

Marja-Liisa Neuvonen-Rauhala

Työelämälähtöisyyden
määrittäminen ja käyttäminen
ammattikorkeakoulun
jatkotutkintokokeilussa



Marja-Liisa Neuvonen-Rauhala

Työelämälähtöisyyden määrittäminen ja
käyttäminen ammattikorkeakoulun
jatkotutkintokokeilussa

Esitetään Jyväskylän yliopiston yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Villa Ranan Paulaharju-salissa
elokuun 29. päivänä 2009 kello 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2009

Työelämälähtöisyyden määrittäminen ja
käyttäminen ammattikorkeakoulun
jatkotutkintokokeilussa

Marja-Liisa Neuvonen-Rauhala

Työelämälähtöisyyden määrittäminen ja
käyttäminen ammattikorkeakoulun
jatkotutkintokokeilussa



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2009

Editors

Jussi Kotkavirta

Department of Social Sciences and Philosophy/philosophy, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Marja-Leena Tynkkynen

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Cover picture by Päivi Susiluoto

URN:ISBN:978-951-39-3659-4

ISBN 978-951-39-3659-4 (PDF)

ISBN 978-951-39-3632-7 (nid.)

ISSN 0075-4625

Copyright © 2009, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2009

ABSTRACT

Neuvonen-Rauhala, Marja-Liisa

Defining and applying working-life orientation in the polytechnic postgraduate experiment

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2009, 163 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research

ISSN 0075-4625; 367)

ISBN 978-951-39-3659-4 (PDF), 978-951-39-3632-7

English Summary

Diss.

In Finnish higher education, a significant experiment on the introduction of master's degrees in universities of applied sciences (AMK) was conducted in years 2002 – 2005. Following this experiment, master's degrees (formally corresponding university degrees) in universities of applied sciences were introduced permanently. Before the postgraduate degree experiment, some heavy debates took place about whether master's degrees were really needed in universities of applied sciences. The experiment was made possible and the dispute resolved, as the master's degrees in universities of applied sciences were defined as work-based. In the law on the experiment, "work-based" was defined as a three-year work experience before the students were eligible for master's studies. Also, the master's studies have to be organized so that it is possible to study while working, and the master's thesis should be a development task for working life.

The aim of this study was to identify the experiment's actor network, both on how the work-based orientation was defined and described, and on how the starting point of work-basis was elaborated by the actors. In order to observe the actors of the experiment, actor network theory (ANT) developed especially by Bruno Latour (1988, 2005) was applied. The key concepts adapted in this study are actant, actor, traces of actors, associations and social connections. The data consisted of documents construed during the planning and experiment phases of the experiment, together with documentation on the evaluation and the follow-ups.

As a conclusion, the actor network of the experiment consisted of steering, implementing and stakeholding actors whose interests were perhaps in some cases contradictory, but who still eventually supported the proposed change. Actions, arguments and discussion on the theme of "work-based" turned the attitude towards permanent master's degrees positive even among university stakeholders, who were first against them. The work-basis of education has become both a part of educational policy as well as a distinctive concept that steers implementation of education in universities of applied sciences. During the experiment, a practice of three-partite collaboration between students, employers of students, and teachers developed. The collaboration is focused on the thesis period, as the thesis is usually completed as a developing task in a working life context. The model is interesting, although not always fully exploited as the basis of developing work-based methodologies.

Keywords: universities of applied sciences, postgraduate AMK degrees, working life orientation, actor-network theory, higher education policy

Author's address Marja-Liisa Neuvonen-Rauhala
Lahti University of Applied Sciences
Innovation Centre
Kirkkokatu 27, P.O. Box 213, 15101 Lahti
marja-liisa.neuvonen-rauhala@lamk.fi

Supervisors Professor Marja Järvelä
Department of Social Sciences and Philosophy
University of Jyväskylä
P.O.BOX 35, 40014 University of Jyväskylä
mjarvela@yfi.jyu.fi

Professor Jussi Välimaa
Institute of Educational Research
University of Jyväskylä
P.O.BOX 35, 40014 University of Jyväskylä
jussi.p.valimaa@ktl.jyu.fi

Reviewers Docent Sakari Ahola
Research Unit for the Sociology of Education, RUSE
University of Turku
Hämeenkatu 1
FIN-20014 University of Turku
sakaho@utu.fi

Docent Osmo Lampinen
Ministry of Education
P.O. Box 29
FI-00023 GOVERNMENT
osmo.lampinen@minedu.fi

Opponent Professor (emeritus) Yrjö-Paavo Häyrynen
University of Joensuu

ESIPUHE

Väitöskirjaprosessini on ollut monivaiheinen ja avartava. Prosessi on vienyt mukanaan, tutkimuksen tekeminen on ollut ajatuksissani enemmän tai vähemmän viimeiset vuodet. Sosiaalisuuteni on ollut vaihtelevainen ja huumorintajuni aika ajoin lyhyt, kun ajatukset ovat askarrelleet tiiviisti milloin missäkin tutkimukseen liittyvässä. Keskusteluissakin olen tipahdellut omiin ajatuksiini, kun olen assosioinut asiat oman tutkimuksen aihepiiriin. Tutkimuksen tekeminen on ollut toisin sanoen mukaansa tempaavaa ja mielenkiintoista, maailma on avautunut uusista näkökulmista ja ymmärrykseni laajentunut. Mistään en luopuisi, vaikka aina ei ole ollut helppoa asettua eteen tulleisiin rooleihin ja toisaalta joidenkin roolien jääminen taka-alalle on ollut joskus ikävää.

Prosessiin on osallistunut lukuisa joukko ihmisiä, jotka kaikki ansaitsevat kiitoksen. Kiitän väitöskirjani esitarkastajia, dosentti Sakari Aholaa ja dosentti Osmo Lampista. Perusteelliset kommentit ovat olleet suureksi avuksi ja opiksi. Erityisesti Sakari Aholan kanssa käydyt keskustelut veivät työtäni viime vaiheissa huomattavasti eteenpäin. Kiitän myös ohjaajiani professori Marja Järvelää ja professori Jussi Välimaata päämäärätietoisesta ja osallistuvasta ohjauksesta. Jussi Välimaalalle kuuluu myös kiitos jatkuvasta kannustuksesta ja opastuksesta väitöskirjaprosessini alusta alkaen. Lisäksi kiitän dosentti Seppo Raiskia arvokkaista, kriittisistä kommenteista, jotka ohjasivat teoriavalintojani työni aiemmassa vaiheessa.

Väitöskirjatyötäni ovat tukeneet seuraavat tahot: Lahden ammattikorkeakoulu (henkilöstön kehittämisraha opiskelukuluihin ensimmäisinä vuosina ja työvapaa), Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitos (Finhert-tutkijakoulu ja tutkijakoulutettavajaksot) sekä Suomen Kulttuurirahaston Päijät-Hämeen rahasto (apuraha). Apurahajakso osui väitöskirjatyöni kannalta ratkaisevan tärkeään kohtaan ja mahdollisti tutkimukseen keskittymisen. Parhaat kiitokseni kaikille tukijoilleni.

Väitöskirjan kieliasun tarkastuksen on tehnyt tutkimusamanuenssi, FM Kaisa Leino ja englanninkielisen käännöksen ja kielentarkastuksen jatko-opiskelutoverini, tutkija FT Taina Saarinen. Heille kuuluvat lämpimät kiitokseni. Ilman apua tekstini olisi vieläkin vaikeaselkoisempaa, joskin viimeistellessäni olen taas onnistunut lisäämään koukeroitani, joista vastaan itse. Tainalle kiitokset myös kommenteista ja opastuksesta tekstien lukemisessa työni eri vaiheissa. Kiitokset myös muille jatko-opiskelutovereilleni Finhertissä, erityisesti Jyväskylän ryhmässä. Finhert oli oivallinen keskustelufoorumi ja jatko-opiskelijayhteisö - myös seminaari-iltoina. Jatko-opiskelutovereistani haluan kiittää erityisesti ystävääni YTT Leena Treuthardtia hyvistä keskusteluista ja kommenteista väitöskirjaprosessin kuluessa - sen monissa vaiheissa, lukuisista eri aiheista. Keskustelut auttoivat suhteuttamaan monia asioita kohdalleen.

Kiitän myös jatkotutkintokokeilun liiketalouden koulutusohjelmien vetäjiä ammattikorkeakouluissa Lahdessa, Mikkelissä, Helsingissä ja Tampereella kokeilulupahakemusten ja itsearviointien antamisesta tutkimuskäyttöön. Kiitän

myös opetusministeriön silloista kehittämispäällikköä, FT Hannele Salmista taustahaastattelusta ja asiakirja-aineistosta. Kiitän myös jatkotutkintokokeilun koordinaatio- ja seurantaryhmän silloista projektipäällikköä, FT Eila Okkosta yhteistyöstä. Kiitokset kuuluvat myös monelle muulle, niin monen kanssa olen saanut käydä mielenkiintoisia keskusteluja, joista on ollut iloa ja virikettä.

Väitöskirjan kansikuvan suunnittelusta ja toteutuksesta kiitän sisartani Päivi Susiluotoa. Väitöskirjan painokuntoon viimeistelystä ja taitosta kiitän julkaisusihteeri Marja-Leena Tynkkystä.

Perheen tuki on ollut minulle tärkeää. Kiitän perhettäni, Karia, Anna-Mariaa ja Anttia, myötäelämisestä väitöskirjaprosessini vaiheissa. Anna-Marian ”insinöörin” tarkka työ viitteiden ja lähteiden tarkastuksessa auttoi minua paljon viimeistelyssä.

Orimattilassa juhannuksena 2009

Marja-Liisa Neuvonen-Rauhala

KUVIOT

KUVIO 1	Ammattikorkeakoulujen perustamisvaihe ja institutionalisoituminen Lampista (2000) mukaillen	55
KUVIO 2	Jatkotutkintokokeilun vaiheet	65
KUVIO 3	Jatkotutkinnon koulutusohjelman toimijat.....	87
KUVIO 4	Jatkotutkintokokeilun toimijaverkko.....	98

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Tutkimusaineisto	19
TAULUKKO 2	Jatkotutkintokokeilun työelämälähtöisyyden toimijaverkkoanalyysi.....	36
TAULUKKO 3	Ammattikorkeakoulu-uudistuksen taustalla vaikuttaneet ongelmat	54
TAULUKKO 4	Jatkotutkintokokeilun koulutusalat, koulutusohjelmat ja koulutusohjelmien laajuus ja määrä (Salminen 2003, 9-12)...	67
TAULUKKO 5	Liiketalouden jatkotutkintokokeilun hakijat, opiskelupaikan vastaanottaneet ja aloituspaikkojen määrä (Okkonen 2004) .	68
TAULUKKO 6	PK-yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen koulutusohjelmien tavoitteet kokeiluluvan saaneissa ammattikorkeakouluissa (Kantola 2002).....	69
TAULUKKO 7	Liiketalouden jatkotutkinnon keskeiset sisältöalueet ja niiden laajuudet ammattikorkeakouluittain	73
TAULUKKO 8	Suunnitelmakuvaukset kehittämistehtävän toteuttamisesta (kokeiluluophakemukset LH-AMK1 - LH-AMK4).....	75
TAULUKKO 9	Opetusministeriön koordinaatio- ja seurantaryhmän julkaisujen artikkelit	82
TAULUKKO 10	Jatkotutkintokokeilun toimijat ja heidän tavoitteensa	90
TAULUKKO 11	Jatkotutkintokokeilun ei-inhimilliset asiatoimijat ja niiden tavoitteet	91
TAULUKKO 12	Jatkotutkintokokeiluun kohdistetut piirteet suunnitteluvaiheessa.....	106
TAULUKKO 13	Työelämälähtöisyyden toteuttaminen liiketalouden koulutusalan opinnäytetöissä.....	113

SISÄLLYS

ABSTRACT
ESIPUHE
KUVIOT
TAULUKOT

1	JOHDANTO	11
2	TUTKIMUSTEHTÄVÄ	15
	2.1 Tutkimuksen tavoite, rakenne ja tutkimuskysymykset.....	15
	2.2 Tutkimusaineisto	17
	2.3 Tutkimusintressi ja tutkijan positio.....	20
	2.4 Viitekehyksen valinta	22
	2.5 Systemiteoriasta toimijaverkkoteoriaan	25
3	TOIMIJAVERKKOTEORIA TUTKIMUKSEN VIITEKEHYKSENÄ JA TUTKIMUSMENETELMÄNÄ	29
	3.1 Toimijaverkkoteorian keskeiset ideat ja käsitteet	29
	3.1.1 Toimijat, toimijuus ja toimijaverkko.....	31
	3.1.2 Toimijaverkkoteorian menetelmällisyydestä ja kritiikistä.....	32
	3.2 Toimijaverkkoanalyysi ja -kuvaus.....	35
4	KORKEAKOULUPOLITIikka, AMMATTIKORKEAKOULU-UUDISTUS JA AMMATTIKORKEAKOULUJEN INSTITUTIONALISOITUMINEN ...	38
	4.1 Korkeakoulutuksen ja yhteiskunnan suhde	40
	4.2 Keskiasteen ammatillisen koulutuksen uudistukset 1980-luvulla.....	43
	4.3 Korkeakoulupolitiikka Suomessa.....	45
	4.3.1 Korkeakoulupolitiikasta ennen ammattikorkeakoulu- uudistusta	45
	4.3.2 Kansainväliset kehityskulut ja kansainvälistymisen paineet ammattikorkeakoulu-uudistuksen taustalla.....	47
	4.3.3 Ammattikorkeakoulu-uudistuksen korkeakoulupoliittiset, polytekniset ja ammattikasvatukselliset juuret	50
	4.4 Ammattikorkeakoulureformi ja ammattikorkeakoulujen institutionalisoituminen	54
	4.4.1 Ammattikorkeakoulut: rooli ja tehtävät	56
	4.4.2 Ammattikorkeakoulujen kehittäminen	58
5	JATKOTUTKINTOKIIISTASTA KOKEILUUN	60
	5.1 Jatkotutkintokokeilun suunnitteluvaihe opetusministeriössä	61
	5.2 Liiketalouden koulutusalan jatkotutkintokokeilu	66
	5.2.1 Jatkotutkintokokeilun opiskelijamäärät	67
	5.2.2 Liiketalouden jatkotutkintokokeilun tavoitteet.....	68

5.2.3	Liiketalouden jatkotutkintokokeilun opetussuunnitelmat	70
5.3	Jatkotutkintokokeilun arviointi ja seuranta	77
5.3.1	Kokeilulupahakemusten arviointi	77
5.3.2	Jatkotutkintokokeilun arviointi	79
5.3.3	Jatkotutkintokokeilun seuranta osana vakinaistamisprosessia	81
6	JATKOTUTKINTOKOKEILUN TOIMIJAVERKKO	86
6.1	Jatkotutkintokokeilun toimijat ja toimijaverkko	86
6.2	Toimijoiden väliset yhteydet ja pakolliset kauttakulkukohtat	92
6.2.1	Opinnäytetyö	92
6.2.2	Kolmikantainen yhteistyö	95
6.2.3	Koordinaatio- ja seurantaryhmä	96
6.2.4	Yhteenvedo toimijaverkon yhteyksistä	97
6.3	Jatkotutkintokokeilun toimijaverkon pystyvyys	99
7	TYÖELÄMÄLÄHTÖISYYS JATKOTUTKINTOKOKEILUSSA TOIMIJARYHMITÄIN	103
7.1	Ohjaavien toimijoiden työelämälähtöisyys suunnittelu- ja kokeiluvaiheessa	103
7.2	Toteuttavien toimijoiden työelämälähtöisyys ja kokeilulupien hakuvaiheessa	111
7.3	Sidosryhmätoimijoiden työelämälähtöisyys	115
7.4	Jatkotutkinnosta ylemmäksi ammattikorkeakoulututkinnoksi	120
8	YHTEENVETO	122
8.1	Työelämälähtöisyyden määrittäminen, käyttäminen ja muuntuminen jatkotutkintokokeilussa	122
8.2	Itse reflektiota toimijaverkkotutkimuksen tekemisestä	126
8.3	Keskustelua ylemmän ammattikorkeakoulutuksen tulevaisuudesta ja tutkimustarpeista	129
	SUMMARY	133
	LÄHTEET	140
	Painamattomat lähteet	151
	Tutkimusaineisto	151
	LIITETAULUKOT	155

1 JOHDANTO

Ylempiä ammattikorkeakoulututkintoja edeltävä jatkotutkintokokeilu (2002–2005) oli yhteiskunnallisesti merkittävä koulutuspoliittinen tapahtuma. Siinä yhdistyivät odotukset työelämän tarpeiden toteuttamisesta ja ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden jatkokoulutusmahdollisuuksista sekä ammattikorkeakoulutuksen kehittämisestä (ks. esim. Salminen 2002, Maljojoki 2003). Merkittäväksi jatkotutkintokokeilun tekee se, että siinä luotiin yliopistokoulutuksen rinnalle maisteritasoinen ammatillisen korkeakoulutuksen väylä. Uutta koulutusväylää luonnehditaan yliopistokoulutukselle samanarvoisena mutta erilaisena (equal but different) (esim. Pratt, Kekäle, Maassen, Papp, Perellon & Uitti, 2004). Erilaisuuden katsotaan perustuvan työelämälähtöisyyteen, mikä tarkoittaa muun muassa jatkotutkinnon tiivistä työelämään kytkeytymistä hakuvaiheesta opiskelujen aikaiseen yhteistyöhön (ks. esim. Okkonen 2003a, 2004a, 2005a; Rantanen 2007; Rauhala 2007).

Jatkotutkintokokeilu toteutettiin liiketalouden, tekniikan ja sosiaali- ja terveysalan koulutusaloilla vuosina 2002–2005. Ammattikorkeakoulujen jatkotutkintokokeilusta säädettiin lailla (L645 / 2001), jossa jatkotutkinto-opintojen tarkoitukseksi määriteltiin seuraavaa:

"Ammattikorkeakoulututkinnon ja työelämän kehittämisen asettamien vaatimusten pohjalta antaa riittävä tieto- ja taitoperusta sekä valmiudet erityistä asiantuntemusta vaativissa työelämän kehittämis- ja muissa tehtävissä toimimista varten." (§ 3).

Ammattikorkeakoulutusta luonnehditaan usein suhteessa työelämään. Jo ammattikorkeakouluja perustettaessa korostettiin ammattikorkeakoulujen työelämäyhteyttä ja ammatillisuutta sekä pyrittiin ammatillista asiantuntijuutta korostamalla erottautumaan muusta korkeakoulutuksesta (ks. esim. Tulkki 1993, 1995). Nykyään työelämälähtöisyyttä käytetään useimmiten annettuna käsitteenä viittaamalla ammattikorkeakoululakiin tai luettelemalla niitä tapoja ja keinoja, joilla työelämäyhteistyötä tehdään. Tynjälä, Kekäle & Heikkilä (2004, 6–7) käyttävät työelämälähtöisyyden käsitettä nimenomaan viittaamaan koulutuksen ja työelämän yhteistyöhön perustuviin toimintatapoihin, joita voidaan toteuttaa monin eri tavoin. Rissanen (2003, 33) käsittää opinnäytetyön työelämälähtöisyyden tietämyksen ja osaamisen kehittämiseksi, jota rakennetaan ja

sovelletaan käytännön työelämässä. Rissanen yhdistää työelämälähtöisen opin- näytetyön Gibbonsin, Limogesin, Nowotнын, Schwartzmanin, Scott'n & Trow'n (1994) lanseeraamaan moodi2-tyyppiseen tiedontuotantoon, jossa oleellista on tiedon tuottaminen erilaisissa soveltamisen konteksteissa vastakohtana perin- teiselle tutkimukselle, jossa akateemisten tieteenalojen perinteet ohjaavat tutki- musta. (Ks. myös Maljojoki 2003.)

Työelämälähtöisyydellä on luonnehdittu yhteistyötapojen lisäksi ammattikorkeakouluja ja ammattikorkeakoulutusta (ks. esim. Raudaskoski 2000). Ammattikorkeakoulut eivät ole kuitenkaan Raudaskosken (2000, 160–162) mu- kaan määrittäneet kehittämistyössään ammatillisuutta ja korkeakoulutusta suh- teessa toisiinsa. Keskustelu työelämälähtöisyyden ja korkeakoulutuksen suh- teesta on taas ajankohtainen, kun kehitetään jatkotutkintokokeilua seurannutta ylempää ammattikorkeakoulutusta. Kysymys ammattikorkeakoulujen toimin- taan ohjaavasta periaatteesta on ajankohtainen myös siksi, että nykykoulutuspo- litiikassa painotetaan korkeakoulujen rakenteellista uudistamista ja työnjakoa (OPM 2006: 2).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella jatkotutkintokokeilua työelämälähtöisyyden näkökulmasta: mistä työelämälähtöisyys koostuu, miten työelämälähtöisyyttä tuotetaan ja miten työelämälähtöisyyttä käytettiin jatko- tutkintokokeilussa? Mielenkiinnon kohteena on myös se, onko jatkotutkintoko- keilun aikana kehitetty uusia työelämälähtöisyyden lähestymistapoja.

Ammattikorkeakoulutuksen kehittämisen ja päätöksenteon tueksi tarvi- taan työelämälähtöisen korkeakoulutuksen perusteiden ja kehityskulkujen yh- teiskuntatieteellistä tutkimusta, koska koulutus on keskeinen yhteiskunnallinen tehtävä. Tarkastelenkin tässä tutkimuksessa ammattikorkeakoulujen jatkotut- kintokokeilua jatkumona ammattikorkeakoulu-uudistukselle, ja siksi paikannan jatkotutkintokokeilua myös suhteessa siihen. Käytän tutkimuksessa toimija- verkkoteoriaa välineenä näkökulmien avaamiseen jatkotutkintokokeilun ja sen työelämälähtöisyyden määrittämisessä ja kehittämisessä, jossa kokeilun toimi- joilla on keskeinen rooli.

Työelämälähtöisyyden käsitteen määrittelyn ja käytön epämääräisyyteen on kiinnittänyt huomiota myös Valtiontalouden tarkastusvirasto (2009), joka totesi ammattikorkeakoulutuksen työelämälähtöisyyden kehittämistä ja toteu- tumista tarkastaessaan, että työelämälähtöisyydeltä puuttuu virallinen määri- telmä ja kriteerit. Tarkastuksessa todetaan, että työelämälähtöisyys värityy in- tressipohjaisesti kulloisenkin puhujatahon mukaan. Siksi ammattikorkeakoulu- jen työelämälähtöisyys saattaa poiketa työelämän käsityksistä. Tarkastusvirasto suosittelee työelämälähtöisyyden määrittämistä ja kriteerien luomista, jotta voitaisiin arvioida ammattikorkeakoulutuksen selviytymistä yhteiskunnallisista tehtävistään. Työelämälähtöisyyttä on tarkasteltu aiemmin joissakin ammatti- korkeakoulutusta käsittelevissä tutkimuksissa. Riitta Rissanen (2003) on tutki- nut työelämälähtöisyyttä tarkastellessaan opinnäytetyön tehtäviä. Rissaselle työelämälähtöisyys merkitsee oppimisen siirtymistä työelämän oppimistilantei- siin, joissa on mahdollista yhdistää erilaisia tapoja oppia, sekä tutkimista ja ke- hittämistä (mt. 60–61). Timo Ala-Vähälä (2003) on kartoittanut työelämälähtöi-

syyttä näkökulmanaan hollantilaisen maisteritason koulutuksen laadun arviointi. Ala-Vähälän mukaan Hollannissa on pidetty kiinni työelämälähtöisyydestä, mutta maisteritason tutkinnoissa vaatimustason määrittämisessä on paineita tiedepohjaisuuteen ja tutkimuksellisten valmiuksien parantamiseen. Jatta Heranen (2003) on tarkastellut käytännönläheisyyttä ja työelämän ammattikorkeakouluille asettamia vaatimuksia. Juha-Pekka Liljanderin (2002) toimittamassa ammattikorkeakoulujen 10-vuotisjuhlakirjassa käsiteltiin myös työelämäyhteyttä ja alueellista vaikuttavuutta. Yhteistä näille tutkimuksille ja tarkasteluille on, että niissä työelämälähtöisyys nähdään ammattikorkeakoulutuksen keskeisenä, konkreettisenä tavoitteena ja tehtävänä. Työelämälähtöisyyttä käsittelevät myös Sakari Ahola, Suvi Kivelä ja Minna Nieminen (2005) monipuolisesti tutkimuksessaan, jossa tarkastellaan työssä oppimisen käytäntöjä ammattikorkeakouluissa. He (mt., 20–27) korostavat, että työelämälähtöisyyteen liittyy myös ammattikorkeakoulujen oman identiteetin luominen ja toiminnan kehittäminen eikä vain itsestäänselvyytenä pidettävä yhteistyön tekeminen työelämän organisaatioiden kanssa. Käsitteet työelämäkytkennästä, osaamisesta, oppimisesta ja opettamisesta sekä tiedon luomisesta heijastuvat toimintaa ohjaavina koulutukseen ja sen suunnitteluun.

Kristiina Ojala ja Sakari Ahola (2008) ovat tarkastelleet raportissaan Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot ylempien ammattikorkeakoulututkinnojen alkuvaihetta jatkotutkintokokeilun vakinaistamisen jälkeen. Ojala ja Ahola määrittävät jatkotutkintokeskustelulle rajalinjoja, joita ammattikorkeakoulu- puolella muodostettiin ensinnäkin Bolognan prosessin mukaisen tutkintorakenteen vaatimuksen avulla. Toisena rajalinjana tutkijat pitivät arviointiraportteja (Okkonen 2003a, 2004a, 2005a) itseään toteuttavana ennusteena¹. Ojalan ja Aholan (2008a, 22–32) mukaan ammattikorkeakoulut puolsivat jatkotutkintojen tarpeellisuutta muun muassa kansainvälistymisen vaatimuksilla ja Bolognan prosessin perusteella sekä sillä, että ilman jatkotutkintoja ammattikorkeakoulut yliopistomaistuisivat. Yliopistot olivat kriittisiä jatkotutkintoja kohtaan. Yliopistoissa jatkotutkintoa pidettiin Ojalan ja Aholan mukaan käytännöllisenä ja kansallisena kysymyksenä: korkeakoulujärjestelmän rakenteelliseen kehittämiseen ja duaalimallin tulevaisuuteen kytkeytyvinä kysymyksinä. Yliopistot puolestaan näkivät uhkana, että ammattikorkeakoulut tulisivat yliopistojen kaltaisiksi jatkotutkintojen myötä.

Ammattikorkeakoulutuksen työelämälähtöisyys näyttää kirjallisuuden perusteella luonnehtivan niin ammattikorkeakoulutuksen ideaa kuin kuvaavan koulutuksen toimintatapoja. Vain joissakin teoksissa pohditaan työelämälähtöisyyden ohjaavuutta ammattikorkeakoulutuksen periaatteena tai toteuttamisen tapana. Kysymys on kuitenkin tärkeä nyt, kun ammattikorkeakouluissa toteute-

¹ Tässä kohtaa tutkimusraportissa on epätarkkuutta, koska rajalinjaa vedetään Liljanderin (2004) selvitysmiesraportin perusteella. Liljanderin sanotaan arviointiraporttien todistaneen jatkotutkinnon tarpeellisuuden. Liljanderin selvitysmiesraportti ilmestyi kuitenkin Okkosen toimittaman ensimmäisen arviointiraportin ja Korkeakoulujen arviointineuvoston toteuttaman käynnistysvaiheen arvioinnin (Kekäle, Heikkilä, Jaatinen, Mylly, Piilonen, Savola, Tynjälä, Holm 2004) jälkeen, mutta ennen Okkosen toimittamia raportteja (2004, 2005).

taan toisen syklin – maasteritason – korkeakoulututkintoja. Oleellista on, mihin suuntaan ammattikorkeakoulun jatkotutkintoja on alettu kehittää: yliopistotutkintojen kaltaisina vai työelämälähtöisyyttä kehittämällä. Jatkotutkinnon työelämälähtöisyydestä välittyy Ojalan ja Aholan (2008a) raportissa ennen kaikkea kuva sen välineellisyydestä; työelämäkytkentää käytettiin tutkinnon markkinoinnissa ja legitimoinnissa.

Työelämälähtöisyyttä tarkastelevissa tutkimuksissa on yleensä painotettu rajattuja ammattikorkeakoulutuksen toimintoja ja toimijoita rationaalisina ja päämäärätietoisina. Inhimillinen toiminta ei kuitenkaan ole välttämättä aina aiottua ja suunniteltua, erilaiset ympäristötekijät ja tapahtumat vaikuttavat ennalta arvaamattomasti. Vaikka työelämälähtöisyys on jatkotutkintokokeilulle kokeilulaissa annettu elementti, työelämälähtöisyyttä on syytä kuitenkin tarkastella konkreettisen toiminnan ja toimijuuden lisäksi tekijänä, joka saattaa toteutua ja muuntua annetusta poikkeavalla tavalla jatkotutkintokokeilun erilaisissa sosiaalisissa yhteyksissä. Toimijaverkkoteorian lähtökohdista toimijuutta voi tarkastella erillään intentioista (Åkerman 2006, 37). Tällöin ei ole tärkeää pelkäämistään se, mitä tavoitellaan, vaan mitä tapahtuu aiotusti tai aikomatta ja missä tai mistä toimijuus oikeasti muodostuu.

Turo-Kimmo Lehtosen (2008, 142–146) mukaan Bruno Latourin toimijaverkkoteoriassa oleellista on tarkastella sosiaalista toimintaa kollektiivina, joka koostuu tapauskohtaisesti alati muuttuvista toimijoista ja voimien verkostoista. Toiminta ei myöskään ole sidoksissa ainoastaan inhimilliseen toimintaan. Toimijuutta määrittää ennen kaikkea se, mihin toimija pystyy erilaisissa asioiden ja suhteiden välisissä koetuksissa. Yleensä toimijat ja toimijaverkon väliset suhteet muuttuvat aina vähintäänkin aavistuksen verran. Yhteiskuntatieteen valtavirrasta poiketen toimijaverkkoteoriassa pidetään kiinnostavana vakautta ja pysyvyyttä, joka saadaan näkyväksi pitämällä muutos ja yllätyksellisyys itsestään selvyyttenä. Esimerkiksi koulutus saattaa osoittautua muuttumattomamaksi kuin ensi katsomalta vaikuttaa.

Samaan tapaan ymmärrän korkeakoulutuksen uudistukset jatkumoina, joihin kytkettyjä asioita ja tapahtumia on mielenkiintoista tarkastella toimijuuden kautta: mitä tapahtuu ja mikä säilyy muutoksissa. Käsitän työelämälähtöisyyden tässä tutkimuksessa jatkotutkintokokeilun annettuna elementtinä, jonka tarkoituksena on ylläpitää ammattikorkeakoulutuksen erilaisuutta jatkotutkintokokeilun tapahtumissa suhteessa muihin koulutusmuotoihin. Samalla pyrin tarkastelemaan, mitä määrittäjäsiä toimijat kytkevät työelämälähtöisyyteen ja miten työelämälähtöisyys muuntuu jatkotutkintokokeilussa. Pidän jatkotutkintokokeilua kokoonpanona, joka koostuu vaihtelevista toimijoista ja tapahtumista, jotka vaikuttavat toisiinsa siten, että ne muuttuvat tietoisesti tai huomaamattaan. Siksi tutkimuksessa edetään toimijoiden tunnistamisen kautta heidän työelämälähtöisyyden määrittelyihinsä ja lopulta arvioidaan, miten jatkotutkintokokeilun työelämälähtöisyys muokkaantui.

2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tässä luvussa kuvataan tutkimustehtävää ja sen tavoitetta, esitellään tutkimuksen rakenne sekä tutkimuskysymykset ja -aineisto. Lisäksi käsitellään tutkijan intressit ja viitekehysten valinta.

Tutkimuksessa tarkastellaan jatkotutkintokokeilua työelämälähtöisyyden näkökulmasta ja sitä, miten jatkotutkintokokeilun avulla pyrittiin vakinaistamaan ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnot. Jatkotutkintokokeilun työelämälähtöisyyttä tarkastellaan toimijuutena, jossa toimijat ja jatkotutkintokokeilu muodostavat toimijaverkon päämääränsä saavuttamiseksi. Aihetta tarkastellaan yleisperusteiltaan kokonaisuutena, mutta tarkastelun konkretisoimiseksi viitataan paikoitellen liiketalouden koulutusalan kokeiluun tapausesimerkkinä toimijaverkon toiminnasta ja kytkennästä koko jatkotutkintokokeiluun. Liiketalouden koulutusohjelma valittiin tapausesimerkiksi yleisluonteisuutensa vuoksi siksi, että sen työelämäkytkentä on ilmeinen ja konkreettinen. Esimerkiksi hyvinvointiteknologian koulutusohjelman työelämälähtöisyys on hyvin spesifi ja uusi. Lisäksi liiketalouden koulutusohjelma kohdistettiin yritystoimintaan, kun taas muiden alojen (sosiaali- ja terveystieteiden, tekniikan ala) jatkotutkintokokeilun koulutusohjelmissa kohderyhmänä olivat selkeämmin myös julkisorganisaatioiden työntekijät.

Liiketalouden alan jatkotutkintokokeilu toteutettiin Pk-yrityksien ja liiketoimintaosaamisen koulutusohjelman viidessä ammattikorkeakoulussa (Helia, Lahti, Mikkeli, Pohjois-Pohjanmaa ja Satakunta). Lisäksi Helian ja Pohjois-Pohjanmaan ammattikorkeakoulujen jatkotutkintokokeilussa oli mukana muita ammattikorkeakouluja verkostona.

2.1 Tutkimuksen tavoite, rakenne ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on kuvata, tarkastella ja ymmärtää ammattikorkeakoulun jatkotutkintokokeilua työelämälähtöisyyden näkökulmasta: sen tunnuspiirteitä sekä yhteyksiä työelämään. Työelämälähtöisyys ohjasi kokeilulain

(L645 / 2001) edellyttämänä jatkotutkintokokeilun suunnittelua ja toteutusta, ja toimi näin jatkumona jo perustutkinnoissa omaksutulle ja ammattikorkeakoululaissa ja -asetuksessa (L351 / 2003; Asetus 352 / 2003) määritellylle perustalle. Tutkimuksen pääkysymys on, miten ammattikorkeakoulutuksen työelämälähtöisyys kehittyi jatkotutkintokokeilun aikana.

Jatkotutkintokokeilu toteutettiin koulutusohjelmoina, joiden vastuuhenkilöt verkostoituivat opetusministeriön asettaman koordinaatio- ja seurantaryhmän organisoimana. Koordinaatio- ja seurantaryhmän² tavoitteena oli muun muassa sovittaa yhteen kokeilun valtakunnallista ja alakohtaista toteutusta (Okkonen 2003b, 142–143). Yhteensovittamista koordinaatio- ja seurantaryhmä toteutti järjestämällä seminaareja ja työpajoja koulutusohjelmien vastuuopettajille, välittämällä tietoa nettisivuston (www.amkjatkotutkinnot.fi) kautta sekä levittämällä hyviä käytäntöjä (Okkonen 2003b). Opetusministeriö pyrki siten edistämään jatkotutkintokokeilun toimijatahojen verkostoitumista. Vaikka opetusministeriö määritteli seurannan toimijatahot, muodostui jatkotutkintokokeilun työelämälähtöisyys ja toimijuus oletettavasti vasta kokeilun kuluessa.

Tutkimuksessa tunnistetaan jatkotutkintokokeilun erilaiset toimijat sekä heidän yhteytensä ja toimintansa jatkotutkinnon vakinaistamisessa työelämälähtöisyyden avulla. Toimijoiden ja heidän yhteyksiensä tarkasteluun sovelletaan toimijaverkkoteoriaa, jossa jäljitetään uutta järjestystä ja sosiaalisia yhteyksiä tuottavaa toimintaa asettamatta eri toimijoita vastakkain (ks. Latour 2005). Toimijaverkkoteorian mukaan verkosto muodostuu paikallisista toimijoista, joilla on yhteyksiä toisiin – kaukaisiin – toimijoihin ja jotka yhdessä muokkaavat maailmansa³ (Latour 1988, 170–171). Toiseksi tutkimuksessa tarkastellaan, mitä eri toimijat tarkoittavat jatkotutkintokokeilun työelämälähtöisyydellä, ja kolmanneksi sitä, miten työelämälähtöisyyden käsite on muokkautunut ja määrittynyt jatkotutkintokokeilun aikana. Toimijoiden näkemyksiä ja käsityksiä työelämälähtöisestä jatkotutkinnosta tarkastellaan asiakirjojen ja asiaa koskevien artikkelien sekä kannanottojen kautta. Työelämälähtöisyyttä rakennetaan käytännön koulutusohjelmien lisäksi erityisesti julkisessa diskurssissa, jossa tekstit ovat monin eri tavoin yhteyksissä toisiinsa. Käytännöt ja kokemukset käytännöistä muokkautuvat edelleen jatkuvasti, mutta niiden reflektointi ja niihin liittyvä diskurssi kertoo nykytilasta ja kehityskuluista. Jatkotutkintokokeilun työelämälähtöisyys ei ole myöskään syntynyt tyhjästä, siksi tutkimuksessa pyritään kontekstualisoimaan jatkotutkintokokeilua kansallisessa koulutuspolitiikassa.

Tutkimus etenee seuraavien tutkimuskysymyksien avulla:

- Mistä jatkotutkintokokeilun toimijaverkko koostuu?
- Miten toimijat määrittävät työelämälähtöisyyden jatkotutkintokokeilussa?
- Miten työelämälähtöisyys muokkautui jatkotutkintokokeilussa?

² Koordinaatio- ja seurantaryhmän tavoitteita ja tehtäviä on kuvattu tarkemmin luvussa 6.2.3.

³ Maailmalla käsitetään tässä yhteydessä jatkotutkintokokeilu.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on tunnistaa jatkotutkintokokeilun toimintaa, toimijoita ja heidän yhteydenpitoaan sekä näiden välisiä yhteyksiä. Yhteyksiä tarkastellaan monimuotoisina. Toiminnasta etsitään myös välittäjiä, jotka luovat ja ylläpitävät yhteyksiä. Toimijaverkosta hahmotetaan erityisesti jatkotutkintokokeilun tapahtumia ja yhteyksiä suhteessa työelämään sekä koulutuksen kehittämiseen. Analyysissä tunnistetaan ihmis- ja asiatoimijoita sekä selvitetään, miten ne toimivat jatkotutkinnon vakinaistamis-
päämäärän toteuttamiseksi.

Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on selvittää, mitä eri toimijat tarkoittavat jatkotutkintokokeilun työelämälähtöisyydellä. Toimijoiden käsityksiä tarkasteltaessa huomio kiinnitetään erityisesti siihen, miten työelämälähtöisyyden avulla perusteltiin jatkotutkintokokeilua ja sen vakinaistamista. Työelämälähtöisyyden ilmenemistä tarkastellaan myös koulutuksen ja työelämän yhteistyösuhteena; mitä uusia keinoja kehittää yhteistyötä on löydetty kokeilun aikana.

Kolmannen tutkimuskysymyksen avulla analysoidaan ja pohditaan sitä, miten työelämälähtöisyys toimi ja mahdollisesti muokkautui jatkotutkintokokeilun aikana. Oletuksena on, että työelämälähtöisyys muokkautui – ainakin hieman – jatkotutkintokokeilun prosessissa. Kokeilutoiminnalla, jossa toimijat ovat vuorovaikutuksessa ja jota myös seurataan ja arvioidaan, olettaisi olevan kehittäviä (muokkaavia) vaikutuksia. Tutkimuskysymyksen avulla haetaan myös vastausta siihen, miten työelämälähtöisyys onnistuu toimimaan ammattikorkeakoulutuksen toisen syklin koulutuksen ohjaavana periaatteena. Tämän tutkimuskysymyksen avulla jäsennetään ja kootaan jatkotutkintokokeilun ja työelämän suhteen merkitystä yhteiskunnallisen tehtävän näkökulmasta sekä sitä, miten työelämälähtöisyydellä pyrittiin erottautumaan ja eriytymään muista koulutusmuodoista. Tutkimuskysymykset ja -analyysi kattavat koko tutkimusaineiston.

2.2 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineistona on käytetty jatkotutkintokokeilun asiakirjamateriaalia ja sitä koskevia julkaisuja, koska niitä on runsaasti saatavilla ja monipuolisella tavalla koottuna. Julkisissa asiakirjoissa, kannanotoissa sekä arviointi- ja seurantaraporteissa on dokumentoitu kunkin toimijatahon sen hetkinen käsitys ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnoista, jatkotutkintokokeilusta ja työelämälähtöisyydestä. Asiakirja-aineiston käyttöä puoltaa muun muassa se seikka, että asiakirjat eivät sisällä jälkikäteistä tulkintaa, vaan kytkeytyvät ajankohtaansa (ks. myös Åkerman 2006).

Lisäksi tutkimuksen rajauksen perusteella on julkaisemattomasta asiakirja-aineistosta valikoitu mukaan jatkotutkintokokeilussa mukana olleiden liikelatouden koulutusohjelmien kokeilulupahakemukset ja itsearviointit sekä osa opetusministeriön asiakirjoista. Ne kytkeytyvät kiinteästi jatkotutkintokokei-

luun ja työelämälähtöisyyden kokonaisuuteen. Valinta perustui käsitykseeni, että jatkotutkintokokeilussa mukana olleet koulutusohjelmat olivat toimijoina vaikutukseltaan merkittävämpiä kuin ne koulutusohjelmat, jotka vasta suunnittelivat omia koulutusohjelmiaan. Toisaalta kokeilulupa-arvioinnissa yhtenä arviointiperusteena olivat työelämäyhteydet, joten kokeiluun hyväksytyt täyttivät kokeilulaissa edellytetyt lähtökriteerit. Tutkimusaineistoa on kerätty koko jatkotutkintokokeilun ajan sitä mukaan, kun sitä on julkaistu.

Tutkimusaineisto on saatu seuraavista lähteistä: Arviointiraportit on julkaissut Korkeakoulujen arviointineuvosto (KKA); Seurantaraportit on julkaissut Hämeen ammattikorkeakoulu, joka toimi koordinaatio- ja seurantaprojektin hallinnoijana; Hallituksen esitykset (HE), kokeilulaki, istuntopöytäkirjat ja muut viralliset käsittelyasiakirjat löytyvät eduskunnan asiakirjatietopankista; Opetusministeriön valmisteluasiakirjoja on saatu opetusministeriön silloiselta kehittämisspäälliköltä; Liiketalouden jatkotutkinnon kokeiluun valittujen koulutusohjelmien kokeilulupahakemukset ja itsearviointit on saatu kunkin kokeilun yliopettajalta tai vastuuhenkilöltä; Sidosryhmien kannanottoja ja lausuntoja on kerätty internetistä, jossa niitä on ollut kattavasti saatavilla eri tahoilta. Taulukossa 1 esitellään tutkimusaineisto ja sen määrä sekä aineistosta käytetyt merkinnät. Aineistoa on kaikkiaan 1170 sivua.

Tutkimus perustuu pääasiallisesti jatkotutkintokokeilun arviointi- ja seurantadokumenttien sekä osin myös kokeilun valmistelu- ja päätöksentekodokumenttien aineisto- ja teorialähtöiseen toimijaverkkoanalyysiin. Pääpaino dokumenttien analyysissä on arviointi- ja seurantadokumenteissa, koska ne ovat jatkotutkintokokeilulle samanaikaiset ja keskenään keskustelevia eli intertekstuaalisia. Siten keskustelu etenee asiakirjasta seuraavaan.

Arviointi- ja seurantadokumentit ovat osa tutkimuksen aineistoa, mutta lisäksi niistä on poimittu faktatietoja muun muassa jatkotutkintokokeilun opiskelijoista ja suoritetuista tutkinnoista, koska näitä tietoja ei ole muualla julkaistu. Aineiston käyttäminen samalla taustatiedon lähteenä ja kvalitatiivisen sisällönanalyysin kohteena ei ole poikkeuksellista (ks. esim. Alasuutari 2001, 112–113). Arviointi- ja seurantadokumentteja lähteenä käytettäessä käytetään tavanomaisia lähdemerkintöjä ja tutkimusaineiston analyysin yhteydessä käytetään tutkimusaineistotunnistetta (ks. taulukko 1). Esimerkiksi väliarvioinnin raportista käytetään lähdemerkintänä kirjoittajien nimiä ja tutkimusaineistoa ilmaisevana merkintänä pääasiassa KKA-VA.

Tutkimusaineistossa painottuvat jatkotutkintokokeiluun liittyvät näkökulmat eri tavoin: Valmisteluasiakirjoissa (HE:t, kokeilulaki, eduskuntakäsittelyt) korostuivat tarvekeskustelu ja jatkotutkinnon perustelut, kun taas arviointiraporteissa ja seurantajulkaisuissa sekä lausunnoissa korostuivat arviointinäkökulma sekä osallistuminen jatkotutkinnosta käytyyn keskusteluun. Sen sijaan koulutusohjelmien lupahakemuksissa ja itsearvioinneissa kuvattiin jatkotutkintokokeilun toteuttamista, ensin suunnitelmana ja sitten kokemusten itsearviointina, joka toteutettiin väliarvioinnin aikana vuosi kokeilukoulutusohjelmien aloittamisen jälkeen.

TAULUKKO 1 Tutkimusaineisto⁴

Asiakirjaluokat	Asiakirjat ja käytetyt tunnisteet	Kpl	Sivuja yht.
<i>Jatkotutkintokokeilun valmisteluasiakirjat (virallisia opetusviranomaisten ja lainsäädännön asiakirjoja kokeilulain valmistelemiseksi)</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ hallituksen esitys (HE 21/2001) jatkotutkinnon kokeilulain ja HE 14/2005 muutoksista ammattikorkeakoululakiin ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon osalta sekä niihin liittyvät sivistysvaliokunnan lausunnot ▪ laki jatkotutkintokokeilusta (Laki ammattikorkeakoulun jatkotutkinnon kokeilusta L 645, 2001) ja laki ammattikorkeakoululain muuttamisesta (L 411, 2005) ▪ eduskunnan valtiopäivien em. käsittelyyn liittyvät istuntopöytäkirjat (PTK 77/2001, 21/2005, SiVM 5/2001) ▪ OPM:n AMK-jatkotutkintokokeilun valmisteluasiakirjoja, jotka sain silloiselta kehittämisspällikkö Hannele Salmiselta (A1-A7)* 	2 2 3 7	270
<i>Jatkotutkintokokeilun koulutusohjelmien toteutukseen liittyvät asiakirjat (ammattikorkeakoulujen vastuuhenkilöiden kirjoittamia)</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ liikelouden jatkotutkintokokeilun lupahakemukset (LH-AMK1 - LH-AMK4**) ▪ koulutusohjelmien opetussuunnitelmat (ja esitteitä) (AMK-OPS1 - AMK-OPS5***) ▪ KKA:n väliarviointia varten tehtyjä kokeilujen itsearviointit (IA-AMK1 - IA-AMK4****) 	4 5 4	120
<i>Työelämän ja muiden sidosryhmien kannanotoja ja lausuntoja</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Teollisuus ja työnantajat (Elinkeinoelämän keskusliitto), Suomen yrittäjät, Tradenomiliitto, Suomen ylioppilaiden liitto, Suomen ammattikorkeakouluopiskelijat, Kuntaliitto (identifioitu erikseen ko. viittauskohdassa) 	26	44 ⁵
<i>Arviointiraportit ja seurantajulkaisut</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ KKA:n lupahakemusten arviointiraportti ▪ Arvioinnin projektisuunnitelma (KKA 26.5.2003) ▪ KKA:n jatkotutkintokokeilun väliarviointi (KKA-VA****) ▪ KKA:n jatkotutkintokokeilun loppuarviointi (KKA-LA****) ▪ OPM:n asettaman seuranta- ja koordinaatio-ryhmän julkaisut 1-3 (KSR-SJ1-3) 	1 1 1 1 3	736
<i>Yhteensä</i>		60	1170

*A1-A7 viittaa asiakirjoille annettuihin järjestysnumeroihin

** LH-AMK1 viittaa ammattikorkeakoulun jatkotutkintokokeilun lupahakemukseen (nro1) jne.

*** AMK-OPS1 viittaa ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmaan (nro 1) jne.

**** IA-AMK1 viittaa ammattikorkeakoulun jatkotutkintokokeilun itsearviointiin (nro1) jne.

***** väliarviointi

***** loppuarviointi

Valmisteluasiakirjat ovat osa poliittisen päätöksenteon prosessia, jossa valmistellaan tarvittavaa lainsäädäntöä. Jatkotutkintokokeilun koulutusohjelmien toteutukseen liittyvistä asiakirjoista lupahakemus on kirjoitettu opetusministeriön

⁴ Tutkimusaineiston lähdetiedot on esitetty täydellisinä lähdeluettelossa omana kohtanaan.

⁵ Tulostettuja sivuja, joihin on koottu työelämälähtöisyyttä koskevia kannanottoja.

ohjeiden mukaisesti kokeiluluvan saamiseksi koulutusohjelmalle. Opetussuunnitelmat on myös osittain kirjoitettu lupahakemuksia varten, mutta pääasiassa opetuksen suunnittelun avuksi. Itsearviointit on puolestaan kirjoitettu KKA:n ohjeiden mukaisesti ja opetusministeriön edellyttämänä väliarviointia varten. Eri sidosryhmien kannanotot ja lausunnot on luotu jatkotutkintokokeilun eri vaiheissa – usein opetusministeriölle sen pyynnöstä, mutta myös julkiseen keskusteluun osallistumiseksi. Arviointiraportit on laadittu kokeilulain mukaisesti KKA:n nimeämässä arviointiryhmässä jatkotutkintokokeilun väliarviointia ja loppuarviointia varten (arviointeista tarkemmin alaluvussa 5.3.2). Lisäksi ovat vielä seurantajulkaisut, jotka on toimittanut jatkotutkintokokeilun koordinaatio- ja seurantaprojektin projektipäällikkö. Julkaisujen kirjoittajat edustavat eri toimija- ja sidosryhmätahoja (seurannasta tarkemmin alaluvussa 5.3.3).

Seuranta- ja koordinaatioryhmän julkaisuista jätettiin sisällönanalyysin ulkopuolelle sellaiset yleiset kirjoitukset, joiden tematiikkaa ei sovellettu ammattikorkeakoulujen jatkotutkintoon – edes ideatasolla. Samoin jätettiin analysoimatta muiden kuin liiketalouden alan jatkotutkintoa⁶ käsittelevät kirjoitukset, jos ne artikkelin alussa oli yksilöity koskemaan jotain tiettyä koulutusohjelmaa. Lisäksi analyysin ulkopuolelle jätettiin kolmannesta seurantajulkaisusta artikkeli, jossa toimin toisena tutkijana.

2.3 Tutkimusintressi ja tutkijan positio

Kiinnostus tutkia omaan työhön liittyvään aihetta on melko tavallinen. Sen taustalla on pyrkimys ymmärtää omaa toiminta- ja työympäristöään muutoksissa, joiden merkitys ja perustelut ovat jääneet epäselviksi (ks. esim. Raudas Koski 2000, 76–78). Tarpeet tällaisten tutkimusten tekemiselle ovat luonnollisia korkeakoulutuksen nykytilanteessa. Kivinen, Rinne ja Ketonen (1993, 187) kuvaavat tilannetta yleisemmin siirtymänä kehittämisdoktriinista tulostuodoktriiniin. Tulostuodoktriiniin. Tulostuodoktriiniin ja jatkuva kehittäminen herättävät keskustelua ja kyseenalaistamista sekä tarvetta ymmärtää, mistä uudistuksissa on kysymys (ks. esim. Treuthardt 2004).

Tutkimusprosessin aikana olen työskennellyt ammattikorkeakoulussa erilaisissa tehtävissä aikuis- ja täydennyskoulutuksessa, paikallisessa korkeakouluyhteistyön projektissa sekä tutkimus- ja kehittämistehtävissä. Tehtäviini liittyen olen seurannut jatkotutkintokokeilun käynnistymistä ja etenemistä. Osallistuin myös aikanaan yhden kokeiluluvan hakemuksen tekemiseen. Koulutuksen hallinnossa työskennellessäni totuin ja opin arvioimaan koulutusuudistuksia ja koulutuspolitiikkaa sekä mahdollisuuksina että uhkina. Jatkotutkintoko-

⁶ Liiketalouden jatkotutkintokokeiluista en ole analysoinut Satakunnan ammattikorkeakoulun (SAMK) lupahakemusta, koska SAMK sai kokeiluluvan erikseen muita koulutusohjelmia myöhemmin. SAMK:n ja Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulun jatkotutkintokokeilut eivät osallistuneet KKA:n järjestämään itsearviointiin, koska niiden koulutusohjelmat käynnistyivät vasta syksyllä 2003, jolloin itsearviointit ja niihin liittyvät alueelliset keskustelut käytiin.

keilu näyttäytyi molempina: mahdollisuutena kehittää aikuiskoulutusta ja uhrana resurssien uudelleen kohdentamisen kautta. Se näyttäytyi myös kiistana suhteessa yliopistokoulutukseen. Lisäksi siihen sisältyi valtavia kehittämishaasteita, jotka herättivät kiinnostukseni tutkia jatkotutkintokokeilua tarkemmin.

Kenttäkokemusta jatkotutkintokokeilusta olen saanut toimiessani opinäytetöiden ohjaajana sekä tehdessäni selvityksen jatkotutkintokokeiluun osallistuneiden työelämän edustajien näkemyksistä yhdessä koordinaatio- ja seuranta-projektin projektipäällikön kanssa. Asemani jatkotutkintokokeilussa on ollut kuitenkin ennemminkin sivustaseuraaja, joskin suhteellisen lähellä kokeilua. Kytkeytyminen työn kautta tutkimuskohteeseen avaa arkiymmärrystä tutkimuskohteen toimintaan ja toimijoihin, joten sitä ei ole erikseen tarvinnut hankkia (ks. myös Saari 2002, 30). Saaren mukaan tutkijaposition kirjoittaminen näkyviin auttaa tutkijaa itseään, mutta myös lukijaa päästelemään, mikä vaikutus tutkijan positiolla ja intressillä on ollut tutkimukseen.

Arkiymmärrys ja toimiminen jatkotutkintokokeilussa herättivät myös ihmettelemään, mistä ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnossa on kysymys ja mitä se on tai pitäisi olla. Yksi tutkimuksen lähtökohta olisi voinut olla ammattikorkeakoulututkintojen vertaaminen yliopistomaailmaan, sillä sen tutkinnot ja toimintatavat ovat minulle tuttuja jo omasta opiskelustani ja aiemmasta työstäni. Kotila (2004, 17–18) onkin arvellut, että niillä ammattikorkeakoulun koulutusaloilla, joilla opettajat ovat saaneet yliopistokoulutuksen, koulutuksen legitimaatiota haetaan niitä lähellä olevien yliopistollisten tieteenalojen kautta. Asiantuntijoita ja opettajia on myös pitkään taivuteltu ryhtymään oman työnsä tutkijoiksi (esim. Argyris & Schön 1996, Fullan & Hargreaves 1992). Tutkivilla opettajilla kysymys on usein samalla oman työn tai organisaation kehittämisestä. Ongelmana on kuitenkin, miten saada riittävä etäisyys tutkimuskohteeseen.

Tutkija voi ottaa etäisyyttä tutkimuskohteeseen esimerkiksi tutkimusmenetelmän valinnan kautta. Titscher, Meyer, Wodak & Vetter (2000, 16–17) suosittelevat tutkijaa tukeutumaan valitun tutkimusmenetelmän sääntöihin ja menettelyihin sekä refleктоimaan omia oletuksiaan ja menettelyjään. Myös tutkimusprosessin läpiviemiseen tulisi käyttää riittävästi aikaa. Latour (2005, 141–156) puolestaan opastaa antamaan tilaa toimijoille ja tutkijaa seuraamaan, mitä toimijat tekevät. Tutkijan tehtäväksi Latour (2005) määrittelee toimijoiden ”jälkien” seuraamisen toiminnassa ja toimijan kunnioittamisen. Toimijaverkon todelliset toimijat tekevät Latourin mukaan aina jotakin, jolla on merkitystä. Tutkijan pitää kärsivällisesti seurata toimijoiden ja toiminnan jälkiä. Vain tällä tavalla on mahdollista välttää tutkijan valinnoista johtuvia sitoumuksia.

Tässä tutkimuksessa olen hakenut etäisyyttä sekä Titscherin ym. että Latourin ehdottamalla tavoilla siten, että olen valinnut tutkimusmenetelmäksi toimijaverkkoteorian ja käyttänyt sen lähestymistapaa ja välineitä jatkotutkintokokeilun kuvauksessa. Toimijaverkkoteorian mukaisesti olen seurannut jatkotutkintokokeilun toimijoita ja tapahtumia sekä jäljittänyt heidän välisiään yhteyksiä. Etäisyyttä tutkimuskohteeseeni olen hakenut tarkastelemalla jatkotutkintokokeilua eri toimijoiden ja tapahtumien kautta – kuvaamalla jatkotutkintokokeilua eri toimijoiden kuvauksien avulla. Olen pyrkinyt yksilöimään toimijat ja

tapahtumat, siksi lukija pystyy päättämään niiden merkityksen. Siten jatkotutkintokokeilun kuvaukseni on yhdistelmä eri toimijoiden näkökulmista – niin kuin toimijat ovat sen dokumentoineet. Toimijaverkkoteoriaa, sen menetelmiä ja sen käyttöä esittelen tarkemmin luvussa 3.

2.4 Viitekehyyksen valinta

Jatkotutkintokokeilun lyhyys, ajallinen läheisyys sekä vahva lainsäädännöllinen ohjaus tekivät tutkimuksen viitekehyyksen valinnan haastavaksi. Viitekehyyksen valinta ohjaa ja sitoo tutkimusta ja tarkastelun näkökulmia. Viitekehyyksen valinnan tärkeyttä on korostanut esimerkiksi Pohjola (1995, 55–56), jonka mukaan käsitteellisistä valinnoista tulee helposti itseään toteuttava ennuste ja ne sisältävät omat sitoumuksensa (ks. myös Tuomi ja Sarajärvi 2002, 98). Soveltamalla Suomessa paljon käytettyä (Alapuro 2006) Bourdieu’n kenttäteoriaa (esim. Bourdieu 1985) tarkastelu kiinnittyisi helposti jatkotutkintokokeilun valtakäsymyksiin korkeakoulutuksen kentällä. Bourdieu (1985, 105–107, 169–176) näkee kentät asemien tai tehtävien strukturoituina kokonaisuuksina (suhteiden kokonaisjärjestelmä), joiden ominaisuudet riippuvat niiden sijainnista näissä kokonaisuuksissa. Kentän toimivuus edellyttää, että siihen kuuluu panoksia ja ihmisiä, jotka ovat valmiita pelaamaan peliä ja joiden habitukseen sisältyy pelin ja panosten immanenttien lakien tietäminen ja tunteminen. Kentän rakenne koostuu taistelussa mukana olevien agenttien tai instituutioiden voimasuhteiden tilasta – erityispääoman jakautumisesta. Tavoitteena valtataistelussa on jakautuman rakenteen säilyttäminen tai mullistaminen. Erityispääoman (kentälle ominaisen vallan tai auktoriteetin perusta) omaavat suosivat säilyttäviä strategioita. Kaikilla kentällä mukana olevilla on kuitenkin valtataistelusta huolimatta yhteisiä etuja, jotka liittyvät itse kentän olemassaoloon. Taisteluun osallistuvat uusintavat ja rakentavat samalla pelin jatkuvasti uudelleen ylläpitämällä luottamusta panosten arvoon (esimerkiksi koulutukseen). Näkökulma saattaisi kuitenkin korostaa vastakkainasetteluja, joita jatkotutkintokokeilun lähtökohdissa pyrittiin välttämään (ks. esim. OECD 2003, Pratt ym. 2004).

Mielenkiintoisen näkökulman avaisi myös vähän käytetty (Jalava 2004, 145) Luhmannin (esim. 1995, 2004) autopoieettinen systeemitteoria, joka kiinnittäisi huomion jatkotutkintokokeilun yhteiskunnalliseen tehtävään ja jatkotutkintokokeilun omien lainalaisuuksien kehittymiseen sosiaalisena systeeminä. Koska tutkimuskohteeksi valittiin jatkotutkintokokeilun lähtökohtana oleva työelämälähtöisyys, oli sen tarkasteluun löydettävä viitekehys, jonka avulla työelämälähtöisyyttä voitiin jäsenellä edelleen aiempien selvitysten pohjalta, joskin uutta ymmärrystä hakien. Maria Åkerman (2006, 12–16) otti ympäristöpolitiikan tutkimuksessaan lähtökohdakseen käytäntöjen tutkimuksen, koska siten hän pyrki välttämään muun muassa hankalasti ylitettävät dikotomiat ja vastakkainasettelut. Åkermanin mukaan käytäntöihin keskittyminen auttaa näkemään toimijuuden dynaamisena prosessina ja tunnistamaan toimijoita. Ana-

logisesti ajatellen myös työelämälähtöisyyden määrittymistä voi tarkastella jatkotutkintokokeilun käytäntöinä, jotka määrittävät toimijoiden välisessä vuorovaikutuksessa työelämälähtöisyyttä edelleen.

Uudet näkökulmat jatkotutkintokokeilun työelämälähtöisyyteen ovat tarpeellisia, koska jatkotutkintokokeilua on jo dokumentoitu ja kuvattu. Ajallisesta läheisyydestään huolimatta jatkotutkintokokeilun historiaakin on jo kirjoitettu. Salminen (ks. esim. Salminen 2003) on kirjannut jatkotutkintokokeiluun johtaneet vaiheet ja historian erityisesti opetushallinnon näkökulmasta. Myös Ojalan ja Aholan aiemmin mainittuun raporttiin (2008b) sisältyy lyhyt jatkotutkintokokeilun historiakatsaus. Jatkotutkintokokeilua on myös seurattu ja arvioitu. Jatkotutkintokokeilun aikana koordinaatio- ja seurantaryhmä tuotti seurantatietoa kokeilun etenemisestä ja ensimmäisistä kokemuksista (Okkonen 2003a, 2004a ja 2005a). Okkosen toimittamissa seurantaraporteissa käydään jatkotutkintokokeiluun liittyvää keskustelua eri näkökulmista sekä esitetään seurantatietoja koulutusohjelmien toteutumisesta. Jatkotutkintokokeilua on myös arvioitu kokeilulain edellyttämällä tavalla (Kekäle ym. 2004; Pratt ym. 2004) ja lisäksi arvioijat osallistuivat jatkotutkintokokeilusta käytyyn keskusteluun ja esittivät suosituksia. Jatkotutkintokokeilun vakinaistamisen jälkeen seurannutta ylemmää ammattikorkeakoulututkintoakin on myös jo tutkittu (Ojala & Ahola 2008a ja b). Ojalan ja Aholan tutkimusraporteissa on kartoitettu opiskelijoiden kokemuksia ensimmäisistä vakinaistetuista koulutusohjelmista.

Seuranta- ja arviointitutkimuksissa on esitetty useita näkökulmia jatkotutkintokokeiluun. Näkökulmien esittäjät edustavat erilaisia toimijaryhmiä aina opettajista, ammattikorkeakouluista ja opiskelijoista työelämän edustajiin ja opetushallintoon. Seuranta- ja arviointiraportteihin sekä muihin jatkotutkintokokeilun valmistelun ja toteutuksen aikaisiin asiakirjoihin on dokumentoitu eri toimijaryhmien käsityksiä jatkotutkintokokeilusta ja sen työelämälähtöisyydestä. Siksi asiakirja-aineiston eri toimijoiden käsitysten ja yhteyksien analysoimiseksi tarvitaan lähestymistapaa, joka antaa mahdollisuuksia toimija- ja aineistolähtöiseen tutkimuskohteen kuvaamiseen ja analysoimiseen. Ilman toimijalähtöistä näkökulmaa olisi vaarana, että tutkija tietoisesti tai tiedostamattaan tarkastelisi tutkimuskohdettaan vastakkainasetteluna. Jatkotutkintokokeilua voisi helposti tarkastella puoltavista ja vastustavista näkökulmista, koska jatkotutkintoa edelsi kiivas keskustelu puolesta ja vastaan. Vastakkainasettelu onkin implisiittisesti läsnä jatkotutkintokokeilun lähtökohdissa. Bruno Latour (2005) korostaa, että vastakkainasettelu ei ole hedelmällinen lähtökohta, kun haetaan uusia näkökulmia sosiaalisen toiminnan tarkasteluun.

Toimijaverkkoteorian ideana on Latourin (2005, 142–156) mukaan antaa tilaa toimijoiden omille, erilaisille käsityksille ja näkökulmille, joita tutkija voi tarkastella ja kuvata eri tarkastelukohdista. Toimijoiden käsitykset ja teot muuntuvat ja näkyvät toimijaverkossa uusina yhteyksinä. Latourille toimijat ovat aina aktiivisia vaikuttajia, jotka jättävät jälkensä tapahtumaprosessiin. Toimijaverkkoteoria sopii siten perusoletuksiltaan hyvin jatkotutkintokokeilun työelämälähtöisyyden tarkasteluun. Jatkotutkintokokeilun toimijat ovat tuottaneet runsaasti asiakirja-aineistoa, josta voidaan etsiä jälkiä siitä, miten työelä-

mälähtöisyys on muuttunut jatkotutkintokokeilun tapahtumaprosessissa vai onko muuttumista ylipäätään tapahtunut.

Toimijaverkkoteorian ansioiksi Ylikoski (2000, 298–310) näkee, että sen avulla voidaan kuvata, miten toimijat sitovat muita toimijoita päämääriinsä ja kuinka ne tässä prosessissa muokkaantuvat. Toiseksi toimijaverkkoteoriassa suhtaudutaan ennakkoluulottomasti eri toimijoiden, tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden mukanaoloon. Lehtosen (2004, 202) mukaan Latourin käsitteistö saattaa avata tutkijan ajattelua ja suunnata häntä havainnoimaan sekä välityksiä että ihmisten ja asioiden tapoja tulla yhteen.

Toimijaverkkoteorian kokeilemiseen rohkaisee myös Martti Siisiäisen tutkijaryhmän (2005a) tutkimus, jossa toimijaverkkoteoriaa sovellettiin systeemitheoriaa täydentävänä käsitteistönä arviointitutkimuksessa. Tutkijaryhmän tutkimustehtävänä oli analysoida EQUAL-hankkeen⁷ kehitystä ja tuloksia sosiaalisen innovaation näkökulmasta. Toimijaverkkoteorian avulla Siisiäisen (2005b, 11) tutkijaryhmä tarkasteli toimijoiden keskinäisiä suhteita verkostoina, joissa toimijat sitoutuivat tai sitoutettiin määrättyjä päämääriä tavoitteleviksi verkoiksi. Ensimmäiseksi tutkijaryhmä (mt. 26–30) kartoitti potentiaaliset toimijat, jotka prosessin kuluessa voitaisiin kääntää verkoston voimiksi. Toiseksi tutkimuksessa tarkasteltiin, mitä toimijat tekivät saadakseen muut toimijat mukaan ja miten he onnistuivat tehtävissään (voimien käänösprosessissa).

Kivelän, Kolehmainen & Siisiäisen (2007, 32) mukaan toimijaverkkoteorian kaltaiselle lähestymistavalle on käyttöä tilanteessa, jossa yhteiskunnan eri sektoreiden edustajat ja erilaiset projektitoimijat pyrkivät kukin kovaan ääneen toistelemaan vain omaa totuuttaan. Kivelä ym. pitävätkin toimijaverkkoteoriaa täydentävänä vaihtoehtona arviointimetoille. Sen lähestymistavassa huomio kohdistuu toimijoiden yhteenliittymisiin, liittymistä kieltäytymisiin ja edellisten perusteluihin eri toimijoiden näkökulmista. Siten eri näkökulmia yhdistämällä saadaan (kriittinen) kokonaiskuva tarkasteltavasta ilmiöstä.

Siisiäisen tutkijaryhmä sovelsi sekä luhmannilaista systeemitheoriaa (Siisiäinen 2005a) että toimijaverkkoteoriaa arviointitutkimuksessaan. Siisiäisen (2005b, 23) mukaan systeemitheorian avulla on mahdollista kuvata yleisellä tasolla moderniin yhteiskuntaan liittyvää osajärjestelmien erottautumista ja eriytymistä. Koska myös tämän väitöskirjan ammattikorkeakoulujärjestelmän kuvausta yhteiskunnan osana ja itseään ylläpitämään pyrkivänä systeeminä on idealähteenä ohjannut luhmannilainen systeemitheoria, esittelen seuraavassa luvussa joitakin keskeisiä systeemitheorian ideoita, jotka osaltaan ohjasivat valitsemaan toimijaverkkoteorian tämän tutkimuksen viitekehyykseksi. Tutkimuksen empiirinen osuus on toteutettu toimijaverkkoteorian ohjaamana, koska sen avulla pystytään kuvaamaan jatkotutkintokokeilun työelämälähtöisyyden käyttöä kokeilun toimijaverkossa (ks. myös Siisiäinen 2005b).

Tutkimustehtävän ja -menetelmien esittelystä siirryn esittelemään tutkimuksen viitekehystä (luku 3), johon johdattelen systeemitheorian kautta, koska systeemitheoria toimi tutkimuksen inspiraation lähteenä ja johdatti toimijaverkkoteorian soveltamiseen. Luvussa 4 taustoitin tutkimusta tarkastelemalla am-

⁷ Operation Work -hanke, jonka rahoittajana on ollut Euroopan sosiaalirahasto.

mattikorkeakoulujen institutionalisoitumista ja jatkotutkintojen lähihistoriaa. Luvussa 5 tarkastelen, miten jatkotutkintokokeiluun päädyttiin. Luvuissa 6 ja 7 esittelen tutkimuksen empiiriset tulokset. Luvussa 6 tunnistan jatkotutkintokokeilun toimijoita, toimijaverkkoa sekä sen toimintaa jatkotutkintokokeilun vaikiinnuttamisessa. Luvussa 7 käsittelen eri toimijaryhmien ja toimijaverkon käsitteitä jatkotutkintokokeilun työelämälähtöisyydestä. Luvussa 8 käsittelen jatkotutkintokokeilun muotoutumista yleemmäksi ammattikorkeakoulututkinnoksi sekä keskustelen tutkimuksen johtopäätöksistä ja jatkotutkimustarpeista.

2.5 Systemiteoriasta toimijaverkkoteoriaan

Systemiteorian keskeinen idea on luopua ajattelusta, että kokonaisuus olisi osiensa summa ja korvata se systeemin ja ympäristön erottelulla. Tämä mahdollistaa systeemin kokonaisuuden tarkastelun ja konstruoimisen alasysteemien ja ympäristön ykseydestä. Näin systeemiä voidaan tarkastella avoimena (ympäristötekijöiden vaikutuksille alttiina) ja sulkeutuneena (ympäristöstä välittämättömänä, rajansa määrittäneenä). Keskeistä on tällöin systeemin itseensä (ja toiseen) viittaavuus ja erottelujen tekeminen, joiden avulla se eriytyy (ulkoisesti ja sisäisesti) muista systeemeistä, rakentaa omaa kuvaustaan ja muuttaa samalla toisten systeemien ympäristöä. Kaikki tämä tapahtuu kommunikation avulla. (Luhmann 1995, 1-11; 16-18; 176-181; 460-466). Idean kautta on mahdollista hahmottaa minkä tahansa systeemin dynaamisuutta ja vuorovaikutusta muiden systeemien kanssa.

Yhteiskunta koostuu Luhmannin (1995, 2004, 159-160) mukaan kuudesta toisistaan eriytyneestä funktiojärjestelmästä, joita ovat oikeus, talous, kasvatusta, uskonto, tiede ja politiikka. Yhteiskunnan kasvatustehtävää hoitaa kasvatuksen funktiojärjestelmä, jonka ympäristöä ovat yhteiskunnan muut funktiojärjestelmät ja muu ympäristö. Kunkin funktiojärjestelmän sisällä on myös omia systeemejä, kuten kasvatuksen funktiojärjestelmässä yliopistot, ammattikorkeakoulut tai muut oppilaitokset tehtävineen.

Koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät jaetaan usein kolmeen eri tehtäväryhmään. Näitä ovat taloudellinen kvalifikaatiotehtävä (työvoiman kouluttaminen), sosiaalinen valikointitehtävä ja kulttuurinen sosialisatiotehtävä (ks. esim. Huotari 2002, 78, 80-81). Luhmannin autopoieettisessa systemiteoriassa käsitellään koulutusta sisällyttäen siihen edellä mainitut tehtävät. Koulutus on Luhmannille (1995, 240-244) tarkoituksellista ja tarkoituksista johtuvaa toimintaa, joka tähtää sosiaalistumiseen. Myös sen keinona on kommunikatio. Sosialisatio edellyttää lisäksi koulutusta, joka edistää yksilön ja yhteisön keskinäistä ymmärtämistä. Toisaalta koulutus pystyy kontrolloimaan sosialisatiota. (Luhmann 1995, 253-254). Oleellista Luhmannin tarkastelussa on nähdä koulutus omalakisena yhteiskunnan kokonaisuutena - yhtenä yhteiskunnan funktiojärjestelmänä omine, korvaamattomine tehtävineen, jotka eroavat muiden

funktiojärjestelmien tehtävistä. Muut funktiojärjestelmät eivät voi korvata toisiaan, eivätkä tee toistensa tehtäviä.

Kasvatuksen funktiojärjestelmä tuottaa Luhmannin (2004, 152–154) mukaan asenteita ja kykyjä yhteiskunnan toisten funktiojärjestelmien käyttöön, paitsi jos tarkoituksena on kasvattaa kasvattajia. Toisin sanoen koulutusjärjestelmä huolehtii ihmisten muuttamisesta ja valikoinnista esimerkiksi uran luomisessa ja ammattiin siirtymisessä. Koulutuksen funktiojärjestelmän lisäksi toinen läheisesti korkeakoulutukseen liittyvä funktiojärjestelmä on tieteen funktiojärjestelmä, jossa tieteenalat Luhmannin (2004, 124–127) mukaan työskentelevät löyhässä, laajentumiskykyisessä ja teoreettisesti integroitumattomassa liitossa koulutuksen kanssa. Tieto on Luhmannin (2002, 98) mukaan kasvatuksen funktiojärjestelmälle aina yksilöllistä tietoa, ja sen myötä yksilölle mahdollisuuksia antavaa tai karkottavaa. Tiedettä Luhmann (2002, 132–135) pitää koulutuksen tärkeimpänä resurssina. Niinpä koulut ja korkeakoulut rinnastuvat tieteenaloihin ja koulujen oppiaineet riippuvat tieteellisen tutkimuksen tuloksista. Koulutuksen ja tieteen välillä vallitsee siten yhteys, joka koulutuksen osalta näyttäytyy riippuvuutena. Ammattikorkeakoulutuksen osalta onkin mielenkiintoista, säilyykö koulutuksen ja tieteen välinen riippuvuus vai muuntuuko se ennen pitkää joksikin muuksi työelämälähtöisyyttä korostamalla.

Resonanssin käsitteellä Luhmann (2004, 52–59) pelkistää ja yhdistää systeemin ja ympäristön välisen suhteen, joka syntyy siten, että järjestelmä uusintaa itseään ympäristöltään sulkeutuneesti käyttämällä sisäisesti kehämäisiä rakenteita. Ympäristötekijät voivat saada systeemin avautumaan uusille määrittäyksille, joita eri toimijat tuottavat. Tieteen ja talouden kuin myös muut yhteiskunnan funktiojärjestelmät ovat koulutuksen funktiojärjestelmän ympäristöjä, joissa tapahtuvat muutokset ja tapahtumat saattavat aiheuttaa resonanssia koulutuksen funktiojärjestelmässä ja tässä tapauksessa jatkotutkimuksen osasyteemissä. Jatkotutkimuskokeilussa on seurattu tarkkaan yliopistojen ja työelämän reagointia ja palautetta jatkotutkimuskokeiluun. Tätä voi kuvata resonanssin käsitteellä, sillä keskeiset ympäristötekijät ja toimijat vaikuttavat itse jatkotutkimuskokeiluun.

Tämän tutkimuksen kannalta luhmannilainen systeemiteoria antaa välineitä kuvata jatkotutkimuskokeilua ja ammattikorkeakoulutuksen kehittymistä kasvatuksen funktiojärjestelmän osajärjestelmänä, joka omalakisesti pyrkii ylläpitämään itseään. Osajärjestelmänä nähtynä jatkotutkimuskokeilulla on omia operaatioita ja pyrkimyksiä itsensä erottautumiseen ja kuvaukseen suhteessa toisiin osajärjestelmiin, kuten yliopistoihin tai ammatillisiin oppilaitoksiin. Siten jatkotutkimuskokeilun lähtökohtana voidaan pitää ammattikorkeakoulutuksen vahvistamista suhteessa muihin koulutusmuotoihin. Jatkotutkimuskokeilun systeemiteoriaa soveltava kuvaus ei kuitenkaan välttämättä kerro, miten jatkotutkimuskokeilu operoi ja kommunikoi muiden systeemien kanssa tai onnistuu tehtävässään.

Systeemiteorialla on nähty myös olevan ongelmia empiirisenä tutkimusteorianana (ks. esim. Heiskala 2000, 206–210). Näitä ongelmia on ratkottu muun muassa yhdistämällä systeemiteoriaan muita lähestymistapoja. Esimerkiksi

Martti Siisiäisen tutkimusryhmä (2005a) on soveltanut systeemiteorian rinnalla toimijaverkkoteoriaa. Teoriat toimivat toisiaan täydentävinä: systeemiteoria arvioidun hankkeen yhteiskunnallisessa kuvauksessa ja toimijaverkkoteoria sen tapahtumien jäsentämisessä. Siisiäisen (2005b, 11, 23) tutkimusryhmä hahmotti hankkeen prosessikuvaukset (ml. koulutus) toimijoiden keskinäisten suhteiden verkostoina ja käytäntöjen dynamiikkana. Siisiäinen pitää toimijaverkkoteorian omimpana alueena erityyppisten elementtien uudenlaisten yhteenliittymien kuvausta. Myös Noe ja Alrøe (2003) ovat yhdistäneet systeemiteoriaa ja toimijaverkkoteoriaa kuvatessaan maatalousyrittäjiä itseorganisoituvina systeemeinä. Tässä tutkimuksessa systeemiteoriaa on käytetty jatkotutkintokokeilun kuvauksen idealähteenä, joka on johdatellut soveltamaan tutkimuksen viitekehyyksenä toimijaverkkoteoriaa. Jatkotutkintokokeilun yhteiskunnallisten tehtävien kuvausten tarkastelua laajennettiin jatkotutkintokokeilun toimijatason yhteyksien tarkasteluun.

Toimijaverkkoteoriaa on alun perin kehitetty pääasiassa tieteen ja teknologian tutkimuksissa. Latourin (2005, 142) mukaan toimijaverkkoteoria toimii tutkimuskohteen nopeasti muuttuvissa tilanteissa sekä uusien asioiden ja yhteyksien havaitsemisessa. Seuraavassa esitellään joitakin esimerkkejä siitä, kuinka toimijaverkkoteoriaa on sovellettu erityyppisissä yhteiskuntapoliittisissa tutkimuksissa.

Jari Jääskeläinen (2001) on käyttänyt toimijaverkkoteoriaa jäsentäessään toimijoita ja verkostoja tutkiessaan klusterien tulemista suomalaisen teollisuuspolitiikkaan. Jääskeläinen (2001, 162) haki tutkimuksessaan kääntäjää, puhujaa tai välittäjää teollisuuspolitiikan muotoilusta, missä tutkimus ja politiikka kohtaavat ja kääntäjä kääntää tieteellistä tutkimusta politiikaksi tai päinvastoin. Maria Åkerman (2006, 41–44) on soveltanut lähestymistapaa ympäristöpolitiikan tutkimuksessa tarkastellessaan, kuinka ympäristöpoliittinen toimijuus muotoutuu osana ympäristöpoliittisia määrittelykamppailuja. Åkerman kiinnitti huomiota eri tilanteissa keskeiseksi nousseisiin, erityyppisiin toimijoihin, jotka pystyivät luomaan ympärilleen uutta tilaa ja vaikuttivat muiden toimijoiden vuorovaikutussuhteiden jäsentymiseen. Åkerman yhdisti toimijaverkkoteoriaan diskurssianalyysia saadakseen esille paikallisten tapahtumien tarkasteluun myös yhteiskunnalliset prosessit. Åkermanin mukaan dokumenttiaineistot olivat haastatteluaineistoja luotettavimpia, koska dokumentit eivät sisällä jälkikäteistä tulkintaa tilanteista.

Toimijaverkkoteoriaa on sovellettu myös korkeakoulututkimuksessa, kun Juha Koivisto (1998) tutki professorivalintojen virantäyttölausuntoja ja hakijoiden järjestykseen laittamisen perusteita kasvatustieteessä vuosina 1973–1994. Koivisto tarkasteli professorinvalintaa prosessina, jossa tuotettiin kaikkia virantäytön kannalta relevantteja toimijoita sitovaa järjestystä tietyin teoin ja käytännöin (mt. 25–40). Koivisto luki lausuntoja ilman apriorisia olettamuksia sosiaalisesta järjestyksestä tai toimijoista, vaan seurasi, kuinka lausunnonantajat määrittivät itsensä ja muut toimijat. Koiviston analyysi etenee ja havainnollistuu lausuntojen siteerausten avulla. Koiviston tutkimuksen tarkoituksena oli eritellä ja kuvata niitä asioita, jotka kyseisellä ajanjaksolla otetaan itsestäänselvinä ja

annettuina, ja niitä yrityksiä, joilla asioista koetetaan tehdä sellaisia, että ne otettaisiin annettuna (mt. 39). Koivisto myös ryhmitteli lausunnot karkeasti omiksi ryhmikseen niiden samanlaisuuden perusteella. Luokittelu syntyi lausuntojen toistuvan lukemisen perusteella.

Edellä mainituille tutkimuksille näyttäisi olevan yhteistä, että niissä tarkastellaan, usein paikallisten, toimijoiden moniulotteista vuorovaikutusta ja vaikuttamista, jossa toimijoiden pyrkimyksenä näyttäisi olevan – ainakin tilapäisen – järjestyksen saaminen verkoston dynaamisiin suhteisiin. Yhteenliittymien kuvauksissa keskeisiä ovat toimijoiden määrittelykamppailut ja muiden toimijoiden saaminen mukaan esimerkiksi toimintamalleihin. Kuvatut toimijaverkostot kiinnittyvät prosesseihin, joiden tuloksena on jonkun päämäärän saavuttaminen. Toimijaverkon kuvauksissa käytetään useimmiten käänösstrategioita muunnosten osoituksina. Myös jatkotutkintokokeilua voidaan tarkastella kääntämistä sisältävänä prosessina: miten vastustajia käännytetään hyväksymään ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnot ja kuinka osapuolia kiedotaan yhteistyöhön. Toimijaverkkoteoria kiinnittää tarkastelun jatkotutkintokokeilun tapahtumiin ja toimijoihin sekä niiden välisiin suhteisiin, siihen mikä niissä muuttuu ja miten.

3 TOIMIJAVERKKOTEORIA TUTKIMUKSEN VIITEKEHYKSENÄ JA TUTKIMUSMENETELMÄNÄ

3.1 Toimijaverkkoteorian keskeiset ideat ja käsitteet

Toimijaverkkoteorian keskeisiä kehittäjiä ovat Michel Callon, Bruno Latour ja John Law (Lehtonen 2004, 167), joista tässä tutkimuksessa tukeudutaan erityisesti Latourin käsityksiin ja toimijaverkkoteorian kehittelyyn sekä Latouria soveltaneisiin tutkijoihin. Tieteen ja teknologian tutkimuksen näkökulmasta toimijaverkkoteorian tavoitteena on ollut ymmärtää (historiallista) sisältöä ja kontekstia toisiinsa linkittyneinä. Pyyhtisen ja Tammisen (2007, 242) mukaan Latour kohdistaa tutkimuksensa ajallis-paikallisesti rajattuun suhdeverkostoon. Toimijaverkkoteorian perusajatuksena on Åkermanin (2006, 38–39) mukaan karkeasti tiivistettynä se, että todellisuus tuotetaan käännöksissä. Kääntämisellä tarkoitetaan prosessia, jossa aktiivinen toimija pyrkii muokkaamaan potentiaalisten liittolaisten intressit oman tulkintansa mukaisiksi ja vakiinnuttamaan oman auktoriteettiasemansa eli oikeuden puhua liittolaistensa puolesta. Kääntämisen aikana tapahtuu aina tavoitteiden, intressien, keinojen ja entiteettien syrjäytymistä ja muuntumista. Olennaista kääntämisessä on toimijoiden muuntuminen toiseen muotoon ja vuorovaikutuksen aktiivisuus toimijoiden välillä. Kivelä ym. (2007, 19) ovat käsitteellistäneet projektitoiminnan kääntämisprosessiksi, jossa toimijaverkon toimijat luovuttavat tai ovat luovuttamatta voimansa verkon käyttöön sen mukaan, miten kääntämisprosessi onnistuu tai epäonnistuu. Kääntämisen (käännöksen) strategioilla Latour tarkoittaa Koiviston (1998, 19–21) mukaan niitä toimijoiden loputtomia yrityksiä, joilla sosiaalista järjestystä yritetään tuottaa ja ylläpitää ja joilla toimijat yrittävät määritellä itsensä toimijoina. Toimijat tuotetaan ja / tai uusinnetaan käännöksstrategioiden seurauksina. Toimijaverkkoteorian ideana onkin kuvata, kuinka verkostoja rakennetaan ja ylläpidetään. Käännös tuottaa tilapäistä järjestystä. Asioiden suhteita seurataan muutoksen paikkoina, joiden perustana ei voida pitää ”vakioita”, alkupeirää tai lopputuloksia (Lehtonen 2004, 171).

Latour puhuu toimijaverkkoteoriasta myös assosiaatioiden sosiologiana, jossa toimijoiden yhteyksien jäljittäminen on tutkimuksessa keskeistä. Verkostot ovat välittäviä järjestelyjä (Latour 2006, 194). Toimijaverkkoteoriassa on Latourin (2005, 10–11) mukaan tyypillistä myös se, että ensinnäkin ei-inhimillisille asiatoimijoille annetaan aktiivinen ja vaikuttava toimijan rooli sosiaalisissa assosiaatioissa. Toiseksi sosiaaliset suhteet ovat epävakaita ja muuntuvia. Kolmanneksi tarkistetaan, mitkä uudet instituutiot, menettelyt ja käsitteet pystyvät yhdistämään ja kokoamaan uudelleen sosiaalisen käsitettä. Latour (2005, 1–17) kritisoi jähmettynyttä sosiaalisen käsitettä (ml. elementtejä ja ulottuvuuksia) ja siihen perustuvia sosiaalisia selityksiä sekä jäljittää toimijaverkkoteorian avulla sosiaalisesta uusista toimijoiden välisiä yhteyksiä (assosiaatioita). Toimijoiden ja toiminnan jäljittämisen tarkoituksena on selvittää, millaiseksi toimijat ovat muuttaneet (kollektiivista) olemassaoloon asioiden kehittyessä ja moninkertaistuuksessa nopeasti.

Latourin sosiaaliset assosiaatiot muistuttavat McNeillin ja McNeillin (2005, 19–26) verkkoja, jotka he määrittelevät joukoiksi yhteyksiä, jotka kytkevät ihmiset toisiinsa. Yhteydet voivat muodostua lähes mistä tahansa asiasta, josta ihmiset vaihtavat informaatiota ja jonka pohjalta he ohjailevat toimintaansa. Näissä yhteyksissä välitetään ja vaihdetaan myös tahattomasti tavaroita, asioita ja ajatuksia – myös haitallisia. McNeillien (2005, 20) mukaan on merkitsevää, miten ihmiset suhtautuvat itseensä vaikuttaviin yhteyksiin. Verkostoihin liittyvät sekä kilpailu että yhteistyö sekä valtapyrkimykset laajentaa omia verkostoja viestinnän avulla, jolloin yhteyksien havaitseminen vaatii niihin paneutumista. Eri ryhmien ja verkkojen tavoitteet voivat olla erilaiset, mutta niihin pyrkiessä liittoutuminen hyödyttää eri osapuolia.

Kivelä ym. (2007, 22) määrittävät toimijaverkon toimijaksi, joka yhdistää erilaisia elementtejä. Se kykenee määrittämään uudelleen ja muuntamaan sen, mistä se itse koostuu. Toimijaverkko käyttää yksinkertaistamista (eli määrittämistä) ja rinnakkain asettamista järjestäytymisprosessissa. Järjestäytymiseen sisältyy toimijoiden kiistoja ja käänköksiä. Lehtosen (2004, 167) mukaan Latour tutkii liitoksia, joissa yhdistyvät inhimilliset käytännöt, tieteen ja teknologian laitteet sekä erilaiset ”luonnollisina” annetut asiat ja joissa nämä kaikki sekä koettelevat että muokkaavat toisiaan liikkuvana suhteiden verkkona.

Keskeistä toimijaverkkoteoriassa on myös se, että siinä ihmisen ja inhimillisen toiminnan rinnalla tarkastellaan ei-inhimillisiä toimia ja toimijoita. Pyyhtisen ja Tammisen (2007, 230–235) mukaan Latour näkee ihmisen rakentuvan aina suhteessa ulkopuoleen (ympäristöön), joka koostuu tapahtumien materiaalisuudesta ja sosiaalisuuteen osallistuvista ei-ihmistoimijoista. Ihmisen tavat kytkeytyä ulkopuoleensa ovat Pyyhtisen ja Tammisen mukaan tavoitettavissa vain empiirisesti konkreettisia suhteita ja liitoksia tarkastelemalla. Käytännöt, välitykset ja välittäjät muuntavat ja tuottavat välittämäänsä voimaa inhimillisten ja ei-inhimillisten toimijoiden verkostoissa. Liitoksissa syntyviä heterogeenisiä kokoonpanoja, joihin kuuluu ihmisten lisäksi ei-inhimillisiä toimijoita, Latour kutsuu kollektiiveiksi. Kollektiivit ovat tapauskohtaisia liitoksia sekä toimijoiden ja voimien verkostoja. Kollektiivissa toimijaa määrittää se, mihin toimija

kykenee. Toiminta johtaa myös yleensä uuden syntymiseen, millä Latour tarkoittaa kääntämistä ja välittämistä. (Lehtonen 2004, 196–204.)

Toimijoiden ja toimijaverkon tunnistamiseen liittyy Latourin (2005) mukaan viisi epävarmuutta, jotka toimijaverkon tutkijan tulee ottaa huomioon. Näitä epävarmuuksia voidaan luonnehtia seuraavasti: 1) Sosiaaliset ryhmät eivät ole itsestäänselviä. Vain ryhmän kollektiiviseen muodostumiseen liittyvät tekijät ovat näkyviä. 2) Toiminta yllättää. Se jää yllätykseksi, välitykseksi tai tapahtumaksi. 3) Objekteilla on agentti, jonka avulla verkoston yhteyksiä voi jäljittää aika ajoin. 4) Sosiaalinen on fluidista eikä faktaa eli sosiaalinen pitää selittää. 5) Tutkimukseen liittyy riskejä siitä, kuinka löytää ja osoittaa sosiaaliset yhteydet. (Latour 2005, 28–140.) Tähän liittyen Latour (2005, 128) pitää hyvänä selvityksenä sellaista, joka pystyy jäljittämään verkoston ja toimijan, ja jota käsitellään täysivaltaisena. Siten hyvä toimijaverkkotutkimus on kertomus tai kuvaus tai ehdotus, missä toimijat tekevät tapahtumia eivätkä vain sijoitu toimintakenttään. Toimijaverkkotutkimuksessa kuvausta ei pelkistetä, vaan se esitetään vähentämättömänä kaikessa monimutkaisuudessaan ja monissa näkökulmissaan.

Ammattikorkeakoulujen jatkotutkintokontekstissa tämä voisi tarkoittaa sitä, että eri toimijoiden tavoitteet yhtyvät jatkotutkintokokeilussa: yhteiskunta (etenkin työelämä) hakee taloudellis-tehokasta aikuiskoulutusta, ammattikorkeakoulut itsensä, statuksensa ja toimintansa kehittämistä korkeakouluina ja aikuisopiskelijat työmarkkinakelpoisuutensa ja osaamisensa nostoa. Tässä tutkimuksessa haetaan edellä mainitun kaltaisia yhteyksiä sekä tehdään havaintoja toimijoiden viesteistä ja toiminnasta jatkotutkintokokeilun vakinaistamisessa. Jatkotutkintokokeilu voidaan käsittää myös prosessina ennen kokeilun vakinaistamista.

3.1.1 Toimijat, toimijuus ja toimijaverkko

Latour (1988, 9–12) on korostanut, että meidän ei tarvitse etukäteen määritellä toimijoita ja toimintaa tai tietää, mikä on tärkeää tai merkityksetöntä. Sen sijaan Latour pitää tärkeänä, että analysoija seuraa transformaatioita, joihin toimijat kokoontuvat. Näitä transformaatioita ovat esimerkiksi käännökset ja käännösten ketjut, suunnat ja ohjaamiset (toisaalle); toisin sanoen seurataan asioiden suhteita muutoksen paikkoina (Lehtonen 2004, 171). Myös toimijoiden väliset keskinäiset määrittelyt ovat Latourin mukaan huomionarvoisia. Tässä tutkimuksessa seurataan erityisesti toimijoiden työelämälähtöisyyden määrittämistä ja käyttämistä, miten työelämälähtöisyyttä kuvataan, mihin se kytetään.

Toimijaa määrittää ennen muuta se, mihin hän / se kykenee, ja vasta koetelun ohjaaman ja siinä esiin tulevan toimintatavan kautta arvioidaan itse toimijan laatua. Latour (2005, 130) väittää, että jos toimija ei saa mitään aikaiseksi, toimija ei ole oikeasti toimija. Toiminta on siten

"[...] kääntämistä ja välittämistä, joka aina ylittää siihen osallistuvat jäsenet. Jokaisessa käännöksessä kaikki sen jäsenet muuttuvat. Toisin sanoen toimija ei ole toiminnan tuloksesta riippumaton ja sille ulkopuolinen. Toiminnassa tapahtuu jotain ihmisten ja asioiden välillä ja niiden keskinäisissä suhteissa, toimintaa ei koskaan synny maailmasta eristetystä yksittäisestä

ihmisestä tai asiasta käsin. Jos ollaan tarkkoja, Latourille toimija itsessään on ennen kaikkea suhde: asioiden välittymistä ja yhdistymistä. Se määrittyy teon kautta, eikä sitä määrää mikään sen "takana" oleva yksilö tai edes päämäärä. Toimija on eräänlainen teonsana eikä mitään pysyvää." (Lehtonen 2004, 198.)

Toiminta voidaan nähdä siten välityksenä ja uuden ilmaantumisenä (Pyyhtinen & Tamminen 2007, 246). Välittäjät muodostavat Kivelän ym. (2007, 25) mukaan verkostoituvien toimijoiden välisen aineen, jota voi olla neljää päätyyppiä: tekstejä, teknisiä välineitä, ihmisiä tietoineen ja taitoineen sekä rahaa.

Pyyhtisen ja Tamminsen (2007, 240–245, 247) mukaan toimijuus on Latourille erilaisten olioiden välistä ominaisuuksien keskinäistä ja prosessimaista attribuomista, jossa olioiden vastavuoroinen suhde, voimat ja myös identiteetit määrittyvät yhä uudelleen. Vastaavasti toiminta on ennen kaikkea liikettä ja assosiaatioita. Toimijuutta ei voi paikantaa yksioikoisesti mihinkään tiettyyn olioon tai rakenteeseen. Jokainen toimijuuden muodostuminen on tapahtuma. Toimijuus on siten aina välittynyttä, verkoston jäsenten kesken relationaalisesti jakautuvaa, jossa toiset (ulkopuoliset) saavat toimijan toimimaan.

Toimijaverkko koostuu Siisiäisen (2005b, 11, 23–31) mukaan myös toiminnan prosesseista, jotka voivat olla hybridisiä. Siisiäinen tarkoittaa hybridisyydellä samanlaisten elementtien muodostamaa läheisyyttä, jossa fyysisesti kaukanakin olevat toimijat voivat olla läheisiä ja päinvastoin. Oleellista on verkon toimivuus ja aktiivisuus. Toimijaverkon käsitteessä yhdistyy keskusmainen toimija ja keskuseton verkosto (Kivelä ym. 2007, 21). Toimijaverkon välittävä ja keskeinen piste on pakollinen kauttakulkupaikka (Siisiäinen 2005b, 25–30) tai, kuten Lehtonen on sen kääntänyt, välttämätön kulkupiste (Lehtonen 2004, 176), jossa erilaiset asiat voivat kytkeytyä ja vakautua. Mutta asiat ja ideat eivät liiku itsestään, vaan toiset on saatava uskomaan niihin ja näin saatava toimijat tekemään asioita. Tässä apuna käytetään puhemiestä, jonka tehtävänä on vakuuttaa muut toimijat päämäärien välttämättömyydestä ja hyödyllisyydestä. (Latour 1988, Lehtonen 2004, 178; Siisiäinen 2005b, 29.)

3.1.2 Toimijaverkkoteorian menetelmällisyydestä ja kritiikistä

Toimijaverkkoteoriassa Latourin menetelmällisenä periaatteena on Lehtosen (2004, 173–174) mukaan se, että analysoija ei lähtökohtaisesti tiedä enempää kuin ne, joita hän analysoi. Heidän tietämiseensä tutkijan on syytä luottaa. Tutkija oppii tutkittaviltaan, eikä päinvastoin (Latour 2005, 151). Lehtosen mukaan tutkimuksen kokonaisuus saadaan seuraamalla niitä kehyksiä ja rajoja, joita tutkittavat antavat. Kivelä ym. (2007, 32) pitävät joustavaa ja muunneltavaa toimijaverkkoteoriaa projektien tarkasteluun soveltuvana tutkimusmetodinä, koska paikallisten toimintojen, kuten projektien, toimintamahdollisuudet ja -ehdot määrittyvät vuorovaikutuksessa muiden paikallisten toimijoiden kanssa. Tässä tutkimuksessa jatkotutkintokokeilu rinnastuu projektiin ja prosessiin. Myös Pyyhtinen ja Tamminen (2007, 246) katsovat, että välitysten seuraaminen antaa välineitä paikallisten suhteiden ja pienten tapahtumien tutkimiseen sekä suhdeverkostojen paikalliseen rakentamiseen välitysten ja käytäntöjen kohtauksissa. Pienten tapahtumien jäljittämässä katse kohdistetaan konkreettisiin

liitoksiin, kirjautumisiin, käännöksiin, yhteen punoutumisiin ja keskinäisiin koetteluihin. Kivelän ym. (2007, 19–21) mukaan toimijaverkkoteoriaa voidaan soveltaa myös sosiaalisten innovaatioiden tutkimukseen. Heidän mukaansa toimijaverkkoteoria toimii sekä teoreettisena viitekehysenä että tutkimusmetodinä, joka koostuu kääntämisten, niihin kuuluvien tapahtumakulkujen ja polulta poikkeamisen seuraamisesta sekä niiden kirjaamisesta.

Toimijaverkkoteoriassa tutkijan tehtäväksi nähdään toimijoiden ja tapahtumien jälkien seuraaminen. Ensinnäkin kartoitetaan pystyvät toimijat, joiden verkostoidentiteetit määrittyvät toiminnallisissa suhteissa erilaisia välittäjiä käyttäen (Kivelä ym. 2007, 22–23). Latourille toimija onkin vain sellainen toimija, joka tekee jotakin ja jättää jälkensä tapahtumiin (Latour 2005, 154). Sitten tunnistetaan, kuinka toimijat tuottavat ongelmanmäärittäviä, luovat välityksiä eri entiteettien välille, tekevät objekteista siirrettäviä, yhdisteltäviä ja etäältä hallittavia sekä määrittävät ajallisia ja paikallisia jatkumia ja epäjatkumia (Åkerman 2006, 39). Tällainen ongelmanasettelu kiinnittää tarkastelun käytäntöihin ja artefakteihin, jotka välittävät vuorovaikutusta.

Tutkimuksen kannalta erityisen tärkeitä ja hedelmällisiä ovat toimijaverkon pakolliset kauttakulkukohdat. Latour (1988, 43–49) määrittelee pakolliset kauttakulkukohdat paikoiksi, joissa toimijat kokoontuvat tai kootaan yhteen. Pakollisissa kauttakulkukohdissa kaikki toimijat osallistuvat toiminnan määrittelyyn, tekemiseen ja mahdollisesti muuttamiseen joksikin toiseksi. Pakolliset kauttakulkukohdat ovat myös puolustamista ja vastustajien (vihollisten) voittamista varten. Niissä muiden toimijoiden vastustusta voidaan ohjata. Toimijoita yhdistää siten yhteinen tai sellaiseksi muodostuva päämäärä ja voimavarojen antaminen toimijaverkon käyttöön.

Tässä tutkimuksessa kartoitettiin ja jäsennettiin jatkotutkintokokeilun toimijaverkkoa⁸. Tutkimusaineiston asiakirjoista etsittiin toimijoiden jälkiä⁹, käännöksiä ja tapahtumia, joiden avulla toimijat työelämälähtöisyyttä hyväksi käyttäen pyrkivät vakiinnuttamaan jatkotutkinnon. Asiakirjoja luettiin pyrkimyksenä tuottaa kuvausta (järjestystä) (vrt. Koivisto 1998) jatkotutkinnon työelämälähtöisyyteen. Jatkotutkintoa tarkasteltiin myös sen vakiinnuttamisen prosessina, josta etsittiin mahdollisia kiistoja ja käännöksiä. Kiistojen ja käännosten oletettiin osaltaan määrittävän jatkotutkintokokeilua ja sen työelämälähtöisyyttä.

Maria Åkerman (2006, 11–19) on yhdistänyt diskurssianalyysiin toimijaverkkoteoriaa. Åkerman perustelee yhdistämistä sillä, että hänen tutkimuskohteensa, ympäristöpoliittinen toimijuus, muodostuu osana ympäristöpoliittisia määrittelykamppailuja. Åkerman pyrkii yhdistämisellä nostamaan esille mekanismit, joiden kautta toimijoiden asema poliittisissa kamppailuissa kasvaa tai kuihtuu sekä samalla avaamaan näkökulmaa tiedon tuotannon käytäntöjen poliittisuuteen. Toimijakentän dynamiikkaan liittyy Åkermanin (mt. 36) mukaan

⁸ Toimijaverkko muodostuu niistä toimijoista, jotka muokkaavat työelämälähtöisyyttä ja sitä kautta koko jatkotutkintoa.

⁹ Jälkiä tässä tutkimuksessa ovat erityisesti työelämälähtöisyyttä kuvaavat ja määrittävät ilmaisut.

se, että toimijat eivät näyttäyty koko ajan samoina. Sen sijaan toimijat ovat moninaisia ja muuntuvat jatkuvasti.

Ammattikorkeakoulujen jatkotutkinto oli kokeilun aikaan uusi tutkinto suomalaisessa korkeakoulujen tutkintojärjestelmässä. Se organisoitiin kiistanalaisessa koulutuspoliittisessa tilanteessa, jossa keskusteltiin ennen kaikkea korkeakoulutuksen laajentumisen mielekkyydestä ja tarpeellisuudesta. Toimijaverkkoteoriassa toiminnan käänöksillä ja suhteilla tarkoitetaan sosiaalista yhteyttä, jolla muodostetaan uusia tapoja ja muotoja (Latour 2005, 65). Toimijuuden ja kommunikaation kytkentöjen ja merkityksen tarkastelussa piirtyy myös kokonaiskuva prosessista, joka johti jatkotutkintokokeilun vakinaistamiseen.

Toimijaverkkoteoriaa on kritisoitu lähestymistavoistaan, eikä sitä aina lue ta teoriaksi, vaan käsitteistöksi tutkimuskohteen kuvausta ja analyysia varten. Toimijaverkkoteoriaa ja Latouria on kritisoitu erityisesti siitä, että se ei tuo mitään uutta yhteiskuntatutkimukseen, korkeintaan esitysten kirjalliseen muotoon (Ylikoski 2000, 298–310). Roos (2003) puolestaan epäilee Latourin konstruktioiden kestävyyttä tieteen käytössä. Lehtosen (2004, 196–201) mukaan kiinnostavinta ja toisaalta pulmallisinta Latourin teksteissä on ajatus, että toiminta ja aktiivisuus eivät ole sidoksissa inhimilliseen tekemiseen, koska mukaan lasketaan myös ei-inhimillisiä toimijoita ja asioita, joiden määrää ei ole etukäteen rajattu. Toimijoiden rajaamisen ongelmaan on kiinnittänyt huomiota myös Miettinen (1998, 30).

Toimijoiden rajaamisen ongelman lisäksi Latourin lähestymistapaan liittyy Lehtosen mukaan kielellistämisen vaikeus (Lehtonen 2004). Toisaalta vain kokeilemalla uusia tapoja analysoida ja kielellistää jäsentelyä, voidaan vähentää monimutkaistuvan ja muuttuvan maailman kompleksisuutta. Kielellisten ilmaisukeinojen rajallisuus ei kuitenkaan voi olla este yrittää entistä pidemmälle menevää jäsentelyä. Latour (2006, 22) näkeekin toimijaverkot yhtäaikaaisesti luonnon tavoin todellisina, kerrottuna kuin diskurssi ja kollektiivisina kuin yhteiskunta. Siksi Latour yhdistää toimijuuteen erilaisia olioita (inhimillisiä ja ei-inhimillisiä), jotka muokkaantuvat keskinäisissä yhteyksissä. (Pyyhtinen ja Tamminen 2007, 239–240.)

Latouria ovat kritisoineet ennen kaikkea sellaiset tutkijat, jotka eivät ole käyttäneet toimijaverkkoteoriaa empiirisessä tutkimuksessa. Sen sijaan ne tutkijat ja tutkijaryhmät, jotka ovat käyttäneet toimijaverkkoteoriaa empiirisessä tutkimuksessa, ovat pitäneet sitä soveltuvana erilaisiin paikallisiin, alati muuttuviin ja uusia näkökulmia kaipaaviin tarkasteluihin. Erityisen tärkeänä on pidetty sitä, että toimijaverkkoteoriassa toimijuus muodostuu erilaisten elementtien yhteyksistä.

3.2 Toimijaverkkoanalyysi ja -kuvaus

Tässä tutkimuksessa toimijaverkkoanalyysiä edelsi aineistolähtöinen vaihe, jossa tutustuin tutkimusaineistoon ja kiinnitin huomiota aineistosta esiin nouseviin teemoihin. Toimijaverkkoteoriassa toimijuutta voidaan jäljittää hyvin erilaisista aineistoista ja hyvin erilaisten toimijoiden – inhimillisten ja ei-inhimillisten – välisistä yhteyksistä. Latourin (1988, 9–12) lähtökohtana on, että toiminnasta jää aina jälki. Jälkiä voi seurata ja muodostaa kuvaa tapahtumista, vaikkei aluksi tiedä mitä etsiä ja mistä. Latour etsiikin usein jälkiä kirjallisista dokumenteista, kuten lehdistä tai kirjallisuudesta. Siinä mielessä toimijaverkko-teoria ja aineistolähtöisyys ovat lähestymistavoiltaan samankaltaisia.

Aineistolähtöisen analyysin vaiheessa jatkuvasti keskeiseksi teemaksi nousivat suorat tai epäsuorat ilmaisut, joissa viitattiin työelämälähtöisyyteen. Merkitsin ilmaisut alleviivaamalla ne aineistosta. Seuraavaksi siirsin ilmaisut Excel- ja Word-tiedostoihin, joissa luokittelin ja käsitteellistin ilmaisuja sekä etsin niistä toimijoita. Tiedostot ovat mahdollistaneet erilaisten analysointien keiluja ja varsinaista analysointia tutkimusprosessin edetessä.

Tutkimusprosessin toisessa vaiheessa toimijaverkkoanalyysiä tehtiin tunnistamalla toimijoita ja seuraamalla toimijoiden jälkiä tutkimusaineistoissa. Tässä tutkimuksessa tehtyä toimijaverkkoanalyysiä on kuvattu taulukossa 2. Erityisesti seurattiin työelämälähtöisyyden ilmaisuja, joissa toimijat kuvasivat tai määrittelivät työelämälähtöisyyttä sekä muokkasivat sitä. Lisäksi analysoitiin jatkotutkintokokeilun keskeisiä kohtia ja toimijoiden välisiä yhteyksiä työelämälähtöisyyden näkökulmasta.

Analyysiin yhdistettiin sisällönanalyysin menetelmiä systemaattisen lähestymistavan varmistamiseksi. Sisällönanalyysin sovelluksista käytettiin eniten kvalitatiiviselle sisällönanalyysille ominaisia elementtejä ja sääntöjä aineistolähtöisesti. Työelämälähtöisyyden käsitteellistämiseksi aineistoa ryhmiteltiin myös tutkimuskysymyksittäin. Ryhmittelyn kategorioihin suhtauduttiin joustavasti, koska Latourin (2005, 220–221) mukaan toimijaverkon saa näkyviin vain seuraamalla toimijoita ja ottamalla kyseenalaistavan näkökulman kaikkiin valmiisiin ryhmittelyihin, jaotteluihin ja luokitteluihin sekä käsityksiin sosiaalisesta toiminnasta.

TAULUKKO 2 Jatkotutkintokokeilun työelämälähtöisyyden toimijaverkkoanalyysi

Toimijaverkkoanalyysi ammattikorkeakoulun jatkotutkintokokeilun työelämälähtöisyydestä	
Tutkimuksen tavoite	Kuvaus jatkotutkintokokeilun toimijaverkosta työelämälähtöisyyden näkökulmasta
Tutkimuskohde	Jatkotutkintokokeilun työelämälähtöisyys, tapausesimerkkinä liiketalous
Tutkimustehtävä	Analyyysin tavoitteena on jatkotutkintokokeilun toimijoiden ja niiden yhteyksien jäljittäminen työelämälähtöisyyden näkökulmasta.
Aineisto	Jatkotutkintokokeilun valmistelun asiakirjat, koulutusohjelmien lupahakemukset, opetussuunnitelmat ja itsearvioinnit, sidosryhmien lausunnot, arviointiraportit ja seurantajulkaisut
Analyysivaihe	<ol style="list-style-type: none"> 1. Asiakirjojen lukeminen ja sisältöön perehtyminen 2. Keskeisten toimijoiden kartoittaminen: inhimilliset ja ei-inhimilliset <ul style="list-style-type: none"> - keskeisiä ovat toimijat, jotka tekevät ja vaikuttavat jatkotutkintokokeilussa 3. Työelämälähtöisyyden suorien ja epäsuorien ilmausten etsiminen ja merkitseminen (sanat, lauseet, ajatuskokonaisuudet) <ul style="list-style-type: none"> - työelämään yleisesti liittyvät (yleisilmaisut) - opiskelijaan ja opiskeluun liittyvät - ammattikorkeakouluun ja koulutusjärjestelmään liittyvät 4. Ilmaisujen kokoaminen Excel- ja Word-taulukoihin 5. Ilmaisujen ryhmittely tutkimuskysymysten mukaisesti <ul style="list-style-type: none"> - Jatkotutkintokokeilun toimijaverkko: toimijat ja tapahtumat sekä niiden väliset yhteydet - Työelämälähtöisyyden ilmaisut, määrittelyt ja perustelut - Jatkotutkintokokeilun keskeiset tapahtumat (ml. pakolliset kauttakulkukohtat) työelämälähtöisyyden näkökulmasta 5. Ilmaisujen selventämistä sekä huomautuksilla varustamista, kysymysten ja huomioiden kirjaamista memoihin. 6. Yhteyksien, tapahtumien, toimijoiden tunnistamista ja uudelleenryhmittelyä sekä tarkistamista ja käsitteellistämistä 7. Tulosten pohdintaa, johtopäätöksiä ja keskustelua

Taulukossa on esitetty tutkimuksessa tehtyä toimijaverkkoanalyysiä ja sen vaiheita, joiden perusteella jatkotutkintokokeilun työelämälähtöisyyden toimijaverkon kuvaukseen on päädytty. Analyysissä on käytetty osittain sisällönanalyysin (ks. esim. Tuomi ja Sarajärvi 2002) apua ilmaisuja luokiteltaessa ja käsitteellistettäessä. Tuomen ja Sarajärven (2002, 97–99) mukaan aineistolähtöisyys merkitsee sitä, että pyritään luomaan tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus. Koska riippumaton aineistolähtöinen tutkimus on vaikea toteuttaa ainoastaan tiedonantajien ehdoilla, on edellä mainittuja ongelmia pyritty ratkaisemaan tekemällä analyysiä toimijaverkkoteorian ohjaamana. Tällöin analyysissä on teoreettisia kytkentöjä, ja teoria voi toimia apuna analyysin loppuvaiheessa. Tässä tutkimuksessa käytettiin ohjaavana teoriana toimijaverkkoteoriaa.

Sisällönanalyysi tässä tutkimuksessa oli tekstianalyysiä asiakirjoista¹⁰, jotka on kirjoitettu erilaisia funktioita varten. Asiakirjoja on luettu ja käsitelty dialogisina, toisin sanoen työelämälähtöisyyttä määrittävinä ja tuottavina (ks. esim. Saarinen 2007, 18–21). Vaikka asiakirjat on kirjoitettu muuta tarkoitusta varten, ne vaikuttavat samalla käsitykseen jatkotutkimuksen työelämälähtöisyydestä. Asiakirjoissa viitataan usein toisiinsa, ja siten ne joko siirtävät valmistaa työelämälähtöisyyden näkökulmaa tai tarkentavat sitä osallistamalla keskusteluun. Tässä tutkimuksessa seurattiin, miten eri jatkotutkintokokeilun vaiheissa (luku 5) toimijat käsittelevät työelämälähtöisyyttä.

¹⁰ Asiakirjat on luokiteltu ja kirjoitustarkoitus on kuvattu alaluvussa 2.2.

4 KORKEAKOULUPOLITIikka, AMMATTIKORKEAKOULU-UUDISTUS JA AMMATTIKORKEAKOULUJEN INSTITUTIONALISOITUMINEN

Ammattikorkeakoulu-uudistuksen taustalla vaikuttivat koko koulujärjestelmään liittyvät ongelmat ja epäkohdat, joita ei ollut onnistuttu ratkaisemaan vuosikymmenten kuluessa. Koulutusjärjestelmän ei myöskään katsottu pystyneen vastaamaan työelämän tai kansainvälistymisen haasteisiin ja paineisiin (Tulkki 1993, 11–18; Salminen 2003, 7). Ratkaisuja näihin ongelmiin haettiin muun muassa ammattikorkeakoulu-uudistuksesta. Ammattikorkeakoulu-uudistus liittyy myös korkeakoulutuksen kehittämiseen Suomessa, erityisesti ylioppilaiden määrällisen kasvun kautta, mutta myös yliopiston ammatillistumisen paineiden vuoksi. Ylioppilaiden määrän kasvu 1950-luvulta alkaen huononsi ylioppilaiden jatko-opintomahdollisuuksia, kun korkeakoulujen ulkopuolelle jääneet täyttivät opistot ja ammatillisen kouluasteen parhaat paikat (Klemelä 1999, 366). Tätä ilmiötä on usein kutsuttu ylioppilassumaksi. Edellä mainittuja ongelmia käytettiin myös perusteluina ammattikorkeakoulujen perustamiselle. Ammattikorkeakoulu-uudistuksella tavoiteltiin koulutusjärjestelmän uudistamista vastaamalla työmarkkinoiden vaatimuksiin, korkeakoulutuksen laajentamista ja kehittämistä kansainvälisen kilpailukykyyn kehittämiseksi sekä koulutusinstituutioiden yhteistyön vahvistamista (Välimaa & Neuvonen-Rauhala 2008, 79; ks. myös Tulkki 1993, 11–14; Lampinen 2000, 103–106; Liljander 2000, 132–133; Kotila 2000, 190–191, Salminen 2001, 53). Ammattikorkeakoulutuksen juuria voidaankin etsiä monista suunnista, joista yksi on keskiasteen ammatillisen koulutuksen kehittäminen, toinen yliopistokoulutuksen muutokset. Kolmanneksi juuria on löydettävissä kansainvälisestä (korkea)koulutuksen kehityksestä. Tämän jaottelun mukaisesti seuraavassa taustoitetaan ja paikannetaan ammattikorkeakoulujen perustamista ja institutionalisointumista korkeakoulutuksen ammatilliseksi sektoriksi yliopistokoulutuksen rinnalle.

Koulutus laajeni yleismaailmallisesti 1950–70-luvuilla. Tätä laajentumista on selitetty esimerkiksi funktionalismilla (Klemelä 1999, 19) ja toisaalta koulu-

tusutopioilla ja -uskolla (esim. Järvelä 1991). Funktionalismin koulutususkomukset Klemelä (1999, 20, 362) tiivistää seuraaviin kohtiin: Teollisten yhteiskuntien ammattitaitovaatimukset kasvavat jatkuvasti teknologisen kehityksen myötä. Alhaista ammattitaitoa vaativat työtehtävät vähenevät, ja samoinakin pysyvien työtehtävien edellyttämät taidot lisääntyvät. Vain formaali koulutus voi tuottaa kohoavien ammattitaitovaatimusten edellyttämän osaamisen. Näin koulutusvaatimukset kasvavat. Ammatillisen koulutuksen tehtäviksi on nähty tuotannon palvelutehtävä, työelämään ja yhteiskuntaan sosiaalistaminen sekä valikointi ammattiurille. Myös näitä argumentteja on käytetty ammattikorkeakoulutuksen perusteluissa.

Osmo Lampinen (2003) on tarkastellut suomalaisen korkeakoulutuksen uudistamista julkisen vallan ohjaamisen ja rakenteiden näkökulmasta. Lampisen tarkastelu ei varsinaisesti kohdistu ammattikorkeakoulu-uudistuksiin, mutta hän sivuaa niitä paikoin. Ammattikorkeakouluista Lampinen (2003, 11) toteaa muun muassa, että ne ovat toimintatavoiltaan lähempänä totunnaisia organisaatioita kuin kollegiaalisesti johdettuja yliopistoja. Lampisen (2003, 62–64) korkeakoulutuksen kehittämisen analyysin mukaan pienet ja kohdennetut reformit näyttäisivät olevan helpommin hyväksyttävissä ja toteutettavissa kuin laajakantoiset uudistukset. Keskeisen tärkeätä uudistusten onnistumiselle on myös intressiharmonia, jolla Lampinen tarkoittaa ideologista yhteensopivuutta akateemisten arvojen kanssa. Yliopistoilla onkin ollut pitkään autonomia omaa kehittämistään koskien.

Yhtenä keskeisenä ammattikorkeakoulujen erilaisuuden osoituksena suhteessa yliopistokoulutukseen pidetään ammattikorkeakoulujen ja -koulutuksen työelämälähtöisyyttä (ks. esim. Raudaskoski 2000, 113). Yliopistojen profiili nähdään useimmiten tiedeperustaiseksi ja yliopiston tehtäväksi tutkimuksen ja uuden tiedon tuottaminen sekä näihin perustuva opetus. Ammattikorkeakoulut puolestaan nähdään työelämälähtöisiksi ja niiden tehtäväksi työelämän ja ammattien / asiantuntijuuden opettaminen ja kehittäminen. (Ks. esimerkiksi Kivinen ym. 1993, Raudaskoski 2000.) Duaalimallissa on katsottu olevan kysymys painotuseroista korkeakoulusektorien tehtävissä (Kekäle, Tynjälä & Heikkilä 2004), joissa ammattikorkeakouluille on varattu työelämälähtöisyys ja yliopistoille tiedelähtöisyys. Nämä arkipäivän dikotomiat (esim. työelämälähtöisyys vs. tieteellisyys; käytännöllisyys vs. teoreettisuus) tukevat Välimaan (2004, 60) mukaan ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen eroa, joka monesti on kuitenkin käytännössä vähäinen: samaa koulutusta annetaan molemmilla sektoreilla. Esimerkiksi yliopistojen kauppa- ja taloustieteet ja ammattikorkeakoulujen liiketalous sisältävät samojen aihepiirien opetusta.

OECD:n arviointiryhmä (2003, 50–51) on listannut ammattikorkeakoulujen perustamisen tavoitteiksi useita koulutuspolitiikkaan ja yhteiskuntapolitiikkaan liittyviä tekijöitä (ks. liitetaulukko 1). Tavoitteisiin katsottiin päästävän yhdistämällä ammatillisia oppilaitoksia ammattikorkeakouluiksi, uudistamalla tutkintojärjestelmä, nostamalla opetuksen tasoa, parantamalla opetusmenetelmiä, edistämällä työn ja koulutuksen vuorovaikutusta, kansainvälistämällä koulutusta sekä parantamalla kirjasto- ja tietopalveluja (OECD 2003, 51). Tässä tutki-

muksessa ammattikorkeakoulujen juurien etsintä aloitetaan kuitenkin lyhyellä korkeakoulutuksen ja yhteiskunnan välisen suhteen tarkastelulla, koska korkeakoulutuksen kytkeminen osaksi yhteiskuntapolitiikkaa vaikutti osaltaan korkeakoulutuksen kehittämislinjauksiin (ks. alaluku 4.3).

4.1 Korkeakoulutuksen ja yhteiskunnan suhde

Samaan aikaan, kun Suomeen perustettiin ammattikorkeakouluja 1990-luvun alussa, talousjärjestelmässä tuotiin (Jääskeläinen 2001, 31–32) teknologia- ja teollisuuspolitiikan keskusteluun uusia käsitteitä, jotka levisivät myös tiede- ja (korkea)koulutuspolitiikkaan. Yksi niistä oli tehokkaasti koulutusorganisaatioihin levinnyt innovaatiojärjestelmän käsite (mt., 62), joka kytkeytyy talouden kilpailukyvyn ylläpitämiseen ja kehittämiseen mm. koulutuksellisin keinoin. Suunnittelutaloudellisen ajattelun olikin jo 1980- ja 1990-lukujen taitteessa korvannut kilpailukykytaloudellinen periaate (Heiskala 2006, 14, 34), joka ilmenee mm. siinä, että valtionhallinto on suuntautunut aktivoimaan tukien saajia sekä tarjoamaan toimintaedellytyksiä liike-elämälle. Tärkeimmät näistä toimintaedellytyksistä ovat tutkimus- ja kehitystyö sekä korkeakoulutettu työvoima. Ammattikorkeakoulujen perustaminen näyttäytyy tässä kehityskulussa luontevana pyrkimyksenä nostaa ammatillisen koulutuksen tasoa ja statusta, mutta myös koulutetun työvoiman ja kansakunnan kilpailukykyä. Kansainvälinen kehitys on myös tukenut ammatillisen koulutuksen statuksen nostamista, vaikka siihen on liittynyt myös ristiriitoja suhteessa yliopistokoulutukseen (Tulkki 1993, 13–14). Heiskala (2006, 37) katsookin ammattikorkeakoulujen perustamisen – samaan tapaan kuin tulosjohtamisen soveltamisen yliopistoissa – olevan osoitus niistä rakenteellisista muutoksista, jotka kuuluvat kansalliseen kilpailukykystrategiaan.

Ennen kilpailukykystrategian vahvistumista koulutus oli osa hyvinvointipolitiikkaa. Marja Järvelä (1991) on tutkimuksessaan palkkatyön ja koulutustarpeen yhteyksistä todennut koulutusreformien olevan politiikkaa, joka pyrkii koulutusutopioiden suuntaan. Suomessa toisen maailmansodan jälkeen vallinnut koulutusutopia on ollut sosiaalisen liikkuvuuden utopia, jossa painotetaan sosiaalisen liikkuvuuden spontaanisuutta, valikointihakuisuutta ja yksilön tasa-arvoisia mahdollisuuksia. Tosin koulutuksen yhteiskuntapoliittisten perustelujen painopisteet ja ilmaisut ovat myös vaihdelleet ajankohdan, intressipiirien tarpeiden ja voimasuhteiden sekä tilannekohtaisesti muuttuvien seikkojen mukaan (mt., 39). Edellä mainittuun utopiaan voidaan katsoa asettuvan myös suurin osa ammattikorkeakoulu-uudistuksen perusteluista, joita olivat muun muassa ylioppilassuman purku, vaihtoehtoinen väylä yliopistolle ja tasa-arvoiset koulutusmahdollisuudet. Kivisen ym. (1993, 218) mukaan 1970- ja 1980-lukujen koulutuspoliittiset teot todensivat Suomessa vallinnutta vahvaa koulutususkoa ja esimerkiksi korkeakouluverkoston kattavuutta on määrätietoisesti lisätty. Ammattikorkeakoulujen perustaminen on osittain tätä jatkumoa. Sosiaalisen

liikkuvuuden utopia ja siihen liittyvät mekanismit ja rakenteet eivät ole kuitenkaan tämän tutkimuksen keskiössä. Sen sijaan tutkimus keskittyy erityisesti yhden koulutuspoliittisen uudistuksen, jatkotutkintokokeilun itseorganisoitumisen ja toimijuuden, tarkasteluun. Toimijuus on tässä tutkimuksessa keskiössä, koska historiallisen kehityksen lisäksi ammattikorkeakoulutuksen institutionalisoituminen nähdään ennen kaikkea dynaamisena jatkumona yhteiskunnallisessa tilanteessa.

Järvelän (1991, 42–43) mukaan toisen maailmansodan jälkeen koulutuksen yhteiskunnallinen tarve on Suomessa nähty ennen muuta niiden haasteiden kautta, joita aiheutuu yhteiskunnallisesta työnjaosta ja tuotantoteknologisesta kehitysprosessista. Järvelä katsookin, että koulutussosiologiassa koulutustarpeen ja tuotantorakenteen välisen suhteen tarkastelu siirtyy koulutusjärjestelmän ja työmarkkinoiden väliseen suhteeseen. Ammattikorkeakoulujen institutionalisoitumisen näkökulmasta näin vaikuttaisi käyneenkin, kun työelämän tarpeet, työelämälähtöisyys ja työelämän edustajien osallistuminen on nostettu keskeisiksi sekä ammattikorkeakoulu-uudistuksessa että jatkotutkintokokeilun lähtökohdissa. Esimerkiksi jatkotutkintokokeilun koordinaatio- ja seurantar ryhmässä oli myös vahva työmarkkinaosapuolten edustus: Opettajien ammattijärjestö (OAJ), AKAVA ry, SAK, Suomen Yrittäjät ry, STTK, Palvelutyönantajat (PT) sekä Teollisuus ja Työnantajat (TT, nykyään Elinkeinoelämän Keskusliitto EK).

Malkki ja Hölttä (2000, 51–52) ovat todenneet, että 1990-luvulla on yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa kiinnitetty kasvavaa huomiota koulutuksen ja työelämän yhteyksien vahvistamiseen ja koulutuksen relevanssin lisäämiseen suhteessa yhteiskunnallisiin tarpeisiin. Esimerkkeinä he mainitsevat uusien koulutusohjelmien perustamisen, opetuksen ja opintosisältöjen muuttamisen, urapalvelutoiminnan, tutoroinnin ja alumnitoiminnan käynnistämisen ja kehittämisen, henkilöstön kehittämisen sekä erilaisten (koulutus)yhteistyön muotojen käynnistämisen. Opetuksessa teoriaorientoitunutta opetusta on Malkin ja Höltän mukaan korvattu ongelmaorientoituneella opetuksella. Pakollinen harjoittelu ja opinnäytetyö ovat Aholan ym. (2005, 169) mukaan olleet ammattikorkeakoulujen pääasialliset tekemällä ja kokemalla oppimisen muodot.

Koulutustarpeiden määrittämisessä on ollut havaittavissa Jääskeläisen (2001, 207–209) arvion mukaan myös kilpailua opetusministeriön, opetushallituksen ja työministeriön kesken, lisäksi Teollisuus ja Työnantajat (TT) on halunnut osallistua tarpeiden määrittämiseen. Opetusministeriön asema koulutuspoliittisena toimijana ja vallankäyttäjänä on vaihdellut korkeakoulupolitiikan muotoutumisessa. Nykyään opetusministeriö on vahva korkeakoulupolitiikan ohjauksessaan. (Ks. esim. Kivinen ym. 1993, Välimaa 2005.) Lampinen (2003, 15) pitääkin tärkeimpänä korkeakoulupolitiikan muotoilijana Suomessa valtion keskushallintoa, koska vain sillä on oikeus asettaa koulutuksen kehittämistä koskevia oikeudellisia normeja. Siten Suomi lukeutuu Lampisen mukaan keskitetyn päätöksentekojärjestelmän maihin. 1990-luvun korkeakoulupolitiikkaa on kehitetty hallinnon ja johtamisen (new public management) ideologian mukaisesti. Siinä julkiseen hallintoon pyritään tuomaan yrityselyssä so-

vellettuja toimintamalleja, kuten tulosjohtamista. Malleissa on mukana myös tehokkuuden ja laadun korostaminen. (Lampinen 2003, 25; Treuthardt 2004, 14–19.) Lampisen (2003, 25) mukaan tältä pohjalta Suomessa siirryttiin suunnittelusta arviointiin ja ohjaukseen, jossa korostetaan korkeakoulujen vahvempaa itseohjautuvuutta. Korkeakoulupolitiikka sidottiin 1950–60-lukujen vaihteessa osaksi yleistä yhteiskuntapolitiikkaa, jossa korkeakoulutus nähtiin kansantaloudellisesti kannattavana investointina. (Lampinen 2003, 25–27.) Klemelän (1999, 367) mukaan 1970-luvun alussa yhteiskuntapolitiikasta tuli koulutus-suunnittelun lähtökohta. Koulutuksen korostettiin olevan yksi tärkeimmistä keinoista pyrittäessä yhteiskunta-, talous- ja sosiaalipoliittisiin päämääriin: hyvinvointiyhteiskuntaan ja myöhemmin kilpailukyky-yhteiskuntaan.

Koulutustarpeiden määrittämisen vallasta käytävä keskustelu heijastuu myös koulutuksen tavoitteena olevien kvalifikaatioiden tuottamisesta käytävään keskusteluun. Väärälän (1995a, 187) mukaan kvalifikaationäkökulmasta tarkasteltuna ammattiopetuksessa tuotetaan kohtuullisen hyvin tuotannollisteknisiä kvalifikaatioita ja normatiivista mukautumista. Lisäksi sosiaalistuminen työtoiminnan olemassa oleviin ehtoihin ja rakenteisiin on ollut koulutuksen tavoitteena, mutta työelämän haasteet laittavat kysymään, miten tuottaa sekä sosiaalistumista että murtaa reunaehdot, joita työn kehittäminen vaatii. Esimerkiksi Väärälä (1995b, 296) katsoo, että koulutuksen kvalifioivaa tehtävää ei voida suoraan johtaa työelämän kehitysilmiöistä eikä tosin myöskään ihmisten ura- ja ammattitavoista. Väärälän mukaan koulutusinstituutioiden tulisi analysoida tehtävänsä työelämän ja ihmisten ristikkäisten suhteiden uudelleen muotoutumisesta käsin. Toisaalta Väärälä (1995b, 296–297) pohtii, voidaanko jälkitekollisilla työmarkkinoilla ja uudenaikaisessa yhteiskunnallisessa tilanteessa enää opettaa teollisen yhteiskunnan koulutusrakenteilla ja sen sisäisillä metodeilla ja toimintatavoilla. Väärälä näkee ammattiin kouluttamisen toisena mahdollisuutena niin, että tehtävä- ja ammattipohjaista koulutusvastuuta siirrettäisiin työpaikoille ja yhteiskunta vastaisi yleisestä työelämään sosiaalistamisesta ja kouluttamisesta.

Koulutus on viimeiset vuosikymmenet ollut Suomessa yksi keskeisistä yhteiskuntapolitiikan välineistä. Koulutus on joidenkin arvioiden mukaan (ks. esim. Lampinen 2000, 11–23; Jääskeläinen 2001; myös Heiskala 2006) kietoutunut entistä enemmän talous- ja elinkeinopolitiikkaan sekä Euroopan Unionin piirissä tapahtuviin muutoksiin ja Bolognan prosessiin. Korkeakoulutusta ja tutkimusta kiinnitetään Suomessa osaksi kansallista innovaatiopolitiikkaa ja -järjestelmää. Myös koulutustason jatkuvaa nostamista pidetään edelleen tavoiteltavana kilpailukykyyn ja jatkuvan edistyksen takaamiseksi.

4.2 Keskiasteen ammatillisen koulutuksen uudistukset 1980-luvulla

Korkeakoulutuksen kehittämisen lisäksi ammattikorkeakoulutus kytkeytyy myös ammatillisen koulutuksen ympäristöön ja kehitykseen. Kirsi Klemelä (1999) on perusteellisesti kuvannut ammatillisen koulutuksen muotoutumista Suomessa 1800-luvulta 1990-luvulle. Reijo Väärälä (1995a) on puolestaan tutkinut ammattikoulutusta kvalifikaationäkökulmasta. Ammatillisen koulutuksen perustamisen ja kehittämisen yhteydessä on jatkuvasti käyty keskustelua siitä, miten työelämän vaatimukset otetaan ammatillisessa koulutuksessa huomioon. Klemelän (1999, 344–346) mukaan ammatillisen koulutuksen uudistamisessa 1980-luvulla tähdättiin työelämän edellyttämän ammattitaidon vastaavuuteen. Uudistusten myötä ammattitaidon opettaminen siirrettiin kokonaisuudessaan kouluihin. Tieteellisteknisen kehityksen vuoksi ammattitaitovaatimukset muutuivat ja ammatillista koulutusta pidettiin välttämättömänä kaikissa ammateissa. Lisäksi eri ammateissa työskentelyn edellytyksenä pidettiin entistä laajempia ammatillisia ja yleissivistäviä tietoja, jotka piti hankkia ammatillisissa oppilaitoksissa. 1980-luvun lopulta alettiin ongelmana pitää koulutuksen ja työelämän erillisyyttä, kun koulutusammatit eivät enää vastanneet työammatteja. (Mt., 367–370.)

Ammatillisen koulutuksen historia Suomessa ulottuu 1800-luvun puoliväliin, jolloin ensimmäiset sunnuntaikoulut perustettiin ammattikuntien oppilaskasvatuksen täydentäjiksi. Ammatillinen koulutus laajeni toisen maailmansodan jälkeen aina 1970-luvulle asti. Esimerkiksi kauppaoppilaitosverkosto oli 1960-luvun puolivälin jälkeen laajentunut kattamaan koko Suomen, ja kauppaoppilaitokset tarjosivat vaihtoehdon osin lukioillekin (Klemelä 1999, 333). Kauppaoppilaitosten ylioppilasluokat/-osastot lisääntyivät niin, että kun vuonna 1950 ylioppilasosastoja toimi kuudessa koulussa, vuonna 1970 osastoja toimi jo lähes 50 koulussa (Klemelä 1999, 213.) Yhtenäistä ammattikoulujärjestelmää ei Klemelän mukaan kuitenkaan ollut ennen 1970-luvun vaihdetta. Tutkimuksen taustaksi käydään seuraavassa läpi joitakin keskiasteen ja ammatillisen koulutuksen uudistuksia viime vuosikymmeniltä, koska niiden kytkentä ammattikorkeakoulutuksen kehittämiseen on ilmeinen.

1980-luvulla uudistettiin ammatillista ja keskiasteen koulutusta, minkä myötä keskiasteen koulutus ensimmäisen kerran järjestelmällistyi. Samalla valtion osuus suunnittelussa ja johtamisessa kasvoi. (Klemelä 1999, 24, 367.) Kouluste kesti kahdesta kolmeen vuotta, opistoaste 3–5 vuotta ja korkea-aste 4–6 vuotta. Ylioppilaspohjaiset linjat kestivät keskimäärin vuoden vähemmän. (Klemelä 1999, 341.) Uudistusten tavoitteena oli koulutuksen rakenteiden ja sisältöjen yhtenäistäminen ja laaja-alaistaminen, tarjonnan lisääminen nuorille sekä työelämän ja yhteiskunnan tarpeisiin vastaaminen. Ammatillinen koulutus oli pirstoutunut 700 opintolinjaksi¹¹, joita haluttiin sulauttaa laajemmiksi koko-

¹¹ Järvinen (1997, 161) esittää opintolinjojen määräksi 700. Väärälän (1995a, 124) mukaan opintolinjoja oli 650. Oleellisempaa kuin opintolinjojen oikea eksakti määrä on

naisuuksiksi. Lisäksi tavoiteltiin ammatillisten koulutusväylien avaamista korkeakouluasteelle. Pyrkimyksenä oli siten myös ylioppilassuman purkaminen. Ammatillisia oppilaitoksia oli runsaasti, ja ne olivat eri ylläpitäjien omistamia, minkä vuoksi tavoiteltiin myös oppilaitosten yhteistyötä ja yhteenliittymiä. Oppilaitosten yhdistämisen taustalla oli myös elinkeinorakenteen ja työelämän tarpeiden muutos sekä heikentynyt valtiontalous. (Järvinen 1997, 7, 161–174, 283–286.) Edellä mainitut tavoitteet ovat ymmärrettäviä, sillä 1960-luvun suomalaista ammatillista koulutusta on luonnehdittu hallinnollisesti hajanaiseksi ja sektoreittain kehittyneeksi. Se ei myöskään tavoittanut suurta osaa ikäluokista. (Väärälä 1995a, 123.) Osin sektorijaon voidaan väittää siirtyneen ammattikorkeakouluihin, kun erilliset oppilaitokset muodostivat ammattikorkeakoulujen koulutusalat – usein tulosityksikköinä.

Ammattikoulutuksen kehittäminen on Väärälän (1995a, 91–92, ks. myös Klemelä 1999, 22) mukaan ollut tiukasti sidoksissa yhteiskunnan kehittämistendensseihin. Toisen maailmasodan jälkeen teollisuus kehittyi ja tarvitsi vastaavat koulutukselliset rakenteet. Palvelusektori ja uudet elinkeinotoiminnan muodot ovat haastaneet ammatillista koulutusta. 1980-luvulla tietotekninen kumous vähensi koulutuksen relevanttiutta. Keskiasteen uudistukset eivät kuitenkaan vastanneet haasteisiin riittävän nopeasti eikä koulutuksen kaikkiin osa-alueisiin. Väärälä (1995a, 126–127) arvioi, että ammatillisen koulutuksen järjestelmä perustui tayloristis-fordistiselle teollisen massatuotannon mallille eikä jo kehkeytymässä olevan joustavan tuotannon haasteille. Keskiasteen uudistukset eivät siten vastanneet ammatillisen koulutuksen uudistukseen kohdistuneita odotuksia. 1980-luvulla alkanut työttömyyden kasvu ja työsuhteiden muuttuminen rapauttivat Klemelän (1999, 13) mukaan ammatillista koulutusta, kun sitä ei pidetty enää kykenevänä vastaamaan työelämän muuttuviin tarpeisiin. Myös työelämästä erillään järjestettävän ammattiin opetuksen järkevyyttä alettiin Klemelän mukaan epäillä.

Keskiasteen uudistukset siirsivät ammatillisen koulutuksen valtion kontrolloitavaksi sekä määrällisen kehityksen että työelämän kehityksen mukaisesti (Klemelä 1999, 369). Keskiasteen uudistusten kanssa rinnan toteutettiin ammatillisten oppilaitosten yhteenliittämisiä ja oppilaitosverkoston saneerausta sekä ammatillisen koulutuksen hallinnon uudistuksia. Samaan aikaa alettiin toteuttaa myös ammattikorkeakoulu-uudistusta, joskin erillisenä keskiasteen uudistuksesta. Järvinen (1997, 223) arvioi ammattikorkeakoulu-uudistuksen olleen eräänlainen porkkana oppilaitosten yhdistymisessä, koska ammattikorkeakouluja rakennettiin oppilaitosten yhteenliittymien perustalle. Ammattikorkeakouluratkaisut osaltaan myös hidastivat ammatillisten oppilaitosten yhdistymistä, kun eri alueilla odoteltiin, miten ammattikorkeakouluratkaisut etenevät.

Nurmi (1998, 11) on puolestaan arvioinut, että Suomi aloitti korkeakoulujärjestelmän rakenteellisen uudistamisen eurooppalaisittain myöhään ja vasta, kun yliopistot olivat kokeneet syvällisiä sisäisiä muutoksia, muun muassa am-

se, että opintolinjoja oli niin paljon, ettei niistä saa tarkkaa lukua. Erilliset opintolinjat koottiin 25 peruslinjaksi, joilla oli tarjolla 220 koulu- ja opistoasteen erikoistumislinjaa (Väärälä 1995a, 124; myös Klemelä 1999, 331).

matillisuuden alueella. Seuraavaksi ammattikorkeakoulu-uudistusta taustoitetaan korkeakoulutuksen kehittämisen yhteydessä.

4.3 Korkeakoulupolitiikka Suomessa

Korkeakoulutuksen uudistamista ja yliopistojen historiaa Suomessa ovat tutki- neet muun muassa Osmo Kivinen, Risto Rinne ja Kimmo Ketonen (1993) sekä Osmo Lampinen (2000, 2003). Tutkimuksissa on käsitelty toisen maailmanso- dan jälkeistä korkeakoulutuksen kehittämistä. Seuraavassa alaluvussa käsitel- lään joitakin tämän tutkimuksen kannalta keskeisiä korkeakoulutuksen kehittä- misen näkökulmia ja historiaa – erityisesti niitä asioita, jotka ovat vaikuttaneet ammattikorkeakoulutuksen synnyttämiseen Suomessa ja jotka paikallistavat ammattikorkeakoulutuksen kehittämistä, myös jatkotutkintoa. Näiden tapah- tumien kanssa samaan aikaan yhteiskunnan ja työelämän muutokset sekä kan- sallisesti että kansainvälisesti ovat pakottaneet etsimään Suomessakin uusia koulutusjärjestelmäratkaisuja.

4.3.1 Korkeakoulupolitiikasta ennen ammattikorkeakoulu-uudistusta

Alun perin korkeakoulupolitiikka oli Suomessa ennen kaikkea yliopistopoli- tiikkaa. Esimerkiksi Oiva Ketonen (1967, 38) toteaa Suomen korkeakoululaitok- sen perinteiden olevan saksalaiset. Saksalainen perinne tuntee Ketosen mukaan vain yliopiston ja teknillisen korkeakoulun korkeakoulumuotoina. Perinteiset akateemiset ihanteet ovat olleet Ketosen mukaan esteinä näitä perinteitä muut- taville ratkaisuille ja uusien korkeakoulujen perustamiselle. Ketonen esitti arvi- onsa 1960-luvun lopun tilanteessa, jossa Suomessa keskusteltiin korkeakoulu- laitoksen hajauttamisesta ja korkeakoulujen perustamisesta maakuntiin. Taus- talla vaikutti myös Helsingin yliopiston erityisasema, joka tulee hyvin esille korkeakoulupolitiikan vaiheiden luonnehdinnoissa. Esimerkiksi Kivinen ym. (1993, 14–15) jaottelevat korkeakoulupolitiikan historian seuraaviin jaksoihin: 1) akateemis-traditionalistinen korkeakouludoktriini ”vanhan akatemian” ja Hel- singin yliopiston yksinvallan ajasta 1960-luvulle, 2) kehittämisdoktriini eli kor- keakoulutuksen lakisääteisen ohjaamisen kausi vuoden 1966 korkeakoulujen kehittämislainsäädännöstä 1980-luvulle ja 3) tulosvastuudoktriini 1980-luvulta 1990-luvulle. Myös Lampinen (2000, 126–136) jaottelee yliopistojen kehittämisen ja korkeakoulupolitiikan vastaaviin kausiin ja käyttää melkein samoja nimityk- siä näistä kehityskausista. Lampinen (2000, 121–122, 214–218) on lähestynyt korkeakoulujen kehittämistä myös laajenemisen, eriytymisen ja kohoamisen kautta. Laajentuminen on ollut näkyvintä ja tapahtunut pääosin kehittämis- doktriinin aikana, jolloin perustettiin maakuntien yliopistot. Eriytymisen Lam- pinen liittää muun muassa ruotsinkielisten korkeakoulujen perustamiseen ja kohoamisen ammattikorkeakoulujen perustamiseen. Ammattikorkeakoulut muodostettiin yhdistämällä opistoja. Akateemis-traditionalistisen doktriinin

aikana korkeakoulupolitiikkaa ohjasivat ennen kaikkea akateemiset normit, jotka korostivat Helsingin yliopiston asemaa (Kivinen ym. 1993, 19–22) ja yliopistojen autonomiaa. Lampisen (2000, 126) mukaan tuolloin katsottiin valtiovallan puuttumisen olevan vahingollista korkeakoulujen kehitykselle.

Korkeakoulutuksen kehittämisdoktriinin aikana korkeakoulutuksen kehittämistä ohjattiin kehittämislakien avulla, joita pohjustivat monet komiteat ja työryhmät. Kehittämisdoktriinin aikana korostettiin yhteiskuntapolitiikasta johdettuja tavoitteita myös korkeakoulutuksen kehittämisessä. Silloin keskeistä oli korkeakoulujen osallistuminen hyvinvointivaltion suunnitteluun ja luomiseen. (Lampinen 2000, 127.) Silloin luotiin myös perusta uudenaikaiselle koulutusyhteiskunnalle (Kivinen ym. 1993, 76).

Toisen kehittämisdoktriinin aika on mielenkiintoista korkeakoulutuksen lähihistoriaa, joskin ennen kaikkea yliopistolaitosta ja sen kehittämistä koskevaa keskustelua yhteiskunnan muutospaineissa. Sen merkitys tämän tutkimuksen kannalta ei ole kuitenkaan niin keskeistä, kuin siihen liittyvät tutkintojärjestelmän uudistamiseen tähtäävät mietinnöt ja hankkeet, jotka osaltaan taustoittavat myös ammattikorkeakoulutuksen luomista. Näistä mietinnöistä käsitellään alaluvussa 4.3.3. Filosofisten ja yhteiskuntatieteellisten tutkintojen toimikunnan (FYTT) mietintöä (KM 1972: A 17), koska siinä on laveasti käsiteltyä ituja ammattikorkeakoulujen perustamiseen ammatillisuuden ja polyteknisen koulutusidean kautta.

Kolmas kehittämisdoktriini (tulostavasti yritysyliopisto) alkoi Kivisen ym. (1993, 134) mukaan 1980-luvulta alkaen, kun korkeakoulutuksen lainsäädännöllisen kehittämisen myötä oli siirrytty keskusjohtoisesti harjoitettuun korkeakoulupolitiikkaan mm. tutkinnonuudistustyön yhteydessä. Lampisen (2000, 133) mukaan tuloksellisuuskoktiinissa nähtiin korkeakoulut palvelulaitoksina, joiden tulee reagoida ja vastata yhteiskunnan monensuuntaisiin tarpeisiin ja tuottaa haluttuja palveluja. Korkeakoulujen opettajien keskeisenä virkavelvollisuutena pidettiin 1950-luvulla tutkimusta ja siihen perustuvaa opetusta. 1960-luvulla korostettiin koulutusta ja tutkimusta sen ylläpitäjänä. 1980-luvulla nähtiin korkeakoulujen ensisijaisena tehtävänä tuottaa sellaisia yhteiskuntaa palvelevia koulutus- ja tutkimussuoritteita, joilla olisi kysyntää markkinoilla (Kivinen ym. 1993, 189).

Suomalaisen korkeakoulutuksen lähihistoria noudattelee Malkin ja Höltän (2000, 54–55) mukaan kansainvälisiä, lähinnä Länsi-Euroopassa havaittuja kehitysvaiheita. Alun perin Guy Neaven kuvaamia kehitysvaiheita Malkki ja Hölttä listaavat kolme: 1) vähenevän rahoituksen ja korkeakoululaitoksen hyvinvointitehtävää koskevan käsityksen murenemisen kausi (1980–1985), 2) korkeakoululaitoksen tuloksien arviointiin perustuvan valtiollisen valvontajärjestelmän kehittymisen kausi (1985–1990) ja 3) markkinaperusteiseen korkeakoulutuksen ohjaukseen valmistautumisen ja lisääntyvään kansainvälistymiseen perustuva kausi (1990-luvulta lähtien). Malkki ja Hölttä tulkitsevat, että korkeakoulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät täytettiin silloin, kun korkeakoulut kouluttivat työelämän tarpeisiin soveltuvaa työvoimaa. Tutkimissaan yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa toiminnan perustelut ja kehittämisen painopisteiden läh-

tökohtat ovat Malkin ja Höltän (2000, 55) mukaan samankaltaiset ja 1990-luvun loppupuolella korostuneesti työelämälähtöisiä.

Edellä olen kuvannut koulutuksen ammatillisia ja korkea-asteen kehityspolkuja. Näiden lisäksi ammattikorkeakoulutuksen kehittäminen kytkeytyy koulutuksen kansainvälistymiseen ja kansainvälisiin, globaaleihin kehitystrendeihin. Bolognan prosessia voidaan pitää keskeisenä korkeakoulupoliittisena prosessina, joka vaikuttaa nykyään myös ammattikorkeakoulutuksen kehityskuluihin (ks. esim. Ojala & Ahola 2008b, 7–12). Myös kansainväliset järjestöt vaikuttavat korkeakoulutukseen liittyvien käsitysten ja näkemysten muotoutumiseen (ks. esim. Saarinen 2007).

4.3.2 Kansainväliset kehityskulut ja kansainvälistymisen paineet ammattikorkeakoulu-uudistuksen taustalla

Keskeinen yliopisto- ja ammattikorkeakoulutusta muokannut kansainvälinen kehityskulku tunnetaan Bolognan prosessina. Sitä edelsi 1998 annettu Sorbonnen julistus, jonka antoivat Ranskan, Saksan, Italian ja Iso-Britannian opetusministerit. He ehdottivat, että eurooppalainen korkeakoulujärjestelmä tulisi harmonisoida (Teichler 2008, 2). Sorbonnen julistusta seurasi 1999 Bolognan julistus.

Bolognan prosessin tarkoituksena on synnyttää eurooppalainen korkeakoulutusalue vuoteen 2010 mennessä. Bolognan prosessin päätavoitteeksi asetettiin Euroopan korkeakoulujärjestelmän kansainvälisen kilpailukykyyn parantaminen, jonka keskeiseksi keinoksi nähtiin toimintaperiaatteiden yhteen soveltaminen seuraavilla alueilla: 1) ymmärrettävien ja vertailtavien tutkintotodistusten käyttöönotto; 2) kahteen sykliin, perus- ja jatko-opintoihin, perustuvan järjestelmän käyttöönotto sekä 3) ECTS:n (European Credit Transfer System) tapaisen opintosuoritusten tunnustamisjärjestelmän käyttöönotto tarkoituksenmukaisena tapana edistää opiskelijoiden mahdollisimman laajaa ja vapaata liikkuvuutta. Opintosuorituksia voisi myös hankkia korkeakoululaitoksen ulkopuolella, kuten elinikäisen oppimisen järjestelmissä, edellyttäen että vastaanottava yliopisto tunnustaa ne. Lisäksi Bolognassa sovittiin tutkimus-, opetus- ja koulutuskokemuksen tunnustamisesta, laadunvarmistuksen kriteereistä ja vertailtavuudesta sekä korkeakoulutuksen eurooppalaisen ulottuvuuden toteuttamisesta. Bergenin kommuniqueassa (2005, 1–3) jatketaan Bolognan prosessin toteuttamista ja toivotaan tervetulleiksi korkeakoulutusta koskevaan vuoropuheluun myös liike-elämän ja työmarkkinaosapuolien järjestöt korkeakoulualueen luomiseksi ja työllistettävyyden lisäämiseksi.

Suomessa ammattikorkeakoulut ovat suhtautuneet opetusministeriön mukaan myönteisesti Bolognan prosessiin (ks. esim. Varmola 2002, 374; Liljander 2004). Opetusministeriö ei kuitenkaan verkkosivujensa (www.minedu.fi) mukaan alun perin pitänyt tarkoituksenmukaisena luoda kaksiportaista tutkintorakennetta ammattikorkeakouluihin, vaan se piti perusteltuna, että ammattikorkeakoulututkinnot säilyisivät nykyisen laajuisina (210–270 opintopistettä). Aluksi Bolognan prosessi Salmisen (2002, 360) mukaan sekoitti esimerkiksi ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnon suunnittelua. Myös Varmola (2002,

372–376) näki Bolognan prosessissa uhkia, jotka saattaisivat vaarantaa ammattikorkeakoulujen kehityksen. Uhkat liittyivät kaksiportaisen tutkintojärjestelmän toteuttamiseen siten, että kandidaattitutkinnot yhtenäistettäisiin ja maisteritutkinnot suoritettaisiin vain yliopistoissa. Ammattikorkeakoulujen jatkotutkinto kuitenkin tukisi Varmolan mukaan duaalimallin säilymistä Suomessa. Myös ammattikorkeakoulutuksen asemaa eurooppalaisella korkeakoulutusalueella pohdineessa selvitysmiesraportissa (Liljander 2004) vaadittiin ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnon aseman selkeää määrittelyä korkeakoulututkintojen järjestelmässä. Niinpä ammattikorkeakoulututkintojen osalta ainoastaan opintojen mittayksikkö muuttui ammattikorkeakouluissakin ECTS-pohjaisiksi (European Credit Transfer System) opintopisteiksi yhtä aikaa yliopistojen kanssa.

Ammattikorkeakoulut ovat osallistuneet Bolognan prosessin mukaiseen tutkintojärjestelmän kehittämiseen ja osaamistavoitteiden määrittelyyn vuodesta 2004, jolloin Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto ARENE ry käynnisti opetusministeriön rahoituksella Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen -projektin (ns. ECTS-projekti). Aluksi opetusministeriö arvioi, että ammattikorkeakoulujen osalta muutos koskisi lähinnä ECTS-mitoitusjärjestelmään siirtymistä eikä tutkintorakenteen muuttamista. Tilanne kuitenkin muuttui jatkotutkintojen vakinaistamisen myötä vuonna 2005. Silloin ammattikorkeakoulujen tutkintorakenne muokkautui Bolognan mallin mukaiseksi ensimmäisen syklin työelämäorientoituneeksi ammattikorkeakoulututkinnoksi sekä toisen syklin mukaiseksi, työelämän kehittämiseen tähtääväksi, ylemmäksi ammattikorkeakoulututkinnoksi. Ensimmäisen ja toisen syklin tutkinnon välissä edellytetään työkokemusta eikä toisen syklin tutkintoon voi siirtyä suoraan. Toisen syklin ammattikorkeakoulututkintoa ei ole myöskään tarkoitettu kaikille ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneille. (ARENE 2007, 8–13.)

Bolognan prosessin yhteydessä on käyty myös keskustelua siitä, kuinka ammattikorkeakouluja ja erityisesti niiden jatkotutkintoja voitaisiin yhdenmukaistaa suhteessa yliopistoihin. Ammattikorkeakoulujen näkökulmasta osallistuminen kansainväliseen kehitykseen ja yhteistyöhön (tutkintojen tunnistettavuus ja asema, liikkuvuus, kansainväliset vaihto-ohjelmat) väistämättä edellyttää jonkinasteista yhdenmukaistumista. (Liljander 2004, 32–49.)

Suomessa vallitsevaa koulutusjärjestelmää nimitetään duaalijärjestelmäksi tai -malliksi, jossa korkeakoulujärjestelmät ovat samanarvoisia mutta erilaisia (equal, but different). Liljanderin (2004, 46–47) mukaan ammattikorkeakoulujen jatkotutkinto sisältyy ajatuksellisesti duaalimalliin, koska se tasollisesti rinnastuu yliopistojen toisen syklin tutkintoihin ja toisaalta poikkeaa niistä sisällöllisesti. Tutkintorakenteen ulkoinen samanlaisuus ei rinnastu tutkintojen sisältöihin tai toiminta- ja opetuskulttuuriin. Ammattikorkeakoulujen tutkintorakenne poikkeaa Bolognan mallista. Työkokemusvaatimus ensimmäisen ja toisen syklin tutkintojen välillä sekä työn ohessa opiskelu vaikeuttavat ARENE:n (2007, 34) mukaan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon kansainvälistämistä ja ammattikorkeakoulujen osallistumista mm. Erasmus Mundus -ohjelmaan.

Ajankohtaiset ja tilannekohtaiset ongelmat, kansainvälistymispaineet ja tutkintojen vertailtavuus vaativat myös Suomessa ratkaisuja (Tulkki 1993, 11–14; Lampinen 2000, 103–106; Liljander 2000, 132–133; Kotila 2000, 190–191, Salminen 2001, 53; Virtanen-Eraydin 2002). Esimerkiksi OECD tukee arviointiraportissaan (2003, 6) kansainvälisen kehityksen mukaista korkeakoulusektorin uudistamista. OECD nosti esille kysymyksen non-university-sektorin perustamisesta Suomeen jo 1980-luvun alussa. Yliopisto- ja ammattikorkeakoulusektoreiden välisen työnjaon onkin katsottu olleen yksi AMK-kokeilun osa-alue (Ahola & Nurmi 1997, 149). Edellytykset ammattikorkeakoulujen perustamiselle syntyivät yhteiskunnallisista muutospaineista, joita oli kertynyt runsaasti. Lisäksi kansainvälistyminen loi uusia paineita uudistuksiin. Ammattikorkeakoulujen perustaminen kävi siten mahdolliseksi sekä historiallisista että ajankohtaisista syistä. Myös opetusministeriön vahvistuminen ja tulosohjauksen käyttöönotto loivat uudistukselle edellytyksiä.

Talous ja koulutus ovat globalisoituneet ja kasvattaneet kansainvälisten järjestöjen roolia koulutusmallien levittämisessä. Samaan aikaan tapahtunut julkisten rahoitusmahdollisuuksien väheneminen sekä informaation kasvu uusien jakelukanavien myötä ovat haastaneet myös korkeakoulutuksen aseman uuden tiedon tuottajana ja välittäjänä. Oppiminen onkin siirtynyt entistä enemmän työpaikoille ja osaksi työtä. Korkeakoulutuksessa joudutaan yhä useammin pohtimaan suhdetta työpaikoilla tuotettuun tietoon, tiedontuotannon ja oppimisen käytäntöihin, miten näihin liittyvät haasteet käsitellään tutkinto-opetuksessa. Korkeakoulutuksen rooli, akateemiset standardit ja legitiimi tieto eivät ole enää itsestäänselvyyksiä. (Boud & Solomon 2001, 22–31.)

Yliopistojen rinnalle on perustettu ammatillisia korkeakouluja monissa maissa 1960-luvulta lähtien. Iso-Britanniassa *polytechnics* ja Ranskassa *Instituts universitaires de technologie* 1960-luvulla, Saksassa *Fachhochschulen* 1970-luvun alussa ja aluekorkeakouluja (regional colleges) Norjassa sekä 1990-luvulla ammattikorkeakoulut Itävaltaan, Suomeen ja Sveitsiin (Teichler 2008, 1–2) ja jo 1980-luvulla *hogescholen* Hollantiin (Ala-Vähälä 2003, 7). Ammatillisten korkeakoulujen perustaminen ei kuitenkaan välttämättä kiinnity suoraan tiedontuotannon muutoksiin, vaan enemmänkin ammatillisen koulutuksen ja korkeakoulutuksen rakenteellisiin ongelmiin. (Ks. myös esim. Väärälä 1995a.) Teichlerin (2008, 3–4) mukaan opiskelijamäärien lisääntyminen oli keskeinen kysymys kaikissa kehittyneissä maissa 1960-luvun taitteessa, jolloin alkoi levitä käsitys, ettei opiskelijamäärien oleellinen lisäys ollut mahdollista yhtenäisessä yliopistosysteemissä. Teichler väittää myös, että 1960-luvulla oli vallalla näkemys, joka korosti kasvuprosessin aikana systeemin selviytyvän tehtävistään vain, jos se eriytyy institutionaalisesti ja sisällöllisesti. Toisaalta ammatillisten instituutioiden korottamisella korkeakouluiksi oli etunsa: Uudet instituutiot voitiin perustaa heti, instituutioiden korottaminen oli edullisempaa kuin uusien perustaminen, eikä uusia opiskelijakohortteja tai työmarkkinasegmenttejä tarvinnut etsiä. Näin voitiin myös taata uusille instituutioille erilaiset toimintafunktiot kuin mitä yliopistoilla oli.

Kun 1980-luvulla pohdittiin korkeakoulujen kehittämistä, havaittiin OECD-maissa hallinneen ammatillisuuden ja tieteellisyyden välinen jännite, joka ilmeni ylimmän koulutuksen ja työelämän lähentämisenä (esim. Kivinen ym. 1993, 139–142). Yliopistoissa pidettiin luontevana tieteellisyyden ja tutkimuksen korostamista ja ei-yliopistollisella sektorilla ammatillisuuden korostamista. Myös Lampinen (2000, 207) pitää vahvana OECD-järjestön vaikutusta Suomen koulutuspolitiikkaan ja Suomessa tehtyihin valintoihin sekä ammattikorkeakoulu-uudistukseen ryhdyttäessä että myöhemminkin. Vaikutus on tapahtunut ja tapahtuu virkamiesten ja maatutkimusten kautta. OECD on arvioinut Suomen ammattikorkeakoulu-uudistusta viimeksi vuonna 2003 sekä korkea-asteen arvioinnin osana vuonna 2006. OECD:n lisäksi Lampinen (2000, 201) pitää tärkeänä kansainvälisenä koulutuspolitiikan vaikuttajana Unescoa (YK:n koulutus- ja kulttuurijärjestöä). Unesco on Lampisen mukaan kehittänyt erityisesti elinikäisen oppimisen lähestymistapaa. Myös Euroopan Unioni on 1980-luvun puolivälistä aktivoitunut koulutuskysymyksissä (Lampinen 2000, 208–211).

OECD:n vaikutus on kanavoitunut usein opetushallinnon virkamiesten kautta. Virkamiesten roolin on korkeakoulupolitiikassa arvioitu kasvaneen viime vuosikymmenten aikana. Lampinen (2000, 164–166) arvioi muihin tutkijoihin viitaten, että esimerkiksi ammattikorkeakoulu-uudistuksessa opetusministeriön virkamiehillä oli keskeinen rooli muotoiltaessa uudistuksen tavoitteita ja sisältöä. Ojala ja Ahola (2008b, 32) puolestaan arvioivat opetusministeriössä käytetyn Bolognan prosessia legitimoimaan omaa politiikkaansa esimerkiksi ammattikorkeakoulujen jatkotutkimuksen suunnittelussa. Ojalan ja Aholan mukaan Bolognan prosessin tavoitteet liitettiin jo meneillään olevaan kansalliseen kehitykseen.

4.3.3 Ammattikorkeakoulu-uudistuksen korkeakoulupoliittiset, polytekniset ja ammattikasvatukselliset juuret

Jo edellä esitetyt kehityskulut osoittavat ammattikorkeakoulujen perustamisen Suomessa liittyvän moniin erilaisiin yhteiskunnallisiin kehityskulkuihin ja koulutuspolitiikan ongelmakohtiin. Näistä keskeisimpinä on pidetty keskiasteen ammatillisen koulutusjärjestelmän ongelmia, vaikeuksia vastata työelämän muutoksiin ja kansainvälistymisen paineita. Ammatillisen koulutuksen asema koulutusjärjestelmässä oli matala ja se oli aliarvostettua kansainvälisesti vertailtuna. (Lampinen 2000, 103–106; Tulkki 1993.) Ammattikorkeakoulujen perustaminen kytkeytyy myös muihin taloudellis-yhteiskunnallisiin yhteyksiin. Ensinnäkin ammattikorkeakouluja perustettaessa Suomea koetteli korkea työttömyys ja syvä talouslama. Ratkaisun taustalla vaikuttivat näkemykset, joissa koulutusta pidetään yhtenä merkittävimpänä taloudellisen kehityksen ja kilpailukyvyn edistäjänä yhteiskunnan tasolla ja työllisyyden turvaajana yksilötasolla. (OECD 2003, 142–144; myös Välimaa 2005.) Toisaalta yliopistolaitoksen hallinnon- ja tutkinonuudistukset eivät olleet täysin vastanneet niihin kohdistettuja odotuksia varsinkaan työelämän taholta. Yliopistojen piiriin siirtyneet ammatit pyrkivät akatemisoitumaan. (Tulkki 1993, 14–16.) Korkeakouluja kritisoitiin koko 1960-luvun ajan myös opiskelijoiden saaman koulutuksen ja tulevien

ammattitehtävien välisestä vastaamattomuudesta, tutkinnonsuorittamisaikojen liiallisesta pituudesta, opintonsa keskeyttävien suuresta määrästä, voimavarojen vajaakäytöstä sekä hitaudesta reagoida yhteiskunnalliseen kehitykseen (Kivinen ym. 1993, 107). Ammattikorkeakoulu-uudistusta on edellä mainituista selkeistä, laajemmista yhteiskunnallisista yhteyksistään huolimatta pidetty lähinnä nopeana ratkaisuna 1980-luvun lopun koulutuksellisiin ongelmiin (esim. Lampinen 2002, 61).

1990-luvulla päädyttiin korkeakoulutusjärjestelmän duaalimalliin¹², koska sillä haluttiin varmistaa korkea-asteen ammatillisen koulutuksen kehittämismahdollisuudet. Ammattikorkeakouluideologialle oli Lampisen mukaan merkittävää, että ammattikorkeakoulutusta alettiin suunnitella toisaalta erillään yliopistokoulutuksesta ja toisaalta asiantuntijakoulutuksena. (Lampinen 2000, 108–109.) Lampinen (2002, 64) katsoo, että duaalimalli tukee vahvimmin ammattikorkeakoulujen omaleimaisuutta. Ammattikorkeakoulujen jatkotutkintojen kehittäminen onkin luontevaa jatkoa duaalimallin ylläpitämiselle ja kehittämiselle. Toisaalta myös toisin päin: duaalimallin ylläpitämisen kannalta ammattikorkeakoulujen työelämälähtöisinä kehitettäviä jatkotutkintoja pidetään keskeisenä tärkeinä (Kekäle ym. 2004). Tätä Kekäle ym. (2004) perustelevat sillä, että jatkotutkinnot takaavat ammattikorkeakoulujen perustutkinnon suorittaneille pääsyn tekemään eurooppalaista master-tason toisen syklin tutkintoa jo aiemmin valitsemallaan väylällä. Ilman tätä mahdollisuutta vaarana olisi Kekäleen ja Heikkilän ym. (2004) mukaan ammattikorkeakoulujen sulautuminen yliopistoihin; ammattikorkeakoulujen ”kehittyminen” yliopistokoulutukseen valmistaviksi laitoksiksi ja korkeakoulutusjärjestelmän muuttuminen binäärimallin kautta integroiduksi järjestelmäksi. Myös jatkotutkintokokeilun loppuarvioinnissa (Pratt ym. 2004) ammattikorkeakoulujen jatkotutkintoa pidetään keskeisenä ja tärkeänä tekijänä korkeakoulutuksen duaalijärjestelmän säilymisen ja kehittämisen kannalta. Raportissa on todettu, että Suomessa näyttäisi valitsevan vahva sitoutuminen duaalijärjestelmään ja sen edelleen kehittämiseen.

Ammattikorkeakoulu-uudistuksen ideaa voidaan etsiä myös – ehkä hie-man yllättäen – filosofisten ja yhteiskuntatieteellisten tutkintojen toimikunnan (FYTT-toimikunnan) (KM 1972: A 17) mietinnöstä. Ainakin Lampinen (2003, 63) näkee ammattikorkeakoulutuksen taustalla FYTT-toimikunnan näkemyksiä. Uudistuksen idean juuria on todennäköisesti löydettävissä muistakin toisen maailmansodan jälkeisistä koulutuksen uudistamista käsitelleistä komiteamietinnöistä. Tässä tutkimuksessa otetaan esimerkkinä esille FYTT-toimikunnan

¹² Korkeakoulujärjestelmät voidaan jakaa karkeasti ottaen ainakin kolmeen malliin: duaalimalliin, binaarimalliin ja integroituun malliin. Kaksi ensimmäistä ovat erilliskorkeakoulumalleja, jälkimmäinen yhtenäiskorkeakoulumalli. Integroidulla mallilla viitataan järjestelmiin, joissa korkeakoulutuksen eri muotoja toteutetaan samoissa institutionaalisissa puitteissa. Binaarimalli eroaa duaalimallista siinä, että edellisessä ammattikorkeakoulussa ja yliopistossa suoritettavat tutkinnot ovat selkeästi peräkkäisiä ja ammatillinen sektori toimii ainakin osittain yliopistollisiin opintoihin valmistavana instituutina. Jälkimmäisestä mallista puhuttaessa halutaan puolestaan korostaa eri sektoreilla suoritettujen tutkintojen erillisyyttä ja rinnakkaisuutta. (Ks. Liljander 1997; 2004, 24–26.)

mietintö, koska siinä luotiin polyteknisen koulutuksen ideaa – joskaan ei esitetty ammattikorkeakoulujen perustamista.

FYTT-toimikunnan tehtävänä oli opetusministeriön toimeksiannon mukaan ”*valmistella korkeakoulujen tutkintojärjestelmän uudistamista filosofisten ja yhteiskuntatieteellisten tutkintojen osalta; esittää ehdotus eri korkeakoulujen filosofisten ja yhteiskuntatieteellisten tiedekuntien tutkinnoissa noudatettavista yleisistä periaatteista siten, että tutkinnot soveltuvat sekä ammatillisesti että ei-ammattillisesti suuntautuneen koulutuksen tarpeisiin; valmistella yksityiskohtainen ehdotus mainittujen tiedekuntien tutkintojen uudistamiseksi; laatia ehdotus säännösten uusimiseksi tutkinnonuudistusta varten; sekä laatia ehdotusaikataulu uuteen tutkintojärjestelmään siirtymisestä*” (KM 1972, 3-4). Toimikunta (mt. 7) katsoi kuitenkin, että koulutusta on tarkasteltava ja kehitettävä kokonaisuutena, ja siksi se pyrki ottamaan työssään huomioon koulutusjärjestelmän piirissä tapahtuneen muun kehityksen ja suunnittelun. Kivisen ym. (1993, 111–112, ks. myös Lampinen 2003, 38) mukaan FYTT siirsi tutkinnonuudistuksen huomion tavoiteongelmaan: ensin oli selvitettävä koulutuksen päämäärät ja epäkohdat sekä lähestyttävä tutkinnonuudistusta koulutuksen tavoitteiden kannalta mielekkäistä opetussisällöistä. Tämä tarkoitti sen selvittämistä, mitä yhteiskunta, tieteenalat ja opiskelijat odottivat korkeakoulutukselta ja mihin ammatillisiin, yleissivistäviin tai tieteellisiin tavoitteisiin akateemisella tutkinnolla haluttiin pyrkiä.

Polyteknisen koulutusperiaatteen tavoitteena oli ammattikoulutuksen tieteellistäminen, ei tieteen ammatillistaminen (professionalisointi) (KM 1972, 140). Toimikunnassa asetettiin ammatilliseksi koulutustavoitteeksi kehittää monipuolisia ammatillisia yleisvalmiuksia, jotka sallivat suuntautumisen laajaan tehtävä- ja ongelma-alueeseen. Keskeinen vaadittu valmius oli kyky tunnistaa ja ratkaista ongelmia. Teoreettinen koulutus ja perehtyminen tutkimustyöhön nähtiin laaja-alaisen ammattikoulutuksen elimellisenä osana. Ammatillisuudella toimikunta tarkoitti Kivisen ym. mukaan yleisen ongelmanratkaisuperiaatteen soveltamista tieteessä ja ammatissa esiintyviin ongelmiin. (Kivinen ym. 1993, 113–114.)

Toimikunta (1972, 31–34) esitti perustutkinnoissa sovellettavaksi ns. polyteknistä mallia, jossa tieteellis-teoreettiseen yleiskoulutukseen yhdistetään ammatillisen soveltamisen, yhteiskunnallisen kriittisyyden ja monitieteisen ongelmanratkaisun näkökohdat, eikä siinä eroteta jyrkästi toisistaan yleistiedollista, teoreettista ja ammatillista koulutusta. Samalla toimikunta halusi avattavan mahdollisuuksia työn ja opiskelun joustavaan vuorotteluun. Lisäksi toimikunta ehdotti, että sen suunnittelemaa tutkinnonuudistusta voitaisiin toteuttaa kaikilla korkeakoulutuksen ja muun *tieteellistä metodologiaa soveltamaan kykenevän, edistyneemmän ammatillisen koulutuksen aloilla*. FYTT-toimikunta ei visioinut ammattikorkeakoulujen muodostamista. Päinvastoin se lähti näkemyksestä, että yliopistojen tulisi ottaa huomioon yhteiskunnan muutoksista lähtevät vaatimukset kehittää koulutusta.

Ammattikorkeakoulujen omaksuma tapa toteuttaa ammatillista korkeakoulutusta on lähellä FYTT-toimikunnan ehdotuksia, joskin ammattikorkeakoulutuksen juuria on myös muualla. Ammattikorkeakoulujen perustamisen paikallistuminen sekä keskiasteen että korkea-asteen koulutuksen ongelmiin ja

haasteisiin osoittaa, että ammattikorkeakoulutuksen idea on syntynyt useissa yhteyksissä.

Ammattikorkeakouluopetuksen juuria on myös etsitty sekä ammattien opetuksen että yliopisto-opetuksen perinteistä. Esimerkiksi Kotila (2004, 13–19) katsoo, että ammattikorkeakouluopetus juontaa juurensa kolmesta erilaisesta traditiosta. Näitä traditioita ovat mestari-kisälli-perinne, ammattikasvatusperinne ja korkeakouluperinne. Mestari-kisälli-perinteessä ammatillinen asiantuntijuus opitaan niissä ympäristöissä, joissa työtä muutenkin tehdään ja joissa hiljainen tieto siirtyy. Perinteen opetussuunnitelmalliset tavoitteet ovat käytännöllisiä ja ammattialaan erikoistuneita. Oppilaitoksen tehtävänä on käytännöllisen ja kokemuksellisen tiedon välittäminen. Uutta tietoa tuotetaan korkeintaan välittömässä soveltamis- tai hyödyntämistarkoituksessa. Tutkimus- ja kehitystoiminta koetaan vieraaksi.

Ammattikasvatusperinteessä puolestaan painottuu oppilaitosinstituution ja koulutustehtävän ensisijaisuus. Ammatillinen asiantuntijuus ammattikasvatusperinteessä on taitoa koskevaa tietoa, joka syntyy koulutuksen aikana. Ammattikorkeakoulut syntyivät ammatillisten oppilaitosten pohjalle ja tietyt ominaispiirteet Kotilan mukaan periytyvät ammattikasvatuksen historiasta. Ammattikasvatusperinne nojaa ammatilliseen opettajuuteen ja opettajaprofessioon, joka korostaa ohjausta ja yleistä sisältöjen tuntemusta erikoistumisen sijasta. Koulutuksen tavoitteissa painotetaan yleisiä työelämä- ja itsesäätelyvalmiuksia, ammatillista yleissivistystä sekä käytännöllisen osaamisen perustumista työn teoreettiselle hallinnalle. Tutkimus- ja kehitystoiminta (t&k-toiminta) on ammattikasvatusperinteessä integroitu koulutustehtävän osaksi, ja siten opinnäytetyöt mielletään osaksi t&k-toimintaa. (Kotila 2004, 16–17.)

Korkeakouluperinteellä Kotila (2004, 17) tarkoittaa laajaa, yleismaailmalista korkeakoulutuksen perinnettä, johon kuuluvat myös erityissuhteet työelämä- ja yritysryhteytyöhön. Ammattikorkeakoulujen osalta korkeakouluperinne näkyy Kotilan (2004, 17–19) mukaan voimakkaimmin koulutusaloilla, joiden opettajilla on yliopistokoulutus ja jotka hakevat legitimoitumista niitä lähellä olevien yliopistollisten tieteenalojen kautta. Korkeakouluperinne painottaa koulutuksessa uuden tiedon luomista ja opinnäytetyökulttuurissa uuden tiedon hankkimiseen liittyvää kehitystoimintaa. Opinnäytetyöt tehdään usein työelämän kehittämistoimintana ja osana ammattikorkeakoulun kehitystoimintaa tai ainakin niitä jäljittelevissä työryhmissä. Opettajuus määrittyy tieteen asiantuntijuuden pohjalle. Tutkimus- ja kehittämistoiminta voidaan tämän perinteen mukaan integroida osaksi koulutustehtävää tai organisoida erillisinä tutkimus- ja kehittämisyksikköinä.

Lampisen ja Kotilan analyysit ammattikorkeakoulutuksen juurista painottavat erilaisia lähtökohtia ja näkökulmia. Lampisen analyysissä korostuu koulutuspolitiikan historia ja Kotilan analyysissä puolestaan ammattikorkeakoulu-toimijan ammattikorkeakoulukontekstiin ja -perinteisiin liittyvä näkemys. Ammattikorkeakoulu-uudistuksen lähtökohdissa yhdistyvät niin virkamiestoiminta, koulutuspolitiikka kuin toimijoiden ammattikorkeakouluidentiteetin

rakentaminen. Taulukkoon 3 on koottu joitakin keskeisiä ongelmia, joihin ammattikorkeakoulu-uudistuksella haettiin ratkaisuja.

TAULUKKO 3 Ammattikorkeakoulu-uudistuksen taustalla vaikuttaneet ongelmat

KORKEAKOULUTUKSEEN LIITTYVÄT ONGELMAT JA EPÄKOHDAT	
KOULUTUSPOLIITTISET	YHTEISKUNTAPOLIITTISET (TYÖELÄMÄÄN JA TALOUTEEN LIITTYVÄT)
Pidentyneet koulutusajat, opintojen keskeyttämisen lisääntyminen, moninkertainen koulutus, yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen etääntyminen toisistaan (Salminen 1997)	Jäykkyys vastata muuttuviin tietotaitovaatimuksiin (Tulkki 1993; Salminen 1997)
Keskikoulu-uudistuksen, keskiasteen uudistuksen ja yliopistojen tutkinnon uudistuksen epäonnistuminen (Tulkki 1993; Ahola 1996; Lampinen 2000)	Ammatillinen koulutus vastasi 1990-luvulle tultaessa pääosin vanhentuneeseen ammattitaitorakenteeseen (Salminen 2001)
Ammatillisen koulutuksen aliarvostus (Tulkki & Lyytinen 2001)	Vaikeus vastata työelämän ja kansainvälisiin muutoshaasteisiin (OECD 2003)
Ylioppilassuma (Lampinen 2000; Herranen 2003) Yliopistojen massoitumisen ja koulu- maistumisen paineet (Salminen 2001) Yliopistojen ammatillistuminen (Kotila 2003a)	

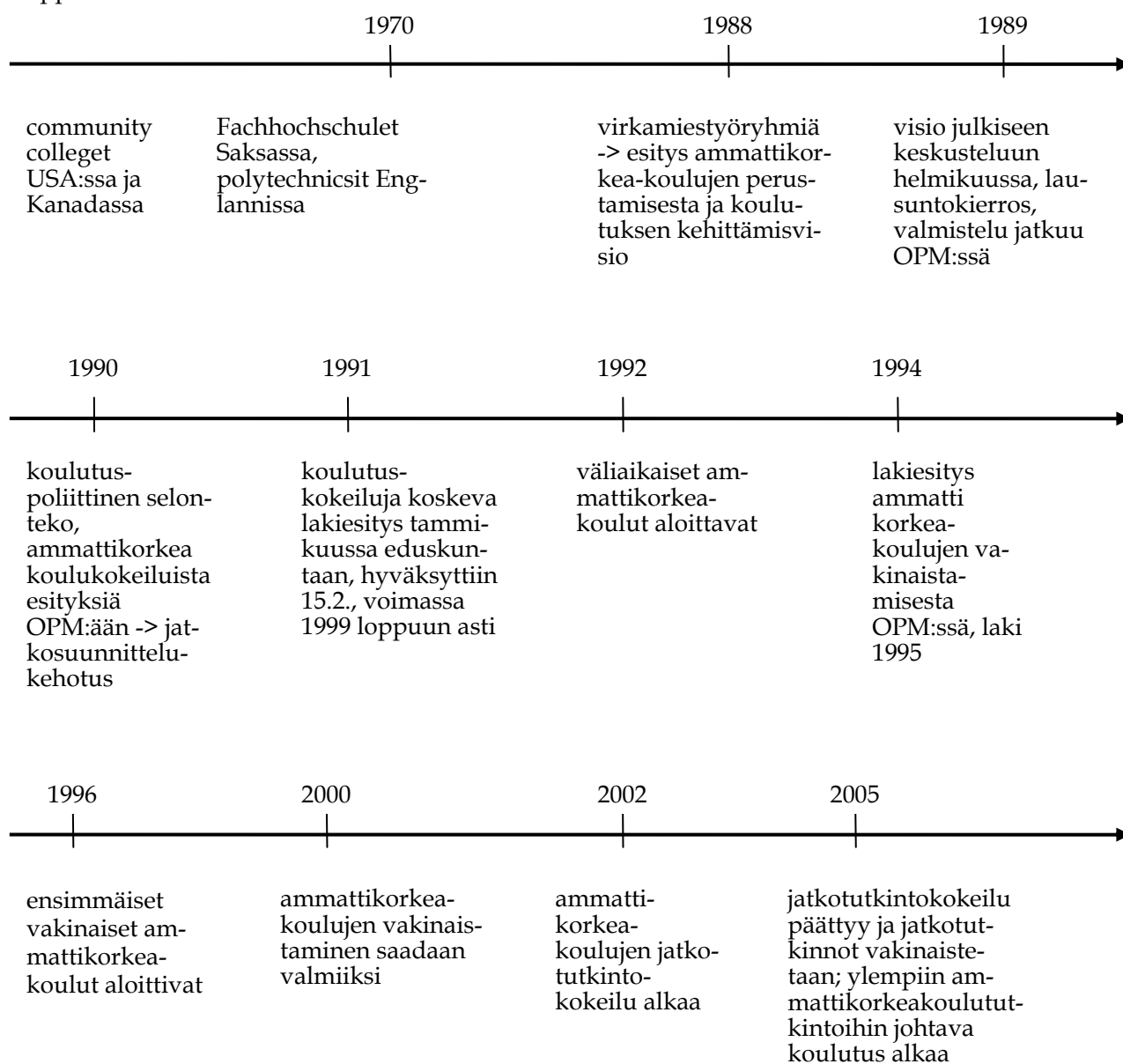
Ammattikorkeakoulu-uudistuksen taustalla näyttäisi olleen niin kansallisia kuin kansainvälisiäkin koulutuspolitiikan kehityskulkuja. Kansallisesta näkökulmasta korkeakoulutuksen kysynnän ja tarpeen jatkuva kasvu loi paineita ratkaista ylioppilassumana tunnettu ongelma. Paineita ammattikorkeakoulujen perustamiseen loivat osaltaan myös kansainväliset esimerkit. Vaikka kansainvälisesti tarkasteltuna ammattikorkeakoulut perustettiin varsin myöhään, eteni niiden vakinaistaminen ja kehittäminen ripeästi.

4.4 Ammattikorkeakoulureformi ja ammattikorkeakoulujen institutionalisoituminen

Edellä on kuvattu ammattikorkeakoulutuksen perustamiseen liittyviä kotimaisia ja eurooppalaisia kehityskulkuja. Kuvioon 1 on koottu ammattikorkeakoulujen perustamiseen ja institutionalisoitumiseen liittyvät tapahtumat aikajanelle. Ammattikorkeakoulujen perustamiseen liittyvä suunnitteluvaihe kesti 1990-luvun alkupuolelle. Vuonna 1992 alkoi ammattikorkeakoulujen kokeilukausi, jota seurasi vuonna 1996 alkanut ammattikorkeakoulujen vakinaistamisen kausi. Vakinaistamisvaihe kesti vuoteen 2000. Institutionaalistumisen kolmannen vaiheen voi katsoa alkaneen ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnon suunnitte-

lusta ja kokeilusta. Huomionarvoista on, että ammattikorkeakoulut perustettiin verrattain myöhään eurooppalaisesta näkökulmasta tarkasteltuna. Perustamista edeltänyt keskustelu jatkui pitkään ja vasta kansainväliset kehityskulut jouduttivat ammattikorkeakoulujen perustamista myös Suomeen. Ammattikorkeakoulukokeilu eteni lopulta nopeasti ja jo 10 vuodessa ammattikorkeakoulut oli vakinaistettu sekä jatkotutkinnon suunnittelu aloitettu. Seuraavassa tarkastellaan vielä aiempien tutkimusten valossa syitä, jotka johtivat ammattikorkeakoulujen perustamiseen. Lisäksi tarkastellaan, millaisia seikkoja ammattikorkeakoulu-uudistuksen yhteydessä on nostettu keskusteluun.

keskiasteen ongelmat Suomessa, ylioppilassuma, esityksiä ammattikorkeakouluihin verrattavissa olevista oppilaitoksista



KUVIO 1 Ammattikorkeakoulujen perustamisvaihe ja institutionalisoituminen Lampista (2000) mukailten

Ammattikorkeakoulureformia ja ammattikorkeakoulujen institutionalisoitumista on tutkittu ahkerasti eri näkökulmista koko ammattikorkeakoulutuksen historian ajan. Lisäksi on tutkittu muun muassa ammattikorkeakoulujen organisointumista ja erityisesti opetuksen kehittämistä. Ammattikorkeakoulujen tutkimus voidaan jaotella ensinnäkin ammattikorkeakouluja ja (korkea)koulutusjärjestelmää koskeviin tutkimuksiin (esim. Lasonen, Mäkinen & Korhonen 1992; Ahola 1995, 1996), jotka erityisesti ammattikorkeakoulu-uudistuksen alku- ja vakiinnuttamisvaiheessa selvittivät ja osallistuivat keskusteluun ammattikorkeakoulutuksen roolista ja tehtävistä. Nyt tämä tutkimus näyttäisi osin olevan käynnistymässä uudelleen, kun ammattikorkeakoulujen roolia tutkimus- ja kehitystyössä tarkastellaan ja arvioidaan. Toinen tutkimuskategoria käsittää ammattikorkeakoulujen organisaatioon ja sen kehittämiseen liittyvät kysymykset. Tarkasteluja on tehty yhteensulauttamisen näkökulmasta (esim. Järvinen 1997), laatu näkökulmasta (Mäki 2000) ja strategisen johtamisen näkökulmasta (Toikka 2002) sekä ammattikorkeakoulujen roolista innovaatiojärjestelmässä (Tulkki & Lyytinen 2001; Marttila, Kautonen, Niemonen & von Bell 2004). Kolmannen tutkimuskategorian muodostavat opettajien kehittymiseen/kouluttautumiseen ja opetuksen kehittämiseen sekä pedagogiikkaan liittyvät kysymykset (Kotila 2003a, b; Rissanen 2003).

Ensimmäisessä tutkimuskategoriassa käsitellään erityisesti ammattikorkeakoulutuksen perusteluja ja ideaa. Toista ja kolmatta kategoriata hallitsevat tapaustutkimukset, jotka kohdistuvat yhteen tai muutamaankin ammattikorkeakouluun, joita tarkastellaan valitusta näkökulmasta. Kaikkia edellä mainittuja ammattikorkeakouluihin kohdistuvia tutkimuksen kategorioita yhdistää se, että pääosin tutkimus on tehty yliopistoyhteydessä joko yliopistotutkijoiden toimesta tai ammattikorkeakoulun opettajien jatko-opintojen opinnäytteinä yliopistoihin. Vasta myöhemmin on alettu julkaista myös ammattikorkeakoulun omien verkostojen (esim. Ammattikorkeakoulujen kehittäjäverkoston – KeVerin) piirissä ammattikorkeakouluja koskevaa selvitys- ja tutkimuskirjallisuutta. Esimerkiksi Kotilan ja Mutasen (2004) toimittamassa artikkelijulkaisussa analysoidaan ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystyötä ja Vanhanen-Nuutisen ja Lambertin (2005) toimittamassa kokoelmassa kirjoittamista ammattikorkeakoulun ja työelämän hankkeissa. Lisäksi jonkun verran tutkimusta on tehty opetusministeriön virkamiesten toimesta. Tässä tutkimuksessa pääpaino on ammattikorkeakoulutuksen työelämälähtöisyyden idean ja kehittymisen tarkastelussa jatkotutkintokokeilun aikana. Kehittymistä tarkastellaan erityisesti jatkotutkinnon ja sidosryhmien toimijoiden yhteyksien ja muokkautumisen kautta. Ammattikorkeakoulutuksen historiaa ja kehittymistä tarkastellaan taustaksi jatkotutkintokokeilulle, siksi tarkastelussa todetaan tutkimuksia ja niiden aihepiirejä sekä referoidaan tutkimustuloksia, kun ne taustoittavat jatkotutkintokokeilua jatkumona ammattikorkeakoulu-uudistukselle.

4.4.1 Ammattikorkeakoulut: rooli ja tehtävät

Ammattikorkeakoulu-uudistus oli koulutuksen tutkijoille kiinnostava tutkimuskohde ammattikorkeakoulukokeilun alusta lähtien. Aluksi tutkimuksissa

tarkasteltiin ammattikorkeakoulujen kehittymistä korkeakouluina ja korkeakoulutusjärjestelmän osana. Lasosen ym. (1992) toimittamassa artikkelikokoelmassa tarkasteltiin ammattikorkeakoulu-uudistusta useista, erilaisista näkökulmista. Korkeakoulutusjärjestelmään liittyneet kysymykset korkeakoulutuksen mallista, ylioppilassumasta ja korkeakoulutuksen massoitumisesta siirtyivät ammattikorkeakoulujen perustamisen myötä koskemaan myös ammattikorkeakoulujen vaikutuksia ja työnjakoa yliopiston kanssa (esim. Ahola 1995, 1996). Ahola (1996, 43–47) epäili, ettei ammattikorkeakoulutuksessa pystytä eriyttämään ammatillisuutta teoreettisuudesta, eikä myöskään koulutukseen valikoituminen eri koulutusväylille muutu helposti. Siksi ammattikorkeakoulujen rooli ei pura korkeakoulutuksen ongelmia. Samaan päätyi myös Nurmi (1998). Tutkimukset on tehty ammattikorkeakoulujen alku- ja vakiinnuttamisvaiheessa.

Ammattikorkeakoulu-uudistus lähti liikkeelle 1990-luvun alussa kokeiluna, jossa oppilaitosten ja opettajien aktiivisuuden odotettiin luovan uuden järjestelmän vanhan komiteavetoisen valmistelun sijasta. (Lampinen 2002, 60; Antikainen 2002, 1; Tulkki 1993, 11). OECD:n arviointiryhmä arvioi opetusministeriön ehdotuksen ammattikorkeakoulu-uudistuksesta tulleen kaikille tahoille (poliitikot, media, yliopistot ja ammatilliset oppilaitokset) yllätyksenä, ja niinpä silloin esitettiinkin paljon epäilyjä ammatillisesti orientoituneen korkeakoulutuksen luomisen suhteen. Kuitenkin joissakin arvioissa ammattikorkeakoulu-uudistuksen katsotaan onnistuneen (esim. OECD 2003, 133). Toisaalta joissakin arvioissa suhtaudutaan varauksellisesti ammattikorkeakoulujen jatkotutkintojen antamiseen kaikissa ammattikorkeakouluissa ja kaikilla koulutusaloilla (esim. EK, 15.12.2004).

OECD:n arviointiryhmä (2003, 142–143) arvioi ammattikorkeakoulujen historian Suomessa poikkeavan monen muun maan ei-yliopistollisen korkeakoulutuksen kehityksestä, koska Suomessa ammattikorkeakoulut perustettiin vasta 1990-luvulla taloudellisessa murroksessa¹³ uskoen koulutuksen olevan keskeinen poliittinen väline taloudellisen kasvun ja tietoyhteiskunnan edistäjänä. Korkeakoulupoliittisesta näkökulmasta OECD:n ryhmä arvioi ammattikorkeakoulujen olleen vahvassa opetusministeriön ohjauksessa sekä toiminnallisesti että rahoituksellisesti. Myös tutkimus- ja kehitystoimintaan panostaminen nostetaan raportissa esille käytännöllisyyden ja ammatillisuuden pohjana sekä alueelliseen kehitystoimintaan osallistumisen edellytyksenä.

Työelämän ja ammattikorkeakoulutuksen yhteyttä on luonnollisesti tutkittu ammattikorkeakoulujen perustamisesta alkaen. Tulkki (1993) tutki yritysten edustajien ammattikorkeakouluun liittyviä odotuksia ja ammattikorkeakoulun opettajien työtietoisuutta ja siihen liittyviä mielikuvia. Tulkin (1993, 204) mukaan suurimmat työelämän odotukset kohdistuivat valmistuvien osaamisen monipuolistumiseen keskiasteen ammattitutkinnon suorittaneisiin verrattuna. Tähän liittyi opiskelun mahdollisuuksien lisääntyminen sekä harjoittelun ja

¹³ OECD:n arviointiryhmä näkee taloudellisen murroksen syinä Neuvostoliiton hajoamisen aiheuttaman idänkaupan romahduksen, työttömyyden kasvun 3,2 prosentista (vuonna 1990) 16,6 prosenttiin (1994), kansatalouden kasvun putoamisen 5,1 prosentista (vuonna 1989) -6,3 prosenttiin (vuonna 1991)(OECD 2003, 142).

päättötöiden tekeminen yrityksille, koska niiden katsottiin lisäävän valmiuksia työelämään. Koulutuksen ja työelämän yhteydenpitoa varten oli opistovaiheessa perustettu neuvottelukunnat, joiden rooli ja toiminta ei kuitenkaan ammattikorkeakoulujen perustamisen myötä korostunut.

Työelämäyhteyteen liittyvät kysymykset syrjäytyivät Tulkin (1993, 204–205) mukaan instituuttilähtöisillä¹⁴ kysymyksen asetteluilla. Huomio kiinnittyi opettajien koulutustason nostamiseen, kansainvälistymiseen ja yhteistoimintaan yliopistojen kanssa. Tulkki korostaa, että ammattikorkeakoulun ideana on läheinen yhteys työelämään, jota vasten edellä mainittuja asioita tulisi tarkastella. Yritykset olivatkin valmiita lisäämään kehittämistoimintaa ja opettajavierailuja ammattikorkeakoulujen kanssa. Ammattikorkeakoulut keskittyivät kuitenkin perustamisen jälkeen kehittämään itseään korkeakouluina ja yhteistyön kehittäminen työelämän kanssa jäi toissijaiseksi.

4.4.2 Ammattikorkeakoulujen kehittäminen

Leena Raudaskoski (2000) on tarkastellut ammattikorkeakoulujen toimintaperustaa analysoimalla vuosina 1996–1998 vakinaistamisluvan saaneiden ammattikorkeakoulujen toimilupahakemuksia. Hänen mukaansa (Raudaskoski 2000, 160–161) ammattikorkeakoulut ovat lähteneet luomaan strategisia toimintamallejaan ensisijaisesti elinkeino- ja työelämälähtöisesti, joka näkyy muun muassa tehokkuuden ja taloudellisuuden näkökulman korostumisena toiminnan ohjaamisessa. Koulutuksen tehtäväksi on nähty tuottaa taloudellisesti-rationaalisia osaajia palvelemaan ensisijaisesti elinkeino- ja työelämän tarpeita. Tätä tarvetta on myös opetusministeriöltä tulleella ohjeistuksella korostettu ammattikorkeakoulutuksen tehtäväksi.

Ammattikorkeakoulujen työelämälähtöisyys tai tiivis työelämäkytkentä tulee esille myös Ståhlen (1998, 147) tutkimuksessa, jossa tutkittu ryhmä näki ja koki, että ammattikorkeakouluissa soveltavan tutkimuksen keskeisyys ja läheinen kytkentä työelämään ovat piirteitä, jotka erottavat ammattikorkeakoulut yliopistoista. Tutkimuksessa tuli myös implisiittisesti esille, että yliopistot ja ammattikorkeakoulut voivat käyttää toisiaan itsensä ja toistensa tunnistamisessa (mt., 148–149). Myös opistokoulutuksen traditioon verrattuna ammattikorkeakoulutus näyttäytyy työelämään kytkeytyvänä, mikä ilmenee Raudaskosken (2000, 40) mukaan amatillisena asiantuntijakoulutuksena eikä humboldtilaisena tiedekoulutuksena.

Ammattikorkeakoulujen institutionalisoituminen tapahtui kokeilun ja vakinaisen aseman ansaitsemisen kautta; vakinaisen ammattikorkeakoulun status oli ansaittava ja ammattikorkeakoulun vakinaisen toimiluvan hakijan oli pysyttävä osoittamaan ansionsa (Herranen 2003, 5). Korkeakoulujen arviointineu-

¹⁴ Institutionaalisuuden Tulkki (1993, 195–201) käsittää keskusjohtoisuutena, joka liittyy koulutusalan tehtävään julkisen alan ammatteihin koulutuksessa, esimerkiksi sosiaali- ja terveysalalla. Toinen perinne, josta Tulkki hakee ammattikorkeakoulutuksen tapaa organisoida suhdettaan työelämään, ovat kansalaisyhteiskunnan aktiviteetit. Tällä Tulkki tarkoittaa nonformaalista yhteistoimintaa, joka liittyy erityisesti kaupalliseen koulutukseen.

vosto arvioi ammattikorkeakoulujen näytöt hakemusten perusteella. Kokeilun lyhyttä ja keskenjäämistä on joskus moitittu, vaikka sen on arvioitu myös tavallaan korvanneen parlamentaarisen komiteavalmistelun (Lampinen 2002, 61). Ammattikorkeakoulujen vakinaistaminen aloitettiin vuonna 1996 ja vuoteen 2000 mennessä ammattikorkeakouluverkko oli valmis. Ammattikorkeakouluja ylläpitävät kunnat, kuntayhtymät tai pääsääntöisesti niiden omistamat osakeyhtiöt.

Ammattikorkeakoulutusta koskeva tutkimus on ollut vahvasti sidoksissa aikansa korkeakoulupoliittiseen keskusteluun, mutta myös ammattikorkeakoulujen ja -koulutuksen kehittämiseen. Usein tutkimus on käyttänyt yhtä tai muutamaa ammattikorkeakoulua esimerkkinä. Tapausesimerkkien kautta tapahtunut tutkimus on tavallaan ollut kuvaavaa ja samalla kuitenkin osoittanut, että ammattikorkeakoulut poikkeavat myös toisistaan.

Jatkotutkintokokeilun osalta suunnittelun vaiheita on dokumentoinut ainakin Salminen (2003). Jatkotutkintokokeilun kehittymistä tarkastellaan seuraavassa ammattikorkeakoulutuksen kehittämisen jatkumona, jolla on juuret edellä esitettyihin eurooppalaisiin ja ennen kaikkea kansallisiin yhteyksiin. Jatkotutkintokokeilu ei syntynyt tyhjiössä eikä tyhjästä, vaan heijasteli eri toimijoiden pyrkimyksiä, joita kuvataan ja analysoidaan tarkemmin luvussa 5.

5 JATKOTUTKINTOKIISTASTA KOKEILUUN

Ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnosta alettiin keskustella melko pian ammattikorkeakoulujen vuonna 1996 alkaneen vakinaistamisen jälkeen. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto (ARENE ry) oli keskeinen keskustelun käynnistäjä ja osallistuja. Rehtorit ovatkin vaikuttaneet aktiivisesti ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnon puolesta (Herranen 2003, 9). Valmistelutyö käynnistyi jo 1997 ja ARENE teki asiasta esityksen opetusministeriölle tammikuussa 1998. ARENE perusteli jatkotutkintojen tarvetta mm. muuttuvilla työelämän tulevaisuuden näkymillä sekä yritysten kansainvälistymisen ja siihen liittyvän osaamisen tarpeilla. Perusteena käytettiin myös ammattikorkeakoulujen profiloitumista ja työnjakoa yliopistojen kanssa duaalimallin vahvistamiseksi. (ARENE 2000, 16.) Keskusteluista huolimatta ammattikorkeakoulujen jatkotutkintojen tarvetta ei voitu kuitenkaan yksiselitteisesti osoittaa, eikä siitä vullinnut myöskään täyttä yksimielisyyttä (ks. esim. Purhonen 2002, Rinne 2002). Kiista jatkotutkintojen tarpeesta tuli esille vielä jatkotutkintokokeilun loppuarvioinnissakin, kun eri sidosryhmien edustajat esittivät arvioitsijoille ristiriitaisia näkemyksiä (Pratt ym. 2004, 28–29).

Reformeihin ja uudistuksiin liittyy aina julkinen keskustelu uudistuksen tarpeesta ja ehdoista. Myös jatkotutkintokokeilua edelsi keskustelu, jota Herranen (2003, 9–10) luonnehtii kiivaaksi yliopistoväen uudistuksen vastustamiseksi status- ja rahoituskysymyksiin vetoamalla. Lampisenkin (2003, 35) mukaan yliopistot ovat suhtautuneet varauksellisesti ammattikorkeakoulujen tutkimustoimintaan ja jatkotutkintoihin. Herrasen (2003) mukaan myös osa työnantajista suhtautui varauksellisesti uudistukseen. Jatkotutkintojen vastustajia olivat Teollisuus ja työnantajat, Suomen ekonomiliitto, Kuntaliitto ja Suomen yliopistojen rehtorien neuvosto (HS 23.11.2000). Käydyllä keskustelulla oli Herrasen (2003, 9–10, 36) mukaan vaikutuksia myös jatkotutkinnon valmisteluun: valmistelu keskeytettiin väliaikaisesti ja valmisteluryhmiä käytettiin lisäselvitysten laatimisessa. Sidoryhmien¹⁵ lausunnoissa jatkotutkintoa vastustettiin, koska sitä ei pidetty tarpeellisena (Teollisuus ja työnantajat (TT, nykyään Elinkeinoelämän

¹⁵ Sidoryhmiksi käsitetään laajasti ottaen kaikki ne tahot, joilla on intressiä ammattikorkeakoulujen jatkotutkintokokeilua kohtaan. Sidoryhmien edustajien kannanotto- ja tarkastellaan myös seurantaraporteissa julkaistujen kirjoitusten perusteella.

keskusliitto EK) 29.11.2000, 29.5.2000). Vastustamisen perusteena oli myös näkemys, että ylemmät korkeakoulututkinnot kuuluvat vain yliopistoihin korkeakoulutuksen työnjaon perusteella (Professoriliitto 8.6.2000).

Vastustuksesta huolimatta ammattikorkeakoulujen jatkotutkintoja alettiin suunnitella opetusministeriössä uudelleen keskeytyksen jälkeen. Muutoksia ja viivästyksiä aiheutti myös se, ettei opetusministeriössäkään oltu yksimielisiä jatkotutkinnon kehittämistä. Lisäksi Bolognan prosessin eteneminen sekoitti kuvioita ja opetusministeriössä päädyttiin odottamaan. Bolognan julistuksessa esitetty korkea-asteen yleiseurooppalainen tutkintojen kaksisyklinen malli ei rinnastunut suomalaiseen korkeakoulujärjestelmään. (Salminen 2000, 2001.) Ammattikorkeakoulututkinto ei rinnastunut bachelor-tason tutkintoon, eikä jatkotutkintoa alun perin suunniteltu master-tutkintoon rinnastuvaksi. Joskin esim. opetusministeriön Salminen (2000, 51) esitti rinnastamisen tekemistä ja jatkotutkintohankkeen ja ammattikorkeakoulujen master-tutkintojen selvitystyön kytkemistä toisiinsa.

Lopulta eduskunta muutti virkamiesvalmistelua siten, että ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnot päätettiin toteuttaa kokeilun kautta. (Salminen 2002, 2003; myös Herranen 2003, 36.) Jatkotutkintojen puolustajat vetosivat kansainvälisen vertailtavuuden parantamiseen, ammattikorkeakoulujen omaleimaisuuden vahvistamiseen sekä alueellisen kehityksen edistämiseen (Herranen 2003, 9).

5.1 Jatkotutkintokokeilun suunnitteluvaihe opetusministeriössä

Jatkotutkinnon suunnitteluvaiheessa opetusministeriön virkamiehet olivat toimijoina keskeisessä asemassa, vaikka hallituksen sivistyspoliittinen valiokunta tekikin muutoksia valmisteluun. Keskeisin muutos oli, että kehittämisen sijasta päädyttiin etenemään kokeilun ja sen arvioinnin kautta. Näin suunnitteluvaihetta seurasi kokeiluvaihe, johon kiinnitettiin kokeilun seuranta ja arviointi. Jatkotutkintokokeilun suunnittelu ja kokeilun vaiheet on kuvattu kuviossa 2. Kuvio on laadittu kronologisesta näkökulmasta OPM:n asiakirjojen ja aihetta käsitelleiden artikkelien (Salminen 2002, 2003) pohjalta.

Opetusministeriön koulutus- ja tiedepolitiikan osasto asetti 18.2.1998 virkamiehistä koostuvan valmisteluryhmän laatimaan suunnitelman ammattikorkeakoulujen jatkotutkintojen pilottivaiheen organisoimisesta. OPM:n valmisteluryhmä (1998, 2-3) arvioi jatkotutkintojen tarvetta seuraavista lähtökohdista käsin: 1) ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden ja toisaalta työelämän tarpeet, 2) ammattikorkeakouluun ja aikuiskoulutukseen liittyvät asiakokonaisuudet ja 3) yliopistosuhteeseen liittyvät asiat. Valmisteluryhmä kuuli asiassa sidosryhmiä ja pyysi koulutustoimikunnilta arvioita ja näkemyksiä jatkotutkintojen tarpeesta ja kiireellisyydestä. Tässä valmistelussa otettiin Salmisen (2002, 359) mukaan huomioon opetusministeriön ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen tutkintojärjestelmiä selvittävän valmisteluryhmän linjaukset. Linjauksista

keskeisimpiä oli periaate, että yliopistot vahvistavat tutkimuksen ja opetuksen yhteyttä jo perustutkinnon alkuvaiheesta lähtien, kun taas ammattikorkeakoulut painottavat opetukseen työelämän käytännön osaamisen tarpeita. (OPM: Työryhmämuistio 1998, 10.)

Saamiensa eri koulutustoimikuntien arvioiden perusteella OPM:n valmisteluryhmä (1998, 5–6) totesi, että mahdollisina jatkotutkintopilotteina voitaisiin käynnistää musiikin, sosiaali- ja terveystalouden sekä tekniikan kokeilut. Musiikin alalla tarve oli ammattitavoitteisessa koulutuksessa. Sosiaali- ja terveystaloudella tarvetta oli työterveydenhuollossa, anestesia- ja sairaanhoidossa ja terveydenhuollon työkäytäntöjen kehittämisessä. Tekniikan alalla tarve kohdistui mm. tietotekniikan alojen kehittämiseen sekä vaativiin suunnittelun ja projektien valmistelu- ja toteuttamistehtäviin. Lisäksi kirjattiin tarve monialaisesta jatkotutkinnosta, joka perustuisi useamman alan ammattikorkeakoulututkinnoille (esim. tuotekehittelyyn liittyvä, tekniikka, terveydenhuolto ja yrittäjyys). OPM:n valmisteluryhmä (1998, 7–8) esitti jatkotutkintokokeilun käynnistämistä edellä mainittujen lähtökohtien mukaisesti kahdella tai kolmella alalla, yhteensä 5–8 vakinaisessa ammattikorkeakoulussa. Aloiksi esitettiin 1) tietotekniikkaa tai muuta tekniikan alaa, 2) sosiaali- ja terveystaloutta, 3) jotakin pientä erityisalaa ja 4) monialaista / useamman alan ammattikorkeakoulututkinnon jatkotutkinnoksi soveltuvaa kokonaisuutta. Esityksessä ehdotettiin, että OPM pyytää ammattikorkeakouluilta esityksiä kehittämishankkeiden käynnistämisestä syksyn 1998 aikana siten, että lähtökohdat ja edellytykset täyttävät hankkeet voisivat aloittaa koulutuksen vuoden 1999 aikana. Lisäksi esitettiin, että rahoitus varataan ammattikorkeakoulun erikoistumisopintoihin tarkoitettuista määrärahoista yhteensä 150–200 vuosiopiskelijajapaikkaa varten.

Näkemykset jatkotutkinnon tarpeesta eri koulutusaloilla vaihtelivat ja muuttuivat suunnittelun kuluessa. Perusteluja näkemysten muutoksille ei ole esitetty.

Seuraavaksi opetusministeriö pyysi (kirje 19.10.1998) ammattikorkeakouluja tekemään esityksiä jatkotutkinnoista 29.1.1999 mennessä. Ammattikorkeakouluja pyydettiin esittämään jatkotutkinnon kehittämishankkeen toiminta-ajatus, ehdotetut jatkotutkinnot ja niiden tavoitteet, yhteydet työelämään, tutkintojen rakenne ja laajuus sekä opetusjärjestelyt pääpiirteissään, opintojen suunniteltu aloittamisajankohta, koulutettavien määrä ja kustannusarvio. OPM:n tarkoituksena oli arvioida suunnitelmat valmistelutyöryhmän muistion ehdotusosan kriteerien pohjalta ja ottaa kantaa kokeiluun valittavista suunnitelmista sekä antaa asianosaisille ammattikorkeakouluille tarkemmat ohjeet esityksen tekemiseksi vahvistamispäätöstä varten. Yhteensä 21 ammattikorkeakoulua esittivät 53 alustavaa jatkotutkintohankesuunnitelmaa (Salminen 2003, 6). Näitä esityksiä ei kuitenkaan käsitelty. Syyksi Salminen (2002, 360) arvioi, että Sorbonnen ja Bolognan julkilausumat¹⁶ sekoittivat valmistelutilannetta.

¹⁶ Sorbonnen julkilausumassa 1998 Ranskan, Italian, Iso-Britannian ja Saksan opetusministerit linjasivat tavoitteensa eurooppalaisen korkeakoulutusalueen kehittämiseksi. Bolognan julkilausumassa 1999 Euroopan opetusministerit sitoutuivat Sorbonnen julkilausumaan viitaten kehittämään vertailukelpoista ja kilpailukykyistä Euroopan

Pysähdyksissä ollut jatkotutkinnon suunnittelu käynnistyi uudelleen valtioneuvoston 29.12.1999 hyväksymän opetusministeriön hallinnon alaa koskevan Koulutus ja tutkimus vuosina 1999–2004 -kehittämissuunnitelman perusteella. Siinä asetettiin tavoitteeksi parantaa ammattikorkeakoulujen kykyä tuottaa uutta tietoa työelämästä, ammatillisesta asiantuntijuudesta ja näiden kehittämisestä. Tässä tarkoituksessa OPM asetti tavoitteeksi ammattikorkeakoulujen ammatillisten jatkotutkintojen kehittämisen sekä yhdessä työelämän kanssa tehtävän soveltavan tutkimus- ja kehitystyön käynnistämisen (Koulutus ja tutkimus ... 1999, 38). Virkamiesvoimin tehty valmistelu eteni hallituksen käsittelyyn vuoden 2000 lopulla, jolloin siihen tehtiin vielä merkittäviä muutoksia. Suunnittelussa oli pitäydytty ensimmäisessä vaiheessa tehtyihin ratkaisuihin ja periaatteisiin sekä päädytty esittämään jatkotutkintojen luomista vähitellen olemassa olevaan koulutusjärjestelmään – ilman kokeilua. Suunnittelussa ei haluttu myöskään etukäteen määrittellä jatkotutkinnon aloja tai koulutusohjelmia. Lisäksi oli tarkoitus määrittää jatkotutkinnon taso suhteessa muihin korkeakoulututkintoihin.

Sivistyspoliittinen ministeriryhmä rajasi Salmisen (2002, 365) mukaan uudistuksen määräaikaiseksi kokeiluksi määrätyillä aloilla ja nimetyillä koulutusohjelmilla. Eduskunta poisti esityksestä vaatimuksen, että jatkotutkintokokeiluun osallistuvilta ammattikorkeakouluilta edellytetään, että ne ovat toimineet vähintään kahden vuoden ajan vakinaisena ammattikorkeakouluna. Lisäksi eduskunta halusi edellytettävän, että kokeilu perustuu hakemukseen ja Korkeakoulujen arviointineuvoston ehdotukseen kokeiluluvan saavista ammattikorkeakouluista. Tällä haluttiin Salmisen (2002, 365) mukaan korostaa laatu- ja laadunvarmistusta.

Suunnittelun katkoksista huolimatta suunnittelu ja valmistelu etenivät nopeasti, eihän ammattikorkeakoulujen perustamisestakaan ollut kuin vuosikymmen. Nopeus on silmiinpistävää, jos sitä vertaa aiempaan korkeakoulutuksen kehittämiseen (ks. aiemmin esitetyt kehittämisdoktriinit).

Ammattikorkeakoulujen jatkotutkintoja puoltavat toimijat (esim. ARENE ja OPM) perustelivat jatkotutkintoja ensinnäkin koulutuspoliittisilla syillä: Elinikäisen oppimisen periaatteen ja mahdollisuuksien toteuttamisella sekä koulutuksellisten umpiperien poistamisella (Salminen 2000, 48–49). Ammattikorkeakouluista valmistuneille haluttiin taata mahdollisuus jatkaa opintoja valitsemallaan koulutusväylällä. Ammattikorkeakoulujen koulutustehtävän perusteet nähtiin erilaisina kuin yliopistojen, ammattikorkeakoulujen koulutustehtävän lähtökohtana ja tavoitteena pidettiin työelämän kehittäjä- ja asiantuntijatehtävien kehittämistä. Näiden syiden lisäksi, esimerkiksi ARENE (2000), korostettiin myös kansainvälistä vertailtavuutta ja ammattikorkeakoulujen kehittämistä sekä aluekehityksen tarpeita ja korkeakoulutuksen tehokkuutta ja taloudellisuutta (ks. myös Salminen 2000, 2001).

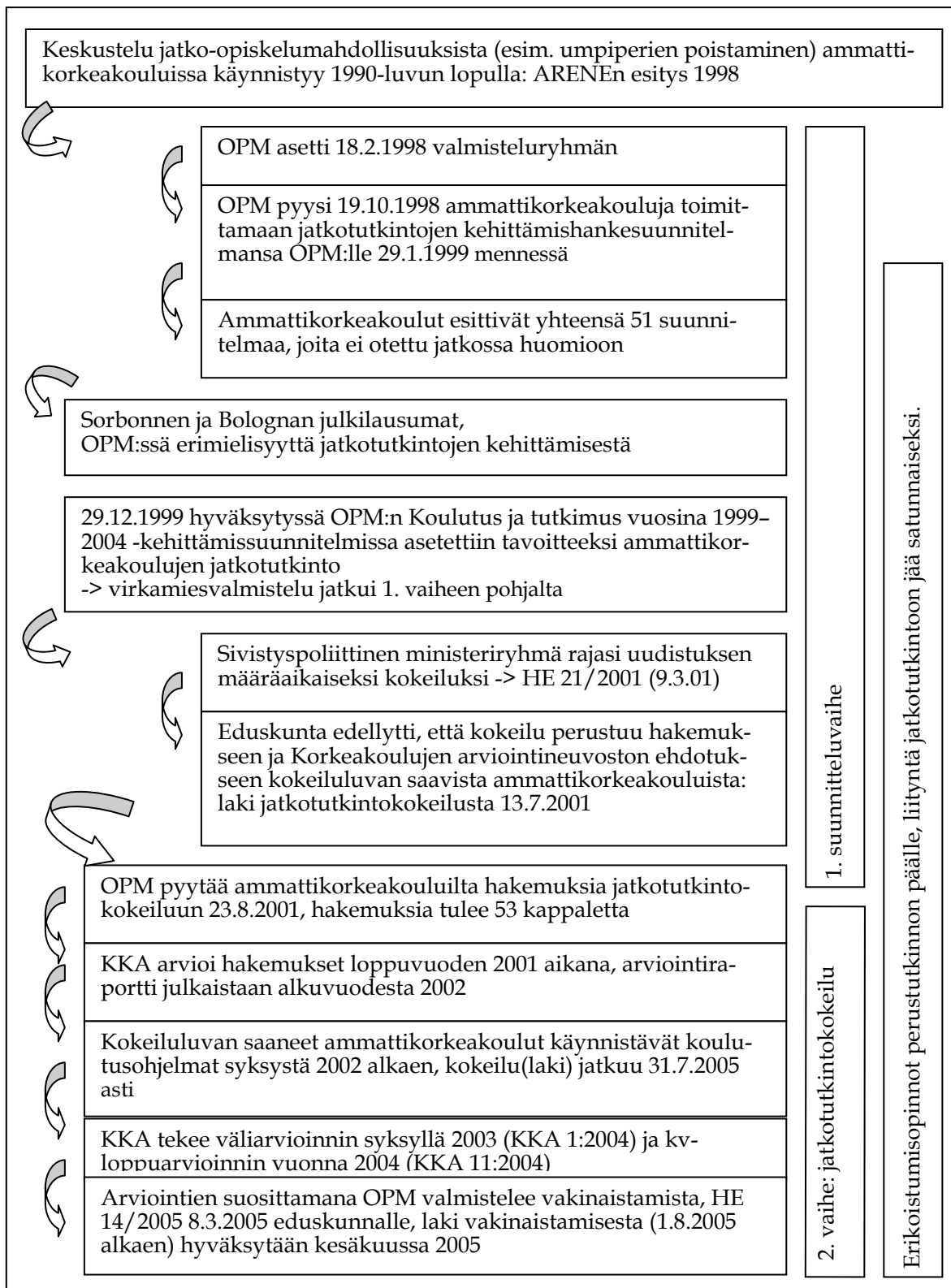
Vaikkei kaikkien arvioiden mukaan opetusministeriön virkamiehet olleet yksimielisiä ammattikorkeakoulujen jatkotutkintojen tarpeellisuudesta tai ke-

korkeakoulujärjestelmää (niin, että sen piiriin kuuluvat tutkinnot, opintopisteytys, liikkuvuus, laadunvarmistus ovat vertailukelpoisia).

hittämisen etenemisen toimenpiteistä, olivat jatkotutkintoa puoltavien virkamiesten (esim. Salminen) ja ARENEn kannanotot hyvin samansuuntaisia: Jatkotutkinnon perusteet ja lähtökohdat nähtiin samalla tavalla. Esimerkiksi opetusministeriön ammattikorkeakouluyksikön johtaja Arhinmäki (2005) kuvaa syitä, miksi jatkotutkintokokeilu järjestettiin seuraavasti:

”Jatkotutkintokokeilut ja uusien tutkintojen kehittäminen käynnistettiin, jotta osalla ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneista olisi mahdollisuus suorittaa oman orientaationsa puitteissa työelämäläheinen tutkinto syventääkseen ja laajentaakseen osaamistaan työelämässä. Kaikki tarvitsevat täydennyskoulutusta, mutta osa haluaa kehittääkseen osaamistaan suorittaa vaativan tutkinnon. Tutkinnolla vastataan työelämän kasvaviin osaamisvaatimuksiin. Tutkinnon voi suorittaa joustavasti työn ohella ja siirtymättä työmarkkinoiden ulkopuolelle. Näin on voitu luoda tehokas ja taloudellinen tapa suorittaa uudentyyppinen tutkinto. Tutkinnot mahdollistavat ammattikorkeakoulujen osaamis pohjan vahvistamisen sekä syvenevän yhteistyön ammattikorkeakoulujen ja työelämän välillä, myös tutkimus- ja kehitystyön alueella. Uusi tutkinto vahvistaa kahden pilarin korkeakoulujärjestelmää ja ammattikorkeakoulusektorin profiilia. [...] Tavoitteena ovat sisällölliseltä profiililtaan, tavoitteiltaan ja lähtökohdiltaan yliopistojen maisteriopinnoista poikkeavat, mutta korkeatasoiset ja kansainväliset mitat täyttävät toisen syklin tutkinnot.” (Arhinmäki 2005, 13–14).

Sitaatin alkuosa kertoo jatkotutkinnon perusteluja, mutta sitaatin loppuosa on korkeakoulupolitiikan näkökulmasta kiinnostava. Arhinmäki toteaa, miksi ammattikorkeakoulujen jatkotutkintoja tarvittiin: Vahvistamaan valittua dualimallin mukaista korkeakoulupolitiikkaa ja ammattikorkeakoulujen profiilia unohtamatta kansainvälistyvän korkeakoulutuksen asettamia paineita. Kuvioon 2 on koottu jatkotutkinnon historiaa. Kuvio havainnollistaa, kuinka johdonmukaisesti jatkotutkintoa suunniteltiin ammattikorkeakouluihin.



KUVIO 2 Jatkotutkintokokeilun vaiheet

Kuvion perusteella voidaan todeta, että samansuuntaiset näkemykset opetusministeriössä ja ARENEssa tuottivat suunnittelukatkoa huolimatta nopean ja tiiviin jatkotutkinnon kehittämisprosessin ja erityisesti jatkotutkintokokeilun.

5.2 Liiketalouden koulutusalan jatkotutkintokokeilu

Suunnitteluvaihetta seurasi kokeilulakiin (L 645 / 2001) perustuva jatkotutkintokokeilu, joka alkoi syksyllä 2002 ja kesti vuoden 2005 puoliväliin. Kokeilulaisissa ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnosta säädettiin, että

”ammattikorkeakoulun jatkotutkintoon johtavien opintojen tarkoituksena on ammattikorkeakoulututkinnon ja työelämän kehittämisen asettamien vaatimusten pohjalta antaa riittävä tieto- ja taitoperusta sekä valmiudet erityistä asiantuntemusta vaativissa työelämän kehittämis- ja muissa tehtävissä toimimista varten” (3§).

Jatkotutkinto on tarkoitettu ammattikorkeakoulututkinnon tai muun soveltuvan korkeakoulututkinnon suorittaneille henkilöille, joilla on tutkinnon suorittamisen jälkeen vähintään kolmen vuoden työkokemus samalta alalta (Kantola 2002, 7–8). Laissa määriteltiin myös, millä edellytyksillä ammattikorkeakoulu saattoi saada jatkotutkinnon kokeiluluvan (5§). Kokeiluluvan myöntämisen edellytyksiä olivat:

- 1) ammattikorkeakoulusta on valmistunut ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneita henkilöitä asianomaisella tai jatkotutkinto-opintoja tukevalla koulutusosalalla;
- 2) ammattikorkeakoulu on järjestänyt ammatillisia erikoistumisopintoja asianomaisella tai jatkotutkinto-opintoja tukevalla koulutusosalalla; sekä
- 3) ammattikorkeakoulussa on asianomaisella alalla yliopettajat, jotka voivat ottaa vastatakseen jatkotutkinto-opinnoista ja jotka täyttävät yliopettajien tohtorin tai lisensiaatin tutkintoa taikka taiteellisia ansioita koskevat ammattikorkeakouluopinnoista annetussa asetuksessa (256/1995) säädetyt kelpoisuusvaatimukset. (5§)

Jatkotutkintokokeilu toteutettiin kokeilulain mukaisesti seuraavilla aloilla: liiketalous, sosiaali- ja terveysala sekä tekniikka ja liikenne. Taulukossa 4 on lueteltu koulutusohjelmat ja niiden laajuudet koulutusaloittain sekä kokeilujen määrä. Kuhunkin koulutusohjelmaan sisältyy opinnäytetyönä tehtävä 20 opintoviikon laajuinen työelämän kehittämistehtävä. Opinnot edellytettiin järjestettävän niin, että ne voidaan suorittaa työn ohessa. Lisäksi jatkotutkinnon edellytettiin olevan työelämälähtöinen ja toteutukseltaan aikuiskoulutuksellinen (Kantola 2002, 7–8).

TAULUKKO 4 Jatkotutkintokokeilun koulutusalat, koulutusohjelmat ja koulutusohjelmien laajuus ja määrä (Salminen 2003, 9-12)

Koulutusala	Koulutusohjelma	Laajuus (ov)*	Kokeilulupia
Yhteiskuntatieteen, liiketalouden ja hallinnon ala	PK-yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen koulutusohjelma	60	6
Sosiaali- ja terveysala	Sosiaalialan koulutusohjelma	60	3
	Terveystieteiden edistäminen ja ehkäisevä työ		7
	Ikääntyvien ja pitkäaikaisten potilaiden hoito		4
Tekniikan ja liikenteen ala	Hyvinvointiteknologia**	40	4
	Korjaus- ja täydennysrakentaminen		4***
	Osaamisen johtaminen		3
Yhteensä		7	31

*Koulutusohjelmien laajuus oli 40 opintoviikkoa niillä aloilla, joissa ammattikorkeakoulututkinnon laajuus oli 160 opintoviikkoa (kesto 4 vuotta) ja 60 opintoviikkoa, kun perustutkinnon laajuus oli 140 opintoviikkoa (kesto 3 vuotta). Opiskelijan perustutkinnon laajuudesta johtuen jatkotutkinnon laajuus on saattanut vaihdella.

**Yhdessä sosiaali- ja terveysalan kanssa.

***Yksi koulutusohjelmista ei käynnistynyt vähäisen hakijamäärän vuoksi.

Jatkotutkintokokeilun määräajan lopulla maaliskuussa 2005 hallitus esitti (HE 14 / 2005) eduskunnalle kokeilun vakinaistamista. Koulutus ja tutkimus vuosina 2003–2008 -kehittämissuunnitelmassa (2003, 45) tavoitteeksi oli asetettu, että hallituksen esitys annetaan siten, että se voidaan saattaa voimaan heti kokeilukauden (heinäkuu 2005) päättyessä. Kesäkuussa 2005 eduskunta hyväksyi ammattikorkeakoululain (351 / 2003) muutoksen (L411 / 2005), jossa jatkotutkinnot vahvistettiin ammattikorkeakoulujen tutkinnoiksi ylempinä ammattikorkeakoulututkintoina.

5.2.1 Jatkotutkintokokeilun opiskelijamäärät

Kaikkiin jatkotutkintokokeilun eri koulutusohjelmiin oli hakijoita syksyn 2002 ja kevään 2004 välisenä aikana yhteensä 1093, joista paikan vastaanotti 570 (aloituspaikkoja oli 726). Kevääseen 2005 mennessä hakijoita oli kaikkiaan 1313, joista paikan vastaanottaneita 707 ja aloituspaikkoja yhteensä 906. Vuoteen 2005 mennessä ammattikorkeakoulujen perustutkinnoista valmistuneita oli noin 100 000 opiskelijaa (AMK-Tietopalvelu).

Mielenkiintoista on, miksi aloituspaikkoja ei saatu täytetyksi: Kohdistuivatko aloituspaikat alueellisesti ja koulutusaloittain väärin? Eikö jatkotutkinnolle ollut alueella tarvetta? Vai olivatko kelpoisuusstandardit liian tiukat? Okkosen (2003b, 144–146) mukaan lukuvuonna 2002–2003 jatkotutkinto-ohjelmiin oli yhteensä 555 hakijaa, joista laissa määritellyt kelpoisuusstandardit täyttyivät vain 309 hakijalla. Ongelmallisena kelpoisuusstandardina Okkosen mukaan koulutusohjelmien yliopettajat pitävät sitä, että hakijalla tulee olla kolme vuotta työkokemusta korkeakoulututkinnon suorittamisen jälkeen. Taulukkoon 5 on koottu liiketalouden jatkotutkintokokeilun hakijamäärät, opiskelupaikan vastaanottaneet ja aloituspaikat ammattikorkeakouluittain. Helian ja

Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulujen kokeilussa on koulutuksen toteutuksessa ollut mukana useampia ammattikorkeakouluja. Helian ja Tampereen ammattikorkeakouluissa opiskelijoita otettiin sekä syksyllä 2002 että keväällä 2004.

TAULUKKO 5 Liiketalouden jatkotutkintokokeilun hakijat, opiskelupaikan vastaanottaneet ja aloituspaikkojen määrä (Okkonen 2004b)

YHTEISKUNTATIETEIDEN, LIIKETALOUDEN JA HALLINNON ALA (Pk-yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen koulutusohjelma)			
Hakijat, opiskelupaikan vastaanottaneet ja aloituspaikat (syksy 2002-kevät 2004)			
Ammattikorkeakoulu (AMK)	Hakijat	Opiskelupaikan vastaanottaneet	Aloituspaikat
Helsingin liiketalouden ammattikorkeakoulu, Helia	120	64	60
Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu	55	36	36
Lahden ammattikorkeakoulu	29	20	20
Mikkelin ammattikorkeakoulu	15	13	20
Satakunnan ammattikorkeakoulu	43	18	15
Tampereen ammattikorkeakoulu	48	34	40
Yhteensä	310	185	191

Taulukosta on nähtävissä, että joissakin koulutusohjelmissä oli vaikeuksia saada kriteerit täyttäviä hakijoita (Okkonen 2004b, 176-194). Työkokemusvaatimus oli kirjattu kokeilulakiin ja sitä noudatettiin kirjaimellisesti. Ilmeisesti työkokemusvaatimuksen täyttäviä hakijoita oli kokeiluvaiheessa joillakin aloilla vielä vähän. Hakijakriteerien täyttyminen sinällään näyttäisi aiemmin raportoitujen tietojen perusteella (Okkonen 2003b, 144) ainakin toistaiseksi avaavan jatko-opiskelupaikan oven ilman karsintaa. Vuoden 2004 loppuun mennessä ammattikorkeakoulun jatkotutkinnosta valmistuneita oli 58 henkilöä (Okkonen 2005b). Tilastokeskuksen ammattikorkeakoulutustilastojen mukaan 182 opiskelijaa suoritti vuonna 2005 ja 150 opiskelijaa vuonna 2006 ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon.

5.2.2 Liiketalouden jatkotutkintokokeilun tavoitteet

Liiketalouden jatkotutkintokokeiluluvan saaneiden koulutusohjelmien tavoitteet on koottu taulukkoon 6. Tavoitteet on määritelty kokeilulupahakemuksissa, joiden tekemiseen opetusministeriö oli antanut ohjeistuksen arviointiperusteineen. Opetusministeriö (kirje 23.8.2001) myös pyysi, että ammattikorkeakoulu noudattaa hakemuksessaan arviointiperusteiden järjestystä. Hakemus ei myöskään saanut liitteineen ylittää 12 sivua.

TAULUKKO 6 PK-yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen koulutusohjelmien tavoitteet kokeiluluvan saaneissa ammattikorkeakouluissa (Kantola 2002)

Ammattikorkeakoulu	Tavoite
Helia ja kumppanit	Tavoitteena on tuottaa pienten ja keskisuurten yritysten lähikehityksen käynnistäjiä, ns. muutosagentteja, parantamaan pk-yritysten kilpailukykyä sekä kotimaisilla että kansainvälisillä markkinoilla. Muutosagenttien pätevyudessa korostuu liiketalouden ja tietotekniikan osaaminen ja näiden osaamisalueiden integrointi. Heillä on kyky toimia myös kasvuhakuisina ja innovatiivisina yrittäjinä.
Keski-Pohjanmaa, Seinäjoki ja Vaasa*	Tavoitteena on kehittää ammattikorkeakoulujen jatkotutkinto liiketalouden korkeakoulututkintona. Opinnot tukevat elinkeino- ja muun työelämän kehittämishankkeeseen perustuvaa opiskelijan yksilöllistä kehittymistä vaativiin asiantuntija-, päällikkö- ja johtotehtäviin. Jatkotutkinto on kansainvälisesti kilpailukykyinen, laatuvaatimukset täyttävä korkeakoulututkinto. Koulutus ja sitä tukeva tutkimus-, kehitys- ja palvelutoiminta suunnitellaan ja toteutetaan elinkeino- ja muu <i>työelämälähtöisesti</i> tavoitteena asiantuntijoiden vankka ammattitaito.
Lahti	Tavoitteena on antaa jatko-opiskelijalle valmiudet toimia yritysten vaativissa johtamis-, asiantuntija- ja kehittämistehtävissä ja vahvistaa tutkivaa ja kehittävää työtä. Yritysten kannalta tavoitteena on kohottaa henkilöstön koulutustasoa ja tuottavuutta. Tämän kautta yritys voi samalla kehittää nykyistä ja luoda uutta liiketoimintaa tai toimintatapoja sekä saada siihen koulutuksellista ja tutkimuksellista tukea. Ammattikorkeakoulun näkökulmasta jatkotutkintokokeilu toimii tutkimus- ja kehittämistoiminnan foorumina, jossa ammattikorkeakoulu ja yritykset voivat kehittää uudenlaista, molempia hyödyttävää yhteistyötä. Korkeakoulupoliittisesti jatkotutkintokokeilu antaa mahdollisuuden kehittää alueellisesti tärkeitä vetovoimatekijöitä yritysten ja ammatillisesti osaavan henkilöstön saamiseksi Päijät-Hämeeseen ja pitämiseksi alueella.
Mikkeli	Tavoitteena on kehittää korkeatasoinen, uudella tavalla <i>kiinteästi työelämään kytkeytyvä ja sitä kehittävä aikuiskoulutus</i> tutkinto. Pääsääntöisesti työn ohessa tapahtuva opiskelu ja erityisesti jatkotutkintoon kuuluva työelämän kehittämistehtävä luovat uusia malleja ja ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistyölle. Koulutusohjelman pääteemaksi valittu pk-yritysten verkottuminen antaa uusia mahdollisuuksia myös alueen yritysten yhteistyölle toistensa kanssa. Pk-yritysten verkottumisen ohella koulutusohjelman keskeisiä teemoja ovat kansainvälistyminen sekä tieto- ja viestintäteknologia.
Satakunta**	Tavoitteena on lisätä alueella kansainvälisen liiketoiminnan osajia, jotka pystyvät menestyksellisesti kehittämään pk-yritysten kansainvälistymistä verkostotaloudessa. Tavoitteena on nostaa alueen pk-sektorin liiketoimintaosaamista kansainvälisessä toimintaympäristössä ja vahvistaa jatko-opiskelijan henkilökohtaisia valmiuksia kansainväliseen yritystoimintaan sekä lisätä pk-sektorin mahdollisuuksia yhteistyöhön kansainvälisessä markkinoinnissa sekä kansainvälisessä toimintaympäristössä tapahtuvien muutosten seurannassa.
Tampere	Tavoitteena on syventää opiskelijan sähköistä liiketoimintaosaamista kehittämistehtävän vaatimilla osa-alueilla sekä parantaa projektinhallintataitoja. Jatkotutkinnon suorittaneista tulee sähköisen liiketoimintaosaamisen erityisasiantuntijoita, joilla on projektipäällikön valmiudet kehittää pk-sektorin yrityksiä.

*Verkon jatkotutkintokokeilu alkoi syksyllä 2003.

**Sai kokeiluluvan vuonna 2003.

Huomionarvoista tavoitteissa on se, että niissä asetetaan tavoitteita jatko-opiskelijan ja työelämän näkökulmista. Ammattikorkeakoulun ja alueellista näkökulmaa on löydettävissä ennen kaikkea maakuntien ammattikorkeakoulujen lupahakemuksista, kun taas suurten kaupunkien (Helsinki, Tampere) ammattikorkeakoulut korostivat ennen kaikkea koulutusohjelman sisällöllisiä tavoitteita. Yrittäjyyttä, pk-yritysten tukemista ja kehittämistä ja yritysten kilpailukykyyn parantamista korostettiin useimmissa tavoitteissa. Ajan henkenä näyttää myösoleen yhteistyön ja verkostoitumisen korostaminen sekä yhteisiin hyötyihin vetoaminen.

Työelämälähtöisyys ja työelämäkytkentä mainitaan suoraan vain kahden koulutusohjelman tavoitteissa, mutta niissäkään sitä ei määritellä tai tarkemmin kuvata. Muiden koulutusohjelmien tavoitteissa työelämälähtöisyys tulee esille epäsuorasti maininnoissa, joissa korostetaan yhteistyötä työelämän kanssa tai jatkotutkinnon kytkeytymistä työelämään.

5.2.3 Liiketalouden jatkotutkintokokeilun opetussuunnitelmat

Opetussuunnitelmissa määritellään ja kuvataan koulutusohjelman toteutus. Opetussuunnitelma toimii erityisesti silloin, kun se vastaa opiskelijan tarpeisiin, ja jatkotutkintokokeilun yhteydessä myös työelämän tarpeisiin. Tämä edellyttää, että opetussuunnitelma on laadittu ja sitä ylläpidetään yhteistyönä jatkuvassa prosessissa. Koulutusta tulee silloin myös toteuttaa opetussuunnitelman mukaisesti ja siihen tukeutuen. (Ks. esim. Kohonen & Leppilampi 1994, 199–203.)

Seuraavassa tarkastellaan ensin opetusministeriön jatkotutkinnon suunnitteluvaiheessa asettaman liiketalouden¹⁷ koulutusala työryhmän linjauksia koulutusohjelmien rakenteesta ja sisällöistä. Työryhmä edellytti, että näitä linjauksia painotetaan kunkin ammattikorkeakoulun omissa opetussuunnitelmissa. Toiseksi tarkastellaan liiketalouden kokeilun jatkokoulutusohjelmien opetussuunnitelmien rakennetta, sisältöjä ja opetusmenetelmiä. Työryhmän linjaukset ja koulutusohjelmien opetussuunnitelmat kertovat niistä teoista, joita koulutusohjelmassa pyritään toteuttamaan.

Opetusministeriön nimittämä liiketalouden koulutusalan tarvetta selvittänyt työryhmä pohti liiketalouden alan jatkotutkinnon rakennetta ja esitti rakenteeksi seuraavaa neljää kokonaisuutta:

1. Työelämän kehittämisen metodiset valmiudet, 10–20 opintoviikkoa

Opiskelija kehittää työn, työyhteisön ja työelämän kehittämisen metodisia valmiuksiaan; esimerkiksi tutkimusmenetelmät, projektityötaidot, tiimityövalmiudet.

¹⁷ Opetusministeriön koulutuslaluokittelussa ammattikorkeakoulun hallinnon ja kaupan koulutusala muutettiin yhteiskuntatieteen, liiketalouden ja hallinnon koulutuslaluokitteluksi. Koulutuslaluokittelusta käytetään yksinkertaisuuden vuoksi vain liiketalouden nimeä.

2. Henkilökohtaiset valmiudet, 10–20 opintoviikkoa

Opiskelija kehittää niitä henkilökohtaisia valmiuksiaan, joissa hänellä on eniten kehittymistarpeita; esimerkiksi kielitaito, innovointivalmiudet, viestintä- ja vuorovaikutustaidot, johtamis- ja ihmissuhdetaidot.

3. Liiketoimintaosaamisen syventäminen, 10–20 opintoviikkoa

Opiskelija kehittää omaa osaamistaan valitsemallaan asiantuntija-alueella.

4. Työelämän kehittämistehtävä, 20 opintoviikkoa

Opiskelija tekee opinnäytetyönä oman työn tai työyhteisön kehittämiseen tähtäävän kehittämistehtävän. Työelämän kehittämistehtävä on osista laajin, 20 opintoviikkoa. Kaikkien muiden osien laajuus voi vaihdella 10–20 opintoviikkoa henkilökohtaisen oppimistarpeen mukaan. Nämä osat voivat koostua akkreditoituista erikoistumisopinnoista, jotka ovat 20 opintoviikon laajuisia kokonaisuuksia. Eri osioiden laajuudet määräytyvät henkilökohtaisten opintosuunnitelmien laatimisen yhteydessä.

(Selvitys ammattikorkeakoulujen hallinnon ja kaupan alan jatkotutkinnoista, työryhmäraportti opetusministeriölle 2000, 9.)

Työryhmän esittämän opetussuunnitelman rakenne antoi väljät raamit rakentaa koulutusohjelmaa sisällöllisesti. Esityksessä ja sen liitteissä korostettiin myös maakuntien ja seutukuntien erilaisia tarpeita. Opetussuunnitelman opetusjärjestelyistä työryhmä esitti, että niitä toteutettaisiin joustavina ja yksilöllisinä, ja monimuotoisia opetusmenetelmiä käytettäisiin hyväksi. Lisäksi työryhmä esitti käytettäväksi *mahdollisuuksien mukaan* ryhmäoppimista (osaamisen siirto yksilöltä yksilölle, kokemusten vaihto, pulmatilanteiden analysointi ja ratkaisujen kriittinen arviointi) ja yhteistyötä suomalaisten ja ulkomaisten korkeakoulujen sekä asiantuntijaorganisaatioiden kanssa.

Työryhmä edellytti jatko-opiskelijoiden laativan henkilökohtaisen opintosuunnitelman (HOPS) yhdessä työnantajansa tai työnantajaa vastaavan toimeksiantajan kanssa. Henkilökohtaisen opintosuunnitelman laatimisen lähtökohtana työryhmä piti opiskelijan oman työn ja työyhteisön kehittämistä. Ammattikorkeakoulun tuli hyväksyä suunnitelma sekä varmistaa sen ja opintojaksojen toteuttamisella asiantuntijuuden kehittyminen koulutuksen aikana. Lisäksi ammattikorkeakoulun tuli työryhmän mukaan nimetä opiskelijalle henkilökohtainen tutoropettaja. Työryhmä edellytti myös työnantajan nimeävän opiskelijalle mentorin. Jatko-opiskelijan tuli työryhmän mielestä voida vaikuttaa koulutusohjelman kehittämiseen ja sisältöön sekä suoraan opintosuunnitelmassaan että mahdollisen koulutusohjelman ohjausryhmän kautta.

Työryhmän lähtökohtaa voi pitää työelämän tarpeita korostavana. Työryhmän esityksessä työelämälähtöisyys ilmenee ennen kaikkea opetusmenetelmien yhteydessä, kun työryhmä edellytti opetuksessa otettavan huomioon ja hyödynnettävän opiskelijoiden työkokemusta ja aiemmin hankittua osaamista sekä osaamisen jakamista osallistujien kesken. Työryhmä esitti, että jatko-opiskelijan opintosuunnitelma kytketään opiskelijan työhön ja työnantajaan. Esityksestä ei käy kuitenkaan ilmi, miten opintosuunnitelma yhdessä laaditaan tai miten tutoropettajan, opiskelijan ja mentorin on tarkoitus toimia yhteistyössä opiskelun aikana. Seuraavassa tarkastellaan liiketalouden jatkotutkintokokei-

luun osallistuneiden ammattikorkeakoulujen koulutusohjelmien opetussuunnitelmia siitä näkökulmasta, kuinka työelämälähtöisyyttä ja yhteistyötä tehdään.

Jatkotutkintokokeilussa liiketalouden koulutusohjelman nimi oli Pk-yrittäjyys ja liiketoimintaosaaminen. Nimi muutettiin ylemmässä ammattikorkeakoulututkinnossa muotoon Yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen koulutusohjelma. Tutkinnon laajuus oli 60 opintoviikkoa (nyt ECTS-pisteisiin siirtymisen jälkeen 90 opintopistettä), josta opinnäytetyön osuus 20 opintoviikkoa (nyt 30 opintopistettä). Jatkotutkinnon opinnot (40 opintoviikkoa, nyt 60 opintopistettä) koostuvat ja painottavat ammattikorkeakouluittain eri sisältöalueita (L645 / 2001).

Rakenteeltaan kaikkien liiketalouden koulutusohjelmien opetussuunnitelmat muistuttavat toisiaan, koulutusalatyöryhmän esittämän mukaisesti. Kaikkien koulutusohjelmien rakenteeseen kuuluu asiantuntijuuden tai osaamisen kehittämistä (laajentamista tai syventämistä), erilaisia menetelmäopintoja sekä pakollisina tai valinnaisina opintojaksoina. Taulukkoon 7 on koottu ja ryhmitelty liiketalouden jatkokoulutusohjelmien opetussuunnitelmista niiden keskeiset sisältöalueet laajuuksineen. Taulukossa 8 kuvataan kokeilulupahakemuksissa esitettyjä suunnitelmia siitä, kuinka opinnäytetyö suunnitellaan toteutettavaksi. Opetussuunnitelmatiedot on kerätty kunkin koulutusohjelman osalta ammattikorkeakoulun nettisivulta tai nettisivulta löytyvästä opintooppaasta. Opinnäytetyö muodostaa liiketalouden jatkotutkinnon laajuudesta puolet, ja on siten merkittävä osa opintoja.

TAULUKKO 7 Liiketalouden jatkotutkinnon keskeiset sisältöalueet ja niiden laajuudet ammattikorkeakouluittain

AMK*	Asiantuntijuus/ osaaminen	Kehittäjä- valmiudet/ tutkimus- menetelmät	Valinnaisuus	Vaihtoehtoinen erikoistuminen
Helia, Haaga, Laurea, Evttek	Liiketoiminta- osaamisen syventä- minen, 15-30 op	Työelämän kehit- tämisen metodiset valmiudet, 15-30 op Henkilökohtaiset valmiudet, 15-30 op	sisältyy kaikkeen, tehdään HOPS	
KPAMK, SEAMK, VAMK	Yrittäjyys ja Pk- yrityksen johtami- nen, Tieto- ja osaamis- resurssien johtami- nen, Yrityksen kasvu ja muutoksen joh- taminen	Toimintatutkimus ja projektinhallinta Integrated Marke- ting Communica- tions, Liiketoiminnan synnyttäminen ja suunnitelmallinen kehittäminen	Asiakaslähtöinen liiketoiminta, Osaamisresurssien ja talouden johta- minen, Toimin- nanohjaus- järjestelmien hyö- dyntäminen, Pk-yrityksen kan- sainvälistyminen	1.vuosi opintoja: 30 op 2.vuosi opintoja: 30 op
LAMK	Johtaminen ja stra- tegiat, 18 op	Tutkimus- ja ke- hittämis- prosessi, 6 op Liiketoiminnan ohjaus ja työvälineet, 16 op	Perustutkintoa täydentävät opin- tojaksot, 8 op	Pk-yrityksen kan- sainvälistyminen, 12 op tai Sähköinen liike- toiminta, 12 op tai Yritys- toiminnan käyn- nistäminen ja ke- hittäminen, 12 op
MAMK	Pk-yritysten liike- toiminta ja toimin- taympäristö, 15 op Pk-yrityksen verkos- toituminen, 17-26 op Kansain- välistyminen, 3-17 op	Tutkimus- menetelmät, 8 op		Syventävät vaih- toehtoiset teema- opinnot, 3-12 op - esim. markkinointi, ta- loushallinto, joh- taminen ja esi- miestyö, strategi- nen suunnittelu, kansainvälistymi- nen, yrittäjyys ja perheyrittäjyys sekä verkkoliike- toiminta

(taulukko jatkuu)

(TAULUKKO 7 jatkuu)

SAMK	Johtaminen, verkosto-osaaminen kansainvälinen liiketoiminta, Yrittäjyys	Liiketoimintaympäristöjen tunnistaminen ja analysointi, 25 op Vuorovaikutus- ja verkostotaitojen kehittäminen, 10 op	Vapaasti valittavat syventävät opinnot, 10 op	Vaihtoehtoiset syventävät opinnot, 15 op johtaminen ja kehittäminen tai vastaava englanninkielisenä
TAMK	Sähköinen liiketoiminta, 25 op	Yritystoiminnan kehittämisvalmiudet, 25 op/5 op	Vapaasti valittavat opinnot, 10 op	

(* Helia Helsingin liiketalouden ammattikorkeakoulu, Haaga Instituutin ammattikorkeakoulu, EVTEK-ammattikorkeakoulu, KPAMK Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu, SEAMK Seinäjoen ammattikorkeakoulu, VAMK Vaasan ammattikorkeakoulu, LAMK Lahden ammattikorkeakoulu, MAMK Mikkelin ammattikorkeakoulu, SAMK Satakunnan ammattikorkeakoulu, TAMK Tampereen ammattikorkeakoulu)

Opinnot koostuvat liiketoimintaosaamisen sisällöistä, kehitystyön tai tutkimusmenetelmien sisältöalueesta ja erilaisesta yksilöllisestä, valinnaisesta osuudesta sekä opinnäytetyöstä. Sisältöjen ja suuntautumisten kirjo onkin jo suurempi. Ne kattavat liiketoimintaosaamista laidasta laitaan.

Liiketalouden koulutusalatryhmä suositteli profiloitumista ja alueen tarpeiden huomioon ottamista. Opintojaksojen nimien perusteella on kuitenkin vaikea arvioida, miten paljon koulutusalatryhmän suosituksia on pidetty esillä koulutusohjelman suunnittelussa tai millä perusteella tietyt painotukset on valittu. Silti voidaan todeta, että opinnäytetyötä tukevat metodiset sisällöt näyttäisivät painottuvan opetussuunnitelmissa. Haagan opetussuunnitelma noudattelee selkeimmin koulutusalatryhmän suosituksia. TAMK:n opetussuunnitelma puolestaan painottaa koulutusohjelman sisällöllisiä valintoja.

Paineet opetussuunnitelmien yhtenäistämiseen vaikuttaisivat olevan kasvamassa, kun Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen kehittämisverkosto¹⁸ saa opetusministeriön rahoituksella määriteltyä YAMK-tutkintojen tuottamat kompetenssit eurooppalaisen tutkintojen viitekehysten pohjalta. (ARENE 2007, 31.)

Opinnäytetyö on opetussuunnitelmissakin työelämälähtöisyyden näkökulmasta keskeinen opetussisältö, jossa työelämän tulisi olla vahvasti mukana. Taulukkoon 8 on koottu suunnitelmat opinnäytetöiden toteuttamisen kuvauksia neljästä eri kokeilulupahakemuksesta. Kokeilulupahakemukset edustavat niitä koulutusohjelmia, jotka saivat kokeiluluvan.

¹⁸ Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen kehittämisverkostoa rahoittaa opetusministeriö ja sen toimintaa koordinoidaan Hämeen ammattikorkeakoulusta. Kehittämisverkosto jatkaa KS-ryhmän työtä. Kehittämisverkoston tehtävänä on tukea ylempien AMK-tutkintojen valtakunnallista kehittämistyötä mm. luomalla puitteita ammattikorkeakoulujen väliselle yhteistyölle ja jakaen tietoa ja hyviä käytänteitä. Ks. www.ylempiampk.fi.

TAULUKKO 8 Suunnitelmakuvaukset kehittämistehtävän¹⁹ toteuttamisesta (kokeilulu-pahakemukset LH-AMK1 - LH-AMK4) (Kursivoinnit tutkijan)

Ammattikorkeakoulu	Suunnitelma työelämän kehittämistehtävän käytännön toteuttamisesta
LH-AMK1	<p>Opiskelija tekee osana tutkintoa <i>työn tai työyhteisön kehittämiseen tähtäävän kehittämistehtävän</i>, joka on koko tutkinnon ydin. Kehittämistehtävän suunnittelu aloitetaan tutkintoon hakemisvaiheessa. Hakijoilta edellytetään alustavaa suunnitelmaa jo haku-prosessin yhteydessä ennakkotehtävässä. Tällöin myös opiskelija keskustelelee kohdeorganisaation edustajan kanssa, jotta vakuutaudutaan siitä, että myös yritys on sitoutunut tähän projektiin.</p> <p>Kehittämistehtävä voi olla laaja kokonaisuus tai se voi myös koostua toisiaan tukevista osaprojekteista. Kehittämistehtävää viedään eteenpäin koko opintojen ajan. <i>Muut opinnot tukevat kehittämistehtävän suorittamista sekä menetelmällisesti että sisällöllisesti.</i></p> <p>Kehittämishankkeista saadaan aikaan merkittäviä tutkimus- ja kehittämishankkeita, kun niissä käytetään myös perustutkinto-opiskelijoita osatutkijoina.</p>
LH-AMK2	<p>Jatkotutkintokokeilun avulla pystytään vastaamaan yritysten kehittämistarpeisiin <i>tarjoamalla</i> tradenomien opinnäytetöiden lisäksi <i>jatko-opiskelijoiden suorittamia laajempia kehittämistehtäviä</i>. Jatko-opintoihin kuuluva kehittämistehtävä toteutetaan aina yhteistyössä yrityksen, mieluiten opiskelijan oman <i>työnantajayrityksen</i> kanssa.</p> <p>Kehittämistehtävän tekeminen aloitetaan ohjattuna prosessina jo opiskelun alkuvaiheessa. Opiskelija rakentaa HOPSinsa tukemaan kehittämistehtävää ja sen toteuttamista. Tehtävän <i>toteuttamiseksi ja ohjaamiseksi muodostetaan kehittämistiimi, johon kuuluvat jatko-opiskelija, yrityksen edustajia sekä oppilaitoksen ohjaava opettaja</i>. Tällä tavoin myös yritys sitoutuu uudella tavalla pitkäjänteiseen, suunnitelmalliseen yhteistyöhön kehittämistoiminnassa. Osa kehittämistehtävistä voidaan liittää laajempaan, mahdollisesti kansainvälisiin tutkimus- ja kehittämishankkeisiin.</p>
LH-AMK3	<p>Kehittämishanke <i>kytkeytyy koko opiskeluaikaan ja se toteutetaan kiinteässä yhteydessä jatko-opiskelijan omaan työhön ja yrityksen toimintaan</i>. Kehittämishankkeiden tarkoitus on edistää erityisesti yritysten kansainvälistymistä joko Venäjälle ja Baltiaan tai Latinalaiseen Amerikkaan. Toinen vaihtoehto kehittämishankkeeksi on hyödyntää tietoverkkoja ja uutta teknologiaa liiketoimintaprosessien kehittämisessä. Kehittämishanke voi liittyä myös oman yritystoiminnan kehittämiseen.</p> <p>Jokaiselle <i>opiskelijalle nimetään henkilökohtainen tutoropettaja ammattikorkeakoululta. Jatko-opiskelijan työpaikalta nimetään hänelle mentor, joka toimii myös yhteyshenkilönä kehittämishankkeeseen liittyvissä asioissa</i>. Mentorit perehtyvät tehtäväänsä osallistumalla seminaarityöskentelyn sisällön ja jatkuvan arvioinnin tarkempaan suunnitteluun. Opettajatutor ohjaa menetelmissä ja soveltamisessa; mentor puolestaan ohjaa näkemään prosesseja sekä toiminta- ja työtapoja yrityksen näkökulmasta. [...]</p> <p>Jatko-opiskelijat <i>jakautuvat kehittämishankkeiden aiheiden mukaisesti tutkimusryhmiin</i>. Tutkimusryhmien seminaarit ovat oleellinen osa ohjaustoimintaa ja muodostavat työskentelyn rungon. Seminaareihin osallistuu jatko-opiskelijoiden, opettajien ja mentorien lisäksi muita yritysten edustajia sekä alustajina myös lii-</p>

¹⁹ Opinnäytetyö toteutetaan työelämän kehittämistehtävänä.

	ketoimintaosaamisen asiantuntijoina. Seminaarit tukevat opiskelijoita heidän kehittämishankkeissaan sekä toimivat korkeakoulun, työelämän ja opiskelijoiden muodostamana asiantuntijaverkostona. [...]
LH-AMK4	[...] opiskelija tekee sen ensisijaisesti <i>työnantajayritykseensä</i> . Kehittämistehtävään opiskelija kytkee amkin järjestämät jatko-opinnot oman tarpeensa mukaan. Amk nimeää opiskelijalle henkilökohtaisen tutoropettajan ja työnantaja mentorin. Osan kehittämistehtävään liittyvistä opinnoista muodostavat kokopäiväiset seminaarityyppiset istunnot, joissa opiskelijat tuovat esiin omaan kehittämistehtävään liittyvää problematiikkaa esittäen erilaisia ratkaisumalleja, joiden pohjalta ryhmässä käydään keskustelua. [...] Esittelyn pohjalta ongelma pilkotaan ja haetaan ratkaisumalleja seminaari-istunnossa työpareissa tai pienryhmissä. Lisäksi kukin opiskelija perehtyy muita syvällisemmin toisen opiskelijan kokonaiseen kehittämistehtävään. <i>Seminaari-istuntoja ohjaa kulloisenkin alan asiantuntija-opettaja ja tehtävien purkuvaiheessa mukana on kehitystehtäväänsä esittelevän opiskelijan tutoropettaja ja mentor.</i> Opiskelija voi toteuttaa kehittämistehtävän työnantajayrityksen tarjoamassa kehitysympäristössä tai kehittämistehtävä voidaan toteuttaa myös amkin t&k-hankkeen muodossa tai sellaisen yhteydessä. [...]

Kehittämistehtävien toteutussuunnitelmissa kytketään opiskelija ja työelämä toisiinsa kiinteästi ohjauksen kautta. Lisäksi suositetaan kehittämistehtäviä, jotka tehdään omalle työnantajalle tai yritykselle. Kehittämistehtävän onnistumisen edellytyksenä opetussuunnitelmissa pidetään siis toimeksiantajan – tai kohdeorganisaation – sitoutumista kehittämishankkeeseen. Toimeksiantajan sitoutumista ja hankkeen toteuttamista pyritään joissakin ammattikorkeakouluissa tukemaan perustamalla hankkeelle kehittämistiimi, johon kuuluvat jatko-opiskelijan lisäksi ohjaava opettaja ja yrityksen edustaja. Kehittämistehtävää pohjustetaan joissakin koulutusohjelmissa jo opintojaksojen harjoitustöillä.

Opinnäytetyö on yleensä jatko-opiskelijan yksilötyö. Yhdessä opetussuunnitelmassa mainitaan sitä tehtävän aihepiireittäin muodostuvissa 3–5 opiskelijan yhteistyöryhmissä. Opinnäytetöiden ohjaajina opetussuunnitelmien mukaan käytetään ammattikorkeakoulun ja sen partnerikorkeakoulujen sekä työelämän asiantuntijoita. Lisäksi opinnäytetöitä käsitellään opinnäytetyöseminaareissa. Useissa ammattikorkeakouluissa jatko-opiskelijalle laaditaan opetussuunnitelmiin mukaan henkilökohtainen opiskelusuunnitelma, jonka tarkoituksena on tukea yksilöllisiä opiskelutarpeita ja mahdollistaa opiskelu työn ohessa.

Lähiopetuksen määrä on monissa koulutusohjelmissa vähäinen, mikä edellyttää opiskelijalta suhteellisen paljon itsenäistä ja omaehtoista opiskelua. Yhdessä opetussuunnitelmassa lähiopetuksen määräksi ilmoitettiin noin 15 prosenttia kokonaistyömäärästä (ESITE 2005–2006, TAMK). Toisessa ammattikorkeakoulussa lähiopetuksen määrä ilmoitettiin seuraavasti: *”Lähiopetusta on kahden lukuvuoden ajan, yhtenä tai kahtena perjantaina kuukaudessa”* (OPS 2005-SAMK).

Lähiopetuksen lisäksi kaikissa ammattikorkeakouluissa järjestetään verkko-opetuksen tai muun etäopetuksen keinoin opetusta. Jatko-opiskelijan opiskelun tueksi oli usein otettu käyttöön myös verkko-opiskeluympäristö materiaalin jakelua ja tiedonkulkua helpottamaan. Tehokasta kommunikointia pide-

täänkin yhtenä kehittämishankkeiden menestystekijöistä. Joustavuus ajan ja paikan suhteen helpottaa opiskelua ja ohjausta. (Forsman 2003, 105.)

Suunnitelmissa määritellään raamit opinnäytetyölle. Kokonaan eri asia on, miten toteutuksissa pystytään pitämään kiinni raameista. Liiketalouden jatkotutkintokokeiluissa yhdistetään opiskelua ja työelämää toisiinsa – opiskelijan kautta. Luvussa 6 tarkastellaan tarkemmin opiskelijoita toimijoina ja miten he kytkeytyvät muihin toimijoihin sekä sitä, miten yhteydet eri toimijoiden välillä muodostuvat, erityisesti opinnäytetyön osalta.

5.3 Jatkotutkintokokeilun arviointi ja seuranta

Kokeilulaissa edellytettiin, että jatkotutkintokokeilu arvioidaan. Arvioinnin suorittajaksi oli nimetty Korkeakoulujen arviointineuvosto (KKA). Opetusministeriö asetti puolestaan kokeilulain (12§) mukaisesti jatkotutkintokokeilulle koordinaatio- ja seurantaryhmän (myöhemmin KS-ryhmä). Jatkotutkintokokeilua on siis seurattu ja arvioitu tiiviisti koko kokeiluajan. Kokeilun kulusta onkin kertynyt runsaasti arviointi- ja seurantadokumentteja. Arviointien tarkoituksena oli tuottaa tietoa päätöksentekijöiden tueksi päätettäessä ammattikorkeakoulujen jatkotutkintojen asemasta ja korkeakoulututkintojen järjestelmän kehittämisestä (Kekäle, Heikkilä ym. 2004, 10).

Korkeakoulujen arviointineuvosto (KKA) suunnitteli ja organisoi kokeilulain perusteella jatkotutkintokokeilun kokeilulupahakemusten arvioinnin (Kantola 2002), virallisen kansallisen väliarvioinnin (Kekäle, Heikkilä ym. 2004) ja kansainvälisen loppuarvioinnin (Kekäle, Heikkilä ym. 2004). Jatkotutkintokokeilun arviointien tavoitteena oli tuottaa

”... empiirisesti perusteltu kokonaisnäkemys ammattikorkeakoulujen jatkotutkintojen kokeilusta ja toimeenpanosta sekä tuottaa korkeakoulupoliittista päätöksentekoa varten monipuolista ja riittävää arviointitietoa tavoitteiden saavuttamisesta”. (Jatkotutkinnon arvioinnin projektisuunnitelma, KKA 26.5.2003).

Jatkotutkintokokeilun arvioinnit toteutettiin loppuvuoden 2003 ja vuoden 2004 aikana. Seuraavassa kuvataan arviointeja ja niiden tavoitteita.

5.3.1 Kokeilulupahakemusten arviointi

Kokeilulupahakemusten arvioinnin tarkoituksena oli selvittää, mitkä hakemuksista täyttivät asetetut laatuvaatimukset ja mitkä eivät. Arviointiperusteina olivat ammattikorkeakoulun koulutuksen laatutaso, kokeiluhankkeen tavoitteet, ammattikorkeakoulun yhteydet työelämään, jatkotutkintokokeilua tukeva tutkimus- ja kehitystyö sekä koulutus- ja työvoimatarve haettavan jatkotutkinnon alalla. KKA nimesi viisi asiantuntijaryhmää, joissa olivat edustettuina alan asiantuntijat korkeakouluista, työelämästä ja opiskelijoista. (Lindqvist & Hämäläinen 2002, 3.) Koulutusohjelmien alojen erikoisasiantuntijoita valittiin myös yliopistosektorilta (Kantola 2002, 13).

Kokeilulupa-arvioinnin raportissa (Kantola 2002, 16) kuvataan arviointiprosessin kulku. Ensin arviointiryhmän jäsenet laativat lausunnon ja pisteyttivät hakemukset. Tämän jälkeen lausuntoja käsiteltiin kokouksissa, joissa keskiytettiin näkemuserojen käsittelyyn. Arviointiryhmän puheenjohtaja ohjasi keskustelua ja teki niistä yhteenvedot. Sihteeri teki lausuntojen ja yhteenvedojen perusteella ehdotuksen arviointilausunnoksi. Kaikki arviointiryhmät olivat arviointiraportin mukaan yksimielisiä esityksissään arviointineuvostolle. Arviointiraportti on kokonaisuudessaan julkaistu KKA:n julkaisusarjassa.

Hakemusten työelämäyhteyksiä arvioitiin seuraavien kuvausten perusteella: 1) ammattikorkeakoulun vuorovaikutusverkosto työelämän kanssa asianomaisella tai jatkotutkintokokeilua tukevalla koulutusosalalla, 2) työelämäyhteyksille asetetut tavoitteet, 3) suunnitelma jatkotutkintoon kuuluvan työelämän kehittämistehtävän käytännön toteuttamisesta, ja 4) kokeilun vaikutus ammattikorkeakoulun työelämää, ammatillista asiantuntijuutta ja sen kehittämistä koskevan uuden tiedon tuottamiseen (Kantola 2002, 11).

Liiketalouden alan kokeiluluvan saaneiden työelämäyhteyksien kuvauksia arvioitiin vahvuuksien ja heikkouksien kautta. Kokeiluluvan saaneista liiketalouden koulutusohjelmista arviointiryhmä löysi muun muassa seuraavia vahvuuksia²⁰:

- Suunnitelma työelämän kehittämistehtävän käytännön toteuttamisesta on pitkälle jäsentynyt. Tässä otetaan huomioon ketju perustutkintoprosessista jatkotutkinnon opiskelijoihin ja opettajiin sekä työelämään.
- Perustelut koulutustarpeelle ja alueellinen vaikuttavuus on hyvin kuvattu. Ammattikorkeakoululla on tutkimus- ja kehitystoimintaa, myös kv-hankkeita. Käynnistetty yrityshautomotoiminta antaa pohjaa hankkeelle.
- Tavoite saada uutta ja kasvavaa yritystoimintaa alueelle on selkeä. Verkottuminen alueen yritysten ja muiden korkeakoulujen kanssa on tiivistä.
- Alueelliset koulutus- ja kehittämistarpeet on perusteltu hyvin. Keskittyminen kv-liiketoiminnan ja verkostotalouden teemaan vastaa elinkeinoelämän edustajien näkemyksiä pk-yritysten kehittämistarpeista. Kehittämisportfolio palvelee pk-yritysten tarpeita.
- Ammattikorkeakoulujen vuorovaikutusverkosto on laaja. Toiminta pienyritysvaltaisella seudulla luo mahdollisuuksia käytännönläheisen yrittäjyysosaamisen kehittämiseen. (Kantola 2002, 21–31.)

Heikkouksia työelämäyhteyksien kuvauksessa arviointiryhmä löysi seuraavasti:

- Hakemuksessa ei paneuduta yrittäjyyteen tai yrittäjyysvalmennukseen riittävän konkreettisella tasolla. Kansainvälisten työelämän kehittämistehtävien tavoitteen asettelu on osin epäselvä, ja käytännön toteutusta ei kuvata.
- Yrittäjyys ja siihen valmentaminen on jätetty vähäiseen asemaan.
- Yhteydet yrittäjiin on kuvattu puutteellisesti, eikä yhteistyötä yliopistojen kanssa kuvata. Suunnitellut yhteistyötahot ovat alueen ulkopuolelta. Verkoston ammattikorkeakoulujen toimintaympäristöjen eroavuuksia ja erilaisia kehitystarpeita ei kuvata. (Kantola 2002, 21–31.)

²⁰ Kukin luettelomerkillä erotettu lainaus viittaa yhteen, eri kokeilulupahakemukseen.

Arviointiryhmä tukeutui arvioissaan toimeksiantoonsa, eikä antanut suositusta siitä, mille laatuksiteerit täyttävälle jatkokoulutusohjelmille annettaisiin kokeilulupa. Arviointiryhmä ei myöskään ottanut kantaa jatkotutkintokokeiluun itsessään, vaan arvioi kokeilulupahakemukset. Päätökset kokeiluluvan saaneista ehdotuksista tehtiin opetusministeriössä.

5.3.2 Jatkotutkintokokeilun arviointi

Varsinaisen jatkotutkintokokeilun arviointi jakautui kahtia: väliarviointiin ja loppuarviointiin. Väliarvioinnin tavoitteena oli arvioida kokeilun lähtökohtia ja käynnistymisvaihetta, jolloin arvioinnin painopisteinä olivat koulutuksen kysyntä ja muu työelämäulottuvuus, koulutusohjelmien laadunvarmistusjärjestelmät sekä koulutuksen toteutukseen liittyvät organisointimallit ja suunnitellut koulutusprosessit. Lisäksi arviointiryhmän erityisenä tavoitteena oli välittää hyviä käytänteitä. (Kekäle, Heikkilä ym. 2004, 10.)

Väliarvioinnin toteutti kotimainen asiantuntijaryhmä, jonka raportti ilmestyi alkuvuodesta 2004. Väliarviointiryhmän puheenjohtajana toimi professori Tauno Kekäle Vaasan yliopistosta ja sihteerinä KKA:n edustaja. Jäseniä ryhmässä oli seitsemän. Heistä kolme edusti ammattikorkeakouluja, kaksi yliopistoa, kaksi ammattikorkeakoulun opiskelijajärjestöä ja yksi työelämää. Arviointiryhmä teetti itsearviointin ensimmäisenä kokeilulukuvuonna aloittaneilla koulutusohjelmilla (yhteensä 15). Itsearviointia seurasivat aluekohtaiset keskustelut ja täydentävät teemahaastattelut (Kekäle, Heikkilä ym. 2004, 12–13).

Loppuarvioinnin tarkoituksena oli arvioida kokeilua ja sen tavoitteiden toteutumista kokonaisuutena. Arviointi keskittyi sekä jatkotutkinnolle että kokeilulle asetettujen laadullisten ja korkeakoulupoliittisten tavoitteiden toteutumiseen sekä jatkotutkinnon merkityksen ja aseman arviointiin tutkintojärjestelmässä. Loppuarvioinnin keskeisiä kohteita olivat muun muassa: tavoitteiden toteutuminen, työelämän tarpeet ja koulutuksen kysyntä, kokeilun rakenne, laajuus ja työelämävastaavuus, jatkotutkinnon asema korkeakoulujärjestelmässä sekä kokeilua ohjannut korkeakoulupolitiikka ja sen yhteydet kansainväliseen kehitykseen. (Kekäle, Heikkilä ym. 2004, 11.) Loppuarvioinnin suoritti kansainvälinen asiantuntijaryhmä, jonka raportti ilmestyi loppuvuodesta 2004.

Arviointiryhmän puheenjohtajana toimi professori John Pratt East London Universitystä ja sihteerinä KKA:n edustaja. Pratt (1997) on kirjoittanut muun muassa englantilaisten polyteekkien historiasta ja kehitysprosesseista, ja oli siten merkittävä toimija myös suomalaisen ammattikorkeakoulutuksen näkökulmasta. Ryhmässä oli viisi jäsentä, joista kaksi professoria (toinen Suomesta ja toinen Norjasta/Hollannista), yksi tohtori tiedeinstituutista Sveitsistä sekä yksi ammattikorkeakoulujen edustaja ja yksi ammattikorkeakoulusta valmistuneiden edustaja. Lisäksi arviointiryhmällä oli ohjausryhmä, jonka puheenjohtajana toimi Jyväskylän ammattikorkeakoulun silloinen rehtori. Arviointiryhmä koontui kolme kertaa Suomessa ja haastatteli opetusministeriön, eduskunnan, hallituksen, yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen sekä työelämän edustajia (Pratt ym. 2004, 10). Ryhmä tutustui jatkotutkintokokeilun koulutusohjelmiin kolmessa ammattikorkeakoulussa.

Väliarvioinnin raportissa painottuu koulutusohjelmien toteutuksen ja työelämäyhteyden arviointi. Väliarvioinnin (Kekäle, Heikkilä ym. 2004, 24–25) mukaan keskeisimpänä työelämäyhteyksien ylläpitämisen väylänä pidettiin jatkotutkinto-opiskelijaa ja hänen opinnäytetyönä tekemäänsä työelämän kehittämistehtävää. Toisena työelämäyhteyksien väylänä väliarvioinnissa nousi esille opettajien henkilökohtaiset suhteet ja verkostoituminen sekä kolmantena väylänä ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämistoiminta. Opinnäytetyöt pyrittiin silloin kytkemään olemassa oleviin tutkimus- ja kehittämishankkeisiin. Neljänneksi jatkotutkinto-ohjelmille oli nimetty usein ohjaus- tai seurantaryhmä tai neuvottelukunta, joissa oli mukana työelämän edustajia. Väliarviointiryhmä piti työelämälähtöisyyden toteuttajina myös opetussuunnitelmia, joiden perusteella koulutusohjelmissa toteutettiin ohjausta opettajan, opiskelijan ja työelämän yhteishenkilön yhteistyönä.

Väliarviointiryhmä piti jatkotutkinnon haasteina työelämän kehittämisen näkökulmasta muun muassa sitä, mitä jatkotutkinnon tulisi sisältää esimerkiksi sisältöjen ja tutkimuksellisten taitojen osalta. Väliarviointiryhmä korostikin, että jatkotutkinnon tulisi antaa valmiuksia kehittää työelämää, ei vain yksittäistä työpaikkaa. Ryhmä korosti, että opinnäytetyön tulee olla osa jatkotutkinnon pedagogiikkaa. Opinnäytetyö ei voi olla jatkotutkinnon tarkoitus. Työelämän vaatimuksiin vastaamisen väliarviointiryhmä katsoi sisältävän ongelmia, jos koulutusohjelma vastaa vain oman alueensa tarpeisiin. Työryhmän mielestä kansallisen työelämän kehittämiseen tulee ohjata ratkaisuja, joita koulutusohjelmien suunnitteluun liittyen tehdään. (Kekäle; Heikkilä ym. 2004, 46–47.) Väliarviointiryhmä päätyi melko itsestäänselvään tulokseen, että työelämälähtöisyys profiloi ammattikorkeakoulujen jatkotutkintoja, ja suositteli siksi työelämälähtöisyydestä kiinni pitämistä. Tässä yhteydessä väliarviointiryhmä korosti työelämäkokemusvaatimuksen säilyttämistä, koulutuksen ja työn yhdistämisen pedagogisten ratkaisujen kehittämistä ja opinnäytetyön määrittelemistä jatkosakin työelämän kehittämistehtävänä. (Kekäle, Heikkilä ym. 2004, 49–50.)

Loppuarvioinnin raportissa keskustellaan ratkaisuista ja suositellaan joi-takin toimia ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnon kehittämiseksi ja sijoittamiseksi osaksi tutkintojärjestelmää. Loppuarviointiryhmä suosittelee muun muassa, että hyväksyttävät koulutusohjelmat arvioitaisiin seuraavien kriteerien perusteella: työelämän tarve, koulutuksen alueellinen kattavuus, koulutusohjelmien laatu, rakenne ja sisältö sekä opiskelijamäärien minimitaso. (Pratt ym. 2004, 55–59.) Loppuarvioinnissa kiinnitetään huomiota siihen, ettei arvioinnin aikana tullut selväksi, miten työelämän edustajia konsultoitiin koulutusohjelmia kokeiluun valittaessa (mt., 29). Arviointiryhmä arvioi toisaalla raportissaan, että jotkut koulutusohjelmat näyttävät olevan enemmän suunniteltu ammattikorkeakoulujen omista jatkotutkinnon saamisen tarpeista käsin kuin tunniste-tuista työelämän tarpeista lähtien, koska niihin ei ole saatu rekrytoitua opiskeli-joita. Yhtenä syynä rekrytointiongelmien arviointiryhmä näkee myös liian ka-pea-alaisiksi suunnitellut koulutusohjelmat. Liiketalouden koulutusalan jatko-tutkinto on esimerkki laajemmin suunnitellusta koulutusohjelmasta, jolla ei ole

ollut rekrytointiongelmia. Samalla se on houkutellut jatko-opiskelijoita myös muista organisaatioista kuin pk-yrityksistä. (Mt., 32–33.)

Myöskään käsitykset jatkotutkinnon tarpeista eivät olleet yksimielisiä, joskin arviointiryhmä tähdentää, että myös jatko-opiskelijoiksi pyrkivät edustavat työelämän tarvetta. Yhteistyön arvioitiin kuitenkin lisääntyneen ammattikorkeakoulujen ja työelämän välillä jatkotutkintokokeilun aikana. Loppuarviointiryhmä päättelikin, että työelämän tarpeiden tunnistamista on sekä monimutkaistettu että yksinkertaistettu. Yleisiä tarvearvioita ei voida tehdä, mutta paikallisia voidaan ja silloin voitaisiin korostaa alhaalta-ylös-lähestymistapaa tarvetta määriteltäessä. (Pratt ym. 2004, 29–31.)

Loppuarvioinnissa nojaututaan paljon väliarvioinnin tuloksiin ja raportoidaan niitä uudelleen. Samalla loppuarvioinnissa todetaan, että väliarvioinnin suosituksia on alettu ottaa huomioon (Pratt ym. 2004, 32). Loppuarviointiryhmä tukeutuu haastattelujen lisäksi myös koordinaatio- ja seurantaryhmän selvityksiin arvioinnissaan. Arvioinnit ja seuranta kytkeytyvät toisiinsa monin kohdin ja näkemykset muokkautuvat samansuuntaisiksi. Seuraavassa alaluvussa tarkastellaan vielä jatkotutkintokokeilun koordinointia ja seurantaa osana jatkotutkintokokeilun vakinaistamisprosessia.

5.3.3 Jatkotutkintokokeilun seuranta osana vakinaistamisprosessia

Jatkotutkintokokeilun seurantaa varten opetusministeriö nimitti koordinaatio- ja seurantaryhmän (KS-ryhmä). KS-ryhmässä olivat edustettuina ammattikorkeakoulut, Suomen Kuntaliitto, Opettajien ammattijärjestö OAJ, Suomen ammattikorkeakouluopiskelijayhdistysten Liitto - SAMOK ry, Sosiaali- ja terveysministeriö, AKAVA ry, Suomen Ammattijärjestöjen Keskusliitto (SAK), Suomen Yrittäjät ry, Toimihenkilökeskusjärjestö (STTK), Palvelutyönantajat, Teollisuus ja Työnantajat (TT) sekä opetusministeriö. Ryhmän kokoonpanossa oli siten otettu huomioon jatkotutkintokokeilun keskeiset toimijatahot (opiskelijat, opettajat ja työelämä) sekä sidosryhmät (muun muassa työelämän edustajat ja ammattikorkeakoulujen ylläpitäjät).

Koordinaatio- ja seurantaryhmän tehtäväksi oli määritelty

- kokeilun valtakunnallisen ja alakohtaisen toteutuksen yhteensovittaminen,
- kokeilun koulutusohjelmien ja opiskelijamäärien kehityksen seuranta,
- kokeilun etenemisen raportointi opetusministeriölle,
- kokeilua koskevien ehdotusten tekeminen opetusministeriölle, ja
- kokeilua koskevan seuranta- ja tutkimustoiminnan organisointi (Okkonen 2003b, 142).

Lisäksi se saattoi tehdä kokeilun aikana aloitteita kokeilun laajentamisesta erityisestä syystä uusiin yksiköihin tai muihin koulutusohjelmiin kokeiluun valituilla aloilla (Okkonen 2003b, 142). KS-ryhmää voikin pitää jatkotutkintokokeilun keskeisenä toimijana, koska sen kokoonpano ja tehtävät olivat jatkotutkintokokeilun kannalta oleellisia ja toimijoita kokoavia. KS-ryhmä myös toimi koko jatkotutkintokokeilun ajan aktiivisesti.

KS-ryhmä järjesti valtakunnallisia jatkotutkintofoorumeita kerran vuodessa kaikille jatkotutkintokokeilussa toimiville ammattikorkeakoulujen ja niiden jatkotutkintokokeilujen koulutusohjelmien edustajille sekä sidosryhmille jatkotutkintokokeilun aikana. Jokaisen foorumin yhteydessä KS-ryhmä julkaisi seurantaraportin jatkotutkinnon kokeiluvuodesta. Seurantajulkaisujen kirjoittajat edustivat seuranta- ja koordinaatioryhmän kokoonpanoon kuuluvia toimijoita ja sidosryhmiä. Kaikkien edellä mainittujen tahojen edustajat kirjoittivat seurantajulkaisuissa omista näkökulmistaan jatkotutkintokokeilusta.

Taulukossa 9 on tiivistetty KS-ryhmän seurantajulkaisujen artikkelit aihepiireittäin sekä kuvattu, mitä toimija- tai sidosryhmää kirjoittajat edustavat. Taulukkoon on myös laskettu aihepiiriin prosenttiosuus seurantajulkaisujen artikkeleiden määrästä osoittamaan aihepiiriin painoarvoa seurannassa. Suurimmat aihepiirilukot muodostuvat joko yliopettajien tai opiskelijoiden kokemuk- sista. Osan opiskelijakokemuksista on kirjannut opettajataho. Jos kokemuksiin luettaisiin kuuluvaksi myös jatkotutkintokokeilun valmistelukuvaukset, kas- vaksi kokemuk kuvausten osuus lisää.

Seurantajulkaisuissa keskityttiin julkaisuajankohdan keskeisiin keskuste- luteemoihin sekä jatkotutkintokokeilun kokeilulaissa määriteltyihin vaatimuk- siin ja kokeiluvaiheisiin. Teemavalinnat noudattivat myös jo suunnitteluvai- heessa määriteltyjä jatkotutkintokokeilun piirteitä ja ominaisuuksia. Julkaisujen artikkelien yhteismäärä on mittava, yhteensä 74 artikkelia. Jo määrällään KS- ryhmän julkaisut (1-3) ovat vahva osoitus pyrkimyksestä tiedottaa (kommuni- koida) jatkotutkintokokeilusta yleisölle ja sidosryhmille sekä vaikuttaa jatkotut- kintokokeilun vakiinnuttamiseen ammattikorkeakoulutuksessa.

Artikkeleissa on käsitelty jatkotutkintokokeilun tarpeita, lähtökohtia ja ta- voitteita, suunnitteluvaiheita ja kehittämistä sekä arviointeja. Työelämälähtöi- syys, asiantuntijuuden kehittäminen ja opinnäytetyöhön liittyvät tarkastelut ovat keskeisiä lähestymistapoja jatkotutkintoa käsittelevissä julkaisuissa.

TAULUKKO 9 Opetusministeriön koordinaatio- ja seurantaryhmän julkaisujen artikke- lit (Okkonen 2003a, Okkonen 2004a, Okkonen 2005a)

ARTIKKELIN AIHEPIIRI	KIRJOITTAJAN/ KIRJOITTAJIEN EDUSTAMA TAHO JA ASEMA	Artik- kelei- den lkm	Aihe- piiriin %- osuus	Jul- kai- su- nro
Esipuhe, 3 kappaletta	Opetusministeri			1-3
Jatkotutkintokokeilun läh- tökohdat, tausta ja tarve, YAMK-tutkinnon kehit- tämisprosessi, tutkintojär- jestelmän uudistaminen, korkeakoulujen tehtävät, suosituksia	OPM:n kehittämisspäällikkö ja johta- ja, ammattikorkeakoulun rehtori, KKA:n puheenjohtaja, KSR	4	5,5	1, 3
Jatkotutkintokokeilun valmisteluryhmien työ	Ammattikorkeakoulun rehtori	3	4,2	1
Hakemusten arviointi, väliarviointi, koulutusoh- jelmien itsearviointi, 3 ar- tikkelia	KKA:n suunnittelija ja pääsihteeri, 2 yliopistoprofessoria, yliopettaja, ammatillisen opettajakorkeakoulun projektityöntekijä ja tutkimuspääl- likkö	3	4,2	1, 2

Kehittäminen, tavoitteita	OAJ, SAMOK, Insinööriliitto, Tradenomiliitto, sitoutumaton	4	5,5	1
Asiantuntijana kehittyminen, asiantuntijayhteisönä kehittyminen, ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystyön kehittäminen ja rooli jatkotutkinnoissa	Yliopiston professori, 2 ammattikorkeakoulun rehtoria, 6 yliopettajaa ja lehtori	6	8,3	1-3
Kokemuksia jatkotutkinnoista	Ammattikorkeakoulun yliopettaja (16), tutkimuspäällikkö	10	13,9	1-3
Kokemuksia jatkotutkinnoista, opiskelijan näkökulmia	2 yliopettajaa, ammattikorkeakoulun johtaja, 13 jatko-opiskelijaa	10	13,9	2, 3
Työelämän tarpeet työelämälähtöisyyden perusteluna	Yliopettaja, sosiaalialan osaamiskeskuksen erikoissuunnittelija, yliopistoprofessori, lääninhallituksen tarkastaja, teknologiakeskuksen kehityspäällikkö, yrityksen teknologiajohtaja, toimitusjohtaja,	3	4,2	3
Työelämän edustajien pohdintoja	STTK:n asiamies, Suomen Yrittäjien asiamies, kuntatyönantajan edustaja, sairaanhoitopiirin edustaja, Insinööriliiton johtaja, EK:n asiantuntija, yliopettaja, projektipäällikkö ja vastuuhenkilö	7	9,7	2, 3
Opinnäytetyön ohjaaminen työnantajan näkökulmasta	Kaupungin erityissuunnittelija	1	1,4	3
Seurantatuloksia (kysely yliopettajille, opetustimille, opiskelijoille ja työnantajien edustajille) ja työelämälähtöisyyden osoituksia	6 x KSR:n projektipäällikkö, yliopettaja, tutkimusassistentti, tutkija	6	8,3	1-3
Työelämälähtöisyys, työelämän kehittämisen metodologia ja pedagogiikka, 3 artikkelia	2 yliopistoprofessoria, 3 ammattikorkeakoulun lehtoria	3	4,2	2, 3
Bolognan prosessi, duaalimalli	OPM:n opetusneuvos, 2 yliopistoprofessoria, ammattikorkeakoulun koulutuspäällikkö	2	2,8	2
Pedagogiset ratkaisut, niiden kehittäminen ja arviointi	6 yliopettajaa, 2 lehtoria, jatkotutkinto-opiskelija	4	5,5	2, 3
Koulutuksen organisointi, kehittäminen ja arviointi, työelämälähtöisyyden haasteet opettajille, opiskelu- ja opetusympäristöjen kehittämistarpeet	5 yliopettajaa, koulutusohjelmajohtaja, OAJ:n erityisasiantuntija	4	5,5	2, 3
Opinnäytetyön muotoutuminen opinnäytetyöohjeiden perusteella, työelämän kehittämistehtävät, tapausesimerkkejä	7 yliopettajaa, koulutusjohtaja, lehtori, projektipäällikkö, yrityksen toimitusjohtaja, jatko-opiskelija, sairaanhoitopiirin atk-päällikkö	6	8,3	2, 3
Yhteensä	(Huom! Kaksi artikkelia rajattu pois.)	72		

Myös työelämän edustajat ja opiskelijat ovat kirjoittaneet näkökulmistaan ja kokemuksistaan. Näin on selkeästi pyritty monipuoliseen jatkotutkintokokeilun käsittelyyn eri näkökulmista. Joskin on muistettava, että KS-ryhmä on tehnyt kirjoittajavalinnat. Lisäksi seurantajulkaisuissa on julkistettu palautekyselyihin perustuvia empiirisiä seurantatietoja opiskelijan, opettajan ja työelämän edustajien näkökulmasta. Kokemuskuvaukset ja seurantaraportoinnit muodostavat pääosan artikkeleista. Keskustelu kattaa siten koulutuspoliittisen keskustelun kulloisetkin aihepiirit.

Seurantajulkaisujen sidosryhmätoimijoiden artikkeleissa korostui keskustelu jatkotutkinnon tarpeellisuudesta sekä koulutuksen ja työelämän suhteesta. Julkaisuissa jatkotutkintokokeilun mahdollisuuksina nähtiin ammattikorkeakoulujen, työelämän ja jatko-opiskelijoiden verkostoituminen yhteistyöhön mm. opinnäytetöiden kautta. Opiskelijoiden työelämäkokemusta pidettiin yleensä olennaisena lähtökohtana. Työkokemuksen perusteella opiskelijoita pidettiin jo asiantuntijoina, jotka pystyvät jatkotutkinnossa kehittämään tutkivaa ja kehittävää työtettä. Tutkivaa ja kehittävää työtettä pidettiin soveltavana tutkimuksena ja oman alan käsitteellistä ymmärrystä työelämän kehittämisen lähtökohtana.

Koulutuksen työelämlähtöisyyttä työelämän edustajat perustelevat julkaisuissa työn ja koulutuksen symbioottisella siteellä. Kun työ ja ammatit muuttuvat, pitäisi koulutuksenkin seurata näitä muutoksia ja taata sekä jatko-opiskelijoiden että työpaikkojen tarpeisiin soveltuvaa tutkintoon tähtäävää koulutusta. Eräs sidosryhmätoimijoiden edustajista ilmaisi asian seuraavasti:

"Ammattikorkeakouluilla on merkittävä rooli toisen asteen ammatillisen ja yliopistokoulutuksen välissä, mutta tämän roolin säilyttäminen edellyttää korkeakoulutuksen toiselta pilarilta ammatillisuutta ei yliopistomaisuutta. Tämän vuoksi ammattikorkeakouluista valmistuneiden jatko-opintoväyläksi tarvitaan uudenlainen tutkinto." (KS-ryhmän seurantajulkaisu 2)

Lainauksen ammatillisuutta ja jatkotutkinnon omaa roolia korostava painotus on havaittavissa monen muunkin työelämän sidosryhmän toimijan kirjoituksissa. Jatkotutkinnon ammatillisuutta pidetään tärkeänä ja sen katsotaan myös erottavan jatkotutkinnot yliopiston maisteritutkinnosta. Työelämlähtöisyydellä perustellaan myös jatkotutkinnon ja ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystyön kehittämistä alueen ja työelämän tarpeiden mukaisesti sekä ammattikorkeakoulun osallistumista näiden kehittämiseen. Keskeisenä työelämlähtöisyyden piirteenä pidetään yleisesti jatkotutkinnon opinnäytetyötä, jonka opiskelija tekee työelämän kehittämistehtävänä.

KS-ryhmän julkaisuissa kuvataan jatkotutkinnon tunnuspiirteitä suhteessa muihin tutkintoihin – erityisesti yliopistotutkintoihin. Keskeisenä erottelevana piirteenä pidetään ammatillisuutta ja työelämlähtöisyyttä. Työelämlähtöisyyteen vedoten jatkotutkinnon nähdään sisältävän erilaisia mahdollisuuksia, samalla työelämlähtöisyyden katsotaan edellyttävän ehtojen, vaatimusten ja odotusten täyttämistä. Työelämlähtöisyys tulee siten määritellyksi eräänlaisena välittäjänä, joka periaatteessa erottaa ammattikorkeakoulu- ja yliopistosektorin tutkinnot toisistaan.

Jatkotutkintokokeilun valmistelu, arvioinnit ja seurannat toimijoineen muodostavat tiiviin toisiinsa kytkeytyvän toimijaverkon lähtökohdan. Arviointien ja seurantojen tarkastelu osoittaa myös niiden muodostaneen erilaisia yhteyksiä toimijoiden välille. Jatkotutkintokokeilun kuluessa kiista jatkotutkinnosta kääntyi jatkotutkintokokeilun vakinaistamiseksi.

Ammattikorkeakoulut ovat kehittyneet ammattikorkeakoulujen perustamisesta jatkotutkintokokeilun kautta jatkotutkintojen vakinaistamiseen. Yhteenvetona voidaan todeta, että ylempien ammattikorkeakoulututkintojen myötä ammattikorkeakoulut ovat saaneet tehtävän myös toisen syklin korkeakoulututkinnon toteuttajana. Sitä myöten ammattikorkeakoulut ovat institutionalisoituneet korkeakouluina edelleen. Jatkotutkintokokeilun yhteydessä ja edetessä on alettu kiinnittää huomiota myös ammattikorkeakoulujen tutkimuksen ja työn kehittämiseen opetukseen kytkeytyvänä ja sitä tukevana (ks. esim. Maljokki 2003). Tähän kytkentään palataan tarkemmin seuraavassa luvussa, jossa tarkastellaan jatkotutkintokokeilun toimijaverkkoa, työelämälähtöisyyden määrityksiä sekä työelämälähtöisyyden toimijuutta jatkotutkintokokeilun ja ammattikorkeakoulutuksen kehittämisessä.

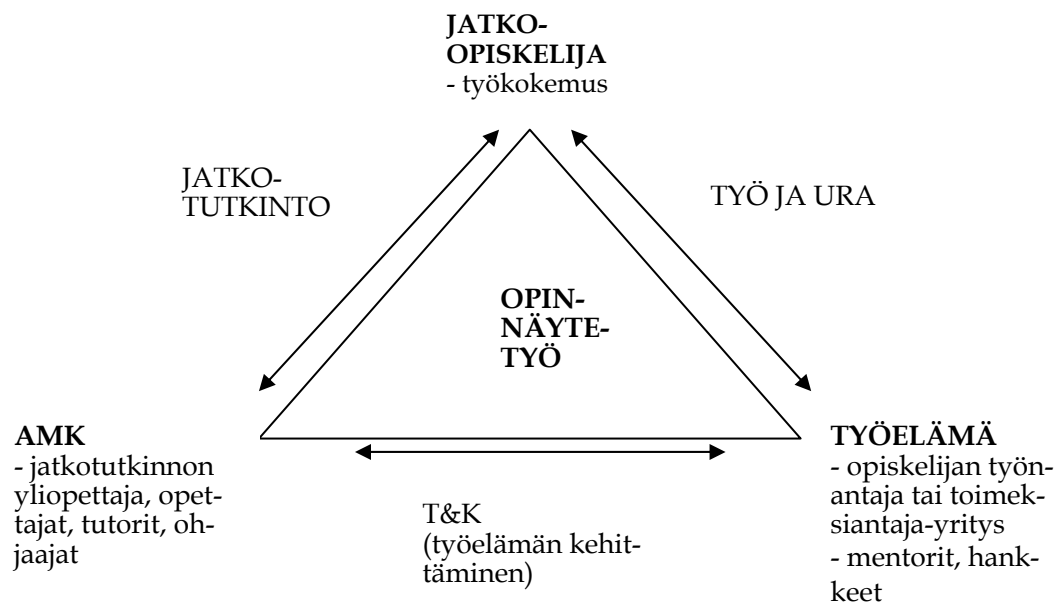
6 JATKOTUTKINTOKOKEILUN TOIMIJAVERKKO

6.1 Jatkotutkintokokeilun toimijat ja toimijaverkko

Toimijaverkko voi koostua hyvin erilaisista toimijoista, niin inhimillisistä kuin ei-inhimillisistäkin, jotka kytkeytyvät toisiinsa erilaisten tapahtumien, yhteyksi-
en tai yhteisten päämäärien kautta. Jatkotutkintokokeilun toimijaverkon toimi-
jat tunnistettiin tutkimusaineistosta työelämälähtöisyyden ilmaisujen yhteydes-
tä, kuka tai mikä toimija tuli esille. Toimija saatettiin mainita joko erikseen tai
toimija tuli esille jatkotutkinnon toiminnassa ja tapahtumissa. Jatkotutkintoko-
keilun toimijoiksi löydettiin tässä tutkimuksessa kaikki jatkotutkintokokeilussa
toimivat tahot: ammattikorkeakoulut, yliopettajat, opettajat ja opiskelijat kuin
myös viranomaiset, työelämän organisaatiot ja muut sidosryhmät sekä erilaisia
asiatoimijoita. Esimerkiksi jatkotutkintokokeilun koordinaatio- ja seurantaryh-
mä koostuu edellä mainituista toimijatahoista (ks. esim. taulukko 9 ja luku
6.2.3). Tässä luvussa kuvataan jatkotutkintokokeilun toimijat ja ne yhteydet,
joilla toimijat muodostavat toimijaverkon. Lisäksi tarkastellaan toimijoiden te-
koja jatkotutkintokokeilussa.

Tutkimusaineiston asiakirjoissa mainitaan runsaasti jatkotutkintokokeilun
toimijoita ja toimijaryhmiä. Keskeisiä toimijoita olivat ensinnäkin ammattikor-
keakoulut jatkotutkinnon toteuttajainstituutioina ja toiseksi jatko-opiskelijat jat-
kotutkinnon kohderyhmänä. Jatko-opiskelijat olivat opiskelijoita, mutta edusti-
vat samalla työelämää. Lisäksi opiskelijat olivat aktiivisia toimijoita työelämän
kehittämistehtävän toteuttajina. Kolmas tärkeä toimijaryhmä koostui työelämän
organisaatioista, jotka toimivat jatkotutkinnon kumppaneina ja kohdeorgani-
saatioina työelämän kehittämistehtävälle. Edellä mainitut toimijat olivat toisis-
taan riippuvaisia ja hyödyt – ainakin osittain – olivat yhteneviä. Silti toimijoi-
den tavoitteet saattoivat poiketa toisistaan: Jatkokoulutusta puolustavat opiske-
lijat tavoittelivat relevanttia tutkintoa, työelämä koulutettua ja osaavaa työvoi-
maa. Ammattikorkeakoulu tarjosi edellä mainittuihin tarpeisiin koulutusta, jot-
ta se täyttäisi tehtävänsä ja toisaalta säilyisi vetovoimaisena koulutusmarkki-

noilla²¹. Näitä jatkotutkinnossa opiskelevia, opettavia, opetusta järjestäviä sekä opinnäytetöissä²² yhteistyötä tekeviä toimijoita luonnehdin jatkotutkintokokeilun toteuttaviksi toimijoiksi. Toteuttavia toimijoita yhdisti ennen kaikkea opinnäytetyö. Kuviossa 3 kuvataan jatkotutkintokokeilun koulutusohjelman toteuttavia toimijoita ja heidän yhteyksiään opinnäytetyön kautta.



KUVIO 3 Jatkotutkinnon koulutusohjelman toimijat

Opiskelijaa ja ammattikorkeakoulua yhdistää tutkintotavoitteinen koulutus, kun taas työelämää ja opiskelijaa yhdistää uraan ja työhön liittyvät odotukset sekä työelämän osaamistarpeet ja kehittäminen. Ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteys muodostuu työelämän kehittämistehtävistä sekä niihin liittyvistä tutkimus- ja kehittämistoiminnoista. Jatkotutkintokokeilun aikana välittäjänä ja luontevana yhteyden ja yhteistyön tapana alettiin pitää jatko-opiskelijaa ja hänen opinnäytetyötään (esim. Kekäle, Heikkilä ym. 2004, 29). Edellä mainitut yhteydet voivat olla aika ajoin myös jännitteisiä, jos odotukset ja tavoitteet eivät kohtaa käytännössä. Näistä jännitteistä keskeisin koski jatkotutkinnon tuntemattomuutta työmarkkinoilla, eikä opinnäytetyön mahdollisuuksia kehittämistyössä aina tunnistettu. Tähän tuntemattomuuteen viittasivat kaikki toimijat seurannan julkaisuissa, mutta myös arvioinneissa.

Jatkotutkintokokeilun koulutusohjelmien yliopettajat pitivät keskeisinä tehtävinään oppimisympäristön ja opetuksen järjestämiseen liittyviä tehtäviä. Oppimisympäristöön kuului myös verkkoympäristö, jossa saattoi opiskella, keskustella ja saada ohjausta. Verkkoympäristöön oli kytketty ainakin yhdessä koulutusohjelmassa mahdollisuus lyhyisiin oppimistuokioihin myös työpäivän

²¹ Koulutusjärjestelmän osana ammattikorkeakoulut pyrkivät säilyttämään itsensä ja todennäköisesti parantamaan asemiaan, tosin tämä pyrkimys ei ole tämän tutkimuksen tutkimuskohteena.

²² Opinnäytetyö tehdään jatkotutkinnossa työelämän kehittämistehtävänä.

yhteydessä ja sen aikana (Forsman 2003, 99–100). Muissakin koulutusohjelmissa oli käytössä verkkoympäristö, mutta sen kytkentää työpäivään ei tuotu esityksissä esille. Sen sijaan opintojaksojen, kehittämistehtävän ja työn kytkentää toisiinsa korostettiin usein (esim. Kinnunen ym. 2004, 139). Seurantaraporteissa (Okkonen 2003a, 142–156; Okkonen 2004a, 176–194; Okkonen 2005a, 200–207) opiskelijan, opettajan ja työnantajan roolit näyttäytyivät kuitenkin selkeästi perinteisinä: opiskelija käy työssä ja opiskelee enimmäkseen vapaa-ajallaan, opettajat opettavat ja järjestävät opiskelun joko lähi- tai etäopiskeluna, ja työnantajat osallistuvat ennen kaikkea kehittämishankkeeseen ja joskus asiantuntijavierailujoina, jos ylipäättään osallistuvat toimijoina. Moni opiskelija oli ilman mentoria.

Jatko-opiskelijat olivat keskeisiä toimijoita. Työn, jatko-opiskelun ja kehittämishankkeen kautta heidän kontolleen asetettiin paljon, kuten yleinen työelämän kehittäminen, oman uran edistäminen, ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehittämistyön toteuttamiseen osallistuminen. Jatko-opiskelijat yhdistivätkin opiskelua ja työntekoa erityisesti kehittämishankkeessa, joka toimi myös opettajien ja ohjaajien työelämäyhteyden välittäjänä. Työnantajien kiinnostusta ja sitoutumista kehittämistehtävään ohjasi sen koettu hyödyllisyys työyhteisölle ja organisaatiolle, mutta myös opiskelija saattoi arvottaa kehittämistehtävän onnistumisen ja hyödyllisyyden omaa oppimistaan tärkeämmäksi (Nousiainen ym. 2004, 83–87). Työelämän rakenteet ja prosessit ovat kuitenkin erilaisia, ja ne toimivat eri logiikalla kuin koulutus; työelämä osana talousjärjestelmää kuuluu eri funktiojärjestelmään kuin koulutus. Siksi koulutus ja työelämä helposti puhuvat toisiaan ymmärtämättä (ks. esim. Luhmann 2004, 52–59). Keskeiset toteuttavat toimijat muodostivat siten opinnäytetyön kautta jatkotutkintokokeilun ytimen, jossa jatkotutkintokokeilun työelämälähtöisyyden tavoite ja ohjaavuus toteutuivat tai jäivät toteutumatta käytännössä.

Työelämälähtöisyyttä jatkotutkintokokeilussa eivät kuitenkaan vieneet eteenpäin pelkästään toteuttavat toimijat, vaan myös monet viranomaistahot ohjasivat jatkotutkintokokeilua. Virallisesti jatkotutkintokokeilua ohjaaviin toimijoihin kuuluivat opetusministeriö, Korkeakoulujen arviointineuvosto (KKA) ja OPM:n asettama koordinaatio- ja seurantaryhmä (KS-ryhmä). Ne edustavat tahoja, jotka osallistuivat omilla lainsäädännössä määritetyillä tavoitteillaan ja tehtävillään suunnitelmallisesti ohjattuun, seurattuun ja arvioituun jatkotutkintokokeiluun sekä edistivät tai estivät työelämälähtöisyyden toteuttamista. Näiden toimijoiden tavoitteet olivat ensisijaisesti koulutuspolitiikan tekemiseen ja toteuttamiseen liittyviä.

Ohjaavista toimijoista opetusministeriö valmisteli jatkotutkintokokeilun ja seurasi sen toteuttamista nimittämensä koordinaatio- ja seurantaryhmän (KS-ryhmä) kautta. KS-ryhmä antoi seurantatietojensa perusteella myös suosituksia kokeilua koskien (Okkonen 2004b, 210–214). Jatkotutkintokokeilun vakinaistamisen jälkeen opetusministeriö on voinut ohjata ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon toteuttamista ja työelämälähtöisyyttä tavoitesopimusten kautta. Lisäksi opetusministeriö rahoittaa edelleen ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon verkostohanketta (ks. esim. Varjonen 2008).

Ohjaavana toimijana voidaan pitää myös Korkeakoulujen arviointineuvostoa (KKA), joka toteutti jatkotutkintokokeilun arvioinnit: kokeilulupahakemukset (Kantola 2002), väliarvioinnin (Kekäle, Heikkilä ym. 2004) ja loppuarvioinnin (Pratt ym. 2004). Näitä arviointeja luettiin ja niiden suosituksia otettiin huomioon toteutuksissa (esim. Okkonen 2004b, 176; Asikainen 2004, 93). Arviointien tarkoituksena oli tukea päätöksentekoa päätettäessä jatkotutkintokokeilun vakinaistamisesta, mutta samalla ne ohjasivat jatkotutkinnon koulutusohjelmien toteuttamista. Esimerkiksi väliarvioinnissa nostettiin esille hyviä käytäntöjä, joita arviointiryhmä suositteli muidenkin koulutusohjelmien käyttöön (Kekäle, Heikkilä ym. 2004, 49–50).

Taulukossa 10 ryhmitellään ja esitellään jatkotutkintokokeilun toimijoita sen mukaan, miten ne osallistuivat jatkotutkintokokeiluun: ohjasivatko, toteuttivatko vai muokkasivatko ne jatkotutkintokokeilun käytäntöjä. Jotkut toimijoista olivat selviä ja usein mainittuja, kuten jatkotutkintokokeilu ja jatko-opiskelijat sekä työelämä²³. Jotkut toimijat tulivat harvemmin esille. Arvosteloihin viitattiin vain kerran ja heidän sanottiin ”*edistäneen keskustelua ja kirkastaneen profiilia*” (Okkonen 2004b, 191).

Tutkimusaineistossa mainituille toimijoille on löydettävissä tavoitteita ja tehtäviä, mutta on kokonaan eri asia, näkyivätkö ne toiminnassa. Toimijoita voisi karsia sillä perusteella, että pelkällä ”paikanhaltijalla” ei välttämättä ole toiminnassa merkitystä, ellei toimija toimi. Jälkiä jättämättömiä toimijoita ei Latorin (2005, 150) mukaan kannata laskea mukaan toimijaverkkoon. Vähiten mainittuja toimijoita tässä tutkimusaineistossa olivat maakunnat, TE-keskukset tai muut alueelliset toimijat (yrityksistä yrittäjäjärjestöihin). Myöskään ammattikorkeakoulut instituutioina eivät nousseet vahvoina toimijoina esille muuten kuin opiskeluympäristön tarjoajina tai edustuksellisesti ARENEn kautta. Pääasiallisesti ammattikorkeakoulut toimijoina tulevat esille koulutusohjelman, yliopettajien ja opettajien kautta.

Tutkimusaineistosta ei käy selkeästi ilmi, miten jatkotutkintokokeilu kytkettiin ammattikorkeakouluissa sen muuhun koulutustoimintaan ja kehittämiseen. Toistaiseksi on raportoitu vain yksi esimerkki (Kinnunen ym. 2004, 139), jossa kerrotaan, kuinka ammattikorkeakoulun jatkotutkinto-opiskelua ja tutkimustoimintaa on yhdistetty. Lisäksi joissakin yleisluontoisimmissa artikkeleissa pohdittiin jatkotutkintokokeilun luomia mahdollisuuksia ammattikorkeakoulun ja -koulutuksen kehittämiseen (ks. esim. Maljojoki 2003, 80–95). Tosin kokeilulupahakemuksissa kytkettiin jatkotutkinto ja tutkimus- ja kehitystyön tekeminen ammattikorkeakouluissa toisiinsa.

²³ Työelämä-käsitteellä viitataan sekä erityyppisiin yrityksiin että julkisen sektorin organisaatioihin.

TAULUKKO 10 Jatkotutkintokokeilun toimijat ja heidän tavoitteensa

TOIMIJAT	TAVOITTEET/ TEHTÄVÄT
KOKEILUA OHJAAVAT	
opetusministeriö, opetusviranomaiset	duaalimallin vahvistaminen, 2. syklin ylempi (ammatti)korkeakoulututkinto (KESU 2003–2008)
KKA <ul style="list-style-type: none"> väliarviointiryhmä loppuarviointiryhmä 	OPM:n kriteerien mukainen hakemusten arviointi, jatkotutkintokokeilun arvioinnit lain mukaisesti (KKA 26.5.2003)
koordinaatio- ja seurantaryhmä (KS-ryhmä), OPM:n asettama	kokeilujen yhteensovittaminen, seuraaminen, raportointi OPM:lle, ehdotusten tekeminen, seuranta- ja tutkimustoiminnan organisoiminen (Okkonen 2003b, 142–143)
KOULUTUSOHJELMAA TOTEUTTAVAT JA KEHITTÄVÄT	
Ammattikorkeakoulut ja ARENE	jatkotutkintokokeilun vakinaistaminen, 2. syklin ylempi ammattikorkeakoulututkinto (ARENE 2000)
(vastuu)yliopettaja, opettajat, jatkotutkintokokeilu, koordinaatioryhmä, opetustii- mi, arviointiryhmä, asiantuntijaverkosto, tutorit, mentorit, ohjaajat, sparraajat	jatkotutkinnon OPS:n mukainen, arvioin- nin kestävä toteutus, jatkotutkinnon toteut- taminen tarpeiden, tavoitteiden ja ohjeiden mukaisesti, ohjaaminen
neuvottelukunta, verkostot, arviointifoo- rumit	jatkotutkinnon suunnitteluun ja toteutta- miseen osallistuminen, työelämän tarpei- den viestittäminen (esim. Nousiainen ym. 2004, 80–88)
tutkimus- ja kehitystyö, tutkimusryhmä- verkosto, yrityshautomo, kehittämis- hankkeet	opinnäytetöiden kytkeminen tutkimus- ja kehitystyöhön, yritysten tutkimuspalvelu- jen tuottaminen, tutkimus- ja kehitystyötä, johon opinnäytetyöt voivat kytkeytyä (AMK-LH1 – AMK-LH4)
jatko-opiskelijat	tutkinnon suorittaminen, osaamisen kehit- täminen, uralla eteneminen
MUOKKAAVAT SIDOSRYHMÄTOIMIJAT (ULKOPUOLISET TOIMIJAT)	
Tradenomit	kohderyhmä, potentiaalisia jatko- opiskelijoita
(pk-)yritykset, työorganisaatiot, yrittäjät, kohdeorganisaatio, toimeksiantajayritys, työnantaja, työelämän edustajat	osaavan henkilöstön, kasvun ja uuden lii- ketoiminnan saaminen, henkilöstön koulu- tustason nostaminen, henkilöstön osaami- sen kehittäminen, täydennyskoulutuksen järjestäminen henkilöstölle (KS-ryhmän seurantajulkaisut 1–3)
maakunta, alue, yrittäjäjärjestöt, TE- keskukset	koulutustason nostaminen, uusien yritys- ten perustaminen, innovaatiojärjestelmän ja kilpailukyvyen edistäminen, strategioiden toteuttaminen
Yliopistot	työnjakokysymykset, ammattikorkeakou- lujen henkilöstön koulutus ja jatkokoulutus
Arvostelijat	eri näkökulmat, jatkotutkinnon rajojen määrittäminen (lausunnot)

Sidosryhmätoimijat pyrkivät vaikuttamaan jatkotutkintokokeiluun – kukin omalla intressillään – puolesta tai vastaan. Yliopistot osallistuivat jatkotutkinto- kokeiluun ainakin muokkaavana toimijana, koska ne vaikuttivat suoraan ja epäsuorasti jatkotutkintokokeiluun (ks. esim. Pratt ym. 2004). Suoraan yliopis-

tot vaikuttivat kannanotoillaan ja osallistumalla jatkotutkintokokeilun toteutukseen (opettajavierailut, osallistuminen opetussuunnitelmatyöhön) (esim. Okkonen 2003b, 151) ja epäsuorasti olemalla viittauskohteena jatkotutkinnolle. Jatkotutkintokokeilun rinnastuksia ja erotteluja tehtiin usein suhteessa yliopistoon. Yliopisto oli läsnä viittauksellisen vertailukohdan lisäksi myös vastuuyliopettajien pätevyysvaatimusten (lisensiaatti tai tohtori) ja osaamisvaatimustensa kautta. Yliopettajien tulee hallita ja osata myös opettaa alansa tieteellistä käytäntöä ja soveltamista työelämän kehittämisessä. Yliopisto on siten kutoutunut toimijaverkkoon erilaisten välitysten ja kytkentöjen kautta. Yliopettajien jatko-opintojen ja mahdollisten tutkimusverkostojen kautta yliopistot kytkeytyvät myös työelämäyhteistyöhön. Tästä antavat viitteitä seurantaraporttien selvitykset yliopettajien profiileista (ks. esim. Okkonen 2003b, 150–151).

Taulukossa 10 jäsenettiin toimijat sen mukaan, mikä oli niiden rooli suhteessa jatkotutkintokokeiluun: ohjasivatko ne kokeilua, toteuttivatko ne sitä vai mittasivatko ne sen arvoa käytännössä tarpeiden, työllistämisen ja yhteistyön tekemisen kautta. Jäsentely ei ole poissulkeva, sillä jotkut toimijat voisi sijoittaa toisinkin tai sijoittaa useampaan luokkaan. Luokittelu ei ole myöskään hierarkinen; ainoastaan jäsenitys, jonka avulla kuvataan toimijaverkon moninaisuutta ja toiminnan monia ulottuvuuksia. Ohjaavat toimijat ensisijaisesti määrittävät jatkotutkintokokeilua (esim. työelämälähtöisyyden osalta) ja antoivat ohjeita toimintaa varten. Toteuttavat toimijat muodostivat institutionaalisen toimintaympäristön jatko-opiskelulle.

Taulukossa 11 kuvataan jatkotutkintokokeilun ei-inhimillisiä asiatoimijoita, jotka voivat koostua useammasta toimijasta ja toimijuudesta. Näiden toimijoiden osalta kiinnostavia ovat erityisesti ne, joilla on merkitystä työelämälähtöisyyden näkökulmasta, ja se, miten ne määrittävät työelämälähtöisyyttä. Tähän kysymykseen palataan tarkemmin luvussa 7.

TAULUKKO 11 Jatkotutkintokokeilun ei-inhimilliset asiatoimijat ja niiden tavoitteet

TOIMIJA	TEHTÄVÄ
KOKEILUA JA JATKOTUTKINTOA OHJAAVAT, KEHITTÄVÄT JA MUOKKAAVAT	
kokeilulaki (L 645/ 2001) perusteluineen (eduskunnan säätämä)	säätää ja ohjaa kokeilun toteuttamista
kokeiluohjelmien hakuohjeet ja -kriteerit	tekevät hakemukset yhteismitallisiksi (OPM:n kirje 23.8.2001)
arviointikriteeristöt	antavat lähtökohdan suunnittelulle ja arvioinnille (Kantola 2002/ KKA)
opinnäytetyöohjeet	ohjeistavat ja kehittävät opinnäytetyön tekemistä yhteisesti sovitulla tavalla (esim. KS-ryhmän seurantajulkaisu 2)

Tämän tutkimuksen ei-inhimillisiä asiatoimijoita luonnehtii ehkä parhaiten se, että ne ohjasivat jatkotutkintokokeilua ja asettivat huomioon otettavia vaatimuksia, ja niiden asettamien vaatimusten toteutumista myös seurattiin. Ohjaavia nämä toimijat olivat myös siksi, että niihin voitiin vedota toimittaessa tietyllä tavalla, esimerkiksi arvioitaessa hakijan kelpoisuutta. Jatkotutkintokokeilussa

kokeilulaki perusteluineen ja erilaiset arviointikriteeristöt toimivat nimenomaan vetoamisen kautta. Erityisesti lakiin vedottiin paljon esimerkiksi seurannassa, arvioinnissa ja toteuttamisessa. Siten asiatoimijat muodostuivat ”eläviksi” toimijoiksi, jotka ohjasivat koulutusta ja sen toteuttamista. Jatkotutkintokokeilujen opinnäytetyöohjeita laadittiin ja tarkennettiin yhdessä eri ammattikorkeakoulujen vastuuhenkilöiden kesken, koska tälle oli syntynyt tarve koulutusohjelmien toteuttamisen yhteydessä nousseesta keskustelusta (Asikainen 2004, 90–98). Opinnäytetyöohjeet heijastelivat edellä mainittua tarvetta ja vastasivat syntyneeseen keskusteluun. Samalla ne myös rajasivat ja kehittivät jatkotutkinnon opinnäytetyön kenttää ja ominaisuuksia luomalla kriteerejä. Opinnäytetyöohjeet ohjasivat luonnollisesti myös jatko-opiskelijoiden opinnäytetyön tekemistä. Vastaavaa tarvetta määritellä jatkotutkinnon työelämälähtöisyyttä ei kuitenkaan jatkotutkintokokeilun aikana toteuttavien toimijoiden taholla todettu – eikä myöskään tehty.

Jatkotutkintokokeilussa toimijaverkko koostui siis ohjaavista, toteuttavista ja muokkaavista toimijoista. Toimijoiden välisten yhteyksien intensiteetti ja laatu vaihtelivat yhteyden luonteen mukaisesti. Seuraavassa tarkastellaan tarkemmin toimijaverkon välittäjiä yhteyksien syntymisen, luomisen ja ylläpitämisen näkökulmasta.

6.2 Toimijoiden väliset yhteydet ja pakolliset kauttakulkukohtat

6.2.1 Opinnäytetyö

Opiskelijoiden, opettajien ja työelämän toimijoiden välinen yhteys muodostui käytännössä opinnäytetyön kautta. Opinnäytetyö sitoo eri tahojen toimijoita parhaimmillaan yhteiseen pyrkimykseen ja yhteneviin etuihin yhdistämällä oppimista ja työelämän kehittämistä. Jokaisessa opinnäytetyössä todennetaan, miten yhteys toimii ja hyödyttääkö se kaikkia osapuolia. Samalla jatkotutkinnon työelämälähtöisyyden idean toimivuus tulee käytännössä testattua. Yksittäiset opinnäytetyöt voivat muodostaa siten kauttakulkukohtia, joissa työelämä punnitsee tutkinnon arvon sekä yksittäisen opiskelijan osalta osaamisen kehittymisen että ammattikorkeakoulun osalta kvalifikaatioiden ja kompetenssien tuottamisessa.

Väliarvioinnin mukaan (Kekäle; Heikkilä ym. 2004, 35) tyypillisin väliarviointiryhmän saama määritelmä opinnäytetyölle oli:

”Työelämässä hankittuun tietoon, suoritettuihin opintoihin perustuva soveltava tutkimus tai kehittämistyö, jolla pyritään ratkaisemaan jokin käytännönläheinen työelämästä noussut ongelma, organisaation ulkopuolelta saatu toimeksianto tai kehittämistehtävä.”

Väliarvioinnin aikaan, syksyn 2003 ja alkukevään 2004 välillä, ammattikorkeakoulut puhuivat enemmän kehittämistehtävästä kuin opinnäytetyöstä, mutta väliarviointi vakiinnutti opinnäytetyö-sanan käytön. Opinnäytetyötä luonneh-

dittiin kuitenkin usein työelämän kehittämistehtäväksi. Muita opinnäytetöihin liitettyjä mahdollisuuksien ja kehittämishaasteiden ilmaisuja on koottuna yksityiskohtaisemmin liitetaulukossa 2.

Tutkimusaineistossa oli suhteellisen vähän koulutusohjelmaedustajien ja koulutusohjelmien valikoimien opiskelijatodistajien tai työnantajatodistajien näkemyksiä. Valikoitujen opiskelija- ja työnantajatodistajien mukaan opinnäytetyö voi olla tuloksellinen eri osapuolille. Koulutusohjelmien edustajat näkivät opinnäytetyön ennen kaikkea mahdollisuutena, jossa yhteistyö voi tuottaa hyötyä kaikille osapuolille. (AMK-IA1 - AMK IA4, Liiketalouden jatkotutkintokokeilun itsearvioinnit 2003.) Opinnäytetöiden hyötyjä on kuitenkin vaikea yleisesti arvioida, koska ne on usein tehty tapausesimerkkeinä ja spesifisinä kehittämistehtävinä. Opinnäytetöiden hyöty työelämälle tulisi arvioida erikseen ja niiden perusteella tehdä yleistyksiä. Tutkimusaineistossa ei tullut myöskään vielä esille yhtään opinnäytetyötä, joka olisi tehty osana ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystoimintaa. Opinnäytetyön tekemistä ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön osana suositeltiin ainakin väliarvioinnin (Kekäle, Heikkilä ym. 2004) yhteydessä.

Yhtenevät edut eivät kuitenkaan välttämättä toteudu, elleivät toimijat kohtaa ja muokkaa toisiaan opinnäytetyön prosessissa. Siinä mielessä on merkitystä myös sillä, kuinka hyvin toimijat määrittelevät päämääränsä, tavoitteensa ja antavat voimansa tässä tapauksessa kolmikantaisen toimijaverkon käyttöön. Jokaiseen toimijaryhmään voi tapauskohtaisesti liittyä muitakin toimijoita. Tois-taiseksi jatkotutkinnon opinnäytetyön ja ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön puuttuvat yhteydet saattavat antaa myös viitteitä siitä, etteivät ammattikorkeakoulujen sisällä kaikki erilaiset toiminnot vielä kohtaa ja toimi saman pakollisen kauttakulkukohdan kautta. Kekäle, Heikkilä ym. (2004, 29–32) arvelevat, että eri henkilöt vastaavat ammattikorkeakouluissa eri toiminnoista.

Työelämälähtöinen opinnäytetyö oli jatkotutkintokokeilussa välittäjä, jonka kautta toimijaverkko vahvistui ja toimijat saattoivat saavuttaa päämääränsä. Siinä suhde työelämään tiivistyi yhteistyöksi, parhaimmillaan kohti yhteistä päämäärää. Opinnäytetyö – työelämän kehittämistehtävä – nimettiin useissa dokumenteissa jatkotutkinnon ytimeksi sekä työelämälähtöisyydessä että opinnäytetyönä keskeisenä osana tutkintoa (ks. esim. Asikainen 2004, 92). Opinnäytetyöllä onkin kaksijakoinen luonne. Sen täytyy toisaalta täyttää korkeakoulun toisen syklin tutkinnolta edellytetyt vaatimukset ja toisaalta toteuttaa työelämän kehittämistä todellisen työelämän ongelman ratkaisemiseksi. Opinnäytetyöohjeissa tämä kaksijakoisuus ilmeni Asikaisen (2004, 93) mukaan seuraavasti:

”Ohjeissa oli tuotu myös esille, että kehittämistehtävien aiheiden tulee olla työelämän näkökulmasta relevantteja ja niiden tulee kehittää olemassa olevia käytäntöjä laajemmin. Yksittäisen, yhden työyksikön ongelman ratkaiseminen ei täytä ammattikorkeakoulun jatkotutkinnon opinnäytetyön vaatimuksia. Ohjeistuksen mukaan jatkotutkinnon opinnäytetyössä edellytetään, että opiskelija tuntee oman kehittämisalueensa tiedeperustan. Tekijältä edellytetään oman kehittämisalueensa tieteellisen tutkimuksen pääsuuntausten sekä uuden kyseiseen alueeseen liittyvän tutkimustiedon tuntemusta.”

Ohjeistus ohjasi opinnäytetyön tekijöitä tukeutumaan tieteellisen tutkimuksen perusteisiin. Opinnäytetöiden luonteesta työelämän kehittäjänä on käyty keskustelua: tulisiko sen vastata ensisijaisesti vai toissijaisesti kohteena olevan organisaation tai työyhteisön kehittämistarpeisiin (spesifisyys) vai ennen kaikkea kehittää yleisesti työelämää (yleistettävyys)? Työmarkkinoiden edustajat puolivat seurantajulkaisuissa spesifisyyttä (esim. Suutari 2005) ja väliarviointiryhmä (Kekäle, Heikkilä ym. 2004, ks. myös Tynjälä, Kekäle & Heikkilä 2004, 13) yleistä työelämän kehittämistä. Koulutusohjelmien toimijat näyttävät ohjeistuksessaan päätyneen tukemaan väliarviointiryhmää ja sitä myöten tiedeperustaisen lähestymistavan kannattajia työelämän edustajien näkemysten sijaan. Ratkaisu on mielenkiintoinen työelämälähtöisyyden määrittämisen näkökulmasta.

Pakolliset kauttakulkukohtat voi nähdä toimijoiden ja toiminnan voiman ja heikkouden sisältävinä kohtina, joissa tiivistyy onnistumisen ja epäonnistumisen mahdollisuus. Olen aiemmin tarkastellut jatkotutkintokokeilua pakollisena kauttakulkukohtana (Neuvonen-Rauhala 2007a, 30–35), koska vain kokeiluun osallistumalla oli mahdollista pyrkiä vakiinnuttamaan jatkotutkinnot ammattikorkeakouluissa. Jatkotutkintokokeilua itseään voi pitää koulutuspoliittisena pakollisena kauttakulkukohtana, jossa ylempien ammattikorkeakoulututkintojen vakiinnuttaminen tehtiin, mutta ainakin periaatteessa siinä oli myös mahdollisuus epäonnistua niin, ettei kokeilua oltaisi vakinaistettu. Osallistuminen jatkotutkintokokeiluun oli välttämätöntä kaikille toimijatahoille (opetusministeriöstä koulutusohjelmiin ja työelämään), jotta ammattikorkeakoulujen oli mahdollista saada vakinaiset jatkotutkinnot – ylempät ammattikorkeakoulututkinnot. Tosin on myös esitetty arveluja, että päätös jatkotutkintokokeilun vakinaistamisesta olisi käytännössä tehty – ilmeisesti jo opetusministeriön vuosien 2003–2008 koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa. (Ojala & Ahola 2008b, 17–20; ks. myös Suutari 2005, 53.)

Jatkotutkintokokeilussa työelämälähtöisyydellä oli keskeinen välittäjän rooli, jonka avulla ilmaistiin, mitä jatkotutkinnot ovat ja millä periaatteella ne toimivat. Työelämälähtöisyyden keskeisenä toteuttajana on puolestaan nähty opinnäytetyö (työelämän kehittämistehtävä). Onkin sanottu, että ilman toimivaa työelämäyhteistyötä jatkotutkintoa ei ole ammattikorkeakouluissa (Korhonen & Okkonen 2004, 200–201). Opinnäytetyötä voidaan pitää jatkotutkinnon koulutusohjelman pakollisena kauttakulkukohtana, jossa työelämälähtöisyys todentuu ja voi muuntua opinnäytetyöstä aidoksi työelämän kehittämiseksi tai pahimmillaan jäädä työelämästä ja käytännöstä irralliseksi opinnäytetyöksi. Opinnäytetyössä työelämälähtöisyyttä toteutetaan paikallisesti – paikkaan ja aikaan sidottuna, usein myös tapausesimerkin avulla. Näin arvioi yksi työelämän edustaja opinnäytetyön tekemisen lähtökohtia ja hyötyjä eri toimijatahoille:

”Kehittämisprojekti olisi tehty ilman Mikän jatkotutkintoakin. Nyt projekti on luonteva osa hänen opintojaan”, sanoo teknologiajohtaja [...], joka toimii yrityksessä Mikän ohjaajana. [...] mielestä yhteistyö ammattikorkeakoulun kanssa toimii hyvin ja kaikki hyötyvät. Mika saa suorittaa jatkotutkinnon, yritys lisää osaamista ja korkeakoulu saa lähituntumaa työelämän arkeen.” (KSR-J2, 138).

Lainaus osoittaa konkreettisesti, että opinnäytetyön yhteistyöltä jatkotutkinnossa haettiin hyötyä kaikille osapuolille.

Jatkotutkintokokeilun toimijaverkon yhteyksistä myös kolmikantaisessa yhteistyössä on pakollisen kauttakulkukohdan piirteitä. Ilman kolmikantaista yhteistyötä jatkotutkinto ei olisi niin työelämälähtöinen kuin jatkotutkinnon lähtökohdissa suunniteltiin ja uhkana olisi koulutuksen toteuttaminen ilman todellista yhteyttä käytännön työelämän kehittämiseen. Pakollisten kauttakulkukohtien merkitys jatkotutkintokokeilulle on siinä, miten hyvin ne onnistuvat käytännössä määrittelemään työelämälähtöisyyttä ja sen käytännön toteuttamista. Merkitystä on myös sillä, mitä pakollisissa kauttakulkukohdissa välitetään ja miten niissä käännetään ammattikorkeakoulutusta kolmikantaiseksi yhteistyössä muuntuvaksi työelämälähtöiseksi ammattikorkeakoulutukseksi.

6.2.2 Kolmikantainen yhteistyö

Jatkotutkintokokeilun työelämälähtöisyyden ja opinnäytetyön keskeisenä ideaana ja käytäntönä pidettiin kolmikantaista²⁴ yhteistyötä jatkotutkinnon koulutusohjelman, jatko-opiskelijan ja työelämän (useimmiten jatko-opiskelijan työnantajan) kesken. Kolmikantaisuuden ideaa sovellettiin koulutuksessa ja erityisesti opinnäytetyöprosessissa. Kolmikanta koostui varsinaisesti ihmistoimijoista, jotka muodostivat suhteen opinnäytetyön ympärille – käytännössä hyvin eri tavoin. Suhde voi olla kiinteää vuorovaikutusta projektityöhön sisältyvänä tavoitteellisenä toimintana tai muodollisena, pääosin opiskelijan yksin tekemänä opinnäytetyönä. Yleisesti toivottiin, että opiskelijan työnantaja tai joku muu työelämän edustaja toimisi mentorina opinnäytetyöprosessissa ja että kehittämishankkeesta riippuen siihen osallistuisi tarvittava määrä henkilöitä, jotka yrityksen puolelta liittyvät hankkeeseen. Tosin noin viidenneksellä kaikkien koulutusalojen opiskelijoista ei ole ollut nimettyä mentoria (Okkonen & Neuvonen-Rauhala 2005, 211). Toisin sanoen he tekivät opinnäytetyönsä ilman työelämän nimeämää ohjaajaa, ja siten aito yhteys työelämän kehittämiseen saattoi jäädä syntymättä, varsinkin kun opinnäytetöiden tekemistä osana ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystyötä ei ole vielä juurikaan osoituksia.

Kolmikantainen työelämäyhteistyö opinnäytetyössä näyttäisi muodostavan jatkotutkinnossa toimijaverkon välittävän ja keskeisen kohdan. Erityisesti yhteistyö työelämän kanssa korostuu niissä opinnäytetöissä, jotka tehdään ns. työelämän kehittämistehtävänä yritykselle tai muulle työelämän organisaatiolle. Jatkotutkinnossa on alettu korostaa myös opiskelijoiden työkokemuksen hyödyntämistä pedagogiikassa sekä koulutuksen ja työelämän kehittämistehtävän kytkemistä toisiinsa myös muissa opintojaksoissa (Okkonen 2003b; Okkonen 2004b, 203). Näiden aikuis- ja täydennyskoulutuksellisten piirteiden korostaminen legitimoii työelämälähtöisyyttä tutkintotavoitteisessa koulutuksessa ja muuntaa jatkotutkinnon lähtökohtia erilaisiksi kuin pääosassa yliopistotutkin-
toja.

²⁴ Kolmikantainen tarkoittaa tässä tutkimuksessa kolmen osapuolen - opiskelijan, koulutusohjelman ja työelämän - yhteistyötä esimerkiksi opinnäytetyöprosessissa.

Kolmikanta-ajattelu korostui jatkotutkintokokeilussa joissakin tapauksissa jo hakuvaiheessa, kun opiskelijoiksi hakijoilta edellytettiin kehittämistehtävän ideaa ja työnantajan sitoutumista kehittämistehtävään (esim. LH-AMK3). Tätä menettelyä kuitenkin kritisoi mm. väliarviointiryhmä (Kekäle, Heikkilä ym. 2004, 21), koska sen katsotaan korostavan liiaksi opiskelupaikkaa hakevan työllisyyttä.

Kolmikantaisella yhteistyöllä tarkoitetaan tutkimusaineiston mukaan muun muassa sitä, että

"... on kysymys uudeltaisesta työelämälähtöisestä tutkintomallista, jossa yksi avainsanoista on ammattikorkeakoulun, aikuisopiskelijan ja työorganisaation "kolmikantayhteistyö"." (Kekäle, Heikkilä ym. 2004, esipuhe)

"... jatkotutkinto-opiskelijan opinnäytetyön aiheen valintaan ja ohjaukseen osallistuu opiskelijan ja opettajien lisäksi opiskelijan työpaikan esimies ja mahdollisesti muitakin työpaikan edustajia. Työelämän edustus on mukana myös opinnäytetyön arvioinnissa. Kokemus ja näkemys, joka työelämästä tulee tällä tavoin tutkimus- ja kehitystyön alueelle, vahvistaa ammattikorkeakouluissa kokemuksellisen tiedon ja osaamisen kytkeä teoriaan." (Maljojoki 2003, 84)

"... opinnäytetyö nousee työelämän tarpeista, joten se edellyttää tiivistä yhteistyötä näiden kaikkien osapuolien kesken koko prosessin ajan projektin käynnistyskokouksesta valmiin opinnäytetyön arviointiin asti." (Nousiainen ym. 2004, 86)

Lainauksista käy ilmi, kuinka kolmikannan eri osapuolten tarpeet ja hyödyt yhtyvät tai ainakin niiden toivotaan yhtyvän opinnäytetyössä. Yhteisten etujen näkeminen vaatii paljon vuorovaikutusta ja erilaisia yhteistyömuotoja. Opinnäytetyön toimijaverkko vaihtelee siten kokoonpanoltaan ja yhteistyötavoiltaan yksittäisen opinnäytetyön luonteen mukaisesti. Kaikille opinnäytetöille yhteisiä haasteita on kuitenkin käytännössä se, miten yhteiset edut löydetään ja toteutetaan (ks. esim. Nousiainen ym. 2004). Niitä ei ole kuitenkaan löydettävissä lainkaan, elleivät kaikki osapuolet kohtaa opinnäytetyön kohteessa ja prosessissa – pakollisessa kauttakulkukohdassa.

6.2.3 Koordinaatio- ja seurantaryhmä

Alaluvuissa 5.3.3 ja 6.1 on kuvattu jatkotutkintokokeilun seuranta- ja sitä toteuttanutta koordinaatio- ja seurantaryhmää ohjaavana toimijana. Tässä alaluvussa KS-ryhmää käsitellään jatkotutkintokokeilun välittäjänä ja vakiinnuttamisprosessin kääntäjänä. Välittäjä on toimija, joka kykenee kääntämään sen, mitä siirtää sekä määrittelemään ja sijoittamaan sen uudelleen (Latour 2006, 133). Latour puhuu käynnöksen yhteydessä tapahtuvista muodonmuutoksista. Ne tuottavat siten sosiaalista järjestystä (ks. esim. Koivisto 1998, 19–20). KS-ryhmä ja sen toiminta edustivat jatkotutkintokokeilussa pyrkimystä muokata jatkotutkinnosta vakinaistettu tutkinto. Tässä muodonmuutoksessa käytettiin apuna työelämälähtöisyyttä ja jatkotutkintokokeilun toimijaverkkoa.

Välittäjänä KS-ryhmä toimi järjestämällä jatkotutkintokokeilun vastuu-yliopettajille ja opettajille tapaamisia ja työkokouksia kokemusten ja parhaiden käytäntöjen jakamista varten sekä koordinoimalla ja yhteistyön edistämistä varten.

Jatkotutkintokokeilulla oli omat nettisivut <http://www.amkjatkotutkinnot.fi> tiedottamista (julkiset sivuston osiot) sekä keskustelua ja reflektointia (käyttäjätunnuksen takana) varten. KS-ryhmän projektihenkilöstö ylläpiti sivustoa. Lisäksi KS-ryhmä keräsi seurantatietoja ja teki selvityksiä jatkotutkintokokeilun etenemisestä sekä pyrki edistämään tutkimuksen tekemistä. KS-ryhmä järjesti myös julkisia foorumeja, joiden yhteydessä julkistettiin ryhmän toimittamat ja kokoamat seurantaraportit. Raportit sisälsivät myös eri toimijoiden kirjoittamia artikkeleja (ks. luku 5.3.3). (Okkonen 2003b, 142–143.)

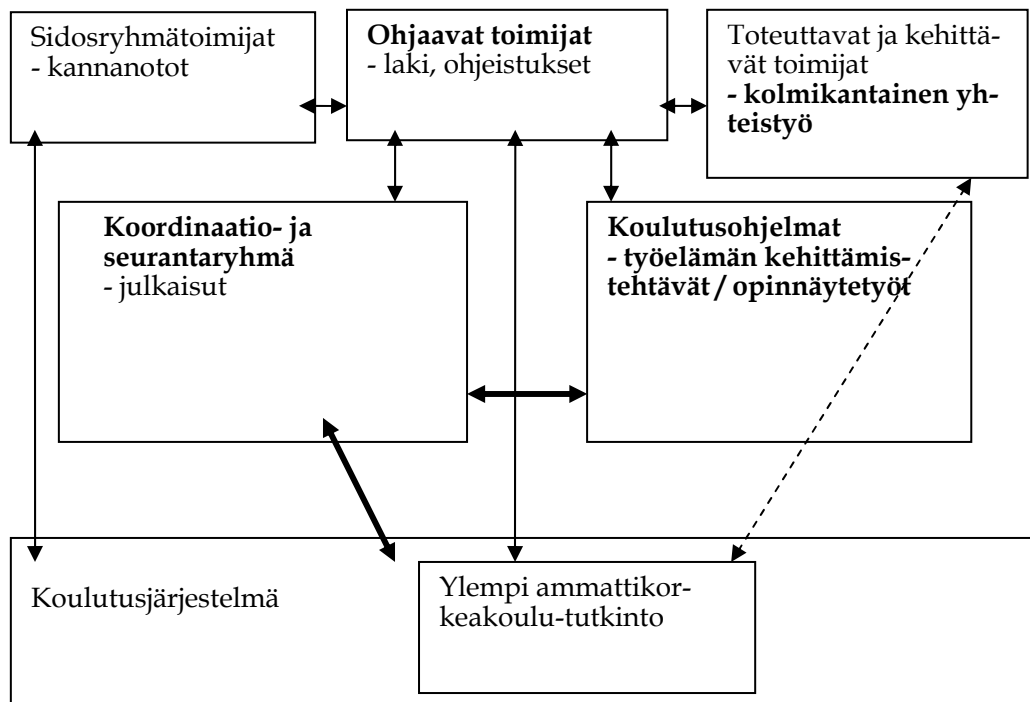
Kääntämisessä KS-ryhmän toimintastrategiana oli toimia tiedon välittäjänä. Tehtävässä korostui tiedon tuottaminen jatkotutkintokokeilusta. Tässä yhteydessä on todettava, että KS-ryhmä valitsi puhujansa ja kirjoittajansa. Valintojen avulla ryhmä pystyi tukemaan käänösprosessia. Myös KS-ryhmän toiminnassa (esimerkiksi työryhmissä ja foorumeissa) yhdistettiin jatkotutkintokokeilun koulutusohjelmatoimijoita, opiskelijoita ja työelämän edustajia. Siten ryhmä osaltaan tuki kolmikantaisuuden idean vahvistamista yhtenä keskeisenä työelämälähtöisyyden ilmenemismuotona. KS-ryhmä välitti eri toimijatahojen näkemyksiä. Myös päättäjiä kutsuttiin foorumeihin.

6.2.4 Yhteenveto toimijaverkon yhteyksistä

Jatkotutkintokokeilun toimijaverkko koostui edellä kuvatuista toimijoista, joita yhdisti ja niiden yhteyksiä välitti opinnäytetyö, kolmikantainen yhteistyö ja KS-ryhmä. Toimijat osallistuivat eri tavoin ja eri yhteyksissä jatkotutkintokokeilun suunnitteluun (ohjaavat toimijat) ja toteuttamiseen (toteuttavat toimijat) sekä pyrkivät vaikuttamaan (sidosryhmätoimijat) jatkotutkintokokeiluun omista intresseistään käsin. Työelämälähtöisyyden näkökulmasta kolmikantainen yhteistyö ja opinnäytetyö ovat tärkeimmät käytännössä ja aikaa myöten, koska näiden yhteyksien tulisi toimia, jotta työelämälähtöisyyden idea toteutuisi. Nämä yhteydet kuvattiin tässä tutkimuksessa toteuttavia toimijoita yhdistävinä pakollisina kauttakulkukohtina, joissa rajapinta työelämään käytännössä muodostuu ja muokkautuu tulevaisuudessakin.

Jatkotutkintokokeilun aikana edellä mainitut toimijaryhmät oli vielä koottu yhteen edustajiensa välityksellä KS-ryhmässä. Toimijaryhmien ääni ja panos vakinaistamisprosessissa tuli esille muun muassa KS-ryhmän toimittamissa julkaisuissa. Eri toimijaryhmissä yksittäisten toimijoiden panos ja vaikutus vaihteli, mutta toimijoiden painoarvoa ei ole pyritty tässä tutkimuksessa arvioimaan. KS-ryhmään tiivistynyt toimijaverkko oli merkityksellinen erityisesti jatkotutkintokokeilun aikana vakinaistamisprosessin näkökulmasta.

Toimijaverkkoa on tässä tutkimuksessa tarkasteltu systeemisenä kokonaisuutena, jossa toimijat vaikuttavat toisiinsa esimerkiksi pakollisissa kauttakulkukohtissa. Kuviossa 4 esitetään jatkotutkintokokeilun toimijaverkko, jossa keskeisinä toimijoina ja välittäjinä kokeilun vakinaistamispyrkimyksen kannalta toimivat koordinaatio- ja seurantaryhmässä julkaisut ja koulutusohjelmissa kolmikantaisessa yhteistyössä tehdyt opinnäytetyöt.



KUVIO 4 Jatkotutkintokokeilun toimijaverkko

Kuviossa on toimijoista nostettu keskeiseen asemaan KS-ryhmä, koska se toteutti ja välitti vakinaistamiseen vaikuttanutta kommunikaatiota sekä päättäjien että toteuttavien toimijoiden kesken. KS-ryhmä yhdisti eri toimijatahoja ja intressejä. KS-ryhmän julkaisut toimivat jatkotutkinnon ja jatkotutkintokokeilun keskustelufoorumeina, joissa jatkotutkinnon piirteet määrittyivät. Erilaiset näkemykset myös kulkivat KS-ryhmän julkaisuissa. Esimerkiksi väliarvioinnissa viitataan seurantajulkaisun tietoihin, ja seurantajulkaisuissa viitataan väliarviointiraporttiin.

Jatkotutkintokokeilun toimijaverkon toisena keskeisenä ytimenä voidaan pitää niitä toimijoita, jotka liittyivät jatkotutkinnon koulutusohjelmien toteuttamiseen opiskelijana, opettajana, ohjaajana tai mentorina. Opinnäytetyö kokosi nämä toimijat yhteen. Kuten aiemminkin on mainittu, opinnäytetyö nähdään tässä tutkimuksessa pakollisena kauttakulkukohtana, jonka kautta edellä mainitut toimijat voivat saavuttaa tavoitteensa. Toimijaverkkoon kytkeytyi toteuttavien toimijoiden lisäksi muita toimijoita, joiden intressissä oli jatkotutkintokokeilun vakiinnuttaminen (ohjaavat toimijat) tai joissakin tapauksissa vastustaminen (osa sidosryhmätoimijoista). Siten verkosto on laajennettavissa instituutioiden ja intressiryhmien suuntaan.

Kuvion 4 perusteella voi havaita, että jatkotutkintokokeilun toimijaverkko kietoutui monin eri tavoin ja välityksin toisiinsa. Toimijoiden yhteydet muodostuivat toimijaryhmien välisessä yhteistyössä sekä arvioinnissa että seurannassa, mutta myös käytännön koulutusyhteistyössä – myös koulutusohjelmien välillä. Jatkotutkintokokeilun arviointien ja erityisesti KS-ryhmän seurantaraporttien julkaiseminen loi osaltaan keskustelua ja yhteyksiä toimijoiden välille. Jatkotut-

kintokokeilun toimijaverkko muodostui siten monisyiseksi ja toisiinsa vaikuttavaksi kokonaisuudeksi.

6.3 Jatkotutkintokokeilun toimijaverkon pystyvyys

Toimijaverkon luonteeseen kuuluu, että sen toimijat hyväksyvät sille annetut tai tarjotut roolit ja päämäärät sekä altistuvat itsekkin niille muutoksille, mitä prosessissa tapahtuu (ks. esim. Siisiäinen 2005b). Lisäksi toimijaverkossa jollekin annetaan tai joku toimijoista ottaa puhemiehen roolin (Callon & Latour 1981, Latour 1988). Puhemiehen tehtävänä on yleensä vakuuttaa toimijoita toimimaan yhteisten päämäärien hyväksi. Jatkotutkintokokeilun dokumenteissa ei varsinaisesti arvioida tai kuvata, kuinka toimijat sitoivat toisiaan päämääriinsä tai miten ne siinä onnistuivat. Myöskään puhemiehen roolia ei voi kiinnittää vain yhteen henkilöön tai toimijaan. Jatkotutkintokokeilussa toimijat tarvitsivat toisiaan jatkotutkinnon vakiinnuttamisessa ja tavoitteidensa saavuttamisessa.

Jokaisessa koulutusohjelmassa voi yliopettaja toimia puhemiehenä suhteessa opiskelijoihin, ammattikorkeakouluun ja työelämään. Yleisenä ja yhteisenä puhemiehenä jatkotutkintokokeilun aikana toimivat koordinaatio- ja seurantaryhmä kollektiivisesti sekä sen jäsenet erikseen. KS-ryhmä osallistui jatkotutkintokiistaan ja -keskusteluun tuottamalla ja jakamalla tietoa jatkotutkinnosta sekä verkottamalla toteuttajia yhdistämään voimansa kokeilussa ja sen vakiinnuttamisessa.

Joitakin viitteitä toimijoiden pystyvyyden ja voiman tarkasteluun dokumenteista kuitenkin löytyy, erityisesti arvioinneista ja seurantajulkaisuista. Väliarvioinnin (Kekäle, Heikkilä ym. 2004, 7) mukaan jatkotutkintokokeilun tavoitteena oli, että ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnoista voi kehittyä korkeatasoinen ammatillinen jatkotutkinto, jossa aikuisopiskelija voi elinikäisenä oppijana hyödyntää työelämässä hankittua kokemusta. Tarkoituksena oli, että jatkotutkinto suoritetaan useimmiten työssäkäynnin ohessa ja siihen kiinteästi liittyen. Tähän tavoitekokonaisuuteen sisältyvät useimmat ja yleisimmät jatkotutkintojen tavoitemuotoilut.

Seurannan mukaan toimijat näyttäisivät ainakin osittain sitouttaneen yksityisen sektorin työnantajat tukemaan työntekijöidensä opiskelua jatkotutkinnossa, joskin vain puolet opiskelijoista arvioi saavansa tukea työnantajaltaan (Okkonen 2003b, 147; Malava & Okkonen 2005, 183). Toimijat onnistuivat kehittämään hyviä työelämälähtöisyyden käytänteitä, joita väliarviointiryhmä (esim. Kekäle, Heikkilä ym. 2004, 26) kannusti koulutusohjelmia käyttämään laajemminkin. Konkreettisen onnistumisen lisäksi toimijat onnistuivat koulutuspolitiikan tasolla, kun yliopistojen vastustusta jatkotutkintoja kohtaan onnistuttiin vähentämään korostamalla työelämälähtöisyyttä ja aikuiskoulutuksellisuutta. Arviointitoiminnankin voidaan katsoa onnistuneen vaikuttamaan kehittämissuuntautuneen arvioinnin mukaisesti koulutusohjelmatoimijoihin, koska lopuarvioinnissa todetaan:

"We also found that progress had been made with some of the "challenges" identified in the interim report, notably as regards pedagogical issues and the need to further reinforce the teacher networking and the links of the polytechnics' own R&D operations with the post-graduate training programmes (FINHEEC 2004:25)." (Pratt ym. 2004, 32.)

Koulutusohjelmatoimijoiden yhtenä pystyvyyden osoituksena voitaneen pitää koulutusohjelmatoimijoiden puolesta toimineita opiskelijatodistajia, jotka konferensseissa ja seurantajulkaisuissa vakuuttivat, että heidän työnantajansa tukevat heitä ja että koko jatkotutkinto vastaa heidän koulutustarpeitaan. Näissä opiskelijatodistuksissa kolmikantayhteistyötä tunnuttiin kannatettavan. Samoin kannatettiin työelämän kehittämistehtävän sitomista oman työn kehittämiseen. Seuraavassa esimerkki jatkotutkinto-opiskelijan todistuksesta opinnäytetyön työelämälähtöisyydestä:

"Levikki- ja tutkimusjohtajamme [...] mielestä kehittämishankkeeni istui saumattomasti yrityksen [...] ilmeuudistuksen toteuttamisen kokonaisuuteen. [...] on kuitenkin jo pitkät perinteet hyvin laajan tutkimustoiminnan tekemisestä, joten varsinaista uutta tapaa toimia ei syntynyt. Sellaisen odottaminen olisi ollut epärealistista [...] Näin jälkikäteen koen, että opin sekä jatkotutkinnon opiskelun että työelämän kehittämishankkeeni avulla yhä syvemmin ymmärtämään [...] liiketoimintaa ja tapaa toimia. Se oli aikoinaan myös tärkeä syy, miksi hain opiskelemaan jatkotutkintoa." (Anttila 2005, 62.)

Esimerkin opiskelijatodistaja on valjastettu nykyaikaisen markkinointiajattelun mukaisesti kertomaan omin sanoin, miten hän ja hänen työnantajansa on hyötynyt kehittämishankkeesta. Todistuspuhe on myös esimerkki siitä, miten toimijaverkossa verkon puhemies saa verkon muita toimijoita toimimaan päämäärän puolesta.

Arviointien mukaan toimijat eivät näytä päässeen tavoitteisiinsa vielä kaikilta osin. Arviointi- ja seurantajulkaisuissa on havaittu, että työelämässä ei tunneta hyvin jatkotutkintoa. Työn ja koulutuksen yhdistäminen on vielä kesken, ja opiskelijat opiskelevat useimmiten omalla ajallaan ilman työnantajan tukea. Ei myöskään tiedetä, kuinka vetovoimaisiksi tai käytännössä tarpeellisiksi muodostuvat niiden koulutusalojen ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot, jotka eivät olleet mukana jatkotutkintokokeilussa. Edelleenkin kaikki työnantajien edustajat eivät pidä jatkotutkintoa tarpeellisena.

Jatkotutkintokoulutuksen työelämälähtöinen toteuttaminen ei myöskään ole aina vastannut opiskelijoiden odotuksia:

"[...] noin 23 %:n mielestä opetus ei ollut vastannut heidän odotuksiaan. Näistä vastaajista 74 % ilmoitti, että heidän aiempaa koulutustaan tai työkokemustaan ei otettu lainkaan huomioon tai se otettiin vain jonkin verran huomioon HOPSia laadittaessa. Nämä tulokset yhdistettynä koulutusohjelmien itsearviointeihin viittaavat siihen, että aina ei ole pystytty tehokkaasti integroimaan opiskelijan käytännön kokemusta ja teoriaopetusta toisiinsa." (Okkonen 2003b, 149; Kekäle, Heikkilä ym. 2004, 28.)

Opiskelijat selvästi odottivat, että heidän työkokemuksensa ja työssä hankittu osaamisensa otettaisiin huomioon jatkotutkinnossa. Käytännössä tämä tarkoittaisi hyväksi lukemista tutkintoon kuuluvissa opinnoissa. Koulutusohjelmissa on kuitenkin pidetty kiinni opetussuunnitelmasta. Jatkotutkintoa on markkinoitu aikuiskoulutuksena, jolloin opiskelijoiden odotuksetkin ovat olleet sen mu-

kaisia, mutta koulutuksen hallinto ja käytännöt eivät ole vielä muokkautuneet kaikkien lupauksen mukaisesti.

Koulutusohjelmat ja opiskelijat ovat olleet myös jonkun verran pettyneitä työelämän edustajien vähäiseen osallistumiseen yhteisiin seminaareihin tai opinnäytetyön (työelämän kehittämistehtävän) ohjaamiseen. Kehittämistehtävien sitominen työelämään ei aina ole täysin löytänyt omistajaa tai tilaajaa, jos sen tekemiseen ei ole järjestetty aikaa. Joskus pienistä yrityksistä ei ole löytynyt lainkaan mentoria opiskelijalle (esim. IA-AMK2), jolloin voi epäillä yrityksen sitoutumista suunniteltuun kehittämiseen opinnäytetyön avulla. Kolmikantayhteistyön tapa ja muodot vaikuttaisivat siten olevan vielä muotoutumassa, koska ideaa ei ole saatu täysin toimimaan käytännössä.

Toimijoiden onnistumisten ja epäonnistumisten joukossa nousee selvimmille esille kolmikantayhteistyö. Se lieneekin siten merkittävä ja keskeinen toimijoiden kohtaamisen ja pystyvyyden osoitin työelämälähtöisyydessä. Sopimuksen laatiminen opinnäytetyön osalta kolmikannan osapuolten kesken on jo tavallista, mutta muut yhteistyön muodot vaativat vielä arviointienkin mukaan kehittämistä ja panostamista. Joskus kolmikannan aktiivinen lenkki on ainoastaan opiskelija oman päämääränsä ja sen ensisijaisuuden vuoksi. Siinä suhteessa kolmikanta ei automaattisesti tuo uutta ohjaukseen tai opinnäytetyön tekemiseen. Toimijaverkkoteorian termein puhemies ei ole silloin täysin onnistunut tehtävässään vakuuttamaan kolmikannan osapuolia yhteisistä hyödyistä, oli puhemiehenä sitten opiskelija itse tai koulutusohjelman edustaja. Myöskään opinnäytetyö ei toimijana ole itsessään kovin pystyvä tapauksissa, joissa opiskelija tekee sen täysin ilman työyhteisönsä tai ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön toimintaympäristön tukea. Opinnäytetyö näyttäisi ennen kaikkea tarvitsevan puhemiestä ja uskottavuutta työelämän kehittämistehtävänä. Puhemiestä tarvittaisiin myös opinnäytetyössä käytettävien kehittämismenetelmien yhteiseen kehittämiseen yhteistyössä työelämän kanssa.

Pystyvimpinä jatkotutkintokokeilun toimijaverkon toimijoista näyttäytyivät opetusministeriö sekä koordinaatio- ja seurantaryhmä. Opetusministeriö vaikutti toimijana jatkotutkintokokeiluun ja sen vakiinnuttamiseen sekä suoraan lainsäädännön valmistelun kautta että epäsuorasti koordinaatio- ja seurantaryhmän avulla. KS-ryhmä otti myös toimijaverkon puhemiehen roolin järjestämällä kohde- ja sidosryhmille sekä yhteistyökumppaneille seminaareja ja julkaisemalla seurantaraportteja kokeilusta. Tämän toiminnan myötä toisistaan normaalisti irralliset jatkotutkintokokeilun koulutusohjelmat yhdistivät voimiin ja pyrkivät osoittamaan onnistumistaan ja menestymistään kokeilussa. Opetusministeriön roolia on tässä yhteydessä vaikea osoittaa, joskin ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon valmistelutyö tehtiin ministeriössä samaan aikaan. Lisäksi opetusministeriön edustaja toimi koordinaatio- ja seurantaryhmässä, ja kulloinenkin opetusministeriö oli mukana seurantaseminaareissa.

Ammattikorkeakoulujen jatkotutkintojen vastustus onnistuttiin jatkotutkintokokeilun aikana kääntämään päätöksenteossa vaatimuksiksi työelämälähtöisyyden ensisijaisuudesta ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon lähtökohdaksi. Tämä tulee selkeästi esille esimerkiksi eduskunnan kevään 2005 aikana

käydyssä yleiskeskustelussa (PTK 21/2005 vp, tarkistamaton), jossa vastustavat puheenvuorot olivat vähäisiä. Sen sijaan kansanedustajat korostivat, kuinka tärkeää on vahvistaa työelämän ja koulutuksen suhdetta. Lisäksi he olivat huolissaan alueellisesta tasapainosta sekä rahoituskysymyksistä. Jatkotutkiminnon tarvetta ei enää juurikaan kyseenalaistettu.

Keskeisenä tekijänä vastuksen kääntämisessä myönteiseksi tai neutraaliksi onkin pidetty työelämälähtöisyyden korostamista (ks. esim. Pratt ym. 2004). Aiemmin jo todettiin, että työelämälähtöisyys on jäänyt usein kuitenkin määrittelemättä tai se on otettu annettuna. Seuraavassa luvussa tarkastellaan jatkotutkimintokokeilun toimijaverkon eri toimijaryhmien työelämälähtöisyyden määrittämistä ja toimijuutta.

7 TYÖELÄMÄLÄHTÖISYYS JATKOTUTKINTOKOKEILUSSA TOIMIJARYHMITTÄIN

Tässä luvussa tarkastellaan, miten jatkotutkintokokeilun toimijat määrittävät työelämälähtöisyyttä. Määrittämiä tarkastellaan toimijoiden työelämälähtöisyyden kuvausten ja termin käytön avulla.

7.1 Ohjaavien toimijoiden työelämälähtöisyys suunnittelu- ja kokeiluvaiheessa

Ohjaaviksi toimijoiksi määriteltiin edellä opetusministeriö, Korkeakoulujen arviointineuvosto, jatkotutkintokokeilun koordinaatio- ja seurantaryhmä sekä kokeilulaki ja kokeilun hakuohjeet, arviointikriteeristöt sekä muut sellaiset ohjeet, jotka piti ottaa huomioon jatkotutkintokokeilun eri vaiheissa. Opetusministeriö toimintatapoineen²⁵, toimineen ja sidosryhmineen oli keskeinen suunnitteluvaiheen työelämälähtöisyyden määrittäjänä. Työelämälähtöisyyden määrittäminen alkoi jo ammattikorkeakoulu-uudistuksen yhteydessä ja jatkui jatkotutkintokokeilun suunnittelun aikana. Työelämälähtöisyys tarkoitti käytännössä läheistä yhteistyötä työelämän kanssa (ks. esim. Tynjälä, Kekäle & Heikkilä 2004, 6).

Monet jatkotutkinnon piirteet tulivat määritellyiksi jo alkuvaiheen virkamies- ja lakivalmistelussa. Valmisteluun osallistui myös ARENE ry:n edustaja. Siten ammattikorkeakoulujen näkemys työelämälähtöisyydestä sisältyi tunnuspiirteiden määrittelyyn alusta alkaen. Taulukossa 12 on tiivistetty, mitä piirteitä jatkotutkinnon työelämälähtöisyyteen yleensä sisällytettiin.

Toimijoiden käyttämät työelämälähtöisyyden ilmaisut kohdistuivat pääosin jatkotutkintokokeilun toimijoiden kolmikantaan: työelämä, opiskelija ja ammattikorkeakoulu. Jatkotutkintokokeilun työelämälähtöisyyttä käsiteltiin

²⁵ Tässä tutkimuksessa ei analysoida opetusministeriön toimintatapaa uudistuksissa. Sitä ovat tehneet esimerkiksi Salminen (2001) ja Lampinen (2003).

sekä yksittäisen opiskelijan ja työelämän että koko koulutusjärjestelmän näkökulmasta. Huomionarvoista on myös se, että työelämälähtöisyys oli konkreettista, kuten *”työn ohessa opiskelua”*, mutta myös abstraktia, välillisesti työelämälähtöisyyteen sisällytettyä, kuten *”työyhteisöt välillisesti mukana opiskelussa”* tai *”aluekehittäjänä toimimista”*. Suunnitteluvaiheessa ammattikorkeakoulujen perustutkintojen työelämälähtöisyyttä siirrettiin jatkotutkintojen piirteiksi ja samalla luotiin uusia soveltamisalueita, kun jatkotutkinnosta tehtiin aikuiskoulutusta. Aikuiskoulutuksellisia työelämälähtöisyyden piirteitä olivat työkokemusvaatimus, työn ohessa opiskelu sekä työn ja opiskelun vuorottelu.

Tutkimuksessa tarkasteltiin työelämälähtöisyyttä laveasti siten, että mukaan otettiin kaikki sellaiset toimijoiden ilmaisut, joissa mainittiin suoraan yhteistyön tapoja tai epäsuorasti viitattiin mahdollisuuksiin, joita yhteistyö avaa eri osapuolille. Nämä työelämälähtöisyyden ilmaisut voidaan karkeasti ottaen jakaa kahtia: 1) Periaatteellisiin ja ohjaaviin ilmaisuihin, joissa nähdään työelämäyhteistyön mahdollisuudet ja toisaalta jatkotutkinnon omat mahdollisuudet koulutusjärjestelmässä sekä 2) käytännön tekoihin, joita työelämälähtöisyyden nimissä tehdään. Ohjaavat ilmaisut eivät aina määrittele työelämälähtöisyyttä konkreettisesti, vaan implisiittisesti antavat ymmärtää työelämälähtöisyyden olevan jotain periaatteellista ja erityistä, yleisemmälle tasolle pyrkivää. Sen sijaan käytännön tekojen kuvaukset ovat konkreettisempia ja spesifisempiä ilmaisuja työelämäyhteistyön muodoista tai tavoitteista. Seuraavat esimerkit on poimittu seurantajulkaisuista, koska julkaisujen kirjoittajat edustavat laajasti toimijaverkkoa.

Periaatteellisia ohjaavia ilmaisuja ovat esimerkiksi seuraavat:

- *Työelämän kannalta vuoropuhelu ja yhteistyö osapuolten kesken voi edistää puolestaan opiskelijoiden työyhteisöjen kehittymistä oppivoina organisaatioina. Samalla siellä voi yksittäisten opinnäytetöiden tuoman hyödyn lisäksi syntyä uusia oppimisverkostoja, joita [...] luonnehtivat työpaikkojen ja asiantuntijaorganisaatioiden muodostamiksi tasavertaiseen osallistumiseen ja luottamukselliseen tiedon ja kokemusten vaihtoon perustuviiksi yhteistyöfoorumeiksi. (KSR-J1, 84)*
- *[...] duaalimallin ylläpitäminen suomalaisessa korkeakoulujärjestelmässä edellyttää ammattikorkeakoulujen jatkotutkintojen säilyttämistä ja edelleen kehittämistä nimenomaan työelämälähtöisinä tutkintoina. (KSR-J2, 24)*
- *Ammattikorkeakoulun jatkotutkinnon profiilin tärkeimmiksi tekijöiksi näytti muodostuvan opetuksen sisällön ja toteutusmenetelmien työelämälähtöisyys, asiantuntijuus ja työelämän aktiivinen kehittäminen soveltavan tutkimuksen avulla. Tavoitteena koko oppimisprosessissa tulee olla opiskelijan, yrityksen ja ammattikorkeakoulun yhteinen oppimis- ja kehittämisympäristö, jossa käytännön tietoa syvennetään tutkimuksellisesti ja menetelmällisesti arvioitavalla ja luotettavalla tavalla. Ammattikorkeakoulujen on syytä kehittää entisiä ja etsiä uusia systemaattisia menetelmiä työelämäyhteistyön syventämiseen. (KSR-J2, 206)*
- *[...] Kokeilussa on luotu toimivia käytäntöjä työelämälähtöisen koulutuksen toteuttamiseen. Tiivis yhteys työelämään on säilytettävä myös kokeilun päättymisen jälkeen. Perustaksi ammattikorkeakoulut tarvitsevat jatkuvia, luottamukseen perustuvia yhteistyöverkostoja työelämään. (KSR-J3,53)*

Työelämälähtöisyyden ohjaavissa ilmaisuissa on merkille pantavaa, että niissä pyritään yhtäältä määrittelemään jatkotutkinnon työelämälähtöisyyttä ja toi-

saalta kuvaamaan jatkotutkinnon omalaatuisuutta. Työelämälähtöisyyden kehämäisyys läpäisee koko jatkotutkintokokeilun ajan pyrkimyksiä kuvata ja määritellä, mitä työelämälähtöisyys on jatkotutkinnossa. Lisäksi työelämälähtöisyys ei ole jotakin pysyvästi määriteltyä, vaan jatkuvasti muuttuvaa. Jatkuva muuntuminen onkin tyypillistä toimijaverkon entiteeteille.



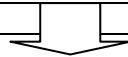
Kun seurantaraporteissa kerrotaan, mitä käytännön tekoja työelämälähtöisyyden nimissä tehdään, toimijat ovat jo konkreettisempia. Käytännön työelämälähtöisyyden tekoja kuvattiin muun muassa seuraavasti:

- *Työelämäläheisyys näkyi opiskelumotiivissa ja työnantajien kiinnostuksessa. Opiskelijoiden koulutukseen hakeutumisen tyypillisenä motiivina oli halu kehittää omaa osaamistaan ja työtään. Myös vastaajien työnantajat olivat kiinnostuneita.*(KSR-J1, 154)
- *Opinnäytetyöohjeissa on selkeästi kuvattu työelämälähtöisyys, työelämän kehittämistarpeiden analyysi ja työelämän ongelman ratkaisu. Opinnäytetyön tehtävää/ ongelmaa määriteltäessä teorian soveltaminen, innovatiivisuus ja ammatillisen asiantuntijuuden syventäminen ovat keskeisessä asemassa.* (KSR-J2, 90)
- *Ohjeissa oli tuotu myös esille, että kehittämistehtävien aiheiden tulee olla työelämän näkökulmasta relevantteja ja niiden tulee kehittää olemassa olevia käytäntöjä laajemmin. Yksittäisen, yhden työyksikön ongelman ratkaiseminen ei täytä ammattikorkeakoulun jatkotutkinnon opinnäytetyön vaatimuksia. Ohjeistuksen mukaan jatkotutkinnon opinnäytetyössä edellytetään, että opiskelija tuntee oman kehittämisalueensa tiedeperustan. Tekijältä edellytetään oman kehittämisalueensa tieteellisten tutkimusten pääsuuntausten sekä uuden kyseiseen alueeseen liittyvän tutkimustiedon tuntemusta. Myös käynnistysvaiheen arvioinnissa oli kiinnitetty huomiota tähän kohtaan ja tuotu esille, että opinnäytetyönä tehtävää kehittämistehtävää ei saisi nivoa liian kiinteästi omaan organisaatioon...*(KSR-J2, 93)
- *Lähes kaikissa väliarviointiin osallistuneissa jatkotutkinto-ohjelmissa työelämälähtöisyyttä on pyritty varmistamaan siten, että ohjelman ohjaus- tai seurantarajryhmässä on mukana työelämän edustajia. [...] Samoin noin puolessa koulutusohjelmista oli työelämän edustajia mukana opetussuunnitelman laadinnassa.* (KSR-J2, 12)
- *Työkokemus edesauttaa jatkotutkinto-opiskelijoita ymmärtämään paremmin toistensa organisaatioita sekä kokemuksia työelämästä, sillä monet luennoilla esiin tulleet asiat on pyritty peilaamaan joko omaan tai muiden opiskelijoiden yrityksiin. Työkokemuksen myötä jokaiselle opiskelijalle on muodostunut selkeä käsitys oman organisaation toiminoista, tavoitteista sekä kehittämiskohteista, mikä helpottaa huomattavasti luennoilla esiin tulleiden asioiden omaksumista sekä soveltamista omiin yrityksiin.*(KSR-J3, 59)

Jatkotutkinnon työelämälähtöisyys kytketään opiskelijaan, opiskeluun ja yhteistyöhön työelämän kanssa. Yhteistyötä voidaan tehdä monin eri tavoin ja eri yhteyksissä. Oleellista kuvauksissa on, että työelämälähtöisyys näkyy ja vaikuttaa jatkotutkinnon käytännöissä. Osa kuvauksista on yleistasoisia ja osa tilannekohtaisia. Huomionarvoista on kuitenkin se, että työelämälähtöisyys ulotetaan koskemaan opintojen ja opinnäytetyön käytännön periaatteita ja tapoja, eikä esimerkiksi tiedontuotannon periaatteisiin.

Seuraavassa taulukossa on eritelty jatkotutkinnon piirteitä ja luokiteltu, mihin asioihin jatkotutkintokokeilussa ne kiinnittyvät.

TAULUKKO 12 Jatkotutkintokokeiluun kohdistetut piirteet suunnitteluvaiheessa

TYÖELÄMÄ	OPISKELIJA JA OPISKELU	AMMATTIKORKEAKOULU JA KOULUTUSJÄRJESTELMÄ
Tarpeet <ul style="list-style-type: none"> • koulutus • työvoima • työelämän kehittäminen • palvelut 	Työelämälähtöisyys opiskelussa <ul style="list-style-type: none"> • työkokemusvaatimus • työn ohessa opiskelu • työn ja opiskelun vuorottelu • työllistyminen Aikuiskoulutuksellisuus	Koulutusjärjestelmä <ul style="list-style-type: none"> • duaalimalli • tutkintorakenteet • kansantaloudellisuus
Yhteistyö ja yhteydet <ul style="list-style-type: none"> • suunnittelussa • toteutuksessa 	Opiskelun toteuttaminen <ul style="list-style-type: none"> • työelämän kehittämis-tehtävä = opinnäytetyö • kaikkien oppimisen mahdollistava oppimisyhteisö • työyhteisöt välillisesti mukana 	Vaatimukset <ul style="list-style-type: none"> • työelämäyhteydet • alueellinen koulutusvastuu
Muut odotukset <ul style="list-style-type: none"> • kilpailukyky 	Kvalifikaatiotavoitteet <ul style="list-style-type: none"> • asiantuntija • kehittäjä • johtotehtävät 	Tutkimus- ja kehitystyö ja aluekehitys <ul style="list-style-type: none"> • aluekehittäjä • innovaatiojärjestelmän vahvistaminen • korkeakoulujen työnjako
		
Työelämän muutoksiin vastaaminen ja kehittämisen yhteistyössä	Aikuisopiskelua työn ohessa tavoitteena opiskelijan kehittyminen ja työelämän kehittäminen	Yhteistyö ja työnjako korkeakoulutuksessa ja aluekehityksessä

Jatkotutkintojen keskeisinä lähtökohtina valmisteluryhmissä pidettiin työelämän tarpeita ja ammatillisesti painottunutta koulutusta, jota tulisi suunnitella ja toteuttaa läheisessä yhteistyössä työelämän kanssa. Jatkotutkinnon profiilin muodostamista erilaiseksi suhteessa yliopistotutkintoihin pidettiin valmisteluryhmissä myös tärkeänä.

Merkillepantavaa on myös se, että jo jatkotutkintokokeilun suunnitteluvaiheessa puhuttiin suoraan myös ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen työnjaosta sekä näiden instituutioiden tutkintojärjestelmien suhteesta. Näitä kysymyksiä käsitteli opetusministeriössä työryhmä, jonka työhön myös jatkotutkinnon valmisteluryhmä nojasi. Kaikissa valmisteluryhmissä oli jäsenenä samoja henkilöitä. Tämä auttoi Salmisen (2002, 359) mukaan työskentelyn yhteensovittamista, mikä näkyi myös yksimielisyytenä jatkotutkintokokeilun lähtökohdissa ja piirteissä.

Opetusministeriön valmisteluryhmissä ja hallituksen esityksessä määriteltiin eroja ammattikorkeakoulutuksen ja yliopistokoulutuksen välillä. Molemmissa ammattikorkeakoulut kytkettiin ensisijaisesti työelämään ja yliopistokoulutus tieteeseen. Suunnitteluvaiheen asiakirjoissa korostettiin erityisesti *työelämäyhteistyötä* ja viitattiin Koulutus ja tutkimus 1999–2004 -kehittämissuunnitelmaan jo sen linjauksia odoteltaessa ja erityisesti sen hyväksymisestä alkaen.

Kehittämissuunnitelmaan oli kirjattu, että ammatilliset jatkotutkinnot ammattikorkeakouluissa käynnistetään.

Opetusministeriön Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 1999–2004 (Koulutuksen ja tutkimuksen ... 1999, 38) ammattikorkeakouluista ja ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnosta todetaan:

”Ammattikorkeakoulujen alueellista roolia ja vaikuttavuutta tehostetaan. Ammattikorkeakoulujen kykyä tuottaa uutta tietoa työelämästä, ammatillisesta asiantuntijuudesta ja sen kehittämisestä parannetaan. Tässä tarkoituksessa kehitetään ammattikorkeakoulujen ammatillisia jatkotutkintoja sekä yhdessä työelämän kanssa tehtävää soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä. Elinikäisen oppimisen periaatteen mukaisesti ammattikorkeakoulujen aikuiskoulutusta voimistetaan, avointa ammattikorkeakouluopetusta laajennetaan ja ammattikorkeakoulujen roolia työyhteisön kehittäjänä vahvistetaan. Ammattikorkeakoulujen 40–60 opintoviikon laajuiset ammatilliset jatkotutkinnot käynnistetään asteittain muutamilla aloilla, joilla työelämän tarpeet sitä edellyttävät. Kokemusten pohjalta tehdään ratkaisut jatkotutkintojärjestelmän laajentamisesta.”

Kehittämissuunnitelmassa jatkotutkinnot ja ammattikorkeakoulujen toimintaedellytykset työelämän kehittämisessä kytkettiin toisiinsa. Jatkotutkintojen katsottiin olevan keino, jonka avulla ammattikorkeakoulutus kehittyy ja ammattikorkeakoulut pystyvät vastaamaan työelämän kehittämistarpeisiin. Jatkotutkinnolle annettiin myös keskeinen rooli ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystyössä sekä alueellisessa toiminnassa. Siten kehittämissuunnitelmassa linjattiin jatkotutkinnon merkitystä ja tehtävää ammattikorkeakoulutuksen instituutiotasolla ja korkeakoulupolitiikassa enemmän kuin yksilötasoisena osaamisen kehittämisenä. Kehittämissuunnitelma onkin luonteeltaan yleinen, eikä siinä määritellä tarkemmin koulutusohjelmien sisältöä tai luonnetta.

Ammatillisten jatkotutkintojen piirteet olivat enemmän esillä valmisteluasiakirjoissa ja kehittämissuunnitelman jälkeen uudelleen hallituksen esityksessä ja kokeilulaissa. Jatkotutkintokokeilun valmistelu oli siten prosessi, joka nivoutui opetusministeriön hallinnon alan omiin prosesseihin ja menettelytapoihin. Valtioneuvoston hyväksymästä Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmasta lähtien jatkotutkinnon valmistelu eteni työelämälähtöisyyttä korostaen. Työelämälähtöisyyttä käytettiin siten koulutuspoliittisena välineenä ja ilmaisuna, joka myös toimi välittäjänä erilaisten näkemysten yhteensovittamisessa.

Hallituksen esityksessä (21/2001) jatkotutkintokokeilun yleisinä työelämään liittyvinä perusteluina käytettiin ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden määrän kasvua ja opiskelijan tarvetta saada jatkaa tutkintoon johtavassa koulutuksessa valitsemallaan koulutusväylällä. Toisena keskeisenä perusteluna mainittiin työelämän nopeat muutokset, kansainvälistyminen, toimintaympäristön teknistyminen sekä yhteiskunnan ja talouden rakennemuutokset. Edellä mainittujen tekijöiden katsottiin edellyttävän aikuisväestön osaamistason jatkuvaa huoltoa ja työelämältä kykyä vastata kasvaviin asiantuntijuuden vaatimuksiin. Hallituksen esityksen mukaan koulutusjärjestelmän tuli myös pystyä vastaamaan näihin haasteisiin ja kytkeytyä tiiviisti työelämään, koska se edesauttaisi koulutuksen nopeaa hyödyntämistä eikä vaatisi pitkää poissaoloa

työelämästä. Tästä syystä jatkotutkintoa perusteltiin hallituksen esityksessä myös kansantaloudellisesti ja työelämän kannalta kannattavana ratkaisuna:

"[...] Työelämään tiiviisti kytkeytyvä koulutus, joka voidaan suorittaa työn ohella, kuten ammattikorkeakoulujen jatkotutkintokoulutus, edesauttaa koulutuksen nopeaa hyödyntämistä eikä vaadi päätoimisen opiskelun tapaan pitkää poissaoloa työelämästä. Näin ollen se on myös kansantaloudellisesti ja työelämän kehitykselle kannattava ratkaisu erityisesti pitemmällä aikavälillä." (HE 21/2001).

Kokeilulaissa (L645 / 2001) määriteltiin kokeiluluvan myöntämisen edellytykset ja seikat, joihin kokeiluhakemusten arvioinnissa kiinnitettiin huomiota. Näitä työelämälähtöisyyden piirteisiin kuuluvia seikkoja olivat: koulutuksen laatutaso, kokeiluhankkeen tavoitteet, koulutus- ja työvoimatarve, ammattikorkeakoulun yhteydet työelämään, tutkimus- ja kehitystyö asianomaisella koulutuslalla, vähintään kolmen vuoden työkokemus soveltuvan ammattikorkeakoulututkinnon tai muun soveltuvan korkeakoulututkinnon suorittamisen jälkeen, mahdollisuus suorittaa opinnot työn ohessa, opinnäytetyönä tehtävä 20 opintoviikon laajuinen työelämän kehittämistehtävä sekä työelämän osapuolten edustus kokeilujen seurannassa ja arvioinnissa. Laissa määriteltiin, että jatkoopintojen tarkoitus oli

"ammattikorkeakoulututkinnon ja työelämän kehittämisen asettamien vaatimusten pohjalta antaa riittävä tieto- ja taitoperusta sekä valmiudet erityistä asiantuntemusta vaativissa työelämän kehittämis- ja muissa tehtävissä toimimista varten." (L 645 / 2001).

Jatkotutkintokokeilun toteutusta ohjasi hallituksen asettaman kokeilulain lisäksi opetusministeriö, joka ohjasi jatkotutkinnon valmistelua yleisesti ja itse kokeilun muodostumista hyvin konkreettisesti ammattikorkeakoulujen kokeilulupahakemuksen kirjoittamista ohjaavalla kirjeellään 23.8.2001 (31/401/2001). Kirjeessä annettiin hakuohjeita ja sen liitteenä olivat myös hakemusten arviointiperusteet, jotka osaltaan ohjasivat hakemusten laatimista. Opetusministeriö pyysi ammattikorkeakouluja määrittelemään kokeiluhankkeensa tavoitteet, koulutus- ja työvoimatarpeensa sekä kuvaamaan työelämän yhteyksiään ja tutkimus- ja kehitystyötään asianomaisella alalla sekä osoittamaan koulutuksensa laatutason. Yhteydet työelämään -kohdassa opetusministeriö pyysi kuvaamaan ammattikorkeakoulun vuorovaikutusverkostoa työelämän kanssa, työelämäyhteyksille asetettuja tavoitteita, suunnitelmaa työelämän kehittämistehtävän käytännön toteuttamisesta ja arviota jatkotutkintokokeilun vaikutuksista ammattikorkeakoulun työelämää, ammatillista asiantuntijuutta ja sen kehittämistä koskevan uuden tiedon tuottamiseen. Lisäksi tavoitekohdassa pyydettiin arviota alueellisesta vaikuttavuudesta. Näin opetusministeriö ohjasi ammattikorkeakouluja kiinnittämään työelämälähtöisyyden määrittämisessä huomiota tiettyihin asioihin työelämäyhteistyössä.

Arviointiraporteissa ja seurantajulkaisuissa jatkotutkintokokeilun ja jatkotutkinnon tarpeellisuutta perusteltiin työelämälähtöisyyteen kytkeytyvillä piirteillä. Perusteluina käytettiin muun muassa työelämän tarpeiden jatkuvia muutoksia sekä argumentteja, että jatkotutkinto toimisi perustutkinnon suorittaneiden

den jatkokoulutusväylänä ja auttaisi ammattikorkeakoulun itsensä kehittämisessä työelämälähtöisenä korkeakouluna. Ammattikorkeakoulun kehittämisen näkökulmasta korostettiin jatkotutkinnon tärkeyttä erityisesti osana ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystyön organisointia ja kehittämistä ja opettajien työelämäyhteyksien kehittämistä. Työelämälähtöisyyteen sisältyi myös ajatus, että sen avulla voidaan profiloida ammattikorkeakoulujen tutkintoja suhteessa yliopistotutkintoihin ja ammattikorkeakoulujen asemaa korkeakoulujärjestelmässä. Jatkotutkinnon perustelut olivat luonteeltaan koulutuspoliittisia, ammattikorkeakoulujen ja työelämän kehittämiseen tähtäviä yleisperusteluja, joissa työelämälähtöisyyttä käytettiin luonnehtimaan jatkotutkinnon piirteitä.

Jatkotutkintokokeilun toimijat viittasivat määrittelyissään toisiinsa ja samalla kytkeytyivät aiempiin määrittelyihin. Esimerkiksi ohjaavista toimijoista väliarviointiryhmä (Kekäle, Heikkilä ym. 2004) viittasi kokeilulain määrittelyihin työelämälähtöisyydestä. Väliarviointiryhmä katsoi työelämälähtöisyyden tulleen ilmaistuksi kokeilulaissa usealla eri tavalla; työelämälähtöisyyteen viittasivat jatkotutkintokokeilun tarkoitus, kelpoisuusvaatimukset ja työelämän kehittämistehtävä opinnäytetyönä sekä tutkinnon suorittaminen työn ohessa (Kekäle, Heikkilä ym. 2004, 24). Väliarviointiryhmä arvioi jatkotutkinnon työelämälähtöisyyttä kokeilulain mukaisesti koulutuksen ja työelämän yhteistyön näkökulmasta ja kirjasi erilaisia yhteistyön tapoja ja hyvinä pitämiään käytänteitä, joita jatkotutkinnon koulutusohjelmissa oli kehitetty ja toteutettu. Väliarviointiryhmä myös välitti raportissaan hyviä käytänteitä ja kehittämishaasteita eteenpäin, ja loppuarviointiryhmä totesi osan niistä välittyneen toimijoiden keskuudessa eteenpäin. (Pratt ym. 2004, 32.)

Väliarviointiryhmä antoi raportissaan (Kekäle, Heikkilä ym. 2004, 49) suosituksia niin lainlaatijoille kuin koulutusohjelmien toteuttajille ja tulee samalla määritelleeksi jatkotutkinnon työelämälähtöisyyttä seuraavasti:

"2. Työelämälähtöisyys on seikka, joka profiloi ammattikorkeakoulujen jatkotutkintoja suhteessa yliopistojen maisteritutkintoihin. Korkeakoulutuksen duaalimallin toteutumisen kannalta tästä on syytä pitää vahvasti kiinni. Samalla on huolehdittava siitä, että tutkintoa kehitetään kansainvälisesti vertailukelpoisena master's-tason tutkintona, joka tuottaa yleisiä maisteritason työelämävalmiuksia (mm. teorian soveltamisen käytäntöön, kriittisen ajattelun taidot, projektin johtamisen ja kehittäöän tutkimuksen taidot, oppimisen taidot).

3. Jatkotutkinto-opiskelijoiden hakukelpoisuusvaatimuksena ollut työelämäkokemus on säilytettävä. Juuri työelämäkokemus mahdollistaa asiantuntijuuden kehittymisen kannalta keskeisen elementin, teorian ja käytännön kytkemisen. Tulevaisuudessa koulutuksen ja työn vuorottelu ja elinikäinen oppiminen tulee olemaan yhä tärkeämpää kaikilla ammattialoilla. [...]"

Työelämävalmiudet, joita väliarviointiryhmä edellytti jatkotutkinnon tuottavan, eivät poikkeaa maisteritutkintojen tuottamista valmiuksista. Ainoa työelämälähtöisyyteen kytkeytyvä piirre jatkotutkinnossa on työelämäkokemusvaatimus. Sillä väliarviointiryhmä katsoi olevan merkitystä jatkotutkinnon pedagogiikan kannalta. Ero maisteritutkintoihin säilyi hiuksenhienona.

Loppuarviointiryhmä (Pratt ym. 2004) keskittyi arvioinnissaan toimeksiantonsa mukaisesti kokeilun kokonaisuuden ja korkeakoulupoliittisten tavoitteiden toteutumisen arviointiin. Loppuarviointiryhmä luonnehti jatkotutkintoja osa-aikaisesti työelämän ohessa suoritettaviksi tutkinnoiksi.

"[...] A common error was to discuss polytechnic postgraduate programmes and university Master programmes as if they were meeting the same market needs. For example, a representative of a national employers' association argued that there is no need for postgraduate programmes in the polytechnics, because polytechnic Bachelor's degree students can go on to university Master courses. Yet, there are quite remarkable differences between the programmes. The polytechnic postgraduate programmes are in principle aimed at students who are already in the labour market, and who have been there for some time. The university Master programmes (with the exception of the few part-time post experience courses) are in principle for entrants to employment. The former is part-time, the latter full-time; one is designed for labour market needs, the other is academically based. A number of respondents expressed concern that too many postgraduate degree holders would be produced in relation to labour market needs. However, it is not clear to us how this conclusion can be reached with respect to the polytechnic postgraduate degree holders, since these graduates are already meeting labour market needs in that they are already employed [...]" (Pratt ym. 2004, 29.)

Loppuarviointiryhmän näkemys jatkotutkinnon työelämälähtöisyydestä tiivistyy seuraavasti:

"A key criterion would be market needs – identified, for example, by employer support, evidence of changing practice, market conditions in industrial fields, etc. [...] some programmes may need to be provided ahead of demand – to stimulate supply and to promote change in working life practice."

"The demand of students themselves for the polytechnic programmes is an important indicator of labour market needs." (Pratt ym. 2004, 50, 57.)

Työelämälähtöisyyden osalta loppuarviointiryhmä nojautui osittain väliarviointiin sekä valmisteluryhmien esityksiin. Tosin loppuarviointiryhmä korosti työelämätarpeen näyttönä myös jatkotutkinnon kysyntää perustutkinnon suorittaneiden keskuudessa. Loppuarvioinnissa keskusteltiin myös työnantajien osallistumisesta jatkotutkinnon rahoitukseen, koska työelämää pidetään myös jatkotutkinnon hyödynsaajana. Loppuarvioinnin käsitys työelämälähtöisyydestä on työmarkkinaperusteinen ja sisältää mahdollisuuden muokata työelämälähtöisyyttä pidemmälle myös markkinoiden tarpeiden mukaisesti.

Seuranta- ja arviointijulkaisuissa pidettiin työelämäkokemusta ja -vaatimusta jatkotutkintokokeilussa tärkeänä, koska sen varaan oli mahdollista rakentaa aikuiskoulutuksellinen jatkotutkinto ja aikuispedagogisten työmuotojen käyttö sekä teorian ja käytännön syvälinen kytkeminen toisiinsa. Vaadittavan työkokemuksen pituudesta ennen opiskelua keskusteltiin runsaasti jatkotutkintokokeilun aikana: kolmen vuoden työkokemusvaatimusta pidettiin usein pitkänä ja jäykkänä. Työkokemus otettiin vaihtelevasti huomioon jatkotutkinto-opiskelussa, sillä joillakin opiskelijoilla se otettiin huomioon henkilökohtaista opiskelusuunnitelmaa laadittaessa ja joillakin työkokemusta ei otettu huomioon lainkaan (Okkonen 2003b, 148). Siksi työkokemukseen kohdistui myös luultavasti eniten tyytymättömyyttä. Toisaalta työelämäkokemusta pidettiin myös merkinä työelämälähtöisen jatkotutkintokokeilun innovatiivisuudesta ja olemaisuudesta (Tynjälä, kekäle & Heikkilä 2004,14). Lisäksi sen katsottiin korostavan jatkotutkinnon profiilia ja työelämäyhteyttä. Ohjaavien toimijoiden työelämälähtöisyys kytkeytyikin ennen kaikkea koulutuspoliittiseen keskusteluun jatkotutkinnon tarveperusteluihin ja jatkotutkinnon piirteistä omanlaisena tutkintona.

7.2 Toteuttavien toimijoiden työelämälähtöisyys kokeilulupien hakuvaiheessa

Suunnitteluvaiheen jälkeen ammattikorkeakoulut itse alkoivat muokata jatkotutkintokokeilun työelämälähtöisyyttä hakiessaan kokeilulupaa ja toteuttaessaan koulutusohjelmia sekä sittemmin arvioidessaan KKA:n väliarviointia varten omaa toimintaansa ensimmäisen lukuvuoden jälkeen. Suunnitteluvaiheessa jatkotutkintoon kiinnitetty työelämälähtöisyys oli ammattikorkeakoulujen kokeilulupahakemuksissa (LH-AMK1 - LH-AMK4) itsestäänselvä lähtökohta. Työelämätarpeita tarkasteltiin hakemuksissa maantieteellisen alueen erityispiirteiden ja tarpeiden näkökulmasta sekä perusteltiin työelämän jatkuvalla muutoksella. Tätä tapaa myös suositeltiin loppuarvioinnissa (Pratt ym. 2004, 55–59). Toisin sanoen suunnitteluvaiheen työelämälähtöisyyden lähtökohdat ja määrittelyt hyväksyttiin sellaisinaan, ja niin ne siirrettiin kokeilukoulutusohjelmiin. Kilpailu kokeiluluvista oli kova, siksi ei olekaan ihmeellistä, että kokeilulupahakemuksissa pyrittiin vastaamaan tarkasti lupahakemusten ohjeistuksissa annettuihin kriteereihin.

Kokeilulupahakemuksissa ja itsearvioinneissa työelämälähtöisyyden ohjaavina piirteinä käytettiin muun muassa seuraavia ilmaisuja:

- *”Työelämän näkemystä jatkotutkinnon suunnitteluun ja seurantaan tuo kokeilun ohjaaja ja kehittämissyhmä, jossa on mukana alueen elinkeinoelämän edustajia sekä valmistuneita tradenomeja. Jatkotutkinnon myötä laajeneva tutkimus- ja kehittämistoiminta palvelee ensisijaisesti alueen pk-yrityksiä. Rakenteilla oleva pk-yritysten verkkopalvelu vahvistaa myös monipuolisia yhteyksiä työelämään.”* (LH-AMK2)
- *Kehittämishanketta toteuttaessaan jatko-opiskelija kehittää tutkimuksellista näkemystään, johtamistaitojaan sekä kykyä ratkaista liiketoiminnallisia ongelmia. Yrityksen puolelta mentor oppii hyödyntämään tutkimuksellista otetta yrityksen toiminnan kehittämisessä entistä tehokkaammin. Opettajat puolestaan ymmärtävät paremmin yritysten ongelmia käytännön näkökulmasta.*(LH-AMK3)
- *Jatkotutkintokokeilun seuranta liitetään kiinteäksi osaksi [...]amkin t&k-toimintaa [...] palvelee alueellisia innovaatiotarpeita, b) tiivistää ammattikorkeakoulun verkottumista t&k-toiminnassa alueen muiden korkeakouluyksiköiden, tutkimuslaitosten, elinkeinojärjestöjen, yritysten ja yhteisöjen kanssa ja c) lisätä tutkimuksellisuutta ammattikorkeakoulun alueellisessa hanketoiminnassa,...*(LH-AMK3)
- *Opiskelija parantaa työn, työyhteisön ja työelämän kehittämisen metodisia valmiuksiaan. Työelämän sisällön kehittämisen ja siihen tavoitettavien metodien tulee liittyä saumattomasti yhteen... metodiset opinnot tukevat työelämän kehittämistehtävää ja liiketoimintaosaamisen syöventämistä.*(LH-AMK1)
- *Jatkotutkinnon työelämän kehittämistehtävien ohjaajat muodostavat tutkimusryhmäverkoston. Verkoston tavoitteena on aikaansaada jatkotutkinnon kehittämistehtävien tuotoksena julkaisuja, joita voidaan käyttää alan opetuksessa ja yritysten kehittämisen tukena. Tuotoksena syntyy tietämystä, jota voidaan jatkossa edelleen kehittää ja välittää alan opiskelijoille ja yrityksille.*(LH-AMK1)

Kokeilulupahakemuksissa periaatteelliset piirteet kytkevät jatko-opiskelijan osaamisen kehittämisen jatkotutkinnon tavoitteena olevaan työelämän kehittämistehtävään. Yksittäisen opiskelijan suorittamista opintojaksoista ja teke-

mästä opinnäytetyöstä pyritään selvästi kohti yhteisöllistä toimintatapaa, johon myös työnantajat ja toimeksiantajat kiinnittyvät. Tämän periaatteen toteutumista jatkotutkintokokeilun aikana on vaikea todentaa. Arviointi vaatisi pidemmän aikavälin seuranta ja uutta aineiston hankintaa.

Hakemusten erilaisuus tietyiltä osin selittyy lähinnä alueiden ja ammattikorkeakoulujen välisillä eroilla. Silti jatkotutkintokokeilun tarvetta perusteltiin jokaisessa hyväksytyssä liiketalouden koulutusalan lupahakemuksessa maakunnan, alueen tai kaupunkien eri strategioilla, joihin ammattikorkeakoulut kytkivät itsensä koulutustoimijoina ja työelämän kehittäjinä. Ammattikorkeakoulut arvioivat pystyvänsä jatkotutkintokokeilun avulla toimimaan yhteistyössä työelämän kanssa ja osallistumaan alueen pk-yritystoiminnan ja sen henkilöstön kehittämiseen työelämän muutostilanteissa, kuten kansainvälistymis- ja kasvupyrkimyksissä. Ammattikorkeakoulut katsoivat voivansa siirtää uutta tietoa ja osaamista nostamalla henkilöstön koulutustasoa alueen yrityksissä. Alueelliseen yhteistyöhön hakemuksissa luettiin myös yhteistyö muiden korkeakoulujen ja yliopistojen kanssa.

Liiketalouden kokeilulupahakemuksissa ja itsearvioinneissa työelämälähtöisyyttä käsiteltiin opetusministeriön ohjeistuksen mukaisesti ja ohjaamana. Hakemuksissa ja itsearvioinneissa käsiteltiin erityisesti niitä asioita, joihin oli pyydetty vastauksia. Ohjeistuksesta huolimatta ammattikorkeakouluilla oli mahdollisuus suunnitella omaa työelämälähtöisyyden konkreettista toteuttamista ja yhteistyötä työelämän kanssa. Näitä toteutettiin koulutuksessa ja erityisesti siihen sisältyvässä opinnäytetyössä. Koska ammattikorkeakouluilla oli kokemusta jo perustutkintoihin kuuluvasta opinnäytetyön toteuttamisesta työelämälähtöisesti, on mielenkiintoista tarkastella, miten jatkotutkinnon opinnäytetyön työelämälähtöisyyden toteuttamista suunniteltiin ja arvioitiin.

Seuraavassa tarkastellaankin opinnäytetyön osalta, miten ammattikorkeakoulut suunnittelivat toteuttavansa työelämän kehittämistä ja miten ne arvioivat sen toteuttamista.

TAULUKKO 13 Työelämälähtöisyyden toteuttaminen liiketalouden koulutusalan opinnäytetöissä

Toteuttamissuunnitelma	Tavoitemaininnat	Koulutusohjelmien itsearviointi 1. vuoden kokeuksista
<ul style="list-style-type: none"> - kehittämistehtävä opintojen ydin - kehittämistehtävän suunnittelu aloitetaan ohjattuna prosessina hakuvaiheessa/ alkuvaiheessa - omalle työnantajayritykselle, yritysäläinen - henkilökohtainen opiskelusuunnitelma tukee kehittämistehtävää ja sen toteuttamista - muodostetaan kehittämistiimi (jatko-opiskelija, yrityksen edustaja, ohjaava opettaja) - kehittämistehtävä projektoidaan - toteutetaan työnantajayrityksen kehittämissympäristössä tai t&k-hankkeena - aina yhteistyössä yrityksen, mieluiten opiskelijan oman työnantajayrityksen kanssa 	<ul style="list-style-type: none"> - opinnot tukevat kehittämistehtävää - edistää sekä henkilön asiantuntijuuden kehittymistä että yrityksen toimintaedellytyksiä - työnantaja/yritys sitoutuu yhteistyöhön - sitouttaa oppijan - yksilö ja yritys hyötyvät - pyritään ratkomaan pk-yritysten kehittämisongelmia 	<ul style="list-style-type: none"> - ydin, jonka ympärille muut opinnot kiertyvät - omalle työnantajalle tai omaan työhön liittyen - työelämäyhteys toteutuu kehittämistehtävän kautta todellisista kehittämistarpeista - kytkeytyy työelämään ja opiskelijan osaamis- ja uratavoitteisiin - yhteistyö toimeksiantajaorganisaatioiden kanssa tärkeää ja haasteellista - haasteena kehittämissuunnitelman toteuttaminen opinnäytetyöltä vaadittavien vaatimusten mukaisesti - toteuttamisessa ajoitusongelmia - työelämän edustajat osallistuvat arviointiin ja ohjaukseen

Taulukkoon 13 on koottu tiivistetysti liiketalouden koulutusalan kokeilulupahakemuksista ja itsearvioinneista, miten ammattikorkeakoulut suunnittelivat toteuttavansa työelämälähtöistä opinnäytetyötä ja miten ne arvioivat sen toteuttamisen käynnistyneen ensimmäisen lukuvuoden kokemusten perusteella. Työelämälähtöisyyttä ilmaisevat lauseet ovat kokonaisuudessaan liitetaulukossa 3.

Käytännön työelämälähtöisyyden tekojen osalta kokeilulupahakemuksissa ja itsearvioinneissa korostuvat konkreettiset keinot toteuttaa yhteistyötä jatko-opiskelijoiden ja työelämän kanssa. Kolmikantainen yhteistyö ja opinnäytetyön tekeminen työnantajalle ovat keskeisiä jatkotutkinnossa. Yhteistyömuotoja on pyritty kehittämään siten, että kaikki hyötyisivät ja sitoutuisivat kolmikantaiseen yhteistyöhön. Myös tämän pyrkimyksen pitkäjänteisen toteutumisen arviointi on jatkotutkintokokeilun perusteella mahdotonta.

Työelämälähtöisyyttä suunniteltiin jo alusta alkaen toteutettavaksi kehittämishanke- ja työnantajakeskeisesti, ja kehittämistehtävää pidettiin koulutuksen ytimenä kaikissa kokeilulupahakemuksissa. Muut opinnot kytkettiin pääosin palvelemaan kehittämistehtävän suorittamista. Myös sekä opiskelijan että hänen kehittämistehtävänsä toimeksiantajan – usein työnantajan – sitoutumisesta pyrittiin eri tavoin huolehtimaan.

"Työelämäyhteys toteutuu ensinnäkin opiskelijan kehittämistehtävän kautta. Jo hakulomakkeessa hakijan on kuvattava yritykselle tehtävää työ ja se myös yhtenä hakukriteerinä arvioidaan. Hakulomakkeeseen tulee yrityksen yhteyshenkilön / ohjaajan nimi ja yhteystiedot sekä allekirjoitus siitä, että opiskelijaa tuetaan kehittämistehtävässään, mm. siten, että hän voi osallistua työajalla lähiopetukseen." (IA-AMK4.)

Yhtenä sitoutumisen keinona käytettiin kehittämistehtävän käynnistämistä jo opintoihin hakeutumisvaiheessa. Samalla toimijat käynnistivät opiskelijan itsenäisen kehittämistehtävän suunnittelun ja toteuttamisen. Kehittämistehtävässä nähtiin myös mahdollisuus yhdistää eri osapuolten tavoitteet ja hyödyt kaikkia hyödyttävällä tavalla. Itsearviointeissa ammattikorkeakoulut alkoivat käyttää tästä yhteistyöstä kolmikantayhteistyön käsitettä. Kolmikantaisen yhteistyön ideaa pyrittiin kaiken kaikkiaan kehittämään ja toteuttamaan koulutuksessa, mutta ennen kaikkea opinnäytetyössä.

"Koulutuksen aikana opiskelijat laativat soveltamistehtävät ja kehittämishankkeen kohdeorganisaatiolle. Hankkeet nousevat suoraan organisaatioiden kehittämistarpeista. Kehittämishankkeen yhteydessä opiskelija muodostaa organisaatiossaan projektiryhmän, jonka kautta vaikutus moniin työelämän toimijoihin on turvattu. Kohdeorganisaatiossa on myös hankeohjaajat ja yhteistoiminta tapahtuu kolmikantapalaverissa: opiskelija – työelämän edustaja – ammattikorkeakoulun ohjaaja. Koulutuksen aikana myös työelämän edustajat antavat palautetta opiskelijan oppimisesta." (IA-AMK1.)

Kolmikantaisen yhteistyön idean kantavaksi voimaksi muodostui käytännössä ensisijaisesti opiskelija. Yhteistyön organisaattorin ja toteuttajan rooli istuikin luontevasti opiskelijalle, koska hän osaa määritellä, milloin ja miksi ohjaajien kanssa on tarvetta neuvotella kehittämistehtävästä. Roolin luontevuudesta huolimatta herää kysymys, voivatko yhteydet ja yhteistyö kanavoitua vain opiskelijan kautta, jos ammattikorkeakoulu ja työelämä tavoittelevat laajempaa ja jatkuvaa yhteistyötä. Kokeilulupahakemuksissa ja itsearviointeissa todettiin usein, että jatkotutkintokokeilu antaa mahdollisuudet kehittää ja lisätä yhteistyötä. Kuvatut yhteydet jäivät kuitenkin useimmiten yksittäisten kehittämistehtävien, siis opiskelijatoimijan, kautta tapahtuviksi, joskin opettajatoimijatkin kutsuivat työelämän edustajia seminaareihin ynnä muihin tapahtumiin.

Itsearviointien perusteella työelämälähtöisyyden toteuttamista opinnäytetyössä pidettiin haasteellisena aikataulujen, sitoutumisen ja myös erilaisten vaatimusten yhteensovittamisen osalta. Yritysten kehittämistarpeet ja -syklit sekä opinnäytetyöltä vaaditut kriteerit eivät aina kohtaa, jolloin ne aiheuttavat opiskelijalle lisätyötä (ks. myös Neuvonen-Rauhala 2007b, 157). Aikataulujen osalta ongelmallista oli muun muassa se, milloin kehittämistehtävän tekeminen tulisi aloittaa. Koulutuksen kokonaisajan (1,5–2 vuotta) perusteella se pitäisi aloittaa heti opintojen alussa, mutta opintojen kannalta myöhemmin, kun tarvittavat opintojaksot olisi ensin suoritettu.

Itsearviointien (IA-AMK1- IA-AMK4, 2003) perusteella yhteistyö nähdään yleensä koulutuksessa voimavarana, jonka hyödyntämistä voisi lisätä ja kehittää. Toimintatavoissa korostuvat mahdollisuudet vuorovaikutukseen opiskelijoiden, työnantajien edustajien ja opettajakunnan välillä yhteisissä koulutustilaisuuksissa. Itsearviointeissa ei kuitenkaan arvioida, kuinka paljon, tiiviisti tai jatkuvasti näitä mahdollisuuksia on ollut. Myös työelämän osallistuminen ja

sitoutuminen jatkotutkintoon jää vielä osittain avoimeksi kysymykseksi. Sitoutumisen ongelmallisuus on todettu, mutta tutkimusaineiston perusteella ei pysty arvioimaan koskeeko se nimenomaan jatkotutkinnon kehittämishankkeita vai onko kyseessä kehittämishankkeisiin ja -projekteihin yleisimminkin liittyvä ongelma. Projekteihin ei aina sitouduta eikä niitä aina ohjata, ja tuskin myöskään riittävästi hyödynnetään, jos niihin osallistumisen into on hiipunut. (Ks. esim. Mäkelä & Stenlund 1995, 39–45.) Valtaosa opiskelijoista ideoi kehittämistehtävänsä itse, joskin liiketalouden opiskelijoiden opinnäytetöiden ideoijana oli työnantaja useammin kuin muilla koulutusaloilla (Okkonen 2003b, 148; Okkonen 2004b, 184).

Työelämän ja koulutuksen yhteistyössä jatkotutkinnon opinnäytetyötä pidetään sen keskeisenä elementtinä myös seurantajulkaisuissa ja arviointiraporteissa. Sen katsotaan mahdollistavan työelämän kehittämisen ja yhteistyön tutkimus- ja kehitystyössä sekä tuottavan uutta ja soveltavaa tietoa ja ylläpitävän opettajien työelämäntuntemusta ja työn mielekkyyttä. Opinnäytetyötä pidetään myös ammattikorkeakoulujen keskeisenä työelämäyhteyden väylänä – jatko-opiskelijoiden kautta. Opinnäytetyöhön liittyvää yhteistyötä on pyritty myös tuotteistamaan sopimuksin ja arviointikriteeristöin, joissa otetaan huomioon kolmikannan osapuolten tarpeet ja näkökulmat. Toteuttavien toimijoiden työelämälähtöisyys on siten erityisesti yhteistyötä työelämän kanssa, joskin ennen kaikkea opinnäytetyön ja opiskelijan kautta tapahtuvana.

Työelämälähtöisyyden jatkuvan kehittämisen näkökulmasta arviointikriteeristöjen merkitys tulee tulevaisuudessa todennäköisesti kasvamaan, koska kriteeristöt edellyttävät koulutusohjelman (ml. yliopettajat ja opiskelijat) ja siihen liittyvän työelämän välistä määrittävää keskustelua. Vain kriteeristöjen ylläpitäminen ja päivittäminen takaavat työelämälähtöisyyden näkökulman säilymisen ja edelleen kehittymisen käytännössä. Kriteeristöjen kehittäminen voisi olla myös konkreettinen tapa ylläpitää jatkuvaa keskustelua ja yhteistyötä työelämän kanssa työelämälähtöisyyttä koskien.

7.3 Sidosryhmätoimijoiden työelämälähtöisyys

Aiemmin alaluvussa 6.1. sidosryhmätoimijoiksi määriteltiin toimintaympäristön toimijat, jotka muokkaavat kannanotoillaan ja näkemyksillään jatkotutkintokokeilua ja sen työelämälähtöisyyttä. Jatkotutkintokokeilun kansainvälisessä loppuarvioinnissa (Pratt ym. 2004, 12–13) todetaan, että ammattikorkeakoulujen jatkotutkintojen tarpeellisuudesta käyty väittely heijastui kokeilulakiin. Se muutti opetusministeriön ja hallituksen suunnitelmia sekä käynnisti jatkotutkintokokeilun laaja-alaisen seurannan. Lisäksi loppuarviointiryhmä toteaa, että väittely jatkotutkintojen tarpeellisuudesta ei ole täysin hävinnyt, joskin koulutusohjelmien kokeiluluonteisuus ja työelämälähtöisyys on lieventänyt vastustusta yliopistojenkin piirissä.

Opiskelijajärjestöistä Suomen Ammattikorkeakouluopiskelijayhdistysten Liitto – SAMOK ry – kannatti (lausunto 8.3.2005) jatkotutkintojen vakinaistamista ja laajentamista kaikille koulutusaloille. SAMOK kiinnitti huomiota pääsyvaatimukseen ja niihin sisältyvään alakohtaiseen kolmen vuoden työkokemukseen, jota se piti tärkeänä. Jatkotutkinnon perustaksi SAMOK (julkilausuma 5.10.2004) näki työelämälähtöisyyden. Työkokemusvaatimusta pidettiin SAMOKin lausunnoissa työelämälähtöisyyden keskeisenä elementtinä: Opiskelijoilla on kokemusta työelämästä ja tutkinto suoritetaan läheisessä yhteistyössä työelämän kanssa. Työelämälähtöisyys erottaa SAMOKin mukaan jatkotutkinnot yliopistojen maisteritutkinnoista. Lisäksi SAMOK edellytti, että ammattikorkeakoulut kytkevät jatkotutkinnot osaksi tutkimus- ja kehitystoimintaansa.

Myös Suomen Ylioppilaskuntien Liitto (SYL) (kommentti 8.2.2002) korosti ammattikorkeakoulujen jatkotutkintojen olennaisena piirteenä työelämälähtöisyyttä ja täydennyskoulutusluonnetta sekä sitä myöten erilaisia profiileja yliopistotutkintojen kanssa. Samalla SYL vastusti jatkotutkinnon rinnastamista ylempiin korkeakoulututkintoihin. Ennen jatkotutkintokokeiluakin SYL (lausunto 2000) piti tärkeänä korkeakoulusektorin erilaisuutta ja arveli ammattikorkeakouluissa otetun liikaa mallia yliopistotutkinnoista. Se myös peräänkuulutti avoimempaa keskustelua koko korkeakoulutuksesta. Loppuarviointiryhmälle osoittamassaan lausunnossa (7.5.2004) SYL toivoi, että jatkotutkintojen tarvetta arvioitaisiin työmarkkinoiden lähtökohdista ja otettaisiin huomioon olemassa oleva maisterikoulutus.

Tradenomiliitto (2004, 13) ilmoitti jäsentutkimukseensa viitaten, että tradenomeista 63 prosenttia aikoo hakea opiskelemaan jatkotutkintoa. Tradenomiliitto vaati, että ammattikorkeakoulun jatkotutkinnon on tuotettava opiskelijalle selkeästi lisäarvoa ja -pätevyyttä kotimaisilla tai kansainvälisillä työmarkkinoilla työllistymiseen. Lisäksi koulutuksen tarjonnan olisi vastattava kysyntää. Tradenomiliiton mukaan suurimpia ongelmia ammattikorkeakoulutuksessa on ainakin hallinnon ja kaupan alalla yleisestä koulutustason noususta seurannut tradenomin tutkinnon inflaatio:

”Yhä suurempi osuus väestöstä on suorittanut korkeakoulututkinnon, mutta työtehtävät, joissa tunnustetaan tarve laaja-alaiseen asiantuntijaosaamiseen, eivät ole lisääntyneet. Tämä näkyy tradenomioiden kohdalla tällä hetkellä laadullisessa työllistymisessä. Ammattikorkeakouluista valmistuu liikaa tradenomeja suhteessa asiantuntijaksi työllistymisen mahdollisuuksiin. Koulutusasteiden koulutusmäärät eivät hallinnon ja kaupan alalla vastaa todellista työelämän tarvetta.” (Tradenomiliiton koulutuspoliittinen ohjelma 27.6.2002)

Kuntaliitto edustaa keskeistä ammattikorkeakoulujen ylläpitäjätahoa. Se totesi jatkotutkinnon vakinaistamisen valmistelun yhteydessä antamassaan lausunnossa (18.3.2005), että ammattikorkeakoulututkintojen työelämävastaavuus tulee arvioida uudelleen. Tätä Kuntaliitto perusteli sillä, että työelämätarpeen tulisi ensisijaisesti ohjata jatkotutkinnon vakinaistamista. Kuntaliitto kannatti ylempien ammattikorkeakoulututkintojen järjestämistä kaikilla koulutusaloilla, muttei kaikissa ammattikorkeakouluissa eikä koulutusohjelmissa. Kuntaliitto edellytti myös, että ylläpitäjät hyväksyvät ammattikorkeakoulujen tekemät jatkotutkinnon työelämän kehittämiseen painottuvat koulutusohjelmaesitykset.

Välisarviointiin viitaten Kuntaliitto tulkitsi (23.4.2004), että kokeilun aikaiset jatkokutkinnot eivät vastaa maisteritasoisia opintoja, koska hakukriteerit ja opinnäytetyön työelämäsidos kiinnittyi liikaa yhteen yritykseen eikä tutkinto ollut tarpeeksi läpinäkyvä vaikutuksiltaan tai kustannuksiltaan. Kuntaliitto edellyttikin, että jatkokutkintojen vakinaistamisen ja rinnastamisen maisteritutkintoon pitää perustua työelämän tarpeeseen ja yhteistyöhön sitoutumiseen sekä kokeilun tuloksiin. Vastaavan suuntaisen lausunnon Kuntaliitto esitti jo 25.9.2003.

Suomen Yrittäjät ry (lausunnossaan koskien HE 14/2005vp:tä 30.3.2005) totesi, että jatkokutkinnot ovat pystyneet osoittamaan ”elinvoimansa, tarpeellisuutensa ja uskottavuutensa”. Yrittäjät pitivät myös oikeana jatkokutkinnon lähtökohdaksi työelämäosaamista syventävänä tutkintona, jolla se erottautuu yliopistotutkinnoista. Yrittäjät linkittivät työelämälähtöisyyteen myös yrittäjyyden, jota jatkokutkinnossa tulisi korostaa. Tiedotteessaan (28.10.2004) Suomen Yrittäjät korostivat yhteistyötä ammattikorkeakoulujen kanssa sekä niiden merkitystä alueellisina toimijoina ja pk-yritysten henkilöstön kouluttajina työelämälähtöisesti.

Suomen Teollisuuden Toimihenkilökeskusjärjestön (STTK) näkemyksen (29.9.2003) mukaan ammattikorkeakoulun jatkokutkinto ei ole itsetarkoitus, vaan sillä on oltava luonteva paikka koulutusjärjestelmässä. Sen on myös tuotettava sellaista työelämässä tarvittavaa osaamista, mitä muut koulutukset eivät tuota. Lisäksi STTK esitti, että jatkokutkintojen kohtalosta päätetään arvioinnin perusteella. Arvioinnissa olisi kiinnitettävä huomiota mm. eri koulutusalojen ja työelämän tarpeiden lähtökohtiin. Määrällistä tavoitetta STTK piti ylimitoitettuna. STTK (19.6.2002) myös vaati jatkokutkintokokeilun vakinaistamispäätöksen tekemistä jatkokutkintokokeilun tulosten arvioinnin perusteella. Myös AKAVA vaati kannanotossaan (30.9.2003) jatkokutkintojen kehittämistä osana koko koulutusjärjestelmää ja tiiviissä vuoropuhelussa työelämän osapuolten kanssa työelämän tarpeisiin perustuen.

Keväällä 2005 vakinaistamisprosessin edetessä alettiin lausunnoissa puhua ylemmistä ammattikorkeakoulututkinnoista jatkokutkinnon sijasta. Vielä syksyllä 2004 puhuttiin ammattikorkeakoulujen jatkokutkinnoista. Lausunnoissa korostetaan työelämän tarpeita ja erilaisen korkeakoulututkinnon luonnetta suhteessa yliopistotutkintoihin. Lisäksi lausunnoissa pidetään tärkeänä kokeilua ja sen arviointia päätöksenteon perusteena. Vain erilaisella profiililla – työelämälähtöisellä – ja erilaisen osaamisen tuottamisella jatkokutkinto ansaitsisi lausunnon antajien mielestä paikkansa korkeakoulujärjestelmässä. Keskustelijoina ja toimijoina lausunnon antajat olivat osa vakinaistamisprosessia, jossa varattiin sidosryhmille mahdollisuus osallistua reformin muotoutumiseen. Sidosryhmätoimijat tukivat työelämälähtöisyyden ideaa jatkokutkinnon ja ylempien ammattikorkeakoulututkintojen piirteinä.

Sidosryhmätoimijat ovat edustajiensa kautta olleet vahvasti mukana myös KS-ryhmässä ja kirjoittaneet näkemyksistään seurantajulkaisuissa. Seuraavassa tarkastellaan työelämän edustajien näkemyksiä jatkokutkinnon työelämälähtöisyyden periaatteista ja käsityksiä työelämälähtöisyyden käytännöistä. Sidosryhmätoimijat korostavat KS-ryhmän julkaisuissa työelämälähtöisyyden periaatteita seuraavasti:

- *"Tutkinnon on vastattava niin työssäolevien oppijoiden kuin työpaikkojen tarpeisiin. Oppijan kannalta on tärkeää, että opiskelu on mahdollista työ- ja perhe-elämän yhteydessä. Työpaikalle on oleellista, että tutkinto tuo uutta osaamista: tietoja, taitoja ja soveltamista."* (STTK/KSR-J2, 156)
- *"Koulutuspolitiikan ja työmarkkinatoiminnan yhteinen haaste on luoda käytännön mahdollisuudet yksilöille osaamisen kehittämiseen läpi työuran. Ammattikorkeakoulun jatkotutkinnon malli, jossa tutkintoon johtava opiskelu ja työ jaksottuvat, vaikuttaa oikean suuntaiselta."* (STTK/KSR-J2, 157)
- *"Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto ei ole itsetarkoitus, vaan sillä on oltava luonteva osa paikka koulutusjärjestelmässä. Uuden tutkinnon on vastattava työelämän osaamistarpeisiin. Jatkotutkinnon on kehitettävä sellaista työelämässä tarvittavaa osaamista, mitä muut koulutukset eivät tuota. Pelkästään Bolognan prosessin vaatima koulutusjärjestelmäkaavion harmonia tai muu ulkoinen ärsyke ei ole riittävä syy uuden koulutuksen luomiseen."* (STTK/KSR-J2, 157)
- *"AMK-jatkotutkinto tarjoaa hyvän kehittämisvälineen pk-sektorin yrityksille. Jatkotutkinnon tarve tulee usein sellaisissa tilanteissa, jossa yritys kehittää voimakkaasti tuotteitaan ja palvelujaan. Tutkimusnäkökulman tai -osaamisen puute näkyy usein pienyritysten toiminnassa. Tämä johtuu siitä, että pienyritysten mahdollisuudet hankkia työmarkkinoilta tiedekorkeakoulun suorittaneita henkilöitä ovat rajalliset. Tiedekorkeakoulun suorittaneet henkilöt hakeutuvat usein julkiselle sektorille tai keskiuuriin ja suuriin yrityksiin. [...] Positiivista onkin, että jo nyt merkittävä osa jatkotutkintojen opinäytetöistä tehdään yksityiselle sektorille."* (SY/ KSR-J2, 162)
- *"Keskeinen osa työelämäosaamista ovat yrittäjyysvalmiudet. Näiden tulisikin vahvistua kaikissa jatkotutkinnoissa."* (SY/ KSR-J2, 163)
- *"Jatkotutkinto tarjoaa yritysten ja yhteiskunnan kannalta kestävän, työelämälähtöisen koulutusratkaisun aikuisopiskeluun. Koulutuksesta merkittävä osa on työssä oppimista. Tästä syystä olisi perusteltua kehittää jatkotutkinnon sisälle erilaisia työelämälähtöisiä koulutuksen toteuttamismalleja, kuten oppisopimuskoulutusta".*(SY/ KSR-J2, 164)
- *"Ammattikorkeakoulujen jatkotutkintojen tuottamalle osaamiselle on kysyntää tulevaisuuden työmarkkinoilla, jos tutkinnoilla on työelämän tarpeista lähtevä ja suomalaisen koulutusjärjestelmän muihin tutkintoihin nähden omaleimainen profiili. Uuden ja erilaisen korkeakoulututkinnon kehittäminen on ollut jatkotutkintokokeilun haasteellinen tavoite, joka ei ole kokeilukauden päättyessä vielä täysin kirkastunut."* (EK/ KSR-J3, 53)

Työelämälähtöisyyden periaate on sidosryhmätoimijoille tärkeä, eikä uusi tutkinto sinänsä ole kiinnostava. Jatkotutkinnon tulee erota yliopistotutkinnoista. Jatkotutkintokokeilun päättymisen aikoihin työelämälähtöisyyden periaate ei ollut kaikkien sidosryhmätoimijoiden arvioiden mukaan vielä täysin selkeä, työelämälähtöisyyden periaatteen toivottiin myös olevan vakinaisen jatkotutkinnon piirre. Käytännön tekoina sidosryhmätoimijat odottavat, että

- *"[...] jatkotutkinto tuottaa muodollisen kelpoisuuden."* (STTK/KSR-J2, 159)
- *"Jatkotutkinnon opinäytetyö, joka suoritetaan työelämän kehittämistehtävänä, on yksi ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämistyön muoto. Samalla se on hyvin konkreettinen tapa ammattikorkeakoulun yhteistyötä yritysten ja työorganisaatioiden kanssa. Jatkotutkintojen ja niiden opinäytetöiden varaan on mahdollista rakentaa työpaikkakohtaisia tai jopa alueellisia oppimiskumppanuuksia."* (STTK/KSR-J2, 160)
- *"Jatko- ja perusopiskelijoiden sekä hanketoiminnan yhteen nivominen parantaa t&k-toiminnan ja opetuksen kehittämisen suhdetta."* (STTK/KSR-S1, 160)
- *"Viimekädessä jatkotutkinnon taso mitataan työelämässä esimerkiksi työnantajien uskona jatkotutkinnon tuottamaan hyötyyn. Tämä näkyy työnantajien sitoutumisena kehit-*

tämään työpaikkaa jatkotutkinnon avulla, jatkotutkinnon suorittaneiden työllistyvyytenä ja urakehityksenä.” (SY/KSR-J2, 162)

- *”Jatkotutkintojen työelämälähtöisyyttä helpottaa opiskelijan, ammattikorkeakoulun ja yritysten fyysinen läheisyys. Tällöin yritysten on helpompaa hyödyntää ammattikorkeakoulujen t&k-toimintaa, tiloja, laitteita ja asiantuntijoita. Koulutuksen asiantuntijoiden puolestaan on helpompi jalkautua yrityksiin nopeasti ja aina tarvittaessa.” (SY/KSR-J2, 164)*
- *”Kokeilussa on luotu toimivia käytäntöjä työelämälähtöisen koulutuksen toteuttamiseen. Tiivis yhteys työelämään on säilytettävää myös kokeilun päättymisen jälkeen. Perustaksi ammattikorkeakoulut tarvitsevat jatkuvia, luottamukseen perustuvia yhteistyöverkostoja työelämään.” (EK/ KSR-J3, 53)*
- *”Keskeinen edellytys ammattikorkeakoulujen jatkotutkintojen työelämälähtöisyyden toteutumiselle on se, että tutkintojen määrällinen mitoitus pohjautuu ajantasaiseen ja perusteltuun ennakoitintietoon elinkeinoelämän kehityssuunnista eri aloilla ja alueilla.” (EK/ JSR-J3, 54)*
- *”[...] tärkeä edellytys jatkotutkintojen työelämälähtöisyyden toteutumiselle on se, että jatkotutkinnot tuottavat opiskelijalle valmiuksia niin oman työnsä ja osaamisensa kuin yleisemmin työelämän kehittämiseen. Työelämälähtöisyyden periaate on kirjoitettava jatkotutkintojen opetussuunnitelmien sisälle niin, että se läpäisee tutkinnon eri vaiheet. Aito työelämälähtöisyys ei toteudu yksinomaan tutkintoon kuuluvan kehittämistehtävän kautta vaan on horisontaalisena teemana mukana kaikessa jatkotutkintokoulutuksessa.” (EK/ KSR-J3, 54)*

Käytännön työelämälähtöisyyden teot edellyttävät seurantajulkaisuissa kirjoittaneiden sidosryhmätoimijoiden näkemysten mukaan sekä työelämälähtöisyyden periaatteen kirkastamista ja siitä kiinnipitämistä, mutta myös hyvin konkreettista työelämälähtöisyyden yhteistyön ja menetelmällisyyden kehittämistä.

Sidosryhmätoimijoilla ei ollut kuitenkaan yhtä yhteistä tavoitetta, vaan se vaihteli sidosryhmittäin: Jotkut vastustivat ammattikorkeakoulujen jatkotutkintoa, kun toiset kannattivat. Kaikilla sidosryhmillä oli toivomuksia jatkotutkinnon ja -kokeilun suhteen. Yksimielisiä oltiin lähinnä siitä, että jatkotutkinnon tulee olla työelämälähtöinen ja työelämän tarpeiden mukainen. Sidosryhmätoimijat ovat vaikuttaneet ennen kaikkea jatkotutkinnon ja jatkotutkintokokeilun muotoutumiseen työelämälähtöisyyttä korostavana tutkintona. Vielä jatkotutkintokokeilun vakinaistamisvaiheessa sidosryhmätoimijat esittivät ylempien ammattikorkeakoulututkintojen luonteesta ja toteuttamisesta erilaisia toiveita ja vaatimuksia, joista esimerkiksi työelämäkokemusvaatimus säilyi. Myöskään tutkintonimikkeitä ei haluttu rinnastaa yliopistotutkintoihin, vaan ne muodostettiin ammattikorkeakoulututkintojen perusteella.

Arviointiryhmien esille ottamaan opinnäytetyön spesifiys-kysymykseen sidosryhmätoimijoilla on hyvin työelämän näkökulmasta lähtevä kanta. Heidän mukaansa työelämän kehittämisen valmiuksien tulee olla sovellettavissa sekä yleisesti että omassa työssään (Lamppu 2004, 164). Minna Suutari EK:sta (2005, 54) puolestaan näkee, ettei ongelmana ole välttämättä liian tiivis sidos yksittäiseen yritykseen. Pikemminkin hänen mukaansa voi olla kyse siitä, ettei kehittämistehtävissä ehkä osata ottaa yhden yrityksen tasolta haastavaa askelta yleisemmälle tasolle. Silloin yksittäiset, käytäntöön liittyvät oivallukset eivät siirry yleistettäviksi, laajemmalle leviäväksi innovaatioiksi. Jos tämä oletus pitää paikkansa, on jatkotutkinnon kehittämisessä kiinnitettävä entisestään huomiota

työelämälähtöisyyden pedagogiikkaan ja työelämän kehittämistehtävän menelmiin. Suutari (mt. 54) ainakin edellyttää, että kehittämistehtävät voisivat jatkossa olla spesifejä, mutta samalla niiden olisi tuotettava muualle työelämään siirrettävissä olevaa osaamista.

Sidosryhmätoimijat ovat myös vaatineet arviointien jatkamista ja jatkotutkinnon tulevaisuudesta päättämistä arviointien perusteella. Seuranta on jatkettu Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon verkostossa (Levonen 2007; Maijala & Levonen 2008) ja arviointia on tehty opetusministeriön rahoituksella (Ojala & Ahola 2008a, b). Seurannan ja arviointitulosten käyttämisestä ei ole julkistettu suunnitelmaa, joskin eduskunta on edellyttänyt, että hallitus antaa viiden vuoden kuluttua selonteon ylemmän ammattikorkeakoulutuksen asemasta työelämässä ja uudistuksen vaikutuksista koulutusjärjestelmään ja työelämään (ks. Ojala ja Ahola 2008b, 149–150, Eduskunnan vastaus 59/2005 vp). Sidosryhmätoimijoiden työelämälähtöisyys määrittyi osaksi koulutuspoliittista keskustelua sekä jatkotutkinnon erilaisuutta hakeviksi ja korostaviksi vaatimuksiksi. Siten sidosryhmätoimijat osaltaan vahvistivat työelämälähtöisyyden painottamista jatkotutkintokokeilussa.

7.4 Jatkotutkinnosta ylemmäksi ammattikorkeakoulututkinnoksi

Ojalan ja Aholan (2008b, 19–20) mukaan opetusministeriön pyrkimyksenä oli vakinaistaa jatkotutkinnot heti kokeilulain päätyttyä. Tämä pyrkimys tuotiin esille vuosien 2003–2008 Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa sekä asettamalla selvitysmies pohtimaan ammattikorkeakoulutuksen asemaa eurooppalaisella korkeakoulutusalueella. Näin perustellen jatkotutkintokokeilun vakinaistaminen oli väistämätöntä varsinkin, kun vastustus laantui kokeilun kuluessa (ks. esim. Pratt ym. 2004; Ojala & Ahola 2008b, 20; PTK 21/2005 vp). Keskeisenä välineenä vastustuksen vähentämisessä ja jatkotutkintojen perustelemissä käytettiin Prattin ym. mukaan työelämälähtöisyyttä sekä jatkotutkinnon periaatteena että käytännön toteutuksen tapana. Koska työelämälähtöisyyttä voidaan toteuttaa monella tapaa (ks. esim. Tynjälä, Kekäle & Heikkilä 2004, 7), työelämälähtöisyys on kehittynyt moniulotteiseksi periaatteeksi ja yhteistyötavaksi. Lisäksi työelämälähtöisyyttä käytetään käsitteenä kuvaamaan koulutuksen toteuttamisen tapaa, joilla pyritään myös erottautumaan muista korkeakoulutuksen tutkinnoista. Kiista ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnoista käännettiin kokeilun ja työelämälähtöisyyden käyttämisen sekä jatkuvan kommunikoinnin kautta toimijaverkossa ylemmäksi ammattikorkeakoulututkinnoksi.

Jatkotutkintokokeilu (2002–2005) päättyi ja jatkotutkinto vakinaistettiin vuonna 2005. Kesäkuussa 2005 eduskunta muutti ammattikorkeakoululakia (L411/2005) siten, että syksystä 2005 alkaen ammattikorkeakouluissa on voitu suorittaa ylempiä ammattikorkeakoulututkintoja. Alkuvaiheessa jatkotutkintojen vakinaistaminen koski kokeilussa mukana olleita ammattikorkeakouluja ja

koulutusohjelmia. Syksyn 2005 aikana opetusministeriö teki jo uusia koulutusohjelmapäätöksiä ylemmistä ammattikorkeakoulututkinnoista vuotta 2006 varten. Myöhemmin koulutusohjelmapäätökset tehdään opetusministeriön ja ammattikorkeakoulujen välisissä tavoitesopimusneuvotteluissa.

Ylemmän ammattikorkeakoulututkintoon johtavia koulutusohjelmia tarjotaan jo kaikilla ammattikorkeakoulujen koulutusaloilla ja kaikissa ammattikorkeakouluissa (Karjalainen 2007, 18). Ylemissä ammattikorkeakoulututkinnoissa on säilytetty jo kokeilussa määritellyt piirteet tutkinnon aikuiskoulutussellisuudesta ja työelämälähtöisyydestä sekä kolmen vuoden työkokemusvaatimus. Karjalaisen (2007, 18) mukaan ylempien ammattikorkeakoulututkintojen ja yliopistojen maisteriopintojen välillä on selkeä perusero: maisteriopinnoissa pyritään antamaan hyvä koulutus työelämään siirtymistä varten, kun ylempät ammattikorkeakoulututkinnot on tarkoitettu jo työelämässä oleville asiantunijoille.

Jatkotutkinto on kokeiluvaiheen jälkeen muodostunut osaksi ammattikorkeakoulutuksen tutkintokokonaisuutta. Opetusministeriössä pidetään ylempien ammattikorkeakoulututkintojen vahvistamista ja profiilin selkeyttämistä tulevien vuosien kehittämishaasteena (Karjalainen 2007, 18). Jatkotutkinnon kehittäminen ylempänä ammattikorkeakoulututkintona on siten vielä kesken. Työelämälähtöisyyden käyttäminen on jatkotutkintokokeilun aikana vakiintunut jatkotutkinnon kuvauksessa ilmentämään jatkotutkinnon piirteitä ja yhteistyötä työelämän kanssa. Lisäksi työelämälähtöisyyden käyttäminen suunnittelussa, arvioinnissa ja seurannassa loi kokeilun toimijoiden välille sellaisia yhteyksiä, joiden avulla jatkotutkintokokeilun vakiinnuttaminen oli mahdollista. Koulutuksen toteuttamisessa työelämälähtöisyys ei ole kuitenkaan juurikaan muokkaantunut siitä, mitä se oli kokeilun suunnitteluvaiheessa tai alkaessa. Tästä on osoituksena esimerkiksi se, miten opiskelijat ovat (Okkonen 2003a, 2004a, 2005a) kokeneet työkokemuksen hyödyntämisen opiskelussa sekä työn ja opiskelun yhdistämisen. Työelämälähtöisyys vaatiikin siten vielä määrittelyä ja pohdintaa siitä, miten sen tulisi ilmetä? Riittääkö, että ylempässä ammattikorkeakoulutuksessa käytetään työelämälähtöisyyden luonnehdintaa ja tehdään yhteistyötä työelämän kanssa? Vai pitäisikö sen ohjata myös ylempien ammattikorkeakoulutuksen periaatteita ja opinnäytetyön menetelmiä työelämän kehittämisessä ja toisaalta koulutuksen järjestämistä jollain muulla tavalla kuin mitä korkeakoulutusta on perinteisesti järjestetty?

Aloitteet keskustelun käynnistämiseksi jatkotutkinnon (ylempien ammattikorkeakoulututkinnon) työelämälähtöisyyden periaatteista tai työelämän kehittämistehtävän käytännön menetelmällisestä kehittämisestä (esim. Maljojoki 2003) eivät näytä johtaneen jatkotutkintokokeilun aikana, ainakaan liiketalouden koulutusosalalla, yleiseen keskusteluun tai kehittämiseen. Tähän jatkotutkinnon kehittämistarpeeseen on syytä palata myöhemmissä arvioinneissa.

8 YHTEENVETO

Työelämälähtöisyys ammattikorkeakoulujen jatkotutkintokokeiluissa perustui jo ammattikorkeakoulutuksen perustutkinnoissa käytettyihin määräyksiin ja omaksuttuihin käytäntöihin. Jatkotutkintokokeilun työelämälähtöisyyteen sisällytettiin kokeilun valmistelussa ja kokeilulaissa lisäksi aikuiskoulutuksellisuutta korostaen työkokemusvaatimus, työn ohessa opiskelu sekä työn ja opiskelun vuorottelu. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin seuraavia kysymyksiä: Mistä jatkotutkintokokeilun toimijaverkko koostuu? Miten toimijat määrittävät työelämälähtöisyyden jatkotutkintokokeilussa? Ja miten työelämälähtöisyys muokkautui jatkotutkintokokeilussa?

Jatkotutkintokokeilun toimijaverkosta pyrittiin tunnistamaan kokeilun toimijat ja heidän yhteytensä, jotta voitiin muodostaa käsitys koulutuspoliittisen uudistuksen toteuttamisen dynamiikasta. Toimijoita tunnistettiin työelämälähtöisyyden ilmaisujen yhteydessä. Toimijoiden tunnistamisen jälkeen seurattiin ja analysoitiin toimijoiden työelämälähtöisyyden määrittelyjä ja käyttöä jatkotutkintokokeilun yhteyksissä. Käytön tarkastelussa kiinnitettiin huomiota toimijoiden välisiin yhteyksiin, koska siten pystyttiin seuraamaan työelämälähtöisyyden jäsentymistä ja muokkaantumista. Lopuksi tutkimuksessa analysoitiin ja pohdittiin, miten työelämälähtöisyys muokkaantui jatkotutkintokokeilun aikana.

Tutkimuksen viitekehyksenä käytettiin toimijaverkkoteoriaa, joka auttaa jäsentämään ja järjestämään sosiaalista toimintaa ottaen huomioon sekä inhimilliset toimijat että niihin kytkeytyvät ei-inhimilliset tekijät toisiinsa vaikuttavina osapuolina.

8.1 Työelämälähtöisyyden määrittäminen, käyttäminen ja muuntuminen jatkotutkintokokeilussa

Jatkotutkintokokeilun toimijaverkko koostui jatkotutkintokokeilua ohjaavista ja toteuttavista toimijoista sekä sidosryhmätoimijoista. Keskeisiä ohjaavia toimijoita olivat opetusministeriö, opetusministeriön nimeämä koordinaatio- ja seuran-

taryhmä sekä kokeilulaki. Kokeilulakia voitiin pitää ohjaavana toimijana, koska lain mukaisen toteuttamisen lisäksi siihen myös jatkuvasti viitattiin ja vedottiin, kun luonnehdittiin jatkotutkintokokeilua tai ratkaistiin toteutukseen liittyviä kysymyksiä. Toteuttavista toimijoista keskeisimpiä olivat jatkotutkintokokeilun koulutusohjelmien yliopettajat, opiskelijat ja heidän yhteyshenkilönsä työelämässä. Lisäksi jatkotutkintokokeiluun kytkeytyi sidosryhmätoimijoita, jotka pyrkivät vaikuttamaan omien intressiensä mukaisesti jatkotutkintoon joko puolesta tai vastaan. Kaikki toimijat, mutta erityisesti sidosryhmätoimijat painottivat työelämälähtöisyyttä jatkotutkinnon keskeisenä ja yliopistotutkinnoista erottavana piirteenä. Myös sidosryhmätoimijoiden voidaan katsoa vaikuttaneen kokeiluun, koska jatkotutkintokokeilussa reagoitiin ympäristöstä tulevaan paineeseen ja palautteeseen.

Ohjaavien toimijoiden suunnitteluasiakirjoissa sekä hallituksen esityksessä ja kokeilulaissa käyttämät työelämälähtöisyyden ilmaisu ja käsitteet siirtyivät toteuttavien toimijoiden käyttöön ammattikorkeakoulujen kokeilulupahakemuksiin. Suunnitteluasiakirjat ja kokeilulupahakemukset ovat ajallisesti lähekkäisiä ja hakuohjeistuksen kautta myös yhteydessä toistensa kanssa. Niiden väliltä ei ole löydettävissä suuria eroja työelämälähtöisyyden käsityksissä tai käyttämisessä. Tosin suunnitteluasiakirjoissa työelämälähtöisyyttä käytetään perusteluna enemmän kuin esimerkiksi kokeilulupien hakemuksissa, joissa perustellaan kunkin koulutusohjelman tarvetta alueen tarpeilla ja kuvataan, miten koulutusohjelma toteutetaan. Toisaalta opetusministeriön kokeilulupahakemuksen ohjeistuksen mukaan hakemusten tulikin kuvata kokeilun alueellista vaikuttavuutta ja perustelua koulutus- ja työvoimatarpeelle (OPM:n kirje ammattikorkeakouluille 23.8.2001). Siten ohjaavat toimijat vaikuttivat toteuttavien toimijoiden painotuksiin, käsityksiin ja siirsivät määrityksiä, vaikkakin hyvin avoimina.

Ohjaavien toimijoiden ja sidosryhmätoimijoiden työelämälähtöisyys kiinnittyy jatkotutkintokokeilun koulutuspoliittiseen argumentaatioon, mutta myös siihen, mitä jatkotutkinnolta ja sen opiskelijoilta ammattikorkeakouluissa edellytetään ja odotetaan. Suunnitteluvaiheen aikana työelämälähtöisyyden käsitykset tiivistyivät ohjaaviksi määrittelyiksi kokeilulaissa. Muutoin ohjaavien toimijoiden jatkotutkintokokeiluun kohdistuvat odotukset, vaatimukset ja tavoitteet olivat normatiivisia, toteavia ja koulutuspoliittisia. Kun jatkotutkinnon suunnittelu kehittyi työelämälähtöisyyttä painottavaksi, alkoi jatkotutkinto saada enemmän kannatusta. Työelämälähtöisyys vähensi yliopistosektorin vastustusta ammattikorkeakoulujen jatkotutkintoa kohtaan (ks. esim. Pratt ym. 2004). Työelämälähtöisyyden lähtökohta ja periaate kytki sen myös työelämän tarpeisiin ja työelämän edustajien esittämiin näkökulmiin tavalla, joka edisti työelämän tukea jatkotutkinnon kehittämiseksi. Tuki oli edellytys sille, että kiista jatkotutkinnon tarpeesta kääntyi vakinaistamiselle suosiolliseksi. Jatkotutkinnon vakiinnuttaminen ylempänä korkeakoulututkintona on kesken niin kauan, kunnes työelämä (ml. potentiaaliset opiskelijat) hyväksyy tutkinnon varteenotettavana vaihtoehtona.

Toteuttaville toimijoille yhteistä oli työelämän kehittämistehtävän (opinnäytetyö) ja tiiviin työelämäkytkennän korostamisen lisäksi kolmikantaisen yhteistyön idean lanseeraaminen. Kolmikantaisen yhteistyön ideassa keskeistä on, että kaikki kolme yhteistyön osapuolta (koulutusohjelma – opiskelija – työelämä) hyötyvät yhteistyöstä. Kolmikantaisen yhteistyön toimintatapojen kehittämiseen jatkotutkintokokeilussa ei juurikaan panostettu, pääasiallisesti siihen vain järjestettiin mahdollisuus esimerkiksi kutsumalla opiskelijan työelämän edustaja (mentor) seminaareihin. Kolmikantaisen yhteistyön kehittäminen opinnäytetyössä on työelämälähtöisyyden kehittämisen yksi keskeinen kauttakulkukohta, jossa opinnäytetyötä voidaan muokata myös työelämän kehittämisen näkökulmasta. Käytännössä on oleellista, miten opinnäytetyönä tehtävä työelämän kehittämistehtävä saadaan muokattua ja tehtyä kolmikantayhteistyössä kaikkia osapuolia tyydyttäväksi ja samalla täyttämään sekä koulutuksen että työelämän kehittämisen vaatimukset. Opinnäytetyön lisääntyneestä kolmikantaisesta työelämäyhteistyöstä huolimatta, on syytä kiinnittää huomiota, miltä perustalta ammattikorkeakouluissa työelämän kehittämistehtäviä toteutetaan. Ainakin opinnäytetöiden ohjeissa korostuu kunkin koulutusalan tiedeperustaan tukeutuminen. Kuitenkin esimerkiksi ammattikorkeakoulujen hanke-toiminnassa on alettu aiempaa enemmän käyttää myös moodi 2-tyyppisiä tai käytäntölähtöisiä lähestymistapoja. Gibbons ym. (1994) ovat 1990-luvun puolivälissä osoittaneet, että uutta tietoa tuotetaan yhä enemmän myös muualla kuin tiedeyhteisöissä. Työelämälähtöisyyteen perustuvassa koulutuksessa, jonka tehtävänä on opiskelijan osaamisen kehittämisen lisäksi kehittää työelämää, olisi perusteltua kokeilla ja tutkia myös työelämälähtöistä tiedontuottamista ja kehittämistä. Tämä edellyttäisi ammattikorkeakouluissa myös työelämälähtöisen kehittämisen tutkimista ja soveltamista.

Toimiakseen kolmikantainen työelämäyhteistyö vaatii jatkuvaa yhteydenpitoa ja toimintatapojen kehittämistä. Jatkotutkintokokeilun kokemusten perusteella yksi ammattikorkeakoulutuksen kehittämisen jatkuvuuden taie on ylempään ammattikorkeakoulutuksen organisoitu koordinointi- ja seurantatoiminta, joka pitää tutkinnon työelämälähtöisyydestä käytävän keskustelun ja kehittämisen esillä – esimerkiksi työelämälähtöisen opinnäytetyön kriteeristöt vaativat jatkuvaa ylläpitämistä ja päivittämistä. Yksittäisen koulutusohjelman on vaikeaa muokata ja kommunikoida omanlaista työelämälähtöisen tutkinnon ideaa ja kolmikantaista yhteistyötä, jos opinnäytetyön luonne siirtyisi pois koulutuksen alueelta enemmän työelämän alueella tapahtuvaksi kehittämistoiminnaksi. Työelämän näkökulmasta kehittäminen voisi olla spesifiä, joskin sen olisi samalla kartutettava muualle työelämään siirrettävää osaamista (esim. Suutari 2005, Neuvonen-Rauhala 2007b). KS-ryhmän seurantajulkaisuissa opinnäytetyöhön ja sen jatkuvaan kehittämiseen kohdistetaankin suuria haasteita (esim. Malava ja Okkonen 2005), jotka eivät jatkotutkinnon vakinaistamisen jälkeenkään ole poistuneet. Näkemykset opinnäytetyön spesifisyydestä, tutkimuksellisuudesta ja kehittämisen toteuttamistavoista vaihtelevat edelleen paljon. On esitetty, että jatkotutkinnon toteuttamisessa voitaisiin käyttää moodi2-tyyppistä

tiedontuotannon ideaa ja lähestymistapaa (Maljojoki 2003), mutta keskustelu ei kokeilun aikana edennyt tässä suhteessa konkreettisesti.

Niin toteuttavat toimijat kuin osa ohjaavista toimijoistakin yhdistää työelämälähtöisyyden jatkotutkinnon lisäksi ammattikorkeakoulujen kehittämiseen. Erityisesti KS-ryhmän julkaisuissa alettiin työelämälähtöinen jatkotutkinto yhdistää muun muassa ammattikorkeakoulun tutkintokoulutuksen ja tutkimus- ja kehitystyön kehittämiseen sekä niiden toimintaedellytysten lisäämiseen ammattikorkeakouluissa ja koulutusjärjestelmässä. Tässä kohtaa keskustelijat eivät kuitenkaan vetoa uuden tiedontuotannon malleihin, vaan pitäytyvät tiedeperusteisuudessa. Silti seurantajulkaisujen ammattikorkeakoulutoimijat todistavat jatkotutkinnon poikkeavan yliopistotutkinnoista – käytännössä siis vain toteutustavoiltaan. Lausunnoissa, joita sidosryhmät ovat antaneet ennen jatkotutkintokokeilua ja uudelleen ennen sen vakinaistamista, vaaditaankin oikeutetusti ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnoilta lähtökohtien, profiilien ja sisältöjen erottumista yliopistojen ja tiedekorkeakoulujen tutkintoihin verrattaessa. (esim. EK 15.12.2004.) Se mihin kaikkeen edellä mainitun vaatimuksen tulisi ulottua, olisi tärkeä keskustelun aihe kaikkien toimijoiden kesken.

Yhteenvedona työelämälähtöisyyden määrittämisestä ja käyttämisestä todettakoon, että jatkotutkintokokeilun työelämälähtöisyyden ulottuvuudet voidaan jakaa 1) koulutuspoliittiseen argumentointiin ja keskusteluun sekä 2) koulutusohjelman käytäntöjen kuvauksiin. Koulutuspoliittisessa keskustelussa on alettu korostaa jatkotutkintokokeilun perustelemisen jälkeen duaalimallin ylläpitämistä ja kehittämistä, tutkimus- ja kehitystyön kehittämisen välttämättömyyttä sekä työelämän tarpeisiin vastaamista. Koulutuspoliittisesta näkökulmasta työelämälähtöisyys oli ennen kaikkea korkeakoulu-uudistuksen dynaaminen välittäjä.

Toisaalta työelämälähtöisyys kytkeytyy käytännön tekoihin koulutusohjelmissa, erityisesti opinnäytetöissä. Koulutusohjelmakuvauksissa painotetaan edelleen käytännön yhteistyötä työelämän kanssa sekä kuvataan, miten sitä toteutetaan. Työelämälähtöisyyden sisältö ja tavat määrittyivät jatkotutkinnon toimijoiden keskuudessa jo ammattikorkeakoulutuksen perustutkinnossa omaksutulta pohjalta. Kuitenkin työelämälähtöisyyden voidaan arvioida muokkaantuneen toimijaverkon tapahtumissa jonkin verran. Ensinnäkin jatko-opiskelijat saatiin kytkemään työnantajansa koko opiskeluprosessiin kehittämistehtävän / opinnäytetyön kautta. Samoin koulutusohjelmien edustajat ottivat työelämän edustajat mukaan opiskeluprosessiin yhteyshenkilöinä, mentoreina, ohjaajina ja opiskelu- ja oppimistulosten arvioijina. Sitoutumisen aste toki vaihteli, mutta edellä mainitut periaatteet ja käytännöt hyväksyttiin. Tämän kolmikantaisen yhteistyön tavan voidaan väittää muuttaneen periaatteessa myös toimijoiden rooleja: Opettajasta tuli työelämän kehittämisen konsultti, opiskelijasta tuli työelämän kehittämisen toteuttaja / kehittäjä / tutkija ja myös työelämysuhteiden välittäjä, työelämän edustajasta tuli kehittämistehtävän toimeksiantaja ja ohjaaja, oppimisen arvioija. Näin ainakin pitäisi tapahtua, kun jatkotutkintokokeilun työelämälähtöisyydessä korostetaan aikuiskoulutusta ja työkokemuksen hyödyntämistä sekä työhön kytkeytyvää opiskelua. Voidaan

kin väittää, että työelämälähtöisyys muokkaantui perinteisen koulutuksen lähtökohdista käsin kohti täydennyskoulutustyyppistä kehittämiskoulutusta, mutta ei ulottunut ainakaan kokeilun aikana koskemaan koulutuksen lähiopetuksen oppimisympäristöjä. Koulutukselle ominaiset koulutustehtävää korostavat toimintatavat ja -periaatteet säilyivät ensisijaisina, vaikka yhteistyö työelämän kanssa saattoikin tiivistyä. Jatkotutkintokokeilun aikana ei esitelty yhtään sellaista koulutusohjelmaa, jossa koulutus olisi viety kokonaan työpaikalle ja työn yhteydessä tapahtuvaksi. Tällaisista kokeiluista on kuitenkin yliopistokoulutuksen puolelta esimerkkejä (ks. esim. Boud & Solomon 2001).

Tutkimusaineistossa ei ole myöskään merkkejä yritysten tai muiden työelämän organisaatioiden kytkeytymisestä jatkotutkintokokeiluun muuten kuin jatko-opiskelijoiden kautta ja välityksellä. Siten voisi väittää, että jatkotutkintokokeilun toimijaverkko on toiminut koulutuksen lähtökohdista ja toimintatapoja käyttäen. Opiskelu on edelleen opiskelua, vaikka sitä onkin kytketty työn maailmaan. Tästä osoituksena ovat myös opiskelijoiden ajankäytön ongelmat, joiden olettaisi olevan vähäisemmät, jos opiskelu ja työ yhdistyisivät tiiviimmin. Koulutus myös järjestetään edelleen pääsääntöisesti ammattikorkeakoulujen tiloissa, vain opiskelijat ja joissakin tapauksissa työelämämentorit liikkuvat.

Työelämälähtöisyyden ideaan sisältyy odotus, että se kehittyisi jatkuvasti ja edelleen. Työelämälähtöisyys ei itsessään profiloi ylempää ammattikorkeakoulutusta, ellei se jatkuvasti määriyty tekojen kautta uudelleen ja tule kommunikoiduksi ammattikorkeakoulutuksen eri toimijoille. Nykyaikaiseen käyttäjälähtöisyyden ideaan kuuluu, että toimijat otetaan mukaan kuvaamaan ja määrittämään tarpeitaan ja tavoitteitaan - myös koulutuksessa. Jatkotutkintokokeilun työelämälähtöisyyden voi siten väittää olleen ennen kaikkea tutkinnon vakinaistamisen käänösprosessin kommunikatiivinen välittäjä, jonka avulla ammattikorkeakoulutuksen ylemmät tutkinnot saatiin hyväksytettyä ja legitimoitua. Työelämälähtöisyys muuntui riittävästi perustutkinnon käytänteistä, jatkotutkinnosta tehtiin täydennyskoulutuksellinen aikuiskoulutustutkinto, joka työelämäkokemuksen ja työelämän kehittämistehtävän kautta kiinnitettiin työhön. Riittävällä muuntumisella tarkoitan tässä sitä, että työelämälähtöisyyden konstitutiivisia perusteita ei kuitenkaan otettu juurikaan keskusteluun. Esimerkiksi opinnäytetyö säilyi perusteiltaan ammattikorkeakoulutuksen opinnäytetyönä, joka tosin tehdään useimmiten työn kehittämisen kontekstissa.

8.2 Itsereflektiota toimijaverkkotutkimuksen tekemisestä

Tässä tutkimuksessa sovellettiin toimijaverkkoteorian lähestymistapaa ohjaamaan tarkastelua ja analyysia jatkotutkintokokeilun tapahtumista ja dynamiikasta työelämälähtöisyyden näkökulmasta. Jatkuvasti käytetty käsitteellinen ilmaisu joko toimii ymmärrettävästi tai tulee fraasina torjutuksi kommunikaation vastaanottajasta riippuen. Siksi on tärkeää, että tutkimuksen avulla pystytään kuvaamaan ja analysoimaan, mitä käytetty käsite sisältää ja välittää. Toi-

mijaverkkoteoria antaa toimijoiden ja tapahtumien analysoimiseen hyvin soveltuvia ajattelu- ja työvälineitä, joiden avulla pystyy jäsentämään aikalaistoimijoiden toimintaa ja muuntuvia yhteyksiä. Toimijaverkkoteorian etuna on, että se mahdollistaa toimijaverkon yhteyksien analyysin toimijoiden ja tapahtumien näkökulmasta. Lisäksi toimijaverkkoa voi hahmottaa siihen kuuluvien ei-inhimillisten ja abstraktien asiatoimijoiden avulla ja osalta. Ei-inhimillisten asiatoimijoiden tunnistaminen tapahtumien kulussa auttaa tutkijaa kuvaamaan ja analysoimaan tutkimuskohdettaan joustavasti eri toimijoiden näkökulmista monimutkaisina verkostosuhteina – kollektiiveina – kaikkine ulottuvuuksineen, juuri niin monimutkaisina tai kehämäisinä kuin verkostot yhteyksineen nykyään ovat.

Luvussa 3.1 käsiteltiin toimijaverkkoteorian keskeisiä ideoita ja todettiin, että toimijoiden tunnistamiseen liittyy epävarmuuksia, koska toimijoita voi olla paljon. Myös ei-inhimillisten toimijoiden tunnistaminen saattaa olla hankalaa. Tässä tutkimuksessa keskeiset toimijat tunnistettiin selvästi, mutta jos toimijoita olisi seurattu eri tavoin tai pidempään, olisi mahdollisesti myös uusia toimijoita tunnistettu. Esimerkiksi itse ammattikorkeakoulut instituutiona jäivät jatkotutkintokokeilussa taka-alalle, vain ARENEn ja KS-ryhmän kautta kanavoitui joidenkin ammattikorkeakoulujen johdon näkemyksiä. Epäselväksi jäi kuitenkin, miten ammattikorkeakoulut kokonaisuudessaan oikeasti suhtautuivat jatkotutkintokokeiluun. Nähtiinkö jatkotutkintokokeilu kehittämismahdollisuutena vai uutena kehittämispanostuksena vievänä kohteena? Käytettiinkö kokeilun tuloksia muuhun koulutuksen kehittämiseen tai tutkimus- ja kehittämistyön yhteyksien luomiseen niin kuin kokeilulupahakemuksissa annettiin ymmärtää? Toinen taka-alalle jäänyt toimija saattaa olla aluehallinto, jonka toiminta ei välittynyt tutkimusaineistossa. Jatkotutkinnon yhteydet alueelliseen innovaatiojärjestelmään jäivät epäselviksi. Toimijoiden väliset yhteydet näkyivät tutkimusaineistossa valikoidusti, ja tutkimuksen kannalta olisi saattanut olla hyödyllistä lähestyä joitakin toimijoita muulla tavoin kuin mitä tässä tutkimuksessa on tehty. Mutta olen luottanut Latourin neuvoon, jonka mukaan toimijat itse ilmaisevat ne toimijat, jotka on otettava huomioon (Latour 1988, 9-12; ks. myös Lehtonen 2008, 146-151). Käsitän tämän niin, että merkittävät toimijat näkyvät tutkimusaineistossa eri tavoin ja tulevat esille, ja että merkityksettömät toimijat jäävät huomiotta toimijoiden kuvaamisessa tapahtumissa – ainakin jatkotutkintokokeilun aikaisessa kehitysvaiheessa.

Toimijaverkkoteoria on käytännössä hankalasti kielellistettävissä. Jotta toimijat ja heidän välisiään yhteyksiä voidaan tavoittaa ja nimetä, on aineistoa katsottava myös toisin. Näiden tulosten purkaminen vakiintuneilla yhteiskuntapolitiikan ja -tutkimuksen kielenkäytön tavoilla vaatii oman ponnistuksensa. Toimijaverkon hahmottaminen ei ole myöskään menetelmällisesti yksiselitteistä, mutta todennäköisesti kuitenkin tulosten osalta kuvausta eteenpäin vievää ja mahdollisesti ajattelua avaavaa. Toimijaverkkoteoriassa tavoitellaan ennen kaikkea tilapäisen järjestyksen (tulkinnan) tuottamista tapahtumiin. Jatkotutkintokokeilusta toimijaverkkoteorian mukaisella kuvauksella ja analyysillä saatiin kokonaiskuvaus verkostosta, toimijoista ja niiden kytkennöistä, joissa kes-

keisiä välittäjiä olivat opiskelijavetoinen kolmikantainen yhteistyö, opinnäyte-työ ja työelämälähtöisyys. Toimijaverkkoteorian avulla yhteydet ja niiden merkitykset toimijoiden välillä saadaan esille kuvauksessa. Toimijaverkkoa katso-taan tapahtumien eikä hierarkian tai muun sellaisen kautta, jolloin toimijat jär-jestyvät verkoksi tapauskohtaisesti.

Tutkimus osoitti, että toimijaverkkoteoria soveltuu empiirisen aineiston käsittelyä ohjaavaksi viitekehyykseksi, joka auttaa asettamaan toimijoita ja ta-pahtumia uuteen, tapauskohtaiseen sosiaaliseen järjestykseen tiettyinä ajankoh-tana. Toimijaverkon mukaisesti muotoillut tutkimuskysymykset auttoivat toi-mijoiden tunnistamisessa ja työelämälähtöisyyden kuvaamisessa, jäsentelyssä sekä analysoinnissa, jossa käytettiin myös tukena sisällönanalyysin mukaisia ilmaisujen luokitteluja. Toimijaverkkoteorian mukainen toimijoiden ja tapah-tumien kunnioittaminen tuottaa kuvausta ja analyysia, jossa sosiaaliset yhtey-det ja järjestys muodostuu sellaisina kuin toimijat ne hahmottavat – ilman, että tutkija osoittaisi tietävänsä paremmin, joskin osallistuu aiheita koskevaan kes-kusteluun. Tutkijan ei ole syytä asettaa kyseenalaiseksi sitä, miten toimijat itse kuvaavat ja määrittelevät tapahtumat. Mutta tutkija voi analysoida sosiaalisia assosiaatioita siten, että löytää toimijaverkosta sen keskeiset toimijat ja yhtey-det. Tutkija tuottaa siten toimijuuden kuvauksellaan sosiaalista järjestystä ja uusia yhteyksiä toimijuudessa, joka saattaa auttaa toimijoita tuottamaan taas uusia, entistä tarkempia kuvauksia ja määrittämiä. Tässä kohdin toimijaverkko-teoria lähestyy systeemiteoriaa systeemin ja sen ympäristön erotteluna, jossa keskinäinen kommunikaatio tuottaa systeemin uusintamista. Tässä tutkimuk-sessa systeemiteoria ja sittemmin toimijaverkkoteoria avasivat ajatteluani ja tut-kimuksellisuutta jatkotutkintokokeilun arviointinäkökulmien jatkona.

Tässä tutkimuksessa keskeiset yhteydet muodostuivat inhimillisten toimi-joiden ja asiatoimijoiden verkkona, jossa toimijat kietoutuivat toisiinsa monisyi-sillä ja toisiinsa vaikuttavilla tavoilla. Toimijat ottivat käyttöön työelämälähtöi-syyden käsitteen sellaisenaan ja ainoastaan laajensivat hieman sen sovelta-misalaa sekä osallistuivat kokeilun vakiinnuttamispäämäärän saavuttamiseen. Toimijaverkon monensuuntaiset yhteydet olisivat mahdollistaneet työelämäläh-töisyyden perusteellisemmänkin (uudelleen) määrittelyn ja käyttämisen.

Toimijaverkkoteorian lähestymistapa auttaa tutkijaa tarkastelemaan toimi-joita ja tapahtumia riittävän etäältä, jotta toimijaverkon väliset yhteydet voi-daan havaita myös silloin, kun tutkija tuntee tutkimuskohteensa. Etäisyydellä tarkoitan myös sitä, että kiinnittäessään huomiota erilaisiin toimijoihin ja niiden jättämiin jälkiin tapahtumissa (tässä jatkotutkintokokeilun työelämälähtöisyys), tutkijan on mahdollista nähdä tapahtumia myös toisin ja eri tavoin ilman vas-takkainasetteluja. Parhaimmillaan tutkija pystyy irtaantumaan omista ajattelu-malleistaan ja tavoistaan tarkastella tutkimuskohteensa maailmaa. Koska toimi-javerkkoteoriassa kunnioitetaan toimijoita ja heidän kuvauksiaan, voi tutkija vapautua pyrkimyksestä arvottaa tutkimuskohdettaan suhteessa toisiin toimi-joihin, ja silti suhtautua kriittisesti toimijaverkon tapahtumiin. Toimijaverkko-teoria pakottaa tutkijaa myös tarkastelemaan toimijoita toisiinsa kytkeytyvinä ja vaikuttavina tekijöinä, joista osa on päämäärätietoisia systeemin osia ja osa ym-

päristöä. Tässä tutkimuksessa tulee selkeästi esille, että (koulutus)organisaation ympäristö (toimijat) osallistuu tahtoen tai tahtomattaan muokkaamaan koulutusta. Kuitenkin vain niissä rajoissa, joissa toimijaverkolla on edellytykset toimia.

8.3 Keskustelua ylemmän ammattikorkeakoulutuksen tulevaisuudesta ja tutkimustarpeista

Duaalimallin retoriikan tarkoituksena on väitetty, että se tekisi näkyväksi ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen rajan (Jolkkonen 2005). Tämän retorisen rajankäynnin välineeksi Jolkkonen näkee työelämälähtöisyyden, joka korostaa käytännöllistä sovellutusperusteisuutta akateemisen tieteenalaperusteisuuden sijaan. Tämä tutkimus tukee osittain tätä käsitystä, koska ammattikorkeakoulun jatkotutkiminto näyttäytyy tutkimusaineistossa tärkeänä niin korkeakoulutuksen duaalimallin säilymisen kannalta kuin myös ammattikorkeakoulujen kehittämisen näkökulmasta.

Jatkotutkintokokeilu pakotti entisestään ammattikorkeakouluja pohtimaan suhdettaan tutkimus- ja kehitystyöhön. Jonkin verran ongelmallista on kuitenkin se, että jatkotutkimuksen opinnäytetyöt haluttiin asettaa tutkimus- ja kehitystyön perustaksi sellaisenaan. Niiden tekemiselle ei kuitenkaan ole luotu rakenteita eikä osoitettu kehitysresursseja, opinnäytetyöt ovat yhden opiskelijan tekemiä opinnäytetöitä. Tässäkin tunnutaan luotettavan aikuisopiskelijan omaan motivaatioon, joustavuuteen ja venyvyyteen sekä kontakteihin. Toisaalta tässä tutkimuksessa nousevat vahvasti esille työelämälähtöisyyden mahdollisuudet ammattikorkeakoulutusta ohjaavana ja aidosti myös erilaistavana tekijänä ja piirteenä, mikä kuitenkin edellyttäisi jatkuvaa keskustelua ja tutkimusta kehittämisen tueksi. Ohjaavana periaatteena työelämälähtöisyys ei myöskään toimi, ellei se ole jatkuvan keskustelun ja kehittämisen kohteena – myös opetusministeriön ja tutkimuksen taholta. Jatkuva kommunikaatio, myös ympäristön resonanssiin (palaute ja paine) reagoiden, on tarpeellista ammattikorkeakoulutuksen kehittämisen kannalta. Lisäksi tarvitaan ajoittain keskittymistä oman toimijaverkon sisäiseen tutkimukselliseen kehittämistyöhön, joka jälleen avataan arvioivalle keskustelulle.

Jatkotutkintokokeilun yhteydessä ei ole juurikaan keskusteltu siitä, mihin (uuden) tiedon tuottamisen tapaan ammattikorkeakouluissa jaettava ja tuotettava tieto perustuu. Joissakin asiakirjoissa on viitattu erilaisiin arvioihin tiedontuotannon muuttumisesta, mutta käytännössä substanssia ja viitekehystä on haettu yliopistoissa tuotetusta tieteellisestä tiedosta eikä esimerkiksi työelämässä tuotetusta tiedosta. Ylemmän ammattikorkeakoulutuksen ja yleisemminkin ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön kehittämisestä käytävä keskustelu kuitenkin nostaa entistä enemmän tarvetta pohtia myös edellä mainittuja kysymyksiä. Kuten jo edellä työelämälähtöisyyden määrittämisestä ja käyttämisestä (ks. alaluku 8.1) totesin, työelämälähtöisyyden periaatteiden ja ohjaavuus-

den kehittäminen edellyttäisi siihen liittyvää tiedon tuottamisen ja kontekstien tutkimista ammattikorkeakoulutuksen näkökulmista. Joitakin tämänsuuntaisia aloitteita on tehty, mutta ne eivät ole vielä levinneet valtavirraksi ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön yhteisöissä.

Pirkko Anttila (2004, 131–135) ehdottaa käytettäväksi käsitteitä ”*ammattillinen tutkiva toiminta*” ja ”*ammattillinen tiedonhankinta*”, kun ammattikorkeakouluissa hankitaan uutta tietoa sovellettavaksi ammattikäytännöissä. Työtä olisi Anttilan mukaan kehitettävä uudentyyppisen projekti- ja työkäytännön suuntaan sekä tutkimukseksi, jota toteuttaisivat erityisesti opiskelijat opinnäytetöissään. Tutkivan toiminnan tarkoituksena tulisi olla uusien innovaatioiden synnyttäminen ja tuotteiden, tuotantovälineiden ja menetelmien sekä palvelujen kehittäminen. Anttila haastaa yliopistoissa koulutuksensa saaneet ammattikorkeakoulujen opettajat pohtimaan, miten he pystyvät siirtämään ja mukauttamaan tutkimusosaamisensa ammatillisen tiedonhankinnan palvelemiseen ja kelvollisten menetelmien soveltamiseen. Vastaavasti Volanen (2006, 37–47) näkee ammattikorkeakouluille haasteena tutkimuksen, jonka ytimessä on ammatti ja ammattitaito. Hänen mukaansa ammattikorkeakouluissa ei pitäisi tyytyä ainoastaan yliopistotutkimuksen soveltamiseen, vaan ammattisivistyksen ja asiantuntijuuden kehittämiseen. Tähän tarvitaan Volanen mukaan viittauksellista tietoa todellisuudesta (teoriaa), mutta ennen kaikkea esittävää (praxis) ja tuotavaa (poiesis) kysymistä ja vastaamista.

Jatkotutkintokokeilun aikana sekä koulutuksen että opinnäytetyön osalta viitattiin yliopistokoulutukseen toisaalta erojen osalta mutta myös tutkinnon tason vastaavuuden osalta. Tämä viittaisi siihen, että mallia ja rinnastusta haettiin yliopistoista, eikä kokeilun aikana vielä alettu pohtia, mistä työelämälähtöinen erityisyys koulutuksessa tai tutkimus- ja kehitystyössä koostuu sisällöllisesti tai menetelmällisesti. Tämän keskustelun aika on nyt, ennen kuin ylemmän ammattikorkeakoulutuksen rakenteet ja käytännöt ovat vakiintuneet ja omaksuneet pysyvästi tietoisesti tai tiedostamattaan yliopistomallit. Jos mallit ylemmälle ammattikorkeakoulututkinnolle haetaan työelämän sijasta yliopistoista, eteen tulee väistämättä kysymys, mihin ylempiä ammattikorkeakoulututkintoja tarvitaan. Yliopistot pystyvät tarjoamaan tieteeseen perustuvia ammatillisia tutkintoja ja aikuisopiskelijoille soveltuvia, työn ohessa suoritettavia maisteriopintoja.

On myös syytä tutkia ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden työurien kehittymistä, työelämän tarpeiden kohdistumista ylempään ammattikorkeakoulututkintoon sekä ammattikorkeakoulujen kehittämispanostuksia, esimerkiksi jatkokoulutukseen ja tutkimus- ja kehitystyöhön liitettyjen odotusten osalta. Koulutusuudistuksissa ei ole aina käytetty tarpeeksi hyväksi tutkimusta (ks. esim. Salminen 2001); kehittävä arviointi ei voi korvata kokonaan tutkimusta. Tutkimuksen aikajänteen tulisi olla myös riittävän pitkä, jotta tuloksia voidaan arvioida. Lisäksi tutkimusta tulisi toteuttaa eri tahoilla ja erilaisin viitekehyksin, jotta se tuottaisi uusia ja innovatiivisia näkökulmia koulutusuudistuksiin. Ylempiä ammattikorkeakoulututkintoja tulisi tutkia jatkossa myös pitkäjänteisesti, jolloin päästäisiin tarkastelemaan, miten kolmikantainen

yhteistyö kehittyy ja miten ylempi ammattikorkeakoulututkinto kiinnittyy ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyöhön tai miten tutkinnon suorittaneet opiskelijat arvioivat koulutustaan kokemustensa perusteella tutkinnon suorittamisen jälkeen työelämän kehittäjinä.

Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot vakinaistettiin jatkotutkintokokeilun pohjalta. Jatkotutkintokokeilussa toimijat muodostivat toisiinsa kutoutuvan toimijaverkon, joka kiteytti kokeilun toteutuksessa työelämälähtöisyyden opiskelijakeskeiseen opinnäytetyöhön, kolmikantaisen yhteistyön malliin työelämän kanssa sekä työnantajakeskeisyyteen jatkotutkinnon toteuttamisessa. Jatkotutkintokokeilun vakiinnuttaminen näyttää kuitenkin siirtäneen tutkinnon painopistettä takaisin koulutuksen perinteisten toimintatapojen suuntaan jättäen kolmikantaisen työelämäyhteistyön kehittämisen ammattikorkeakoulujen oman näkemyksen ja toiminnan varaan. Opetusministeriön ja ammattikorkeakoulujen välisissä tavoitesopimuksissa (www.minedu.fi > ammattikorkeakoulutus > hallinto > ohjaus ja rahoitus > tavoitesopimukset) ylempiä ammattikorkeakoulututkintoja tai niiden kehittämistä mainitaan harvoin erikseen. Työelämälähtöisyyden kehittäminen kolmikantaisena yhteistyönä jää siten käytännössä implisiittiseksi ja ammattikorkeakouluista itsestään riippuvaksi. Ylempään ammattikorkeakoulututkintoon ei enää kiinnitetä erityistä huomiota. Ammattikorkeakoulukohtaisissa tavoitteissa sovitaan lähinnä määrällisistä tavoitteista. Myös työelämää on kuultava, ja kuulemiselle luotava kanava.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että tiivis jatkotutkintokokeilu ja sen toimijaverkon yhteydet ja yhteistyö edistivät kokeilun tavoitteiden mukaisista läpivientä korostamalla työelämälähtöisyyttä ja osittain sitä muokkaamalla. Samalla tutkimustulokset herättävät kysymyksiä: Tuottavatko nopeat kokeilut niitä tuloksia, mitä niiltä odotetaan? Onko työelämälähtöisyys kehittynyt riittävästi lähtökohdistaan: Perustutkinnot, työelämäkokemusvaatimus, työn ohessa opiskelu, jne.? Onko pyrkimyksenä alun perinkään ollut aidosti työelämälähtöinen koulutus vai vain koulutuksen raameihin sopiva työelämälähtöisyys? Näitä kysymyksiä voisi tarkastella toimijaverkkoteorian mukaisesti seuraamalla osaa toimijoista edelleen. Pitkäjänteinen toimijaverkkoseurannan tekeminen saattaisi avata työelämälähtöisen koulutuksen kehittämiseen uusia näkökulmia.

Työelämälähtöisyyden ideaali voisi myös ohjata ylempään ammattikorkeakoulutuksen tarkastelua ja tutkimusta siten, että lähestymistapa siirrettäisiin kokeiltavaksi kokonaan työelämän viitekehyksessä ja kontekstissa. Tässä tutkimuksessa jatkotutkintokokeilua tarkasteltiin ammattikorkeakoulu-uudistuksen jatkumona sekä yliopistokoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen historiakontekstista käsin, jolloin tarkastelukulma on väistämättä niiden määrittämä ja ohjaama. Onkin kysyttävä, millaiseksi lähestymistapa muuttuisi, jos viitekehys olisi rakennettu työelämää korostavaksi koulutuksen sijasta? Olisiko koulutuksen työelämälähtöisyyden tarkastelu tehtävä ennen kaikkea työelämätoimijoiden kautta määrittyvän toimijaverkon näkökulmasta? Jatkotutkimuksissa olisikin kiinnitettävä viitekehysten valinnan lisäksi entistä enemmän huomiota siihen, miten työelämälähtöisyys kehittyi tiedontuotannon ja työelämän yhteistyömuotojen näkökulmasta. Jatkotutkimusta vaatisi myös se, miten ammatti-

korkeakoulujen lupaukset perustutkinnon kehittämisestä jatkotutkinnon kehittämisen pohjalta ovat alkaneet toteutua sekä miten tutkimus- ja kehitystyö kytkeytyy ylempää ammattikorkeakoulututkintoon.

SUMMARY

Master's degrees in the universities of applied sciences (UAS) became a hot topic soon after the then polytechnics were made permanent starting 1996. A crucial initiator and actor in the process was the Rectors' Conference of Finnish Universities of Applied Sciences (ARENE). ARENE argued for the need of master's degrees in the UASs with, among other things, changing working life outlooks and the internationalization know-how needs of the industry. Another argument was the need for profiling and division of labour between the UASs and the universities, in order to strengthen the dual model of higher education in Finland. (ARENE 2000, 16.)

Reforms are always accompanied by a public debate on their need and terms. Also the experiment on master's degrees was preceded by a discussion, characterized by Herranen (2003, 9–10) as a heated opposition of the reform by the university sector, which justified its criticism with issues of funding and status. Those opposed to the master's degree experiment were the Confederation of Finnish Industries, The Finnish Association of Business School Graduates SEFE, the Association of Finnish Local and Regional Authorities, and The Finnish Council of University Rectors (HS 23.11.2000). According to Herranen (2003, 9–10, 36), the debate also influenced the preparation of the degree reform, which was temporarily suspended, and more background information was gathered.

Despite the opposition, the preparation for master's degrees in the UASs continued in the Ministry of Education after the temporary suspension. Changes and delays were also caused by the fact that there was no unanimous understanding of the basic foundations of the master's degree at the Ministry of Education. Additionally, the advancement of the Bologna process complicated matters, and the Ministry of Education decided to put the reform on hold. The two cycle model presented in the Bologna declaration was not comparable with the Finnish degree system at that time. (Salminen 2000, 2001.)

Finally, the parliament changed the preparation for the reform so that the master's degrees were finally implemented, initially as a postgraduate degree experiment. (Salminen 2002, 2003; see also Herranen 2003, 36.) The experiment began in the fall of 2002 and continued until the summer of 2005. The experiment took place in the following fields: business administration, health care and social services, and technology and transport. The master's degree was expected to have a working life orientation and have an adult education nature (Kantola 2002, 7–8). Working life orientation in the experiment was based on definitions and practises in the bachelor's degrees. An element of adult education was incorporated in the working life orientation of the experiment by introducing a demand for work experience, possibility of studying while working, and the alternation of work and study.

As the period set for the experiment was ending in March 2005, the Government proposed (HE 14 / 2005) to the Parliament that the experiment be

made permanent. In the Development Plan for Education and Research for 2003–2008 (2003, 45), a goal was set that the experiment could be made permanent immediately after the end of the experiment period in July 2005. In June 2005, the Parliament passed an amendment to the law on the UASs (352 / 2003; (L411 / 2005)) where master's degrees were confirmed as second cycle (upper) UAS degrees.

The Law on the experiment demanded evaluation of the experiment. The Finnish Higher Education Evaluation Council (FINHEEC) was named as the external evaluator. The Ministry of Education set up a coordination and follow-up group for the experiment. FINHEEC planned and organized the experimental license application evaluation, (Kantola 2002), the official national interim evaluation (Kekäle & Heikkilä et al. 2004) and the international final evaluation (Kekäle & Heikkilä et al. 2004). The experiment was implemented as study programmes, whose coordinators formed a network, organized by the coordination and follow up group, in turn organized by the Ministry of Education. The goal of the coordination and follow-up group was, among other things, to fit together the national and study field based implementation (Okkonen 2003b, 142–143).

The purpose of the present study was to observe, describe and understand the UAS master's degree experiment from the point of view of working life orientation: its characteristics and links with the working life. Working life orientation steered, as stated in the experiment law (L645 / 2001), the planning and implementation of the experiment, thus forming a continuation for the basis set in the first cycle degrees and the UAS law and Act (L351 / 2003; Asetus 352 / 2003). The main research question was, how the working life orientation of vocational higher education developed during the experiment.

This study recognized the different actors, their contacts and actions in the process by way of working life orientation. In the study of actors and their contacts, actor-network theory (ANT) was applied, which tracks action producing new order and new social contacts (see Latour 2005). Secondly, the study looked into what different actors mean by the concept of "working life orientation". Thirdly, the focus was on how the concept of "working life orientation" was formed and defined during the experiment. The actors' views and understandings of work-based master's degrees were studied from documents, articles and position papers. Working life orientation was construed, in addition to the study programmes, in the public discourse, where different texts are linked in many ways. Practices and experiences are continuously reformed, but reflecting on them and the discourses that deal with them is indicative of contextual changes and situations.

The study proceeded with the following research questions: what does the actor-network of the experiment consist of? How do the actors define working life orientation in the experiment? How was working life orientation reconstructed in the experiment?

According to Åkerman (2006, 38–39), the basic idea of the actor-network theory is - crudely simplified - that reality is reproduced in translations. By

translation, we mean the process whereby an active actor attempts at moulding the interests of potential allies according to its own interests, and to stabilize his/her authority position; i.e the right to speak for the allies. The idea of the actor-network theory is to describe how networks are construed and maintained. Translations cause temporary social order. Relations of items are followed as transformations which are not considered stable. (Lehtonen 2004, 171).

Latour refers to the actor-network theory as a sociology of associations, where tracking the links between actors is crucial. Networks are transmitting arrangements (Latour 2006, 194). Typical for ANT is, according to Latour (2005, 10–12) that non-human actors can have an active and influential role in the social associations. Secondly, social relations are unstable and changing. Thirdly, a check is made on which new institutions, procedures, and concepts are able to connect and reconnect to the concept of social. The purpose of tracing actors and actions is to find out, how the actors have changed their (collective) existence through their innovations, as things and entities develop and multiply.

Kivelä et al. (2007, 22) define an actor-network as an actor which combines different elements. It is able to redefine and transform that what it itself consists of. An actor-network uses simplification (definition) and parallelization (deployment) in the ordering process. Ordering includes disputes and translations of the actors. According to Lehtonen (2004, 167), Latour studies reconnectins, where human practices, scientific and technological devices, and various "naturally" taken entities meet, and where all these both test and reform each other as a moving net of relations. Latour (2005, 128) considers a good account that which can trace the network and actor, and which is treated as a full-blown mediator. Thus, good actor-network research is a narrative description or proposition, where actors produce action instead of just placing themselves in the field. In actor-network research, description is not reduced but rather presented as irreducible, in all its complexity and multitude of aspects.

In practice, actor-network theory is difficult to put into meta-language. In order to reach and name different actors and their interrelationships, the data has to be observed in different ways. Outlining an actor-network is not methodologically unambiguous, but possibly something that helps develop descriptions and open up new insights. Actor-network theory aspires at producing a temporary social order, an interpretation of elements and associations. By describing and analyzing the degree experiment within the frame of ANT, a complete picture of the network, actors and their interconnections was formed, where vital intermediators were the tripartite, student-driven cooperation; the master's thesis; and working life orientation. ANT helped trace and describe the interconnections between actors.

The study showed that the actor-network theory works well as a frame for empirical analysis, which helps put actors and action in a new, contextualized social order on a given point in time. Research questions, formed within the

frame of the actor-network, helped in recognizing actors and describing working life orientation, ordering, and analysing; for this, also content analysis was used. Respect for actors and action produces description and analysis, where social contacts and social order is formed as the actors – not the researcher – perceive them. The researcher should not question how the actors themselves describe and define the action, but the researcher can analyse social associations so that the network's central actors and connections are traced. Thus, by describing action and actors, the researcher produces social order and new contacts in action, which may in turn help actors produce new, more exact descriptions and definitions.

The actor network of the experiment consisted of steering, implementing and stakeholder actors. Focal steering actors were the Ministry of Education, the coordination and follow-up group set up by the Ministry, and the experiment law. The law can be considered a steering actor, since it was continuously referred to. The most important implementing actors were the principal lecturers in the experimental degree programmes, students, and their contact persons in the working life. In addition, there were stakeholder actors who aimed at influencing the experiment according to their interests either for or against it. Stakeholder actors stressed working life orientation as a central characteristic, which also distinguished the UAS master's degree from university degrees. Stakeholder actors can also be said to have influenced the experiment, as the experiment responded to outside pressure and feedback

The concepts and expressions, used in the steering actors' documents and the government proposals and the experiment law, became implementing actors in the experiment applications. The planning documents and experiment applications were chronologically close each other, and through the application instructions they were also linked with each other. No great differences can be found between them in the understanding or uses of working life orientation. However, working life orientation is used more as an argument in the planning documents than in the experiment applications, which take as their starting point the needs of the field and describe, how the study programme is produced from a working life orientation. On the other hand, according to the Ministry of Education's instructions for the applications, they were expected to describe the local effectiveness of the education, as well as justifications for education and workforce needs. Thus, the steering actors had an influence on the implementing actors' views, transferring definitions, although open to new definitions.

The working life orientation of the steering actors and stakeholder actors is linked with the education policy argumentation of the experiment, but also with the expectations on the master's degrees and the students. During the planning period, views on working life orientation were condensed into steering definitions in the experiment law. Otherwise, the expectations, demands and goals of the steering actors were normative, descriptive, and related to education policies. As the planning of the master's degree became working life oriented, the degree began to have more support. Working life

orientation diminished the university sector's opposition towards master's degrees in the UASs (see for instance Pratt et al. 2004). The starting point and principle of working life orientation also linked the new degree to working life needs and views or the working life in a way which promoted the support of the working life to the development of the degree. This support was a precondition and a turning point in the debate, which turned favourable to the experiment.

To the implementing actors, a joint nominator was introducing the idea of a tripartite cooperation, in addition to the development task and tight working life contacts. Central for the idea of tripartite cooperation is that all three parties (study programme, the student, and working life) benefit from the cooperation. The experiment did not put much effort on developing modes of cooperation; mainly, a possibility for cooperation was offered for example by inviting the working life mentor of the student to seminars. Developing tripartite cooperation in the context of the student's development task (master's thesis) was one obligatory passage point, where the master's thesis could be developed also from the point of view of working life development. In practise it is essential that the master's thesis, done as a working life development task, satisfies the needs of all three parties, and simultaneously fulfils the demands of both the education and working life development. Both the targeting and the intensity of cooperation were deemed crucial, and therefore the experiment ended up stressing tripartite cooperation.

In spite of the increased tripartite working life cooperation, attention needs to be given to the basis of how the development tasks are done. At least in the instructions for master's theses, the scientific foundation of the study field is stressed. The UASs have, however, begun to stress mode 2 type, more practical approaches. Gibbons et al. have already in the mid 1990s shown that new knowledge is increasingly produced outside scientific communities. Education based on a working life orientation, which should ideally develop both the student and the working life itself, would be well suited for experiments of work-based knowledge production. This means that the UASs should also do research on work-based development.

In order to function, tripartite cooperation requires continuous contacts and development of modes of operation. According to the experiences from the degree experiment, one guarantee of the continuation of vocational higher education development is a well-organized coordination and follow-up, which keeps the discussion on the degrees alive. It is difficult for one individual study programme to form and communicate its own kind of tripartite cooperation, if it changes the nature of the master's thesis away from the realm of education, towards being a development action within working life. From the point of view of working life, the development project could be specific, albeit simultaneously transferable elsewhere in working life. (e.g. Suutari 2005, Neuvonen-Rauhala 2007b). In the follow-up publication of the coordination and follow-up group, master's thesis and its continuous development are loaded with great challenges (e.g. Malava & Okkonen 2005), which have not been lifted

after the new degrees were made permanent. Views of the specificity, research orientation and developmental implementations still change a lot.

As a summary it may be stated that the dimensions of the experiment's working life orientation may be divided into 1) education policy arguments and 2) descriptions of study programme practises. The education policy argumentation emphasizes - after arguing for the experiment itself - the maintaining and development of the dual model, the necessity of developing research and development functions, and responsiveness to working life demands. Defining the principles of the implementing actors' working life orientation was also linked with education policy arguments. On the other hand, working life orientation also linked with everyday practices in the study programmes, particularly in the students' project works and theses. Study programme descriptions further stress the practical cooperation with working life, and they also describe the implementation of this cooperation. The debate has also turned towards development of education and training. Also, working life orientation is used in the marketing of the training (Ojala & Ahola 2008, 42-44).

The content and means of working life orientation are defined within the experiment's actors from the basis acquired during the first cycle studies. However, the working life orientation can be said to have been somewhat formed during the experiment within the actor-network. Firstly, master's students could link their employers to the study process with the development task or master's thesis. Similarly, representatives of study programmes took the representatives of working life into the study process as contact persons, mentors, supervisors and evaluators of study and learning results. The degree of their commitment did vary, but the abovementioned principles and practices were accepted. This tripartite cooperation can be argued to have changed the roles of the actors: teachers became working life development consultants; students became working life development implementors / developers / working life relations intermediators; and working life representatives became commissioners of development tasks, supervisors, or evaluators of learning. At least this is what should happen, as the working life orientation of the experiment calls for adult education, exploitation of work experience, and training linked with work. Ways of action typical to education remained primary, although cooperation with the working life might have become more intensive. During the experiment, no such degree programme was introduced which would have taken the training completely to the work place. However, there are examples of these kinds of experiments within the university sector. (see Boyd & Solomon 2001).

The research data does not show any signs of links between corporations and industry and the experiment other than by and through the students. Thus, it could be argued that the experiment's action-network has been education based. Studies remain studies, even if they have been linked with the world of work. An indicator of this are the problems and conflicts that students reported with their schedules; it was expected that tight working life contacts would

result in less problems with schedules. Studying also still takes place within the premises of the UASs; it is the students and in some cases the working life mentors who move.

The idea of working life orientation includes the expectation that it would continuously keep developing. Working life orientation does not in itself profile the second cycle UAS degree, unless it is continuously redefined and communicated to the different actors within the UAS sector. It is emblematic of the current idea of end-user needs as primary so that actors are included in the description and definitions of their own needs – also in education.

LÄHTEET

- Aittola, H. (toim.). 2003. €KG? Eurooppa, korkeakoulutus, globalisaatio. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. Korkeakoulututkimuksen seura.
- Ala-Vähälä, T. 2003. Hollannin peili. Ammattikorkeakoulujen laadunvarmistus. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 15. Edita, Helsinki.
- Ahola, S. 1995. Eliitin yliopistosta massojen korkeakoulutukseen. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 30. Turun yliopisto.
- Ahola, S. 1996. "Different but equal" Eli mikä ammattikorkeakoulussa on erilaista? Teoksessa Liljander, J-P. (toim.) Erilaistuva korkeakoulutus. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. 35-49.
- Ahola, S. & Nurmi, J. 1997. Ammattikorkeakoulu tuli - mitä korkeakoulutuksen kentässä tapahtui? Teoksessa Nyyssölä, K. & Saarinen, T. (toim.) 1997. Näkökulmia korkeakoulujen tuloksellisuuteen. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 41. Turun yliopisto. 139-161.
- Ahola, S. 2004. Korkeakoulutus ja työelämä - lähtökohtia ilmiöön ja sen tutkimiseen. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.). Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia. Opetus 2000-sarja. PS-Kustannus, Jyväskylä. 15-36.
- Ahola, S., Kivelä, S. & Nieminen, M. 2005. Tekemällä oppii. Työssä oppimisen käytäntöjä ammattikorkeakouluissa. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 65. Turun yliopisto.
- Ahola, S. & Välimaa, J. (toim.) 2002. Heimoja, hengenviljelyä ja hallintoa. Korkeakoulututkimuksen vuosikirja. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Alapuro, R. 2006. Miten Bourdieu tuli Suomeen. Teoksessa Purhonen, S. & Roos, J. P. (toim.) 2006. Bourdieu ja minä. Näkökulmia Pierre Bourdieun sosiologiaan. Vastapaino, Tampere. 55-69.
- Alasuutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Vastapaino, Tampere.
AMK-Tietopalvelu. <http://www.minedu.fi/> >
Koulutus/ammattikorkeakoulutus/tilastoja/ > AMK-Tietopalvelu.
- Ammattikorkeakouluasetus 352 / 2003. Oikeusministeriö. Edita, Helsinki.
- Ammattikorkeakoululaki 351 / 2003. Oikeusministeriö. Edita, Helsinki.
- Antikainen, P. 2002. Korkeakoulupoliittista vallankäyttöä oppimassa. Ta-pausesimerkkinä ammattikorkeakoulujen vakinaistamis- ja laajentumisprosessi 1995-2000. Acta Universitatis Tamperensis 897. Tampereen yliopistopaino, Tampere.
- Anttila, P. 2004. Tiedonhankinnan kanavat ammatillisen asiantuntijuuden edistäjinä. Teoksessa H. Kotila & A. Mutanen (toim.). Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu. Edita, Helsinki. 128-160.
- ARENE, Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto. 2000. Ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnot. Kansallinen tulevaisuusstrategia kansainvälistyville

- osaamismarkkinoille. ARENE Ammattikorkeakoulujen rehtorien neuvosto, Helsinki.
- ARENE, Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto. 2007. Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä. Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen. Projektin loppuraportti. ARENE Ammattikorkeakoulujen rehtorien neuvosto, Helsinki.
- Arhinmäki, J. 2005. Korkeakoulujen tutkintojärjestelmä uudistuu. Teoksessa E. Okkonen (toim.). Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto - tulokset ja tulevaisuus. Julkaisu 3, AMK-jatkotutkinto. Hämeen ammattikorkeakoulu, Hämeenlinna. 12-14.
- Argyris, C. & Schön, D. 1996. Organizational Learning II. Theory, Method, and Practice. Addison-Wesley Publishing Company, Cambridge, Massachusetts.
- Asikainen, P. 2004. Jatkotutkinnon opinnäytetyön profiili ja arvioinnin kriteerit kokeilun valossa. Teoksessa E. Okkonen(toim.). Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto - toteutuksia ja kokeiluja. Julkaisu 2, AMK-jatkotutkinto. Hämeen ammattikorkeakoulu, Hämeenlinna. 90-98.
- Bergenin kommuniquea: Euroopan korkeakoulutusalue - tavoitteiden saavuttaminen. Korkeakoulutuksesta vastaavien eurooppalaisten ministerien konferenssin julkilausuma, Bergen 19.-20. toukokuuta 2005. [Http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/liitteet/2005.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/liitteet/2005.pdf)
- Berliinin kommuniquea: "Euroopan korkeakoulualueen toteuttaminen". Julkilausuma Korkeakoulutuksesta vastaavien ministereiden konferenssi 19.9.2003 Berliini. www.minedu.fi.
Bolognan prosessi. Opetusministeriö.
<http://www.minedu.fi/opm/koulutus/yliopistokoulutus/bolognaprosessi.html>, luettu 1.8.2005.
- Boud, D. & Solomon, N. 2001. Repositioning Universities and Work. Teoksessa D. Boud & N. Solomon (eds.). 2001. Work-based Learning: A New Higher Education? The Society for Reserearch into Higher Education, St. Edmundsbury Press Ltd, Bury St Edmunds. 18-33.
- Bourdieu, P. 1985. Sosiologian kysymyksiä. Käännös J. P. Roos. Vastapaino, Tampere.
- Callon, M. & Latour, B. 1981. Unscrewing the Big Leviathan: how actors macro-structure reality and how sociologists help them to do so. Teoksessa K. Knorr-Cetina & A. V. Cicourel (toim.)Advances in social theory and methodology. Toward an integration of micro- and macro-sociologies. Routledge & Kegan Paul, Boston, London and Henley.
- Eduskunnan vastaus 59/2005 vp.
- Filosofisten ja yhteiskuntatieteellisten tutkintojen toimikunnan (FYTT) mietintö. 1972. Komiteamietintö 1972: A 17. FYTT, Helsinki.
- Forsman, H. 2003. Jatko-opiskelijat organisaationsa kehittäjinä. Teoksessa E. Okkonen (toim.). Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto - lähtökohdat ja

- haasteet. Julkaisu 1, AMK-jatkotutkinto. Hämeen ammattikorkeakoulu, Hämeenlinna. 98–108.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. 1992. What's worth fighting for in your school? Open University Press, Buckingham.
- 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.
- Heiskala, R. 2000. Toiminta, tapa ja rakenne. Kohti konstruktionistista synteesiä yhteiskuntateoriassa. Gaudeamus, Helsinki.
- Heiskala, R. 2006. Kansainvälisen toimintaympäristön muutos ja Suomen yhteiskunnallinen murros. Teoksessa R. Heiskala & E. Luhtakallio (toim.). Uusi jako. Miten Suomesta tuli kilpailukyky-yhteiskunta? Gaudeamus, Helsinki. 14–42.
- Heiskala, R. & Luhtakallio, E. (toim.) 2006. Uusi jako. Miten Suomesta tuli kilpailukyky-yhteiskunta? Gaudeamus, Helsinki.
- Herranen, J. 2003. Ammattikorkeakoulu diskursiivisena tilana. Järjestystä, konflikteja ja kaaosta. Kasvatustieteellisiä julkaisuja nro 85. Joensuun yliopisto.
- Honkimäki, S. & Jalkanen, H. (toim.). 2000. Innovatiivinen yliopisto. Artikkelikokoelma Jyväskylässä 9.–10.9.1999 järjestetystä korkeakoulutuksen VII symposiumista. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Huotari, V. 2002. Koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät kasvatustieteiden konstellaationa. Teoksessa R. Honkonen (toim.) Koulutuksen lumo. Retoriikka, politiikka ja arviointi. OKKA – Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö ja Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Vammalan Kirjapaino Oy, Tampere. 75–90.
- Jalava, J. 2004. Ekologisen kommunikaation kompleksisuus. Tiede ja Edistys 2/04. Tutkijaliitto, Helsinki. 145–151.
- Jolkkonen, A. 2005. Yrittäjäyliopistomaistuva ammattikorkeakoulu ja yliopisto – kenen identiteettikriisi? Kever-verkkolehti, <http://www.piramk.fi/kever/kever.nsf>. Luettu 2.1.2006.
- Järvelä, M. 1991. Palkkatyö ja koulutustarve. Tutkimus palkkatyön kasvusta, ammatillistumisesta ja toimijoiden strategioista Suomessa toisen maailmansodan jälkeen. Tutkijaliitto, Helsinki.
- Järvinen, M-R. 1997. Eriytyneistä kouluista laaja-alaisia oppimiskeskuksia? Amatillisten oppilaitosten yhdistäminen suomalaisen koulutuspolitiikan välineenä 1990-luvulla. Turun yliopiston julkaisuja, sarja c, osa . 135, Turku.
- Järvinen, M-R. 1998. Korkeakoulujen ja työelämän yhteistyö: retoriikkaa vai todellisuutta? Teoksessa M-R. Järvinen, R. Rinne & E. Lehtinen (toim.). 1998. Yliopistot ja muuttuva työelämä. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:60. Turku. 65–99.
- Järvinen, M-R., Rinne, R. & Lehtinen, E. (toim.) 1998. Yliopistot ja muuttuva työelämä. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:60. Turku.

- Jääskeläinen, J. 2001. Klusteri tieteen ja politiikan välissä. Teollisuuspolitiikasta yhteiskuntapolitiikkaan. Sarja A 33. Helsinki, Elinkeinoelämän tutkimuslaitos, ETLA ja Taloustieto.
- Kankaala, K. & Kaukonen, E. & Kutinlahti, P. & Lemola, T. & Nieminen, M. & Välimaa, J. 2004. Yliopistojen kolmas tehtävä? Edita, Helsinki.
- Kantola, I. (toim.). 2002. Ammattikorkeakoulun jatkotutkinnon kokeilulupahakemusten arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 1: 2002.
- Karjalainen, S. 2007. Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot – lainsäädännön tausta ja tavoitteet. Teoksessa J. Levonen (toim.) 2007. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto – Työelämäläheistä asiantuntemusta kehittämässä. Hämeen ammattikorkeakoulu, Hämeenlinna. 17–20.
- Kekäle, T. & Heikkilä, J. & Jaatinen, P. & Myllys, H. & Piilonen, A-R. & Savola, J. & Tynjälä, P. & Holm, K. 2004. Ammattikorkeakoulujen jatkotutkintokokeilu. Käynnistysvaiheen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 1.
- Kekäle, T., Tynjälä, P. & Heikkilä, J. 2004. Duaalimalli, Bologna ja ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnon arviointi. Teoksessa E. Okkonen (toim.) Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – toteutuksia ja kokemuksia. Julkaisu 1, AMK-jatkotutkinto. Hämeen ammattikorkeakoulu, Hämeenlinna. 23–28.
- Ketonen, O. 1967. Yliopistopolitiikkaa tutkimassa. WSOY, Helsinki.
- Kinnunen, P. & Hedberg, N. & Nykänen, M. & Kämppi, H. & Heikkilä, J. 2004. Pk-sektorin yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen koulutusohjelmasta osaamisen kehittäjiä ja yrittäjiä. Teoksessa E. Okkonen (toim.). Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – toteutuksia ja kokemuksia. Julkaisu 2, AMK-jatkotutkinto. Hämeen ammattikorkeakoulu, Hämeenlinna. 137–140.
- Kivelä, P., Kolehmainen, J. & Siisiäinen, M. 2007. Työllisyysprojekti toimija-verkkona. Sosiologia, 44 (1), 19–34.
- Kivinen, O. & Rinne, R. & Ketonen, K. 1993. Yliopiston huomen – korkeakoulupolitiikan historiallinen suunta Suomessa. Hanki ja jää, Helsinki.
- KKA 2004:1V. Korkeakoulujen arviointineuvoston toimintasuunnitelma 2004–2007. Verkkojulkaisuja. KKA, Helsinki. www.kka.fi
- Klemelä, K. 1999. Ammattikunnista ammatillisiin oppilaitoksiin. Ammatillisen koulutuksen muotoutuminen Suomessa 1800-luvun alusta 1990-luvulle. Turun yliopisto, Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 48. PAINOSALAMA, Turku.
- KM 1972. Filosofisten ja yhteiskuntatieteellisten tutkintojen toimikunnan mietintö 1972: A 17. Helsinki.
- Knorr-Cetina, K. & Cicourel, A.V. (eds.) 1981. Advances in social theory and methodology. Toward an integration of micro- and macro-sociologies. Routledge & Kegan Paul, Boston and London.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen. Opetus 2000-sarja. WSOY, Helsinki.
- Koivisto, J. 1998. Professorit järjestykseen. Kasvatustieteen virantäytöt 1970-luvulta 1990-luvulle. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 45. Turun yliopisto.

- Korhonen, M. & Okkonen, E. 2004. Ammattikorkeakoulun jatkotutkinnon profiili vastuuyliopettajien ja opetustiimin ilmaisemana. E. Okkonen (toim.). Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – toteutuksia ja kokemuksia. Julkaisu 2, AMK-jatkotutkinto. Hämeen ammattikorkeakoulu, Hämeenlinna.
- Kotila, H. 2003a. Ammattikorkeakoulun pedagogisten kysymysten erityisyys. Teoksessa H. Aittola (toim.) €KG? Eurooppa, korkeakoulutus, globalisaatio. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. Korkeakoulututkimuksen seura. 189–199.
- Kotila, H. (toim.). 2003b. Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Edita, Helsinki.
- Kotila, H. 2003c. Oppimiskäsitykset ammattikorkeakoulutuksessa. Teoksessa H. Kotila (toim.). Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Edita, Helsinki. 13–23.
- Kotila, H. 2004. Tutkimus- ja kehitystoiminnan haasteet ammattikorkeakoulussa. Teoksessa H. Kotila & A. Mutanen (toim.) Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu. Edita, Helsinki. 11–23.
- Kotila, H. & Mutanen, A. (toim.) 2004. Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu. Edita, Helsinki.
- Koulutus ja tutkimus vuosina 1999–2004. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriö.
- Koulutus ja tutkimus vuosina 2003–2008. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriö.
- Laki (645 / 2001) ammattikorkeakoulun jatkotutkinnon kokeilusta. Oikeusministeriö. Edita, Helsinki.
- Laki (411 / 2005) ammattikorkeakoululain muuttamisesta. Oikeusministeriö. Edita, Helsinki.
- Lampinen, O. 2000. Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. Helsinki: Gaudeamus. 2. korjattu painos.
- Lampinen, O. 2002. Ammattikorkeakoulureformi kansainvälisessä perspektiivissä. Teoksessa J-P. Liljander (toim.). 2002. Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. ARENE ja Edita, Helsinki. 60–79.
- Lampinen, O. 2003. Suomalaisen korkeakoulutuksen uudistaminen. Reformeja ja innovaatioita. Opetusministeriön julkaisuja 25.
- Lamppu, V-M. 2004. Ammattikorkeakoulun jatkotutkinnon merkitys pk-yrityksille. Teoksessa E. Okkonen (toim.). Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – toteutuksia ja kokemuksia. Julkaisu 2, AMK-jatkotutkinto. Hämeen ammattikorkeakoulu, Hämeenlinna. 162–165.
- Lasonen, J. & Mäkinen, R. & Korhonen, K. (toim.) 1992. Opistosta ammattikorkeakouluksi. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 73. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Latour, B. 1988. The Pasteurization of France. Käännös A. Sheridan & J. Law. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts and London, England.
- Latour, B. 2005. Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network-Theory. Oxford University Press, Oxford.
- Latour, B. 2006. Emme ole koskaan olleet moderneja. Suom. R. Suikkanen. Vastapaino, Tampere.

- Lehtonen, T-K. 2004. Yhteiskunta välityksinä ja koetuksina: Bruno Latour ja kollektiivin kokoonpaneminen. Teoksessa K. Rahkonen 2004. Sosiologisia nykykeskusteluja. Gaudeamus, Helsinki. 166-205.
- Lehtonen, T-K. 2008. Aineellinen yhteisö. Episteme, Tutkijaliitto, Helsinki.
- Levonen, J. 2007. Johdanto. Teoksessa J. Levonen (toim.) 2007. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto - Työelämälaheista asiantuntemusta kehittämässä. Hämeen ammattikorkeakoulu, Hämeenlinna. 5-10.
- Levonen, J. (toim.) 2007. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto - Työelämälaheista asiantuntemusta kehittämässä. Hämeen ammattikorkeakoulu, Hämeenlinna.
- Liljander, J.-P. 1997. Erottautumisen ja jäljittelyn jännitekentässä kahdentuva korkeakoulutus kasautuneen koulutuskysynnän kanavoijana. Teoksessa J. Välimaa (toim.) Korkeakoulutus kolmiossa - Näkökulmia korkeakoulutuksen muutokseen. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. 35-56.
- Liljander, J-P. 2000. Pohjakoulutuksen mukainen valikoituminen ammattikorkeakoulutukseen. Teoksessa S. Honkimäki & H. Jalkanen (toim.). 2000. Innovatiivinen yliopisto. Artikkelikokoelma Jyväskylässä 9. -10.9.1999 järjestetystä korkeakoulutuksen VII symposiumista. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. 132-142.
- Liljander, J-P. (toim.). 2002. Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. ARENE ja Edita, Helsinki.
- Liljander, J-P. 2004. Ammattikorkeakoulutuksen asema eurooppalaisella korkeakoulutusalueella. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:10. Opetusministeriö, Helsinki.
- Lindqvist, O. & Hämäläinen, K. 2002. Esipuhe. I. Kantola (toim.). Ammattikorkeakoulun jatkotutkinnon kokeilulupahakemusten arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 1:2002.
- Luhmann, N. 1995. Social Systems. Käännös J. Bednarz, Jr. & D. Baecker. Stanford University Press, Stanford.
- Luhmann, N. 2002. Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Herausgegeben von Dieter Lenzen. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Luhmann, N. 2004. Ekologinen kommunikaatio. Suomennos S. Krause ja S. Raiski. Gaudeamus, Helsinki.
- Maijala, H. & Levonen, J. (toim.). 2008. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto - Osaamisen ennakointi ja tulevaisuuden haasteet. Hämeen ammattikorkeakoulu, Hämeenlinna.
- Malava, H. & Okkonen, E. 2005. "Oman työnäyn kehittäminen ... siihen on luullinen mahdollisuus!" - AMK-jatkotutkinto-opiskelijoiden kokemuksia opiskelun alkuvaiheista. Teoksessa E. Okkonen (toim.). 2005. Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto - tulokset ja tulevaisuus. Julkaisu 3, AMK-jatkotutkinto. Hämeen ammattikorkeakoulu, Hämeenlinna. 188-199.
- Maljojoki, P. 2003. Jatkotutkinnot vahvistavat ammattikorkeakouluja asiantuntijayhteisöinä ja niiden tutkimus- ja kehitystyötä. Teoksessa E. Okkonen (toim.). Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto - lähtökohdat ja haasteet.

- Julkaisu 1, AMK-jatkotutkinto. Hämeen ammattikorkeakoulu, Hämeenlinna. 80–95.
- Malkki, P. & Hölttä, S. 2000. Korkeakoulu- ja tiedepolitiikan muutokset 1960-luvulta 1990-luvulle. Kuinka muutokset on toteutettu yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa. Teoksessa S. Honkimäki & H. Jalkanen (toim.). Innovatiivinen yliopisto. Artikkelikokoelma Jyväskylässä 9. – 10.9.1999 järjestetystä korkeakoulutuksen VII symposiumista. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. 43–57.
- 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. Tampere.
- McNeill, J.R. & McNeill, W.H. 2005. Verkottunut ihmiskunta. Yleiskatsaus maailmanhistoriaan. Vastapaino, Tampere.
- Miettinen, R. 1998. Materiaalinen ja sosiaalinen: toimijaverkkoteoria ja toiminnan teoria innovaatioiden tutkimuksessa. *Sosiologia* 1/1998. 28–42.
- Mäkelä, P. & Stenlund, H. 1995. Projektijohtaminen. Toiminnanohjaus verkostotaloudessa. Hakapaino, Helsinki.
- Mäki, M. 2000. Laadun ilmapiiritekijät ammattikorkeakoulussa. Tampereen yliopisto, Tampere.
- Neuvonen-Rauhala, M-L. 2007a. Toimijaverkko ylempien amk-tutkintojen vaikiinnuttamisessa. Teoksessa Ammattikorkeakoulujen verkostohankkeet. Opetusministeriön julkaisuja 2007:1. 30–35.
- Neuvonen-Rauhala, M-L. 2007b. Opinnäytetyön työelämälähtöisyys – mitä, kenelle, ja miten? Teoksessa J. Levonen, J. 2007. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto – Työelämäläheistä asiantuntemusta kehittämässä. Hämeen ammattikorkeakoulu, Hämeenlinna. 155–159.
- Noe, E. & Fjelsted Alrøe, H. 2003. Combining Luhmann and Actor-Network Theory to see Farm Enterprises as Self-organizing Systems. Saatavilla <http://orgprints.org/00000324>. Luettu 28.12.2004.
- Nousiainen, R. & Häyrynen, A. & Kauppi, A. 2004. Amk-jatkotutkintokoulutuksen kehittävä arviointi. Teoksessa E. Okkonen (toim.). 2004. Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – toteutuksia ja kokemuksia. Julkaisu 2, AMK-jatkotutkinto. Hämeen ammattikorkeakoulu, Hämeenlinna. 80–88.
- Nurmi, J. 1998. Keiden koulutusväylät? Laveneva korkeakoulutus ja valikoituminen. Koulutussosiologian tutkimuskeskus, raportti 43.
- Nyyssölä, K. & Saarinen, T. (toim.) 1997. Näkökulmia korkeakoulujen tuloksellisuuteen. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 41. Turun yliopisto.
- OECD. 2003. Polytechnic Education in Finland. Reviews of National Policies for Education. OECD, Paris.

- Ojala, K. & Ahola, S. 2008a. Koulutuksen työelämäyhteydet, opinnäytetyö ja kehittämisen haasteet – ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon olemusta etsimässä. Teoksessa H. Majjala & J. Levonen (toim.). Ylempi ammattikorkeakoulututkinto – Osaamisen ennakointi ja tulevaisuuden haasteet. Hämeen ammattikorkeakoulu, Hämeenlinna.
- Ojala, K. & Ahola, S. 2008b. Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot – kokeilusta kokemukseen. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 71. Turun yliopisto, Turku.
- Okkonen, E. (toim.). 2003a. Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – lähtökohdat ja haasteet. Julkaisu 1, AMK-jatkotutkinto. Hämeen ammattikorkeakoulu, Hämeenlinna.
- Okkonen, E. 2003b. Vireästi taidolla – ammattikorkeakoulun jatkotutkintokokeilun seurantaloksia lukuvuodelta 2002–2003. Teoksessa E. Okkonen (toim.). Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – lähtökohdat ja haasteet. Julkaisu 1, AMK-jatkotutkinto. Hämeen ammattikorkeakoulu, Hämeenlinna. 142–156.
- Okkonen, E. (toim.). 2004a. Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – toteutuksia ja kokemuksia. Julkaisu 2, AMK-jatkotutkinto. Hämeen ammattikorkeakoulu, Hämeenlinna.
- Okkonen, E. 2004b. Verkostoissa kehitettyä ja koettua – ammattikorkeakoulun jatkotutkintokokeilun seurantaloksia 2002–2004. Teoksessa E. Okkonen (toim.). Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – toteutuksia ja kokemuksia. Julkaisu 2, AMK-jatkotutkinto. Hämeen ammattikorkeakoulu, Hämeenlinna. 176–194.
- Okkonen, E. (toim.). 2005a. Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – tulokset ja tulevaisuus. Julkaisu 3, AMK-jatkotutkinto. Hämeen ammattikorkeakoulu, Hämeenlinna.
- Okkonen, E. 2005b. Hyvä koulutus työkokemusta hankkineille – Valmistuvien opiskelijoiden kokemuksia ammatillisen asiantuntijuuden syvenemisestä ja opiskelustaan. Teoksessa E. Okkonen (toim.). Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – tulokset ja tulevaisuus. Julkaisu 3, AMK-jatkotutkinto. Hämeen ammattikorkeakoulu, Hämeenlinna. 200–217.
- Okkonen, E. & Neuvonen-Rauhala, M-L. 2005. Voimavarana työelämäläheisyys. Teoksessa E. Okkonen (toim.). 2005. Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – tulokset ja tulevaisuus. Julkaisu 3, AMK-jatkotutkinto. Hämeen ammattikorkeakoulu, Hämeenlinna. 208–217.
- OPM 2006: 2.: Opetusministeriön keskustelumuistio 8.3.2006. Korkeakoulujen rakenteellisen kehittämisen periaatteet. Opetusministeriön monisteita 2006: 2. Helsinki.
- Pohjola, A. 1995. Tutkijan sitoumuksista. *Janus*, 3 (1). 55–58.
- Pratt, J. 1997. *The Polytechnic Experiment 1965-1992*. The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Pratt, J., Kekäle, T., Maassen, P., Papp, I., Perellon, J. & Utti, M. 2004. Equal but Different. An Evaluation of the Postgraduate Polytechnic Experiment in

- Finland. Final Report. Publications of the Finnish Higher Education Council 11. Tammer-Paino, Tampere.
- Purhonen, K. 2002. Ovatko ammattikorkeakoulut vastanneet työelämän odotuksiin. Teoksessa J-P. Liljander (toim.). Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. ARENE ja Edita, Helsinki. 164-170.
- Pyyhtinen, O. & Tamminen, S. 2007. Inhimillistä, aivan liian inhimillistä? Foucault, Latour ja ihmistieteiden antropologinen uni. *Tiede ja Edistys*, 3/07. 229-251.
- Rantanen, T. 2007. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyö ja työelämän kehittämisen metodologia. Teoksessa Levonen, J. (toim.) 2007. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto - Työelämäläheistä asiantuntemusta kehittämässä. Hämeen ammattikorkeakoulu, Hämeenlinna. 127-137.
- Rauhala, P. 2007. Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen korkeakoulupoliittinen rooli. Teoksessa Levonen, J. (toim.) 2007. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto - Työelämäläheistä asiantuntemusta kehittämässä. Hämeen ammattikorkeakoulu, Hämeenlinna. 21-28.
- Raudaskoski, L. 2000. Ammattikorkeakoulun toimintaperustaa etsimässä. Toimilupahakemusten sisällönanalyttinen tarkastelu. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 166. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Rinne, R. 2002. Binaarimallista Bolognan tielle: erilliset ammattikorkeakoulut tulevat ja menevät. Teoksessa Liljander, J-P (toim.). Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. ARENE & Edita, Helsinki.
- Rissanen, R. 2003. Työelämälähtöinen opinnäytetyö oppimisen kontekstina. Fenomenografisia näkökulmia tradenomin opinnäytetyöhön. *Acta Universitatis Tamperensis* 970. Tampereen yliopistopaino, Tampere.
- Roos, J-P. 2003. The Social Composition of What? Bruno Latour ja "uhanalainen konstruktionismi". Artikkelinä Pirkkoliisa Ahposen juhla-kirjassa. Saatavilla <http://www.valt.helsinki.fi/staff/jproos/latour.htm>, luettu 19.4.2005.
- Saari, S. 2002. Opettajankoulutuksen arviointi- ja kehittämisdiskurssi koulutuspoliittisessa kontekstissa. *Acta Universitatis Tamperensis* 893. Tampere University Press, Tampere.
- Saarinen, T. 2007. Quality on the Move. Discursive Construction of Higher Education Policy from the Perspective of Quality. *Jyväskylä Studies in Humanities*, 83. University of Jyväskylä, Jyväskylä.
- Salminen, H. 1997. Suomalaisen ammattikorkeakoulun syntyyn vaikuttaneita tekijöitä. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. *Kasvatus* 28 (4). 312-325.
- Salminen, H. 2000. Ammattikorkeakoulujen tulevaisuudesta. *Futura* 2, Tulevaisuuden tutkimuksen seura ry. 35-56.
- Salminen, H. 2001. Suomalainen ammattikorkeakoulu-uudistus opetushallinnon prosessina. Koulutussuunnittelu valtion keskushallinnon näkökulmasta. Yhteenveto-osa ja artikkelit. Opetusministeriön koulutus- ja korkeakoulupoliittikan osaston julkaisusarja 81. Helsinki.

- Salminen, H. 2002. Jatkotutkintojen synty ammattikorkeakouluihin. Teoksessa J-P. Liljander (toim.). *Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta.* ARENE ja Edita, Helsinki. 356-370.
- Salminen, H. 2003. Uuden tutkinnon kehittämisen tausta ja tarve. Teoksessa E. Okkonen (toim.). *Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto - lähtökohdat ja haasteet.* Julkaisu 1, AMK-jatkotutkinto. Hämeen ammattikorkeakoulu, Hämeenlinna. 6-16.
- Siisiäinen, M. 2005a. Owi-malli pakollisena kauttakulkukohtana. Teoksessa M. Siisiäinen (toim.). *Owi auki? Työllisyysuhanke toimijaverkkona pienillä paikkakunnilla.* Jyväskylän yliopiston sosiologian julkaisuja 70. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä. 10-35.
- Siisiäinen, M. (toim.) 2005b. *Owi auki? Työllisyysuhanke toimijaverkkona pienillä paikkakunnilla.* Jyväskylän yliopiston sosiologian julkaisuja 70. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Stähle, P. 1998. *Supporting a System's Capacity for Self-renewal.* Research Report 190. Department of Teacher Education. University of Helsinki, Helsinki.
- Suutari, M. 2005. Jatkotutkinnot elinkeinoelämässä. Teoksessa E. Okkonen (toim.). *Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto - tulokset ja tulevaisuus.* Julkaisu 3, AMK-jatkotutkinto. Hämeen ammattikorkeakoulu, Hämeenlinna. 53-56.
- Teichler, U. 2008. The End of Alternatives to Universities or New Opportunities? Teoksessa J. S. Taylor, J. Brites Ferreira, M. de Lourdes Machado & R. Santiago (toim.). *Non-University Higher Education in Europe.* Higher Education Dynamics 23. Springer. 1-13.
- Titscher, S., Meyer, M., Wodak, R. & Vetter, E. 2000. *Methods of Text and Discourse Analysis.* Käännös B. Jenner. SAGE, London, Thousand Oaks, New Delhi.
- Toikka, M. 2002. Strategia-ajattelu ja strateginen johtaminen ammattikorkeakouluissa. *Acta Universitatis Tamperensis* 873. Tampere.
- Treuthardt, L. 2004. Tulosohjauksen yhteiskunnallisuus Jyväskylän yliopistossa. Tarkastelunäkökulmina muoti ja seurustelu. *Jyväskylä Studies of Education, Psychology and Social Research* 245. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Tulkki, P. 1993. Työelämän ja ammattikorkeakoulun yhteys. *Koulutus sosiologian tutkimuskeskus. Raportteja* 18. Turun yliopisto, Turku.
- Tulkki, P. 1995. Ammattikorkeakoulut ja työelämä. Teoksessa O. Lampinen (toim.). 1995. *Ammattikorkeakoulut - vaihtoehto yliopistoille.* Gaudeamus/Otatieto, Tampere. 193-211.
- Tulkki, P. & Lyytinen, A. 2001. Ammattikorkeakoulu innovaatiojärjestelmässä. Osa 1. Alueelliset innovaatioverkostot. Väliraportti. Työelämän tutkimuskeskus, Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Tampereen yliopisto, Tampere.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.* Tammi, Helsinki.

- Tynjälä, P. & Kekäle, T. & Heikkilä, J. 2004. Työelämälähtöisyys koulutuksessa. Teoksessa E. Okkonen (toim.). Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto - to- teutuksia ja kokemuksia. Julkaisu 2, AMK-jatkotutkinto. Hämeen ammat- tikorkeakoulu, Hämeenlinna. 6-15.
- Tynjälä, P. & Välimaa, J. & Murtonen, M. (toim.) 2004. Korkeakoulutus, oppi- minen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia. Opetus 2000-sarja. PS-Kustannus, Jyväskylä.
- Ylikoski, P. 2000. Bruno Latour ja tieteentutkimus. Tiede ja Edistys 4/2000. 298- 310. Saatavissa myös www.helsinki.fi/~pylikosk/esseet/Latour.html. Luettu 10.8.2005.
- Valtiontalouden tarkastusvirasto. 2009. Ammattikorkeakoulutuksen työelämä- lähtöisyyden kehittäminen. Valtiontalouden tarkastusviraston tulokselli- suustarkastuskertomukset 188/2009. Edita Prima Oy, Helsinki.
- Vanhanen-Nuutinen, L. & Lambert, P. 2005. Hankkeesta julkaisuksi. Kirjoitta- minen ammattikorkeakoulun ja työelämän kehityshankkeissa. Edita, Hel- sinki.
- Varjonen, B. 2008. Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen kehittämisverkos- ton toimintakatsaus. Kever-verkkolehti 1/2008. Luettavissa <http://ojs.seamk.fi/index.php/kever/issue/current>. Luettu 13.8.2008.
- Varmola, T. 2002. Ammattikorkeakoulujen tulevaisuuden näkymiä. Teoksessa J-P. Liljander (toim.). Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. ARENE ja Edita, Helsinki. 371-382.
- Virtanen-Eraydin, A. 2002. Uudella koulutuksella uudelle vuosituhannele - Suomen 1990-luvun koulutuspolitiikka. Kever-verkkolehti 2/2002. <http://www.token.fi/kever/kever.nsf>, luettu 2.12.2002.
- Volanen, M. V. 2006. Filoteknia ja kysymys sivistävästä työstä. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Välimaa, J. (toim.). 1997. Korkeakoulutus kolmiossa - Näkökulmia korkeakou- lutuksen muutoksiin. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Välimaa, J. 2004. Kolmas tehtävä korkeakoulutuksessa: tavoitteena joustavuus ja yhteistyö. Teoksessa K. Kankaala, E. Kaukonen, P. Kutinlahti, T. Lemo- la, M. Nieminen & J. Välimaa (toim.). Yliopistojen kolmas tehtävä? Edita, Helsinki. 43-68.
- Välimaa, J. 2005. Social Dynamics of Higher Education Reforms: The Case of Finland. Teoksessa Amaral, A. & Gornitzka, Å. & Kogan, M. (eds.) Reform and Change in Higher Education. Springer, Dordrecht.
- Välimaa, J. & Neuvonen-Rauhala, M-L. 2008. Polytechnics in Finnish Higher Education. Teoksessa J. S. Taylor, J. Brites Ferreira, M. de Lourdes Machado & R. Santiago (toim.). Non-University Higher Education in Europe. Higher Education Dynamics 23. Springer.
- Väärälä, R. 1995a. Ammattikoulutus ja kvalifikaatiot. Acta Universitatis Lap- poniensis 9. Lapin yliopisto, Rovaniemi.
- Väärälä, R. 1995b. Ammattikoulutus kulttuurisessa muutoksessa. Sosiaalipoliit- tisen yhdistyksen julkaisu Janus, 3 (3). 294-298.

Åkerman, M. 2006. Tiedon tuotannon käytännöt ja ympäristöpoliittinen toimijuus. Rajaamisen ja yhdistämisen politiikkaa. Acta Universitatis Tamperensis 1139. Tampereen Yliopistopaino, Tampere.

Painamattomat lähteet

- Innola, M. 2005. Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot. PowerPoint-esitys 7.10.2005 Jatkotutkintokokeilun pyöreän pöydän dialogi -tapahtumassa. Opetusministeriö. Kalvot saatavilla www.ylempiampk.fi/jatkotutkinnot.nsf. Luettu 11.11.2005.
- Okkonen, E. 2002. Tilannekatsaus. Powerpoint-esitys pidetty jatkotutkintokokeilun seminaarissa 21.10.2002 Helsingissä.
- Selvitys ammattikorkeakoulujen hallinnon ja kaupan alan jatkotutkinnoista, työryhmäraportti opetusministeriölle 2000.

Tutkimusaineisto

- Akava 30.9.2003. Ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnot
- Anttila, S. 2005. Yritysilmeen kehittäminen ja tutkiminen. Case: Talentum. Teoksessa E. Okkonen (toim.). Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – tulokset ja tulevaisuus. Julkaisu 3, AMK-jatkotutkinto. Hämeen ammattikorkeakoulu, Hämeenlinna. 61–63.
- Eduskunnan PTK 77/2001 vp (tarkistettu), yleiskeskustelu hallituksen esityksestä HE 21/2001.
- Eduskunnan PTK 21/2005 vp (tarkistamaton, luettu 4.4.2005) keskustelusta HE 14/2005.
- Elinkeinoelämän Keskusliitto EK (aiemmin Teollisuus ja Työnantajat TT), Metalliteollisuuden keskusliitto MET, Sähkö- ja Elektroniikkateollisuusliitto SET 29.5.2000. Koulutusjärjestelmämme ei kaipaa ammattikorkeakoulun jatkotutkintoja.
- Elinkeinoelämän Keskusliitto EK (aiemmin Teollisuus ja Työnantajat TT) 29.11.2000. Ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnoille ei ole tarvetta.
- Elinkeinoelämän Keskusliitto EK (aiemmin Teollisuus ja Työnantajat TT) 15.12.2004. Ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnot eivät saa sekoittaa kelpoisuusvaatimuksia.
- Elinkeinoelämän Keskusliitto EK. 2006. Osaava henkilöstö – menestyvät yritykset. EK:n koulutus- ja työvoimapolitiittiset linjaukset 2006–2010.
- Esite: Sähköistä tulevaisuutesi AMK-jatkotutkinnolla. TAMK Liiketalous. Sähköiseen liiketoimintaan painottuva pk-sektorin yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen jatkokoulutusohjelma. Tampereen ammattikorkeakoulu. 2005-2006.
- Hakemus 1. Lahden ammattikorkeakoulu, Liiketalouden laitos. Pk-yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen koulutusohjelma 60 ov.
- Hakemus 3. Helsingin liiketalouden ammattikorkeakoulu. Pk-sektorin yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen koulutusohjelma. 29.10.2001.

- Hakemus 4. Tampereen ammattikorkeakoulu. Hakemus ammattikorkeakoulujen jatkotutkintokokeiluun. Pk-sektorin yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen koulutusohjelma. 25.10.2001.
- Hakemus 6. AMK-jatkotutkinnon kokeilulupahakemus. Pk-sektorin yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen koulutusohjelma. 60 ov. Mikkelin ammattikorkeakoulu. 29.10.2001.
- HE 21/2001. Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi ammattikorkeakoulun jatkotutkinnon kokeilusta ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi.
- HE 14/2005. Hallituksen esitys Eduskunnalle ammattikorkeakoulujen tutkintojärjestelmän kehittämiseksi.
- HS 23.11.2000. Ammattikorkeakouluihin ehdotetaan nyt ylempiä amk-tutkintoja.
- Itsearviointi 1. AMK-jatkotutkinnon itsearviointiraportti. PK-yrittäjyyden ja liiketoimintaosaaminen. Helia, Helsingin liiketalouden ammattikorkeakoulu 15.10.2003.
- Itsearviointi 2. Jatkotutkintokokeilun käynnistysvaiheen itsearviointi. Pk-sektorin yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen koulutusohjelma. Mikkelin ammattikorkeakoulu.
- Itsearviointi 3. Jatkotutkintokokeilun koulutusohjelmien itsearviointi. Pk-yrittäjyys ja liiketoimintaosaaminen. Lahden ammattikorkeakoulu, Liiketalouden laitos. 21.10.2003.
- Itsearviointi 4. Jatkotutkintokokeilun käynnistysvaiheen itsearviointiraportti. Rakenteet, organisointimallit ja koulutusprosessit. Pk-sektorin yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen jatkotutkinto. Sähköisen liiketoimintaosaamisen jatkotutkinto. Tampereen ammattikorkeakoulu. 21.10.2003.
- Kantola, I. (toim.). 2002. Ammattikorkeakoulun jatkotutkinnon kokeilulupahakemusten arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 1: 2002.
- Kekäle, T. & Heikkilä, J. & Jaatinen, P. & Myllys, H. & Piilonen, A-R. & Savola, J. & Tynjälä, P. & Holm, K. 2004b. Ammattikorkeakoulujen jatkotutkintokokeilu. Käynnistysvaiheen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 1.
- Keskuskauppakamari 2003. Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosina 2003–2008.
- Kuntaliitto 25.9.2003. Lausunto 888/90/2003, Lausunto koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma-luonnoksesta.
- Kuntaliitto 23.4.2004. Lausunto 365/90/2004, Ammattikorkeakoulutuksen asema eurooppalaisella korkeakoulutusalueella.
- Kuntaliitto 8.12.2004. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon (jatkotutkinnon) vakinaistaminen.
- Kuntaliitto 18.3.2005. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon vakinaistaminen.
- KKA 26.5.2003. Ammattikorkeakoulujen jatkotutkintokokeilun arvioinnin projektisuunnitelma.
- KKA:n kirje 15.1.2003 OPM:lle. Ammattikorkeakoulujen jatkotutkintokokeilun hakemusten arviointi.

- KSR-J1: Okkonen, E. (toim.). 2003. Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – lähtökohdat ja haasteet. Julkaisu 1, AMK-jatkotutkinto. Hämeen ammattikorkeakoulu, Hämeenlinna.
- KSR-J2: Okkonen, E. (toim.). 2004. Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – toteutuksia ja kokemuksia. Julkaisu 2, AMK-jatkotutkinto. Hämeen ammattikorkeakoulu, Hämeenlinna.
- KSR-J3: Okkonen, E. (toim.). 2005. Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – tulokset ja tulevaisuus. Julkaisu 3, AMK-jatkotutkinto. Hämeen ammattikorkeakoulu, Hämeenlinna.
- L 645 / 2001. Laki ammattikorkeakoulun jatkotutkinnon kokeilusta.
- OPM:n keskustelumuistio 23.11.2000. Korkeakoulututkintojen järjestelmän kehittäminen.
http://www.minedu.fi/OPM/Julkaistut/2000/korkeakoulututkintojen_ja_rjestelman_kehittaminen?lang=fi. Luettu 14.1.2005. (A1)
- OPM:n kirje 55/043/98 (19.10.1998) ammattikorkeakoulujen jatkotutkintojen kehittämishanke. (A2)
- OPM:n kirje 31/401/2001 (23.8.2001) haku ammattikorkeakoulujen jatkotutkintokokeiluun ja kirjeen liite 1 (24.8.2001) Ammattikorkeakoulujen jatkotutkintokokeilun hakuohjeet, hakemusten käsittely, aikataulu ja arviointiperusteet. (A3)
- OPM:n kirje 22/043/2002 (2.5.2002) ammattikorkeakoulujen jatkotutkintokokeilun koordinaatio- ja seurantaryhmän asettaminen. (A4)
- OPM:n työryhmämuistio 1998 (päiväty 3.6.1998). (A5)
- OPM:n valmisteluryhmän ehdotus 1998 (päiväty 30.9.1998). Ammattikorkeakoulujen jatkotutkintojen kehittämishanke 1998–2000. (A6)
- OPM:n virkamiesryhmän suunnitelma 25.5.2000. Ammattikorkeakoulujen jatkotutkintojen kehittäminen. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. (A7)
- OPS 2005 - SAMK. Postgraduate degree programmes at Satakunta Polytechnic. Entrepreneurship and business skills in the SME Sector.
- Professoriliitto 8.6.2000. Ylemmät korkeakoulututkinnot kuuluvat vain yliopistoihin.
- Professoriliitto 20.4.2004. Professoriliiton lausunto opetusministeriön työryhmän muistiosta Tutkimus- ja kehitystyö suomalaisissa ammattikorkeakouluissa.
- PTK 77/2001 vp (tarkistettu), kohta 2: Hallituksen esitys laiksi ammattikorkeakoulun jatkotutkinnon kokeilusta ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi. Eduskunnan yleiskeskustelu.
- PTK 84/2001 vp (tarkistettu), kohta 2: Hallituksen esitys laiksi ammattikorkeakoulun jatkotutkinnon kokeilusta ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi. Toinen käsittely.
- PTK 21/ 2005 vp (tarkistamaton), kohta 3: Hallituksen esitys ammattikorkeakoulujen tutkintojärjestelmän kehittämiseksi. Eduskunnan keskustelu.
- Tradenomiliiton koulutuspoliittinen ohjelma 27.6.2002
- SiVM 5/2001 (vp - 21/2001 vp) Sivistysvaliokunnan mietintö.

- STTK 19.6.2002. Ammattikorkeakoululakityöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 19:2002.
- STTK 29.9.2003. Lausunto opetusministeriön luonnokseen koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmaksi.
- Suomen Ammattikorkeakouluopiskelijayhdistysten Liitto - SAMOK ry 5.10.2004. AMK-jatkotutkinto vastaa työelämän vaatimuksiin.
- Suomen Ammattikorkeakouluopiskelijayhdistysten Liitto - SAMOK ry 8.3.2005. Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot rinnastettava ylempiin korkeakoulututkintoihin.
- Suomen ylioppilaskuntien Liitto - SYL 2000. Päiväämätön ja otsikoimaton lausunto.
- Suomen ylioppilaskuntien Liitto - SYL 8.2.2002. Maisteritutkinnoilla ja ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnoilla tulee olla omat profiilinsa.
- Suomen ylioppilaskuntien Liitto - SYL 30.4.2004. Ammattikorkeakoulutuksen asema eurooppalaisella korkeakoulutusalueella -selvityksestä.
- Suomen ylioppilaskuntien Liitto - SYL 7.5.2004. For the Evaluation Group. HE Evaluation of the Postgraduate Studies and Degrees in Polytechnics / interview 10.5.2004.
- Ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnoissa tärkeää työelämälähtöisyys ja täydennyskoulutusluonne. SYL ja SAMOK 22.5.2000.
- Suomen Yrittäjät ry 28.10.2004. Pk-yritysten kannattaa käyttää hyväkseen ammattikorkeakoulujen osaamista.
- Suomen Yrittäjät ry. Lausunto hallituksen esityksestä (HE 14/2005 vp) laiksi ammattikorkeakoululain muuttamisesta. 30.03.2005.
- Tradenomiliitto TRAL ry. Jäsentutkimus 2004.

LIITETAULUKOT

LIITETAULUKKO 1 Ammattikorkeakoulujen perustamisen tavoitteet ja perustelut
 Tutkimuksessa käytetyt selvitykset ja tutkimukset, jotka käsittelevät ammattikorkeakoulujen perustamisen tavoitteita ja niiden perusteluja.

TAVOITTEET/ PERUSTELUT	KOULUTUSPOLIITTISET	YHTEISKUNTAPOLIITTISET (TYÖELÄMÄ JA TALOUS)
Koulutusjärjestelmään liittyvät	OECD:n selvitykset (Lampinen 2003)	
	Tutkintojen kansainvälisen rinnastettavuuden parantaminen ja yhteistyön lisääminen (Tulkki 1993; Salminen 2001; OECD 2003)	Kansainvälisen kanssakäymisen lisääntyminen ja tarve parantaa kansainvälistä kilpailukykyä (Salminen 2001; Antikainen 2002)
	Koulutuksen kansainvälistäminen (Tulkki 1993; OECD 2003)	Teollisuuden kansainvälistyminen ja vaatimukset osaamistason parantamisesta (Purhonen 2002)
	Koulutusrakenteen yksinkertaistaminen ja selkeyttäminen: koulutusväylien joustavoittaminen, moninkertaisen koulutuksen vähentäminen (Tulkki 1993; Salminen 2001), tutkintorakenteen uudistaminen (Antikainen 2002)	Yhteiskunnan ja työelämän muutokset (Salminen 2001) Uusiin ammattitaitovaatimukseen vastaaminen (Antikainen 2002; OECD 2003)
	Hajanaisen oppilaitosverkoston rationalisointi, oppilaitosyksiköiden toimivallan lisääminen (Lampinen 2000; Salminen 2001) ja toiminnan parantaminen (OECD 2003)	Taloudellisen kasvun tavoite ja taloudellinen pragmatismi (koulutuksen ja työelämän lähentäminen ja koulutuksen ammatillistaminen) (Salminen 2000)
	Koulutuksen tason nostaminen (Antikainen 2002; OECD 2003)	Yleinen tasa-arvopyrkimys (Salminen 2000)
	Koulutuksen alueellisen kattavuuden parantaminen (OECD 2003)	Liberalistinen yksilön ja yksilöllisyyden korostus (Salminen 2000)
	Ylioppilassuman purku (Tulkki 1993; Liljander 1997; Salminen 2001; Rinne 2002)	Valmiuksien lisääminen tieteellisen tutkimusten tulosten ymmärtämisessä ja ammatissa soveltamisessa (Tulkki 1993)
	Korkea-asteen tunnusmerkkien täytäminen (Antikainen 2002)	Koulumaisuudesta vahvuus: lyhyemmät valmistusajat (Tulkki 1993)
Korkea-koulutuksen duaalimalliin liittyvät	Korkeamman ammatillisen koulutuksen kehittämismahdollisuuksien turvaaminen (Lampinen 2000)	Alueellisen kehityksen vahvistaminen (Lampinen 2000; Salminen 2001)
	Oma erillinen koulutusväylä (Liljander 1997) Tasavertainen, rinnakkainen, vaihtoehtoinen ja täydentävä koulutussektori ja -väylä (Lampinen 2000; Salminen 2001; OECD 2003; Kotila 2003a) Joustava, kilpailukykyinen ja laajalainen vaihtoehto yliopistolle (Antikainen 2002) Ammatillisen koulutuksen tason nostaminen ja laadun parantaminen (Liljander 1997)	Koulutuksen ja työelämän kytkenät ainoa mahdollisuus taloudellisesta kriisistä selviämiseksi (Salminen 2001) Ammatillisen koulutuksen veto-voiman parantaminen (Tulkki 1993; Salminen 2001; Rinne 2002; OECD 2003) Opistoja houkuttelevamman koulutusvaihtoehdon luominen (Liljander 1997)
	Korkea-asteen koulutusmahdollisuuksia paikkakunnille, joissa ei yliopistoa (Lampinen 2000; Salminen 2001; OECD 2003)	Yhteistyötä, uudenlaisia työmuotoja ja toimintakulttuuria työelämän kanssa (Salminen 2001)
	Yliopistot voivat keskittyä tutkimukseen ja tutkijakoulutukseen (Salminen 2001)	Työvoimalle entistä laajaa-alaisempi osaaminen (Salminen 2001)

Ammatillisen korkea-asteen koulutusväylän luomiseen yliopiston rinnalle liittyvät	Opistotason yksiköiden koulutuksen kehittäminen ja statustason nosto (Liljander 1997), opetuksen tason nostaminen ja opetusmenetelmien parantaminen (Antikainen 2002; OECD 2003)	Työelämän nopeasti muuttuvat vaatimukset ja niihin reagoiminen (Salminen 2001) Koulun ja työn vuorovaikutuksen edistäminen (OECD 2003)
	Nuorten koulutustoiveet (Salminen 2001) ja valintamahdollisuuksien lisääminen (Antikainen 2002)	Asiantuntijuuden omapohjaisuus ja refleksiivisyys (Lampinen 2000)
	Kirjasto- ja tietopalvelujen kehittäminen (OECD 2003)	Korkeimman opetuksen ja työ- ja talouselämätarpeiden kytkeminen (Kotila 2003)
		Pk-yritystoiminnan kehitysedellytysten edistäminen (Salminen 2001)

LIITETAULUKKO 2 Opinnäytetyön mahdollisuudet ja haasteet

Liitetaulukkoon on koottu otteita tutkimusaineistosta ilmaisuista, joissa tuodaan esille jatkokutkinnon opinnäytetyöhön liittyviä mahdollisuuksia ja haasteita ammattikorkeakoulun, opiskelijan tai työelämän sekä edellä mainittujen yhteistyön näkökulmasta. Koosteet ovat tiivistelmiä alkuperäisistä ilmaisuista.

Mahdollisuudet (lupaukset) ja tulokset	Haasteet ja kehittämiskohteet
Valmistelu-, suunnittelu- ja arviointiasiakirjat	
<ul style="list-style-type: none"> * [...] opinnäytetyötä tehdessään kehittää omaa työtään tai työyhteisöä (eduskunnan yleiskeskustelu PTK21 / 2005 vp) * Yhdistyy hyvällä tavalla työelämään 	<ul style="list-style-type: none"> * Pohtia, mikä tekee opinnäytteestä korkeakoulun opinnäytetyön ja miten se eroaa perustutkinnon opinnäytetyöstä (HE 14/2005) * Syytä kytkeä [...] tutkimus- ja kehittämis-toimintaan ja alueellisiin strategioihin (KKA-VA) * Ammattikorkeakoulujen tietynasteinen omavaraisuus opinnäytetöiden aiheissa osana tutkimus- ja kehitystyön toimintaohjelmaa mahdollistaisi opiskelijalle hänen niin halutessaan riippumattomuuden omasta työpaikastaan (KKA-VA) * Tasovaatimukset koettiin [...] tärkeiksi kansallisen ja kansainvälisen vertailtavuuden vuoksi (KKA-HA)
Seurantajulkaisut	
<ul style="list-style-type: none"> * Liittyvät liiketoimintaprosessien kehittämiseen, uuden teknologian hyväksikäyttöön tai uusien liiketoimintamahdollisuuksien etsimiseen, asiakkuuden hallinnan kehittämiseen ja logistiikan tehostamiseen (KSR-SJ1) * Palveluliiketoiminnan kehitysprojektissa tehostetaan yrityksen sisäistä toimintaa ja kehitetään asiakkuuksia (KSR-SJ2) * Tarkoituksena tuottaa konkreettisia työkaluja, joilla yrityksen jälleenmyyntiorganisaatiota voidaan jatkossakin kehittää (KSR-SJ2) * Laaditaan suunnitelma ja sopimus (KSR-SJ2) * Suunniteltiin yhdessä (KSR-SJ1) 	<ul style="list-style-type: none"> * Tyydyttävän ratkaisun saaminen asetettuihin ongelmiin äärellisessä ajassa on keskeinen ongelma (KSR-SJ3) * Yksittäiset, käytäntöön liittyvät oivallukset eivät siirry yleistäviksi, laajemmalle leviäväksi innovaatioiksi (KSR-SJ3) * Liian organisaatiokeskeinen ja ohjausta kaivattiin lisää (KSR-SJ3) * Mielekkään opinnäytetyön aiheen löytäminen ja kehittämistehtävän kytkeminen omaan oppimisprosessiin [...] (KSR-SJ3) * [...] tiedon tuottamisen, välittämisen ja soveltamisen välille tulisi luoda toimivat yhteydet sekä vahvistaa tiedon integroinnilla eri toimijatahojen kesken innovaatioita ja kehittämistä luovaa yhteistyötä. Mahdolli-

<p>* Sijoittuu arjen ongelmanratkaisun ja tieteellisen ongelmanratkaisun välimaastoon kaikki kurssit ja muut opinnot tukevat jatko-opiskelijan käynnistämää kehittämishanketta (KSR-SJ3) * Tuottaa lisäarvoa opiskelijalle, ohjaajalle, AMK:lle ja organisaatiolle, edellä mainituilla yhteiset tavoitteet, yhteydet paranevat (KSR-SJ2) * Kohdeorganisaation toimintatavat ja kilpailukyky kehittyvät, tapahtuu alueellista kasvua, urakehitys vauhdittuu, AMK:n ja organisaatioiden väliset suhteet kehittyvät, tuottaa uutta tietoa ja/ tai osaamista (KSR-SJ2) * Kehittävät työelämää koulutuksellisin keinoin ja tuovat samalla työelämää sen uusimpia ongelmia lähelle AMK-koulutusta (KSR-SJ1) * Toteutetaan ohjatusti suuria kehittämishankkeita ja tuotetaan tietoa työelämästä (KSR-SJ1)</p>	<p>suudet tähän syntyvät sillä, että opiskelijoiden opinnäytetöiden valinnassa [...] (KSR-SJ1) * [...] se, että opinnäytetöiden tuloksia aiotaan hyödyntää omassa työpaikassa, kohottaa niiden tasoa. (KSR-SJ1) * Tulee olla vahva side AMK-koulutuksen laadun parantamisen ja työelämän kehittämisen välillä. (KSR-SJ1)</p>
---	--

(HE = hallituksen esitys, KKA-VA = Korkeakoulujen arviointineuvoston väliarviointi, KKA-LA = Korkeakoulujen arviointineuvoston loppuarviointi, KSR-SJ1 = Koordinaatio- ja seurantaryhmän seurantajulkaisu 1, KSR-SJ2 = Koordinaatio- ja seurantaryhmän seurantajulkaisu 2, KSR-SJ3 = Koordinaatio- ja seurantaryhmän seurantajulkaisu 3)

LIITETAULUKKO 3 Työelämälähtöisyyteen kytkeytyviä ilmaisia kokeilulupahakemuksissa ja itsearvioinneissa (Lähde: Liiketalouden kokeiluluvan saaneet kokeilulupahakemukset ja itsearvioinnit LH-AMK1 - LH-AMK2)

Alkuperäiset ilmaiset	Ilmaisten käsitteellinen tiivistys
Kokeilulupahakemukset	
Tavoitteena on, että opiskelijat tekevät kehittämistehtävän omalle työnantajayritykselleen. Tällä edistetään sekä henkilön asiantuntijuuden kehittymistä että yrityksen toimintaedellytyksiä. (LH-AMK2)	kolmikantainen yhteistyö, kehittämistehtävä omalle työnantajalle, sitoutuminen ja yhteiset hyödyt
Opiskelija voi toteuttaa kehittämistehtävän työnantajayrityksen tarjoamassa kehitysympäristössä tai kehittämistehtävä voidaan toteuttaa myös [...]AMK:n t&k-hankkeen muodossa tai sellaisen yhteydessä. (LH-AMK4)	
Käytännön kehitysprojekteja erityisesti omiin yrityksiin liittyen myös sisäisenä yrittäjänä toimien voidaan työstää yrityshautomossa, jossa on laaja käytännön kokemus tämänkaltaisten kehityshankkeiden läpiviemisestä. (LH-AMK1)	
Jatko-opintoihin kuuluva kehittämistehtävä toteutetaan aina yhteistyössä yrityksen, mieluiten opiskelijan oman työnantajayrityksen kanssa. (LH-AMK2)	
[...] jatkotutkinnon sisältö rakentuu opiskelijan työnantajayrityksen sähköiseen liiketoimintaan liittyvään kehittämistehtävään ja opiskelijan henkilökohtaista osaamista lisääviin opintoihin. (LH-AMK4)	
Kukin opiskelija laatii opintojen alussa henkilökohtaisen opintosuunnitelman, jonka työstämiseen osallistuvat myös opiskelijan työnantaja ja ammattikorkeakoulun nimeämä opiskelijan tutoripettaja. Koordinaatioryhmä hyväksyy opintosuunnitelmat. Koko jatkotutkinto suoritetaan tiiviissä yhteistyössä opiskelijan työpai-	

kan kanssa. Työpaikan edustajat vierailevat seminaareissa, ja pienryhmiä kannustetaan tekemään tehtäviä toistensa yrityksissä (toiminnasta oppiminen eli action learning). (LH-AMK1)	
Kehittämistehtävään opiskelija kytkee [...]AMK:n järjestämät jatko-opinnot oman tarpeensa mukaan. [...]AMK nimeää opiskelijalle henkilökohtaisen tutoropettajan ja työnantaja mentorin. (LH-AMK4)	
Tutkimuksellinen näkökulma yritystoiminnan alueellisessa kehittämisessä korostuu jatko-opiskelijan taustayritykselleen tekemässä tutkimus- ja kehityshankkeessa. ... ovat myös luonteva ja tehokas keino yritysten sekä koulutuksen ja tutkimuksen välisen yhteistyön parantamiseen. (LH-AMK3)	
Opiskelija tekee oman työn tai työyhteisön kehittämiseen tähtäävän kehittämistehtävän, joka on koko tutkinnon ydin ja jota muiden edellä esitettyjen osioiden tulee vahvasti tukea. Työelämän kehittämistehtävän aiheen tulee kummuta opiskelijan työorganisaation ongelmista. Kehittämistehtävä projektoidaan ja kehittämistehtävässä voidaan käyttää ammattikorkeakoulun tradenomiopiskelijoita. Tällöin jatkotutkinto-opiskelija saa hyödyllistä kokemusta projektin vetämisestä. Tehtävä voidaan toteuttaa joko laajana kokonaisuutena tai osaprojekteina. (LH-AMK1)	+ tutkinnon ydin
Opiskelija tekee osana tutkintoa työn tai työyhteisön kehittämiseen tähtäävän kehittämistehtävän, joka on koko tutkinnon ydin. Kehittämistehtävän suunnittelu aloitetaan tutkintoon hakemisvaiheessa. Hakijoilta edellytetään alustavaa suunnitelmaa jo haku-prosessin yhteydessä ennakkotehtävässä. Tällöin myös opiskelija keskustelee kohdeorganisaation edustajan kanssa, jotta vakuutaudutaan siitä, että myös yritys on sitoutunut tähän projektiin. (LH-AMK1)	tavoitteena työelämän ja opiskelijan sitoutuminen kehittämistehtävään
Jokainen opiskelija tekee henkilökohtaisen oppimissuunnitelman (HOPS). HOPS:n ydin on yritykselle tehtävä opiskelijan oma kehittämistehtävä. Oppimisen lähtökohtana on näin ollen käytännön yritys-elämästä nouseva ongelmallinen tilanne tai tapaus. Opiskelija voi suunnitella muut opintonsa tukemaan kehittämistehtävää. Tämä mahdollistaa koko opetussuunnitelman tasolla käytännöstä nousevien ongelmien ja teoreettisen opetuksen yhdistämisen. (LH-AMK4)	
Jatkotutkinnon opetusohjelman perustana oleva yrityslähtöinen kehittämistehtävä sitouttaa oppijan entistä tehokkaammin yrityksen toimintaan ja mahdollistaa syvän erityisosaamisalueen syntymisen. Tästä hyötyy sekä yksilö että yritys. (LH-AMK4)	
Kehittämishankkeen tekeminen aloitetaan ohjattuna prosessina jo opiskelun alkuvaiheessa. Opiskelija rakentaa henkilökohtaisen opiskelusuunnitelmansa tukemaan kehittämistehtävää ja sen toteuttamista. Tehtävän toteuttamiseksi ja ohjaamiseksi muodostetaan kehittämistiimi, johon kuuluvat jatko-opiskelija, yrityksen edustaja sekä oppilaitoksen ohjaava opettaja. Tällä tavoin myös yritys sitoutuu uudella tavalla pitkäjänteiseen, suunnitelmalliseen yhteistyöhön kehittämistoiminnassa, osa kehittämistehtävästä voidaan liittää laajempiin, mahdollisesti kansainvälisiin tutkimus- ja kehittämisprojekteihin. (LH-AMK2)	
Ensimmäisen opiskeluvuoden aikana kartoitetaan opiskelijoiden ja heidän työympäristönsä nykyiset osaamisalueet ja tulevaisuuden kehittämistarpeet. Tämän selvityksen pohjalta määritellään seminaarityöskentelyn teemat, ... (LH-AMK1)	
Kehittämistehtävää viedään eteenpäin koko opintojen ajan. Muut opinnot tukevat kehittämistehtävän suorittamista sekä menetelmällisesti että sisällöllisesti. (LH-AMK1)	
Jatkotutkinnon tavoitteena on tuottaa pienten ja keskisuurten yritysten lähikehityksen käynnistäjiä, ns. muutosagentteja, parantamaan pk-yritysten kilpailukykyä sekä kotimaisilla että kansainvä-	opiskelijan kehittäjäosaamisen kehittäminen

lisillä markkinoilla. Muutosagenttien pätevyudessa korostuu liiketalouden ja tietotekniikan osaaminen ja näiden osaamisalueiden integrointi. Heillä on myös kyky toimia kasvuhakuisina ja innovatiivisina yrittäjinä. (LH-AMK1)	
Pedagogisissa järjestelyissä huolehditaan, että kokemustieto muodostuu mielekkäällä tavalla. Oppimistehtävät laaditaan niin, että ne luovat siirtovaikutusta koulutuksen ja työelämän välille. Tavoitteena on saada opiskelijan työyhteisö laajemminkin toimimaan opintojen tukijana ja erilaisten kokeilujen kehittäjänä. (LH-AMK1)	
Opiskelija parantaa työn, työyhteisön ja työelämän kehittämisen metodisia valmiuksiaan. Työelämän sisällön kehittämisen ja siihen tarvittavien metodien tulee liittyä saumattomasti yhteen. (LH-AMK1)	
Yksilöllisissä opiskelupoluissa toteutuu aito yritysysteistyö. Dialogia käydään työelämän ja ammattikorkeakoulun välillä koko oppimispolun ajan. Koulutuksen vaikuttavuus toteutuu välittömästi oppimistehtävien kautta. Opiskelija osaa käyttää työvälineitä organisaation toiminnan kehittämiseksi ja luoda edellytykset oppivan ja verkostoituneen organisaation, tiimien ja yksilöiden toiminnalle. (LH-AMK1)	
Jatkotutkinnon työelämysuhteiden tavoitteena on lisätä niiden organisaatioiden osaamista, joiden palveluksesta jatkotutkinnon opiskelijat tulevat. (LH-AMK1)	jatkotutkinnon mahdollisuudet työelämälle, opiskelijoille ja ammattikorkeakouluille
Jatkotutkinto-opiskelu vaikuttaa siis paitsi opiskelijan henkilökohtaiseen osaamiseen myös laajemmalti opiskelijan kohdeyritykseen ja koko alueen toimintaan. (LH-AMK1)	
Jatkotutkintohanke antaa hyvät puitteet ja mahdollisuudet kehittää uusia työ-, tutkimus- ja innovointimalleja... (LH-AMK3)	
Jatkotutkinnon osana toteutettavat kehittämishankkeet merkitsevät uutta mahdollisuutta hyödyntää ja kehittää ammattikorkeakoulun jo olemassa olevaa t&k-osaamista. (LH-AMK3)	
Jatkotutkintokokeilu mahdollistaa jatkuvan vuoropuhelun oppijan, jatkotutkintoa toteuttavan yhteisön [...] ja jatkotutkinnon synnyttämän yritysverkoston kanssa. Jatkotutkinto mahdollistaa benchmarking-ideologian käyttöönottoon eri osapuolten kanssa. (LH-AMK4)	
Konstruktivinen tutkimusote on todellisia (liikkeenjohdollisia) ongelmia ratkaiseva lähestymistapa, joka on kehitetty sillaksi yritysmaailman ja korkeakoulujen t&k-toiminnan välille. (LH-AMK4)	
Työelämälähtöisessä opinnäytetyössä pyritään ratkaisemaan pk-yritysten verkottumiseen liittyviä kehittämisongelmia. (LH-AMK2)	
Kehittämistehtävä voi olla laaja kokonaisuus tai se voi myös koostua toisiaan tukevista osaprojekteista. (LH-AMK1)	
Jatko-opiskelijat toteuttavat kehittämishankkeitaan [...] laitokselle organisoituissa tutkimusryhmissä ja sitä kautta koko ammattikorkeakoulun tutkimustoimintaa koordinoivan "kehittämisfoorumin" ohjauksessa. (LH-AMK3)	
Itsearvioinnit	
Kehittämistehtävä on koko jatkotutkinnon ydin, jonka suorittamista muut jatkotutkinnon opinnot tukevat. (IA-AMK1)	kehittämistehtävän työelämänäkökulmat
Tavoitteena on, että kaikki opinnot tavalla tai toisella kiertyvät opiskelijan kehittämistehtävän ympärille ja mitään "turhaa" ei tarvitse opiskella. (IA-AMK4)	
Työelämäyhteys toteutuu ensinnäkin opiskelijan kehittämistehtävän kautta. Jo hakulomakkeessa hakijan on kuvattava yritykselle tehtävä työ ja se myös yhtenä hakukriteerinä arvioidaan. Hakulomakkeeseen tulee yrityksen yhteyshenkilön/ ohjaajan nimi ja yhteystiedot sekä allekirjoitus siitä, että opiskelijaa tuetaan kehit-	

<p>tämistehtävässään, mm. siten, että hän voi osallistua työajalla lähiopetukseen. (IA-AMK4)</p>	
<p>Kehittämishanke on käytännön läheinen ja työelämään kytkeytyvä sekä koko jatko-opiskelua rytmittävä jatkumo, jossa teoria ja käytäntö kohtaavat. (IA-AMK3)</p>	
<p>... koko koulutus kiertyy kehittämistehtävän ympärille eikä koulutukseen voi edes päästä, ellei tehtävää ole etukäteen suunniteltu ja hakulomakkeessa kuvannut. Kehittämistehtävän ohjaukseen on panostettu kahden ohjaajan systeemillä, missä substanssiohjaaja ja pääohjaajana keskittyy tehtävän sisältöön ja prosessiohjaaja mm. tehtävän vaiheiden läpiviemiseen, rakenteeseen, raportointiin ja esittämiseen (seminaarit). Lisäksi opiskelijoilla on vaihteleva määrä henkilöitä tukitiimeissään yrityksissä. (IA-AMK4)</p>	
<p>Opiskelijat ovat arvostaneet mm. sitä, että opintojaksoilla teetetävät harjoitukset, esseet ym. on pyritty suuntaamaan palvelemaan kehittämistehtävää siten, että opiskelija voi suorittaa ne oman kehittämistehtävänsä problematiikan näkökulmasta. (IA-AMK4)</p>	
<p>Ammattikorkeakoulujen monipuolinen osaaminen siirtyy kehittämishankkeiden kautta opiskelijoille ja heidän kauttaan kohdeorganisaatioille. Kaikki kehittämistehtävien aiheet ovat nousseet organisaatioiden todellisista kehittämistarpeista. Tätä kautta syntyy jatkotutkinnon aluevaikutus. (IA-AMK1)</p>	
<p>Olemme kehittäneet henkilökohtaisen kehityssuunnitelman (KEPS), jonka tarkoituksena on ollut kytkeä jatkotutkinto jatko-opiskelijan osaamis- ja uratavoitteisiin. Sen laadinnassa otetaan huomioon opiskelijan aikaisemmat opinnot ja osaaminen. Lisäksi opiskelijat saavat tehdä ehdotuksia korvaavista opinnoista sellaisten kurssien osalta, jotka eivät ole opiskelijan oppimistavoitteiden ja kehittämishankkeen kannalta relevantteja. KEPS-prosessin aluksi opiskelija inventoi nykyistä osaamistaan. Sen jälkeen hän määrittelee omat ura- ja osaamistavoitteensa sekä pohtii kehittämishankkeen eri vaiheissa tarvittavaa osaamista. Opiskelijaa kannustetaan keskustelemaan myös mentorinsa kanssa. (IA-AMK3)</p>	
<p>Ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämishankkeissa on erilaisten yritysten toimeksiantoja, joista myös jatkotutkinto-opiskelijat ovat voineet valita itselleen kehittämistehtävänsä. Tätä mahdollisuutta on käyttänyt viisi opiskelijaa yhteensä 64 opiskelijastamme, joten ehdoton enemmistö tekee kehittämishankkeensa omalla työpaikallaan. Tämä mahdollisuus on kuitenkin ollut tärkeää erityisesti sellaisille opiskelijoille, joille oma työpaikka ei ole tarjonnut riittävän haasteellista kehittämishanketta tai opiskelija muutoin on katsonut oppimistaan hyödyttävämmäksi tehdä kehittämishankkeen toiseen organisaatioon. Kehittämishankeprosessi on rakennettu niin, että se takaa hankkeen vaikutukset laajalti organisaatioon. (IA-AMK1)</p>	
<p>Ymmärrämme korkeakoulumaisella oppimisella sitä, että työelämän kehittämistä ei tehdä mutu-tuntumalla, vaan kehittäminen pohjautuu olemassa olevan tiedon hankintaan, suunnitelmallisuuteen, kehittämis- ja tutkimusmenetelmien hallintaan ja niiden tehokkaaseen käyttöön. (IA-AMK1)</p>	
<p>Kaikkia koulutusohjelman opintoja ei kuitenkaan ole suunniteltu pelkästään tukemaan kehittämistehtävää, vaan koulutuksen tavoitteena on lisätä muutenkin opiskelijan liiketoiminta- ja tietoteknistä osaamista. Tällä halutaan ensinnäkin välttää se, että opinnot keskittyvät liiaksi yksittäisen organisaation kehittämistarpeisiin ja niiden vaatimustasoon ja toiseksi varmistaa se, että opiskelija koulutuksen aikana sellaista osaamista, josta on hyötyä hänen mahdollisesti siirtyessään uusiin tehtäviin samassa organisaatiossa tai vaihtaessaan työpaikkaa. Kolmasosa opiskelijoista on jo keilun tässä vaiheessa vaihtanut työpaikkaa ja koska opinnot eivät</p>	<p>kehittämistehtävän haasteet</p>

<p>ole rakentuneet pelkästään kehittämistehtävän ympärille, on kehittämistehtävän aihetta näissä tapauksissa voitu muuttaa muutuneen tilanteen vuoksi. Tällä tavalla on voitu välttää keskeyttämisjä. (IA-AMK2)</p>	
<p>Työelämän kehittämistehtävien onnistuminen on jatkotutkintokoikeilun avainasioita. Kehittämistehtäviä ohjatesaan opettajat ovat kuitenkin uudessa tilanteessa, jossa vaaditaan osittain uudentyyppisiä ohjaustaitoja. Erityisen tärkeää on myös yhteistyön toimiminen toimeksiantajaorganisaatioiden suuntaan, vaikka näiden sitoutuminen asiaan ei aina olisikaan kovin suurta. (IA-AMK2)</p>	
<p>Yhtenä haasteena on kehittämishankkeiden kolmikantaperiaatteen (opiskelija - työelämän edustaja - ammattikorkeakoulun ohjaaja) ongelmaton toimiminen jokaisessa opiskelijan kehittämishankkeessa. Toisena haasteena näemme opiskelijoiden kohdeorganisaatioissa tapahtuvat muutokset (irtisanomiset, lomautukset, osaston ja/ tai työtehtävien vaihto jne.), jotka aiheuttavat muutoksia kehittämishankkeeseen. Pyrimme ratkaisemaan ongelmaa siten, että kehittämishanke voi koostua useammasta projektista, jotka jollain mielekkäällä tavalla liittyvät toisiinsa. (IA-AMK1)</p>	
<p>[...] kehittämistehtävien vaikuttavuus ja hyöty kohdeorganisaatioissa voi toteutua vielä useana vuonna kehittämistehtävän valmistumisen jälkeinkin. Tämä on sinänsä erittäin hyvä asia, mutta se aiheuttaa haasteita kehittämistehtävän arvioinnille. (IA-AMK1)</p>	
<p>Erittäin suuri haaste on kehittämishankkeiden menestyksekkäs loppuunsaattaminen niin, että valmiit hankkeet täyttävät sekä tutkimuksellisen ja opinnäytteeltä vaadittavan tason että myös toimivan ja onnistuneen yrityksen kehittämishankkeen vaatimukset. Se, miten tässä onnistutaan, saattaa vaikuttaa myös koko tutkinnon aseman vakiinnuttamiseen. (IA-AMK3)</p>	
<p>Koko tutkinnon toteuttaminen työn ohessa rajoittaa koulutuksen toteuttamismalleja. Lähiopetuksen määrä opintoviikkoa kohti jää hyvin pieneksi ja opiskelijoiden itsenäisen työn osuus korostuu. (IA-AMK2)</p>	
<p>Jatkotutkinnon suorittamisen lyhyt aika (1,5-2 vuotta) tuo mukanaan vaikeuksia opintojen suorittamisen järjestyksessä, kun suuri osa opinnoista olisi voitava suorittaa ennen kuin kehittämistehtävässä pääsee kunnolla vauhtiin. Toisaalta kehittämistehtävä on aloitettava heti, jotta sen ylipäätään ehtii tehdä ja raportoida. Tosin jotkut opiskelijat ovat tuoneet esiin, että opiskelutahdin pitäisi olla jopa vielä nopeampi, jotta tutkinto suoritettaisiin työelämän muutosten tahdissa. (IA-AMK4)</p>	
<p>[...] systemaattisten menettelytapojen luominen yhteydenpidossa yrityksiin sekä yritysten odotusten ja tarpeiden kartoittaminen. Yrityksille tehtävien kehittämis- ja tutkimushankkeiden onnistunut toteutus vaatii myös tehokkaita menetelmiä, työkaluja ja toimintatapoja. Näiden kehittäminen jatkotutkinnon työelämälähtöisten, tutkimuksellisten kehittämishankkeiden yhteydessä on mahdollisuus, joka tulee hyödyntää. (IA-AMK3)</p>	
<p>Mahdollisuutta tutkinnon suorittamiseen työn ohessa pidetään hyvänä, vaikka opiskelijat kokevatkin työn ja opiskelun yhteensovittamisen rankaksi. Opiskelijat kokevat, että opintojen sitominen työhön toisaalta auttaa molempia - työtä ja opiskelua - mutta toisaalta työasioita pohtii jatkuvasti myös vapaa-ajalla opiskelutehtävien kautta. Lähiopetus on toteutettu perjantai-iltaisina ja lauantaisin, mikä useimmille opiskelijoille on ainoa mahdollisuus, koska työstä irrottautuminen muina aikoina ei ole mahdollista. (IA-AMK2)</p>	työn ohessa opiskelu
<p>Koska jatkotutkinto on voitava suorittaa pääosin työn ohessa, koulutusta toteutetaan verkko-opintoina ja muuna monimuoto-opiskeluna. Työskentelyssä korostuvat opiskelijan työyhteisöön</p>	

<p>sovellettavat ongelmalähtöiset oppimistehtävät ja näiden laatimisen yhteydessä annettava ohjaus ja henkilökohtainen palaute. Opintojen arviointi pohjautuu pääasiassa näihin oppimistehtäviin. (IA-AMK2)</p>	
<p>Lähiopetusjaksoja (peräkkäiset torstai ja perjantai) on pidetty keskimäärin kolme kertaa kahdessa kuukaudessa. Toisinaan on jouduttu tiheämpäänkin jaksotukseen ja tämä on tuottanut joillekin opiskelijoille vaikeuksia irrottautua töistä siksi aikaa. Hyvistä aikomuksista huolimatta yritykset eivät aina ole voineet tällä tavoin panostaa opiskelijan lähiopetukseen ja toisaalta opiskelijoiden erilaiset asemat ja tehtävät yrityksissä tuovat kullekin erilaisia vaatimuksia, unohtamatta opiskelijan omia tavoitteita, luonteenpiirteitä jne. (IA-AMK4)</p>	
<p>Opetusjärjestelyt ovat joustavia sekä runsaan valinnaisen sisällön että toteutustapojen vuoksi. Opiskelija pääsee yhteisölliseen tiedon jakamiseen yksilöllisen tiedonhankintaprosessin jälkeen liiketoimintaosaamisen työpajoissa, jotka kokoontuvat muutaman kerran lukukaudessa. Lähiopetus on iltaisin ja viikonloppuisin. Verkko-oppimisympäristön tehokas hyödyntäminen mahdollistaa työn ohessa opiskelun. Opintojen vaikuttavuuden lisäämiseksi reflektointia käytetään osana oppimista. (IA-AMK1)</p>	
<p>Jatkotutkinnon koko idea perustuu opiskelijan ammatillisen kasvun ja osaamisen tukemiseen varsin joustavin opintomahdollisuuksin. Jatkotutkinto antaa mahdollisuuden tutkimuksellisen ja kehittävän työotteen kehittämiseen, joka kytkeytyy oman työn tai siihen liittyvien projektien kehittämiseen ja samalla oman osaamisen päivittämiseen ja uudistamiseen. Työelämä saa näin ollen entistä kykenevämpiä ongelmanratkaisijoita, jotka pystyvät johtamaan kehitysprojekteja ja käyttämään niissä tutkimuksellisia menetelmiä. (IA-AMK3)</p>	
<p>Jatko-opiskelijoiden mukanaan tuomat kehittämistehtävät ja yritysyttytyöt tuovat lisämahdollisuuksia kehittää uusia t&k-hankkeita myös [...]AMK:lle. (IA-AMK4)</p>	
<p>Työelämäyhteyksien tarkoituksena on saavuttaa ns. "win-win-win"-tilanne, jossa toiminnasta saavat hyötyä niin opiskelija, yritys ja ammattikorkeakoulukin. (IA-AMK3)</p>	kolmikantainen yhteistyö
<p>Koulutuksen aikana opiskelijat laativat soveltamistehtävät ja kehittämishankkeen kohdeorganisaatiolle. Hankkeet nousevat suoraan organisaatioiden kehittämistarpeista. Kehittämishankkeen yhteydessä opiskelija muodostaa organisaatiossaan projektiryhmän, jonka kautta vaikutus moniin työelämän toimijoihin on turvattu. Kohdereorganisaatiossa on myös hankeohjaajat ja yhteistoiminta tapahtuu kolmikantapalaverissa: opiskelija - työelämän edustaja - ammattikorkeakoulun ohjaaja. Koulutuksen aikana myös työelämän edustajat antavat palautetta opiskelijan oppimisesta. Jatkotutkintokokeilua seurataan myös liiketalouden ja jatkotutkinnon neuvottelukunnissa, joissa on työelämän edustajat. (IA-AMK1)</p>	
<p>Koulutukseen kuuluu eBusinessForum, jossa yrityselämän edustajat vierailevat korkeakoululla (tai opiskelija osallistuu vastaavatyypiseen tilaisuuteen jollakin muulla foorumilla) kertomassa ja keskustelemassa sähköisen liiketoimintaosaamisen eri aihealueista. Näitä teemapäiviä/iltoja on useita, joista vähintään neljästä opiskelija kirjoittaa oppimispäiväkirjan. Tilaisuuksiin on myös kutsuttu opiskelijoiden yritysten edustajia. Tämän lisäksi muiden opintojaksojen toteutuksissa käytetään erittäin paljon yrityselämän edustajia asiantuntijoina, kouluttajina jne. kunkin opintojakson teemaan liittyen. [...] Lisäksi kehittämistehtävien ohjaajien toimenkuvaan kuuluu vierailu ohjattaviensa yrityksissä. (IA-AMK4)</p>	
<p>Myös kehittämishankkeen arviointiin pyydettiin näkökulmia</p>	

opiskelijalta itseltään ja hänen mentoriltaan. (IA-AMK3)	
Myös tutkimusseminaareissa, johon pyydetään myös opiskelijoiden mentoreita, käsitellään ja arvioidaan koulutusohjelman sisältöä ja toteutusta sekä sen antia yritys- ja työelämälle. (IA-AMK3)	
Opinnäytetöitä ohjaavat ammattikorkeakoulun yliopettajat sekä työnantajaorganisaation nimeämät mentorit. (IA-AMK2)	
Jatkotutkintovaiheessa työelämäkokemuksen kautta opiskelijoille syntynyt lisäkokemus auttaa heitä soveltamaan oppimaansa paremmin. (IA-AMK1)	(työ)kokemuksen kytkeminen opiskeluun
Jatkotutkinnosta tekee ammattikorkeakoulumaisen uusimman teorian ja käytännön yhdistäminen opinnoissa sekä opiskelijoiden oman ammattitaidon ja kokemuksen mukaan tuominen opiskelutilanteisiin. (IA-AMK2)	
Jatkotutkinto on kehittämistehtävän myötä selkeästi perustutkintoa t&k-vetoisempi ja vaadittava korkeatasoisen teoreettisen osaamisen soveltamiskyky todelliseen käytännön vaatimaan kehittämistehtävään tuo korkeakoulumaisuutta jatkotutkintoon. Asioita ei siten "vain tehdä", vaan kaiken tekemisen pitää perustua tutkittuun ja dokumentoituun tietoon. Kyse ei siten ole ammatillisesta "näyttötutkinnosta". Vaadittava työkokemus puolestaan antaa uuden perspektiivin tarkastella käsiteltäviä asioita. Tämä yhdistettynä omista tarpeista lähteneeseen motivaatioon hakeutua koulutukseen luo uudenlaisen pohjan konstruoida opittavat asiat olemassa oleville tietorakenteille. (IA-AMK4)	
Jatkotutkintoon on hakeutunut hyvin aktiivisia ihmisiä, jotka ovat potentiaalisia yrittäjiä sekä isompien ja pienempien organisaatioiden muutosagentteja. Tästä esimerkkinä on erään jatkotutkinto-opiskelijan koulutuksen aikana perustama oma yritys sekä jo yrittäjinä toimivat jatkotutkinto-opiskelijat. (IA-AMK1)	