



Opetus- ja  
kulttuuri-  
ministeriö



**HAMK**  
HÄMEEN AMMATTIKORKEAKOULU  
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

## **Kehittyvä YAMK – Työelämää uudistavaa osaamista**



**Aija Töytäri (toim.)**

Kehittyvä YAMK  
– Työelämää uudistavaa osaamista

ISBN 978-951-784-587-8  
ISSN 1795-4231  
HAMKin julkaisu 9/2012

© 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 / Matleena Jokinen  
Kannen suunnittelu: Matleena Jokinen

Painopaikka: Tammerprint Oy, Tampere 2012

Hämeenlinna, marraskuu 2012

# Sisällys

Esipuhe .....	7
Lukijalle.....	9

## 1. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto työelämäosaamisen kehittäjänä

---

Pentti Rauhala Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon laadun kehittäminen .....	15
Juha Kettunen Ammatillinen kasvu vaativiin asiantuntija- ja johtamistehtäviin .....	25
Aija Töytäri & Birgitta Varjonen Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon organisointi ammattikorkeakouluissa .....	39
Marja-Liisa Neuvonen-Rauhala, Eila Hirvonen, Ulla Isosaari, Pirkko Kouri, Hannu Päätalo & Ville Saarikoski Monimuotoista ja asiakaslähtöistä kehittämistoimintaa työelämän kanssa .....	51
Elsa Keskitalo, Ikali Karvinen, Terhi Rissanen, Pekka Launonen & Hannu Piirainen Kansallisen viitekehyksen kriteerit ylempien ammattikorkeakoulututkintojen kehittämisessä – esimerkkinä Diakonia-ammattikorkeakoulun koulutusohjelmat .....	63
Katja Komonen, Marja Kapeli, Aliisa Karlsson & Sinikka Tuomikorpi YAMK-tutkinnon suorittaneiden menestystarinat .....	77
Erkki Saari & Leena Viinamäki Sosionomit (ylempi AMK) Suomen hyvinvointipalvelujärjestelmässä .....	91
Hilkka Honkanen & Arja Veijola Kunnat tarvitsevat rohkeita uudistajia – miten ylempi ammattikorkeakoulututkinto vastaa haasteeseen? .....	107

## 2. Näkökulmia ylempään ammattikorkeakoulututkinnon laadun kehittämiseen

---

Salla Sipari & Liisa Vanhanen-Nuutinen Autenttisuutta arviointiin .....	127
Kim Wränge YAMK-tutkintojen laadun kehittäminen – käytännön kokemuksia Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulussa .....	137

Päivi Huotari	
<b>Ylempää ammattikorkeatutkintoa tuottavien koulutusohjelmien ristiinarviointi laadun ja strategien keskustelun vahvistajana .....</b>	<b>147</b>
Stefan Granqvist	
<b>Effektutvärdering inom Högre Yh-utbildning i Novia</b>	
<b>Case: Utbildningsprogrammet Teknologibaserat ledarskap i Novia .....</b>	<b>159</b>
Pirkko Kouri, Riitta Paasivuori & Mervi Vidgrén	
<b>YAMK-kehitystyö monialaisessa opettajaryhmässä .....</b>	<b>173</b>

### **3. Työelämää kehittäviä pedagogisia ratkaisuja**

---

Arja-Irene Tiainen & Sari Hietala	
<b>Sosiaali- ja terveysalan kehittämisen ja johtamisen YAMK-tutkinnon työelämäyhteistyö .....</b>	<b>185</b>
Rauni Leinonen	
<b>Hankekirjoittaminen ylempään ammattikorkeakoulututkinnon opiskelussa – hyvä käytänne .....</b>	<b>193</b>
Eija Heikkinen, Marja-Liisa Kananen, Jaana Koivunen & Kaisu Lohilahti	
<b>Ylempään ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetöiden silloittaminen työelämään hankekirjoittamisen avulla .....</b>	<b>207</b>
Sointu Kyllönen, Sinikka Laatikainen, Mari Pikkarainen & Outi Väyrynen	
<b>Kehittämistyön odottamattomat seuraamukset.....</b>	<b>221</b>
Ari Lindeman, Päivi Niiranen-Linkama & Minna Veistilä	
<b>Kiperät ongelmat ja monialainen ongelmanratkaisu metodologisen tarkastelun välineinä ylempissä ammattikorkeakoulu-koulutusohjelmissä .....</b>	<b>237</b>
Hanna Hopia, Pia Piispanen, Varpu Lipponen & Leena Liimatainen	
<b>Kansainvälisyyssosaamisen kehittäminen ylempässä ammattikorkeakoulututkinnossa – opiskelijoiden ja opettajien kokemuksia intensiivikursseista Venäjällä .....</b>	<b>253</b>
Leena Uosukainen	
<b>YAMK-tutkintokoulutuksen organisointi ammattikorkeakouluissa – pedagogisia ratkaisuja kehittämässä .....</b>	<b>263</b>
Eija Kyrölahti & Sirkka-Liisa Palomäki	
<b>Vertaisoppiminen ylempään ammattikorkeakoulututkinto-opiskelijan opinnäytetyöprosessin tukena.....</b>	<b>275</b>
V.A. Heikkinen	
<b>Palveluliiketoiminnan opetuksesta ekovisionäarisyyteen. Innovaatiopedagogiikka matkailu-, ravitsemis- ja talousalan restonomi (ylempi AMK) opintojen tukena.....</b>	<b>281</b>

Minna Ikkävalko	
<b>Opiskelijaprojekti kansainvälisen partneriyliopiston kanssa .....</b>	<b>291</b>

Pia Ahonen & Katja Heikkinen	
<b>Kansainväliset verkostot ylemmän ammattikorkeakoulutuksen kehittäjinä</b>	
<b>– Case: Kliinisen asiantuntijan koulutusohjelma.....</b>	<b>299</b>

#### **4. Edunvalvoajajärjestöjen kannanottoja ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon kehittämiseen**

---

Mikko Heinikoski, Toimihenkilökeskusjärjestö STTK	
<b>Ylempi ammattikorkeakoulututkinto lasikattoja murtamassa .....</b>	<b>317</b>

Veli-Matti Lamppu, Suomen Yrittäjät	
<b>Ylempi ammattikorkeakoulututkinto yrityksen kehityksen tukena .....</b>	<b>319</b>

Johanna Tuovinen, Tradenomiliitto TRAL ry	
<b>Ylempi ammattikorkeakoulututkinto edistää urakehitystä .....</b>	<b>323</b>

Joni Vainikainen & Veli-Matti Taskila, SAMOK ry.	
<b>Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon kehittämistarpeet opiskelijajärjestön näkökulmasta.....</b>	<b>329</b>

Tarja Tuominen, Elinkeinoelämän keskusliitto EK	
<b>Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon kehittämisverkosto 2010–2012.....</b>	<b>331</b>

<b>Kirjoittajaluettelo .....</b>	<b>335</b>
----------------------------------	------------



## Esipuhe

---

”Se on asia, josta ei edes keskustella” oli opetusministeriön kansliapäällikön vastaus 1990-luvun puolivälin jälkeen ARENE:n puheenjohtajana tekemääni esitykseen käynnistää ammattikorkeakoulututkinnon päälle rakentuvan jatkotutkinnon kehittäminen. Esitystä oli valmisteltu ARENE:n hallituksen piirissä osana ammattikorkeakoulujen kehittämistä ja ammatillisen väylän avaamista ylös asti. Toinen samaan aikaan kehitteillä ollut asia oli ammattikorkeakoulujen T&K-toiminta. Sen esittämiseen saimme aivan samanlaisen vastauksen eli asiasta ei haluttu edes keskustella.

Molempia asioita vietiin kuitenkin määrätietoisesti eteenpäin, ja monien vaiheiden jälkeen haalea vihreä valo syttyi 2000-luvun taitteessa molempien asioiden hyväksymiselle. Kompromissien sävyttämä taival on kuitenkin ollut hyvin haasteellinen. Tuskin missään muussa koulutusjärjestelmän uudistuksessa on vaadittu niin paljon reunaehtoja, kokeiluja, tulosten seuranta ja laadun arviointia kuin ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtavan koulutuksen kehittämisessä on tehty. Ehkä tästä kaikesta on kuitenkin ollut enemmän hyötyä kuin haittaa. Suomalainen on parhaimmillaan, kun haasteet ovat kovat.

Seuranta- ja ohjausryhmät ovat toimineet kokeilun alkumetreiltä aina tähän päivään saakka, ja verkostohankkeilla on rakennettu järjestelmä, jossa kehittämistyössä ovat olleet mukana kaikki ammattikorkeakoulut. Tämä kymmenen vuoden kehittämiskausi on nyt tullut käännekohtaan, kun viimeisin valtakunnallinen verkostohanke on päättymässä. Hankkeissa on rakennettu uutta ja levitetty hyviä käytäntöjä poikkeuksellisen avoimesti kaikkien ammattikorkeakoulujen käyttöön. Verkostoissa on vuosien mittaan ollut mukana yli sata opettajaa ja runsaasti sidosryhmien edustajia sekä valtakunnallisista järjestöistä että paikallisista yhteistyöorganisaatioista. Tuloksia, kokemuksia ja näkemyksiä on vuosien mittaan koottu julkaisuiksi, joista tämä viimeisin on järjestyksessään jo seitsemäs.

Työ ei kuitenkaan lopu tähän. Uusi järjestelmä ei vielä ole kaikilta osiltaan valmis. Lainsäädännön uudistuksista huolimatta etenemisväylä ylemmstä ammattikorkeakoulututkinnosta yliopistojen jatko-opintoihin ei käytännössä vieläkään toimi. Myös tutkintonimikeasiaan tarvitaan järkevä ratkaisu, joka on myös kansainvälisesti ymmärrettävä. Uusia haasteita on tulossa sekä rahoitusjärjestelmän uudistamisesta että koulutustarjonnan rakenteiden uudistamisesta. Yhteistyötä tarvitaan siten myös jatkossa.

Ohjausryhmän puheenjohtajana kiitän kaikkia verkostohankkeissa aktiivisesti mukana olleita erinomaisesta ja antaumuksellisesta työstä ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon kehittämisessä. Rakennetut verkostot jatkavat varmasti jossakin muodossa hedelmällistä yhteistyötä myös hankekauden päättymisen jälkeen.

Rehtori Veijo Hintsanen



## Lukijalle

---

Ammattikorkeakoulujen ylempää ammattikorkeakoulututkintoa on kehitetty valtakunnallisesti kymmenen vuotta. Kehittämistyöhön ovat osallistuneet kaikki ylempää tutkintoa toteuttavat ammattikorkeakoulut. Kehittämistyöstä on julkaistu teoksia, joista tämä kirja on järjestyksessä seitsemäs.

Tähän julkaisuun on koottu vuosina 2010 – 2012 opetus- ja kulttuuriministeriön tukemaan kehittämisverkostoon osallistuneiden ammattikorkeakoulutoimijoiden artikkeleita kehittämistyöstä. Julkaisun tavoitteena on tarjota tukea, esimerkkejä ja kokemuksia ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon profiilin muokkaamiseen, tunnettuuden lisäämiseen, johtamiseen, työelämäyhteistyön ja kansainvälisyyden kehittämiseen sekä koulutuksen laadun parantamiseen. Artikkelien kirjoittajat ovat aktiivisesti ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon kehittämiseen ja toteuttamiseen osallistuvia ammattikorkeakoulutoimijoita. Mukana on myös työelämän edustajia ja opiskelijoita. Lisäksi edunvalvontajärjestöjen edustajat esittävät omia näkemyksiään tutkinnon kehittämiseksi.

Julkaisu jakautuu neljään teemaan: 1) Ylempi ammattikorkeakoulututkinto työelämäosaamisen kehittäjänä, 2) Näkökulmia ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon laadun kehittämiseen, 3) Työelämää kehittäviä pedagogisia ratkaisuja ja 4) Edunvalvontajärjestöjen kannanottoja ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon kehittämiseen.

**Ensimmäisessä teemassa** käsitellään sitä, miten ylempi ammattikorkeakoulututkinto on onnistunut vastaamaan sille asetettuihin odotuksiin koulutuksen työelämäläheisyyden ja työelämän kehittämisessä. Kirjoittajat tarkastelevat ylemmän ammattikorkeakoulutuksen kehittymistä ja merkitystä tutkinnon suorittaneille ja työelämälle sekä osana korkeakoulujärjestelmää. Pentti Rauhala toteaa artikkelissaan, että YAMK-tutkintoon kohdistuneet odotukset ovat toteutuneet pääosin hyvin ja tutkinto on nopeasti vakiinnuttanut asemaansa työelämäntutkintona. Vaikka koulutuksen toteuttamiseen liittyy tiettyjä ongelmia, kuten tutkinnon vaatimustaso työssäkäy-

välle opiskelijalle ja tutkintonimikkeeseen liittyvät haasteet, tutkinnon perusidea työelämäutkintona on selkeä. Artikkeleissa kuvataan parhaita käytäntöjä siitä, miten ammattikorkeakoulujen, yritysten ja alueen intressit ja kehittämistarpeet on onnistuttu yhdistämään eri osapuolia tyydyttävästi, miten tutkintojen sisällöt integroituvat ammattikorkeakoulujen tutkimusohjelmien painopistealueisiin sekä sitä, miten YAMK-koulutuksella on mahdollisuus tuottaa osaamista, jolla voidaan reagoida nopeasti työelämän haasteisiin. Kirjoittajat korostavat, että YAMK-koulutuksessa on irtisanouduttava opinto- ja opettajakeskeisestä toteutuksesta.

YAMK-koulutuksen onnistumista tarkastellaan myös tutkinnon suorittaneiden tarinoiden kautta. Koulutus näyttää vastaavan hyvin opiskelijoiden tavoitteisiin laajentaa ja syventää osaamistaan sekä kehittää työtään ja työhyönteisöään. Koulutus on tukenut opiskelijoiden *'vahvana elävää halua ja kykyä elinikäiseen oppimiseen'*. YAMK-tutkinnon menestystä tuottavat elementit ovat kirjoittajien mukaan: aito työelämäyhteistyö, työelämän tavoitteellinen ja vuorovaikutuksessa tapahtuva kehittäminen ja aikuisopiskelijan tarpeet huomioivat pedagogiset ratkaisut.

**Toinen teema** käsittelee koulutuksen laadunarviointia ja -varmistusta. Esille nostetaan esille kokonaisvaltaisen arviointiajattelun ja monipuolisen mittariston osuus laadunvarmistuksessa. Tekstissä kerrotaan selvityksestä koskien ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon laadunarviointikäytäntöjä ja esitellään hyvä arviointikäytäntö.

Kehittämisverkostotyö tuodaan esille YAMK-tutkintokoulutuksen laadun kehittämisessä. Esimerkkinä on kahden ammattikorkeakoulun välillä toteutettu ristiinarviointi, jossa on sovellettu kehittämisverkostossa laadittuja ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon arviointikriteerejä. Tekstissä otetaan kantaa myös kehittämisverkostotyön hyödyllisyyteen ja sen jatkamiseen tulevaisuudessa. Toinen teema sisältää myös esimerkin ammattikorkeakoulujen ristiinarviointin toteutuksesta ja tuloksista ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon kehittämisessä strategioiden, painoalojen ja profiilin kehittämiseksi. Arvioinnissa sovellettiin kehittämisverkoston arviointikriteeristöä, joka todettiin hyödylliseksi. Kirjoittajan mukaan arviointikriteeristöä pitäisi hyödyntää yhä enemmän ja arvioinnin tulisi olla jatkuvaa toimintaa.

Ruotsinkielisessä artikkelissa kuvataan insinöörikoulutuksen ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon vaikuttavuuden arviointia. Pyrkimyksenä on hyödyntää ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon kehittämistä Suomessa. Tulosten perusteella opiskelijat käyttävät koulutuksessa opittua työelämän tehtävissään. Kirjoittajien näkemysten mukaan selvityksen perusteella vaikuttaa siltä, että ylempi ammattikorkeakoulututkinto tukee urakehitystä.

**Kolmannen teeman** artikkeleissa avautuu mielenkiintoinen ja rikas maailma ammattikorkeakoulun ja työelämän jatkuvaan vuoropuhelun ja foorumeiden kehittämiseen samoin kuin opiskelijan ammatillisen asiantuntijuuden vahvistamiseen.

Ammattikorkeakoulujen omaleimaisuuden näkyvimpänä ja tärkeimpänä piirteenä on jatkotutkintokokeilusta asti pidetty vahvaa ja tiivistä työelämäyhteyttä ja -yhteistyötä. Työelämäyhteyden sisältö ja yhteistyön muodot ovat kuitenkin kokeneet murroksen koulutuksen toteuttamisen ja kehittämisen vuosina. Vielä YAMK-tutkinnon vakiinnuttamisen alkuvuosina työelämäyhteys määrittyi pitkälti työelämälähtöisyytenä eli työelämän tarpeiden ja vaatimusten huomioimisena koulutuksessa.

Artikkeleissa avataan ammattikorkeakoulujen työelämäläheisyyttä kahdesta suunnasta. Ensinnäkin tarkastellaan niitä pedagogisia ratkaisuja ja käytäntöjä, joilla opetuksessa vahvistetaan työelämän uudistamisen ja ammatillisen asiantuntijuuden näkökulmasta olennaisia ja kaikille YAMK-opiskelijoille yhteisiä osaamisalueita kuten kansainvälisyys- ja innovaatio-osaamista. Tästä esimerkkinä voidaan nostaa opinnäytetyötä tukevaa vertaisoppimista, kansainvälistä kesäkoulua ja intensiiviviikkoa kuvaavat artikkelit. Osa pedagogisista ratkaisuista läpäisee koko koulutusohjelman muodostan kehysten koko opetussuunnitelman toteuttamiselle. Tällainen pedagoginen malli löytyy muun muassa innovaatiopedagogiikasta, jolla tarkoitetaan uutuusien suunnittelun, tuottamisen ja arvioimisen oppimista.

Osaltaan artikkeleissa puolestaan kuvataan ammattikorkeakoulujen ja työelämän niin sanottua rajavyöhyketoimintaa ja havainnollistetaan TKI-hankkeiden hyviä käytäntöjä samoin kuin niitä menetelmällisiä keinoja, joilla työelämää kolmikantayhteistyönä voidaan kehittää. Tällainen väline on löytynyt muun muassa hankekirjoittamisesta, jolla esimerkiksi opinnäytetyön tuloksia saadaan tehokkaasti sovellettua käytäntöön.

Artikkeleissa korostetaan verkostojen ja verkostoitumisen merkitystä työelämän kehittämisessä. Nämä verkostot ovat yhä voimakkaammin monialaisia ja -ammatillisia ja ulottuvat enenevässä määrin paikallisesta työelämästä kansalliselle ja kansainväliselle tasolle. Artikkeleissa kuvatut opiskelijaprojektit, intensiiviviikot ja kesäkoulut ovat oivallisia esimerkkejä toiminnasta, jolla vahvistetaan sekä oppilaitoksen työelämäyhteyksiä että opiskelijoiden verkosto-osaamista ja kansainvälisyysosaamista.

Edunvalvontajärjestöjen edustajien kirjoituksissa tuodaan esille ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon vaikutus urakehityksen edistymiseen, tutkintonimikkeeseen, tutkinnon vaikutuksiin yritysten kehittämistyössä sekä mahdollisuuksiin lisätä tutkinnon haluttavuutta ensimmäisenä vaihtoehtona ammattikorkeakoulututkinnon jälkeisenä jatkotutkintona. Edunvalvontajärjestöjen kirjoituksissa otetaan myös kantaa ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon jatkokehittämisen tarpeellisuuden puolesta. Oleellista on tutkintonimikkeen selkiyttäminen, mahdollisuus edetä tohtoriopintoihin, työkokemusvaatimuksen tarkastelu ja yliopistoyhteistyön kehittäminen.

## Kehittämisen haasteita

Ylempi ammattikorkeakoulututkinto nähdään erinomaisena mahdollisuutena yhdistää alueen kehittämistarpeet, osaaminen sekä TKI-toiminta. Tulevaisuuden näkökulmasta keskeinen kysymys on, miten saadaan ylempään ammattikorkeakouluopiskelijan ja hänen työyhteisönsä odotukset, alueen kehittämistarpeet ja ammattikorkeakoulun intressit entistä tehokkaammin yhdistettyä.

Niinikään vahvistunut verkostoituminen – esimerkiksi verkostomaisesti toteutetut tutkinnot tai opintojaksot – korostavat paitsi yhteisen opetussuunnittelun myös moniäänisyyden avaamisen merkitystä. Monimetodinen, monitieteinen, monikansallinen tai monikulttuurinen työskentely ja oppiminen on haaste niin opiskelijalle, opettajalle kuin toimintaan osallistuvalla työelämän edustajallekin. Tähän työskentelyyn tarvitaan tulevaisuudessa uudenlaisia toimintamalleja ja hyviä käytäntöjä. Korkeakoulujen arviointineuvoston toteuttama laadunarviointi voisi tukea ammattikorkeakouluja ylempään ammattikorkeakoulututkinnon kehittämistyössä kohti tulevaisuutta.

Helsingissä 3.10.2012

Julkaisutoimikunta

Katja Komonen, Aija Töytäri, Liisa Vanhanen-Nuutinen

# **1. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto työelämäosaamisen kehittäjänä**

---



Pentti Rauhala

## Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon laadun kehittäminen

---

Ylempi ammattikorkeakoulututkinto tuotiin Suomen ammattikorkeakoulujärjestelmään kiisteltynä tulokkaana. Sen toteuttaminen oli johdonmukaista yleiseurooppalaisen Bolognan prosessin toteutusta. Itse asiassa ainoastaan ammattikorkeakoulujärjestelmässä toteutuu Suomessa Bolognan prosessissa tavoitellulla tavalla tutkintorakenteen kaksiportaisuus. Bachelortason tutkinnot ovat ammattikorkeakoulussa väylä työelämään, ja master-taso on työelämässä toimivien jatkuvaa kouluttamista. Yliopistoissa on Bolognan prosessia toteutettaessa lähdetty siitä, ettei kandidaattitutkinnoilla tähdätä ensisijaisesti työelämään muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta. Vastikään päättyneessä Korkeakoulujen arviointineuvoston suorittamassa tutkinnonuudistuksen arvioinnissa todettiin, että yliopistoissa kandidaatin nähdään edelleen välitutkintona, eikä siirtyminen alemmasta ylempään korkeakoulututkintoon tapahdu selvärajaisesti. (Niemelä, J. ym. 2010, 40.)

Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen kokeilu alkoi vuonna ammattikorkeakoulujen jatkotutkintokokeiluna vuonna 2002, ja tutkinnot vakinaistettiin vuonna 2005. Ylempiä ammattikorkeakoulututkintoja arvioitiin kokeiluvaiheessa varsin tiiviisti myös kansainvälisesti. Ylempään ammattikorkeakouluun kohdistuvat ristiriitaiset odotukset näkyivät sitä koskevan lainsäädännön valmistelussa ja myös toteutuneessa lainsäädännössä, jossa eräin rajoittavin säädöksiin pyrittiin varmistamaan duaalimallin oikeaoppinen toteutuminen. Tutkinnon mahdollisuuteen olla selkeä master-tason tutkinto kohdistui suuria epäilyksiä. Tämä näkyi mm. siinä, ettei kansainvälisen arviointiryhmän suosittelemaa maisteri-nimikettä otettu tuolloin eikä ole otettu vielä kukaan käyttöön. Tutkintoa on kehitetty varsin tiiviissä yhteistyössä ammattikorkeakoulujen kesken valtakunnallisena hankkeena, joka on järjestänyt vuosittain valtakunnallisen seminaarin ja tuottanut useita julkaisuja ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon toteutuksesta ja saaduista kokemuksista.

Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon tullessa kymmenen vuoden ikään on luontevaa tarkastella, miten siihen kohdistuvat odotukset koulutuksen laadun kehittämisen näkökulmasta ovat toteutuneet.

## Kahden korkeakoulupoliittisen arvioinnin vertailua

Brittiläisen korkeakouluasiantuntijan John Prattin johtama kansainvälinen arviointiryhmä teki Korkeakoulujen arviointineuvoston toimeksiannosta päättöarvioinnin ammattikorkeakoulun jatkotutkinnon kokeilusta. Raportti julkaistiin vuonna 2004. (Pratt ym. 2004.) Sen tuloksia voidaan verrata korkeakoulujen tutkinnonuudistuksen arvioinnissa esitettyihin johtopäätöksiin (Niemelä ym. 2010.) Tutkinnonuudistuksen arviointi koskee koko korkeakoulukenttää ja sen koko tutkintorakennetta, mutta ottaa kantaa moniin Prattin johtaman arviointiryhmän esittämiin kehittämissuhteisiin. Se tarjoaa siten hyvän mahdollisuuden vertailla noin kymmenessä vuodessa tapahtunutta kehitystä.

Prattin johtama arviointiryhmä korostaa aikansa vallinneen korkeakoulupoliittisen ajattelun mukaisesti vahvasti duaalimallia. Ryhmä ehdottaa selvää työnjakoa yliopistojen maisteriohjelmien ja ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon välille. Työryhmän ehdotuksen mukaan yliopistoissa ei rahoitettaisi osa-aikaisia maisteriohjelmiä eikä ammattikorkeakouluissa kokoaikaisia ylempiä ammattikorkeakoulututkintoja. Tällainen työnjako ei ole toteutunut, sillä yliopistojen maisteriohjelmat ovat ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon tavoin aikuiskoulutusta, jotka suuntautuvat johonkin rajatumpaan osaamisalueeseen. Prattin arviointiryhmä oli huolissaan siitä, miten 60–90 opintopisteen laajuudessa ylemmässä ammattikorkeakoulututkinnossa voidaan toteuttaa master-tason edellyttämä laaja-alaisuus. Käytännössä ylempinä ammattikorkeakoulututkintoina on toteutettu sekä laaja-alaisia osaamista laajentavia että varsin kapea-alaisia erikoistavia koulutusohjelmia. Selvää korkeakoulupoliittista linjausta ei ole syntynyt eikä sitä ole erityisesti tavoiteltu. (Pratt ym. 2004, 50.)

Tutkinnonuudistuksen arviointiryhmä katsoi, että ylempi ammattikorkeakoulututkinto on vakiinnuttanut asemansa korkeakoulujärjestelmässä. Opiskeluun työn ohella liittyy haasteita. Kansainvälisten opiskelijoiden kannalta työkokemusvaatimus vaikeuttaa koulutukseen hakeutumista. Vaikka yliopistolaki antaakin muodollisen kelpoisuuden pyrkiä yliopiston tohtoriopintoihin, hakeutuminen ei käytännössä ole toiminut kotimaassa. Sen sijaan ulkomaisten yliopistojen tohtoriopintoihin suomalaisella ylempällä ammattikorkeakoulututkinnolla on voinut tulla valituksi. (Niemelä ym. 2010, 46–48.)

Tutkinnonuudistuksen arviointiryhmä ehdottaa, että ylempää ammattikorkeakoulututkintoa tulee kehittää edelleen työelämäläheisenä ja työelämän kehittämistutkintona säilyttämällä sen nykyinen toteutus tapa. Sen rinnalle arviointiryhmä ehdottaa vaihtoehtoista toteutustapaa, jossa työelämäkokemuksesta voidaan joustaa ja mahdollistaa ylemmän ammattikorkeakoulu-



tutkinnon suorittaminen kokopäiväopiskeluna. Tällaista vaihtoehtoa tarvitsivat nuoret, joilla ei ole työkokemusta ja ulkomaalaiset opiskelijat. (Niemelä ym. 2010, 49.)

Tutkinnonuudistuksen arviointiryhmän ehdotukset heijastavat osin painetta kohti yhtenäiskorkeakoulumallia, koska vaihtoehtoinen tutkinnon toteutustapa lähenisi yliopistojen maisteriohjelmia. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto on esittänyt, että uudistettavassa ammattikorkeakoululainsäädännössä työkokemusvaatimusta alennettaisiin nykyisestä kolmesta kahteen vuoteen, mikä vastaa arviointiryhmän ehdotusta.

### **Kysymys tutkintonimikkeestä**

Jo Prattin johtama kansainvälinen arviointiryhmä ehdotti, että ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon tutkintonimikkeeksi tulisi maisteri täydennettynä alakohtaisella tarkennuksella. Arviointiryhmä perusteli kantaansa sillä, että duaalimallin ylläpitäminen edellyttää politiikkaa, joka edistää mieluummin kuin estää eri instituutioiden kehitystä. (Pratt ym. 2004, 39 – 40.) Tätä arviointiryhmän ehdotusta ei kuitenkaan toteutettu lainsäädännössä, vaan laissa omaksuttiin hankala tutkintonimikekäytäntö, jossa ammattikorkeakoulututkinnon nimeä täydennetään suluissa olevalla lyhenteellä (ylempi AMK). Tämä estää tutkintojen laaja-alaistamista, mikä koskee erityisesti sosiaali- ja terveysalaa. Esimerkiksi sosionomi ei voi suorittaa ylempää ammattikorkeakoulututkintoa suuntautuen terveysalaan, koska tutkintonimike on tällöin sairaanhoitaja (ylempi AMK), mikä antaisi väärän mielikuvan siitä, että henkilöllä on sairaanhoitajan pätevyys. Jos tutkintonimike olisi maisteri, se kertoisi selvästi, että kyseessä ei ole sairaanhoitajaksi pätevöittävä tutkinto.

Tutkinnonuudistuksen arviointiryhmä toteaa, että ylemmän ammattikorkeakoulun asema ja sen tuottaman osaamisen tunnettuus on vielä huono työmarkkinoilla. Osaamistason nousu ei näy palkkauksessa. (Niemellä ym. 2010, 47.) Osaltaan nämä epäkohdat johtuvat epäonnistuneesta tutkintonimikkeestä, joka ei kerro tutkinnon tasosta eikä aina sen sisällöstäkään. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon marginalisointipyrkimykset ovat olleet melko voimakkaita korkeakoulupoliittisessa keskustelussa, mikä näkyy suhtautumisessa tutkintonimikkeen muutosesityksiin. Muutosesitykset ovat herättäneet julkisessa keskustelussa tunnepohjaisia reaktioita, jotka osoittavat, ettei tutkintoa tunneta.

Tutkinnonuudistuksen arviointiryhmä uudistaa vanhan ehdotuksen, että ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon tutkintonimikkeeksi tulisi maisteri (amk). (Niemelä ym. 2010, 49.)

## **Ylemmän ammattikorkeatutkinnon alakohmainen painottuminen**

Jatkotutkintojen kokeiluvaiheessa ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot rajattiin tiettyihin koulutusohjelmiin. Prattin johtama arviointiryhmä ehdotti, että ylempiä ammattikorkeakoulututkintoja tulisi voida perustaa kaikille aloille, joilla ammattikoulu toteuttaa perustason ammattikorkeakoulututkintoja. Arviointiryhmä totesi myös, että jotkut toteutetut ohjelmat ovat olleet kapea-alaisia. (Pratt ym. 2004, 50.)

Lainsäädännön mahdollistettua ylempien ammattikorkeakoulututkintojen toteutuksen kaikille ammattikorkeakouluille kaikilla niillä aloilla, joilla niillä oli koulutustehtävä, ohjelmat laajenivat nopeasti kaikille aloille. Jokaisen ohjelman käynnistämiseen tarvitaan opetus- ja kulttuuriministeriön lupa, kuten muussakin tutkintotavoitteisessa koulutuksessa.

Tutkinnonuudistuksen arviointiryhmä totesi, että ylempiä ammattikorkeakoulututkintoja on toteutettu kaikilla koulutusaloilla. Arviointiryhmä katsoi, että ohjelmia toteutettaessa tulisi sovittaa yhteen entistä paremmin tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaa. (Niemelä ym. 2010, 47.)

## **Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen opiskelijaryhmien koko**

Prattin johtama arviointiryhmä totesi, että joissakin jatkotutkinto-ohjelmissa on ollut vähän hakijoita. Tästä on ollut seurauksena pienet opiskelijaryhmät, mikä on vaikeuttanut niiden resursointia. Tästä syystä arviointiryhmä esitti harkittavaksi perustutkintoja parempaa rahoitusta. (Pratt ym. 2004, 54, 57.)

Tutkinnonuudistuksen arviointiryhmä joutui toteamaan saman seikan: ylempien ammattikorkeakoulututkinnon opiskelijamäärät olivat edelleen pieniä. Tämä vaikeuttaa opetuksen järjestämistä ja resursointia. (Niemelä, J. ym. 2010, 47–48.)

Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon vetovoima ei ole vuoteen 2012 mennessä edelleenkaan parantunut. Yhteishaussa keväällä 2012 ylempien ammattikorkeakoulututkintojen hakijamäärä laski edellisvuodesta muun korkeakoulutuksen hakijamäärän kasvaessa niin yliopistoissa kuin ammattikorkeakouluissakin. Eräänä kehitysnäkymänä voisi olla useampien ammattikorkeakoulujen yhteisten toteutusmallien, eräänlaisten ammattikorkeakoulujen graduate schoolien, luominen. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla on alusta lähtien kehitetty ja osin toteutettukin ylempien ammattikorkeakoulututkinnon koulutusohjelmia ammattikorkeakoulujen valtakunnallisena yhteistyönä. Yhteinen graduate school on myös toteutumassa kiinteytyneen yhteistyön pohjalta Hämeen, Lahden ja Laurea-ammattikorkeakoulujen muodostamassa FUAS-liittoumassa. Näillä yhteisillä toteutusmalleilla saataisiin suurempia opiskelijaryhmiä sekä monipuolisempaa opetusta ja erityisasiantuntemusta ohjelmien toteutukseen.

### **Ylempi ammattikorkeakoulututkinto laatujärjestelmien auditoinneissa**

Ensimmäisellä laadunvarmistusjärjestelmien auditointikierroksella vuosina 2005–2011 ylempi ammattikorkeakoulututkinto ei auditointiraporttien mukaan ole saanut erityistä huomiota osakseen. Tästä poikkeuksena on mm. Humanistisen ammattikorkeakoulun auditointiraportti. Humanistisen ammattikorkeakoulun auditointiraportissa on oma lukunsa, jossa käsitellään ylempien ammattikorkeakoulututkintojen laadunvarmistusta. Siinä kuvattu laadunvarmistus on samantapainen kuin on ollut yleensä käytössä muissakin ammattikorkeakouluissa, vaikka niitä ei ole auditointiraporteissa erikseen kuvattu.

Toisella laatujärjestelmien auditointikierroksella 2012–2017 tilanne muuttuu. Auditointiohjeisto edellyttää kolmen koulutusohjelman ohjelmakohtaista tarkastelua laatujärjestelmän kannalta. Näistä kolmesta koulutusohjelmasta korkeakoulu valitsee kaksi, joista toisen tulee olla ylempään ammattikorkeakoulututkinnon ohjelma. Näin vuoteen 2017 mennessä saadaan kattava kuva maan ammattikorkeakoulujen ylempien ammattikorkeakoulututkintojen laadunhallinnasta. (Karttunen ym. 2011, 27–28; Korkeakoulujen laatujärjestelmien auditointikäsi kirja vuosiksi 2011–2017.)

### **Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon tarkastelu tutkintojen kansallisessa viitekehyksessä**

Valmisteilla olevassa Bolognan prosessin edellyttämässä kansallisessa tutkintojen viitekehyksessä ylempät ammattikorkeakoulututkinnot kuuluvat tasoon 7, jossa edellytetään oppimistuloksena pitkälle erikoistuneita erityisosaamista vastaavia käsitteitä, menetelmiä ja tietoja, joita käytetään itsenäisen ajattelun ja tutkimuksen perustana. Tasolla 6 eli ammattikorkeakoulututkinnossa edellytetään näiltä osin edistyneitä oman alan tietoja, joihin liittyy kriittinen ymmärtäminen ja arvioiminen. Tästä näkökulmasta ylempien ammattikorkeakoulututkintojen toinen päälinja, erikoistuneiden koulutusohjelmien toteuttaminen, näyttäisi perustellulta.

Monialaisuudessa tasolla 7 edellytetään, että opiskelija oppii ymmärtämään rajapintojen kysymyksiä ja tarkastelee niitä kriittisesti. Tasolla 6 edellytetään ammatillisten tehtäväalueiden rajojen ymmärtämistä, mikä on selvästi vähemmän kuin tasolla 7.

Tasolla 7 painottuu kyky ratkaista vaativia ongelmia TKI-toiminnassa tason 6 edellyttäessä kykyä luoviin ratkaisuihin erikoistuneella alalla. Tässä saattaa olla vaativin ylempien ammattikorkeakoulututkintojen kehittämiskohde, johon tutkinnonuudistuksen arvioinnissakin on viitattu.

Tasolla 7 edellytetään kykyä työskennellä itsenäisesti vaativissa asiantuntijatehtävissä ja yrittäjänä. Tasolla 6 vaatimuksena on, että kykenee työskenn-

telemään itsenäisesti alan asiantuntijatehtävissä sekä perusedellytykset toimia itsenäisenä yrittäjänä.

Viestinnässä tasolla 7 tulee kyetä vaativaan kansainväliseen viestintään toisella kotimaisella ja vähintään yhdellä vieraalla kielellä. Tasolla 6 vaatimuksena on kyky itsenäiseen kansainväliseen viestintään toisella kotimaisella ja vähintään yhdellä vieraalla kielellä.

### **Tutkimustiedon tuoma näkökulma ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon laatuun**

Tutkimuskohteena erityisesti sosiaali- ja terveysalan ylempi ammattikorkeakoulututkinto on kiinnostanut tutkijoita. Sosiaalialan ylemmässä ammattikorkeakoulututkinnossa heijastavat eniten osin koko kenttää koskevat ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon ongelmat. Sosiaalialan ylempi ammattikorkeakoulututkinto on sivuutettu alan kelpoisuusvaatimuksissa, ja sille on yritetty määrittää omaa profilia työelämässä.

Rantanen ja Isopahkala-Bouret ovat vuonna 2010 toimittamaansa julkaisuun koonneet näkökulmia ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon tuottamaan osaamiseen sosiaali- ja terveysalalla.

Tutkimuskysymyksiksi Rantasen ja Isopahkala-Bouret`n johtamassa tutkimushankkeessa valittiin seuraavat:

1. millaisia kompetensseja ylempi ammattikorkeakoulututkinto tuottaa?
2. mikä on tutkinnon merkitys ammatillisen kehittymisen näkökulmasta?
3. mikä on tutkintojen muodollinen asema?

Aineistona tutkimushankkeessa oli opetussuunnitelmien kompetenssianalyysi, valmistuneiden arvio osaamisestaan sekä työnantajien arvio tutkinnon suorittaneiden osaamisesta.

Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon tuottamia kompetensseja olivat tutkimustulosten mukaan korkeakoulujärjestelmän näkökulmasta työelämäläheinen osaaminen ja sen kehittämisen valmiudet. Opetussuunnitelmissa painottuivat johtaminen ja TKI. Valmistuneiden opiskelijoiden näkökulmasta vahvuuksia olivat ammatillinen, eettinen sekä kehittämisosaaminen, heikkouksia puolestaan yrittäjyysosaaminen, talousosaaminen, kielitaito sekä josain määrin juridinen osaaminen ja johtamisvalmiudet. Työnantajat näkivät vahvuuksina vuorovaikutustaidot, vastuunoton käytäntöjen kehittämisestä sekä itsenäisen ajattelun. Heikkouksia olivat johtamisosaaminen ja TKI-osaaminen. (Rantanen& Ylipahkala-Bouret 2010, 152.)

Verrattaessa tuloksia kansalliseen tutkintojen viitekehykseen voi todeta, että tason 7 tavoitteet toteutuvat osittain, osittain eivät.

Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon merkitys ammatillisen kehittymisen näkökulmasta nähdään aikuiskoulutustutkintona, johon pääseminen edellyttää työkokemusta. Valmistuneet opiskelijat katsovat, että tutkinto auttaa päivittämään tietämystä alan uusimmasta tutkimuksesta. Myös reflektointi ja dialogi ovat keskeisiä. Työnantajien mielestä jatkuva kouluttautuminen ja ajan tasalla pysyminen ovat erittäin tärkeitä. Korkeakoulutasoiseen aikuiskoulutukseen on tarvetta. (Rantanen & Isopahkala-Bouret 2010, 152.)

Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon luonne aikuiskoulutuksena on siten selvä ja tunnustettu. Tästä syystä näkemykset mm. työkokemusvaatimuksen poistamisesta olisivat ristiriidassa tutkinnon vakiintuneen aseman kanssa.

Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon muodollinen asema tasolle 7 kuuluvana tutkintona on säädösten perusteella selvä, koska tutkinto on ylempi korkeakoulututkinto. Säädöstä selkeytettiin muutama vuosi sitten yksikäsitteiseksi. Aiempi muotoilu, jonka mukaan ylempi ammattikorkeakoulututkinto antoi virkaan tai toimeen saman kelpoisuuden kuin ylempi korkeakoulututkinto, oli tulkinnanvarainen. Tämä koskee erityisesti tutkinnon antamaa jatko-opintokelpoisuutta tieteellisiin jatko-opintoihin, jota entinen muotoilu ei kirjaimellisesti sisältänyt.

Valmistuneiden opiskelijoiden näkökulmasta sosiaali- ja terveystieteiden ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneet ovat kuitenkin eri asemassa kuin yliopiston ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneet. Tarkemmat kelpoisuusvaatimukset on sosiaali- ja terveystieteillä määritetty monissa tapauksissa niin, että tutkintotaso sinänsä ei riitä. Kelpoisuusvaatimukset edellyttävät sellaisia opintoja, joita voi suorittaa vain yliopistossa. Hankalin tilanne on sosiaali- ja terveystieteiden ylemmän ammattikorkeakoulututkinnossa, jota ei käytännössä pysty edes täydentämään siten, että sillä saisi esimerkiksi lastentarhanopettajan kelpoisuuden. Tällaisia umpiperiä ei koulutusjärjestelmässä saisi olla. Erilainen tilanne on esimerkiksi ammatillisen koulutuksen opettajakelpoisuuksissa, joissa ylempi ammattikorkeakoulututkinto on tasavertainen yliopiston maisteritutkinnon kanssa.

Työnantajat katsovat, että sosiaali- ja terveystieteiden ylempi ammattikorkeakoulututkinto ei vaikuta suoraan palkkaan tai työtehtäviin. Sairaanhoidon ylempi ammattikorkeakoulututkinto antaa kuitenkin pohjan siirtyä esimies- tai kehittämistehtäviin. Jotkut työnantajat katsovat, ettei ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneille sosionomeille ole tarjolla osaamista vastaavia tehtäviä ainakaan kuntasektorilla. (Rantanen & Isopahkala-Bouret 2010, 152.)

## Sosiaalialan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden kompetenssiprofiili

Viinamäki ja Rantanen (2010, 103) ovat tutkineet ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden osaamisprofiilia.

Vahvoiksi alueiksi osaamisprofiilissa työelämässä toimivat tutkinnon suorittaneet arvioivat sen, että ammatillinen osaaminen vastaa sosiaalialan tarpeisiin (93 % samaa mieltä), kehittämisosaamisen (88 % samaa mieltä), kyvyn toimia eettisten periaatteiden mukaan (88 % samaa mieltä) sekä tiimityötaitot, joka sisältää kyvyn moniammatilliseen yhteistyöhön, (85 % samaa mieltä).

Heikkoja osaamisalueita ovat talousosaaminen (35 % eri mieltä hyvästä osaamisesta), yrittäjyysosaaminen (25 % eri mieltä hyvästä osaamisesta), juridinen osaaminen (18 % eri mieltä hyvästä osaamisesta) sekä johtamiseen liittyvä osaaminen (18 % eri mieltä hyvästä osaamisesta).

Tulokset viittaavat siihen, että tutkinnon lyhydestä huolimatta sen laaja-alaistaminen oman alan ulkopuolisiin osaamisalueisiin, erityisesti liiketalouden suuntaan, olisi valmistuneiden osaamisprofiilin monipuolistamiseksi hyödyllistä.

## Korkeakoulupoliittisia pohdintoja

Edellä oleva ylempää ammattikorkeakoulututkintoa koskevien arviointien ja tutkimusten koonnos osoittaa, että ylempi ammattikorkeakoulututkinto on hyvin onnistunut vakiinnuttamaan asemansa korkeakoulujärjestelmässä, mutta heikommin työelämässä. Johtuuko tämä asenteista vai tutkinnosta sinänsä, jää pohdittavaksi. Tutkinnon työmarkkina-aseman määrittely ei suinkaan aina perustu tutkinnon tuottamiin kompetensseihin sinänsä, vaan siihen vaikuttaa eri ammattiryhmien pyrkimys omaan osaamisensa monopolisointiin. Uudet tutkinnot koetaan uhkaksi vallitseville ammatti- ja hierarkiarakenteille. Sosiologit nimittävät tätä ilmiötä sosiaalisen sulkemisen teoriaksi. Koulutus on keskeinen eksklusiivisen strategian muoto. (Brante 1988, 128, 135.)

Ylempää ammattikorkeakoulututkintoa koskeva näkemys ero yliopisto- ja ammattikorkeakoulukentän kesken testaa tietyllä tavalla sitä, tunnustetaanko ammattikorkeakoulu kaikilta osin tasavertaiseksi korkeakoulujärjestelmän osaksi. Erityisesti tämä näkyy siinä, että ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden pääsy tohtoriopintoihin ei ole käytännössä toiminut. Tämä on yllättävää, kun toisaalta kansainvälinen tohtorikoulutuksen arviointiryhmä nosti esiin kysymyksen siitä, tarvittaisiinko Suomessa USA:n ja Britannian tapaan professional doctor -tutkintoja. Tämä näkemys suunnilleen vaiettiin kuoliaaksi suomalaisessa keskustelussa. Samanaikaisesti on kuitenkin kannettu huolta siitä, että tohtoreita ei sijoitu riittävästi yksityiseen elinkei-

noelämään. Eikö näitä professional doctor -henkilöitä voisi kouluttaa ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon pohjalta?

On selvää, ettei 60–90 opintopisteen laajuinen tutkinto monissa tapauksissa tuota tohtoriopintojen edellyttämää teoreettista ja metodista valmiutta väitöskirjan tekemiseen. Tällaisessa tapauksessa professional doctor -tutkinto voisi olla normaalia tohtoritutkintoa laajempi opintopisteinä.

Vertailu tutkintojen viitekehysten ja valmistuneiden oman käsityksen välillä sekä arviointitulokset osoittavat kuitenkin ylemmässä ammattikorkeakoulututkinnossa selviä kehittämistarpeita. Kaikilta osin tason 7 edellyttämät tavoitteet eivät näyttäisi toteutuvan. Tutkinnon laajuus 60–90 opintopistettä ei tietenkään mahdollista kovin suurta lavennusta sen tavoitteissa.

Kun korkeakoululaitos joutuu lähivuosina kokemaan huomattavan suuret resurssivähennykset, tulee mieleen ajatus siitä, että säästöjä voisi toteuttaa siirtymällä ammattikorkeakoulujen tutkintorakenteesta 3 + 2 -malliin, jolloin perustutkinto olisi 180 opintopistettä ja maisteritason tutkinto 120 opintopistettä. Tällainen leikkaus vaurioittaisi ammattikorkeakoulujärjestelmää vähemmän kuin edessä todennäköisesti oleva juustohöyläleikkaus. Päätetyllä koulutustarjonnan supistamisella kun ei saavuteta kuin osa pakollisista säästöistä. Samalla olisin tarpeen arvioida, voitaisiinko käytäntösuuntautuneemmat ylemmät korkeakoulututkinnot keskittää ammattikorkeakouluihin ja vastaavasti ammattikorkeakoulut voisivat luopua joistakin ylemmistä ammattikorkeakoulututkinnoista. Professional master-tutkinto suoritettaisiin ammattikorkeakoulussa ja theoretical master-tutkinto yliopistossa.

## Lähteet

Brante, T. 1988, Sociological Approaches to Professions, Acta Sociologica vol 31 No 2, 119–142.

Karttunen, P. & Jokisalo, S. & Kettunen, P. & Oresto, J. & Ruohonen, M. & Talvinen, K. & Mustonen, K. 2011. Humanistisen ammattikorkeakoulun laadunvarmistusjärjestelmän auditointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisu 13:2011.

Korkeakoulujen laatujärjestelmien auditointikäsikirja vuosiksi 2011–2017. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisu 16:2010.

Niemelä, J. & Ahola, S. & Blomqvist, C. & Juusola, H. & Karjalainen, M. & Liljander, J-P & Mielityinen, I. & Oikarinen, K. & Moitus, S. & Mattila, J. 2010. Tutkinnonuudistuksen arviointi 2010. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisu 17:2010.

- Pratt, J. & Kekäle, T. & Maassen, P. & Papp, I. & Perellon, J. & Utti, M. 2004. Equal, but different. An Evaluation of the Post-graduate Polytechnic Experiment in Finland. Publications of the Finnish Higher Evaluation Council 11:2004.
- Rantanen, T. & Isopahkala-Bouret, U. 2010. Lopuksi. Teoksessa Rantanen, T. & Isopahkala-Bouret, U. (toim.) Näkökulmia ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon tuottamaan osaamiseen sosiaali- ja terveysalalla, 151 – 154.
- Viinamäki, L. & Rantanen, T. 2010. Sosionomien (ylempi AMK) osaaminen ja työhönsijoittuminen. T. & Isopahkala-Bouret, U. (toim.) Näkökulmia ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon tuottamaan osaamiseen sosiaali- ja terveysalalla, 85 – 107.



Juha Kettunen

## Ammatillinen kasvu vaativiin asiantuntija- ja johtamistehtäviin

---

### Tiivistelmä

Tässä artikkelissa tarkastellaan oppimisen tyyppijärjestelmää korkeakoulussa opitun asian viemiseksi työelämään. Erilaisia oppimisen ja tiedon tyypejä voidaan löytää korkeakoulujen erilaisista oppimistilanteista oppimistavoitteiden saavuttamiseksi. Perusopetuksessa ja sitä vaativammasa ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtavassa oppimisessa tarvitaan erilaisia oppimisen tyypejä, jotka omalta osaltaan tukevat ammatillista kasvua vaativissa asiantuntija- ja johtamistehtävissä toimimista varten. Tutkimuksessa tarkastellaan myös innovaatioita tukevaa pedagogiikkaa sekä asiakkaiden monialaisia tarpeita huomioon ottavia korkeakoulun rakenteita. Tutkimustuloksilla voi olla merkitystä niille korkeakoulujen kehittäjille, jotka haluavat parantaa koulutuksen laatua ja edistää innovaatioiden syntymistä.

**Avainsanat:** Korkeakoulu, pedagogiikka, oppiminen, tieto, yliopisto, innovaatiot

### Johdanto

Tietojen kumuloitumiseen pyrkivät ja yksinkertaiset tietojen sisäistämiseen pyrkivät oppimisprosessit dominoivat suurta osaa korkeakoulutuksesta. Luentoja, kirjallisuutta sekä muistetun tiedon kokeissa testaamista käytetään laajasti oppimismenetelminä. Assimilatiivisessa tietojen sisäistämiseen pyrkivässä oppimisessa opiskelijalle annetaan harjoitustehtäviä, joissa uusi elementti yhdistetään olemassa olevaan tietorakenteeseen tai toimintamalliin. Korkeakoulutuksen suuri kehittämishaaste on, miten koulutuksessa omaksuttuja tietoja ja taitoja voidaan hyödyntää työelämässä entistä paremmin korkeakoulun ulkoisen vaikuttavuuden lisäämiseksi.

Oppimiseen sisältyy kaksi toisiinsa yhteydessä olevaa mutta toistaan hyvin erilaista prosessia. Oppiminen voi olla ulkoinen vuorovaikutusprosessi oppijan ja hänen sosiaalisen, kulttuurisen ja materiaalisin ympäristön välillä tai se voi olla sisäinen tiedon hankinnan ja käsittelyn vuorovaikutusprosessi, jossa saadut impulssit yhdistetään aiemmin opittuun (Illeris, 2009a). Oppiminen on konstruktivisen oppimiskäsityksen mukaista siten, että oppija aktiivisesti rakentaa tai muodostaa oppimistaan mentaalisiin rakenteisiin, mikä tunnetaan yleisesti myös sosio-kulttuurisena oppimiskäsityksenä (Peck ym. 2009). Nämä molemmat oppimisprosessit tulee ottaa huomioon tarkasteltaessa oppimista.

Tämän artikkelin tarkoituksena on esittää typologioita korkeakoulussa opitun ja korkeakoulun ulkopuolella tarvittavan osaamisen välille ja edistää työelämässä syntyviä innovaatioita. Innovaatiot syntyvät arvoketjuissa tai -verkostoissa, joissa yhdistyy työelämässä tarvittavaa liiketaloudellista, teknistä ja muunlaista osaamista. Tutkimuksessa empiirisenä osuutena esitetään Turun ammattikorkeakoulu, jossa organisaatorakenteita ei ole muodostettu esimerkiksi insinööri- ja tradenomikoulutusten mukaisesti, vaan korkeakoulu on muodostanut monialaisia tulosalueita ja käyttänyt innovaatiopedagogiikan profiilia tukemaan innovaatioita (Kettunen, 2010).

Tässä tutkimuksessa laajennetaan Illeriksen (2009a,b), Merriamin (2004) ja Mezirowin (2004) esittämät oppimistyyppit sekä Erautin (1994) esittämät tiedon tyypit erilaisiin konkreettisiin asiayhteyksiin. Koulutuksen integrointi muihin korkeakoulujen toimintoihin on tärkeää pyrittäessä luomaan kestävä oppimista siten, että opiskelijat pystyvät toistamaan ja syventämään oppimistaan työelämässä, joka poikkeaa korkeakoulun toimintaympäristöstä (Mentkowski, 2000). Myös Tynjälä (2010) on esittänyt pedagogisia suuntaviivoja asiantuntijuuden kehittämiseksi ja integratiivisen pedagogian mallin, jossa yhdistetään erilaisia teoreettisia elementtejä yhtenäiseksi kokonaisuudeksi.

Kukin korkeakoulu on määritelty profiiliin, jolla korkeakoulu erottautuu muista korkeakouluista. Opetus- ja kulttuuriministeriö pyysi vuonna 2010 kutakin yliopistoa ja ammattikorkeakoulua määrittelemään profiilinsa. Sen vuoksi tarvitaan kokonaisvaltainen ja ajantasainen ymmärrys oppimisesta, joka vastaa korkeakoulun profiilia. Turun ammattikorkeakoulu määritteli profiilikseen innovaatiopedagogiikan (Kettunen, 2011). Profiilinsa mukaisesti korkeakoulu pyrkii edistämään innovaatioita toiminta-alueellaan.

Artikkeli etenee seuraavasti. Osiossa 2 esitetään oppimisen ja tiedon tyypit sekä laajennetaan ne korkeakoulun erilaisiin oppimistilanteisiin. Osiossa 3 osoitetaan, miten oppimisen ja tiedon eri tyyppejä voidaan käyttää korkeakoulujen eri toimintojen integroimiseksi sekä ammatillisen kasvun tukemiseksi. Osiossa 4 esitetään Tutun ammattikorkeakoulun profiiliksi määritelty innovaatiopedagogiikka, jonka avulla innovaatioita pyritään edistämään korkeakoulun ulkoisen vaikuttavuuden tehostamiseksi. Siinä esitetään myös, miten monialaisuus toteutuu korkeakoulun rakenteessa korkeakoulun profiili-

lin vahvistamiseksi ja eri toimintojen integroimiseksi. Lopuksi tutkimuksen tulokset tiivistetään johtopäätöksissä.

## Oppimisen ja tiedon tyypit korkeakouluissa

Koulutuspsykologiassa transferilla tarkoitetaan aikaisemmin opitun asian soveltuvuutta useisiin eri konteksteihin tai uuden asian oppimiseen. Tässä yhteydessä kiinnostava seikka on, miten korkeakoulussa saatua tietoa voidaan hyödyntää sen ulkopuolella. Tyypillisesti koulutus keskittyy liian paljon oppiaineessa opitun aineiston uudelleen esittämiseen. Illeris (2009b, 145) toteaa, että oppimisteoriat ovat liian kapea-alaisia ja ainakin englantia puhuvissa maissa behavioristiset suuntaukset ovat olleet dominoivia oppimisteorioissa 1980-luvulle saakka.

Taulukko 1 esittää oppimisen ja tiedon neljä eri tyyppiä korkeakoulutuksen eri asiayhteyksissä. Illeris (2009a,b) esittää oppimistyyppit perustuen aikaisempaan tutkimukseensa (Illeris, 2007) sekä Piagetin (1952) esittämisiin ajatuksiin. Yksinkertainen kumulatiivinen oppiminen (*cumulative or mechanical learning*) etenee jotakin skeemaa eli toimintamallia tai tietorakennetta hyödyntävään assimilatiiviseen oppimiseen (*assimilative learning or learning by addition*) ja vielä vaativimmissa tapauksissa akkommodatiiviseen oppimiseen (*accommodative or transcendent learning*), jossa ei voida hyödyntää olmemassa olevaa skeemaa. Ekspansiivisen oppimisen tyyppi (*expansive learning*) on löydettävissä Engeströmin (1987) tutkimuksesta. Mezirow (1991) käyttää tästä transformatiivisen oppimisen (*transformational learning*) termiä. Erautin (1994) esittämät eri tiedon tyypit voidaan liittää yhteen oppimistyyppien kanssa. Tässä tutkimuksessa oppimisen ja tiedon eri tyypit yhdistetään korkeakoulutuksessa havaittaviin koulutuksen konteksteihin asiaa havainnollistavan taulukon avulla.

Taulukko 1. Oppimisen ja tiedon tyypit korkeakoulutuksen konteksteissa

Oppimisen tyyppi	Tiedon tyyppi	Konteksti
<b>Kumulatiivinen tai mekaaninen oppiminen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Käsitteiden ja tosiasioiden oppiminen</li> <li>• Oppimista luonnehtii automaatio</li> </ul>	<b>Tiedon toistaminen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiedon uudelleen esiin tuominen</li> <li>• Tietoa ei organisoida uudelleen</li> </ul>	<b>Luennot, kirjallisuus ja opitun muistelu kokeissa</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Asiayhteyden ja henkilökohtaisuuden vähäinen merkitys</li> </ul>
<b>Assimilatiivinen oppiminen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hyödynnetään olemassa olevaa skemaa</li> <li>• Uusi elementti sulautetaan vanhaan skeemaan</li> </ul>	<b>Tiedon soveltaminen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tietoa käytetään uudessa tilanteessa</li> <li>• Tietoa sovelletaan hyödyntäen sääntöjä ja menettelytapoja</li> </ul>	<b>Sovellettu tutkimus ja kehitys</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ongelman ratkaisu</li> <li>• Vähittäinen suorituskyvyn parantaminen</li> <li>• Inkrementaaliset innovaatiot</li> </ul>

<p><b>Akkomodatiivinen oppiminen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tilannetta ei voida yhdistää olemassa olevaan skeemaan</li> <li>• Vanha skeema hylätään kokonaan ja korvataan uudella</li> </ul>	<p><b>Tiedon tulkinta</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ymmärrys sisältää henkilökohtaisen näkökulman</li> <li>• Vaatii ammattimaista näkemystä ja älyllistä ponnistelua</li> </ul>	<p><b>Tutkimus</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uuden idean löytäminen</li> <li>• Tuottaa merkittävällä tavalla uusia tai erilaisia tuloksia</li> <li>• Radikaalit innovaatiot</li> </ul>
<p><b>Eksansiivinen oppiminen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Persoonallisuuden tai oman itsensä muuttumista</li> <li>• Sisältää emotionaalista tai sosiaalista kehittymistä</li> </ul>	<p><b>Tiedon yhdistäminen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sisältää tarkoituksen, sopivuuden ja käyttökelpoisuuden</li> <li>• Riippuu ammatillisesta kokemuksesta</li> </ul>	<p><b>Ammatillinen kasvu, harjoittelu ja opinnäytetyö</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oppiminen laajenee työelämään</li> <li>• Oppiminen ja työelämän kehittäminen yhdistyvät</li> </ul>

Oppimisen ja tiedon eri tyypit ja luokittelu eri asiayhteyksiin perustuvat alun perin erilaisiin teoreettisiin lähtökohtiin ja ne on johdettu toisistaan poikkeavilla tavoilla. Moneen eri lähtökohtaan perustuvien teorioiden yhdistely on kuitenkin hyödyllistä, sillä luokittelua voidaan käyttää korkeakoulutuksen luonteen ymmärtämisessä ja analysoinnissa sekä opiskelijan suorituskyvyn ja kompetenssin muodostamisessa. Korkeakoulun käytännön haasteena on löytää näiden oppimistyyppien välille sopivaa vaihtelua ja tasapainoa.

Käytännössä tässä yhteydessä esitetyt oppimisen tavat eivät ole kovin selvästi toisistaan erottuvia, vaikka luokittelusta voi saada sellaisen käsityksen. Erityisesti assimilaatiivisen ja akkommodatiivisen oppimisen välisen eron todentaminen on haasteellista, sillä niitä käytetään ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen välisen eron määrittelyssä. Monissa Euroopan maissa on näille ominaiset ja toisistaan erilliset korkeakoulusektorit duaalimallin mukaisesti. Perinteiset tiedeyliopistot tekevät perustutkimuksen lisäksi kuitenkin myös soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä tuottaen inkrementaalisia innovaatioita. Toisaalta monet ammattikorkeakoulun opettajat ovat mukana vaativissa perustutkimushankkeissa, joissa tuotetaan radikaaleja innovaatioita.

Oppimisen ja tiedon tyypit muodostavat korkeakoulun pedagogiikan käsitteellisen viitekehyksen, mutta ne eivät kuitenkaan kuvaa tyhjentävästi kaikkea opettamista ja oppimista. Käytännössä oppimisprosessi edellyttää luovuutta, sillä opetuksen tulee ottaa huomioon säädökset ja määräykset, yhdistää henkiset ja taloudelliset resurssit sekä työelämän vaatimukset. Oppimisen ja tiedon tyypit edellyttävät jossakin määrin erilaisia oppimistilanteita ja -menetelmiä. Nämä seikat tulee ottaa huomioon opintojaksokuvauksia ja opetussuunnitelmia tehtäessä siten, että ne haastavat opiskelijan ottamaan entistä vaativampia ammatillisen kasvun askeleita.

## Ammatillisen kasvun askeleet kohti työelämää

Erilaiset oppimistavat ovat kietoutuneita toisiinsa, kun korkeakoulu yrittää saada aikaan syvää asiantuntemusta. Erityisen tärkeää on yhdistää teoriaa ja käytäntöä sopivassa suhteessa. Bereiter (2004) korostaa että ammatillisen kasvun edellytyksenä asiantuntijuuteen on erilaisten korkeakoulun toimintojen yhdistäminen yhtenäiseksi kokonaisuudeksi ja että asiantuntemus-

ta voidaan kehittää asteittain etenevillä ongelmanratkaisutehtävillä. Oppija asettaa itselleen yhä vaativampia haasteita ja oppii näiden kokemusten kautta. Pedagogisten järjestelyjen tulee ottaa huomioon nämä seikat asettamalla esimerkiksi edeltävien opintojen vaatimuksia oppimistehtävien vaikeudessa.

Paloniemi ym. (2010) tunnistavat yksilöoppimisen, yhteistoiminnallisen ryhmässä tapahtuvan oppimisen sekä verkosto-oppimisen, vaikka he eivät käsittele tässä yhteydessä transfer-ongelmaa eivätkä korkeakoulun sisällä ja ulkona tapahtuvaa oppimista. He kuitenkin korostavat sosio-kulttuurista oppimista, missä oppiminen kytkeytyy kulttuurisidonnaisesti erilaisiin ajankohtaisiin asiayhteyksiin ja tilanteisiin. He esittävät tutkimustuloksia, joiden mukaan yhteistoiminnallinen oppiminen pystyy tuottamaan yksilöoppimista parempia tuloksia. Verkostoissa tapahtuva oppiminen on tärkeää, sillä ammattikorkeakoulujen tehtäväksi on asetettu aluekehityksen tukeminen.

Yhteistoiminnallinen oppiminen on sosiaalinen prosessi, joka luo ymmärrystä toisten esittämistä ajatuksista ja ideoista (Barron, 2000). Yhteistointa (*collaboration*) on selvästi vaativampaa kuin yhteistyö (*co-opetation*), jossa ryhmällä on tavoite, mutta toiminnot eivät perustu vuorovaikutuksen ja neuvottelun kautta syntyneeseen yhteisymmärrykseen ja tietoon. Monissa tutkimuksissa on osoitettu, että luovuus on yhteistoiminnallista ja että oppimisryhmät pystyvät saavuttamaan parempia oppimistuloksia kuin yksilöt (Fisher ym. 2002; Littleton ym. 2008). Opettajien tehtävänä on tukea oppilaita oikea-aikaisesti ja ohjata yhteistointaa yhteisymmärryksen ja uuden tiedon luomiseksi.

Reflektiivinen diskurssi on tiettyyn asiaan keskittynyttä vuorovaikutusta, joka pyrkii yhteisymmärryksen ja tulkinnan tai uskomuksen oikeutuksen arviointiin (Mezirow, 2000, 10–11). Kriittisen reflektion ja reflektiivisen diskurssin oletuksena on tietynasteinen kognitiivinen kehitystaso, mutta tutkimustulokset osoittavat etteivät monet aikuiset työskentele kovin korkealla kognitiivisen toiminnan tasolla (Merriam, 2004, 63). Näyttää ilmeiseltä että innovaatioita voidaan luoda yhteistoiminnallisesti työelämän kanssa, mikäli toimintaan liittyy kriittistä ja ekspansiiviseen oppimiseen pyrkivää dialektista diskurssia.

Mezirow (2000, 21) myöntää mahdolliseksi, että kriittinen reflektio ei ole välttämätöntä ekspansiivisen oppimisen toteutumiseksi, mutta kasvu ja muuttuminen tapahtuvat assimilatiivisen oppimisen avulla, kun tilanteen muuttuessa teemme tiedostamattomia hiljaisia arviointeja (*tacit judgments*) ajattelun tai käyttäytymisen muuttamiseksi entistä paremmin uuteen tilanteeseen sopivaksi (Mezirow, 1998, 191). Selkeään ajatteluun perustumaton omaksuminen näyttää olevan selvästi erilainen prosessi kuin kriittinen reflektio ja rationaalinen diskurssi. Opiskelijoiden harjoittelu ja muut kokemukset tarjoavat mahdollisuuksia kriittiseen reflektioon sekä hiljaiseen arviointiin uusissa yhteistoiminnallisissa tilanteissa.

Merriam (2004) ja Mezirow (2004) tunnustavat, että täysin kehittynyt oppija etenee kehitysvaiheiden kautta saavuttaakseen korkeimman mahdollisen ymmärryksen pystyäkseen olemaan ekspansiivinen oppija. He toteavat että tämä tapahtuu vain aikuisiässä, mutta näin ei tapahdu kaikilla eikä edes useimmilla henkilöillä. Tämä näkemys on jossain määrin rajoittunut koskemaan korkeakoulutusta ja kehittämistoimintaa. Mezirow (2004) toteaa, että tarvitaan teoreettista työtä kehittämistoiminnan entistä paremman ymmärryksen saavuttamiseksi. Kasvatustieteellisen tutkimuksen pitäisi siis pystyä tarkastelemaan olemassa olevin koulutusjärjestelmien toimintaa ja kehittämistä.

Mezirowin (1991) mukaan kehittäminen on ekspansiivisen oppimisen ytimessä, jossa kehittämisen ja oppimisen yhteys on eksplisiittinen. Merriam (2004) ja Mezirow (2004) väittävät, että oppijan tulee olla kypsällä kognitiivisen toiminnan tasolla kyetäkseen ekspansiiviseen oppimiseen, kriittiseen reflektioon ja rationaaliseen diskurssiin. Myös Feinstein (2004) toteaa, että kriittinen reflektio ja reflektiivinen diskurssi tukevat ekspansiivista oppimista. Monet tutkimukset tarjoavat tukea käsitykselle, että kehittäminen on ekspansiivisen oppimisen tulos (Taylor, 2004). Pyrkimys autonomisen ajattelun saavuttamiseen on aikuiskoulutuksen menetelmä ja tavoite, ja entistä suuremman ajattelun autonomian saavuttaminen johtaa ekspansiiviseen oppimiseen (Mezirow, 2000, 29).

Criticos (1993) havaitsi tutkimuksessaan, että arvokasta ei ole kokemus sinänsä, mutta siihen perustuva älyllistä kasvua (*intellectual growth*) tuottava kriittinen reflektio. Tuloksellinen oppiminen ei siis seuraa positiivisesta kokemuksessa vaan tuloksellisesta reflektiosta (Criticos, 1993, 162). Mezirow (1991) toteaa että on olemassa sisältöön, prosessiin ja lähtökohtaletuksiin perustuvaa reflektiota, mutta transformatiivista oppimista tuottaa vain lähtökohtaletuksiin perustuva reflektio, joka sisältää pitkään voimassa pidettyjä ja sosiaalisesti rakentuneita oletuksia, uskomuksia ja arvoja kokemuksista tai ongelmista. Brookfield (2000, 139) on samaa mieltä, että oppimistapahumaa voidaan pitää ekspansiivisena vain, jos se sisältää perustavaa laatua olevaa kysymysten asettelua sekä ajattelun ja toiminnan uudelleen järjestelyä.

Työ ja identiteetti ovat vuorovaikutteisia, koska kumpikin niistä vaikuttaa toisiinsa (Kirpal, 2004). Identiteetti voidaan nähdä olevan voimaantumisen (*empowerment*) tulosta, jossa yksilö on rakentanut omaa subjektiivisuuttan. Korkeakoulutuksen ammatillinen kasvu on voimaantumisen prosessi. Voimaantumisen saavuttamiseksi korkeakoulutukseen tulee sisältyä erityyppisiä muotoja, jotka luovat identiteettiä ja asiantuntemusta. Tietoisuutta, yhteistoimintaa ja verkostoitumista tarvitaan koulutuksen siirtovaikutuksen vahvistamiseksi sekä korkeakoulutuksen ja työelämän vuorovaikutuksen tiivistämiseksi.

## Innovaatiopedagogiikkaa ammattikorkeakoululle

Perinteisten tiedeyliopistojen koulutus sisältää suuressa määrin luentoja, kirjallisuutta ja tenttejä vahvan tiedollisen ja älyllisen perustan luomiseksi oppimiselle. Yhteistoiminnallista ja verkostoihin perustuvaa oppimista ei käytetä systemaattisesti kaikissa oppiaineissa, mihin osaltaan vaikuttanee opettajakoulutusvaatimuksen puuttuminen yliopisto-opettajilta. Harjoittelu sisältyy koulutukseen vain hyvin harvoissa oppiaineissa, mikäli se on todettu koulutuksen tavoitteiden saavuttamisen kannalta välttämättömäksi.

Ammattikorkeakoulujen koulutus sisältää vähintään puoli vuotta kestävästä harjoittelun sekä opetukseen integroitavaa soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä, jolla opiskelijoille annetaan valmiuksia osallistua työelämän kehitystyöhön. Voidaan pitää ilmeisenä, että osaaminen ei perustu pelkästään lahjakkuuteen tai älykkyyteen vaan sitä voidaan luoda muun muassa harjoittelulla. Koulutukseen sisältyy myös projektiopintoja sekä alueen yrityksille ja muille yhteisöille tehtävä opinnäytetyö. Koulutuksen sekä soveltavan tutkimus- ja kehitystyön integraatio edellyttävät kuitenkin monialaista toimintaa asiakastarpeiden ymmärtämiseksi ja kehitysongelmien ratkaisemiseksi innovatiivisella tavalla.

Tyypillinen projektiopintojen menettelytapa ammattikorkeakouluissa on, että opiskelijaryhmä valitsee opettajan ohjauksessa relevantin ongelman, suunnittelee projektin, tutkii ja ratkaisee ongelman, laatii raportin ja esittää projektin tulokset muille opiskelijoille ja opettajalle. Esitys ja raportti ovat perustana annettaessa oppimistehtävälle arvosana tai hyväksymismerkintä. Tämän muotoinen projektityö on ryhmässä tapahtuvaa yhteistoiminnallista oppimista korkeakoulun sisällä ja tässä muodossa se ei tavanomaisesti ulotu ja kiinnity korkeakoulun ulkopuolisiin asiakkaisiin tai yhteistyökumppaneihin.

Vaihtoehtoinen projektiopintojen muoto on sellainen, jossa opettaja yhdessä muun henkilökunnan kanssa hakee rahoitusta Euroopan Unionista, muilta ohjelmaperusteisilta rahoittajilta tai suoraan asiakasorganisaatioilta, etsii yhteistyökumppaneita projektiin ja integroi projektin opetukseen. Tässä vaihtoehtoisessa ja aiempaa kehittyneemmässä projektiopintojen muodossa opiskelijat voivat löytää hyödyllisen roolin projektissa, saada todellista työkokemusta, opiskella yhteistoiminnallisesti sekä saada valmiuksia työelämässä käytettäväksi.

Projektisuunnitelmassa tulee olla jokin innovatiivinen elementti, joka lisätään olemassa olevaan tuotteeseen, palveluun tai prosessiin inkrementaalisen innovaation aikaansaamiseksi, mutta radikaalissa innovaatiossa kehitetään aivan uusi tuote, palvelu tai prosessi (Tidd ym. 2001). Inkrementaaliset innovaatiot perustuvat tyypillisesti soveltavaan tutkimus- ja kehitystyöhön, jossa kumulatiivista tietoa ja oppimista käytetään työympäristöissä, mutta radikaalit innovaatiot perustuvat usein perustutkimukseen (Heiskanen, 2010). Inkrementaaliset innovaatiot ovat lähellä laadunvarmistuksesta tut-

tua jatkuvan parantamisen periaatetta, mutta radikaalit innovaatiot perustuvat usein prosessien merkittäviin uudistuksiin (*re-engineering*), joilla kehitetään uusia tuotteita tai palveluita (Hammer & Champy, 1993).

Ammattikorkeakoulut pyrkivät olevaan aluekehityksen kannalta merkittäviä toimijoita. Asiakastarpeet eivät tyypillisesti noudata korkeakoulujen oppiaineita, koulutusohjelmia tai -aloja. Sen vuoksi tutkimus- ja kehitystyön projektiryhmissä on jäseniä monilta eri osaamisalueilta. Monialaiset tulosalueet ja tulosalueita läpäisevät toiminnot tukevat soveltavaa tutkimus- ja kehitystoimintaa, joka on osoittanut kykynsä vastata työelämän tarpeisiin. Tämä on erilaista toimintaa kuin pyrkimys tuottaa universaalista ja kaikkialla yhteiskunnassa pätevää tietoa, mikä on tyypillistä perinteisille tutkimusyliopistoille. Niillä on lähitieteellisiin oppiaineisiin perustuvat tiedekunnat tai muut vastaavanlaiset toisiaan mahdollisimman lähellä olevista oppiaineista koostuvat organisaattiorakenteet.

Monialainen toiminta on houkuttelevaa pyrittäessä lisäämään ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystoiminnan vaikuttavuutta ja alueen talouskasvua. Monialaisuuden haasteina ovat Kirjosen ja Satkan (2010) mukaan tutkimusongelman määrittely, kieli ja viestintä, tutkimuksen rajoitteet, tutkijauran haasteet sekä kelpoisuuden, riittävän osaamisen ja motivaation saavuttaminen. Toisaalta he luettelevat monia monialaisuuden etuja kuten ajattelun avautumisen ja avartumisen, tuloksellisuuden, tutkimusaineiston monipuolisen käytön sekä uusien ideoiden kehittelyn. He eivät kuitenkaan tässä yhteydessä tuo esille, että sovellettu tutkimus- ja kehitystoiminta perustuu itse asiassa monialaisiin asiakastarpeisiin, joihin vastataan käytännössä monialaisesti toimivilla soveltavan tutkimus- ja kehitystoiminnan projekteilla ja ryhmillä, jotka voivat edellyttää myös korkeakoulun rakenteiden uudelleen tarkastelua.

Kuvio 1 esittää innovatiivisuuteen pyrkivää tulosaluerakennetta. Turun ammattikorkeakoulun Tekniikan, ympäristön ja talouden tulosalue suunniteltiin yhdistämään insinööri- ja tradenomikoulutusta sekä ympäristöosaamiseen liittyviä koulutusohjelmia vuodesta 2004 alkaen. Työelämän innovatioprosessin mukaisesti näihin koulutuksiin yhdistyy seuraavassa vaiheessa muotoilun ja myyntityön koulutusohjelmat. Monet muut ammattikorkeakoulun tulosalueet on suunniteltu samalla tavalla yhdistäen insinööri- ja tradenomikoulutusta sekä muita koulutussisältöjä. Aalto-yliopistossa toteutui myöhemmin samantyyppinen osaamisrakenne.

Turun ammattikorkeakoulun strategiaprosessissa korkeakoulun profiiliksi määriteltiin innovatiopedagogiikka. Se perustuu alueen työelämän monialaisiin tarpeisiin. Monialaiset tutkimus- ja kehitystoiminnan projektit vastaavat alueen kehittämistarpeisiin. Voidaan pitää korkeakoulupoliittisena innovaationa, että projektit integroidaan opetukseen. Joustaviin opetussuunnitelmiin lisätään muun muassa projektiopintoja ja hankkeistettuja opinnäytetöitä. Koulutuksen sekä tutkimus- ja kehitystyön integrointi tarjoaa opis-



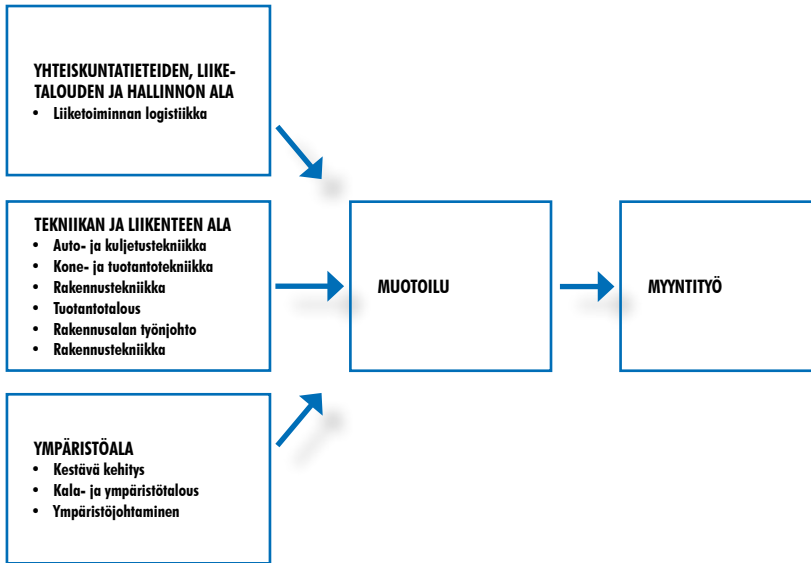
kelijoille mahdollisuuksia työelämässä tarvittavien projektityön valmiuksien saamiseksi.

Projektit korostavat tarvetta entistä yritteliäämmiin toimivan ammattikorkeakoulun aikaansaamiseksi, sillä valtion rahoitus tutkimus- ja kehitystoimintaan on rajoitettua. Projektitoiminnan ukoista rahoitusta haetaan Euroopan unionista ja muista rahoituslähteistä. Yrittäjyyden edistäminen ei ole kuitenkaan rajoittunut korkeakoulun sisälle vaan myös sen ulkopuolelle työelämään, sillä yrittäjyys lisää talouskasvua, työllisyyttä ja hyvinvointia yhteiskunnassa.

Euroopan unionin ja muiden tahojen kansainvälinen rahoitus edistää kansainvälistä yhteistyötä. Kansainväliset projektit lisäävät opiskelijoiden ja henkilökunnan vaihtoa, sillä kansainvälisissä projekteissa tulee olla partnereita useista eri maista. Kansainvälinen toiminta on tärkeää Suomelle, koska viennin osuus kansantuotteestamme on suuri. Tutkimustiedot osoittavat, että yritykset oppivat vientikaupasta (Wagner, 2002). Kansainvälinen kauppa on tärkeä innovaatioiden edistäjä, koska se herättää uusia ideoita, organisatorisia käytäntöjä ja tuoteparannuksia. Turun ammattikorkeakoulu on luonut eurooppalaisen strategisen kumppanuusverkoston nimeltään CARPE ([www.carpenetwork.com](http://www.carpenetwork.com)), sillä Eurooppa on maamme tärkein vientialue.

Harjoittelu on opetussuunnitelman tärkeä opintojakso, jonka avulla opiskelijat voivat saada käytännöllistä opastusta ja ohjausta yrityksissä ja muissa työyhteisöissä. Osallistuessaan harjoittelupaikkojensa työ- ja kehittämistehtäviin opiskelijat oppivat hiljaista tietoa ja käytäntöjä sekä dokumentoivat näitä harjoitteluraportteihinsa ja opinnäytetöihinsä. Tällä tavalla harjoittelu pystytään integroimaan opinnäytetöihin. Suotuisassa tapauksessa opiskelijat osallistuvat harjoittelijoina ja opinnäytetyön tekijöinä ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyöhön projektin kohteena olevassa organisaatiossa. Näitä seikkoja tukevat Palosen ja Gruberin (2010) tutkimus, jossa he korostavat monipuolisen käytännön ja rutiinien olevan tärkeitä asiantuntijuuden muodostumisessa.

Korkeakoulun eri toimintojen integroinnin etuna voidaan pitää ohjauksen parantumista, koulutuksen työelämävastaavuutta sekä opiskelijoiden työllistymismahdollisuuksien parantumista. Kun opiskelijat kirjoittavat harjoittelun aikana opinnäytetyönsä, työnantajan edustajat voivat valvoa opiskelijan työskentelyä työpaikan tarpeita vastaten. Suomalaisien kokemusten mukaan harjoittelu ja opinnäytetyö ovat tärkeimpiä koulutukseen sisältyviä seikkoja, joiden avulla opiskelijat työllistyvät. Monet opiskelijat työllistyvät jo koulutuksen aikana koulutusta vastaaviin tehtäviin.



Kuvio 1. Innovatiivinen korkeakoulun tulosalue

## Johtopäätökset

Oppiminen ei ole vain mekaanista ja työelämästä irrallista tiedon kumuloimista siten, että kertynyt tieto voitaisiin palauttaa ja käyttää oppimistilanteen kaltaisissa ympäristöissä. Tyypillisesti tällainen mekaaninen oppiminen perustuu luentojen kuunteluun ja kirjallisuuden lukemiseen sekä sisältää käsitteitä ja tosiasioita, joita opiskelijat muistelevat kokeissa ilman erityistä sisällöllistä merkitystä tai henkilökohtaisen kiinnostuksen kohdetta. Suomalaisen ammattikorkeakoulujen kokemukset osoittavat, että tarvitaan myös toisentyyppistä oppimista ja tietoa koulutuksessa saadun tiedon ja osaamisen siirtämiseksi työelämään.

Kumulatiivista ja mekaanista oppimista kehittyneempi assimilatiivinen oppiminen kehittää asteittain valmiuksia ongelman ratkaisemiseksi lisäten jonkun uuden elementin olemassa olevaan ajattelutapaan tai malliin. Assimilatiivinen oppiminen voidaan soveltaa esimerkiksi silloin, kun soveltavan tutkimus- ja kehitystyön projektit integroidaan opetukseen, jossa tieto sovelletaan käytäntöön tuotteiden, palveluiden tai prosessien kehittämiseksi eli inkrementaalisten innovaatioiden aikaansaamiseksi. Tyypillisesti tällainen oppiminen perustuu monialaiseen ryhmässä tapahtuvaan kollaboratiiviseen ja verkostomaiseen yhteistoimintaan.

Uusi oppimisen kehitysaskel otetaan edettäessä akkommodatiiviseen oppimiseen, jossa oppija murtaa olemassa olevan ajattelutavan tai mallin ja käyttää tietoa uudessa tilanteessa. Tällaista oppimista tapahtuu muun muassa pe-

rustutkimuksessa, kun oppija löytää ja hyväksyy jotakin täysin uutta ja erilaista. Akkomodatiivista oppimista tapahtuu eksploratiivisessa tutkimuksessa, joka voi tuottaa uusia tuotteita, palveluita tai prosesseja. Näin syntyneitä uusia työelämässä käyttöön otettavia tuotoksia voidaan kutsua radikaaleiksi innovaatioiksi.

Expansiivinen oppimisen tuloksena oppijan persoonallisuus ja identiteetti muuttuvat. Sitä voidaan luonnehtia ammatilliseksi kasvuksi asiantuntijuuteen. Expansivinen oppiminen tapahtuu hyödyntäen kokemukseen perustuvan reflektiota, jossa ilmiötä tarkastellaan monesta eri näkökulmasta. Korkeakoulujen eri toimintojen integrointi tukee ammatillista kasvua asiantuntijuuteen. Koulutus integroidaan monialaisen tutkimus- ja kehitystyön, yrittäjyyden edistämisen ja kansainvälisen toiminnan kanssa, jotta opiskelijat saavat työelämässä tarvittavan kehitystyön valmiuksia. Koulutuksessa on tärkeää myös integroida nämä innovaatioiden edistämiseen pyrkivät elementit harjoittelun ja opinnäytetyön kanssa, sillä ne parantavat opiskelijoiden työllistymismahdollisuuksia.

## Lähteet

- Barron, B. 2000. Achieving coordination in collaborative problem-solving groups. *The Journal of the Learning Sciences* 9(4), 403 – 436.
- Bereiter, C. 2004. *Education and mind in the knowledge age*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Brookfield, S. 2000. Transformative learning as ideology critique. Teoksessa J. Mezirow & Associates (toim.), *Learning as transformation*. San Francisco: Jossey-Bass, 125 – 150.
- Criticos, C. 1993. Experiential learning and social transformation for a post-apartheid learning future. Teoksessa D. Boud, R. Cohen & D. Walker (toim.), *Using experience for learning*. Buckingham, UK: Society for Research into Higher Education and Open University Press, 159 – 165.
- Engeström, Y. 1987. *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Eraut, M. 1994. *Developing Professional Learning and Competence*. London, UK: Falmer.
- Feinstein, B.C. 2004. Learning and transformation in the context of Hawaiian traditional ecological knowledge. *Adult Education Quarterly* 54(2), 105 – 120.

- Fisher, F., Bruhn, C., Gräsel, C. & Mandl, H. 2002. Fostering collaborative knowledge construction with visualization tools. *Learning and Instruction* 12(2), 213–232.
- Hammer, M. & Champy, J. 1993. *Reengineering the corporation: A manifesto for business revolution*, New York, NY: Harper Collins Publishers.
- Heiskanen, T. 2010. Innovatiivisuuden ehdot työelämässä. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.), *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOYpro Oy, 193–209.
- Illeris, K. 2007. *How we learn: An introduction to human learning in schools and beyond*. London: Routledge.
- Illeris, K. 2009a. A comprehensive understanding of human learning. *International Journal of Continuing Education and Lifelong Learning* 2 (1), 46–63.
- Illeris, K. 2009b. Transfer of learning in the learning society: How can the barriers between different learning spaces be surmounted, and how can the gap between learning inside and outside schools be bridged? *International Journal of Lifelong Education* 28 (2), 137–148.
- Kirjonen, J. & Satka, M. 2010. Tieteidenvälisyys tutkimusryhmässä – vaativaa asiantuntijatyötä. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.), *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOYpro Oy, 57–77.
- Kettunen, J. 2010. Strategy process in higher education. *Journal of Institutional Research* 15(1), 16–27.
- Kettunen, J. 2011. Innovation Pedagogy for Universities of Applied Sciences. *Creative Education* 2(1), 56–62.
- Kirpal, S. 2004. Researching work identities in a European context. *Career Development International* 9(3), 199–221.
- Littleton, K., Rojas-Drummond, S. & Miell, D. 2008. Introduction to the special Issue: Collaborative Creativity: Socio-Cultural perspectives. *Thinking Skills and Creativity* 3(3), 175–176.
- Mentkowski, M. et al. 2000. *Learning that lasts: Integrating learning, development and performance in collage and beyond*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S.B. 2004. The role of cognitive development in Mezirow's transformational learning theory. *Adult Education Quarterly* 55 (1), 60–68.

- Mezirow, J. 1991. Transformative dimensions of adult learning. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. 1998. On critical reflection. *Adult Education Quarterly* 48(3), 185–191.
- Mezirow, J. 2000. Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. Teoksessa J. Mezirow & Associates (toim.), *Learning as transformation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 3–34.
- Mezirow, J. 2004. Forum comment on Sharan Merriam’s “The role of cognitive development in Mezirow’s transformational learning theory”. *Adult Education Quarterly* 55 (1), 69–70.
- Palonen, T. & Gruber, H. 2010. Satunnainen, rutiininomainen ja tietoinen osaaminen. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen, & P. Tynjälä (toim.), *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOYpro Oy, 45–56.
- Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. 2010. Asiantuntijuudesta identiteettiin – Anneli Eteläpellon tutkimuspolkuja. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.), *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOYpro Oy, 13–37.
- Peck, C.A., Gallucci, C., Sloan, T. & Lippincott, A. 2009. Organizational learning and program renewal in teacher education: A socio-cultural theory of learning, innovation and change, *Educational Research Review* 4(1), 16–25.
- Piaget, J. 1952. *The origin of intelligence in children*. New York, NY: International University Press.
- Taylor, E.W. 2000. Analyzing research on transformative learning theory. Teoksessa J. Mezirow & Associates (toim.), *Learning as transformation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 285–328.
- Tidd, J., Bessant, J. & Pavitt, K. 2001. *Managing innovation: Integrating technological market and organizational change*. Chichester, UK: Wiley.
- Tynjälä, P. 2010. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikka. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen, & P. Tynjälä (toim.), *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOYpro Oy, 79–95.
- Wagner, J. 2002. The causal effects of exports on firm size and labor productivity: First evidence from a matching approach, *Economic Letters* 77(2), 287–292.



Aija Töytäri & Birgitta Varjonen

## Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon organisointi ammattikorkeakouluissa

---

### Johdanto

Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon kehittäminen on aloitettu Suomen ammattikorkeakouluissa keskimäärin viisitoista vuotta sitten. Tutkinto on kehittynyt merkittäväksi ammattikorkeakoulututkinnon jälkeiseksi ylempään korkeakoulututkintoon johtavaksi jatkokoulutusväyläksi. Ammattikorkeakouluissa toteutetaan ylempää ammattikorkeakoulututkintokoulutusta sekä suomen-, ruotsin- että englanninkielisinä koulutusohjelmina.

Opetus- ja kulttuuriministeriö on tukenut kausilla 2002–2003, 2004–2007, 2007–2009 ja 2010–2012 valtakunnallista ylempien ammattikorkeakoulututkintojen kehittämistyötä, johon ovat osallistuneet kaikki ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtavaa koulutusta antavat ammattikorkeakoulut. Kehittämisverkostotyön ideana on ollut ammattikorkeakoulujen välisen yhteistyön tukeminen, ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon tunnettuuden lisääminen, koulutuksen profiilin kirkastaminen, laadun nostaminen ja hyvien kehittämiskäytänteiden jakaminen. Vuosina 2004–2008 toteutetun seurantatutkimuksen mukaan ylempi ammattikorkeakoulutus toteuttaa korkeatasoista työelämäläheistä opetusta (Varjonen, Majjala & Okkonen 2009). Kehittämistarpeita on edelleen niin tunnettuuden, koulutuksen laadun kuin myös työelämälähtöisyyden osalta.

Jokainen ammattikorkeakoulu toteuttaa koulutustaan sekä valtakunnallisten että alueellisten tavoitteiden mukaisesti. Koulutuksen organisointi on toteutettu ammattikorkeakoulukohtaisesti ja yhteistyöverkoston työskentely onkin osoittanut, että siinä on suuria eroja. Tämä artikkeli kuvaa tutkinnon organisointia eri ammattikorkeakouluissa. Tavoitteena on löytää ja arvioida yhteisiä käytänteitä.

## Tutkinto tilastojen valossa

Suomessa on suoritettu vuodesta 2004 vuoteen 2011 mennessä 5149 ylempää ammattikorkeakoulututkintoa. Tutkinnon suorittaneista 67,6 % on kolmelta alalta: sosiaali-, terveys- ja liikunta-alalta (26 %), tekniikan ja liikenteen alalta ja yhteiskuntatieteiden (25 %), liiketalouden ja hallinnon alalta (16 %). Valmistuneista 65,7 % oli naisia. Vuonna 2011 ylempää ammattikorkeakoulututkintoa opiskeli 7341 opiskelijaa. (<http://vipunen.csc.fi/fi-fi/ammattikorkeakoulutus/Pages/default.aspx>)

Vuonna 2011 käynnistyi 116 koulutusohjelmaa. Alkaviin suomen- ja ruotsinkielisiin koulutusohjelmiin hakijoita oli yhteensä 5079, ensisijaisia hakijoita 4902 ja aloituspaikkoja 2394. Aloituspaikkojen vaihteluväli koulutusohjelmissä oli 10 – 45. Vetovoima, joka lasketaan ensisijaisten hakijoiden ja aloituspaikkojen suhteesta, oli 2,05. Vetovoimaluvun vaihteluväli oli 0,60 – 0,26. Hakijoista naisia oli 68 %. (AKYH Ammattikorkeakoulujen aikuisten yhteishaku, hakija- ja aloituspaikkatilasto; <http://www.koulutusnetti.fi/index.php?file=276>; <http://vipunen.csc.fi/fi-fi/ammattikorkeakoulutus/Pages/default.aspx> 1.9.2012).

## Selvityksen tarkoitus, tavoitteet ja toteutus

Selvityksen tarkoituksena on esittää, miten ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon koulutus on organisoitu Suomen ammattikorkeakouluissa. Tavoitteena on kuvata erilaisia toteuttamistapoja ja -vastuita sekä toiminnassa mukana olevia tahoja. Esioletuksenamme on, että YAMK-tutkintokoulutuksen organisointitapoja on useita, opiskelijamäärät vaihtelevat suuresti ja toimitaan osallistuu monenlainen joukko ammattikorkeakoulutoimijoita.

Selvitystä varten laadimme kyselylomakkeen (Webropol), joka lähetettiin kaikkien Suomen ammattikorkeakoulujen (yhteensä 28) rehtoreille ja heidän sihtereilleen. Saatetekstissä pyysimme rehtoreita toimittamaan kyselyn sille henkilölle, joka vastaa ylemmästä ammattikorkeakoulututkinnosta kyseisessä ammattikorkeakoulussa. Muodostimme kysymykset teemoille taustatiedot, ylemmän ammattikorkeakoulutuksen johtaminen, toteutuksen organisointi, toimijat ja tehtävät sekä toiminnan ja osaamisen kehittäminen.

Vastauksia palautui määräaikaan mennessä 13. Lisäkyselyn jälkeen saimme vastauksia kokoon yhteensä 22. Lopulliseksi vastausten määräksi tuli toisen lisäkyselyn jälkeen 27. Vastanneiden ammattikorkeakoulujen lukumääräksi tuli 23. Neljästä ammattikorkeakoulusta palautui kustakin kaksi vastauslomaketta. Kaikki palautuneet vastaukset on otettu mukaan selvitykseen.

Artikkelissa esitämme tulokset sekä määrällisinä että sanallisesti. Artikkelin loppuosassa esitämme yhteenvedon siitä, miten erilainen organisointi saattaa vaikuttaa esimerkiksi koulutuksen sujuvuuteen, laatuun ja toteutuksen taloudellisuuteen.



## Tulokset

Tulokset on tulkittu Webropol-kyselyn yhteenvedoista ja sanallisten vastausten sisällön analyysistä. Esitämme selvityksen tulokset sanallisesti ja taulukkoina lukemisen ja tulkintojen helpottamiseksi.

## Taustatiedot

Kyselyssä pyysimme vastaajaa kertomaan, mistä ammattikorkeakoulusta hän on ja mikä hänen tehtävänsä on siellä. Yleisimmin vastaajana oli vararehtori, yliopettaja tai koulutusjohtaja. Joissakin ammattikorkeakouluissa kyselyyn oli vastannut kehittämisspäällikkö, suunnittelija tai hallinnon assistentti. Myös rehtori, asiantuntija, esimies tai yksikön johtaja oli vastannut kyselyyn. Vastaajien lukumäärät tehtävittäin esitämme taulukossa 1.

Taulukko 1. Vastaajien lukumäärät tehtävittäin.

	vara-reht	koul.joht	yliopettaja	kehitt.pääll	suunnittelija	hall.assist	rehtori	asian-tuntija	esimies	yks.joht
Vastaajien lkm	6	6	5	2	2	2	1	1	1	1

yht. 27 henkilöä

Selvitimme YAMK-koulutusohjelmien lukumäärän vastaajien ammattikorkeakouluissa. Koulutusohjelmia on tällä hetkellä ja tämän selvityksen perusteella yhteensä 172. Lukumäärä vaihteli ammattikorkeakoulujen välillä yhdestä (1) koulutusohjelmasta kuuteentoista (16) (taulukko 2.).

Taulukko 2. YAMK-koulutusohjelmien lukumäärät ammattikorkeakouluissa.

Koulutusohjelmien lkm	Ammattikorkeakoulujen lkm
1	4
2–9	18
10–16	5
yht. 172 koulutusohjelmaa	yht. 27 ammattikorkeakoulua

Pyysimme vastaajia ilmoittamaan oman ammattikorkeakoulunsa YAMK-opiskelijoiden lukumäärän vastaushetkellä (kevät 2012). Yleisimmässä ammattikorkeakoulututkinnossa opiskelee tämän selvityksen perusteella ja sen toteutushetkellä yhteensä 5 948 opiskelijaa. Opiskelijamäärät vaihtelee

vat ammattikorkeakouluittain välillä 2 – 636. YAMK-opiskelijoiden lukumäärän ammattikorkeakouluissa esitämme taulukossa 3.

Taulukko 3. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opiskelijamäärät ammattikorkeakouluissa keväällä 2012.

<b>AMK:ien lkm</b>	<b>2</b>	<b>9</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>3</b>
<b>YAMK-opiskelijoiden lkm</b>	<b>2–50</b>	<b>51–100</b>	<b>101–200</b>	<b>201–350</b>	<b>351–500</b>	<b>501–</b>

## YAMK-tutkintokoulutuksen johtaminen

Kysyimme selvityksessä, kuka ammattikorkeakoulussa johtaa YAMK-tutkintokoulutusta ja kuka siitä vastaa.

Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon toteutusta johtaa pääasiassa vararehtori. Yliopettaja tai koulutusjohtaja johtaa koulutusta osassa ammattikorkeakouluja. Joissakin johtamisesta vastaa rehtori, toimialajohtaja, aikuis-koulutuspäällikkö, yksikönjohtaja, opetusjohtaja, laatujohtaja, opintoasioiden johtaja tai täydennyskoulutuspäällikkö. Esitämme johtaja- ja vastuuhenkilöiden lukumäärät tehtävänimikkeittäin taulukossa 4.

Taulukko 4. YAMK-tutkintokoulutuksen johtamisesta vastaavien lukumäärät tehtävittäin.

<b>Johtamisesta vastaava</b>											
	<b>vara-reht</b>	<b>koul. joht</b>	<b>yli-opet-taja</b>	<b>reh-tori</b>	<b>toimi-ala-joht</b>	<b>aik. koul-pääll</b>	<b>yksi-kön-joht</b>	<b>ope-tus-joht</b>	<b>laatu-joht</b>	<b>op. as-joht</b>	<b>tk-pääll</b>
<b>Henk. lkm</b>	7	4	4	2	2	1	1	1	1	1	1
<b>yht. 25 henkilöä</b>											

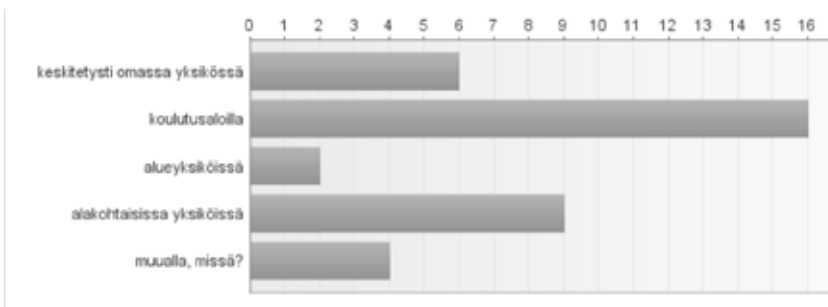
Seuraavaksi kysyimme, kuka vastaa YAMK-tutkintokoulutuksen budjetoinnista ja toimijoiden resursoinnista. Usein miten niistä vastaa yksikönjohtaja tai koulutusjohtaja. Monessa ammattikorkeakoulussa budjettivastuussa ovat myös joko tulosaluejohtaja tai koulutuspäällikkö. Osassa resursseista vastaa vararehtori, osassa koulutusohjelmavastaava ja osassa yliopettaja. Muita vastuullisia ovat osaamisalajohtaja, osastonjohtaja tai täydennyskoulutusjohtaja. Vastuulliset henkilöt tehtävänimikkeineen ja lukumäärineen esitämme taulukossa 5.

Taulukko 5. YAMK-tutkintokoulutuksen budjetista vastaavien lukumäärät tehtävittäin.

Budjetoinnista ja resursoinnista vastaava										
	yks. joht	koul. joht	tulosal. joht	koul. pääll	vara-reht	ko. vastaava	yli-opetaja	os. al.joht	os.joht	tk.joht
Henk. lkm	7	7	5	5	4	3	3	1	1	1
yht. 37 henkilöä										

## Toteutuksen organisointi

Selvitimme ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon toteuttamista kysymällä, missä sitä toteutetaan. Vastaajan oli mahdollisuus valita esitetyistä vaihtoehdoista yhden tai useamman. Ylempää ammattikorkeakoulututkintokoulutusta toteutetaan pääasiassa koulutusaloilla tai alakohtaisissa yksiköissä. Osa koulutuksesta toteutetaan keskitetysti omassa yksikössä, osa alueyksiköissä. Muita tapoja ovat toteutus osana koulutusyksikön toimintaa, tulosyksiköissä tai toimialoilla. Tulokset esitämme kuviossa 1.

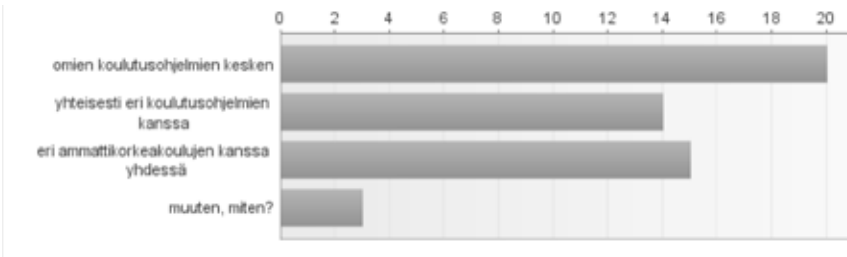


Vastaajien määrä: 27

Kuvio 1. Ylemmän ammattikorkeakoulututkintokoulutuksen toteuttamispaikat.

Selvitimme, miten ja kenen kanssa YAMK-tutkintokoulutusta pääasiassa toteutetaan. Kysyimme lisäksi, miten muuten koulutusta toteutettiin. Siihen oli mahdollisuus antaa avoin vastaus. Ylempää ammattikorkeakoulututkintokoulutusta toteutetaan pääasiassa omien koulutusohjelmien kesken. Osa toteutuu eri ammattikorkeakoulujen kanssa yhdessä ja osa yhteisesti eri koulutusohjelmien kanssa. Muita yhteistyötapoja ovat kansainväli-

sen kumppanin, yliopiston tai kansainvälisen ja kotimaisen verkoston kanssa. Tulokset esitämme kuviossa 2.

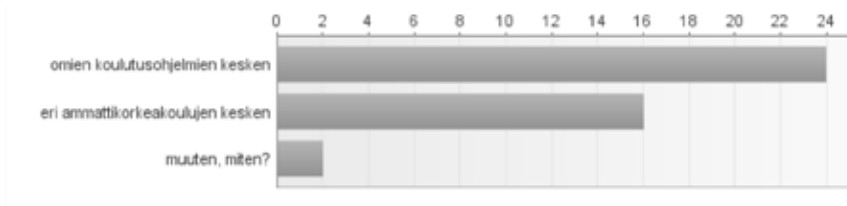


Vastaajien määrä: 27

Kuvio 2. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon toteutustavat ja yhteistyökumppanit.

Seuraavaksi kysyimme, mitä yhteisiä käytänteitä, kuten esimerkiksi opetussuunnitelma- tai opinnäytetyötyöskentely, verkko-opetus, on käytössä YAMK-tutkintokoulutuksessa ja keiden kanssa. Vastaajan oli mahdollista valita yksi tai useampi vaihtoehto.

Suurin osa vastaajista ilmoitti, että yhteisiä käytänteitä on pääasiassa omien koulutusohjelmien kesken. Osalla on yhteisiä käytänteitä eri ammattikorkeakoulujen kesken. Muita yhteisten käytänteiden tahoja ovat kansainväliset kumppanit tai kansainväliset ja kotimaiset verkostot. Yhteisten käytäntöjen tahot esitämme kuviossa 3.



Vastaajien määrä: 26

Kuvio 3. Yhteisten käytäntöjen tahot.

Pyysimme vastaajia kuvaamaan tarkemmin yhteisiä käytänteitä. Vastaajista kahdeksan mainitsi yhteiseksi käytänteeksi ammattikorkeakoulujen koulutusohjelmien kehittäjistä koostuvan kehittämistiimin. Keskeisimmät yhteistyön kohteet ovat opinnäytetyöprosessi, opetussuunnitelmatyö, arviointikriteerit ja yhteissuunnittelu sekä yhteistoteutukset. Kymmenessä ammattikor-

keakoulussa on sisäisesti opinnäytetyöstä yhtenäiset linjaukset ja käytännöt. Yhteistyötä opetussuunnitelmaprosessissa tehdään kuudessa ammattikorkeakoulussa.

Eri ammattikorkeakoulujen välisessä yhteistyössä nousi esiin koulutusohjelmien yhteistoteutukset, jolloin suunnittelun kohteena ovat opintokokonaisuuksien suunnittelu, toteutus ja arviointi. Neljä ammattikorkeakoulua ilmoitti opintojen yhteistarjottimesta.

Taulukko 6. Yhteiset käytännöt.

<b>Yhteisiä käytänteitä ammattikorkeakoulun koulutusohjelmien välillä</b>	<b>Yhteisiä käytänteitä eri ammattikorkeakoulujen koulutusohjelmien välillä</b>	<b>Muut yhteiset käytännöt</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• opinnäytetyökäytännöt</li> <li>• yhteiset OPS-työpajat</li> <li>• yhteisluennot</li> <li>• arviointikriteeristöt</li> <li>• yliopettajien tehtäväkuvat ja työn resursointi</li> <li>• yhteinen koulustarjotin</li> <li>• ristiinopiskelumahdollisuus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• opettajavaihto</li> <li>• yhteissuunnitteluprosessi yhteistoteutuksissa</li> <li>• ristiinopiskelu</li> <li>• ristiinarviointi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• valtakunnallinen verkostoyhteistyö</li> </ul>

Seuraava kysymys koski opetussuunnitelmaprosessista vastaavia henkilöitä ammattikorkeakouluissa. Yhdeksässä ammattikorkeakoulussa OPS-prosessista vastaa vararehtori, kolmessa ammattikorkeakoulussa yliopettajalla on vastuu OPS-prosessista. Ammattikorkeakoulujen organisoitumisen mukaisesti OPS-prosessista vastaavat mm. toimialajohtaja, koulutusohjelman johtoryhmä, yksikön johtaja, koulutusjohtaja, koulutusohjelmapäällikkö tai opetusjohtaja.

Tiedustelimme myös opetussuunnitelmaprosessista vastaavia henkilöitä koulutusohjelmissä. OPS-prosessista vastaa koulutusohjelmissä pääasiassa yliopettaja (11 ammattikorkeakoulussa). Heillä on pääasiallisesti sisällöllinen ja asiantuntijavastuu. Ammattikorkeakoulujen organisoitumisen mukaisesti koulutusohjelmien OPS-prosessista vastaavat mm. koulutusohjelmapäällikkö, OPS-vastaavat, koulutusohjelmavastaava, toimialavastaava tai koulutusohjelmajohtaja.

Selvitimme myös, ketkä henkilöstöstä osallistuvat opetussuunnitelmaprosessiin. Opetussuunnitelmaprosessiin osallistuu ammattikorkeakouluissa laaja asiantuntijaryhmä. Asiantuntijaryhmien kokoonpanot vaihtelevat ammattikorkeakouluittain, pääasiallisesti ryhmä koostuu yliopettajista, lehtoreista, työelämäneidustajista sekä opiskelijoista ja/tai alumneista.

Kysyimme lisäksi opetussuunnitelmatyön yhteistyötahoja. Lähes kaikissa ammattikorkeakouluissa OPS-prosessiin osallistuvat työelämäneidustajat.

Koulutusohjelmilla tai koulutusaloilla on neuvottelukuntia tai ohjausryhmiä, joissa käsitellään opetussuunnitelmia työelämäpalautteen saamiseksi. Puolet vastaajista kertoi opiskelijoiden tai alumnien osallistuvan opetussuunnitelmatyöhön.

## Toimijat ja tehtävät

Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon toteutuksessa ammattikorkeakouluissa toimii runsaasti eri tehtävissä toimivia henkilöitä. Taulukossa 7. esitämme henkilölukumäärien vaihteluvälit tehtävittäin ammattikorkeakouluissa.

Taulukko 7. Ylemmän ammattikorkeakoulututkintokoulutuksen toteuttamiseen osallistuvien henkilöiden lukumäärien vaihteluvälit tehtävittäin ammattikorkeakouluissa.

Tehtävänimike				
	yliopettaja	lehtori	tukipalveluhenkilöt	muut henkilöt
Lkm	1–20	1–100	1–100	1–10

Pyysimme vastaajia tarkentamaan, keitä ovat tukipalvelujen ja muut ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon toteuttamiseen osallistuvat henkilöt. Toiteutukseen osallistuu koulutusohjelmapäälliköitä, opiskelijahallinnon toimijoita, kansainvälisen toiminnan ja kirjaston sekä tietohallinnon ja viestintäpalvelujen toimijoita, hakutoimiston väkeä, opintosuhteereitä, koulutussuunnittelijoita ja -suhteereitä, luento-opettajia, toimistosuhteereitä, koulutus- ja kehityspäälliköitä, keskusten johtajia ja vararehtoreita. Koulutuksen toteuttamiseen osallistuu myös erikoissuunnittelijoita, projektihenkilöstöä, tutkimuspäälliköitä, tutkijoita, opinto-ohjaajia, asiantuntijoita, koordinaattoreita ja laboratorioinsinöörejä.

## Kehittäminen

Kysyimme, kuka vastaa ylempään ammattikorkeakoulututkintoon tähtäävän koulutuksen kehittämisestä. Yleisesti voimme sanoa, että kehittäminen toteutuu erilaisten työryhmien tai tiimien yhteistyönä. Kehittämisestä vastaavat henkilöstötiimit, aikuiskoulutustiimit tai koulutusohjelmien johtoryhmät taikka kehittämisryhmät tai täydennyskoulutuksen väki. Kehittämistyötä tehdään yhdessä työelämän ja opiskelijoiden kanssa, yliopistoverkoston ja muiden ammattikorkeakoulujen sekä valtakunnallisen kehittämisverkoston kanssa. Yksittäisistä toimijoista kehittämisvastuussa ovat yliopettajat. Myös koulutusjohtajat, vararehtorit, toimialajohtajat, yksikönjohtajat, koulutus-päälliköt ja koordinaattorit vastaavat tutkintojen kehittämisestä.

Pyysimme vastaajia kertomaan, kuka vastaa toimijoiden osaamisen kehittämisestä. Henkilöstön osaamisen kehittämistä vastaa pääasiassa koulutusjohtaja (8/27). Myös henkilöstön kehittämissyksikkö tai -tiimi (5/27) vastaa monessa ammattikorkeakoulussa osaamisen kehittämistä. Useassa ammattikorkeakoulussa vastuussa on joko koulutusohjelmavastaava (5/27), vararehtori (4/27), toimialajohtaja (4/27), tai lähiesimies (3/27). Muita vastuullisia ovat henkilöstöpäällikkö (2/27), koulutuspäällikkö (2/27), yksikönjohtaja (2/27), osastonjohtaja (2/27), koulutusohjelmapäällikkö (1/27), opintoasioiden päällikkö (1/27), hallintojohtaja (1/27), täydennyskoulutusjohtaja (1/27), osaamisalajohtaja (1/27), koulutus- ja kehittämisspäällikkö (1/27), opetusjohtaja (1/27), yliopettaja (1/27) tai kehitysjohtaja (1/27).

Pyysimme myös kuvaamaan, miten YAMK-koulutuksen kehittäminen toteutuu ammattikorkeakouluissa. Yli puolella ammattikorkeakouluista on YAMK-kehittämissryhmä (YAMK-tiimi, YAMK-tutkintojen koordinaatio-ryhmä, YAMK-yhteistyöryhmä, mastertiimi). YAMK-kehittämistyöryhmät kokoontuvat keskimäärin 4 kertaa vuodessa. Ammattikorkeakouluissa, joissa toiminta on keskitetty yksiköihin, kehittämissyöryhmät kokoontuvat useammin. Säännölliset tapaamiset ovat joko kokouksia tai laajempia kehittämispäiviä.

## Yhteenveto

Selvitämme tässä artikkelissa ylemmän ammattikorkeakoulututkintokoulutuksen organisointia ammattikorkeakouluissa. Pyysimme osoittamaan kyselyn sille henkilölle, joka vastaa ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon toteuttamisesta vastaaja-ammattikorkeakoulussa. Vastausprosentti oli hyvä; lähes kaikki Suomen ammattikorkeakoulut vastasivat kyselyymme. Vastaajien tehtävät vaihtelivat kuitenkin suuresti johtotehtävistä tukipalvelutehtäviin. Vararehtori oli usein vastaajana, mikä osoittaa, että vararehtorit ovat useimmiten vastuussa koulutusohjelmien toteutuksesta ja niiden johtamisesta. Monet vastaajista olivat kuitenkin ei-johtamistehtävissä toimivia.

Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon koulutusohjelmien lukumäärä on ammattikorkeakouluissa suuri. Se takaa opiskelijoille laajan valintamahdollisuuden. Ammattikorkeakoulujen ylemmän tutkinnon opiskelijamäärä vaihtelee useimmiten 50 – 100 opiskelijan välillä. Joissakin ammattikorkeakouluissa ilmoitettiin olevan kyselyhetkellä vain kaksi opiskelijaa.

Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon johtamisesta vastaa yleisimmin vararehtori. Vastuutehtävissä toimii sekä ylemmän että keskijohdon (päälliköt) tai opettajan (yliopettajat) tehtävissä toimivia. Budjettivastuussa toimii sekä johto- että päällikkötason henkilöitä sekä yliopettajia. Kyselyn perusteella näyttää siltä, että joissakin ammattikorkeakouluissa eri henkilöt vastaavat johtamisesta ja budjetista. Tämä voi olla sekä johtamis- että talousvastuun näkökulmasta haasteellista.

Ylempää ammattikorkeakoulututkintoa johdetaan ja toteutetaan kuudessa ammattikorkeakoulussa omassa yksikössä. Useissa kouluissa tutkintoa toteutetaan osana tutkintoon johtavaa koulutusta. Joissakin ammattikorkeakouluissa ylempi tutkinto on osa täydennyskoulutusta.

Tutkinnon toteutuksen osalta korostuu laaja yhteistyö sekä omien koulutusohjelmien että eri ammattikorkeakoulujen kesken. Sen sijaan verkostomainen ja kansainvälinen yhteistyö näyttävät melko niukkoina; vain muuttaman ammattikorkeakoulun vastauksessa mainitaan yhteistyökumppaneina kansainväliset tahot. Työelämä mainitaan yhteistyötahona opetus suunnitelmatyössä, mutta sitä ei mainita kumppanina tutkintokoulutuksen toteuttajana. Puolet vastaajista mainitsi opiskelijoiden osallistuvan

Ylemmän ammattikorkeakoulututkintokoulutuksen toteuttamiseen osallistuu runsas määrä eri tehtävissä toimivia henkilöitä. Opetustehtävissä toimii suuri määrä lehtoreita. Selvityksen perusteella ei voi sanoa, toimivatko lehtorit koulutuksessa päätoimisina vai osa-aikaisina opettajina.

Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon kehittäminen toteutuu monissa ammattikorkeakouluissa tiimeinä. Tämä tukee yhteiskehittelyn ideaa, jossa saadaan mahdollisimman laaja-alainen asiantuntijuus ja osaaminen käyttöön, kun toimijoita on useita. Uudistunut ammattikorkeakouluopettajuus rakentuu juuri yhteiskehittelyn, yhteisöllisyyden ja jaetun asiantuntijuuden perustalle (Mäki 2012, Mäki ym. 2011). Toimijoiden osaamisen määrittely ja sen kehittäminen ovat ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon laatuksymyksiä.

Yhteenvedona voimme todeta, että ylemmän ammattikorkeakoulututkintokoulutuksen organisointitavat vaihtelevat ammattikorkeakouluittain. Johtaminen näyttää sekä johtotason että keskijohdon toimintana. Myös opettajat ovat johtamis- ja budjettivastuussa. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon toteuttamisessa toimii runsaasti eri tehtävissä ja eri nimikkeillä työskenteleviä toimijoita. Työelämäyhteistyö ja opiskelijoiden osallistaminen koulutuksen suunnitteluun voi parantaa koulutuksen laatua.

## Lähteet

AKYH Ammattikorkeakoulujen aikuisten yhteishaku, hakija- ja aloituspaikkatilasto 2012. URL: <http://www.koulutusnetti.fi/index.php?file=276>; <http://vipunen.csc.fi/fi-fi/ammattikorkeakoulutus/Pages/default.aspx> 1.9.2012

Mäki K. 2012. Opetustyön ammattilaiset ja mosaiikin mestarit. Työkulttuurit ammattikorkeakouluopettajan toiminnan kontekstina. Jyväskylä Studies in Business and Economics 109. Jyväskylä.

Mäki K., Vanhanen-Nuutinen L., Töytäri-Nyrhinen A. 2011. ”Mitä otat pois, jos uutta tulee tilalle? Aikuiskasvatus 1, vol. 31.



Varjonen B., Maijala H., Okkonen E. 2009. Tasokas koulutus työkokemusta hankkineille – Valmistumisvaiheessa olevien opiskelijoiden näkemyksiä opiskelustaan vuosilta 2004 – 2008. Kirjassa Varjonen, B. & Maijala, H. 2009 (toim.). Ylempi ammattikorkeakoulututkinto – Osana innovaatioympäristöjä. Hämeen ammattikorkeakoulu. Julkaisuja 8:2010. s. 257– 274.



Marja-Liisa Neuvonen-Rauhala, Eila Hirvonen, Ulla Isoaari,  
Pirkko Kouri, Hannu Päätalo & Ville Saarikoski

## Monimuotoista ja asiakaslähtöistä kehittämistoimintaa työelämän kanssa

---

Ylempään ammattikorkeakoulututkintoon kytkeytyvää kehittämistyötä määrittelevät pääsääntöisesti työelämän tarpeet, mutta myös opinnäytetyöltä edellytettävät vaatimukset ja niiden yhdistäminen sekä yliopettajien ja opetushenkilöstön yhteistyö yritysten ja muiden työelämän organisaatioiden kanssa. Usein kehittämistyö on osa ammattikorkeakoulun tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoimintaa (TKI-toimintaa). Tässä artikkelissa esitellään muutamien esimerkkien avulla kehittämistyön erilaisia muotoja ja tapoja. Esimerkkien avulla kootaan Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon kehittämisverkoston TKI ja työelämäyhteistyön teemaryhmässä käyty keskustelua opinnäytetöiden ja TKI-toiminnan kytkennöistä. Toivomme, että esimerkkien esittämisen avulla voimme tehdä näkyväksi ja jatkaa keskustelua ammattikorkeakoulujen TKI-toiminnan ominaispiirteistä, joissa keskeistä näyttäisi olevan käytäntö- ja työelämälähtöisyys, kehittävä ja tutkiva ote sekä tiivis yhteistyö työelämän kanssa. Näiden piirteiden uskomme entisestään vahvistuvan ammattikorkeakoulu-uudistuksen edetessä. Ammattikorkeakoulujen TKI-toimintaa kuvaa monimuotoisuus ja kehittäminen (ks. esim. Välimaa ja Neuvonen-Rauhala 2010), jotka piirteet voidaan useimmiten yleistää koskevan myös ylempiä ammattikorkeakoulututkintoja (YAMK). Marttilan ja Lyytisen (2007) mukaan YAMK-tutkinnon opinnäytetöissä on sama problematiikka kuin ammattikorkeakoulujen TKI-toiminnassa yleisemminkin eli teorian ja käytännön suhteesta ja eri toimijoiden näkökulmien yhteensovittamisesta. Voi siis kysyä, mikä on olennaista opinnäytetöissä tai TKI-toiminnassa.

Työelämän kehittäminen, kehittäjäosaaminen ja kehittäjänä kehittyminen näyttäisivät ammattikorkeakoulujen omien nettisivujen mukaan korostuvan YAMK-tutkinnoissa. Kehittämistehtävissä yhdistyykin Rissasen ym. (2003, 127) mukaan työelämän ja ammattikorkeakoulun asiantuntemus uudeksi osaamiseksi, joka palvelee sekä työelämää että kehittämistehtävissä toimivia henkilöitä ja heijastuu myös ammattikorkeakouluun uusina osaamishaasteina. Ammattikorkeakoulu pyrkii Rissasen ym. mukaan olemaan ennakoivasti kehittämishaasteita osoittava yhteistyökumppani. Ke-

hittämistyön toteuttaminen tapahtuu erityisesti opinnäytetyön kautta. Opinnäytetyön tekeminen työelämän kehittämistehtävänä edellyttää tiivistä yhteistyötä jatko-opiskelijan, työnantajaorganisaation ja ohjaajan kesken. (Maljojoki 2003, Forsman 2003.)

YAMK-tutkinnon kehittämistyön toteutus, menetelmät ja ominaispiirteet näyttävät TKI ja työelämäyhteistyön teemaryhmässä käydyn keskustelun perusteella määrittävän koulutusaloittain, alueellisesti ja ammattikorkeakouluittain. Toisin sanoen TKI-toiminta on ennen kaikkea kehittämistyötä, joka tapahtuu työelämän erilaisissa konteksteissa. Mistä sitten erottaa kehittäjän tutkijasta – ilmeisesti hyvinkin yksinkertaisesti. Tutkijalta kysytään julkaisujen määrä, kehittäjältä hänen luomiaan tuotteita, palveluita tai osallistumista markkinoiden rakentamiseen.

Teemaryhmän tarkoituksena oli vahvistaa opiskelijoiden, opettajien ja työelämän edustajien toimintaympäristöön kytkeytyvää TKI-osaamista. GOPP-työpajassa (Goal Oriented Project Planning) alkuperäisiä tavoitteita avattiin ja loogiseksi viitekehukseksi määriteltiin, miten YAMK-tutkinto voi toimia työelämän kehittämisen (TKI) ja työelämäyhteistyön välineenä. Teemaryhmän työskentelyä on leimannut määrittelykeskustelu: Mitä on ammattikorkeakoulun TKI ja miten työelämäyhteistyötä toteutetaan. Olemme etsineet parhaita käytäntöjä. Olemme käyneet keskustelua, onko löydettävissä ammattikorkeakouluja ja niiden koulutusaloja yhdistävä TKI-määrittely ja sen mukainen metodologia.

## Kehittäjäosaaminen

Teemaryhmän työskentelyn lähtökohtana on pidetty osaamiskuvausta Kansallisen tutkintojen viitekehysten tasolla 7, jolle YAMK-tutkinto asemoituu, sen TKI-työhön kytkeytyviltä osin. Tasolla 7 edellytetään tutkinnon suorittaneen hallitsevan ”... *laaja-alaiset ja pitkälle erikoistuneet oman alansa erityisosaamista vastaavat käsitteet, menetelmät ja tiedot, joita käytetään itsenäisen ajattelun ja/tai tutkimuksen perustana. Ymmärtää alan ja eri alojen rajapintojen tietoihin liittyviä kysymyksiä ja tarkastelee niitä ja uutta tietoa kriittisesti. Kykenee ratkaisemaan vaativia ongelmia tutkimus- ja/tai innovaatio toiminnassa, jossa kehitetään uusia tietoja ja menettelyjä sekä sovelletaan ja yhdistetään eri alojen tietoja.*” Mutta kuvaako taso 7 asiantuntijaa vai kehittäjää? Vai molempia?

Kytkös-loppuraportissa (Lehtinen ym. 2012, 7) ”... *asiantuntijuuden käsite ymmärretään väljästi ja sillä viitataan erityistä tietoa ja taitoa vaativiin suorituksiin, joihin on valmistauduttu korkeakouluopinnoilla ja niiden varaan rakentuvalla työpaikalla tapahtuvalla oppimisella. ... Tiukan määrittelyn mukaan asiantuntijuus viittaa toimintamalliin, joka tuottaa pysyvästi poikkeuksellisen korkeatasoisen suorituksen. Asiantuntijuutta tarkastellaan myös dynaamisena asenteena, joka tähtää jatkuvaan suoriutumisen parantamiseen ja koko ajan aiempaa vaativampien tehtävien suorittamiseen.*”

Karin Filander (2000, 35, 39) väittää, että markkinaorientoituneessa ajassa kaikkien työntekijöiden odotetaan alkavan uudistajiksi ja kehittäjiksi. Työntekijöiden odotetaan myös sitoutuvan kehittämään työtään parempaan, tehokkaampaan ja tuottavampaan suuntaan moniammatillisissa tiimeissä, jotka lisäävät työprosessien kokonaishallintaa ja toiminnan tehostumista. Filander yhdistää kehittäjän työhön muutoksen edistämisen ja muutokseen sitoutuneen subjektin, joka on muotoilemassa organisaation johdon kanssa visioita ja missioita, ja jotka toimijat kehittämistyön fasilitaattoreina erilaisissa rooleissa (mt. 41).

Filander (mt. 41–44) erottelee asiantuntijan ja kehittäjän työn toisistaan: Kehittäjän työstä puuttuu selkeä rajatulle tehtäväalueelle rajoittuva tieto- ja taitoperusta, ammatillinen yhteisö tai yleisesti tunnustettu sekä muut ammattiryhmät pois sulkeva ammattiasema. Filanderin erottelu yhdistää asiantuntijuuden profession ja kehittäjän työn työotteeseen. Teemaryhmässä käsitellyt hyvät käytännöt edustavat molempia näkemyksiä – sekä että -ajattelua. Kehittämistyön orientaatio siirtyy asiantuntijakeskeisyydestä asiakaskeksyyteen. Vaikka Filander (2000) esittääkin kriittisiä huomioita kehittämistyön siirtymistä ja muutoksista, tulee hän samalla nostaneeksi esille juuri niitä näkökulmia, joilla ammattikorkeakoulujen TKI-toiminnan ja YAMK-tutkinnon kehittäjäpainotus on perusteltavissa. Filander (mt. 45) toteaa, että markkinaorientoituneessa ja managerialistisessa ajassa korostuu paikallisiin olosuhteisiin erikoistuvan ja harjaantuvan tiedon merkitys ja reflektiivinen sopeutuminen asiakkaiden tarpeisiin. Filander tunnistaa myös monialaisen yhteistyön ja paikallisten verkostorakenteiden luomisen merkityksen.

Kehittämismenetelmien lisäksi kehittämistyön tiedontuotanto vaatii jatkuvaa paneutumista: miten ja missä tietoa tuotetaan. Yksi paljon keskustelua ja kiinnostusta herättänyt on Gibbonsin ym. (1994) Mode 1 ja Mode 2 -malli, jossa Mode 2 sisältää uuden tiedon tuottamistavan. Mode 2 on monitieteellistä, käytännöllistä tietoa, joka tuotetaan kontekstisidonnaisesti ja joka syntyy toiminnan kohteessa. Gibbonsin ym. mallin on arvioitu soveltuvan hyvin ammattikorkeakouluissa sovellettavaksi (Kallioinen 2004, 104). Mode 2 -tiedon tuottaminen tapahtuu myös tiimeissä ja mahdollisesti reflektiivisen toiminnan tuloksena ollen käytännöllistä ja käyttökelpoista.

Yliopettaja Ville Saarikoski Laurea-ammattikorkeakoulusta keskustelee seuraavassa ammattikorkeakoulujen TKI-toiminnan roolista suhteessa yliopistoon ja kehittämistyöhön.

Yliopistojen TKI-toiminnan ensisijainen ja välitön tehtävä on kehittää ja ylläpitää alan osaamista. Yrityksissä TKI-toiminnan ensisijainen ja välitön tehtävä on tuottaa asiakkaille uusia tuotteita ja palveluita, aikaansaada uutta liikevaihtoa. Ammattikorkeakoulut eivät ole yliopistoja, eivätkä ne ole yrityksiä. Mikä siis on tai pitäisi olla ammattikorkeakoulujen TKI-tehtävä? Miten ne sijoittuvat tai miten niiden tulisi sijoittua näiden kahden ääripään väliin?

Pitkässä perspektiivissä yliopistot tuottavat huippuosaamista, joista vuosien kuluessa jalostuu ja muotoutuu uutta yritystoimintaa. Uusi osaaminen synnyttää hyvinvointia. Yliopistokaupungeista syntyy kasvukeskuksia. Yhteiskunta on siirtymässä teolliselta investointivaltaiselta aikakaudelta tietoyhteiskuntaan, jossa avain asemassa ovat tietointensiiviset yritykset.

Parhaimmillaan jonkin osaamisalueen ympärille on kehittynyt ja rakentunut kokonainen uusi teollisuuden ala. Teknillisen korkeakoulun ympärille kasvoi vahva telealan osaaminen, joka puolestaan vaikutti osaltaan hyvinkin keskeisesti Nokian osaamiseen ja Nokian nousuun maailmanmaineeseen. Osaamiseen ja kasvuun tukeutuva symbioottinen suhde muuttui kuitenkin riippuvuudeksi, kun professorit eivät, tutkimusrahoituksen menettämisen pelossa, enää uskaltaneet kyseenalaistaa vallitsevia ajattelumalleja. Kehitys hyytyi, Nokia sortui. Kansallisessa innovaatiojärjestelmässämme paljastui keskeinen valuvika, jota virallinen Suomi ei vielääkään ole uskaltanut tunnustaa.

Oppi on hyvin selkeä: yritysten ja korkeakoulujen suhde pitää olla kahden tasavahvan ja itsenäisen toimijan keskinäinen suhde. Maailman uudesta osaamisesta yli 99 % syntyy Suomen ulkopuolella. Yliopistojen ja korkeakoulujen tehtävänä tulisi myös olla tämän uuden osaamisen välittäminen ulkomailta suomalaisille yrityksille ja suomalaiseen yhteiskuntaan.

Historia osoittaa hyvin kuinka eri kansakunnat ovat eri aikakausina jääneet jälkeen kehityksestä. Tästä syystä – lyhyt aikaisesta maailmanmenestyksestä huolimatta – on jatkuvasti tähyiltävä muualle uusien oivalluksien ja osaamisen toivossa. Viime vuosina Suomi on jäänyt vahvasti jälkeen muusta maailmasta sähköisen liiketoiminnan kehittämisessä. Uuden osaamisen ja siihen liittyvien sähköisten työkalujen osaamisen välittäminen suomalaisille pk-yrityksille eri puolelle Suomea tulisi olla myös ammattikorkeakoulujen tehtävä.

TKI-henkilöstö muodostuu tutkijoista, kehittäjistä ja keksijöistä. Ammattikorkeakoulujen nykyinen henkilöstö muodostuu opettajista, ja tutkijoista. Opettajia tarvitaan välittämään maailmassa syntynyttä uutta osaamista suomalaiseen yhteisöön. Ammattikorkeakoulussa tarvitaan myös tutkijoita synnyttämään uutta sovellettavaa osaamista. Keksijöiden ja erityisesti kehittäjien määrää tulisi merkittävästi ammattikorkeakoulussa lisätä. Tilanteessa, jossa ammattikorkeakoulujen resursseja vähennetään, tulisi kasvattaa (tutkivaa) kehittämistoimintaa tutkimustoiminnan sijasta.

Moniammatillisen kehittäjän TKI-työtä haastavassa kontekstissa kuvaa alla olevassa hyvässä käytännössä TtT, yliopettaja Eila Hirvonen Satakunnan ammattikorkeakoulusta: Miten eksyin Porin kaupunkisuunnitteluun?

Partiolaiset antavat ohjeita siitä, miten eksyä hallitusti ja mitkä ovat eksymisen asteet. Heidän mukaansa eksymisessä on seitsemän astetta, joista kuudes on, että ei tiedetä miten on päästy jonnekin paikkaan, mistä ei tiedetä mihin ja miten päästä pois. Minä eksyin hieman vahingossa Porin kaupunkisuunnitteluun, en tarkalleen tiedä miten sinne päädyin. Löysin sieltä pois noudat-

tamalla ohjetta; ”jos paikanmääritys ei vieläkään onnistu, lähdetään kulkemaan kohti lähintä selvää kiintopistettä esim. joki, tie”. Minulla se tie oli Porin kaupungin Veturitallin kaavamuutosalue, joka vei minut erilaisten kiintopisteiden avulla määränpäähän.

Kaikki alkoi Porin kaupunkisuunnittelun SURE-hankkeesta. Hankkeessa tutkitaan taantuvien ja suhdanneherkkien kaupunkialueiden sosio-ekonomisen elvyttämisen malleja. (<http://www.pori.fi/kaupunkisuunnittelu/projektitjaselvitykset.html>.) Samoihin aikoihin käynnistettiin Satakunnan ammattikorkeakoulun tutkimusohjelmaa vuosille 2010 – 2013. Tutkimusohjelman yhtenä päätavoitteena on Satakunnan ammattikorkeakoulun tutkimustoiminnan kytkeminen alueen muuhun TKI-toimintaan sekä osaksi kansallisia ja kansainvälisiä verkostoja. Nämä kaksi edellä mainittua aluetoimijaa, SURE-hanke ja SAMK:n tutkimusohjelma saatiin linkitettyä luontevasti yhteen, kun SAMK:ssa käynnistyi laaja maakunnallinen Satakunnan ELY-keskuksen rahoittama ESR-hanke. Hankkeen tavoitteena on juurruttaa Satakunnan ammattikorkeakoulun tutkimusohjelma pysyväksi osaksi maakunnan osaamis-, innovaatio- ja palvelujärjestelmää. Hanke mahdollistaa etsimisen, kokeilemisen, kehittämisen ja uusien näkökulmien tuottamisen. Yhteistyötahoina ja tutkimuksen hyödyntäjinä ovat erityisesti alueella toimivat yritykset ja yhteisöt. Hanke keskittyy tutkimustiedon ja osaamisen siirtoon pk-yrityksiin. ([http://www.samk.fi/tutkimus\\_ja\\_kehittaminen](http://www.samk.fi/tutkimus_ja_kehittaminen)).

Pian huomasi istuvani, jotenkin eksyneen oloisena, kaupunkisuunnittelussa keskustelemassa SURE-hankkeen projektipäällikön kanssa tai kaavoitusarkkitehdin kanssa Veturitallin kaavamuutosalueesta ja asukastapaamisista. Kaavamuutosalue oli haasteellinen, sillä alueella asuu useita niin sanottuja herkkiä ihmisryhmiä, joita alueen kaavoitus tavalla tai toisella kosketi. Porin kaupunkisuunnittelussa toivottiin selvitystä kaavoitukseen liittyvien vaikutusten arvioinnista. Osana kaavoitusta selvitettäisiin kaavoituksen sosiaaliset ja ihmisiin kohdistuvat vaikutukset.

Opiskelijoiden kanssa käynnistettiin projektin ylemmän ammattikorkeakoulun terveyden edistämisen koulutusohjelmassa. Tavoitteena oli toteuttaa ihmisiin kohdistuvien vaikutusten arviointi (IVA) kohteena Veturitallin alueen herkkät ihmisryhmät; vammautuneet, kodittomat ja päihteidenkäyttäjät, vanhukset ja lapsiperheet. Projektin tuloksena laadittiin kaavoitusalueen edellä mainituista ihmisryhmistä IVA-arvioinnit siitä, mitä vaikutuksia alueen kaavamuutoksesta aiheutuisi. Alueelle on suunnitteilla myös uusi keskustan päiväkotit. Uuden päiväkodin mahdollisista vaikutuksista lapsiin ja lapsiperheisiin laadittiin lapsivaikutusten arviointi (LAVA).

Eksyminen ennakkoluulottomasti joko vahingossa tai oppien pitäisikin olla yksi TKI-toiminnan osaamisen ominaisuuksista. Se tuottaa osaamista, jossa vaikeasta ja itselle oudoista asioista tulee uusia ja odottamattomia haasteita, Samalla eksyminen vieraaseen ympäristöön luo uutta osaamista ja vahvistaa sekä laajentaa verkostoja.

## Ammattikorkeakoulun TKI-toiminta ja YAMK-tutkinto

Teemaryhmässä pohdittiin myös TKI-toiminnan ja YAMK-tutkinnon suhdetta sekä niiden suhdetta perustehtävään. Koulutusohjelmajohtaja Hannu Pää-talo pohtii TKI-toimintaa ja YAMK-tutkintoa tekniikan näkökulmasta.

Perusopetuksen lisäksi ja tueksi ammattikorkeakoulussa tehdään eritasois-ta TKI-toimintaa. Syvimmillään se on AMK:n omaa toimintaa, kun se käyn-nistetään ja koordinoidaan ammattikorkeakoulussa. Tätä käsitystä vahvis-taa se, että TKI-toiminta tapahtuu omissa tiloissa ja omilla laitteilla. Omaa roolia vahvistaa myös rahoituksen järjestäminen. Parhaimmillaan TKI-työ on silloin, kun AMK on etsinyt ja löytänyt esimerkiksi tekniikan alueen, jos-ta se alkaa kerätä osaamista ja jota se kehittää eteenpäin yhdessä oman alu-eensa pk-yritysten kanssa ja hyväksi. Tämähän on yksi AMK:n päätehtävistä. AMK:n näkökulmasta TKI-toiminta on kevyimmillään silloin, kun opiskelija tekee opinnäytetyön yritykseen ja AMK:n roolina on ainoastaan opinnäyte-työn ohjaus. Yleisimmin ylemmän ammattikorkeakoulututkintoa suorittavat opiskelijat ovat yritysten palveluksessa ja opinnäytetyön aihe on lähtöisin yri-tyksestä. Tällöin opiskelijat eivät yleensä tee AMK:n omien tavoitteiden mu-kaisia hankkeita. TKI-toiminta on yritysten käynnistämää ja määrittämää. Mikäli yrityksen ja AMK:n hanke ja kehitystavoite ovat täysin sama, lienee mahdollista sanoa, että opinnäytetyö lähestyy AMK:n omaa TKI-toimintaa.

Yksi TKI-toiminnan muoto voi olla alueen saman alan yritysten saattaminen kehittämään yhdessä jotakin teknologiasektoria. Yritysten välisten hankkei-den aikaansaaminen ei ole kuitenkaan helppoa. Se lienee mahdollista, mikäli alueella on useita saman alan yrityksiä ja AMK koordinoi yhteisen hankkeen. Yritysten aloitteesta yhteiset hankkeet harvoin onnistuvat, koska yritysten täsmälliset tavoitteet ja aikataulutukset poikkeavat usein toisistaan paljon ja voivat häiritä yrityksen kokonaistoimintaa. Myös keskinäinen kilpailuasetel-ma voi hidastaa yhteisten hankkeiden syntymistä.

TKI-toiminnasta puhuttaessa sitä ei yleensä ole määritelty kovin tarkasti. Kun sitä tehdään AMK:n lähtökohdista, tiloissa ja ohjaamana, se varmasti on sitä. Kun puhutaan yrityksen määrittämästä opinnäytetyöstä, jota ohjaa osaltaan AMK:n henkilöstö, voidaan keskustella, kuinka paljon se on AMK:n TKI-työtä. Nämä työt tehdään yleensä opiskelijan päivittäisen työn yhteydes-sä yrityksessä ja ohjaus yrityksen taholta voi olla voimakasta. Toisaalta, jos opiskelija tekee suhteellisen itsenäisesti yrityksessä jotakin uutta ja AMK:n ohjaava kouluttaja on vahvassa roolissa, voidaan puhua, että AMK on ollut tuomassa yritykseen uusia asioita.

Yliopettaja Ulla Isosaari Vaasan ammattikorkeakoulusta puolestaan avaa esimerkin ja näkökulmaa, miten sosiaali- ja terveystieteiden ylemmän tutkinnon opetuksen yhdistäminen TKI-toimintaan on tehty hankkeessa, jossa Pohjan-maan liiton (EAKR), Vaasan sairaanhoitopiirin ja Vaasan ammattikorkeakou-lun (Vamk) rahoituksella toteutetaan kaksivuotinen, syksyllä 2011 käynnis-tynyt hanke: Potilasturvallisuustaitojen virtuaalinen oppimisympäristö sosi-



aali- ja terveysalalle. Hankkeen tavoitteena on hyödyntää verkko- ja virtuaalimaailmaa sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden koulutuksessa ja hoitohenkilökunnan täydennyskoulutuksessa. Käytännössä tämä tarkoittaa verkko- ja virtuaalimaailmaan rakennetun oppimisympäristön ja siihen liittyvien oppimistehtävien kehittämistä ja testaamista. Oppimisympäristö otetaan käyttöön ja testataan sosiaali- ja terveysalan opetuksessa. Erityisesti luodaan virtuaalinen oppimisympäristö lääkehoidon ja haastavien asiakas/potilastilanteiden kohtaamisen harjoitteluun.

Hanke käynnistyi tilojen suunnittelulla Second Life-virtuaaliympäristöön, jossa Vamkilla oli jo rakennus olemassa. Tilojen suunnittelu päätettiin toteuttaa sosiaali- ja terveysalan kehittäminen ja johtaminen -ylemmän tutkinnon viiden opintopisteen kurssin *Kehittämisen työmenetelmät* puitteissa. Kurssin opiskelijat olivat toisen vuoden ylempään tutkinnon opiskelijoita, joiden taustana oli sairaanhoitajan, terveydenhoitajan tai sosionomin tutkinto sekä runsaasti työkokemusta alalta.

Työskentely käynnistyi syyskuun lopulla 2011 puolen päivän alkuinformaatiolla. Informaatiopäivän haasteena oli, että ylempään tutkinnon yliopettaja ei ollut mukana varsinaisessa hankkeen suunnittelussa, eikä suunnittelussa mukana olevia muita opettajia päässyt paikalle. Opiskelijat saivat tehtäväksi muodostaa seitsemän ryhmää (suunnitelma tarvittiin seitsemään huoneeseen). Suunniteltavat huoneet olivat: lääkkeen annosteluhuone, päivystysvastaanotto, sosiaalityöntekijän vastaanottohuone, osaston potilashuone, tahdosta riippumattoman hoidon huone, toimenpidehuone ja terapiahuone. Ohjeistuksena oli, että opiskelijat keräävät eri tavoin tietoa (teoreettista ja käytännöllistä) siitä, mitä huoneen suunnittelussa tulee ottaa huomioon. Alkuinformaatiossa annettiin tehtäväksi myös miettiä harjoitteita, joita opiskelijat voivat virtuaaliympäristössä tehdä. Tiedon perusteella opiskelijat tekivät huoneiden suunnitelmat.

Seuraavaksi suunnitelmat palautettiin ja hankkeessa mukana olevien opettajien mukana ollen kokoonnuttiin käymään tilanne läpi ja annettiin ohjausta jatkoon. Tässä yhteydessä tavoitteita tarkennettiin niin, että opiskelijoiden tehtävä oli tehdä suunnitelma huoneen rakentamisesta niin, että rakennusinsinööriopiskelijat pystyisivät suunnitelmien perusteella rakentamaan virtuaalihuoneet. Harjoitteita sai työssä olla, mutta ne eivät tässä vaiheessa olleet välttämättömiä. Lopulliset suunnitelmat esitettiin joulukuun alussa, ja insinööriopiskelijat opettajineen olivat mukana esityksissä.

Kurssin puitteissa opiskelijat palauttivat portfolion, jossa oli tiimisopimus, työskentelysuunnitelma, huoneen suunnitelma, tiimin työskentelyssä syntyneet muistiot sekä tiimin työn arviointi. Lisäksi opiskelijat antoivat henkilökohtaisen palautteen. Opiskelijoiden palautteen mukaan kokemus kursista oli positiivinen. Alussa hankaluuksia aiheutti epätäydellinen ohjeistus, mutta se tarkentui syksyn mittaan. Kurssin koettiin kehittäneen ryhmätyötaitoja, lisänneen tietoutta turvallisuusasioista sekä kehittäneen projektimaista työskentelyä.

Edellä esitellyt näkökulmat ja esimerkit kuvaavat osuvasti TKI-yhteistyön ja työelämälähtöisyyden toteuttamista sekä sitä, kuinka keskeinen merkitys sillä on YAMK-tutkinnon toteuttamisessa. Samalla koulutusalan lähtökohdat antavat oman leimansa ammattikorkeakoulun monialaiseen toimintaan. Lähtökohtien eroista huolimatta eri koulutusalojen tai eri organisaatioiden intressit ovat yhdistettävissä. Ne ovat myös yhdistettävissä kansainvälisessä toimintaympäristössä.

## Kansainvälinen yhteistyö koulutuksen kehittämisyössä

Yliopettaja Pirkko Kouri Savonia-ammattikorkeakoulusta arvioi kansainvälisen yhteistyön kokemuksia ja kertoo esimerkin siitä, kuinka ammattikorkeakoulu voi tehdä TKI-toimintaa kansainvälisessä kontekstissa: Afrikkalais-suomalaista yhteistyötä Health Informatics -koulutuksen rakentamisessa.

HEI ICI (Higher Education Institutions Institutional Cooperation Instrument) on ulkoministeriön rahoittama korkeakoulujen kehitysyhteistyöohjelma, jonka tavoitteena on se, että kehitysmaiden korkeakoulut voivat kehittää omaa toimintaansa yhteistyössä suomalaisten korkeakoulujen kanssa. HEI ICI -ohjelma edistää kehitysmaiden korkeakoulujen hallinnollista, metodologista ja pedagogista osaamista (capacity) sekä tukee korkeakoulujen kehittämissuunnitelmia. Yksi ohjelman 15 hankkeesta on INDEHELA-ICI (Institutional Collaboration Instrument for Informatics Development for Health in Africa). Hankkeessa ovat mukana Itä-Suomen yliopisto (UEF, School of Computing, Healthcare Information Systems, Research and Development (HIS R&D, *coordinator*) ja Department of Health and Social Management, Kuopio Campus, Kuopio, muita kumppaneita ovat: Savonia University of Applied Sciences, Unit of Health Care, Kuopio, Obafemi Awolowo University (OAU) Health Information Systems Unit (HIS), Department of Computer Science and Engineering (CScE), Ile-Ife, Nigeria; Eduardo Mondlane University (UEM) Department of Mathematics and Informatics (DMI), Maputo, Mozambique; Cape Peninsula University of Technology (CPUT) IT Department (ITD), Cape Town, South Africa. Hankkeen kieli on englanti. Opetusalanana on Health Informatics (HI), jolla tarkoitetaan koko terveydenhuoltoa koskevaa tietotekniikkaa ja tiedonhallintaa (tieteenalana ja käytäntönä). Afrikkalaiset kuvaavat kehittämistarpeet ja yhteistyö perustuu siihen, että kaikki mukana olevat toimijat oppivat rinnan ja ovat tasaveroisia partnereita.

INDEHELA-ICI -hankkeen erityistavoitteina ovat:

1. lisätä henkilöstön osaamista. Mukana on 6 – 10 nuorempaa henkilöstöön kuuluvaa sekä 3 – 5 vanhempaa opetushenkilöä, jotka voivat toimia opinnäytetyön ohjaajina (PhD- tai Master taso)
2. opetusosaamisen kehittäminen, jolloin yhteistyössä suunnitellaan ensi vaiheessa HI-opintojen perusmoduuli, jota voivat opiskella ko. ai-

healueesta kiinnostuneet eri alojen opiskelijat. HI-opinnot suunnitellaan jatkossa kokonaiseksi koulutusohjelmaksi (Master-taso).

3. hallinnollisen osaamisen kehittäminen, jossa korkeakoulujen henkilöstön projektihallinnan osaamista kehitetään ja vahvistetaan kuten hakemuksen kirjoittaminen, hankkeen hallinnointi sekä tulosten raportointi ja arviointi

INDEHELA-ICI-hanketta toteutetaan vaiheittain. Hankkeen tavoitteet ajoittuvat 3–5 vuoden ajalle, jotta saavutetaan kestävä lopputulos. Ensimmäinen vaihe on 18 kuukauden mittainen. Hanketta toteutetaan workshopien (viisi) sekä virtuaalisen kommunikaation avulla. Hankkeessa käytetään paljon sekä sähköpostia että yhteistä INDEHELA-wiki-ympäristöä, johon tuotetaan materiaaleja. Tämä helpottaa keskeneräisten asioiden käsittelyä ja vie kehitystyötä eteenpäin. Tähän mennessä kehitysmaihin on luotu mm. nuorempien henkilöiden 'oppimisryhmät' ja vanhempien henkilöiden tutor-ryhmät. Eri opinnytetöiden ohjaajien tueksi on nimetty kumppanikorkeakoulusta mentor. HI-maisteri ohjelman sisältöalueet on määriteltä pääpiirteissään ja osin sisältöä ohjaa eri maiden lainsäädäntö ja toimintatavat. Opetusmetodologisia ja monimuotoisia pedagogisia ratkaisuja on hahmoteltu. Sisältö käydään läpi kaikkien kehitysmaiden opetuskulttuurit huomioiden ja yhdessä sovitaan, mitä on yhteinen sisältö ja toiminta. Tavoitteena on pilotoida HI-aloitusmoduuli ja raportoida kokemukset siitä. Rinnan alkava INDEHELA-Exchange on juuri saanut positiivisen rahoituspäätöksen ja ko. hankkeen avulla aloitetaan opettaja- ja opiskelijavaihto. Tämä tukee HI-opintojen toteuttamista.

YAMK-opettajan kannalta mielenkiintoista on ollut tutustua eri korkeakoulujen opetukseen, tutkimukseen ja käydä pitkiä keskusteluja mm. eri käsitteiden merkityksestä. Myös työelämälähtöisyys ja HI-käyttö vaihtelevat maittain paljon. Mobiiliteknologian hyödyntäminen on leviämässä terveysalalle. Yhteisesti jaetun tiedon saanti ja kokemusten vertaileminen on tärkeää, jotta voidaan yhdessä kehittää ja sopia HI-koulutusohjelman yhdessä tuotettu sisältö ja toteuttaminen. Tämä helpottaa opiskelija- ja opettajavaihtoa. Otimme pohjaksi IMIAN suosituksen (Recommendations of the International Medical Informatics Association on Education in Biomedical and Health Informatics), joilla on laaja kansainvälinen hyväksyntä. Kävimme pienryhmissä kaikki suosituksen läpi ja sovimme, miten niiden pohjalta edetään. Muodostimme pienryhmiä työstämään opintojaksoja. Toinen kiinnostava asia on, miten opiskelijan rooli on erilainen. Suomessa on ECTS-systeemin mukaisesti ajateltu sekä opettajan että opiskelijan työpanos. Esittelin tämän opiskelijakeskeisen järjestelmän ja kävimme keskustelua siitä. Afrikan maissa opetus on hyvin opettajakeskeistä ja lähiopetusta on paljon, kuten Nigeriassa ja Mosambikissa, ja ECTS on uutta ajattelua. Sen sijaan Etelä-Afrikassa SAGA (South-African Qualifications Authority) on julkaissut lokakuussa 2010 'Level Descriptors for the South African National Qualification Framework', jossa on kaikkiaan 10 eri tasoa määriteltä. Savonia-AMK:n työstämä hyvinvointiteknologian kompetenssipohjainen

opetussuunnitelma kiinnostaa, koska kompetenssipohjainen opetussuunnitelma on Etelä-Afrikkaan konkretisoitumassa. Mosambik ja Nigeria eivät ole vastaavaa tehneet. Sovimme kaikkien partnereiden kanssa, että teemme yhteisestä HI-koulutusohjelmasta osaamisperustaisen. Hankkeen myötä myös sulautuvan oppimisen käsite on levinnyt. Kävimme läpi, miten monin tavoin opiskelija voi oppia, huonetilassa tai/ja vuorovaikutteisessa verkkoympäristössä, ja mitä sulautuva oppiminen vaatii opettajalta. Opiskelijat oppivat monialaisissa opiskelijaryhmissä vertaisiltaan, jakavat kokemuksia sekä voivat perustaa omia oppimisympäristöjä, joihin voivat kutsua mm. opettajan ja käytännön ohjaajan.

Linkkejä: HEI ICI -ohjelma: [http://www.cimo.fi/programmes/hei\\_ici](http://www.cimo.fi/programmes/hei_ici) ja IN-DEHELA-ICI-hanke: <http://www.uef.fi/indehela/ici>. HI-opintojen pilotointi alkoi Etelä-Afrikassa syksyllä 2012.

## Yhteenveto

TKI- ja työelämäyhteistyön teemaryhmässä käsiteltiin lukuisia hyviä käytänteitä, joista tähän artikkeliin valikoituvat mukaan kirjallisesti tuotetut. Teemaryhmässä oli puhetta ja halua tehdä tematiikkaa kartoittava tutkimus, mutta se on resurssien puutteen vuoksi vielä toteuttamatta. Samoin teemaryhmässä oli kiinnostusta tarkemmin perehtyä kehittämistyön menetelmien kehittämiseen ja analysoimiseen YAMK-kontekstissa. Sekin jäi vielä odottamaan aikaansa ja paikkaansa.

Tämän artikkelin näkökulmat tuovatkin esille sen, miten eri toimijoiden kuten ammattikorkeakoulujen, yritysten ja alueen intressit ja kehittämistarpeet saadaan ja onnistutaan yhdistämään eri osapuolia tyydyttävästi ja miten tutkintojen sisällöt integroituvat ammattikorkeakoulujen tutkimusohjelmien painopistealueisiin. TKI-toiminta on erityisen läheistä juuri ylemmässä ammattikorkeakoulututkinossa, koska koko koulutus tapahtuu yhteistyössä työyhteisöjen kanssa. Kehittämisen ja tutkimustyötä tapahtuu sekä osana opiskelua opiskelijoiden tehdessä kursseihin liittyviä tehtäviä omiin yksiköihinsä että laajemmissa puitteissa hankkeissa tai opinnäytetöissä. YAMK-tutkintojen ja opetushenkilöstön voidaan oikeutetusti sanoa tuottavan kehittämistyötä monipuolisesti taitavia kehittäjiä työelämän tarpeisiin ja opinnäytetöiden ja TKI-toiminnan tuloksena työelämän kehittämistä. Samalla kehityy työelämän kehittämisen ja TKI-toiminnan yhteistyön kontekstit, toimintamallit ja työmenetelmät välineineen.

## Lähteet

Forsman, H. 2003. Jatko-opiskelijat organisaationsa kehittäjinä. Teoksessa E. Okkonen (toim.). 2003. Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – lähtökohdat ja haasteet. Julkaisu 1. Hämeen ammattikorkeakoulu, Hämeenlinna. 98 – 108.

- Filander, K. 2000. Kehittämistyö murroksessa. Sitoutuminen, sopeutuminen ja vastarinta julkisella sektorilla 1990-luvulla. *Acta Universitatis Tamperensis* 777. Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. 1994. *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies.* SAGE Publications, London.
- Kallioinen, O. 2004. Jatkotutkinnon opinnäytetyöt – kehittämistä, tutkimusta ja tiedettä osaamisen johtamisen koulutusohjelmassa. Teoksessa E. Okkonen (toim.). 2004. *Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – toteutuksia ja kokemuksia.* Julkaisu 2. Hämeen ammattikorkeakoulu, Hämeenlinna. 99 – 109.
- Lehtinen, E. & Palonen, T. & Tynjälä, P. & Klemelä, K. & Merenluoto, S. & Pohjola, K. & Veermans, K. 2012. *Korkeakoulutettujen jatkokoulutuksen haaste ja ehdotus järjestelmän kehittämiseksi.* Kytkös-loppuraportti. Julkaisematon.
- Maljojoki, P. 2003. Jatkotutkinnot vahvistavat ammattikorkeakouluja asiantuntijayhteisöinä ja niiden tutkimus- ja kehitystyötä. Teoksessa E. Okkonen (toim.). 2003. *Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – lähtökohdat ja haasteet.* Julkaisu 1. Hämeen ammattikorkeakoulu, Hämeenlinna. 80 – 95.
- Rissanen, L. & Paloste, A. & Veijola, A. & Hyry-Honka, O. 2003. *Moniammatillinen yhteistyö terveyden edistämisen ja ehkäisevän työn jatkotutkintokokeilussa.* Teoksessa E. Okkonen (toim.). 2003. *Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – lähtökohdat ja haasteet.* Julkaisu 1. Hämeen ammattikorkeakoulu, Hämeenlinna. 116 – 122.
- Välimaa, J. & Neuvonen-Rauhala, M-L. 2010. "We Are a Training and Development Organisation" – Research and Development in Finnish Polytechnics. In S. Kyvik & B. Lepori (eds.) *The Research Mission of Higher Education Institutions outside the University Sector. Striving for Differentiation.* *Higher Education Dynamics* 31. Springer. 135 – 154.



Elsa Keskitalo, Ikali Karvinen, Terhi Rissanen, Pekka Launonen & Hannu Piironen

## **Kansallisen viitekehysten kriteerit ylempien ammattikorkeakoulututkintojen kehittämisessä – esimerkkinä Diakonia-ammattikorkeakoulun koulutusohjelmat**

---

### **Johdanto**

Suomalaisessa korkeakoulumaailmassa on pyritty erottelamaan tiedeyliopistojen ja ammattikorkeakoulujen tutkinnot toisistaan niin sanotun dualimallin pohjalta. Toisaalta tutkintojen eurooppalaiseen viitekehykseen (European Qualification Framework eli EQF) perustuvassa kansallisessa viitekehyskehityksessä (National Qualification Framework eli NQF) ylempät ammattikorkeakoulututkinnot ja ylempät korkeakoulututkinnot on sijoitettu samalle tasolle seitsemän eli maisteritason tutkinnoiksi. Tutkintojen profiili on kuitenkin erilainen. Ammattikorkeakoulujen ylempät tutkinnot tuottavat korkea-asteen tutkivaa, kehittävää ja innovoivaa ammatillista osaamista ja tiedekorkeakoulut puolestaan tiede- ja tutkimusosaamista. Viitekehyksellä on kaksi päätavoitetta: edistää kansalaisten liikkuvuutta maiden välillä ja helpottaa elinikäistä oppimista. Käytännössä EQF parantaa tutkintojen avoimuutta, vertailukelpoisuutta ja siirrettävyyttä. (Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys 2009).

Tässä artikkelissa tarkastelemme ylempien ammattikorkeakoulututkinnon suhdetta kansallisen viitekehysten tasokriteereihin Diakonia-ammattikorkeakoulun (jatkossa Diak) ylempien tutkintojen case-esimerkkien valossa. Kuvaamme esimerkkien avulla, millaista on Diakonia-ammattikorkeakoulun ylempien AMK-tutkintojen tuottama erityisosaaminen suhteessa ylempälle tutkinnolle asetettuihin kansallisiin vaatimuksiin. Tapausesimerkkeinä kuvaamme Diakin neljää eri aloja edustavaa ylempää AMK-tutkintoa. Esimerkkitutkintoja ovat sosiaalialan koulutusohjelmat Päihteet ja syrjäytyminen sekä Diakonia, kristillinen kasvatus ja nuorisotyö/ Master in Diaconia and Christian Social Practice, terveysalan koulutusohjelma Johtaminen perhetyössä ja perhehoitotyössä sekä humanistisen ja kasvatustieteiden tutkimusalan Viittomakielen tulkkitoiminnan ylempi AMK-tutkinto.

Tarkastelemme erityisesti seuraavia kansallisen viitekehysten osa-alueita: tutkinnon tuottama oman alan erityisosaaminen, tutkimus- ja innovaatio-

toiminnan osaaminen, johtamisosaaminen ja kansainvälinen viestintäosaaminen. Näiden osa-alueiden toteutumista arvioimme neljän tutkinnon opetussuunnitelmien sisältöjen, opintojaksojen toteutuksen, työelämäyhteyksien ja kansainvälisyyden avulla. Keskityimme erityisesti siihen, miten työelämä, opetus ja tutkimus on yhdistetty esimerkkitutkinnoissa ja millaista korkeasteen erityisosaamista tutkinnot tuottavat. Tuomme myös esille näihin liittyviä hyviä ja toimivia käytäntöjä. Pohdimme, miten kansallisen viitekehysten tasokriteerit toteutuvat esimerkkitutkinnoissa ja mitä haasteita niiden toteutuksessa on.

## **Ylempien tutkintojen toteuttaminen Diakissa**

Diakonia-ammattikorkeakoulu (Diak) on vajaan 3000 opiskelijan ammattikorkeakoulu. Diakin koulutusaloja ovat humanistinen ja kasvatustieteellinen, sosiaali- ja terveysala sekä jälkimmäisen yhteydessä kirkon ala. Opiskelijamäärältään Diak on Suomen suurin sosiaalialan kouluttaja. Diak on myös suurin kirkon alan kouluttaja ja Humanistisen ammattikorkeakoulun (HUMAK) ohella ainoa viittomakielen tulkkitoiminnan kouluttaja. Diakin strategiassa painotetaan eettistä vastuullisuutta, osallisuutta ja hyvinvoinnin vahvistamista ja toiminnassa korostetaan syrjäytymisen ehkäisyn ja yhteiskunnassa heikommissa asemassa olevien puolelle asettumisen tärkeyttä.

Diakin ylemmät AMK-tutkinnot toteutetaan Diakin alueellisten toimijoiden ja useissa tapauksissa myös useampien ammattikorkeakoulujen yhteistoteutuksina. Artikkelin esimerkkitutkinnoista Viittomakielen tulkkitoiminnan ylempi tutkinto toteutetaan yhdessä Humanistisen ammattikorkeakoulun kanssa ja Terveystieteiden edistäminen, Johtaminen perhetyössä ja perhehoitotyössä toteutetaan yhteistyössä Laurea-ammattikorkeakoulun kanssa. Pääteet ja syrjäytyminen-tutkinnon toteutuksessa tehdään yhteistyötä Metropolia-ammattikorkeakoulun ja Laurea-ammattikorkeakoulun kanssa. Lisäksi kirkon alan ylempänä AMK-tutkinnoissa tehdään yhteistyötä seitsemän eurooppalaisen korkeakoulun kanssa. Ne ovat Heidelbergin yliopisto sekä Darmstadtin, Freiburgin ja Ludwigsburgin ammattikorkeakoulut Saksassa, Diakonhjemmet ammattikorkeakoulu Osllossa Norjassa, Tallinnan teologinen instituutti Virossa ja Prahan Kaarlen yliopisto Tšekissä. Näiden koulutusohjelmien lisäksi Diakissa toteutuu myös muita ylempiä sosiaali- ja terveysalan tutkintoja Lännen ja Pohjoisen yksiköissä.



## Kriteerien toteutuminen Diakin ylemmissä AMK-tutkinnoissa – neljä case-esimerkkiä

### Case 1: Oman alan erityisosaaminen – esimerkkinä syrjäytymisen ehkäisy ja päihdetyö

Syrjäytyminen eri muodoissaan ja päihteiden ongelmakäyttö ovat suomalaisen yhteiskunnan keskeisimpiä haasteita tällä hetkellä. (mm. Laine ym. 2010). Ilmiöiden yleistyminen edellyttää myös uudenlaista sekä teoreettista että käytäntöjen kehittämiseen tähtävää osaamista. **Päihteet ja syrjäytyminen**, ylempi AMK-tutkinto on ainoa sosiaalialan ylemmistä AMK-tutkinnoista Suomessa, jonka painopisteenä ovat päihteiden ongelmakäyttöön ja syrjäytymiseen liittyvät kysymykset. Vastaavan sisältöisiä maisteriohjelmiä ei ole myöskään tiedeyliopistoissa, joskin esimerkiksi Tampereen yliopiston sosiaalityön opintoihin sisältyy päihdetematiikkaan liittyviä opintojaksuja. Diakissa päihdetyön opetuksella on pitkät perinteet ja myös tällä hetkellä päihde- ja mielenterveystyö ja syrjäytymiseen liittyvät ilmiöt ovat vahvasti edustettuina sosionomin perusopinnoissa.

Ylempi AMK-tutkinto on käynnistynyt vuonna 2002 kokeiluna, tällä hetkellä käynnissä on neljäs varsinainen toteutus. Tutkinto on laajuudeltaan 90 opintopistettä, ja se on suunniteltu suoritettavaksi kolmen lukukauden aikana. Tutkinnon suoritettuaan opiskelijan tulee hallita laaja-alaiset ja pitkälle erikoistuneet oman alansa erityisosaamista vastaavat käsitteet, menetelmät ja tiedot ja osata käyttää niitä itsenäisen ajattelun ja/tai tutkimuksen perustana. Opiskelijan tulee ymmärtää alan ja eri alojen rajapintojen tietoihin liittyviä kysymyksiä ja tarkastella niitä ja uutta tietoa kriittisesti. Tutkinto rakentuu ammattikorkeakoulujen yleisten ja sosiaalialan omien kompetenssien perustalle.

Päihteet ja syrjäytyminen -tutkinto syventää sosionomin perustutkinnossa hankittua osaamista syrjäytymisen ehkäisyssä ja päihdetyössä, aikuisen kanssa tehtävässä sosiaalityössä ja johtamisessa ja kehittämisessä. Koulutus antaa valmiuksia paikallisen ja valtakunnallisen sosiaalialan työn kehittämiseen ja taitoja toimia alan asiantuntijana työyhteisöissä ja ammatillisissa verkostoissa. Tutkinnon keskeisiä osa-alueita ovat sosiaalialan muuttuva ja kehittyvä asiantuntijuus, syrjäytyminen ja päihteiden ongelmakäyttö yhteiskunnan muutoksissa, aikuissosiaalityön johtaminen ja kehittäminen, tutkimus- ja kehittämistyön menetelmät ja tutkimus- ja kehittämistyö (opinnäytetyö). Lisäksi opiskelija voi suorittaa tutkintoon liittyviä vapaasti valittavia opintoja (10 op).

Tutkinto toteutuu monimuoto-opiskeluna, joka koostuu kerran kuukaudessa olevista lähijaksoista, verkko-opiskelusta ja itsenäisestä opiskelusta. Opinnot kytketään opiskelijoiden omiin oppimistavoitteisiin ja ajankohtaisiin oman työyhteisön kehittämishaasteisiin. Keskeinen osa opintoja ovat laajat soveltavat kehittämistehtävät, joiden kautta teoriaa ja käytäntöä in-

tegroidaan ajankohtaisiin työelämän kysymyksiin. Opiskelijoilla on omista työyhteisöissään sovitut työyhteisömentorit, jotka tukevat opintojen ja työelämän yhteistyötä. Opinnäytetyö tehdään joko oman työyhteisön kanssa sovitusta tutkimus- tai kehittämishankkeesta tai opiskelijat voivat liittyä Diaikin tutkimus- ja kehittämishankkeisiin.

Teoriaperustaltaan koulutus paikantuu yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen, jossa käytetään sosiaalityön käsitteitä. Ylemmässä AMK-tutkinnossa fokus on nimenomaan teoreettisten käsitteiden ja tutkimustiedon haltuunotto ja niiden soveltaminen työelämän kehittämistyössä. Keskeistä on tunnistaa sosiaalisten ongelmien monimuotoistuminen, syrjäytymiskehitys ja aikuissosiaalityön keskeiset lähestymistavat kansainvälisesti ja Suomessa. Päihdeiden ongelmakäyttöä, addiktioita ja ammatillisia menetelmiä lähestytään ajankohtaisen kansallisen ja kansainvälisen tutkimustiedon avulla. Tavoite on, että opiskelijat osaavat tulkita päihdetyön ammatillisia menetelmiä ja niiden viitekehyksiä ja hyödyntää niitä omassa toiminnassaan.

Koko opintojen organisoimisen näkökulmasta voidaan puhua myös integrativisesta pedagogiikasta, jossa käsitteellinen (teoreettinen) tieto, kokemuksellinen tieto ja käytännöllinen osaaminen kytketään toisiinsa. Teoriatietoa sovelletaan käytännössä ja työkokemusta reflektoidaan teoreettisen tiedon avulla. (Tynjälä 2008, Laitinen-Väänänen 2008, 105). Oppimisajattelu on myös lähellä tutkivaa oppimista, jossa yhdistyvät tutkimuksellisen ajattelu ja työkäytäntöjen kehittäminen. (Toikko & Rantanen 2009). Koulutuksessa opiskelijan oppiminen kytketään ammattialan työn ja työpaikkojen työkäytäntöjen kehittämiseen ja uusien toimintamallien kehittelyyn. Konkreettisesti tämä tapahtuu oppimistehtävien ja opinnäytetöiden avulla. Käytännössä monet opiskelijat työskentelevät opintojen aikana sosiaalialan asiantuntijatehtävissä ja hyödyntävät opintojaan työkäytäntöjen ja -menetelmien kehittämisessä.

## **Case 2: Työelämän johtamis- ja kehittämisosaaminen** – esimerkkinä perhekeskeinen työ

**Terveydenedistämisen koulutusohjelma, johtaminen perhetyössä ja perhehoitotyössä** on tarkoitettu sekä sosiaali- että terveysalan perustutkinnon suorittaneille, jotka haluavat pätevätyä perhekeskeisen työn johtamis- ja asiantuntijatehtäviin. Tutkinto valmentaa toimimaan monialaisissa perhe- ja perhehoitotyön asiantuntijatehtävissä julkisten ja yksityisten palveluntuottajien sekä kirkon piirissä. Tämä edistää ylemmän ammattikorkeakoulun tasokriteerien mukaisesti opiskelijoiden kykyä johtaa ja kehittää näiden toimintaympäristöjen monimutkaisia ja ennakoimattomia prosesseja. Lisäksi opiskelijoita kannustetaan yrittäjyyteen ja tätä kautta jatkuvaan oppimiseen (Ks. NQF, taso 7). Koulutusohjelmassa perheen ja johtamisen kysymyksiä lähestytään monitieteisesti terveydenedistämisen viitekehyksessä. Teoreettisilta lähtökohdiltaan koulutus perustuu tutkittuun tietoon perhe- ja perhehoitotyöstä, sosiaali- ja terveysalan johtamisesta sekä terveyden edistämisestä. Koulutusohjelman rakentumista ovat ohjanneet Sosiaali- ja terveysministeriön laa-

tusuositus (2006), Valtioneuvoston lasten, nuorten ja perheiden hyvinvointipolitiikkaohjelma 2007–2011 (ks. Valtioneuvoston kanslia 2011) ja sekä Terveys 2015 – kansanterveysohjelma (Sosiaali- ja terveysministeriö 2001).

Diakonia-ammattikorkeakoulun strategian mukaisesti perheiden moninaisuuden ja syrjäytymisuhan alla olevien perheiden kysymykset ovat koulutusohjelmassa erityisen tarkastelun alaisena. Koulutusohjelman erityispiirteinä on terveyttä edistävien perhe- ja perhehoitotyön opintojen yhdistyminen johtamisen ilmiötä koskevaan tietoperustaan ja -opetukseen. Opetuksessa tähdätään siihen, että opiskelija tunnistaisi laaja-alaisesti perhe- ja perhehoitotyössä, terveyden edistämiseksi sekä johtamisessa käytettävät keskeiset käsitteet ja hallitsisi näiden tiedonalojen teoreettiset perusteet ja työmenetelmät. Lisäksi opetuksessa pyritään siihen, että opiskelija kykenisi tunnistamaan edellä mainittujen tiedonalojen tiedon merkityksen Diakonia-ammattikorkeakoulun erityisprofiilin mukaisessa aluekehittämistyössä. Vastaavaa toista, samalla profiililla toteutuvaa ammattikorkeakoulu- tai tiedekorkeakoulututkintoa ei Suomessa ole. Näitä teemoja kuitenkin käsitellään tiedekorkeakoulututkinnoissa hoitotieteen, sosiaalitieteiden, terveyshallintotieteen ja kansanterveystieteen tieteenaloilla. Esimerkkeinä voidaan mainita perhehoitotieteelliset opinnot Tampereen yliopiston hoitotieteentutkimuksella (ks. Rantanen, Paavilainen & Åstedt-Kurki 2006), jotka jakavat samaan perhehoitotieteen tutkittuun tietoon nojaavan teoreettisen perustan.

Koulutusohjelman tausta-ajatukseen lukeutuu käsitys kokemuksellisesta johtamisen oppimisesta, mikä näkyy opiskelijan osallistumisesta opintoihin ja edistävään työnohjausprosessiin koko koulutuksen ajan. Siten tuetaan opiskelijan kykyä kompetenssikuvauksen mukaiseen analyyttiseen yksittäisten henkilöiden ja ryhmien arviointiin sekä asioiden ja ihmisten johtamiseen. Koulutuksessa korostuvat tutkivan- ja kehittävän työskentelyn menetelmät, joita opiskellaan monialaisina tiiminä. Fokuksessa on erityisesti toiminta- ja arviointitutkimuksen menetelmien soveltaminen perhe- ja perhehoitotyön kontekstissa. Koulutusohjelman opinnot toteutuvat monimuoto-opintoina, jotka muodostuvat puolitoista päivää kestävästä lähiopeutusjaksoista, opinnäytetyön pienryhmäiltoista sekä itsenäisestä opiskelusta. Lähiopeutus toteutuu noin kolmen viikon välein yhteistoteutuksena Laurea-ammattikorkeakoulun kanssa. (Diakonia-ammattikorkeakoulu & Laurea-ammattikorkeakoulu 2011).

Opiskelijat toteuttavat opinnäyte- ja kehittämistehtävänsä läheisessä yhteistyössä oman tai muulla tavoin valittavan työyhteisön kanssa. Opinnäyte- ja kehittämistehtävä on lisäksi mahdollista toteuttaa ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämishankkeissa, mikä tukee ammattikorkeakoulun aluekehitystehtävää. Työelämätahton kanssa solmitaan erillinen aiesopimus, jossa määritellään opinnäytetyön hanke, aihe, tarkoitus, tavoitteet sekä teoreettinen viitekehys. Työelämälähtöisyyttä korostetaan tekemällä työelämätahton kanssa sopimus erillisestä työelämämentorista, joka toimii opinnäytetyön tekijän tukena sekä substanssialueen edustajana työn tekemisen eri vaiheissa.

### Case 3: Kansainvälisyysosaaminen

#### – esimerkkinä diakonian kansalliset ja kansainväliset tulkinnot

**Diakonian, kristillinen kasvatuksen ja nuorisotyön** ylempi AMK-tutkinto käynnistyi vuonna 2007 ja se on tarkoitettu ensisijaisesti henkilöille, joilla on AMK-tutkinnon yhteydessä hankittu kirkon alan kelpoisuus ja jotka haluavat syventää ammatillista osaamistaan ja kehittää työelämää diakonian, kasvatuksen ja nuorisotyön alueilla. Seurakuntien ja koko kirkon toiminnan eri tasoilla on lisääntyvä tarve näiden alojen erityisestä asiantuntemuksesta. Luonteeltaan monialaisena koulutus tarjoaa hyviä mahdollisuuksia toimia muuallakin asiantuntijatehtävissä, joissa edellytetään arvo-osaamista, palvelujärjestelmien tuntemusta ja taitoa kehittää alueellisten yhteisöjen voimavaroja ja osallisuutta. Diakonian, kasvatuksen ja nuorisotyön näkökulmat täydentävät näissä kysymyksissä toisiaan. Koulutuksella on myös vahva kansainvälinen ulottuvuus, kun se on mukana eurooppalaisessa koulutusyhteistyösopimuksessa **Agreement on a Joint Master Programme in Diaconia and Christian Social Practice**.

Koulutuksen eurooppalaisten yhteyksien rakentaminen on ollut kaksijakoista. Toisaalta diakonia-alan teoreettinen tausta sekä eri maissa suunnitellut ja osittain jo vakiintuneetkin koulutuksen sisällöt ovat yllättävän samankaltaisia. Yhteisen kielen löytäminen ja koulutuksen ydinosaamisesta sopiminen on siten mahdollista. Toisaalta on ollut haastavaa, että kussakin maassa diakoniatyössä on erilaiset käytäntönsä. Samaa voidaan sanoa eri toimijoiden toteuttamasta sosiaalisesta työstä, johon diakonia on aina tietyssä suhteessa. Suomalaisen koulutuksen ja työelämän erityispiirteitä tässä kansainvälisessä verkostossa on se, että meillä myös kasvatuksen ja nuorisotyön ammatilliset kysymykset ovat perinteisesti lähellä diakoniaa.

Suunnittelutyössä pidettiin ihanteena eurooppalaisten maiden ja korkeakoulujen yhteistyön kehittämistä sekä opiskelijoiden ja opettajien liikkuvuuden lisäämistä. Viime kädessä oli kysymys siitä, että tavoitteena oli työvoiman joustava liikkuminen Euroopassa riippumatta siitä, missä maassa on tutkintonsa suorittanut. Oman haasteensa yhteistoiminnalle on asettanut myös se, että sekä koulutusta että työelämää ohjaava lainsäädäntö ja muu normisto poikkeavat toisistaan eri tahoilla Euroopassa melko paljon. Opiskelijavaihto on käynnistynyt vähitellen. Sen lisäksi toimivaksi yhteistyön muodoksi ovat osoittautuneet yhteiset intensiiviseminaarit. Ensimmäinen seminaari järjestettiin helmikuussa 2010 Heidelbergissä ja toinen helmikuussa 2012 Prahassa. Molempiin seminaareihin osallistui noin 40 opiskelijaa ja opettajia kaikista viidestä maasta. Intensiiviseminaari integroidaan osaksi opiskelijan opintoja heidän kansallisiin tutkintoihinsa.

Edellä kuvatussa prosessissa on nähtävissä, että kansainvälisyysosaamisen tavoitteet ovat alkaneet toteutua. Ensinnäkin sekä suullisen että kirjallisen viestinnän taidot kehittyvät kansainvälisen vaihdon prosesseissa. Tämä alkaa jo vaihdon hakemusten kirjoitusvaiheessa, jatkuu oppimistehtävien kirjoittamisessa ja esittämisessä ja täydentyy vapaamuotoisten sosiaalisten suh-

teiden verkostoissa. Toiseksi kansainväliset korkeakoulut ja niiden alueelliset toimintaympäristöt perehdyttävät opiskelijan oman kokemuksen kautta eurooppalaisten maiden yhteiskunnallisiin ja kirkollisiin konteksteihin ja asiantuntijoihin. Kun taustalla on jo työkokemuksia ja opintoja oman maan vastaavissa ympäristöissä, Master-tutkinnon opiskelija kykenee luomaan kokonaiskuvaa kansallisen ja kansainvälisen suhteista. Kolmanneksi kansainvälinen yhteistutkinto antaa välineitä ennakoita oman alan ammatillisia trendejä. Keski-Euroopan yhteiskunnalliset muutokset tulevat usein tietyllä aikaviiveellä myös Suomeen. Myös diakonian, kasvatuksen ja nuorisotyön yhteyksillä on eurooppalaiset juuret. Mielenkiintoista on, että nämä yhteydet ovat Suomessa jääneet elämään, mutta muualla heikentyneet. Tässä voisi olla suomalaisten tämän alan asiantuntijoiden momentum: kun yhteiskunnalliset ja kirkolliset rakenteet ovat voimakkaassa murroksessa, saattaa tällä suomalaisella Diaconia and Christian Social Practice -mallilla olla pian muuallakin kysyntää.

#### **Case 4: Innovaatiotoiminnan osaaminen**

##### **– esimerkkinä viittomakielialan tulkkitoiminnan ylempi koulutusohjelma**

**Viittomakielialan tulkkitoiminnan ylempi koulutusohjelma** käynnistyi ensimmäisen kerran syksyllä 2009 Diakonia-ammattikorkeakoulun ja Humanistisen ammattikorkeakoulun yhteistyönä. Tuolloin Suomessa siirryttiin kuntiin hajautetusta tulkkauspalvelujärjestelmästä Kansaneläkelaitokselle keskitettyyn ja sen kilpailuttamaan palveluntuotantoon. Tulkkausalan yrityksillä oli suuri tarve saada kehittäjiä ja johtajia uuteen palvelujärjestelmään.

Viittomakielien tulkkauksen ja tulkkitoiminnan teoreettiset mallit ja prosessit sekä käytänteet ovat samoja kuin tulkkausalalla yleensäkin. Tutkinnon suunnittelu aloitettiin kuitenkin käytännössä puhtaalta pöydältä, sillä duaalijärjestelmässä vastaavat yliopistojen maisteriohjelmat painottuvat kääntäjäkoulutukseen, eivät tulkkitoimintaan. Tutkinnon kompetenssikuvaukset valmistui keuhällä 2011. Se sisältyy Opiskelijan oppaaseen (2011 – 1013, Diak & HUMAK), josta opiskelijat näkevät AHOT-prosessia varten, mitkä kompetenssit liittyvät mihinkin jaksoihin. Kompetenssikuvaukset ohjaavat tutkinnon sisällöntuotantoa ja pitävät tutkinnosta saatavan osaamisen rangahtaan EQF 7:n tasolla. Laki vammaisten henkilöiden tulkkauspalvelusta (1.9.2010) asettaa myös omat vaateensa perus- ja ylempälle AMK-tutkinnolle.

Käsitteet, joita käytetään viittomakielientulkkien ylempään AMK-tutkinnon sisällönkuvauksissa, perustuvat työelämän ISO-laatustandardin käsitteistöön, kuten esimerkiksi ajatteluun laadusta, laatuprosesseista ja -mittareista, laatujohtamisesta, johtamis- ja toiminnanohjaus- sekä palvelujärjestelmistä. Keskeisimpiä kompetensseja ovat tulkkauspalvelujärjestelmäosaaminen, asiantuntija- ja vaikuttamisosaaminen, tulkkitoiminnan hallinnointi- ja johtamisosaaminen sekä tutkimus-, kehittämis- ja innovaatio-osaaminen

ammattikäytänteiden ja työyhteisöjen hyväksi. Kaikki valmistuvat opinnäytetyöt ovat oman työyhteisön tilaamia tutkimus- ja kehittämistöitä. Ne käsittelevät mm. tulkkausalan työyhteisöjen johtamis- ja alaitaitoja, laadunvalvontaa ja palautejärjestelmiä sekä tulkkipolun kehittämistä kuten opiskelijarekrytointia ja harjoittelua.

Ensimmäisessä valmistumiseraässä syntyi opinnäytetyönä Diakille uusi työelämän TOP-oppimisympäristö, opetustulkkipolun DiakOppi, joka osallistui myös Kelan kilpailutukseen. Opettaja-mentori ja opiskelija lähtevät yhdessä aitoihin tilanteisiin tulkkaamaan kentälle. Siten lehtorit voivat päivittää työelämätietojaan ja -taitojaan ja opiskelijat oppia perustaitoja turvallisesti asiantuntijan kanssa. DiakOppi voitti v. 2010 ammattikorkeakoulujen TKI-johtajien verkoston järjestämässä Kärjet 2010-kisassa palkinnon sarjassa Uudet avaukset ja innovatiiviset toimintatavat. Opinnäytetyöt luovat merkittävää tietoperustaa ja referenssikirjallisuutta alalle, josta suomeksi ei löydy kansallista tutkimustietoa tai se on hajallaan. Esimerkkeinä mainittakoon uuden sähköisen toiminnanohjausjärjestelmän luominen ja jalkauttaminen Viittomakielialan Osuuskunta Vian käyttöön ja tulkkipolun harjoittelukäytänteiden uuden mallin kehittäminen.

Viittomakielialan tulkkitoiminta on osa verkostoituvaa ja yhä sitoutuneempaa tulkkausalan ammattilaisten yhteistoimintaa. Syksyllä 2011 Diak järjesti oppimistehtävänä kartoituksen maamme tämänhetkisistä tulkkausalan toimijoista. Oikeustulkki-, kokous- ja kongressitulkki-, asioimistulkki-, kääntäjien, kirjoitustulkki-, puhevammaistentulkki- ja viittomakielentulkki-työelämän edustajat kokoontuivat yhteiseen paneelikeskusteluun ensimmäistä kertaa. Seuraavaksi kokoonnutaan yhteen uudistamaan ja yhtenäistämään asioimistulkki-eettisiä sääntöjä. Maassamme on meneillään voimakas tulkkipolun ja tulkkitoiminnan kehittämistyö, jonka toivotaan johtavan tulkki-ammattinimikkeen suojaamiseen ja kansallisen tulkkipolun luomiseen. Ylemmän AMK-tutkinnon parhaisiin käytänteisiin kuuluu koko suomalaisen tulkkausalan alalla yhteiskunnallisen keskustelun herättäminen ja Viittomakielialan tulkkitoiminnan koulutusohjelmassa erityisesti kuulo- ja puhevammaisille annettavan lakisääteisen palvelun laatuun vaikuttaminen.

## Opiskelijoiden arviointia koulutusohjelmista

DIAK kerää systemaattisesti opiskelijapalautetta tutkintojen kehittämiseksi. Palautetta kerätään opintojaksoista ja vuosittain koko tutkinnosta. Kyselyt sisältävät valmiita vastausvaihtoehtoja ja avoimia kysymyksiä.

Keväällä 2012 toteutettuun kyselyyn vastasi 18 sosiaalialan ylemmän tutkinnon opiskelijaa. Miehiä vastaajista oli kolme ja naisia viisitoista. Vastaajista 2/3:lla oli yli neljän vuoden työkokemus, neljällä opiskelijalla työkokemusta oli yli 10 vuotta. Yhtä lukuun ottamatta kaikki olivat työssä päätoimisesti. Opiskelijoiden arvioiden mukaan ylemmän Päihteet ja syrjäytyminen

AMK-tutkinnon sisällöt vastaavat hyvin työelämän vaatimuksia ja muodostavat tarkoituksenmukaisen kokonaisuuden. Kokonaisuutena opetus arvioitiin korkeatasoiseksi. Opiskellut asiat olivat olleet tärkeitä ammatilliselle kehittymiselle ja opiskelun arvioitiin antavan hyvät lähtökohdat asiantuntijuuden kehittymiselle ja tutkimus- ja kehittämisosaamisen syvenemiselle. Opiskelijat olivat hyvin tyytyväisiä koulutusvalintaansa. Vaikka oman koulutusalan valintaan, opetuksen tasoon ja oman asiantuntijuuden kehittymiseen oltiin tyytyväisiä, kehitettävää on edelleen mm. kansainvälisyysosaamisessa. Myös lähiopetuksen määrään toivottiin lisäystä.

Johtaminen perhe- ja perhehoitotyössä koulutusohjelman palautekyselyn tulokset kerättiin koulutusohjelman kahdeltatoista aktiivisesti opiskelevalta opiskelijalta yhden vuoden kuluttua koulutuksen alkamisesta. Palautekyselyyn vastasi 11 opiskelijaa, joiden joukossa oli 10 nais- ja yksi miesopiskelija. Opiskelijoilla seitsemällä oli tavoitetutkintona sosionomi ylempi AMK- ja lopuilla terveydenhoitaja ylempi AMK- tai sairaanhoitaja ylempi AMK-tutkinnot. Vastaajista yhdeksän työskenteli päätoimisesti opintojen ohessa.

Kyselyssä ilmeni, että johtaminen perhe- ja perhehoitotyössä koulutusohjelman opiskelijat olivat tyytyväisiä korkeakoulun opetukseen ja oppimisympäristöihin. Opinnot koettiin omaa ammatillista kehittymistä ja asiantuntijuuden kehittymistä tukeviksi. Opiskelun vaatimustason ajateltiin vastaavan hyvin koulutuksen tavoitteita. Avoimessa palautteessa työnohjaajien sisältymistä tähän koulutusohjelmaan kiiteltiin, samoin sitä, että koulutusohjelmassa hyödynnettiin kahden korkeakoulun asiantuntemusta koulutusohjelman toteuttajana. Samanaikaisesti kahden korkeakoulun erilaiset käytänteet koettiin hämmäntävinä. Kriittistä palautetta annettiin myös kansainvälisen toiminnan heikosta integroitumisesta osaksi koulutusohjelman opintoja.

Viittomakielialan tulkkitoiminnan koulutusohjelman toteutumisen arviointia varten on kerätty palautetta sekä opiskelijoilta että työelämältä. Vastanneet työnantajat olivat tyytyväisiä tutkinnon antiin työpaikan kehittämisen näkökulmasta. Työnantajan sitoutumista tukemaan tutkinnon suorittamista pidettiin tärkeänä ja tutkinnon suorittamisella koettiin olevan viittomakielialalle yleistä merkitystä. Se oli tuonut työntekijöille uusia vastuita. Tutkinnon suorittaneella on niin ikään paremmat mahdollisuudet esimiestehtäviin etenemiseen. Ennakoimattomia positiivisia seurauksia tutkinnon suorittamisesta ovat olleet esimiesten mielestä esimerkiksi arkiseen työnteokoonkin levinnyt yleinen innostus ja motivoituminen sekä ajattelun laaja-alaistuminen.

## Tutkintojen kehittämishaasteet

Diakin ylempien AMK-tutkintojen haasteena ovat laajat tavoitteet ja vaatimus, sillä opiskelijat ovat pääosin työssäkäyviä aikuisia. Käytännössä tämä tarkoittaa haasteita vaativan maisteri-tasaisen opiskelun ja usein kokopäi-

vätyön yhdistämisessä. Haasteena on myös ylempien tutkintojen tutkimus- ja kehittämismenetelmien soveltamisosaamisen kehittäminen. Em. haasteet nousivat esille myös Majjalan, Varjosen & Okkosen kartoituksessa (HAMK-julkaisuja 3/2009). Tavoitteena on opiskelijoiden toimiminen tutkimus- ja kehittämishankkeissa nykyistä laajemmin ja osallistuminen ammatilliseen keskusteluun. Parhaina esimerkkeinä opinnäytetöistä ovat uusien työmenetelmien ja työkäytäntöjen kehittäminen ja innovaatiotoiminta.

Toinen keskeinen koulutusohjelmien erityishaaste liittyy kansainvälistymisosaamisen kehittämiseen. Tavoitteena ja haasteena on kansainvälisyyden lisääminen siten, että opiskelijat voisivat suorittaa osan opinnoista yhteistyökorkeakouluissa tai intensiivikursseilla ulkomailla. Tällä hetkellä kansainvälisyys toteutuu pääosin vieraskielisenä kirjallisuutena ja kansainvälisten opettajien opetuksena. Voidaan arvioida, että nykyisellään koulutusohjelmien kansainvälistymisessä ollaan menossa niin sanotulla toisella tasolla, jossa kansainvälistyminen nähdään keinona parantaa koulutuksen laatua ja opetuksessa tähdätään kotikansainvälistymiseen ja organisoituu opettajaliikkuvuuteen. Tarkoituksena on kuitenkin kolmannen ja neljännen kansainvälistymistason saavuttaminen, jolloin verkostoitumisen, kansainvälistymisen laadun ja strategisen yhteistyön avulla päästäisiin koulutusohjelman syvempään kansainvälistämiseen (vrt. ja ks. Suominen 2011). Diakonia-alan kaksoistutkinto on esimerkki tällaisesta pitemmälle menevästä kansainvälistymisestä.

Sosiaalialan ylempään tutkintoon erityisenä haasteena on, että sosiaalialan henkilöstön kelpoisuuslaki (272/2005) ei määrittele sosiaalialan ylempään AMK-tutkintoon suorittaneiden pätevyyttä. Pätevyyslainsäädäntö ei tunne tutkintoa. Ylempään AMK-tutkintoon suorittaminen ei sosiaalihuollon ammattilisten kelpoisuusvaatimusten mukaan siten myöskään oikeuta toimimaan sosiaalityöntekijän tehtävissä. Näin on siitä huolimatta, että laajuudeltaan sosionomi-tutkinto ja sosiaalialan ylempi AMK-tutkinto ovat EQF:n linjausten mukaan samanpituisia kuin yliopiston kandidaatin ja maisteritutkinnot eli yhteensä 300 opintopistettä. Lisäksi ylempään AMK-tutkintoon suorittaneilla on kolmen vuoden sosiaalialan työkokemus. Työelämän organisaatio- ja tehtävärakenteet ovat kuitenkin muutoksessa. Kiinnostus ylempää AMK-tutkintoa kohtaan on lisääntynyt, mikä kertoo tutkintoon tarjoaman osaamisen kysynnästä työelämässä. Tällä hetkellä näyttää siltä, että ylempi AMK-tutkinto on vahvistamassa asemaansa työelämässä ammatillisen etenemisen väylänä verrattuna esimerkiksi vuoden 2009 tilanteeseen (Viinamäki & Rantanen 2009, 116).

Erityisenä haasteena artikkelissa kuvatussa Terveiden edistämisen koulutusohjelmassa on johtamisopintojen riittävyys suhteessa sairaanhoitopiiriin vaatimukseen esimiestehtäviin sijoittuvien henkilöiden johtamisopintojen määrästä. Esimerkiksi Helsingin ja Uudenmaan sairaanhoitopiiriin kelpoisuusehdoissa (2012) osastonhoitajan tehtävään sijoittuvan kelpoisuusehdoksi mainitaan ”Soveltuva ylempään korkeakouluasteen tutkinto taikka alemman korkeakouluasteen tai alimman korkea-asteen tutkinto täydennettynä sovel-



tuvilla johtamisen tai hallinnon opinnoilla tai sisältyen tutkintoon sekä lisäksi terveydenhuollon ammattihenkilöstä annetun lain (559/94) mukainen laillistus ja riittävä kokemus alan tehtävistä”, mutta tiedekorkeakoulututkinnon ja ylempään ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden henkilöiden tasavertaisuutta työnhakutilanteissa on käytännössä vaikea arvioida.

Yhteisen eurooppalaisen Master in Diaconia -koulutuksen haaste nousi kumppanuusmaiden erilaisista tutkintorakenteista. Suomessa Master-tutkinnon laajuus on 90 op, muualla 120 op. Toisaalta perustutkinto on meillä 30 op laajempi kuin muualla, joten kaikilla Bachelor- ja Master-tutkintojen laajuudet ovat yhteensä 300 op. Nämä rakenteelliset erot hidastivat alkuvaiheessa yhteistä suunnittelua. Lopulta kuitenkin päästiin yhteisymmärrykseen Bolognan hengessä. Alun perin tavoiteltuun Joint Degree-yhteistyöhön ei ylletty, vaan päädyttiin Joint Programme-yhteistyöhön. Opiskelija, joka on opiskellut vähintään 30 op tutkinnostaan toisen maan korkeakoulussa, voi saada oman tutkintotodistuksensa perusteella erillisen todistuksen tutkintojen vastaavuuksista myös toisesta korkeakoulusta. Täydellinen Joint Degree voi olla edelleen tavoitteena, mutta tällä hetkellä sen toteutuminen ei näytä olevan ajankohtaista. Monien kumppanuusmaiden yhteisen haaste on englanninkielisen opetuksen tarjonnan lisääminen, sillä opetusta tarjotaan toistaiseksi sekä maan omalla kielellä että sen ohella englanniksi. Toinen kehittämishaaste on koulutustarjonnan aikataulujen yhtenäistäminen. Tämän toivotaan helpottavan opiskelijoiden joustavaa liikkumista ja vaihtoon lähtemistä.

Viittomakielialan tulkkitoiminnan ylempi koulutusohjelma painottuu luontevasti tulkkauksipalveluiden ja tulkkitoiminnan toimenkuvien kehittämiseen, organisaatio-osaamiseen ja johtamiseen, viestintäteknologian, tulkkausalan tuotteiden ja markkinoinnin sekä esteettömän saavutettavuuden sisältöihin, jotka sopivat monenlaisille tulkeille. Tulevaisuudessa tutkinnon käyttöala tulee laajenemaan Diakin omien strategisten linjausten mukaisesti. Tutkintoa kehitetään kattamaan myös Diakin Puhuttujen kielten tulkkauksen koulutusohjelman eli Suomessa harvinaisten puhuttujen kielten tulkeiksi valmistuvien jatkotutkintotarve. Vuonna 2011 aloitti Turussa myös ryhmä viittomakielen tulkkioiskelijoita, jotka tulevat valitsemaan kolmannen lukuvuoden alusta painotusalueekseen puhevoimaisille tulkkauksen. Viittomakielialan tulkkitoiminnan Ylempään AMK-tutkinnon kehittämisessä otetaan huomioon myös heidät. Viittomakielialan tulkkitoiminnan koulutusohjelma on leimallisesti kansallinen, mutta siihen voi yhdistää vapaasti valittavia opintoja eurooppalaisesta master-tutkinnosta (EUMASLI).

## Lähteet

Diakonia, kristillinen kasvatus ja nuorisotyö. Sosiaali- ja terveysalan ylempi ammattikorkeakoulututkinto. Opetussuunnitelma. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.

- Helsingin ja Uudenmaan sairaanhoitopiiri 2012. Tehtävänimikkeiden kelpoisuusehdot. HUS Yhtymähallinto. Henkilöstöjohto. 9.2.2012. Saatavissa: <http://www.hus.fi/default.asp?path=1,46,15173> 15.3.2012.
- Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009 – 2015. Opetusministeriö 2009.
- Koulutus ja tutkimus vuosina 2011 – 2016. Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriö. [http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/Kesu\\_2011\\_2016\\_fi.pdf](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/Kesu_2011_2016_fi.pdf)
- Laine, T., Hyväri, S. & Vuokila-Oikkonen, Päivi (toim.) 2010. Syrjäytymistä vastaan sosiaali- ja terveysalalla. Helsinki: Tammi.
- Laitinen-Väänänen, S., Majuri, M. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2008. Ammatikorkeakouluopettajuudelle työelämän kehittämistehtävissä rakentuvat merkitykset. Teoksessa Töytäri-Nyrhinen, Aija (toim.). Osamisen muutosmatkalla. Helsinki: Edita, 101 – 113.
- Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. 29.4.2005/272.
- Maijala, Hanna; Varjonen, Birgitta & Okkonen, Eila 2009. Tasokas koulutus työkokemusta hankkineille – Valmistumisvaiheessa olevien opiskelijoiden näkemyksiä opiskelustaan vuosilta 2004 – 2008. Teoksessa Varjonen, Birgitta & Maijala Hanna (toim.). Ylempi ammattikorkeakoulututkiminto – Osana innovaatioympäristöjä. Hämeenlinna: HAMK-julkaisuja3/2009. Hämeen ammattikorkeakoulu, 257 – 276.
- Päihteet ja syrjäytyminen. Sosiaali- ja terveysalan ylempi ammattikorkeakoulu. Opetussuunnitelma 2012 – 2013. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Rantanen, A., Paavilainen, E. & Åstedt-Kurki, P. 2006. Tutkimus, opetus ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen: perhehoitotiedettä Tampereen yliopistossa. *Hoitotiede* 18 (6), 291 – 295.
- Sosiaali- ja terveysministeriö 2001. Valtioneuvoston periaatepäätös Terveys 2015 -kansanterveysohjelmasta. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2001:4. Helsinki. Saatavissa: [http://www.stm.fi/c/document\\_library/get\\_file?folderId=42733&name=DLFE-6214.pdf](http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=42733&name=DLFE-6214.pdf). 15.3.2012.
- Sosiaali- ja terveysministeriö 2006. Terveystiedon edistämisen laatusuositus. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2006:19. Helsinki. Saatavissa: <http://pre20090115.stm.fi/pr1158139777250/passthru.pdf>. 15.3.2012.

- Suominen, S. 2011. terveysalan ylempien ammattikorkeakoulun kansainvälistyminen: pedagoginen näkökulma. Fysioterapian pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, terveystieteiden laitos. Jyväskylä. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/27089/URN%3ANBN%3Afi%3Aju-2011052910930.pdf?sequence=1> 15.3.2012.
- Terveiden edistämisen koulutusohjelma. Johtaminen perhetyössä ja perhehoitotyössä. Sosiaali-, liikunta- ja terveysalan ylempi ammattikorkeakoulututkinto. Opetussuunnitelma 2011 – 2012. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu & Laurea-ammattikorkeakoulu.
- Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta: näkökulmia kehittämisprosessiin, osallistumiseen ja tiedontuotantoon. Tampere: Tampere University Press.
- Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009: 24. Helsinki. Saatavissa: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/tr24.pdf?lang=fi>
- Tynjälä, P. 2008. Työelämän asiantuntijuus ja korkeakoulupedagogiikka. *Aikuiskasvatus* 28 (2), 124 – 127.
- Valtioneuvoston kanslia 2011. Poliittikaohjelmien loppuraportti. Vaalikausi 2007 – 2011. valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 6, 2011. Helsinki.
- Viittomakielen tulkkitoiminnan ylempi ammattikorkeakoulututkinto. Opetussuunnitelma. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Viinämäki, H. & Rantanen, T. 2009. Sosionomit (ylempi AMK) sosiaalialan korkeakoulutettujen ristiaallokossa. Teoksessa Varjonen, B. & Majjala, H. (toim.). Ylempi ammattikorkeakoulututkinto – Osa innovaatioympäristöjä. Hämeenlinna: HAMK-julkaisu3/2009. 105 – 121. Hämeen ammattikorkeakoulu.



Katja Komonen, Marja Kopeli, Aliisa Karlsson & Sinikka Tuomikorpi

## YAMK-tutkinnon suorittaneiden menestystarinat

---

### Johdanto

Keskustelu ylempien ammattikorkeakoulututkintojen tarpeesta, toteuttamisesta ja tulevaisuudesta kietoutuu mitä suurimmassa määrin osaamisen käsitteen ympärille. Työelämä vaatii entistä monipuolisempaa, ammatillisesti suuntautunutta erikoistumista samoin kuin laajempia alan kehittämisvalmiuksia. Työelämään ja sen oppimisympäristöihin sidottuina ja joustavasti toteutettuina ylempien ammattikorkeakoulututkintojen on katsottu voivan edellä kuvattuun tarpeeseen hyvin vastata.

Tässä artikkelissa tarkastellaan YAMK-tutkinnon suorittaneiden kirjoittamia menestystarinoita osaamisen viitekehyksessä. Artikkelissa kysytään: Millaista osaamista tutkinnot opiskelijoiden kokemana tuottivat ja miten osaamisesta tarinoissa kerrotaan? Mitkä tekijät tutkinnossa kuvataan merkityksellisenä osaamisen tuottamisessa? Osaamista luetaan ja jäsennetään tutkintojen ja muun osaamisen kansallisen viitekehyksen sekä ARENE:n ammattikorkeakoulujen yhteisiä kompetensseja koskevien suositusten viitekehyksessä.

Artikkelin aineistona käytetään 16 YAMK-tutkinnon suorittaneen kirjoittamia menestystarinoita. Tarinoita haettiin vuoden 2011 aikana erillisellä hakukuulutuksella, jossa tutkinnon jo suorittaneita pyydettiin kirjoittamaan siitä, mikä YAMK-tutkinnossa koettiin menestystä tuottavana ja mitä tuo menestys heidän mielestään oli. Menestyksellä tarkoitettiin hakukuulutuksessa laajasti esimerkiksi osaamisen kehittymistä, urakehitystä tai jatkokoulutusväylien avautumista. Hakukuulutus ja tarinoiden keruu organisoitiin osana valtakunnallisen YAMK-kehittämisverkoston toimintaa.

Hakukuulutus tuotti kaikkiaan 16 tarinaa viidestä eri ammattikorkeakoulusta. Eri koulutusaloista tarinat edustivat sosiaali- ja terveysalaa, liiketaloutta, luonnonvara-alaa, tekniikan alaa sekä matkailu-, ravitsemis- ja ta-

lousalaa. tarinat löytyvät myös osoitteesta [www.ylempi.amk.fi](http://www.ylempi.amk.fi) teemaryhmätoiminnan (ryhmä 1) kohdalta.

## Osaamisen eurooppalainen ja kansallinen viitekehys

Valtioneuvoston asetuksessa ammattikorkeakouluista ylempään ammattikorkeakoulututkinnon opintojen tavoitteeksi on määritelty, että ne antavat opiskelijalle työelämän kehittämisen edellyttämät laajat ja syvälliset tiedot asianomaiselta alalta sekä tarvittavat teoreettiset tiedot asianomaisen alan vaativissa asiantuntija- ja johtamistehtävissä toimimista varten. Lisäksi opintojen yleisenä tavoitteena on antaa syvällinen kuva asianomaisesta alasta, asemasta työelämässä ja yhteiskunnallisesta merkityksestä sekä valmius alan tutkimustiedon ja ammattikäytännön kehityksen seuraamiseen ja erittelyyn. (Asetus 423/2005.)

Tutkintojen tuottamaa osaamista ja osaamistavoitteita voidaan jäsentää eri tasoilla. Eurooppalaisella tasolla eri korkeakoulututkintotasojen osaamisen luonnetta on kuvattu eurooppalaisessa osaamisen (tutkintojen) viitekehyksessä (*European Qualifications Framework for lifelong learning, EQF*). EQF:n tavoitteena on helpottaa työnantajia tunnistamaan eri maissa ja eri tavoin hankitun osaamisen luonnetta yhdessä sovitun tasomäärittelyn pohjalta ja yksittäisiä kansalaisia saamaan oman osaamisensa tasolle eurooppalaisittain yhteismitallinen tunnistus ja tunnustus. Eri maiden koulutusorganisaatioille viitekehys antaa yleisen perustan määrittellä tutkintojen osaamista. Viitekehyksessä tutkinnot on jaoteltu kahdeksalle viitetasolle. Viitekehys kattaa kaikki yleissivistävän, ammatillisen ja korkeakoulutuksen tutkinnot sekä jatko-opintojen tuottamat tutkinnot.

Eurooppalaista tutkintojen ja osaamisen viitekehystä täydentää tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys (NQF). Kansallinen viitekehys muodostuu eurooppalaisen viitekehysten tapaan kahdeksasta tasosta. Viitekehyksessä kuvataan suomalaisten tutkintojen edellyttämä osaaminen tietoina, taitoina ja pätevyysinä EQF:n tasokuvausten pohjalta, mutta kuitenkin siten, että eurooppalaisia tasokuvauksia on täsmennetty kansallisista lähtökohdista käsin. Kansallisessa viitekehyksessä kaikki tutkinnot on sijoitettu jollekin kahdeksasta viitekehysten vaativuustasosta. Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden osaaminen asemoituu EQF:ssä käytetyssä kahdeksanportaisessa luokittelussa tasolle 6 ja ylempi ammattikorkeakoulututkinto tasolle 7. (Suositus tutkintojen kansallisen viitekehysten (NQF) ja tutkintojen yhteisten kompetenssien soveltamisesta ammattikorkeakouluissa 2010.)

Tutkintojen ja muun osaamisen eurooppalainen ja kansallinen viitekehys ohjaavat jäsentämään ja kuvaamaan tietyn tason tutkintojen tuottamia oppimistuloksia. Ne eivät kuitenkaan kuvaa konkreettisesti osaamisen sisällöllisiä alueita tai tavoitteita. Osaamistavoitteiden määrittelyyn ei ole olemassa yhtä oikeaa (eurooppalaista) tapaa, vaan Euroopan eri maissa ja korkeakouluissa on osaamisen määrittelyssä sovellettu hyvin erilaisia tapoja. Myös

osaamismäärittelyn yhteydessä käytettävien käsitteiden osalta on suurta vaihtelua. (Adam 2006: 4–6.)

Meillä Suomessa kansallisten suositusten laadinnassa on päädytty kuvaamaan tutkintojen osaamistavoitteita yleiseurooppalaisen Tuning-projektin tavoin koulutusohjelmakohtaisten ja yleisten kompetenssien avulla (ks. Tuning Methodology). Osaamista ei ole siis kuvattu EQF:n tavoin tietoina, taitoina ja kompetensseina, vaan kompetenssit ymmärretään laajoina osaamiskokonaisuuksina – yksilön tietojen, taitojen ja asenteiden yhdistelmänä. Kompetenssit kuvaavat yksilön pätevyyttä, suorituspotentiaalia ja kykyä suoriutua ammattiin kuuluvista työtehtävistä. (Auvinen, Hirvonen, Dal Maso, Kallberg & Putkuri 2007.)

Suomen ammattikorkeakouluissa kompetenssien luokittelussa suositellaan käytettäväksi jakoa koulutusohjelmakohtaisiin (ammattilliseen) (subject specific competences) ja yhteisiin kompetensseihin (generic competences). Koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit muodostavat opiskelijan ammattillisen asiantuntijuuden kehittymisen perustan. Yhteiset kompetenssit taas ovat eri koulutusohjelmille yhteisiä osaamisalueita; ne luovat perustan työelämässä toimimiselle, yhteistyölle ja asiantuntijuuden kehittymiselle. (Suositus tutkintojen kansallisen viitekehyksen (NQF) ja tutkintojen yhteisten kompetenssien soveltamisesta ammattikorkeakouluissa. 2010). Yleiset kompetenssit ovat välttämättömiä nykypäivän nopeasti muuttuvassa työelämässä, mutta niiden kehittyminen pitää liittää ammattillisen osaamisen yhteyteen.

Vuosina 2006–2007 laadittiin kansalliset suositukset koulutusohjelmakohtaisista ja kaikille ammattikorkeakoulututkinnoille yhteisistä, yleisistä kompetensseista (Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto 2007). Määrittelytyön tavoitteena oli kansallisen yhteisymmärryksen vahvistaminen ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden osaamisen ytimistä ja esittää ammattikorkeakoulututkintojen tuottamat kompetenssit myös eurooppalaisittain ymmärrettävällä tavalla. Yleisten, kaikille ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneille yhteisten kompetenssien määrittelyssä on päädytty viiteen ydinosaamisalueeseen, jotka ovat: Oppimisen taidot, eettinen osaaminen, työyhteisöosaaminen, innovaatio-osaaminen ja kansainvälistymisosaaminen.

## **Elinikäinen oppiminen ja oppimisen taidot**

Elinikäisen oppimisen haasteet läpäisevät eurooppalaisen ja siten myös suomalaisen korkeakoulujärjestelmän. Sekä eurooppalaiseen että kansalliseen tutkintojen ja osaamisen viitekehykseen on sisäänrakennettuna pyrkimys konkretisoida elinikäisen oppimisen periaatetta; luomalla yhteiset kuvaukset eri osaamistasojen sisältämälle osaamiselle, osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen helpottuu.

Myös ylempien ammattikorkeakoulututkintojen työelämälähtöisyyden tai läheisyyden sisältyä ajatus aikuisen elinikäisestä oppimisesta, sen mahdollistamisesta sekä kytkemisestä työelämään ja sen kehittämiseen. ARENE ry:n suosituksissa tutkintojen yhteisiksi kompetensseiksi yhtenä kompetenssina nostetaan esille oppimisen taidot. Oppimisen taitojen osalta YAMK-tutkinnon suorittaneelta edellytetään kykyä *monipuolisesti ja tavoitteellisesti arvioida ja kehittää asiantuntijuuttaan*, samoin kuin *hankkia, käsitellä, tuottaa ja arvioida tietoa kriittisesti ja eri alojen näkökulmista*. Kolmanneksi tutkinnon suorittaneen tulee *kyetä ottamaan vastuuta yhteisön tavoitteellisesta oppimisesta*.

Menestystarinoissa elinikäinen oppiminen nousee esiin yksilöstä itsestään lähtevänä teemana. Vaikka kirjoituksissa tunnistetaan *muuttuvan työelämän ja sen kehittämisen asettamat vaateet jatkuvalla kouluttautumisella ja omien tietojen päivittämiselle*, tutkinnon suorittamista ei kuitenkaan nostettu pääasiaksi. *Halu kehittää omaa osaamistaan ja työtä ja laajemmin koko työyhteisöä* korostuvat kertomuksissa. Esimerkiksi Jyväskylän ammattikorkeakoulun yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen koulutusohjelmasta valmistunut Anna Dianoff-Moisio toteaaakin, että olisi voinut suorittaa enemmänkin opintoja kuin vaaditut 90 opintopistettä. Halusta oppia uutta kertonee jotain sekin että muutama kirjoittaja opiskeli YAMK-tutkinnon ohella myös toista tutkintoa, kuten esimerkiksi Hämeen ammattikorkeakoulusta tradenomiksi (YAMK) valmistunut Piia Salmijärvi, jonka opiskelija YAMK-tutkinnon ohella myös henkilöstöpäällikön tutkintoa.

Aiemman ammattikorkeakoulututkinnon suorittamisesta oli usein ehtinyt vierähtää jo vuosia, jolloin työelämässä vietetyt vuoden ja saatu työelämäkokemus motivoivat koulutukseen hakeutumiseen. YAMK-tutkintoon hakeutuminen nähtiin tuolloin vahvasti *investointina uraan*. Muutama kirjoittamista korostaa halun *edetä uralla tai suuntautua uudelle uralle tai uuteen työpaikkaan* motivoineen opiskelijaksi hakeutumiseen. Uralla etenemistä ei niinkään liitetä hallintotehtäviin, vaan enemmänkin asiantuntija- ja kehittämistyössä toimimiseen. Tästä hyvänä esimerkkinä toimii Laurea-ammattikorkeakoulun terveyden edistämisen koulutusohjelmasta valmistunut Eliina Syrjäjä, jonka kohdalla sairaanhoitajan työt vaihtuivat opintojen myötä hyvinkään sairaanhoitoalueen psykiatrian avohoidon hoitotyön osaamisen määrittelyyn ja kehittämiseen ja työyhteisön tukemiseen muutoksissa.

Ainoastaan muutamassa tarinassa opiskeluun hakeutumista ohjasivat vahvemmin ulkoiset pakot, kuten se ettei opiskelija olisi ilman tutkintoa voinut jatkaa senhetkisessä työssään vaan olisi joutunut siirtymään vähemmän koulutusta vaativiin tehtäviin.

Koulutuksen pedagogiset ratkaisut kuten projektimaisuus, yhteisöllinen oppiminen ja oman työyhteisön hyödyntäminen peilauspintana tukivat oppimisen taitojen vahvistumista. Opinnot vastasivat tältä osin hyvin odotuksiin. Opintojen todettiin antaneen *työhön uusia näkemyksiä ja kon-*



*takteja, opettaneen ymmärtäneen tuttua ja totuttua työelämää laajemmasta näkökulmasta.*

Oppimisen taitojen vahvistuminen ei ole ainoastaan yksilöllinen vaan mitä suurimmassa määrin yhteisöllinen prosessi. Kuten ARENE:n suosituksissa korostuukin, tutkinnon suorittaneen *tulee kyetä ottamaan vastuuta yhteisön tavoitteellisesta oppimisesta*. Elinikäisen oppimisen valmiuksien vahvistumisessa on opiskeluyhteisöllä ollut suuri merkitys. Niinikään hyödynsaajina korostetaan koko yhteisöä. Yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen koulutusohjelmasta Jyväskylän ammattikorkeakoulusta valmistunut Mari Kallio kannustaakin hyödyntämään koko työyhteisöä opiskelussa, sillä näin kehitysideoita ja uutta tietoa saadaan suoraan työpaikalle ja koko yhteisö hyötyy. Myös Elina Syrjälä (sairaanhoitaja, YAMK) nostaa esiin yhteistyöverkostojen merkityksen sekä opiskelussa että kehittämistoiminnassa.

Halu oppia ja kehittää ohjasi opiskelijoita YAMK-tutkinnon suorittamiseen. Opiskelijoiden into ei kuitenkaan päättynyt tutkinnon suorittamiseen. HAAGA-HELIAN palveluliiketoiminnan koulutusohjelmasta restonomiksi (YAMK) valmistunut Krista Keränen kiteyttääkin tarinassaan monen muun kirjoittajan tunnot todetessaan: ”On vain edelleen tahto, motivaatio ja innostus”.

## Kansainvälistymistaidot

Kansallisessa tutkintojen viitekehyksessä kansainvälisyys mainitaan tasolla 7 elinikäisen oppimisen avaintaidoissa; YAMK-tutkinnon suorittanut *kykenee vaatimaan kansainväliseen viestintään ja vuorovaikutukseen toisella kotimaisella ja vähintään yhdellä vieraalla kielellä* (OPM 2009). ARENE:n suosituksessa (2010) yksi ammattikorkeakoulututkintojen yhteisistä kompetenseista on kansainvälistymisosaaminen, joka tarkoittaa että opiskelija:

- *kykenee kansainväliseen viestintään työtehtävissään ja toiminnan kehittämisessä*
- *osaa toimia kansainvälisissä toimintaympäristöissä*
- *osaa ennakoida kansainvälisyyskehityksen vaikutuksia ja mahdollisuuksia omalla ammattialallaan.*

Kansainvälisyysosaamisen kehittyminen on ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opetussuunnitelmissa yleensä integroitu muuhun opiskeluun. Se näkyy opiskelussa pedagogisina ratkaisuin, opintoihin liittyvinä henkilökohtaisen opiskelupolun valintamahdollisuuksina tai opiskelukielenä.

Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon kehittämisverkoston teemaryhmätoiminnassa kertyneistä kuudestatoista menestystarinasta puolet sisältää viittauksia tai mainintoja kansainvälisyyteen ja siihen liittyvään osaa-

misen kehittymiseen. Vahvimmin kansainvälisyys tulee näkyviin liiketalouden alalla, lisäksi se on esillä tekniikan sekä matkailu- ja ravitsemisalain tarinoissa. Sen sijaan sosiaali- ja terveysalan sekä luonnonvara-alan tarinoissa kansainvälistymisosaaminen ei tule esille menestyksen osatekijänä.

Tekniikan alan menestystarinat tulevat englanninkielisistä koulutusohjelmista, joten kansainvälisyyden voidaan katsoa olevan niissä lähtökohtana. Tutkinnon suorittaneiden työpaikkana on globaalissa toimintaympäristössä ope-roiva yritys. Industrial Management -koulutusohjelmasta Savonia-ammattikorkeakoulusta Master of Engineering -tutkintoon valmistunut Jukka Kolehmainen toimii Honeywell Automation and Control Solutions -yhtymässä Lead Engineer -tehtävässä, Jyväskylän ammattikorkeakoulutusta ICT-alalta saman tutkinnon suorittanut TeliaSonera Resource Planning Finland Aggregation -osaston johtajana. Tarinoissaan YAMK-insinöörit eivät tuo kansainvälisyyskompetenssia erityisesti esille, se lienee vieraalla kielellä monikansallisessa ryhmässä opiskeltaessa itsestään selvä tavoite.

Liiketalouden menestystarinoista kahdessa opiskelijan henkilökohtainen valinta vei opiskelun aikana ulkomaille. Yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen koulutusohjelmasta Jyväskylän ammattikorkeakoulusta tradenomiksi (ylempi AMK) valmistuneen Anna Dianoff-Moision perhe muutti Saksaan. Dianoff-Moisio jatkoi opiskeluaan saksalaisessa yliopistossa, ja siellä suoritettut opinnot hyväksiluettiin osaksi suomalaista tutkintoa. Tarinassa mainitaan parhaiten opiskelusta mieleen jääneenä asiana mm. kansainväliset luennoitsijat.

Palveluliiketoiminnan ja yrittäjyyden koulutusohjelmasta Tampereen ammattikorkeakoulusta valmistuneen Reetta Keräsen opiskelu sisälsi lukukauden mittaiset opinnot Kanadassa. Keränen kertoo: ”Maailmalta saadut kokemukset paitsi antoivat itseluottamusta sekä uusia tietoja ja taitoja, myös vahvistivat käsitystäni siitä, että suomalaisen koulutuksen ei tarvitse häpeillä kansainvälisillä areenoilla.” Kasvanut itseluottamus on poikanut hänelle myöhemmin yrittäjän uran.

Liiketalouden tarinoissa kansainvälisyys tulee esiin vahvasti myös urakehityksen ja työnantajan toimialan kautta; tutkinnon tuoma osaaminen on joh-tanut uusiin tehtäviin. Hämeen ammattikorkeakoulusta tradenomiksi (ylempi AMK) valmistunut Piia Salmijärvi on edennyt opintojensa ansiosta työ-urallaan ja työskentelee nykyisin kansainvälisen kaupan yrityksen HR Business Partner -tehtävässä. Teollisen palveluliiketoiminnan koulutusohjelmasta Laurea-ammattikorkeakoulusta valmistunut Sirkka-Liisa Järvinen toimii Hansa-konsernissa myyntijohtajan työnsä ohella Venäjän maajohtajana sekä Hansaprint Russian Oy:n toimitusjohtajana ja Satakunnan ammattikorkeakoulusta valmistunut Johanna Sainio on valittu Rauman seudun matkailun tuotteistamishankkeen vetäjäksi.

Matkailu- ja ravitsemisala on toimialana hyvin kansainvälinen. Laurea-ammattikorkeakoulussa palveluliiketoiminnan koulutusohjelmassa restonomin

(ylempi AMK) -tutkinnon suorittaminen on avannut Krista Keräselle väylän tutkijaksi ja jatko-opiskelijaksi Cambridgen yliopistoon Iso-Britanniaan.

Kansainvälisyys nousee menestystarinoiksi valikoituneissa opiskelu- ja urapoluissa todennäköisesti merkittävämpään rooliin kuin YAMK-tutkinnoissa keskimäärin. Suomessa kansainvälisissä tehtävissä etenemistä pidettäneen edelleen yhtenä menestystä kuvaavana tekijänä. Rohkaisevaa on, että tarinoissa myös YAMK-tutkintojen suorittaja on voinut lähteä ns. pitkään opiskeluvaihtoon, sehän on usein pulmallista aikuisopiskelijoille. Osaamisen kehittymistä ei tarinoissa juuri mainita, se tulee pääasiassa esiin työtehtävien muuttumisena kansainvälisten tehtävien ja vastualueiden suuntaan. Uudelleen ansaitsee tulla mainituksi Krista Keräsen jatko-opiskelumahdollisuus brittiläisessä yliopistossa: se on menestystarina koko suomalaiselle YAMK-tutkinnolle!

### **Kehittämis- ja innoivointiosaaminen ylemmässä ammattikorkeakoulututkinnossa**

Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot ovat julkisen sektorin koulutuspoliittinen vastaus kilpailukykyä edistävän innovaatioympäristön kehittämisessä. Ylemmän ammattikorkeakoulun koulutusohjelmissa työelämän innovaatiotarpeet ja ammattikorkeakoulun syvälinen käytännön ja teorian osaaminen yhdistyvät molempia osapuolia hyödyttäväksi innovaatiotoiminnaksi. Opetus- ja kulttuuriministeriö on ylemmille ammattikorkeakoululle asettamissaan tavoitteissakin tätä edellyttänyt: ”Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opiskelija saa työelämän kehittämisen edellyttämät laajat ja syvälliset tiedot alalta sekä tarvittavat teoreettiset tiedot asianomaisen alan vaativissa asiantuntija- ja johtamistehtävissä toimimista varten.” Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto ARENE on tätä tavoitetta vielä tarkentaakseen ja korostaakseen laatinut (2010) suosituksen ylempien ammattikorkeakoulututkintojen kompetensseista, joissa innovaatiotoiminta on nostettu yhdeksi tavoiteltavaksi osaamisen alueeksi. Kompetenssissa on mainittu mm. seuraavaa: ”Opiskelija kykenee luovaan ongelmanratkaisuun ja työtapojen kehittämiseen ja osaa toteuttaa tutkimus- ja kehittämishankkeita soveltaen alan uusinta tietoa ja menetelmiä ja osaa etsiä asiakaslähtöisiä, kestäviä ja taloudellisesti kannattavia ratkaisuja.”

Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen vakiinnuttaessa asemaansa ja työelämän tietoisuuden lisääntyessä koulutuksesta, on liiketoimintaa, hyvinvointia ja käytäntöjä edistävä innovatiivinen yhteistyö jatkuvasti lisääntynyt. Niin työelämän kuin ammattikorkeakoulunkin kokemukset innovaatioyhteistyöstä ovat olleet myönteiset ja innostavat. Hyvänä esimerkkinä tästä innovatiivisesta yhteistyöstä on TeliaSoneran ja ICT alan englanninkielisessä ylemmässä koulutusohjelmassa opiskelleen Insinööri Tero Maaniemen (YAMK) opinnäytetyö projekti, jonka lopputuloksena Suomessa on nyt mahdollista toteuttaa natiiveja IPv6 yritysverkkoja, joilla on pääsy glo-

baalin Internetiin. Tero Maaniemellä tarjottiinkin tämän innovaation jälkeen johtotehtävää Teliasonerassa, jonka Tero otti vastaan kesäkuun alussa.

Toisentyypeistä innovatiivista yhteistyötä alueellisen elinkeinotoiminnan kehittämisen ja ammattikorkeakoulun kanssa kuvaa Yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneen Johanna Sainion restonomi (YAMK) opinnäytetyö, jossa hän kehitti Pyhäjärvenseudun matkailua. Työ poiki Johanna Sainiolle matkailuelinkeinon projektikoordinaattorin tehtävän, jossa hän etsii helposti myytäviä ja ostettavia matkailutuotteita Euran, Eurajoen, Köyliön, Rauman ja Säskylän matkailuyrittäjille.

Terveyden edistämisen ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittanut sairaanhoitaja (YAMK) Elina Syrjälä on hyvä esimerkki julkisen sektorin organisaation ja ammattikorkeakoulun yhdessä tapahtuneesta innovatiivisesta yhteistyöstä ja kehittämisestä. Opinnäytetyönään Elina Syrjälä kehitti yhdessä henkilöstön, ylihoitajan ja opinnäytetyön ohjaajan kanssa asiakaslähdistä psykiatrista avohoitoa luoden uudenlaista ja innovatiivista lähestymistapaa psykiatriseen avohoitoon. Elina Syrjälä toimii nykyisin samalla psykiatrisen poliklinikalla apulaisosastonhoitajana, jolla hän teki opinnäytetyönsä.

Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen puitteissa tehdään innovatiivista yhteistyötä työelämän kanssa mitä moninaisimmissa konteksteissa ja yhteistyöverkostoissa. Yhteistyöstä syntyy erilaisia innovaatioita, joista osa muuttaa yritysten toimintarakenteita, prosesseja ja tuotoksia, osan vaikuttavuus jää yksittäisen työyksikön jonkun osa-alueen kehittämiseksi. Innovaatioita ei voida pakottaa syntymään, mutta ylempien koulutusohjelmat tarjoavat ennakkoluulottoman ja positiivisen ilmapiirin, resurssit ja tuen innovaatioverkostojen syntymiselle ja laaja-alaista asiantuntemusta innovaatioiden synnyttämien käytännön haasteiden ja ongelmien ratkaisuun yhdessä työelämän kanssa. Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot ovat löytäneet paikkansa suomalaisessa kilpailukykyä vahvistavassa innovaatioympäristössä ja hyvinvointiyhteiskunnan ylläpidossa ja kehittämisessä.

## Työyhteisöosaaminen

Ylemmän ammattikorkeakoulun tutkintoja on markkinoitu erityisesti työelämälähtöisyydellä. Työyhteisöosaaminen onkin yksi ylemmän ammattikorkeakoulun kaikille aloille yhteisistä kompetensseista. Tavoitteena on, että

- opiskelija osaa kehittää työyhteisöjen toimintaa ja työhyvinvointia
- osaa kehittää työelämän monialaista viestintää ja vuorovaikutusta
- osaa toimia työelämän viestintä- ja vuorovaikutustilanteissa
- osaa hyödyntää tieto- ja viestintätekniikkaa oman alansa tehtävissä

- kykenee luomaan henkilökohtaisia työelämäyhteyksiä ja toimimaan verkostoissa
- osaa tehdä päätöksiä ennakoimattomissa tilanteissa
- kykenee työn johtamiseen ja itsenäiseen työskentelyyn asiantuntijatehtävissä
- omaa valmiuksia yrittämiseen
- osaa kehittää työyhteisön toimintaa ja työhyvinvointia
- osaa kehittää työelämän monialaista viestintää ja vuorovaikutusta
- osaa soveltaa tieto- ja viestintätekniikkaa tehtävissään
- osaa luoda verkostoja ja kumppanuuksia
- osaa johtaa ja uudistaa toimintaa monimutkaisissa ja ennakoimattomissa toimintaympäristöissä
- kykenee toimimaan vaativissa asiantuntijatehtävissä, johtamistehtävissä ja yrittäjänä (Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto 2007)

Menestystarinoissaan valmistuneet opiskelijat kuvasivat opintojen työelämälähtöisyyttä monella tasolla. Menestystarinoiden kertojen mukaan koulutuksen nähtiin vastaavan työelämän tarpeisiin ja opiskelutehtävät oli hyödynnettävissä omaan työyhteisöön. Opiskelijat toimivat työelämän kehittäjinä jo opiskeluaikana ja vahvistivat työelämässä tarvitsemaansa osaamista ja yhteistyöverkostoja.

Restonomi (ylempi AMK) Elli Åback koki, että *opiskelussa motivaatio oli kohdallaan koska ”tehtävät olivat työni kannalta hyvin järkeviä”*. Hän kehitti opintojen aikana voimakkaasti Seinäjoen ruokapalveluja. Elli Åback toteaa, että ”olen todella iloinen ja tyytyväinen, että ryhdyin tähän urakkaan, tämän tutkinnon jälkeen minun on hyvä tehdä työtä Seinäjoen ruokapalvelussa.” Opintojen aikana alkanut *ruokapalvelujen kehittäminen* jatkuu vielä pitkään.

Kehittämisen vaikutus ulottui opiskelijasta itsestään työyhteisöön ja laajemminkin työn kehittämiseen. Terveiden edistämisen koulutusohjelmasta valmistunut sairaanhoitaja Elina Syrjälä (ylempi AMK) kirjoittaa, että *arvostan itseäni asiantuntijana ja kehitän itseäni, toimintamuotoja ja työyhteisöjä*. Hän on ollut kehittämässä hoidon sisältöä psykiatrisella päiväosastolla ja tukemassa työyhteisöä muutoksissa. Hän kertoo olevansa halukas *kehittämään itsensä lisäksi työyhteisöä ja itse työtä laajemmasta näkökulmasta*.

Opinnäytetöiden merkitys työelämän kehittäjänä menestystarinoissa oli erityisen merkittävä. Opinnäytetyön tavoitteena on kehittää ja osoittaa kykyä soveltaa tutkimustietoa ja käyttää valittuja menetelmiä työelämän ongelmien erittelyyn ja ratkaisemiseen sekä valmiutta itsenäiseen vaativaan asiantuntijatyöhön. (OPM 2009) Ylemmän ammattikorkeakoulun opinnäytetyöt ovat luonteeltaan työelämälähtöisiä, prosessinomaisia, sekä uuteen tietoon ja innovaatioon tähtäviä. Opinnäytetyön työelämäkytkentä on integroitu kokonaisvaltaisesti opiskelijan opintoihin, jotta opiskelijat kehittäisivät omaa työtään ja alaansa kehittävinä asiantuntijoina. Opinnäytetyöt toteutetaan erilaisissa organisaatioissa ja useimmiten opinnäytetyö organisoidaan yhteisöllisenä kehittämisprosessina organisaation toimijoiden kanssa, jolloin opinnäytetyöhön osallistuvat henkilöt toimivat yhteisönä, jossa tuotetaan uutta tietoa ja kehitetään oman yrityksen/ yksikön lisäksi myös kyseistä alaa sekä työelämää laajemminkin (Laurea-ammattikorkeakoulu 2008) Menestystarinoissa kuvataan opinnäytetöiden vaikutusta mm. palvelujen kehittämiseksi.

Palvelujen kehittämisessä nousi esille sekä työntekijän että asiakkaan näkökulma. Restonomi Heli Valli (ylempi AMK) Laurea-ammattikorkeakoulusta teki opinnäytetyön Laurean Gusto-hankeessa. ”Opinnäytetyöni oli kehittämishanke. Kohteena olivat erityyppiset ravintolat asiakkaineen. Organisaatio hyötyi innovatiivisesta opinnäytetyöstä. Työn keskeinen tulos oli käytäjälähtöisesti kehitetty kuvamateriaali näkövammaisille asiakkaille. Työ auttaa eri alojen asiantuntijoita suunnittelemaan, kehittämään ja toteuttamaan ravitsemispalveluja siten, että näkövammaisen asiakas selviää itsenäisesti näkevien joukossa.”

Rantasen, Isopahkala-Bouretin, Rajin ja Järveläisen(2010, 267–278) tutkimuksen mukaan myös työnantajat arvioivat ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneiden vahvimiksi osaamisalueiksi vuorovaikutustaidot, itsenäisen ajattelun sekä käytäntöjen kehittämisen. Menestystarinassa korostui erityisesti työyhteisöjen kehittäminen Tradenomi Mari Kallio (ylempi AMK) teki opinnäytetyön työpaikkansa viestinnästä. Hän kannustaakin hyödyntämään omaa työyhteisöä opinnoissa. Näin saadaan kehitysideoita ja uutta tietoa suoraan työpaikalle ja koko yhteisö hyötyy.

Verkostoitumisen kansallisen ja globaalin haasteen on insinööri Tero Maaniemi (ylempi AMK) ottanut vastaan opinnäytetyössään ”IPv6 Rollout to TeliaSonera’s Finnish Network”. Opinnäytetyön ansiosta Suomessa on nyt mahdollista toteuttaa natiiveja IPv6 yritysverkkoja, joilla on pääsy globaaliin internettiin. Tämä mahdollistaa yritysten palveluiden tarjoamisen IPv6:den päällä.

Nyky-yhteiskunnassa monet tehtävät edellyttävät verkostomaista työskentelyä ja hyviä kontakteja sekä kansallisesti että kansainvälisesti. Eri alojen rajapintoihin liittyvät kumppanuudet ja innovaatiot tuottavat uutta osaamista. Ylemmän ammattikorkeakoulujen opintojen toteutuksessa pyritään verkostomaiseen työskentelyyn erilaisten työelämähankkeiden ja projektien myötä sekä kansainvälisessä toiminnassa. Opiskelijat vahvistivat työelämässä tar-

vitsemiaan yhteistyöverkostojaan jo koulutuksen aikana. Oppimisympäristöt ovat laajentuneet. Oppiminen tapahtuu usein erilaisissa hankkeissa eri verkostojen kanssa ja niillä on kehittämisvaikutusta myös alueellisesti. Isacson (2008,36) painottaa viitaten Eteläpellon ja Lightin(1998) tekstiin, että oppiminen ammattikorkeakoulussa nähdään myös osallistumisen prosessina, jossa opettajat ja opiskelijat sekä työelämän edustajat kohtaavat ja jossa jäsenten tiedot ja taidot toimivat oppimisen voimavaroina. Terveystyön edistämisen koulutusohjelman suorittanut sairaanhoitaja (ylempi AMK) Elina Syrjälä kuvaa, että ”YAMK opintojen myötä olen ymmärtänyt entistä enemmän yhteistyöverkostojen merkityksen, sillä koulun ja työelämän yhteistyö on toteutunut omissa opinnoissani mitä esimerkillisimmällä tavalla.”

Yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen tutkinnon suorittanut Johanna Sainio (ylempi AMK) työllistyi kotiseutunsa matkailun kehittäjäksi. Projekti-koordinaattorin tehtävässään hän voi yhdistää tutkinnon mukanaan tuoman monipuolisen osaamisen ja opinnäytetyön aikana saamansa matkailutoimijoiden verkoston. Hänen työssään tarvitaan kokonaisuuksien hallintaa.

Opintojen koettiin lisäävän myös johtamisen valmiuksia sekä auttavan urapolulla johtotehtäviin. Taina Blomqvist, agrologi (ylempi AMK) kertoo, että opinnot osaamisen kehittämisen menetelmistä ja strategisen johtamisen opintojaksot olivat suoraan sovellettavissa omaan työhön. Hän koki YAMK-koulutusohjelman opinnot *askeleeksi johtajuuden kasvamisen tiellä*. Insinööri Tero Maaniemelle (ylempi AMK) puolestaan tarjottiin valmistumisen jälkeen mahdollisuutta johtotehtäviin. Hän alkoi vetää osastoa nimeltä Resource Planning Finland Aggregation, joka vastaa Suomen IP aggregointiverkkojen investoinneista, suunnittelusta ja rakennuttamisesta.

Yrittäjänä toimiminen ja yrityksen perustaminen tulee esille esim. *Riitta Keräsen* opinnäytetyö koostui kehitysprojektista, jossa osallistutettiin asiakkaita, asiantuntijoita ja kohdeyrityksen työntekijöitä täysin uudenlaisen ja innovatiivisen palvelukonseptin rakentamiseen. *Siinä hyödynnettiin viimeisintä osaamista palveluliiketoiminnan kehittämisestä, palveluinnovaatioista, tulevaisuuden ennakoinnista ja palvelumuotoilusta. Lopputuloksesta syntyi Kolmas Persoona, palveluliiketoiminnan ja palveluinnovaatioiden kehittämiseen erikoistunut yritys.*

## Lopuksi

Ammattikorkeakouluissa on osaamista. Se tulee tehdä näkyväksi (Nurminen 2008). Tässä artikkelissa tarkastellut menestystarinat ovat oivallinen tapa tuoda tietoisiksi valmistuneiden opiskelijoiden omia kokemuksia omasta kehityksestään ja heidän vahvasta panoksestaan työelämän kehittämiseksi. Ylempää ammattikorkeakoulututkintoa suorittamaan hakeutuvat on usein jo pitkään työelämässä toimineita, oman alansa ammattilaisia. Tämä päti myös menestystarinoiden kirjoittajiin, jotka olivat lähteneet kou-

lutukseen ennen kaikkea laajentamaan ja syventämään osaamistaan sekä kehittämään omaa työtään ja työyhteisöään. Koulutus näytti varsin hyvin vastaavan näihin tavoitteisiin ja tukevan opiskelijoissa jo entuudestaan vahvana elävää halua ja kykyä elinikäiseen oppimiseen. Samansuuntaisia tuloksia on Rantasen ym. (2010) tutkimuksessa, jonka mukaan erityisenä antina AMK-tutkinnon suorittaneet pitivät sitä, että koulutus on laajentanut näkökulmaa ja tuonut itseluottamusta. Tämä laajentunut näkökulma toimii sekä kehittämistoiminnan että johtamisosaamisen lähtökohtana.

Ammattikorkeakoulutuksen – ja erityisesti YAMK-tutkintojen – legitimitetti ja arvo lepää koulutuksen työelämäläheisyydessä ja työelämän kehittämisyrittämissä. YAMK-tutkintojen kaikille aloille yhteiseksi kompetensseiksi onkin määritetty innovointiosaaminen sekä työyhteisöosaaminen. Nämä osaamisalueet korostuvat myös kaikista vahvimmin menestystarinoissa – koulutukselta on lähdetty hakemaan työelämän kehittämistaitoja. Koulutuksen pedagogiset ratkaisut ja opetussisällöt ovat kirjoittajien mielestä oppimistavoitteita hyvin tukeneet. Lähes kaikki kirjoittajat korostavat opinnäytetyön merkitystä – siinä teoria ja käytäntö ovat aidoimmillaan kiteytyneet työelämän kehittämishankkeessa, joka on parhaimmillaan johtanut uusiin työtehtäviin tai esimerkiksi oman yrityksen perustamiseen.

Menestystarinoita kirjoittaneiden 16 kirjoittajan kokemusten pohjalta ei luonnollisestikaan voida esittää, että YAMK-tutkinto kattavasti tuottaisi sellaista osaamista kuin esimerkiksi kaikille koulutusaloille yhteisissä kompetensseissa kuvataan. 16 tarinan kautta kuitenkin nousee esille teemoja, joita tutkinnon jo suorittaneet pitävät merkityksellisimpinä menestystä tuottavina elementteinä tutkinnossa. Nämä elementit näyttävät kiteytyvän aitoon työelämäyhteistyöhön, sen tavoitteelliseen ja vuorovaikutuksessa tapahtuvaan kehittämiseen sekä aikuisopiskelijan tarpeet huomioiviin pedagogisiin ratkaisuihin. Näitä elementtejä soisi tulevaisuudessa entisestään vahvistettavan.

## Lähteet

Adam, S. 2006. An introduction to learning outcomes. A consideration of the nature, function and position of learning outcomes in the creation of the European Higher Education Area. Teoksessa E. Froment, J. Kohler, L. Purser & L. Wilson (toim.) *EUA Bologna Handbook. Making Bologna Work*. Berlin: European University Association.

Asetus 423/2005.

Auvinen, P., Hirvonen, K., Dal Maso, R., Kallberg, K. & Putkuri, P. 2007. Opetussuunnitelma ammattikorkeakouluissa. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja B: Selosteita ja opetusmateriaalia, 9.

Isacsson, A. 2008 Kriittisen ajattelun kehittyminen LbD-toimintamallissa. Teoksessa O. Kallioinen (toim.) 2008 Oppiminen Learning by deve-



- loping –toimintamallissa. Laurea Publications A.61. Helsinki: Edita Prima OY, 35 – 43.
- Nurminen, R. 2008. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto opettajan haasteena ja kokemuksena teoksessa J. Levonen (toim.) 2008. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto työelämäläheistä asiantuntemusta kehittämässä. Ylemmän ammattikorkeakoulun verkosto, 61 – 68. [http://portal.hamk.fi/portal/page/portal/HAMKJulkisetDokumentit/Tutkimus\\_ja\\_kehitys/YlempiAMK\\_kehittamisverkosto/HAMK\\_YAMK-julkaisu.pdf](http://portal.hamk.fi/portal/page/portal/HAMKJulkisetDokumentit/Tutkimus_ja_kehitys/YlempiAMK_kehittamisverkosto/HAMK_YAMK-julkaisu.pdf) luettu 15.1.2012.
- OPM 2009. Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:24. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/tr24.pdf?lang=fi> luettu 12.1.2012 .
- Rantanen T., Isopahkala-Boure, U., Raji, K. & Järveläinen, E. 2010. Eurooppalaisessa tutkintojen viitekehyksessä: Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot ja maisterin tutkinnot. Aikuiskasvatus 4/2010. 267 – 278 .
- Suositus tutkintojen kansallisen viitekehysten (NQF) ja tutkintojen yhteisten kompetenssien soveltamisesta ammattikorkeakouluisissa. ARENE. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto. [http://www.haaga-helia.fi/fi/aokk/taeydennyskoulutus/lindex\\_html/ARENEN\\_suositus.pdf](http://www.haaga-helia.fi/fi/aokk/taeydennyskoulutus/lindex_html/ARENEN_suositus.pdf). Luettu 12.1.2012.
- Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyöohje. Laurea-ammattikorkeakoulu. 18.12.2008. [www.laurea.fi](http://www.laurea.fi). Luettu 10.12.2011.



Erkki Saari &amp; Leena Viinamäki

## Sosionomit (ylempi AMK) Suomen hyvinvointipalvelujärjestelmässä

---

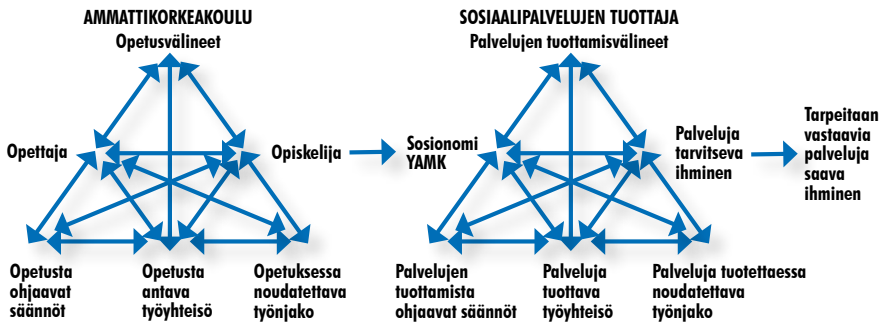
### Tavoite

Tarkastelemme artikkelissamme, millaista osaamista Suomen hyvinvointipalvelujärjestelmän ammattilaisina 2010- ja 2020-luvuilla toimivilta sosionomeilta (ylempi AMK) ennakoidaan vaadittavan ja mitä haasteita se asettaa heidän koulutukselleen. Hyödynnämme artikkelissamme sosionomien (AMK & ylempi AMK) opettamisesta etenkin Laurea- ja Kemi-Tornion ammattikorkeakouluissa saamiamme kokemuksia ja Sosiaalialan AMK – osaaminen alan työkentällä -verkostohankkeessa (2007 – 2010) julkaistuun viimeiseen artikkelijulkaisuun (Viinamäki 2010) kirjoittamaamme *Ennakointeja sosionomien (AMK & ylempi AMK) paikasta tulevaisuuden hyvinvointipalvelujärjestelmän ammattilaisina* -artikkeliamme (Saari & Viinamäki 2010). Niiden lisäksi artikkelimme perustuu kolmeen sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon vuosina 2003 – 2005 suorittaneen koulutus- ja työmarkkinakansalaisuutta kuvaavaan tapauskertomukseen. Tavoitteemme on, että artikkelimme lisää ymmärrystä sekä ns. arkityötä että sen kehittämistä tekevien sosionomien (ylempi AMK) suomalaiselle hyvinvointipalvelujärjestelmälle tuottamasta lisäarvosta suhteessa muihin sosiaalialan ammattilaisiin.

### Teoreettismetodologiset lähtökohdat ja aineistot

Tarkastelujamme ohjaavan teoreettisen viitekehyksen muodostaa ihmisen työtä toimintajärjestelmänä hahmottava työtoiminnan yleinen rakenne (Engeström 1995, 7 – 108; ks. myös Saari 2009, 54 – 75; Saari & Viinamäki 2010, 150 – 151). Tarkastelemme sosionomien (ylempi AMK) työssä tapahtuvaksi ennakoituja muutoksia Kuviossa 1. oikealla olevan toimintajärjestelmän osajärjestelmissä *palvelujen tuottamisvälineet, palveluja tarvitseva ihminen* → *tarpeitaan vastaavia palveluja saava ihminen, palvelujen tuottamista ohjaavat säännöt, palveluja tuottava työyhteisö ja palveluja tuotettaessa noudatettava työnjako* tapahtuvina muutoksina, joiden asettamiin

haasteisiin osajärjestelmän *sosionomi YAMK* tulee vastata, jotta sosiaalipalveluja tuottavissa organisaatioissa toimivat sosionomit (ylempi AMK) tarjoaisivat työnsä kohteena oleville asiakkaille heidän palvelutarpeitaan 2010- ja 2020-luvuilla vastaavia palveluja. Sosionomien (ylempi AMK) työssä tapahtuvaksi ennakoitujen muutosten heidän koulutukselleen asettamia haasteita tarkastelemme puolestaan Kuviossa 1. vasemmalla olevan toimintajärjestelmän osajärjestelmiin *opettaja*, *opetusvälineet*, *opetusta ohjaavat säännöt*, *opetusta antava työyhteisö* ja *opetuksessa noudatettava työnjako* kohdistuvina vaatimuksina, joiden mukaisia muutoksia ammattikorkeakouluissa tulee tehdä, jotta niistä valmistuvat sosionomit (ylempi AMK) osaisivat tehdä työnsä kohteena olevien asiakkaiden palvelutarpeita vastaavaa hyvinvointityötä.



Kuvio 1. Sosionomin (ylempi AMK) työn rakennetta hahmottava toimintajärjestelmä.

Artikkelimme perustuu viiteen aineistokokonaisuuteen, joista neljää olemme analysoineet artikkelissamme Saari ja Viinamäki (2010). Huomioiden tämän artikkelin pituudesta annetun ohjeen rajoitamme näiden aineistojen sekä niiden keruu- ja analysointimenetelmien esittelyn vain niiden seuraavaan luettelemiseen pyytään lukijaa perehtymään niihin tarkemmin edellä mainitsemastamme artikkelistamme:

1. Sosiaalialan työvoiman osaamis- ja määrällisiä tarpeita tarkastelevat vuosina 1999 – 2010 ilmestyneet ennakointijulkaisut (N=14), joita analysoimme sisällönanalyysiä soveltaen.
2. Vuosina 2008 – 2025 tapahtuviksi ennustetut väestömuutokset, joita analysoimme Tilastokeskuksen Statfin-tilastotietokannasta (Tilastokeskuksen PX-Web-tietokannat ... n.d.) poimimimme väestöennustetietoja tarkastellen.
3. Sosiaalihuollossa ja päivähoitossa vuosina 1990 – 2007 tapahtuneet henkilöstökehitykset, joita analysoimme Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) SOTKANet -tilasto- ja indikaattoripankista (Tilasto- ja ... n.d.) poimimiamme henkilöstötietoja tarkastellen.

4. Sosionomi (AMK & ylempi AMK) -tutkinnon tuottamaa työmarkkinakelpoisuutta vastaavilla Ammattiluokituksen (2005) mukaisilla ammattinimikkeillä julkisessa työnvälityksessä vuosina 1997–2009 haettavina olleet avoimet työpaikat, joita analysoimme Työ- ja elinkeinoministeriön (TEM) työnvälitystietoja tarkastellen. (Saari & Viinamäki 2010, 150–217.)

Edellä luettelemiemme aineistokokonaisuuksien lisäksi artikkelimme perustuu sosionomien (ylempi AMK) koulutus- ja työmarkkinakansalaisuutta kuvaaviin tapauksertomuksiin. Pyysimme niitä yhdeksältä (N=9) sosionomi (ylempi AMK) -tutkintoa lukuvuonna 2003–2005 Sosiaalialan käytäntöjen kansalais- ja aluelähtöinen kehittäminen -koulutusohjelmassa suorittaneelta. Lähetimme heille 4.5.2012 sähköpostitse pyynnön tapauksertomusten kirjoittamisesta toivoen saavamme ne 28.5.2008 mennessä. Pidensimme niiden palautusaikaa heille 10.6.2012 lähettämällemme sähköpostiviestillä 30.6.2012 saakka saaden niitä lopulta 1.7.2012 mennessä kolme (n=3). Analysoimme kertomuksia sosiologista biografiatutkimusta soveltaen problematisoimalla ihmisen kertomana hahmottuvaa elämänkulkua suhteuttamalla se hänen elämäänsä rakenteistavaan yhteiskunnalliseen kontekstiin siinä tapahtuvine muutoksineen (Walby 1991).

Edellä esittelemiemme aineistojen analysointia ohjaavan ns. yksilöllisen taustan muodostavat sosionomien (AMK & ylempi AMK) opettamisesta vuodesta 2001 alkaen saamamme kokemukset ja ns. yhteiskunnallisen taustan sosionomien (ylempi AMK) koulutus- ja työmarkkinakansalaisuutta määrittävät poliittishallinnolliset linjaukset. Jälkimmäisten osalta nojaudumme etenkin sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuuslakiin (Laki sosiaalihuollon ... 2005), opetushallinnon linjauksiin tutkintojen sijoittamisesta tutkintojen ja muun osaamisen kansalliseen viitekehykseen (NQF) ja eurooppalaiseen tutkintojen ja osaamisen viitekehykseen (EQF) (Tutkintojen ja ... 2009), ammattikorkeakoulujen rehtorineuvoston (ARENE) suosituksen NQF:n ja tutkintojen yhteisten kompetenssien soveltamisesta ammattikorkeakouluissa (Suositus tutkintojen ... 2010) ja sosiaalialan ammattikorkeakouluverkoston määrittelemiin sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon tuottamiin yhteisiin kompetensseihin (Sosionomi (ylempi AMK) ... 2010).

## **Ennakointijulkaisujen sanoma sosiaalialan muutoksista**

Jokaisessa artikkelissamme Saari ja Viinamäki (2010) analysoimassamme ennakointijulkaisussa visioidaan, mihin suuntaan sosiaalialan koulutus- ja työmarkkinat ovat kehittymässä. Vaikka osassa niistä ei esitetä koulutus- ja työmarkkinavisioinnin taustalla olevaa toimintaympäristöanalyysiä, viitataan siihen mainitsemalla tutkimukset tai selvitykset, joihin visioinnit pohjautuvat. Ennakointijulkaisujen tekijä- ja teettäjätahojen toimintaa ohjaavien intressien eroavaisuuksista johtuvien visiointien välisten erojen sijaan niiden toimintaympäristöanalyysijä voi pitää varsin samanlai-

sina, sillä niissä viitataan samoihin kansallisesti ja kansainvälisesti haastaviin yhteiskunnallisiin muutoksiin, joiden vuoksi sosiaalialan henkilöstön tulee laajentaa kvalifikaatioitaan alansa ammatillisen ydinosaamisen ohella lähialojen perusosaamiseen ja ymmärtää, mitä ”sosiaalinen” merkitsee heidän 2000-luvulla tekemässä ”arjen työssään”. Niissä mainitaan esimerkiksi sosiaalisten ongelmien heterogeenisuuden ja ylisukupolvittaisuuden voimistumisen, hyvinvointivaltiollisten palvelu- ja etuusjärjestelmien uudelleenrakentamisen ja hyvinvointiyhteiskunnallisilla järjestelmillä korvaamisen, globalisaation, monikulttuuristumisen ja väestön ikääntymisen sosiaalialan ammattilaisille asettamat kvalifikaatioidensa monipuolistamis- ja syventämisaatimukset. Suomi on niiden mukaan polarisoitunut aiempaa selväpiirteisemmin positiivisen ja negatiivisen kehityksen seutukuntiin, jotka poikkeavat esimerkiksi elinkeinorakenteen, väestön demografisen koostumuksen ja koulutustason, nettomuuton sekä työttömyyden määrän ja rakenteen osalta toisistaan. Polarisoituminen on niiden mukaan todettu hyvin erilaiseksi siitä riippuen, vertaillaanko toisiinsa kuntia vai niiden muodostamia laajempia alueita kuten seutukuntia. Tällä perusteella on niiden mukaan myös esitetty, että perinteinen suuralueiden vertailuun perustuva mielikuva Suomen jakautumisesta hyvin-/pahoinvoinnin kehityssuuntia ja syvyyttä tarkasteltaessa Itä- ja Pohjois-Suomen suuralueista koostuvaan kurjistuvaan ja Etelä- ja Länsi-Suomen suuralueista koostuvaan vaurastuvaan ”maanosaan” on muuttumassa todellisuutta vastaamattomaksi stereotyyppiaksi. (Mt., 163 – 164.)

Jokaisessa ennakointijulkaisussa viitataan myös tavalla tai toisella ns. suuruuden ekonomiaa korostavaksi tulkittuihin valtion ohjausmekanismeihin (esim. PARAS-hanke), joilla valtiolta uudelleenrakenteistaa suomalaisia hyvinvointivaltiomallia ja maan eri alueita. Valtiovallan toteuttaman hyvinvointivaltiomallin ns. welfare mix -tyyppiseksi hyvinvointiyhteiskunnaksi uudelleenrakenteistamisen on niiden mukaan nähty etenevän esimerkiksi, kun Suomi on toimeenpannut hyvinvointipalvelujen tuottamista koskevia EU:n kilpailuttamisdirektiivejä. Tämän uudelleenrakenteistamisen on niiden mukaan katsottu johtaneen suomalaisen hyvinvointivaltiomallin etäännyttämiseen yhä kauemmaksi pohjoismaisesta hyvinvointivaltiomallista ja lähentyymiseen sekä keskieurooppalaista että eteläeurooppalaista ns. Välimeren hyvinvointivaltiomallia. Niiden mukaan sen on nähty myös haastaneen sosiaalialan ammattilaisia pohtimaan muun muassa sitä, miten heidän tulisi päivittää työssä soveltamiaan toimintatapoja ja noudattamiaan ammattieettisiä ohjeita. Samoin jokaisessa ennakointijulkaisussa viitataan ns. huonoon tietoyhteiskuntakehitykseen liittyviin alueiden ja ihmisryhmien erilaistumisen uhkiin, joiden aiheuttajiksi on todettu muun muassa internetyhteyksien toimivuuden alueelliset erot ja ihmisten erilaiset esimerkiksi ikään tai työmarkkina-asemaan perustuvat mahdollisuudet hyödyntää asioiden portaaleja, joihin viranomaiset ovat siirtäneet palvelujaan. Tällöin on niiden mukaan voitua esimerkiksi julkisten toimijoiden resurssien niukkuudesta johtuen unohdetaan osan palvelujen käyttäjistä tarvitsevan kasvotusten tapahtuvaa asiakaspalvelua. Edelleen jokaisessa ennakointijulkaisussa viitataan globalisaation ulottuvuuksiin kuuluviksi todettujen kvartaalitalouden ja jatkuvasti heterogeenistuvan sota-, ympäristö- jne. pakolaisuuden sosiaalialalle sen henkilös-

tön rakenteen, koulutuksen ja osaamisen osalta asettamiin haasteisiin, joihin tulee kyetä vastamaan henkilöstöä ja sen koulutusta kehittämällä. (Mt., 164 – 165; ks. myös Forma ym. 2007; Hänninen ym. 2010.)

Keskeisimpinä jokaisessa ennakointijulkaisussa mainittuina sosionomien työtä määrittävinä ”megatrendeinä” voi pitää Suomessa tapahtuvaksi ennakoitua väestön ikääntymistä ja alueellisen eriytymisen jatkumisen, jopa voimistumisen, uhkaa. Konkretisoidaksemme, mitä väestön ikääntyminen tarkoittaa maan eri alueilla, päädyimme analysoimaan sitä artikkelissamme tarkemmin. Pyrimme näin pohjustamaan artikkelissamme esittämiämme pohdintoja, miten väestön ikääntyminen ja alueellinen eriytyminen tulisi huomioida sosionomien eri osissa maata tekemää työtä ja heitä koulutavien ammattikorkeakoulujen koulutusta suunniteltaessa ja toteutettaessa. (Saari & Viinamäki 2010, 165.)

## Ennustetut väestömuutokset

Analysoidaksemme artikkelissamme Saari ja Viinamäki (2010) Suomessa tapahtuviksi ennakoituja väestömuutoksia tarkastelimme, miten väestöllisten lapsi-, vanhus- ja kokonaishuoltosuhteiden<sup>1</sup> ja 10-vuotisjaottelun mukaisiin ikäryhmiin kuuluvien määrien ennustettiin muuttuvan vuosina 2008 – 2025 koko maassa ja 31.12.2009 saakka voimassa ollutta läänijako<sup>2</sup> vastaavissa lääneissä (mt., 165). Esitämme seuraavassa keskeiset analyysiemme tulokset.

*Lapsihuoltosuhteen* ennustettiin nousevan vuosina 2008 – 2025 koko maassa absoluuttisesti 2,28 yksikköä (25,15 yksiköstä 27,97 yksikköön) ja suhteellisesti 11,21 %. Läneittäin tarkastellen sen ennustettiin nousevan eniten sekä absoluuttisesti (4,96 yksikköä) että suhteellisesti (20,71 %) Lapin läänissä, missä se nousi 23,96 yksiköstä 28,98 yksikköön, ja vähiten Ahvenanmaan läänissä (absoluuttisesti 1,72 yksikköä ja suhteellisesti 6,70 %), missä se nousi 25,62 yksiköstä 27,34 yksikköön. Korkein lapsihuoltosuhte oli vuonna 2008 Oulun läänissä (30,08 yksikköä), missä sen ennustettiin olevan korkein myös vuonna 2025 (34,53 yksikköä), ja matalin Itä-Suomen läänissä (23,56 yksikköä), mutta vuonna 2025 sen ennustettiin olevan matalin Etelä-Suomen läänissä (26,45 yksikköä). Läänien lapsihuoltosuhteen perustuvan järjestyksen suurimmasta pienimpään ennustettiin muuttuvan niin, että vuoden 2008 järjestyksen Oulu, Ahvenanmaa, Etelä-Suomi, Länsi-Suomi, Lappi ja Itä-Suomi sijaan se olisi vuonna 2025 Oulu, Lappi, Länsi-Suomi, Ahvenanmaa, Itä-Suomi ja Etelä-Suomi. *Vanhushuoltosuhteen* ennustettiin nousevan vuosina 2008 – 2025 koko maassa absoluuttises-

1 Väestöllinen (demografinen) lapsihuoltosuhte on alle 15-vuotiaat/100 15 – 64-vuotiaista, vanhushuoltosuhte yli 64-vuotiaat/100 15 – 64-vuotiaista ja kokonaishuoltosuhte alle 15-vuotiaat + yli 64-vuotiaat/100 15 – 64-vuotiaista (ks. Väestöennuste 2009 ... n.d.).

2 Ks. Läänit 2009 ... n.d.

ti 16,58 yksikköä (25,18 yksiköstä 41,76 yksikköön) ja suhteellisesti 65,85 %. Lääneittäin tarkastellen sen ennustettiin nousevan eniten sekä absoluuttisesti (25,65 yksikköä) että suhteellisesti (83,64 %) Itä-Suomen läänissä, missä se nousi 30,67 yksiköstä 56,32 yksikköön, mutta vähiten absoluuttisesti (14,60 yksikköä) Etelä-Suomen läänissä, missä se nousi 22,12 yksiköstä 36,73 yksikköön, ja suhteellisesti (58,46 %) Ahvenanmaan läänissä, missä se nousi 26,47 yksiköstä 41,95 yksikköön. Korkein vanhushuoltosuhte oli vuonna 2008 Itä-Suomen läänissä (30,08 yksikköä), missä sen ennustettiin olevan korkein myös vuonna 2025 (34,53 yksikköä), ja matalin Etelä-Suomen läänissä (22,12 yksikköä), missä sen ennustettiin olevan matalin myös vuonna 2025 (36,73 yksikköä). Läänien vanhushuoltosuhteeseen perustuvan järjestyksen suurimmasta pienimpään ennustettiin olevan vuonna 2025 vuoden 2008 tapaan Itä-Suomi, Lappi, Länsi-Suomi, Ahvenanmaa, Oulu ja Etelä-Suomi. *Kokonaishuoltosuhteen* ennustettiin nousevan vuosina 2008 – 2025 koko maassa absoluuttisesti 19,40 yksikköä (50,33 yksiköstä 69,73 yksikköön) ja suhteellisesti 38,39 %. Lääneittäin tarkastellen sen ennustettiin nousevan eniten sekä absoluuttisesti (29,25 yksikköä) että suhteellisesti (53,94 %) Itä-Suomen läänissä, missä se nousi 54,23 yksiköstä 83,48 yksikköön, ja vähiten absoluuttisesti (16,51 yksikköä) Etelä-Suomen läänissä, missä se nousi 46,67 yksiköstä 63,18 yksikköön, ja suhteellisesti (33,00 %) Ahvenanmaan läänissä, missä se nousi 52,09 yksiköstä 69,29 yksikköön. Korkein kokonaishuoltosuhte oli vuonna 2008 Itä-Suomen läänissä (54,23 yksikköä), missä sen ennustettiin olevan korkein myös vuonna 2025 (83,48 yksikköä), ja matalin Etelä-Suomen läänissä (46,67 yksikköä), missä sen ennustettiin olevan matalin myös vuonna 2025 (63,18 yksikköä). Läänien kokonaishuoltosuhteeseen perustuvan järjestyksen suurimmasta pienimpään ennustettiin muuttuvan siten, että vuoden 2008 järjestyksen Itä-Suomi, Oulu, Länsi-Suomi, Ahvenanmaa, Lappi ja Etelä-Suomi sijaan järjestys olisi vuonna 2025 Itä-Suomi, Lappi, Oulu, Länsi-Suomi, Ahvenanmaa ja Etelä-Suomi. (Mt., 181 – 182.)

Tiivistääksemme Suomessa vuosina 2008 – 2025 tapahtuviksi ennustettujen väestömuutosten kohdistumisesta eri ikäryhmiin tekemäämmä analyysiä tarkastelimme, miten muutokset kohdistuvat ikäryhmiin *0 – 29-, 30 – 59- ja 60-vuotiaat ja vanhemmat*. Ikäryhmään *0 – 29-vuotiaat* kuuluvien määrän ennustettiin vähenevän koko maassa absoluuttisesti 1 393 henkilöä ja suhteellisesti 0,07 %. Lääneittäin tarkastellen heidän määränsä ennustettiin lisääntyvän suhteellisesti eniten Ahvenanmaan (10,40 %), toiseksi eniten Etelä-Suomen (3,07 %) ja kolmanneksi eniten Oulun läänissä (1,39 %) ja vähenevän eniten Itä-Suomen (-12,51 %), toiseksi eniten Lapin (-7,83 %) ja kolmanneksi eniten Länsi-Suomen läänissä (-0,11 %). Absoluuttisesti heidän määränsä ennustettiin lisääntyvän eniten Etelä-Suomen (24 005 henkilöä) ja vähenevän eniten Itä-Suomen läänissä (-23 270 henkilöä). Ikäryhmään *30 – 59-vuotiaat* kuuluvien määrän ennustettiin vähenevän vuosina 2008 – 2025 koko maassa absoluuttisesti 77 427 henkilöä ja suhteellisesti 3,57 %. Lääneittäin tarkastellen heidän määränsä ennustettiin lisääntyvän suhteellisesti eniten Ahvenanmaan (7,65 %) ja toiseksi eniten Etelä-Suomen läänissä (2,64 %) ja vähenevän suhteellisesti eniten Itä-Suomen (-20,93 %), toiseksi eniten Lapin (-18,34 %), kolmanneksi eniten Oulun (-6,00 %) ja neljänneksi eniten Länsi-



Suomen läänissä (-4,06 %). Absoluuttisesti heidän määränsä ennustettiin lisääntyvän eniten Etelä-Suomen (24 470 henkilö) ja vähenevän eniten Itä-Suomen läänissä (-47 867 henkilöä). Ikäryhmään *60-vuotiaat ja vanhemmat* kuuluvien määrän ennustettiin lisääntyvän vuosina 2008 – 2025 koko maassa absoluuttisesti 505 078 henkilöä ja suhteellisesti 39,84 %. Lääneittäin tarkastellen heidän määränsä ennustettiin lisääntyvän suhteellisesti eniten Ahvenanmaan (49,23 %), toiseksi eniten Oulun (47,37 %), kolmanneksi eniten Etelä-Suomen (45,37 %), neljänneksi eniten Lapin (38,28 %), viidenneksi eniten Itä-Suomen (33,70 %) ja vähiten Länsi-Suomen läänissä (34,70 %). Absoluuttisesti heidän määränsä ennustettiin lisääntyvän eniten Etelä-Suomen (219 921 henkilöä) ja vähiten Ahvenanmaan läänissä (3350 henkilöä). Huomionarvoinen ero edellisiin ikäryhmiin verrattuna oli, ettei heidän määränsä ennustettu vähenevän missään läänissä. *Ikäryhmiin yhteensä* kuuluvien (eli koko väestömäärän) ennustettiin lisääntyvän vuosina 2008 – 2025 koko maassa absoluuttisesti 426 258 henkilöä ja suhteellisesti 8,00 %. Lääneittäin tarkastellen väestömäärän ennustettiin lisääntyvän suhteellisesti eniten Ahvenanmaan (18,89 %), toiseksi eniten Etelä-Suomen (12,24 %), kolmanneksi eniten Oulun (8,27 %) ja neljänneksi eniten Länsi-Suomen läänissä (7,08 %) ja vähenevän eniten Itä-Suomen (-3,28 %) ja toiseksi eniten Lapin läänissä (-0,40 %). Absoluuttisesti väestömäärän ennustettiin lisääntyvän eniten Etelä-Suomen (268 402 henkilöä) ja vähenevän eniten Itä-Suomen läänissä (-18 729 henkilöä). (Mt., 183 – 185.)

Yhteenvedona väestöennusteiden toteutuminen tarkoittaisi ensinnäkin väestömäärän lisääntymistä suhteellisesti paljon<sup>3</sup> Ahvenanmaan, huomattavasti Etelä-Suomen ja jonkin verran Oulun ja Länsi-Suomen läänissä sekä koko maassa ja vähentymistä vähän Itä-Suomen ja Lapin läänissä. Toiseksi se tarkoittaisi maan ja jokaisen läänin ns. seniorikansalaistumista ikäryhmään *60-vuotiaat ja vanhemmat* kuuluvien määrän lisääntyessä niissä kaikissa suhteellisesti erittäin paljon, ikäryhmään *0 – 29-vuotiaat* kuuluvien määrän vähentyessä koko maassa ja Itä-Suomen sekä Lapin läänissä ja ikäryhmään *30 – 59-vuotiaat* määrän vähentyessä koko maassa ja Itä-Suomen, Oulun sekä Lapin läänissä. Ikäryhmään *0 – 29-vuotiaat* kuuluvien määrä lisääntyisi suhteellisesti huomattavasti Ahvenanmaan ja vähän Etelä-Suomen sekä Oulun läänissä ja vähenisi huomattavasti Itä-Suomen, jonkin verran Lapin ja vähän Länsi-Suomen läänissä sekä koko maassa. Ikäryhmään *30 – 59-vuotiaat* kuuluvien määrä lisääntyisi suhteellisesti jonkin verran Ahvenanmaan ja vähän Etelä-Suomen läänissä ja vähenisi erittäin paljon Itä-Suomen, paljon Lapin, jonkin verran Oulun ja vähän Länsi-Suomen läänissä sekä koko maassa. Voimakkainta seniorikansalaistuminen olisi Itä-Suomen, Lapin ja Oulun lääneissä, joissa etenkin ikäryhmään *70-vuotiaat ja vanhemmat* kuuluvien määrä lisääntyisi. Luonnollinen väestönlisäys olisi negatiivinen (alueella syntyviä olisi vähemmän kuin sillä kuolevia) Itä-Suomen läänissä jokaisena ajanjakson 2008 – 2025 vuotena ja Lapin lää-

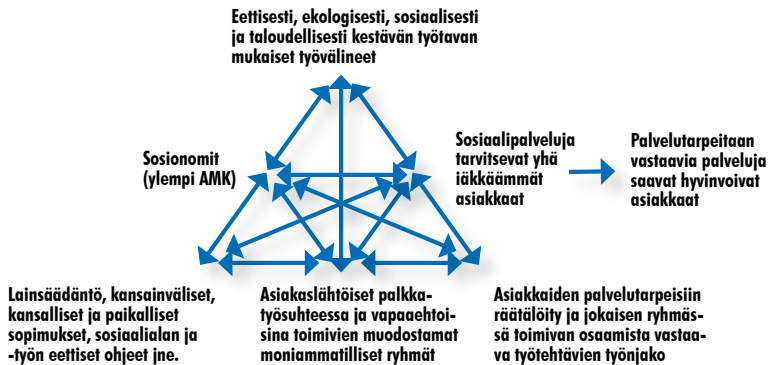
3 Olemme käyttäneet seuraavaa väestömuutosten suuruutta kuvaavaa jaottelua: vähän = 0,01 – 5,00 %; jonkin verran = 5,01 – 10,00 %; huomattavasti = 10,01 – 15,00 %; paljon = 15,01 – 20,00 %; erittäin paljon ≥ 20,01 %.

nissä muina kuin vuosina 2009–2015. Kokonaisnettomuutto oli puolestaan negatiivinen (alueelle muuttavia olisi niiltä muuttavia vähemmän) Oulun läänissä vuosina 2009–2010 lukuun ottamatta, Itä-Suomen läänissä vuosina 2008–2014 ja Lapin läänissä vuosina 2008–2016. Ahvenanmaata ja Etelä- sekä Länsi-Suomea voisi kutsua myös ns. keski-ikäistymisen lääneiksi, sillä niiden luonnolliset väestönlisäykset ja kokonaisnettomuutot olisivat positiivisia jokaisena ajanjakson 2008–2025 vuotena ja ikäryhmään 30–49-vuotiaat kuuluvien määrät lisääntyisivät. (Mt., 166–179, 185–186, 208.)

Keskeinen Suomessa vuosina 2008–2025 tapahtuviksi ennustettujen väestön demografisten muutosten seuraus olisi iäkkäiden määrän ja osuuden kasvu maan hyvinvointipalvelujen käyttäjissä, minkä vuoksi heille suunnattuja palveluja tulisi lisätä. Sen sijaan esimerkiksi vuosina 2006–2030 tapahtuvaksi ennustettu alle kouluikäisten määrän väheneminen 12 000–13 000 lapsella vähentäisi varhaiskasvatuspalvelujen kysyntää. Väestön keski-ikäistymis- ja seniorikansalaistumistrendit haastavat arvioimaan, miten maan hyvinvointipalvelujärjestelmää tulisi uudelleenorganisoida valtakunnallisella, alueellisella, seudullisella ja kunnallisella tasolla. Tällöin on tärkeää arvioida myös, miten sosiaalialan eri ammattiryhmiin kuuluvien työn luonne ja painopiste muuttuvat ja koulutusohjelmiaan profiloivat oppilaitokset sekä sosiaalialalle valmistuvien ja sillä toimivien työnvälitystä ja rekrytointia toteuttavat tahot huomioivat nämä muutokset työssään. (Mt., 186.)

## Sosionomien (ylempi AMK) tekemäksi ennakoitu työ

Kiteytämme Kuviossa 2. tulkintamme, millaista työtä Suomen hyvinvointipalvelujärjestelmän ammattilaisina 2010- ja 2020-luvuilla toimivien sosionomien (ylempi AMK) tulee ennakointijulkaisuissa esitettyjen toimintaympäristöanalyysien sekä koulutus- ja työmarkkinavisioiden ja vuosina 2008–2025 tapahtuviksi ennustettujen väestömuutosten perusteella tehdä.



Kuvio 2. Sosionomien (ylempi AMK) 2010- ja 2020-luvuilla tekemäksi ennakoitun työn rakennetta hahmottava toimintajärjestelmä (vrt. Saari & Viinamäki 2010, 187).

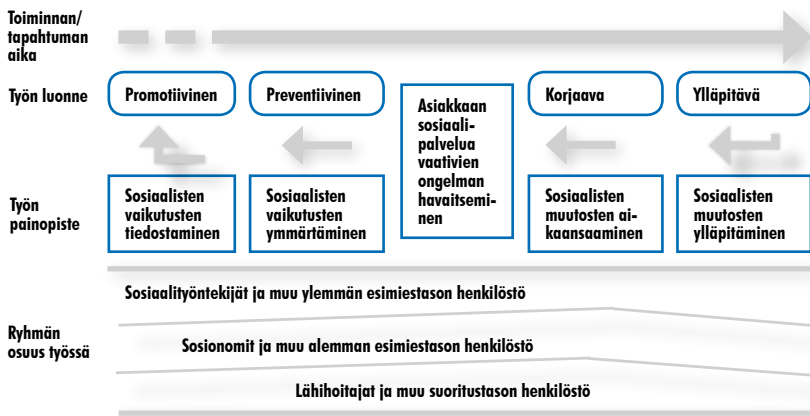
Sosionomien (ylempi AMK) tulee käyttää heidän 2010- ja 2020-luvuilla tekemäksi ennakoimassamme työssä eettisesti, ekologisesti, sosiaalisesti ja taloudellisesti kestäviä työtapoja tiedostaen vastuunsa sosiaaliturvaa ja -palveluja tuottavina työntekijöinä ja yhteiskunnan jäseninä. Heidän tulee noudattaa sosiaalialan ja -työn eettisten ohjeiden lisäksi muun muassa voimassa olevaa lainsäädäntöä sekä kansainvälisiä, kansallisia ja paikallisia sopimuksia. Heidän tulee toimia moniammatillisissa, asiakaslähtöisyyttä toteuttavissa ryhmissä, jotka koostuvat palkkatyösuhteessa ja vapaaehtoisina toimivista työntekijöistä ja joiden työnjako tukee sitä, että yhä iäkkäämmät ja monikulttuuristumisen myötä myös yhä useampaa etnistä taustaa edustavat asiakkaat saavat tarpeitaan vastaavia palveluja ja että jokainen ryhmässä toimiva tekee osaamistaan vastaavaa työtä. (Ks. Saari & Viinamäki 2010, 186–188; ks. myös Saari 2003; Teperi ym. 2006.)

Sosionomien (ylempi AMK) 2010- ja 2020-luvuilla tekemäksi ennakoimamme työ haastaa ammattikorkeakoulut arvioimaan, painottavatko ne koulutuksessaan relevantteja, työelämässä lähitulevaisuudessa tarvittavia kompetensseja. Niiden tulee ylittää analysoimissamme ennakoitijulkaisuissa paikoin esiintyvä tietyntasaisen tutkinnon suorittaneiden määrää ja sen lisäämistä korostava tarkastelu, jossa jätetään pohtimatta syvällisemmin ja konkreettisemmin, miten sosiaalialan henkilöstörakennetta tulisi kokonaisuudessaan kehittää. Henkilöstörakenteen kehittämisen lisäksi ammattikorkeakoulujen tulee pohtia, miten ne huomioivat vaatimuksen ”sosiaalisen puolustamisesta”, jonka osa sosiaalialan käytännön toimijoista ja sosiaalityön ja -politiikan tutkijoista on esittänyt hyvinvointipalvelujen kehittämissaasteita ja -mahdollisuuksia analysoidessaan. Esimerkiksi ennakoituun väestön ja alueiden polarisoitumiseen vastaamiseksi toteutettujen ns. suuruuden ekonomiaa korostavien valtionhallinnon uudistusten on nähty korostaneen ”sosiaalisen puolustamisen” merkitystä, jotta ”sosiaalista” ei eliminoidaisi ihmisen elämänkaaren eri vaiheissa kohtaamia ongelmia (työttömyys, köyhyys, vajaakuntoisuus jne.) medikalisoitaessa, juridisoitaessa ja pedagogisoitaessa sivuuttaen niiden sosiaaliset syyt. (Saari & Viinamäki 2010, 188; ks. myös Simpura 2009.)

Jotta sosionomit (ylempi AMK) työllistyisivät osaamistaan vastaaviin ammatteihin, on tarpeen pohtia, mitä muutoksia heidän 2010- ja 2020-luvuilla tekemäksi ennakoimamme työ (Kuvio 2.) edellyttää tehtäväksi yhteiskunnallisiin sopimuksiin (kuten työhallinnon ammattiluokituksen kuvaukset tutkinnon suorittaneille soveltuvista ammasteista), jotka määrittävät heidän ja muiden sosiaalialan ammattilaisten työtä ja työnjakoa. Analysoimiemme ennakoitijulkaisujen ja väestöennusteiden mukaiset hyvinvointipalvelujärjestelmän uudelleenrakenteistaminen, väestön ikääntyminen ja alueiden erilaistuminen korostavat ennakoivien työotteiden roolia sosiaalialalla tehtävässä työssä. Niiden soveltaminen edellyttää sosiaalialalla toimivien kykenevän moniammatilliseen asiakkaiden ongelmien syiden ja vaikutusten 1) tiedostamisen kompetensseja vaativaan *promotiiviseen* ja 2) ymmärtämisen kompetensseja vaativaan *preventiiviseen* sekä niiden korjaamisen edellyttämien 3) sosiaalisten muutosten aikaansaamisen kompetens-

seja vaatimaan *korjaavaan* ja toistumisen estämisen edellyttämien 4) sosiaalisten muutosten ylläpitämisen kompetensseja vaatimaan *ylläpitävään työhön*. Heidän työnjakonsa tulee perustua kuhunkin ammattiryhmään kuuluilta vaadittavaan osaamiseen ja sen mukaisiin kompetensseihin. Tällöin

- sosiaalityön tai muun soveltuvan ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneiden sosiaalityöntekijöiden ja muiden ylemmän esimiestason työntekijöiden, kuten sosionomien (ylempi AMK) työn painopiste on promotiivisessa ja preventiivisessä, osin ylläpitävässä ja vähiten korjaavassa hyvinvointityössä,
- sosionomi (AMK)- tai muun soveltuvan alemman korkeakoulututkinnon suorittaneiden ja muiden alemman esimiestason työntekijöiden työn painopiste jakautuu varsin tasaisesti promotiiviseen, preventiiviseen, korjaavaan ja ylläpitävään hyvinvointityöhön ja
- sosiaalialan toisen asteen ammatillisen tutkinnon suorittaneiden lähihoitajien ja muiden suoritustason työntekijöiden työn painopiste on ns. arjen asiakaskohtaisessa korjaavassa, osin preventiivisessä ja ylläpitävässä ja vähiten promotiivisessa hyvinvointityössä. (Kuvio 3.; Saari & Viinamäki 2010, 192; ks. myös Aaltonen ym. 2008; Kananoja ym. 2008, 110 – 135).



Kuvio 3. Sosiaalialan eri ammattiryhmien 2010- ja 2020-luvuilla tekemän työn luonne ja painopiste (Saari & Viinamäki 2010, 192).

Hahmottamamme työnjaon lähtökohtana on hyvinvointipalvelujen tuottamista määrittävät asiakasprosessit. Vaikka jokaisen asiakasprosessin keskiössä on palveluja tarvitseva asiakas, määrittävät niitä aina myös palvelujen tuottamista rakenteistavat yhteisöspesifit rakenteet. Näiden ymmärtäminen edellyttää hyvinvointipalvelujärjestelmässä toimivien osaavan analysoida

työtään määrittäviä, muuttuvia yhteiskuntarakenteita. (Saari & Viinamäki 2010, 191–193; ks. myös Saari 2009, 18–22, 34–88.)

## Sosionomi (ylempi AMK) -koulutuksen haasteita

Menossa olevat ja lähitulevaisuudessa tapahtuviksi ennakoitua yhteiskunnalliset muutokset, sosiaalialan kehittäminen sen henkilöstön koulutus mukaan lukien ja kuntiin kohdistuvat kustannuspaineet edellyttävät kriittistä arviointia, miten sosiaalialan ammatillisia tutkintoja suorittavat sijoittuvat työmarkkinoille ja heidän suorittamansa tutkinnot suhteutuvat toisiinsa. Yksi keskeisimpiä sosiaalialan ammatteja, rakenteita ja kulttuurisia piirteitä muokkaavista yhteiskunnallisista muutoksista, jonka asettamiin haasteisiin tulee vastata toistaiseksi tehtyä konkreettisemmin, on Suomen väestön ikääntyminen (esim. Rantamäki 2008). Tällöin tulee ratkaista muun muassa se, kuinka paljon ikääntyvän väestön parissa tehtävässä hyvinvointityössä tarvitaan eri ammattiryhmien työntekijöitä. Kuinka paljon tarvitaan esimerkiksi kliinisen ja muun hoidollisen työn osaavia vs. hyvinvoinnin sosiaaliset ulottuvuudet huomioimaan kykeneviä työntekijöitä varmistamaan, että ikääntyvät saavat kokonaisvaltaisen hyvinvointinsa turvaamisen edellyttämät sosiaali- ja terveyspalvelut? Väestön ikääntymisen asettamiin haasteisiin tartuttaessa on tärkeää huomioida myös eettinen vastuu, kun päätetään esimerkiksi siitä, paljonko hyvinvointipalveluja tuotettaessa voidaan korostaa kustannustehokkuutta ja ikääntyvien omaa vastuuta hyvinvoinnistaan. Väestön ikääntyminen haastaa ammattikorkeakoulut pohtimaan myös esimerkiksi sitä, tuleeko niiden vähentää varhaiskasvatukseen suuntautuvaa opetustaan sen tämänhetkisestä ilmeisen hyvästä ja lisätä vanhustyöhön suuntautuvaa opetustaan sen tämänhetkisestä ilmeisen heikosta vetovoimaisuudesta huolimatta. (Saari & Viinamäki 2010, 194; ks. myös Vaarama 2009, 171–179.)

Etenkin pohdinnat, miten yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa sosiaalialan ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneet sijoittuvat työmarkkinoille ja mitkä ovat näiden tutkintojen suhteet toisiinsa, edellyttävät sosiaalialan ammatti- ja tehtävärakenteiden kriittistä tarkastelua. Ellei tähän löydy valmiutta, on perusteltua olettaa sosionomien (ylempi AMK) työmarkkina-asemaa luonnehtivan ammatillisen osaamisen ylittävien tai alittavien tehtävien hoitamisena ja ns. harmaan alueen hyvinvointiammateissa toimimisena ilmenevän semiprofessionaalisuuden jatkuvan. (Saari & Viinamäki 2010, 194–195.) Esimerkiksi pyytämämme tapauskertomuksen kirjoittaneiden sosionomien (ylempi AMK) työllistyminen näyttää olleen tällaista, kuten taulukko 1. osoittaa. Esitämme siinä heidän valmistumisensa jälkeisiä koulutus- ja työmarkkinapolkujaan kuvaavat opiskelu- ja työhistorioiden avaintapahtumat. Heidän työmarkkinoille sijoittumisensa näyttää riippuvan etenkin heidän perhetilanteittensa ja paikallisten työmarkkinoiden määrittämistä työssäkäyntimahdollisuuksistaan (ks. myös Viinamäki ym. 2012).

Taulukko 1. Kolmen sosionomin (ylempi AMK) opiskelu- ja työhistoriat.

Polun tyyppi	Avaintapahtumat
3. sektorin polku	Sosionomi (ylempi AMK), 2004 → Kehittämispäällikkö → Yhteisviestinnän opiskelija, 2010 → Aluetyön erityisasiantuntija
Julkisen sektorin polku	Sosionomi (ylempi AMK), 2004 → Potilasasiamiehen ja sosiaalimiehen tehtävien sivutoiminen hoitaja → Sivutoiminen tuntiopettaja → Ammattiopettajan koulutus ja osa-aikainen opettaja → Sivutoiminen luento-opettaja → Sosiaalityöntekijä ja potilasasiamiehen sekä sosiaalimiehen tehtävien hoitaja
Welfare mix -polku	Sosionomi (ylempi AMK), 2004 → Hankekoordinaattori (3. sektori) → Yksilövalmentaja (3. sektori) → Työtön → Ohjaaja (yksityinen sektori) → Ohjaaja (julkinen sektori) → Sairasloma

Sosionomeille (ylempi AMK) ei näytä muotoutuneen yhtä selkeää professionaalista profiilia kuin esimerkiksi maisteritutkinnon suorittaneille sosiaalityöntekijöille. Tätä osoittaa muun muassa heidän ammattiinsa ja työhönsä viittaavien nimikkeidensä kirjavuus osan toimiessa toisen asteen ammatillista tutkintoa ja osan sosiaalityöntekijän pätevyyttä edellyttävissä tehtävissä. Edellisiin he ovat yli- ja jälkimmäisiin alikoulutettuja, kun heidän pätevyyttään arvioidaan sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuuslainsäädännöstä (Laki sosiaalihuollon ... 2005), opetushallinnon linjauksista tutkintojen sijoittamisesta NQF- ja EQF-viitekehyksiin (Tutkintojen ja ... 2009), ARENE:n suosituksista NQF:n ja tutkintojen yhteisten kompetenssien soveltamisesta ammattikorkeakouluissa (Suositus tutkintojen ... 2010) ja sosiaalialan AMK-verkoston määrittelemistä sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon tuottamista yhteisistä kompetensseista (Sosionomi (ylempi AMK) ... 2010) johdettavia kriteerejä soveltaen. Yksi ongelmien syy on, etteivät työnhakijoiden koulutus ja työntajien koulutusvaatimukset aina kohtaa molempien tyytyessä siihen, mitä alueellisilla/paikallisilla työmarkkinoilla on tarjolla. Ensimmäinen ongelma saattaa johtua myös hyvinvointipalveluja tuottavien organisaatioiden pyrkimyksistä vähentää palkkamenonjoaan toteuttamalla työntekijöitä rekrytoidessaan kelpoisuussäännösten hengen sijaan vain niiden kirjainta. Tilannetta voisi parantaa ns. hyvinvointiammattien sisältöihin ja suhteisiin keskeisesti vaikuttavan hyvinvointipoliittisen sääntelyn täsmentäminen määrittelemällä selkeästi eri ammattinimikkeillä toimivien työntekijöiden työnkuvat ja ammattityön suhde vapaaehtoistyöhön. (Saari & Viinamäki 2010, 194 – 195; ks. myös Borgman 2006, 192 – 200; Julkunen 2008, 118 – 199.)

Sosiaalialalle henkilöstöä kouluttavien ja sosiaalipalveluja kehittävää TKI-toimintaa toteuttavien ammattikorkeakoulujen tulee tiedostaa roolinsa myös siinä, millainen mielikuva ns. suurella yleisöllä (sosiaalipalveluja veroja ja veroluonteisia tai käyttömaksuja maksaen rahoittavilla) on sosiaalialasta. Niiden on syytä pohtia esimerkiksi sitä, miten paljon niissä annettava sosiaalisten taitojen opettaminen painottuu humanistisiin tieteisiin (psykologia, kas-

vatustiede) nojautuvaan työntekijän ja asiakkaan kanssakäymisessä tarvittavien taitojen opettamiseen ja miten paljon sosiaalitieteisiin (sosiaali-/yhteiskuntapolitiikka, sosiologia, sosiaalipsykologia) nojautuvaan yhteiskuntarakenteiden, niistä johtuvan eriarvoisuuden ja hyvinvointipalvelujärjestelmien sekä näiden välisten vuorovaikutusten ymmärtämisessä tarvittavien taitojen opettamiseen. (Saari & Viinamäki 2010, 199.)

Yksi vastaus edellä esittämiimme haasteisiin voisi löytyä koulutus- ja työmarkkinoilla käytettävän terminologian täsmentämisestä ja selkiyttämisestä. Tällöin tulee pohtia, miten tutkinto- ja ammattinimikkeet voitaisiin erottaa toisistaan, ettei samaa nimikettä käytetä tietyn tutkinnon suorittaneesta ja tiettyssä ammatissa toimivasta. Samoin tulee pohtia, miten voitaisiin välttää sosiaalityöstä tutkimuskohteena, tieteenä ja ammattina käytävien diskurssien sekoittuminen toisiinsa. Toinen vastaus voisi löytyä ammatikorkeakoulututkintojen profiloimisesta selkeästi yksiallaisiksi, jotta esimerkiksi sosionomeille (ylempi AMK) muodostuisi aidosti syvällistä oman alansa substanssiosaamista ja sitä täydentävää hyvinvointipalvelujärjestelmän moniammatillisissa organisaatioissa ja työryhmissä toimimisen osaamista. Tällöin koulutus tukisi sitä, että he saavuttavat moniammatillisen ja monitoimijaisen yhteistyön edellyttämän vahvan ammatillisen osaamisen. Kolmas vastaus voisi löytyä sen tutkimuksellisilla kvalifikaatioilla sosiaalialan työssä olevan merkityksen oivaltamisesta, minkä esimerkiksi sosiaali- ja terveydenhuollon lainsäädännössä tapahtuneet muutokset ovat tehneet entistä ajankohtaisemmaksi. Analysoimiemme ennakoitujulkaisujen mukaan sosiaalialan kvalifikaatiovaatimuksina korostuvat oman alan substanssiosaamisen lisäksi kustannuslaskenta-, tuotteistamis-, markkinointi-, henkilöstö- ja johtamis-, teknologia- ja sosiaalitaloudellinen osaaminen sekä geneeristen valmiuksien kuten ongelmanratkaisu- ja analyttisen päättelykyvyn, kriittisen ajattelun, aineistojen hallinnan ja kommunikaatio- taitojen merkitys (Mt.; Opetusministeriö 2010; ks. myös Tahvanainen ym. 2012). Vaatimusten taustalla ovat väestön ikääntyminen, sosiaalisten ongelmien heterogeenistuminen ja ylisukupolvittaistuminen, hyvinvointivaltion uudelleenrakentaminen ja korvaaminen hyvinvointiyhteiskunnalla, globalisaatio ja monikulttuuristuminen, joiden ymmärtäminen edellyttää monipuolista ja syvällistä tutkimuksellista osaamista.

## 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. Tulostettu 22.2.2008. [http://www.kka.fi/pdf/julkaisut/KKA\\_308.pdf](http://www.kka.fi/pdf/julkaisut/KKA_308.pdf)

Ammattiluokitus 2005. Työministeriö. Tulostettu 29.6.2010. [http://www.mol.fi/mol/fi/99\\_pdf/fi/00\\_julkaisut/ammattiluokitus2005.pdf](http://www.mol.fi/mol/fi/99_pdf/fi/00_julkaisut/ammattiluokitus2005.pdf)

- Borgman, M. 2006. Sosionomit AMK 2015. Teoksessa M. Vuorensyrjä, M. Borgman, T. Kempainen, M. Mäntysaari & A. Pohjola. Sosiaalialan osaajat 2015. Sosiaalialan osaamis-, työvoima- ja koulutustarpeiden ennakoitihanke (SOTENNA): loppuraportti. Jyväskylän yliopiston sosiaaliryöön julkaisusarja 4. Tampere, 157–229.
- Engeström, Y. 1995. Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia, haasteita. Helsinki: Painatuskeskus.
- Forma, P., Kuivalainen, S., Niemelä, M. & Saarinen, A. 2007. Kuinka hyvinvointivaltio kesytetään? Julkisen sektorin uudistaminen ja hyvinvointipalvelujen muutos Pohjoismaissa. Turun yliopisto. Sosiaalipolitiikan laitoksen julkaisuja B:32/2007. Tulostettu 4.8.2010. <http://www.soc.utu.fi/laitokset/sosiaalipolitiikka/julkaisut/materiaalit/khk.pdf>
- Hänninen, S., Palola, E. & Kaivonurmi, M. 2010. Mikä meitä jakaa? Sosiaalipolitiikkaa kilpailuvaltiossa. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, Tee ma 7. Helsinki, 7–24. Tulostettu 22.7.2010. <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/57a41f5a-82e5-42af-994d-1a848a200c35>
- Julkunen, R. 2008. Uuden työn paradoksit. Keskusteluja 2000-luvun työprosess(e)ista. Tampere: Vastapaino.
- Kananoja, A., Niiranen, V. & Jokiranta, H. 2008. Kunnallinen sosiaalipolitiikka. Osallisuutta ja yhteistä vastuuta. Jyväskylä: PS-kustannus ja Huoltajasäätiö.
- Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 272/2005. Viitattu 3.9.2010. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2005/20050272>
- Läänit 2009 (lakkautettu 31.12.2009) n.d. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu 22.7.2010. <http://tilastokeskus.fi/meta/luokitukset/laani/001-2009/index.html>
- Opetusministeriö 2010. Selvitys koulutus- ja osaamistarpeiden kehittymisestä sekä ennakkoinnin tilasta ja kehittämistarpeista 2009. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:3. Helsinki: Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Tulostettu 6.7.2010. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/tro3.pdf?lang=>
- Rantamäki, N. 2008. Keskipohjalaisen sosiaalialan työn tila ja tulevaisuus. Kokkola: Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Tulostettu 28.6.2012. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18980/9789513932442.pdf?sequence=1>



- Saari, E. 2003. Hyvinvointi-interventiot ja työttömien syrjäytyminen. *Hallinnon Tutkimus* 22(3), 244 – 260.
- Saari, E. 2009. Työttömien syrjäytymistä ehkäisevien hyvinvointi-interventioiden kontekstuaaliset edellytykset. *Acta Electronica Universitatis Lapponiensis* 46. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. Viitattu 17.7.2010. <http://iwww.ulapland.fi/loader.aspx?id=58a8f56f-699d-4fda-89c1-ff27dc245e79>
- Saari, E. & Viinamäki, L. 2010. Ennakointeja sosionomien (AMK & ylempi AMK) paikasta tulevaisuuden hyvinvointipalvelujärjestelmän ammattilaisina. Teoksessa L. Viinamäki (toim.) *Sosionomin ammatti ja työ 2010 – 2025. Havaintoja ja päätelmiä sosionomien (AMK & ylempi AMK) profiilista Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A: Raportteja ja tutkimuksia* 3/2010, 150 – 217. Tulostettu 31.11.2011. [http://www3.tokem.fi/kirjasto/tiedostot/Viinamaki\\_A\\_3\\_2010.pdf](http://www3.tokem.fi/kirjasto/tiedostot/Viinamaki_A_3_2010.pdf)
- Simpura, J. 2009. Sosiaalinen puristuksessa. Onko talouden, onnellisuuden ja terveyden välissä tilaa globaalisosiaaliselle kysymykselle? *Janus* 17(1), 36 – 46. Tulostettu 8.8.2010. [http://www.sosiaalipoliittinenyhdistys.fi/janus/0109/1\\_2009/1\\_2009\\_pv\\_simpura.pdf](http://www.sosiaalipoliittinenyhdistys.fi/janus/0109/1_2009/1_2009_pv_simpura.pdf)
- Sosionomi (ylempi AMK) tutkinto 90 op 2010. Viitattu 4.9.2010. [http://www.sosiaaliportti.fi/fi-FI/sosiaalialanamkverkosto/sosiaaliala\\_ammattikorkeakouluissa/sosionomi\\_ylempiamk\\_tutkinto/](http://www.sosiaaliportti.fi/fi-FI/sosiaalialanamkverkosto/sosiaaliala_ammattikorkeakouluissa/sosionomi_ylempiamk_tutkinto/)
- Suositus tutkintojen kansallisen viitekehyksen (NQF) ja tutkintojen yhteisten kompetenssien soveltamisesta ammattikorkeakouluissa 2010. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto ARENE. Tulostettu 4.9.2010. [http://www.haaga-helia.fi/fi/ammattillinen\\_opettajakorkeakoulu/taydennyskoulutus/liitteet/ARENEn\\_suositus.pdf](http://www.haaga-helia.fi/fi/ammattillinen_opettajakorkeakoulu/taydennyskoulutus/liitteet/ARENEn_suositus.pdf)
- Tahvanainen, S., Hakala, R. & Virtanen, K. 2012. Sosiaali-, terveys- sekä kuntoutus- ja liikunta-alan osaamistarpeiden ennakointi. Synteesi 2006 – 2012 tehdyistä ennakointiselvityksistä. Alustava raportti Sosiaalialan, Terveysalan sekä Kuntoutus- ja liikunta-alan koulutustoimikunnille. Oulun seudun ammattiopisto & Tampereen ammattiopisto. Tulostettu 29.6.2012. [http://www.sosiaaliportti.fi/File/0a054dfd-1a8f-467e-a654-ff14461coab6/Ennakointiraportti\\_SoTeLi\\_K\\_2012-I-29052012.pdf](http://www.sosiaaliportti.fi/File/0a054dfd-1a8f-467e-a654-ff14461coab6/Ennakointiraportti_SoTeLi_K_2012-I-29052012.pdf)
- Teperi, J., Vuorenkoski, L., Manderbacka, K., Ollila, E. & Keskimäki, I. (toim.) 2006. Riittävätkö palvelut jokaiselle. Näkökulmia yhdenvertaisuuteen sosiaali- ja terveydenhuollossa. Hyvinvointivaltion rajat -hanke. Helsinki: Stakes, 100 – 110. Tulostettu 18.9.2007. <http://www.stakes.fi/verkkojulkaisut/raportit/M233-VERKKO.pdf>

- Tilastokeskuksen PX-Web-tietokannat. PX-Web Statfin n.d. Tilastokeskus. Viitattu 22.7.2010. [http://pxweb2.stat.fi/database/StatFin/databasetree\\_fi.asp](http://pxweb2.stat.fi/database/StatFin/databasetree_fi.asp)
- Tilasto- ja indikaattoripankki SOTKANet n.d. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. Viitattu 22.7.2010. <http://uusi.sotkanet.fi/portal/page/portal/etusivu>
- Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys 2009. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:24. Helsinki. Tulostettu 4.9.2010. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/tr24.pdf?lang=fi>
- Vaarama, M. 2009. Yhteenveto ja päätelmät. Teoksessa M. Vaarama (toim.) Ikääntyminen riskinä ja mahdollisuutena. Poliittisen kestävyysalaryhmän raportti. Valtioneuvoston kanslian raportteja 3/2009. Helsinki, 171 – 179. Tulostettu 9.11.2010. <http://www.vnk.fi/julkaisukansio/2009/r03-ikaantymisen-riskina-ja-mahdollisuutena/pdf/fi.pdf>
- Viinamäki, L. (toim.) 2010. Sosionomin ammatti ja työ 2010 – 2025. Havaintoja ja päätelmiä sosionomien (AMK & ylempi AMK) profiilita Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A: Raportteja ja tutkimuksia 3/2010, 150 – 217. Tulostettu 14.7.2012. [http://www3.tokem.fi/kirjasto/tiedostot/Viinamaki\\_A\\_3\\_2010.pdf](http://www3.tokem.fi/kirjasto/tiedostot/Viinamaki_A_3_2010.pdf)
- Viinamäki, L., Pohjola, A. & Kuosmanen, V. 2012. Sosiaalisen ”paikka” sosiaalialan työ- ja koulutusmarkkinoilla. Käsikirjoitus.
- Walby, S. 1991. Labour Markets and Industrial Structures in Women’s Working Lives. Teoksessa S. Dex (toim.) Life and Work History Analyses: Qualitative and Quantitative Developments. London: Routledge, 167 – 186.

Hilkka Honkanen & Arja Veijola

## **Kunnat tarvitsevat rohkeita uudistajia – miten ylempi ammattikorkeakoulututkinto vastaa haasteeseen?**

---

### **Johdanto**

Kunnissa meneillään oleva rakenteellinen muutos haastaa sosiaali- ja terveysalan koulutusta. Mistä saadaan osajia uudistamaan ja kehittämään yhdistyvien kuntien palvelurakenteita ja -prosesseja ja millaista osaamista siinä työssä tarvitaan? Kestävästi toteutettu muutos ja siihen liittyvä kehittäminen lähtee sisältäpäin, toimijoiden itsensä toteuttamana prosessina. Näitä prosesseja ohjaamaan tarvitaan kehittämisen asiantuntijoita, joilla on spesifi koulutus käynnistää ja johtaa muutosprosesseja. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon luvataan tuottavan tällaista osaamista. Tämä lupaus haastaa arvioimaan koulutuksen toteutustapoja. Millaisella toteutustavalla parhaiten tuotetaan innovatiivista kehittämisosaamista? Kuvaamme tässä artikkelissa yhden mallin, joka on kolmen vuoden kokeilussa osoittautunut tulokselliseksi sellaisen osaamisen kehittymisen kannalta, joita kehittäjäasiantuntijat tarvitsevat työssään.

2000-luvun alussa käynnistyneen suomalaisen korkeakoulujärjestelmään tuotetun ammattikorkeakoulun jatkotutkinnon keskeisenä haasteena oli vastata muuttuviin työelämän tarpeisiin (mm. Salminen 2002, 358). Koulutukseen on alusta alkaen liitetty vahvasti vaatimus työelämäläheisyyteen ja opintojen kiinnittyminen työelämän kehittämiseen (Valtioneuvoston asetus 423/2005, 6§, Salminen 2002, 363) sekä työelämää ja aluekehitystä tukeva soveltava tutkimus (Lindqvist 2005,15). Tutkinnossa korostuivat alusta lähtien työelämän kehittämisen edellyttämät laajat ja syvälliset tiedot asianomaiselta alalta sekä tarvittavat teoreettiset tiedot asianomaisen alan vaativissa asiantuntija- ja johtamistehtävissä toimimista varten (Valtioneuvoston asetus 423/2005, 7A§)

Kokeiluvaiheesta tutkinnon vakiintumiseen ylemmän ammattikorkeakoulun (YAMK) opinnoille on ollut tyypillistä, että opiskelijat ovat tehneet kaikki oppimistehtävät ja opinnäytetyönsä omaan työyhteisöönsä. Opiskelijat ovat oppineet muun muassa kehittämis- ja tutkimusmenetelmiä sen mu-

kaan, mitä he omassa opinnäytetyössään ovat käyttäneet. Opintojen toteutukselle on ollut ominaista erilliset opintokokonaisuudet, joiden vastuu on jakautunut eri alojen asiantuntijoille. Näin ollen opiskelijat ovat tehneet opintojen aikana suuren määrän toisistaan erillisiä tehtäviä, ja pääasiassa yksin. Oppimistehtävät ovat myös kuormittaneet työyhteisöä.

YAMK-koulutuksessa kokeilusta lähtien mukana olleina meillä on edelleen paljon koulutuksen toteutukseen liittyviä kysymyksiä. Tuottavatko ylempään ammattikorkeakoulutuksen toteutuksessa sovellettavat oppimisen ja opetuksen muodot osaamista työelämän kehittämiseen ja kehittämiseen liittyvän arvioinnin toteutukseen? Miten työelämän ja koulutusohjelmien välille rakennetaan yhteistyötä, jossa aidosti hyödynnetään yhteistä osaamista ja yhteistä oppimista? Kyetäänkö koulutusohjelmien sisällä olevaa moniammatillista osaamista riittävästi hyödyntämään ja jakamaan koulutuksen aikana? Mitä tarkoittaa ylempään ammattikorkeakoulutukseen johtavan opetuksen joustava uudistaminen yhteiskuntaa ohjaavien strategioiden ja poliittisten selonteiden ja ohjeiden määrittämien tavoitteiden suuntaisesti?

Viimeiset kolme vuotta opiskelu kuntoutuksen ja terveyden edistämisen koulutusohjelmissa on tapahtunut entistä enemmän erilaisissa työelämähankkeissa ja -yhteistyökuvioissa, osana alueellista ja ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystoimintaa. Pedagogista uudistustamme on ohjannut asetuksen (423/2005) edellytys tuottaa osaamista työelämän kehittämiseen ja oman alan vaativiin asiantuntijatehtäviin. Rohkeutta siirtyä opintojaksokeskeisestä opintojen toteutuksesta avoimeen oppimisympäristöajatteluun ja niissä laajojen kokonaisuuksien oppimiseen auttoi ammattikorkeakoulujen siirtyminen osaamisperustaiseen oppimisen arviointiin (Oppimisesta osaamiseen 2009). Oppimisen kohteena on kokonaisuus, joka muodostuu opiskelijoiden, opettajien, opiskelun kohteena olevan asian ja työelämän asiantuntijoiden sekä opetusmenetelmän muodostamasta kokonaisuudesta. Opetusprosessista on siirrytty oppimisprosessiin ja opetussuunnitelma-ajattelusta oppimisympäristöajatteluun. Samalla myös opettajan rooli on muuttunut opettajasta oppimisprosessien ohjaajaksi.

Työelämälähtöisten autenttisten oppimisympäristöjen tukena ovat olleet enenevässä määrin erilaiset virtuaaliset oppimisympäristöt. Oppimisympäristö merkitsee fyysisten tekijöiden (tila, laitteet, materiaalit) ohella myös psyykkisiä tekijöitä, kuten oppimisen herättämä innostus, tunteet sekä ajattelutoiminta. Lisäksi oppimisympäristö sisältää erilaisia vuorovaikutustilanteita sekä sosiaalisia ja kulttuurisia tekijöitä, muun muassa ryhmät ja yhteisöt, joissa oppimista tapahtuu. Erityisen merkittävän oppimisympäristön tarjoaa ryhmiemme moniammatillisuus, mikä tuo jaettavaksi monenlaista osaamista ja työkäytäntöjä.

Innovaatiostrategia (Valtioneuvoston innovaatiopoliittinen selonteko eduskunnalle 2008) korostaa innovatiivisen ja kannustavan oppimisympäristön rakentamista. Strategian toimeenpanossa toimenpidekokonaisuuksina nostetaan muun muassa esille ennakkoluulottomasti erilaista osaamista yhdistä-

vän oppimisympäristön kehittäminen. Koulutusohjelmien ja -alojen keskinäinen yhteistyö ja vuorovaikutus sekä monialaiset ja perinteisiä rajoja rikkovat toimintamallit ovat edellytys edellä mainitulle kehittämiselle. Strategia korostaa ennakoivaa osaamisen kehittämistä.

## Uusi asiantuntijuus haastaa koulutuskäytännöt

Suomessa kehitetään tällä hetkellä sosiaali- ja terveysalalla alueellisia uudelleenorganisoinnin muotoja erityisesti kuntatasolla, sillä paineet kuntarajat ylittävään toimintaan ovat suuret. Palvelutuotantoa on uudistettava, jotta tulevaisuuden haasteista selvitään. Kuntien toimintaympäristöille on ominaista nopea ja jatkuva muutos, mikä on johtanut uusien toimintatapojen etsimiseen. Samalla kun sosiaali- ja terveydenhuollon uudistamiseen liittyy paljon ennakoimattomia tekijöitä, on myös paljon tekijöitä, jotka ovat tunnettuja ja joiden kehitys on kontrolloitavissa (Vakkuri 2008). Työelämän muutokset aiheuttavat sen, että monet tehtävät ovat tulleet entistä monimutkaisemmiksi ja edellyttävät entistä parempaa ammatillista osaamista.

Uusi terveydenhuoltolaki (1326/2010) yhdessä uudistuvan sosiaalihuollon lainsäädännön (Sosiaalihuollon lainsäädännön uudistaminen 2010) sekä tulevan sosiaali- ja terveydenhuollon suunnittelua, kehittämistä ja järjestämistä koskevan lain (Sosiaali- ja terveydenhuollon järjestämistä, kehittämistä ja valvontaa koskevan lainsäädännön uudistaminen 2010) kanssa painottaa mm. monitoimijaista ja monialaista asiantuntijatoimintaa sekä uudenlaista, enemmän palvelujen käyttäjän vastuuta ja valtuuksia edellyttävää, asiakaslähtöistä toimintaa. Tätä lain henkeä tukee Kasevan (2011) kirjallisuuskatsaus, joka osoitti, että asiakkaan aseman vahvistaminen sekä itsemääräämisen ja vaikutusmahdollisuuksien toteutuminen edellyttävät palveluiden ja toimintakäytäntöjen kehittämistä sosiaali- ja terveydenhuollossa

Valtakunnallisen lainsäädännön ja ohjelmien ohella koulutuksen kehittämisessä on huomioitava alueelliset ja paikalliset strategiat ja ohjelmat. Pohjois-Pohjanmaan hyvinvointiohjelmassa 2008–2017 korostetaan valtakunnallisten linjausten mukaisesti palveluiden oikea-aikaista kohdentumista ja ennalta ehkäisevää toimintaa ja varhaista tukemista. Ohjelman tavoitteena on muun muassa parantaa ihmisten mahdollisuutta vaikuttaa hyvinvointiinsa. (Pohjois-Pohjanmaan hyvinvointiohjelma 2008.)

Myös Oulun seudun ammattikorkeakoulun strategia (Osaamisella hyvinvointiin...) ohjaa yhdistämään eri alojen osaamista uusien innovatiivisten mahdollisuuksien luomiseksi, mikä edellyttää uudenlaisen monialaisuuden kehittämistä. Sosiaali- ja terveysalan painoalaksi on nimetty terveyden ja hyvinvoinnin edistämisen uudet toimintamallit ja -käytännöt.

Meneillään oleva yhteiskunnallinen murros muuttaa sosiaali- ja terveysalan töiden asiantuntijuuden ehtoja. Asiantuntijatyön muutos kontekstoituu yhteiskunnalliseen muutokseen. Ammattikunnat joutuvat sovittamaan asian-

tuntemuksensa monimutkaistuvaan asiantuntijuuksien ja työnjaon kokonaisuuteen. (Rautajoki 2009, myös Koukkari 2010.) Nykyisen professionaalisen asiantuntijuuden on katsottu tulleen päätepiteeseen. Yhteiskunnan muutosten seurauksena on tullut tilaus monenlaisille asiantuntijoille ja tiedolle. Tieteelliseen tietoon ja professioihin tai tiettyyn institutionaaliseen asemaan perustuvien asiantuntijuuksien rinnalla on alettu puhua praktisesta eksperttijuudesta tai avoimesta asiantuntijuudesta (Saaristo 2000).

Rantasen ja Toikon (2006) sekä Hakkaraisen (2005) mukaan kysymys tiedontuotannon tavoista ja malleista liittyy tiiviisti asiantuntijuuteen. Jos tieto tuotetaan sovelluskohteissaan, niin se myös haastaa perinteisen käsityksen asiantuntijuudesta. Tieteellinen tieto ei ole enää vain professioiden edustajien hallussa, vaan raja-aita asiakkaan ja asiantuntijan välillä on hämärtynyt.

Alasoinin (2011) mukaan työn muutoksessa on nähtävillä kolme muutossuuntaa: 1) Työ muuttuu enemmän tietotyöksi, jossa ihminen työskentelee informaation etsimiseksi, tuottamiseksi, kehittämiseksi, muuntamiseksi, laajentamiseksi ja luomiseksi. 2) Työ muuttuu enemmän ajattelutyöksi, joka edellyttää itsenäistä tai yhteisöllistä ongelmanratkaisua ja tämän edellyttämää kokonaisvaltaista sitoutumista. 3) Työhön sisältyy enemmän horisontaalisen koordinoinnin tarvetta. Tämä tarkoittaa tiivistyvää vuorovaikutusta arvoketjujen tai -verkostojen sisällä työtovereihin, asiakkaisiin, organisaation ulkopuolisiin palveluntuottajiin ja muihin asiantuntijayhteisöihin

Eri väestöryhmien palvelujen tarve on muuttunut. Ihmisten tarpeet ovat yhä useammin sellaisia, joihin pystytään parhaiten vastaamaan moniammatillisella, eri asiantuntijoista koostuvalla tiimityöskentelyllä. Samassa merkityksessä puhutaan myös kollektiivisesta asiantuntijuudesta (esim. Boreham 2005, Koivunen 2005, Parviainen 2006) tai kollektiivisesta älykkyydestä (Hakkarainen 2003). Kollektiivisellä asiantuntijuudella tarkoitetaan osaamista yhdessä. Se tarkoittaa tiedon muodostamista, jakamista, käsittelemistä ja yhdistämistä toisen tai useamman ihmisen kanssa siten, että yksittäiset osaamisalueet ovat enemmän kuin osiensa summa. Vaikka kyseessä olisi kuinka pätevä asiantuntija, hän ei voi hankkia kaikkea sitä tietoa, jota asiantuntijat yhdessä omaavat. Kollektiivinen asiantuntijuus on tulos, joka saavutetaan ryhmän vuorovaikutuksessa. (Boreham 2005.)

Ylemmillä ammattikorkeakoulututkinnoilla on haluttu vastata aina nopeasti muuttuviin työelämän haasteisiin ja lisääntyviin asiantuntijuus- ja osaamistaitovaatimuksiin (mm. Salminen 2003, Tynjälä ym. 2004). Koulutus onkin jatkuvasti suunnattava uudelleen vastaamaan osaamistarpeiden muutoksia. Tiivis yhteistyö alueellisten toimijoiden kanssa on ehdoton edellytys koulutuksen toteuttamiselle ja toteuttamiselle.

## Innovatiivinen yhdessä kehittäminen edellyttää osallisuutta

Kuntoutuksen ja terveyden edistämisen koulutusohjelmien toteutustapojen uudistamisessa on kyse tiettyjen toimintaperiaatteiden ja toimintojen tarkoituksellisesta muuttamisesta. Kehittäminen tähtää tällöin muutokseen ja sillä tavoitellaan jotakin parempaa tai tehokkaampaa kuin aikaisemmat toimintatavat tai -rakenteet. Toimintakäytäntöjen kehittäminen on parhaimmillaan työelämän, opiskelijoiden ja opettajien yhdessä tekemää toiminnan arviointia ja uusien sovittujen kehittämistoimenpiteiden tekemistä yhdessä. Kehittäminen on keskustelua ja asioiden muuttamista yhdessä. Sen tulee olla aina sosiaalinen prosessi, mihin sisältyy ennen kaikkea käytännöllistä asioiden korjaamista, parantamista ja edistämistä. Toimintakäytäntöjen kehittäminen ei useinkaan etene suunnitelmallisesti ja loogisesti, vaan muuntuvana ja osin myös katkoksellisena prosessina. (Kirjonen 2006, Toikko & Rantanen 2009, Seppänen-Järvelä 2006.)

Muun muassa innovaatiotoiminnan yhteydessä korostetaan nykyisin yhä enemmän käyttäjälähtöisyyden merkitystä (mm. Valtioneuvoston innovaatiopoliittinen selonteko eduskunnalle 2008). Työyhteisöjen kehittämisen yhteydessä tiedetään työntekijöiden osallistumisen olevan erittäin merkityksellistä (Syvänen 2004, 2007), keskushallintokeskeisestä ja ulkopuolisilla projekteilla toteutetusta kehittämisestä on siirrytty paikallistasolähtöiseen ja työyhteisökeskeiseen kehittämiseen (Vataja & Seppänen-Järvelä 2009) ja myös palvelujen käyttäjien osallisuus palveluiden kehittämiseen on osoittautunut tärkeäksi (Toikko & Rantanen 2009, Virtanen ym. 2011).

Kehittämistoiminnan luonne määrittääkin aina käyttäjien ja toimijoiden osallistumisen toimintaan. Ns. lineaarisesti etenevässä kehittämisprosessissa huolellinen etukäteissuunnittelu on erittäin tärkeää. Toiminta etenee suunnitelman mukaan. Tällaisessa suunnitteluorientoituneessa kehittämisessä prosessit määritetään etukäteen mahdollisimman tarkasti. (Alasoini 2006.) Kun taas prosessimaisesti etenevässä kehittämisessä korostuu ennakkoimattomuus ja avoimuus. Toiminnassa on kyse koko ajan uuden oppimisesta, missä keskeistä on uudenlaisen toteutuksen kokeilu. Näin ollen osallistujien vuorovaikutustaidot muodostavat keskeisen kehittämistaidon. (Vataja & Seppänen-Järvelä 2009, Alasoini 2011.) Kokemusten kautta opiskelijoiden, työelämän edustajien ja opettajien yhteisen tietämisen kautta syntyy uutta tietoa, mikä ohjaa toimintaa. Kehittämistoiminnalla ei tällöin ole sitä ohjaavaa ja rajaavaa suunnitelmaa, vaan toteutusstrategia on tilanneehtoinen. (Toikko & Rantanen 2009.)

Ammattikorkeakoulut toimivat alueillaan tärkeinä ankkureina vahvistaen alueensa ja eri toimialojen innovaatioympäristöä tarjoamalla niille lisää osaamispotentialiaa (Marttila ym. 2004). Alasoinin (2011) ja Hakkaraisen (2005) mukaan innovaatioiden tuottaminen ja organisatorinen oppiminen kietoutuvat yhä tiukemmin toisiinsa osaksi yhteistä uuden tiedon tuottamisen prosessia. Perinteisesti näitä on tarkasteltu kahtena erillisenä prosessina: asiantuntijalähtöisenä innovaatioiden tuottamisena ja kou-

lutukseen tai työssä harjaantumiseen perustuvana tiedon hankintana. Käyttäjä- ja käytäntölähtöisyys on nykyisen innovaatiopolitiikan keskeinen vaatimus (Lehenkari ym. 2009). Suurena haasteena on edelleen innovaatiopolitiikan muuttaminen palvelukeskeiseksi ja toimintaympäristöjen oppimista edistäväksi (Kautonen 2008).

Ns. käytäntöteoreettinen lähestymistapa keskittyy arkipäiväiseen toimintaan. Tämä näkökulma sosiaali- ja terveyspalveluiden kehittämisessä tarkoittaa sitä, että arkipäivän työssä syntyy innovaatioita. Yleensä ne syntyvät normaalien palveluiden tuottamisprosessien yhteydessä. Innovaatiot saattavat syntyä ajan kuluessa pienten muutosten sarjana, jotka lopulta yhdessä muodostavat todellisen innovaation. Arkipäivän työskentely ilmenee usein piilevänä innovaationa. Tyypillistä onkin, että toiminta tunnustetaan usein innovaatioksi vasta jälkepäin. Tämä tarkoittaa sitä, että erityisosaamista edellyttävällä alueella kehittynyt ja kertynyt tieto tunnustetaan vasta jälkikäteen tiedoksi, jota voidaan levittää ja soveltaa myös muilla alueilla. Ns. arkipäivän puuhastelu (bricolage) voidaan myös ymmärtää toimintatapojen sopeuttamisena uusiin tapahtumiin ja tilanteisiin tai rakenteiden luomisena käytännön muuttamiselle. Innovointi tulee ymmärtää vuorovaikutteisena prosessina, johon osallistuu laaja joukko ammattihenkilöitä sekä palveluiden käyttäjiä. Innovointiin kytkeytyy runsaasti erilaisten ihmisten mielipiteitä ja ideoita. Nämä mielipiteet ja ideat tulee ilmaista, mutta lisäksi ne tulee myös koota yhteen ja suorittaa valintaa niiden joukossa. (mm. Fuglsang 2008, 2010.)

Opiskelijoiden ja työelämän edustajien osallistuminen kuntoutuksen ja terveyden edistämisen koulutusohjelmien toteutustapojen toteutuksen kehittämiseen tuo realistisen käsityksen kehittämisen tavoitteista ja keinoista niiden saavuttamiseksi, eli mikä on mahdollista. Tasavertainen osallistuminen yhdessä kehittämiseen muuttaa toiminnan luonnetta. Kehittämistyön tavoitteita ja tuloksia ei voida asettaa opettajien toimesta etukäteen, vaan ne on määritettävä aina yhteisen keskustelun eli dialogin tuloksena. (ks. Toikko & Rantanen 2009.) Alkuperäisessä platonilaisessa merkityksessä dialogi on yhteisen totuuden etsimistä ”siinä uskossa, että toisen mielipiteessä on jotakin totta tai ainakin tutustumisen arvoista” (Lehtovaara 1994).

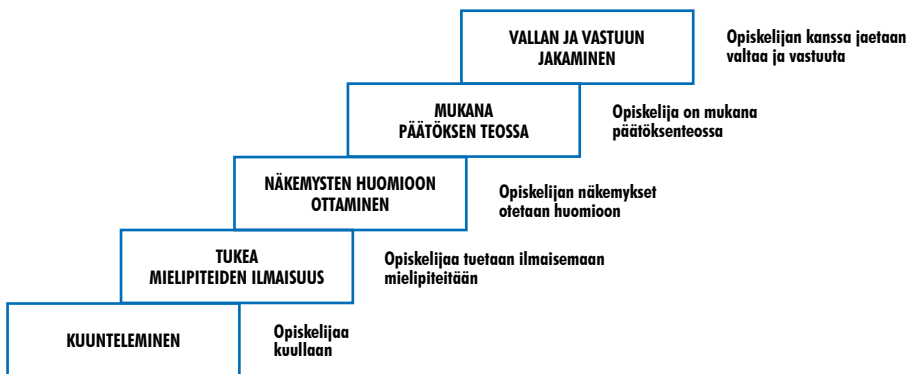
Osallisuus ja osallistuminen ovat tämän ajan muotikäsitteitä ja ilmiöitä. Osallisuuden vaatimus esitetään niin lainsäädännössä (Terveystieteiden tutkimuskeskuksen tutkimusraportti 30.12.2010/1326), kehittämisohjelmissa (mm. Kaste 2012 – 2015) kuin poliittisissa linjauksissa (mm. Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma). Opiskelijan osallisuus on lähtökohtana myös Oamk:n pedagogisessa linjauksessa (Oppimisen tueksi. Oulun seudun ammattikorkeakoulun pedagogiset linjaukset 2012) sekä strategisissa lähtökohdissa.

Osallisuuden käsitettä on käytetty usein syrjäytymisen käsitteen vaihtoehtona, eli osallisuuden edistäminen on tarkoittanut syrjäytymisen ehkäisemistä (Nivala 2008). Osallisuus esitetään usein myös syrjäytymisen, osattomuuden ja ulkopuolisuuden vastakohtana. Osattomuuden synonyymina käytetään termiä ”osallistumattomuus”. Näillä samaa tarkoittaviksi miellettyillä käsitteillä



viitataan osallisuuden vastakohtaan (mm. Valokivi 2008). Puhutaan myös ei-osallisuudesta, joka määritellään ulkopuolisuudeksi ja osallisuuden kokemuksesta vaille jäämiseksi (Harju 2004). Lähellä osallistamisen ja osallisuuden käsitteitä on paljon käytetty käsite ”empowerment”. Suomenkielissä ei ole empowerment-sanalle yhtä selkeää suomenkielistä käännöstä. Vaihtoehtoina on esitetty muun muassa täysivaltaistaminen, valtuuttaminen, toimintavoiman ja vallan saaminen, voimaantuminen, valtaistaminen sekä valtaistuminen (mm. Siitonen 1999). Uudempi suomennos empowerment-käsitteelle on omavoimaistuminen (Eriksson ym. 2006), jolla tarkoitetaan omien voimavarojen tunnistamista ja käyttöön saamista. Kokemuksista oppii ja voimaantuu muutoksiin. Opiskelija täysivaltaistuminen omasta oppimisesta edellyttää osallistumista ja osallisuutta, opiskelijoiden tasa-arvoa, opettajan muuttumista oppimisen mahdollistajaksi ja voimavaraksi. (Brandes & Ginnis 1986.)

Voimaantumisessa tunne on tärkeä osallisuuden mittari. Yksilöt määrittelevät siis joltain osin itse osallisuuden asteen. Mitä enemmän yksilö pystyy vaikuttamaan ja toimimaan yhteistyössä ryhmän ja yhteisön kanssa, sitä korkeampi on voimaantumisen tunne. (Vehviläinen 2006.) Opiskelijan voimaantuminen, hänen omien voimavarojen vapauttaminen on oppimisen tavoite ja edellytys. Opiskelijan osallistuminen uudistuvan koulutuksen toteutukseen on prosessi (kuvio 1), missä opettajan toiminnalla on merkittävä rooli.



Kuvio 1. Opiskelijan osallisuuden portaat (mukaellen Shier 2001).

Opiskelija tarvitsee tukea ja rohkaisua osallistumiseen. Opiskelijoiden kuuntelu ei yksistään riitä, vaan heille on tarjottava todellisia mahdollisuuksia osallistumiseen. Osallistavan näkökulman mukaan oppiminen on aina luova prosessi, jota voidaan kuvata lähtökohdiltaan epäselvänä ja prosessin aikana tarkentuvana. Opiskelijoita osallistavan pedagogiikan elementit ovat: 1) tehtävien ja aktiviteettien laaja valikoima ja joustavuus, 2) tasa-painon etsiminen haasteiden ja riskien välillä sekä 3) kriittisen reflektion

mahdollistaminen kontekstisidonnaisesti. Toiminta edellyttää yhteistyön ympäristöä, jossa opettajan rooli on ohjata ja mahdollistaa oppimisen edellytyksiä. (Simmons ym. 2011.) Myönteinen asenne osallisuuteen saa aikaan hyviä tuloksia toimintaan osallistuvien yhteistyössä. Osallisuus on aina riippuvainen myös opettajan tavasta toimia. Opetusmenetelmillä on hyvin suuri rooli opiskelijan osallisuudessa. (Kansanen 2004.)

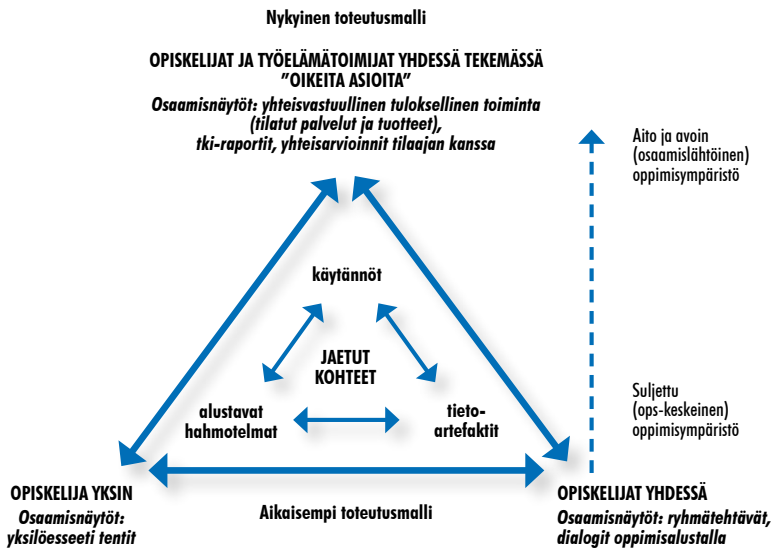
Osallistavan oppimisen didaktinen malli korostaa oppijan aktiivisuutta, tiedonhankintataitoja, ongelmanratkaisukykyä, kriittistä ajattelua ja itseilmiasua. Oppijalle syntyy opiskeltavaan ilmiöön ja asiaan liittyen omia oivalluksia ja henkilökohtaisia merkityssuhteita. (Niemi 2009.) Osallisuus toimintamuotona on yhteisöllinen tapahtuma, jossa sosiaalisella vuorovaikutuksella on tärkeä merkitys: yksin ei voi kukaan voi olla osallinen. Osallisuuteen tarvitaan aina yhteisö, jossa ihminen vaikuttaa ja elää.

## **Yhdessä oppimisesta yhdessä tekemiseen**

Kuntoutuksen ja terveyden edistämisen koulutusohjelmien pedagoginen uudistus on edistyksellinen siksi, että luovuimme opintojaksokeskeisestä toteutuksesta. Opintojaksokeskeiseen toteutukseen on liittynyt rakenteita, jotka ovat estäneet vastaanottamasta työelämästä tarjoutuvia oppimistehtäviä. Jätimme taka-alalle kirjoitetun opintosuunnitelman, mutta emme unohtaneet sen osaamistavoitteita. Tämän teki mahdolliseksi ammattikorkeakoulujen sitoutuminen osaamisperustaiseen oppimisen arviointiin (Oppimisesta osaamiseen: aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen. 2009). Osaamisperustaisuus mahdollistaa monenlaisia pedagogisia ratkaisuja, joilla vaadittava osaaminen saavutetaan. Olemme kolmen vuoden aikana sitoneet kaikki opinnot aitoihin työelämäkonteksteihin yhteistyössä alueen toimijoiden kanssa.

Hakkaraisen (2005) mukaan kollektiivisen asiantuntijuuteen tarvittava kollektiivinen älykkyys kehittyy yhdessä tekemällä, joka on enemmän kuin vain yhdessä oppimista. Yksilötason oppimisesta hän käyttää käsitettä tiedonhankintaprosessi, yhdessä oppimisesta osallistumisprosessi. Nämä kumpikaan eivät riitä synnyttämään uusia innovaatioita tai luomaan uutta tietoa. Tarvitaan tiedonluomisen prosessi, jossa korostuu yhteisöllinen työskentely jonkun yhteisen kohteen ympärillä. Hänen mukaansa tiedonluomisesta puhumista ei kuitenkaan tulisi ymmärtää liian ahtaasti viittaamaan ainoastaan käsitteellisen tiedon muodostukseen, vaan kaikenlaiseen uutta luovaan toimintaan, johon yritys tai joku muu työyhteisö osallistuu. Hakkarainen (emt.) korostaa, että pelkkä käytäntö on huono opettaja. Monta kertaa opitaan ainoastaan rutiininomaisia ratkaisuja ja mekaanisia taitoja pikemmin kuin kehitetään korkeatasoista osaamista. Käytännön taitoihin ei yleensä sisälly optimaalista määrää itsereflektiota ja pohdintaa, vaan sokeaa rutiinien toistamista. Tämän takia tarvitaan rakenteita ja osaamista, joilla tuetaan sekä yksittäisiä osanottajia että heidän yhteisöjään tietokäytäntöjen reflektoinnissa ja yhteisöllisessä tiedonrakentamisessa.

Paavola ja Hakkarainen (2007) käyttävät yhteisöllisen oppimisen yhteydessä käsitettä dialoginen oppiminen. Dialogi viittaa kolmiyhteyteen, missä käytännön tekeminen, tiedon luominen, konstruointi ja kumuloituminen tapahtuvat vuorovaikutuksessa. Dialoginen oppiminen on tutkivaa oppimista. Siinä oppijan aktiivisuus ja yhteistyö muiden oppijoiden kanssa korostuu. Tutkiva oppiminen merkitsee, ettei tietoa ahmaista ja sulauteta aikaisempaan vaan sitä puretaan ja rakennetaan ratkaisemalla ymmärtämiseen liittyviä näkökulmia. Yksilöiden ja yhteisöjen kehitystyö tapahtuu jonkin yhteisen kohteen kehittämisen kautta. Tieteellinen tieto auttaa käytännöllisten ongelmien ratkaisussa, toisinaan taas käytännön tilanteissa välittömään tarpeeseen syntyneet toimintamallit aikaansaavat tieteellisiä läpimurtoja. Yhteisöllisellä oppimisella eri toimijat voivat toteuttaa yhteistä kehittämistä, joka rakentuu vuorovaikutuksessa toimijoiden osatessa jakaa omaa osaamistaan, yhdistellä osaamistaan uudella tavalla sekä tuottaa tulosta, joka on enemmän kuin osiensä summa. (Kuvio 2.) (Hakkarainen 2005, Paavola & Hakkarainen 2007.)



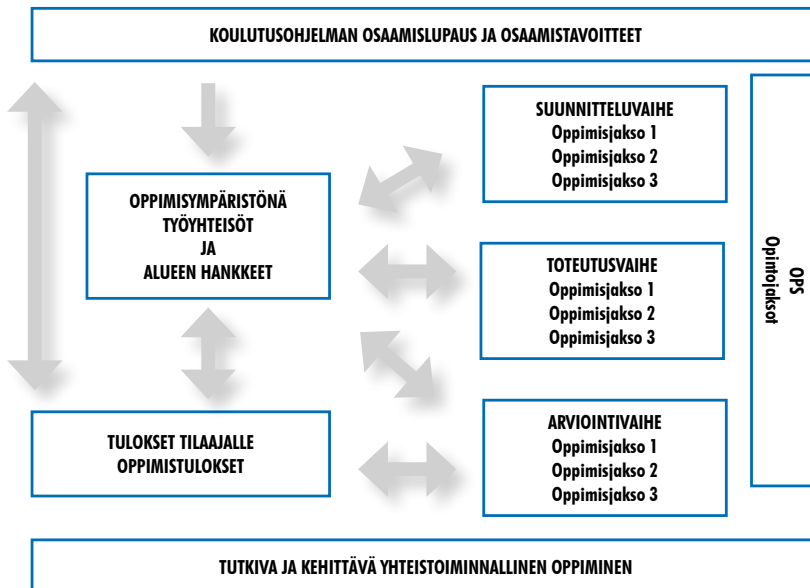
Kuvio 2. Dialoginen oppiminen (mukaellen Hakkarainen 2005, Paavola & Hakkarainen 2007)

Dialogisen oppimisen edellytys on työelämäyhteistyö, mahdollisuus kohteen "aitoon" käyttöön. Työelämä tarjoaa runsaasti aitoja oppimisympäristöjä, mutta koulutusorganisaatioiden jäykät rakenteet usein estävät niiden hyödyntämisen. Aidoissa työelämän oppimistilanteissa ei opita vain yhtä asiaa kerrallaan, mikä taas on luonteenomaista opetussuunnitelmakeskeiselle oppimiselle. Opetussuunnitelma pilkotaan pieniin muutaman opinto-

pisteen kokonaisuuksiin ja pahimmassa tapauksessa joka opintojaksolla on eri opettaja. Opettajat kiinnitetään usein jo puolta vuotta aikaisemmin toteutussuunnitelmaan tunnin tarkkuudella, mikä estää joustavan toimimisen työelämäyhteistyössä.

Sosiaali- ja terveysalalla ylempi ammattikorkeakoulututkinto on 90 opintopisteen laajuinen oppimisprosessi, jonka tavoitteena on jo asetuksen (423/2005) mukaan kehittää tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan osaamista. Tämän lisäksi eri koulutusohjelmissa tuotetaan erilaista substanssiosaamista. Mikäli oppimisprosessin ohjaajiksi valitaan opettajia, joilla on vahva osaaminen molempiin, he voivat ohjata koko kaksivuotisen prosessin. Tämä on edellytyksenä, jotta oppiminen kiinnittyy tiiviisti työelämään ja tapahtuu laajoina kokonaisuuksina.

Kuntoutuksen ja terveyden edistämisen koulutusohjelmissa osaamislupaksemme on tuottaa tutkimus-, kehittämis- ja innovaatio (TKI) -osaamista ja substanssiosaamista kuntoutuksen ja terveyden edistämisen alueille. Lähtiessämme toteuttamaan uutta toteutusta, luotimme, että näin tapahtuu. Kaikessa kehittämistoiminnassa tarvitaan menetelmiä ja työkaluja suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin, joiden avulla kehittämistoiminta organisoi- tuu hallittavaksi kokonaisuudeksi. Kuva 3 kuvaa koulutuksemme pedagogista toteutusmallia osaamislähtöisenä oppimisprosessina.



Kuvio 3. Koulutuksen toteutus osaamislähtöisenä oppimisprosessina.

Tutkimus on ollut vahvasti mukana tässä nyt kolme vuotta kestäneessä koikeilussamme. Olemme hyödyntäneet oppimisjaksojen toteutuksessa aktiivisesti verkko-oppimisympäristöä. Jokaiseen kuukauden pituiseen oppimiskokoukseen kuuluu oppimisjakson osaamistavoitteisiin liittyvät opiskelijoiden reflektiokeskustelu. Lisäksi opiskelijat työskentelevät verkko-oppimisympäristössä pienryhmissä vieden eteenpäin usean kuukauden mittaisia oppimiskokonaisuuksia, jotka liittyvät työelämän ja alueen hankkeiden toimeksiantoihin ja tilauksiin. Opiskelijat arvioivat kirjallisesti omaa oppimistaan ja koulutuksen toteutusta joka oppimisjaksolla. Nämä arvioinnit toimivat koko ajan sekä opiskelijapalautteena että tutkimusaineistona. Tutkimusaineistoa on kertynyt runsaasti. Olemme aineiston pohjalta tehneet väliarviointeja osaamisen kehittymisestä ja siitä mikä toteutuksessa on edistänyt sitä. Jatkuvan palautteen avulla olemme voineet tehdä tarvittaessa nopeita suunnan muutoksia toimintaamme. Loppusyksystä 2012 meillä on käytössä uusia tutkimustuloksia kehittämämme toteutusmallin mahdollisuksista tuottaa YAMK-tutkinnon edellyttämää osaamista työelämän vaativiin asiantuntijatehtäviin, jota tarvitaan tällä hetkellä etenkin kuntien palvelurakennemuutoksissa.

## Lopuksi

Kunnissa meneillään oleva rakenteellinen kehitys haastaa ammattikorkeakouluja kehittämään toimintatapojaan ammattilaisten koulutuksessa. Enää ei perinteisellä opettaja- ja luokkahuonekeskeisellä koulutuksen toteutuksella pystytä tuottamaan sellaista osaamista, mitä ympäröivä jatkuvassa muutoksessa oleva yhteiskunta tarvitsee.

Myös ihminen oppijana ja tiedon käsittelijänä on muuttunut. Uusin tieto on kaikkien saatavilla, tarvitaan osaamista sen käyttöön. Tiedon saamisessa ammattilaiset ja asiakkaat ovat yhä enemmän samalla viivalla. Tämä on muuttanut myös käsitystä asiantuntijuudesta. Palvelujen kehittäminen ei voi olla enää vain ammattilaisten tehtävä, eikä varsinkaan yhden ammattikunnan. Monialaisuus ja moniammatillisuus on kunnan palvelujen kehittämisen vähimmäisehto. Mutta sekään ei riitä, sillä tänä päivänä myös asiakkaat ja kuntalaiset haluavat osallistua ja vaikuttaa käyttämiensä palveluiden kehittämiseen. Sekä uudistuva lainsäädäntö että kansalliset ohjelmat tukevat asiakkaan osallisuuden lisäämistä itseään koskevassa päätöksenteossa ja palveluiden kehittämisessä.

Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot on yksi vastaus haasteeseen kouluttaa työelämän haasteisiin nopeasti reagoivia ammattilaisia. Kymmenen vuoden kokemus on osoittanut suunnan olevan oikea. Koulutuksen omaleimaisuus ja ero yliopiston maisterikoulutukseen on tullut yhä selvemmäksi vuosien aikana.

Kehittämällä koulutuksen pedagogisia toteutusmalleja olemme kyenneet entistä nopeammin reagoimaan alueen kehittämistarpeisiin. Olemme sa-

noutuneet irti opintojakso- ja opettajakeskeisestä toteutuksesta. Olemme antaneet koulutusohjelmiamme osaamisluvauksen ja ydinosaamistavoitteiden ohjata toteutusta. Tämä on mahdollistanut isoihin työelämästä ja alueen hankkeilta tarjoutuviin kokonaisuuksiin osallistumisen. Olemme pystyneet sitomaan kaikki koulutusohjelmiamme opinnot aitoihin työelämäkonteksteihin. Olemme tuottaneet alueelle kolmen vuoden aikana viisi laajahkoa tutkimusta ja muita selvityksiä, joita kaikkia on käytetty alueen kehittämiseen.

Välisarviointimme on osoittanut, että olemme tuottaneet kaikkea sitä osaamista, mitä koulutusohjelmamme lupaavat tuottaa. Olemme oppineet projektin hallinnan menetelmiä, erilaisia kehittämismenetelmiä, tutkimusmenetelmiä, tiedon haun menetelmiä, suunnittelu-, arviointi- ja raportointitaitoja, yhteistyötä, osallisuutta tukevia dialogisia menetelmiä sekä kuntoutuksen ja terveyden edistämisen substanssiosaamista. Olemme oppineet kaikkea sitä, mitä tämän päivän työelämän kehittäjäasiantuntija työssään tarvitsee. Vaikka itse olemme jo täysin vakuuttuneita, että valitsemamme tie on oikea, odotamme opinnäytetyönä tehtävän kokonaisarviointin tuloksia mielenkiinnolla. Kokonaisarviointia ohjaa kysymys: Onko pedagogialla väliä? Itse uskomme, että on ja paljon.

## Lähteet

- Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 4.
- Alasoini, T. 2006. Osallistava ohjelmallinen kehittäminen tietoyhteiskunnassa. Teoksessa R. Seppänen-Järvelä & V. Karjalainen (toim.) Kehittämistyön risteyksiä. Vaajakoski: Gummerus kirjapaino Oy, 35–52.
- Alasoini, T. 2011. Hyvinvointia työstä. Kuinka työelämää voi kehittää kestäväällä tavalla? Helsinki: Tykes, raportteja 76.
- Brandes, D. & Ginnis, P. 1986. A Guide to Student Centered Learning. Oxford: Blackwell.
- Boreham, N. 2004. A theory of collective competence: challenging the neo-liberal individualisation of performance at work. *British Journal of Educational Studies* (52) 1, 5–17.
- Eriksson, E.; Arnkil, T. & Rautava, M. 2006. Ennakointiallogeja huolten vyöhykkeillä. Verkostokonsultin käsikirja – ohje verkostomaiseen työskentelyyn. Stakesin työpapereita 29/2006. Helsinki. <http://www.stakes.fi/verkkojulkaisut/tyopaperit/T29-2006-VERKKO.pdf>
- Fuglsang, L. 2010. Bricolage and invisible innovation in public service innovation. *Journal of Innovation Economics*, 2010/1, 67–87.

- Fuglsang, L. (ed.) 2008. *Innovation and the Creative Process. Towards Innovation with Care*. Cheltenham and Northampton, MA: Edward Elgar.
- Hakkarainen, K. 2003. Kollektiivinen älykkyys. *Psykologia* 38(6), 384 – 401.
- Hakkarainen, K. 2005. Asiantuntijuus ja oppiminen työelämässä – psykologisia näkökulmia. Puheenvuoro Osaaminen murroksessa. Työelämälähtöisen osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen seminaarissa 12.4.2005 Helsinki. Hakupäivä 1.2.2012, <http://www.helsinki.fi/science/networkedlearning/material/HakkarainenEsitelma2005a.pdf>
- Harju, A. 2004. Osallisuus ja vaikuttaminen. Artikkelit Kansalaisfoorumi internetsivuilla. Hakupäivä 20.4.2012. <http://www.kansalaisfoorumi.fi/sivu.php?artikkeli-id=262>.
- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä. PS-kustannus
- Kaseva, K. 2011. Asiakkaan asema, itsemäärääminen ja vaikutusmahdollisuudet sosiaali- ja terveydenhuollon kehittämisessä. Integroitu kirjallisuuskatsaus. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2011:16. Hakupäivä 12.4.2012. [http://www.stm.fi/c/document\\_library/get\\_file?folderId=3320152&name=DLFE-16805.pdf](http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=3320152&name=DLFE-16805.pdf)
- Kaste 2012 – 2012. Sosiaali- ja terveydenhuollon kansallinen kehittämissuunnitelma. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2012:1. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki. Hakupäivä 20.4.2012. [http://www.stm.fi/c/document\\_library/get\\_file?folderId=5197397&name=DLFE-18303.pdf](http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=5197397&name=DLFE-18303.pdf)
- Kautonen, M. 2008. Yksi alue, monta innovaatioympäristöä. Teoksessa: Mustikkamäki, N. & Sotarauta, M. (Toim.) *Innovaatioympäristön monet kasvot*. Tampere: Tampere: University Press, 49 – 79.
- Kirjonen, J. 2006. Kehittäminen asiantuntijatyönä. Teoksesta Seppänen-Järvelä, Riitta & Karjalainen, Vappu (toim.): *Kehittämistyön risteyskohtia*. Stakes, 116 – 133.
- Koivunen, N. 2005. Miten kollektiivinen asiantuntijuus organisoituu? *Hallinnon tutkimus* 24 (3), 32 – 45.
- Koukkari, M. 2010. Tavoitteena kuntoutuminen. Kuntoutujien käsityksiä kokonaisvaltaisesta kuntoutuksesta ja kuntoutumisesta. *Acta Universitatis Lapponiensis* 179. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

- Lehenkari, J., Kautonen, M., Lemola, T. & Viljamaa, K. 2009. Innovaatiotoiminta muutoksessa. Uudet toimintatavat ja niitä tukevat politiikka-toimenpiteet alue- ja paikallistasolla. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Innovaatio 69/2009. Hakupäivä 24.4.2012. <http://www.kunnat.net/fi/asiantuntijapalvelut/tuke/hankeet/innovaatiiviset-palvelut/innovaatiopolitiikka/innovaatiotoiminta/Documents/Innovaatiotoiminta%20muutoksessa%20-julkaisu.pdf>.
- Lehtovaara, J. 1994. Dialogisuus, reflektointi ja ihmisen maailmassa oleminen. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) Dialogissa osa 1. – matkalla mahdollisuuteen. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A21/1994. Tampere: Tampereen yliopisto, 213–236.
- Lindqvist, O.V. 2005. Korkeakoulujen tehtävät – ja varsinaiset tehtävät. Teoksessa E. Okkonen (toim.) Ammattikorkeakoulun jatkotutkiminto – tulokset ja tulevaisuus. Julkaisuja 3. Hämeenlinna: Publisher, 15–17.
- Marttila L., Kautonen M., Niemonen H. & von Bell K. 2004. Yritysten ja ammattikorkeakoulujen T&K-yhteistyö. Ammattikorkeakoulut alueellisessa innovaatiojärjestelmässä: koulutuksen ja työelämän verkottumisen mallit, osaprojekti III. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Työelämän tutkimuskeskus. Tieteen, teknologian ja innovaatiotutkimuksen ryhmä. Työraportteja 69. Working Papers. Hakupäivä 25.4.2012. <http://www.uta.fi/laitokset/tyoelama/pdf/AmmKorkLIISALoppuraportti.pdf>
- Niemi, R. 2009. Onks tavallinen koe vai sellanen, missä pitää miettiä? Ympäristölähtöisen terveystieteiden pedagogiikan kehittäminen narratiivisena toimintatutkimuksena. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Nivala, E. 2008. Syrjäytymisestä osallisuuteen. Teoksessa Sosiaalipedagoginen aikakauskirja. Vuosikirja 2008, 9. Pori: Suomen sosiaalipedagoginen seura.
- Oppimisesta osaamiseen: aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen. 2009. Työryhmäraportti 3. Suomen yliopistojen rehtorien neuvosto, Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto.
- Osaamisella hyvinvointiin. Oulun ammattikorkeakoulun strategia 2015. Hakupäivä 12.2.2012. [http://www.oamk.fi/tietoa\\_oamkista/strategia/](http://www.oamk.fi/tietoa_oamkista/strategia/)
- Oppimisen tueksi. Oulun seudun ammattikorkeakoulun pedagogiset linjat 2012. Luettu 20.5.2012, <http://www.oamk.fi>



- Paavola, S. & Hakkarainen, K. 2007. Välittyneisyys ja trialogisuus innovatiivisten tietoyhteisöjen perustana, Hakupäivä 1.3.2012. <http://www.helsinki.fi/science/networkedlearning/texts/paavolahakkarainen-2007-valittyneisyys.pdf>
- Parviainen, J. 2006. Kollektiivinen tiedonrakentaminen asiantuntijatyössä. Teoksessa: Parviainen, Jaana (toim.): Kollektiivinen asiantuntijuus. Tampere: Tampereen Yliopistopaino, 155 – 187
- Pohjois-Pohjanmaan hyvinvointiohjelma 2008 – 2017. Pidämme huolta itsestämme, toisistamme ja ympäristöstämme. Julkaisu A:47. Pohjois-Pohjanmaan liitto. Hakupäivä 12.3.2012. [http://www.pohjois-pohjanmaa.fi/maakunnan\\_suunnittelu\\_ ja\\_ kehittaminen/pohjois-pohjanmaan\\_hyvinvointiohjelma](http://www.pohjois-pohjanmaa.fi/maakunnan_suunnittelu_ ja_ kehittaminen/pohjois-pohjanmaan_hyvinvointiohjelma)
- Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma. 22.6.2011. Valtioneuvoston kanslia. Helsinki. Hakupäivä 12.3.2012 <http://valtioneuvosto.fi/hallitus/hallitusohjelma/pdf/fi.pdf>
- Rantanen, T. & Toikko, T. 2006. Käytäntötutkimuksesta kansalaislähtöiseen kehittämiseen. Janus 14 (4), 403 – 410. Hakupäivä 31.1.2012, [http://www.sosiaalipoliittinenyhdistys.fi/janus/0406/4\\_06\\_Rantanen\\_etal.pdf](http://www.sosiaalipoliittinenyhdistys.fi/janus/0406/4_06_Rantanen_etal.pdf)
- Rautajoki, A. 2009. Asiantuntijuutta vakuuttamassa. Opettajien työelämäsuhteen asiantuntijuuspuhe sosiaalialan ammattikorkeakouluverkoston työelämäprojekteissa. Acta Electronica Universitatis Lapponiensis 47. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Saaristo, K. 2000. Avoin asiantuntijuus. Ympäristökysymys ja monimuotoinen ekspertisi. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisusarja, 66.
- Salminen, H. 2002. Jatkotutkintojen synty ammattikorkeakouluihin. Teoksessa J.-P. Liljander (toim.), Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. ARENE ry. Helsinki: Edita. 356 – 370.
- Salminen, H: 2003. Uuden tutkinnon kehittämisen tausta ja tarve. Teoksessa E. Okkonen. (toim.) Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – lähtökohdat ja haasteet. Julkaisuja 1. Hämeenlinna: Publisher, 6 – 16.
- Seppänen-Järvelä, R. 2006. Suunnittelurationalismista hyviin käytäntöihin. Kehittämisen menetelmien ja ajattelutapojen muodonmuutos. Teoksessa Seppänen-Järvelä, R. & Karjalainen, V. (toim.) Kehittämistyön risteyskohtia. Helsinki: Stakes, 17 – 33.

- Shier, H. 2001 Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children & Society* 15, 2, 107–117.
- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Opettajankoulutuslaitos, Oulun yliopisto. Oulu University Library.
- Simmons, N., Barnard, M. & Fennema, W. 2011. Participatory Pedagogy: A Compass for Transformative Learning? *Kokoelmassa Collected Essays on Teaching and Learning*. Vol. IV, 88–94. Societe for Teaching & Learning in Higer Education. STLHE. Hakupäivä 20.4.2012. <http://stlhe.ca>
- Sosiaalihuollon lainsäädännön uudistaminen 2010. Sosiaalihuollon lainsäädännön uudistamistyöryhmän väliraportti. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen selvityksiä 2010:19. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen selvityksiä 2010:19. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen selvityksiä 2010:19. Hakupäivä 20.4.2012. [http://www.stm.fi/c/document\\_library/get\\_file?folderId=1082856&name=DLFE-11731.pdf](http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=1082856&name=DLFE-11731.pdf)
- Sosiaali- ja terveydenhuollon järjestämistä, kehittämistä ja valvontaa koskevan lainsäädännön uudistaminen 2010. Peruslinjauksia valmistelevalle työryhmälle väliraportti. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen selvityksiä 2010:34. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen selvityksiä 2010:34. Hakupäivä 20.4.2012. [http://www.stm.fi/c/document\\_library/get\\_file?folderId=1082856&name=DLFE-13703.pdf](http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=1082856&name=DLFE-13703.pdf)
- Syvänen, S. 2004. Kunnallisten palveluiden, työn ja työyhteisöjen yhteistoiminnallinen kehittäminen. Laatu-kehittämisote. Kunnallinen eläkevakuutus. Helsinki.
- Syvänen, S. 2007. Yhteistoiminnallinen kehittäminen edistää työhyvinvointia, parantaa palvelujen laatua ja lisää tuloksellisuutta. Kuntien eläkevakuutuksen Kevan verkkosivut. Hakupäivä 23.3.2012. [http://www.keva.fi/Table\\_pict/cid3/Info\\_txt/id4247/Syvanen.pdf](http://www.keva.fi/Table_pict/cid3/Info_txt/id4247/Syvanen.pdf)
- Terveydenhuoltolaki 30.12.2010/1326. Hakupäivä 22.4.2012. <http://www.finlex.fi/fi/laki/smur/2010/20101326>
- Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Käyttäjä- ja toimijälähtöinen kehittäminen. *Osaaja.net*, No 2. Hakupäivä 22.4.2012. <http://ojs.seamk.fi/index.php/osaaja/article/viewArticle/1115/965>
- Tynjälä, P., Kekäle, T. & Heikkilä, J. 2004. Työelämälähtöisyys koulutuksessa. Teoksessa E. Okkonen. (toim.) Ammattikorkeakoulun jatkotutkiminto – toteutuksia ja kokemuksia. Julkaisuja 1. Hämeenlinna: Publisher, 6–15.
- Vakkuri, J. 2008. Hyvän viholliset: mistä ja miten etsiä kunnille parhaita käytäntöjä? *Kunnallistieteellinen aikakauskirja*, 36(1), 5–8.

Valokivi, H. 2008. Kansalainen asiakkaana. Tutkimus vanhusten ja lainrikkojien osallisuudesta, oikeuksista ja velvollisuuksista. Acta Universitatis Tamperensis 1286. Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön laitos. Tampere: Tampereen yliopisto.

Valtioneuvoston asetus 423/2005. Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista annetun valtioneuvoston asetuksen muuttamisesta. Hakupäivä 10.1.2012, <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2005/20050423>

Valtioneuvoston innovaatiopoliittinen selonteko eduskunnalle 2008. Hakupäivä 13.3.2012. [http://www.tem.fi/files/20298/INNOPOL\\_SELONTEKO.pdf](http://www.tem.fi/files/20298/INNOPOL_SELONTEKO.pdf)

Vataja, K. & Seppänen-Järvelä, R. 2009. Työyhteisölähtöinen prosessikehittäminen kehittämisotteena. Työelämän tutkimus (7) 2, 105 – 116. Hakupäivä 31.1.2012. [http://pro.tsv.fi/tetu/tt/Tt19\\_verkkoversio.pdf](http://pro.tsv.fi/tetu/tt/Tt19_verkkoversio.pdf)

Vehviläinen, J. 2006. Nuorten osallisuushankkeen hyvät käytännöt. Helsinki: Hakapaino Oy.

Virtanen, P., Suoheimo, M., Lamminmäki, S., Ahonen, P. & Suokas, M. 2011. Matkaopas asiakaslähtöisten sosiaali- ja terveyspalvelujen kehittämiseen. Tekesin katsaus 281. Tekes. Helsinki: PTPage Oy.



## **2. Näkökulmia ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon laadun kehittämiseen**

---



Salla Sipari & Liisa Vanhanen-Nuutinen

## Autenttisuutta arviointiin

---

### Johdanto

Ylemmän ammattikorkeakoulutuksen laadun arviointia perustuu kokonaisvaltaiseen arvioinnin suunnitteluun. Se koostuu arvioinnin lähtökohtien, arviointialueiden ja arvioinnin tulosten määrittelystä. Arvioinnin lähtökohdat ovat arviointimallin ja -toiminnan perusta ja arviointialueet puolestaan luovat rakenteen arvioinnin toteuttamiselle. Arvioinnin tulosten tulisi kuvata koulutuksen toteutumista niin luotettavasti ja kattavasti, että se mahdollistaa koulutuksen kansallisen ja kansainvälisen vertailun. Tämä mahdollistuu, kun käytössä on riittävän monipuolinen mittaristo. (Paasivuori 2009)

Periaatteena kokonaisvaltaisessa arviointiajattelussa on, että jokainen toimintaan osallistuja tietää arvioitavan toiminnan reunaehdot. Ylemmässä ammattikorkeakoulutuksessa tämä tarkoittaa opettajien, kouluttajien, tukipalveluhenkilöstön ja koulutusohjelman johdon ymmärrystä arvioinnin kokonaisuudesta niin, että kaikki voivat toimia tavoitteiden suuntaisesti. (Paasivuori 2009)

Ylemmän ammattikorkeakoulutuksen laadunarvioinnin kehittämistyössä määritellyt arviointialueet kattavat koko tutkinnon, sen toteuttamisen ja tulokset; prosessit ja niiden sujuvuuden, henkilöstön osaamisen, talouden, tukipalvelujen resurssit, kumppanuuksien hallinnan, johtamisen ja tulosten seurannan. Laatua voidaan mitata monin erilaisin mittarein. Vähimmäisvaatimuksena on, että laadun arvioinnissa käytetään Opetus- ja kulttuuriministeriön tuloksellisuusmittareita ja koulutuksen laadun kansainvälisen vertailtavuuden mahdollistavia mittareita. Lisäksi voidaan käyttää mittareita, joilla arvioidaan koulutusohjelman kytkeytymistä ammattikorkeakoulun strategiaan, opiskeluprosessia ja sen sujuvuutta, vahvuuksia ja heikkouksia sekä opinnäytetyöprosessia ja sen sujuvuutta. (Paasivuori 2009)

Valtakunnallisessa verkostossa ja yhteistyössä kehitettyä laadunarviointimallia on testattu ylemmän ammattikorkeakoulutuksen koulutusohjelmien ristiinarvioinnilla, miltä pohjalta arviointikriteeristöä on edelleen kehitetty (Paasivuori 2009; Wrangé tässä teoksessa). Viimeisin versio arviointimallista ja -kriteeristöä on julkaistu vuonna 2011 (<http://portal.hamk.fi>). Ristiinarvioinnissa koulutusohjelmat vertasivat pedagogisia toimintatapojaan, koulutusprosessejaan ja yhteistyötä eri koulutusohjelmien välillä. Ristiinarviointi osoittautui kehittävaksi arvioinniksi, mikä tuki toisaalta koulutusohjelman sisäistä kehittämistä ja muutostyötä, ja toisaalta mahdollisti eri koulutusohjelmien välisen keskustelun ja ylemmän ammattikorkeakoulutuksen strategisen kehittämisen (Huotari tässä teoksessa).

Kun YAMK-kehittämisverkostossa (2010 – 2012) haluttiin edelleen kehittää laadunarviointimallia ja kriteeristöä, oli tarkoituksenmukaista myös selvittää, minkälaisiksi laadunarvioinnin käytännöt eri YAMK-koulutusohjelmissa olivat muotoutuneet, ja miten verkostossa tehty kehittämistyö oli levinnyt ja otettu käyttöön eri puolilla Suomea. Selvityksen lähtökohdiana olivat ne kehittämistarpeet, joita kehittämisverkostossa oli tunnistettu; työelämäyhteistyö ja YAMK-tutkinnon kansainvälinen vertailtavuus.

### **Selvitys ylemmän ammattikorkeakoulutuksen laadunarviointikäytännöistä**

Selvityksen kohteina olivat, kuinka laajasti valtakunnallisessa verkostossa kehitettyä kriteeristöä käytettiin, miten työelämätahot osallistuivat laadun arviointiin ja kuinka tutkinnossa varmistettiin sen kansainvälinen vertailtavuus. Tätä varten tehtiin kyselytutkimus, jonka tarkoituksena oli paitsi selvittää laadun arvioinnin käytäntöjä, myös tuottaa tietoa arviointikäytäntöjen kehittämiseksi ja jakaa hyväksi todettuja käytäntöjä. Webropol-kyselylomake lähetettiin ammattikorkeakoulujen YAMK-koulutusohjelmien yhteys- tai vastuhenkilöille. Vastausaika oli 2.5. – 15.5.2011. Muutama koulu palautti vastauksensa elokuun 2011 aikana, ja nämä vastaukset otettiin mukaan tuloksiin. Kyselyssä oli 11 kysymystä, joista osa oli monivalintakysymyksiä. Kyselyyn ohjeistettiin vastaamaan yksin tai yhdessä kollegan kanssa. Vastauksia palautui yhteensä 30.

Kysymykset 1 – 2 selvittivät laadunhallintajärjestelmän toteutumista. Kysymykset 3 – 8 selvittivät miten arviointi toteutuu käytännössä. Avoimissa kysymyksissä selvitettiin miten eurooppalaisen kvalifikaatioluokittelun taso 7, EQF-taso 7, kansainvälisyys sekä työelämäyhteydet on huomioitu laadun arvioinnissa. Laadun arvioinnin ja laatukriteeritön kehittämistä selvitettiin myös avoimilla kysymyksillä, jotka analysoitiin aineistolähtöisellä sisällön analyysillä. (Liite)

Tässä artikkelissa kuvaillaan selvityksen tuloksia ja niitä YAMK-koulutuksen laadun arvioinnin käytäntöjä, joita vastaajien koulutusohjelmissa käytettiin.



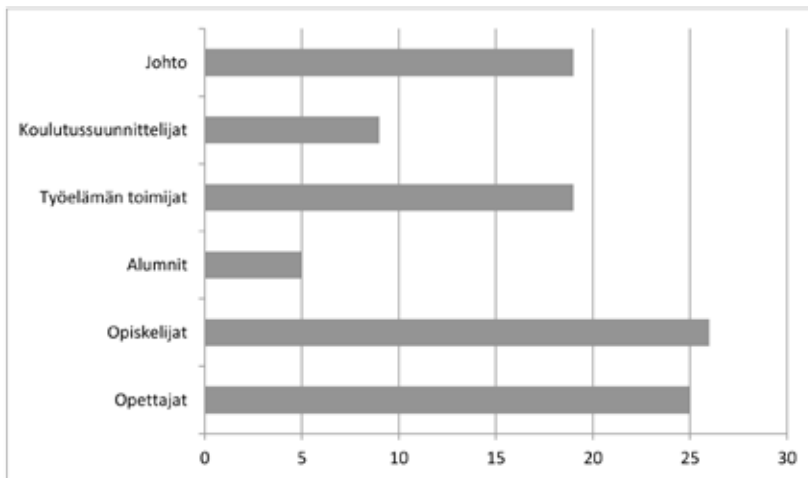
## Tulokset

### Arviointikriteerit

Ylemmän ammattikorkeakoulutuksen verkostohankkeessa kehitettyjä arviointikriteerejä käytettiin 14 vastaajan koulutusohjelmissa. Muilla vastaajilla käytössä olivat ammattikorkeakoulun omat arviointikriteerit, koulutusohjelmassa kehitetyt arviointikriteerit tai niissä käytettiin soveltaen valtakunnallisia kriteerejä. Yleistä oli, että valtakunnallisessa hankkeessa kehitetyt arviointikriteerit oli yhdistetty ammattikorkeakoulun omaan laadunhallintajärjestelmään (n=23). Yhdistäminen oli tehty niin, että valtakunnallisilla kriteereillä oli täydennetty ammattikorkeakoulukohtaista arviointia.

### Arvioinnin toteuttaminen

Laadun arviointiin osallistuivat pääsääntöisesti opettajat ja opiskelijat sekä työelämän edustajat ja ammattikorkeakoulun johto, mutta vain harvoin ylemmän ammattikorkeakoulutuksen alumnit (Kuvio 1).



Kuvio 1. Laadun arviointiin osallistuneet tahot

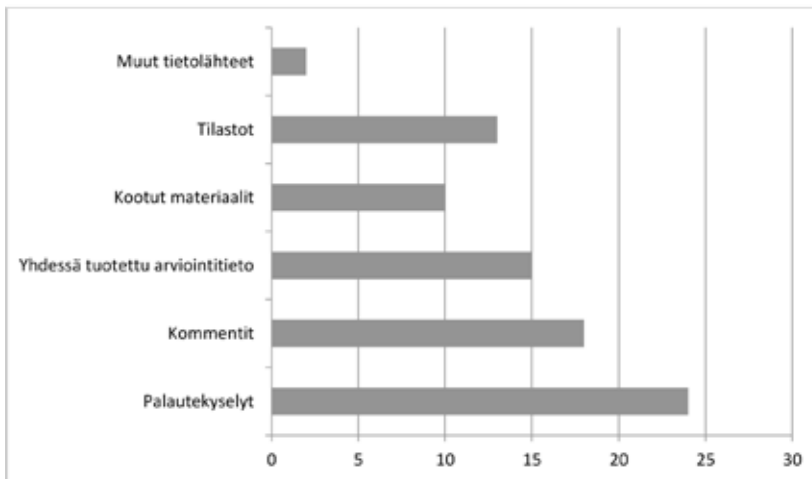
Työelämätahot osallistuivat laadun arviointiin neuvottelukunnissa (n=7), opinnäytetyön ohjauksessa (n=6), opiskelijoiden työpaikkana (n=5) ja ohjausryhmissä (n=5). Kolme koulutusohjelmaa ilmoitti, että heillä on työelämäyhteistyöryhmä, joka kokoontuu yleensä kaksi kertaa vuodessa. Myös työelämätaholta kerätty palautekysely ja kumppanuusohjelma mainittiin tapana osallistaa työelämätahot laadun arviointiin. Yhdestä koulutusohjelmasta vastattiin, että työelämä ei osallistu koulutuksen laadun arviointiin.

Arviointi oli toteutettu yhtä koulutusohjelmaa lukuunottamatta itsearviointina (n=24). Viidessä koulutusohjelmassa oli toteutettu vertaisarviointi jonkin toisen ammattikorkeakoulun YAMK-ohjelman toimesta. Viidessä tapauksessa oli tehty ristiinarviointi vastavuoroisesti toisen ammattikorkeakoulun kanssa ja kahdeksassa tapauksessa joku muu kuin ammattikorkeakoulun edustaja oli suorittanut arvioinnin.

Arviointi oli toteutettu pääasiassa yksialaisesti (n=15), mutta myös monialaista arviointia oli tehty (n=9). Arviointia tehtiin jatkuvasti täydentäen (n=14) ja systemaattisesti (n=10).

Käytetty arviointikriteeristö oli kymmenessä tapauksessa implementoitu sellaisenaan YAMK-koulutuksen arviointiin, kymmenessä tapauksessa puolestaan oli arviointikriteeristöä sovellettu YAMK-koulutuksen arviointiin. Vain viidessä tapauksessa arviointikriteeristöä oli edelleen kehitetty.

Arviointitieto oli tuotettu pääasiassa keräämällä palautetta kyselyjen avulla. Toiseksi eniten tietoa oli kerätty pyytämällä kommentteja. Muita tapoja kerätä arviointitietoa olivat toimijoiden yhdessä tuottama tieto, materiaalien koostaminen ja tilastot. (Kuvio 2)



Kuvio 2. Arviointitiedon tuottamistavat

EQF-tason 7 huomioiminen oli useimmissa tapauksissa (n= 14) toteutunut opetussuunnitelman tavoitteissa, sisällöissä ja laadun arvioinnissa. Muita tapoja huomioida taso 7 olivat laatukriteerit, arviointimalli ja palautejärjestelmä (n=7), yhteistyö tason 6 ja 8 toimijoiden kanssa (n=4) sekä yhteissuunnittelu ja reflektointi (n=4). EQF-ohje ja HOPS-keskustelut mainittiin myös tavoiksi arvioida tason 7 toteutumista YAMK-koulutuksen laadun arvioinnissa.

Kansainvälisyys oli huomioitu laadun arvioinnissa hyvin erilaisilla tavoilla. Kuudessa vastauksessa todettiin, että kansainvälisyyttä ei ole mitenkään huomioitu laadun arvioinnissa. Tyypillistä oli, että kansainvälisyys oli läpikulkeva teema koulutuksessa (n=4) tai toteutui kansainvälisenä opiskelija- ja opettajavaihtona (n=4), benchmarking-vierailuina (n=2) tai pakollisina vieraskielisinä opintoina (n=2). Muita tapoja olivat yhteissuunnittelu, opintojaksokohtaiset oppimateriaalit ja kansainvälinen hankeyhteistyö.

## Hyvä arviointikäytäntö

YAMKin koulutusohjelmissa laadun arviointia ja kriteereitä hyödynnettiin moni eri tavoin. Laadun arviointikriteerien tarkoitus oli ohjata toimintaa ja jatkuvaa koulutuksen kehittämistä kuten kompetenssien määrittelyä. Arviointikriteerit muodostivat viitekehysten, joka loi yhteistä ymmärrystä eri toimijoiden välille. Arviointikriteeristö toimi laadun arvioinnin ja mittauksen lisäksi prosessikuvauksena ja esimerkiksi perehdytysmateriaalina. Onnistunut arviointikriteeristö sisälsi palautejärjestelmän ja palveli vertaisoppimisen foorumina.

Toimiva kriteeristö määriteltiin kattavaksi, tarkaksi ja monipuoliseksi kokonaisuudeksi. Sen kuvattiin olevan käytäntö- ja asiakaslähtöinen sekä vuorovaikutteinen. Edelleen hyvässä kriteeristössä ilmeni työelämäläheisyys ja kansainvälisyys siten, että koulutus ja työelämä ymmärretään yhteistomijoina.

Koulutusohjelmien vastausten mukaan arviointikriteeristössä on vielä kehitettävää. Erityisesti tietojärjestelmät, systemaattisuus, säännöllisyys ja selkiyttäminen vaativat työstämistä. Kriteerien arvioinnin suhteen tarvitaan valideja mittareita ja pitkän ajan vaikutusten osoittamista. Arvioinnin avulla tulisi pystyä tunnistamaan käytännön ongelmakohdat. Kriteeristöltä odotettiin tiivistä, lyhyttä, selkeää ja kokoanisvaltaista muotoa, jossa ei ole päällekkäisyyksiä. Toisaalta siltä odotettiin yksityiskohtaisuutta.

Koulutusohjelmien mukaan arviointikriteeristö ei ole staattinen arkistointia varten oleva dokumentti. Sen tulisi olla jatkuvasti muuttuva ja kehittyvä vuorovaikutteinen järjestelmä. Siten se olisi kompleksinen kokonaisuus, jonka hallinta vaatii toimijoiden yhteistä ymmärrystä ja toimintaa. Laadun arviointiin tulee opettajien ja opiskelijoiden lisäksi sitoutua johto, alumnit ja työelämä. Kriteeristön tulisi kannustaa yhteistyöhön ja toisilta oppimiseen.

Arviointikriteeritön ominaisuudet, joita tulisi edelleen kehittää ja vahvistaa:

- jatkuvuus
- yhteinen viitekehys
- mielekäs kokonaisuus

- yksityiskohtaisuus
- palautetiedon kerääminen
- vertaisarviointi
- validit mittarit
- johdon sitoutuminen

Yhteenvedona koulutusohjelmien näkemysten mukaisesti voidaan todeta, että laadun arviointi ilmenee dynaamisena, systeemisenä ja moninaisten suhteiden kautta rakentuvana yhteistoimintana ja jaettuna ymmärryksenä. Siten se vaatii uudistuneiden ja hyvien käytänteiden kehittämistä (taulukko 1).

Taulukko 1. Hyvän arviointikäytännön kuvaus.

<b>Tehtävät</b>	<b>ohjaa jatkuvaa kehittämistä toimii yhteisenä viitekehyksenä ja jäsentäjänä</b>
<b>Toimijat</b>	<b>opiskelijat työyhteisöineen alumnit opettajat, koulutuksen suunnittelijat ja johto, ohjausryhmä (hanke)kumppanit (KV-ulottuvuus) vertaistoimijat</b>
<b>Käytettävyys</b>	<b>avoimuus sähköisellä arenalla tiivistetty muoto: nopeus ja helppous kokonaisvaltaisuus ja prosessikuvaukset yksityiskohtaisuus systemaattisuus, sykliisyys validit mittarit palautejärjestelmässä EQFM 7-taso on sisäänrakennettu</b>

## Arviointitiedon hyödyntäminen käytännössä

YAMK-koulutusohjelmien mukaan arviointikriteerien käytön avulla tuotettiin yhteisiä toimintatapoja, jolloin toiminta oli avointa, jaettua ja selkeämpää. Konkreettisesti tämä todentui esimerkiksi osaamistason kuvauksina sekä yhteisten verkkopohjaisten toiminta-areenojen avulla. Kehittäminen kohdistui pääsääntöisesti opetussuunnitelmaan ja pedagogiin ratkaisuihin.

Opetussuunnitelmassa opintojen sisällöt ja ajoitukset muuttuivat arvioinnin perusteella. Opinnäytetyöprosessia, ”opiskelukarttaa” ja kompetensseja kehitettiin mm. triple helix toiminnan kautta. Opettamisessa ja oppimisessa uudistettiin oppimisympäristöjä ja -muotoja kuten sosiaalista mediaa, verk-

ko-oppimista, vertaisoppimista, asiantuntijuuden jakamista ryhmässä, interaktiivista lähiopetusta ja workshop-työskentelyä. Arviointitiedon perusteella myös opettajan roolia muutettiin kohti fasilitaattoria ja panostettiin entistä enemmän verkostoitumiseen sekä kansainvälisen yhteistyön kehittämiseen.

Koulutusohjelmien mukaan arviointikriteerien käyttö ja palautejärjestelmän systemaattinen hyödyntäminen vahvistivat kehittämisen suuntaamista ja jäseniä toimintaa. Erityisinä hyvinä käytäntöinä arviointikriteerien käytössä korostettiin ristiinarviointia, yhteisen asiantuntijuuden käyttöä sekä yhteiskehittelyä, joka tuo jaettua ja yhteistä ymmärrystä toimintaan.

### Arvioinnin kehittäminen

Kyselyn tuloksia pohdittiin yhdessä valtakunnallisessa YAMK-verkostotapaamisessa koulutuksen laadun kehittämisen teemaryhmässä. Pohdinnan tavoitteena oli tuottaa yhteistä tulkintaa ja ymmärrystä kyselyn tulosten merkityksestä sekä vahvistaa arvioinnin kehittämisen suuntaa tulevaisuudessa. Pohdinta toteutettiin learning cafe -menetelmää hyödyntäen. Osallistujat (N=10) pohtivat kolmessa pienryhmässä seuraavia kysymyksiä:

1. mitä kyselyn tulokset ilmentävät tämän hetken arviointikäytännöistä
2. mitä ovat tulevaisuuden hyvät arviointikäytänteet
3. kuvatkaa yksi konkreettinen esimerkki hyvästä arviointikäytänneestä

Osallistujien mukaan arviointikäytännöt maassamme ovat hyvin erilaisia ja siten näyttäytyivät hajanaisina. Toisaalta moniulotteisuus nähtiin rikkauteena ja kyseenalaistettiin vain yksi oikea tapa tehdä laadunarviointia. Yleiskuvan laadun arvioinnista on kyselyn tulosten mukaan hyvä. Arviointikriteereissä ilmenee EQF 7-taso. Arviointikäytänteet todettiin vielä osittain keskeneräisiksi ja erityisesti YAMK-koulutuksen kansainvälisyyden arviointi nostettiin esille kehittämisen kohteena. Myös arvioinnin johdonmukaisuutta ja yhteistyön merkitystä korostettiin edelleen valtakunnallisesti kehitettävänä alueina. Lisäksi osallistujat toivat esille tarpeen uudistaa Opala-palautetta YAMK-koulutuksen näkökulmasta.

Verkostotapaamisen osallistujat pitivät tulevaisuuden hyvänä arviointikäytänneenä toimintapaa, jossa arviointitietoa kerätään monista eri näkökulmista. Opiskelijoiden, opettajien, alumnien, työelämäkumppaneiden ja muiden sidosryhmien edustajien kannanottojen lisäksi arvioinnissa tulisi ottaa huomioon tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminta ja kansainvälisyys ja määritellä koulutuksen sekä työyhteisöjen roolit arvioinnin toteuttamisessa. Ammattikorkeakoulujen välistä vertaisarviointia voisi laajentaa

myös yliopistojen ja kansainvälisten partnereiden kanssa toteutettavaksi vertaisarvioinniksi. Tämä voisi myös toimia uudenlaisena keskustelun avauksena EQFM 7-tason osaamisen tunnistamisesta sekä jatko-opintojen mahdollisuuksista, kuten väylistä tohtorikoulutuksen.

Osallistujat korostivat arviointikeinojen ja -menetelmien muuttumista ajan mukana, kun arviointitarpeet ja kohteet muuttuvat. Määrällisten mittareiden rinnalle tarvitaan laadullisen arvioinnin sekä osallistavan ja kehittävän arvioinnin menetelmiä. Lisäksi muutosten operationalisointi ja seuranta tulisi varmistaa.

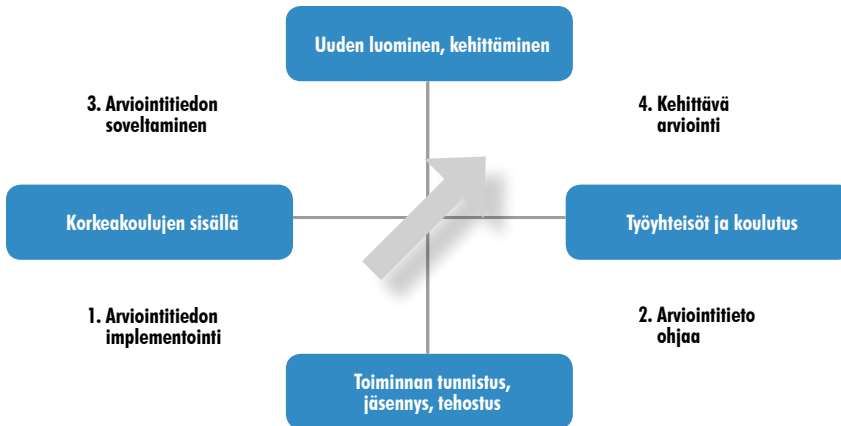
Osallistujat kiteyttivät kolme konkreettista esimerkkiä arvioinnin hyvistä käytännöistä, joita tulisi edelleen vahvistaa:

1. sisäinen auditointi
2. koulutusohjelmien vertaisarviointi
3. opintojaksopalaute

**Osallistujien välisessä yhteiskeskustelussa hyvien arviointikäytänteiden todettiin ilmentävän ns. must-tason perusasioita YAMK-koulutuksen laadun arvioinnissa. Osallistujat peräänkuuluttivat uudenlaisia innovatiivisia ja työelämälähtöisiä arviointikäytänteitä. Lähtökohtana voisi olla tulevaisuusuuntautunut ajettumalli, jossa tunnustetaan erinomaisuutta ja luodaan dynaamista ja yhteistoiminnallista arvioinnin kokonaisuutta.**

Arvioinnin kehittämisen voi aloittaa tunnistamalla oman toiminnan nykyisen tilanteen sekä pohtimalla millainen on näkymä tulevaisuuteen. Selvityksen tekijät rakensivat tulosten perusteella nelikentän analyysivälineeksi (kuvio 3) kehittämisen lähtökohtien määrittelyyn.

Nelikenttää voi hyödyntää yhteisen reflektion välineenä siten, että toimijat kuvaavat yhdessä nykyisiä arviointikäytänteitä ja asemoivat ne nelikenttään. Tämä jälkeen voidaan yhdessä analysoida 1) mitä hyvää on olemassa, jota halutaan edelleen vahvistaa ja kehittää ja 2) mihin suuntaan haetaan tulevaisuudessa toimintaa kehittää. Nelikentässä vertikaalista akselia määrittää arviointitiedon intressi ja tiedon muodostumisen tavat. Arviointitieto voi olla luonteeltaan nykyisiä käytäntöjä selittävää, kuvaavaa tai ymmärtävää (kuten tilastot tai kyselyillä kerätyt), jolloin pyritään käytäntöjen tunnistamiseen, jäsentämiseen, tehostamiseen (tuloksellisuus laajasti eli vaikutukset, taloudellisuus ja tehokkuus) ja parantamiseen tai toimijoiden yhdessä rakentamaa osallisuuteen perustuvaa tiedon tuottoa kuten yhteiskehittelyä, jolloin päämääränä on uusien käytäntöjen luominen ja kehittäminen. Nelikentässä horisontaalisen akseli puolestaan ilmaisee laadunarvioinnin toteutumista ammattikorkeakoulun sisäisenä toimintana tai työelämän ja koulutuksen yhteisenä arviointina.



Kuvio 3. Arviointitiedon tuottaminen ja suunta tulevaisuuteen.

Nelikentän pystyakselissa asemoidaan miksi ja miten arviointitietoa tuotetaan ja vaaka-akselissa puolestaan kuka tai ketkä sitä tuottavat. Ensimmäinen kenttä, *1. Arviointitiedon implementointi*, kuvaa tilannetta, jossa ammattikorkeakoulun sisällä kerätty arviointitieto otetaan käyttöön sellaiseenaan. Esimerkiksi opiskelijapalautteen perusteella lisätään verkko-oppimista. Toinen kenttä, *2. Arviointitieto ohjaa*, on työyhteisöiltä ja koulutuksesta kootun tiedon hyödyntämistä nykyisen toiminnan parantamiseksi. Esimerkiksi työelämän edustajista kootun ohjausryhmän arvioinnin perusteella opetussuunnitelmaa on jäsennetty autenttista työelämätarvetta vastaavaksi. Kolmas kenttä, *3. Arviointitiedon soveltaminen*, on ammattikorkeakoulun sisäistä uudenlaisen toiminnan luomista ja kehittämistä, joka perustuu sisäisen arviointitiedon tuottoon. Esimerkiksi opiskelijoiden tarpeisiin vastaten opettajan roolia on muutettu fasilitaattoriksi. Neljäs kenttä, *4. Kehittävä arviointi*, asemoituu siten, että työyhteisöt ja koulutus yhdessä kehittävät ja luovat uutta toimintaa, joka perustuu yhdessä rakennettuun arviointitietoon. Esimerkkinä tällaisesta toimintatavasta ovat mm. triple helixin yritysten kompetenssien kehittäminen ja yhteiskehittely kansainvälisissä hankkeissa. (Kuvio 3)

Laadun arvioinnin käytänteiden selvityksen perusteella ammattikorkeakouluissa painottuu sisäinen arviointi, joka tähtää toiminnan tunnistamiseen, jäsennykseen ja tehostamiseen (kenttä 1). Hyvänä ja edelleen vahvistettavana käytänteenä voidaan todeta olevan kehittävän arvioinnin kenttä (kenttä 4), jossa työelämäautenttisuutta tavoitellaan eri tahojen osallistumisen ja vuoropuhelun kautta. Kehittävässä arvioinnissa arviointi ja kehittäminen muodostavat eri toimijoita yhdistävän jatkuvan oppimisprosessin, joka on vahvasti kontekstisidonnainen ja arjen toimintaa välittävä. Tällainen verkostoitunut toimintatapa tuo monia synergiaetuja, mutta myös haas-

teita uudenlaisen aktiivisesti hyvää tulevaisuutta rakentavan toimintatavan omaksumiseen työyhteisöjen ja koulutuksen kumppanuudessa.

## Lähteet

- Högnabba, S. 2008. Arviointi, arviointitutkimus ja arviointimenetelmien kehittäminen. Teoksessa Borg ym. Arviointi työtavaksi. Kokemuksia asiakastyön arvioinnin kehittämisestä Helsingin sosiaalivirastossa. Helsingin kaupungin sosiaalivirasto. Oppaita ja työkirjoja 2008:2. Helsinki.
- Paasivuori, R. 2009. YAMK-koulutusohjelmien kehittäminen arvioinnin avulla. Teoksessa B. Varjonen & H. Maijala (toim.) Ylempi ammattikorkeakoulututkinto – Osana innovaatioympäristöjä. Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja 2009.
- Pietilä, N. 2008. Kehittävä arviointi työotteena. Teoksessa Borg ym. Arviointi työtavaksi. Kokemuksia asiakastyön arvioinnin kehittämisestä Helsingin sosiaalivirastossa. Helsingin kaupungin sosiaalivirasto. Oppaita ja työkirjoja 2008:2. Helsinki.
- Arviointikriteerit Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon koulutusohjelman arvioimiseksi. Päivitetty 2011. [http://portal.hamk.fi/portal/page/portal/HAMK/Tutkimus\\_ ja\\_ kehitys/Valtakunnalliset\\_verkostohankkeet/YAMKkehittamisverkosto/teemaryhmat/teemaryhma3](http://portal.hamk.fi/portal/page/portal/HAMK/Tutkimus_ ja_ kehitys/Valtakunnalliset_verkostohankkeet/YAMKkehittamisverkosto/teemaryhmat/teemaryhma3)
- Rajavaara, M. 2006. Yhteiskuntaan vaikuttava Kela: katsaus arvioinnin käsitteisiin ja arviointiin. Kela Sosiaali- ja terveysturvan katsauksia 69, Helsinki.
- Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Näkökulmia kehittämisprosessiin, osallistamiseen ja tiedontuotantoon. Tampere: University Press.



Kim Wränge

## **YAMK-tutkintojen laadun kehittäminen – käytännön kokemuksia Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulussa**

---

### **Johdanto**

Tässä artikkelissa käydään läpi, miten Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun osallistuminen ylempään ammattikorkeakoulututkinnon kehittämisverkoston työskentelyyn vuosina 2010 – 2012 on näkynyt ylempien AMK-tutkintojen laadun kehittämisessä Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulussa (PKAMK). Artikkelissa esitellään aluksi ylempien AMK-tutkintojen historiaa ja toteutusta PKAMK:ssa ja tämän jälkeen kerrotaan, miten valtakunnallisessa kehittämisverkostossa tehty koulutuksen laadun kehittämistyö on kulkenut PKAMK:n oman laadun kehittämisen rinnalla.

Artikkelissa käsitellään tässä yhteydessä erityisesti yhdessä Savonia-ammattikorkeakoulun kanssa keväällä 2010 suoritettua laadun vertaisarviointia. Kehittämisverkostotyön aloitteesta lähtenyt vertaisarviointi pohjusti hyvin myös PKAMK:ssa vuoden 2010 syksyllä suoritettua laadun itsearviointia sekä vuonna 2011 suoritettua KKA:n laadunvarmistusjärjestelmän auditointia YAMK-koulutuksen näkökulmasta. Lopuksi esitetään yhteenveto ja ajatuksia laatutyön jatkosta.

### **Ylemmät tutkinnot PKAMK:ssa**

Ylempiä ammattikorkeakoulututkintoja on ollut Suomessa vuodesta 2002 alkaen ja järjestelmä saavuttaa tätä artikkelia kirjoitettaessa kymmenen vuoden rajapyykin. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto on täten Suomessa vielä suhteellisen nuori ylempään korkeakoulututkintoon johtava koulutusmuoto. Ylempiä ammattikorkeakoulututkintoja edelsi vuoden 2002 alusta vuoden 2005 heinäkuun loppuun toteutettu määräaikainen jatkotutkintokeilu.

Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu osallistui jatkotutkintokeiluun vuonna 2003 tekniikan ja liikenteen alalla. Kokeiluvaiheen koulutusohjel-

man nimenä oli Osaamisen johtaminen ja koulutusohjelmaan riitti erinomaisesti hakijoita koulutusohjelman aloittamiseksi. Koulutusohjelma vakinaistettiin vuoden 2005 syksystä alkaen ja nimeksi tuli Teknologiaosaamisen johtaminen. Siitä lähtien se on ollut tarjonnassa joka vuosi aloituspaikkamäärän ollessa 20 opiskelijaa. Hakijoita on ollut viimeisen kolmen vuoden aikana keskimäärin yli kaksinkertainen määrä aloituspaikkoihin nähden ja valmistuneita keskimäärin 15 opiskelijaa vuodessa. (Wrange 2011, 74.)

Perustamisvaiheessa koulutusohjelmien tarpeita selvitettiin ja määriteltiin yhteistyössä työelämän edustajien kanssa ja jatkotutkintokokeilua varten perustettiin ohjausryhmä, jossa oli sekä työelämän että ammattikorkeakoulun edustajia. Lisäksi ammattikorkeakoulun henkilökunta kartoitti alueen koulutustarpeita käymällä läpi tilastoaineistoja ja laadullista ennakoitietoa.

PKAMK:ssa on jatkotutkintokokeilun alusta asti ollut keskiössä vuoropuhelu koulutuksen, aluekehityksen ja T&K-toiminnan kanssa. Alusta asti pidettiin selvänä sitä, että vastavuoroiset kytkennät työelämän ja ammattikorkeakoulun välillä koulutustehtävissä sekä ennen kaikkea T&K-työssä tulisivat ylemmissä ammattikorkeakoulututkinnoissa syvällisemmiksi ja monipuolisemmiksi kuin AMK:n perustutkintokoulutuksessa. (Maljojoki 2003, 83.)

Koska Pohjois-Karjalassa ei tekniikan alalla ole yliopistotasosta koulutusta, on Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu alueen ainoa tekniikan alan ylempää korkeakoulutusta tarjoava oppilaitos. Tämä on merkittävä lisä alueen koulutustarjontaan, sillä tuottaahan ylempi AMK-tutkinto saman kelpoisuuden julkiseen virkaan ja muuhun toimeen kuin yliopistoissa tai tiedekorkeakouluissa suoritettu ylempi korkeakoulututkinto. Nimenomaan tästä syystä jatkuva koulutuksen laadun kehittäminen on erityisen tärkeää juuri ylempään AMK-koulutuksen näkökulmasta.

Tekniikan alan koulutuksen lisäksi ylempään AMK-tutkintoon johtavaa koulutusta tarjotaan PKAMK:ssa sosiaali- ja terveysalalla sekä ympäristöteknologiassa. Sosiaali- ja terveysalalla ylempi AMK-tutkinto on ollut tarjonnassa syksystä 2006 ja ympäristöteknologiassa ylempää AMK-koulutusta on ollut tarjolla syksystä 2007 alkaen.

## **Ylempien AMK-tutkintojen laadun kehittäminen PKAMK:ssa kaudella 2010–2012**

Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu on ollut alusta asti mukana valtakunnallisessa YAMK-tutkintojen laadun kehittämisessä ylempien AMK-tutkintojen kehittämisverkoston kautta. Kehittämisverkostokaudella 2006–2009 ylempien ammattikorkeakoulujen kehittämisverkoston laadunvarmistustyö-reenkaan (TR5) toimintaan PKAMK:sta osallistui ensin yliopettaja Ari Pappinen. Hänen siirtyessään professorin toimeen Itä-Suomen yliopistoon, yliopettaja Kim Wrange jatkoi PKAMK:n edustajana työryhmässä. Wrange on

ollut kehittämisverkostotyössä myös kuluvalle kaudella 2010 – 2012 koulutuksen laadun kehittämisen teemaryhmässä (R3).

Kehittämisverkoston teemaryhmän R3 tavoitteeksi asetettiin vuoden 2010 alun tapaamisessa seuraavat asiat: vaikuttaa omalta osaltaan 1) koulutuksen laadun kehittämisen kautta YAMK-koulutuksen vetovoiman lisäämiseen sekä 2) laadunvarmistusjärjestelmän implementoitumiseen ammattikorkeakouluihin. Teemaryhmän tavoitteet olivat samalla luonteva jatko edellisen kauden työskentelylle.

Laadunvarmistusjärjestelmien käytäntöön viemistä tukemaan on teemaryhmässä myös jatkotyöstetty edellisellä kaudella luotuja arviointikriteerejä ylemmän AMK-tutkinnon koulutusohjelman arvioimiseksi. Teemaryhmän yhtenä tärkeimmistä selvitettävistä asioista kaudella 2010 – 2012 onkin ollut kerätä kokemuksia laadunvarmistusjärjestelmän käytöstä eri ammattikorkeakouluissa. Kerätyn materiaalin perusteella on saatu tietoa arviointikriteeristön pilotoinneista, eri ammattikorkeakoulujen sisäisistä ja niiden välisistä vertaisarvioinneista sekä kerättyä palautetta arviointikriteereistä. Palautteen pohjalta on arviointikriteeristöä voitu jatkokehittää ja suunnitella toimenpiteitä kriteeristön levittämiseksi laajemmin eri ammattikorkeakoulujen käyttöön (esim. mentorointimalli). (Ylemmän AMK-tutkinnon kehittämisverkosto 2012.)

## **YAMK-koulutusohjelmien vertaisarviointi Savonian kanssa vuonna 2010**

Seuraavaksi kerrotaan tarkemmin vuonna 2010 Savonia-ammattikorkeakoulun kanssa suoritetusta YAMK-koulutusohjelmien vertaisarvioinnista. Tarkoituksena oli ristiinarvioida PKAMK:n ja Savonian YAMK-koulutusohjelmat noudattaen ketterän vertaiskehittämisen periaatetta. PKAMK ja Savonia muodostavat yhdessä strategisen ISAT-liittoutuman (Itä-Suomen ammattikorkeakoulut), jolla on yhteiset strategiset painoalat.

Tavoitteena yhteiselle työskentelylle oli, että molempien ammattikorkeakoulujen YAMK-koulutusohjelmat saavat vertaisarvioinnin avulla tietoa koulutusohjelmien laatutasosta. Tavoitteena oli myös saada yhteenveto koulutusohjelmien vahvuuksista ja kehittämiskohteista sekä laatia suositukset YAMK-tutkintojen toteuttamiseksi jatkossa kummassakin ammattikorkeakoulussa. Lisäksi tavoitteena oli luoda Savonian ja Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun välinen Benchmarking-verkosto.

Ristiinarviointitilaisuus järjestettiin Savonian laatupäällikön Riitta Paasivuoren johdolla 18. – 19.2.2010 Kuopion Rauhalahdessa. Tilaisuuteen osallistui laaja joukko 12:n eri YAMK-koulutusohjelman opettajia ja asiantuntijoita Savoniasta sekä PKAMK:sta. Arviointikriteeristöä käytettiin Kehittämisverkoston kaudella 2006 – 2009 laatimia YAMK-koulutusohjelman laadun arviointikriteerejä (Paasivuori 2009). Seuraavaksi esitellään ver-

taisarvioinnin tuloksia erityisesti PKAMK:n Liiketalouden ja tekniikan keskuksen Teknologiaosaamisen johtamisen koulutusohjelman osalta sekä koko PKAMK:n osalta yleisesti.

Vertaisarvioinnin perusteella Teknologiaosaamisen johtamisen koulutusohjelma oli vetovoima- ja läpäisytilastojen valossa korkeinta kärkeä suhteessa kaikkiin arvioituihin koulutusohjelmiin. Tämä oli positiivinen havainto varsinkin kun otetaan huomioon, että koulutusohjelmaan on ollut jokavuotinen haku. Lisäksi koulutusohjelmalla on ollut erittäin onnistunut koulutuksen profiili, kiitos koulutuksen alkuvaiheen panostuksen ja tuolloin tehdyn selvitys- ja suunnittelutyön.

Lisäksi todettiin, että AMK-insinööreille koulutusohjelmalla on ollut erittäin hyvä ja kilpailukykyinen sisältö suhteessa urakehitystarpeisiin. Koulutusohjelmassa on myös ollut yhtenäinen, avoin ja kokonaistaloudellisesti tehokas resursointikäytäntö eri toimijoille ja sillä on ollut aktiivinen koulutusta koordinoiva YAMK-tiimi.

Vertaisarvioinnissa löydettiin suhteessa laatukriteereihin luonnollisesti myös kehitettävää sekä esitettäviä tai jo tehtyjä toimenpiteitä, joita olivat (tärkeysjärjestyksessä):

### **1. Kansainvälisyyden tuominen selkeämmin osaksi koulutusohjelmaa**

Uusimpaan laajaan OPS-dokumenttiin lisättiin palautteen perusteella erillinen maininta mm. ulkomaisten vaihto-opintojen suorittamisesta. Jatkossa opetussuunnitelman ja toteutussuunnitelman sekä yksittäisten opintojaksojen kautta oli vahvemmin löydettävä keinoja integroida kansainvälisyyttä osaksi tutkintoa. Todettiin, että tämä vaati välitöntä panostamista syksyllä 2010 aloittaneen ryhmän osalta. Keinot voivat olla arkisiakin käytännön toimenpiteitä ”arjen kansainvälisyyden” integroimiseksi osaksi opiskelua.

### **2. Dokumentit ja kirjaaminen kuntoon**

Laatutyön ja jatkuvan parantamisen dokumentointi sekä koulutusohjelman ydinprosessien ja toteutuksen dokumentit oli tehtävä jatkossa näkyvämmiksi. Välittömänä toteutuksena oli Liiketalouden ja tekniikan keskuksen osalta PKAMK-intranettiin perustettu ja päivitetty keskuksen YAMK-tiimin oma kansio, josta löytyvät tärkeimmät ja oleellisimmat dokumentit. Dokumentointia tulisi kehittää jatkuvasti ja sen tulee palvella koulutusohjelman päivittäistoteuttamista sekä laadun kehittämistyötä (mm. silloinen KKA:n laatuauditointiin valmistautuminen).

### **3. Opinnäytetyön ohjauksellisen roolin vahvistaminen läpäisyasteen varmistamiseksi**

Opiskelijat ovat kovassa paineessa työn, perheen ja muun elämän sekä opiskelujen yhteensovittamisen kanssa. Vaikka opinnäytetyö on opiskelijan itsenäinen vaativa suoritus, tulee tukea sen laatimiseen jatkossa tarjota aktiivisemmin myös korkeakoulun taholta. Opiskelijan tilanteesta on oltava jatkuvasti tietoinen. Ohjauksen ”liekanauha” ei saa katketa kertaakaan opintojen aikana. Opiskelijoiden kanssa päätettiin ottaa käyttöön käytäntö ohjausaikojen ja -tavoitteiden systemaattisesta seuraamisesta sekä ohjauspöytäkirjojen kalenterivarauksikäytännöstä. Lisäksi 2. opiskeluvuoden seminaaritoimintaa ja vertaistukea tuli kehittää. Ohjaajille oli lisäksi järjestettävä yhteisiä koulutuksia opinnäytetyöprosessista.

### **4. Sidosryhmäyhteistyö, työelämäverkostot ja alumnitoiminta**

Yhteistyötä sidosryhmien, verkostojen ja alumnien kanssa tuli hyödyntää aktiivisemmin ja suunnitelmallisemmin.

### **5. TKI-toiminnan kytkeminen koulutusohjelmaan**

Mahdollisuudet oli selvitettävä muun muassa keskuksen painoalan, tarkkuustekniikan, vahvempaan kytkemiseen koulutusohjelmaan.

Kokonaisuutena Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun osalta voitiin todeta, että PKAMK:ssa oli jo YAMK-toiminnan alusta asti omaksuttu monialainen ylempien AMK-tutkintojen toteutus. Monialainen YAMK-ohjausryhmätoiminta ja koulutusohjelmakohtainen YAMK-tiimitoiminta todettiin yhteisesti hyväksi käytännöksi ja Savoniassa päätettiin jatkossa panostaa samaan käytäntöön.

Lisäksi benchmarking-päivien aikana keskusteltiin laajemmin ISAT-yhteistyöstä koskien YAMK-koulutusta. Yhteiset koulutukset esim. ylempien tutkintojen opinnäytetyön ohjauksen osalta sekä yhteiset YAMK-toteutukset tai osatoteutukset saivat kannatusta. Esille nousi myös yhteisen maksullisen palvelutoiminnan kehittäminen YAMK-koulutustuotteiden pohjalta.

Lisäksi on syytä korostaa, että ylempien AMK-tutkintojen vertaisarviointi oli aikanaan ensimmäinen operatiivisen tason ISAT-yhteistyöprojekti. ISAT-yhteistyö on jatkunut säännöllisinä YAMK-toimijoiden tapaamisina, joita on järjestetty vuoroin Joensuussa sekä Kuopiossa.

PKAMK:n osallistuminen KKA:n laadunvarmistusjärjestelmän auditointiin vuonna 2011

Korkeakoulujen arviointineuvosto (KKA) toteutti vuoden 2011 loppuun mennessä kaikkien suomalaisten korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditoinnit. Yksi viimeisten auditoitavien ammattikorkeakoulujen joukossa oli Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu.

Keskeinen tavoite auditoinneissa on ollut tukea korkeakouluja niiden kehittäessä laadunvarmistusjärjestelmiään vastaamaan eurooppalaisen laadunvarmistuksen periaatteita. Lisäksi on haluttu osoittaa, että Suomessa toimii pätevä ja johdonmukainen kansallinen ja korkeakoulutasoinen laadunvarmistus. Laadunvarmistusjärjestelmien auditoinnin lähtökohtana on ollut kehitettävä arviointi. Menetelmän perustana on ollut vahva luottamus korkeakoulujen omaan vastuuseen toimintansa laadusta. Korkeakoulut ovatkin itse voineet päättää laadunvarmistusjärjestelmästä ja auditoinneissa on arvioitu järjestelmän tarkoituksenmukaisuus: kattavuus, toimivuus ja vaikuttavuus. (Tarkkanen 2011, 3.)

Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun laadunvarmistuksen tavoitteena on ollut sujuva ja tarkoituksenmukainen toiminta strategiassa määriteltyjen tavoitteiden saavuttamiseksi, opiskelijoiden sekä palvelun käyttäjien tarpeiden tunnistaminen ja annettujen lupauksen täyttäminen, toiminnan jatkuva kehittäminen sekä kehittämistyön näkyväksi tekeminen kaikissa toiminoissa ja jokaisen omassa työssä. Ammattikorkeakoulussa ei ole ollut erillistä laadunvarmistusjärjestelmää, vaan laadunvarmistuksen elementit on rakennettu osaksi ammattikorkeakoulun toiminnanohjausta ja intranet-ratkaisua (PKAMK-intra). Tällä ratkaisulla laadunvarmistuksesta on pyritty tekemään luonteva osa koko ammattikorkeakoulun henkilöstön toimintaa. (Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu 2011a, 1.)

Laadunvarmistuksen ja toiminnanohjauksen näkökulmasta ylempien tutkintojen laadun kehittämisestä on PKAMK:ssa vastannut ylempien AMK-tutkintojen monialainen ohjausryhmä, jossa on ollut edustajat kaikista ylempien tutkintojen koulutusohjelmista. Lisäksi ammattikorkeakoulun johdolla on ollut työryhmässä oma edustaja. Koulutusohjelmittain on lisäksi muodostettu ylempien tutkinnon koulutukseen ja ohjaukseen osallistuvien opettajien kesken YAMK-tiimejä, jotka ovat hoitaneet koulutuksiin liittyviä käytännön järjestelyitä kussakin koulutusohjelmassa. On syytä huomioida, että useat opinnotjaksot on toteutettu monialaisesti, mikä on säästöjen lisäksi tuonut opiskelijoille lisäarvoa monialaisen opiskelijajoukon verkostoiduttua keskenään.

PKAMK:n intranet sekä Moodle-oppimisympäristö ovat kehittyneet viime vuosien aikana YAMK-ohjausryhmän ja YAMK-tiimien päivittäisiksi työkaluiksi. YAMK-ohjausryhmä sekä koulutusohjelmakohtaiset tiimit ovatkin säännönmukaisesti hyödyntäneet työssään PKAMK-intraa. Kevään 2010 ISAT-vertaisarvioinnissa saadun palautteen pohjalta on intranetin käyttöä edelleen laajennettu osaksi toiminnanohjausjärjestelmää. Kehittämistyö on ohjannut myös PKAMK-intran otsikkohierarkian ja sisältöjen kehittämisestä ylempien AMK-tutkinnon osalta. Kun kriteerejä on sovellettu käytäntöön,

on kuitenkin huomattu, että sellaisenaan ne ovat melko laaja-alaiset, varsinkin silloin kun niiden käyttäminen on jatkuvaa. Laatukriteerejä kannattaakin käytännössä yhdistellä suuremmiksi kokonaisuuksiksi silloin kun ei esimerkiksi suoriteta vertaisarviointeja.

PKAMK:n laatuslogan on ollut ”Laatua yhteistyöllä – joka päivä pieniä parannuksia”. Laadun on vahvasti ajateltu syntyvän yhteisapelillä ja kaikilla korkeakoulu yhteisön jäsenillä (opiskelijat, opettajat, hallinto ja johto) on tärkeä merkityksensä sen kehittymisessä. Opiskelijalla on oma vastuunsa opiskelustaan, mutta yhtä lailla henkilöstöllä on vastuunsa oppimisen ohjaamisessa ja tukemisessa sekä hyvien oppimisen edellytysten turvaamisessa. Opiskelijoiden sekä muiden sidosryhmien antamalla palautteella on myös tärkeä merkitys korkeakoulun kehittämisessä. (Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu 2011b, 27.)

Ylempiä AMK-tutkintoja on kehitetty alusta alkaen vuorovaikutuksessa työelämän kanssa. YAMK-ohjausryhmä on koordinoanut ylempien tutkintojen toteuttamista sekä vastannut mm. opiskelijoilta kerättävän OPALA-palautteen käsittelystä ja palautteen kautta tulleiden kehittämisaloitteiden käytäntöön viemisestä.

PKAMK:ssa toteutettiin syksyllä 2010 laadunvarmistusjärjestelmän sisäinen auditointi. Sisäinen auditointi ja siihen liittynyt laatuvalmennus edelsivät vuoden 2011 KKA:n auditointiin valmistautumista. Sisäinen auditointi toi esille vahvuuksia ja kehittämiskohteita, joiden perusteella laadittiin suunnitelma ja aikataulutus vuoden 2011 kehittämistoimista. Kehittämistoimet koostuivat laadunvarmistuksen käytäntöjen hiomisesta, laadunvarmistuksen jalkauttamisesta ja laatutyövalmennuksesta.

Osallistuminen kansallisen YAMK-kehittämisverkoston toimintaan oli sisäiseen auditointiin valmistautuessa todella tärkeää, sillä verkoston kokouksista saadut ideat sekä mallit otettiin ja sovellettiin nopeasti käyttöön. Aluksi kehittämisverkostossa tehty työ näkyi PKAMK:n YAMK-koulutusohjelmien sisäisinä laadun itsearviointeina. Sisäisten auditointien pohjana käytettiin nimenomaan kehittämisverkostotyössä luotuja ja hiottuja YAMK-koulutusohjelman laatukriteerejä. Erityisesti sosiaali- ja terveysalan opettajat ovat tehneet tässä merkittävää työtä oman YAMK-koulutusohjelman sa kehittämisessä.

Varsinainen KKA-auditoinnin näyttöaineisto koottiin kevätlukukauden 2011 aikana. Aineiston pohjana käytettiin sisäistä auditointia varten laadittua näyttöaineistoa, jota laajennettiin ja tarkennettiin. Näyttöaineiston koostumus ja näyttöjen laadinnan vastuuhenkilöt valittiin helmikuun 2011 alussa, jonka jälkeen heille järjestettiin koulutusta ja annettiin palautetta kevään kuluessa. Näyttöaineistot koottiin PKAMK:n auditointisivustolle, jossa näyttöjen laadinnan etenemistä pystyi jatkuvasti seuraamaan. (Auvinen 2011.)

Auditointiaineisto koostui kahdesta osiosta: 1) auditoinnin perusaineistosta sekä 2) näytöistä ja näytteistä laadunvarmistusjärjestelmän toimivuudesta. Ylemmän AMK-tutkinnon kehittäminen oli osana näyttöaineistoa kohdan 2) alla tutkintotavoitteisen koulutuksen osalta nimellä ”Aikuiskoulutuksen kehittäminen”. Näytteenä tämän osa-alueen soveltamisesta toimi ”YAMK-koulutuksen kehittäminen PKAMK:ssa sekä liiketalouden ja tekniikan keskuksessa”. Tämän näytteen rakentamisessa edellä mainittu ISAT-yhteistyössä tehty YAMK-koulutusohjelmien laadun vertaisarviointi oli ratkaisevassa asemassa.

KKA:n arvioinnin perusteella PKAMK:n laadunvarmistusjärjestelmä sai kaikista auditoiduista korkeakouluista eniten tasolle ”edistynyt” nousseita arviointeja eri arviointikohteissa. Näin ollen voidaan todeta, että näillä mittareilla mitattuna PKAMK:n laadunvarmistusjärjestelmä olisi paras kaikista Suomessa auditoiduista korkeakouluista. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun hyvää tulosta laatuauditoinnissa selittää systemaattinen ja määrätietoinen toimintojen kehittäminen, jossa oma panoksensa on ollut osaltaan myös YAMK-Kehittämisverkoston tapaamisissa ja seminaareissa saadulla tietotaitolla sekä muiden ammattikorkeakoulujen tuloksista ja käytänteistä oppimisella.

## Yhteenveto ja johtopäätökset

Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon kehittämisverkoston työskentely kaudella 2010 – 2012 sekä sitä edeltänyt kehittämisverkostokausi ovat antaneet paljon myös Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun ylempien AMK-tutkintojen laadun kehittämiseen. PKAMK:n laatuslogania mukaillen, joka päivä on onnistuttu tekemään pieniä parannuksia. Tällä hetkellä kaikki ylemmän AMK-tutkinnon koulutusohjelmat ovat säilyttäneet vetovoimaisuutensa ja OPALA-opiskelijapalaute on ollut hyvällä tasolla. Kuten aina laatutyössä, nykyhetken ei kuitenkaan pidä tuudittautua, vaan laatua pitää kehittää edelleen ja niin opiskelijoita kuin työelämää on edelleen kuultava tarkalla korvalla.

Ylemmän AMK-tutkinnon kehittämisverkostossa laaditut YAMK-koulutusohjelmien arviointikriteerit ovat osoittautuneet käyttökelpoisiksi, vaikkakin niitä on kokemuksen perusteella syytä keventää silloin kun arviointeja tehdään esimerkiksi säännöllisesti määrävuosittain. Eri ammattikorkeakoulujen välinen vertaisarviointi, jota teemaryhmä R3 erityisesti pyrki edistämään kulueneella kehittämisverkostokaudella, on oman kokemuksemme mukaan erityisen suositeltavaa.

Yhteenvetona voidaan todeta, että ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon kehittämisverkostotyö kaudella 2010 – 2012, Savonian kanssa tehty ylempien ammattikorkeakoulututkintojen koulutusohjelmien vertaisarviointi 2010 sekä KKA:n suorittama laadunvarmistusjärjestelmän auditointi PKAMK:ssa 2011 ovat olleet työntäyteisiä, mutta samalla erittäin antoisia prosesseja, jois-



ta olemme organisaationa oppineet paljon. Kehittämisverkoston toiminta, sellaisena kuin se on ollut viimeiset vuodet, päättyy vuoden 2012 loppuun mennessä. Toivomme hartaasti, että verkosto voisi jatkaa toimintaansa vaikkapa vuosittain järjestettävien ammattikorkeakoulujen YAMK-päivien muodossa. Ylempien AMK-tutkintojen laadun kehittäminen olisi itseoitu-tettu teema kyseisten päivien otsikkoluettelossa.

## Lähteet

- Auvinen, P. 2011. Auditointiuutiset 1/2011. Sisäinen uutiskirje. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu.
- Maljojoki, P. 2003. Jatkotutkinnot vahvistavat ammattikorkeakouluja asiantuntijayhteisöinä ja niiden tutkimus- ja kehitystyötä. Teoksessa Okkonen, Eila (toim.) Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – lähtökohdat ja haasteet. Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Paasivuori, R. (toim.). 2009. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon koulutusohjelman arviointi. Koulutusohjelman arviointikriteerit. Laadunvarmistustyöryhmä 5. Ylempien ammattikorkeakoulujen kehittämisverkosto.
- Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu. 2011a. Laatukäsikirja. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu.
- Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu. 2011b. Laatua yhteistyöllä. Opiskelijan laatuopas. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja B:26. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu.
- Tarkkanen, J., Lappalainen, A., Oikarinen, K., Rautiainen, M., Ryhänen K., Mattila, J., Mustonen, K. 2011. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun laadunvarmistusjärjestelmän auditointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 12:2011. Korkeakoulujen arviointineuvosto.
- Wrange, K. 2011. Ylemmistä ammattikorkeakoulututkinnoista. Teoksessa Juuret Wärtsilän raudassa – Insinöörikoulutusta 50 vuotta. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja C:51. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu.
- Ylemmän AMK-tutkinnon kehittämisverkosto. 2012. Teemaryhmä 3. Laadun kehittäminen. [http://portal.hamk.fi/portal/page/portal/HAMK/Tutkimus\\_ja\\_kehitys/Valtakunnalliset\\_verkostohankkeet/YAMKkehittamisverkosto/teemaryhmat/teemaryhma3](http://portal.hamk.fi/portal/page/portal/HAMK/Tutkimus_ja_kehitys/Valtakunnalliset_verkostohankkeet/YAMKkehittamisverkosto/teemaryhmat/teemaryhma3). 5.9.2012.



Päivi Huotari

## **Ylempää ammattikorkeatutkintoa tuottavien koulutusohjelmien ristiinarviointi laadun ja strategisen keskustelun vahvistajana**

---

### **Johdanto**

Ylempi ammattikorkeakoulututkinto koulutusjärjestelmän uutena, vuonna 2005 vakinaistettuna tutkintona haastaa uudet koulutusohjelmat ja ammattikorkeakoulut systemaattiseen ja jatkuvaan laadun parantamiseen. Ammattikorkeakoulujen ja niiden tutkintojen kehittämisessä on keskeisellä sijalla koulutuksen ydinprosessien laadukkuus sekä opetuksen kytkeytymisen tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaan oman ammattikorkeakoulun profiilin ja painoalojen mukaisesti. Tutkintojen kehittämisessä koulutuksen kansainvälisyyden vahvistaminen on myös merkittävä kehittämisalue. Laatutyön osalta Bolognan julistus toi kaikille sopimuksen allekirjoittaneiden maiden korkeakouluille velvoitteen ylläpitää tehokasta laadunvarmistusjärjestelmää. Bolognan prosessi onkin aktivoinut keskustelua koulutuksen laadusta ja olemassa jo olevien järjestelmien, rakenteiden ja mekanismien tunnistamisesta sekä laatujärjestelmien eri tekijöiden hahmottamisesta ja näkyväksi tekemisestä (Saari 2006, 54 – 55). Eurooppalaisen korkeakoulujärjestelmän luominen on vahvistanut eurooppalaisten korkeakoulujen yhteistyötä ja yhtenäisyyttä. Silti kansalliset tulkinnot ja vaihtelut säilyvät tärkeinä ulottuvuuksina. Korkeakoulutuksen kehittämisessä tarvitaan tasapainoilua kansallisten ominaispiirteiden ja eurooppalaisen korkeakoulutuspolitiikan välillä. (Perellon 2005, 294.) Ylempiä ammattikorkeakoulututkintoja tuottavissa koulutusohjelmissä ovat ammattikorkeakoulun erityisluonne, painopisteet, profiili ja monialaisuus tärkeä lähtökohta.

Ammattikorkeakoululaki (564/2009) määrittelee ammattikorkeakoulun yhdeksi tehtäväksi järjestämänsä koulutuksen laadun jatkuvan kehittämisen ja koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin. Laissa edellytetään ammattikorkeakouluilta osallistumista ulkopuoliseen toimintansa ja laatujärjestelmiensä arviointiin ja arviointien tulosten julkistamiseen säännöllisesti. Suomessa korkeakoulutuksen virallisesta kansallisesta arvioinnista vastaa Opetus- ja kulttuuriministeriön yhteydessä riippumattoma asiantuntijaelimenä toimiva Korkeakoulujen arviointineuvosto (KKA), joka on auditoi-

nut 26 ammattikorkeakoulun laadunvarmistusjärjestelmän vuoden 2011 loppuun mennessä. Ulkoinen laatuauditointi on kansainvälisen uskottavuuden kannalta tärkeää, mutta korkeakoulut voivat toteuttaa ja ovat toteuttaneetkin myös muita itseään koskevia arviointeja. Erilainen korkeakoulujen omaehtoinen auditointi on koulutuksen laatutyössä kannattava ja joustava tapa tarkastella koulutuksen laatua (Saari 2006, 55; Salminen 2004, 65), ja itsearvioinnit ovat tulleet tärkeäksi osaksi jatkuvaa korkeakoulutuksen laadun kehittämistä (Wiklund, Klefsjö, Sandvik & Edvarsson 2003, 101). Ammattikorkeakoulut ovat olleet aktiivisia laadun parantamisessa koko toimintansa ajan (Vidgrén 2010, 343), ja meneillään olevat uudistukset ja muutokset asettavat koulutusprosessien laadun entistä keskeisempään asemaan (Ammattikorkeakoulutuksen rakenteellinen kehittäminen; hallitusohjelmaan ja vuosien 2012 – 2015 valtiontalouden kehyspäätökseen sisältyvä 51 miljoonan euron menosäästö ammattikorkeakoulujen valtion rahoituksessa vuoteen 2015 mennessä; Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman ja kansallisen koulutustarve-ennakoinnin mukainen 2 200 aloittajan vähentäminen vuonna 2013 sekä ammattikorkeakoulujen toimilupien toiminnan laatua ja vaikuttavuutta korostava toimilupien uudistaminen).

Tässä artikkelissa tarkastellaan ylempää ammattikorkeakoulututkintoa tuottavien koulutusohjelmien ristiinarviointien toteutusta ja tuloksia koulutusohjelmien kehittämisessä ja oman ammattikorkeakoulun strategian, painoalojen ja profiilin toteuttajana. Ristiinarvioinneissa käytettiin valtakunnallisen ylempien ammattikorkeakoulututkintojen kehittämisverkoston (2006 – 2009) laadunvarmistus – työrenkaassa luodun ylempään ammattikorkeakoulututkinnon koulutusohjelman arviointikriteeristöä. FUAS-liittouman YAMK-kärkihankkeessa toteutettuun ja Laurea-ammattikorkeakoulun sisäiseen ristiinarviointiin osallistui yhteensä 19 koulutusohjelmaa. Hämeen ja Lahden ammattikorkeakoulut sekä Laurea-ammattikorkeakoulu ovat perustaneet FUAS-liittouman (FUAS = Federation of Universities of Applied Sciences), jossa kukin ammattikorkeakouluista säilyy itsenäisenä ammattikorkeakouluna vastaten edelleen oman alueensa koulutus-, TKI- ja aluekehitystehtävistä.

## Ristiinarvioinnin lähtökohdat ja tavoitteet

Ylemissä ammattikorkeakoulututkinnoissa laadun parantamiseen voidaan liittää koulutuspoliittiset, pedagogiset sekä työelämän tutkimisen ja kehittämisen intressit (vrt. Ursin & Välijärvi 2010, 314). Koulutuspoliittiset intressit liittyvät Opetus- ja kulttuuriministeriön sekä ammattikorkeakoulun ylläpitäjien linjauksiin ylempien ammattikorkeakoulututkintojen profiilista ja tehtävästä suomalaisessa korkeakoulujärjestelmässä. Pedagogiset haasteet liittyvät niihin ratkaisuihin, joilla oppiminen ja työelämä liitetään kiinteästi ja luontevasti toisiinsa jo työelämässä olevien opiskelijoiden ja erilaisten tutkimus- ja kehittämishankkeiden avulla. Pedagogisilla ratkaisuilla voidaan turvata tutkinnon työelämäläheisyys sekä vastata opetuksen ja oppimisen työelämää tutkivaan ja kehittävään tehtävään. Työelämän tutkimisen ja kehittä-

misen intressit liittyvät siihen, miten tuloksellisesti ja vaikuttavasti koulutusohjelmissa tuotetaan uusia ja erilaisia työelämän toimintatapoja ja -malleja ja vastataan näin työelämän kehittämistarpeisiin.

Yhtenäisen laatukäsitteistön käyttö korkeakouluissa on haasteellista (Saari 2006, 56), ja korkeakoulutuksen laadusta keskusteltaessa onkin tärkeä varmistaa keskustelijoiden lähestymistapa laatuun. Dew (2005, 4–5) esittelee korkeakoulutuksen laadun viisi lähestymistapaa, joista ensimmäinen viittaa **laatuun kestävytenä ja pysyvyytenä** ajan saatossa. Esimerkiksi vain muutaman vuoden toiminta-aika voi aiheuttaa epäilyä korkeakoulun kyvystä tuottaa laatua. **Laatu korkeakoulun loistona ja arvovaltaisuutena** viittaa korkeakoulun taipumukseen panostaa ulkoiseen loisteliasuuteen ja näkyvyyteen. Tähän liittyy myös esimerkiksi uusimmat tutkimusmahdollisuudet sekä muut henkilöstön ja opiskelijoiden tukemiseen liittyvät hyvät resurssit. Kolmantena lähestymistapana on **laatu tiettyjen vaatimusten täyttämisenä**, ja esimerkiksi erilaiset akkreditoinnit viittaavat yleensä tähän laatuajatteluun. Koulutusorganisaatiot voivat luoda vaatimukset osaamistavoitteille, tukipalveluille, taloudelle, kirjastopalveluille sekä tehokkaalle suunnittelulle, arvioinnille ja kehittämiselle. **Laatu jatkuvana parantamisena** perustuu ajatukselle siitä, että tietyt korkeakoulutukselle asetetut laatuvaatimukset eivät voi yksin määrittää organisaationaalista oppimista ja teknologista kehittymistä, vaan laatu tarkoittaa tehokkaimman ja nopeimman tavan löytämistä innovointiin ja kehittämiseen kaikissa korkeakoulutuksen toiminnoissa. Vastattaessa pelkästään laatuvaatimuksiin ne voivat olla jo vanhentuneita eivätkä vastaa korkeakoulun senhetkistä tilannetta. Viimeisenä lähestymistapana Dew esittelee **laadun arvon lisäyksenä**, jossa keskeistä on korkeakoulun kyky tuottaa arvoa asiakkaalle ja yhteiskunnalle.

Ylempää ammattikorkeakoulututkintoa tuottavien koulutusohjelmien ristiinarvioinnin lähtökohtana on ollut ammattikorkeakoulujen ja osallistuvien koulutusohjelmien laatu kestävytenä ja pysyvyytenä, laadun jatkuva parantaminen, laatu tiettyjen vaatimusten täyttämisenä sekä laatu arvon lisäyksenä. Tavoitteena on ollut ammattikorkeakoulujen ja koulutusohjelmien omaehtoinen kehittäminen ja hyvien käytäntöjen levittäminen. Uusina tutkintoina koulutusohjelmien kokonaisvaltainen tarkastelu ja ristiinarviointiin liittyvä yhteinen keskustelu toimivat lähtökohtana **laadulle kestävytenä ja pysyvyytenä** sekä alustana käytännölle ottaa **laadun jatkuvaa parantaminen** kiinteäksi osaksi koulutusohjelman kehittämistä. Ristiinarvioinnin tuloksia voidaan hyödyntää jatkuvan laadun parantamisen periaatteella ammattikorkeakoulun laatujärjestelmän toimivuuden ja ulottuvuuden tarkistamisessa, strategiatyössä sekä opetus- ja muun henkilöstön perehdytyksessä. Koulutusohjelmien toimintatapojen tunnistaminen, niiden kuvaaminen sekä itse- ja ristiinarviointi ovat arvokas keino koulutuksen jatkuvaan laadun parantamiseen PDCA -syklin (plan – suunnittele, do – toteuta, check – arvioi ja act – kehitä) mukaisesti. Ristiinarvioinnin vahvuutena on mahdollisuus verrata pedagogisia metodeja, koulutusprosesseja ja innovatiivista yhteistyötä eri koulutusohjelmien välillä, mikä edistää laa-

dun parantamisen merkityksen tiedostamista ja antaa mahdollisuuden oppimiseen (Kettunen 2010, 44).

**Laatu tiettyjen tavoitteiden täyttämisenä** korostui ristiinarvioinnissa, sillä suuri osa ristiinarviointiin osallistuneista koulutusohjelmista oli aloittanut toimintansa vuosina 2006 – 2009. Koulutusohjelmien käynnistymisen myötä oli tarve tarkastella tutkinnon yleisiä lähtökohtia: ylempää ammattikorkeakoulututkintoa koskevia lakeja ja asetuksia, eurooppalaista tutkintojen viitekehystä (EQF) sekä tutkintojen ja muun osaamisen kansallista viitekehystä (NQF). Näiden lähtökohtien tarkastelulla voitiin turvata tutkinnon vakiintumista osaksi korkeakoulujärjestelmää ja arvioida sitä, miten hyvin ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot ja niiden laatu vastaavat tutkinnolle asetettuja lainsäädännöllisiä velvoitteita sekä tutkintojen profiiliin ja työelämän tutkimukselliseen kehittämiseen liittyviä tavoitteita. **Laatu arvon lisäyksenä** näkyi ristiinarvioinnin vertailtavuus-, tuloksellisuus- ja vaikuttavuustarkasteluissa, joiden osalta esimerkiksi koulutuksen vetovoima ja suoritettut tutkinnot asemoivat koulutusohjelman merkitystä ja asemaa korkeakoulukentässä.

Ristiinarviointien tavoitteina oli lisätä ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon koulutusohjelman arviointikriteerien tuntemista ja käyttöä tutkintojen kehittämisessä, vahvistaa osallistuvien koulutusohjelmien valmiuksia suunnitella, toteuttaa, arvioida ja kehittää koulutusohjelman laatua ja kytkeytymistä oman ammattikorkeakoulun strategiaan lähtökohtiin, profiiliin ja painoaloihin sekä koota osallistuvien koulutusohjelmien vahvuudet, kehittämisalueet ja hyvät käytänteet.

## Ristiinarvioinnin toteutus

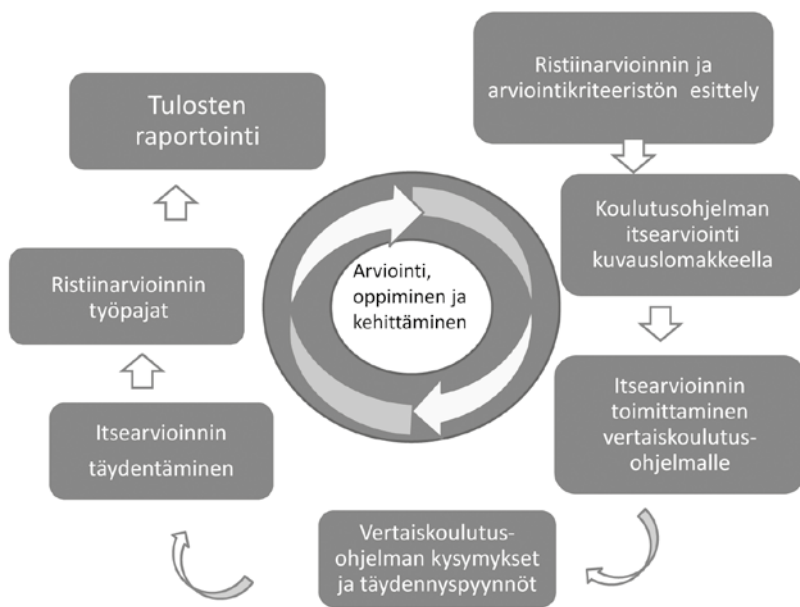
Ristiinarviointeihin osallistuneet koulutusohjelmat edustivat kulttuurialaa, matkailu-, ravitsemis- ja talousalaa, sosiaali-, terveys- ja liikunta-alaa, tekniikan ja liikenteen alaa sekä yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon alaa. Ristiinarvioinnissa käytettiin ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon koulutusohjelman arviointikriteerejä, jotka luotiin valtakunnallisen ylempien ammattikorkeakoulututkintojen kehittämisverkoston (2006 – 2009) laadunvarmistus -työryhmässä (Paasivuori 2009). Kriteeristön tavoitteena on auttaa koulutusohjelmien laadun parantamistyötä ja tukea tältä osin ammattikorkeakoulun omaa laatuohjelmaa. Koulutusohjelman arviointikriteerit kattavat laadun parantamisen kannalta keskeiset osa-alueet. Kriteeristö jakautuu kuuteen arviointialueeseen, joissa kussakin on neljästä viiteen kriteeriä. Arviointialueet ovat 1. YAMK-koulutusohjelman lähtökohdat, tarpeet, profiili ja tavoitteet, arviointimenettelyt ja toimintatavat on määriteltä, 2. YAMK-koulutusohjelman kohderyhmä, markkinointi ja opiskelijoiden haku-, valinta- ja oikaisumenetelmät on määriteltä, 3. YAMK-koulutusohjelman suunnittelu on järjestelmällistä, 4. YAMK-koulutusohjelman toteutus on suunnitelmallista, 5. YAMK-koulutusohjelman vaikutuksia arvioidaan ja sitä kehitetään ja parannetaan jatkuvasti ja 6. YAMK-koulutusohjelman vertail-

tavuus, tuloksellisuus ja vaikuttavuus. Ristiinarvioinneissa koulutusohjelman itsearviointi toteutui kuvauslomakkeella, jossa alkuperäistä kriteeristöä oli täydennetty kahden arviointialueen osalta:

- Arviointialue kolme (YAMK-koulutusohjelman suunnittelu on järjestelmällistä) kriteereillä kytkennät T&K&I toimintaan ja KV-toimintaan.
- Arviointialue neljä (YAMK-koulutusohjelman toteutus on suunnitelmallista) kriteereillä aluevaikuttavuus ja kansainvälisyys.

Myös arviointialueen kuusi mittareita muokattiin ristiinarviointia varten.

Ristiinarvioinnit sisälsivät seitsemän vaihetta: 1. Arviointikriteeristön ja ristiinarvioinnin esittely ja vertaiskoulutusohjelmien valinta, 2. Koulutusohjelman itsearviointi kuvauslomakkeella, 3. Itsearviointin toimittaminen vertaiskoulutusohjelmalle, 4. Vertaiskoulutusohjelman kysymykset ja täydennyspyynnöt, 5. Itsearviointin täydentäminen, 6. Ristiinarviointi ja yhteinen työpaja ja 7. Tulosten raportointi (kuvio 1).



Kuvio 1. Ristiinarvioinnin toteutus

Ristiinarviointi käynnistyi koulutusohjelmien perehdytyksellä, jossa esiteltiin arviointikriteeristö, ristiinarvioinnin eteneminen, koulutusohjelmien vertaiskoulutusohjelmat ja työpajojen ryhmäjako. Itsearviointi käynnistyi

heti perehdytyksen jälkeen ja siihen varattiin kahden kuukauden aika. Itsearviointi kirjattiin kuvauslomakkeelle, jossa oli arviointikriteeristön mukainen otsikointi. Koulutusohjelmat työstivät itsearviointia eri tavoin, mutta yleensä itsearviointi perustui laajaan aineistoon ja koulutusohjelmaa toteuttavien yliopettajien, muiden opettajien ja tukihenkilöstön yhteistyöhön. Itsearviointiin liittyy Wiklundin ym. (2003, 104) mukaan riski hyvien puolien korostamisesta, liiallista rehellisyydestä tai aliarvioinnista. Tämä voi haitata koulutusohjelman kehittämistä, innovointia ja jopa muodostaa uhan koulutusohjelman tulevaisuudelle, ja koko itsearviointiprosessi tulisi toteuttaa kriittisesti omaa toimintaa arvioiden ja reflektoiden. Koulutusohjelman on tärkeä tunnistaa vahvuudet ja kehittämisalueet omissa prosesseissaan, sillä itsearviointi vahvistaa toimijoiden sitoutumista koulutusohjelman kehittämiseen.

Koulutusohjelman itsearvioinnin jälkeen kuvaukset lähetettiin vertaiskoulutusohjelmalla vertaisarviointia varten sovitun työajan mukaisesti. Vertaisarvioinnit toteutettiin sirkulaatioperiaatteella siten, että kaksi koulutusohjelmaa eivät voineet toimia toistensa vertaisarvioijina. Vertaisarvioija toimitti tarpeen mukaan itsearvioinnin suorittaneelle koulutusohjelmalla tarkentavia kysymyksiä tai muuta täydennystä itsearviointiin ja valmisti siltä pohjalta kirjallisen vertaisarvioinnin. Vertaisarvioinnissa kirjattiin koulutusohjelman ja eri arviointialueiden vahvuudet ja parantamisalueet. Tämän jälkeen itse- ja vertaisarvioinnit käsiteltiin yhteisissä työpajoissa, joihin kuhunkin osallistui neljä koulutusohjelmaa kerrallaan. Työpajojen tavoitteena oli itse- ja vertaisarviointeihin perustuva keskustelu, oppiminen sekä vahvuuksien, kehittämisalueiden ja hyvien käytäntöjen löytäminen. Yhteiset työpajat tarjosivat mahdollisuuden täydentää, keskustella ja oppia omasta ja toisten itse- ja vertaisarvioinneista. Näin luotiin osaltaan perustaa osallistuneiden koulutusohjelmien laadunhallinnalle ja jatkuvalle laadun parantamiselle. Ristiinarviointiraportteihin koottiin koulutusohjelmien ja ammattikorkeakoulun laaturyötä varten eri arviointialueiden keskeiset tulokset sekä ristiinarvioinnissa esiin tulleet koulutusohjelmien vahvuudet, kehittämisalueet ja hyvät käytänteet. Itsearviointi ja ristiinarviointi edellyttävät osallistuvilta koulutusohjelmilta aikaresursseja, ja onkin tärkeää, että ristiinarviointia ei pääty tulosten raportointiin, vaan toiminnan kehittämiseen niiden pohjalta.

### Ristiinarviointi ja strategiset valinnat

Ammattikorkeakoulun strateginen johtaminen on entisestään korostunut meneillään olevan ammattikorkeakoulutuksen rakenteellisen kehittämisen ja uudistamisen myötä. Lisäksi ikäluokkamuutokset, rahoituksen niukkeneminen, kansainvälistyminen, globaali tietotalous, teknologian kehittyminen, turbulentti toimintaympäristö, Bolognan prosessi ja yhteinen eurooppalainen korkeakoulualue sekä verkko-opinnot ja verkkokollegius pakottavat korkeakoulu linjaamaan toimintaansa entistä vahvemmin. Strateginen ajattelu ja strateginen johtaminen ovat keskeisiä käsitteitä korkeakoulutuksessa. (Taylor & Machado 2006, 154–155.) Keskeisiä ovat strategiset valinnat siitä, miten johtaa pienenevillä resursseilla (Shattock 2000, 94). Ammattikorkeakou-



lujen rakenteelliseen kehittämisen yhteydessä strategiseen johtamiseen voidaan liittää strategian perinteiseen määrittelyyn kuuluva yksityisen sektorin kilpailu ja pyrkimys voittaa joku toinen, luoda strategian avulla yliver-tainen asema muihin ammattikorkeakouluihin nähden (vrt. Whittington 1993; Bratton & Gold 2003).

Puusan (2009) mukaan ammattikorkeakoulun strategia on ilmiönä kompleksinen. Kokonaisuuksien johtaminen ja samalla eri osien välisten yhteyksien tiedostaminen sekä tulosten jatkuva tarkkailu luo strategiselle johtamiselle haasteita. Ammattikorkeakouluissa henkilöstön osallistuminen strategiseen suunnitteluun korostuu niiden ollessa asiantuntijaorganisaatioita. Henkilöstön on tärkeä päästä osalliseksi strategian luomisprosessia, sillä muuten ammattikorkeakoulun perustehtävä, ydinosoaminen ja tulevaisuus voivat näyttäytyä johdolle ja henkilöstölle erilaisina ja tulkinnat keskeisistä identiteetin piirteistä voivat olla jopa vastakkaisia. Johto tarkastelee ammattikorkeakoulun identiteettiä enemmän tulevaisuuden näkökulmasta, ja toisaalta operationaalisella tasolla työskentelevien opettajien työtä leimaa enemmän historia ja nykyisyys eikä niinkään oletukset tulevaisuudesta. (Puusa 2009, 23 – 24.) Strategista johtamista voi osallistavan vuoro-vaikutuksen vähäisyyden lisäksi vaikeuttaa alueellisen polarisaation luoma jännite (esimerkiksi kuntien ja/tai taustayhteisöjen intressit ja niiden ajaminen päätöksenteossa) sekä päätösjärjestelmän kankeus (Toikka 2002, 187 – 193, 205). Ammattikorkeakoulun menestymisen edellytyksenä onkin strategisen johtamisen sekä operatiivisen ajattelun ja johtamisen kiinnityminen toisiinsa avoimessa ympäristössä, jossa keskustelu on korkeassa arvossa ja sallittua. Nykyisessä tilanteessa tarvitaan tasapainoa alhaalta-ylös ja ylhäältä-alas toimintapolitiikan luontitapojen välillä. (Shattock 2000, 102 – 103.) Sporn (1999) on luonut kuuden tapaustutkimuksen ja niihin liittyvän teoreettisen tutkimuksen avulla toimintaympäristöön sopeutuvan korkeakoulun periaatteet. Korkeakoulun sopeutumisen lähtökohtana monimutkaisessa ja dynamisessa toimintaympäristössä ovat ulkoisen toimintaympäristön tuottamat mahdollisuudet ja kriisit. Sopeutuminen edellyttää selkeän vision ja tavoitteiden luomista, joiden toimeenpanoa parantaa yrittäjämäinen toimintakulttuuri, korkeakoulun sisäisen rakenteen jakautuminen osiin yksiköiksi ja ammattimainen johtaminen. Jaettu johtaminen ja sitoutunut ihmisten johtaminen ovat ympäristön haasteisiin vastaavan, sopeutuvan strategian ydintä.

Ammattikorkeakouluissa tarvitaan adaptoivaa, proaktiivista, avointa, yrittäjämäistä ja joustavaa strategista johtamista, jossa yksi tai muutama yksilö ei toimi lopullisena päättäjänä kaikissa toiminnoissa. Strateginen katsontakanta on osa kaikkea ja kaikkien toimintaa (Toikka 2002; Taylor & Machado 2006, 155; Sporn 1999). Yksi keino strategisen ja avoimen vuoro-vaikutuksen lisäämiseen ovat tässä artikkelissa esitetyt ristiinarvioinnit. Ristiinarvioinnissa toteutetut itsearvioinnit tuottivat arvokasta tietoa siitä, mikä asteisesti eri koulutusohjelmat ovat profiloituneet ammattikorkeakoulun strategisten valintojen, profiilin ja painoalojen mukaan. Koulutusohjelmien itsearvioinneissa oman koulutusohjelman asemointi ammattikorkea-

koulun strategisiin valintoihin vaihteli. Osa koulutusohjelmista osoitti selkeät kytkennät ammattikorkeakoulun strategiaan, painoaloihin, ja profiiliin; ne löysivät strategisen kotinsa. Osa koulutusohjelmista pystyi myös arvioimaan tarkasti miten, mihin ja kuinka hyvin koulutusohjelma sijoittui strategiassa, painoaloissa ja profiilissa. Osalla koulutusohjelmia strategista arviointia ei ollut tai se jäi vain toteavalle tasolle. Niissä koulutusohjelmissä, joissa opetus ja opinnäytetyöt oli integroitu vahvemmin ammattikorkeakoulun omiin tutkimus- ja kehityshakkeisiin, oli nähtävissä myös koulutusohjelman näkyvämpi ja selkeämmin kirjattu kiinnittyminen oman ammattikorkeakoulun strategiaan valintoihin. Osalla myös koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit oli määritelty, kuvattu ja perusteltu ammattikorkeakoulun painoaloilla ja profiililla. Osassa itsearviointeja koulutusohjelman sisältö ja profiili tuotiin kyllä esille, mutta kuvauksesta ei käynyt ilmi sitä, miten koulutusohjelman profiili oli määritelty ja osalla profiilin määrittely jäi yleiselle tasolle. Koulutusohjelmien profiiliin ja linjauksiin vaikuttivat myös oman ammattialan lainsäädäntö ja normit, alan verkostoissa luodut toimintamallit sekä koulutusohjelmien profiiliin ja painopistealueiden täsmentäminen erillaiseksi kuin muilla vastaavilla koulutusohjelmilla.

Koulutusohjelmat tuottavat osaltaan arviointitietoa ammattikorkeakoulun strategisten valintojen siirtymistä koulutusohjelmiin. Ristiinarviointien yhtenä arviointialueena olleet koulutusohjelmien laatuksiteerit, seuranta- ja arviointimenetelmät ja niihin liittyvät toimintatavat perustuivat pääsääntöisesti oman ammattikorkeakoulun strategioihin, tuloskortteihin ja laatuajattelmaan. Näiden taustalla koulutusohjelmien lähtökohtien määrittelyä ohjasivat Opetus- ja kulttuuriministeriön tuloksellisuussmittarit. Koulutusohjelmien arvioinnin ja kehittämisen lähtökohdissa näkyivät vahvasti opiskelijoiden kanssa toteutuvat palautekeskustelut, henkilöstön kehittämiskeskustelut ja erilaiset kehittämiskokoukset sekä opetussuunnitelmien kehittämis-työhön liittyvät arviointikeskustelut. Näissä erilaisissa tapaamisissa löytyi hyvä alusta pohjustaa koulutusohjelman kehittämistä suhteessa valittuun strategiaan.

Ylempää ammattikorkeakoulututkintoon johtavia koulutusohjelmia luotaessa on tarvittu pedagogista johtajuutta, jonka keskiössä on opetussuunnitelma. Pedagoginen strateginen johtaminen on johdon tehtävä, jotta koko organisaatiota koskevat pedagogiset uudistukset saadaan onnistumaan (Vidgrén 2010, 343). Näin varmistetaan opetussuunnitelmien ajantasaisuus ja yhteys Opetus- ja kulttuuriministeriön, ammattikorkeakoulun, alueen sekä koulutusalan strategiaan haasteisiin. Pedagoginen strategia ei kaikissa ristiinarviointiin osallistuneissa ammattikorkeakouluissa ollut yhdenmukainen eri koulutusalojen ja koulutusohjelmien välillä. Tässäkin pedagoginen strategia välittyi vahvemmin, jos koulutusohjelma oli pystytty kytkemään ja arvioimaan suhteessa ammattikorkeakoulun strategiaan, painoaloihin ja profiiliin. Pedagoginen strategia välittyi myös vahvemmin, jos koulutusohjelma oli integroinut opetusta ja opinnäytetöitä ammattikorkeakoulun omiin tutkimus- ja kehittämishankkeisiin.

## Johtopäätökset

Laadun parantamisessa on keskeistä, että se hyödyttää kaikkia sidosryhmiä: opiskelijoita, opettajia, opiskelijoiden taustaorganisaatioita, työelämän alueellista kehittämistä, opiskelijoiden, opettajien ja ammattikorkeakoulun kansainvälistymistä sekä tutkimus- ja kehittämishankkeita. Ristiinarviointi on lähellä koulutusohjelmien toiminnan arkea toimiva laadun parantamisen väline, joka toteutuu koulutusta suunnittelevien, toteuttavien, arvioivien ja kehittävien tahojen välisenä yhteisyytenä. Jatkuvalle laadun parantamiselle se antaa vahvistavan ärsyksen. Olennaista on koko ristiinarviointiprosessin ja varsinaisten tulosten jatkokäyttö: miten pitää yllä vahvuuksia, miten vastata kehittämisalueisiin ja miten varmistaa laatu työn jatkuminen. Ristiinarviointiin voidaan katsoa toteuttavan kehittävää arviointia, joka on organisaation sisäistä ja joka tarjoaa tukea organisaation muutostyöhön ja prosessin kehittämiseen (Rajavaara 2006, 20). Ristiinarviointi edistää osaltaan ylempien ammattikorkeakoulututkintojen vakiinnuttamista osaksi suomalaista korkeakoulujärjestelmää antamalla tilanarvion koulutusohjelmien toiminnasta. Ristiinarviointissa käytetty ylempään ammattikorkeakoulututkinnon arviointikriteeristö antaa välineen myös omaehtoiselle, säännöllisin väliajoin toteutuvalla koulutusohjelman arvioinnille.

Ristiinarviointi perustuu ajatukseen koulutusohjelmien ja sitä suunnittelevien, toteuttavien, arvioivien ja kehittävien toimijoiden oppimiseen ja siihen pohjautuvaan kehittämiseen. Koulutusohjelmien ristiinarviointin olennaisena piirteenä on, että koulutusohjelman arvioijaksi valitaan jonkun toisen koulutusohjelman toteutukseen osallistuva tai toisessa yksikössä työskentelevä henkilöstö, jolloin arvioinnin vahvuutena on pedagogisten metodien sekä opetussuunnitelma- ja muiden prosessien vertailu. Näin on mahdollista nostaa esille ja levittää ammattikorkeakoulun sisällä toteutettavia hyviä käytäntöjä. Ristiinarviointin vahvuutena on myös monialaisen ja -tieteellisen yhteistyön mahdollistamat innovaatiot koulutuksen kehittämisessä. Korkeakoulujen eri koulutusohjelmien ristiinarviointi edistää laadun parantamisen merkityksen tiedostamista ja antaa mahdollisuuden oppimiseen. (Kettunen 2010, 34, 36, 44.) Opettajille keskustelu laadusta on arkipäiväistä ja samalla haastavaa, kun siihen liitetään organisaation toimintaan liittyvä järjestelmäjättäminen. Laatujärjestelmä ja strateginen viitekehys kiinnittävät järjestelmälähestymistapaan perustuen huomiota toimintaympäristöön, sidosryhmiin ja prosesseihin sekä näiden välisiin yhteyksiin. Laatu työn ja strategian avulla koulutusohjelman kiinnittyy osajärjestelmänä osaksi koko ammattikorkeakoulua. Ristiinarviointi osoitti, että se on tärkeä ja hyödyllinen väline asemoida ja tarkentaa koulutusohjelmaa suhteessa ammattikorkeakoulun laatu työhön, strategiaan, painoaloihin ja profiliin. Opettajien sitoutuminen koulutusohjelmaan ja siinä toteutettavaan opetukseen on tärkein osatekijä koulutuksen laadun turvaamisessa (Tedford & Masson 2005, 117), ja onkin olennaista tunnistaa koulutusohjelman toiminta ammattikorkeakoulukokonaisuudessa.

Laadun arvioinnin erilaiset menetelmät voivat osallistaa vahvemmin myös muita sidosryhmiä koulutusohjelmien arviointiin: johtoa, koulutusohjelmien ohjausryhmiä tai neuvottelukuntia, työelämää ja ennen kaikkea opiskelijoita. Ristiinarvioinneissa opiskelijat eivät osallistuneet varsinaiseen itsearviointiin, vaan heidän näkemyksensä välittyi erilaisten palautteiden avulla. Wiklundin ym. (2003, 102, 105) mukaan opiskelijoiden osallistuminen itsearviointiin on kuitenkin välttämätöntä. Olennaista on opiskelijoiden näkemysten ymmärtäminen ja kunnioittaminen. Opiskelijoiden on tärkeä ottaa vastuu osallistumisestaan arviointiprosessiin sekä päättää ja organisoida itse tapansa osallistua. Opiskelijat eivät ehkä pidä traditionaalisia osallistumisen tapoja mielekkäinä, ja valmis, annettu malli ei välttämättä toimi. Opiskelijalle itsearviointiin osallistuminen vahvistaa opiskelijan vastuuta ja roolia oman oppimisensa rakentajana. Opiskelija nähdään aktiivisena osallistujana ja kumppanina koulutusohjelman arvioinnissa ja kehittämisessä enemmänkin kuin lopputuotteen asiakkaana.

Itsearviointiin osallistuneet koulutusohjelmat olivat laatineet kuvauksen koulutusohjelmastaan hyvinkin tarkasti. Itsearviointien perusteella arviointiin osallistuneiden oli jonkin verran vaikea hahmottaa eri arviointialueiden teemoja ja kriteeristöä. Vertaisarvioijien oli osittain haastavaa arvioida koulutusohjelmaa kuvauksen perusteella, sillä osa kuvauksista oli esitetty hyvinkin tiivistetysti. Itsearviointien ohjeistus ja varsinainen kuvauksen kirjoittaminen onkin tärkeä ohjeistaa yksityiskohtaisesti. Kuvauksen tukena tarvitaan selkeä ja yksiselitteinen laatua arvioiva tasotaulukko. Ilman arviointitasoja itsearviointit jäävät yleisesti kuvauksen tasolle ilman tarkempaa arviointia.

Ristiinarvioinnin perusteella ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot toteuttavat ammattikorkeakouluille laissa määriteltyä tehtävää palvelemalla työelämää ja tukemalla aluekehitystä ottaen huomioon alueen elinkeinorakenteen. Tutkimus- ja kehitystyö sekä taiteellinen toiminta näkyivät vahvasti koulutusohjelmien itsearviointeissa. Myös elinikäisen oppimisen edistäminen on luonnollinen osa ylempiä ammattikorkeakoulututkintoja: jo työelämässä olleet ja olevat asiantuntijat jatkavat opiskeluaan kiinnittäen koulutuksen, tutkimisen ja kehittämisen luonnolliseksi osaksi työyhteisöjensä ja niiden toimintatapojen kehittämistä. Merkittävää oli havainto koulutusohjelmien yhtenäisistä pedagogisista lähtökohdista, jotka vahvistavat tutkintojen asemaa työelämäläheisinä, työelämän kehittämistä palvelevana koulutusväylänä. Toisena käytännön toteutuksissa näkyvänä piirteenä oli koulutusohjelmien opetussuunnitelmien rakenteiden samankaltaisuus. Opetussuunnitelmien sisältöjen teemat ja opintojaksojen laajuuksien yhdenmukaisuus antavat hyvät mahdollisuudet verkostomaiseen yhteistyöhön ja yhteistoteutuksiin.

Ristiinarviointien tavoitteina oli lisätä ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon koulutusohjelman arviointikriteerien tuntemista ja käyttöönottoa, vahvistaa osallistuvien koulutusohjelmien valmiuksia suunnitella, toteuttaa, arvioida ja kehittää koulutusohjelman laatua ja kytkeytymistä oman ammattikorkeakoulun strategiaan lähtökohtiin, profiilin ja painoaloihin sekä nostaa

esiin osallistuvien koulutusohjelmien vahvuudet, kehittämisalueet ja hyvät käytänteet. Ristiinarvioinnit olivat osallistujien mukaan koulutusohjelman kehittämisen kannalta erittäin hyödyllisiä. Koulutusohjelmia toteuttavilla toimijoilla oli itse- ja vertaisarvioinnin sekä yhteisten työpajojen avulla mahdollisuus pysähtyä ja tarkastella koulutusohjelmansa prosessia systemaattisesti ja vuorovaikutuksessa toisten toimijoiden kanssa. Vertailu muiden koulutusohjelmien toimintatapojen välillä auttoi näkemään selkeämmin oman koulutusohjelman vahvuudet ja kehittämisalueet. Ristiinarviointi voi rohkaista vertaiskoulutusohjelmissä olevien hyvin toimintatapojen käyttöön. Vahvempi synergiaedun hyödyntäminen ammattikorkeakoulun sisällä ja eri ammattikorkeakoulujen välillä vahvistaisi tutkintojen laatua. Ammattikorkeakoulun ja ylempää ammattikorkeakoulututkintoa tuottavien koulutusohjelmien on itse nähtävä ristiinarvioinnin tarkoitus ja tavoitteet tärkeänä ja luonnollisena osana jatkuvaa laadun parantamista, jotta ristiinarviointeihin käytetyt resurssit ja sen tuottamat tulokset hyödynnetään koulutusohjelmien kehittämisessä.

## Lähteet

- Bratton, J. & Gold, J. 2003. *Human Resource Management. Theory and Practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Dew, J. 2009. Quality Issues in Higher Education. *The Journal for Quality and Participation* 32 (1), 4–9.
- Kettunen, J. 2010. Cross-evaluation of degree programmes in higher education. *Quality Assurance in Education* 18 (1), 34–46.
- Ammattikorkeakoululaki 9.5.2003/351.
- Paasivuori, R. 2009. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon koulutusohjelman arviointi. *Bechmarking-yhteenveto*.
- Paasivuori, R. (toim.) 2009. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon koulutusohjelman arviointi. *Koulutusohjelman arviointikriteerit*.
- Perellon, J. F. 2005. Path dependency and the politics of quality assurance in higher education. *Tertiary Education and Management* 11, 279–298.
- Puusa, A. 2009. The meaning and implications of a fragmented organizational identity. A Case Study of a Finnish University of Applied Sciences. *Hallinnon tutkimus* 3, 16–29.
- Saari, S. 2006. Mistä korkeakoulujen laatukäsite ja laatu määrittyy? *Hallinnon tutkimus* 2, 54–62.

- Salminen, H. 2004. Suomen toimet korkeakoulutuksen laadunvarmistamisessa Bologna-julistuksen johdosta. *Hallinnon tutkimus* 1, 62–71.
- Shattock, M. 2000. Strategic Management in European Universities in an Age of Increasing Institutional Self Reliance. *Tertiary Education and Management* 6, 93–104.
- Sporn, B. 1999. Adaptive University Structures. An Analysis of Adaptation to Socioeconomic Environments of US and European Universities. *Higher Education Policy Series* 54.
- Taylor, J. & Machado, M. 2006. Higher education leadership and management: from conflict to interdependence through strategic planning. *Tertiary Education and Management* 12, 137–160.
- Tedford, R. & Masson, R. 2005. The congruence of quality values in higher education. *Quality Assurance in Education* 13 (2), 107–119.
- Toikka, M. 2002. Strategia-ajattelu ja strateginen johtaminen ammattikorkeakoulussa. Tapaustutkimus Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Ursin, J. & Välijärvi, J. 2010. Kansainväliset vertailevat oppimistulosarvioinnit perus- ja korkea-asteella. *Hallinnon tutkimus*, 4, 303–316.
- Vidgrén, M. 2010. Arviointi tukemassa koulutusinnovaatiotoimintaa ammattikorkeakouluissa. *Hallinnon tutkimus*, 4, 337–346.
- Whittington, R. 1993. *What is strategy- and does it matter?* London: International Thomson Business Press.
- Wiklund, H., Klefsjö, B., Sandvik, P. & Edvarsson B. 2003. Innovation and TQM in Swedish higher education institutions – possibilities and pitfalls. *The TQM Magazine* 15 (2), 99–107.

Stefan Granqvist

# Effektutvärdering inom Högre Yh-utbildning i Novia

## Case: Utbildningsprogrammet Teknologibaserat ledarskap i Novia

---

### Inledning

Yrkeshögskolan Novia startade Högre YH-utbildning inom ingenjörutbildningen 2007. Utbildningsprogrammet för Teknologibaserat ledarskap, omfattande 60 sp, har år 2011 antagit den 100:de studerande för examensutbildning. Programinnehållet fokuserar på *ledarskap* inom industriell verksamhet och inom andra organisationer. Kurser ges bland annat inom *självkännedom och personlig utveckling, organisationsutveckling, affärsutveckling, personal- och processledning, vetenskapsmetodik, ledning av förändringar och konflikthantering samt tillämpning av nya teknologier*. Lärdomsprovet omfattar 30 sp.

Syftet med artikeln är att bidra med ett möjligt verktyg för utvärdering som eventuellt kan gagna utvecklingen av Högre YH-utbildningen i Finland. Med utvärdering förstås en systematisk undersökning av en aktivitets värde och betydelse (Sandberg & Faugert 2009) och koppling görs till följande citat:

*"Evaluation is the process of the determining the merit, worth and value of things"*  
(Scrivens 1991:1)

Artikeln innefattar resultatredovisning av en totalutvärdering bland 24 utdimitterade ingenjörer (HYH) i Novia, Master of Engineering, dimissionsåren 2009, 2010 och 2011.

Resultatet visar att de studerande använder det de lärt sig under studietiden i sina positioner som *entreprenörer och/eller intraprenörer*. Det verkar som om Högre YH-utbildningen är *karriärfrämjande*. Undersökningen visar även på *en koppling mellan examen och ny position*. Enligt de svarande återspeglar sig den kopplingen i lönesättningen.

Det är rekommendabelt att en dylik effektutvärdering utförs vart tredje år inom detta utbildningsprogram. Det är även rekommendabelt att andra utbildningsprogram i Finland om möjligt, utför liknande utvärderingar.

## Bakgrund

Det finns få utvärderingar av utbildningsprogram, såväl nationellt som internationellt (jämför bland andra Fayolle & Klandt 2005 och Granqvist 2011). Inom utbildningsprogrammet Teknologibaserat ledarskap har Novia inte tidigare utfört effektutvärdering utan endast kursutvärderingar.

Då Novia initierade denna totalundersökning var en grundläggande tanke att det bör gå *lite tid* efter utexamineringen innan utvärderingen görs (*“let time take place”*, Kirkpatrick 1998, Fayolle & Klandt 2007 och Granqvist 2011). På basis av tidigare forskning och intuition bedömdes det sålunda vara läge för en totalundersökning bland 24 utdimitterade. Undersökningsarbetet påbörjades 1.1.2011 och slutfördes i oktober 2011.

Det finns få modeller och verktyg då det gäller utvärdering av utbildningsprogram, kanske fem modeller på den internationella arenan. Dessa modeller är Kolvereids modell (1997), Kirkpatrick's modell (1998), Fayolle, Gailly & Lasas-Clercs modell (2007), Yorks & Beechler & Ciporens modell (2007), Honigs modell (2004) och ROEE-modellen<sup>1</sup> (Granqvist 2011).

De fyra förstnämnda modellerna har inte tillräckligt beaktat de pedagogiska variablerna och den femte modellen, Honigs modell, har aldrig använts i empiriska studier. Därför har denna utvärdering använt ROEE-modellen som utvärderingsinstrument där de pedagogiska variablerna lyfts fram tydligare än i de tidigare modellerna (Granqvist 2011).

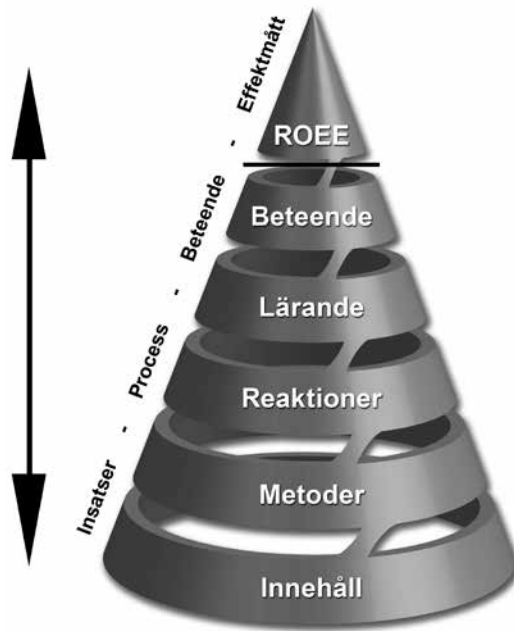
## Kort om utvärderingsverktyget

ROEE-modellen som effektutvärderingsverktyg (Granqvist 2011) är baserad på en av de första edukativa utbildningsteorierna (Herbart 1776 – 1841) och Kirkpatrick's utvärderingsmodell (1998). Mätningen av lärandet bygger på *det stegvisa*, det vill säga att lärandet byggs på i olika nivåer, från det enkla lärandet till mera reflektivt lärande och deuterolärande. Utvärderingsmodellen i totalutvärderingen är som följer i figur 1:

---

1 ROEE = Return on Educational Efforts within Entrepreneurship Education





Figur 1. ROEE-modellen (Granqvist 2011)

Utvärderingsmodellen i figur 1 är konformad och likaså cirkelformad. Den förmedlar budskapet och idén om att effektutvärdering inom företagande-utbildning är:

- en process omfattande **sex steg**, stegen bygger på varandra
- att läroprocessen startar med insatser som processeras
- den som tar emot utbildning reagerar på något sätt
- den studerande tar "emot" utbildning och denna ger förutsättningar för beteende
- ROEE skall ses som *ett effektmått* som baserar sig på mätresultat från de i modellen ingående observationsvariablerna, delmomenten.

Modellen består av enskilda delar som är kopplade till varandra med en åder och interaktionspilen, understryker *koppling* mellan de enskilda delmomenten. Delarna bildar följaktligen byggstenar i helheten och helheten består av delarna som separerat kan och skall analyseras men bör sättas i sitt sammanhang, sin process, här ledarskapsutbildning. Modellens struktur med sina delmoment ger utrymme för att se delmomenten som variabler och det i sin

tur kan möjliggöra en ansats att finna samband mellan insatser och effekter och eventuellt finna förklaringsvariabler.

## Resultatredovisning

Resultatredovisningen beskriver och analyserar resultaten från den empiriska studien. Studien utfördes under tiden 1.1 – 31.10.2011. Totalundersökningen omfattade 24 utdimitterade HYH-ingenjörer varav 20 svarade. I första skedet returnerades 14 svar och efter påminnelse returnerades 6 svar. Detta ger en svarsprocent på 83,3 %. Svartsblanketterna var omsorgsfullt ifyllda och inga kompletteringar gjordes. De utdimitterade som svarat är antingen utdimitterade år 2009, 2010 eller 2011.

## Beskrivande statistik

Den beskrivande statistiken presenteras i form av tabeller, kommentarer och mätvärden. De mätvärden som beskrivs utgör medeltal av svarsnoteringarna för respektive variabel.

## Bakgrundsvariabler

Fördelningen bland de som svarade är följande:

Tabell 1 Dimissionsår och antal utdimitterade (YH Novia, UP Teknologibaserat ledarskap 2009–2011).

Dimissionsåret	Antal utdimitterade	Antal utdimitterade som svarat
2009	13	11
2010	5	5
2011	6	4
<b>TOTALT</b>	<b>24</b>	<b>20</b>
<b>Svarande/Svarsprocent</b>	<b>20/24</b>	<b>83,3 %</b>

De 20 svarandes grundutbildning var följande då de *inledde sina studier*:

- 8 maskiningenjörer (YH)
- 4 lantmätariingenjörer (YH)
- 5 produktionsekonomiingenjörer (YH)

- 3 IT-ingenjörer (YH)

Då det gäller arbetslivserfarenheten visade undersökningen följande:

Tabell 2 Arbetslivserfarenhet – fördelning i ett undersökningssampel.

Arbetslivserfarenhet < 10 år	Arbetslivserfarenhet 11 – 16 år	Arbetslivserfarenhet > 17 år	Medelvärde, per 20 individer
2 individer	8 individer	10 individer	18 år

De svarande verkar i arbetslivet enligt följande:

Tabell 3 Dagsläget för undersökningssampel.

Verkar idag som	Frekvens
Som anställd i annans företag	14
Som företagare	1
Jag är anställd och har även ett eget företag	5

Tabell 3 visar att av 20 svarspersoner är det 70 % som är anställda i annans företag. 25 % av svarspersonerna verkar både som anställda och har ett eget företag. Det är en som är företagare fullt ut och det är 5 % i detta sampel. I ett entreprenöriellt studieperspektiv är det sålunda 25 % i samplet som är engagerade i företagande även utanför sitt arbete som intraprenörer.

Av de 14 som är anställda i annans företag är 12 svarande verksamma i företag med över 100 anställda och två personer i ett företag med 10 – 49 anställda. I fråga om vakansen/positionen/yrkesbenämningen i *svarsögonblicket* registrerades följande i enkätsvaren:

- |                                          |                          |
|------------------------------------------|--------------------------|
| - Product Manager                        | - Driftchef              |
| - General Manager                        | - Verkställande direktör |
| - General Manager                        | - Planerare              |
| - Area Sales Manager                     | - Verkställande direktör |
| - Lektor (Maskin- och produktionsteknik) | - Planläggningsingenjör  |
| - Teknisk chef                           | - Team Leader            |
| - General Manager                        | - General Manager        |
| - Avdelningschef                         | - Hälsoinspektör         |
| - Lektor                                 | - Försäljningsdirektör   |
| - Verkställande direktör                 | - Chief Design Engineer  |

Därefter redovisas svaren på frågan gällande: Är du/ni *nöjd* eller *inte nöjd* med din/er karriärutveckling efter avlagd examen? Resultatet var att 18 som svarade *var nöjda* och 2 svars personer lämnade frågan obesvarad.

Då det gäller **nöjdhet** registrerades följande kommentarer:

- ”Jag har fått mera krävande uppgifter”
- ”Jag tycker att mina förmän ser på mig på ett annat sätt”
- ”De har fått mera förtroende då jag visar ett intresse att göra karriär i arbetslivet”
- ”Jag fick färdigheter att utveckla mina arbetsuppgifter”
- ”Fick fast tjänst”
- ”Färdigheter i företagsutveckling”
- ”Mental utveckling”
- ”Mina kunskaper har ökat”
- ”Utbildningen var till nytta för entreprenörsandan”
- ”HYH-examen gav mig möjlighet att söka tjänsten jag har nu”
- ”Större ansvarsområde”
- ”Högre lön”
- ”Bättre självförtroende”
- ”Fick lektorstjänst”
- ”Jag hade inte väntat mig ett omedelbart karriärlyft”

Därtill fanns ytterligare kommentarer enligt följande:

- ”Jag satsar mera på min familj än på mitt arbete”
- ”Jag hinner inte göra allt jag borde göra”

För att analysera konsekvenser/följder efter utbildningen ställdes följande **fråga** och **resultatet** visar:

**Fråga:** Har det skett någon typ av märkbar förändring i din karriärutveckling/i din arbetsbild/i din positionsbenämning efter att du utdimitterats från HYH-utbildningen?

**Resultat:** 18 svarade *ja* och 2 svarade *nej*.

Om ja, vad har **förändrats (verkan, vaikuttavuus, impact):**

- ”Högre lön”
- ”Mera ledarskapsuppgifter”
- ”Högre position”
- ”Tror att jag inte skulle ha den position jag har idag”
- ”Större förtroende”
- ”Skolvärlden är inte som industrin”
- ”Positiv löneutveckling”
- ”Ökat förtroende ”
- ”Från anställd till företagare”

### Om nej, vad?

- ”Eget val”
- ”Satsat på familjen”

Frågeformulärets uppbyggnad inleddes med bakgrundsfrågor och därefter behandlades de specifika frågorna, det vill säga sådana som berör det som avses att mätas i ROEE-modellen. De specifika frågorna gällde utbildningens **innehåll**, utbildningens **metoder**, hur han/hon **reagerat** på utbildningen, utvärdering av **lärandet** och utvärdering av **beteendet**. Detta för att kunna tillämpa ROEE-modellen som mätmodell och effektmått och sålunda ta fram siffrvärden för markören ROEE. (Granqvist 2011).

I följande avsnitt analyseras komponenterna innehåll, metoder, reaktioner, lärandet och beteendet var för sig.

### **Utvärdering av utbildningens innehåll (I)**

Analysen av svaren visar att innehållet värderas till 3,80<sup>2</sup> (skala 1–5). Bland de 20 svarande fanns det 8 svarande som bedömde innehållet som utomordentligt, de noterade en femma och en svarande som upplevt innehållet som tillfredsställande, och avgav en trea.

Här följer ett utdrag i fråga om svarsresultat på *några* delfrågor (jämför frågeformuläret Granqvist 2011) som bygger upp frågebatteriet och parametern innehåll (I) enligt följande:

#### Delfrågorna:

**Fråga:** Hur bedömer du utbildningens innehåll och den eventuella kopplingen till ditt dagliga arbete?

**Svar:** Då det gäller innehållet och kopplingen till det dagliga arbetet är bedömningen 4,00, en bra koppling mellan arbetet och skolan.

**Fråga:** Hur bedömer du föreläsarnas insikt och förmåga att överföra kunskap i fråga om utbildningens innehåll?

**Svar:** Medeltal 4,20.

**Fråga:** I vilken mån klarlades den situation som en ledare verkar i under utbildningstiden?

**Svar:** Medeltal: 4,00.

---

2 Skala (1–5): 1 = ingen koppling alls, 2 = dåligt, 3 = tillfredsställande, 4 = bra, 5 = utomordentligt.

**Fråga:** Jag anser att kursen XXX var den som givit mig **mest lärdom** det vill säga innehöll sådant som jag kan använda för att sköta mitt arbete på bästa sätt.

**Svar:**

- Självkänedom och personlig utveckling
- Organisationsutveckling
- Affärsutveckling
- Vetenskapsmetodik

**Fråga:** Jag anser att kursen YYY var den som givit mig **näst mest lärdom** det vill säga innehöll sådant som jag kan använda för att sköta mitt arbete på bästa sätt.

**Svar:**

- Organisationsutveckling
- Ledning av förändringar och konflikthantering

Då det gäller förslag till förbättringar beträffande innehållet finns mycket få kommentarer. Dock finns noterat i ett svar att det kunde finnas mera grupp-arbeten och satsas mera på affärsutveckling. Därtill finns det en kommentar om att kursen Tillämpning av nya teknologier bör utvecklas med ännu flera gästföreläsare. Svarspersonerna efterlyser också mera brett innehåll då det gäller det vetenskapliga skrivandet.

## Utvärdering av utbildningsmetoder (M)

**Fråga:** Rangordna följande undervisningsmetoder med tanke på hur du anser att ifrågavarande metod gynnat inläringen för dig då det gäller ledarskapsundervisningen! En sju (7) visar att du upplevde den metoden som bäst och därefter rangordnar du till en etta (1).

- Föreläsningar
- Självstudier
- Lärande genom att göra något, exempelvis ett övningsarbete eller ett projekt
- Företagsbesök/exkursioner
- Lärande genom att observera, titta på hur saker och ting görs
- Att lyssna på andra
- Kombinationer av alla uppräknade, variation

**Svar:** Då det gäller metoderna är svarsfördelningen tydlig. Det är *variation* som noteras högst, det vill säga kombinationer av föreläsningar, självstudier, lärande av andra och egen reflektion som är suverän.

I enkäten kartlades också, utanför ROEE-modellen!, de studerandes åsikter om Moodle som informationsredskap men märkväl! inte Moodle som ett ultimata undervisningsredskap – eftersom – utbildningsprogrammet UP TL praktiserar Moodle främst som informationsverktyg. Här följer frågorna och svarsresultaten:

**Fråga:** Vad anser du om Moodle som informationsredskap?

**Svar:** Då det gäller Moodle som informationsredskap är kommentarerna att Moodle underlättar distansstudier då det gäller själva informationsflödet. Ytterligare kommentarer kring Moodle var:

- "Fungerar bra i flesta fall"
- "Bra, enkelt, suveränt"
- "Allt väl, helt ok"

**Fråga:** Vad anser du om Moodle som undervisningsredskap?

**Svar:**

- "Tveksamt"
- "Moodle användes inte ofta som undervisningsredskap, vilket var bra".
- "Skulle vara dåligt att använda det"
- "Kanske om man kunde använda det"
- "Moodle är klen eller inget vidare"
- "OK"
- "Ser det mera som ett informationsredskap"
- "Ingen erfarenhet"
- "Ger frihet att välja tid och plats"
- "Kan inte ta ställning"

I följande avsnitt utvärderas de svarandes reaktioner.

## Utvärdering av reaktioner (R)

Utvärdering av reaktioner förknippas tätt med kundtillfredsställelsemåttning där de svarande utvärderar hur de upplever utbildningen beträffande förväntningar, utfall och lärarnas insikter kring innehållet och lärarnas förmåga att transformera (överföra kunskap) innehållet, det vill säga "lärandets vad". Resultaten ser ut som följer:

Tabell 4 Utvärdering av reaktioner (R) för undersökningsamplet.

Fråga	Medeltal
Utvärdera hur väl utbildningsprogrammet motsvarade dina förväntningar?	4,8
Gör en utvärdering av fackämneslärarnas insikter i ämnet de undervisade!	4,2
Gör en utvärdering av fackämneslärarnas förmåga att lära ut dessa!	3,9

Därefter frågades följande i fråga om reaktioner.

**Fråga:** Kan du rekommendera denna HYH-examen du avlagt för andra?

**Svar:** 19 svarade ja och en (1) lämnade frågan obesvarad.

I följande avsnitt utvärderas lärandet.

## Utvärdering av lärandet (L)

Tabell 5 Medeltalsvärden för variabeln lärandet (L).

Fråga	Medeltal
Utvärdera i vilken utsträckning dina kunskaper förbättrades då det gäller ledarskap!	4,3
Utvärdera i vilken utsträckning dina färdigheter och din förståelse förbättrades i fråga om ditt synsätt på självkänedom, självförtroende och självbild!	3,9
Utvärdera i vilken utsträckning dina färdigheter och din förståelse förbättrade din förmåga att hantera och leda människor!	4,2
Utvärdera i vilken utsträckning dina färdigheter och din förståelse förbättrades i fråga om ditt synsätt på lönsamhetstänkandet!	4,4
Utvärdera i vilken utsträckning dina färdigheter och din förståelse i fråga om ditt synsätt på affärsutveckling!	4,1
Utvärdera i vilken utsträckning dina färdigheter och din förståelse i fråga om ditt synsätt på vetenskapligt arbete och forskning!	3,7
Utvärdera i vilken utsträckning dina färdigheter och din förståelse i fråga om ditt synsätt på förändring och att leda konflikter!	3,6
Utvärdera i vilken utsträckning dina färdigheter och din förståelse i fråga om ditt synsätt på vad ett lärdomsprov är!	4,4
Att motivera dig till att vara engagerad i det du gör i arbetet för företaget, hängivenhet (commitment)!	3,9
Hur anser du att det utbildningsprogram du valde påverkade din självkänsla och din handlingskraft senare i livet?	4,0

I följande avsnitt redogörs för resultaten för variabeln beteendet (B).

## Utvärdering av beteendet (B)

Med beteende, i detta utvärderingssammanhang, mäts huruvida den utexaminerade använder det han/hon lärt sig i utbildningen/ i högskolan, i sitt



jobb, ”on his/her job” (Kirkpatrick 1998 och specifikt ROEE-modellen, se Granqvist 2011).

**Fråga:** Finns det något i ditt agerande på arbetsplatsen som du tydligt kan koppla till det du lärt dig i utbildningen?

**Svar:** 20 svarade ja.

Om svaret är ja, beskriv i korthet vad det är du gör och hur du i så fall agerar!:

- ”Jag kan använda det jag lärt mig, ifall jag kan motivera det”
- ”Jag kan använda allt men politik gör att det kan finnas motvind en del gånger”
- ”Det finns sådant jag skulle vilja utveckla ännu mera i företaget”
- ”Jag rör inte på resurshanteringen i företaget”
- ”Ibland får jag höra ”tyvärr”
- ”Chefen stöder mig fullt ut”
- ”Har fria händer”
- ”Jag borde bli ännu bättre på ekonomi”
- ”Jag är motorn i kvalitetsarbetet”

I följande avsnitt presenteras undersökningens analytiska statistik.

## Den analytiska statistiken

Relaterat till ROEE-modellen och dess mätare konstaterades följande på basis av datainsamlingen i den empiriska studien:

4.	Mätningen av <b>innehållet</b> I gav medelvärdet	<b>3,800<sup>3</sup></b>
5.	Mätningen av <b>metoderna</b> M gav medelvärdet	<b>4,600</b>
6.	Mätningen av <b>reaktionerna</b> R gav medelvärdet	<b>4,200</b>
7.	Mätningen av <b>lärandet</b> L gav medelvärdet	<b>4,000</b>
8.	Mätningen av <b>beteendet</b> B gav medelvärdet	<b>4,300</b>
	Summan av de fem parametervärdena blir	<b><u>20,900</u></b>

3 Kirkpatrick (1998) använder uttrycket ”performance index” för mätvärden och exempelvis vid upprepningar ser han det som positivt om performance indexet stiger – det vill säga det är positivt – sjunker det är det negativt.

Innehållet står för det lägsta parametervärdet och det högsta medelvärdet noteras för metoderna. En medelvärdesberäkning (vägt medelvärde) för ROEE ger följande:

$$20,900 : 5 = \text{ROEE}=4,1800$$

Medelstandardavvikelsen var 0.2981.

Då tabellvärdena sätts in i formeln får vi värdet för ROEE enligt följande:

$$\frac{\sum_{i=1}^n x_i(I)}{n} + \frac{\sum_{i=1}^n x_i(M)}{n} + \frac{\sum_{i=1}^n x_i(R)}{n} + \frac{\sum_{i=1}^n x_i(L)}{n} + \frac{\sum_{i=1}^n x_i(B)}{n} = \text{ROEE}=4,1800$$

ROEE kan sägas vara ett effektmått som baserar sig på mätresultat från de olika observationsvariablerna. ROEE är ett medelvärde av fem variabler som bildar variabeluppsättning i studiens effektutvärderingsmodell, ROEE-modellen.

Den analytiska statistiken kunde lämpligen kompletteras med multipel regressionsanalys, konfirmatorisk faktoranalys och logistisk regressionsanalys men i denna studie, där antalet svars personer är under trettio (30) har dylika multivariata analysmetoder utelämnats just på grund av samplets ”litenhet” (Hair 2008).

## Reflektion och sammanfattning

Totalundersökningen som omfattar 20 utdimitterade HYH-ingenjörer, från teknikens område, är för Novia, ett första steg i utvärdering av ett utbildningsprogram. År 2005 utfördes en motsvarande undersökning med likartat verktyg. Den studien omfattade 101 utdimitterade ingenjörer (YH) inom utbildningsprogrammet Produktionsekonomi och var likaså en totalundersökning. Den undersökningen hade karaktären av en longitudinell studie då de utdimitterade representerade åren 1993 – 2003, 11 år (Granqvist 2011).

Denna studie är en utvärdering som gjorts *tämligen snabbt* efter examen. De utdimitterade har dock en aningen annan karaktäristika än de utdimitterade i undersökningen 1993 – 2003. Det är främst arbetserfarenheten som skiljer sig beträffande karaktäristiska då de studerande i undersökningen 1993 – 2003 hade i medeltal kring tio års erfarenhet. *Vi noterar att svarspersonerna i denna studie i de flesta fall jobbat i mera än 17 år.*

Denna undersökning kommer att/kan med fördel följas upp av likartade undersökningar med eventuellt samma analysverktyg eller kombinationer av olika verktyg.

Vi anser att validiteten och reliabiliteten är god i denna studie. Det finns ingen strävan till att generalisera på basis av studiens resultat. Resultaten gäller dock för UP Teknologibaserat ledarskap vid Yrkeshögskolan Novia och för 20 utdimitterade HYH-ingenjörer.

## Källförteckning

- Asparouhov, T. & Muthén, B. (2009). Exploratory structural equation modeling. *Structural Equation Modeling*, 16:397–438.
- Augustinsson, S. (2006). Om organiserad komplexitet: Integration av organisering, lärande och kunnande. Luleå: Luleå Tekniska Universitet.
- Bandura, A. (1997). *Social Learning Theory*. Prentice Hall: Facsimile edition.
- Bechard, J-P. and Gregoire, D. (2005). Understanding teaching models in entrepreneurship for higher education, in P.Kyrö and C.Carrier, *The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context*. Entrepreneurship Education Series 2/2005, Hämeenlinna: University of Tampere, Research Centre for Vocational and professional Education, pp 104 – 134.
- Faugert, S., Göransson, C., Sundberg, Y. and Dovelius, J. (1995). Cause-effect chains as a tool for learning evaluations. Paper presented at AEA/IEC - Cancover, November 3, 1995.
- Fayolle, A., Gailly, B. and Lassas-Clerc, N. (2006) Assessing the impact of entrepreneurship education programmes: a new methodology. *Journal of European Industrial Training* vol 30, no 9, pp. 701 – 720.
- Fayolle, A. (2005). Evaluation on entrepreneurship education: behaviour performing or intention increasing?. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 2 (1), pp 89 – 98.
- Fayolle, A. (2007). *Handbook of research in entrepreneurship education, Volume 1, A general perspective*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited.
- Fayolle, A. and Klandt, H. (2006). *International entrepreneurship education, Issues and newness*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited.

- Fayolle, A. and Gailly, B. (2004). Using the theory of planned behaviour to assess entrepreneurship teaching programs: a first experimentation. IntEnt2004 Conference, Naples, 5 – 7 July.
- Granqvist S. (2011): Effektivvärdering inom företagande utbildning, Doctoral Thesis. Svenska handelshögskolan, Vasa.
- Hair, J.F. (2005). Marketing Research: Within a Changing Information Environment. Irwin Professional Pub.
- Hair, J.F. (2008). Multivariate Data Analysis. Prentice Hall.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L. and Black, W.C. (1995). Multivariate data analysis with readings, fourth edition. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Honig, B. (2004). Entrepreneurship education: Toward a model of contingency-based business planning. Academy of Management Learning and Education, Vol. 3, No.3, pp 258 – 273.
- Jöreskog, K. & Yang, F. (1996). Non-linear structural equation models: The Kenny-Judd model with interaction effects. Advanced structural equation modelling: Concepts, issues and applications. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kirkpatrick D. (1998): Evaluating training programs: the four level, Berrett-Koehler Publications, Inc.
- Kolvereid, L. and Moen, Ø. (1997). Entrepreneurship among business graduates: does a major in entrepreneurship make a difference? Journal of European Industrial Training 21/4, pp 154 – 160.
- Sheskin, D. (2004). "Test 20, the Mc Nemar Test". Handbook of parametric and nonparametric statistical procedures. CRC Press.pp.1193.
- Yorks, L., Beechler, S. and Ciporen, R. (2007). Enhancing the impact of an open-enrollment executive program through assessment. Academy of Management Learning & Education, Vol. 6, no 3, pp 310 – 320.

Pirkko Kouri, Riitta Paasivuori & Mervi Vidgrén

## YAMK-kehitystyö monialaisessa opettajaryhmässä

---

### Johdanto

Savonia-ammattikorkeakoulun (jatkossa Savonia) ylempien ammattikorkeakoulu (YAMK) -tutkintojen kehittämistarpeen taustalla oli sekä valtakunnallinen ylempien ammattikorkeakoulututkintojen kehittämishanke vuosina 2006–2009 (Paasivuori 2009) että oma arviointityö (Paasivuori 2010). Savoniassa itsearviointi kohdistui yhdeksään YAMK-koulutusohjelmaan sekä Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun (jatkossa P-KAMK) kolmeen YAMK-koulutusohjelmaan. Savonian arviointiraportissa todettiin mm. että, koulutusohjelmat olivat panostaneet opetussuunnitelmatyöhön tarve- ja työelämälähtöisesti. Koulutuksiin oli etsitty uusia ratkaisumahdollisuuksia aikuispedagogiikkaa tukevaksi. Koulutusohjelmien yhtenäisyydessä löytyi kehittämisen tarvetta, sillä koulutusohjelmilla oli käytössä erilaisia ohjeita ja menettelyjä.

Opinnäytetyö kehittämistehtävänä on YAMK-opintojen keskiössä, jotta se varmistaa koulutuksen työelämäläheisyyden ja vahvistaa opiskelijan asiantuntijuuden kehittymistä. YAMK-tutkinnon osalta tutkintotavoitteita ei ollut saavutettu. Opintojen loppuunsaattamiseksi opinnäytetyöprosessin sujuvuus ja opiskelijan tukeminen olivat ensiarvoisen tärkeää huomioida. Kansainvälisyys oli varsin vähäistä ja kaipasi selkeyttämistä sekä jännevöittämistä. Opettajien resursointi paljastui varsin kirjavaksi ja sitä oli tarve uudelleen järjestää.

Kansallinen tutkintojen viitekehys ja osaamisen varmistaminen kaikissa ohjelmissa taso 7:n kriteerien mukaan oli tuolloin alkuvaiheessa. Tähän tarvittiin yhtenäistä tulkintaa ja menettelyjä. YAMK-tutkintojen tunnettavuuteen sekä Savonian ulko- että sisäpuolella oli myös tehtävä jotakin. Itsearvioinnin perusteella vuonna 2010 YAMK-koulutusohjelmien kehitystyöhön osoitettiin resursseja. Tässä artikkelissa painopiste on Savonian YAMK-kehittämisryhmän toiminnan kuvaamisessa, tulosten esittämisessä ja mitä kehittämistoiminta on merkinnyt eri koulutusaloille.

## Kehittämisryhmän toiminta ja saavutut tulokset

Savoniassa pidettiin tärkeänä eri koulutusalojen keskinäisen tunnettuuden ja yhteistoiminnan luomista eri koulutusalojen välille. Koulutusohjelmia (ko) on yhdeksän; *Maaseudun kehittämisen ko*, *Hyvinvointiteknologian ko. (terveys)* *Hyvinvointiteknologian ko (tekniikka)*, *Elektroniikan ko*, *Sosiaali- ja terveysalan kehittämisen ja johtamisen ko*, *Kuopio ja Iisalmi, Rakentamisen ko*, *Yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen ko*, *Palveluliiketoiminnan ko ja englanninkielinen Industrial Management + Integrated Product Design ko*. Yhteistyö toteutui noin kerran kuukaudessa pidettävissä kokouksissa, joihin valmistauduttiin ennalta laitettun materiaalin pohjalta. Lisäksi YAMK-vastuopettajat ovat pitäneet yhteisiä kehittämisspäiviä, jotka oli kohdistettu itsearviointiin nousseiden teemojen kautta. Vastuopettajista muodostettiin pienryhmiä työskentelemään 'lautupajoissa'.

Seuraavassa tarkastellaan yhteisten rakenteiden kehittämistä tarkemmin.

### Koordinaatio koulutusohjelmien välillä

Itsearviointin jälkeen oli selvää, että Savonian ylempien ammattikorkeakoulututkintojen kehittämistyöhön tarvitaan yhteinen koordinaattori. Lisäksi vielä tarkennettiin jokaisen koulutusohjelman vastuopettaja. Koordinaattoriksi valittiin yksi vastuopettajista, jolla oli vahva kokemus monialaisesta työskentelystä sekä kokemus ylempien koulutusohjelmien suunnittelusta ja toteutuksesta. Koordinaattorin resurssi sekä erilliset kehittämisresurssit ohjautuvat keskushallinnosta, mutta vastuopettajien resurssi on kultakin osaamisalueelta. Kehittämistyön ja yhteisten periaatteiden ja dokumenttien luominen on tehty vastuopettajien ja koordinaattorin toimesta. Varmistaakseen kaikkien sitoutumisen ne on hyväksytty vararehtorin toimesta. Sama periaate on myös muissa opetuksen osaprosessien kehittämistyössä. Koordinaattorin ja vararehtorin tiivis yhteistyö on antanut tukea ja selkärankaa viedä yhteisiä asioita määrätietoisesti eteenpäin. Lisäksi ammattikorkeakoulun laatu- ja viestintäpäällikön kiinnittäminen kehittämistyöhön on merkittävää. Tällä tavalla saadaan voimaa yhteiseen kehittämiseen.

### Opetussuunnitelman yleinen osa

Savoniassa oli hyväksytty helmikuussa 2011 perustutkintoihin opetussuunnitelman yleisen osan ohjeistus, jossa oli kaikille aloille sovittu yhteinen rakenne sekä yhteiset pedagogiset periaatteet. Opetussuunnitelma kirjoitetaan hakijalle, opiskelijalle ja opettajalle. Suunnitelmaan on määritelty yleisesti kuvattavat asiat mm. taso 6. Kaikki sähköiset opetussuunnitelmat laitettiin OTAS-opinto- ja työaika-suunnitelmaan, joka on tarkoitettu helpottamaan opetussuunnitelman tekoa sekä arvosanojen kirjaamista oppilashallinto-järjestelmään. YAMK-puolelta puuttui opetussuunnitelman yleisen osan ohjeistus. YAMK-koordinaattori työsti opasta, jossa oli linjattu koulutuksen

lähtökohdat, tason 7 osaamiskuvaus sekä alakohtaiset esimerkit kompetensseista. Jokainen koulutusala määritteli sekä oman alan asiantuntijuuden kehittämisen että koulutuksen käytännön toteutuksen. Yhtenäinen opintojen rakenne käytiin kehittämissyöryhmässä läpi, kirjattiin kommentit ja päivitetiin tarvittaessa. Suomen ja englanninkielinen opetussuunnitelman yleinen osa hyväksyttiin syyskuussa 2011 ja se otetaan käyttöön kaikilla aloilla viimeistään syyslukukauden 2012 alussa. Sähköinen opetussuunnitelma on kytketty opiskelijan henkilökohtaiseen opiskelu-urasuunnitelmaan (eHop-siin), jonka avulla opiskelija voi seurata tutkintorakenteen mukaisesti opintojen etenemistä sekä arvioida että suunnitella omaa urakehitystä ja elämäntilannetta. Tutoropettaja käy läpi eHopsin opiskelijan kanssa ja hyväksyy suunnitelman.

### Opinnäytetyön rakenteet

Opinnäytetyö (ONT) on iso osa opintoja ja erittäin tärkeä. Mäkinen & Annalan tutkimuksen (2010) mukaan työelämä on merkittävänä kumppani, joka auttaa opiskelijoita hahmottamaan omia valmiuksiaan, osaamistaan ja asiantuntijuuttaan. Kehitystyön aikana Savoniassa on otettu OIS-ajattelu, joka yhdistää työelämläheisen oppimisen sekä sitä tukevan TKI-toiminnan. OIS tulee sanoista Open Innovation Space. OIS-ajattelussa teoriaopinnot ja käytäntö linkittyvät toisiaan tukevaksi kokonaisuudeksi. OIS-ajattelu konkretisoituu käytännön toimintaan ja se varmistaa työelämän vaatimusten mukaista osaamista. Opetuksen ja TKI-toiminnan yhteys vahvistuu ja yhteistyö ja vuoropuhelu työelämän kumppaneiden kanssa tiivistyy ja syvenee. Tavoitteena on, että opinnot etenevät ja keskeyttäminen vähenee. Erityisesti YAMK:in osalta edellä kuvatut periaatteet ovat ensiarvoisen tärkeitä. Koulutuksen rakenteissa ja opetuksen suunnittelussa pyritään niitä edistämään. Syksyllä 2011 otettiin käyttöön OIS-oppimistila, jossa yhdistyy OIS-opetuksen mukainen oppiminen sekä tutkimus- ja kehitystyö. Ajatuksena on, että oppimista tukevat opettajat, muu henkilöstö ja työelämän toimijat. Yhteistyömuotoja ovat mm. erilaiset kehitysprojektit ja -hankkeet, joissa tuotetaan työelämälle uusia tuotteita ja palveluja.

Opettajien pienryhmä aloitti kaikille koulutusaloille yhteisen ONT-arviointikriteerien ja -lomakkeen tekemisen. Ryhmän esityön perusteella tehty materiaali käytiin läpi kehittämissyöryhmässä ja sisältöä muokattiin. Esimerkiksi kehittämissyöryhmässä työstettiin "Hylätty" -arvosanan kriteerit. Todettiin keskustelun jälkeen, että "Hylätty" -sarake ei tarvita arvosana-lomakkeeseen, koska työ on automaattisesti hylätty, kun työ ei saavuta välttävää/tyydyttävää -tasoa. Työn arvostelija voi kuitenkin käyttää tarvittaessa hylätyt työn kriteerejä arvostelun apuna. Uusi ONT-arviointi pilotoitiin rinnan olemassa olevan arviointilomakkeen kanssa keväällä 2011. ONT-pilotissa oli kriteerit, joista "Hylätty" -sarake on poistettu ja käytettiin kolmiportaisesti arvosanoja 1,3 ja 5. Pilotoinnin tulokset käytiin läpi kehittämissyöryhmässä. Syyslukukaudella 2011 ONT-arviointikriteerit ja -lomake hyväksyttiin virallisesti ja sovittiin ajankohta arvioinnin käyttöönotosta. Edelleen kokonais-

kehittäminen opinnäytetyöprosessin osalta jatkuu. ONT- ohjaavien ja työelämän ohjeistus valmistuu syksyllä 2012. Verkkoympäristöön toteutetaan yhteinen opinnäytetyö-alue, jossa on opinnäytetöihin liittyvät kaikille aloille yhteiset asiat. Jokainen koulutusala täydentää alakohtaisilla tiedoilla sivunsa kuten omat ONT- seminaarit.

### **Yhteinen opintotarjotin**

Kehittämisryhmä aloitti kaikkien alojen yhteisten opintojen suunnittelun perehtymällä, mitä ovat työelämän geneeriset osaamisvaatimukset, joiden merkitys työmarkkinoilla on kasvanut jatkuvasti. Tutkimus- ja innovaatio-neuvosto (2010) tunnistaa tulevaisuuden osaamisessa yleisiksi työelämävalmiuksiksi ne, jotka selittävät yksilön hyvää toimintakykyä suoriutua erilaisista ammatillisista tekijöistä riippumatta. Geneeriset valmiudet tarkoitettavat ongelmanratkaisukykyä, analyttistä päättelykykyä, kriittistä ajattelua, aineistojen hallintaa sekä vuorovaikutus- ja esiintymistaitoja kansallisessa että kansainvälisissä yhteyksissä. Lisäksi yrittäjyystaidot ja johtamiskoulutus ovat oleellisia. Lakkalan tutkimuksen (2010) tulosten perusteella todetaan, että yhteisöllisen, tutkivan oppimisen taitojen harjoittelussa opiskelijan avoin oma-aloitteisuus ja opettajan tarjoamat ohjaavat rakenteet ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Myös Tynjälä (2008) perää sitä, että nykypäivän yhteiskunnan toiminnassa keskeistä osaamista on verkostoitumis- ja sosiaaliset taidot.

Kehittämisryhmässä käytiin läpi koulutusaloittain, millaisia yhteisiä opintoja (5 op) voitaisiin tarjota kaikille YAMK-opiskelijoille. Savoniassa on sovittu, että yhteiset opinnot ovat vähintään 5 opintopistettä 60 op:n tutkinnossa ja vähintään 10 opintopistettä 90 op:n tutkinnossa. Lisäksi yhteinen valikko perustuu tutkintojen ja osaamisen kansalliseen viitekehykseen, taso 7 ja tarjottavan opintojakson vastuuopettaja on akateemisen jatkotutkinnon suorittanut henkilö. Jokaisen opintojakson suunnittelussa on mukana vähintään kahden koulutusalan asiantuntijat. Tämä toteutui, kun kehittämisryhmässä käytiin läpi ja sovittiin ensimmäiset viisi yhteistä opintojaksoa: *Managing Cross-Cultural Interaction ja Tutkimusmenetelmäopinnot Syksy 2010, Innovaatiojohtaminen 5 op ja Yrittäjyys 5 op kevät 2011, Strateginen johtaminen 5 op syksy 2011*. Yhdessä tuotettiin kahden lukukauden ajalle opintojaksoarjotin ja aikataulutettiin mm., miten opinnoista tiedotetaan opiskelijoille ja miten ilmoittautuminen toteutetaan. Opintojen teoreettinen sisältö on sama kaikille ja tehtävillä voidaan eriyttää alakohtainen tietojen soveltaminen. Yksi opintosihiteeri oli mukana suunnittelemassa tätä osa-alueita. Yhteisten opintojen osalta pohdittiin yhteisiä lähipäiviä, mutta sitä ei ole otettu käyttöön. Koulutusaloilla on eri lähipäivät maanantaista lauantaihin käytössä. Tähän ollaan hakemassa yhteistä ratkaisua.

Yhteisten opintojaksojen tarjoamisen lisäksi eri aloilta on koottu esimerkiksi ulkomailla tehtäviä opintoja esim. Liiketalouden alan koordinoima on Savonian ja Pariisissa paikallisen yliopiston kanssa toteutettu *Intensive Study*



*Week for Master students Paris Sud Université, France*, aiheena on *Diversity management*. Mukana on ollut liiketalouden ja sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijoita, joiden kokemukset ovat erittäin myönteisiä. Terveystieteiden osastolta on koordinoitunut opintoja Brysseliin, jossa fokus on *EU-hallintoon ja johtamiseen liittyvät aiheissa*. YAMK-opiskelijoille on tiedotettu ja tarjottu mahdollisuus osallistua ulkomailla tapahtuvaan opiskeluun. Lisäksi tänä syyskuunä Itä-Suomen yliopisto on tarjonnut kahta kurssia, jotka ovat YAMK-opiskelijoiden yhteisessä opintotarjottimessa ja haettavissa avoimen koulutusväylän kautta.

### **Yhteistyö muiden ammattikorkeakoulujen kanssa**

Savonia on mukana Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM) tukemassa YAMK-tutkinnon valtakunnallisessa kehittämisverkostossa. Itä-Suomen ammattikorkeakoulujen (ISAT) yhteistyötä Savonia on tehnyt P-Kamk:n kanssa tehdyllä sopimuksella vuodesta 2008 lähtien. Yhteisiä suunnitellu- ja työkokouspäiviä benchmarking arviointipäivien lisäksi on ollut kaksi. P-Kamk:ssa on kolme YAMK-tutkintoa *Sosiaali- ja terveystieteiden kehittäminen ja johtamisen-, Teknologiaosaamisen johtamisen - ja Ympäristö- ja teknologian koulutusohjelmat*. Työkokouksissa vastuupettajat ovat käyneet läpi yhteisiä haasteita kuten kansainvälistyminen/kansainvälistymisosaaminen, ristiinopiskelun toteuttaminen ja yhteisten opintojen tarjoaminen. *Sosiaali- ja terveystieteiden kehittäminen ja johtaminen koulutusohjelma* suunniteltiin yhdessä ja se toteutuu yhteistyössä tänä vuonna. Myös muita yhteisiä koulutusohjelmia ja kansainvälisiä opintoja suunnitellaan sekä samanaikaisesti myös monialaisten opintomoduulien kehittäminen on käynnissä. Kehittämisryhmä toimintaa vauhditti se, että YAMK-kehittämisryhmä kävi tutustumassa Hämeenlinnassa paikallisen ammattikorkeakoulun YAMK-toimintaan. Käynti antoi uutta tietoa YAMK-koulutuksen yksikkötasoisesta organisoinnista ja helpotti jäsentämään Savonian omaa YAMK-kehittämistoimintaa.

### **Tiedottaminen ja viestintä**

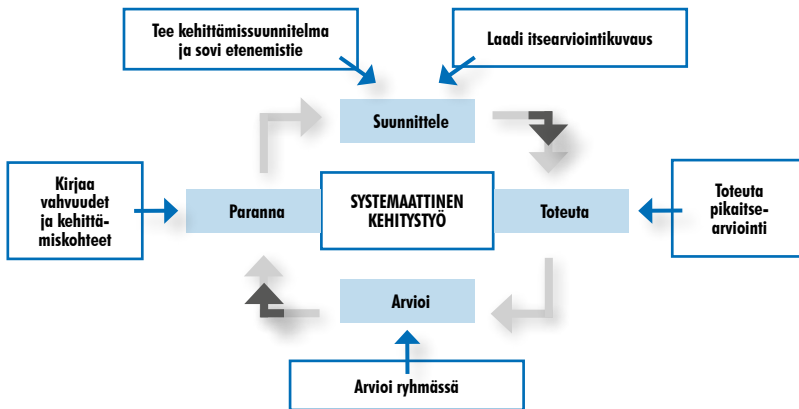
Savonian tuore viestintäpäällikkö oli YAMK-kehittämisryhmässä alkuvuodesta 2012. Hänelle oli etukäteen koottu eri koulutusalojen viestintään ja markkinointiin liittyvät tarpeet. Ulkoisen ja sisäisen YAMK-tunnettuuden kannalta on oleellista, että koulutusalojen asiantuntijat ovat kiinteästi mukana viestinnässä. Myös työssä käyvät aikuisopiskelijat ovat tärkeitä viestijöitä. Markkinoinnin tueksi kehitetään nyt ensisijaisesti yhteinen materiaali, johon laitetaan mm. uratarinoita valtakunnallisen kehittämisverkoston suosituksen mukaisesti. Parasta aikaa koulutusohjelmien vastuupettajilla on kommentoitavana YAMK-viestintä- ja markkinointisuunnitelma. Keskeisellä sijalla on pohtia, miten opinnäytetöitä saadaan vahvemmin esille.

## YAMK-laaturyö

Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen kehittämisessä hyödynnettiin valtakunnallisen kehittämisverkoston työtä ja laadunvarmistustyöryhmiin tuotoksia ja tuloksia (Paasivuori R. 2007, Paasivuori ym. 2008, Paasivuori 2009). Laatupäällikkö päivitti kehittämisryhmälle arvioinnin toteutukseen liittyvää valtakunnallisen YAMK-koulutusohjelmien arviointimallia. Ensimmäistä laatupajaa varten koulutusalat toteuttivat itsearviointia, joka perustui YAMK *'Arviointikriteerit Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon koulutusohjelman arvioimiseksi 2011'* materiaaliin ja sen sovellukseen (Paasivuori (toim.) 2009). Itsearviointia tavoitteena oli tuoda esille koulutusohjelman vahvuuksia ja kehittämisalueita sekä kuvauksen siitä kuinka hyvin koulutusohjelma vastasi valtakunnallisiin ylempien tutkintojen tasovaatimukseen. Itsearviointia yhteenvetotyöskentelyssä korostettiin toisilta oppimista vertailemalla koulutusohjelmia keskenään muun muassa niiden rakenteen, sisällön, toteutuksen ja osaamisen arvioinnin näkökulmista käsin.

Arvioinnissa on hyödynnetty valtakunnallista YAMK-laaturyötä, jota laatupäällikkö on ollut vahvasti kehittämässä. Savoniassa arvioinnin lähtökohtana on ollut ”Ketterä itsearviointi”. (Kuvio 1. 'Ketterä' itsearviointi)

'Ketterä' arviointi on itsearviointiprosessi, joka käynnistyi koulutusohjelman vastuuhenkilön tekemällä itsearviointia strukturoidulle itsearviointikuvaukslomakkeelle ennen varsinaista työryhmän toteuttamaa arviointitapahtumaa. Itsearviointikuvauks toimitettiin työvälineenä asiantuntijoille laajennettuna YAMK-kehitys/arviointiryhmässä. Varsinaisen arviointitilaisuuden käynnistyessä käytiin yhdessä läpi ns. yksilötyönä koulutusohjelman (koulutusohjelman vastuuhenkilö) 'pikaitsearviointi' strukturoidulle lomakkeelle laaditun kuvauksen perusteella auditointimenettelyä. Pikaitsearviointi toimi arviointitilaisuudessa arviointiryhmässä keskustelun sekä keskeisiin kysymyksiin keskittymistä tukevana työvälineenä arviointiaineiston lisäksi. Tällä ”Ketterän itsearviointia” toimintamallilla tehostettiin arviointia ja keskityttiin koulutusohjelman kannalta keskeisiin asioihin ja niistä nousseisiin vahvuuksiin ja parantamisalueisiin joiden perusteella kehittämissuunnitelman laadinta ja kehittämistyön eteneminen oli helpompi sopia.



Kuvio 1. 'Ketterä' itsearviointi

Itsearviointin ja koko itsearviointiprosessin päätyttyä pienryhmät aloittivat kehittämiskohteiden eteenpäin viemisen. Kehittämistyötä on tehty neljässä laatupajassa, joissa on mietitty arvioinnissa nousseiden kehittämiskohteiden parannustoimenpiteitä ja sovittu niiden toteutustavoista sekä aikataulutuksesta. Samalla on tarkasteltu OKM:n palautteita ja tulevaisuuden näkymiä vuodesta 2014 alkaen. Savonian YAMK-tutkintojen kehittämistyön avulla valmistaudutaan myös koulutusvastuumallin käyttöönottoon.

Tuoreimman itsearviointin tulosten perusteella Savoniassa on YAMK-tutkinnoissa perusasiat kunnossa. Koulutusohjelmien välinen yhteistyö ja asiantuntijuuden jakaminen on ajankohtaista. Samoin kansainvälisyyden entistä selkeämpi näkyvyys tutkintorakenteessa on työn alla. Haasteensa tuo myös opinnäytetyön kytkeminen entistä tiiviimmin opiskelijoiden opintopolkuun osana työelämäyhteistyötä ja tavoitteellista oman osaamisen kasvua.

### Laatutyön kehitysnäkymät

YAMK-koulutusohjelmien laatutyön suunta painottuu tulevaisuudessa opiskelijoiden osaamisen kasvun ja oppimisen tukemiseen prosesseja kehittämällä. Samalla oppimisympäristön ja erilaisten oppimistilojen toimivuus tulee olemaan niin opetuksen laadun kehittämisen kohteena kuin laadunarviointin kohteena nykyistä vahvemmin. Koulutuksen tehokkuuteen ja tuotavuuteen liittyvät vaateet lisäävät laadun tarkastelun tarvetta entistä tiiviimmin myös tunnuslukujen valossa. Keskeisinä työvälineinä käytetään edelleen itsearviointeja, benchmarkingeja sekä sisäisiä ja ulkoisia arviointitehtäviä/auditointeja. Pohdittavana ovat myös kansalliset ja/tai kansainväliset akkreditoinnit ja niiden hyödyntäminen kehittämistyössä.

## Johtopäätökset

Savoniassa YAMK-koulutusohjelmien toiminnan kehittäminen on pohjautunut jatkuvan parantamisen periaatteen mukaiseen arviointiin, joka mahdollistaa systemaattisen kehittävän otteen koulutusohjelmittain (*suunnittele, toteuta, arvioi ja paranna*). Paljastuneiden tarpeiden pohjalta on tehty kehittämistoimenpiteet, joihin on yhteisillä YAMK:in vastuuolettajien kehittämistyöllä sitouduttu. Yhteiset kokoontumiset ja kehittämispäivät sekä laatupajat ovat hioneet Savonian toimijoita yhteen ja asiantuntijuuden jakaminen on selkeästi lisääntynyt. Monialaisuutta voidaan edistää nimenomaan sillä, että saatetaan eri koulutusohjelmien opettajia yhteen ja saadaan jokaisen jaetulla asiantuntijuudella enemmän aikaa. Vastuuolettajat ovat kokeneet yhteisten rakenteiden luomisen omaa työtä tukevaksi ja on ollut helppo lähestyä toisen koulutusalan edustajaa. Samalla on mahdollisuus jakaa ja reflektoida omia kokemuksia sekä saada näkemyksiä oman työn kehittämiseen. Myös koulutusohjelmien opetussuunnitelmien ristiintarkastelua suunnitellaan. Tiimiolettajuus on Savoniassa yhä enenevässä määrin lisääntymässä ja on huomattu, että se ei ole viemässä tilaa koulutusalan erityispiirteiltä ja eikä vastuuolettajien omalta asiantuntijuusalueelta. Ammattikorkeakoulun asiantuntijayhteisössä keskeistä onkin osaamisen jakaminen. Tämä avaa mahdollisuuksia opetuksen uudistamiselle ja tutkimus-, kehittämis- ja innovaatioosaamisen vahvistumiselle, joka on YAMK-koulutuksen kehittämistyössä oleellisen tärkeää.

Kehittämistyön avulla Savonian yhteinen laatujärjestelmä ulottuu kaikkiin ylempiin koulutusohjelmiin. Opiskelijapalautejärjestelmä yhtenäistettiin ja siinä huomioitiin ylempien ammattikorkeakoulutuksen erityispiirteet. Jatkossa Savoniassa on pohdittava vielä vahvemmin koulutusohjelmien linkittymistä Savonian valittujen painalojen toimintaan. Se varmistaa tiukkenevassa taloudellisessa tilanteessa laadukkaan monialaisen opetustarjonnan, josta opiskelija voi valita omien opiskelutavoitteidensa mukaisesti. Samalla se vahvistaa yhteyttä opetusta tukevaan tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaan.

Monialaisten ammattikorkeakoulujen yhteisten pedagogisten käsitteiden luominen ja koulutusalojen monialainen yhteistyö ovat merkityksellisiä (Vidgrén 2009). Savoniassa ylempien ammattikorkeakouluopiskelijoiden opiskelupolkujen välillä tulee olla risteyksiä, jotka tarjoavat mahdollisuuden erilaisen osaamisen kohtaamiselle. Parasta on, mikäli pystytään yhä vahvemmin kytkemään niihin myös työelämän asiantuntijat. Tällä tavoin tieto ja osaaminen vaihtuvat. Tämä vaatii edelleenkin opetussuunnitelmarakenteiden tarkastelua. Seuraava uudistamistyö tehdään koulutusvastuu-uudistuksen yhteydessä vuonna 2014.

Yhteinen kehittämistoiminta jatkuu, koska arviointi ja parantaminen on ollut ja edelleen on vahvasti monialaisen yhteistyön ja kehittämisen liikkeelle panevana voimana.

## Lähteet

- Lakkala M. 2010. How to design educational settings to promote collaborative inquiry: Pedagogical infrastructures for technology enhanced progressive inquiry. Väitöskirja. Institute of Behavioural Sciences. University of Helsinki, Finland. Studies in Psychology 66: 2010. ISBN 978-952-10-6178-3 (PDF) Verkkojulkaisu. <http://ethesis.helsinki.fi>. Helsinki 2010
- Mäkinen M & Annala J. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. *Kasvatus & Aika* 4 (4) 2010, 41–61, verkkojulkaisu osoitteessa: [http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page\\_id=346](http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=346)
- Paasivuori R. 2007. Laadulla tuloksiin – kohti kansainvälistyvää kilpailua. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto – Työelämäläheistä asiantuntemusta kehittämässä. Jarmo Levonen (toim.) Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen kehittämisverkosto. HAMKin julkaisu 1/2007. ISBN 978-951-784-403-1.
- Paasivuori R., Rosengren Å., Sandelin S., Vaittinen P-L., Aittomäki S., Hintsala A., Koskenoja P. 2008. Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen laadunvarmistusjärjestelmän ja laatutyön lähtökohdat. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto – Osaamisen ennakointi ja tulevaisuuden haasteet. Hanna Maijala & Jarmo Levonen (toim.) Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen kehittämisverkosto. HAMKin julkaisu 4/2008. ISBN 978-951-784-462-8.
- Paasivuori R. 2009. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon koulutusohjelman arviointi BENCHMARKING-YHTEENVETO 18.6.2009. YAMK-kehittämisverkoston laadunvarmistustyöryhmä TR5. Verkkojulkaisu: [http://portal.hamk.fi/portal/page/portal/HAMK/Tutkimus\\_ja\\_kehitys/Valtakunnalliset\\_verkostohankkeet/Ylempi\\_amk\\_tutkinto/artikkelipankki/teemat/laadunvarmistus/Artikkelit/2009-TR5-YAMK-Benchmarking%20yhteenveto.pdf](http://portal.hamk.fi/portal/page/portal/HAMK/Tutkimus_ja_kehitys/Valtakunnalliset_verkostohankkeet/Ylempi_amk_tutkinto/artikkelipankki/teemat/laadunvarmistus/Artikkelit/2009-TR5-YAMK-Benchmarking%20yhteenveto.pdf)
- Paasivuori R. 2009. YAMK-koulutusohjelmien kehittäminen arvioinnin avulla. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto – Osana innovaatioympäristöjä. Birgitta Varjonen ja Hanna Maijala (toim.) Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen kehittämisverkosto. HAMKin julkaisu 3/2009. ISBN 978-951-784-495-6.
- Paasivuori R. 2010. Ylemmän ammattikorkeakoulututkintojen arviointi – Savonian sisäinen arviointi ja benchmarking 2009 – 2010 -raportti. 9.4.2010. Savonian sisäinen julkaisu.

- Tutkimus- ja innovaationeuvosto. 2010. Tutkimus- ja innovaatiopoliittinen linjaus 2011 – 2015. [http://www.minedu.fi/OPM/Tiede/tutkimus\\_ ja\\_innovaationeuvosto/?lang=fi, sivu](http://www.minedu.fi/OPM/Tiede/tutkimus_ ja_innovaationeuvosto/?lang=fi, sivu)
- Tynjälä, Päivi 2008. Työelämän asiantuntijuus ja korkeakoulupedagogiikka. *Aikuiskasvatus* 28 (2), 124 – 127. Verkossa julkaistu: <http://elekt-ra.helsinki.fi/se/a/0358-6197/28/2/tyoelama.pdf>
- Vidgrén, M. 2009. Koulutusinnovaatiotoiminnan tukemisen ja johtamisen mallintaminen – Tapaustutkimus monialaisen ammattikorkeakoulun terveys- ja liiketalousaloilta. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 178. 2009. 186

### **3. Työelämää kehittäviä pedagogisia ratkaisuja**

---





Arja-Irene Tiainen & Sari Hietala

## Sosiaali- ja terveysalan kehittämisen ja johtamisen YAMK-tutkinnon työelämäyhteistyö

---

### Johdanto

Ylemmät AMK-tutkinnot ovat läheisessä yhteydessä työelämään, ja ne tarjoavat opiskelijoille joustavan mahdollisuuden täydentää osaamistaan työn ohessa. Pohjois-Karjalan maakuntaohjelma vuosille 2011 – 2014 ja strategia 2030 näkevät osaamisen ja sen jatkuvan kehittämisen maakunnan avaintekijänä. Maakuntaohjelman mukaan työelämässä ja yrityksissä oppiminen on osaamisen ja kehityksen kannalta keskeistä. Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot ovat yleisesti ottaen olleet vastaus muuttuvan työelämän kasvaviin haasteisiin sekä lisääntyviin asiantuntijuusvaatimuksiin. Ylemmän AMK-tutkinnon oletetaan tuottavan nimenomaan työelämäläheistä osaamista (Rantanen, Isopahkala-Bouret, Raji & Järveläinen 2010). Ojalan (2009) mukaan tutkinnon suorittaneet työllistyvät paremmin ja myös etenevät urallaan, jos koulutus vastaa ajankohtaisiin ja odotettavissa oleviin työelämän tarpeisiin.

Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu sai aloittamisluvan terveysalan kehittämisen ja johtamisen koulutusohjelmaan syksyllä 2006. Syksyllä 2007 kehittämisen ja johtamisen koulutusohjelma laajeni myös sosiaalialan kattavaksi ja vastasi osaltaan maakuntaliiton asettamiin osaamisen ja kehittämisen vaatimuksiin. Pohjois-Karjalan sosiaali- ja terveysalan kehittämisen ja johtamisen ylempi koulutusohjelma valitsi syksyn 2007 aloitukseen pelkästään terveysalan hakijoita, vaikka opetussuunnitelma oli valmisteltu yhteiseksi sosiaali- ja terveysalalle. Samalla sovittiin, että sisäänotto järjestetään vuorovuosina terveys- ja sosiaalialan opiskelijoille. Näin toimittiin neljän vuoden ajan, kunnes syksystä 2011 alkaen Pohjois-Karjalassa on vihdoin valittu samaan ryhmään sosiaali- ja terveysalan opiskelijoita yhteisessä sisäänotossa. Seuraavassa kuvataan Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan kehittämisen ja johtamisen koulutusohjelman ja työelämän yhteistyötä koulutuksen ajalta. Lisäksi kuvataan ammattikorkeakoulumme sosiaali- ja terveysalan ylemmän ammattikorkeakoulututkin-

non työelämän kanssa tehdyn yhteistyön eri muotoja ja ulottuvuuksia. Artikkelissa kuvataan samalla myös työelämää kehittäviä pedagogisia ratkaisuja.

## **Työelämän ja ylemmän ammattikorkeakoulun yhteistyö Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalalla**

Pohjois-Karjalan maakunnasta puuttuu yliopistokoulutus terveys- ja sosiaalialalta. Tämä on vahvistanut Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulussa toteutettavan sosiaali- ja terveysalan kehittämisen ja johtamisen ylemmän ammattikorkeakoulun asemaa. Aseman vahvistuminen on näkynyt hyvin hakutilastoissa kahtena viimeisenä vuotena hakijoiden määrän lisääntymisenä. Lisäksi jatkuvasti kehittyvän työelämän kanssa tehtävä yhteistyö on lisännyt koulutuksen vahvistumista ja arvostamista Pohjois-Karjalan maakunnan alueella. Ylemmän ammattikorkeakoulun tutkinnon oletetaan tuottavan samantasoista, mutta eri tavoin profiloitunutta osaamista kuin yliopistollisen maisterin tutkinnon. On selvää, että ylemmällä ammattikorkeakoulututkinnolla on olemassa selkeä työelämän tarve. (Rantanen 2010 ym.) Tarve näkyy erityisen selkeästi terveysalalla.

### **Opinnäytetyöt ja ohjaus**

Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon alkaessa Pohjois-Karjalassa ensimmäinen ja luonteva yhteistyön muoto työelämän kanssa oli yhteistyö opinnäytetöihin liittyvissä asioissa. Toimeksiantoina tehdyt opinnäytetyöt ovat olleet pääasiassa yhteyksissä organisaation tai toimintayksiköiden toimintasuunnitelmiin ja sitä kautta merkittävässäkin osassa toiminnan kehittämisessä. Opinnäytetöitä on ideoitu työyhteisöissä, ja työyhteisöjen esimiehet ovat olleet aktiivisesti mahdollistamassa töiden toteutusta. Suuri osa toteutetuista opinnäytetöistä on ollut toiminnallista työn kehittämistä: niillä on vaikuttettu työyhteisöjen toimintatapoihin, ja ne ovat edellyttäneet työyhteisön mukanaoloa toiminnan kehittämiseksi. Opinnäytetöihin on saatu mukaan työelämästä sitoutuneita työpaikkaohjaajia. Ammattikorkeakoulun ja työyhteisön on tärkeää yhteistyössä määritellä opinnäytetyön raamit siten, että työyhteisö saa siitä mahdollisimman suuren hyödyn ja laajuus pysyy kuitenkin opintopistemääriin suhteutetuissa rajoissa.

Opinnäytetöiden työstäminen työyhteisössä on vaikuttanut myös YAMK-tutkinnon tunnettuuteen. Ohjausprosessin aikana on syntynyt luonteva keskusteluyhteys, jossa myös tutkinnon rakennetta ja kokonaisuutta on käyty läpi. Opinnäytteiden laajuus on toiminnallisen kehittämisen kannalta jokseenkin sopiva, ja siitä jää hyvä pohja jatkaa kehittämistyötä. Kehittämistyön jatkumisen kannalta on oleellista, että työnantajan edustaja on sitoutunut opinnäytetyön toteuttamiseen ja että opinnäytetyön aihe on valittu yhdessä työnantajan edustajan kanssa. Lisäksi toimeksianto on suunniteltu siten, että opinnäytetyön tuloksia on mahdollista levittää tarvittaessa koko organisaation käyttöön.

## Työelämäasiantuntijat osana ylemmän ammattikorkeakoulun kehittämistä

Ammattikorkeakoulujen on kyettävä jatkuvasti ylläpitämään työelämän edustajien mielenkiintoa toimintaa kohtaan. Onkin tärkeä pyrkiä keskeisten työelämän edustajien oikea-aikaiseen ja oikealla tavalla toteutettavaan osallisuuteen. Työelämän edustajat voivat olla mukana silloin, kun he kokevat itsensä tärkeiksi toimijoiksi. (Piironen 2009.) Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan ylemmässä tutkinnossa opettavat opettajat ja työelämän edustajat kokoontuvat kaksi kertaa vuodessa yhdessä kehittämään ylempää ammattikorkeakoulututkintoa. Työelämän edustajat on valittu huolella ja monipuolisesti eri työnantajatahoilta. Heitä ovat Itä-Suomen Sosiaalialan osaamiskeskuksen Joensuun toimipisteen johtaja, perusturvajohtaja pienemmästä kunnasta, Pohjois-Karjalan maakuntaliiton maakuntasuunnittelija, Joensuun kaupungin ylihoitaja, Omaiset Mielenterveys-työn Tukena järjestön toiminnanjohtaja, Joensuun Seudun Kehittämisyhtiö JOSEK Oy:n ohjelmapäällikkö, keskussairaalan kehittämissylihoitaja ja keskussairaalan sosiaalipalvelujen ylihoitaja.

Työelämän edustajien kanssa keskeisinä kehittämisajatuksina nousivat esiin seuraavat ideat sosiaali- ja terveysalan kehittämisen ja johtamisen YAMK-koulutusohjelman kehittämiseksi. Koulutuksessa on hyvä näkyä talouden muutoksen, ja miten sen hallintaan vastataan. Koulutuksen aikana tulisi saada valmiudet kohdata tulevaisuus ja sen mukanaan tuomat haasteet. Itsensä johtaminen on erittäin tärkeää tulevassa kehittämisessä ja johtamiseen liittyvässä työssä. Tänä päivänä sähköisten tietojärjestelmien mahdollisuudet ja niiden kehittäminen ovat yhä tärkeämmässä osassa, ja koulutuksen aikana niihin tulisi saada valmiudet. Kansainvälisyyden ja monikulttuurisuuden haasteet ovat henkilöstöresurssien johtamisessa tulevaisuuden haasteita, joihin pitäisi pureutua koulutuksen aikana. Verkostoyhteistyö on yhä suuremmassa roolissa ja opiskelijoita on ohjattava koulutuksen aikana moniammatillisuuteen ja erilaisten verkostojen hyödyntämiseen. Tutkiva työote on tärkeässä roolissa tulevaisuudessa. Työyhteisöissä on noussut esiin nopean ja edelleen kiihtyvän kehittämisen aiheuttama vastarinta ja väsymys. Kehittämisen suunnitelmallisuus, maltillisuus ja kokonaisuuksien tuntemus yli oman toimintayksikön olisi hyvä tiedostaa ja ymmärtää. Hankkeet tulee suhteuttaa resursseihin. Sosiaalipalveluissa asiakkaan entistä korostuneempi itsemääräämisoikeus asettaa aiempaa suurempia haasteita palvelujen järjestäjille ja tuottajille. Toiminnan johtamisen ja kehittämisen kannalta erityisen suurta painoarvoa tulee antaa vaihtoehtoisten palveluiden ideoinnille ja toteutukselle sekä palveluketjujen sujuvuudelle asiakkaan näkökulmasta.

Hoitotyön johtajat kokoontuvat Pohjois-Karjalassa kaksi kertaa vuodessa erikoissairaanhoidonvetoisesti. Hoitotyön johtamisen kehittämisverkostossa käsitellään Pohjois-Karjalan maakunnan hoitotyön johtamisen ajankohtaisia asioita. Osallistujia on koko Pohjois-Karjalan alueelta eriasteisten hoitotyön johtajien muodossa. Ylemmän ammattikorkeakoulun opetussuunnitel-

malle ja muille ajankohtaisille ylemmän AMK-tutkinnon asioille on aina mahdollistunut informaatioaika. Tämä on osaltaan auttanut ylemmän tutkinnon opettajien verkostoitumista. Kokouksissa on saanut myös tiedon maakunnassa suunniteltavista ja olemassa olevista hankkeista, joihin YAMK-opiskelijoi- ta on saanut tarvittaessa mukaan.

## Opiskelija työelämänsä kehittäjänä

YAMK-tutkinto on suunniteltu henkilöstön osaamisen nostamiseen ja työelämän tarpeisiin. Sen tarkoituksena on antaa valmiuksia oman työn kehittämiseen, osaamiseen ja työelämän kehittämiseen. (Ojala 2009.) Opetusmenetelmät painottuvat vahvasti oman työn ja oman organisaation toiminnan sekä johtamisen kehittämiseen. Tällöin koulutuksen aikainen hyöty on parasta, kun oma työnantaja mahdollistaa samanaikaisen kehittämisen ja antaa tuen opiskelulle. Omaan työyhteisöön ja organisaation toimintaan liittyvät tehtävät voivat palvella sekä oppimista että työyhteisön kehittämistä. Tällöin tehtävien tekeminen on motivoivaa ja palkitsevaa. Joissakin tilanteissa opiskelijan voisi olla hyvä tietoisesti laajentaa opiskelun aikaista tehtäväksi antoa itselleen siten, että opiskelija pohtisi myös oman työn tai organisaation ulkopuolisia asioita ja kehittämishaasteita. Organisaation sisäinen koulutus ja kehittämistyö voivat olla hyvinkin edistyksellisiä. Oppiminen voi jäädä helposti olemassa olevan toistamisen asteelle tai olla ei-motivoivaa opiskelijalle, joka tekee samankaltaista kehittämistyötä jo osana omaa työtänsä, mutta ei tehtäväksiannon kautta pääse etenemään osaamisessaan. Työnantajan näkökulmasta on hyödyllistä, että perustyössä mukana olevilla ammattihenkilöillä on osaamista ja ymmärrystä toiminnan kehittämiseen. Omaa osaamista voi tällöin hyödyntää muun muassa osallistumalla asiantuntijan roolissa kehittämistyöhön.

Ammattikorkeakoulun ja työyhteisön välistä yhteistyön kehittämistä selvitettiin toisen vuoden opiskelijoilta maaliskuussa 2011. Heiltä kysyttiin, kuinka he näkevät yhteistyön kehittämisen opiskelijan näkökulmasta. Heidän mielestään koulutuksen pitäisi palvella nykyistä enemmän työelämää, ja he näkivät työelämäedustajien mukana olon tärkeänä. Tietyin väliajoin pidettävät infotilaisuudet oppilaitoksen ja työelämän kesken koettiin tärkeinä. Opintojen ja työn yhdistäminen tehtävillä oli hyvä asia. Lähes kaikki tehtävät oli pystytty tekemään omalla työpaikalla ja tehtävät liittyivät asiat hyvin yhteen. Työnantajan arvostamista tehtäville toivottiin vielä enemmän. Mainostamalla ja tiedottamalla voitaisiin tuoda enemmän esille koulutusohjelmaa ja kertoa sen antamista mahdollisuuksista, jotta työyhteisöosapuoli voisi hyötyä ylemmästä ammattikorkeakoulututkinnosta. Opintokäyntejä ja säännöllisiä tapaamisia opiskelijan työnantajan kanssa pidettiin tärkeänä, koska työpaikoilla on vielä vähän tietoa koulutuksesta ja sen hyödynnettävyydestä. Opinnäytetyön aiheen löytymistä ja toimeksiantoa voisi helpottaa, jos työpaikan johtajat ja esimiehet tietäisivät, mitä mahdollisuuksia ja vaihtoehtoja (mm. opinnäytetyön luonne, työelämälähtöisyys) opiskelijalla on opinnäytetyön laatimises- sa. Toivottiin luentoja oppilaitokselta työyhteisöön ja toisaalta työyhteisöstä

käytännön tietoa ja taitoa ylempään AMK-tutkintoon. Vuoropuhelua työelämän ja ammattikorkeakoulun välillä pidettiin tärkeänä.

## Harjoittelun merkitys työelämäyhteyksien muodostamisessa

Korkeakoulutuksen tulisi kehittää opiskelijoista työelämän muutoksen tekijöitä sopeutumisen asemasta (Nykänen & Tynjälä 2012). Opetussuunnitelmaan on kuulunut terveysalalla viiden opintopisteen laajuinen harjoittelu, jonka tavoitteena on ollut oppia hyödyntämään terveysalan johtamisessa käytettäviä kehittämismenetelmiä toimintojen ja rakenteiden uudistamisessa. Tavoitteena on myös ollut omien johtamisvalmiuksien tunnistaminen ja vahvistaminen. Harjoittelu on suoritettu eri terveysalan toimintaympäristöissä, erilaisissa terveysalan projekteissa tai hankkeissa. Harjoittelun suorittamisen edellytyksenä on ollut oman työyksikön ulkopuolinen harjoittelupaikka. Opiskelijan kannattaa järjestää harjoittelupaikka oman urasuunnitelmansa mukaisista lähtökohdista, jolloin on mahdollista samalla antaa näyttöä koulutuksen hyödynnettävyydestä työssä. Harjoittelu on ollut opiskelijoille myös hyvä verkostoitumisen mahdollisuus tulevaisuuden kannalta ja samoin auttanut rekrytoinnissa niitä, joilla ei opiskelujen aikana ole ollut pysyvää työsuhdetta. Harjoittelu kuitenkin jätettiin pois nykyisestä vuonna 2011 alkaneesta uudesta opetussuunnitelmasta, ja sitä tarjotaan yhtenä mahdollisuutena vapaasti valittaviin opintoihin. Jatkossa myös englanninkielinen opintopaketti International Activities in Social Services and Health care (5 op) antaa mahdollisuudet johtamisen ja kehittämisen harjoitteluun ulkomailla.

Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulussa toivotaan opintopakettiin liitetävän myös kansainvälisyyteen liittyviä tehtäviä ja englanninkielisiä opintokokonaisuuksia. Monialaisuus ja joustavat valinnat kiinnostavat opiskelijoita. (Tarkkanen, Lappalainen, Oikarinen, Rautiainen, Ryhänen, Mattila & Mustonen 2012, 26.) Yhteistyössä Pohjois-Karjalan kansanterveyden keskuksen kanssa toteutettiin opintomatka Karjalan tasavallan pääkaupunkiin Petroskoihin toukokuussa 2010. Kansanterveyden keskuksen hallinnoimassa Tiedon tuotannosta toimintaan -hankkeessa osallistuttiin Petroskoin terveysmessuille, jossa opiskelijoiden projektiosaamista vahvistettiin. Opiskelijoille matka oli antoisa vieraaseen kulttuuriin tutustumisen kannalta ja ammatillisesta näkökulmasta. Opiskelijat totesivat myös saaneensa rohkeutta ja opettavaisia kokemuksia messujen organisoinnista. Sosiaali- ja terveydenhuollossa kohdataan jatkuvasti venäläisiä potilaita ja asiakkaita ja on tärkeää, että koulutuksen aikana mahdollistuu venäläisen kulttuurin sekä sosiaali- ja terveydenhuollon tuntemus. Opiskelijat ovat myös tehneet lyhyitä opintokäyntejä opintojen aikana esimerkiksi Liverpooliin, John Moores Universityn ohjauksessa. Kansainväliset työelämäyhteydet tulevat vahvistumaan entisestään, sillä kaikilla opiskelijoilla on jatkossa opinnoissaan englanninkielinen opintopaketti.

## Opetussuunnitelman kehittäminen

Opetussuunnitelmat laaditaan henkilöstön, opiskelijoiden ja työelämäkumppaneiden yhteistyönä. Koulutustoiminnan kehittämisessä ohjataan työelämäläheiseen koulutukseen, osaamisperustaisiin opetussuunnitelmiin ja joustaviin toteutusratkaisuihin. (Tarkkanen ym. 2012, 26, 36.) Tulevaisuudessa kannattaakin kannustaa ja motivoida yrityksiä ja työpaikkoja tiiviimmin mukaan opetussuunnitelman laadintaan (Jokinen, Lähtenmäki & Nokelainen 2009, 9–10). Ammattikorkeakouluilla on varsin suuri vapaus päättää omien opetussuunnitelmien sisällöistä, tavoitteista ja menetelmistä. Korkeakoulujen kuitenkin edellytetään tiivistävän yhteistyötä paikallisella, kansallisella ja kansainvälisellä tasolla. Opetussuunnitelmatyössä huomioitavien asioiden määrä näyttää lisääntyvän tulevaisuudessa ja opetussuunnitelmien merkitys ammattikorkeakoulujen strategisina työvälineinä korostuu. (Auvinen 2007.) Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun ja Savonia-ammattikorkeakoulun yhteistyö konkretisoitui yhteisen opetussuunnitelman suunnittelulla syksyllä 2010.

Syksyllä 2011 sosiaali- ja terveysalan kehittämisen ja johtamisen koulutusohjelmassa aloittanut ryhmä aloitti opiskelun Savonia-ammattikorkeakoulun kanssa yhteisesti tehdyn opetussuunnitelman mukaisesti. Yhteistyötä aloitettaessa sovittiin, että ei käytetä olemassa olevia opetussuunnitelmia uuden rakentamisen perustana, vaan luotettiin omaan asiantuntijaosaamiseen ja kokemukseen. Tarvetta aiempien opetussuunnitelmien puolustamiseen ei tullut, vaan aika ja energia käytettiin uuden luomiseen. Työskentelyn ilmapiiri oli aktiivista, positiivista ja optimistista, vaikka napakoitakin kannanottoja esitettiin. Avoimuus ja suoruus oli hyvä perusta rakentaa yhdessä uutta. Yhteistyön lopputuotosta, uutta kehittämisen ja johtamisen opetussuunnitelmaa, on käyttänyt syksystä 2011 alkaen sosiaalialan, terveysalan ja osin tekniikan alan YAMK-tutkintoa suorittavat opiskelijat Savonia-AMK:ssa ja Pohjois-Karjalan amk:ssa. NykYTEKNOLOGIA ja virtuaalioppiminen mahdollistavat entistä paremmin yhteistyön opintojen toteuttamisessa ammattikorkeakoulujen välillä myös tulevaisuudessa. Koulutusta on osin toteutettu yhdessä, ja opettajia on vaihdettu ammattikorkeakoulujen kesken.

YAMK-tutkinnon luonteen ollessa työelämäpainotteinen työelämän mukaan ottaminen opetussuunnitelmia kehitettäessä on erittäin tärkeää. Valtakunnalliset sosiaali- ja terveyspolitiikan strategiat ohjaavat toiminnan kehittymisen suuntaa, mutta alueellisesti erot ovat suuria, ja siten olisi toivottavaa, että kaikki alueet tulisi huomioitua opetussuunnitelmien painotuksissa. Erityisen tärkeää on, että opetussuunnitelmat mukautuvat ajan haasteisiin, mieluummin niitä ennakkoiden. Opetussuunnitelman kehittämisvaiheessa työelämän asiantuntijat kommentoivat opetussuunnitelmaa.

## Sosiaali- ja terveysalan kehittämisen ja johtamisen YAMK-koulutusohjelman ja työelämän yhteistyön kehittäminen

Olemme tuoneet esille YAMK-tutkinnon tunnettuuteen liittyvää problematiikkaa, ja tämän vuoksi työelämäyhteisissä tärkeä kumppani on ollut myös paikallislehdistö. Ensimmäisten terveysalan ammattikorkeakoulututkinnosta valmistuneiden opiskelijoiden valmistumisesta julkaistiin kesäkuussa 2009 vastuuopettajan ja markkinointipäällikön yhdessä kirjoittamat lyhyet jutut Joensuun seudulla ilmestyvässä Karjalan Heilissä, maakunnallisesti ilmestyvässä Viikko Pohjois-Karjalassa ja Keski-Karjalassa ilmestyvässä Keski-Karjala-lehdessä.

Olemme saaneet haku-aikaan keväällä 2011 ja keväällä 2012 mainostyyppi-set, toimittajan tekemät lehtijutut ylemmästä ammattikorkeakoulututkinnosta. Maakunnan johtava sanomalehti Karjalainen julkaisi 6.2.2011 lehtijutun otsikolla ”Monelle vielä vieras”. Lehtijutun pääsanoma oli, että ylempi ammattikorkeakoulututkinto tunnetaan vielä huonosti. Joensuun seudun Karjalan Heili taas teki 11.3.2012 jutun ”Ylemmän tutkintoon yltää työnkin ohessa”. Jutussa oli kuvattu kahden sosiaali- ja terveysalalta valmistuneen ja hyvin työelämään sijoittuneen kokemukset opiskelusta. Jatkossa maakunnalliseen tiedottamiseen on kiinnitettävä entistä suurempaa huomiota. Uudistuksia tulee koko ajan ja työelämä on pidettävä ajan tasalla. Uudistukset tuovat mukanaan uusia ja laajentuneita työtehtäviä opettajille, kun he työskentelevät yhä enemmän oppilaitoksen ulkopuolisten työelämän edustajien kanssa (Vähäsantanen, Hökkä, Eteläpelto & Rasku-Puttonen 2012). Lähtökohtana Pohjois-Karjalassa on ollut työelämä ja sen kehittäminen. Menestyksen voimavarana on ollut yhteistyö. (Tarkkanen ym. 2012, 18.) Yhteistyö maakunnan toimijoiden ja koulutuksen välillä on jatkossa vahva kehityksen avaintekijä. Maakunnan kehittämisessä ylemmillä AMK-tutkinnoilla on tulevaisuudessa paljon annettavaa.

Ylemmät AMK-tutkinnot ovat yksi koulutuksen muoto palvella ja kehittää maakunnan työelämää. Koulutus antaa hyvät valmiudet työelämälle ja yrityksille sekä muille organisaatioille kehittää osaamistaan. Koska Pohjois-Karjalan maakunnassa ei ole tarjolla yliopistokoulutusta sosiaali- ja terveysalalla, ylemmät AMK-tutkinnot paikkaavat näin osaltaan myös yliopistokoulutuksen puutetta maakunnassa ja takaavat osaavien johtamisen ja kehittämisen asiantuntijoiden kouluttamisen myös jatkossa.

### Johtopäätökset

Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan johtamisen ja kehittämisen koulutusohjelmalla on toimivat yhteydet työelämään. Yhteistyö tarvitsee jatkuvaa kehittämistä ja tiedottamista tulevaisuudessa. Opetussuunnitelmaa uudistetaan lähiaikoina ja siihen tarvitaan mukaan edelleen vahvaa työelämän kanssa käytävää vuoropuhelua. Kansainväli-

syys ja sen haasteet asettavat myös omat vaatimuksensa lähivuosina työelämäyhteistyölle.

## Lähteet

- Auvinen, P. 2007. Oppimisprosessin suunnittelu ja kompetenssien määrittely. Teoksessa J. Levonen (toim.) Ylempi ammattikorkeakoulututkinto – Työelämäläheistä asiantuntemusta kehittämässä. Hämeen ammattikorkeakoulu, 71–77.
- Jokinen, J., Lähteenmäki, L. & Nokelainen, P. 2009. Työssäoppimisen lumo. Opetusministeriön julkaisuja 2009:10.
- Nykänen, S. & Tynjälä, P. 2012. Työelämätaitojen kehittämisen mallit korkeakoulutuksessa. *Aikuiskasvatus* 32 (1), 17–28.
- Ojala, K. 2009. Ylemmät ammattikorkeakoulu tutkinnot ja työelämäyhteys. *Kasvatus* 40 (3), 272–279.
- Piiroinen, H. 2009. Työelämän oppimisympäristö sosiaalialan opetuksen haasteena. *Työelämän tutkimus* 7 (1), 48–52.
- Pohjois-Karjalan maakuntaohjelma vuosille 2011–2014. Pohjois-Karjalan maakuntaliitto. Julkaisu 128.
- Pohjois-Karjalan strategia 2030. Pohjois-Karjalan maakuntaliitto. Julkaisu 127.
- Rantanen, T., Isopahkala-Bouret, U., Rajj, K. & Järveläinen, E. 2010. Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot ja maisterin tutkinnot. *Aikuiskasvatus* 30 (4), 267–279.
- Tarkkanen, J., Lappalainen, A., Oikarinen, K., Rautiainen, M., Ryhänen, K., Mattila, J. & Mustonen, K. 2011. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun laadunvarmistusjärjestelmän auditointi. Korkeakoulun arviointineuvoston julkaisuja 12:2011.
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen, H. 2012. Opettajien ammatillinen identiteetti, toimijuus ja sitoutuminen. *Aikuiskasvatus* 32 (2), 96–106.



Rauni Leinonen

# Hankekirjoittaminen ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opiskelussa – hyvä käytäntö

---

## Johdanto

Ammattikorkeakoulujen tavoitteena on kehittää tutkimus- ja kehittämissuorituksen sekä opetuksen välisiä yhteyksiä (Opetusministeriö 2007). Keskeistä on tarkastella, miten ammattikorkeakoulujen ylempien jatkotutkintojen koulutusohjelmat palvelevat alueen työelämän kehittämistä. Työelämän kehittäminen on keskeinen haaste, sillä ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon tavoitteissa (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista... 423/2005, 7a§) korostuu tutkintojen työelämälähtöisyys. Jatkotutkinnot ovat erinomainen mahdollisuus yhdistää alueen kehittämistarpeet, osaaminen sekä tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminta. Kuitenkin jatkotutkintojen kokeiluvaiheessa vain harvat ammattikorkeakoulut olivat onnistuneet tekemään jatkotutkinnoista systemaattisia alueellista kehittämistä palvelevia. (Kekäle ym. 2004, 31–32; Kekäle ym. 2008.) Keskeinen kysymys on, miten saadaan ylemmän ammattikorkeakouluopiskelijan, hänen työyhteisönsä ja taustaorganisaationsa, alueen kehittämistarpeet ja ammattikorkeakoulun intressit yhdistettyä. Mikäli tutkimus ja kehittäminen on luonteeltaan interventionistista, kehittämistyötä pyritään sysäämään eteenpäin erilaisilla väliintuloilla. Kehittämishanketyöskentelyyn liittyvä kirjoittaminen voi olla tällainen interventio (Lambert 2010).

HAAGA-HELIA:n Ammatillisen opettajakorkeakoulun organisoima Kirjoittamisen genren kehittäminen ammattikorkeakouluissa -hanke käynnisti ammattikorkeakoulujen ja työelämän hanketoimintaa edistävän moniäänisen kirjoittamisen (Lambert & Vanhanen-Nuutinen 2005, 32; Lambert 2010). Pitkäkestoisesta kehittämistyöstä tuloksena syntyi uusi hankekirjoittamisen käsite ja malli, jonka avulla pyritään tukemaan kehittämisen kestävyyttä ja edistämään hankkeen tulosten leviämistä. Hankekirjoittaminen on tällöin tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiohankkeissa tapahtuvaa, yhteiskehittelyyn perustuvaa pitkäjänteistä kirjoittamisen kokonaissuunnittelua ja monenlaiseseen keskusteluun osallistumista. Lisäksi hankekirjoittaminen on kehittämisorientoitunutta ja interventionistista, jolloin kirjoitta-

malli ei ainoastaan kuvata hankkeessa tuotettua muutosta jälkikäteen, vaan pyritään jo hankkeen aikana käynnistämään yhteisöjen muutospyrkimyksiä. Hankekirjoittaminen rakentaa toiminnan moniäänisyyttä ennen muuta kirjoittamisen yhteisen suunnittelun avulla, jolloin kirjoittamisen tulokset muotoutuvat hanketoimijoiden vuoropuhelussa erilaisiksi tuotekokonaisuuksiksi. (Lambert 2010.)

Opiskelijoilla on yhä tärkeämpi rooli opetuksen kehittämisessä. Opetussuunnitelma, joka ilmentää ammattikorkeakoulun pedagogista strategiaa, mahdollistaa esimerkiksi hankekirjoittamisen avulla uusien käytänteiden ja toimintamallien yhteiskehittelyn samanaikaisesti työelämässä ja koulutuksessa. Ammattikorkeakoulussa tarvitaan jatkuvaa keskustelua ammattikorkeakoulupedagogiikan kehittämisestä. Pedagogiikka on kulttuuriin sidottua toimintaa, jossa sovitetaan yhteen koulutuksen ydinprosessit sekä opiskelijan opetus-, opiskelu- ja oppimisprosessit (Nummenmaa & Lairio 2005). Hankekirjoittamisen maasto (Lambert 2010, ks. kuvio 1) tukee käytännössä uudenlaisten pedagogisten ratkaisujen kehittelyä, kun samanaikaisesti koulutuksen ja työelämän perinteisiä kulttuurisia raja-aitoja murretaan ja yhdessä vastataan muuttuviin työelämän haasteisiin. Kirjoittaminen on yksi tärkeimpiä menetelmiä vaikuttaa työyhteisöihin ja -käytänteisiin (Leino & Torvelainen 2011). Keskustelua herättävän kirjoituksen tehtävänä on osoittaa, että kirjoittaminen on liittymistä yhteisölliseen toimintaan, jolloin toimijat yhdessä kehittävät toimintaansa kehittämisen kohteena olevasta asiasta (Kniivilä ym. 2007, 19; Pulkkinen ym. 2008, 482).

Hankekirjoittamisen avulla pyritään kiinnittämään huomiota eri toimijoiden rajat ylittävään yhteistyöhön, työelämän laaja-alaiseen kehittämiseen sekä pedagogisen osaamisen ja kirjoittamiskulttuurien kehittämiseen. Kajaanin ammattikorkeakoulussa rakennettu uusi hankekirjoittamisen opintojakso on integroitu tukemaan oppimistehtävien osalta myös opiskelijan opinnäytetyöprosessia. Tällöin opinnäytetyöprosessiin osallistuvat toimijat tuottavat eri tarkoituksessa ja erilaisissa kokoonpanoissa laadittuja sekä eri kohderyhmille ja erilaisille julkaisu- tai keskustelufoorumeille suunnattuja monimuotoisia tekstejä ja dokumentteja. Myös Neuvonen-Rauhala (2009) ja Rantanen ym. (2008) ovat tarkastelleet ylemmän ammattikorkeakoulun tutkintoon liittyvää opinnäytetyötä, mutta kirjoittamista ja sen merkitystä hankelähtöisen kehittämisen näkökulmasta ei juurikaan ole otettu esiin.

Ammattikorkeakoulussa kirjoittamisen merkitys korostuu erityisesti opinnäytetyöprosessin aikana, vaikka opiskelijat kirjoittavat paljon koko koulutuksen ajan. Eräs opiskelija totesi valmistujaisjuhlassa omassa puheenvuorossaan, että *”kirjoitin sairaanhoitajan tutkinnon aikana 70 kirjallista tehtävää ja sen lisäksi lukuisan määrän tekstejä, jotka liittyivät opinnäytetyöhön”*. Kirjoittaminen korostuu opintoihin liittyvänä suorituksena eikä asiantuntijuuden kehittymisen välineenä (Leino & Torvelainen 2011). Ammattikorkeakoulun opiskelijan kirjoittamisesta keskusteltaessa se liitetään opinnäytetyöhön. Perinteisesti raportoitujen opinnäytetöiden yksi hyödynnettävyyden este on se, että niiden lukeminen on tuottanut työelämässä ole-

ville vaikeuksia, koska aina työntekijöillä ei ole akateemista taustaa ja valmiuksia lukea heille kirjoitettua tieteellistä tekstiä (Heinonen 2006, 173).

Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot ovat vielä heikosti tunnettuja, ja siksi on tärkeää aktiivisesti kertoa, millaista osaamista työelämään tuetaan koulutuksen aikana myös hankekirjoittamisen avulla. Artikkelin tavoitteena on tuoda esiin hankekirjoittaminen ylemmän ammattikorkeakoulun opiskelijan opinnoissa ja tehdä näkyväksi uutta kirjoittamiskulttuuria. Tässä artikkelissa ja kahdessa seuraavassa opiskelijoiden kirjoittamassa artikkelissa on tarkoitus kuvata hankekirjoittamisen aikaansaamaa oppimista ja näin tuottaa kokonaisymmärtämystä Kajaanin ammattikorkeakoulussa tehtävän hankekirjoittamisen hyvästä käytänteestä. Hyvä käytäntee tukee hankekirjoittamisesta saatujen tulosten leviämistä ja niiden siirtämistä muiden hyödynnettäväksi. Aro (2005, 34) luettelee hyvän käytänteen kriteereinä seuraavat: perustuu tarpeeseen, tuo muutosta olemassa olevaan toimintaan, on siirrettävissä toiselle toimialalle tai toiseen kohderyhmään, voidaan yleistää normaaliin toimintaan ja on vaikuttava ainakin pitkällä aikavälillä.

## Kirjoittaminen

Kirjoittamisen taito on tärkeä. Opiskelu, työelämä ja vapaa-aika edellyttävät hyvää kirjoittamisen taitoa. Kirjoitetaan esseitä, esitelmiä, muistioita, sähköposteja, referaatteja ja raportteja. Esimiestyössä kirjoitetaan erilaisia tiedotteita ja ilmoituksia, laaditaan aloitteita ja hakemuksia. Hoitotyön esimies voi kirjoittaa alaisilleen, omille esimiehilleen, vastaavissa esimiestehtävissä oleville tai julkisuuteen. (Telaranta 1999, 110 – 117.) Kirjoittamisen merkitystä ammattikorkeakoulun kannalta on harvoin pohdittu ja hanketyöskentelyn edistäminen kirjoittamalla on toistaiseksi jäsentymätöntä. Kirjoittaminen on liitetty ensisijaisesti ammattikorkeakoulua koskevaan tiedottamiseen ja koulutusjärjestelmän tunnetuksi tekemiseen. Lisäksi ammattikorkeakoulujen omien julkaisusarjojen kautta on kirjoittamisen avulla pyritty lisäämään tunnettavuutta. (Lankinen 2005, 231 – 245.)

NQF-tasokuvauksessa seitsemän todetaan, että ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittanut ”*osaa viestiä hyvin suullisesti ja kirjallisesti sekä alan asiantuntijoille että alan ulkopuoliselle yleisölle*”. Työyhteisöosaamista koskevan yleisen kompetenssin osaamisessa korostetaan opiskelijan valmiuksia kehittää työelämän monialaista viestintää ja vuorovaikutusta, taitoa soveltaa tieto- ja viestintätekniikkaa tehtävissään sekä taitoa luoda verkostoja ja kumppanuuksia (Kostiainen 2003; ARENE 2010). Kaikissa ammateissa viestintäosaaminen on yhä tärkeämpää. Yksi asiantuntijatyön keskeisiä piirteitä onkin kirjoittamisen lisääntyminen samalla kun asiantuntijan on hallittava erilaisia tekstilajeja ja osattava tehdä oikeita tyylillisiä valintoja saavuttaakseen tekstinsä lukijat. (Leino & Torvelainen 2011, 382.) Tiedon levittäminen oman alan ulkopuoliselle yleisölle vaa-

tii valmistuvalta ylemmän ammattikorkeakoulun opiskelijalta monipuolista kirjoittamisosaamista.

Ylemmän ammattikorkeakoulun opinnäytetyön kirjoittamisen osalta todetaan, että opinnäytetyön tekstintuottamisessa ei ole mielekäästä pyrkiä tieteellisen raportoinnin tasolle. Kehittämistyön luonne määrittää opinnäytetyön rakennetta ja raportointia. Lähtökohtana voidaan käyttää tutkimus- ja projektiraportoinnin erilaisia perinteitä. Monografiatyyppisen raportin ohella voidaan suosia myös muita opinnäytetyön raportoinnin muotoja. Opinnäytetyö voi olla ammatillisista artikkeleista muodostuva kokoelma tai kehittämisprosessin vaiheista koottu portfolio. (Opinnäytetyön suositukset 2008.)

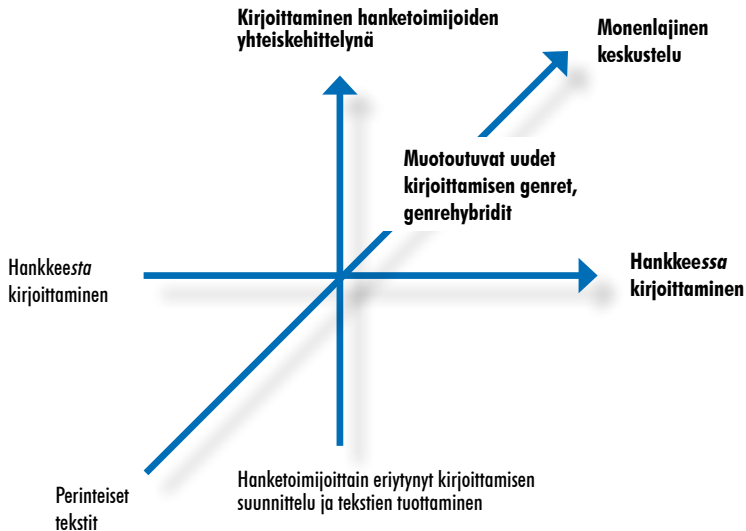
Erilaisia vaihtoehtoisia tekstin rakennemalleja ovat kuvanneet myös Vuorijärvi ja Boedeker (2007, 174, 177–180), jotka painottavat kirjoittamisen viestintällistä yhteyttä käytännön työelämään. Asioiden raportoinnilla on tärkeä asema sen hyödynnettävyydessä ja lukijakunnan tavoittamisessa. Heinosen (2006, 94) mukaan opinnäytetyön lukijakunta on heterogeeninen, ja siksi opiskelija tasapainoilee kirjoittamisessa tieteellisen ja ammattialan käsitteistön välillä. Jos opiskelijan kokemus kirjoittamisesta rajoittuu opinnäytetyön monografiseen kirjoittamiseen, on vaikea lähteä myöhemmin työelämässäkään kirjoittamaan erilaisia tekstilajeja. Jo ennen kirjoittamisen aloittamista on mietittävä, onko tekstin tarkoitus herättää vastakaikua, tiedottaa vai kenties kertoa uusista tuloksista tietylle yleisölle (Leino & Torvelainen 2011, 383). Siksi on tärkeää oppia mahdollisimman varhain opiskelun alussa tekstikäytäntöjä ja -lajeja, jotka yhdistävät eri kontekstit toisiinsa. Ammattikorkeakoulussa tulisi keskittyä opettaja- ja oppiaineveitoisista tekstikäytännöistä erilaisille yleisöille kohdennettuun kirjoittamiseen. Tämä näkökulma tulisi ottaa huomioon jo opiskelun alussa, sillä näin voidaan tukea opiskelijaa ottamaan haltuun ammatillisen asiantuntijayhteisön puhettavat mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ja tuomaan ne julki myös erilaisissa teksteissä. (Vuorijärvi 2006b; Lankinen & Vuorijärvi 2010.)

Vuorijärvi (2006a) selvitti suomen kieltä ja viestintää opettavilta (n=38 toisen ja korkea-asteen opettajaa) heidän tärkeinä pitämiään tekstilajeja. Tulokset ilmensivät ammatillisten tekstilajien kirjon ja niiden määrän. Esimerkiksi sosiaali-, terveys- ja liikunta-alan opettajat pitivät tärkeinä 16 eri tekstilajia: puhelinkeskustelu, suulliset raportit, kirjalliset raportit, ohjeet (esimerkiksi käyttöohjeet), tiedottavat tekstit, haastattelu, kokousasiakirjat, liikekirjeet, työ- ym. hakemukset, ansioluettelot, artikkelit, lehdistötiedotteet, yleisönosasto- tai mielipidekirjoitukset, kasvatuskeskustelut, muistiinpanot ja pohditut keskustelut. Vastaava luku tekniikan ja liikenteen alan opettajilla oli 36. Lankinen ja Vuorijärvi (2010) pohtivat tekstilajien merkitystä ammattikorkeakoulun ja työelämän teksteihin liittyvän kuilun ylittämiseksi. Heidän mielestään olisi ratkaistava se, miten ammattikorkeakoulun erilaisiin oppimistehtäviin liittyvässä tekstikonventioissa voidaan ottaa huomioon sekä yleisten että alakohtaisten tekstikäytäntöjen opettamisen tarve ja siihen vastaaminen.

Tekstilajeilla on tärkeä asema ammattikorkeakoulujen ja niiden yhteistyökumppanien välisessä vuoropuhelussa. Tämä mahdollistaa sen, että opiskelija voi ottaa osaa myös alansa kehittämiseen. Tavoitteena on, että ammattikorkeakoulun oppimistehtävistä muovautuu vähitellen erilaisia tekstilajeja, jotka antavat opiskelijalle mahdollisuuden osoittaa asiantuntijuuttaan alansa ja työelämäsuuntautuneisuutensa mukaisesti. Oppimistehtävät eivät olisi vain näyttöjä tietynlaisten koulumaisten ja ehkä tieteellisen tekstilajin kirjoittamisen hallitsemisesta vaan ne suuntautuisivat jo opiskelun alusta lähtien vahvasti tulevaan ammatilliseen asiantuntijayhteisöön ja sen muuttuviin tilanteisiin. (Vuorijärvi 2006b; Lankinen & Vuorijärvi 2010.) Kirjoittamisen ilo syntyy saavutuksista, ja ne kannustavat uusiin suorituksiin.

## Hankekirjoittaminen

Hankekirjoittamisen maasto (kuvio 1) kuvaa muutosta ammattikorkeakoulun tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiohankkeissa tapahtuvasta kirjoittamisesta. Lambert (2010, 57) määrittelee hankekirjoittamisen tutkimus- ja kehittämishankkeessa toteutuvaksi, yhteiskehittelyyn perustuvaksi pitkäkestoiseksi kirjoittamisen kokonaissuunnitteluksi ja monenlaiseseen keskusteluun osallistumiseksi.



Kuvio 1. Hankekirjoittamisen maasto (Lambert 2010, 56)

Hankekirjoittamisessa korostuu kirjoittamisen suunnittelu ja tekstien tuottaminen yhteiskehittelynä. Hankekirjoittaminen muodostuu yhteiskehittelyksi, kun erilaiset tekstit itsessään ylläpitävät toimijoiden keskinäistä vo-

ropuhelua. Yhteiskehittely edellyttää myös hankekirjoittamisen työkaluja, jotka välittävät eri hanketoimijoiden tarpeita ja toimivat samalla oppimisen ja toimijuuden kasvattamisen välineinä. (Lambert 2010.) Yhteiskehittelyn aikana tekstit suunnitellaan hankkeen kirjoitussuunnitelmaa (emt.) välineenä käyttäen. Tekstit myös asetetaan yhteisen keskustelun kohteeksi erilaisissa kehittämisen tiloissa, kuten hanketyöpajoissa, seminaareissa tai verkkoalustoilla. Yhteiseen kirjoitussuunnitelmaan pohjautuen tekstejä voidaan myös tuottaa yhteiskirjoittamisen avulla ja käyttää välineenä kirjoitussopimusta (Vanhanen-Nuutinen 2010). Kehittämistyö on parhaimmillaan moniäänistä, kun kehittymistä tuetaan pitkäjänteisen kirjoittamisen kokonaissuunnitelun ja yhteiskirjoittamisen avulla.

Pulkkinen ym. (2008) käyttävät yhteisöllisen kirjoittamisen käsitettä viitattaessaan yhteiskirjoittamiseen. Moniäänisyys liittyy kehittämistyöhön, jossa eri äänet kuvaavat toimijoiden yksilöllisiä näkökulmia ja mielipiteitä, jotka pyritään saamaan vuoropuheluun. Moniäänisyys on voimavara, joka yleensä jää hyödyntämättä kehittämistyön kirjoittamisessa. Moniäänisyyttä tukeva yhteiskirjoittaminen mahdollistaa opiskelijalle yhteisten tekstien tuottamisen yhdessä työelämän ohjaajan, opettajan tai vertaisen kanssa. (Lambert & Vanhanen-Nuutinen 2005; Vanhanen-Nuutinen 2010; Vanhanen-Nuutinen & Lumme 2010.) Kirjoittajakumppanit ja vuoropuheluun haastaminen lisäävät vastavuoroisuutta, monipuolista keskustelua ja yhteistyötä sekä kehittävät kumppanuutta ja motivoivat uusiin kehittämishaasteisiin (Törrönen 2002, 29–50; Pikkarainen 2010, 184). Lisäksi moniäänisyys luo yhteenkuuluvuuden tunnetta, jopa keventää työskentelyä ja luo hyväksytyksi tulemisen tunnetta kielellisistä tai taidollisista puutteista huolimatta (Pulkkinen ym. 2008, 493). Tällainen moniäänisyys antaa useita mielenkiintoisia mahdollisuuksia uusien kirjoittamisen muotojen kehittämiseen.

Kapeimmillaan kirjoittaminen tarkoittaa loppuraportin kirjoittamista suoritukseksi ohjaajalle tai rahoittajalle (Pikkarainen 2010, 184). Tutkimus- ja kehittämistyötä käsittelevissä teoksissa kirjoittamista kuvataan ensisijaisesti hankkeen lopussa tuotettavana loppuraporttina (Lambert 2010). Hankekirjoittaminen rikkoo perinteisen tavan prosessin loppuun jäävästä kirjoittamisesta, kun kirjoittaminen ja julkaiseminen suunnitellaan koko kehittämistyöhön liittyväksi. Kirjoittaminen tapahtuu esimerkiksi opinnäytetyöprosessissa eikä opinnäytetyöprosessista. Engeströmin (2004, 80–82) mukaan toiminnan kohde on jatkuvasti muuttuva, ja se mahdollistaa toimijoille uudenlaisten tavoitteiden ja tekojen esiin nostamisen. Kirjoittaminen sisältää ajatuksen kehittämiskohteen mutkikkaasta ja muuttuvasta luonteesta, ja siksi kirjoittamisen kohde tulee nivoa muuttuvaan kohteeseen. Oleellista onkin kehittämistyöhön osallistuvien pohtia yhdessä, missä tarkoituksessa, keille ja milloin tekstejä kirjoitetaan. Kun hankkeessa sysätään kirjoittamisen avulla muutosta eteenpäin, tällöin viedään myös tulokset samanaikaisesti käytäntöön, siirretään tietoa ja osaamista organisaation eri yksiköihin ja haetaan tukea muutoksille myös yhteistyökumppaneilta. Hankkeessa kirjoittaminen tukee siis kehittämisen jatkuvuutta, edistää tulosten leviämistä ja kestävyyttä.

Hankekirjoittamisessa korostuu monenlainen eli multimodaalinen keskustelu perinteisten painettujen tekstien rinnalla. Multimodaalisuus viittaa kommunikaatioketjuun, joka liittyy yhteen puheen, kirjoittamisen ja lukemisen (Lambert 2010, 59.) Tärkeää on, että tuotetun tekstin avulla kaikki toimijat osallistuvat keskusteluun. Ennen kaikkea verkkopohjaisilla opimusalustoilla mahdollistetaan kehittämistyöhön osallistuvien toimijoiden keskinäistä yhteistyötä, tiedon tuottamista ja monenlaisista keskustelua (Kämäräinen & Lepistö 2010). Myös kehittämiskohteen mallintamista tulisi hyödyntää, koska mallintaminen on yksi suunnitelmallisen ja interventivistisen kirjoittamisen työväline (Lambert 2007; 2010), samoin kuin multimedial kirjoittamista ja ammattityötä taltioivia kuva-aineistoja, jotka avaavat erilaisia mahdollisuuksia kirjoittamisessa (Mäkiranta 2010; Rautkorpi 2010). Lisäksi Lambert (2010, 60) pitää hankekirjoittamisessa tärkeänä työelämässä jo tuotettujen ammatillisten dokumenttien hyödyntämistä, koska ne kuvaavat ammatillista kulttuuria ja edistävät työkäytäntöjen näkyväksi tekemistä ja ymmärtämistä. Yhteiset tekstit ja eri dokumenttilajit suuntaavat keskustelun pois korostuneesta tutkimuksellisesta ja keittokirjamaisesta kirjoittamisen lineaarisuudesta.

## Hankekirjoittaminen opetussuunnitelmassa

Tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotyön kirjoittamisen (3op) ja hyödyntämisen (2 op) nimellä kuvatus opintojakson tavoitteet kuvataan opetussuunnitelmassa opiskelijoiden osaamisen ja toiminnan avulla. Tavoitekuvaukset on laadittu eurooppalaiseen tutkintojen viitekehykseen sisältyvään tietoihin, taitoihin ja pätevyys -ulottuvuuksien sekä näitä kuvaavien kompetenssien ja osaamiskuvausten avulla. Pätevyys sisältää taitamisen ja tilanteiden hallintakyvyn sekä ennakoimatonta strategista lähestymistapaa edellyttävien työ- ja opintoympäristöjen johtamista sekä muuttamista. Lisäksi pätevyteen sisältyy opiskelijan kyky ottaa vastuu ammatillisen osaamisen ja työkäytäntöjen kehittämisestä. (ARENE 2010: Rantanen ym. 2010, 54 – 58; Raij & Rantanen 2010, 21 – 22.) Hankekirjoittamista edistävän opintojakson tavoitteista pätevyyttä kuvataan seuraavilla tavoitteilla: 1) Opiskelija hallitsee tutkimus- ja kehittämistyön hyödyntämisen osoittamalla opinnäytetyön tulosten laaja-alaista julkaisemista, ankkurointia, silloittamista ja vakiinnuttamista 2) Opiskelija hallitsee tutkimus- ja kehittämistyön suullisen ja kirjallisen esittämisen eri viestinnän välineiden avulla 3) Opiskelija oppii tukemaan tutkimus- ja kehittämistyön kestävyttä ja tulosten leviämistä hankekirjoittamisen avulla.

EQF:n mukaiset tiedot käsittävät tietämisen ja ymmärtämisen. Tiedoissa korostuu erikoistuneet alan huipputaustat vastaavat tiedot itsenäisen ajattelun ja tutkimuksen perustana sekä kriittinen ymmärtäminen rajapintojen tietoihin liittyvistä kysymyksistä. Taidot kuvataan erikoistuneina ongelmanratkaisutaitoina, joita edellytetään tutkimus- ja innovaatiotoiminnassa uuden tiedon ja toimintatapojen kehittämiseen monitieteisesti. Kognitiiviset tavoitteet on yhdistetty ammatillisen toiminnan tavoitteisiin, joi-

hin liittyy EQF:n mukaisia erikoistuneita ongelmanratkaisutaitoja juuri hankekirjoittamisen näkökulmasta. (ARENE 2010: Rantanen ym. 2010, 54 – 58; Raji & Rantanen 2010, 21 – 22.) Opintojakson tavoitteissa tieto- ja taitotuloksia kuvataan seuraavasti: 4) Opiskelija osaa suunnitella ja toteuttaa hankkeisiin liittyvää toimijoiden yhteiskehittelyä ja siihen perustuvaa moniäänistä kirjoittamista kirjoitussuunnitelmansa mukaisesti 5) Opiskelija osaa laatia opinnäytetyöhönsä kirjoitussuunnitelman ja harjaantuu tuottamaan monenlaisia tekstejä erilaisiin tekstilajeihin yksin ja yhteistyössä kirjoittajakumppaneiden kanssa 6) Opiskelija osaa hyödyntää erilaisia viestintävälineitä soveltaessaan opinnäytetyönsä tuloksia työelämän ja työyhteisön kehittämiseen.

Opintojakson sisällöt koostuvat hankekirjoittamisen kokonaisuutta kuvaavista asioista. Aluksi on tärkeää, että opiskelija perehtyy laajasti erilaisiin teksteihin ja raportointimalleihin. Tätä kautta opiskelijalle avautuu vähitellen myös käsitys hankekirjoittamisesta ja sen kehittymisestä ammattikorkeakoulun kirjoittamisen uudeksi genreksi. Opiskelijat toteavat usein hankekirjoittamisen alkuvaiheessa, että ”*millä tavalla voisin omalta osaltani edistää hyvää keskustelu-, ja kirjoittamiskulttuuria työyhteisössäni*” tai ”*herää mielenkiinto ottaa selvälle, mitä hankekirjoittaminen oikeasti on*”. Lisäksi hankekirjoittamisen sisällöissä korostuu moniäänisyyden merkitys tutkimus-, kehittämisen- ja innovaatiotoiminnassa, työelämälähtöinen ja interventionistinen kirjoittaminen, hanketoimijoiden yhteiskehittely ja yhteiskehittelytilojen erityispiirteet, monenlainen keskustelu ja sitä tukevat oppimisympäristöt, hankekirjoittamisen välineet ja yhteiskirjoittaminen.

Hankekirjoittamisen kokonaisuuteen sisältyy opiskelijan itsenäistä opiskelua 95 tuntia. Ne liittyvät oppimistehtävien osalta integroituna osin myös opinnäytetyöhön. Itsenäinen opiskelu tukee erilaisten oppimistehtävien avulla kokonaistavoitteiden saavuttamista NQF tason seitsemän mukaisesti. Hankekirjoittamisen tavoitteiden saavuttamista tukevat seuraavat oppimistehtävät:

1. Opiskelija arvioi kirjallisesti kuusi erilaista hankekirjoittamista käsittelevää artikkelia ja nostaa lukemiskokemustensa perusteella artikkeleista kiinnostavia kysymyksiä Moodleen, jonka jälkeen seuraa kirjoittamisen työpajat.
2. Opiskelija kirjoittaa artikkelin yhteiskirjoittamisen avulla valitulle julkaisufoorumille ja laatii siihen liittyvän kirjoitussopimuksen yhdessä kirjoittajien kanssa.
3. Opiskelija laatii opinnäytetyötä tukevan kirjoitussuunnitelman yhteiskehittelyn ja moniäänisyyden periaatteiden mukaisesti työelämän toimijoiden kanssa ja seuraa kirjoitussuunnitelman toteutumista erilaisissa yhteiskehittelytiloissa
4. Opiskelija esittää opinnäytetyön julkistamisseminaarissa ja laatii seminaariin opinnäytetyötä esittävän posterin.



Hankekirjoittamisen opintojen seurauksena sosiaali- ja terveystieteiden ylemmän ammattikorkeakoulun koulutuksessa opinnäytetyöstä on muovautunut moniääninen kehittämishanke, jossa opiskelija ja hänen työyhteisönsä toimijat ovat aktiivisia toimijoita. Kehittäminen on toimintaa, johon osallistuvat useat eri toimijat vastatakseen tiettyyn työelämässä esiintyvään tarpeeseen. Myös opinnäytetyö toteutuu tiettyyn aikaan ja paikkaan sidottujen sekä tavoitteeseen suuntautuvien tekojen avulla. Tällainen teko on juuri opinnäytetyössä kirjoittaminen. (Lambert 2010, 27.)

## Hankekirjoittamiseen liittyviä ajatuksia

Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon hallittu ja laadukas koulutus asettaa vaatimuksia myös opiskelijan viestintäosaamisen ja hankekirjoittamisen kehittämiseksi. Opiskelija joutuu yleensä opettelemaan uudenlaista kirjoittamista siirtyessään koulunpenkiltä työelämään, ja siksi kirjoittamisen sallimia mahdollisuuksia on opiskeltava tänä päivänä jo koulutuksessa. Usein ammattikorkeakoulussa kirjoittaminen on ohjattua ja jopa hyvin tarkkaan säädeltyä, kuten lukuisat opinnäytetyön oppaat asian kuvaavat. Opiskelijan tulisi koulutuksen aikana oppia suunnittelemaan, miten kirjoittamisen avulla voidaan vaikuttaa työn, työelämän sekä osaamisen kehittämiseen ja kehittymiseen. Kirjoittamisessa on olennaista aina miettiä, kenelle, miksi, milloin, miten ja mitä kirjoittaa. Kajaanin ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystieteiden ylemmässä ammattikorkeakoulussa kehitetty ja toteutettu hankekirjoittamisen opintokokonaisuus kuvaa yhtä seuraamuspolkua HAAGA-HELIA:ssa toteutetun projektin tuloksista (Lambert & Leinonen 2012, käsikirjoitus).

Hankekirjoittamisen opintokokonaisuus on uusi avaus ylemmän ammattikorkeakoulun opetuksen pedagogiseen kehittämiseen liittyvän kirjoittamisen merkityksen tarkasteluun ja tätä kautta mahdollistuvaan vaikuttamiseen työelämän kehittämisessä. Hankekirjoittamisen pedagoginen kehittäminen ammattikorkeakoulussa avaa uusia tulevaisuuden näkymiä, kuten opiskelijoiden kirjoittamat artikkelit jäljempänä osoittavat. Ylemmän ammattikorkeakoulun hankekirjoittamiseen perehtyneet opiskelijat ovat ennakkoluulottomasti sitoutuneet uuden kirjoittamisen genren kokeilemiseen ja sen avulla tapahtuvaan työelämän kehittämiseen. Artikkelit valaisivat sitä, miten hankekirjoittamisen avulla voidaan silloittaa opinnäytetyö työelämään ja mitä odottamattomia seuraamuksia hankekirjoittamisella saa aikaan opinnäytetyöprosessissa. Seuraavissa kahdessa eri artikkelissa opiskelijat kuvaavat hankekirjoittamisen oppimiseen liittyviä asioita valitsemastaan näkökulmasta. Lisäksi artikkeleita värittävät opiskelijoiden henkilökohtaiset kokemukset opinnäytetyöprosesseissa tehdyistä havainnoista, kokemuksista ja kokeiluista, joissa on toimittu hankekirjoittamisen mukaisesti.

Opiskelijat ovat kirjoittaneet artikkelit yhteiskehittelyä ja moniäänistä hankekirjoittamista tukevan yhteiskirjoittamisen mukaisesti, jolle he loivat pe-

rustan laatimalla ensin kirjoitussopimuksen. Erityisesti opiskelijoiden kokemukset yhteiskirjoittamisesta valmentavat heitä työelämässä kirjoittamiseen, koska yhteiskirjoittamisen aikana opiskelijat yhdessä pohtivat ja muokkaavat kirjoitustaan (Pulkkinen ym. 2008, 483). Artikkelit haastavat teidät lukijat keskusteluun kanssamme hankekirjoittamisen erilaisista mahdollisuuksista ja niiden saavutuksista ammattikorkeakoulutuksessa.

## Lähteet

- ARENE. 2010. Suositus tutkintojen kansallisen viitekehyksen (NQF) ja tutkintojen yhteisten kompetenssien soveltamisesta ammattikorkeakouluissa. Internetosoitteesta [http://www.haaga-helia.fi/fi/ammattillinenopettajakorkeakoulu/taydennyskoulutus/liitteet/ARENEn\\_suositus.pdf](http://www.haaga-helia.fi/fi/ammattillinenopettajakorkeakoulu/taydennyskoulutus/liitteet/ARENEn_suositus.pdf). 1.1.2012.
- Aro, T. 2005. Itsearvioinnin ESR-käytännöt. Teoksessa A-K. Mäkinen & P. Uusikylä (toim.) Tiedosta – arvioi – paranna: Itsearviointi ESR-projektien kehittämisen välineenä. Helsinki: Työministeriö. 27–38.
- Engeström, Y. 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Tampere: Vastapaino.
- Engeström, Y. 2006. Kaksikälinen asiantuntijaorganisaatio. Kansanterveyslaitoksen julkaisuja B 02. Helsinki.
- Heinonen, J. E. A. 2006. Suomalaisten tiede- ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetyöt ohjaajien silmin. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Universitatis Tamperensis 1175. Tampere: Yliopistopaino Oy.
- Kekäle, T., Heikkilä, J., Jaatinen, P., Myllys, H., Piilonen, A-R., Savola, J., Tynjälä, P. & Holm, K. 2004. Ammattikorkeakoulujen jatkotutkintokokeilu. Käynnistysvaiheen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvostojen julkaisuja 1. Helsinki. [http://www.kka.fi/pdf/julkaisut/KKA\\_104.pdf](http://www.kka.fi/pdf/julkaisut/KKA_104.pdf). 3.3.2012.
- Kekäle, T., Heikkilä, J. & Tynjälä, P. 2008. Ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnot ja aluekehitys. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 6 (2), 31–40.
- Kniivilä, S. & Lindblom-Ylänne, S. & Mäntynen, A. 2007. Tiede ja teksti. Tehoa ja taitoa tutkielman kirjoittamiseen. Helsinki: WSOY.
- Kostiainen, E. 2003. Viestintä ammattiosaamisen ulottuvuutena. Jyväskylän Studies in Humanities 1. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Yliopistopaino.

- Kämäräinen, J. & Lepistö, M. 2010. Kirjoitussuunnitelma ja Wiki uudistavat oppinäytetyötä. Teoksessa P. Lambert & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.) Hankekirjoittaminen Välineitä hanketoimintaan ja oppinäytetyöhön. HAAGA-HELIAN julkaisusarja. Tutkimuksia 1. Helsinki: Multiprint. 273 – 295.
- Lankinen, P. 2005. Ammattikorkeakouluopettaja tekstimaisemassa. Teoksessa L. Vanhanen-Nuutinen & P. Lambert (toim.) Hankkeesta julkaisuksi. Kirjoittaminen ammattikorkeakoulun ja työelämän kehityshankkeissa. Helsinki: Edita. 231 – 246.
- Lambert, P. 2007. Interventionistinen kirjoittaminen ammattikorkeakoulujen kehittämishankkeissa. Tutkijan oma tutkimusmatka käsitteen mallintamiseksi. KeVer 3 (6). Ammattikorkeakoulututkimuksen verkkolehti. <http://www.hamk.fi/kever>
- Lambert, P. 2008. Kirjoittaminen osana moniäänistä hanketoimintaa. Ammattikorkeakoulujen verkkojulkaisu 1. <http://www.osaaja.net>
- Lambert, P. 2010. Hankekirjoittamisen malli muotoutuu – metodologista tarkastelua. Teoksessa P. Lambert & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.) Hankekirjoittaminen Välineitä hanketoimintaan ja oppinäytetyöhön. HAAGA-HELIAN julkaisusarja. Tutkimuksia 1. Helsinki: Multiprint. 13 – 79.
- Lambert, P. & Leinonen, R. 2012. Hankekirjoittaminen työn kehittämisenä. Käsikirjoitus teokseen H. Kotila & K. Mäki (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka II.
- Lambert, P. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2005. Kirjoittamisen genren kehittäminen. Teoksessa L. Vanhanen-Nuutinen & P. Lambert (toim.) Hankkeesta julkaisuksi. Kirjoittaminen ammattikorkeakoulun ja työelämän kehityshankkeissa. Helsinki: Edita. 13 – 43.
- Lankinen, P. & Vuorijärvi, A. 2010. Kohti ammatillisen asiantuntijayhteisön voimagenrejä. Teoksessa P. Lambert & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.) Hankekirjoittaminen Välineitä hanketoimintaan ja oppinäytetyöhön. HAAGA-HELIAN julkaisusarja. Tutkimuksia 1. Helsinki: Multiprint. 259 – 271.
- Leino, K. & Torvelainen, P. 2011. Kirjoittamisen taito on asiantuntijan avaintaitoja. Kasvatus 42 (4), 382 – 385.
- Mäkiranta, M. 2010. Kuvien lukeminen. Teoksessa J. Hurtig, M. Laitinen & U-R. Katriina (toim.) Ajattele itse. Tutkimuksellisen lukutaidon perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus. 97 – 120.

- Neuvonen-Rauhala, M-L. 2009. Työelämälähtöisyyden määrittäminen ja käyttäminen ammattikorkeakoulun jatkotutkintokokeilussa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 367. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Nummenmaa, A-R. & Lairio, M. 2005. Moniääninen ohjaus. Teoksessa A. R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) *Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä*. Tampere: Yliopistopaino. 9 – 14.
- Opinnäytetyönsuositukset. 2008. Ylemmän ammattikorkeakoulun opinnäytetyönsuositukset. Laadittu yhteistyönä valtakunnallisessa Työelämäläheisyys-työryhmässä.
- Opetusministeriö. 2007. Opetusministeriön toiminta- ja taloussuunnitelma 2008 – 2011. Opetusministeriön julkaisuja 3.
- Pikkarainen, A. 2010. Keskustelua, kehittämistä, käsitteellistämistä ja kirjoittamista. Teoksessa P. Lambert & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.) *Hankekirjoittaminen Välineitä hanketoimintaan ja opinnäytetyöhön. HAAGA-HELIAn julkaisusarja. Tutkimuksia 1*. Helsinki: Multiprint. 171 – 188.
- Pulkkinen, M., Marttunen, M. & Laurinen, L. 2008. Vuorovaikutus pienryhmissä yhteistä tekstiä kirjoitettaessa. *Kasvatus* 39 (5), 481 – 494.
- Raij, K. & Rantanen, T. 2010. Osaamisen käsite korkeakoulutuksen viitekehyksessä. Teoksessa T. Rantanen & U. Isopahkala-Bouret (toim.) *Näkökulmia ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon tuottamaan osaamiseen sosiaali- ja terveystieteillä. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja A 71*. Helsinki: Edita Prima Oy. 14 – 26.
- Rantanen, T. & Ahonen, P. & Leinonen, R. & Harjulehto, E. & Kaljonen, P. & Sandelin, S. & Ojasalo, K. 2008. Opinnäytetyö yhteisöllisenä osaamisen tuottamisen prosessina. Teoksessa H. Maijala & J. Levonen (toim.) *Ylempi ammattikorkeakoulututkinto – Osaamisen ennakointi ja tulevaisuuden haasteet*. Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja 4. Hämeenlinna. 161 – 172.
- Rantanen, T., Jyrkkiö, A. & Järveläinen, E. 2010. Kompetenssit sosiaali- ja terveystieteiden ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opetussuunnitelmissa. Teoksessa T. Rantanen & U. Isopahkala-Bouret (toim.) *Näkökulmia ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon tuottamaan osaamiseen sosiaali- ja terveystieteillä. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja A 71*. Helsinki: Edita Prima Oy. 37 – 62.
- Rautakorpi, T. 2010. Kuva-aineistot hanketoiminnan läpinäkyvyyden ja moniäänisyyden edistäjänä. Teoksessa P. Lambert & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.) *Hankekirjoittaminen Välineitä hanketoimintaan ja*

- opinnäytetyöhön. HAAGA-HELIA:n julkaisusarja. Tutkimuksia 1. Helsinki: Multiprint. 231 – 247.
- Telaranta, S. 1999. Esimiestyö terveydenhuollossa. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Törrönen, J. 2002. Tieteellisen tekstin rakenne. Teoksessa Kinnunen, M. & Löytty, O. (toim.) Tieteellinen kirjoittaminen. Tampere: Vastapaino. 29 – 50.
- Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista annetun asetuksen muuttamisesta. 2005. No 423/2005. Annettu 16.6.2005.
- Vanhanen-Nuutinen, L. 2010. Työelämälähtöisyys hankekirjoittamisessa. Teoksessa P. Lambert & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.) Hankekirjoittaminen Välineitä hanketoimintaan ja opinnäytetyöhön. HAAGA-HELIA:n julkaisusarja. Tutkimuksia 1. Helsinki: Multiprint. 85 – 107.
- Vanhanen-Nuutinen, L. & Lumme, R. 2010. Kirjoitussopimus yhteiskirjoittamisen välineenä työelämälähtöisessä kehittämistyössä. Teoksessa P. Lambert & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.) Hankekirjoittaminen Välineitä hanketoimintaan ja opinnäytetyöhön. HAAGA-HELIA:n julkaisusarja. Tutkimuksia 1. Helsinki: Multiprint. 139 – 154.
- Vuorijärvi, A. 2006a. Tekstilaji työvälineenä ammattiin opiskelussa. Teoksessa P. Laaksonen., T. Takala & E. Tarkoma (toim.) Sähköpostista raporttiin. Esimerkkejä ammatillisen äidinkielen tekstilajeista ja arvioinnista. Helsinki: Laatusana. 11 – 20.
- Vuorijärvi, A. 2006b. Tekstiä työelämälle. Ammattikorkeakoulun opinnäytetyön jäsenys ja tehtävät. Lisensiaatintutkimus. Helsingin yliopisto. Humanistinen tiedekunta. Suomen kielen laitos.
- Vuorijärvi, A. & Boedeker, M. 2007. Asiantuntijaviestintä ja opinnäytetyötekstin rakenne. Teoksessa M. Toljamo & A. Vuorijärvi (toim.) Ammattikorkeakoulun opinnäytetyö kehittämiskohteena. Käytännön kokemuksia ja perusteltuja puheenvuoroja. Oulun seudun ammattikorkeakoulu. Oulu. 172 – 187.



Eija Heikkinen, Marja-Liisa Kananen, Jaana Koivunen & Kaisu Lohilahti

## **Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetöiden silloittaminen työelämään hankekirjoittamisen avulla**

---

### **Johdanto**

Opetusministeriön mukaan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon (YAMK) opinnäytetöiden tavoitteena on työelämän kehittäminen sekä opiskelijoiden ja työelämän yhteistyön lisääminen. Alueellisen vaikuttamisen varmistamiseksi opinnäytteinä tehtyjen kehittämishankkeiden tunnetuksi tekemisessä tarvitaan toimivia yhteistyökäytäntöjä työelämään. Ammattikorkeakoulujen tehtävänä on harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa, työelämää ja aluekehitystä tukevaa tutkimus- ja kehitystyötä (Ammattikorkeakoululaki 9.5.2003/351). Työelämä muuttuu koko ajan teknologian kehittyessä sekä taloudellisten että sosiaalisten toimintaympäristöjen muuttuessa. Muutokset vaativat jatkuvaa kehittämistä, kehittämisen tarpeen ymmärtämistä ja muutosten hyväksymistä.

Ammattikorkeakouluissa opinnäytetyöt tehdään yhteistyössä työelämän kanssa. Tavoitteena on hyödyntää työelämää tuottamalla tietoa, ratkaisuja ja toimintamalleja työelämän tarpeisiin. Opinnäytetyöt ovat ajankohtaisia ja hyödynnettäviä (Heinonen 2006). Työelämässä opinnäytetöitä ei hyödynnetä vielä riittävästi. Opinnäytetöitä tulee kuitenkin hyödyntää niiden tuomien hyvien toimintamallien ja käytänteiden vakiinnuttamiseksi. Opinnäytetyöprosessin keskeisenä haasteena on muun muassa prosessin aikana tapahtuvat katkokset: tieto ei välity kehittäjän ja työelämän välillä tai osapuolten odotukset tuloksista voivat olla toisistaan poikkeavat eikä yhteisymmärrystä tavoitteista aina ole.

Lumpeen, Haapasalmen, Kärkkäisen ym. (2010, 157–159) mukaan tarvitaan yhteiskehittelyä, jolloin rajanylitykset ja asiantuntijuuden yhdistäminen tulee merkittäväksi. Ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteiset kehittämishankkeet eivät synny itsestään. Tarvitaan molemminpuolista sitoutumista, yhteisen kehittämiskohteen määrittämistä ja yhteistä aikaa etsiä ratkaisuja sekä luoda uudenlaisia toimintamalleja.

Opinnäytetöiden ja kehittämishankkeiden nykyistä aktiivisempi silloittaminen työelämään edistää niiden hyödynnettävyyttä ja aluevaikuttavuutta. Lambertin (2010) mukaan silloittaminen on kehittämishankkeissa ilmenneiden katkosten hallitsemista ja toisistaan erillisten muutospolkujen yhteen sovittamista. Silloittaminen on tiedonhankintaa ja siinä kootaan yhteen kognitiivisia ja affektiivisia elementtejä, jotka auttavat tiedon hyödyntämisessä. Se tarkoittaa kulkureitin luomista tiedonsiirtymistä varten. Tämä edellyttää opettajilta, opiskelijoilta ja työelämän edustajilta kykyä ja halua osallistua yhteistoimintaan ja oppia uusia toimintakäytäntöjä. Kyseessä on kaikkien kehittämishankkeeseen osallistujien ammatillisen asiantuntijuuden hyödyntäminen ja osaamisen kehittäminen. Sillanrakentajina toimivat kysymykset, toimeksiannot ja niihin syntyvät reaktiot sekä vastaukset.

Yhtenä vuoropuhelun välineenä ja sillanrakentajana toimii yhteisöllinen hankekirjoittaminen. Tavoitteena on saavuttaa aluevaikuttavuutta toimijoiden vuorovaikutuksen tuloksena. (Rantanen, Ahonen, Leinonen, Harjulehto, Koljonen, Sandelin & Ojasalo 2008.) Suunnitelmallisella hankkeessa kirjoittamisella voidaan kehittää opinnäytetöille esitettyä vaatimusta keskustelun herättämisestä. Hankkeessa kirjoittamisen työkaluksi on kehitetty kirjoitussuunnitelma, jonka avulla hankkeen eri osapuolet suunnittelevat yhdessä kirjoittamista osana hanketoimintaa. (Lambert 2010, 34, 37.) Kirjoitus suunnitelman tarkoituksena on edistää kokonaissuunnittelua, jäsentää kirjoittamista, työnjakoa, vastuuta ja aikatauluja. Suunnitelmallisella kirjoittamisella tuetaan hankkeiden etenemistä. Lumpeen (2010, 217) mukaan hankkeessa mukana olevat työelämän ja ammattikorkeakoulun edustajat voivat kirjoitus suunnitelman avulla reflektoida omaa toimintaansa, rakentaa yhteistä käsitystä toiminnan kohteesta ja edistää toimintaa yhdessä.

Artikkelissa tarkastellaan ylemmän ammattikorkeakoulun opinnäytetöiden silloittamista työelämään hankekirjoittamisen avulla ja silloittamisen haasteita.

## Työelämälähtöisyys opinnäytetöissä

Ammattikorkeakoulun tehtävä on tarjota korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin, tukea yksilön kasvua ja harjoittaa ammattikorkeakoulutusta palvelevaa, aluekehitystä tukevaa ja alueen elinkeinorakenteen huomioitavaa soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä (Ammattikorkeakoululaki 351/2003). Ammattikorkeakouluasetuksen (352/2003) mukaan opinnäytetyön tavoitteena on kehittää opiskelijan valmiuksia soveltaa tietoaan ja taitojaan ammattiopintoihin liittyvässä käytännön asiantuntijatehtävässä.

Ylemmän ammattikorkeakoulututkimuksen lähtökohtana on työelämälähtöisyys. Opintojen pääsyvaatimuksena on työelämäkokemus, ja opinnäytetyö tehdään työelämän kehittämistehtävänä työn ohessa. Opinnäytetyössä korostuu työelämän kehittämisen näkökulma, ja olennaista on opinnäytetyön hyödynnettävyys työelämässä. Opinnäytetöiltä odotetaan työelämän kehittä-



mistä, käytännöllisyyttä ja hyödynnettävyyttä. Opinnäytetyöt ovat luonteeltaan kehittämishankkeita, ja niitä voidaan pitää yhteistyöprosessina, joka tuottaa tietoa sekä opiskelijalle että työelämän toimijoille. Kehittämistyössä oppiminen, tutkiminen ja kehittäminen mahdollistuvat opiskelijan ja työyhteisön tiiviissä yhteistyössä. (Dromberg 2007, 13–14, Rantanen 2007, 127–129, Vanhanen-Nuutinen 2010, 85–86.)

Työelämälähtöinen opinnäytetyö perustuu kolmikantaan, jossa toteuttaville toimijoille on yhteistä työelämän kehittämistehtävän ja tiiviin työelämänyhteyden korostaminen. Yhteistyön perustana on osapuolten (koulutusohjelman, opiskelijan ja työelämän) saama hyöty yhteistyöstä. Opiskelijaa ja ammattikorkeakoulua yhdistää tutkintotavoitteiden mukainen koulutus, kun taas työelämää ja opiskelijaa yhdistää uraan ja työhön liittyvät sekä työelämän osaamistarpeet ja kehittäminen. Opinnäytetyö vastaa korkeakoulututkinnon vaatimuksiin ja kehittää työelämää todellisten ongelmien ratkaisemisessa. Opinnäytetyön tavoitteena on koota yhteen toimijat. Opinnäytetyö voidaan nähdä ”matkana”, jolloin eri toimijat saavuttavat tavoitteeksi asetetut päämäärät. Opiskelijan rooli on keskeinen kolmikantaisessa yhteistyössä. Siksi työkokemuksen merkitys korostuu. Työelämälähtöisyydessä korostetaan aikuiskoulutusta ja työkokemuksen hyödyntämistä sekä työhön kytkeytyvää opiskelua. Opinnäytetyössä opiskelija on voimavara. Opettajat toimivat työelämän kehittämisen konsultteina, opiskelija toimii työelämän toteuttajana, kehittäjänä, tutkijana ja työelämysuhteiden välittäjänä. Työelämän edustaja toimii toimeksiantajana, ohjaajana ja oppimisen arvioijana. (Neuvonen-Rauhala 2009, 86–87, 93–103, 124–127.)

Ylemmän ammattikorkeakoulun opinnäytetyöt rakentuvat kolmikantaajatteluun: yhteistyö opiskelijan, työyhteisön ja ohjaavan opettajan välillä. Opinnäytetöiden tarkoituksena on tuottaa tietoa, kokemuksia, asiantuntijuutta ja osaamista toimijoiden kesken. Asetelma perustuu luovaan ongelmanratkaisuun ja yhteistyöhön. (Lambert 2010, 90.) Toljamon ja Isohannin (2007, 307) mukaan opiskelijat ovat tärkeä linkki työelämän ja opettajan välillä työelämän tarpeiden mukaisessa kehittämisessä. Asetus ammattikorkeakouluista (352/2003) velvoittaa opettajat kehittämään alansa opetusta työelämän kehittämistarpeen huomioiden, perehtymään työelämään ja osallistumaan tutkimus- ja kehittämistyöhön.

Yhteiskehittely edellyttää jatkuvaa koulun, työelämän ja opiskelijan välistä vuoropuhelua. Yhteiskehittelyn avulla työtekijöillä on mahdollisuus osallistua oman työn kehittämiseen. (Rautakorpi 2011, 48.) Tämän vuoksi on tärkeää täsmentää toimijoiden odotukset ja tavoitteet. Avoin keskustelu yhdessä tavoitteista, rajauksista, menetelmistä ja aikataulusta täsmentää parhaiten opinnäytetyön eri toimijoiden odotuksia.

## Työelämälähtöinen hankekirjoittaminen

Yleensä opiskelijoilta on edellytetty monipuolista kykyä raportoida opinnäytetyön eri vaiheita ja laatia lopuksi laadukas, arvioitava loppuraportti tuloksista. Yhteiskehittelyssä opiskelijan tehtävänä on välittää tietoa toimijoille, tilaajille ja asianosaisille koko opinnäytetyön ajan. Tavoitteena on liittää opinnäytetyöt osaksi työelämän arkea. Tieto saaduista tuloksista, mahdollisista muutostarpeista ja onnistumisista tai epäonnistumisista auttaa jäsentämään työskentelyä ja suunnittelemaan toimintaa kohti tavoitteita kriittisen reflektoinnin kautta syntyneillä toimintamalleilla. Kehittämistöiden näkyvyyttä ja silloittamista kehitettäessä tulee ottaa huomioon kirjoittaminen suunnitelmallisena yhteiskehittelyä osallistaa työelämän toimijat opinnäytetyöprosessiin. Kuitenkin opinnäytetyönä tehdyissä kehittämishankkeissa kirjoittaminen painottuu edelleen tilaajan tai toimeksiantajan saamaan loppuraporttiin, tuloksiin, taloudellisten resurssien seurantaan ja mahdolliseen uutisointiin. (Anttila 2006, 224, 413, 444, Caven-Pöysä, Hedberg & Neuvonen-Rauhala 2007, 314, 324–325.) Hankekirjoittaminen kehittyi vähitellen. Työelämässä tietoisuus kirjoittamisen hyödynnettävyydestä opinnäytetyön aikana lisääntyy kulttuurisen toimintatavan muutoksen mukana.

Perinteisestä hankkeesta kirjoittamisesta pyritään siis hankkeessa kirjoittamiseen, joka on yhteiskehittelyyn perustuvaa pitkäjännitteistä kirjoittamisen suunnittelua. Hankekirjoittamisella pyritään jo toiminnan suunnittelun aikana sysäämään liikkeelle yhteisöjen muutosponnistuksia ja tukemaan kehittämisen jatkuvuutta sekä edistämään hankkeen tulosten kestävyttä ja leviämistä. Moniäänisyys ja erilaisten näkökulmien vuoropuheluun saattaminen on tärkeä voimavara, joiden ei tule hävitä hanketoiminnan kirjoittamisen ja julkaisemisen yhteydessä. (Lambert 2010, 57, 357.)

Kirjoittamisen, kuten yleensä viestinnän, tavoitteena on lisätä tietoa ja ihmisten ymmärrystä hankkeesta. Lambertin (2010, 14–20) mukaan hankkeessa kirjoittamisella pyritään lopputuloksen raportointiin ja kehittämistyön ja toiminnan taustalla olevien pyrkimysten, arvojen ja kehitettävän toiminnan näkyväksi tekemiseen. Hankkeiden tavoitteena on erilaisten toimenpiteiden ja väliintulojen avulla tehdä kohde tunnetuksi ja saada aikaan muutos. Yhdessä kirjoittaminen on mahdollisuus tavoitteisiin pyrittäessä. Hankkeessa kirjoitettu teksti on apuväline, jolla hankkeeseen luodaan ymmärrettävä ja työelämälähtöinen käsitteellinen välineistö. Tekstin tavoitteena on saada osalliset reagoimaan muutokseen ja keskustelemaan asioista.

Kirjoittamisen avulla työyksiköissä tehdään kehittämistyötä tunnetuksi ja levitetään tietoa. Kirjoittamalla edistetään kehittämistyön avoimuutta, vähennetään muutosvastarintaa, vaikutetaan kehittämistyöhön liittyviin asenteisiin ja ennakkoluuloihin. (Vanhanen-Nuutinen 2010, 93.) Kehittämistyö aiheuttaa pelkoa työyhteisössä, koska ei tiedetä, mitä on tapahtumassa ja mitä muutos aiheuttaa. Kirjoittamisella on mahdollista tehdä muutos näkyväksi. Ihmiset reagoivat eri tavalla kirjoitettuun ja puhuttuun tietoon. Kirjoitettu

tieto on vahvempaa ja uskottavampaa kuin puhuttu informaatio, mutta yhdessä ne täydentävät toisiaan.

Yhteistyössä työelämän kanssa toteutetuissa hankkeissa toiminta tapahtuu työympäristössä, sen ammatillisessa kulttuurissa, yhteistyössä eri toimijoiden kanssa. Tämän vuoksi hankkeen raportointi tulee toteuttaa yhteiskehittelynä. Kirjoittamisella pyritään herättämään vastakaikua ja muodostamaan verkostoja sekä lisäämään hankkeen tuottaman tiedon läpinäkyvyyttä ja hyödynnettävyyttä. Yhdessä kirjoittamisella hankkeeseen osallistuvat työntekijät voivat kokea vaikuttavansa oman työnsä kehittämiseen. Hankkeessa suunnitelmallisesti kirjoittaminen mahdollistaa opinnäytetöiden ja kehittämishankkeiden silloittamisen työelämään ja muihin meneillään oleviin hankkeisiin. (Toljamo & Isohanni 2007, 305–309.)

Hankekirjoittaminen jakaa tietoa ja sitoa työyhteisöt yhteiseen työn kehittämiseen. Yhteiskehittelyssä jokainen osallistuja tuo keskusteluun tietonsa ja kokemuksensa asiasta. Jokaisella on asiasta oma näkökulma ja ne pyritään saamaan yhteisiksi, kaikkia palveleviksi näkemyksiksi. ”Parhaan tekstin voivat luoda henkilöt, joilla on yhteinen intressi, mutta eri näkökulmat kirjoittamisen kohteena olevaan asiaan” (Vanhanen-Nuutinen 2010, 100). Yhteisesti ymmärretyt ilmiötä kuvaavat käsitteet muodostetaan vuorovaiikutuksessa tekstiksi. Kirjoittajat edustavat oman taustayhteisönsä ammatikulttuuria, jossa kirjoittamista arvostetaan eri tavoin. Kirjoittaessaan he vaikuttavat oman taustayhteisönsä arvostuksiin. Yhdessä kirjoittaminen toteutuu parhaiten yhteisissä työelämän tutkimus- ja kehittämistehtävissä, joissa kirjoittaminen palvelee työelämän kehittämistä ja toimijoiden oppimista. (Lambert & Vanhanen-Nuutinen 2005, 16, Ahonen, Ora-Hyytiäinen & Silvennoinen 2005, 171–172.)

Myös Lambertin (2010) kirjoittamassa artikkelissa tulee esille se, että hankkeiden toteutumista arvioidaan vain sen välittömistä vaikutuksista, ja pitkän aikavälin seuraamuksia ei osata arvioida. Hankkeessa toimijoiden on vaikea hahmottaa omaa osuuttaan tai kirjoittamistaan osana laajaa kehittämishankkeen kokonaisuutta. Näin ollen kirjoittaminen ei liity itse kehittämishankkeeseen vaan kirjoitetaan hankkeesta. Hankelähtöisessä kehittämisessä tuottaa ongelmia, jos samanaikaisesti eri taustaideoihin perustuvilla hankkeilla on erilaiset toimintaperiaatteet. Tällöin hankkeilla ei yleensä ole jatkuvuutta toiminnan muutoksessa. Hankelähtöisen kehittämisen rajojen ylittämistä tarvitaan. Hankkeissa tarvitaan samanaikaisesti yhteistoimintaa eri tasoilla, jotka täydentävät toisiaan myös kirjoittamisen avulla.

Ylemmän ammattikorkeakoulun kehittämishankkeiden raportoinnin tavoitteena on suunnitelmallinen hankkeessa kirjoittaminen ja yhteiskirjoittaminen työelämän edustajien kanssa. Hankkeessa kirjoittaminen on keino osallistujien, toimijoiden ja toimeksiantajien motivointiin, motivaation ylläpitämiseen ja sitouttamiseen hankkeeseen. Hankkeessa kirjoittamisen avulla työ ja kehittäminen saadaan lähemmäksi toisiaan, jolloin hankkeen silloittamisella työelämään on hyvät mahdollisuudet onnistua ja saada nä-

kyvyttöä tuloksille. (Pelin 2008, 286–289, Rissanen 2002, 135–137.) Ylemmän ammattikorkeakoulun kehittämishankkeissa kirjoittamisella pyritään työelämälähtöiseen kirjoittamiseen. Kirjoittaminen on osa prosessia, muu-  
tosta edistävä ja tuottava viestintä- ja raportointikeino. Hankkeessa kirjoit-  
tamalla suunnataan tietoa jo saavutetuista tuloksista työelämän edustajille  
ja sidosryhmille.

Hankkeessa kirjoittaminen edellyttää hankkeen johdolta aktiivisia silloit-  
tamistekoja. Erilaiset keskustelufoorumit, kuten hankepalaverit ja ohjaus-  
ryhmän kokoukset ovat tärkeitä. Hankekirjoittaminen voi parhaimmillaan  
muodostua yhteiskehittelyksi, jolloin hankkeessa tuotettavat tekstit ylläpitä-  
vät toimijoiden välistä vuoropuhelua. Palaverit ja kokoukset tarjoavat projek-  
tipäällikkönä toimivalle opiskelijalle mahdollisuuden liittää hankekirjoitta-  
minen osaksi opinnäytetyötä koskevaa keskustelua. (Lambert 2010, 57–59.)  
Opinnäytetöiden silloittaminen työelämään edistää niiden nykyistä laajem-  
paa hyödynnettävyyttä ja aluevaikuttavuutta. Silloittaminen edellyttää tie-  
don välittämistä ja välittämistä hankkeeseen osallistujien yhdessä sopimal-  
la tavalla.

### **Silloittamisen haasteita ja katkoksia**

Ammattikorkeakoululain (351/2003) mukaan ammattikorkeakoulujen tehtä-  
vänä on harjoittaa työelämää ja aluekehitystä tukevaa tutkimus- ja kehittä-  
mistyötä. Usein vielä opinnäytetyöt tuotetaan oman työyksikön tarpeisiin ja  
niiden laaja-alainen hyödynnettävyys unohdetaan (Toljamo & Isohanni 2007,  
298–304).

Lambertin (2010, 20–24) mukaan opinnäytetöiden aiheuttamien muutosten  
vaikuttavuus näkyy kehittämistulosten leviämisen kautta. Kehittämistyön  
kestävyys puolestaan näkyy muutosten elinkelpoisuudessa ja pysyvyydessä,  
jotka ovat sidoksissa tuloksia välittäviin kanaviin, aikaan ja sosiaaliseen ver-  
kostoon. Kehittämisen aikana voi esiintyä jaksoja, jolloin muutos pysähtyy  
tai häviää. Katkokset ovat usein seurausta tiedonkulun tai vuorovaikutuksen  
ongelmista. Katkoksia voivat aiheuttaa myös muun muassa henkilöstön muu-  
tosvastarinta, hankkeeseen osallistujien väsyminen, alkuinnostuksen laan-  
tuminen toiminnan aikana, konfliktit ja yhteisten tavoitteiden puuttuminen.  
Myös työyhteisöissä ja organisaatioissa kehittämishankkeen aikana tapahtu-  
vat toiminta- ja rakennemuutokset voivat aiheuttaa katkoksia, joiden ratkai-  
semiseksi tarvitaan yhteiskehittelynä tuotettuja muutospolkuja.

Lambertin (2010) ja Vanhanen-Nuutisen (2008) mukaan silloittaminen edel-  
lyttää tiedon välittämistä ja välittämistä hankkeeseen osallistujien yhdessä  
sopimaa kanavaa pitkin. Yhteisöllinen hankekirjoittaminen voi ratkaista kat-  
kokset ja rakentaa muutospolkuja, joiden avulla toimintaa voidaan jatkaa ja  
silloittaa opinnäytetyöt työelämään. Silloittamisen avulla pyritään tukemaan  
kehittämisen kestävyyttä, läpinäkyvyyttä ja vaikuttavuutta. Silloittaminen

tarkoittaa katkosten ylittämistä, muutoksen polun uudelleen käynnistämistä tai erillisten muutospolkujen yhteen saattamista kehittämistyön aikana.

Kehittämishankkeessa silloittaminen tapahtuu yhteiskirjoittamisen avulla hankkeen toimijoiden kesken. Interventionistisessa kirjoittamisessa työelämän toimijat, tilaaja ja opinnäytteen tekijä osallistuvat keskinäisessä vuorovaikutuksessa hankkeessa kirjoittamiseen. Yhteistoiminnallinen ja moniääninen kirjoittaminen perustuu jaettuun asiantuntijuuteen ja reflektointiin. Tavoitteena on puhutella tahoja, joita kehitettävä asia koskettaa. Tekstin tulee olla kirjoitettu työelämän käsitteillä, jotta se tulee hyödynnettäväksi työyhteisön arkityöhön. Tämän vuoksi tekstistä tulee saada palautteita myös työyhteisöltä, joka tuntee tekstin asiasisällön ja käytännön työn. (Lambert 2010, Vanhanen-Nuutinen 2008.)

Miten saadaan työyhteisö innostumaan hankekirjoittamiseen? Ahosen, Ora-Hyytiäisen ja Silvennoisen (2005, 171) mukaan motivoituminen kirjoittamiseen muodostuu omakohtaisesti koetusta hyödystä ja innostuksesta. Yhdessä kirjoittamisen vahvistaa omaa asiantuntijuuden kehittymistä. Vanhanen-Nuutisen (2008, 3–5) mukaan hankkeessa kirjoittamisella vaikutetaan työyhteisöihin ja niiden käytänteisiin, kun kirjoitus herättää vastakaikua työyhteisössä ja työn tilaajassa. Yhdessä kirjoittamisen tavoitteena on moniäänisyys, useamman hankkeeseen osallistujan näkökulman ja kontekstin hyödyntäminen muutoksen onnistumiseksi ilman katkoksia. Työelämän edustajien konkreettinen kiinnostus hankkeessa yhdessä kirjoittamiseen riippuu työyhteisön motivaatiosta ja sitoutumisesta työn kehittämiseen sekä kehittämisen tarpeen syvällisestä ymmärtämisestä.

Hankkeiden ongelmia ovat katkokset, jotka estävät ja vaikuttavat kehittämistyön etenemiseen. Katkokset ovat kehittämistyön aikana ilmeneviä jaksoja, jolloin muutos näyttää unohtuvan. Katkokset voidaan jäljittää tiedonkulun ja vuorovaikutuksen konkreettisiin ongelmakohtiin. Tiedonkulku- ja vuorovaikutusongelmat voivat aiheuttaa väärinkäsityksiä, torjuntaa, vastaväitteitä ja erimielisyyksiä. (Engeström, Kerosuo & Kajamaa 2011, 23, Lambert 2010, 22.) Työelämässä johdon tehtävänä on tunnistaa nämä ongelmat ja puuttua niihin. Rautkorven (2011, 329–332) mukaan työyksiköiden johtamisessa tarvitaan työntekijöiden sisäisen motivaation lisäämistä ja työn tulevaisuuden mahdollisuuksien ja visioiden luomista. Yhteiskehittelyssä on tärkeää jatkuva vuorovaikutuksen tila, joka mahdollistaa työn kehittymisen. Vuorovaikutuksessa saadun tiedon taltioimisen eli kirjoittamisen avulla tieto kumuloituu. Vuorovaikutus muuttaa ammattikorkeakoulun, työyhteisön ja opiskelijan yhteistyön toiminnan yhteiskehittelyksi. Vuorovaikutussellisuus antaa perustan ekspansiiviselle oppimiselle ja merkityksellistämisen taidolle.

Kehittämishankkeiden silloittamisessa vaaditaan esimiestasolta muutosjohtamista (Haataja 2011). Kehittäminen aiheuttaa aina muutoksia totuttuihin käytänteisiin ja toimintamalleihin. Kehittämishankkeet saavat aikaan muutoksia ihmisten arvomaailmassa, ajattelutavoissa ja asenteissa.

Muutosvastarinta voi aiheuttaa kehittämishankkeissa katkoksia, joita viestinnällä, tiedon jakamisella ja yhteiskirjoittamisella pyritään vähentämään.

Kehittämishankkeiden tuloksien hyödyntäminen voi jäädä puutteelliseksi, ellei tuloksia vaalita ja edelleen kehitetä. Perinteisellä hankkeen loppuraportilla on vaikea tavoittaa työelämän lukijoita, koska se ei mahdollista osallisten kriittistä reflektointia ja arviointia hankkeen aikana eikä edesauta hankkeiden silloittamista työelämään (Lambert 2010, 20–27). Tästä syystä tarvitaan hanketyöskentelyssä kirjoittamista, jonka avulla saadaan kehitteillä olevat toimintamallit ja välineet käyttöön jo kehittämistyön aikana.

Haasteena on myös ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opiskelijoiden osaamisen hyödyntäminen työelämässä. Opiskelijoita on vielä harvoissa työyhteisöissä, jolloin opintojen vaativuutta ei vielä tunneta eikä osata hyödyntää. Rantasen, Isopahkala-Bouretin, Rajin ja Järveläisen (2010, 63–84) mukaan alueellisten työnantajien ja valtakunnallisten työmarkkinajärjestöjen mukaan ottamisella ylemmän ammattikorkeakoulun tutkintomallin kehittämiseen pyritään tekemään koulutusta tunnetuksi. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden odotetaan tuovan uudenlaista osaamista työyhteisöön, mutta toisaalta on vaarana, että osaaminen ja kehittämistöiden tulokset menevät hukkaan opiskelijan työtehtävien ja vastuiden pysyessä tutkinnosta huolimatta ennallaan. Tutkimustulosten perusteella työnantajilla ei ole selkeää kuvaa ylemmän ammattikorkeakoulun opiskelijoiden osaamisen vaatimustasosta. Tämä voi osaltaan selittää sen, miksi tutkinnon suorittaneiden osaamista ei hyödynnetä työyhteisöissä. Jos kehittämistehtävien toimeksiannot keskitettäisiin tietyille johtoryhmälle, jolla on selkeä kuva tutkinnon vaativuudesta ja työelämän toiminnan kehittämisen tarpeista, vahvistuisiko opinnäytetöiden silloittaminen työelämään nykyistä paremmin. Saataisiinko tällä vastattua myös opinnäytetöiden jatkumattomuuteen ja hajautuneisuuteen? Engeströmin, Kerosuon ja Kajamaan (2011, 20) mukaan silloittamisen haasteena on, etteivät yksittäiset kehittämishankkeet muodosta yhtenäistä kokonaisuutta. Tarvitaan erilaisten hankkeiden yhteen saattamista, sillä käytännössä kehittäminen on merkinnyt sarjaa irrallisia pärettäisiä hankkeita.

Johdon ja työntekijöiden aktiivisilla silloitustoimilla on merkittävä vaikutus organisaation oppimiseen. Silloittamalla voidaan työyhteisön koko kehittämistoiminta liittää yhteen, siirtää tietoa ja välittää muutosta hankkeesta ja työyksiköstä toiseen. Samansuuntaisia opinnäytetöitä silloittamalla johto voi tukea niiden tulosten vakiinnuttamista, kestävyttä ja leviämistä organisaation käyttöön. Kehittämistehtävien jatkuvuuden hallinta luo perustan kehittämisen kestävyydelle. Tulosten kestävyys on sidoksissa niiden leviämiseen. Hankkeen kuluessa syntyneet ideat eivät säily itsestään työelämässä, vaan niiden säilyminen edellyttää tukemista ja huolenpitoa. Kestävyuden ja leviämisen vaaliminen edellyttää käyttökelpoisen ja ajantasaisen tiedon hyödyntämistä. Tulosten pysyvyys ja silloittaminen varmentuu saavutettujen tulosten tiedottamisen ja leviämisen kautta, joten kirjoittamiseen panostamalla tuloksista saadaan kestäviä ja estetään niiden jääminen pelkästään paikallisesti hyödynnettäväksi. Leviäminen vaatii monisuuntaisen ja risteilevän ver-

koston, jotta tuloksia voidaan omaksua ja hyödyntää myös uusissa yhteyksissä. (Engeström ym. 2011, 23–24, 42.)

## Pohdinta

Työelämään suuntautuvassa opinnäytetyössä on tärkeää, että opiskelija, toimeksiantaja ja koulu hyötyvät yhteistyöstä. Yhteistyön perustana on ammattikorkeakoululle asetetut tavoitteet aluekehittämisestä, työelämän tavoitteet ja opiskelijan omat osaamisen kehittämisen tavoitteet. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyöhön kohdistuu usein keskenään ristiriitaisia odotuksia. Opinnäytetyöltä odotetaan konkreettista työelämän kehittämisen näkökulmaa ja toisaalta korostetaan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon merkitystä osana ammattikorkeakoulun tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaa, joka perustuu käsitykseen alueellisista kehittämistarpeista.

Kehittämistehtäviemme haasteeksi havaitsimme yhteistyön perustan vahvistamisen työelämään. Vaikka aiheet nousivat työelämän tarpeista, työyhteisöjen sitoutuminen yhdessä kehittämiseen ontui. Miten työelämässä ymmärretään opinnäytetöiden hyödyntämisen mahdollisuudet? Nykyinen hektinen työtahti ei tue työelämäkeskeistä kehittämistä, vaan kehittämisen käsitetään lähinnä erillisiksi projekteiksi. Kehittämishankkeiden läpiviemiseen ja muutoksen toteuttamiseen ei ole työyksiköissä varattu riittävästi aikaa (Haataja 2011, 19). Onko yhteistyön ongelmana opiskelijan asema kehittämistehtävässä? Opiskelija tarvitsee työelämästä ohjaajan, jolla on osaamista työn ja työyhteisön kehittämisestä. Ohjaajan ja opiskelijan yhteistyö mahdollistaa opinnäytetöiden silloittamisen työelämään yhteiskehittelyn, moniäänisen keskustelun ja jatkuvan dialogin avulla (Lambert 2010, 35–37). Millaista osaamista työelämän ohjaajalla on ohjata ylemmässä ammattikorkeakoulussa opinnäytetyötään tekevää opiskelijaa? Heinosen (2006, 67) mukaan ohjaajan kyky ohjata on sidoksissa hänen omaan tiedekuvaansa, tulkintoihinsa ja maailmankuvaansa. Nämä voivat jopa rajoittaa opinnäytetöiden ohjausta. Opinnäytetöitä ohjaavilta opettajalta vaaditaan ohjausosaamisen lisäksi dialogia ohjatessaan opiskelijaa.

Opinnäytetyön silloittaminen työelämään alkaa kehittämisaiheen ideoinnista työyhteisössä. Käytännöstä nousevat kehittämiskohteet ja henkilökunnan aktiivinen osallistuminen jo tavoitteiden aseteluun edesauttaa sitoutumista hankkeeseen. Henkilökunnan on myös sitouduttava tavoitteisiinsa. Yhdessä toimiminen koko hankkeen ajan vakiinnuttaa kehittämisen työyhteisöön. Opiskelija tarvitsee työyhteisön esimieheltä täyden tuen opinnäytetyölleen. Esimiehen tulee esittää opinnäytetyö työyhteisön yhteisenä hankkeena, jossa opiskelija toimii hankepääällikkönä. Samalla työelämän toimijoille on luotava ymmärrys siitä, miksi ja mitä lähdetään yhdessä kehittämään. Ihminen ei lähde mukaan, ellei hän ymmärrä, mitä ollaan tekemässä. Ymmärtämisen vahvistaminen asiallisella viestinnällä ja tiedottamisella lisää muutosvalmiutta ja vähentää muutosvastarintaa. Tämä vaatii esi-

miestasolta tietoisuutta omasta roolistaan ja asemastaan muutoksen toteuttamisessa opiskelijan tukena. (Haataja 2011.)

Sekä opettajat että työelämän edustajat ovat kuvanneet tarvetta kehittää kirjoittamisen työelämälähtöisyyttä kehittämishankkeissa. Kirjoittamisella voidaan vaikuttaa kehittämistyön arkeen ja työtoimintojen kehittämiseen. Ammattikorkeakoulun ja työelämän kehittämishankkeiden raportoinnissa työelämälähtöisyyden tulee näkyä siinä, mitä, miten ja mille kohderyhmälle kirjoitetaan sekä ketkä osallistuvat kirjoittamiseen. Hankekirjoittamisen tulee tapahtua yhteiskehittelyä työelämän toimijoiden kanssa osallistaen suunnitteluun ne yhteisöt, joiden työtä ja toimintoja kehitetään. (Vanhanen-Nuutinen 2010, 85–94.)

Työelämän kehittämishankkeissa tuotetun tekstin tulee olla työelämälähtöistä ja ymmärrettävää kirjoittamista, jonka tavoitteena on saada aikaan toivotu muutos jo hankkeen aikana. Kirjoittaminen on parhaimmillaan yhteiskehittelyyn perustuvaa vuoropuhelua hankkeessa. Se on hankkeeseen vaikuttavaa ja suunnitelmallista toimintaa. Kirjoittaminen on interventio eli tavoitteellinen väliintulo hankkeen eri vaiheissa, ja sen tavoitteena on tuoda hankkeeseen moniäänisyyttä ja erilaisia näkökulmia, jolloin vältetään katkokset, ja erilaiset muutoskohteet nivoutuvat toisiinsa. (Lambert & Vanhanen-Nuutinen 2010, 357–358.) Kirjoittamisen hankaluudeksi koimme aluksi ristiriidan työelämälähtöisyyden ja tieteellisen tekstin välillä. Jouduimme pohtimaan ja selkiinnyttämään itsellemme, miten työelämälähtöisyys ja tieteellinen kirjoittaminen saadaan liitettyä toisiinsa. Hankekirjoittamisen malli oli meille uusi, joten sen ymmärtäminen ja hyödyntäminen eivät olleet opintojen alussa selviä.

Opinnäytetyön prosessoinnissa huomasimme, kuinka hankkeessa kirjoittaminen saa työyhteisön kiinnostumaan kehittämisestä. Kehittämishankkeissa tavoitteena oli kirjoittamisen eteneminen työelämän tarpeiden ja sinne tuotettujen tekstien mukaisesti. Kirjoittamisen, kuten muistioiden, tiedotteiden ja työohjeiden avulla työyksiköissä tehtiin kehittämistyötä tunnetuksi ja levitettiin tietoa. Näin pyrittiin edistämään kehittämistyön avoimuutta, vähentämään muutosvastarintaa ja vaikuttamaan kehittämistyöhön liittyviin asenteisiin ja ennakkoluuloihin (Vanhanen-Nuutinen 2010, 93). Tahtotila yhteiskehittelylle vahvistui, kun työyhteisön työntekijät huomasivat saavansa äänensä kuuluviin.

Lambertin ja Vanhanen-Nuutisen (2010, 357–358) mukaan tiedon kulun ja vuorovaikutuksen ongelmista johtuvat katkokset hankkeissa vältetään hyvällä viestinnällä, jossa käytetään tukena kirjoitussuunnitelmaa, joka ohjaa kirjoittamista ja auttaa opinnäytetöiden silloittamista työelämään jo prosessin aikana. Kirjoitussuunnitelman avulla työelämän edustajat ja toimeksiantajat voidaan osallistaa ja sitouttaa hanketoimintaan sekä kirjoittamiseen.

Kirjoitussuunnitelman avulla saimme jäsennettyä opinnäytetyöhön liittyvää kirjoittamista. Kirjoitussuunnitelman jäsenimme opinnäytetyön meto-



dologian mukaisesti. Suunnitelmasta muodostui näin hankkeen selkäranka. Suunnitelman tekeminen helpotti opinnäytetyön kokonaisuuden hahmottamista, sitä, mitä prosessin aikana kirjoitetaan, kuka kirjoittaa, kenelle ja miksi. Kirjoittamisen oikea-aikaisuutta ja aikataulutusta tulee miettiä jo hankkeen aloitusvaiheessa. Mielestämme hankekirjoittamisen välineitä, kirjoitussopimusta ja -suunnitelmaa, tulee opettaa opiskelijoille jo koulutuksen alussa. Kirjoitussuunnitelmaan voi liittää kaikki koulutuksen työelämälähtöiset tehtävät, sekä suullisesti esitettävät että kirjalliset, ja hyödyntää tehtäviä työyhteisöissä ja tulevassa opinnäytetyössä.

Hankekirjoittamista luonnehtiva yhteiskehittely tukee keskeneräisyyttä. Se on prosessi, joka mahdollistaa sekä ajattelun että tekemisen läpinäkyvyyden. Prosessi on yhtä tärkeä, ellei tärkeämpi kuin lopputulos, Me yhdessä -ajatus! Onko työelämä valmis sitoutumaan hankkeessa kirjoittamiseen vai ovatko tämän hetkisen työelämän arvot vielä sellaisia, jotka eivät tätä mahdollista? Anttila (2006, 510–521) kirjoittaa, että ”*Älä unohta kunnioittaa keskeneräisyyttä, opi elämään sen kanssa*”. Keskeneräisyys osallistaa usealla tavalla. Keskeneräisen työn näyttäminen koetaan noloa, sitä on vaikea esitellä ja tunnustaa. Juuri tekstien keskeneräisyys haastaa keskusteluun. Lopulliset ratkaisut ja aukottomat todistukset eivät aktivoi vastaanottajan omaa ajattelua eivätkä saa vastaanottajaa väittämään vastaan tai jatkamaan puolivalmista ajatusta.

Työelämälähtöisissä opinnäytetöissä korostuu reflektiiviseen ongelmanratkaisuun pyrkivä ote, jolla saadaan kehitettyä työelämäkäytänteitä samalla kun opiskelijan osaaminen kehittyy. Prosessin aikana työelämälähtöisyys viittaa opiskelijan kykyyn hyödyntää työntekijöiden asiantuntijuutta ja reflektoida heidän kanssaan työhön liittyvistä kysymyksistä. Vaarana työelämälähtöisissä opinnäyte- ja kehittämistehtävissä on niiden lyhytjänteisyys ja välitön tulosten tavoittelu. Tämän vuoksi ammattikorkeakoulun ja työelämän välinen vuoropuhelu on tärkeää. Vuoropuhelu edellyttää sitoutumista ja kumppanuutta työelämäosaajien, opettajien sekä opiskelijoiden välillä. Yhteistyön rakentamisessa on noussut tärkeäksi erilaisen osaamisen arvostaminen sekä erilaisista asiantuntijuuksista koostuvan osaamisen jakaminen tasavertaisina. Opinnäytetöiden tulosten hyödynnettävyyden kehittämistä tulee vahvistaa. (Korhonen, Ansamaa, Eronen ym. 2011.)

Gustafsson (2012) toteaa, että tieteen ja yhteiskunnan välistä vuoropuhelua on lisättävä entisestään. Hänen mukaansa päättäjien on välttämätöntä osata hyödyntää saamaansa tutkimustietoa yhä paremmin ja tutkijoiden on osattava viestiä niin, että tutkimustieto saavuttaa päättäjät oikea-aikaisesti. Mielestämme ylemmässä ammattikorkeakoulussa tehtävien opinnäytetöiden tieteellinen osuus voidaan hyödyntää julkaisemalla kirjoitetut tekstit myös alueellisten päättäjien luettavaksi. Tämän kaltaisen toiminnan kehittämiseen tarvitaan työelämän edustajan tukea opiskelijalle.

## 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 L. Vanhanen-Nuutinen & P. Lambert (toim.) Hankkeesta julkaisuksi. Kirjoittaminen ammattikorkeakoulun ja työelämän kehityshankkeissa. Edita Prima Oy. Helsinki. 167–180.
- Ammattikorkeakoululaki 2003. Annettu 9.5.2003. No 351/2003. Saatavilla: <http://www.finlex.fi>
- Asetus ammattikorkeakoululaista 2003. Annettu 15.5.2003. No 352/2003. Valtioneuvosto. Saatavilla: <http://www.finlex.fi>
- Anttila, P. 2006. Tutkiva toiminta ja ilmaisu, teos, tekeminen. AKATIIMI Oy. Hamina.
- Gustafsson, J. 2012. Vuoropuhelua tieteen ja yhteiskunnan välillä on vahvistettava. Saatavilla: [www.miniedu.fi](http://www.miniedu.fi)
- Caven-Pöysä, O., Hedberg, N. & Neuvonen-Rauhala, M-L. 2007. Monta roolia – tutkimus ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon aikuisopiskelijasta tutkijana ja oman työpaikkansa kehittäjänä. Teoksessa E. Ramstad & T. Alasoini (toim.) Työelämän tutkimusavusteinen kehittäminen Suomessa. 312–326. Saatavilla: [www.tykes.fi/fi/document/48481/r53-teksti-jjj-korjattu-final\\_pdf](http://www.tykes.fi/fi/document/48481/r53-teksti-jjj-korjattu-final_pdf)
- Dromberg, K. 2007. Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot – lainsäädännön taustat ja tavoitteet. Teoksessa J. Levonen (toim.) Ylempi ammattikorkeakoulututkinto – Työelämäläheistä asiantuntemusta kehittämässä. Hämeen ammattikorkeakoulu. HAMKin e-julkaisuja 3/2008. 13–16. Viitattu 30.3.2012. Saatavilla: <http://portal.hamk.fi/>
- Engeström, Y., Kerosuo, H. & Kajamaa, A. 2011. Vaikuttavuuden arvioinnista seuraamusten tutkimukseen. Saatavilla: [www.helsinki.fi/kasvatustieteet/.../engestrom\\_kerosuo\\_&\\_kajamaa.pdf](http://www.helsinki.fi/kasvatustieteet/.../engestrom_kerosuo_&_kajamaa.pdf).
- Haataja, M. 2011. Muutosvastarinta ja siihen vaikuttaminen hoitotyön lähijohtajan näkökulmasta. Pro-gradu tutkielma. Oulun yliopisto. Terveystieteiden laitos, terveyshallintotiede.
- Heinonen, J. 2006. Suomalaisten tiede- ja ammattikorkeakoulujen opinäytetyöt ohjaajien silmin. Tampereen yliopisto. Akateeminen väitös. Viitattu 13.5.2012. <http://acta.uta.fi/teos.php?id=10920>

- Kajaanin ammattikorkeakoulu. 2010. Sosiaali- ja terveysalan kehittämisen ja johtamisen koulutusohjelma. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto. Opetussuunnitelma 2010 – 2012.
- Korhonen, A., Ansamaa, M., Eronen, H., Haapalainen, P., Koskela, T., Miettinen, S. & Ukkola, L. 2011. Kumppanuus kannattaa – työelämän ja ammattikorkeakoulujen yhteistyö opinnäytetöiden ohjauksessa ja tulosten hyödyntämisessä. Pohjois-Pohjanmaan sairaanhoitopiirin julkaisuja 2.
- Lambert, P. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2005. Kirjoittamisen genren kehittäminen. Teoksessa L. Vanhanen-Nuutinen & L. Lambert (toim.) Hankkeesta julkaisuksi. Kirjoittaminen ammattikorkeakoulun ja työelämän kehityshankkeissa. Edita Prima Oy. Helsinki. 13 – 43.
- Lambert, P. 2010. Hankekirjoittamisen malli muotoutuu, metodologista tarkastelua. Teoksessa P. Lambert & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.) Hankekirjoittaminen, välineitä hanketoimintaan ja opinnäytetyöhön. HAAGA-HELIAN julkaisusarja. Tutkimuksia 1. 14 – 79.
- Lumme, R. 2010. Kirjoitussuunnitelma hankeyhteistyön välineenä. Teoksessa P. Lambert & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.) Hankekirjoittaminen, välineitä hanketoimintaan ja opinnäytetyöhön. HAAGA-HELIAN julkaisusarja. Tutkimuksia 1. 217 – 228.
- Lumme, R., Haapasalmi, P., Kärkkäinen, N., Laine, M-L., Manninen, K., Niittymäki, I. & Railio, A. 2010. On niin kiire soutaa, ettei ehdi vetää moottoria käyntiin. Teoksessa P. Lambert & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.) Hankekirjoittaminen, välineitä hanketoimintaan ja opinnäytetyöhön. HAAGA-HELIAN julkaisusarja. Tutkimuksia 1. 157 – 169.
- Neuvonen-Rauhala, M-L. 2009. Työelämälähtöisyyden määrittäminen ja käyttäminen ammattikorkeakoulun jatkotutkintokokeilussa. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. Viitattu 21.5.2012. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/21622/9789513936594.pdf?sequence=1>
- Pelin, R. 2008. Projektihallinnan käsikirja. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- Rantanen, T. 2007. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyö ja työelämän kehittämisen metodologia. Teoksessa J. Levoenen (toim.) Ylempi ammattikorkeakoulututkinto – Työelämälaheista asiantuntemusta kehittämässä. Hämeen ammattikorkeakoulu. HAMKin e-julkaisuja 3/2008. 127 – 137. Viitattu 30.3.2012. Saatavilla: <http://portal.hamk.fi/>

- Rantanen, T., Ahonen, P., Leinonen, R., Harjulehto, E., Koljonen, P., Sandelin, S. & Ojasalo, K. 2008. Opinnäytetyö yhteisöllisenä osaamisen tuottamisen prosessina. Teoksessa H. Majjala & J. Levonen (toim.) Ylempi ammattikorkeakoulututkinto – Osaamisen ennakointi ja tulevaisuuden haasteet. Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja 4. Hämeenlinna. 161 – 172
- Rantanen, T., Isopahkala-Bouret, U., Rajj, K. & Järveläinen, E. 2010. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto ja sen tuottama osaaminen työnantajien näkökulmasta. Teoksessa T. Rantanen & U. Isopahkala-Bouret (toim.) Näkökulmia ylempään ammattikorkeakoulututkinnon tuottamaan osaamiseen sosiaali- ja terveysalalla. Edita Prima Oy. Helsinki. 63 – 84. Saatavilla: <http://www.markkinointi.laurea.fi/julkaisut/a/a71.pdf>
- Rautkorpi, T. 2011. Televisiokeskustelu yhteiskehittelynä. Tapaustutkimus tv-tuotannosta ja merkityksellistämisen taidosta. Akateeminen väitöskirja. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Tampereen yliopisto. Tampereen yliopistopaino Oy. Juvenes Print.
- Rissanen, T. 2002. Projektilla tulokseen. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- Terveystieteiden ammattihenkilölaki 1994. No 599/1994. Viitattu 12.2.2012. Saatavilla: <http://www.finlex.fi>.
- Toljamo, M & Isohanni, I. 2007. Ammattikorkeakoulun opinnäytetyö osana työelämän tutkimusta ja kehittämistä. Viitattu 3.4.2012. Saatavilla: [www.tekes.fi/fi/document/48481/r53-teksti-jjj-korjattu-final\\_pdf](http://www.tekes.fi/fi/document/48481/r53-teksti-jjj-korjattu-final_pdf).
- Asetus ammattikorkeakouluista annetun asetuksen muuttamisesta 2005. Annettu 16.6.2005. No 423/2005. Saatavilla: <http://www.finlex.fi>.
- Vanhanen-Nuutinen, L. 2008. Työelämäläheinen yhteiskirjoittaminen. ammattikorkeakoulujen verkkojulkaisu 1/2008. Saatavilla: <http://www.osaaja.net>.
- Vanhanen-Nuutinen, L. 2010. Työelämälähtöisyys hankekirjoittamisessa. Teoksessa P. Lambert & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.) Hankekirjoittaminen, Välineitä hanketoimintaan ja opinnäytetyöhön. HAAGA-HELIAn julkaisusarja Tutkimuksia 1. 85 – 107.

Sointu Kyllönen, Sinikka Laatikainen, Mari Pikkarainen & Outi Väyrynen

## Kehittämistyön odottamattomat seuraamukset

---

### Johdanto

Opiskelemme Kajaanin ammattikorkeakoulussa ylempää ammattikorkeakoulututkintoa sosiaali- ja terveysalan kehittämisen ja johtamisen koulutusohjelmassa. Työelämä vaatii jatkuvaa kehittämistä, koska asiantuntija-alalla tieto vanhenee nopeasti. Olemme kaikki oman alamme asiantuntijoita aiemman koulutuksen ja useiden työvuosien jälkeen. Ylempien ammattikorkeakouluopintojen myötä olemme ottaneet vastaan uuden haasteen ja lähteneet kehittämään osaamistamme ja etenemään urallamme. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto on tarkoitettu jo työelämässä toimiville, joten opiskelu tapahtuu pääosin työn ohessa.

Jokainen opiskelija tekee omaan työyhteisöön opinnäytetyön, jonka avulla kehitetään hoitotyön toimintoja ja työntekijöiden hyvinvointia yhdessä työyhteisöjen kanssa. Kehittämistöissä etenemme toimintatutkimuksen metodologian mukaisesti. Koulutukseemme sisältyvien opintojaksojen suorituksissa ja arvioinnissa korostuvat sekä itsenäisesti että ryhmätöinä tehdyt kirjalliset kehittämistehtävät. Koulutuksen aikana kirjoittamisen merkitys korostuu erityisesti opinnäytetyöprosessissa, jossa opiskelija osoittaa monipuolisesti valmiutta kirjalliseen viestintään tiedottaessaan opinnäytetyöstä erilaisien tekstien avulla niin oppilaitokseen kuin työelämääinkin. Ammattikorkeakoululain (351/2003) 4 §:n mukaan ammattikorkeakoulut antavat työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin perustuvaa korkeakouluopetusta.

Ammattikorkeakoulussa aloitettu uusi kirjoittamisen kulttuuri, hankekirjoittaminen, on uusi asia useissa työyhteisöissä. Yhteisartikkelin tarkoituksena on kuvata neljän opinnäytetyön (käytetään myös sanaa kehittämistyö) odottamattomia seuraamuksia työyhteisöissä. Ilmiötä tarkastellaan kunkin kirjoittajan näkökulmasta esimiehenä, tiimivastaavana ja hoitotyöntekijöinä. Opinnäytetyöhön liittyy erilaisia odottamattomia seuraamuksia eli tuloksia, joita se yllättäen tuottaa. Odottamattomat seuraamukset voivat olla

sekä myönteisiä että kielteisiä ja asioiden ilmenemistä tai ilmenemättä jäämistä. Näitä odottamattomia seuraamuksia olemme pyrkineet havainnoimaan kukin omassa oppimisympäristössämme.

Kirjosen (2006, 116–118) mukaan kehittäminen organisaatioissa on jatkuvaa asiantuntijatyötä, johon tarvitaan johtamista. Kehittämisen ymmärtää tavallisesti tiettyjen toimintaperiaatteiden ja toimintojen muuttamisena. Kehittäminen koskettaa useimpia organisaatioihin kuuluvia, sillä kohteina ovat yhtäältä ihmiset ja toisaalta heidän työtehtävänsä. Kehittämisen tarkoituksellisuutta kuvaa se, että tuloksena on jokin aikaisempaa parempi, tehokkaampi tai muuten suotavampi asioiden tila. Julkilausutuista toiveista ja aikomuksista huolimatta voi organisaation muuttamisen lopputulos olla epävarma, sillä kehittämistoimien ohella organisaation toimintaympäristössä tapahtuu sellaisia muutoksia, joihin organisaatiossa toimivat ihmiset eivät voi vaikuttaa. Ympäristössä tapahtuu kehitystä, jonka vuoksi muutoksessa on kyse kehittämisen ja kehityksen välisestä paradoksista eli tarkoitetuista ja tarkoittamattomista, ennustetuista ja ennustamattomista seurauksista.

Organisaatiot elävät jatkuvassa muutoksessa. Työyhteisöjen tulee jatkuvasti kehittää ja muuttaa toimintamallejaan ja rakenteitaan pystyäkseen vastaamaan toimintaympäristön ja sidosryhmien odotuksiin. Tavoitteena on, että kehittäminen on jatkuvaa ja itsestään selvää organisaation toimintaa. Kehittämisen myötä pyritään parantamaan sekä toimintojen tehokkuutta että työntekijöiden hyvinvointia. (Viitala 2004, 206–207.)

Muuttuva toimintaympäristö edellyttää myös johtajilta jatkuvaa kehittymistä. Organisaation johdolta edellytetään taitoja löytää organisaatiolle toimivat johtamisen työvälineet, joilla toimintaa ohjataan, suunnataan, seurataan ja kehitetään. Johtamisen työvälineisiin kuuluvat ne asiat ja menetelmät, kuten toimintamallit, etenemistavat, lomakepohjat, yhteiset sopimukset, rakennekuvaukset ja muistilistaukset, jotka auttavat työyhteisön rakentamisessa ja toiminnan ohjaamisessa. Lähijohtajan on pyrittävä vahvistamaan omaa johtajuuttaan niin, että hän pystyy realistisesti arvioimaan niin hallinnon vaateita, kuin sen tarjoamia työvälineitäkin. Lähijohtajan tulee vaikuttaa toimivien johtamisjärjestelmien ja -työvälineiden kehittämiseen, ja hän tarvitsee rohkeutta soveltaa niitä oman työyhteisönsä ohjaukseen. Lähijohtajan pitää myös osata erottaa johtoa hyödyttävistä työvälineistä ne, joita koko työyhteisö tarvitsee työssä onnistuakseen. (Romppainen & Kallasvuori 2011, 204–205.)

Romppaisen ja Kallasvuon (2011, 178–180) mukaan kehittämishankkeet koetaan useimmiten johdon pätemisen tarpeena ja kehittäminen työstä irrallisena ja ylimääräisenä työnä. Monet työntekijät kokevat, että kehittämistä on tehty vain kehittämisen vuoksi. Koetaan, ettei entisiääkään suunnitelmia ole viety loppuun asti, ja aikaa kuluu hukkaan kokouksissa ja kehittämispäivissä. Yhteisen perustan pitää olla kunnossa. Siihen on kaikkien sitouduttava ja oltava yhteisten ajatusten takana ylimmästä johdosta työntekijöihin. Kehittämisen tuloksellisuus riippuu käytännön toteutuksesta. Hallinnoidaan-

ko kehittämistyötä byrokraattisesti ja kaavamaisesti vai korostetaanko kehittämistyössä yhdessä oppimista pitkällä aikavälillä? Näistä valinnoista on myös kiinni se, miten työntekijät otetaan mukaan kehittämistyöhön. Onnistuneimmissa hankkeissa kaikki työntekijät ovat olleet mukana koko kehittämisprosessin ajan. Myöskään Lööwin (2002, 111) mukaan kehittämistyö ei onnistu vain yhden työntekijän aktiivisesta toiminnasta, vaan siihen vaaditaan koko työyhteisön sitoutumista. Muutoksissa on tärkeää, että kaikki työntekijät tuntevat olevansa siinä osallisia.

Seppäsen-Järvelän (2006, 29–30) mukaan kehittäminen on koko työyhteisön asia. Tuloksellisuuden rinnalla korostetaan aloitteellisuutta, oppimista ja innovatiivisuutta. Kehittämisoasaamista korostavan ammattiin siirtyminen on heijastunut myös perinteisten kehittämisasiantuntijoiden työhön, tutkimuksen ja kehittämisen sekä teorian ja käytännön väliseen kuiluun. Oppimiseen ja asiantuntijuuteen liittyvät muutokset ovat nostaneet kysyntää menetelmille, jotka palvelevat laaja-alaista näkemystä asiantuntijuudesta, tiedosta ja osaamisesta.

Vaikka menetelmä käsite sisältää kehittämistyölle ominaisia yhteisiä piirteitä, niin tutkimuksen kuin kehittämisenkin leikkauskohdista, ei kehittämismenetelmä ole yhtä kuin tutkimusmenetelmä. Kehittämismenetelmä on tiedon tuottamisen väline, se vaatii suotuisia edellytyksiä, pitkäkestoista sitoutumista ja inhimillistä pääomaa. Kehittäjä on olennainen osa uutta ammatillisuutta ja korkeatasoista palvelutoimintaa, mikä tulee esiin ammattikorkeakoulujen kehittämistoimintaan nivoutuviissa uusissa oppimisympäristöissä, jotka liittyvät työelämän oppilaitokseen. Tämä tulee näkymään tulevaisuudessa kehittämismenetelmien hallintana, soveltamisena ja kantavimpina tuloksina. (Seppänen-Järvelä 2006, 31.)

Tämän yhteisartikkelin tavoitteena on tarkastella käytännön kokemuksia opinnäytetyön odottamattomista seuraamuksista. Yhteisartikkelin kirjoittajina ja ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opiskelijoina tavoitteenamme on oppia kirjoittamaan ja tuottamaan monimuotoisia tekstejä yhteistyössä kirjoittajakumppaneiden kanssa ja jakaa kirjoittamisvastuuta keskenämme uusia kirjoittamismenetelmiä ja -välineitä hyödyntäen.

## Johtamisen merkitys kehittämistyössä

Johtamisella voidaan vaikuttaa organisaation menestymiseen ja onnistumiseen perustehtävässä. Terveystuon ylläpitäminen ja kehittäminen eivät ole mahdollista ilman osaavaa henkilöstöä. Henkilöstövoimavarojen johtamisen ja hallinnan tulisi keskittyä erityisesti henkilöstön tukemiseen ja laadulliseen kehittämiseen luovasti, dynaamisesti ja tulevaisuuteen suuntaavasti, jolloin huolehditaan samalla myös organisaation jatkuvasta ammatillisesta uusiutumisesta. Johtamisen tavoitteena on motivoida henkilöstöä, huolehtia henkilöstön osaamisesta, hyvinvoinnista sekä työolosuhteis-

ta siten, että henkilöstö jaksaa työskennellä eläkeikään saakka. (Lahti 2008, 68–69.)

Hyvinvointipalveluissa on ollut käynnissä vuosien ajan palvelujen kehittämiseen tähtäävä muutosten ajanjakso, jolloin on toteutettu erilaisia tutkimus- ja kehittämishankkeita. Palveluja tuotetaan nykyisin julkisten palvelujen ohella myös yksityisesti, mikä on vaikuttanut myös johtamiseen ja sen kehittämiseen. Torpan (2007) mukaan erikoissairaanhoidossa oli vielä nähtävissä juuttuminen professionaaliseen johtamiseen kelpoisuusehtojen avulla niin, että vain lääkärikoulutuksen saanutta pidettiin pätevänä johtajana. Useista tutkimuksista (Heikkilä & Heikkilä 2001, Siitonen, Repola & Robinson 2002, Syvänen 2003, Kanste 2005, Jokinen 2007, Torppa 2007, Laiho & Ruoholinna 2008) tehtyjen johtopäätösten mukaan ihmisten johtaminen on jäänyt ajastaan jälkeen jäykkänä tulos- ja rakennekeskeisenä asioiden johtamisena ja toimintana. Johtamisen uudistamisen tarpeen myötä johtamisen tulevaisuus tulee olemaan muutosten johtamista muutoksessa. (Kiiikkala 2008, 9–10, 18.)

Vuoren (2005) mukaan johtajuuden tulisi viestiä siitä, että johtaja luo johtajuuden yhdessä henkilöstön kanssa ja samalla huolehtii niin kaksisuuntaisesta viestinnästä, kuin aidosta vuorovaikutuksestakin. Myös Siitosen ym. (2002) mukaan johtaminen, joka on kehitetty hyvää tavoittelevaksi, on luonteeltaan mahdollistavaa johtajuutta, jossa korostuu ihmissuhdetyön arvoperusta. Ihmissuhdetyön arvoperustaan sisältyy ihmisten kunnioittaminen, toinen toisestaan välittäminen, avoimesta kommunikaatiosta huolehtiminen, yhdessä ajatteleva, toinen toisensa kuuleminen ja virheistä oppiminen (Kiiikkala 2008, 21). Myös oppiminen ja muutos ovat sidoksissa toisiinsa vuorovaikutteisesti. Oppiminen voi johtaa muutokseen tai muutos voi johtaa oppimiseen. Nykyinen osaaminen muuttuu riittämättömäksi muutoksen myötä, ja näin ollen uutta osaamista on hankittava. Toisaalta kehittyvä osaaminen mahdollistaa muutoksia. (Viitala 2008, 29.) Henkilöstön oppiminen ja osaaminen ovat yhteydessä laatuun ja tuottavuuteen. Toimintaprosessien kehittäminen kehittää juuri laatua ja tuottavuutta. (Sarala & Sarala 1999, 94.)

Innostuvan, uuteen tarttuvan ja kehityshaluisen johtajan on ehkä vaikea havaita kehittämistyöhön liittyviä pelkoja. Pelot voivat syntyä osaamattomuuden paljastumisesta, koulutukseen joutumisesta ja uusiin asioihin ja töihin tarttumisesta. Johtamishaasteena ovat henkilöt, jotka eivät koe tarvetta kehittyä ja siksi oppia uusia asioita. Työpaikalla olisikin panostettava kehitysmuutoksen ja keskeneräisyyttä sietävän kulttuurin rakentamiseen auttamalla työntekijöitä oppimisen ja kehittymisen alkuun ketään syyllistämättä. Oppimiseen voi myös väsyä, jos entistäkään ei ole opittu. Työyhteisön kehittymismotivaatioon voi johtaja vaikuttaa niin esimerkillään, kuin suhtautumisellaan ja toiminnallaan. (Romppainen & Kallasvuori 2011, 185, 188.) Tulevaisuuden johtajan ominaisuuksia ovat nöyryys, hienotunteisuus ja kypsä aikuisuus, jotka mahdollistavat yhteistoiminnallisuuden, ihmisistä välittämisen ja hyväksynnän. Ne johtavat luottamuksen lisääntymiseen johtajan ja työntekijöiden välillä. Luottamuksellisessa ilmapiirissä pääsevät työntekijät kehit-



tymään niin osajina kuin hyvinvointipalveluiden innovatiivisina uudistajina. (Kiikkala 2008, 24.)

## Opinnäytetöiden odottamattomia seuraamuksia

Työskentelemme erikokoisissa työyksiköissä erilaisissa rooleissa: esimiehenä, tiimivastaavana ja hoitotyöntekijänä. Erilainen asema työyhteisössä on antanut jokaiselle oman lähtökohdan niin opinnäytetyön organisointiin, kuin siinä onnistumiseenkin. Opinnäytetyön toimijat muodostuivat projektiorganisoinnin mukaisesti. Toimijat olivat ohjaus- ja projektiryhmissä sekä projektivastaavina. Tarvittaessa projekti- ja ohjausryhmiin pyydettiin mukaan asiantuntijoita myös eri työyhteisöistä. Tässä luvussa kuvaamme opinnäytetyöprosessin aikana esiin nousseita odottamattomia seuraamuksia käytännössä.

### Työyhteisöjen työntekijät opinnäytetyössä

Työyhteisö on joukko yksilöitä, jotka ovat yhdessä enemmän kuin siinä olevat yksilöt. Yksilöiden motivaatiot ja asenteet vaikuttavat siihen, kuinka valmiita he ovat yhteistyöhön toisten kanssa ja kuinka paljon yksilö sitoutuu yhteisön tarpeisiin, kuten tiedon jakamiseen ja toisten auttamiseen. Työyhteisöllä tarkoitetaan työpaikan henkilöiden muodostamaa kokonaisuutta. Yhteisö määrittää tiettyjä pelisääntöjä ja normeja. Jokainen yksilö vaikuttaa yhteisöön omilla valinnoillaan. (Paasivaara & Nikkilä 2010, 12 – 13.)

Työyhteisön koolla on merkitystä sekä kehittämistyön, vuorovaikutuksen että johtamisen näkökulmasta. Yleensä myönteinen ominaisuus on työyhteisön pieni koko. Siinä ristiriitojen käsittely ja toisensa tuntemaan oppiminen on helpompaa kuin suuressa työyhteisössä. On havaittu, että pieni ryhmä tukee jäseniään sosiaalisesti paremmin verrattuna suureen ryhmään. (Perkka-Jortikka 2002, 86 – 87.) *“Pienessä työyhteisössä on ollut yllättävän helppoa viedä kehittämistä eteenpäin. Työskentelemme kaikki samassa vuorossa, joten jokainen työntekijä on pystynyt osallistumaan opinnäytetyöhön liittyviin palavereihin ja ovat näin ollen pysyneet ajan tasalla asioista.”*

Synergian muodostuminen korostuu pienessä työyhteisössä, mikä puolestaan edistää työyhteisön sisäistä yhteistyötä. Yhteistoiminnalla saadaan parempia toiminnan vaikutuksia ja tuloksia kuin työyhteisön jäsenten henkilökohtaisilla suorituksilla. Suuressa työyhteisössä työntekijä saattaa menettää yksilöllisyytensä helpommin kuin pienemmässä työyhteisössä. (Perkka-Jortikka 2002, 86 – 87.) *“Opinnäytetyöni kohteeksi määrittelimme kaksi erikokoista ja erillistä osastoamme. Tämän asetelman tuomia haasteita en osannut etukäteen ajatella. Koimme, että kehittämisen vaikutukset toisella osastolla jäivät vähäisemmiksi. Jäimme pohtimaan, aiheuttiko tämän*

*liian laaja kehittämiskonteksti, jota oli vaikea hallita vai koetun kehittämisen tarpeen puute toisella osastolla.”*

Mäkisalo (2003, 42) tuo esiin, että kehittämistyön käynnistämisessä ja onnistumisessa on suuria haasteita, jos työyhteisössä ei tunnusteta ja tunnusteta muutoksen tarvetta ja vahahduta todellisuuteen. Työyhteisössä, jossa on sosiaalistuttu tiettyyn tapaan ajatella ja toimia, voi muutoksen tarpeen tunnistaminen olla vaikeaa. Tämä asettaa haasteen opinnäytetyön organisoinnille, joka omalla toiminnallaan auttaa työyhteisöä näkemään kehittämisen hyödyt työyhteisölle. *“Työyhteisöjen jäsenet osallistuivat opinnäytetyöhön esimerkiksi osastokokousten ja kahvipöytäkeskustelujen aikana. Kehittämisaihe alkoi kiinnostaa yhä useampaa työntekijää prosessin edetessä. Aineiston ja materiaalin keräämisessä hyödynnettiin myös työyksikön sihteeriiä sekä dokumenttien laadinnassa opiskelijoiden osaamista, mikä oli positiivinen kokemus.”*

Romppaisen ja Kallasvuon (2011, 123, 125–126, 128) mukaan tunteet tarjoavat merkittävästi informaatiota työyhteisön tilasta. Tunteet syntyvät ihmisten kokemuksista ja voivat viestiä asioita, joita on vaikea tiedostaa tai ilmaista sanallisesti. Tunteiden näyttämiseksi ja käsittelylle on jokainen työyhteisö luonut omat sääntönsä. Haasteena työpaikoilla on ihmisten erilaisuus tunteiden näyttämiseksi, ilmaisussa ja käsittelyssä. Avoimen ja asiallista käytöstä korostavan työyhteisön kokemukset ja tunteet ilmaistaan hillitysti ja muita arvostaen. Työyhteisön kehittämistä palvelevaa tunnetietoa saadaan havainnoimalla toisten tunneilmaisuja, sillä ottamalla puheeksi havaintojaan oppii ottamaan puheeksi myös tunteitaan. Opinnäytetyömme herättivät työyhteisön jäsenissä monenlaisia tunteita, joista osa oli odottamattomia ja hämmäntäviäkin.

*“Opinnäytetyössä kehitimme kehityskeskustelujen sisältöä. Oli hämmäntävää, kun jotkut työntekijät kieltäytyivät kehityskeskusteluista. Tämä herätti pohtimaan, millainen henkilöiden aiempi kokemus kehityskeskusteluista oli tai mikä heidän tunnereaktionsa takanaan oli.”* Virtapuron (2006, 148) mukaan työntekijöissä herää muutoksen myötä erilaisia tunteita ja ajatuksia. Ne vaikuttavat yksilön käyttäytymiseen ja samalla myös koko työyhteisön toimintaan. Muutosprosessin suunnittelussa tulisi huomioida mahdollisuus, että muutokset synnyttää erilaisia kielteisiä reaktioketjuja. Kielteiset reaktioketjut pitäisi pyrkiä estämään, ennen kuin ne alkavat näkyä toiminnassa. Tätä voi ennaltaehkäistä juuri työntekijöitä sitouttamalla ja motivoimisella. *“Työyhteisön sitouttaminen kehittämistehtävään oli haasteellista. Alkuun työyhteisö oli epäilevällä kannalla koko kehittämistehtävää kohtaan, ja uskoa muutoksen syntymiseen kehittämistehtävän avulla ei löytynyt. Lähiesimies halusi perustelut sekä tarkan kuvauksen kustakin työvaiheesta etukäteen, ennen muulle työyhteisölle tiedottamista.”*

Ihminen haluaa toiminnassaan ja ajattelussaan säilyttää hallinnan tunteen ja uskon siihen, että omalla aktiivisuudellaan voi vaikuttaa asioihin. Ihminen joutuu kuitenkin muutostilanteissa usein passiiviseksi tiedon vastaanotta-

jaksi. Hän joutuu tilanteeseen, jossa hän ei voi vaikuttaa asioihin. On luonnollista, että tämä aiheuttaa turvattomuutta ja epävarmuutta, koska illuusio asioiden hallitsemisesta romuttuu. Muutos ei ole kuitenkaan hyökkäys työntekijää kohtaan eivät työntekijöiden toiminnan ja ajattelun muutokset ole kosto työnantajan esittämiä toimia kohtaa. Sekä työnantajalla että työntekijöillä on taustalla samanlainen motiivi, ”halu säilyä hengissä ja turvata oma tulevaisuus”. Tämän asian tiedostaminen parantaa muutostilanteen lähtöasetelmia puolin ja toisin. (Virtapuro 2006, 119, 122 – 123.)

### Projektihallinnoinnin ja dialogin merkitys työyhteisön kehittämisessä

Työyhteisö toimii avoimen vuorovaikutuksen keinoin, jolloin työntekijät keskustelelevat keskenään ja kuuntelevat toistensa mielipiteitä. Tämä tukee työntekijöiden sitoutumista työhönsä ja työyhteisöönsä. Onnistuneessa työyhteisön viestinnässä keskeisintä on kyky kuunnella ja puhua. Viestintään kuuluu niin sisäinen kuin ulkoinenkin viestintä sekä työyhteisön motivointi. Viestiminen ja vuorovaikutus tapahtuvat tehokkaimmin suoraan henkilöltä toiselle, jolloin palaute tulee heti, ja sen perille menon voi tarkistaa samalla kertaa. (Kunnallinen työmarkkinalaitos 2002, 14 – 16.) Viitalan (2004, 217) mukaan viestintä on tehokas osaamisen edistämisen menetelmä organisaatiossa. Tärkeiden viestien tulisi olla ymmärrettävästi ja näkyvästi esillä ja kaikkien työntekijöiden ulottuvilla.

Ohjausryhmässä kävimme keskustelua opinnäytetyön linjauksista ja toteutimme sen päätöksentekoa. Näistä keskusteluista meille nousi erilaisia vuorovaikutuksen toteutumisen kokemuksia. Ohjausryhmän tehtävänä on päättää opinnäytetyön kokonaistavoitteista, määrittää kehittämisen lähtökohdat ja puitteet sekä päättää niiden mahdollisista muutoksista. Ohjausryhmässä tehdään myös päätöksiä budjeteista, resursseista ja aikatauluista. (Löw 2002, 29.)

Hyvä keskustelu työntekijöiden kesken saa aikaan sitoutumista ja innostumista. Tasavertaisessa keskustelussa tavoitellaan yhteistä ymmärrystä, joka edellyttää kaikkien osapuolten avoimuutta toisten ajatuksille. Tällaista keskustelua voidaan kutsua myös dialogiksi. Dialogin onnistuminen perustuu merkityksiä etsivälle kuuntelemiselle, jolloin toisen kertomaa arvostetaan hänen omien kokemustensa asiantuntijana. Dialogissa ihmisten ei tarvitse olla samaa mieltä asioista vaan tärkeintä on toisen osapuolen kunnioitus ja toisen kokemusten arvostus. Dialogin onnistumiseen vaikuttaa myös puhuminen, se, kuinka aidosti puhuu omista kokemuksistaan. (Juuti 2010, 33 – 35.) *“Ohjausryhmien keskustelut olivat hedelmällisiä ja antoivat itselle uudenlaisia näkökulmia opinnäytetyöhön. Juuri toisten ihmisten kokemuksellinen tieto ja vuorovaikutukselliset, avoimet keskustelut olivat merkityksellisiä opinnäytetyön tulosten syntymiseksi. Opettaja toi omaa tutkimuksellista ja hankkeen organisoinnin sekä hallinnan asiantuntijuutta keskusteluihin. Se kuinka kollegat ja opettaja arvostivat minua kehittämi-*

*sen organisoijana, oli itselleni iloinen yllätys ja merkittävä kannustin innostua kehittämistyössä.“*

Riskien tunnistaminen ennen kehittämistyön alkua on tärkeää. On tärkeää käydä läpi riskit ennen kehittämistyön käynnistymistä, jotta odottamattomien vastoinkäymisten sattuessa pystytään niihin puuttumaan. (Löow 2002, 59.) Vastuu riskienhallinnasta kuuluu kehittämistyöstä vastaavalle, mutta toisaalta kaikilla siihen osallistuvilla on mahdollisuus ja velvollisuus vaikuttaa riskien hallintaan. Riskit voivat olla etukäteen tunnettuja tai yllättäviä. Riski määritellään kielteiseksi poikkeamaksi projektin tavoitteista, joka vaatii toimenpiteitä ja päätöksentekoa. Riskejä voi kohdistua projektin aikatauluun, teknologiaan, vastuukysymyksiin, resurssien kuormittavuuteen sekä organisaation rajoihin. (Pelin 1999, 233, 235.) Riskianalyysi oli havainnollistava väline opinnäytetyön mahdollisia uhkia arvioitaessa. *“Aluksi riskianalyysin tekeminen tuntui turhalta, mutta esitellessäni riskianalyysin projektivastaaville, se avasi eräänkin työntekijän näkemään koko kehittämistyön kokonaisuuden ja sen haasteet.”*

Projektiryhmän tehtävänä on vastata juoksevista työtehtävistä ja pitää kiinni laadituista suunnitelmista (Löow 2002, 31). *“Kehittämistyötä ideoitiin ohjaus- sekä projektiryhmissä. Projektiryhmän jäsenet vaihtuivat työvuorojen sekä muiden osaston toimintojen mukaan jopa viime tingassa juuri ennen kokouksen alkamista, mikä hankaloitti välillä projektityöskentelyä.”*

*“Kehittämiskohteista osa nousi osittain yhteisissä palaverissa keskustelun aikana, joita ei ollut osannut odottaa. Yhteiset vuoropuhelut, niin osaston kuin avohoidon työntekijöiden välillä, ovat merkittäviä foorumeita kehitettäessä hoitotyötä.”* Organisaatioissa tapahtuva oppiminen syntyy suurelta osin vuorovaikutusprosessissa. Dialogi on yleensäkin kaiken inhimillisen oppimisen perusta. (Viitala 2008, 183, 187.)

### **Opinnäytetyön tulosten hyödyntäminen**

Opinnäytetyön interventioita arvioitaessa toteutamme tiedonkeruuta, jonka aineiston pohjalta voimme arvioida kehittämisen onnistumisia. Arviointi voi kuitenkin tuottaa myös yllättävää ennalta arvaamatonta tietoa. *“Opinnäytetyömme eräs merkittävä odottamaton seuraamus nousi esiin järjestämiemme koulutusten palautteen kautta. Palautteessa kysyttiin työyhteisön yksilöiden ajatusten muutoksia, mutta vastauksista nousikin esiin työyhteisöjen yhteisöllisyyden erilaisuus, mitä myös kouluttajien tekemät havainnot tukivat.”*

Olemme huomanneet, että “kehittämistyö ruokkii kehittämistyötä”. Kun kehittäminen on saatu käyntiin, se voi olla itseään ruokkiva prosessi. Viitalan (2004, 161–162) mukaan motivaation synnyttäminen on oleellista. Työntekijöiden motivoituminen riippuu osin esimiehen asenteesta ja työntekijöitä kohtaan osoittamasta arvostuksesta. Myönteisellä palautteella on työnteki-

jää voimistava vaikutus, ja se saa aikaan myönteisen kierteen. Onnistumisen tulokset lisäävät uskoa, sitoutumista ja riskinottohalua. Jos työstä ei saa minkäänlaista palautetta, voi syntyä ajatus, että suorituksella ei ole arvoa tai merkitystä.

Esimies voi vahvistaa myönteisellä palautteella työntekijän uskoa kykyihinsä ja kehittymiseensä. *“Opinnäytetyön myötä on myös muuta kehittämistä tapahtunut työyhteisössäni. Alussa ilmenneen muutosvastarinnan jälkeä työntekijät ovat olleet halukkaita ja valmiita muillekin muutoksille.”* *“Kun on yhdessä ideoitu ratkaisuja kehittämisen kohteeksi nostettuihin ongelmiimme, on henkilöstöltä noussut ideoita myös muihinkin kehittämistarpeisiin. Työntekijöillä on ideoita, kun niitä osataan vain kysyä. Ideoiden toteuttamisen tasolle vieminen ei kuitenkaan ole rutinoitunutta toimintaa, vaan se vaatii esimiehen, joka vastuuttaa henkilöt tehtäviin ja seuraa niiden toteutumista.”* Henkilöstö oppii työssä osallistumalla projekteihin sekä omista kokemuksistaan että organisaation perinteestä. Työssä oppiminen voidaan jakaa kokemukselliseen oppimiseen, yhteistoiminnalliseen oppimiseen ja tiimioppimiseen. (Sarala & Sarala 1999, 138 – 139.)

Kun organisaatiossa tehdään muutoksia tai käynnistetään kehittämishankkeita, onnistumisen edellytys on, että keskustellaan johdon ja henkilöstön välillä yhteisistä tavoitteista. Jokaiseen muutosprosessiin tarvitaan johdon tukea ja henkilöstön sitoutumista. Onnistumisen kokemukset kehittämisessä antavat rohkeutta käynnistää uusia kehittämistöitä, ja ne palvelevat organisaatiota tulevaisuudessakin. Mielekkyyden ja hyödyn näkeminen jo koetuissa muutoksissa auttaa suhtautumaan kehittämismyönteisemmin tuleviinkin muutoksiin. Onnistuneet muutosprosessit, joiden eteen on tehty yhdessä töitä, edistävät myös työyhteisön myönteistä yhteisöllisyyttä. (Paasivaara, Suhonen & Nikkilä 2008, 12.)

Organisaation työntekijöiden osaamisen arviointi on tärkeää virallisissa vuosikertomuksissa, mutta helposti tämä asia jää taka-alalle suunnitelmia ja päätöksiä tehtäessä. Organisaatiossa joudutaan usein lyhytjänteiseen toimintaan tuloksenteon paineiden alla, joten henkisten voimavarojen suunnitteluun ja kehittämiseen ei välttämättä löydy sijaa. (Lankinen, Miettinen & Sipola 2004, 189.) Hyvien kokemusten jakaminen on vielä vierasta työ- ja kulttuurillemme, eikä niiden levittäminen ole itsestäänselvyys. *“Huomaa, että työyhteisöissä vallitsee vielä asenne, ettei omaa hyvää tulisi toisille paljastaa. Taustalla on ajatus siitä, että miksi antaa muille valmiita ratkaisuja, kun itsekkin on joutunut ne pähkäilemään ja itsenäisesti ratkaisemaan.”* Tämä voi olla yksi tekijä, joka on ylläpitänyt maassamme hankeviidakkoa, eikä hankkeiden tuloksia ole jaettu toisten tietoisuuteen.

Kehittämistyön tulosten käytäntöön viemisestä käytetään rinnakkain käsitteitä vakiinnuttaminen, jalkauttaminen, juurruttaminen ja sulauttaminen. Käytäntöön viemisen tavoitteena on siirtää saadut tulokset osaksi käytäntöä. Tämä on haasteellista onnistuneen kehittämistyön toteutusta. Usein työyhteisöissä pidetään tiukasti kiinni vanhoista toimintatavoista. Kehittä-

mistyön organisoija on vastuussa tulosten käytäntöön saattamisesta ja juurruttamisesta. Tulosten hyödyntämistä on hyvä suunnitella jo kehittämistyön alussa, jossa tulee tarkastella tulosten käyttöönoton esteitä ja keinoja niiden välttämiseksi. (Paasivaara ym. 2008, 139.)

Opinnäytetyön tulosten levittämistä pohdittiin prosessin alusta alkaen. Pyrimme muun muassa löytämään opinnäytetyömme tiedotuskanavia myös työyhteisöjen ulkopuolelle. *“Esiteltyäni opinnäytetyötä organisaatiomme työhyvinvointipäällikölle, sain kutsun tulla kertomaan saavutuksista organisaatiomme henkilöstön sisäiseen koulutukseen. Opinnäytetyön viestintää varten avattiin oma intranet-sivusto, jolle oli tarvetta tulevaisuudessakin kehittämistöiden kokemuksi jaettaessa. Tällainen viestintäkanava on uutta organisaatiossamme työhyvinvoinnin saralla.”* *“Asiakkaat ja myös heidän omaiset ovat havainneet opinnäytetyöni ja siitä on syntynyt keskustelua. Tieto on kiirinyt myös työyhteisöni ulkopuolelle, muihin työyhteisöihin ja jopa eri kuntiin. Myös esimiehet ovat olleet tukena ja kiinnostuneet opinnäytetyöstä.”* Mietittäessä opinnäytettyöiden tulosten hyödyntämistä laajemmin on tiedottamisfoorumit luotava vastavuoroisiksi, jolloin voidaan herättää keskustelua kehittämiskohteesta ja näin vahvistaa tulosten juurruttamista.

### Hankekirjoittaminen opinnäytetyön välineeksi

Opinnäytetyössä sovelsimme jokainen ensimmäistä kertaa hankekirjoittamisen välineitä ja menetelmiä. Hankekirjoittamisen uutuuden vuoksi emme osanneet etukäteen arvioida, mitä seuraamuksia niistä voisi seurata. Hankekirjoittaminen on pitkäjänteistä, yhteiskehittelyyn perustuvaa kirjoittamista ja sen suunnittelua. Se tarkoittaa monenlaiseseen keskusteluun osallistumista. Hankekirjoittamista tapahtuu tutkimus- ja kehittämishankkeissa. (Lambert & Vanhanen-Nuutinen 2010, 357.) *“Kirjoitimme apulaisosastonhoitaja kollegani kanssa yhdessä tiedotteen opinnäytetyöstä organisaatiomme intranettiin, jonka tavoitteena oli levittää tietoa opinnäytetyön avulla saavutetuista tuloksista. Yhteiskirjoittamisen haasteeksi nousi yhteisen ajan löytäminen, sillä internet-avusteiset yhteiskirjoittamisen alustat koimme vieraaksi. Hedelemällistä oli kokemusten vertailu erilaisista näkökulmista, mutta samasta opinnäytetyön prosessista. Kokeneen kollegan kanssa työskentely herättää itsessä kehitystä ja tarjoaa suuren mahdollisuuden esimieheksi kasvussa.”*

*“Kehittämistehtävässani yhteiskirjoittaminen on lähtenyt aluilleen ohjausryhmässä pöytäkirjojen kirjoittamisen kautta. Olen pyytännyt palautetta työyhteisöstä ja työhöni liittyviltä eri toimijoilta koko opinnäytetyöprosessin ajan lähes tuloksetta. Olisin toivonut enemmän sanallista vastakaikua teksteilleni. Ehkä yhteinen tekstin tuottaminen nähdään työelämälähtöisen kirjoittamisen sijaan tieteelliseksi raportoinniksi, joka karsii pois halukkuutta yhteiskirjoittamiseen.”*

Laadimme kirjoitussuunnitelmat, jotka selkeyttivät ja tukivat opinnäytettyöiden rakennetta ja metodologista etenemistä. Myös Lumpeen (2010, 216) mu-

kaan kirjoitussuunnitelma on väline, joka jäsentää hanketyössä kirjoittajien ja toimijoiden työtä, tekee näkyväksi mitä kirjoitetaan, kenelle ja missä tarkoituksessa. Ei pidä kuitenkaan lannistua, vaikka kaikki ei ensimmäisellä kerralla onnistu täydellisesti. *“Työyhteisössäni kirjoitussuunnitelmaa ei kukaan ohjausryhmästä ollut käyttänyt aikaisemmin työvälineenä. Hankekirjoittamisesta ja kirjoitussuunnitelmasta oli kuultu, mutta niiden tarkempaa merkitystä ei tiedetty. Myös itse kuulin näistä ensimmäistä kertaa tässä koulutuksessa.”*

Uudet hankekirjoittamisen välineet tuottivat meille kaikille uusia kokemuksia kehittämisestä ja kirjoittamisesta. Kirjoittamisen syvemmät merkitykset avautuivat kirjoitussuunnitelman myötä. Näin kuvaa kokemukseen yksi ryhmämme jäsen. *“Ymmärrys kirjoitussuunnitelman tarkoituksesta on avautunut vähitellen, ja on hyvä, että kirjoitussuunnitelmaa voi muokata työn edetessä. Kirjoitussuunnitelma on hyödyllinen, sillä se koostaa opinnäytetyön loogisesti yhteen. Tavallaan sitä voi verrata kirjan sisällysluetteloon. Kirjoitussuunnitelmaa voi käyttää myös opinnäytetyön arviointivälineenä sen informatiivisuuden vuoksi. Kirjoitussuunnitelmasta selviää, mitä tekstejä voidaan kirjoittaa eri kehittämissyklin vaiheessa eri julkaisufoorumeilla, kirjoittajakumppanit, tekstilajit sekä tekstien aikaansaama vastakaiku.”*

## Johtopäätökset

Opinnäytetyössä syntyy sekä tiedostettuja että tiedostamattomia seuraamuksia. Olemme vastuussa opinnäytetyöstä ja sen etenemisestä työyhteisöille, esimiehille, yhteiskunnalle, asiakkaille sekä itsellemme. Kehittämisellä tähdätään toimintojen pysyviin muutoksiin, ja se tarvitsee toteutuakseen myös kehittämistä tukevaa johtamista. Lähtökohtana opinnäytetyön tekemiselle on sen nivoutuminen organisaation strategiaan, jolloin myös johdon on siihen mahdollista sitoutua.

Opinnäytetyön alkuvaiheessa tarvitaan laajoja ja huolellisia yhteistoiminnallisia ja tasavertaisia keskusteluja, joissa ovat mukana kaikki avainhenkilöt. Toimintojen muutokset edellyttävät sekä johdon että henkilöstön sitoutumista. Tavoitteet tulisi selkeyttää ja saattaa kaikkien tietoisuuteen. Toteutumisen onnistumista edistää selvä työnjako. Kehittämistyössä tulee olla luottamusta työntekijöiden kykyihin selviytyä uusista tilanteista. Opinnäytetyön osallistumisen innokkuuteen vaikuttavat myös muut työyhteisöjen meneillään olevat muutosprosessit. Työntekijät ovat käyneet läpi aikaisempien työvuosien aikana useita muutosprosesseja, jotka olivat aiheuttaneet erilaisia tunnereaktioita. Muutokset olivat kohdistuneet työpaikan vaihtumiseen, mikä heijastui osaltaan tämän hetkisiin muutoshaasteisiin ja kehittämistöihin. Työntekijällä voi olla huoli omasta työpaikastaan ja sen säilymisestä.

Toiminnan kohteena opinnäytetyössä ovat yleensä organisaation käytännöt ja menettelytavat, joilla palvelu ja tuotanto toteutetaan. Ylemmän ammattikorkeakoulututkimuksen opinnäytetyön kehittämistä korostava näkökulma muistuttaa joltain osin induktiivista tutkimusta, sen etenemistä pienin askelin, ja toisaalta toimintatutkimusta, jossa edetään portaittain tunnustellen, onko suunta oikea. Mikäli askel ei tavoita tukevaa pohjaa ja oikeaa suuntaa, tulee toimintaa muuttaa. Työntekijän on muun työn ohessa tärkeää ymmärtää kehittämistä koskevat tekstit ja puheet. Merkityksellinen tieto jää helposti muun sisällön varjoon, jos informaatiota on liikaa tai viesti esitetään oudolla kielellä. (Kirjonen 2006, 124 – 126.)

Tärkeää opinnäytetyön ja arjen toiminnan kannalta on hyvän keskustelukulttuurin ja rakentavan vuorovaikutuksen edistäminen työyhteisöissä. Rakentavaan keskusteluun tulee varata riittävästi aikaa. Vuorovaikutus ja keskustelu ovat avaintekijöitä kehittämistyön onnistumiselle. Onnistunut opinnäytetyön toteutus kehittää myös työntekijöiden vuorovaikutustaitoja sekä työyhteisön sisäistä yhteistyötä. Tärkeää on kirjoittaa sovitut asiat muistiin, koska muuten niiden toteuttamiseen voi olla vaikea sitoutua.

Projektihallinnoinnilla on ollut opinnäytetyössä tärkeä merkitys. Ohjausryhmät ja projektiryhmät ovat auttaneet prosessin etenemisessä, sillä niiden avulla on opinnäytetyön vastuuta pystytty jakamaan ja ne ovat olleet korvaamattomia viestintäfoorumeita. Projektihallinnoinnin menetelmät, kuten riskien arviointi ja aikataulun laatiminen, tukevat opinnäytetyön suunnitelman kirjoittamista ja dokumentointia, mikä tehostaa myös tiedon kulkua.

Opinnäytetyön tulosten hyödyntäminen vaatii suunnittelua ja panostusta. Tässä artikkelissa toimme esiin opinnäytetyössä ilmenneitä odottamattomia seuraamuksia, jotka voivat olla merkityksellisiä ja tarpeellisia tuloksia toimintojen juurruttamisessa pysyviksi. Työntekijöiden asennoituminen opinnäytetyön tulosten levittämiseen ja jakamiseen voi vaihdella. Koko organisaation tai alan kehittymiseen tähtäävä ajattelu kannustaa jakamaan opinnäytetyön onnistumisen kokemuksia ja tuloksia myös oman työyhteisörajon ulkopuolelle. Opinnäytetyön hyödyntäminen tulee ymmärtää koko organisaation osaamisen kehittymisenä. On vähintäänkin, että organisaation sisällä ideoidut toimivat menetelmät jaetaan kaikkien hyödyksi. Myös epäonnistumiset tai kielteiset seuraamukset tulee osata hyödyntää oppimisen ja kehittymisen mahdollisuuksina.

Opinnäytetyön onnistuminen on aina sidoksissa toimintaympäristöön. Odottamattomia seuraamuksia on vaikea arvioida, koska työyhteisön tilaan vaikuttavat useat eri asiat. Selkeästi työntekijöiden sitoutumista heikentäviä asioita olivat prosessin loppuvaiheessa organisaation taloudellisen tilanteen tasapainottamistoimenpiteet säästöohjelmineen, mitkä vaikuttivat ainakin henkisesti työyhteisöjen toimintaan. Lisäksi osastoilla epidemia-ajat jäädyttivät osaltaan muuten eteenpäin pyrkinyttä kehittämistoimintaa. Ympäristöllä on paljon sellaisia asioita, jotka vaikuttavat opinnäytetyön etenemiseen ja onnistumiseen ja joihin ei voinut itse vaikuttaa. Kehittäminen jatkuu työyhteis-



söissä edelleen ja siihen vaikuttaa tulevaisuudessa myös organisaation rakenteelliset muutokset. Esimieheltä edellytetään osaamista yhdistää hoitotyön toimintoja tulevaisuuden kehityssuunnan mukaisesti.

Kehittäminen on asiantuntijatyötä, joka etenee kohti arvioitavissa olevaa suuntaa. Myös asiantuntijuus on liikettä hyödylliseen suuntaan, johonkin menemistä tai joksikin tulemista eikä vain olemista jossakin tilassa toimimatta. Vuorovaikutustilanteisiin, yhteistoiminnan organisointiin ja johdon sitoutumiseen liittyvät ongelmat ovat kehittäjän vaativimpia tehtäviä. Erityisesti ihmisten saaminen mukaan, eli osallistaminen, on opinnäytetyön merkittävimpiä haasteita. Kehittäjän viestintätaidot, niiden hankkiminen ja ylläpitäminen tarjoavat vaativimmat haasteet hänen ammatilliselle kehittymiselleen. (Kirjonen 2006 124, 132.) Huoli työstä selviytymisestä ja tulevaisuudesta sekä jatkuva kiire eivät välttämättä tue itsensä kouluttamista ja kehittämistä. Työntekijöiden, tiimien sekä johtamisen kehittäminen tulevat olemaan jatkossa tärkeitä painopistealueita. Osaamisen kehittämisen varmistaminen on pitkäjänteistä ja tavoitteellista toimintaa. Siksi se tulisi hoitaa siten, että kaikki työntekijät voisivat olla siinä mukana, saaden onnistumisen kokemuksia ja voiden kehittyä omien tarpeiden mukaisesti. (Lankinen ym. 2004, 191.)

Opiskellessamme johtajuutta tai kehittämistyön asiantuntijuutta vaatii kehittymisemme ja oppimisemme reflektiota. Tämä tarkoittaa oman toiminnan tarkastelua ja arviointia. Itsereflektiota voi tapahtua välittömästi esimerkiksi käytännön vuorovaikutustilanteissa, jolloin ihminen pysähtyy pohtimaan omia sisäisiä kokemuksiaan, ajatuksiaan ja tunteitaan ymmärtääkseen tilannetta paremmin. Omaa toimintaa voi tarkastella myös jälkikäteen. Tällöin tarkastelu voi kohdistua tilanteeseen tai omaan esimiestyön osaamiseen. Omaa toimintaa voi tarkastella kyseenalaistamalla, etsimällä erilaista palautetta ja käyttämällä sitä hyväkseen. (Jalava 2001, 176 – 177.)

Opinnäytetyö kehittämistyönä mielletään työelämässä vielä yleisesti opiskelijan lopputyöksi eikä työyhteisön yhteiseksi kehittämistyöksi. Ylemmän ammattikorkeakoulun opinnäytetyösuositukset pohjautuvat valtakunnallisiin ohjeisiin, joista olemme opiskelijoina tiedottaneet työyhteisöissä. Koska koulutus on vielä uutta, tulisi koulutukseen löytää tilaa yhteiselle dialogille työelämän ja oppilaitoksen välillä opiskelijan toiminnan lisäksi. Parhaimmillaan opinnäytetyö tuottaa mukana oleville organisaatioille uutta osaamista, laadukkaita palveluja sekä lisää työyhteisön vetovoimaisuutta. Opiskelijan osuus opinnäytetyössä on merkittävä resurssi, jota työyhteisön ei kannata jättää hyödyntämättä.

Kirjoitussuunnitelman tarkoitusta ja käyttötapaa on syytä myös pohtia etukäteen, jotta kirjoitussuunnitelman käytöstä muodostuu toimijoille yhteinen käsitys. Kirjoitussuunnitelma haastaa toimijat verkostoitumaan ja sitouttaa uudenlaiseen tapaan kehittää toimintaa. Kehittäminen edellyttää työyhteisön sitoutumista, yhteistyötä ja avointa vuorovaikutusta. Yhdessä kirjoittaminen on uusi toimintamalli, jonka avulla edistetään uudenlaista

asiantuntijuutta ja kehitettävän asian käyttöönottoa. Nämä hankekirjoittamisen välineet tukevat yhdessä toteutettavaa kehittämistä ja vahvistavat työelämän osallistumista opinnäytetyöhön. Lisäksi kehittämisen ja johtamisen asiantuntijoiksi opiskelevat ylemmän ammattikorkeakoulun opiskelijat saavat niistä tukea omaan opinnäytetyöhönsä.

Opinnäytetöiden kautta ylempi ammattikorkeakoulututkinto tulee tutummaksi. Ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistyö lisää yhteistoimintaa ja mahdollistaa asiantuntijuuden jakamisen sekä kehittymisen. Koulutuksen ja työelämän yhteinen toiminta lisää samalla opinnäytetöiden hyödynnettävyyttä ja alueellista vaikuttavuutta. Opinnäytetyön aikana syntyy aina uutta tietoa. Puuttuuko organisaatiolta ymmärrystä ylemmästä ammattikorkeakoulututkinnosta ja sen tarjoamasta mahdollisuudesta toimintojen kehittämisessä? Ehkä työyhteisöissä ei ole vielä riittävästi tietoa kehittämisen mahdollisuuksista, mistä johtuen voi ilmetä sekä organisaatio- että työyhteisötason vastustusta.

Opinnäytetöiden myötä otamme ensi askeleita ylemmästä ammattikorkeakoulusta hankitun osaamisen hyödyntämisessä työyhteisöissämme. Uusi hankekirjoittamisen ja kehittämisen kulttuuri sulautuvat vähitellen työelämään ylemmästä ammattikorkeakoulusta valmistuneiden opiskelijoiden kautta. Avainasemassa tässä on myös sosiaali- ja terveydenhuollon työyksiköiden ja oppilaitosten tiivis yhteistyö, mihin myös ylemmällä ammattikorkeakoulututkinnolla tähdätään. Tämän haasteen ovat mielestämme Kajaanin ammattikorkeakoulu ja työyhteisömme ottaneet jo hyvin vastaan.

## Lähteet

- Ammattikorkeakoululaki. 2003. No 351/2003. Annettu 9.5.2003. Viitattu 17.3.2012. Saatavilla: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030351>
- Heikkilä, J. & Heikkilä, K. 2001. Innovatiivisuutta etsimässä. Irtiottoa keskinkertaisuudesta. Helsinki. Kauppakaari.
- Jalava, U. 2001. Esimiestyö – valmentaminen ja uudistuminen. Helsinki. Tammi.
- Jokinen, B. 2007. Kiusaaja keskellämme. Kokemuksia ja selviytymistarinoita vaikeasta ihmissuhteesta. Juva. WSOY.
- Juuti, P. 2010. Mitä tarkoitetaan keskustelevalle johtamisella? Teoksessa P. Juuti & E. Rovio (toim.) Keskusteleva johtaminen. Otava. Helsinki. Otavan kirjapaino. 25 – 36.
- Kanste, O. 2005. Moniulotteinen hoitotyön johtajuus ja hoitohenkilöstön työuupumus terveydenhuollossa. Väitöskirja. Acta Universitatis Ouluensis, D 815. Oulun yliopisto. Oulu.

- Kiikkala, I. 2008. Voimaantumista edistävä johtaminen hyvinvointipalveluissa – menestymisen ja menestymättömyyden ydin. Teoksessa T. Surakka, I. Kiikkala, T. Lahti, H. Laitinen & T. Rantala. (toim.) Osastonhoitaja ja johtaminen. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki. Vammala. Vammalan Kirjapaino Oy. 9 – 27.
- Kirjonen, J. 2006. Kehittäminen asiantuntijatyönä. Teoksessa R. Seppänen-Järvelä & V. Karjalainen (toim.) Kehittämistyön risteyskysymyksiä. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Vaajakoski. Gummerus kirjapaino Oy. 116 – 133.
- Kunnallinen työmarkkinalaitos. 2002. Viestimme välittömästi. Suomen Kuntaliitto. Kokemäki. Satakunnan painotuote Oy.
- Lahti, T. 2008. Johtamisen käytäntöjä. Teoksessa T. Surakka, I. Kiikkala, T. Lahti, H. Laitinen & T. Rantala (toim.) Osastonhoitaja ja johtaminen. Vammala. Vammalan Kirjapaino Oy. 68 – 102.
- Laiho, A. & Ruoholinna, T. 2008. Terveysalan ammattilaisen koulutuspuhe: erontekoja, nostalgiaa sekä koulutuksen ja työn epäsuhtaa. Yhteiskuntapolitiikka 73 (1), 36 – 51.
- Lambert, P. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2010. Hankekirjoittaminen opinäytetöissä ja kehittämishankkeissa – Ohjeistus opiskelijoille. Teoksessa P. Lambert & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.) Hankekirjoittaminen. Välineitä hanketoimintaan ja opinnäytetyöhön. Helsinki. Multiprint. 357 – 363.
- Lankinen, P., Miettinen, A. & Sipola, V. 2004. Kehitä osaamista – hyödynnä kokemusta. Hämeenlinna. Karisto Oy.
- Lumme, R. 2010. Kirjoitussuunnitelma hankeyhteistyön välineenä. Teoksessa P. Lambert & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.) Hankekirjoittaminen. Välineitä hanketoimintaan ja opinnäytetyöhön. HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu. Helsinki. Multiprint. 216 – 228.
- Lööw, M. 2002. Onnistunut projekti. Projektijohtamisen ja -suunnittelun käsikirja. Helsinki. Bookwell Oy.
- Mäkisalo, M. 2003. Yhdessä onnistumme – Opas työyhteisön kehittämiseen ja hyvinvointiin. Helsinki. Tammi.
- Paasivaara, L., Suhonen, M. & Nikkilä, J. 2008. Innostavat projektit. Suomen sairaanhoitajaliitto ry. Helsinki. Silverprint. Sipoo.
- Paasivaara, L. & Nikkilä, J. 2010. Yhteisöllisyydestä työhyvinvointia. Helsinki. Nord Print Oy.

- Pelin, R. 1999. Projektihallinnan käsikirja. Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Perkka-Jortikka, K. 2002. Työyhteisöjohtaminen – vastuuta ja motivointia puun ja kuoren välissä. Helsinki. Edita Prima Oy.
- Romppainen, B. & Kallasvuo, A. 2011. Johtajuuden rakentuminen. Eväitä lähijohtamiseen. Keuruu. Otavan Kirjapaino Oy.
- Sarala, U. & Sarala, A. 1999. Oppiva organisaatio. Oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Tampere. Tammer-Paino Oy.
- Seppänen-Järvelä, R. 2006. Suunnittelurationalismista hyviin käytäntöihin – Kehittämisen menetelmien ja ajattelutapojen muodonmuutos. Teoksessa R. Seppänen-Järvelä & V. Karjalainen (toim.) Kehittämistyön risteyskysymyksiä. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Vaajakoski. Gummerus kirjapaino Oy. 16 – 33.
- Siitonen, J., Repola, H. & Robinson, H. 2002. Havahtuminen työhyvinvoinnin mahdollistamiseen. Empowerment-kulttuuri työhyvinvoinnin edistämisessä -tutkimushankkeen tulosten esittelyä. Työtieteen laboratorion hankeraportteja n:o 16. Oulun yliopisto. Oulu.
- Syvänen, S. 2003. Työn paineet ja puuttumattomuuden kustannukset. Tutkimus sisäisen tehottomuuden lähteistä ja vaikutuksista. Esimerkikohteena kuntien sosiaalitoimen vanhuspalveluja tuottavat työyhteisöt. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis, 942. Tampereen yliopisto. Tampere.
- Torppa, K. 2007. Managerialismi suomalaisen julkisen erikoissairaanhoidon johtamisessa. Tutkimus yksityissektorin johtamisoppien soveltamisesta neljässä yliopistollisessa sairaanhoitopiirissä ja arvio managerialismin soveltuvuudesta julkisen sairaanhoidon uudistamiseen. Väitöskirja. Acta Universitatis Ouluensis, D 951. Oulun yliopisto. Oulu.
- Viitala, R. 2004. Henkilöstöjohtaminen. Helsinki. Edita Prima Oy.
- Viitala, R. 2008. Johda osaamista! Osaamisen johtaminen teoriasta käytäntöön. Keuruu. Otavan Kirjapaino Oy.
- Virtapuro, M. 2006. Muutoksen kohtaaminen – miten motivoida ja sitouttaa henkilöstö muutosprosessiin ja uudenlaiseen toimintatapaan. Teoksessa L. Sundvik (toim.) Toimiva työyhteisö – esimiehen haasteet ja ratkaisut. Helsinki. Edita Prima Oy. 119 – 150.
- Vuori, J. 2005. Terveysjohtaminen ja -hallinto tieteenalana. Teoksessa J. Vuori (toim.) Terveys ja johtaminen. Helsinki. WSOY. 10 – 73.

Ari Lindeman, Päivi Niiranen-Linkama & Minna Veistilä

## **Kiperät ongelmat ja monialainen ongelmanratkaisu metodologisen tarkastelun välineinä ylemmissä ammattikorkeakoulu- koulutusohjelmissa**

---

### **Johdanto**

Tieteidenvälisten rajapintojen ylityksiä ja eri alojen kohtaamisia korostetaan lisääntyvässä määrin sekä yliopistoissa että ammattikorkeakouluissa. Kehitys liittyy ajankohtaisesti ja kiinnostavasti korkeakouluilta odotettuihin rohkeisiin avauksiin uuden tiedon tuottamisessa, ratkaisuihin kiperiin sosiaalisiin ja yhteiskunnallisiin ongelmiin, viimeisimpiin teknologisiin innovaatioihin ja integroivampaan koulutuskokemukseen. Korkeakoulutuksen uudistumisodotuksia asettavat siten niin muutoksessa kourissa painis-kelevä yhteiskunta, kilpailukyvyystään huolestuneet yritykset kuin entistä vaativammat opiskelijat. (Klein & Schneider 2009)

Ylempää AMK-koulutusta toteutetaan ja kehitetään kuitenkin yleensä yhden alan perinteiden puitteissa. Tämä näkyy esimerkiksi ammattikorkeakoulun jatkotutkinnon kehittymistä käsittelevissä julkaisuissa. Okkosen toimittama julkaisusarja (2003, 2004, 2005) ja jatkotutkintojen kehittymiseen liittyviä strategioita, toteutusmuotoja, kehittämissuuntia ja seurantatietoja kartoittava tuorempi julkaisu (Varjonen & Maijala 2009) sisältävät yhden artikkelin, jonka nimessä näkyy viittaus moniammatillisuuteen, monialaisuuteen, monitieteisyyteen tai tieteidenvälisyyteen. Näin siitäkin huolimatta, että ammattikorkeakouluille luonteenomaisen soveltavan tutkimuksen, kehitystyön ja innovaatiotoiminnan metodologian tulisi perustua metodiseen pluralismiin, jossa painotetaan yhteistä ongelmien havaitsemista ja ratkaisemisen mahdollistavien metodien ja prosessien kehittelyä (Hautamäki 2007, Lindeman 2006).

Tieteidenvälisen metodologisen keskustelun herättämiseksi ja metodisen pluralismin kehittämiseksi ylemmissä AMK-koulutusohjelmissa loimme University of Manchesterin kumppaneidemme kanssa kaksikielisen Methodological Summer School for Master's Students -opintojakson. Kaksikielisyys tarkoitti sitä, että kaikilla oli lupa puhua suomeksi tai englanniksi, luento-osuuksia pidettiin sekä suomeksi että englanniksi ja luentoja, kuten

kaikkea keskustelua, tulkattiin tarpeen mukaan kielestä toiseen. Kaikki kirjalliset tuotokset ja jälkireflektiot tehtiin englanniksi. Ensimmäinen kesäkoulu toteutettiin kesäkuussa 2011. Toinen vastaava kesäkoulu järjestettiin kesäkuussa 2012 ja seuraava on tulossa 3. – 6.6.2013.

Ensimmäisellä kerralla kesäkouluun osallistui 12 viiden eri alan opiskelijaa (terveysala, sosiaaliala, tekniikka, liiketalous, graafinen muotoilu), toisella kerralla 24 kolmen eri alan opiskelijaa (terveysala, sosiaaliala, liiketalous) ja seuraavalla kerralla 30 – 35 eri alojen opiskelijalle on varattu mahdollisuus osallistua. Tämän opintojakson ensimmäinen toteutus – artikkelissa nimellä MSS 2011 tai yksinkertaisesti kesäkoulu – toimii tämän artikkelin kokemukslähteenä.

Kesäkoulun järjestäjillä eli Kymenlaakson ja Mikkelin ammattikorkeakoulujen eri ylempi AMK-koulutusohjelmilla on kullakin omia kokemuksia ylempi AMK-tutkintoja keskeisesti määrittävän kehittämisorientoituneen opinnäytetyön tekemisestä ja ohjaamisesta. Koulutusohjelmavastaavien ja opinnäytetyöohjaajien välillä on myös puhuttu paljon opinnäytetöiden yhtäläisyyksistä ja eroista eri yhteyksissä, mutta kukaan ei ole toistaiseksi tehnyt vertailevaa tutkimusta eri alojen töistä. Tämän vuoksi kuvaamme artikkelin aluksi ammattikorkeakoulujemme kolmen koulutusohjelman opinnäytetöitä ja niiden menetelmällisiä valintoja vuonna 2010. Niiden tarkastelu auttaa ymmärtämään opinnäytetöiden metodologiaan liittyviä kehittämishaasteita. Tämän jälkeen esittelemme MSS 2011:n syntyvaiheet sekä kesäkoulun toteutuksen pedagogiset valinnat ja katsomme, miten osallistujat arvioivat kesäkoulua. Näiden pohjalta esitämme näkemyksemme siitä, miten tutkimus- ja kehittämismetodologian opetusta tulisi kehittää ylemmässä AMK-koulutuksessa huomioiden erityisesti monialainen ja -tieteinen yhteistyö professioita uudistavana tekijänä. Johtopäätöksissä pohdimme hiukan myös kaksikielisyyden, tiimityön ja kansainvälisen yhteistyön merkitystä tutkimus- ja kehittämismenetelmien opetuksessa ja luomme katseen monialaisuutta ja tieteidenvälistä vuoropuhelua korostavien koulutuskäytäntöjen kehittämisen haasteisiin.

## **Opinnäytetöiden aiheenvalinta, kehittämistehtävän asettaminen ja kehittämisorientaation näkyvyys**

Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyön luonteesta on käyty ammattikorkeakoulutuksen piirissä paljon keskustelua viime vuosina, samalla kun uusia ylempiä tutkintoja on suunniteltu. Keskustelun avaajia oli mm. Hämeen ammattikorkeakoulun jatkotutkintoja käsittelevässä raportti-sarja, jonka yhtenä teemana olivat ylempien tutkintojen opinnäytetyöt (Majala & Levonen 2008). Caven-Pöysä, Hedberg ja Neuvonen-Rauhala (2007) ovat tutkineet kasvamista työelämän kehittäjäksi oman työorganisaation kehittämishankkeen suunnittelun, toteutuksen ja hankkeeseen liittyvän oman oppimisprosessin avulla. Kyseisessä raportissa on selvitetty myös opiskelijan kokemuksia kehittämisen oikeutuksesta omassa organisaatiossa sekä sitä, millaisia haasteita ja jännitteitä syntyy ylempien tutkintojen keskeisen sisäl-

lön ja opetussuunnitelmien välille, kun koulutuksen painopisteenä ja tavoitteena on työelämän kehittäminen ja kehittäjäksi kasvaminen. (Emt. 2007)

Ammattikorkeakoulujen yhteisissä AMK-tutka -hankkeissa (Jaroma 2008; 2009) on pohdittu kehittämisen ammattikorkeakoulujen yhteisen tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan luonnetta sekä opinnäytetöiden merkitystä työelämän metodologiassa. Rantanen ja Toikko (2009) ovat arvioineet opinnäytetöiden metodisia ratkaisuja silloin, kun opinnäytetöiden luonne muuttuu tutkimustyyppisestä kehittämistyyppiseen. Tällöin kehittämistyön lähtökohdaksi määritty työelämän aitoon kehittämishaasteeseen, parhaimmillaan kiperään ongelmaan, vastaaminen.

Seuraavassa on tarkasteltu ammattikorkeakoulun ylemmissä koulutusohjelmissä toteutuneita opinnäytetöitä niiden aihevalintojen, kehittämistehtävän asettamisen ja metodisten ratkaisujen pohjalta. Tarkastelussa ovat mukana vuonna 2010 Mikkelin ammattikorkeakoulun 'Sosiaali- ja terveysalan kehittämisen ja johtamisen' koulutusohjelmasta sekä Kymenlaakson ammattikorkeakoulun 'Lasten ja perheiden hyvinvoinnin turvaaminen' ja 'International Business Management' -koulutusohjelmista valmistuneet opinnäytetyöt. Opinnäytetöiden keskeiset tiedot on koottu Ammattikorkeakoulujen verkkokirjastosta (Theseus.fi) opinnäytetöiden tiivistelmistä. Opinnäytetöitä tarkastellaan siten melko yleisellä tasolla. Tarkempi analyysi edellyttäisi perehtymistä yksittäisiin opinnäytetöihin perusteellisemmin kuin tässä artikkelissa on mahdollista.

Tarkastelun kohteena on yhteensä 38 ylemmän ammattikorkeatutkinnon opinnäytetyötä kolmesta eri koulutusohjelmasta. Sosiaali- ja terveysalan kehittäminen ja johtaminen -koulutusohjelmasta on mukana 17 opinnäytetyötä. Opinnäytetöiden sisällöt liittyvät johtamisen strategioihin ja henkilöstöohjaukseen sekä sosiaali-terveysalan palveluiden kehittämiseen (taulukko 1). (taulukko 1 tähän) Sosiaalialan koulutusohjelmasta on mukana 9 opinnäytetyötä (taulukko 2). Näiden opinnäytetöiden aiheiden keskeisin painopiste on asiakastyön menetelmällisessä kehittämisessä. (taulukko 2 tähän) International Business Management -koulutusohjelmasta on mukana 12 työtä (taulukko 3), joiden aiheet liittyvät strategiseen ja muutoksen johtamiseen sekä muun muassa markkinointiin ja laajemmin liiketoimintaosaamiseen.

Taulukko 1. Sosiaali- ja terveysalan kehittäminen ja johtaminen -koulutusohjelman opinnäytetöiden kehittämisorientaatio ja menetelmälliset valinnat.

Opinnäytetöiden aihealueet ja lukumäärä (suluissa)	Kehittämistehtävän asettaminen	Menetelmälliset valinnat
Strateginen johtaminen (3)	Terveyden edistämisen strategian laatiminen Kehityskeskustelut osaamisen johtamisessa Muutosjohtamisen kehittäminen	Teemahaastattelu Focus group Demingin kehittämistyön malli Webropol-kysely Balanced Scorecard-mittarit Osallistava toimintatutkimus
Henkilöstöohjaus ja henkilöstöhallinto (6)	Työaika-autonomisen työvuorosunnittelun kehittäminen ja käyttöönotto Henkilöstöohjauksen kehittäminen vaativan tason asiakastyössä ajaksamisen näkökulmasta	Graafinen kuvailu ja sisällönanalyysi Kehittävä työntutkimus Narratiivinen analyysi Kehittämisen prosessin kuvaus
Palveluiden arviointi ja kehittäminen, prosessit ja tuotteistaminen (8)	Palveluasumisen laadun ja vaikuttavuuden kuvaaminen ja mittarin kehittäminen Uuden palvelumallin tuotteistaminen yksityisessä lastensuojelussa	Arviointityökalut: Bikva, GAS, Kitsonin laadunvarmistus-sykli Tuotteistamisprosessi

Taulukko 2. Sosiaalialan koulutusohjelman opinnäytetöiden kehittämisorientaatio ja menetelmälliset valinnat.

Opinnäytetöiden aihealueet ja lukumäärä (suluissa)	Kehittämistehtävän asettaminen	Menetelmälliset valinnat
Asiakastyön menetelmällinen kehittäminen (7)	Haasteelliset asiakkaat ja asiakastyön kehittäminen Ennakointitiedon etsintä/ tunnistaminen asiakastyön kehittämisen tueksi Tiedon tuottaminen Moniammatillinen työ muuttuvassa toimintaympäristössä Pilotointiprosessi asiakastyössä	Fokuserhmäkeskustelu Kouluterveyskyselyt ja FSSF-kehikko Käsikirjan laadinta Haastattelut Narratiivinen analyysi Eläytymismenetelmä Tapaustutkimus Kysely Päiväkirjat
Palvelujen laatu ja kehittäminen (1)	Ongelmanetsintä palvelujen järjestelmätason tiedontuotannossa	Teemahaastattelu Kysely
Työorientaation selkiyttämisen ja kehittäminen (1)	Työroolien ristiriidat ja niiden selkiyttämisen valitussa ammatissa	Kirjoitelmat Grounded theory



Taulukko 3. International Business Management -koulutusohjelman opinnäytetöiden kehittämisorientaatio ja menetelmälliset valinnat.

Opinnäytetöiden aihealueet ja lukumäärä (suluissa)	Kehittämistehtävän asettaminen	Menetelmälliset valinnat
Strateginen johtaminen ja johtamisen mallintaminen (2)	Strateginen johtaminen muutostilanteessa Johtamisen mallintaminen	Mini-survey Autoetnografia Haastattelu
Markkinointi ja liiketoimintaosaaminen (6)	Markkinointiprosessin kehittäminen Sosiaalisen median hyödyntäminen liiketoiminnassa Kilpailijoiden kehittäminen verkostoitumalla Liiketoimintaosaamisen kehittäminen, brändäys Markkinointiteorioiden käyttö korkeakoulutuksessa Asiakkuusanalyysi	Vertaisarviointi Havainnointi Haastattelut Tapaustutkimus Menetelmäkehittäminen SWOT Kilpailija-analyysit Avoin kyselylomake
Muutosjohtaminen (2)	Viestintä organisaation fuusiotilanteessa Muutosjohtamisen hyödyt suhteessa muutoksen laajuuteen	Tapaustutkimus Puolistrukturoidut haastattelut Osallistava havainnointi Sisällönanalyysi Havainnointi
Logistiikka, tietovirrat ja ennakointi (2)	Tietovirtojen analyysi ja strateginen johtaminen	Tapaustutkimus Delfi Asiantuntijapaneeli

Kehittämistehtävän osalta taulukoissa 1 – 3 on kartoitettu melko yleisellä tasolla tehtävänasettelun tasoa ja haasteellisuutta ja niiden tulokannassa nojautaan eurooppalaiseen kuvaukseen korkeakoulututkintojen osaamisen tasosta (Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys 2009). Ylemmän korkeakoulututkinnon tasolla opinnäytetöiden voisi olettaa heijastavan pitkälle erikoistuneita, osittain työ- tai opintoalan huippuosaamista vastaavia tietoja, joita käytetään itsenäisen ajattelun ja tutkimuksen perustana. Kiinnostava näkökulma on myös alan ja eri alojen rajapintojen tietoihin liittyvien kysymysten käsittely ja kriittinen ymmärtäminen.

Koska opinnäytetyöt ovat luonteeltaan kehittämissuhteita, tulisi tarkastella myös niiden heijastamia taitoja. Eurooppalaisten tutkintojen viitekehityksessä saavutettavia taitoja tällä koulutusasteella ovat erikoistuneet ongelmanratkaisutaidot, joita vaaditaan tutkimus ja/tai innovaatiotoiminnassa uusien tietojen ja menettelyjen kehittämiseen ja eri alojen tietojen yhdistä-

miseen. Tällaisia taitoja tarvitaan esimerkiksi monimutkaisten, ennakoimattomien ja uusien strategisia lähestymistapoja vaativien työ- ja opintoympäristöjen johtamisessa ja muuttamisessa. Kolmas näkökulma em. eurooppalaisten tutkintojen viitekehyksessä painottaa vastuun ottamisen näkökulmaa ammattialan tietojen ja käytänteiden kartuttamisessa ja ryhmien strategisen toiminnan arvioinnissa. (Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys 2009)

Korkeakoulututkintojen osaamisen tasojen tulisi tietenkin linkittyä myös työelämän tutkimukselliseen kehittämistoimintaan, jota voidaan pitää eräänä keskeisenä työelämän osaamisalueena. Rantasen ja Toikon (2009) mukaan systemaattisessa kehittämistoiminnassa pyritään aina *tiedontuotantoon* ja lisäksi sitä voidaan lähestyä *kehittämisprosessin* ja *toimijoiden osallisuuden* näkökulmista. Edellä mainitut näkökulmat ovat osin toisistaan poikkeavia, mutta yhdessä ne määrittävät käsitystä kehittämistoiminnasta. Ajatuksellisesti kehittämistoiminnan ydin rakentuu kyseisten näkökulmien avulla. (Rantanen & Toikko 2009) Opinnäytetyön prosessissa tasapainon hakeminen näiden näkökulmien välillä näyttää usein olevan opiskelijan aktiivisen työstämisen kohteena.

Projektikirjallisuus jäsentää kehittämistoimintaa erilaisten vaihemallien avulla (esim. Pelin 1999; Virtanen 2000). Rantasen ja Toikon mielestä vaihemallit ovat kyllä käyttökelpoisia, mutta ne antavat usein kehittämistoiminnasta ylirationaalisen käsityksen. Uutta luovat, innovatiiviset prosessit ovat usein luonteeltaan ennakoimattomia. Jos työskennellään monimutkaisten ja monimuotoisten ongelmien kanssa, prosessit voidaan ehkä hahmottaa, mutta niiden luonne voi olla ennakoimaton. Tämä seikka on otettava huomioon, kun pohdimme, millaisten prosessien läpiviesti on yleensä mahdollista ylemmän tutkinnon opinnäytetöissä.

Monialaiseen, rajoja ylittävään ongelmanratkaisuun harjaantuminen voi olla yksi mahdollisuus tukea kehittämislähtöistä opinnäytetyön prosessia. Kehittämistoiminta rakentuukin tyypillisesti useiden eri toimijoiden sitoutumisen ja aktiivisen osallistumisen varaan. Kehittämisessä sovitellaan näkemyksiä ja muodostetaan yhteistä ymmärrystä. Osallistuminen tarkoittaa myös konkreettista osallistumista toimintaan, jolloin aito dialogi käytännön toimijoiden kanssa on keskeistä. Osallistavalla menetelmällä voidaan pyrkiä myös muutokseen ja itsestään selvien ajatus- ja toimintatapojen muuttamiseen.

Alasoinin (2006) näkemyksiä mukaillen kehittämistoiminnassa voidaan tuottaa arviointitietoa kehittämistoiminnan onnistumisesta ja vaikutuksista. Toiseksi tutkimustiedon avulla voidaan pyrkiä konstruoimaan hyviä käytäntöjä, jotka voidaan mahdollisesti siirtää uusiin toimintaympäristöihin. Kolmas tapa tuottaa tietoa on tutkimusavusteinen kehittäminen, jossa tutkimuksen avulla tuetaan kehittämistoimintaa. (Alasoini 2006, 42 – 43.) Tutkiva työote ja tutkimukselliset asetelmat tuottavat siten lisäarvoa kehittämistoimintaan. Tutkimustiedon, tutkimusmenetelmien ja tutkimusasetelmien hyödyntäminen sekä kehittämiseen liittyvien ilmiöiden käsitteellistäminen auttavat ke-

hittämistoiminnan toteutuksessa ja niiden tulosten siirrettävyydessä (Rantanen & Toikko 2009, 10–11).

Kartoituksen tuloksena esimerkiksi strategiseen johtamiseen (taulukot 1 ja 2) liittyviä kehittämistehtäviä ja niiden toteuttamista muutostilanteessa voidaan pitää haasteellisina, ongelmanratkaisutaitoja ja monialaista tietoa yhdistävinä. Henkilöstöohjauksen alueella myös vaativan tason asiakastyön ohjauksen mallintaminen työssä jaksamisen näkökulmasta vaikuttaa haasteellisesti asetetulta kehittämistehtävältä, samoin laadun ja vaikuttavuuden kehittäminen tai uuden tuotteen tai palvelumallin kehittäminen palvelutuotantoon (taulukot 1–3). Myös ennakointitiedon etsintä, moniammatillisen työskentelyn kehittäminen muuttuvassa toimintaympäristössä sekä haasteellisen asiakastyön pilotointi ja kehittäminen voivat toteuttaa haasteellisesti asetettuina kehittämistehtävää (taulukko 2).

Osaa opinnäytetöiden kehittämistehtävistä voidaan kuitenkin luonnehtia vähemmän vaativiksi. Kehittämistehtävänä voidaan esimerkiksi kartoittaa olemassa olevia käytäntöjä tai kuvata jo olemassa olevia prosesseja. Tällöin opinnäytetyössä näyttää todentuvan vain jokin kehittämistoimintaa luonnehtiva piirre (vrt. Rantanen & Toikko). Kehittämistehtävän asettaminen ei tietenkään kerro sinänsä, miten tehtävä on toteutettu, mutta se antaa tietoa opinnäytetyön tavoitteenasettelusta, joka mahdollistaa korkeatasoisen työn toteuttamisen. Rantasen ja Toikon (2009) esittämä viitekehys, jossa mukana olisivat kaikki kolme kehittämistoiminnan ulottuvuutta – tiedontuotanto, prosessit ja osallisuus – näyttää tämän aineiston osalta ja myös käytännön kokemuksenamme olevan haaste ylemmän tutkinnon opinnäytetöiden tekemisessä. Juuri näitä taitoja voitaisiin simuloida menestyksellisesti yhteisessä, monialaisessa ongelmanratkaisuprosessissa.

Menetelmällisten valintojen tarkastelu tässä artikkelissa pohjautuu opiskelijoiden raportoimaan näkemykseen opinnäytetyönsä metodologiasta. Taulukoista 1–3 on havaittavissa, että menetelmälliset valinnat on opinnäytetöiden tiivistelmissä kuvattu hyvin kirjavasti ja eritasoisesti; niissä esitellään tutkimusotteita tai menetelmällisiä lähestymistapoja, yksittäisiä menetelmiä ja lisäksi yksittäisiä työkaluja. Tutkimuksellisia kehittämisorientaatioina mainitaan muun muassa kehittävä työntutkimus ja toimintatutkimus. Aineiston pohjalta saa sellaisen käsityksen, että opiskelijoiden on melko vaikea hahmottaa opinnäytetyöhönsä kytkeytyvää laajempaa kehittämisorientaatiota. Menetelmien valinnassa esimerkiksi osallistavat menetelmät painottuvat sosiaali- ja terveysalalla johtamisen alueella (taulukko 1). Palvelujen arvioinnin ja kehittämisen teemoissa (taulukot 1 ja 2) menetelmiksi on valittu jokin arviointia painottava viitekehys ja usein lisäksi yksittäinen arviointityökalu. Tyypillistä opinnäytetöissä on myös monimenetelmällinen ote, esimerkiksi haastattelut ja kyselyt yhdistettynä muihin menetelmiin. Liiketalouden opinnäytetöissä (taulukko 3) tapaustutkimuksella näyttää olevan melko merkittävä rooli.

Menetelmällisistä valinnoista sinänsä on silti melko vaikeaa tehdä johtopäätöksiä, koska ne on suhteutettava valittuun aiheeseen, asetettuihin ongelmiin tai kehittämistehtäviin ja lisäksi toteutettuja opinnäytetöitä tulisi analysoida vielä yksityiskohtaisemmin. 'Yksinkertainenkin' menetelmä oivaltaen toteutettuna ja sopivaan kontekstiin sijoitettuna voi tuottaa korkeatasoista ongelmanratkaisua ja osaamista.

## Kohti kesäkoulua

Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa on vuodesta 2007 lähtien toiminut ylempien AMK-koulutusohjelmien vastuuhenkilöistä koostuva yhteistyöryhmä, Master-tiimi. Tiimin tehtäväksi on muotoutunut erilaisten koulutuksen käytännön järjestelyjen lisäksi ylempien AMK-tutkintojen monipuolisen monialaisen yhteistyön edistäminen. Ensimmäisenä osoituksena tästä rakentui- vat kaikille suomenkielisille ylempi AMK-koulutusohjelmille yhteiset monialaiset johtamisopinnot vuonna 2008. Näitä 10 opintopisteen laajuisia management- ja leadership-opintoja on kehitetty jatkuvasti vastaamaan sekä työelämän että myös englanninkielisten koulutusohjelmien tarpeisiin. Master-tiimissä aloimme pari vuotta sitten tarkastella yhteisiä tutkimus- ja kehittämismahdollisuuksiamme uudessa valossa. Koimme oppimisahdistusta siitä, miten ylempi AMK-opiskelijoiden opinnäytetyöt vastaavat työelämän tulevaisuuden tekemisen ongelmiin tai oikeastaan siitä, miten rajoittunutta opinnäytetyön tekeminen yhden alan puitteissa ja yksipuolisin menetelmin on.

Syntyi idea benchlearning-vierailusta Iso-Britanniaan, jossa tämän teeman ympärillä on työskennelty jo kauan. Viisihenkinen Master-tiimi vieraili Manchesterin yliopistossa keväällä 2010. Vierailusta seurasi monialaisuuden ja tieteidenvälisyyden näkeminen yhä keskeisempänä osana ylempi AMK-koulutusta. Havahduimme erityisesti siihen, miten vähän tutkimus- ja kehittämismenetelmien opetus tältä osin vastaa osaamisviitekehityksen tason 7 vaatimuksiin. Huomasimme ja tunnustimme sen miten vähän vaikuttavia, ja pikemminkin ammattialojen ja -käytäntöjen raja-aitoja vahvistavia, perinteiset toimintatavat ovat. Jäämme pohtimaan, mikä voi työelämässä muuttua, jos ammattikorkeakoulutoimijat, aluekehityksen ja työelämän asiantuntijat ja kehittäjät, pitäytyvät alakohtaisissa ”poteroissaan”. Samanaikaisesti tämän sisällöllisen pohdinnan ja kehittämisajattelun kanssa Mikkelin ja Kymenlaakson ammattikorkeakouluissa päätettiin rakenteellisesta yhteistyöstä ja myös toiminnallinen yhteistyö sai uusia mahdollisuuksia. Osana tätä yhteistyötä päätettiin järjestää ensimmäinen metodologinen kesäkoulu Mikkelissä kesäkuussa 2011.

## Kesäkoulun pedagogiset valinnat – luonne ja ratkaisut

Metodologisen kesäkoulun innoittajana toimineen professori Charles Engelin mukaan geneeriset taidot ovat ammatillisessa oppimisessa tärkeämpiä kuin substanssitaidot: ongelmanratkaisutaidot ja sujuva monipuolinen kommu-

nikointi ovat välttämättömiä kaikkien alojen ammattilaisille (Engel 2010). Elinikäisen ja itseohjautuvan oppijan taitoja ovat vastuullisuus ja aktiivisuus, muutosvalmius, tiedonhankintataidot, ongelmanratkaisutaidot, vuorovaikutus- ja tiimityötaidot, reflektiivinen ajattelu ja työn kehittäminen (Heikkinen 2011). Kumuloituva matriisitieto on elinikäisen oppimisen haaste: tieto elää ja muuttuu (Engel 2010). Kriittinen ajattelu, ymmärtäminen, monimutkaisten ja avointen ongelmien kanssa työskentelyn taidot, luovuus, epävarmuuden ja erimielisyyksien kanssa toimeen tuleminen ja päätöksentekotaidot ovat olleet taitoja, jotka yliopistoista valmistuneilta opiskelijoilta ovat puuttuneet (Hiley 2010).

Nämä ajatukset ja niistä käydyt vilkkaat keskustelut johtivat kesäkoulun järjestäjät valitsemaan sen pedagogisiksi suuntaviivoiksi monitieteisyyden ja ongelmaperustaisen / tutkivan oppimisen. Seuraavassa esittelemme lyhyesti pedagogiset valintamme, monitieteisyyden, PBL/EBL:n sekä kiperät ongelmat, käsite- ja ideologisella tasolla.

Monitieteisyys (engl. inter-disciplinarity) tarkoitti tässä kesäkoulussa sitä, että eri tieteenaloilta tulevat opettajat ja opiskelijat työskentelivät yhdessä ylittäen tieteenalojen välisiä raja-aitoja ja tuoden kukin oman tietonsa ja osaamisensa yhteiseen käyttöön. (Hiley & Tomkinson 2011, 2) Monialaisessa työryhmätyöskentelyssä ryhmän jäsenet ovat ryhmän tarkoituksen palvelijoita, eivät vain oman professionsa edustajia. Yliopistojen ja korkeakoulujen suurin haaste on kaikkien tieteenalojen saaminen työskentelemään yhdessä suurimpien ja pitkäkestoisimpien hankalien ongelmien ratkaisemiseksi. (Engel 2010) Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa ylempien ammattikorkeakoulututkintojen toteutuksessa monialaisuus ja monitieteisyys on tunnistettu vahvuudeksi, jota pyritään määrätietoisesti kehittämään ja jalostamaan. Yhteisistä johtamisopinnoista saatu erinomainen opiskelijapalaute innosti monitieteisyyden ulottamisen myös metodologiseen opetukseen.

Ongelmaperustainen oppiminen (engl. Problem-Based Learning) pohjautuu ajatukselle oppimisesta suhteessa muihin toimijoihin ja siten sosiaalisen konstruktionismin oppimiskäsitykselle, joka KyAMK:n pedagogiikkaa on ohjannut jo usean vuoden ajan. Menetelmä on ollut käytössä sekä Mikkelin että Kymenlaakson ammattikorkeakoulun opetuksessa. Todelliset oppimisen tarpeet ja yhteisen ymmärryksen tavoittelu voivatkin ohjata opiskelijoita syvempään oppimiseen kuin luentotyypilliset menetelmät. PBL:n on todettu vaikuttavan opittavan asian ymmärtämiseen, opiskeltavan sisällön liittämiseen aiempiin tietorakenteisiin, opiskelijoiden itsesääteelyyn, ongelmanratkaisutaitojen kehittymiseen, oman oppimisen suunnitteluun sekä oppimiseen liittyviin asenteisiin (Capon & Kuhn, 2004).

Tietoon perustuva, tutkiva oppiminen (engl. Enquiry-Based Learning) korostaa tiedonhaun ja jakamisen merkitystä oppimisprosessissa. EBL inspiroi opiskelijoita oppimaan itse, tuoden oppimisen kohteeseen todellisen tutkimusorientoituneen näkökulman. Oppimista ohjaa opiskelijan omistama

tiedonhankkimisprosessi. Menetelmässä opiskelijaryhmät tunnistavat omat tiedon tarpeensa aloitusskenaarion ja fasilitaattorin avulla. Sen jälkeen he etsivät tietoa siitä, millaisia resursseja he tarvitsevat tutkiakseen näitä asioita. EBL:lle tyypillistä on, että oppiminen on opiskelijakeskeistä ryhmätyöskentelyä erilaisia tiedon lähteitä hyväksikäyttäen, opettajan rooli on fasilitaattorin, tukijan ja rohkaisijan – eikä luennoitsijan – rooli, ja opiskelijat oppivat sisällöllisen tiedon lisäksi myös tiedontuotantoon, ryhmätyöskentelyyn ja johtamiseen liittyviä taitoja. EBL:n hyödyiksi on nähty se, että opiskelijat kiinnittyvät paremmin oppimisen kohteena olevaan aiheeseen, he voivat suunnata oppimista omien intressiensä mukaisesti, opiskelijoilla on paremmat mahdollisuudet vaikuttaa opiskeluunsa ja opettajat pystyvät paremmin näkemään opiskelijoiden tuen tarpeita ja oppimisprosessia. (CEEBL 2008)

Ongelmanratkaisulla tässä kesäkoulussa tarkoitettiin ongelman edelleenmäärittelyä, ajattelua, kyselyä, havainnointia, arviointia, kriittistä analysointia, implisiittisen ja eksplisiittisen tiedon käyttöä, näyttöön perustuvaa päätöksentekoa ja päätösten arviointikriteerien määrittelyä. (Hiley & Tomkinson 2011, 28) Ongelmat tässä kesäkoulussa määriteltiin, toisin kuin PBL-prosessissa yleensä, valmiiksi: vierailevat opettajat olivat valinneet muutamia monialaisia, ratkaisemattomia ongelmia, joita he kuvailivat käsitteellä ”wicked problem” seuraavan luonteisiksi (Hiley & Tomkinson 2011, 26 – 27):

- ongelmaan on enemmän kuin yksi ratkaisu,
- ongelmaan ei ole yhtä oikeaa ratkaisua eikä ratkaisuja voi kuvailla oikeiksi tai vääriksi vaan paremmiksi, riittäviksi, tarpeeksi hyväiksi,
- ongelmat ovat dynaamisia ja muuttuvia,
- ongelmia ei voi ymmärtää ennen kuin ratkaisuja on kehitetty,
- ongelmaa voisi ratkaista loputtomiin, se ei tule kokonaan ratkaistuksi,
- ongelmat ovat ainutlaatuisia eivätkä ratkaisut ole yleistettävissä,
- ratkaisut testataan kokeilemalla, esim. pilotein, ja
- voi olla, ettei ratkaisua ongelmaan ole olemassakaan.

Harjoittelemalla pienryhmissä tämänlaatuisten ongelmien ratkaisua opiskelijat saivat oppimiskokemuksen, joka sisälsi elementtejä monitieteisyydestä, vuorovaikutuksesta ja kommunikoinnin tavoista, ryhmässä toimimisesta ja reflektiivisistä käytännöistä visualisoinnissa ja luovassa ongelmanratkaisuprosessissa. Metodologinen ymmärrys lisääntyi, kun opinnäytetyö ymmärrettiin ongelmanratkaisuksi, jota voi tarkastella samanlaisena prosessina kuin tässä harjoiteltu. Opinnäytetyön metodisten valintojen lisäksi tällöin nousikin keskeiseksi koko prosessin ymmärtäminen tiedon käsitteen ja eettisten valintojen näkökulmista.

## Kesäkoulun arviointi

Kesäkoulun arvioinnissa opiskelijat käyttivät tuplatiimi-menetelmää siten, että he pohtivat ensin yksin, sitten pareittain ja lopuksi neljän ryhmässä kesäkoulun vahvuuksia ja kehittämiskohteita ja listasivat ne taululle sekä äänestivät niistä kolme keskeisintä. Opettajat suorittivat arvioinnin kahdes- ja kolme ryhmässä: vierailevat asiantuntijat listasivat kolme mielestään erityisen hyvää asiaa sekä kolme kehittämiskohdetta. Järjestäjä-opettajat kirjasivat ylös avioriihenomaisesti kaikki ryhmän mieleen tulevat vahvuudet ja kehittämistarpeet.

Opiskelijat kokivat kesäkoulun erityisiksi vahvuuksiksi erinomaiset vierailivat luennoitsijat, opinnäytetyöprosessin kirkastumisen ja uuden innostuksen saamisen opinnäytetyön tekemiseen sekä suomen- ja englanninkielisten opettajien välisen dialogin. Vierailevat opettajat korostivat oppimistilanteiden hyvää henkeä ja kokemusta siitä että oppiminen voi olla hauskaa, opiskelijoiden hyvää motivaatiota sekä järjestäjien ja luennoitsijoiden kykyä vastata joustavasti opiskelijoiden tarpeisiin. Kehittämiskohteista keskeisimmäksi nousi kaikissa ryhmässä käytännön aikataulu- ja kieliasioden lisäksi koko opiskelija- ja opettajaryhmän yhteisen keskustelun merkitys uuden tiedon tuottajana ja oppimaan innostajana. Taulukkoon 1 on kerätty kooste kesäkoulun päättyessä laaditusta arvioinnista SWOT-analyysin muotoon.

Taulukko 1. Kesäkoulun SWOT-arviointi.

<p><b>Vahvuudet</b></p> <p>Ammattitaitoiset vierailijat</p> <p>Monialaisuus</p> <p>Monikielisyys</p> <p>Opettajien ja opiskelijoiden sitoutuminen</p> <p>Samanaikainen pienryhmäprosessi ja henkilökohtainen prosessi</p> <p>Opinnäytetyö-orientaatio</p>	<p><b>Heikkoudet</b></p> <p>Monikielisyys – ymmärtämisen varmistaminen</p> <p>Lisäaika keskustelulle</p> <p>Ohjeiden selkeys opiskelijoille uuteen mutta opettajille tuttuun työskentelytapaan ryhdyttäessä</p> <p>Aikaiset aamut intensiivisessä kesäkurssissa</p> <p>Vierailuluentojen integrointi prosessiin</p> <p>Web-sivut tulosten esittelylle</p>
<p><b>Mahdollisuudet</b></p> <p>Samojen metodologisten ja metodisten ongelmien äärellä olevien opiskelijoiden kohtaaminen</p> <p>Monitieteisyys</p> <p>Fokus ongelmanratkaisussa ohjaa ajattelemaan opinnäytetyötä eri näkökulmasta</p>	<p><b>Uhat</b></p> <p>Opiskelijamäärän taloudellisuus</p> <p>Ennakkotehtävän kytkeminen oppimisprosessiin</p> <p>Monitieteisyyden hyväksyminen korkeakoulukehityksessä</p>

## Johtopäätökset

Artikkelissa esiteltyjen opinnäytetöiden todelliset valinnat ja metodologisen kesäkoulun kokemukset herättävät monia kysymyksiä: Miten ylempien AMK-opiskelijat tunnistavat työelämän aitoja, kiperiä ongelmia muotoillakseen niistä opinnäytetöidensä lähtökohtia? Millainen on edellä kuvattujen opinnäytetöiden merkitys ja työelämärelevanssi? Miten metodisuutta tulisi kehittää monialaisesti ylempi AMK-opinnäytetöissä? Ainakin seuraavat kolme konkreettista askelta tulisi ottaa välittömästi:

1. systemaattinen metodinen painotus opinnäytetöiden ohjaukseen, nimenomaan huomioiden koulutuksen erityisluonne ja tutkimuksellisen kehittämistoiminnan mahdollisuudet,
2. opetussuunnitelmatyössä metodiopetuksen integroiminen koulutussisältöihin monialaisuuden mahdollistavalla tavalla, sekä
3. verkko-opetuksen mahdollisuuksien laaja-alaisempi hyödyntäminen sekä kansallisessa että kansainvälisessä koulutusyhteistyössä.

Mielestämme aloittamassamme kehittämisprosessissa ei niinkään ole kysymys siitä, että olisimme lähteneet mukaan yliopistojen nykytrendien mukaiseen tieteidenväliseen tutkimukseen. Enemminkin voisi kuvailla suuntaamme olevan tutkimusavusteisen kehittämistyön koulutuksen kehittäminen professioiden yhteisen ongelmanratkaisutyöskentelyn avulla. Voisi myös sanoa, että olemme luomassa uusia toimintamalleja ylempien AMK -koulutusohjelmien opinnäytetöiden laadun kehittämiseen professioiden yhteisen ongelmanratkaisun ja konseptuaalisen ja metodologisen kehittämisdialogin sekä koulutuskäytäntöjen radikaalinkin muutoksen kautta. Laajempaan taivoitteena on uudistaa professioita toisten professioiden avulla.

Tässä tapauksessa tutkimusavusteisen kehittämistyön koulutuksellisenä työkaluna ja kokeilualustana toimi kaksikielinen metodologinen kesäkoulu eri alojen opiskelijoille. Kerätyistä opiskelijoiden reflektioista ja palautteista löytyi myös jotain yllättävää opinnäytetöihin liittyvän perinteisen metodologia-pohdinnan ohella. Ensinnäkin monialaisen ja monikulttuurisen tiimityön oppiminen oli hyvin merkityksellistä tarkasteltavassa MSS 2011:ssä (ja entistä korostuneemmin se nousi esille uusimmassa MSS 2012 -toteutuksessa). Tämä kertonee alakohtaisen ja monikulttuurisen yksilötyön korostumisesta niin AMK- kuin ylempi AMK -opinnoissa. Toiseksi kesäkoulun kaksikielisyys on selvästi muodostumassa ”isoksi jutuksi” opiskelijoille. Kaksikielisyyden korostuminen kesäkoulun annissa kertonee suomenkielisten ohjelmien kansainvälisyyden puutteista ja vähäisestä yhteistyöstä suomen- ja englanninkielisten ohjelmien välillä. Tiimityö- ja kielitaidot vaikuttaisivatkin olevan olennainen osa metodologista osaamista.

Toteuttajatiimimme näkökulmasta metodologinen kesäkoulu kertoo syvällisen kansainvälisen yhteistyön tärkeydestä koulutuksen kehittämisessä. Se on



osoittanut myös sen, että alojen välisten tutkimus- ja kehittämistyön käytäntöjen ja ohjauksen menetelmien ”ristiinpölyttäminen” edellyttää yhdesäoloa alojen ja tieteidenvälisyyden äärellä. Kesäkoulun tarjoama strukturoitu mutta väljempi ja vapaamuotoisempi ”metodologinen hengailu” kollegoiden, koti- ja ulkomaisten vieraiden ja opiskelijoiden kesken hälventää tehokkaasti raja-aitoja ja luo yhteyksiä ihmisten välille uuden synnyttämiseksi, innovaatioiden mahdollistamiseksi.

Millaisia haasteita saatamme kohdata valitsemamme kehittämistien varrella? Vaikka korkeakoulussa olisi useitakin monialaisia opintojen osia tai kokonaisia monitieteisyyteen perustuvia koulutusohjelmia, niin näiden näkyvyys opiskelijoiden ja työelämän suuntaan osoittautuu usein vaatimattomaksi. Todella monialaisen ohjelman luominen edellyttää hyväksyntää eri koulutus- ja toimialoilta, ja tämä on usein vaikeaa ja aikaa vievää – tarvitaan korkeakoulujen strategisia linjauksia ja ohjeistusta monialaisuuden suuntaan. Monialaiset toteutukset edellyttävät myös tiimiopettajuutta uudella tavalla. Alojen- ja tieteidenvälisen oppimisen mahdollistamiseksi eri alojen opettajien on opetettava ainakin muutamia ensimmäisiä toteutuksia yhdessä läsnä ollen. Tämä vaatii opetuksen resurssien uudenlaista joustavampaa allokointia toteuttajien kesken. Korkeakoulujen urapolkuja tulisi kehittää siten, että monialaisten ohjelmien kautta on myös mahdollisuus edetä organisaatiossa ja/tai ammatillisesti. Monialaisuus voi jäädä vain alojen välisen spontaanin yhteistyön varaan ilman erikoistunutta monialaista koulutusohjelmaa tai muuta pysyvämpää rakennetta. Tilat voivat myös muodostua esteeksi. Monialaisuus tarvitsee sekä fyysiset että taitavasti verkkoympäristössä toteutetut tilat, jotka mahdollistavat luontevat arkikohtaamiset eri alojen ihmisille. (McDowell, 2012, Bitterman 2011) Näemme kuitenkin, että nämä haasteet ovat samalla mahdollisuuksia, jotka luovasti yhdessä kohtaamalla pystymme rakentamaan mielekästä ja omaleimaista, antoisaa ja sekä opiskelijoita, työelämää että oppilaitosten toimintaa kehittävää uutta toimintakulttuuria.

## Lähteet

- Alasoini, T. 2006. Osallistava ohjelmallinen kehittäminen tietoyhteiskunnassa. Teoksessa Seppänen-Järvelä, R. & Karjalainen, V. (toim.) Kehittämistyön risteyksiä. Helsinki: Stakes 42 – 43.
- Bitterman, N. 2011. Interdisciplinary In Industrial Design Higher Degrees Education. Saatavissa: <http://www.sd.polyu.edu.hk/docedude-sign2011/doc/papers/288.pdf> . [Viitattu 13.5.2012]
- Caven-Pöysä, O., Hedberg, N. & Neuvonen-Rauhala, M-L. 2007. Monta roolia – tutkimus ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon aikuisopiskelijasta tutkijana ja oman työpaikkansa kehittäjänä. Teoksessa Ramstad, E. & Alasoini, T. Työelämän tutkimusavustei-

nen kehittäminen Suomessa. Lähestymistapoja, menetelmiä, kokemuksia, tulevaisuuden haasteita. Helsinki.

CEEBL. 2008. Centre for Excellence in Enquiry-Based Learning. University of Manchester. Saatavissa: <http://www.campus.manchester.ac.uk/ceeb/> [Viitattu 20.11.2011]

Engel, C. 2010. Unpublished discussion notes. 26.4.2010, Athenaeum, London.

Evensen, D., & Hmelo, C. (toim.) 2000. Problem-Based Learning: A research perspective on learning interactions. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Hakkarainen, K., Lonka, K., & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki: WSOY.

Hautamäki, A. 2007. KyAMK Kymenlaakson innovaatioiden ekosysteemisä. Teoksessa Ala-Uotila, T., Frilander-Paavilainen, E.-L., Lindeman, A., Tulkki, P. (toim.) Oppimisympäristöistä innovaatioiden ekosysteemiin. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B. Nro. 46.

Heikkinen, M. 2011. Ongelmaperustainen oppiminen. Julkaisemattomat luentodiat. Kouvola 20.9.2011.

Hiley, A. 2010. Unpublished discussion notes. 27.4.2010, MIT, Manchester.

Hiley, A. & Tomkinson, B. 2011. Methodological Summer School for Master's Students. Mikkeli, June 2011. Handbook. Version 1: 16th May 2011.

Jaroma, A. (toim.) 2008. Virtaa verkosta. Tutkimus- ja kehitystyö osana ammattikorkeakoulujen tehtävää, AMK-tutka, kehittämisverkosto yhteisellä asialla. Mikkelin ammattikorkeakoulu. Tutkimuksia ja raportteja A:36.

Jaroma, A. (toim.) 2009. Virtaa verkosta II. AMK-tutka, kehitysimpulsseja ammattikorkeakoulun T&K&I-toimintaan. Mikkelin ammattikorkeakoulu, tutkimuksia ja raportteja A:47.

Klein, J. & Schneider, C. 2009. Creating Interdisciplinary Campus Cultures: A Model for Strength and Sustainability. NJ, USA: Jossey-Bass.

Lindeman, A. 2006. Ymmärtämisen laatu ratkaisee. Teoksessa Kotila H. (toim.) Opettajana ammattikorkeakoulussa. Edita.

- Maijala, H. & Levonen, J. 2008. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto – osaamisen ennakointi ja tulevaisuuden haasteet. Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja 4.
- McDowell, W. Interdisciplinary Graduate Education at UNH Advantages, Opportunities, and Obstacle. Saatavissa: [http://www.gradschool.unh.edu/pdf/inter\\_grad\\_educ\\_v2.pdf](http://www.gradschool.unh.edu/pdf/inter_grad_educ_v2.pdf) [Viitattu 13.5.2012]
- Okkonen E. (toim.) 2003. Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – lähtökohdat ja haasteet. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Okkonen E. (toim.) 2004. Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – toteutuksia ja kokemuksia. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Okkonen E. (toim.) 2005. Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – tulokset ja tulevaisuus. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Pelin, R. 1999. Projektihallinnan käsikirja. Espoo: Projektijohtaminen.
- Rantanen, T. & Toikko, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Helsinki: Gaudeamus, 10 – 11.
- Sá, C. 2005 Interdisciplinary Strategies at Research-Intensive Universities. Unpublished doctoral dissertation. Penn State.
- Theseus.fi. Ammattikorkeakoulujen verkkokirjasto. Saatavissa: <http://www.theseus.fi> [Viitattu 15.5.2012]
- Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:24. Opetusministeriö.
- Varjonen B. & Maijala H. (toim.) 2009. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto – Osana innovaatioympäristöjä. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Virtanen, P. 2000. Projektityö. Helsinki: WSOY.



Hanna Hopia, Pia Piispanen, Varpu Lipponen & Leena Liimatainen

# Kansainvälisyysosaamisen kehittäminen ylemmässä ammattikorkeakoulututkinnossa – opiskelijoiden ja opettajien kokemuksia intensiivikursseista Venäjällä

## Johdanto

Artikkelissa kuvataan sosiaali- ja terveysalan ylempään ammattikorkeakoulututkinto-opiskelijoiden kansainvälisyysosaamisen kehittämistä kolmen CIMOn rahoittaman intensiivikurssin näkökulmasta. Kurssit toteutettiin vuosina 2008, 2009 ja 2010 Pietarissa, Venäjällä. Artikkelin tavoitteena on arvioida kansainvälisyysosaamisen kehittymistä intensiivikursseilla mukana olleiden sosiaali- ja terveysalan ylempää ammattikorkeakoulututkintoa suorittavien suomalaisten opiskelijoiden palautteiden sekä kursseja suunnittelemassa ja toteuttamassa olleiden opettajien kokemusten näkökulmista. Tarkoituksena on herättää keskustelua siitä, mitä on kansainvälisyysosaaminen ylempässä ammattikorkeakoulututkinnossa, ja mitkä ovat kansainvälisen intensiivikurssin mahdollisuudet vahvistaa kyseessä olevaa osaamista työssä käyvien aikuisopiskelijoiden kohdalla. Artikkelissa käytetyt lyhenteet on määritelty taulukossa yksi.

Taulukko 1. Lyhenteiden määritelmät

Lyhenne	Määritelmä
JAMK	Jyväskylän ammattikorkeakoulu
SPASMA	St. Petersburg Mechnikov State Medical Academy
TAMK	Tampereen ammattikorkeakoulu
CIMO	Centre for International Mobility
FIRST	Finnish-Russian Student Exchange Programme
EQF	European Qualification Framework
NQF	National Qualification Framework

## Kansainvälisyysosaaminen ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon haasteena

Ylempi ammattikorkeakoulututkinto (jatkossa YAMK-tutkinto) on työelämäläheinen ylempi korkeakoulututkinto, joka on tarkoitettu ammattikorkeakoulututkinnon tai muun soveltuvan korkeakoulututkinnon tutkinnon suorittaneelle ja vähintään kolmen vuoden työkokemuksen omaavalle ammattilaiselle. Tutkinnon tavoitteena on kehittää työelämäläheistä asiantuntijuutta ja uudistaa työelämää (A 423/2005, L 564/2009). Tutkintoa suorittamaan haakeutuvatkin useimmiten pitkään työelämässä olleet henkilöt, jotka arvostavat koulutuksen vahvaa työelämäyhteyttä (Ojala & Ahola 2008). Sosiaali- ja terveysalan YAMK-tutkinnon laajuus on 90 opintopistettä ja se suoritetaan yleensä 2–3 vuodessa työn ohessa. Kyseessä on aikuisopiskelun periaatteilla toteutuva koulutus. Lähipäiviä on vähän ja opiskelussa käytetään paljon verkko-oppimisympäristöä, sosiaalisen median välineitä, etäopiskelua ja itsenäistä opiskelua. Valmistuneiden nimikkeet sosiaali- ja terveysalalla ovat muun muassa sairaanhoitaja (ylempi AMK), toimintaterapeutti (ylempi AMK), fysioterapeutti (ylempi AMK) ja sosionomi (ylempi AMK).

Kansainvälisyysosaaminen ja sen kehittäminen ovat ajankohtaisia osaamisen painopistealueita ylemmässä ammattikorkeakoulututkinnossa. YAMK-tutkintoa määrittelevä lainsäädäntö edellyttää, että opiskelijat hankkivat itselleen kansainvälisen vuorovaikutuksen ja ammatillisen toiminnan edellyttämiä valmiuksia sekä työelämässä vaadittavan hyvän viestintä- ja kielitaidon (A 423/2005). Lisäksi eurooppalaisessa tutkintojen viitekehyksessä (EQF) kansallisen osaamisen tason (NQF) vaatimuksena on, että valmistuttuaan korkeakoulusta opiskelija kykenee työskentelemään itsenäisesti alan vaativissa asiantuntijatehtävissä sekä johtamaan ja kehittämään monimutkaisia, ennakoimattomia ja uusia strategisia lähestymistapoja (Tutkintojen ja muun osaamisen .. 2009). Nämä vaatimukset edellyttävät oman alan kansainvälisen tutkitun tiedon aktiivista seuraamista ja verkostoitumista kansainvälisiin asiantuntijayhteisöihin. Vaatimuksia kansainvälisyysosaamiselle asettaa myös ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto, jonka suositusten mukaan YAMK-tutkinnon suorittaneiden oletetaan osaavan toimia kansainvälisissä toimintaympäristöissä. Suositusten mukaan opiskelijoiden tulisi harjaantua ennakoimaan kansainvälisyyskehityksen vaikutuksia ja mahdollisuuksia omalla ammattialallaan (Suositus tutkintojen kansainvälisen... 2010). Lainsäädännön ja suositusten lisäksi uusimmassa Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 2011–2016 painotetaan korkeakouluopiskelijoiden kansainvälisten valmiuksien vahvistamista. Edellä mainitun suunnitelman mukaan tämä voidaan toteuttaa lisäämällä kansainvälisiä elementtejä sisältävää koulutustarjontaa, tarjoamalla vetovoimaisia kansainvälisiä ohjelmia sekä mahdollistamalla opiskelijoiden liikkuvuus ja vieraskielinen opetus koulutuksen aikana (Koulutus ja tutkimus...2012, 49). Nämä toimenpiteet edellyttävät tiivistä yhteistyötä eri alojen ja korkeakoulujen kanssa. Koska suurin osa YAMK-tutkintoa suorittavista on työssäkäyviä aikuisopiskelijoita, asettaa kansainvälistymisosaamisen hankkiminen ja

sen vahvistaminen suuria haasteita niin koulutuksen järjestäjille, opettajille, opiskelijoille kuin opiskelijoiden työnantajille.

## Intensiivikurssin tavoitteet, sisältö ja toteutus

Jyväskylän ammattikorkeakoulun (JAMK) hyvinvointiyksikön, Tampereen ammattikorkeakoulun (TAMK) sosiaali- ja terveystieteiden sekä State St. Petersburg Medical Academyn (SPASMA) YAMK-opettajien ja -opiskelijoiden yhteistyönä on toteutettu kolme intensiivikurssia Pietarissa vuosina 2008, 2009 ja 2010. Intensiivikurssien rahoittajana on toiminut CIMO ja rahoitusohjelmalla on ollut FIRST. Kurssien laajuus on ollut viisi opintopistettä, ja osallistujina ovat olleet edellä mainittujen korkeakoulujen suomalaiset ja venäläiset opettajat sekä sosiaali- ja terveystieteiden YAMK-opiskelijat. Intensiivikurssien sisällöt on luotu yhdessä kolmen korkeakoulun kesken ja ne vastaavat terveys- ja sosiaalialan koulutuksen kansainvälisiin haasteisiin (Wimpenny ym. 2005, Rycroft-Malone & Bucknall 2010). Intensiivikurssien teemat, ajankohdat ja osallistujamäärät kuvataan taulukossa kaksi.

Taulukko 2. Intensiivikurssien kuvaus

Intensiivikurssin teema	Ajankohta	Opiskelijat	Opettaja
Evidence-based Practice	2010	Suomalaiset 10 Venäläiset 10	Venäläiset 3 Suomalaiset 2
Medical and Social Role of Nursing: Challenges and Prospects	2009	Suomalaiset 9 Venäläiset 11	Venäläiset 3 Suomalaiset 2
Multicultural Issues in Nursing/ Health Care Research, Management and Practice	2008	Suomalaiset 9 Venäläiset 11	Venäläiset 4 Suomalaiset 2

Vaikka jokaisella intensiivikurssilla oli oma ammatillinen teemansa (ks. taulukko 2), oli kurssien yhteisenä tavoitteena osallistujien kulttuurisen tietoisuuden lisääminen. Tavoitteena oli, että osallistujat tarkastelevat omia käsityksiään, asenteitaan ja mahdollisia ennakkoluulojaan kriittisesti intensiivikurssin aikana. Tämän lisäksi tavoitteena oli osallistujien ammatillisen roolin syventyminen ja laajentuminen omalla asiantuntijuusalueella. Kurssien tarkoituksena oli lisätä tietoa terveydenhuollon ja sosiaalialan tutkimuksista, johtamisen ajankohtaisista teemoista sekä näyttöön perustuvan toiminnan haasteista Venäjällä ja Suomessa. Intensiivikurssien tavoitteeksi asetettiin suomalaisten ja venäläisten opettajien ja opiskelijoiden verkostoituminen ja sitä kautta uusien yhteistyömuotojen syntyminen.

Jokaisella JAMKin, TAMKin ja SPASMAN sosiaali- ja terveystieteiden ylemmän korkeakoulututkintoa suorittavalla opiskelijalla oli oikeus hakea opiskelumaan intensiivikurssille. Valintakriteerinä oli, että opiskelija oli edennyt opinnoissaan henkilökohtaisen opiskelusuunnitelmansa mukaisesti. Tämän lisäksi jokaisen mukaan valitun opiskelijan tuli keskustella tutoropettajansa kanssa siitä, miten intensiivikurssi mahdollisesti kehittää opiskelijan ammattillista asiantuntijuutta ja kansainvälisyysosaamista. Lähtökohtana oli, että opiskeluun käytettävät viisi opintopistettä luetaan täysimääräisesti hyväksi osana opiskelijan syventäviä tai vapaasti valittavia ammattiopintoja.

Intensiivikurssit toteutuivat viiden eri vaiheen kautta: 1) orientaatio, 2) ennakkotehtävät, 3) varsinainen intensiivikurssiviikko, 4) lopputehtävät ja 5) osaamisen arviointi ja opitun levittäminen. Ennakkotehtävää varten opiskelijat laativat europassin (<http://www.oph.fi/europassi/>), jonka avulla he osoittivat osaamistaan intensiiviviikon aikana. Lisäksi he valmistautuivat toimimaan venäläisissä vierailukohteissa emäntinä tai isäntinä esitellen työtään, työpaikkojaan ja asiantuntijuusalueitaan sekä omia ryhmiään. Intensiivikurssit sisälsivät asiantuntijaluentoja, refleksiivisiä työpajoja, posterinäyttelyitä ja vierailuja Pietarin alueen terveydenhuollon ja sosiaalialan työyksiköissä. Opiskelijat pitivät kurssin aikana oppimispäiväkirjaa ja jokaiselta kurssilta kerättiin palaute. Intensiiviviikon jälkeen opiskelijoiden tehtävänä oli laatia julkaisu siitä, miten he ovat kehittäneet kansainvälisyysosaamistaan kurssin aikana ja tarjota sitä ammattilehteen. Taulukossa kolme kuvataan intensiivikurssin vaiheet ja tehtävät.

Taulukko 3. Intensiivikurssin vaiheet ja tehtävät

Orientaatio	Ennakkotehtävät	Intensiivikurssi	Lopputehtävät	Arviointi ja opitun levittäminen
<b>Informaatio vierailun kohteena olevasta yliopistosta</b> <b>Perehdytys intensiivikurssin ohjelmaan ja ennakkotehtäviin</b> <b>Informaatio matkustukseen liittyvistä asiakirjoista</b> <b>Perehdytys venäläiseen kulttuuriin ja turvalliseen matkustamiseen</b>	<b>Europassin laatiminen</b> <b>Valmistautuminen työpaikan ja asiantuntijuusalueen esittelyyn</b> <b>Posterin laatiminen</b>	<b>Asiantuntija-luennot</b> <b>Tutustuminen venäläisten opiskelijoiden työpaikoille</b> <b>Refleksiiviset työpajat</b> <b>Posterinäyttely</b> <b>Oppimispäiväkirja</b> <b>Palautteen antaminen</b> <b>Kulttuuriohjelma</b>	<b>Oppimispäiväkirjan palauttaminen opettajalle</b> <b>Kirjoitus oman alan julkaisuun intensiivikurssin kokemuksista</b>	<b>Opintorekisteriin suoritus</b> <b>Opiskelijat kertoivat työpaikoillaan intensiivikurssin kokemuksista ja hankitusta osaamisesta</b> <b>Opiskelijat esittelivät omia työyhteisöjään venäläisille heidän vieraillessaan Suomessa.</b> <b>Opettajat markkinoivat intensiivikurssia uusille opiskelijoille sekä alan julkaisuissa</b>



## Opiskelijoiden arviointi intensiivikursseista

Alla on kuvattu tiivistetysti kolmelle intensiivikurssille (vuosina 2008, 2009, 2010) osallistuneiden JAMKin ja TAMKin opiskelijoiden (n= 28) antama palaute. Arvioinnissa käytettiin intensiivikurssin sisältöön ja tavoitteisiin sovellettua viisiportaista kyselylomaketta, jossa oli 19 väittämää ja yksi avoin kysymys. Opiskelijat arvioivat väittämiä portaitkolla 1 – 5, jossa 1 = täysin eri mieltä/huonosti ja 5 = täysin samaa mieltä/erittäin hyvin. Kyselyyn tavoitteena oli selvittää, miten opiskelijat kokivat intensiivikurssin vaikuttavan heidän asiantuntijuutensa kehittymiseen ja kansainvälisyysosaamisen vahvistumiseen. Edellisen kurssin arvioinnin tuloksia käytettiin seuraavan intensiivikurssin suunnittelussa hyväksi.

Suomalaiset opiskelijat olivat pääsääntöisesti tyytyväisiä saamaansa etukäteisinformaation venäläisestä yliopistosta ja tulevan intensiivikurssin sisällöstä. He olivat perehtyneet aktiivisesti SPASMAN nettisivuihin ennen Pietariin lähtöä ja pitivät etukäteistehtäviä mielekkäinä ja hyödyllisinä. Opiskelijoiden antaman palautteen mukaan paras oppimiskokemus kaikilla kolmella intensiivikurssilla oli hyvin järjestetyt vierailukäynnit terveydenhuollon ja sosiaalialan työyksiköissä Pietarissa. Suurin osa seuraavien väittämien kanssa ”Vierailukäynnit olivat hyödyllisiä” ja ”Vierailukäynnit auttoivat saavuttamaan tavoitteeni” vastanneista oli samaa mieltä tai lähes samaa mieltä. Pääosa mukana olleista opiskelijoista saavutti oman arviionsa perusteella intensiivikurssille asettamansa tavoitteet hyvin tai melko hyvin. Intensiivikurssi oli kehittänyt heidän ymmärrystään kulttuurisista eroista ja vahvistanut heidän ammatillista osaamistaan, kuten erään opiskelijan kommentti avoimessa vastauksessa osoittaa: ”Kurssi avasi silmäni näkemään erot kahden maan välillä”. Erityisen positiiviset vastaukset opiskelijat antoivat väittämiin ”Kurssi on kehittänyt kulttuurista ymmärrystäni” ja ”Kurssi on lisännyt tietoisuuttani omasta kulttuuristani”. Lähes kaikki intensiivikursseille osallistuneista opiskelijoista olivat valmiit suosittelemaan vastaavaa kurssia muillekin opiskelijoille.

## Opettajien kokemukset intensiivikursista

Intensiivikurssien suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin osallistuneet suomalaiset opettajat (n=6) painottivat kurssin hyvää etukäteissuunnittelua. Opettajien näkökulmasta oli tärkeää, että kurssille valikoitui motivoituneita, opiskelussaan hyvin edenneitä opiskelijoita. Opiskelijoiden valintakriteerit oli päätetty etukäteen ja kriteerit olivat opiskelijoiden tiedossa ennen valintoja. Opiskelijoiden valintaprosessin tulee olla mahdollisimman läpinäkyvä. Opettajat toivat arvioissaan esille sen, että niin opiskelija kuin opettajakin edustaa koko kurssin ajan työnantajaansa, korkeakouluaan ja kotimaataan. Tästä syystä kriteereihin ja opiskelijavalintaan kannattaa varata aikaa. Venäjällä työskenneltäessä on varauduttava suunnitelmien muutoksiin hyvinkin pienellä varoitusaajalla, jonka vuoksi opettajat painottivat mukaan lähtevien opiskelijoiden ja opettajien joustavaa asennetta. Venäjällä toteutuva

opiskelu saattaa olla melko vaativaa, joten mukaan lähtevien opiskelijaryhmien koko kannattaa opettajien mukaan pitää melko pienenä. Aikuisopiskelijat, kuten YAMK-opiskelijat, soveltuvat opettajien kokemuksen mukaan hyvin intensiivikurssille osallistuviksi opiskelijoiksi.

Opiskelijoille suunnatut orientaatiot ja ennakotehtävät ennen varsinaista intensiiviviikkoa on valmistettava hyvin ja tehtävänantojen tulisi olla opettajien mukaan mahdollisimman selkeitä. Opettajien ja opiskelijoiden perehtymistä venäläiseen kulttuuriin ennen lähtöä pidettiin tärkeänä. Orientaatiossa käytiin läpi perinteisiä venäläisiä jokapäiväisiä tapoja, keskeisiä venäjänkielisiä sanontoja ja venäläisen kulttuurin omaleimaisuutta. Opettajien mielestä yhteistyökumppanin kulttuuriin tutustuminen etukäteen on tärkeää, jotta pystyy solmimaan hedelmällisiä yhteistyösuhteita intensiivikurssin aikana. Kurssilla käytettävä opetusmateriaali ja pedagogiset menetelmät on myös suunniteltava huolella etukäteen. Lisäksi opettajat pitivät tärkeänä saada etukäteisinformaatiota vierailukäynneistä kohdemaan työyksiköihin.

Kansainvälisen intensiivikurssin suunnitteluun ja toteutukseen osallistumista pidettiin vaativana työnä. Tästä syystä opettajat arvioivat, että kurssilla on hyvä olla mukana vähintään kaksi opettajaa samasta maasta tai korkeakoulusta. Henkilökohtaiset suhteet ovat venäläisessä työskentelykulttuurissa avainasemassa. Ilman toimivia henkilökohtaisia suhteita asiat eivät välttämättä etene siten, kuin on suunniteltu. Sähköpostin välityksellä tapahtuva viestintä ei aina riitä, vaan intensiivikurssin järjestelyistä, tavoitteista, sisällöistä ja arvioinnista sopimisen olisi hyvä tapahtua opettajien mukaan myös henkilökohtaisissa tapaamisissa. Koska luottamuksellisten suhteiden luomiseen on varattava aikaa, pystyy useampi opettaja samasta korkeakoulusta rakentamaan tehokkaasti yhteistyösuhteita ajallisesti lyhyen intensiivikurssin aikana.

Arvioissaan opettajat toivat esille, että intensiivikurssilla hankitun osaamisen reflektointi on tärkeää kotimaahan palattua. Oppimispäiväkirjat ja artikkelien kirjoittaminen tarjoavat hyvän menetelmän opiskelijoille reflektoida kokemuksiaan ja jäsentää hankkimaansa kansainvälisyysosaamista. Kokemusten reflektointi yhdessä kirjoittamalla osoittautui myös opettajille tärkeäksi. Ensimmäisen intensiivikurssin (vuonna 2008) jälkeen opettajat kirjoittivat yhdessä venäläisten kollegoidensa kanssa artikkelin intensiivikurssista tieteelliseen julkaisuun (Hopia ym. 2011) sekä ovat käyneet esittelemässä kokemuksiaan tieteellisissä ja ammatillisissa konferensseissa.

Kansainvälisyysosaamisen vahvistumisen rinnalla opettajat pitivät tärkeänä kurssin antina myös opiskelijoiden asiantuntijuuden syventymistä. Koska opiskelijat joutuivat oppimistehtäviensä kautta esittelemään itseään, työtään ja ammatillista osaamistaan sekä postereitaan, he samalla vahvistivat ammatillista identiteettiään. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto onkin todettu merkitykselliseksi erityisesti asiantuntijuuden kehittymisen kannalta. Tutkinto laajentaa näkökulmia, kohentaa itseluottamusta ja antaa välineitä kokemustiedon jäsentämiseen osana jatkuvaa oppimista (Rantanen ym. 2010).

Opettajat kokivat vierailukäynnit erilaisissa työyksiköissä erittäin onnistuneiksi oppimiskokemuksiksi. Venäläiset partnerit olivat suunnitelleet opintokäynnit huolella, ja vierailun aikana oli aikaa keskustella asiakkaiden ja potilaiden kuin myös henkilökunnan ja esimiesten kanssa. Keskustelua käytiin muun muassa sairaanhoitajien koulutuksesta, palkkauksesta, työnkuvasta, työajasta, omaisten roolista ja vastuusta sekä potilaiden asemasta. Koska keskusteluita, virallisia ja epävirallisia, on intensiiviviikon aikana paljon, on ammattitaitoisien tulkin käyttö tärkeää. Opettajien kokemuksen mukaan ammattitulkki mahdollistaa käytännön järjestelyistä sopimisen joustavasti ja on olennainen osa laadukkaan koulutuksen toteuttamista.

## Pohdinta

Ylemmässä ammattikorkeakoulutuksessa ei riitä pelkkä teoreettisen tiedon hallinta, vaan tavoitteena on opiskelijan hankkimien tietojen ja taitojen muuntuminen käytännön toiminnaksi. Sosiaali- ja terveysalan YAMK-tutkinnon suorittaneilla tulisikin olla valmiuksia käynnistää, organisoida ja johtaa kehittämishankkeita sekä kehittää ja uudistaa työelämän käytäntöjä parhaaseen mahdolliseen näyttöön perustuen (Hopia ym. 2010). Näyttöön perustuva toiminta ja sen kehittäminen vaativatkin tänä päivänä sosiaali- ja terveysalalla erityisen vahvaa kansainvälisen tutkimuksen hankkimistaitoa, tutkimusten tulosten arviointiosaamista ja yleistä informaatiolukutaitoa. Omaa alaa koskevien relevanttien kansainvälisten katsausten seuraaminen, osallistuminen alan konferensseihin sekä yhteistyö ja verkostoituminen kansainvälisten kumppaneiden kanssa edellyttävät rohkeutta käyttää vierasta kieltä, taitoa ja joustavuutta toimia vieraassa kulttuurissa sekä osaamista viedä asiantuntijayhteisöön alan kansainvälistä tutkittua tietoa. (Kent & McCormack 2010). Samoja osaamisvaatimuksia on myös Venäjän terveydenhuollon ammattilaisilla. Yhteisen intensiivikurssin rakentamisen ja toteuttamisen etuna oli se, että Suomen lisäksi myös Venäjä on sitoutunut Bolognan sopimukseen, Suomi vuonna 1999 ja Venäjä vuonna 2003. (Dobren'kova 2008, Makarova & Solomennikov 2008). Tästä syystä kansainvälisyysosaamisen kehittäminen ja korkeakoulutuksen laatu ovat molempien maiden mielenkiinnon kohteena.

Jokainen lienee samaa mieltä siitä, että korkeakoulutuksen tulee kansainvälistyä. Opettajilla ja opiskelijoilla saattaa kuitenkin olla erilaisia käsityksiä siitä, mitä kansainvälistyminen on, miten se ilmenee koulutuksen aikana ja miten sitä pitäisi toteuttaa sekä mitä sillä tavoitellaan. Opiskelijoiden ja opettajien lisäksi myös työnantajien näkemykset YAMK-tutkinnon suorittaneiden osaamisesta on otettava koulutusta suunniteltaessa huomioon. Työnantajiin kohdistetun kyselyn (Rantanen ym. 2010) mukaan YAMK-tutkinnon suorittaneiden osaaminen ei ole sillä tasolla kuin millä sen eurooppalaisen ja kansallisen tutkintojen viitekehysten oppimistulosten tason perusteella pitäisi olla. Erityisiä puutteita edellä mainitun tutkimuksen mukaan YAMK-tutkinnon suorittaneilla esiintyy tutkimus- ja innovaatiotoiminnan taidoissa ja johtamisosaamisessa. Toisaalta vahvuuksina työnanta-

jat pitivät asiantuntijuuden kehittymistä ja elinikäisen oppijuuden vahvistamista YAMK-tutkinnon aikana (Rantanen ym. 2010). Tässä kuvattujen opettajien kokemusten ja opiskelijoiden palautteiden perusteella voidaan olettaa, että kansainvälinen intensiivikurssi osana opiskelua vahvistaa osallistujien innovaatio-osaamista, oman itsensä johtamisosaamista ja vahvistaa asiantuntijuutta.

Suomalainen sosiaali- ja terveysalan YAMK-koulutus ei ole yksin haasteiden edessä, vaan kansainvälisyysosaamisen vahvistamista sosiaali- ja terveysalan koulutuksessa pohditaan aktiivisesti eri puolilla Eurooppaa (Lloyd-Jone ym. 2007). Kansainvälisyysosaamisen kehittäminen on osa elinikäistä oppijuutta. Tämän vuoksi sen systemaattinen opiskelu on syytä aloittaa jo ammatillisen koulutuksen alkuvaiheessa, jotta opiskelijoille muodostuisi myönteinen asenne eri kulttuureista tulevien ammattilaisten ja asiakkaiden kanssa työskentelyä kohtaan (Coster ym. 2008). Kansainvälinen intensiivikurssi on eräs mahdollisuus vahvistaa työssä käyvän, YAMK-tutkintoa suorittavan, aikuiskoulutuksen kansainvälisyysosaamista suunnitelmallisesti ja tehokkaasti.

Tässä artikkelissa kuvatut kokemukset suomalais-venäläisen yhteistyön tuloksena toteutuneista intensiivikursseista olivat myönteisiä niin osallistuneiden opiskelijoiden kuin opettajienkin kokemuksena. Kansainvälisyysosaamisen kehittäminen YAMK-koulutuksen aikana ei kuitenkaan ole helppo tehtävä, vaan se vaatii monenlaisia konkreettisia toimenpiteitä ja sitoutumista yhteistyöhön erilaisten toimijoiden kanssa. Opetus- ja kulttuuriministeriö linjaa, että erityisesti niin sanottujen nousevien talouksien, kuten Venäjän kanssa tehtävää yhteistyötä tulisi vahvistaa korkeakoulusektorilla (Koulutus ja tutkimus 2012, 49). Laadukkaasti toteutettu yhteistyö vahvistaa yleensä osallistujakumppaneiden osaamisperustaa ja saattaa tulevaisuudessa tarjota mahdollisuuden esimerkiksi laaja-alaiselle koulutusosaamisen viennille.

## Lähteet

Asetus Ammattikorkeakouluista annetun valtioneuvoston asetuksen muuttamisesta. 16.6.2005 (423/2005). [www.finlex.fi](http://www.finlex.fi). (21.2.2012).

Coster, S., Norman, I., Murrels, T., Kitchen, S., Meerebeau, E., Sooboodoo, E. & d'Vray, L. 2008. Interprofessional attitudes amongst undergraduate students in the health care students: A longitudinal questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies* 45, 1667–1681.

Dobren'kova, E.V. 2008. Problems of Russia's entry into the Bologna Process. *Russian Education and Society* 50 (4), 42–51.

Hopia, H., Liimatainen, L., Turkina, N. & Filenkov, A. 2011. Exchanging expertise, theory and practice at Master's level healthcare education

between Russia and Finland – experiences from an intensive course in St. Petersburg. *Nurse Education in Practice* 11, 14–19.

Hopia, H., Räsänen, M., Lipponen, V. & Liimatainen, L. 2010. Uusi urapolku kliiniseen asiantuntijuuteen. *Sairaanhoidajalehti* 8, 53–56.

Kent, B. & McCormack, B. 2010. *Clinical Context for Evidence-Based Nursing Practice*. Wiley-Blackwell, Sigma Theta Tau International.

Koulutus ja tutkimus 2011–2016 Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1. Kopijyvä Oy.

Laki ammattikorkeakoululain muuttamisesta ja väliaikaisesta muuttamisesta 564/2009. [www.finlex.fi](http://www.finlex.fi). (25.4.2012).

Lloyd-Jones, N., Hutchings, S. & Hobson, S. 2007. Interprofessional learning for practice for pre-registration health care: Interprofessional learning occurs in practice – Is it articulated or celebrated? *Nurse Education in Practice* 7, 11–17.

Makarova, M.N. & Solomennikov, V.S. 2008. The Bologna Process. Opinions and expectations. *Russian Education and Society* 50 (3), 84–90.

Ojala, K. & Ahola, S. 2008. Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot – koikeilusta kokemuksiin. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 71. Turku: Uniprint.

Rantanen, T., Isopahkala-Bouret, U., Rajj, K. & Järveläinen, E. 2010. Eurooppalaisessa tutkintojen viitekehyksessä: Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot ja maisterin tutkinnot. *Aikuiskasvatus* 4, 267–279.

Rycroft-Malone, J. & Bucknall, T. 2010. *Models and Frameworks for Implementing Evidence-Based Practice. Linking Evidence to Action*. Wiley-Blackwell, Sigma Theta Tau International.

Suositus tutkintojen kansallisen viitekehyksen (NQF) ja tutkintojen yhteisten kompetenssien soveltamisesta ammattikorkeakoulussa. 2010. Työryhmä: Pekka Auvinen, Johanna Heikkilä, Hanna Ilo-la, Outi Kallioinen, Timo Luopajarvi, Katariina Rajj, Janne Roslöf. Ammattikorkeakoulujen Rehtorineuvosto.

Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys 2009. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 24. Yliopistopaino, Opetusministeriö.

Wimpenny, P., Gault, B., MacLennan, V., Boast-Bowen, L. & Shepherd, P.  
2005. Teaching and learning about culture: A European journey.  
*Nurse Education Today* 25, 398 – 404.

Leena Uosukainen

## **YAMK-tutkintokoulutuksen organisointi ammattikorkeakouluissa – pedagogisia ratkaisuja kehittämässä**

---

Mikkelin ammattikorkeakoulussa on vuodesta 2008 alkaen ollut mahdollisuus suorittaa Sosiaali- ja terveystieteiden kehittämisen ja johtamisen 90 op YAMK-tutkinto. Opetusjärjestelyissä on ollut haastavaa se, että puolet aloituspaikoista on ollut Mikkelissä ja puolet Savonlinnassa. Syksyn 2012 ryhmä on ensimmäinen, jolloin opiskelijat ovat kaikki Savonlinnassa, joskin videovälitteinen opetus jatkuu opettajien osalta. Koulutus toteutetaan monimuoto-opintoina, sisältäen paljon itseopiskelua, verkossa työskentelyä ja erilaisia yksilö- ja ryhmätöitä. Koulutusohjelmassa on kehittämiskohteena ollut videovälitteisen lähiopetuksen sekä erilaisten lähiopetuksen ja verkossa tapahtuvien ryhmätyöskentelymallien kehittäminen. Ryhmätyöskentelyssä kehittämiskohteena on ollut sellaisten työskentelymallien kehittäminen, joissa asiantuntijuuden jakaminen ja moniammatilliset näkökulmat saadaan parhaiten esille. Tässä artikkelissa käsitellään YAMK-tutkinnon organisointia, koulutuksen tuottamaa osaamista, opetussuunnitelman kehittämistä yhdessä työelämän kanssa, opiskelijoiden palautteiden hyödyntämistä koulutusohjelman kehittämisessä sekä erilaisia pedagogisia ratkaisuja.

### **YAMK-tutkinnon tuoma osaaminen**

Mikkelin ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystieteiden kehittämisen ja johtamisen koulutusohjelmassa on fysioterapeuttien, jalkaterapeuttien, sairaanhoitajien, sosionomien ja terveydenhoitajien mahdollista suorittaa jatkotutkinto. Opiskeluryhmät ovatkin muodostuneet eri ammattiryhmien edustajista. Ryhmät ovat kuitenkin olleet erilaisia ja eri alojen edustajien osuus on vaihdellut.

Koulutusohjelman tavoitteena on ammattikorkeakoulun perustutkinnossa ja työelämässä hankitun asiantuntijuuden laajentaminen ja syventäminen. Opiskelijoilla on takanaan vähintään 3 vuoden työkokemus, ja useimmilla

enemmän. Tämä tuo mukanaan kokemustietoa, jota voidaan jakaa ja syventää moniammatillisissa opiskeluryhmissä.

Koulutuksen suunnittelun lähtökohtana on ollut monitieteinen ja monialainen orientaatio, jossa korostuvat ajankohtaiset sosiaali- ja terveystieteelliset haasteet, väestön ja työelämän tarpeet, muuttuva käsitys asiantuntijuudesta ja oppimisesta sekä sosiaali- ja terveydenhuollon tulevaisuuden toimintaympäristöistä. Laaja-alaisen ja kehittämislähtöisen lähestymistavan avulla opiskelijat saavat riittävät tiedot ja taidot toimia johto- ja kehittämistehtävissä sosiaali- ja terveysalalla.

Ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtavien opintojen yleisenä tavoitteena on antaa opiskelijalle (Valtioneuvosto, Asetus 123/2005, 7a §):

- työelämän kehittämisen edellyttämät laajat ja syvälliset tiedot asianomaiselta alalta sekä tarvittavat teoreettiset tiedot asianomaisen alan vaativissa asiantuntija- ja johtamistehtävissä toimimista varten.
- syvälinen kuva asianomaisesta alasta, asemasta työelämässä ja yhteiskunnallisesta merkityksestä sekä valmius asianomaisen alan tutkimustiedon ja ammattikäytännön kehityksen seuraamiseen ja erittelyyn.
- valmiudet elinikäiseen oppimiseen ja jatkuvaan oman ammattitaidon kehittämiseen
- työelämässä vaadittava hyvä viestintä- ja kielitaito

YAMK-tutkinto antaa saman kelpoisuuden julkisiin virkoihin ja tehtäviin kuin ylempi korkeakoulututkinto. Tutkinnon nimestä on ollutkin jo vuosien ajan keskustelua. Esillä on ollut käytännön maisteritutkinto tutkintonimike, joka parhaiten kuvaisikin tätä tutkintoa ja erottaisi sen yliopiston maisteritutkinnosta.

Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys (NQF) kuvaa 7. osaamisen tason, johon YAMK-tutkinto sijoittuu. Kuvauksessa korostetaan oman erikoisalansa käsitteiden, menetelmien ja tiedon hallintaa. Erityisen vahvasti tulee esille monialainen tietoperusta, jossa korostetaan eri tieteenalojen rajapinnalla syntyvän tiedon analysointia ja monimutkaisten ongelmien ratkaisua käyttäen eri tieteenalojen tietoa. Tällä tasolla korostetaan itsenäistä asiantuntijaroolia kehittämisessä ja johtamisessa sekä yrittäjänä toimimisessa. Kehittämis- ja tutkimusosaamisessa korostuu uusien ja innovatiivisten ratkaisujen kehittäminen. Lisäksi on osattava viestiä sekä suullisesti että kirjallisesti omalla äidinkielellä sekä vähintään yhdellä vieraalla kielellä. (OPM 2009,45; ARENE 2010,5.) Kaikki nämä osaamista kuvaavat ilmaisu- ja viestintäosaamiset on kuvattu moniammatillisissa kehittämis- ja johtamisen oppimateriaaleissa.



## **Koulutusohjelman kehittäminen työelämän ja valtakunnallisten verkostojen yhteistyönä**

Näiden opintojen suunnittelu tapahtui yhdessä työelämän edustajien kanssa jo ensimmäistä kertaa aloituspaikkoja hakiessamme. Sekä sosiaali- että terveysalan edustajien yhteinen mielipide oli, että aloilla on selkeää kehittämisen- ja johtamisosaamisen vajetta. Tämä johtui osaksi eläköitymisestä, mutta myös siitä, että osalta johtamistehtävissä olevia, puuttui johtamiskoulutus. Kun saimme luvan koulutusohjelman aloittamiselle, työelämän edustajat olivat aktiivisesti mukana opintojaksojen kehittämistyöryhmissä tuoden asiantuntijuuttaan sisältöihin. Rakenne on pysynyt lähes samana kaikissa aloituskerroissa, mutta opiskelijoiden antaman palautteen johdosta joidenkin opintojen ajankohtaa, sisältöä ja toteutusta on muutettu. Opintojaksojen nimet ovat kuitenkin pysyneet samoina.

Koulutusohjelman alkuvuosina toimi ohjausryhmä, jossa oli työelämän edustajia mukana sekä sosiaali- että terveysalalta. Tältä ryhmältä saimme palautetta opintoihin ja niiden kehittämiseen. Ohjausryhmässä käsiteltiin opiskelijoilta kerättyjä palautteita ja samalla arvioitiin koulutusohjelmaa kokonaisuutena. Vuoropuhelu työelämän kanssa on jatkunut ohjausryhmän jälkeen muulla tavoin. Ylihoitajatapaamiset ja hankeyhteistyö mahdollistavat keskustelufoorumeja, joissa voidaan keskustella myös työelämän koulutustarpeista. Koulutusohjelman opiskelijat ovat työelämän edustajia ja heillä itsellään on mahdollisuus arvioida opintojen työelämärelevanssia.

YAMK-tutkinnon kehittämisverkosto on ollut tärkeä yhteistyökumppani valtakunnallisten linjausten muotoilijana ja eri koulutusohjelmien rakenteellisessa suunnittelussa. Laki YAMK-tutkinnoista saatiin vuonna 2005 ja se merkitsi tutkinnon vakinaistamista osaksi korkeakoulurakennetta. Näiden opintojen suunnittelun alkaessa olivat ensimmäiset YAMK-tutkinnon toteutukset sosiaali- ja terveysalalla meneillään. Sosiaali- ja terveysalan YAMK-tutkinnon omissa kehittämisverkostoissa laadittiin tarkempia yhteisiä linjauksia opintojen sisältöihin. Terveysalan YAMK-verkostossa tehtiin mm. opintojen ydinainesanalyysiä ja opintojen rakenteita yhtenäistettiin. Verkostokokoukset olivat varsin hyödyllisiä, koska tässä vaiheessa ylemmät YAMK-tutkinnot olivat laajentumassa kaikille aloille ja etsivät omaa paikkaansa koulutusjärjestelmässä. Oli tärkeää muodostaa yhtenäinen kuva opintojen vaatimustasosta ja sisällöstä.

## **Koulutusohjelman kehittämisen rakenteita**

Alkuvuosina toiminut ohjausryhmä muuttui itsearviointiryhmäksi, jossa oli edustettuina koulutusjohtajat, vastuuyliopettajat ja opiskelijavastaavat. Tässä ryhmässä käsiteltiin kehittämispalautteita ja pohdittiin kehittämistoimenpiteitä. Ryhmän toiminta siirtyi vuonna 2011 osaksi koulutusohjelma-kokouksia. Nykyisin koulutusjohtajat on kutsuttu mukaan, kun on käsitelty erityisiä kehittämiseen liittyviä asioita. Organisaatiossamme tapahtuneet

muutokset ovat heijastuneet näiden ryhmien toimintaan. Tällä hetkellä terveysalojen koulutus on yhdistetty yhden koulutusjohtajan alaisuuteen ja sosiaaliala on hallinnollisesti erillään terveysalalasta. Yhteistyö on tiiviimpää vain tutkimus-, kehitys- ja innovaatio toiminnassa, jossa muodostamme oman hyvinvoinnin painoalueen, jossa on mukana myös nuoriso- ja kulttuuriala.

Koulutusohjelma kokoontuu säännöllisesti koulutusohjelmakokouksiin, joihin osallistuvat kaikki koulutusohjelmassa työskentelevät opettajat, tarvittaessa myös koulutusjohtaja. Nämä kokoukset tapahtuvat videovälitteisesti. Kehittämispäivät järjestetään 3–4 kertaa vuodessa, jolloin olemme yhdessä ja käsittelemme laajempia asiakokonaisuuksia, kuten opetuksen kehittämistarpeita. Opinnäytetöiden arviointikokoukset pidetään myös yhdessä. Koska koulutus on suunnattu sekä sosiaali- että terveysalalle, on jokaiseen opintojaksoon sovittu vastuuopettajapari, jossa molemmat alat ovat edustettuina. Opinnäytetöiden ohjaus tapahtuu yhteistyössä sosiaalialan yliopettajan kanssa, mikäli Savonlinnassa on sosionomi opiskelijoita. Nämäkin ohjaustapaamiset ovat tapahtuneet joko AC:llä tai videovälitteisesti.

Mikkelin ammattikorkeakoulussa on palautejärjestelmä, jota käytetään kaikissa MAMK:n koulutusohjelmissa. Palautejärjestelmä sisältää alku- ja kehittämiskyselyt ja opintojaksojen väli- ja loppupalautteet. Opintojen jälkeen tapahtuva kysely on vasta kehitteillä ja tehdään ensi kertaa keväällä 2012, jolloin saamme arvokasta tietoa siitä, miten opiskelijat ovat konkreettisesti voineet hyödyntää tutkintoaan. Ensimmäiset opiskelijat tästä koulutusohjelmasta valmistuivat vuonna 2010, ja nyt 2 vuotta valmistumisen jälkeen on sopiva aika tehdä kysely.

Ammattikorkeakoulussamme on toiminut YAMK-tiimi, jonka toiminta on vuosien ajan vaihdellut. Tiimin yhteistyönä on kuitenkin tehty yhteinen opinnäytetöiden ohjeisto ja myös opintojen rakenne on saatu yhteneväksi. Lisäksi on koottu koulutusohjelmien opintojaksotarjonta, jotta opiskelijat löytävät helpommin toisen koulutusohjelman opintoja ja näin voivat valita niitä toisesta YAMK-koulutusohjelmasta. Tällä hetkellä tehdään yhteistyötä Kymenlaakson ammattikorkeakoulun kanssa ja kehittämiskohteena on Master school -tyyppinen toiminta ja siihen liittyvät metodologiset kesäopinnot. Opinnot toteutettiin ensimmäisen kerran kesällä 2011.

Ammattikorkeakoulussamme ollaan laatimassa syksyn 2012 aikana YAMK-tutkintoihin yhteinen arviointikriteeristö, jonka taustana on osaamisperustaisuus. Kevään 2012 opetussuunnitelmauudistus on koskenut myös ylempiä koulutusohjelmia, jolloin osaamisperustaisuus on tullut selkeämmin esille. Opetussuunnitelma on teemoitettu ja opintojaksojen kuvaamista on tarkennettu osaamisperustaiseksi. Opintojaksot muodostavat kaksi osaamiskokonaisuutta, joita arvioidaan portfoliotehtävin. SoleOps-järjestelmä otetaan käyttöön syksyllä 2012 alkavissa opinnoissa. Järjestelmä tukee osaamisperustaisen opetussuunnitelman toteutusta.

## Asiantuntijuuden syventäminen YAMK-tutkinnon avulla

Toimintaympäristöämme kuvaa epäjatkuvuus, moniselitteisyys ja ristiriitaisuus. Tämän päivän ja tulevaisuuden asiantuntijuuteen kehittyminen saa alkunsa jo eri ammattien perusopinnoissa, joissa on tärkeää painottaa metakognitiivisia taitoja. Tietojen ja taitojen omaksumisen lisäksi tarvitaan kykyä kriittisesti arvioida omia tavoitteita ja kehittymismahdollisuuksia. Elinikäisen oppimisen taidoille luodaan pohja jo tässä vaiheessa. Sosiaalisia ja menetelmällisiä valmiuksia tarvitaan, jotta osaamisen kehittyminen työssä ja opiskelussa tulee mahdolliseksi. Oman toiminnan suunnittelu, ohjaus ja arviointi ovat niitä taitoja, jotka ovat välttämättömiä asiantuntijuuden kehittämisessä ja korostuvat YAMK-tutkinnoissa. Mitä vankempi pohja on kehittynyt aikaisemmissa opiskeluissa ja työelämässä, sitä helpompi on kehittää näitä valmiuksia liitettynä johtamisen ja kehittämisen asiantuntijuuteen ja sen syventämiseen.

YAMK-tutkinnoissa kehitetään tietoisesti metakognitiivisia taitoja. Metakognitioon kuuluvat tiedot ja taidot sekä taitoihin liitetty kokemus. Metakognitiivisia tietoja ovat tieto itsestä: itseohjautuvuus, motivaatio, tunteiden tunnistaminen ja omien voimavarojen hyödyntäminen. Näitä tarkastellaan opiskeluun liittyvien tehtävien, HOPS-keskustelujen ja portfoliotehtävien avulla. Taitoja ovat ennustamisen, suunnittelun, kontrolloinnin, tarkkailun ja arvioinnin taidot. Näiden taitojen lisäksi työelämässä entistä voimakkaammin tarvittavia taitoja ovat selviytymisen ja itsesäätelyn keinot sekä oman oppimisen tarkastelu. Kokemus on tärkeä oman oppimisen tarkastelussa ja metakognitiivisten taitojen kehittämisessä. Myös omien oppimisstrategioiden tunteminen auttaa opiskelussa ja uuden oppimisessa. (Flavell 1971; 1985, Ruohotie 2006, Uosukainen 2010.) Kaikkia näitä metakognitiivisia taitoja harjaannutetaan erilaisissa oppimistilanteissa ja -tehtävin.

Päätöksenteko- ja ongelmanratkaisutaitojen kehittäminen tulee esille myös jo perusopintojen erilaisissa työskentelymalleissa ja tehtävissä, ja nämä taidot ovat tärkeitä asiantuntijuuteen liitettäviä taitoja. Metakognitiivisten taitojen kytkeytyminen päätöksenteko- ja ongelmanratkaisutilanteisiin tarkoittaa täydennys- ja jatkokoulutuksessa työskentelymalleja, joissa oppimisen tavoitteet ja sisällöt tuodaan esille konkreettisesti, ja opiskelija reflektoi oppimaansa suhteessa omaan työhönsä ja sen päätöksenteko- ja ongelmanratkaisutilanteisiin. Oppimistehtävien kytkeytyminen työelämän todellisiin tilanteisiin syventää samalla substanssiasiantuntijuutta. On tutkimuksellista näyttöä siitä, että metakognitiiviset taidot kehittyvät parhaiten tällä tavoin. Henkilökohtaisten oppimissuunnitelmien laatiminen ja niistä keskusteleminen ohjauskeskusteluissa kehittää ja syventää myös asiantuntijuutta, johon oleellisena osana kuuluu metakognition kehittyminen. (Brown 1978.)

Käytännön työelämässä tarvitaan monimutkaisten ongelmatilanteiden ratkaisuisia monialaista tietoa, joka on myös osa substanssiosaamista. Se alkaa kehittyä moniammatillisuudesta. Monitieteisyys, tieteidenvälisyys ja tieteidenvälinen siirrettävyys (multi-, inter- ja transdisciplinarity) ovat mo-

nialaisuuden eri tasoja. Asiantuntijuudessa tieteidenvälinen siirrettävyys on keskeistä. Eri tieteenalojen näkökulmat tuodaan käytännön ongelmanratkaisu- ja oppimistilanteisiin, ja monialainen tietoperusta mahdollistaa ongelman tarkastelun eri näkökulmista. Eri tieteenalojen rajapinnoille syntyy uutta tietoa, joka laajentaa ja syventää kokonaisvaltaista asiantuntijuutta. (Nicolescu 1997.)

Asiantuntijuuden kehittyminen kytkeytyy ammattikorkeakoulun yhteisiin kompetensseihin, joita metakognitiivisten ja niihin liittyvien oppimisen taitojen lisäksi ovat työelämäosaaminen, eettinen osaaminen, innovaatio-osaaminen ja kansainvälistymisosaaminen. Kaikki osaamisalueet liittyvät kiinteästi kehittämiseen ja johtamiseen ja integroituvat kaikkiin opintojaksoihin. Laaja 30 op opinnäytetyö tehdään kehittämistyönä tavallisesti omaan organisaatioon tai ammattikorkeakoulun hankkeeseen, joka kehittää syvää asiantuntijuutta omalla substanssialueella sekä kaikilla yhteisillä ja koulutusohjelman omilla osaamisalueilla.

Sosiaali- ja terveystieteiden kehittämisen ja johtamisen YAMK-tutkinnon asiantuntijuuden kehittäminen ja syventäminen fokusoituu monitieteiseen näkökulmaan ja innovatiiviseen yhteisölliseen tiedonrakentamiseen. Johtajana ja kehittäjänä toimimisen asiantuntijuus perustuu monitieteisiin johtamisteorioihin, käytännön toimintamalleihin ja oman johtajuuden kehittämiseen. Monialainen tietoperusta ja yhteisöllinen tiedonrakentaminen mahdollistavat myös kehittämisosaamista, joka tuottaa innovatiivisia ratkaisuja palvelujen kehittämiseen. (Luukkainen & Uosukainen 2010.)

### **Pedagogisia ratkaisuja kehittämässä opiskelijapalautteita hyödyntäen**

Mikkelin ammattikorkeakoulun pedagoginen strategia korostaa elinikäistä oppimista, kansainvälisyyttä, työelämälähtöisyyttä, tutkimus- ja kehitystyön kytkeytymistä opintoihin, verkko-opiskelua, monialaisuutta ja verkostoitumista, kansainvälisyyttä, yrittäjyyttä ja opiskelijoiden oppimisen tukemista ohjauksen ja arvioinnin keinoin (Mikkelin amk pedagoginen strategia 2008 – 2012.)

Asiantuntijuuden syventäminen ja kehittäminen on YAMK-tutkinnon pedagogisten ratkaisujen lähtökohta. Näissä opinnoissa on yhtenä keskeisenä vahvuutena ollut moniammatillisuus ja monialainen tietoperusta. Kaikkien ryhmien kohdalla on saatu hyvä palaute juuri tästä. Parhaimmillaan se on toteutunut silloin, kun ryhmä on keskenään jakanut asiantuntijuuttaan ja pohjinnut moninäkökulmaisesti asioita. Tällöin on syntynyt uutta tietoa, jota on konkretisoitu eri tavoin.

Näyttöön perustuva toiminta (Evidence based practice) tuo perustelut päätöksentekotilanteisiin ja toimintamalleihin. Tämä on tarkoittanut tutkimustiedon etsimistä ja tuomista oppimiseen ja sen kytkemistä käytännön tilanteisiin. (Sarajarvi & Mattila & Rekola 2011.) Lähes rinnakkainen käsite on tut-

kiva oppiminen, jonka keskeisenä tavoitteena on tutkimusprosessin ja kaikkien sen osavaiheiden jakaminen (ongelmien asettaminen, selitysten luominen, uuden tiedon etsiminen) oppimisyhteisön jäsenten kesken. Tutkivassa oppimisessa korostuu sosiaalinen vuorovaikutus, jonka arvo näyttää olevan siinä, että toisen/toisten palaute toimii välineenä ideoiden testaamisessa. Omien käsitysten tarkastelu muiden näkökulmasta on älykkään toiminnan ja uusien ideoiden synnyn kannalta olennaista. (Bereiter & Scardamalia 2003; Hakkarainen ym. 2004.) Tässä monialainen, näyttöön perustuva tieto tuo uusia näkökulmia. Tutkivan oppimisen taustalla on tiedon ymmärtäminen designina ja se yhdistetään tiedonluomisnäkökulmaan, jolla on yhteys Problem Based oppimisen malliin. (Kärnä ja Kallioniemi 2006)

Erityisesti ongelmaperustainen oppiminen (PBL = Problem Based Learning) on saanut hyvää palautetta näissä opinnoissa. Se on myös tapa kehittää asiantuntijuutta, jossa ongelmaratkaisun avulla syntyy uusia käsitteellisiä järjestelmiä ja niihin liittyviä ratkaisumalleja. Keskeisin oppimisympäristö ovat avaus- ja purkuistunnot, joissa tiedon rakentaminen tapahtuu. Virtuaaliympäristöjä on kehitetty entistä paremmin sosiaalisen tiedon rakentamisen mahdollistajaksi. Myös näissä opinnoissa on välityöskentelyä tehty verkossa, jonne myös PBL-istunnoissa syntynyt aineisto on tallennettu.

Parhaimmillaan ongelmaperustainen oppiminen korostaa yhteisen, kollektiivisen tietoperustan rakentamista, mutta samalla rakentuu myös yksilön tietoperusta. Ongelmaperustaisessa oppimisessa on kehitetty verkkoperustaista tiedonrakentelua, josta on kerätty tutkimuksellista tietoa opettajilta ja opiskelijoilta. Kärnä & Kallioniemi (2006) tekemä tutkimus toi esille sen, että ratkaisevaa työskentelyn onnistumiselle on, miten verkkotyöskentelyn ja kasvokkain työskentelyn rajapintaa saadaan siirtymään mahdollisimman lähelle tiedonrakennusprosessin viimeistä vaihetta eli ryhmän yhteisen tietoperustan syntymistä.

Näissä opinnoissa on PBL työskentelyssä käytetty aluksi fläppejä ja muistilappuja, joita ideariihen jälkeen on järjestelty selitysmalliksi sovitun oppimistavoitteen ratkaisemiseksi. Avausistunnon virikkeenä on toiminut kuvia ja lyhyitä tekstejä esim. ajankohtaisista lehdistä. Selitysmallin tarkastelu päättyy oppimistavoitteiden tarkentamiseen: mitä jo tiedetään, mihin välityöskentelyssä panostetaan. Verkossa tapahtuvan keskustelun ja tiedon etsimisen sekä yhteisöllisen pohdinnan jälkeen pidetään purkuistunto, jossa selitysmalli täydennetään istunnon lopussa, kun osallistujien keräämä tieto on ensin käsitelty. Sihteeri tekee yhteenvedon, joka tallennetaan Moodleen. Yhden purkuistunnon aineistosta on tehty myös artikkeli paikallislehteen, jonka opiskelija teki vapaasti valittavina opintoina. Aihe oli ajankohdainen: asiakaslähtöisyys sosiaali- ja peruspalveluissa.

Monimuotoiset oppimisympäristöt ja erityisesti verkko- ja simulaatio-opetus tarjoavat uusia mahdollisuuksia myös näissä opinnoissa. Virtuaaliopinnot antavat mahdollisuuden opiskella aikaan ja paikkaan sitoutumatta joko

ohjattuna verkko-opiskeluna, itseopiskeluna tai monimuoto-opiskeluna, joka sisältää lähi- ja verkko-opetusta. Kaikissa opinnoissa on käytössä erilaisia verkko-opetuksen muotoja, koska lähiopetusta on vain 4 t/op.

Simulaatiovälineiden ja simulaatio-oppimisympäristöjen käyttö on lisääntynyt viime vuosina eri alojen koulutuksessa. Kokemukset simulaatio-oppimisesta sekä -opetuksesta ovat olleet hyviä. Simulaatioympäristön käyttöä olemme vasta suunnitelleet näihin opintoihin. Ympäristö mahdollistaa erilaisten tiimi- ja johtamistilanteiden analysointia yhdessä opiskelijaryhmän kanssa. Simulaatioympäristömme muodostuu kahdesta luokasta, jossa toisessa ryhmä seuraa tilannetta ja sen jälkeen pitää debriefing istunnon, jossa tilanne analysoidaan. Käytössä on myös viimeisintä teknologiaa sisältävä SimMan3G hoitonukke.

Verkko-opiskelussa on käytetty keskusteluryhmiä erilaisten aineistojen käsitelyssä, ennakkotehtäviin perehtymisessä tai toisten tehtävien kommentoinnissa. Opinnäytetöiden taltiointi prosessin eri vaiheissa verkkoon on auttanut opiskelijoita etenemään työssään vertaiskommentointien avulla. Opponenttien palautteita käsitellään seminaaritalanteiden lisäksi myös verkossa. Verkossa on myös toteutettu lukipiirityyppisenä toimintana opintoja.

Opiskelijat tekevät paljon tehtäviä joko ryhmissä tai yksin. On tärkeää käyttää erilaisia menetelmiä tehtävien purussa. On puuduttavaa kuunnella diaesityksiä peräjälkeen edes 10:tä, puhumattakaan isommasta ryhmästä. Hyvää palautetta on tullut silloin, kun opiskelijat purkavat ensin tehtävänsä pienryhmissä ja esim. learning cafe tyyppisesti kokoavat ensin ryhmän yhteenvedot ”pöytäliinalle” ja käyvät lisäämässä omat ajatuksensa seuraavaksi toiselle pöydälle. Näin saadaan toisaalta syvää keskustelua ja toisaalta koko ryhmän keskustelu näkyväksi. Lopuksi tapahtuva yhteinen keskustelu kiteyttää vielä keskustelun ydinkohdat. Samalla opiskelijat oppivat poimimaan oleelliset asiat laajemmasta materiaalista.

Koska kyseessä on, ei vain johtamisen, vaan myös kehittämisen osaamisen syventäminen, on tärkeää opiskella konkreettisesti erilaisia työvälineitä omassa työyksikössä tapahtuvaan kehittämiseen. Erilaiset työkalut kuten prosessi- tai kalaruotokaaviot, tulevaisuuden tutkimuksen menetelmät: 6 kertaa 5 kertaa 3 -menetelmä, MR-pisteytys, tulevaisuuspuja, tulevaisuusmuistelu, skenaariotekniikat jne. voidaan liittää jonkin asiakokonaisuuden opiskeluun. Jos opettaja pystyy olemaan innovatiivinen käyttämässään menetelmissä tuo se osaamista myös opiskelijoille. Palautteena onkin ollut, että kokeilemalla itse on hyvä opiskella erilaisia kehittämisen menetelmiä. Moni opiskelija kertoikin ottavansa kokeiltuja työvälineitä välittömästi käyttöön.

YAMK-tutkinnoissa tehtävä 30 op opinnäytetyö on laaja kehittämistehtävä, jonka toteutukseen on tärkeää saada työyhteisön tuki. Koska opinnäytetyö tavallisimmin tehdään omaan organisaatioon, olemme luoneet käytänteen, että sinne muodostetaan kehittämistyöryhmä ja nimetään yksi työelämän ohjaaja. Opiskelija organisoii tämän ryhmän toiminnan ja tapaamiset, jois-

sa ammattikorkeakoulun ohjaaja on myös mukana. Malli on toiminut joissakin opinnäytetöissä erittäin hyvin, mutta tapaamisia on myös saattanut olla vain yksi tai kaksi ja opiskelija on kokenut, että työyhteisön tuki on jäänyt liian vähäiseksi. Työelämän ohjaajan rooli on myös vaihdellut. Meillä on myös kirjallinen lupa- ja sopimuskäytäntö, joka on yhtenevä ammattikorkeakoussamme.

Asiantuntijuuteen liitetään vahvasti hiljainen tieto. Työ- ja elämäkokemuksen kartuttama henkilökohtainen tieto on tilannesidonnaista ”tässä ja nyt”-tietoa, joka liittyy käytäntöön ja on jaettavissa reaaliaikaisessa vuorovaikutustilanteessa. Syvää asiantuntemusta on vaikea, joskus jopa mahdotonta ilmaista käsitteellisesti. Se on laaja-alaista viisautta, joka on omakohtaisesti sisäistettyä, koettua ja arvostettua tietoa ja kykyä yhdistää kokemuksen kautta kertynyt intuitiivinen tieto kuhunkin yksilölliseen tilanteeseen. Hiljainen tieto siirtyy sosialisointia kautta ekspertejä seuraamalla sekä roolimallien ja tarinoiden kautta.

Hiljainen tieto on resurssi, jota tulee hyödyntää myös koulutuksessa. Jaettu asiantuntijuus on prosessi, johon kaikki opiskelijat osallistuvat omista lähtökohdistaan käsin ja jossa hyödynnetään olemassa olevaa osaamista ja tuotetaan myös uutta tietoa. Jokainen ryhmän jäsen joutuu tarkastelemaan omia käsityksiään, ajatuksiaan ja tietoaan muiden ryhmän jäsenten kannalta. Ryhmän jäsenet hyödyntävät, muokkaavat ja kyseenalaistavat toistensa tietoja ja yhdistävät osaamisensa, jolloin tuloksena on useamman ihmisen tietojen ja taitojen synteesi. Ryhmässä jaettu asiantuntijuus synnyttää uutta tietoa; tieto kasvaa ja muuttuu toisenlaiseksi. Samalla jokaisen ryhmän jäsenen tiedot muuttuvat ja kehittyvät prosessin edetessä. Oppimisen tuloksena syntyy uutta osaamista ja uusia, innovatiivisia työskentelymalleja, jotka lisäävät työn tekemisen sujuvuutta muuttuvassa toimintaympäristössä. Kokemustiedon ja oman osaamisensa jakaminen ja erilaiset yhteisöllisen oppimisen toteutustavat auttavat kehittämään jaettua asiantuntijuutta myös oman työyhteisön työskentelymallina.

Opiskelijat tekevät opintojen alussa SWOT analyysin opiskelustaan, henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman ja opintojen aikana käyvät opiskelijavastaavan kanssa henkilökohtaiset opiskelusuunnitelman tarkistamiseen liittyvät keskustelut. Näiden avulla opiskelijaa tuetaan opiskelusuunnitelman etenemisessä ja vastuunotossa omaan opiskelunsa. Opiskelija rakentaa myös ammatillisen kasvun portfolion opintojensa aikana, josta on mahdollista tehdä näyteportfolio työn hakua ja uralla etenemistä varten opintojen jälkeen.

## **Yhteenveto**

Kansallisen viitekehyksen 7. taso on vaativa ja tuo koulutusohjelman sisältöihin ja myös toteutukseen vaatimukset, jotka konkretisoituvat opintojen sisältöihin ja pedagogisiin ratkaisuihin. Johtaminen ja kehittäminen vaa-

tivat yhteisöllistä ja monialaista työskentelyä myös käytännön työelämässä. Näissä opinnoissa eri ammattiryhmien yhdessä opiskelu ja opintojen aikana tapahtunut työskentely, on koettu erityisen hyvänä. Työyhteisöissä tarvitaan innovatiivisia, moniammatillisia työskentelymalleja ratkaisemaan työyhteisön ongelmatilanteita. Oman johtajuuden kehittäminen on myös ydinasia, joka tuo varmuutta ja osaamista toimia johtajana sosiaali- ja terveystyöalan haastavissa tilanteissa.

## Lähteet

- ARENE 2010. Suositus tutkintojen kansallisen viitekehyksen (NQF) ja tutkintojen yhteisten kompetenssien soveltamisesta ammattikorkeakouluissa.
- Bereiter, C.I. & Scardamalia, M. 2003. Learning to Work Creatively With Knowledge.. Artikkelit E. De Corte, L. Verschaffel, N. E & J. Van Mrienoer (Eds.): Unravelling basic componets and dimensions of powerful learning environments. EARLI Advances in Learning and Instruction Series.
- Brown, A.L. 1978. Knowing when, where, and how to remember: a problem of metacognition. An article in R. Glaser: Advances in instructional psychology. Vol 1. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 77–165.
- Flavell, J.H. 1971. First discussant's comments:What is memory development the development of Human development, (14), 272–278.
- Flavell, J. H. 1985. Cognitive development. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Hakkarainen, K., Lonka, K.i & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. WSOY: Porvoo.
- Kärnä, M. & Kallioniemi, M. 2006. verkkotyöskentelyn osuus yhteisen tietoperustan rakentamisessa. Artikkelit kirjassa Timo Portimojärvi (toim.) Ongelmaperustaisen oppimisen verkko.
- Luukkainen, S. & Uosukainen, L. 2011. Koulutus asiantuntijuuden perustana. Sairaanhoidtaja asiantuntijana. Hoitotyön vuosikirja 2011. Helsinki: Edita.
- Mikkelin ammattikorkeakoulu. Pedagoginen strategia 2008–2012.
- Nicolescu, B. 1997. What university for tomorrow? Towards a transdisciplinary evolution of the university. <http://perso.club-interbnt.fr/nicol/ciret>.



- OPM 2009. Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:24. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ruohotie P. 2006. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto Anneli & Onnismaa Jussi (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Vantaa: Dark oy
- Sarajärvi, A. & Mattila L-R. & Rekola L. 2011. Näyttöön perustuva toiminta. Avain hoitotyön kehittämiseen. Helsinki: WSOY.
- Uosukainen, L. 2010. Metakognitiivisten taitojen kehittäminen virtuaalisissa oppimisympäristöissä. M. Julkunen & P. Väänänen (toim.) Rajalla – aikuiskasvatus suuntaa verkkoon. Mikkelin ammattikorkeakoulu. A: tutkimuksia ja raportteja 25. Mamk: Interkopio.
- Valtioneuvosto, Asetus 123/2005, 7a §



Eija Kyrönlahti & Sirkka-Liisa Palomäki

## **Vertaisoppiminen ylemmän ammattikorkeakoulututkinto-opiskelijan opinnäytetyöprosessin tukena**

---

### **Johdanto**

Tässä artikkelissa esittelemme opinnäytetyön prosessia, jossa vertaisoppiminen on keskeinen pedagoginen idea. Kehittämisprosessissa kuvataan uudenlaisia, opiskelijan osallisuutta lisääviä opinnäytetyön toimintatapoja, joilla pyritään vastaamaan monialaisen ja moniammatillisen työelämän tulevaisuuden haasteisiin. Seinäjoen ammattikorkeakoulun (SeAMK) sosiaali- ja terveystieteiden kehittäminen ja johtaminen YAMK-koulutusohjelmaan voivat hakeutua fysioterapeutit, geronomit, sairaanhoitajat, sosionomit ja terveydenhoitajat. Tämä mahdollistaa laaja-alaisen vertaisoppimisen. Koulutusohjelma liittyy lähtökohtaisesti työhyvinvointiin ja vanhustyöhön. Koulutusohjelma kontekstoitui jo hakuvaiheessa näihin sisältöalueisiin. Tämä näkyy myös opetussuunnitelmassa mahdollisuutena suorittaa työhyvinvoinnin ja vanhustyön vapaasti valittavia opintoja. Tutkinnon tavoitteena on tuottaa sosiaali- ja terveystieteiden kehittämis-, johtamis- ja arviointiosaamista työelämän muuttuviin tarpeisiin. Opiskelija hankkii osaamista työyhteisöjen ja työelämän kehittämiseen sekä toimintatapojen ja -mallien uudistamiseen. Työelämälähtöinen opinnäytetyö toteutuu joko opiskelijan omassa työyhteisössä tai erilaisissa TKI-hankkeissa.

### **Opinnäytetyö osana TKI-toimintaa**

SeAMK:n sosiaali- ja terveystieteiden yksikössä koulutusta ja TKI-toimintaa ohjaavat strategiset painopistealueet, jotka linkittyvät puolestaan koko ammattikorkeakoulun TKI-strategiaan ja opetukseen. Keskeisenä TKI-toimintana on työelämälähtöinen opinnäytetyö. Tämä kohdentuu käytäntöjen, palveluiden tai niiden organisoinnin kehittämiseen tai mallintamiseen. Mikäli opinnäytetyö on tutkimuksellinen arviointi, kerätään tietoa systemaattisesti ja kriittisesti arvioiden sekä käytännöstä että teoriasta käyttämällä monipuolisia menetelmiä. Opinnäytetyö voi olla tieteellinen tutkimus, jolloin luodaan uutta teoriaa tai testataan teorioita noudattamalla tieteellisen tut-

kimuksen traditioita. Opinnäytetyön tuloksena voi olla myös produkti. Tällöin käytännön ongelmiin pyritään tarttumaan ja kehittämään niihin ratkaisuja sekä tuottamaan uutta tietoa.

Yksikön kolme painopistealuetta ohjaavat opinnäytetöiden aihevalintoja. Painopistealueet ovat ennaltaehkäisevä ja moniammatillinen perhetyö, työelämään integrointi ja työhyvinvointi sekä ennakoiva ja voimavaroalähtöinen vanhustyö. Jokaisella painopistealueella korostuvat käyttäjälähtöisyys ja osallisuus sekä yrittäjämäisen toimintatavan ja teknologisten innovaatioiden edistäminen. Kustakin koulutusohjelmasta on edustaja painopistetyöryhmissä, joita vetää yliopettaja tai yliopettajapari. Koulutusohjelmien opettajat ja opiskelijat sekä painopistetyöryhmien jäsenet työskentelevät tiiviissä yhteistyössä osallistumalla alueelliseen, valtakunnalliseen sekä kansainväliseen TKI-toimintaan.

## **Vertaisoppiminen opinnäytetyön alkuvaiheessa**

Vertaisoppimisen prosessi alkaa jo opinnäytetyön alkuvaiheessa. Vertaisoppimisessa opiskelijat oppivat vastavuoroisesti ilman opettajan välitöntä interventiota. Vertaisoppiminen edistää kriittisen reflektion ja yleisten työelämävalmiuksien kehittymistä sekä kokemusten ryhmäprosessointia (mm. Bonk & Cunningham 1998; Bound 2007). Yhteisöllisessä ryhmässä luodaan ja prosessoidaan uutta tietoa vuorovaikutuksen kautta. Opiskelijat peilaavat ja jakavat kokemuksia sekä saavat palautetta toisiltaan (Seppänen-Järvelä 2005). Osallistavien menetelmien kautta edistetään opiskelijoiden dialogia, ideoiden jakamista ja argumentointia.

Opinnäytetyöprosessi lähtee työelämän kehittämisen tarpeista. Prosessi lähtee liikkeelle aiheen valinnalla, joka rajautuu vähitellen alustavaksi tutkimuksen tai kehittämisen tavoitteeksi ja lopulta tutkimuksen tai kehittämisen kysymykseksi. Opiskelija tarkastelee valitsemaansa aihetta ns. ideapaperin kautta. Tällä tarkoitetaan yhtä A4 paperia, jossa tekijä hahmottaa aihealuetta, sen tärkeyttä ja kiinnostavuutta. Miten aihetta voi kehittämisen ja tutkimuksen keinoin lähestyä? Tiivistetysti ideapaperissa opiskelija pohtii kysymyksiä: mitä, miksi, miten kehitän ja tutkin? Ideapaperi lähetetään kaikille Moodleen ja samalla käynnistyy vertaisoppimiseen tukeutuvan opinnäytetyöprosessi. Opiskelijat kommentoivat toistensa töitä ja keskustelevat niistä Moodle-alustalla. Curran ym. (2008) tutkimuksessa tuli esille, että opiskelijat pienryhmissä olivat tyytyväisempiä kasvatusten tapahtuvaan oppimiseen. Kuitenkin ryhmän kokemusten jakaminen ja vaihtaminen web-alustalla, ”computer-supported collaborative learning” (Calvani ym. 2010) mahdollistaa erilaisen vertaisoppimisen ja tuo lisäarvoa vertaisoppimiseen.

Motivoitumisen edistämiseksi käytetään toiminnallisia ja osallistavia pedagogisia menetelmiä. Ideapaperit käydään läpi triangeli-menetelmällä, jossa opiskelijat jaetaan kolmen henkilön ryhmiin. Yksi opiskelija kertoo ideapaperistaan, toinen esittää tarkentavia kysymyksiä ja kolmas tekee muistiinpa-

noja. Prosessissa on keskeistä ideointi sekä vertaisoppimisen ja dialogisen reflektion harjoittelu. Ryhmässä opiskelijat perustelevat omia näkemyksiään, jolloin he tulevat tietoisiksi omasta ajattelustaan. Tämä kehittää opiskelijoiden kriittistä ajattelua. Opinnäytetyöprosessin tässä vaiheessa alustava kehittämis- tai tutkimuskysymys tarkentuu.

Työelämän sitoutuminen opinnäytetyöprosessiin edellyttää yhteistyökäytäntöjen kehittämistä. Opiskelijat tekevät visuaalisen esittelypaperin, jossa he kuvaavat ja esittelevät opinnäytetyönsä kehittämis-, tutkimus- tai arviointiasetelman. Tämä esitellään työelämän yhteistyökumppaneille. Työelämän kiireisyys huomioiden juuri visuaalinen paperi toimii opiskelijan idean nopeana hahmottamisen välineenä. Työyhteisön jäsenten keskustelu, ideointi ja palaute ovat arvokkaita ja ne sitouttavat työyhteisön yhteisöllisesti toteutuvaan opinnäytetyöprosessiin. Myös opiskelijan työ tulee tässä vaiheessa näkyväksi ja samalla vertaisuuden näkökulma laajenee.

Hankkeisiin liittyvien opinnäytetöiden kohdalla yhteistyö työelämän kanssa on yleensä tiivistä ja luontevasti toteutuvaa. Hankeorganisaatiossa on valmis kehittämiseen suunnattu rakenne ja toimivat palaverikäytännöt, joihin opinnäytetyötä opiskelijan on helppo kiinnittyä.

Aiheen valinnan jälkeen opiskelijat perehtyvät aiheesta koskevaan teoriaan ja tutkimuksiin sekä tekevät kirjallisen opinnäytetyön suunnitelman. Tämän tueksi järjestetään toinen triangeli. Triangelissa on viisi opiskelijaa ryhmässä, jossa yksi kertoo opinnäytetyön suunnitelmastaan, vertaisopponentti kysyy ja kommentoi sekä kolmas kirjaa asiat. Kaksi muuta ryhmäläistä valmistautuvat kysymään ja kommentoimaan. Kehittämisen ja ideoinnin apuna käytetään seuraavia kysymyksiä. Mikä on opinnäytetyösi työnimi? Mikä on opinnäytetyösi tarkoitus? Mistä työelämän tarpeesta on kyse? Millaiset eettiset lähtökohdat ohjaavat opinnäytetyötäsi? Mitkä ovat opinnäytetyösi keskeiset käsitteet? Miten aiot toteuttaa opinnäytetyösi (lähestymistapa, menetelmät)? Mitä teet ensin?

## Vertaisoppiminen teemaryhmissä

Opinnäytetyön suunnitelman jälkeen opiskelijat hakevat teoriaa kohdenneusti sisältöön, metodologiseen lähestymistapaan ja suunniteltuihin menetelmiin. Opinnäytetyön etenemistä tukee teemaryhmä. Tarkoituksena on laajentaa keskustelua ryhmään, jossa on samanlaista tematiikkaa kehittämisen-, tutkimus- tai arviointiorientaation näkökulmasta.

Teemaryhmissä opiskelijoiden kokemukset toimivat vertaisoppimisen ja tuen lähteenä. Ryhmässä jaetut teoreettiset, käytännölliset ja metodiset valinnat rikastuttavat opinnäytetöitä, edellyttäen, että niissä on yhteistä kosketuspintaa. Usein opiskelijat kokevat ryhmäohjaukset turhauttavina, jos muiden opinnäytetöiden aihealue ja menetelmät ovat kovin kaukana omasta työstä. Teemaryhmän tavoite ja opiskelijoiden rooli tulee olla selkeät. Ben-

nett ym. (2010) toteavat, että tavoitteelliseen ja taitavaan pienryhmässä työskentelyyn tarvitaan harjoitusta ja ohjausta (myös Curran ym. 2008). Teemaryhmässä yhteiset havainnot ja keskustelut lisäävät reflektiota ja ongelmanratkaisutaitoja oman opinnäytetyön solmukohtiin. Myös tässä teemaryhmässä, kuten aiemminkin kerroilla, keskeinen keskustelun aihe on, miten työyhteisö on sitoutunut ja osallistuu prosessiin. Opiskelijat voivat hakeutua myös yksilöohjaukseen niin halutessaan, mutta vertaisoppimisen ja -tuen kannalta pidämme tässä vaiheessa teemaryhmiä ensisijaisina.

## Vertaisoppiminen opinnäytetyön loppuvaiheessa

Opinnäytetyön prosessin loppuvaihetta tuetaan alustavan abstraktin harjoitteella. Opiskelijat lähettävät abstraktit Moodle-alustalle teemaryhmien luettavaksi. Abstraktit käydään läpi triangeli-harjoitteena, jossa toteutuu vertaisoppiminen motivoiden koko ryhmää keskustelemaan ja refleктоimaan. Opiskelija esittelee opinnäytetyötään lyhyesti abstraktinsa kautta, toinen opiskelija tekee tarkentavia kysymyksiä. Kolmas opiskelija tekee muistiinpanoja antaen ne opinnäytetyön tekijälle. Alustavan abstraktin laatiminen osoittaa opiskelijalle, missä vaiheessa opinnäytetyö on ja mitä siitä puuttuu.

Vertaisoppimisen prosessissa opiskelija rohkaistuu tarkastelemaan myös opinnäytetyön raportointia luovasti. Ojasalo, Moilanen ja Ritalahti (2009) kuvaavat erilaisia raportoinnin tapoja ja kannustavat opiskelijoita valitsemaan prosessiin sopiva tapa. Kyseessä voi olla passiivinen-perinteinen, jolloin raportissa on erillinen teoria ennen menetelmiä. Valintana voi olla oivalluttava-perinteinen, jolloin tietoperusta on erillinen, mutta tekstissä on tunnistettavissa tekijän oma ajattelu. Kolmas vaihtoehto on oivalluttava-veto-  
ketju, jossa tietoperusta ja käytännön ilmiö kuvataan ja raportoidaan vuorovaikutuksessa keskenään. Ns. työelämäraportissa ei raportoida lainkaan yhteyttä tietoperustaan, mutta yhteys on nähtävissä tehdyissä ratkaisuissa.

Opiskelijan opinnäytetyöprosessi kestää lähes koko YAMK-opiskelun ajan. Vertaisoppiminen toteutuu konkreettisenä kehittämis-, tutkimus- ja arviointitoimintana sekä työelämän että oman ryhmän kanssa. Opiskelijan, työyhteisön ja ohjaajan panostus tiivistyy prosessin loppua kohti. Prosessi etenee tutun kaavan mukaisesti Urkund-plagiointi -ohjelman ja arvioinnin kautta Theseukseen. Lisäksi työ esitellään työelämässä. Mitä opinnäytetöille sitten tapahtuu? Usein ei mitään, ellei opinnäytetyö liity hankkeeseen ja saa sitä kautta julkisuutta esimerkiksi osana hankkeen arviointia tai raportointia. Ilahduttavaa tässä suhteessa on Theseus, joka on jo sinällään merkittävästi lisännyt ja helpottanut opinnäytetöihin palaamista ja mahdollistanut vertaisoppimista. Yhteistyökumppaneille ja muille kiinnostuneille on helpo antaa [www.theseus.fi](http://www.theseus.fi) -osoite.

Opiskelijat laativat teemaryhmissä keskustellen ja visioiden opinnäytetyöleen tiedottamissuunnitelman. Esimerkiksi yhdestä työstä kannattaa kirjoittaa artikkeli ammattilehteen tai toisen työn tulokset esitellään jonkun työyhte-

teisön tilaisuudessa. Opiskelijat voivat suunnitella tapahtuman, jossa tiettyyn aihealueeseen liittyvät oppinnäytetyöt esitellään. Oppinnäytetöiden tuoksista tiedottamiseen tarvitaan uusia ja innovatiivisia avauksia.

## Pohdinta

Artikkelissa kuvaamme vertaisoppimisen mahdollisuuksia ja toteutumista YAMK-opiskelijoiden oppinnäytetyöprosessissa. Vertaisoppimisen tehostuminen on kehittänyt ryhmäytymistä, yhteistä keskustelua ja reflektiota. Opiskelijoiden erilaiset perustutkinnot ja työkokemukset laajentavat näkökulmia ja rikastuttavat ajattelua. Vertaisoppimisen nostaminen oppinnäyte- ja ohjausprosessin keskiöön on myös eettinen valinta. Opiskelijat ovat toistensa tukijoita ja yhteisen oppimisprosessin tekijöitä. He ovat samalla subjekteja ja osallisia. Perinteisessä ohjauksessa asetelma helposti kääntyy yksisuuntaiseksi ohjaajalta ohjattavalle prosessiksi. Opiskelijasta tulee objekti, mikä vertautuu työelämän asetelmaan, jossa asiakkaasta tulee kovin helposti hoidon ja palvelujen vastaanottaja, kohde. Vertaisoppiminen oppinnäytetyön keskeisenä pedagogisena valintana voi osaltaan herättää opiskelijoita miettimään yhteistoiminnan etuja ja peilata niitä organisaatioissa usein vallitsevaan yksisuuntaiseen ja hierarkkiseen vaikuttamisen asetelmaan.

Opiskelijat ovat ottaneet myönteisesti vastaan yhteistoiminnalliset menetelmät ja arvostavat ryhmän näkemyksiä. Opiskelijat odottavat myös ohjaajan kommentointeja. Vertaiset löytävät ratkaisuja toistensa kysymyksiin ja ohjaajan rooli muuttuu kuuntelevaksi ja kyseleväksi. Vertaisoppimiseen perustuvat tapaamiset eivät poista yksilöohjauksen tarvetta. Vertaisoppiminen ”keventää” yksilöohjauksen tarvetta. Opiskelijoiden ajattelu laajenee vertaisoppimisen prosessissa, kun omaa ja toisten oppinnäytetyötä ja tehtyjä valintoja pohditaan ja perustellaan yhdessä esimerkiksi käyttämällä triangeli-menetelmää. Toisen oppinnäytetyöstä selkeyttäviä ja tarkentavia kysymyksiä tekemällä kehittyvä kriittinen reflektiokyky.

Yhteistoiminnallisena prosessina vertaisoppimisen tausta-ajattelu voidaan yhdistää työelämän kehittämisessä useiden eri toimijoiden ja tahojen vertaisuutta ja yhteistoimintaa arvostavaan kehittämisen malliin (ks. Toikko 2012). Vertaisoppimisen menetelmiin voidaan lukea myös Moodle, jonka käyttöä on tarpeen entisestään tehostaa. Opiskelijat oppivat prosessin alusta ts. ideapaperista lähtien lukemaan ja kommentoimaan toistensa töitä Moodlessa, mikä osaltaan edistää vertaisoppimisen prosessia.

Työelämän osallistumisen tukemiseksi artikkelissa on kuvattu visuaalinen esittelypaperi. Usein yhteistyökäytännöt pelkistyvät oppinnäytetyöprosessin alun yhteistyösopimuksen ja valmiin työn esittämiseen. Vertaisuuteen perustuva yhteistyö voi osaltaan ehkäistä mahdollisia ongelmia, joita opiskelija kohtaa oppinnäytetyöprosessin eri vaiheissa. Kehittyneet yhteistyökäytännöt työelämän kanssa vahvistavat YAMK-tutkinnon suorittaneiden asemaa ja arvostusta osaajina, työelämän kehittäjinä, koordinoijina ja johtaji-

na. Työelämään integroidun oppinäytetyön toteutus edellyttää uudenlaisten ohjauskäytäntöjen ja työelämäyhteistyötä tukevien pedagogisten menetelmien kehittämistä ja kokeilua.

## Lähteet

- Bennett, J., Hogarth, S., Lubben, F., Cambell, B. & Robinson, A. 2010. Talking science: The research evidence on the use of small group discussions in science talking. *International Journal of Science Education* Vol. 32, (1), 69–95. Saatavana: <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&hid=11&sid=d07f5d30-4cf4-49e3-90b8-326f681d5330%40sessionmgr13>
- Bonk, C.J. & Cunningham, D. J.1998. Searching for Learner-Centered, Constructivist and Sociocultural Components of Collaborative Educational Learning Tools. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bould, D. 2007. Reframing assessment as if learning were important. Teoksessa D. Boud & Falchikov (toim.) *Rethinking Assessment in Higher Education*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 14–25.
- Calvani, A., Fini, A., Molino, M. & Ranieri, M. 2010. Visualizing and monitoring effective interactions in oneline collaborative groups. Saatavana: <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&hid=11&sid=d07f5d30-4cf4-49e3-90b8-326f681d5330%40sessionmgr13>
- Curran, V., Sharrppe, D., Forristall, J. & Flynn, K. 2008. Students satisfaction and perceptions of small group process in case-based interprofessional learning. *Medical Teacher* 30, 431–433. Saatavana: <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&hid=11&sid=d07f5d30-4cf4-49e3-90b8-326f681d5330%40sessionmgr13>
- Heikkinen, H.L.T, Rovio, E. & Syrjälä, L. 2008. Toiminnasta tietoon. Tutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Ojasalo, K. Moilanen, T. & Ritalahti, J. 2009. Kehittämistyön menetelmät. Uudenlaista osaamista liiketoimintaan. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Seppänen-Järvelä, R. 2005. Johdanto: Vertaisuuteen perustuvat kehittämis- ja arviointimenetelmät: innovatiivisia ratkaisuja. Teoksessa R. Seppänen-Järvelä (toim.) *Vertaismenetelmät kehittävän arvioinnin välineenä. 2/2005. Hyvät käytännöt*. Helsinki: Stakes
- Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Tampere: Tampereen yliopistopaino.



V.A. Heikkinen

## **Palveluliiketoiminnan opetuksesta ekovisionäärisyyteen**

### **Innovaatiopedagogiikka matkailu-, ravitsemis- ja talousalan restonomi (ylempi AMK) opintojen tukena**

---

#### **Taustatekijät**

Haaga Instituutin, Helian ja Laurean ammattikorkeakoulu ryhtyivät vuonna 2004 suunnittelemaan ja toteuttamaan yhteistä matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutuksen (tästä eteenpäin MaRaTa) ylempää ammattikorkeakoulututkintoa. Päätehtävänä oli kehittää palveluliiketoimintaosaamista ja -yrityksiä. Missio ei ole muuttunut vuosien aikana, vaikka HAAGA-HELIA yhdistyivätkin ja Laurea selittämättömästi jätti uniikin yhteistyön.

Restonomi-tutkinto (ylempi AMK) onkin majoitus- ja ravitsemisalan (tästä eteenpäin MaRa) kilpailukyvyyn ja imagon kehittämisen kannalta merkittävä, koska kotimaisten tiedekorkeakoulujen MaRaTa-koulutus on suppeaa. Alemman ja ylempään ammattikorkeakoulutuksemme tarkoituksenmukaisuus ja vaikuttavuus ovat perustuneet elinkeinon työvoima- ja työnjohtotarpeen kasvuun sekä lisääntyneisiin asiantuntija-, tutkimus- ja kehittämistehtäviin (ks. Mikkonen 2012). Varsinkin (puoli)julkiset ammattikeittitöt ja kansainvälistyvät ketjumme tarvitsevat ”restonomimaistereita” johtamisen, prosessien, palvelujen ja konseptien eli palveluinnovaatioiden kehittämiseksi.

Ammattikorkeakouluissa MaRaTa-koulutusta on aliarvostettu, ja se on joutunut taistelemaan olemassaolostaan, vaikka MaRa-ala on kuitenkin kasvanut Suomessa 50 vuodessa paikallisyrittäjyydestä kansainväliseksi matkailu- ja elämysteollisuudeksi. Yritys-, asiakas- ja työntekijämäärät ovat kasvaneet toisin kuin monilla teollisuusaloilla. Samalla matkailusta on tullut tärkeä osa valtioiden, kaupunkien ja alueiden vetovoiman ja palveluinfrastruktuurin kehittämistä. Elinkeino edustaa myös vientisektoria, sillä matkailijoiden maahantuonti on vientiä. Tästä huolimatta Opetus- ja kulttuuriministeriön ulkoiset ja ammattikorkeakoulujen sisäiset ”teurastuslistat” purivat, joskin ne oli koulutuslallemme oikein laadittu, koska emme ole kuvanneet tutkimus-koulutuksellisia tuotoksia ja arvontuottoja meihin sijoitaneille. Emme olleet argumentoineet palveluliiketoiminnallista, liikkeen-

johdollista ja pedagogista osaamistamme vakuuttavasti sekä kertoneet koulutuksemme vaikuttavuudesta, tuloksellisuudesta ja näkyvyydestä, koska vieraanvaraisuusalana meidän ei kuulu tehdä itsestämme ”numeroa”.

Tämä essee on tiivistys innovaatioammattipedagogiikasta restonomikoulutuksessa (ylempi AMK). Kuvaan HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulun Haagan yksikön palveluliiketoiminnan koulutusohjelman (engl. *Master of Hospitality Management*) innovaatioammattipedagogiamme keskeisiä ilmiöitä osana MaRa-elinkeinon dynaamista muutosta. Kirjoitukseni lopussa ennakoin, miten liiketoimintaosaamisen koulutusohjelman on pakko muuttua ekovisionääriseksi.

### **Innovaatioammattipedagogiikka MaRaTa-koulutusosalalla**

Ammattikorkeakoulujen innovaatiopedagogiikka tarkoittaa uutuuksien suunnittelun, tuottamisen ja arvioimisen oppimista (ks. ja vrt. innovaatiopedagogiikka -käsitteestä Kettunen 2011; Penttilä; Kairisto-Mertanen & Putkonen 2009). Se on opiskelijan ammattitaitoa ja asiantuntijuutta kehittävän dynaamisen ja systemaattisen innovaatiotoiminnan oppimista (ks. systemaattisesta innovaatiotoiminnasta ja dynaamisista innovaatioista Inkinen & Kaivo-oja 2009; Kaivo-oja 2011).

MaRaTa-koulutusosalalla uudennosammattikasvatus on ammattikorkeakouluopettajan monimenetelmällinen työtapa ja sosiokonstruktiivinen ohjausote, jonka avulla syntyy ideoita, uuteloita, uutta tietoa ja uutuuksien rakentamista edistävää osaamista (ks. innovaatioammattipedagogiikan suomennuksesta ja uuteloista Itkonen 2012).

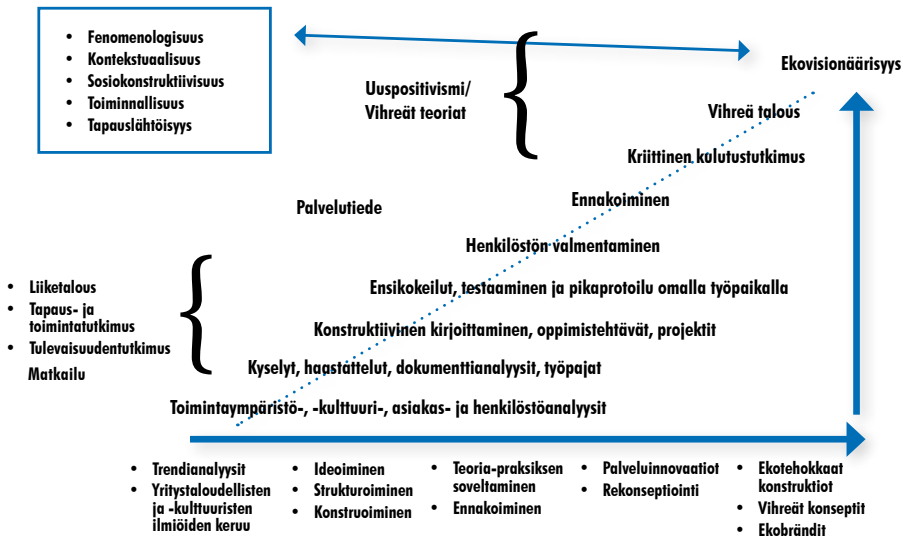
Innovaatiopedagogiikan ammattikasvatuksellisenä päämääränämme on, että monipuolisten työtapojen seurauksena kansainvälistä liiketoimintaa ymmärtävien muutosjohtajien ja -asiantuntijoiden, laajasti verkottuneiden palvelujen kaupallistajien, konseptojien, kehittäjien, brändääjien ja tuottojohtajien määrä kasvaa. He uskaltavat, taitavat ja osaavat ylittää toimialarajoja. Toisena päämääränämme on, että palveluliiketoiminnan koulutusohjelma lisää toimialan ja yritysten innovaatioastetta esimerkiksi toiminta- ja tapaututkimuksellisin sekä ammattipedagogisin keinoin. Innovaatioammattipedagogiikka ilmenee sekä alemmassa että ylemmässä restonomikoulutuksessamme opiskeluna monialaisissa, kehittävisä ja luovissa oppimisympäristöissä. Meille opettajille uudennoskasvatus on teoreettinen ja käytännöllinen ammattikasvatustaito ja toimintajärjestelmä, joka parantaa ja rikastaa oppijoiden liiketoimintaosaamisen ekspertiisiä.

Uutta ajattelua ja toimintaa painottavassa ammattikasvatuksessa monitie- teiset teoriat ja -alaiset käytänteet vuoropuhelevat, jotta opiskelijat oppivat rakentamaan palvelu-uutuuksia ja kilpailuetuja (kuvio 1). Pääpaino on luonnollisesti opiskelijoiden omien organisaatioiden ja partneriyrittymme talo- udellisten ja kulttuuristen ilmiöiden konstruomisessa; perinteisiä, olemassa

olevia yritystaloudellisia ja palvelufenomeeneja puretaan (dekonstruointi) ja konstruoidaan uudelleen (rekonstruointi).

Muita soveltavia tieteitä ovat muun muassa tulevaisuudentutkimus ja matkailu. Nykyisessä MaRaTa-opetuksessamme on hahmotettu palvelutieteen osa-alueita (etenkin liiketoimintastrategiat, myynti, markkinointi, laskenta-toimi). Koulutusallamme tämä tarkoittaa MaRa-alojen yksityis- ja julkis-sektorin organisaatio-ongelmien (muun muassa liikeideat ja toimintamallit, prosessit, markkinointikeinot, henkilöstön kehittäminen) vuorotoiminnallista kuvaamista, ratkaisemista ja ennakoimista (ks. vuorotoiminnallisuudesta Aarnio 1999).

Menetelmäsalkku perustuu pääasiassa tapaus-, toiminta- ja tulevaisuus-tutkimukseen. Opetuksessa tämä ilmenee ennen kaikkea kontekstuaalisuuteen, luovuuteen ja tulevaisuusorientoituneisuuteen ohjaamisena. Keskeistä on olemassa olevan dynaamisen toimintaympäristön, (liiketoiminta) tiedon (engl. *Business, Customer and Product Insight*) ja nykypalvelumaa-ilmojen analysoiminen perusmenetelmin (muun muassa kyselyt, haastattelut, dokumenttianalysit) ja ennakoiminen (engl. *Business, Customer and Product Foresight*).



Kuvio 1. Innovaatioammattipedagogiikan monimenetelmällisyys.

Innovaatiopedagogiikka antaa mahdollisuuden astua ulos MaRa-alan perinteisistä liikkeenjohdollisista konstruktioista. Kekseliäässä liiketoiminnan kehittämisessä on vapaus välttää nykyisiä läsnäolevia ”totuuksia” ja teo-

riaa, jotka ilmentävät ajasta kerrottua ja hyväksytyä todellisuutta, vaan osin siirtyä ennakoivaan otteeseen. Uuteloiden etsimisessä historiatiedot (muun muassa tutkimukset, selvitykset, tilastot) nykyisyys ja tulevaisuus integroituvat. Uutuuksien eksistoinen antaa mahdollisuuden astua avoimelle pelikentälle, luovuuteen ja (lähi)tulevaan, jossa uuteloit nousevat esiin pakottomasti, vapaaehtoisesti. (Heikkinen 2004.)

Innovaatioammattipedagogiikka merkitsee liiketoimintaosaamisen, kuten strategisen johtamisen sekä yritystoiminnan, palvelutuotannon, tuote- ja palvelumaaailmojen uusintamista. Uusia konstruktioita ovat matkailu-, majoitus-, ravitsemis-, siivous-, elämys- ja kaupan alan yritysten ilmiöt ja artefaktit (prosessit, palvelut, tuotteet, liiketoimintasuunnitelmat, organisaatio-rakenteet, mallit ja järjestelmät) ideoimisesta, toteuttamisesta ja kehittämisestä. Matkailussa se taas tarkoittaa matkailullistamista eli palvelujen suunnittelua ja kehittämistä kansainväliseen matkailuympäristöön.

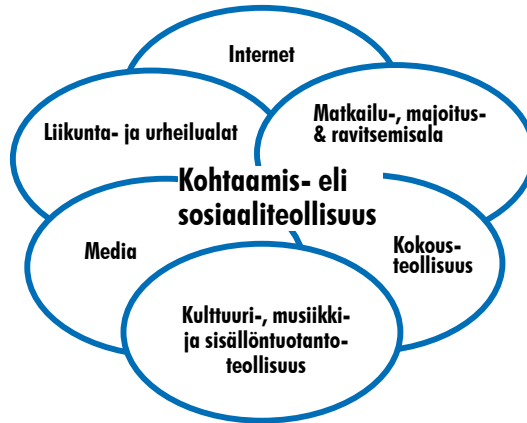
Merkityksellistä on kontekstuaalisuuden ja ilmiöiden kerroksellisuuden ymmärtäminen (ks. toimialan ja osaamisen kontekstuaalisuudesta Heikkinen 2004). Situationaalisessa palveluliiketoiminnan rakentamisessa ja siihen ohjaamisessa kyse on dynaamisen, jopa hypersyklisen toimintakulttuurin ja -ympäristön sekä kameleonttimaisen asiakas- ja kulutusikäytymisen kuvaamisesta ja analysoimisesta.

Toimintaympäristöanalyysissä on tärkeää toimialamme moniulotteisuuden kuvaaminen ja tulkitseminen, missä uutta liiketoimintaa ja uusia koalitioita tapahtuu (kuvio kaksi).



Kuvio 2. Matkailuala ja sen lähialoja.

Analysoimme ja ennakoimme, miten toimialamme muuttuu palvelu- ja elämysteollisuudesta vastuulliseksi kohtaamisteollisuudeksi (kuvio kolme) (engl. *Social Industry*).



Kuvio 3. Kohtaamisteollisuuden rakenne.

Palveluliiketoimintamme pääopetus-, tutkimus-, kehittämis-, koulutus-, innovointikenttä on globaali; kiinnitämme huomiota Helsingin, lähialueiden, kuten Baltian, Pietarin ja Lapin, toimintaympäristön ja kohtaamisteollisuuden analysoimiseen, venäläisten kaupunkimatkailijoiden asiakas- ja kulkutuskäyttäytymisen tuntemiseen. Ratkomme kansainvälistyvän, toimialatoman toimialan ongelmia: maamme heikkoa matkailuimagoa, pk-yritysten heikkoa kilpailukykyä, toimialan suhdanneherkkyyttä sekä kehittää esimerkiksi hiljaisten aikojen palveluja.

Innovaatioammattipedagogiikka onkin kansainväliseen, monimutkaiseen ja ei-lineaariseen toimintaympäristöön kasvattamista, josta lentoasema, lento- ja laivaliikenne, Itärajan matkailu, suur tapahtumat ja matkailukeskusten sesongit ovat hyviä tapausesimerkkejä. Se on juuri näiden kohteiden perinteisten toimintatapojen, konseptien sekä toimi- ja koulutusalojen rajojen rikkomista; jopa radikaalien ratkaisujen tekemistä.

### Palveluliiketoiminta -koulutusohjelmamme innovaatioammattipedagogiset tapaukset

Palveluliiketoiminta -koulutusohjelmanne innovaatioammattipedagogiikka perustuu konstruktiiviseen, toiminta- ja tapauslähtöiseen tutkimus- ja innovointiotteeseen. Tärkeätä on kokemuksellisuus eli alan ilmiötä on koettu ja koetaan; ongelmia havainnoidaan erilaisissa toimintaympäristöissä ja -kulttuureissa. Vasta kokemus, ilmiöt ja ajattelu paljastavat sen, mikä toimii

(tai ei toimi), miten toimii ja miten voidaan tuottaa merkittävää teoriaa tai käytännöllisiä ratkaisuja. (Heikkinen & Söderqvist 2005.)

Partneriytykset antavat yritystaloudellisia tapauksia käyttöömme ja niitä opiskellaan ratkoen ja rakentaen sosiokonstruktiivisesti rikastavin ja kekseliään työtavoin (muun muassa trendi- ja signaalisesiot, huippuasiantuntijan luennot ja työpajat, inno(vaatio)jamit, skenaario- ja tulevaisuuspyörät, legoleikit). Tyypillisiä tapauksia ovat matkailu-, kauppa-, kulttuuri- ja liikunta-keskusten sekä pienyritysten brändien ja konseptien kehittäminen. Monipuolisimmillaan matkailu-, majoitus-, ravitsemis-, kohtaamis-, elämys- ja hyvinvointipalvelujen suunnittelun, tuotantoprosessien ja kehittämismenetelmien oppiminen on poikkialaista ja -tieteellistä (innovaatio)teorioiden jäsentämistä ja soveltamista käytäntöön. Usein kyse on liikkeenjohdon kehittämisestä eli konsultatiivisesta tulevaisuusparrauksesta.

HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulun Haagan yksikön elinkeinolähtöiset hankkeet ovatkin olleet vuodesta 2004 tavoitteineen, tapausyrityksineen, tuoksineen ja opiskelijapanoksineen seuraavat (taulukko yksi):

Taulukko 1.

<b>Stressitön kahvila</b> (engl. <i>Stress Free Café</i> )	2003 – 2005	<b>Stressittömän tilan rakentaminen</b>	<b>Suomen Messut, Signment, Fazer Food Service</b>	<b>Kaupallistettu, konsepti laajentunut</b>	<b>Kolme opinnäytettä</b>
<b>Joustavat tilat</b> (engl. <i>FlexiSpaces</i> )	2006	<b>Muuntuvien tilojen rakentaminen</b>	<b>Suomen Messut, elinkeino</b>	<b>Toiminta-ajatus levisi toimialalle</b>	<b>Kolme opiskelijaryhmää mukana, oppimistehtävä</b>
<b>Huomisen hotelli</b> (engl. <i>Hotel of Tomorrow</i> )	2007 – 2010	<b>Kahden hotellihuoneen rakentaminen</b>	<b>Hotelli Haaga, Tekes, Unikulma, teknologia-yritykset</b>	<b>Rakentui kaksi näyttöhuonetta, lukuisia artikkeleita</b>	<b>Lukuisia opiskelijaryhmiä, oppimistehtäviä, oppimateriaaleja</b>
<b>Tulevaisuuden ravintola</b> (engl. <i>InnoCatering</i> )	2010 –	<b>Tulevaisuuden ravintolan kehittäminen</b>	<b>Hok-Elanto, Metos, TEKES</b>	<b>Syntynyt runsaasti ajattelua ja palveluinnovaatioita</b>	<b>Lukuisia opiskelijaryhmiä, oppimistehtäviä, oppimateriaaleja</b>
<b>Huomisen kokoushotelli</b> (engl. <i>The Meeting of Tomorrow</i> )	2011 – 2012	<b>Kokosten, kokoustilojen ja -arkkitehtuurin kehittäminen</b>	<b>Hotelli Haaga, Suomen Messut, muut elinkeinopartnerit</b>	<b>Syntynyt runsaasti palveluinnovaatioita</b>	<b>Lukuisia opiskelijaryhmiä, oppimistehtäviä, oppimateriaaleja</b>

FUTUAeroport	2011 – 2012	Helsinki-Vantaa lentoaseman palvelujen kehittäminen	SSP-Finland, Eat & Joy -Maatilatori	Digitaalinen voucher Ravintola-konseptien ja loungeien kehittäminen	Lukuisia opiskelijaryhmiä, oppimistehtäviä, oppimateriaaleja
--------------	-------------	-----------------------------------------------------	-------------------------------------	---------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------

Innovaatioammattipedagogiset prosessimme ovat sisältäneet seuraavia vaiheita

1. Liiketoimintaongelmien ja -ympäristön kuvaaminen
2. Relevantin ongelman etsiminen ja/tai sen kiteyttäminen tehtävänannoksi
3. Sosiokonstruktiivinen innovoiminen
4. Ratkaisumallien ja konstruktioiden kehittäminen
5. Ratkaisun toteuttaminen ja testaaminen
6. Ratkaisun arvioiminen
7. Teoreettisen ja koko toimialaa tukevan kontribuution tunnistaminen ja analysoiminen (ks. metodiikasta <http://www.metodix.com/fi/sisallys/index>).

Tutkijaopiskelijan oma kokemus, näkemys ja oivallus ovat tärkeitä. MaRaTalan innovaatioympäristö, asiakassegmentit, työt ja etenkin alan palvelut avautuvat subjektiivisesta näkökulmasta ja elettyinä todellisuutena. Tutkimuskohteet paljastuvat intentionaalisesti ja itse-oivaltuvasti. Objekti (ylempi amk restonomin ydinosaaminen, asiantuntijuus ja dynaaminen ammattitaito), tutkijan eläytyminen eli elämys (noesis [tajunta]) ja mieli (noema) muodostavat systeemisen innovaatiomaailman, fyysisen ja henkisen pelitilan. Pelitilan dynaamisuuden oivaltamisen perustana on mielellisyys (noemaattisuus). Tämä vaatii kokemuksellista (henkistä ja fyysistä) läsnäoloa ja luovien, uusien sisältöjen oivaltamista. (Ks. mm. Heikkinen 2004.)

Uutuusilmiöiden systeeminen havainnoiminen kerryttää palveluinnovaatiopääomaa niin, että tutkija (tässä opiskelija) oppii ns. uudennosmielen, täyden luovan noeman. Ihannetilanteessa restonomiopiskelija (Ylempi amk) saa kokonaisuymmärryksen aiheesta. Hän sisäistää tietyn pienen osa-alueen, jossa hän on asiantuntija valitsemassaan kontekstissaan (tietty yritys, tietty liiketoiminta-alue). Ideaalisimmillaan innovatiivisista opinnoista muodostuu kokemuksellisia niin, että oivallukset rakentuvat omassa mielessä. Opiskelija ottaa huomioon aikaisemmat ja nykyiset kokemukset, teorian ja praksiksen, ohjauksen ja lukemansa sekä viime kädessä tulkitsee ilmiötä kirjallisesti viestimällä.

Opinnäytteen itseoivaltamisen kannalta on tärkeää, että ”restonomi-maisteriopiskelijamme” saavat opintojaksojen oppimistehtävät suoraan elinkeinolta ja työpaikoiltaan relevantteja ongelmanasetteluina riittävän kompleksina tehtävänantoina. Tehtäviin ja tapauksiin etsitään vastauksia yksin ja yhdessä. He voivat pyrkiä tekemään alkukartoituksen kyselemällä, haastatteleamalla ja havainnoimalla eli keräämällä ennakoaineistoa organisaatiosta ja keskeisistä tutkimusongelmista. Tavoitteena on saada kokonaisnäkemys, jonka jälkeen mielenkiinto kohdistetaan yhteen teemaan. Tutkimusongelman valinnalla on oltava käytännöllinen merkitys. Tämän jälkeen ongelma käsitteellistetään ja yhdistetään teoriaan.

Haastavinta on, että MaRa-elinkeino odottaa opiskelijoiltamme nopeita tuloksia ja osalla yrityksistä ei ole aikaa ja resursseja monen vuoden tutkimusohjelmiin, edes opinnäytetöiden tuloksiin, jonka seurauksena muun muassa suositaan intensiivisiä työpajoja, nopeita kyselyjä ja ideointeja (ns. pika-prototylu), asiakaspaneelleja ja yksittäisiä syvähaastatteluita. Heikko lenkki on myös se, että innovoimme liian kalliita, teoreettisia tai lennokkaita kontribuutioita, joita tilaaja ei pysty hyödyntämään. Ongelmana on myös yltyöpositiivinen kehitys- ja tulevaisuususkko, jolloin riskianalyysit unohtuvat.

## Yhteenveto ja johtopäätökset

Innovaatioammattipedagogiikka sopii MaRa-alan pk-yritysten ongelmien ratkaisemiseen hyvin, sillä se suo opiskelijoille ja opettajille vapauden kuvata, tulkita ja ennakoida palveluyritysten liiketaloudellisia ilmiöitä. Voi analysoida yrityksiä, tuotteita, palveluita, asiakkaita, työtä, ja toimintatapoja sellaisenaan ilman etukäteisehtoja. Kokematonkin opiskelija-tutkija saa oikeutuksen antaa yrityksille suosituksia, koska yhtä totuutta ei ole. Lisäksi restonomiopiskelijat (Ylempi amk) saavat myös mahdollisuuden uusien teorioiden etsintään ja innovaatioiden tuottamiseen, koska opintojaksoilla korostuu luovuus ja kekseliäisyys.

Innovaatioammattipedagogiikassa korostuu havaintojen tekeminen, jolloin tutkimus-, kehittämis- ja innovointikohde avautuu aitona, ennakkoluulottomana, rikkaana ja monimuotoisena ilmiönä. Uutuusopetuksellinen lähestymistapa näkyy ennen kaikkea toimintaympäristön ja -kulttuurin (engl. *Business Foresight*), asiakas- ja kulutuskäyttäytymisen (engl. *Customer Foresight*), uutuustuotteiden (engl. *Product Foresight*) ja henkilöstön kehittämisratkaisujen (engl. *Staff Foresight*) ennakoimisessa.

Haaga-Helian ja palveluliiketoiminta -koulutusohjelman projektit ovat tuottaneet runsaasti liiketoimintaosaamista ja tulevaisuustietoa sekä opiskelijoille että yrityksille. On syntynyt laaja yritysverkosto. Palvelutieteellinen jatko-tutkimus, sovellukset ja osaamisen jakaminen on kuitenkin jäänyt kesken. Tulosten jalostaminen, konseptointi ja kaupallistaminen on kuitenkin jäänyt tekemättä.



Yleisesti palveluliiketoiminta -koulutusohjelmamme innovointitoimintaa on systematisoitava, sillä pelkkä trendien ja heikkojen signaalienkeruu, ideointi tai avoin innovointi eivät riitä. Sosiokonstruktivistinen uutuusammattipedagoginen ote soveltuu hyvin liiketoimintaosaamisen parantamiseen ja ennakoimiseen sen soveltamisalueen laajuuden ansiosta. Se tuottaa usein myös yrityksille ulos-perinteisestä-kehästä -ratkaisuja ja inspiroi sekä yrityksiä, asiantuntijoita ja opettajia.

Metatasolla innovaatioammattipedagogiikka ja samalla ammattikorkeakoulujärjestelmämme ovat tukeneet Suomen kilpailukykyideologiaa ja talousemergenssin kausaalisuuden topologiaa. Olemme toistaneet kritiikittömästi muun muassa TEM:in, SITRAn ja TEKESin tutkimus- ja kasvutoiveita, mutta samalla unohtaneet jotain elintärkeää. Pääparadigmia ovat olleet sosiokonstrukttiivinen pedagogiikka ja yleissivistyksellisen liiketoimintaosaamisen kehittäminen sekä pk-yritysten kannattavuuden ja tuottavuuden kehittäminen, vaikka yhteiskunnan merkittävin varsinainen haaste on ollut kaiken aikaa näköpiirissä: *ilmaston muutos*. Olemme nähneet muutoksen, mutta emme uskoneet siihen: ”We can see it, but we don’t believe it”. Uskomme yhä edelleen talouskasvun ikuisuuteen ja uskomme löytävämmme jotakin uutta ja radikaalia alueiden kilpailukykyä ja -etuja tukevaa, vaikka edessämme on suuri pelastustehtävä.

EU:n ja matkailualan vaatimuksesta palveluliiketoimintakoulutuksen on pakko reagoida, koska meille lankeaa jatkossa Suomessa MaRa-alan ekologisen kilpailukykyyn ja ekotehokkuuden kehittämistehtävä. Kysymyksessä on siis aidosti missio, jolla pyritään turvaamaan myös yritysten ja julkisen sektorin toimintaedellytyksiä sekä kuluttajien hyvinvointia.

On omaksuttava seuraavan suuren kuvan uutuusammattikasvatuksellinen ulottuvuus: vihreän talouden vihreä ammattipedagogiikka. Missionamme täytyy olla ekovisionäärisyys, johon kuuluu vihreän, transmodernin, kohtaamisteollisuuden vastuullisuuden edistäminen, joka voi syntyä vain uusnormatiivisuuden (päästörajoitukset, lait ja asetukset) sekä uuspositiivismin kautta.

Suurin sisällöllinen murros tapahtuu juuri ekologisten painopisteiden valinnassa, joita ovat yhteiskuntavastuullisuus, ympäristönsuojellisuus ja hiili-diksidipäästöjen vähentäminen. On puhuttava ympäristölähtöisestä transformaatiotaloudesta! Restonomikoulutuksessa (Ylempi amk) on korostettava toimialamme vihreiden ja puhtaiden käytänteiden (engl. *Green Hospitality Business*) kehittämistä. Ekotehokas palveluliiketoiminnan koulutusohjelman täytyy hyödyntää runsaammin digi- ja virtuaaliopetusta. Lähitulevana osa opintojaksoista siirtyy suuremmiksi opintojaksoiksi verkkoon ns. pad-moduuleiksi, jopa on-line -koulutukseksi. Rakenteilla on MaRaTa-tasukoulu ”Perfect Destination”, josta löytyy kohtaamistalouden yritystapauksia, oppimateriaaleja, tutkimustietoa, raportteja, trendejä, mikrofilmejä

ja oppimistehtäväpankki, joita koti- ja ulkomaiset studentit voivat opiskella omaan tahtiin missä päin maailmaa tahansa, mieluiten kotomaan palveluja ja kohteita kehittäen.

## Lähteet

- Aarnio, H. 1999. Dialogia etsimässä: Opettajaopiskelijoiden dialogin kehittyminen tieto- ja viestintäteknistä ympäristöä varten. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 676. Tampere: Tampere University Press.
- Heikkinen, V.A. 2004. Matka restonomiin ydinosaamiseen. Kuvaus majoi- tus- ja ravitsemisalan esimiehen osaamisalueista, asiantuntijuudesta ja dynaamisesta ammattitaidosta. Tutkimuksia 8. Tampere: Haaga Instituutin ammattikorkeakoulu, Haaga Tutkimus, 1 – 313.
- Heikkinen, V.A. & Söderqvist, M. 2005. Konstruktiivinen tutkimusmenetelmä majoitus- ja ravitsemisalan tutkimusvälineenä. *Aikuiskasvatus* 2/2005. 37–45.
- Inkinen, S. & Kaivo-oja, J. 2009. Understanding Innovation Dynamics. Aspects of Creative Processes, Foresight Strategies, Innovation Media, and Innovation Ecosystems. FFRC eBooks 9/2009, Finland Futures Research Centre, Turku School of Economics. Osoitteessa <http://ffrc.utu.fi/julkaisut/e-julkaisuja/>.
- Itkonen, M. 2012. Henkilökohtainen tiedonanto. 15.6.2012.
- Kaivo-oja, J. 2011. Futures of Innovation Systems and Systematic Innovation Systems: Towards Better Innovation Quality with New Innovation Management Tools. FFRC-eBooks 8/2011. Osoitteessa <http://ffrc.utu.fi/julkaisut/e-julkaisuja/>.
- Kettunen, J. 2008. Innovaatiopedagogiikka. Kever-verkkolehti, vol 3, nro. 8. <http://ojs.seamk.fi/index.php/kever/issue/current>
- Penttilä, T.; Kairisto-Mertanen, L. & Putkonen, A. 2009. Innovaatiopedagogiikka – vittekehys uutta osaamista luovalle oppimiselle. Turun ammattikorkeakoulun raportteja 92. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.
- Mikkonen, A. 2012. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan ammattikorkeakoulutuksen vaikuttavuus työelämän näkökulmasta. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 130/2012. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu. <http://www.metodix.com/fi/sisallys/ind>. Luettu 11.9.2012.

Minna Ikävalko

## Opiskelijaprojekti kansainvälisen partneriyliopiston kanssa

---

### Johdanto

Vuonna 2005 voimaan tulleen asetuksen muutoksen (VNA 423/2005) mukaan ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot on vakinaistettu osaksi suomalaista koulutusjärjestelmää, ja opinnot on tarkoitettu lähinnä AMK-perustutkinnon suorittaneille, jotka haluavat syventää osaamistaan ja edetä urallaan. Tutkintojen tarkoituksena on lisätä ammatillisia valinnanmahdollisuuksia sekä osallistua yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen.

Kansainvälisyys on yhä tärkeämpi osa ammattikorkeakoulujen toimintaa. Globaalinen toimintaympäristö muuttuu jatkuvasti; suomalaisen koulutuksen houkuttelevuutta ja kilpailukykyä on lisättävä, ja tässä korkeakoulujärjestelmän kansainvälistyminen on tärkeässä roolissa (Haahtela 2009). Ammattikorkeakoulujen kansainvälisyys on prosessi, joka koskettaa koko korkeakoulu yhteisöä ja sen kaikkia toimintoja (Juusola 2009). Kansainvälisyys lisää aina osaamis pohjaa ja on pohjana innovatiiviselle toiminnalle. Verkostoitumalla kansainvälisesti korkeakoulujen opiskelijat ja henkilöstö vahvistavat oman alansa ja alueensa potentiaalia, osaamisen tasoa, resurssipohjaa sekä kykyä osallistua kansainvälisille työmarkkinoille. (Haahtela 2009) Opetusministeriön julkaisema Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia vuosille 2009 – 2015 antaa suuntaviivoja ja ehdotuksia kansainvälistymiskehitykselle. Strategiassa on määritelty suunta ja tavoitteet sekä keskeiset keinot näiden tavoitteiden saavuttamiseksi. (Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009 – 2015)

Saimaan ammattikorkeakoulun yhtenä strategisena tavoitteena on kansainvälisyys, erityisalueena Venäjä. Ammattikorkeakoululla on useita partneriyliopistoja Venäjällä, ja opiskelija- ja henkilöstövaihto on vilkasta. Tavoitteena onkin että ammattikorkeakoulu lisää koko ajan Venäjän liiketoimintaan, yhteiskuntaan sekä kieleen ja kulttuuriin liittyvää osaamistaan. Saimaan ammattikorkeakoulun tarjoama liiketalouden ylempi ammattikorkeakoulututkinto International Business Management (IBM) -koulutusohjelmassa

kytkeytyy siis tiiviisti tähän tavoitteeseen tarjoamalla ylempää ammattikorkeakoulututkintoa Venäjän liiketoimintaan liittyen.

Artikkelissa kerrotaan Saimaan ammattikorkeakoulun IBM-ohjelman opiskelijoiden ja Pietarin Finanssi- ja talousyliopiston opiskelijoiden yhteisestä projektista. Yhteistyö liittyi ohjelman pakolliseen opintojaksoon ”Theories and Practices in International Business”, jonka tavoitteena on antaa opiskelijalle valmiuksia toimia kansainvälisen liiketoiminnan ja kaupan alalla, erityisesti Venäjään liittyvässä liiketoiminnassa. Projektin pedagogisina tavoitteina on siis teoreettisen ja ammatillisen tiedon opettaminen mutta myös antaa opiskelijoille valmiuksia toimia kansainvälisessä ympäristössä ja eri kulttuuritaustoista tulevien ihmisten kanssa. Artikkelissa esitellään projektin suunnittelua, sen kehittämistä ja toteutuksen aikana opittuja asioita.

### **Kansainvälisyys ammattikorkeakouluissa**

Kansainvälisyys on arkipäivää. Työyhteisöistämme on tullut monikulttuurisia, vieraita kieliä tarvitaan jatkuvasti ja kansainväliset kontaktit ovat jokapäiväisiä. Nykyisin oletetaan että työntekijät ymmärtävät erilaisia kulttuureja ja kykenevät työskentelemään eri kulttuuritaustaisten ihmisten kanssa; globalisoituminen tarjoaa mahdollisuuden kansalliseen ja kansainväliseen hyvinvointiin. (Kontio 2009) Monikulttuurisessa ja monimuotoisessa ympäristössä toimiminen ja siten opiskelijan osaamisen lisääminen auttavat myös työllistymisessä (Tossavainen 2008). Kulttuurin konteksti vaikuttaa ja muotoilee aina oppimista, koska jokaisen ihmisen henkilökohtainen kokemus ja suhtautuminen toiseen ihmiseen (ehkä eri kulttuuristakin tulevaan) ovat suhteessa hänen arvoihinsa. Korkeakoulujen onkin kiinnitettävä huomiota opiskelijoiden kansainvälisyysosaamisen kehittämiseen sekä korkeakoulujen monikansallisiin yhteisöihin, sillä globalisaatio koskettaa kaikkia opiskelijoita. Monikulttuurinen herkkyyys, vuorovaikutuskyky ja monikulttuurinen yhteistyö ovat yksi tärkeimmistä ydinkompetensseista nykypäivän ihmiselle (Keminen 2010).

Kansainvälistymisen muotoja opiskelussa ovat perinteisesti olleet kansainväliset opiskelijavaihdot eri vaihto-ohjelmien avulla (esim. Erasmus ja First), työharjoittelu ulkomailla, ja yhä kasvavassa määrin ulkomaisten tutkinto-opiskelijoiden kouluttaminen. Ammattikorkeakoulujen opettajien kansainvälistymistä tukevat ns. henkilöstövaihdot; joko opettaja itse lähtee viikoksi opettamaan johonkin partneriyliopistoista tai vaihtoehtoisesti opettaja saa omalle opintojaksolleen vierailevan kansainvälisen opettajan. Verkottamalla kansainvälisesti korkeakoulut vahvistavat toimialueensa kehityspotentiaalia, yleistä osaamisen tasoa, resurssipohjaa, kilpailu- ja innovaatiokykyä sekä alueen elinkeinoelämän monipuolistumista. (Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009–2015)

Kansainvälisyydestä on siis tullut korkeakoulujen arkipäivää. Samalla kansainvälistymiseen liittyvät asiat ovat monipuolistuneet ja integroituneet

osaksi ammattikorkeakoulujen ja myös opiskelijakuntien ja sitä kautta opiskelijoiden toimintaan. Yhtenä merkittävänä kansainvälistymisen tekijänä voidaan pitää myös ulkomaisten tutkinto-opiskelijoiden määrän kasvua. Nämä opiskelijat tuovat ammattikorkeakouluille lisäarvoa koulutuksen sisältöön ja kaivattua kansainvälisyyttä opiskeluympäristöön. (Juusola 2009) Voidaan puhua ”kotikansainvälistymisestä”, aina ei siis tarvitse lähteä oman maan rajojen ulkopuolelle toimiakseen kansainvälisesti. Opiskelijoilla ja opettajilla on mahdollisuus lisätä kansainvälisyysvalmiuksiaan Suomessa toteutettavien opintojen aikana; opiskelu ja opettaminen monikulttuurisessa ryhmässä tarjoavat sekä opettajille että opiskelijoille kokemuksia ja näköalapaikan kansainvälisiin toimintatapoihin. Korkeakoulujen ja eri koulutusalojen välisellä yhteistyöllä sekä ulkomaisen henkilöstön ja monikulttuurisen opiskelijayhteisön avulla syntyy edellytyksiä kansainvälisesti laadukkaiden opintokokonaisuuksien järjestämiselle. (Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009 – 2015)

### **International Business Management -ohjelma**

Saimaan ammattikorkeakoulu tarjoaa ylempää ammattikorkeakoulututkintoa liiketalouden koulutusalaalla ”International Business Management” -ohjelmassa (IBM). Koulutus alkoi 2007 ja uusi opiskelijaryhmä on aloittanut opinnot vuosittain. Opiskelijat ohjelmaan tulevat pääosin Kaakkois-Suomesta, mutta yhä enenevässä määrin myös Venäjältä; lähinnä Viipurista ja Pietarista. Opinnot keskittyvät kansainväliseen liiketoimintaan, johtamiseen, ja logistiikkaan. Koulutusohjelman erikoisuus ja painopiste on Venäjä, ja siihen keskitytään jokaisen opinto-alueen erikoiskursseilla. Tavoitteena on antaa opiskelijalle valmiuksia toimia kansainvälisen liiketoiminnan ja kaupan alalla, erityisesti Venäjään liittyvässä liiketoiminnassa. Opettajat näille kursseille tulevat Pietarista, Saimian venäläisistä yhteistyöyliopistoista. Lisäksi tavoitteena on teoreettista pohjaa laajentamalla tukea opiskelijan ammatillista kehitystä sekä tarjota työkaluja oman työn kehittämiseen.

Saimaan ammattikorkeakoulun strategian (2010) mukaan ammattikorkeakoulu profiloituu kansainvälisenä korkeakouluna, jonka erityisvahvuutena on Venäjän liiketoimintaan, yhteiskuntaan, kieleen ja kulttuuriin liittyvä osaaminen. Tällä vahvuusalueella ammattikorkeakoululla on strategiset kumppanuudet valittuihin venäläisiin korkeakouluihin ja Luoteis-Venäjällä toimiviin yrityksiin ja julkishallintoon. IBM-koulutusohjelma kytkeytyy siis voimakkaasti ammattikorkeakoulun strategiaan tavoitteisiin tarjoamalla koulutusta liittyen Venäjän liiketoimintaan. Ohjelman suomalaiset opiskelijat tulevatkin pääsääntöisesti yrityksistä jotka toimivat Etelä-Suomessa tai Luoteis-Venäjällä, tai harjoittavat liiketoimintaa Venäjällä/Venäjälle. Ohjelman venäläiset opiskelijat taas haluavat erityisesti syventää omaa tietämystään kansainvälisestä liiketoiminnasta Venäjän ja EU:n maiden välillä. Opiskelu monikulttuurisessa ryhmässä antaa hyvät lähtökohdat toimimiseen kansainvälisessä työympäristössä myöhemmin.

## Projektin kuvaus

IBM-ohjelman ensimmäisen vuoden opintojaksolla ”International Business Theories and Practices” tarjottiin opiskelijoille mahdollisuutta osallistua yhteisprojektiin venäläisten opiskelijoiden kanssa. IBM-ohjelmassa on aloituksesta lähtien opettanut venäläinen vieraileva opettaja Pietarin Finanssi- ja Talousyliopistosta (Finec), ja projekti suunniteltiin hänen kanssaan. Saimian puolelta kansainvälisen kaupan yliopettaja oli mukana suunnittelemassa ja toteuttamassa projektia, koska se liittyi häneen ohjaamaansa edellä mainittuun opintojaksoon. Opettajat ovat tehneet erilaista yhteistyötä jo usean vuoden ajan, ja suunnitelmissa oli ollut pitkään toteuttaa projekti, jossa olisi mukana opiskelijoita. Projektin haluttiin liittyvän opetukseen ja tutkimukseen.

Projektin tavoitteena oli selvittää mahdollisuuksia suomalais-venäläisten yritysklustereiden syntyyn ja kehittämiseen, ja kohdealueena oli Kaakkois-Suomi ja Luoteis-Venäjä. Klusteri tarkoittaa yleisemmin joukkoa samanlaisia kohteita, jotka pysyvät yhdessä. Toiminnallisten kohteiden muodostaman klusterin osien ajatellaan jollain lailla hyötyvän keskinäisestä yhteydestään toisiinsa ja klusteriin kokonaisuutena. Yli rajan toimivien klustereiden oletetaan olevan yksi kansainvälistymisen muoto, ja tarkoituksena on auttaa yrityksiä verkostoitumaan ja saamaan klusterissa toimimisesta hyötyä myös kansainvälistä toimintaa ajatellen.

Projektin opiskelijaryhmän muodostivat siis Saimian liiketalouden ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon ensimmäisen vuoden opiskelijat ja kansainvälisen talouden maisteriopiskelijat Finecistä. Ryhmytyminen tapahtui opettajien ohjauksella: opiskelijoille esiteltiin ensin projekti ja he saivat esittää toivomuksen toimialasta, jonka analysoivat. Ryhmäjakoon vaikutti myös opiskelupaikka (Saimia/Finec) ja opiskelijan kansallisuus, tavoitteena oli saada joka ryhmään opiskelijoita molemmista oppilaitoksista ja eri kansallisuuksista. Kaiken kaikkiaan mukana oli yhteensä neljä pienryhmää, kussakin ryhmässä 4 – 5 opiskelijaa.

Projektin lähtökohtana opiskelijoiden piti selvittää Suomen ja Venäjän kansallista kilpailukykyä käyttäen apunaan Michael Porterin luomaa ”timanttimallia”, jonka jälkeen tarkasteltiin erityisesti Kaakkois-Suomen ja Luoteis-Venäjän alueiden kilpailukykyä. Tämä selvitys oli pohjana toimialakohtaiselle analyysille. Jokaiselle ryhmälle annettiin oma toimiala, johon he keskittyivät: metsäteollisuus, elintarviketeollisuus, logistiikka ja Informaatioteknologia, tai turismi. Tämän jälkeen ryhmät analysoivat oman toimialansa mahdollisuutta muodostaa klusteri/klustereita samalla alalla toimivien venäläisten yritysten kanssa. Analyysissä esiteltiin myös olemassa olevia suomalaisia ja venäläisiä yrityksiä; tietoa etsittiin joko kirjallisista lähteistä tai tehtiin yrityksissä haastatteluja. Toimialakohtaisen analyysin jälkeen opiskelijat laativat mahdollisen mallin suomalais-venäläisen klusterin muodostamiseen ja sen toimimiseen rajapinnassa.

Koska osa opiskelijoista oli Suomessa ja osa Venäjällä, he kommunikoiivat sähköpostilla tai sosiaalisen median kautta (esim. Facebook). Pietarissa asuvat sekä Saimian että Finecin opiskelijat pystyivät myös tapaamaan toisiaan. Ryhmäjaon jälkeen opiskelijoille oli annettu toistensa yhteystiedot ja sen jälkeen heidän oli itse otettava yhteyttä oman ryhmänsä jäseniin. Ryhmien piti myös keskenään päättää työnjaosta; opiskelijoille oli projektin alussa annettu ohjeistus, mitä asioita heidän on analysoitava, minkä toimialan yrityksiä kartoitettava ja millä lailla kirjallinen raportti koostettava, mutta sisäisen työnjaon kukin pienryhmä hoiti keskenään.

Aikaa projektille oli yhteensä n. kolme kuukautta. Kun kirjalliset raportit olivat valmiit, ne esiteltiin molempien opintojaksojen omissa seminaareissa; yhteisseminaaria ei siis järjestetty. Raporteista tehtiin myös kirja, ”Studies of oppontunities for developing Russian-Finnish transborder clusters” (2011), joka painettiin Pietarin Finanssi- ja Talousyliopistossa, ja julkaistiin sen jälkeen sekä Finecissä että Saimiassa. Opettajat kirjoittivat kirjaan esipuheet ja opiskelijaraportit editoitiin julkaisuun sopiviksi. Tavoitteena oli että ryhmien analysoima ja prosessoima tieto on myös muidenkin opiskelijoiden käytettävissä.

## Haasteita ja kehittämisehdotuksia

Multikulttuurisessa ryhmässä työskentely luo haasteita sekä opiskelijoille että myös opettajalle. Opiskelijaryhmät sekä Saimiassa että Finecissä ovat monikansallisia, mutta vielä näiden opiskelijoiden yhdistäminen ja jakaminen pienryhmiin loi todella multi-kansainvälisiä ryhmiä. Jokaisen opiskelijan kulttuuritausta ja tapa toimia sekä itsenäisesti että ryhmässä vaikutti ryhmän dynamiikkaan. Yhtälailla laajempi kulttuuri- ja toimintaympäristö (esimerkiksi korkeakoulujen tapa toimia) vaikutti projektin kulkuun.

Projektin kesto oli ensimmäinen haaste. Kolme kuukautta on sopiva aika tällaiselle projektille, mutta ongelmia aiheutti venäläisen yliopiston kuu-kauden kestävä joululoma. Projektin aloitukseen ja lopetukseen vaikuttivat molempien opiskelijaryhmien lukujärjestykset, joten joustoa ei tarpeen mukaan pystytty järjestämään. Jatkossa aikataulut olisikin mietittävä tarkkaan hyvissä ajoin etukäteen, jotta esimerkiksi lukujärjestyksiin pystyisi tekemään varauksia.

Kommunikointi pienryhmien sisällä oli myös haasteellista, erityisesti Suomessa ja Venäjällä olevien opiskelijoiden välillä. Joka pienryhmässähän oli opiskelijoita molemmista maista, mutta kommunikointi oman maan opiskelijoiden välillä toimi paljon helpommin. Kulttuurierot ja tuttu toimintatapa vaikuttavat varmasti asiaan. Vaikka nykyaikana on totuttu jatkuvaan tiedon välitykseen sähköpostin ja sosiaalisen median avulla, se ei silti välttämättä suju niin hyvin kuin olettaisi – raja on silti välissä. Aika tuntui kulkevan eteenpäin, mutta osassa ryhmistä ei oltu riittävästi yhteydessä toisen maan ryhmänjäseniin, ja tämä taas vaikeutti projektin etenemistä.

Erilaiset opiskelutavat tulisi myös ottaa huomioon, sillä ne vaikuttavat paljon yhteistyön onnistumiseen. Erilaiset pedagogiset lähestymistavat eri maissa ja korkeakouluissa muodostavat yhteisprojekteissa haasteen siinä että opiskelijoilla on erilaiset opiskelutaidot. Projektin aihepiiristä johtuen tiedollinen lähtökohta voi olla erilainen eri opiskelijaryhmillä, samoin se ovatko opiskelijat tottuneet itse hankkimaan tietoa ja minkälaisista lähteistä. Internetin aikakaudella on suhteellisen helppoa hankkia tietoa, mutta korkeakoulusta riippuen erilaisten tietokantojen ja kirjastojen käyttö voi olla haastavaa tai jopa erittäin vaikeaa. Tällaisessa projektissa onkin erityisen tärkeää ohjata opiskelijoita yhtenäiseen työskentelytapaan, ja samalla antaa tarvittaessa neuvoja tiedonhankintaan.

Varsinainen lopputulos pienryhmien työskentelystä oli kirjalliset raportit, jotka kukin ryhmä työsti itsenäisesti. Opiskelijoille oli annettu ohjeistus raportin rakenteesta, mutta varsinaisia kirjoitusohjeita ei annettu. Lähdeaineiston lainaamisesta ja lähdemerkintöjen tekemisestä tekstiin ei ollut annettu erillisiä ohjeita, koska oletettiin että opiskelijat oman korkeakoulun noudattaman käytännön kautta ovat omaksuneet tavan toimia. Tässä huomattiin selkeästi kehittämisen paikka; eri maissa, korkeakouluissa ja opettajilla on erilainen näkemys asiasta, jolloin yhtenäistä ja tieteellisesti hyväksyttyä linjaa ei pystytä noudattamaan. Opiskelijoille on annettava selkeät ja yksiselitteiset ohjeet lähdeaineiston lainaamisesta ja viittauskäytännöstä; näin kirjallisista raporteista saadaan myös yhtenäiset.

Seminaarit jouduttiin aikatauluongelmien takia järjestämään erikseen sekä Saimiassa että Finecissä. Tämä tarkoitti siis että pienryhmistä aina vain osa oli paikalla esittämässä omaa raporttiaan ja projektin tuloksia. Tarkoituksen mukaista tietysti olisi että kaikki projektiin osallistuvat opiskelijat olisivat kuuntelemassa muiden analyysijä ja osallistuisivat keskusteluun ja pohdintaan. Tämä voisikin olla koko projektin hedelmällisin osa, jolloin peilataan omaa tekemistä muihin ja vaihdetaan ajatuksia itse aiheesta, mutta osallistutaan myös kansainväliseen kommunikointiin.

## Uusi projekti

Syksyllä 2012 aloitettiin sama projekti uusien opiskelijoiden kanssa. Opiskelijoita on nyt aiempaa enemmän; Saimiasta 16 ja Finecistä 27 opiskelijaa. Pienryhmiä muodostettiin yhteensä kahdeksan. Analysoitaviksi toimialoiksi valittiin: koneenrakennus, metsäteollisuus, elintarviketeollisuus, logistiikka, hyvinvointi, turismi, informaatioteknologia, ja energia. Aikataulutus uuteen projektiin mietittiin tarkkaan; toteutusaika on lähes sama kuin ensimmäisellä kerralla, mutta ajankohta on erilainen. Nyt projekti aloitettiin syyskuun alussa ja loppuseminaari pidetään joulukuun puolivälissä. Näin aikaa on riittävästi, mutta välissä ei ole pitkiä lomia jotka vaikeuttavat työskentelyä. Projektille on annettu myös välitavoitteita: jokaisen pienryhmän on puolesa välissä toteutusta annettava väliraportti edistymisestään, ja palautettava lopullinen raportti tietynä ajankohtana. Projektin loppuseminaari järjeste-



tään joulukuussa 2012 videoyhteydellä Saimian ja Finecin välillä; pienryhmät esittelevät tuloksensa ja raporttinsa niin, että osa jäsenistä on Lappeenrannassa ja osa Pietarissa. Loppuraportit editoidaan ja niistä painetaan kirja, joka julkaistaan molemmissa korkeakouluissa.

## Johtopäätökset

Kuvatun kaltaiset yhteisprojektit ovat hedelmällisiä monella tapaa. Globaali ja kansainvälistyvä yhteiskunta tarjoaa haasteita monikulttuurisuuden tunnistamiseen ja toimintatapojen omaksumiseen; aidosti kansainvälinen toteutus opintojaksosta antaa sekä opiskelijoille että opettajille mahdollisuuden oppia toimimaan monikulttuurisessa ympäristössä.

Monesti yhteistyö kansainvälisen partneriyliopiston kanssa on opiskelija- ja opettajavaihtoja. Suunnittelemalla ja toteuttamalla yhteinen opiskelija-projekti, yhteistyö kansainvälisen partnerin kanssa viedään konkreettisemmalle tasolle, opintojakson toteutukseen. Opintojaksojen toteutuksissahan yleensä haetaan aina parhainta mahdollista keinoa saada sisältö ja opetus-tapa sopimaan yhteen. Kun kyseessä on kansainvälinen opetusohjelma ja opintojakso käsittelee kansainvälisen kaupan perusteita, mikä olisi parempi keino lähestyä aihetta kuin oikea projekti? Tilanne, jossa opiskelijat ja opettajat ovat kahdessa eri maassa antaa toki haastetta mutta kuvaa samalla realistisesti kansainvälistä toimintaympäristöä.

Projektin toteutuksessa ilmaantuneet haasteet tuovat siis myös esille opintojakson aihepiirin, kansainvälisen kaupan haasteita. Projektia toteutettaessa tulivat esille sekä näkemyserot aihepiirin sisällöistä ja niiden merkityksistä, sekä erityisesti erilaisista työtavoista. Merkittävää oppimisen kannalta on myös projektien onnistuminen ja yhteisen sävelen löytyminen partnerin kanssa. Ammattikorkeakoulutuksen kilpailullisena vahvuutena on sen sisällön vahva käytännölläisyys ja hyödynnettävän osaamis pohjan rakentuminen. Tästä syystä haasteellisten projektien toteuttamien kuuluu luonnollisena osana tutkinnon kokonaisuuteen.

Kyseinen projekti tuottaa kansainvälisyyden oppimista monella tasolla. Ensiksikin projektiin osallistuvat opiskelijat pääsevät toimimaan lähtökohtaisesti haasteellisessa tilanteessa (uuden tiedon hankinta) ja tekemään yhteistyötä muista kulttuureista tulevien opiskelijoiden kanssa. Kuten aiemmin todettiin, vaikuttavat yksilön arvot hänen tapaansa suhtautua toisiin kulttuureihin. Tämän projektin aikana opiskelijat pääsevät tutustumaan erilaisiin kulttuureihin, ja myös tarkistamaan omia asenteitaan. Korkeakouluille tämä tarjoaa mahdollisuuden vertailla eri vuosina toteutettujen projektien toteutustapoja ja saatuja tuloksia. Näin niillä on mahdollisuus vertailla kansainvälisyyskasvatuksensa toimivuutta. Lähtökohtaisena tavoitteena on tuottaa kansainväliseen liiketoimintaan osaavia tekijöitä.

## Lähteet

- Haahtela J. 2009. Opetusministeriön puheenvuoro. Teoksessa: H. Leppiaho, A. Pulkkinen, M. Pääskylä, K. Salonen & S. Virtanen (toim) Kansainvälisyys osana ammattikorkeakoulujen arkea. Turun ammattikorkeakoulun raportteja 87.
- Juusola H. 2009. Kansainvälisyys ammattikorkeakoulujen arjessa. Teoksessa: H. Leppiaho, A. Pulkkinen, M. Pääskylä, K. Salonen & S. Virtanen (toim) Kansainvälisyys osana ammattikorkeakoulujen arkea. Turun ammattikorkeakoulujen raportteja 87.
- Keminen S. 2010. Kansainvälisen vaihdon ohjausprosessin kehittäminen. Case: Lahden ammattikorkeakoulu, ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot. Opinnäytetyö. Lahden ammattikorkeakoulu. Liiketalouden ala. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto.
- Kontio J. 2009. Miten auttaa opiskelijoita globalisaation ja monikulttuurisen työelämän haasteissa? Teoksessa: H. Leppiaho, A. Pulkkinen, M. Peräkylä, K. Salonen & S. Virtanen (toim) Kansainvälisyys osana ammattikorkeakoulujen arkea. Turun ammattikorkeakoulun raportteja 87.
- Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009 – 2015. Opetusministeriön julkaisuja 2009: 21. Yliopistopaino
- Saimaan ammattikorkeakoulun strategia 2010 – 2015 – yhdessä olemme enemmän. 2010.
- Studies of opportunities for developing Russian-Finnish transborder clusters. 2011. Rekord S. & Ikävalko M. (Eds). St. Petersburg State University of Economics and Finance.
- Tossavainen P. 2008. Kansainvälisyys AMK-opinnoissa. Pedagoginen näkökulma. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista annetun valtioneuvoston asetuksen muuttamisesta 16.6.2005 ( 423/2005)

Pia Ahonen & Katja Heikkinen

## **Kansainväliset verkostot ylemmän ammattikorkeakoulutuksen kehittäjinä**

### **– Case: Kliinisen asiantuntijan koulutusohjelma**

---

Tässä artikkelissa kuvataan Turun ammattikorkeakoulun Terveysala-tulosalueella Kliinisen asiantuntijan koulutusohjelman kehittämistä kansainvälisissä verkostoissa tapahtuvana yhteistyönä. Lisäksi artikkelissa kuvataan pohjoismaista GeroProff-verkoston toimintaa ja kliinisen asiantuntijakoulutuksen verkostototeutusta (Advanced Clinical Geriatric Care in the Nordic Countries). Kliinisen asiantuntijan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon (YAMK) koulutusohjelman kehittäminen on edellyttänyt sekä Suomessa että muissa Pohjoismaissa urauurtavaa pioneerityötä. Koulutuksella on ollut vahvat kansainväliset lähtökohdat, mutta sen tunnettuus sekä Suomessa että muissa Pohjoismaissa on ollut vielä 2000-luvulla heikkoa. Koulutus käynnistyi ensimmäisen kerran Suomessa Opetusministeriön myöntämässä Kliinisen asiantuntijan koulutusohjelmassa vuonna 2009. Kliinisen asiantuntijan koulutuksen kehittyminen on tapahtunut kaiken aikaa myös verkostoissa. Ylemmän AMK-tutkinnon vakinaistuttua Suomessa vuonna 2005 oli kansainvälisenä verkostona käynnistynyt niin kutsuttu TENN-verkosto (Thematical European Nursing Network). Tämän EU-rahoitteisen hankkeen yhtenä tavoitteena oli kehittää Kliinisen asiantuntijan (Advanced Practice Nursing, APN) koulutusohjelman opetussuunnitelmaa yhdessä useiden muiden eurooppalaisten korkeakoulujen kanssa. Lisäksi tavoitteena oli tehdä tunnetuksi Kliinisen asiantuntijan (APN) koulutusta master-tasoisena koulutuksena useissa Euroopan maissa mukaan lukien Suomi. Hieman myöhemmin, TENN-verkoston rinnalla, käynnistyi pohjoismainen verkostoyhteistyö, jossa niin ikään tavoitteena oli kehittää pohjoismaista Kliinisen asiantuntijan master-tasoista koulutusta ja käynnistää yhteistoteutus suuntaamalla kliininen asiantuntijuus gerontologiseen hoitotyöhön. Hanketta on rahoittanut Pohjoismainen Ministerineuvosto. Turun ammattikorkeakoulun Terveysala-tulosalue liittyi mukaan edellä mainittuihin verkostoihin kehittäessään ylempää ammattikorkeakoulututkintoa, erityisesti Kliinisen asiantuntijan koulutusohjelmaa.

## Kansainvälistyminen ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon kehittämisen haasteena

Korkeakoulutuksen kansainvälistyminen on ollut jo pitkään yksi keskeisistä eurooppalaisen korkeakoulutusalueen kehittämistavoitteista ollen esillä kansainvälisen toiminnan strategiassa 2001 (OPM 2001, ks. OPM 2009a & OPM 2009b). Opetusministeriö on koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassaan vuosille 2003–2008 (OPM 2008) todennut, että korkeakoulujen kansainvälisen toiminnan vahvistaminen on yksi suunnitelmakauden keskeisiä tavoitteita. Uusi kansainvälisyysstrategia julkaistiin vuonna 2009. Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategian 2009–2015 (OPM 2009) mukaan tavoitteena on luoda Suomeen kansainvälisesti vahva ja vetovoimainen korkeakoulu- ja tutkimusyhteisö, joka edistää yhteiskunnan kykyä toimia avoimessa kansainvälisessä ympäristössä. Strategiassa kansainvälistymisen pää-tavoitteina ovat aidosti kansainvälinen korkeakoulu-yhteisö, laadun ja vetovoiman lisääminen, osaamisen viennin lisääminen, monikulttuurisen yhteiskunnan tukeminen sekä globaalien vastuun edistäminen. Koulutuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 2011–2016 korostuu kansainvälisyys suomalaisen koulutusjärjestelmän vahvuutena koulutusjärjestelmän kaikilla tasoilla. Yhteistyössä muiden maiden kanssa Suomi kykenee kehittämään oppimista ja osaamista maailmanlaajuisesti. (OKM 2012.)

Erityistä huomiota on kiinnitetty ammattikorkeakoulun rooliin myös kansainvälisessä innovaatiojärjestelmässä. Kehittämistä painotetaan korkeakoulujen rakenteelliseen vahvistamiseen siten, että korkeakoulujen, tutkimuslaitosten ja muiden tahojen yhteistyötä vahvistetaan alueellisesti toimiviksi kokonaisuuksiksi. Ammattikorkeakoulujen tehtävänä on varmistaa koulutuksen ja TKI-toiminnan (tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminnan) integrointi opetukseen. (OPM 2010a.)

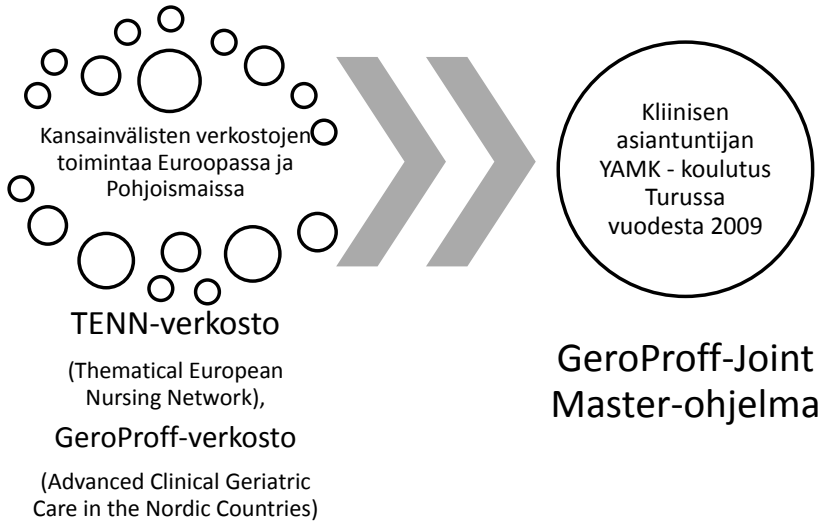
Turun ammattikorkeakoulun strategiassa (2009) todetaan kansainvälisyyden osalta muun muassa, että ”Opetus sekä T&K-toiminta saavuttavat ja näyttävät kansainvälisesti korkean tason”. Tähän päästään kehittämällä kansainvälistä korkeakoulu- ja työelämäyhteistyötä siten, että se mahdollisimman hyvin tukee koulutusohjelman tavoitteita, opetussuunnitelman kehittämistä, TKI-toimintaa sekä opiskelija- ja harjoittelijavaihtoja. Opettajilla on mahdollisuus hyödyntää kansainvälisiä yhteistyömahdollisuuksia ammatillisessa kehittämisessään sekä opetuksen kehittämistyössä. Lisäksi todetaan, että kaikessa KV-toiminnassa on tärkeää osallistua alueellisiin, kansallisiin ja kansainvälisiin verkostoihin. (Ks. Virtanen 2012.)

Ammattikorkeakoulujen kansainvälisyyden vaateet tulivat erityisesti pohdittaviksi myös ylemmän korkeakoulututkinnon (EQF ja NQF taso 7, OPM 2005, 2008) näkökulmasta ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon (YAMK) vakinaistuuksa kokeilun jälkeen osaksi suomalaista korkeakoulujärjestelmää (Laki 411/2005). Vakinaistaminen merkitsi sitä edeltäneen jatkotutkintokokeilun pilottivaiheen pohjalta etenevää voimakasta kehittämistyötä – myös kansainvälisyyden osalta. Tason 7 mukaan ylemmän ammattikorkeakoulu-

tutkinnon tai ylemmän korkeakoulututkinnon suorittanut ” kykenee vaati-  
vaan kansainväliseen viestintään ja vuorovaikutukseen toisella kotimaisel-  
la ja vähintään yhdellä vieraalla kielellä ”. Kansainvälisyyden osaamisva-  
atimukset tulevat erityisesti esille Asetuksen 423/2005 tavoitteessa, jossa  
ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtavien opintojen tavoitteena  
on antaa opiskelijalle ”työelämässä vaadittava hyvä viestintä- ja kielitaito,  
sekä kansainvälisen vuorovaikutuksen ja ammatillisen toiminnan edellyttä-  
mät valmiudet”. Kansainvälisyysosaaminen on näin näkyvissä sekä yleisissä  
ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon kompetensseissa että tästä johdet-  
tuna myös koulutusohjelmakohtaisissa kompetensseissa. Kansainvälisyys  
oli myös yhteisenä teemana ylempien ammattikorkeakoulututkintojen ke-  
hittämisverkostossa kansainvälisyys-työryhmä (2006 – 2009) sekä kan-  
sainvälisen toiminnan kehittämisverkosto Pinnetin toimesta.

Strategioista nousevat toimintalinjat ja tavoitteet ovat ohjanneet vuosien  
aikana kansainvälisyyden kehittämisen suuntaa. Painopisteiksi kehittämi-  
sessä nousivat erityisesti kansainvälisyyden integroiminen opetukseen sekä  
kansainvälisten verkostojen ja oppimisympäristöjen luominen vastaamaan  
YAMK-tason koulutuksen osaamistavoitteita. Vuodesta 2005 käynnistyi ak-  
tiivinen vaihe ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon kehittämiseksi osal-  
listumalla kansainvälisiin verkostoihin erityisesti kansainvälisen opetus-  
suunnitelma- ja koulutusyhteistyön luomiseksi. Ajatuksena oli lisäksi ope-  
tuksen laadun kehittäminen kytkemällä tutkimus- ja kehitystoiminta tii-  
viiksi osaksi työelämää kehittävää koulutusta, myös kansainvälisten hank-  
keiden osalta. (Ahonen 2011.)

Tässä artikkelissa kansainvälistymistä ylemmässä ammattikorkeakoulu-  
tutkinnossa lähestytään Kliinisen asiantuntijan koulutusohjelman kehit-  
tämiseen kytkeytyvien kansainvälisten yhteistyöverkostojen kautta (Kuvio  
1). Kehittämisessä nähtiin välttämättömäksi osallistua verkostojen toimin-  
taan kliinisen asiantuntijakoulutuksen kansainvälisten lähtökohtien vuok-  
si, sekä kansainvälisyystavoitteiden saavuttamiseksi edellä kuvattujen stra-  
tegioiden mukaisesti.



Kuvio 1. Kliinisen asiantuntijan koulutuksen kansainvälisiä kehittämisverkostoja

### Kliinisen asiantuntijan koulutusohjelman kansainväliset lähtökohdat

Kansainvälisten yhteistyöverkostojen vaikutus on ollut merkittävä Kliinisen asiantuntijan koulutusohjelman käynnistämiseksi, suunnittelulle ja toteutukselle. Laajemman viitekehyksen kliiniselle asiantuntijuudelle on antanut vuonna 2000 aloittanut ICN:n johdolla eri maanosiin ulottuva verkostoyhteistyö ”Advanced Practice Nursing”. Verkosto on asettanut keskeiseksi tavoitteekseen toimia tiedon välittämisen foorumina tukeakseen erityisesti kliinisen asiantuntijan, ”Advanced Practice Nursing” (APN/NP), roolin kehittymistä sekä koulutussektorin kehittämistyötä. (<http://icn-apnetwork.org/>) Tämän laajan verkostotoiminnan vaikutuksia on ulottunut myös muiden kansainvälisissä verkostoissa toteutettujen verkostohankkeiden toimintaan. Verkosto järjestää aiheeseen liittyvän kansainvälisen konferenssin joka toinen vuosi. Vuosina 2010 ja 2012 pidetyissä konferensseissa esiteltiin Pohjoismaissa etenevä yhteistyöprojekti GeroProff (Advanced Clinical Geriatric Care in the Nordic Countries). (Ahonen ym. 2010, Heikkinen ym. 2012a)

International Council of Nurses (ICN) teki vuonna 2004 laajan kartoituksen, jonka mukaan kliinisen asiantuntijan rooleja ja toimintamuotoja oli tunnistettavissa yli kolmessakymmenessä maassa ja lähes kaikissa maanosissa kuten Australiassa, Uusi-Seelannissa, Aasiassa, Pohjois-Amerikassa sekä muutamissa Euroopan maissa (Schober & Affara 2006). USA:ssa on koulutettu 1960-luvulta lähtien hoitotyön asiantuntijoita vaativampiin asiantuntijatehtäviin. 1980-luvulla ”Nurse Practitioner -rooli (NP) alkoi lisääntyä USA:ssa voimakkaasti, vaikkakin se pohjautui vielä tuolloin erikoissairaanhoidajakoulutukseen. Samanaikaisesti alkoi myös ”Advanced Practice Nursing” (APN)

-käsitteen käyttöä laajentua kirjallisuudessa. (Ks. Keeling 2009.) Kanadassa sairaanhoitajat kouluttautuivat lisää kyetäkseen toimimaan maaseudulla itsenäisinä hoitotyön asiantuntijoina. 1970-luvulla toteutettu erikoissairaanhoidajakoulutus kehittyi 1980-luvulla maisteritasoiseksi koulutukseksi. (Canadian Nurses Association 2008.)

Eurooppaan kliinisen asiantuntijan (APN) koulutus rantautui noin 1990-luvulla ensin Iso-Britanniaan ja myöhemmin Irlantiin ja Hollantiin. Sekä Hollannissa että Iso-Britanniassa koulutuksella pyrittiin vastaamaan tiedossa olevaan lääkäripulaan uudistamalla lääkärin ja sairaanhoitajan rooleja ja tehtäväkuvia. Uudistus käynnistyi Hollannissa sairaalasta käsin vuonna 1997, toisin kuin Iso-Britanniassa. (Roodbol 2011.)

Pohjoismaissa kliinisen asiantuntijan (APN) koulutus on 2000-luvulla levinnyt kansainvälisten yhteistyöverkostojen kautta vähitellen sekä Ruotsiin että Suomeen. Ruotsissa käynnistettiin 2000-luvun alkupuolella ensimmäisenä erikoissairaanhoidajakoulutus ”avancerade specialjuksköterskor” (Hallman & Gillsjö 2005), joka sittemmin kehittyi maisteriohjelmaksi. (Lindblad ym. 2010). Ahosen (2012) mukaan Suomessa opetusministeriö myönsi vuonna 2008 ensimmäisen kerran luvan käynnistää ylemmän ammattikorkeakoulututkintoon johtava kliinisen asiantuntijan koulutusohjelma Turun ja Oulun ammattikorkeakouluissa. Turussa koulutus käynnistyi tammikuussa 2009 ja Oulussa syksyllä 2009. Ensimmäiset kliiniset asiantuntijat valmistuivat Kliinisen asiantuntijan koulutusohjelmasta Turun ammattikorkeakoulusta joulukuussa 2010. Vuoden 2010 aikana koulutusohjelma käynnistettiin muissakin ammattikorkeakouluissa, kuten Jyväskylässä, Tampereella, Helsingin Metropolia Ammattikorkeakoulussa, Kajaanissa ja Vaasassa. Suomessa Kliinisen asiantuntijan koulutusohjelmasta ylemmästä ammattikorkeakoulututkinnosta on vuoden 2011 tilastojen mukaan valmistunut yhteensä 36 kliinistä asiantuntijaa (OKM & OH 2012).

## **Kansainvälinen verkostoyhteistyö innovatiivisena oppimisympäristönä**

### **Thematical Nursing Network (TENN) Kliinisen asiantuntijan koulutusohjelman opetussuunnitelmatyön kehittäjänä**

Merkittävän panoksensa kliinisen asiantuntijan koulutusohjelman kehittämistyölle antoi vuosina 2001 – 2006 toteutunut eurooppalainen yhteistyöverkosto Thematical European Nursing Network (TENN), jonka toiminnan rahoitti Euroopan Unioni. Hanketta koordinoi Iso-Britannia, jolle oli kertynyt vuosien kokemus APN-roolista työelämässä ja koulutuksesta. TENN-verkosto koostui alkujaan 68 koulutusorganisaation laajuisesta verkostosta 26 eri maasta. Tavoitteena oli laajasti Euroopan eri maissa käynnistää aktiiviteetteja, jotka yhtenäistävät eurooppalaista sairaanhoitajakoulutusta. Tavoitteena oli myös lisätä niin opiskelija- kuin asiantuntijaliikkuvuutta sekä kehittää yhteisiä verkostototeutuksia eri teemojen sisällä. Teemoja oli kolme: kliininen asiantuntija (Nurse Practitioner, NP), kliininen ohjaus ja men-

torointi (Clinical Supervision and Mentorship) sekä johtaminen (Clinical Leadership). (Marrow 2005.)

Projektin yksi päätavoitteista oli myös kehittää laajemmin master-tasoista APN/ANP-roolia Euroopassa ja käynnistää APN-koulutus useissa Euroopan maissa, mukaan lukien Suomi ja Ruotsi. Turun ammattikorkeakoulun Terveysala-tulosalue osallistui projektiin ja sai kliinisen asiantuntijan koulutusohjelman opetussuunnitelmatyöhön merkittävän tuen ja vaikutteita projektissa tehdystä opetussuunnitelmatyöstä APN – ylempään korkeakoulutasoiseen koulutukseen. (Ahonen 2012.) Verkoston toiminta jatkui yhteistyöverkostona vielä vuosina 2006 – 2009, jonka jälkeen EU-rahoitteen verkoston päätavoitteet oli saavutettu.

Verkoston tehtävänä oli muun muassa valmistella kaksi master-tason opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelmatyö kohdennettiin kahteen toisistaan eriytyvään opetussuunnitelmaryhmään koskien sekä master-tason johtamiskoulutusta (leadership) että kliinisen asiantuntijan koulutusta (ANP). Näiden teemojen ympärille muodostettiin kaksi projektin alaryhmää: MSc Advanced Nursing Practice (Nurse Practitioner) ja MSc Advanced Nursing Practice (Leadership). Opetussuunnitelmien valmistelussa vertailtiin eri maiden koulutusjärjestelmiä ja laatuja järjestelmiä. Erityisesti kliinisen asiantuntijan roolin kuvaus ja koulutuksen toteutus Iso-Britanniassa toimi peilinä muille maille niiden vasta käynnistäessä kliinisen asiantuntijan koulutuksen ideointia omaan maahansa ja korkeakouluunsa. Myöskään kliinisen asiantuntijan roolia ei muiden maiden järjestelmissä tunnettu; ei myöskään Suomessa ylempään ammattikorkeakoulututkinnon tuottamana osaamisena. Yhteistyön tuloksena valmisteltiin kaksi opetussuunnitelmaa, joiden yhteinen osa muodostui ydinmoduuleista (core modules). Eriytyvät moduulit rakentuivat koulutusohjelmien yhteisen moduulirakenteen päälle. Kliinisen asiantuntijan (APN) koulutusohjelman opetussuunnitelma koostuu laajoista kliinisen osaamisen moduuleista sekä tutkimus- ja kehittämisosaamisen moduuleista. Kaikki ydinosaimisen alueet integroituvat koulutuksen aikana sellaiseksi uudeksi kokonaisvaltaiseksi osaamiseksi, josta vaativan tason hoitotyön kliininen asiantuntijuus muodostuu. (ks. myös Fagerström & Ahonen 2011.) Opetussuunnitelman sisältö esitetään kuviossa 2. Opetussuunnitelmatyön rinnalla valmisteltiin yhteistoteutusta eri maiden koulutusorganisaatioiden välillä. Tuloksena valmistui toteutussuunnitelmatasolle laadittu tarkka suunnitelma, niin kutsuttu ”handbook” (St Martin’s College Programme Handbook, 2005 – 2006).

Mukana olevista kolmestatoista maasta yhdeksän maata osallistui masterohjelman validointiin. Näistä yhtenä mukana Turun ammattikorkeakoulun terveysalan ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot Sosiaali- ja terveysalan kehittäminen ja johtaminen sekä Kliinisen asiantuntijan ohjelma. Muut osallistuvat maat ja korkeakoulut olivat: The University of Cumbria, Iso-Britannia; University of Valencia, Espanja; University of Florence, Italia; University College, Dublin Irlanti; School of Nursing D. Ana Guedes, Portugali; University of Skovde, Ruotsi; Swedish Polytechnic, Vaasa Suomi; Technological Edu-



cational Institution (TEI) of Athens, Kreikka, University of Ljubljana, Slovenia. Verkoston yhtenä päämääränä oli saada toteutukseen Erasmus-Mundus Master-ohjelma (Euroopan Komissio). Hakemus valmisteltiin, mutta eri maiden organisaatiomuutosten ja henkilövaihdosten vuoksi itse hakua ei koskaan toteutettu.

Vuosia kestäneen yhteistyön tuloksena kansainvälisyysosaaminen kasvoi merkittävästi sekä organisaatio-, koulutusohjelma-, että yksilötasolla. Vaikka TENN-verkoston lopputuloksena ei yhteistä koulutustoteutusta lopulta syntynyt, toimivat projektin aikana syntyneet asiantuntijakontaktit epävirallisena tukiverkostonä klinisen asiantuntijan koulutuksen käynnistämisen yhteydessä. Lisäksi TENN-verkoston pohjoismaisten partnereiden yhteistyö käynnistyi eurooppalaisen verkoston ohella. Tästä edettiin samanaikaisesti pohjoismaiseen yhteistyöverkoston GeroPoff (Advanced Clinical Geriatric Care in the Nordic Countries).

Turun ammattikorkeakoulun Terveysala-tulosalueen valmistellessa omaa Kliinisen asiantuntijan koulutusohjelman hakemusta Opetusministeriöstä vuonna 2008, käytettiin TENN-verkoston yhteydessä hankittua osaamista ja ymmärrystä klinisen asiantuntijan roolista taustaorientaationa uuden koulutuksen käynnistämiseksi. Yhteistyössä laadittu opetussuunnitelma toimi niin ikään apuna koulutusohjelman opetussuunnitelman valmistelyssä.

<b>Entry Requirement for Nurse Practitioner Pathway Foundations for Advanced Practice (Human Health and Disease)</b>	
<b>Core Modules for both pathways</b>	
Knowledge and Evidence Based Practice (Core module) 20 credits [10 European credits]	
Principles of Research (Core module) 20 credits [10 European credits]	
Clinical Judgement and Decision Making (Core module) 20 credits [10 European credits]	
<b>MSc Advanced Nursing Practice (Nurse Practitioner) Pathway Specific Modules</b>	<b>MSc Advanced Nursing Practice (Leadership) Pathway Specific Modules</b>
Advanced Practice 1 20 credits [10 European credits]	Leadership 20 credits [10 European credits]

Advanced Practice 2 20 credits [10 European credits]	Clinical Supervision and Mentorship 20 credits [10 European credits]
Complexities in Pharmacotherapy 20 credits [10 European credits]	Independent Study 20 credits [10 European credits]
Research Project (3 module equivalent) 60 credits [30 European credits]	
<b>Award of either MSc Advanced Nursing Practice (Nurse Practitioner) or MSc Advanced Nursing Practice (Leadership)</b>	

Kuvio 2. Thematical European Nursing Network (TENN), opetussuunnitelmarakenne.

### **Pohjoismainen yhteistyöverkosto GeroProff kliinisen asiantuntijan koulutuksen kehittäjänä ja toteuttajana**

GeroProff yhteistyöverkosto perustettiin vuonna 2004 ja ensimmäisen rahoituksensa se sai vuonna 2005. GeroProff verkostoon kuuluu 7 pohjoismaista ammattikorkeakoulua ja yliopistoa (myöhemmin korkeakoulua). Alusta alkaen verkostossa on toiminut 4 korkeakoulua: Buskerud University College (Norja), VIA University College (Tanska), and Novia University of Applied Sciences (Suomi). Vuonna 2008 verkosto laajeni ja mukaan tulivat Turun Ammattikorkeakoulu, Lovisenberg Diakonale College (Norja), the University of Nordland (Norja), ja Örebro Universitet (Ruotsi).

Verkostotyöskentelylle asetettiin kaksi keskeistä tehtävää: kliinisen asiantuntijasairaanhoidajan tarpeen selvittäminen gerontologisessa hoitotyössä sekä ko roolin määrittäminen sekä kliinisen asiantuntijasairaanhoidajan Joint Master -koulutuksen suunnittelu. Verkosto on toiminut aktiivisesti ja erilaisia yhteistyömuotoja hyödyntäen. Verkostossa on järjestetty verkkoneuvotteluja, mutta myös verkoston työkokouksia osallistuvissa korkeakouluissa. Verkosto on tavannut vähintään kerran lukukaudessa kussakin partnerikorkeakoulussa. Tämän tapaamisen järjestelyistä on vastannut tällöin ko organisaatio.

Verkostotyöskentelyn ensimmäinen tehtävä käynnistyi nykytilanteen arvioinnilla. Verkoston tehtävänä oli arvioida ja analysoida ns. laaja-alaisemman ja edistyneemmän kliinisen kompetenssin omaavien sairaanhoitajien tarve gerontologisessa hoitotyössä. Tätä tarvetta selvitettiin haastattelemalla johtavia poliitikkoja ja vanhustenhuollon johtajia. Tulokset osoittivat selkeän tarpeen edistyneemmän kliinisen kompetenssin omaaville sairaanhoitajille vanhustenhuoltoon (Finnbakk ym. 2012).

Samanaikaisesti (2008 – 2010) verkosto työskenteli kliinisen asiantuntijasairaanhoidajan Joint Master koulutuksen kehittämiseksi gerontologisen hoitotyön alueella. Kussakin GeroProff verkoston yhteistyöorganisaatiossa on

yhtä lukuun ottamatta kaikissa omat YAMK/ maisterin koulutusohjelman-  
sa. Kansainvälinen verkosto tarjoaa mahdollisuuden myös niille yhteistyö-  
organisaatioille joissa ei ole korkeakoulutustasoista koulutusta.

Pohjoismaisen Joint Master ohjelman fokus on gerontologisessa hoitotyössä.  
Koulutusohjelma noudattaa kansainvälisiä suosituksia kliinisen asiantunti-  
jan koulutuksesta ja toimenkuvasta . ICN:n (2002) mukaan Nurse Practitio-  
ner / Advanced Practice Nurse on määritelty seuraavalla tavalla:

“Rekisteröity sairaanhoitaja, jolla on laaja-alaiset ekspertin tiedot, komp-  
leksisten ongelmien ratkaisutaidot ja kliiniset taidot laajennetulle tehtävä-  
alueelle, jotka on sovellettu kuhunkin maahan jossa ko. henkilö työskente-  
lee. Koulutuksen suositustaso on maisteritasoinen.” Maisteritasoinen kou-  
lutus tarjoaa sairaanhoitajalle valmiudet itsenäiseen vastaanottotoimintaan.

Pohjoismaissa kliininen asiantuntija määritellään:

”Sairanhoitaja, jolla on edistynyt kliininen kompetenssi, taito itsenäises-  
ti arvioida, diagnosoida ja hoitaa keskeisiä terveysongelmia ja sairauksia  
sekä hoitaa ja seurata kroonisia terveysongelmista kärsiviä potilaita.” (Aho-  
nen 2012)

Kliinisen asiantuntijan kompetenssit on määritelty kansainvälisen sairaan-  
hoitajaliiton määritelmän mukaisesti, kansainväliseen tutkimukseen perus-  
tuen soveltaen pohjoismaiseen yhteyteen.

Kliinisen asiantuntijasairaanhoitajan ydinkompetenssit:

1. kliinisesti orientoitunut hoitotyö
2. eettinen päätöksenteko
3. ohjaus ja neuvonta
4. konsultointi
5. yhteistyö
6. asiakasvastaava
7. tutkiminen ja kehittäminen
8. johtaminen

### **GeroProff – Joint Master-ohjelma Kliinisen asiantuntijan koulutusohjelman valinnaisina opintoina**

Joint Master koulutusohjelman suunnittelutyöstä ja toteutuksesta vastaa GeroProff -verkoston jäsenmaat ja korkeakoulut. Koulutus käynnistyy ensimmäisen kerran syksyllä 2012. Koulutuksen kokonaistoteutuksesta vastaa koko GeroProff -verkosto, mutta jokaisen opintojakson toteutuksesta vastaa sovitusti korkeakoulu. (Taulukko 1)

Pohjoismainen Joint Master koulutusohjelma on tarkoitettu sairaanhoitajille (AMK), joilla on kokemusta gerontologisesta hoitotyöstä. Koulutuksen hakukriteereinä ovat samat kriteerit YAMK-tutkinnoissa yleensä, eli AMK-tasoinen sairaanhoitajan tutkinto ja kolme vuotta koulutuksen jälkeistä työkokemusta. Verkostossa ei määritely yhteisiä pisteytyksiä hakijoiden valintaan, vaan kukin korkeakoulu voi määrittää pisteytyksen ja opiskelijavalinnan itsenäisesti omien käytäntöjensä mukaisesti. Opiskelijat hakevat ja opiskelevat omilla korkeakouluissaan ja samanaikaisesti Joint Master ohjelmassa.

Jokaiselle opiskelijalle tehdään yksilöllinen opetussuunnitelma omassa organisaatiossaan. Joint master-ohjelmaan osallistuva opiskelija suorittaa tutkintonsa omassa kotikorkeakoulussaan, ja saa tutkintoonsa merkinnän Kliinisen asiantuntijan Joint Master ohjelmasta. YAMK-koulutus tai maisteriohjelma on Suomessa ja Tanskassa 90 opintopisteen laajuinen ja Norjassa 120 opintopisteen laajuinen. Opetussuunnitelman rakenteessa tämä on huomioitu vaihtoehtoisen opintojen laajuudessa.

Opinnot on suunniteltu ja rakennettu joustaviksi ja osittain verkossa toteutettaviksi, mutta kuitenkin sisältäen yhteisiä tapaamisia Pohjoismaissa ja korkeakouluissa. Toteutus sisältää myös itsenäisiä teoreettisia opintoja ja osallistumisen omien ”kotikorkeakoulujen” toteutuksiin. Koulutus sisältää kliinisten taitojen harjoituksia kliinisissä toimintaympäristöissä sekä simulaatiota hyödyntävissä oppimisympäristöissä. Nämä kliiniset jaksot ovat erityisen tärkeitä kliinisten taitojen harjaannuttamiseksi. Opetusmenetelmiksi on valittu omaa aktiivisuutta korostavia menetelmiä. Opiskelijaryhmillä on paikallisia tapaamisia keskusteluille ja palautteen annoille. Jokainen opiskelija ja -ryhmä saavat omasta korkeakoulustaan tuutoropettajan ja paikallisen koodinaattorin. Verkkototeutuksissa opiskelija saa oikeuden ko. korkeakoulun sähköiselle toimialueelle tai oppimisalustalle.

Jokaisen opiskelijan tulee ottaa vähintään 30 opintopistettä verkostototeutuksessa. Pohjoismainen Joint Master ohjelma pitää sisällään neljä pakollista ja yhden vapaaehtoisen opintojakson. Pakolliset opinnot suoritetaan noin 3.ssa – 6.ssa lukukaudessa. Opiskelijat ovat joko osa-aika- tai kokopäiväisiä opiskelijoita. Tässä on vaihtelua eri maiden välillä. Vapaasti valittavat opinnot suunnitellaan opiskelijakohtaisesti hänen omiin osaamistavoitteisiinsa ja oppimisympäristönsä perustuen. Vapaasti valittavia opintoja tarjoavat kaikki jäsenkorkeakoulut. Oppimisympäristö on 30 opintopistettä ja se rakentuu kliini-

sen ongelman tai tavoitteen ympärille gerontologisen hoitotyön tehtäväalueelle. (Taulukko 1.)

Taulukko1. Pohjoismaisen Joint Master -ohjelman opintojaksot (\*\*toteutuksesta vastaa Turun ammattikorkeakoulu Novia Yrkehögskolanin kanssa)

Luku- kausi	Opintojakso	Opinto- pisteet	Arvionti	Toteutus
1.	Introduction in advanced clinical geriatric nursing	5	Grading scale A – F	Within the network
	Geriatrics and pathophysiology	8	Fail/Pass/Well done	Within the network
2.	Advanced clinical nursing **	12	Grading scale A – F	Within the network
	Advanced clinical nursing, cont.			
3.	Pharmacology	10	Fail/Pass/Well done	Within the network
	Gerontology and the development of elderly care	5	Grading scale A – F	Respective institution
4.	Advanced clinical skills in a clinical context	5	Pass/Fail	Respective institution
	Advanced clinical skills in a clinical context	10	Grading scale A – F	Respective institution or within the network
5–8.	Research methods and ethics	15	Grading scale A – F	Respective institution
5–8.	Elective courses	10	Grading scale A – F	Respective institution or within the network
7–8.	Thesis	30	Grading scale A – F	Respective institution

GeroProff -verkosto tarjoaa ammattikorkeakoulun näkökulmasta erinomaisen yhteistyömuodon koulutuksen kehittämiseen ja toteuttamiseen. Se tarjoaa mahdollisuuden osallistua kansainvälisiin yhteistyöprojekteihin, jotka toimivat opintojen viitekehystenä. Kansainvälisen yhteistyön tarkoituksena on syventää kliinisen asiantuntijan toimenkuvan ymmärrystä kansainvälisesti sekä KV-näkökulman lisäksi syventää opiskelijoiden osaamista kliinisen hoitotyön alueella vanhustenhoidossa. Verkoston avulla voidaan laajentaa ammattikorkeakoulun omia kansainvälisiä verkostoja moninkertaisik-

si, kun yhteistyötä tehdään useamman korkeakoulun kanssa. GeroProff -yhteistyö on laajentumassa myös Baltian maihin.

Verkostotoiminnan myötä on tuotettu yksi oppikirja (Fagerström (toim.) 2011), kansainvälisiä julkaisuja (esim. Finnbakk ym. 2011) sekä konferenssisesityksiä (esim. Ahonen ym. 2010; Heikkinen ym. 2012a,b). Verkostossa tullaan tekemään julkaisuja myös jatkossa Tuloksia tullaan esittelemään niin kansallisissa kuin kansainvälisissäkin konferensseissa.

Verkosto tarjoaa myös opiskelijoille erinomaisen ja arvokkaan oppimisympäristön. Varsin usein YAMK-opintoja suorittavalla ja samaan aikaan työelämässä olevalla perheellisellä opiskelijalla ei ole juurikaan mahdollisuuksia lähteä opintojensa aikana vaihtoon. Tämä verkostototeutus tarjoaa näin ollen opiskelijalle erinomaisen kansainvälisyysnäkökulman opintojensa aikana. Nyt syksyllä 2012 käynnistyneestä Kliininen asiantuntija koulutusohjelmasta on Joint Master ohjelmaan ilmoittautunut opiskelijoita eri yhteistyökorkeakouluista noin kymmenen. Yhteistoteutuksen pilotointi saadaan näin ensimmäistä kertaa käyntiin.

### **Kansainvälisissä verkostoissa innovatiivisesti eteenpäin**

Ammattikorkeakoulun toimintaympäristön muuttuessa myös ylempien ammattikorkeakoulututkintojen tuli kansainvälistää omaa toimintaympäristöään. Kansainvälisyysosaaminen nousi entistä tärkeämmäksi opetushenkilöstön osaamisvaateeksi. Verkostoitumalla luotiin laaja uudenlainen toimintaympäristö, jossa halukkailla opettajilla oli mahdollisuus edetä ammatillisessa kehittämisessään sekä opetuksen kehittämistyössä. Haahtela (2009) tuokin esille erityisesti osaamisen kasvattamisen kansainvälistymisen avulla. Hänen mukaansa verkostoitumalla kansainvälisesti korkeakoulut, ja erityisesti siellä opiskelevat ja henkilöstö, vahvistavat oman alansa osaamista ja kykyä osallistua kansainvälisille työmarkkinoille.

Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon kansainvälisyystavoitteet kohdennettiin opiskelija- ja opettajavaihdon lisäämiseen, vieraskielisen opetuksen lisäämiseen, hyvien partnereiden kanssa käynnistyvään monipuoliseen yhteistyöhön, ylläiseen KV-yhteistyöhön ylemmissä ammattikorkeakoulututkinnoissa ja kotikansainvälistymisen lisäämiseen koulutusohjelmien ja koulutusohjelmat ylittävissä toteutuksissa. Keskeisenä tavoitteena kansainvälisten verkostojen kanssa oli käynnistää pitkäjänteistä yhteistyötä erityisesti opetus suunnitelmatyössä että koulutuksen yhteistoteutuksissa. Vuosia kestäneen yhteistyön tuloksena kansainvälisyysosaaminen onkin kasvanut sekä organisaatio-, koulutusohjelma-, että yksilötasolla. Uuden kliinisen asiantuntijan koulutusohjelman kehittäminen Suomessa sai erinomaisen tuen kansainvälisiltä verkostoilta. Niin ikään kliinisen asiantuntijan roolin määrittely ja urapolut avautuivat jo suunnitteluvaiheessa aivan uudella tavalla koulutusta toteuttaneiden maiden osaamisen avulla.

Kansainvälinen verkostotyöskentely on osoittautunut innovatiiviseksi ja palkitsevaksi tavaksi toimia ja kehittää. Kaikki osapuolet voivat tarjota omaa osaamistaan yhteisten tavoitteiden edistämiseksi. Verkostotyöskentely edellyttää kuitenkin kaikkien jäsenten sitoutumista, päämäärätietoista työskentelyä, huolellista suunnittelua ja aikataulutusta. Verkostotyöskentelyssä on myös omat erityishaasteensa. Toisinaan rahoitustilanteet ja organisaatiomuutokset saattavat vaikuttaa työskentelyn etenemiseen. Eriytyiseen ongelmatilanteeseen joudutaan, kun verkoston koordinaatiovastuussa olevassa organisaatiossa tapahtuu suuria muutoksia ja/tai lisäksi verkostotyöskentelyä koordinoitunut vastuuhenkilö irrottautuu tehtävästään. Edellä kuvatuissa verkostoissa on myös koettu tämännäköisiä muutoksia, jolloin koko verkoston toiminnan jatkuvuus on uhattuna. Nämäkin esteet on voitettavissa, jos organisaation johto haluaa edetä yhteistyössä ja siihen löytyy asiaansa sitoutuneita toimijoita.

Kliinisen asiantuntijan koulutusohjelmassa käynnistynyt GeroProff Joint Master-ohjelma on vasta alussa. Odotuksemme toteutuksen laadusta ovat kuitenkin korkealla ja uskomme tämän pohjoismaisen toimintaympäristön avaavan opiskelijoille ja siinä toimiville asiantuntijoille monipuolisen – ja ulotteisen innovatiivisen oppimisympäristön. Toteutuksen evaluointia tulee tehdä systemaattisesti yhdessä osallistuvien opiskelijoiden kanssa. Oman mielenkiintoisen piirteensä tähän toteutukseen antaa myös se, että kliinisen asiantuntijan master-koulutuksen käynnistäminen on tämän verkostototeutuksen myötä uutta mm. Norjassa ja Tanskassa. Koulutuksen rinnalla verkoston toiminnallisena tavoitteena onkin niin ikään kliinisen asiantuntijan roolin selkeyttäminen. Esimerkiksi Suomalaisessa terveydenhuollossa kliinisen asiantuntijan (APN) itsenäinen rooli on vielä selkeytymätön, eikä eri professioiden välistä yhteistä ymmärrystä tai käsitystä siitä, mitä kliinisen asiantuntijan itsenäinen rooli tarkoittaa, ole vielä saavutettu (Ahonen 2012). Sama koskee muita Pohjoismaita. Kliinisen asiantuntijan (APN) laillistettu asema terveydenhuoltojärjestelmässä lisäisi vauhtia muutosprosessiin, jota tarvitaan roolin kehittämiseksi ja toiminnan juurruttamiseksi.

Koska ammattikorkeakoulujen tehtävänä on varmistaa koulutuksen ja TKI-toiminnan integrointi opetukseen, on verkoston yhteistoimintaa kehitettävä kohti yhteisiä kansainvälisiä TKI-hankkeita. Kansainväliseen verkostotoimintaan tulisi näin aina liittää mukaan kehittämisen lisäksi tutkimuksellinen osuus. Tutkimusta voidaan tässä yhteydessä kohdentaa sekä koulutuksen että kliinisen asiantuntijan roolin ja toiminnan evaluointiin ja kehittämiseen. On tärkeää, että verkostot julkaisevat toiminnastaan ja sen tuloksista. Tätä kautta voidaan osaltaan jakaa tietoa hyvistä käytänteistä. Verkostoyhteistyön edetessä nousevat keskeisiksi haasteiksi rahoituksen löytäminen sekä itse verkostotyöskentelyn toteuttamiseen, sen evaluointiin että TKI-toimintaan.

## Lähteet

- Ahonen, P. 2011. Terveysalan aikuiskoulutus innovaatioympäristönä. Teoksessa Ahonen, P. & Koivuniemi, S. (toim.) Vastauksia terveysalan opimishaasteisiin 4 – teemana aikuiskoulutus. Turun ammattikorkeakoulun raportteja 101. Turku: Turun ammattikorkeakoulu, 7–26.
- Ahonen, P. 2012. Kliinisen asiantuntijan koulutusohjelma uuden asiantuntijuuden tuottajana. Teoksessa P. Ahonen (toim.) Kliininen asiantuntija. Uutta osaamista ylemmästä ammattikorkeakoulututkinnosta. Raportteja 130. Turku: Turun ammattikorkeakoulu, 7–35.
- Ahonen, P., Kulla, G., Fageström, L., Skovdahl, K., Larsen, R., Blix, E.S. & Olesen, A.M. 2010. A Nordic Network Project GEROPROFF – advanced clinical geriatric care in the Nordic countries. Abstract book, s. 75. 6th INP/APNN Conference 8–10.9.2010. Brisbane.
- Canadian Nurses Association (CNA). 2008. Advanced Nursing Practice A National Framework. Ottawa: Canadian Nurses Association. [www.cna-aic.ca](http://www.cna-aic.ca) (luettu14.9.2012).
- Euroopan Komissio. 2012. Erasmus Mundus Programmes [http://eacea.ec.europa.eu/erasmus\\_mundus/results\\_compendia/selected\\_projects\\_action\\_1\\_master\\_courses\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/results_compendia/selected_projects_action_1_master_courses_en.php) (luettu14.9.2012).
- Euroopan yhteisöt. 2009. Eurooppalainen tutkintojen viitekehys elinikäisen oppimisen edistämiseksi. Luxemburg: Euroopan yhteisöjen virallisten julkaisujen toimisto 2009.
- Fageström, L. & Ahonen, P. 2011. En klinisk orienterad masterutbildning enligt internationella standarder. Teoksessa L. Fagerström (toim.). Avancerad klinisk Sjuksköterska. Avancerad klinisk omvårdnad i teori och praxis. Studentlitteratur. Hungary: Elanders Hungary Kft. 409–426.
- Fagerström, L. 2011 (toim.). Avancerad klinisk Sjuksköterska. Avancerad klinisk omvårdnad i teori och praxis. Studentlitteratur. Hungary: Elanders Hungary Kft. 38–46.
- Finnbakk, E., Skovdahl, K., Störe Blix, E. & Fagerström, L. 2012. Top-level managers' and politicians' worries about future care for older people with complex and acute illnesses – a Nordic study. International Journal of Older People Nursing, Vol. 7,(2), 163–172.
- Haahtela, J. 2009. Opetusministeriön puheenvuoro. Teoksessa H., Leppiaho ym. (toim.) Kansainvälisyys osana ammattikorkeakoulujen arkea. Turun ammattikorkeakoulun raportteja 87. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy -Juvenes Print.



- Hallman, E-B. & Gillsjö, C. 2005. Avancerad specialsjuksköterska – från ide´ till verklighet. *Vård i Norden* 25, 76 – 78.
- Heikkinen, K., Ahonen, P., Maibom K., Kulla, G., Skovdahl, K. & Fagerström, L. 2012a. The development of an advanced practice nursing role for care of older people in the Nordic countries. International Nurse Practitioner/Advanced Practice Nursing Network Conference Advanced nursing practice: Global vision – global reality. 20 – 22.8.2012, Imperial College, London. Oral Presentation.
- Heikkinen, K., Ahonen, P. & Salmela, M. 2012b. Advanced practice nursing competences in Finland. 7th International Nurse Practitioner/Advanced Practice Nursing Network Conference Advanced nursing practice: Global vision – global reality. 20 – 22.8.2012, Imperial College, London. Oral Presentation.
- Keeling, A.W. 2009. A Brief History of Advanced Practice nursing in the United States. Teoksessa A.B., Hamric, J.A., Spross & C.M. Hansson (toim.). *Advanced Practice Nursing An Integrative Approach*, 3 – 26. USA: Saunders Elsevier.
- Laki ammattikorkeakoululain muuttamisesta 411/2005. Suomen säädös-kokoelma. Helsinki.
- Lindblad, E., Hallman, E-B., Gillsjö, C., Lindblad, U. & Fageström, L. 2010. Experiences of the new role of advanced practice nurses in Swedish primary health care – a qualitative study. *International Journal of Nursing Practice* 16, 69 – 74.
- Korkeakoulujen kansainvälistymisen strategia 2009 – 2015. Opetusministeriö 2009.
- Korkeakoulutuksen kansainvälisen toiminnan strategia. Opetusministeriön työryhmien muistioita 23: 2001. Helsinki.
- Marrow, C. 2005. Thematic European Nursing Network (TENN). Newsletter Two – Celebrating Success. [www.tenn.org.uk](http://www.tenn.org.uk) (luettu14.9.2012).
- OKM 2012. koulutus ja tutkimus vuosina 2011 – 2016. kehittämissuunnitelma. OKM julkaisuja 2012: 1. [http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/linjaukset\\_ohjelmat\\_ja\\_hankkeet/](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/linjaukset_ohjelmat_ja_hankkeet/) (luettu14.9.2012).
- OPM 2005. Korkeakoulututkintojen viitekehys. Kuvaus suomalaisista korkeakoulututkinnoista. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005: 4.

- OPM 2007. Koulutus ja tutkimus 2007–2012. Kehittämissuunnitelma. [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/kesu\\_2012\\_fi.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/kesu_2012_fi.pdf) (luettu14.9.2012).
- OPM 2008. EQF suositus. [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/ammattillisen\\_koulutuksen\\_koeopenhamina-prosessi/EQFsuositusehdotus.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/ammattillisen_koulutuksen_koeopenhamina-prosessi/EQFsuositusehdotus.pdf). (luettu14.9.2012).
- OPM 2009a. Bolognan prosessin Suomen raportti 2007–2009. [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/liitteet/national\\_report\\_finland\\_final.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/liitteet/national_report_finland_final.pdf). (luettu14.9.2012).
- OPM 2009b. Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys. opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:24. Opetusministeriö.
- OPM 2010. Ammattikorkeakoulujen tutkimus-, kehittämis- ja innovaatio-toiminta innovaatiojärjestelmässä. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:8. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/tr08.pdf?lang=fi> (luettu14.9.2012).
- OKM 2012. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma. OKM julkaisuja 2012:1.
- OKM & OH 2012. Ammattikorkeakoulutilastot. <http://vipunen.csc.fi/default.aspx> (luettu14.9.2012).
- Schober, M. & Affara, A. 2006. Advanced practice nursing. International Council of Nurses. Singapore: Blackwell Publishing.
- St Martin's College Programme Handbook. 2005–2006. Faculty of Health and Social Care. School of Nursing and Midwifery. MSc Advanced Nursing Practice & MSc Advanced Nursing Practice (Leadership). Classroom Based & Distance learning Study Modules. <http://www.ucsm.ac.uk/current/AcademicRegulations> (luettu14.9.2012).
- Turun ammattikorkeakoulun strateginen suunnitelma 2009. Turun ammattikorkeakoulu. <http://www.turkuamk.fi/public/default.aspx?nodeid=17369> (luettu14.9.2012).
- Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista N:o 423/2005. <http://www.finlex.fi> (luettu14.9.2012).
- Virtanen, K. 2012. Kansainvälisyys Turun ammattikorkeakoulussa. <http://messi/teemat/5/Sivut/etusivu.aspx> (luettu14.9.2012).

## **4. Edunvalvojajärjestöjen kannanottoja ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon kehittämiseen**

---



Mikko Heinikoski

Toimihenkilökeskusjärjestö STTK

## Ylempi ammattikorkeakoulututkinto lasikattoja murtamassa

---

Toimihenkilökeskusjärjestö STTK:n liittojen jäsenkunnasta noin puolella on joko opistoasteen tai ammattikorkeakoulututkinto suoritettuna. STTK:laisista toimihenkilöistä erityisesti sosiaali- ja terveystieteiden naiset kouluttautuvat omaehtoisesti, kun taas teollisuuden miehet ovat aliedustettuina tässä ryhmässä. YAMK-tutkinto on kuitenkin löytänyt paikkansa usealla alalla ja on ollut omalta osaltaan lisäämässä osaamisen kehittämistä työpaikoilla entistä vahvemmin. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto on ollut monelle STTK:laiselle luonnollinen jatko-opintovaihtoehto oman osaamisen kehittämiseksi.

YAMK-tutkinto on rakennettu tiiviiksi opiskelijan omaan työhön linkittyväksi kehittämiskokonaisuudeksi ja se suoritetaan työn ohessa. Ylempi AMK-tutkinto vaatii suurta sitoutumista ja pesee monelta osin yliopistojen pro gradu-tutkielma vaatavuudeltaan. YAMK-opiskelijoiden keskeyttämisasteet ovat varsin korkeita ja tähän ongelmaan pitäisi pystyä pureutumaan entistä voimakkaammin. Vaikka opinnot huipentava kehittäminen kytkeytyy tutkinnossa opiskelijan työtehtäviin, sen loppuunsaattaminen voi olla järkevä tehdä opintovapaata hyödyntäen. Ainakin tämä vaihtoehto kannattaa pitää mielessä. Suomalaiset aikuiskoulutuslaitokset ovat toimivat aikuiskoulutukseen ja opintovapaiseen ja niiden jatkokehittämiseen on sitouduttu sekä hallitusohjelmassa että työmarkkinajärjestöjen raamisopimuksessa.

Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon kolmen vuoden työkokemus herättää tunteita ja kovaa keskustelua. Vaatimusta voidaan pitää perusteltuna, vaikka kieltämättä kolmen vuoden työkokemus on omalla tavallaan keinotekoinen ja eikä täysin takaa opintoihin tarvittavaa työelämän tuntemusta. Toisaalta tämän tietämyksen ja ymmärryksen voi saada lyhyemmässäkin ajassa, varsinkin kun työkokemuksesta on saattanut karttua jo ennen ammattikorkeakoulututkinnon suorittamista. YAMK-tutkinnon vahvuus on kiinteässä työelämäyhteydessä ja tämän pitää näkyä kaikissa tutkinnon osissa. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon menestys ja arvostus on tutkinnon tuottamassa osaamisessa, joka palvelee sekä tutkinnon suorittanutta

kuin hänen työyhteisöään. Kolmen vuoden työkokemusvaatimus on enemmänkin muistutus hakijalle, että kyseessä ei ole suora jatko-opintoväylä ammattikorkeakoulututkinnon päälle. Tutkinnon sisällöt pitää rakentaakin niin, että ne palvelevat jo työkokemuksen omaavaa henkilöä. Paras tapa romuttaa YAMK-tutkinto ja sen maine on yrittää tehdä siitä yliopiston maisteritutkinnon kopio.

Ylemmän ammattikorkeakoulun tuottama pätevyys on myös kuuma peruna. Usealla alalla tutkinnon tuottama osaaminen on huomattu ja sitä arvostetaan. Joitakin lasikattoja tuntuu silti olevan. Esimerkiksi sosiaalialalla on säilytetty ortodoksinen suhtautuminen sosiaalityöntekijän kelpoisuusehtoihin. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittanut sosionomi ei ole pätevä sosiaalityöntekijä, vaikka käytännössä suurin osa heistä tekee vastaavia tehtäviä. Joka viides sosiaalityöntekijä on nykyisen mallin mukaan epäpätevä. Kyseessä on rakenteellinen virhe, jota ei voida korjata yliopistojen sosiaalityön sisäänottoja kasvattamalla. Sosiaalityöntekijän työnkuva on moninainen ja usein hyvin käytännönläheinen. Sosiaalityöntekijän ammatissa yhdistyvät korkea tietotaso ja työssä hankittu vahva käytännön osaaminen. Kuulostaa ihan YAMK-tutkinnon paikalta.

Yksi lasikatto puhkaistiin jatko-opintokelpoisuuden osalta, kun Turun hallinto-oikeus kumosi Turun kauppakorkeakoulun päätöksen olla hyväksymättä ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittanutta tohtoriopintoihin. Sinänsä päätös oli odotettu ja eikä ole mikään uutinen, mutta se toivottavasti avaa ihmisten silmiä ja nostaa ylemmän tutkinnon oikealle paikalleen. YAMK-tutkinto on viime aikoina ollut varsin vähän esillä koulutuspoliittisessa keskustelussa. Ehkä se kertoo tutkinnon asemoituneen suomalaisen koulutusjärjestelmään varsin hyvin, mutta toisaalta se voi olla viesti jähmetymisestä paikoilleen. YAMK-tutkinto on varsin tuntematon suurelle yleisölle ja tiedottamista tarvitaan. Tutkinnon arvo punnitaan sen tuomasta lisäarvosta tutkinnon suorittaneelle ja työpaikan saamasta hyödystä. Kokemuksia tästä on vielä varsin niukasti, mutta ne vähätkin tiedot pitää kerätä ja analysoida tarkasti. Lopullisen hyväksynnän tai tuomion asiasta antaa työelämä.

Veli-Matti Lamppu

Suomen Yrittäjät

## Ylempi ammattikorkeakoulututkinto yrityksen kehityksen tukena

---

Suomalaisten yritysten ja kansantalouden kilpailukyky globaalissa maailmassa perustuu enenevässä määrin nopeaan uudistumiseen, erikoistumiseen ja korkeaan osaamiseen. Tässä kehityksessä keskeiseksi kilpailukyvyyn lähteeksi nousee innovatiivisuus. Suomalaiset yritykset voivat hakea kilpailukykyä luovuudesta, jatkuvasta osaamisen ja toiminnan kehittämisestä ja joustavuudesta. Globalisaation syveneminen ja siihen liittyvä elinkeinorakenteen muutos lisäävät yrittäjyyden merkitystä entisestään. Pienet kasvuyritykset ovat entistä tärkeämpiä innovaatioiden ja uuden liiketoiminnan luoja. Valtaosa tuottavuuden ja tulojen kasvusta syntyy yksityisellä sektorilla. Kolme neljästä uudesta työpaikasta on pk-yrityksissä.

Suomen Yrittäjien oli helppo tarttua ajatukseen uudesta tutkinnosta, kun suunnitelma ylemmästä ammattikorkeakoulututkinnosta työelämälähtöisenä osaamisen kehittämistutkintona 2000-luvun alkupuolella konkretisoitui. Ensimmäinen toteutettiin jatkotutkintokokeilu ja 2005 lähtien vakinainen ylempänä ammattikorkeakoulututkinto eli YAMK-tutkintona. Elinkeinoelämän järjestöistä ajoimme aktiivisimmin ylempää ammattikorkeakoulututkintoa koulutusjärjestelmään. Keskeisimmät perustelumme myönteiseen suhtautumiseemme olivat, että YAMK-tutkinto tarjoaa luontevan väylän myös yrittäjille oman yritystoimintansa ja osaamisensa kehittämiseen yritystoiminta ja opinnot yhdistäen. Lisäksi YAMK-tutkinto sisälsi ensimmäisen organisoitun tavan yhdistää korkeakoulututkinto oman työn ja yrityksen kehittämiseen työpaikalla tapahtuva oppiminen hyödyntäen. Kun vielä elinkeinoelämä otettiin vahvasti mukaan uudistukseen, olivat odotuksemme uuden tutkintomuodon osalta korkealla.

Yritysten näkökulmasta viime vuosikymmen oli YAMK-tutkinnon kehittämiseksi otollinen. Pk-yrityksissä työelämälähtöisten korkea-asteen palveluiden tarve lisääntyi voimakkaasti toimintaympäristön nopean muutoksen ja erityisesti globalisaatiokehityksen seurauksena. Osaamisesta ja sen jatkuvasta kehittämisestä on tullut yhä kriittisempi tekijä yrityksen kilpailukykyille. Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden yrittäjien määrä alkoi

myös kasvaa. Vuonna 2004 kahdella prosentilla yrittäjistä oli ammattikorkeajoulututkinto, vuonna 2007 kolmella prosentilla ja vuoteen 2012 mennessä luku on noussut seitsemään prosenttiin. YAMK-tutkinto tarjoaa luontevan väylän yrittäjille oman yritystoimintansa ja osaamisensa kehittämiseen yritystoiminta ja opinnot yhdistäen.

Koko korkeakoulujärjestelmästä puuttui yrittäjyyteen ja yritystoiminnan kehittämiseen painottuva usealle korkeakoululle yhteinen koulutusohjelma. Tästä syystä puolsimme voimakkaasti Yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen koulutusohjelman ottamista yhdeksi YAMK-tutkintopoluksi. Se onkin osoittautunut erääksi suosituimmista ohjelmista.

Parhaimmillaan Yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen koulutusohjelma tarjoaa tien uuden yritystoiminnan synnyttämiseen, olemassa olevan vahvistamiseen tai yrittäjämäisen toiminnan ja liiketoimintaosaamisen kehittämiseen julkisissa palveluissa. Potentiaalia ohjelman suurempaan suosioon on korkea. Todettakoon, että lähes 13 000 yrittäjää on kymmenen viime vuoden aikana suorittanut ammatillisena aikuiskoulutuksena yrittäjätutkinnon.

YAMK-tutkintojärjestelmän tulee erottautua selkeästi yliopistojärjestelmästä. Sen vahvuudet ja olemassaolon oikeutus on sen erityispiirteissä. Keskeisimpinä vahvuuksina ovat työelämälähtöisyys ja valtakunnallisesti kattavan ammattikorkeakouluversion tarjoama alueellinen tavoitettavuus ja mahdollisuus todelliseen yrityskohtaistamiseen.

YAMK-tutkinnon työelämälähtöisyyttä ja tavoitettavuutta pystytään tulevaisuudessa vahvistamaan vain, mikäli YAMK-tutkinnon toteutus integroidaan ammattikorkeakoulun TKI-toimintaan, opetukseen ja muuhun yritysten palvelutoimintaan. Tämä edellyttää yhteistyötä ja koordinaatiota ammattikorkeakoulujen sisällä ja niiden välillä, mutta koordinaatiota myös ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen kesken. Yhteistyössä tulee ainakin sopia siitä, mitä kukin toimija tekee omien vahvuksiensa perusteella ja mitä palveluita tuotetaan yhdessä. Erinomaisena esimerkkinä tällaisesta yhteistoiminnasta on Laurean, HAMKin ja LAMKin FUAS-liittoutuma. Pällekkäisyydet koulutus- ja palvelutarjonnassa syövät sekä resursseja että laatua.

Korkeakoulutettujen suhteellinen osuus työttömistä kasvaa. Tämä on huolestuttavaa ajatellen maamme kilpailukykyä, joka perustuu korkean osaamisen ja teknologian hyödyntämiseen. Nyt onkin löydettävä uusia keinoja myös korkeasti koulutettujen työllistymisen tukemiseen. YAMK-tutkinnon työelämälähtöisyyttä voitaisiin lisätä siten, että otettaisiin oppisopimuskoulutus yhdeksi mahdollisuudeksi toteuttaa YAMK-tutkinto.

Nykyinen oppisopimustyyppinen koulutus korkea-asteella on jäänyt lähinnä korkeakoulujen täydennyskoulutusmuodoksi, jossa toteutetaan esimerkiksi erikoistumisopintoja. Oppisopimuskoulutuksen luonne uuteen työsuhteeseen ja yksilö- ja yrityskohtaiseen perustuvana koulutusmuotona ei ole juurikaan toteutunut. Oppisopimustyyppinen koulutus korkea-asteella näyttääkin



edelleen olevan hanketoimintaa. Yksittäiset korkeakoulut kilpailevat tästä hankerahoituksesta. Osa korkeakouluista ei pääse hyödyntämään tätä uutta koulutusmuotoa. Olisikin tärkeää, että kaikki korkeakoulut voisivat toteuttaa uutta koulutusmuotoa oppisopimuskoulutukselle ominaisella työelämälähtöisellä tavalla. Korkea-asteen oppisopimus sopisikin hyvin tilanteissa, joissa yhdistetään yrityksessä oleva korkea osaaminen ammattikorkeakoulun osaamiseen. Oppisopimus sopisi mainiosti esimerkiksi tilanteeseen, jossa yritys palkkaa työttömän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneen henkilön, jolla on jo kokemusta työelämästä ja tarjoaa tälle mahdollisuuden YAMK-tutkinnon suorittamiseen. Yritys saisi tästä osaamisen kehittämispainoksestaan koulutuskorvausta. Korkea-asteen oppisopimus voisi lisäksi toimia erinomaisena väylänä myös sukupolvenvaihdoksissa.

Keskeisinä YAMK-tutkintojen heikkouksina ovat koulutusohjelmien sisällöllinen ja laadullinen epätasaisuus eri toimijoiden välillä, koulutusalaista riippumattoman laaja-alaisuuden epäselvyys ja tutkintonimikkeen täsmennyttämättömyys ja kriittisimpänä heikkoutena YAMK-tutkinnon jääminen tutkintomäärällisesti ja imagollisesti pahasti yliopistojen ylempien tutkintojen varjoon.

Tilastot herättävät kysymyksiä resurssien järkevästä kohdentamisesta. Vuonna 2009 YAMK-tutkinnon suoritti 941 henkilöä 67 koulutusohjelmassa (16 yliopistossa ylempään korkeakoulututkinnon suoritti 10 535 henkilöä). 28 ammattikorkeakoululla oli yhteensä 192 järjestämislupaa näille koulutusohjelmille eli lähes 7 lupaa ammattikorkeakoulua kohden. Ammattikorkeakoulut tuottivat siis keskimäärin 14 YAMK-tutkintoa koulutusohjelmänimikettä kohden ja viisi tutkintoa koulutusohjelmalupaa kohden. Ammattikorkeakouluilla on selkeä identifioitumis- ja fokusointiongelma suhteessaan YAMK-tutkintoihin.

Ammattikorkeakoulujen tulisi yhdessä opetus- ja kulttuuriministeriön kanssa karsia tuntuvasti koulutusohjelmia sekä sopia työnjaosta niiden toteuttamisessa. Jotta alueellinen saatavuus turvataisiin, tulisi ammattikorkeakoulujen tehdä liittoutumia ohjelmien toteutuksessa. Ammattikorkeakoulujen rahoitusuudistus antaa ammattikorkeakouluille lisämahdollisuuden keskittyä alueensa tarpeista ja omista vahvuuksistaan lähtevään koulutustarjontaan.

Ammattikorkeakoulujen tulee myös lisätä YAMK-tutkintojen tunnettuutta ja imagoa. Jokaisen perustutkinto-opiskelijan tulisi tuntea ja arvostaa YAMK-tutkinto jatkotutkinto-väylänä. Myöskään alueellista yrittäjien ja muun elinkeinoelämän yhteistyötä ei ole vielä riittävästi hyödynnetty YAMK-tutkinnon osalta.

Koulutusohjelmien sisällöllisen vertailtavuus ja taso tulisi varmistaa laatimalla niille yhteiset valtakunnalliset perusteet, jotka sisältäisivät kuitenkin riittävän määrän mahdollisuuksia erilaisiin painotuksiin. Lisäksi opetus- ja kulttuuriministeriön tulisi pitää nykyistä tarkemmin huolta siitä, että

YAMK-koulutusohjelmiksi hyväksytään vain laaja-alaisia ammatillisia valmiuksia kehittäviä ohjelmia. Osana tätä laaja-alaisuutta kaikkien YAMK-koulutusohjelmien tulisi sisältää yritystoiminnan aloittamista ja toiminnan kehittämistä sekä liiketoimintaosaamista tukevia yrittäjyysopintoja.

Opetus- ja kulttuuriministeriön tulisi myös selkeästi määritellä YAMK-koulutusohjelmat, jotka ovat koulutusosaltaan laaja-alaisia. Näihin koulutusohjelmiin voisi hakeutua kaikkien alojen soveltuvan tutkinnon suorittaneet. Yrittäjyyden ja liiketoiminnan koulutusohjelma olisi yksi tällainen koulutusohjelma. Siihen voisi hakeutua esimerkiksi niin yrittäjyydestä kiinnostunut sairaanhoitaja kuin insinöörikin.

YAMK-tutkinnon nimikkeet eivät anna kuvaa laaja-alaisesta tutkinnosta ja 67 nimikkeistön kokonaisuus on liian sirpaleinen. Tutkintonimikkeitä tulisi kin selkeyttää. Suomen Yrittäjien kannan mukaan tutkintonimikkeenä voisi olla Maisteri YAMK. Tutkintotodistuksesta ilmenisi lisäksi tarkempi koulutusohjelma.

YAMK-tutkinnon kehittämistyötä on kymmenen vuoden aikana leimannut innostuneisuus, kokeilunhalu, yritteliäisyys ja yhdessä kehittäminen. Kun vielä vahvistetaan yhdessä tekemistä, työelämän tarpeista lähtevää palvelutarjontaa ja sitoutetaan huippuosajat toteuttamaan koulutusta, on YAMK-tutkinnolla kaikki mahdollisuudet halutuimmaksi poluksi ammattikorkeakoulun perustutkinnon jälkeiseen jatkotutkintoon.

Johanna Tuovinen

Tradenomiliitto TRAL ry

## Ylempi ammattikorkeakoulututkinto edistää urakehitystä

---

Työvuosien karttuminen ja työelämän jatkuva muutos luovat ammattikorkeakoulutetuille tarpeen kehittää osaamistaan. Vaikka ylempät ammattikorkeakoulututkinnot ovat tuore tulokas Suomen koulutusjärjestelmässä, niiden alkutaival on ollut lupaava. Erityisesti tutkinnon työelämää kehittävää toteutustapaa arvostetaan. Työn ohessa ja usein työpaikalle suoritettut opinnot ovat mahdollisuus kehittää yksilön osaamista, työtehtäviä ja työorganisaatiota.

Ylemmällä ammattikorkeakoulututkinnolla on myös laajempi yhteiskunnallinen merkitys. Osaamisen kehittäminen on yksi keskeisin keino työurien pidentämisessä ja tuottavuuden kasvattamisessa, joihin julkisen talouden kestävyys tällä hetkellä nojaa. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto on erinomainen vastaus osaamisen kehittämisen tarpeisiin: opiskelu ei edellytä poisjääntiä työelämästä, ja lisäksi se tiivistää elinkeinoelämän ja korkeakoulujen välistä yhteistyötä.

Kuitenkin ylempien ammattikorkeakoulututkinnon todellisista vaikutuksista työelämässä on toistaiseksi saatavilla hyvin vähän tietoa. Tradenomiliitto TRAL ry tekee työtä tutkinnon tunnettuuden lisäämiseksi työmarkkinoilla sekä tutkinnon sisällön kehittämiseksi yhteistyössä ammattikorkeakoulujen kanssa. Jotta tradenomitutkintoja voidaan kehittää entistä paremmin yhteiskunnan ja työelämän vaatimuksia vastaavaksi, on huomioitava monta eri näkökulmaa; Miten valmistuneet kokevat tutkinnon? Miten heidät otetaan vastaan työelämässä?

TRAL:n tutkimus tuo esille yhteiskuntatieteiden liiketalouden ja hallinnon sekä luonnontieteiden koulutusaloilla tradenomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneiden kokemuksia tutkinnon vaikutuksesta urakehitykseen. Tutkimus on nyt teetetty kahdesti – ensimmäisen kerran vuonna 2010 ja uudelleen vuonna 2012. Jälkimmäinen tutkimus kartoitti myös työnantajien kokemuksia. Vaikka tutkimus on toteutettu tradenomeille, siitä saa näkökulman ylempien ammattikorkeakoulututkintojen rooliin työelämässä yleisem-

mälläkin tasolla. Vuoden 2011 loppuun mennessä lähes neljänneksellä ylemmistä ammattikorkeakoulututkinnoista valmistuneista oli tradenomi (ylempi AMK) -tutkinto.

## Tutkinnolla halutaan kehittää osaamista ja pätevyitä

Tradenomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneiden profiili eroaa tradenomitutkinnon suorittaneista. He ovat keski-ikästään noin kymmenen vuotta vanhempia ja heillä on työkokemusta keskimäärin yli kymmenen vuoden ajalta, kun vastaavasti kaikilla tradenomeilla työvuosia on kertynyt kuusi. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneet ovat myös urallaan edenneet vaativampiin tehtäviin. Tärkeimmiksi tutkintoon hakeutumisen syiksi ilmoitettiin oman osaamisen kehittäminen, ylemmän korkeakoulututkinnon saavuttaminen ja urakehityksen vauhdittaminen. Näiden painoarvo oli huomattavasti muita kohtia suurempi, vaikka esille nousi myös halu opiskella, oman työmarkkina-aseman vahvistaminen yleisesti tai vaatimusten täyttämisen johonkin tiettyyn tehtävään.

Ylempi ammattikorkeakoulututkinto vaikuttaisi siis vastaavan osaamisen kehittämisen haasteeseen ja houkuttelevan kokeneita ammattilaisia kehittämään työnsä ohella. Tämä näkyy tutkintoon hakeutuneiden motiivien lisäksi myös työnantajien vastauksissa. Lähes kaikki tutkimuksessa mukana olleista työnantajista olivat sitä mieltä, että työtehtävien hoitaminen menestyksellisesti edellyttää jatkuvaa osaamisen kehittämistä. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon koettiin tuottavan työelämässä kaivattua osaamista. Työnantajien mielestä tutkinnon suorittaneiden osalta merkittävää osaamisen kehittymistä oli huomattu kokonaisuuksien hallinnassa ja vahvistuneessa ammatitaidossa. Lisäksi viestintä- ja kielitaidot, tiimi- ja verkostoitumistaidot sekä tutkimuksellisen otteen kehittyminen ovat parantuneet.

Myös ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon kehittämistehtävän tuloksia hyödynnettiin. Kehittämistehtävien edut yrityksille olivat uudet konkreettiset ratkaisut ja toimintamallit, uudet ideat ja tulosten käytäntöön sovellettavuus. 80 % valmistuneista koki pystyvänsä hyödyntämään koulutusta nykyisen työnantajansa palveluksessa ja 84 % oli tehnyt opinnäytetyön omalle työnantajalleen. Opintojen toteuttamista tuetaan kuitenkin vaihtelevasti. Vain noin kolmannes pystyi käyttämään opintoihin palkallisia työpäiviä, lopuille tarjotaan vaihtelevasti henkistä tai tiedollista tukea tai sallitaan palkattomia vapaita. Kahdeksan prosenttia valmistuneista ilmoitti, ettei oma työorganisaatio tukenut opintoja mitenkään.

Tutkintoon hakeutumisen syissä näkyivät sekä ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaminen että pätevyityminen tiettyyn tehtävään. Siihen nähden mielenkiintoista on, että ylemmän tradenomitutkinnon suorittaneista jopa puolet työskentelee julkisella sektorilla, kun vastaavasti koko tradenomikunnasta osuus on vajaa viidennes. Vastauksista kävi ilmi, että julkisella sekto-

rilla työskentelevät suorittivat tutkinnon nimenomaan parantaakseen mahdollisuuksiaan edetä urallaan hankkimalla tarvittavan kelpoisuuden.

Julkinen sektori on murroksessa. Uudistukset niin kuntarakenteissa kuin julkisen sektorin palveluiden tuottamistavoissa asettavat haasteita henkilöstölle. Toisaalta samaan aikaan merkittävä osa julkisen sektorin työntekijöistä on eläköitymässä. Ammattikorkeakoulutetut ovat tässä murroksessa keskeisessä asemassa, mutta heidän mahdollisuuksiaan palkitsevaan työhönsä julkisella sektorilla on parannettava. Se edellyttää keskustelua kelpoisuuksiin liittyvistä käytänteistä ja tietoisuuden lisäämistä tutkintojen tasoista.

Noin kuudennes vastaajista työskenteli koulutussektorilla ja jatkokoulutautuminen opettajaksi herätti selvää kiinnostusta vastaajissa. Ammattikorkeakoulutaustaisten ammatillisten opettajien määrä näyttäisikin olevan kasvussa. Tähän vaikuttaa koulutusmahdollisuuksien kehittyminen, missä ylempään ammattikorkeakoulututkinnon rooli on suuri. Toisaalta toisen asteen ammatillisten opettajien kelpoisuusvaatimusten uudistuminen on myös luonut uusia uramahdollisuuksia.

## Tutkinto vie uralla eteenpäin

Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaminen vaikuttaa työmarkkina-asemaan valmistuneiden mielestä positiivisesti. Kokemukset ovat kahdessa vuodessa tutkimusten välillä muuttuneet yhä paremmiksi. Vain noin kymmenes vastaajista ei ole kokenut vaikutusta positiivisena tai ei osannut sanoa. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon koettiin vaikuttaneen selkeimmin työtehtävien sisältöön, vaativuuteen sekä ylenemisen mahdollisuuksiin työpaikalla. Arvostus työpaikalla oli parantunut tutkinnon myötä selkeästi enemmän kuin arvostus työmarkkinoilla yleensä. Työnantajista lähes kaikki olivat sitä mieltä, että tutkinnon suorittaneet voivat toimia vaativissa asiantuntija-, kehittämis- ja johtotehtävissä.

Valtaosa vastaajista koki, että tutkinnon suorittaminen on vaikuttanut paljon ylenemiseen tai ylenemisen mahdollisuuteen. Vertaillaessa asematasoa ennen ylempää ammattikorkeakoulututkintoa ja sen jälkeen tradenomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneilla tapahtui selkeä muutos työtehtävissä. Toimihenkilötehtävissä työskentelevien määrä väheni selvästi ja samalla johdon, esimiestyön ja asiantuntijatehtävien saralla työskentelevien määrä kasvoi. Muutos on ollut voimakkaampi vuoden 2012 tutkimuksessa kuin vuonna 2010, vaikka se oli jo silloin selkeästi nähtävissä.

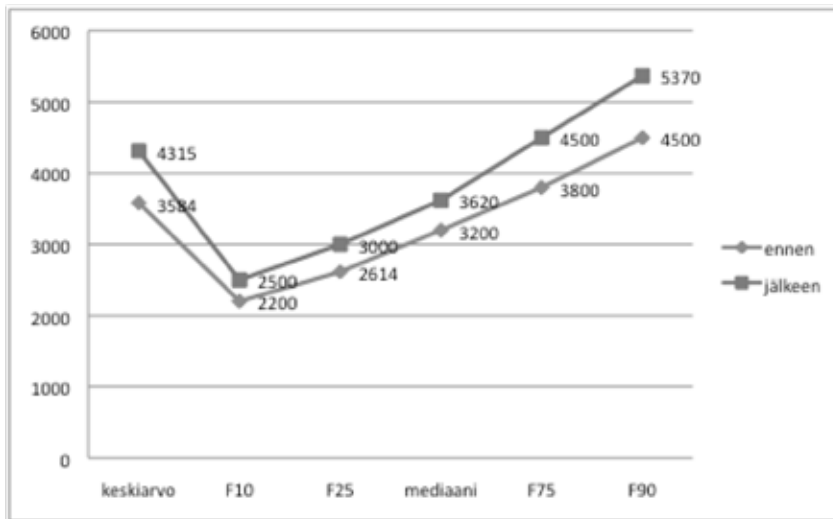
Työnantajat kertoivat, että useissa tapauksessa tutkinnon suorittaneen työntekijän työnkuva oli laajennettu tai muutettu vaativimmiksi. Noin kymmenes ylennettiin muihin tehtäviin ja kuudenneksellä tehtävät ja titteli muutettiin kokonaan. Kuitenkin neljänneksellä työtehtävät pysyivät täysin en-

nallaan. Tutkinnon suorittaneista viidennes kertoi vaihtaneensa työpaikkaa kokonaan joko tutkinnon aikana tai valmistuttuaan.

Mielenkiintoinen havainto vuoden 2010 tutkimuksessa oli, että työtehtävien muutosta tapahtui myös vertikaalisesti keskijohdosta asiantuntijatehtäviin. Keskijohdosta asiantuntijatehtäviin siirtyneiden palkka kuitenkin nousi keskimääräistä enemmän, mikä viittaa siirtymän tapahtuneen vaativampiin asiantuntijatehtäviin.

### Tutkinnon vaikutus palkkaukseen

Vastaajien keskipalkka oli ennen ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittamista 3584 euroa ja tutkinnon suorittamisen jälkeen 4315 euroa, kuten kaaviossa 1 kuvataan. Tutkinnon suorittamisen jälkeen palkka nousi keskimäärin 731 euroa. Vuoden 2010 tutkimuksessa vastaava palkannousu oli 400 euroa. Tradenomitutkinnon suorittaneiden keskipalkka on 3 185 euroa kuukaudessa vuonna 2011.



Kuvio 1. Vastaajien palkkaus ennen ja jälkeen tutkinnon suorittamisen 2012

Sukupuolten välinen ero palkoissa ennen tutkinnon suorittamista on vastaajilla 603 euroa miesten hyväksi. Tradenomeilla keskimäärin ero on 605 euroa miesten hyväksi. Ylemmän tradenomitutkinnon suorittamisen jälkeen sukupuolten välinen ero on kaventunut 430 euroon. Naisten palkkaus kasvoi keskimäärin 817 euroa/kk kun miehillä palkka kasvoi 644 euroa/kk. Vaikutus on kiistatta positiivinen tradenomeilla haasteena olevaan suureen sukupuolten

väliseen palkkaeroon, mutta siihen, mistä vaikutus johtuu, on vaikea päästä käsiksi tämän tutkimusmateriaalin kautta.

Vastaajat kokivat, että ensisijaisesti nykyiseen tulotasoon oli vaikuttanut palkkakeskustelu, oma osaaminen ja tehtävän muutos. Vastaajista kuudennes ilmoitti, ettei ansiotaso ollut muuttunut lainkaan. Tämä osuus oli hieman pienentynyt vuodesta 2010, jolloin ansiotaso ei ollut muuttunut hieman yli viidenneksellä. Kuitenkin 60 % työnantajista kertoi, ettei heidän organisaatiossaan ylempään ammattikorkeakoulututkinnon suorittaminen ole nostanut palkkausta. Se on mielenkiintoista, kun huomioi näiden työnantajien kertoneen, että valtaosalla tutkinnon suorittaneista työtehtävät olivat kuitenkin laajentuneet tai muuttuneet haastavammiksi.

### Tutkinnon positiivinen imago on hyödynnettävä

Ylempi ammattikorkeakoulututkinto on tradenomeille luontainen jatkokouluttautumisväylä, jossa on mahdollisuus kehittää paitsi omaa osaamistaan, myös oman organisaationsa toimintaa. Toistaiseksi tutkintoa tunnetaan vielä heikosti työelämässä. Valmistuneista puolet koki, etteivät ole samassa asemassa muiden ylempään korkeakoulututkinnon suorittaneiden kanssa työmarkkinoilla hakiessaan samaa työpaikkaa tai -tehtävää.

Heikkoa tunnettuutta selittää osittain valmistuneiden pieni määrä, mutta vastauksista kävi ilmi myös, että työnantajat eivät osaa suhteuttaa tutkintoa yleemmäksi korkeakoulututkinnoksi vaan rinnastavat sen tradenomitutkintoon tai toisen asteen tutkintoon. Yhdeksi syyksi sekaannukseen arvioitiin nimikkeen samankaltaisuus tradenomitutkinnon nimikkeen kanssa (tradenomi vrt. tradenomi (ylempi AMK)). Jopa 90 % valmistuneista koki tutkintonimikkeen epäselväksi. Myös vuoden 2010 tutkimuksessa se sai aikaan palauteryöpyyn. Nimikkeen uudistamiseen vaikuttaminen on jatkosakin tutkinnon kehittämisen tärkeitä tavoitteita. Nimikkeen yhdenmukaistamisella muiden ylempien korkeakoulututkintojen kanssa, mukaanlukien tutkinnon englanninkielisen nimikkeen, kyettäisiin selkeyttämään tutkinnon tasoa työelämälle. Uusi tutkintonimike voisi olla esimerkiksi Liiketalouden maisteri (AMK).

Ylemmällä ammattikorkeakoulututkinnolla voidaan todeta olevan erittäin myönteisiä vaikutuksia työelämässä. Tutkinto on luonteva väylä kehittää osaamistaan työuran aikana. Lisäksi se vaikuttaa palkkaukseen positiivisesti sekä suoraan että välillisesti haastavampien työtehtävien kautta. Tutkinnon myös koetaan vaikuttavan positiivisesti ylenemisen mahdollisuuksiin, työtehtävien vaativuuteen sekä arvostukseen työpaikalla. Työnantajilta palaute on positiivista ja korostaa tutkinnon työtä kehittävää lähestymistapaa, kuten eräs työnantajavastaajista toteaa:

*”Selkeä focus työelämään, käytännönläheinen ote.”*

Tutkinto on vastannut erinomaisesti sille asetettuihin tavoitteisiin niin yhteiskunnallisesta kuin yksilöiden ja yritystenkin näkökulmasta. Kehitystyötä onkin jatkettava korostaen tutkinnon vahvuuksia.

*Tradenomiliitto TRAL ry on akavalainen tradenomi-, BBA- ja tradenomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneiden ammattijärjestö, jolla on lähes 30 000 jäsentä. TRAL on kaikkien tradenomien yhteinen työelämän edunvalvonta-, palvelu- ja markkinointiorganisaatio. TRAL edistää tutkinnon tunnettua ja tradenomien asemaa työelämässä. Tutkintopohjaisena liittona TRAL edustaa tradenomeja riippumatta heidän toimialastaan tai työtehtävästään aina opiskeluajoista eläkeikään saakka urakehityksen eri vaiheissa.*

*Artikkelissa referoidut tutkimukset toteutettiin keväällä 2010 tradenomi (ylempi AMK) -tutkinnosta Yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon koulutusosalta valmistuneille ja uudelleen keväällä 2012, jolloin mukaan otettiin myös Luonnontieteiden alalta valmistuneet. Sen lisäksi kesällä ja alkusyksystä 2012 toteutettiin teemahaastatteluita työnantajien edustajille, joista suurin osa tunsu ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon entuudestaan.*



Joni Vainikainen & Veli-Matti Taskila

SAMOK ry.

## **Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon kehittämistarpeet opiskelijajärjestön näkökulmasta**

---

Kirjoituksessa on tarkoitus tuoda esille opiskelijajärjestön kannat YAMK:in jatkokehittämistä varten.

SAMOKin linjat ovat seuraavanlaisia:

- Kolmen vuoden työkokemusvaatimuksesta opiskelijavalintaperusteena luovutaan. Hakijan valmiudet opiskella ja kehittää opinnoissaan työelämää varmistetaan huomioimalla aiempi työkokemus ja alemman ammattikorkeakoulututkinnon aikana hankittu työelämäosaaminen. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opiskelijavalintaa kehitetään AHOT-periaatteiden mukaisesti. Ylempää ammattikorkeakoulututkintoa on mahdollista päästä opiskelemaan myös työtömänä muiden hakukriteerien täytyessä.
- Ylempi tutkinto tarjoaa kansallisen osaamisen viitekehyksen tasolla seitsemän määritetyt valmiudet.
- Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon laajuus on kaikilla aloilla sama.
- Monialaisia koulutusohjelmia luodaan työelämän tarpeiden sitä edellyttäessä.
- Tiukkojen läsnäolovaatimusten sijaan kehitetään muita tapoja tuoda ajankohtainen työelämäote mukaan opintoihin.
- Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon tutkintonimike on maisteri (AMK).
- Ammattikorkeakoulussa ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneilla on yhtäläiset mahdollisuudet edetä tohtoriopintoihin kuin yliopiston maisteritutkinnon suorittaneilla.

Ylempi ammattikorkeakouluopetus tulee ammattikorkeakoulussa organisoida saman alan perustutkinto-opetuksen yhteyteen. Näin käytettävissä olevat resurssit tulevat käytetyiksi mahdollisimman tehokkaasti, tiedon kulku henkilöstön kesken on mahdollisimman esteetöntä, opintoja voidaan toteuttaa perustutkinto-opiskelijoiden ja ylempään tutkinnon opiskelijoiden yhteistyönä ja jopa mahdollisesti yhteisissä TKI-projekteissa.

Ammattikorkeakoulut mielellään mainitsevat ylempään ammattikorkeakoulututkinnon olevan työllistävin suomalainen korkeakoulututkinto. Tilastojen valossa näin onkin. Tähän vetoaminen on kuitenkin harhaanjohtavaa, sillä jos tutkinnon suorittamisen tosiasiallisena edellytyksenä on voimassa oleva työsuhde, ei pitäisi olla mitenkään suuri ihme että lähes kaikki opiskelijat ovat valmistuessaan työllisiä. Voidaankin sanoa, että tutkinnolla on ollut työllistymisen suhteen enemmän merkitystä uralla etenemisen kannalta enemmän merkitystä.

Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs:n Opiskelijan ammattikorkeakoulu 2010 -tutkimuksessa oli vastaajina myös ylempään ammattikorkeakoulututkinnon opiskelijoita. Tekstissä tuodaan esiin opiskelijoiden vastauksia ja peilataan niitä meidän linjoihimme. Tässä poimittuna muutamia tutkimustuloksia:

- YAMK-tutkintoa suorittavien keskuudessa tyytyväisyys on suurempaa kuin AMK-tutkintoa suorittavilla aikuisopiskelijoilla. Esimerkiksi hakuvaiheessa annettu kuvio näyttäisi YAMK-tutkinnon osalta olevan todenmukaisempi
- opinto-ohjaus ja mahdollisuus suorittaa opintoja muissa korkeakouluissa saa moitteita
- YAMK-opiskelijat kokevat saavansa opinnoistaan enemmän ammatillisia valmiuksia kuin nuoriso-opiskelijat
- YAMK-opiskelijat kokivat saaneensa kriittisiä ja innovatiivisia valmiuksia enemmän kuin nuoriso- ja aikuisopiskelijat
- YAMK-opintojen kansainvälisyyteen on syytä panostaa, sillä opiskelijoiden mielestä opintojen aikana KV-valmiudet kehittyvät varsin vähän
- opiskelukyvyn osalta YAMK-opiskelijoiden heikoin osa-alue oli moninaisuuden huomointi oppilaitoksessa ja opiskelijakunnassa. Tämä liittyy heidän erilaiseen elämäntilanteeseensa verrattuna nuoriso-opiskelijoihin ja siihen miten ammattikorkeakoulun järjestelyt ovat yhdistettävissä opiskelijan arkeen
- YAMK-opiskelijoistakin 18 prosenttia oli tyytymättömiä opiskeluterveydenhuoltoon

Tarja Tuominen

Elinkeinoelämän keskusliitto EK

## Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon kehittämisverkosto 2010 – 2012

---

YAMK kehittämishanke päättyy 2012. Hanke on ollut jatkoa vuosina 2002 – 2005 ja 2006 – 2009 olleille YAMK kehittämishankkeille. Harvaa tutkintoa on valtakunnallisesti kehitetty näin laaja-alaisella yhteistyöllä.

Ensimmäiset ylempiin ammattikorkeakoulututkintoihin tähtäävät koulutusohjelmat käynnistyivät syksyllä 2005. Silloin todettiin, että opetus on käynnistynyt laadukkaasti, mutta kehittämiskohteita on vielä runsaasti jäljellä.

Silloisen kehittämisverkoston tehtävänä oli tukea ylempien AMK-tutkintojen valtakunnallista kehittämistä, mm. luomalla puitteet ammattikorkeakoulujen väliselle yhteistyölle ja jakamalla tietoa sekä hyviä käytänteitä.

Tutkinnon kehittämisen painopistealueet ovat olleet samat alusta alkaen eli YAMK-tutkinnon profiiliin ja tunnettavuuden kehittäminen, TKI:n ja työelämäyhteistyön edistäminen sekä koulutuksen laadun parantaminen.

Työelämän nopeat muutokset, kansainvälistyminen, toimintaympäristön teknistyminen sekä yhteiskunnan ja talouden rakennemuutokset vaativat jatkuvaa aikuisväestön osaamistason ylläpitämistä. Tämä edellyttää työyhteisöiltä ja yrityksiltä kykyä vastata kasvaviin ja uudella tavalla laajeneviin asiantuntijuusvaatimuksiin.

Työelämä tarvitsee käytännön kehittämistehtäviin profiloituneita ja ammatillisen osaamisen kehittämiseen suuntautuvia osaajia. Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen on oltava selvästi erilaisia kuin yliopistojen maisteritutkinnot. YAMK-tutkinnon laadusta on pidettävä huolta.

Ylempi ammattikorkeakoulututkinto on suunniteltu henkilöstön osaamisen syventämiseen työelämän tarpeiden mukaisesti. Opinnot antavat valmiuksia oman alan tutkitun tiedon hankkimiseen, käsittelyyn ja soveltamiseen koulutettavan omissa työssä ja sen kehittämisessä.

Tutkinto on aikuiskoulutustutkinto, jonka keskeisen osan muodostaa ammatillinen opinnäytetyö. Se perustuu työelämän ajankohtaisen kehittämisisidean tai ongelman määrittelylle ja se toteutetaan omassa työpaikassa työn ohessa. Tavoitteena on kehittää ja osoittaa kykyä soveltaa tutkimustietoa ja käyttää valittuja menetelmiä työelämän ongelmien erittelyyn ja ratkaisemiseen sekä valmiutta itsenäiseen vaativaan asiantuntijatyöhön.

Pääsyvaatimuksena ylempään ammattikorkeakoulututkintoon on myös jatkossa oltava vähintään kolmen vuoden työkokemus, jotta henkilöllä on mahdollisuus vastata kehittämishaasteisiin tutkinnon tavoitteiden mukaisesti.

Elinkeinoelämän toiveena on saada ammattiosaajia palvelukseensa. Laadukkaasti toteutetut YAMK-tutkinnot palvelevat osaltaan sitä, että yrityksen toiminta kehittyy ja kilpailukyky vahvistuu.

Tämän hankkeen päättymisen jälkeen on YAMK-tutkintojen kehittämistyön jatkuttava. Hankkeen teemaryhmissä toimineiden asiantuntijoiden verkosto luo hyvän pohjan jatkaa vuoropuhelua. Ammattikorkeakoulujen on tehtävä yhteistyötä paitsi alueen elinkeinoelämän myös yliopistojen ja toisen asteen oppilaitosten kanssa. YAMK-tutkintojen on vastattava elinkeinoelämän tarpeita ja tutkintonimikkeiden on oltava yritysten näkökulmasta selkeitä.

Ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen on lisättävä yhteistyötä niin, että ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneet voivat halutessaan jatkaa opintojaan yliopistoissa.

## Liite 1

### Kyselylomake

Valtakunnallinen yamk-kehittämisverkosto: Teema 3

Yamk-koulutuksen laatua ja sen arviointia edistetään kehittämällä arviointikriteeristöä. Laadun arviointiin pystytte vaikuttamaan osallistumalla toimivan arviointikriteeristön kehittämiseen vastaamalla tähän kyselyyn. Kyselyssä on yhdeksän kysymystä, joista suurin osa on monivalintakysymyksiä. Tuloksista tiedotetaan osoitteessa [www.ylempi.amk.fi](http://www.ylempi.amk.fi)

Yamk-koulutusohjelma

Koulutusohjelman ala:  
Koulutusohjelman nimi:

Arviointikriteerien käyttö

1 Mitä arviointikriteereitä koulutuksessa on käytössä:

- käytössä valtakunnallisessa yamk-kehittämisverkostossa kehitetyt arviointikriteerit (Paasivuori 2009)
- arviointikriteerejä ei ole yhdistetty ammattikorkeakoulun laadunvarmistusjärjestelmään
- arviointikriteerit on yhdistetty ammattikorkeakoulun laadunvarmistusjärjestelmään, miten \_\_\_\_\_
- käytössä muut arviointikriteerit, mitkä \_\_\_\_\_

2 Ketkä arviointikriteeristöä käyttävät

- opettajat
- opiskelijat
- alumnit
- työelämän toimijat
- koulutussuunnittelijat
- johto

3 Mitkä organisaatiot osallistuvat arviointikriteeristön käyttöön

- oma ammattikorkeakoulu
- muu korkeakoulutaho
- työelämän organisaatiot

#### 4 Millä tavoin arviointikriteeristöä on käytetty

- itsearviointi
- vertaisarviointi
- ristiinarviointi
- ulkopuolinen arviointi
  
- monialaisesti
- yksialaisesti
- kertaluontoisesti
- systemaattisesti, millä aikavälillä \_\_\_\_\_
- jatkuvasti täydentävästi
  
- implementoitu sellaisenaan
- soveltaen, miten \_\_\_\_\_
- edelleen kehittäen, miten \_\_\_\_\_

#### 5. Miten tieto on tuotettu arviointikriteeristöön?

- kerätty palautetta kyselyillä
- pyydetty kommentteja aineistoon
- yhdessä tuotettu tietoa
- eri toimijoiden yhteiskehittämisenä
- kokoamalla materiaaleja
- tilastot
- muu, miten \_\_\_\_\_

#### 6. Miten työelämän edustajat osallistuvat YAMK-koulutuksen laadun arviointiin (suunnittelussa, toteuttamisessa, hyödyntämisessä)?

##### Arviointikriteeristön kehittäminen

#### 7. Mikä arviointikriteeristössä on onnistunutta?

#### 8. Mikä arviointikriteeristössä kaipaa kehittämistä?

#### 9. Miten EQF taso 7 voidaan huomioida arviointikriteeristön käytössä?

- olen halukas jakamaan hyvän käytäntömme arviointikriteeristöä, minuun voi ottaa yhteyttä; sähköpostilla: \_\_\_\_\_

## Kirjoittajaluettelo

---

**Pia Ahonen, TtT**

koulutuspäällikkö, yliopettaja  
Turun ammattikorkeakoulu

**Stefan Granqvist, ED**

överlärare  
Yrkeshögskolan Novia

**Eija Heikkinen, sairaanhoitaja**

(ylempi AMK)  
sairaanhoitaja  
Kainuun maakunta -kuntayhtymä

**Katja Heikkinen, TtT, sh**

lehtori  
Turun ammattikorkeakoulu

**V.A. Heikkinen, kokki,**

kotitalousopettaja, KT  
yliopettaja  
HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu

**Mikko Heinikoski,**

yhteiskuntatieteiden yo  
koulutuspoliittinen asiantuntija  
Toimihenkilökeskusjärjestö STTK

**Sari Hietala, sairaanhoitaja**

(ylempi AMK)  
ylihoitaja  
Pohjois-Karjalan sairaanhoito- ja  
sosiaalipalvelujen kuntayhtymä

**Veijo Hintsanen, KL, FM**

rehtori  
Hämeen ammattikorkeakoulu

**Eila Hirvonen, TtT**

yliopettaja  
Satakunnan ammattikorkeakoulu

**Hilkka Honkanen, TtT**

yliopettaja  
Oulun seudun ammattikorkeakoulu

**Hanna Hopia, TtT**

yliopettaja  
Jyväskylän ammattikorkeakoulu

**Päivi Huotari, HT, TtM**

yliopettaja  
Lahden ammattikorkeakoulu

**Minna Ikävalko, KTT**

yliopettaja  
Saimaan ammattikorkeakoulu

**Ulla Isosaari, HTT**

yliopettaja  
Vaasan ammattikorkeakoulu

**Marja-Liisa Kananen,**

sairaanhoitaja (ylempi AMK)  
sairaanhoitaja, kirurgian hoidonvaraaja  
Kainuun maakunta -kuntayhtymä

**Aliisa Karlsson, TtL, psykoterapeutti**

lehtori  
Laurea-ammattikorkeakoulu

**Ikali Karvinen, TtT**

yliopettaja  
Diakonia-ammattikorkeakoulu

**Elsa Keskitalo, VTT**

yliopettaja  
Diakonia-ammattikorkeakoulu

**Juha Kettunen, KTT, PhD, TkT**

rehtori  
Turun ammattikorkeakoulu

**Jaana Koivunen**, terveydenhoitaja  
(ylempi AMK)  
kansanterveyshoitaja,  
apulaissastonhoitaja  
Kainuun maakunta -kuntayhtymä

**Katja Komonen**, YTT  
yliopettaja  
Mikkelin ammattikorkeakoulu

**Marja Kopeli**, FM  
koulutus- ja kehittämisspäällikkö  
Savonia-ammattikorkeakoulu

**Pirkko Kouri**, TtT  
yliopettaja, YAMK-kehitysryhmän  
koordinaattori  
Savonia-ammattikorkeakoulu

**Sointu Kyllönen**, sairaanhoitaja  
(ylempi AMK), psykoterapeutti ET  
sairaanhoitaja  
Kainuun maakunta -kuntayhtymä

**Eija Kyrölahti**, FT  
yliopettaja, ko-päällikkö  
Seinäjoen ammattikorkeakoulu

**Sinikka Laatikainen**, sairaanhoitaja  
(ylempi AMK)  
sairaanhoitaja  
Kainuun maakunta -kuntayhtymä

**Veli-Matti Lamppu**, KL  
koulutusasioiden päällikkö  
Suomen Yrittäjät

**Pekka Launonen**, TT  
yliopettaja  
Diakonia-ammattikorkeakoulu

**Rauni Leinonen**, SHO, TTM, KT  
yliopettaja  
Kajaanin ammattikorkeakoulu

**Leena Liimatainen**, TtT  
koulutus-päällikkö  
Jyväskylän ammattikorkeakoulu

**Ari Lindeman**, KTM, FM  
osaamisalapäällikkö  
Kymenlaakson ammattikorkeakoulu

**Varpu Lipponen**, TtT, FM  
yliopettaja  
Tampereen ammattikorkeakoulu

**Kaisu Lohilahti**, sairaanhoitaja  
(ylempi AMK)  
aluehoitaja  
Ylä-Savon Sote kuntayhtymä

**Marja-Liisa Neuvonen-Rauhala**,  
YTT  
koordinoiva tutkimusjohtaja  
Kymenlaakson ammattikorkeakoulu

**Päivi Niiranen-Linkama**, KT  
yliopettaja  
Mikkelin ammattikorkeakoulu

**Riitta Paasivuori**, THM  
laatupäällikkö  
Savonia-ammattikorkeakoulu

**Sirkka-Liisa Palomäki**, TtT  
yliopettaja  
Seinäjoen ammattikorkeakoulu

**Hannu Piironen**, YTT  
yliopettaja  
Diakonia-ammattikorkeakoulu

**Pia Piispanen**, TtM  
suunnittelija  
Jyväskylän ammattikorkeakoulu

**Mari Pikkarainen**, sairaanhoitaja  
(AMK), terveydenhoitaja (ylempi AMK),  
psykoterapeutti ET  
sairaanhoitaja, tiimivastaava,  
psykoterapeutti  
Kainuun maakunta -kuntayhtymä

**Hannu Päätalo**, TL  
koulutusohjelman johtaja  
Oulun seudun ammattikorkeakoulu



**Pentti Rauhala**, FT, dosentti  
varapuheenjohtaja  
Korkeakoulujen arviointineuvosto

**Terhi Rissanen**, FL  
yliopettaja  
Diakonia-ammattikorkeakoulu

**Erkki Saari**, YTT, HTM  
lehtori  
Laurea-ammattikorkeakoulu

**Ville Saarikoski**, FT, TkL  
yliopettaja  
Laurea-ammattikorkeakoulu

**Salla Sipari**, FT  
yliopettaja  
Metropolia Ammattikorkeakoulu

**Veli-Matti Taskila**  
asiantuntija  
Suomen ammattikorkeakouluopiskelija-  
kuntien liitto – SAMOK ry

**Arja-Irene Tiainen**, KL, THM  
yliopettaja  
Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu

**Sinikka Tuomikorpi**, VTT, THM  
yliopettaja  
Savonia-ammattikorkeakoulu

**Tarja Tuominen**  
asiantuntija  
Elinkeinoelämän keskusliitto EK

**Johanna Tuovinen**, BBA  
koulutuspoliittinen asiamies  
Tradenomiliitto TRAL ry

**Aija Töytäri**, TtL  
kehittämispäällikkö  
Hämeen ammattikorkeakoulu  
projektipäällikkö  
YAMK -kehittämisverkosto

**Leena Uosukainen**, KT, THM  
yliopettaja  
Mikkelin ammattikorkeakoulu

**Liisa Vanhanen-Nuutinen**, TtT  
tutkimuspäällikkö  
HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu

**Birgitta Varjonen**, KL  
opetusjohtaja  
Hämeen ammattikorkeakoulu

**Arja Veijola**, TtT  
yliopettaja  
Oulun seudun ammattikorkeakoulu

**Minna Veistilä**, VTL  
yliopettaja  
Kymenlaakson ammattikorkeakoulu

**Mervi Vidgrén**, FT  
vararehtori  
Savonia-ammattikorkeakoulu

**Joni Vainikainen**  
hallituksen jäsen  
Suomen ammattikorkeakouluopiskelija-  
kuntien liitto – SAMOK ry

**Leena Viinamäki**, YTT  
yliopettaja  
Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu

**Outi Väyrynen**, sairaanhoitaja  
(ylempi AMK)  
osastonhoitaja  
Kainuun maakunta -kuntayhtymä

**Kim Wrangle**, KTL  
yliopettaja  
Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu

Ylempi ammattikorkeakoulututkinto on suomalaisessa korkeakoulujärjestelmässä melko uusi, vaikkakin sitä on kehitetty valtakunnallisesti jo kymmenen vuoden ajan. Laadukkaan opetuksen varmistamiseksi tarvitaan asiantuntijoiden yhteistä kehittämistyötä. Opetus- ja kulttuuriministeriö on tukenut ammattikorkeakoulujen kehittämisverkostotyötä, jonka tuloksena on syntynyt laaja joukko erilaisia ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon kehittämistapoja.

Tähän kirjaan on koottu eri ammattikorkeakoulujen toimijoiden laatimia ja kokeilemia ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon kehittämismalleja, joiden tarkoituksena on tukea ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon profiilin ja tunnettuuden, työelämälähtöisen tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan sekä koulutuksen laadun parantamista ja kehittämistä ammattikorkeakouluissa. Kirjoittajat ovat ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon kehittämisverkoston aktiivisia toimijoita, joilla on pitkä kokemus kehittämistyössä. Mukana on myös työelämän edustajien, opiskelijoiden ja edunvalvontajärjestöjen edustajien kirjoituksia ja kannanottoja tutkinnon tulevaisuudesta. Kirja tarjoaakin käytännön kehittämistyöhön soveltuvia malleja, kuten ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon laadunvarmistusjärjestelmällin kriteereineen.

Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon tulevaisuuden kehittämishaasteena voidaan pitää sitä, miten saadaan ylemmän ammattikorkeakouluopiskelijan ja hänen työyhteisönsä odotukset, alueen kehittämistarpeet ja ammattikorkeakoulun intressit yhdistettyä entistä tehokkaammin. Tämä kirja tarjoaa työkaluja, malleja ja esimerkkejä ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon paremman laadun varmistamiseksi.



YLEMPI AMK •  
KEHITTÄMISVERKOSTO



Ministry of  
Education  
and Culture

**HAMK**  
HÄMEEN AMMATTIKORKEAKOULU  
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

ISBN  
ISSN

978-951-784-587-8  
1795-4231  
HAMKin julkaisu 9/2012



9 789517 845878