

# Ammattikorkeakoulujen verkostohankkeet

Opetusministeriön julkaisuja 2007:1





# Ammattikorkeakoulujen verkostohankkeet

Opetusministeriön julkaisuja 2007:1



OPETUSMINISTERIÖ

*Undervisningsministeriet*

MINISTRY OF EDUCATION

*Ministère de l'Éducation*

Opetusministeriö / Undervisningsministeriet

Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto / Utbildnings- och forskningspolitiska avdelningen

PL / PB 29

00023 Valtioneuvosto / Statsrådet

<http://www.minedu.fi/julkaisut>

Taitto / Ombrytning: Teija Metsänperä

Kansikuva / Pämbild: Juha Tuomi, Kuvatoimisto.com

Yliopistopaino / Universitetstryckeriet 2007

ISBN 978-952-485-277-7 (nid.)

ISBN 978-952-485-278-4 (PDF)

ISSN 1458-8102

Opetusministeriön julkaisuja / Undervisningsministeriets publikationer 2007:1

# Tiivistelmä

Julkaisussa tarkastellaan yhtätoista ammattikorkeakoulukentällä toiminutta valtakunnallista verkostohanketta. Hankkeet ovat edistäneet ammattikorkeakoulujen yhteisiä tavoitteita kuten opintojen edistymistä, kansainvälistymistä, ura- ja rekryointitoiminnan käynnistymistä, virtuaaliopintojen toteutumista sekä harjoittelukäytäntöjen kehittymistä. Myös kahta koulutuksellista uudistusta, ylempiä ammattikorkeakoulututkintoja sekä tuotantopainotteista insinööriopintua, on suunniteltu ja toteutettu verkostorakenteella. Verkostot ovat synnyttäneet ja ylläpitäneet ammattikorkeakoulujen keskeistä yhteistyötä yhdistäen osaamis- ja kehittämisresursseja.

Julkaisu rakentuu neljästä pääluvusta, joissa käsitellään verkostomaisen työskentelyn periaatteita, käytännön toteutuksia, eri toimijoiden rooleja sekä tulevaisuuden haasteita. Artikkelien myötä syntyy kuva verkostojen erilaisuudesta, ovathan ne olleet kestoaltaan kolmesta seitsemään vuoteen. Erilaisuutta on synnyttänyt myös tehtävän fokusoituneisuus. Joissain tapauksissa on lähdetty toteuttamaan selkeää tehtävää, kuten ylempien tutkintojen toteuttamista. Eräät verkostot ovat kulkeneet pitkän tien ongelman selvittämisestä sen ratkaisukeinojen kehittämiseen ja testaamiseen. Tästä on esimerkkinä opintojen etenemisen edistäminen.

Verkostotoiminnassa ovat olleet mukana niin opettajat, opiskelijat, tutkijat, kehittäjät, rehtorit kuin työelämän edustajatkin. Heidän erilaisista rooleistaan ja näkemyksistään on hankittu tietoa kyselyin, haastatteluin ja kirjoitelmin.

Kun useat verkostohankkeista päättyvät vuoden 2006 lopussa, on haasteena niissä syntyneen sosiaalisen pääoman säilyttäminen ja kehittämistiedon vieminen ammattikorkeakoulujen arkeen.

# Sammandrag

I denna publikation granskas elva riksomfattande nätverksprojekt som varit aktuella på yrkeshögskolefältet. Projekten har främjat yrkeshögskolornas gemensamma mål, såsom studiernas framskridande, internationaliseringen, startandet av karriär- och rekryteringsverksamhet, införandet av virtuella studier samt utvecklingen av praxis i samband med praktiken. Även två utbildningsreformer, de högre yrkeshögskoleexamina och den produktionsinriktade ingenjörutbildningen, har planerats och genomförts via nätverk. Genom att slå samman kompetens- och utvecklingsresurser har nätverken etablerat och upprätthållit ett viktigt samarbete mellan yrkeshögskolorna.

Publikationen är indelad i fyra huvudkapitel. De tar upp principerna för att arbeta i nätverk, det praktiska genomförandet, vilka roller olika aktörer har samt framtida utmaningar. Artiklarna ger en bild av hur olika nätverken är, de har ju de facto varit allt från tre till sju år. Olikheten syns också i fokuseringen på uppgiften. I en del fall har man gått in för att genomföra en klar och tydlig uppgift, såsom i fråga om de högre examina, medan vissa nätverk har arbetat länge för att klargöra ett problem och utveckla och testa olika lösningar. Ett exempel på det senare är arbetet för att främja studiernas framskridande.

Såväl lärare, studerande, forskare, utvecklare, rektorer som företrädare för arbetslivet har deltagit i nätverken. Deras olika roller och synpunkter har klargjorts via enkäter, intervjuer och olika skrifter.

Många av nätverksprojekten avslutas i slutet av 2006. Utmaningen kommer då att bestå i att bevara det sociala kapital som uppkommit och att kunna tillämpa de kunskaper som inhämtats i utvecklingsarbetet i yrkeshögskolornas vardag.

## Sisältö

Tiivistelmä	3
Sammandrag	4
Lukijalle	7
<b>Verkostohankkeet ammattikorkeakoulujen kehittämisen välineenä</b> <i>Anne-Mari Sund</i>	10
<b>Verkostohankkeet ammattikorkeakoulukentällä</b>	17
Yhteistyö ja tiedon jakaminen organisaatioiden välillä – esimerkkinä ammattikorkeakoulujen kansainvälisen toiminnan kehittämisverkosto <i>Jouni Hautala, Mauri Kantola</i>	18
Toimijaverkko ylempien amk-tutkintojen vakiinnuttamisessa <i>Marja-Liisa Neuvonen-Rauhala</i>	30
Verkostoituva ja verkottuva koulutus – haasteita amk-toimintakulttuurille ja opettajan asiantuntijuudelle <i>Seppo Helakorpi</i>	36
<b>Verkostojen voima käytännössä</b>	49
Opedin seitsemän vuotta – Verkoston voima opintojen edistämisessä <i>Mervi Friman, Reima Kallinen, Birgitta Varjonen</i>	50
Keiver-verkosto toimijoiden kielikuvina <i>Mervi Friman, Minna Palos</i>	58
Verkostot Virtuaaliammattikorkeakoulun vahvuutena <i>Annina Korpela</i>	66
Ura- ja rekrytointipalvelujen tuotteistaminen <i>Eija Lantta</i>	76
Työpaikkajaksot koulutusta kehittämässä <i>Juhani Keskitalo</i>	81



<b>Verkostojen toimijat – yhteistyötä yli rajojen</b>	<b>85</b>
<b>Rehtorinäkökulma verkostohankkeisiin</b> <i>Liisa Vanhanen-Nuutinen</i>	<b>86</b>
<b>Opettaja verkoston rakentajana ja ylläpitäjänä</b> <i>Jari Laukia, Hannu Kotila, Pirjo Lambert, Kimmo Mäki, Liisa Vanhanen-Nuutinen</i>	<b>92</b>
<b>Opiskelijat verkostoissa</b> <i>Riikka Koivisto, Pekka Härkönen</i>	<b>101</b>
<b>Työelämä ammattikorkeakoulujen verkostokumppanina</b> <i>Annica Isacson, Riitta Rissanen, Maisa Toljamo, Eero Vallström</i>	<b>106</b>
<b>Verkostotyön haasteet ja tulevaisuus</b>	<b>115</b>
<b>Kansainvälistymisestä nousevat haasteet verkostotoiminnalle</b> <i>Helli Kitinoja</i>	<b>116</b>
<b>Jalkauttaminen verkostojen haasteena</b> <i>Paula Salonen</i>	<b>124</b>
<b>Hankekuvaukset</b>	<b>135</b>
<b>Kirjoittajien yhteystiedot</b>	<b>144</b>



# Lukijalle

Julkaisussa tarkastellaan ammattikorkeakoulukentällä toimineita ja toimivia valtakunnallisia verkostohankkeita. Verkostohankkeet ovat olleet omaleimainen ja tärkeä väline ammattikorkeakoulujen kehittämisessä. Ne ovat edistäneet ammattikorkeakoulukentän yhteisiä tavoitteita kuten opintojen edistymistä, kansainvälistymistä, ura- ja rekrytointitoiminnan käynnistymistä, virtuaaliopintojen toteutumista sekä harjoittelukäytäntöjen kehittymistä. Inhimillinen kanssakäyminen, kumppanuuksien ja henkilökohtaisten lähiverkoston syntyminen ovat osaltaan edistäneet yksittäisten henkilöiden työtä ja siinä jaksamista.

Verkoston vetäjät ovat muodostaneet oman verkostonsa, Vehan (valtakunnallisten verkostohankkeiden vetäjät). Tällä foorumilla on tasattu tietoja, koordinoitu toimintaa ja vaihdettu kokemuksia. Käsissä oleva julkaisu on syntynyt Veba-ryhmän ideoimana ja tuottamana. Toivomme sen kiinnostavan entisiä, nykyisiä ja tulevia verkostotoimijoita ja antavan innostusta verkostomaisen toiminnan menestykselliseen jatkamiseen.

Johdannossa Anne-Mari Sund kuvailee verkoston ja verkostohankkeiden taustoja opetusministeriön suunnasta. Artikkelissa todetaan verkoston synnyttäneen ja ylläpitäneen ammattikorkeakoulujen keskeistä yhteistyötä yhdistäen osaamis- ja kehittämisresursseja. Sund nimeää kehittämistyön hyväksikäytön edistämi-

sen oleelliseksi tulevaisuuden haasteeksi.

*Ensimmäisessä luvussa* luodaan teoreettisia kehyksiä jatkoartikkeleille, jotka lähestyvät toimintaa yksittäisten hankkeiden arjesta. Ensimmäiset artikkelit kiinnittyvät verkostohankkeisiin ja kolmas yleisemmin koulutuksen maailmaan.

Jouni Hautala ja Mauri Kantola kuvaavat verkostoa oppimisen ja tiedontuottamisen yhteisönä. Vuorovaikeutus ja erilaisten roolien tunnistaminen korostuvat verkostomaisessa toiminnassa. Verkoston sosiaalinen rakenne voi muodostua yhteistyö-, neuvonanto- ja ystävyyssuhteista. Artikkelissa analysoidaan kansainvälisen toiminnan kehittäjäverkoston PINNETin osallistujien suhdeverkoston laatuja ja määriä.

Marja-Liisa Neuvonen-Rauhala tarkastelee verkostojen toimijaverkkoteorian valossa. Esimerkkinä ovat ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot ja niiden vaikiinnuttaminen. Toimijaverkkolähestymistavassa seurataan asioiden suhteita muutoksen paikkana. Kyseisessä verkostossa toimijoita edustivat koordinaatio- ja seurantaryhmä, ammattikorkeakoulut, opetusministeriö ja arviointiryhmät. Toimijaverkko ohjasi kokeilua koordinoimalla, tuottamalla ja jakamalla tietoa jatkotutkintokokeilusta, sen piirteistä ja kokemuksista.

Seppo Helakorpi kuvailee koulutusorganisaation ja opettajuuden muutosta yksilölähtöisyydestä verkostomaiseen suuntaan. Verkosto on Helakorven mukaan

parhaimmillaan monitieteinen, innovatiivinen oppimispaikka. Verkosto mahdollistaa alueelliset rajat ylittävän yhteistyön eritoten tietoverkottuneena aikana. Yhteisöllistä ja yksilöllistä oppimista tapahtuu samanaikaisesti ja se edelleen kehittää taustaorganisaatioita.

*Toinen luku* valottaa verkostojen käytännön toimintaa. Esille tulevat mm. verkostotoiminnan jatkuvuuden, kumppanuuksien ja tuotteistamisen teemat.

Opintojen edistämisen problematiikkaan pureutunut Oped-hanke on jatkunut kolmivaiheisena vuodesta 2000 alkaen. Kirjoittajat, Mervi Friman, Reima Kallinen ja Birgitta Varjonen, kertovat hankkeen vaiheista ja kehitymisestä tähän päivään. Hanke on ollut kolmivaiheinen: ensivaiheessa luotiin toimintarenkaat ja fokus oli keskeyttämisen ehkäisyssä. Toinen vaihe keskittyi ohjauksen laadunvarmistukseen. Kolmannessa vaiheessa hankkeessa kehitettiin työelämälähtöisyyttä, ohjausstrategiaa, tuutoritoimintaa sekä vertaistutorointia.

Kever-verkosto yhdistää ammattikorkeakoulutuksen tutkijoita ja kehittäjiä. Verkoston toiminnassa korostuvat avoimuus, rajanylitys ja monitieteisyys. Mervi Friman ja Minna Palos ovat keränneet toimijoiden metaforia luonnehtimaan verkoston toimintaa.

Annina Korpela toteaa, että VirtuaaliAMK on luonut uusia toimintatapoja ja -menetelmiä koulutusorganisaatioille, opiskelijoille ja opettajille. Verkoston perustana ovat luottamus, vapaaehtoisuus ja laadunvarmistus. Artikkelissa haastatellaan tuotantotoimijoita ja opiskelijoita, jotka kertovat kokemuksistaan verkko-opiskelun rakentajina ja oppijoina.

Ura- ja rekrytointipalvelujen verkosto on ensimmäisiä ammattikorkeakoulukentän verkostoja. Se luotiin tarpeeseen, jossa opiskelun loppuvaihetta alettiin tukea entistä vahvemmin ja opiskelijan siirtymistä työelämään. Tavoitteena on ollut myös luoda keinoja, joilla opiskelija säilyttää kontaktinsa oppilaitokseensa. Urre-verkosto tekee tiivistä yhteistyötä yliopistorekrytointipalvelujen kanssa. Verkosto on tuotteistanut urasuunnittelukoulutuksen, työllistymiseurantakyselyjä, rekrytointitapahtumia ja työnvälitystietojärjestelmä Jobstep.netin.

Tuotantopainoiteinen insinöörikoulutus aloitettiin 1990-luvun lopussa täydentämään teknikkokoulutuksen loputtua jäänyttä työelämän tarvetta käytännöllisiin työtehtäviin suuntautuneita insinöörejä. Juhani Keskitalo kirjoittaa Tupa-hankkeesta, että opiskelijat

pitävät työpaikkaopintoja vaativina, mutta samalla antoisina. Opettajille tämä opiskelumenetelmä antaa lisää mahdollisuuksia työelämäyhteyksien monipuolistamiseen.

*Kolmannen luvun* tehtävänä on kuvailla verkostoja ammattikorkeakoulukentän erilaisten toimijoiden näkökulmista. Luvussa kuullaan rehtoreiden, opettajien, opiskelijoiden sekä työelämäkumppaneiden ääntä.

Aloituserikkelissä Liisa Vanhanen-Nuutinen haastattelee kahta rehtoria, Laurean Pentti Rauhalaa ja Oulun seudun ammattikorkeakoulun Lauri Lanttoa. Rehtorit keskustelevat verkostoteemojen synnystä ja priorisoinnista valtakunnallisesta horisontista. Ajatuksia vaihdetaan verkostojen sijoittumisesta yksittäisen ammattikorkeakoulun kehittämistyöhön. Verkostojen vaikuttavuuden arviointi on rehtorien mukaan keskeinen tulevaisuuden haaste.

Jari Laukia kumppaneineen kirjoittaa Opettajuuden kehittämishankkeesta. Kirjoittajat toteavat, että ammattikorkeakoulussa opettajan autonomia on lisääntynyt. Opettajat voivat kokea jopa pelkoa yhteistyötä kohtaan. Opettajuuden kehittämishankkeessa painotettiin yhteisöllisyyttä, verkostoitumista ja ryhmätoimintaa. Artikkelissa kuvataan kahta verkostoa painottaen erityisesti verkostomaisen toiminnan rakentamista. Projektista julkaisuksi -hankkeessa käsiteltiin kirjoittamista, myös yhdessä kirjoittamista.

Opiskelijoiden roolista verkostohankkeista voi lukea Riikka Koiviston ja Pekka Härkösen artikkelista. Kun valtakunnalliset verkostohankkeet linjaavat ammattikorkeakoulusektorin kehittämisuuntia ja ammattikorkeakoulun roolin fokusointia, on SAMOK toiminut jo hankkeiden valmistelussa opiskelijoiden edunvalvojana. Artikkelissa kuvataan SAMOKin osallistumista opiskelijatuutoritoiminnan kehittämiseen sekä harjoittelun kehittämiseen. Verkostojen vaikutus opiskelijan arkeen on välillinen, mutta konkreettista hyötyä on jatkuvasti kasvavassa määrin.

Jakson viimeisessä artikkelissa tulee esiin työelämäkumppanuus. Annica Isacson kumppaneineen kuvaa case EVTEKin kautta innovatiivista työelämäyhteistyötä. Artikkelissa todetaan, että verkostoissa voisi olla nykyistä enemmän suoria työelämäyhteyksiä edunvalvontayhteisöjen lisäksi.

*Viimeisessä luvussa* siirrytään verkostohankkeen sisältä kentälle. Millä keinoin viedä verkostotyösken-

telyn tulokset osaksi ammattikorkeakoulujen arkea? Miten säilyttää verkostoissa syntynyt sosiaalinen pääoma?

Helli Kitinoja kuvailee kansainvälistymisen kehitystä 1990-luvun henkilövaihtoon painottuvasta toiminnasta 2000-luvun kansainvälistymisen strategiaan ja koulutuspoliittisiin kysymyksiin. Bolognan julistuksen keskeinen tavoite on kilpailukyvyyn vahvistaminen globaaleilla ja kaupallistuvilla koulutusmarkkinoilla. Korkeakoulujen rooli tulisikin tässä yhteydessä nähdä kansainvälisenä vaikuttajana, kehittäjänä, innovaattorina ja mahdollisuuksien avaajana.

Jotta verkostomainen kehittämistoiminta olisi onnistunutta, tulisi työn tulokset jalkauttaa korkeakou-

lutuksen arkeen. Paula Salonen käyttää artikkelissaan innovaatioiden diffuusioteoriaa kuvaamaan kehittämis- ja käytännön toiminnan vuorovaikutusta. Hän haastaa verkostotoimijat vastuullisuuteen kehittämistyön tulosten implementoinnista ja hyödyntämisestä.

Julkaisun toimittajina kiitämme kaikkia kirjoittajia. Kiitos toimituskunnalle, Juhani Keskitalo, Helli Kitinoja, Riikka Koivisto, Eija Lantta, Paula Salonen, Maisa Toljamo, Liisa Vanhanen-Nuutinen ja Birgitta Varjonen, artikkelien kommentoinnista. Julkaisun taitosta kiitämme Teija Metsänperää opetusministeriöstä ja kielentarkistuksesta Saija Honkalaa Hämeen ammattikorkeakoulusta.

Hämeenlinnassa 15.12.2006

**Mervi Friman**

**Minna Palos**

# Verkostohankkeet ammattikorkeakoulujen kehittämisen välineenä

*Anne-Mari Sund*

## Verkostoitumisen idea

Verkostot ja verkostomaiset toimintatavat ovat nykyään arkea niin yritysmaailmassa kuin myös julkisella sektorilla. Tiedon, informaation ja kommunikaation lisääntymisen ohella verkostojen merkitys on kasvanut. Ne ovat muodostuneet selviytymiskeinoiksi tietoyhteiskunnan rakenteissa ja verkostotaloudessa. Verkostojen rakentaminen ja hyödyntäminen ovat keskeisessä roolissa innovaatioiden eteenpäin viemisessä. Verkostotoiminnan kautta palvelemme laajemmin ja tehokkaammin. Verkostojen avulla pidämme tiedon liikkeessä eli saamme ajantasaista tietoa erilaisten kumppaniemme toiminnasta.

Opetusministeriön yhtenä painopisteenä ammattikorkeakoulujen kehittämistyössä on ollut ammattikorkeakoulujen yhteistyön korostaminen ja ammattikorkeakoulujen välisten verkostojen luominen. Uutta koulutusjärjestelmää rakennettaessa kehittämistyön vastuuta on haluttu hajottaa ja on toivottu, ettei samoja asioita kehitetä kaikissa ammattikorkeakouluissa uudelleen ja erikseen, vaan että ammattikorkeakoulut verkostoituvat keskenään ja yhdessä sopivat tietyistä pelisäännöistä sekä toimintatavoista. Verkostoituminen on saanut uusia ja nopeitakin muutoksia aikaiseksi myös yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen välillä.

Korkeakoulujärjestelmän rakenteellinen kehittäminen ja siinä synergiaetujen hakeminen on tällä hetkellä koulutuspolitiikan kuuma peruna.

Opetusministeriön yhtenä ammattikorkeakoulujen verkostoitumista edistävänä toimenä ovat olleet ns. pääkonttorihankkeet, jotka tunnetaan paremmin ammattikorkeakoulujen verkostomaisina kehittämishankkeina, joihin kaikkien ammattikorkeakoulujen on oletettu ja toivottu osallistuvan. Verkostohankkeita on ollut käynnissä jo kymmenen vuotta. Niiden keskeiseksi tavoitteeksi on asetettu ammattikorkeakoulujen osaamis- ja kehittämisresurssien yhdistäminen. Verkostomaisten kehittämishankkeiden avulla opetusministeriöllä on ollut mahdollisuus nostaa esille korkeakoulupolitiikan kannalta ajankohtaisia kehittämisteemoja, joihin ammattikorkeakoulujen on toivottu panostavan.

Verkostojen tarkoituksena on ollut eri teemojen yhteissuunnittelun mahdollistaminen ja kokemusten vaihto. Käytännössä hankkeet ovat organisoituneet yhden (joissakin tapauksissa kahden) ammattikorkeakoulun vetämäksi. Tämän koordinoivan ammattikorkeakoulun vastuulle on jäänyt hankkeen toteuttaminen, verkostomaisen yhteistyön organisointi ja muiden ammattikorkeakoulujen kannustaminen mukaan toimintaan. Keskeisenä tavoitteena on ollut, että hankkeet synnyttäisivät kaikissa ammattikorkeakouluissa

kehittämispulseja, joihin panostaminen jatkuu hankkeen (ja rahoituksen) päättymisen jälkeenkin.

## Linjaukset

Korkea-asteen koulutusjärjestelmän muutokset ovat kasvattaneet tehokkuuden, taloudellisuuden ja vastuullisuuden vaatimuksia. Korkeakoulujärjestelmän laajentuminen, opintojen keskeyttäminen ja läpäisyn tehostaminen sekä nopeasti muuttuvat työelämän tarpeet ja kansainvälistyminen ovat vaatineet opintoprosessien ja erilaisten ohjaus- ja neuvontapalvelujen kehittämistä.

Yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa opiskelevien opintoaikojen lyhentämistä, opintojen läpäisyä ja keskeyttämisten vähentämistä on pohdittu, selvitetty ja linjattu monella taholla. Muun muassa opintoaikojen lyhentämistä pohtinut opetusministeriön työryhmä esitti korkeakoulujen opintoprosessien kehittämistä opiskelijakeskeisempään suuntaan, mikä edellyttää opetussuunnitelmien uudistamista sekä opintojen suunnittelun, seurannan ja ohjauksen tehostamista (OPM 2003:27).

Valtioneuvoston hyväksymässä Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa, joka koskee vuosia 2003–2008, on ammattikorkeakoulujen osalta nostettu tavoitteeksi opetuksen kehittäminen. Kehittämissuunnitelmakaudella on huomiota kiinnitetty opiskeluprosessien sekä opetuksen laadun kehittämiseen. Kehittämisen painopistealueiksi on otettu yksilölliset opintosuunnitelmat, opiskelijoiden ohjaus- ja neuvontapalvelut, virtuaaliopetus sekä keskeyttämisten vähentämiseen liittyvät toimenpiteet.

Kehittämissuunnitelmassa linjataan, että ammattikorkeakoulut lisäävät opetuksessaan opiskelijoiden mahdollisuuksia yksilöllisiin ratkaisuihin opetussisältöjen suhteen. Opiskelijoille vahvistetaan henkilökohtaiset opetussuunnitelmat, lisätään kesäaikaan toteutettavaa opetustarjontaa ja tarjotaan kaikissa koulutusohjelmissa mahdollisuus suorittaa vähintään 30 opintopistettä virtuaaliopintoja.

Opintojen kehittämisen teema on esillä myös opetusministeriön ja ammattikorkeakoulujen sekä niiden ylläpitäjien välisissä tavoitesopimuksissa, jotka ovat linjanneet ja antaneet raamit vuosien 2004–2006

kehittämistyölle. Sopimuksissa päätettiin, että kaikki ammattikorkeakoulut osallistuvat koko ammattikorkeakoulujärjestelmää koskeviin verkostomaisiin hankkeisiin. Opetusministeriö myönsi kolmivuotisen rahoituksen kahdeksalle valtakunnalliselle verkostohankkeelle (pääkonttorihankkeelle). Näiden lisäksi opetusministeriö rahoittaa noin 30 muuta pienimuotoisempaa ammattikorkeakoulujen yhteistä tai yksittäistä ammattikorkeakoulua koskevaa kehittämishanketta, joilla tavalla tai toisella tähdätään koulutuksen kehittämiseen tai opintojen tehostamiseen.

## Verkostohankkeet ja Veho-ryhmä

Hankkeiden päällekkäisyyksien välttämiseksi ja keskinäisen yhteistyön tehostamiseksi hankkeiden vetäjät yhdessä opetusministeriön kanssa ovat muodostaneet Veho-ryhmän, joka on kokoontunut muutaman keran vuodessa käsittelemään hankkeiden etenemistä ja yhteistyötä. Ryhmän tehtävänä on myös toimia yhteistyöelimenä ja tiedonvälittäjänä verkostojen välillä. Tällä tavoin on vältetty päällekkäisyyksiä verkostojen toiminnassa, sillä verkostojen aiheet limittyvät hyvin vahvasti toisiinsa.

Vuosina 2004–2006 opetusministeriö on tukenut hankerahoituksellaan seuraavia verkostohankkeita. Osa hankkeista on jo käynnistynyt aikaisemmillä tavoitesopimuskausilla, kun taas osa hankkeista käynnistyi uusina vuoden 2004 alussa. Sulkeisiin on merkitty hanketta koordinoiva ammattikorkeakoulu:

- Opintojen ohjauksen kehittäminen – Oped-Exo (Hämeen amk)
- Ura- ja rekrytointipalveluiden kehittäminen (Lahden amk)
- Harjoittelun kehittäminen – HARKE (Keski-Pohjanmaan amk)
- VirtuaaliAMK:n kehittäminen (Tampereen amk)
- Opinnäytteiden kehittäminen sekä valtakunnallinen opinnäytetyökilpailu (Oulun seudun & Satakunnan amk)
- Itä- ja Kaakkois-Aasian yhteistyöverkosto (Jyväskylän amk)
- Ammattikorkeakoulujen kansainvälisen toiminnan kehittäminen – PINNET (Turun amk)

Edellä mainittujen pääkonttorihankkeiden lisäksi Veba-toimintaan ovat osallistuneet seuraavat verkostomaiset hankkeet, joita opetusministeriö myös on hankerahoituksella tukenut. Nämä hankkeet ovat toimineet verkottamalla eri ammattikorkeakoulujen kanssa, mutta ne eivät ole varsinaisesti kuuluneet opetusministeriön valtakunnallisten pääkonttorihankkeiden piiriin:

- Ammattikorkeakoulujen kehittäjäverkosto – Kever (Hämeen amk)
- Ammattikorkeakoulujen opettajuuden kehittämishanke (Helia)
- Tuotantopainotteisen insinööriopetuksen laatuhanke – TUPA (Hämeen amk)
- Ammattikorkeakoulujen yrittäjyysverkosto – FINPIN (Lahden amk)

## Verkostojen organisoituminen

Verkostot ovat olleet käynnissä vähintään kolme vuotta ja sen ajan artikkelin kirjoittajalla on ollut mahdollisuus seurata verkostohankkeissa tapahtunutta työskentelyä. Verkostot ovat olleet hyvin erilaisia ja eri lähtökohdista alkunsa saaneita. Hankkeiden laajuus, tavoitteet ja toimintatavat ovat hyvin moninaiset. Osa hankkeista on käynnistynyt uusina vuoden 2004 alussa. Näille uusille hankkeille on tyypillistä kehitettävän teeman kartoittaminen ja erilaisten selvitysten tekeminen. Osalla on mukana myös tutkimuksellista otetta. Osa verkostoista on jatkoa niitä edeltäneille hankkeille, joten niillä on useassa tapauksessa käytännönläheinen painotus ja jo aikaisemmin kootun tiedon käytäntöön soveltaminen.

Yhtäläisyyksiäkin toki löytyy. Niistä juuri verkostomainen toiminta ja kehittämistyö, johon osallistuu suuri joukko eri ammattikorkeakoulujen asiantuntijoita, opiskelijoita ja sidosryhmien edustajia, ovat ne keskeisimmät hankkeita yhdistävät tekijät. Monissa verkostoissa on otettu lähtökohdaksi se, että kehitettävä teema ei voine toteutua samalla lailla eri ammattikorkeakouluissa, koulutusaloilla ja koulutusohjelmissä. Jokaisen on muokattava omat toimintatapansa. Verkostot keräävät, tuottavat ja kehittävät ”rakennusmateriaalia” sekä soveltavat niitä ammattikorkeakou-

lujen toimintaan. Verkostot myös tuottavat julkaisuja ja toimivat linkkinä sekä tiedonvälittäjänä ammattikorkeakoulujen välillä.

Hankkeiden organisoituminen on ollut samankaltaista. Hanketta vetämään on nimetty projektinjohtaja tai projektipäällikkö, jolla saattaa olla yksi osa-aikainen tai kokopäiväinen projektiassistentti. Virtuaaliammattikorkeakoulun kohdalla on kyse laajemmasta kehittämisyksiköstä, jossa työskentelee hieman vajaa kymmenen henkeä. Verkostoille on nimetty ohjaus- tai johtoryhmät ja muutamassa tapauksessa on myös tehty (omasta mielestäni kannatettavan arvoinen) valinta, että ohjausryhmä on sama kahden hankkeen välillä. Rehtorivetoisten ohjausryhmien tavoitteena on hankkeiden tavoitteiden ja toimintaohjelmien hyväksyminen sekä niiden toteuttamisen seuraaminen.

Verkostojen sisälle on luotu ammattikorkeakoulujen edustajista ja opiskelijoista koostuvia työreikkeitä, kehittämisryhmiä ja osahankkeita. Näissä ryhmissä tapahtuu useasti varsinaisen kehittämistyön, joka viedään käsiteltäväksi ja keskusteltavaksi laajemmalle joukolle esimerkiksi muutaman kerran vuodessa järjestettävissä yhteistyöfoorumissa tai seminaareissa.

Kaikki hankkeet ovat nimenneet kustakin verkostoon ilmoittautuneesta ammattikorkeakoulusta yhteishenkilön tai -henkilöt, joiden tehtävänä on ollut hoitaa hankkeesta tiedottaminen oman ammattikorkeakoulunsa sisällä. Suurin osa ammattikorkeakouluista on mukana kaikissa verkostoissa – tietenkin mukaan mahtuu myös ammattikorkeakouluja, jotka ovat jättäytyneet verkostojen ulkopuolelle. Tämä on tietenkin harmi, sillä olen vakuuttunut, että jokaisen verkoston piirissä on käyty mielenkiintoisia keskusteluja ja tehty kehittämistyötä, josta olisi koko amk-kentälle hyötyä.

Hankkeisiin osallistuvat tahot voitaneen karkeasti jakaa – oman kokemuksen ja havaintojen pohjalta – kolmeen kategoriaan: ”Aktiiviset kehittäjät” osallistuvat innokkaina moniin eri verkostoihin. Heillä on runsaasti kehittämisideoita, he saavat paljon huomiota ja oman äänensä helposti kuuluville. ”Etäiset skeptikot” eivät koe saavansa hankkeista apua omaan työhönsä tai eivät koe niistä olevan hyötyä ja joissakin tapauksissa katsovat, että hankkeet ovat resurssien tuhlausta. Näiden tahojen väliin jäävät ne ”sopuisat osajat”, jotka osallistuvat verkostoihin, eivät kuiten-

kaan suurella antaumuksella vaan resurssiensa antamisissa puitteissa. Paula Salonen pohtii tämän julkaisun artikkelissaan innovaatioiden diffuusioiteoriaa, jonka mukaan yksilöiden “ääripäinä” ovat uudistajat ja toisaalta vitkastelijat.

Verkostomaisen toimintatavan luominen ja kehittäjien yhteensaattaminen ei kaikissa tilanteissa ole ollut helppoa. Se on vaatinut vetäjiltä paljon taitoa ja kärsivällisyyttä. Verkostoa on johdettava sekä asioiden että ihmisten suhteen. Asioiden johtamisessa korostuvat jatkuva strateginen ajattelu verkoston toiminnan suunnasta, panostuksista, toimintatavoista ja toivotuista tuloksista. Ihmisten johtamisessa korostuvat verkoston koossapysymisen ja tehokkaan työskentelyilmapiiriin aikaansaaminen. Tiedon välittymistä osallistujien kesken on edistetty muun muassa tieto- ja viestintätekniikalla (kuten “virtuaalokokoukset”), mutta mukaan tarvitaan myös yksilöiden tahtoa ja toimeliaisuutta. Innostuksen aikaansaaminen ja osapuolten saaminen puhaltamaan yhteen hiileen ovat verkoston vetämisessä korostuneet tärkeitä. Mutta pelkästään vetäjän vastuulla ei mielestäni innostuksen roihun syyttäminen ole – sitä on löydyttävä jokaisesta mukanaolijasta.

## Näkökulmien moninaisuus

Verkostoissa tehtävässä kehittämistyössä on kyse koko ammattikorkeakoulujärjestelmää koskevista valtakunnantason kehittämishaasteista. Ideat verkostohankkeiden teemoista ovat tulleet joko opetusministeriön tai ammattikorkeakoulujen ja opiskelijoiden suunnalta. Osalle hankkeista on annettu opetusministeriöstä käsin kehittämiskohteita, joihin on toivottu hankkeissa puuttuttavan. Toiset hankkeet ovat taas puhtaasti syntyneet ammattikorkeakoulujen edustajien oma-aloitteisuudesta ja tarpeista koota kehittäjiä yhteen. Kaiken kaikkiaan verkostohankkeet eivät ole olleet opetusministeriön tarkan ohjauksen alaisuudessa, vaan ne ovat toimineet pitkälti ammattikorkeakoulujen omista tarpeista ja lähtökohdista käsin.

Verkostohankkeissa on tehty ja tehdään kompromisseja monien eriävien näkemysten ja erilaisten toimintatapojen pohjalta. Tilanne on useasti se, että kaikkia näkökulmia ei saada otetuksi huomioon ja osa joutuu tyytymään omalla kohdallaan vaillinaiseksi kokemaan-

sa ratkaisuun. Myös muutosvastarintaa esiintyy: Jos jokin toimintatapa, esimerkiksi harjoittelun mitoitusperuste, on ollut käytössä monia vuosia, voi uuteen malliin totuttelu tuntua alussa mahdottomalta.

Verkostoissa syntyy nopeaan tahtiin uudenlaisia avauksia, uusia ideoita, innovaatioita ja luovia ratkaisuja. Verkostojen ulkopuolella oleville (verkostojen “sisäpiirien” ja “ydinryhmien” ulkopuolisille) nopeat ja uudenlaiset näkemykset eivät ehkä avaudu. Tästä esimerkkinä voin mainita Virtuaaliammattikorkeakoulun kehittäjät. He ovat koko ajan meitä muita muutaman askeleen edellä ja uusien teknologioiden tuomat mahdollisuudet ovat heille selviä, mutta voivat asiaa tuntemattomille avautuvat varsin hitaasti.

Kaikki verkostohankkeet ovat onnistuneet toiminnassaan. Kaikille yhteisiä saavutuksia ovat verkoston luominen, jossa kehitettävää teemaa pureskellaan, selvitetään ja jossa vaihdetaan näkemyksiä. Kaikki hankkeet ovat järjestäneet seminaareja ja myös pienimuotoisempia tapaamisia, joissa on käyty keskusteluita ja etsitty yhteistä näkemystä.

## Näkymiä verkostoista

Seuraavassa nostan jokaisen kehittämisverkoston osalta esille saavutuksia, joihin olen opetusministeriön näkökulmasta kiinnittänyt huomiota ja joilla on myös laajempaa merkitystä ajatellen koko ammattikorkeakoulujärjestelmää ja myös ympäröivää yhteiskuntaa. Haluan painottaa, että verkostoilla on monia muitakin saavutuksia ja onnistumisia, joista kaikkiin on tässä mahdoton keskittyä.

### Opiskelijoiden ohjauksen ja neuvonnan kehittämistä

Opintojen ohjauksen kehittämishanke, Oped-Exo, on jatkanut vuodesta 2000 käynnistynyttä kehittämistyötä. Kehittämistyön tuloksena opintojen ohjauksen tärkeys ja sen merkitys on kirkastunut ammattikorkeakouluissa. Vuoden 2004 alusta käynnistyneen hankkeen mottona on ollut “käytäntöön soveltaminen”. Hankkeessa on luotu kaikkien ammattikorkeakoulujen käyttöön ohjauksen palautejärjestelmä, joka kattaa koko opintojen polun. Hankkeen aikana erityises-



ti vertaistuutorointia on linjattu ja luotu laadukkaan vertaisohjauksen kriteeristö. Hankkeen piirissä luotiin uusi termi: callidus-tuutorointi. Se tarkoittaa opintojen keski- ja loppuvaiheille ajoittuvaa vertaisohjausta, jossa pääpaino on kokemusten vaihdolla.

Ammattikorkeakoulujen ura- ja rekrytointipalveluja on kehitetty vuodesta 1998 Lahden ammattikorkeakoulun vetämänä. Työskentelyn tuloksena ammattikorkeakoulujen ura- ja rekrytointihenkilöstö on verkostoitunut ja toiminta on käynnistynyt kaikissa ammattikorkeakouluissa. Ammattikorkeakoulujen työnvälitykseen on kehitetty Jobstep.net-palvelu, joka sisältää työnvälitys- ja tietopalvelun. Vuonna 2004 käynnistynyt hanke on vahvistanut ammattikorkeakoulujen välistä yhteistyötä, ja pääpaino hankkeessa on ollut opiskelijoiden uraohjauksen ja urasuunnittelun kehittäminen ammattikorkeakouluissa. Jobstep-järjestelmää ja etenkin sen tietopalveluosiota on myös kehitetty edelleen.

### **Opintojen kehittämistä**

Viidellä eri kehittämisverkostolla on vastattu opintojen eri osa-alueiden, opintojen sisältöjen ja myös opiskelutapojen kehittämiseen. Opintojen kehittämisessä on keskitytty kahden tärkeän tutkinnon osan – harjoittelun ja opinnäytetyöprosessin – kehittämiseen. Harjoittelun kehittämishanke, HARKE, käynnistyi vauhdikkaasti Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulun johdolla vuoden 2004 alussa. Hankkeen tavoitteena on ollut kehittää harjoittelua siten, että harjoittelujakso oppimisena työpaikoilla luo ammatillisen osaamisen kasvua ja kehitystä osana ammattikorkeakoulututkintoa. Hankkeen piirissä on tehty lukuisia selvityksiä ja kyselyjä, joilla on kartoitettu harjoittelun toteutumisen nykytilaa ja kehittämishaasteita. Keskeisimmät saavutukset ovat olleet ammattikorkeakoulujen yhteisten harjoittelun suositusten luominen, harjoittelun mitoituksen yhdenmukaistuminen sekä harjoittelun rahoituksen käytäntöjen selvittäminen.

“Opinnäytetöiden kehittäminen ja valtakunnallinen opinnäytetyökilpailu” on Oulun seudun ja Satakunnan ammattikorkeakoulun yhteisesti koordinoima projekti, joka käynnistyi vuoden 2004 alussa. Satakunnan ammattikorkeakoulu on vuosittain toteuttanut Thesis-opinnäytetyökilpailun, joka on viime vuosina

laajentunut koskemaan kaikkia koulutusaloja. Kilpailu on omalta osaltaan parantanut opinnäytetöiden tunnettuutta ja laatua. Oulun seudun ammattikorkeakoulussa on tehty opinnäytetöitä koskeva nykytila-analyysi ja pureuduttu opinnäytetöiden laatua tuottaviin tekijöihin. Tarkoituksena on kerätyn aineiston ja käytyjen keskustelujen pohjalta työstää vuoden 2006 loppuun mennessä opinnäytetöiden laatusuosituksen.

Ammattikorkeakoulujen yrittäjyysverkostoa, FIN-PINiä, hallinnoi Lahden ammattikorkeakoulu. Yrittäjyysverkosto on ammattikorkeakouluympäristössä yrittäjyydestä ja sen edistämisestä innostuneiden toimijoiden yhteisö. Verkosto mahdollistaa yhteisen kokemusten vaihdon, monipuolisten yrittäjyyden edistämismallien, toimintatapojen ja työvälineiden kehittämisen ammattikorkeakoulujen käyttöön sekä vaikuttaa valtakunnallisesti ammattikorkeakouluympäristössä tapahtuvaan yritystoiminnan edistämisedellytyksiin. Verkoston piirissä on valmisteltu ammattikorkeakoulujen rehtorineuvoston, Arene ry:n, yrittäjyysstrategia.

Tuotannon ja palveluiden esimies- ja asiantuntijatehtävien tarpeisiin käynnistettiin 1990-luvun loppulla ammattikorkeakouluissa tuotantopainotteinen insinöörikoulutus. Koulutuksen kehittämiseksi ja sen vetovoiman lisäämiseksi Hämeen ammattikorkeakoulussa käynnistyi tuotantopainotteisen insinöörikoulutuksen laatuhanke (TUPA-hanke). Hankkeen aikana tuotantopainotteisen insinöörikoulutuksen vetovoima ja tunnettuus ovat parantuneet. Tunnettavuuden lisäämiseksi ja työpaikkaopintojen kehittämiseksi on panostettu elinkeinoelämän yhteyksien lisäämiseen. Hanke on osoittanut, että yrityksillä itsellään on myös suuri vaikutus tuotantopainotteisen koulutuksen suosioon ja tasoon. Hankkeen aikana tuotantopainotteisten koulutusohjelmien ja suuntautumisvaihtoehtojen sisällöllinen kehitys on saanut uusia virikkeitä ja yhdenmukaisuutta.

Suomen Virtuaaliammattikorkeakoulu on kaikkien ammattikorkeakoulujen muodostama yhteistyöverkosto. Yhteistyön tavoitteena on kehittää, tuottaa ja tarjota korkeatasoisia koulutuspalveluita sekä joustaviin opintoihin tähtääviä koulutuskokonaisuuksia. Kehittämistyö käynnistyi vuonna 2001 ja vuosina 2004–2006 on keskitytty verkko-opintokokonaisuuksien tuottamiseen sekä VirtuaaliAMK-portaalin ja sen kautta

tarjottavien palveluiden kehittämiseen. Verkosto on omalta osaltaan edesauttanut opiskelijoiden joustavaa opinto-oikeutta. Se on tarjonnut mahdollisuuden valita vaihtoehtoisen opiskelumuodon ja -tavan sekä opetella verkko-oppimistaitoja, joiden hallinta on nykyaikana tärkeää niin opinnoissa, työelämässä kuin monilla muillakin yhteiskunnan osa-alueilla.

### **Kansainvälisyyden kehittämistä**

Ammattikorkeakoulujen kansainvälisyyttä ja kansainvälisiä verkostoja on kehitetty kahden valtakunnallisen hankkeen piirissä. Ammattikorkeakoulujen Itä- ja Kaakkois-Aasian verkosto on toiminut vuodesta 1996 alkaen. Verkostossa on kehitetty niin opiskelijoiden kuin myös opettajien Aasia-osaamista ja organisoitu jokakeväiset valintakokeet Aasiassa. Valintakokeiden ansioista kymmeniä aasialaisia on vuosittain aloittanut opinnot suomalaisissa ammattikorkeakouluissa. Verkoston piirissä on myös valmisteltu virtuaalinen Aasia-opintojen kokonaisuus. Verkostomaisen toiminnan ansiosta ammattikorkeakoulut ovat yhdessä esittäytyneet toimijana, joka voi tarjota mielenkiintoisia opiskelumahdollisuuksia aasialaisille nuorille.

Keväällä 2004 opetusministeriön ja ammattikorkeakoulujen välisissä tavoitesopimusneuvotteluissa nousi esille tarve muodostaa ammattikorkeakoulujen kansainvälistä toimintaa koordinoiva ja kehittävä verkosto. Verkosto on toiminut Turun ammattikorkeakoulun johdolla, ja siihen kuuluvat muun muassa kaikkien ammattikorkeakoulujen kansainvälisiä toimintoja hoitavat yksiköt. Verkoston piirissä on työstetty kv-toiminnan parhaiden käytäntöjen käsikirjaa ja luotu ammattikorkeakouluille yhteinen kv-markkinointiviestintäsuunnitelma.

### **Opettajuuden kehittämistä**

Helia – ammatillinen opettajakorkeakoulu sai vuoden 2004 alusta koordinoitavakseen ammattikorkeakoulujen opettajuuden kehittämishankkeen. Hanketta, joka on suunnattu erityisesti ammattikorkeakoulujen opettajille, on pidetty tarpeellisena. Ammattikorkeakoulujen opettajien työnkuvaan kuuluu entistä enemmän yhteistyötä keskenään sekä opiskelijoiden ja ympäröivän elinkeinoelämän kanssa. Hankkeen avulla

on tarjottu opettajille uusia valmiuksia kehittää omaa työtään muuttuvassa koulutuskentässä. Erityisesti on panostettu opettajuuden kehittämiseen työelämän kehittämishankkeissa (t&k-projekteissa).

### **Kehittäjien yhteen saattamista**

Ammattikorkeakoulujen kehittämisverkosto, KeVer, käynnistyi vuonna 2002 ammattikorkeakoulujen edustajien omasta aloitteesta. Verkosto kokoaa yhteen korkeakoulu- ja erityisesti ammattikorkeakoulututkimusta tekeviä ja muita innokkaita kehittäjiä. Verkosto on edistänyt ammattikorkeakoulutusta koskevaa tutkimusta, lisännyt tutkijoiden keskinäistä vuorovaikutusta ja käynnistänyt yhteisiä kehittämishankkeita. Verkoston piirissä on valmisteltu ammattikorkeakoulusektoria käsitteleviä julkaisuja – kuten nyt käsissäsi oleva Verkostoista voimaa julkaisu. On ollut myös ilahduttavaa huomata, että Keveristä on muodostumassa foorumi, johon eri hankkeissa syntyneet verkostot voivat organisoida hankkeen päättymisen jälkeen ja näin jatkaa kehittämistyötä.

### **Lopuksi**

Verkostoilla on pyritty pureutumaan ammattikorkeakoulujen koulutuksen ja opetuksen laadun kehittämiseen, opintojen neuvonta- ja ohjauspalveluiden sekä ammattikorkeakoulujen kansainvälisyyden kehittämiseen. Nämä kaikki osa-alueet ovat erittäin keskeisiä ammattikorkeakoulujen toiminnan kannalta ja aivan erityisesti toiminnan tuloksellisuuden kannalta. Olisi ensiarvoisen tärkeää muistaa ja ottaa huomioon, ettei ammattikorkeakoulujen tehtävänä ole vain koulutuksen antaminen ja sen tarjoaminen vaan ammattitaitoisten osaajien kouluttaminen ja sitä kautta yhteiskunnallinen vastuu.

Edellä olevista lyhyistä hankkeiden kuvauksista on helppo päätellä, että paljon erilaista kehittämistyötä on tehty. Jos kehittämistyön tulokset siirtyisivät vaittomasti uusina toimintatapoina käytäntöön, olisi monen teeman suhteen edistytty huomattavan nopeasti. Kehittämistyön jalkauttaminen ja sen haasteellisuus onkin ollut yksi keskeinen teema, josta hankkeiden vetäjät ovat keskustelleet. Tärkeimmät aset

kehittämistyön tulosten hyväksikäytön edistämiseksi ovat olleet tietoisuuden lisääminen yhteisillä seminaareilla, tapaamisilla, julkaisuilla ja esiintymisillä.

Verkostojen ulkopuolista arviointia on peräänkuulutettu. Vaikuttavuutta ja tuloksia onkin vaikea arvioida ilman objektiivista arviointia. Opetusministeriön suunnalla on turvaututtava lähinnä ammattikorkeakoulujen edustajilta tuleviin viesteihin ja palautteeseen sekä joissakin tilanteissa määrällisiin mittareihin (tilastotietoihin). Joidenkin yksittäisten verkostojen arviointi, kuten Virtuaaliammattikorkeakoulun on suunnitteilla Korkeakoulujen arviointineuvoston toimesta.

Viime aikoina ammattikorkeakoulujen tarjoaman koulutuksen laatu on ollut julkisuudessakin keskusteluissa. Huolestuneita näkökulmia on esitetty etenkin sairaanhoitajien ja insinöörien koulutuksen osalta. Toinen keskusteluissa esiintynyt teema on ollut koulutuksen läpäisyaste ammattikorkeakouluissa. Tällä hetkellä läpäisy viiden vuoden kuluttua tutkinnon suorittamisen aloittamisesta on noin 60 %. Tässä on vielä melkoisesti parantamisen varaa. Verkostomaiset hankkeet ovat omalla panoksellaan olleet vastaamassa koulutuksen sekä ohjaus- ja neuvontapalveluiden kehittämiseen, joilla on vaikutusta ammattikorkeakoulujen toimintakykyyn ja sitä kautta myös koulutuksen läpäisyyn.

Seuraavan ammattikorkeakoulujen tavoitesopimuskauden 2007–2009 valtakunnalliset kehittämishankkeet on jo sovittu. Osa nykyisistä verkostoista päättyy ja osa jatkaa toimintaansa. Seuraavan kolmivuotiskauden verkostohankkeissa yksi keskeinen teema tulee olemaan koulutuksen työelämäyhteyksien kehittäminen sekä etenkin tutkimus- ja kehittämistoiminnan ja opetuksen integroimisen edistäminen. Uusien verkostojen tavoitteet ja haasteet ovat samankaltaiset kuin nykyistenkin. Yhtenä yksittäisenä haasteena voisinkin nostaa esille sen, miten verkostoja voisi kehittää palvelemaan paremmin myös ruotsinkielisiä ammattikorkeakouluja.

Haluan kiittää kaikkia verkostohankkeisiin osallistuneita sekä ennen kaikkea innostuneita ja osaavia hankkeiden vetäjiä arvokkaasta kehittämistyöstä. Suurimmat kiitokset kuuluvat Teille, jotka olette tuloksellisesti kehittäneet toimintoja omissa ammattikorkeakouluissanne. Ammattikorkeakoulujen kehittäminen

ei lopu tähän. Siitä pitävät huolen pienenevät nuorisokäluokat, elinikäisen oppimisen ideologia, korkeakoulujärjestelmän rakenteellinen kehittäminen ja julkiseen talouteen kohdistuvat paineet väestömme eläköitymisen seurauksesta. Meidän on seurattava aikaamme ja etsittävä avoimin mielin uudenlaisia keinoja vastata kansalliseen ja kansainväliseen kehitykseen, jotka asettavat ammattikorkeakoulujärjestelmälle yhä vaativampia kehittämishaasteita.

## Lähteet

Opetusministeriö 2004. Koulutus- ja tutkimus 2003–2008. Kehittämissuunnitelma.

Opetusministeriö 2003. Korkeakoulujen opintoaikojen lyhentämisen toimenpideohjelma.

Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003:27.



# Yhteistyö ja tiedon jakaminen organisaatioiden välillä – esimerkkinä ammatti- korkeakoulujen kansainvälisen toiminnan kehittämisverkosto

*Jouni Hautala  
Mauri Kantola*

## 1 Johdanto

Tämän artikkelin aiheena on yhteistyö ja tiedon jakaminen koulutusorganisaatioiden välillä. Ilmiö, jota yritämme esityksessämme tutkia, on tiedon jakaminen yksilöiden välillä ja tätä kautta tapahtuva uuden tiedon luominen. Tiedon tuottamisen ja käsittelyn muutokseen kulminoituu paljolti koko se tuotantotavan muutos, joka jälkiteollisissa yhteiskunnissa on tapahtunut 1980-luvulta lähtien – tietotuotannon noustessa materiaalityönteollisuuden rinnalle. Kyseisen muutoksen hahmottamiseksi on tarkasteltava sekä tietotyötä sinänsä että niitä keinoja, joilla sen tekemistä voidaan jäsentää, kuvata ja tarkastella. Koulutuksen ja opetustyön voidaan ehkä ajatella aina olleen tietotyötä. Nykyisellään koulutus on monestakin syystä kuitenkin erilaista kuin ennen (esim. Laakkonen 2003, 276–277), ja siksi tietotyön – sellaisena kuin se nykyisin ymmärretään – ja sen tuotantotavan ymmärtäminen on ammattikorke-

kouluille oleellista, niin opetuksen kuin koulutuksen johtamisen ja kehittämisenkin kannalta.

Esimerkkinä keinosta, joilla tietotyötä ja sen jäsentymistä voidaan kuvata, käsittelemme yhtä suomalaisten ammattikorkeakoulujen ns. pääkonttorihankkeista, ammattikorkeakoulujen kansainvälisen toiminnan kehittämisverkostoa (PINNET), jota koordinoi Turun ammattikorkeakoulu. Kuvaamme ja analysoimme verkoston rakennetta ja sen jäsenten verkostorooleja. PINNETiin kuuluvat kaikki ammattikorkeakoulut Poliisi-amk:ta ja Ahvenanmaan amk:ta lukuunottamatta. Jäseniä PINNETissä on 29, yksi kustakin ammattikorkeakoulusta.

Ammattikorkeakoulujen välisen verkostoitumisen selittäminen niissä toimivien henkilöiden sosiaalisina suhteina on mielestämme perusteltua. Tutkimuksissa on todettu, että sosiaaliset verkostot palvelevat usein oppimista ja tiedon tuottamista, joita voidaan pitää koulutusorganisaatioiden keskeisimpinä tehtävinä. Sosiaaliset verkostot myös auttavat pääsyssä erilaisiin kilpailuetua tuoviin informaatiolähteisiin, joita verkoston jäsenet muuten eivät ehkä pystyisi lainkaan saavuttamaan. Samalla sosiaalinen pääoma muuttuu inhimilliseksi pääomaksi, yksilön omaisuudeksi. (Smedlund ym. 2003, 24.)

Teoreettisesti lähestymme tutkimuskohdetta kahdesta suunnasta: yhtäältä keskeistä on tieto, toisaalta sitä tuottavat ihmiset ja heidän muodostamansa yhteisöt. Lähtökohtana sosiaalisten verkostojen yhdistämiselle tiedon tuottamiseen on ajatuksessa, jonka mukaan uuden tiedon tuottaminen perustuu kahteen generoivaan prosessiin, olemassa olevien tietoresurssien yhdistelyyn ja uusien tietoresurssien vaihtamiseen (Schumpeter 1934; Ghoshal & Moran, 1996; Nahapiet & Ghoshal 1998, 247–248). Sosiaalisen pääoman käsite voidaan nähdä avainkonseptina tiedon jakamisen, yhdistelyn ja vaihtamisen näkökulmasta verkostoissa, ja se voidaan nähdä suorastaan tiedon tuotannon, jakamisen ja käytön välttämättömänä ehtona (Lesser & Prusak 1999). Castellsin (1996, 469) mukaan elämme verkostoyhteiskunnassa, jossa toiminnot ovat organisoituneet erilaisten verkostojen ympärille. Sosiaalisen pääoman kasvattamisella tarkoitetaan yhteisön tai verkostokokonaisuuden ja sen jäsenten kykyä ja mahdollisuuksia osallistua, tehdä yhteistyötä, organisoida ja olla vuorovaikutuksessa keskenään

niiden pulmatilanteiden ratkaisemiseksi, joita on kohdattu yhdessä tai kukin asiantuntija omilla tahoillaan (Stone & Hughes 2002).

PINNET-yhteistyö ja verkostomainen toimintatapa nousevat esille erityisesti niissä tilanteissa, joissa kyseisen verkoston jäsenet osallistuvat kv-asiantuntijoina opetuksen ja tutkimuksen kansainvälistämiseen kehittämällä mm. korkeakoulujen kv-laadunarviointia, t&k-toiminnan ja aluekehitystoiminnan kansainvälistymistä, vieraskielistä opetusta, opintojen kansainvälisyysjaksoja, kv-virtuaaliopintoja sekä jatkotutkintojen kansainvälistymistä. Tämänkaltaisilla yhteistyöverkostoilla on tärkeä rooli innovaatioiden omaksumisessa ja leviämässä (Rogers 1995).

Sosiaalinen rakenne muodostuu verkoston jäsenten sosiaalisista suhteista, jotka voivat olla karkeasti jaettuina yhteistyö-, neuvonanto- tai ystävyyssuhteita ja jotka muodostavat jäsenten vuorovaikutussuhteiden verkoston. Case-tapauksemme yhteydessä keskityimme verkostorakenteen ja roolien kuvaamiseen ja arviointiin ammattikorkeakoulujen kansainvälisen toiminnan kehittämisverkostossa.

## 2 Organisaatiot sosiaalisina verkostoina

Nykyiset organisaatioiden johtamisdoktriinit kehoittavat keskittymään ”ydintoimintoihin” (esim. Porter 1985). Organisaatiot yrittävät parantaa kilpailukykyään erikoistumalla. Tällöin voi kuitenkin käydä niin, että niiden mahdollisuudet löytää uusia kilpailukeinoja vähenevät: kompetenssien uudistaminen edellyttää tiedollisen perustan uudistamista ja kehittämistä muuttuvan toimintaympäristön mukaan. Erikoistuminen edellyttääkin erilaisten tietojen, taitojen ja muiden resurssien hakemista organisaation ulkopuolelta, kun oma osaaminen kapenee. Vaihtamalla ja yhdistelemällä resursseja keskenään organisaatiot saavat itselleen kilpailuetua.

Erikoistuminen on sekä organisaation että sen yksittäisten työntekijöiden ongelma ja toisaalta pyrkimys. Yksilönäkökulmasta erikoistuminen on ymmärrettävää, mutta erikoistuneiden yksilöiden yhteistyö ja sen johtaminen on organisaatioiden sisäinen ja niiden välisen toiminnan keskeinen kysymys.

Organisaatioiden kehittämistyössä kyky muodostaa yhteisöjä ja tiheitä yhteistyöverkostoja on koettu merkittäväksi. Se vaikuttaa työyhteisöjen yhteenkuuluvuuden tunteen muodostumiseen (Putnam 2000) ja sitä kautta tiedon kulkuun ja jakamiseen työyhteisössä.

Laajasti ymmärrettynä verkosto on organisaatio-muoto, joka sisältää sekä erikoistumisen että monimuotoisuuden ulottuvuuksia (Kogut 2000). Nahapiet ja Ghoshal (1998) liittävät sosiaalisen pääoman jäsenyyksessään yhteen tietämyksen ja voimavarat tarkastellessaan organisaation kykyä käsitellä ja johtaa tietoresursejaan. He jakavat sosiaalisen pääoman kolmeen toisiinsa liittyvään ulottuvuuteen: rakenteelliseen, yksilöiden välisiin suhteisiin liittyvään eli relationaaliseen sekä kognitiiviseen. Rakenteellinen ulottuvuus kuvaa toimijoiden välisiä verkostoyhteyksiä sekä niiden tiheyttä ja tiiviyyttä. Tähän kuuluvat myös verkostojen muodostuminen sekä sosiaalisen toiminnan hyväksyttävät tavat. Relationaalinen ulottuvuus kuvaa sosiaalisen yhteisön jäsenten välistä luottamusta, normeja, pakkoja, velvollisuuksia ja identiteettiä. Kognitiivinen ulottuvuus kuvaa yhteisön jaettuina koodeja ja kieltä sekä yhteisöä koossapitäviä, sosiaalista järjestystä ohjaavia ja legitimoivia kertomuksia. (Nahapiet & Ghoshal 1998; Lesser & Prusak 1999.) Barlatier (2005) lisää tähän kokonaisuuteen vielä taloudellisenkin ulottuvuuden.

Sosiaalistuminen ryhmiin (yhteenliittymis- ja ryhmäytymiskyky) riippuu yhteisistä arvoista ja normeista sekä yksilöiden kyvystä alistaa yksilölliset intressinsä laajempien ryhmien intresseille (Fukuyama 1995, 10). Samalla kyse on sosiaalisen yhteisön hahmotustavoista. Käytännön tasolla organisaatioissa yksilöiden välillä tehtävä yhteistyö ei noudata muodollisia organisaatorajoja, vaan siihen vaikuttavat yksilöiden toimintatavat, henkilökohtaiset kontaktit ja suhteet sekä sosiaalisen ympäristön hahmotustavat (Wenger 1998, 11–15). Kysymys on jokapäiväisen toiminnan verkostoista (communities of practice). PINNET-verkostokin on syntynyt aluksi epävirallisesti eri organisaatioissa toimivien yksilöiden tarpeesta kokoontua yhdessä ratkomaan omaa työtä koskevia ongelmia sekä tarpeesta jakaa erilaisia käytäntöjä ja uusia suuntauksia koskevaa tietämystä. Sittemmin verkosto on virallistettu osaksi korkeakoulujen kehittämissjärjestelmää.

Verkostoitumisella tarkoitetaan eri toimijoiden

yhteistoimintaan, erilaisuuteen ja monialaisuuteen perustuvaa toimintaa. Verkostoitumisen avulla mahdollistuu esimerkiksi erityisosaamisen hankkiminen organisaation ulkopuolelta. Verkostoituminen voi olla organisaation sisäistä tiimimäistä toimintaa, eri osaamisalueita yhdistävää toimintaa ja myös organisaation ulkopuolelle ulottuvaa kumppanuutta ja yhteistyötä. (Helakorpi 2003.) Erilaiset asiantuntijaverkostot ovat nousseet yhä keskeisemmiksi oppimisympäristöiksi, varsinkin www-tietotekniikkaan perustuvien avoimien oppimisympäristöjen ja -yhteisöjen alkaessa yleistyä. Asiantuntijuuden muutoksessa yksilön, työyhteisön ja erilaisten tietoteknisten toimintaympäristöjen vuorovaikutus on nousemassa yhä keskeisempään asemaan (Ahola, Kivelä, & Nieminen 2005).

### 3 Oppiminen ja asiantuntijaverkostot

Tietoyhteiskunnan tuotantotavan muutoksen lisäksi konstruktivistinen oppimiskäsitys, ammattikorkeakoulujen perustaminen ja niiden ohjausjärjestelmän muutos autonomiseen suuntaan ovat olleet aiheuttamassa ilmiötä, jota voidaan luonnehtia ammatillisen koulutuksen tuotantotavan muutokseksi. Opettajan työssä ovat vahvistuneet asiantuntijatyön elementit, joissa vuorovaikutusta ja yhteistyötaitoja tarvitaan. (Kantola & Hautala 2004; Kantola, Hautala & Lind 2006.)

Asiantuntijatyön muutoksen lisäksi vuorovaikutus liittyy myös oppimiskäsityksen muutokseen. Oppimisen teoreettisessa jäsenyyksessä on voimistunut näkemys, jonka mukaan yksilön sijasta huomio kohdistuu yhteisöihin ja verkostoihin sekä näissä tapahtuvaan oppimiseen ja vuorovaikutukseen (Eteläpelto & Tynjälä 1999). Näin jäsennettynä oppiminen voidaan nähdä (1) yksilön ”monologisena” tiedonhankintana, (2) sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta yksilöiden välillä ”dialogisesti” tapahtuvana tai (3) ”trialogisena” tiedon tuottamisena, joka tapahtuu välitysprosesseissa, joissa yhteisesti jaettuina toiminnan kohteita kehitetään yhteistoiminnallisesti (Paavola & Hakkarainen 2005).

Koulutuksessa ja opetustyössä asiantuntijat erikoistuvat sekä osaamisensa että tehtäviensä kautta, ja tämä edellyttää yhteistyön lisäämistä muiden kanssa



sekä kollegojen erityisalojen ja osaamisen tuntemista (Shapiro & Levine 1999; Bess 2000). Yhteisöllinen oppiminen, työtä koskevan hiljaisen tiedon käsittely ja jakaminen sekä tätä kautta uuden tiedon luominen sujuvat, jos työyhteisön tai tiimin jäsenet tuntevat toistensa erityisalajat ja -osaamisen (Wenger 1998). Ongelmien ratkaisemisessa näillä metataidoilla on merkitystä (Palonen 2003).

Asiantuntijuuden yhteiskunnallinen ulottuvuus liittyy erityisesti kontekstisidonnaiseen tai situationaaliseen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan asiantuntijatehtäviin kehittyemisessä olennaista ei ole niinkään opitun tiedon lisääntyminen kuin sosiaalistuminen professionaaliseen kulttuuriin sekä oman ammattidentiteetin kehittyminen (Tynjälä 1999). Työelämän asiantuntijaksi kehitytään vähitellen asiantuntijayhteisön jäsenenä toimimalla substanssikokemuksen karttuessa. Hiljainen kokemuksen avulla hankittu tieto ja ”näkyvä” ammattitieto kasvattavat yksilön inhimillistä pääomaa, asiantuntijayhteisön jäsenyys sosiaalista pääomaa. (Ahola, Kivelä & Nieminen 2005).

Sosiaalisen pääoman avulla asiantuntija voi saavuttaa jotain uutta tai itselle yksin tavoittamattomissa olevaa muiden osaamisen kautta (Coleman 1988). Organisaatiosollakin tiedon luomisen kannalta sosiaalisella pääomalla on merkitystä, koska uuden tiedon luominen ja olemassa olevan tiedon jakaminen perustuvat ihmisten väliseen kanssakäymiseen, kommunikaatioon ja yhdessä tekemiseen, jotka puolestaan ovat sidoksissa sosiaalisen pääoman eri tekijöihin: yhteisiin arvoihin, normeihin ja luottamukseen sekä jonkinasteiseen yhteisymmärrykseen ja yhteiseen kieleen (Nahapiet & Ghoshal 1998). Äly ja tieto ovat hajautuneet fyysisesti ja sosiaalisesti (Hakkarainen, Palonen, Paavola & Lehtinen 2004).

Nonaka ym. (2000) kuvaavat tiedon luomista spiraalimaisena prosessina, jossa hiljaista tietoa muunnetaan eksplisiittiseksi ja yhdistetään jälleen uuteen hiljaiseen tietoon. Tieto on dynaamista, koska sitä luodaan sosiaalisessa prosessissa yksilöiden ja organisaatioiden välillä (Nonaka ym. 2000, 7). Organisaatio luo tietoa nelivaiheisessa SECI-prosessissa<sup>1</sup>, jossa yksilöiden hiljainen tieto tehdään eksplisiittiseksi eli julki-

lausutuksi ja kaikille näkyväksi. Tällöin tieto voidaan jakaa eri yksilöiden kesken.

Helakorpi jakaa oppilaitoksen oppimisympäristöt kolmeen ryhmään sen mukaan, missä oppiminen pääasiallisesti tapahtuu: oppilaitokseen, lähiverkostoihin koulutuksen ja työelämän välillä sekä etäverkostoihin, joissa oppiminen tapahtuu pääasiallisesti sähköisten tietojärjestelmien välillä (Helakorpi 2001; 2003). Etäverkostot, joihin erilaiset asiantuntijaverkostotkin on luettavissa, ovat dynaamisia tietoympäristöjä, joita organisaatiot tarvitsevat erityisesti verkostoituessaan muiden organisaatioiden ja organisaation ulkopuolisten yksilöiden kanssa. Nämä tietoympäristöt edellyttävät avointa tiedollista sisäänpääsyä niin organisaation sisä- kuin ulkopuoleltakin (Stähle & Hong 2002). Tämä avointen tieto- ja oppimisympäristöjen luominen ei traditionaalisissa organisaatioissa näyttäisi olevan mahdollista ilman, että koko organisaatiota ja fyysistä oppimisympäristöä myös muutetaan (vrt. Helakorpi & Olkinuora 1997).

Organisaation tiedollisesta rakenteesta on esitetty myös toisenlaisia jäsenyyksiä: organisaation voidaan esim. katsoa koostuvan kolmesta eri tasosta, jotka ovat osaamisvaranto, muodollinen organisaatorakenne ja epämuodollinen työryhmärakenne (Nonaka & Takeuchi 1995). Esimerkissämme PINNET-yhteisö näyttää pyrkineen osaamisvarannon näkyväksi tekemiseen ylläpitämällä avoimesti Internet-sivustoaan. Osaamista kehittyä erityisesti työryhmissä, ja sitä kertyy osaamisvarantoon.

Wengerin (1998) mukaan yhteisö pystyy käsittelemään paremmin sen työtä koskevaa muistitietoa, jos sen jäsenet tuntevat toistensa erityisalajat ja -osaamisen. Ongelmien ratkaisemisessa tällaiset hiljaiset metataidot ovat tärkeitä: on tunnettava muiden erityisalajat ja asiantuntemus, jotta voitaisiin jakaa ja hyödyntää yhteistä tietoa. Palosen (2003) mukaan työponnistukset kaksinkertaistuvat, vanhoja virheitä toistetaan ja hyvien käytäntöjen jakamisessa epäonnistutaan, jos organisaation työntekijöiden välillä on vain vähän tai satunnaisesti siteitä. Tiimit, joilla on runsaasti ulkopuolisia suhteita, onnistuvat ehkä muita todennäköisemmin, koska niillä on pääsy laajempiin tiedonlähteisiin kuin

<sup>1</sup> Socialisation, Externalisation, Combination, Internalisation

sellaisilla tiimeillä, joilla on vain muutamia ulkopuolisia siteitä (Palonen 2003). Yksilön kannalta verkostojen olemassaolo liittyy työn tekemisen muutokseen ja laajemmassa katsannossa koulutuksen ”tuotantotavan” muutokseen.

Ammattikorkeakoulujen haasteena voidaan siis pitää asiantuntijaverkostojen rakentamista. Verkostomainen toiminta on harvoin koulutussektorilla organisaatioissa muodollisen tarkasti säädeltyä toimintaa. Verkostoja ei rakenneta samoin kuin esimerkiksi taloutta suunnitellaan. Budjetit kattavat koko yksikön toiminnan, kaikki työntekijät sisällytetään palkkamenoaarvioon jne. Verkostot ovat usein yksilöiden rakentamia, yksilöllisiä eivätkä suunnitelmallisesti organisaation tarpeisiin rakennettuja. Tällöin verkostot elävät yksilöiden aktiivisen ylläpidon varassa. Mahdollista on, että mikäli yksi aktiivinen opettaja vaihtuu, myös hänen aikaansaamansa yhteistyöverkostot alkavat rapautua (Ahola, Kivelä & Nieminen 2005). Myös yksilöiden lähiryhmytyksellä on merkitystä. Käytännön töissä syntyviä pikkuryhmiä nimitetään verkostoteoriassa klikeiksi, jotka voivat olla heikosti sidoksissa muihin ryhmiin, mutta ne voivat myös onnistua toteuttamaan tiedon jakamisen ja lisäämisen tehtävää menestyksellisesti jokapäiväisen toiminnan työyhteisöinä tai verkostoina (communities of practice) (Wenger 1998).

Sosiaaliset verkostot välittävät tietoa, asenteita ja käyttäytymistapoja, ja verkostojen kautta yksilöt altistuvat toistensa mielipiteille ja toimintamalleille. Verkostojen kautta välittyy niin yksilön omaa työtä kuin yleisempiäkin asenteita, ja verkoston vaikutus ulottuu myös esim. käytettäviä teknologioita koskeviin asenteisiin ja käyttäytymiseenkin. (Siivonen 2003, 148.) Voidaan myös väittää, että sosiaalisten verkostojen kautta asiantuntijaryhmät oppivat ja samalla rakentuu ja muotoutuu asiantuntijoiden yksilöllinen osaaminen (vrt. Wenger 1998).

## 4 Verkostanalyysi

Verkostanalyysi ei ole yksittäinen tutkimusmenetelmä vaan pikemminkin joukko menetelmiä, joiden avulla kyetään kokoamaan ja hahmottamaan sosiaalisten rakenteiden monimutkaista ja usein näkymätöntä moninaisuutta sekä tarkastelemaan sosiaalisten ilmiöi-

den riippuvuutta toisistaan (Johanson, Mattila & Uusikylä 1995). Lähinnä sen avulla voidaan käytännössä tutkia jonkin ihmisyyhteisöstä muodostuvan yhteyksien verkoston sosiaalista rakennetta sekä hahmottaa verkoston muotoa, sen jäsenten keskinäisiä suhteita ja jäsenten toiminnallisia rooleja. Sosiaalinen rakenne muodostuu verkoston jäsenten sosiaalisista suhteista, jotka voivat olla karkeasti jaettuna yhteistyö-, neuvonanto- tai ystävyys-suhteita ja jotka muodostavat jäsenten vuorovaikutussuhteiden verkoston.

Verkostanalyysiä voidaan tehdä perinteiseen yhteiskuntatieteelliseen tapaan kyselyn avulla: suunnataan kysely sellaisille henkilöille, joiden oletetaan tai tiedetään olevan tekemisissä toistensa kanssa. Verkostanalyysi on tällöin henkilöiden mielikuvien ja subjektiivisten käsitysten varaan rakentuvaa. Mahdollisuuksia on muitakin (niistä enemmän esim. Johanson, Mattila & Uusikylä 1995).

Oma lähestymistapamme on ollut jossain määrin tavanomaisesta poikkeava. Lähtökohtina ja perusteluin verkostanalyysin tekemiselle ovat olleet oppimisen ja tiedon luomisen uudet mallit ja asiantuntijatyön muutos. Olemme yhdistäneet uuden tiedon luomisen ja tiedon jakamisen teoreettista tausta-ajattelua verkostanalyysiin tarkastelemalla sosiaalisen verkoston hahmottumista tutkittavan verkoston jäsenille esittämämme kysymysten kautta. Nämä kysymykset liittyvät normaalin tai säännöllisen työn tekemiseen, työn ongelmatilanteisiin sekä uuden tiedon jakamiseen. Verkostokyselyssämme PINNET-verkoston jäsenille esitettiin seuraavat kysymykset:

- Keiden kanssa Kv-verkoston jäsenistä teet yhteistyötä siten, että voit luonnehtia yhteistyötä säännölliseksi?
- Keiden kanssa jaat työhön liittyvää tietoa (jota olet saanut esim. kehittämistilaisuuden, seminaarin tai konferenssin kautta)?
- Keiltä kysyt neuvoja, kun kohtaat työssäsi ongelmia?
- Ketkä kysyvät sinulta työasioissa neuvoja?

Näiden kysymysten avulla olemme analysoineet PINNET-verkostoa. Ajatuksenamme on ollut tarkastella, onko samojen henkilöiden muodostama sosiaalinen verkosto erilainen, kun kyse on erilaisista yhteistyön ja tiedon jakamisen tilanteista. Tarkastelimme kunkin

esittämämme kysymyksen osalta erikseen verkoston rakennetta ja perustekijöitä. Teoreettisesti asetelma liittyy sosiaaliseen pääomaan ja sen rakentumiseen liittyviin tekijöihin, kuten luottamukseen, yhteisiin arvoihin ja asenteisiin, joita ei kuitenkaan tässä yhteydessä käsitellä tarkemmin.

Tutkimusaineisto kerättiin kyselyllä, joka lähetettiin maaliskuussa 2006 sähköisesti kaikille PINNET-verkoston jäsenille Webropol-verkkokyselypalvelua käyttäen. Kaikki 29 verkoston jäsentä vastasivat kyselyyn (vastausprosentti 100). Kyselyaineistosta muodostettiin havaintomatriisi, joka syötettiin UCINET-verkostoanalyysiohjelmaan (Borgatti et al. 2002) ja näin saatu analyysimatriisi edelleen NetDraw-ohjelmaan, jolla verkostomatriiseista voidaan muodostaa graafisia verkostoja. Näitä matriisien visualisointeja tarkasteltiin kohteena olevassa verkostossa verkostoanalyysin peruskäsitteitä – tiheys, keskittyneisyys ja keskeisyys – käyttäen (Scott 1991).

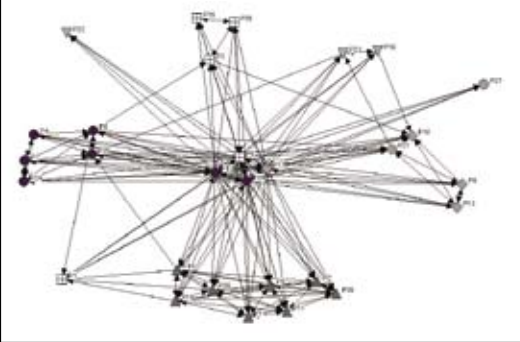
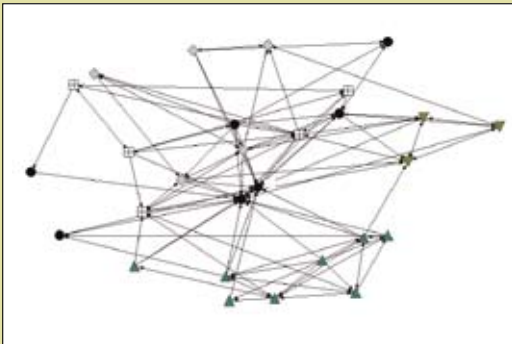
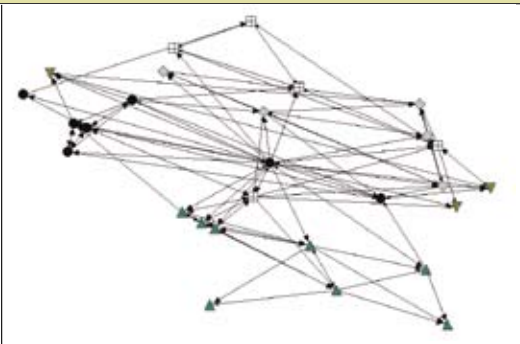
Näiden perushahmotusten lisäksi verkostosta voidaan yksinkertaisesti tarkastella toimijoiden rooleja. Henkilö voi olla verkostossa joko yhteyksien luoja tai yhteyksien käyttäjä, tiedon välittäjä tai käyttäjä. Yksilö voi toimia verkostossaan aktiivisesti tai passiivisesti. Organisaation johto voi käyttää tietoisesti verkostorooleja kehittäessään yhteistyötä työyhteisöissä. (Cross & Parker 2004, 71–81.) Voidaan puhua rooliryhmistä ja rakenteellisesta vastaavuudesta verkostossa tunnistettaessa yksilöitä, joilla on keskenään samanlainen rooli verkostossa. Verkoston toimijoiden rakenteellinen vastaavuus perustuu eräänlaiselle “vaihdettavuuden” idealle. Mikäli kahdella verkoston toimijalla on keskenään samanlaiset suhteet kaikkiin verkoston muihin toimijoihin, voitaisiin mahdollisesti vaihtaa näiden kahden toimijan keskinäistä “paikkaa” ilman, että vaihdoksella olisi vaikutusta verkoston kokonaisrakenteelle. Määritelmällisesti voidaan sanoa, että *kaksi tai useampi verkoston toimijaa ovat rakenteellisesti vastaavia, jos niillä on täysin samanlaiset suhteet verkoston kaikkiin muihin toimijoihin* (Borgatti & Everett 1992, 5–10).

## 5 Ammattikorkeakoulujen kansainvälisen toiminnan kehittämisverkoston rakenne ja verkstoroolit

Ammattikorkeakoulujen kansainvälistymistä voidaan pitää yhtenä korkeakoulusektorin keskeisistä kehityshaasteista. Perinteiset kansainvälistymisen muodot ovat liittyneet kansainvälisiin vaihtoihin. Mm. opetusministeriön ammattikorkeakouluyksikön johtaja Hannu Sirenin (OPM 2005) mukaan painopiste siirtyy tulevaisuudessa kansainvälisten suhteiden syventämiseen yhtenä laadun parantamisen keinona. Pidemmälle menevä yhteistyö liittyisi esimerkiksi opetuksen kehittämiseen tai aluekehitystä tukevaan tutkimus- ja kehitystyöhön. Lisäksi on nähty mahdollisena kehittää yhteistä opetustarjontaa samoin kuin tukea suomalaisia yrityksiä niiden kansainvälistymisessä.

Valtakunnallisia korkeakoulutuksen verkostoja on Suomessa ollut pitkään, mutta OPM:n rahoittamat valtakunnalliset teemaverkostot on muutaman viime vuoden aikana tuotu osaksi ammattikorkeakoulujen toiminnan keskitettyä ohjausta ja kehittämistä (OPM 2006). Vuosittaisten tavoitesopimusten kautta on ohjauksessa asetettu kehittämistavoitteita eri aiheille. Näissä erityiskysymyksissä ammattikorkeakoulut ovat ryhtyneet verkostomaiseen yhteistyöhön niin, että yksi ammattikorkeakouluista toimii koordinaattorina. Kansainvälistymisen PINNET-verkosto on ollut valtakunnallisena teemaverkostona vuodesta 2005, mutta se on syntynyt ja muodostunut verkoston jäsenten aktiivisen epävirallisen yhteistyön pohjalta 2000-luvulla.

Verkoston toiminta on organisoitu alatyöryhmien kautta, joilla on kullakin omia tehtäviä. Nämä alaryhmät on perustettu maantieteellisin perustein. Aloitamme verkoston rakenteen analysoinnin kaikkien neljän eri verkostokysymyksen pohjalta muodostettujen graafisten verkostokuvioiden yhteenvedolla (kuvio 1), jossa maantieteelliset alaryhmät on merkitty kuviokoodein: Itä-Suomen ryhmä (vinoneliö), Keski-Suomen ryhmä (kärkikolmio), Länsi-Suomen ryhmä (musta ympyrä), Pohjois-Suomen ryhmä (ruudukko) ja Pääkaupunkiseudun ryhmä (tasakolmio).

**Säännöllinen yhteistyö****Tiedon jakaminen****Neuvojen kysyminen ongelmatilanteissa****Toisten neuvominen ongelmatilanteissa****Kuvio 1.** Verkostokysymykset maantieteellisten alaryhmien mukaan

Kuvioista voidaan nähdä, että verkosto on hajautunut varsin tasaisesti siten, että keskellä verkostoa on neljä tai viisi keskeistä toimijaa. Nämä toimijat eivät tosin ole kaikissa kuvioissa täsmälleen samoja henkilöitä vaan keskeisten henkilöiden roolit muuttuvat eri tilanteissa. Verkoston rakenteessa useiden henkilöiden sijoittuminen verkoston keskelle tarkoittaa kuitenkin sitä, että verkosto ei ole keskittynyt jonkin yksittäisen henkilön ympärille, vaan verkostossa on eri tilanteissa useita henkilöitä, joilla on kontakteja eri puolille verkostoa. He voivat toimia verkostossa tiedon välittäjinä verkoston eri osien välillä. Nämä toimijat ovat koko verkoston kannalta tärkeimpiä kontaktihenkilöitä. Verkoston avainhenkilöillä ei ole määrällisesti eniten kontakteja toisiin jäseniin, vaan heidän kontaktinsa ovat hajautuneet tasaisesti ympäri verkostoa.

Kuvioiden perusteella täysin identtisiä vaihdettavia verkostorooleja ei näytä esiintyvän, jolloin verkoston toimijat eivät ole rakenteellisesti toisiaan vastaavia. Ei

siis löydy yksilöitä, joilla olisi täysin samanlaiset suhteet verkoston kaikkiin muihin toimijoihin. Eri yhteyksissä keskelle verkostoa sijoittuvat toimijat ovat verkostossa tärkeitä ns. rakenteellisten aukkojen ylittämissä. Toimijalla voi olla keskeinen asema verkostossa, jos hän sijoittuu muiden toimijoiden välille siten, että hänellä välittäjänä on mahdollisuus säädellä muiden välistä kommunikaatiota.

Ronald Burtin (2000) mukaan verkoston luoma sosiaalinen pääoma liittyy erityisesti välittäjiin: siihen, kuinka paljon välittäjiä on ja miten tehokkaasti he pystyvät liittämään verkoston osat toisiinsa. Kun PINNETin tapauksessa kyseessä on tietoisesti muodostettu ja osanottajamäärältään rajattu verkosto, yksi keskeisistä jäsenistä on yksilö, jonka rooliksi on sovitettu verkoston toiminnan vetäminen ja koordinointi. Verkoston toiminnan vetäjä on luonnostaan keskeinen toimija, jolla on runsaasti yhteyksiä verkoston muihin jäseniin.

Pääkaupunkiseudun alaryhmä säilyy kaikissa kuvioissa yhtenäisenä suhteessa muihin verkoston osiin (kuvioiden alaosassa). Pääkaupunkiseudun alaryhmän jäseniä ei näy verkoston keskellä koko verkoston kannalta keskeisinä toimijoina eikä välittäjinä verkoston muihin osiin päin. Alaryhmä on tiiviisti yhteydessä keskenään, ja sillä on myös runsaasti yhteyksiä välittäjiin ja koko verkoston keskeisiin toimijoihin. Pääkaupunkiseudun alaryhmä on siis verkoston yhtenäisin alaryhmä, jolla on määritelmällisesti jossain määrin myös klikin piirteitä vaikka vahvoja sidoksia muihin ryhmiin onkin havaittavissa. Osittain tämä piirre selittyy luonnollisilla tekijöillä kuten lyhyillä välimatkoilla, joiden vuoksi yhteisten palaverien pitäminen on helppoa.

Säännöllisen yhteistyön sekä ongelmatilanteissa tehtävän yhteistyön osalta verkoston rakenne on melko pitkälle samanlainen. Rakenteellinen erityispiirre, joka graafisista kuvioista tulee selkeimmin esiin, on tiedon jakamiseen liittyvä, selvästi muista poikkeava verkoston muoto. Tiedon jakamisessa verkosto ei ole yhtä keskittymätön kuin muissa tilanteissa, vaan päinvastoin siinä erottuu hyvin selvästi toisistaan erillisiä pikkuryhmiä, jotka eivät ole toistensa kanssa tekemisissä muutoin kuin keskeisten välittäjähenkilöiden kautta. Näitä pikkuryhmiä nimitetään verkostoteoriassa klikeiksi. Tässä tapauksessa klikit noudattelevat melko pitkälle maantieteellisten alaryhmien jaottelua.

Taulukossa 1 tarkastellaan verkoston rakenteellisia ominaisuuksia joidenkin tilastollisten tunnuslukujen avulla. Verkoston *tiheydellä* tarkoitetaan sitä, että mitä useammalla toimijalla on sidos toistensa kanssa, sitä tiheämpi verkosto on. Verkoston tiheys on sidosten kokonaislukumäärä jaettuna mahdollisten sidosten lukumäärällä. Tämä tunnusluku voi vaihdella nollan ja ykkösen välillä (Scott 2000, 75). *Verkkoston keskitty-*

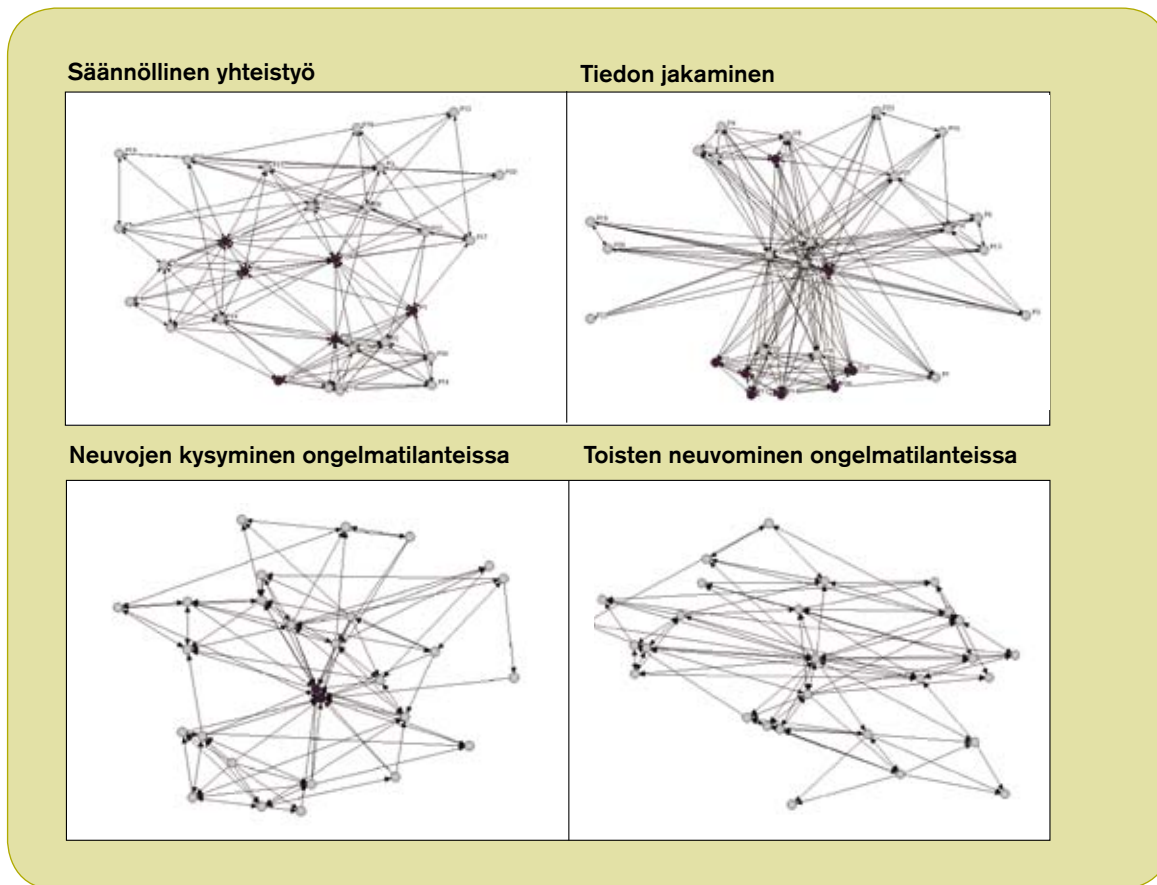
*neisyys* havainnollistaa sitä, miten tiukasti verkosto on organisoitunut keskeisimpien toimijoidensa ympärille. Keskittyneisyysaste ilmaisee siis, miten verkoston muut pisteet jäsenyvät suhteessa verkoston keskeisiin pisteisiin. (Johanson et al. 1995, 65–66.) *Keskeisyys* ilmaisee, kuinka paljon yhdellä henkilöllä on verkostossa sidoksia, mikä saadaan laskemalla yhteen kunkin yksilön ilmaisemat sidokset (Scott 2000, 83–84). Keskeisyys ei siis ole verkoston ominaisuus, vaan kullekin verkoston jäsenelle on laskettavissa oma keskeisyysindeksi.

PINNET-verkkoston tiheys- ja keskeisyysindeksit osoittavat, että säännöllisen yhteistyön ja tiedon jakamisen kohdalla verkoston jäsenten välillä on yhteyksiä suunnilleen yhtä paljon. Sitä vastoin ongelmatilanteissa (neuvojen kysyminen toisilta ja toisten neuvominen) kontakteja toisiin verkoston jäseniin otetaan selvästi vähemmän. Verkoston keskittyneisyysaste kuitenkin osoittaa, että tiheyden ja keskeisyyden näennäisestä vastaavuudesta huolimatta yhteydet verkoston jäseniin jakautuvat kaikkea muuta kuin samalla tavalla. Verkoston jäsenet ovat säännöllisessä yhteistyössä ja neuvojen kysymisessä melko selvästi ryhmittyneet tiettyjen henkilöiden ympärille. Tiedon jakamisessa ja toisten neuvomisessa kontaktien suuntautuminen samojen henkilöiden suuntaan ei ole yhtä voimakasta.

Aiemmissa verkostotutkimuksissa on havaittu, että jatkuva yhteistyö on vaativampaa kuin tiedon jakaminen, ts. jatkuvaan yhteistyöhön liittyviä kontakteja ei ole yhtä paljon kuin tiedon jakamiseen liittyviä kontakteja (Palonen & Lehtinen 2001; Kantola ym. 2006). PINNETin kohdalla säännöllisen yhteistyön ja tiedon jakamisen välillä ei näyttäisi olevan eroa yhteyksien määrässä, mutta kontaktien kohteissa on selviä eroja: tiedon jakamiseen liittyvät kontaktit hajaantuivat laajemmalle.

**Taulukko 1 .** PINNET-verkkoston tiheys ja keskittyneisyys sekä verkoston jäsenten keskeisyys

	Koko verkosto		Yksittäiset henkilöt (n=29)
	Tiheys	Keskittyneisyys %	Keskeisyys, keskiarvo
Säännöllinen yhteistyö (k1)	0,24	34,8 %	6,9
Tiedon jakaminen (k4)	0,27	14,7 %	7,7
Neuvojen kysyminen ongelmatilanteissa (k2)	0,15	44,0 %	4,2
Toisten neuvominen ongelmatilanteissa (k3)	0,15	12,6 %	4,3



**Kuvio 2.** Verkoston tiheys eli kontaktien määrä ja verkoston toimijoiden keskeisyys

Toinen graafinen tarkastelu PINNET-verkostosta (kuvio 2) koskee verkoston tiheyttä eli kontaktien määrää ja toisaalta verkoston toimijoiden keskeisyyttä. Merkitsimme tummemmalla värillä verkoston ns. keskeiset toimijat, joilla tarkoitamme niitä toimijoita, joiden kanssa vähintään 10 verkoston jäsentä on yhteydessä. Säännöllisen yhteistyön ja tiedon jakamisen kuvioiden välillä on selvästi nähtävissä, että keskeiset toimijat sijoittuvat verkoston kokonaisuuteen eri tavoin. Tämä on huomionarvoinen havainto, etenkin kun säännöllisen yhteistyön ja tiedon jakamisen verkostot näyttävät rakenteeltaan samanlaisilta. Niiden tiheys ja jäsenten keskimääräinen keskeisyys ovat varsin samanlaiset. Selvin ero onkin keskittyneisyydessä, joka on säännöllisen yhteistyön osalla selkeästi korkeampi kuin tiedon jakamisessa. Voidaan sanoa, että tiedon jakaminen verkostossa on tasaisemmin jakautunutta, luonteeltaan ”demokraattisempaa” kuin jokapäiväinen työnteko.

Verkoston koko vaikuttaa siihen, että säännöllisessä yhteistyötilanteessa syntyy tai luodaan pienempiä alaryhmiä. Huomionarvoista on, että ryhmäjako noudattaa maantieteellistä alaryhmäjakoja selvemmin nimenomaan tiedon jakamisen osalta, vaikka alaryhmät on perustettu nimenomaan tekemään säännöllistä yhteistyötä. Kullakin alaryhmällä on omia tehtäviä.

Ongelmatilanteita käsiteltäessä verkosto on harvempi, mikä näkyy niin neuvojen kysymisessä kuin toisten neuvomisessakin. Neuvojen kysymistilanteessa esille nousee vain kaksi verkoston jäsentä, joilta yli 10 muuta kysyy neuvoja. Sitä vastoin sellaisia jäseniä ei löydy lainkaan, jotka kysyisivät neuvoja ongelmiinsa yli 10 muulta verkoston jäseneltä. Myös maantieteellinen yhteys on näiden kysymysten suhteen epäselvempänä kuin säännöllisen yhteistyön ja tiedon jakamisen tilanteissa. Tosin toisilta neuvoja kysyttäessä pääkaupunkiseudun ryhmittymä erottuu kuvioiden alaosassa selvästi.



## 6 Johtopäätökset

Siirryttäessä teollisesta yhteiskunnasta tietoyhteiskuntaan myös koulutusorganisaatioissa huomio kiinnittyy lopputuotteen sijasta tietotyön prosesseihin, joita luonnehtii mm. verkostomainen toimintatapa (Pyöriä 2006, 61). Monimutkaiset oppimisen ja osaamisen kehittämisen prosessit vaativat eri alojen asiantuntijoiden yhteistyötä.

Mitä verkostanalyysi PINNET-verkostosta osoittaa ja mitä se voi yleensä tuoda esiin? Ajatuksenamme on ollut tarkastella, muuttuuko samojen henkilöiden muodostama sosiaalinen verkosto erilaisissa yhteistyön ja tiedon jakamisen tilanteissa. Näin näyttäisi olevan: ongelmatilanteissa verkosto on harvempi kuin tiedon jakamisessa ja säännöllisessä yhteistyössä. Tiedon jakamisessa maantieteellinen yhteisö on tärkein. Lisäksi näyttää ilmeiseltä, että uuden tiedon tuottamiselle ja tiedon jakamisen edistämiseksi ei ehkä riitä pelkkä yhteistyöverkoston hallinnollinen perustaminen. PINNET-verkostoon on korkeakouluilla kylläkin paine osallistua ja se on hallinnollisesti vakiinnutettu, mutta se on kuitenkin omaehtoisessa toiminnassa syntynyt yhteisö, mikä kannattelee verkoston olemassaoloa.

Korkeakoulut ja niiden toimintaympäristöt poikkeavat toisistaan. Organisaatiot ja yksilöt kiinnittyvät verkoston toimintaan erilaisin intressein, ja tämä variaatio osaltaan ylläpitää verkostoa. Yksilöt saattavat hakea yhteistyöstä erilaista taustatukea kuin organisaatiot. Näin verkoston toimintaan vaikuttavat organisaation intressien lisäksi myös yksilöiden omat intressit. Valtakunnallisesta verkostosta voidaan myös hakea vahvistusta omalle asemalle omissa organisaatioissa. Lisäksi alueellisilla ryhmillä näyttäisi olevan merkitystä. Selvimmin alueelliset ryhmät tulevat näkyviin tiedon jakamisen yhteydessä. Verkoston keskelle sijoittuvat avainhenkilöt eivät ole kaikissa tilanteissa täsmälleen samoja yksilöitä, vaan keskeisten henkilöiden roolit muuttuvat eri tilanteissa, mikä johdattaa pohtimaan sitä, jaetaanko tietoa ja kokemusta PINNET-verkostossa paljon vai vähän verrattuna muihin korkeakouluverkostoihin.

Tietoa siirretään verkoston sisällä vaihtelevin tavoin, esimerkiksi maantieteelliset etäisyydet vaikuttavat sähköisistä tietoverkoista huolimatta. PINNET-verkoston tiheys- ja keskeisyysindeksit osoittavat, että

säännöllisen yhteistyön ja tiedon jakamisen kohdalla verkoston jäsenten välillä on yhteyksiä yhtä paljon. Sitä vastoin ongelmatilanteissa kontakteja toisiin verkoston jäseniin otetaan vähemmän. Verkoston jäsenet ovat säännöllisessä yhteistyössä ja neuvon kysymisessä ryhmittyneet tiettyjen henkilöiden ympärille. Tiedon jakamisessa ja toisten neuvomisessa kontaktien suuntautuminen samojen henkilöiden suuntaan ei ole yhtä voimakasta.

Säännöllisessä yhteistyössä on kysymys lähinnä kokemuksen ja hiljaisen tiedon jakamisesta, kun taas tiedon jakamista koskevassa tarkastelussa on kysymys enemmänkin uuden ja eksplisiittisen tiedon välityksestä. Ongelmatilanteissa verkoston jäsenet välittävät toisilleen hiljaista tietoa ja eri organisaatioiden toimintakulttuurit ehkä välittyvät voimakkaimmin näissä tilanteissa.

Korkeakoulujen yhteistyöverkostoja, kuten muitakin, tulisi arvioida nykyistä tarkemmin. Verkostanalyysi tarjoaa siihen mahdollisuuden. Analyysin perusteella esimerkiksi PINNET-verkoston työskentelyä saattaisi selkiyttää jäsenten keskinäinen keskustelu ja mahdollinen sopiminenkin niistä rooleista, joilla kukin verkoston toimintaan osallistuu (vetäjä, jakaja, seuraaja, tarkkailija, välittäjä tms). Tarkastelumme perusteella verkosto-analyysi näyttäisi auttavan hahmottamaan organisaatioiden välistä yhteistyötä ja tiedon jakamista niiden välillä. Tässä tutkimuksessa käytetty perustarkastelu (keskittyneisyys, tiheys) tuottaa uutta tietoa verkoston rakenteesta ja toiminnallisista painotuksista.

Tutkimuksemme kohteena olleen kv-verkoston substanssi ja oma toiminta menevät mielenkiintoisella tavalla päällekkäin. Kansainvälistymisessä, jota verkoston on tarkoitus yhteistyössä toiminnallaan tukea, on pohjimmiltaan kysymys samasta asiasta kuin verkoston omissa toiminnassakin: kysymys on organisaatioiden välisestä yhteistyöstä ja sen avulla saatavista hyödyistä ja kilpailueduista. PINNET-verkoston jäsenet ovat sisäistäneet erityisen hyvin verkostoitumisen idean ja hyödyt.

Vaikka PINNET-verkoston toimintaan on korkeakouluilla painetta osallistua, verkostoa ei ole puhtaasti hallinnoiden muodostettu, vaan se on communities of practice -periaatteella syntynyt. Jatkossa olisikin mielenkiintoista vertailla PINNET-verkoston ja jonkin puhtaasti hallinnoiden muodostetun verkoston välisiä eroja. Lisäksi jatkotarkasteluna voitaisiin sel-



vittää PINNET-verkoston kansainväliset yhteydet ja -kanavat sekä niiden tiheys ja keskittymät. Verkostanalyysin jatkotarkastelut voisivat kohdistua verkoston sidoksiin korkeakoulusektorin päätöksentekijöihin ja myös eri korkeakoulujen sisäisiin verkostoihin kuin toisiin samankaltaisiin verkostoihinkin.

## Lähteet

- Ahola, S., Kivelä, S. & Nieminen, M. 2005. Tekemällä oppii. työssä oppimisen käytäntöjä ammattikorkeakoulussa. Turku: Turun yliopisto.
- Baratier, P. J. 2004. Knowledge dynamics, coherence and communities within networks: the "Telecom Valley®" case. Paper for DRUID's Winter Conference, January 2004
- Bess, J. 2000. Teaching alone, teaching together : Transforming the structure of teams for teaching. San Francisco: Jossey-Bass.
- Borgatti, S. P., & Everett, M.G. 1992. Notions of position in social network analysis. *Sociological Methodology*, 22: 1–35.
- Borgatti, S. P., Everett, M. G. & Freeman, L. C. 2002. UCINET 6 for Windows Software for social Network Analysis. User's Guide. Last revised 10 February, 2005. Harvard: Analytic Technologies. (<http://www.analytictech.com>).
- Burt, R. 2000. The Network Structure of Social Capital. Teoksessa Sutton, R.I. & Staw, B.M. (toim.) *Research in Organizational Behaviour*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Castells, M. 1996. *The Rise of the Network Society - The Information Age: Economy, Society and Culture*. Blackwell Publishers.
- Coleman, J. S. 1988. Social capital in the creation of human capital. *American journal of sociology*, 94, ss.95–120.
- Cross, R. & Parker, A. 2004. *The Hidden Power of Social Networks*. Boston, MA.: Harvard Business School Press.
- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. 1999. Johdanto. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY, ss. 9–23.
- Fukuyama, F. 1995. *Trust: The social virtues and the creation of prosperity*. NY: Free Press.
- Ghoshal, S. & Moran, P. 1996. Bad for practice: a critique of the transaction cost theory. *Academy of Management Review* 21(1), ss. 13–47.
- Hakkarainen, K., Palonen, T., Paavola, S. & Lehtinen, E. 2004. *Communities of networked expertise: Professional and educational perspectives*. Amsterdam: Elsevier [Maastricht]: Earli.
- Helakorpi, S. 2001. *Innovatiivinen tiimi- ja verkostokoulu*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Helakorpi, S. 2003. *Koulut verkostoituvat. Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 5(1), ss. 47–56.
- Helakorpi, S., & Olkinuora, A. 1997. *Asiantuntijuutta oppimassa*. Porvoo: WSOY.
- Johanson, J.-E., Mattila, M. & Uusikylä, P. 1995. *Johdatus verkostanalyysiin. Menetelmäraportteja ja käsikirjoja* 3/1995. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.
- Kantola, M. & Hautala, J. 2004. *Sosiaalisen vuorovaikutuksen kehät ammattikorkeakoulussa. KeVer Ammattikorkeakoulututkimuksen verkkolehti* 2(2).
- Kantola, M., Hautala, J. & Lind, K. 2006. *Osaamisen verkostot organisaation resurssina. KeVer Ammattikorkeakoulututkimuksen verkkolehti* 4(1).
- Kogut, B. 2000. The Network as Knowledge: Generative Rules and The Emergence of Structure. *Strategic Management Journal* 21, ss. 405–425.
- Laakkonen, R. 2003. *Muuttuva opettajuus. Teoksessa Kotila, H. (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Helsinki: Edita, ss. 273–284.
- Lesser, E. & Prusak, L. 1999. *White Paper. Communities of Practice, Social Capital and Organizational Knowledge*. IBM Institute for Knowledge Management.
- Nahapiet, J. & Ghoshal, S. 1998. Social capital and the organizational advantage. *Academy of Management Review* 23(2), 243.

- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The knowledge creating company*. Oxford: Oxford University Press.
- Nonaka, I., Toyama, R. & Konno, N. 2000. SECI, Ba and Leadership: a Unified Model of Dynamic Knowledge Creation. *Long Range Planning* 33, ss. 5–34.
- Opetusministeriö. 2005. Tulevaisuus asettaa monia haasteita ammattikorkeakoululaitokselle. *Etusivuverkkolehti*. <http://www.minedu.fi/etusivu/arkisto/2005/2411/siren.html>, viitattu 23.5.2006.
- Opetusministeriö. 2006. Korkeakoulujen rakenteellisen kehittämisen periaatteet. Keskustelumuistio 8.3.2006. Opetusministeriön monisteita 2006:2. Helsinki.
- Paavola, S. & Hakkarainen, K. 2005. The knowledge creation metaphor – an emergent epistemological approach to learning. *Science & Education* 14(6), ss. 535–557.
- Palonen, T. 2003. *Shared knowledge and the web of relationships* (B 266 ed.). Turku: Turku University.
- Palonen, T. & Lehtinen, E. 2001. Exploring invisible scientific communities: Studying networking relations within an educational research community. A Finnish case. *Higher Education* 42, ss. 493–513.
- Porter, M. E. 1985. *Competitive advantage: Creating and sustaining superior performance*. New York: Free Press.
- Putnam, R. D. 2000. *Bowling Alone. The collapse and revival of American Community*. Simon & Schuster.
- Pyöriä, P. 2006. *Understanding Work in the Age of Information. Finland in focus*. University of Tampere. Tampereen yliopistopaino Oy - Juvenes Print.
- Rogers, E. 1995. *Diffusion of Innovations*. New York, NY: Free Press.
- Schumpeter, J. A. 1934, uudelleen painettu 1962. *The theory of economic development: An inquiry into profits, capital, credit, interest and the business cycle*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Scott, J. 1991. *Social network analysis: a handbook*. London: Sage.
- Scott, P. 1998. "Massification, Internationalization, and Globalization", in P. Scott, ed. *The Globalization of Higher Education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Shapiro, N.S. & Levine, J.H. 1999. *Creating learning communities*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Siivonen, V. 2003. Organisaation sosiaalinen rakenne ja strategian toimeenpano – Verkostoanalyttinen tutkimus. *Hallinnon tutkimus* 2, ss. 147–158.
- Smedlund, A., Pöyhönen, A. & Ståhle, P. 2003. *Yritysverkostot ja tietojohdaminen*. Helsinki: Tekniikan Akateemisten Liitto TEK.
- Stone, W. & Hughes, J. 2002. *Social capital. Empirical meaning and measurement validity*. No. 27. Melbourne: Australian Institute of Family Studies.
- Ståhle, P. & Hong, J. 2002. Dynamic intellectual capital in global rapidly changing industries. *Journal of Knowledge Management* 6(2), ss. 177–189.
- Tynjälä, P. 1999. *Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentuminen koulutuksessa*. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. WSOY: Juva, ss. 160–179.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice. learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.

# Toimijaverkko ylempien amk- tutkintojen vakiinnuttamisessa

*Marja-Liisa Neuwonen-Rauhala*

*Verkostoitumisen ja verkostojen merkitystä on korostettu viimeisten parin vuosikymmenen aikana. Verkostot on mielletty useimmiten ihmisistä koostuvina suhdeverkostoina, joissa tehdään luovia ratkaisuja joustavasti ja tuloksellisesti. Tämä mielikuva kaipaa konkretisoimista siitä, mitä verkostossa tapahtuu ja ketkä siinä toimivat. Toimijaverkkoteorian avulla pyrin avaamaan uusia näkökulmia verkostoihin. Esimerkkinä käytän ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtanutta jatkotutkintokokeilua. Tarkastelen tässä artikkelissa jatkotutkintokokeilun toimintaa ja pyrin hahmottamaan, miten toimijaverkko osallistui ylempään AMK-tutkinnon vakiinnuttamiseen. Aluksi esittelen toimijaverkkoteorian perusajatuksia.*

## 1 Johdanto

Verkostoilla, verkostoitumisella tai verkostotaloudella jne. on ainakin viimeisten parinkymmenen vuoden aikana kuvattu työssä ja organisaatiossa tapahtuvia muutoksia. Verkostoitumisen merkitystä on korostettu muutospuheissa, kun on vaadittu uudenlaista oppimista, työ- ja toimintatapaa tai organisaatioiden kehittämistä. Esimerkiksi Mäkelä ja Stenlund (1995, 24–31) katsovat verkostokulttuurin edellyttävän monipuolista sivistystä, johon sisältyvät kulttuurin tuntemus, viestintätaidot, sosiaaliset taidot, systeemi-ajattelu, luovuus, tulevaisuusajattelu sekä jatkuva oppiminen. Lisäksi heidän mielestään tietotekniikan ja tietoverkkojen käyttö ja soveltamistaidot ovat tärkeitä verkosto-organisaatioissa toimittaessa. Tietoyhteiskuntaan siirtymisen ja verkottumiskehityksen keskeisenä piirteenä Mäkelä ja Stenlund (1995, 27) pitävät toimintojen siirtymistä näkymättömiin verkostoihin, joissa yhteydet ovat aina ihmisten välisiä. Mäkelän ja Stenlundin verkostokäsitys vaikuttaa olevan ihmiskeskeinen. Ihmis- ja instituutiokeskeisyys onkin usein tyypillistä verkostotarkasteluissa.

Toimijaverkkoteoriassa puolestaan ihmisten ja instituutioiden lisäksi toimijoina pidetään myös asioita sekä ihmisten ja asioiden välisiä suhteita (Latour 1988, 2005; Callon & Latour 1981.) Latour (2005, 128–133) erottelee teknologiset verkot toiminnan verkoista ja korostaa network-sanan worknet-luonnetta, jossa toimija ja tapahtumat (toiminta) ovat keskeisiä. Siirryn seuraavassa esittelemään toimijaverkkoteorian keskeisiä piirteitä.

## 2 Toimijaverkkoteoria toimijoiden tutkimisessa

Toimijaverkkoteoriaa ei aina lueta teoriaksi vaan käsitteistöksi tutkimuskohteen kuvausta ja analyysia varten (Ylikoski 2000). Teorian yksi kehittäjäistä, Bruno Latour (2005, 9–12), on kuitenkin päätenyt pitäytymään alkuperäisessä käsitteistössä, koska se Latourin mukaan toimii maamerkinä aiemmista sosiologisista teorioista poikkeavalle toimijuuden tutkimukselle. Tutkijan tehtäväksi Latour (2005) määrittelee toimijoiden ”jälkien” seuraamisen toiminnassa ja toimijan

kunnioittamisen. Latour puhuu toimijaverkkoteoriasta myös assosiaatioiden sosiologina, jossa toimijoiden yhteyksien jäljittäminen on tutkimuksessa keskeistä.

Latour (1988, 9–12) korostaa, että tutkijan ei tarvitse etukäteen määritellä toimijoita ja toimintaa tai tietää, mikä on tärkeää tai merkityksetöntä. Sen sijaan Latour pitää tärkeänä, että analyysoija seuraa transformaatioita, joihin toimijat kokoontuvat. Näitä transformaatioita ovat esimerkiksi käännökset ja käännosten ketjut, suunnat ja ohjaamiset (toisaalle) (Lehtonen 2004, 171) sekä toiminnan prosessit (Siisiäisen 2005, 11, 23–31). Toisin sanoen toimijaverkkolähestymistavassa seurataan *asioiden subteita* muutoksen (transformatio) paikkoina (Lehtonen 2004, 171). Myös toimijoiden väliset keskinäiset määrittelyt ja päämäärät ovat Latourin mukaan huomion arvoisia.

Toiminta on

”kääntämistä ja välittämistä, joka aina ylittää siihen osallistuvat jäsenet. Jokaisessa käännoksessä *kaikkien jäsenet muuttuvat*. Toisin sanoen toimija ei ole toiminnan tuloksesta riippumaton ja sille ulkopuolinen. Toiminnassa *tapahtuu* jotain ihmisten ja asioiden välillä ja niiden keskinäisissä suhteissa, toimintaa ei koskaan synny maailmasta eristetystä yksittäisestä ihmisestä tai asiasta käsin. Jos ollaan tarkkoja, Latourille toimija itsessään on ennen kaikkea suhde: asioiden välittymistä ja yhdistymistä. Se määrittyy teon kautta, eikä sitä määrää mikään sen ’takana’ oleva yksilö tai edes päämäärä. Toimija on eräänlainen teonsana eikä mitään pysyvää.” (Lehtonen 2004, 198.)

Siisiäisen (2005, 31) mukaan toimijaverkon väliset suhteet voivat olla hybridisiä, millä Siisiäinen tarkoittaa samanlaisten elementtien muodostamaa läheisyyttä. Fyysisesti kaukanakin olevat toimijat voivat olla läheisiä ja päinvastoin, oleellista on verkon toimivuus ja aktiivisuus. Kulloinkin tavoitteena olevan toiminnan tuloksellisuuden kannalta on kuitenkin tärkeää, että toimijaverkon kokonaisuuteen liitetyt osatekijät hyväksyvät niille annetut tai neuvotellut roolit ja toimivat sovitulla tavalla eli antavat voimansa toimijaverkon käyttöön. Lehtosen (2004, 168) mukaan hybridisyys liittyy ihmisyhteisöön, jossa ei ole selvää rajaa luonnollisten ja kulttuuristen ilmiöiden välillä (myös Helakorpi tässä julkaisussa).

Toimijaverkkoteoriassa (Lehtonen 2004, 196–201) kiinnostavinta ja toisaalta pulmallisinta Latourin teks-

teissä on ajatus, että toiminta ja aktiivisuus eivät ole sidoksissa inhimilliseen ryhtymiseen, koska mukaan lasketaan myös ei-ihmisiä eikä niiden määrää ole etukäteen rajattu (ks. myös Miettinen 1998). Toimijaverkkolähestymistavan ansioiksi Ylikoski (2000, 298–310) näkee, että sen avulla voi kuvata, miten inhimilliset toimijat ja organisaatiot sitovat muita toimijoita päämääriinsä ja kuinka ne tässä prosessissa muokkautuvat. Toiseksi toimijaverkkolähestymistavassa suhtaudutaan ennakkoluulottomasti eri toimijoiden, tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden mukanaoloon. Lehtosen (2004, 202) mukaan Latourin käsitteistö saattaa avata tutkijan ajattelua ja suunnata häntä havainnoimaan sekä välityksiä että ihmisten ja ei-ihmisten tapoja tulla yhteen. Lehtosen (2004, 167) mukaan lähestymistavan tavoitteena on ymmärtää (historiallista) sisältöä ja kontekstia toisiinsa linkittyneinä.

Seuraavaksi tarkastelen jatkotutkintokokeilua toimijaverkkona ja siihen liittyvää toimijuutta. Toimijuudella tarkoitan toimijoista ja toiminnasta muodostuvaa suhde- ja yhteysverkostoa, jossa päämääriin tähtäävät muunnokset ja käännökset tapahtuvat (vrt. esim. Åkerlund 2006, 35–44).

### 3 Jatkotutkintokokeilun toimijaverkko

Pikaisellakin hahmottelulla jatkotutkintokokeilun toimijaverkko on muotoutumassa monimuotoiseksi ja tavallaan myös vaikeasti rajattavaksi. Näiden ilmi-selvien toimijoiden lisäksi kartoitan tutkimusaineiston sisällönanalyysillä myös muita mahdollisia toimijoita. Tutkimusaineistoni koostuu pääsääntöisesti KKA:n suorittamista jatkotutkintokokeilun arvioinneista (yhteensä 3 kpl) sekä koordinaatio- ja seurantar ryhmän (KSR) julkaisuista (yhteensä 3 kpl). Tauluk-koon 1 olen koonnut jatkotutkintokokeilun toimijoita ja heidän tavoitteitaan.

Jatkotutkintokokeilun toimijoiden keskiössä ovat luonnollisesti ammattikorkeakoulut instituutioina ja opetuksen toteuttajina, jatko-opiskelijat kohderyhmänä ja toimijoina opiskelun ja työelämän kehittämis-

tehtävän kautta sekä työelämän organisaatiot kump-paneina ja kohdeorganisaatioina. Näitä toimijoita luonnehtii parhaiten, että ne käytännössä luovat ja toteuttavat jatkotutkinnon sellaisena kuin se ilmenee ja sellaisena kuin se vastaanotetaan työelämässä.

Toimijoihin kuuluvat myös opetusministeriö, Kor-keakoulujen arviointineuvosto (KKA) ja koordinaatio- ja seurantar ryhmä (KSR), koska ne edustavat tahoja, jotka osallistuvat omilla toimillaan ja tehtävillään vah-vasti seurattuun ja arvioituun jatkotutkintokokeiluun. Nämä toimijat ovat luonteeltaan ohjaavia.

Taulukon 1 perusteella voisi todeta, että toimijoita-han ovat kaikki ja kysyä, ketkä puuttuvat. Toimijoiden rajaaminen onkin hieman ongelmallista. Tutkimus-aineiston analyysin perusteella kaikkien taulukossa mainittujen osalle on löydettävissä tavoitteita ja teh-täviä. Jotkut toimijoista ovat selviä ja usein mainittu-ja, kuten jatkotutkintokokeilu ja jatko-opiskelijat sekä työelämä<sup>1</sup>, jotkut toimijat tulevat harvemmin esille. Arvostelijoihin viitattiin vain kerran ja heidän sano-taan ”edistäneen keskustelua ja kirkastaneen profilia” (Okkonen 2004, 191).

Taulukon toimijoiden joukossa on myös toimija-verkkoon kuuluvia asiatoimijoita. Asiatoimijoita luon-nehtii ehkä parhaiten se, että ne ohjaavat jatkotutkin-tokokeilua ja asettavat huomioon otettavia vaatimuk-sia – ainakin raameina, joiden toteutumista myös seurataan. Jatkotutkintokokeilussa käsitän kokeilu-lain perusteluineen ja arviointikriteeristöt toimijoiksi, koska niihin vedotaan paljon esimerkiksi seurannassa, arvioinnissa ja toteuttamisessa. Siten ne muodostuvat tavallaan ”eläviksi” toimijoiksi, jotka muokkaavat ja ohjaavat koulutusta sekä tavallaan edustavat toimi-jainstituutiota.

Esimerkiksi jatkotutkintokokeilujen opinnäytetyö-ohjeita on laadittu ja tarkennettu myös yhdessä eri ammattikorkeakoulujen kesken, koska niille on syn-tynyt tarve eri yhteyksissä nousseesta keskustelusta. Opinnäytetyöohjeet heijastelevat ja vastaavat synty-neeseen keskusteluun, samalla ne myös määrittävät ja rajaavat jatkotutkinnon opinnäytetyön kenttää ja ominaisuuksia luomalla kriteerejä opinnäytetyölle.

<sup>1</sup> Työelämä-käsitteellä viitataan sekä eri tyyppisiin yrityksiin että julkisen sektorin organisaatioihin.

**Taulukko 1.** Jatkotutkintokokeilun toimijat ja heidän tavoitteensa

Toimijat / toiminta	Tavoitteet
<b>Ohjaavat toimijat</b>	
kokeilulaki perusteluineen	eduskunnan säätämä, työelämälähtöisyys
opetusministeriö, opetusviranomaiset	duaalimallin vahvistaminen, 2. syklin ylempi (ammatti)korkeakoulututkinto
KKA - väliarviointiryhmä - loppuarviointiryhmä	OPM:n kriteerien mukainen hakemusten arviointi, jatkotutkintokokeilun arvioinnit lain mukaisesti
koordinaatio- ja seurantaryhmä	kokeilujen yhteensovittaminen, seuraaminen, raportointi OPM:lle, ehdotusten tekeminen, seuranta- ja tutkimustoiminnan organisoiminen
arviointikriteeristö	lähtökohtana suunnittelulle ja arvioinnille
<b>Toteuttavat toimijat</b>	
ammattikorkeakoulu	jatkotutkintokokeilun vakinaistaminen, 2. syklin ylempi ammattikorkeakoulututkinto
(vastuu)yliopettaja, opettajat, jatkotutkintokokeilu, koordinaatioryhmä, opetustiimi, arviointiryhmä, asiantuntijaverkosto, tutorit, mentorit, ohjaajat, sparraaja	jatkotutkinnon OPS:n mukainen, arvioinnin kestävä toteutus, jatkotutkinnon toteuttaminen tarpeiden, tavoitteiden ja ohjeiden mukaisesti, ohjaaminen
neuvottelukunta, verkostot	osallistua jatkotutkinnon suunnitteluun ja toteuttamiseen, viestittää työelämän tarpeita
t&k, tutkimusryhmäverkosto, yrityshautomo, kehittämishankkeet	opinnäytetöiden kytkeminen t&k-työhön, yritysten tutkimuspalvelujen tuottaminen, t&k-työtä, johon opinnäytetyöt voivat kytkeytyä
<b>Käytäntöä muovaavat toimijat</b>	
tradenomit, jatko-opiskelijat	potentiaalisia jatko-opiskelijoita, suorittaa tutkinto, kehittyä ja kehittää osaamistaan, edetä uralla
(työelämän) kehittämistehtävä, opinnäytetyö, opinnäytetyöohjeet	jatkotutkinnon ydin, työelämän näkökulmasta relevantti hanke, joka kehittää työelämää, käytäntöjä ja ratkaisee ongelmia, kriteerien mukainen opinnäytetyö
kolmikanta (amkin edustajat – opiskelijat – työnantajan edustajat)	työelämän kehittämistehtävän sopimus, tekeminen, ohjaus ja suoritus kaikkia hyödyttävällä tavalla
(pk-)yritykset, työorganisaatiot, yrittäjät, kohdeorganisaatio, toimeksiantajayritys, työnantaja, työelämän edustajat	saada osaavaa henkilöstöä, kasvua ja uutta liiketoimintaa, nostaa henkilöstön koulutustasoa, kehittää henkilöstön osaamista, järjestää täydennyskoulutusta henkilöstölleen
maakunta, alue, yrittäjäjärjestöt, TE-keskukset	nostaa koulutustasoa, uusia yrityksiä, edistää innovaatiojärjestelmää ja kilpailukykyä, toteuttaa strategioita
arvostelijat	eri näkökulmat, rajat

**Taulukko 2.** Jatkotutkintokokeilun toimijaverkko

Toimijat	Käännökset ja tapahtumat, joissa kaikki muuttuvat	Pakollinen kauttakulku kohta	Tavoiteltava muutos
OPM, KSR, ammattikorkeakoulut	<ul style="list-style-type: none"> <li>• työelämälähtöisyys</li> <li>• vastustus tueksi</li> <li>• kokemukset seurannan ja (kehittävän) arvioinnin kautta vahvistetuiksi tarpeiksi ja vakuuttavuudeksi</li> <li>• lainsäädäntö</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• jatkotutkintokokeilu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kokeilusta vakinaiseksi</li> <li>• uudet ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot</li> <li>• koulutusjärjestelmän kehittäminen</li> </ul>

#### 4 Toimijaverkon toiminta jatkotutkintokokeilun vakiinnuttamisessa

Toimijaverkon toimintaa luonnehtii sen pyrkimys erilaisten toiminnan ja puheen käännosten kautta pyrkiä vaikuttamaan toisiin toimijoihin saavuttaakseen tavoitteensa ja päämääränsä. Toimijoilla on merkityksellisiä kohtia, joissa toiminta tiivistyy ja jonka kautta toiminta kanavoituu. Näitä kohtia toimijaverkkoteoriassa kutsutaan pakollisiksi kauttakulkukohtiksi. (Latour 1988; Lehtonen 2004; Siisiäinen 2005.) Taulukon 2 avulla kuvaan, millaisten käännosten kautta jatkotutkintokokeilun toimijaverkko näyttäisi toimivan ja mitä tavoittelevan.

#### 5 Jatkotutkintokokeilu pakollisena kauttakulku kohtana

Jatkotutkintokokeilun tarkoituksena kokeilulain (L645) mukaisesti oli kokemusten saaminen ammattikorkeakoulun jatkotutkinnon kehittämistä varten. Lisäksi laissa säädettiin kelpoisuudesta jatkotutkintopintoihin ja opinnoista sekä siitä, miten ja millä edellytyksillä ammattikorkeakoulu voi saada kokeiluluvan. Jo tältä perustalta jatkotutkintokokeilusta muodostui ammattikorkeakouluille pakollinen kauttakulku paikka jatkotutkinnon kehittämiseksi. Vaikkei jokaisessa ammattikorkeakoulussa eikä jokaisella koulutus alalla ollutkaan kokeilua, voi katsoa näidenkin osalta kokeiluun osallistuneiden ammattikorkeakoulujen ja jatkotutkintokokeilun ja sen jatkokoulutusohjelmien

toimineen kaikkien puolesta pakollisina kauttakulku kohtina. Kokeilujen kokemukset käännettiin seurannan avulla koordinaatio- ja seurantaryhmän toimesta vakinaistamisprosessiksi, joka johti ylempiin ammattikorkeakoulututkintoihin. Koordinaatio- ja seurantaryhmässä olivat edustettuina opetusministeriö, ammattikorkeakoulut, opiskelijajärjestö ja työmarkkina järjestöt (ml. opettajajärjestön edustus).

Koordinaatio- ja seurantaryhmän, ammattikorkeakoulujen, opetusministeriön ja osaltaan myös arviointiryhmien (Korkeakoulujen arviointineuvoston asettamat) voi katsoa olevan toimijoita, jotka jatkotutkintokokeilun kauttakulku kohtassa asettuivat tukemaan vakinaistamisen päämäärää. Seuraavassa lainauksessa on esimerkki, miten kokeilu, kokemukset ja päämäärä on ilmaistu.

”Ensimmäisten seurantatulosten mukaan ammattikorkeakoulun jatkotutkinnolla on hyvät edellytykset osaltaan täyttää yhteiskunnan ammattikorkeakouluille asettamat tehtävät. Näitä ovat järjestää ja kehittää työelämälähtöistä korkeakouluopetusta sekä tehdä työelämää ja aluetta palvelevaa soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä. Seurantatulosten perusteella näyttää siltä, että jatkotutkinto-opiskelu kytkeytyy tiiviisti työelämään, jonka mukanaolo näkyi jo opiskelijoiden valintaprosessissa.” (Okkonen 2003)

Kääntämisen prosessiin liittyvät moniulotteiset kysymykset jatkotutkinnon profiilista ja pedagogiikasta, jotka on sidottu työelämälähtöisyyteen. Jatkotutkintokokeilun kokemusten kääntäminen tarpeen osoittamiseksi sisältää keskustelua jatkotutkinnon tarpeista, korkeakoulujärjestelmän rakenteesta sekä tutkinnon nimikkeestä ja statuksesta. Jatkotutkintokokeilun kohdalla tavoiteltava muutos ilmaistaan yleistasoisena, mut-



ta eri jatkokoulutusohjelmissä ilmenemismuodot vaihtelevat paljon. Esimerkiksi koordinaatio- ja seurantar ryhmäkin kannusti ammattikorkeakouluja kokeilemaan ”yksilöllisiä ja toiminta-alueelle soveltuvia sisällöllisiä ja menetelmällisiä ratkaisuja kokeilukauden aikana”.

Jatkotutkintokokeilun toimijaverkko ohjasi kokeilua koordinoimalla, tuottamalla ja jakamalla tietoa jatkotutkintokokeilusta (julkaisut ja seminaarit), sen piirteistä ja kokemuksista. Vastaavasti arviointiryhmät tuottivat ohjaavaa tietoa. Olihan väliarviointiryhmän tavoitteenakin välittää hyviä käytänteitä (Kekäle ym. 2004, 10). Yksi esimerkki ohjauksesta liittyy nimenomaan siihen, miten opinnäytetyön luonne täsmentyi ja kriteerit hioutuivat yhtenäisemmiksi (Asikainen 2004, 90–98).

Jatkotutkintokokeilun toimijaverkkoa voisi luonnehtia myös hybridiseksi, koska fyysisesti etäällä olevat toimijat ovat olleet lähellä toisiaan kokeilun eri tilanteissa ja tapahtumissa erityisesti seurannan ja arvioinnin aikana. Toisaalta koulutuksen toteutuksen osalta hybridisyys ei ole aivan yhtä selkeää, joskin mahdollista ainakin niiden ammattikorkeakoulujen osalta, jotka ovat toteuttaneet koulutusta yhdessä. Paikalliset ja alueelliset tarpeet ja niiden toteuttaminen osaltaan tiivistävät enemmän fyysisesti lähellä olevien toimijoiden yhteistyötä. Toimijaverkon hybridisyys on siinä mielessä tärkeä elementti, että asioiden suhteen tapahtuva läheisyys saattaa avata uusia ideoita ja rohkaista pedagogisia kokeiluja.

## Lähteet

- Asikainen, P. 2004. Jatkotutkinnon opinnäytetyön profiili ja arvioinnin kriteerit kokeilun valossa. Teoksessa Okkonen, E. (toim.) 2004. Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – toteutuksia ja kokemuksia. Julkaisu 2. Hämeen ammattikorkeakoulu, Hämeenlinna, ss. 90–98.
- Kekäle, T., Heikkilä, J., Jaatinen, P., Myllys, H., Piilonen, A-R., Savola, J., Tynjälä, P. & Holm, K. 2004. Ammattikorkeakoulujen jatkotutkintokokeilu. Käynnistysvaiheen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 1:2004.
- Latour, B. 1988. The Pasteurization of France. Translated by Alan Sheridan and John Law. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Latour, B. 2005. Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network-Theory. Oxford University Press.
- Lehtonen, T.-K. 2004. Yhteiskunta välityksinä ja koetuksina: Bruno Latour ja kollektiivin kokoonpaneminen. Teoksessa Rahkonen, K. (toim.) Sosiologisia nykykeskusteluja, ss. 166–205. Helsinki: Gaudeamus.
- Miettinen, R. 1998. Materiaalinen ja sosiaalinen: toimijaverkkoteoria ja toiminnan teoria innovaatioiden tutkimuksessa. Sosiologia 1/1998, ss. 28–42.
- Okkonen, E. (toim.) 2003. Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – lähtökohdat ja haasteet. Julkaisu 1. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Okkonen, E. (toim.) 2004. Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – toteutuksia ja kokemuksia. Julkaisu 2. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Okkonen, E. (toim.) 2005. Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – tulokset ja tulevaisuus. Julkaisu 3. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Okkonen, E. & Neuvonen-Rauhala, M.-L. 2005. Voimavarana työelämäläheisyys. Teoksessa Okkonen, E. (toim.) 2005. Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – tulokset ja tulevaisuus. Julkaisu 3. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, ss. 208–217.
- Pratt, J., Kekäle, T., Maassen, P., Papp, I., Perellon, J. & Utti, M. 2004. Equal, but Different. An Evaluation of the Postgraduate Polytechnic Experiment in Finland. Final Report. Publications of the Finnish Higher Education Evaluation Council 11:2004.
- Roos, J.-P. 2003. The Social Composition of What? Bruno Latour ja ”uhanalainen konstruktionismi. Artikkelinä Pirkkoliisa Ahposen juhla- ja muistokirjassa. Saatavilla ja otettu [www.valt.helsinki.fi/staff/jproos/latour.htm](http://www.valt.helsinki.fi/staff/jproos/latour.htm), 19.4.2005.
- Siisiäinen, M. (toim.) 2005. Owi auki? Työllisyysuhanke toimijaverkkona pienillä paikkakunnilla. Jyväskylän yliopiston sosiologian julkaisuja 70. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos, Jyväskylän yliopisto.
- Ylikoski, P. 2000. Bruno Latour ja tieteen tutkimus. Tiede ja Edistys 4/2000, ss. 298–310. Saatavilla myös [www.helsinki.fi/~pylikosk/esseet/Latour.html](http://www.helsinki.fi/~pylikosk/esseet/Latour.html)

# Verkostoituva ja verkottuva koulutus – haasteita amk-toimintakulttuurille ja opettajan asiantuntijuudelle

*Seppo Helakorpi*

*Artikkelissa tarkastellaan verkostomaista ja verkottuvaa ammattikorkeakoulun toimintakenttää ammattikorkeakoulun opettajan toimintaympäristönä. Koulutuksen näkeminen laajempänä kokonaisuutena ja osana alueajattelua on osa julkishallinnon toimintojen ja palveluiden uudelleen organisoitumista. Verkostokoulua tarkastellaan sekä aluekouluna että virtuaalisena verkkototeutuksena. Jo pian ensimmäisten verkostokoulukokeilujen jälkeen huomattiin, että tietotekniikka on vain väline ja todellinen osaamishaaste nousee verkostomaisesta toimintamallista. Perinteinen tapa toimia ei enää sovellu uuteen toimintaympäristöön. Yhteisöllisyys ja kollaboratiivinen oppiminen ovat osa amk-opettajan ammatillista kasvua.*

## 1 Organisaatiot verkostoituvat

Suomen korkeakouluopetus on viime aikoina ollut julkisen keskustelun aiheena monestakin syystä: osana julkishallinnon toiminnan tehostamista, osana alueellista innovaatiotoimintaa, verkostoituvia ja hajautettuja järjestelmiä sekä osana EU:n koulutuspoliittista linjausta, johon on kuulunut mm. korkea-asteen koulutuksen harmonisointi ja tutkintojen vertailtavuus. On myös puhuttu mahdollisuudesta uudistaa omistuspohjaa ja hallintoa, jopa valtiollistaa ammattikorkeakoulut. Mm. Niiniluoto (2006) on ottanut laajasti kantaa korkeakoulujen muuttuviin tehtäviin ja toimintaympäristön aiheuttamiin kehittämispaineisiin.

Koulutuksen tulee tähdätä tulevaisuuteen. Siksi on tärkeää nähdä yhteiskunnallisia ja työelämän muutoksia sekä ennakoida niistä seuraavia haasteita niin koulutuksen sisällöille kuin toimintatavoille. Yliopistot ja osin ammattikorkeakoulutkin ovat organisoituneet tiedepohjaisesti, ja niiden tapa jäsentää todellisuutta perustuu edelleen pääosin ko. substanssitiiteen varaan. Tulevaisuuden hahmottamisessa ei riitä, että asioita katsotaan vain yhden tieteen näkökulmasta, tarvitaan *monitieteisyyttä, tieteidenvälisyyttä ja poikkitieteisyyttä*. Rubin (2005) määrittelee nämä käsitteet seuraavasti (lyhennettynä):

- **Monitieteisyys** (multidisciplinarity) Selittää samanaikaisesti kahden tai useamman eri tieteenalan alueelle ulottuvaa ilmiötä/ongelmaa. Näkökulma on kunkin tarkasteltavan yksittäisen tieteenalan oma, ja sen

sanelee kulloinkin tutkittavan ongelman/ilmiön luonne.

- **Tieteidenvälisyys** (interdisciplinarity) Selittää ilmiötä/ongelmaa eri tieteen keskinäisen vuoropuhelun perustalta. Kun jossain tietyissä tutkimuksellisessa sovelluksessa yhdistetään useammalta eri tieteenalalta peräisin olevia käsitteitä ja menetelmiä, jotta tutkittava ilmiö tai ongelma tulisi paremmin ymmärrettäväksi, voidaan puhua tieteidenvälisyydestä.
- **Poikkitieteisyys** (transdisciplinarity) Selittää ilmiötä/ongelmaa sen omista piirteistä käsin niin laaja-alaisesti ja kattavasti kuin mahdollista; usein muodostuu uusi tieteenala.

Poikkitieteelliset ongelmat ovat useimmiten peräisin todellisesta maailmasta eikä niitä voida sen vuoksi sisällyttää sellaisenaan mihinkään jo olemassa olevaan tieteelliseen domainiin, tutkimusalaan. Koska tutkimuksessa joudutaan siis vastaamaan usein totuttuja tieteenalojen rajoja laajempiin kysymyksiin, on irtauduttava tavanomaisista tieteenalojen ajattelu-kaavoista. Tutkimustulosten hyödyntäjät ovat usein tutkimusprosessissa mukana alusta loppuun saakka (sovellusnäkökulma), esim. tulevaisuustutkimus.

Toimintakulttuurien transformaalisessa muutoksessa on kysymys monista yhtä aikaa vaikuttavista tekijöistä, eikä sitä voida selittää ja kuvata vain esimerkiksi kasvatustieteen näkökulmasta. Tarvitaan mm. organisaatioteorioihin nojaavia tarkasteluja tai verkostoteoreettista näkökulmaa. Tieteidenvälistä kuvausta ongelman lähestymisessä havainnollistetaan kuviossa 1.



**Kuvio 1.** Todellisuuden näkeminen holistisesti ja tieteidenvälisesti lähestyen

Monitieteellisyys tarkastelemamme ilmiön kuvaamisessa olisi riittämätön johtuen erillistieteiden rajallisuudesta. Poikkitieteellisyys edellyttäisi oman tieteellisen liikkeen syntymistä ja vahvan teoreettisen ja metodologisen pohjan (vrt. Kaivo-oja 1995). Tieteidenvälinen ote on mahdollinen, koska toimintakulttuuria ja teoreettista pohjaa on käsitelty integroivasti laajasti muissa organisaatiokonteksteissa, joten se on sovellettavissa kouluorganisaatioon. Tiedon määrän kasvu asettaa kyvyn käsitellä ja ymmärtää laajoja ongelma-alueita. Tarvitaan monen eri asiantuntijuus-alueita edustavan henkilön kollaboratiivista tiedon käsittelyä. Spesifitiedon jatkuvasti kasvaessa tapahtuu myös kielellistä ja käsitteellistä erkaantumista. Koulua koskevassa analyysissä tarvitaan kasvatustieteellistä kasvun, oppimisen, ohjauksen ja tiedon käsityksiä, mutta myös yhteiskuntatieteellistä, jolloin koulu nähdään mm. sosiaalistajana sekä alue- ja työmarkkinaintressien sovittajana ja verkostokumppanina, sekä luonnontieteellistä teknologian näkökulmaa mm. it-sovellusten hyödyntäjänä ja kehittäjänä. Einsteinin kerrotaan todenneen: ”Ongelmia ei voi ratkaista siinä ajatustodellisuudessa, joka on ne luonut”. Näyttäisi mahdolliselta, että asiantuntijoiden muodostama kehittäjäverkosto voisi muodostaa monenlaisia rajojen ylityksiä, eri tieteitä ja intressipiirejä edustavien ihmisten ja tahojen keskustelua sekä yhteistyötä yli perinteisten rajaavien kehysten.

On sanottu, että verkostojen aika seuraa päättyvää (byrokraattisten) organisaatioiden aikaa. Verkostoitumisesta vallitsee vielä erilaisia käsityksiä. Vakiintumassa on kuitenkin käsitelmääritys, jossa *verkottuminen* ymmärretään tietotekniikan ja tietoverkkojen sekä niihin pohjautuvan verkkoliiketoiminnan käytönä. *Verkostoituminen* on monenkeskistä yhteistyötä, jossa voidaan hyödyntää monipuolisen osaamisen lisäksi myös tietoverkkoja. (Ks. esim. Niemelä 2002, 13.)

Organisaatioverkostoista puhutaan sekä toimijoiden välisinä että sisäisinä verkostoina. Organisaatioiden sisäisillä verkostoilla tarkoitetaan niitä epävirallisia verkostoja ja organisaatioita, eri toimijoiden välisiä riippuvuus- ja valtasuhteita, joita jokaisessa organisaatiossa väistämättä esiintyy. (Suominen 2004; Johanson ym. 1995.)

Stählen ja Laennon (2000, 21) mukaan verkostomainen toiminta luo organisaatioon riittävän joustavuuden ja nopeuden, samoin kuin mahdollisuuden tiedon jatkuvaan integrointiin, uuden luomiseen ja innovaatioiden synnyttämiseen. Verkostojen toiminta nojaa ennen muuta kumppanuuteen. Kumppanuus-käsitettä pidetään hyvän yhteistyön metaforana. Kumppanuuden rinnalla on käytetty käsitettä kehittämisverkosto, jossa korostuu monitoimijainen kehittäminen (Virkkala 2002).

Stähle ja Laento (2000) korostavat verkostoitumisen ideassa organisaation kykyä uudistua ja säilyttää innovaatiovoimansa. Verkostoituminen nähdään operatiivisena, taktisena ja/tai strategisena kumppanuutena. Verkostomainen toiminta luo organisaatioon riittävän joustavuuden ja nopeuden, samoin kuin mahdollisuuden tiedon jatkuvaan integrointiin, uuden luomiseen ja innovaatioiden synnyttämiseen. Verkostoyhteistyön keskeinen tavoite on tuottaa yhdessä verkostokumppaneiden kanssa lisäarvoa asiakkaalle, joka edellyttää jokaiselta kumppanilta integroitumista arvoverkoston osaksi. Verkostokumppaneiden on siksi tunnettava asiakkaan tarpeet, tunnistettava oma ydinosaaminen, ymmärrettävä osuus lisäarvon tuottamisessa ja liitettävä se aukottomasti muiden verkoston toimijoiden ydinosaamisalueisiin. (Ks. verkostoideologiasta enemmän Helakorpi 2005.)

Suominen (2004, 12) toteaa Dyeriin ja Nobeokaan (2000) viitaten: ”Kun verkostomaisesta työskentelytavasta puhuttaessa korostetaan oppimista, on taustalla ajatus siitä, että organisaatiot voisivat oppia toisiltaan ja toistensa kokemuksista nopeammin ja tehokkaammin kuin yksinään toimien. Verkostojen nimittäin katsotaan olevan ympäristöjä, joissa erilaiset näkemykset ja ajatukset kohtaavat menestyksellisesti toisensa, synnyttäen uutta tietoa siihen osallistuvien käyttöön. Parhaimmillaan tämä tieto on sekä implisiittistä että eksplisiittistä tietoa.” Verkoston jäseniä yhdistää jokin kaikkia kiinnostava tekijä. Osallistuva ja avoin verkosto voi hyödyntää ja kehittää sosiaalista pääomaa. Verkosto ei ole it-setarkoitus – arvon määrittelee se, kuinka verkosto palvelee partnereiden tarkoitusperiä niiden omissa kakkosverkostoissaan (Hautalan ja Kantolan artikkeli tässä julkaisussa).

## 2 AMK alueellisena välittäjäorganisaationa

Aluekehitys on suomalaisen yhteiskunnan ongelmien ja samalla myös mahdollisuuksien tiivistymä. Kansallisella tasolla aluepolitiikan tavoitteena on edistää alueiden omaehtoista kehittämistä ja alueellisesti tasapainoista kehitystä. Aluekehitystä toteutetaan mm. osaamiskeskusohjelmalla, aluekeskusohjelmalla ja seutukuntien yhteistyöllä. Aluekeskusohjelman tavoitteena on kaupunkiseutujen *omiin vahvuuksiin, osaamiseen ja yhteistyöhön perustuvan*, nykyistä tasapainoisemman aluerakenteen vahvistaminen. Aluekeskusohjelmassa korostetaan, että kysymys ei ole uusien organisaatioiden perustamista vaan *yhteistyöprosessista, kumppanuudesta* valtion, alueiden, maakuntien liittojen, kuntien, yksityisen sektorin ja kansalaisyhteiskunnan kesken. (Sisäministeriö 2002.)

Koulutuksessa ja muillakin yhteiskuntaelämän osa-alueilla on korostettu alueyhteistyötä ja -verkostoitumista selviytymisstrategiana. Ks. esim. ”Osaava, avautuva ja uudistuva Suomi” (Valtioneuvosto 2004), ”Alueellisen innovaatiotoiminnan tila, merkitys ja kehityshaasteet Suomessa” (Tulevaisuusvaliokunta 2003) sekä Opetushallituksen julkaisu ”Seudulliseen yhteistyöhön! Opetustoimen seudullisia verkostoja” (Numminen, U. & Stenvall, K. 2004). Opetusministeriön vuoteen 2013 ulottuvassa strategiassa hahmotellaan tavoitteita ja keinoja, joilla opetusministeriö vastaa ympäröivässä yhteiskunnassa tapahtuviin muutoksiin. Yhdeksi yhteiskunnan keskeiseksi muutokseksi nähtiin aluekehitys ja alueiden erilaistuminen. Aluekehitykseen voidaan merkittävästi vaikuttaa koulutuksella ja tutkimuksella.

Kohuttu Globalisaatio-raportti (Valtioneuvosto 2004) otti kantaa myös yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen voimavaroja haaskaavaan päällekkäisyyteen ja resurssien epätarkoituksenmukaiseen käyttöön sekä esitti työnjakoa selkiytettäväksi ja yhteistyötä tiivistettäväksi. Raportti esitti alueellista verkostoitumista sekä etä- ja verkko-opiskelun määrätietoista kehittämistä monipuolisen koulutustarjonnan ja laadun varmistamiseksi.

Useisiin tutkijoihin viitaten Matthies (1996) puhuu välitasosta tai välittävien organisaatioiden tasosta.

Välitaso on mielenkiintoinen toiminnan kohtaantotaso, joka yhdistää niin vertikaalista kuin horisontaalista yhteistyötä. Kysymys ei ole kiinteästä tilanteesta, vaan verkostot vaihtuvat toimintamuodoittain. Sama henkilö tai yhteisö voi olla mukana useammassa verkostossa. Välittävä taso tarjoaa myös mahdollisuuksia uutta luovaan toimintaan ja synnyttää uusia innovaatioita. Koulutus ja verkostot tarjoavat mahdollisuuksia osaamisen kehittämiseen. Välitasoa voitaisiin kuvata myös termillä ”oppiva alue”. Oppiva alue saa jatkuvan kasvun taloudessa tarvittavaa uutta tietoa sekä paikallisilta tiedon tuottajilta että verkostokumppaneilta.

Alueen verkostoituminen kohdistuu sekä alueen sisäisiin että sen ulkopuolella oleviin kumppaneihin ja yhteistyötahoihin. Palautetieto erilaisten sovellusten sopivuudesta ja tuloksista antaa lisätietoa etenkin sovellusten kehittäjille paikallisesti, mutta myös perustutkimukseen ja valtakunnalliseen kehittämiseen. Syntyy välittäjäorganisaatioita, joiden kautta hyvät käytännöt siirtyvät, vaihtuvat ja kehittyvät. Näitä välittäjäorganisaatioita ovat kunnalliset tai alueelliset kehitysyritykset, teknologia- tai innovaatiokeskukset, yrityshautomot ja muut yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen yhteyteen organisoidut teknologian siirron toimijat (Koskenlinna 2004). Ns. Rantasen selvitysmiesraportti (Rantanen 2004) korostaa erityisesti ammattikorkeakoulujen roolia alueellisten välittäjäorganisaatioiden innovaatiosiirron varmistajana. Välittäjäorganisaatioihin kuuluvat myös kansalais- ja vapaaehtoistyönjärjestöt ja muut ns. kolmannen sektorin piirissä toimivat yhteisöt.

Näiden muutosten ohella tietoverkkoavusteinen opetus ja sen nopea laajeneminen vaativat kokonaan uudenlaista toimintakulttuuria koulutuksessa ja opettajilta uusia ammatillisia valmiuksia (mm. verkkomateriaalien tekoa, verkko-ohjausta ja verkostomaista toimintaa). IC-teknologia (ICT) muuttaa työn välineellistä ja systeemistä ulottuvuutta mutta oleellisesti myös toimintakulttuuria. Verkostoitumista ja sen vaikutuksia on käsitelty laajemmin Helakorven teoksessa (2005). EU:n teknologian tutkimuskeskuksen raportissa (ISTAG 2001:3) on tiivistetty ICT:n vaikutuksia mielenkiintoisella skenaariokuvauksella, jossa yhdistyy ICT ja verkostoituminen sekä näiden suhde yksilöihin ja yhteisöihin. Tätä kuvausta on

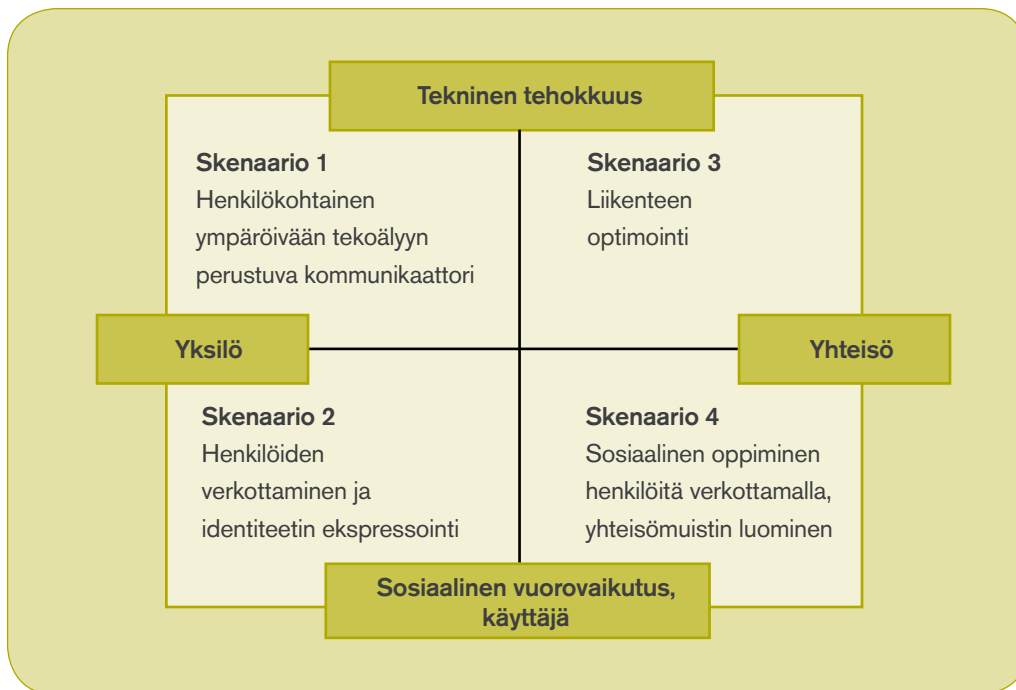
Ahlqvist (2005) vielä hiukan muokannut kuvion 2 esittämään muotoon.

Nämä neljä skenaariota eivät ole toisiaan poissulkevia vaan täydentäviä. Esimerkiksi älykäs kommunikaattori mahdollistaa henkilöiden verkottumisen ja yhteisöllisen tilan virtuaalisesti. Todella älykäs kommunikaattori (sensorit) tunnistaa henkilön ja kytkee hänet edeltä käsin suunniteltuihin järjestelmiin, vaikkapa avaa työpaikan oven automaattisesti, vahvistaa lunastetun matkalipun junaan tai varatun hotellihuoneen. Skenaario 4 avaa vision monenlaisista verkko- ja verkostosovelluksista. Vaikka ISTAG:n raportissa tätä pidetään kauimpana olevana skenaariona, tänä päivänä arvioiden sen aika näyttää tulevan hyvin nopeasti. Langattomat sovellukset etenevät todella nopealla vauhdilla ja mobiililla yhteydellä on mahdollista jo nyt toteuttaa yhteisöllisiä tilanteita, vaikkapa etätiimi-palaverit kuvallisella ja laadukkaalla yhteydellä. Tällä ulottuvuudella on erityistä merkitystä koulutuksen maailmassa.

Toiminnalle on oleellista kulttuurinen ympäristö, jona toimii mm. työpaikka tai koulu. Vuorovaikutuk-

sen kautta oppiminen on yhteisön jäsenenä tapahtuvaa osallistuvaa prosessia. Sosiaalinen oppiminen käsittää myös äänettömien taitojen ja hiljaisen tiedon oppimisen. Ihanteellinen verkosto on sellainen, jossa verkoston jäsenten osaaminen peittää verkoston osaamistarpeen. Päällekkäisyys osaamisessa kertoo verkoston vahvuuksista ja tyhjät alueet heikkouksista. Verkosto voi olla luonteeltaan taloudellinen, esim. alihankkijaverkosto. Parhaimmillaan se johtaa myös uusiin innovaatioihin, joihin kukaan verkoston jäsenistä ei yksin pääsisi – verkosto oppii ja jakaa tietoa. Suominen (2004, 12) toteaa Swaniin ym. (1999) viitaten: ”Verkostossa tapahtuvan yhteistyön on katsottu olevan myös yksi merkittävä tekijä innovaatioiden syntymisen ja hyödyntämisen kannalta. Verkostotoimintakaan ei ole näin ollen enää pelkkää tiedon mekanistista siirtoa, vaan pikemminkin yhteisen merkitysperspektiivin, ajattelutavan luomista. Uudet innovaatiot syntyvät ja leviävät, kun ihmisiä saatetaan yhteen keskustelemaan ja pohtimaan yhteisiä ongelmia.”

Jotta yritys olisi innovatiivinen, se on jossain elinkaarensa aikana tehnyt radikaalin innovaation. Sta-



**Kuvio 2.** ISTAG-skenaarioiden teknologiset ulottuvuudet (Ahlqvist 2005, muokattu)

biilissa toimintaympäristössä, esimerkiksi sellaisessa, jossa innovaatioiden elinkaari on pitkä ja innovaatiot syntyvät teknologisten läpimurtojen kautta, pätevät perinteiset tuoteinnovaatiokäsitykset. Radikaalien innovaatioiden synnyttäminen vaatii kuitenkin organisaatiolta enemmän riskinottoa ja epäonnistumisten ja epävarmuuden sietoa kuin jatkuva pienin askelin tapahtuva innovointi. Perusteet innovaatioille luodaan erilaisten ihmisten ja osaamisten yhteistyönä. Haasteita verkostoituneeseen malliin siirtymiseen asettavat näkemykset tuotekehityksestä yrityksen ydinkompetenssina, verkostoituneen tuotekehityksen kustannusten suuruudesta ja hallinnan monimutkaisuudesta. Avain verkostomaisen tuotekehityksen onnistumiseen löytyy muiden osaamisen kunnioittamisesta ja näkökulman laajentamisesta. Verkostojen rooli innovaatioiden konseptoinnissa on lisääntynyt. (Apilo & Taskinen 2006.)

Aivan erityinen haaste opetuksessa muodostuu n. uudesta oppimiskäsityksestä, jossa oppija on aktiivinen

toimija ja opettaja enemmänkin oppimisen ohjaaja ja oppimistilanteiden organisoija. Koulutuksen toimintaympäristön muutoksia ja niiden vaikutuksia koulutusklusteriin voidaan tiivistetysti kuvata taulukolla 1.

Edellä mainitut ja muut tässä mainitsemattomat muutokset edellyttävät kokonaan uutta koulua, jonka toimintatapa poikkeaa perinteisestä. Siinä opettajien ja johtajien työnkuvat ja asiantuntijuudet ovat monin tavoin uusia (myös Laukia ym. tässä julkaisussa).

### 3 Verkostot yhteisöllisen oppimisen ja ammatillisen kasvun kenttänä

Organisaatiossa esiintyy samalla hetkellä monenlaisia suhteiden verkostoja. Ne eivät ole toisiaan pois sulkevia, vaan henkilö voi kuulua moneen eri verkostoon ja hänellä voi olla toisen henkilön kanssa yhtä aikaa monenlaisia suhteita. Työn sujuvuuden, kommuni-

**Taulukko 1.** Toimintaympäristön muutosten vaikutuksia koulutusklusteriin

Muutostrendi	Vaikutukset koulutusklusteriin
Globalisoituvaa talous ja kansainvälisyyskehitys	Koulutuksen ja tutkintojen vertailtavuus, osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen, monikulttuurinen koulu
Verkostoituminen ja verkottuminen	Oppiminen verkoissa ja verkostoissa, eLearning, koulutuksen alueverkot ja -verkostot, kumppanuudet ja ostopalvelut
Tietoyhteiskunta	Uusi teknologia, uudet tiedon ja oppimisen käsitykset, innovatiiviset kehittäjäverkostot ja tietämyksen johtaminen
Yksilöllisyys ja asiakaslähtöisyys	Elinikäinen oppiminen, työssäoppiminen, yksilöllisesti räätälöity koulutus, työyhteisöjen henkilöstökoulutus
Polarisoituminen, syrjäytyminen, "kolmas sektori"	"Elämään ja olemaan" -oppiminen, ammattikoulutus kaikille, alueellinen yhteistyö mm. sosiaalitoimen ja kolmannen sektorin kanssa
Työn ja työorganisaatioiden muutos	Uudet koulutussisällöt ja uudet toimintatavat, laatuajattelu, työssäoppiminen, koulusta oppiva organisaatio
Väestörakenteen muutos, eläköityminen, maaltamuutto, kaupungistuminen, puute ammattityövoimasta	Joustavat innovatiiviset koulutuspalvelut, etäopetus, maahanmuuttajien koulutus, "hiljaisen tiedon" siirto, muuntokoulutus



koinnin ja yhteisymmärryksen kannalta on tärkeää, että kaikentyyppisiä verkostoja esiintyy verkottuneessa palveluorganisaatiossa. Organisaatiossa esiintyvien epävirallisten verkostojen on havaittu olevan helposti käytännön kehitystyöhön soveltuvia (Tuomela ym. 2003). Niiniluoto (2006) pohtii innovaatiotoiminnan yhteistyötä korkeakoulutuksessa ja työelämässä. Hän näkee innovaatiotoiminnan ongelmia yliopistojen ja yritysten välimaastossa ja viittaa tarpeeseen kehittää ”välittäjäorganisaatioita”. Hän ei mainitse tässä yhteydessä ollenkaan ammattikorkeakouluja, vaikka niiden rooli painottuu juuri tälle alueelle (vrt. mm. Rantanen 2004).

Monimutkaisten tilanteiden hallinnassa tarvitaan innovatiivista ajattelua ja tietämyksen hallintaa. Uusin ajatuksin ja välinein on mahdollista reagoida herkästi ja spontaanisti sekä yhdistellä asioita, jotka ovat kokonaan uusia. Kysymys on myös organisaatiossa olevan ns. piilevän, kokemusperäisen tiedon synergisestä hallinnasta. Organisatorisen tietämyksen hallinnassa kaiken lähtökohtana on avoimuus ja tacit-tiedon jakaminen. Tacit-tietämys leviää parhaiten yhteistoiminnallisessa tiimissä, jossa keskustellen ja pohtien tiedon soveltamista syntyy ajatuksia ja argumentointia tuotannon, tuotteiden tai palvelujen kehittämisestä. Tiedonluomisprosessin kautta syntyy lopulta tietämyksen integroituminen koko organisaatioon, ja se muuttuu eksplisiittiseksi tietämykseksi, mikä näkyy konkreettisesti uusina innovaatioina, palveluina ja tuotteina. (Nonaka & Takeuchi 1995.)

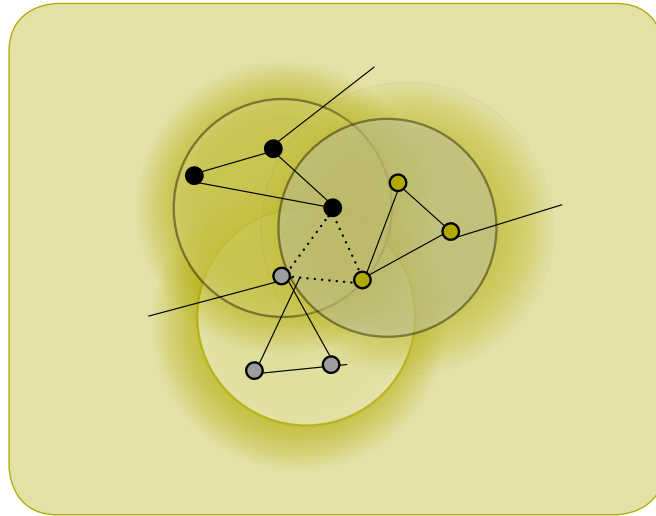
Informaatio muuttuu tiedoksi vasta, kun ihminen on itse asiaa pohtinut, ajatellut ja jäsentänyt omaan ”kognitiiviseen karttaansa” eli aiempaan käsitykseenä asiasta ja sen yhteyksistä muihin käsitteisiin. Tieto on aina yhteydessä johonkin kontekstiin, joka työssä on sen ympäristö, työpaikka, välineet ja aiempi tietämys. Kun asiaa pohditaan tiimissä, syntyy yhteinen tietämys. *Yhteisen tietämisen taito* on tiimin synergisen toiminnan edellytys. Näin tiimi saavuttaa jotakin sellaista tietämystä, jota kukaan tiimin jäsen yksin ei voisi saavuttaa. Yhteisen tietämisen taito ei synny itseltään vaan yhteisen reflektoinnin kautta. Se edellyttää yhteistä kieltä ja yhteisiä kokemuksia. Näin syntynyt tieto edustaa korkeatasoista tietämystä, johon liittyy tietoista arviointia sen käyttökelpoisuudesta ja näkemys tiedon laajemmista yhteyksistä ja merkityksistä.

(Ks. Aho ym. 1998.)

Aiemmin asiantuntijuudessa riitti monipuolinen ja vankka todellisuuden taju, nyt kysytään myös *mahdollisuuden taju*. Tämä mahdollisuuden taju syntyy työkontekstissa ja sen eri tilanteissa. Asiantuntijan on pystyttävä ylittämään niin organisatorisia kuin tieteenalan rajoja. Hakkarainen (2003) *puhuu hybridisestä asiantuntijuudesta*, joka syntyy kun yksilöt intensiivisessä vuorovaikutuksessa ylittävät osaamisen rajoja ja syntyy sosiokulttuurinen järjestelmä. Transaktiivisen tiedon pohjalta tiimissä suhteutetaan tehtäviä sen mukaan, millaista osaamista kullakin on. Lehtinen ja Palonen (1997) puhuvat vastaavasti verkostoissa olevien informaalioiden, merkittävien henkilöiden eli ns. portinvartijoiden (*gatekeepers*) osuudesta. Verkostoissa ei siis suinkaan käsitellä vain jäseneltyä, formaalia ja täsmällistä informaatiota, vaan myös informaalia tietoa. Informaalilla verkostolla on usein yhteys organisaation ulkopuolelle esim. henkilöiden harrastusten tai muiden yhteyksien kautta. Kun verkostoja tutkitaan, puhutaan *organisaatioiden välisestä (interorganizational networks)* ja toisaalta sisäisestä (*intraorganizational networks*) tarkastelusta tai puhutaan myös formaalista ja informaalista (sosiaalisesta tai näkymättömästä) luokittelusta.

Kuviossa 3 esitetään katkoviivalla hybridisten asiantuntijoiden ”kovaa ydintä”. Se muodostuu henkilöistä, joilla on (virallisia ja/tai epävirallisia) yhteyksiä toisiin tiimeihin tai toisiin organisaatioihin ja joille on muodostunut asiantuntijuutta oman työalueen ulkopuolisiin konteksteihin. Rajanylitys mahdollistuu, koska heillä on kokemuksen ja/tai koulutuksen kautta monipuolista tietämystä.

Eteläpellon (2001) mukaisesti rajanylittäjän tehtävänä on nähdä eri yhteisöjen näkökulmia niitä kääntäen ja liittäen. Rajanylittäjällä on mahdollisuus luoda linkkejä yhteisöjen ja niiden asiantuntijoiden välille sekä jopa neuvotella uudenlaisista merkityksistä. Merkitykset uusiutuvat jatkuvasti ja edellyttävät merkitysten tulkintaa. Kokonaisuuden ymmärtäminen edellyttää myös hiljaisen tiedon omaksumista. Osaamisen ja uusien ideoiden välittyminen tapahtuu verkostoituneiden yhteisöjen välityksellä. Koska ryhmällä on tiedollisia ja/tai käytännöllisiä tavoitteita toiminnassaan, ne suuntaavat voimakkaasti ryhmän ajattelua ja toimintaa. Käytännön yhteisön toiminta



**Kuvio 3.** Verkosto-organisaatio ja asiantuntijoiden hybridinen "kova ydin"

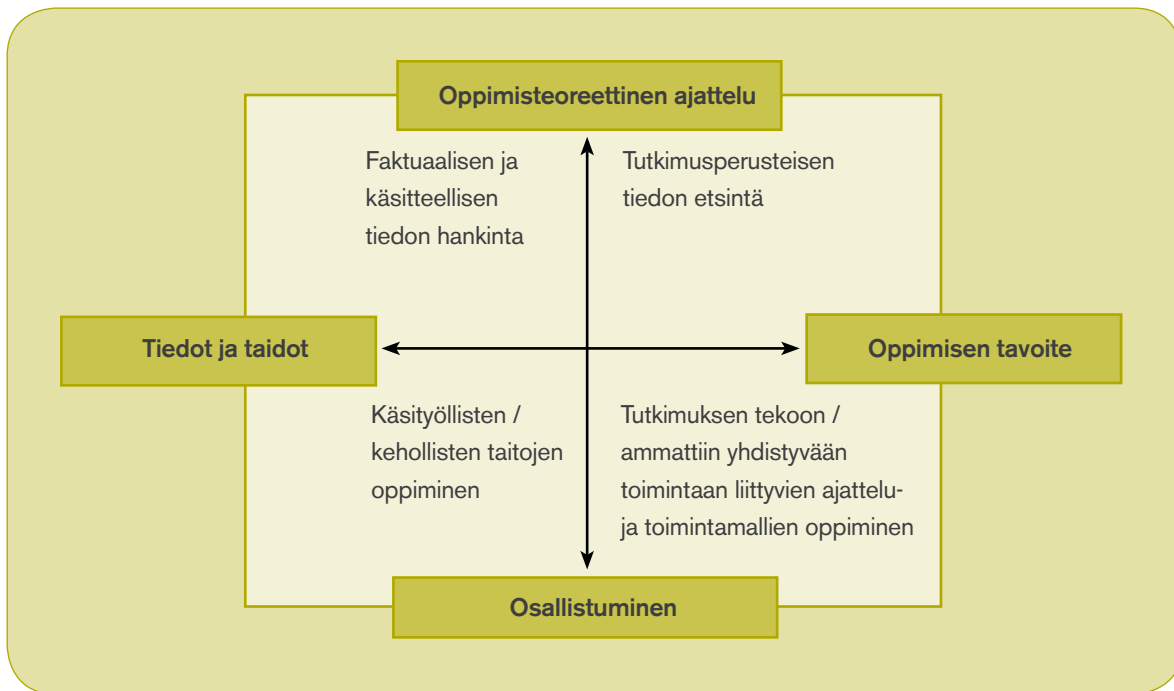
tuottaa siis jatkuvasti työtä tukevaa välineistöä, kuten toiminnan reflektointia palvelevia abstrakteja käsitteitä, symboleja ja malleja. Nämä ajattelun ja toiminnan välineet syntyvät prosessin välityksellä, jota Wenger (1998, 105) kutsuu esineellistymiseksi (reification). Tämä on prosessi, jonka välityksellä käytännön yhteisön kokemuksia ja toimintakäytäntöjä muutetaan usein innovatiivisella tavalla ulkoiseen ja kommunikoitavaan muotoon.

Kasvu asiantuntijuuteen on kehitysprosessi, jossa ammattilainen reflektoi osaamistaan suhteessa työorganisaatioon, taustatietämykseen (tiedetaustaan) sekä asiakkaisiin ja yhteistyöverkostoihin. Entistä enemmän asiantuntija ja jokainen ammattilainen on sidoksissa toimintakontekstin eri tekijöihin: ihmisiin, asioihin ja organisaation verkostoihin. Tähän liittyy myös arvoperustaista harkintakykyä ja tiedon merkityksien pohdintaa. Käytännön yhteisössä oppimista tuetaan asteittain syvenevällä osallistumisella. Asteittain syvenevä osallistuminen asiantuntijayhteistyöhön syntyy nimensä mukaisesti vähitellen: yhdessä tekemisen kautta prosessiin osallistujat omaksuvat asiantuntijoiden hiljaista/äänetöntä tietoa. Yhdessä tekeminen välittää toimintakulttuuria esim. aloittelevalle työntekijälle ja näin edistää asiantuntijaksi kasvua. (Lave & Wenger 1991.) Asiantuntijaksi tai osaajaksi oppiminen tapahtuu yhteisön toimintaan osallistumalla.

Ryhmäilmiöitä tutkittaessa on havaittu myös niihin liittyvät defensiiviset mekanismit. Puhutaan käsitteestä sosiaalinen defenssi, jolla tarkoitetaan yhteisön käyttämiä keinoja hallita ahdistusta. Avoimiin oppiviin yhteisöihin siirryttäessä tarvitaan paljon luottamusta. On todettu, että riittävän pieni ryhmä, tiimi, parhaiten antaa turvallisuutta ja avointa kasvualustaa myös epävarmoille henkilöille (ks. Argyris 1994). Aina ei kuitenkaan ole niin, että tiimin toiminta olisi synergistä ja tuottaisi uutta kollektiivista tietoa (" $2+2=5$ "). Parviainen ja Koivunen (2006) puhuvat *idiergiasta*, mikä tarkoittaa, että ryhmä osaa vähemmän kuin ryhmän jäsenet yksinään (" $2+2=3$ "). Tiimimäisessä työskentelyssä osaamisen johtaminen on siis oleellisen tärkeää onnistuneen synergian, kollaboratiivisen toiminnan aikaansaamiseksi ja defenssien ehkäisemiseksi. Tarvitaan avointa asiantuntijuutta.

Enkenberg (2004) on pohtinut oppimisen, työn ja teknologian konvergoitumista ja hakee malleja, kuinka kouluopetuksessa voitaisiin oppia kehittyvän työelämän uusia taitoja. Trillingiin ja Hoodiin (1999) viitaten tuloksena on työntekoa ja opiskelua, oppimista ja teknologiaa yhdistävä ja eheyttävä näkökulma kasvatukseen ja koulutukseen.

Opiskelijakeskeisen opetuksen yhteydessä puhutaan osallistumisesta (*participation*) sen vuoksi, että kyseinen metafora sopii hyvin kuvaamaan tutkijoiden, opettajien ja opiskelijoiden toimintaan paikallistuvan



**Kuvio 4.** Oppimisprosessit oppimisen (opiskelun) ja opetusteoreettisen ajattelun muodostamassa viitekehyksessä (Enkenberg 2004, 18)

hiljaisen tiedon välittämistä ja välittymistä. Kuvion 4 ulottuvuuksia ei voi kuitenkaan nähdä toisiaan poissulkevinä, koska oppimisessa on oltava hankittuja tietoja ja taitoja, joita on mahdollista sitten jakaa ja kehittää.

Sosiaalinen ympäristö voi olla merkittävä oppimista edistävä tekijä. Oppimisryhmissä saatu tuki, rohkaisu ja asioiden yhteinen pohtiminen voivat olla ratkaisevia tekijöitä motivaation kasvuun ja siihen, että oma oppimisstrukturi selkiytyy. Monet tutkimukset yhteisöllisestä oppimisesta (collaborative learning) osoittavat, että oppimista tehostavat:

- yhteisten päämäärien jakaminen
- vastuun jakaminen
- itsearviointin ja toveriarviointin käyttö oppimisen suuntaamiseksi.

Oppimiselle on siis oleellista, miten oppija oppii hankkimaan tietoa ja kuinka hän osaa liittää sen aikaisempaan tietoonsa ja kokemuksiinsa. Yhteistyöhön perustuvat oppimis- ja opiskelutavat mielletään usein

samaan kehykseen kuuluviksi. Erilaisten yhteistyöhön perustuvien oppimis- ja opiskelutapojen taustalla on kuitenkin erilaiset oppimiskäsitykset. Oppivan organisaation ja tiimityön (tiimioppimisen) syvällisen ymmärtämisen kannalta on tärkeää erottaa näiden toimintatapojen erilaisuus. Vahtivuori ym. (1999) ovat pohtineet yhteisöllistä opiskelua virtuaalikoulussa ja siinä yhteydessä analysoineet erilaisten yhteistyömuotojen piirteitä. Yhteisöllisessä opiskelussa korostetaan yhteistä työskentelyprosessia. Vahtivuori ym. (1999) totesivat virtuaalikoulututkimuksessaan opiskelijoiden ottavan luonnostaan aitoja askelia kohti opiskelijalähtöisempää ja sitoutuneempaa yhteisöllisen opiskelun mallia. Vahtivuori ym. korostavat myös yhteisöllisen opiskelun määritteissä oppimisen ymmärtämistä tutkimus- ja ongelmanratkaisuprosessina, vuorovaikutuksen ja dialogin sekä tulkinnan sosiaalisena tapahtumana. He korostavat myös sitä, että vaikka ryhmällä on samansuuntaiset tavoitteet (yhteinen kiinnostava tutkimusalue tai tehtävä), kukin voi kehittää osaamistaan omalla erityisalueellaan. Yhteisöllinen opiskelu koros-

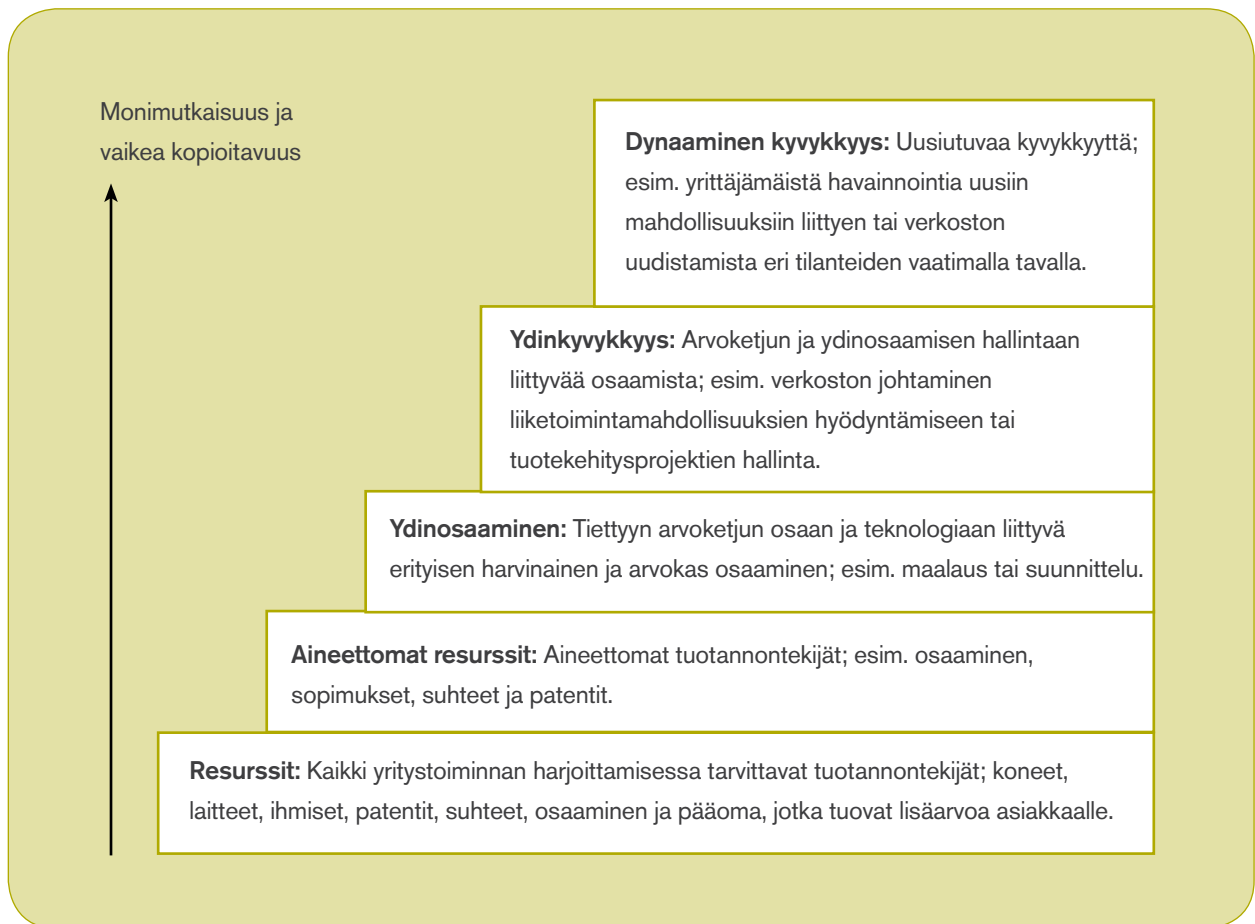
taa myös yksilön vastuun sijasta yhteisöllistä vastuuta. Yhteisöllisen oppimisen voimme aivan hyvin perustaa myös Nonakan tiedon luomisen prosessiin tiimissä ja Ojalan (1996) kuvaukseen tiimioppimisesta. Niiden oppimisteoreettiset lähtökohdat ovat samansuuntaiset. Ihmisen sisäiset mallit kehittyvät konstruktivistisen käsityksen mukaan yksilöllisten oppimisprosessien tuloksena ja ovat yhteydessä henkilön toimintakontekstiin. Voidaan puhua myös ammatillisesta kasvusta, jolla tarkoitetaan laajempaa kuin yksittäisen tehtävän kattavaa, pitkäkestoista osaamisen kehittymistä.

Nopeasti muuttuvissa tilanteissa osaamista on jatkuvasti uusittava. Puhutaan dynaamisesta kyvykkyydestä, jossa osaamista jatkuvasti uudistetaan ja tarvitaan innovatiivisuutta. Verkostomaisissa suhteissa dynaaminen kyvykkyys on yhteydessä sosiaaliseen pääomaan, mikä mahdollistaa laajemman liikkuvuuden. Sisäiset

ja ulkoiset sosiaaliset suhteet mahdollistavat uusien resurssien hankkimisen, yhdistämisen ja uudelleen järjestäytymisen. (Vuorinen 2005, 70.)

Verkostot voidaan siis edellä kuvatun mukaisesti nähdä organisatorisena kysymyksenä tai oppimisen paikkana ja osaamisen jakamisen muotona. Erityisesti muutostilanteissa osaamisen siirtyminen on organisaatiolle strateginen kysymys. Toisaalta osaamista on päivitettävä jatkuvasti, jotta se ei vanhene ja muutu tarpeettomaksi. Jatkuva osaamisen johtaminen on siis välttämätöntä nykyisessä yhteiskunnassa ja yritystoiminnassa. Niiranen kuvaa osaamisen jakamisen, oppimisen ja vuorovaikutuksen kytkeytymistä kuvion 6 mukaisesti.

Osaamisen johtamisella luodaan edellytyksiä oppimiselle, mihin liittyy professionaalisen tiedon ja hallinnollisen johtajuuden jännitteitä. Kysymys on professionaalista johtajuudesta, jossa tuetaan

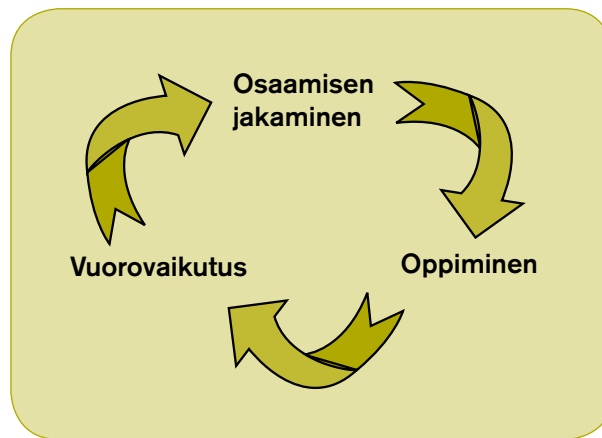


**Kuvio 5.** Resurssityyppien hierarkia (Vuorinen 2005, 70)

yhteistä oppimista ja jolloin yksittäisen asiantuntijan osaaminen tukee kokonaisuutta – ja toisin päin. Osaaminen nähdään osaksi strategista suunnittelua. Verkostoituminen ja yhteistyö lisäävät organisaation resursseja, auttavat kasvamaan ja mahdollistavat sellaisen tekemisen tai osaamisen, jota yksin ei voisi saavuttaa. Tietointensiivisessä palveluorganisaatiossa tieto ja sen johtaminen ovat erityisen keskeisessä roolissa. Markova (2005, 9) korostaa tietointensiivisessä palveluorganisaatiossa ennen kaikkea sen sosiaalisesti rakennettua systeemiä, jossa vuorovaikutuksen ja on-

gelmanratkaisun kautta pyritään synnyttämään tietoa ja palveluja asiakkaille.

Enkenbergin (2004) päätelmiin on helppo yhtyä: ”Oppimisen laadun ja tehokkuuden nostamiseksi on tarvetta luoda uudenlaisia oppimista tavoittelevia yhteisöjä (vrt. Wenger 1998). Näiden yhteisöjen luonnollisina jäseninä ovat tietenkin opiskelijat, mutta ilman opettajia ne eivät voi tukea oppimista parhaalla mahdollisella tavalla.” – Tämä kirjoitus ja tämä teos haastaa kaikki amk-yhteisöjen jäsenet uudenlaisen ”kollaboratiivisen kampuksen” kehittämiseen!



**Kuvio 6.** Osaamisen jakaminen, oppiminen ja vuorovaikutus (Niiranen 2005)

## Lähteet

- Aho, H., Leppänen M. & Tamminen T. 1998. Tieto on kuin ilo – se kasvaa jakamalla. Teknillinen korkeakoulu. Erikoistyö. Espoo: Info 1998:7.
- Ahqvist, T. 2005. Kivijalka ja keihäänkärki: informaatioteknologioiden ja ICT-osaamisen tulevaisuudennäkymiä. Futura-lehti 4705, ss. 37–50.
- Apilo, T. & Taskinen, T. 2006. Innovaatioiden johtaminen. VTT. Tiedotteita 2330. Espoo: Otamedia Oy.
- Argyris, C. 1994. Good communication that blocks learning. Harvard Business Review 72(4), ss. 77–85.
- Dyer, J. H. & Nobeoka, K. 2000. Creating and Managing A High-Performance Knowledge – Sharing Network: The Toyota Case. Strategic Management Journal 21, ss. 345–367.
- Enkenberg, J. 2004. Yliopistopedagogiikka haasteena ja kehittämisen kohteena. Teoksessa Enkenberg, J., Savolainen, E. & Väisänen, P. (toim.): Tutkiva opettajankoulutus – taitava opettaja. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Eteläpelto, A. 2001. Ammattikasvatuksen tutkimuksen ajankohtaiset haasteet. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 2/2001, ss. 6–15.
- Hakkarainen, K. 2003. Kollektiivinen älykkyys. Psykologia-lehti 38, s. 6.
- Helakorpi, S. 2005. Kohti verkostoituvaa ja verkottuvaa koulutusta. HAMK. Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 9/2005. Hämeenlinna.
- ISTAG. 2001. Scenarios for ambient intelligence in 2010. inal Report Compiled by K. Ducatel, M. Bogdanowicz, F. Scapolo, J. Leijten & J-C. Burgelman. ISTAG&IPTS. EU. <ftp://ftp.cordis.lu/pub/ist/docs/listagscenarios2010.pdf> . Luettu 20.4.2006.
- Johanson, J. E., Mattila, M. & Uusikylä, P. 1995. Johdatus verkostoaanlyysiin. Menetelmäraportteja ja käsikirjoja 3/1995. Kuluttajatutkimuskeskus.
- Kaivo-oja, J. 1995. Tieteidenvälisyyden haaste tutkimuksessa ja koulutuksessa. Artikkelitiedepolitiikka-lehdessä 3/95, ss. 21–32).
- Koskenlinna, M. 2004. Välittäjäorganisaatorakenteet osana tutkimusjärjestelmää – kehittämisen haasteet. Korkeakoulutieto 3/20004.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated learning. Legitimite periphera participation. Cambridge University Press.
- Lehtinen, E. & Palonen, T. 1997. Asiantuntijaverkosto oppimisympäristönä. Turku: Turun yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus.
- Markova, M. 2005. Tiedon merkitys organisaation muuttumiselle ja uudistumiselle. e-Business Research Center. Research Reports 27. Tampere.
- Matthies, A.-L. 1996. Hyvinvoinnin sekatalous ja suomalaiset välittävät organisaatiot. Teoksessa Matthies, A-L, Kotkakari, U. & Nylund, M. (toim.) Välittävät verkostot. Jyväskylä: Vastapaino.
- Niemelä, S. 2002. Menestyvä yritysverkosto. Verkostonrakentajan abc. Helsinki: Edita.
- Niiniluoto, I. 2006. Yliopistot uudistuvat monissa tehtävissään. Artikkelit Helsingin Sanomissa 11.1.2006.
- Niiranen, V. 2005. Osaamisen haasteet sosiaalitoimessa. Esitys 23.2.2005. Osaamisella Tuloksellisuutta KuntaOrganisaatioon – OSAATKO-hanke. Kuopion yliopisto Minna Canth -instituutti. Sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan laitos. [http://www.uku.fi/sostyo/osaatko/Millaista\\_osaamista\\_tarvitaan\\_vuonna\\_2010.pdf](http://www.uku.fi/sostyo/osaatko/Millaista_osaamista_tarvitaan_vuonna_2010.pdf) 30.3.2006.
- Nonaka, I. & Takeuchi H. 1995. The Knowledge-Creating Company. New York: Oxford University Press.
- Numminen, U. & Stenvall, K. 2004. Seudulliseen yhteistyöhön! Opetustoimen seudullisia verkostoja. Opetushallitus.
- Otala L. 1996. Oppimisen etu – kilpailukykyä muutoksessa. Porvoo: WSOY.

- Parviainen, J. & Koivunen, N. 2006. Kollektiivinen asiantuntijuus – kymmenen kysymystä. <http://www.uta.fi/tutkimus/liike/seminaari030604/parviainen.pdf>. Luettu 2.2.2006. /esitetty seminaarissa Born Globals -projekti (HKKK), LIIKE-Ohjelma 3.6.2004.
- Rantanen, J. 2004. Yliopistojen ja Ammattikorkeakoulujen tutkimuksen rakenneselvitys. Selvitysmiesraportti. Opetusministeriö.
- Rubin, A. 2005. Tulevaisuudentutkimus tieteenalana. Tulevaisuuden tutkimuksen verkostoakatemia. <http://www.tukkk.fi/tutu/topi/kokohakemistosivut/kokotiedonalana.htm>. Luettu 9.12.2005.
- Sisäministeriö. 2002. <http://www.intermin.fi/hankkeet> <http://www.minedu.fi/julkaisut/koulutus/2004/tr36/tr36.pdf>. Luettu 20.12.2004.
- Stähle, P. & Laento, K. 2000. Strateginen kumppanuus. WSOY: Porvoo.
- Suominen K. 2004. Verkostomaisen yhteistyön jäljillä. Diskurssianalyttinen tutkimus organisaatioiden välisestä kehittämisverkostosta. Pro gradu -tutkielma. Aikuiskasvatustiede. Kasvatustieteen laitos. Helsingin yliopisto.
- Swan, J., Newell, S., Scarbrough, H. & Hislop, D. 1999. Knowledge Management and Innovation: Networks and Networking. *Journal of Knowledge Management* 3, ss. 262–275.
- Trilling, B. & Hood, P. 1999. Learning, technology and educational reform. *Educational Technology*, May-June, ss. 5–18.
- Tuomela, A., Salonen, A. & Puhto, J. 2003. Verkottunut palveluorganisaatio. Teknillisen korkeakoulun rakentamistalouden laboratorion raportteja 211. Espoo.
- Vahtivuori, S., Wager, P. & Passi, A. 1999. "Opettaja, opettaja, teletimi 'Tellus kutsuu'...". Kohti yhteisöllistä opiskelua virtuaalikoulussa. *Kasvatus* 3/1999, ss. 265–277).
- Wenger, E. 1998. Communities of practice. Learning as a social system. *Systems Thinker*. Saatavilla: <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/iss.shtml> . Luettu 26.4.2006.
- Valtioneuvosto. 2004. Osaava ja avautuva Suomi maailmantalouden murroksessa. Suomi maailmantaloudessa -selvityksen väliraportti. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 14/2004. Helsinki.
- Virkkala, S. 2002. Kumppanuus alueellisen kehittämisen hallintana. Suomi ja muut Pohjoismaat. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Kokkola.
- Vuorinen, T. 2005. Verkostot organisoitumisen muotona. Hermeneuttinen analyysi kahden välisten suhteiden rakentumisesta kärkiyrityskontekstissa. *Acta Wasaensia*. N:o 150. *Liiketaloustiede* 63. Johtaminen ja organisaatiot. Vaasan yliopisto.





# Opedin seitsemän vuotta – Verkoston voima opintojen edistämässä

*Mervi Friman, Reima Kallinen,  
Birgitta Varjonen*

*Artikkeli käsittelee Oped-projektia (opintojen etenemisen edistäminen), jonka ominaispiirteenä on sen pitkäkestoisuus. Hankkeen ensimmäinen vaihe oli v. 2000–2002, seuraava vaihe 2003 ja viimeinen Oped-Exo v. 2004–2006. Ensimmäisestä vaiheesta kirjoittaa hankkeen silloinen tutkija Mervi Friman, toisesta vaiheesta projektiassistentti Reima Kallinen ja kolmannesta projektipäällikkö Birgitta Varjonen. Pohdintakappale on kirjoitettu yhdessä.*

*Tarkastelemme projektia kahdesta näkökulmasta: kuinka opintojen etenemistä edistävät tekijät ovat hankkeen kuluessa jäsenytyneet ja millaisiin käytännön toimiin ne ovat johtaneet.*

*Opintojen ohjaus on ollut koko Oped-projektin aikana kantava teema. Ammattikorkeakouluyhteisön kannalta on jatkuvasti läsnä kysymys siitä, kenelle ohjaus kuuluu. Onko se opinto-ohjauksen ammattilaisten tehtävä, kuuluuko se jokaiselle opettajalle vai tulisiko opiskelijoiden ohjata toisiaan? Vai onko tavoitteena itseohjautuva opiskelija? Kysymyksiin on haettu Oped-projektin aikana vastauksia ja vaihtoehtoisia toteutusmalleja.*

## 1 Kentän jäsentelyä ja käsitteiden määrittelyä

Oped-projekti syntyi 2000-luvun vaihteessa, jolloin opintojen keskeyttäminen näytti nousevan ennakoitua suuremmaksi ongelmaksi ammattikorkeakoulukentällä. Tilanteessa, jossa rahoitus määräytyi ensisijaisesti läsnäolevien opiskelijoiden mukaan, keskeyttämiset (eroamiset) vaikeuttivat ammattikorkeakoulujen toiminnan suunnittelua ja toteutusta. Keskeytyminen nähtiin hälyttäväksi myös opiskelijan kannalta – johtaisiko se syrjäytymiseen, kuten ammattikoulutuksen kentällä näytti käyvän (mm. Komonen 2001; Vuorinen & Valkonen 2001)? Korkeat keskeyttämisluvut olivat ammattikorkeakouluille myös imagokysymys – olihan tavoitteena ollut luoda tiedekorkeakouluista poikkeava systemaattisesti etenevä ja joustavasti työelämään johtava koulutusmalli (mm. Lampinen 1995).

Uuteen haasteeseen tartuttaessa tarvittiin aktiivisia toimijoita ja asiaa koskevaa tutkimus- ja käytännön tietoa. Toimijaverkosto alkoi muotoutua hankkeen silloisen vetäjän, tutkijayliopettaja Seppo Kolehmaisen vahvan otteen ja pitkäaikaisten opistoasteen rehtorin kontaktien myötä. Verkoston synnyttämisen vaihe oli hyvin samanlaista oikeiden ihmisten hakemista kuin mitä ura- ja rekrytointihankkeessakin (Lantta tässä julkaisussa). Hautala ja Kantola (tässä julkaisussa) viittaavat verkostojen synnyssä Wengerin (1998) ”käytäntöyhteisöihin” tai ”jokapäiväisen toiminnan verkostoihin” (communities of practice), jotka muodostuvat ihmisten tarpeesta kokoontua yhdessä ratkomaan omaa työtä koskevia ongelmia sekä tarpeesta jakaa tietämystä erilaisista käytännöistä ja uusista suuntauksista. Oped-hankkeessa nämä henkilöt löytyivät pitkälti ohjauksen piirissä toimivista henkilöistä, joista useilla oli jo entuudestaan epävirallisia yhteyksiä ja toistensa tuntemusta.

Verkostotoiminnan alkuvaihetta voi kuvata käytännön ongelmakentän jäsentämiseksi ja yhteisten käsitteiden määrittelyksi, jota Hautala ym. kuvaavat (Kever-lehti1/2006) artikkelissaan. Teoriatietoa haettiin keskeyttämisen taustalla olevista tekijöistä. Tämä

johti hankkeen rakentumiseen kahteen renkaaseen. O-renkaan keskiössä olivat ohjaukäytänteet ja toimijat olivat opintotoimiston päälliköitä ja opinto-ohjaajia. K-rengas koostui pääosin tutkimuksen tekijöistä sopivasti käytännön toimijoilla höystettynä.<sup>1</sup> Rengasmainen toiminta sai vaikutteita ura-rekry-hankkeesta, jossa mallia oli menestyksellisesti toteutettu (Lantta tässä julkaisussa). Hankkeen viimeisenä vuonna havaittiin opintojen etenemiseen kytkeytyvä pitkittymisongelma, jonka ympärille syntyi P-rengas.

K-renkaan keskeinen tehtävä oli pyrkiä näkemään keskeytymisongelma opiskelijan silmin: mitkä tekijät ja miksi johtavat opintojen keskeytymiseen. Syitä haettiin sekä henkilökohtaisista tekijöistä (ikä, sukupuoli, perhetilanne) että koulutustaustasta. Niin ikään tarkasteltiin koulutusalaakohtaisia eroja kuin myös opiskeluorientaatiota ja -motivaatiota. Ammattikorkeakoulujen sisäisinä selvityksen kohteina olivat opintojen ohjaus sekä opetusjärjestelyt. Näinkin laajaan taustojen tutkimukseen oli mahdollisuus, koska K-renkaan toiminnassa oli ammattitutkijoita, väitöskirjantekijöitä (Friman 2004, Lerkkanen 2002) sekä ammattikorkeakoulukohtaisten selvitysten tekijöinä opettajia, ohjaajia ja opiskelijoita.

K-renkaan työskentelyssä yleisimmiksi keskeyttämiä aiheuttaviksi syiksi ilmenivät seuraavat: väärä valinta, tiedekorkeakoulun alkuperäinen ensisijaisuus, henkilökohtaiset elämäntilanteen muutokset. Näistä oli edelleen johdettavissa haasteita ammattikorkeakoulujen toiminnalle: markkinoinnin oikeellisuus, tutkintojen tunnettuuden lisääminen sekä yhteydet toisen asteen opintojen ohjaajiin.

O- ja P-renkaat painoutuivat käytännöllisemmin ja hyödynsivät mm. K-renkaan toimijoiden tuottamia tutkimustuloksia. Opintojen ohjaus nousi tässä vaiheessa keskeiseksi teemaksi, jolla voitaisiin vähentää keskeyttämiä ja pitkittymisiä. Murros opistoasteen koulutuksesta ammattikorkeakoulutukseen näytti heijastuvan valtakunnallisesti voimakkaana ohjaustarpeen lisääntymisenä. Uusien resurssien tarvetta ei ollut osattu ennakoida missään ammattikorkeakoulussa.

O-renkaan toiminnassa keskeisiä teemoja olivat

<sup>1</sup> K-renkaan toimintatapa antoi lähtökohtia myöhemmin, v. 2002 syntyneelle KeVer-hankkeelle, jonka ideana on toimia ammattikorkeakoulutuksen tutkijoiden ja koulutuksen kehittäjien kohtaamispaikkana.

opinto-ohjaajan professio, ohjauksen resurssointi ja koulutus. Niin ikään ohjauksen toteutus (mm. verkototeutukset, ryhmäohjaukset jne.) olivat esillä. P-renkaassa lähdettiin selvittämään erikseen nuorten ja aikuisten probleemoja, jotka näyttivät osittain hyvinkin erilaisilta. Nuorten puolella pitkittymistä aiheuttivat henkilökohtaisten elämäntilanteiden muuttuminen sekä opinnäytetyössä kohdatut ongelmat. Aikuisen puolella tasapainoilu työn, perheen ja opiskelun välillä herpaannutti helposti otteen opiskelusta.

O- ja P-renkaiden toimijoilla oli käynnissä tai he aloittivat Opedin kuluessa (ja sen vaatimattomalla rahallisella tuella) ammattikorkeakoulukohtaisia osahankkeita. Osahankkeet syntyivät ammattikorkeakoulujen omista erityistarpeista, kuten opiskelija–opettaja-yhteistyön kehittämisestä tai opiskelupaikkakuntaan integroitumisesta. Osahankkeista saatuja kokemuksia jaettiin renkaiden omissa ja koko hankkeen yhteisissä seminaareissa.

Ensimmäisen kauden toiminta jäsenyi pitkälti opintojen ohjauksen merkitysten löytämiseen ja edelleen kehittämiseen. Ohjaustoiminnan nähtiin olevan avainasia opintojen etenemisen edistämässä. Vaikka yhtäältä ohjaus nähtiin nimenomaisesti ohjauksen ammattilaisten toiminnaksi, korostettiin myös jokaisen opettajan vastuuta ohjauksen toteuttajina. (Rauhala 2002.)

## 2 Kohti laadukasta opintojen ohjauksen määrittelyä

Oped-projektin ensimmäisen vaiheen tuloksena syntyi useita ehdotuksia opintojen edistämisen kehittämiseksi. Yksi niistä käsitteli ohjauksen yhteisen kriteeristön laatimista ja ohjauksen yhteisen laadunvarmistuksen kehittämistä. Laadunvarmistus oli kaiken kaikkiaan relevantti aihe, kun ammattikorkeakoulujen laatutyö oli tapetilla – arviointeja oli tehty (2001) ja tulossa (2005).

Jatkohankkeen Oped-Laatu (2003) päätavoitteena oli ohjauksen eri näkökulmista luoda ammattikorkeakoulujen henkilöstön ja opiskelijoiden kanssa yhteinen näkemys ohjauksen kriteeristöstä, vaatimuksista ja käytännön toteutuksesta. Oped-Laadussa toimi neljä toimintaryhmää: Ohjauksen näkökulmat (1), Ohja-

us, opetus ja oppiminen (2), Organisointi, työnjako ja resurssit (3) sekä Ohjauksen seuranta ja välineet (4). Tavoitteiden asetteluun vaikutti myös Oped-Laadun toteuttama ammattikorkeakoulujen rehtoreille suunnattu kysely heidän näkemyksistään ohjaus- ja neuvontapalvelujen ja opinto-ohjauksen lähtökohdista, strategioista, keskeisistä osa-alueista ja käytännön toteutuksista.

Oped-Laadun työrenkaat tuottivat seuraavat tuotokset:

- Ohjauksen strategiatyön kehittämisen ohjeistus, joka pohjautui ammattikorkeakoulujen ohjaus- ja neuvontapalvelujen/opinto-ohjauksen tavoitteista ja strategioista tehtyyn selvitykseen. Ohjeistus käsitti ohjauksen alueen ja käsitteiden määrittely, ohjauksen tavoitteenasettelun taustadimensiot ja ohjaussuunnitelman tuottamisen sekä ohjauksen strategiatyön tulevaisuuden haasteet.
- Opettajien HOPS-työskentelyn ja ohjaustyön kehittämisen arvioinnissa huomioon otettavia kysymyksiä. Kysymykset on koottu kahteen taulukkoon. Hops-työskentelyn osa-alueina on käsitelty henkilökohtaisen opintosuunnitelman suhdetta opetussuunnitelmaan, hops-prosessin kulkua sekä vastuun ja tehtävän jakoa hops-ohjauksessa. Opettajien ohjaustyön kehittämisen arviointi on jaettu opettajan ohjausvalmiuksien kehittämiseen ja pedagogiseen johtajuuteen.
- Kuvaus opintojen ohjauksen työnjaosta, jossa kuvattiin ohjauksen keskeisiä tavoitteita ja keinoja niiden saavuttamiseksi sekä ohjaushenkilöstön vastuualueita.
- Ohjauksen seurannan mittarit, jotka on jaettu osiin opintopolun vaiheiden mukaan. Kussakin vaiheessa tarkastellaan ohjausta yksilön ja organisaation näkökulmasta. Arviointimittarit on jaettu tulos-, prosessi- ja kehittämismittareihin.

Edellisten ja toimintaryhmissä käytyjen keskustelujen pohjalta laadittiin laadukkaan ohjauksen kriteeristö, jonka tarkoituksena oli toimia avauksena jatkokeskustelulle ja -kehittämislle. Tavoitemäärittelyssä esitettiin ne ohjauksen osa-alueet, joilla ohjauksen vaikutus opintojen edistymiseen on suuri, päämäärät, joita ohjauksella tulisi tavoitella, sekä esimerkkejä ja suosituksia toimintatavoista, joita tavoitteeseen pääsemiseksi voitaisiin käyttää.

### 3 Toiminta ja käytäntöön soveltaminen

Opedin kolmas vaihe (2004–2006) nimettiin Oped-Exoksi (ex = expert = asiantuntija, o = ohjaus). Lähestymisnäkökulmat hahmottuivat jo Oped-Laatu -projektin aikana, ja Oped-Laadun tuottamat, ammattikorkeakouluihin jalkautuneet tuotokset toimivat työskentelyn jäsentäjinä koko hankeen ajan. Projektille antoivat suuntaviivoja myös tuore kirjallisuus- ja tutkimustieto sekä Korkeakoulujen arviointineuvoston vuosina 2001 ja 2005 toteuttamat Opintojen ohjauksen arviointi korkeakouluissa -arviointiprojektit.

Arviointien tulokset osoittivat ohjauspalvelujen organisoinnin kirjon. Osa ammattikorkeakouluista painotti keskitettyjä, osa hajautettuja ratkaisuja, osa oli rakentanut ohjauspalvelut opettajatuutoroinnin varaan ja osa katsoi ohjauksen hoituvan opetustilanteissa. Ammattikorkeakouluissa ohjausta ja neuvontaa tarjoavat mm. opintotoimistot sekä koulutusalojen ja koulutusohjelmien opetus- ja ohjaushenkilöstö. Oped-Exossa ohjausta antavat tahot nivottiin yhteen ja ohjausta lähestyttiin ns. kolmikanta-ajattelun mukaisesti. Kolmikannalla tarkoitettiin virtuaaliohjausta, vertaisohjausta sekä ohjaushenkilöstön antamaa ohjausta. Ohjaushenkilöstöllä tarkoitettiin siis kaikkia ammattikorkeakoulussa toimivia tahoja, jotka antavat ohjausta (opinto-ohjaajat, opettaja- ja vertaistutorit, opintotoimiston henkilökunta).

Korkeakouluille oli yhteistä se, että ohjauspalveluja ei ollut useinkaan kehitetty kokonaisuutena vaan pala palalta kerrallaan reaktioina korkeakoulujen ulkopuolelta tullessiin haasteisiin. Ohjausta antavan henkilökunnan työnjako oli usein selkiytymätön, nimikkeistö kirjava ja koulutustausta vaihteleva. Ohjauspalvelut eivät muodostaneet opiskelijan näkökulmasta toimivaa kokonaisuutta vaan jäivät helposti irrallisiksi toiminoiksi.

Edellä esitetyn perusteella Oped-Exon keskeisenä kokonaisuutena oli opiskelijan ohjaaminen asiantuntijuuteen ja opintojen ohjauksen kehittäminen kokonaisuutena. Oped-Exon alkuvaiheessa aihekokonaisuuksia hahmoteltiin ydintyöryhmissä, joissa työskenteli aikaisemmissa Opedeissa mukana olleet ohjauksen asiantuntijat. Aihealuetta päätettiin lopulta lähestyä neljästä näkökulmasta, joihin muodostettiin

aikaisempien Opedien tavoin työrenkaat:

- työelämälähtöisyyden vahvistaminen
- toimivan ja laadukkaan ohjausstrategian/-järjestelmän kehittäminen osana korkeakoulun kokonaisstrategiaa
- tuutoritoiminnan kehittäminen ammattikorkeakouluissa
- vertaistutoritoiminnan kehittäminen ammattikorkeakouluissa.

Kun näkökulmia vertaa Opedin alkuvaiheeseen, ovat painotukset osin samoja, osin uusia.

Työelämälähtöisyyden merkitystä opintojen ohjauksessa voi pitää verkostomaisessa toiminnassa syntyneenä tietona, jota Helakorpi sekä Hautala ja Kantola (tässä julkaisussa) valottavat. Kun ohjausta tarkasteltiin Opedin ensimmäisessä vaiheessa painotetusti ohjauksen asiantuntijoiden piirissä, ei työelämälähtöisyys näyttäytynyt oleellisesti opintojen etenemistä edistävänä. Verkoston laajentuessa opetuksen toteuttajatasolle tuli työelämälähtöisyys esiin ohjauksen kontekstissa. Opintojen ohjauksen tavoitteena on loppukädessä ammatillisen kasvun ohjaus ja opiskelijan tukeminen, jotta hän voi siirtyä työelämään mahdollisimman ajantasaisin tiedoin. Ammattikorkeakouluopintojen työelämälähtöisyys on opiskelijoiden etu ja oikeus. Ohjauksen näkökulmasta tarkasteltuna ohjausta ohjaa ja tulee ohjata ammattikorkeakoulutuksen perimmäinen kokonaistehtävä eli opiskelijoiden ohjaaminen ammatillisiin asiantuntijatehtäviin. Useissa tutkimuksissa on todettu, että ammattikorkeakouluopiskelijoita motivoi ja sitouttaa työelämäläheinen opiskelutapa.

**Työelämälähtöisyyden vahvistaminen** -työrengas otti haastavaksi tehtäväkseen kerätä ohjaajille (opinto-ohjaajat, opettajatuutorit, vertaistutorit) tukimateriaaliksi aineistoa tulevaisuuden työelämän luonteesta ja työtehtävistä, johon mm. ikärakenteen muutos keskeisesti vaikuttaa. ECTS-järjestelmään siirtyminen vauhditti keskustelua opetettavasta ydinaineksesta. Työrengas kaassa perehdyttiinkin korkeakouluissa käytettävään ydinainesanalyysiin. Työrengas ideoi ja luonnosteli Turun Tulevaisuuden tutkimuskeskuksen kanssa työkalun opiskelijoiden urasuunnittelun- ja ohjauksen apuvälineeksi.

Oped-Laatu -hankkeen työ jatkui **Ohjausjärjestelmien kehittäminen** -työrengas. Työrengas kä-

siteltiin ammattikorkeakoulujen ohjausjärjestelmiä, HOPSin eri muotoja, verkko-ohjauksen mahdollisuuksia sekä palautejärjestelmää. Työrengaskokouksissa vaihdettiin kokemuksia ohjauksen käytännöistä, ideoista ja ohjeistuksista sekä esitettiin ja analysoitiin seitsemän ammattikorkeakoulun ohjausjärjestelmät. Lisäksi työrengas ideoi, suunnitteli ja toteutti ZEF Solutions Oy: n kanssa verkossa toimivalle ZEF-työkalulle ohjausta käsittelevän palautejärjestelmän. Palautejärjestelmä on opiskelijalle suunnattu kyselypatteristo, joka kattaa koko opintojen polun vaiheet. Palautejärjestelmässä on kaikkiaan 397 kysymystä. Ensisijaisena tehtävänä oli varmistaa, että opintojen polun aikana tehtävissä kyselyissä on kysymyksiä opintojen ohjauksesta. Valmis kyselypatteristo on kaikkien ammattikorkeakoulujen käytössä sellaisenaan Wordmuodossa, jotta niitä voidaan muokata ammattikorkeakoulujen omia tarpeita vastaaviksi sekä verkossa valmiina toimivalla ZEF-työkalulla. Kyselyt laadittiin käyttäen apuna Oped-Laadussa laadittua laadukkaan ohjauksen kriteeristöä.

Ohjaus inhimillisenä, vuorovaikutteisena toimintana on konkretisoitunut Opedien aikana tuutoroinniksi. Tuutoreina voivat toimia opettajatuutorit, vertaistuutorit tai opintojenohjaajat. Heidän työkentänsä eroavat toisistaan; toisaalta kaikki ohjausta antavat tahot saattavat toimia tilanteen mukaan samoilla ohjauksen alueilla. Opettajatuutoroinniksi kutsutaan opettajan ja opiskelijan välistä vuorovaikutussuhdetta, jonka avulla edistetään oppimista ja opiskelijan itsenäistä oppimisprosessin hallintaa sekä opiskeluyhteisöön integroitumista. Vertaistuutoroinnin myötä uusiksi ohjauskentän aktiivisiksi toimijoiksi tulivat mukaan opiskelijat. Vertaistuutoroinnin ydinajatuksena on opiskelijoiden toisilleen antama tuki yhteisen päämäärän eli ammatillisen asiantuntijuuden ja tutkinnon saavuttamisessa. Vertaistuutoreiden merkitys on suurin yhteisöllisyyden ja hyvän opiskeluympäristön kehittämisessä sekä kokemuseräisen tiedon jakamisessa (myös Koivisto & Härkönen tässä julkaisussa).

**Tuutorointi-työrengas** työskentelyyn osallistui opettajia, opinto-ohjaajia, opiskelijoita ja SAMOKin edustajia. Työrengas kartoitettiin tulevaisuuden opettajatuutorin työelämäkenttää ja tuutoroinnissa vaadittavia keskeisimpiä osaamisalueita. Koulutusjärjestelmien muutos, joustavuuden tarve, sosiokult-

tuuriset muutokset ja monet muut syyt ovat lisänneet ohjauksen tarvetta ja samalla muuttaneet opettajatuutorien työkenttää. Näistä lähtökohdista suunniteltiin opettajatuutorikoulutuspilotti. Suunnittelussa ja toteutuksessa olivat mukana tiimi, johon kuului opettajia kolmesta ammatillisesta opettajakorkeakoulusta. Koulutuspilottissa perehdyttiin seuraaviin teemoihin: ohjauksen ammattikorkeakoulukonteksti, ohjauksen toimintaympäristö, tuutorin työkalut, ohjauspolun kriittiset pisteet, ohjauksen laadun arviointi. Lisäksi opintoihin sisältyi omaan työhön liittyvä kehittämishanke. Suunnitellun opettajatuutorikoulutuksen kohderyhmänä olivat opettajatuutoreina toimivat henkilöt. Koulutuspilottiin osallistuvat tuutorityörengas jäsenet ja heidän ammattikorkeakoulujensa opettajatuutorit. Kiinnostus koulutukseen sai liikkeelle myös opintoasiainpäälliköitä ja suunnittelijoita sekä opinto-ohjaajia, mikä kertoo siitä, että ohjausjärjestelyt eri ammattikorkeakouluissa poikkeavat toisistaan. Ohjauksen kehittämiskohteet ovat samat, mutta ohjauksen tehtäväjako on toteutettu kussakin ammattikorkeakoulussa yksilöllisesti. Koulutuspilottin kokonaistehtävänä oli selkeyttää ja vahvistaa nimenomaan opettajatuutorin työ- ja tehtäväkenttää. Koulutuspilottista saatujen kokemusten pohjalta kymmenessä ammattikorkeakoulussa suunnitellaan ja toteutetaan tuutorikoulus mallina Oped-Exon koulutuspilotti joko sellaisenaan tai sovellettuna ammattikorkeakoulujen tarpeiden mukaisesti.

Opiskelijoiden osallisuutta opintojen ohjaukseen vahvistettiin. **Vertaistuutorointi-työrengas** oli suunnattu erityisesti opiskelijajyhdistyksille. Renkaan toimintaan osallistui edustajia noin 20 opiskelijajyhdistyksestä. Vertaisohjauksen toimijoiden alueellista ja valtakunnallista verkottumista edistettiin kuudella Veturi-vertaisohjaajatapaamisella. Keväällä 2005 toteutettiin opiskelijakunnille suunnattu kysely vertaisohjauksesta. Kyselyn tulosten sekä tapaamisissa käytyjen keskustelujen pohjalta kehitettiin vuoden aikana laadukkaan vertaisohjauksen kriteeristö, joka koostuu kymmenestä vertaisohjauksen teesistä ja neliportaisesta laadunarviointitaulukosta. Useat opiskelijakunnat ovat ottaneet kriteeristön avukseen vertaistuutoroinnin kehittämisessä.

Työrengas toisena pääteemana oli kokemusten jakamiseen perustuvan, erityisesti opintojen keski- ja

loppuvaiheille ajoittuvan vertaisohjauksen eli callidus-tuutoroinnin idean kehittämisen ja käytäntöön soveltaminen. Tarve opintojen myöhempisiin sijoittuvalla vertaisohjaukselle tuli ilmi sekä opiskelijoiden että ammattikorkeakoulujen henkilökunnan kanssa käydyissä keskusteluissa. Callidus-tuutorointi on uusi vertaisohjauksen muoto ja hakee vielä rooliaan ohjauksen kentässä. Työrengas pyrki kuvaamaan callidus-tuutoroinnin mahdollisuuksia ja erilaisia toteutus-tapoja. Vuonna 2005 callidus-tuutorointia ryhdyttiin toteuttamaan muutamissa ammattikorkeakouluissa, ja useat opiskelijajyhdistykset suunnittelevat toiminnan käynnistämistä vuonna 2006.

Oped-Exon yhteistyöfoorumeita pidettiin vuosittain, ja ne kokosivat yhteen kaikkien työrengaiden toimijat. Yhteistyöfoorumeissa esiteltiin työrengaiden siihenastisia tuloksia.

## 4 Lopuksi

Oped-prosessiin on osallistunut seitsemän vuoden aikana 26 ammattikorkeakoulua. Toimintaan on osallistunut yli 200 ohjauksen kentällä toimivaa, ammattikorkeakoulussa työskentelevää tai opiskelevaa henkilöä. Useat toimijat ovat olleet mukana koko seit-senvuotisen kauden. Opiskelijat ovat olleet vahvasti mukana kaikissa Oped-vaiheissa: SAMOK vaikutti voimakkaasti Opedin syntyvaiheisiin, ja SAMOKin ja opiskelijajyhdistysten aktiiviset opiskelijajäsenet ovat tuoneet työryhmissä rakentavasti esille opiskelijoiden näkökulman. Oped on edistänyt ammattikorkeakoulujen opiskelijoiden, opettajien ja muun ohjaushenkilöstön verkoston syntymistä.

Keskeisintä Oped-projekteissa on ollut sen työryhmien aktiivinen toiminta. Työryhmät ovat muodostaneet projektin sisäisiä tihtentymisiä (Hautala & Kantola tässä julkaisussa), joissa tietoa on vaihdettu teema-alueesta. Seminaarit, selvitykset, työrengaskokoukset ja workshopit ovat tuottaneet tutkimustietoa, hyvien toimintatapojen leviämistä ja jalkautumista sekä edistäneet yhteistyötä. Työrengaat ovat myös yhdistäneet voimansa ja tietonsa suunnitellen ja toteuttaen ohjauksen kentälle konkreettisia, toimivia työkaluja ja toimintoja (esim. palautejärjestelmä, opettajatuutor-koulutus, vertaisohjauksen kriteeristö, uraohjauksen

työkalu). Opedit ovat vaikuttaneet omalta osaltaan avoimen keskustelukulttuurin luomisessa ohjauksen kentälle. Hankkeen kuluessa on syntynyt vahva tahotila yhteiseen kehittämiseen, vaikkakin ammattikorkeakoulukentällä ollaan koko ajan myös kilpasilla.

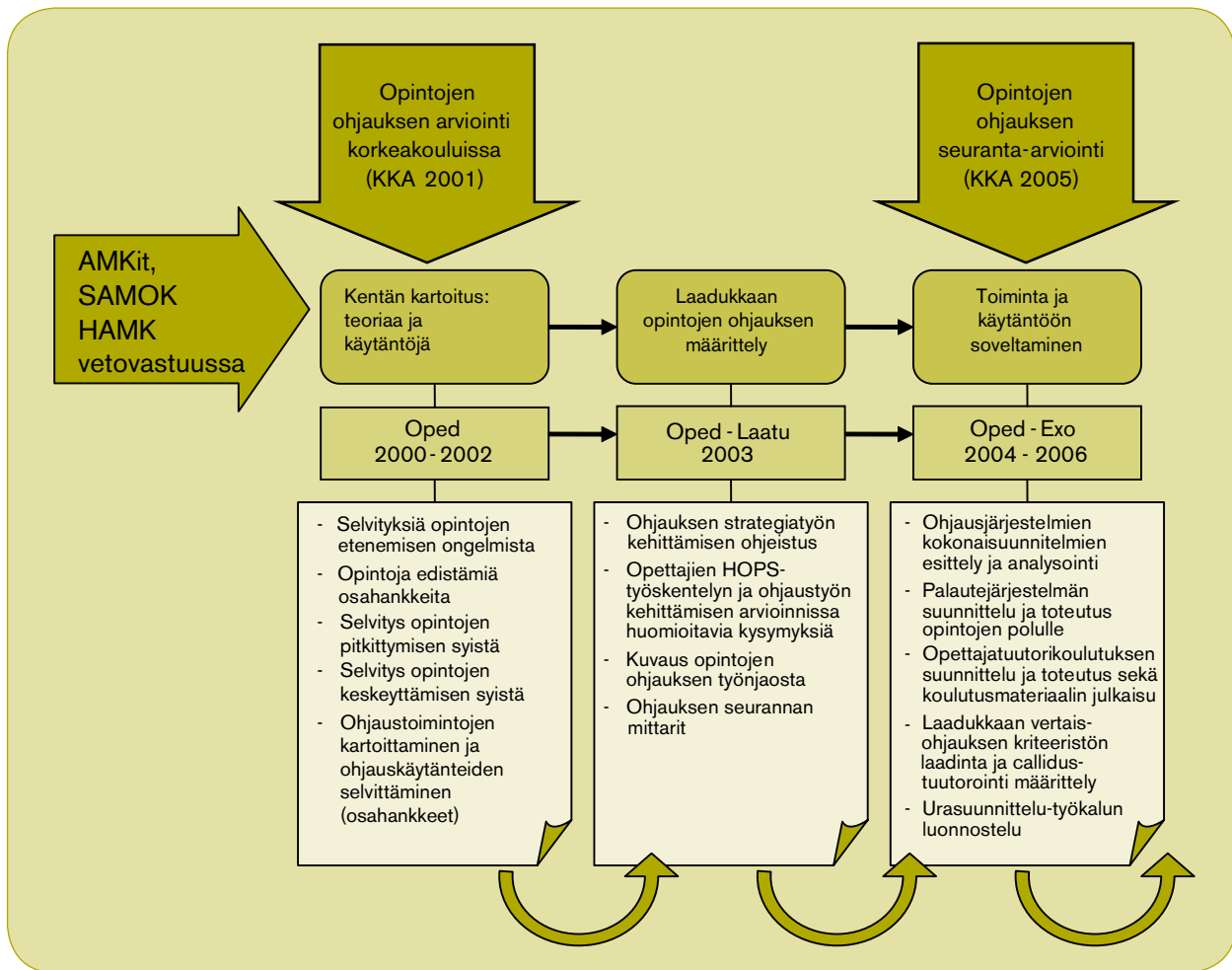
Oped-prosessiin (kuvio 1) on muodostunut ohjauksen kentällä vahva osaajien verkosto. Verkosto on Oped-vaiheiden aikana koonnut ja luonut tietoa ohjauksen eri osa-alueista ja hyvistä käytänteistä sekä soveltanut niitä käytäntöön. Opedin pitkäkestoisuus on mahdollistanut ketjun ongelmien kartoituksesta niiden ratkaisemiseen käytännössä, mikä on pitkä prosessi. Opedin ensimmäinen vaihe keskittyi pääasiallisesti selvityksiin opintojen keskeyttämisestä ja pitkittymisestä. Selvitysten perusteella selvitettiin syyt ja niiden korjaamiseksi toimenpiteitä. Opintojen ohjaus nousi selvityksissä keskeiseksi tekijäksi. Oped-Laatu pyrki hahmottelemaan laadukkaan ohjauksen tunnusmerkkejä ja ohjaushenkilöstön työnkuvia. Oped-Exo pyrki jatkamaan opintojen ohjauksen kokonaisvaltaisen kentän jäsentämistä ja keskittyi muutamaa ohjauksen kehittämistyöhön liittyvään keskeiseen asiakokonaisuuteen, joiden tavoitteet tarkennettiin Opedin työrengassa. Asiakokonaisuuksien katsottiin merkittävästi edistävän opintoja ja tukevan opiskelijoiden ammatillista kasvua, mitkä ovat ohjauksen päätavoitteita. Viimeisen Opedin toiminnan tarkoituksena oli käytännön sovelluksien esille nostaminen esimerkein sekä asiakokonaisuuksien konkreettinen kehittäminen ja testaaminen käytännössä.

Opedeissa hyvät käytänteet ovat vaihtuneet ahkerasti verkoston jäsenten välillä. Ideat ovat vaihdelleet laajoista ohjausjärjestelmien kokonaisuuksista aina yksityiskohtaisiin ohjauksen kentällä käytettäviin lomakkeisiin. Hyviä käytänteitä on vaihdettu mm. koulutuksen ennakoitimenetelmistä, työelämälähtöisistä oppimisympäristöistä, ohjaushenkilöstön toimenkuvista, ohjauksen resursseista, opettajatuutoroinnista, opiskelijapalautejärjestelmistä, HOPS-käytänteistä, eHops-käytänteistä, vertaistuutoroinnin toteutuksesta sekä verkko-ohjauksesta ja siinä käytettävistä työkaluista.

Ensimmäisen Opedin selvitysten myötä seitsemän ammattikorkeakoulua ryhtyi kokonaisvaltaisen opinto-ohjauksen strategian laatimiseen.

Ammattikorkeakouluissa tehtiin myös ammatti-





Kuvio 1. Oped-prosessi

korkeakoulukohtaisia selvityksiä opintojen pitkittymisestä ja keskeyttämisestä. Myös rehtorit kantoivat kortensa kekoon ja määrittelivät rehtoreiden teesit, joissa painottui ohjauksen tehostaminen, koulutusjohtajien pedagogisen johtamisen kehittäminen sekä tehostettu yhteistyö opiskelijayhdistysten kanssa. Oped-Laadun laadukkaan ohjauksen kriteeristö on otettu käyttöön lukuisissa ammattikorkeakouluissa ja vertaisohjausta on alettu kehittää uutena ohjauksen resurssina. Oped-Exon opettajatuutorien koulutuspilottikokeilun jälkeen koulutusta suunnitellaan ja toteutetaan 10 ammattikorkeakoulussa. Opiskelijan opintojen polun varrelle suunniteltu ja toteutettu palautejärjestelmä on niin ikään käytössä ammattikorkeakouluissa. Opedeissa vierailleet korkeatasoiset ulkopuoliset asiantuntijaluennointisijat toivat uusia ideoita ja muualla testattuja toimintatapoja kehitystyöhön. He ovat jatkaneet yh-

teistyötä yksittäisten ammattikorkeakoulujen kanssa niiden omien tarpeiden mukaisesti.

Oped-Exo hahmotteli jatkohankkeita, joista voidaan mainita Internet-pohjaisen ohjaus- ja neuvontapalvelujärjestelmän kehittäminen ammattikorkeakoulujen käyttöön, Aikuisopiskelijoiden opintojen ohjaus sekä amk-opiskelijoiden tarpeisiin työelämän kehityksen ennakointiin soveltuvan verkkopohjaisen työkalun rakentaminen. Kukin edellä esitetyistä ideoista iti hankehakemuksiksi, jotka on esitelty opetusministeriölle.

Edellä esitettyjä kokonaisuuksia on kehitetty yhteisvoimin työrenkaissa, joiden tuloksista ammattikorkeakoulut ovat soveltaneet omaan käyttöönsä käyttökelpoisimmat ja soveltuvimmat käytänteet. Tämän on mahdollistanut pitkän yhteistyön myötä kehittynyt avoimuus ja sosiaalisen verkoston syntyminen. Oped-

verkoston pitkä yhteistyö on synnyttänyt rinnalleen työreikaita. Osassa ammattikorkeakouluja toimii ammattikorkeakoulun oma sisäinen Oped-verkosto, jossa kehitetään ohjaustoimintoja. Ammattikorkeakoulukoh- taisia työreikaita vetävät Opedin työryhmissä jäseninä olleet henkilöt. Näiden työreikaiden toiminta jatkuu hankkeen päätyttyä. Työryhmät toimivat osana ammat- tikorkeakoulujen opetuksen kehittämisen työryhmiä.

Opedien julkaisutoiminta on ollut vilkasta. Julkai- suja on kaikkiaan kahdeksan kappaletta. Julkaisujen avulla yhteisesti tuotettu tieto on saatettu jäsenel- tyyn muotoon ja hyvät käytännöt ovat levinneet myös muille kuin opedilaisille. Julkaisujen kirjoittamiseen on osallistunut kaiken kaikkiaan yli sata opedilaista.

Opedin toimintaa on osittain ohjannut KKA:n suorittamat ohjauksen arvioinnit. KKA:n Arviointira- porteista on myös ollut mahdollisuus seurata Opedin vaikutuksia ammattikorkeakoulun ohjauksen kenttään. Muun muassa Opedin selvitysten tulokset ovat tukeneet ohjauksen arvioinnissa esiin tulleita kehittämiskohteita. Laadukkaan ohjauksen kriteeristöä on käytetty ja hyö- dynnetty ammattikorkeakouluissa. Oped-Exo on myös vastannut KKA:n haasteeseen vahvistaa opettajatuutori- toimintaa sekä vertaistuutoritoimintaa. Samoin ohjau- s-järjestelmiä kehittävän työryhmän palautejärjestelmän kehittäminen vastasi arviointineuvoston suosituksia pysyvien, systemaattisesti ja kokonaisvaltaisesti suunnit- teltujen palautejärjestelmien kehittämisestä.

Oped-hankkeet ovat kehittäneet hyviä ohjauksen toimintamalleja, tukemiskäytäntöjä ja tutkimustietoa sekä soveltaneet niitä käytäntöön. Käytänteiden ja oh- jeistuksen osalta tarkkoja yhtenäisiä, valtakunnallises- ti noudatettavia toimintatapoja on vaikeaa ja osittain kyseenalaistakin linjata täysin yhdenmukaisiksi (vrt. harjoittelukäytänteistä Salonen tässä julkaisussa). Oh- jaus ei voine toteutua samalla lailla eri aloilla ja eri koulutusohjelmissa. Jokaisen korkeakoulun ja koulu- tusohjelman on muokattava oma ohjauksen toimin- tasuunnitelmansa.

Oped-projektien keskeisimpänä tuloksena voidaan pitää sitä, että ne ovat tarjonneet kaikille ammattikor- keakouluille opintojen edistämistä käsitteleviä kysy- myksiä pohtivan areenan, jolla on tuotu esiin kiperiä ongelmia ja niiden ratkaisutapoja. Se on ollut myös oiva keskusteluympäristö, jossa on voitu oppia toisten ammattikorkeakoulujen toimintatavoista. Monet ideat

ja käytännöt ovat hioutuneet keskustelujen ja work- shopien myötä. Opedeissa ei pyritty luomaan yhtä toi- mivaa ja oikeaa mallia vaan tarjoamaan vaihtoehtoja, joista kukin ammattikorkeakoulu on voinut soveltaa malleja omaan toimintaympäristöönsä. Laajan yhtei- sön pitkäaikainen työskentely mahdollistaa asiakoko- naisuuksien uudelleenjäsentelyn, hyvien käytänteiden testaamisen ja käytänteiden pitkäaikaisen arvioinnin.

## Lähteet

- Friman, M. 2004. Ammatillisen asiantuntijan etiikka ammattikorkeakoulutuksessa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 234. Jyväskylän yliopisto.
- Kantola, M., Hautala, J. & Lind, K. 2006. Osaamisen verkostot organisaation verkostona. Kever-verkkolehti 4 (1).
- Komonen, K. 2001. Koulutusyhteiskunnan marginaalissa?: ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten yhteiskunnallinen osallisuus. Joensuun yliopiston julkaisuja, n:o 47.
- Lampinen, O. (toim.) 1995. Ammattikorkeakoulut – vaihtoehto yliopistoille. Helsinki: Gaudeamus.
- Lerikkanen, J. 2002. Koulutus- ja uravalinnan ongelmat. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 14.
- Rauhala, P. 2002. Pedagogisen johtamisen haasteet ammattikorkeakoulussa. Teoksessa Kokko, P. & Kolehmainen, S. (toim.). Yhdessä ammattikorkeakouluopintoja edistäen. Opintojen edistäminen ja tukeminen -projektin loppuraportti. Hämeen ammattikorkeakoulu, s. 61–68.
- Vuorinen, P., Mäkinen, R. & Valkonen, S. 2000. Keitä opiskelijoiksi ammattikorkeakouluun? Ammattikorkeakouluun hakeutumisen ja opiskelijavalinnan tulos. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 10.
- Vuorinen, P. & Valkonen, S. 2001. Opintojen keskeyttäminen ammattikorkeakoulussa oppilaitoksen näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 14.

# Kever-verkosto toimijoiden kielikuvina

*Mervi Friman*

*Minna Palos*

*Luonnehdimme artikkelissa*

*Ammattikorkeakoulujen kehittäjäverkostoa Keveriä metaforien kautta. Metaforat ovat peräisin kymmeneltä verkoston jäseneltä, jotka ovat olleet mukana toiminnassa useita vuosia. Tulkitsemme metaforia hyvin konkreettisesti, jolloin artikkeli samalla avaa näkymän verkoston käytännön toimintaan. Tarkastelemme myös metaforien sisältöä suhteessa verkoston tavoitteisiin ja toimintoihin.*

## 1 Metaforan määrittely

Metafora-sanan alkuperä on kreikankielisessä sanassa *metaphora*, joka voidaan kääntää kuvalliseksi ilmaisuksi (Koukkunen 1990). Sivistyssanakirjoista löytyy metaforalle seuraavia määrittelyjä:

Metafora on kielellinen kuvailmaus, jonka pohjana on vertaus. Metafora on esim. ilmaus "mieleen jäävä" tai se on vertaukseen perustuva kielikuva kuten "sillankorva". (Sadeniemi 1992; Koukkunen 1990.)  
Kuin-sanan käytöstä on kahdenlaisia käsityksiä. Toisten mukaan metaforassa ei käytetä kuin-sanaa (esim. Keinonen 1992), mutta toisten mukaan

metafora voidaan esittää joko kuin-sanan kanssa tai ilman sitä kuten esimerkiksi ”Lapsuus on kuin tikkukaramelli” tai ”Lapsuus on tikkukaramelli.” (Nummenmaa & Karila 2005.) Sen sijaan metaforaa ei voida kääntää ilman, että sen merkitys muuttuu.

Metaforien käyttö kertoo usein lausujansa taustasta. Urheiluihmiset käyttävät sanontoja ”ollaan kalkki-viivoilla”, ”alkaa loppukiri”, ”pudotaan jaloilleen” tai ”päästään maaliin”. Kotitalousihmiset ovat ”kädet taikinassa” tai ”siivoavat nurkat”. Rannikkoseudun ihmiset käyttävät kalastukseen liittyviä vertauksia kuten ”lasketaan verkot” tai ”löysätään siimaa”. Fysiologiaan taipuvaiset ihmiset puolestaan käyttävät sellaisia kielikuvia kuin ”olla kipsissä”, tai ”olla kädetön”. Kaikille tuttuja arjen metaforia ovat ”olla hampaan kolossa”, ”mennä tukka putkella” tai ”pää kolmantena jalkana”. Usein olemme myös ”pää pilvissä” tai ”hiki hatussa”. Viimeksi mainittuja voidaan pitää tosin jo kliseinä, kuluneina ja kuolleina metaforina, joiden tulokinnassa ei tarvita mielikuvitusta. Metafora on parhaimmillaan raikas ja uusi kuvaus jostain ilmiöstä mutta riittävän ymmärrettävä ja havainnollinen. Metaforassa on aina myös sosiaalinen ulottuvuus. Se tuottaa yhteenkuuluvuuden tunnetta. Kuulijat ymmärtävät sen kukin oman taustansa ja persoonansa kautta väritettynä, mutta kuitenkin samansuuntaisesti ymmärtäen. Tässä mielessä metafora on kulttuurinen ilmaus, joka edellyttää sosiaalista ulottuvuutta.

Metaforan voidaan siis ajatella tietyllä ilmaisulla merkitsevän jotain toista asiaa. Metaforan avulla voidaan myös ohjata ajattelua, koska metafora korostaa ilmiöstä joitain puolia ja jättää muut kuvaamatta tai vähemmälle huomiolle. Metaforan teho perustuu sekä sen kykyyn herättää voimakkaita mielikuvia ja syvää ymmärrystä. Metaforan kautta voi siirtyä tunnetusta tuntemattomaan ja koetella totuttuja näkemisen tapoja.

Kasvatuksen kielessä on aina käytetty runsaasti kielikuvia. Aihetta ovat tutkineet mm. Nummenmaa ja Karila (2005). He ovat kuvanneet päiväkodin työtodellisuutta ja kulttuuria henkilökunnan metaforien avulla. Päiväkotia on kuvattu *muurahaispesäksi*, joka on täynnä kuhinaa päiväunienkin aikana. Tai sitä on verrattu *puutarhaan*, joka on täynnä erilaisia, hellää hoitoa tarvitsevia eläviä olentoja. San Miguel on pohjittanut opiskelijan ohjausta käsi-metaforaa käyttäen.

Hän toteaa, että ohjaus ei onnistu rautaisella kädellä tai silkkihansikkain. Ohjaus vaatii aidon ja avoimen ihmiskäden otteen. Aito, lämmin avoin ihmiskäden kosketus, hellä tai jämerä tilanteen mukaan, on opiskelijaa kunnioittava ja vie häntä parhaiten eteenpäin opintiellä.

Koulumaailmaan liittyviä kielikuvia on tutkinut väitöskirjassaan ”Myyntitykki vai tyhjä tynnyri” Mahlamäki-Kultanen (1998). Tutkimuskohteena oli rehtori-instituutio sosiaalisessa ja kulttuurisessa vuorovaikutuksessa. Mahlamäki-Kultanen toteaa, että metaforat eivät toisinaan tunnu kohtaavan todellisuutta vaan ero on jopa huomattava. Tutkimuksensa kohteita rehtoreita on kuvattu välillä liioitellun yleivin sanoin. Silti on tiedetty rehtorin työn koostuvan lukemattomista pienistä arkipäivän toimista. Ehkä metaforat ovatkin kertoneet enemmän ihanteista ja toiveista. Metafora-analyyssissä voidaan havaita johtajuuden yleisiä ajalle ominaisia käsityksiä. 1970-luvulla rehtori oli koko yhteisön johtaja: hänen oli osoitettava toiminnan merkitys tavoitejohtamisella. 1980-luvun rehtori oli tulokselliseen oppimiseen ohjaava toiminnallinen johtaja, ohjaava johtaja (vrt. tulosjohtamisen aikakausi). 1990-luvulla rehtori koettiin syvällisenä, aloitteellisenä johtajana (leader), riskinottajana. Vuosikymmen oli arvojohtamisen aikaa. (Mahlamäki-Kultanen 1998, 21-23.) Eräässä ammatti-instituutissa rehtoria kuvattiin ”hallintopyrokraattina tai näyttelijänä, joka esittää päättäjille”. Hän on ”pyhimys, jos vain pystyy tuottamaan rahaa, jotta laitekantaa voidaan uusida ja opetusta kehittää”, ja hän on ”budjettihenkilö”. (emt. 1998, 103.) Tutkimuksessa esiintyivät myös metaforat ”Samassa liemessä ollaan. Opettajat kuin hiillos, johon rehtori puhalttaa” (emt. 1998, 129).

### Verkosto metaforien kohteena

Verkostot ovat sosiaalisia epävirallisia organisaatioita, joiden toimintamuodot vaihtelevat tarpeen mukaan. Verkostot ovat monimutkaisia ja -suuntaisia informaatiovyöhytejä. (Helakorpi, Hautala & Kantola tässä julkaisussa.) Verkostoiden tavoitteena on jakaa tietoa ja kasvattaa sosiaalista pääomaa. Verkoston toiminnan tulos ja tuotos on vaikeasti mitattavissa; se on viimekädessä jokaisen toimijan itse arvioitava. Verkosto on kokemus ja elämys – se on tapaamista muiden kans-

sa, ajatusten vaihtoa, oppimista, tiedon tuottamista ja työskentelyä yhdessä yhteisen tavoitteen hyväksi. Kuten Hautala ja Kantola toteavat, verkosto on puhtaimmillaan sosiaalinen ilmiö. Se muodostuu ihmisistä, ei niinkään materiasta taikka laitteista. Verkosto käyttää hyväkseen tietotekniikkaa mutta vain välineenä. Helakorven artikkelista ilmenee, että tietotekninen kehitys on lisännyt verkostomaista työskentelyä ja tuonut siihen uusia ulottuvuuksia. Ihminen on kuitenkin aina subjekti. Verkosto on subjektien yhdessä tekemistä, yhdessä työskentelemistä, yhteisiä aivoituksia. Verkostoissa, eritoten tietotekniikan tukemana, voi toimia huolimatta pitkistä välimatkoista taikka ajankohdasta. Verkoston lähtökohtana on usein voimakas oppimistavoite. Tämä edellyttää, että yhden osallistujan oivallus tulee myös muiden käyttöön. Verkostot voivat kuitenkin toimia myös ilman, että oppiminen olisi ainakaan tietoisesti tavoite. Verkostotoiminnan merkitykset voivat olla puhtaasti sosiaalisia, yhteenkuuluvuutta ja osallisuutta korostavia.

## 2 Kever-hankkeen ominaispiirteitä

Kever-verkostolle on luonteenomaista, että sen sisällölliset painopisteet muuttuvat ajan myötä osallistujien intressien mukaan. Verkosto elää, mutta sen tiedontuottamis- ja jakamistehtävä säilyy. Kever-verkoston toimijat jakavat oppimaansa pyyteettömästi ja avoimesti. Kaikkien kiinnostuksen kohteena on ammattikorkeakoulutuksen tutkimus on ja sen edistäminen kaikkien tavoitteena. Toimijat ovat tutkineet yhdessä ja vaihtelevissa kombinaatioissa tätä ilmiötä riippumatta taustaorganisaatiostaan tai asemastaan.

Kever-hankkeen ohjausryhmän puheenjohtaja Pentti Rauhala kuvasi hankkeen tavoitteita seuraavasti: ”Kever-verkoston visioksi voidaan nähdä ammattikorkeakouluja koskevan tutkimus- ja kehittämistoiminnan teemakohtaisten verkostojen kehittyminen tutkijakouluiksi, joissa ammattikorkeakoulua koskevaa tutkimustyötä tekevät syventävät osaamistaan sekä ideoivat ja toteuttavat yhteisiä tutkimushankkeita yhdistäen ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen

asiantuntemusta ja voimavaroja.” (Kever-verkkolehti 1/2002.)

Muita Kever-verkostolle asetettuja tavoitteita ovat tutkijoiden ja kehittäjien välisen vuorovaikutuksen lisääminen sekä ammattikorkeakoulututkimuksen tukeminen ja voimistaminen. Kever-verkoston aloittaessa toimintansa (2001) foorumin tavoitteet ilmaistiin seuraavasti:

- tukea ja edistää pitkäjänteisesti ammattikorkeakoulua koskevaa tutkimusta
- koota ammattikorkeakouluja koskevaa tutkimustietoa
- edistää tutkijoiden keskeistä vuorovaikutusta
- saattaa tietoa valmistelijoille, päättäjille ja toimijoille
- edistää tiedon implementointia käytäntöön, seurantaan ja arviointiin
- tarkastella korkeakouluisuutta koskevia kysymyksiä yhdessä yliopistosektorin kanssa (esim. pedagogiikka)
- käynnistää erilaisia yhteisiä tutkimushankkeita
- tukea nuoria tutkijoita esim. mentoroiden..

Kever-hankkeelle on ominaista, että toimijat ovat siinä vapaaehtoisesti mukana. Tämä antaa odottaa, että kielikuvat ovat luonteeltaan myönteisiä, kenties ”elämän suolaa” pikemminkin kuin ”pakkopullaa”.

## 3 Kever-metaforien tulkintaa

Seuraavassa esittelemme metafora-keräyksemme satoa ja pohdimme metaforien mahdollisia merkityksiä Keverin toimintaan ja tavoitteisiin nähden.<sup>1</sup> Samalla lukijalle tulevat näkyviin Kever-verkoston toimintamuodot, sillä metaforien voi sanoa kattavasti kuvaavan koko verkostotoimintaa. Liitämme Kever-metaforiin Pasi Heikuran kirjoista Näissä merkeissä – Suomen kansan latteimmat sanonnat (2003) ja Samoilla linjoilla – Lisää Suomen kansan latteuksia (2004) metaforia, joissa käytetään samoja aineksia mutta yleisemmässä kontekstissa. Alivalentioshteereistäkin tunnettu Pasi Heikura käsittelee sanontoja, sananlaskuja ja

<sup>1</sup> Kaikki jäljempänä esitetyt kielikuvat eivät puhtaasti täytä metaforan määrittelyä.

metaforia ironisesti ja sarkastisesti mutta huumorilla höystettynä.

### **Kever on hyvä ympäristö, jossa tehdä töitä.**

Kever-toimijat ovat pääasiallisesti tutkimukseen perehtyneitä ammattikorkeakoulujen, yliopistojen ja tutkimuslaitosten ammattikorkeakoulutuksesta kiinnostuneita henkilöitä. He työskentelevät useasti yksin omassa yhteisössään, ja täten Kever on muodostanut myös työyhteisön samalla työsaralla toimivista osallistujista. Keverin piirissä on toimitettu yhdessä poikkitieteellisesti ammattikorkeakoulujen ja muiden tutkijayhteisöjen rajat ylittäen verkkolehteä, kirjoitettu yhdessä ja yksin artikkeleita Keverin julkaisusarjaan. Kever-yhteistyön näkyvimpiä tuloksina voidaan pitää viittä julkaisua, mutta todennäköisesti monet toimijat ovat saaneet hyödynnetyksi yhteisen työn tuloksia omissa tutkimus- ja kehittämishankkeissaan. Keverryhmien postituslistat mahdollistavat helpon kommunikointiväylän sekä ryhmien sisällä että niiden välillä. Ryhmälistojen rinnalle on muodostunut useita pienempiä postituspiirejä. Vuorovaikutus mahdollistaa toimijoiden välisen työtoveruuden kokemuksen.

### **Kever muodostaa ammattikorkeakoulujen tiedeyhteisön.**

Kever muodostuu kahdeksasta toimijaryhmästä. Ryhmien teemoja ovat alueellinen kehittäminen, filosofia, koulutusjärjestelmä, metodologia, opiskelijan ohjaus, organisaatiot & johtaminen, pedagogiikka ja toiminnanteorialähtöinen työelämän kehittäminen. Ryhmät kokoontuvat yksin tai pareittain. Lisäksi on vuosittain koko hankkeen yhteinen seminaari. Toimijaryhmien teemat eivät ole tarkkarajaisia eivätkä toisiaan pois-sulkevia.

Voisiko Kever olla tiedeyhteisö? Akateemisessa maailmassa tiedeyhteisöllä tarkoitetaan yhdellä tieteenalalla toimivia tutkijoita. Akateeminen tiedeyhteisö on aina kansainvälinen ja se kommunikoi esim. oman alansa konferensseissa ja jurnaleissa. Tieteenalojen sisällä tiedeyhteisöt jakaantuvat intressiensä mukaisiin fokuoituneempiin yhteisöihin. Joukko keveriläisiä on esittänyt, että metodologia-teemalla (esim. käytäntö-

lähtöiseen tutkimukseen fokusoiden) voisi hakeutua Tieteellisten seurain valtuuskunnan jäseneksi. Jäseneksi hyväksytään seuroja, jotka ovat vakiinnuttaneet asemansa edustamansa tieteenalan etujen ajajana. Tämä tarkoittaa tavallisesti sitä, että TSV:n jäseneksi tullessaan seura on toiminut jo useita vuosia ja on nähtävissä, ettei se ole syntynyt vain yhden innostuneen tieteenharjoittajaryhmän tai henkilön harrastuksesta ja että toiminta jatkuu alkuinnostuksen jälkeenkin. Tieteellisen seuran katsotaan voivan vakiintua noin viiden vuoden aikana, joten pohdinnat jäsenyydestä ovat ajankohtaisia.

### **Kever on kohtaamispaikka. Kever on näköalapaikka.**

Ammattikorkeakouluverkostossa tutkijoita on vähän, tai oman organisaationsa sisäpuolella tutkijat ovat keskittyneet eri tutkimusalueisiin. Keverin puitteissa ammattikorkeakoulutuksesta kiinnostuneet tutkijat ovat voineet käydä vuoropuhelua muiden samoihin alueisiin orientoituneiden henkilöiden kanssa. Kever-toiminta on tuonut esiin kulloinkin ajankohtaisia valtakunnallisia teemoja, esim. arviointeja, jolloin toimijat ovat saaneet ensikäden tietoa tapahtumista. Eri tieteenalojen osallisuus tuottaa uusia tarkasteluhorisontteja keskusteluille. Verkostossa on mukana kasvatustieteilijöiden lisäksi mm. seuraavien tieteenalojen edustajia: terveystiede, hoitotiede, hallintotiede, filosofia, liiketaloustiede, yhteiskuntatiede, valtiotiede, maa- ja metsätaloustiede sekä tekniikka.

### **Kever katsoo tulevaisuuteen ja on aina askeleen edellä muita.**

Kever-hankkeessa on pyritty määrätietoisesti kirkastamaan ammattikorkeakoulutuksen ominaispiirteitä sekä luomaan omia traditiota. Esimerkkinä tästä ovat julkaisut artikkelijulkaisut Ammattikorkeakoulupedagogiikka (2003), Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu (2004), Hankkeesta julkaisuksi (2005), Ammattikorkeakouluetiikka (2004) sekä Ammattien kutsu – ammattikorkeakoulut ja estetiikka (2006).

Kirjoittajat ovat edustaneet substanssiosaamisensa

valtakunnallista kärkeä sekä kehittäjinä että tutkijoina. Julkaisujen kautta tietämys ja kokemus ovat tulleet jaetuiksi ja edelleen koeteltaviksi. Julkaisut ovat olleet luonteeltaan pikemminkin tulevaisuuteen kurkottavia kuin nykytilaa toteavia. Niiden kautta on pyritty kirjastamaan pedagogiikan perustaa suhteessa tiede- ja ammatilliseen koulutukseen sekä luomaan kirjoittamisen ammattikorkeakoulugenreä. Metodologista kehitystyötä on tehty johdonmukaisesti pyrkien kristallisoimaan ammattikorkeakoulututkimuksen käsitettä sekä jäsentämään tutkimus- ja kehitystyölle ominaisia menetelmiä ja käytänteitä.

### **Kever osaa rakentaa pienistä aloitteista suuria innovaatioita.**

Kever toimii kevyesti organisoituna ja vapaaehtoiselta pohjalta. Kysymykset, joita Keverin piirissä on edistetty, ovat kuitenkin merkityksellisiä ja koulutuspoliittisesti tärkeitä. Keverin tarkoitus on vahvistaa ammattikorkeakoulutukseen liittyvää tutkimusta ja tukea ammattikorkeakoulujen lakisääteisiä tehtäviä. Aloitteet lähtevät ruohonjuuritasolta toimijoista. Omia keskeneräisiäkin ajatuksia voi peilata omassa teemaryhmässä ja edelleen verkkolehden kautta. Jos idealla on kantavuutta, Kever toimii alustana, jossa asiaa voi lähteä viemään eteenpäin. Keverin piirissä toteutetut koulutukselliset hankkeet, kuten kirjoittamiskurssi tai tutkivan toiminnan opintojakso ovat esimerkkejä, jotka ovat johtaneet tai johtamassa julkaisuihin. Koulutukset ovat syntyneet yhteisesti havaittujen osaamistarpeiden ja alan asiantuntijuuden kohtaamisissa.

Pienestä suurta voisi katsella myös *tyvestä puuhun* metaforana, josta Heikura (2004, 32) toteaa:

*Tyvestä puuhun on ylemmäs kiipeämisen metsätieteellinen perinnäisohje. Muistuttaa vertauskuvallisesti siitä, miten kaikissa asioissa on opiskeltava perusteet ennen kuin alalla voi edetä tai yletä. Nyky-yhteiskunnassa puissa kiipeilyä pidetään lähinnä lasten uhkarohkeana hupina.*

### **Kever on rajanylityspaikka.**

#### **Keverissä ei ylitetä rajoja, kun niitä ei ole**

Metaforat kuvaavat toimintatapaa, jossa yhdistyvät amk-tutkimuksesta kiinnostuneet ihmiset yli koulutusjärjestelmä- ja organisaatorajojen.

Mukana on mm. seuraavien organisaatioiden henkilöitä:

- 28 ammattikorkeakoulua
- 4 ammatillista opettajakorkeakoulua
- 5 yliopistoa
- toisen asteen koulutuksen edustajia
- 4 työmarkkinajärjestöä
- 2 opiskelijajärjestöä
- liike-elämän edustajia
- yksityisiä tutkijoita.

Eri taustajärjestöjen edustajat tapaavat ryhmäistunnoissa sekä seminaareissa. Rajanylitykset konkretisoidaan monin tavoin: tutkimuslaitoksen tutkija ja ammattikorkeakoulun opinto-ohjaaja voivat yhteistyönä operationalisoida opinto-ohjauksen ja uraohjauksen käsitteitä kysymyslomakkeeseen tai ammattiliiton edustaja ja lehtori voivat pohtia viestintäosaamisen opettamista liiketalouden alalla.

### **Kever on kuin merituuli –**

#### **puhaltaa kovaa ja kuljettaa venettä.**

Keverin innovaatiolähtöisyys toiminnassaan on kuin merituuli – raikas, tuore ja viilentävä. Vene voi olla ammattikorkeakoulutukseen liittyvä tutkimus, jota merituuli – Kever – vie eteenpäin. Kokoavana teemanäkökulana verkostossa on fokusointi ammattikorkeakoulutukseen ja siihen kohdistuvaan tutkimukseen. Kaikki osallistujat ovat tästä objektista kiinnostuneita. Ammattikorkeakoulutuksen ja sen tutkimuksen nuorta perinnettä kuvaa se, että tuulen suunta saattaa muuttua ja muuttaa veneen päämäärää. Venettä voidaan ohjailla, mutta tuuli luo kuitenkin puitteet. Koko miehistö toimii yhdessä yhdeksi hyväksi havaittuja ohjeita noudattaen, kuten koulutuspolitiikka, yhteiskunnan lainalaisuudet, väestöpolitiikka ja monet



muut ulkoiset tekijät määrittävät ammattikorkeakoulutuksen kehityksen tulevaisuudessa.

Heikuran kirjasta löytyy metafora *Panna tuulemaan*, jonka Heikura (2004, 12) määrittelee sen seuraavasti: Tarmokas toimintaklisee. Kun työt tehdään rivakasti, pannaan tuulemaan. Tuulemaan paneminen on suhteellinen käsite, työntekijöillä ja työnantajilla on siitä hyvin erilaiset näkemykset. Nykyajan työntekijä on iloinen siitä, että hän ylipäänsä voi panna tuulemaan, kunhan häntä vaan ei panna kävelemään. Kuntien työntekijöille ilmiötä esitellään yhä laivaseminaarien ja piirtoheitinkalvojen avulla.

Toinen Heikuran (2004, 13) tuuleen liittyvä metafora on *Saada tuulta purjeisiin*, jonka määrittely on seuraava: Raikas vauhdinsaantifraasi parpuurin ja tyyrpuurin välistä. Klisee rinnastaa puheen kohteen (johonkin pyrkivä ihminen, meneillään oleva hanke) purjeveneeseen, joka kokee suotuisaa myötätuulta. Vertaus on runollinen, muttei kovin persoonallinen. Persoonallisempia vertauskohteita olisivat ruusu, joka saa juurilleen ravinteita, poliitikko, joka saa EU-viran, ja kentän saaminen kännykkään.

**Kever kulkee edellä,  
Kever katsoo eteen.**

Kever on edelläkävijänä pyrkinyt vahvistamaan ammattikorkeakoulun statusta. Kahil Gibran (1979, 7) kuvaa edelläkävijää seuraavasti: ”Ja minä itse olen itseni edelläkävijä, sillä pitkä varjo, joka lankeaa eteeni auringon noustessa, on oleva puolenpäivän aikaan jalkojeni alla. Ja jälleen auringon noustessa uusi varjo lankeaa eteeni ja on taas keskipäivällä jalkojeni alla.” Kever-hankkeen julkaisujen syntyhistoriaa Gibranin sitaatti kuvaa osuvasti. Pedagogiikka-julkaisu kirvoitti ajatukset kohti opetustehtävään kytkeytyvää tutkimus- ja kehittämistehtävää, jota seuraavassa julkaisussa pohdittiin sekä organisatorisena, metodologisena että opetukseen ja opettajan työhön kytkeytyvänä ilmiönä. Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu - julkaisu puolestaan langetti varjon, joka kysyi, miten tutkimus- ja kehittämishankkeet tulisi dokumentoida. Näin lähti syntymään seuraava julkaisu Hankkeesta julkaisuksi - kirjoittaminen ammattikorkeakoulujen ja työelämän kehityshankkeissa.

Filosofia-ryhmän ammattikorkeakoulutuksen etiik-

kaa koskeva julkaisu puolestaan asetti kysymyksen hyvästä ammatillisuudesta ja ammattikorkeakouluorganisaatiosta. Kun päästiin keskipäivään ja kirja tuli julkisuuteen, langetti se varjon estetiikasta. Hyvään tuntui sisältyvän myös kaunis, jota seuraavassa julkaisussa Ammattien kutsu: ammattikorkeakoulut ja estetiikka, pohdittiin. Näyttää siltä, että seuraava varjo osoittaa sivistykseen – mitä se merkitsee ammatillisten asiantuntijoiden koulutuksessa.

**Kever innostaa jakamaan.**

Opetusministeriö ja Keverin ohjausryhmä ovat pitäneet Keverin päätehtävänä tiedonjakamista ammattikorkeakoulutuksen tutkimuksesta ja sen viemistä käytännön kehittämistyöhön. Vaikka ammattikorkeakoulut ovat kilpasilla esimerkiksi opiskelijarekrytoinnissa ja aloituspaikkojen jaossa, ei se heijastu Keverin toimintaan. Toimijoiden tutkimus- ja kehittämisorientaatio ei ole sitoutunut organisaatioihin, vaan ammattikorkeakoulutukseen yleisesti. Kehittämishankkeiden kontekstit ovat omassa yhteisössä, mutta niiden implementointi ei ole uhka vaan haaste, joka tarjoaa jatkokehittämisareenan omalle hankkeelle.

**Verkosto on piristysruiske.**

Kever-ryhmät järjestävät tapaamisia 2–4 kertaa vuodessa. Perinteeksi on jo muodostunut Metodologia-ryhmän seminaari, joka on ryhmän ainoa vuosittainen tapaaminen. Ryhmätapaamisissa keskustellaan ajankohtaisista tutkimus- ja kehittämishankkeista tai kuullaan uudenlaisia näkökulmia oman tutkimuksen tueksi. Ryhmäkokoontumisten alustajiksi on pyritty saamaan alansa erityisasiantuntijoita, joiden tutkimushankkeet tai työalueet ovat uraauurtavia ja innovatiivisia, myös ammattikorkeakoulusektorin ulkopuolelta. Tapaamisissa on aina varattu aikaa keskustelulle, jolloin kukin osallistuja saa esittää mielipiteitään, kyseenalaistaa ja edistää omaa tutkimushankettaan.

Piristymisen vastakohtana voi pitää paikallaan olemista, josta Heikura esittää seuraavan esimerkin selityksineen. *Ei saa jäädä tuleen makaamaan*. Heikuran (2003, 29) mukaan tämä on jämähtämisestä varoitava sotakirjallisuuslatteus. Kirjailija Väinö Linnan (1920–92) Tuntemattoman sotilaan (1954) draamaat-

tisissa taistelukohtauksissa sanontaa käytetään ajamaan sotilaat liikkeelle vihollisen tulituksen alta parempiin tuliasemiin. Siirtynyt sittemmin siviilielämään. Käytetään yleensä kun halutaan korostaa liikkeen – joko fyysisen tai henkisen – tärkeyttä aseisiin jumiutumisen välttämiseksi. Hiilillä kävely on joidenkin alkupe räiskansojen tapa kuluttaa vapaa-aikaa. Makaamisesta nuotion tulossa ei antropologisessa kirjallisuudessa ole mainintoja.

Ajan tasalla pysyminen tarkoittanee myös uusien asioiden oppimista. Vaikka metaforien esittäjät olivatkin kaikki koulutuksen kanssa tekemisissä, ei oppimista sanana metaforissa mainittu.

Heikuran tulkinta elinikäisestä oppimisesta on seuraava:

### **Oppia ikä kaikki**

Vanhan kansan koulutuspoliittinen tavoiteohjelma. Tämä kotimainen sananlaskumme ei alun perin tarkoittanut elinikäistä oppimista, vaan sitä, että parhaassa tapauksessa käsitys maailmasta laajenee koko hänen elämänsä ajan. Elinikäinen oppiminen on yksi tapa pitää ihminen virkeänä, kun ei koskaan tiedä, mikä ammatti täytyy opetella sitten, kun nykyinen työpaikka siirretään Kiinaan. (idem 17)

Kever-hankkeessa käytetään hyväksi tietotekniikkaa, koska kommunikointi tapahtuu face-to-face-tapaamisten välillä sähköpostitse tai kotisivuilla. Mutta verkko-oppiminenkaan ei esiintynyt metaforissa. Heikuran tulkinta e-oppimisesta ei ole kovin mairitteleva:

### **E-oppiminen**

Koulutusviranomaisten leikkisä termi ilmiöstä, jossa opiskelija omaksuu opetussuunnitelman mukaisen tietomäärän sähköpostiohjelman ja Internet-selaimen avulla. Ajatuksen taustalla on humoristinen teoria, jonka mukaan opiskelija opiskelee motivoituneimmin silloin, kun se hänelle itselleen sopii. Ihanteellinen opetusmenetelmä, koska opettajan ei tarvitse nähdä opiskelijaa juuri lainkaan. (idem 30)

## **Haluamme Keverin sateenvarjon alle**

Kielikuva kertoo siitä, että Kever koetaan kokoavaksi hankkeeksi, jossa on tilaa monenlaisille toimijoille. Sateenvarjo-vertausta on viime aikoina käytetty paljon projektimaailmassa, jossa ”sateenvarjohankkeen” alla on useita pienempiä projekteja. Sateenvarjon merkitys on olla tasapuolisesti halukkaiden kaikkien yllä. Kever-hankkeelle näyttää tulevan uusia haasteita valtakunnallisten verkostohankkeiden päättyessä. Hankkeet haluaisivat jatkaa yhteydenpitoa keskenään sekä tulla Kever-sateenvarjon alle ottamaan vastaan informaatiota.

## **4 Päätelmät**

### **Mitä edellä esitetyt metaforat kertovat Keveristä?**

Rauhalan esittämät ajatukset tutkijakoulumaisesta ja korkeakoulurajat ylittävästä toiminnasta näyttävät kielikuvien perusteella toteutuneen. Yhteisöllisyyden kokemukset ja yhteinen eteenpäin meno ovat vallitsevia metaforien kautta syntyviä näkyjä. Raja-aitoja ei näytä olevan eri organisaatiosta tulevien toimijoiden välillä, vaan veneeseen sopivat kaikki ammattikorkeakoulutuksen tutkimisesta ja kehittämisestä kiinnostuneet.

Kielikuvissa korostuu Keverin rooli ammattikorkeakoulujen kehittämisen edelläkävijänä. Verkoston piirissä on tehty avauksia erityisesti pedagogiikan, metodologian ja filosofian suunnilla. Ulostulot ovat tapahtuneet julkaisuissa, joita ovat edeltäneet teemaryhmien istunnot ja kirjoihin liittyneet yhteisölliset kirjoittamis-, kokoamis- ja toimitusprosessit. Eräänä pedagogiikka-julkaisun kannanottona voidaan pitää opintojen ohjauksen ankkurointia osaksi pedagogiikka, ammatillisen kasvun tukemista. Lähtökohtia tämän suuntaiseen linjaukseen löytyy jo Oped-hankkeesta (ks. tämän julkaisun artikkelia).

Metodologian saralla on tehty avauksia filosofisen pragmatismen suuntaan. Kriittiseen evaluaation pohjaava metodinen lähestymistapa alkoi versoa pedagogiikka-julkaisussa ja kirkastuu edelleen seuraavassa tutkimus- ja kehittämistoiminnan luonnetta ja sitou-

muksia käsittelevässä julkaisussa. T&K-toimintaan läheisesti liittyvä kirjoittamisen kysymys on johtamassa ammattikorkeakoulutuksen kirjoittamisen genren vahvistamisessa.

Yksikään edellä mainituista tapahtumasarjoista ei olisi syntynyt ilman asiantuntevia henkilöitä, jotka ryhtyivät ”tekemään töitä” Keverissä, kuten eräässä metaforassa todettiin. Työnteossa koettu hauskuus on varmasti innoittava voima sen ohella, että tuuli kuljettaa sopivasti samaan suuntaan.

Kielikuvista ei näy, että ne ovat koulutuksen parissa työskenteleviltä ihmisiltä. Kliseemäisiä toteamuksia verkko-oppimisesta tai -kasvamisesta ei kukaan esittänyt. Keskeinen innoituksen lähde on ollut luonto ja liikkuminen. Se ei kuitenkaan ole päämäärätöntä samoilua metsikössä vaan varsin dynaamisen oloista tuulen halkomista tai vastatuuleen punnerrusta.

Projektin työntekijöinä olemme hyvin ilahtuneita kielikuvista ja toivomme voivamme myötävaikuttaa jatkuvaan tuulen tuiverrukseen ja sen halkomiseen yhteisvoimin.

## Lähteet

- Gibran, K. 1979. Edelläkävijä. suom. Kaarina Turja. Hämeenlinna: Arvi A. Karisto.
- Heikura, P. 2003. Näissä merkeissä – Suomen kansan latteimmat sanonnat. Keuruu: Otava.
- Heikura, P. 2004. Samoilla linjoilla – lisää Suomen kansan latteuksia. Keuruu: Otava.
- Keinonen, A. 1992. Nykysuomen sivistyssanakirja. Vierasperäiset sanat. Juva: WSOY.
- Koukkunen, K. (toim.) 1990. Nykysuomen sanakirja 8. Vierassanojen etymologinen sanakirja. Porvoo: WSOY.
- Mahlamäki-Kultanen, S. 1998. Myyntitykki vai tyhjä tynnyri - Ammatillisen oppilaitoksen rehtori pedagogisena kehittäjänä. Tampere: Acta Universitatis Tamperensis 599.
- Nummenmaa, A. R. & Karila, K. 2005. Metaforat päiväkodin työtodellisuuden tulkkeina. Kasvatus 36 (5), 373–382.
- Rauhala, P. 2002. Ammattikorkeakoulujen kehittämisverkoston (KeVer) tavoitteet ja visiot. KeVer-verkkolehti 1/2002.
- Sadeniemi, M. (toim.) 1992. Nykysuomen sanakirja. Juva: WSOY.
- San Miguel, E. 2002. Ohjauksesta 1 – Ohjauksen ote: Metaforana käsi, Mielilehti NLP, 3, 22 – 25. <http://www.suomennlp-yhdistys.fi/nlpfiles/4-2002-3.pdf>
- Tieteellisten seurojen valtuuskunta, <http://www.tsv.fi>, luettu 23.5.2006

# Verkostot Virtuaali- ammattikorkeakoulun vahvuutena

*Annina Korpela*

## 1 Aktiivista yhteistyötä ja hyviä käytänteitä

Virtuaaliammattikorkeakoulu on Suomen ammattikorkeakoulujen muodostama asiantuntija- ja yhteistyöverkosto. Yhteistyön tavoitteena on mm. kehittää, tuottaa ja tarjota kansainvälisesti tunnettuja, korkeatasoisia ja kilpailukykyisiä koulutuspalveluita ja joustaviin opintoihin tähtäviä koulutuskokonaisuuksia. Koulutustarjonta ja palvelut hyödyntävät monipuolisesti erilaisia opetus- ja oppimismenetelmiä sekä nykyaikaista tieto- ja viestintätekniiikkaa.

Anne-Mari Sund opetusministeriöstä selvittää artikkelissaan ”Verkostohankkeet ammattikorkeakoulujen kehittämisen välineenä”, että opetusministeriön yhtenä painopisteenä ammattikorkeakoulujen kehittämistyössä on ollut ammattikorkeakoulujen yhteistyön korostaminen ja ammattikorkeakoulujen välisten verkostojen luominen. Yhtenä verkostoitumisen edistämissen toimenä ovat olleet ns. pääkonttorihankkeet, jotka tunnetaan paremmin ammattikorkeakoulujen verkostomaisina kehittämishankkeina ja joihin kaikkien ammattikorkeakoulujen on oletettu ja toivottu osallistuvan. Yksi näistä hankkeista on VirtuaaliAMK:n kehittäminen. Tampereen ammattikorkeakoulu (TAMK)

nimettiin vuonna 2001 VirtuaaliAMK:n verkostohankkeen pääkonttoritoimintaa hoitavaksi ammattikorkeakouluksi. TAMKiin perustettu kehittämysyksikkö koordinoi VirtuaaliAMK:n käytännön toimintaa sekä ylläpitää amk.fi-portaalia ja kehittää sen palveluja yhdessä ammattikorkeakoulujen kanssa.

Kuten Sund toteaa artikkelissaan, yhteistyön taustalla on mm. ajatus siitä, ettei samoja asioita kehitetä kaikissa ammattikorkeakouluissa uudelleen ja erikseen vaan että ammattikorkeakoulut verkostoituvat keskenään ja sopivat yhdessä tietyistä pelisäännöistä ja toimintatavoista. VirtuaaliAMK:n toiminta perustuu ammattikorkeakoulujen verkostoon ja toiminnan kehittämiseen yhteistyössä. VirtuaaliAMK:n johtoryhmä, kehittämysyksikkö, ammattikorkeakoulujen yhteyshenkilöt ja muut asiantuntijat sekä koulutus- tuotantorenkaiden jäsenet tuovat asiantuntemuksensa verkoston yhteiseksi hyödyksi. Puolueettomuus, tasa- puolisuus ja VirtuaaliAMK-strategiaan sitoutuminen ovat keskeisiä kehittämysyksikön toimintaperiaatteita (AMK-verkosto1)

VirtuaaliAMK tarjoaa ammattikorkeakouluille ja kaikille koulutuksesta kiinnostuneille yhteistyöfoorumin, jossa eri osapuolet voivat mm. ideoida, toteuttaa ja arvioida uusinta tieto- ja viestintätekniikkaa hyödyntävää koulutustarjontaa ja -palveluja. VirtuaaliAMK-toiminnassa onkin syntynyt lukuisia verkostoja eri projektien ympärille. Esimerkiksi VirtuaaliAMK:n valtakunnallisissa tuotantorenkaissa on tehty verkkokoulutustuotteita jo vuodesta 2001 lähtien, ja tuotantorengastoiminnassa on opettajien ja ammattikorkeakoulujen muiden asiantuntijoiden kesken syntynyt vahvoja verkostoja. Vuosien 2004–2006 tuotantorenkaissa on yhteensä noin 500 jäsentä, ja tuotantorengastoimintaan on kaiken kaikkiaan osallistunut n. 1 000 henkilöä.

Renkaissa on mukana eri alojen asiantuntijoita, mikä on synnyttänyt tietojen- ja ajatustenvaihtoa renkaan jäsenten kesken ja lisännyt yhteistyötä heidän välillään myös tuotantorengastoiminnan ulkopuolella. Oppimisaihioihin perustuva koulutustuotantomalli on synnyttänyt aivan uudenlaista yhteistyötä ja keskustelua aihoiden suunnittelijoiden ja tuottajien välillä. Myös yritys- ja työelämäyhteistyö on lisääntynyt AMK-verkostossa tuotantorengastoiminnan myötä.

AMK-verkostoon kuuluu tuotantorengastoiminnan

lisäksi noin 200 opintohallintohenkilöä, e-virkailijaa ja koulutustarjonnan ylläpitäjää. Jokaisessa ammattikorkeakoulussa on VirtuaaliAMK-yhteyshenkilö, joka toimii linkkinä kehittämysyksikön ja ammattikorkeakoulujen välillä, tuo kehitysideoita omasta ammattikorkeakoulustaan verkoston yhteiseksi hyödyksi ja verkostoituu muiden yhteyshenkilöiden kanssa.

Tieto- ja viestintätekniikka voi parhaimmillaan tarjota tehokkaita välineitä ja työkaluja, jotta asiantuntijat voivat kohdata toisensa, verkostoitua ja jakaa kokemuksiaan sekä asiantuntijuuttaan (Leppisaari & Vainio 2006, 3). AMK-verkoston jäsenet pitävät yhteyttä toisiinsa paitsi kasvokkaisissa tapaamisissa, myös etätyövälineiden avulla, esimerkiksi TeamSpeak- ja Skype-keskustelutyökalujen avulla. Tämä on tuonut ammattikorkeakouluille huomattavia säästöjä mm. matkakustannuksissa.

Kehittäminen AMK-verkostossa on läpinäkyvää, ja toimintaa arvioidaan säännöllisesti. Yhteistyö on tuottanut paljon hyviä käytänteitä ja toimintamalleja, jotka helpottavat kehittämistä myös tulevaisuudessa. Toiminnan dokumentointia ja prosessien kuvaamista on pidetty tärkeänä, esimerkiksi koulutustuotantoa varten on laadittu kattava tuotantokäsikirja, tuotantoprosessi on kuvattu ja tuotannon työkalut on liitetty prosessiin. Tuotantorenkaissa mukana olevien tieto- ja viestintätekniiset taidot ovat kehittyneet huomattavasti. Opettajien tiimityötaidot ovat kehittyneet ja laajamittainen, yhteisöllinen kehittäminen on toteutunut.

Rahoittajan tuki VirtuaaliAMK-toiminnassa on ollut merkittävä, ja myös rahoituksen osalta toimintaan verkostossa: koulutustuotantohankkeessa ESR 1 -tukialueeseen kuuluvat Lapin ja Itä-Suomen läänit, ESR 3 -tukialue kattaa muun Suomen. Opetusministeriö, sosiaali- ja terveysministeriö sekä Kansanterveyslaitos ovat rahoittajina muutamissa tuotantorenkaissa. Merkittävä on myös ammattikorkeakouluilta tuleva rahoitus.

## 2 Luottamus, vapaaehtoisuus ja johtaminen AMK-verkostossa

Ilman verkostoja on nykypäivänä lähes mahdotonta toimia. Verkostoja on muodostunut lähes jokaiselle yhteiskunnan osa-alueelle: työelämään, oppilaitoksiin sekä harrastusten, sukulaisten ja ystävien ympärille. Koulutussektorille verkostot ovat tulleet jäädäkseen. Opiskelijat haluavat nykyään joustavuutta ja valinnanvapautta opiskeluun sekä keskitettyjä, yhdestä pisteestä saatavia koulutuspalveluja. Ilman verkostoitumista ja yhdessä tekemistä ei tällaisia palveluja voitaisi opiskelijoille tarjota. Korkeakoulumaailmassa asiantuntijuus ja sen jakaminen nousevat keskeisiksi verkostojen muodostumisessa (myös Helakorpi tässä julkaisussa).

Grönroos (2003, 247) toteaa, että verkostot pysyvät koossa vain niin kauan kuin niistä on osapuolille hyötyä. VirtuaaliAMK:n verkostot ovat vuodesta 2001 kehittyneet ja laajentuneet määrätietoisesti. Osa verkostoista on matkan varrella kutistunut, mutta ei kuihtunut, koska niissä on alusta asti ollut mukana ihmisiä, jotka ovat aktiivisella työllään muodostaneet uusia verkostoja uusia tehtäviä varten. On ollut ilahduttavaa huomata, miten innokkaasti monet ammattikorkeakoulujen opettajat ja muut työntekijät ovat jaksaneet oman työnsä ohella osallistua VirtuaaliAMK-toiminnan kehittämiseen, erilaisiin työryhmiin ja tapaamisiin.

Grönroosin (2003, 231) mukaan verkostot alkavat elää ja laajentua ikään kuin itsestään, jos niissä on mukana tarpeeksi aktiivisia toimijoita. Jokaisen, joka haluaa olla menestyvän organisaation tärkeä jäsen, on osattava toimia oman lähiverkostonsa keskiössä ja otettava vastuuta omasta uudistumisestaan. Kukaan ei voi hyödyntää verkostoja toisen puolesta.

VirtuaaliAMK-toimintaa koordinoi ja kehittää yhteistyössä ammattikorkeakoulujen kanssa johtoryhmän alaisuudessa toimiva kehittämisyksikkö. Lisäksi VirtuaaliAMK:lla on useita osahankkeita ja -projekteja, joilla on omat vastuuhenkilönsä. He ovat omaksuneet avoimen tiedottamisen ja tiedon jakamisen sekä yhdessä prosessoinnin taidon. VirtuaaliAMK-verkostossa toimivien on täytynyt sietää muutosvastarintaa ja olla innovatiivisia, koska näin laajamittaista verkostoitumista korkeakoulusektorilla ei Suomessa aikaisemmin ole tapahtunut. VirtuaaliAMK:n rakentamiseksi on täyty-

nyt luoda aivan uudenlaisia toiminta- ja palvelumalleja ja käytäntöjä. Myöskään ilman aktiivista vuorovaikutusta eri toimijoiden kesken ei VirtuaaliAMK-verkosto olisi voinut syntyä, pysyä hengissä ja laajentua. Verkostoitumista on tapahtunut ja yhteistyö sujunut hyvin paitsi yli maakuntarajojen, myös yli kieli- ja valtiorajojen.

Perinteiset organisaation johtamismallit ovat alkaneet menettää merkitystään, kun suuri osa organisaatioista on virtualisoitunut tai virtualisoitumassa. Grönroos (2003, 228, 231, 277) käyttää käsitettä tietojohdamisen arkkitehtuuri, mikä hänen mukaansa tarkoittaa mm. sitä, että johtajan tai verkoston koordinaattorin täytyy hajauttaa omaa valtaansa organisaatioon ja luoda sellainen toimintaympäristö, jossa työntekijät voivat tehokkaasti kehittää omaa osaamistaan ja suunnata se organisaation jatkuvaan uudistumiseen. Virtuaaliorganisaatiossa johtajan tai verkoston koordinaattorin on saatava aikaan luottamus siitä, että organisaatiota kehitetään avoimesti ja pitkäjänteisesti. Toisaalta jäsenten on voitava luottaa toisiinsa ja esimerkiksi siihen, että kukaan ei ryhdy käyttämään organisaatiota omiin tarkoituksiinsa tai muuten organisaation arvojen vastaisesti. (Grönroos 2003, 255.)

VirtuaaliAMK-yhteistyössä luotetaan verkoston jäsenten kykyyn toimia aloitteellisesti ja itsenäisesti. Esimerkiksi tuotantorengaskoordinaattoreihin luotetaan siinä määrin, että heidän osaamistaan ei aseteta kyseenalaiseksi eikä heidän tekemisiään holhota. Koska tuotantorengastoimintaan osallistuminen on ollut vapaaehtoista, mukaan on lähtenyt sellaisia ihmisiä, jotka ovat alansa asiantuntijoita ja motivoituneita tekemään tuotantorengastyötä. Toimintaa täytyy johtaa ja koordinoida kuitenkin siinä määrin, että pidetään kiinni tietyistä aikatauluista ja pelisäännöistä. Tuotantorengaskaisiin pidetään säännöllisesti yhteyttä ja ongelmatilanteissa pyritään tarjoamaan apua parhaalla mahdollisella tavalla. Sund painottaa artikkelissaan, että myöskään opetusministeriö ei ole halunnut ottaa liian holhoavaa roolia verkostohankkeiden koordinoimisessa vaan on antanut ammattikorkeakouluille vapauden toimia omista tarpeistaan ja lähtökohdistaan käsin.

Verkosto-organisaatiossa arvoilla on suuri merkitys. Koska verkostoon kuulumisen on vapaaehtoista ja siitä eroaminen helppoa, jäsenet sitoutuvat vain sellaisiin verkostoihin, joiden arvot vastaavat heidän odotuksi-

aan (Grönroos 2003, 252). Jos verkostoon kuuluvat tuntevat arvot omakseen ja jos ne vastaavat heidän arvomaailmaansa, luottamus verkostoon lujittuu. VirtuaaliAMK:ssa keskeisiä arvoja ja toiminnan lähtökohtia ovat mm. tasa-arvoisuus, avoimuus, dynaamisuus, yksilöllisyys ja korkea laatu. Nämä ovat olleet myös ammattikorkeakoulujen tunnustamia arvoja.

Verkosto-organisaatio on paljon herkempi erilaisille häiriöille kuin perinteinen organisaatio. Koska sen jäsenet ovat vapaaehtoisesti mukana, he tuntevat toisaalta asemansa heikommaksi ja epävarmemmaksi kuin suoraan jonkun muun palveluksessa olevat. He myös näkevät oman menestyksensä riippuvan paljon enemmän omasta henkilökohtaisesta panoksestaan kuin tavallinen palkattu työntekijä (Grönroos 2003, 245). Myös tämän vuoksi luottamuksen ja kumppanuuden syntyminen ihmisten välille on erityisen tärkeää verkostoissa. Luottamusta ja kumppanuutta voidaan synnyttää ja vahvistaa yhteisöllisellä ajattelulla, hyvien ja huonojen kokemusten jakamisella, testaamisella, evaluoinnilla ja virheistä oppimalla (Leppisaari & Vainio 2006, 6).

VirtuaaliAMK:ssa on pyritty tukemaan verkoston jäseniä erilaisin keinoin. VirtuaaliAMK järjestää säännöllisesti kehittämisseminaareja ja tapaamisia verkoston eri toimijoiden kesken, mm. ammattikorkeakoulujen VirtuaaliAMK-yhteyshenkilöille. Näissä tapaamisissa keskustellaan ajankohtaisista ja mieltä askarruttavista asioista, työskennellään teemaryhmissä ja etsitään hyviä ratkaisuja ja käytänteitä, ja siten vahvistetaan luottamusta verkostoon. Grönroosin (2003, 255) mukaan verkosto-organisaatiossa luottamus on kaikkein tärkein johtamisen väline. Myös mentorointi-toimintamallilla synnytetään ja vahvistetaan luottamusta ja kumppanuutta tuotantorenkaissa sekä muiden AMK-verkostossa toimivien kesken. Mentor koetaan usein sillanrakentajaksi ja rohkaisijaksi. Tuottajien tueksi on tehty itseopiskelumateriaaleiksi tarkoitettuja verkkoaineistoja ongelmalähtöisestä oppimisesta verkkoteknologiaihin. VirtuaaliAMK:ssa on järjestetty verkon avulla 40 eTuotantoympäristökoulutusta, ja ammattikorkeakouluihin on nimetty tukihenkilöitä, jotka auttavat oppimisaihioihin, eTuotantoympäristön käyttöön ja pedagogiikkaan liittyvissä kysymyksissä. Ammattikorkeakoulut ovatkin olleet pääosin hyvin tyytyväisiä saamaansa tukeen ja

opastukseen. Ongelmaksi on koettu enemmänkin ajan puute tuen vastaanottamisessa.

### **3 Amk.fi-portaali verkostoyhteistyön ja VirtuaaliAMK-opiskelun mahdollistajana**

Ammattikorkeakoulut ovat osallistuneet aktiivisesti VirtuaaliAMK-toiminnan kehittämiseen ja tuottaneet yhdessä kehittämissyksikön kanssa yhteiskäyttöisiä, laadukkaita koulutusmateriaaleja sekä toteuttaneet yhteisiä sähköisiä palveluja, mm. opiskelijoiden sähköisen asioinnin (haku ammattikorkeakoulujen tarjoamiin opintoihin ja opintojen seuranta). Palvelut ovat saatavilla kolmella kielellä amk.fi-portaalissa, joka on amk-verkoston yhteistyön näkyvin ilmentymä. Portaali on vakiinnuttanut asemansa ammattikorkeakoulujen koulutustarjonnan markkinointikanavana ja sähköisten asiointipalvelujen tarjoajana sekä amk-verkoston tiedotus- ja yhteistyöfoorumina. Portaalia ja sen palveluja hyödyntää aktiivisesti lähes 10 000 rekisteröitynyttä käyttäjää. Lisäksi rekisteröitymättömiä käyttäjiä on kymmeniä tuhansia.

Portaaliin integroitu eTuotantoympäristö on rakennettu laadukasta ja keskitettyä koulutustuotantoprosessia varten. Ympäristössä tuotantorengas työstävät koulutusmateriaalia ja rakentavat opintojaksoja ja -kokonaisuuksia. eTuotantoympäristö on kaikille ammattikorkeakouluille yhteinen, ja se mahdollistaa aineistojen joustavan yhteiskäytön.

VirtuaaliAMK:n koulutustuotanto perustuu oppimisprosessien ja oppimisaihioiden tuotantoon. Oppimisaihioituotannossa hyödynnetään uusinta tieto- ja viestintäteknikkaa, jonka avulla pystytään lisäämään opiskelun vuorovaikutteisuutta ja opetuksen havainnollisuutta. Laadukkaat aihiot ovat uudelleenkäytettäviä ja helposti siirrettävissä eri ympäristöihin. Aihioiden avulla voidaan joustavasti rakentaa yksilöllisiä opiskelupolkuja opiskelijoille. Oppimisaihioihin pohjautuva tuotantomalli mahdollistaa opintojaksojen ja -kokonaisuuksien tarjoamisen erityyppisiin koulutuksiin ja eri kohderyhmille.

Verkostossa tuotetuille koulutusmateriaaleille on kehitetty varastointi-, hallinta- ja jakelukonsepti: ammattikorkeakoulujen yhteisen kansallisen materiaali-



pankin ja metatietovarannon kautta koulutusmateriaalit ovat kaikkien ammattikorkeakoulujen saatavilla ja käytettävissä. Verkostossa laaditut tekijänoikeussopimukset varmistavat vuosien 2004–2006 aikana tuotettujen materiaalien käyttöoikeuden kaikille ammattikorkeakouluille.

#### **4 Kokemuksia VirtuaaliAMK:n tuotantorengastoiminnasta**

Öberg Turun ammattikorkeakoulusta kertoo kokemuksistaan Teknillisen mekaniikan tuotantorengaan koordinaattorina: ”Mahdollisuus päästä kehittämään teknillisen mekaniikan opetusta Virtuaali ammattikorkeakouluun on ollut erittäin haasteellista. Tunnen henkilökohtaisesti lähes kaikki muiden ammattikorkeakoulujen kollegani ja on ollut todella antoisa, kun olemme yhdessä päässeet miettimään, miten tämä Teknillisen mekaniikan opetus hoidettaisiin tässä maassa siten, että ei ihan joka paikassa tarvitsisi pelätä, kaatuuko torninosturi päälle vai ei.”

Öbergin mukaan opetuksen laatu vaihtelua ja resurssitarpeitakin voidaan tasata, jos käytössä on yhtenäinen, yhdessä tuotettu verkko-opetusaineisto. ”Jos tuotantorengasryhmässä on mietitty valmiiksi tasoltaan ja laadultaan ammattikorkeakouluille sopiva opetusaineisto, voidaan etenkin uuden opettajan työkuormaa oleellisesti helpottaa”, Öberg toteaa (Tuotantorengaat2).

”Verkostotoiminnan rikkautena on ollut saman alan ihmisten kohtaaminen ja keskustelut substanssiasioista sekä virtuaalipedagogiikkaan liittyvistä kysymyksistä”, pohtivat Taidekasvatus ja -ilmaisu -rengaan koordinaattori Eeva Kuoppala ja tuottajajäsen Mari-Jatta Rissanen. Tuotantorengastoiminnan hyödyiksi Eeva ja Mari-Jatta ovat kokeneet alan sisäisen tiedonvaihdon ja kehittämistyön sekä uudenlaisen pedagogiikan haltuunoton ja sen viemisen käytäntöön (Tuotantorengaat3).

”On hyvä, että on muodostumassa paikka, josta voi käydä hakemassa valmista materiaalia tai pienellä muokkauksella käyttökelpoista materiaalia. Toisen tekemästä oppimateriaalista saa myös vinkkejä oman opetuksen kehittämiseen”, toteaa Käyttöliittymäsuunnittelu-rengaan koordinaattori Liisa Auer

Oulun seudun ammattikorkeakoulusta (Tuotantorengaat4).

Oulun seudun ammattikorkeakoulu on ollut mukana tuottamassa ja pilotoimassa VirtuaaliAMK-yhteistyössä tuotettua Terveiden ja hyvinvoinnin edistämisen verkko-opintokokonaisuutta. ”Pilotointi tapahtui ensimmäisen jatkotutkintoryhmän kanssa. Sen jälkeen opintoja on toteutettu myös toisen jatkotutkintoryhmän sekä perustutkintoryhmien kanssa. Perustutkintotasolla opintoja on toteutettu moniammatillisissa ryhmissä ja niihin on osallistunut lähes kaikkien koulutusohjelmien opiskelijoita. Olemme tarjonneet opintoja myös avoimessa ammattikorkeakoulussa”, kertoo TE-opintojen kehittäjä ja TE-verkoston koordinaattori Hilikka Yrjänäinen. ”OAMK tarjoaa jatkossakin opintoja perustutkintotasolla vaihtoehtoisina ammattiopintoina, kaikille koulutusohjelmille yhteisinä opintoina. Syksyllä 2005 alkaneen ylemmän amk-tutkinnon Terveiden edistämisen koulutusohjelman opiskelijat opiskelevat koko 15 opintopisteen kokonaisuuden ydinopintoina”, Hilikka Yrjänäinen lisää (Tuotantorengaat1).

#### **5 Pedagogista ja teknistä laadunvarmistusta**

Yhtenä VirtuaaliAMK:n koulutustuotantohankkeen tavoitteena on, että ammattikorkeakoulut voivat mahdollistaa laadukkaan koulutus- tai oppimistapah-tuman opiskelijoille ja että se rakentuu pedagogisesti määriteltävään prosessiin. VirtuaaliAMK-yhteistyössä tuotetut koulutusmateriaalit tukevat tehokasta oppimista ja opintojen laadukasta ohjausta (Tuotantokäsikirja).

VirtuaaliAMK:n koulutustuotteiden ja -palvelujen pedagogista ja teknistä laadunvarmistusta toteutetaan erilaisten arviointityökalujen ja tukiverkostojen avulla. VirtuaaliAMK:n portaalien aineistojen laadun-arviointiin tuotettiin vuonna 2005 laatukriteeristö ja laadunarviointityökalu yhteistyössä Virtuaaliyliopiston kanssa. Laatukriteeristö on tarkoitettu Virtuaali ammattikorkeakoulun ja Virtuaaliyliopiston portaalissa julkaistavien tekstipohjaisten opetus- ja ohjausmateriaalien arviointiin ja kehittämiseen. Tuotettu kriteeristö perustuu valtiovainministeriön Laatua verkkoon



-hankkeen julkisten verkkopalveluiden laatukriteeristöön. Kriteeristön tavoitteena on pyrkiä varmistamaan verkkoaineiston viestinnällinen selkeys, tekninen toimivuus ja esteetön saavutettavuus (Laadunarviointi).

Esimerkkinä pedagogisesta laadunvarmistuksesta on vuonna 2004 käynnistynyt VirtuaaliAMK:n Verkkopedagogiikka ja tutkimus -hanke, jonka yksi keskeisistä tehtävistä on tuotantorenkaiden konsultointi pedagogisesta näkökulmasta. Hankkeessa on kehitetty ja pilotoitu mentorointi-toimintamallia sekä kehitetty mentoripankkia tuotantorenkaiden pedagogisen kehittämisen tukemiseksi. Mentorointi-toimintamallilla on pyritty tukemaan pedagogisesti laadukkaiden oppimisaihoiden tuottamista ja mielekkään oppimisprosessin rakentamista (Tuotantorenkaat5). Tehtävää varten rekrytoitiin 15 verkkopedagogiikan asiantuntijaa toimimaan pedagogisina mentoreina eli jakamaan omaa asiantuntemustaan ja kokemustaan pääasiassa verkon välityksellä. Tähän mennessä, kun mentorit ovat toimineet tehtävässään noin puoli vuotta, neljännes 50 tuotantorenkaasta on jo hyödyntänyt mentorin apua ja osaamista (Leppisaari & Vainio 2006, 2).

## 6 Mentoroinnista tukea oppimiseen ja asiantuntijuuden jakamiseen

Pedagoginen tuki VirtuaaliAMK:ssa tarkoittaa käytännössä pedagogisten kysymysten yhteistä analysointia ja ongelmanratkaisua. Tavoitteena on kehittää ja parantaa koulutustuotteita, kehittää tuottajien ja opettajien verkkopedagogisia taitoja, aktivoida keskustelua eri toimijoiden välillä ja luoda hyviä käytäntöjä. Yksittäiset opettajat voivat kysyä mentorilta apua ongelmiinsa verkossa milloin tahansa (Leppisaari & Vainio 2006, 2).

Laadukkaan ja tehokkaan oppimisen tunnusmerkkinä voidaan pitää tiedon jakamista. Asiantuntijuus ja osaaminen kehittyvät parhaiten yhteistyössä. Nämä ovat peruseriaatteita myös Verkkopedagogiikka ja tutkimus -hankkeen toiminnassa, ja ne haastavat kehittämään oppimisympäristöjä, jotka korostavat jaettava asiantuntijuutta ja yhteistyötä. Hankkeessa opettajat perehtyvät asiantuntijoiden kokemuksiin verkkopedagogiikan ja opetuksen haasteista. Näin opettajat voivat

rikastaa ja monipuolistaa omaa opetustaan (Leppisaari & Vainio 2006, 3).

VirtuaaliAMK:n eTuotantoympäristö on konkreettinen esimerkki verkkoympäristöstä, jossa kehitetään osaamista ja jaetaan asiantuntijuutta tuotantorenkaiden kesken. Renkaiden jäsenet pääsevät jo aineistojen suunnitteluvaiheessa tutustumaan toisten renkaiden suunnitelmiin ja voivat arvioida toistensa tuotoksia ja jakaa kokemuksiaan. Arvioinnin ohella pystytään seulomaan mahdolliset päällekkäisyydet pois. Kyselytutkimusten mukaan renkaat ovat tyytyväisiä eTuotantoympäristöön ja pitävät sitä hyvänä tuottamisen työkaluna ja toimintaympäristönä, kunhan sen käyttöön maltaa ensin perehtyä.

Verkkopedagogiikka ja tutkimus -hankkeen päättyessä kerätään yhteen kokemukset mentorointitoiminnasta ja arvioidaan, miten renkaat ovat hyötynet mentoroinnista. Tähän mennessä on kuitenkin jo saatu hedelmällistä tietoa mentoroinnin hyödyistä. Mentorit itse kokevat itsensä pääasiassa keskustelukumppaneiksi ja tueksi renkaan erilaisissa pulmissa sekä avuksi ratkaisumallien ja vaihtoehtojen etsinnässä. Renkaiden koordinaattorien näkemykset mentorin roolista ovat yhteneväisiä mentorien mielipiteiden kanssa, vaikkakin mentorit itse painottavat enemmän avointa keskustelua ja interaktiivisuutta. Tuotantorenkaiden jäsenet puolestaan odottavat mentoreilta enemmän valmiita vastauksia. Tämä johtunee siitä, että monella jäsenellä on tuotantorengastoiminnan lisäksi päivätyö opetuksen parissa ja he ovat usein hyvin kiireisiä. Haasteeksi mentoroinnissa koetaan ajan puute (Leppisaari & Vainio 2006, 6).

Opetusmenetelmät ja -muodot ovat jatkuvassa muutoksessa, ja opettajilta vaaditaan nykyään yhä enemmän. Opettajan tulisi olla vahva yksilönä, mutta hänen tulisi kyetä toimimaan myös tiimissä, joka koostuu moniosaajista. On uskallettava ihmetellä, otettava vastaan älyllisiä haasteita ja jaettava ideoita yhdessä muiden kanssa (Leppisaari & Vainio 2006, 3). VirtuaaliAMK-toiminnassa ammattikorkeakoulujen opettajat ovat osoittaneet rohkeutensa ja ennakkoluulottomuutensa lähteä rakentamaan verkostoja ja toimimaan yhteistyössä. Opettajat ovat innovatiivisia ja tiimityötaitoisia ja ovat ymmärtäneet elinikäisen oppimisen merkityksen.

## 7 Mitä VirtuaaliAMK merkitsee opiskelijalle?

Opiskelijan näkökulmasta opiskelu VirtuaaliAMK: n kautta merkitsee joustavuutta, valinnanvapautta ja kokemuksia vaihtoehtoisista opiskelutavoista. VirtuaaliAMK-opinnoissa opiskelija voi personoida opinnoitaan haluamallaan tavalla. Oman alansa substanssi-osaamisen lisäksi opiskelija omaksuu taitoja, jotka ovat välttämättömiä nykyajan verkostoyhteiskunnassa.

Jos opiskelija on tutkinto-opiskelijana kirjoilla jossain Suomen ammattikorkeakouluista, VirtuaaliAMK: n kautta suoritettavat tutkinto-opiskeluun tarkoitetut opinnot ovat opiskelijalle itselleen maksuttomia. Ammattikorkeakoulut maksavat toisilleen opiskelijaliikkuvuudesta aiheutuvia kustannuksia. AMK-tutkinto -opiskelijoilla on mahdollisuus osallistua myös tutkintovaatimusten mukaiseen Avoimeen ammattikorkeakouluopetukseen. Tällöin opiskelijat maksavat opintonsa yleensä itse, tosin käytännöt saattavat vaihdella ammattikorkeakouluittain.

VirtuaaliAMK:n kautta opinnoita voivat suorittaa tutkinto-opiskelijoiden lisäksi myös kaikki muut opiskelusta kiinnostuneet. Esimerkiksi työssäkävät voivat osallistua Avoimen AMK:n tarjoamiin opintoihin omakustanteisesti ja opiskella iltaisin ja viikonloppuisin. Jos henkilö myöhemmin pyrkii ja pääsee ammattikorkeakoulun tutkinto-opiskelijaksi, hän voi hyväksyttää ja sisällyttää suorittamansa opinnot tutkintoonsa, mikäli ne soveltuvat hänen opintosuunnitelmaansa.

Jos opiskelija haluaa päästä opinnoistaan vähällä vaivalla, hän ei luultavasti hakeudu ainakaan verkko-opintoihin. VirtuaaliAMK-opintoihin hakeutuvat opiskelijat ovat yleensä sitoutuneita opiskeluun ja tietävät, että verkko-opiskelu vaatii mm. oma-aloitteisuutta, aktiivista tiedonhankintaa ja ajankäytön organisointia. Myös opiskelijat, jotka maksavat opintonsa itse, ovat yleensä hyvin sitoutuneita opiskeluun. Jos opiskelija jättää VirtuaaliAMK-opintonsa kesken ilman pätevää syytä, on opiskelijan koti-ammattikorkeakoululla hyvä peruste jättää puoltamatta opiskelijan hakemus seuraavalla hakukerralla. Asian tiedostaminen onkin vähentänyt keskeytysten määrää.

Voidaan olettaa, että tietoverkon avulla opiskelleet opiskelijat osaavat hyödyntää paremmin tietoverkkoja

kuin perinteisen menetelmin opiskelleet ja että heillä on vahvat tiedonhankintataidot. Verkon avulla opiskelleille tietotekniset laitteet, ohjelmat ja protokollat ovat tuttuja. Kynnys hakeutua töihin globaaleihin yrityksiin on todennäköisesti matalampi verkko-opiskelijoilla, koska useilla heistä on edellytyksiä sähköiseen liiketoimintaan ja he ovat tottuneet käyttämään englannin kieltä tietoverkkoja hyödyntäessään. Lisäksi verkko-opiskelijoilla on mahdollisuus verkostoitua muiden opiskelijoiden kanssa ympäri maailman ja tutustua oppimislustojen keskustelupalstoilla eri kansallisuksia edustaviin opiskelijoihin. Mielenkiintoista olisi tutkia, miten paljon verkko-opiskelu on edesautannut opiskelijoita työllistymisessä.

## 8 Mitä VirtuaaliAMK merkitsee yksittäiselle ammattikorkeakoululle?

Yksittäisen ammattikorkeakoulun näkökulmasta VirtuaaliAMK merkitsee mm. taloudellista kilpailukykyä. Kun ammattikorkeakoulu on mukana VirtuaaliAMK: n koulutustuotantorenkaassa, sen henkilöstö saa kokemusta verkko-opintomateriaalien suunnittelusta ja tuottamisesta, omaksuu tiimityötaitoja ja voi hyödyntää taitojaan myöhemmin oman ammattikorkeakoulunsa eduksi. Tuotannossa mukana oleva ammattikorkeakoulu voi tekemiensä käyttösovimusten mukaisesti hyödyntää muiden ammattikorkeakoulujen tuottamia materiaaleja ja voi muokata niitä omiin tarkoituksiinsa sopiviksi. Kaikki VirtuaaliAMK-yhteistyön hyödyt eivät välttämättä näy välittömästi konkreettisina tuloksina vaan vasta pidemmällä aikavälillä. Ammattikorkeakouluilla on hallussaan sellaista tietopääomaa, mitä ei voi rahalla saada, mutta minkä voi kyllä muuttaa taloudelliseksi hyödyksi.

Kun ammattikorkeakoulu asettaa opinnoita VirtuaaliAMK:n portaaliin tarjolle, se saa samalla mahdollisuuden markkinoida opinnoita sekä omille että muiden ammattikorkeakoulujen opiskelijoille. Tämän lisäksi esimerkiksi työntekijöidensä kouluttamisesta kiinnostuneet yritykset löytävät ammattikorkeakoulujen opintotarjonnan vaivattomasti yhdestä paikasta amk.fi-portaalista. VirtuaaliAMK tarjoaa väylän ammattikorkeakouluopintojen markkinoinnille, mutta

ammattikorkeakoulut päättävät itsenäisesti opintotarjonnasta ja toteutusajankohdista. Ammattikorkeakoulut päättävät itse myös opiskelijoiden hyväksymisestä VirtuaaliAMK-opintoihin.

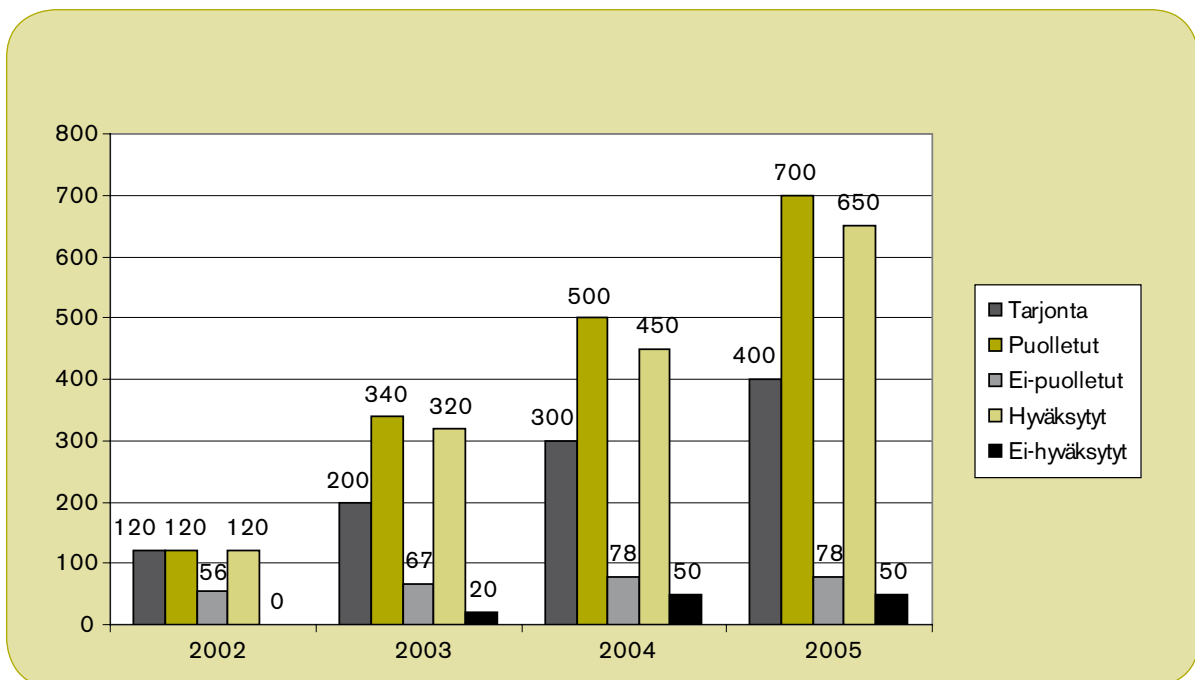
Ammattikorkeakouluopettajien työelämäyhteistyö on lisääntynyt VirtuaaliAMK:n eri projektien, mm. tuotantorengastoiminnan myötä. Koska renkaissa on mukana yritysmaailman edustajia (esim. Nokialta), on kyetty tuottamaan sellaista koulutusmateriaalia, jonka avulla opiskelija pääsee kosketuksiin työelämän kanssa, esimerkiksi erilaisten projektien ja tehtävien avulla.

## 9 Opiskelijaliikkuvuus amk.fi-portaalissa

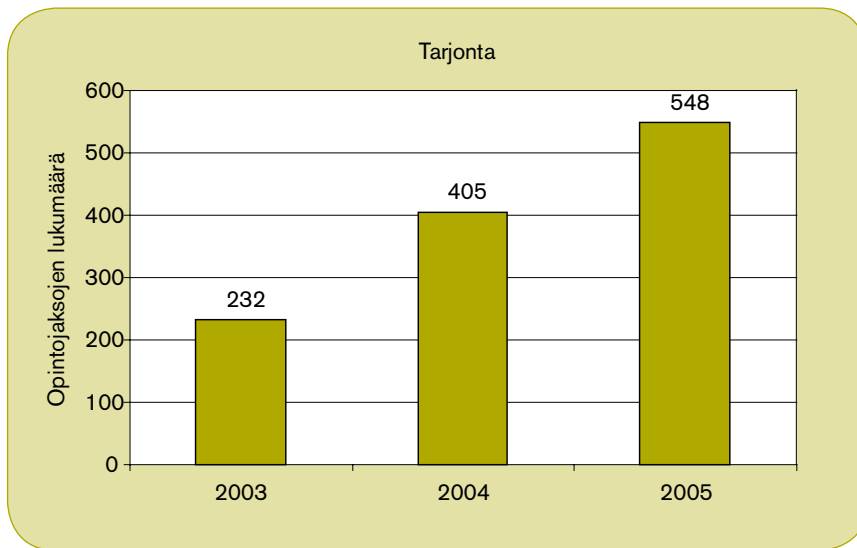
Virtuaaliammattikorkeakoulun tavoitteena on, että vuoden 2006 lopussa jokaisen koulutusohjelman kaikilla opiskelijoilla on mahdollisuus suorittaa vähintään 30 opintopisteen verran virtuaaliopintoja. AMKOTA-

tilastoja tarkasteltaessa tavoitetta voidaan pitää varsin todennäköisenä (AMK-verkosto2).

Portaalin eOpintopalvelut toimivat ammattikorkeakoulujen koulutustarjonnan keskitettynä markkinointikanavana sekä hakuyälänä opintoihin (sähköinen asiointi). Portaaliin vuonna 2005 rekisteröity suuri opiskelijamäärä osoittaa, että opiskelijat ovat ottaneet portaalipalvelut omakseen ja hyödyntävät niitä aktiivisesti. Ammattikorkeakoulujen koulutustarjontaa ei kuitenkaan vastaa vielä riittävästi kysyntää, ja opiskelijat kaipaavat erityisesti ammattiin valmentavia opintoja. Kuvia 1 ja 2 tarkasteltaessa voidaan havaita, että vuonna 2005 portaalin kautta tarjottiin 548 opintojaksoa, kun vuonna 2003 vastaava luku oli 232. Vuonna 2004 opiskelijat lähettivät portaalin kautta lähes 600 hakemusta opintojaksoille, ja hakemuksia hyväksyttiin 450. Vastaavasti vuonna 2005 hakemuksia tuli lähes 800 ja niistä hyväksyttiin 650. Opintotarjonnan ja hakemusten määrät ovat siis kasvaneet tasaisesti vuosittain.



Kuvio 1. Opiskelijaliikkuvuus VirtuaaliAMK:n kautta vuosina 2003–2005



**Kuvio 2.** VirtuaaliAMK-portaalissa tarjotut opintojaksot vuosina 2003–2005

## 10 Kokemuksia verkko-opiskelusta

Marja Syrjälä suoritti VirtuaaliAMK:n kautta Asiakas seuranta ja käyttäjäprofiilit Internetissä ja Turvallinen verkkopalvelu -opintojaksot opiskellessaan tietojenkäsittelyä Pirkanmaan ammattikorkeakoulussa. Marja kertoo pitävänsä todella paljon verkko-opiskelusta, koska opiskella voi siihen kellonaikaan kuin itselle sopii. Molemmat opintojaksot toteutettiin kokonaan verkossa, ja Marja suorittikin molemmat jaksot kotoaan käsin. Molemmissa jaksoissa annettiin tehtävä joka viikolle ja palautus oli tiettyyn päivämäärään mennessä. Tehtävät vaihtelivat ryhmäkeskusteluista itsenäisiin tiedonhankintatehtäviin. Opettaja asetti palautetut tehtävät lopuksi kaikkien nähtäville, jolloin opiskelijat saivat arvokasta ja monipuolista tietoa toistensa vastauksista. Toisessa opintojaksossa tentti

korvattiin laajalla harjoitustyöllä, toisessa tentti järjestettiin verkossa siten, että se oli avoinna aamusta iltaan kahden päivän ajan. Tentin sai käydä tekemässä siihen vuorokaudenaikaan kuin itselle parhaiten sopi.

Marja oli tyytyväinen siihen, että opettaja oli läsnä koko opintojakson ajan ja häneltä sekä opiskelutovereilta sai apua aina tarvittaessa. Keskustelupalstalla käytiin aktiivista keskustelua opettajan ja opiskelijoiden kesken ja opettaja antoi aina palautetta tehdyistä tehtävistä ja harjoituksista. Marja kertoo, että keskusteluista muiden opiskelijoiden kanssa hän sai paljon arvokasta tietoa opiskelualaltaan. Marjan mielestä haku opintojaksolle VirtuaaliAMK:n kautta sujui joustavasti, ja hän voi suositella verkko-opiskelua lämpimästi kaikille.

## Lähteet

- Grönroos, M. 2003. Mahdollisuuksien aika, kohti virtuaalista organisaatiota. Vammala: Transatlanta Oy.
- Leppisaari, I. & Vainio, L. 2006. Online mentoring – developing teachers' online pedagogy expertise in content producing teams. In Proceedings of SITE 2006 - Society for Information Technology & Teacher Education, 17th International Conference. March 20–24, 2006, Orlando, USA.

### amk.fi-portaali -lähteet

AMK-verkosto1.

<http://www.virtuaali-amk.fi/fi/index/palvelut/ammattikorkeakoulut.html>. Luettu 31.5.2006

AMK-verkosto2.

[http://www.virtuaali-amk.fi/fi/index/palvelut/ammattikorkeakoulut/vuosittainentoiminta\\_10/toimintakertomus2004.html](http://www.virtuaali-amk.fi/fi/index/palvelut/ammattikorkeakoulut/vuosittainentoiminta_10/toimintakertomus2004.html). Luettu 31.5.2006

Tuotantorenkaat1.

<http://www.virtuaali-amk.fi/fi/index/palvelut/tuotantorenkaat/renkaidenesittely/soteli.html>. Luettu 31.5.2006

Tuotantorenkaat2.

<http://www.virtuaali-amk.fi/fi/index/palvelut/tuotantorenkaat/renkaidenesittely/tekniikkajaliikenne.html>. Luettu 31.5.2006

Tuotantorenkaat3.

<http://www.virtuaali-amk.fi/fi/index/palvelut/tuotantorenkaat/renkaidenesittely/kulttuuriala.html>. Luettu 31.5.2006

Tuotantorenkaat4.

<http://www.virtuaali-amk.fi/fi/index/palvelut/tuotantorenkaat/renkaidenesittely/tietojenkasittelyjatietotekniikkaala.html>. Luettu 31.5.2006

Tuotantorenkaat5.

<http://www.virtuaali-amk.fi/fi/index/palvelut/tuotantorenkaat/ohjausjatuki/tutkimussivustot.html>. Luettu 31.5.2006

Tuotantokäsikirja:

<http://www.virtuaali-amk.fi/Kasikirja>. Luettu 31.5.2006

Laadunarviointi:

<http://www.virtuaali-amk.fi/fi/index/palvelut/laadunarviointi/arviointi/laatukriteerit.html>. Luettu 31.5.2006

# Ura- ja rekrytointipalvelujen tuotteistaminen

*Eija Lantta*

## 1 Taustaa ura- ja rekrytointipalveluista

Vuonna 1998 kaikki vakinaiset ammattikorkeakoulut saivat opetusministeriöltä rahaa ura- ja rekrytointipalvelujen kehittämiseen. Opetusministeriö antoi kesällä 1998 Lahden ammattikorkeakoululle tehtävän koordinoita ura- ja rekrytointipalvelujen kehittämistä valtakunnallisesti ja elokuussa käynnistyi Werkko-projekti.

Ammattikorkeakouluissa käynnistyi työllistymistä ja jatkokoulutusta edistävä palvelutoiminta. Yliopistoissa oli vastaava toiminta aloitettu jo 1990-luvun alussa. Aikaisemmin koulujen tehtävänä oli antaa opetusta ja työvoimatoimistojen tehtävänä hoitaa työvälitys. Nyt nähtiin, että koulujen täytyy kantaa vastuu opiskelijoista työllistymiseen asti. Opiskelu nähtiin prosessina, joka alkaa jo ennen kuin opiskelija aloittaa opinnot ja joka ei pääty tutkintotodistuksen saamiseen vaan jatkuu vielä opiskelun jälkeen työllistymisen ja alumnitoiminnan kautta.

Opiskelijan oli työnhakijana hyvä saada tietoa koko maassa tarjolla olevista työpaikoista. Myös ammattikorkeakoulujen puolelta haluttiin edelleenkin kehittää yhteistyötä työelämän kanssa. Opinnäytetöitä,

työharjoittelujaksoja, yhteisiä projekteja ja innovatiivisia kehityshankkeita ruvettiin suunnittelemaan elinkeinoelämän kanssa yhteistyössä samalla valmistuvien työllistymistä markkinoiden. Opiskelijoita tuettiin opiskelemaan työmarkkinoita varten eikä yhteen ammattiin.

Ammattikorkeakoulujen ura- ja rekrytointipalvelujen ensisijaisena tavoitteena on lisätä valmistuvien opiskelijoiden työelämäyhteyksiä ja parantaa työllistymistä. Tulevaisuuden urasuunnittelun ja koulutuksen on pystyttävä vastaamaan työmarkkinoilla jatkuvasti tapahtuviin nopeisiin muutoksiin.

## 2 Verkostomainen rakenne syntyi

Koska kaikissa ammattikorkeakouluissa kehitettiin ura- ja rekrytointipalveluja lähes yhtäaikaaisesti, oli tärkeää, että toimintaa koordinoitiin valtakunnallisesti. Koordinoijan ensimmäisenä tehtävänä oli ottaa yhteyttä kaikkiin ammattikorkeakouluihin yhteistyökumppaneiden löytämiseksi. Jo ensimmäisellä kokoontumiskerralla yhteisen osuuden jälkeen jakaantui pienempiin teemaryhmiin kiinnostuksen mukaan, ja näissä ryhmissä lähdettiin kehittämään juuri sen teeman ympärille rakentuvaa asiaa eteenpäin. Ura- ja rekrytointipalvelujen vastaavat muodostivat yhden ryhmän, jossa tehtiin ratkaisuja siitä, miten kehitetään ura- ja rekrytointipalveluja ammattikorkeakouluissa. Näin voitiin varmistaa avoin tiedonvaihto sekä kehitystyön tuloksellisuus ja kustannustehokkuus. Säännölliset tapaamiset samoja asiakokonaisuuksia pohtivien henkilöiden kesken jämköittivät toimintaa mutta mahdollistivat myös innovaatioiden syntymisen.

Ammattikorkeakoulujen ura- ja rekrytointihenkilöstön verkostoituminen antoi mahdollisuuksia yhteisten toimintojen kehittämiseen. Alusta alkaen teemoina olivat yhteinen työnvälitysjärjestelmä, yhteinen valtakunnallinen markkinointi, ura- ja rekrytointipalvelujen työnantaja- ja opiskelijapalvelujen kehittäminen sekä alumnitoiminnan käynnistäminen. Perustettiin yhteinen markkinointiryhmä ja tehtiin markkinointisuunnitelma yhteisen työnvälitysjärjestelmän levittämiseksi. Järjestettiin koulutuksia ja seminaareja yhteisistä, sovituista teemoista.

## 3 Yhteistyö yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen välillä käynnistyi

Koska yliopistoissa oli kehitetty ura- ja rekrytointipalveluja jo vuosia, oli luontevaa benchmarkata yliopistojen. Heti ensimmäisistä tapaamisista lähtien ymmärrettiin sekä yliopisto- että ammattikorkeakoulupuolella yhteistyön hyödyt. Ura- ja rekrytointipalveluissa työskenteleviä oli suhteellisen vähän myös yliopistopuolella, joten luontevasti lähdettiin etsimään yhteistyömuotoja ja ensimmäisenä ruvettiin kehittämään yhteistä koulutusta. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuksessa kehitettiin uraohjaajakoulutus, jota tarjottiin sekä yliopistojen että ammattikorkeakoulujen ura- ja rekrytointipalveluissa työskenteleville henkilöille. Yhteisessä viiden opintoviikon koulutuksessa kumpikin sektori tuli tutuksi toisilleen ja yhteistyön tekeminen helpottui entisestään. Silloin alkaneet yhteiset seminaarit jatkuvat vieläkin. Kerran vuodessa yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen ura- ja rekrytointipalveluissa työskentelevät kokoontuvat yhteiseen seminaariin aina eri paikkakunnalle. Järjestämisestä vastaavat yhteistyössä kaupungin tai alueen korkeakoulut.

Vuonna 2004 yliopistot ja ammattikorkeakoulujen ura- ja rekrytointipalvelujen kehittämishanke palkkasivat henkilön tekemään kartoitusta kummallakin sektorilla ura- ja rekrytointipalveluissa työskentelevistä henkilöistä. Kartoituksen perusteella näille henkilöille alettiin suunnitella koulutusta. Koulutuksista pyydettiin tarjouksia, ja kaksi ensimmäistä koulutusmoduulia toteutettiin vuosina 2005 ja 2006. Ilman korkeakoulujen yhteistyötä tällainen ei olisi ollut mahdollista, koska kummaltakaan sektorilta ei olisi yksin löytynyt tarpeeksi osallistujia koulutuksiin. Yhteinen koulutuskomitea kokoontuu edelleen ja tekee sisältöehdotuksia koulutuksiin, pyytää tarjouksia koulutuksen järjestäjiltä ja tiedottaa koulutuksista.

## 4 Tuotteistaminen

Kun yhteistyö ammattikorkeakoulujen välillä oli saatu käyntiin ja tavoitteet selviksi, alkoi tuotteistamisen vaihe. Päätettiin yhdessä, mitkä ovat ne ura- ja rekrytointipalvelujen tuotteet, joita voitaisiin yhdessä

kehittää. Perustettiin laatu- ja arviointityöryhmä, joka otti tehtäväkseen laadun varmistamisen ura- ja rekrytointipalveluissa kehittämällä työkaluja kaikkien ammattikorkeakoulujen käyttöön. Kyselyjä tehtiin ura- ja rekrytointipalveluista ammattikorkeakoulujen rehtoreille, opettajille, henkilökunnalle ja opiskelijoille. Valmistuneiden sijoittumisseurantaa alettiin kehittää. Työstettiin urasuunnittelun ja työnhaun verkko-opintojakso kaikkien ammattikorkeakoulujen vapaaseen käyttöön, tuotettiin yhteistä markkinointimateriaalia mm. Jobstep.netistä ja järjestettiin koulutuksia erilaisista teemoista ura- ja rekrytointipalvelutehtäviä hoitaville henkilöille.

### Urasuunnittelun ja työnhaun verkko-opintojakso

Ura- ja rekrytointipalvelujen verkstohankkeessa työstettiin urasuunnittelun ja työnhaun opintojakso kaikkien ammattikorkeakoulujen käyttöön. Toteutusvaiheessa jaettiin tietoa, linkkejä ja omia opintojaksoja vapaasti ryhmän kesken suunnittelun pohjaksi. Opintojakso voidaan ammattikorkeakouluissa toteuttaa esimerkiksi vapaasti valittavissa opinnoissa. Opintojakson osia voivat käyttää muun muassa tuutoropettajat ja ura- ja rekrytointipalveluissa työskentelevät sopivaksi katsomissaan tilanteissa. Samoin ammattikorkeakoulut voivat ottaa ko. opintojakson tiettyjen tai kaikkien opiskelijoiden opintoihin mukaan. Opintojakso toteutettiin niin, että jokainen ammattikorkeakoulu voi muokata sen omaan verkko-opetusympäristöönsä sopivaksi.

Opintojakso koostuu neljästä eri osiosta, jotka ovat työelämätietous ja työelämän muutosten ennakointi, urasuunnittelu, työnhaku sekä yrittäjyys. Tietoa työelämästä -osion tavoitteena on, että opiskelija laajentaa tietämystään työelämästä ja työelämän muutoksista siten, että hän osaa seurata työelämässä tapahtuvia muutoksia ja osaa hyödyntää tietoa omassa urasuunnittelussaan. Urasuunnittelu-osion tavoitteena on saada opiskelija näkemään urasuunnittelun osana elämänsä valintoja. Työnhaun osioon kuuluvat työnhaun kanavat, hakemuksen ja ansioluettelon laatiminen, työhaastattelu ja testit. Tämän osion tavoitteena on, että opiskelija ymmärtää työnhaun dokumenttien laatimisen periaatteet ja erilaiset mahdollisuudet sekä

oppii perustiedot työpaikan hakemisesta, työpaikka-haastatteluista ja soveltuvuustesteistä. Yrittäjänä toimiminen on yksi vaihtoehto työllistymisessä. Osion tavoitteena on tutustua yrittäjyyteen ja siihen, mitä asioita on hyvä pohtia omaa yritystä perustettaessa. Opintojakson kokonaistavoitteena on, että opiskelija tiedostaa omat uratarpeensa ja -mahdollisuutensa ja pystyy tietoisesti suunnittelemaan omaa uraansa. Lisäksi opiskelija saa sellaiset työnhakuvalmiudet, jotka lisäävät hänen mahdollisuuksiaan työllistyä haluamallaan tavalla.

### Valmistuneiden työllistymisen ja uran seuranta

Ura- ja rekrytointipalvelujen verkstohankkeessa on koottu valmistuneille tehtäviä kyselyjä työllistymisestä ja uran kehittymisestä. Monissa ammattikorkeakouluissa ura- ja rekrytointipalveluissa hoidetaan valmistuneiden seurantakyselyt ja yhteenvetojen tekeminen kyselyistä. Tulokset menevät ammattikorkeakoulujen johdon käyttöön. Ammattikorkeakouluissa ollaan kiinnostuneita siitä, miten valmistuneiden urat ovat lähteneet kehittymään, koska ammattikorkeakoulusta valmistuneet uusine nimikkeineen ovat uutta työmarkkinoilla.

Myös työnantajille tehdään kyselyjä ammattikorkeakouluista valmistuneista ja heidän osaamisestaan. Työnantajakyselyjen avulla saadaan työelämäältä arvokasta tietoa koulutuksen ennakointiin sekä opintojaksojen sisällön suunnitteluun.

### Rekrytointitapahtumat ja koulutukset opiskelijoille

Ura- ja rekrytointipalvelut järjestävät erilaisia tapahtumia, joissa työnantajat ja opiskelijat kohtaavat. Tapahtumien teemoina ovat esimerkiksi uusien työntekijöiden, harjoittelijoiden tai kesätyöntekijöiden rekrytointi, työnantajien tutuksi tekeminen ja työelämätietouden välittäminen opiskelijoille. Esitellyssä voivat olla kunta-ala, valtionhallinto tai yksityiset yritykset. Opiskelijoille järjestetään myös erilaisia tietoisuuksia ja koulutuksia työnhaun asiakirjojen laatimisesta, työeläinsäädännöstä ja työelämän pelisäännöistä.



## Jobstep.net syntyi

Yhteisen työnvälitysjärjestelmän etuna nähtiin, että kaikkien ammattikorkeakoulujen ympäri Suomea olevien opiskelijoiden työnhaku helpottuisi, koska monet opiskelijoista etsivät harjoittelupaikkoja omilta kotiseuduiltaan eivätkä välttämättä siltä paikkakunnalta, jossa ammattikorkeakoulu sijaitisi. Samoin todettiin, että työnantajia pystytään palvelemaan paremmin yhteisen työnvälitysjärjestelmän avulla. Työnantajan ei tarvitse ottaa yhteyttä moneen ammattikorkeakouluun vaan hän tavoittaa kaikkien ammattikorkeakoulujen opiskelijat saman järjestelmän kautta.

Yhteinen työnvälitysjärjestelmä, Jobstep.net, otettiin käyttöön lokakuussa 2000 ja vuoden loppuun mennessä se oli käytössä kaikissa 30 ammattikorkeakoulussa.

## 5 Ammattikorkeakoulujen yhteinen työnvälitys- ja tietopalvelu – Jobstep.net – tänään

Ammattikorkeakouluilla on käytössä yhteinen ura- ja rekrytointipalvelujen tietojärjestelmä [www.jobstep.net](http://www.jobstep.net), joka koostuu työnvälityspalvelusta, tietopalvelusta sekä sosiaali- ja terveystalouden harjoittelupaikkavarauksjärjestelmästä. Palvelu on kaikille käyttäjille maksuton ja sen kautta tavoittaa kaikkien Suomen ammattikorkeakoulujen opiskelijat. Yhteensä näissä kolmessakymmenessä ammattikorkeakoulussa opiskelee n. 120 000 opiskelijaa. Palvelua käyttävät opiskelijoiden lisäksi myös vastavalmistuneet. Työnvälityspalvelun kautta työnantajat voivat rekrytoida opiskelijoita tai vastavalmistuneita esimerkiksi harjoittelijoiksi, opinnäytetyön tekijöiksi, kesätyöntekijöiksi sekä vakituiseen tai määräaikaiseen työsuhteeseen.

Työnantajat voivat itse ilmoittaa vapaista työpaikoista Jobstep.netissä tai etsiä sopivia ehdokkaita CV-tietopankista. Kun työnantaja laittaa ilmoituksen palveluun, ilmoituksen näkyvyyttä voidaan rajata esimerkiksi yhteen tai muutamaammaksi ammattikorkeakouluun tai se voidaan laittaa näkyville kaikkiin kolmeenkymmeneen ammattikorkeakouluun. Jobstep.netin tietopalvelun kautta työnantaja löytää tietoa esimerkiksi ammattikorkeakouluista, niiden koulutusaloista, harjoittelusta ja opinnäytetöistä.

Jobstep.netin sosiaali- ja terveystalouden harjoittelupaikkavarauksjärjestelmän Jobstep-soten kautta esimerkiksi sairaalat voivat ilmoittaa eri osastojen harjoittelijoiden tarpeesta ja harjoittelijat voivat varata harjoittelujaksoja. Opettajat vahvistavat varaukset tarkistaen samalla, että kyseinen osasto ja tehtävä sopivat osaksi opiskelijan opintosuunnitelmaa.

Palvelussa oli kesäkuussa 2006 jo noin 62 500 rekisteröitynyttä käyttäjää, joista noin 14 200 on työnantajia. Palvelussa ilmoitettiin vuonna 2005 yhteensä 5421 työpaikkaa; keskimäärin noin 450 työpaikkaa kuukaudessa. Vuoden 2006 ensimmäisen puolen vuoden paikkamäärä enteilee kuluva vuodesta vieläkin vilkkaampaa. Palvelu sijoittuu Suomessa toimivien työnvälityspalveluiden joukossa neljän suurimman joukkoon työpaikkailmoitusten määrässä. Tätä voidaan pitää erinomaisena saavutuksena, kun otetaan huomioon, että palvelu on avoin vain ammattikorkeakouluissa opiskeleville ja vastavalmistuneille sekä heille työllistymismahdollisuuksia tarjoaville työnantajille.

## 6 Ura- ja rekrytointipalveluiden tulevaisuudennäkymiä

Eri ammattikorkeakouluissa ura- ja rekrytointipalveluissa työskentelevät ovat Ura- ja rekrytointipalvelujen kehittämishankkeen aikana muodostaneet AMK-rekryt -verkoston, joka jatkaa toimintaansa myös hankkeen päätyttyä. Verkostossa on laadittu säännöt yleiskokouksen järjestämisestä sekä verkoston puheenjohtajan ja koordinaatioryhmän valitsemisesta. Myös yhteistyö yliopistojen kanssa jatkuu ainakin yhteisten seminaarien ja koulutustilaisuuksien muodossa. Riittääkö muuten innostusta yhteisten asioiden eteenpäin viemiseen? Nähdäänkö yhteisten asioiden hyöty omalle ammattikorkeakoululle niin suureksi, että jaksetaan tehdä töitä myös ”toisten puolesta”?

Jobstep elää ja voi hyvin ja myös Jobstep-soten käyttö laajenee koko ajan. Urasuunnittelun ja työnhaun verkkokoulutus sisältyy ammattikorkeakouluopintoihin monissa ammattikorkeakouluissa. Yhteistyö CIMOn kanssa toimii hyvin kv-harjoittelun osalta. Hankkeen eteen tehty työ ei ole mennyt hukkaan ja uusia ideoitakin syntyy koko ajan. Parhailaan suunnitellaan ammattikorkeakoulujen yhteistä tutkimus-

menettelyä, jolla seurattaisiin ammattikorkeakouluista valmistuneiden sijoittumista työelämään 1–2 vuotta valmistumisen jälkeen. Tutkimus tehtäisiin vuosittain esimerkiksi Tilastokeskuksen toteuttamana ja se palvelisi kaikkia ammattikorkeakouluja.

Ammattikorkeakoulujen verkostoilla on voimaa! Ammattikorkeakouluista löytyy innovatiivisia henkilöitä, jotka ovat valmiit viemään tärkeäksi katsomiaan asioita eteenpäin yhteistyössä muiden samanhenkisten ihmisten kanssa. Verkostoissa ei kilpailla keskenään vaan rakennetaan yhdessä parempaa ammattikorkeakoulujärjestelmää!

# Työpaikkajaksot koulutusta kehittämässä

*Juhani Keskitalo*

## 1 Tuotantoon kouluttauduttava työelämätuntemassa

Yhteiskunta tarvitsee monenlaisia insinöörejä ja teknisiä toimihenkilöitä eri tehtäviin. Koneita, prosesseja ja tietojärjestelmiä suunnittelemaan tarvitaan suunnittelijoita. Tuotannon, rakentamisen, asentamisen ja käynnissäpidon johtoon ja esimiehiksi tarvitaan käytännön toteutuksiin perehtyneitä insinöörejä tai tekniikoita. Tekniikan ja yhteiskunnan rajapintaa hoitamaan tarvitaan insinöörikumia mm. ympäristöasiantuntijoiksi, virkamiehiksi, markkinoijiksi, opettajiksi jne. Eri tehtävissä tarvitaan erilaisia ominaisuuksia, ja usein ihmisten taipumukset ja luonteenpiirteet ohjaavat heitä omalle uralleen. Koulutuksen sisällöllä ja työkokemuksella voi vielä vaikuttaa henkilön vahvuuksien kasvamiseen.

Teknikot ovat olleet tärkeä ryhmä käytännön tuotannon esimiehinä, vaikka osa heistä on toiminut myös suunnittelijoina ja virkamiehinä. Teknikkokoulutus lakkautettiin 1999 ja insinööriskoulutuksen määrää samalla lisättiin. Lakkautuspäätöstä edelsi parivuotinen teknikkokoulutuskokeilu, mutta se ei johtanut

mihinkään toimivaan malliin. Teknikkokoulutuksen lakkautuspäätöksen yhteydessä päätettiin käynnistää tuotantopainotteinen insinööriskoulutus, johon suunnattiin osa insinööriskoulutuksen lisäpaikoista. Tuotantopainotteinen insinööriskoulutus poikkeaa tavanomaisesta sillä, että siinä on normaalin 30 opintopisteen harjoittelun lisäksi 30 opintopisteen verran työpaikkaopintoja. Tällä tavoitellaan opiskeluun lisää käytännönläheisyyttä.

Teknillisen oppilaitoksen teknikko- ja insinööriskoulutukseen liittyi pakollinen ennakkoharjoittelu. Sen määrä vaihteli vuosikymmenten kuluessa, mutta aina sen katsottiin kuuluvan koulutusmalliin. Opiskelijat olivat nykyopiskelijoita vanhempia ja työurallaan kokeneempia, eli teknikko- ja insinööriskoulutus oli tavallaan aikuiskoulutusta. Ennakkoharjoittelussa hankittu kokemus käytännön tekniikasta toi konkreettista opiskeluun, minkä vuoksi esimerkiksi 1980-luvulla lukukausien aikana tapahtuva opiskelu saattoi olla melko oppilaitoskeskeistä. Pitkät kesäharjoittelut ja -työt toivat vielä lisää käytännön kokemusta teoriaopintojen tueksi.

## 2 Kehittämishanke vauhdittamaan tuotantopainotteista koulutusta

Tuotantopainotteinen insinöörikoulutus ei käynnistynyt heti siinä laajuudessa, kuin oli toivottu. Tavoite oli 1400 tuotantopainotteiset opinnot valitsevaa vuodessa, mutta vuonna 2002 heitä oli nuorisosteella vasta 599. Tuotantopainotteiset toteutukset poikkesivat toisistaan melkoisesti, ja valtakunnallinen kokonaiskuva puuttui. Osassa koulutusohjelmia oli uudistuksen kehittämiseen paneuduttu, mutta joillain alueilla tuotantopainotteisen insinöörikoulutuksen huono ennakkomaine jarrutti intoa kehittää vaihtoehtoa. Työmarkkinaosapuolet olivat tyytymättömiä huonoon liikkeellelähtoon. Opetusministeriö päätti keväällä 2002 käynnistää tuotantopainotteisen insinöörikoulutuksen laatuhankkeen (TUPA-hanke). Hankkeen tehtävänä on seuranta- ja arviointitiedon kerääminen ja analysointi, hyvien käytäntöjen esille nostaminen ja laaja hyödyntäminen, toimijoiden verkosto sekä seminaarien ja julkaisujen aikaansaaminen. Tuotantopainotteisen insinöörikoulutuksen laatuhanke on rahoitettu opetusministeriön hankerahalla vuosina 2002–2006. Hankkeen isäntäorganisaationa on ollut Hämeen ammattikorkeakoulu, joka on nimittänyt hankkeelle laajapohjaisen ohjausryhmän ja osoittanut projektihenkilöstön.

## 3 Tavoite lisätä käytännönläheisyyttä insinööripintoihin

Tehdessään päätöksen tuotantopainotteisen insinöörikoulutuksen laajentamisesta opetusministeriö totesi kirjjeessään 18.12.1997, että kehitettävien uusien sekä pysyvästi jatkuvien tuotantopainotteisten koulutusohjelmien ja suuntautumisvaihtoehtojen käytännöllisyys turvataan siten, että harjoittelun laajuus on 40 opintoviikkoa 160:stä (60 op 240:stä). Tästä 20 opintoviikkoa (30 op) määriteltiin samalla tavalla kuin muussakin tekniikan alan koulutuksessa ja 20 opintoviikkoa (30 op) käytännön opiskeluna esimerkiksi yrityksissä suoritettavina projektitöinä. Tavoitteena oli siis lisätä käytännön opiskelua tutkintoon, mutta selvää kantaa ei otettu, mitä vähennetään. Jäi

myös kytemään epätietoisuus siitä, tavoitellaanko tässä uutta, insinööritutkintoa lyhempää ammattikorkeakoulututkintoa.

Opetusministeriön asettama työryhmä, jonka tehtävä oli selvittää tekniikan ammattikorkeakoulututkintojen ja insinööri (AMK) -tutkintonimikkeeseen liittyvän tuotantopainotteisen koulutuksen määrällinen ja sisällöllinen kehittämistarve, täsmensi määritelmää vuonna 2000 muistiossaan seuraavasti: *Tuotantopainotteiseen insinöörikoulutukseen kuuluvan 20 opintoviikon käytännön opiskelun työryhmä näkee perinteisestä työharjoittelusta (20 ov) selvästi erottuvina yrityksissä tehtävinä projektitöinä, joihin on kiinteästi integroitu insinöörikoulutuksen teoriaopintoja noin 20 ov.* Tämän mukaan kysymys on insinööritutkinnosta, johon menetelmänä on lisätty työpaikkaopinnot käytännölläheisyyttä turvaamaan.

TUPA-hankkeen ohjausryhmä kiteytti 2.12.2003 lokakuun seminaarissa käydyn keskustelun pohjalta seuraavan määrittelyn:

“Tuotantopainotteinen insinöörikoulutus tähtää tuotannon ja palvelujen esimies, johto- ja asiantuntijatehtäviin. Se sisältää 20 ov (30 op) työpaikalla tapahtuvaa käytännön opiskelua, jonka sisältö on sovittu ja joka poikkeaa työpaikkaharjoittelusta. Menetelmä on kytköksissä sisältöön. Tuotantopainotteisuus voi heijastua sisältöihin ja painotuksiin myös laajemmin.

Työelämäintegroidut 20 ov:n (30 op:n) opinnot voivat olla joko työpaikalla tapahtuvia opintoja tai käytännöllisiä kehitysprojekteja. Kehitysprojektien aiheiden on tultava yrityksestä ja yritysten pitää osallistua ohjaukseen ja arviointiin. Työpaikalla tapahtuva opiskelu on suunnitelmallista ja sen tavoitteista ja arvioinnista sovitaan ammattikorkeakoulun ja työpaikan kesken. Tavoitteet täsmennetään opettajan, työpaikan yhdyshenkilön ja opiskelijan yhteistyönä.”

Tässä määritelmässä korostuu sekä käytännöllisyyttä tehtäviin tähtäävät oppisisällöt että työpaikkapainot menetelmänä ja näiden asioiden kytkentä. Se on selvä linjaus sekä käytäntöön suuntautuneelle tuotantopainotteiselle insinöörikoulutukselle että koko insinöörikoulutuksen kehittämiseksi. Koska vanhat ”hyvät ajat” ennakkoharjoitteluneen eivät palaa, pitää luku-

kausien aikana tapahtuvan opiskelun työelämäyhteyksiä lisätä. Tämän mahdollistaa myös ammattikorkeakoululaki vuodelta 2003, jonka 17 §:ssä todetaan, että osa tutkintotavoitteisesta opetuksesta voidaan järjestää työpaikoilla.

#### **4 Työpaikkaopinnot osana laajempaa työelämäyhteistyötä**

Ammattikorkeakoulujen työelämäyhteistyö on monimuotoista ja sisältää mm. seuraavia toimintoja: opinäytetyöt, harjoittelu, työelämälähtöiset oppimisprojektit, sivutoimiset tuntiopettajat, vierailijaluennoijat yrityksistä, ekskursiot, kehitys- ja t&k-hankkeet, täydennyskoulutus, opettajien työelämäjaksot, yhteiset kehityslaboratoriot, opetussuunnitelmaprojektit ja neuvottelukunnat. Työpaikkaopinnot ovat osa ammattikorkeakoulun työelämäyhteistyötä. Työelämäyhteistyö on kierre, joka toimiessaan ruokkii itseään niin, että yksi toimintamuoto auttaa toista pysymään vauhdissa ja päinvastoin.

Työpaikkajakso on pedagoginen ratkaisu, jossa käytäntö tuodaan tutkinnon sisään ja asioita opiskellaan tuotanto-olosuhteissa tai vastaavassa käytännön tilanteessa. Tuotantopainotteisen insinöörikoulutuksen opetuksessa 30 op sisällöistä on siirretty työpaikoilla opittavaksi. Sinne on pyritty valitsemaan sisältöjä, jotka oppii työpaikoilla tehokkaammin kuin koulussa. Tavoitteena on myös oppia yleisiä työelämävalmiuksia.

#### **5 Työelämälähtöisyys tukeutuu verkostoon**

Opetuksen työelämälähtöisyys edellyttää ammattikorkeakoulun ja työpaikkojen välistä pysyvää verkostoa. Se pysyy toimivana, kun yhteistä tekemistä on riittävän tiheästi. Jos kanssakäyminen on aitoa, niin ymmärrys ja tiedot yhteistyökumppanin tekemisistä syvenevät ja syntyy uusia yhteisen tekemisen kohteita. Tuotantopainotteisesta insinöörikoulutuksesta vastaavat opettajat kertovat kokemuksenaan, että paikkojen löytyminen työpaikkajaksolle on ollut helppoa, kun taustalla on pitkäjänteinen yhteistyö.

Opetuksen työelämävastaavuus kasvaa työpaikka-

opinnojen ansiosta. Perinteisesti opinäytetyöt ovat rakentaneet kontakteja, joiden avulla opettaja on pystynyt seuraamaan tuotannon uusia menetelmiä ja työelämän uusia trendejä. Työpaikkaopintoja ohjaava opettaja pystyy entisestään syventämään omia ammatillisia tietojaan ja toteuttamaan yhteistyötä yrityksiin pitkäjänteisesti. Työpaikkajaksolta saatu palaute hyödynnetään opetussisältöjä kehitettäessä. Todellisten ongelmien ratkaisu testaa teorian ja käytännön vastaavuutta. Kaiken voi kruunata opettajan oma työpaikkajakso.

Syvenevä työelämäyhteistyö edellyttää vastavuoroista kunnioittamista ja luottamusta eli sosiaalista pääomaa. Kun luottamus ja toistensa tuntemus on riittävän syvää, voi ammattikorkeakoulu olla aidosti kehittämässä jopa kaupallisen yrityksen toimintaa.

#### **6 Työpaikkaopintojen toteutuminen**

Tuotantopainotteisessa insinöörikoulutuksessa 30 opintopisteen työpaikkaopinnot toteutetaan nykyisin esimerkiksi tuotannon kehitysprojekteina pikkuryhmissä tai työpaikkajaksoina tuotannon suunnittelu- tai esimiestehtävissä. Yhteistä työpaikkaopinnoille on ennakkosuunnitelma, tehtävänanto työelämästä, toteutus työelämympäristössä tai -yhteistyössä, kolmikantasopimus, oppimistavoitteet ja -tehtävät, ohjaus sekä arviointi. Työpaikkaopintojen toteutukset ovat erilaisia eri koulutusohjelmissä. Keskeistä työpaikkaopinnoissa on työelämäyhteys ja kytkentä opetussuunnitelman kokonaistavoitteeseen. Työpaikkajaksot saattavat olla osa yrityksen rekrytointipolitiikkaan.

Opiskelijat ovat innostuneita työpaikkaopinnoista. Ne lisäävät opiskelumotivaatiota, vähentävät keskeyttämistä, konkretisoivat teoriaa, opettavat yrityksen kokonaistoimintaa asiakaspintoineen, tutustuttavat mahdolliseen työnantajaan ja kasvattavat nuoria vastuullisuuteen. SAMOKin kesällä 2005 tekemän tutkimuksen perusteella puolet opiskelijoista kokee tuotantopainotteisen opiskelun yhtä vaativaksi kuin perinteisen opiskelutavan ja viidesosa kokee työpaikkaopinnot vaativammiksi. Vastaajista noin 85 prosenttia koki saaneensa työpaikkajakson aikana ohjausta joko työpaikan edustajalta tai opettajalta. Jakson sisältö oli

suunniteltu vähintään karkeasti noin 70 prosentilla. Vastaajista noin 84 prosenttia sanoo olevansa kiinnostunut tuotannon tai rakentamisen välittömistä esmiehen tehtävistä. Tämä on hyvä merkki siksi, että juuri näihin tehtäviin tuotantopainotteisella vaihtoehdolla tähdätään. Hyvää on myös se, että työpaikkajakso vahvistaa opiskelijoiden uraodotuksia. Opiskelijat olivat vastaustensa mukaan oppineet työpaikkajaksolla hyödyllisiä asioita kuten työnjohdolliset tehtäviä, projekti- ja tiimityöskentelyä sekä tekniikan käytännön soveltamista.

Yritysten kokemukset työpaikkajaksolaisista ovat myös positiiviset. Tämä käy ilmi Hämeen ammattikorkeakoulun rakennustekniikan osaston yrityksille keväällä 2006 tekemästä kyselystä. Yleisarvosanan mukaan opiskelijat ovat motivoituneita, innostuneita, aktiivisia ja tunnollisia. Yritysten edustajat pitävät tuotantopainotteisesti opiskelleita vähintään samanarvoisina tai jopa parempina. Vastaajista yli puolet kertoi valmentavansa opiskelijoita rakennusosalalle yleensä ja noin 80 prosenttia erityisesti myös oman yrityksen palvelukseen. Vastaajista valtaosa kertoo, että työtehtävien ja oppimistehtävien yhdistäminen on ollut helppoa eikä ohjaaminen ole ollut kenellekään liian työlästä. Työpaikan edustajat haluaisivat ohjaavan opettajan käyvän työpaikalla eri tiheyksillä. Tiheimmillään hänen haluttiin käyvän työmaalla kahden viikon välein ja harvimmillaan kerran kahdessa kuukaudessa.

Työpaikkajaksoiden sisällön ja toteutuksen kehittäminen on edelleen keskeinen haaste tuotantopainotteisen insinöörikoulutuksen kehittämisessä. Se tapahtuu työpaikoilla toteutuksesta vastaavien henkilöiden ja ammattikorkeakoulun opettajien yhteistyönä. Yritykset ovat avainasemassa työpaikkajaksoiden sisältöjä ja toteutuksia kehitettäessä

## 7 Verkostojen verkosto insinöörikoulutuksessa

Tuotantopainotteisen insinöörikoulutuksen kehittäminen TUPA-hankkeessa perustuu monipolviseen verkostoon. TUPA-hankkeen ohjausryhmässä on edustettuna työelämän etujärjestöt muodostaen näin eräänlaisen verkoston. Se luo hyvän raamin yhteistyön toteuttamiselle paikallistasolla. Hankkeella on ammat-

tikorkeakoulujen koulutusohjelmissa TUPA-opettajista noin sata yhdyshenkilöä, jotka muodostavat valtakunnallisen verkoston. Verkkosivuilla ja sähköpostilla välitetään tietoa puolin ja toisin. Seminaareilla ja julkaisuilla levitetään hyviä käytäntöjä laajemmin hyödynnettäväksi.

Työpaikkayhteistyö tapahtuu ammattikorkeakoulu- ja koulutusohjelmatasolla. Opettajilla ja koulutusohjelmilla on yhteistyösuhteet alueensa työelämään. Verkostot ovat paikallisia ja pääosin ennen hanketta käynnistyneitä. Paikallisten verkostojen toiminta perustuu toimintaan yhteisten intressien ympärillä, joten valtakunnallisesti asiaa voi vain tukea ja luoda puitteita. TUPA-hankkeen yhdyshenkilöiden valtakunnallinen verkko voi levittää ideoita paikkakunnalta toiselle ja kohottaa uskoa valitun linjan oikeellisuudesta. Insinöörikoulutuksessa työelämäyhteyksillä on pitkä perinne jo ennen TUPA-hanketta. Hankkeen anti on ollut toimijoiden keskinäinen tiedonvaihto ja benchmarkkaus sekä hankkeen valtakunnalliset linjaukset. Tämä on osaltaan vahvistanut paikallista toimintaa ja tukenut kiinteää verkostoyhteistyötä opettajien ja työpaikkojen edustajien välillä.

## 8 Työpaikkaopintojen tulevaisuus

Työpaikkaopinnot kannattaisi ottaa käyttöön kaikessa insinööriopetuksessa. Ne lisäävät opetuksen työelämäyhteyksiä, joka on hyödyllistä opiskelijoiden, ammattikorkeakoulujen ja työpaikkojen kannalta.

Tuotantopainotteista insinöörikoulutusta tulee kehittää edelleen insinöörien kouluttamiseksi tuotannon, käytön ja palvelujen esimies-, johto- ja asiantuntijatehtäviin. Sen opetussuunnitelmien tulee tähdätä näihin tehtäviin ja vastata työelämän odotuksia. Työpaikkaopinnot tulee järjestää yhdessä yritysten kanssa näiden tavoitteiden saavuttamiseksi. Työpaikkaopintojen sisältöjä ja toteutusmalleja tulee kehittää edelleen työpaikkojen ohjaajien ja ohjaavien opettajien yhteistyönä. Yritykset ovat avainasemassa työpaikkajaksoiden kehittämisessä, ja niiden on omalta osaltaan panostettava ohjaukseen. Ammattikorkeakoulujen tulee resursoida työpaikkaopinnot yhtä hyvin kuin muukin opetus.



# Rehtorinäkökulma verkostohankkeisiin

*Liisa Vanhanen-Nuutinen*

Ammattikorkeakoulujen valtakunnallisista kehittämis- ja verkostohankkeista sovitaan opetusministeriön (OPM) ja ammattikorkeakoulujen sekä niiden ylläpitäjien välisissä, kolmen vuoden välein toteutuvissa tavoite- ja tulossopimusneuvotteluissa. Lukuisista hanke-ehdotuksista valitaan hankkeet, jotka arvioidaan keskeisiksi ammattikorkeakoulujen kehittämisen kannalta ja, joihin ammattikorkeakoulujen odotetaan sitoutuvan. Miten ammattikorkeakoulujen rehtorit arvioivat näiden opetusministeriön rahoittamien verkostohankkeiden merkitystä ammattikorkeakoulujen toiminnan kehittämisessä?

Rehtorien näkemyksiä kuvataan tässä artikkelissa Oulun Seudun ammattikorkeakoulun rehtorin Lauri Lanton ja Laurea-ammattikorkeakoulun rehtorin Pentti Rauhalan haastattelujen pohjalta. Lantto johtaa lähes 8 000 opiskelijan ammattikorkeakoulua Pohjois-Suomessa ja Rauhala samansuuruista, verkostomaisesti toimivaa ammattikorkeakoulua Etelä-Suomessa. Haastatteluissa rehtorit pohtivat verkostohankkeita ja verkostotyöskentelyä ammattikorkeakoulujen kehittämisen ja hallinnon näkökulmasta. Artikkelissa esitettävät haastattelusitaatit ovat tiivistettyjä poimintoja alkuperäisistä haastatteluista.



## 1 Rehtorien rooli verkostohankkeissa

Ammattikorkeakoulujen rehtorit toimivat rehtori-neuvostossa (Aren), joka on ammattikorkeakoulujen edunvalvoja painottaen ammattikorkeakoulujen strategista kehittämistä osana korkeakoulujärjestelmää. Rehtorit ovat Arenassa asettaneet tavoitteekseen ammattikorkeakouluverkoston kehittämisen siten, että se tarjoaa toiminnalliset ja taloudelliset edellytykset kansainväliset ja kansalliset laatuvaatimukset täyttävälle opetukselle, tutkimus- ja kehitystyölle sekä aluekehitystyölle (Arenen toimintasuunnitelma 2006, 2).

Miten ammattikorkeakoulujen rehtorit voivat vaikuttaa 1) OPM:n linjauksiin ammattikorkeakoulujen kehittämisen painopistealueista ja 2) mitä ammattikorkeakoulujen yhteisiä verkostohankkeita käynnistetään?

*Rauhala:* OPM:llä ja Arenella ei ole suurta näkemyseroa siitä, miten ammattikorkeakouluja tulisi kehittää. OPM neuvottelee Arenen kanssa. Ammattikorkeakoulujen ehdottamien verkostohankkeiden priorisointi on kuitenkin ollut vaikeaa, koska hyvää, toimivaa valintakriteeristöä ei ole ollut. Kaikki ammattikorkeakoulujen kehittämisen painopistealueet ovat kuitenkin edustettuina käynnistyvissä uusissakin hankkeissa.

*Lantto:* OPM:llä ja Arenella on hyvä, toimiva keskustelusuhde. Kehittämisen painopisteiden suhteen rehtorit ovat käsittäkseni melko yksimielisiä. Sen sijaan hankkeita on esitetty paljon enemmän kuin mitä tavoitesopimukseen on sisällytetty. Hankkeiden lukumäärästä ja niiden "tärkeysjärjestyksestä" ei ole yhteistä kantaa. Hankkeet ovat kuitenkin vain pieni osa ammattikorkeakoulujen kehittämistä.

Rehtorien roolia verkostohankkeiden toiminnassa ammattikorkeakouluissa pidetään tärkeänä, johtavathan he ammattikorkeakoulujen toimintaa ja kehittämistä. Lisäksi he voivat 'ammattikorkeakoulunsa asiamiehenä' vaikuttaa ammattikorkeakoululaitoksen kehittämiseen valtakunnallisesti.

Miten rehtorit voivat käytännössä osallistua verkostohankkeiden toimintaan?

*Lantto:* Rehtori saa verkostohankkeiden toiminnasta tietoa mm. hankkeiden julkaisujen ja raporttien kautta. Ohjausryhmän puheenjohtajuus on rehtorille luonteva rooli toimia hankkeissa.

*Rauhala:* Riippuu verkostohankkeen teemasta, mutta pääsääntöisesti rehtori ei voi olla aktiivinen toimija verkostohankkeissa. Rehtorin tehtävä on katsoa kokonaisuutta. Ohjausryhmän puheenjohtajuus on hyvä rooli, koska se myös sitouttaa ja on kanava hankkeeseen.

## 2 Verkostohankkeiden merkitys ammattikorkeakoulujen kehittämisessä

Verkostohankkeet toimivat organisaatioiden välisinä verkostoina, joiden voidaan nähdä rakentavan organisaatioiden sosiaalista pääomaa. Kantola, Hautala ja Lind (2006) määrittelevät verkostoissa rakentuvan sosiaalisen pääoman rakenteellisella, relationaalisella ja kognitiivisella ulottuvuudella ts. verkoston tiiviytenä, jäsenten välisenä luottamuksena ja normeina sekä verkoston jaettuina koodeina ja kertomuksina. Ammattikorkeakoulujen verkostohankkeiden avulla on toisaalta pyritty edistämään ammattikorkeakoulujen yhteistyötä ja toisaalta jakamaan kehittämisvastuuta niiden kesken. Mutta myös yhteisten näkemysten ja yhtenäisten käytäntöjen muodostaminen ammattikorkeakoulujen kesken on asetettu tavoitteeksi. Verkostoituminen ja verkostotoiminta ovat OPM:n mukaan ohjautuneet ammattikorkeakoulujen omista tarpeista ja kiinnostuksesta (Pöykäri 2004, Sund tässä julkaisussa).

Mikä merkitys verkostohankkeilla on ollut ammattikorkeakoulujen toiminnan kehittämisessä?

**Rauhala:** Verkostohankkeilla on ollut aika huomattava merkitys. Ne ovat vieneet ammattikorkeakoulujen kehitystä eteenpäin ja olleet ammattikorkeakoulujen voimavara, jota esim. yliopistoilla ei ole. Monet ovat luoneet jatkuvaa yhteistoimintaa, vaikuttaneet käytännön toimintaan ja ajatusten kehittämiseen. Monet hankkeet ovat myös käynnistäneet ammattikorkeakoulujen omaa toimintaa. Hankkeet ovat myös onnistuneet edistämään ammattikorkeakoulujen yhteistyötä.

**Lantto:** OPM:n verkostohankkeet ovat perusteltuja ja puolustavat paikkaansa ammattikorkeakoulujen kehityksen vauhdittajina, kiihdytysmekanismina, joka muutoin olisi voinut olla paljon hitaampaa.

Verkostohankkeiden avulla on pyritty levittämään uutta osaamista ja hyviä käytänteitä ammattikorkeakoulusta toiseen. Yhteistyö ja verkostoituminen on kuvattu yleensä kehitystä edistävänä ja tavoiteltavana toimintatapana. Jaana Parviainen (2006, 167–174) on tuonut esille myös asiantuntijaverkoston toiminnan riskejä. Asiantuntijoiden yhteistyö ei välttämättä aina tuota pelkästään ’lisää kehitystä’, vaan yhteisellä tiedonmuodostukselle voi olla olemassa erilaisia esteitä, kuten hierarkiat, kieli ja terminologia, luottamukseen liittyvät ongelmat ja kilpailu. Hautala ja Kantola (tässä julkaisussa) kuvaavat mm. sitä, kuinka maantieteellisellä sijainnilla näyttäisi myös olevan merkitystä verkostotoiminnan laadulle. Heidän analyysinsä mukaan maantieteellisesti toisiaan lähellä olevien verkostotoimijoiden välinen yhteistyö oli tiiviimpää kuin etäällä olevien. Paula Salonen korostaa artikkelissaan (tässä julkaisussa) jokaisen henkilökohtaista vastuuta verkostoihin osallistumisesta ja omasta uudistumisesta. Muutoin verkostoissa tuotettu uusi osaaminen jää hyödyntämättä.

Mitä tuloksia ammattikorkeakoulujen verkostohankkeissa on saavutettu?

**Lantto:** Rehtoreilla ei ole riittävästi tietoa, jotta voisi vakavasti puhua hankkeiden tavoitteiden saavuttamisesta. Tietenkin voidaan sanoa, että on saatu paljon aikaan, mutta mikä on se hyötysuhde: panos ja tulos. Sitä ei voi tietää. Mutta hankkeet on koettu kaikissa ammattikorkeakouluissa tärkeiksi. Esimerkiksi ylempien ammattikorkeakoulututkintojen kehittämishanke tuotti arvokasta tulosta ja vei merkittävästi työtä eteenpäin.

**Rauhala:** Esimerkiksi Oped- ja Kever-hankkeet ovat vieneet merkittäväällä tavalla ammattikorkeakoulujen kehitystä eteenpäin. Kever on monellakin eri alueella pannut liikkeelle uusia yhteistyöverkostoja, jotka voivat jatkua vaikka Kever verkostohankkeena päättyisi. Keverin merkittävimpiä saavutuksia on julkaisutoiminta. Monet hankkeet ovat myös käynnistäneet ammattikorkeakoulujen omaa toimintaa, kuten esim. Oped on tehnyt. Hankkeet ovat luoneet myös vakiintuvaa yhteistoimintaa, esimerkkinä vaikka Itä- ja Kaakkois-Aasian yhteistyöverkosto, jonka tuloksena ulkomailla pidettävät valintakokeet ovat laajentuneet. T&k-verkoston rooli oli ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystoiminnan hahmottamisessa. Ensimmäinen t&k-toiminnan kartoitus tehtiin hankkeen toimesta.

Minkälaisia riskejä tai ongelmia verkostohankkeisiin sisältyy rehtorinäkökulmasta?

**Rauhala:** Verkostotoiminta on taloudellinen, kevyt tapa toteuttaa yhteistoimintaa. Mutta, jos verkostohankkeita on paljon ja niiden rahoituspohja on sellainen, että se edellyttää ammattikorkeakoulujen omaa panostusta, silloin hankkeisiin uhrautuu resursseja, jotka ovat pois ammattikorkeakoulun oman strategian toteuttamiselta.

**Lantto:** Verkostohankkeita ei saisi olla liian paljon, vaan kehittäminen pitäisi saada synkroniin ammattikorkeakoulujen perustoiminnan kanssa. Tietenkin on niinkin, että ammattikorkeakoulujen sisäinen kehittäminen on varsinkin alkuvaiheessa ollut eri vaiheessa. Esim. opintoasioiden kehittämisessä on ollut vaikea löytää eri ammattikorkeakouluista oikeita ihmisiä, ns. vastinpareja, tekemään yhteistyötä. ...Myös välimatkoilla on merkitystä. Pitkien välimatkojen päästä pieneenkin kokoukseen osallistuminen vie aikaa, ja myös matkat maksavat.

Mitä mieltä rehtorit ovat verkostohankkeiden vaikuttavuudesta ja sen arvioinnista?

**Lantto:** Tulosten levittäminen on oma kysymyksensä. Ei riitä, että saadaan hyviä tuloksia, vaan miten ne saadaan käytäntöön. Kehittäminen on jatkuvaa, on eri painopisteitä, joita pitää pyrkiä systemaattisesti kehittämään. On erittäin tärkeää, että ammattikorkeakoulujen näkökulmasta verkostohankkeissa toimivat 'oikeat' ihmiset, ts. ne, jotka ovat ammattikorkeakouluissa ko. alueen kehittämisen vastuuhenkilöitä. Kyllä hankkeiden vaikuttavuuden ulkoista arviointia voi tehdä, mutta tärkeää on myös sisäinen arviointi, mikä vielä puuttuu.

**Rauhala:** Olisi tärkeä asia tutkia hankkeiden vaikuttavuutta. Hallinnon tasolla ja opettajien toiminnan osalta voidaan joitain päätelmiä tehdä. Kukaan ei kuitenkaan varmasti voi sanoa mitään siitä, miten verkostohankkeet ovat vaikuttaneet opiskelijoiden toimintaan ja heidän saamiinsa palveluihin. Tärkeää olisi tehdä sekä arviointia että tutkimusta. Tutkimuksen kautta pääsisi paremmin kiinni vaikuttavuuteen.

### 3 Verkostotoiminnan kehittäminen

Verkostoja ja verkostoitumista on tässäkin teoksessa määritelty eri tavoin riippuen teoreettisesta lähestymistavasta. Seppo Helakorpi (2005, tässä julkaisussa) kuvaa verkottuvaa ja verkostoituvaa koulutusta, jossa verkosto toimii organisatorisena, oppimisen paikkana ja osaamisen jakamisen muotona. Jouni Hautalan ja Mauri Kantolan (tässä julkaisussa) kuvaama verkostanalyysi perustuu näkemykseen verkostojen kautta tapahtuvasta sekä asiantuntijaryhmien että asiantuntijoiden yksilöllisen osaamisen kehittymisestä. Marja-Liisa Neuvonen-Rauhala (tässä julkaisussa) esittämässä toimijaverkkoteoriassa puolestaan korostetaan, että verkostoissa toimijoita ovat ihmisten ja instituutioiden lisäksi asiat ja asioiden väliset suhteet.

Minkälaisia ovat rehtoreiden visiot ammattikorkeakoulujen verkostoitumisesta ja niissä toimivista verkostoista?

**Lantto:** Luonteva tapa toimia olisi, mikä myös toteutuu käytännössä monilla aloilla, että alakohtaisesti, tai substanssikohtaisesti verkostoidutaan ilman, että on jokin spesifinen ongelma ratkaistavana tai kehitettävänä. Tällainen verkostotoimintamalli olisi pysyvä, mutta asiat, joita käsitellään olisivat tietenkin muuttuvia. Kun OPM:n ohjauksessa määritellään ajankohtaisia kaikille yhteisiä kehittämisasioita, näiden tulisi tulla näiden jo muutenkin toimivien verkostojen tehtäväksi. Tällaisen toimintamallin rakentaminen kestää vuosia. Toiminnan pitäisi olla pitkäkestoista ja sen pitäisi olla toimijoiden välistä luontevaa yhteistyötä. Tähän suuntaanhan jo onkin edetty. Arenen toimesta on perustettu alakohtaisia ryhmiä, joilla on yleisempi verkostoitumisen tavoite. ...Tämä mahdollistaa sen, että kollegat tuntevat toisensa, mielellään myös kansainvälisesti.

**Rauhala:** Ammattikorkeakoulujen verkostoitumista voi pitää yliopistoihin nähden aika suurena kilpailuvalltina: kykynä monenkeskistä lisäarvoa tuottavaan yhteistoimintaan. Me tarvitsemme sitä näissä haasteissa, joita on edessä. Ammattikorkeakoulut pystyvät sopimaan yhteisistä periaatteista, kun yhteistyö lähtee omista tarpeista. Luottamus on tärkeää. Se mahdollistaa järkevän työnjaon ja ajatusten ja kokemusten jakamisen ja testaamisen verkostossa. ... On verkostoja, joiden luonteeseen kuuluu, että ne edellyttävät kaikkien mukana oloa, esim. opiskelijavalintaprojekti on sellainen. Silloin ammattikorkeakoulujen tulisi toimia ikään kuin yksi konserni, ilman sooloilua. Sen sijaan sellaisissa asioissa, joissa ammattikorkeakoulut eivät ole riippuvaisia toisistaan, aktiivisesti joistakin asioista kiinnostuneet voisivat muodostaa verkostoja, joissa ei tarvitsisi olla mukana edustuksellisuus-periaatteella. Tämä liittyy myös ammattikorkeakoulujen profiloitumiseen. Opetusministeriön rahoitusta voisi lisätä myös tällaisille rajatumille ja intressiin ja kiinnostukseen perustuville verkostoille. Tulisi myös laajentaa verkostohankkeita kansainvälisille areenoille, saada mukaan kansainvälisiä asiantuntijoita. Muodostaa verkostoja, jotka toimisivat kansainvälisinä asiantuntijayhteisöinä.

## 4 Yhteenvedo haastatteluista

Ammattikorkeakoulujen keskinäiset verkostot ovat muodostuneet tärkeiksi ammattikorkeakoulujen ja – koulutuksen kehittämisessä. Rehtorit ovat tehtävnsä puolesta avainasemassa verkostohankkeissa: he vaikuttavat valtakunnantason päätöksentekoon, vastaavat ammattikorkeakoulujensa strategisesta kehittämisestä ja luovat siten mahdollisuuksia verkostotoiminnalle. Rehtoreiden näkemys verkostohankkeiden merkityksestä ammattikorkeakoulujen kehittämisessä vaikuttaa siihen, kuinka aktiivisesti ko. ammattikorkeakoulu osallistuu yhteisiin hankkeisiin. Rehtorit vaikuttavat konkreettisesti verkostohankkeiden toimintaan myös siinä, että he ovat johtamassa hankkeiden ohjausryhmiä ja siten edistämässä verkostohankkeiden käytännön toimintaa.

Ammattikorkeakoulujen odotetaan sitoutuvan verkostohankkeisiin yhteisinä. Rehtorit arvioivat verkostohankkeisiin osallistumista viime kädessä oman ammattikorkeakoulunsa strategian pohjalta ja ratkaisevat sen, mihin hankkeisiin osallistutaan, tuleehan tästä toiminnasta aina myös kustannuksia ammattikorkeakouluille itselleen. Uusien verkostohankkeiden valmistelussa huomion tulisikin kohdistua, paitsi oikein kohdennettuihin hankkeisiin, myös siihen, miten kehittämisverkostot toimivat niin, että ne hyödyttävät ammattikorkeakoulua ja ammattikorkeakoulut puolestaan verkostoja (Rauhalan haastattelu). Kaikkien ammattikorkeakoulujen osallistuminen kaikkiin verkostohankkeisiin ns. edustuksellisuus-periaatteella ei käytännössä ole mahdollista eikä tarpeellistakaan.

Verkostotoiminta edellyttää ammattikorkeakouluopettajilta uutta osaamista ja uusia käytänteitä. Verkostot eivät synny itsestään, vaan niiden rakentamiseen tarvitaan mm. neuvotteluja, luottamusta ja halua yhteistyöhön (esim. Laukia ym. tässä julkaisussa). Verkostot tarvitsevat myös onnistuakseen toimijoita, joilla on yksilöllisiä intressejä toimia niissä (Hautala & Kantola 2004, tässä julkaisussa), vaikka päätökset hankkeisiin osallistumisesta tehdäänkin ammattikorkeakoulutasolla. Lisäksi verkostohankkeiden onnistuneeseen toteutumiseen vaikuttaa se, minkälaista tukea opettajat saavat lähiesimiehiltään toimintaansa hankkeissa. Lantto esitti, että hankkeisiin tulisi valita 'oikeita ihmisiä' ts. niitä, jotka vastaavat ko. alueen

kehittämisestä ammattikorkeakouluissa ja voivat siten myös vaikuttaa tulosten käytäntöön viemiseen.

Ammattikorkeakoulujen toiminnan kehittämisessä korostetaan jatkuvaa arviointia ja arvioinnin avoimuutta. Verkostohankkeiden arviointi on tähän mennessä perustunut ammattikorkeakoululta opetusministeriöön lähetettyihin palautteisiin ja joihinkin tilastotietoihin (Sund tässä julkaisussa). Hankkeiden systemaattiseen arviointiin, ulkoiseen ja sisäiseen, ei ole vielä rakennettu, eikä sovittu toimintamalleja. Haastatellut rehtorit arvioivat verkostohankkeiden tuloksia pääsääntöisesti hyviksi, mutta, kuten Lantto totesi, rehtoreilla on rajalliset tiedot ja mahdollisuudet tulosten arviointiin. Verkostohankkeiden vaikuttavuutta tuleekin haastateltujen rehtoreiden mukaan jatkossa arvioida ja tutkia systemaattisesti.

Haastatellut rehtorit pitivät ilmeisenä, että ammattikorkeakoulujen verkostotoiminta on tärkeää myös tulevaisuudessa. Lantto näki alakohtaisten, pysyvien verkostojen kehittymistä tavoiteltavana, korkeakoulu yhteisöä rakentavana toimintamallina. Verkostot määrittäisivät itse kehittämistarpeensa. Toiminta olisi rakentunut osaksi perustyötä, eikä erillisesti hallinnoituja kehittämishankkeita enää tarvittaisi. Rauhala visioi 'intressikohtaisia' verkostoja, joissa samoista aihealueista kiinnostuneet ammattikorkeakoulut toimisivat ja samalla profiloituisivat osaamisessaan suhteessa muihin ammattikorkeakouluihin. Eroja rehtoreiden visioissa oli siinä, miten verkostot organisoituvat, alavai intressikohtaisesti, ja miten ne integroituvat osaksi ammattikorkeakoulujen toimintaa ts. ovatko verkostot pysyviä vai esimerkiksi projektimaisesti toimivia.

Rehtorit korostivat kansainvälisen verkostoitumisen merkitystä. Verkostohankkeissa ei tulisi pitäytyä kansalliseen kehittämiseen, vaan hakea aktiivisesti kansainvälisiä yhteyksiä. Tähän ohjataan myös opetusministeriön taholta, kun se on asettanut tavoitteeksi ammattikorkeaverkoston kehittämistä 'kansainväliset mitat täyttäväksi korkeakoulutukseksi' (Korkeakoulujen rakenteellisen kehittämisen periaatteet 2006, Opetusministeriön tiedotteita 2006).

Verkostohankkeet ovat kehittäneet ammattikorkeakoulujen valmiuksia yhteistyöhön. Rauhalan mukaan tätä kautta ammattikorkeakoulujen välille on syntynyt myös luottamusta, jota ilman ei ole aitoa verkostotoimintaa.

## Lähteet

- Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry:n toimintasuunnitelma vuodelle 2006.  
Arene 17.3.2006.
- Helakorpi, S. 2005. Verkostot ja muuttuva asiantuntijuus. Kever-verkkolehti 4.
- Kantola, M. & Hautala, J. 2004. Sosiaalisen vuorovaikutuksen kehät ammattikorkeakoulussa. Kever-verkkolehti 2.
- Kantola, M., Hautala, J. & Lind, K. 2006. Osaamisen verkostot organisaation resurssina. Kever-verkkolehti 1.
- Korkeakoulujen rakenteellisen kehittämisen periaatteet. Keskustelumuistio 8.3.2006. Opetusministeriön monisteita 2006:2.
- Opetusministeriön tiedotteita 2006. Kalliomäki: Ammattikorkeakouluista kansainvälisesti tasokkaita. [www.minedu.fi/OPM/tiedotteet/2006](http://www.minedu.fi/OPM/tiedotteet/2006).
- Parviainen, J. 2006. Kollektiivinen tiedonrakentaminen asiantuntijatyössä. Teoksessa: Parviainen J. (toim.) Kollektiivinen asiantuntijuus. Tampereen yliopistopaino. Sivut: 155–187.
- Pyökäri, A.-M. 2004. Ammattikorkeakoulujen yhteiset kehittämisverkostot. Kever-verkkolehti 2. [www.kever.hamk.fi](http://www.kever.hamk.fi).

# Opettaja verkoston rakentajana ja ylläpitäjänä

*Jari Laukia*

*Hannu Kotila*

*Pirjo Lambert*

*Kimmo Mäki*

*Liisa Vanhanen-Nuutinen*

## 1 Opettajat verkostossa

Termillä ”verkosto” on luonnehdittu opetuslallalla hyvin erilaisia yhteisöjen välisiä suhteita ja sidoksia. Verkosto on kuitenkin vaativa saavutus, rakennelma, joka muodostuu suhteellisen vakiintuneista keskinäisistä yhteyksistä. Monesti onkin tarkoituksenmukaisempaa puhua moniorganisatorisesta kentästä (Engeström 2004). Se tarkoittaa usean organisaation yhteistä toiminta- aluetta, jossa toimijoilla on keskinäistä vuorovaikutusta tai riippuvuutta. Avainasemassa on kuitenkin organisaatioiden yhteisen kohteen olemassaolo, tarve tai mahdollisuus.

Engeström (emt., s. 85) kritisoi verkostoteorioita, jotka tarkastelevat verkon toimijoita enemmän tai vähemmän ongelmattomasti omia etujaan ajavina, sisäisesti homogeenisina ja ristiriidattomina olioina. Verkosto tulisi paremminkin nähdä koostuvan sisäisesti ristiriitaisista toimintajärjestelmistä, jotka tuovat verkostoon vaikeasti ennakoitavaa dynamiikkaa ja yllätyksellisiä käännteitä. Tästä näkökulmasta kiin-

nostavaa ei ole ainoastaan verkon muodostaminen ja vakiinnuttaminen vaan myös sen ylläpito, horjuttaminen ja murentuminen.

Opettajan työ on yhä enemmän organisoitunut erilaisten verkostomaisten ratkaisujen avulla, joissa haasteeksi on noussut uudenlaisten kumppanuuksien ja neuvottelujen rakentaminen yli koulutusalojen ja organisaatioiden rajojen. Tässä uudelaissa työn organisointimuodossa myös opettajan asiantuntijuus saa uudenlaisen ulottuvuuden. Ammattikorkeakoulujen aluekehitystehtävä edellyttää ammattikorkeakouluissa sekä opetus- että tutkimus- ja kehitystyön verkostoitumista. Opetus organisoidaan yhä enemmän usean toimijatahon yhteistyönä. Ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystyölle on ominaista hankeperäinen organisointitapa (Pakarinen, Stenvall & Tolonen 2001). Projektirakenteet muuttuvat nopeasti ja haastavat opettajat yhä uudelleen uusien verkostojen rakentamiseen. Opettajan tehtävä ei suinkaan ole helppo. Ennen kuin relevantit toimijatahot on saatu mukaan yhteistyöhön, on tehty paljon usein näkymättömäksi jäävää työtä. Tästä on pitkä matka myös toimivaan verkostotyöskentelyyn.

Opettajat ovat nähneet opettajan työn autonomisena ja itsenäisenä tehtävänä. Opetustyössä opettaja on valtaosaltaan työskennellyt yksin opiskelijoiden kanssa. Työssä ei ole ollut mahdollisuuksia yhteissuunnitteluun tai opetuksen toteuttamiseen yhdessä. On myös voinut olla niin, että yhteisöllisen toiminnan hyötyjä opettajantyössä ei aina ole nähty (Laakkonen 1999, 187-188; Tiilikkala 2004, 79). Ammattikorkeakoulujen toimintaympäristön muuttumisen myötä opettajan työn autonomisuus on sekä lisääntynyt että vähentynyt. Uudet käsitykset tiedon olemuksesta (esim. Anttila 2004, 128-156), opiskelijakeskeiset toimintamallit ja työskentely erilaisissa hankkeissa on lisännyt työn autonomisuutta. Toisaalta opettajat ovat kokeneet ulkopuolelta tulleiden muutosodotusten vähentäneen opettajan ammatillista vapautta (esim. Mäki 2000, 20-21; Ahola, Kivelä & Nieminen 2005, 141-142; Laakkonen 1999, 185-188). Toimintamallit ja näkemykset opettajan työstä ovat tosin vaihdelleet koulutusaloittain ja oppilaitoksittain. Eri koulutusalojen taustalla olevan työelämän toimintamallit ja käytännöt vaikuttavat myös opettajan työhön ja toimintamalleihin oppilaitoksessa (Laukia 2006).

Opettajat voivat kokea ristiriitoja ja pelkojakin yhteistyötä kohtaan. Suurissa ammattikorkeakouluissa opettajuuden kollektiivinen määrittely on vähentynyt. Opettaja on voinut kokea persoonallisesti koetun opettajan työn olevan uhattuna. Verkostomaisessa toiminnassa opettaja kaikesta huolimatta voi tuntea itsensä epävarmaksi yksilönä. Ammattikorkeakouluissa yhteistyösuhteiden kehittäminen on osittain koettu ulkopuolelta annetuksi tehtäväksi, joka ei välttämättä ole ollut opettajan omasta toiminnasta lähtevää (Tiilikkala 2004, 102, 106). Ammattikorkeakouluja rakennettaessa keskeisinä lähtökohtina olivat mm. eri alojen opettajien yhteistyö ja työelämälähtöinen korkeakouluopetus. Eri alojen opettajien yhteinen työskentely opetuksen eteen on ollut kynnys, joka vasta nyt alkaa ylittyä (esim. Laakkonen 1999, 187-188; OPM raportti 10/ 2001).

Verkostojen rakentaminen, mahdollisesti kilpailevienkin oppilaitosten edustajien kanssa, vaatii yhteistä kohdetta. Verkostojen rakentaminen työ- ja elinkeinoelämän kanssa vaatii puolestaan rohkeutta avata luokkahuoneen ja työpajan ovi ja ylittää rajoja sekä järkevien yhteistyökohteiden löytämistä. Verkostojen rakentaminen alkaa siis oppilaitoksen sisällä, laajenee oppilaitosten väliseksi ja kehittyy opettajien ja työelämän edustajien yhteistoiminnaksi.

Oppilaitosverkostoihin liittyvässä keskustelussa vähemmälle huomiolle on jäänyt opettajan osuuden tarkastelu verkostomaisessa toiminnassa (ks. Helakorpi 2006). Tässä artikkelissa keskitymme pohtimaan ammattikorkeakouluopettajan uudenlaista roolia verkoston rakentajana ja ylläpitäjänä sekä sitä, mistä opettajat saavat valmiuksia verkostojen rakentamiseen ja ylläpitämiseen.

## 2 Valmiuksia verkoston rakentamiseen

Verkostot eivät synny itsestään. Kaikkia osapuolia hyödyttävän yhteisen kohteen merkitys verkoston syntymisessä ja toimimisessa on keskeinen. Verkostoissa tietäminen ja taitaminen ovat enemmän kuin jäsentensä osaamisen ja tietämisen summa. Verkostoissa syntyy uusia innovaatioita, uudennoksia. Näin ollen verkostot hyödyttävät siinä toimijoita. Verkostot, joita



ei aktiivisesti uudisteta ja joiden toiminta koetaan vähämerkitykseksi, jäävät unholaan jälkiä jättämättä. Verkostossa toimimisen on oltava opettajan työn kannalta mielekästä.

Verkostomainen toiminta voi olla keskeinen osa ammattikorkeakoulun toimintaa. Useissa ammattikorkeakouluissa on tehty pedagogisia strategioita opetuksen ja toiminnan kehittämistä varten. Pedagogisissa strategioissa, joita opettajat ovat olleet tekemässä, määritellään näkemyksiä oppimisesta ja tiedosta, osaamisesta ja sen tuottamisesta sekä luodaan näkemykset opiskelijasta ja opettajana toimimisesta. Usein strategioissa on asetettu tavalla tai toisella tavoitteeksi yhteisöllisten työskentelytapojen ja verkostomaisten toimintamallien kehittäminen (Taimio & Salmi 2005, 23-24; esim. Turun ammattikorkeakoulun pedagoginen strategia 2005–2008).

Ammattikorkeakoulut siirtyivät ECTS-järjestelmään (European credit transfer system) vuoden 2005 aikana. Tässä yhteydessä otettiin käyttöön osaamisperustaiset opetussuunnitelmat. Opetussuunnitelmissa kuvataan sisältöjen lisäksi myös tavoitteita ja niitä ympäristöjä, joissa oppimista tapahtuu. Opetussuunnitelmissa korostuu oppiaineiden integrointi, työelämäperustaisuus ja opiskelijälähtöisyys. Opetussuunnitelmissa hahmotellaan myös se ammatillisen osaamisen ydin, joka opiskelijan tulisi hallita. Osaaminen voidaan hankkia useammalla eri tavalla. Osaamisen arviointi asiantuntijatehtäviin kouluttavassa ammattikorkeakoulussa korostaa opettajien, opiskelijan sekä työ- ja elinkeinoelämän edustajien välistä yhteistyötä.

Ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman kehittäminen voi merkitä myös organisaatiokulttuurin kehittymistä kohti yhteistoiminnallista kulttuuria (Auvinen et. al. 2005, 39, 116–120). Opetussuunnitelma tukee opettajien verkostoitumista parhaiten, mikäli opettajat voivat olla osapuilleen yksimielisiä siitä, mitä opiskelijoiden tulee oppia. Muussa tapauksessa opetus voi perustua yksittäisen opettajan omaan näkökulmaan ja traditioon. Aholan, Kivelän ja Niemisen (2005) mukaan ammattikorkeakoulujen sisäinenkin

eri alojen opettajien yhteistyö on vielä vähäistä. Monialaisen yhteistyön esteenä saattaa olla hyvinkin arki- asioita, kuten palkkaeroja, työn organisoinnista aiheutuvia esteitä sekä asenteellisia esteitä (Ahola, Kivelä & Nieminen 2005, 144–145). Yhteinen käsitys siitä, mitä opiskelijan tulee oppia, sekä käsitys oppimisesta tukevat opettajien yhteisöllistä toimintaa. Lisäksi se auttaa opettajia rakentamaan verkostoja omaa oppimista ja opiskelijan oppimista silmällä pitäen.

Opettajankoulutukselta toivotaan verkostoitumista edistäviä ratkaisuja (esim. Mäki 2000, 44; Arttulipalaute 2005, Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu). Maamme ammatilliset opettajakorkeakoulut<sup>1</sup> ovat kaikki monialaista opettajankoulutusta antavia laitoksia. Tällä mahdollistetaan eri alojen opettajien kanssakäyminen ja vuorovaikutus. Monialaisissa opiskelijaryhmissä toimiminen valmentaa opettajia rakentamaan verkostoja ja toimimaan yhteistyössä ammatillisen koulutuksen ja työelämän kehittämiseksi (Ammatillisen opettajankoulutuksen strategia 2010, 17). Perusrhymissä on opettajaopiskelijoita, jotka tulevat eri oppilaitoksista tai työelämästä. Menettely on verkostojen luomisen kannalta otollista. Toiminta antaa valmiuksia lähestyä samantyyppistä ongelmatilkkää eri näkökulmista, mikä on yksi verkostomaisen toiminnan kulmakivistä. Esimerkiksi Helia Ammatillisen opettajakorkeakoulun opettajaopiskelijat ovat arviointipalautteessaan pitäneet opettajankoulutuksen yhtenä keskeisenä antina opiskelijaryhmän keskinäistä vuorovaikutusta ja monialaista keskustelua (Arttulipalaute 2006, Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu).

Ammatillisen opettajankoulutuksen strategiassa korostuu myös se, että opettajilla olisi taito tehdä yhteistyötä yli ammatti- ja koulutusrajojen, eri oppilaitosten ja työelämäedustajien kanssa. Lisäksi strategia asettaa tavoitteeksi myös ammatillisten opettajakorkeakoulujen verkostomaisen toiminnan (Ammatillisen opettajankoulutuksen strategia 2010, 28, 36). Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa toteutetaan opettajan pedagogisen kelpoisuuden tuottavan, 60 opintopisteen opetuksen lisäksi täydennyskoulutusta sekä tut-

<sup>1</sup>Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu, Hämeen ammattikorkeakoulu ammatillinen opettajakorkeakoulu, Tampereen ammattikorkeakoulu ammatillinen opettajakorkeakoulu, Jyväskylän ammattikorkeakoulu ammatillinen opettajakorkeakoulu, Oulun seudun ammattikorkeakoulu ammatillinen opettajakorkeakoulu. Ruotsinkielinen ammatillinen opettajankoulutus toteutetaan Åbo akademin yhteydessä (Ammatillisen opettajankoulutuksen strategia 2010, 35).



kimus- ja kehitystyötä. Helia Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa näissä hankkeissa on lähtökohtaisesti mukana oppilaitosten henkilökunnan lisäksi myös työ- ja elinkeinoelämän edustajia. Parhaimmillaan Ammatillinen opettajakorkeakoulu toimii välittäjäorganisaationa ammatillisen koulutuksen ja työ- ja elinkeinoelämän välillä.

Ammattikorkeakoulujen keskinäiset kehittämisverkostot ovat olleet yksi mahdollisuus opettajille luoda kontakteja ja työskennellä verkostomaisesti. Verkostot ovat joko valtakunnallisia, opetusministeriön tukemia, kaikkia ammattikorkeakouluja koskevia hankkeita tai alueellisia muutamia ammattikorkeakouluja tai koulutusaloja koskevia hankkeita.. Verkostojen kesken on myös syntynyt yhteistyötä, verkostojen verkoston (VEHA) toiminnan yhteydessä. Tämä monipuolinen kehittämistoiminta on mahdollistanut ammattikorkeakoulujen opettajien, muun henkilökunnan sekä järjestöjen ja työ- ja elinkeinoelämän edustajien yhteistyön. Verkostohankkeet ovat myös tarjonneet opettajille täydennyskoulutusta.

Ammattikorkeakoulujen piirissä on käyty keskustelua erilaisten kehittämisverkostojen roolista ja vaikuttavuudesta. Kehittämisverkostojen on koettu myös rajoittavan ammattikorkeakoulun autonomiaa, koska niiden kautta syntyy väistämättä myös uudenlaista norminmuodostusta parempien käytäntöjen kehittämiseksi. Tällaiset normeiksi koetut hyvien käytäntöjen kuvaukset koetaan myös omaa toimintavapautta rajoittavina. Kehittämisverkostojen toiminta olisikin syytä rakentaa verkostomaiseksi siten, että ammattikorkeakoulut kokevat ne toimintaansa kehittäviksi. Jokainen ammattikorkeakoulu rakentaa omat tapansa ja toimintakulttuurinsa toimintansa kehittämiseksi.

Joskus opettajat ovat todenneet haluavansa keskittyä vain opettamiseen. Erilaiset hankkeet voidaan kokea jo rasitteena. Opettajat valitsevat ne verkostot, jotka kokevat antoisiksi ja hyödyllisiksi.

Kehittämisverkostojen vaikuttavuutta voi pohdiskella myös negaatioiden kautta. Millainen ammattikorkeakoulujärjestelmä (tai ammattikorkeakoulun opettajuuden kehitys) olisi ilman kehittämisverkostojaa? Miten hyvien käytäntöjen leviäminen tapahtuisi, jos ammattikorkeakoulujen rajoja ei ylitettäisi? Mikä mahtaisi olla ammattikorkeakoulujärjestelmän identiteetti, jos siihen liittyyvää identiteettikeskustelua ei

käytäisi ammattikorkeakoulun toimijoiden välillä yli koulutusala- ja ammattikorkeakoulurajojen?

Kehittämisverkostojen ongelmat kulminoituvat niiden tuomaan lisäarvoon yksittäisen ammattikorkeakoulun näkökulmasta. Tämä lisäarvo vaatii hyvien käytäntöjen arvioimista oman organisaation näkökulmasta mutta myös työskentelyä ratkaisujen sovittamiseksi omiin toimintatapoihin. Opettajien verkostomainen toiminta ei ole perusteltua, ellei sillä ole vaikutusta opiskelijan oppimiseen ja opetusjärjestelyihin. Erityisesti ammattikorkeakoulujen yhteydessä oppimisen tekee merkittäväksi oppimisen vieminen toiminnan tasolle.

Ammattikorkeakouluissa on usein verkostoitumisen ja tiimityön myötä siirretty toimivaltuuksia opettajille. Laakkosen mukaan opettajilla itsellään on mahdollisuus ja oikeus, jopa velvollisuus, vaikuttaa toimintaansa opettajana (Laakkonen 1999, 60-61, 188). Opiskelija on kasvamassa ja opiskelemassa asiantuntijatehtävään. Opiskelijan tulee kohdata erilaista asiantuntijuutta sekä oppilaitoksessa että työelämässä. Opettajien verkostomainen toiminta tukee oppimista. Miten on onnistunut verkostomainen ammattikorkeakoulujärjestelmä?

Seuraavassa valaisemme muutamia Helia Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa toteutettuja hankkeita, joissa opettajien verkostoituminen on keskeisesti esillä.

### **3 Opettaja asiantuntija- ja yhteistyöverkoston rakentajana – esimerkkejä kokemusten ja tutkimusten pohjalta**

#### **Esimerkki 1. Asiantuntijaverkoston rakentamisen ituja Projektista julkaisuksi -koulutuksessa**

Helia Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa on toteutettu Projektista julkaisuksi -koulutusta ammattikorkeakouluopettajien täydennyskoulutuksena vuodesta 2003 alkaen. Koulutuksessa on tarkasteltu kirjoittamista osana ammattikorkeakouluopettajan työtä ja pohdittu ratkaisuja kirjoittamisen kehittämiseen ammattikorkeakoulujen ja työelämän yhteisissä tutki-

mus- ja kehityshankkeissa. Koulutuksen lähtökohtana on ollut kirjoittamisen kehittäminen yhteisöllisenä, kohteellisenä ja moniäänisenä toimintana (Lambert & Vanhanen-Nuutinen 2005).

Projektista julkaisuksi -koulutuksen kirjoitusseminaareissa osallistujien tekstejä ja niiden kirjoittamista ammattikorkeakoulun toimintajärjestelmässä käsiteltiin yhteisesti. Tällä tavoin kirjoittamiseen liittyvät jännitteet tuotiin yhteisen keskustelun kohteeksi. Jännitteiden analyysi toi esille, että verkostoituminen ja yhteishankkeet työelämän kanssa ovat tuoneet ammattikorkeakouluopettajille tarpeen myös kirjoittaa yhdessä toisten opettajien, opiskelijoiden ja työelämäkumppaneiden kanssa. Lisäksi on syntynyt tarve rakentaa verkostoja kehittämään kirjoittamista. Tällainen uudenvuoden yhteistoiminta ja verkostoituminen edellyttää myös uusia yhteistyön välineitä ja muotoja.

Julkaisun kirjoittaminen ryhmässä on näkyvää yhdessä kirjoittamista, jonka onnistumiseksi tarvitaan kirjoittamisen yhteistä valmistelua, yhdessä kirjoittamisen strategioita ja kirjoitusprosessin arviointia (Lowry et al. 2004). Opettajat perustivatkin kirjoittajaryhmiä joko yhdessä toisten opettajien kanssa tai niin, että ryhmään kuului opettajan lisäksi työelämän edustaja ja/tai opiskelijoita. Outi Ahonen, Elina Ora-Hyytiäinen ja Pirjo Silvennoinen (2005) ovat kuvanneet tällaisen kirjoittajaryhmän yhdessä kirjoittamista reflektio- ja neuvotteluprosessiksi, joka antaa mahdollisuuden tehdä hankkeessa yhdessä opittua näkyväksi uudella tavalla.

Yhdessä kirjoittaminen voidaan ymmärtää myös yhteisön vaikutukseksi kirjoitettavan asian kehittymiseen ja myös varsinaisen tekstin syntymiseen. Vaikka teksti onkin tuotettu yksittäisen kirjoittajan tai kirjoittajaryhmän työnä, sen syntyyn ovat vaikuttaneet useat eri henkilöt ja yhteisöt, kuten työ- tai tutkijayhteisö (Hakkarainen 2003). Koulutuksen innoittamana siihen osallistuneet opettajat kehittivät yhteistyötapoja, joilla pyrkivät edistämään kirjoittamista työyhteisöissä. Näitä olivat mm. *kirjoitusfoorumit sekä asiantuntija- ja vertaisryhmät*, joissa yksittäisiä ja yhteisiä tekstejä suunniteltiin, analysoitiin ja kehitettiin. Opettajat järjestivät myös keskustelutilaisuuksia, joihin he kokosivat tutkimusta ja hanketyötä tekeviä henkilöitä ammattikorkeakoulustaan käsittelemään kirjoittamista.

Lisäksi he puhuivat tutkimus- ja kehitystyöstä kirjoittamisesta sekä epävirallisissa että virallisissa yhteyksissä ja myös opetuksessa. (Vanhanen-Nuutinen 2006.)

Voidaan väittää, että siirtymä yksin kirjoittavasta opettajasta kirjoittamisen käsittelyyn yhteisöllisesti, edistää kirjoittamisen kehittämistä ammattikorkeakouluissa. Opettajat toimivat tällöin aloitteellisesti. Heidän kokoamansa foorumit ja ryhmät syntyivät tässä vaiheessa henkilökohtaisten kontaktien mutta myös organisaatorajat ylittävien tutkimusintressien pohjalta. Näitä voidaan pitää epävirallisina, osanottajien keskinäiseen luottamukseen perustuvina verkostoina (Helakorpi 2005; Kantola ym. 2006). Yhteistyöryhmät vetävät puoleensa niitä, jotka haluavat kehittyä kirjoittajina ja antavat mahdollisuuden osaamisen levittämiseen yli koulutus- ja organisaatorajojen. Projektista julkaisuksi -koulutuksessa tämä toteutui, kun osallistajat edustivat lähes kaikkia ammattikorkeakoulujen koulutus- ja tieteenaloja. Koulutus toimikin eräänlaisena asiantuntijaverkostona, jossa ammattikorkeakouluopettajat yhteisesti kehittivät ammattikorkeakoulukirjoittamisen genreä.

## Esimerkki 2. "Avauskertomus" yhteistyöverkoston rakentamista

Yksi Helia Ammatillisen opettajakorkeakoulun toiminnan peruslähtökohdista on ammatillista koulutusta ja työelämää yhteen kytkevien toimintojen ja mallien kehittäminen ja tutkiminen. Opettajakorkeakoulussa lähdettiin rakentamaan vuonna 2004 verkostoa, jossa ammattikorkeakoulun opettajat voisivat yhdessä elinkeinoelämän työntekijöiden kanssa pohtia työkäytäntöjen ongelmia ja rakentaa uusia malleja näiden ratkaisemiseksi.

Verkoston rakentaminen on työlästä ja usein näkyvätöntä työtä. Nocon (2002) kuvaa tätä *hämähäkin* (spider) roolin avulla. Seuraavassa *avauskertomuksessa* (Eräsaari 2005) verkoston rakentajat kehystävät itsensä hämähäkeiksi, jotka ottavat yhteyksiä, neuvottelevat, solmivat suhteita, voittavat torjuntaa, mallittavat, lukevat ja kirjoittavat saadakseen verkostonsa toimivaksi rakennelmaksi ja rahoituskelpoiseksi hankesuunnitelmaksi.

Halusimme tässä hankkeessa rakentaa opettajakorkeakouluun verkoston, jossa opettajat voisivat yhdessä

työntekijöiden kanssa pohtia työkäytäntöjen ongelmia ja rakentaa uusia malleja näiden ratkaisemiseksi. Meidän mielestämme opettajien ja opiskelijoiden tulisi olla työntekijöiden kumppaneita työkäytäntöjen tutkimisessa ja kehittämisessä. Tässä emme tyytyneet näkemykseen, jossa opettaja ohjaa opiskelijoidensa työelämähankkeita ja on tätä kautta mukana työelämän kehittämisessä. Me halusimme, että opettajat ja opiskelijat olisivat halukkaita etsimään työntekijöiden kanssa yhteistä kehittämisen kohdetta ja että he yhdessä osallistuisivat tämän kohteen analyysiin ja kehittämiseen. Halusimme opettajien olevan myös muutosagentteja koulun ja työpaikkojen välisen oppimisen ja siirtovaikutuksen edistämiseksi ja tähän tarvittavien välineiden ja oppimistekojen rakentamisessa.

Tältä pohjalta lähdimme houkuttelemaan yhteistyökumppaneita verkostoomme. Tyhjästä emme lähteneet. Meille oli kertynyt vuosien saatossa monenlaisia toimivia yhteistyösuhteita. Tunsimme etukäteen myös monia omaa ajatustamme lähellä olevia henkilöitä. Aloitimme heistä ja saimme ilahtuneita mukaantulolupauksia. Valitsimme lopulta kolme hyvin erilaista hanketta mukaan verkostoomme: Ammattikorkeakoulu Stadian ja HUSLAB:in laboratoriotyön kehittämishankkeen, Maa- ja metsätalousministeriön etätyön johtamisen hankkeen sekä Päijät-Hämeen Hyvinvointineuvolahankkeen.

Aloitimme eri tahoille suuntautuvan ja monivaiheisen neuvottelujen sarjan. Pohdimme tulevien kumppaneidemme kanssa heidän hankkeidensa sisältöä omaan verkostoaatteeseemme peilaten ja etsimme yhdessä ratkaisuja heidän edustamiensa organisaatioiden sitoutumiseksi verkostoon. Kävimme myös keskusteluja kehittämiseen suuntautuvasta ja työtekijöitä osallistavasta metodologiasta eri hankkeissa.

Ulkopuoliseksi rahoittajaksi halusimme erityisesti työn kehittämiseen suuntautuneen rahoittajatahon. Nyt perustelut oli haettava työn kehittymisen näkökulmasta. Koko ajatuksen kääntäminen uudelle kielelle ja työelämälähtöiseksi toiminnaksi tuntui olevan opettajille erityisen vaikeaa.

Kaikkien neuvottelujen välissä rakensimme tulevaa yhteistyömalliamme ja pohdimme, miten kaikki eri osapuolet voisivat toimia sujuvasti yhdessä. Aloimme rakentaa kumppanuustasolle hanketyöpajamallia, jossa kaikkien osahankkeiden vastuuhenkilöt kokoontuisivat säännöllisesti pohtimaan hankkeita opettajakorkeakoulun johdolla. Saman pöydän äärellä istuisivat ammattikorkeakoulujen opettajat, opettajakorkeakoulun opettajat, työntekijät yrityksistä ja julkisen sektorin laitoksista sekä tutkijat.

Kirjoittaminen oli tärkeä osa verkoston rakentamista. Jokainen neuvottelu vaati tuekseen erilaista kirjoitettua tekstiä. Kirjoitimme kehittämis- ja tutkimussuunnitelmaa kahdelle eri taholle samanaikaisesti: omaan ammattikorkeakouluun ja työministeriöön. Molemmat rahoittajatahot asettivat omat vaatimuksensa hankkeellemme. Selkiytimme verkostoaatettamme mallittamalla ja käsitteellistämällä yhteistyöverkostoaamme ja siinä tapahtuvaa oppimista ja kehittämistyötä. Tämä vaati jatkuvaa perehtymistä ajankohtaiseen tutkimukseen ja kirjallisuuteen.

Vuosi vierähti muutosponnistelujen tiimellyksessä, mutta lopputulos oli palkitseva: saimme rahoituksen molemmilta rahoittajatahoilta. Verkoston rakentamisen vaativan ja monimuotoisen prosessin näemme tärkeänä osana ammattikorkeakouluopettajan työtä. Siksi tämä prosessi tulisi tehdä yhä näkyvämmäksi ja konkreettisemmaksi ammattikorkeakouluissa.<sup>2</sup>

### Esimerkki 3. Yhteisöllisen opettajuuden toimijaverkon synty

Ammattikorkeakoulu Helia koordinoi opetusministeriön tukemaa ammattikorkeakoulujen opettajuuden kehittämishanketta vuosina 2004–2006. Jo hanketta valmisteltaessa, syksyllä 2003, nousivat esille yhteisöllisen opettajuuden kysymykset. Hankkeen varsinaisen käynnistymisen yhteydessä keväällä 2004 muodostettiin yhteisöllisen opettajuuden teemaryhmä. Ryhmä työskenteli säännöllisten tapaamisten ympärillä koko hankkeen ajan.

<sup>2</sup>Tarkemmin hankkeen etenemisestä voi lukea artikkelista Työ kehittyi ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistyöverkostossa (Vanhanen-Nuutinen, Helenius, Järvinen, Lumme, Pöyhönen, Soine-Rajanummi, Spets, Taajamo ja Lambert 2006).

Ryhmä rakensi yhteistä tulkintaa aiheeseen liittyen. Ryhmän toimijat toivat esiin omia yhteisöllisen opettajuuden kehittämishankkeita. Tämä auttoi edelleen yhteisen tulkinnan löytämistä ja mukana olleiden hankkeiden kehittymistä. Kokonaisuutta rakensivat monet eri korkeakoulukentän toimijat. Mukana oli tutkijoita, kehittämispäälliköitä, projektipäälliköitä, koulutusjohtajia, yliopettajia ja opettajia. Mukana oli hankkeita, jotka olivat ammattikorkeakoulun sisäisiä tai alueellisia kehityshankkeita. Joidenkin hankkeiden ominaispiirteenä oli tiedon levittäminen organisaation ulkopuolelle, toisten keskittyessä sisäiseen kehitystyöhön.

Yhteisöllisyys nousi hankkeen aikana näkyväksi ja koettuna yhteisöllisenä kokemuksena tai sisäisenä kokemuksena. Itse hankkeen toimijat kokivat yhteisöllisen

opettajuuden teemaryhmän työskentelyssä uuden yhteisöllisyyden ominaispiirteitä: yhteisön jäsenet olivat omassa organisaatiossaan edustamassa yhteisöllisyyttä ja hakevat tukea muista toimijoista, muissa organisaatioissa. Tämä synnytti uutta tietoisuutta ammattikorkeakoulun toimijoiden keskuudessa. Koetut ongelmat olivat hyvin samankaltaisia eri organisaatioissa. Eri ammattikorkeakouluissa toimivat henkilöt työskentelivät verkostomaisesti yhteisöllisen opettajuuden kohteena<sup>3</sup>.

Kuviossa 1 kuvataan hankkeen aikana syntyneitä yhteisöllisen opettajuuden jäsenyksiä. Sen pohjana ovat eri osahankkeissa syntyneet kokemukset, jotka on jäsennetty yhteisöllisen opettajuuden paradoksiksi, jossa toisaalta on yhteisöllistä opettajuutta edistäviä ja



**Kuvio 1.** Yhteisöllisen opettajuuden haasteita

<sup>3</sup>Aihealueita voi tarkastella kunkin hankkeen näkökulmasta, esim. Arvo-projekti <http://ksamk.psp.fi/arvo> tai kooste Kotila 2006.

toisaalta estäviä tekijöitä. Yhteisöllisen opettajuuden rakentuminen on aina kontekstisidonnaista, mutta sille tulee tarjota foorumeita ja mahdollisuuksia rakentua oppilaitosyhteisössä.

Yhteisöllisen opettajuuden teemaryhmän toimintaan osallistui hankkeita 12 ammattikorkeakoulusta. Teemaryhmä toimi verkostomaisesti ja hyvin. Jatkoasteeksi nousi se, miten jatkossa verkoston toimintaa voitaisiin laajentaa vielä useampaan ammattikorkeakouluun sekä miten voidaan verkostossa syntyneitä hyviä käytänteitä levittää ammattikorkeakoulukentälle.

## 4 Johtopäätökset

Yhteiskunnassamme korostetaan luovuutta ja innovaatioita. Oppiminen on mukana molemmissa. Ammattikorkeakoulut tuottavat oppimista. Ammattikorkeakoulun opettajat toimivat asiantuntijatehtävissä. Asiantuntijuuden syntyminen ja ylläpito on hankalaa, ellei mahdotonta, ilman vuorovaikutusta. Näin on erityisesti ammattikorkeakoulukentässä, jossa toiminnalla on keskeinen merkitys. Opettajien, yksilöiden ja organisaatioiden välillä voi olla ristiriitoja, pelkoja ja ennakkoluuloja, jotka luovat jännitteitä toimintaan.

Verkostojen syntymistä voidaan edesauttaa suunnittelulla ja verkostomaista toimintaa tukevilla organisatorisilla ratkaisulla. Opettajankoulutus on järjestetty tukemaan eri osapuolten yhteistyötä. Parhaimmillaan opettajankoulutus vaikuttaa myös oppilaitostasolla. Yhteisen, eri osapuolien kannalta keskeisen kohteen varaan rakentuu myös ristiriitainen verkosto, joka kuitenkin voi olla tuloksekas. Yksilön aktiivisuuden merkitys korostuu verkostomaisessa toiminnassa. Varsinkin rakentamisvaiheessa voimia voi kuluu paljon ja hyöty voi olla epävarma. Verkoston toiminta ei käynnisty tai verkosto häviää. Kuitenkin, parhaimmillaan verkostomainen toiminta luo uutta ja aikaansaa oppimista. Se riski kannattaa ottaa.

## Lähteet

- Ahola, S., Kivelä S. & Nieminen, M. 2005. Tekemällä oppii. Työssä oppimisen käytäntöjä Ammattikorkeakouluissa. Turku.
- Ahonen, O., Ora-Hyytiäinen, E. & Silvennoinen, P. 2005. Yhdessä kirjoittaminen ammattikorkeakoulun ja työelämän välisessä tutkimus- ja kehittämistoiminnassa – kirjoittajina opiskelija, opettaja ja työelämän edustaja. Teoksessa Vanhanen-Nuutinen, L. & Lambert, P. (toim.) Hankkeesta julkaisuksi. Kirjoittaminen ammattikorkeakoulun ja työelämän kehityshankkeissa. Helsinki. Edita, 167–180.
- Ammatillisen opettajankoulutuksen strategia 2010.
- Auvinen, P., Dal Maso, R., Kallberg K., Putkuri, P. & Suomalainen, K. 2005.
- Opetussuunnitelma Ammattikorkeakouluissa. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja B: Selosteita ja opetusmateriaalia, 9.
- Engeström, Y. 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Tampere. Vastapaino.
- Eräsaari, L. 1995. Kohtaamisia byrokraattisilla näyttämöillä. Tampere: Gaudeamus.
- Hakkarainen, K. 2003. Tieteellinen kognitio, kulttuurinen oppiminen ja tiedon yhteisöllinen tuottaminen. Kasvatus 1, ss. 5–17.
- Helakorpi, S. 2005. Verkostot ja muuttuva asiantuntijuus. Kever-verkkolehti 4. [www.kever.hamk.fi](http://www.kever.hamk.fi)
- Kantola, M., Hautala, J. & Lind, K. 2006. Osaamisen verkostot organisaation resursseina. Kever-verkkolehti 1.
- Laakkonen, R. 1999. Ammattikorkeakoulureformi ja opettajan työn muutos. Opettajien käsityksiä ammattikorkeakoulukokeilun toteuttamisesta Keski-Pohjanmaalla vuosina 1993–1997. Vaasa
- Lambert, P. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2005. Kirjoittamisen genren kehittäminen ammattikorkeakouluissa. Teoksessa Vanhanen-Nuutinen, L. & Lambert, P. (toim.) 2005. Hankkeesta julkaisuksi. Kirjoittaminen ammattikorkeakoulun ja työelämän kehityshankkeissa. Helsinki. Edita, 13–43.

- Laukia, J. 2006; Koulutusperinteet opettajuuden muovaajina teoksessa Kotila H. (toim.) Opettajana ammattikorkeakoulussa. Edita.
- Lowry, P. B., Curtis, A. & Lowry, M. R. 2004. Buil a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice. *Journal of Business Communication*, 41 (1), 66–99.
- Mäki, K. 2000. Amk-opettaja on kuin luotsi, pitää tietää karikot. Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja. D:128. Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Nocon, H. 2002. The role of spider: Translation as essential work in building and maintaining collaboration. ISCARin konfferenssi 18–22.6.2002, Amsterdam.
- Pakarinen, T., Stenvall, K. & Tolonen, K. 2001. Ammattikorkeakoulut ja aluekehitys. Selvitys ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystoiminnasta. Suomen kuntaliitto. Helsinki. Kuntaliiton painatuskeskus.
- Tiilikkala, L. 2004. Mestarista tutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. Jyväskylän yliopisto.
- Taimio, H. & Salmi, M.-M. 2005. Opinnäytetyöllä onneen. *Helian julkaisusarja A:22*, 2005.
- Vanhanen-Nuutinen, L. 2006. Yhdessä kirjoittamista kehittämässä. Teoksessa: Kotila, H. (toim.) Opettajana ammattikorkeakoulussa. Helsinki. Edita, 203–215.

# Opiskelijat verkostoissa

## 1 SAMOK ja verkostot

*Riikka Koivisto*

### Verkostohankkeiden merkitys ja asema

Tällä hetkellä käydään paljon keskustelua ammattikorkeakoulujen olemassaolon tarkoituksesta. Suomen ammattikorkeakoulut ovat nyt suurennuslasin alla puhuttaessa ammattikorkeakoulujen kehittämistä sekä niiden tehtävästä koko Suomen koulutusjärjestelmässä. Käytännössä halutaan myös avata itse ammatillisuuden käsitettä tutkinto- ja koulutusohjelmakohtaisesti. Tässä jäsenystyössä on merkittävää käyttää apuna tutkijoita ja elinkeinoelämän edustajia.

Julkisuudessa on paljon keskusteltu lisäksi siitä, mitkä ovat koulutuksen kehittämistarpeita nyt ja tulevaisuudessa. Ammattikorkeakoulujärjestelmän heikkoihin kohtiin on hyvä puuttua ajoissa. Näiden heikkojen kohtien parantamisessa juuri verkostohankkeilla on merkittävä rooli. Siksi verkostohankkeisiin, joita myös pääkonttorihankkeiksi kutsutaan, on syytä panostaa jatkuvasti myös tulevaisuudessa.

Ammattikorkeakoulujen kehityksen ja tavoitteiden

kannalta verkostohankkeissa on tärkeää nostaa esille keskeisiä teemoja ja työstää niitä valtakunnallisesti, mikä on todettu järkeväksi tavaksi vaikuttaa positiivisesti kehitykseen. Ammattikorkeakoulujen kehityskeskusteluissa on nostettu esiin ajatuksia yrittäjyydestä, kansainvälisyydestä sekä opintojen ohjauksesta ja opettajuudesta. Tällä hetkellä ongelmakohtina näyttää olevan opintojen keskeyttäminen, opettajuuden muutokset ja työelämäyhteistyön monet haasteet. Työn alle onkin saatu tärkeitä asioita juuri näistä aiheista. Mahdollista ja samalla todennäköistä on, että tulevaisuudessa nousee esiin uusia teemoja, joiden ympärille verkostohankkeita rakennetaan. Siksi ammattikorkeakouluissa tulisi jatkuvasti seurata järjestelmän heikkoja kohtia, jotta niihin voitaisiin puuttua muun muassa verkostohankkeiden avulla (myös Sund tässä julkaisussa).

Kehitystyötä on erittäin tärkeää tehdä ammattikorkeakouluissa jatkuvasti. Kuitenkin samalla on pohdittava, kuinka suurin harppauksin on järkevää mennä eteenpäin. Tätä on hyvä pohtia myös siksi, että verkostohankkeiden lopputuotokset eivät unohdu tulevaisuudessakaan eikä hankkeista saatu tietopääomaa jakamatta. Tasaisin väliajoin täytyy tarkastella kehitystyön aikaansaannoksia ja samalla pohtia, mihin suuntaan kehittämistyötä on vietävä. Verkostohankkeet ovat aika ajoin isoja prosesseja, mutta niillä on

saatu aikaan valtakunnallisesti merkittäviä parannuksia. Verkostohankkeita on hyvä jatkaa, sillä Suomessa kohtalaisen nuori ammattikorkeakoulujärjestelmä tarvitsee tätä jatkamistyötä. Verkostohankkeissa saadaan lisäksi vahvistettua ammattikorkeakoulujen asemaa ja identiteettiä suomalaisessa koulutusjärjestelmässä sekä tunnettuutta työmarkkinoilla.

## SAMOK ry:n rooli eri hankkeissa

Verkostohankkeet eivät suoranaisesti tue tai käsittele SAMOKin poliittista ohjelmaa, sillä tällä hetkellä ne ovat opetusministeriön alla toimivia hankkeita, jotka tukevat opetusministeriön tarpeelliseksi katsomien toimintojen kehittämistä. SAMOK kokee kuitenkin tärkeäksi olla tulevaisuudessakin mukana erilaisissa verkostohankkeissa – muun muassa sen takia, että osaluokkiin on opiskelijoiden mukaan helpointa vaikuttaa valmisteluvaiheessa ja opiskelijat kokevat, että SAMOK on opiskelijoiden taholta oikea taho asioiden vaikuttamiskanavissa. Hankkeet ovat yksi foorumi ammattikorkeakoulujen kehittämissuunnista käytävälle keskustelulle. Niissä muokataan osaltaan koko ammattikorkeakoulujärjestelmän tulevaisuutta, joka luonnostaan on opiskelijoiden kannalta varsin keskeistä.

On tärkeää, että opiskelijat tunnustetaan ammattikorkeakouluyhteisön tasavertaisina jäseninä ottamalla opiskelijat mukaan heitä koskeviin kehitysprojekteihin. Härke- ja Opiskelijatuutoriprojekti ovat olleet tällaisista kehitysprojekteista malliesimerkkejä. Opiskelijat tulisi tulevaisuudessakin ottaa mukaan tämännäyttävyyksiin hankkeisiin, sillä on osoitettu, että opiskelijat sisäistävät hankkeet ja niiden valmistelun nopeasti.

## 2 Opiskelijatuutoroinnin lanseeraaminen Suomeen

*Pekka Härkönen*

Artikkeli käsittelee Opiskelijatuutoriprojektia, jonka ominaispiirteensä on sen toteuttaminen opiskelijoiden vapaaehtoistyönä. Opiskelijatuutoroinnin käynnisti ensimmäisenä ammattikorkeakouluna Suomessa Turun teknillinen ammattikorkeakoulu. Valtakunnal-

linen opiskelijatuutoriprojekti käynnistettiin Suomen Tekniikan opiskelijoiden Liitto STOL ry:n, Suomen Kauppaopiskelijain Liitto SKOL ry:n ja Suomen Terveystuutor- ja Sosiaalialan Opiskelijoiden Liitto Terhol ry:n yhteishankkeena vuonna 1995. SAMOK ry:n toimintaan valtakunnallinen opiskelijatuutorhanke liitettiin heti liiton perustamisen yhteydessä 1996 ja sitä jatkettiin vuoteen 1998.

## Opiskelijatuutoroinnin hankkeen synty

Opiskelijatuutoroinnin eli opiskelijalta opiskelijalle tarjottavan vertaisohjauksen tarve tunnistettiin ammattikorkeakoulutuksen alkuvuosina, jolloin opintojen keskeyttäminen näytti nousevan ennakoitua suuremmaksi ongelmaksi ammattikorkeakoulukentällä. Muutkin suomalaiset ammattikorkeakouluissa toteutettavat hankkeet, kuten OPED, keskittyivät samaan ongelmatilanteeseen: opiskelijat eivät ammattikorkeakouluissa enää valmistuneet normiajassa ja keskeyttämisten määrä kasvoi (Friman ym. tässä julkaisussa).

Ammattikorkeakoulut pyrkivät helpottamaan opiskelijoiden tilannetta omilla toimillaan, mutta läsnäolooperusteinen rahoitusjärjestelmä vaikutti ammattikorkeiden talouteen suoranaisesti ja nopeasti. Koska keskeyttämiset vaikeuttivat ammattikorkeakoulujen toiminnan suunnittelua ja toteutusta, oltiin myös johdon taholta valmiita ennakkoluulottomiin toimintamuotoihin: opiskelijoiden vapaaehtoinen vertaistukitoiminta (opiskelijatuutorointi) nivellettiin osaksi ammattikorkeakoulua. Pian opiskelijatuutoroinnin rinnalle luotiin myös opettajatuutorjärjestelmä korvaamaan luokkamuotoisen opiskelun luomaa luokanvalvojan puutetta.

Keskeyttämisten ja syrjäytymisen uhkaa poistamaan luotiin valtakunnallinen opiskelijatuutorhanke, jonka rahoitustahoiksi saatiin opetushallitus ja opetusministeriö. Hanketta organisoimaan ja toteuttamaan luotiin vuonna 1995 projektiryhmä, jossa olivat opiskelijaedustajat Suomen Tekniikan opiskelijoiden Liitto STOL ry:stä, Suomen Kauppaopiskelijain Liitto SKOL ry:stä ja Suomen Terveystuutor- ja Sosiaalialan Opiskelijoiden Liitto Terhol ry:stä. Tähän valtakunnalliseen yhteishankkeeseen liittyi perustamis-



vuotenaan 1996 Suomen ammattikorkeakouluopiskelijajyhdistysten Liitto SAMOK ry. Opiskelijajäsenten lisäksi projektia veti opiskelijaliittoihin yhteisesti palkattu kokopäiväinen projektisihteeri, ja hankkeen tukiryhmässä toimivat aktiivisesti OPM:n, OPH:n, Suomen opinto-ohjaajien yhdistys SOPO ry:n ja ammattiliittojen edustajat.

## Opiskelijatuutoroinnin päämäärä opettajatuutorointiin verrattuna

Projektia aloitettaessa ei ammatillisissa toisen asteen oppilaitoksissa eikä ammattikorkeakouluissa ollut opettajatuutoreita, vaan järjestelmä muotoutui vasta opiskelijatuutoroinnin aloittamisen jälkeen. Opintojen alussa opiskelijoille osoitetaan opiskelijatuutor, joka auttaa ohjattavan ryhmänsä opiskelijoita tutustumaan koulun tiloihin ja tapoihin sekä sopeutumaan paikkakunnan opiskelijaelämään.

Opiskelijatuutor on ylemmän vuosikurssin opiskelija, joka toimii uusien opiskelijoiden tukena alkutai-paleella. ”Opiskelijatuutori on ystävä”, jolta saa tietoa ja tukea niin opiskeluun kuin muuhun elämänsäinkin liittyvissä asioissa.

Opiskelijatuutorit tuntevat paikkakunnan ja koulun tavat ja tietävät, mistä asioista saa lisää tietoa. Uusien opiskelijoiden auttamisen lisäksi nämä opiskelijat osallistuvat myös koulun markkinointiin sekä toimivat esimerkiksi messuilla esittelijöinä ja oppaina koulun avoimien ovien tilaisuuksissa. Tuutorien toiminta on hyvin monimuotoista ja muotoutuu paljolti uusien opiskelijoiden tarpeiden mukaan. Eri koulutusaloilla opiskelijatuutor-toiminta on hieman erisävyistä. Osa opiskelijatuutoreista erikoistuu kansainvälisyystuoreiksi. He perehtyvät ulkomailta saapuvien opiskelijoiden ohjaukseen ja päivittäisen elämän tukemiseen ystävinä. Kansainvälisyystuoreilla on yleensä oma toimintapiiri, johon voivat kaikki halukkaat osallistua.

Kaikkiaan opiskelijatuutoreita on vähintään yksi aloittavaa ryhmää kohden, yleensä yksi tuutori kymmenelle uudelle opiskelijalle. Usein opiskelijatuutorit vaihtuvat vuosittain. Tammi–maaliskuussa valitaan ja koulutetaan uudet opiskelijatuutorit seuraavan syksyn toimia varten. Ammattikorkeakouluissa opiskelijatuutoreille ei makseta palkkaa, mutta vapaaehtoinen tuutoritoiminta lasketaan yhdestä kolmeen opintopisteeseen

suorituksiksi. Lisäksi tuutoropiskelijat saavat toimestaan erillisen todistuksen sekä esiintymis-, tiimityö- ja koulutuskokemusta, yleistä arvostusta ja paljon uusia ystäviä. Kaikki halukkaat voivat ilmoittautua opiskelijatuutoreiksi omalle opiskelijatuutorilleen, opettajatuutorille, opinto-ohjaajalle tai suoraan opintotoimistoon.

Opiskelijatuutori osallistuu ohjaukseen pääsääntöisesti vain uuden opiskelijan opintojen alkuvaiheessa; opettajatuutorin rooli on kattavampi. On tarkoitus, että opettajatuutor on opiskelijan ohjaajana ja tukena läpi koko opintopolun. Opettajatuutorin rooli on sekä ohjaava että sitouttava. Ammattikorkeakoulussa opiskelija saattaa tuntea yksinäisyyttä ja irrallisuutta ja pahimmassa tapauksessa vieraantua opinnoista. Opettajatuutoria voi ehkä verrata entisaikojen luokanvalvojaan tai kummiin, jonka puoleen opiskelija voi kääntyä kysymyksineen ja opinto-ongelmineen.

Opettajatuutorin on tarkoitus olla opiskelijaa lähellä. Opettajatuutorin kanssa asioista keskusteleminen tulisi saattaa osaksi koulun luontevaa ohjaustoimintaa. Tarvittaessa opettajatuutorin tulee osata ohjata ja neuvoa opiskelijaa koulun muiden ammattilaisten puheille, kuten opintotoimistot, opintoasiaintoimisto, opinto-ohjaajat, terveydenhoitajat, ura- ja rekrytointipalvelu, kirjasto- ja tietopalvelut, oppilaskunta, kansainvälisyysopiskelijapalvelut ja muu opettajakunta.

Ei ole tarkoitus, että opettajatuutoroinnissa opiskelijaa ”paapotaan” ja ylihoivataan. Tarkoitus on saattaa opiskelija itse havainnoimaan omaa opiskeluaan sekä edistymistään. Opettajatuutoroinnin pyrkimys on kannustaa opiskelijaa mielekkääseen ja itseohjautuvaan oppimiseen. Opettajatuutorin tulee olla henkilö, johon opiskelija voi luottaa ja jonka kanssa opiskelija voi keskustella asioista. Opettajatuutor on samalla ystävä ja valmentaja. Ammatillisen etenemisen aktiivisella reflektoinnilla opettajatuutorointi niveltyy luontevasti ammattikorkeakoulun toimintoihin ja päämääriin.

Sen lisäksi, että jokaisella opettajatuutorilla on oma tyyliinsä toteuttaa tutorointia, on huomioitava jokaisen koulutusalan ja -ohjelman erityispiirteet. Toiminta on räätälöitävä erikseen tilanteeseen mahdollisimman hyvin sopivaksi.

## Valtakunnallisen opiskelija-tuutorhankkeen toteutus

Hanketta johdettiin vuoden 1995 alusta alkaen Helsingistä opiskelijajärjestöjen (STOL, SKOL, Terhol ja SAMOK) toimistolta. Käytännössä opiskelijatuutoreista koostuva ryhmä kiersi ympäri Suomea eri toisen asteen ammatillisissa oppilaitoksissa ja ammattikorkeakouluissa järjestämässä opiskelijoille suunnattuja vertaisohjaajakoulutuksia, joiden päämääränä oli luoda yhtäläisiä käytänteitä hyödyntävä opiskelijatuutorverkosto. Paikallisista koulutuksista perittiin vain matkakulut, joten koulutusten tilaaminen oli kouluille erittäin edullista. Usein paikalliset opiskelijayhdistykset esittivät koulutusten järjestämistä, toisinaan opinto-ohjaajat ja rehtorit.

Vuosittain järjestettiin myös valtakunnallisia ja piirikohtaisia koulutusseminaareja, joissa eri koulujen tuutoroinnista vastaavat opiskelijat jakoivat tuntojaan ja hyviä käytänteitä keskenään ja opinto-ohjaajien kanssa. Valtakunnallisiin seminaarituloiksiin osallistui myös ammattikorkeakoulujen rehtoreita sekä opetushallituksen ja ministeriön virkahenkilöitä.

Tuutorikouluttajia varsinaisessa valtakunnallisessa hankkeessa oli vuosittain vain neljä päätoimisen projektin vetäjän lisäksi. Koulutusten päämääränä oli luoda opiskelijatuutorien verkosto, joka pystyi itsenäisesti kouluttamaan tulevat opiskelijatuutorit omissa kouluissaan, ja monessa tapauksessa tässä onnistuttiin erittäin hyvin.

Projektin myötä oli havaittavissa, että niissä kouluissa, joissa opiskelijat kokivat opiskelijatuutoroinnin omaksi autonomiseksi toiminnakseen eikä niinkään koulun hallinnosta johdetuksi, opiskelijatuutorointi kehittyi nopeasti ja pysyi aktiivisena vuodesta toiseen. Tiukemmin oppilaitos tai ammattikorkeakouluhallinnosta johdetuissa toimintamalleissa oli välillä vaikeuksia löytää innostuneita opiskelijoita tuutorointiin, jolloin se aiheutti enemmän työtä koulun henkilöstölle.

Luonnollisestikin eri koulutusaloilla tuutorointiin suhtauduttiin eri tavoin, eikä sitä voinut toteuttaa samoin kaikilla aloilla. Pääsääntöisesti alasta riippumatta opiskelijatuutoroinnin vaikutus opiskelijoiden syrjäytymisen ehkäisemisessä myönnettiin ja siihen koulun panostamalle rahoitukselle koettiin saavan vastinetta keskeyttämisten vähentymisellä. Opiskelijatuutoroin-

ti koettiin ammattikorkeakoulujen ja valtiohallinnon taholta erittäin edullisesti tulosta tuottavaksi järjestelmäksi, joka vaikutti positiivisesti opiskeluilmapiiiriin.

Opiskelijatuutorhankkeen jatkoksi nivellettiin uusi opiskelijaliittojen hanke vuoden 1999 alusta: urasuunnittelu- ja rekrytointipalveluhanke.

## 3 Harke-hankkeen vaikutukset opiskelijan elämään

*Riikka Koivisto*

### Harjoittelun kehittämisprojekti Harke

Jo vuosia SAMOK on ollut mukana AMK-työharjoittelun kehittämisessä. Ammattikorkeakouluharjoittelun tärkeimpiä tarkoituksia ovat seuraavat: syventää teoreettisen tiedon hallintaa, soveltaa opittuja tietoja käytäntöön sekä kehittää yleisiä ja erityisiä työelämässä tarvittavia taitoja. Näiden syiden vuoksi SAMOK on katsonut tärkeäksi olla mukana hankkeissa, jotka koskevat ammattikorkeakouluharjoittelun kehittämistä.

Yksi näistä merkittävistä hankkeista on ollut Harjoittelun kehittämisprojekti Harke, joka alkoi 2004 ja päättyi vuonna 2006. Harke-hanketta on koordinoinut Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu, mutta mukana projektissa ovat olleet kaikki Suomen ammattikorkeakoulut, opetusministeriö ja SAMOK ry. Kohderyhmänä hankkeessa ovat olleet ammattikorkeakouluopiskelijat sekä työ- ja elinkeinoelämä. Välittömänä kohderyhmänä on ollut kuitenkin ammattikorkeakoulussa harjoittelusta vastaavat henkilöt eli opintosihteerit, opettajat ja muu harjoittelun toteutumiseen osallistuva henkilökunta.

SAMOKin edustajilla on ollut mandaattipaikka työreunassa. Lisäksi opiskelijakuntien esitysten pohjalta on alakohtaisissa työryhmissä ollut opiskelija-edustus. Opiskelijat ovat osallistuneet aktiivisesti kehitystyöhön työryhmissä sekä ottaneet osaa hankkeeseen valtakunnallisten kyselyiden avulla, jotka ovat koskettaneet Harke-hanketta. Lisäksi opiskelijakuntien edustajat ovat olleet suhteellisen aktiivisia muissa Harkea koskevissa avoimissa tapahtumissa.

## Opiskelijoiden kokemukset hankkeeseen osallistumisesta

Harke-hanke on ollut monen opiskelijan mukaan yksi luontevimpia projekteja, joissa opiskelijakuntaedustaja on voinut toimia. Aihepiiri on hyvin käytännönläheinen ja lähellä jokaisen AMK-opiskelijan omaa kokemuspiiriä. Projektin parasta antia on ollut se, että se on koonnut eri ammattikorkeakouluissa harjoittelun parissa toimivia keskustelemaan harjoitteluun liittyvistä käytännöistä ja niihin liittyvistä mahdollisista ongelmista. Näillä kokoontumisilla on päästy levittämään erilaisia hyviä käytänteitä eteenpäin. Opiskelijat ovat kokeneet, että kehitystyö on ollut mielenkiintoista ja että he ovat saaneet mahdollisuuden vaikuttaa harjoittelussa esiintyneisiin ongelmiin. Opiskelijat ovat kokeneet, että heitä on Harke-hankkeen aikana kuultu ja heidän mielipiteitään on otettu huomioon. Lisäksi SAMOKilla on ollut puheenvuoroja hankkeessa järjestetyissä seminaareissa.

Verkostohankkeita on nykyään paljon, ja ne on koettu tarpeellisiksi varsinkin siinä tapauksessa, että niistä osataan ottaa kaikki hyöty irti. Opiskelijalla on ollut selkeä paikka Harke-projektiryhmien toiminnassa, jossa he ovat tuoneet esille opiskelijan näkökulmaa ja kokemusta harjoitteluun liittyvissä asioissa. Opiskelijat ovat kokeneet, että he ovat todella vaikuttaneet tärkeään opiskelun sujumuuteen liittyvään osa-alueeseen Harke-hankkeen avulla.

Työryhmässä tehtyjen kyselyjen pohjalta on tehty suosituksia ammattikorkeakouluille, jotka ovat ottaneet kehitysehdotuksia omaan käyttöönsä soveltuvin osin. Tavallisen opiskelijan kannalta on merkittävää, että valtakunnallisesti määritetyt suositukset on kerätty yksiin kansiin ja ennen kaikkea opiskelijat ovat olleet vahvasti mukana valmistelemaan näitä suosituksia. Oletettavasti yksittäiset opiskelijat eivät ole tietoisia suositusten yksittäisestä sisällöstä, mutta harjoittelun parissa toimivat saavat suosituksista suuntaa toimintaansa. Lisäksi ammattikorkeakoulujen opiskelijakunnat voivat suositusten avulla puuttua helpommin harjoittelun mahdollisiin epäkohtiin. Samalla suositukset yhtenäistävät harjoittelukäytänteitä eri ammattikorkeakouluissa, jolloin ne ovat selkeämpiä myös työelämän kannalta. Näiden osatekijöiden avulla opiskelijoiden AMK-harjoittelu voidaan tulevaisuudessa mahdollisesti tehdä laadukkaammaksi.

## Harke-hankkeen vaikutukset tavallisen opiskelijan elämään

Opiskelijat kokevat, että hankkeen vaikutukset ajoittuvat useamman vuoden päähän. Vaikutukset arkielämään eivät ole suuret, mutta sitäkin suuremmat opiskelun sujumuuteen. Opiskelijat toivovat, että Harke-hankkeessa tehty työ sekä ehdotetut muutokset ja suositukset parantavat harjoittelun laatua. Muun muassa syksyn 2005 ajan käytiin keskustelua luonnonvara-alan koulutuslakohtaisen harjoittelun epätasa-arvosta, sillä eri ammattikorkeakoulujen saman alan harjoittelut olivat eripituisia. Tästä SAMOK teki kannanoton vuoden 2006 alussa. Lisäksi projektin halutaan parantavan AMK-opiskelijoiden käytännön taitoja.

SAMOKin virkailijoiden vaihtuvuuden vaikutus hankkeeseen on moninainen. Uudella virkailijalla on mahdollisuus ainoastaan tutustua hankkeen ja kehitystyön materiaaleihin. Toisaalta uusien toimijoiden myötä saadaan kuitenkin uusia ja innovatiivisia ideoita työskentelyyn. Erilaiset kehitellyt ideat kehittyvät uusien toimijoiden myötä lopulta toimiviksi ratkaisuuksi.

Loppujen lopuksi jää nähtäväksi, miten paljon Harke tulee käytännössä vaikuttamaan tavallisen opiskelijan elämään. Kaikki vaikutukset tavallisen opiskelijan elämään ja AMK-harjoitteluun ovat vielä mahdollisia, koska hanke ei ole vielä päässyt loppuun asti. Toivomuksena on yleisesti ollut, että hankkeen tulokset näkyisivät vahvasti tavallisen opiskelijan AMK-harjoittelussa. Keskeisessä osassa on työharjoitteluohjaajan aktiivisuus. Toisin sanoen harjoittelu on ohjattua silloin, kun opiskelija tuntee saaneensa ohjausta tarpeeksi.

AMK-harjoittelun kehitysideoille tulee antaa aikaa jalkautua ammattikorkeakouluihin. Aikaa on annettava myös harjoittelun ohjaajalle. Lisäksi harjoitteluun liittyville suosituksille on annettava mahdollisuus ja aikaa juurtua yksittäiseen ammattikorkeakouluun. Toisin sanoen on pystyttävä tekemään itse käytännön työtä harjoittelun kehittämässä työryhmätyöskentelyn lomassa.

# Työelämä ammatti- korkeakoulujen verkostokumppanina

*Annica Isacson, Riitta Rissanen,  
Maisa Toljamo, Eero Vallström*

## 1 Taustaa

Ammattikorkeakoulujärjestelmä perustettiin kymmenen vuotta sitten vastaamaan erityisesti työelämän muuttuneisiin tarpeisiin. Tuoreen selvityksen mukaan ammattikorkeakoulut ovat lupauksen lunastaneet (Böckerman ym. 2006). Työelämän edustus näkyy ammattikorkeakouluissa kaikilla tasoilla kuten hallinnossa, suunnittelussa, opetuksessa sekä tutkimus- ja kehitystyössä (Raudaskoski 2000). Myös ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön lähtökohtana ovat työelämän kysymykset. Ammattikorkeakoulujen verkostoitumista työelämään, tiivistä työelämäyhteistyötä ja hyviä työelämäsuhteita tavoitellaan ja niistä halutaan pitää hyvää huolta. Työelämäyhteydet ovat ammattikorkeakoulujen tuloksellisuusrahoituksen yksi palkitsemiskriteeri.

Tilastokeskuksen tutkijoiden (Tsupari ym. 2004) mukaan verkostoituminen on toimintaa kahden tai useamman osapuolen välillä. Osapuolten välinen toiminta on tavoitteellista, pitkäaikaista ja jatkuvaa sekä edellyttää säännöllistä yhteistyötä. Verkostoituminen on yhteistyötä ydinprosesseissa joko lopputuotteiden ja palveluiden

tuotannossa tai tuotantoa tukevilla toiminnoilla, kuten tutkimuksessa ja kehitystoiminnassa, tieto- ja viestintäteknikassa, myynissä ja markkinoinnissa. Se on vuorovaikutteista ja luottamuksellista sekä molempien osaamista kehittävää strategista kumppanuutta vaikkapa välineenä tulevaisuuden taloudellisten hyötyjen tavoittelussa. Kumppanuutta pidetään hyvän verkostotyön vertauskuvana (Helakorpi tässä julkaisussa).

Eurostat-raportissa (Tsupari ym. 2004) tutkijat tarkentavat verkostoitumisen määritelmää kirjallisuuteen (Ebers 1997; Grabber 1993; Rouvinen & Tsupari 2004; Ollus 1998; Cecil & Green 2002) nojaten seuraavasti: ”verkostoituminen on prosessi, jossa yhteistyöyritysten tieto, osaaminen ja arvot yhdistetään lisäarvoa synnyttäväksi toiminnaksi”. Verkostoyhteistyön keskeisenä tavoitteena on tuottaa yhdessä kumppanien kanssa lisäarvoa asiakkaalle (Helakorpi tässä julkaisussa). Verkostoitumista voi tarkastella verkostojen rakenteen, välinearvon, toimintatavan tai verkostoissa tapahtuvien yhteistyöprosessien toimivuuden näkökulmasta (Linnamaa 2004). Tässä artikkelissa ammattikorkeakoulujen verkostoyhteistyötä tarkastellaan toimintatavan, innovaation, verkoston ja yhteistyöprosessien toimivuuden näkökulmista.

Ammattikorkeakoulujen yhteistyö on organisoitunut kehittämisverkostoiksi jo kymmenen vuoden ajan. Anne-Mari Sund esittelee tässä julkaisussa vuosina 2004–2006 opetusministeriön rahoitusta saaneet verkostohankkeet. Verkostohankkeiden tukemisella opetusministeriö haluaa hajottaa kehittämistyön vastuuta ja edistää ammattikorkeakoulujen yhteistyötä päällekkäisten kehittämistoimien vähentämiseksi (Sund tässä julkaisussa). Kehittämisverkosto yksinkertaisimmillaan tarkoittaa tapaa organisoida yhdessä tekeminen. Yksin tekemisen sijaan verkostoyhteistyöllä ja verkostoitumisella haetaan myös lisäarvoa, tehokkuutta ja uusia innovaatioita. Kehittämisverkostoille on tyypillistä työskentely yhdessä ongelmalliseksi koetun asian parissa, jolloin asian ratkaisu on kaikkien mukana olevien intressien mukaista (Suominen 2004, Hautala & Kantola tässä julkaisussa).

## 2 Tavoite ja aineisto

Ammattikorkeakoulujen kehittämisverkostoissa, ns. pääkonttorihankkeissa (ks. Sund tässä julkaisussa) ammattikorkeakoulujen, opiskelijan ja työelämän kolmikantayhteistyötä painotetaan voimakkaasti. Kaikissa pääkonttorihankkeissa on yhden tai kahden koordinoivan ammattikorkeakoulun ohella mukana muut ammattikorkeakoulut lähinnä yhteyshenkilöiden tai työryhmiin osallistumisen kautta. Opiskelijaedustaja on usein Suomen Ammattikorkeakouluopiskelijayhdistysten Liitosta (SAMOK ry) (ks. Koivisto tässä julkaisussa). Eräissä hankkeissa (kuten Opinnäytetöiden kehittäminen) on opiskelijaedustajia myös ammattikorkeakoulun opiskelijakunnista. Miten kolmikantayhteistyön kolmas osapuoli, työelämäedustajat, ovat ammattikorkeakoulujen verkostokumppanina ja mukana meneillään olevissa hankkeissa?

Tämän artikkelin tavoitteena on esitellä ammattikorkeakoulujen verkostoyhteistyötä ja etenkin niitä yhteistyömuotoja, joissa työelämä on mukana. Haemme vastauksia seuraaviin kysymyksiin: Millaiset innovaatiot yleensä voivat olla verkostoyhteistyön tavoitteena? Millaisia yritys yhteistyön malleja ja hyviä käytänteitä on olemassa (Case EVTEK)? Mitä työelämäyhteistyö on konkreettisesti nykyisissä ammattikorkeakoulujen verkostohankkeissa?

Aineistona hyödynnämme kirjallisuutta, erään ammattikorkeakoulun yritys yhteistyön innovatiivista toimintamallia ja työelämäyhteyksien kartoitusta ammattikorkeakoulujen nykyisiin pääkonttorihankkeisiin. Kartoitusta varten lähetimme verkostohankkeiden vastuuhenkilölle tai projektipäällikölle sähköpostitiedustelun 28.2.2006. Yhdeksästä pyynnön saaneesta verkostohankkeesta tiedusteluun vastasi kuusi hanketta (AMK-opettajuuden kehittäminen, Harjoittelun kehittäminen, Opinnäytetöiden kehittäminen, Ammattikorkeakoulujen kansainvälisen toiminnan kehittämisverkosto PINNET, Ammattikorkeakoulujen kehittäjäverkosto Kever ja Tuotantopainotteisen insinöörikoulutuksen kehittäminen TUPA). Tietoja täydensimme hankkeiden kotisivuilta.

Lisäksi laitoimme tiedustelun 21.3.2006 sähköpostitse verkostohankkeiden työelämä- ja sidosryhmäedustajille (n=11). Yhteystiedot olimme pyytäneet hankkeilta. Kahden edustajan osoitetieto oli puut-

teellinen ja viesti palautui. Annetun ajan puitteissa saimme viisi vastausviestiä. Uusintatiedusteluja emme tehneet.

### 3 Innovaatiot verkostoyhteistyön tavoitteena

Alueiden, oppilaitosten ja yritysten on vastattava jatkuvasti innovatiivisuuden ja uusiutumiskyvyn haasteeseen. Ammattikorkeakoulujen toiminnan ytimessä on kiinteä työelämäyhteistyö ja alueellinen kehittämistehävä. Uudistuva vuorovaikutus sekä tiedon ja osaamisen jakaminen työelämän, tutkijoiden, kouluttajien ja erilaisten organisaatioiden asiantuntijoiden välillä ovat haasteita ammattikorkeakouluille (Hakkarainen ym. 2003; Ståhle & Sotarauta 2003; Kolehmainen 2004). Miten huolehditaan siitä, että työelämän ääni ja heikot signaalit tunnustetaan ammattikorkeakoulun opetuksessa sekä tutkimus- ja kehittämistyössä? Miten vastataan monimuotoisiin työelämän kehittämishaasteisiin, kuten moniammatillisuuteen ja yrittäjyyteen sekä uusien toiminta- ja käyttäytymismallien kehittämiseen?

Innovaatiojärjestelmän käsitteitä ovat innovaatio, innovaatioympäristö ja innovaatioprosessi (Raatikainen 2001). Ståhle ja Grönroos (1999) määrittelevät innovaation tuotteeseen, palveluun tai muuhun toimintaan liittyväksi uudistukseksi, jolla on arvoa kilpailutilanteessa. Innovaatio ei ole pelkästään uusi idea, vaan siihen liittyy kiinteästi käytännön toiminta ja toteutus. Keskeisintä innovaatiossa on sen arvo tai lisäarvo. Asiakas- ja käyttäjäorientaatiota pidetään eräänä keskeisenä innovaatioprosessin menestystekijänä (ks. Schuetze 2001). Hyvä innovaatio perustuu asiakkaiden tarpeiden tuntemiseen sekä asiakasymmärryksen luomiseen ja hyödyntämiseen.

Uuden osaamisen kehittämistarpeet ja kilpailupaineet ovat lisänneet yhteistoimintaverkostojen ja yritysten välisen yhteistyön tarvetta (Toivola 2005). Verkostorakenteet lisäävät joustavuutta, innovatiivisuutta ja yrittäjyyttä byrokraattisiin rakenteisiin verrattuna (Helakorpi tässä julkaisussa). Erityisesti pienten yritysten innovaatiokyvykkyys on tunnustettu ja tunnistettu. Pienet yritykset ovat organisatorisesti joustavia ja ketteriä. Vuorovaikutusverkostojen kautta pieni yritys voi saada käyttöönsä erilaista osaamista ja kumppanuuksia

ja siten uudistaa omaa toimintaansa (Vakaslahti 2004; Toivola 2005). Innovatiiviset yhteisöt, yksilöt ja ympäristöt toimivat verkostomaisesti innovatiivisina tietoyhteisöinä.

Hakkarainen ym. (2003) ovat eritelleet innovatiivisten tietoyhteisöjen ominaispiirteitä muun muassa Nonakan ja Takeuchin, Engeströmin sekä Bereiterin näkemyksiin pohjautuen. Innovatiiviset tietoyhteisöt ovat syrjäyttämässä perinteiset asiantuntijuuden jakamiseen perustuvat käytäntöyhteisöt, jotka toimivat periaatteessa suhteellisen muuttumattomissa toimintaympäristöissä. Käytäntöyhteisöissä verkoston jäsenten välillä on vahvat sidokset mutta vain satunnaisia heikkoja yhteyksiä ulkoisiin yhteisöihin. Innovatiivisten tietoyhteisöjen verkostot perustuvat vahvoihin yhteisön jäsenten välisiin sidoksiin, mutta sen lisäksi verkostolla on tiedon luomista tukevia, tarkoituksellisesti luotuja heterogeenisiä yhteistyösuhteita erilaisiin asiantuntijayhteisöihin. Tällöin myös verkoston kollektiivisen toiminnan kohteena on tiedon luominen, innovaatiot ja asiantuntijuuden kehittäminen, ei pelkästään tiedon jakaminen.

Innovaatioympäristössä ammattikorkeakoulujen työelämäverkostot merkitsevät ammattikorkeakouluopetuksen ja ammattikorkeakoulun kehittämis- ja tutkimustoiminnan uudistumisen kannalta kriittistä menestystekijää. Työelämän heikot signaalit ilmenevät usein kätkeytyneinä ympäristöönsä, jolloin tieto ja parhaat käytännöt siirtyvät nopeasti kehittäjäverkoston ja epävirallisten suhteiden sekä heikkojen sidosten välillä. Olemalla aktiivisesti mukana erilaisissa työelämä- ja yritysverkostoissa ammattikorkeakoulujen opiskelijat, opettajat, kehittäjät ja tutkijat ovat mukana uudistamassa työn tekemisen toiminta- ja käyttäytymisprosesseja. Paikallisen innovaatioympäristön merkitys on linkittää asiantuntijat tietoprosesseihin, ei vain rakenteiden ja organisaatioiden tasolla vaan myös yksilöiden tasolla (ks. Kolehmainen 2004).

Innovatiivisuus yksilön toimintatapana edellyttää tehtävään liittyvää motivaatiota, luovuuteen liittyviä taitoja sekä asiantuntijuuteen liittyviä kognitiivisia tietoja ja taitoja (Amabilee 1983, 68). Ammattikorkeakouluopetuksen haasteena on rakentaa sellaisia oppimisympäristöjä ja -prosesseja, joissa luovaa ajattelua ja innovatiivisuutta voidaan tukea. Nykytietämyksen mukaan luovaa ajattelua voidaan oppia. Ammattikor-

keakoulun oppimisympäristöjen ja - prosessien tavoitteena voisi olla ns. empowerment-tyyppiset verkostot. Niissä opiskelijoita, opettajia ja työelämän toimijoita kannustetaan sisäiseen yrittäjyyteen ja epämuodollisiin vuorovaikutusrakenteisiin (ks. Sunbo 1998).

Innovaatioympäristölle (sisältäen muun muassa julkisen infrastruktuurin, elinkeinoelämän, tutkimus- ja koulutusorganisaatiot) on ominaista tietoisten innovaatioprosessien lisäksi niin sanotut avoimet, itseuudistumiseen perustuvat innovaatioprosessit (ks. Ståhle 2004; Raatikainen 2001). Näille innovaatioprosesseille on ominaista oppiminen ja uusien asioiden tutkimus, tietämättömyys, epäselvyys, hämmennys, jopa kaaos. Osa tämääntyyppistä innovatiivista verkostoista perustuu sosiaalisiin ja henkilökohtaisiin heikkoihin sidoksiin (Vesalainen 2002). Näille heikoille ”pöriäsuhteille” ovat ominaisia riippumattomuus, avoimuus, spontaanisuus ja oppiminen.

Ammattikorkeakoulujen opettajille ja opiskelijoille työelämäsuhteet ja -verkostot ovat ensiarvoisen tärkeitä. Työelämäverkostot eivät kuitenkaan voi jäädä yksittäisten henkilöiden omien sidosten varaan. Ammattikorkeakoulu tarvitsee myös ns. strategisia tai rakenteellisia sidoksia ja verkosto, erityisesti alueen työ- ja elinkeinoelämän kanssa. Strategiset suhteet täydentävät verkoston toimijoiden osaamista ja luovat perustaa muun muassa erikoistumiselle. Strategiset verkostot perustuvat kumppanuuden idealle, jolloin verkoston kumppanit hyötyvät tasa-arvoisesti kehittämis- ja tutkimussuhteesta, esimerkiksi opinnäytetyöyhteistyöstä ammattikorkeakoulun ja yrityksen välillä (ks. Rissanen 2003). Tiedon ja osaamisen innovatiivinen yhdistäminen vaatii ammattikorkeakoululta verkostosuhteita, joita rakennetaan ja uudistetaan, myös tietoisesti.

#### **4 Työelämä innovatiivisessa verkostoyhteistyössä – Case EVTEK**

Esimerkki ammattikorkeakoulun ja työelämän aktiivisesta verkostoitumisesta on EVTEK-ammattikorkeakoulun mediatekniikan koulutusohjelma (Ristimäki 2005; Rämö 2005, 2006; henkilökohtainen haastattelu). Tutkimus- ja kehittämistyö, opinnot ja insinööriopiskelijoiden opinnäytetyöt toteutuvat aktiivisessa

verkostoyhteistyössä, tiiviissä partneri- ja projektiyhteistyössä alueen työ- ja elinkeinoelämän kanssa. Koulutusohjelmassa noin 90 prosenttia insinööritöistä tuotetaan hankkeissa. Opinnäytetyöt ovat muodoltaan ja laajuudeltaan sekä yksittäisiä toimeksiantoja että isompia hankkeita.

Mediatekniikan koulutusohjelman pedagogisena strategiana on ollut elävän yhteyden synnyttäminen työelämän ja opiskelijoiden välille. Yritysprojektit ovat esimerkkejä strategian toteuttamisesta käytännössä (Laiho & Mykkänen 2005). Projekteja on tehty yli sata kymmenen vuoden aikana. Niistä parhaimmat ja mieleenpainuvimmat ovat päässeet mediatekniikan Hall of Fame -galleriaan. EVTEK Mediatekniikan osaaminen ja malli on tuotteistettu ja työstetty DVD: n muotoon (Laiho & Mykkänen 2005).

Mediatekniikan koulutusohjelman suurin haaste ovat nopeasti muuttuvat asiakastarpeet. Opinnoissa tämä tarkoittaa nopeasti vaihtuvia opetussuunnitelmia. Vuonna 1993 koulutusohjelmaa suunniteltaessa ei voitu ennakoida Internetin vallankumousta eikä digi- ja mobiiliteknologian voimakasta tuloa. Raju muutos nähdään sekä uhkana että haasteena. Suurin uhka yliopettaja Erkki Rämön mukaan on informaatiotulva: ”miten päämme kestävät” ja miten mediatekniikka voi osaltaan vastata muuttuviin haasteisiin. Parasta mediatekniikan opinnoissa on monimuotoisuus (Ristimäki 2005). Käytännössä tämä tarkoittaa, että opetukseen sisällytetään projektitoiminta ja kansainvälisiä hankkeita. Opetuksen ja oppimisen kautta opiskelijoilla on konkreettinen mahdollisuus ”saada jalka sisään johonkin yritykseen” ja verkostoitua.

Viime vuonna Mediatekniikan yhteistyö Tieto Enator Oyj:n kanssa tuotti yhdeksän insinööritöitä. Hanke toteutui Mediatekniikan opettajakontaktin kautta.

Mediatekniikan yritys yhteistyö ei kuitenkaan rajoitu pelkästään asiakasprojekteihin. Niihin sisällytetään aina pedagogiset menetelmät. Hankkeiden avulla ratkaistaan, työstetään ja kehitetään aitoja ongelmia opiskelijayhteistyössä pedagogisia menetelmiä hyödyntäen ja yhteistä oppimista tavoittaen. Asiakas, yhteistyökumppani, toimeksiantaja, opettaja ja opiskelijat eli kaikki projektin toimijat oppivat näin ollen yhdessä autenttisissa kehittämistilanteissa ja yhteisissä asiakastapaamisissa. Käytännössä hankkeet toteute-



taan keskimäärin 3–5 opiskelijan voimin yhteistyössä asiakasryhmän edustajan ja opettajan kanssa. Asiakastapaamisia ja palaveriteitä järjestetään 2–3 viikon välein, ja hankkeet toteutuvat opiskelijan oppimista silmälläpitäen, kaikkien ehdoilla. Kiire ei kuitenkaan oppimisprosessissa ole se tärkein tekijä. Näin ollen hankkeet ovat pitkäkestoisia, useasti jopa 6–12 kk.

Mediatekniikalla on kysyntää enemmän kuin koulutusohjelma pystyy työstämään. Yritykset ovat yhteistyön aktiivisia toimijoita. Oppimisen tuotteistus verkostoyhteistyön muodossa toimii. Dynaaminen yliopettaja Erkki Rämö on monien hankkeiden taustavaikuttaja. Hän on Mediatekniikan innostunut moottori. Hänen kontaktinsa ovat mm. peräisin VTT:n ajoilta, jossa hän on toiminut erikoistutkijana. Hän on myös kiertänyt kenttää ja myynyt ideoitaan suoraan yrityksille eri foorumeissa. Erkin puhelimesta on yli 1000 kontaktia. Hän koordinoi oikeita ihmisiä, toimijoita, opiskelijoita, ideoita ja yrityksiä keskenään. Se vaatii hallinnollisia ja sosiaalisia taitoja sekä aimo annoksen yritteliäisyyttä ja itsepäisyyttä. Erkki kuvaakin itseään ryhmän sarvikuonoksi, joka menee tarvittaessa läpi vaikka harmaiden seinien. Erkki Rämöä siteeraten verkostoyhteistyössä ”pitää tietää kuka osaa mitään mistäkin”.

## 5 Työelämän edustus nykyisissä verkostohankkeissa

Työelämä on mukana ammattikorkeakouluissa kaikilla tasoilla sekä tutkimus- ja kehitystyön partnerina että käytännön opetuksessa yhteistyökumppanina, kuten edellä on kuvattu. Mitä työelämäyhteistyö on nykyisissä ammattikorkeakoulujen verkostohankkeissa, ns. pääkonttorihankkeissa, joiden tavoitteena on kehittää ammattikorkeakouluja valtakunnallisella tasolla? Sitä kuvaamme seuraavassa hankkeiden ja työelämäedustajien näkökulmasta.

### Hankenäkökulma

Ammattikorkeakoulujen meneillään olevien yhdeksän verkostohankkeen työelämäyhteiskumppaneina on 23 yhteistyöorganisaatiota. Yhteistyötahoja ovat AKAVA, Autoalan Keskusliitto Ry, Kansainvälisen henkilö-

vaihdon keskus CIMO, Elinkeinoelämän keskusliitto EK, IhaNova Oy, IT-Pilot Oy, Johtamistaidon Opisto JTO, Kunnallinen työmarkkinalaitos, Opetusalan ammattijärjestö OAJ, Opiskelijajärjestöjen Tutkimussäätiö Otus, Palvelualojen ammattiliitto PAM ry, Suomen Ammattikorkeakouluopiskelijajyhdistysten Liitto -SAMOK ry, Suomen Hotelli- ja Ravintolaliitto SHR ry, Toimihenkilökeskusjärjestö STTK, Suomen Kuntaliitto, Teknologiateollisuus ry, Toimihenkilöunioni ry ja Tradenomiliitto. Valtakunnallisessa opinnäytetyökilpailussa ovat mukana Insinööriiliitto IL ry, Liiketalouden Liitto LTA ry, Agrologien Liitto ry, Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö Talentia ry ja Tehy ry. Edustajat on kutsuttu vuosittaiseen kansalliseen raadin kokoukseen, ja tahot tukevat myös taloudellisesti opinnäytetyökilpailun järjestämistä.

Työelämän ja sidosryhmien ääni kuuluu hankkeiden ohjausryhmissä, seminaareissa ja ammattikorkeakoulujen edustajien omien työelämäsuhteiden kautta. Hankkeiden vetäjät painottivat hankkeensa vahvuutena sitä, että hankkeissa oli työelämän, työmarkkinajärjestöjen ja opiskelijoiden etujärjestöjen edustajia nimettynä ohjausryhmiin. Työmarkkinajärjestöjen edustajat olivat edustamansa tahon koulutuspoliittisista asioista vastaavia henkilöitä.

Hankkeiden vetäjät toivat esiin, että työelämän edustajien osallistuminen seminaareihin oli vähäistä tiedotuksista ja kutsuista huolimatta. Seminaariosallistuminen oli ollut pääosin puheenvuoroja ja luentoja. Hankkeiden työryhmissä työelämän edustus on myös ollut niukkaa. Poissaoloa ymmärrettiin työelämän kiireistä johtuen hyvin. Uudentyyppinen yhteistyömalli oli yritysten vastuuhenkilöiden ja opettajien yhteinen hanketyöpaja työpaikoilla. Malli on toiminnassa Helian ammattikorkeakoulujen opettajuuden kehittämishankkeen eräässä osahankkeessa.

Hankkeiden vetäjät arvioivat työelämän ja sidosryhmien äänen kuuluvan joko hyvin tai vaihtelevasti. Työelämän ääni kuului hankkeissa ammattikorkeakoulujen edustajien kautta etenkin, jos ammattikorkeakoulujensa edustajalla on toimivat työelämäsuhteet. Kukaan ei arvioinut työelämä-äänen kuuluvuutta heikoksi. Ohjausryhmissä työelämän ja sidosryhmien edustajat ovat olleet aktiivisia ja sitoutuneita sekä ottaneet kantaa käsiteltäviin asioihin. Tätä edesauttaa, jos edustajille näyttää olevan todellista hyötyä hankkeen



tuloksista. Hankkeiden vetäjät olivat tyytyväisiä oman hankkeensa tämänhetkiseen työelämä- ja sidosryhmi- en edustukseen. Vain yhden hankkeen vetäjä nimesi puutteena suorien työelämäyhteyksien vähyyden.

### Työelämäedustajan näkökulma

Hankkeiden työelämä- ja sidosryhmäedustajat pitivät ohjausryhmätyöskentelyä hankkeissa rakentavana ja yhteistyöhakuisena. Ohjausryhmään osallistuminen antoi heille mahdollisuuden viestiä asioista molempiin suuntiin. Ohjausryhmässä oli mahdollisuus välittää kunkin järjestön terveiset ammattikorkeakoulun kehittämistyöhön ja toisaalta välittää kehittämishankkeen ajankohtaiset uutiset omalle järjestölle. Kuitenkin aikataulujen ja monien kokousten päällekkäisyys vaikeutti kokouksiin pääsyä. Tätä hankkeiden vetäjät eivät nimenneet ongelmana. Silloin kun edustajat olivat olleet ohjausryhmän kokouksessa paikalla, he olivat saaneet äänensä hyvin kuuluviin ja heidän mielipiteensä oli hyvin otettu huomioon.

”Verkostohankkeiden ohjausryhmät ovat minulle näköalapaikkoja, joiden kautta saan tietoa ja tuntemuksia amk-kentästä. Toisaalta voin viestiä näkemyksiämme. Kun suun avaa ja on järkevää sanottavaa, sitä yleensä kuunnellaan. Nämä molemmat puolet ovat tärkeitä oman osallistumiseni kannalta.” Työmarkkinajärjestön edustaja, ohjausryhmän jäsen.

Hankkeissa käytyä keskustelua ja asioiden valmistelua laajassa yhteistyössä pidettiin vahvuutena ja sen toivottiin edelleen jatkuvan. Työelämän aktiivinen mukanaolo ammattikorkeakoulun kehittämishankkeissa arvioitiin erityisen tärkeäksi. Sitä ei korvaa ammattikorkeakoulun edustajien mukanaan tuomat ja välittämät yhteistyökumppanien terveiset. Pelkästään ammattikorkeakoulujen edustajien näkökulma voi lähteä liikaa oman organisaation tai ammattikorkeakouluverkoston sisäisestä problematiikasta eikä niinkään työelämän laajemmasta viitekehystä.

Työelämä- ja sidosryhmäedustajat esittivät kehittämissuunnitelmia tuleville hankkeille. Hankkeiden käynnistämishetkellä toivottiin enemmän panostusta. Myös työelämän mukanaolo tulisi miettiä nykyistä aiemmin ja paljon nykyistä yksityiskohtaisemmin. Jos

jo hankkeen valmistelu tehtäisiin yhteistyössä työelämän kanssa, niin olisi oletettavaa nykyistä vahvempi sitoutuminen muuhunkin kuin ohjausryhmän työskentelyyn. Hankkeen mielekkyys, riittävän konkreetit tavoitteet ja hankkeesta saatava hyöty relevantein mitarein mitattuina nostaisi hankkeen arvoa työelämässä ja voisi mahdollistaa yritysten satsaamisen hankkeen toteutukseen nykyistä enemmän.

”Uusia kehittämishankkeita valmisteltaessa tulisi mielestäni jo käynnistämishetkellä miettiä aikaisempaa yksityiskohtaisemmin, miten työelämä kytetään ja sitoutetaan mukaan hankkeen toteutukseen ja miten hanke palvelee (konkreettisin mittarein) työelämän kehittämistä. Mukaan tulisi saada laajalti sekä työelämän järjestöt, jotka edustavat toimialaa/-aloja, että yksittäisiä yrityksiä.” Työmarkkinajärjestön edustaja, ohjausryhmän jäsen.

Lisäksi työelämä- ja sidosryhmäedustajat haastoivat verkostohankkeet kehittämään keskinäistä yhteistyötä ja työnjakoa. Synergiaetu on kilpailun puristeessa voinut jäädä toisarvoiseksi. Tämä näkyy samojen asioiden tekemisenä ja toistona. Ratkaisuna ehdotettiin hankkeiden määrän vähennystä. Tämä voisi edesauttaa hankkeiden sisällöllistä laajentamista ja siten resurssien tehokkaampaa käyttöä.

Poikkeuksetta kaikissa verkostohankkeissa on laaja ammattikorkeakoulujen edustus. Kehittämistä toivottiin siihen, miten työelämästä saataisiin hankkeisiin nykyistä enemmän palautetta. Tämänhetkinen palautteikäyttö voi olla satunnaista ja yksittäisten puheenvuorojen ja mielipiteiden sävyttämää. Tuotiin esille kolme asiaa, jotka edesauttavat työelämän äänen kuulumista verkostohankkeissa: tahto, kuuntelu ja hyvä projektihallinto.

## 6 Pohdinta

Verkostoitumisesta on olemassa yhtä monta määritelmää kuin on määrittelijöitä (ks. Helakorpi, Hautala & Kantola tässä julkaisussa). Verkostoitumiseen liitetään vahvasti käsitteet kumppanuus ja lisäarvo. Jotkut tutkijat (Suominen 2004) ovat sitä mieltä, että käsite ”verkosto” on jo kokenut eräänlaisen inflaation. Verkostoon ja verkostoitumiseen suhtaudutaan usein

yksioikaisen myönteisesti pohtimatta mahdollisesti siihen liittyviä haittoja (Suominen 2004; Helakorpi tässä julkaisussa). Tässä artikkelissa tarkastelimme kolme asiaa: innovaatioita verkostoyhteistyön tavoitteena, yhden ammattikorkeakoulun innovatiivista työelämäyhteistyötä ja nykyisten verkostohankkeiden työelämäyhteistyötä käytännössä. Innovaatioiden tarkastelu verkostotoiminnan yhteydessä on perusteltua, koska verkostoyhteistyö usein vahvistaa innovaatioiden syntymisen ja siirtyminen edellytyksiä. Tavoitteiden saavuttamisen ohella matkanteko kumppanien kanssa voi olla arvokasta ja innovoivaa.

Kahdenväliset ja useanväliset verkostohankkeet asettavat omat haasteensa työelämäyhteistyölle. Ammattikorkeakoulujen verkostohankkeiden haasteina ovat useat toimintakulttuurit, kun mukana ovat kaikki tai lähes kaikki ammattikorkeakoulut, työelämätahot, opiskelijat, tutkijat ja opettajat. Verkostoyhteistyön alkuvaiheeseen panostus ja yhteisen ymmärryksen luominen kehittämiskohteesta ovat ensiarvoisen tärkeitä. Tämä korostuu etenkin innovatiivisten verkostojen toiminnassa. Tärkeää onnistuneessa verkostoyhteistyössä on ”tietää kuka osaa mitäkin mistäkin” (vrt. Case EVTEK). Erilainen osaaminen täydentää toistaan. Ammattikorkeakoulujen yhteistyö, monenlaisesta vertailusta ja kilpailusta huolimatta, tähtää yhteiseen hyvään eikä niinkään kilpailijan päihittämiseen. Ammattikorkeakoulujen verkostoyhteistyöhön kiinnostuneita kumppaneita riittää. Kiinnostus voi johtaa konkreettiseen toimintaan ja tulosten tuottamiseen, mutta ei ilman panostusta.

Ammattikorkeakoulujen nykyisten verkostohankkeiden tavoitteena on lähes poikkeuksetta levittää ja kehittää olemassa olevia hyviä käytänteitä. Kehittämisverkostot eivät välttämättä ole innovaatioverkostoja uusien innovaatioiden tekijöinä vaan levittäjinä (vrt. Suominen 2004; Helakorpi tässä julkaisussa). Usein innovaatiot syntyvät pienemmissä, jopa kahden välisissä verkostoissa, kuten EVTEK-esimerkki osoittaa. Innovatiiviseen toimintaan tarvitaan henkilökohtaista substanssiin pohjautuvaa sitoutumista (vrt. Case EVTEK). Kehittämisverkostot parhaimmillaan luovat puitteita innovaatioiden syntymiselle. Ne voidaan nähdä välittäjäorganisaatioiden tapaisina toimijoina (ks. Helakorpi ja Salonen tässä julkaisussa).

Ammattikorkeakoulujen nykyisten valtakunnallis-

ten verkostohankkeiden työelämäedustus on vahvasti ohjausryhmäedustusta. Ohjausryhmät valvovat hankkeiden kulkua, hyväksyvät niiden tavoitteet ja toimintaohjelmat sekä seuraavat niiden toteuttamista. Siten ohjausryhmässä on hyvä olla edustajia sidosryhmistä osallistumassa keskusteluun ja tuomaan uusia näkökulmia. Työelämän ääntä ohjausryhmissä käyttää usein työmarkkinajärjestön edustajat. Mukaan olisi hyvä saada myös yksittäisiä ja suoria työelämäyhteyksiä. Tällöin verkostoyhteistyöstä voisi muotoutua entistä konkreettisempaa tulosta esimerkkien kera. Verkostoyhteistyössä tunnistetaan aina paljon kehittämiskohteita, mutta käytännön sovellutusten miettiminen jo kehittämistyön aikana on ollut vähäistä.

Ammattikorkeakoulujen verkostohankkeet ovat organisoituneet siten, että yksi ammattikorkeakouluista toimii hankkeen koordinoijana. Koordinointivastuun vaihtumisella vältetään kahtiajakoa verkostoitumisen sisä- ja ulkopiiriin. Ammattikorkeakouluissa on aktiivisia verkostotoimijoita, jotka uutena hankkeen vetäjinä tuovat uutta yhteiseen pottiin. Vaihtuvuus uusine toimijoinen ja heidän verkostoineen edesauttaa myös työelämän entistä näkyvämpää osallisuutta kehittämishankkeissa.

## Lähteet

- Amabile, T. M. 1983. *The Social Psychology of Creativity*. New York: Springer-Verlag.
- Böckerman, P., Hämäläinen, U. & Uusitalo, R. 2006. Vastasiko ammattikorkeakoulu-uudistus työelämän tarpeita? Helsinki: Palkansaajien tutkimuslaitos, Tutkimuksia 99.
- Cecil, B.P. & Green, M.B. 2002. In the flagships' wake: relations, motivations and observations of strategic alliance activity among IT sector flagship firms and their partners. Teoksessa Green, M.B. & McNaughton, R.B. (toim.). *Industrial networks and proximity*. Ashgate: Aldershot, ss. 165–188.
- Ebers, M. 1997. *The Formation of Inter-organizational Networks*. New York: Oxford University Press.
- Grabber, G. 1993. *Rediscovering the Social in the Economics of Interfirm Relations*. Kirjassa: Grabber G. (toim.) *The Embedded Firm: On the Social Economics of Industrial Networks*. London: Routledge.
- Hakkarainen, K., Paavola, S. & Lipponen, L. 2003. Käytäntöyhteisöistä innovatiivisiin tietoyhteisöihin. *Aikuiskasvatus* 23, ss. 4–13.
- Kolehmainen, S & Kallinen, R. (toim.) 2004. *Laatua ammattikorkeakouluopintojen ohjaukseen*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Laiho, A. & Mykkänen, E. 2005. *Mediatekniikan Hall of Fame*. DVD. Mediatekniikan koulutusohjelma. EVTEK-ammattikorkeakoulu.
- Ollus, M. 1998. *Verkostotalouden lähtökohdat*. Teoksessa Ollus, M., Ranta, J. & Ylä-Anttila, P. (toim.) *Yritysverkostot – kilpailua tiedolla, nopeudella ja joustavuudella*. Sitra 2001. Vantaa: Taloustieto Oy.
- Raatikainen, I. 2001. *Vaasan seudun innovaatiojärjestelmän kehittäminen*. Vaasan yliopisto. Julkaisuja no 99. Vaasa: Levon instituutti.
- Raudaskoski, L. 2000. *Ammattikorkeakoulun toimintaperustaa etsimässä. Toimilupahakemusten sisällönanalyttinen tarkastelu*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: University Printing House ja Lievestuore ER-Paino Ky.
- Rissanen, R. 2003. *Työelämälähtöinen opinnäytetyö oppimisen kontekstina. Fenomenografisia näkökulmia tradenomin opinnäytetyöhön*. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 970. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Ristimäki, S. 2005. *Henkilökohtainen haastattelu. Haastateltavana koulutusohjelmajohtaja, EVTEK Mediatekniikka, haastattelijana Annica Isacsson*.
- Rouvinen, P. & Tsupari, P. (2004), *Inter-Firm Collaboration and Electronic Business: Effects on Profitability in Finland*, ETLA Discussion Papers No. 895.
- Rämö, E. 2005, 2006. *Henkilökohtainen haastattelu. Haastateltavana yliopettaja, EVTEK Mediatekniikka, haastattelijana Annica Isacsson*.
- Schuteze, H.G. 2001. *Knowledge Management in Small firms*. Kirjassa: Mothe de la J. & Foray D. (ed.). *Knowledge Mangement in the Innovation Process. Economics of Science, Technology and Innovation*. Massachusetts: Kluwer academic Publisher, ss. 97–122.
- Stähle, P. & Grönroos, M. 1999. *Knowledge management: tietopääoma yrityksen kilpailutekijänä*. Helsinki: WSOY.
- Stähle, P., Sotarauta, M. & Pöyhönen A. 2004. *Innovaatiivisten ympäristöjen ja organisaatioiden johtaminen. Tulevaisuusvaliokunta. Teknologian arviointeja 19*. Helsinki: Eduskunnan kanslian julkaisu.
- Stähle, P. 2004. *Itseuudistumisen dynamiikka: Systeemiajattelu kehitysprosessien ymmärtämisen perustana*. Teoksessa Sotarauta, M. & Kosonen, K.-J. (toim.) *Yksilö, kulttuuri, innovaatioympäristö. Avauksia alukehityksen näkymättömään dynamiikkaan*. Tampere: Tampere University Press, ss. 222–255.
- Sunbo, J. 1998. *The theory of innovation. Entrepreneurs, Technology and Strategy*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.
- Suominen, K. 2004. *Verkostomaisen kehittämistyön jäljillä. Eväitä onnistuneeseen. kehittämisverkostoon*. Tykes raportti 36. Helsinki: Työministeriö.

Toivola, T. 2005. Yrittäjyys verkostotaloudessa.

Yksin tekemisestä verkostomaiseen toimintaan.

Akateeminen väitöskirja. Acta Wasaensia, no. 146.

Liiketaloustiede 60. Johtaminen ja organisaatiot.

Vaasan yliopisto.

Tsupari, P., Sisto, J., Godenhjelm, P., Oksanen, O-P. &

Urrila, P. 2004. Yritysten liiketoimintasuhteet. Selvitys

liiketoimintasuhteista ja verkostoitumisesta Suomessa.

Katsauksia 2004/6. Tilastokeskus, Elinkeinoelämän

keskusliitto.

Vakaslahti, P. 2004. Jalosta liikesuhde kumppanuudeksi.

Alihankinnasta yhdessä tekemiseen. Helsinki:

Talentum.

Vesalainen, J. 2002. Kaupankäynnistä kumppanuuteen.

Yritysten välisten suhteiden elementit, analysointi

ja kehittäminen. MET-julkaisuja 9. Tampere:

Metalliteollisuuden Kustannus Oy.



# Kansainvälistymisestä nousevat haasteet verkostotoiminnalle

*Helli Kitinoja*

Koulutuksen kansainvälistyminen nousi keskeiseksi koulutuspoliittiseksi tavoitteeksi Suomessa 1980-luvun lopulla. Tähän vaikutti olennaisesti Suomen osallistuminen Euroopan integraatioprosessiin. Suomalaisen yhteiskunnan avautuminen kansainväliselle yhteistyölle ja kilpailulle johti siihen, että myös osaamistarpeet muuttuivat voimakkaasti. Korkeakoulutus joutui aivan uudenlaisten haasteiden eteen. Nykyisin osaamiselle asetetaan entistä suurempia haasteita ja sen nähdään olevan maailmanlaajuinen ja rajat ylittävä ilmiö. Eurooppalaisen ulottuvuuden ja kansainvälistymisen rinnalla puhutaan yhä enemmän globalisaatiosta. Tämä edellyttää yliopistoilta ja korkeakouluilta yrittäjämäistä toimintaa, reagointia opiskelijoiden ja toimintaympäristön nopeasti muuttuviin tarpeisiin, tutkijayhteisön käsitteen laajentamista myös tiedon käyttäjiin ja tuottajiin sekä sopeutumista uudenlaiseen kommunikaatiokulttuuriin ja verkostomaisiin kansainvälisiin asiantuntijayhteisöihin.

## 1 Korkeakoulutuksen kansainvälistymisen vaiheet

Luotaessa ammattikorkeakoulujärjestelmää Suomeen 1990-luvulla, oli koulutuksen kansainvälistäminen alusta saakka yksi toiminnan keskeisiä tavoitteita. Ammattikorkeakoulut saivat ensimmäisinä toimintavuosinaan erillisrahoitusta opetusministeriöltä kansainvälisen toimintansa aloittamiseen. (OPM 2001.) Ministeriön tavoitteena oli, että erillisrahoituksen päätyttyä kansainvälisen toiminnan tulee ammattikorkeakouluissa jatkua osana päivittäistä toimintaa ja rahoituksen tulee löytyä korkeakoulun omasta budjetista tai korkeakoulun ulkopuolisista tulonlähteistä, muun muassa hankkeiden kautta. Kansainvälisen henkilövaihdon keskuksen CIMOn perustaminen vuonna 1991 loi omalta osaltaan edellytyksiä kansainvälisen toiminnan aloittamiselle ja kehittämiselle Suomen korkeakouluissa. Vastaavia kansallisia organisaatioita löytyy vain muutamista muista maista. (OPM 2001.)

1990-luvun alussa ammattikorkeakoulujen kansainvälinen toiminta painottui kansainvälisten suhteiden ja yhteistyöverkostojen luomiseen sekä opiskelija- ja opettajavaihdon kasvattamiseen. Aluksi yhteistyö keskittyi Euroopan alueelle EU:n koulutusohjelmien suuntaamana (OPM 2001). 1990-luvun lopulla kansainvälinen yhteistyö alkoi painottua Suomen ammattikorkeakouluissa yhä enemmän myös Euroopan ulkopuolelle ja vieraskielisen opetuksen kehittämiseen. Kansainvälisiin hankkeisiin alettiin panostaa yhä enemmän.

Wächterin (2004) mukaan kansainvälisyyden käsite on muuttunut korkeakoulutuksessa eli voidaan puhua *vanhasta ja uudesta kansainvälisyydestä*. Teekens (2004) puhuu traditionaalisesta kansainvälisyydestä, jossa painotettiin ainoastaan liikkuvuutta. Myös Wächterin mukaan kansainvälisyys nähtiin aluksi ainoastaan opiskelija-, opettaja- ja tutkijaliikkuvuutena, nykyään liikkuvuus on vain osa kansainvälisyyttä. Kansainvälisyys-käsitteen merkitys alkoi laajentua 1990-luvulla kaksois- ja yhdistelmä-tutkintojen ja ulkomailla suoritettujen opintojen hyväksiluvun myötä. 1990-luvun puolessa välissä alettiin painottaa verkostoitumista, tämän jälkeen rajoja ylittävää koulutustarjontaa (transnational education, borderless education), Euroopan laajuista koulutuksen laadunvarmistusta, opintopisteisiin siirtymistä ja tutkintorakenteita. Nyt 2000-luvulla

kansainvälistymisen käsite pitää Wächterin mukaan sisällään elinikäisen oppimisen, markkinaorientoituneen koulutuksen sekä koulutuksen kansainvälisten standardien ja kvalifikaatiovaatimusten määrittelyn (vrt. Tuning-hanke). Uuden kansainvälistymisen nähdään liittyvän enemmän strategisiin ja koulutuspoliittisiin kysymyksiin. Söderqvist (2002) erottaa tutkimukseen *kansainvälistymisessä viisi eri tasoa*: 1) marginaalisen aktiviteetin, jolloin opiskelijoista muutama lähtee vaihtoon free moverina ja opettajista jotkut osallistuvat konferensseihin, myös vieraita kieliä opetetaan, 2) opiskelijaliikkuvuuden vaiheen, 3) kansainvälisten hankkeiden aloittamisen koulutuksen ja tutkimuksen alueella ja siihen liittyvän opettajavaihdon, 4) institutionaalisen kansainvälistymisen vaiheen ja 5) kansainvälisten koulutusmarkkinoiden vaiheen.

Coyne (2004) näkee kansainvälistymisessä kolme vaihetta: 1) *pioneerivaiheen*, joka alkoi 1970-luvulla kestäen vuoteen 1984 ja jonka päätavoitteena oli koulutuksen laadun kehittäminen opettajien ja opiskelijoiden kokemusten kautta, 2) *suuren menestyksen päivät* vuosina 1985–1995, jolloin käännekohtana voidaan pitää 1985 pidettyä ICP-konferenssia, 3) *johtamisen* vuoden 1995 jälkeen, jolloin Sokrates ja Leonardo tulivat Euroopan johtaviksi koulutusohjelmiksi ja kansallinen näkökulma laajentui kansainväliseksi. Koulutus nähtiin myös diplomatian välineeksi ja keinoksi hoitaa maanosien välisiä suhteita muun muassa uusien koulutusohjelmien (Tempus, EU-Kanada, EU-USA, ALFA, Asia-Link, Erasmus Mundus, EU-Australia, Uusi-Seelanti ja Japani) kautta tulevin resurssein. Ohjelmille tuli myös ei-koulutuksellisia tavoitteita, muun muassa sosiaalinen ja taloudellinen kehitys.

Korkeakoulujen yhteistyön ohelle on noussut korkeakoulujen keskinäinen kilpailu Suomessa, Euroopan sisällä ja maailmanlaajuisesti. Kilpailua käydään lahjakkaista opiskelijoista, opettajista ja tutkijoista sekä ulkopuolisesta, usein kansainvälisestä rahoituksesta. Toisaalta pyrkimyksenä on myös vahvistaa Euroopan kilpailukykyä Aasiaan ja Yhdysvaltoihin nähden. Suomen onkin oltava aktiivinen toimija eurooppalaisen korkeakoulutus- ja tutkimusalueen rakentamisessa. (OPM 2001; OPM 2004b; Valtion tiede- ja teknologianeuvosto 2003.) Verkottuminen ja laadukas, luotettava yhteistyö ovat tehokkaan kilpailun edellytyksiä suomalaiselle korkeakoulutukselle.

## 2 Kansainvälisestä toimintaympäristöstä nousevat haasteet korkeakoulujen verkostoitumiselle

Korkeakoulutus kohtaa toimintaympäristössään monia uusia haasteita, muun muassa muutoksen kohti osaamistaloutta ja osaamisyhteiskuntaa sekä uuden informaatio- ja kommunikaatioteknologian kehityksen ja sen vaikutukset. Lisäksi korkeakoulut toimivat taloudellisessa, sosiaalisessa, poliittisessa ja kulttuurisessa ympäristössä, joka eurooppalaistuu, kansainvälistyy ja globalisoituu nopeasti. Korkeakouluja pidetään yleensä myös muita instituutioita kykenevämpänä sulauttamaan kansainvälisyys omaan toimintaansa. (Huisman & van der Wende 2004, 2005; Scott 2004.)

Euroopan Unionin perustamissopimusten mukaan *koulutuspoliittinen* toimivalta kuuluu pääasiassa jäsenmaille. Niinpä yhteisötason korkeakoulutuksen toimenpiteet ovatkin liittyneet erityisesti liikkuvuuden lisäämiseen, koulutuksen laadun parantamiseen ja koulutuksen eurooppalaisen ulottuvuuden vahvistamiseen. Koulutuspolitiikan osuus EU:n budjetissa on vain noin 0,5 prosenttia. Tukemalla opiskelijoiden liikkuvuutta ja kehittämällä opintosuoritusten ja tutkintojen tunnustamisjärjestelmiä pyritään tukemaan myös työvoiman liikkuvuutta EU:n sisällä. Yhteiset koulutusohjelmat helpottavat tutkintojen tunnustamista ja vertailtavuutta. Koulutuspolitiikan merkitys on korostunut EU:n viimeaikaisissa linjauksissa, ja se on kytketty entistä tiiviimmin osaksi unionin talous- ja työllisyyspolitiikkaa. EU:n itä-laajentuminen on myös haaste EU:n koulutuspoliittisille linjauksille. (OPM 2001.)

*Sorbonnen-Bolognan prosessi* on esimerkki siitä, että Euroopan Unionin jäsenvaltiot ovat halunneet tiivistää koulutuspoliittista yhteistyötään hallitusten välisenä yhteistyönä. Saksan, Ranskan, Italian ja Iso-Britannian korkeakoulutuksesta vastaavat ministerit allekirjoittivat vuonna 1998 Sorbonnen julistuksen eurooppalaisen korkeakoulutuksen tutkintorakenteen harmonisoinnista. Ajatus tutkintorakenteen yhdenmukaistamisesta kohtasi kuitenkin vastustusta. Niinpä Suomen ja 28 muun Euroopan maan korkeakoulutuksesta vastaavan ministerin kesäkuussa 1999 allekirjoittaman Bolognan sopimuksen tavoitteeksi asetettiin eurooppalaisen korkeakoulutusalueen luominen vuoteen 2010 men-

nessä. Tähän pyritään muun muassa lisäämällä tutkintojen ja tutkintotodistusten vertailtavuutta ja ymmärrettävyyttä, kehittämällä kahdesta syklistä muodostuva tutkintorakenne, ottamalla käyttöön opintosuoritusten siirto- ja mitoitusjärjestelmä (ECTS), kehittämällä laadunarvioinnin eurooppalaista ulottuvuutta sekä poistamalla liikkuvuuden esteitä. Bolognan julistuksen seurantakokouksessa Prahassa vuonna 2001 keskustelun painopiste oli laadunarvioinnissa ja eurooppalaisen akkreditointijärjestelmän tarpeellisuudessa sekä elinikäisessä oppimisessa ja eurooppalaisen koulutuksen kilpailukyvyssä muihin maanosiin nähden. Berliinin ministerikokouksessa vuonna 2003 Bolognan sopimuksen allekirjoittaneiden maiden määrä nousi 40: een. Kokouksessa sovittiin myös, että vuoteen 2005 mennessä, jolloin pidetään seuraava ministerikokous Norjassa Bergenissä, jokaisella korkeakoululla täytyy olla käytössään laadunvarmistusmenetelmä, joka sisältää muun muassa akkreditoinnin, kansainvälisen yhteistyön ja verkostoitumisen.

Bolognan prosessin lisäksi monet muut kansainväliset trendit asettavat haasteita suomalaisten korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmille. Berliinin kokouksen päätöksen mukaan kaikkien maiden tulee ainakin aloittaa siirtyminen kahden syklin koulutusrakenteeseen – tutkintorakenteen uudistus on aloitettukin lähes kaikissa EU-maissa – ja kaikille valmistuville opiskelijoille tulee antaa kansainvälinen tutkintotodistuksen liite Diploma Supplement. Suomessa ammattikorkeakoulut ovat siirtyneet ECTS-pohjaiseen opintojen mitoittamiseen vuonna 2005. (Education and Training, Huisman & van der Wende 2004, 2005; Lehikoinen 2002, OPM 2001, 2003, 2004a; Bolognan prosessi)

Eurooppalaisen korkeakoulutuksen kilpailukyvyyn vahvistaminen *globaaleilla ja kaupallistuvilla koulutusmarkkinoilla* on Bolognan julistuksen keskeinen tavoite. Vahva eurooppalaisen koulutuksen brändi ja englanninkielinen opetus ovat tärkeitä kilpailutekijöitä globaaleilla koulutusmarkkinoilla. EU:n koulutusohjelmien avulla on voitu kehittää Euroopan sisäistä opiskelijavaihtoa. Niinpä Euroopassa opiskeleekin noin puolet maailman ulkomaisista opiskelijoista, mutta kuitenkin yli puolet heistä tulee toisista Euroopan maista. Ulkomaisia vaihto- ja tutkinto-opiskelijoi- ta tulisi saada Eurooppaan myös muista maanosista.



Uutena tuotteena kaupallistuvilla koulutusmarkkinoilla onkin maantieteellisten rajojen yli tarjottava koulutus eli transnational education. Vuonna 2004 avautunut ERASMUS Mundus -ohjelma mahdollistaa yhteisten eurooppalaisten maisteritason koulutusohjelmien suunnittelun ja markkinoinnin Euroopan ulkopuolelle. Ohjelman tavoitteena on 90 eurooppalaisten korkeakoulujen muodostamaa verkostoa ja 250 niiden tarjoamaa EU-Maisterikoulutusohjelmaa (European Union Masters Courses) vuoteen 2008 mennessä. Tärkeää on, että korkeakoulut pystyvät vastaamaan myös yritysten henkilöstön koulutustarpeisiin, muun muassa räätälöimällä tutkintojen sisältöjä tilaajien tarpeisiin. Verkko-opetuksen määrä on lisääntynyt, jopa tutkintoon johtavaa koulutusta tarjotaan Internetin välityksellä, erityisesti Yhdysvalloissa, Kanadassa ja Australiassa. Suomi on asettanut tavoitteeksi olla aktiivinen ja kilpailukykyinen toimija Euroopan korkeakoulutus- ja tutkimusalueella. Tämä edellyttää korkeakoulujen kansainvälisten yhteyksien ja verkostoitumisen voimakasta lisäämistä. Vaikka opiskelijavaihdon luvut ovat Suomessa jatkuvasti lisääntyneet, ei asetettuja tavoitelukuja ole vielä saavutettu. Kansainvälisille koulutusmarkkinoille osallistuminen on myös ollut vielä hyvin vähäistä. Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa 2003–2008 todetaan, että koulutuspalveluiden tulisi kuulua GATS-sopimuksen (General Agreement on Trade in Services) piiriin. (FINHEEC 2004; Huisman & van der Wende 2004, 2005; Enequist 2005; Muche, Kelo & Wächter 2004; OPM 2001, 2004a, 2004b; Van Damme 2004; Wächter 2004.)

Van Dammen (2004) mukaan korkeakoulutus on kiinteästi sidoksissa muutokseen kohti globaalia tietoyhteiskuntaa. Korkeakoulujen onkin kyettävä muuttamaan opetussuunnitelmiaan uusien koulutustarpeiden mukaisesti, ja niiden on rekrytoitava opettajia ja tutkijoita muista maista. Myös kansainvälisiin tutkimushankkeisiin ja verkostoihin tulee päästä mukaan ja kehitettävä kansainvälisiä elementtejä korkeakoulun toiminnassa. Korkeakoulut kuuluvat *kansainväliseen korkeakouluuyhteisöön*, jossa niiden tehtävänä on tiedon tuottaminen (research), tiedon soveltaminen ja levittäminen (service functions) ja tiedon välittäminen koulutuksen kautta (education). Kansainvälisen opiskelun ja korkeakoulun kansainvälisen toiminnan

johtajan täytyykin toimia muutosagenttina omassa korkeakoulussaan (Thullen, Heyl & Brownell 2000; Torenbeek 2005). Söderqvistin (2002) väitöskirjatutkimuksen mukaan kansainvälisen toiminnan johtamisessa on kolme erilaista johtamistyyliä, joita ovat visionäärisen johtamisen lisäksi normijohtaminen ja osallistuva johtaminen.

*Koulutuksen laadun arviointi ja varmistus* joutuvat uusien haasteiden eteen koulutusmarkkinoiden laajentuessa ja kaupallistuessa (Van Damme 2004). Korkeakoulun asiakkaat ja ulkopuoliset rahoittajat ovat entistä kiinnostuneempia koulutuksen sekä tutkimus- ja kehittämistoiminnan laadusta ja kilpailun kiristytessä korkeasta laadusta on tullut myös kilpailutekijä. Euroopassa käynnistyi Bolognan julistuksen jälkeen vilkas keskustelu akkreditoinnista. Ammattikorkeakoulut kävivät läpi Suomessa eräänlaisen akkreditointiprosessin ennen vakinaisen toimiluvan saamista. Opetusministeriön mukaan (2001, 2004a) tavoitteena tulee olla, että Suomen korkeakoulujen arviointi- ja laadunvarmistusjärjestelmät ovat edelleenkin uskottavia ja kansainvälisesti hyväksyttäviä. Kansainvälisessä vertailussa korkeakoulujen kansainvälistä vetovoimaisuutta pidetään yhtenä laadun indikaattorina. Kansainvälisen vuorovaikutuksen on myös nähty olevan olennainen osa koulutuksen laatua. Lisäksi *kansainvälinen tunnettuus* lisää korkeakoulun arvostusta.

Väestön ikääntyminen ja eräiden alojen *työvoimapula* ovat monien Euroopan maiden lähivuosina kohtamia ongelmia. Suomessa työvoimapula koetaan ennusteiden mukaan ainakin palvelualoilla ja tietoteollisuudessa. Aktiivinen maahanmuuttopolitiikka, maahanmuuttajien koulutusmahdollisuuksien kehittäminen ja ulkomaisten tutkinto-opiskelijoiden rekrytointi ovat apuna työvoimapulan ehkäisyssä. Ulkomaisten opiskelijoiden lisäksi ulkomaiset opettajat tuovat merkittävän lisän suomalaiseen osaamiseen. Koulutus- ja tutkintojärjestelmän tulisi kyetä joustavasti reagoimaan näihin työmarkkinoilla ja toimintaympäristössä tapahtuviin muutoksiin. Kestävän taloudellisen ja yhteiskunnallisen kehityksen haasteena on myös se, kuinka pystymme lisääntyvän kansainvälisen kilpailun myötä pitämään *Suomen houkuttelevana elinympäristönä ja houkuttelevana ympäristönä liiketoiminnalle ja työpaikoille*. Globalisaatio ei vaikuta vain talouteen, teknologiaan ja tutkimukseen, vaan se vaikuttaa maa-

han ja alueisiin yhteiskunnan perusrakenteita myöten. Hyvinvoinnin lisäämisen perusedellytyksenä on määrätietoinen investointi tietoon ja osaamiseen sekä sen pohjalta kansainvälisesti menestyvän yritystoiminnan kasvattaminen. (E-Pn liitto 2003, 2006; OPM 2001; Valtion tiede- ja teknologianeuvosto 2003.)

Tiede- ja teknologianeuvoston raportin mukaan (2003) suomalaisten yritysten sekä tutkijoiden yhteistyöintressit suuntautuvat kaikkialle maailmaan, Euroopan ohella suuressa määrin Pohjois-Amerikkaan ja Kauko-Itään. Syynä on laatu, markkinoiden läheisyys ja yhteistyöstä saatava hyvä hyötysuhde. Yhdysvallat on merkittävin uuden tiedon tuottaja ja kaupallistaja; Japani ja Eurooppa ovat Yhdysvaltojen lisäksi johtavat tutkimuksen ja teknologian keskuskeskukset. *Globaalin kansainvälistymisen ja eurooppalaisen yhteistyön tulee kehittyä rinnakkain.* Puhtaasti kansallisia toimintaympäristöjä ei enää ole. Viime vuosina suomalaisen teollisuuden ulkomaille suuntautuneet tutkimus- ja kehitystoiminnan investoinnit ovat kasvaneet nopeammin kuin investoinnit Suomeen (KTM 2001).

### 3 Kansainvälisen tason osaamista, innovaatioita ja uudistumiskykyä verkostoitumisen kautta

Osaamisyhteiskunnan kaksi tukipilaria ovat *eurooppalainen korkeakoulutusalue* ja *eurooppalainen tutkimusalue*. Molemmilla alueilla menestymisen edellytyksenä pidetään sitä, miten hyvin korkeakoulut kykenevät verkostoitumaan Euroopan laajuisesti ja globaalisti. (OPM 2004a, b, c.)

Kansainvälistyvä toimintaympäristö asettaa suomalaiselle osaamiselle, tieteelle, teknologialle ja innovaatiotoiminnalle uusia haasteita. Suomen tiede- ja teknologianeuvoston mukaan (2003) *teknologisten innovaatioiden rinnalla tarvitaan määrätietoista panostamista sosiaaliin innovaatioihin*, jotta yhteiskunnallinen ja sosiaalinen kehitys eivät eriydy talouden ja teknologian kehityksestä. Sosiaaliset innovaatiot saattavat olla jopa edellytyksenä teknologisille innovaatioille. Määrätietoinen innovaatioiden kehittämisyrittäminen ei voi rajoittua vain kansalliseen ympäristöön tai perinteiseen kansainväliseen yhteistyöhön.

Alueiden strategioissa koulutukseen ja tutkimukseen perustuva osaaminen on keskeisellä sijalla ja korkeakoulut nähdään alueiden kehityksen turvaajina. Pysyviä aluevaikutuksia saadaan aikaan vain kansainvälisesti kilpailukykyisen toiminnan kautta. Kansainvälisen tason yhteistyöhön voidaan puolestaan päästä vain näytöillä osaamisesta ja kehityskyvystä. Liikkuvuuden edelleen kasvattaminen edistää myös verkottumista. (OPM 2004c.) Alueet kohtaavat samoja kansainvälistymisen haasteita, joita kohdataan kansallisellakin tasolla. *Vahvistamalla alueiden osaamista sekä kansallista ja kansainvälistä verkottumista yhdessä eri toimijoiden kanssa* kyetään näihin kansainvälistymisen haasteisiin vastaamaan tuloksettaasti. Eurooppalainenkin innovaatiotoiminta tarvitsee kuitenkin monipuolista vuorovaikutusta muiden alueiden ja kolmansien maiden kanssa. Nopeus ja joustavuus sekä korkeatasoinen tieto ja osaaminen ovat strategisia etuja päätöksiä tehtäessä. (Valtioneuvoston kanslia 2004; Valtion tiede- ja teknologianeuvosto 2003.)

*Kansainvälinen yhteistyö tutkimus- ja kehitystoiminnassa* on Varmolan (2002) mukaan ammattikorkeakoulujen kansainvälisen toiminnan uusi painopistealue. Tutkimustoiminnan tulee hänen mukaansa olla kansainvälisesti laadukasta ja alueellisesti vaikuttavaa kehitystoimintaa. Tutkimuksen mukaan noin 44 % ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystyöhankkeista oli vuonna 2002 EU-rahoitteisia (OPM 2004c). EU-rahoituksessa tapahtuvien muutosten jälkeen haasteena tulee olemaan kansainvälisen rahoituksen saanti tutkimus- ja kehittämishankkeille. Tässä onnistutaan vain kansallisen ja kansainvälisen verkostoitumisen ja korkeatasoisen osaamisen avulla. (Liljander 2004.)

Suomalaisten on osana globaaliyhteisöä kyettävä kilpailemaan laadulla muiden maiden kanssa osaavista asiantuntijoista, tutkijoista ja tutkimusresursseista, hankkeista sekä elinkeinoelämän tutkimus- ja kehittämistoiminnasta. *Suomalaisilla toimijoilla tulee olla edellytykset osallistua kansainväliseen yhteistyöhön ja avautuvien yhteistyömahdollisuuksien hyödyntämiseen.* Myös KTM:n raportissa (2001) korostetaan verkostojen sekä yritysten koulutukseen ja teknologiaan perustuvan erityisosaamisen merkitystä, sillä ne mahdollistavat paremman menestymisen kansainvälisessä kilpailussa. Koulutuksen tehtävänä kaikilla koulutusasteilla on suomalaisten kouluttaminen kansainvälisyteen.

Onkin varmistettava, että koulutus sisältää systemaattisesti kansainvälisen ulottuvuuden (Huisman & van der Wende 2004).

Korkeakoulutuksen tulee antaa tutkinnonsuorittajille sellaiset valmiudet, että he kykenevät työskentelemään kansainvälistyvässä toimintaympäristössä sekä kansainvälisillä työmarkkinoilla (KTM 2001; OPM 2001, 2004b). Kotikansainvälistyminen ja virtuaaliympäristön vaikutukset opiskelutapoihin tulee ottaa huomioon muun kansainvälisen toiminnan rinnalla. Myös korkeakoulujen henkilöstöä tulee tukea kansainvälisen osaamisensa kehittämisessä ja verkostoitumisessa muiden asiantuntijoiden kanssa. Henkilöstö puolestaan voi yhdessä opiskelijoiden kanssa olla apuna alueiden ja elinkeinoelämän kansainvälisessä verkostoitumisessa sekä toiminnassa, joka tähtää innovaatioihin, kansainväliseen osaamiseen ja sen hyödyntämiseen. Uutena haasteena korkeakoululla onkin kyetä yhdistämään erikoisosaaminen ja monipuolinen asiantuntijuus hyödyn saajien kanssa tehtävissä hankkeissa. Alueen vahvuuksien säilyminen ja kehittyminen edellyttää sitä, että kansainvälisen yhteistyön mahdollisuudet hyödynnetään tehokkaasti. (Valtion tiede- ja teknologianeuvosto 2003.) Myös Coynen (2004) ja Varmolan (2002) mukaan yliopistojen ja korkeakoulujen tulisi olla alueellisen kehityksen moottoreina ja niiden tulisi jakaa osaamisensa ympäröivän yhteiskunnan ja laajemman ihmisjoukon kanssa. Samaan päätyivät kirjoituksissaan Kehm ja Teichler (1995) 1990-luvun puolessa välissä.

Korkeakoulun rooli tulisi nähdä kansainvälisenä vaikuttajana, kehittäjänä, innovaattorina ja mahdollisuuksien avaajana sekä luotettavana yhteistyökumppanina. Korkeakoulun kansainvälisen osaamisen tunnetuksi tekeminen on tärkeää, samoin kansainvälisen asiantuntijuuden ja verkostojen hyödyntäminen aluekehityksessä. Laadukkaan kansainvälisen toiminnan kautta saavutetaan kansainvälisen tason osaamista (OECD 1999).

## 4 Yhteenveto

Kansainvälinen yhteistyö perustuu nykyään yhä enemmän toimivalle yhteistyölle erilaisissa asiantuntijuusverkostoissa. Verkostot tuleekin nähdä korkeakoulujen vahvuutena ja mahdollisuutena. Verkostoituminen ja laadukas, luotettava yhteistyö ovat kehityksen sekä tehokkaan kilpailun edellytyksiä suomalaiselle korkeakoulutukselle.

Liljander (2004) korostaa raportissaan kansainvälisten yhteistyökumppaneiden tarkkaa valintaa. Korkeakoulujen välisessä yhteistyössä voidaan erottaa kolme tasoa: Ensimmäinen taso käsittää eri maiden korkeakoulujen yksiköiden välisen opiskelija- ja opettajaliikkuvuuteen painottuvan yhteistyön. Toinen taso käsittää korkeakoulujen välisen yhteistyön, joka sisältää liikkuvuuden lisäksi myös hankeyhteistyötä koulutuksen kehittämiseksi. Kolmas ja vaativin taso sisältää yhteistyön, johon kuuluu korkeakoulujen lisäksi myös sidosryhmien edustajia elinkeino-, palvelu- ja julkiselta sektorilta. Yhteistyö painottuu tutkimus- ja kehittämistoimintaan, johon voi sisältyä myös opiskelija- ja asiantuntijaliikkuvuutta. Kaikkien ulkomaisten yhteistyökumppaneiden kanssa ei ole mahdollista pyrkiä kolmannelle tasolle saakka.

Nykyisin korkeakoulut ovat osa kansainvälistä toimintaympäristöä. Tästä syystä koulutuksen on myös vastattava kansainvälistymisen ja verkostoitumisen haasteisiin. Opiskelijoiden ja ympäröivän yhteiskunnan tarpeet muuttuvat nopeasti, ja korkeakoulujen henkilökunnan onkin kyettävä vastaamaan näihin muuttuneisiin tarpeisiin mahdollisimman tehokkaasti. Myös opettajan, asiantuntijan ja hallintohenkilöstön työ on muuttunut eikä entiseen ole paluuta. Kansainvälisyys ja verkostoituminen voidaan myös kokea työssä haasteellisina oppimisprosesseina, omaa ammattitaitoa kehittävinä sekä työtyytyväisyyttä lisäävinä.

Verkostoituminen edesauttaa myös toimintaa eurooppalaisella ja globaalilla korkeakoulutus- ja tutkimusalueella. Kilpailukykyä koulutusmarkkinoilla parantaa laadukkaan toiminnan lisäksi verkostoituminen, mikä auttaa myös rahoituksen saamista tutkimus- ja kehittämishankkeille. Kansainvälinen verkostoituminen vahvistaa myös innovaatiotoimintaa sekä osaamisen kehittymistä, mikä on välttämätöntä alueiden kehittymiselle.

## Lähteet

- Coyne, D. 2004. From regional integration to global outreach. The education policies of the European Commission. Wächter B. (eds.) 2004. Higher Education in a Changing Environment. ACA Papers on International Cooperation in Education. Bonn: Lemmens Verlags- & Mediengesellschaft mbH.
- Education and Training. [http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/higher/higher\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/higher/higher_en.html). Higher Education in Europe. 16.6.2004.
- Enequist, G. 2005. The Internationalisation of Higher Education in Sweden. Högskoleverket. Stockholm: National Agency for Higher Education. Högskoleverkets rapportserie 2005:27 R.
- Etelä-Pohjanmaan maakuntaohjelma 2003–2006. Etelä-Pohjanmaan liitto. Julkaisu A:11. Seinäjoki: Kirjapaino IL-MO.
- Etelä-Pohjanmaan maakunta-suunnitelma 2030. Kansallisesti ja kansainvälisesti vetovoimainen luova yrittäjyysmaakunta. Etelä-Pohjanmaan liitto. Julkaisu A:17.
- FINHEEC. 2004. Equal, but Different. An Evaluation of the Postgraduate Polytechnic Experiment in Finland. Final Report. Finnish Higher Education Evaluation Council – FINHEEC. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Huisman, J. & van der Wende, M. (eds.) 2004. On Cooperation and Competition. National and European Policies for the Internationalisation of Higher Education. ACA Papers on International Cooperation in Education. Bonn: Lemmens Verlags- & Mediengesellschaft mbH.
- Huisman, J. & van der Wende, M. (eds.) 2005. On Cooperation and Competition II. Institutional Responses to Internationalisation, Europeanisation and Globalisation. ACA Papers on International Cooperation in Education. Bonn: Lemmens Verlags- & Mediengesellschaft mbH.
- KTM. 2001. Kansainvälistymisen edistäminen – suomalainen intressi. Yritysten viennin ja kansainvälistymisen edistämisen (VKE) -toimikunnan mietintö. Kauppa- ja teollisuusministeriön työryhmä- ja toimikuntaraportteja 16/2001. Markkinaosasto. Helsinki: Edita Oyj.
- Lehikoinen, A. 2002. Tutkintojärjestelmien ja korkeakoulumallien kehitys Euroopassa. Teoksessa Liljander J-P. (toim.) 2002. Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Arene. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Liljander, J-P. 2004. Ammattikorkeakoulutuksen asema eurooppalaisella korkeakoulutusalueella. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:10. Opetusministeriö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Muche, F., Kelo, M. & Wächter B. 2004. The Admission of International Students into Higher Education. Policies and Instruments. ACA Papers on International Cooperation in Education. Bonn: Lemmens Verlags- & Mediengesellschaft mbH.
- OECD. 1999. Quality and Internationalisation in Higher Education. Programme on Institutional Management in Higher Education. Imhe.
- OPM. 2001. Korkeakoulutuksen kansainvälisen toiminnan strategia. Opetusministeriön työryhmien muistioita 23:2001. Helsinki: Yliopistopaino.
- OPM. 2003. Korkeakoulujen opintoaikojen lyhentämisen toimenpideohjelma. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003:27. Opetusministeriö. Helsinki: Yliopistopaino.
- OPM. 2004a. Korkeakoulutuksen laadunvarmistus. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:6. Opetusministeriö. Helsinki: Yliopistopaino.
- OPM. 2004b. Koulutus ja tutkimus 2003–2008. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriö. Helsinki: Yliopistopaino.
- OPM. 2004c. Tutkimus- ja kehitystyö suomalaisissa ammattikorkeakouluissa. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:7. Opetusministeriö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Scott, P. 2004. Internationalisation in the age of globalisation: competition or cooperation? Wächter B. (eds.) 2004. Higher Education in a

- Changing Environment. ACA Papers on International Cooperation in Education. Bonn: Lemmens Verlags- & Mediengesellschaft mbH.
- Söderqvist, M. 2002. Internationalisation and its Management at Higher-Education Institutions. Applying conceptual, content and discourse analysis. Helsinki School of Economics. Acta Universitatis Oeconomicae Helsingiensis A-206. Helsinki: HeSE print.
- Teekens, H. 2004. Internationalisation at Home. Wächter B. (eds.) 2004. Higher Education in a Changing Environment. ACA Papers on International Cooperation in Education. Bonn: Lemmens Verlags- & Mediengesellschaft mbH.
- Teichler, U. & Kehm, B. 1995. Towards a new Understanding of the Relationships between Higher Education and Employment. Journal of Education 24 (2), ss. 115–132.
- Thullen, M., Heyl, J. D. & Brownell, B. 2000. The Chief International Education Administrator (CIEA) as an Agent for Organizational Change. Association of International Education Administrators (AIEA). Produced by the Northern Illinois University Offices of Publications and Document Services.
- Torenbeek, J. (eds.) 2005. Managing an international office. EAIE Professional Development Series for International Educators. Amsterdam: Drukkerij Raddraaier.
- Valtioneuvoston kanslia. 2004. Osaava, avautuva ja uudistuva Suomi. Suomi maailmantaloudessa -selvityksen loppuraportti. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 19/2004. Helsinki: Edita Oyj.
- Valtion tiede- ja teknologianeuvosto. 2003. Osaaminen, innovaatiot ja kansainvälistyminen. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Van Damme, D. 2004. Outlooks for the international higher education community in constructing the global knowledge society. Wächter B. (eds.) 2004. Higher Education in a Changing Environment. ACA Papers on International Cooperation in Education. Bonn: Lemmens Verlags- & Mediengesellschaft mbH.
- Varmola, T. 2002. Ammattikorkeakoulujen tulevaisuudennäkymiä. Teoksessa Liljander, J.-P. (toim.) 2002. Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Arene. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Wächter, B. 2004. Internationalisation – a changed concept. Wächter B. (eds.) 2004. Higher Education in a Changing Environment. ACA Papers on International Cooperation in Education. Bonn: Lemmens Verlags- & Mediengesellschaft mbH.
- Www.minedu.fi/opm/koulutus/yliopistokoulutus/bolognaprosessi.html*  
Koulutus. Bolognan prosessi. 9.3.2004

# Jalkauttaminen verkostojen haasteena

*Paula Salonen*

## 1 Alkusanat

Verkostot tuottavat onnistuneimmillaan niissä mukana oleville henkilöille ja yhteisöille innovaatioita, uudenlaista osaamista ja uusia kokemuksia. Ammattikorkeakoulujen verkostoissa näitä voivat olla esimerkiksi uudet opetusmenetelmät, uudet opetusmateriaalit ja -teknologiat tai uudet pedagogiset innovaatiot.

Verkostoilla ja niiden tuloksilla on kuitenkin merkitystä vain, jos ne otetaan käyttöön ja ne johtavat toiminnallisiin muutoksiin halutussa kohderyhmässä. Kuten Anne-Mari Sund omassa artikkelissaan tässä julkaisussa toteaa, keskeinen haaste ammattikorkeakoulujen verkostoissa on ollut se, miten tuloksia, kokemuksia ja hyviä käytänteitä saadaan levitettyä ja hyödynnettyä mahdollisimman laajasti. Meistä monilla on varmasti kokemuksia hankkeista, joiden tulosten jalkauttaminen on jäänyt puolitiehen ja sinänsä ansiokkaat loppuraportit pölyttyvät kaapeissa. Verkoston tai kehittämisprojektin onnistumisen mittana on se, että se johtaa haluttuihin toiminnallisiin muutoksiin.

Tässä kirjoituksessa pohditaan sitä, millaisilla keinoilla verkostohankkeiden tulokset löytävät parhaiten tiensä käytäntöön – ammattikorkeakoulujen arkipäivään. 'Jalkauttaminen' nähdään artikkelissa innovaatioiden diffuusiona. Kirjoitus nojautuu Rogersin (1983)

innovaatioiden diffuusioteoriaan sekä Hägerstrandin (1967) innovaatioiden diffuusion alueellisen leviämisen malliin.

Teemaa lähestytään innovaatio- ja diffuusioprosessin sekä erilaisten viestintäkanavien näkökulmasta, mutta ennen kaikkea prosesseissa toimivien ihmisten ja heidän erilaisten rooliensa näkökulmasta. Kirjoituksessa esitettävä muutama käytännön esimerkki perustuu valtakunnalliseen harjoittelun kehittämissankkeeseen.

## 2 Verkostoissa syntyvät innovaatioita

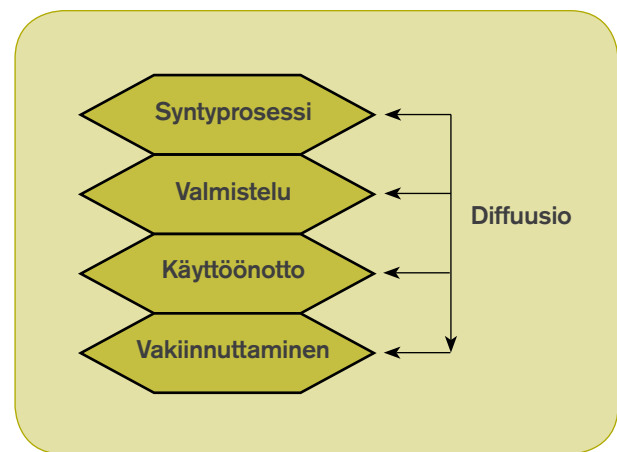
Rogers (1983, 11) on määritellyt innovaation ideaksi, käytännöksi tai esineeksi, jonka yksilö tai yhteisö kokee uudeksi. Merkitystä ei ole sillä, onko innovaatio absoluuttisesti uusi. Riittää, että se koetaan uudeksi. Fullan (2001) luokittelee koulutukseen liittyvät innovaatiot kolmeen ryhmään. Niitä ovat 1) uudet opetusmateriaalit ja -teknologiat, 2) uudet opetusmenetelmät tai strategiat ja 3) uudet pedagogiset oletukset tai teoriat.

Kolehmainen (1997, 46) mukaan ammattikorkeakouluyhteisössä innovaatio on prosessi, jonka tavoitteena on ammattikorkeakoulujärjestelmässä uusien välineiden, käytäntöjen, ajattelumallien tai toimintatapojen kehittäminen, käyttöönotto tai soveltaminen. Ennakolta näihin innovaatioihin liitetään koulutuksen laatua parantava arvovaatimus. Kun tarkastellaan ammattikorkeakoulujen valtakunnallisia verkostohankkeita, on helppoa yhtyä Kolehmaisen määritelmään.

Käynnissä olevista verkostohankkeista Fullanin luokittelun mukaisesti uusia opetusmateriaaleja ja -teknologioita ovat kehittäneet esimerkiksi verkkokoulutustuotteita työstävä Virtuaaliammattikorkeakoulu ja Aasia-opintojen kokonaisuuden toteuttanut PINNET-verkosto. Ammattikorkeakoulujen yrittäjyysverkosto Finpin on puolestaan hyvä esimerkki uusien strategioiden luomisesta yrittäjyysstrategiallaan ja tuotantopainotteisen insinööriskoulutuksen laatu- ja kehittämishanke Tupa puolestaan uusista opetusmenetelmistä (työpaikkaintegroidut opinnot) insinööriskoulutuksen saralla. Uusia pedagogisia oletuksia ja teorioita on ke-

hitetty myös useissa verkostoissa. Virtuaaliammattikorkeakoulu on ansiokkaasti kehittänyt virtuaalipedagogiikkaa ja verkkomentorointia ja Oped-Exo-hanke callidus-tuutorointia. Kever-verkosto on keskittynyt edistämään laajasti ammattikorkeakoulutusta koskevaa tutkimusta ja lisäämään tutkijoiden keskinäistä vuorovaikutusta.

Innovaatiot kehittyvät verkostoissa omaksuttavaan ja käyttökelpoiseen muotoon prosessinomaisesti. Tämä prosessi on yleensä hidas, jopa vuosia kestävä. Kolehmainen (1997, 46–47) on kuvannut innovaatioprosessia nelivaiheisesti (kuva 1).



Kuva 1. Innovaatioprosessi (Kolehmainen 1997, 47 mukaan)

Ensimmäisessä eli syntyprosessissa ideajoukosta syntyy innovaatio, joka voi edelleen kehittyä ja muuntua. Ammattikorkeakoulujen yhteisissä verkostohankkeissa innovaatiot ovat voineet saada alkunsa hyvin erilaisista lähtökohdista. Osalle hankkeista on annettu opetusministeriöstä tiettyjä kehittämiskohteita, joihin on toivottu puututtavan. Toiset taas ovat syntyneet puhtaasti ammattikorkeakoulujen oma-aloitteisuudesta ja tarpeista koota kehittäjiä yhteen.

Toisessa, valmisteluvaiheessa, informaation saamisella innovaatiosta on keskeinen merkitys. Mikäli informaatio on myönteistä, johtaa se innovaation käyttöönottoon. Tämä vaihe voi myös johtaa innovaation torjuntaan tai myöhempään käyttöönottoon. Jari Laukia huomauttaa artikkelissaan tässä julkaisussa, että kehittämiss verkostot saatetaan kokea ammattikorkeakoulun autonomiaa rajoittaviksi, koska niiden

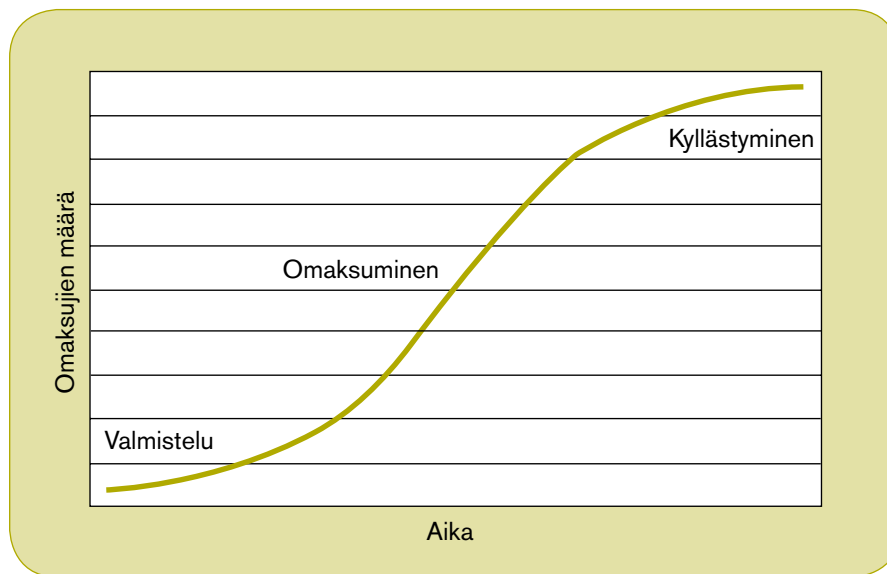
kautta syntyy uudenlaista norminmuodostusta parempien käytänteiden kehittämiseksi. Normeiksi koetut hyvien käytänteiden kuvaukset voidaan nähdä siten omaa toimintavapautta rajoittavina. Anne-Mari Sundin mukaan tämän välttämiseksi monissa verkostoissa on otettu lähtökohdaksi se, että kehitettävä teema ei voi toteutua samalla lailla kaikissa ammattikorkeakouluissa, koulutusaloilla ja koulutusohjelmissä. Jokaisen on muokattava omat toimintatapansa.

Kolmannessa vaiheessa, käyttöönottossa, hankitaan ensimmäiset kokemukset innovaation soveltamisesta käytännössä, mahdollisesti muokataan innovaatiota paremmin tarpeita vastaaviksi ja tehdään päätökset sen vakiinnuttamisesta. Viimeisessä vaiheessa ollaankin jo pitkällä: innovaatiosta tulee osa organisaation normaalia toimintaa.

### 3 Jalkauttamisessa on kyse innovaatioiden diffuusiosta

Innovaatioprosessi etenee ja innovaatio saavuttaa useampia käyttäjiä diffuusioprosessin välityksellä (Kolehmainen 1997, 47). Verkostotyön jalkauttamista voidaankin tarkastella innovaatioiden diffuusion näkökulmasta. Innovaatioiden diffuusiolla tarkoitetaan innovaatioiden leviämistä yksittäisten henkilöiden joukossa, erillisissä sosiaalisissa järjestelmissä, tuotantolaitoksissa tai organisaatioissa (Kolehmainen 1997, 54). Innovaatiot leviävät aika/omaksujien määrä-akselilla S-kirjaimen muotoisen käyrän mukaisesti (kuva 2).

Diffuusion alkuvaiheessa omaksujia on vähän ja uusien omaksujien määrä lisääntyy hitaasti. Omaksuvaiheessa diffuusio on tehokasta ja uusia omaksujia



**Kuva 2.** Innovaatioiden diffuusio tapahtuu S-muotoisen käyrän mukaan (mukaellen Hagget 1983, 316)



tulee nopeasti lisää (Haggett 1983, 308). Omaksujien määrän kasvaessa 10–25 prosenttiin potentiaalisista omaksujista diffuusio nopeutuu ja jatkuu niin, ettei sitä ole ehkä enää mahdollista pysäyttää (Rogers 1983, 245). Tai kuten Fullan (1994, 205) on todennut: järjestelmät muuttuvat, kun kyllin monta hengenheimoista liittyy yhteen. Kyllästymisvaiheessa innovaatio on jo niin laajalle levinnyt, että uusia omaksujia ei enää juuri tule (Haggett 1983, 308).

Valtaosalla innovaatioista niiden omaksuminen noudattelee S-käyrää, mutta käyrän kaltevuus vaihtelee innovaatiosta toiseen (Rogers 1983, 23). Omaksumisnopeuteen vaikuttavat innovaation ominaisuudet, jotka ovat Kolehmainen (1997, 65–66) mukaan seuraavat:

- innovaation suhteellinen paremmuus verrattuna ideaan, jonka se korvaa
- innovaation soveltuvuus

- innovaation ymmärrettävyys
- innovaation kokeiltavuus
- innovaation siirrettävyys toisille omaksujille.

Myös saman innovaation omaksumisnopeudessa eri yksilöillä ja sosiaalisilla ryhmillä on huomattavia eroja (Rogers 1983, 23).

## 4 Diffuusioprosessia tukeva verkosto

Kaikkien tässä kirjassa esitettävien verkostoiden kehittämistyössä on kyse koko ammattikorkeakoulujärjestelmää koskevista valtakunnantason kehittämissaasteista. Jotta verkoston tulokset siirtyvät parhaiten käytännön toimintaan – verkosto on rakenteeltaan

### Case 1.

#### Harjoittelun mitoituksen muuttaminen

Harjoittelun kehittämishankkeessa (Harke) innovaatioiden diffuusion S-käyrä on mahdollista havaita esimerkiksi tekniikan ja liikenteen alan harjoittelun mitoituksen muuttamisessa.

Tekniikan ja liikenteen alalla harjoitteluvaatimus on 30 opintopistettä (vuoteen 2005 saakka 20 opintoviikkoa). Silti vain muutama ammattikorkeakoulu oli pari vuotta sitten mitoitannut harjoittelun ammattikorkeakouluasetusta vastaavaksi eli 20 viikoksi opiskelijan työtä. Valtaosa ammattikorkeakouluista asetti opiskelijoille suuremmat vaatimukset, joka oli yleensä 12 kuukautta.

Valtakunnan tasolla käytäntö oli opiskelijoita eriarvoistava ja lisäksi ammattikorkeakouluasetuksen vastainen. Insinööri (AMK) -koulutuksessa harjoittelun mitoituskiista oli elänyt vuosikaudet, eikä konsensusta asiaan näyttänyt löytyvän.

Kun harjoittelun kehittämishanke aloitti vuonna 2004, yksi sen tavoitteista oli saada yhtenäistettyä tekniikan ja liikenteen alan harjoittelun mitoitus. Alkuvaiheessa ammattikorkeakouluissa oli havaittavissa

selvää vastarintaa ajatukselle, jossa opiskelijan harjoitteluvaatimusta pienennettäisiin. Nähtiin, että se söisi tulevien insinöörien (AMK) osaamista ja veisi uskottavuutta koulutuksen laadusta.

Harken kanssa samanaikaisesti oli käynnissä opintopistejärjestelmään siirtyminen. Järjestelmässä kantavana ajatuksena oli opintojen kuormittavuus. Opintopistejärjestelmään siirtyminen toimikin hyvänä keppihevosen harjoittelun mitoituksen uudelleen tarkastelulle.

Niinpä jo saman vuoden syksyllä henkilöt, jotka aiemmin olivat vastustaneet muutosta, olivat jo huomattavasti myönteisempiä. Nähtiin, että suuremmalla panostamisella harjoittelun laatuun voitaisiin korvata menetettyä määrää. Alkoivatpa muutamat jopa puhua harjoittelupedagogiikasta!

Yksi jos toinenkin ammattikorkeakoulu alkoi muuttaa harjoittelun mitoitusvaatimuksia. Diffuusioprosessin omaksumisvaihe oli kiivaimmillaan syyslukukaudella 2005. Ja tänä päivänä vanhan käytännön mukaan ei taida toimia enää juuri mikään ammattikorkeakoulu.

diffuusioprosessia tukeva –, olisi koko verkostoa lähde-  
tettävä rakentamaan jalkautuminen silmällä pitäen.

Monialaiseen verkostoon olisi tärkeää saada kootua toimijoita eri puolilta maata, eri koulutusaloilta ja erilaisista työtehtävistä. Jalkauttaminen ei onnistu, mikäli vain ylin johto on sitoutunut eikä myöskään silloin, mikäli pelkästään opettajat ja muut käytännön toimijat ovat sitoutuneet. Jalkauttaminen vaatii sitoutumista kaikilla organisaation tasoilla. Kolehmainen (1997, 169) kuitenkin painottaa, että innovaatioiden omaksuminen tapahtuu paremmin, jos opettajat koke-

vat, että päätös innovaatioiden implementoinnista on tehty selkeästi oppilaitostasolla. Kehittämishankkeen onnistumisessa rehtorin ja muun lähijohdon sitoutuminen on siten erittäin tärkeää.

Sund korostaa lisäksi, että kehittämisverkoston vetämisessä innostuksen aikaansaaminen ja osapuolten saaminen puhaltamaan yhteen hiileen ovat korostuneen tärkeitä. Innostuksen roihua on kuitenkin löydyttävä jokaisesta mukanaolijasta, se ei ole pelkästään verkoston vetäjän vastuulla.

## Case 2. Verkostoa rakentamassa

Harjoittelun kehittämishankkeen verkoston rakentaminen pyrittiin tekemään huolellisesti. Aluksi kaikkia ammattikorkeakouluja pyydettiin nimeämään verkostoon yhteyshenkilö, jonka tehtävänä olisi toimia verkoston ja oman ammattikorkeakoulun välisenä linkkinä.

Tämän jälkeen hankkeen organisointiin otettiin mallia jo aiemmin toimineista opintojen ohjauksen sekä ura- ja rekrytointipalveluiden kehittämishankkeilta. Toimintatavaksi valittiin työengastyöskentely, joka keskittyi tiettyihin keskeisiin harjoittelun teemakokonaisuuksiin, kuten ohjaukseen ja arviointiin, sekä lisäksi eri koulutusaloihin. Työrenkaita oli kaikkiaan kaksitoista.

Jokaisella työrenkaalla oli oma vetäjänsä. Temaattisten työrenkaiden vetäjät valittiin siten, että saatiin mahdollisimman laaja alueellinen kattavuus yhdistettynä teemakokonaisuuden substanssiosaamiseen. Tämän nähtiin olevan eduksi tuleville diffuusioprosesseille.

Koulutusala-kohtaisten työrenkaiden vetäjien valinnassa konsultoitettiin ARENE ry:n koulutusala-kohtaisten kehittämisryhmien puheenjohtajia ja valinnat tehtiin heidän esityksestään, kuitenkin siten, että mukaan saataisiin henkilöitä mahdollisimman laajalta alueelta.

Kuvassa 3 on esitetty harjoittelun kehittämisverkoston vastuuhenkilöiden maantieteellinen sijainti.

Työrenkaisuun valittiin lisäksi viidestä kahdeksaan henkilöä muodostavat ydinryhmät. Ydinryhmien henkilöiden tehtävänä oli työstää ja valmistella ryhmien asioita. Ydinryhmien jäsenet tulivat laajalti eri puolilta Suomea. Jokaisessa ydinryhmässä oli mukana myös opiskelijaedustaja, jotka SAMOK ry nimesi. Riikka Koivisto toteaaakin omassa artikkelissaan, että opiskelijat ovat kokeneet päässeensä todella vaikuttamaan opiskelun sujuvuuden kannalta tärkeään osa-alueeseen Harkessa ja korostaa, kuinka tärkeää on tunnustaa opiskelijat tällä tavoin ammattikorkeakoulu yhteisön tasavertaisiksi jäseniksi.

Koko Harke-verkoston periaatteeksi otettiin se, että kaikki halukkaat henkilöt pääsevät toimintaan mukaan sillä intensiteetillä, mihin kullakin henkilöllä olisi kiinnostusta tai mahdollisuuksia. Osallistumismahdollisuuksia pyrittiin tietoisesti tarjoamaan järjestämällä työrenkaiden tapaamisia ja seminaareja mahdollisimman monilla eri paikkakunnilla.

Kokonaisuudessaan Harke-verkoston rakentamisen voidaan todeta olleen onnistunut: Lopputulemana verkostossa oli aktiivisesti mukana kaikkiaan lähemmäs viisisataa henkilöä kaikista Suomen ammattikorkeakouluista. Mukana oli niin opetushenkilöstöä, hallintohenkilöstöä kuin opiskelijoita.



**Kuva 3.** Vastuuhenkilöiden sijaintipaikat harjoittelun kehittämishankkeessa

## 5 Verkostotoimijoiden monet roolit

Ihmisillä on erilaisia rooleja verkostoissa. Sund kirjoittaa itse havainneensa, että ammattikorkeakoulujen verkostoissa toimivat ihmiset voidaan luokitella rooliensa perusteella kolmeen kategoriaan: aktiivisiin kehittäjiin, sopuisiin osaajiin ja etäisiin skeptikoihin. Aktiiviset kehittäjät osallistuvat innokkaina moniin eri verkostoihin ja heillä on runsaasti kehittämissideita. Etäiset skeptikot eivät koe saavansa hankkeista apua omaan työhönsä tai koe niistä olevan hyötyä. He myös joissakin tapauksissa katsovat, että hankkeet ovat resurssien tuhlausta. Näiden kahden ryhmän väliin jäävät sopuisat osaajat, jotka osallistuvat verkostoihin, eivät kuitenkaan suurella antaumuksella vaan omien

mahdollisuuksiensa mukaan.

Aktiivisille kehittäjille ja sopuisille osaajille verkostoituminen voidaan omassa työssä kokea haasteellisena oppimisprosessina, omaa ammattitaitoa kehittävänä sekä työtyytyväisyyttä lisäävänä, kuten Kitinoja kirjoittaa artikkelissaan. Hautala ja Kantola lisäävät, että sosiaaliset verkostot auttavat pääsyyssä erilaisiin kilpailuetua tuoviin informaatiolähteisiin, joita verkoston jäsenet muuten eivät ehkä pystyisi lainkaan saavuttamaan. Sosiaalisen pääoman avulla asiantuntija voi saavuttaa jotain uutta tai itselle yksin tavoittamattomissa olevaa muiden osaamisen kautta. Valtakunnallisesta verkostosta voidaan esimerkiksi hakea vahvistusta omalle asemalle omassa organisaatiossa.

Etäiset skeptikot voivat puolestaan kokea yhteisösuhteiden kehittelyn ammattikorkeakouluissa

### Case 3. Muutosagenttina ja mielipidejohtajana Harkessa

Harjoittelun kehittämishankkeessa temaattisten työreikaiden – harjoittelukäytänteet, innovatiiviset harjoittelukäytänteet, ohjaus ja arviointi sekä rahoitus – potentiaalisia puheenjohtajia ”haisteltiin” etukäteen tarkkaan. Kun temaattiset työreikat aloittivat syksyllä 2004, koko edeltävä kevät kartoitettiin mahdollisia tehtäviin sopivia henkilöitä.

Tavoitteena oli saada jo edellä mainittujen substanssiosaamisen ja alueellisen kattavuuden lisäksi eri koulutusalojen näkökulmia sekä ennen kaikkea avarakatseisuutta, intoa ja kykyä toimia tiukassakin paikassa sekä muutosagenttina

että mielipidevaikuttajana. Persoonaa ja vuorovaikutustaitoja pidettiin myös tärkeinä ominaisuuksina.

Perusteellinen pohjatyö kannatti ja puheenjohtajiksi lupautuivat rautaiset ammattilaiset ja valloittavat persoonat: yksikönjohtaja Risto Kimari Oulun seudun ammattikorkeakoulusta, yliopettaja Sirpa Laitinen-Väänänen Lahden ammattikorkeakoulusta, osaamiskeskuksen päällikkö Carita Prokki Tampereen ammattikorkeakoulusta sekä hallinto- ja talousjohtaja Keijo Tikka Mikkelin ammattikorkeakoulusta.

olevan osittain ulkopuolelta annettu tehtävä, joka ei välttämättä ole ollut esimerkiksi opettajan omasta toiminnasta lähtevää, kuten Laukia ym. kirjoittavat. Verkostomaisessa toiminnassa opettaja voikin kokea itsensä yksilönä epävarmaksi.

Kaikista verkostoista löytyy näihin eri kategorioihin kuuluvia henkilöitä. Kaikki he ovat tärkeitä, mutta innovaatioiden aktiivinen levittäminen ja eteenpäin myyminen käy todennäköisesti luontevimmin Sundin nimeämiltä aktiivisilta kehittäjiltä. Aktiivisilla kehittäjillä, muutosagenteilla ja mielipidevaikuttajilla on erittäin suuri merkitys diffuusioprosesseissa (Rogers 1987, 27).

Innovaatioiden ”markkinoinnissa” erityisesti muutosagenttien merkitys on oleellinen, sillä he välittävät viestin uudesta ideasta vastaanottajille (Kolehmainen 1997, 60). Uudistusmielisiltä muutosagenteilta vaaditaan monesti jääräpäisyyttä ja periksiantamattomuutta. Anniina Korpela kirjoittaa artikkelissaan, että esimerkiksi Virtuaaliammattikorkeakoulussa toimivien on täytynyt sietää muutosvastarintaa ja olla innovatiivisia.

Mielipidejohtajat puolestaan voivat joko tukea muutosagenttien toimintaa tai aikaansaada innovaatioita vastustavan opposition, sillä he kykenevät vaikuttamaan yksilön asenteisiin ja muuttamaan käyttäytymistä (Kolehmainen 1997, 60; Rogers 1987, 27).

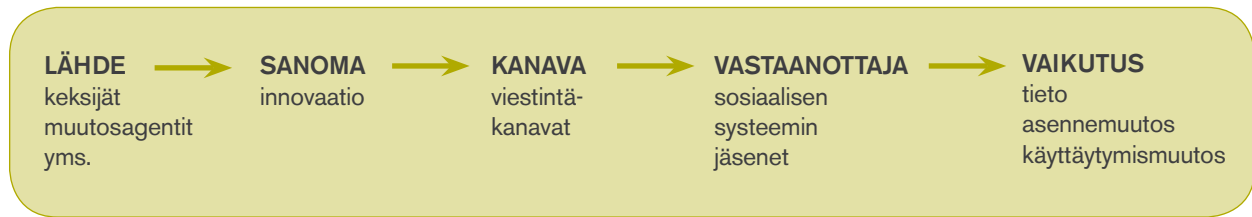
## 6 Viestinnän tärkeä rooli diffuusioprosessissa

Verkostot luovat innovaatioita ja niiden levittämisellä on tarkoitus muuttaa ihmisten asennoitumista, käyttäytymistä ja toimintatapoja. Verkostojen jalkauttaminen on vuorovaikutteista viestintää, jossa muutosagenttien ja mielipidevaikuttajien lisäksi on innovaatioiden diffuusioprosessissa oleellista informaation välitys kokonaisuudessaan.

Perusmuodossaan diffuusioprosessi koostuu Rogersin (1983, 17) mukaan 1) innovaatiosta, 2) yksilöstä tai joukosta, joka tuntee innovaation, 3) yksilöstä tai joukosta, joka ei vielä tunne innovaatiota sekä 4) viestintäkanavasta, joka yhdistää kaksi edellä mainittua. Kuvassa 4 on esitetty innovaation diffuusioprosessin elementit.

Viestintäkanavat ovat Kolehmaisen (1997, 61) mukaan keinoja, joiden avulla sanomat siirtyvät henkilöiden välillä. Viestintäkanavista joukkoviestimet ovat tehokkaimpia välittämään tietoa innovaatioista, kun taas henkilöiden väliset kontaktit ovat parhaita muokkaamaan ja muuttamaan asenteita uusia innovaatioita kohtaan ja tämän vuoksi myös vaikuttamaan yksiköiden ja sosiaalisten ryhmien päätökseen joko hyväksyä tai hylätä uusi innovaatio (Rogers 1983, 35–36).

Mekaanisesti tehty tiedottaminen ei muuta toimintakulttuuriamme innovatiiviseksi. Siihen tarvitaan



Kuva 4. Innovaatioiden diffuusioprosessin elementit (Kolehmainen 1997, 61 mukaan)

#### Case 4. Periaatteena avoimuus

Harjoittelun kehittämishankkeessa otettiin alusta saakka periaatteeksi avoimuus kaiken tiedon suhteen ja sen tulisi olla saatavilla jokaiselle sitä tarvitsevalle. Tiedottamisen pääkanavaksi muotoutuivat verkkosivut ([www.cop.fi/harke](http://www.cop.fi/harke)), jonne talletettiin esimerkiksi kaikkien työrenkaiden kokousmuistiot, tapaamisten aikataulut, raportit, seminaarimateriaalit, esitteet sekä julkaisut sähköisinä. Keskeinen materiaali käännettiin myös ruotsin kielelle.

Hankkeessa tehtiin useita julkaisuja (kuva 5) ja harjoittelun teemasta julkaistiin useita artikkeleja. Lisäksi hanketta ja sen toimintatapoja ja tuloksia esiteltiin useissa kansallisissa seminaareissa ja muissa tapaamisissa sekä yhdessä kansainvälisessä konferenssissa.

Tiedottamista toteutettiin myös sähköpostitse eri kohderyhmille luotujen sähköpostilistojen avulla.

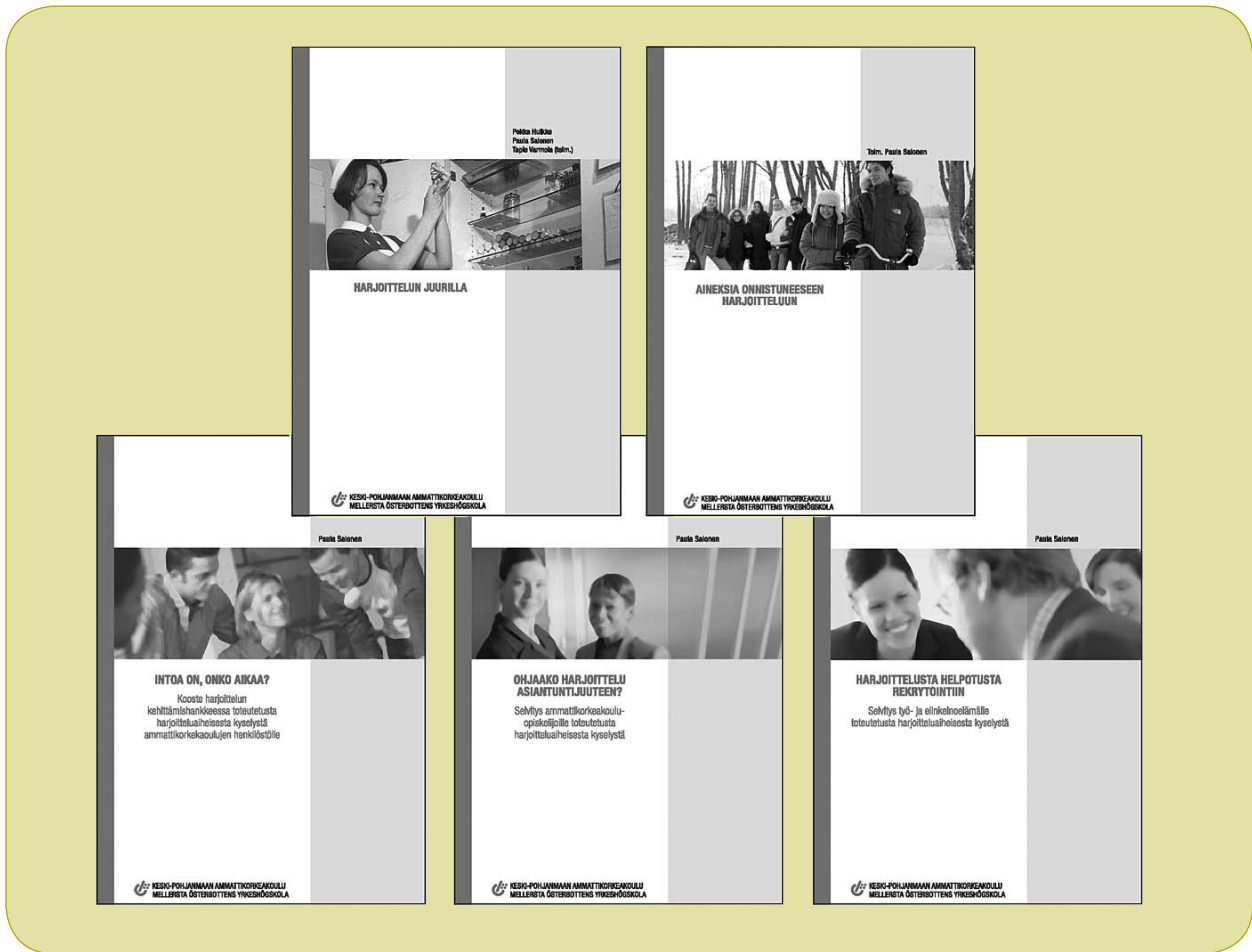
Tehokkaalla tiedottamisella saatiin jatkuvasti uusia henkilöitä mukaan toimintaan.

Tiedottamisessa oli suuri apu myös yksittäisten ammattikorkeakoulujen, SAMOKin, opiskelijakuntien, EK:n STTK:n, AKAVAn, Kunnallisen työmarkkinajärjestön, Suomen Kuntaliiton, Insinööriliiton, Insinööriopiskelijaliiton, Toimihenkilöunionin, Tradenomiliiton, Tradenomiopiskelijaliiton, Talentian, Palvelualojen ammattiliiton sekä Suomen hotelli- ja ravintolaliiton tekemällä työllä.

Etujärjestöjen mukanaolo monella tasolla verkoston ohjausryhmätasolta operatiiviseen toimintaan oli tärkeää, ja se toi tärkeän lisän hankkeen työhön niin kehittämisen näkökulmasta kuin omille jäsenjärjestöilleen ja jäsenilleen tiedottamisella.

vastavuoroista oppimista, jota pyritään synnyttämään ihmisten välisellä vuorovaikutuksella. Tiedottaminen on kuitenkin tärkeää, ja verkostojen tiedottaminen on syytä tehdä mahdollisemman laajasti. Keinoja tässä voivat olla esimerkiksi verkkosivut, julkaisut, esitteet, julisteet, raportit, artikkelit, tiedotteet, kalvot ja diaesitykset. Erittäin tehokasta on myös osallistua

seminaareihin, konferensseihin, tutkijatapaamisiin ja muihin tapahtumiin. Niissä tavoitetaan kattavasti oikeat kohderyhmät ja saadaan kiinnitettyä tehokkaasti osallistujien huomio. Ylipäätään mitä helpommin saatavana ja selkeämmin muotoiltuna informaatio on, sitä enemmän se edesauttaa jalkauttamisessa.



**Kuva 5.** Harjoittelun kehittämishankkeessa tuotettuja julkaisuja. Kaikki kuvassa esitetyt julkaisut ovat saatavana sähköisenä osoitteesta [www.cou.fi/harke/tietopankki/tuotokset](http://www.cou.fi/harke/tietopankki/tuotokset)

## 7 Innovaatioiden vastaanottajat

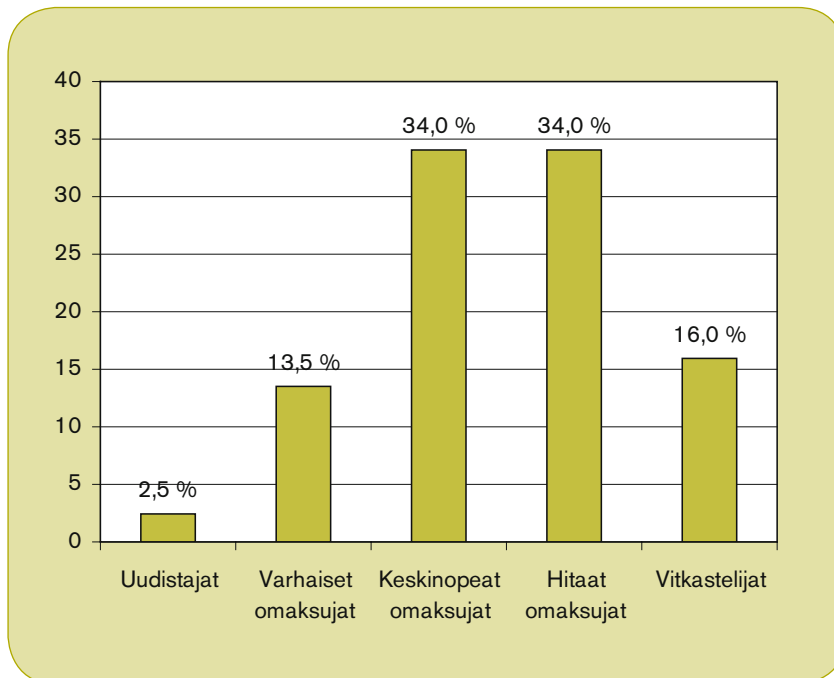
Ihmisten välillä on suuria eroja uusien asioiden omaksumisnopeudessa ja käyttöönotossa. Innovaatioiden diffuusioteorian mukaan yksilöt voidaan jakaa viiteen luokkaan: uudistajiin, varhaisiin omaksujiin, keskinopeisiin omaksujiin, hitaisiin omaksujiin ja vitkastelijoihin (Rogers 1983, 22). Ihmisistä vain alle kolme prosenttia on uudistajia, kun vitkastelijoita löytyy 16 prosenttia. Keskinopeita ja hitaita omaksujia on molempia 34 prosenttia (kuva 6). Nurinkurista kyllä, ne jotka hyötyisivät eniten kehittämistyön mukana tuomista hyödyistä, ovat usein hitaita omaksujia tai vitkastelijoita (Suurla & Markkula 1998, 21).

Kolehmainen (1997, 171) toteaa, että opetusinnovaatioiden diffuusion onnistumisen kannalta oleellista on innovaation saatavuus ja valmistelu. Tämä merkitsee riittävän tiedon saamista innovaatiosta tehokkaan viestinnässä ja vuorovaikutuksen keinoin. Opettajien osallistumisella innovaatioiden valmisteluun on suuri merkitys. Ratkaisevaa innovaatioiden omaksumisessa ja leviämässä on myös innovaation tarpeellisuuden kokeminen sekä se, onko opettajilla riittävät valmiu-

det omaksua jokin määrätty innovaatio.

Kehittäminen tarkoittaa aina muutosta vanhaan, tuttuun ja turvalliseen ja siksi siihen liittyy aina myös epävarmuutta. Innovaatioita arvioidessaan valtaosa ihmisistä arvioi ainoastaan itse innovaation ja siitä mielipiteitään muodostaessaan ottavat huomioon ainoastaan tuntemiensa läheisten ihmisten subjektiiviset kokemukset, eivätkä esimerkiksi asiantuntijoiden tekemiä tutkimuksia (Rogers 1983, 35–36).

Innovaation toteutumisen suurimpina esteinä Kolehmainen (1997, 170) on omassa tutkimuksessa havainnut olevan kehittämishankkeiden huonon valmistelun, alituisen muutokseen väsymisen, muutosten mukanaan tuomat pelot, kehittämisprojektien liian suuren määrän ja opettajien ajanpuutteen sekä kehittämistyön kokemisen ylimääräiseksi varsinaisen opetustyön ulkopuoliseksi toiminnaksi. Opettajat eivät jaksakaan kiinnostua riittävästi omasta työstä kauempana olevista hankkeista. Syynä voi olla se, etteivät he ole juuri olleet hankkeiden valmistelussa mukana eivätkä kokeneet omaavansa mahdollisuuksia vaikuttaa hankkeiden toteutumiseen (Kolehmainen 1997, 168).



Kuva 6. Innovaatioiden omaksumisnopeus (mukaellen Rogers 1983, 247)

## 8 Yhteenveto

Ammattikorkeakouluissa on paljon erilaisia verkostoja. Ammattikorkeakoulut ovat sitoutuneet osallistumaan tavoitesopimuksissa nimettyjen verkostohankkeiden toimintaan. Käytännössä resurssit ovat kuitenkin rajallisia ja kaikkiin verkostoihin ei ole mahdollista osallistua yhtä aktiivisesti. Verkoston tärkeänä tehtävänä on kyetä osoittamaan se lisäarvo, mikä osallistumisesta koituu. Korpela (tässä julkaisussa) kuitenkin huomauttaa, että kukaan ei voi hyödyntää verkostoja toisen puolesta. Jokaisen, joka haluaa olla menestyvän organisaation tärkeä jäsen, on osattava toimia oman lähiverkostonsa keskiössä ja otettava vastuuta omasta uudistumisestaan.

Kaikki verkostot tarvitsevat erilaisia ihmisiä: yhtäläillä aktiivisia muutosagentteja kuin etäisiä skeptikkoja. Verkostojen tulokset jalkautuvat näiden henkilöiden toiminnalla käytäntöön. Verkostoissa mukanaolijoilta vaaditaan kykyä rikkoa omia perinteisiä ajattelumallejaan, ja heillä on oltava halukkuutta jakaa muille. Verkostojen jalkauttaminen on lopulta kuitenkin ihmisten välistä vuorovaikutusta, jossa sosiaalisilla taidoilla on suuri merkitys. Verkoston vetäjän näkökulmasta jalkauttaminen on iso haaste ja tulosten leviäminen on kovan työn takana. Kuten Anne-Mari Sund toteaa: ”jos kehittämistyön tulokset siirtyisivät vaivattomasti uusina toimintatapoina käytäntöön, olisi monen asian suhteen edistytty huomattavasti nopeammin.”

Ammattikorkeakoulujen yhteiset kehittämisverkostot asetetaan kolmevuotiskausiksi. Verkostoilla on aina alku ja loppu. Sama koskee myös muita kehittämishankkeita ja projekteja. Haastavaa on, kuinka saada verkostoista jäämään pysyvää toimintaa niiden päättymisen jälkeen. Verkostolla ei usein ole mahdollisuuksia enää toimia siinä muodossaan kuin hankkeen aikana, mikäli toimintaan ei ole resursoitu. Käytännössä tämä voi huonoimmillaan tarkoittaa verkoston lakkaamista.

Korkeakoulukenttä elää jatkuvassa muutoksessa. Mitä uusia verkostoja ja haasteita tulevaisuus tuo? Sitä on vaikea nähdä, mutta uskon, että verkostoilla tulee olemaan jatkossakin tärkeä tehtävä ammattikorkeakoulujen kehittämisessä.

## Lähteet

- Fullan, M. 1994. Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa. Suomentanut Tapani Kananoja. 219 s. Helsinki: Painatuskeskus.
- Fullan, M. 2001. The New meaning of Educational Change. 297 s. 3. painos. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Haggett, P. 1983. Geography: a Modern Synthesis. 644 s. 3. painos. New York: Harper Collins Publishers.
- Hägerstrand, T. 1967. Innovation Diffusion as a Spatial Process. 334 s. Chicago: University of Chicago Press.
- Kolehmainen, S. 1997. Innovaatioiden diffuusio ammattikorkeakoulureformissa. 215 s. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 543. Vammalan kirjapaino Oy.
- Rogers, E. M. 1983. Diffusion of Innovations. 453 s. 3. painos. New York: The Free Press.
- Suurla, R., Markkula, M. & Leonardo-keskus. 1998. Vaikuttavat tulokset – opas kansainvälisten koulutusprojektien tulosten levityksestä. 160 s. Helsinki: Hakapaino.





<b>Hankkeen nimi</b>
Harjoittelun kehittämishanke, Harke, <a href="http://www.cou.fi/harke">www.cou.fi/harke</a>
<b>Vetäjä</b>
Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu
<b>OPM:n rahoitus/vuosi</b>
100 000 euroa / vuosi
<b>Toimintavuodet</b>
2004–2006
<b>Tavoitteet</b>
Hankkeen tavoitteena on kehittää harjoittelua siten, että harjoittelujakso oppimisena työpaikoilla kasvattaa ja kehittää opiskelijan ammatillista osaamista osana ammattikorkeakoulututkintoa. Projektin yleistavoitteena on vahvistaa ammattikorkeakoulujen ja työelämän suhteita niin, että opiskelijoiden harjoittelu toteutuu laadukkaana ja edesauttaa työllistymistä opintojen jälkeen. Opiskelijoilla on oikeus laadukkaaseen harjoitteluun ammattikorkeakoulusta, koulutusalaista ja opiskeltavasta tutkinnosta riippumatta. Yhtenäiset toimintaperiaatteet takaavat opiskelijoiden tasa-arvoisen kohtelun ja helpottavat opintojen vertailtavuutta ja liikkuvuutta. On myös tärkeää, että näyttäytyään yhdenmukaisena työ- ja elinkeinoelämälle harjoittelun toimintatavoissa.
<b>Organisointi ja toimintamuodot</b>
Hankkeessa ovat mukana kaikki ammattikorkeakoulut, koulutusalat ja koulutusohjelmat. Hankkeen ohjausryhmässä ovat edustettuina myös eri työmarkkinajärjestöt, SAMOK ry. sekä opetusministeriö. Hankkeella on projektipäällikkö ja projektin johtaja. Projektin keskeisin työ tapahtuu 12 työrenkaassa, joista neljä keskittyy tiettyjen teemojen työstämiseen, esimerkiksi harjoittelun ohjaukseen, loput kahdeksan ovat koulutusalaakohtaisia kehittämissyömiä.
<b>Aikaansaannokset</b>
Hankkeessa on tuotettu viisi julkaisua: Intoa on, onko aikaa, Ohjaako harjoittelu asiantuntijuuteen, Harjoittelusta helpotusta rekrytointiin, Harjoittelun juurilla sekä Aineksia onnistuneeseen harjoitteluun. Hankkeessa on työstetty suomeksi, ruotsiksi ja englanniksi kaikkien ammattikorkeakoulujen käyttöön suositus harjoittelusta, sen järjestämisestä ja terminologiasta sekä harjoittelun mallilomakkeet. Myös artikkeleja harjoittelun aihepiiristä on kirjoitettu lehtiin ja julkaisuihin. Hanke on järjestänyt lisäksi useita valtakunnallisia seminaareja.
<b>Kotisivut</b>
Kotisivuilta löytyy kaikki hankkeessa tuotettu materiaali: raportit, kokousmuistiot, artikkelit, esitteet ja julkaisut sekä seminaarimateriaalit.
<b>Tulevaisuudensuunnitelmat</b>
Harjoittelun kehittämishanke päättyy vuoden 2006 lopussa. Harjoittelun kehittämistyö tulee kuitenkin jatkumaan uudessa opiskelijan ja työelämän välisten yhteyksien kehittäminen -hankkeessa. Hanketta koordinoi Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu ja se on yksi tavoitesopimuskauden 2007–2009 valtakunnallisista verkostohankkeista.

<b>Hankkeen nimi</b>
Itä- ja Kaakkois-Aasian yhteistyöverkosto, <a href="http://www.asianet.fi">www.asianet.fi</a>
<b>Vetäjä</b>
Jyväskylän ammattikorkeakoulu
<b>OPM:n rahoitus/vuosi</b>
<b>Toimintavuodet</b>
Pilotti 1996–1997. JAMKissa vuodesta 1999 alkaen ja jatkuu vielä sopimuskauden 2007–2009.
<b>Tavoitteet</b>
Tavoitteena on kehittää ja tukea ammattikorkeakoulujen Itä- ja Kaakkois-Aasiaan liittyvää opiskelua, opetusta, asiantuntijatoimintaa, työelämäyhteyksiä, kansainvälistymistä ja henkilöliikkuvuutta. Verkosto edistää ammattikorkeakoulujen monialaista yhteistyötä, työnjakoa ja erikoistumista lisäämällä tiedonkulkua korkeakoulujen välillä. Verkoston toiminta palvelee ammattikorkeakoulujen opiskelijoita, opettajia ja koko henkilökuntaa sekä ympäröivää yhteiskuntaa. Lisäksi verkosto kehittää yhteistyötä Itä- ja Kaakkois-Aasian yliopistoverkoston kanssa.
<b>Organisointi ja toimintamuodot</b>
Verkoston toimielimet ovat johtoryhmä, Jyväskylän ammattikorkeakouluun sijoitettu koordinaatioyksikkö ja jäsenammattikorkeakoulujen nimittämät Aasia-yhteyshenkilöt.
Itä- ja Kaakkois-Aasiaa koskevan korkeakoulutoiminnan yhteistyön kehittämisen edistämiseksi ammattikorkeakoulu- ja yliopistoverkostoilla on yhteinen neuvottelukunta, jonka muodostavat ammattikorkeakoulu- ja yliopistoverkoston johtoryhmät.
<b>Aikaansaannokset</b>
Asia Specialist Database – asiantuntijarekisteri, joka on kaikkien käytettävissä sekä "työkaluja" kuten Higher Education in the People's Republic of China -vihkonen. Vuosittain toteutetaan Aasia Orientaatiotapahtuma vaihtoon tai harjoitteluun lähteville opiskelijoille sekä henkilökunnalle. Verkosto on lisäksi edustanut ammattikorkeakouluja koulutusalan messuilla Aasiassa sekä toteuttanut Education to Education -tapahtumia ja Student Information -päiviä. Verkosto on järjestänyt vuodesta 2001 alkaen ammattikorkeakoulujen yhteisiä valintakokeita.
Verkoston sisäinen toiminta pohjautuu aihealueittaiseen <i>työryhmätyöskentelyyn</i> . Työryhmiä ovat <i>Ammattikorkeakoulujen virtuaalinen Aasian ohjelma/Aasia-tuotantorengas</i> , <i>Ammattikorkeakoulujen henkilöstön Aasia-osaamisen kehittäminen</i> ja <i>Henkilöliikkuvuus</i> .
<b>Tulevaisuudensuunnitelmat</b>
Henkilöstön Aasia-osaamisen kehittäminen jatkuu ja Aasia-orientaatiopäivät toteutetaan vuosittain. Virtuaalisten Aasia-opintojen määrää kasvatetaan. Yhteisiä valintakokeita, Education to Education -tapahtumia ja messuosallistumisia jatketaan sekä tuotetaan uusia "Aasia -työkaluja".

<b>Hankkeen nimi</b>
Kehittäjäverkosto Kever, <a href="http://www.kever.hamk.fi">www.kever.hamk.fi</a>
<b>Vetäjä</b>
Hämeen ammattikorkeakoulu
<b>OPM:n rahoitus/vuosi</b>
v. 2002 50.000 euroa, sen jälkeen 90.000 euroa/v
<b>Toimintavuodet</b>
2002–
<b>Tavoitteet</b>
Ammattikorkeakoulujen kehittäjäverkoston, Kever-verkoston, tavoitteena on tukea ja vahvistaa ammattikorkeakoulua koskevaa tutkimusta, edistää tutkijoiden ja toimijoiden keskeistä vuorovaikutusta sekä käynnistää yhteisiä tutkimus- ja kehittämishankkeita. Kehittäjäverkoston muodostavat ammattikorkeakoulutusta koskevasta tutkimuksesta kiinnostuneet tekijät ja toimijat. Tutkijat edustavat eri tieteenaloja ja yhteisöjä ja toimijat niin ammattikorkeakoulujen henkilöstöä kuin työelämän tutkimusorientoituneita kehittäjiä. Verkoston kuuluu yli kaksisataa henkilöä, jotka edustavat kaikkia ammattikorkeakouluja, useita yliopistoja, niiden tutkimuslaitoksia, ammattiliittoja sekä opetustoimen hallintoa.
<b>Organisointi ja toimintamuodot</b>
Verkoston toimintaa linjaa ohjausryhmä, jossa on edustettuna yliopistot, ammattikorkeakoulut ja opetusministeriö. Verkoston toimijaryhmät syntyvät tutkijoiden intresseistä ja aloitteesta. Ryhmiä ovat Alueellinen kehittäminen, Filosofia, Koulutusjärjestelmä, Metodologia, Opiskelijan ohjaus, Organisaatiot&Johtaminen, Pedagogiikka ja Toiminnanteorialähtöinen työelämän kehittäminen. Verkoston piirissä tuotetaan julkaisuja, järjestetään seminaareja, pidetään ryhmäkokoontumisia, toimitetaan verkkolehtiä sekä keskustellaan ammattikorkeakoulututkimuksen nykytilasta ja suunnasta.
<b>Aikaansaannokset</b>
Verkosto on tuottanut vuosittain julkaisun mm. seuraavista teemoista: ammattikorkeakoulupedagogiikka, -metodologia, -kirjoittaminen, -etiikka ja -estetiikka.
Vuosittain Kever on järjestänyt laajan tutkijaseminaarin. Kever-verkkolehti on ilmestynyt neljä vuotta ja ryhmien toimintamuotona on myös teemoittaisten numeroiden toimittaminen.
<b>Kotisivut</b>
Sivuilla asiantuntijareksiteri, ilmoitustaulu, julkaisuhakemisto, ryhmien kuvaukset, verkkolehti, linkkiluettelo, ohjausryhmän dokumentteja.
<b>Tulevaisuudensuunnitelmat</b>
Kever on vakiinnuttanut paikkansa ja jatkuu tutkijoiden yhteisfoorumina tulevaisuudessakin. Ryhminä jatkaneet myös lopettaneiden hankkeiden tutkijakolleegioita.

**Hankkeen nimi**

**Opettajuuden kehittämishanke 2004–2006,**

*www.helia.fi/fi/ammattillinenopettajakorkeakoulu/amk-opettajuudenkehittaminen/*

**Vetäjä**

Helia / Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu.

**OPM-rahoitus/vuosi**

50 000 euroa/vuosi

**Toimintavuodet**

Valmisteluvaihe alkoi vuonna 2003. Toiminta on toteutettu vuosien 2004–2006 aikana.

**Tavoitteet**

Hankkeessa on ollut kaksi keskeistä teemaa:

- 1 **Opettajuus työelämän kehittämishankkeissa**
  - Työtä, koulutusta ja tutkimusta yhteen kytkevien ratkaisujen ja toimintamallien kehittäminen
- 2 **Yhteisöllinen opettajuus**
  - Uudet pedagogiset ratkaisut, ohjauksellisuus, jaettu asiantuntijuus, yhteistyö

Hankkeen tavoitteena on ollut:

- kehittää koulutusalat ylittäviä pedagogisia käytänteitä ja toimintamalleja valittujen teemojen alueella
- tukea opettajien ja opiskelijoiden osallistumista ammattikorkeakoulun t&k-toimintaan ja siihen liittyvään julkaisutoimintaan
- vahvistaa ammattikorkeakoulujen opettajien identiteettiä ja näkemystä opettajana toimimisesta.
- vahvistaa ammattikorkeakoulujen toimintarakenteiden ja johtajuuden tukea opettajuuden muutokselle.

**Organisointi ja toimintavuodet**

- Ammattikorkeakouluissa on toteutettu opettajuuden kehittämiseksi osahankkeita teemoihin liittyen. Osahankkeet organisoituivat teemaryhmiä.
- Helia AOKK:n opettajat toimivat pedagogisina ohjaajina teemaryhmissä.
- Osahankkeet organisoituivat verkostoksi ja työskentelivät työseminaareissa ja valtakunnallisissa seminaareissa. Valtakunnallisia seminaareja järjestettiin viisi.
- Osahankkeiden toteutuksista on koottu julkaisu ja raportti.
- Helia AOKK on toteuttanut Projektista julkaisuksi (3 ov) täydennyskoulutusta.
- Hankkeeseen liittyen koottiin hankkeen verkkosivuille tietokanta ammattikorkeakouluopettajuutta sivuvista tutkimuksista ja julkaisuista.
- Hanke toimi yhteistyössä muiden verkostohankkeiden kanssa.

**Kotisivut**

Sivut ovat avoimet kaikille ja sieltä löytyvät muun muassa hankkeen tapahtumat, seminaarien alustusmateriaalit, julkaisut, ohjausryhmän kokousmuistiot ja tietokanta. Tietokantaa täydennetään edelleen.

**Tulevaisuudensuunnitelmat**

Ammattikorkeakoulujen opettajuuden kehittäminen (KeKo-hanke) on vuosien 2007–2009 aikana yksi ammattikorkeakoulujen pääkonttorihankkeista. Toiminta tulee laajenemaan ja tutkimuksellista osuutta tullaan lisäämään. Myös tulevaisuudessa ammattikorkeakoulujen opettajien toiminnan kehittäminen ja pedagogisten ratkaisujen mallintaminen on tärkeää.

<b>Hankkeen nimi</b>
<b>Oped-Exo, Opintojen ohjauksen kehittämishanke</b>
<b>Vetäjä</b>
Hämeen ammattikorkeakoulu
<b>OPM:n rahoitus/vuosi</b>
2004–2006, 100.000 euroa/vuosi
<b>Toimintavuodet</b>
Oped, 2000–2003, Oped-Exo 2004–2006
<b>Tavoitteet</b>
<p>Oped-Exo-hankkeen keskeisinä teemoina olivat opiskelijan tukeminen kasvussa asiantuntijaksi (expert) ja ohjauksen toimijoiden asiantuntemuksen kehittäminen. Oped-Exossa toimi neljä työengasta:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li><b>Työelämälähtöisyyden vahvistaminen -työrenkaan</b> tavoitteena oli edesauttaa työelämävaatimusten taitoprofiilien tunnistamista.</li> <li><b>Toimivien ja laadukkaiden ohjausjärjestelmien kehittäminen -työrenkaan</b> kokonaistavoitteena oli toimivan ja laadukkaan ohjausjärjestelmän kehittäminen.</li> <li><b>Tuutoritoiminnan kehittäminen -työrenkaan</b> tavoitteena oli hahmottaa tulevaisuuden opettajatuutorin työkenttää sekä suunnitella ja toteuttaa tuutorikoulutus pilottina.</li> <li><b>Vertaistuutoroinnin kehittäminen -työrenkaan</b> tavoitteena oli selvittää vertaisohjauksen toteutumista ammattikorkeakouluissa ja selkiyttää vertaisohjauksen roolia osana opintojen ohjauksen kokonaisjärjestelmää tukemalla myös opiskelijakuntia vertaisohjauksen laadunvarmistamisessa.</li> </ol>
<b>Organisointi ja toimintamuodot</b>
Hankkeessa oli aktiivisesti mukana 20 ammattikorkeakoulua ja 20 opiskelijakuntaa. Työskentelyyn osallistuu yli 100 ohjauksen eri tehtävissä toimivaa, ammattikorkeakouluissa työskentelevää tai opiskelevaa henkilöä. Työskentely tapahtui edellä esitetyissä työrenkaissa sekä laajoissa, kerran vuodessa järjestettävissä yhteistyöfoorumeissa.
<b>Aikaansaannokset</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Materiaalipankki tulevaisuuden työelämän luonteesta, urasuunnittelutyökalun luonnostelu</li> <li>- Ohjausjärjestelmien kokonaissuunnitelmien esittely ja analysointi, palautejärjestelmän suunnittelu ja toteutus opintojen polun varrelle</li> <li>- Tulevaisuuden opettajatuutorin työkentän analysointi, opettajatuutorikoulutuksen suunnittelu ja toteutus sekä koulutusmateriaalin julkaisu</li> <li>- Laadukkaan vertaisohjauksen kriteeristön laadinta ja callidus-tuutorointimäärittely</li> <li>- julkaisuja</li> </ul>
<b>Kotisivut</b>
Projektilla oli oma Internet-sivusto osoitteessa <i>www.hamk.fi/oped-exo</i> . Se sisälsi tapahtumakalenterin, uutispalstan, perustietoa hankkeesta ja työrenkaista, tietoa tulevista ja menneistä tapahtumista sekä tietopankin, josta löytyivät projektin aikana tuotetut dokumentit ja mahdollinen muu materiaali.
<b>Tulevaisuudensuunnitelmat</b>
Oped-Exo projekti päättyi vuoden 2006 lopussa. Oped-Exo laati toimintansa jatkoksi opetusministeriölle kahden hankeidean projektisuunnitelmaa: <i>Internet pohjaisen ohjaus- ja neuvontapalvelujärjestelmän kehittäminen ammattikorkeakoulujen käyttöön sekä Aikuisopiskelijoiden opintojen ohjaus</i> .

<b>Hankkeen nimi</b>
Tuotantopainotteisen insinöörikoulutuksen valtakunnallinen laatuhanke, <a href="http://www.tupa.hamk.fi">www.tupa.hamk.fi</a>
<b>Vetäjä</b>
Hämeen ammattikorkeakoulu
<b>OPM:n rahoitus</b>
yhteensä 420.000 euroa
<b>Toimintavuodet</b>
2002–2007
<b>Tavoitteet</b>
Hankkeen tavoitteeksi asetettiin tuotantopainotteisten insinöörien koulutusmäärien kohoaminen sekä tuotantopainotteisen koulutuksen laadun ja suosion kehittyminen. Hankkeen odotettiin antavan kokonaiskuvan tuotantopainotteisen insinöörikoulutuksen tilanteesta sekä edistävän hyvien käytäntöjen leviämistä ammattikorkeakouluista toiseen. Konkreettisina tavoitteina hankkeelle asetettiin kaikki ammattikorkeakoulut kattavan seurantajärjestelmän luominen, keskeisten vastuuhenkilöiden verkoston rakentaminen, seminaarin järjestäminen ja julkaisun tuottaminen vuosittain sekä tarvittaessa esitysten ja suositusten teko.
<b>Organisointi ja toimintamuodot</b>
Hankkeella on laajapohjainen ohjausryhmä, jossa ovat edustettuina EK, AKL, Teknologiateollisuus ry, STTK, IL, TU, OPM, SAMOK ja ammattikorkeakouluja. Hankkeen toimivan verkoston muodostavat ammattikorkeakoulujen koulutusohjelmien yhdyshenkilöt. Hanke on järjestänyt valtakunnallisia seminaareja, tehnyt julkaisuja, työstänyt tilastomateriaalia, organisoinut työpaikkaohjaajakoulutusta, jakanut tietoa verkkosivuillaan sekä markkinoinut tuotantopainotteista opiskeluvaihtoehtoa esittein, artikkelein ja kalvosarjoin.
<b>Aikaansaannokset</b>
Hankkeen toimintakaudella tuotantopainotteiset opinnot valinneiden määrä on nuorisoasteella kaksinkertaistunut ja aikuisryhmät mukaan lukien kaksijapuolikertaistunut. Opiskelijamäärä on lähellä tavoitetta. Ammattikorkeakoulujen koulutusohjelmat ovat hyödyntäneet hankkeen kautta toistensa hyviä ratkaisuja parantaen koko ajan omia toteutuksiaan ja käynnistäneet uusia suuntautumisvaihtoehtoja. Työpaikkaopintoja on laadullisesti kehitetty käynnistämällä työpaikkaohjaajakoulutus. Hanke on järjestänyt vuosittain kehittämisseminaarin, ja niiden yhteydessä on julkistettu julkaisu. Seminaarit ja julkaisut ovat kirkastaneet mallia tuotantopainotteisesta insinöörikoulutuksesta, vaikka pakollista yhtä mallia ei ole haluttu tehdä.
<b>Kotisivut</b>
Sivut sisältävät projektin perustiedot, TUPA-yhdyshenkilöt, esittelykalvoja ja esitteitä kopioitavaksi, linkkejä julkaisuihin, seminaarimateriaalit sekä runsaasti tilastomateriaalia.
<b>Tulevaisuudensuunnitelmat</b>
Projektin työ päättyy kesällä 2007, jonka jälkeen tuotantopainotteisen insinöörikoulutuksen kehittämisvastuu jää ammattikorkeakouluille. Valtakunnallinen keskustelu jatkuu laajentuen koko insinöörikoulutuksen kehittämiseen.

<b>Hankkeen nimi</b>
Ura- ja rekrytointipalveluiden kehittäminen (Ura ja rekry –hanke), <a href="http://www.lamk.fi/urajareky">www.lamk.fi/urajareky</a>
<b>Vetäjä</b>
Lahden ammattikorkeakoulu
<b>Opetusministeriön rahoitus</b>
100 000 euroa/vuosi
<b>Toimintavuodet</b>
2004–2006
<b>Tavoitteet</b>
Ura ja rekry -hankkeen tavoitteena on ollut edistää ammattikorkeakouluopiskelijoiden ja valmistuneiden työllistymistä ja työelämään siirtymistä sekä tukea ura- ja rekrytointitoiminnan jatkuvuutta ja kehittämistä ammattikorkeakouluissa. Lisäksi tavoitteena on ollut tukea ja profiloita uraohjauksen parissa työskentelevien asiantuntijuutta sekä edistää ammattikorkeakoulujen välistä yhteistyötä ja toimintaa muiden yhteistyötahojen kanssa.
<b>Organisointi ja toimintamuodot</b>
Ura ja rekry -hanke on toiminut työryhmäperiaatteella. Osa työryhmistä on syntynyt jo Werkko-projektin (Ura ja rekry-hanketta edeltävä hanke) aikana, ja uusia työryhmiä on perustettu hankkeen teemojen pohjalta tarpeen mukaan. Ryhmien vetäjinä ovat toimineet Ura ja rekry-hankkeen projektipäällikkö sekä verkoston jäsenet oman asiantuntemuksensa mukaan. Hankkeen projektiryhmään on kuulunut hankkeen projektipäällikkö, 7 eri ammattikorkeakoulujen ura- ja rekrytointipalveluissa työskentelevää sekä SAMOKin edustaja. Ohjausryhmä on ollut yhteinen Hämeen ammattikorkeakoulun vetämän Oped-Exo –hankkeen kanssa.
<b>Aikaansaannokset</b>
Ura- ja rekry-hankkeen laatu- ja arviointityöryhmässä tehtiin kartoituksia ura- ja rekrytointipalvelujen henkilöstön osaamisesta ja koulutustarpeista sekä kyselyjä ura- ja rekrytointipalveluista ammattikorkeakoulujen rehtoreille, opettajille, henkilökunnalle ja opiskelijoille ja kehitettiin myös valmistuneiden sijoittumisseurantaa. Ura- ja rekrytointipalveluiden toimintaa tukemaan laadittiin strategiатыön jälkeen toimintaohjelma, jota ammattikorkeakoulut voivat käyttää omien ura- ja rekrytointipalvelustrategioidensa pohjana. Uraohjaus-teemaa vietiin eteenpäin erilaisten seminaarien avulla. Alumni- ja mentortoimintaa koordinoitiin. Kansainvälisten asioiden työryhmässä on tehty yhteistyötä CIMOn, Kuntaliiton, työvoimatoimistojen jne. kanssa ja siten edistetty ammattikorkeakouluopiskelijoiden mahdollisuuksia päästä ulkomaille harjoittelemaan. Jobstepin yhteyteen rakennettua sosiaali- ja terveysalan harjoittelupaikkavarauksjärjestelmää on levitetty ammattikorkeakouluihin ja järjestetty koulutuksia. Toteutettiin myös urasuunnittelun ja työnhaun verkko-opintojakso, joka on siirretty käyttöön eri ammattikorkeakouluihin.
<b>Kotisivut</b>
Kotisivuilla tietoa hankkeen etenemisestä sekä kaikkien työryhmien, projektiryhmän ja ohjausryhmän muistiot.
<b>Tulevaisuudensuunnitelmat</b>
Opetusministeriö rahoittaa vuosina 2007–2009 ura- ja rekrytointitoimintaan liittyvinä hankkeina Jobstep.net -palvelun kehittämishanketta sekä opiskelijan ja työelämän suhteisiin keskittyvää hanketta. Lisäksi Amk-rekryt -verkosto jatkaa edelleen toimintaansa.



<b>Hankkeen nimi</b>
Virtuaaliammattikorkeakoulu, <a href="http://www.amk.fi">www.amk.fi</a> , <a href="http://www.virtualyh.fi">www.virtualyh.fi</a> , <a href="http://www.oncampus.fi">www.oncampus.fi</a>
<b>Vetäjä</b>
Tampereen ammattikorkeakoulu (TAMK)
<b>Opetusministeriön rahoitus/vuosi</b>
2002–2005: n. 370 000 €–450 000 € / v., 2006: 550 000 €
<b>Toimintavuodet</b>
v. 2001–
<b>Tavoitteet</b>
VirtuaaliAMK:n tavoitteena on kehittää, tuottaa ja tarjota kansainvälisesti tunnettuja, korkeatasoisia ja kilpailukykyisiä koulutuspalveluita ja joustaviin opintoihin tähtääviä koulutuskokonaisuuksia. Merkittävä tavoite on opiskelijaliikkuvuuden edistäminen.
<b>Organisointi ja toimintamuodot</b>
TAMKissa oleva kehittämissyksikkö koordinoi VirtuaaliAMK:n käytännön toimintaa sekä ylläpitää amk.fi-portaalia ja kehittää sen palveluita. Toiminta koostuu eri hankkeista, joita ovat Portaali, AMK-verkosto, Avoin AMK -portaali palveluiden kehittäminen, Verkkokirjastopalvelut osana VirtuaaliAMK:a sekä Verkkopedagogiikka ja tutkimus. Jokaisessa ammattikorkeakoulussa on VirtuaaliAMK-yhteyshenkilö.
<b>Aikaansaannokset</b>
VirtuaaliAMK-yhteistyön näkyvin ilmentymä on amk.fi-portaali. Tuotantorengasyhteistyötä ja koulutusmateriaalien tuottamista varten on rakennettu portaaliin integroitu eTuotantoympäristö. Ammattikorkeakoulut tuottavat oppimissahioita hyödyntäviä koulutustuotteita 1500 opintopisteen verran vuoden 2006 loppuun mennessä. Laatutyö ja siihen liittyvä yhteistyö mm. Virtuaalikoulun, Virtuaaliyliopiston ja opetusministeriön kanssa on tuottanut synergiaetuja virtuaaliopetuksen alalla koko valtakunnan tasolla. Verkkopedagogista tutkimusta on tehty ja tuloksia on esitelty kansainvälisissä seminaareissa. Opiskelijaliikkuvuuden edistämiseksi on yhteistyössä toteutettu valtakunnallinen sähköinen asiointijärjestelmä, jonka kautta voi hakea ammattikorkeakoulujen tarjoamiin opintoihin yhdestä pisteestä amk.fi-portaalista.
<b>Kotisivut</b>
VirtuaaliAMK:n portaali sisältää palveluja kolmella kielellä niin opiskelijoille, ammattikorkeakoulujen henkilökunnalle kuin muillekin oppimisesta kiinnostuneille.
<b>Tulevaisuudensuunnitelmat</b>
VirtuaaliAMK:n johtoryhmä on linjannut tärkeimpiä strategisia toimenpiteitä vuosille 2007–2009, esim. verkoston vakiinnuttaminen ohjelmakauden (OPM:n Koulutuksen ja tutkimuksen tietoyhteiskuntaohjelma 2004–2008) aikana, kustannustehokas toiminnan koordinointi, palveluiden kehitys ja laaja-alainen toteutus, jossa korkealaatuinen pedagoginen osaaminen ja kansainvälinen tutkimustyö ilmentyvät, opiskelijoille taataan tasapuoliset oikeudet virtuaaliseen opiskelijaliikkuvuuteen VirtuaaliAMK:n portaalin kautta.

## Kirjoittajien yhteystiedot

Mervi Friman, Hämeen ammattikorkeakoulu  
*mervi.friman@hamk.fi*

Jouni Hautala, Turun ammattikorkeakoulu  
*jouni.hautala@turkuamk.fi*

Seppo Helakorpi, Hämeen ammattikorkeakoulu,  
Ammatillinen opettajakorkeakoulu  
*seppo.helakorpi@hamk.fi*

Pekka Härkönen, Turun ammattikorkeakoulu  
*pekka.harkonen@turkuamk.fi*

Annica Isacsson, Arlainstituutti  
*annica.isacsson@arlainst.fi*

Reima Kallinen, Hämeen ammattikorkeakoulu  
*reima.kallinen@hamk.fi*

Mauri Kantola, Turun ammattikorkeakoulu  
*mauri.kantola@turkuamk.fi*

Juhani Keskitalo, Hämeen ammattikorkeakoulu  
*juhani.keskitalo@hamk.fi*

Helli Kitinoja, Seinäjoen ammattikorkeakoulu  
*helli.kitinoja@seamk.fi*

Riikka Koivisto, SAMOK  
*riikka.koivisto@samok.fi*

Annina Korpela, Virtuaaliammattikorkeakoulu  
*annina.korpela@amk.fi*

Hannu Kotila, Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu  
*hannu.kotila@helia.fi*

Pirjo Lambert, Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu  
*pirjo.lambert@helia.fi*

Eija Lantta, Lahden ammattikorkeakoulu  
*eija.lantta@lamk.fi*

Jari Laukia, Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu  
*jari.laukia@helia.fi*

Kimmo Mäki, Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu  
*kimmo.maki@helia.fi*

Marja-Liisa Neuvonen-Rauhala, Lahden  
ammattikorkeakoulu  
*marja-liisa.neuvonen-rauhala@lamk.fi*

Minna Palos, Hämeen ammattikorkeakoulu  
*minna.palos@hamk.fi*

Riitta Rissanen, Savonia-ammattikorkeakoulu  
*Riitta.Rissanen@savonia-amk.fi*

Paula Salonen, Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu  
*paula.salonen@cou.fi*

Anne-Mari Sund, Opetusministeriö  
*anne-mari.sund@minedu.fi*

Maisa Toljamo, Oulun seudun ammattikorkeakoulu  
*maisa.toljamo@oamk.fi*

Eero Vallström, It-Pilot Oy

Liisa Vanhanen-Nuutinen, Helia Ammatillinen  
opettajakorkeakoulu  
*liisa.vanhanen-nuutinen@helia.fi*

Birgitta Varjonen, Hämeen ammattikorkeakoulu  
*birgitta.varjonen@hamk.fi*

Opetusministeriön julkaisuja -sarjassa vuonna 2007 ilmestyneet

---

\* Ei painettu, vain verkossa

\*\* Maksuton julkaisu, tilaukset opetusministeriö, EU-rakennerahastot, puhelin (09) 160 77263

Julkaisut sähköisenä osoitteessa *[www.minedu.fi/julkaisut](http://www.minedu.fi/julkaisut)*



OPETUSMINISTERIÖ

*Undervisningsministeriet*

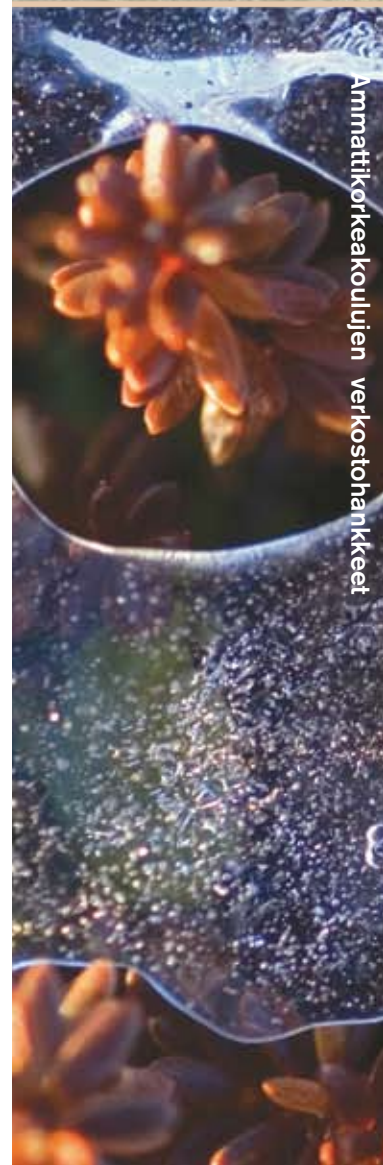
MINISTRY OF EDUCATION

*Ministère de l'Éducation*

### **Julkaisumyynti / Bokförsäljning**

Yliopistopaino / Universitetstryckeriet  
PL 4 / PB 4 (Vuorikatu 3 / Berggatan 3)  
00014 Helsingin Yliopisto / Helsingfors Universitet  
puhelin / telefon (09) 7010 2363  
faksi / fax (09) 7010 2374  
books@yopaino.helsinki.fi  
www.yliopistopaino.helsinki.fi  
ISBN 978-952-485-277-7 (nid.)  
ISBN 978-952-485-278-4 (PDF)  
ISSN 1458-8110

Helsinki 2007



Ammattikorkeakoulujen verkostohankkeet