ja 2005) ja ylempästä ammattikorkeakoulututkinnosta (vuodet 2006–2008) valmistuvat opiskelijat. Kyselyn tiedote Internet-osoitteinen jaettiin opiskelijoille yliopettajien välityksellä. Kyseessä oli näin ollen kokonaistutkimus (Hirsjärvi ym. 2000; Metsämuuronen 2005). Vuoden 2008 loppuun mennessä valmistuneita oli 1434, joten vastausprosentti oli 32. Analyysi sisältää 455 opiskelijan vastaukset.

Kvantitatiivinen aineisto on analysoitu SPSS 16.0 tilasto-ohjelmaa käyttäen. Seuraavassa tulokset esitetään suorina frekvenssi- ja prosenttijakaumina. Puuttuvia tietoja ei ole korvattu millään tilastollisella menetelmällä. Laadullinen aineisto on analysoitu induktiivisella sisällön erittelyllä (Tuomi & Sarajärvi 2001). Laadullinen ja määrällinen lähestymistapa on yhdistetty siinä. Aineistosta on etsitty sisällöllisiä mainintoja tutkimuksen tavoitteiden mukaisesti. Maininnat on ryhmitelty samankaltaisuuksiensa perusteella, ja

ryhmät on nimetty luokiksi kunkin ryhmän mainintojen ominaisuuksien perusteella. Tulostaulukoissa esitetään mainintojen lukumäärät ja luokat sekä niiden keskinäiset prosenttiosuudet. Tekstiosiossa annetaan esimerkkejä vastaajien alkuperäisistä maininnoista.

Tulokset

Tutkimukseen vastanneiden keski-ikä oli noin 44 vuotta. Heistä oli naisia 70 %. Suurin osa, 41 %, opiskeli sosiaali-, terveys- ja liikunta-alalla. Yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon alalla opiskeli 30 %, tekniikan ja liikenteen alalla 23 % ja muilla aloilla 6 %. Valtaosalla, 92 %, oli ammattikorkeakoulututkinto ja 6 % oli suorittanut yliopistossa joko ylemmän tai alemman korkeakoulututkinnon. Lukion käyneitä vastaajista oli 54 % ja 19 %:lla vastaajista opintopolku oli alkanut toisen asteen ammatillisella koulutuksella.

Valmistumisvaiheessa opiskelijoilla oli ammattikorkeakoulututkinnon tai muun korkeakoulututkinnon jälkeistä työkokemusta keskimäärin noin 7 vuotta. Tutkimukseen osallistuneista 81 %:lla oli myös ennen ensimmäistä korkeakoulututkintoa kertynyttä työkokemusta, ja sen pituus oli keskimäärin 10 vuotta. Vastaajista 89 % oli ollut opiskelunsa ajan kokopäivätyössä ja 5 % oli osapäivätyössä, 7 % oli esimerkiksi hoito- tai vanhempainlomalla ja 1 % oli työttömänä. Opintovapaata oli ottanut 25 % vastaajista, vapaan pituus vaihteli muutamasta päivästä vuosiin. Vapaata otettiin yhdessä tai useammassa erässä.

Ammatillisen osaamisen kehittyminen

Vastaajista 88 % nimesi ammatillisen osaamisen alueita, joilla he olivat erityisesti kehittyneet opiskelunsa aikana (Taulukko 1). Kukin opiskelija nimensi keskimäärin kaksi aluetta.

Vahvimpana nousi esiin ammattiin liittyvän tiedollisen ja taidollisen osaamisen kehittyminen. Vastauksissa korostuivat koulutusalaan riippuen entistä syvempi markkinoinnin tuntemus, talousosaaminen, terveyden edistäminen, ratkaisukeskeiset menetelmät, tietotekniset taidot ja tiedonhallinta.

”Ammatillinen osaaminen laajeni, sain työhöni lisää työmenetelmiä, joita voin hyödyntää esimerkiksi tiimityöskentelyssä.”

Taulukko 1. Mitkä ammatillisen osaamisen alueet kehittyivät koulutuksen kuluessa? (n=402)

	Mainintojen lkm.	% maininnoista
Ammattiin liittyvä tiedollinen ja taidollinen osaaminen	222	27
Johtamiseen liittyvä osaaminen	169	21
Työn kehittämis- ja suunnittelutaidot	129	16
Tutkiva toiminta ja työote	108	13
Projektinhallinta	57	7
Kokonaisnäkemys laajeneminen	61	8
Henkilökohtainen kasvu ja kehittyminen	42	5
Viestintätaidot	28	3
Yhteensä	816	100

Johtamiseen liittyvissä maininnoissa korostuivat strateginen johtaminen, henkilöstö-, talous- ja muutosjohtaminen sekä esimiestyö. Osaamisen koettiin syventyneen myös työn kehittämis- ja suunnittelutaidoissa. Tutkiva työtoiminta ja tutkimuksellisen työotteen kehittyminen nousivat esiin osassa vastauksista. Tuolloin korostui tiedonhankinta, tietojen arvioiva käyttö, tutkimusmetodien hallinta, analyysien suorittaminen ja tutkimuksen tekeminen. Osa vastaajista korosti kokonaisnäkemys laajenemista ja selkiytymistä. Myös projektinhallinnan mainittiin kehittyneen. Henkilökohtaisessa kasvussa tulivat esiin rohkeuden, varmuuden ja itseluottamuksen vahvistuminen. Lisäksi mainittiin viestintätaitojen kohentuminen.

”Sain lisää rohkeutta ja varmuutta, että kannattaa kokeilla eri menetelmiä...”

”...kykenen hyvin olemaan puheenjohtajan ja asioiden yhteen vetäjänä kokouksissa.”

Opinnäytetyön hyödyllisyys

Tutkimukseen osallistuneista 54 % teki opinnäytetyönsä julkiselle sektorille, 32 % yksityiselle ja 6 % kolmannelle sektorille. Kaikista vastanneista 82 % arvioi opinnäytetyön tuottaneen keskeiset hyödyt heille itselleen, 74 % myös työnantajalleen ja 32 % muille. Taulukossa 2 esitetään 373 vastaajan perustelut opinnäytetyön tekemisestä itselle koituneesta hyödyistä.

Taulukko 2. Keskeiset hyödyt itselle opinnäytetyön tekemisestä (n=373)

	Mainintojen lkm.	%
Ammattiin liittyvän erityisosaamisen syventyminen	168	39
Tutkimuksellisen työotteen kehittyminen	111	26
Ammatillisen osaamisen ja ymmärryksen syveneminen	86	20
Prosessimainen toiminta ja sen johtaminen	34	8
Muu	29	7
Yhteensä	428	100

Omaan ammattiin liittyvän erikoisosaamisen syventyminen liittyi usein jonkin toimintamallin kehittämiseen. Myös tutkimuksellisen työotteen vastaajat kokivat kehittyneen monipuolisesti.

”Opin paljon työelämän kehittämismenetelmistä.”

Monet opiskelijat kokivat ammatillisen osaamisensa ja ymmärryksensä syventyneen. He mainitsivat myös projektisuunnittelutaitojensa kehittyneen opinnäytetyöprosessissa. Muut maininnat kohdentuivat muun muassa omaan urakehitykseen, varman työotteen kehittämiseen ja kontaktien lisääntymisen muihin työyhteisöihin.

Opinnäytetyön hyötyjä työnantajalle nimesi 349 opiskelijaa, ja niitä eritellään taulukossa 3.

Taulukko 3. Keskeiset hyödyt työnantajalle/työpaikalle opinnäytetyön tekemisestä (n=349)

	Mainintojen lkm.	%
Toimintamallien, prosessien, järjestelmien, palvelujen suunnittelu ja kehittäminen	156	42
Tutkimus- ja taustatiedon analysointi työn kehittämiseksi	91	24
Konkreettinen toiminnan kehittäminen	89	24
Muu	37	10
Yhteensä	373	100

Keskeisistä hyödyistä työnantajille vahvimpina nousivat esiin asiat, jotka koskivat opinnäytetyöprosessissa syntyneitä uuden toimintamallin, prosessin, järjestelmän tai uuden palvelun suunnittelua ja kehittämistä.

”Saatiin mallinnettua yksi Räjähdelaitoksen pääprosesseista.”

Vastaajat kokivat tuottaneensa tutkittua tietoa työpaikoilla toteutettavien kehittämishankkeiden tueksi, he olivat koonneet ja analysoineet tutkimustietoa ja muuta taustatietoa työn ja toiminnan kehittämiseksi. Opinnäytetyönä kehitettiin myös konkreettisesti käytännön toimintaa työelämässä. Lisäksi vastaajat mainitsivat opinnäytetyönsä edistäneen tiimien toimintaa ja henkilökohtaista ammatillista kasvua.

Vastaajista 32 % arvioi, että opinnäytetyö hyödytti myös muita. Näitä ryhmiä olivat toiset opiskelijat, yhteistyökumppanit, muut sidosryhmät, opinnäytetyön kohderyhmät ja asiakkaat.

Opiskelijoiden kokemukset opinnäytetyön ohjauksesta

Vastasiko opinnäytetyön ohjaus odotuksia -kysymykseen vastasi 95 % tutkimukseen osallistuneista. Kaikista vastanneista 52 % ilmoitti ohjauksen vastanneen odotuksia hyvin, 34 % jonkin verran. 14 % arvioi ohjauksen vastanneen odotuksiaan huonosti tai ei lainkaan.

Opinnäytetyöohjaus oli vastannut hyvin 223 opiskelijan odotuksia, heistä 85 % perusteli vastaustaan sanallisesti, mainintoja oli 245 (Liite 1, Taulukko 1). Nämä opiskelijat kokivat ohjauksen ammattitaitoiseksi ja asialliseksi. Kiitosta sai myös ohjaajan kyky nähdä asioita ohjattavaa laajemmin ja objektiivisemmin. Myös ohjauksen perusteellisuutta ja kannustavuutta pidettiin tärkeänä.

Opiskelijoista 147 arvioi ohjauksen vastanneen ´jonkin verran´ odotuksia ja heistä 78 % perusteli vastaustaan sanallisesti, mainintoja kertyi 138 (Liite 1, Taulukko 2). Ohjauksen sisällössä nähtiin kehitettävää, esimerkiksi palautteen toivottiin olevan rohkeaa, mutta ei turhan pikkutarkkaa. Myös ohjaukseen varattu aika oli osan mielestä riittämätön.

”Enemmän olisi voinut tulla rohkeita kommentteja työn sisällöstä.”

”Aikaa ohjaukseen pitäisi olla enemmän.”

Vastaajat kritisoivat myös omaa aktiivisuuden puutettaan. Lisäksi eri ohjaajien toisistaan poikkeavat näkemykset tai ohjaajan vaihtuminen tuotti opiskelijoille ongelmia.

Vastaajista 62 arvioi ohjauksen vastanneen huonosti tai ei lainkaan odotuksia. Heistä 56 perusteli näkemystään, mainintoja oli 91 (Liite 1, Taulukko 3). Ohjaukseen tyytymättömät opiskelijat kokivat ohjauksen tason heikoksi, riittämättömäksi tai jopa ala-arvoiseksi. Opiskelijoiden mukaan ohjaajien välinen yhteistyö ei aina toiminut. Myös yhteys ohjaajaan oli voinut jäädä ohueksi, ja ohjaaja oli saattanut vaihtua kesken prosessin.

Opinnäytetyöohjauksen tasokkuuteen kohdistuvaan kysymykseen vastasi 92 % tutkimukseen osallistuneista. Kaikista vastanneista 83 % oli sitä mieltä, että opinnäytetyön ohjaus oli tasokasta ja 17 %:n mielestä se ei sitä ollut.

Ohjauksen koki tasokkaaksi 347 vastaajaa, joista 219 perusteli arviotaan sanallisesti. Vastaukset sisälsivät yhteensä 231 erilaista mainintaa. Niissä korostuivat erityisesti ohjauksen ajantasaisuus ja johdonmukaisuus. Hyvänä nähtiin ohjaajien ammattitaito, asiantuntemus ja perehtyneisyys aiheeseen. Ohjaajalta saatiin kannustavaa palautetta. Myös ohjaajan aktiivisuutta pidettiin tärkeänä.

”Tutkimuksen asiantuntija, joka osasi kertoa selkeästi mitä tulee huomioida ja antoi vinkkejä epävarmuudessa”

Ohjausta ei kokenut tasokkaaksi 71 opiskelijaa, ja heistä 58 perusteli vastustaan yhteensä 67 maininnalla. Niissä keskeistä oli ohjaajan ammattitaidottomuus, ohjauksen heikko organisointi, ohjauksen vähäisyys ja palautteen puuttuminen.

”Sekavaa. Ei mitään punaista lankaa.”

Opiskelijan kokemukset opinnäytetyön prosessista

Oletko tyytyväinen opinnäytetyöprosessiisi -kysymykseen vastasi 94 % tutkimukseen osallistuneista. Kaikista vastanneista 33 % ilmoitti olevansa hyvin tyytyväisiä, 53 % melko tyytyväisiä, 14 % melko tai hyvin tyytymättömiä opinnäytetyöprosessiinsa. Perustelut tyytyväisyydelle tai tyytymättömyydelle on yhdistetty Taulukkoon 4.

Taulukko 4. Perustelut sille, että on tyytyväinen tai tyytymätön opinnäytetyöprosessiin (n=334)

	Mainintojen lkm.	%
Opinnäytetyön onnistuminen ja hyödynnettävyys	85	22
Oppimisen ja onnistumisen tunne	50	13
Prosessi toteutui suunnitellussa aikataulussa	36	9
Muut tyytyväisyyttä lisäävät tekijät	17	4
Liian kireä aikataulu	46	12
Tyytymättömyys omaan panokseen	45	11
Ohjaukseen liittyvät ongelmat	28	7
Raskas prosessi työn ohessa	18	5
Muut tyytymättömyyttä lisäävät tekijät	66	17
Yhteensä	399	100

Opinnäytetyön onnistuminen ja hyödynnettävyys olivat keskeisiä tyytyväisyyden perusteita. Vastaajat kokivat töillään olleen todellista hyötyä sekä työnantajilleen että itselleen.

”Tunsin tekeväni jotakin oikeasti hyödyllistä.”

Vastaajat kokivat opinnäytetyöprosessin aikana niin oppimisen kuin onnistumisenkin tunteita. Opiskelijoiden odotukset prosessista täyttyivät ja he tunsivat kehittyneensä sen aikana.

”Kun tutkimukseni kokonaisuus loksautti paikalleen ja teoreettinen viitekehys ja empiria sulautuivat yhteen, oli onnistumisen tunne ja tekemisen vaiva kokemisen arvoinen.”

”Nautin ja opin.”

Vastaajat kokivat tyytyväisyyteen vaikuttaneen suunnitellussa aikataulussa pysymiseen.

Muut maininnat käsittelivät muun muassa hyvää ohjausta ja opinnäytetyöprosessiin liittyviä opintojaksoja. Lisäksi tyytyväisyyttä tuottivat opinnäytetyöstä tehdyt julkaisut.

Myös hankaluuksia oli ollut. Suurimmiksi häiritseviksi prosessin aikana mainittiin liian kireä aikataulu ja prosessin raskaus. Opinnäytetyö koettiin monesti liian vaativaksi tehtäväksi työn ohessa. Osa vastaajista oli tyytymättömiä omaan osuuteensa: heidän laatimansa aikataulut eivät pitäneet, heillä oli ollut motivaation puutetta, tai he olisivat toivoneet itseltään enemmän aktiivisuutta.

”Oma työskentely olisi voinut olla kurinalaisempaa.”

Tyytymättömyyden perusteluina nousivat esiin myös muita tekijöitä kuten oma terveydentila, tilanne kotona, opinnäytetyön aiheen tai työpaikan vaihtuminen. Lisäksi tyytymättömyyttä aiheuttivat ongelmat yksittäisten ohjaajien kanssa ja ohjausmetodien puutteet.

Opinnäytetyön ohjauskäytäntöjä kehittämisehdotuksia

Opiskelijoilta kysyttiin avoimella kysymyksellä: **millaisia kehittämisehdotuksia heillä on opinnäytetyön ohjauskäytäntöihin.** Kysymykseen vastasi 68 % tutkimukseen osallistuneista (Taulukko 5).

Taulukko 5. Millä tavoin kehittäisin ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyön ohjauskäytäntöjä (n=308)

	Mainintojen lkm.	%
Riittävän ja laadukkaan yksilöohjauksen takaaminen	107	30
Ohjeistusten kehittäminen	83	23
Seminaari- ja työpajatyöskentelyn kehittäminen	43	12
Opinnäytetyöprosessin aloittaminen heti opintojen alussa	24	7
Ohjauskäytäntöjen kehittäminen työelämän kanssa	24	7
Muut maininnat	27	8
Nykyinen käytäntö hyvä	45	13
Yhteensä	353	100

Selkeimmin kehitysehdotukset kohdentuivat riittävän ja laadukkaan yksilöohjauksen takaamiseen sekä opinnäytetyöprosessin ohjeistusten kehittämiseen. Opinnäytetyön eri vaiheisiin kohdistuneita ohjeita toivottiin selkiytettävän. Työskentelyyn orientoivaan ja sitä aikataulutettavaan ohjeistukseen toivottiin niin ikään parannusta. Vastajaat toivoivat selkeyttä myös ohjauskäytäntöihin ja lisäystä ohjausresursseihin. Ohjaajien valintaan tulee opiskelijoiden mielestä kiinnittää entistä enemmän huomiota ja siten turvata opiskelijalle opinnäytetyön aiheen hallitseva asiantuntija. Osa vastaajista toivoi kahta ohjaajaa, joista toinen olisi alan asiantuntija ja toinen perehtynyt metodiin.

”Henkilökohtaista ohjausta paljon enemmän.”

”Selkeät ohjeistukset sekä ohjaajalle että opiskelijalle; mitä ohjauskäytännössä on, miten se tulee hoitaa, kenen vastuulla mitkään asiat ovat, mikä on yleensäkin ohjaajan rooli ja vastuu työhön”

Yhteinen seminaari- ja työpajatyöskentely koettiin hyväksi toimintatavaksi, jota tulee entisestään kehittää ja vahvistaa esimerkiksi eri aihepiireihin eriytyvillä ryhmäajoilla. Samoin työelämän mukanaoloa muun muassa mentorin roolia tulee täsmentää. Lisäksi opinnäytetyöprosessi nähtiin hyväksi aloittaa mahdollisimman pian opintojen alettua.

Muut kehittämissuhteita sisältäneet maininnat eivät muodostaneet selviä luokkia. Ne käsittelivät ylemmässä ammattikorkeakoulututkinnossa tehtävän opinnäytetyön ja tiedekorkeakoulun opinnäytetyön erojen selkeyttämistä, tutkimusmenetelmäkoulutuksen kehittämistä, opiskelijoiden oman

aktiivisuuden korostamista sekä ohjaajien ammattitaidon kehittämisehdotuksia. Osa opiskelijoista oli kuitenkin täysin tyytyväinen nykyisiin käytäntöihin.

Kysymykseen, **mitkä seikat edistivät tai jarruttivat opinnäytetyösi edistymistä** vastasi 84 % tutkimukseen osallistuneista Heidän vastauksiinsa työtä jarruttavat tekijät painottuvat voimakkaasti. (Taulukko 6).

Taulukko 6. Mitkä seikat jarruttivat opinnäytetyösi tekemistä. (n=380)

	Mainintojen lkm.	%
Opiskelun ja työn/perhe-elämän yhteensovittamisen vaikeus	113	31
Työelämään liittyvät muutokset tai ongelmat	62	17
Aikatauluongelmat	55	15
Motivaatio- tai jaksamisongelmat	52	15
Ohjaukseen liittyvät ongelmat	34	9
Muut opiskelutehtävät	10	3
Muut seikat	28	8
Ei mikään	6	2
Yhteensä	360	100

Opiskelun ja työn sekä perhe-elämän yhteensovittamisen vaikeus koettiin selvästi suurimmaksi opinnäytetyötä jarruttavaksi tekijäksi. Siihen liittyvät läheisesti myös työelämän moninaiset muutospaineet ja aikatauluongelmat. Edellä mainitut kolme pääluokkaa muodostavat yhdessä lähes kaksi kolmasosaa kaikista maininnoista.

”Aikapula, olin kokopäivätyössä, lapsia kotona. Aikaa tehdä opinnäytetyötä olivat illat ja yöt.”

Myös motivaatio- ja jaksamisongelmat liittyvät monesti juuri aikuisopiskelijan arkielämän paineisiin. Ohjaukseen liittyvät ongelmat ja muut opiskelutehtävät opinnäytetyön tekemistä jarruttavina tekijöinä jäivät tässä yhteydessä vähemmälle painoarvolle.

Opinnäytetyön tekemistä edistäviä tekijöitä koskevia mainintoja kertyi yhteensä 116. (Taulukko 7). Keskeisimmille sijoille nousivat onnistunut aikataulu ja työelämän tuki. Myös ohjaus oli tärkeä opinnäytetyöprosessia edistävä tekijä, samoin opiskelijan oma panos. Opiskelijat tunsivat saaneensa työhönsä tukea myös seminaarityöskentelystä ja läheisiltä ihmisiltä.

”Aikataulut ja ohjaus edistivät, neuvontaa oli aina saatavissa, kun oli tarve.”

Taulukko 7. Mitkä seikat edistivät opinnäytetyön tekemistä (n=380)

	Mainintojen lkm.	%
Onnistunut aikatautus	28	24
Työelämän tuki	26	23
Ohjaus	20	17
Oma ahkeruus ja motivaatio	19	16
Seminaarityöskentely tai muut opintojaksot	12	10
Perheen tai opiskelutovereiden tuki	11	10
Yhteensä	116	100

Opiskelun ja opetusjärjestelyiden vahvuus- ja kehittämisalueita

Tutkimukseen osallistuneista **89 % suosittelisi ammattikorkeakoulun ylempää tutkintoa opintoväyläksi myös muille**. Heidän mielestään koulutus antaa ammatillisia asiantuntijuusvalmiuksia, ja se on työelämäläheistä, avartavaa ja yksilöllistä.

”...jotka haluavat kehittäjiksi, lähtevät ammattikorkeakouluun, jotka haluavat tutkijoiksi, lähtevät tiedekorkeakouluun...”

Opiskelijoista 5 % ei suosittelisi opintoväylää muille, sillä yliopistotutkinto on heidän mielestään arvostetumpi, tai ylempi ammattikorkeakoulututkinto ”on vielä lapsenkengissä”. Tutkimukseen osallistuneista 6 % jätti vastamatta tähän kysymykseen.

Kysymykseen, **mikä oli parasta opiskelussa**, vastasi 85 % tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista. Vastaukset sisälsivät yhteensä 595 eri mainintaa (Taulukko 8).

Maininnoista vahvimpina nousivat esiin uuden oppiminen sekä osaamisen ja asiantuntijuuden kehittyminen. Opiskelijat kokivat oivaltaneensa uusia asioita ja tunnistivat omien näkemystensä muuttumisen tai syvenemisen. Opiskelun keskeisiksi vahvuusiksi nostettiin moniammatillinen opiskelijaryhmä sekä opettajien ja ohjaajien muodostaman asiantuntijaverkoston muodostuminen ja sen antama tuki. Muiden opiskelijoiden tietotaito ja sen välittyminen opiskelussa muiden käyttöön koettiin myös tärkeäksi opiskelun sisällöksi.

”Keskustelut muiden alan asiantuntijoiden kanssa ja oppiminen heiltä ja heidän työympäristöistään.”

Taulukko 8. Mikä oli parasta opiskelussa? (n = 388)

	Mainintojen lkm.	%
Uuden oppiminen sekä osaamisen ja asiantuntijuuden kehittyminen	188	32
Moniammatillinen opiskelija-, opettaja- ja ohjaaja-verkosto ja sen tuki	199	34
Opetussisällöt ja niiden soveltaminen käytäntöön	56	9
Uusien sidosryhmäverkostojen muodostuminen	43	7
Tasokas opetus	37	6
Virtuaaliympäristöt	10	2
Muut maininnat	62	10
Yhteensä	595	100

Osa vastaajista arvioi opiskelun parhaiksi puoliksi opetussisällöt ja niiden soveltamisen käytäntöön. Opiskelijat kokivat, että opetussisällöt olivat mielenkiintoisia ja korkeatasoisia ja niitä pystyi soveltamaan työelämässä. Opiskelun parhaina puolina pidettiin myös uusien sidosryhmäverkostojen muodostumista ja tasokasta opetusta. Virtuaaliympäristö mainittiin kymmenessä vastauksessa opiskelun parhaaksi puoleksi. Muut maininnat koskivat muun muassa toteutusaikatauluja, etäopiskelua ja itsenäistä työskentelyä.

Kysymykseen, **mikä oli ongelmallisinta opiskelussa**, vastasi 83 % tutkimukseen osallistuneista. Mainintoja saatiin yhteensä 420 (Taulukko 9).

Taulukko 9. Mikä oli ongelmallisinta opiskelussasi? (n=376)

	Mainintojen lkm.	%
Ajanhallinta	137	33
Opetusjärjestelyt	73	17
Työn, perheen ja opiskelun yhteensovittaminen	61	14
Oppinnäytetyöprosessi	34	8
Matkat	23	5
Epätietoisuus tutkinnosta, tutkinnon tasosta ja tutkin-tonimikkeestä	11	3

Työnantajien tuen puute	11	3
Opetuksen heikko taso	4	1
Jokin muu	32	8
Ei ongelmia opiskelussa	34	8
Yhteensä	420	100

Tyypillisimmät vaikeudet liittyivät ajanhallintaan. Opiskelijat kokivat, että aika ei riittänyt opiskeluun ja että heidän laatimansa aikataulut eivät pitäneet. Lisäksi käytännön ongelmia aiheuttivat opetusjärjestelyt. Vastauksista nousi esiin se, että useiden opintokokonaisuuksien opiskelutehtävät saattoivat kasaantua samoille ajanjaksoille. Opiskelijat ilmaisivat myös tehtävien ohjeistuksen riittämättömyyttä. Niin ikään näissä vastauksissa korostui selkeästi työn ja opiskelun, sekä vapaa-ajan ja perhe-elämän yhteensovittamisen vaikeus. Opiskelijat kokivat uupumista ja huonoa omaatuntoa ajankäytöstään.

”Työn, opiskelun ja perhe-elämän yhteensovittaminen. Työssä tuli pakollisia kokouksia ja lukuvapaat meni uudelleen järjestelyyn. Perheen ja vanhusten hoitaminenkin vaati oman aikansa ja välillä oli pakko levätä itsekin.”

Ongelmat liittyivät myös opinnäytetyöprosessiin, esimerkkinä kehittämissanhankkeen aiheen muuttuminen, tai hankkeen pitkäkestoisuuden vaatima jatkuva työskentely. Vastaajat mainitsivat myös matkustamisesta ja siihen liittyvistä kustannuksista aiheutuneet hankaluudet. Ongelmaksi koettiin niin ikään epätietoisuus tutkinnosta ja sen tasosta sekä rinnastettavuudesta. Lisäksi työnantajan tuen puute tuotti ongelmia. Muut maininnat nostivat esiin ohjauksen puutteen, huonon kielitaidon ja oman väsymyksen. Osa opiskelijoista mainitsi opiskelun sujuneen ilman minkäänlaisia ongelmia.

Valmistuvilta opiskelijoita **pyydettiin arvioimaan myös opetuksen tasoa**. Kokemukset olivat pääosin myönteisiä. 83 % koki opetuksen korkeatasoiseksi tai melko korkeatasoiseksi. Arviota perusteltiin sillä, että opetus oli ajankohtaista ja opettajat ja luennoitsijat ammattitaitoisia ja inhimillisiä. Lisäksi opetus koettiin opiskelijalähtöiseksi. Vastauksissa korostui se, että opettajilta sai vastauksia siihen mitä tarvitsi. Opintokokonaisuudet ja kurssitarjonta olivat hyviä. Myös parannettavaa löytyi. Valmistumisvaiheessa 12 % ei arvioinut opetusta korkeatasoiseksi. Silloin vastauksissa tuotiin esille opetuksen suunnittelun puutteita ja opintojaksojen sisällön epätasaisuutta. Joidenkin luennoitsijoiden oli vaikea tavoittaa kuulijakuntaansa. Eräs opiskelija kiteytti:

”Taso vaihteli erittäin paljon. Osa luennoitsijoista ei osannut liittää aihettaan opintojen jatkumoon tai heitä ei ollut informoitu riittävästi.”

Tutkimukseen osallistuneista 5 % jätti vastaamatta opetuksen tasoa koskeeseen kysymykseen.

Opetusjärjestelyt ja opetuksen toteutus sopivat hyvin tai melko hyvin 91 %:lle opiskelijoista. Niin ikään opetuksen ajoitus sai kiitosta, sillä aikataulut oli soviteltu työhön sopivaksi, eikä etäopiskelu ollut aikaan eikä paikkaan sidottua. Verkko- ja monimuoto-opiskelu tuntuivat hyviltä opiskelumudoilta. Myös kehitettävää havaittiin: 5 % vastaajista koki, että opetusjärjestelyt soveltuvat itselle melko huonosti tai ei lainkaan. Osa vastaajista toivoi enemmän iltaopetusta. Tutor-ryhmän haluttiin kokoontuvan useammin. Joitakin erityisongelmia aiheutui opiskelijan omasta elämäntilanteesta. Kritiikkiä saivat aikataulumuutokset, joista ei ilmoitettu ajoissa.

Vastanneista 44 % arvioi saaneensa ohjausta aina tarvitessaan ja 34 % jonkin verran. Ohjausta ei saanut 2 %, vaikka he olisivat sitä tarvinneet, ja 15 % ei kokenut tarvinneensa ohjausta. Tähän kysymykseen jätti 5 % vastaamatta.

Tutkimukseen osallistuneilta kysyttiin myös, miten heidän aiemmin hankkimansa osaaminen otettiin koulutuksessa huomioon. Tähän kysymykseen vastanneista suurin osa, 48 %, arvioi, että aiempi koulutus ja työkokemus otettiin opiskelun aikana huomioon jonkin verran. 35 % oli sitä mieltä, että ne otettiin huomioon paljon tai hyvin paljon. 17 % puolestaan arvioi, että aiempaa koulutusta ja työkokemusta ei otettu lainkaan huomioon.

Vastanneista 31 % oli hakemuksestaan saanut korvattua aiemmilla opintosuorituksillaan nyt kyseessä olevia opintoja. Korvattujen opintojen määrät vaihtelivat 1 ja 30 opintopisteen välillä. Näistä opiskelijoista 35 % oli hakenut korvausta aiemmilla opinnoillaan ammattikorkeakoulussa, 13 % yliopistosuoritetuilla opinnoillaan.

Työnantajan tuki ja urakehitysnäkymät

Työnantajaltaan sai konkreettista tukea opiskeluunsa 54 % tutkimukseen osallistuneista. Tiedollista ja emotionaalista tukea koki saaneensa 30 % ja muuta tukea 19 %. Vastaajia pyydettiin erittelemään saamansa tuen muotoja, ja taulukossa 10 esitetään näistä yhteensä 543 maininnasta koostuneet tuen osa-alueet.

Työnantajan konkreettista tukea koskevia mainintoja oli 305. Yleisimmin konkreettisen tuen muodoiksi nimettiin ajallinen ja rahallinen tuki. Vastajat kokivat saaneensa työnantajalta myös muuta käytännön tukea opinnäyte-työprosessiinsa. Kuusi vastaajaa kertoi asemansa parantuneen työyhteisössä.

”Työnantaja osallistui opinnäytetyön projektiryhmään”

”Sain opiskelua vastaavan työn ja palkantarkistuksen.”

Taulukko 10. Kuinka työnantaja tuki opiskelua. (n1=251, n2=123, n3=89)

	Mainintojen lkm.	%
Työnantajan konkreettinen tuki (n1)		
Ajallinen tuki	154	29
Rahallinen tuki	126	23
Osallistuminen opinnäytetyöprosessiin	19	4
Aseman paraneminen työyhteisössä	6	1
Työnantajan tiedollinen ja emotionaalinen tuki (n2)		
Mentorointi	50	9
Kehittämistyöhön annettu tuki	40	7
Säännölliset keskustelut	39	7
Kannustus työpaikalla	21	4
Työnantajan muu tuki (n3)	88	16
Yhteensä	543	100

Tiedollisen ja emotionaalisen tuen muodoissa (150 mainintaa) korostuivat mentorointi ja säännölliset kehittämistehtävään liittyvät keskustelut. Vastaajat kokivat myös saaneensa kannustusta työpaikalla niin esimiehiltä kuin työtovereilta. Muuta tukea koskevia mainintoja oli 88. Niissä tuli esiin esimerkiksi työnantajan tarjoamana välineiden ja laitteiden käyttömahdollisuus. Vastanneista 18 % ei saanut tukea työnantajaltaan. He kokivat, että työnantaja ei huomioinut lähiopiskelupäiviä ajallisesti tai palkallisesti. Lisäksi vastaajat mainitsivat, että heidän uutta osaamistaan ei haluttu hyödyntää työyhteisössä tai opinnoista ei oltu kiinnostuneita.

”Tuskin pystyn tai minulle annetaan mahdollisuutta hyödyntää uutta osaamistani työnantajan palveluksessa.”

Urakehitysnäkymistä kysyttäessä 29 % tutkimukseen osallistuneista arvioi ylempään ammattikorkeakoulututkinnon edistävän uraansa paljon tai hyvin paljon jo valmistumisvaiheessa. Heidän tehtäväkuvana oli muuttunut vaativammaksi ja palkka oli noussut. Työ sisälsi uusia haasteita ja he olivat esimerkiksi kirjoittaneet artikkeleita ammattilehtiin. Vastauksissa näkyi myös usko omaan ammattitaitoon ja parempaan työpanokseen yrityksessä. Opiskelijoista 47 %:lla ura näytti edistyvän jonkin verran. Näissä vastauksissa tuli esille halu tehdä ja hakea tulevaisuudessa uusia, entistä vaativampia tehtäviä, jolloin myös palkka nousisi, 17 % totesi, että opiskelu ei edistänyt uraa. Heidän mukaansa opiskelun merkitystä uraan oli *”vaikea sanoa tässä vaiheessa”* tai opiskelija ei tuntenut tarvetta uralla etenemiseen, 7 % jätti vastaamatta tähän kysymykseen.

Koulutuksensa loppuvaiheessa 63 % ilmoitti jatkavansa entisessä työpaikassaan, 15 %:lla oli uudet tehtävät entisessä työpaikassa, 11 %:lla oli uusi työnantaja tai he toimivat yrittäjinä. Vastaajista 9 %:n tilanne oli epävarma, suunnitelmat vielä kesken, tai aikomuksena oli aloittaa uusi koulutus.

Tulosten yhteenveto

Tässä artikkelissa esitellään valmistumisvaiheessa olevien ylempään ammattikorkeakoulututkinnon suorittavien opiskelijoiden näkemyksiä opiskelusta. Tavoitteena oli kuvata heidän arvioitaan ammatillisen osaamisen kehittymisestä koulutuksen kuluessa ja opinnäytetyöprosessista sekä heidän näkemyksiään opiskelun ja opetusjärjestelyjen vahvuus- ja kehittämisalueilta. Lisäksi selvitettiin opiskelijoiden arvioita työnantajalta saadusta tuesta opiskelun aikana sekä urakehitysnäkymistä. Tutkimukseen osallistui yhteensä 455 opiskelijaa.

Vastaajien keski-ikä oli noin 44 vuotta ja heillä oli pitkä työkokemus. Valmistumisvaiheessa opiskelijoilla oli ammattikorkeakoulututkinnon tai muun korkeakoulututkinnon jälkeen työkokemusta keskimäärin seitsemän vuotta. Valtaosalla oli ammattikorkeakoulututkinto taustalla, pienellä osalla oli yliopistollinen tutkinto. Monien opintopolku oli alkanut toisen asteen ammatillisesta tutkinnosta. Perustellusti voidaan sanoa, että tutkimukseen osallistuneet ovat alansa ammattilaisia.

Tuloksista ilmeni selkeästi, että ammattiin liittyvä tiedollinen ja taidollinen osaaminen kehittyi koulutuksen kuluessa, mikä korostui myös kysyttäessä opiskelun parasta puolta. Myös johtamiseen sekä työn kehittämiseen ja suunnittelemiseen liittyvä osaaminen syveni tutkintoa tehdessä. Niin ikään tutkimuksellisen työotteen ja projektin hallintataitojen arvioitiin kehittyneen. Lisäksi opiskelijat kokivat kokonaisnäkemysensä työstä laajentuneen ja itseluottamuksensa lisääntyneen.

Keskeinen osa ylempää ammattikorkeakoulututkintoa on opinnäytetyö; se muodostaa puolet tai vähintään kolmasosan opinnoista. Tutkimukseen osallistuneista yli puolet teki opinnäytetyönsä julkiselle, kolmasosa yksityiselle ja pieni osa kolmannelle sektorille. Neljä viidesosaa vastaajista koki opinnäytetyön tuottaneen keskeisen hyödyn heille itselleen ja kolme neljäsosaa työnantajalleen. Vastaajat kokivat opinnäytetyöprosessin kehittäneen ammattiin liittyvää erityisosaamista ja tutkimuksellista työtettä, sekä syventäneen ammatillista osaamista ja ymmärrystä. Työnantajalle tuotetuista hyödyistä mainittiin erityisesti toimintamallien, prosessien, järjestelmien tai palvelujen suunnittelu ja kehittäminen, sekä tutkimustiedon ja taustatiedon koonti ja analysointi työn kehittämiseksi.

Vastaajista puolet koki opinnäytetyön ohjauksen vastanneen hyvin odotuksia ja kolmannes jonkin verran. Opiskelijat kokivat saaneensa asiantuntevaa, tarkkaa ja perusteellista ohjausta. Lisäksi ohjaus koettiin riittäväksi ja kan-

nustavaksi. Vastaajat toivoivat ohjauksen sisällön edelleen kehittämistä ja määrän lisäämistä. Kahdeksan kymmenestä piti opinnäytetyön ohjausta tasokkaana.

Vastaajista lähes kolmannes ilmoitti olevansa hyvin tyytyväisiä ja noin puolet melko tyytyväisiä opinnäytetyöprosessiinsa. Tyytyväisyyttä loi opinnäytetyön onnistuminen ja hyödyllisyys niin itselle kuin työnantajalle. Opinnäytettä tehdessään opiskelija tunsii oppivansa ja onnistuvansa. Myös aikataulussa pysyminen koettiin hyväksi. Tyytymättömyyttä aiheuttivat kireä aikataulu ja oman panoksen tai ohjauksen heikkoudet.

Opinnäytetyön ohjaukikäytänteiden kehittämisehdotuksia kysyttäessä ehdotukset kohdentuivat erityisesti riittävän ja laadukkaan yksilöohjauksen takaamiseen sekä opinnäytetyöprosessin aikana annettavien ohjeistuksien kehittämiseen. Myös seminaari- ja työpajatyöskentelyä on tärkeää yhä syventää ja työelämän edustajien mukanaoloa tiivistää.

Opiskelijoilta kysyttiin myös opiskelun ja opetusjärjestelyiden vahvuus- ja kehittämisalueita. He kokivat uuden oppimisen sekä osaamisen ja asiantuntijuuden kehittymisen opiskelun parhaimmaksi anniksi. Opiskelijat arvostivat myös moniammatillisen opiskelija- ja opettajaverkoston muodostumista. Osa vastaajista koki opiskelun parhaimmiksi puoliksi opetussisällöt, ja osa uusien sidosryhmäverkostojen muodostumisen. Ongelmalliseksi ja siten kehittämisalueeksi opiskelijat kokivat erityisesti ajanhallinnan, joka onkin keskeinen haaste, johon on syytä yhteisessä keskustelussa opiskelijoiden, opettajien ja työelämän edustajien paneutua. Vastausta tulee etsiä työn, perhe-elämän ja opiskelun yhteensovittamiseen opiskelu- ja työjärjestelyin. Toisaalta kysyttäessä opetusjärjestelyjen ja opetuksen toteutuksen sopivuutta itselle yhdeksän kymmenestä vastauksensa antaneesta pitikin opetusjärjestelyjä ja ajoitusta itselleen sopivina ja joustavina, hyvänä pidettiin verkko- ja monimuoto-opiskelun antamia mahdollisuuksia.

Neljä viidesosaa tutkimukseen osallistuneesta arvioi opiskelunsa korkeatasoiseksi. Opetus oli työelämäläheistä ja opiskelijalähtöistä. Opettajien tämän hetken työelämän tilanteen tuntemus heijastui opiskelijoiden vastauksissa. Ammattikorkeakoulun opettajien jatkuvana haasteena onkin ylläpitää tiivistä yhteyttä työ- ja elinkeinoelämään. Tutkimustuloksista ilmenee selvästi, että työelämän asiantuntija on opiskelijana vaativa, eivätkä luennoitsijat aina tavoita kuulijakuntaansa. Palautejärjestelmää tuleekin vastaajien mielestä kehittää. Opiskelijoiden vaatima korkea laatutaso edellyttää jatkuvaa pohdittua opintojen keskeisistä tavoitteista, teemoista ja sisällöistä, opiskelumenetelmistä ja arvioinnista.

Yleisin opiskelijoiden mainitsemista ongelmista oli ajanhallinta. Vastaajat kokivat työn ja opiskelun yhteensovittamisen monasti vaikeaksi. Lisäksi ongelmia aiheuttivat joiltain osin myös opetusjärjestelyt, esimerkiksi useiden opintokokonaisuuksien tehtävien kasaantumisen samalle ajanjaksolle tuotiin esiin.

Lähes yhdeksän kymmenestä tutkimukseen osallistuneesta oli ollut opiskelunsa ajan kokopäivätyössä. Yli puolet vastaajista koki saavansa työnantajaltaan tukea opiskeluunsa. He saivat konkreettista tukea ajallisessa ja rahallisessa muodossa. Lisäksi vastaajat kokivat saavansa tiedollista ja emotionaalista tukea, jolloin mentorointi ja keskustelut korostuivat. Lähes viidesosa vastaajista ei tuntenut saavansa työnantajaltaan tukea opinnoilleen. Koulutuksen ja työelämän välisen suhteen edelleen selkiyttäminen ja työelämän odotusten yksilöiminen vaativat tulevaisuudessa entistä enemmän huomiota.

Tulosten perusteella opiskelijoiden urakehitysnäkymistä saatiin varsin myönteinen kuva. Heistä kolme neljäsosaa uskoi ammattikorkeakoulun ylempään tutkinnon edistävän omaa työuraa ainakin jonkin verran. Tosin opiskelunsa loppuvaiheessa kahdeksan kymmenestä jatkoi entisessä työpaikassaan, osa uusissa tehtävissä. Lähes viidesosa tutkimukseen osallistuneista arvioi, että opiskelu ei edistänyt heidän uraansa, eikä osa heistä tuntenut siihen tarvetakaan.

Saadut tulokset ovat voittopuolisesti myönteisiä ja kahdeksan kymmenestä koki opetuksen korkeatasoiseksi. Lisäksi opetus koettiin opiskelijalähtöiseksi, ja opetusjärjestelyt ja opetuksen toteutus sopivat hyvin tai melko hyvin opiskelijoille. Yhdeksän kymmenestä suosittelisi tutkintoa opintoväyläksi myös muille. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto avaa mahdollisuuden työuralla etenemiseen, joka voi olla horisontaalista tai vertikaalista. Näiden tutkimustulosten mukaan työnantajien ei tarvitse olla huolissaan tai pelätä sitä, että he opiskelun myötä menettäisivät työntekijänsä. Sen sijaan tulosten perusteella ylempi ammattikorkeakoulutus näyttää toteuttavan korkeatasoista työelämäläheistä opetusta.

Tämän seurantaraportin tulokset vahvistavat sitä alustavaa kuvaa, jonka opiskelijat, vastuuyliopettajat ja opetustiimin jäsenet sekä työelämän edustajat ovat aiemmin antaneet (Malava & Okkonen 2005; Korhonen & Okkonen 2004; Okkonen 2005; Okkonen & Neuvonen-Rauhala 2005). Tulokset ovat samansuuntaisia myös Korkeakoulujen arviointineuvoston arviointien kanssa (Kekäle ym. 2004, Pratt ym. 2004).

Ylempään ammattikorkeakoulututkinnon edelleen kehittämisessä on syytä pitää huolta opiskelijoiden ammatillisen osaamisen sekä kehittävän ja tutkivan työotteen syventämisestä. Ammattikorkeakoulu on vastannut rohkeasti työelämän ja sen asiantuntijoiden kehittämishaasteisiin. Jatkossa on edelleen tärkeää tutkia opiskelijoiden näkemyksiä ja ehdotuksia opetusjärjestelyjen, -sisältöjen ja -menetelmien kehittämisestä.

Lähteet

Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

- Kekäle, T. & Heikkilä, J. & Jaatinen, P. & Myllys, H. & Piilonen, A-R. & Savola, J. & Tynjälä, P. & Holm, K. 2004. Ammattikorkeakoulujen jatkokutkintokokeilu. Käynnistysvaiheen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 1:2004, Helsinki.
- Korhonen, M. & Okkonen, E. 2004. Ammattikorkeakoulun jatkokutkinnon profiili vastuuyliopettajien ja opetustiimin jäsenten ilmaisemana. Kirjassa Okkonen Eila (toim.) Ammattikorkeakoulun jatkokutkinto – toteutuksia ja kokemuksia. Julkaisu 2. Hämeenlinna: OffsetKolmio, 195 – 207
- Malava, H. & Okkonen, E. 2005(1). Lisäpätevyyttä ja valmennusta tulevaisuuteen. Kirjassa Okkonen, E. (toim.) Ammattikorkeakoulun jatkokutkinto-tulokset ja tulevaisuus. Julkaisu 3. Hämeenlinna: OffsetKolmio, 180 – 187.
- Malava, H. & Okkonen, E. 2005(2). Oman työnäyn kehittäminen... Siihen on luovallinen mahdollisuus. Kirjassa Okkonen, E. (toim.) Ammattikorkeakoulun jatkokutkinto – tulokset ja tulevaisuus. Julkaisu 3. Hämeenlinna: OffsetKolmio, 188 – 199.
- Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: tutkijalaitos. Helsinki: Gummerus.
- Okkonen, E. 2004. Verkostoissa kehitettyä ja koettua – ammattikorkeakoulun jatkokutkintokokeilun seurantatuloksia 2002 – 2004. Kirjassa Okkonen, E. (toim.) Ammattikorkeakoulun jatkokutkinto – toteutuksia ja kokemuksia. Julkaisu 2. Hämeenlinna: OffsetKolmio, 175 – 192.
- Okkonen, E. & Neuvonen-Rauhala, M-L. 2005. Voimavarana työelämäläheisyys. Kirjassa Okkonen, E. (toim.) Ammattikorkeakoulun jatkokutkinto – tulokset ja tulevaisuus. Julkaisu 3. Hämeenlinna: OffsetKolmio, 208 – 217.
- Okkonen, E. 2005. Hyvä koulutus työkokemusta hankkineille. Kirjassa Okkonen, E. (toim.) Ammattikorkeakoulun jatkokutkinto – tulokset ja tulevaisuus. Julkaisu 3. Hämeenlinna: OffsetKolmio, 200 – 207.
- Pratt, J. & Kekäle, T. & Maassen, P. & Papp, I. & Perellon, J. & Uitti, M. 2004. Equal, but Different. An Evaluation of the Postgraduate Polytechnic Experiment in Finland. Final Report. Finnish Higher Education Council, FINHEEC, Helsinki.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Liite 1

Taulukko 1. Perustelut sille, että opinnäytetyöohjaus vastasi odotuksia hyvin (n=189)

	Mainintojen lkm.	%
Asiantunteva ohjaus	69	28
Ohjauksen tarkkuus ja perusteellisuus	59	24
Riittävä ohjaus	65	27
Kannustava ohjaus	20	8
Kehittävä palaute	13	5
Muut maininnat	19	8
Yhteensä	245	100

Taulukko 2. Perustelut sille, että opinnäytetyöohjaus vastasi odotuksia jonkin verran (n=114)

	Mainintojen lkm.	%
Ohjauksen sisällössä kehittämistä	50	36
Ohjausta ei riittävästi	20	15
Opiskelijoiden oma aktiivisuuden puute	12	8
Usean ohjaajan poikkeavat neuvot	11	8
Ohjaajan vaihtuminen vaikeutti työskentelyä	9	7
Riittävä tuki ja hyvä ohjaus	11	8
Muut	25	18
Yhteensä	138	100

Taulukko 3. Perustelut sille, että opinnäytetyön ohjaus vastasi odotuksia huonosti tai ei lainkaan (n=56)

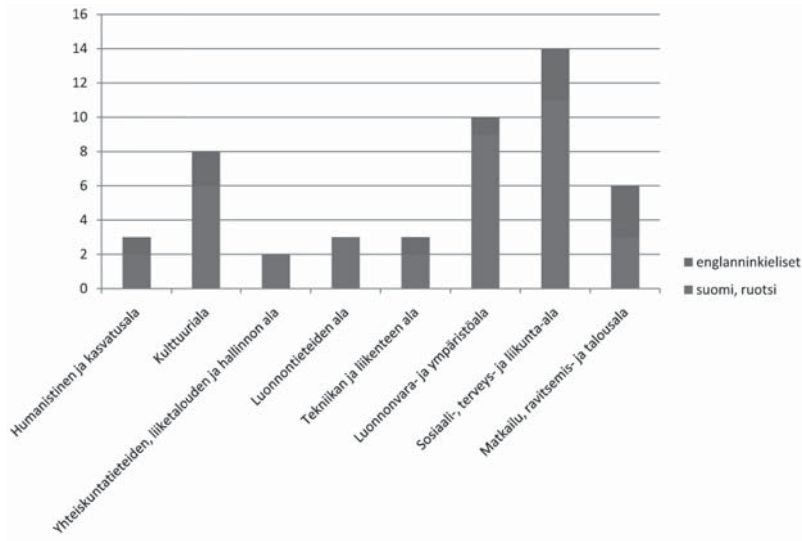
	Mainintojen lkm.	%
Ohjauksen heikko taso	33	37
Ohjauksen riittämättömyys	34	37
Kahden tai useamman ohjaajan yhteistyö ei toiminut	7	8
Ohjaajan vaihtuminen	4	4
Muut	13	14
Yhteensä	91	100

Tilastotietoa ylemmistä ammattikorkeakoulututkinnoista

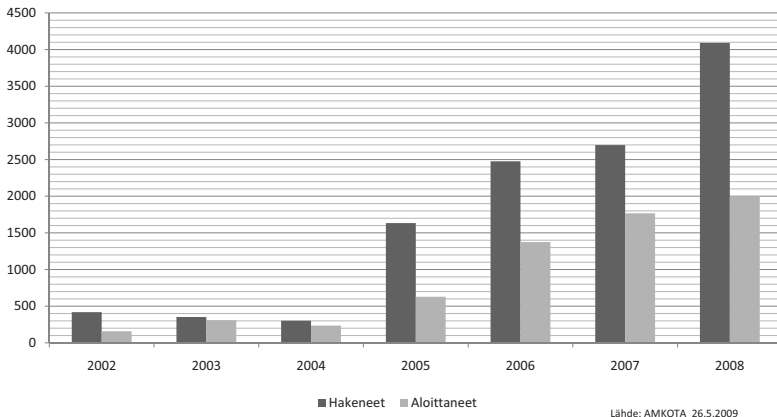
Tarkasteltaessa tilastoja ylemmistä ammattikorkeakoulututkinnoista on huomioitava, että tilastointi on kehittynyt koulutuksen vakiintumisen myötä. Jatkotutkintokokeilu (v. 2002–2005) vaikuttaa tilastoinnissa edelleen. Alkuvaiheen tilastoinnit olivat osin puutteellisia, sillä kyseessä oli nopeasti käynnistynyt kokeilu. Koulutuksen vakiintumisen (v. 2005) jälkeen tilastointi on parantunut merkittävästi.

Tässä esitettävien tilastojen painopisteenä on ylempien ammattikorkeakoulututkintojen lain (v. 2005) jälkeen tapahtuneen toiminnan esittely. Huomioitava on kuitenkin se, että ylempien ammattikorkeakoulututkintojen ja jatkotutkintokokeilun tietoja ei pystytä kokonaan erottelemaan toisistaan esitetyissä tilastoissa.

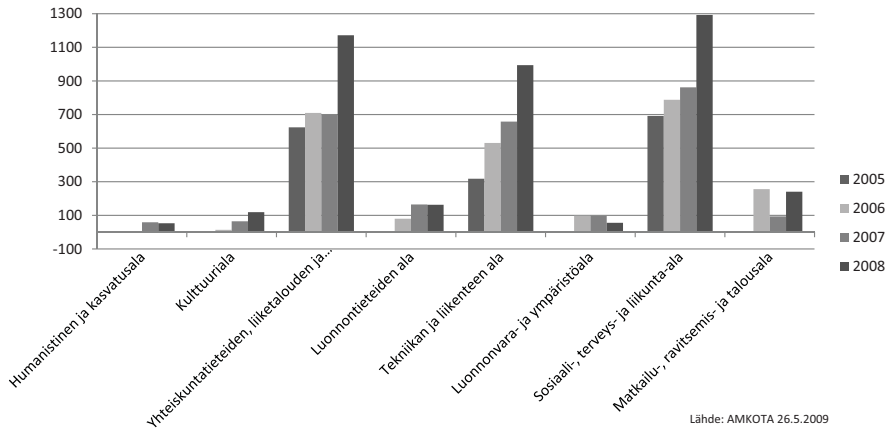
Hakijamäärät eivät ole keskenään täysin vertailukelpoisia: Haut ovat olleet erillishakuja suoraan ammattikorkeakouluihin vuoteen 2006 asti, eli jokainen hakemus on laskettu ”hakijaksi”. Sen jälkeen vuonna 2007 haku toteutettiin valtakunnallisena yhteishakuna, eli hakijamäärässä ovat ainoastaan ensisijaiset hakijat eli ”todelliset henkilöt”, joista jokaisella on voinut olla kyseisessä yhteishaussa yhteensä neljä hakutoivetta.



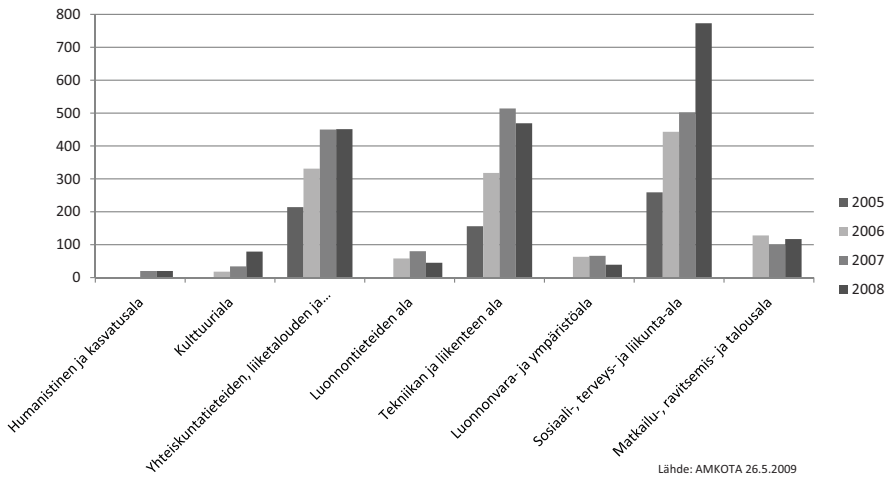
Kuvio 1. Koulutusohjelmien määrät vuonna 2009.



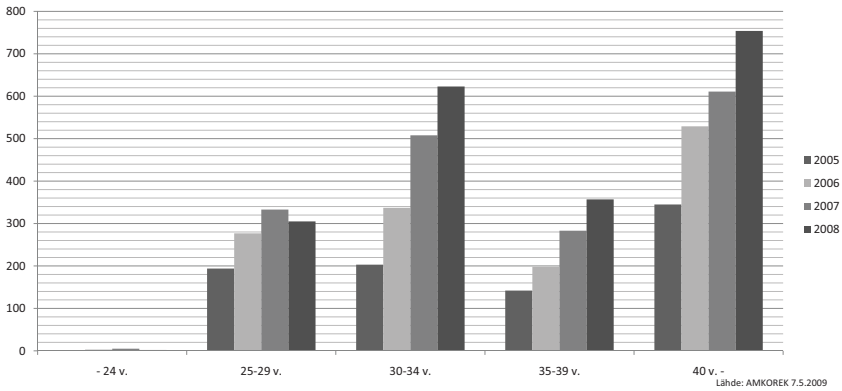
Kuvio 2. Jatkotutkintokokeiluun ja ylempään ammattikorkeakoulututkintoon hakeneet ja aloittaneet vuosina 2002–2008.



Kuvio 3. Ylempään ammattikorkeakoulututkintoon hakeneet koulutusaloittain vuosina 2005–2008.



Kuvio 4. Ylempään ammattikorkeakoulututkintoon aloittaneet koulutusaloittain vuosina 2005–2008.

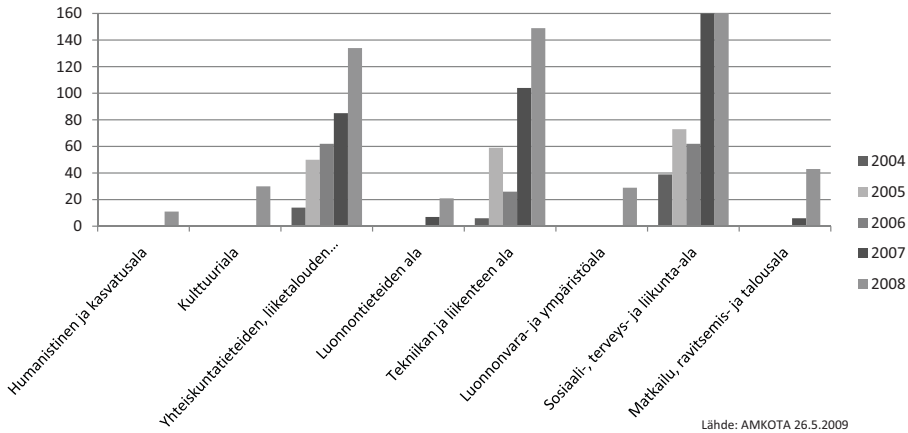


Kuvio 5. Opiskelupaikan vastaanottaneiden ikäjakauma vuosina 2005–2008.

Taulukko 1. Kaikki valmistuneet ja valmistuneiden keskimääräiset opiskeluajat vuosina 2004–2007 sekä keskeyttämisaste vuosina 2005–2008.

	2004	2005	2006	2007	2008	Yhteensä
Valmistuneita	59	182	150	362	681	1434
Keskimääräinen opiskeluaja	2,1	2,5	2,7	2,4	2,3	–
Keskeyttämisaste (%)		4,9	6,0	5,6	7,2	–

Valmistuneet ovat jatkotutkintokokeilusta valmistuneita vuoteen 2005 asti, jonka jälkeen sekä jatkotutkintokokeilusta että ylempistä ammattikorkeakoulututkinnoista valmistuneita.



Kuvio 6. Valmistuneet koulutusaloittain vuosina 2004–2008.

Ohjausryhmän jäsenten ajatuksia tutkinnon tulevaisuudesta

Veijo Hintsanen, rehtori, ohjausryhmän puheenjohtaja
Birgitta Varjonen, projektipäällikkö

Jatkotutkinnon kokeiluvaiheessa opetusministeriö asetti koordinaatio- ja seurantaryhmän, jossa oli työelämän keskeisten järjestöjen, ammattikorkeakoulujen, opiskelijoiden sekä opetusministeriön edustus. Koordinaatio- ja seurantaryhmän tehtävänä oli muun muassa seurata kokeilun koulutusohjelmien ja opiskelijamäärien kehitystä, tehdä opetusministeriölle kokeilua koskevia ehdotuksia ja organisoida kokeilua koskevaa seurantaa ja tutkimusta. Lisäksi koordinaatio- ja seurantaryhmän tehtävä oli tehdä kokeilun aikana aloitteita kokeilun laajentamisesta uusiin koulutusohjelmiin. Jatkotutkintokokeilu päättyi vuonna 2005, jonka jälkeen käynnistyi ylempien ammattikorkeakoulututkintojen kehittämisverkoston toiminta. Koordinaatio- ja seurantaryhmä jatkoi verkoston ohjausryhmänä. Ohjausryhmä asetti kehittämisverkostolle tavoitteet, joihin kuului muun muassa tutkinnon profiilin kehittäminen ja sen tunnettuuden lisääminen sekä hyvien toimintatapakäytäntöjen kartoittaminen ja vaihtaminen. Ohjausryhmä on ollut lähes sama alusta alkaen, ja se on paneutunut tehtävänsä syvällisesti ja antanut asiantuntijautensa käyttöön uuden tutkinnon kehittämiseksi. Ohjausryhmä on käsitellyt tutkinnon kehittämisvaiheessa esiin tulleita asiakokonaisuuksia myös kriittisesti mutta rakentavasti.

Seuraavassa ohjausryhmän keskeiset toimijat kertovat sekä omia että edustamiensa järjestöjen näkemyksiä prosessin aikana kehittyneen ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon profiilista ja sen paikasta tulevaisuuden työelämäkentässä.

Tarja Tuominen, asiantuntija
Elinkeinoelämän keskusliitto EK

Elinkeinoelämä odottaa ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneilta erityisesti hyviä ammatillisia ja työelämävalmiuksia. Ammattikorkeakoulututkinnon tulee antaa opiskelijoille hyvät ammatilliset valmiudet koulutusalan tehtävissä työskentelemiseen.

Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot tulivat voimaan 1.8.2005. Ammattikorkeakoulujen tutkintojärjestelmää on kehitettävä niin, että ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot muodostuvat todelliseksi, työelämää palvelevaksi vaihtoehdoksi. Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen on oltava profiililtaan selkeästi erilainen yliopistotutkintoihin verrattuna. Ylempien

ammattikorkeakoulututkintojen tulee perustua työelämän tarpeisiin, ja niiden toteutuksessa on hyödynnettävä elinkeinoelämän alueellisia vahvuuksia.

Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon lähtökohtana on kehittää myös opiskelijan työnantajan toimialaa. Tutkintoon kuuluvan opinnäytetyön tulee perustua työelämän ajankohtaiseen kehittämisideaan. Opinnäytetyön tekeminen omalle työnantajalle on oleellinen osa tutkinnon suorittamista. YAMK-tutkinnon suorittaminen edellyttää vähintään kolmen vuoden työkokemusta perustutkinnon suorittamisen jälkeen.

Niukkojen koulutusresurssien tehokas käyttö edellyttää ammattikorkeakoulujen voimakasta verkottumista. Ammattikorkeakoulujen on tehtävä yhteistyötä alueellisten toimijoiden ja elinkeinoelämän kanssa.

Resurssien tehokas hyödyntäminen ja päällekkäisyyksien välttäminen edellyttää, että ammattikorkeakoulujen keskinäinen yhteistyö on syvälistä. Yhteistyötä on tehtävä myös yliopistojen ja toisen asteen oppilaitosten kanssa. Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen on toimittava toisiaan tukien, ei keskenään kilpaillen.

Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen kehittäminen kaikkiin ammattikorkeakouluihin ja kaikille aloille ei ole käytettävissä olevien taloudellisten resurssien puitteissa tarkoituksenmukaista tai mahdollista. Ammattikorkeakoulujen tulee myös jatkossa etsiä keskinäisestä verkostoitumisesta uusia tapoja jatkotutkintojen toteuttamiseen.

Ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen on lisättävä yhteistyötään niin, että ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneet voivat halutessaan jatkaa opin-tojaan yliopistoissa.

Hannele Louhelainen, erityisasiantuntija Opetusalan Ammattijärjestö OAJ

Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen kehittäminen ja työelämän rakenteisiin juurtuminen edellyttää edelleen vahvaa kanssakäymistä työelämän, opiskelijoiden ja opetushenkilöstön välillä. Työelämäläheisyys on hioutumassa vielä kirkkaammaksi ja ammattikorkeakoulutuksen vahvuudeksi. Ammattikorkeakouluilla tulee olla mahdollisuus valita itse työelämäkumppanuuden ja yhteistyön keinot ja muodot.

Tutkintojen kehittämisessä on katsottava taaksepäin lähihistoriaan ja rohkeasti tulevaan. Työelämän ja yhteiskunnan rakennemuutos on käynnissä ja työelämän globaalisuus on yhä merkittävämpää. Eurooppalainen korkeakoulutusalue yhtenee ja useat ammatit muokkautuvat. Todennäköistä on, että moniin työelämän nykyisiin ja uusiin tehtävänkuviiin soveltuvat eri ammatitaitaustoista tulevat korkeakoulutetut henkilöt. Uusia tehtävänkuvia voi syntyä esimerkiksi tuotekehityksen tai ihmisen hyvinvointiin liittyville alueille.

Pystyäkseen toimimaan uudessa tehtävänkuvassa on henkilön hakeuduttava sisällöllisesti uudenaikaiseen omasta perusammattitaitaan riippumattomaan jatkokoulutukseen.

Avoimuus, aktiivinen vuoropuhelu ja konkreettinen yhteistyö korkeakoulujen kesken mahdollistavat tutkintojen kehittymisen edelleen niin, että päällekkäisten tutkintojen määrä vähenee. Tutkintotarjonnasta tulee löytyä etenemisväylä kaikille halukkaille ammattikorkeakoulun eri perustutkinnoista valmistuneille. Tutkintojen kaksiportaisuuden ja työelämäläheisyyden johdosta ylemmän tutkinnon suorittaminen on jatkossa mahdollistettava myös eri koulutusohjelmassa.

Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot edellyttävät henkilöstöltä oman osaamisen jatkuvaa kehittämistä ja koulutukseen liittyvien asenteiden ja kriteereiden mukauttamista. Elinikäisen oppimisen myötä nykykouluttajat ovat asiantuntijoita edustamallaan ammattialueella. Ammattiosaamista on muodostunut koulutuksen lisäksi niin työelämän, liikkuvuuden kuin vapaa-ajan harrastusten kautta. Lähtöasetelma on otollinen opettajan ja kouluttajien väliselle kohtaamiselle. Parhaimmillaan tästä joukosta muodostuu asiantuntijaverkosto, joka avoimessa ympäristössä tuottaa työelämään uutta osaamista ja innovaatioita. Haasteena on osaamisen siirtäminen.

Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot ovat asemoineet paikkansa työelämälähtöisinä korkeakoulututkintoina, ja koulutus on keskiössä korkean osaamisen ja innovaatioiden tuottajana. Hyvästä tuotteesta on pidettävä huolta muun muassa resurssien ja koulutusosaamisen osalta.

**Petri Lempinen, koulutuspoliittinen asiantuntija
Toimihenkilökeskusjärjestö STTK**

Yhä useampi suomalainen tekee tietotyötä ammateissa, joihin ammattikorkeakoulut kouluttavat työvoimaa. Näin koulutusjärjestelmämme tuorein sektori vastaa työmarkkinoiden tarpeisiin aiempaa korkeammasta koulutustasosta sekä kyvystä itsenäiseen ajatteluun ja työskentelyyn. Tämä olkoon ammattikorkeakoulujen keskeinen tehtävä niin tutkintoon johtavassa kuin sen jälkeisessä täydennyskoulutuksessa.

Työmarkkinoiden tulevaisuus näyttää taantumassa epävarmalta ja usvaiselta, kun työttömyys on lisääntynyt eikä käännettä parempaan ole näköpiirissä. Nykyhetken ankeudesta huolimatta ei pidä unohtaa, että pula työvoimasta ja osaajista vaanii meitä jo lähitulevaisuudessa.

Talouden rakenteet ja osaamisvaatimukset voivat muuttua nopeallakin aikataululla, jolloin työnsä menettävillä on edessä usein jopa ammatin vaihtaminen. Muuttuvassa maailmassa koulutusjärjestelmän on vastattava yksilöiden tarpeisiin heidän, ei oppilaitoksen lähtökohdista. Henkilökohtaiset

opintosuunnitelmat on rakennettava sekä yksilön aiemman osaamisen että ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman varaan. Muutoksissa on kyettävä myös unohtamaan vanhentuneita työtapoja. Poisoppiminen ei saa tuomita aiempaa kokemusta arvottomaksi, koska se voi tuhota innon oppimiseen.

Koulutustason nousu ja korkeakoulutuksen laajentuminen vähentävät tutkin-
tojen merkitystä työmarkkinoilla. Kun yhä useammalla on korkea tutkinto, se
ei sellaisenaan riitä erottelemaan työntekijöitä tai -hakijoita toisistaan. Titte-
leitä tärkeämpää on koulutuksen sisältö ja laatu sekä sen tunnettavuus. Laa-
dun ja yksilöllisen joustavuuden yhdistäminen on vaativa yhtälö, mikä edel-
lyttää koulutusyksiköiltä riittäviä voimavaroja. Tätä tukevat myös korkea-
koulujen verkostoituminen ja yhteistyö.

Veli-Matti Lamppu, koulutusasiamies Suomen Yrittäjät

Yli viidenneksellä aloittavista yrittäjistä on korkeakoulututkinto. Heille ylempi ammatti- korkeakoulututkinto on luonteva, työelämälähtöinen väylä oman osaamisensa ja yrityksensä kehittämiseen. Yrittäjien ja yritysten johtotehtävissä olevien kouluttautumistarpeesta kertoo esimerkiksi Yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen koulutusohjelman korkea suosio.

Yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen ja joidenkin muiden koulutusohjelmien keskeinen kehittämistarve on niiden laaja-alaistaminen siten, että ne voivat muodostaa jatkokoulutusväylän kaikille ammattikorkeakoulun perustutkinnon tai muun korkeakoulututkinnon suorittaneille. Näin voidaan edistää uuden yrittäjyyden syntymistä kaikilla toimialoilla. Koulutusta eivät saa ohjata tutkintonimikkeet vaan työelämän tarpeet.

Toisena tärkeänä kehittämiskohteenä on ylempien ammattikorkeakoulututkintojen koordinoinnin kehittäminen sekä koulutukseen liittyvän osaamisen ja resurssien varmistaminen. Laskelmieni mukaan tällä hetkellä ammattikorkeakoululla on oikeus järjestää keskimäärin lähes kuutta ylempää ammattikorkeakoulututkinnon koulutusohjelmaa. Voi mielestäni kysyä, riittääkö ammattikorkeakouluilla aina osaamista, resursseja tai opiskelijoita opintojen laadukkaaseen järjestämiseen. Onko tilanne myöskään kansantaloudellisesti järkevä?

Joitain yleisiä ja työelämässä laajasti kysyttyjä koulutusohjelmia tulee jatkossakin järjestää alueellisesti kattavasti. Työelämän rajattuun tarpeeseen ja pieneen kysyntään liittyvien koulutusohjelmien järjestämisvastuuta tulee puolestaan entisestään rajoittaa ja sopia erikoistunut ammattikorkeakoulu, joka hoitaa koko valtakunnan koulutustarpeen. Näin voidaan varmistaa riittävä osaaminen koulutuksen toteuttamiseen ja resurssit koulutuksen järjestämiseen.

Suomen Yrittäjät toivoo ammattikorkeakoulujen ja työelämän eri tahojen hyvän vuoropuhelun jatkuvan ylempien ammattikorkeakoulututkintojen edelleen kehittämisessä.

Marja-Liisa Tenhunen, rehtori

Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu

Yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen koulutusohjelma

Yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen koulutusohjelma on yksi kolmesta ensimmäisestä kokeilun alussa käynnistyneestä koulutusohjelmasta. Suunnitteluvaiheessa käytiin kriittistä keskustelua liiketalouden ohjelman tarpeellisuudesta. Ohjelman käynnistyttyä todettiin kuitenkin, että koulutus oli tarkoituksenmukainen yhtäältä yrittäjyyden edistäjänä ja toisaalta liiketoimintaosaamisen vahvistajana. Yrittäjyyden merkitys kansantalouden voimavarana ei ollut kokeiluohjelman käynnistymisen aikoihin niin suuri kuin tänä päivänä.

Ohjelmaa tulisi kehittää edelleen korostaen sen sisällöllistä eroavaisuutta yliopistojen kauppatieteiden maisterin tutkintoon johtavaan koulutusohjelmaan. Yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen koulutusohjelmalla voidaan parhaimmillaan edistää korkeakoulututkinnon suorittaneiden yrittäjien uran valintaa, toteuttaa osana ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystyötä uusia innovaatioita, jotka edistävät pk-yritysten kasvua sekä lisätä pk-yrityksissä työskentelevien kansainvälistymisen taitoja. Ohjelma on tarkoituksenmukainen jatkokoulutusväylä myös isoissa yrityksissä työskenteleville henkilöille, jotka hakevat itselleen käytännönläheistä osaamista tutkintoon johtavan koulutuksen muodossa. Pk-yritysten kanssa toteutettava yhteistyö on kuitenkin määritelty ammattikorkeakoulujen yhdeksi keskeiseksi tavoitteeksi.

Opetusministeriön keväällä 2008 julkaiseman korkeakoulupohjaisen yrittäjyyden edistämistä koskevan raportin mukaan eräänä tavoitteena on, että ammattikorkeakoulut kehittävät yrittäjyyteen liittyvää johtamis- ja esimieskoulusta. Yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen koulutusohjelma on yksi toimenpide tähän haasteeseen. Koulutusohjelman sisällöllinen tunnetuksi tekeminen on kuitenkin edelleen ammattikorkeakoulujen yhteinen haaste. Tunnetuksi tekemistä edistäisi järjestelmällinen alumnitoiminta, jolla ammattikorkeakoulut pitävät yhteyttä omasta korkeakoulusta tutkinnon suorittaneisiin henkilöihin. Liiketoimintaosaaminen on keskeinen osaamisalue myös muilla koulutusaloilla. Sen vuoksi Yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen koulutusohjelmaa tulisi tarjota myös muilta koulutusaloilta tutkinnon suorittaneille henkilöille ja uudistaa ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtavien koulutusohjelmien tutkintonimikkeet siten, että ne eivät luo väärää mielikuvia tutkinnon suorittaneiden osaamisesta.

Hannu Saarikangas, johtaja
Uusi Insinööriliitto

Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot ovat luonnollinen osa suomalaisessa kahden sektorin korkeakoulujärjestelmässä. Niiden myötä mahdollistuu ammatillisesti painottunut tutkintoon johtava korkeakoulutus niille, joiden tavoitteena on ensisijassa ammattitaidon kehittäminen oman työuran haasteiden kasvaessa.

Työelämän turbulenssi pakottaa tulevaisuudessa erityisesti korkeaa koulutusta vaativassa tehtävässä toimivan henkilön entistä tiiviimmin päivittämään omaa ammattitaitoaan. Pelkästään nykyisessä työtehtävässä selviäminen saattaa vaatia mittaviakin koulutuksellisia ponnistuksia teknologian kehittyessä ja työtapojen muuttuessa.

Esimerkiksi insinöörikunnan keskuudessa on selkeästi havaittavissa, että 5–10 työvuoden jälkeen merkittävä osa insinööreistä siirtyy tehtäviin, joissa tekniikan hallinta ei enää riitä. Työtehtävien hyvä hallinta edellyttää myös vankkaa henkilöstöhallinnon sekä talouden osaamista. Nämä insinöörikoulutuksen näkökulmasta poikkeittieteelliset tiedot ja taidot voidaan erinomaisesti hankkia ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon muodossa. Kokeiluna käyntiin lähtenyt koulutus on jo lyhyen olemassa oloaikansa kuluessa ehtinyt näyttää, että sen avulla on mahdollista työn ohessa omiin työtehtäviin integroiduin opinnoin saavuttaa tarvittava osaaminen.

Jo ammatissa toimivien henkilöiden ammattitaidon ylläpitoon ja ennen muuta kehittämiseen tähtäävien tutkintojen käyttökelpoisuus edellyttää sitä, että vuoropuhelu ammattikorkeakoulujen ja työelämän välillä on toimivaa. Koulutusohjelmien on oltava riittävän joustavia, jotta tarpeelliset muutokset voidaan tehdä. Samalla on kuitenkin visusti pidettävä huoli siitä, että tutkintojen taso eikä laatu saa vaarantua. Vuoden 2010 alusta alkaen ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon pitäisi avata myös väylä tohtoriopintoihin yliopisto-sektorilla.

Anne-Mari Tiilikka, asiantuntija
Teknoliateollisuus ry**Ylempien ammattitutkintojen kehittämisessä ja markkinoinnissa fokus läheiseen yritysysteistyöhön**

Teknoliateollisuuden yritysten merkitys suomalaisille ja Suomen taloudelle on viimeisen parinkymmenen vuoden aikana kasvanut. Teknoliateollisuus esimerkiksi työllisti Suomessa kesäkuussa 2009 noin 266 000 henkilöä eli lähes 30 prosenttia enemmän kuin vuonna 1990.

Taantuma kuitenkin vauhdittaa globaalia rakennemuutosta, ja yritykset ovat jälleen uusien haasteiden edessä. Menestys edellyttää teknoliateollisuuden

yrityksiltä ketteryyttä ennakoida toimintaympäristön ja osaamistarpeiden muutoksia ja kykyä muuttaa osaaminen uusiksi innovaatioiksi ja kannattavaksi liiketoiminnaksi globaaleilla markkinoilla. Suuri osa teknologiateollisuuden yrityksistä on pieniä tai keskisuuria yrityksiä. Jalostusarvon ja markkinaosuuksien kasvattaminen ja kumppanuuksien rakentaminen kärkeiyryitysten kanssa edellyttää pk-yrityksiltä pitkäjänteistä toiminnan ja eri prosessien kehittämistä.

Ammattikorkeakoulut tukevat alueen yritysten kilpailukykyä ja työelämän kehittymistä ensisijaisesti varmistamalla, että tutkinto- ja muu koulutus on laadukasta ja työelämän tarpeita vastaavaa.

Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen kiinnostavuutta yritysten näkökulmasta lisää se, että koulutus on tarkoitettu vähintään kolmen vuoden työelämäkokemuksen omaaville henkilöille. Kun elinikäisen oppimisen merkitys teknologiateollisuudessa entisestään korostuu tulevina vuosina, myös tarve ammattitaidon päivittämiseen ja uudistamiseen eri tehtävissä kasvaa. Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen tunnettuus yrityksissä on kuitenkin edelleen heikko. Osasyynä tähän on koulutusohjelmien suuri kirjo. Koulutusohjelmia tulisikin vähentää huomattavasti nykyisestä ja koulutusohjelmanimikkeitä yhdenmukaistaa. Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen markkinoinnissa on lisäksi korostunut niiden jatkotutkintoluonne sen sijaan, että olisi korostettu tutkintojen liittymäkohtia ammattikorkeakoulujen muuhun yhteistyöhön paikallisten yritysten kanssa.

Parhaimmillaan ylempi ammattikorkeakoulututkinto kytkeytyy alueen yritysten liiketoiminnan muutostrendeihin ja näistä muutoksista syntyviin osaamistarpeisiin. Tätä kytkeä kannattaa edelleen vahvistaa ja profiloida tutkintoa yrityksille siten, että se ei ole pelkästään yksilön oppimisprosessi vaan koko organisaation oppimisprosessi.

Todellinen vaikuttaminen yritysten liike- ja innovaatio toimintaa koskeviin päätöksiin edellyttää ammattikorkeakoulujen henkilöstöltä läheisiä kontakteja yritysten johtoon ja asiantuntijoihin. Vain pitkäjänteisen yhteistyön ja luottamuksen kautta voi muodostua yhteinen näkemys toimintaympäristön keskeisistä muutostrendeistä ja uuden tiedon sellaisista sovellusmahdollisuuksista, jotka merkittävällä tavalla edistävät alueen teknologiateollisuusyritysten menestystä tulevaisuudessa.

Korkeakoulujen rakenteellinen kehittäminen jatkuu, ja myös ammattikorkeakoulujen odotetaan profiloituvan nykyistä selkeämmin. Tämä tarjoaa ammattikorkeakouluille mahdollisuuden vahvistaa toimintansa työelämälähtöisyyttä entisestään. Alueen yritysten kanssa läheisessä yhteistyössä toimiville ammattikorkeakouluille on teknologiateollisuudessa suuri tilaus.

Milla Suomalainen, hallituksen jäsen Suomen ammattikorkeakouluopiskelijakuntien liitto – SAMOK ry

Suomen ammattikorkeakouluopiskelijakuntien liitto – SAMOK ry odottaa paljon ylempiltä ammattikorkeakoulututkinnoilta. Jotta nämä odotukset täyttyisivät, on tutkinnon vielä kehityttävä monilta osin. Ylempiä ammattikorkeakoulututkintoja on ollut olemassa vasta muutaman vuoden ajan, joten tutkinnon tunnettuus työelämän ja opiskelijoiden keskuudessa on vasta muotoutumassa. Tilanne muuttuu varmasti sen myötä, kun valmistuneita on työmarkkinoilla yhä enemmän.

Ylempi ammattikorkeakoulututkinto antaa mahdollisuuden opiskella ylempi ammattikorkeakoulututkinto läheisessä yhteydessä työelämään. Tämä käytännönläheinen opiskelumalli vahvistaa ammattikorkeakoulujen perustehtävien toteutumista. SAMOKin mielestä ylempää ammattikorkeakoulututkintoa tulee kehittää edelleen ammattikorkeakoulututkinnon pohjalta ottaen huomioon työelämän, yhteiskunnan sekä opiskelijan tarpeet.

Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon tutkintonimike on nykyisellään hankala ja epäinformatiivinen, se pitäisikin muuttaa muotoon maisteri (AMK). Näin nimike asemoisi tutkinnon ylemmäksi korkeakoulututkinnoksi nykyistä paremmin. Tällä hetkellä näyttää siltä, että ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneilla ei ole mahdollisuutta edetä kolmannen syklin opintoihin yliopistoon, vaikka siihen lain mukaan on mahdollisuus. SAMOK katsoo, että ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden tulee olla samalla viivalla opiskelijavalintoja tehtäessä kuin yliopistoista valmistuneiden maistereiden.

Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opiskelu on raskasta, koska se tehdään pääsääntöisesti töiden ohessa. Tutkinnon lopputyö tehdään tyypillisesti omalle työpaikalle, joten työpäivät voivat venyä loputtoman pitkiksi ja henkinen yhteys työpaikkaan ei pääse katkeamaan edes vapaa-ajalla. Näinä taloudellisesti haastavina aikoina riski menettää työpaikka lisää paineita opintoihin. Myös työpaikan vaihtuminen opintojen aikana voi johtaa opintojen viivästymiseen. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opiskelijoiden keskuudessa onkin jo näkynyt merkkejä opintojen venymisestä.

Jotta opiskelu olisi mielekästä ja tehokasta, tulisi opintojen olla joustavasti järjestetty. Läsnäolopakkojen tilalla tulisi käyttää pääasiassa muunlaisia opiskelumalleja, erityisesti aikuisopinnoissa, joita myös ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnot ovat. Opiskelijalle tulisi olla selvää jo hakuvaiheessa minkälaiset ajankäyttövaatimukset opiskeluun liittyvät. Ammattikorkeakoulu voisi tarjota erilaisia toteutuksia samasta koulutusohjelmasta, koska opiskelijoiden ajalliset mahdollisuudet opiskella vaihtelevat. Etä-, iltä-, lähi- ja viikonloppuopetusta tulisi järjestää monipuolisesti ja opiskelijoita kuunnellen.

Yhtenä vaihtoehtona opintojen tukemisessa voisivat olla opiskelijatutorit, jotka olisivat opinnoissaan pidemmälle edenneitä ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opiskelijoita. Vertaistuki on kaivattu ja tärkeä elementti myös ylem্পää ammattikorkeakoulututkintoa suoritettaessa.

Jouni Kangasniemi, kehittämisspällikkö Opetusministeriö

Ylem്മät ammattikorkeakoulututkinnot ovat vakinaistuneet osaksi ammattikorkeakoulujen tutkintoon johtavaa koulutusta. Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa asetetun tavoitteen mukaisesti vuoteen 2012 mennessä 3 800 henkilöä aloittaa opinnot ylem্পään ammattikorkeakoulututkintoon johtavassa koulutuksessa. Vuodesta 2009 alkaen ylem്മstä ammattikorkeakoulututkinnosta valmistuneiden määrä ylittää ensimmäistä kertaa yli 1 000 opiskelijaa vuosittain. Kun työelämässä toimivien ylem്മän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden määrä on laskettu aikaisempina vuosina kymmenissä tai sadoissa, on tutkinnon tunnettuus työelämässä ollut suhteellisen vaatimaton. Lähivuosina tilanne tulee korjaantumaan tältäkin osin.

Työelämän ja toimintaympäristön sekä opiskelumotiivien muuttuessa nopeasti on työn ohessa opiskeluun ja ohjaukseen kiinnitettävä erityistä huomiota. Ylem্পää ammattikorkeakoulututkintoa opiskelevien opintojen loppuunsaattamiseksi tulee kehittää entistäkin työelämäläheisempiä malleja. Ammattikorkeakoulut joutuvat tutkinnon kehittyessä aidosti jalkautumaan alueen työelämään.

Kesällä 2009 päivitettiin ammattikorkeakoululainsäädäntöä. Ylem്മät ammattikorkeakoulututkinnot määritettiin ylem്മiksi korkeakoulututkinnoiksi, mikä tarkoittaa yleistä virkakelpoisuutta muihin kuin sosiaalityöntekijän virkaan. Esitys selkiyttää monelta osin korkeakoulujen tutkintorakennetta ja ylem്മän ammattikorkeakoulututkinnon asemointia. Myös jatkossa tulee huolehtia siitä, että lainsäädäntö elää tutkintojen kehityksen mukana.

Tulevaisuudessa ammattikorkeakoulujen erityisenä haasteena on pitää uusien koulutusohjelmien määrä kohtuullisena, riittävän yleisenä, alojen välisen yhteistyön mahdollistavana ja yhtenäisenä. Opiskelijan kannalta on oleellista, että samasta koulutusohjelmasta eri ammattikorkeakoulusta valmistuneiden osaaminen ja valmiudet ovat tutkinnon suorittamisen jälkeenkin vertailukelpoisia ja työelämässä tunnustettuja. Kun ammattikorkeakoulujen esittämiä koulutusohjelmia on aikaisempina vuosina hyväksytty vain rajallinen määrä, on joissain tapauksissa ollut havaittavissa koulutusohjelmien osin teennäistä profilointia.

Ammattikorkeakoulujen aikuiskoulutus on kehittynyt viime vuosina suotuisasti. Aikuiskoulutukseen on luotu uusia toteutusmuotoja ja mahdollisuuksia perinteisen koulutustarjonnan rinnalle. Ylem്മpien ammattikorke-

koulututkintojen tulee vastaisuudessakin säilyttää herkkyys työelämän muutoksille unohtamatta tutkintoon johtavan koulutuksen tehtävää laaja-alaisen valmiuksien luomisessa ja alueen työelämän kehittämisessä. Erityisenä haasteena on yhdistää yksilön omat koulutustarpeet ja laajemmat (työ)yhteisöjen yhteiset kehittämistarpeet – kansallisia yhteisiä tarpeita unohtamatta.