

**Kirsi Hyttinen**

**Ammattikorkeakoulujohdon näkemyksiä ammattikorkeakoulutuksen ja työ-  
elämän yhteydestä sekä ammattikorkeakoulutuksen vastaavuudesta**

Aikuiskasvatustieteen

pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2014

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Hyttinen, Kirsi. Ammattikorkeakoulujohdon näkemyksiä ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän yhteydestä sekä ammattikorkeakoulutuksen vastaavuudesta. Aikuiskasvatustieteen pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos, 2014. 97 sivua. Julkaisematon.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata 1) ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän välisen yhteistyön rakentumista sekä 2) ammattikorkeakoulutuksen pyrkimystä vastata sille asetettuihin vastaavuushaasteisiin. Ammattikorkeakoulutuksen lakisääteiset tehtävät ovat monimuotoiset ja yhteistyötä edellytetään alueellisesti sekä kansainvälisesti työelämän kanssa. Tutkimuksen avulla pyrittiin selvittämään ammattikorkeakoulujen johtohenkilöstön näkemyksiä kuinka ammattikorkeakoulutuksella vastataan sille asetettuihin haasteisiin. Tutkimusaineisto koostui ammattikorkeakoulustrategioista muodostuneesta dokumenttiaineistosta ja haastatteluaineistosta. Tutkimuksen haastatteluiden kohdejoukkona oli ammattikorkeakoulujen johtohenkilöstöä.

Tutkimuksen tuloksista muodostettiin kuvaus ammattikorkeakoulujohdon näkemyksistä, ja siitä kuinka ammattikorkeakoulutuissa vastataan eri keinoilla sille asetettuihin vastaavuushaasteisiin. Ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän välille rakentunut yhteistyö voidaan nähdä olevan merkittävässä roolissa vastaavuushaasteiden saavuttamisessa. Tutkimuksen tuloksien mukaisesti johtohenkilöstön mukaan ammattikorkeakoulutuksen nähdään vastaavan kokonaisuudessaan hyvin sille asetettuihin vastaavuushaasteisiin. Tutkimuksen tuloksena saatiin käsitteellistettyä ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän välillä käytettävät yhteistyömenetelmät eri tasoilla. Tutkimus pyrki kuvaamaan ja selittämään kokonaisvaltaisemmin ammattikorkeakoulutuksen keinoja ja menetelmiä vastaavuuden osalta ammattikorkeakoulujen strategia-aineiston ja johtohenkilöstön käsitysten mukaisesti.

Hakusanat: ammattikorkeakoulutus, työelämäyhteistyö, koulutuksen vastaavuus, vaikuttavuus, arviointi, ammattikorkeakoulupedagogiikka

## SISÄLLYS

1 JOHDANTO .....	4
2 AMMATTIKORKEAKOULUTUS JA TYÖELÄMÄ .....	6
2.1 Ammattikorkeakoulutuksen yhteydet työelämään .....	9
2.2 Muuttuva ammattikorkeakoulutus ja työelämä .....	12
3 KOULUTUKSEN VASTAAVUUS .....	16
3.1 Koulutuksen vaikuttavuus .....	19
3.2 Koulutuksen arviointi .....	22
3.3 Oppiminen ja opetusmenetelmät ammattikorkeakoulutuksessa .....	28
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	38
4.1 Tutkimuksen kohde .....	39
4.2 Tutkimusmenetelmät .....	41
4.3 Aineiston analyysi .....	43
4.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	46
5 TULOKSET .....	48
5.1 Ammattikorkeakoulutus ja työelämä .....	48
5.1.1 Ammattikorkeakoulujen strategiset pääprofiiliteemat .....	50
5.1.2 Ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän välisen yhteistyön muodot .....	52
5.1.3 Ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän välisen yhteistyön vastuu ja koordinointi .....	57
5.2 Ammattikorkeakoulutuksen vastaavuus .....	59
5.2.1 Ammattikorkeakoulutuksen vaikuttavuus ja arviointi .....	61
5.2.2 Ammattikorkeakoulupedagogiikka .....	63
5.3 Ammattikorkeakoulutuksen eri keinot vastata sille asetettuihin vastaavuushaasteisiin ...	66
6 YHTEENVETO JA POHDINTA .....	69
6.1 Keskeiset tutkimustulokset .....	69
6.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi .....	74
LÄHTEET .....	78
LIITE 1: HAASTATTELUKYSYMYKSET .....	95
LIITE 2: TAULUKOT JA KUVIOT .....	97

# 1 JOHDANTO

Koulutus ja työelämä ovat muuttuvassa yhteiskunnassa lähestyneet toisiaan viime vuosikymmenen aikana. Koulutus, työ ja eläkkeellä olo ovat nykyisin rinnakkaisia elämänvaiheita (Ilmarinen 2006, 408). Työelämän luonne edellyttää monimuotoisia taitoja (Julkunen 2007, 35-36) ja perinteiset ammatit ovat muuttuneet hybridiammateiksi (Hanhinen 2010, 45-46). Korkeakoulutuksessa muutoksiin on pyritty vastaamaan esimerkiksi lainsäädännöllisesti lakiuudistuksilla, joissa painotetaan yhä vahvemmin koulutuksen joustavuutta vastata työelämän ja yhteiskunnan muutoksiin (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 30). Koulutuksen ja työelämän välinen yhteistyö on nostettu vuosien aikana yhdeksi kehittämisen painopisteeksi (Elinkeinoelämän Keskusliitto 2012).

Muutokset ovat vaikuttaneet myös korkeakouluopiskelun luonteeseen. Korkeakoulutuksen historia on sisältänyt jatkuvasti keskustelua korkeakoulutuksen päämäärästä (Knapper & Cropley 1985, 13). Suomessa 1990 -luvulla kehittynyt tarve synnytti yliopistokoulutuksen rinnalle käytännöllisemmän ja ammatillisemmän korkeakoulutasoisen vaihtoehdon eli ammattikorkeakoulutuksen (Virtanen 2002, 295-296). Ammattikorkeakoulutus tarjoaa laaja-alaista ja joustavaa koulutusta. Lainsäädännöllisesti ammattikorkeakoulutukselta edellytetään yhteiskunnallista ja alueellista vaikuttamista, jolloin vuorovaikutus ympäröivän yhteiskunnan kanssa on välttämätöntä (Ammattikorkeakoululaki 351/2003).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää kuinka ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän välinen yhteistyö on rakentunut sekä millä tavoin ammattikorkeakoulut johdon näkemyksien mukaan pyrkivät vastaamaan niihin kohdistuviin vastaavuushaasteisiin. Tutkittavaa ilmiötä lähestytään tässä tutkimuksessa ammattikorkeakoulujohdon näkemyksistä ja heidän tukena toimivista ammattikorkeakoulustrategioista käsin. Tavoitteena on ymmärtää kokonaisuudessaan ammattikor-

keakoulujen johtohenkilöiden käsityksien mukaisesti ammattikorkeakoulujen yhteyttä työelämään ja vastaavuuden ilmiöitä.

Luvuissa 2 ja 3 käsitellään tutkimuksen teoreettista viitekehystä. Luku 2 käsittelee ammattikorkeakoulutusta ja työelämää lähtien ammattikorkeakoulutuksen historiallisesta kehityksestä. Kuvaan ammattikorkeakoulutukselle asetettuja tehtäviä sekä ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän välistä suhdetta. Luku 3 tarkastelee koulutuksen vastaavuutta käsittäen koulutuksen vaikuttavuuden, arvioinnin sekä oppimisen ja opetuksen luonnetta. Oppimisen ja opetuksen luonteen viitekehys on suunnattu ammattikorkeakoulutuksen tyypillisiin menetelmiin. Luku 4 sisältää tutkimuksen teon metodologiaa, ja kuvaan siinä tutkimuksen tehtävät sekä tutkimuksen toteutusta. Tulokset ovat kuvattu luvussa 5 kahden asetetun tutkimuskysymyksen mukaisessa järjestyksessä. Luku 6 keskittyy pohdintaan sekä yhteenvedoon ja esittää mahdollisia jatkotutkimusaiheita. Luvussa arvioin lisäksi tehdyn tutkimuksen luotettavuutta ja yleistettävyyttä.

## 2 AMMATTIKORKEAKOULUTUS JA TYÖ- ELÄMÄ

Korkeakoulutuksen perinteet ovat syvällä historiassa aina tuhansia vuosia taaksepäin. Koulutuksella yleisesti on vahva yhteiskunnallinen merkitys. Juuret ovat olleet vahvoina useassa eri kulttuurissa, mutta nykyisten koulutusinstituutioiden on nähty yhtenäistyneen vahvasti keskieu-rooppalaisiin yliopistoihin. Historia on sisältänyt jatkuvaa debattia korkeakoulutuksen funktiosta ja päämäärästä. (Knapper & Cropley 1985, 13). Archambault (1964, 437) lainaa edeltäjiään kuvaamalla koulutuksen ja kasvatuksen yhteiskunnallista merkitystä seuraavasti: *"Education is a regulation of the process of coming to share in the social consciousness; and that the adjustment of individual activity on the basis of this social consciousness is the only sure method of social reconstruction"*. Koulutus on alun perin rakentunut yhteiskunnallisesta intressistä. Archambault (1964, 438) jatkaa *"...through education society can formulate its own purposes"*. Kasvatuksen ja koulutuksen avulla voidaan vaikuttaa yhteiskunnan rakentumiseen. Tämän suunnan määrittämisessä tarvitaan yhteistyötä yhteiskunnan eri toimijoiden kesken. Koulutus on yhteiskunnallinen instituutio ja se heijastelee yhteiskunnallisia arvoja (Jarvis ym., 2003).

Korkeakoulutuksen historiallinen merkitys on johtanut Suomessa ammattikorkeakoulutuksen muodostumiseen. Tällä hetkellä Suomessa on korkeakoulutuksen piirissä yliopistokoulutusta ja ammattikorkeakoulutusta. Elinkeinoelämän mukaan yliopisto on kaivannut kilpailijaa rinnalleen. Elinkeinoelämän ja työnantajien näkökulmasta korkeakoulutusten sektorien välinen kilpailuasetelma ja "markkinoiden vetovoiman" vaikutus on ollut tervetullutta (Vuorinen & Valtonen 2007, 14). Ammattikorkeakoulutuksella voidaan nähdä olleen kovasti kysyntää, sillä yliopistokoulutukseen on kaivattu kovasti ammatillisuuden painotusta.

*”Opiskelijoiden toive ammatillisuuden painotuksen lisäämisestä yliopistokoulutuksessa on tullut esiin useissa yhteyksissä”* (Vuorinen & Valkonen 2007, 14). Yhteiskunta odottaa samalla, että tutkinnon suorittaneet yksilöt työllistyvät hyvin, sillä koulutus on pitkälti valtion rahoittamaa (Nori 2011, 220).

Suomen koulutusta säädellään kansallisella lainsäädännöllä, jossa valtion keskushallinto ohjaa koulutuspolitiikkaa (Lampinen 2003, 15). Koulutuspolitiikka keskittyi 1990 -luvulla koulutustarjonnan laajentamiseen ja koulutustason nostamiseen, jotta suomalainen koulutusjärjestelmä paransi myös kansainvälisessä vertailussa. Yliopistotutkintojen rinnalle luotiin käytännöllisempi ja ammatillisempi korkeakoulutasoinen vaihtoehto. (Virtanen 2002, 295-296).

Suomessa korkeakoulujen toiminta perustuu lakisääteisiin tehtäviin. Ammattikorkeakoululaki uudistettiin Suomen lainsäädännössä vuonna 2003 ja uusi yliopistolaki tuli voimaan vuonna 2005. Yhteistä näille lakiuudistuksille on niin sanotun ”kolmannen tehtävän” nostaminen perinteisen tutkimuksen ja opetuksen rinnalle. Kolmannella tehtävällä tarkoitetaan korkeakoulujen yhteiskunnallista ja alueellista vaikuttamista, ja näillä edellytetään korkeakoulujen vuorovaikutusta ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Viimeisin lakiuudistus on tehty vuoden 2014 alussa. Tässä voimaan tullessa laissa voimassa olevien toimilupien voimassaolo päättyy ja Valtioneuvosto myöntää toimilupia seuraavasti: *”Valtioneuvosto voi myöntää kunnalle tai kuntayhtymälle taikka rekisteröidylle yhteisölle ammattikorkeakoulun toimiluvan”*. (Ammattikorkeakoululaki 351/2003).

*”Ammattikorkeakoulujen tehtävänä on antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä tutkimukseen ja taiteellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin”*. Ammattikorkeakoulut pyrkivät tukemaan yksilön ammatillista kasvua. Lisäksi ammattikorkeakouluissa tehdään soveltavaa tutkimus - ja kehitystyötä, joka tukee ammattikorkeakouluopetusta, työelämää ja aluekehitystä. (Ammat-

tikorkeakoululaki 351/2003). Ammattikorkeakouluasetuksen (352/2003) mukaan ammattikorkeakoulutasoiseen tutkintoon kuuluu: *”perus- ja ammattiopintoja, vapaasti valittavia opintoja, ammattitaitoa edistävää harjoittelua sekä opinnäytetyö”*. Uudessa ammattikorkeakoululaissa määriteltiin tehtävästä lisäksi, että *”ammattikorkeakoulut antavat ja kehittävät aikuiskoulutusta työelämäosaamisen ylläpitämiseksi ja vahvistamiseksi”*. (Ammattikorkeakoululaki 351/2003). Opetus - ja kulttuuriministeriö ei siis enää pääätä koulutusohjelmista ammattikorkeakoulujen esityksistä ja ammattikorkeakoulun koulutustehtävä korvataan koulutusvastuulla. Koulutusvastuulla kuvataan mitä tutkintoja ja tutkintonimikkeitä eri aloilla voi antaa (Koski 2014, 83).

Muuttunut työelämä on vaikuttanut koulutuksen muotoutumiseen. Työ on muuttunut pirstaleiseksi, joka on vaikuttanut koulutuksessa niin, että se on muuttunut elinikäiseksi oppimiseksi (Ilmarinen 2006, 408). Työelämä edellyttää moniammatillisia taitoja, joihin kuuluvat kielitaito, tietotekniset taidot, ihmissuhdetaidot, yhteistyötaidot, johtamistaidot, uuden oppimisen taidot ja projektiosaaminen (Julkunen 2007, 35-36). Hybridiammatit ovat syntyneet perinteisten ammattien lisäksi (Hanhinen 2010, 45-46). Koulutus, työ ja eläkkeellä olo ovat ennen olleet erillään olevia elämänvaiheita, jotka nykyisin voidaan mieltää rinnakkaisiksi elämänvaiheiksi (Ilmarinen 2006, 408).

Koulutuksen rakentama tietäminen muuttuu taitamiseksi vasta, kun se kytketään ongelmaratkaisun kontekstiin arkipäivään. Hyväkään osaaminen ei tuota toivottua tulosta, jos työelämällä ja yhteiskunnan muilla rakenteilla ei ole valmiutta ottaa käyttöön kyseistä osaamista. Vaikeampaa sen sijaan on selvittää, mistä ja miten työntekijät ovat tietonsa ja taitonsa hankkineet. Formaalin koulutuksen ja elämästä oppimisen muotoutuessa elinikäisen oppimisen järjestelmäksi, käy entistä vaikeammaksi eristää muodollisen koulutuksen vaikutus inhimillisistä voimavaroista. Nämä seikat ovat hyvin haastavia tutkimuksellisesta näkökulmasta tarkasteltuina. Koulutuksen vaikuttavuutta tutkittaessa olisi



siis muistettava, että nykysuuntauksena on työelämän tarpeisiin vastaaminen koulutuksen avulla. Merkittävänä ei enää niinkään pidetä, kuinka paljon tai millaisilla arvosanoilla koulutuksesta valmistutaan, vaan koulutetuilla ja heidän tutkinnoillaan on oltava käyttöä opinahjon ulkopuolella. Yhteiskunnallisten laitosten ja instituutioiden olemassaolo perustuu niiden odotettuihin sosiaalisiin vaikutuksiin. (Raivola 2000, 183-185)

Rauste-von Wright:n (1991) mukaan on oleellista pohtia koulutuksen ja työn välistä suhdetta; tavoitellaanko koulutuksella nykyisen työn kaltaista jatkumista vai pyritäänkö ammattityötä kehittämään ja uudistamaan koulutuksen avulla. Hän nostaa esille, että on pohdittava kohdistammeko koulutuksen vain uusiutuvaan ammattitoimintaan. Näiden lisäksi voi tavoitteena olla vaikuttaa ja auttaa ihmisten elämästrategioiden mielekästä muuttumista. Viimeiseksi kuvattu tavoite on merkittävä jatkuvasti muuttuvissa yhteiskunnallisissa ja kansainvälisissä tilanteissa.

## **2.1 Ammattikorkeakoulutuksen yhteydet työelämään**

Vahvat yhteydet työelämään ja alueellisiin työelämän tarpeisiin vastaaminen ovat keskeinen osa ammattikorkeakoulujen toimintaa. Tämä voidaan todeta muun muassa ammattikorkeakoululaista (Ammattikorkeakoululaki 351/2003), korkeakoulujen kehittämissuunnitelmasta (Koulutus ja tutkimus 2007-2012) ja ammattikorkeakoulujen tuloksellisuusarvioinnista (Ammattikorkeakoulujen sopimuskauden 2010- 2012 tuloksellisuusrahoituksen palkitsemiskriteerit ja tuloksellisuusmittaristo, 2009). Ammattikorkeakoulujen yhdessä laatima verkostostrategia näkee työelämän korkeakoulun asiakkaana. Strategiaprosessissa korkeakoulujen rehtorit näkivät asiakkaina vahvasti työelämän sekä opiskelijat. Strate-

gioista ilmenee, että opetus ja tutkimus- ja kehittämistoiminta tuli yhdistää tukemaan alueen työelämän kehittämistä. (Korkeakoulutieto 2/2004).

Ammattikorkeakoulutuksessa painotetaan työelämäyhteyksiä, koska ammatillinen korkeakoulutus on jo lähtökohtaisesti luonteeltaan työelämälähtöistä. Työelämälähtöisyys on toiminut myös eroavaisuutena suhteessa yliopistokoulutukseen. Korkeakoulusektorien kilpailuasetelma on tosin vaikuttanut myös yliopistoja kehittämään koulutuksensa yhteyksiä työelämään. (Rinne 2003, 83). Kirjalaisen (2010, 2) mukaan ammattikorkeakoulujen hyvien työelämäyhteyksien merkitys työllistymisen kannalta on suuri. *”Ammattikorkeakouluopiskelijoiden osaamisen kehittymiselle ensiarvoisen tärkeää ovat oikeat työkokemukset jo opiskeluaikana”* (Salonen 2010, 7).

Työelämäyhteistyöhön ja työelämävastaavuuteen liittyvät tulokset ovat olleet tähän saakka myös ammattikorkeakoulujen rahoitukseen vaikuttava tekijä. Uudessa ammattikorkeakoululaissa alueellisiin tarpeisiin vastaaminen tulee keskeisesti esille: ammattikorkeakoulujen sisäistä hallinto- ja johtamisjärjestelmää uudistetaan siten, että strateginen päätöksenteko vahvistuu ja ammattikorkeakoulun kytkentä omaan toimialaansa ja alueensa työelämään vahvistuu. Ammattikorkeakoulun hallituksessa tulee olla korkeakoulun tärkeimpien koulutusalojen työelämän edustajia ja tiivis kytkentä toimialueeseen. (Lehikoinen 2011). Ammattikorkeakoulujen ja yritysten välinen yhteistyö on kokoajan lisääntynyt. Liike-elämän lähtökohtana yhteistyössä voidaan nähdä olevan henkilöstön kehittäminen. Ammattikorkeakoulut taas voivat hyödyntää yhteistyön avulla koulumaailman ulkopuolisia työelämän ideoita ja käytänteitä. Molempien toimijoiden on parannettava heidän kykyään toimia tietoyhteiskunnassa. (Salonen 2010).

Ammattikorkeakoulujen strategiatyöskentelyn avulla ohjataan käytännön ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän välistä yhteistyötoimintaa. Strategiatyö luo edellytyksiä ja resursseja työelämäyhteyksien kehittämiseksi. Työelämäyhteyksien kautta voidaan parantaa opetuksen

työelämävastaavuutta. (ASIAKAS -osaprojekti, 2010). Myös Salosen (2010) mukaan työelämäyhteydet ja -yhteistyö tulisi olla strategiatasolla jäsennetty kokonaisuus ja strategioissa tulisi selkeästi kuvata yhteistyön muodot. Ammattikorkeakoulujen neuvottelukunnissa on edustajia työelämästä (Neuvonen-Rauhala 2004, 175). Työelämäyhteyksistä puhuttaessa Vuorinen & Valkonen (2007, 39) tuovat esille ”*opinnäytetyön, tutkimus- tai kehittämishankkeet sekä konkreettisen työtehtävän suunnittelun ja toteutuksen*” sekä niiden merkityksen. Heidän tutkimuksensa mukaan eniten työelämäyhteyksiä on ollut tekniikan alan opiskelijoilla niin ammattikorkeakouluissa kuin yliopistollakin.

Tiiviin työelämäyhteistyön tulisi perustua osaamis pohjaiseen opetussuunnitelmaan, joka valmentaa käytännön työhön ja työrooleihin (Harrigan & Hulbert 2011, 267-268). Ammattikorkeakouluissa käytetään osaamis pohjaista opetussuunnitelmaa, joka mahdollistaa paremmin tutkimus- ja kehitystyön integroimisen opetukseen kuin perinteinen opetussuunnitelma (Kallioinen 2007, 6). Rauhala (2007, 5) on todennut, että perinteinen opetussuunnitelma voi toimia jopa esteenä työelämän kanssa toteutettaville kehittämishankkeille.

Tavallisin opiskeluaikaisista työelämäyhteyksistä on opinnäytetyön tekeminen yritykselle, yhteisölle tai julkiselle sektorille. Vuosittain ammattikorkeakouluissa tehdään 21000 opinnäytetyötä ja useat niistä tehdään tiiviissä yhteistyössä työelämän kanssa. Ammattikorkeakoulujen opinnäytetyöt ovat usein työelämän kehittämistehtäviä, projektitöitä, tuotekehityksiä sekä tutkimuksellisia, toiminnallisia tai taiteellisia töitä. (Opetusministeriö ja Oulun seudun ammattikorkeakoulu 2006). Esimerkiksi diplomi-insinööreille yleisin rekrytoitumistapa on opinnäytetyön kautta syntynyt kontakti työnantajaan (Valkonen & Vuorinen 2007, 52).

Työllistymiseen vaikuttavista tekijöistä juuri oman alan työkokemus painottuu. (Vuorinen & Valkonen 2007, 36). Oman alan työkokemus parantaa työhön siirtymisen onnistumista (Pulkkinen 2001, 41; Kanervo 2006, 192). Opiskelijoiden on todettu pyrkivän työkokemuksen

avulla vähentämään opintojen jälkeisen työhön siirtymisen epävarmuutta (Virolainen 2002, 27).

Työharjoittelu on kuulunut kaikentasoisten ammattilaisten koulutukseen (Ahola 2004, 28). Edelleen Aholan (2004, 28) mukaan harjoitteluinstituutio on kuitenkin laajentunut ja tullut tärkeämmäksi osaksi koulutusta. Harjoittelun tavoitteet ammattikorkeakouluopintojen asetuksessa määritellään näin: *"Harjoittelun tavoitteena on perehdyttää opiskelijan ohjatusti erityisesti ammattiopintojen kannalta keskeisiin käytännön tehtäviin sekä tietojen ja taitojen soveltamiseen työelämässä."* (Asetus ammattikorkeakouluopinnoista 256/1995).

Monet tutkimukset osoittavat työharjoittelun merkittävästä työllistymisen kannalta, ja sen on sanottu vaikuttavan työnantajan näkökulmasta lopulliseen rekrytointipäätökseen (esim. Honkanen & Ahola 2003). Tutkimuksessa on myös huomattu, että työkokemus – olipa se hankittu ennen opintoja tai opintojen aikana – on yksi selkeimmin työllistymiseen vaikuttava tekijä (Ahola 2004, 29). Hämäläisen & Nurmen (2000, 85) mukaan opiskelijat kokevat harjoittelulla olevan suuri merkitys työllistymisen kannalta. Vuorisen & Valkosen (2007, 36) tekemän tutkimuksen mukaan jotkut ammattikorkeakoulussa opiskelleet kokevat hankaluuksia työharjoittelun suorittamisessa, koska harjoittelupaikan hankkiminen vaihtelee oppilaitoskohtaisesti.

## **2.2 Muuttuva ammattikorkeakoulutus ja työelämä**

Korkeakoulujen kouluttama työvoiman määrä on lisääntynyt ja samalla työelämä on muuttunut monin tavoin. Globalisaatio ja riskiyhteiskunta ovat ajaneet tilanteeseen, jossa edellytetään eri toimijoiden yhtenäistymistä (kuten politiikan ja pedagogiikan) (Jarvis 1992, 14). Suomikin kuu-

luu globaaliin talouteen, jossa kilpailutilanteet muuttuvat entistä nopeammalla tahdilla. Organisaatiot joutuvat sopeutumaan näihin muutoksiin samoin entistä nopeammin. (Ojala 2002, 23). Elinkeino- ja työelämän muutos aiheuttaa epäselvyyttä myös siihen kuvaan, kuinka hyvin työvoiman tarjonta ja kysyntä kohtaavat työmarkkinoilla (Hämäläinen 2003, 4). Suomalaisessa korkeakoulujärjestelmässä korkeakouluilla on päävastuu koulutuksen laadusta ja koulutuksen kehittämisestä (Rauhala ym. 2004, 3).

Parissa vuosikymmenessä korkeakouluopiskelu on muuttunut paljon ja muutos jatkuu edelleen (Lehtinen ym. 2011, 17). Elinkeinoelämän Keskusliitto on painottanut vuonna 2012, että koulutuksen laatu, vaikuttavuus ja työelämäyhteydet ovat nostettava kehittämisen painopisteiksi. Opetus- ja kulttuuriministeriö on pyrkinyt vastaamaan muutoshasteisiin uudistaen koulutusvastuiden säätelyä niin, että sillä vahvistetaan korkeakoulujen joustavuutta vastata työelämän ja yhteiskunnan muutoksiin. (Koski 2014, 111).

Kansainvälisyys nousee yhä kasvavammaksi osaksi organisaatioiden toimintaa, joten kansainvälisiä valmiuksia tarvitaan työelämässä osana asiantuntijuutta (Nyström 2004, 3). Vuonna 2005 tekniikan alalla esitettiin vakiintuneeksi käytännöksi opintoihin kuuluva useamman kuukauden jakso ulkomailla (Opetusministeriö 2005, 61). Kansainvälisyyden keskeisiä taustatekijöitä ovat olleet Euroopan integraatio, Bolognan prosessi sekä Euroopan unionin jäsenvaltioille suunnattu koulutusyhteistyötuki. (Garam 2006, 4).

Korkeakoulutusinstituutioiden tulee toteuttaa EU:n kansallista politiikkaa käyttämällä strategisen suunnittelun ehtoja. Balanced Scorecardin eli BSC:n lähestymistavat voivat toimia yleisenä viitekehyksenä instituutiostrategian ja toimintasuunnitelman tiedottamisessa ja toteuttamisessa. (Kettunen 2008, 207). Ammattikorkeakoulun kokonaisstrategiassa määritellään arvot, toiminta-ajatus, visio ja strategiset peruslinjat. Kokonaisstrategiaa täsmentävät jokaiselle toiminta-alueelle ja tu-

losyksiköille laaditut osastrategiat. Ammattikorkeakoulujen kokonaisstrategia pyritään yhdistämään aluekehityksen kanssa. (Rauhala ym. 2004). Korkeakoulujohtaminen on määrätietoista ja suuntaa tulevaisuuteen. Johtamisen ja strategioiden muodostamisessa käytetään erityyppisiä aineistoja. Mittaaminen ja seuranta ovat ammattikorkeakoulutuksen johtamisen yksi ohjauksen väline. Myös arviointi on strategialähtöistä. Johtamisen toimintatavat voivat olla hyvin moninaisia. Projektit ja hankkeet ovat keskeisiä kehittämistoimintoja. (Markus 2010)

Ammattikorkeakoulujen laatuyksikköarvioinnin johtopäätöksinä havaittiin, että ammattikorkeakoulut kansainvälistyvät, mutta strateginen ote on vasta kehittymässä. Yksiköiden pieni koko ja heikko verkottuminen rajoittavat ammattikorkeakoulujen kaikkien tehtävien tasapainoista toteuttamista. Laatuyksikköarvioinnit toivat esille myös, että ammattikorkeakoulujen strategiset mittarit vaikuttivat etäisiltä yksikkötasolla. (Auvinen 2010)

Harteis & Gruber (2004, 251) mukaan kasvatustieteilijät ovat aloittaneet keskustelun ekonomisen ja kasvatustieteellisen ajatusmaailman lähenemisestä ja kuinka se voisi tapahtua järkevästi. Tällaista yhdistelmää he kutsuvat liiketalouden kasvatukseksi (Business Education). Heidän mukaansa (2004, 256) työntekijöiden näkökulmasta työympäristön tulisi tarjota mahdollisuus jokaisen omien kykyjen ja osaamisen kasvattamiselle. Työntekijöillä tulisi lisäksi olla jonkun asteinen autonomia ja kontrolli työtehtävistä ja työmetodeista. Kykyjen ja osaamisen kehittämiseen vaaditaan työnantaja, työntekijä ja opettaja tai ohjaaja, jotka tukevat yksilöllisen kyvykkyyden kehittymistä.

Olesenin (2006, 55) mukaan oppimisen tutkimuksesta esille noussut kumulatiivinen siirto-orientoitunut (Cumulative, Transfer-Oriented) oppimisen malli voi hyvin toimia työkaluna tehokkaaseen kasvatukseen ja koulutukseen. Hänen mukaansa työ täytyy ymmärtää sosiaalisen elämän elinehtona. Näiden näkemysten yhdistämisen kautta voidaan yhdistää humanistisuuden ja liiketaloudellisten ajatusten toisi-

aan tukeminen. Ilmiönä koulutuksen vastaavuus työelämään on monialainen ja poikkitieteellinen. Korkeakoulutuksen ja työelämän vastaavuuden tarkastelussa juuri kasvatustieteiden ja ekonomian ajatusten lähenyminen on merkittävässä roolissa. Toisaalta korkeakoulujohtamisessa vaaditaan liiketaloudellista näkökulmaa.

### 3 KOULUTUKSEN VASTAAVUUS

Korkeakouluihin kohdistuneet vaatimukset työelämän tarpeiden huomiomisessa ovat lisääntyneet, mikä on johtanut korkeakouluja kehittämään työelämäyhteyksiään. Yliopistot ovat alkaneet toteuttaa työelämäprojekteja ja kehittäneet koulutuksen yhteyksiä työelämään. (Rinne 2002, 83). Samalla yliopistojen tulisi kouluttaa tutkijoita, antaa valmiuksia tieteellisiin jatko-opintoihin ja toisaalta valmistaa alansa huippuja työmarkkinoille (Parikka 1999, 97). Viime vuosina myös on ollut nähtävissä myös ”markkinoiden vetovoiman” vaikutus. Se on ohjannut ylemmän statuksen omaavia oppilaitoksia seuraamaan alemman statuksen oppilaitosten kiinteitä markkinayhteyksiä.

Ammattikorkeakoulujen vastuulla on ensisijaisesti alueellisesti työelämätarpeisiin vastaaminen. (Salonen, 2010). Elinkeinoelämä edellyttää myös osaltaan korkeakoulutuksen tuloksellisuutta. Elinkeinoelämässä henkilöstön koulutus- ja osaamistasoon liittyvät vaatimukset ovat kasvaneet (Purhonen 2002, 165). Ammattikorkeakoulut pyrkivät myös muodostamaan optimaalisia oppimisympäristöjä erilaisille ja eri elämäntilanteissa oleville opiskelijoille (Kunnari & Lipponen 2010, 64). Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa 2007-2012 on todettu ammattikorkeakoulujen painopisteenä olevan *”korkeatasoisen työelämälähtöisen opetuksen ja pientä ja keskisuurta yritystoimintaa ja palvelusektoria tukevan soveltavan tutkimus – ja kehitystyön”*.

Koulutuksen vastaavuuden määrittäminen on todettu tutkimuksissa vaikeaksi (Hämäläinen 2003). Subjektiiiviset eli henkilöiden omaan arviointiin pohjautuvat ja objektiiviset mittarit ovat antaneet keskenään erilaisia tuloksia (Hämäläinen 2003, 71). Henkilöiden oma näkemys koulutuksen ja työn vastaavuudesta on ollut hyvin erilainen kuin



mitä objektiivisesti katsottuna on saatu tulokseksi. Tämän on nähty johtuvan epärealistisista käsityksistä oman alan työmarkkinoilla. Henkilöille itselleen koulutuksen ja työn vastaavuuden hahmottaminen voi olla vaikeaa, koska työelämässä tapahtuu paljon muutosta. Haastavuutta on lisännyt, kun noususuhdanteen aikana opiskeluiden loppuvaiheessa olevia opiskelijoita on rekrytoitu työelämään, mistä on seurannut opintojen viivästyminen tai keskeytyminen (Vuorinen & Valkonen 2001).

Korkeakoulutuksen tehtävänä on valmistaa opiskelijoita asiantuntijana toimimiseen, ja etenkin ammattikorkeakoulututkintojen yhteydessä on paljon puhuttu asiantuntijaksi valmistumisesta (Vuorinen & Valkonen 2007, 74). Monimutkaistuvassa työelämässä koulutukselta odotetaan entistä enemmän valmiuksia monialaisen asiantuntijuuden kehittämisessä (Salonen 2010, 3). Koulutuksen ja työelämän vastaavuutta voidaan määritellä esimerkiksi tämän tekijän, asiantuntijatehtävissä toimimisen, avulla (Stenström ym. 2004, 120). Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto (ARENE) (2000, 18) kuvaa, että ammattikorkeakoulut tuottavat työmarkkinoille jatkuvasti kehittyviä ja työelämää uudistavia asiantuntijoita, jotka omaavat ammatillisen tiedonmuodostuksen ja ammatikkäytännöt. Ammattikorkeakouluista valmistuneiden asiantuntijoiden vahvuuksia ovat käytännönläheisyys, toiminnallisuus ja kehittäminen. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvoston näkemys on, että työn ja koulutuksen yhdistäminen on kokonaisuudessaan tehokasta, taloudellista ja vaikuttavaa niin työyhteisön, alueen, työorganisaation kuin opiskelijan kannalta. Elinkeinoelämän piirissä koulutus - ja osaamistasoon liittyvät vaatimukset ovat kasvaneet, ja lisäksi koulutukselta odotetaan laatua ja tuloksellisuutta (Purhonen 2000, 165). Tuloksellisuuden keskeisiä indikaattoreita ovat suoritettut tutkinnot ja valmistuneiden työllistyminen.

Suikkasen ym. (2006) mukaan korkea-asteen koulutus ei enää 2000 -luvulla takaa vakaata työmarkkina-asemaa eikä normaalia työsuhdetta. Nykyisin ei enää pelkillä tutkintonimikkeillä menestytä työmarkkinoilla, koska korkeakoulututkintoa on alettu pitämään työelämän

perustutkintona yleisyytensä vuoksi. Korkeakoulutus voi nykypäivänä olla hyvä lähtökohta työllistymiselle, mutta ei työllistymisen takuu (Tynjälä ym. 2004, 4-5). Kirjalaisen (2010) tekemän selvityksen mukaan ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden urakehitykseen vaikuttavia tekijöitä ovat työllistyminen, työtehtävät, osaaminen ja valmiudet sekä kouluttautuminen tutkinnon suorittamisen jälkeen.

Suomen työmarkkinoilla alkoi ilmetä 1990 -luvun alussa epävakauden merkkejä ja lamavuosien myötä korkeakoulutettujen työttömyysaste kohosi Suomessa korkeammaksi kuin koskaan aikaisemmin - lähes kymmeneen prosenttiin (Hämäläinen 2003, 8-9). 1990 -luvun taloudellinen murros käynnisti myös muutoksen, jonka myötä julkista sektoria on pyritty supistamaan kaikissa teollisuusmaissa. Tavoitteena nykyisin on, että vain noin kolmannes korkeakoulutetuista sijoittuisi julkisiin palveluihin (Rinne 1993, 63). Työmarkkinoiden epävakaudesta johtuen osa-aikaiset ja määräaikaiset työsuhteet ovat lisääntyneet.

Aholan (2004, 27) mukaan työllistyminen ei ole pelkästään yksi määrällisen koulutussuunnittelun muuttuja, joka toimii linkkinä työvoimaennusteiden ja koulutussuunnittelun välillä, vaan se on erottamaton osa laatuun ja tehokkuuteen pyrkivää uutta korkeakoulupolitiikkaa. Hämäläisen (2003, 38) tutkimuksen mukaan merkittävin yksittäinen tekijä koulutuksen jälkeiseen työllistymiseen on suhdannetilanne valmistumishetkellä. Kirjalaisen (2010, 2) mukaan työllistymisen haasteita ovat etenkin alueellinen ja toimialallinen työmarkkinatilanne. Vasta sen jälkeen vaikuttavat yksilötekijät ja koulutusaste ja koulutusala. Korkeakoulutettujen rekrytoitumiskanavana toimii edelleen vahvasti työnantajan ilmoitus (Lavikainen 2006, 7). Työnantajan ilmoitukset julkaistaan perinteisesti lehdessä tai internetissä (Mäkitalo-Keinonen 2006, 12). Muita työllistymiskanavia ovat opinnäytetyö, työvoimatoimisto, yhteydenotto työnantajaan, työharjoittelu, aiemmat työt kyseisellä työnantajalla, projekti- tai harjoitustyö, hakeutuminen sukulaisten kautta tai oppilaitoksen työpaikkapörssi (Vuorinen & Valkonen 2007, 52).

Ammattikorkeakoulujen tilastoihin pohjautuen opiskelijat ja työnantajat näyttävät löytäneen toisensa aiempaa paremmin. Työllistymisessä on ilmennyt kuitenkin eroja koulutusalojen ja ammattikorkeakoulujen välillä. (Koski 2014, 106). Korkeakoulujen opetussuunnitelmien on oltava yhä enemmän käytännön työhön valmentavia (Harrigam & Hulbert 2011, 267-268). Osaamispohjainen opetussuunnitelma tukee yksilöllisten oppimistavoitteiden asettamista ja parantaa opiskelijan urasuunnittelua (Campbell, Silver, Sherbino, Cate & Holmboe 2010, 661).

### **3.1 Koulutuksen vaikuttavuus**

Koulutuksen vaikuttavuutta ja arviointia on tutkittu erityisesti 1990 -luvun loppupuolella, ja siihen viittaavaa kirjallisuutta on julkaistu laajasti. Koulutuksen vaikuttavuuden tutkimus oli 1990 -luvulla yksi kasvatustieteellisistä tutkimusaiheista pinnalla oleva aihealue. Vaikuttavuutta tarkasteltiin hyvin eri näkökulmista; yksilöllinen näkökulma, instituution näkökulma ja yhteiskunnan näkökulma. Koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnissa nousivat pinnalle erilaisia käsitteitä, kuten laadun arvioiminen, tehokkuuden arvioiminen tai tuotannollisuuden parantaminen. Vähitellen on siirrytty näistä liiketalouden tuloksellisuuden termeistä kohti oppimisen ja asiantuntijuuden kehittymistä koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnissa. Nykyhetken rajoittuva huomio tulisi siirtää osaamisen toteavasta arvioinnista enemmän nimenomaan oppimiseen ja sen organisointiin sekä tulevaisuuteen ja sen turvaamiseen (Järvinen ym. 2000).

Koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnilla voidaan osoittaa koulutuksen olemassaolon tarpeellisuutta ja, että toimintaan kannattaa investoida. Lisäksi se usein toimii päätöksenteon välineenä. (Sarjala 2002). Ehkä yleisemmin käytetty koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin malli

on neljän tason malli, joka on peräisin vuodelta 1959. Kirkpatrick (2005) on mallintanut neljän tason koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin. Neljä tasoa hänen mukaansa ovat; koulutettavien välittömät reaktiot, koulutuksen ansiosta tapahtuva oppiminen, koulutuksen ansiosta muuttunut työkäyttäytyminen ja koulutuksen tulokset ja vaikutukset yhteiskunnan tasolla. Järvisen ym. (2000) mukaan koulutuksen vaikuttavuuden tulisi olla yläkäsitteenä ja alakäsitteitä olisivat koulutuksen tuottavuus, tuloksellisuus, taloudellisuus ja tehokkuus.

Koulutuksen vaikuttavuudessa merkittävää on pohtia, mistä näkökulmasta käsin koulutuksen vaikuttavuutta lähdetään tarkastelemaan. Kysymyksen asettelu on merkittävä koulutuksen vaikuttavuudessa. Koulutuksen vaikuttavuudella tarkoitetaan useimmiten toiminnalla tavoiteltavaa, positiivista koulutuksen onnistumista ja sen tavoitteiden ja tehtävien (funktioiden) täyttymistä. Vaikuttavuustermit ovat olemukseltaan instituutiokäsitteistöä ja niiden luonnollinen paikka on koulutussuunnittelun yhteydessä. Koulutussuunnittelua suoritetaan organisaatioiden, verkostojen, valtakunnan ja alueen tasoilla. 1990 -luku oli oppivan organisaation vuosikymmen, mutta se ei muuta sitä, että oppiminen on kuitenkin yksilöllinen ilmiö. Organisaatiot voivat tukea ja ohjata ihmisen oppimista sekä käyttää oppimista hyväkseen, jolloin tiedon säilyminen, välittyminen ja osaamisen jakaminen on toiminnan tuloksellisuutta. Koulutusinstituution on tavalla tai toisella ansaittava voimavaransa tuottamalla koulutusta. Muille organisaatioille koulutus on välittömien ja välillisten kustannusten muodostama menoerä, joka voidaan käsittää organisaation arvoa lisääväksi investoinniksi (esimerkiksi henkinen pääoma). (Nurmi & Kontiainen 1999, 39).

Koulutuksen yksilöllinen vaikuttavuus paranee seuraavien neljän tunnusmerkin myötä. Ensinnäkin eksperttityden kehittyessä kokemus ja todellinen ammattitaito lisääntyvät. Toisekseen vaikuttavuus on elämäkerrallinen ilmiö ja koulutuksen vaikuttaessa oppija pääsee yhä enemmän vaikuttamaan omaan ja muiden kohtaloihin. Kolmanneksi

vaikutusalue kasvaa ja oppijalle tarjoutuu yhä enemmän mahdollisuuksia osallistua kansainväliseen toimintaan, ja viimeisenä vaikuttavuus lisää oppijan näkyvyyttä. Sisäisenä ilmiönä vaikuttavuus on etenemistä perusosaamisesta tuottavaan osaamiseen ja siitä edelleen uudistavaan osaamiseen. Tätä heikentää usein oppijan defensiivisyys: oppilas ei sitoudu pyrkimään todelliseen asiantuntijuuteen. (Nurmi & Kontiainen 1999, 37)

Yksilöllisen vaikuttavuuden parantaminen liittyy toisaalta ohjaukseen ja toisaalta oppijan oman kehityksen suunnitelmallisuuteen. Ohjauksessa merkittävää on oppijan keskeisimmän kehitysalueen ja osaamisen löytäminen. Ydinosaamisen kautta oppija voi edetä luovaan erityisosaamiseen saakka. Pelkästään koulutuksen avulla ei voi varmistaa, että oppija saa mahdollisuuden uran luomiseen alalla. Laajoissa koulutuksissa julkinen näkyvyys voi olla yksi luonnollinen arviointiperuste. *"Koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnissa oppijan oma kritiikki on keskeinen"*. (Nurmi & Kontiainen 1999, 37)

Viivästetyllä arvioinnilla saadaan usein realistinen kuva koulutuksen vaikutuksesta. Tässä on otettava huomioon koulutuksen elämäkerrallinen asema. Ihmisen elämän muotoutumiseen vaikuttavat monet eri tekijät ja on lähes mahdotonta eritellä, mikä eri vaikutusten osuus henkilökohtaisiin saavutuksiin todella on. Sosiaaliset ja kontekstuaaliset tekijät voivat hämärtää koulutuksen osuuden tunnistamattomaksi. Koulutuksen vaikuttavuuden kokonaisvaltaista arvioimista ei siis voida tehdä pelkästään yksilöllisellä tasolla, vaikka se perustuukin yksilöiden oman elämän sisältämiin seikkoihin. Koulutuksen tuloksellisuutta, laatua, tehokkuutta, tuottavuutta ja vaikuttavuutta voidaan tarkastella myös koulutusinstituutiotasolla. (Nurmi & Kontiainen 1999, 37).

Oppimisen tulokset näkyvät implisiittisinä. Oppimista tutkittaessa on huomattu, että sana "oppiminen" saa ihmiset käsittelemään ja pohtimaan aivan vääriä asioita; he käyvät miettimään kursseja, joihin ovat osallistuneet tai kirjoja, joita ovat lukeneet. Simons ja Ruijters (2004,

214) kuvailevat, että on parempi puhua muutoksista osaamisessa. Simons & Ruijters ovat sitä mieltä, että tämän vuoksi ammattilaisten, kuten myös muiden työntekijöiden, tietoisuutta oppimisen prosesseista ja oppimistuloksista olisi kehitettävä. He perustelevat näkemyksensä kolmen syyn kautta. Kun ihmiset ymmärtävät, mitä he ovat oppineet implisiittisesti, he pystyvät kehittämään omaa mentaalista malliaan. Oppiminen tulisi siirtää ajattelusta ”oppiminen on vain älykkyydosamääräistä älykkyyttä” ajatukseen ”oppiminen voi sijoittua jokaiseen tilanteeseen omassa työssäni”. Ihmiset jakavat oppimisen tuloksiaan vain silloin, kun he tunnistavat ne. Ihmiset eivät kykene myöskään kehittämään oppimisen tapojaan, mikäli he eivät tunnista mitä ja miten he ovat oppineet.

### **3.2 Koulutuksen arviointi**

Koulutuksen arviointi on tärkeä toiminta koulutuksen vaikuttavuutta tarkasteltaessa. Arviointia toteutetaan eri toiminnoista ja erilaisin menetelmin. 2000 -luvulla Suomessa ja Euroopassa koulutuksen arvioinnin voidaan nähdä perustuneen kolmeen keskeiseen funktioon: kontrollointi, motivointi ja valikointi. Arviointitiedon tuottamisen perusta voidaan nähdä näiden kolmen funktion avulla. Konkreettisesti käytännössä näiden funktioiden mukaisesti muodostuvat tehtävät. Kontrollin avulla pyritään seuraamaan kuinka hyvin toiminta vastaa asetettuja tavoitteita ja noudattaa voimassaolevia sääntöjä. Motivoinnin tehtävä on tuottaa kannustavaa ja kriittistä tietoa toiminnan jatkon kannalta eli miten kannattaa toimia ja millaiset piirteet olivat hyödyllisiä ja arvokkaita. Valikointitehtävällä on merkityksellinen rooli ja sitä ohjaa arviointitieto. Arviointitietoon perustuen suositaan tuloksellisempia toiminnallisia tavoitteita ja menettelytapoja. (Jakku-Sihvonen 2001, 11).

Arviointi käsitteenä määritellään perinteisesti asetettujen tavoitteiden ja saavutettujen tulosten välisen suhteen vertaamiseksi (esim. Guba & Lincoln 1989; Raivola 2000). Opetushallituksen koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnissa (1998) käsite arviointi on määritelty tarkasteltavan kohteen tulkinnalliseksi analyysiksi ja toiminnan tuottaman hyödyn tai arvon määrittämiseksi. Englanninkielinen termi arvioinnille on "assessment" ja ruotsiksi "bedömning" (Jakku-Sihvonen 2001, 22). Koulutuksen arvioinnin yhteydessä käytetään lisäksi englanninkielestä tullutta termiä evaluointi. Lisäksi termit laadun varmistus (quality assurance) ja auditointi ovat hyvin lähellä arvioinnin ja evaluoinnin käsitemaailmaa. Laadun tarkastamista ulkopuolisen arvioijan toimesta kutsutaan sertifiointiksi, organisaatioiden kesken tapahtuvaa arviointia vertaisarviointiksi (myös benchmarking) ja monitoroinnilla tarkoitetaan toiminnan seuraamista sekä tarkastusta (Heinonen 2001, 22). Arvioinnin voidaan todeta olevan niin sosiaalista kuin poliittista toimintaa, jolloin eri ryhmillä on vaihtelevia näkemyksiä siitä, mihin koulutuksella tulee pyrkiä ja millaisia tavoitteita tulee asettaa (Heinonen 2001, 50). Mielenkiintoista on arviointimallista korostuva näkökulma sisäisestä ja ulkoisesta arvioinnista. Itsearviointiksi koetaan myös oppilaitoksessa tehtävää koulutusorganisaation toimivuuden, opetuksen ja oppimisen arviointia (Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1998).

Arvioinnin kirjallisuudessa puhutaan usein perinteisestä arvioinnista tai evaluoinnista ("traditional evaluation"). Perinteisen arvioinnin rinnalle on noussut myös muita tarkastelutapoja etenkin koulutuksen arviointia ja vaikuttavuutta tarkastellessa. Fetterman & Wandersman (2004, 29) ovat lainanneet Chelimskyä (1997) ja Pattonia (1997) ja todenneet, että arviointimenetelmän valinnassa on merkittävää tarkastella arvioinnin tarkoitusta. Arvioinnin tarkoitus paljastaa, miksi ja mihin tarkoitukseen arviointia tullaan käyttämään. Kuten Chelimsky jo vuonna 1997 on jakanut arvioinnin tarkoituseriä kolmeen luokkaan, voidaan

arvioinnin tarkoituksen nähdä olevan kehittämiseen, tulosvastuullisuuteen tai tiedon lisäämiseen liittyvää (Fetterman & Wandersman 2004, 29).

Arviointi on osa yhteiskunnallista kehitystä ja historiaa. Arvioinnin kohdistuessa koulutukseen ei voida poistaa oppimisen ja opettamisen merkitystä. Oppimiskäsityksellä on myös roolinsa arviointiprosessissa ja vaikuttavuuden arvioinnissa. Jakku-Sihvonen & Heinonen (2001, 81) ovat nostaneet autenttisen arvioinnin tarkastelussa Linnakylän & Kuparin kuvaamia periaatteita siitä, kuinka arviointiin tulee yhdistää oppimiseen liittyviä periaatteita. Näistä periaatteista koulutukseen on vahvasti yhdistettävissä periaate liittyen uuden tiedon tuottamiseen. Pelkkä opitun toistaminen ei vielä ole tae oppimiselle vaan uuden tiedon tuottaminen koetaan merkittävämpänä. Arviointietikan periaatteet tukevat lisäksi koulutuksen suunnittelua osana arviointiprosessissa. Arviointietikka ohjaa tarkastelemaan arvioitavaa kohdetta niin, että arviointitieto on luotettavaa ja vertailukelpoista, moniarvoista, oikea-aikaista, monipuolista, laadullista ja määrällistä sekä perustelluin menetelmin käsiteltyä (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 99).

Käsitys arvioinnista on muuttunut jatkuvasti. Neljäkymmentä vuotta sitten arvioinnin perusta ja periaatteet olisi voinut muodostaa suhteellisen yksinkertaisesti, kun painopiste oli tavoitearvioinnissa. Viimeisen kolmenkymmenen vuoden ajan käsitykset arvioinnin arvoperustasta, kohteesta, suorittajasta, aineiston keruusta ja sen tulkinnasta ovat eläneet niin paljon, että voidaan puhua vastakkaisista paradigmoista. Arvioinnin alle on hankala sisällyttää relativistisempia ja konstruktivistisempia näkemyksiä, koska esimerkiksi konstruktivismi kieltää objektiivisuuden mahdollisuuden ja yksiselitteiset sosiaaliset faktat ja näin ollen objektiivisten arvojen identifioimiseen tähtäävän toiminnan tieteenä. (Raivola 2000). Lincoln ja Guba (1987) ovat kuitenkin luonnehtineet, että arviointi on validi paradigma näkemysten eroista huolimatta. Heidän luonnehdintansa mukaan *"arviointi on sosiaalinen ja poliittinen prosessi,*



*koska se käsittelee muutostarvetta ja ihmisten tarpeista johdettuja toiminnan tavoitteita”.*

Arviointi halutaan usein pitää erillään tutkimuksesta, jonka tarkoituksena on lisätä objektiivista ja intressitöntä tietoa. Arvioinnin avulla on tarkoitus parantaa ja tehostaa toimintoja. Se palvelee käytäntöä ja taustalla toimii muutoksen vaatimus. Vähitellen arvioinnista on muodostunut koulutuspolitiikan tärkein väline. Arvioinnin tehtävä onkin tiedon levittäminen ja ongelmien nostaminen asianosaisten tietoisuuteen. Organisaatiolle ja johdolle arviointimenetelmät ovat arvokas voimavara. Kuitenkin on muistettava, että arviointia ei tulisi ryhtyä tekemään kevytmielisesti. Ongelmia voi muodostua etenkin, jos arvioitavat eivät voi vaikuttaa prosessiin, eivätkä tiedä mihin kerättyä tietoa käytetään. (Raivola 2000, 66)

Arviointimenetelmän ja arvioinnin tarkoituksen lisäksi on käytännössä tapahtuvaa arviointitoimintaa. Yhteistä eri menetelmille ja näkemyksille on, että koulutuksen arvioinnissa pyritään vertaamaan tavoitteiden ja oppimistulosten suhdetta toisiinsa. Erilaisia arvioinnin tasoja ja monimuotoisuutta ymmärrettäessä on hyvä löytää yhtenäisiä piirteitä eri teorioille ja malleille ja näin luoda mahdollisesti käytäntöön sopivia menetelmiä. Tavoitteiden määrittämiseen vaaditaan myös tarkastelua poliittisten intressien tasolta. On ymmärrettävää, että koulutuksen hyödyt ja vaikutukset tulee luonnollisesti kuvata, etenkin kun valtio sijoittaa kansalaisten verorahoja ja valtion omaisuutta koulutuksen toteuttamiseen. Tilivelvollisuus -termiä on käytetty koulutuksen saavutusten merkityksen luomisessa. Tässä yhdistyy hyvin konkreettisellakin tasolla kasvatustieteellinen näkökulma taloustieteiden näkökulmien kanssa. (Heinonen 2001, 48)

Koulutuksen arvioinnin kohteena voivat olla eri tasot ja toiminat. Heinonen (2001b, 53) on määritellyt tasoiksi yksilötason, paikallistasoisen koulutuksen, koulutusmuotokohtaisen tason, koulutuspoliittisten toimintalinjausten tason, koulutusjärjestelmätason ja kansainvälisen

koulutusjärjestelmien vertailutason. Arviointi kohdistuu tarkastelemaan oppilaitosta tai sen toimintaa. Kohteena voi olla myös jokin yksittäinen toiminto, kuten opetussuunnitelma. Arvioinnin tarkoituksena on antaa perusteltu kuvaus tarkastelun kohteesta tuoden esille sen hyviä ja huonoja puolia. Arvioinnin tarkoituksena on opetuksen laadun ylläpitäminen ja parantaminen. Arviointimenetelmiä on useita erilaisia, kuten itsearviointi, vertaisarviointi (benchmarking) ja kokonaisarviointi. Arviointi voidaan myös nähdä prosessina, joka etenee vaiheittain. Arviointia yhdistetään myös kehittämistoimintaan. (Helakorpi 2001)

Ammattikorkeakoulutuksen arvioinnissa aikuiskoulutuksen arvioinnista voidaan saada tukea arviointimenetelmiin ja tarkoituksen määrittämiseen. Suomessa julkishallinnon arviointimalli vuodelta 1998 on sisältänyt näkemyksen, että koulutuksen arviointi sisältää tuloksellisuuden, vaikuttavuuden, tehokkuuden ja taloudellisuuden. Koulutuksen voidaan todeta olevan tuloksellista, kun *"kansallisesti ja kansainvälisesti koulutusjärjestelmän kullekin organisaatiomuodolle, oppilaitokselle ja yksilön oppimistoiminnalle asetetut tavoitteet on saavutettu"*. (Jakku-Sihvonen 2001, 16). Englantilaiset tutkijat ovat tehneet arviointimittariston, jonka avulla työtehtävät jaetaan neljään eri luokkaan sen mukaan, vaadittiinko työhön tutkintoa ja voiko työssä hyödyntää koulutuksessa hankittuja tietoja ja taitoja (Elias ym. 1999).

Koulutusorganisaation itsearvioinnin onnistumiselle ehtona on, että oppilaitoksen johto on asiaan sitoutunut ja näyttää esimerkkiä. Koulutuksen arvioinnissa käytetään kolmen eri tason viitekehystä. Korkeakoulujen arviointineuvostossa yleensä käytetään nelivaiheista perusmallia, jossa vaiheita ovat arviointiprojektin suunnittelu, korkeakoulun toteuttama itsearviointi, arviointiryhmän vierailu kouluun ja arviointiryhmän laatima julkinen raportti (Rauhala ym., 2004).

Teichler (1999) on tutkimusten pohjalta koonnut yhteisiä kriteerejä koulutuksesta valmistuneiden onnistuneelle työllistymiselle. Ensimmäinen kriteeri on sujuva siirtyminen työelämään, tarkoittaen sitä, et-

tä valmistumisen ja työn aloittamisen välinen siirtymäkausi on mahdollisimman lyhyt. Toinen kriteeri on valmistuneiden pieni työttömyysaste. Kolmas kriteeri on, että epätyypillisten työsuhteiden osuus on mahdollisimman pieni. Näillä tarkoitetaan satunnaisia, osa-aikaisia ja määräaikaisia työsuhteita. Neljäntenä kriteerinä pidetään työhön sijoittumisen vertikaalista onnistumista, jolla ymmärretään, että koulutusinvestoinnin tuottoaste muodostuu korkeaksi. Viides kriteeri on työhön sijoittumisen horisontaalinen onnistuminen eli kuinka hyvin koulutusala ja työ vastaavat toisiaan tai kuinka hyvin koulutuksen tuottamia tietoja ja taitoja voidaan hyödyntää työssä. (Teichler 1999, 177).

Empowerment evaluation -näkökulmalla tarkoitetaan arviointimenetelmää, jonka avulla pyritään saavuttamaan tavoitteet parantamalla suunnittelua, toteuttamista ja arviointia. Näkökulman ohjeistukset sisältävät myös arvoperustaista ajattelua ja osallistumiseen liittyvää tarkastelua. Tämä arvioinnin lähestymistapa muodostaa mielenkiintoisen arvioinnin konseptin, missä yhdistyvät erilaiset arvioinnin konseptit, teknikat ja löydökset siitä kuinka arviointia voidaan parantaa yhä edelleen. Empowerment evaluation -konsepti on siinä mielessä ainutlaatuinen, että se tuottaa työkaluja suoraan suunnittelun arviointiin, implementointiin, itsearviointiin ja arvioinnin kokonaisvaltaistamiseen osana suunnittelua ja johtamista. Empowerment evaluation -tarkastelutavassa arvioinnin tarkoituksena tulee olla etenkin toiminnan kehittäminen. Poikkeuksena perinteiselle arvioinnin näkökulmalle tämä näkökulma pyrkii arvioitsijälähtöisesti kehittämään toimintaa. Perinteinen arviointi pyrkii ainoastaan selittämään toiminnan tuloksellisuutta ja tehokkuutta. (Fetterman & Wandersman 2004, 27-29). Koulutuksen vaikutukset näkyvät osittain koulutuksen jälkeen, mutta pysyvämmät vaikutukset tulevat näkyviin vasta vuosien jälkeen (Tenhula 2007). Näin ollen yksittäisen koulutuksen vaikuttavuuden arviointi voi osoittautua hankalaksi. Vaikuttavuuteen voi vaikuttaa muut tekijät, kuten muut koulutukset.

### 3.3 Oppiminen ja opetusmenetelmät ammattikorkeakoulutuksessa

Opetuksen ja koulutuksen luonne määräytyy oppimiskäsityksen mukaisesti. Ammattikorkeakoulutusta ja opetusta on lähdetty suuntaamaan kohti kokemuksellista oppimista, jossa autenttisen ympäristön rooli on keskiössä. Ammattikorkeakoulutus pohjautuu työelämälähtöiseen pedagogiikkaan, jolle tyypillisiä piirteitä ovat esimerkiksi laaja-alaisuus, yleiset valmiudet ja oppimisen integrointi relevanttiin kontekstiin (Salonen, 2010; Collin & Tynjälä, 2003; Tynjälä ym. 2004). Pedagogiset toimintamallit, jotka perustuvat työelämäyhteistyöhön, auttavat työelämätiedon ja ymmärryksen lisäämisessä (Karns 2005, 170; Lampelo ym. 2010, 74)

Uudistuva työelämä sisältää yhä laajempia kvalifikaatioita ja kokonaisvaltaisempia työnkuvia. Nykyaikainen asiantuntijuus poikkeaa esimerkiksi käsityöläisyydestä siinä, että se pitää sisällään työn lisäksi kokeilun ja kehittämisen. Ymmärrys kehittyy ihmisessä tietyn prosessin kautta. Informaatio muuttuu tiedoksi, vasta kun ihminen on itse asiaa pohtinut, ajatellut ja jäsentänyt omaan ”kognitiiviseen” karttaansa eli aiempaan käsitykseen asiasta ja sen yhteyksistä muihin käsitteisiin. Tieto on aina yhteydessä kontekstiin, joka työssä on sen ympäristö, työpaikka, välineet ja aiempi tietämys. Ryhmässä pohtiminen johtaa syntyneeseen yhteiseen tietämykseen. Yhteisen tietämyksen taito on ryhmän synergisen toiminnan edellytys. Tämän kautta ryhmä saavuttaa jotakin sellaista, jota kukaan ryhmän jäsen ei pystyisi yksin saavuttamaan. Yhteisen tietämisen taito syntyy yhteisen reflektoinnin kautta. Näin syntynyt tieto edustaa korkeamman tason tietämystä, johon liittyy lisäksi tietoista arviointia tiedon käyttökelpoisuudesta ja tiedon laajemmista yhteyksistä ja merkityksistä. (Aho 1998; Helakorpi 1999)

Oppimiskäsitysten taustalla ovat tieto- ja ihmiskäsitykset. Konstruktivistinen tiedonkäsitys perustuu siihen, että jokainen meistä tekee omat tulkintansa maailmasta ja siten konstruoi omat tietämysrakenteensa. Konstruktivismiin liittyy relativistisuus: kaikki on suhteellista ja subjektiivisesti koettavaa. Tässä yhteydessä puhutaan aktiivisesta oppimiskäsityksestä, jossa oppija on aktiivinen toimija. Oppiminen on tavoitteellinen tapahtuma, missä subjektilla on keskeinen rooli. Pyrkimyksenä on kiinnittää oppimistilanteet oppijan jokapäiväiseen elämään ja työhön. Oppiminen tapahtuu tehokkaammin siinä ympäristössä, jossa opittavia taitoja ja tietoja todellisuudessa käytetään. Konstruktivismissa yhdistyvät monet 1900 -luvun kasvatusteoriat: Deweyn toiminnallisuus, Piaget'n oppijälähtöinen ja yksilöllinen oppiminen, Vygotskyn oppimistilanteen sosiaalisuus sekä Kerchesteinerin työkouluidea. Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä korostuu kokemuksellisuus, ja se kehittää ajattelun ja abstraktin käsitteellistämisen taitoja. Kolbin kokemuksellisen oppimisen teoria pyrkii jäsentämään oppijan havaitsemista, kokemusta ja ymmärtämisprosessia. (Helakorpi 1999, 21- 22)

Oppiminen nähdään jokapäiväisen elämän interaktiossa, mutta se tulee näkyviin hieman myöhemmin. Oppiminen on progressiivinen prosessi siirtyen kollektiivis- kulttuurisista kokemuksista (tieto, taito ja normatiiviset suunnat) yksilöllisiin kokemuksiin. Yksilö käyttää näitä kokemuksiaan oman identiteettinsä välityksellä ja ymmärtää ne tietyssä kontekstissaan. Oppiminen aktivoituu ja vaikuttaa tunteellisesta sitoutumisesta käsittäen oppimisen hetket ja suojautumisen hetket. Työssä tapahtuva oppiminen tulisi nähdä kokonaisuutena, jossa yksilö, työ ja oppiminen muodostavat tämän kokonaisuuden. (Olesen 2006, 58 - 61). Työn voidaan nähdä esittävän sosiaalisuutta, ja oppiminen yhdistää yksilön ja työn (Fenwick & Somerville 2006, 261).

Teoreettisen kirjallisuuden mukaan oppimista tapahtuu eri tasoilla: yksilö-, ryhmä- ja organisaatiotasolla. Tasojen lisäksi oppiminen ilmenee eri konteksteissa. Yksilötasolla oppimiseen vaikuttavia tekijöitä

ovat sitoutuminen, motivaatio, luottamus muihin työyhteisön jäseniin, aikaisemmat kokemukset, arvot ja ammatillinen identiteetti (Crossan ym. 1999; Wenger 2000). Ryhmätason oppiminen on usein vuorovaikutteista ja sosiaalista. Sosiaaliseen oppimiseen vaikuttavat käytännöt ja käytäntöyhteisöt, toimintatavat, työympäristö, työilmapiiri, kollegat sekä organisaatiokulttuuri (Vähäsantanen ym. 2008; Crossan ym. 1999; Wenger, 2000). Koko organisaatiossa tapahtuva oppiminen on moniselitteistä ja siihen kuuluvat muun muassa rakentuneet käytännöt, toimitavat ja normit.

Yksilön tietorakenteen kehittyminen etenee tiedon omaksumisesta, tietojen sovitettavuudesta aina tiedon ja oppimisen ohjaamiseen. Tietorakenteet elementit Nurmi & Kontiainen (1999, 33) ovat jakaneet psykologisen tutkimuksen mukaisesti käsitteelliseen ja terminologiseen systemaattiseen tietoon (semanttinen muisti), luonteeltaan kerronnalliseen tapahtumatietoon (episodinen muisti) sekä perinnöllisten valmiuksien ja toimintojen harjoittelun tuloksena syntyvään käytännölliseen tietoon (hiljainen tieto). Kun osaamisen kohteeseen liittyvä tietoverkko kytkeään näiden kolmen tiedon aspektin kautta yhteen vahvan toimintamotivaation kanssa, syntyy potentiaalinen toimintavalmius, johon koulutuksella tavallisesti pyritään. Nurmi & Kontiainen (1999, 33) ovat Piagetin yksilön tietorakenteen kehittymisen teorian mukaisesti määrittäneet yksilön lähtökohdista koulutuksen yksilöllisyyden tuloksellisuuden, koulutuksen yksilökohtaisen laadun, koulutuksen yksilöllisen tehokkuuden, koulutuksen yksilöllisen tuottavuuden ja koulutuksen yksilöllisen vaikuttavuuden paranemisen. Simons & Ruijters (2004, 214) toteavat, että on hyvä puhua taidon tai pätevyyden muutoksista, kun halutaan tietää mitä yksilöt ovat oppineet ja lisäksi miten yksilöt ovat oppineet.

Asiantuntijan, ekspertin tai ammattilaisen oppiminen on Simons & Ruijters (2004, 209) mukaan kokemuksesta oppimista, tutkimuksesta oppimista tai ammattilaisuuden kehittämisen kautta oppimista. Kokemuksesta oppimiseen vaaditaan, että kokemuksesta oppimisen tulokset

muutetaan eksplisiittiseen muotoon. Tutkimuksesta ja eksplisiittisestä tiedosta voidaan oppia kolmella eri tavalla: kriittisesti, tiedustelemalla ja teoreettisella oppimisella. Ammattimaisuus kehittymisen kautta voidaan myös oppia, ja se tapahtuu usein opettamalla muita, kirjoittamalla, valmentamalla, tuutoroimalla, konfrensikeskusteluissa tai muiden kehittymisen työkalujen avulla. Tietojen ja taitojen oppiminen alkaa ja voi sekoittua vain sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Käytännön yhteisöjen moniulotteinen oppiminen on yhtä tarpeellista kuin yhteisön sisällä tapahtuva oppiminen. Innovaatio on myös erittäin tärkeä ominaisuus jokapäiväisessä työelämässä. (Simons & Ruijters 2004, 209).

Asiantuntijan oppiminen on usein kuvailtu prosessina, jossa tieto muuttuu läpi opiskelun ja kokemuksen. Oppimisessa on merkittävää seurata, kuinka tieto muovautuu uudelleen suoritetuissa tehtävissä. Van de Wiel, Szegedi & Weggemann (2004) tutkivat omassa tutkimuksessaan mitkä tarkoituksenmukaiset harjoitteet lisäävät ammattimaisuutta ja kokemuksista oppimista. Näiden selvittäminen on olennaista nopeassa teknologian ja tiedon edistyksessä. Eksperttien tulee reagoida kentän dynamiikkaan korkeatasoisissa toiminnoissa ja kehittyä tehokkaiksi läpi elämän oppijoiksi. Oppimisen tavoitteena tulee olla kyvykkyyden lisääminen kehitettävien taitojen osalta sekä ymmärryksen rakentaminen. Heidän mukaansa voi olla kahdenlaisia tavoitteita: hallinnan/taidon tavoitteet ja toiminnan/suorituksen tavoitteet. Henkilöt, jotka pitävät suoritustavoitteita merkittävinä haluavat usein todistaa kyvykkyyttään ja hakivat kilpailutilanteita. Näiden kohdalla epäonnistumiset herättävät negatiivisia tunteita ja muokkaavat henkilöä epäilemään omia taitojaan. Mikäli haluaa olla tehokas ja korkealaatuinen oppija pitkäaikaisesti, tarvitsee hallintaorientaation ja on pystyttävä olemaan hyvä itseohjautuva oppija. Oppimista on myös ydintiedon muuttuminen. (van de Wiel, Szegedi & Weggeman 2004).

Oppiminen edustaa implisiittistä ja eksplisiittistä mentaalista tai toiminnassa tapahtuvaa prosessia, joka johtaa muutoksiin tiedoissa, tai-

doissa, asenteissa tai ohjaa kyvykkyyteen oppia yksilöiltä, ryhmiltä tai organisaatioilta. Tällaiset ominaisuudet myös johtavat muutoksiin työprosesseissa ja yksilön, ryhmän tai organisaation työn tuloksissa. Voidaan siis kuvata, että oppiminen on eksplisiittistä ja implisiittistä, joka päiväisen työn kontekstissa tapahtuvaa sekä mentaalista että toiminnassa tai prosesseissa tapahtuvaa. Oppimista tapahtuu niin yksilö-, ryhmä- tai organisaatiotasolla. Joskus oppiminen on organisoitua ja joskus ei lainkaan. Toisinaan oppiminen johtaa muutoksiin. Oppiminen voi olla pitkäaikaista oppimista, jolloin sitä kutsutaan oppimisen kehittymiseksi. Mikäli oppiminen on muutoksia työprosesseissa tai työn tuloksissa, kutsutaan oppimista muutokseksi. Muutokset taidoissa, tiedoissa, asenteissa tai oppimisen kyvyissä on oppimista. Tietoisuus oppimisen prosesseista voi yksilölle avautua ennen, jälkeen tai toiminnan aikana tai prosesseissa. (Simons & Ruijters 2004, 210 -211)

Palautetieto on oppimisen ja kehittymisen välttämätön ehto, ja sen tulkinta tapahtuu yksilöllisen työn kontekstissa. Edelleen heidän mukaansa tutkimuksien pohjalta on hyvä syy huomauttaa, että tietoisuuden lisääminen oppimisen prosesseista ja tuloksista asiantuntijoiden keskuudessa olisi tarpeellista. Oppimisen tuloksia voidaan jakaa, kun yksilö tunnistaa ne. Yksilöt eivät näin ollen myöskään kykene kehittämään oppimisen mallejaan, kun he eivät tunnista mitä tai miten he oppivat. Mentaalinen malli oppimisesta olisi siirrettävä ajattelusta ”*oppiminen on pelkästään älykkyydosamäärän mukaista tietoa*” ajatteluun ”*oppiminen voi tapahtua joka hetkessä työssäni*”. (Simon & Ruijters 2004)

Olesen (2006, 60) määritelmän mukaan *kokemus* on prosessi, jossa yksilöt inhimillisinä olentoina, yksilöllisesti ja kollektiivisesti kokevat ja ymmärtävät todellisuuden ja suhteensa siihen. Yksilöllinen kokemus rakentuu yksilöllisessä elämänhistoriassa. Kokemuksesta oppimisella tarkoitetaan tarkoituksenmukaista prosessia, jossa reflektiolla on merkittävä rooli. *Reflektiivinen prosessi* tarkoittaa uuden tiedon ja käsitysten ymmärtämistä toiminnassa ja tunteissa. Reflektiivinen prosessi johtaa korke-



ammalle persoonalliselle ja ammatilliselle tehokkuudelle tulevaisuudessa. Reflektion avulla tarkastellaan odottamatonta tilannetta tai se toimii herättävänä intentiona oppimiselle. Kokemuksesta oppimisen teoria alkaa ongelman, jonka henkilö haluaa ratkaista, määrittämisestä. Ongelman ilmaantumisen jälkeen henkilö haluaa ratkaista ongelman hankkimalla lisää tietoa ja myöhemmin lähestyy eri tavalla kyseistä ongelmaa. Kolbin (1984) teorian mukaisesti ongelmanratkaisu on kierto, jossa ovat mukana *"konkreettinen kokemus, reflektiivinen evaluointi, abstrakti konseptointi ja aktiivinen kokeilu"*. (van de Wiel, Szegadi & Weggemann 2004)

Yhteneväisyytenä kokemuksellisen oppimisen teoriassa itsesääteiseen ja tarkoituksenmukaisen harjoittelun teoriaan toimivat tavoiteorientaatiokäyttäytyminen ja ongelmanratkaisu. Kaikissa näissä kolmessa teoriassa (itsesäätäinen, tarkoituksenmukainen harjoittelu ja kokemuksellinen oppiminen) oppiminen määritellään tietojen ja taitojen mahdollisuutena, joka johtaa kehittyneempään toimintaan. Näiden kautta tehtävän suorittamisesta muodostuu ja aktivoituu automaattinen käyttäytyminen. Rutiinitehtävissä ekspertit kykenevät aktivoimaan relevantin tiedon tehtävän suorittamista varten, ja he eivät ilmennä kaikkia perustietoja toiminnan aikana ja eivät välttämättä näin ollen ole kykeneväisiä sanallisesti kertomaan toimintaansa. Kirjailijat kuvailevat tällaista hiljaisena tietona, jonka saaminen kirjalliseksi voi helpottaa reflektiota ja myöhempiä kehitystä (esim. Schön 1983). Ericsson (1998) on kuvaillut, että automaattinen käyttäytyminen voi dominoida rutiinitehtävissä, mutta kognitiivinen kontrolli on välttämätöntä eksperttitasoin toiminnassa ja yksilön on ylitettävä rutiiniautomaattinen käyttäytyminen. (van de Wiel, Szegadi & Weggemann 2004)

Koulutussysteemissä ovat 2000 -luvulla korostuneet metakognitiiviset taidot, joiden avulla pyritään tarkastelemaan miten opitaan sen sijaan, että keskitytään siihen, mitä opitaan. Opiskelijat nähdään yhä vahvemmin koulutuksen keskiössä. Tietyt teoriat ovat huomioineet, että opiskelijan oppiminen paranee sen mukaisesti kuinka sitoutuneita he

ovat. Koska työelämän vaatimukseksi on muodostunut kyky omaksua uusi ajattelu- ja toimintatapoja, on ammattikorkeakouluissa kehitetty koulutusta ja työtä yhteenkytkeviä oppimiskäytäntöjä (Kauppi 2004, 204-208). Yksi metodi, jolla sitoutumista on pyritty parantamaan, on projektioppiminen (Project-based Learning). Projektioppiminen perustuu opiskelijoiden sitouttamiseen erilaisten toimintojen avulla. Monimuotoiset toiminnat tukevat sitä ajatusta, että jokainen yksilö omaa erilaiset taustat ja kokemukset ja näin ollen oppii eri tavoin. (Delawsky & Johnson 2013, 6-14).

*”Aktiivisessa oppimisessä korostuvat yhteistoiminnalliset valmiudet, toiminta tiimeissä ja muissa yhteisöissä, jolloin opitaan yhteisen tietämisen taitoja ja jakamaan kokemuksia”.* Erityisesti aikuiskoulutuksessa korostetaan lisäksi oppimisen mielekkyyttä ja merkityksellisyyttä. Helakorpi (1999, 23) viittaa Mezirow:n (1995) uudistavan oppimisen ideoihin, joissa kouluttajan tehtävänä on oppijoiden kriittisen itsereflektion edistäminen auttamalla heitä kyseenalaistamaan, tiedostamaan ja tarkastamaan odotustottumuksiaan ja tukea heitä tässä prosessissa. Hänen mukaansa olennaista on myös dialogi, jonka avulla ymmärretään toisten näkökulmia, jakamaan heidän käsityksiään ja oivaltamaan niiden pohjalta uusia asioita sekä ymmärtämään myös itseltään. (Helakorpi 1999, 23)

Elinikäisen oppimisen käsite on kokonaisuudessaan hyvin lähellä ammattikorkeakoulutuksen pedagogista ajatusmaailmaa. Jarvis ym. (2003, 15) kuvaavat, että yhteiskunnan muutoksilla on ollut tilausta elinikäisen oppimisen tarpeellisuudelle. Ammattikorkeakoululaki (2014) kuvaa elinikäisen oppimisen ammattikorkeakoulujen tehtävässä seuraavasti; *”tehtäviään hoitaessaan ammattikorkeakoulujen tulee edistää elinikäistä oppimista”.* Elinikäisen oppimisen käsite yksinkertaisuudessaan ymmärretään kaikenlaisena oppimistoimintana, jota tapahtuu läpi elämän (Ogunleye & Kaunonen 2010, 101). Oppimista tapahtuu erilaisissa tilanteissa ja konteksteissa sekä formaalissa että informaalissa muodossa. Elinikäinen oppiminen (Lifelong Learning) ajatellaan tärkeänä osana Euroopan

Unionin (EU) Lissabonin sopimusta (Lisbon Strategy). Sopimuksen myötä Euroopan Unionin tulisi kehittyä kilpailukykyisemmäksi ja dynaamisimmaksi tietokeskeiseksi alueeksi maailmassa. Elinikäisen oppimisen käsite sisältöineen nähdään tietynlaisena poliittisena työkaluna. Taitojen ja osaamisen päivittämisen ja kehittämisen kautta Euroopan Unionin asukkaat kehittyvät yksilöinä ja osallistuminen yhteisön toimintoihin paranee. (Eurostat 2009)

Elinikäisen oppimisen käsitteen juuret ovat historiallisesti kuitenkin syvemmillä, ja pohjautuvat sosiaalisiin, ekonomisiin ja kulttuurillisiin muutoksiin yhteiskunnassa. Jo 1970-luvulla puhuttiin tieteen ja teknologian vallankumouksesta, jotka johtavat tiedon jakamisen muotoihin. Yhteiskunnan nähtiin tulevaisuudessa muuttuvan globaalimmaksi ja yli maanrajat ylittäväksi. Koulutukselle oli tarvetta muuttua ja kehittyä uudenmuotoiseksi. Elinikäinen oppiminen tarjosi hallinnolliset ja organisaation elementit koulutuksen rakentumiselle. Niiden lisäksi tarvittiin muutosta sisältöihin, materiaaleihin, opettamiseen, oppimisen strategioihin ja arviointiin. (Knappler & Cropley 1985, 13-25)

Lissabonin poliittisessa sopimuksessa on lisäksi päätoimintalueet jokaiselle EU:n jäsenmaalle erikseen. Joka tapauksessa pääpainona elinikäisessä oppimisessa EU:n kontekstissa ovat ekonomisen kasvu, työpaikkojen lisääntyminen sekä sosiaaliset ulottuvuudet. Sosiaalisia ulottuvuuksia ovat yhteisöjen integraation, kansalaisuus ja kulttuurinen uudistuminen. Elinikäistä oppimista ei siis nähdä ainoastaan työkaluna, jolla saavutetaan Euroopan visio korkeatasoisesta tietoyhteiskunnasta, vaan myös työkaluna, jolla parannetaan erilaisten sosiaalisten ryhmien välisiä eroja yhteiskunnassa. (Ogunleye & Kaunonen 2010, 101-102)

Oppiminen tulisikin nähdä työprosessissa tapahtuvan käytännön ongelmanratkaisun tuloksena. Oppimisen prosessit ovat ymmärretty ongelmanratkaisun kognitiivisena aspektina ja tiedon rakentamisena. Tämän suhteen työpaikoissa on loputtomat mahdollisuudet kehittää työoloja enemmän työntekijöiden oppimista tukeviksi ja sti-

muloiviksi. Oppimisen tulokset riippuvat tehtävän tai ongelman ja ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta ja suhteista. (Olesen 2006, 55-56)

Viime vuosina ammattikorkeakoulutuksessa on vahvasti painotettu yksilöllistä ohjausta ja ohjauksen menetelmiä (Moitus & Vuorinen 2003), sekä ohjausta on arvioitu ja kehitetty yleisesti vahvasti (Kunnari & Lipponen 2010, 64). Opettajien ohjauksella on merkittävä rooli koulutuksellisesti opiskelijoiden ja koko ammattikorkeakouluorganisaation hyvinvoinnin kannalta (Kunnari & Lipponen 2010, 64). Edelleen heidän mukaansa korkeakouluopettajien ohjaustyö näkyy eri tavoin formaaleissa ja informaaleissa tilanteissa sekä yksilöllisellä että ryhmätasolla. Jotta opiskelijoista voisi tulla itsesääteleviä ja elinikäisiä oppijoita, täytyy heidän aktivoita itsensä oppijoina (ten Cate ym. 2004; Kunnari & Lipponen 2010, 67). Tässä aktivointiprosessissa opettajilla on merkittävä rooli (Laksov, Nikkola & Lonka 2008).

Kunnari & Lipponen (2010) ovat tarkastelleet ammattikorkeakouluopettajien näkemyksiä heidän pedagogisista käytänteistään opiskelijoiden oppimisen ja hyvinvoinnin tukemisessa. Heidän tutkimuksensa mukaisesti ammattikorkeakouluopettajat ovat haastatteluissa painottaneet rentoa, kannustavaa ja välittävää ilmapiiriä opiskelijoille. Samaisessa tutkimuksessa opettajat ovat kuvanneet heidän mielenkiintoaan lähestyä opiskelijoita positiivisella tavalla rakentaakseen konstruktivisen suhteen ja välttääkseen negatiivisia tuntemuksia. Opettajat myös kokevat, että opiskelijoita tulee tukea omien kykyjen tunnistamisessa ja ohjata tavoitteiden muodostamisessa sekä oman oppimistyylin löytämisessä. Omien opintojen suunnitteluun sitouttamisella on opettajien mukaan merkittävä rooli ammattikorkeakouluopiskelussa. (Kunnari & Lipponen 2010, 66-68).

Salosen (2010, 3) mukaan työelämässä ja työelämälähtöisessä koulutuksessa pätevyyttä kuvaavia käsitteitä ovat laaja-alaisuus, kansainvälisyys, tutkiva ote, muutosvalmius, vuorovaikutustaidot sekä yrit-

täjämäinen rohkeus ylittää oman osaamisensa rajoja. Työelämälähtöisen koulutuksen pedagogisina periaatteina voidaan pitää yleisvalmiuksien oppimista, aktiivista oppimista ja oppimisprosessin tukemista, sosiaalista vuorovaikutusta opiskelijoiden ja opettajien tai eksperttien ja noviisien välillä, sekä yksilöllisten että yhteistoiminnallisten työmuotojen käyttämistä, teorian ja käytännön integrointia kytkettynä itsesäätelytaitojen kehittämiseen, todellisen elämän ongelmien käsittelyä, painotusta tietojen käsittelyssä ja taitojen harjoittamisessa, erilaisten opiskelumuotojen soveltamista, oppimisen arvioinnin kytkemistä oppimisprosessiin ja itsearvioinnin kuulumista osana arviointia. (Tynjälä 2003; Tynjälä ym. 2004).

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Ammattikorkeakoulujen ja työelämän väliselle yhteistyölle on asetettu selkeä lakisääteinen tehtävä (Ammattikorkeakoululaki 302/2003). Ammattikorkeakoulujen hyvät työelämäyhteydet ovat lisäksi merkitykselliset valmistuvien opiskelijoiden työllistymisen kannalta (Kirjalainen 2010, 2). Perinteisesti ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän välistä yhteistyötä kuvataan esimerkiksi työharjoittelun avulla (esim. Vuorinen & Valkonen 2007). Kuitenkaan ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän välisen yhteistyö rakentumista ja monipuolisuutta ei ole selkeästi kuvattu.

Ammattikorkeakoulutukselle on asetettu useita tavoitteita, joihin sen odotetaan vastaavan. Yksi ammattikorkeakoulutuksen vastaavuustavoitteista Salosen (2010) mukaan on alueellisesti työelämätarpeisiin vastaaminen. Tämä tutkimus pyrkii selvittämään laajemmin ammattikorkeakoulutuksen pyrkimyksiä vastata sille asetettuihin vaatimushaasteisiin. Pää tarkoituksena on käsitteellistää yhteistyön ja vastaavuuden ilmiötä johdon haastatteluiden ja ammattikorkeakoulujen kirjallisten strategioiden pohjalta. Tutkimuksessani pyritään myös tavoittamaan juuri ammattikorkeakoulujen johtohenkilöstö ja käsitteellistämään ilmiö monipuolisemmasta näkökulmasta.

Tutkimuksen toteutus sijoittui vuodelle 2010. Kyseisenä vuonna haastattelin ammattikorkeakoulujen johtohenkilöstöä sekä keräsin dokumenttiaineiston, joka sisälsi ammattikorkeakoulujen strategioita. Aineistoa on analysoitu aineistolähtöisesti vuosien 2010-2014 aikana. Fenomenografisen tutkimusmenetelmän mukaisesti asetin tutkimuskysy-

mykset erityisesti variaatioita eri yksilöiden kokemuksista, näkemyksistä ja ymmärryksestä hakien.

Tutkimuksen tarkoitus on selvittää ammattikorkeakoulujen johtohenkilöiden käsityksiä ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän välisestä yhteistyöstä. Toinen tutkimustehtävä on käsitteellistää johdon näkemysten mukaisesti kuinka ammattikorkeakoulutuksessa on pyritty vastaamaan erilaisiin koulutuksen vastaavuushaasteisiin. Tutkimusaineiston muodostaa eri ammattikorkeakoulujen strategiat ja johtohenkilöiden haastattelut. Tutkimus antaa näkökulmaa, kuinka ammattikorkeakoulutus tekee yhteistyötä työelämän kanssa ja kuinka koulutuksen vastaavuushaasteisiin pyritään vastaamaan.

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millä tavoin ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän välinen yhteistyö on rakentunut?
2. Kuinka ammattikorkeakoulutus on pyrkinyt vastaamaan sille asetettuihin vastaavuushaasteisiin?

## 4.1 Tutkimuksen kohde

Tutkimuksen kohteena on ammattikorkeakoulujen strategioista koostunut dokumenttiaineistosta ja haastatteluiden kohteena on ammattikorkeakoulujen johtohenkilöstö. Tutkimusaineistona ovat yhteensä yhdeksäntoista (19) ammattikorkeakoulun strategiaa sekä kaksitoista (12) ammattikorkeakoulun johtohenkilön haastattelua. Strategia-aineisto on tutkimuksessa johtotyöskentelyn ymmärtämisen tueksi. Haastatteluaineis-

tossa korostuu strategiatyöskentelyn merkitys juuri yhteistyössä koulutuksen ja työelämän välillä.

Osa ammattikorkeakouluista ei toimittanut strategiaansa tutkimuskäyttöön. Osa strategia-aineistoista oli saatavilla julkisesti avoimena sähköisenä versiona. Strategia-aineisto koostuu yhdeksästätoista (19) eri ammattikorkeakoulun strategiasta. Strategia-aineisto on monipuolinen otanta maantieteellisesti, painopistealueiden ja ammattikorkeakoulujen kokoluokan osalta. Nimityksiltään strategioissa oli vaihtelevuutta ja strategiat saattoivat erota huomattavasti toisistaan sisällöllisesti. Yhdeksän (9) strategiaa oli nimityksellä ”Strategia 2010-2015”, viisi (5) strategiaa nimityksellä ”Strategia 2008-2012”, yksi (1) nimityksellä ”Kehittämissuunnitelma 2010-2015”, yksi (1) nimityksellä ”Strategia 2020”, yksi (1) nimityksellä ”Pedagoginen strategia 2008-2012”, yksi nimityksellä ”Strategia 2010-2012(-2016)”, yksi (1) nimityksellä ”Strategia 2010-2019”. Taulukoon 1 on koottu strategioista muodostunut dokumenttiaineistokooste.

TAULUKKO 1 Strategia-aineistokooste.

	Strategiat	
	Strategia 2008-2012	Strategia 2010-2015
1 Jyväskylän AMK		x
2 Keski-Pohjanmaan AMK		x
3 Lahden AMK		x
4 Laurea AMK		x
5 Oulun AMK		x
6 Seinäjoen AMK		x
7 SAVONIA	x	
8 TURKU AMK	x	
9 Pohjois-Karjalan AMK	x	
10 Hämeen AMK		x
11 Mikkelin AMK		Kehittämissuunnitelma 2010-2015
12 Rovaniemen AMK		Strategia 2020
13 Arcada AMK	?	
14 Haaga-Helia AMK	?	
16 Kemi-Tornion AMK		x
17 Kajaanin AMK		Pedagoginen strategia 2008-2012
18 Kymenlaakson AMK		x
19 Metropolia AMK	?	
20 Satakunnan AMK	Strategia 2010-2012 (-2016)	
21 Tampereen AMK		Strategia 2010-2019
22 Vaasan AMK	x	
23 Novia	?	
24 Humanistinen AMK	x	
25 Diakonia AMK	?	
	<b>6 strategiaa</b>	<b>13 strategiaa</b>
		<b>Yht. 19 strategia</b>



Haastattelu-aineiston keruu on toteutettu huhtikuun ja syyskuun välisenä aikana vuonna 2010. Haastateltavat olivat ammattikorkeakoulujen johtohenkilöstöön kuuluvia asiantuntijoita. Haastateltavat olivat ammattinimikkeiltään rehtoreita (7), laaturäälliköitä (2), vararehtoreita (1), koulutusjohtajia (1) ja kehityspäälliköitä (1). Maantieteellisesti haastateltavien otos on monimuotoinen. Ammattikorkeakoulut erosivat toisistaan paljon painoalojen, alueiden ja koon osalta. Haastateltavista seitsemän (7) oli miehiä ja kahdeksan (5) naisia. Haastateltavat olivat kahdeksasta eri ammattikorkeakoulusta. Muutamasta ammattikorkeakoulusta haastateltiin useampaa henkilöä. Haastattelu- sekä ammattikorkeakoulujen strategia-aineisto käsiteltiin anonyymisti.

## 4.2 Tutkimusmenetelmät

Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeä ymmärtää kokonaisuus tutkittavasta ilmiöstä (Patton 1996). Fenomenografia on erityisesti kasvatustieteellisessä tutkimuksessa käytetty laadullinen lähestymistapa (Huusko & Paloniemi 2006, 162). Fenomenografia on metodologinen tutkimussuuntaus, jonka tarkoituksena on kuvata ihmisten käsityksiä ja ymmärtämisen tapoja todellisuuden ilmiöistä (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Fenomenografiassa pyritään saamaan selville sosiaalisesti jaettuun käsityksiä ja miten yksilöiden käsitykset suhteutuvat toisiinsa tietyssä kulttuurissa, yhteiskunnassa tai yhteisössä. (Huusko & Paloniemi 2006, 164-165). Fenomenografisen tutkimusmenetelmän mukaisesti tarkoituksenani oli ensinnäkin selvittää yksilöiden näkemyksiä ja merkityksiä teemojen mukaisesti. Näiden näkemysten, kokemusten ja ymmärrysten kautta muodostan tulosvaruuden pyrkien vastaamaan tutkimuskysymyksiini.

Dokumenttiaineistoja käytetään tyypillisesti hermeneuttis-fenomenografisessa tutkimuksessa, jossa aineisto ei sinänsä ole muodostunut tutkimusta varten (Hasselgren & Beach 1997, 198). Ahonen (1994) kannattaa, että tutkittavien ajattelusta tulee pyrkiä nostamaan aineistoa eri menetelmillä. Patton (1990, 187) puhuu triangulaatiosta, joka tarkoittaa, että tutkittavaa ilmiötä tarkastellaan useammasta eri näkökulmasta.

Tässä tutkimuksessa käytettiin puolistrukturoitua haastattelua, jossa kysymykset olivat kaikille samat ja jokainen haastateltava saa vastata omin sanoin. Haastatteluissa haastateltavilla oli mahdollisuus tarkentaa kysymystä ja samoin tutkija pystyi tarvittaessa pyytämään tarkennusta haastateltavien kuvauksiin. Yksilöhaastattelut ovat usein fenomenografisissa tutkimuksissa käytettävä aineistonkeruumuoto (Wallin, Karppi & Talvitie 2004). Suomessa haastattelu on yleisin tapa kerätä laadullista aineistoa (Eskola & Suoranta, 1998, 86). Haastatteluiden aikana pyrin vahvasti välttämään omien asenteiden tai näkemyksien välittämistä. Haastatteluissa keskustelun tapaan kuitenkin molemmat osapuolet vaikuttavat väistämättä toisiinsa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 24). Tutkijan ja tutkittavan välille pyrittiin muodostamaan luotettava suhde haastattelun aikana. Ahosen (1994, 124) mukaan luottamusta tarvitaan, jotta tutkija voi saavuttaa mahdollisimman hyvin tutkittavien ilmaisun.

Haastattelut olivat kestoltaan neljästäkymmenestä (40) minuutista yhdeksäänkymmeneen (90) minuuttiin. Haastattelurunko on liitteenä (liite 1). Haastatteluissa johtohenkilöstöä pyydettiin kertomaan omia näkemyksiään ja käsityksiään tutkimuksen kohteena oleviin teemoihin liittyen. Tarkoituksena oli nostaa yhteistyömuotoja, joita henkilöt pitävät merkittävinä koulutuksen ja työelämän välisen vuorovaikutuksen kannalta. Koulutuksen ja työelämän välistä yhteistyötä on painotettu ohjaavien elinten ja elinkeinoelämän pohjalta, mutta johdon näkemyksien pohjalta pyrin saamaan kokonaisvaltaista kuvaa kuinka yhteistyötä konkreettisesti tehdään.

Toisen tutkimusongelman mukaisesti pyysin johtohenkilöstä kuvaamaan kuinka ammattikorkeakoulutuksella pyritään vastaamaan sille asetettuihin vastaavuushaasteisiin. Pyysin haastateltavia kuvailemaan kokemuksiaan ja näkemyksiään koulutuksen vastaavuudesta työelämän tarpeisiin. Haastatteluiden avulla pyrin ymmärtämään käsityksien variaatioita, jolla voi olla myös vaikutusta koulutuksen suunnitteluun ja toteutettavaan koulutukseen sekä työelämän yhteyteen. Näkemyksien ja kokemusten kautta voi muodostaa kokonaisvaltaista kuvaa johdon käsityksestä liittyen koulutuksen vastaavuuteen.

Teemahaastattelun teemojen muodostamisessa lähdetään usein teoreettisista käsitteistä kohti niiden empiirisiä vastineita (vrt. Eskola & Suoranta 1998, 76). Haastatteluissa käytin kahta teemaa, jotka olivat ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän yhteistyö sekä ammattikorkeakoulutuksen vastaavuus. Nämä sisälsivät alateemoja kuten johtotyöskentely, vaikuttavuus ja arviointi. Etenin haastattelulomakkeen mukaisesti, mutta pyrin haastatteluiden aikana vapaamuotoiseen vuorovaikutukseen, jotta haastateltavalla oli mahdollisuus avoimiin näkemyksiin. Avoin vuorovaikutus mahdollisti näkemyksien ja mielipiteiden esiin nousemisen kysymysten ulkopuoleltakin. Haastatteluista nousi huomattavasti mainintoja liittyen oppimiskäsityksiin, koulutuksen luonteeseen ja ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Tämä nousi yhdeksi merkittävimäksi tulokseksi, koska näkemyksien mukaisesti opetuksellisin keinoin pyritään vastaamaan muuttuvaan työelämään ja sen haasteisiin.

### **4.3 Aineiston analyysi**

Tutkimuksen kahden pääongelman mukaisesti tavoitteeni oli tulkita ammattikorkeakoulujen johtohenkilöstön antamia merkityksiä koulutuk-

sen ja työelämän yhteistyölle sekä ammattikorkeakoulujen vastaamista niille asetettuihin vastaavuushaasteisiin. Uljens (1989, 19) kuvaa, että tutkimuksen pääongelman mukaisesti tutkimuksen avulla pyritään kuvaamaan tutkimusjoukon näkemyksien mukaisesti merkityksiä. Aineiston analyysi on jakautunut neljän vuoden ajalle (2010-2014). Tynjälä (1991) on painottanut, että tutkijan on käytettävä tarpeeksi aikaa tutkimuksen ympäristöön ja tutkittaviin tutustumiseen päästäkseen sisälle tutkimusaineistonsa.

Aineiston analysoinnissa käytin fenomenografialle tyypillistä kategorisointia. Kategorisoinnissa on tarkoitus nostaa aineistosta aihepiireittäin näkemyksiä ja kokemuksia tarkasteltavasta ilmiöstä (Niikko 2003). Ahosen (1994, 116) mukaan fenomenografiassa ihminen nähdään rationaalisenä olentona ja hän yhdistää eri kokemuksia ilmiöistä ja pyrkii selittämään niitä. Fenomenografisen tutkimuksen analyysissa Uljens (1991) korostaa tutkijan omien lähtökohtien ja esioletusten tiedostamista. Ennako-oletuksenani toimivat kirjallisuus koulutuksen ja työelämän yhteistyöstä, ammattikorkeakoulujen arvioinnista ja vaikuttavuudesta sekä ammattikorkeakoulupedagogiikasta. Lisäksi oletuksena toimivat aiemmat tutkimustulokset koulutuksen vastaamisesta sille asetettuihin haasteisiin. Minulla oli lähtökohtainen ymmärrys työelämäyhteyksien muodoista, joita ammattikorkeakoulutuksessa toteutetaan.

Analyysissä pyrin etenemään aineistolähtöisesti. Teoria ei toiminut aineiston analyysissa luokittelurunkona. Luin litteroidun aineiston useasti läpi, ja aloin muodostamaan tutkimuskysymysten mukaisia merkityksellisiä ilmaisuja. Aineistosta nousevat esille eri merkitykset. Olen pyrkinyt vertailemaan ilmauksia toisiinsa ja muodostamaan näiden pohjalta kategorioita. Kategorioiden pohjana on toiminut aineisto. Analyysin aikana tiivistin ja palasin aineistoon useita kertoja. Marton (1988, 197) toteaa, että fenomenografisen aineiston analyysivaiheet eivät usein etene suoraviivaisesti. Muodostin analyysiprosessissa eri luokittelujärjestelmiä ja etenin edestakaisin aineiston ja näiden luokittelujen välillä. Laadulli-

selle analyysille tällainen eteneminen on tyypillistä. Pyrkimykseni on ollut löytää aineistosta eroja, jotka selventävät koulutuksen ja työelämän välistä yhteistyötä ja koulutuksen vastaavuutta. Kielelliset ilmaisut eroavat toisistaan laajuuden suhteen, ja osa ilmaisujen mukaisista merkityksyksiköistä on laajuudeltaan erilaisia. Sama lause tai ilmaisu saattoi sisältää useampia eri merkityksyksiköitä.

Tuloksissa pyrin todentamaan näitä eroja erilaisten kuvauskategorisointien avulla. Lopuksi kuvaan tulosavaruuden aineiston pohjalta, ja tämä kuvaa ilmiötä laajemmin merkitysten pohjalta. Uljensin (1991) fenomenografinen tutkimuksen malli toimi minulla tukena aineistonanalyysi vaiheessa. Mallin mukaisesti analyysivaiheet jakautuvat neljään eri vaiheeseen, jotka ovat 1) aineistosta ilmenevien merkityksellisten ilmaisujen etsiminen, 2) merkityksellisten ilmaisujen ryhmittely, 3) alakategorioiden rakentaminen ja 4) kuvauskategorioiden muodostaminen kategorioita yhdistelemällä. Tuloksissa olen kuvannut ensin kuvauskategoriat tutkimuskysymysten mukaisesti. Heti kategorioiden jälkeen olen kuvannut analyysin ensivaiheita, joissa ilmenevät merkityksyksiköt. Tämä selventää myös lukijalle, kuinka analyysi on rakentunut.

Kahdentoista (12) johtohenkilöstön haastattelut tuovat esiin heidän näkemyksiään ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän välisen yhteistyön rakentumiseen. Lisäksi aineisto vastaa, kuinka ammattikorkeakoulutus pyrkii vastaamaan sille asetettuihin vastaavuushaasteisiin. Strategia-aineiston tavoin haastatteluaineistossa käytettiin kategorisointia ja ryhmittelyä aineiston analyysimenetelmänä. Haastatteluvastaukset ovat kategorisoitu kahden pääteeman (ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän yhteistyö sekä ammattikorkeakoulutuksen vastaavuus) alaisesti kategorioihin. Kategorioiksi muodostuivat "ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän välisen yhteistyön muodot", "ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän välisen yhteistyön vastuu ja koordinointi", "koulutuksen vaikuttavuus ja arviointi" ja "ammattikorkeakoulupedagogiikka". Ensimmäiset kaksi kategoriaa pyrkivät vastaamaan ensimmäiseen tutkimusky-

symykseen, kuvaten kuinka yhteistyö on rakentunut ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän välille. Koulutuksen vaikuttavuus ja arviointi sekä ammattikorkeakoulupedagogiikka vastaavat toiseen tutkimuskysymykseen. Nämä kategoriat kuvaavat kuinka ammattikorkeakoulutus pyrkii vastaamaan sille asetettuihin odotuksiin.

Tuloksista on lopuksi muodostettu tulosavaruus, jolla pyritään aineistolähtöisesti kuvaamaan ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän välistä yhteistyötä sekä ammattikorkeakoulutuksen vastaamista työelämän ja yhteiskunnan tarpeisiin. Tulokset ovat esitetty teemojen ja kategoriaotsakkeiden mukaisesti. Haastatellut henkilöt on haastateltu anonymisti ja tämän vuoksi tulosten esittelyssä on käytetty termejä ”haastateltava 1-12”.

#### **4.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys**

Luotettavuustarkastelun avulla pyritään eliminoimaan virhepäätelmät. Tämä tarkoittaa sitä, ettei tutkimus ole voinut perustua virheellisiin tietoihin, kysymyksiin tai havaintoihin (Koskinen ym. 2005, 254). Maxwell (2002, 45-46) toteaa, että fenomenografista tutkimusta on arvioitava ensisijaisesti suhteessa tutkimusaineiston laatuun ja tarkkuuteen. Tämä tarkoittaa sitä, kuinka tutkimus onnistuu kuvaamaan tutkimuksen kohdetta.

Tämän tutkimuksen osalta on merkittävää tarkastella dokumentointia. Tuomi & Sarajärvi (2004, 135-138) ovat painottaneet dokumentoinnin merkitystä, niin että laadullisen tutkimuksen totuudellisuutta on arvioitava tarkastelemalla tutkimuksen sisäistä johdonmukaisuutta. Tämän tutkimuksen toteutuksessa on pyritty johdonmukaisuuteen, niin että siitä välittyisi lukijoille sisäinen johdonmukaisuus. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on loogisuus, ristiriidattomuus ja tulkinnan yleis-

tettävyyks korostuvat. On tärkeää, että ammattikorkeakoulujen johtohenkilöstö on ilmaissut itseään samasta asiasta kuin tutkija on tarkoittanut. Tämä vaikuttaa erityisesti tutkimuksen sisäiseen luotettavuuteen (Syrjälä ym. 1994). Koulutuksen ja työelämän välinen yhteistyö on ollut merkittävä osa ammattikorkeakoulujen todellisuutta. Siitäkin huolimatta tutkijan ja tutkittavan välille pyrittiin muodostamaan yhtenäinen näkemys yhteistyön ja koulutuksen vastaavuuden määritelmästä.

Ulkoinen luotettavuus ja merkittävyys kuvataan yleistettävyydellä tutkimusjoukon mukaisesti (Metsämuuronen 2006, 48). Tässä tutkimuksessa pyrittiin tutkimusjoukkoon valitsemaan mahdollisimman yhtenäinen joukko, jotta yleistettävyyks toteutuisi kuvaamaan tutkimusjoukon (ammattikorkeakoulun johtohenkilöstö) käsityksiä. Kyseessä on näin ollen rajattu tutkimusjoukko, joka kuitenkin muodostaa ulkoisesti merkittävän joukon. Jollain tasolla on siis yleistettävissä koulutuksen näkemykset ja käsitykset, vaikka kyseessä on ammattikorkeakoulujen johtohenkilöstö.

Luotettavuuden kannalta on hyvä kuvata tutkijan suhdetta tutkittavaan ilmiöön ja tehdä se näkyväksi. Tutkijalla ei ollut intensiivistä suhdetta tutkimusjoukkoon, mutta on ymmärrystä tietoteoreettisesti ilmiöstä ja samoin hieman työkokemusta ammattikorkeakoulutuksen parista. Virheellisiä näkemyksiä on pyritty välttämään, niin että käsitteellistäminen on selkeytetty tutkijan ja tutkittavan välillä. Tulokinnassa tutkija on pyrkinyt vähentämään virheellisen tulkinnan mahdollisuutta perehtymällä usean vuoden ajan teoreettiseen viitekehukseen ja ammattikorkeakoulutuksen luonteeseen kokonaisvaltaisesti. Tässä tutkimuksessa on lisäksi korostettu oletusta, että ihmiset sisäistävät ja konstruoivat saman todellisuuden sosiaalisesti eri tavoin. Hirsjärvi & Hurme (2004, 22-23) ovat korostaneet konstruoinnin erilaisuutta ja sen ymmärtämistä tutkimuksen toteuttamisessa samoin kuin tulkintoja tehdessä.

## 5 TULOKSET

Luvussa 5 kuvaan tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä kategorioiden ja merkitysyksiköiden sisältöjä. Tarkastelen myös saatuja tuloksia suhteessa aiempiin tutkimustuloksiin tai kirjallisuuteen. Luku 5.1 kuvaa kuvauskategoriat suhteessa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: millä tavoin ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän välinen yhteistyö on rakentunut? Luku 5.2 vastaa toiseen tutkimuskysymykseen: kuinka ammattikorkeakoulutus on pyrkinyt vastaamaan sille asetettuihin vastaavuushaasteisiin? Tuloksissa painotetaan fenomenografisten lähtökoh- tien mukaan johtohenkilöstön käsityksiä ja näkemyksiä tutkittavista ilmiöistä. Tutkittavien ilmaisuja on merkitysyksiköiden muodossa nähtävillä eri taulukoissa ja kuvioissa. Merkitysyksiköt ovat pohjana kuvauskategorioiden rakentumiselle. Kuvaskategoriat muodostavat fenomenografisen tutkimuksen päätuloksen (Marton, 1988).

### 5.1 Ammattikorkeakoulutus ja työelämä

Ammattikorkeakoulujen nähdään tekevän vahvasti työelämän kanssa yhteiskunnallista vuoropuhelua, joka ohjaa koulutustarpeen määrittelyssä. *”Kyllähän ammattikorkeakoulutus on yliopistoihin verrattuna sillä lailla enemmän työelämän kanssa tekemisessä. Ehkä myös työelämälähtoisempää. Ollaan organisaatiotasollakin enemmän vuorovaikutuksessa työelämäedustajien kanssa”* (haastateltava 3). Koulutustarpeen määrittäminen on ammattikorkeakoulujohdon mukaan osoittautunut haasteelliseksi, ja ammattikorkeakoulun tulee olla yhteydessä erilaisiin yhteiskunnallisiin tahoihin. Yksi haastateltavista toteaa *”...ei edes kansantalouden tasolla tiedetä oikein,*



että mihinkä pitäisi panostaa. Luotettavan ennakoititiedon saaminen on haastavaa” (haastateltava 4). Toisaalta tällainen vuoropuhelu yhdistää ammattikorkeakouluja tahoihin, ja se tuottaa ennakoititietoa sekä pyrkii kehittymään aktiivisesti: ”...meillä voi olla ennakoitua tietoa ja parhaimmassa tapauksessa näkemystä miten maailma muuttuu” (haastateltava 2). Lähtökohtaisesti alueellisuus korostuu ammattikorkeakoulutuksen tehtävässä ja tarkoituksessa: ”Päätarkoitus on nimenomaan tähän elinkeino – ja työelämätarpeeseen kouluttaminen” (haastateltava 4).

Ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän välistä yhteistyötä kategorisoin dokumentti- ja haastatteluaineiston pohjalta niin, että kategorisoinnit jakautuivat kolmeen eri osioon ja niiden mukaisiin merkitysyksikköihin. Ensimmäinen kategorisointi määrittelee ammattikorkeakoulujen strategiset pääprofiiliteemat (kappale 5.1.1), toinen kategorisointi kuvaa ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän välisen yhteistyön muotoja (kappale 5.1.2) ja kolmas kategorisointi pyrkii ilmentämään yhteistyön vastuita ja koordinaatiota (kappale 5.1.3) (kuvio 1).

KUVIO 1 Ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän välinen yhteistyö.



Seuraavaksi kuvaan ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän väliseen yhteistyöhön liittyviä tuloksia tarkemmin kategorioiden avulla. Aineistosta nostetut tulokset sisältävät merkitysyksiköiden mukaisia mainintoja suoraan aineistosta. Esittelen tarkemmat tulokset ja selvitykset kategorisoinnista ja merkitysyksiköistä.

### **5.1.1 Ammattikorkeakoulujen strategiset pääprofiiliteemat**

Ensimmäisen kategorisoinnin muodostin ammattikorkeakoulujen strategioiden pääprofiiliteemoista. Aineistossa olevista strategioista on analysoitu pääprofiilit ja arvot. Jokaisesta aineiston ammattikorkeakoulustrategiasta oli löydettävissä vähintään kolme (3) ja enintään kuusi (6) erillistä pääprofiilia. Aineiston kaikkien strategioiden pääprofiileita oli yhteensä kuusikymmentän neljä (64). Tutkimuksen aikana strategioiden pääprofiiliteemat kategorisoitiin kolmeentoista (13) eri pääprofiiliteemaan strategioiden mainintojen mukaan.

Tutkimuksen tekijä on itse otsikoinut pääprofiiliteemat alaotsakkeiden mukaisesti. Seitsemän eniten mainintoja saanutta pääprofiiliteemaa nousi aineistoista erityisen vahvasti esille. Nämä seitsemän pääprofiiliteemaa olivat (1) Innovointi, ennakointi ja tulevaisuuden osaaminen, (2) Kansainvälisyys/Kansainvälisyyden edistäminen toiminnassa (3) Yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen edistäminen, (4) Koulutuksen parantaminen (koulutustuotteet ja -tarjonta) (5) Kumppanuudet, asiakkuudet ja verkostoituminen, (6) Alueen tarpeisiin vastaaminen ja aluevaikuttavuus sekä (7) TKI (tutkimus-, kehittämis- ja innovaatio) - toiminnan toteuttaminen ja edistäminen. Lisäksi TKI -toiminnan ja opetuksen integrointia painotettiin ammattikorkeakoulujen pääprofiileissa. Aineiston analyysivaiheessa tutkija on määritellyt pääprofiiliteema strategioista nousseiden mainintojen mukaisesti. Alla olevan kaavion (taulukko 2) mukaisesti näkyvät merkitysyk-

siköt, joihin pääprofiiliteemat ovat kategorisoitu. Merkityksikköjen jälkeen suluissa on nähtävillä mainintojen määrä kyseisen kategorian mukaisesti.

TAULUKKO 2 Ammattikorkeakoulujen strategioiden pääprofiiliteemat

1. Innovaatio, ennakointi ja tulevaisuuden osaaminen (9)	<i>innovatiivinen toimintatapa ennakointiin ja toimintaympäristön analysointiin perustuva toiminta tulevaisuuden osaaminen</i>
2. Kansainvälisyyden edistäminen (8)	<i>kansainvälisyys kansainvälistyminen</i>
3. Yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen edistäminen (8)	<i>yrittäjyysosaaminen liiketoimintaosaaminen</i>
4. Koulutuksen parantaminen (8)	<i>täydennyskoulutus ja maksullinen palvelutoiminta koulutuksen vetovoimaisuuden edistäminen ja opintojen etenemisen turvaaminen yksilöllisten koulutustarpeiden tyydyttäminen toimintaprosessit ja koulutustuotteet uutta teknologiaa soveltavat koulutusratkaisut</i>
5. Kumppanuudet ja verkostoituminen (7)	<i>verkostoituminen kansallisesti ja kansainvälisesti tuloksellinen verkostoituminen ja integroituminen kumppanuudet vahvistavat ulkoista rahoitusta</i>
6. Aluevaikuttavuus (7)	<i>alueen tarpeisiin vastaava koulutus ja osaavan työvoiman tuottaminen profiloituminen aluevaikuttavuudessa toiminta kohdennetaan alueelle alueellinen vaikuttavuus</i>
7. Tutkimus-, kehittämis- ja innovointitoiminnan edistäminen ja sen integrointi opetukseen (6)	<i>TKI-toiminnan kehittäminen ja profiloituminen työelämälähtöinen TKI -toiminta profiloituminen TKI-toiminnassa eri koulutusalojen ja TKI-toiminnan integroiminen opetuksen ja TKI-toiminnan integraatio TKI-toiminnan ja yrittäjämäisen toiminnan integrointi opetukseen TKI-toiminnan integrointi opetukseen</i>
8. Henkilöstön osaaminen ja hyvinvointi (3)	<i>henkilöstön osaamisen ja hyvinvoinnin kehittäminen henkilöstönäkökulma</i>
9. Monialaisuus (1)	
10 Venäjä - osaamisen kehittäjä (1)	
11. Yhteisöllisyyden vahvistaja (1)	
12. Voimavarat ja talous (1)	

Ammattikorkeakoulujen strategiat ohjaavat ammattikorkeakoulujen toimintaa pitkällä aikajänteellä. Tässä kategorisoinnissa ensimmäiset seitsemän kategoriaa korostuivat ammattikorkeakoulujen strategioiden pääteemoina. Innovointi, ennakointi ja tulevaisuus olivat yhteneväisiä teemoja ammattikorkeakoulujen strategioissa. Strategioista ilmeni selkeästi halukkuus toimija edelläkävijänä ja pystyä ennakoimaan tulevaisuuden suuntia. Kansainvälisyys oli havaittavissa jokaisesta ammattikorkeakoulun strategiasta, ja lähestulkoon jokaisessa strategiassa se oli pääprofiiliteemana. Strategioista oli havaittavissa teemojen yhdistyminen keskenään. Eri teemat todennäköisesti myös tukevat toinen toisiaan. Esimerkiksi ammattikorkeakouluilla on strategisesti halukkuutta parantaa koulutusta ja samaan aikaan edistää kansainvälistä toimintaa.

Vaikka työelämäyhteistyöhön ja työelämävastaavuuteen liittyvät tulokset ovat olleet ammattikorkeakoulujen rahoitukseen vaikuttavia tekijöitä (Lehikoinen 2011), ei strategioista suoranaisesti työelämäyhteistyö käsitteellisesti noussut esille. Välillisesti voidaan kuitenkin todeta, että strategiset teemat sisältävät oletettavasti työelämäyhteistyön muotoja. Tulokset nähdään kuitenkin usein vaikuttavuuden ja arvioinnin avulla. Ammattikorkeakoulujen sisäistä hallinto- ja johtamisjärjestelmää on uudistettu niin, että kytkentä omaan toimialaan ja alueen työelämään on pyritty vahvistamaan (Lehikoinen 2011). Strategia-aineistosta muodostunut kategorisointi vahvisti, että haastatteluaineistolle oli kysyntää, mikäli tutkimuskysymyksiin pyrittiin vastaamaan tämän tutkimuksen avulla.

### **5.1.2 Ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän välisen yhteistyön muodot**

Ammattikorkeakoulujen työelämäyhteydet muodostuvat ammattikorkeakoulun ja elinkeino - ja yritys-elämän välisen yhteistyön kautta. Kou-

lutuksen ja työelämän välillä koettiin olevan vahvat yhteistyöperinteet. Haastateltavat toistelivat käsitteen muodostumista ja käsitteen merkitystä. Yksi haastateltavista kuvasi käsitteen ja määritelmän pohjautumista näin: *”Rinta rinnan sen kanssa on toinen iso strateginen asia, me puhuttiin aikanaan 90-luvun alussa ja puolessa välissä yritys yhteistyöstä. Ja se on muotoutunut se käsite, siten, että esimerkiksi meidän ammattikorkeakoulussa puhutaan elinkeino – ja työelämäyhteistyöstä”* (haastateltava 5). Toinen haastateltavista painotti perinteiden ja historian merkitystä koulutuksen ja työelämän välisessä yhteistyössä *”...eli tämä on ihan historian perustaa. Tämä ei ole sinänsä uusia innovaatioita, vaan niissä on pitkät perinteet.* (haastateltava 4). Kolmas haastateltava totesi, että työelämälähtöisen sijaan työelämäläheinen voisi olla kuvaavampi termi. Yhteistyö kuuluu toimintona työelämäläheisyyteen. *”Mieluummin vielä käyttäisin sellaista käsitettä kuin työelämäläheinen ennemmin kuin työelämälähtöinen. Työelämäläheinen tarkoittaa sitten sitä, että koulutuksella on myös se rooli, että on työelämän kehittäminen ja uudistaminenkin.”* (haastateltava 6).

Työelämäyhteistyömuotojen moninaisuus ja monipuolisuus nousi esille johtohenkilöiden haastatteluissa. Tutkimuksen aikana työelämäyhteydet ja niiden muodot kategorisoitiin mainintojen mukaisesti. Työelämäyhteyksien muodot eli merkitysyksiköt ovat kuvattu mainintojen määrän mukaisessa järjestyksessä. Työelämäyhteydet näkyvät ammattikorkeakoulujen ja työelämän välillä *strategia valmistelussa* (1), ja tämän kautta pyritään ohjaamaan koulutusta oikeaan suuntaan. Johto osallistuu myös alueellisten strategioiden valmisteluihin. Johdon näkemysten mukaan *neuvottelukunnat* (2) ovat suuressa roolissa työelämäyhteyksien osalta. Neuvottelukuntien keskustelut dokumentoidaan, joten niistä saatava hyöty nähdään tämän kautta merkittävänä. Ei niin organisoituneena, mutta hyvin tärkeänä työelämäyhteytenä ammattikorkeakoulujen johtohenkilöt pitävät *henkilösuhteita* (3), jotka muodostuvat opettajien henkilökohtaisista työelämäyhteyksistä, työntekijävaihdoista ja alumnien kautta tapahtuvana koulutuksen- ja työelämä tiedouden välittymisenä.

Suurin osa työelämäyhteyksistä johdon työskentelyn ja suunnittelutyön osalta muodostuu erilaisina *dialogeina ja keskusteluina* (4), joita varten ammattikorkeakoulut pyrkivät järjestämään erilaisin nimityksin kutsuttavia tilaisuuksia (esim. pyöreän pöydän tapaamiset, yritysiltapäivät, palaverit, haastattelut). Työelämäyhteyksien välittävänä tekijänä toimii ammattikorkeakoulujen *tutkimus- ja kehittämistoiminta* (4), jonka kautta tapahtuu paljon työelämän ja koulutuksen välistä toimintaa. Tutkimus- ja kehittämistoiminnan alakategoriaksi haastatteluiden pohjalta muodostui erilaiset *hankkeet*, joiden avulla ja välityksellä työelämäyhteydet muodostuivat.

Työelämätiätoutta saadaan ammattikorkeakouluihin myös *yhteistyökumppaneiden* kautta (5), jotka toimivat alueen elinkeino - ja yritys-elämän kanssa läheisessä yhteistyössä. Johtohenkilöt näkevät erilaiset *kyselyt, tutkimukset ja selvitykset* (6) yhtenä työelämäyhteistyön muotona ammattikorkeakoulujen osalta. Yhtenä työelämäyhteyksien muotona haastatteluista nousi esille *yhteistyö muiden oppilaitosten ja koulutusorganisaatioiden kanssa* (7). Muina mainintoina työelämäyhteyksien muodoista haastatteluaineistoista nousi esiin, että ammattikorkeakoulujen johto näkee yhtenä yhteyden muotona työelämään päin sijoittuvat opinnot, joita konkreettisesti korkeakoulututkinnot sekä täydennyskoulutus sisältävät. Opinnoissa työelämätiätoutta saadaan opiskelijoiden kautta ammattikorkeakouluun. Seuraavasta kategorisoinnista (taulukko 3) on nähtävillä haastatteluissa ilmenneiden ammattikorkeakoulujen työelämäyhteyksien muodot.

TAULUKKO 3 Ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän välisen yhteistyön muodot.

Ammattikorkeakoulujen ja työelämän yhteistyön muoto	Esimerkkimainintoja aineistosta
1. Strategiavalmistelu	<p><i>Strategiatyöskentelyssä taas ihan strategiavalmistelutyöryhmässä on työelämäedustajia. (3)</i></p> <p><i>Tässäkin meidän prosessissa on työelämää kuunneltu heti alusta lähtien. Analysoitu kaikkien verkostostrategioiden kautta ja.. ensimmäisessä johtoryhmän kokouksessa oli työelämäedustajia mukana ja he kertoivat omia näkemyksiään siitä mihin työelämä on muuttumassa ja... Monialaisesti pyrittiin käyttämään tätä näkemystä hyväksi.(7)</i></p> <p><i>Strategiatasolla... Se on ehdottomasti yhteisen vision tekemistä. (5)</i></p>
2. Neuvottelukunnat	<p><i>Sitten on neuvottelukunnat (3)</i></p> <p><i>Tärkeimmistä päästä tällä hetkellä on nämä neuvottelukunnat. (4)</i></p> <p><i>Me pidetään neuvottelukunnan kokouksia, joihin me kutsutaan näitä johtajia (5)</i></p> <p><i>tietysti myös neuvottelukunnat. (8)</i></p>
3. Henkilösuhteet	<p><i>Joo ja varmaan yksi iso on ihan näitä henkilötasonsuhteita. (3)</i></p> <p><i>Kyllä tämä yhteiskunta muuttuu ja niin sen pitääkin muuttua, mutta tällainen perusvuorovaikutus ihmisten välillä. (5)</i></p>
4. Dialogit ja tapaamiset	<p><i>Ehkä noin kymmenen vuotta sitten vielä oli tällaisia pyöreän pöydän tapaamisia, ja mä luulen että eräät koulutusohjelmat sitä edelleen jatkavat. (2)</i></p> <p><i>Ja sitten on epävirallisia suunnittelu – ja kehittämispalavereita (3)</i></p>
5. Tutkimus- ja kehittämistoiminta (ml. hankkeet)	<p><i>Tutkimus – ja kehittämistyön kautta sitten saadaan uusinta tietoa, kun saadaan uusinta tietoa työelämästä (7)</i></p> <p><i>Samalla näissä yksiköissä on tutkimus – ja kehittämistoimintaa. Myös sitä kautta työelämään pidetään yhteyksiä. (2)</i></p> <p><i>Suurin osa yhteyksistä tulee kyllä ihan eri hankkeiden ja ohjausryhmien kautta. (3)</i></p>
6. Yhteistyö yhteistyökumppaneiden kanssa	<p><i>Johtamisen tasolla meillä usein on tämän entisen TE-keskuksen ja nykyisen ELY:n kanssa me käydään ihan puolin ja toisin strategioita ja tulevia kehittämissuunnitelmia ihan yhdessä läpi. (3)</i></p> <p><i>Eli halutaan löytää kiinteitä kumppanuuksia Euroopan alueelta noin viisi – seitsemän kumppania (7)</i></p>
7. Yhteydenpito muiden oppilaitosten ja koulutusorganisaatioiden kanssa	<p><i>Jos me emme pidä hyvää yhteyttä koulutuslaitoksiin, muihinkin kuin korkeakouluihin, niin emme voi turvata hyvän työelämän saantia tulevaisuudessa. (4)</i></p> <p><i>Ja myös siinä on yhteistyössä yliopisto ja ammattikorkeakoulu. (5)</i></p>
9. Yhteistyö opintojen välityksellä; Opinnäytetyöt Hankkeet Täydenniskoulutukset Ylempi amk-tutkinto	<p><i>Varmaan suurin osa tulee tuolta ihan opiskelijoiden työharjoittelut ja opinnäytetyöt ja erilaiset projektit missä yrityksen edustaja on mukana. (3)</i></p> <p><i>Opintojaksojen kautta tulee myös työelämäsuhteita (8)</i></p> <p><i>Siellähän on yritysten tuotekehittelyprojekteja.(6)</i></p> <p><i>Sitten näissä työelämäyhteyksissä tulee muistaa ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot. (4)</i></p> <p><i>Ne jotka tekevät näitä master tason opintoja, niin ovat työelämässä. He ovat töissä. Ja siinä on sellainen ajatus, samalla kun kehittää omaa ammatillista osaamista, niin samalla kehittää sitä työpaikkaa. (5)</i></p> <p><i>Sitten tulee täydenniskoulutus. (3)</i></p>

Tuloksena voidaan todeta, että ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän väliset yhteistyömuodot ovat hyvin monipuoliset. Strate-

giavalmistelu oli johdon näkemyksien mukaisesti yksi selkeämmistä yhteistyön muodoista. Vastauksissa korostui lisäksi neuvottelukuntien ja henkilösuhteiden merkitys. Rauhala-Neuvonen (2004, 175) on todennut aiemmin, että ammattikorkeakoulujen neuvottelukunnissa on edustajia työelämästä. Tutkimus- ja kehittämishankkeet nähdään ammattikorkeakouluille merkityksellisinä erityisesti uuden tiedon tuottamisessa. Uutta tietoa tuotetaan koulutukseen, mutta myös elinkeinoelämän kanssa yhteistyössä yhteiskunnallisesti. Tutkimus- ja kehittämishankkeissa on konkreettinen mahdollisuus saada eri toimijat samaan prosessiin. Aiempi kirjallisuus ja tutkimukset ovat vahvistaneet, että strategiat voidaan yhdistää myös aluekehitykseen (Rauhala ym. 2004).

Ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän välinen yhteistyö ei siis ole pelkästään keino varmistaa opiskelijoiden työllistyminen. Tavoitteena ei ole pelkästään opiskelijoiden menestyminen työllisyysmarkkinoilla, vaan tavoitteet ovat kohdistuneet lisäksi elinkeinoelämän rakentamisen ja kehittämiseen. Yhteistyöllä voidaan nähdä olevan yhteiskunnallisen merkitys. Kirjalainen (2010) on todennut, että oikeiden suhteiden löytäminen opiskeluaikoina on tärkeää työllistymisen kannalta. Vuorinen & Valkonen (2007, 52) vahvistivat, että opinnäytetöitä tehdään huomattava määrä ammattikorkeakoulujen ja elinkeinoelämän yhteydessä vuosittain. Nämä erilliset toiminnot voivat eri tasoilla tukea toinen toisiinsa muodostaen tehokkaan kokonaisuuden. Perinteiseksi luokiteltu opinnäytetöiden työstäminen nousi esille ilmauksista yhteistyön muotona.

Ammattikorkeakoulujen strategia-aineistosta tuloksina merkittäväksi nousivat ennakointi ja kansainvälisyys. Koulutuksen ja työelämän välisen yhteistyön muodoilla tuetaan näitä esimerkiksi strategiavalmistelun ja neuvottelukuntatoiminnan avulla. Haastateltavat totesivat, että ennakoititiedon saaminen on erittäin haastavaa. Yhteistyön avulla tähän strategiseen pääprofiiliteemaan pyritään saamaan tehokkaita ratkaisuja ja tuottamaan ennakoititietoa. Strategiavalmistelu on yksi konk-



reettinen yhteistyön muoto, ja valmistuneet strategiadokumentit niiden tuotoksia. Tähän tutkimukseen valittu dokumenttiaineisto voidaan näin ollen nähdä relevanttina kokonaisuuden hahmottamisessa.

### 5.1.3 Ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän välisen yhteistyön vastuu ja koordinointi

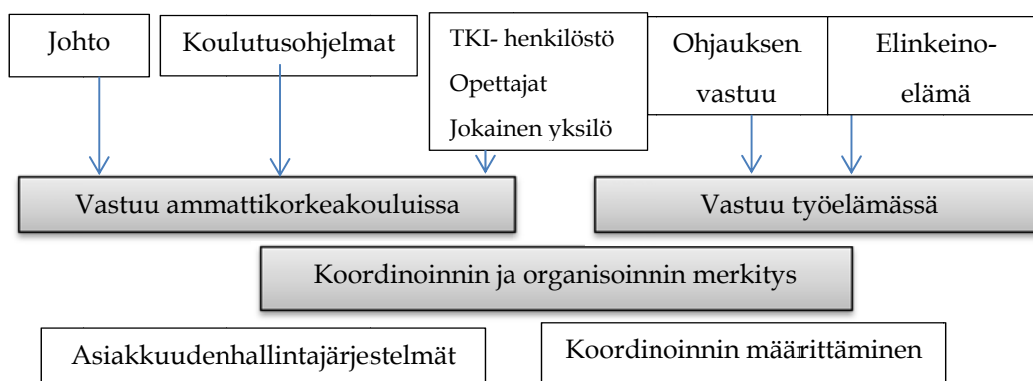
Koulutuksen ja työelämän yhteistyömuotojen määrittämisen lisäksi haastatteluissa pyrittiin saamaan selville työelämäyhteyksien vastuu, koordinointi ja organisointi. Ammattikorkeakoulujen johtohenkilöiltä kysyttiin, kenellä on vastuu työelämäyhteyksien hoitamisesta ammattikorkeakouluissa. Vastuun nähdään jakautuvan usean eri tehtävä- ja ammatinimikkeen alaisuuteen: rehtorit/johto, yksikön johtajat, koulutusohjelmajohtajat, TKI - henkilöstö, opettajat, työelämän vastuu, jokaisella oma vastuu. Yhteistyöstä vastuuta kantaa työelämä koulutuksen toimijoiden lisäksi.

Ensimmäiseksi kategoriaksi muodostettiin ”vastuu ammattikorkeakouluissa”. Kategorian merkitysyksiköitä olivat johto (*”Joo kyllä ihan kuntayhtymäsäädös on määrännyt, että rehtori vastaa sidosryhmäyhteistyöstä”*), koulutusohjelmat (*”Koulutusohjelmalla on johtaja, joka suunnittelee sen koulutuksen, kerää tiimin ja huolehtii, että sillä koulutusohjelmalla on hyvät työelämäsuhteet, hyvät kansainväliset suhteet”*) ja henkilöstö (*”Ja sitten on TKI – henkilöstöä, jotka hoitavat päätoimisesti työelämäsuhteiden etenemistä ja kehittämistä sekä toteuttamista”, ” Lähtökohta on se, että joka aineen opettajalle on merkitty muutama tunti työelämäyhteyksien hoitamista varten.”*).

Toiseksi kategoriaksi muodostui ”vastuu työelämässä”, jonka merkitysyksiköiksi muodostuivat ohjauksen vastuu (*”Työelämän vastuuta ei saa sitten myöskään jättää. Silloin mä näen sen sillä tavalla, että sitä vastuuta*

on vähintään sen ohjauksen järjestäminen”) ja elinkeinoelämä (”nykyään pitää olla sellainen halu kehittää toimintaa”, ” Pitäisi olla enemmän elinkeinoelämän harteillakin”). Kolmanneksi kategoriaksi muodostui ”koordinoinnin ja organisoinnin merkitys”, ja sen merkitysyksiköksi asiakkuudenhallintajärjestelmät (”Ja nyt olemme pohtineet, että voisiko sen asiakkuusvastuun antaa jollekin tietyille henkilöille. Joissakin tapauksissa se onnistuu aika hyvin, mutta ei kaikissa. Esimerkiksi joissa sairaanhoitajaopintojen harjoittelupaikkojen järjestämisessä se asiakasvastuun keskittäminen on jollain tavalla järkevää.”) ja koordinoinnin määrittäminen (”Meidän ammattikorkeakoulun ongelma on se, että paljon tehdään pienempiä ja suurempia asioita, mutta koordinaatiota ei ole selkeästi määritetty. Meidän ammattikorkeakoulun tämän hetkinen ongelma on”, ”Eri henkilöt voivat olla samaan organisaatioon periaatteessa yhteydessä, mutta pyritään dokumentoimaan siihen asiakkuusjärjestelmään kaikki ylös”). Kategoriat on kuvattu alla olevan kuvion (kuvio 2) avulla.

KUVIO 2 Ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän välisen yhteistyön vastuu ja koordinointi.



Työelämäyhteyksien osalta yleinen näkemys haastatteluiden pohjalta oli, että työtä tehdään paljon, mutta organisointi ja koordinointi eivät toteudu vielä vahvasti. Työelämäyhteistyön tehtävien määrittäminen voisi selkeyttää vastuiden jakamista. ”Meidän ammattikorkeakoulun ongelma on se, että paljon tehdään pienempiä ja suurempia asioita, mutta koordinaatiota ei ole selkeästi määritetty. Meidän ammattikorkeakoulun tämän het-

*kinen ongelma on... Ei pystytä kokoamaan, esimerkiksi tätä haastattelua varten, tätä työelämäyhteyksien kokonaisuutta eri näkökulmista. Koska sitä ei koordinoita niin selkeästi”* (haastateltava 4).

Työelämäyhteyksien organisointi ja koordinointi nähtiin tärkeänä osa-alueena, mutta työelämäyhteyksien siirtäminen yhden tehtävänimikkeen alle sai ristiriitaisia näkemyksiä. Joidenkin koulutusohjelmien osalta vastuun supistaminen tietyille henkilöille nähtiin tarpeellisena, toisissa ei. *”Ja nyt olemme pohtineet, että voisiko sen asiakkuusvastuun antaa jollekin tietyille henkilöille. Joissakin tapauksissa se onnistuu aika hyvin, mutta ei kaikissa. Esimerkiksi joissa sairaanhoitajaopintojen harjoittelupaikkojen järjestämisessä se asiakasvastuun keskittäminen on jollain tavalla järkevää.”* (haastateltava 7). Tärkeänä pidettiin myös, että työelämäyhteyksien muodostamisesta ja yhteistyöstä pidetään dokumentointia: *”Eri henkilöt voivat olla samaan organisaatioon periaatteessa yhteydessä, mutta pyritään dokumentoimaan siihen asiakkuusjärjestelmään kaikki ylös.”* (haastateltava 7)

## **5.2 Ammattikorkeakoulutuksen vastaavuus**

Yleisesti johtohenkilöstön mielipide koulutuksen vastaavuudesta työelämään oli myönteinen ja positiivinen. Koulutuksen vastaavuus työelämään nähtiin lähtökohtana ammattikorkeakoulutukselle sen laissa määritellyn tehtävän mukaisesti. Ammattikorkeakoulutuksen rooli nähdään juuri yleisenä koulutuksena työelämätarpeisiin laajemmassa näkökulmassa. Haastateltavat toivat esille, että koulutusta ei voida suoraan ohjata tietyn organisaation tai yrityksen toimintaan, mutta yleisellä tasolla koulutuksen nähdään vastaavan työelämän tarpeita.

Haastateltava 4 kuvasi haastattelussa *”No yleisellä tasolla varmasti on ammattikorkeakoulut vastanneet hyvin työelämätarpeisiin”*. Yksi haastateltavista mainitsee näkemyksensä yrityselämän ajatusmaailmasta: *”Yrityselämästä jos kysyy yksittäiseltä yritykseltä, niin erittäin harvoin sanotaan, että*

*koulutus vastaa tarkkaan yrityselämän tarpeita*” (haastateltava 1). Useimmat totesivat, että peruslähtökohtien olevan kunnossa; *”Peruslähtökohdiltaan tilanne on kuitenkin hyvä”* (haastateltava 9), *”Vastaavuus on suhteellisen hyvän”* (haastateltava 7), *”Kyllä se mun mielestäni on kohtalaisen hyvä”* (haastateltava 6).

Kategorioiksi ammattikorkeakoulutuksen vastaamisessa muodostuivat *”koulutuksen vaikuttavuus ja arviointi”*, joiden merkitysyksiköt olivat johtohenkilöstön kuvaamia mittareita koulutuksen vastaavuudesta sekä *”ammattikorkeakoulupedagogiikka”*, jonka keinoin pyritään vastaamaan erityisesti muuttuvaan työelämään ja yhteiskuntaan. Koulutuksen vaikuttavuuden ja arvioinnin avulla ammattikorkeakoulutuksessa tarkastellaan vastaavuuden onnistumista sekä pyritään kehittämään toimintaa. Haastateltavat kuvasivat käytössä olevia ja toimivaksi havaittuja mittareita, joista rakentuivat merkitysyksiköt. Ammattikorkeakoulupedagogiikka sisältää merkitysyksiköitä, jotka kuvaavat pedagogista luonnetta koulutuksen vastaavuuden tavoittelussa. Tuloksien mukaisesti ammattikorkeakoulutuksen vastaavuutta on kuvattu seuraavassa kuviossa (kuvio 3).

KUVIO 3 Ammattikorkeakoulutuksen vastaavuus



Kuten edellisessäkin luvussa seuraavaksi perustelen tarkemmin kategorioiden ja merkitysyksiköiden rakentumista haastatteluaineiston pohjalta. Ensin kuvaan ”koulutuksen vaikuttavuus ja arviointi”- kategorian merkitysyksiköitä ja poimintoja aineistosta, ja sen jälkeen ”ammattikorkeakoulupedagogiikka”- kategorian merkitysyksiköineen. Koulutuksen vaikuttavuuden ja arvioinnin avulla pyritään määrittämään soveltuvia mittareita seurannan ja kehittämisen kannalta. Ammattikorkeakoulujen pedagogisin keinoin on tarkoitus vastata erityisesti muuttuvan työelämän ja yhteiskunnallisiin ja haasteisiin.

### 5.2.1 Ammattikorkeakoulutuksen vaikuttavuus ja arviointi

Yksi haastateltavista kokee koulutuksen vaikuttavuuden ja arvioinnin mittaristojen käsitteellistämisen merkittävänä; *”Käsitteellistäminen on varmasti ensimmäinen, mitä tässä on tehtävä.”* (haastateltava 6). Toisaalta hän toteaa lopuksi, että vaikuttavuutta tulee hakea erityisesti työelämän ja yhteiskunnan kontekstista: *”Työelämä ja yhteiskunta odottaa korkeakoulupoliittisten pointtien noudattamista, joka käytännössä toteutuu esimerkiksi Opetusministeriön kanssa käytävissä sopimusneuvotteluissa”* (haastateltava 6).

Pyrin muodostamaan ammattikorkeakoulujen vaikuttavuuden ja arvioinnin merkittävimmät mittarit, jotka lisäisivät ymmärrystä strategian, työskentelyn ja eri mittareiden välille. Kirjallisuuden perusteella koulutuksen vastaavuutta pyritään kuvamaan vaikuttavuuden ja arvioinnin kautta. Molemmat vaativat hyvät mittarit, jotta pystytään määrittämään koulutuksen vastaaminen erilaisiin vastaavuushaasteisiin. Pyysin ammattikorkeakoulujohtoa kuvaamaan heidän mielestään vastaavuuden kannalta merkittävimpiä mittareita. Kategoriaksi muodostui ”koulutuksen vaikuttavuuden ja arvioinnin mittari”. Merkitysyksiköistä eniten mainintoja sai

”työelämään sijoittuminen”, joka on merkittävä mittari etenkin strategisesti. Johtohenkilöstön näkemyksistä ilmeni, että lisäksi muut toimijat arvioivat koulutuksen vastaavuuden onnistumista ja vaikuttavuutta työelämään sijoittumisen mittarilla. Muut merkitysyksiköt olivat ”kyselyt ja barometrit”, ”auditointi ja palkitseminen”, ”opiskelijoiden menestymisen hankkeissa ja työelämässä”, ”alueelle tuotava kansainvälisyys”, ”kansainväliset vertailut”, ”opiskelijoiden hakeutuminen opiskelemaan”. Taulukkoon 4 on koottu johtohenkilöstön näkemyksiä kategorian mukaisesti koulutuksen vaikuttavuuden ja arvioinnin mittareista.

TAULUKKO 4 Koulutuksen vaikuttavuuden ja arvioinnin mittarit.

<b>Koulutuksen vaikuttavuuden ja arvioinnin mittari</b>	<b>Esimerkkimainintoja aineistosta</b>
1. Työelämään sijoittuminen	<i>yksinkertainen tulos, kuin sijoittuvatko opiskelijat työelämään ja miten ne sijoittuvat... (5) joka tapauksessa kaikki valmistuneet ovat erittäin hyvin sijoittunut (1) Strateginen mittari on työllistyminen alueelle.(3) Ja tätä vastaavuutta on mitattu monella mittarilla, joista keskeisempiä on ollut ammattikorkeakouluista valmistuneiden työllistyminen alueelle. (4) Tietysti työllistyminen on yksi (9) ...että sijoitutaanko koulutusta vastaaviin työtehtäviin (6)</i>
2. Kyselyt / barometrit	<i>Eli ensimmäisen vuoden opiskelijoita ja valmistuvilta opiskelijoilta kysytään joka toinen vuosi samantyyppisiä kysymyksiä (2) Tavallaan opiskelijan arviointi päättövaiheessa ja sitten alumnin arviointi, sanotaan tuossa viiden vuoden kuluttua. (6) Ja sitten viimeisempänä kun tehtiin sellainen kysely tähän strategian pohjaksi niin se meni aika ryhmälle, sidosryhmille, kanssa. (3) Sitten taloustutkimuksen kautta tehdään noita markkinointitutkimuksia ja pohditaan sitä tunnettuutta ja muita asioita... (3)</i>
3. Auditointi ja palkitseminen	<i>Toimintaa arvioidaan jatkuvasti ja se on oleellinen on osa rutiinia ja meidän ajattelumaa-ilmaa.(7) Meidän ammattikorkeakoulu on saanut kaksi kerta aluekehitysvaikuttavuuden huippuyksikköpalkinnon. (4) laatujärjestelmä ja auditointi ovat meidän kannalta iso sysäys eteenpäin (2) Medioissa on kaikille nämä tulokset nähtävillä ja rankingjärjestelmiä on yliopistomaailmassa aika paljon. (2)</i>
4. Opiskelijoiden menestymisen hankkeissa ja työelämässä	<i>yksittäinen mittari, niin kuinka monta opintopistettä nämä hankkeet tuottaa niin se on (4) Aktiiviset opiskelijat löytävät opinnäytetyöaiheet itse. Ihanteellinen asetelma on se, että opiskelija saa samalta organisaatiolta harjoittelupaikan ja opinnäytetyöaiheen. työsuhteseen. (4)</i>
5. Alueelle tuotava kansainvälisyys	<i>alueelle tuotava kansainvälisyys (5)</i>
6. Kansainväliset vertailut	<i>vertailtaisiin eri maiden korkeakoulututkinnon suorittaneiden todellista osaamista (2)</i>
7. Opiskelijoiden hakeutuminen opiskelemaan	<i>Sitten taas sitä kautta miten nuoret hakeutuu opiskelemaan. Kyllä hekin aika paljon tietävät työvoimatilanteesta ja siitä, mikä koulutus antaa töitä (9)</i>

Koulutuksen vaikuttavuudessa arvioinnilla koettiin olevan painoarvoa, mutta käsitteellistämisen merkitystä korostettiin. Työelämään sijoittuminen oli selkeästi merkittävä strateginen mittari, kun koulutuksen vastaavuutta työelämään tai koulutuksen vaikuttavuutta arvioidaan. Yksi kuvatuista mittareista oli kansainvälisyyden tuominen alueelle, joka asettaa ammattikorkeakoulut uudentyypin tehtävän äärelle. Tuloksista voidaan nähdä, että yhteistyö ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän/elinkeinoelämän välillä ulottuu strategiatasolla strategiavalmistelusta strategisiin mittareihin.

Vaikuttavuuden ja arvioinnin kannalta merkittävimmäksi koettiin työelämään sijoittuminen. Tämä on mielenkiintoinen tulos siinä mielessä, että aiemmin tuloksissa (5.1.2 Koulutuksen ja työelämän yhteistyön muodot) todettiin, että opiskelijoiden työllistyminen ei ole ainoa yhteistyön tavoite. Samaan aikaan ammattikorkeakouluissa pyritään ennakoimaan, innovoimaan ja vastaamaan tulevaisuuden haasteisiin sekä kansainvälistymään (5.1.1 Ammattikorkeakoulujen strategiset pääprofiilit). Koulutuksen vaikuttavuuden ja vastaavuuden arvioinnissa korostettiin alueelle työllistymistä, kun taas strategisesti kansainvälistyminen on korostunut ammattikorkeakoulujen pääprofiiliteemoissa. Ammattikorkeakoulujohto korosti ammattikorkeakoulujen onnistumista opiskelijoiden työelämään sijoittumisessa. Eräs haastateltavista korosti asiaa näin ”*Meillä on yksi sellainen tunnusluku, jossa me ollaan pärjätty hyvin ja se tunnusluku on alueelle työllistyminen*” (haastateltava 5).

### **5.2.2 Ammattikorkeakoulupedagogiikka**

Haastatteluiden perusteella työelämässä nähdään olevan kaikille tutkinnoille yhteisiä muutostekijöitä ja osaamisvaatimuksia, kuten tietotekniset valmiudet ja kielitaito-osaaminen: ”*Työelämässä näyttää olevan tiettyjä*

*muutostekijöitä, jotka ovat yhteisiä kaikille tutkinnoille” (haastateltava 2). ”Mutta että vastaus on se, että koulutusohjelman pitää olla riittävän laaja ja silloin kun se on suunniteltu riittävän laajaksi, niin silloin se vastaa aika hyvin niihin muuttuneisiin olosuhteisiin” (haastateltava 4). Tutkintorakenteet tulee suunnitella tämän vuoksi mahdollisimman laaja-alaisiksi. Tämä ilmenee myös lainsäädännöllisesti taustakirjallisuuden pohjalta. Toisaalta opettajuuden on nähty muuttuneen oppimisen kehittyessä; ”Yksi suuri opettajuuden muutos on ehdottomasti tuo oppimisen muutos” (haastateltava 6).*

Ammattikorkeakouluissa on huomattu muuttuva työelämä sekä sen tarpeet. Ammattikorkeakoulutuksella pyritään vastaamaan muuttuvaan työelämään erilaisin tavoin. Ammattikorkeakoulujen johtohenkilöstö näkee, että pedagogisesti vastataan sille asetettuihin vastaavuushaasteisiin eri tavoin. Merkitysyksiköiksi muodostuivat: (1) monimuotoiset oppimis- ja opetusmenetelmät, (2) oppimisen edellytykset ja oppimisen työelämäläheisyys, (3) koulutusohjelman laaja-alaisuus (4) ajantasainen opetussuunnitelma, (5) tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan integrointi opetukseen, (6) aikuiskoulutus ja henkilökohtainen suunnitelma. Merkitysyksiköiden mukaisia mainintoja on havaittavissa taulukosta 5.



TAULUKKO 5 Ammattikorkeakoulupedagogiikan muodot

Ammattikorkeakoulu- pedagogiikan muoto	Esimerkki maininnoista
1. Monimuotoiset oppimis- ja opetusmenetelmät	<p><i>pedagoginen idea oli projektimuotoisen opiskelun lisääminen (2)</i>  <i>pitäisi opiskella niin kuin monenlaisia opetusmenetelmiä ja opiskelumenetelmiä (2)</i>  <i>yksittäisellä opiskelijalla on tietynlainen oppimistyyli (2)</i>  <i>Hyoä esimerkki on tämä PBL eli Problem-based learning. (2)</i>  <i>On tässä talossa ajettu sellaista linjaa, ettei ajeta tänne sellaista yhtä ainoata opiskelutapaa. (2)</i>  <i>opiskelijat kaipaavat vierailuja yrityksiin ja vierailevia luennoitsijoita (3)</i>  <i>Ja jonkun verran myös projektitoimintaa ja siihen osallistamista (3)</i>  <i>Osa opetuksesta tulee varmaan tapahtumaan aina luokkahuoneopetuksena. (3)</i>  <i>Ne eivät olet koulutusala tai oppiainekohtaisia vaan monialaisia. Jos halutaan toimia asiakkauksia vastaavalla tavalla, niin monialaisuus on se, kuinka niihin vastataan (7)</i>  <i>Ne ovat ovat ne elementit tuossa innovaatiopedagogiikassa(7)</i>  <i>...tämä oppimismalli LPD, joka pyrkii siihen että oikeiden työelämäcasejen tekeminen....(6)</i>  <i>Aikuisten osaltahan varmaan yhä enemmän on työpaikoilla oppiminen. Ei tarvitse olla sidoksissa, että tulee johonkin luokkatilaan. (3)</i></p>
2. Oppimisen edellytykset ja oppimisen työelämäläheisyys	<p><i>Työelämäcaseissa pyritään siihen, että koulutus ja työelämän välinen yhteys samalla tarkentuu.(6)</i>  <i>Että nämä kansainvälistymiseen liittyvät osaamisvalmiudet (2)</i>  <i>laadukkaan oppimisen edellytykset on sen oppimisen työelämäläheisyys(6)</i>  <i>Eli se on sellainen, jota ei voi oppia ennen kuin käytännössä. Johtamistaitoa juuri. Teoriaa kyllä, mutta siinä on paljon sellaista käytännöntaitoa, tavallaan hiljaista tietoa.(6)</i>  <i>opetuksen ja koulutuksen ja kaiken toiminnan pitää olla hyvin käytännönläheistä alusta pitäen. (4)</i>  <i>...mutta yleisosaaminen ja kyky oppia uusia asioita antaa ne lähtökohdat näille tutkinnon suorittaneille menestyä tulevassa työelämässä. (4)</i>  <i>yleisosaaminen ja kyky oppia uusia asioita. (4)</i></p>
3. Koulutusohjelman laaja-alaisuus	<p><i>koulutusohjelman pitää olla riittävän laaja ja silloin kun se on suunniteltu riittävän laajaksi, niin silloin se vastaa aika hyvin niihin muuttuneisiin olosuhteisiin. (4)</i>  <i>Mutta, että vastaus on se, että koulutusohjelman pitää olla riittävän laaja ja silloin kun se on suunniteltu riittävän laajaksi, niin silloin se vastaa aika hyvin niihin muuttuneisiin olosuhteisiin (3)</i></p>
4. Ajantasainen opetussuunnitelma	<p><i>Niin opettajan tai laajemmin ammattikorkeakoulun tulee vastata siitä, että se opetussuunnitelma on ajantasainen (5)</i>  <i>työelämänedustajia käytetään tällaisissa opetussuunnitelmien kehittämisessä ja muussa (6)</i></p>
5. TKI- toiminnan integrointi opetukseen	<p><i>opettajien tulee olla kehittämässä ja järjestämässä hankkeita (6)</i>  <i>Silloinhan, kun TKI – ja opetustoiminta integroituvat niin silloinhan toteutuu oppimisen työelämälähtöisyys ja alueelliset tarpeet. (4)</i></p>
6. Aikuiskoulutus ja henkilökohtainen suunnitelma	<p><i>Ja sitten aikuis- ja täydennyskoulutuksella vastataan niihin nopeisiin muutoksiin, jotka tulee työelämässä (4)</i>  <i>että on henkilökohtainen opetussuunnitelma mahdollisuus (1)</i>  <i>täsmäkoulutuksen, räätälöidyn koulutuksen, ja modulaarisen koulutuksen tuottaminen yrityksen tarpeisiin (1)</i></p>

Haastateltavat nostivat esille, että opetussuunnitelmien on oltava ajan tasalla ja opettajuudessa ja oppimisessa on havaittu muutosta. Ammattikorkeakoulutuksessa pyritään pedagogisesti monimuotoisuuteen, laaja-alaisuuteen, joustavuuteen ja ajantasaisuuteen. Mielenkiintoista oli havaita, että pedagogisesti monialaisuus ja monimuotoisuus nousivat esille, mutta strategisesti painotettiin koulutuksen parantamista koulutustuotteiden ja yksilöllisten mahdollisuuksien muodossa. Ainakaan käsitteellistä yhteneväisyyttä näissä ei ole havaittavissa. Työelämälähtöinen oppiminen nousi johtohenkilöstön ilmauksissa, ja osa korosti Tynjälä (2003) ja Tynjälä ym. (2004) mukaisia työelämälähtöisen oppimisen periaatteita. Työelämälähtöisillä tapauksilla ("case") pyritään kohtaamaan "todellisen elämän ongelmien käsittelyä". Johdon käsityksillä ammattikorkeakoulupedagogiikan luonteesta oli siis yhteneväisyyttä jo tehtyihin tutkimuksiin.

### **5.3 Ammattikorkeakoulutuksen eri keinot vastata sille asetuihin vastaavuushaasteisiin**

Ammattikorkeakoulujen tehtävät perustuvat lakeihin. Alueellisen työelämän tarpeisiin vastaaminen on edelleen yksi tärkeimmistä tehtävistä. Tämä oli nähtävillä myös ammattikorkeakoulujen strategioissa (kategoria 6 eli työelämän tarpeisiin vastaaminen). Johdon näkemysten mukaisesti ilmiö on kuitenkin yhä laajempi ja ulottuu yhteiskunnallisiin ulottuvuuksiin. Ammattikorkeakoulujen odotetaan myös tuovat alueille kansainvälisyyttä, tekevän tutkimus- ja kehittämistyötä sekä erilaisten opetusmenetelmin toteuttavaa, osaamistarpeet kattavaa tutkintoihin johtavaa koulutusta.

Johdon näkemysten ja käsityksien pohjalta koulutuksen ja työelämän välisellä yhteistyöllä päämääränä voidaan nähdä olevan koulu-

tustarpeen määrittäminen. Tämä tutkimus kuvasi lisäksi nämä koulutuksen ja työelämän väliset yhteistyömuodot. Johdon näkemykset vahvistivat, että ammattikorkeakoulutuksessa tapahtuvan oppimisen ja opetusmenetelmien kautta tapahtuu työelämälähtöisyyttä. Lisäksi oppimisen ja opetusmenetelmien avulla pyritään myös vastaamaan työelämän tarpeisiin. Yleisesti ammattikorkeakoulutuksen johto kokee, että koulutus vastaa hyvin työelämän tarpeisiin. Koulutuksen vaikuttavuuden tutkimuksella ja arvioinnilla pyritään varmistamaan, että koulutus vastaa vaatimuksiin. Ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän välinen yhteys voidaan nähdä osana kokonaisuutta, kuinka ammattikorkeakoulutuksella pyritään vastaamaan sille asetettuihin vastaavuushaasteisiin. Olen koonnut aiemmin esitetyt tulokset tulkintani mukaisesti yleisemmästä ammattikorkeakoulutuksen vastaavuus- näkökulmasta kuvioon 4.

KUVIO 4 Ammattikorkeakoulutuksen keinot vastata sille asetettuihin vastaavuushaasteisiin



Ammattikorkeakoulut pyrkivät vastaamaan sille asetettuihin vastaavuushaasteisiin lukuisin eri keinoin, joista yhteistyö työelämän kanssa on yksi merkityksellisimmistä. Yhteistyö toteutuu monimuotoisesti, kuten strategiavalmisteluina, neuvottelukunnissa ja henkilösuhteina. Yhteistyön vastuuta on jaettu eri tasoille ammattikorkeakoulujen sisällä ja koordinaatio ja työelämän vastuu ovat merkittävässä asemassa. Yhteistyötä ohjaavat ammattikorkeakoulujen eri pääprofiiliteemat, jotka ovat määrittäneet strategiatyön kautta. Muut ammattikorkeakoulujen keinot vastata niille asetettuihin vastaavuushaasteisiin ovat erilaiset koulutuksen vaikuttavuuden ja arvioinnin mittarit sekä ammattikorkeakoulupedagogiikka. Koulutuksen vaikuttavuuden ja arvioinnin mittareita ovat opiskelijoiden menestyminen, auditointi ja palkitseminen, kyselyt ja barometrit ja alueelle työllistyminen. Ammattikorkeakoulupedagogiikka on rakentunut oppimis- ja opetusmenetelmänäkemyksistä. Siinä pyritään muun muassa laaja-alaisuuteen, monimuotoisuuteen, oppimisen edellytysten muodostamiseen ja ajantasaiseen opetussuunnitelmaan.

## 6 YHTEENVETO JA POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää johdon näkemyksien mukaisesti ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän yhteistyötä ja ammattikorkeakoulutuksen keinoista vastata sille asetettuihin vastaavuushaasteisiin. Aiemman kirjallisuuden pohjalta ammattikorkeakoulutus on painottunut vastaamaan työelämän tarpeisiin (esim. Rinne 2008). Johtohenkilöstön näkemyksien pohjalta hahmotin ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän välistä suhdetta ja ammattikorkeakoulutuksen vastaamista sille asetettuihin vastaavuushaasteisiin. Aineistosta kohosivat erityisesti nämä aihealueet. Lopullisen tulosavaruuden (kuvio 4) tarkoituksena oli kuvata kokonaisvaltaisesti ammattikorkeakoulutuksen vastaavuuden määrittämistä johdon käsityksien mukaisesti.

### 6.1 Keskeiset tutkimustulokset

Ammattikorkeakoulujen strategioista koulutuksen vastaavuuden kannalta merkittäviä tuloksia olivat (4) koulutuksen parantaminen, (5) kumppanuudet, asiakkuudet ja verkostoituminen, ja (6) alueen tarpeisiin vastaaminen ja aluevaikuttavuus. Tulkitsen, että nämä ohjaavat strategiat pyrkivät näin ollen ammattikorkeakoulutuksen parantamiseen ja alueen tarpeisiin vastaamiseen kokonaisvaltaisesti. Ammattikorkeakoulujen ja työelämän yhteistyöllä ja on vastaamishaasteiden kannalta merkittävä rooli. Toisaalta koulutusorganisaatioissa nähtiin, että työelämälähtöisyyden sijaan työelämäläheisyys olisi käsitteellisesti parempi termi työelämäyhteyksien kuvaamisessa. Koulutuksen suunnittelulla ja oppimismenetelmien kautta pyritään vastaamaan työelämän vaatimukseen ja tarpei-

siin. Vuorovaikutusta ja yhteistyötä tapahtuu eri tasoilla. Ammattikorkeakoulutuksen vaikuttavuuden tutkimus ja arviointi taas hahmottavat, kuinka hyvin ammattikorkeakoulut ovat onnistuneet sille asetetuissa vastaavuushaasteista ja lakisääteisissä tehtävissä. Ammattikorkeakoulutuksen vastaaminen sille asetettuihin vastaavuushaasteisiin osoittautui laajaksi kokonaisuudeksi.

Tutkielman teon aikaan tutkimuskirjallisuutta koulutuksen ja työelämän yhteistyöstä etenkin ammattikorkeakoulutuksen osalta oli vähän saatavilla. Ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän yhteistyön kirjallisuus keskittyi työharjoittelun ja opinnäytetyön merkitykseen yhteistyön muotona. Työharjoittelu ja opinnäytetyöskentely ovat ensinnäkin opiskelijan ja työelämän välistä yhteistyötä, mutta toisaalta sen merkitys on viime aikoina laajemmassa perspektiivissä jäänyt vähemmälle. Ammattikorkeakoulutuksen vastaavuuden taustateoria pohjautui vahvasti koulutuksen vaikuttavuuden, arvioinnin ja oppimiseen sekä opetukseen tutkimuksiin ja kirjallisuuteen. Tutkimuksen tuloksien mukaisesti johtohenkilöstö kokee, että strategiatyöskentely ja monipuolinen yhteistyö työelämän kanssa ovat tärkeässä roolissa, että koulutuksen avulla pystytään vastaamaan alueen työelämätarpeisiin. Neuvottelut ohjaavat lisäksi koulutustarjonnan muodostumista. Mielenkiintoista oli havaita, että strategiatyöskentely itsessään nähdään yhtenä koulutuksen ja työelämän välisenä yhteistyömuotona. Maantieteellisesti melko laaja otanta eri ammattikorkeakoulujen edustajista haastatteluissa mahdollisti kokonaisvaltaisen näkemyksen aihealueen ympärillä.

Vaikka ammattikorkeakouluilla voidaan tutkimustulosten pohjalta tulkita olevan useita erilaisia tehtäviä, tehtävien keskiössä painottuvat eri tasoilla tapahtuvien työelämäyhteyksien merkitys, joiden uskotaan auttavan ammattikorkeakoulutuksen perustehtävän toteutumisessa. Ammattikorkeakoulutuksen vastaavuuden eri keinojen avulla koetaan olevan hyvällä tasolla. Tärkeä on tarkastella ilmiötä eri näkökulmista ja tehdä ilmiöstä laadullisen tutkimuksen lisäksi määrällistä tutkimusta.

Tutkimustulokset perustuivat henkilöiden mielipiteisiin ja näkemyksiin. Vaikuttavuuden tutkimuksessa subjektiivisuutta on tarkasteltu kriittisesti. Hämäläinen (2003, 71) totesi koulutuksen vastaavuuden määrittelemisen eri tutkimuksissa vaikeaksi, koska henkilöiden omaan arviointiin pohjautuvat ja objektiiviset mittarit ovat antaneet keskenään erilaisia tuloksia. Tässä tutkimuksessa pyrittiin yhdistämään sekä objektiivisiä (strategiat) että subjektiivisiä (johtohenkilöstö) arviointeja, ja todettiin näille olevan yhteistä ja tärkeää koulutuksen vastaavuus työelämään. Ammattikorkeakoulutuksen vastaavuuden työelämään koettiin olevan hyvällä tasolla eri tietoihin perustuen.

Ammattikorkeakoulutuksen päätarkoitus on vastata koulutuksella alueen työelämätarpeisiin (mm. Salonen 2010). Koulutuksen ja työelämän välinen yhteistyö ja työelämäyhteydet ovat siis määritelmänsä osalta saaneet hyvin paljon laajemman tarkastelutavan. Perinteinen ”työharjoittelu ja opinnäytetyö työelämäyhteyksinä” -ajatusmalli on jäämässä hieman työelämän ja koulutuksen nopeassa uudistumisessa. Työharjoittelu ja opinnäytetyöskentely ovat vain opiskelijan ja työelämän välistä yhteyttä. Työelämäyhteydet käsitteenä on tarkasteltava hyvin paljon laajemmin. Ammattikorkeakoulu pyrkii työskentelemään monipuolisesti, ottaen huomioon työelämän tarpeita. Tarpeet löytääkseen on ammattikorkeakouluille muodostunut hyvin erilaisia toimintatapoja parantaa tätä yhteistoimintaa. Työelämällä on myös merkittävä rooli yhteyksien rakentamisessa ja koulutustuotteiden ja -tarjonnan parantamisessa. Koulutuksen toimivuuden ja vastaavuuden kannalta vaaditaan siis useita toimijoita hyvässä yhteistyössä keskenään toistensa kanssa. Ja usein itse yhteydet tapahtuvat henkilösuhteiden kautta.

Tutkimustuloksista nousi esille, että ammattikorkeakoulutuksessa opetusmenetelmillä ja oppimisella on merkityksensä. Pelkästään opettajien ja ohjaajien tietämys aikuisen oppimisen luonteesta ja aikuiskoulutuksesta ei ole riittävää, vaan myös työntekijän tai aikuisopiskelijan on tiedostettava yhä paremmin oman oppimisensa muodot kehittyäkseen

ammattilaiseksi tai asiantuntijaksi muuttuvassa yhteiskunnassa. Oppimisen tiedostamisen ja itsesäätytaitojen lisäksi työntekijän tai aikuisen opiskelijan on muodostettava ymmärrys muuttuvasta työelämästä ja koulutuksessa käsiteltävien asiakokonaisuuksien yhteydestä työelämään (konkreettinen suhde). Kouluttajille, opettajille ja ohjaajille tämä nostaa esille omat haasteensa.

Pedagogisten näkemysten ja niiden jakamisen lisäksi opettajien on tiedostettava koulutuksessa käsiteltävien asiakokonaisuuksien käytettävyys ja yhteys työelämään. Kouluttajilla, opettajilla ja ohjaajilla tulee siis olla myös uusinta, ehkä jopa tulevaa, työelämä tietoutta koulutettavista asioista. Muuttuva yhteiskunta luo omat paineet tämän onnistumisen kannalta. Oppimisympäristöt sekä opetusmenetelmät ovat koulutuksen onnistumisen ja sen vaikuttavuuden kannalta myös tärkeitä seikkoja. Toisaalta voidaan miettiä, kenelle näiden asioiden tietämys ja vastuu lopulta kuuluu: kouluttajalle vai opiskelijalle?

Salonen (2010) ja Tynjälä (2003) ovat todenneet, että ammattikorkeakouluilla on käytössään pedagogisia lähestymistapoja työelämä lähtöisen koulutuksen toteutumisessa. Haastatellut ammattikorkeakoulujen johtohenkilöt kuvasivat juuri näitä samoja oppimiskäsityksiä koulutuksen toteuttamisen kannalta. Tutkimuksen kohdejoukon näkemyksien mukaisesti merkittäväksi koettiin monimuotoiset oppimis- ja opetusmenetelmät, oppimisen edellytykset ja työelämä läheisyys, koulutusohjelmien laaja-alaisuus, ajantasainen opetusohjelma, TKI-toiminnan integrointi opetukseen, aikuiskoulutus ja henkilökohtaiset suunnitelmat. Johdon näkemyksistä ei selkeästi noussut elinikäisen oppimisen edistämisen merkitystä ammattikorkeakoulujen tehtävänä. Elinikäisen oppimisen käsitteellistäminen ja jalkauttaminen ammattikorkeakouluihin voisi lisätä ymmärrystä kansainvälisessä yhteiskunnallisessa kontekstissa. Elinikäisen oppimisen edistäminen voisi näin ollen korostaa ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän välistä vuorovaikutusta molemmin suuntaisesti.



Vaikuttavuudessa ja arvioinnissa nousevien asioiden relevanttius sekä syy- ja seuraussuhteet ovat merkittäviä ammattikorkeakoulutuksen vastaavuuden arvioinnin kannalta. Näillä tarkoitan esimerkiksi koulutettavan ammatillista identiteettiä, koulutukseen hakeutumisen syiden vaikutusta oppimiseen (motivaation vaikutus) ja hiljaisen tiedon keräämisen vaikeutta. Koulutuksen vaikuttavuuden tutkimukselle ja arvioinnille voisi saada uusia lähestymistapoja asiantuntijuuden ja ammatillisen oppimisen viitekehyksistä. Vaikuttavuuden tutkimuksessa yksilönäkökulmasta käsin on mielestäni merkittävää selvittää, mitkä arvioinnin ja tutkimisen menetelmät sopisivat parhaiten vaikuttavuuden tutkimukseen. Yleistyksiä on hankala tehdä, ja tämä on laadulliselle tutkimukselle tyypillistäkin. Koulutuksen vaikuttavuutta arvioitaessa näkisinkin, että tutkimus ja arviointi tulee toteuttaa tapaustyyppisesti eri tasoilla. Yksilöiden näkökulma (koulutuksen käyneet) on etenkin laadullisessa arvioinnissa tärkeässä roolissa. Kuitenkin vaikuttavuutta on hankala arvioida mikäli oppimisen tiedostaminen ja opitut asiat ovat yksilölle epäselviä. Kuten Simons & Ruijters (2004) totesivat, on ammattilaisten oppimisen prosesseja ja oppimistuloksien arviointia edelleen kehitettävä. Yhteiskunnallinen tarkastelu on tärkeää, mutta myös yksittäisten mittaristojen arvottaminen tärkeyden mukaisesti.

Tämä tutkimus kohdistui nimenomaan ammattikorkeakoulujen johdon näkemyksiin ja käsityksiin. Toiset osapuolet ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän välisessä yhteistyössä ovat opiskelijat, henkilöstö, työelämä ja vastaavuudessa myös yhteiskunta. Olisi merkittävää tarkastella työelämäedustajien ja yhteiskunnallisten vaikuttajien näkemyksiä yhteistyön rakentumisesta, merkityksellisyydestä sekä ammattikorkeakoulutuksen onnistumisesta vastata sille asetettuihin vastaavuushaasteisiin. Ammattikorkeakoulujen johtohenkilöstö oli selkeästi sitä mieltä, että yhteistyö on hyvällä tasolla ja ammattikorkeakoulutus vastaa kokonaisuudessaan hyvin esimerkiksi työelämän tarpeisiin. Kuitenkin aineistosta ilmeni, että työelämällä tulee olla oma vastuunsa ja koordinaatio yh-

teistyön rakentumisessa (kuvio 2 ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän välisen yhteistyön vastuu ja koordinointi). Tärkeä olisi tehdä jatkotutkimusta tasapuolisesti eri näkökulmista kokonaiskuvan kannalta. Ammattikorkeakoulutuksen vastaavuuden kannalta tutkimusta on edelleen tehtävä arvioinnin ja vaikuttavuuden mittaristojen kehittämiseksi. Ilmiön ollessa niin moniulotteinen, korostuvat eri näkökulmien tarkastelun merkitykset jatkotutkimuksissa.

Ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän välistä yhteistyötä ja sen muotoja olisi edelleen hyvä tarkastella toimiala- ja koulutusalakohdaisesti sekä mahdollisesti maantieteellisesti toimialuekohtaisesti. Maantieteellisesti erillään sijaitsevat oppilaitokset painottavat hyvin erilaista koulutustarjontaa, sillä ammattikorkeakoulutusta ohjaavat vahvasti ammattikorkeakoululait. Uusi ammattikorkeakoululaki asettaa uusia vaatimuksia toimilupien osalta, joten niiden toimivuutta tulisi tarkastella, koska toiminta luultavasti muuttuu yksityistämisen myötä enemmän liiketoimintamallien mukaiseksi.

## 6.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Arvioin tekemäni tutkimuksen luotettavuutta, yleistettävyyttä ja validiteettiä. Luotettavuudessa nähdään merkityksellisenä tutkijan henkilökohtaisia ennakoasenteita (Johnson & Onwuegbuzie 2004). Tässä tutkimuksessa korostui tutkijan ulkopuolisuus tutkittavaan ilmiöön. Toisaalta pitkä aika tutkimuksen toteutuksen ja analyysin välillä taas vahvisti, että tutkija pääsi ilmiöön sisälle paremmin. Tutkimuksen kohdejoukko muodostui ammattikorkeakoulujen johtohenkilöstä, mutta nimikkeet olivat vaihtelevia. Pyrin kuvaamaan kohdejoukkoa ja sen erilaisuutta mahdollisimman selkeästi, jotta lukija pystyi arvioimaan, millaista kohdejoukkoa tutkittavat olivat. Fenomenografisessa tutkimuksessa pyritään siihen, et-

tä aineisto tuottaa laajan kirjon näkemyksiä ja kokemuksia. Kohdejoukkoon valittiin tämän vuoksi eri tehtävissä toimivia johtohenkilöitä eikä pelkästään esimerkiksi rehtoreita. Tutkimuksen aikana painotettiin eettisiä näkökulmia ja kaikki vastaukset on esitetty anonyymisti. Tutkimusintressi oli tiedossa tutkittavilla. Dokumenttiaineistojen käyttäminen tutkimuskäyttöön oli myös vahvistettu asianomaisilta ammattikorkeakouluilta.

Usein laadullisessa tutkimuksessa tuotetaan tietoa, jota on hankala yleistää muihin ihmisiin ja ympäristöihin (Johnson & Onwuegbuzie 2004). Tässä tutkimuksessa pyrin kuitenkin ymmärtämään, että kyseessä on yhteistyö, johon osallistuu eri toimijoita eri ympäristöistä. Oletettavasti ammattikorkeakoulujen johtohenkilöillä on laajempaa näkemystä sekä yhteistyöstä että eri tavoista vastata vastaavuushaasteisiin. Arkista työtä tekevät kuitenkin henkilökunta eri tasoilla, ja heidän näkemyksensä voi taas poiketa merkittävästikin johtohenkilöiden näkemyksistä. Näkemykset ja käsitykset olivat melko yhteneväisiä esimerkiksi ammattikorkeakoulutuksen vastaavuudesta. Tämä lisää näkemystä, että näkemykset voidaan nähdä olevan osittain yleistettävissä. Kohdejoukon otanta on kuitenkin vain kaksitoista henkilöä ja lisäksi kaikista ammattikorkeakouluista ei ole haastateltu johtohenkilöstöä. Kaikki kohdejoukon henkilöt edustavat tiettyä osaa ammattikorkeakouluorganisaatioista.

Valideetti on määritelty esimerkiksi tutkijan kuvauksen ja selitysten sekä tulkintojen johtopäätöksien oikeellisuutena ja luotettavuutena (Maxwell 2010, 280). Johtopäätöksien oikeellisuutta juuri ammattikorkeakoulutuksen johtohenkilöiden näkemyksistä vahvistaa kohdejoukon valinta. Tutkimuksen kohderyhmä oli tutkittavan ilmiön osalta asiantuntevaa ja heillä kaikilla oli mittava kokemus ammattikorkeakoulutuksen parista. Osalla oli lisäksi taustaa ammatillisesta koulutuksesta. Toinen valideetin kannalta merkittävä asia oli tutkijan toiminta aineiston hankinnassa. Minulla ei sinänsä ollut selkää käsitystä ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän välille rakentuneesta yhteistyöstä. Myöskään minul-

la ei ollut laajaa käsitystä ammattikorkeakoulutuksen monipuolisista toiminnoista vastata sille asetettuihin haasteisiin. Valideetin kannalta tutkijalla voidaan nähdä olleen koko ajan kunnioittava asenne tutkittavia kohtaan. Pysin erityisesti oppimaan ja käsitteellistämään olemassa olevia ilmiötä. Kolmannen valideteettiin vaikuttavan arvioinnin voisin kohdistaa aineiston litterointiin liittyen. Dokumenttiaineisto oli valmiiksi kirjallisessa muodossa. Haastatteluaineiston tutkija litteroi itse ääninauhalta. Kaikki ääninauhat olivat laadultaan hyviä, koska haastattelutilanteet olivat rauhallisessa tilassa ja kahdenkeskisiä.

Oma tietämykseni kasvoi tutkimusprosessin aikana mittavasti. Kuitenkaan minulla ei ollut paljon käsitystä ammattikorkeakoulujen toiminnasta konkreettisella tasolla, joten tällä on väistämättä vaikutusta tulkintoihin ja käsitemaailmaan laajuuteen liittyen. Tutkimuskysymyksi- en muodostamisessa pyysin myös mielipiteitä eri henkilöiltä, joilla oli laajempaa ymmärrystä ilmiöstä. Pysin pitämään haastattelujen kysymykset tarpeeksi avoimina ja väljinä. Lisäksi välillä tein tarkentavia kysymyksiä tai annoin haastateltaville mahdollisuuden kysymyksiin. Litteroinnin jälkeen kasasin aineistosta analyysivaiheessa merkityksellisiä ilmauksia eri näkökulmien mukaisesti. Olen pyrkinyt perustelemaan analyysin, mutta on huomattava, että tutkimuksen tulokset ovat vain yhden henkilön (tutkija) tulkintaa näkemyksistä, kokemuksista ja ilmaisuista.

Tutkimus keskittyi johtohenkilöstön näkemyksiin ja käsityksiin ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän välisestä yhteydestä sekä ammattikorkeakoulutuksen pyrkimyksistä vastata sille asetettuihin vastaavuushaasteisiin. Tutkimuskysymykset tarkentuivat yhä vahvemmin analyysin aikana. Niikko (2003, 40) on kuvannut fenomenografisen tutkimuksen tekoa oppimisprosessiksi. Tämän tutkimuksen analyysivaihe oli pitkä, ja tein paljon erilaisia kategorisointeja, käsitekarttoja sekä kirjasin ajatuksiani ja havaintojani vuosien aikana useasti. Olen pyrkinyt esittämään aineiston analyysin selkeästi ja toisaalta kuvaamaan tulokset mahdollisimman läpinäkyvästi, niin että ilmaisuja on mahdollisimman paljon

näkyvillä. Tämä antaa lukijalle mahdollisuuden omaan tulkintaan sekä tarkastelemaan kriittisesti minun muodostamia kuvauskategorisointeja ja lopulta muodostamaani tulosta (kuvio 4: ammattikorkeakoulutuksen eri keinot vastata sille asetettuihin vastaavuushaasteisiin). Tutkimuksessani olen esittänyt laajemman ymmärryksen tutkittavasta ilmiöstä. Toisaalta pyrin myös jäsentämään teoreettista viitekehystä, koska tutkittavan ilmiön osalta on suhteellisen paljon kirjallisuutta eri osa-alueista. Painotan myös, että tutkijan ymmärrys kokonaisuudesta on ulkopuolisen henkilön ymmärrys ja ammattikorkeakoulukontekstissa toimivilla voi olla erilainen näkemys asiaan. Ulkopuolisuudella mahdollistui kuitenkin, että ilmiötä tarkasteltiin validisti.

## LÄHTEET

- Aho, H., Leppänen M. & Tamminen T. 1998. Tieto on kuin ilo - se kasvaa jakamalla. Teknillinen korkeakoulun. Erikoistyö. Info 1998:7. Espoo
- Ahola, S. 2004. Korkeakoulutus ja työelämä – lähtökohtia ilmiöön ja sen tutkimiseen. Teoksessa: Tynjälä, P., Välimaa, J. & Murtonen, M. (toim. ) 2004. Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskunnallisia näkökulmia. Juva: PS-kustannus.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.
- Ammattikorkeakoulujen sopimuskauden 2010- 2012 tuloksellisuusrahoituksen palkitsemiskriteerit ja tuloksellisuusmittaristo. 2009. 2 Opm/KTPO/KTY 17.12.2009. Luettu 25.5.2012. Saatavilla:  
[http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/hallinto\\_ohjaus\\_ja\\_rahoitus/tavoitesopimusneuvotteluja\\_koskevat\\_ohjeet/Liitteet/AMK\\_ohjekirje\\_2010\\_Liite\\_3\\_2010\\_AMK-tuloksellisuusmittarit\\_2010-2012.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/hallinto_ohjaus_ja_rahoitus/tavoitesopimusneuvotteluja_koskevat_ohjeet/Liitteet/AMK_ohjekirje_2010_Liite_3_2010_AMK-tuloksellisuusmittarit_2010-2012.pdf)
- Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto (ARENE ry). 2000. Ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnot. Kansallinen tulevaisuusstrategia kansainvälistyville osaamismarkkinoille. Helsinki: ARENE, Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto.
- Ammattikorkeakoululaki 351/2003. Finlex – Valtion säädöstietopankki. Luettu 12.04.2010. Saatavilla: <http://www.finlex.fi/fi/>
- Ammattikorkeakoululaki 351/2003. Finlex Valtion säädöstietopankki. Luettu 14.2.2014. Saatavilla:  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030351>

- Asetus ammattikorkeakouluopinnoista 256/1995. Finlex – Valtion säädöstietopankki. Luettu 20.4.2014. Saatavilla:  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1995/19950256>
- ASIAKAS- osaprojektin projektisuunnitelma 2010. ASIAKAS-osaprojekti 1.1.2010-31.12.2011.
- Aspin, D. N. & Chapman, J. D. 2007. Lifelong Learning: concepts and conceptions. In D. N. Aspin (Ed.), *Philosophical perspectives on Lifelong learning* (pp. 19-38). The Netherlands: Springer.
- Archambault, R.D. 1964. *John Dewey on Education – Selected Writings*. Edited and with Introduction by Reginald D. Archambault. The Modern Library. New York.
- Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational Learning: A theory of action perspective*. Reading MA: Addison-Wesley. ISBN 0-201-00174-8.
- Auvinen, P. 2010. Ammattikorkeakoulujen koulutuksen laatuyksikköarviointi 2010-2012 – Arviointitulosten yhteenveto. Päättöseminaari 13.1.2010. Luettu: 28.4.2010 ja 25.5.2012. Saatavilla powerpoint esityksenä sivulta  
<http://www.kka.fi/index.phtml?s=150>
- Auvinen, P. 2006. Ammattikorkeakoulun opettajan työn muutos 1992-2010. Saatavilla:  
<http://www2.kyamk.fi/dl/Juhlaseminaari06/Auvinen180106.pdf>.
- Billett, S., Fenwick, T. & Somerville, M. (ed.) 2006. *Work, subjectivity and learning: understanding learning through working life*. Dordrecht: Springer.
- Boshuizen, H., Bromme, R. & Gruber, H. (ed.) 2004. *Professional learning: gaps and transitions on the way from novice to expert*. Dordrecht: Kluwer.
- Bush, T. and Coleman, M. (2000) *Leadership and Strategic Management in Education*, London: Paul Chapman Publishing.
- Campbell, C., Silver, I., Sherbino, J., Cate, O. T. & Holmboe, E.S. 2010. Competency-based continuing professional development. *Medical Teacher*, 32(8): 657-662.

- Casey, C. 2006. *Workers, Subjectivity and Decent Work*. In: Billett, S., Fenwick, T. & Somerville, M. (ed.). 2006. *Work, subjectivity and learning: understanding learning through working life*. Dordrecht: Springer.
- Collin, K. & Tynjälä, P. 2003. Integrating theory and practice? Employees' and students' experiences of learning at work. *Journal of Workplace Learning* 15 (7-8), 338-344.
- Commission of European Communities. 2005. *Green Paper: Improving the mental health of the population, towards a strategy on mental health for the European Union*. Press Release October 14, 2005, COM 2005, 484 final.
- Commission of European Union. 2001. *Report of the Council of Education on the concrete future objectives of education and training systems, 5980/01*. Retrieved September 5, 2009, from [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep\\_fut\\_obj\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_en.pdf)
- Crossan, M.M., Lane, H.W. & White, R.E. 1999. An organizational learning framework: from intuition to institution. *Academy of Management Review* 24, 522 - 537.
- Davies, Brent & Ellison, Linda. (2003). *The New Strategic Direction and Development of the School: Key Frameworks for School Improvement Planning*. New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group
- Dewey, P. & Kompier, M. 2008. *Foresight Mental Capital and Well-being Project. Wellbeing and Work: Future Challenges*. London: The Government Office for Science.
- Delawsky, S. & Johnson, J. 2013. *Utilizing Science Projects That Are Problem Based. Problem Based Learning*. LAP Lambert Academic Publishing.
- Elias, P., McKnight, A., Pitcher, J., Purcell, K. & Simm, C. 1999. *Moving on. Graduate careers three years after graduation*. Manchester: CSU Limited.
- Elinkeinoelämän Keskusliitto. 2012. *EK:n koulutus- ja työvoimapoliittiset linjaukset vuoteen 2015*. Luettu 20.4.2014. Saatavilla: [http://ek.fi/wp-content/uploads/Osaava\\_henkilosto\\_menestyvat\\_yritykset.pdf](http://ek.fi/wp-content/uploads/Osaava_henkilosto_menestyvat_yritykset.pdf)



- European Commission. 1993. White Paper. Growth, competitiveness employment; The challenges and ways forward into the 21st century. COM (93) 700. Luxembourg: European Commission.
- Eurostat. 2009. European Commission. Saatavilla osoitteessa:  
<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home/>
- Fenwick, T. & Somerville, M. 2006. Work, Subjectivity and Learning – Prospects and Issues. In: Billett, S., Fenwick, T. & Somerville, M. (ed.). 2006. Work, subjectivity and learning: understanding learning through working life. Dordrecht: Springer.
- Fettermann, D. M. & Wandersman, A. 2004. Empowerment evaluation principles in practice. New York: Guilford.
- Finlex – Valtion säädöstietopankki. Ammattikorkeakoululaki. Luettu 12.04.2010. Saatavilla: <http://www.finlex.fi/fi/>
- Finlex – Valtion säädöstietopankki. Yliopistolaki. Luettu 12.04.2010. Saatavilla: <http://www.finlex.fi/fi/>
- Garam, I. 2011. Kansainvälinen liikkuvuus yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa. Tietoa ja tilastoja raportti 2/2011. Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus CIMO. CIMO Publications 2/2011. Luettu 18.6.2012. Saatavilla:  
[http://www.cimo.fi/palvelut/julkaisut/selvitykset/kansainvalinen\\_liikkuvuus\\_yliopistoissa\\_ja\\_ammattikorkeakouluissa\\_2010](http://www.cimo.fi/palvelut/julkaisut/selvitykset/kansainvalinen_liikkuvuus_yliopistoissa_ja_ammattikorkeakouluissa_2010)
- Garam, I. 2006. Vieraskieliset tutkinto-ohjelmat suomalaisissa korkeakouluissa. 1/2009 Tietoja ja tilastoja -raportti. Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus, CIMO. Luettu 20.4.2014. Saatavilla: [http://www.valoahanke.fi/portals/2/VALOAHANKE/tutkimukset/Garam%20vieraskieliset\\_tutkinnot.pdf](http://www.valoahanke.fi/portals/2/VALOAHANKE/tutkimukset/Garam%20vieraskieliset_tutkinnot.pdf)
- Gherardi, S. 2000. Practice-based theorizing on learning and knowing in organizations. *Organization* 7, 211 - 223.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. 1989. Fourth generation evaluation. Newbury Park, CA: Sage.

- Hanhinen, T. 2010. Työelämäosaaminen. Kvalifikaatioiden luokitusjärjestelmän konstruointi. Acta Universitatis Tamperensis 1571, Tampere.
- Harrigan, P. & Hulbert, B. 2011. How Can Marketing Academics Serve Marketing Practice? The New Marketing DNA as a Model for Marketing Education. *Journal of Marketing Education*, 33(3): 253-272.
- Harteis, C. & Gruber, H. 2004. Competence-Supporting Working Conditions. In: Boshuizen, H., Bromme, R. & Gruber, H. (ed.) 2004. Professional learning: gaps and transitions on the way from novice to expert. Dordrecht: Kluwer.
- Hasselgren, B. & Beach, D. 1997. Phenomenography - "a good-for-nothing brother" of phenomenology? *Higher Education Research and Development*, v.16, n.2, p.191-202. 1997.
- Heinonen, S. 2001. Arvioinnin teoreettisia lähtökohtia. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. & Heinonen, S. 2001. Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin. Opetushallitus.
- Heinonen, S. 2001b. Arviointi koulutuksen eri tasoilla. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. & Heinonen, S. 2001. Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin. Opetushallitus. *Arviointi 2.*, 21–47
- Helakorpi, S. 1999. Kouluttajan asiantuntijuus ja sen kehittäminen. Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja D:119. Hämeenlinna.
- Helakorpi, S. 1994. Koulutuksen arviointi. Saatavilla: <http://openetti.aokk.hamk.fi/seppoh/arvio.htm>.
- Helakorpi, S. 1994b. Oppilaitoksen tuloksellisuus ja laadunhallinta. Ammatillinen opettajakorkeakoulu, Hämeenlinna. Julkaisuja n:o 100/94.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2004. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki; Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hohental, T. 2012. Työelämäkumppanuutta rakentamassa. STEPIT – kolme askelmaa yhteisölliseen työelämäkumppanuuteen. CENTRIA ammattikor-

keakoulu 2012. Saatavilla:

<http://kirjasto.centria.fi/data/liitteet/e94b86185d4d416ca4c8f45358fd7f38.pdf>

- Honkanen, V. & Ahola, S. 2003. tutkimuskeskuksen raportti 61. Turku: Digipaino.
- Huttula, T. 2004. Esipuhe teoksessa Rauhala, P., Karjalainen, A., Lämsä, A-M., Valkonen, A. Vänskä, A. & Seppälä, H. 2004. Strategiasta koulutuksen laatuun. Turun ammattikorkeakoulun kokonaisarviointi. Korkeakoulujen arviointineuvosto. Helsinki.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 2/2006.
- Hämäläinen, U. 2003. Ylikoulusta korkeakoulutettujen työmarkkinoilla? Palkansaajien tutkimuslaitos. Tutkimuksia 87. Helsinki.
- Hämäläinen, V. & Nurmi, J.2000. Tekniikkaa oppimassa. Insinöörikoulutuksessa kaikki hyvin, mutta... Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 52. Turun yliopisto.
- Ilmarinen, J. 2006. Pitkää työuraa! Työterveyslaitos, sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki: Gummerus.
- Jakku-Sihvonen, R. & Heinonen, S. 2001. Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla:  
[http://www.oph.fi/julkaisut/2001/johdatus\\_koulutuksen\\_uudistuvaan\\_arviointikulttuuriin](http://www.oph.fi/julkaisut/2001/johdatus_koulutuksen_uudistuvaan_arviointikulttuuriin)
- Jarvis, P., Holford, J. & Griffin, C. 2003. The theory and practice of learning . 2<sup>nd</sup> Edition. Great Britain. Kogan Page Limited.
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. 2004. Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. Educational Researcher 33 (7), 14–26.
- Julkunen, R. 2007. Työ – talouden ja minän välissä. Teoksessa A. Eteläpelto & K. Collin & J. Saarinen (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.

- Juuti, P. 2011. Muutoksen johtaminen: työvihko. STEPIT päätösseminaari 8.12.2011. Luettu 25.5.2012. Saatavilla powerpoint esityksenä sivulta <http://projekti.centria.fi/%28S%28uv4gfgmbnitdi4jkxzphkqvt%29%29/default.aspx?id=4442&pid=128&pid1=4442> (kohta 4 Asiakasosaprojektin päätösseminaari 8.12.2011, HAAGA-HELIA ja Pauli Juutin materiaali 1).
- Järvinen, A., Koivisto, T., Poikela, E. & Valkama, H. 2000. Työ ja koulutus muutoksessa – vaikuttavan oppimisen organisoiminen. Teoksessa: R. Raivola (toim.). Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja, (2), Helsinki: Edita, 125-140.
- Kallioinen, O. 2007. Tulevaisuuden asiantuntijuus Laurean opetussuunnitelmassa. Teoksessa: Kallioinen, O (toim.). Osaamis pohjainen opetussuunnitelma Laureassa. Laurea -ammattikorkeakoulun julkaisusarja B22.
- Kanervo, O. 2010. Uhkakuvana sitkeä työttömyys ja paheneva työvoimapula – työvoimapolakeskustelun näkökulma 2000-luvun alun työmarkkinoihin. Työpoliittinen Aikakauskirja. Työ- ja elinkeinoministeriö, 53(2): 5-19.
- Karns, G. L. 2005. An Update of Marketing Student Perceptions of Learning Activities: Structure, Preferences, and Effectiveness. *Journal of Marketing Education*, 27(2): 163-171.
- Kauppi, A. 2004. Työ muuttuu – Muuttuuko oppiminen? Teoksessa Tynjälä, Päivi, Välimaa, Jussi & Murtonen, Mari (toim.). Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kettunen, J. & Luoto, L. 2008. Cooperation between universities and ICT enterprises, Teoksessa Fang Zhao (toim.), *Handbook of Research on Information Technology Entrepreneurship and Innovation*. Hershey: IGI Global, 277-292.
- Kettunen, J. 2004. Ammattikorkeakoulujen strategia ohjaa toimintaa. Teoksessa: *Korkeakoulutieto 2 / 2004*. Valtio-ohjaus ja korkeakoulujen johtaminen.

- Kettunen, J. 2003. Competitive Strategies in Higher Education. Turun ammattikorkeakoulun puheenvuoroja 2. Turun Ammattikorkeakoulu.
- Kirjalainen, E. 2010. Viisi vuotta valmistumisesta – ammattikorkeakoulusta valmistuneiden urakehitys. Uraseuranta vuonna 2003 valmistuneille. Selvitys seitsemän ammattikorkeakoulun yhteisistä tuloksista. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Saatavilla:  
[http://www.jamk.fi/Global/Tietoa%20JAMKista/Laatu/FINAL\\_Uraseuranta\\_raportti\\_maaliskuu2010.pdf](http://www.jamk.fi/Global/Tietoa%20JAMKista/Laatu/FINAL_Uraseuranta_raportti_maaliskuu2010.pdf)
- Kirkpatrick D, L. 2005. The Four Levels: An Overview. In Kirkpatrick (edit.). Evaluating training programs: The Four Levels. Berrett-Koehler Publisher. San Francisco.
- Knappler, C.K. & Cropley, A.J. 1985. Lifelong Learning and Higher Education. Antony Rowe Ltd, Chippenham, Wiltshire. Britain.
- Kolme askelmaa yhteisölliseen työelämäkumppanuuteen – STEPIT, 1.8.2008-31.5.2012. 25.4.2009. Projektisuunnitelma.
- Koulutus ja tutkimus 2007-2012. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriö. 2007. Luettu 25.5.2012. Saatavilla:  
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/opm09.pdf?lang=fi>
- Korkeakoulutieto 2/2004. Teema Valtionohjaus ja korkeakoulujen johtaminen. 3. vuosikerta. Opetusministeriö.  
[http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/lehdet/Korkeakoulutieto/kktieto2\\_04.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/lehdet/Korkeakoulutieto/kktieto2_04.pdf)
- Koski, J. 2014. Myyntityö ammattina – fenomenografinen tutkimus tradenomiopiskelijoiden käsityksistä. Acta Universitas Tampereensis. Tampere University Press. Tampere 2014.
- Koskinen, I., Alasuutari, P. & Peltonen, T. 2005. Laadulliset menetelmät kauppatieteissä. Tampere: Vastapaino.
- Krippendorff, K. 2004. Content analysis: An introduction to its methodology. Sage Publications.

- Kunnari, I. & Lipponen, L. 2010. Building teacher – student relationships for wellbeing. In: LLine Volume XV, issue 2/2010 Lifelong learning and wellbeing.
- Laitinen-Väänänen, S., Vanhanen-Nuutinen, L. & Hyvönen, U. (toim.) 2011. Askelmerkkejä työelämäkumppanuuteen. Osaamisen kehittäminen ammattikorkeakouluissa. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 121. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Lampinen, O. 2003. Suomalaisen korkeakoulutuksen uudistaminen – Reformeja ja innovaatioita. Opetusministeriön julkaisuja 2003:25.
- Lampelo, S., Kainulainen, S., Turunen, J., Viljanen, J., Yanar, A., Mattila, J. & Saari-Lammi, M-L. 2010. Laurea-ammattikorkeakoulun laadunvarmistusjärjestelmän auditointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 18: 2010. Tampere. Tammerprint Oy.
- Laksov, K. B., Nikkola, M. & Lonka, K. 2008. Does teacher thinking match teaching practice? A study of basic science teachers. *Medical Education*, 42, 143-151.
- Lavikainen, P. 2006. Viiden vuoden jälkeen. Jyväskylän yliopistosta vuonna 2000 valmistuneiden maistereiden työllistyminen. Jyväskylän yliopisto. Tutkimus- ja rekrytointipalvelut.
- Lehikoinen, A. 2011. Ammattikorkeakoululaitoksen uudistamisen suuntaviivat. Seminaari hallitusohjelman tavoitteista ja ammattikorkeakoulu-uudistuksen käynnistämisestä 6.9.2011. Opetus ja kulttuuriministeriö. Luettu 25.5.2012. Saatavilla:  
[http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/amk\\_uudistus/liitteet/amk\\_kalvot\\_060911.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/amk_uudistus/liitteet/amk_kalvot_060911.pdf)
- Lehtinen, M., Heinisuo, J. & Kesä, M. 2011. Osaa ja työllisty – Selvitys korkeasti koulutettujen tulevaisuuden aloista ja työllistymisestä. Pirkanmaan elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskuksen julkaisuja 1/2011. Luettu 20.4.2014. Saatavilla:  
<http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/93978/Pirkanmaa%201%202011.pdf?sequence=2>

- Linnakylä. 1998. Koulutuksen kansallisen ja kansainvälisen arvioinnin haasteita. Kasvatus 2/1998.
- Markus, A. 2010. Aktia - Miltä korkeakoulumaailma näyttää työelämäedustajan silmin? AMK - laatuyksikköarvioinnin päätösseminaari 13.1.2010.
- Marton, F. 1988. Phenomenography: exploring different conceptions of reality. Teoksessa D. Fetterman (toim.) Qualitative approaches to evaluation in education. The silent scientific revolution. New York: Praeger, 176-205
- Maxwell, J. A. 2002. Understanding and Validity in Qualitative Research. Teoksessa A.M.Huberman & M.B. Miles, (toim.): The Qualitative Researcher's Companion. Thousand Oaks: Sage, 37-64.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp.
- Moitus, S. & Vuorinen, R. 2003. Evaluation of Guidance Services in Higher Education in Finland. International Journal for Educational and Vocational Guidance 09/2003; 3(3):159-175. ·0.85 Impact Factor.
- Mäkitalo-Keinonen Tiina. 2004. Vastavalmistuneiden työelämään sijoittuminen 2001-2003.Suomen Lakimiesliitto.
- Neuvonen-Rauhala, M-L. & Tynjälä, P. 2004. Työelämälähtöisyys ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnoissa. Teoksessa: Tynjälä, P., Välimaa, J. & Murtonen, M. (toim. ) 2004. Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskunnallisia näkökulmia. Juva: PS-kustannus. Neuvo ym. 2005, 61
- Niikko, A. 2003. Fenomenologia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 85. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Nori, H. 2011. Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja. Turku: Painosalama Oy.

- Nurmi, E.K. & Kontiainen, S. 1999. Aikuiskoulutuksen vaikuttavuus. Keskustelua vaikuttavuuskäsitteistön merkityksistä ja soveltamisesta koulutuksen kehittämiseen. Teoksessa: Raivola R. (toim.). Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Edita Helsinki. Saatavilla:  
<http://www.aka.fi/Tiedostot/Tiedostot/Julkaisut/Vaikuttavuutta%20koulutukseen.pdf>
- Nyström, S. 2004. Uralla eteenpäin - kansainvälinen harjoittelu asiantuntijaksi kehittymisen ja työllistymisen näkökulmista. Kansainvälisen henkilöväihdön keskus CIMO. CIMO Publications 3 / 2004. Luettu 18.6.2012. Saatavilla:  
[http://www.cimo.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/15459\\_uralla\\_eteenpain\\_CP.pdf](http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/15459_uralla_eteenpain_CP.pdf)
- Ogunleye, J. & Kaunonen, M. 2010. Lifelong learning and mental health. In: LLine Volume XV, issue 2/2010 Lifelong learning and wellbeing.
- Olesen, H.S. 2006. Learning and Experience. In: Billett, S., Fenwick, T. & Somerville, M. (ed.). 2006. Work, subjectivity and learning: understanding learning through working life. Dordrecht: Springer
- Opetushallitus. 2014. Opetushallitus. Luettu 20.4.2014. Saatavilla:  
<http://www.oph.fi/opetushallitus>
- Opetusministeriö. 2005. Tekniikan alan korkeakoulutuksen ja tutkimuksen kehittäminen - Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:19. Luettu 20.4.2014. Saatavilla:  
[http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2005/liitteet/opm\\_286\\_opm19.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2005/liitteet/opm_286_opm19.pdf?lang=fi)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2014. Opiskelu ja tutkinnot. Luettu 20.4.2014. Saatavilla:  
[http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/opiskelu\\_ja\\_tutkinnot/?lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/opiskelu_ja_tutkinnot/?lang=fi)



- Opetus – ja kulttuuriministeriö. 2010. Ammattikorkeakoulujen hallinto, ohjaus ja rahoitus. Luettu 18.8.2010. Saatavilla:  
[http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/hallinto\\_ohjaus\\_ja\\_rahoytus/?lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/hallinto_ohjaus_ja_rahoytus/?lang=fi)
- Otala, L. 2008. Osaamispääoman johtamisesta kilpailuetu. Porvoo. WSOY.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative Evaluation and Research Methods. London: Sage.
- Pulkkinen, M. 2001. Helsingin yliopistossa vuonna 1997 tutkinnon suorittaneiden sijoittuminen työelämään syksyllä 2000. Helsingin yliopiston rekrytointipalvelut. Helsinki. Luettu 12.4.2010. Saatavilla:  
[http://www.helsinki.fi/urapalvelut/materiaalit/koko\\_helsingin\\_yliopisto.pdf](http://www.helsinki.fi/urapalvelut/materiaalit/koko_helsingin_yliopisto.pdf)
- Purhonen, K. 2002. Ovatko ammattikorkeakoulut vastanneet työelämän odotuksiin? Julkaisussa J.-P. Liljander (toim.) Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Helsinki: Arene/Edita, 164–181.
- Pyhältö, K., Soini, T. & Pietarinen, J. 2010. Pupils pedagogical wellbeing in comprehensive school – Significant positive and negative school experiences of Finnish ninth grades. *European Journal of Psychology of Education*, 25 (2), 207-221.
- Raivola, R. 2000. Tehoa vai laatua koulutukseen? Aikuiskasvatus. Porvoo : Werner Söderström Osakeyhtiö, 2000.
- Raivola R, Valtonen P, Vuorensyrjä M. (2000). Käsitteet, mallit ja indikaattorit koulutuksen tehokkuutta ja vaikuttavuutta arvioitaessa. Teoksessa: Raivola R (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 2/2000. Edita. Helsinki.
- Rauhala, P., Karjalainen, A., Lämsä, A-M., Valkonen, A. Vänskä, A. & Seppälä, H. 2004. Strategiasta koulutuksen laatuun – Turun ammattikorkeakoulun kokonaisarviointi. Helsinki 2004.

- Rauhala, P. 2007. Laurean valintana juonneopetussuunnitelma. Teoksessa: Kallioinen, O (toim.). Osaamis pohjainen opetussuunnitelma Laureassa. Laurea -ammattikorkeakoulun julkaisusarja B22.
- Rautopuro, J. & Väisänen, P. 2002. Yliopisto-opintoihin sitoutumisen ja tavoiteorientaation merkityksestä. *Kasvatus* 33 (1), 6-20.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Porvoo: WSOY.
- Rinne, R. 2002. Binaarimallista Bolognan tielle: Erilliset ammattikorkeakoulut tulevat ja menevät. Teoksessa J.-P. Liljander (toim.) *Omalla tiellä*. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Helsinki: Arene/Edita, 80-106.
- Rinne, R. 1998. Akateemiset tutkinnot muuttuvana työmarkkinavaluuttana. Teoksessa Järvinen, M-R., Rinne, R. & Lehtinen, E. *Yliopistot ja muuttuva työelämä*. Turku: Painosalama Oy.
- Roponen, M. - Salmi, E. 1995. Sidosryhmäperustainen arviointimenetelmä. Teoksessa Kilpinen, B. - Salmio, K. - Vainio, L. - Vanne, A.: *Itsearviointin teoriaa ja käytäntöä*. Opetushallitus, Arviointi 1/95. Helsinki.
- Salonen, P. 2010. Työelämäyhteistyö Framille! Näkökulmia ammattikorkeakoulujen ja työelämän välisen yhteistyön rakentamiseen ja toiminnan arviointiin. B: Ajankohtaista. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu, 2010.
- Salunen, L. 2006. Opiskeluaikaiset työelämäkokemukset tradenomien ammatillisen asiantuntijuuden rakentajina. Jyväskylän Yliopisto.
- Sarjala J. 2002. Koulutuspolitiikan uudet ohjausmenettelyt. Teoksessa: Olkinuora E, Jakku-Sihvonen R, Eija Mattila. (toim.) *Koulutuksen arviointi*. Lähtökohtia, malleja ja tilannekatsauksia. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:70. Painosalama Oy. Turku.
- Senge, P. 1990. *The Fifth Discipline. The Art & Practice of The Learning Organization*. ISBN 0-385-26095-4.
- Schön, D. 1983. *The Reflective Practitioner. How Professionals Think In Action*.

- Sherman, Robert R. & Webb, Rodman B. (eds.) (1988) *Qualitative research in education: Focus and methods. Explorations in ethnography series*. London: Falmer Press
- Simons, P. & Ruijters, M. 2004. *Learning Professionals: Towards an Integrated Model*. In: Boshuizen, H., Bromme, R. & Gruber, H. (ed.) 2004. *Professional learning: gaps and transitions on the way from novice to expert*. Dordrecht: Kluwer.
- Silvanto, J. 2004. *Osaajia omaan maakuntaan – Turun ammattikorkeakoulun työelämäyhteydet ja valmistuneiden työllistyminen Varsinais-Suomeen*. Turun Ammattikorkeakoulun puheenvuoroja 14. Turun ammattikorkeakoulu. Turku 2004.
- Sohlo, S. 2000. *Laatu polttopisteessä*. Suomen yliopiston rehtorien neuvoston julkaisu 1/2000. Helsinki.
- Suikkanen, S., Martti, S. & Huilaja, H. 2006. *Nuorten aikuisten elämänkulku ja sosiaaliset valinnat*. (ss. 103-120) Teoksessa Mäkinen, J. Olkinuora, E. Rinne, R. & Suikkanen, A. (toim.) 2006. *Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen*. PS-kustannus. Otavan kirjapaino. Keuruu.
- Suutari, M. 2003. *Korkeakoulutettujen työelämäurien alkuvuodet*. LAASER-projektin loppuraportti. Helsinki: AKAVA. Luettu: 12.4.2010. Saatavilla: <http://www.akavacamp.fi/files/418/laaserloppuraportti.pdf>
- Stenström M-L, Laine K & Valkonen S (2004) *Ammattikorkeakoulusta valmistuneiden sijoittuminen työelämään*. Teoksessa: Tynjälä P, Välimaa J & Murtonen M (toim) *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä*. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia. Juva, WS Bookwell Oy: 109–125.
- Stubb, J., Pyhältö, K. & Lonka, K. *Balancing between Inspiration and Exhaustion? – Ph. D. Students' Experiences Socio-Psychological Well-Being*. *Studies Continuing Education*.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

- Teichler, U. 1999. Research on the relationship between higher education and the world of work: Past achievements, problems and challenges. *Higher Education* 38, 169–190.
- Tenhula T. 2007. Valtakunnallisesti vaikuttavaa koulutusta. Selvitys valtakunnallisen TieVie-virtuaaliyliopistohankkeen vaikuttavuudesta. Suomen virtuaaliyliopiston julkaisuja 2, 2007.
- ten Cate, O., Snell L., Mann, K., Vermunt, J. 2004. Orienting Teaching towards the learning process. *Academic Medicine*, 79, (3), 219-228.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P., Kekäle, T. & Heikkilä, J. 2004. Työelämälähtöisyys koulutuksessa. Teoksessa; Okkonen, E. Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto-toteutuksia ja kokemuksia. Julkaisu 2. Hämeen ammattikorkeakoulu, Hämeenlinna, s. 6-15.
- Tynjälä, P., Välimaa, J. & Sarja, A. 2003. Pedagogical Perspectives into the relationships between Higher Education and Working Life. *Higher Education* 46, 147-166.
- Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto ja Tynjälä. 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. WSOY, Helsinki.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5-6), 387-398.
- Uljens, M. 1991. Phenomenography - A Qualitative Approach in Educational Research. Teoksessa: J. Merenheimo & L. Syrjälä (Eds.), *Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja*. Oulu: Oulun yliopisto Opetusmonisteita ja selosteita 39/1991. ISBN 951-42-3172-4
- Uljens, M. 1989. Fenomenografi – forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.

- Van de Wiel, M. Szegedi, K. & Weggeman, M. 2004. Professional Learning: Deliberate attempts at Developing Expertise. In Boshuizen, H., Bromme, R. & Gruber, H. (ed.) 2004. Professional learning: gaps and transitions on the way from novice to expert. Dordrecht: Kluwer.
- Vaso, J. 1998. Ammatillisen aikuiskoulutuksen laatu. Acta Universitatis Tamperensis 588. Tampereen yliopisto.
- Virolainen, M. 2002. Ammattikorkeakoulusta ja yliopistosta työelämään. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 16.
- Virtanen, A. 2002. Uudella koulutuksella uudelle vuosituonnille – Suomen 1990-luvun koulutuspolitiikkaa. Opetusministeriö: Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja.
- Vuorinen, P. & Valkonen, S. 2007. Korkeakoulutuksesta työelämään. Työhön sijoittuminen ja työelämävalmiudet kaupan ja tekniikan alalla. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Tutkimuslauseita 37. Saatavilla: <http://ktl.jyu.fi/img/portal/7646/Tutkimusraportti.pdf>
- Vuorinen, P. & Valkonen, S. 2001. Opintojen keskeyttäminen ammattikorkeakoulussa oppilaitoksen näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 14.
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A., Rasku-Puttonen, H. & Littleton, K. 2008. Teachers' professional identity negotiations in two different work context. *Vocations and Learning. Studies in Vocational and Professional Education*, 1(2), 131-148.
- Välimaa, J., Tynjälä, P. & Murtonen, M. 2004. Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia. Julkaisussa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) Juva: PS-Kustannus, 5-12.
- Wallin, M., Karppi, S-L., & Talvitie, U. 2004. Vanhusten liikunnallisen kuntoutuksen suunnittelu ja toteutus kuntolaitoksissa – ammattilaisten käsityksiä. toimi. Wallin, M. Kansaneläkelaitos. Helsinki.
- Wheale, J. 1991. Generating income for educational institutions: A business planning approach.

Wenger, E. 2000. Communities of practice and social learning systems. *Organization* 7, 225 - 246.

Yliopistolaki 558/2009. Finlex - Valtion säädöstietopankki. Luettu 12.4.2014. Saatavilla: <http://www.finlex.fi/fi/>

## LIITE 1: HAASTATTELUKYSYMYKSET

TEEMA 1: Ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän yhteistyö

Kuinka koette työelämäyhteydet ammattikorkeakoulunne osalta / Mitä mielestänne ovat työelämäyhteydet?

Voisitteko kuvailla millaisia työelämäyhteyksiä ammattikorkeakoulunne tukee?

Millaisia ovat näkemyksenne mukaisesti onnistuneita ja hyviä työelämäyhteyksiä?

Millaisin keinoin koulutuksen ja työelämän vuorovaikutusta mielestänne tulisi muodostaa ja kehittää?

Kuinka kuvailisitte tulevaisuuden haasteita ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän välillä?

Kenellä on näkemyksenne mukaisesti vastuu työelämäyhteyksien muodostamisesta? (yksilö, opettaja, oppilaitos, työelämä)

Kuka toimii tällä hetkellä ammattikorkeakoulun asiakkaana?

Kuinka koette työelämäyhteyksien näkyvän ammattikorkeakoulujen yhteisessä strategiassa sekä ammattikorkeakoulunne strategiassa?

Voisitteko kuvailla millaisia käsitteitä ja termejä strategiatyöskentelyssä ja johdon työskentelyssä käytetään työelämäyhteyksistä?

Kenen vastuulla mielestänne työelämäyhteydet ovat johdon työskentelyssä?

TEEMA 2: Ammattikorkeakoulutuksen vastaaminen sille asetettuihin vastaavuushaasteisiin

Voisitteko kuvailla näkemystänne ammattikorkeakoulutuksen vastaavuudesta työelämään tällä hetkellä?

Kuinka amk - koulutus vastaa työelämän vaatimuksiin?

Voisitteko kuvailla näkemystänne ammattikorkeakoulunne opiskelijoiden työllistymisestä?

Mitkä ovat mielestänne ammattikorkeakoulunne tärkeimmät tehtävät ja tavoitteet?

Kuinka koette strategiatyöskentelyn ohjaavan ammattikorkeakoulunne toimintaa?

Voisitteko kuvailla strategiatyöskentelyä sekä sen prosessia ammattikorkeakoulussanne?

### TEEMA 3: Ammattikorkeakoulutuksen vaikuttavuus ja arviointi

Kuinka koette arvioinnin ohjaavan ja kehittävän ammattikorkeakoulunne toimintaa?

Kuinka koette työelämäyhteyksien arvioinnin ammattikorkeakoulussa tulevaisuuden haasteena?

Voisitteko kuvailla mielestänne onnistuneita arviointimalleja ammattikorkeakoulustanne?

Millaisia mittaristoja koette merkittävinä työelämäyhteyksiä arvioitaessa?



## LIITE 2: TAULUKOT JA KUVIOT

TAULUKKO 1. Strategia-aineistokooste.

TAULUKKO 2. Ammattikorkeakoulujen strategioiden pääprofiiliteemat.

TAULUKKO 3. Ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän välisen yhteistyön muodot.

TAULUKKO 4. Koulutuksen vaikuttavuuden ja arvioinnin mittarit.

TAULUKKO 5. Ammattikorkeakoulupedagogiikan muodot

KUVIO 1. Ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän välinen yhteistyö

KUVIO 2. Ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän välisen yhteistyön vastuu ja koordinointi

KUVIO 3. Ammattikorkeakoulutuksen vastaavuus

KUVIO 4. Ammattikorkeakoulutuksen keinot vastata sille asetettuihin vastaavuushaasteisiin