



**JOENSUUN YLIOPISTON
KASVATUSTIETEELLISIÄ
JULKAISUJA**

**UNIVERSITY OF JOENSUU
PUBLICATIONS IN
EDUCATION**

N:o 130

Liisa Suhonen

**AMMATTIKORKEAKOULUN
LEHTOREIDEN KÄSITYKSIÄ
TUTKIVASTA JA KEHITTÄVÄSTÄ
TYÖOTTEESTA**

Esitetään Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi Joensuun yliopiston Educa-rakennuksen salissa E100, Tulliportinkatu 1, perjantaina 5. joulukuuta 2008, klo 12.

Vastaväittäjä: dosentti Riitta Jyrhämä, Helsingin yliopisto
Kustos: professori Päivi Atjonen, Joensuun yliopisto

Julkaisija Joensuun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Publisher University of Joensuu
Faculty of Education

Julkaisutoimikunta

Editorial Staff Chair Prof., PhD Päivi Atjonen
Editor Senior Assistant Leena Penttinen
Members Professor Eija Kärnä-Lin
Professor Pirjo Nuutinen
Secretary M.Sc. (Econ.) Mari Eerikäinen

Vaihdot Joensuun yliopiston kirjasto / Vaihdot
PL 107, 80101 JOENSUU
puh. (013) 251 2677, fax (013) 251 2691
email: vaihdot@joensuu.fi

Exchanges Joensuu University Library / Exchanges
P.o. Box 107, FI-80101 Joensuu, FINLAND
tel. +358-13-251 2677, fax +358-13-251 2691
email: vaihdot@joensuu.fi

Myynti Joensuun yliopiston kirjasto / Julkaisujen myynti
PL 107, 80101 JOENSUU
puh. (013) 251 2652, fax (013) 251 2691
email: joepub@joensuu.fi

Sales Joensuu University Library / Sales of publications
P.o. Box 107, FI-80101 Joensuu, FINLAND
tel. +358-13-251 2652, fax +358-13-251 2691
email: joepub@joensuu.fi

ISBN: 978-952-219-175-5

ISSN: 1795-7958

Joensuun yliopistopaino
Joensuu 2008

Liisa Suhonen

AMMATTIKORKEAKOULUN LEHTOREIDEN KÄSITYKSIÄ TUTKIVASTA JA KEHITTÄVÄSTÄ TYÖOTTEESTA

Joensuu 2008. 213 s. ja 10 s. liitesivua. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 130.

Asiasanat: ammattikorkeakoulu, tutkiva ja kehittävä työote, asiantuntijuus, opettajuus, ammattikorkeakoulupedagogiikka

TIIVISTELMÄ

Tutkiva ja kehittävä työote on käsite, joka on ollut käytössä ammattikorkeakoulupuheessa koko ammattikorkeakoulujen olemassaolon ajan. Työotteen on edellytetty sisältyvän ammattikorkeakoulun kaikkien toimintaan, vaikka käsitettä ei ole missään yhteydessä selkeästi määriteltä. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia käsityksiä Lahden ammattikorkeakoulun eri alojen opettajilla on käsitteestä ”tutkiva ja kehittävä työote”. Tarkoitus oli etsiä vastauksia kysymyksiin, millaisia käsityksiä opettajilla on ”tutkivasta ja kehittävästä työotteesta” opettajan työssään ja siinä työssä, johon he opiskelijoihin kouluttavat.

Tutkimusaineisto kerättiin haastatteleamalla Lahden ammattikorkeakoulun eri substanssialojen opettajia (n=18) kevätlukukaudella 2003. Alat olivat tekniikan ja liikenteen ala, hallinnon ja kaupan ala, matkailu-, ravitsemus- ja talousala, sosiaali- ja terveysala sekä kulttuuriala. Tutkimuksessa hyödynnettiin fenomenografista lähestymistapaa. Haastattelu oli avoin, ja analyysi tapahtui aineistolähtöisesti. Tutkimusta voidaan luonnehtia tapaustutkimukseksi, sillä tutkimuskohteenä on yksi ammattikorkeakoulu.

Haastatellut opettajat mielsivät tutkivan ja kehittävän työotteen omassa työssään osaksi pedagogiikkaa ja osaksi opettajuutta. He eivät määritelleet sitä siis tutkimus- ja kehitystoiminnan kontekstista käsin. Tutkiva ja kehittävä työote todettiin tärkeäksi työn ja työelämän jatkuvan ja nopean muuttumisen takia. Haastatteluaineistosta oli muodostettavissa neljä käsityskategoriaa: tutkiva ja kehittävä työote nähtiin reflektiivisyytenä, kokemuksellisuutena, kehittämisenä tai tutkimuksena. Vaikka opettajilla oli selkeitä käsityksiä siitä, millaista ammatti-

korkeakoulussa tehtävän tutkimuksen tulisi olla, eivät he kertoneet sitä tehtävän ammattikorkeakoulussa muutoin kuin opettajien tai opiskelijoiden opinnäytteinä. Opettajat tarkastelivat tutkivaa ja kehittävää työtettä sekä yksilöllisestä että yhteisöllisestä näkökulmasta. Yksilöllisissä käsityksissä korostui itsereflektio. Myös opettajien yhteisestä reflektoinnista puhuttiin, samoin yhteisestä kehittämisestä. Kahden tutkimuskysymyksen erottaminen toisistaan osoittautui haastateltaville vaikeaksi, eikä toiseen kysymykseen tässä raportissa ole suoraan löydettävissä vastauksia muiden kuin sosiaali- ja terveysalan opettajien kohdalla. Muiden alojen opettajien käsitys oli, että tutkiva ja kehittävä työote substanssialan asiantuntijatyössä on samanlaista kuin opiskelijoiden työote. Siinä se heidän mukaansa ilmenee reflektiivisyytenä, kokemuksellisuutena ja empiirisen tutkimuksen tekotaitoina. Sosiaali- ja terveysalan opettajien käsityksissä substanssialansa asiantuntijoiden työotteesta oli niinkään keskeisenä työntekijöiden reflektiivisyys, mutta myös laadunvarmistus ja työn kehittäminen mainittiin.

Opettajat eivät pitäneet itseään tutkijoina tai tutkivina opettajina, mutta heidän käsityksissään oli piirteitä, joita pidetään tyypillisinä tutkiville opettajille. Opettajien käsityksissä korostui ammattikorkeakoulun tehtävä ammatillisten asiantuntijoiden kouluttajana. Ammattikorkeakoululain edellyttämä aluetta kehittävä tutkimus- ja kehitystehtävä oli heidän puheessaan läsnä lähinnä hypoteettisena. He kuvasivat, millaista se voisi olla. Vaikka tutkivan ja kehittävän työotteen käyttö todettiin välttämättömäksi työelämän ja opettajan työn jatkuvan ja nopean muuttumisen takia, opettajat puhuivat työotteesta puhuesaan usein konditionaalissa. He kuvasivat, kuinka heidän tulisi toimia, jotta työotteen käyttö olisi mahdollista. Haastatteluista kuvastui ristiiriitaa opettajien henkilökohtaisten asenteiden, osaamisen, kokemuksen ja heidän käytössään olevien aika- tai muiden resurssien välillä. Toisaalta he kokivat paineita johtuen vaateista, joita heidän työhönsä kohdistui joko ammattikorkeakoulun johdolta, käytännön työelämästä tai yhteiskunnallisista ilmiöistä.

Tutkimus osoitti, että ”tutkiva ja kehittävä” työote oli vaikea käsitteellistää ja että käsityksissä oli variaatiota. Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia, miten opettajien käsitykset mahdollisesti muuttuvat, jos/kun tutkimus- ja kehitystoiminta on vakiintunut osaksi ammattikorkeakoulujen ja opettajien jokapäiväistä toimintaa. Myös opiskelijoiden, työelämän asiantuntijoiden ja ammattikorkeakoulun johtohenkilöiden käsitysten tutkiminen olisi hyödyllistä, mikäli tutkiva ja kehittävä työote edelleen halutaan säilyttää toimintaa määrittävänä käsitteenä.

Liisa Suhonen
PROFESSIONAL TEACHERS' CONCEPTIONS ABOUT
"RESEARCH AND DEVELOPMENTAL -MINDED"
APPROACH TO WORKING

Joensuu 2008. 213 pages and 10 appendix pages. University of Joensuu. Publications in Education No. 130.

Keywords: University of Applied Sciences, "research and developmental -minded" approach to working, expertise, teachership, pedagogy in higher professional education

ABSTRACT

In the Finnish Universities of Applied Sciences, it has always been emphasized that "research and developmental -minded" approach should be adopted in all activities. However, it has never been stated what that actually means. The purpose of this study was to answer the following questions: what are teachers' conceptions about "research and developmental -minded" approach 1) in their own work, and 2) in the future profession of their students.

The data were collected by open interviews of lecturers (n=18) from five different branches of study at Lahti University of Applied Sciences in spring 2003. The branches of study were the following: technology, social and health care, culture, business studies and tourism and hospitality. In this study the phenomenographic approach was used. The data were analyzed qualitatively by using inductive data based analysis. This study can be characterized as a case-study since it examines only one University of Applied Sciences.

In this study the interviewed teachers considered research and developmental -minded approach in their work as a part of pedagogy and teaching, not as part of research and development. Research and developmental -minded approach was found important because of constant and rapid changes in teachers' work and in the entire working life. Four main categories were formulated from the interviews: research and developmental minded approach was seen as reflectivity, experiential actions, development or inquiry. The lecturers viewed the approach from individual and collaborative point of view. In the individual conceptions lecturers' self-reflection was emphasized. Also col-

laborative reflection and joint development was mentioned. The interviewed lecturers found it difficult to separate between the two research questions and no clear answers could be formulated for the second research question. Other lecturers than the ones from social and health care explained that research and developmental minded approach in working life would be the same like the working approach from their students. There it was seen as reflectivity or experimenting or as empirical researching skills. Lecturers of social and health care, however, had some conceptions about the working approach of the professionals in their field of expertise. There, too, reflectivity was considered important but also quality assurance and individual development of professional's work was mentioned.

The interviewed lecturers did not consider themselves as researchers or researching teachers even though they brought up many features which are seen as typical for "teachers-as-researchers". In their conceptions the aim to produce experts for working life was seen as the most important task for Universities of Applied Sciences. Operating in regional research and development was only seen hypothetical, even though it is one of the required tasks in the law of Universities of Applied Sciences. That means, that lecturers described how research and development should be done, not that they were practically doing it. They also claimed often that they would like to work using research and developmental -minded approach but they could not do so, because of lack of time or other resources. The interviews reflected contradictions between lecturers' attitudes, competencies and experiences, existing time or other resources. Lecturers felt also stressed because of external requirements coming from the working life, society and/or from the management of the University of Applied Sciences.

It could clearly be seen in the results that the concept "research and developmental -minded" approach was difficult to conceptualize and that there was variation in lecturers' conceptions. It would be interesting to study how lecturers' conceptions would change when research and development is going to be fully established in Universities of Applied Sciences, and thus also as part of lecturers' daily work. Studying conceptions of students or university managers would also be beneficial, especially if "research and developmental -minded" approach is remaining as a crucial concept in all activities of Universities of Applied sciences.

ESIPUHE

Väitöskirjaprosessini on ollut pitkä ja varsin monivaiheinen. Aloitin prosessin Helsingin yliopiston kasvatustieteiden laitoksella KT Leena Ahteenmäki-Pelkosen ohjauksessa. Hänelle suuri kiitos kannustavasta ja opiskelijamyönteisestä ohjauksesta. Kiitos myös KT Merja Ikonen-Varilalle ohjauksesta hänen toimiessaan Leenan sijaisena. KT Jaana Poikolaiselta sain asiantuntevia kommentteja fenomenografisen tutkimusotteen toteutukseen. Kiitos niistä!

Siirryin myöhemmin opiskelijaksi Joensuun yliopiston kasvatustieteiden laitokselle ja sain ohjaajakseni professori Päivi Atjosen. Hänelle osoitan erityisen suuret kiitokseni. Työni syveni ja eteni ripeästi hänen tehokkaassa ja vaativassa ohjauksessaan. Ilman hänen ja professori Marjatta Vanhalakka-Ruohon kannustavia sanoja syksyllä 2007 en todennäköisesti olisi motivoitunut viemään väitöskirjaprosessiani päätökseen. Kiitos siitä! Kiitos myös KT Jatta Herraselle käsikirjoituksen kommentoinnista. Esitarkastajiani dosentti Pentti Rauhala ja dosentti Riitta Jyrhämää kiitän asiantuntevista huomioista ja kannustavasta lausunnosta.

Ystävääni KT Arja Piiraista haluan kiittää lämpimästi lukuisista rakentavista ja työtäni eteenpäin vievistä kommenteista matkan varrella. Kiitos myös dosentti Elina Viitaselle arvokkaista prosessin alkuvaiheen teksteihini liittyvistä huomioista. Kiitän työtovereitani Lahden ammattikorkeakoulussa niistä lukemattomista kannustavista sanoista, joita minulle on näiden vuosien kuluessa lausuttu. Erityisesti kiitän niitä lehtoreita, jotka suostuivat haastateltavikseni. Ilman heitä työ olisi jäänyt tekemättä. Kiitos koulutussuunnittelija Tiina Siikaselle hänen arvokkaasta avustaan työn viimeistelyvaiheessa ja Miglena Schöderille englanninkielisen abstraktin kommentoinnista.

Lopuksi haluan osoittaa kiitollisuuttani naapureilleni Hollolan kirkonkylällä. Heidän ansiostaan olen pysynyt kiinni elämän realiteeteissa. Kiitos Annikalle ja Miikalle, Mintulle ja Karille, Katille ja Tellulle sekä lukuisille muille ystäville ja tuttaville tuesta ja kannustuksesta. Omistan tämän kirjan kumppanilleni Hilleville kiitokseksi siitä, että jaksoit uskoa työhöni silloinkin, kun oma uskoni siihen oli kadoksissa. Kiitos Sinulle!

Hollolan kirkonkylällä marraskuun 3. päivänä 2008

Liisa Suhonen

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	iii
ABSTRACT	v
ESIPUHE	vii
JOHDANTO	11
1.1 Tutkimuksen tausta	11
1.2 Ammattikorkeakouluinstituution kehittyminen	12
2 AMMATTIKORKEAKOULUN TEHTÄVÄT JA PEDAGOGIIKKA	18
2.1 Työelämän ammatillinen asiantuntijuus	18
2.1.1 Asiantuntijuuden määrittely	18
2.1.2 Asiantuntijan tarvitsemat taidot	23
2.2 Ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämistoiminta	26
2.3 Ammattikorkeakoulupedagogiikka ja ”uusi” opettajuus	31
2.3.1 Tiedon käsitys ammattikorkeakoulussa	32
2.3.2 Erilaiset oppimiskäsitykset ammattikorkeakoulu- pedagogiikan lähtökohtina	38
2.3.3 Ammattikorkeakoulupedagogiikka ja -opettajuus	45
2.4 Tutkiva ja kehittävä työote toiminnan määrittäjänä	53
2.5 Tutkimuksen tehtävä	59
3 TUTKIMUKSEN KULKU	61
3.1 Tutkimuskonteksti: Lahden ammattikorkeakoulu	61
3.2 Tutkimusote	63
3.2.1 Fenomenografinen lähestymistapa	64
3.2.2 Fenomenografian ontologia ja epistemologia	67
3.2.3 Fenomenografian kritiikkiä	69
3.3 Tutkimuksen toteutus	72
3.3.1 Aineistonkeruumenetelmä	72
3.3.2 Haastateltavat ja haastattelujen toteutus	74
3.3.3 Aineiston analysointi	77
3.4 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointia	81
3.4.1 Tutkimuksen kokonaislaadun arviointi	82
3.4.2 Validiteettikriteerit	83

4 LEHTOREIDEN KÄSITYKSET TUTKIVASTA JA KEHITTÄVÄSTÄ TYÖOTTEESTA	88
4.1 Tutkiva ja kehittävä työote reflektiivisyytenä	89
4.1.2 Työotteen ilmeneminen opettajan itsereflektiona	90
4.1.3 Tutkiva ja kehittävä työote opettajien yhteisenä reflektointina	96
4.1.4 Opiskelijoiden ohjaaminen reflektiivisyyteen	101
4.1.5 Reflektio työelämän asiantuntijatyössä	104
4.1.6 Yhteenveto ja tarkastelua	109
4.2 Tutkiva ja kehittävä työote kokemuksellisuutena.....	112
4.2.1 Opettajan taitojen kehittäminen substanssialan työssä ..	113
4.2.2 Opiskelijoiden työelämätaitojen kehittäminen	115
4.2.3 Yhteenveto ja tarkastelua	125
4.3 Tutkiva ja kehittävä työote yhteisenä kehittämisenä	130
4.3.1 Työn kehittäminen opettajien yhteisenä tehtävänä	131
4.3.2 Koulutusalojen ja -organisaatioiden välisen yhteistyön kehittäminen	134
4.3.3 Työelämäyhteistyön kehittäminen	137
4.3.4 Substanssialan työn kehittäminen	140
4.3.5 Yhteenveto ja tarkastelua	146
4.4 Tutkiva ja kehittävä työote tutkimuksena	150
4.4.1 Opettajien oma tutkimus	150
4.4.2 Opiskelijoiden tutkimuksen tekoon liittyvät taidot	157
4.4.3 Yhteenveto ja tarkastelua	163
5 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI JA TULOSTEN TARKASTELU	167
5.1 Tutkimuksen tulosten laatu	167
5.2 Validiteettikriteerit	169
5.3 Tulosten siirrettävyys	170
5.4 Tulosten tarkastelu	172
5.4.1 Tutkiva ja kehittävä työote pedagogiikassa	173
5.4.2 Tutkiva ja kehittävä opettaja	179
5.4.3 Tutkiva ja kehittävä työote opetettavalla substanssialalla ..	182

6 YHTEENVETO SEKÄ KEHITTÄMIS- JA JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET	184
6.1 Yhteenveto päätuloksista	184
6.2 Kehittämisen- ja jatkotutkimusehdotuksia	190
 LÄHTEET	 193
LIITTEET	214

1 JOHDANTO

Johdannontoluvussa valotan tutkimuksen taustaa ja niitä mietteitä, joiden vuoksi päädyin tutkimaan tutkivaa ja kehittävää työotetta. Esitteen myös ammattikorkeakoulun alkuvuosien kehitysvaiheita ammattikorkeakouluintituutioon kohdistuneen teoreettisen diskurssin ja tehtyjen tutkimusten valossa.

1.1 Tutkimuksen tausta

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten ammattikorkeakoulunopettajat käsittävät käsitteen nimeltä ”tutkiva ja kehittävä työote” omassa työssään ja sillä substanssialueella, jota he opettavat. Keskityn tässä tutkimuksessa tarkastelemaan yhden ammattikorkeakoulun lehtoreiden käsityksiä. Tutkimuskontekstiksi valitsin Lahden ammattikorkeakoulun. Se aloitti toimintansa ensimmäisten joukossa, joten aineiston keruun aikaan toimintaa oli kehitetty jo noin kymmenen vuotta. Lahden ammattikorkeakoululle oli kahdesti myönnetty opetusministeriön laatupalkinto ja se lukeutui muillakin opetusministeriön mittareilla arvioituna tasokkaisiin ammattikorkeakouluihin. Oletukseni oli, että saisin sieltä vastauksia tutkimuskysymyksiini.

Keräsin tutkimusaineistoni haastatteleamalla Lahden ammattikorkeakoulun eri alojen opettajia. Käytin laadullista tutkimusotetta, fenomenografista lähestymistapaa, sillä tutkittavana ilmiönä olivat ihmisten käsitykset ja merkitykset. Eri ilmiöt ilmenevät ihmisille eri tavoin ja todellisuus ilmenee sen mukaan, miten henkilö sen käsittää (Uljens 1996). Fenomenografisen tutkimuksen tuloksena syntyneet kuvauskategoriat ilmentävät opettajien erilaisia käsityksiä tutkivasta ja kehittävästä työotteesta.

Aloitettuani työskentelyni Lahden ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystieteiden laitoksella vuoden 1995 alussa aloin ihmetellä kaikessa virallisessa ja epävirallisessa ammattikorkeakoulupuheessa esiintynyttä käsitettä: tutkiva ja kehittävä työote. Noissa puheissa oletettiin, että sellaisen työotteen tulisi sisältyä kaikkeen toimintaan, mutta kukaan ei tuntunut osaavan selkeästi määritellä, mitä se tarkoittaa.

Olin itse työskennellyt ammattikorkeakoulussa jo kokeiluvaiheessa ja edelleen vakinaistamisvaiheessa. Koko sen ajan on ammattikorkeakoulun sisällä tapahtunut välillä hyvinkin nopeatempoisia kehitys-

vaiheita. Keräsin tutkimusaineistoni kevättalvella 2003, johon mennessä olin työskennellyt lehtorina ja yliopettajana. Tehtäviini oli kuulunut opettamisen lisäksi opinnäytetöiden ohjaamista sekä tutkimus- ja kehityshankkeissa ja -työryhmissä toimimista. Olin tutkimani yhteisön jäsen ja jo pitkään ollut osallisena toteuttamassa sekä osaltani luomassa käytänteitä ja terminologiaa, joita siinä todennettiin.

Useissa yhteyksissä olin ihmetellyt, miten eri tavoin ammattikorkeakoulun eri laitosten edustajat tuntuivat ymmärtävän tutkimus- ja kehitystoiminnan, jonka yhteyteen tutkimusta aloittaessani itse ajattelin tutkivan ja kehittävän työotteen kuuluvan. Pohdintani tutkimus- ja kehitystyöstä ja -työotteesta aktivoituivat entisestään syksyllä 2001, kun laitokseemme palkattiin tutkija. Olin pitänyt siihen asti selviönä, että tutkimus- ja kehitystoiminta on toimintaa, johon sisältyvät molemmat termit: tutkimus ja kehitys. Aloimme pohtia, voiko ammattikorkeakoulussa olla tutkimusta ilman kehitystä ja kehitystä ilman tutkimusta. Kieleemme tulivat termit tutkiva kehittäminen ja kehittävä tutkiminen. Kiinnostuin selvittämään “tutkiva ja kehittävä työote” -käsitteen sisältöä ja tärkeältä tuntui selvittää nimenomaan sitä, miten opetustyötä tekevät lehtorit todellisuudessa käsittivät tuon sekä virallisessa että epävirallisessa ammattikorkeakoulukielessä sujuvasti ja usein käytetyn käsitteen.

1.2 Ammattikorkeakouluinstituution kehittyminen

Ammattikorkeakoulukokeiluja aloitettaessa tavoitteeksi määriteltiin ammatillisen koulutuksen tason nostaminen, työelämän nopeisiin muutoksiin vastaaminen, ammatillisen koulutuksen vetovoiman lisääminen, hallinnon hajauttaminen ja koulutuksen alueellisen vaikuttavuuden lisääminen. Lisäksi haluttiin lisätä Suomen koulutusraenteiden kansainvälistä vertailtavuutta. Lampisen (2002) käsitys on kuitenkin, että muiden maiden ammattikorkeakoulut vaikuttivat Suomen ratkaisuihin ”vain utuisina näkyinä”. Ne eivät liene toimineet suoranaisten esikuvina, vaikka Saksan, Hollannin, Norjan ja Britannian järjestelmistä haettiin oppia 1990-luvun alkupuolella. (Lampinen 2002, 64.)

Ammattikorkeakoulut ovat osa suomalaista korkeakoulujärjestelmää yhdessä muiden korkeakoulujen ja yliopistojen kanssa. Niitä alettiin kokeiluluontoisesti perustaa 1990-luvun alussa ja ensimmäiset

ammattikorkeakoulut, myös Lahden ammattikorkeakoulu, vakinaistettiin vuonna 1996. Ammattikorkeakoulujen perustamisen yhtenä lähtökohtana oli korkeatasoisten käytäntöön suuntautuneiden asiantuntijoiden kouluttaminen ja siitä tulikin ammattikorkeakoulun päätehtävä. Vasta elokuussa 2003 voimaan tullut ammattikorkeakoululaki velvoitti ammattikorkeakoulut koulutustehtävänsä rinnalla harjoittamaan ”ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä tukevaa ja alueen elinkeinoelämän huomioon ottavaa soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä”.

Ammatillisen koulutuksen kehittämisessä keskeiset tavoitteet ovat korkea laatu, koulutuksellinen tasa-arvo ja elinikäisen oppimisen periaate. Ammattikorkeakoulut ovat osa alueellista innovaatiojärjestelmää. Koulutuksellisen tehtävän lisäksi niiden tehtävänä on osallistua aktiivisesti työelämän kehittämiseen erilaisissa yhteistoiminnallisissa koulutus- ja kehittämisprojekteissa sekä tukea tuotekehitystoimintaa erityisesti pienellä ja keskisuurella yrityssektorilla. Hyvin toimiva alueellinen innovaatiojärjestelmä on välttämätön perusta vaikutusalueen työllisyyden ja talouden suotuisalle kehittymiselle. Alueellinen innovaatiojärjestelmä käsittää kaikki jollakin maantieteellisesti määritetyllä alueella sijaitsevat yliopistot, tutkimuslaitokset, ammattikorkeakoulut, muut oppilaitokset sekä tutkimus- ja kehitystyötä tekevät tai koordinoivat yritykset ja muut organisaatiot.

Suomalaisen ammattikorkeakoulun syntyyn tiede- ja taidekorkeakoulun rinnalle olivat vaikuttamassa sekä yhteiskunnan ja työn muutoksista että koulutusjärjestelmän ongelmista johtuvat kehittämistarpeet. Työelämän muutoksia, joilla on selkeitä vaikutuksia ammattitaitovaatimuksiin, olivat muun muassa ammattirakenteen ja työtehtävien muutokset, uuden teknologian käyttöönotto, työn organisatoriset muutokset, ympäristöongelmat ja niiden vaikutus ammattitaitovaatimuksiin sekä työelämän kansainvälistyminen. Koulutusjärjestelmän ongelmista johtuvia syitä olivat esimerkiksi pidentyneet koulutusajat, moninkertainen koulutus, lisääntyneet opintojen keskeyttämiset, ylioppilassuma ja koulutuksen jäykkyys vastata muuttuviin tieto- ja taitovaatimuksiin. Ammatillinen koulutus oli lisäksi hankalasti rinnastettavissa kansainvälisesti. (Salminen 1997, 314–315.)

Työelämän nopeisiin muutoksiin vastaaminen edellyttää jatkuvaa yhteiskunnan ja työelämän seuraamista ja analysoimista. Esimerkiksi Väärälä (1993a) jaottelee yhteiskunnan kulttuurisen muutoksen kolmeen kauteen: esimoderni (agraari), moderni (teollinen) ja postmo-

derni (jälkitekollinen). Teollisen yhteiskunnan staattisen ja hierarkkisesti säännellyn työ- ja koulutusympäristön tilalle on tullut ammattia ja ihmisen koko elämää leimaava jatkuvan muutoksen olotila. Pysyvä tilapäisyys, katkonaisuus ja uudelleen orientoituminen, eriytyvät elämänurat ja yksilölliset ratkaisut ovat ominaisia postmodernille yhteiskunnalle. Työ muuttuu välillisemmäksi ja henkisemmäksi. Tällaisessa kulttuurissa selviytyäkseen ihmiset tarvitsevat toisenlaisia tietoja ja taitoja kuin perinteinen, tayloristis-fordistista työnjaon periaatetta noudattanut ammattiin kouluttamisen metodi pystyi välittämään. Postmoderni työ edellyttää valmistelua, suunnittelua ja valvontaa. Työ vaatii yhä enemmän oppimista ja oppiminen on yhä enemmän työtä. Mitä henkisempää työ on, sitä enemmän tarvitaan työntekijöiltä tietoa, motivaatiota ja innovaatiota sekä kykyä tulla toimeen toisten työntekijöiden kanssa. Henkistyvä työ vaatii ja mahdollistaa työn reflektointia ja työstä oppimista eli uudistavaa työotetta. (Väärälä 1993a, 13, 17–19.) Tällaisten vaateiden edessä koulutuksen katsottiin edellyttävän aktiivista ja uutta luovaa työskentelytapaa, jollaista ammattikorkeakouluilta odotettiin.

Kallin (2000) mukaan myöhäismodernin yhteiskunnan piirteet vaikuttavat opettajan työhön, sillä ne vaikuttavat sekä ajatteluun, tiedon käsitykseen että työtyyliin. Kulttuuristen rakenteiden uudistuminen aiheuttaa uusia koulutusvaatimuksia, mutta nostattaa samalla kritiikkiä perinteistä koulutusinstituutiota kohtaan. Koulutuksen tulisi olla rakenteellisen muutoksen edesauttajana, mutta samaan aikaan ovat koulutuksen instituutiot, ideologiat ja oppimiskäsitykset kriisissä. (Kalli 2000, 222.) Koulutukselta edellytetään avoimuutta ja jatkuvaa kontaktia työelämän kanssa, sillä työelämän rakennemuutokset lisäävät tarvetta vaihtaa ammattia useaan kertaan elämän aikana. Jatkuvan koulutuksen ja elinikäisen oppimisen järjestelmät merkitsevät sitä, että koulutuksen ja työn suhde muuttuu entistä monivaiheisemmaksi jatkumoksi, jossa koulutusjaksot vaihtelevat työntekovaiheiden kanssa. (Eteläpelto 1992, 23–24.)

Ammatillisen koulutuksen uudistusta suunniteltaessa huomattiin, että kapea-alaisiin tehtäviin ja staattiseen ammattirakenteeseen kouluttaminen ei vallitsevissa yhteiskunnallisissa olosuhteissa enää ollut mielekäästä. Alettiin puhua laaja-alaisesta ja korkeatasoisesta ammattitaidosta. Koko ammattikoulutuksen tasoa ja statusta haluttiin kehittää. Työelämän haasteisiin pyrittiin vastaamaan kytkemällä työelämä ja ammattikorkeakoulu yhteen muun muassa kehittämällä uudenlai-

sia oppimisen tapoja ”oikeaan työhön” kuuluvien projektitöiden muodossa. Myös elinikäisen oppimisen teema tuotiin perusteluksi koulutusuudistuksessa. Ammattikorkeakoulun tuli uudistuksessa asetettujen tavoitteiden mukaan tarjota korkeatasoisia yksilöllisiä, joustavia opintoja, ja opiskelijan omalle vastuulle jäisi niiden kokoaminen järkeviksi tutkinto- ja opintokokonaisuuksiksi. (Salminen 1997, 316–317.)

Maassamme 1990-luvun alussa vallinnut taloudellinen lama sattui samaan aikaan kuin ammattikorkeakouluja suunniteltiin. Taloudelliset säästötoimet sopivat yksin pedagogisten kehittämistavoitteiden kanssa. Tällaisia yhteisiä taloudellisia ja pedagogisia etuja ajavia tavoitteita olivat esimerkiksi oppilaitosten yhteistoiminta, tilojen ja muiden resurssien yhteiskäyttö ja opiskelijoiden itsenäisen ja omatoimisen opiskelun lisääminen. Tosin säästöpakkojen lisääntyessä taloudelliset säästötoimet menivät monissa tilanteissa pedagogisten ratkaisujen edelle. (Salminen 1997, 323.)

Alkuvuosista lähtien on ammattikorkeakouluinstituutioon kohdistunut runsaasti arviointia ja tutkimusta. Niistä on saatu virikkeitä ammattikorkeakoulun kehittämiseen. Tutkimus on koskenut muun muassa ammattikorkeakoulujärjestelmän luomista (Salminen 2003), sen itse määriteltyä toimintaperustaa (Raudaskoski 2000), sen sisällä käytävää diskurssia (Herranen 2003), johtamista (Nikander 2003) sekä vetovoimaisuutta (Vuorinen & Valkonen 2003). Tutkimus on selvästi ollut tärkeä osa ammattikorkeakoulun profiloitumista ja itseymmärryksen kasvua, ja se on osoittanut myös puutteita ja epäkohtia kehittämistoimenpiteiden pohjaksi.

Yhteiskuntafilosofinen analyysi on Raudaskosken (2000) mielestä jäänyt toissijaiseksi, kun on määritelty ammattikorkeakoulujen koulutuksellista tehtävää ja sen perustaa. Olisi kuitenkin tärkeää tiedostaa ja huomioida yhteiskunnallisia toimintojen ja ajattelutapojen muutoksia koulutusta suunniteltaessa. Siten saataisiin vankkaa ja kestävämpää perustaa koulutuksen rakenteille. Koulutusorganisaation toiminnan muutoksessa olisi muutosta ja koulutuksellista tehtävää tarkasteltava ja määriteltävä kasvatuksen käsitteestä käsin. Silloin muutoksen lähtökohdat ulottuisivat myös arvomaailmaan, joiden tiedostaminen ja selkiinnyttäminen auttavat koulutusorganisaatiota kohtaamaan ja hallitsemaan muutosta. Ammattikorkeakoulujen muutosprosessi on lähtenyt toiminnalliselta tasolta ja edennyt toimintatapoja muuttamalla. Koulutustehtävä ohjautuu työelämälähtöisesti ja tapahtuneet muutokset ovat voimakkaimpia ammatillisuuden kehitymisessä. Koulutusteh-

tävän pidättäytyminen tiukasti käytännön ammattilaisten kouluttamisessa ei ole riittävä perusta koulutuksen muuttumisessa korkeakoulutasoiseksi. Muutos vaatii koulutuksellisen tehtävän tarkastelua laajemmasta näkökulmasta, joka korostaa ihmisen sivistyksellisyyttä ammattitaidon hallinnan rinnalla. (Raudaskoski 2000, 160–163; vrt. Lampinen, 2000, 128.) Uudistusten tulee näkyä paradigmallisella ja epistemologisella tasolla, jolloin muutos ulottuu arvoihin ja arvomaailmaan (Raudaskoski 2000, 163).

Ammattikorkeakoulun opettajien ja opiskelijoiden haastatteluihin pohjaavan tutkimuksensa johtopäätöksenä Herranen (2003) toteaa, että ammattikorkeakoulu sidotaan käytännönläheisyyden ohella tieteelliseen tietoon ja tietämiseen, jotka määrittyvät tekemisen ja osaamisen vastakohdaksi. Korkeakoulumaisuus on sisällöllisesti kaikkea, mikä liittyy teoreettisuuteen, teorioihin, käsitteelliseen ja abstraktiin ajatteluun sekä tieteellisiin tutkimuksiin. Se näkyy myös vapaampana, opiskelijälähtöisenä pedagogiikkana. Korkeakoulumaisuus aiheutti kuitenkin Herrasen tutkimien ammattikorkeakoulun opettajien ja opiskelijoiden keskuudessa konflikteja. Tekniikan alan opettajien puheessa ammattikorkeakoulumaisuus määrittyi selkeästi käytännönläheisyyden vastakohdaksi. Sen katsottiin vievän tilaa praktisuudelta. Herranen toteaa, että korkeakoulumaisuus ammattikorkeakoulun järjestystä säätelevänä kategoriana saa aikaan konflikteja ja näyttää vahvistavan entisestään käytännönläheisyyden ja teoreettisuuden välistä kahvijakoa. Tämä siitäkin huolimatta, että julkipuheissa ammattikorkeakoulusta puhutaan käytäntöä ja teoriaa yhdistävänä. (Herranen 2003, 181; Herranen 2004, 309.)

Herranen (2003, 187) esittää johtopäätöksensä, että

”...neuvottelun tuloksena syntynyt ammattikorkeakoulu on epäpuhdas, monenlaisten yhdistelmien (sekoittumisen) sävyttämä diskursiivinen tila... Se on kollektiivinen hanke, jonka järjestystä määrittävät tiedolliset kategoriat ovat sosiaalisesti, kulttuurisesti ja historiallisesti tuotettuja. Ne ovat sidoksissa niin koulutusjärjestelmän hierarkkisuuteen, sukupuolijärjestelmän mukaisiin erontekoihin, koulutusalaakohtaisiin perinteisiin, arvoihin ja uskomuksiin kuin korkeakoulumaisuuden historiallis-kulttuurillisiin merkityksellistämisen tapoihin. Yleisemmällä tasolla tiedolliset kategoriat ovat sidottuja myös muuta yhteiskunnallisia kenttiä hallitseviin aatteisiin, kuten pragmaattisuuteen, utilitarismiin, rationalisaatioon ja individualismiin. Ilman näitä yhteiskunnallisia rakenteita ammattikorkeakoulusta puhuminen ei olisi mahdollista.”

Raudaskoski (2000, 52) kiteyttää ammattikorkeakoulun tulevaisuuden haasteet seuraaviin sanoihin: herkkä muutoksille, joustava, kehittyvä, uusi ja luova. Eteläpelto (1992, 32) puhuu samasta haasteesta todetessaan, että “ammattikorkeakoulun ominaislaadun löytämiseksi tarvitaan ennakkoluulotonta, aitoa ja tasavertaista dialogia teollisen ja ammatillisen perinteen kesken.” Tässä dialogissa olisi Eteläpellon (1992, 52) mukaan tarkasteltava vallitsevia käsityksiä tiedosta, tieteestä ja käytännöllisestä osaamisesta.

Ammattikorkeakoululakia uudistettiin vuonna 2003, jolloin ammattikorkeakoulun tehtäviksi määriteltiin opetustehtävän ohella myös tutkimus- ja kehitystoiminta sekä alueellinen vaikuttaminen. Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin juuri ennen lain voimaan tuloa keväällä 2003. Se tarjoaa mielenkiintoisen näkökulman opettajien käsityksiin tilanteessa, jossa tuleva laki tulisi edellyttämään ammattikorkeakoulujen toiminnan muutosta aiemmasta selvästi tutkimus- ja kehityspainotteisempaan suuntaan.

Seuraavissa luvuissa käsittelemme ammattikorkeakouluinstituutiolle yhteiskunnasta asetettuja vaateita: työelämän asiantuntijoiden kouluttamista ja tutkimus- ja kehitystoimintaa sen teoreettisen diskurssin valossa, jota käytiin aineiston hankinnan aikoihin 2000-luvun alkuvuosina. Tulosten ja pohdinnan yhteydessä tuon keskusteluun myös myöhempää, aineistonkeruun jälkeen tuotettua kirjallisuutta.

2 AMMATTIKORKEAKOULUN TEHTÄVÄT JA PEDAGOGIIKKA

Luvussa kaksi käsittelen ammattikorkeakoulun lakisäätteisiä tehtäviä, ammatillista asiantuntijuutta ja ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystoimintaa. Kuvaan yleistä työelämän asiantuntijuutta eli niitä valmiuksia, joita koulutuksen tulisi tuottaa sekä ammattikorkeakoulupedagogiikkaa ja -opettajuutta eli opettajan asiantuntijuutta. Esittelen ammattikorkeakoulupedagogiikan lähtökohtina olevia tiedon- ja oppimiskäsityksiä sekä tutkivaan ja kehittävään työotteeseen läheisesti liittyviä ilmiöitä. Luvun lopussa spesifioin tutkimuksen tavoitteet ja tutkimustehtäväni.

2.1 Työelämän ammatillinen asiantuntijuus

Ammattikorkeakoulun yhtenä lakisäätteenä tehtävänä on siis ammatillisten asiantuntijoiden kouluttaminen yhteiskunnan nopeasti muutuviin tarpeisiin. Tässä luvussa esittelen asiantuntijuuskeskustelua ja tuon esille niitä piirteitä, joita työelämän ammatilliselle asiantuntijuudelle yleisesti asetetaan. Luvussa 2.4 käsittelen erityisesti opettajalta vaadittavaa asiantuntijuutta eli niin sanottua uutta opettajuutta.

2.1.1 *Asiantuntijuuden määrittely*

Asiantuntijuutta on kirjallisuudessa määrittelty monien eri käsitteiden avulla (ks. esimerkiksi Ruohotie 2002; Vesterinen 2002). Määrittelyn yhteydessä käytetään usein käsitteitä osaaminen, taito, taitava, kyky, kykenevä, pätevyys, pätevä, pystyvä jne. Englannin kielen terminologiaa on vaikea suomentaa siten, että termin merkitys säilyisi täysin samana, joten terminologista sekavuutta lisäävät edelleen englannin kielen suorat väännökset suomen kieleen, kuten kompetenssi, ekspertti tai kvalifikaatiot. (Ks. Isopahkala-Bouret'n (2005, 179) laatima luettelo sekä suomen- että englanninkielisistä asiantuntijuutta määrittävistä termeistä ja niiden vastaavuuksista toistensa suhteen.) Määrittely vaihtelee lisäksi sen mukaan, minkä tieteen alan piirissä tai missä asiayhteydessä asiantuntijuudesta puhutaan. Esimerkiksi käytäytymistieteiden sisällä voidaan eksperttiyttä tarkastella psykologisesti persoonallisten ominaisuuksien valossa tai ammattien sosiologi-

asta käsin (esimerkiksi Mieg 2001, 9). Ammattialojen sisällä asiantuntijuus voidaan lisäksi ymmärtää tiettyjen, alalla vakiintuneiden määreiden mukaan. Esimerkiksi kompetenssikäsitetä käytetään yleisesti liike-elämän kontekstissa, jossa siihen sisältyvät tieto, taito, kokemus, arvostukset ja sosiaaliset verkostot. Lisäksi sillä tarkoitetaan kykyä toimia tietyssä tilanteessa, joten siihen sisältyy myös suoritus. (Isopahkala-Bouret 2005, 14.)

Helakorpi (2005a, 58–59) määrittelee kvalifikaation tarkoittavan ”niitä valmiuksia, joita johonkin työhön tai ammattiin edellytetään eli ammattitaitovaatimuksia”. Se siis tarkoittaa jonkin työtehtävän edellyttämiä yleisiä valmiuksia. Kompetenssi eli pätevyys vastaa vasti tarkoittaa työntekijän valmiuksia, kykyjä ja ominaisuuksia suoriutua tietyistä tehtävistä. Se on henkilökohtaista osaamista. Asiantuntijuus eli ekspertiisi perustuu yksilön tietoihin, taitoihin, osaamiseen ja kokemukseen. Siihen sisältyy toimintavalmiuden lisäksi innovaatiovalmiuksia, eettisiä näkökulmia sekä yhteisöllisyyteen ja verkostoihin liittyvää osaamista. (Helakorpi 2005a, 58–59; myös Ruohotie 2002; 2005; Vesterinen 2002.) Ruohotien (2005) mukaan kompetenssi on riippuvainen sekä työntekijän valmiuksista että työhön kohdistuvista roolivaatimuksista. Se ei kuitenkaan tarkoita samaa kuin työsuoritus. Ruohotie jäsentää kompetenssin keskeisiä osatekijöitä kahteen ryhmään: kognitiiviset kyvyt (kyvyt, tiedot ja taidot) sekä affektiiviset ja konatiiviset valmiudet (motivaatio, persoonallisuuden piirteet ja minäkäsitys). Hän korostaa erityisesti itsesäätelyvalmiuksia, sillä ne ovat välttämättömiä ammatillisen kompetenssin jatkuvan ylläpitämisen ja kehittämisen kannalta. (Ruohotie 2005, 4–5.)

Myös eksperttiydestä puhutaan usein ammatillisen asiantuntijuuden yhteydessä. Monissa tutkimuksissa on muodostettu käsitystä asiantuntijuudesta vertaamalla noviiseja (aloittelijoita) ja eksperttejä (esimerkiksi Bereiter & Scardamalia 1993; Unsworth 2001; Hogan, Rabinowitz & Craven III 2003; Harper 2004; Pillay & McCrindle 2005). Niissä on todettu, että ekspertit tekevät nopeasti ja helposti saman, jonka noviisit tekevät työläästi, jos yleensäkin pystyvät tekemään samoja asioita kuin ekspertit. Noviisien pitää ajatella ja perustella tekemistään, kun taas ekspertit suoriutuvat samoista tehtävistä intuitiivisesti ja nopeasti. (Bereiter & Scardamalia 1993.) Tutkijoita on erityisesti kiinnostanut se, miten ekspertiksi tullaan. Kuuluisin lienee Dreyfusin ja Dreyfusin (1986) kehittänyt, laajalle levinnyt viisiportainen kuvaus siitä, kuinka noviisista kehitytään ekspertiksi.

Bereiter ja Scardamalia (1993) kritisoivat em. näkemyksiä eksperttiydestä, sillä he huomasivat tutkimuksissaan, että ekspertit itse asiassa työskentelevätkin lujemmin ja ajattelevat enemmän kuin ei-ekspertit. Ekspertit etsiytyvät aina uudestaan ja uudestaan osaamisensa ääri-rajaille, jolloin he joutuvat kasvattamaan tietotaitoaan ja siten maksimoimaan omaa kasvuaan. Eksperttiys siis kehittyy, kun kasvatetaan omaa tieto- ja taitovaratonta koko ajan. Ero ekspertin ja kokeneen ei-ekspertin välillä ei ole se, että toinen tekee asiat hyvin ja toinen huonosti, vaan se että ekspertti asettaa ongelmia ja kokenut ei-ekspertti tekee harjoiteltuja rutiineja. Muodollista koulutusta tarvitaan eksperttiyden kehittymiseksi, mutta se ei yksin riitä. Tarvitaan jatkuvasti syvenevää tietoa, joka kasvaa ongelman ratkaisuprosessissa ja ruokkii sitä. Ekspertti ei ole välttämättä huippuspecialisti tai huippuammattilainen eikä eksperttiyteen välttämättä tarvita intensiivistä muodollista koulutusta. Eksperttiys voidaan nähdä enemmänkin vähitellen kehittyvänä urana (career) kuin yksilön perusominaisuutena. (Bereiter & Scardamalia 1993.)

Työelämän rakennemuutoksen ja yhteiskunnallisen työnjaon jatkuvan uusiutumisen on katsottu merkitsevän sitä, että monilla aloilla siirrytään joustavaan, tehtäväpohjaiseen työnjakoon. Asiantuntijan tulee osata arvioida ja analysoida ongelmatilanteita ja tehdä tältä pohjalta toteutettavaksi kelpaavia ratkaisuja. Asiantuntijan on usein myös osattava tunnistaa ongelma tai ainakin rajata ja määritellä se uudelleen ennen kuin siitä voidaan tehdä toiminnallisia johtopäätöksiä ja ratkaisuehdotuksia. Asiantuntija on siis sekä analyysin ja suunnittelun että myös toteutuksen ammattilainen. (Eteläpelto 1992, 21–23.) Hän ei rutinoitu, vaan kehittää jatkuvasti osaamistaan. Tynjälän (2004, 185) sanoin ”ekspertit ovat henkilöitä, jotka ratkaisevat ongelmia yhä korkeammalla ja monimutkaisemmalla tasolla, ylittävät aikaisemman osaamisensa rajat, oppivat sekä menestyksestään että virheistään ja jatkuvasti kehittävät työtään ja ammattitaitoaan”. (Vrt. Bereiter & Scardamalia 1993.)

Hakkarainen ym. (2004) toteavat, että asiantuntijuuden yksiselitteinen määrittely on vaikeaa, sillä yksilöiden asiantuntijuudet eivät useinkaan ole tarkkarajaisia yhden sektorin käsittäviä, vaan työyhteisöissä ilmenee usein eri tiedonaloja risteyttävää asiantuntijuutta. Sitä voisikin pitää sosiaalisena roolina, johon liittyy vastuun ottaminen johonkin aihepiiriin liittyvästä tietämyksestä. Asiantuntijatieto ei myöskään ole absoluuttisen varmaa tai oikeaa, vaan se on usein kiis-

tanalaista ja se mahdollistaa myös vaikuttamisen ja vallan käytön. Näin ollen asiantuntijuuden määrittäminen näyttäisi olevan enemmänkin sosiaalisen neuvottelun tulos. (Emt. 82–83.)

Asiantuntijuuden käsite erotetaan usein ammattitaidon käsitteestä, koska sitä ei rajaa ensisijaisesti ammatillinen positio tai vakanssi, vaan enemmänkin asia, aihe tai tehtävä- ja ongelma-alue. (Eteläpelto 1992, 21.) Kuitenkin myös ammattitaidon yhteydessä käytetään usein samoja käsitteitä kuin asiantuntijuudenkin: kompetenssi, taito, kvalifikaatio, kyky, kapasiteetti, tehokkuus ja taitavuus. Ne liittyvät toisiinsa ja ne ovat tiedon, käyttäytymisen, asenteiden ja arvojen sekoitus. Ne viittaavat johonkin taidon hallintaan, taitoon oppia jotakin, tehdä jotakin tai ylittää johonkin tavoitteeseen. Ne ovat myös yhteydessä luovuuteen, innovatiivisuuteen, joustavuuteen, kestävyYTEEN ja tarkkuuteen/ täsmällisyyteen. Usein korostetaan taitoihin liittyvää kognitiivista aspektia, jolloin painottuvat henkinen ja fyysinen kyvykkyyt. Taitoon liittyy aina tietoa ja ymmärrystä (kognitio), mutta myös näppäryyttä, kätevyyttä tai kädentaitoa, jotka ovat usein jääneet taka-alalle. (Ruohotie & Honka 2003, 17.)

Edelleen voidaan erottaa toisistaan tieteellinen asiantuntijuus ja ammatillinen asiantuntijuus. Tieteelliselle asiantuntijuudelle on tyypillistä kriittinen ajattelu ja vahva tietoisuus normeista, jotka antavat väitteille tieteellisen oikeutuksen. (Hakkarainen ym. 2004, 346.) Ammatillinen tai professionaalinen asiantuntijuus kuvaisi Frimanin (2004, 33) mukaan joitakin profession tai ammatin kantajalle tyypillisiä toimintatapoja tai asenteita työhön. Yhtäläillä se voi hänen mukaansa olla substanssialaan liittyvää erityisyyttä tai henkilöstön hierarkkista määrittelyä.

Uuden ja mielenkiintoisen näkökulman asiantuntijakeskusteluun esittää Isopahkala-Bouret. Hän on tulkinnut ihmisten kokemusta omasta asiantuntijuudestaan ja sen muuttumisesta siirryttäessä työtehtävästä toiseen tietoliikennealan yritys-elämässä. Hänen tulkintansa mukaan eksperttiyden kokemus koostuu kolmesta elementistä: relevantista tiedosta, itseluottamuksesta ja kyvystä toimia. Relevantti tieto on keskeistä itseluottamuksen ja toimintakyvyn kannalta, mutta tieto yksinään ei riitä eksperttiyden kokemiseen. Elleivät ihmiset luota tietoonsa, he eivät pysty toimimaan. Jos heiltä taas puuttuu kyky toimia ja vaikuttaa asioihin, ei heidän tiedollaanakaan kohta ole merkitystä. Sen vuoksi eksperttiyden kokemisessa on sosiaalinen hyväksyntä tärkeää. (Isopahkala-Bouret 2005, 157.)

Eksperttiys tuleekin ulottaa myös yksilöllisen asiantuntijuuden yläpuolelle. Esimerkiksi tiimityö on eksperttiyttä, jota voidaan tarkastella vain ryhmätasolla, ei yksilön ominaisuutena. Länsimaiselle ajattelulle on vierasta ajatella, että ryhmällä on ura, joka voisi seurata ekspertin polkua. Jotta päästään eksperttiyteen, on toimittava aina tiedon/taidon ääri rajoilla, jolloin kasvatetaan osaamista, rakennetaan tietoa (knowledge building). Yksilöiden kohdalla ekspertin taitoja voidaan sopeuttaa laajempiin sosiaalisiin tarpeisiin. Eksperttiys voidaan antaa myös pois, eli tehdään olosuhteet sellaisiksi, ettei ekspertejä enää tarvita. Yhteisöllinen eksperttiys (expert society, asiantuntijayhteisö) ei ole yhteisö, jossa kaikki ovat ekspertejä, vaan eksperttiysprosessi luonnehtii tapaa, jolla yhteisö toimii. Se on prosessi, jossa progressiivinen ongelmanratkaisu on käynnissä ja johon osallistuvat kaikki tai ainakin suurin osa yhteisöstä ja jossa tietoa rakennetaan yhdessä. Yksilöt eivät välttämättä ole ekspertejä omassa työssään. Siirrytään siis yksilöpsykologisesta näkökulmasta sosiaaliseen perspektiiviin. (Bereiter & Scardamalia 1993.) Asiantuntijuutta voidaankin yhä enenevässä määrin pitää verkostojen ja organisaatioiden kykynä ratkaista yhdessä uusia ja muuttuvia ongelmia. Se ei ole mikään pysyvä olotila eikä sitä ole enää syytä hahmottaa yksilön taitoina ja osaamisena. (Bereiter & Scardamalia 1993, Helakorpi & Olkinuora 1997, 157; Launis 1997, 124; Launis & Engeström 1999, 64.) Asiantuntijuutta määriteltäessä tarvitaan myös paneutumista henkilöiden elämänselämään sekä kulloiseenkin työ- ja toimintaympäristöön (Karila & Ropo 1997, 156).

Edellä esitellystä keskustelusta voidaan yhteenvetona todeta, että ammattikorkeakouluille asetettuihin haasteisiin vastaaminen edellyttää ammatillisen asiantuntijuuden ja osaamisen tarkastelua monesta näkökulmasta. Yksi näkökulma on työelämän ja työn jatkuvan muutoksen edellyttämä osaaminen ja sen tuottaminen. Millaista osaamista tarvitaan tulevaisuudessa? Nyt ammattiin kouluttautuvat ihmiset ovat todennäköisesti työelämässä vielä 40–50 vuoden kuluttua, jolloin ammattitaidolle asetettavat vaatimukset oletettavasti ovat hyvin erilaisia kuin nykyisin tarvittavat. Toinen näkökulma koskee asiantuntijuuden määrittelyä yksilön tai yhteisön näkökulmasta. Koulutuksen kannalta on ensiarvoisen tärkeitä, oletetaanko asiantuntijuuden olevan yksilön ominaisuus tai ura, vai ymmärretäänkö sen kehittyvän sosiaalisesti, yksilöiden, verkostojen tai organisaatioiden kykynä ratkaista yhdessä uusia ja muuttuvia ongelmia.

Jotta ammattikorkeakoulut pystyvät tuottamaan tulevaisuuden yhteiskunnan tarvitsemia asiantuntijoita, niiltä edellytetään tietoista tulevaisuusperspektiiviä työelämän kehityksen suhteen. On syvennettävä käsitystä siitä, millainen on aktiiviseen muutostenhallintaan ja joustavuuteen kykenevä tulevaisuuden asiantuntija tai asiantuntijayhteisö ja miten sellaisia koulutetaan. Asiantuntijuuden määrittelyssä ei siis olekaan syytä pyrkiä lopullisiin, kovin suljettuihin määrittelyihin, vaan tärkeämpää on säilyttää kysymys koulutuksen tuottamasta pätevydestä ja sen suhteesta ympäröivään todellisuuteen ja tulevaisuuteen jatkuvasti elävänä ja avoimena, kuten esimerkiksi Eteläpelto (1992, 19–21) jo ammattikorkeakoulujen perustamisvaiheessa totesi.

2.1.2 Asiantuntijan tarvitsemat taidot

Yhteiskunnan muutos tietoyhteiskunnaksi asettaa työntekijöiden asiantuntijuudelle erilaisia haasteita kuin esimerkiksi vielä kaksikymmentä vuotta sitten. Työelämän ilmiöt ovat monimutkaisia ja työntekoon liittyy yhä enemmän uuden tiedon tuottamista, innovaatioita ja jatkuvaa kehitystoimintaa. Työ tietoisuuksiin, mistä on seurauksena, että yhä suurempi osa ihmisen työstä kohdistuu tiedon tuottamiseen ja edistämiseen, ei enää vain fyysisiin esineisiin. Myös tavarat, joita tuotetaan, sisältävät yhä enemmän tietoa ja älykkyyttä. Tarvitaan siis sellaisia tiedollisia taitoja, joiden avulla on mahdollista hallita, pohtia ja arvioida niitä prosesseja, jotka kohdistuvat tietoon ja siihen liittyviin toimintoihin. Näihin taitoihin sisältyy muun muassa tietoa tutkimuksen tekemisen prosesseista ja arvioinnista. (Hakkarainen ym. 2004, 354.)

Tietoyhteiskunnan työntekijän keskeistä osaamista ovat tutkimus- ja kehittämistaidot. Asiantuntijoiden tehtävänä on ratkaista ongelmia, tuottaa uusia ajatuksia ja edistää omaansa ja yhteisön tiedontasoa. Yleisesti voidaan sanoa, että asiantuntijuus edellyttää tieto- ja osaamispuutetta, sosiaalisia taitoja, metakognitiivisia taitoja ja voimakasta emotionaalista sitoutumista. Puhutaan niin sanotusta dynaamisesta asiantuntijuudesta, jolloin työskentelyssä omaksutaan avoimempi ja joustavampi lähestymistapa. (Suomala 2003, 96–99; Laakkonen 1999, 185; Jussila 1993, 33; Väärälä 1993b, 63.)

Paitsi joustavaa ja avointa tulisi ammattitaidon olla myös laaja-alaista. Laaja-alaisen ammattitaidon käsitteeseen katsotaan usein

ammattispesifien taitojen ohella kuuluviksi niin sanottuja yleisiä avainkvalifikaatioita (metataitoja), joiden merkityksen on väitetty lisääntyvän kaikilla aloilla. Tällaisia alasta riippumattomia kvalifikaatioita ovat esimerkiksi luovuus, itsenäisyys, joustavuus, uteliaisuus, rohkeus, yhteistyötaidot ja viestintä. Laaja-alaisuus merkitsee myös kykyä ymmärtää oman toimialan laajempia yhteiskunnallistaloudellisia yhteyksiä. (Eteläpelto 1992, 25, 28.) Ruohotie (2002, 111) toteaa, että avainkvalifikaatio-käsitteen määrittely on vaikeata, mutta niille on kuitenkin löydettävissä muutamia ominaispiirteitä:

- ne mahdollistavat erityisosaamisen hankkimisen nopeasti ja tehokkaasti,
- ne ovat abstraktimpia kuin ammatti- ja kenttäspesifit kvalifikaatiot,
- ne mahdollistavat nopean reagoimisen ja aloitteiden tekemisen työtä koskeviin muutoksiin,
- niiden avulla on mahdollista hallita omaa urakehitystä.

Haltia (2000) kritisoi (Hylandin ja Johnsonin 1998 tekstiin viitaten) yleistaitojen (tai avain- tai ydintaitojen tai generaalisten taitojen, joita nimityksiä myös käytetään) käsitettä todeten sen olevan varsin epämääräinen. Jos avaintaidoilla tarkoitetaan yleisiä, siirrettäviä taitoja, jotka ovat alasta riippumattomia, voidaan sellaisten taitojen osoittaa olevan täysin kuvitteellisia. Esimerkiksi ongelmanratkaisu, vertaaminen tai muut niin sanotut yleistaidot ovat merkityksellisiä vasta tiettyssä tietojen, uskomusten ja organisatoristen arvojen viitekehityksessä. (Haltia 2000, 337.) Kriittisistä puheenvuoroista huolimatta, on yleistaitojen eli generaalisten taitojen käsite laajasti hyväksytty ja käytetty ammatillisen koulutuksen yhteydessä.

Yksi asiantuntijan ominaisuuksiin liitetty käsite on itseohjautuvuus, joka voidaan Koron (1992, 46) mukaan nähdä yläkäsitteenä sellaisille ominaisuuksille kuin vastuullisuus, oma-aloitteisuus, kriittisyys, kykenevyys valinnantekoon sekä yksilön ja yhteisön tavoitteet optimaalisesti huomioonottava sopeutuvaisuus. Hänen mukaansa vastuunotto yksilön sisäisestä työskentelystä edellyttää toimivaa sisäistä kontrollijärjestelmää ja kykyä reflektiivisyyteen eli oman toiminnan kriittiseen arviointiin. Vastaavasti Takatalo (1992, 120) sisällyttää itseohjautuvuuskäsitteeseen seuraavia ominaisuuksia: kyky aktiiviseen ja itsenäiseen tiedonhallintaan, kriittisyys, taito keskustella ja perustella

näkemyksensä, luova ja itsenäinen soveltaminen sekä ideointi. Itsenäistä toimintaa korostavien ominaisuuksien lisäksi myös solidaarisuuden, sitoutumisen ja sopeutumisen on katsottu sisältyvän itseohjautuvuuteen (Ruohotie 2000, 157–158). Koron (1993) tutkimuksessa avoimen yliopiston (itseohjautuvien) aikuisopiskelijoiden ihmiskuvaa määrittäviksi piirteiksi todettiin sisäinen motivaatio, suunnitelmallisuus, itseluottamus, oma-aloitteisuus, luovuus ja joustavuus sekä itsearviointi. Tärkeiksi nousivat humanistiseen ihmiskäsitykseen liittyvät arvot, kuten vapauden ja itsemääräämisoikeuden korostaminen sekä voimakas usko yksilön mahdollisuuksiin ja haluun käyttää niitä. (Koro 1993, 170; ks. myös Väisänen 2003.)

Itseohjautuvuusajatusta on sovellettu eri tavoin eri yhteyksissä ja siitä on kehitelty myös erilaisia malleja (ks. esimerkiksi Ruohotie 2000, 162–177). Opetukseen sovellettaessa itseohjautuvuus on Pasanen (2001, 50) mielestä ymmärretty toisinaan myös virheellisesti, mikä on johtanut sellaisiin monimuoto-opetuskokeiluihin, joissa opiskelijat on jätetty yksinohjautuviksi, kun kontaktiopetusta on radikaalisti vähennetty. Itseohjautuvuuden kääntyminen käytännössä yksinopiskelukuksi on täysin vastakkainen tendenssi työelämän kvalifikaatiovaatimuksille. Tarkoituksenmukainen ohjaus onkin keskeistä itseohjautuvuuden kannalta. Oppijoita ei tule jättää yksin, vaan on tärkeää rakentaa sellaisia sosiaalisia areenoita (joko fyysisiä tai tietoverkostoja), joissa oppijoille tarjoutuu mahdollisuus dialogiin ja kriittiseen diskurssiin. (Pasanen 2001, 51–54; myös Mezirow 1995, 28.)

Itseohjautuvuuden ohella on reflektiivistä suhtautumista pidetty ammatillisen kasvun ja osaamisen keskeisenä piirteenä (Schön 1987; Järvinen 1996, 9). Ojansen (1993a) mukaan reflektiota ohjaavat ihmisen metakognitiiviset kyvyt. Reflektio voidaan määritellä hyvin monin tavoin riippuen ennen kaikkea siitä, mikä on reflektiivisen lähestymistavan tarkoitus, mitä sisältöjä pidetään tärkeinä ja miten niitä arvioidaan. Reflektiota tapahtuu missä tahansa toiminnossa, jossa ihminen prosessoi oppimaansa ja pääsee uuden tiedon ja toiminnan tasolle. Reflektio siis voidaan ymmärtää oman toiminnan perusteiden ja lähtökohtien sekä seuraamusten kriittiseksi analysoinniksi. Kokemuksen reflektioina se merkitsee syvää ajattelua. Se on merkityksen antamista tapahtumille. (Ojansen 1993a, 126–147.) Voidaan myös erottaa toisistaan toiminnan aikana tapahtuva reflektio (”reflection in action”) ja toiminnan jälkeen tapahtuva reflektio (”reflection on action”) (Schön 1987) tai jaotella reflektion kohdetta Järvisen (1996, 9) tapaan sisäl-

töjen, prosessin ja lähtökohtien reflektioon, joista viimeksi mainittua nimitetään kriittiseksi reflektioksi. (Kriittisestä reflektiosta ks. Mezirow 1995, 17–37.)

Ammattikorkeakoulureformissa painotettiin teoreettisesti hallittua työtä ja asiantuntijuuteen kouluttamista. Kirjallisuudessa on eri yhteyksissä määritelty nykyisen ja tulevaisuuden työnteon olemusta ja esimerkiksi Helakorpi (1999, 7) toteaa, että työ on kehittymässä niin sanotusti teoreettisesti hallituksi. Tämän käsitteen hän määrittelee ammatilliseksi laaja-alaisuudeksi ja tilannejoustavuudeksi, johon liittyy työn kognitiivinen säätely, suunnittelu ja itsekontrolli. Engeströmin (1995, 21–24) mukaan työ on historiallisesti kehittynyt käsi-työläismäisestä työstä rationalisoidun ja humanisoidun työn vaiheiden kautta kohti ekspansiivisesti hallittua työtä. Tämä edellyttää, että työyhteisöllä on käytössään vahva tietoperusta, korkeatasoisia käsitteellisiä välineitä ja teoreettisia malleja. Työyhteisö myös alkaa analysoida, ennakoida ja suunnitella kehittymistään. Pyrkimyksenä on yhdistää käytännön toiminnan kehittäminen, tutkimus ja koulutus. (Engeström 1995, 21–24.) Työn muutos entistä tietointensiivisemmäksi vaatii jatkuvasti syvempää asiantuntijuutta. Tietoyhteiskunta on oppimisyhteiskunta, jossa merkittävä osa ihmisistä työskentelee tiedon etsimiseksi, tuottamiseksi, kehittämiseksi, muuntamiseksi, laajentamiseksi ja luomiseksi. (Hakkarainen ym. 2005, 14). Työelämässä tapahtuvat jatkuvat muutokset, kiihtyvä informaatiovirta, prosessien automatisoituminen ja työkäytänteiden verkostoituminen vaativat ihmisten muuttumista ja oppimista. Tämä edellyttää, että myös koulutuksen on muututtava. Ammatillisessa koulutuksessa onkin kehitetty erilaisia koulutusratkaisuja, joissa työelämä ja teoreettinen opiskelu lähenevät toisiaan. (Kauppi 2004, 187–188.)

2.2 Ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämistoiminta

Ammatillisten asiantuntijoiden tuottamisen lisäksi on ammattikorkeakoulun tehtäväksi nykyisessä laissa säädetty aluetta hyödyntävä tutkimus- ja kehitystoiminta (Ammattikorkeakoululaki 2003). Keskustelua ammattikorkeakoulujen olemuksesta ja erityisyydestä käytiin vilkkaasti koko 1990-luvun ajan ja jo ammattikorkeakoulujen suunnitteluvaiheessa ennen kokeilujen aloittamista. Näissä keskusteluissa korostet-

tiin sitä, ettei ammattikorkeakoulujen tulisi jäljitellä yliopistoja, vaan löytää oma profiilinsa opetus- ja korkeakoulujärjestelmässä. (Helakorpi 1997, 376.) Samanaikaisesti korostettiin, että myös ammattikorkeakoululla on tutkimus- ja kehitystehtävä. Siihen jo vakinaistamisvaiheen laki ammattikorkeakouluopinnoista (1995 § 25) antoi mahdollisuuden, mutta ei suoranaista velvoitetta. Näin ollen ammattikorkeakouluille annettiin mahdollisuus etsiä itselleen oma tutkimuspoliittinen suuntansa ja oma profiilinsa kontekstuaalisista lähtökohdistaan käsin.

Ammattikorkeakouluissa laadittiin opetusministeriön vaatimuksesta ja rahoituksella vuonna 1998 ensimmäiset tutkimus- ja kehittämisstrategiat. Varsinaisia tutkijoita alettiin ammattikorkeakouluihin palkata vasta vuosisadan vaihteessa. Tutkimus- ja kehitystoimintaa ryhdyttiin organisoimaan eri tavoin eri ammattikouluissa, ja tutkimus- ja kehitystoiminnan käytännöt vaihtelivat yleisesti ammattikorkeakoulujen sisälläkin eri yksiköiden välillä. Tähän lopputulokseen tultiin muun muassa Kuntaliiton selvityksessä ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystoiminnasta. Selvitys myös osoitti, että tutkimus- ja kehitystoiminnalla on kasvava rooli ammattikorkeakoulujen toiminnassa. Tärkeimpinä yhteistyökumppaneina nähtiin alueella sijaitsevat pienet ja keskisuuret yritykset sekä muut teollisuuden yritykset. Myös korkeakoulut, julkinen sektori ja muut sidosryhmät nähtiin tutkimus- ja kehitysyhteistyön kannalta tärkeinä. (Pakarinen, Stenvall ja Tolonen 2001, 48.)

Koko ammattikorkeakoulujen olemassaolon ajan on käyty vilkasta keskustelua tutkimus- ja kehitystyön roolista ja asemasta ammattikorkeakoulujen toiminnassa. Ammattikorkeakoulujen ensisijaiseksi tehtäväksi on nähty opetus, jonka tosin tulisi pohjautua tutkittuun tietoon, mutta ”varsinaisen tutkimuksen” tekemisen on katsottu kuuluvan joko yliopistoille tai muille tutkimusorganisaatioille. (Herranen 2003, 182; 2004, 310.) Ammattikorkeakouluopintoja koskevassa laissa (1995/255 § 25) todettiin, että ”ammattikorkeakoulu voi sille määrätyn koulutustehtävän rajoissa harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta ja työelämää tukevaa tutkimus- ja kehitystyötä”. Lain pohjalta ammattikorkeakoulut lähtivät kehittämään tutkimus- ja kehittämistoimintaansa painottaen eri näkökulmia: jotkut pelkästään oman maantieteellisen vaikutusalueen kehittämiskeinona, toiset kytkivät sen vahvemmin omaan koulutustehtäväänsä. (Lampinen 2002, 67.) Edelleen kuitenkin vielä vuonna 2003 kaivattiin perusteellista määrittelyä

siitä, millaista ammattikorkeakouluissa harjoitettava tutkimus- ja kehitystyön tulisi olla ja miten se profiloituisi suhteessa muissa korkeakouluissa harjoitettuun tutkimukseen (Karttunen & Tuomi 2003, 29).

Tilastokeskuksen käyttämän määritelmän mukaan tutkimus- ja kehittämistoiminnalla tarkoitetaan systemaattista toimintaa tiedon lisäämiseksi ja tiedon käyttämistä uusien sovellusten löytämiseksi. Tutkimus- ja kehittämistoiminta jaetaan perinteisesti perustutkimukseen, soveltavaan tutkimukseen ja kehittämistyöhön. (Tutkimus- ja kehittämistoiminta 2002.) Toisenlaisiakin jakoperusteita on esitetty. Esimerkiksi Lampinen (2002, 70) ehdottaa hienovaraisempaa tutkimustyyppien jaottelua, joka nojaisi selkeämmin tutkijan intentioihin ja tutkimuksen soveltamistapaan. Erottelu tehtäisiin tällöin uteliaisuussuuntautuneen ja sovellutussuuntautuneen tutkimuksen välillä. Uteliaisuussuuntautuneen tutkimuksen tavoitteena olisi selvittää jotakin ilmiötä, jotta sitä voitaisiin ymmärtää paremmin. Sovellutussuuntautuneessa tutkimuksessa tuloksen tulisi olla hyödynnettävissä käytännön elämässä. Uteliaisuussuuntautunut tutkimus palvelee laajasti alan asiantuntijoita, kun taas sovellutussuuntautuneen tutkimuksen käyttäjä on yleensä vain sen tilaaja. Lampinen (2004, 24) korostaakin, että on tärkeää säilyttää mahdollisuus harjoittaa puhdasta uteliaisuussuuntautunutta tutkimusta myös ammattikorkeakouluissa. Tämä oikeus tulisi hänen mukaansa olla erityisesti ammattikorkeakoulujen vakituisella henkilöstöllä ja osin myös tilaustutkimuksissa.

Tilastokeskuksen määrittely omaksuttiin vähitellen ammattikorkeakoulujen ”viralliseksi” määrittelyksi. Luontevan tutkimusintressin katsottiin löytyvän elinkeinoelämää ja pientä ja keskiuurta yrityssektoria palvelevasta pitkäjänteisestä soveltavasta tutkimuksesta ja erityisesti kehittämistoiminnasta. (Liljander 2002, 16.) Tutkimustoiminta nähtiin aluksi vahvasti ammattikorkeakoulujen oman toiminnan kehittämiskeinona. Ammattikorkeakoulut olivat ensisijassa opetuslaitoksia ja tutkimustoiminnaksi miellettiin pääsääntöisesti opin- näytetutkimukset, joita tekivät opiskelijat tai opettajat omia tutkintoja suorittaessaan. Jonkin verran tehtiin lisäksi tuotekehitystä, testausta, analysointia ja selvityksiä ulkopuolisen rahoituksen turvin. (Kinnunen 2002, 237–238.) Vähitellen painotukset muuttuivat ja ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystyön ajateltiin sijoittuvan soveltavan tutkimuksen ja kehitystyön alueille erityisesti alueellisiin kehittämistarpeisiin ja käytännön sovellutuksiin kytkettynä. (Opetusministeriö 2004; Liljander 2002, 16.) Tosin myös Lampisen (2002, 70–71)

edellä esitetty uteliaisuussuuntautunut tutkimus olisi tärkeätä, sillä silloin ammattikorkeakoulun olisi mahdollista ottaa etäisyyttä tutkimuksen tilaajiin, mikä olisi tutkimustoiminnan autonomian kannalta tärkeätä.

Vähitellen ammattikorkeakouludiskurssissa alettiin korostaa myös sitä, ettei ammattikorkeakoulu voi olla pelkästään tiedon ja tutkimuksen passiivinen välittäjä, vaan sillä on oltava aktiivinen rooli kunkin ammattialan kehittämisen kannalta keskeisen tiedon ja taidon tuottamisessa ja problematisoinnissa. Tiedon hankinnan ja problematisoinnin taito on osa ammattitaitoa kaikilla aloilla, sillä korkeatasoisen asiantuntijan toiminnassa yhdistyy työn sujuva käytännön osaaminen ja työhön vaikuttavien syy-seuraussuhteiden teoreettinen hallinta. Työn kehittämisen edellytyksenä on tutkiva ajattelu- ja toimintatapa, johon kuuluu kriittisyys ja itsenäinen arviointikyky. (Kinnunen 2002, 239–240.)

Ammattikorkeakoulujen 1990-luvun lopulla laatimissa ensimmäisissä tutkimus- ja kehitystoiminnan strategioissa oli lähtökohdaksi yleisesti otettu näkemys, että ammattikorkeakouluissa tehdään soveltaa tutkimusta. Strategioissa puhutaan laajemmista tutkimusohjelmista sekä osaamisklustereiden ja -keskittymien käynnistämisestä niin, että jatkotutkintopätevyyden omaavat opettajat johtavat opiskelijoita toteuttamaan tutkimus- ja kehityshankkeita tai niiden osia (Laakso-Manninen 2002, 267). Noiden ensimmäisten strategioiden mukaan ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehittämistoiminta toteutuu osana opiskelua opiskelijoiden tutkivan työotteen kautta (mm. opinnäytetyöt), tutkimuksellisessa yhteistyössä elinkeinoelämän kanssa tehtävien kehittämishankkeiden kautta sekä opettajien omina eri yliopistoihin tehtävinä opinnäytteinä. Lisäksi saatetaan tehdä hankkeiden käynnistämistä edeltäviä peruskartoituksia tai -selvityksiä. (Niemelä 2002, 276; Lahden ammattikorkeakoulun tutkimus ja kehitysstrategiasuunnitelma 2000.)

Joihinkin ammattikorkeakouluihin perustettiin myös tutkimus- ja kehitystoiminnan yksikköjä, joihin suuremmat hankkeet on keskitetty (ks. esimerkiksi Seinäjoen ammattikorkeakoulu 2001, 17). Vuosisadan vaihteessa palkattiin myös ensimmäiset tutkijat eräisiin ammattikorkeakouluihin (mm. Lahden ammattikorkeakouluun). Vasta vuosille 1999–2004 laaditussa koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa mainittiin ammattikorkeakoulut työelämää, ammatillista asiantuntijuutta ja sen kehittämistä koskevan uuden tiedon tuot-

tajina (Opetusministeriö 1999, kohta 3.8.3). Vuoden 2003 ammattikorkeakoululaissa (351/2003) tutkimus- ja kehitystoiminta säädettiin lopulta myös ammattikorkeakoulun tehtäväksi ammatillisen opetuksen rinnalla.

Vesterinen (2002, 44–45) ryhmittelee ammattikorkeakoulututkimuksen neljään osa-alueeseen seuraavasti:

1. Työelämän kehittämiseen tähtäävät tutkimukset ja kehittämisprojektit, jotka tehdään yhdessä elinkeinoelämän kanssa. Tällöin kehitetään työelämää ja luodaan käytännön teoriaa sekä mallinnetaan ammatillista tietoa ja hyviä käytänteitä. Näin saadaan käytännön tietoon perustuvaa oppimateriaalia ja voidaan yhdistää teoreettista ja käytännöllistä tietoa.
2. Ammattikorkeakoulun omaa opetusta ja muuta toimintaa koskeva tutkimus- ja kehittämistyö, jonka pohjalta toimintaa arvioidaan ja kehitetään.
3. Henkilökunnan jatkotutkinnoissa tehtävä kehittämistyö silloin, kun tutkimuksen kohteena on ammattikorkeakoulu tai sen opetukseen liittyvät aiheet.
4. Pedagogisiin oppimis- ja opetuskokeiluihin liittyvä tutkimus ja kehitystyö esimerkiksi silloin, jos kokeillaan uusia innovatiivisia oppimismenetelmiä tai oppimisympäristöjä.

Kaikissa näissä tutkimus- ja kehitystyön muodoissa voi toimijoina olla työelämän asiantuntijoita, opettajia, ammattikorkeakoulun muuta henkilökuntaa ja/tai opiskelijoita sekä myös ammattikorkeakoulun ulkopuolisia tutkijoita. Hedelmällistä olisikin, jos opettaja- ja opiskelijayhteisöt voisivat verkostoitua tutkijoiden ja työelämäyhteisöjen kanssa tekemään yhteisiä tutkimus- ja kehittämishankkeita. Tällöin voitaisiin tutkia ja kehittää sekä työyhteisöjä että opettajaprofessiota. (Tynjälä 2004, 189; Bereiter 2002, 383–418.)

Suhtautuminen ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystyöhön on vaihdellut sekä ammattikorkeakoulukentässä että sen ulkopuolella. Esimerkiksi Herrasen (2003) tutkimustulos osoitti, että terveystieteiden opettajat pitivät tiedepohjaisuuden vaatimusta ensiarvoisen tärkeänä, ja myös kaupanalan opettajat tervehtivät ilolla tutkimuksia. Kaikki kuitenkin olivat yksimielisiä siitä, että tiede, tutkimus ja tieteellisen tiedon tuottaminen kuuluvat selkeästi yliopistoon, ei ammattikorkeakouluun. (Herranen 2003, 182; Herranen 2004, 310.) Herra-

sen tutkimuksen aineisto kerättiin vuosina 1997–1999, jolloin ammattikorkeakoululle ei vielä oltu selkeästi määritelty lakisäateistä tutkimus- ja kehitystehtävää. Mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe olisikin analysoida, miten käsitykset muuttuvat, kun vuoden 2003 ammattikorkeakoululain velvoite mahdollisesti todellistuu ammattikorkeakoulujen työskentelyssä.

2.3 Ammattikorkeakoulupedagogiikka ja ”uusi” opettajuus

Nopeat yhteiskunnalliset ja taloudelliset muutokset, sekä kansainvälisen kilpailukyvyyn lisääntyminen yhdessä koulujärjestelmien uudistumisen kanssa ovat asettaneet opettajan työlle jatkuvia muutosvaateita. Erityisen voimakkaasti nämä vaateet ovat kohdistuneet ammattiopettajiin, joilla on työssään kaksoisorientaatio: sekä aiemmasta ammatillisesta toiminnasta periytyvä ammatillinen orientaatio että opettajan pedagoginen orientaatio (Luukkainen 2004, 80). Ammattikorkeakoulujen kymmenvuotisen historian aikana ovat niiden opettajat suorittaneet jatko-opintoja tiedekorkeakouluissa ja kehittäneet toimintaansa ja työyhteisöjään entistä enemmän niin sanotun tietoyhteisöjen suuntaan (vrt. Hakkarainen, Paavola & Lipponen 2003). Aiemmin opistotasoisina toimineiden oppilaitosten rakenteita ja johtamistapoja on kehitetty korkeakoulumaiseen ja yhteiskuntaorientoituneeseen suuntaan samalla, kun toiminta on voimakkaasti kansainvälistynyt.

Käsitykset oppimisesta ja tiedosta sekä ammatillisesta osaamisesta ja taidon kehittymisestä ovat muuttuneet ja edelleen muovanneet ammatillista opettajuutta. Oppimiskäsityksen muutoksen lisäksi opettajan työn muuttumiseen on vaikuttanut tiedon nopea lisääntyminen ja uusiutuminen sekä teknologian kehittyminen, joka on tuonut koulutuksen toteuttamiseen aivan uudenlaisia mahdollisuuksia. Tässä luvussa käsitelen ammattikorkeakoulukontekstissa vallalla olevia tiedon- ja oppimiskäsityksiä sekä ammattikorkeakoulupedagogiikkaa ja niitä ratkaisuja, joilla on pyritty löytämään vastauksia uusiin opetuskellisiin haasteisiin.

2.3.1 Tiedon käsitys ammattikorkeakoulussa

Tieto on moniulotteinen käsite ja siitä on keskusteltu filosofian historiassa kautta aikojen varhaisista kreikkalaisista ajattelijoihin nykypäivään. Tiedon perinteinen määritelmä: ”hyvin perusteltu tosi uskomus” edellyttää selitystä, perustelua tai jonkin muun oikeutuksen. Tiedon tulee olla totta tai ainakin totuuden kaltaista. (Niiniluoto 2003, 18.) Siitä, miten totuus määritellään, on monia teorioita. Korrespondenssiteoria tarkoittaa alkuperäisen määritelmän mukaan, että “truth is correspondence to a fact” (Stanford encyclopedia of philosophy 2005). Väite on siis totta, jos se vastaa ulkoista todellisuutta ja jos se pystytään ilmaisemaan käsitteellisessä muodossa: joko verbaalisesti, lauseina, merkkeinä tai symboleina. Vastaavasti, ellei jotain pystytä ilmaisemaan sanallisin tai symbolisin käsittein perusteltuna uskomuksena, sitä ei voida pitää totena. (Anttila 2005, 52–53.)

Totuuden koherenssiteorian mukaan, jokin väite tai teoria on totta, jos se on yhtäpitävä muiden totena pidettyjen väitteiden tai teorioiden kanssa, toisin sanoen jos se on koherenssissa niiden kanssa. Koherenssiteorian mukaan lauseen (proposition) totuus riippuu sen suhteesta muihin lauseisiin (propositioihin). Lauseen suhteella todellisuuteen ei täten ole keskeistä asemaa tässä teoriassa. (Stanford encyclopedia of philosophy 2005.)

Pragmaattisen teorian mukaan jokin on totta silloin, kun se toimii. Totuudella on pragmaattisessa teoriassa välineellinen rooli. Jonkin asian koetaan olevan totta, jos siitä on meille hyötyä. Totuutta ei nähdä sinällään itseisarvoisena, vaan totuus koetaan arvokkaaksi sen tarjoaman hyödyn kautta. Pragmaattisen teorian viimeaikaiset painotukset tieteellisen realismin ja kriittisen realismin alueella on nähty muun muassa metodologisina ratkaisuina ammatilliseen tiedonhankintaan ja tutkimus- ja kehitystoimintaan. (Anttila 2005, 52–53.)

Tieto on ihmisen jäsennyksiä todellisuudesta, ja se ilmenee käytetyssä kielessä (käsitteet, symbolit), väittämissä (sanonnat, aforismit), eksplisiittisissä teorioissa (tieteen käyttämät teoriat) ja symboliympäristön legitimoinnissa (kuten vallitsevilla hallinnollisilla ratkaisuisilla). Jo ammattikorkeakouluja perustettaessa todettiin, että koulutuksen kehittämiseksi on keskeistä se, miten tietoon, tiedon luomiseen ja soveltamiseen suhtaudutaan. (Nuutinen 1992, 73.) Silloin oli vielä löytymättä sellainen tiedonkäsitys, joka sopisi koulutuk-

selle asetettuihin vaatimuksiin. Helpoiten se oli Nuutisen (1992, 59) mukaan löydettävissä tieteellisestä tiedonkäsituksesta, joka on vuosisatojen kuluessa aina uusiutuvasti muodostunut ammatillisesta tietämyksestä. Yleisesti katsotaankin ammatillisen tietämyksen pohjaksi tarvittavan ammateissa sovellettavaa teoreettista tieteellistä tietoa. Sen ei kuitenkaan katsota yksistään riittävän. (Nuutinen 1992, 59.) Voimakkaasti tiedollista puolta korostava kasvatus ja tiedon siirrettävyys ei ole enää riittävä perusta korkeakoulutukselle. Keskeistä ei ole tieto itsensä vuoksi, vaan tietoa tarvitaan välineeksi asioiden hallitsemiseksi ja ymmärtämiseksi sekä siihen, että ihminen kykenee tekemään valintoja ja ymmärtämään valintojen seuraukset. (Raudaskoski 2000, 63.)

Laajennetussa tietokäsityksessä ei peruskäsitteeksi sovi totuus, ei ainakaan korrespondenssiteorian mukaisesti ymmärrettynä. Tieto ei välttämättä ole propositionaalista, jolloin se olisi ilmennettävissä kielellisinä väittäminä tai propositionaioina. Kyse voi olla ei-diskursiivisesta tai jopa tiedostamattomasta tiedosta, kuten esimerkiksi luovan tai esittävän kulttuurin tutkivassa toiminnassa. Tällaisen tiedon välittämiseen voidaan käyttää visuaalisia tai kinesteettisiä ilmaisukeinoja kielellisten ohella tai niiden sijaan. (Anttila 2005, 53–55.)

Kulttuurissamme on perinteisesti eroteltu tieto ja taito, tieteellinen ja ammatillinen. Ammattikorkeakoulun ominaislaadun löytäminen edellyttää Eteläpellon (1992, 23) mukaan ”ennakkoluulotonta, aitoa ja tasavertaista dialogia tieteellisen ja ammatillisen perinteen kesken”. Anttila (1996, 84) esittelee seuraavassa taulukossa eri lähestymistapojen eroja silloin, kun tavoitteena on tuottaa joko tutkimustietoa, arviointitietoa tai luovaa ilmaisua (Taulukko 1).

TAULUKKO 1. Erilaisten tutkivien toimintaotteiden vertailua (Anttila 1996, 84).

Tutkivan toiminnan piirteet	Tavoitteena tutkimustieto	Tavoitteena arviointitieto	Tavoitteena luova ilmaisu
Tarkoitus	Uusi tieto	Tehtävän suoritus	Subjekttiivinen ilmaisu, tuottaminen
Tulos	Yleistettävät päätelmät, teoriat	Tuotteen valmistus	Teos, produkti
Merkitys	Selitys, ennustus	Kohteen arviointi päätöksenteon pohjaksi	Kokemus, elämys
Kannustin	Uteliaisuus, tiedon jano	Saavutetun tuloksen käytännöllinen arvo, hyöty	Inspiraatio
Käsite-tausta	Syy-seuraus-suhde tai teoreettiset perustelut	Tarpeet ja tavoitteet	Taiteellinen intentio, joka saatetaan yleisön koettavaan muotoon
Avain-kysymys	Hypoteesien testaus	Input-output –suhteen prosessointi	Ilmaisuvoima
Yleiset paradigmat	1) Positivismi a) koemenetelmä b) korrelaatiomenetelmät 2) Hermeneutiikka	Tavoite ja tulos 1) Systeemin arviointi, syöte>prosessi>tulos 2) Tavoitearviointi, tavoite>keinot>tulos	a) Teoskeskeisyys b) Tekijäkeskeisyys c) Vastaanottaja-keskeisyys
Tehtävä	1) Varianssin kontrolli ja käsittely 2) Analyysi 3) Tulkinta	Tehtävän ja systeemin onnistuminen	Luova, eläytyvä prosessi
Kriteerit	Sisäinen ja ulkoinen luotettavuus	Odotusten ja tulosten yhteensopivuus	Elämyksellisyys, Kokemuksellisuus, Tulkinnallisuus
Menetelmällinen lähestymistapa	Kokeellinen menetelmä Kvasikokeellinen menetelmä Tulkinnallinen analyysi Sisällönanalyysi Kriittinen analyysi	Formatiivinen ja summatiivinen arviointi Prosessin arviointi Produktin arviointi	Intuitio Tulkinta Kuva-analyysi Kriittinen analyysi

Ammattikorkeakoulujen toiminnassa ovat korostuneet Anttilan jaottelussa kahteen viimeiseen sarakkeeseen sijoittuvat tavoitteet ja toiminnot, jolloin tavoitteena on ollut arviointitieto tai luova ilmaisu. Toiminnan tuloksilla on tällöin käytännöllistä arvoa ja hyötyä, tai saadaan aikaan luovan ilmaisuuden tuotoksia, kokemuksia tai elämyksiä. Uusimmissa painotuksissa on korostunut kuitenkin myös ammattikorkeakoulun oma tutkimustiedon hankinta, jolloin tavoitteena on tuottaa myös uutta tietoa, kuten edellä luvussa 2.2. olen kertonut.

Käytännön ja teorian suhde on yksi ammattikorkeakouluopetuksen keskeisesti liittyvistä puheenaiheista. Usein keskusteluissa nostetaan esiin kysymys teoreettisesti hallitusta työstä (esimerkiksi Helakorpi 1999, 7), joka ei käsitteenä ole kuitenkaan yksiselitteinen. Teorialla voidaan tarkoittaa käytännöstä irrallista tai sen ulkopuolelta tulevaa abstraktia mallia, niin sanottua julkiteoriaa, johon käytännön oletetaan mukautuvan. Toisaalta teoria voi tarkoittaa toimintaa ohjaavaa käyttöteoriaa, joka pohjautuu omakohtaiseen kokemukseen, ja siitä syntyvään toiminnan käsitteelliseen ja laaja-alaiseen hallintaan. (Eteläpelto 1992, 26; myös Eteläpelto 1997.) Teoreettisesti hallittu opetustyö ei tarkoita ”teorian opetusta”, vaan sitä, että opettaja on tietoinen oppimisesta ja sen ehdoista ja että hän toimii työssään tämän tiedon varassa (Helakorpi & Olkinuora 1997, 172).

Eteläpelto (1992, 27) haastoi ammattikorkeakoulut jo niiden toiminnan alussa arvioimaan kriittisesti tiedekorkeakouluissa vallitsevia käsityksiä monitieteisyydestä ja poikkitieteellisyydestä sekä sellaisesta tutkimustyyppien jaottelusta, joka erottaa perustutkimuksen, soveltavan tutkimuksen ja tuotekehittelyn. Teoreettisina lähtökohtina tulisi rationalismin ja empirismin rinnalla ottaa huomioon niin sanotun praktisen tiedonkäsityksen perinne ja siihen sisältyvä käsitys käytännöllisen tiedon luonteesta. (Eteläpelto 1992, 27.) Ammattiin suuntautuneen koulutuksen tieteellistämässä ei tule korostaa liiaksi kognitiivisia toimintoja ymmärtämisen ja siihen kytkeytyvän osaamisen kustannuksella. Enemminkin on korostettava praktisen osaamisen epistemologiaa. Tällöin tiedon arvo määräytyy työn ja tekemisen kautta, eikä tieteellistä tietoa pidetä kokemus- ja arkitietoa arvokkaampana eikä ylevämpänä. (Helakorpi & Olkinuora 1997, 172; vrt. myös Jarvis 1999.)

Jotkut tahot ovat korostaneet, että ammattikorkeakoulujen tiedonmuodostuksessa tulisi keskeisessä asemassa olla perustutkimuksen tuottaman tiedon soveltaminen kehittämishankkeisiin. Toisaalta on

painotettu tiedonmuodostuksen ammattiongelma-keskeisyyttä ja tähän liittyen monitieteisyyttä tai tieteidenvälisyyttä. Näin ollen tieteenalasi-donnainen tiedonmuodostus ei olisi riittävää ilmiöiden ymmärtämi-seksi, erityisesti ilmiöissä, jotka sijoittuvat tieteenalojen välimaastoon. Ammattikorkeakoulujen tiedonmuodostuksessa on nähty keskeiseksi myös käytännöstä käsin tapahtuva teorian muodostus eli praktinen teoreettinen tietämys. Sen piirissä olevista useista suuntauksista ovat ammattikorkeakoulujen kannalta tärkeitä suuntauksia, joissa ammat-tikäytännön piirissä muodostetaan tietoa, käsitteitä, malleja ja lopulta teorioita joko induktiivisesti tai abduktiivisesti. (Nuutinen 1992, 60.) Keskeisintä on tällöin arvioida tiedon käytännöllistä toimivuutta, niin sanottua käytännön validiteettia (vrt. Venkula 1993, 40).

Toinen keskeinen suuntaus tähdentää ammatilliseen tietämykseen liittyvää sanatonta ja intuitiivista tietoa, niin sanottua hiljaista tietoa, jota katsotaan olevan erityisen paljon juuri ammatillisessa asiantunti-juudessa. Hiljaisella tiedolla tarkoitetaan tietoa, joka on hankittu koke-muksen kautta eli aistien avulla tehtyjen havaintojen välityksellä ja tekemällä konkreettisesti asioita. Sitä on vaikeaa kuvata sanoin, mutta ammatillisessa työskentelyssä sitä on mahdollista demonstroida ja ohjata. Keskusteluun hiljaisesta tiedosta liittyy myös intuition käsite. Intuitiota ei voida luonnehtia samoilla tavoilla kuin tavanomaista tie-toa. Sitä joko on tai ei ole. Se tuottaa tietoa kokonaisuuksista ja yhteen-kuuluvuuksista, mutta myös eroavuuksista, etäisyyksistä ja epäyhtenäisyyksistä. Intuition ja luovan ajattelun tuottama tieto on peräisin ihmi-sen omista sisäisistä tuntemuksista, elämyksistä, kokemuksista ja oival-luksista. Niinpä sitä ei pitäisikään ohittaa eräänä olennaisena ammatil-lisen tiedonhankinnan alueena. (Nuutinen 1992; Nonaka & Takeuchi 1995; von Krogh, Ichijo & Nonaka 2000; Tynjälä 2004.)

Asiantuntijuuden ytimeksi määritellään usein teoreettinen tieto, jota sovelletaan eri konteksteissa (Salminen 2003, 32). Asiantuntija-työn perustaa ei kuitenkaan voida perustaa pelkästään teoreettiselle (tieteelliselle) tiedolle, vaan on pyrittävä kehittämään käytännön sys-temaattista pohdintaa ja saavuttamaan sellaisia taitoja, joita tarvitaan käytäntöä kehittävässä havainnoinnissa, analysoinnissa ja arvioinnissa. (Männikkö 1995, 164; 1996, 84–85.)

Tynjälän (2004; 2003) käsitys on, että asiantuntijuuden pohjana on kaikilla aloilla seuraavia tiedon lajeja: 1) tietty alan perustietä eli faktuaalinen tieto, 2) teoreettinen tai käsitteellinen tieto, (jotka ovat molemmat muodollista eli formaalia tietoa ja eksplisiittisiä), 3) pro-

seduaalinen tieto eli kokemuksen kautta hankittu tieto, 4) implisiitinen eli hiljainen tai intuition kaltainen tieto sekä 5) reflektiivisyys ja metakognitio eli itsesäätelytaito (ks. taulukko 2). Asiantuntijan toiminnassa kaikki nämä tiedon lajit integroituvat joustavaksi osavaksi toiminnaksi ja toiminnan ohjaamiseksi. Asiantuntijuuteen kuuluva eettinen näkökulma sisältyy edellä mainittuihin komponentteihin. (Tynjälä 2004, 176–178; 2003, 9.) Asiantuntijuuden kehittämisen kannalta oppimisessa tulisi voida integroida teoriaa, käytäntöä ja itsesäätelytaitoja. Myös yleisvalmiuksien ja ammatillisten valmiuksien oppimisen sekä konkreettisen tekemisen ja abstraktin ajattelun integrointi olisi tärkeää. (Tynjälä 2003, 10.)

TAULUKKO 2. Asiantuntijuuden komponentit (Tynjälä 2004, 176).

1) Faktuaalinen tieto	I FORMAALI / TEOREETTINEN TIETO
2) Käsitteellinen tieto	
3) Proseduaalinen tieto/ taidot	II KÄYTÄNNÖLLINEN, KOKEMUKSELLINEN TIETO
4) Äänetön tieto intuitiivinen tieto	
5) Metakognitio Reflektiivinen tieto	III ITSESÄÄTELYTIETO

Ammattikorkeakoulut ovat monien eri ammattialojen – ja siis myös erilaisten tieteellisten ja taiteellisten näkemysten – yhteenliittymiä. Ammattialojen välisen yhteistyön vaade on koko ammattikorkeakouluhistorian ajan ollut keskeistä. Olisiko kuitenkin mahdollista, että erilaiset näkemykset tiedosta, totuudesta ja tiedonmuodostuksesta muodostuvat esteeksi yhteistyölle monista yhteisistä tavoitteista huolimatta? Esimerkiksi Lahden ammattikorkeakoulussa ei nimittäin ole juurikaan syntynyt eri koulutusalojen välisiä laajamittaisia yhteistyö-

hankkeita enempää koulutuksen kuin tutkimus- ja kehitystyön alueella. Kulloinkin tarvittavan ja tavoiteltavan tiedon muodon eksplikoiminen saattaisi helpottaa eri alojen yhteistyötä, kun tiedettäisiin, ollaanko tavoittelemassa tutkimustietoa, arviointitietoa vai jotain luovan ilmaisuuden tuotetta (vrt. Anttila 1996, 84, taulukko 1).

Opettajan ammatissa teoreettinen tieto koostuu pääosin kahdesta alueesta: substanssiedosta eli opetettavaan ammattialaan liittyvästä tiedosta ja kasvatustieteellisestä tiedosta. Opettajan asiantuntijuuteen kuuluu substanssiedon ja kasvatustieteellisen tiedon integroiminen käyttötiedoksi. (Tynjälä 2004, 117.) Käyttötieto muovautuu kunakin opettajan kokemuksen kautta jatkuvasti käytännön toiminnassa. Juuri käytännön yhteistoiminnan kannalta olisi ammattikorkeakoulupedagogiikassa hyödyllistä etsiä yhteneväistä tiedon- ja totuuskäsitystä. Sellainen voisi löytyä pragmatismien traditiosta, kuten esimerkiksi Pihlström (2004) on esittänyt. Silloin totuuden voidaan nähdä samanaikaisesti koskevan objektiivista maailmaa, kytkeytyvän inhimillisiin, käytäntöön sidoksissa oleviin ja toimintaa määrittäviin näkökulmiin sekä ilmaisevan inhimillisiä, ammatillisia ja muita käytännöllisiä intressejä ja tarkoituksia. (Pihlström 2004, 56.) Pragmatismiin pohjautuvia pedagogisia malleja, kuten ”problem based learning”, ”tutkiva oppiminen” tai ”Learning by developing”, onkin sovellettu ammattikorkeakouluissa (Rauhala 2007).

2.3.2 Erilaiset oppimiskäsitykset ammattikorkeakoulupedagogiikan lähtökohtina

Ammattikorkeakoulukeskustelussa on esitetty monenlaisia oppimiseen ja oppimiskäsitykseen liittyviä näkemyksiä. Esitän tässä luvussa keskustelussa esiintyneitä eri näkemyksiä, jotka eivät välttämättä liity saumattomasti toisiinsa. Oppimisen ja opettamisen taustalla on aina oletuksia siitä, miten oppiminen tapahtuu. Ne eivät aina ole tietoisia oppimiskäsityksiä, mutta ne kuitenkin ohjaavat sekä oppijan että opettajan toimintaa. Yhteiskunnan ja opettajuuden muuttuessa on myös opettaminen ja käsitys oppimisesta muuttunut. Oppimiselle onkin historian edetessä tuotettu varsin monia määrittelyjä.

Arkitodellisuudessa valtaosa ihmisistä pitää oppimista faktojen mieleen painamisena (Rauste-von Wright 1997, 13). Mezirow (2000, 19)

toteaa, että oppiminen tapahtuu jollakin seuraavista neljästä tavasta: kehittämällä ("elaborating") olemassa olevia selitysmalleja ("frames of reference"), oppimalla uusia malleja, muuntamalla ("transforming") näkökulmia tai muuttamalla ajattelu- ja toimintakäytäntöjä. Mallien transformaatio tapahtuu tulemalla kriittisen reflektiiviseksi niiden olettuksista ja tietoisiksi niiden asiayhteydestä, itsestään selvien uskomusten alkuperästä, luonteesta ja seurauksista. (Mezirow 2000, 19.)

Illeris (2002) painottaa voimakkaasti oppimisen monimutkaista olemusta ja korostaa, että oppiminen koostuu aina kolmesta dimensioista: kognitiivinen, emotionaalinen ja sosiaalinen. Se tapahtuu kahdessa erilaisessa, mutta silti aina integroituvassa prosessissa: sisäisessä prosessissa ja ulkoisessa, oppijan ja materiaallisen sekä sosiaalisen ympäristön välisessä prosessissa. (Illeris 2002.) Jarviksen (2002) mukaan oppiminen käsittää koko sosiaalisen elämän prosessin, ei ainoastaan sitä, mitä tapahtuu koulutusinstituutioissa. Hänen mukaansa oppiminen voi olla joko ei-oppimista (non-learning), reflektiivistä tai ei-reflektiivistä oppimista (Jarvis 2002).

Kasvatuksen tutkimuksessa esitetyt opetusta ohjaavat oppimiskäsitusten prototyypit ovat Rauste-von Wrightin (1997, 17) mukaan seuraavat: 1) empirismi, jonka tärkeimpiä toteutusmuotoja ovat behavioristiset ja opetusteknologiset virtaukset, 2) pragmatismi/konstruktivismi ja 3) humanismi/kokemuksellinen oppiminen. Niistä on viimeisten vuosikymmenien kuluessa noussut yleisimmäksi konstruktivismi.

Konstruktivismilla tarkoitetaan Puolimatkan (2002, 32) mukaan ensisijaisesti oppimisen teoriaa, mutta sen merkitys on vähitellen laajentunut tietoteoriaksi, opetuksen ja kasvatuksen teoriaksi ja jopa kaikenkattavaksi maailmankatsomukseksi. Käsitteen alan laajentuessa se on samalla muuttunut epämääräiseksi, jolloin täsmällinen keskustelu aiheesta vaikeutuu. Konstruktivismin eri muunnelmille on yhteistä se, että niissä painotetaan ihmisen kykyä rakentaa itse oma todellisuutensa. (Puolimatka 2002, 32.) Asioita ja todellisuutta tarkastellaan ihmisten tekeminä, ei valmiiksi annettuina ja itsestään selvinä (Miettinen 2000a, 276). Konstruktiiivinen käsitys tiedosta antaa tulevaisuuden asiantuntijalle mahdollisuuden rakentaa tietoisesti omaa ammattitaitoaan ja vaikuttaa ammattien sisältöön, tehtäviin ja luonteeseen. Myös ammattikäytäntöjä on mahdollista uudistaa, "sillä tietoisesti konstruotua tietämystä ja toimintaa on mahdollista palauttaa automatisoituneesta tehtävähallinnasta tietoiseen ja eksplikoitavaan

vaiheeseen, jolloin vaihetta voidaan arvioida ja muokata uudelleen”. (Nuutinen 1992, 77.)

Tynjälä, Heikkinen ja Huttunen (2005) jakavat konstruktivistiseen epistemologiaan perustuvat oppimiskäsitykset kolmeen ryhmään: kognitiivisiin, sosiokulttuurisiin ja pragmaattisiin. Kognitiiviseen konstruktivismiin perustuvassa opetuksessa kiinnitetään huomio oppijan ymmärryksen tukemiseen ja metakognitioon. Oppimista tarkastellaan yksilön tiedon rakenteiden kehittymisenä. Sosiokonstruktivismissa oppiminen nähdään ensisijaisesti sosiaalisena prosessina ja opetuksessa hyödynnetään sosiaalista vuorovaikutusta. Pragmatistinen ajattelu on lähellä sosiokulttuurista, sillä siinä korostuvat kieli, välineet ja toiminta. Oppiminen tapahtuu toiminnassa ja toiminnallaan ihminen muuttaa maailmaa. Konstruktivistisia oppimisteorioita on monia ja pedagogiset ratkaisutkin voivat olla hyvin erilaisia. Kaikille niille on kuitenkin yhteistä se, että niissä painotetaan opiskelijan aktiivisuutta ja opettajan roolin muuttumista perinteisestä tiedon siirtäjästä oppimisen ohjaamiseen. (Tynjälä, Heikkinen & Huttunen 2005, 24–39.)

Opiskelijan oppimiseen liittyvää aktiivisuutta kuvataan usein ilmaisuilla omatoimisuus, itsenäinen oppiminen, itseohjautuvuus ja ongelmanratkaisu. Aktiivisen oppimisen perusvalmiuksia ovat motivaatioon ja tiedonhankintaan liittyvät valmiudet sekä yhteistoiminnalliset valmiudet eli se, miten oppijat kykenevät toimimaan tiimeissä yhteisissä ongelmanratkaisutilanteissa, jakamaan tietoaan, kannustamaan muita ja ottamaan vastaan muiden ajatuksia ja kokemuksia. Aktiivisessa oppimisessa olosuhteiden tulee tarjota mahdollisuuksia konkreettiseen tekemiseen ja kokeiluun, joista saatuja kokemuksia tulee myös arvioida ja pohtia. (Niemi 1998, 40; Niemi 1999, 65, 71.)

Konstruktivismiin tavoin myös niin sanottu kokemuksellinen oppiminen (ks. Kolb 1984) nojaa oletukseen, että opiskelijat rakentavat itse (konstruoivat) tietoa. Malinen (2000) toteaa, että on ”suuri väärinymmärrys” käsitellä näitä kahta lähestymistapaa erillisinä. Hänen mukaansa aikuisen oppimisessa on keskeistä oppijan oma henkilökohtainen kokemuksellinen tieto, jota voidaan luonnehtia käsitteillä hiljainen (tacit), holistinen, ”tosi” ja inadekvaatti. Jyrkkää eroa sosiaalisen, ”objektiivisen” tiedon ja henkilökohtaisen tiedon välillä ei hänen mukaansa kuitenkaan tulisi tehdä. (Malinen 2000, 134–140.)

Viime vuosisadan loppupuolella konstruktivismikeskusteluun syntyi uusi suuntaus: sosiokulttuurinen tai kontekstuaalinen suuntaus. (Sosiaalisesta konstruktivismista katso tarkemmin esimerkiksi Puoli-

matka 2002, 72–74.) Sen piirissä oppimista analysoidaan yhteisölliseen toimintaan osallistumisena ja korostetaan oppimisen konteksti-, kulttuuri- ja tilannesidonnaisuutta. Sosiokulttuurinen teoria on nähty sekä konstruktivismiin lajina että sille vaihtoehtoisena lähestymistapana. (Miettinen 2000a, 281.) Työssä oppimisen ymmärtämisen avain on Järvisen ja Poikelan (2000, 322) mukaan reflektion ja kontekstin käsitteiden välisessä suhteessa, jolloin reflektio ei kuvaa vain oppimisen yksilöpsykologisia tekijöitä, vaan myös sosiaalisia, ryhmän, organisaation ja yhteiskunnan toiminnasta määräytyviä tekijöitä. Niinpä siis työssä ja työorganisaatiossa on reflektio (ja oppiminen) määritettävä kontekstuaalisissa yhteyksissään (Poikela 1999, 234–275).

Sekä peruskoulutuksessa että ammatillisessa opetuksessa on Kallin (2003, 59) mukaan tapahtunut konstruktivistisin termein luonnehdittavissa oleva muutos. Oppimisen ymmärtäminen kognitiivisten rakenteiden konstruointina on vaikuttanut ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmiin, käsityksiin hyvistä opetuskäytännöistä ja oppimisen arvioinnista. Tämä siitäkkin huolimatta, että konstruktivismi ei ole Kotilan (2003, 14) mukaan välttämättä oppimiseen, vaan mielen toimintaan liittyvä teoria. Voidaan jopa provokatiivisesti väittää, että ”oppimiseen liittyvistä teoreettisista jäsennyksistä ei voi johtaa opetukseen liittyviä teorioita” (Kotila 2003, 13). Tässä Kotilan näkemys eroaa Puolimatkan (2002, 82) käsityksestä, jonka mukaan konstruktivismi voidaan nähdä oppimisen teoriana, jolloin oppiminen ymmärretään aktiivisena henkisenä työskentelynä, ei opetuksen passiivisena vastaanottajana. ”Oppimisen teoriana konstruktivismi painottaa oppimisen hermeneuttista ulottuvuutta, jonka mukaan oppiminen edellyttää tulkintaa. Konstruktivistinen hermeneutiikka on epärealistista siinä mielessä, että tulkintojen kautta yksilö tai yhteisö luo oman todellisuutensa. Todellisuudelle ei ole yhtä oikeaa tulkintaa eikä olemassa yhtä oikeaa tulkinnan menetelmää.” (Puolimatka 2002, 42.)

Kalli (2003, 61) kritisoikin konstruktivismia juuri siitä, että konstruktivistinen oppimisen ja opetuksen teoria nojautuu usein määrittelemättömään todellisuuskäsitykseen (vrt. Puolimatka 2002, 41–42, 126). Ontologinen peruskysymys todellisuuden luonteesta sivuutetaan ja käännetään tietoteorian kielelle, kun puhutaan ihmis-, oppimis- ja tietokäsityksestä. Konstruktivismiin painopiste on siinä, mitä oppija itse aktiivisesti rakentaa ja tuottaa, ei siinä, mitä hän opetuksen kautta vastaanottaa. Todellisuus siis määrittyy oppijan ajatusrakennelmien kautta. Tällöin oppimista ei voida arvioida sen mukaan, miten hyvin se

vastaa todellisuutta tai opetusta ja sille etukäteen asetettuja tavoitteita. (Kalli 2003, 61.) Konstruktivistisen hermeneutiikan mukaan ”todellisuus on perimmältään järjestyvätön kokoelma erilaisia yksityiskoh-
tia tai sattumanvarainen kaaos. Tällöin ei ihmisellä ole mahdollisuutta saada luotettavaa kuvaa todellisuudesta tai antaa oikeaa tulkintaa tekstin merkityksestä”. (Puolimatka 2002, 126.)

Kalli (2003) ehdottaa realistisen tietoteorian ja konstruktivistisen oppimisenäkemyksen yhdistämistä. Tällöin ammatillisen opettajan toiminnan lähtökohtana olisi ratkaisukeskeinen opetuksen malli, jossa ratkaisukeskeisyyttä painotetaan ongelmakeskeisyyden ohella. Jos konstruktivistisen tiedonkäsityksen keskeinen kysymys on ”miten tieto rakentuu yhteen”, voisi kysymys siitä, ”miten oppija rakentaa aiemmasta ja uudesta tiedosta uuden mielekkään tieto- ja taitorakenteen” olla konstruktivistis-ratkaisukeskeisen pedagogiikan keskeinen teoreettinen kysymys. Tällöin didaktiikassa etsitään vastauksia siihen, miten konstruktivistisistä ajattelutapaa sovelletaan käytännön oppimistilanteissa. ”Postkonstruktivistisessä” tilanteessa kannattaisi suunnata rohkeasti kohti realismia, sillä se voi antaa ”hyvän otteen todellisuuteen”, jonka konstruktivistinen lähestymistapa saattaa helposti kadottaa. (Kalli 2003, 68–73.) Realistinen opetus pyrkii välittämään opiskelijoille oikean käsityksen todellisuudesta. Realistisen näkemyksen mukaan oppimisessa rakennetaan tietoa aktiivisesti sellaisella tavalla, joka edellyttää tiedollisten rakennelmien pätevyys arviointia. Silloin ei ole yhdentekevää, mitä merkityksiä opiskelija mielessään rakentaa. Opetuksen tulee ohjata häntä rakentamaan todellisuutta vastaavia merkityksiä, jotka auttavat häntä toimimaan käytännössä menestyksellisesti. (Puolimatka 2002, 292–293.)

Myös Kotila (2003) kritisoi konstruktivismiin valta-asemaa todeten, että konstruktivismiin yhtenä ongelmallisena piirteenä ammatillisen toiminnan kannalta on se, että oppiminen nähdään muutoksena yksilön käsityksissä, ei käytännöllisenä kykynä hallita opittuja taitoja. Toinen ongelma on konstruktivismiin keskittyminen toteavaan tietoon ja käsitteisiin kaiken oppimisen tarkastelussa. Ammatilliseen osaamiseen kuuluva työn tekninen hallinta eli ammattitaito ja sen oppiminen jää vähemmälle tarkastelulle. Oppimisen tuottaman muutoksen tulisi kuitenkin näkyä nimenomaan ammatillisessa toiminnassa, ei vain käsitteellisessä ajattelussa. Yleensäkin monissa oppimisenäkemyksiä koskevissa keskusteluissa on havaittavissa tietty perusongelma ammattikorkeakoulupedagogiikan kannalta. Niissä korostuu tiedon käsittely oppi-

misen peruskysymyksenä taitamisen ja ammatillisen osaamisen näkökulman jäädessä vähemmälle. (Kotila 2003, 15–16.) Kivinen ja Silvennoinen (2000, 310) kritisoivat laajemminkin omaksi maailmakseen laitostunutta koulujärjestelmää siitä, että sen opit rakentuvat edelleen paljolti verbaalisen ”kirjatiedon” varaan, jonka tietäminen ei kuitenkaan ole samaa kuin osaaminen. Osaaminen on kunkin tilanteen edellyttämää toimintaa, ei joukko puhuttuja tai kirjoitettuja lauseita. (Kivinen & Silvennoinen 2000, 310.)

Kotila (2003, 18) nostaa keskusteluun situationaalisen oppimisen (ks. Lave & Wenger 1991) yhtenä vaihtoehtona murtamaan raja-aitoja oppilaitoskulttuurin ja työelämän asiantuntijakulttuurin välillä. Oppilaitoskulttuurissa on tyypillistä yksilöllisten suoritusten ja tiedon rajautuminen kapeisiin ongelma- ja tiedonalueisiin. Työelämän asiantuntijakulttuurissa sen sijaan korostuvat jaettu asiantuntijuus, yhteisöllisen tietämyksen rakentuminen ja monimutkaiset ja avoimet ongelmat. Situationaaliseen näkökulmaan kuuluu myös niin sanottu oppipoikaopetus, jota edelleen toteutetaan työelämäkonteksteissa tehtävissä harjoitteluissa (ks. Vesterinen 2001).

Volanen (2003) esittelee mielenkiintoisen näkemyksen oppimiskeskusteluun toteamalla, että ”on tehtävä ero asettamalla, jäljittelemällä (learning By doing) ja tekemällä, tuottamalla (learning By making) oppimisen välillä”. Edelleen hän nostaa keskusteluun kolmannen tavan oppia: olemalla oppimisen. Opimmehan usein huomaamattamme yksinkertaisesti vain olemalla jossakin: kotona, koulussa, työpaikalla. Tämän olemisen (”learning By being”) käsitteellistämisen jää usein tekemättä. (Volanen 2003, 39–40.)

Eräs erilaisten oppimistapojen jaottelu on Scardamalian ja Bereiterin (1993) esittämä erilaisiin tiedonkäsitteilytapojen erotteluun perustuva ryhmittely: 1) tahaton oppiminen (joka voisi vastata edellä mainittua olemalla oppimista), 2) tietoinen oppiminen, joka tähtää ymmärtämiseen ja jossa on tärkeää metakognitiivisten taitojen kehittyminen sekä 3) tiedon rakentaminen, joka kohdistuu käsitteellisten luomusten (esimerkiksi erilaiset artefaktit) keksimiseen, kehittämiseen ja rakentamiseen, eli siinä ei ainoastaan opita tietoa vaan myös luodaan ja kehitetään uutta tietoa. Käsite ”tiedon rakentaminen” (knowledge-building) tai ”tiedon luominen”, on sittemmin levinnyt laajalti opetusta ja oppimista käsittelevässä diskurssissa. (Scardamalia & Bereiter 1993; von Krogh ym. 2000; Bereiter 2002.) Bereiter (2002, 254) toteaa, että sitä on alettu käyttää virheellisesti synonyymina oppimi-

selle aina silloin, kun halutan antaa konstruktivistinen vivahde mille tahansa oppimiseen liittyvälle.

Bereiterin (2002, 255) mukaan oppimista tapahtuu kaikessa tietoisessa toiminnassa, siis myös tiedon rakentamisprosessissa. Ne eivät kuitenkaan ole synonyymejä toisilleen. Tiedon rakentaminen on prosessi, mutta ei pelkästään sitä. Siinä tavoitellaan jotakin käsitteellistä tuotosta, joka ei ole näkyvää tai materiaalista, mutta kuitenkin jotakin todellista ja käyttökelpoista. Prosessissa tapahtuu oppimista, mutta epäselväksi kuitenkin jää, mitä, miten ja kuinka paljon kukin prosessiin osallistuja oppii. Bereiter toteaa, ettei tiedon rakentaminen edusta kaikkea sitä, mikä opetuksessa on hyvää. (Bereiter 2002, 295–296.)

Oppimista on mahdollista jäsentää kolmen vertauskuvan avulla: tiedonhankinnan, osallistumisen ja tiedonluomisen vertauskuvat (taulukko 1, liite 2). Kullakin vertauskuvalla on oma kohde, teoreettiset olettamukset, tyypilliset tutkimusmenetelmät ja analyysiyksiköt. Sfaradin (1998) mukaan tiedonhankintavertauskuva tarkastelee oppimista prosessina, jossa tieto siirtyy toimijaan joko yksisuuntaisesti perinteisen (behavioristisen) mallin mukaan tai aktiivisesti ja konstruktiiivisesti. Tiedonkäsitteily tapahtuu opiskelijan pään sisällä. Osallistumisvertauskuva korostaa sosiaalisten yhteisöjen roolia oppimisessa ja asiantuntijuuden kehittymisessä. Oppiminen nähdään yhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi kasvamisen prosessina. (Sfard 1998.) Tiedon luomisen vertauskuvassa on oleellista tiedon tarkoituksellinen luominen ja vastaavien sosiaalisten käytäntöjen kehittäminen. Oppimista voidaan tällöin verrata innovatiivisiin tutkimusprosesseihin, joiden avulla uusia ideoita, älykästä toimintaa tukevia välineitä ja käytäntöjä luodaan ja lähtökohtana olevaa tietoa rikastetaan tai muunnetaan. Kaikkia näitä vertauskuvia tarvitaan oppimisen ymmärtämisessä. (Hakkarainen, Palonen, Paavola ja Lehtinen 2004, 11–13; Hakkarainen ym. 2004, 19–21; Hakkarainen 2003; Tynjälä 2004.)

Kognitiivisiin ja konstruktiiivisiin oppimisteorioihin kytkeytyy teoreettiselta taustaltaan myös reflektiivinen oppiminen. Siinä korostuvat oppijoiden erilaiset oppimisen, ilmiöiden tutkimisen ja ongelmanratkaisun tyyli ja strategiat, joiden perusteella oppija prosessoi ja rakentaa tietoa. Oppiessaan oppija suhteuttaa uutta tietoa aikaisempiin kokemuksiinsa ja tietoperustansa. Hän siis pyrkii tietoisesti sisäistämään ja ymmärtämään toimintakäytäntöjä ja niiden perustaa. (Kauppi 2004, 204–205.) Kriittinen reflektio, joka tarkoittaa nimenomaan aiempien ennako-oletusten kyseenalaistamista, voi johtaa uudistavaan oppi-

miseen. Vasta uudistava oppiminen mahdollistaa omien työskentelytapojen muuttamisen. (Mezirow 1995, 17–37.) Uudistavassa oppimisessä mahdollistuu aktiivinen ulkoistaminen, uuden tietoperustan luominen, uusien käytäntöjen rakentaminen ja niiden rajojen uudelleen määrittäminen (Kauppi 2004, 205).

Oppimisyhteiskunnassa tiedon ja korkeatasoisen osaamisen merkitys kasvaa. Yksinkertaisemmat toimintatavat muuttuvat dynaamisiksi, monimutkaisiksi ja käsitteellisiksi prosesseiksi, jotka hajautuvat globaaleihin verkostoihin. Tällaisessa ympäristössä toimiminen edellyttää jatkuvaa, joustavaa oppimista. Toisinaan tarvitaan uudistavaa oppimista työkäytänteiden muuttamiseksi, toisinaan tarvitaan myös rutiinien tehostamista uusintavan (reflektiivisen) oppimisen keinoin. (Kauppi 2004, 206.) Verkostoissa toimimiseen ja monimutkaisten ongelmien rakentamiseen tarvitaan monien eri toimijoiden yhteistä tiedon luomista ja kollektiivista, moniammatillista oppimista ja osaamista. Ei lieenkään syytä, tai edes mahdollista rajata ammattikorkeakoulun oppimiskäsityskeskustelua yksipuoliseen tai yhteen ainoaan ”oikeaan” oppimis- tai opetuskäsitykseen (vrt. Kotila 2003, 20; Hakkarainen ym. 2004, 21). Niin ei tässäkään tutkimuksessa haluta tehdä. Jos niin tehtäisiin, jätettäisiin huomioimatta opettajan oma pedagoginen ajattelu, johon kuuluu erilaisten menetelmien ja strategioiden valinta kulloisestakin yksilöllisestä tai yhteisöllisestä oppimistarpeesta ja -tilanteesta riippuen. Opettaja luo oman käyttöteoriaansa kokemustensa ja oppimiensa teorioiden pohjalta.

2.3.3 Ammattikorkeakoulupedagogiikka ja -opettajuus

Käsite ”ammattikorkeakoulupedagogiikka” viittaa ammattikorkeakouluissa käytettäviin oppimiseen ja opetukseen liittyviin koulutustavoitteisiin, menetelmiin ja materiaaleihin. Tällöin nähdään tavoitteiden kattavan sekä yksittäisen koulun tai opiskelijan tavoitteet että koko ammattialan ja sen kehittymisen tavoitteet. Sisällöt tarkoittavat jonkin opetussuunnitelman tavoitteita ja kaikkia niitä asioita, jotka liittyvät opiskelijan ammatilliseen kasvuun ja kehittymiseen. Menetelmillä tarkoitetaan koko oppimisprosessiin liittyviä kasvu- ja kehitystapoja, joissa nähdään omalla toiminnalla ja ryhmätoiminnalla olevan keskeinen rooli. Myös koko organisaation toiminta liittyy siihen. Materiaalilla tarkoitetaan kaikkea sitä, mitä virikkeinen oppimisympäristö (esi-

merkiksi verkostot ja digitaaliset materiaalit) voi tarjota. (Helakorpi ja Olkinuora 1997, 9–10.) Kotilan (2003, 9) mukaan ammattikorkeakoulupedagogiikan juuret ovat ammattikasvatuksessa ja toisaalta korkeakoulupedagogiikassa.

Maamme ammattikorkeakoulupedagogiikka muotoutuu koko ammattikorkeakouluinstituution muotoutuessa (Helakorpi & Olkinuora 1997, 50–54). Voidaan tosin Frimanin (2004, 125) tavoin kysyä, kuinka suunnitelmallista ja johdonmukaista ammattikorkeakoulun ja pedagogiikan muotoutuminen on ollut, kun jo ammattikorkeakoulujen kokeiluvaihe ”ryöstäytyi”, minkä seurauksena maahamme on muodostunut hyvin erilaisia ammattikorkeakoulumalleja. Ammattikorkeakoulujen pedagogiikkaa onkin kehitetty kussakin ammattikorkeakoulussa ja yksikössä itsenäisesti etupäässä opettajien toimesta (Raudaskoski 2000, 43).

Jo ammattikorkeakoulujen perustamisen yhteydessä hahmoteltiin niitä piirteitä, jotka olisivat ammattikorkeakoulupedagogiikalle luonteenomaisia. Erityisesti haettiin sitä, miten pedagogiikka eroaa opistotasoisesta ja ammatillisesta koulutuksesta. Keskeisimpänä nähtiin vaatimus tulosten tason, siis opetuksen ja opiskelun tason nostamisesta. Tähän katsottiin päästävän korostamalla tieteellisyyttä, monitieteellisten, jäsenytenien ja syvällisten opintokokonaisuuksien sekä itseohjautuvan, kokeilevan ja tutkivan, kyseenalaistavan ja kehittävän opiskeluotteen keinoin. Toinen tason nostamiseen tähtäävä vaatimus oli asiantuntemus kansainvälisessä toiminnassa ja kolmas oli opetussuunnitelmien joustava rakenne. (Ekola 1992, 15.) Myöhemmin näitä samoja asioita on korostettu yhä uudestaan lähes ”mantran” tavoin kaikissa ammattikorkeakoulupedagogiikkaa koskevissa virallisissa tai epävirallisissa puheissa. (Ks. esimerkiksi Lampinen 1995; Helakorpi & Olkinuora 1997.)

Ammattikorkeakoulupedagogiikasta on keskusteltu vilkkaasti sekä ammattikorkeakoulujen sisällä erilaisilla foorumeilla, verkostoissa, (esimerkiksi KeVer, ammattikorkeakoulujen kehittämisverkosto, www.kever.hamk.fi) ja hankkeissa (esimerkiksi Ammattikorkeakoulujen opettajuuden kehittämishanke, www.helia.fi//ammatillinenopettajakorkeakoulu/amk-opettajuudenkehittaminen). Myös lukuisat kirjat, väitöskirjat ja liseniaatintyöt käsittelevät ammattikorkeakoulupedagogiikkaa, -oppimista tai -opettajuutta. Yksi ammattikorkeakoulututkimuksen linja on liittynyt nimenomaan opetuksen kehittämiseen. Tutkimuksissa on tarkasteltu opetussuunnitelmatyötä (Kotila 2000)

ja ammattietiikkaa (Friman 2004) sekä ammattikorkeakoulupedagogiikassa käytettäviä menetelmiä, kuten projektioppimista (Vesterinen 2001), ammatillista harjoittelua osana ammattikorkeakouluopintoja (Vesterinen 2003) tai tietokoneohjattua oppimista (Anttonen 2004). Myös opiskelijoiden opinnäytetyöt (Rissanen 2003; Frilander-Paavilainen 2005; Hyrkkänen 2007) ja ongelmaperustainen oppiminen (Lähteenmäki 2006) ovat kiinnostaneet väitöskirjan tekijöitä. Laajasti opettajuuden muutosta on tutkinut Luukkainen (2004) ja erityisesti ammattikorkeakouluopettajien työtä Peltokallio (2001), Laakkonen (1999) ja Auvinen (2004).

Yksi lukuisista opettajan työn muutoksista ammattikorkeakouluun siirryttäessä on tapahtunut nimenomaan pedagogiikassa. Uusia haasteita ovat asettaneet pedagogisten ratkaisujen muuttuminen, kuten esimerkiksi lähiopetuksen väheneminen ja opiskelijan itsenäisen työskentelyn lisääntyminen, yhteistoiminnallisten toimintamuotojen suosiminen sekä opetuksessa että oppimisessä jne. Lisähaasteita ovat tuoneet myös nopea tietotekninen kehitys ja virtuaaliopetuksen laajeneminen, vaatimus työelämäyhteyksien vahvistamiseen, lisääntynyt projektitoiminta, suunnittelu- ja kehittämistehtävät, kansainvälistyminen sekä kirjallisen viestinnän painottuminen puheviestinnän kustannuksella. (Auvinen 2004.) Uudessa pedagogiikassa on kyse vapauden ja yksilöllisyyden tulemisesta osaksi ammattikorkeakoulun toimintakulttuuria aiempien koulumaisten, kontrolliin ja samanlaisuuteen kiinnittyneiden toimintatapojen tilalle (Herranen 2005, 310).

Suurena ammatillisen koulutuksen haasteena on pidetty teorian ja käytännön integraatiota etenkin silloin, jos halutaan muutosta toimintajärjestelmään. Haasteena on tuottaa teoreettisesti perusteltu muutos, johon ei ole valmiita teoreettisia perusteita eikä muutoksen välineitä, vaan molempia on kehitettävä samanaikaisesti. (Hakkarainen 1996, 32.) Opettaja ei enää pysty hallitsemaan kaikkea tarvittavaa tietoa tai taitoa, vaan hänestä on tullut oppijayhteisön yksi oppija (Helakorpi & Olkinuora 1997, 157). Myös opettajalla, ei vain oppilaalla, on oltava oppimisen haaste ja oppimistehtävä opetustilanteessa, jolloin opettajalla ja oppilaalla on yhteinen toiminnan kohde. Tällöin tarvitaan yhteinen luova tehtävä, joka rajaa yhteisen kohteen. Opettajan tulee siis pyrkiä samanaikaisesti sekä opettamaan että tutkimaan. (Hakkarainen 1993, 479.) Hedelmällisintä olisi, jos oppijat, opettajat ja työelämän edustajat yhteistoiminnallisesti ratkaisisivat ”oikeita” työelämän ongelmia.

Jos teorian, käytännön ja itsesäätelytaitojen integraatio on keskeistä ammatillisessa asiantuntijuudessa, kuten aiemmin olen todennut, koulutuksen tehtäväksi jää ratkaista, miten tämä integraatio saadaan aikaan. Pedagoginen avainkysymys on silloin, miten muodostetaan kiinteä yhteys teorian ja käytännön välille ja miten saadaan metakognitiiviset ja reflektiiviset taidot kehittymään. Työlle ovat ominaisia uudet ja ennalta määrittämättömät ongelmat, joita ei voi ratkaista ennalta tiedossa olevien menettelytapojen avulla, vaan aina kulloiseenkin tilanteeseen sopivalla, luovalla tavalla. Miten pitkälle siis tiettyissä työtehtävissä tarvittavia tietoja ja taitoja voidaan kuvata ja oppia etukäteen? (Tynjälä & Collin 2000, 303.) Erilaisia pedagogisia innovaatioita on kehitelty ja kehitetään jatkuvasti, jotta työelämä ja koulutus saataisiin kytkeäksi lähemmäksi toisiaan.

Korkeakouluissa olisi lisättävä yksilöiden ja ammatillisten yhteisöjen tiedonmuodostusvalmiuksien kehittämiseen tähtäävää koulutusta sen sijaan, että siellä tuotetaan ja levitetään yleistettävää tietoa. Siihen päästäisiin tiiviimmällä työelämän ja korkeakoulutuksen tutkimuksellisella ja koulutuksellisella yhteistyöllä (Eraut 1999, 57; Tynjälä & Nuutinen 1997, 192). Hakkarainen ym. (2004, 364) toteavat, että tiedollinen toimijuus helpottuisi, jos opiskelijoita ohjattaisiin toteuttamaan haasteellisia tutkimusprojekteja verkostoitumalla erilaisten oppilaitosten ulkopuolisten asiantuntijakulttuurien, kuten yritysten, kulttuurilaitosten ja erilaisten paikallisyhteisöjen kanssa. Erilaiset tutkimus- ja kehitysprojektit tarjoavat oppimisympäristöjä, joissa opiskelijoilla on tilaisuuksia kehittyä kohti tietoyhteiskunnassa tarvittavaa asiantuntijuutta (ks. esimerkiksi Vesterinen 2001; Suomala 2003).

Hankeistettu opetus onkin yleistynyt yhtenä ammattikorkeakoulupedagogiikan menetelmänä. Siinä katsotaan voitavan integroida kaikki ammattikorkeakoulun kolme perustehtävää: asiantuntijoiden kouluttaminen, alueellinen kehittäminen ja tutkimus- ja kehitystoiminta. Hankkeissa, joihin usein liittyy eritasoista tutkimus- ja kehitystoimintaa, kehitetään ja uusitaan alueen työelämää yhteistyössä eri osajien kanssa. Tällöin opiskelija voidaan nähdä yhteistyökumppanina, joka osallistuu ja hankkii työvälineitä oman osaamisensa rakentamiseksi omista lähtökohdistaan käsin. Osaamisen ympäristöä rakennetaan siten, että sekä osaamisen kehittäminen että osajaksi kehittyminen mahdollistuvat. Ympäristö koostuu hankeistetussa opetuksessa tieto-, taito-, arvo- ja kokemusperäisestä ympäristöstä. Opettaja on tällöin pedagogi, aluekehitysvaikuttaja ja tutkija ja kehittäjä. Si-

hen pystyäkseen hänen on verkostoiduttava ja rakennettava kumppanuutta eri osajien kesken. (Raij 2003, 55). Tällaisessa oppimisympäristössä opettajan, ohjaajan tai tutorin rooli muuttuu ratkaisevasti verrattuna opettajajohtoiseen oppimiseen. Lisääntyvä avoimuus, verkottuneisuus ja strukturoimattomuus aiheuttavat opettajille uudenlaisia haasteita ja tehtäviä oppimisen tukemisen, ohjaamisen ja arvioinnin osalta. (Eteläpelto & Rasku-Puttonen 2002, 205.)

Lukuisat ammattikorkeakouluissa toteutetut esimerkit projekteista oppimisen muotoina samoin kuin Laakkosen (1999) tutkimustulos yhdestä ammattikorkeakoulusta osoittavat, että ammattikorkeakoulujen opetus on lähempänä kontekstisidonnaisuutta kuin faktakeskeisyyttä. Opetuksen työelämävastaavuus, harjoitusten, projektien ja soveltamisen osuus on lisääntynyt ammattikorkeakouluopetuksen kehittyessä. Opiskelijoiden työelämäjaksot ovat pidentyneet, opinnäytetyöt tehdään työelämästä ja työelämän projektit ovat oleellinen osa opetusta. (Laakkonen 1999, 185.)

Erilaiset tutkivan oppimisen muodot ovat yrityksiä muuttaa opetus ja oppimiskäytäntöjä sellaiseen suuntaan, jossa opiskelijat ja opettajat yhdessä loisivat tietoa tiedon siirtämisen sijaan. Suomessa on toteutettu ja tutkittu ainakin ongelmalähtöisen oppimisen (PBL, esimerkiksi Poikela 1998), ekspansiivisen (laajenevan) oppimisen, joka kohdistuu sosiaalisten yhteisöjen muutosprosesseihin (Engeström 1987) ja tutkivan oppimisen (Hakkarainen ym. 1999; 2004; 2005) mallin mukaisia innovaatioita. Kaikissa näissä on keskeistä tiedon luominen, jolloin oppimista pidetään yhteisöllisenä ponnisteluna jonkin aihepiirin ymmärtämiseksi ja kehittämiseksi. Tiedon luomisen malleissa suhtaudutaan kriittisesti liian vahvaan sitoutumiseen symbolisen tiedon tarkasteluun, vaikka käsitteellisellä tiedolla ja malleilla onkin tärkeä sijansa. Keskeistä on vuorovaikutus käsitteellisen tiedon ja käytännön tiedon sekä hiljaisen tiedon välillä. (Hakkarainen ym. 2004, 246.) Tutkiva oppiminen ei kuitenkaan onnistu, ellei opettajasta tule oman ammattikäytäntönsä tutkijaa, joka kyseenalaistaa ja kehittää omaa toimintaansa. Tämä on mahdollista opettajien ja tutkijoiden läheisessä yhteistyössä, joka tarjoaa opettajille tilaisuuden osallistua tutkijoiden yhteisön työskentelyyn. (Hakkarainen ym. 2004, 374.) Myös Niikko (1995, 48) kysyy, että ellei opettaja pysähdy tutkimaan uskomuksiin, arvojaan ja tarkoituseriään sekä toimintaansa, kuinka hän kykenee ohjaamaan opiskelijoita näiden asioiden ymmärtämisessä ja kehittämisessä.

Yksi ammattikorkeakoulutukseen kehitetty pedagoginen innovaatio on ”Learning by developing” –teoria. Siinä on yhtenevyyksiä tekemällä oppimisen (Dewey), ekspansiivisen oppimisen (Engeström), tiedon luomisen (Bereiter) ja tutkivan oppimisen (Hakkarainen ym.) kanssa, mutta siihen liittyy lisäksi ammattikorkeakoulutuksen tehtävään kytkeytyviä, kontekstilähtöisiä piirteitä. Kouluttajat, opiskelijat ja työelämän yhteistyökumppanit työskentelevät yhdessä todellisissa työelämän tilanteissa ratkaisten kehittämistehtäviä ja jakaen erilaista asiantuntijuuttaan yhdessä oppien. Kaikki osallistujat ovat vastuussa omasta oppimisestaan ja tiedon luomisesta. Prosessissa ratkaistaan työelämän ongelmia hyödyntäen tutkivaa asennetta ja opittuja tutkimusmetodeja. Luovuus mahdollistaa tavoitteiden löytämisen ja formuloinnin. (Raij 2005.)

Asiantuntijaksi kasvaminen edellyttää Laakkosen (1999, 70) mukaan ammatillisen koulutuksen toteuttamista ”modernien” tieto-, oppimis- ja opetuskäsitysten mukaan. Hän on laatinut seuraavan (taulukko 3), eri teorioihin pohjautuvan yhteenvedon traditionaalisen ja modernin opetuksen olennaisista piirteistä. (Laakkonen ei tässä ”modernilla” selvästikään tarkoita historiallista, postmodernia edeltänyttä aikaa (esimerkiksi Juuti 2000, 40–41), vaan hän käyttää moderni-sanaa uuden tai erilaisen synonyyminä.)

TAULUKKO 3. Yhteenveto traditionaalisen ja modernin opetuksen olennaisista piirteistä (Laakkonen 1999, 72.)

Opetukseen liittyvät tekijät	Traditionaalinen opetus	Moderni opetus
Painopiste	Opetuskeskeisyys	Oppimiskeskeisyys
Fokus	Refleksio = heijastaminen	Reflektio = harkinta
Tiedon luonne	Faktakeskeisyys	Kontekstisidonnaisuus
Opetus-suunnitelma	Ainepainotteisuus	Opintokokonaisuus-keskeisyys
Oppimis-suunnitelma	Sama kuin opetussuunnitelma	Valinnaisuutta korostava ja yksilöllinen oppimissuunnitelma
Opetuksen suunnittelu	Omien opetuspakettien suunnittelu	Kollegiaalinen yhteissuunnittelu
Oppimis-toiminta	Tiedon passiivinen vastaanottaminen Olemassa olevan tietäminen Irralliset ja absoluuttiset totuudet	Tiedon aktiivinen valikointi Merkitysten rakentaminen Oppimiskokemusten reflektointi Tiedon konstruointi ja prosessointi
Oppimis-strategia	Ulkoohjautuvuus Toistamis-suuntautuneisuus Pintaprosessointi	Itseohjautuvuus Merkityssuuntautuneisuus Syväprosessointi
Opettajan rooli	Tiedon jakaja Opettajajohtoinen Luokkaopetus	Tiedonhankinnan ohjaaja Aktivoivien oppimistilanteiden järjestäjä
Vuoro-vaikutus	Yksisuuntainen Yksilöllisyys	Kaksisuuntainen Yhteistoiminnallisuus
Oppimis-tehtävät	Tentit, kokeet	Projektit, ryhmätyöt, Työtehtävät Teorian ja käytännön integrointi
Oppimisen arviointi	Lopputulosten arviointi	Oppimisprosessien arviointi Kehittävä arviointi
Oppimis-ympäristö	Luokkahuone	Opetustilasta riippumaton Virtuaaliset oppimis-ympäristöt

Laakkosen tutkimus osoitti, että joidenkin opettajien kohdalla muutos modernimpaan opetustapaan oli selkeä, osalla se oli kovin pinnallinen ja koettiin ”ylhäältä annettuna”. Vaikka modernin opetuksen piirteet olivat ammattikorkeakoulukokeilun aikana monin osin lisääntyneet ja traditionaalisen käsityksen mukaiset piirteet vastaavasti vähentyneet, tuntui perinteisistä tavoista luopuminen osalle opettajista jopa ylivoimaiselta. (Laakkonen 1999, 185.)

Friman (2004) analysoi kasvatustutkimuksen alaan sijoittuvassa väitöskirjassaan ammattikorkeakoulupedagogiikkaan liittyviä formaalisia määrittelyjä kolmen teoksen (Ekola 1992; Lampinen 1995; Helakorpi & Olkinuora 1997) pohjalta. Lisäksi hän haastatteli ammattikorkeakoulusta valmistuneita opiskelijoita. Molemmista aineistoista hän etsi ammattikorkeakoulutuksen hyve-eettisiä ilmentymiä. Hän esittää tulostensa pohjalta väitteen, että mikäli työelämä odottaa muutoksia tekeviä asiantuntijoita palvelukseensa, tukevat formaalit tekstit tätä pyrkimystä. Mikäli työelämä taas odottaakin säilyttämistä ja jatkuvuutta, on odotus samansuuntainen valmistuvien opiskelijoiden ilmentämien odotusten kanssa. (Friman 2004, 161.) Kun jatkuva muutos on todettu sekä koulutuksen että työelämän vallitsevaksi olosuhteksi, osoittaisi tämä tulos, että työelämä ei saa ammattikorkeakoulusta sellaisia työntekijöitä kuin se haluaisi ja jollaisia formaalit tekstit edellyttäisivät sieltä saatavan.

Friman (2004) totesi edelleen, että ammattikorkeakoulupedagogiikkaa luonnehtivissa formaaleissa teksteissä esiintyvä pääkäsite eli kehittäjäys peittyi suostuvuuden alle, sillä kehittäjyydelle ei löytynyt perusteltuja kehittämistyötä ohjaavia määritteitä. Tekstit vahvistivat työelämän muutospuhetta, jolloin ammattietäikän väistyminen organisatiokulttuurin tieltä, kun työnteko liittyy lyhytkestoisiin projekteihin ja ”pätkätöihin”. Tällöin ammatillisuus väistyy ja työhön kiinnitytään ja sitä normitetaan kulloisenkin tehtäväkohtaisen tiimin mukaan. Haastatellut opiskelijat asettivat itsensä oppipojan, eivät kehittäjän, rooliin. Toisaalta siis sitoudutaan organisaatioon ja toisaalta joustetaan ja suostutaan pätkätöihin. Friman kysyykin, onko projektityöskentely uudenlaista taylorismia, jossa huolena on oman projektin onnistunut toteuttaminen kokonaisuuden jäädessä hämärään. On pulmallista kehittää työelämää ja yksittäisiä työyhteisöjäkin, kun työ on projektiluontoista ja lyhytkestoista. (Friman 2004, 144.)

Normatiivisten tekstien perusteella voi Frimanin (2004) käsityksen mukaan otaksua, että kasvatustutkimuksen alaan sijoittuvassa väitöskirjassaan ammattikorkeakoulupedagogiikkaan liittyviä formaalisia määrittelyjä kolmen teoksen (Ekola 1992; Lampinen 1995; Helakorpi & Olkinuora 1997) pohjalta. Lisäksi hän haastatteli ammattikorkeakoulusta valmistuneita opiskelijoita. Molemmista aineistoista hän etsi ammattikorkeakoulutuksen hyve-eettisiä ilmentymiä. Hän esittää tulostensa pohjalta väitteen, että mikäli työelämä odottaa muutoksia tekeviä asiantuntijoita palvelukseensa, tukevat formaalit tekstit tätä pyrkimystä. Mikäli työelämä taas odottaakin säilyttämistä ja jatkuvuutta, on odotus samansuuntainen valmistuvien opiskelijoiden ilmentämien odotusten kanssa. (Friman 2004, 161.) Kun jatkuva muutos on todettu sekä koulutuksen että työelämän vallitsevaksi olosuhteksi, osoittaisi tämä tulos, että työelämä ei saa ammattikorkeakoulusta sellaisia työntekijöitä kuin se haluaisi ja jollaisia formaalit tekstit edellyttäisivät sieltä saatavan.

tunut joustavuuteen oppimisella ja edelleen joustavuuden jatkuvalla ylläpitämisellä. Kasvatus ei siis olisikaan enää intentionaalista yksilön identiteetin vahvistamista, vaan sopeuttamista, sosiaalistamista kulloisiinkin ympäristön odotuksiin ja vaatimuksiin. Kasvatuksen tavoitteet jäisivät siten ympäristön eli (ammattikorkeakoulukasvatuksessa) työelämän määriteltäviksi. Työelämä taas määrittyy pitkälti taloudellisen pragmatismien pohjalta. (Friman 2004, 137.) Onko siis vaarana, että myös koulutuksen sisällöt ja menetelmät määrittyvät taloudellisen tehokkuuden, tuottavuusajattelun ja jatkuvan kasvun indikaattoreiden pohjalta? (Vrt. Raudaskoski 2000, 161.)

2.4 Tutkiva ja kehittävä työote toiminnan määrittäjänä

Olen edellä olevassa tekstissä useissa yhteyksissä viitannut tutkimukseni pääkäsitteeseen ”tutkiva ja kehittävä” työote. Sen selkeää määrittelyä ei kirjallisuudesta ole löytynyt. Sitä ei myöskään ole määritelty ammattikorkeakouluinstituution sisällä asiantuntijuuteen tai tutkimus- ja kehitystoimintaan liittyvässä puheessa siitäkään huolimatta, että sen on katsottu tulevan sisältyä kaikkeen ammattikorkeakoulun toimintaan. Myös opiskelijoille tulisi opintojen kuluessa kehittyä tutkiva ja kehittävä työote, jota he sitten soveltaisivat tulevassa ammatissaan.

Ahteenmäki-Pelkonen (2003) toteaa, että ammattikorkeakoulussa tehtävä tutkimustyö tarkoittaa, paitsi uuden opetettavan tiedon hankkimista, myös tutkivaa ja kehittävää työotetta suhteessa omaan opetustyöhön ja opetettavaan ammattiin, mikä auttaa kehittämään teoreettisesti hallittua opetustyötä. Teoreettisesti hallitun työn kehittäminen on jatkuva prosessi, joka käytännössä ilmenee tutkivana ja kehittävänä työotteena. (Ahteenmäki-Pelkonen 2003, 154, 142.)

Myös muun muassa Tynjälä (1998b, 113) toteaa, että asiantuntijatyössä on tärkeää osata valikoida tietoa, soveltaa sitä, suhtautua siihen arvioiden ja kriittisesti sekä muodostaa omia henkilökohtaisia näkemyksiä asioista. On osattava myös viestiä taitojaan erilaisissa verkostoissa toimittaessa. On omattava yhteistoimintataitoja. Verkostoissa ja asiantuntijaryhmissä toimittaessa etsitään tietoa kulloistenkin ongelmien ratkaisemiseksi erilaisista aineistolähteistä ja arvioidaan ja tutkitaan tietoja kriittisesti. (Tynjälä 1998b, 113–114.) Asiantuntijatyön kehittämiseen kuuluu tutkiva työote. Tällöin asiantuntija ref-

lektioi omaa työtään, ratkaisujensa perusteita ja toimintansa puitteita yhdessä muiden kanssa. Tiedon käsittelyvalmiuksien, sosiaalisten taitojen ja kriittisyyden kehittyminen vaativat jatkuvasti uuden oppimista ja työssä tutkimusta. Kriittinen ajattelu edellyttää ajattelua aktiivisia ja tutkivia työmuotoja. (Rissanen 2003, 167.)

”Tutkiva ja kehittävä työote” -termi on lähellä käsitteitä tutkiva oppiminen ja tutkiva opettaminen, joita myös käytetään yleisesti. Niitä on myös tutkittu ja käsitteellistetty (ks. esimerkiksi Hakkarainen ym. 1999; 2004; Niikko 1995; 1998; 2001; Kincheloe 2003). Englanninkielisessä kirjallisuudessa on käytetty termiä ”research minded student or working”, joka vastannee osittain samaa (ks. esimerkiksi Antepohl, Domeij, Forsberg & Ludvigsson 2003; Zion ym. 2004). Myös termiä ”inquiry-oriented approach” käytetään. Esimerkiksi Bolhuisin ja Voeltenin (2004, 78) mukaan ”inquiry-oriented approach” edellyttää, että täydellisestä opettajan kontrollista siirrytään opettajan tukevaan ja ohjaavaan rooliin, mikä vastaavasti tarkoittaa, että oppijoiden on itse säädeltävä omaa oppimistaan. Näissä edellä mainituissa termeissä, samoin kuin englanninkielisissä vastineissa puhutaan tutkivasta työskentelystä, mutta niissä ei eksplisiittisesti esiinny termiä ”kehittävä”.

Tutkiva ja kehittävä työskentelytapa on ammattikorkeakoulupedagogiikassa nähty myös yhtenä keinona vastata työelämän alati muuttuviin vaatimuksiin. Rissanen (2003) toteaa, että tutkivan työotteen oppimiseen liittyy kaksi kategoriaa: itseohjautuvuus ja reflektiivisyys. Molemmat käsitteet on liitetty asiantuntijuuteen ja ammattikorkeakoulupedagogiikkaan jo ammattikorkeakouluinstituutiota perustettaessa (esimerkiksi Eteläpelto 1992). Itseohjautuvuuden on katsottu kuuluvan erityisesti aikuisten oppimiseen. Sen merkitystä aikuisten oppimisessa on perusteltu muun muassa muutosvalmiudella (esimerkiksi Mezirow 1995), jota nopeat työelämän ja ammatin muutokset edellyttävät. Reflektiivisyys vastaavasti on liitetty asiantuntijan ominaisuuksiin, joita ammattikorkeakouluopiskelussa tulisi kehittää.

Pragmaattiseen deweyläiseen näkemykseen nojautuen Kivinen ja Ristelä (2002) uskovat, että on mahdollista kehittää sellaista korkeakouluoppimista, jossa kokeellinen tutkimus (experimental research), miten-tietäminen (knowing how) ja tekemällä oppiminen (learning by doing) yhdistyvät opetussuunnitelmassa. Samalla tulee tarpeettomaksi tehdä ero opetuksen ja tutkimuksen välillä. Yksi (yliopisto)koulutuksen tehtävä voisi heidän mielestään olla opiskelijoiden valmentaminen ennustamatonta, ambivalenttia ja joskus epäoikeudenmukaista elä-

mää varten. Sen tulisi myös vahvistaa heidän itsekriittisyyttään ja valmiuttaan kriittiseen ajatteluun, sekä vahvistaa heidän vastuuntuntoaan ja erilaisuuden sietokykyään. Lyhyesti sanottuna opiskelijoiden tulisi oppia tulemaan toimeen jatkuvan muutoksen kanssa. Tietoyhteiskunnassa on koko ajan arvioitava, mihin ja kenen informaatioon missäkin tilanteessa kannattaa luottaa. Uskomukset on mahdollista testata tekeillä, toiminnassa. Sen sijaan, että luotettaisiin varmoilta näyttäviin asioihin, tulisi opetuksen sisältää kokeiluja ja ristiriitaisia näkökulmia, jotta kehitettäisiin tapoja, jotka rikastuttaisivat varsinaista toimintaa. (Kivinen & Ristelä 2002, 410.) Opetuksen ja tutkimuksen yhdistäminen mahdollistaisi opettajien ja opiskelijoiden yhteisen uuden tiedon luomisen ja taitojen kehittymisen.

Tutkiva opettajaliike (”teacher researcher”, esimerkiksi Niikko 1995; 1998; 2001; Kincheloe 2003) samoin kuin tutkija-työntekijäliike (”practitioner researcher”, esimerkiksi Jarvis 1999) laajemminkin ovat nostaneet esille omaa työtään tutkivan työntekijän. Siinä opettajia ja opiskelijoita, tai vastaavasti minkä tahansa työn tekijöitä, rohkaistaan tulemaan oman työnsä tutkijoiksi ja kehittäjiksi. Opettajat olisivat tällöin kaksoisroolissa: sekä tutkijana että opettajana. Opettajana he ohjaavat toimintaa, tutkijana he havainnoivat ja kyseenalaistavat sitä (Kansanen 1993, 42). Perusajatuksena on näkemys dialektisesta suhteesta sekä teorian ja käytännön että tutkijan ja opettajan työn välillä. Toiminta on intentionaalista eli opettaja hakee vastauksia niihin opetuksen, oppimisen ja koulutuksen ongelmiin, joita hän itse pitää tärkeinä ja eettisesti oikeina. (Niikko 1998, 111–112; myös Baumann & Duffy 2001, 614.)

Tällaiseen ajatteluun tulisi opettajia valmentaa jo opettajakoulutuksessa. Nissilä (2006) on tutkinut ammatillisessa opettajakoulutuksessa olevien opiskelijoiden pedagogisen ajattelun kehittymistä ja toteaa johdopäätöksissään muun muassa, että sekä opettajien koulutuksessa että ammatillisessa koulutuksessa yleensäkin tulisi tavoitteena olla tutkimuksellinen asenne, yhteistoiminnalliset työskentelytavat sekä aktiivinen ja itseohjautuva oppiminen. Opiskelijakeskeinen transformatiivinen oppiminen valmentaa (opettaja)opiskelijoita ammatillistumaan työelämän konteksteihin, mutta samalla säilyttämään luovuutensa ja kriittisen ajattelukykyänsä. Konstruktivismi lisää Nissilän mukaan tutkimuksellista orientaatiota ja kehittävästä asennesta, tiivistää reflektiivistä työkäytäntöä ja edistää opettajien valmiuksia toimia työtään tutkivina ja kehittävinä opettajina. (Nissilä 2006, 247.)

Monet tutkivasta opettajuudesta kirjoittaneista tutkijoista (mm. Kohonen 1993; 66–89; Niikko 1995 45–56; Cranton 1996, 144; Niikko 1998; Kincheloe 2003) näkevät toimintatutkimuksen eri muodot toimivaksi lähestymistavaksi omaa työtä tutkittaessa. Kansanen (1993, 42) kuitenkin kritisoi tätä näkemystä todeten toimintatutkimukseen pitäytymisen olevan liian yksipuolista ja asenteellista. Myös Baumann ja Duffy (2001, 614) korostavat, että opettajatutkimus pitää sisällään paljon erilaisia metodologisia ja asetelmallisia mahdollisuuksia eikä sitä pitäisi yrittää istuttaa johonkin yhteen metodiseen muottiin. Kansanen (1993, 50) korostaa enemmänkin, että opettajalla tulisi olla tutkimuksellinen asenne, sellainen ammattitaito, joka perustuu pedagogiseen ajatteluun. Voitaisiinkin puhua tutkivasta opettajasta, joka arkikielen mukaisesti on utelias ja tapahtumia tarkkaava, mutta sen lisäksi hänen pedagogista ajatteluaan voivat ohjata tutkimusmetodologiasta opitut kriteerit. (Kansanen 1993, 50.) Opettajan toimimisessa tutkijana on kuitenkin Niikon (1998, 120) mukaan enemmän kyse oppimisprosessista kuin mekanistisesta tutkimustekniikkojen soveltamisesta opetukseen ja oppimiseen.

Yksi tutkivaan ja kehittävään työotteeseen liitetty käsite on innovatiivisuus. Elinkeinoelämässä, myös teknologiateollisuudessa, innovaatiot ymmärretään entistä enemmän sosiaalisina prosesseina. Teknologisella innovaatiolla tarkoitetaan silloin muutakin kuin toiminnallisuuden tai taloudellisuuden paranemista, kuten sitä perinteisesti on määriteltä. Innovaatiot ovat luonteeltaan tietointensiivisiä ja verkostoituneita, entistä enemmän globaaleja sosiaalisia prosesseja. Niiden ymmärtämiseksi tarvitaan sellaisia teoreettisia käsitteitä, joiden avulla voidaan samanaikaisesti käsitellä merkityksen luomista, inhimillistä kognitiota, sosiaalista toimintaa ja etiikkaa. (Tuomi 2002, 219–220.)

Innovaatiivisuus- ja innovaatiokäsitteet voivat pitää sisällään erilaisia piirteitä riippuen siitä, missä ympäristössä termejä käytetään, kuka niitä käyttää ja missä tarkoituksessa. Liike-elämän ja kasvatusalan asiantuntijoiden haastattelututkimuksessa ilmeni, että innovaatiokäsitettä määriteltiin molemmilla aloilla osittain samalla tavalla. Innovaatiota on useimmiten kehittämässä yksilö, yksilöllisellä tavalla toimiva työyhteisön jäsen, joka keskustelee muiden jäsenten kanssa ja jakaa ja ammentaa tietoa edelleen muista ja muiden kanssa. Hän osaa poimia tarvittavat tietomuruset ympäriltään ja kykenee jakamaan omaa osaamistaan muiden käyttöön soveltuvalla tavalla. Alojen välillä osoittautui olevan eroja siinä, miten innovatiivisuus ilmenee eri ympäristöissä.

Liike-elämän asiantuntijat katsoivat, että innovatiiviset ihmiset ovat kehittämässä innovaatioita. Kasvatusalan asiantuntijat sen sijaan katsoivat, että opetusympäristössä tavallista innovatiivisemmat henkilöt kykenevät omaksumaan innovaatioita, erityisesti uusia toimintatapoja, muita sujuvammin ja soveltamaan niitä omaan työympäristöönsä. (Siltala, Luoto, Hakala, Keskinen, Suomala & Taatila 2005.)

Yrity maailmassa innovatiivisuutta ja työn tuottavuutta on saatu nousemaan niin sanottujen käytäntöyhteisöjen (Communities of Practice, CoPs, Lave & Wenger 1991) avulla. Yksi laajalle levinnyt esimerkki tästä on Japanin autoteollisuus (Nonaka & Takeuchi 1995). Käytäntöyhteisöissä keskeistä on sekä proseduaalisen että hiljaisen tiedon jakaminen, ajatus siitä, että ihmiset voivat osallistua yhteiseen oppimiseen riippumatta heidän asemastaan tai työstään organisaatiossa. Käytäntöyhteisöjä voi muodostua organisaatioiden sisälle, mutta myös organisaatioiden välille. (Chisholm 1998; von Krogh ym. 2000; Nonaka & Takeuchi 1995.)

Hakkarainen, Paavola ja Lipponen (2003) väittävät, että käytäntöyhteisöjen tulisi kehittyä edelleen innovatiivisiksi tietoyhteisöiksi, jotta ne pystyisivät vastaamaan kiihtyvällä vauhdilla tapahtuviin työelämän muutoksiin. Innovatiivisissa tietoyhteisöissä asiantuntijuutta jaetaan vastavuoroisesti ja heterogeenisesti. Tietoa pyritään luomaan yhteisöllisesti erilaisissa, sekä yhteisön jäsenten että ulkopuolisten asiantuntijoiden välisissä verkostoissa. Seuraavassa taulukossa (taulukko 4) on eritelty käytäntöyhteisöjen ja innovatiivisten tietoyhteisöjen välisiä suhteita. (Hakkarainen, Paavola ja Lipponen 2003.)

TAULUKKO 4. Käytäntöyhteisöjen ja innovatiivisten tietoyhteisöjen suhteet (Hakkarainen, Paavola & Lipponen 2003, 11).

	Käytäntöyhteisö	Innovatiivinen tietoyhteisö
TOIMINTA-YMPÄRISTÖ	Ensimmäisen asteen ympäristöt – sopeutuminen sosiaaliseen pysyviin ja kiinteisiin olosuhteisiin	Toisen asteen ympäristöt – sopeutumisen vaatimukset kasvavat asteittain muiden yhteisöjen onnistumisen funktiona
PÄÄKOHDE	Ongelmien minimointi – sellaisten käytäntöjen kehittäminen, jotka saavuttavat joustavasti tavoitteensa	Tiedon luomista tukeva progressiivinen ongelmanratkaisu – sellaisten sosiaalisten muutosten toteuttaminen, jotka auttavat voittamaan tiedonluomista rajoittavia nykyisten käytäntöjen häiriöitä, jännitteitä ja ongelmia
ASiantuntijoiden JAKAUTUMINEN	Epäsymmetrinen, mutta homogeeninen; kokeneiden asiantuntijoiden tietämyksen siirtäminen vasta-alkajille. Suhteellisen hierarkkiset suhteet.	Symmetrinen (vastavuoroinen) ja heterogeeninen; vasta-alkajat valitaan niin, että heillä on kokeneempien asiantuntijuuutta täydentävää tietoa ja osaamista, joka vähvistää kollektiivista pätevyyttä. Vähemmän hierarkkiset ja avoimemmat suhteet osanottajien välillä.
KULTTUURIN OPPIMISEN LUONNE	Taitoja ja käytäntöjä tukevan kulttuuritiedon asteittainen kasautuminen	Järjestelmällinen ja tavoitteellinen pyrkimys etsiä, kasata ja luoda kulttuuritietoa tavalla, joka tukee tiedonedistämistä ja innovaatioita. Rääkkävaikutukseen nojautuva paikallisesti kiitdytety kulttuurinen oppiminen.
OPPIMISEN ERITYISPIIRTEET	Kognitiivinen kasvu tiedon ja taitojen asteittaisen sosiaalisen levittämisen välityksellä ilman tarkoituksellista pyrkimystä nopeuttaa yksilön kehitystä.	Kollektiivinen vastuu kognitiivisesta kasvuista, tietoinen toiminta jokaisen ammatillisen osaamisen, tiedon ja asiantuntijuuden kehityksen tukemiseksi.
TIEDON ROOLI	Tiedolla pääasiassa välineellinen fyysikaalisten tuotteiden tai palvelusten tuottamiseen tähtäävä toimintaa tukeva luonne.	Tiedonluominen kollektiivisen toiminnan pääkohteena. Yhteisön tarkoituksena on käsitteellisten artefaktien luominen ja kehittämisen nojautumalla tietointensiivisiin välineisiin ja heterogeenisiin verkostoihin.
YHTEISÖN SUUNNITTELU	Yleensä syntyvät spontaanisti jonkin käytännöllisen toiminnan ympärille tai yhteisen yrityksen toteuttamiseksi.	Yleensä tietoisesti luotuja tukemaan tiedon luomista, innovaatioita ja asiantuntijuuden kehitystä. Nojautuvat pitkään kollektiiviseen kehitys- ja oppimisprosessiin, joka tulee ilmeiseksi koetettaessa muodostaa vastaavaa yhteisöä toisessa ympäristössä.
VERKOSTON LUONNE	Yhteisön jäsenten välillä vahvat sidokset sekä satunnaisia ja epäsymmetrisiä heikkoja yhteyksiä ulkoisiin yhteisöihin.	Vahvat yhteisön jäsenten väliset suhteet sekä tiedon luomisen tukemiseksi tarkoituksellisesti luotuja heterogeenisia suhteita ulkoisiin asiantuntijakulttuureihin.

Ahteenmäki-Pelkonen (2003, 155) esittää ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehittämistoimintaa käsittelevässä, vuosien 1991–2002 dokumentteihin pohjautuvassa analyysissään, että tutkimus- ja kehittämistoiminta näyttäytyy tutkitussa aineistossa sisällöllisesti epäselvänä sekä ammattikorkeakoulujen sisällä että niiden välillä. Tutkivan ja kehittävän työotteen määrittely ja erityisesti sen operationalisointi merkitsisi hänen mukaansa osaltaan myös tutkimus- ja kehitystoiminnan kehittämistä (Ahteenmäki-Pelkonen 2003, 153). On siis perusteltua tutkia, miten ammattikorkeakoulun opettajat tämän abstraktin käsitteen käsittävät. Ovathan opettajat kuitenkin niitä, joiden tulisi ko. työotetta työssään soveltaa ja opiskelijoilleen opettaa. On myös oletettavaa, että opettajat ymmärtävät sekä tutkimus- ja kehitystyön että sen toteuttamiseksi välttämättömän tutkivan ja kehittävän työotteen eri tavoin.

2.5 Tutkimuksen tehtävä

Ammattikorkeakouluja perustettaessa haluttiin erottua aiemmasta opistotason koulutuksesta ja määrittää toimintaa jotenkin aiemmasta poikkeavalla tavalla. Haluttiin nostaa toiminnan ja koulutuksen tasoa korkeakoulumaiseksi. Toisaalta haluttiin kuitenkin pidättäytyä jäljittelemästä yliopistoja ja etsiä jotakin omaperäistä tapaa toimia. Puheseen tuotiin ”tutkiva ja kehittävä työote” -käsite, jonka sisältöä ei ilmeisesti katsottu tarpeelliseksi tarkemmin määritellä, joten se jäi varsin epämääräiseksi. Olen aiemmissa luvuissa tarkastellut ammattikorkeakoulun yhteiskunnallisia tehtäviä ja sitä ”uutta opettajuutta”, jota ammattikorkeakoulupedagogiikan toteuttamisen katsottiin edellyttävän. Tutkiva ja kehittävä työote näyttääytyy kuvatussa keskustelussa ikään kuin itsestään selvyytensä, sellaisena käsitteenä, joka oletetaan ymmärrettävän automaattisesti ja todennäköisesti jollain tietyllä, hyvinkin yhteisellä tavalla.

Ammattikorkeakoulun sisällä on edustettuna monia eri ammattialoja ja -kulttuureja, jotka pohjautuvat moniin eri tieteenaloihin ja -paradigmoihin. Ammattikorkeakoulut muodostettiin yhdistämällä opistotason oppilaitoksia, joiden oppilaitoskulttuurit sekä niiden synty- ja kehityshistoriat poikkeavat toisistaan. Myös opettajien koulutustaustat ja työkokemus vaihtelevat. Näin ollen on oletettavaa, että

opettajilla on toisistaan poikkeavia käsityksiä työotteesta, jonka on virallisessa retoriikassa edellytetty sisältyvän kaikkeen toimintaan.

Tässä tutkimuksessa kiinnostukseni kohdistuu opetustyötä tekevien eri alojen lehtoreiden käsityksiin tutkivasta ja kehittävästä työotteesta. Haluan tehdä näkyväksi ja nostaa keskusteluun nimenomaan opetustyötä tekevien ihmisten käsityksiä, sillä he ovat niitä, joiden tulisi työssään soveltaa tutkivaa ja kehittävää työotetta. Tutkimuksen tarkoitus on tutkia, millaisia erilaisia käsityksiä Lahden ammattikorkeakoulun lehtoreilla on käsitteestä ”tutkiva ja kehittävä työote”. Tutkimuksessa käytettävässä fenomenografisessa lähestymistavassa on tyypillistä etsiä tutkittavan ilmiön variaatiota, eli juuri sitä, miten eri tavoin ihmiset kokevat ja ymmärtävät ympäröivää todellisuutta.

Tutkimuksen tehtävänä on etsiä vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

- Millaisia käsityksiä opettajilla on “tutkivasta ja kehittävästä työotteesta” opettajan työssään?
- Millaisia käsityksiä opettajilla on “tutkivasta ja kehittävästä työotteesta” siinä työssä, johon he opiskelijoitaan kouluttavat?

Kuvaan opettajien käsityksiä tulkitsemalla sitä, miten opettajat aiheesta puhuvat, miten he määrittelevät tutkivaa ja kehittävää työotetta sekä miten he perustelevat toimintaansa tai ajatuksiaan. Käsitteet ilmentävät niitä merkityksiä, joita opettajat käsitteelle antavat. Tulkinnan tuloksena syntyy kuvauskategorioita, jotka kuvaavat opettajien kollektiivista käsitysten variaatiota. En siis kuvaa yksittäisten opettajien käsityksiä, vaan etsin kaikkia niitä erilaisia käsityksiä, joita opettajat ilmentävät.

3 TUTKIMUKSEN KULKU

Tässä luvussa esittelen aluksi tutkimuskontekstia, Lahden ammattikorkeakoulua aineiston keruuajankohdan eli vuoden 2003 tietojen valossa. Luvussa 3.2 tarkastelen valitsemaani tutkimusotetta: fenomenografiaa yleisellä tasolla sekä sen ontologisia ja epistemologisia taustaoletuksia, sillä ne ohjaavat holistisesti koko tutkimusprosessia (vrt. Roisko 2007, 207). Seuraavassa luvussa esittelen, miten sovelsin fenomenografista lähestymistapaa toteuttaessani tutkimuksen aineiston hankintaa ja analysointia. Luvussa 3.4 arvioin tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä valintoja.

3.1 Tutkimuskonteksti: Lahden ammattikorkeakoulu

Tutkimukseni kohdistui Lahden ammattikorkeakouluun (LAMK), joka aloitti ammattikorkeakoulukokeilussa vuonna 1992 ja vakinaistettiin 1.8.1996. Se on monialainen ja verkostoitunut ammattikorkeakoulu, jossa tutkimusajankohtana, vuonna 2003 opiskeli yli 5000 opiskelijaa (ks. liite 1.). Heistä noin 800 opiskeli aikuiskoulutuksen opinto-ohjelmissa tutkintoon johtavassa koulutuksessa tai erikoistumisopinnoissa. Lisäksi Lahden ammattikorkeakoulussa järjestetään avointa ammattikorkeakouluopetusta ja täydennyskoulutusta, joissa opiskelee yhteensä noin 1300 opiskelijaa vuosittain. Vakituista henkilöstöä on yli 300. Lahden ammattikorkeakoulu kuuluu itsenäisenä liikelaitoksena Päijät-Hämeen koulutus konserniin, joka on 14 päijät-hämäläisen kunnan omistama kuntayhtymä. (Lahden ammattikorkeakoulun opinto-opas 2001–2002, 11.) Kooltaan se asettuu maamme ammattikorkeakoulujen joukossa keskikokosiin ja laadullisesti kärkipäähän. Kymmenvuotisen vakinaisena toimintansa aikana se oli saanut kaksi kertaa opetusministeriön myöntämän laatupalkinnon ja vuonna 2006 sen laadunvalvontajärjestelmä läpäisi korkeakoulujen arviointineuvoston auditoinnin.

Lahden ammattikorkeakoulu on muodostanut organisaatiorakenteensa tiimipohjaisen matalan mallin mukaan. Laitoksissa annettavista koulutusohjelmista ja suuntautumisvaihtoehdoista vastaavat organisaattoriset tiimit, joita vetävät yliopettajat. Yliopettajien pätevyysvaatimuksena on vähintään lisensiaatin tutkinto, opettajan pedagoginen päte-

vyys ja vähintään kolmen vuoden työkokemus opetettavalta alalta. Vastaavasti lehtoreilta vaaditaan vähintään maisterin tutkinto sekä pedagoginen pätevyys ja kolmen vuoden substanssialan työkokemus. Opetuksen ja oppimisen kannalta oleellisin päätöksenteko sekä kehittäminen ja tulosvastuu on tiimeillä. Opetuksesta vastasivat vuonna 2003 kymmenen eri laitosta: Liiketalouden laitos (Heinola ja Lahti), Muotoiluinstituutti, Sosiaali- ja terveysalan laitos, Taideinstituutti, Tekniikan laitos, Diakonian instituutti, Musiikin laitos, Fellmanni-instituutti ja Liikuntainstituutti Pajulahti. (Lahden ammattikorkeakoulun opinto-opas 2001–2002, 11.)

Lahden ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitysstrategiassa vuonna 2003 määriteltiin ammattikorkeakoulun ensisijaiseksi tehtäväksi korkeatasoisten ammattilaisten ja asiantuntijoiden kouluttaminen yhteiskunnan eri tehtäviin. Onnistuakseen tässä ammattikorkeakoulu ei voi olla pelkästään tiedon ja tutkimuksen passiivinen välittäjä. Sillä on oltava aktiivinen rooli kunkin ammattialan tiedon ja taidon problematisoinnissa ja tuottamisessa. Toiminnan pitää olla kysymyksiä esittävää ja niihin vastauksia etsivää, eli kaikessa toiminnassa näkyy tutkimuksellisuus. Tutkivaan lähestymistapaan kuuluu kriittisyys ja itsenäinen arviointikyky. Tähän opiskelija harjaantuu opiskelun, harjoittelun, projektitöiden ja opinnäytetöiden yhteydessä. Lahden ammattikorkeakoulun opettajat ja projektihenkilöstö pitävät yllä osaamisen kasvua osallistumalla myös jatkokoulutukseen, soveltavaan tutkimukseen ja kehitystyöhön sekä monimuotoiseen projektitoimintaan. Kyetäkseen toteuttamaan edellä mainitun tehtävänsä Lahden ammattikorkeakoulu rekrytoi henkilöitä, joilla on valmiuksia tutkimus- ja kehitystyöhön. Sen lisäksi ammattikorkeakoulu kouluttaa omaa henkilökuntaansa toteuttamaan laadukasta soveltavaa tutkimusta ja kehitystyötä sekä varmistaa sen toteuttamiseksi tarvittavan toimintaympäristön olemassaolon. (Lahden ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitysstrategiasuunnitelma 2000.)

Tutkimus- ja kehitystoiminnan toiminta-ajatuksen mukaan Lahden ammattikorkeakoululla on vahva asema tutkimus- ja kehitystyössä Päijät-Hämeen alueella. Vahva asema näkyy erityisesti soveltavan tutkimuksen alueella, jossa Lahden ammattikorkeakoulu toteuttaa maakunnan elinkeinoelämän tarvitsemia tutkimus- ja kehitystehtäviä painottuneena pienelle ja keskisuurelle yrityssektorille. Lahden ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämistoiminta on kiinteä osa yhteiskunnallista alueellista kehittämistä ja kansainvälistymistä. Tutkimus-

ja kehittämistoiminnan todettiin 2000-luvun alussa toteutuvan kolmeen jaetun ryhmittelyn kautta: opiskelijoiden tutkivan työotteen kautta (opinnäytetyöt), tutkivien opettajien työympäristöään kehittävien toimintojen kautta ja tutkimuksellisessa yhteistyössä elinkeinoelämän kanssa tehtävien projektien kautta. Edellä mainitut tutkimukselliset osa-alueet liittyvät aina opiskelijan, opettajan ja elinkeinoelämän väliseen yhteistoiminnalliseen verkostoon. (Lahden ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitysstrategiasuunnitelma 2000.)

3.2 Tutkimusote

Tutkimukseni kohteena ovat ammattikorkeakoulun lehtoreiden käsitykset. Tutkittava joukko on pieni, joten valitsin sellaisen lähestymistavan, jonka avulla saisin mahdollisimman syvällistä tietoa ihmisten käsityksistä. Laadullisista suuntauksista päädyin käyttämään fenomenografiaa, koska sen avulla voidaan tutkia nimenomaan ihmisten käsityksiä, niiden eroja ja yhtäläisyyksiä. Oletukseni on, että ammattikorkeakoulun opettajien käsitykset ”tutkivasta ja kehittävästä työotteesta” vaihtelevat, vaikka käsitettä käytetään yhteisesti ja ilmeisesti oletetaan kaikkien ymmärtävän sen samalla tavalla. Tutkimustani voidaan ammattikorkeakoulukontekstissa luonnehtia tapaustutkimukseksi, sillä keskityn siinä yhden instituution, yhden ammattikorkeakoulun lehtoreihin ja heidän käsitystensä tarkasteluun (Stake 2000, 23; Mitchell 2000, 169). Lehtoreiden joukossa kyse on valikoidusta näytteestä. Sitäkin voitaneen laajasti ymmärrettynä pitää tapauksena. Mitchell (2000, 169) nimittäin toteaa, että tapaustutkimuksen kohteena voi olla myös joukko ihmisiä, jotka osallistuvat samaan toimintaan.

Esittelen seuraavaksi fenomenografista lähestymistapaa sekä sen ontologiaa ja epistemologiaa. Tuon esille myös fenomenografiaan kohdistettua kritiikkiä ja pyrin perustelevaan, miten olen ottanut esittelyn kritiikin huomioon työssäni. Oman tapani soveltaa fenomenografiaa tässä tutkimuksessa esittelen kuvatessani tutkimuksen toteutusta luvussa 3.3.

3.2.1 *Fenomenografinen lähestymistapa*

Fenomenografinen lähestymistavan käyttö on ollut suosittua viime vuosikymmeninä kasvatusta, opetusta ja oppimista koskevissa tutkimuksissa ja opinnäytteissä. Fenomenografiasta on vallalla monenlaisia käsityksiä, jopa sitä harrastaneiden tutkijoiden keskuudessa. Jotkut ovat pitäneet sitä pelkkänä analyysimenetelmänä, toiset tarkastelevat sitä metodologisesta näkökulmasta ja ovat pyrkinneet löytämään fenomenografialle vankkoja teoreettisia perusteita. (Niikko 2003, 7.) Viimeaikainen tarkastelu on painottunut teoreettisten käsitteiden ja ontologisten taustasitoumusten määrittelyihin (Huusko & Paloniemi 2006, 171).

Fenomenografia on laadullinen tutkimussuuntaus, joka kehitettiin Göteborgin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkijaryhmän toimesta 1970 -luvun alkuvuosina tutkimaan ja kuvaamaan oppimiseen liittyviä ilmiöitä. Etymologisesti sana: fenomenografia, juontaa kreikan kielen sanoista "phainemon" (ilmaantuminen, esiintyminen = appearance) ja "graphiein" (kuvaus = description). (Uljens 1989, 10; Marton & Pang 1991, 1.) Fenomenografia tarkoittaa siis kuvausta siitä, miten jokin ilmenee jollekin. Se kehittyi alun perin laadulliseksi empiiriseksi menetelmäksi poiketen siten kasvatustieteissä tuolloin vallalla olleista positivistisista menetelmistä. Tarkoitus oli ymmärtää oppimisen ja koulutuksen ongelmia pragmaattisesti ja empiirisesti. (Sandberg 1996, 129; Niikko 2003, 11.) Fenomenografisia tutkijoita kiinnosti enemmän se, miten paljon opiskelijat oppivat, ei niinkään se, mitä he oppivat. Tämä poikkesi tuon ajan vallitsevasta paradigmasta. Fenomenografian kehittyminen on osa laajempaa laadullisten lähestymistapojen kehitystraditiota. (Dall'Alba 1996, 7–8.)

Fenomenografinen tutkimuksen tavoitteena on kuvata laadullisesti erilaisia tapoja kokea ilmiöitä (ways of experiencing). Tällöin tutkitaan niin sanottua toisen asteen näkökulmaa (second-order perspective) eli ihmisten erilaisia tapoja nähdä ympärillään oleva maailma. (Marton 1981, 177; Uljens 1989, 10; Marton 1994, 4424; Marton & Pang 1999, 1.) Silloin ei siis tutkita "miten joku on" (ensimmäisen asteen näkökulma), jolloin tutkittaisiin ilmiöitä ja todellisuutta sellaisenaan. Toisen asteen näkökulma tarkoittaa, että tutkitaan sitä, "miten sen (jonkun) käsitetään olevan". Silloin analysoidaan ja kuvataan sitä, miten ihmiset "käsittävät, kokevat, havaitsevat, ymmärtävät ja käsitteellistävät" eri ilmiöitä. Tarkoitus on päästä selville siitä,

miten ilmiöt meille näyttäytyvät: esimerkiksi mikä on ensivaikutelmamme jostain ilmiöstä tai millaisia ajatuksia ne meissä herättävät. (Marton 1994, 4426.)

Tässä tutkimuksessa etsin ammattikorkeakoulun lehtoreiden variivaisia käsityksiä tutkivasta ja kehittävstä työotteesta. Haastattelujen avulla pyrin saamaan selville, miten opetustyötä tekevät lehtorit ymmärtävät ja käsitteellistävät tutkivan ja kehittävän työotteen, miten he siitä ajattelevat ja puhuvat sekä miten he sitä työssään toteuttavat.

Fenomenografinen tutkimus ei tyydy pelkästään kuvaamaan niitä erilaisia tapoja, joilla jokin ilmiö voidaan nähdä, vaan sen avulla saadaan tietoa myös siitä, mitä siihen vaaditaan, että jokin ilmiö nähdään tietyllä tavalla. Se, että eri ihmiset kokevat saman ilmiön eri tavoin, riippuu siitä, mitkä puolet ilmiöstä ovat kullekin tärkeitä. Huomion kiinnittyminen jonkin ilmiön tiettyihin piirteisiin liittyy olennaisesti muutokseen/vaihteluun (”variation”). Jos ilmiön tietyt piirteet muuttuvat muiden piirteiden pysyessä muuttumattomina, havaitsemme nuo muuttuvat piirteet. (Runesson 1999, 2–3.)

Kun koemme jonkin asian, suuntaamme huomiomme joihinkin tuon asian piirteisiin. Tulemme siis tietoisiksi asian joistakin puolista, kun taas muut piirteet jäävät huomaamatta. Tästä voidaan vetää johtopäätös, että kyky kokea jotakin on yhteydessä ihmisen tietoisuuden kanssa. Sitä tapaa, jolla koemme jotakin, voidaan kuvata tietoisuuden rakenteena tai järjestymisenä jollain tietyllä hetkellä. Laadullisesti erilaisia tapoja kokea jotakin voidaan vastaavasti kuvata eroina tietoisuuden rakenteessa ja organisoitumisessa jollain tietyllä hetkellä. (Marton & Booth 1997, 100.) Marton kuitenkin toteaa, että kyse ei ole kognition rakenteen mentaalisestä ilmentymästä, vaan siitä, että ollaan tietoisia jostakin. Tietoisuus on subjektin ja objektin suhde ja ne muodostavat yhteyden, sillä objektia ei voi olla ilman, että joku (subjekti) kiinnittää siihen huomiota, havaitsee ja käsitteellistää sen. Siispä, tapa kokea tai ymmärtää jokin ilmiö kertoo yhtä paljon koetusta, ymmärretystä ilmiöstä kuin kokevasta ja ymmärtävästä subjektistakin. (Marton 1994, 4426–4427.)

Fenomenografia siis tutkii ihmisten käsityksiä ympäröivästä todellisuudesta. Tällöin käsitykset ymmärretään eri tavalla kuin arkipuheessa. Käsitykset (”uppfattningar av olika företeelser”, ei ”om olika företeelser”) tarkoittavat enemmänkin asioiden syvällisempää, perustavaa laatua olevaa ymmärtämistä. (Uljens 1989, 10.) Monet tutkijat väittävät, että fenomenografia ei ole metodi sinänsä, vaan ennen kaikkea

tutkimussuuntaus, jonka tehtävänä on löytää ja systematisoida ihmisten erilaisia tapoja ymmärtää ympäröivää maailmaa (Marton & Booth 1997, 111; Svensson 1997 163; Giorgi 1999, 79; Huusko & Paloniemi 2006, 163). Marton (1996, 170) on muiden tutkijoiden tavoin sitä mieltä, että metodologisia kysymyksiä ei ole riittävästi kehitetty ja tehty tarpeeksi näkyviksi eikä tutkijan roolia riittävästi tematisoitu.

Fenomenografisen tutkimuksen tuloksena syntyy haastattelujen henkilöiden ilmauksista tulkinnan avulla muodostettuja kuvauskategorioita, jotka ilmaisevat tietyn ihmisryhmän käsityksiä tutkittavasti ilmiöstä. Ne eivät siis ole yksittäisen yksilön mielipiteitä, vaan ilmaisevat käsityksiä tietyn ihmisryhmän sisällä tarkastellen käsitysten variaatiota, niiden yhtenevyyksiä ja eroavuuksia kollektiivisella tasolla. Tuloksissa tarkastellaan syntyneiden kategorioiden välisiä suhteita. Sitä, mitä yksilö sanoo, tulkitaan osittain suhteessa siihen, mitä sama henkilö on sanonut muista asioista ja osittain siihen, mitä muut tutkimukseen osallistuvat ovat sanoneet samasta asiasta. Laadullisesti erilaiset tavat kokea jotakin muodostavat hierarkian. Ne koostuvat yksilöllisen kokemuksen eri kerroksista (layers). Ihminen ei yleensä tietoisesti tunnista aiempia kokemuksiaan, mutta voidaan olettaa niiden olevan hiljaisina komponentteina osana hänen myöhempiä kokemuksiaan. (Marton 1996, 182–183.)

Kategoriat ”keksitään” aineiston pohjalta, niitä ei siis aseteta ennalta muodostettuihin luokituksiin. Samalla yksilöllä voi olla useampia toisistaan poikkeaviakin käsityksiä saman haastattelun aikana. Sillä ei kuitenkaan katsota olevan merkitystä analyysin kannalta. Analyysissa ei myöskään olla kiinnostuneita siitä, miksi yksilöiden käsitykset ovat sellaisia kuin ovat (Francis 1996, 42–43; Uljens 1996, 113.) Yksilöiden nähdään olevan erilaisten kokemustapojen kantajia tai jopa eri kokemustapojen osien kantajia. Kuvaus on variaation kuvaus, kollektiivisen tason kuvaus, jolloin yksilöiden äänet eivät ole kuultavissa. Tarkoitus on saada selville, millaisia käsitykset ovat sisällöltään ja miten erilaiset käsitykset ovat suhteessa toisiinsa. (Marton 1996, 187; Huusko & Paloniemi 2006, 165.)

Myös tässä tutkimuksessa on tarkoitus kuvata opettajien käsityksiä kollektiivisesti. En siis tarkastele sitä, mitä yksittäinen opettaja kulloinkin sanoo, vaan tulkitsen kunkin opettajan puhetta suhteessa siihen, mitä sama henkilö sanoo muista asioista ja mitä muut opettajat sanovat samasta asiasta. Näitä erilaisia tapoja puhua ilmiöstä kuvaan käsityskategorioiden muodossa tulososiossa. Tarkoitukseni ei myöskään ole etsiä syitä siihen, miksi käsitykset ovat sellaisia kuin ovat.

3.2.2 Fenomenografian ontologia ja epistemologia

Fenomenografian käsitys todellisuudesta ja tiedosta lähtee siitä, että ei ole olemassa yhtäältä objektiivista maailmaa ja todellisuutta eikä toisaalta myöskään ei-reaalista maailmaa ja todellisuutta. On olemassa vain yksi maailma ja todellisuus, joka koetaan ja ymmärretään eri tavoin. Ainoa maailma ja todellisuus on se, joka koetaan. Todellisuuskäsitys on siis ei-dualistinen. Ei toki kielletä sitä, ettei maailmaa ja todellisuutta olisi olemassa myös ajattelevan ihmisen ulkopuolella, mutta todellisuuden ajatellaan antavan itsensä meille sen kokemuksen kautta, jolla me sen koemme. Niinpä tieto todellisuudesta rakentuu myös intentionaalisesti yksilöiden saamista kokemuksista todellisuudesta. Fenomenografisessa ei-dualistisessa näkemyksessä ei tehdä mitään erottelua ontologisen ja epistemologisen kysymyksen välillä suhteessa teoriaan, tietoisuuteen ja todellisuuteen. (Uljens 1996, 109–110.)

Niikko (2003, 13) toteaa, että fenomenografia on kiinnittynyt käyttämiensä käsitteiden kautta fenomenologiaan sekä ontologisesti että epistemologisesti. Tällaisia käsitteitä ovat esimerkiksi ilmiö, intentionaalisuus, kokemus ja sulkeistaminen. Fenomenografiaa ei kuitenkaan ole kehitetty fenomenologian pohjalta eikä sitä voida lukea kuuluvaksi yhteenkään fenomenologiseen koulukuntaan (Uljens 1996, 107, 105; Svensson 1997, 16; Giorgi 1999, 79), vaikka sillä onkin yhteisiä teoreettisia piirteitä fenomenologian kanssa. Giorgi (1999, 79) esittää yhteisistä piirteistä seuraavan luettelon: 1) oppimista tarkastellaan laadullisesti, 2) oppijan näkökulma on keskeinen, 3) yksilöt voivat ymmärtää ja käsitellä tilanteita eri tavoilla, 4) orientaatio on kuvaileva ja 5) molempiin on vaikuttanut fenomenologinen filosofia, joka on vaikuttanut fenomenografiaan kaukaisemmin, mutta fenomenologiseen psykologiseen suuntaukseen täydellisesti.

Uljens (1996, 107) puhuu tietoisuuden intentionaalisuudesta, joka on yksi fenomenologiasta fenomenografiaan hyväksytyistä käsitteistä. Intentionaalisuudella tarkoitetaan sitä, että ihmisen tietoisuus on aina suuntautunut jotakin muuta kuin itseään kohti, joko jotain fyysistä esinettä, tekemistä tai vaikka omia ajatuksia kohti. Fenomenologiassa puhutaan noesiksesta (kokemus) ja noemasta (kokemuksen kohde). Nämä kaksi näkökulmaa kokonaisuutena muodostavat fenomenografiassa kokemuskäsitteen. Fenomenografiassa ne ilmenevät mikä- ja miten -näkökulmina. (Uljens 1997, 107–108; Häkkinen 1996, 12.) Martonin (1996, 170) mielestä fenomenologia ja herme-

neuttisia periaatteita voitaisiin fenomenografiassa hyödyntää enemmänkin esimerkiksi tutkijan roolia tematisoitaessa.

Giorgin (1999, 79) mielestä lähestymistavat eroavat toisistaan muun muassa siinä, että niitä alkujaan sovellettiin eri tutkimusaloilla: fenomenografiaa käytettiin pedagogiikassa ja fenomenologiaa psykologiassa. Martonin (1981, 180) mukaan keskeinen ero on myös ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmien erottelussa. Toisen asteen näkökulma ei ole tiukan fenomenologisesti mahdollinen, kun se fenomenografiassa on keskeinen tutkimuksen kohde. Fenomenologiassakin voidaan katsoa olevan useampia suuntauksia, mutta niiden kaikkien tavoitteena on nähdä ilmiöt sellaisina kuin ne ovat (Perttula 2000, 428). Fenomenologisen tutkimuksen tavoite on niin ollen erilainen. Siinä tavoitellaan tutkittavan ilmiön tyypillistä olemusta (essence) tai rakennetta ja fenomenografiassa kuvataan erilaisia tapoja, joilla jotakin on koettu eli keskitytään tutkimaan käsitysten eroavuuksia (Giorgi 1999, 79–80; Marton 1981, 180–181; 1996, 186). Vaikka molemmissa tutkitaankin ihmisten kokemuksille antamia merkityksiä, on erottavana tekijänä näkemys kokemuksen asemasta ja merkityksestä (Huusko ja Paloniemi 2006, 170).

Fenomenografisella suuntauksella on yhteyksiä myös Piagetin tutkimuksiin ja hahmopsykologiaan (Häkkinen 1996, 6; Svensson 1997, 163), mutta se ei alkujaan pohjautunut mihinkään filosofiseen tai psykologiseen teoriaan, vaan syntyi empiirisesti etsimään vaihtoehtoja vallalla olleisiin positivistisiin kasvatuksen ja psykologian käsityksiin tiedosta ja oppimisesta (Entwistle 1997a, 131; Svensson 1997, 163). Tietoa lähdettiin tarkastelemaan ihmisten omien käsitysten kautta. Tällöin tietoa ja tiedon muodostumista alettiin tutkia subjektiivisena ja relatiivisena, ei enää objektiivisena ja intersubjektiivisena ilmiönä, jolloin yhtymäkohtia löydettiin aiemmista psykologisista ajattelua tutkineista suuntauksista. (Svensson 1997, 163; Gröhn 1992, 8.) Hahmopsykologian näkemysten (erityisesti Wertheimer, myös Bartlett 1930-luvulla) ja fenomenografian yhtäläisyyksiä löytyy muun muassa siitä, että molemmissa painotetaan ajattelun luovaa luonnetta ja kvalitatiivisia sisällöllisiä eroja ajattelussa ja ajattelun tuotoksissa. Suurin ero on siinä, että fenomenografiassa korostetaan enemmän laajempaa rakenteellista variaatiota ja pienempää riippuvuutta tiedon kohteesta. (Häkkinen 1996, 8–9; Gröhn 1992, 16.)

Fenomenografisen ajattelun näkemyksissä tiedosta ja oppimisesta on yhtäläisyyksiä myös Vygotskin, Lurian ja Leontjevin luomaan tra-

ditioon koskien lähinnä tiedon ja ympäristön suhdetta. Eroja on siinä, että edellä mainittu neuvostoliittolainen traditio korostaa enemmän kieltä objektiivisesti annettuna edellytyksenä sekä kollektiivista peruskäsitelmää, kun taas fenomenografiassa painotetaan enemmän ajattelun sisältöä ja ihmisen toiminnan luovaa luonnetta. Fenomenografia eroaa yleisesti sekä hahmopsykologian että neuvostoliittolaisen tradition suuntauksista siinä, että tutkimusten painotus on vahvemmin ajattelun sisällöllisissä näkökulmissa ja tietyn sisällön laadullisissa eroissa. (Gröhn 1992, 16–1; Häkkinen 1996, 9.)

Fenomenografia ja kognitiivinen psykologia eroavat toisistaan maailmasuhteensa osalta. Kognitiivisessa psykologiassa suhde on dualistinen: on kaksi todellisuutta, todellinen maailma ja maailma sellaisena kuin se ihmisille näyttäytyy ja miten he sen mielessään rakentavat. Kiinnostuksen kohteena ovat yksilön psyykkiset prosessit hänen muodostaessaan käsityksiä maailmasta (Uljens 1989, 67). Fenomenografisessa lähestymistavassa maailmasuhde on non-dualistinen: todellisuus on sitä, miten yksilöt sen kokevat (Marton 1981; Marton 1996, 177; Uljens 1996; Marton & Pang 1999). Voimme verrata eri ihmisten ymmärrystä toisiinsa, mutta emme voi verrata esimerkiksi opiskelijan ymmärrystä itse todellisuuteen. Tällöin ei voi olla mahdollista saavuttaa absoluuttista totuutta, yhtä ainoata käsitystä todellisuudesta. Tässä mielessä todellisuus on kokemusta. Tieteellinen totuuskin tällöin on absoluuttista vain suhteellisessa mielessä. (Uljens 1996, 110–111.) Tieto ymmärretään ja kuvataan yksilöllisten merkitysten kautta riippumatta koetun merkityksen asemasta objektiivisesti tai intersubjektiivisesti (Svenson 1997, 163).

Myöskään tässä tutkimuksessa ei tavoitella mitään absoluuttista totuutta. Tarkoitus ei ole löytää yhtä ainoaa määrittelyä tutkivalle ja kehittäväälle työlle. Päinvastoin, tarkoitus on analysoida ja tehdä näkyväksi niitä oletettavasti erilaisia käsityksiä, joita haastatelluilla opettajilla on asiasta.

3.2.3 Fenomenografian kritiikkiä

Fenomenografisen tutkimuksen sisällä on ollut erilaisia suuntauksia, joista voi saada tarkempaa käsitystä Nordisk Pedagogik -lehden artikkeleista 1990 –luvun alkupuolelta. En käsittele niitä tässä yhteydessä, vaan totean Hasselgrenin ja Beachin (1987, 203) analyysiin vii-

taten, että Göteborgissa tehdyissä fenomenografisissa tutkimuksissa on tunnistettavissa ainakin viisi erilaista suuntausta: 1) diskursiivinen, 2) kokeellinen, 3) naturalistinen, 4) hermeneuttinen ja 5) fenomenologinen.

Fenomenografiaan on myös kohdistunut runsaasti kritiikkiä sekä tutkimustradition sisältä että sen ulkopuolelta (esimerkiksi Uljens 1996; Hasselgren & Beach 1997; Säljö 1996; 1997; Webb 1997a ja b; Giorgi 1999; Richardson 1999). Kritiikki on kohdistunut mm. seuraaviin näkökulmiin: validiteetin puute, ennustettavuuden puute, tutkijoiden virheet ja yksilöiden äänen puuttuminen kategorioinnissa (Bowden 1996, 50). Tämä kritiikki siis kohdistuu luotettavuustekijöihin. Pyrin ottamaan tämän luotettavuuteen liittyvän kritiikin huomioon tehdessäni ratkaisuja tutkimusprosessin edetessä ja arvioin onnistumistani tutkimuksen arviointiluvussa (luku 5).

Säljö (1997) kritisoi fenomenografisen tutkimuksen kohdetta, joka on ihmisten kokemus ja niiden variaatio ("the ways of experiencing": Marton 1994, 4425). Kokemuksia tutkitaan haastattelemalla ihmisiä, ja Säljö ihmettelee kriittisesti, onko pelkän haastattelun avulla mahdollista saada käsitystä siitä, miten joku ihminen kokee. Hänen mukaansa tulisi puhua paremminkin ihmisten tavoista puhua, kommunikoida asioista kuin tavoista kokea asioita. Niikko (2003) perustelee kokemuskäsitteen käyttöä sillä, että fenomenografiassa tutkitaan toisen asteen näkökulmaa. Tällöin pyritään kuvaamaan jonkun ilmiön merkityssisältöä, mikä tarkoittaa ihmisten erilaisia näkökulmia tutkittavaan ilmiöön, ja nämä taas voivat olla kokemuksia tai käsityksiä. Toisen asteen näkökulmassa tutkija kuvaa jotakin ilmiötä siitä näkökulmasta, josta tietty ryhmä ihmisiä kokee ja käsittää sen. Kokemus on prosessi, joka tähtää käsityksiin ja niiden tarkennukseen. Kokemus siis heijastuu käsitysten kautta. Fenomenografiassa tapaa kokea jotakin käytetään rinnakkaisena tavalle käsittää tai ymmärtää jotakin (Niikko 2003, 25.) Kun siis ihmiset haastattelutilanteessa puhuvat siitä, miten he käsittävät tai ymmärtävät jonkin ilmiön, se ilmentää heidän kokemustaan kyseisestä ilmiöstä.

Tässä tutkimuksessa etsin merkityssisältöä tutkivalle ja kehittäväälle työotteelle eli kuvaan opettajien näkökulmia siihen. Ymmärrän siis kokemuksen tässä yhteydessä samalla tavalla kuin Niikko sitä kuvaa. En pyri selvittämään sitä, mitä opettajat kokevat, vaan heidän käsityksiään, jotka ovat syntyneet kokemusten kautta.

Säljö (1996) kritisoi fenomenografiaa myös sen dekontekstuaalisuudesta. Marton (1996, 171) toteaaakin, että sellaisissa tapauksissa, joissa tutkittava ilmiö on irrotettuna kontekstistaan, on tarkasteltava kahdentyyppistä variaatiota: 1) sitä, mistä haastateltavat puhuvat ja 2) mitä he sanovat siitä, mistä he puhuvat. Omassa tutkimuksessani tarkastelen lehtoreiden käsityksiä abstraktista ilmiöstä, tutkivasta ja kehittävästä työotteesta. Niinpä esitänkin tuloksissa sekä sitä, mistä lehtorit puhuvat työotteesta puhuessaan että sitä, mitä he silloin sanovat. Tulkitsen myös sitä, mistä he eivät puhu, sillä sekin antaa kuvaa heidän käsityksistään.

Webbin käynnistämä kiivassävyinen argumentointi Higher Education -lehdessä vuonna 1997 kohdistui pääasiassa fenomenografisissa tutkimuksissa esiin nostettuihin käsityksiin oppimisesta ja niiden oikeutuksista. Erityisesti debatoitiin käsitteiden syvä- ja pintaoppiminen oikeellisuudesta ja käyttötavoista. Fenomenografinen tutkimus on Webbin mielestä myös liian neutraalia ja konservatiivista eikä se ota kantaa koulutuksen sosiaalisiin seuraamuksiin. Webb (1997, 209) peräänkuulutti vaihtoehtoisia, kriittisiä ja emansipatorisia tapoja ymmärtää ja selittää opetustapahtumaa siten, että tunnistettaisiin myös niitä vallan käytön elementtejä, joita siihen usein sisältyy. (Ks. tarkemmin Ekeblad, 1997; Entwistle 1997b; Webb 1997a ja b.) Fenomenografiaan on kohdistettu syytös naisnäkökulman puuttumisesta niin tutkimuksen tekijöinä kuin fenomenografian tavassa yrittää muovata maailmaa (Hazel, Conrad & Martin, 1997). Fenomenografian on myös väitetty sopivan heikosti käytettäväksi esimerkiksi hoitotieteessä silloin, jos halutaan kuvata kompleksisia ilmiöitä, kuten sairauden ja kärsimyksen kokemista (Friberg, Dahlberg, Pettersson, Nyström & Öhle'n 2000, 8). Tämä kriittinen keskustelu on mielenkiintoista, mutta ei suoranaisesti kosketa omaa tutkimustani, sillä en tutki oppimista. En myöskään tutki yhtä kompleksista ja yksilön syvältä kokemaa ilmiötä kuin hoitotieteen esimerkeissä. Naisnäkökulman puutteesta ei omassa tutkimuksessani kuitenkaan liene kyse, sillä sekä tutkija itse että enemmistö haastatelluista opettajista on naisia.

Kritiikistä huolimatta fenomenografista lähestymistapaa on lisääntyvässä määrin käytetty ja kehitetty nimenomaan oppimisen ja opettamisen empiirisessä tutkimisessa (Marton 1994, 4424; Runesson, 1999; Rovio-Johanson 1999; Roisko 2007). Sitä on käytetty muun muassa useissa ammatillista koulutusta koskevissa tutkimuksissa (esi-

merkiksi Franz & Ferreira 1996; Abrandt 1997; Booth 1997; Leskinen 1999; Anderberg 2000; Rissanen 2003), mutta myös muissa kuin suoranaisesti institutionaaliseen koulutuskontekstiin liittyvissä, ihmisten käsityksiä tutkivissa analyyseissä (esimerkiksi Piesoho 2001; Poikolainen 2002).

Tietoisena kritiikistä valitsin fenomenografisen lähestymistavan, sillä siinä keskitytään ihmisten käsitysten tulkintaan, jota minäkin työssäni tavoittelen. Nondualistinen käsitys todellisuudesta sopii hyvin tutkimaaani ilmiöön. Todellisuuden katsotaan olevan sitä, miten ihmiset sen kokevat. Tällöin ei voi olla mahdollista saavuttaa absoluuttista totuutta, yhtä ainoata käsitystä todellisuudesta. Tutkimuskohteeni: ”tutkiva ja kehittävä työote” on ilmiönä sellainen, ettei sillä ole aistein havaittavaa todellisuuspohjaa. Se on olemassa vain abstraktiona. Ammattikorkeakoulun eri alojen lehtoreilla on erilaisia kokemuksia ja siten oletettavasti myös erilaisia käsityksiä tutkivasta ja kehittävästä työotteesta. Tarkoitukseni ei ollut löytää yhtä ainoata ja ”oikeaa” määritelmää tutkivalle ja kehittäville työotteelle, vaan nimenomaan kuvata sitä variaatiota, jota lehtoreiden erilaiset käsitykset ilmentävät.

3.3 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa kuvaan tutkimukseni konkreettisen toteutuksen. Esittelen aineistonkeruumenetelmäni ja haastattelujen toteutuksen sekä aineiston analysoinnin. Tässä yhteydessä tuon esille myös niitä ratkaisuja, joiden avulla pyrin varmistamaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä hankkiessani ja analysoidessani aineistoa.

3.3.1 Aineistonkeruumenetelmä

Haastattelu on yleisin aineistonhankintamenetelmä fenomenografisessa tutkimusperinteessä (Ahonen 1996, 136; Gröhn 1992, 18), vaikka useissa tutkimuksissa on käytetty muitakin tapoja, kuten esimerkiksi ryhmäkeskusteluja ja videokuvausta (Franz & Ferreira 1996) tai kirjoitettuja tekstejä (Piesoho 2001; Kyrö 2004). Valitsin henkilökohtaiset, avoimet haastattelut. Tutkittava ilmiö on käsitteenä abstrakti ja oletukseni oli, ettei sitä ole kovin helppo artikuloida. Ajattelin, että kahdenkeskisessä, vapaamuotoisessa keskustelussa haastateltavan

on helpointa tuottaa käsityksiään aiheesta, kun hän voi palata samaan asiaan toistuvasti ja tarkentaa sanomaansa haastattelun kuluessa. (Vrt. Niikko 2003, 31; Tuomi & Sarajarvi, 2002, 78). Samoin myös minä haastattelijana voisin haastattelun kuluessa palata aiempaan keskusteluun ja esittää tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä. Ryhmähaastattelu olisi saattanut olla yksi vaihtoehto aineiston hankkimiseen. Päädyin kuitenkin yksilöhaastatteluihin, sillä ajattelin, että ryhmätilanteessa lehtorit helpommin saattaisivat toistaa yleistä ammattikorkeakouluretoriikkaa eivätkä niinkään pohtisi omaa henkilökohtaista käsitystään tutkivasta ja kehittävästä työotteesta.

Fenomenografia edellyttää syvää haastattelua, jolloin syventävät kysymykset syntyvät siitä, mitä haastateltava sanoo, ja haastattelussa edetään koko ajan eriytyneempiin ja täsmentyneempiin käsityksiin. Haastatteluprosessi on dialoginen ja reflektiivinen. Siinä korostuu tutkijan herkkyyks ja kyky luoda haastattelutilanteessa luottamuksellinen vuorovaikutussuhde. (Niikko 2003, 31–32.) Haastattelijan on näin ollen tunnettava tutkittava tiedonalue hyvin ja oltava harjaantunut muotoilemaan ja esittämään kysymyksiä vapaasti haastattelutilanteessa. Siksi on hyödyllistä tehdä muutamia esihaastatteluja. Haastattelua ei strukturoida etukäteen valmiiksi kysymyksiksi, vaan keskustelun runko sisältää etukäteen vain tutkimusongelmiin liittyvät perusteemat. Haastattelu on siis avoin. (Ahonen 1996, 137–138; Booth 1997, 139.)

Omassa tutkimuksessani noudatin edellä kuvattua, fenomenografialle tyypillistä haastattelutapaa ja keräsin aineistoni avoimella keskustelutyypillisellä haastattelulla. Keskustelun teemat pohjautuivat tutkimuskysymyksiini. Pyrin siis saamaan selville kulloisenkin haastateltavan lehtorin käsitystä “tutkivasta ja kehittävästä työotteesta” hänen omassa työssään ja siinä työssä, johon hänen opiskelijansa valmistuvat. Haastattelun kulkua ja kysymysten asetelua olen kuvannut liitteessä 4.

Johdanto-osassa olen kertonut suhdettani tutkimuskontekstiin ja ajatuksiani tutkittavasta ilmiöstä. Oma aiempi kokemukseni haastattelijana ja ammattikorkeakoulun opettajana mahdollistivat haastattelujen mahdollisimman syvällisen toteuttamisen ja tekivät mahdolliseksi ymmärtää haastateltavien käsityksiä. Avoin haastattelu oli myös haastateltavien mielestä hyvä tapa hankkia tietoa. He saivat omin sanoin kertoa ajatuksiaan ilmiöstä, jota he eivät kertomansa mukaan olleet selkeästi käsitteellistäneet.

Seuraavissa luvuissa kuvaan haastatteluaineiston hankintaa ja analysointia. Käytän suoria haastattelulainauksia havainnollistamaan haastattelun konkreettista toteuttamista. Tässä yhteydessä, samoin kuin tulososiossa käyttämissäni lainauksissa merkitsen haastateltavan puheen H-kirjaimella. Numero H:n perässä on tunniste, jolla erotan haastateltavat toisistaan. L-kirjain tarkoittaa itseäni haastattelijana. Olen poistanut lainauksista sisällön kannalta merkityksettömiä toistosanoja (esimerkiksi tota, totanoin, siis jne.). Tekstissä kolme pistettä ilmentää sitä, että lause on katkennut tai siitä puuttuu osa.

3.3.2 Haastateltavat ja haastattelujen toteutus

Keräsin tutkimusaineistoni haastattelemalla Lahden ammattikorkeakoulun eri alojen lehtoreita. Valitsin haastateltaviksi nimenomaan lehtoreita, siis opettajia, jotka toimivat pääsääntöisesti opetustyössä, ei yliopettajia eikä tutkijoita. Yliopettajilla voisi olettaa jo koulutustaustansa (laki edellyttää yliopettajalta vähintään lisensiaatin tutkintoa) vuoksi olevan maisteritasoisista lehtoreista poikkeava näkemys tutkivasta ja kehittävästä tavasta toimia. Työnkuivissakin on eroja: yliopettajat toimivat lehtoreita vähemmän opetustehtävissä ja enemmän tutkimus- ja kehitystehtävissä. Viitalan ja Lehtelän (2006) tutkimustulos Oulun seudun ammattikorkeakoulun opettajista osoitti myös, että yliopettajilla oli selkeästi myönteisempi näkemys tutkimus- ja kehitystoiminnasta osana omaa työtään kuin muilla opettajilla.

Valitsin lisäksi sellaisia lehtoreita, joiden kanssa olin aiemmin tehnyt mahdollisimman vähän yhteistyötä, jotta en tuttuutemme vuoksi ylitulkitsisi haastateltavan sanomisia tai jättäisi joitakin asioita kysymättä, kun olettaisin tietäväni, mitä hän tarkoittaa. Kyseessä on näin ollen niin sanottu tarkoituksenmukaisesti koottu, harkinnanvarainen näyte.

Tein kolme esihaastattelua kesäkuussa 2002. Ne osoittivat, että suunnittelemani haastattelutapa oli toimiva ja että sain sen avulla tarkoitukseeni sopivaa aineistoa. Niiden avulla sain myös käsitystä siitä, millaisia aihealueita haastatteluihin tulisi sisältymään. Varsinaiset haastattelut toteutin maaliskokuussa 2003. Haastattelin Lahden ammattikorkeakoulun viiden eri substanssialan opettajia. Alat olivat tekniikan ja liikenteen ala (kaksi haastattelua), hallinnon ja kauppan ala (kolme haastattelua), matkailu-, ravitsemus- ja talousala (kaksi

haastattelua), kulttuuriala (kolme haastattelua) sekä sosiaali- ja terveysala (kahdeksan haastattelua), jossa haastattelin eri substanssialojen eli fysioterapian, hoitotyön ja sosiaalialan opettajia. Haastateltavia oli yhteensä 18, kaksi miestä ja 16 naista. Valitsin eri alojen opettajia, sillä oletin aluksi, että siten saisin mahdollisimman monenlaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Tehtyäni muutamia haastatteluja eri aloilla havaitsin, että opettajien käsityksissä näytti olevan variaatiota selvästi myös alojen sisällä. Niinpä en katsonut olevan oleellista saada lukumääräisesti yhtä paljon haastatteluja kaikilta aloilta.

Yhtä lukuun ottamatta (opinnot kesken) kaikilla haastatelluilla oli opettajan pedagoginen pätevyys. Maisterin tutkinnon oli haastatteluajankohtana suorittanut 13 haastateltavaa, kahdella maisterin opinnot olivat hieman kesken. Kolme lehtoria oli suorittanut ammattikorkeakoulututkinnon. Opettajan työkokemus vaihteli 1–20 vuotta, keskiarvo oli 12 vuotta. Kymmenen haastateltavaa oli työskennellyt Lahden ammattikorkeakoulussa koko sen olemassaoloajan (10 vuotta), muiden työskentelyaika ammattikorkeakoulussa vaihteli yhdestä vuodesta viiteen vuoteen. Oman substanssialansa työkokemusta oli kaikilla ainakin lehtorin virkaan edellytettävät kolme vuotta. Tarkkaa aikaa oli vaikea saada selville, sillä useat olivat työskennelleet opintojensa aikana tai työskentelivät edelleen opetustyönsä ohessa osa-aikaisesti substanssialansa työtehtävissä tai olivat suorittaneet eripituisia työelämäjaksoja työuransa aikana.

Anoin tutkimusluvan kirjallisesti sekä ammattikorkeakoulun rehtorilta, että kunkin laitoksen johtajalta ja tietenkin jokaiselta haastateltavalta (liite 3). Otin haastateltaviin yhteyttä puhelimitse ja sovin haastatteluajankohdan ja -paikan. Paikkana oli kaikilla kerroilla jokin mahdollisimman rauhallinen tila haastateltavan omalta työpaikalta. Tutkimusajankohtaa sopiessani sovin myös haastattelujen nauhoituksesta. Haastattelut (n=18) kestivät keskimäärin tunnin ja niistä kertyi kustakin 8-12 sivua litteroitua aineistoa (yhteensä 175 sivua, rivivälillä 1, fonttikoolla 12).

Haastattelut sujuivat ongelmitta ja onnistuivat teknisesti hyvin, vain joissakin nauhoituksissa oli pieniä epäselvyyksiä johtuen haastateltavan hiljaisesta puheäänestä ja/tai ylimääräisistä haastattelupaikkaan liittyneistä häiriötekijöistä (yhdessä haastatteluapaikassa oli menossa remontti, jonka äänet häiritsivät). Tein haastatteluista kuitenkin myös muistiinpanoja, joiden avulla pystyin tarkentamaan epäselviä nauhoituskohtia.

Aloitin haastattelut lehtoreiden koulutustaustaa, työhistoriaa ja opetettavaa substanssialaa koskevilla kysymyksillä. Varsinaisen teeman avasin kaikkien kohdalla samalla kysymyksellä: ”miten ymmärrät käsitteen ’tutkiva ja kehittävä työote’ omassa työssäsi”. Sen jälkeen etenin fenomenografiselle haastattelulle ominaiseen tapaan, eli minulla ei ollut ennakolta suunniteltua tarkkaa kysymysrunkoa, vaan haastattelut etenivät vapaasti keskustellen. (Vrt. Ahonen 1996, 137–138.) Olen konkretisoinut haastattelutapaani suorien haastattelulainausten avulla liitteessä 4.

Tutkijan oma (esi)ymmärrys ja suhde tutkittavaan ilmiöön ovat tutkimuksen tekemisen taustalla. Luotettavuuden kannalta on suositeltu, että tutkijan tulisi sulkea pois tietoisuudestaan ilmiötä koskevat ennako-oletukset ja -käsitykset (Ashworth & Lucas 1998, 420–423). Tämä ei kuitenkaan liene kokonaan mahdollista, sillä myös tutkijan käsitykset maailmasta rakentuvat hänen aiempien käsitystensä pohjalta (Sandberg 1997, 209). Ahonen (1996, 154) esittääkin päinvastoin, että aineiston relevanssi riippuu siitä, kuinka tutkija haastattellessaan käyttää hyväkseen teoreettista perehtyneisyyttään tutkittavaan ilmiöön. Hänen kykynsä syventää kysymyksillään haastattelua vaikuttaa siihen, kuinka hyvin haastattelussa pysytään aiottujen teemojen käsittelyssä.

Tutkittava aihealue oli itselleni varsin tuttu työni kautta, sillä olin työskennellyt haastatteluajankohtana ammattikorkeakoulun lehtorina kolme vuotta ja yliopettajan tehtävissä viisi vuotta. Yliopettajana tehtäviini kuului vastata osaltani laitoksemme tutkimus- ja kehitystoiminnan infrastruktuuriin luomisesta. Olin siis aktiivisesti osallistunut aiheesta ammattikorkeakoulukentässä käytyyn keskusteluun jo vuosia. Haastattelijana minulla oli aiempaa kokemusta sekä tutkimustoiminnan että useita vuosia kestäneen fysioterapian asiakastyön ajoilta. Molemmissa rooleissani haastattelut olivat edellyttäneet keskustelukumppanin aktiivista kuuntelua ja kuulemista sekä avointa ja luottamuksellista vuorovaikutussuhdetta. Haastattelujen toteutuksessa tästä oli hyötyä, sillä olin tottunut kuuntelemaan ja tulkitsemaan haastattelutavien puhetta ja pystyin muotoilemaan jatkokysymyksiä sen perusteella, mitä he kulloinkin sanoivat ja saamaan haastatteluun siten lisää syvyyttä. (Vrt. Kvale 1996, 32–33; Ahonen 1996, 137–138). Pyrkimys oli saada opettajat puhumaan siitä, miten he määrittelevät ”tutkiva ja kehittävä työote” –käsitettä ja miten he perustelevat ajatuksiin. Haastattelun edetessä palasin usein siihen, mitä keskustelukump-

panini oli sanonut aiemmin ja pyysin häntä jatkamaan aiheesta. Seuraavat esimerkit valaisevat haastattelun kulku.

L: Joo, aivan. Vielä jos mennään siihen, mitä elementtejä siihen tutkivaan oppimiseen tai tutkivaan työnteokoon liittyy. Täällä tuli kyseenalaistamista, käsitteiden käyttäminen, niiden tuntemusta. Onko siinä jotain muuta, semmosia valmiuksia tavallaan, joita?

H3: Se on se ongelmanratkaisutaidot. Se on niinku yks semmonen, et tiedostaa et tää on nyt se mitä tiedän tästä asiasta tähän mennessä, mitä me ryhmässä tiedetään tästä asiasta, mitä meidän pitäis vielä löytää lisätietoa. Ja kysytään opettajalta, sit kysytään sieltä yrityksestä.

H18: Mutta kyllä mä sanoisin, että kuitenkin mulla menee sen tutkivan ja kehittävän, että se on varmaan sitä kehittävää mutta se tutkiva, mulla ainakin on sellanen..., että pitäis käyttää jotain lähteitä ja artikkeleitakin niin, kyllä se on se intuitio, minkä perusteella toimin. Kokemukset, semmosista nousee.

L: Sanot, että pitäisi. Miksi pitäisi?

H18: Niin, että miksi ei vois olla samallai. Osa, joku on samalla lailla.

Esitin myös paljon tarkentavia kysymyksiä siten, että esimerkiksi toistin kysyvästi haastateltavan viimeksi sanoman virkkeen tai sanan. Tein runsaasti miksi-, miten- tai milloin-kysymyksiä. Jotta saisin käsitystä siitä, milloin tai missä arkitilanteessa puheessa esiintyvät käsitteet, periaatteet ja tavoitteet tulevat ilmi, pyysin haastateltavia usein konkreettisesti sanomistaan kertomalla käytännön esimerkkejä omista opetus- tai muista työtilanteistaan.

3.3.3 Aineiston analysointi

Aineiston analyysi tapahtui aineistolähtöisesti. Tällöin tutkimusaineistosta pyritään sitä analysoimalla muodostamaan teoreettinen kokonaisuus. Koska kyseessä on tulkintaprosessi, ei varsinaista analyysivaihetta voi irrottaa aineiston keruuvaiheesta, vaan tulkinta alkoi jo haastattelutilanteessa. Tein koko haastattelun ajan tulkintaa, jonka pohjalta pystyin etenemään haastattelussani. (Vrt. Niikko 2003, 32–33.) Kun haastatteluista ei enää näyttänyt nousevan uusia, ilmiötä edelleen kuvaavia seikkoja, vaan haastateltava ikään kuin alkoi toistaa itseään, totesin haastattelun päättyneeksi.

Tutkijan persoonallisuus, arvot ja kokemukset suuntaavat tutkimuksen valintoja ja toteutusta. Tutkijalla on omat käsityksensä tutkittavasta ilmiöstä. Silloin mahdollistuu se, että hän yleensäkin voi ymmärtää tutkittavien käsityksiä, mutta toisaalta tutkijan omat käsitykset myös ohjaavat hänen tulkintojaan vaikuttaen siten tuloksiin. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on tavallaan työväline. Hän hyödyntää tulkinnoissaan kaikkea omaamaansa tietoa ja kokemusta. Tätä on nimitetty tutkijan teoreettiseksi herkkyudeksi (Strauss ja Corbin 1998, 46). Tätä herkkyyttä tuottavat kirjallisuus, koulutus, ammatissa hankittu ja muuten saatu kokemus. Herkkyyttä kertyy myös aineiston analysoinnin yhteydessä. (Perttilä 1999, 55.)

Fenomenografiassa todellisuus saa merkityksensä tulkinnan kautta. Tutkijaa kiinnostaa tutkittavien käsitysten laadullinen erilaisuus, ei niiden määrä tai edustavuus jossain joukossa. (Ahonen 1996, 127.) Keskeistä on, että kategoriajärjestelmä kattaa aineistossa esiin tulevien käsitysten vaihtelun. Aineiston marginaalisin käsitys voi olla teoreettisesti mielenkiintoisin (Huusko & Paloniemi 2006, 169). Aineistoa voidaan tarkastella kolmen eri kategoriarakenteen mukaisesti:

- horisontaalisesti, jolloin kaikki ilmiötä kuvaavat näkökulmat ovat samanarvoisia ja ilmiöstä etsitään mahdollisimman monenlaisia käsityksiä, erot kategorioiden välillä ovat sisällöllisiä,
- vertikaalisesti, jolloin tietyn henkilön tai henkilöiden käsityksiä ja niiden muutoksia tarkastellaan tietyn ajan sisällä,
- hierarkisesti, jolloin selvitetään, ovatko käsitykset eri tasoisia esimerkiksi teoreettisuuden tai laaja-alaisuuden suhteen. (Uljens 1989, 47–51; Niikko 2003, 38; Huusko & Paloniemi 2006, 169.)

Tässä tutkimuksessa tarkastelin lehtoreiden käsityksiä horisontaalisesti, sillä olin kiinnostunut saamaan selville ja tekemään näkyväksi kaikki mahdolliset käsitykset, joita opettajat ilmaisivat kyseisestä ilmiöstä haastatteluajankohtana. Kuvaan opettajien käsityksiä muodostamieni käsityskategorioiden avulla. Kategoriat selittävät opettajien ilmaisuista löydettyjä merkityksiä osoittamalla niiden teoreettiset yhteydet (vrt. Ahonen 1996, 146).

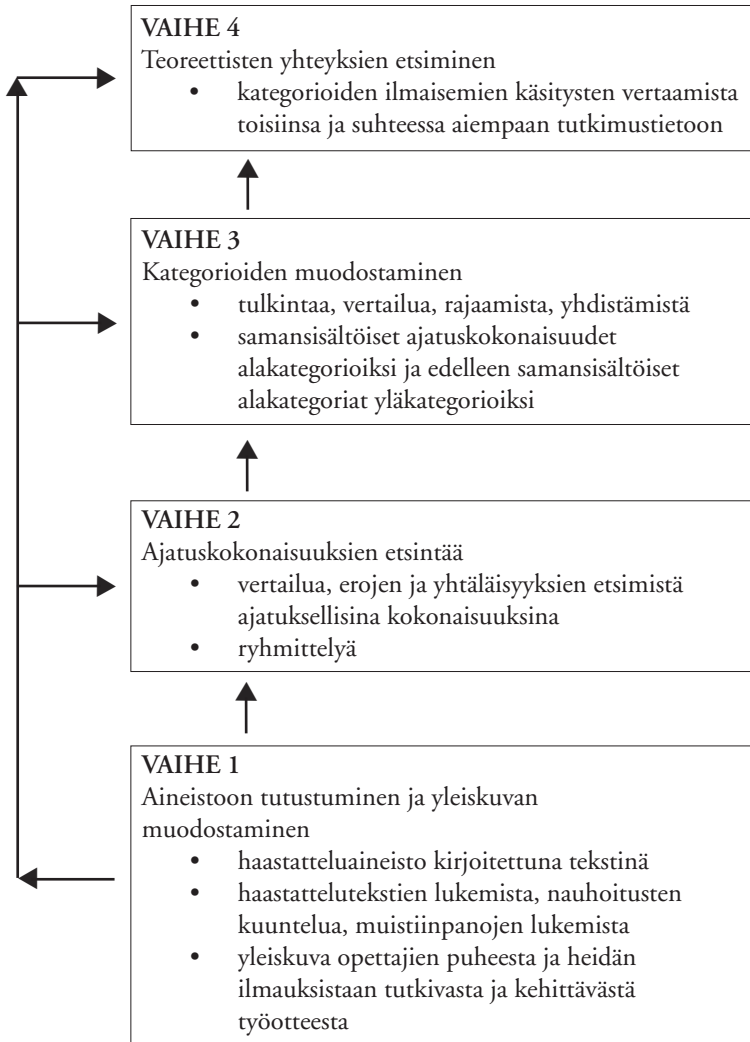
Haastattelunauhoitukset kirjoitettiin puhtaaksi sanasta sanaan (litteroitiin). Litteroin itse esihaastattelut saadakseni käsitystä litteroin-

nissa mahdollisesti ilmenevistä luotettavuutta heikentäviin tekijöistä (vrt. Kvale 1996, 169). Varsinaiset haastattelunauhoitukset, joissa ei esiintynyt haastateltujen henkilöiden nimiä, litteroi tutkimuksen ulkopuolinen henkilö ohjeitteni mukaisesti. Korostin hänelle myös tutkimuksen eettisyyttä ja siihen liittyvää vaitiolovelvollisuutta. Tarkistin litteroidut tekstit ja täydensin epäselviä kohtia haastattelumuistiinpanojeni pohjalta.

Analyysin vaiheita on havainnollistettu kuviossa 1. Alussa (vaihe 1) en lukenut teoreettisia tekstejä pystyäkseni keskittymään vain empiirisen aineistoni tulkintaan (vrt. Sandberg 1997, 209). Kuuntelin haastattelunauhoituksia ja luin haastateltujen litterointeja useaan kertaan tarkastaen litterointeja ja tutustuen aineistoon. Samalla muodostin yleiskäsitystä siitä, miten haastateltavat lähtivät keskustelemaan aiheesta.

Etsin aineistosta ajatuskokonaisuuksia (vaihe 2), jotka liittyivät tutkimustehtäviin. Tosin tässä tuli ongelmia toisen tutkimuskysymyksen kohdalla, sillä haastateltaville osoittautui hankalaksi määrittellä käsitteisiään siitä, miten tutkiva ja kehittävä työote ilmenisi opiskelijoiden tulevissa ammateissa. Jotkut eivät edes tieneet, millaisiin työtehtäviin heidän opiskelijansa valmistuisivat. Yleensä lehtorit kertoivat, että ammatissa edellytettävät valmiudet olivat juuri niitä, joita he opettivat opiskelijoilleen.

Jatkoin analyysia vertaillen, rajaten ja yhdistellen (vaihe 3). Etsin ilmauksien erilaisuuksia ja yhtäläisyyksiä. (Niikko 2003, 34.) Samaa tarkoittavat ajatuskokonaisuudet yhdistin alakategorioiksi ja edelleen yhdistämällä samansisältöiset alakategoriat toisiinsa muodostin yläkategorioita. (Niikko, 1993, 35; Ahonen 1996, 146). Vaikka käytän termejä ala- ja yläkategoria, ei kyse ole siitä, että jotkut käsitukset olisivat kehittyneempiä kuin toiset, vaan kyse on ryhmittelystä. Tässä vaiheessa palasin teoreettisen kirjallisuuden pariin ja aloin etsiä muodostuneille kategorioille teoreettisia yhteyksiä (vaihe 4).



KUVIO 1. Fenomenografisen analyysiprosessin vaiheet

3.4 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointia

Eri tutkijat ovat esittäneet laadullisen tutkimuksen arviointikriteereiksi hieman erilaisia jaotteluja. Kaikissa esitetyissä ryhmittelyissä esiintyy kuitenkin samoja tutkimuksen arvioinnin elementtejä. Niiden perimmäinen kysymys koskee tutkimuksen sisältämien väitteiden perusteltavuutta ja totuudenmukaisuutta (Eskola ja Suoranta 1999, 213). Varto (1996, 103–104) puhuu tutkimuksen pätevydestä ja luotettavuudesta. Pätevyydellä tarkoitetaan “sitä, kokonaisuutta, jossa tutkimuksen tulos vastaa hyvin tutkimukselle asetettuja päämääriä ja tutkimuskohdetta”. Luotettavuudella tarkoitetaan tutkimuksen vapautta satunnaisista ja epäolennaisista tekijöistä. (Varto 1996, 103–104.) Silverman (1997, 25) kiteyttää laadullisen tutkimuksen “hyvyyden” kriteerit kahteen kysymykseen, jotka pätevät yhtäläillä laadulliseen kuin määrälliseenkin tutkimukseen: 1) ovatko tutkijat osoittaneet riittävän onnistuneesti, miksi heitä tulisi uskoa sekä 2) onko kyseisellä tutkimusongelmalla teoreettista ja/tai käytännöllistä merkitystä.

Kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä (myös fenomenografiaa) on kritisoitu luotettavuuskriteereiden hämäryydestä. Ymmärtämättömyyttä on lisännyt muun muassa se, että aineiston analyysivaihetta ja luotettavuuden arviointia ei voi erottaa toisistaan yhtä jyrkästi kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Laadullisessa tutkimuksessa on mahdollista kulkea vapaammin edestakaisin aineiston analyysin, tulkintojen ja tutkimustekstin välillä (Eskola ja Suoranta 1999, 203; Morse, Barrett, Mayan, Olson ja Spiers 2002, 6). Morse ym. (2002) puolestaan kritisoivat sitä, että on olemassa monenlaista terminologiaa luotettavuuden arvioimiseksi, mikä vaikeuttaa tutkimusten luotettavuusvertailuja. He esittävätkin, että laadullisessa tutkimuksessa kannattaisi yhteinäistä käsitteistöä ja palata käyttämään valideetti- ja reliabiliteetikäsitteitä sekä keskittyä soveltamaan itsekorjaavia luotettavuusstrategioita koko tutkimusprosessin ajan. (Morse ym. 2002.)

Perinteiset luotettavuuden arviointitavat eivät laadullisessa tutkimuksessa kuitenkaan sellaisenaan toimi. Esimerkiksi reliabiliteettia arvioitaessa on toistettavuuden vaatimus muun muassa fenomenografiassa merkityksetön ja mahdotonkin sekä epistemologisesti että käytännössä (Sandberg 1997, 207). Esimerkiksi haastattelututkimuksessa tutkijan ja tutkittavan intersubjektiivinen luottamus ja vuorovaikutus muotoutuvat kussakin haastattelutilanteessa eri tavoin. Uudessa

tutkimuksessa muotoutuvat aineisto ja merkityksien tulkinta aina uudelleen. (Ahonen 1996, 130–131.) On tosin esitetty, että esimerkiksi haastatteluaineistosta muodostettujen kuvauskategorioiden osuutta voitaisiin arvioida siten, että eri henkilöt analysoivat dataa ja muodostavat kategorioita, joiden yhdenmukaisuutta tai erilaisuutta suhteessa tutkijan tulkintoihin arvioidaan (Kvale 1996, 208; Ahonen 1996, 131). Mutta muiden muassa Sandberg (1997, 211) ja Richardson (1999, 68) ovat sitä mieltä, että koska kuvauskategoriat syntyvät intentionaalisesti tutkijan tulkinnan kautta koko tutkimuksen ajan jatkuvassa prosessissa, on mahdotonta, että toinen tutkija pystyisi toistamaan prosessin ja päätymään samanlaisiin tuloksiin. Myös Ahonen (1996, 131) toteaa, että tällainen rinnakkaisluokittelu on käytännössä usein mahdotonta.

Laadullinen tutkimus pyrkii ymmärtämään tutkimuskohdetta uudella tavalla. Se tuottaa tietyn näkökulman ilmiöstä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa oletetaan, että ei ole yhtä ainoata objektiivista totuutta. Tällöin ei myöskään ole löydettävissä yhtä yhteistä tapaa ja käsitteistöä, joilla tutkimuksia ja niiden luotettavuutta voitaisiin arvioida. (Lincoln & Guba 2003, 286.) Larsson (1994) esittää laadun arviointiin kolme näkökulmaa: kokonaislaadun, tuloksia koskevan laadun ja validiteettikriteerien arviointi. Seuraavissa luvuissa arvioin tutkimukseni toteutusta Larssonin (1994) esittämien näkemysten mukaisesti ja eritellen sitä, miten tutkimusta tehdessäni pyrin varmistamaan luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä tekijöitä. Luvussa 5. arvioin, kuinka hyvin siinä onnistuin.

3.4.1 Tutkimuksen kokonaislaadun arviointi

Kokonaislaatua tarkasteltaessa arvioidaan tutkimuksen näkökulmatietoisuutta (perspektivmedvetenhet), sisäistä logiikkaa ja eettistä arvoa (Larsson 1994, 165). **Näkökulmatietoisuus** tarkoittaa sitä, että tutkija on tietoinen ja kertoo lukijoille ennakkokäsityksensä, kokemuksensa ja tulkintansa etenemisen. Näkökulman valinta vaikuttaa tulkintaan ja siten kokonaisuuteen. (Larsson 1994, 165.) Olen kuvannut ennakkokäsityksiäni ja suhdettani tutkittavaan ilmiöön johdantoluvussa ja menetelmäosiossa kerroin aineiston hankinnan ja analyysin etenemisen mahdollisimman tarkasti ja yksityiskohtaisesti.

Sisäinen logiikka tarkoittaa tasapainoa tutkimuskysymysten, aineistonkeruun ja analyysimenetelmän välillä (Larsson 1994, 168). Tässä

tutkimuksessa tutkimuskysymykset ohjasivat aineiston hankintaa ja lähestymistavan valintaa. Koska tarkoitus oli tutkia opettajien käsityksiä, valitsin lähestymistavaksi fenomenografian, jonka tarkoituksena on nimenomaan kuvata ja analysoida ihmisten erilaisia käsityksiä. Lähestymistapa puolestaan ohjasi aineiston hankintaa, joka tapahtui avoimella yksilöhaastattelulla. Se on yleisin aineistonhankintatapa fenomenografiassa. Analyysi tehtiin aineistolähtöisesti ja tulokset kuvattiin kategorioina, kuten fenomenografiassa kuuluukin tehdä. (Ahonen 1996, 136.) Näin ollen sisäisen logiikan voidaan katsoa toteutuvan.

Ettinen arvo tarkoittaa sitä, että tutkimus toteutetaan hyvän eettikan mukaan. Eettistä tarkastelua voidaan tehdä tiedon hankinnan ja käytön osalta. Silloin käsitellään tutkimushenkilöiden itsemääräämisoikeutta ja yksityisyyden kunnioittamista, anonymiteetin säilyttämistä ja aineiston luottamuksellisuuden turvaamista. Tutkittaville henkilöille ei myöskään saa aiheuttaa vahinkoa. Edelleen eettisyys tarkoittaa sitä, että saatuja tuloksia ei vääristellä. (Larsson 1994, 171.)

Tutkimusprosessini sisälsi monia päätöksentekovaiheita, joissa pyrin ottamaan huomioon eettiset kysymykset. Tutkimushenkilöiden nimet, substanssialat ja työpaikat ovat vain minun tiedossani, niitä ei paljastettu ulkopuolisille prosessin missään vaiheessa. Jokaiselta haastattavalta pyydettiin henkilökohtaisesti lupa haastatteluun ja sen nauhoittamiseen. Kerroin jokaiselle myös, että keskustelu on luottamuksellinen eikä aineistoa käytetä mihinkään muuhun tarkoitukseen kuin kyseiseen tutkimukseen. Myös nauhoitusten litteroija oli tietoinen vaihtolovelvollisuudestaan. Haastatteluajankohta ja -paikka sovittiin haastattavien toiveiden mukaan. Haastattelemiani opettajat saivat kertoa käsityksistään käyttäen omaa kieltään ja käsitteitään. Aineiston analyysissa ja raportoinnissa huolehdin tutkittavien anonymiteetistä poistamalla tunnistettavissa olevat henkilöiden ja paikkojen nimet tekstistä ja suorista lainauksista. Koko prosessin ajan tarkoitukseni oli toimia rehellisesti ja aineistouskollisesti sekä pyrkiä välttämään ylitulkittamista tai vääristelemistä.

3.4.2 Validiteettikriteerit

Validiteettikriteereihin kuuluvat Larssonin (1994, 177–186) mukaan keskustelukriteerit, empiirinen ankkurointi, osien ja kokonaisuuden yhteys eli konsistenssi, heuristinen arvo sekä käytännöllisyyskriteeri. **Keskustelukriteerillä** tarkoitetaan, miten pätevästi tutkija kykenee

perustelemaan tutkimuksen etenemisen, analyysivaiheen ja ongelmakohdat suhteessa muihin vaihtoehtoihin tapoihin toimia. Olen kuvannut tutkimuksen etenemistä vaiheittain ja pyrkinyt perustelemaan tekemäni valinnat. Tutkin ihmisten käsityksiä, jolloin fenomenografisen lähestymistavan valinta oli luonteva ja sopi hyvin tähän tutkimukseen. Lähestymistapa myös ohjasi aineiston hankintatavan valintaa, samoin kuin analyysiä ja tulosten esittämistä.

Empiirinen ankkurointi tarkoittaa todellisuuden ja tulkinnan välistä yhteyttä. Voidaan puhua todenmukaisuudesta, jolloin tutkija osoittaa tutkimuksensa uskottavuuden ja sen että tulokset vastaavat tutkittavien käsityksiä. Larsson haluaa käyttää empiiristä ankkurointia usein käytetyn korrespondenssikriteerin sijasta. Korrespondenssiteoriassa tarkastellaan, miten tieto vastaa objektiivista totuutta. Tällaista yhtä ainoaa objektiivista totuutta ei laadullisessa tutkimustraditiossa katsota olevan olemassa. (Larsson 1994, 180–183.) Fenomenografiasa ajatellaan, että ainoa todellisuus on se, joka koetaan ja jokainen kokee ja ymmärtää sen omalla tavallaan (Uljens 1996, 109–110). Myöskään tutkimuksessa ei silloin etsitä yhtä totuutta (Uljens 1989, 52).

Toisaalta voidaan myös kyseenalaistaa sitä, vastaavatko lehtoreiden käsitykset heidän todellista käytännön toimintaansa. Esimerkiksi Nisilä (2006, 249) toteaa omassa tutkimuksessaan, että ihmisten käsitykset eivät välttämättä kerro todellisesta toiminnasta tai käsitykset eivät todennu toiminnassa. Kuitenkin käsitykset tulisi hänen mukaansa tunnistaa, sillä ne edustavat opettajien työhön liittyviä uskomuksia. Omissa haastatteluissani pyysin lehtoreita havainnollistamaan käsityksiään kertomalla käytännön esimerkkejä opetuskokemuksistaan.

Miten hyvin tulokset vastaavat tutkittavien todellisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä, riippuu ensi sijassa haastattelun luotettavuudesta. Sitä voivat heikentää monet seikat, kuten esimerkiksi haastattelun rajoittuneisuus reflektoida kokemuksiaan, haastattelukysymykset, jotka sulkevat joitakin kokemusten osia pois tai haastattelijan ja haastateltavan keskinäinen luottamuksen puute (Sandberg 1997; 206; Ashworth & Lucas 2000, 303).

Minulla ei ollut ennakkoon laadittuja kysymyksiä, vaan haastattelut etenivät haastateltavien esittämien ajatusten johdattelemina, kuten olen edellä kuvannut. Ohjasin keskustelua takaisin haastattelujen aiheeseen, mikäli puhe rönsyili liian kauas aiheesta, mutta muutoin annoin haastateltavien vapaasti kertoa käsityksiään. Myös haastateltavat pitivät hyvänä sitä, että en esittänyt tarkkoja kysymyksiä, vaan

he saivat kertoa vapaasti omin sanoin ajatuksiaan. Itselläni oli opintojeni ja työkokemukseni johdosta tietenkin ennakkokäsityksiä tutkitavasta ilmiöstä, kuten olen johdantoluvussa kertonut. Olin niistä tietoinen ja yritin keskustella kussakin tilanteessa niistä asioista, joita tutkittava toi esille.

Haastattelussa haetaan tietoa toisen ihmisen ajattelusta ja haastattelutilanteessa ovat vaikuttamassa sekä haastateltavan että haastattelijan tietoisuus. Tätä kutsutaan intersubjektiivisuudeksi. Haastattelijan on tiedostettava omat lähtökohtansa, jotta hän voi arvioida niiden vaikutusta haastateltavan ilmauksiin. Intersubjektiivinen luottamus edellyttää, että näin tapahtuu. Edelleen se edellyttää, että haastattelijalla on aktiivinen kuuntelija, joka paneutuu keskustelukumppaninsa tarkoituksiin ja tekee seuraavat kysymyksensä haastateltavan antamien johtolankojen perusteella, ei niinkään oman ennakkosuunnitelmansa puitteissa. Luottamus rakentuu parhaiten tasavertaisessa keskustelutyypissä haastattelussa. (Ahonen 1996, 136–137.)

Intersubjektiivisen luottamuksen rakentumisen kannalta oli yliopettajan roolini ongelmallinen. Oletin, että lehtorit saattaisivat ajatella minun kyselevän ikään kuin ”kuulustelunomaisesti”, kontrolloivasti, sillä olinhan tavallaan lehtoreiden ”yläpuolella” virkahierarkiassa. Näin ei kuitenkaan mielestäni tapahtunut yhdenkään haastattelun kohdalla, vaan luottamuksellinen suhde syntyi nopeasti. Otin haastateltaviin ensikontaktin puhelimitse ja esittäessäni haastattelupyyntöni kaikki suhtautuivat asiaan periaatteessa myönteisesti, vaikkakin lähes poikkeuksetta jokainen sanoi, ettei tiennyt aiheesta oikeastaan mitään. Kun myönsin itsekin olevani yhtä epä tietoinen ja siksi juuri tutkivani asiaa, tuntui että luottamus syntyi osittain jo silloin. Haastatteluissa uskallettiin tuoda esille kriittisiäkin näkökulmia, mikä on osaltaan osoitus tilanteen luottamuksellisuudesta.

Aineiston koon määrittämiseksi ei laadullisissa tapaustutkimuksessa ole olemassa selkeitä sääntöjä, vaan aineiston keruun edetessä ratkaistaan, milloin sitä on riittävästi (vrt. Eskola ja Suoranta, 1999, 62). Tässä tutkimuksessa halusin saada selville mahdollisimman erilaisia käsityksiä tutkitavasta ilmiöstä ja siksi haastattelin eri laitosten lehtoreita. Haastateltavilla oli siis erilaiset substanssialat. Heillä oli myös erilaiset koulutus- ja työhistoriat sekä opettajana että substanssialan töissä. Katsoin saaneeni kylliksi aineistoa, kun haastattelut alkoivat toistua samankaltaisina, eli ilmiöön ei enää tullut uusia piirteitä. Haastattelu oli avoin ja pyrkimyksenä oli tuottaa mahdollisimman rikasta

kuvausta ilmiöstä. Niinpä aineistoa kertyi riittävästi, jotta pystyin sen perusteella löytämään vastauksia tutkimuskysymyksiin, vaikka haastatteluvien lukumäärä olikin pieni.

Tässä tutkimuksessa käytettiin tiedonlähteenä pelkästään haastateluaineistoa. Useissa tapaustutkimuksissa ilmiön kuvaamiseen käytetään monista eri lähteistä koottua aineistoa (niin sanottu menetelmätriangulaatio). Harkitsin myös esimerkiksi videoinnin ja/tai opiskelija-haastattelujen käyttämistä, mutta päädyin kuitenkin toteutuneeseen ratkaisuun, sillä halusin saada tietoa nimenomaan opettajien käsityksistä. Videointilupien hankkiminen olisikin saattanut muodostua vaikeaksi, sillä haastattelutilanteissa kävi ilmi, että osa haastatelluista suhtautui hyvin kielteisesti oman toimintansa videointiin. Fenomenografisen tutkimuksen luonteen mukaisesti päädyin pitäytymään pelkästään yksilöhaastateluaineistossa (vrt. Ahonen 1996, 137).

Myös haastattelujen puhtaaksikirjoitusvaiheeseen voi sisältyä luotettavuutta heikentäviä seikkoja riippuen mm. siitä kirjoitetaanko haastattelut puhtaaksi teemoittain vai sanasta sanaan (Kvale 1996, 163). Tässä tutkimuksessa haastattelunauhoitukset kirjoitettiin sanasta sanaan. Sen teki tutkimuksen ulkopuolinen henkilö ohjeitteni mukaisesti. Tarkistin litteroinnit ja täydensin haastattelumuistiinpanojeni avulla epäselviä kohtia.

Tutkijan oma (esi)ymmärrys ja suhde tutkittavaan ilmiöön ovat tutkimuksen tekemisen taustalla ja ihmisten käsityksiä tutkittaessa on vaarana, että tutkija tulkitsee aineistoaan omista tarkoituspelistään lähtien. Siksi on aiheellista, että hän tiedostaa ja tuo julki omat ennakkokäsityksensä. Haastattelututkimuksessa on silti tärkeää, että tutkija on perehtynyt tutkittavaan ilmiöön huolellisesti, sillä aineiston relevanssi riippuu siitä, kuinka tutkija haastatellessaan käyttää hyväkseen teoreettista perehtyneisyyttään tutkittavaan ilmiöön. Hänen kykynsä syventää kysymyksillään haastattelua vaikuttaa siihen, kuinka hyvin haastattelussa pysytään aiottujen teemojen käsittelyssä. (Ahonen 1996, 154.)

Analysoin aineiston aineistolähtöisesti. Tällöin ilmiön teoreettinen hahmottaminen aineiston keruun jälkeen tapahtui aineiston ehdoilla, mutta tutkijan tulkinnan kautta. Tutkijan on itse tiedostettava, eksplikoitava ja kriittisesti tarkasteltava omaa subjektiviteettiaan koko analyysiprosessin ajan ja yritettävä käsitellä aineistoa niin aineistouskollisesti kuin mahdollista. (Sandberg 1997; 209; Kvale, 1996, 209; Silverman 2000, 188; Morse, Barrett, Mayan, Olson & Spiers 2002, 6.) Kuvasin oman suhteeni tutkittavaan ilmiöön tutkimukseni johdan-

toluvussa ja pyrin olemaan tietoinen ennakkokäsityksistäni ja sulkemaan ne tulkinnan ulkopuolelle. Aineistoa analysoidessani pidäyttyäydin alussa lukemasta teoreettista kirjallisuutta, jotta pystyisin keskittymään vain haastattelemieni henkilöiden käsityksiin ja niiden tulkintaan. Kategorioiden muodostamisen jälkeen palasin kirjallisuuden pariin ja vertailin saamiani kategorioita aiempiin tutkimuksiin ja teorioihin. Vielä raportin viimeistelyni yhteydessä luin aineistoani toistuvasti kirjallisuuteen perehtymisen ohessa. Fenomenografiassa tutkijan onkin palattava aineistonsa pariin jatkuvasti, sekä tulkintavaiheessa että vielä raporttia kirjoittaessaan (Ahonen 1996,125; Ulfens 1996, 118).

Konsistenssi eli osien ja kokonaisuuden yhteys merkitsee, että tulkinta rakentuu osien ja kokonaisuuden yhteiselistä (Larsson 1994, 183–185). Tämä tutkimus rakentuu perinteisen tutkimusraportin mukaisesti osaluvuista, joiden avulla pyrin esittämään mielekkään kokonaisuuden ja valottamaan lukijalle tutkimusprosessin etenemistä ja kunkin tutkimusvaiheen toteutusta mahdollisimman totuudenmukaisesti.

Käytännöllisyyskriteeriä, tulosten laatua ja tutkimuksen heuristista arvoa arvioin vasta tulososion jälkeen luvussa 5. Samassa yhteydessä arvioin myös tulosten siirrettävyyttä.

4 LEHTOREIDEN KÄSITYKSET TUTKIVASTA JA KEHITTÄVÄSTÄ TYÖOTTEESTA

Seuraavissa luvuissa esitän tutkimukseni tulokset opettajien käsityksistä muodostuneiden kategorioiden muodossa. Haastatteluja tehtäessä kävi ilmi, että kahden tutkimuskysymyksen erottaminen toisistaan oli vaikeaa kaikille muille paitsi sosiaali- ja terveystieteiden opettajille. Muiden alojen opettajat vastasivat toiseen tutkimuskysymykseen siten, että tutkiva ja kehittävä työote ilmenee osana substanssialan asiantuntijuutta samantyyppisesti, kuin he toivoivat opiskelijoidensa työotteen toimivan. Siksi käsittelem kaikkia tuloksia yhdessä eikä raporttisani näin ollen ole suoranaisesti erikseen löydettävissä vastauksia kahden eri tutkimuskysymykseeni.

Haastattelut osoittivat myös, että opettajat mielsivät ”tutkiva ja kehittävä työote” -käsitteen selkeästi osaksi ammattikorkeakoulupedagogiikkaa, osaksi opettajuutta ja oppimista. He puhuivat siitä pääasiassa opettamiseen ja oppimiseen liittyvänä ilmiönä, eivät tutkimus- ja kehitystoiminnan kontekstista käsin. Haastateltavat olivat sitä mieltä, ettei käsitettä tutkiva ja kehittävä työote oltu Lahden ammattikorkeakoulussa yhdessä määritelty, vaikka se oli ollut läsnä ammattikorkeakoulupuheessa kaiken aikaa. Opettajan työn jatkuva muutos, samoin kuin ammattien ja ammattitehtävien muuttuminen edellyttävät haastateltavien mielestä tutkivan ja kehittävän työotteen käyttöä. Jo haastattelutilanteissa ja ensimmäisillä litterointien lukukerroilla oli kuitenkin havaittavissa, että opettajat puhuivat omasta toiminnastaan usein konditionaalissa.

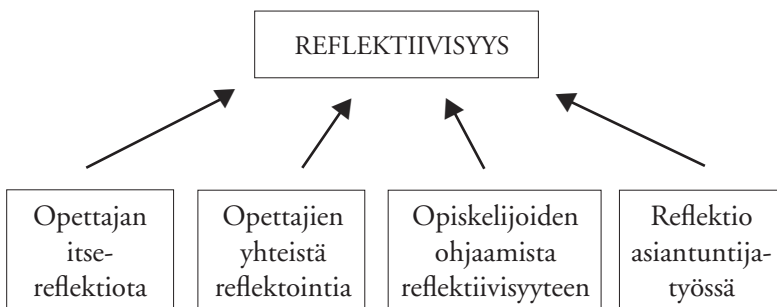
L: Entäs sitten, jos ajattelet ihan omaa opettajana olemista, omaa työtäsi, niin sisältyykö siihen tää tutkiva ja kehittävä työote. Siihen sinun tekemiseen. Täs on puhuttu nyt pitkälti siitä, mitä opiskelijat...

H13: Niin siis tietysti, voisimpa sanoa, että olis ihanaa jos sisältyisi, mut se edellyttäis opettajalta koko ajan, et sä tekisit sitä tietoisesti. Sä niiku, sul olis koko ajan läsnä se semmonen, enkä mä voi ainakaan väittää et mul koko ajan on se läsnä... et siel ois ihan jotenkin läsnä oikeesti niitten asioitten miettiminen, et miks mä käsittelem näitä, onks nää nyt oleellisia juttuja tässä.

Kuten haastattelulainaus osoittaa, opettajat kertoivat, miten heidän omasta mielestään tulisi toimia, jos he käyttäisivät tutkivaa ja kehittävä työtettä. He myös myönsivät, etteivät suinkaan itse aina toimineet siten, vaikka se olisikin ollut tavoiteltavaa. Seuraavissa luvuissa tarkastelen muodostuneita kategorioita opettajien käsityksistä yksityiskohtaisemmin.

4.1 Tutkiva ja kehittävä työote reflektiivisyytenä

Haastatellut opettajat korostivat vahvasti reflektiivisyyttä, jonka katsottiin kuuluvan olennaisesti tutkivaan ja kehittäväan työotteeseen. He tarkastelivat sitä joko 1) oman toimintansa tai 2) opettajien yhteisöllisen toiminnan kannalta, 3) miten saisivat opiskelijat omaksumaan tutkivan ja kehittävan työtteen tai 4) miten työote näkyisi työelämän asiantuntijatyössä heidän substanssialallaan (sosiaali- ja terveystieteiden opettajat, kuvio 2). Käsitys muistuttaa mm. Heikkisen (1998, 48–49) esittämää näkemystä asiantuntijuuteen liittyvästä reflektiivisestä lähestymistavasta, jolloin pyritään kohdistamaan huomio ajatteluun ja metakognitiivisiin valmiuksiin, kykyyn jäsentää toimintaa tehtäväalueen tieto- ja arvoperustasta käsin (ks. myös Tynjälä 2003; 2004; 2007).



KUVIO 2. Tutkiva ja kehittävä työote reflektiivisyytenä

4.1.2 Työotteen ilmeneminen opettajan itsereflektiona

Haastatellut lehtorit kertoivat itsereflektion kuuluvan välttämättömänä osana tutkivaan ja kehittävään työotteeseen. Reflektointia ei kuitenkaan heidän mielestään tapahtunut riittävästi eikä se ollut tarpeeksi systemaattista. Sitä ei myöskään dokumentoitu. Dokumentointi olisi heidän mielestään kuitenkin tärkeää, jotta siitä olisi hyötyä muulloinkin kuin kulloisessakin yksittäistapauksessa.

H11: Musta ei sitä (tutkivaa ja kehittävää työtä) voi tehdä ilman reflektointia.

H17:... jotta sitä vois enemmän tarkastella sitä omaa työtä nii olisi ehkä hyvä jotenkin systemaattisemminkin reflektoida kun ihan mielessään... tosiaan voisin kirjoittaaakin eikä vain ajatella että pitäiskö tehdä jotain muuta. Et ensin mä aattelin, että jotain muuta tosiaan et viek se hirveesti aikaa, mutt eihän se todellisuudessa vie.

Opettajat pitivät oman toimintansa seuraamista ja arviointia sekä palautteen saamista työstä tutkivan ja kehittävän työotteen kannalta tärkeänä. Palautteen saaminen koettiin tärkeäksi myös itsereflektion tukena. Opiskelijapalautteita tunnuttiin kerättävän hyvinkin systemaattisesti, joko kirjallisesti lomakkeilla tai kokemuspäiväkirjoilla tai suullisena palautteena oppikurssien yhteydessä yksilöllisesti ja/tai ryhmissä.

H17:... mä aattelen, että eihän sitä tutkivaa ja kehittävää työotetta voi olla jos ei itte kyetä arvioimaan omaa työtämme. Sit voi miettiä, mitkä ne kanavat sitte on. Sanoin siinä alussa, että niitähän voi olla, joku voi kerätä kirjallisesti, joku voi taas suullista palautetta, kuka sen työn kohde sitten onkin, mutta itse voi arvioida kanssa, mutta sittenhän niitä voi olla: voi äänittää keskusteluja tai videoida tai pyytää jonkun tarkkailijan mukaan tilanteeseen.

Haastateltavat mainitsivat itsereflektion tueksi suullisten ja kirjallisten opiskelijapalautteiden lisäksi muitakin keinoja, kuten esimerkiksi keskustelujen äänittämisen tai videoinnin. Näitä he eivät kuitenkaan kertonut käyttävänsä. Esimerkiksi videointia ei kukaan sanonut käyttävänsä, vaikka se oli joillakin opettajilla jatkuvasti käytössä opiskelijoiden työskentelyä refleктоitaaessa. Haastatteluissa jotkut toki pohtivat,

että oppituntejakin voisi videoita. Jotkut taas suhtautuivat itsensä ja oman työskentelynsä videointiin jyrkän kielteisesti.

H1: Mä en tykkää videoista, en ota vaikka maksettais.

Tutkivan ja kehittävän otteen näkökulmasta erilaisia keinoja palaute-tiedon keräämiseen ja opetuksen laadun arvioimiseen tulisi kehittää ja niitä kaivattiin myös lisää, jotta pystyttäisiin saamaan välittömästi hyödynnettävissä olevaa tietoa. Varsinaisen niin sanotun ”oikean” tutkimustiedon kerääminen koettiin liian pitkäkestoiseksi, jotta siitä saa-tava tieto hyödyttäisi jatkuvaa ja reaaliaikaista työn kehittämistä.

H10: ... et niitä välineitä pitäis varmasti kehittää mut että millä tavalla, et mä oon vähän skeptinen noitten palautteiden suhteen ... se on just nää laadulliset mittarit, et millä sitä laatua mittaa, niitä vois olla monenlaisia. Eihän siinä olisi varmasti poissuljettu, et yks olisi se opiskelijoiden kokemus ja häneltä saadut palautteet. Varmaan voisi olla et siinä olisi just se monipuolisuus, joka olisi se vahvuus...

...se tutkimustiedon keruu on tavallaan sen verran pitkäjäksoista, jos ajatellaan sitä oikeaa tutkimusta. Se harvemmin siihen jokapäiväiseen toimintaan tuo ratkaisua. Se tuo sen pitkältä tähtäimeltä, mut kun sä tarvit sitä palautetietoa jatkuvasti oman työsi kehittämiseksi, niin mitkä siinä on sit ne metodit sen tiedon keräämisessä, hyödyntä-misessä.

Näyttää siis siltä, että opettajat kyllä keräävät palautetta, mutta saa-tava tieto on yksipuolista ja tiedon hyödyntäminen jää satunnaiseksi ja vähäiseksi. Opettajat kertoivat keräävänsä palautetietoa oman ope-tuksensa kehittämiseksi, mutta vaikuttaa siltä, että kerättyä palautetta ei tarkemmin analysoitu eikä varsinkaan dokumentoitu. Myös Auvisen (2005, 369) tutkimustulos osoittaa, että ammattikorkeakouluissa kerätään palautetietoa monella tavalla, mutta vain harvoilla opetta-jilla tai koulutusohjelmilla on selkeästi tutkimuksellisia toimintata-poja palautteen hyödyntämisessä oman työn, sitä ohjaavan käyttöteo-rian tai työyhteisön kehittämiseksi.

Reflektiivinen asiantuntija arvioi omaa työskentelyään kriittisesti. Tällöin hän muotoilee ongelmatilanteita yhä uudelleen. Käytännön toimintaan sisältyvä dialogi ja praktinen tieto ovat keskeisellä sijalla ref-lektoinnissa. Käytännön toiminnan tasolla tapahtuvassa oppimisessä ei riitä uusien käsitteiden ja teorioiden tietäminen, vaan tärkeätä on myös

omakohtaisen toiminnan jäsentely ja uudelleenarviointi. Tämän lisäksi oman työn tutkiva kehittäminen ja tutkiminen edistävät reflektiivisyyttä ja luovat keinoja teorian ja käytännön yhdistämiselle (Eteläpelto 1992, 11–14.) Tällainen työskentely muistuttaa Bereiterin ja Scardamalian (1993) näkemystä asiantuntijuuden prosessista (tai metodista, jota termiä he myös käyttävät). Siinä asiantuntija laajentaa asiantuntijuuttaan etsiytyväällä aina uudestaan ja uudestaan tietojensa ja taitojensa ääri rajoille ja asettamalla aina uusia ongelmia ratkaistavakseen (Bereiter ja Scardamalia 1993; Tynjälä 2004, 179).

Reflektiivisyyteen kuuluu myös se, että opettaja on tietoinen omasta toiminnastaan ja sitä ohjaavista tekijöistä. Hänen tulisi myös tehdä ne näkyväksi toisille (vrt. Auvinen 2004, 253–254). Opettajat kertoivatkin, että oman toiminnan perusteltavuus on yksi tutkivaan ja kehittävään työotteeseen liitetty ominaisuus. Myös suunnitelmallisuus ja systemaattisuus tuotiin esille, joskaan opettajat eivät konkretisoineet, miten nämä toteutuisivat heidän omassa toiminnassaan. Seuraavassa haastattelulainauksessa pohditaan, millaisia perusteluja ope- tuksessa olisi hyvä käyttää.

H18: ... Tutkiva tuo siihen ehkä semmosen sävöyksen että muuttaa oikein perustelujen pohjalta ja tekee vähän tietosemmin sitä kehitystyötä, systemaattisemmin, tarkoituksella eikä vaan intiution perusteella.

L: ...oisko se sitte sun mielestä sitä tutkivaa ja kehittävää työotetta nimenomaan, että tehdään suunnitelmallisesti, perustellusti ja systemaattisesti.

H18: joo, kyllä.

L: no, mistä ne perustelut haetaan?

H18: no kyllä niiden perustelujen hakemiseen pitäisi käyttää niitä lähteitäkii... Mutta ei minua mitenkään vaivaa se että mä en käytä...ei vois niinku kaikkea suodattaakaan. Sais paljon paineita eri ideoista... jotenkin mulla on semmonen olo että pitäis, mutta toisaalta on semmonen olo että ei mun tarvii.

L: mutta vielä jos määrittelisit, mitä sä sillä lähteellä tarkotat?

H18: no, kyllä mä sanon, että siihen opintojaksoon liittyen mitä ope- tan, niin sitä asiasisältöä ite kävisin hakee aina uusista lähteistä. Ja toisin niitä lähteitäkin esille tunnilla, opiskelijoillekin, että hekin näkee, että niitä käytetään tälleen arjessa.

L: mitä sä tarkotat sillä sanalla lähde?

H18: No ihan niinku että on joku tekijä ja artikkelin nimi ja kirjoja taikka nettisivu tai lehtiä.

Edellisessä haastattelukatkelmassa kyseinen opettaja toteaa, että opetuksessa käytettävien perustelujen tulisi pohjautua julkaistuihin lähteisiin. Hän ei kuitenkaan kerro sellaisia käyttävänsä. Lainaus osoittaa selvästi, että vallitsee ristiriitaa sen välillä, mitä kyseisen opettajan mielestä tulisi tehdä ja mitä hän todellisuudessa tekee. Tämä sama ristiriita tuli esille monien muidenkin opettajien haastatteluissa.

Ammattikorkeakouluissa on koko niiden olemassa olemisen ajan korostettu, että opetuksen tulee pohjautua tutkittuun tietoon. Voidaan tietenkin miettiä seuraavan haastattelulainauksen esittäjän tavoin myös sitä, tarvitaanko tutkittua tietoa substanssialalta, pedagogiikasta vai molemmista. Haastateltava päätyi pohdinnassaan siihen, että opettajan on oleellisempaa päivittää tietojaan nimenomaan opettamiseen liittyvissä asioissa, ei ehkä niinkään tarkoin substanssialaansa liittyen.

H17:...jos aatellaan että hakeeko opiskelijat tietoo, haetaanko me (opettajat) sitä yhtäläillä tietokannoista. Opettajan työhön yleensä plus sitte siihen substanssiinkin, mutta toisaalta ...vois miettiä sitä, että tarviiko.... Kyllä meidän tarvii olla siitä substanssistakii tietosii, mutta tarviiko siitä ehkä ollakkaan niin tarkkaa pilkkutietoa, jos mietitään että se on yks menetelmä että käytetään siellä tunnilla tiedonhankintaa. Mut enemmän ehkä siihen meidän työnhallintaan, siihen opettamiseen.

Edellä olevassa haastattelulainauksessa puhutaan substanssialan ”pik-kutiedosta”, sellaisesta tiedosta tai informaatiosta, jota joudutaan jatkuvasti päivittämään. Nykyisen kaltaisessa valtavassa informaatiotulvassa opettajan on käytännössä mahdotonta hankkia ja hallita kaikkea substanssialan tietoa, mutta hänellä on oltava ammattialan laaja-alaista ja syvällistä asiantuntemusta, jotta hän kykenee ohjaamaan oppimista. Malisen (2002) mukaan opettajuuteen sisältyy sisäänrakennettuna ”edellä olemisen” tai ”enemmän tietämisen” idea. Se tarkoittaa epistemologista enemmyyttä, esimerkiksi kulloisenkin oppiaineksen kokonaisvaltaisempaa käsitteellistä hahmottamista. Tämä opettajuuden epistemologinen vastuu on opettajalle velvoittava: oppija tarvitsee epistemologista tukea, opettajan asiantuntemusta oppiaineksen hahmottamiseen. Siksi opettaja tarvitsee laaja-alaista ja syvällistä käsitteellistä ymmärrystä käsiteltävästä asiasta. Hänellä on myös päävastuu oppiaineksen jäsentämiseen. (Malinen 2002, 65, 67–68.)

Myös Pakkanen (2002) toteaa, että opettajan tulee olla opetettavalla alueella oppijoitaan pidemmällä, jotta hänellä on jotain annettavaa oppijoilleen. Opettaja voi olla tasavertainen oppijoidensa kanssa kaikilla muilla elämän osa-alueilla paitsi opetettavassa asiassa. (Pakkanen 2002, 261.) Tosin päinvastaisiakin näkemyksiä on esitetty. Kukkonen (2007) on tutkinut ammatillisessa opettajakoulutuksessa käytäviä ohjauskeskusteluja sellaisessa ohjausasetelmassa, jossa ohjaus ei perustu ohjaavan opettajan substanssiasiantuntemukselle. Tällöin ohjauskeskustelu perustuu erillaisuuteen ja siinä on olennaista nimenomaan vuorovaikutus. Hänen tuloksensa vahvistaa näkemystä, ettei opettajalla välttämättä tarvitsisikaan olla syvällistä substanssialan asiantuntijuutta. Asetelma saattaa nimittäin antaa keskusteluun molemmille osapuolille suotuisan aseman. Ohjaava opettaja saattaa esittää kysymyksiä, jotka auttavat opiskelijaa miettimään, miten hän voisi opettaa toisin, ja vastaavasti ohjaava opettaja voi saada aineksia oman toimintansa reflektointiin. (Kukkonen 2007, 123.)

Rekolan (2003, 83) tutkimista terveystieteiden opettajista vain hieman yli puolet käytti tieteellistä tietoa opetuksessaan. Hänen tutkimustuloksensa antoi viitteitä siitä, että pitkään opettajana toimineet tarvitsevat omaan substanssialan liittyvää täydennyskoulutusta. Haastattelemani opettajat kertoivatkin saavansa omasta opiskelustaan välineitä työskentelynsä reflektointiin ja kehittämiseen. Opiskelun avulla he voivat päivittää tietojaan ja saada työhönsä uusia työvälineitä. Työntekijän tukea jatko-opinnoille toivottiin lisää. Silloin opettajien opiskelu voisi toimia tehokkaammin ja suunnitellummin paitsi henkilökohtaisen kehittymisen välineenä, myös työn tutkimus- ja kehittämistapana ja vahvemmin osana laajempaa työyhteisön tai työelämän kehittämistä.

H11:... jotenkin mä nään aika oleellisena, et siihen on saatava välillä työkaluja ikään kuin ulkopuolelta eli kyl koulutus näyttääytyy siinä aika oleellisena elementtinä... Tää mun koulutus on yks konkreettinen esimerkki siitä, miten sitä voi tehdä ikään kuin näkyväksi. Olen hakenut selkeästi tai lähtenyt hakemaan työkaluja tähän omaan työhöni ja olen niitä jo saanutkin. Se (tutkiva ja kehittävä työote) on myös kouluttautumista, tämmöistä tietoista, tavoitteellista ja suunnitelmallista, mutta myöskin oma-ehtoista ja silloin tuleekin se asenne aika ratkaisevaksi.

H12: Et nythän nää on hyvin pitkälle et ihmiset tekee jatkotutkintoja tavallaan omalla ajalla, omilla resursseilla, otetaan virkavapaata, opintovapaata. Eihän työnantaja pahemmin satsaa siihen. Ja silloin ne lähtee myös ihan oikeutetusti, ne on ihmisen henkilökohtaisia juttuja eikä mitään työn, siis moni tekee kyllä semmossia, mikä kehittää myös tätä työtä, mut se vois kehittää paljon enemmän jos se työnantaja lähtis eri tavalla siihen mukaan...

Jälkimmäisessä lainauksessa todetaan, että opettajat kouluttautuivat usein omalla ajallaan, irrallaan opettajan omista työkäytännöistä. Myös Järvensivu (2006) toteaa, että hänen tutkimillaan työpaikoilla työ ja koulutus muodostivat kaksi melko erillistä kenttää. Koulutuksen ja oman työn välille ei oletettukaan juuri minkäänlaista sisällöllistä yhteyttä. Sen sijaan työpaikalla tapahtuvaan henkilöstö- tai työpaikkakoulutukseen toivottiin ryhmässä tapahtuvaa yhteistä pohdintaa ja koulutettujen asioiden soveltamista oman työn kehittämiseen. (Järvensivu 2006, 226.)

Opettajien pedagoginen ajattelu edellyttää, että he pystyvät käsitteellistämään arkipäiväisiä ilmiöitä, näkemään ne osana suurempaa kokonaisuutta ja perustelemaan opetuksen aikana tekemiään päätöksiä ja toimintoja. Opetusprosesseihin liittyvien käsitteiden tuntemus mahdollistaa kokemusten reflektoinnin ja reagoimisen kulloiseenkin käytännön tilanteeseen. Tällainen reflektiivinen analysointi kohdistuu koko opetus-opiskelu-oppimisprosessiin, jonka aikana opettajat tekevät jatkuvasti koulutuksellisia päätöksiä. Kyetäkseen tekemään rationaalisia päätöksiä opettajat tarvitsevat keinoja perustella päätöksiään ja argumentoida niistä. Näissä prosesseissa intuitiivinen perustelu on usein sekoittuneena rationaaliseen argumentoituihin. Siinä mielessä käsitteellistäminen merkitsee teorian ja käytännön yhdistämistä. (Krokkfors, Jyrhämä, Kynäslähti, Toom, Maaranen & Kansanen 2006, 23.)

Käytännön työn tulisi olla teoreettisesti perusteltua (evidence based). Tämä vaade on tullut erityisen keskeiseksi viime vuosina muun muassa terveyden- ja sosiaalihuollon aloilla. Evidenssiä, jota käytännön työssä ja päätöksen teossa on mahdollista hyödyntää, on alettu tuottaa systemaattisten kirjallisuuskatsausten kautta. Niitä tuottamaan on perustettu sekä kansallisia että kansainvälisiä organisaatioita, kuten esimerkiksi Campbell Collaboration (www.campbellcollaboration.org), joka toimii kasvatuksen, juridiikan ja sosiaalitieteiden alalla tai Cochrane Collaboration (www.cochranecollaboration.org) terveydenhuollossa. Näiden organisaatioiden keräämiin systemaatti-

siin kirjallisuuskatsauksiin on kohdistunut kritiikkiä, koska kriteeris-
töt, joiden mukaan katsauksiin hyväksytään tutkimusjulkaisuja, ovat
perustuneet otoskokoon, intervention laatuun ja/tai outcome -tulok-
siin. Useilla aloilla on kuitenkin tärkeää saada päätöksenteon pohjaksi
muutakin tietoa kuin positivistisilla, määrällisillä tutkimuksilla mitat-
tuna on mahdollista hankkia. Niinpä on alettu laajentaa systemaattis-
ten kirjallisuuskatsausten kriteeristöä koskemaan laadullisia tutkimuk-
sia ja erityisesti esimerkiksi palvelujen käyttäjien näkökulmaa valotta-
via tutkimuksia (esimerkiksi Yorkin yliopisto ja Lontoon yliopiston
kasvatustieteellisen instituutin Eppi-Center). Tämä kehitys on osoit-
tanut, että nykyisin on mahdollista laajentaa systemaattisten kirjalli-
suuskatsausten kirjoa käsittämään laajempaa tutkimusten joukkoa
ja mukaan saadaan myös erityyppisiä tutkimuksia kuin aiemmin. Ne
pystyvät tarjoamaan myös relevantimpaa perustelua päätöksentekoon
ja käytännön työhön. (Fisher 2005, 128–130.)

4.1.3 Tutkiva ja kehittävä työote opettajien yhteisenä reflektointina

Edellä kuvatun yksilöllisen itsereflektoinnin lisäksi haastatteluissa tuo-
ttiin esille myös yhteisöllinen näkökulma, jolloin haastatellut opetta-
jat puhuivat yhteistyöstä ja opettajien kesken tapahtuvasta yhteisestä
reflektoinnista. Tämän katsottiin olevan monessa mielessä tärkeätä ja
siinä nähtiin myös tutkivan ja kehittävän työotteen toteutuvan. Yksi-
löiden välillä todettiin kuitenkin olevan asenteellisia eroja sen suhteen,
miten yhteiseen työskentelyyn suhtauduttiin. Tunnustettiin sekin, että
kaikkien kanssa yhteistyö ei välttämättä suju yhtä hyvin kuin toisten.

*H11: Mut tietysti sitten kollegoiden kesken on eroa siinä ehkä juuri,
et miten sä lähdet antamaan itsestäs ikään kuin niitä ideoita. Miten
sä lähdet siihen prosessiin, siihen tutkivaan ja kehittävään prosessiin,
et siinä on suunnattomia eroja, et toiset on ikään kuin valmiimpia ja
halukkaampia jakamaan näitä juttuja kun toiset ja näkee sen tärkeem-
mäks. Ehkä siellä on se kokemus siitä, et ne kokee saavansa itsekin, et ne
myönteiset, positiiviset kokemukset synnyttää aina vaan syvemmmälle ja
pidemmälle menevää, tavallaan sen työn kehittämistä...mut kyl var-
maan joku persoonakohtainen, et se on toisille ominaisempi tapa työsk-
kennellä kuin joillekin toisille, et tämmönen henkilökohtainen työsk-
kentelytapa voi olla siellä, mut kylhän tietysti voi olla kyse myös siitä,*

ikään kuin se oma tausta, et joidenkin kanssa niistä asioista on helpompi keskustella ja kehittää kuin toisten... tällöinen kemiakysymys myöskin ihmisten välillä, eihän sitä voi sivuuttaa kun me ollaan tekemisissä ihmisten kanssa.

Hakkarainen ym. (2004) puhuvat sosiaalisesti hajautetusta älykkään toiminnan järjestelmästä, jolloin he viittaavat prosessiin, jossa useat ihmiset jakavat tietoon, suunnitelmiin ja tavoitteisiin liittyviä älyllisiä voimavaroja. Näin pystytään usein saavuttamaan jotakin suurempaa kuin mitä yksittäiset toimijat saavuttaisivat. Ihmiset pystyvät ratkomaan mitä moninaisimpia ongelmia jakamalla asiantuntijuuttaan. (Hakkarainen ym. 2004, 185.) Samansuuntaisia ajatuksia tulee esiin myös seuraavissa haastattelulainauksissa.

H17: ...Sillon sitä tulee tehtyä enemmän jos me keskenään pidettäs joku yhteinen juttu niin me ääneenkin reflektoidaan, me käydään sitä läpi. Jos minä yksin vastaan jostain niin mähän käyn vain mielessäni sitä reflektointia itteni kanssa, mutta mä en ehkä jaa sitä enkä tavallaan aukikirjoita tai aukipuhu ... mut kun on yhdessä jonkun kanssa tai on joku työ niin sillon puhutaan hyvin paljon ja tehdään ehkä sitä reflektiota ja pyritäänkin sitte siihen, mun mielestä paremmin ehkä siihen kehittävään työhön kun ehkä sitten yksin työtä tehdessä...

H11: No siis mehän tehdään ... tosi paljon paritöitä, pariopettajuutta, mietitään ja kehitetään juttuja lähes kaikki pareittain, joissakin pienemmissä kokoonpanoissa, niin kyl siin tulee sen sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys... että mä en yksin pystyis niihin samoihin tuloksiin, kuin mä pystyn kollegoiden kanssa... Ikinä en kykene ammentamaan itsessäni enkä haluakaan, et se on äärimmäinen rikkaus...

Tässä ajattelussa on nähtävissä piirteitä yhteisöllisestä tiedon rakentamisesta sen tyyppisesti kuin Bereiter ja Scardamalia (1993) ja myöhemmin myös Bereiter (2002) ovat teoretisoineet. He viittaavat käsitteellä yhteisölliseen toimintaan, jossa kehitetään joitakin yhteisön tuottamia ajatuksia ja ideoita (käsitteellisiä artefakteja, esimerkiksi ongelmat, teoriat, suunnitelmat, mallit). Siinä siis tavoitellaan jotakin käsitteellistä tuotosta, joka ei ole näkyvää tai materiaalista, mutta kuitenkin jotakin todellista ja käyttökelpoista. Jälkimmäisessä lainauksessa haastateltava toteaa yhteistyön tuottavan Parviaisen (2006, 179) mainitsemaa kollektiivista synergiaa, jolloin asiantuntijat ovat yhdessä enemmän kuin erillisinä yksilöinä.

Myös palautetta kerrottiin saatavan kollegoilta ja jonkin verran muiltakin yhteistyökumppaneilta, joskaan sitä ei kerätty yleensä kirjallisesti eikä yhtä systemaattisesti kuin opiskelijapalautteita. Palautetta kerrottiin saatavan epävirallisten keskustelujen yhteydessä ja esimerkiksi silloin, kun opetusta suunniteltiin yhdessä.

H10: Tokihan kun meillä nyt kun on toi PBL (Problem Based Learning), niin se on siinä mielessä ihan hyvä kun se on sitä tiimiopetusta, ni sä voit saada sitä palautetta aina laajemminkin myös kollegoilta. Yhdessä suunnitellaan ja yhdessä toteutetaan.

Koko työyhteisön tasolla tapahtuvasta toiminnan arvioinnista tai palautteen annosta puhuttiin hyvin vähän eikä siihen kerrottu olevan olemassa yhteisiä käytänteitä. Seuraavassa haastattelulainauksessa yksi haastatelluista kertoo yhteisöllisestä tiimitasolla tehdystä toiminnan arvioinnista.

H2: No mitään semmosta sanoisinko virallista järjestelmää tällaiseen itsearviointiin ihan opettajatasolla ei ole, että mehän ollaan tehty esimerkiksi suuntautumisittain nyt tällaset itsearvioinnit juuri, jossa me ollaan arvioitu koko meidän suuntautumisien kaikki, tavallaan opetussuunnitelmien kehittämiset ja opetusmenetelmät ja kaikki tällaiset asiat, et se ollaan tehty yhdessä tiimeittäin. Mut että ihan sellaista, että mä esimerkiksi arvioisin jonkun tietyn oman kurssini, niin sellaista ei ole muuta kun sitten mitä omassa päässä tapahtuu ja kahvipöytäkeskusteluna vaikkapa, että sanoo että meniipä taas hyvin tai huonosti.

Asiantuntijuutta kannattaisi jakaa, sillä toisen tai toisten palaute toimii usein ajatusten testaamisen välineenä, ja toisen ihmisen erilainen näkökulma ja osaaminen täydentää omaa osaamistamme (Hakkarainen ym. 2004, 186). Tutkivan ja kehittävän työotteen kannalta yhteistyökumppanit toimivat haastattelun mukaan ”peileinä”, omien ajatusten ja tekojen reflektiopintana. Erilaiset verkostot ja yhteistyökumppanit todettiinkin tärkeiksi. Tällaisen toiminnan edistämiseksi voitaisiin hyödyntää esimerkiksi ulkopuolisen kehittäjän käynnistämiä keskusteluryhmiä, joissa opettajat voisivat kehittää työskentelyään yhteisen reflektoinnin avulla (vrt. Cranton 1996, 192).

H10: ...just kun kollegoiden kanssa asioista keskustellaan, niin siinä tulee mun mielestä tärkeää palautetta ja joskushan saattaa pyytää, esimerkiksi me tehdään sille et mä otan kolme opettajaa, niin saattaa pyytää, että se yks opettaja on se joka tarkkaileekin ja antaa palautetta jostain tietyistä asiasta, joka jää vaivaamaan, et mitenkähän tää oikeen toimii eli just se mahdollisuus tällaiseen pedagogiseen keskusteluun opettajien välillä ni se on se tärkein juttu, jota mä haluaisin että siihen annettais sellanen työnantajan puoleltakin mahdollisuus, että sitä pidettäis arvossa.

Osa lehtoreista kertoi tekevänsä pariopetusta tai tiimiovetusta. Nimenomaan siinä on heidän mielestään elementtejä tutkivasta ja kehittävästä työotteesta. Yksi esimerkki oli myös kollegan pyytäminen oppitunnille seuraamaan opetusta ja antamaan siitä palautetta. Kerrottiin myös, että yhteisöllistä asioiden ideointia tapahtuu epävirallisissakin yhteyksissä, esimerkiksi kahvipöytäkeskusteluissa. Myös keskinäistä konsultaatiota kerrottiin ainakin joskus tehtävän.

H13: ...me tehdään jonkin verran pariopetusta, ...mietitään yhdessä, että, onko nää tärkeitä juttuja, missä tää ryhmä menee, mitkä jutut ois keskeisiä tälle (opiskelia)ryhmälle tässä vaiheessa. Ni tota siin on mun mielestä jotain ajatusta siitä, mitä se vois olla se (tutkiva ja kehittävä työote).

H17: ...se oli itseasiassa aika hyvä tapa. Siis tunnille pyytäny jonkun (kollegan).

Cranton (1996) on pohtinut aikuisopettajaa oman työnsä kehittäjänä ja todennut, että edellytetään reflektion kautta tapahtuvaa transformatiivista (uudistavaa) oppimista, jotta työkäytännöt muuttuvat. Se edellyttää hänen mukaansa sitä, että entiset tavat todetaan toimimattomiksi ja uskomusten alkuperää tarkastellaan kriittisesti, asioista keskustellaan, voidaan toimia ilman pakotteita, tukea on saatavilla ja vaihtoehtoja on olemassa. Hän ehdottaa myös käytännöllisiä keinoja, joilla opettajat voivat tukea ja edistää toistensa uudistavaa oppimista. Niitä ovat kriittinen kyseenalaistaminen, artikkeleiden kirjoitus yhdessä, tietoisuuden kohottamisharjoitukset ja tutkimustyyppiset tehtävät. (Cranton 1996, 114–115.) Tällaisia keinoja eivät tässä haastatellut opettajat kertoneet käyttävänsä.

Opettajayhteisöt voisivat hyödyntää muitakin yksilöllisiä ja/tai ryhmässä tapahtuvia työn kehittämisen muotoja. Tällaisia ovat esimerkiksi

konsultaatiot (joko työyhteisön sisällä tai ulkopuolisilta työn kehittäjiltä), työnohjaus, mentorointi, yhteinen tiedonhankinta reflektoinnin pohjaksi ja yhteinen reflektointi, toimintatutkimuksen eri muodot ja tietenkin ammattijärjestöt ja muut verkostot. (Vrt. esimerkiksi Cran-ton 1996, 182–202.) Haastatellut kertoivat harrastavansa vain jonkin verran työyhteisön sisäistä konsultaatiota. Myös mentorointia ehdotettiin kyllä yhdeksi välineeksi oman reflektoinnin tukena, mutta sitä ei kerrottu käytettävän. Mentorointia voisi kehittää myös organisaatorajat ylittävänä toimintana. Siitä saadut kokemukset osoittavat, että melko pienillä ohjauspanoksilla on savutettu sellaista ammatillista kasvua, joka osallistujien mielestä vaikuttaa heidän tulevaisuuteensa merkittävästi ja joka ei usein tule ilmi muussa kehittävässä toiminnassa tai ohjauksessa (Leskelä 2006, 188). Erityisesti nuoret opettajat hyötyisivät mentoroinnista keinona saada luottamuksellista vanhemman kollegan tukea oman ammatillisuutensa muotoutumisessa ja henkilökoh-taisessa voimaantumisen (Jokinen & Välijärvi 2006, 97; Heikkinen & Huttunen 2008.)

Haastatteluissa ei puhuttu työnohjauksesta, joka voisi myös olla yksi keino opettajan itsereflektion tukena. Työnohjaus tarkoittaa oman työn ja työminän tutkimista ja pohtimista yhdessä koulutetun työnohjaajan kanssa. Tavoitteena on työntekijän ammatti-identiteetin vahvistuminen, ammatillinen kasvu ja kehittyminen. Sillä on mahdollista vaikuttaa myös työpaikan vuorovaikutussuhteisiin ja lisätä työn mielekkyyttä. Mentorointi tarkoittaa työältään nuoremman (aktori) ja seniorityöntekijän (mentori) välistä luottamuksellista, asiantuntijuutta pohdiskelevaa keskustelua. Senkin tavoitteena on työntekijän ammatillinen kasvu ja kehittyminen. Sekä työnohjauksessa että mentoroinnissa on mahdollista tavoittaa arkiajattelua syvempi tiedostamisen taso. Ohjaaja tai mentori voi toimia ikään kuin peilinä, jonka avulla ohjattavat voivat syventää reflektointiaan. Luottamuksellisissa ja avoimissa keskusteluissa työntekijän on mahdollista alkaa tiedostaa työskentelynsä taustalla olevia arvoja, käsityksiä ja uskomuksia sekä aikaisempia kokemuksiaan. (Wager 2003, 429–430, 441, 446; Leskelä 2006; Jokinen & Välijärvi 2006; Heikkinen & Huttunen 2008.) Silloin hänen on mahdollista edetä kriittiseen reflektioon ja uudistavaan oppimiseen, minkä seurauksena työtapoja on mahdollista muuttaa (vrt. Mezirow 1995, 17–37).

Aikuisopiskelijoiden mentorointisuhteita tutkinut (Leskelä 2005) totesi, että mentorointi tuotti aktoreille paljon positiivisia asioita:

ammattillista kehittymistä, jaksamista, työtyytyväisyyttä, kriisistä selviytymistä, stressin vähentymistä, myönteisyyttä, voimaantumista, eheytymistä, urakehitystä ja uratulevaisuuden jäsentymistä. Aktoreiden ammatillinen kehittyminen ei rajoittunut vain aktoreiden itsensä tavoitteeksi asettamiin kehittymisalueisiin, vaan kehittymisen pääpainopiste saattoi muuttua merkittävästi alkuperäisestä. Mentoroinnin ansiosta aktorit kokivat omaavansa kokonaisvaltaisemman näkemyksen omaan työhönsä ja työympäristöönsä. Heidän suhtautumisessaan muihin ihmisiin tapahtui uudistumista ja he ymmärsivät oman toimintansa seurausvaikutukset työyhteisöönsä aiempaa paremmin. (Leskelä 2005.)

Leskelän (2005) tutkimus osoitti edelleen, että mentorointi edisti reflektiivisen asiantuntijan ominaisuuksia (vrt. Eteläpelto 1992, 2, 9) muun muassa siten, että aktorit tiedostivat paremmin oman työnsä lähtökohtia ja taustaoletuksia sekä oppivat suhtautumaan niihin kriittisemmin. Heidän realistinen ammatillinen itsetuntemuksensa kehittyi ja he tunnistivat paremmin oman työtyylinsä sekä henkilökohtaisia kehittymistarpeitaan. (Leskelä 2005, 250.)

Joihinkin ammattikorkeakouluihin (esimerkiksi Haaga-Helia, Savonia-ammattikorkeakoulu) ja useisiin yliopistoihin on perustettu mentorointiohjelmia, jotka on suunnattu lähellä valmistumista oleville opiskelijoille. Niillä pyritään tukemaan opiskelijoita työelämään siirtymisessä, uravalinnoissa ja verkostoitumisessa (ks. esimerkiksi Karhu 2004, 3; Turun yliopiston Mentorointiopas 2008, 3). Mentorointiohjelmia voitaisiin suunnata opettajillekin. Niistä voisi olla hyötyä myös opettajien ja muun henkilökunnan ammatillisen kehittymisen tukena.

4.1.4 Opiskelijoiden ohjaaminen reflektiivisyyteen

Haastatelluista opettajista osa painotti puheessaan nimenomaan omaa työskentelyään ja siihen liittyvää reflektointia, kuten edellä olen kuvannut. Osa heistä alkoi tarkastella tutkivaa ja kehittävää työotetta myös siltä kannalta, miten saisivat opiskelijoissaan syntymään sellaisen tavan toimia. Haastatelluista ilmeni, että opiskelijoita tuettiin tutkivaan ja kehittämiseen työtapaan mm. siten, että heitä ohjattiin arvioimaan toimintaansa: asettamaan tavoitteita, arvioimaan työtään ja perustelevaan ratkaisujaan. Tavoitteiden asettaminen ja niiden toteutumisen

seuraaminen nähtiin keskeisenä opittavana työelämätaidona. Tavoitteiden laatimisen kerrottiin olevan mahdollista sitten, kun tiedetään ole-
massa oleva tilanne ja se, mitä tavoitellaan. Niiden selvittämiseksi tar-
vitaan tutkivaa ja kehittävää työtettä.

H17:...mehän pyritään käyttään eri menetelmiä sen itsereflektion tueksi. He (opiskelijat) videoi, antaa palautetta toisilleen, on seuraamassa toisten työtä, he saa palautetta asiakkaalta, on se asiakas sitten kurssikaveri tai todellinen asiakas jne. He saa itsereflektion avuksi täällä palautetta niin ohjaavalta (harjoittelupaikassa) kuin opettajaltakin...opiskelijat saattaa toimia keskenään, toinen voi olla tämänönen vertaisarvioija. Joka tilanteen jälkeen arvioidaan. Ainakin mä oon ohjannu niin. Koska sehän on opiksi sille joka on seuraamassa, on mukana tässä tilanteessa. Mutta se on vielä suuremmaksi hyödyksi sille tekijälle. Eli reflektoida yhdessä sitä ja ei niinkään että toinen sanoo, että sä teit hyvin sen ja sen jutun ja sen sä teit vähän huonommin et ois kannattanu tehä näin ja näin, vaan sen että opiskelija joka on seuraamassa, niin nostaa, että miksi valitsit tällasen ratkasun ja silloin ainakin nää opiskelijat jotka on ollu suorittajina niin, he sanoo, että silloin joutuuki todella puhuun ääneen niitä valintoja ja tarkastelemaan niitä paljon kriittisemmin ja kun on itse ollut suorittamassa niin ei oo ehkä osannu ajatellakaan siltä kannalta kun joku toinen.

Haastattelulainaus osoittaa, että kyseinen opettaja käytti erilaisia menetelmiä, joilla hän pyrki saamaan opiskelijoissa aikaan kriittisyyttä omaa toimintaan kohtaan. Videoita käytettiin arvioitaessa opiskelijan toimintaa, jolloin hyödynnettiin myös muiden opiskelijoiden vertaisarviointia opiskelijan itsearviointiin syventämiseksi.

Opiskelijoiden tekemien ratkaisujen perusteleminen katsottiin ensiarvoisen tärkeäksi. Millaisia perustelujen tulisi olla, vaihteli haastateltavien käsityksissä: jotkut hyväksyivät praktisen, tekemisen kautta saadun kokemuksen avulla perustelun, toiset vaativat teoreettisia perusteluita.

H15...kaikkiin asioihin täytyy löytyä ne perustelut eli ilmeisesti tää tämänönen, et miksi jotakin tehdään, miksi joku asia on tärkeä...mun mielestä yks semmonen perusasia, joka ... työelämässä tulee, niin asioita tulisi hyvin vähän tehdä vain sen takia, että näin on aina ennenkin tehty, vaan että kaikelle pitäisi olla jonkinlainen tavoite ja tavoitteet voi olla ainoastaan siinä vaiheessa kun tiedetään, että missä nyt ollaan ja minne halutaan mennä ja silloin voidaan asettaa tavoitteita ja silloin tavoitteita voidaan mitata ja ... voidaan ... myöskin nähdä, et miten asioissa ollaan edetty ja kehitytty ja minne ollaan päästy...

Haastateltujen lehtoreiden käsityksissä oli eroa myös sen suhteen, kuinka itsenäisesti opiskelijoiden nähtiin tai vaadittiin työskentelevän. Seuraavista haastattelulainauksista voi päätellä, että kyse on eri laitojen, siis eri koulutusalojen, erilaisista toimintatavoista, ei niinkään haastateltavien käsitysten eroista. Myös Tiilikkala (2004, 253) toteaa ammatillista opettajuutta käsittelevän tutkimuksensa johtopäätöksissä, että ammatillinen opettajuus on ammattikorkeakoulun mukanaan tuomista yhtenäistämispaineista huolimatta edelleen koulutusaloitain eriytynyttä. Syynä tähän on sekä ammattien että ammattialoitain eriytyneiden ammatillisten opettajuuksien historiallinen kehittyminen (Tiilikkala 2004, 253; myös Herranen 2003).

H8: ...et näil kahdel koulumuodol ... ammattikorkeakoulu ja oikee korkeakoulu, lainausmerkeissä oikee korkeakoulu, ni on se ero et tämmösissä esimerkiksi yliopistoissa opiskelija oppii semmoiseen itsenäiseen työskentelyyn paljon enemmän, et näitä täällä saa valitettavasti aina pikkusen taluttaa kädestä... se ei tietysti ole oppilaan vika, et annetaan valmis lukujärjestys ja sanotaan et me tonne ja paina tosta napista, sen oppii sen tyylin täällä.

H2: ... Että sen tietyn tehtäväksiannon mukaisesti opiskelijat kyllä pääsääntöisesti osaavat täällä hyvinkin itsenäisesti tehdä asioita ja sitten hakea sitä apua ja neuvoa silloin kun se on tarpeen, mut että se ei oo silloin niin opettajajohtoista ja -lähtöistä se työskentely kun ehkä vielä siellä toisella asteella oli.

Opiskelijoiden itseohjautuvuus on asia, jota on korostettu ja korotetaan yhtenä ammattikorkeakoulupedagogiikan keskeisenä elementtinä ja asiantuntijuuden tunnuspiirteenä (ks. esimerkiksi Eteläpelto 1992; Rissanen 2003). Haastatteluissa se tuotiin esille tärkeänä opittavana asiana ja sen katsottiin myös kuuluvan tutkivaan ja kehittävään työotteeseen.

H2: Joo se (itseohjautuvuus) on kyllä ihan, ei pelkkää sanabelinää, vaan se on ihan oikeesti tärkeä asia ja myös se asia mitä vaaditaan ja tässä taas täytyy sanoa, että jo vanhalla opettajalla on jo poisoppimista, että vähän liikaakin tuppaa ottamaan itselleen vastuuta, että jos ei joku tee niin se on hänen asiansa, eikä pitäis aina käytävillä tarttua hihasta ja yrittää paapoa.

Itseohjautuvuuteen tai itsesäätelytaitoihin kuuluu Ruohotien (2002, 118; myös Tynjälä 2004; 2003) mukaan itsereflektio. Ammatillisen koulutuksen keskeisenä tavoitteena tulee Ruohotien (2002) mukaan olla oppijoiden itsesäätelyvalmiuksien kehittäminen. Hän tarkoittaa tällä ”oppimisen tahdonalaista kontrollia, mikä edellyttää oman toiminnan tietoista ja kriittistä tarkastelua ja arviointia. Tässä prosessissa motivaatiolla ja tahdolla on keskeinen sija. Tahdonalaiset prosessit liittyvät lähinnä minään ja oppimistehtävän hallintaan: kykyyn reflektoida, ymmärtää ja kontrolloida omaa oppimistaan.” (Ruohotie 2002, 118.) Itsesäätelytietoa tarvitaan erityisesti sellaisissa tilanteissa, joissa kohdataan uudenlaisia ongelmia. Laajemmin ymmärrettynä tämä tietämys liittyy asiantuntijan oman toiminnan ohjaamisen ja säätelyn lisäksi myös kollektiiviseen toimintaan siten, että kriittinen reflektio ulottuu koko ammattikäytäntöön. (Tynjälä 2004, 177.)

Tynjälä (1998b, 118) korostaa, että koulutettaessa asiantuntijoita, joilla on yhteistyö- ja kommunikaatiotaitoja sekä kykyä kriittiseen ajatteluun, reflektiivisyyteen ja jatkuvaan uuden oppimiseen, on koulutuksessa käytettävä sellaisia työmuotoja ja arvioinnin keinoja, joissa nämä taidot kehittyvät. Näyttää siltä, että edellä olevan ensimmäisen haastattelulainauksen mukaisessa koulutuksessa ei tavoitellakaan itseohjautuvia opiskelijoita, mikä taas vaikuttaa ristiriitaiselta niiden tavoitteiden kanssa, joita ammattikorkeakoulutukselle on asetettu ja joita asiantuntijoilta työelämässä vaaditaan.

Keskeistä on se, millaisia oppimistuloksia halutaan tuottaa. Jos opiskelijoiden halutaan oppivan kriittistä ajattelua, kannattaa heille antaa tehtäviä, joissa on ajateltava kriittisesti. Jos taas kyse on tiedon soveltamisen harjaantumisesta, ovat soveltavat tehtävät tarpeen. Jotta saavutetaan syvällisiä oppimistuloksia, opiskelijoiden on käsiteltävä ja sovellettava opiskeltavia tietoja ja taitoja aktiivisesti. (Tynjälä ja Laurinen 1999, 220.)

4.1.5 Reflektio työelämän asiantuntijatyössä

Kuvaan tässä sosiaali- ja terveystieteiden opettajien käsityksiä siitä, miten he ymmärtävät tutkivan ja kehittävän työtöiden siinä asiantuntijatyössä, johon he opiskelijoitaan kouluttavat eli sosiaali- ja terveystieteiden työtöissä. Muiden alojen opettajat totesivat, että heidän substanssialansa

työssä tutkiva- ja kehittävä työote toteutuu samalla tavoin kuin sen tulisi toteutua opiskelijoiden toiminnassa. Lahden ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan laitoksessa koulutetaan fysioterapeuteja, sairaanhoitajia ja sosionomeja. Haastateltavana oli kaikkien kolmen substanssialan opettajia.

Ammattilaisten työskentelyssä tulisi haastattelujen mukaan olla tutkiva ja kehittävä työote koko ajan läsnä. Se ilmenee oman työn kehittämisenä, jonka edellytyksinä opettajat mainitsivat reflektiivisyyden, kriittisen, kyseenalaistavan asenteen suhteessa omaan työskentelyyn sekä pyrkimyksen välttää rutiinin omaista työntekoa. Työlle tulisi myös olla perustelut. Haastatellut opettajat tosin olivat sitä mieltä, että sosiaali- ja terveysalan työntekijät eivät juurikaan hakeneet perusteluja työlleen tutkimuksista.

H17: ...senhän (tutkivan ja kehittävän työotteen) pitäis olla läsnä aina. ... heillä pitäis olla semmonen sisäänrakennettu ... malli tai ajatus siitä työnteosta, eli pyrkii miettiä niitä ratkasuja: mitä mä teen, miks mä teen, millä tavalla mä teen. Ja jos mä mietin sitä ihan sitä (ammattilaisen) työtä niin sehän voi perustuu siihen itsearviointiin eli reflektiivisyyteen ja reflektointiin ... Mutta sitte välineenähän voi miettiä, että mitä siellä käyttää sen oman itsereflektion avuksi... voisko sielläkin miettiä sen oman reflektion avuks jotain muuta ... et jos ihan yksin tekee sitä työtä. Ja onhan tuolla työelämässä, on siel semmottii tiimejä .. mutta se että mikä on se todellinen oman työn arviointi tai oman työn kehittäminen...

L: Tehdäänkö siellä sitten ihan oikeesti aineistonhankintaa, joka vois ohjata niitä kehittämisalueita?

H17: Ei, ei ...

Myös muun muassa Tynjälä (1998b) toteaa, että asiantuntijatyössä on tärkeää osata valikoida tietoa, soveltaa sitä, suhtautua siihen arvioiden ja kriittisesti sekä muodostaa omia henkilökohtaisia näkemyksiä asioista. On osattava myös viestiä taitojaan erilaisissa verkostoissa toimitaessa. On omattava yhteistoimintataitoja. Verkostoissa ja asiantuntijaryhmissä toimittaessa etsitään tietoa kulloistenkin ongelmien ratkaisemiseksi erilaisista aineistolähteistä ja arvioidaan ja tutkitaan tietoja kriittisesti. (Tynjälä 1998b, 113–114.) Asiantuntijatyön kehittämiseen kuuluu tutkiva työote. Tällöin asiantuntija reflektoi omaa työtään, ratkaisujensa perusteita ja toimintansa puitteita yhdessä muiden kanssa. Tiedon käsittelyvalmiuksien, sosiaalisten taitojen ja kriittisyy-

den kehittyminen vaativat jatkuvasti uuden oppimista ja työssä tutkimusta. Kriittinen ajattelu edellyttää ajattelua aktivoivia ja tutkivia työmuotoja. (Rissanen 2003, 167.)

Nykyiseen työn luonteeseen kuuluu, että työ on usein kompleksista, jatkuvasti tilanteesta toiseen vaihtuvaa ja monien, usein kilpailevienkin näkökulmien yhteensovittamista. Sosiaali- ja terveystalalla on yksittäisissä asiakastapauksissa usein kyse monien eri ammattilaisten näkemysten, omaisten, asiakkaan itsensä, ehkä vielä rahoittajankin mielipiteestä. Silloin ei ole olemassa yhtä oikeata ratkaisua eikä evidenssiä, vaan ratkaisu ja sen perustelut täytyy neuvotella. Ei ole löydettävissä myöskään yhtä oikeata tietoa tai teoriaa, johon voitaisiin nojata. Siksi reflektiivisyys on ensiarvoisen tärkeää sosiaali- ja terveystalalan työssä (Taylor & White 2000), mutta ammatillisissa päätöksentekotilanteissa tarvitaan myös itseohjautuvuutta ja kriittistä ajattelua (Kuiper & Pesut 2004).

Opettajien suhtautuminen työntekijöiden kokemukseräiseen toiminnan perusteluun vaihteli. Toiset suhtautuivat siihen kriittisemmin kuin toiset, kuten seuraavat kaksi haastattelulainausta osoittavat.

H16: ... Sitähän on paljon sitä kokemukseen perustuvaa juttua mutta se ei välttämättä ookkaan se oikea, jostakin asiasta että se toimii näin, mutta mun täytyy osata se tosi hyvin perustella sitte että mihin perustuen mä sitte sanon niin, voinko minä luottaa siihen että jos mä oon kokenu tän jutun mä tiedän et tää asia on näin.... perehtyä ja olla tutkiva, hakea perusteita, hakea sitä materiaalia, hakea, niinkun olla se ajatus mukana, silloin sä oot tutkiva. Miten sä voit kehittää, miten sä lähet tästä vain kehittämään ilman, että sä perehdyt asiaan.

H18: ... että se on perusteltua mitä tehdään, että tietävät miksi tehdään...

L: mistä ne perustelut tulevat?

H18: ...joko tutkitusta taikka mutupohjaisesta käytännöistä ja ohjeista. Kyllä varmasti on hyvä lähteitäkin käyttää, mutta jos se on pitkäaikainen hyvä kokemus, niin sitte varmaan niihin luottaa. Ei vaan oo ite julkassu niitä lähteeksi.

Työelämän asiantuntijat käyttävät monenlaista tietoa käytännön tilanteiden ratkaisuun. Se voi olla tieteellistä faktuaalista tietoa tai hiljaista, asiantuntijoiden käytännössä testaamaa tietoa tai toimintatraditiona ilmenevää käytännöllistä tietoa. Lisäksi asiantuntijatyössä tarvitaan toiminnan säätelyyn liittyvää tietoa, reflektiota ja metakognitiota. (Tyn-

jälä 2004, 177; Tynjälä 2003; 2007.) Tynjälä (2007) luokittelee edellä mainitut asiantuntijuuden osa-alueet henkilökohtaiseksi tiedoksi. Niiden lisäksi hän mainitsee sosiokulttuurisen tiedon, joka on käytänteisiin, ympäristöön ja välineisiin sitoutunutta tietoa. Korkeatasoisessa osaamisessa eri tiedon lajit yhdistyvät vahvasti toisiinsa eikä niiden erottelu useinkaan ole mielekäästä. (Tynjälä 2007, 20–21.) Oleellinen tiedon laji on myös eettinen tieto, etenkin silloin kun toimitaan ihmisten kanssa (Karttunen & Tuomi 2003, 31). Tässä tutkimuksessa haastatellut opettajat eivät puhuneet varsinaisesti eettisestä tiedosta, joskin joku heistä mainitsi eettisyyden puhuessaan käytännön asiakastilanteissa ilmenevien ongelmien ratkaisemisesta.

Terveydenhuollossa ei haasteltujen opettajien mielestä välttämättä ole totuttu kriittiseen ajatteluun. Sieltä saattoi myös puuttua keskus-televa ja kyseenalaistava kulttuuri. Toimintaa ei perusteltu tutkimusten avulla, ja jo tutkitun tiedon etsiminen ja saavuttaminenkin koettiin vaikeaksi muille kuin lääkäreille, kuten haastateltava seuraavassa lainauksessa toteaa.

H10:... se hankaluus, että siellä ei välttämättä ole totuttu kriittisesti ajattelevaan, itsenäisesti toimivaan työntekijään, eikä sitä välttämättä edes ole odotettu eikä se edes aina ole suotavaa...

...olin siellä terveydenhuollossa vähän aikaa taas, niin huomasin juuri sen, miten vaikeaa siellä on esimerkiksi käytännön työntekijän ylipää-tänsä saavuttaa sitä tutkittua tietoa. Eli sieltä kyllä löytyy lääkäri, lää-käreillä se toimii, lääkäritietoa löytyy, lääkärit saavat niitä lehtiä ja saavat niitä tutkimuksia, julkaisevat ja pitävät miittinkejä ja keskus-televat niistä ja hoitohenkilökuntakin saa aina sitä, mitä reunoilta tippuu, mutta hoitohenkilökunnalla ei ole vielä monessakaan paikassa omaa kulttuuria, että etsittäis sitä oman alan tietoa ja keskusteltais siitä.

Rekola (2003, 29) toteaa, että ainakin hoitotyöstä on puuttunut sellainen kulttuuri, jossa tutkimusta käytettäisiin luontevana osana hoitotyötä. Työn kehittäminen ja oman ammattitaidon ylläpitäminen, kriittisyys vallitsevia käytänteitä, mutta myös oman työn tietoperustaa kohtaan, liitettiin kuitenkin hoitajan toimintaan Halmeen ja Aavarinteen (1999, 84) terveydenhuollon opettajilla tekemässä tutkimuksessa.

Myös Hemsley-Brown ja Sharp (2003) tuovat systemaattisessa kirjallisuusanalyysissään esiin sen, että terveydenhuollossa ja koulumaa-ilmassa työntekijöillä on selviä esteitä hyödyntää teoreettista tutki-

musta. Työntekijöillä ei ole aikaa lukea tutkimuksia, tutkimustuloksiin ei välttämättä luoteta, tutkimuksia ei ole helposti saatavilla työyhteisöissä, tutkimuksessa käytettyä kieltä ei ymmärretä tai tutkimuksiin tutustumista ei työpaikoilla tueta. Silloin kun tutkimuksia käytetään, hyödynnetään eniten sellaisia tutkimustuloksia, jotka ovat suoraan sovellettavissa työkäytänteisiin. Akateemisten aikakauslehtien sijaan tarvittaisiin vaihtoehtoisia julkaisukanavia tutkimustulosten julkaisemiseksi siten, että käytännön työntekijät pystyisivät niitä hyödyntämään. Tuloksista tulisi myös kirjoittaa ilman ”akateemista jargonia”, jotta ne ymmärrettäisiin.

Esimerkkejä tutkimuksellisen otteen ja käytännön työelämälähtöisen kehittämistoiminnan yhdistämisestä löytyy esimerkiksi Vanhanen-Nuutisen ja Lambertin (2005) toimittamasta kirjasta, jossa eri ammattikorkeakoulujen opettajat kertovat kokemuksistaan työelämähankkeissa. Kirjassa tavoitellaan perinteisestä tieteellisestä kirjoittamistraditiosta poikkeavaa tapaa raportoida tutkimuksia. Kirjan artikkelit osoittavat, että työelämäyhteistyössä tarvitaan ja on mahdollista käyttää useita erilaisia kirjoittamisen tapoja ja malleja.

Tutkimustulosten soveltaminen työkäytänteisiin onnistuisi parhaiten, jos tutkijat ja työntekijät sekä myös päättäjät tekisivät yhteistyötä ja tukisivat toisiaan. Tehokkaiden kehittämisohjelmien pitäisi olla soveltavia, inspiroivia, tarjota välittömiä tuloksia ja vastata paikallisiin tarpeisiin. Suurin este tutkimustiedon käytölle julkisella sektorilla ei ole yksilöiden vastustus vaan organisaatiokulttuuri, joka ei tue ja edistä oppimista. Johtajat ovat avainasemassa tutkimusta ja sen käyttöä arvostavan kulttuurin luomisessa työpaikoille. Tutkimustuloksia tulisi jakaa ja työntekijöiden pitäisi voida osallistua tutkimusten suunnitteluun, fokusointiin, levittämiseen ja seurantaan. Tutkijoiden tulee myös markkinoida tietämystään. Markkinointi tutkimuskontekstissa tarkoittaa käyttäjien (työntekijöiden ja päättäjien) tarpeiden tunnistamista, tarpeisiin vastaamista osallistavilla tutkimustavoilla ja tulosten tehokasta levittämistä käyttämällä hyväksi esimerkiksi työpaikan mielipidejohtajia. (Hemsley-Brown ja Sharp, 2003; myös Tynjälä 2004.)

4.1.6 Yhteenveto ja tarkastelua

Opettajien pohdinnoissa tutkivasta ja kehittävästä työotteesta korostui reflektiivisyys. Oman työnsä reflektoinnissa tai substanssialan ammattissa toimivien työntekijöiden itsereflektiosta puhuessaan opettajat näyttivät tarkoittavan lähinnä reflektointia työnteon aikana (reflection in action, Schön 1985). He kertoivat keräävänsä runsaasti opiskelijapalautetta. Palautetiedon systemaattinen hyödyntäminen mahdollistaisi myös toiminnan jälkeen tapahtuvan (reflection on action) ja vielä edelleen kriittisen reflektion. Se edellyttäisi kuitenkin, että omaa toimintaa ja siitä saatua palautetta tarkasteltaisiin tutkitun (teoria)tiedon valossa, jolloin olisi mahdollista kriittisesti arvioida ja ehkä muuttaa-kin toiminnan taustalla olevia oletuksia ja ajatusrakennelmia. Opiskelijoiden ohjauksessa reflektiiviseen toimintaan opettajat korostivatkin vahvasti sitä, että olisi opittava tiedostamaan, miksi asioita tehtiin siten kuin tehtiin. Tässä yhteydessä tuotiin esille myös kriittisyys ja vaihtoehtoisten toimintatapojen etsintä, mikä opettajien oman toiminnan reflektoinnissa oli selvästi vähäisempää.

Reflektiivinen ammattikäytäntö merkitsee Järvisen (1996) mukaan ”jatkuva kriittistä oman havainnoinnin, ajattelun ja toiminnan reflektiota sekä ammatillisen toiminnan puitteiden jatkuva reflektiota, tavoitteena käytännön ja sen kontekstin kehittäminen/muuttaminen.” (Järvinen 1996, 8.) Reflektiivisyys tapana kehittää ammatillista opetuskäytäntöä on viime vuosikymmeninä muodostunut yhdeksi keskeisimmistä käsitteistä, vaikka sen alkujuurat ovatkin peräisin vähintäänkin Deweyn varhaisissa kirjoituksissa vuosilta 1929 ja 1933. Reflektiivisyys yleisemminkin työntekijöiden ammatillisen kehittymisen keinona, tai jopa edellytyksenä laajeni 1980 luvulla erityisesti Kolbin (1984) ja Schönin (1985) esittämien teorioiden pohjalta.

Mezirow (1995, 17–37) toteaa, että reflektioon sisältyy aina kriittinen elementti, mutta ”kriittinen reflektio” tarkoittaa nimenomaan aiempien ennakko-oletusten kyseenalaistamista. Kriittisen tietoisuuden omaksuminen suhteessa ennakko-olettamuksiimme merkitsee, että kyseenalaistamme vakiintuneet ja tavanomaiset odotustottumuksemme, ne merkitysperspektiivit, joilla olemme tulkinneet maailmaa, kanssaihmissiämme ja itseämme. Omien lähtökohtien reflektointi voi johtaa uudistavaan eli transformatiiviseen oppimiseen. Vasta uudistava oppiminen mahdollistaa omien työskentelytapojen muuttamisen. (Mezirow 1995, 17–37.)

Kirjallisuudessa on opettajien reflektiivisyydestä puhuttaessa yhtenä käsitteenä esitelty opettajien henkilökohtaiset käyttöteoriat (personal practice theories). Niillä tarkoitetaan systemaattisia uskomuksia (theories), jotka ohjaavat opettajaa. Ne pohjautuvat aiempiin, muualta kuin opettamiskontekstista hankittuihin kokemuksiin (personal) sekä opetussuunnitelman suunnittelun ja soveltamisen yhteydessä saatuihin kokemuksiin. Näiden henkilökohtaisten arvojen ja uskomusten on todettu olevan suhteellisen pysyviä ja vastustavan muutosta. Ne ovat myös osaltaan määrittämässä sitä, miten suuressa määrin opettajat ovat halukkaita kehittymään edelleen ammatillisina opettajina. (Sweeney 2003.) Sweeneyn (2003) tutkimus osoitti, että näiden henkilökohtaisten käyttöteorioiden artikulointi ja jatkuva analyysi edistivät merkittävästi (tutkija)opettajien ammatillista kehittymistä. Hän suosittaakin, että tutkimuksen tekeminen käytännön opetustilanteissa tulisi sisällyttää opettajakoulutukseen. Toinen tärkeä sovellus olisi hänen mukaansa mentorointi. Nuorille opettajille mentorointisuhde tarjoaisi mahdollisuuden kysyä neuvoa ja saada kollegiaalista palautetta ja siten kehittää omaa ammatillista identiteettiään ja vastuutaan opettajana. Tehokas opetus muodostuu taitavasta synteisistä, jossa on mahdollista artikuloida omat teoriat siitä, mistä hyvä opetus koostuu, analysoida omat opetuskäytänteet, analysoida saavutettavan oppimisen laatu ja laajuus sekä lopulta mahdollisuus valita ja soveltaa kulloinkin parhaiten soveltuvia opetuskäytänteitä. (Sweeney 2003; mentoroinnista ks. myös Heikkinen & Huttunen 2008; Leskelä 2005; 2006; Cranton 1996.)

Tällaista Sweeneyn kuvaamaa opettajan toimimista oman opetusensa tutkijana ja kehittäjänä on teoretisoitu ja mallinnettu erityisesti yleissivistävään opetukseen kiinnittyvän niin sanotun opettaja-tutkijana –liikkeen (‘teacher-as-researcher’) piirissä (esimerkiksi Carr ja Kemmis 1986; Baumann ja Duffy 2001; Kincheloe, 2003; Niikko 1995; 1998; 2001). Vastaavaa analogiaa on Jarvis (1999) soveltanut minkä tahansa ammattilaisen työn kehittämiseen kirjassaan ”The practitioner researcher”. Työntekijän toimiessa oman työnsä tutkijana on reflektiolla erityisen suuri merkitys.

Omassa tutkimuksessani haastatellut opettajat kuvasivat tyyppillisiä opettaja-tutkijamaisia tapoja toimia, mutta he eivät mieltäneet itseään tutkijoiksi tai tutkiviksi opettajiksi. Niikon (2001, 193–194) mukaan tutkiva opettaja lähestyy toimintaa kysellen ja ongelmia asettaen sekä niihin vastauksia etsien. Hän tekee muistiinpanoja, keskustelee kolle-

goiden kanssa ja soveltaa teorioita tai tutkimuksia. Hän tekee havain-
toja, pohtii, asettaa ongelmia ja ratkaisee niitä, perustelee ratkaisujaan,
kokeilee ja kyseenalaistaa, arvioi toimintaansa. Hän kokoaa tietoa ja
reflektoi tapahtumia yksin tai toisten kanssa, analysoi, tekee synteesiä
ja dokumentoi ajatuksiaan. Lisäksi tutkiva opettaja-ajattelu edellyttää
opettajalta pyrkimystä jatkuvasti oppia paitsi tutkimuskohteestaan eli
työstään, myös itsestään tutkijana ja opettajana. (Niikko 2001, 193–
194.) Kincheloe (2003) korostaa, että omaa työtään tutkivat opettajat
voivat (ja heidän tulisikin) tuottaa kriittistä ja emansipatorista tutki-
mustietoa ja siten edistää demokraattista ja hyvää opetustyötä.

Niikon (1998) mukaan tutkiva opettaja –käsitteessä voidaan erot-
taa erilaisia lähestymistapoja. Käytännöllis-teoreettisessa lähestymista-
vassa opettaja tarkastelee käytännön työtään esimerkiksi muistiinpano-
jensa ja kollegiaalisen keskustelun avulla. Hän etsii mahdollisia risti-
riitoja teoreettisen tiedon ja käytännön välillä ja hakee sitä kautta rat-
kaisuja käytännön työhön. Tieteellis-käytännöllinen henkilö tarkaste-
lee ja kehittää työtään tieteellisen tiedon ja tutkimusmetodologisten
lähestymistapojen avulla. Opettaja tutkijana –näkemys rakentuu ope-
tajasta, toiminnasta ja teoriasta sekä niiden dialogisesta suhteesta. Käy-
tännössä esiin nousevia kysymyksiä ratkaistaan toiminnassa. Saman-
aikaisesti haetaan ymmärrystä teoriasta ja tutkimustiedosta sekä testa-
taan omaa ajattelua suhteessa molempiin. Työssä yhdistyvät siis ope-
tajan oma persoonallinen tietämys, yleisesti hyväksytyt käsitykset ja
toiminnallinen tieto. (Niikko 1998: 108–109.)

Opettajien käsitys tutkivasta ja kehittävästä työotteesta näyttäytyy
tässä tutkimuksessa muun muassa itsereflektiona ja yhteisöllisenä ref-
lektointina. Työtä reflektoidaan suhteessa omaan kokemukseen, työstä
saatuun palautteeseen ja osin myös teoreettiseen tietoon. Tämä muis-
tuttaa osittain Niikon jaottelun käytännöllis-teoreettista otetta työ-
hön. Haastatteluissa kerrottiin keskusteluista kollegoiden kanssa, mikä
koettiin erityisen tärkeäksi, mutta mihin todettiin olevan liian vähän
mahdollisuuksia. Siihen ei tuntunut olevan aikaa, ja haastateltavat kai-
pasivatkin työnantajan tukea yhteisten keskustelufoorumien mah-
dollistamiseksi. Opettajat kertoivat myös hakevansa ja hyödyntävänsä
uutta teoreettista tietoa testaten siten tietojaan. Puhtaasti tieteellis-käy-
tännöllisesti ei yksikään haastatelluista kertonut toimivansa.

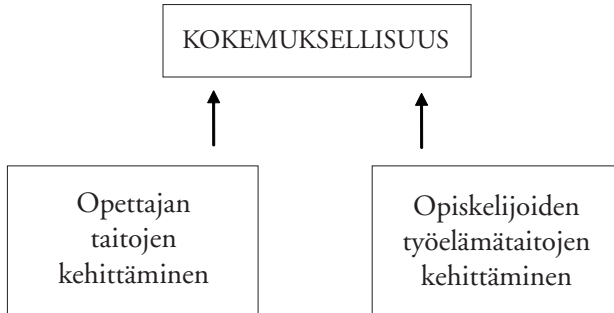
Haastateltavat kertoivat, että erilaisia pariopetuksen muotoja oli
käytössä. Kerrottiin myös, että tunneille oli pyydetty joku kollega seu-
raamaan opetusta. Nämä kokemukset koettiin hyväksi ja niissä tutki-

van ja kehittävän työotteen nähtiin toteutuvan. Tällaista toimintaa kannattaisi kehittää edelleen systemaattisempaan suuntaan soveltaen esimerkiksi Crantonin (1996) esittämiä yksilöllisen konsultaation malleja. Cranton puhuu koulutuksellisesta kehittäjä-eksperdistä, joka voisi toimia konsulttina. Aluksi konsultilla voisi olla puhtaasti opettajaa tukeva rooli, joka vähitellen muuttuisi kriittisen reflektion edistäjäksi kysellen ja perusteluja hakien. Konsultointi voisi olla myös kokeellista tai toimintatutkimuksellista. Välttämättä konsultin ei tarvitsisi olla erikseen palkattu ekspertti, vaan konsultin roolissa voisi toimia myös kokeneempi kollega tai akateeminen tutkija, jonka kanssa tutkimuksen tekeminen olisi molemmille opettava ja kehittävä kokemus. Konsultti oppisi tuntemaan opettajan työtä ja työkäytäntöjä ja konsultoitava oppisi kriittisyyteen ja tutkimuksellisuuteen samalla kehittyen työssään. (Cranton 1996, 184–188.)

Tässä haastateltujen opettajien mielestä tutkivaa otetta työskenteilyssä tulisi lisätä etenkin siinä vaiheessa, jos/kun ammattikorkeakouluilta vaaditaan tuloksellista tutkimus- ja kehitystoimintaa, mitä uusin ammattikorkeakoululaki edellyttää. Tutkimusvalmiuksia tulisi hankkia lisää, mikäli työtä kehitettäisiin tieteellisiä tutkimusmenetelmiä soveltavaan suuntaan. He myös kokivat, että työjärjestelyjä olisi silloin muutettava, opettajien aikaresursseja tarkistettava ja myös fyysisiä opetustiloja ja välineitä muunneltava sekä mietittävä koko opettajan työnkuvaakin uudelleen. Työ ei silloin saisi painottua pelkästään perinteiseen luokkahuoneopetukseen.

4.2. Tutkiva ja kehittävä työote kokemuksellisuutena

Haastattelut osoittivat, että konkreettisesta substanssialan työstä hankitulla kokemuksella ja kokemuksen kautta tapahtuvalla oppimisella on tärkeä asema ammattikorkeakoulussa. Sen nähtiin olevan tärkeää myös tutkivassa ja kehittävässä työotteessa. Kokemus nähtiin tärkeänä nimenomaan taitojen kehittymisen kannalta. Haastatteluista oli muodostettavissa kaksi alakategoriaa: opettajan taitojen kehittäminen substanssialan työssä ja opiskelijoiden työelämätaitojen kehittäminen (kuvio 3).



KUVIO 3. Tutkiva ja kehittävä työote kokemuksellisuutena

4.2.1 *Opettajan taitojen kehittäminen substanssialan työssä*

Taiteellisia ja luovia opetusmenetelmiä korostavien aineiden opettajat pitivät tärkeänä tehdä itse opettamaansa asiaa (esimerkiksi maalata, piirtää, soittaa). Sitä he kertoivat tekevänsä joko samanaikaisesti kuin opiskelijatkin lähiopetuksen yhteydessä tai työajan ulkopuolella, jotta ”työkalut pysyisivät terävinä”, kuten yksi haastatelluista asian ilmaisi. Heille oli siis tärkeää ylläpitää ja kehittää omia käytännön taitojaan opetetun asian tekemisessä, mikä saavutettiin kokemuksen kautta.

H14: Oma miettiminen ja sitten ehkä ... että mitä itekin tekee.

L: Eliikkä sulla se kun sä teet tuolla ulkopuolella jotain.

H14: Ja sitten myöskin näitä, että jos piirretään, ni itekin piirtää ja

...

L: Opiskelijoitten kanssa yhdessä?

H14: Jos ehtii, siinä ei välttämättä ehdi, muulloinkin käyn sitä. Et pitää ne työvälineet terävänä.

Tämä voisi olla perusteltua, koska ammattikorkeakoulututkinnot suuntautuvat selkeästi työelämään, jolloin koulutuksen tietoperusta ei nouse yksin tieteellisestä tiedosta, vaan myös työkäytänteistä ja niissä tarvittavasta taidosta (vrt. Rekola 2003, 84). Tosin esimerkiksi Raudaskoski (2000, 63) korostaa, ettei työelämään suuntautuneisuus tarkoita teoriavastaisuutta. Seuraavassa haastattelulainauksessa kuvastuu haastateltavan ahdistus siitä, ettei hänellä mielestään jää aikaa ja tilaa

tutkimiselle ja kehittämiselle tai uuden luomiselle. Ne mahdollistuisivat hänen käsityksensä mukaan, jos olisi mahdollisuuksia oman substanssiosaamisen eteenpäin viemiselle, tässä tapauksessa oman instrumentin soittamiselle.

H4:...varmaan semmonen byrokratia on lisääntynyt ainakin joittenkin kohalla hyvinkin paljon, .. kokousta ja asioitten hoittamista ja muuta ... tutkimiselle ja kehittämiselle tai uuden luomiselle, sille ei ole sillä tavalla aikaa se uuden luominen ei se sillä et täytetään kaavakeita ja istutaan kokouksissa jossa kun meil ei kuitenkaan ole mitään vaikutusvaltaa tai siis silleen et vaan pyöritellään asioita, ei ole aikaa semmoselle ... soittamista esimerkiksi enemmän soittaa ja se on kehittämistä ja tutkimista, oman ammattitaidon eteenpäin viemistä että semmoseen kaipaa enemmän tilaa.

Tässä tutkimuksessa opettajat eivät tuoneet esille opettajien työelämäjaksoja, joita on alettu toteuttaa haastatteluaikakohdan jälkeen monissa ammattikorkeakouluissa muun muassa erilaisten projektien muodossa. Tällaisia ovat esimerkiksi Lahden ammattikorkeakoulussa vuosina 2004–2007 toteutetut projektit: ”Yrttiöpe” - ja ”LAMKopetyö ammattikorkeakouluopettajien työelämäjaksot” -projektit (ks. <http://www.lamk.fi/palvelut/eu>). Muut kuin luovien aineiden opettajat eivät pitäneet substanssialan työn tekemistä tutkivaan ja kehittävään työotteeseen liittyvänä ilmiönä. Ainakaan he eivät tuoneet sitä puheessaan esille. Tosin jotkut kertoivat tekevänsä opetustyönsä ohessa silloin tällöin substanssialan töitä.

Ammattikorkeakoulun lehtoreilla on lain mukaan oltava vähintään kolme vuotta substanssialan työkokemusta. Substanssialan työn vaatimukset saattavat muuttua hyvinkin nopeasti, jolloin pitkään opettajana toimineen henkilön taidot ovat auttamattomasti vanhentuneita. Myös Auvisen (2004, 348) haastattelemat ammattikorkeakoulun opettajat pitivät suurena ongelmana käytännön työelämäosaamisen ylläpitämistä. Auvinen esittää ratkaisunaan tähän ongelmaan koulutusyksiöiden toimintatapojen ja opettajien työnkuvien rakentamista siten, että työelämäkokemus uudistuu ja vahvistuu opettajien päivittäisen työn yhteydessä. Tämä edellyttää toimivia työelämysuhteita, sillä yksikään opettaja ei pysty hankkimaan ajantasaista käytännön kokemusta kaikista opettamistaan asioista. Niin nopeita ovat tiedon uusiutumisen ja työelämän muutokset. (Auvinen 2004, 348.)

4.2.2 Opiskelijoiden työelämätaitojen kehittäminen

Tässä luvussa kuvaan opettajien haastattelussa esiin tuomia keinoja, joiden avulla opiskelijat heidän käsityksensä mukaan oppisivat tutkivan ja kehittävän tavan toimia. Muiden kuin sosiaali- ja terveystieteiden opettajat kertoivat, että substanssialan työssä tutkiva ja kehittävä työote ilmenee samalla tavoin kuin opiskelijoillakin. Näin ollen esitän tässä luvussa epäsuorasti vastauksia myös toiseen tutkimuskysymykseen. Sosiaali- ja terveystieteiden opettajien käsityksiä oman substanssialansa työssä raportoin luvuissa 4.1.5 ja 4.3.4.

Kussakin ammatissa tarvittavien taitojen opiskelu muodostaa ammattiin valmistavassa koulutuksessa pääosan opinnoista ja eri ammattialoilla on tietenkin omat spesifit ammattitaitovaatimuksensa, joiden selvittäminen tässä ei kuitenkaan ollut tutkimuksen kohteena. Opiskelijoiden työelämävalmiuksista puhuessaan haastattelemani opettajat käsittelivät niitä pedagogisia keinoja, joiden avulla opiskelijat oppisivat työelämässä tarvittavaa osaamista ja joiden avulla heille kehittyisi tutkiva ja kehittävä työote. Seuraava haastattelulainaus osoittaa, että haastateltava suuntaa huomionsa opiskelijan toimintaan ei niinkään omaan työskentelyynsä.

H13: Se miten mä oon sitä miettinyt, mä en ehkä niinkään omassa työssä ole miettinyt vaan oon miettinyt mitä se tarkoittaa, ...et heille (opiskelijoille) ikään kuin kehittyis se tutkiva ja kehittävä.

Tämä lähestymistapa muistuttaa Heikkisen (1998, 48–49) näkemystä asiantuntijuuden teknisestä paradigmasta, jolloin huomio kiinnittyy opettajana toimimiseen, tietojen ja taitojen opettamiseen ja tekninen taitavuus ymmärretään tehokkaana toimintana päämäärien saavuttamiseksi. Haastatteluissa tuotiin esille, että edelleen käytetään myös perinteistä oppipoikaopetusta. Sitä pidetään hyvänä menetelmänä erityisesti ammatin edellyttämien (käden)taitojen opiskelussa.

H6: ...tää on hyvä vertaus, oppipoika, kisällä, mestarikisällä... sitä ollaan myöskin painotettu, että ne (opiskelijat) pystyy sen itse tekemään ja sen takia tää on vähän semmoinen pitkä, tahtoo opinnot venyä...

L: Ja se vaatii sitä kokemusta enemmän?

H6: Kyllä se vaatii kokemusta ja semmoista taidollista...

Oppimisen situationaaliseen näkökulmaan kuuluu myös oppipoika-opetus. Sitä sovelletaan ammattiin valmistavassa koulutuksessa muun muassa harjoittelussa, joka tapahtuu ohjatusti ammatillisen yhteisön osana. Ohjaustoiminnalla voidaan vähentää situationaalisen oppimisen ongelmia, kuten esimerkiksi sitä, että sosiaalistuminen työyhteisöön ja vallitsevaan työskulttuuriin tapahtuu yksilötasolla kriitikkömästi ja vaihtoehtoja etsimättä. (Vesterinen 2001.)

Hakkarainen ym. (2004, 135) toteavat, että kaikki korkeammat älylliset taidot opitaan kognitiivisen oppipoika-mestarioppimisen avulla. He kuitenkin kritisoivat (emt. 138) tällaista osallistumisnäkökulmaa todeten, ettei siinä arvosteta riittävästi käsitteellisen tiedon ja ymmärryksen merkitystä, kun kaikki merkitykset palautetaan sosiaalisiin tilanteisiin, jaettuihin käytäntöihin ja työvälineisiin. Myös Venkula (1993, 41) on sitä mieltä, että toiminnan kautta muodostuva tieto on aina käsitteellistettävä, muuten tekemään oppiminen on sokeaa mallioppimista, jonka tuloksena kyllä syntyy osaamista (know-how'ta), mutta ei esimerkiksi sitä, että taito universaalistuisi, eli sitä olisi mahdollista siirtää eri tilanteisiin.

Konkreettisten työsuorituksen liittyvien taitojen oppimisen lisäksi tässä haastatellut opettajat näkivätkin tärkeäksi opittavan asian käsitteellistämisen. Opiskelijoita ohjattiin yhdistämään kokemuksiaan teoreettiseen tietoon ja siten syventämään ja käsitteellistämään kokemuksiaan ja mahdollisesti tunteitaankin.

H12: Useimmiten mä lähden liikkeelle opiskelijan omasta kokemuksesta ... et mikä sen kokemus on, mitä siinä tapahtui, mitä ajatuksia heräsi, mitä tunteita heräsi ja sit sen tilanteen käsittelemistä... siihen sen teorian löytäminen ja sitä kautta sen kokemuksen avaaminen, syventäminen ja tosiaan sen käsitteellistäminen.

Edellinen lainaus havainnollistaa opettajan pyrkimyksen saada opiskelija luomaan itse tietoa omien kokemustensa, tunteidensa, ajatustensa ja löytämänsä teorian tiedon avulla. Tunteet ja tunnetaidot ovat tärkeitä etenkin ammattialoilla, joissa eletään ihmisen olemassaoloon liittyvien kysymysten parissa. Tunnetyötä ja tunnekokemusten reflektointia on voitava harjoitella riittävästi opiskelun aikana aivan samoin kuin muitakin työhön liittyviä ammatillisia taitoja. (Häkämies 2004, 128, 134.) Kokemusten ja niihin liittyvien tunteiden ja ajatusten kautta syntyy niin sanottua hiljaista tietoa (Toom 2006; Eraut 2004; von Grogh ym.

2000; Nonaka & Takeuchi 1995). Haastattelulainauksessa tavoiteltiin teorian avulla tapahtuvaa hiljaisen tiedon käsitteellistämistä. Vuorovaikutus käsitteellisen tiedon ja käytännön tiedon sekä hiljaisen tiedon välillä on keskeistä tiedon luomisen malleissa. Niissä suhtaudutaan kriittisesti liian vahvaan sitoutumiseen symbolisen tiedon tarkasteluun, vaikka käsitteellisillä tiedoilla ja malleilla on tiedon luomisesakin tärkeä sijansa. (Hakkarainen ym. 2004, 246.)

Haastatteluista ilmenee, että opittavan asian konkreettinen tekeminen nähtiin tärkeänä ammattispesifien taitojen oppimiskeinona. Paitsi koulukontekstissa tapahtuvaa työtehtävien opettelua, opettajat mainitsivat erityisesti työelämässä tapahtuvan harjoittelun, työelämän kanssa tehtävät yhteisprojektit ja erilaiset työelämäkontekstiin suunnatut oppimistehtävät.

H6:... tekemistä, sillai tekemistä tekemisen kautta, käden ja silmän yhteistyötä elikkä sitä siinä treenataan... virheitte kautta oppii, että ne omat kokemukset on hirveän tärkeitä, että sen sisäistää, elikkä se ei auta vaikka mä kuinka kerron tai näytän ni kun sen itse oppii ja kokeilee niitä asioita, ni silloin se menee perille... ne harjoittelut ... siellä hän tietysti se käytännön tekeminen vielä vahvistuu.

Työtehtävien oppimisessa on kyse taidoista, joiden oppimiseen tarvitaan käytännössä tapahtuvaa harjoittelua. Harjoittelun ohjaajat ovat merkittävässä asemassa ohjatessaan opiskelijoiden käytännön taitojen opiskelua. Kuvaamalla omaa ongelmanratkaisuprosessiaan, kyselymällä ja välttämällä antamasta suoria vastauksia opiskelijoiden kysymyksiin ohjaajat voivat perustella omaa toimintatapaansa opiskelijoille ja siten edistää reflektiivistä työskentelyä. Fysioterapiaopiskelijoiden käytännön harjoittelun vuorovaikutustilanteita tutkittaessa on todettu, että ohjauksella voidaan joko edistää tai estää opiskelijoiden osallistumista päätöksentekoprosessiin kliinisessä oppimistilanteessa. Dominoiva ohjaaja saattaa rajoittaa opiskelijan mahdollisuuksia kehittyä kliinisessä ajattelussa, reflektiivisessä työskentelyssä ja itseohjautuvuudessa. Harjoittelun ohjaustilanteiden huolellinen suunnittelu on siksi erittäin tärkeää. (Laitinen-Väänänen, Talvitie & Luukka 2007, 102.)

Myös opettajakoulutuksen kehittämisessä on korostettu käytännön harjoittelun ja siinä tapahtuvan ohjaamisen merkitystä ammatin oppimisessa. Ohjaajan pitäisi voida tunnistaa ja eksplikoida omaa toimintaansa: mitä tietoa hän kulloinkin käyttää, mikä on tieteellistä,

tutkimuksiin perustuvaa tietoa ja mikä intuitiivista, kokemusperäistä tietoa. Myös vertaistutorointi opiskelijoiden kesken on havaittu toimivaksi tavaksi edistää ammattiin oppimista. Pareittain tai tiimeissä tapahtuvaa harjoittelua onkin lisätty opettajakoulutuksessa. Työpaikkaohjaajien koulutusta tulisi myös lisätä, jotta heidän pedagoginen osaamisensa ohjaustilanteissa kehittyisi ja harjoittelu palvelisi opiskelijoiden ammatillisuutta mahdollisimman tehokkaasti. Käytännön harjoittelun merkitys ammattiin oppimisessa on ensiarvoisen tärkeää. (Jyrhämä 2006; Ojanen & Laurila 2006.)

Taitoja ei voi oppia kirjoja lukemalla, pelkästään käsitteellistä tietoa omaksumalla. Koulussa opitun tiedon/ taidon siirtyminen (transfer), tai paremminkin siirtymättömyys, asiayhteydestä ja tehtävästä toiseen on pohdituttanut monia tutkijoita ja teoreetikkoja. Erilaiset transfer-käsitykset voidaan Tuomi-Gröhnin (2000, 326) mukaan jakaa karkeasti kolmeen ryhmään: 1) tiedon siirto tehtävästä toiseen, 2) yksilöllinen taipumus tuottaa koulussa opittuja ajattelutapoja koulun ulkopuolella ja 3) toiminnan jatkuminen tilanteesta toiseen vuorovaikutuksessa sosiaalisen kontekstin kanssa. Työssä oppimisen kehittämisen kannalta ovat lupaavimpia erilaiset oppijan ja sosiaalisen kontekstin väliseen vuorovaikutukseen perustuvat lähestymistavat (Tuomi-Gröhn 2000, 330). Sellaisia lähestymistapoja tässä haastatellut opettajat totesivat ammattikorkeakoulussa käytettävänkkin. He kertoivat, että varsinaisen harjoittelun lisäksi erilaisia oppikursseihin liittyviä harjoitustehtäviä pyritään teettämään todellisissa työelämän konteksteissa. Tässä ajattelussa todentuu oppimisen niin sanottu osallistumismetaphora (Sfard 1998; Hakkarainen ym. 2004; 2005; Paavola 2007), jolloin ajatellaan, että ammatissa tarvittava osaaminen opitaan osallistumalla ammattiyhteisön toimintaan. Haastatteluissa kerrottiin esimerkiksi hyödynnettävän erilaisia työelämästä saatavia ”caseja”, joihin kytetään ohjattuja oppimistehtäviä.

H1: No portfolioissa nää opiskelijat itse tietysti valitsee sen yrityksensä ja sehän on kokonaisvaltaisesti täällä laitoksessa toteutettu opiskelumenetelmä, eli he tekee siitä valitsemastaan kohdeyrityksestä jokaiselta osalueltä tän selvityksen eli me ollaan etukäteen mietitty niitä kysymyksiä, joihin he hakee vastauksia ja sitten etsii ne vastaukset sieltä näihin kysymyksiin ja käyvät ohjauksessa. Käydään kerran se läpi ennen sitä lopullista luovutusta ja esittämistä. Eli se on pääsääntöisesti opiskelijoiden itsensä tekemää työtä.

Opiskelu, jossa tarjoutuu mahdollisuuksia itse osallistua, tehdä, kokeilla, kokea ja laajentaa ymmärrystään, onkin todettu varsin motivoivaksi ja tulokselliseksi. Asiantuntijuudessa on olennaista yhdistää eri osaamisen komponentteja, siis tietoa ja taitoa, toisiinsa, mikä mahdollistuu käytännöllisissä ongelmanratkaisutilanteissa ja opittavan asian harjoittelussa todellisissa tilanteissa (Bereiter 2004; Tynjälä 2003; 2004; 2007). Jos halutaan kehittää käytännössä toimivaa asiantuntijuutta, tulisi teoreettisen tiedon opiskelu kytkeä kiinteästi sen käytännöllisiin sovellutuksiin. Kirjoista ja luennoilta opittu formaali tieto voi muuntua taidoksi ja asiantuntijan informaaliksi tiedoksi, kun sitä käytetään käytännön ongelmien ratkaisuun esimerkiksi projektioppimisen muotoja soveltamalla. (Tynjälä 2004, 179; 2003; 2007; Bereiter 2002, 283–296; Tynjälä & Laurinen 1999, 207–208; Bereiter & Scardamalia 1993, 45–75.)

Haastateltavat kertoivatkin käyttävänsä projektioppimista, jossa painottuu erityisesti kehittävä elementti, mutta johon sisältyy myös tutkivaa ainesta, ainakin tiedon hankintaa ja raportointia. (Vrt. Vesterinen 2001; 2003).

H2: No, varmasti tällaista kehittävää on monet nää meidän tämmöset projekti tehtävät, mitä me tehdään esimerkiksi yritysten toimeksiantoina. Sitten on näitä monialasia oppimisprojekteja, joissa sitten hyvinkin konkreettisesti kehitetään jotain tuotetta tai palvelua. Mutta sitten meillä on erilaisia yritys yhteistyöprojekteja... eli tällaista sitten tehdään yhdessä opiskelijoitten ja toimeksiantajan kanssa. Jossa sitten on myös tää tutkimus ja tutustumisvaihe siihen ja sitten ihan tää kehittämisuunnitelman laatiminen...

Projektityöskentely voi olla luonteeltaan monenlaista tavoitteellista ja organisoitunutta toimintaa. Yhteistä työskentelylle on yhteistoiminnallisuus ja ongelmalähtöisyys. Erottavana tekijänä on suhtautuminen johtamisjärjestelmiin ja systeemin rakentumiseen. Ääripäät ovat vahvasti johtamiskulttuuriin sitoutunut järjestäytynyt projekti ja sen vastakohtana spontaani ja vapaasti ryhmittynyt joukko samaan tavoitteeseen pyrkiviä ihmisiä. Parhaimmillaan kehittämishanke (-projekti) voi olla samanaikaisesti opetusmenetelmä, opiskelumenetelmä, opiskelun substanssi sekä työelämän ja työelämäyhteistyön kehittämisen väline. Projektioppimisessa kehittyvät oppijan itseohjautuvuus, intentionaalinen ja aktiivinen oppiminen, tiedonmuodostustaidot sekä oppimaan oppimis- ja ongelmanratkaisutaidot. Vaikka ongelmanratkaisua tapah-

tuu kaikessa muussakin oppimisessa, projektioppimisessa ongelmatilanteet ovat kehittämistilanteita, jotka nousevat käytännön työelämästä ja asiakkaiden tarpeista. Projektiopiskelu vaatii aktiivisuutta, sitoutumista, rohkeaa ennakkoluulotonta haasteisiin tarttumista, teorian ja käytännön yhdistämistä, ongelmanratkaisutaitoja sekä reflektiotaitoja. Oppiminen on yhteistoiminnallista, yhteisen ymmärryksen konstruointia ja asiantuntijuuden jakamista tiimeissä. (Vesterinen 2003, 79–89, ks. myös Vesterinen 2001; Suomala 2003, 99; Gotho’ni, Helminen & Siren 2005, 128–129; Rajj 2005; 2007.) Kaikissa projekteissa ei välttämättä kuitenkaan tapahdu tiedon rakentumista, ei ainaakaan opiskelulle asetettujen tavoitteiden suuntaan. Kaikki onnistunut oppiminen ei myöskään tapahdu yhteisen tiedon rakentelun avulla (Bereiter 2002, 295–296).

Projektioppimisen käyttöönottoa on puolusteltu sekä oppimisteoreettisesti että eksperttitutkimuksesta nousevien perustelujan avulla. Lisäksi perusteluna on esitetty opiskelijoiden motivoitumista. Oppimisteoreettisissa perusteluissa korostetaan osallistumismetaforaa ja situationaalista oppimista. Oppimisen ajatellaan tapahtuvan tehokaimmin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, ryhmässä tai oppijayhteisössä. Eksperttitutkimuksessa pidetään tärkeänä alakohtaisen sisältötiedon ja taitojen oppimista, minkä on katsottu olevan kontekstisidonnaista. Tämä puoltaa monimutkaisten ja luonnollisten ongelmaympäristöjen käyttöä, mikä mahdollistuu projektioppimisessa. Projektien on kuitenkin oltava kiinnostavia ja mielekkäitä, jotta opiskelijoiden motivaatio säilyy ajallisesti usein pitkäkestoisen projektityöskentelyn ajan. Opettajan rooli projektiopetuksessa poikkeaa selkeästi siitä, millainen se on opettajajohtoisessa opetuksessa. Hänen vastuunsa ja roolinsa oppimisen ohjaajana korostuvat. Lisäksi projektiopetus on opettajaresurssien kannalta hyvin aikaa vievää. (Eteläpelto ja Rasku-Putonen 2002.)

Billettin (2002) mukaan oppiminen on yhteistoiminnallinen, neuvotteleva ja vuorovaikutteinen prosessi, jossa keskeistä on kontekstuaalisuus. Kontekstuaalisuus on mahdollista silloin, kun opiskelija pystyy muodostamaan näkemyksen sekä työpaikasta työympäristönä että työstä ja sen yhteiskunnallisesta merkityksestä. Työpaikoilla on olemassa historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutuneet tavat ja säännöt, joita harvoin puhutaan ääneen. Opiskelijoiden pitäisi saada tilaisuuksia ymmärtää näiden tapojen ja sääntöjen syyt, arvioida niitä ja oppia elämään niiden kanssa. (Billett 2002.)

Kontekstin merkitystä oppimiselle ovat analysoineet monet muutkin tutkijat (Collin 2005; Guile & Griffiths 2001; Engeström 2001; Tuomi-Gröhn & Engeström 2001; Tuomi-Gröhn 2000; 2001). Muiden muassa Guile ja Griffiths (2001) nostavat esiin kaksi oppimisen kontekstia: oppilaitos- ja työelämäkontekstin. Oppilaitoskontekstissa pyritään oppiaineskeskeisten opetussuunnitelmien avulla saamaan opiskelijoissa aikaan tiedollista kehittymistä. Tällaisen vertikaalisen oppimisen yhteydessä oppiaineet opiskellaan irrallaan työelämäkontekstista. Työharjoittelussa opiskelija pyrkii soveltamaan teoriaopinnoissa oppimiaan asioita käytännön työhön. Tässä horisontaalisessa oppimisessa opiskelijalla on mahdollisuus ymmärtää työelämää ja sitä ohjaavaa tietoa jatkuvassa vuorovaikutuksessa työelämän kontekstin kanssa. (Guile ja Griffiths 2001.) Myös horisontaalinen eli sivusuuntainen oppiminen on käsitteellistettävä ja niitä molempia tarvitaan, jotta työssä oppimista on mahdollista analysoida (Engeström 2001).

Guile (2006) toteaa, että 1990 -luvun alussa julkaistu Laven ja Wengerin teos: 'Situated learning' käynnisti kasvatustieteen tutkimuksessa laajalle levinneen kiinnostuksen analysoida oppimiskontekstin vaikutusta oppimiseen. Kirjan ansiosta arvioitiin ammatillista koulutusta syvällisesti uudelleen suhteessa siihen, miten työpaikalla tapahtuvaa oppimista tutkitaan. Guile väittää, että tutkijat jättivät ammatillisen opinto-ohjelman, ammatillisen arvioinnin ja ammattipedagogiikan analysoimisen ja siirtyivät kohti työpaikkaoppimisen naturalistista selittämistä. Tätä oppimisen kontekstin analysointia on laajennettu ammatillisessa koulutuksessa ottamalla mukaan aktiivisuusteoria, jonka avulla käsitteellistetään tiedon siirtymistä (transfer) kontekstien välisenä ja sisäisenä siirtymänä ja rajojen ylityksenä (ks. Tuomi-Gröhn ja Engeström 2001).

Guile (2006) kritisoi tätä kehitystä voimakkaasti. Hänen mukaansa vaihtoehtoinen käytäntöön tai aktiivisuuteen pohjautuva ajatus teorian ja käytännön suhteesta on löydettävissä Vygotskyn, McDowellin ja Brandonin teorioiden pohjalta. Silloin on mahdollista kehittää mielen ja maailman välisestä suhteesta sellainen kokonaisvaltainen teoria, joka ei pakota seuraamaan Lavea ja Wengeriä eikä hylkäämään erottelevaa teoreettisten ja arkipäivän käsitteiden välillä. Tällöin mielen ja maailman välinen suhde nähdään holistisesti. Silloin teoreettisten ja arkipäivän käsitteiden erottelu tarkoittaa erilaisia lopputuloksia, jotka ovat seurausta niistä toiminnoista, joissa olemme mukana. Ei siis olisi kyse dualismista, jos nuo käsitteet erotetaan toisistaan. (Guile 2006.)

Guile (2006) esittää edellä kuvatun teoretisointinsa pohjalta, että ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman on pohjaututtava näkemykseen, jossa käsitteet ymmärretään kulttuurisiksi välineiksi, joiden avulla on mahdollista perustella toimintaa. Käsitteet eivät siis ole representaatioita, abstraktioita, jotka on irrotettu käytännöstä. Fokus ei ole etsiä pysyviä merkityksiä, vaan teoreettisista käsitteistä muodostetaan kulttuurisia välineitä, joita voidaan käyttää informoitaessa tavoitetietoisesta käytännön toiminnasta. (Guile 2006, 266.)

Collin (2005) on väitöskirjatutkimuksessaan analysoinut oppimista suunnittelutyössä todeten, että työssä tapahtuvan oppimisen yksiselitteinen määrittelemine ja käsitteellistäminen on haastavaa, eikä sitä voi kuvata ja selittää pelkästään formaalista koulutuksesta lainatuilla käsitteillä. Työhön liittyvä oppiminen kytkeytyy työhön itseensä ja jatkuvaan kollegoiden kanssa yhdessä toimimiseen. Aikaisemmilla työkokemuksilla on merkittävä rooli, mutta työn kautta oppiminen edellyttää myös uudenlaisten ja tuntemattomien asioiden luovaa haltuun ottamista. Formaalilla koulutuksella ja työpaikan ulkopuolisilla konteksteilla ja tahoilla on niinkään merkitystä työssä oppimiselle. (Collin 2005, 87.)

Tässä haastatellut opettajat eivät suoranaisesti käsitelleet opetuksen sisällöllisiä ammattispesifisiä taitoja muutoin kuin siten, että todettiin tärkeäksi oppia tarkastelemaan ja analysoimaan työn kohdetta, sekä ratkaisemaan työssä ilmeneviä ongelmia vertailemalla erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja. Tulisi myös oppia hyväksymään se tosiasia, ettei valmiita ratkaisuja ole olemassa ja että ratkaisun etsiminenkin on prosessi, joka ei välttämättä koskaan edes tule valmiiksi. Yleisistä ammatitaitovalmiuksista opettajat mainitsivat tietynlaiset henkilökohtaiset ominaisuudet (eräänlainen sensitiivisyys, avoimuus, uteliaisuus, luovuus ja innovatiivisuus, halu oppia), kriittisen ajattelun, yhteistyötaidot ja ongelman ratkaisutaidot.

H6: ...Hyvin paljon justiin näitä että tämmöstä oivaltamista, luovuutta koitetaan niinkun löytää, että joka taholta tökitään, että keksi jotain uutta.

H15...uteliaisuutta tai kiinnostusta sitähan voi tuoda erilaisella,... että esimerkiksi just tämmössellä kokemusperäisillä et tapaa alan ihmisiä, on mahdollisuus ihan tasavertaisesti keskustella jo alalla olevien kanssa, mentoritkin voisi olla yksi tämmönen tapa, tutoroinnissa puhutaan ilman muuta tämmäntyypiset asiat. Omalla esimerkillä, esimer-

killä myöskin siitä, et miten tää työyhteisö täällä toimii, et miten meillä reagoidaan tuleviin viesteihin, asioihin, toiveisiin, opiskelijoilta tuleviin moitteisiin, ni näähän kertoo jo, antaa heille niinku sitten tavallaan jo sitä pohjaa, edellyttää kyllä heiltäkin sitten tietyllä tavalla sitä semmosta herkkyyttä, vaikka se meneekin ensin todennäköisesti analysoimatta, mutta jossain vaiheessa sitten ehkä tietoisemmalla tasolla....

Opettajien ja opittavassa ammatissa toimivien esimerkillä on haastattelulainauksen mukaan merkitystä ammatillisen tutkivan ja kehittävän työtavan opiskelulle. Tutorkeskusteluissa nostettiin ammattiin liittyvää asennoitumista esille. Myös mentorointi esitettiin yhtenä mahdollisuutena, joskaan sitä ei suoranaisesti kerrottu käytettävän.

Ammatillisessa koulutuksessa tulisi vahvasti kehittää niin sanottuja yleisiä valmiuksia ammattispesifien valmiuksien ohella. Tällaisia valmiuksia ovat juuri edellä kuvatun kaltaiset henkilökohtaiset ominaisuudet, kuten esimerkiksi avoimuus, joustavuus ja uteliaisuus. Toisaalta asiantuntijoiden tulisi omata kyseenalaistava ja kriittinen asennoituminen työntekoon. Heillä tulisi olla myös elinikäinen oppimishalu. Edelleen yleisiä työelämävalmiuksia ovat yhteistyötaidot ja ongelman ratkaisutaidot. Tällaiset yleiset valmiudet helpottavat siirtymistä työkontekstista toiseen. (Ruohotie 2002, 123; myös Eteläpelto 1997.) Hakkarainen, Palonen, Paavola ja Lehtinen (2004, 4) toteavat tosin, ettei ole ollenkaan varmaa, että juuri tämänkaltaiset yksilölliset taidot ja valmiudet riittävät tulevaisuuden tietoyhteiskunnassa. He ovat sitä mieltä, että yksilön ominaisuuksia korostava lähestymistapa jättää huomioimatta tietoyhteiskunnan työkäytänteiden systemisen, interaktiivisen ja dynaamisen luonteen.

Työyhteisöjen ja työn muuttuminen ja kehittyminen ovat myös ammatillisen koulutuksen keskeisiä kysymyksiä, sillä työelämässä tarvittavaa osaamista on kyettävä arviomaan ja kehittämään. Sitä on pystyttävä myös ennakoimaan, jotta koulutuksella olisi mahdollista vastata tulevaisuuden työelämän tarpeisiin. (Ks. esimerkiksi Helakorpi 2005a; 2005b.) Analyyttinen sensitiivisyys, jonka avulla voi tunnistaa ”heikkoja signaaleja” ihmisistä ja yhteiskunnasta, on yksi asiantuntijan ominaisuus, joka tuli haastatteluissa esille tutkivan ja kehittävän työotteen ilmentymänä. Sitä kerrottiin tarvittavan muun muassa toimittaessa erilaisten ihmisten kanssa eri tilanteissa. Valmius jatkuvaan uuden oppimiseen todettiin myös tärkeäksi.

H15: ...analyttis-sensitiivinen ote pitäis olla näille ihmisille niinkun hyvin tämmönen ohjaava. Et pitää pystyä ottamaan semmosia niitä heikkoja signaaleja, niin ihmisten käyttäytymisestä kun yhteiskunnasta kun sitten jostain maailman tapahtumista, jotta pystyis sopeutumaan ja sopeuttamaan. Kun kaikkia voi, kaiken voi muuttaa tavallaan toisenlaiseksi... kuinka sensitiivinen olet sille, et mitä näet ja koet asiakkaiden kanssa työyhteisössä, työkavereitten kanssa, kuinka ... opit toimimaan toisenlaisten, erilaisen, hyväksymään erilaisuuden... toivoisin, että opiskelijat oppisivat sen suhtautumistavan, että koko ajan pitää oppia uusia asioita.

Korkeakoulutuksen tulisi mm. Kivisen ja Ristelän mukaan (2002, 410) vahvistaa opiskelijoiden itsekriittisyyttä ja valmiutta kriittiseen ajatteluun, sekä vahvistaa heidän vastuuntuntoaan ja erilaisuuden sietokykyään. Haastattelemani opettajat toivatkin esiin, että kriittistä, kyseenalaistavaa ja vaihtoehtoisia ratkaisuja etsivää asennetta haluttiin saada opiskelijoissa syntymään opintojen alusta saakka, kuten seuraavat lainaukset osoittavat.

H17: ...opetuksessa niiden erilaisten vaihtoehtojen löytämistä ja niiden tarkastelua niinku kriittisesti.

H11: ... se on niinku kyseenalaistava asenne.

Rissasen (2003, 165) mukaan kriittisyyden taitojen kehittämisessä on keskeistä tuntee erilaisten ilmiöiden konteksteja. Oppimisen siirtymien kontekstista toiseen onkin hänen mukaansa edellytys ammattialan kriittisyyden kehittämiselle. Kuten edellä kuvasin, haastatellut opettajat kertoivat työelämän eri organisaatioissa tapahtuvista monenlaisista oppimismahdollisuuksista, kuten käytännössä tehtävistä oppimistehtävistä, harjoittelusta ja opinnäytetöistä, jotka tarjoavat opiskelijoille monia erilaisia oppimiskonteksteja.

Monet sosiaaliset kompetenssit, kuten yhteistyötaidot, kommunikointikyky, ihmisten kohtaaminen, erilaiset arvoihin liittyvät kysymykset ja jopa käyttäytymissäännöt ovat myös esimerkkejä yleisistä työelämävalmiuksista, joita haastatellut toivat esille tutkivan ja kehittävän työotteen elementteinä. Niitä tunnuttiin harjoiteltavan runsaasti mm. tutoroinnin, erilaisten keskustelujen ja ryhmätyöskenteilyjen yhteydessä.

H15:..pienemmissä ryhmissä ja varsinkin aikuisten kanssa ni mä olen kokenut et tulee enempi tämmöstä ... kysymyksiä, keskustelua, ne keskustelee keskenään hyvin paljon tämän tyyppistä asioista, joka minusta on oikea tapa, koska sitä nehän on juuri tämmösen toisen kunnioittamisen, ihmisarvon, ihmisarvoisen kohtelun, tiettyjen arvomaailmojen rakentamista. Kun puhutaan arvoista niin niiden pitäisi näkyä työssä ja toiminnoissa eikä niin, että ne on kirjattuna jonnekkain tuota hienoihin kehyksiin ja ne on seinälle, eikä niitä kukaan muista lukea eikä varsinkaan näy toiminnassa. Et ehkä ne on aika paljon semmossia tapoja, jotka eivät välttämättä, ne tulee niinku tavassa tehdä töitä esille...no ihan sellaisia, et miten vaaditaan tiettyjä esimerkiksi täsmällisyyttä tai kohteliasta puhetapaa, tervehtimistä, ja näin...

H10:... tää PBL systeemi toimii sillä tavalla jotenkin, että mietitään yhdessä mikä on ongelma tällä alueella, keskeinen ongelma ja sit sitä lähdetään hakemaan sitä tietoa. Must se on tässä metodissa helpompaa kun se et mä luennoin siellä asioita.

Opiskelu tapahtuu haastateltavien mukaan usein ryhmätyönä, jolloin kommunikointitaitoja ja tiimityöskentelyä on mahdollista harjoitella kaikessa opiskelussa. Samalla sisäistyvät ammatissa tarvittavat arvot ja käyttäytymisnormit. Ongelmanratkaisutaidot nähtiin yhtenä keskeisenä taitona, joka liitettiin nimenomaan tutkivaan ja kehittävään työotteeseen. Jälkimmäisestä haastattelulainauksesta käy ilmi, että joillakin tutkituilla aloilla sovelletaan Problem Based Learning (PBL) -menetelmää (ks. esimerkiksi Poikela 1998). Siihen ongelmanratkaisutaitojen opettelu kuuluu sisään rakennettuna elementtinä.

4.2.3 Yhteenvedo ja tarkastelua

Haastatellut opettajat totesivat tutkivan ja kehittävän työotteen ilmeväen kokemuksellisuutena: joko opettajien tai opiskelijoiden taitojen kehittämisenä konkreettisen substanssialan työn tekemisen kautta. Toisaalta he puhuivat tietyn tyyppisistä henkilökohtaisista ominaisuuksista ja yleisistä valmiuksista, joiden katsoivat kuuluvan tutkivaan ja kehittävään työotteeseen ja joita opiskelijoiden tulisi omaksumaa. Näitä yksilöllisiä ominaisuuksia ja valmiuksia voidaan luonnehtia myös ammatilliseksi hiljaiseksi tiedoksi, joka kehittyy kokemuksen kautta.

Taidot ja työn tekemiseen liittyvä niin sanottu hiljainen tieto (tacit knowledge) (esimerkiksi Toom, Onnismaa & Kajanto 2008; Toom 2006; Eraut 2004; von Krogh 2000; Nonaka & Takeuchi 1995) kehittyvät harjoittelun ja kokemuksen myötä. Sekä taito, että hiljainen tieto ovat kuitenkin vaikeasti sanoilla kuvattavissa. Tiedosta on kehitetty lukuisia teorioita, mutta taidosta ei ole yksiselitteistä yleistä teoriaa. Taidon käsitteellistämiseksi on tehty varsin vähän. Ammattikorkeakoulussa opiskellaan ammatillisia taitoja, joten taitokäsitteen problematisoiminen on viime aikoina alettu nähdä tärkeäksi. Vuonna 2007 julkaistussa, Kotilan, Mutasen ja Volasen toimittamassa teoksessa: ”Taidon tieto”, eri asiantuntijat ovat tarkastelleet taitokäsitettä eri näkökulmista ja pyrkineet taidon käsitteellistämiseen ja teoretisoimiseen.

Taito-käsitteen yhteydessä Eraut (1999) puhuu taitavasta käyttäytymisestä, jolla hän tarkoittaa sellaista monimutkaista toimintojen sarjaa, joka on käytännön ja harjoittelun myötä muodostunut niin rutiinomaiseksi, että se voidaan suorittaa miltei automaattisesti. Silloin ei ole enää helppoa sanoin kuvata, miten asiat tehdään. Eraut siis näkee taidon opittuna toimintona, joka on aiemmin ollut eksplisiittinen, mutta on myöhemmin muuttunut rutiiniksi. Taito ei niin ollen ole tiedon esiaste, kuten asiaa on myös selitetty. (Eraut 1999, 111–112.)

Toomin (2006) mukaan taidon oppiminen voidaan nähdä samoin kuin yleensäkin toiminnan oppiminen siten kuin sitä toiminnan teoriassa kuvataan. Siinä on tärkeätä harjoitella, kehittää ja tuottaa hiljaista tietoa. Oppimista tapahtuu paljon imitoimalla, sanattomasti eikä varmastikaan aina ensin opita sanallisesti muotoiltua käytettävissä olevaa teoriaa. Oppimista voi tapahtua myös silloin, kun joku kritisoi toisen toimintaa ja ehdottaa mahdollisia muutoksia (Toom 2006, 54).

Taidon ja tiedon erottelu liittyy jo antiikin ajoista periytyvään teorian ja käytännön erotteluun. Polanyin mukaan tiedon soveltaminen toimintaan on riippuvaista hiljaisesta tiedosta, joka ei ole sanallisesti kuvattavissa (Pohjola 2007, 164). Toom (2006) kuitenkin väittää analysoimiensa eri teorioiden pohjalta, että hiljaisen tiedon eksplikointi riippuu siitä, miten sekä tieto että hiljainen tieto määritellään. Hiljainen tieto voidaan nähdä ”ajattelun ja toiminnan produktina ja kasaantuneena hiljaisena tietopohjana, mutta se voidaan määritellä myös itse toiminnassa ilmeneväksi aktiiviseksi prosessiksi” (Toom 2008, 33). Mikäli hiljainen tieto nähdään yksilön toimintojen implisiittisenä struktuurina, on sitä selvästikin vaikea kuvata. Jos sen sijaan hiljainen tieto määritellään hiljaisena tietämisenä, se lähenee tieto-tai-

don (know-how) määrittelyä. Silloin se tarkoittaa ammatillisen tiedon käyttöä ja taitavia toimintoja, joita jo onkin mahdollista kuvata. (Toom 2006, 213; Toom 2008, 43.) Taidon ja hiljaisen tiedon muodot voivat myös olla luovia, avoimia uudenaikaisille sovelluksille uusissa ja erilaisissa ongelmatilanteissa (Pihlström 2007, 159).

Toomin ym. (2008) toimittamassa teoksessa käsitellään laajasti hiljaisen tiedon monimuotoisuutta, sen ilmenemistä käytännössä, sen siirtämismahdollisuuksia sekä sen tunnistamista ja tunnustamista työyhteisöissä. Siinä tarkastellaan hiljaisen tiedon siirtämismahdollisuuksia muun muassa mentoroinnin, erityisesti perinteisestä yksilömentoroinnista poikkeavan ryhmässä tapahtuvan vertaismentoroinnin, avulla (Heikkinen & Huttunen 2008). Keskusteluun otetaan myös ikäjohtaminen, jolloin tunnistetaan ja arvostetaan ikääntyvien työntekijöiden arvokasta kokemusta, hiljaista tietovarantoa ja osaamista. Sen hyödyntäminen ja jakaminen on tärkeää, jotta arvokasta yksilöllistä, yhteisöllistä ja organisaation kulttuurista tietoa ei katoa, kun työvoima ikääntyy ja siirtyy pois työelämästä. Työyhteisöissä hiljaista tietoa siirryy, sitä opitaan ja se jalostuu, kun työtä tehdään ja verbalisoidaan yhdessä. (Juuti 2008; Moilanen 2008; Paloniemi 2008.)

Eraut (2004, 253) ei pidä hiljaista tietoa yksittäisenä tiedon lajina, vaan luonnehtii sitä enemmänkin monien tiedonlajien ilmentymäksi. Hänen mukaansa hiljainen tieto on henkilökohtaista tietoa, jota saatetaan käyttää myös kriittikittömästi, koska ihmiset joko uskovat, että se toimii hyvin, tai heillä ei ole aikaa tai mahdollisuutta etsiä mitään parempaa. Teknisemmillä aloilla tai aloilla, joissa vaaditaan strategisia päätöksiä, hiljaista tietoa voidaan käyttää synnyttämään hypoteeseja tai toimintaa, joita sitten testataan muun todistusaineiston avulla tai keskustellaan toisten ihmisten kanssa. Tästä on esimerkkinä lääketieteellinen diagnosointi. (Emt.)

Tässä haastattelussa esiin tulleet oppimisen kokemukselliset muodot liittyvät pragmatismiin, filosofiseen tutkimukseen ja oppimisen teoriaan, jonka klassikoita ovat Charles S. Peirce (1889-1914) ja John Dewey (1859-1952). Sen mukaan kaikessa tiedon hankinnassa on mukana toiminnallinen, käytännöllinen – ja siten taidollinen – elementti. Tiedon hankkiminen edellyttää taitojen säätelyä tutkimuksellista toimintaa. Mitään propositionaalisia sisältöjä ei opita, ellei niitä ole mahdollista sitoa johonkin mielekkääseen päämäärähakuiseen toimintaan. Ei siis ole tutkimustakaan ilman taitoa. Tiedollinenkin oppiminen on taitavan tekemisen oppimista ja tekemällä oppimista (lear-

ning by doing). Kaikki tieto on eräänlaista taitoa tai ainakin edellyttää erilaisia käytännöllisiä taitoja. Tieto on taitavaa toimintaa käytäntöjen puitteissa, selvitellessä ongelmatilanteita ja tavoitellen arvokkaana pidettyjä päämääriä. Pragmaattisesti käsitettynä voi oppimisen luonne muuttua historian kuluessa, kun oppimiskäytännöt ja niihin liittyvät taidot muuttuvat. (Pihlström 2007, 150–153; myös Kivinen & Ristelä 2002.)

Aikuiskasvatuskentällä laajalle levinneen neliportaisen kokemuksellisen oppimisen kehämallin (learning cycle) kehitti David Kolb (1984) Deweyn, Lewinin ja Piagetin teorioiden pohjalta. Siinä käytännön kokemuksen, sen tulkinnan/reflektoinnin, yleistämisen/arvioinnin ja soveltamisen/testaamisen sykli jatkuu spiraalimaisesti tuottaen syvenevää oppimista. Miettinen (2000b) kritisoi voimakkaasti Kolbin teoriaa väittäen, että Kolb on selittänyt virheellisesti Deweyn ja Lewinin teorioita. Kolbin teoriassa oppimisen katsotaan tapahtuvan individualistisesti, eristyksessä, jolloin ei välttämättä olla tekemisissä muiden ihmisten tai ympäristön kanssa. Siinä myös aliarvioidaan tapojen ja rutinoitumisen vaikutus, jota Dewey painotti omassa teoretisoinnissaan. Kolbin teoria ei myöskään ota huomioon sitä, että toimintaan pohjaavalla kokemuksellisella ajattelulla on rajoituksia. Se voi johtaa vääriin johtopäätöksiin, se ei välttämättä auta ymmärtämään muutosta ja uusia kokemuksia, tai se voi aiheuttaa mentaalista laiskuutta ja dogmaattista ajattelua. Siksi kokemukset olisi aina käsitteellistettävä, jotta ne johtaisivat suorituksen paranemiseen, ei pelkästään ongelman ratkaisuun. (Miettinen 2000b.)

Miettinen ihmettelee artikkelinsa johtopäätöksissä Kolbin teorian saamaa valtavaa suosiota aikuiskasvatuksessa. Hän pelkää, että siinä vallalla oleva usko yksilön ominaisuuksiin ja henkilökohtaisiin kokemuksiin sulkee ulkopuolelleen kaikki ne monet kulttuuriset ja sosiaaliset oppimiseen vaikuttavat ilmiöt, joiden analyysi on välttämätöntä, jos yritetään saada aikaan oppimista ja muutosta todellisessa elämässä. (Miettinen 2000b, 71.)

Beard ja Wilson (2002) ovat kehitelleet Kolbin mallia eteenpäin ja korostavat, että onkin tärkeää käyttää kokemuksellista oppimista välineenä, jonka avulla voi yhdistää teoriaa ja käytäntöä. Se edellyttää toiminnallista oppimista (action learning) ja reflektiivistä käytäntöä, siinä yhdistyvät oppimisen emotionaaliset elementit ja lukuisat ympäristölliset tekijät, jotka liittyvät oppimiskokemukseen. He valottavat oppimisen prospektiivista luonnetta ja mielikuvituksen hyödyn-

tämistä, jolloin voidaan tutkia myös tulevaisuuden mahdollisuuksia. (Beard ja Wilson 2002, 240–241.)

Haastattelemanani opettajat kuvasivat käytännön substanssialan toimintaan liittyvää omaa tai opiskelijoidensa tekemistä tutkivan ja kehittävän työtteen ilmentymänä. Tässä yhteydessä he eivät kuitenkaan tuoneet esille reflektiota, jonka avulla käytäntöä voitaisiin kehittää eteenpäin. He puhuivat kyllä reflektiosta, mutta irrallisena ilmiönä toisissa yhteyksissä, ei substanssialan käytännön toiminnan yhteydessä. Toki he puhuivat vaihtoehtojen etsimisestä, opiskelijoiden ryhmässä tekemistä työelämän kehittämistehtävistä jne. mutta he eivät konkretisoineet, mitkä olisivat ne keinot, joilla näistä kokemuksista edetään kehittämisehdotuksiin ja edelleen -toimenpiteisiin. Muun muassa Tynjälän (2007) käsitys on, että kokemuksellisen tiedon lisäksi osaamisen kehittämiseksi tarvitaan käsitteellistä ymmärrystä ja toiminnan kriittistä arviointia (siis reflektointia). Hän toteaa, että ”kun opiskelija tai ammattilainen käyttää teoreettista tietoa ja käsitteellisiä välineitä työhön liittyvien ongelmien ratkaisemiseen ja toiminnan arviointiin, muuntuu muodollinen ”kirjatieto” asiantuntijan informaationa, epämuodolliseksi tietotaidoksi tai taitotiedoksi, joustavaksi osaamiseksi.” (Tynjälä, 2007, 32.) Kyse on silloin samasta asiasta kuin Toomin (2006) määrittellessä hiljaista tietoa osaamisena. Asiantuntijan hiljainen tieto tulee usein parhaiten esille nopeita ratkaisuja vaativissa päätöksentekotilanteissa, jolloin ei ole aikaa pohtia erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja (Tynjälä 2007, 33).

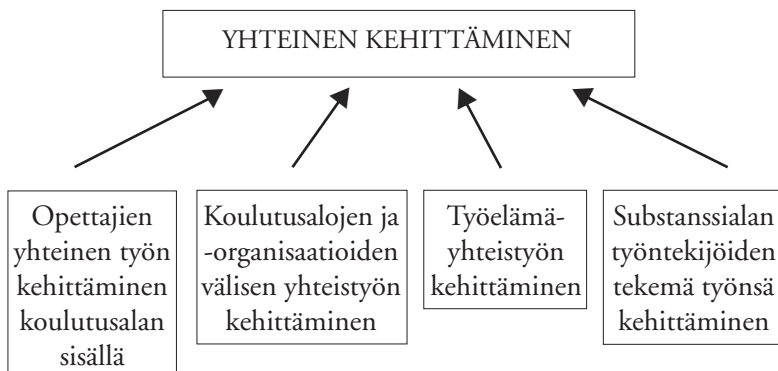
Korkeatasoisen osaamisen kehittyminen edellyttää siis eri tiedonmuotojen integroitumista, jota tapahtuu parhaiten luomalla sellaisia oppimisympäristöjä, joissa eri tiedonmuotoja käytetään. Tynjälä (2007) esittää, että tämän hetken lupaavimpia lähestymistapoja ovat integratiivinen pedagogiikka (ks. Tynjälä 2003; 2004), jota toteutetaan konnektiivisen eli yhdistävän (ks. Guile & Griffith 2001) koulutusmallin pohjalta. Integratiivinen pedagogiikka tarkoittaa sellaisia pedagogisia järjestelyjä, joissa kytketään toisiinsa asiantuntijuuden osa-alueita: käsitteellistä tietämystä, kokemuksellista ja käytännöllistä osaamista sekä itsesätelyn ja laajemminkin toiminnan säätelyn kehittämistä. Konnektiivisen mallin toteutuksessa painottuvat ajattelu, dialoginen tutkiskelu, rajojen ylittäminen sekä tietojen ja taitojen hyödyntäminen uusissa tilanteissa. Käytännössä se näkyy esimerkiksi siten, että opiskelijoiden harjoittelua suunnitellaan yhteistyössä oppilaitoksen ja työpaikan kanssa ja siihen liittyy käytäntöä ja teoriaa yhdistä-

viä, työpaikan toimintaa kehittäviä oppimistehtäviä tai projektitöitä. Konnektiivinen malli antaa mahdollisuuden kehittyä reflektiivisenä ammattilaisena yksilöllisesti osana laajempaa käytännön yhteisöjen toimintaa ja kehittymistä. (Tynjälä 2007, 24–25, 30.)

Tässä haastatellut opettajat toivat esiin runsaasti sekä integratiivisen pedagogiikan että konnektiivisen lähestymistavan piirteitä käsitksissään tutkivasta ja kehittävästä työotteesta. Tällaisen lähestymistavan toteuttaminen edellyttää syvällistä opettajien, opiskelijoiden ja työelämän yhteistyötä ja yhteistä tiedon luontia. Tämän tutkimuksen perusteella näyttäisi siltä, että Lahden ammattikorkeakoulun opettajilla olisi kiinnostusta ja halua siihen. Nähtäväksi jääkin, miten paljon ja kuinka syvällistä yhteistyötä on tulevaisuudessa mahdollista toteuttaa ja edelleen kehittää.

4.3 Tutkiva ja kehittävä työote yhteisenä kehittämisenä

Tutkivan ja kehittävän työotteen nähtiin toteutuvan erityisen hyvin erilaisessa yhteisessä kehittämistoiminnassa. Tässä yhteydessä opettajat puhuivat 1) koulutusalan sisällä tapahtuvasta opettajien yhteisestä työn kehittämisestä, 2) koulutusalojen ja -organisaatioiden välisen yhteistyön kehittämisestä, 3) työelämäyhteistyön kehittämisestä ja 4) substanssialan työntekijöiden tekemästä työnsä kehittämisestä (kuvio 4).



KUVIO 4. Tutkiva ja kehittävä työote yhteisenä kehittämisenä

4.3.1 Työn kehittäminen opettajien yhteisenä tehtävänä

Opettajien yhteinen opetussisältöjen ja työkäytänteiden kehittäminen mainittiin yhdeksi tutkivan ja kehittävän työotteen ilmentymäksi. Opetussuunnitelmaan ja koulutuksen konkreettiseen toteutukseen liittyvän yhteisen suunnittelun lisäksi nimettiin yhdeksi pitkäjänteiseksi kehittämisen kohteeksi koko työyhteisön tasolla tapahtuva yhteisöllisyyden kehittäminen. Helakorpi ja Olkinuora (1997, 24) toteavat myös, että ammatillisen opettajan työhön kuuluu opetuksen ohella oman työn ja koko oppilaitosyhteisön yhteistyö ja kehittäminen. Opettajan osaaminen kehittyy jatkuvasti johtuen työelämässä tapahtuvista muutoksista sekä toisaalta tiedon ja oppimisen käsitysten muutoksista.

H15:...tämmösenä pitkäjänteisenä on ihan tää tämmönen opetussisältöjen ja opetuksen ja tämmösen yhteisöllisyyden kehittäminen tässä työyhteisössä... ainakin tiimipalaverissa me ollaan puhuttu hyvinkin systemaattisesti tai siis asioista, jotka kiinnostaa meitä kaikkia kolmea myöskin työn kehittämisen näkökulmasta ja työtapojen, työskentelytapojen kehittämistä. Ja opettajankokouksissa kyllä, mut siellä tietysti sitten aiheet on, täytyy olla kaikkia koskettavia. Ja sitten yksittäisten kollegojen, ni just täs tiimis meit on kolme, mut sit kummankin näiden kahden kanssa ni me vielä ihan kahden kesken kehitellään kurssisisältöjä ja tapoja, et miten tietyt tämmöset varsinkin työelämäyhteydet, miten niitä käytetään, miten työharjoittelua ja sitten tällaisia projekteja ja erilaisia tehtäviä, jotka liittyy opiskeluun, miten ne haetaan työelämästä eli se konkretia ja käytännön läheisyys.

Haastattelulainauksessa kuvattu opettajien yhteinen työskentely mahdollistaa eri opintojaksojen kytkemisen toisiinsa. Silloin pystytään esimerkiksi harjoittelusta saatuja kokemuksia linkittämään useampiin opintojaksoihin tai työelämäyhteyksiä integroimaan laajempaan ja kokonaisvaltaisempiin ongelmanratkaisutehtäviin. (Vrt. Tynjälä 2003, 15.)

Opettajat kertoivat myös esimerkkejä sisäisestä, joidenkin opettajien yhdessä toteuttamasta opetusmenetelmien kehittämisestä, jota haluttiin levittää laajemmaltikin työyhteisössä. Haastattelulainauksessa tarkoitettuun kehittämistyöhön oli liittynyt tiedon hankintaa, lukemista ja tutustumiskäyntejä, yhteistä toiminnan suunnittelua ja kokemusten kirjaamista.

H2:.. me ollaan laadittu tämmöinen ... opas, joka pitäis tän kevään aikana nyt saada suhtkoht valmiiksi. Hyvin pienimuotoinen ja vaan tämmötteen arkikäyttöön tarkoitettu ja olis sitten tarkoitus, ... että me jossain koulutuspäivässä pidetään tämmöinen sisäinen koulutus, jossa sitten laseerataan tää opas ja kerrotaan sitten vähän, me ketkä ollaan vähän enemmän käytetty... , niin kerrotaan vähän näistä omista kokemuksista ja yritetään siinä ehkä saada vähän enempiakin porukkaa mukaan, että saatais laadittua tämmössii oppiainerajoja ylittäviä ... voitais sitten näissä isommissa opintokokonaisuuksissa käyttää...

Yksi konkreettinen tutkivaa ja kehittävää työskentelyä edistävä ehdotus oli yhteisten keskustelufoorumeiden mahdollistaminen. Sen tyyppistä käytäntöä oli ammattikorkeakoulun jollakin laitoksella joskus harrastettukin ja hyväksi havaittu. Sitä toivottiin lisää. Haastattelulainauksessa ehdotetaan myös pedagogisiin kysymyksiin keskittyviä poikkiteollisia, monialaisia keskustelufooremeita (vrt. Cranton 1996, 192).

H10:... meil on ollut joskus semmosia keskustelufooremeita, et me ollaan kokoonnuttu ja mietitty. Yhteen aikaan oli niin että esiteltiin niitä tutkimuksia, mitä opettajat oli tehnyt ja se oli mun mielestä hyvä ja sitä käytäntöä on jäänyt kaipaamaan, meil ei niiku oo myöskään meidän tiimin sisällä tällä hetkellä oikeestaan mitään sellaista keskustelufooremeita, ... Ja siinä ehkä sitä poikkiteollisuutta, koska tää on monialaista, ... Toinen asia on taas siinä, että me ei pystytä hyödyntää sitä (monialaisuutta), että meil kuitenkin olis aika paljon eri tyyppistä tietoa saatavilla aika helposti... eli just se mahdollisuus tämmöseen pedagogiseen keskusteluun opettajien välillä ... mä haluaisin että siihen annettais työnantajan puoleltakin mahdollisuus, että sitä pidettäis arvossa...

Opettajien käsityksissä korostuu yhdessä tekemisen ja yhteisten keskustelujen merkitys. Viime vuosina onkin korostettu sitä, että asiantuntijuus tulisi nähdä ennen kaikkea yhteisöllisenä prosessina, jolloin kehitetään asiantuntijayhteisöjä, ei niinkään yksittäisiä tietyn alan eksperttejä. Asiantuntijuudesta puhutaan nimenomaan prosessina ja siitä, että ryhmässä tuotettu asiantuntijuus ei ole sitä, että välttämättä jokainen ryhmän jäsen olisi asiantuntija, vaan että ryhmän jäsenet toisiaan täydentämällä tuottavat yhteistä asiantuntijuutta. (Esimerkiksi Bereiter & Scardamalia 1993; Bereiter 2002; Hakkarainen ym. 2004.)

Parviainen (2006) puhuu kollektiivisesta asiantuntijuudesta. Sen osallisuus edellyttää yksilöltä halua jakaa omaa tietoaan ja kuunnella

toisten käsityksiä, kykyä suhteuttaa omaa tietoaan toisten tietoon ja taitoon sekä luottamuksen ansaitsemista oman kompetenssinsa kautta. Kollektiivisen asiantuntijuuden hyödyntäminen on mahdollista silloin, kun toimijoilla on yhteinen ongelma, joka aiotaan ratkaista. Yhteisessä asiantuntijuudessa on olennaista, että kyetään tekemään ja halutaan yhteistä työskentelyä ja tiedon muodostusta epäsymmetrisissä ja -hierarkisissa ryhmissä, ei pelkästään saman alan asiantuntijoiden kesken. Tällöin toimintaan on mahdollista saada uusia ja yllättäviä teemoja, ideoita ja ilmiöitä. Tietoa muodostavana subjektina on kollektiivinen yhteisö. Asiantuntijat ovat yhdessä enemmän kuin yksittäisinä asiantuntijoina, jolloin tuloksena saadaan ”kollektiivista synergiaa”. Kollektiivinen tiedonmuodostus eri alojen asiantuntijoiden ja maallikoiden kesken voi helpottaa yksittäisiin asiantuntijoihin kohdistuvia paineita alati lisääntyvässä informaatiotulvassa ja tiukentuvien ammatillisten vaatimusten paineessa. (Parviainen 2006, 176–181; myös Boud ym. 2006.)

Vaikka asiantuntijuus nähdään yhteisöllisenä, on yksilön oppimisella, ajattelulla ja toiminnalla edelleen oma tärkeä osuutensa osaamisen tutkimisessa. Yksilön toimintaan vaikuttavat koko työyhteisön yhdessä tekemät ratkaisut, ajatukset ja toiminta. Toiminnassa ovat luonnollisena osana yksilöiden ja yhteisön motivationaaliset tekijät ja erilaiset käsitykset työyhteisöön ja toimintaan liittyvistä asioista. Yksilöiden toiminnassa on aina mukana yhteisön ja joidenkin ulkopuolisten tahojen vaikutus, ja vastaavasti yhteisön ratkaisut perustuvat siinä toimivien yksilöiden toimintaan. Näkökulmat siis täydentävät toisiinsa. Tärkeää on, että kummankin tason toiminnassa huomioidaan tietojen ja taitojen lisäksi motivationaaliset ja käsitykselliset tekijät. (Heikkinen 2007, 343.)

Verkostoituvan työelämän ammattitaidoissa korostuvat valmiudet yhteistoimintaan, itsenäiseen päätöksentekoon ja toiminnan jatkuvaan kehittämiseen. Organisaatiolta verkostomainen toimintatapa edellyttää joustavuutta ja tiivistä yhteydenpitoa verkostokumppaneihin. (Helakorpi 2005b, 1.) Boud ym. (2006) korostavat erityisesti kollektiivista, tuottavaa reflektiota ja työssä tapahtuvaa oppimista, jota organisaatiossa tuetaan.

Jotta opettajayhteisöistä muodostuisi verkostoituvia asiantuntijayhteisöjä, opettajuutta tulisi kehittää perinteisestä yksilöllisyyttä ja yksialaisuutta korostavasta tavasta poiketen yhteisölliseen, monialaiseen suuntaan. Silloin opettajien pitäisi saada mahdollisuuksia yhdessä

suunnitella, toteuttaa ja arvioida opetusta. Heidän tulisi voida käydä myös entistä laajempia pedagogisia keskusteluja esimerkiksi omien opetuskokeilujensa ja/tai tutkimustensa pohjalta. Myös opetusmenetelmiä olisi kehitettävä entistä voimakkaammin siihen suuntaan, että yhteisöllinen asiantuntijuuteen oppiminen mahdollistuu. Savonmäki (2007) toteaa, että yhteisöllisen opettajuuden haltuunotossa tarvitaan sekä koulutusorganisaation rakenteiden että opettajan työn luonteen tarkastelua. Hänen tutkimuksessaan ammattikorkeakoulun opettajien yhteistyö korostuu tärkeänä ammattikorkeakoulun sisäisen kehittämisen voimavarana. Kollegiaalisen yhteistyön näkeminen opettajan oman työn ja autonomian sekä oppilaitoskulttuurin vuorovaikutuksena on osa ammattikorkeakouluopettajuutta. (Savonmäki 2007, 173.)

4.3.2 Koulutusalojen ja -organisaatioiden välisen yhteistyön kehittäminen

Haastatteluissa puhuttiin vain vähän eri koulutusalojen tai koulutusorganisaatioiden yhteistyöstä ja sen kehittämisestä. Muiden alojen osamisen hyödyntäminen olisi toki haastattelujen mukaan hyödyllistä ja sitä pitäisi kyllä lisätä, mutta yhteistyötä eri alojen kesken todettiin tehtävän hyvin vähän. Kaivattiin esimerkiksi eri alojen tutkimus- ja kehittämistoiminnan koordinoitua, jotta tiedettäisiin, mitä missäkin ollaan tekemässä ja jotta samansuuntaisia hankkeita voitaisiin yhdistää ja keskittyä esimerkiksi painopistealueittain tiettyihin suurempiin, kokonaisvaltaisempiin kehittämisalueisiin. (Lahden ammattikorkeakoulussa oli haastatteluajankohtana toiminnassa kaikkia aloja yhdistävä tutkimus- ja kehitystoimintaa koordinoiva t&k –foorumi, jonka olemassaolosta tai tehtävistä ei ainakaan seuraavan H2-haastattelulainauksen esittäjä ollut tietoinen.)

H11: ... verkostoituminen, liikkuminen laajoilla foorumeilla. ... mitä mä haluaisin ehkä enemmän nähdä tähän tutkivaan ja kehittävään opettajuuteen liittyen on liikkuminen yli oman alan, eli tämmönen rajojen ylitys ... Se edellyttää avoimuutta, koska kyllä ne muutkin osaa, muilla aloilla osataan vähintään yhtä hyvin, jos ei paremmin joitakin asioita. Ja pitää olla vaan vastaanottavainen sille tiedolle ja kokemukselle ja soveltaa se sitten niihin omiin käytäntöihin ja omaan alaan sopivaksi et kyl siinä on yks semmonen avainkohta tähän tutkimiseen ja kehittämiseen, et ei kannata lähteä kaikkea tekemään alusta alkaen itse...

H2:... Nyt tuntuu et ei ole jotain ylempää tasoa, joka tietäis mitä kaikissa laitoksissa tapahtuu ja joka kytkis nää kaikki jokskuks yhdeksi asiaksi, mikä liittyy tiettyyn painopisteeseen. Vaikka jos painopisteeseen on opetuksen kehittäminen tällasseen tutkivaan, ongelmalähtöisempään suuntaan, niin se näkyisi monessa eri kohdassa käytännössä ja joku katsoisi, että ne asiat puhaltaa yhteen hiileen ja niitten avulla yhdessä päästään siihen, että se painopistealue toteutuu. Mut tällasta ei mun mielestä ole... Ihmiset puuhastelee hyvin pienessä piirissä täällä ja sitten yllättäen kuuluu, et on jossain joku johtotaso, joka vastaa tästä. Mut ei se varmaan tiedä, et me tehdään jotain, tai minä en tiedä mitä ne tekee siellä.

Konkreettisia esimerkkejä eri koulutusorganisaatioiden välisestä yhteistyöstä tai sen kehittämisestä ei haastatteluissa varsinaisesti tuotu esille. Jotkut opettajista kertoivat tosin harrastaneensa jonkin asteista ”benchmarkkausta”, käyneensä opintomatkoilla hankkimassa tietoa ulkomaisista yhteistyökouluista, joissa tiettyä opetusmenetelmää oli menestyksekkäästi toteutettu. Lahden ammattikorkeakoulu on koko olemassaolonsa ajan korostanut olevansa monialainen, verkottunut ammattikorkeakoulu. Onkin mielenkiintoista, että konkreettinen yhteistyö eri koulutusalojen välillä, ja jopa koulutusalojen sisällä koulutusohjelmien kesken, todettiin huomattavan vähäiseksi. Koulutusalojen ja -organisaatioiden välisessä yhteistyössä on edelleen paljon kehittämistarvetta tämänkin tutkimuksen tulosten pohjalta.

Opetusministeriön seurantaraportista ilmenee, että kokeiluvaiheen lopulla ammattikorkeakoulu-uudistus ei näyttänyt lisänneen opettajien keskinäistä yhteistyötä. Opettajien kokemus oli myös, että heidän vaikutusmahdollisuutensa opetussuunnitelmien sisältöön olivat vähentyneet. Nämä havainnot ovat ristiriidassa sen kanssa, että ammattikorkeakoulun alkuvaiheessa virallisissa tavoitteissa ja strategioissa korostettiin voimakkaasti tiimityöskentelyä ja verkostoitumista. (Numminen, Lampinen, Mykkänen & Blom 2001, 94.) Samansuuntainen on myös ammattikorkeakouluopiskelijoiden näkemys. Koulutusalojen yhteistyö erottui oppimisympäristöä kuvaavaksi ulottuvuudeksi ammattikorkeakoulun kokeiluvaiheessa, mutta vakinaistamisvaiheessa opiskelijat eivät enää tuoneet koulutusalojen synergiaa esille (Käyhkö 2007, 146).

Savonmäen (2007) tutkimus osoitti, että yhteistyöhön osallistuminen paljastaa eroja ammattikorkeakoulun opettajien sitoutuneisuudessa ja kiinnittymisen kohteissa. Ne opettajat, jotka sitoutuivat

työhön kokonaisvaltaisemmin, verkostoituivat helpommin jopa organisaation rajojen yli, koska oman alan kehittäminen muodostui tärkeäksi. Rajanylitykset eivät olleet heille itsetarkoitus, vaan väline asioiden kehittämiseen. Työtehtäviin sitoutuneet opettajat toimivat mieluummin pienissä tiimeissä, joissa oman työn kehittäminen oli helpommin hallittavissa. Tämä onnistui parhaiten projekteissa, joissa syntyi toiminnallisia ja itsenäisiä hankeryhmiä. Samalla organisaatioiden rajat saattoivat himmentyä. (Savonmäki 2007, 148.) Friman (2004) toteaa puolestaan, että kun työhön kiinnitytään ja sitä normitetaan kulloisenkin tehtäväkohtaisen tiimin mukaan, ja työnteko on lyhytkestoiseihin projekteihin ja lyhyisiin työsuhteisiin liittyvää, voi ammatillisuus vähentyä. Vaarana on lisäksi, että myös ammattietiikka saattaa väistyä organisaatiokulttuurin tieltä. (Friman 2004, 144.)

Ammattikorkeakoulun sisälle muodostuva projektikulttuuri muuttaa mahdollisesti myös sitoutumisen kohdetta. Monialaiset työryhmät ja projektoituminen murtavat perinteistä ja pysyvää organisaatorakennetta, ja yhteisöllisyys muodostuu eri alojen asiantuntijoiden yhteistyöstä. Opettajien toimintaympäristö ei ole enää tarkoin sidottavissa tiettyyn fyysiseen paikkaan. Yhteisöllisyys muodostuu erilaisista suhteista ja kohtaamisista kollegojen, opiskelijoiden ja työelämän edustajien kanssa. (Savonmäki 2007, 148; Friman 2004, 144.) Savonmäki (2007) esittää, että opettajan autonomian laajentaminen voisi tarkoittaa parempia edellytyksiä sitoutua sekä kehittämistyöhön että opettamiseen. Autonomiaa ei pitäisi nähdä yksin tekemisenä ja eristäytymisenä, vaan sekä sisäisen että ulkoisen yhteistyöverkoston hallitsemisena ja mahdollisuutena yhteiseen tekemiseen. Autonominen opettaja ei silloin ole sitoutunut pelkästään työhön ja työtehtävään, vaan pystyy näkemään ammattikorkeakouluorganisaation ja koko ammattialan kehittämisen kokonaisuutena. Autonomian tulkinta itsellisyytenä ja omavalintaisena yhteisöllisyytenä edellyttää rajanylityksiä ja omaehtoista työn kehittämistä. (Savonmäki 2007, 148.)

Opettajien autonomian lisäksi pitäisi myös koulutusorganisaatioiden voida toimia autonomisesti. Koulutusinstituutiolla ja kasvatuksella tulisi Lapinon (2006) mukaan olla omat itsenäiset pedagogiset tavoitteet, joita ei johdettaisi yksilön tai ympäröivän yhteiskunnan tilapäisistä heilahduksista. Kasvatusta ei myöskään saa alistaa poliittisen hyötyajattelun välineeksi. Yhteiskunnan ja siihen läheisesti liittyvien laitosten kehityksen tulisi tapahtua sen jäsenten moraalisen ja intellektuaalisen kehityksen, eikä esimerkiksi talouskasvun ehdoilla. Lapino-

jan mielestä nykyinen tilanne on päinvastainen: olemassa olevan maailman tavat ja arvot siirretään koulumaailmaan ilman kriittistä pohdintaa. Tämä vaikutusmekanismi tulisi kääntää toisinpäin. (Lapinoja 2006, 156.) Nämä Lapinojan ajatukset liittyvät yleissivistävään koulupetukseen, mutta ne koskettavat samalla tavoin ammatillista koulutusta. Vaikka yhteiskunnan ja ammattien kehittyminen vaikuttavatkin suoraan ammattiin valmistavaan koulutukseen ja sen tavoitteisiin, tulisi koulutuksen voida säilyttää autonomiansa ja kyetä näkemään pitemmälle tulevaisuuteen ja tekemään päätöksiä kauaskantoisemmin kuin kulloinenkin hetkellinen työelämän tarve edellyttää.

4.3.3 Työelämäyhteistyön kehittäminen

Haastatteluissa nostettiin voimakkaasti esiin työelämäyhteistyö ja sen kehittäminen. Kaivattiin muun muassa pysyviä yhteistyörakenteita esimerkiksi neuvottelukuntien muodossa (vrt. Salminen 2003, 32–33). Seuraavassa haastattelulainauksessa korostetaan, että olisi tärkeää kehittää toimintamuotoja, joilla saataisiin työelämä yhteistyöhön ja osaltaan kehittämään koulutusta. Suunnitelmallisen ja ennakoivan yhteistyön avulla olisi mahdollista kehittää koulutusta, joka pohjautuu työelämän osaamistarpeisiin.

H11:...alkaa luomaan sellasia pysyviä toimintarakenteita, joilla me osallistutetaan ja vastuutetaan työelämä kehittämään tätä koulutusta. Mä nään, että me ei pystytä sitä tänä päivänä enää tekemään yksin ja työelämä ei pysty sitä tekemään yksin vaan se on tehtävä yhdessä.... he tietää ne osaamistarpeet ja me tiedetään et minkälaisia osajia me voidaan tuottaa ja ikään kuin tarkistetaan se et ne kohtaa. Se on tosi iso juttu ja tärkeä juttu ... tavoitteellinen yhteistyö, suunnitelmallinen, ennakoiva yhteistyö... Luomalla jotakin semmosia pysyviä käytäntöjä, olkoon ne sitten neuvottelukuntia tai jotakin muita elimiä, jossa on pysyvä edustus työelämästä, joka toimii tavoitteellisesti ja käyttää sen toiminnan suunnittelun pohjalla kahta tietoa. Tietoa työllistymisestä, työvoimatarpeesta, alueellisista nimenomaan...

Voidaan myös kysyä, onko ammattiin valmistavan koulutuksen taroituksenmukaista tai mahdollistakaan vastata kulloiseenkin hetkelliseen työelämän tarpeeseen. Koulutusjärjestelmän ja talouselämän toimintatavat ovat sekä ajalliselta kestoaltaan että rytmiltään erilaisia. Kor-

keakouluopiskelu kestää kolmesta viiteen vuotta, mutta talouselämä ei voi nähdä viiden vuoden päähän. Yrityselämän on vaikea sanoa, millaisia erityisvalmiuksia ammattilaisilla täytyy olla viiden vuoden kuluttua. Toisaalta koulutusmaailmassa on vaikea vastata koulutuskysynnän nopeisiin muutoksiin, sillä virkarakenteet ovat suhteellisen stabiileja eikä opettajia voida vaihtaa substanssialalta toiselle. (Vrt. Välimaa 2004, 57–58.) Ammatillisessa koulutuksessa painotetaan generaalisia taitoja ja transferia, kuten olen aiemmin todennut. Niiden avulla oletetaan voitavan siirtää koulutuksessa opittua erilaisiin työtilanteisiin ja myös siirtyä joustavasti työstä tai työkontekstista toiseen.

Seuraava haastattelulainaus osoittaa, että haastatteluissa kaivattiin myös tulevaisuusperspektiiviä ja proaktiivisuutta, sitä että osattaisiin tunnistaa työelämästä ja maailmalta tulevia ”heikkoja signaaleja”, joiden pohjalta tulevaisuuden kehitystä voitaisiin ennakoida. Opiskelijatkin, jotka harjoittelevat muulla paikkakunnalla tai kansainvälisesti, voisivat toimia ideoiden ja kehittämisehdotusten välittäjinä.

H15: tällä alueella tapahtuvaa tämmöstä proaktiivistakin, että jos haluttais niin voisihan ammattikorkeakoulu olla kehittämässä tavaltaan ihan uutta ideaa tai aihioita ihan tonne yrityselämän puolelle, yritysliikeideoiksi tai niin edelleen, mutta mä en tiedä, ainakin nyt nykyisillä resursseilla niin tuntuu et se on aika ... vaikeeta. Toki siin on sit tämmösiä mahdollisuuksia, jota me jo nyt tehdään eli tuoda tälle alueelle ja tämän alan, tällä alueella toimiville yrittäjäkentille ...näiden opiskelijoiden kautta niin osaamista, semmosta mitä meillä on osaamista muualla Suomessa...

Proaktiivisuus tarkoittaa Variksen (1998, 180) mukaan asennetta, jolla tehdään haluttuja ja tarpeellisia muutoksia yhteiskunnassa tai taloudessa sen sijaan, että odotettaisiin käskyjä tai pakotteita, joihin reagoitaisiin. Koulutuksessa tämä tarkoittaa siirtymistä passiivisesta muutokseen reagoimisesta aktiiviseen toimintatapaan. Ajattelutavan muutosta kuvaa mm. siirtyminen opettamiskeskeisyydestä oppimiskeskeisyyteen. (Varis 1998, 180.)

Luukkainen (2004, 308) peräänkuuluttaa opettajuuden muutosta. Hän toteaa, että on kyse opettajien ja koulutuksen järjestäjien halusta ja uskalluksesta tarttua mahdollisuuksiin ja ottaa selkeästi tulevaisuuden tekijän rooli. Muutosta ei tulisi nähdä paperityönä, suunnitelmina, sopimuksina ja käskyinä, vaan ennen kaikkea prosessina. Koulutuksen olisi oltava yhteiskunnan tulkki, jolloin analysoidaan olevaa ja

hahmotellaan tulevaa sekä esitetään erilaisia vaihtoehtoja toivottavasta tulevaisuudesta. On tärkeää nostaa esiin ja pohtia muutokseen liittyviä syitä ja seurauksia. Opettajilta tämä edellyttää avarakatseisuutta, kuuntelemista ja katselemista, lukemista ja ajattelua sekä yhteisöllistä prosessointia. (Luukkainen 2004, 308.) Tällaiset seikat sisältyivät tässä haastateltujen lehtoreiden käsityksiin tutkivasta ja kehittävästä työnteestä opettajan työssä.

Edellisen haastattelulainauksen esittäjä toivoi, että ammattikorkeakoulu olisi vahvemmin mukana kehittämässä ja ideoimassa nimenomaan työelämän muutoksia. Tämä on ollutkin ammattikorkeakoulua luotaessa yksi tavoitteista, mutta ammattikorkeakoulut näyttäsivät onnistuneen siinä varsin vaihtelevasti. Ammatillisen koulutuksen aluekehitysvaikutusten arviointiraportissa (2007) on analysoitu Korkeakoulujen arviointineuvoston tekemiä arviointeja, jotka koskevat ammattikorkeakoulujen aluekehitysvaikutavuutta. Arviointien tulokset ovat osoittaneet muun muassa, että ammattikorkeakoulujen ennakointitoiminta ei ole ollut kovin hallittua. Joillakin alueilla on tosin ollut alueellisia ennakointihankkeita, joihin osa kouluista on osallistunut. Jotkin ammattikorkeakoulut ovat suunnanneet koulutustaan ja kehittämistoimintaansa alueen strategisten linjausten mukaan, mutta arvioinneissa todettiin, että ennakointitietojen hyödyntäminen oli osassa ammattikorkeakouluja vähäistä eikä esimerkiksi innovaatioympäristöön liittyviä analyysejä oltu juurikaan tehty. Joidenkin ammattikorkeakoulujen ennakointitoiminta osoittautui pinnalliseksi ja kapeaksi. Niiden strategiat keskittyivät informaatioteknologia-sektoriin ja suurteollisuuden tarpeisiin. Vastaavasti pk-sektorin tarpeita painotettiin vähemmän. (Räisänen & Hietala 2007, 45.)

Myös Kotilan ja Peisan (2008) tuoreessa analyysissä todetaan, että esimerkiksi Haaga-Helian ammattikorkeakoulun kehittämishankkeet toteutuvat lähinnä suurten yritysten toimeksiantojen pohjalta. Tämä seikka on selvästi ristiriidassa niiden tavoitteiden kanssa, joita ammattikorkeakouluille on asetettu ja joita esitetään myös opetusministeriön suunnitelmassa ”Koulutus ja tutkimus vuosina 2003–2008”. Siinä todetaan, että ammattikorkeakoulujen erityisenä vahvuutena on pienen ja keskisuuren yritystoiminnan tukeminen sekä hyvinvointipalvelujen kehittäminen.

Räisänen ja Hietalan (2007) analysoimissa Korkeakoulujen arviointineuvoston arvioinneissa todettiin edelleen, että kaikki ammattikorkeakoulut eivät olleet hyödyntäneet monialaisuuttaan. Tämä ilmeni

sektorikohtaisena toimintatapana ja vähäisenä yhteistyönä. Toisilta oppimisen toimintatavat ja hyvien käytänteiden levittäminen eivät näyttäneet toteutuvan systemaattisesti. Monet hankkeet ja toiminnot näyttäytyivät myös yksilö- ja yksikkökohtaisina. Jotta aluekehitystoiminta hyödyntäisi mahdollisimman tehokkaasti aluetta ja ammattikorkeakoulussa annettua opetusta, aluekehitystoiminnalla ja siihen liittyvillä hankkeilla tulisi olla tiivis suhde opetukseen. Tässä vain jotkut ammattikorkeakoulut olivat onnistuneet. (Räisänen & Hietala 2007, 49.)

4.3.4 Substanssialan työn kehittäminen

Kuvaan tässä luvussa sosiaali- ja terveysalan opettajien käsityksiä siitä, mitä tutkiva ja kehittävä työote heidän mielestään tarkoittaa sosiaali- ja terveysalan työssä. Substanssialan työn ja työkäytänteiden kehittämisen kannalta oli haastateltavien mielestä työntekijöiden lisä- ja täydennyskoulutus oleellista ja se nähtiin tutkivaan ja kehittävään työotteeseen kuuluvana ilmiönä. Opiskelu ja opintoihin sisältyvien tehtävien tekeminen liittyvät usein juuri työyhteisöissä tapahtuviin kehittämishankkeisiin. Opintojen yhteydessä niihin yleensä kuuluu myös selkeästi tutkimuksellisia osioita. Lisä- ja täydennyskoulutuksen onkin todettu kehittävän tieteellisen tiedon ja tutkimustiedon ymmärtämistä (Rekola 2003, 83).

H18: Ja paljon myöskin työntekijät opiskelee nykyisin työn ohella ja sitovat, ainakin mullon semmonen käsitys, että he sitovat niitä opintojaan omaan työhönsä ja sillä tavalla tekee sitte huolellisemmin niitä työn kehittämisjuttuja.

Nykyisin työ ja työtehtävät muuttuvat kaiken aikaa ja työntekijän on oltava valmis laajentamaan osaamistaan jatko- ja täydennyskoulutuksen avulla sekä osallistumalla oman työyhteisönsä ja organisaationsa jatkuvaan kehittämiseen. Työ vaatii yhä enemmän oppimista ja oppiminen on yhä enemmän työtä. Työntekijöiltä se edellyttää tietoa, motivaatiota ja innovaatiota sekä työn henkilökohtaista ja kollektiivista reflektointia. (Väärälä 1993a, 17–19; Eteläpelto 1992, 23–24; Boud ym. 2006.) Jatkuvasta uuden oppimisen ja kehittämisen paineesta voi kuitenkin tulla työntekijöille rasite, kun työmäärä lisääntyy ja työnteki-

jöiden on ponnisteltava jatkuvasti yhä vaativampien tavoitteiden saavuttamiseksi (Tikkamäki 2007, 226).

Järvensivu (2006) on tutkinut oppimista työelämän muutoksessa. Hän toteaa, että suomalaisen työelämän muutos sisältää ristiriitaisia elementtejä, sekä oppimista edellyttäviä että sitä estäviä tekijöitä. Monipuolistuvat tehtäväkuvat ja työelämän jatkuva muutos edellyttävät oppimista, mutta työssä oppimiselle varattu tila ei välttämättä ole lisääntynyt. Työprosesseissa ei ole riittävästi aikaa analysoida, reflektoida tai olla riittävästi vuorovaikutuksessa yhteistyökumppaneiden kanssa. Työntekijöiden kilpailuttaminen ja keskinäinen kilpailu vähentävät yhteistyötä ja yhdessä oppimista. Kun työprosesseja ja palkkatyötä rationalisoidaan, siirtyy työntekijöiden ammattitaidon ylläpito ja oppiminen vapaa-ajalla tapahtuvaksi. Työtä tehtäessä siihen ei ole enää aikaa. Oppiminen on työstä erillisen koulutuskentän toimintaa ja luonteeltaan epävirallista, satunnaista ja työntekijöiden omasta aktiivisuudesta nousevaa. Työntekijät eivät ehdi kehittää työtään, mutta he kehittävät itseään vapaa-ajalla. (Järvensivu 2006, 225–226.)

Billett (2002) esittää, että myös työpaikkaoppimisen pedagogiikkaa olisi käsitteellistettävä ja kehitettävä osallistavan käytännön suuntaan. Oppimisen tulisi työssäkin olla suunniteltua, kuten se on formaalissa koulutuksessa. Hän esittääkin tutkimuksiinsa pohjaten periaatteita työpaikkaoppimisen opetussuunnitelmalle. Työpaikan ”opetussuunnitelman” tavoitteena tulisi olla yksilöiden tukeminen siihen, että he pystyisivät identifioimaan ja toteuttamaan kaikkea työelämäpotentiaaliaan. Tavoitteena on osallistua täydesti kulloiseenkin sosiaaliseen käytäntöön joko työelämän kontekstissa, koulutusorganisaatioissa, yhteisön muissa organisaatioissa tai vaikkapa perheissä. (Billett 2002).

Isopahkala-Bouret (2005) toteaa, että työelämän muutostilanteissa on yksilön kannalta erityisen merkittävää henkilökohtaisen itseluottamuksen säilyminen ja uusiutuminen. Silloin eivät tieto ja osaaminen yksin riitä. Itseluottamus on mahdollista säilyttää, jos kykenee ymmärtämään, miten asiat ovat yhteydessä toisiinsa uudessa tilanteessa sekä pystyy konstruoimaan kokonaisuuksia uudelleen. Lisäksi itseluottamusta syntyy siitä, että saavuttaa kunnioitusta ja luottamusta työyhteisössä, saa äänensä kuuluviin ja pystyy vaikuttamaan asioihin. Uudenlainen itseluottamus ei välttämättä pohjaudu siihen, mitä henkilö tietää tai miten hän suoriutuu jostain tehtävistä. Se on enemmänkin yhdistelmä tietoa-taitoa ja henkilön kykyä vakuuttaa itsensä ja

toiset siitä, että se, mitä hän tietää ja osaa tehdä, on osoitus tilanteeseen sopivasta ja luotettavasta asiantuntijuudesta. (Isopahkala-Bouret 2005, 159.)

Haastattelujen lehtoreiden käsityksissä oli eroja sen suhteen, miten tutkivan ja kehittävän työotteen nähtiin toteutuvan työpaikoilla. Joistakin haastatteluista kuvastui hyvinkin pessimistinen käsitys työntekijöiden työotteesta, kuten seuraava lainaus osoittaa.

H16: ...joissakin paikoissa on sillä tavalla edistyksellistä, haetaan perusteluja, mietitään, miks tehdään näin ...kuinka me voidaan tätä kehittää. Mutta toisissa paikoissa ei oo..Tällä hetkellä on paljon semmosia ihmisiä (työelämässä), jotka eivät hakeudu koulutukseen jotka on seittemäntoista vuotta toiminu ja yksittäisiä kurseja silloin tällön käyny. Et jotain mitä seittemäntoista vuotta sitten ... on ollu ja mitä se on tänä päivänä. Onhan se muuttunu. Sit ne toimii tuolla surutta käytännössä. Sitte kun kiertää noita kenttiä ja näkee sitä toimintaa niin se on vielä, ikävä kyllä, ihan aatamin aikasta hommaa, että kyllä siihen pitäisi puuttua...

Niemelä (2002, 289) toteaa, että hyvinvointipalvelualojen, joilla hän tässä yhteydessä tarkoittaa sosiaali- ja terveystieteitä, ”tutkimus- ja kehitystoiminta kohdistuu keskeisesti työkäytäntöjen ja -menetelmien osaamisen lisäämiseen, toimenpiteiden ja ohjelmien sekä innovaatioiden vaikuttavuuden arviointiin, odotettavissa olevien muutosten ja kehitystrendien tunnistamiseen ja ennakoimiseen, vaihtoehtoisten toimenpiteiden, palveluketjujen ja -rakenteiden hyödyntämiseen, tuotantokehittelyyn ja informaatioteknologian hyödyntämiseen.” Erityisen tärkeänä hän pitää oman alan osaamisen ylläpitämistä ja edistämistä, missä mm. kirjastoilla on tärkeä rooli. Kiireellistä on hänen mukaansa myös henkilökunnan valmiuksien kohottaminen, tutkimus- ja kehityshankkeiden käynnistäminen ja julkaisutoiminnan vahvistaminen. Myös yhteisten keskustelufoorumien aikaansaaminen työpaikoille olisi tärkeitä. (Niemelä 2002, 289.)

Yhtenä keinona työn ja työyhteisön kehittämisessä nähtiin laatu-työskentely. Laadun varmistaminen ja siihen liittyvä selvitys- ja arviointitoiminta edellyttävät haastattelujen mukaan tutkivaa ja kehittävää työotetta.

H18: Mutta tutkiva ja kehittävä on kaikki semmonen laatutyö mitä tehdään ja on tehty jatkuvasti.

L: se ois sit tutkivaa ja kehittävää?

H18:..laatutyöskentely. Niin, mä ainakin kuvittelisin, että kun siinä etitään sopivimpaa, perustellusti mitenkä tehtäis.

Mielenkiintoista on, että haastatteluissa tuotiin esille laatutyöskentely yhtenä tutkivan ja kehittävän työtteen elementtinä sosiaali- ja terveysalan käytännön työssä, mutta sitä ei varsinaisesti mainittu lainkaan opettajien omasta työstä puhuttaessa. Korkeakoulujen laadun arviointikäytänteisiin on viime vuosian kiinnitetty enenevästi huomiota. Korkeakoulujen arviointineuvosto aloitti vuonna 2005 kaikkia Suomen korkeakouluja koskevan laadunvarmistuskäytäntöjen auditoinnin, jonka Lahden ammattikorkeakoulu läpäisi vuonna 2007 (Karpunen, Tornikoski, Töytäri, Urponen, Uusitalo & Holm 2007). Tutkimukseni aineiston keruuvaiheessa oli Lahden ammattikorkeakoulussa laadunvarmistuskäytäntö, josta opettajien keskuudessa keskusteltiin hyvin vähän eivätkä haastatteleman opettajat puhuneet laadun varmistamisesta mitään.

Laadun arviointiin liittyy mm. erilaisten palautejärjestelmien käyttäminen. Haastatteluissa näistä mainittiin asiakaspalautte, jota työpaikoilla aika yleisesti kerrottiin kerättävän ainakin suullisesti. Palautteen keräämisestä puhuttiin paljon myös opettajien oman työn yhteydessä, mutta sitä ei siinä yhteydessä liitetty varsinaisesti laatutyöskentelyyn, vaan opettajien yksilölliseen itsereflektointiin.

L: No, mites sitte jos vertaisarviointihommasta vielä puhuttas, niin kuinka arvioisit, tapahtuuko sitä tuolla käytännön työelämässä?

H17: Tää on miltä musta tuntuu, en ole mitenkään tätä arvioinu ... mutta olettasin, että ei. Siellä siis tehdään yhdessä mutta ei niitä pureta, siis ... tehdään, ollaan yhdessä, työn kohde on yhteinen, mutta se on sit siinä. Saatetaan jotain siitä asiakkaasta kommentoida, mutta ei mitään omasta työskentelystä.

Haastattelulainaus osoittaa, että työpaikoilla ei oletettavasti tehdä varsinaista työntekijöiden keskinäistä vertaisarviointia, vaikka työtä saatetaan tehdä usein esimerkiksi pareittain, jolloin kollegoiden välinen palautteen antaminen voisi tapahtua sujuvasti työn lomassa. Työskentelyn laatuun liittyy myös palvelujen oikea kohdentaminen kunkin maantieteellisen alueen väestön tarpeita vastaavasti. Tutkivaa ja kehit-

tävää otetta tarvitaan haastattelujen mukaan, kun selvitetään ja perustellaan palvelutarvetta suhteessa työntekijöiden määrään ja laatuun.

H18: ... miettiä, että ketkä on siinä paikassa niitä asiakkaina, asiakasryhminä, suurimpina ryhminä tai sille erilailta nousee sieltä ja onko se aika ajoitettu ja sisältö että se palvelee just näitä ja onko mietitty vastuualueina, ketä sitten palveleekin niin jotenkin sitä ennalta ehkäisevästi ja muuten silleen että työt sujuis kansa että asiakat sais sitä mitä ne tarvittee ja työntekijätkää ei kuormitu liikaa ja tieto kulkee ja yhteistyö sujuu.

Asiakastarvekartoituksia siis katsottiin tarpeelliseksi tehdä sosiaali- ja terveydenhuollossa, mutta niistäkään ei puhuttu mitään opettajien oman työn yhteydessä. Etenkin aikuiskoulutuksessa olisi kuitenkin hyvinkin tärkeätä tehdä alueellisia koulutustarvekartoituksia mm. täydennys- ja jatkokoulutukseen liittyen. Samoin kuin asiakkaiden määrän ja laadun ennakointi sosiaali- ja terveydenhuollossa, olisi myös koulutuksessa tärkeää ennakoida yhteiskunnassa ja työelämässä tapahtuvia muutoksia ja niiden vaikutuksia koulutus- ja työvoimatarpeisiin.

Yhtenä laajempaan työn kehittämiseen liittyvänä asiana nähtiin erityisesti sosiaalialalla tärkeäksi ”ajan seuraaminen”. Nimenomaan laajempien yhteiskunnallisten ja globaalien tapahtumien yhteys omaan työhön tulisi tiedostaa ja sitä kautta perustella omaa työtä ja tehdä sitä näkyväksi sekä pyrkiä myös vaikuttamaan esimerkiksi yhteiskunnalliseen päätöksentekoon.

H11: ... et se on myös jatkuvaa sellaista tämän ajan seuraamista ... kykenee bahmottamaan myös tämmösiä laajempia yhteiskunnallisia tapahtumia ja mitä näissä meidän yhteiskunnan rakenteissa tapahtuu ja miten ne tavallaan tulee sitten näkyviksi ja vaikuttaa siihen omaan työhön eri tasoilla eli se on tämmöstä yleistä ajan hengen seuraamista ja tietoisuutta sen suhteen, et mitä on menossa. Se on myöskin ulotettavissa näihin globaaleihin kysymyksiin, et mitä kansainvälisesti tapahtuu ja miten ne näkyy ja vaikuttaa osana sitä työtä... näitten yhteyksien näkyväksi tekemistä, et ei se ole vaan se työ siellä lastenkodissa vaan pitää ymmärtää myös, et miks ne lapset on siellä lastenkodissa ja mitä on tapahtunut ja millä tavalla niitä kehityskulkuja voi ehkä ehkäistä vaikuttamalla johonkin laajempiin rakenteisiin ... Esimerkiksi päättäjiin, se on asioihin kannan ottamista, sen työn oikeuden etsimistä ...

Sosiaali- ja terveysalan työssä on paljon sellaista potilaiden/asiakkaiden parissa tehtävää työtä, joka ei välttämättä näy missään eikä sitä ainakaan voida määrällisesti mitata. Tämän työn ja työn taustalla olevien työhön vaikuttavien yhteisöllisten tai yhteiskunnallisten syiden artikuloiminen ja näkyväksi tekeminen olisi yksi tapa todentaa tutkivaa ja kehittävää työtä. Myös Karttunen ja Tuomi (2003, 34) pitävät merkittävänä toiminnan taustalla vaikuttavien tekijöiden tiedostetuksi ja näkyväksi tekemistä, kun tutkitaan työkäytäntöjä ja arkipäivän toimintaa.

Opettajien haastatteluissa ei tuotu vaikuttavuus- ja tuloksellisuusnäkökulmaa esille, vaikka terveydenhuollon vaikuttavuus ja tuloksellisuus ovat olleet viime vuosien kuumimpia yhteiskunnallisten päättäjien ja poliittisten keskustelujen teemoja. Tutkivan ja kehittävän työotteen sekä tutkimus- ja kehitysvalmiuksien luulisi näin ollen olevan varsin keskeisiä kompetensseja, joita työelämässä tarvittaisiin, jotta asiantunteva ja luotettava toimintojen arviointi ja innovaatioiden sekä kehittämistoimenpiteiden suunnittelu ja toteuttaminen olisi mahdollista.

Haastatteleman opettajat eivät myöskään puhuneet informaatioteknologian tai muunlaisen teknologian hyödyntämisestä. Tämä on mielenkiintoista, sillä teknologioiden tehokas ja järkevä hyödyntäminen on nimenomaan sosiaali- ja terveysalalla vielä suhteellisen vähäistä (lukuun ottamatta erikoissairaanhoidon huipputeknologiaa). Erilaisiin hyvinvointiteknologian innovaatioihin on viime aikoina resursoitu enenevästi sekä laite- että ohjelmistokehittelyssä, ja hyvinvointi- ja tietoteknologioiden kehittäminen, käyttö ja hyödyntäminen tulevat olemaan sosiaali- ja terveysalan keskeisiä haasteita tulevaisuudessa. Sosiaali- ja terveysalan työntekijöiden teknologiaosaamisessa ja siihen liittyvässä koulutuksessa on myös todettu olevan puutteita (Jauhiainen 2004; Hyppönen 2004; Suhonen, Ahtiainen ja Siikanen 2007). Teknologioiden käyttöön otto ja soveltaminen organisaatioissa ja asiakastyössä edellyttävät muutoksia koko työyhteisössä. Se on työyhteisön kehittämistoimintaa samoin kuin laatujärjestelmän tai tiimityön aloittaminen (Melkas, Raappana, Rauma ja Toikkanen 2007). Olisi erittäin tärkeätä, että sosiaali- ja terveysalan työntekijöillä olisi halua ja valmiuksia kriittisesti arvioida teknologioiden tarpeellisuutta ja hyötyä oman työnsä, työyhteisön ja asiakkaiden näkökulmasta, jotta teknologioiden hankinta ja käyttöön otto tapahtuisi eettisesti ja taloudellisesti kannattavalla tavalla.

4.3.5 Yhteenveto ja tarkastelua

Haastatteluissa tuotiin esille, että tutkiva ja kehittävä työote ilmenee erityisen hyvin yhteisessä työn, työyhteisön tai organisaatioiden välisen yhteistyön kehittämisessä. Malleja tällaiseen yhteisölliseen työkäytänteiden kehittämiseen löytyy kasvatustieteestä runsaasti. Sellaisia ovat esimerkiksi erilaiset osallistumiseen ja aktiivisuuteen perustuvien teorioiden pohjalta kehitellyt mallit, kuten ekspansiivinen oppiminen, tutkiva oppiminen ja yhteisöllisen tiedon luomisen tai tiedon rakentelun mallit. Niissä oppimisen perustana eivät ole niinkään tieto, käsitteet, yleistettävät säännöt ja yksittäisen ihmisen mielessään tekemä prosessointi, vaan osallistuminen toimintoihin, käytännöt ja sosiaalinen vuorovaikutus. Toiminta on vahvasti tilannesidonnaista ja muuttuvaa. Organisaatioissa ihmiset oppivat koko ajan jotakin, joka ei ole välttämättä pysyvää, ei edes etukäteen määriteltyä tai ymmärrettyä. (Paa-vola 2007; Eraut 2004; Engeström 1987; 1995; 2003; Hakkarainen ym. 1999; 2004; 2005; Bereiter 2004; Bereiter & Scardamalia 1993; Nonaka & Takeuchi 1995; Sfard 1998.)

Yhteisten työkäytänteiden kehittämismalleja löytyy runsaasti myös organisaatiotutkimuksesta ja yritysmaailmasta, jossa niin sanottujen käytäntöyhteisöjen (Communities of Practice, CoPs, Lave & Wenger 1991) avulla on työn tuottavuutta ja innovatiivisuutta saatu nousemaan. Jo klassiseksi muotoutunut esimerkki tästä on Japanin autoteollisuus (Nonaka & Takeuchi 1995). Keskeistä on sekä proseduaalisen että hiljaisen tiedon jakaminen, ajatus siitä, että ihmiset voivat osallistua yhteiseen oppimiseen riippumatta heidän asemastaan tai työiästään organisaatiossa. Käytäntöyhteisöjä voi muodostua organisaatioiden sisälle, mutta myös organisaatioiden välille. Hildreth ja Kimble (2004, x–xi) luonnehtivat eri lähteisiin viitaten tällaisen käytäntöyhteisön ole-
mista seuraavasti:

- CoP on organisoitunut jonkin tietyn alan tai alueen ympärille, se on yhteinen yritys, jonka siihen osallistuvat jäsenet määrittelevät yhdessä neuvottelemalla,
- mukana olevat ihmiset ovat linkittyneet yhteen yhteisen tekemisen kautta, se on yhteistä sitoutumista, jonka kautta ihmiset muodostavat sosiaalisen yksikön,
- yhteisön jäsenille on sovittu tietyt resurssit tietyssä ajassa,

- CoP:ssa jaetaan informaatiota, lisäksi ihmisillä täytyy olla yhteinen kiinnostus asiaan tai heillä voi olla yhteinen tausta,
- ryhmällä on yhteinen tavoite tai päämäärä, mikä usein tarkoittaa, että ryhmä on sisäisesti motivoitunut ja jäsenten itsensä, ei ulkopuolisten, johtama,
- usein CoP on käynnistynyt tietyn ihmisryhmän yhteisestä kiinnostuksesta, tai ryhmä on muodostettu muodollisesti ja siitä on kehittynyt CoP jäsenten välille syntyneiden suhteiden vuoksi,
- tiimistä muodostuu CoP, kun osallistujien välille kehittyy epävirallisia suhteita, mikä on CoP:n luottamuksen ja identiteetin ehto,
- keinona sekä tiedon jakamisessa että tiedon luomisessa hyödynnetään tarinoiden kerrontaa,
- useissa tapauksissa CoP ei ole virallisesti muodostettu, vaan osallistuminen on täysin vapaaehtoista.

Tällaisten käytäntöyhteisöjen saavuttamia tuloksia on raportoitu mm. Hildreth ja Kimblen (2004) kokoomateoksessa: “Knowledge Networks. Innovation Through Communities of Practice”. Siinä on kuvauksia suurista monikansallisista yrityksistä pienempiin yhden organisaation sisäisiin yhteisöihin, joissa käytäntöyhteisöjä on muodostettu.

Edellä kuvattuja käytäntöyhteisöjä on kritisoitu siitä, että ne ovat liian staattisia ja soveltuvat heikosti työyhteisöihin, joissa työntekijät ja työprojektit vaihtuvat nopeasti. Samat ihmiset eivät ole samoissa tehtävissä riittävän pitkiä aikoja, jotta luottamuksellinen yhteisöllisyys ehtii muodostua. Nykyisessä työkultuurissa muodostuvia lyhytkestoisia tai löyhästi yhteenrakentuvia yhteisöllisen toiminnan muotoja on kuvattu mm. termeillä intentionaaliset verkostot (intensional networks, Nardi ym. 2000) tai solmutyöskentely (knotworking, Engeström ym. 1999). Myös käsitettä tietämysyhteisöt tai osaamisyhteisöt (communities of knowing, Boland & Tenkasi 1995; Staronin, Jasinskin & Weatherleyn 2006) on esitetty kuvaamaan nykyisiä tietointensiivisiä organisaatioita. Ne ovat avoimia systeemejä, jotka ovat vuorovaikutuksessa toisiin organisaatioihin tavoilla, jotka fasilitoivat uusien merkitysten, käsitteellisten ja kielellisten käytäntöjen ja tiedon luomista. Ne ovat kuitenkin epäonnistuneet analysoimaan ja kuvaamaan niitä mekanismeja, joilla yhteisöt systemaattisesti luovat tietoa. (Hakkarainen ym. 2004, 136–140.)

Hakkarainen kollegoineen käyttää termiä ”innovatiivinen tietoyhteisö” (innovative knowledge communities, IKC), joka muistuttaa pitkälti käytäntöyhteisöjä. Erona on, että CoP:t kehittyvät usein hakemaan toimivaa ratkaisua johonkin käytännölliseen ongelmaan. Samalla tavoin spontaanisti muodostuviksi voidaan luonnehtia myös IKC:ta, mutta ne on usein suunniteltu varta vasten luomaan uutta tietoa. Sellaisia ovat esimerkiksi tutkimus-, tuotekehittely- tai markkinointitiimit tietointensiivisissä organisaatioissa. (Hakkarainen ym. 2004, 140–141.)

Myös Palonen, Lehtinen ja Gruber (2007) kritisoivat käytäntöyhteisöjä todeten, että käsitteen avulla on voitu tuoda mielenkiintoisia näkökulmia yhteiseen osaamiseen ja kokemuksiin tavanmukaisissa yhteisöissä ja organisaatioissa. Asiantuntijuuden muutoksen kuvaamiseen tarvitaan kuitenkin lisäksi toisenlaista käsitteistöä. He kannattavat verkoston käsitettä, jolloin sallitaan, että yksilöt kuuluvat samanaikaisesti useisiin ryhmittymiin sen mukaan, miten heidän asiantuntijuutensa on rakentunut. Verkostossa eivät yksilöiden keskinäiset sidokset ole identtisiä, vaan toisiin yksilöihin ollaan sidoksissa heikommin ja toisiin vahvemmin. Asiantuntijathan ovat toisiinsa yhteydessä sekä suoraan että epäsuorasti eli toisten verkoston jäsenten välityksellä. Esimerkiksi erilaisten virallisen organisaatorakenteen ulkopuolisten lyhytkestoisten projektien kuvaamiseen verkostojen termit sopisivat paremmin kuin yhteisöjen tai instituutioiden käsitteet. (Palonen ym. 2007, 295; Gruber, Palonen, Rehrl & Lehtinen 2007, 230.)

Jääskeläinen, Hakkarainen, Jokinen ja Spangar (2008) toteavat, että monitoimijaisessa ja verkostomaisessa tilanteessa on keskeistä luoda erilaisia ”välitiloja”, joissa eri toimijoiden ääni, hiljainen tieto ja viisaus tulevat hyödynnetyiksi. Tällaisena välitilana he esittelevät ”oppimisen ekologiset tilat” (heidän esimerkissään työpaikat). Tässä ajattelussa perusmetaforana on ”oppimisen ekologia” aiemmin käytetyn verkostometaforan ja massatuotannon aikaisen hierarkia-metaforan sijaan. Oppimisen ekologiset tilat rakentuvat toimijoiden voimavaroille ja oppivat toimijoiden viisaudesta. Ne ovat joustavia ja muuntuvat kulloistenkkin kontekstien mukaisesti. Niissä painotetaan oppimisen monipuolisuutta ja muotojen rikkautta sekä ylitetään jatkuvasti rajoja. Tällaisissa oppimisen ekologisissa tiloissa tavoitellaan oppijoiden parempaa toimintakykyä jokapäiväisessä työssä. Oleellista on oppijoiden ja osallistujien kokonaisvaltainen mukana olo. He kantavat mukanaan muunkin elämän kuin vain työelämän. (Jääskeläinen ym. 2008, 315.)

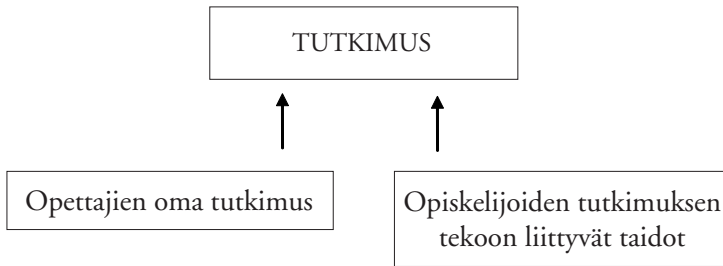
Oppimisen ekologian ajatus pohjautuu Staronin ym. (2006) kehittelemään malliin, jossa oppiminen ymmärretään elämänperustaisena oppimisena (engl. ”life-based learning”). Sen katsotaan soveltuvan paremmin nykyiseen osaamisyhteiskuntaan. Tällöin oppiminen on henkilökohtaistunut itseohjautuva, kontekstisidonnainen ja kokonaisvaltainen prosessi. Siinä yhdistyvät työ ja muut elämänalueet, mikä johtaa osaamisen ja erityisesti strategisen viisauden kehittymiseen. Siinä tunnustetaan, että se, mitä me koemme ja opimme työympäristön ulkopuolella voi työmme kannalta olla yhtä tärkeitä kuin, mitä me opimme työssä. Edelleen siinä tunnustetaan, että yksilöillä on sellaista tietoa, taitoja ja kykyjä, joita ei aina nähdä tai tunnusteta organisaatioissa, vaikka niistä saattaa olla merkittävä hyötyä organisaatiolle. (Staron ym. 2006.)

Ammattikorkeakoulun sisäisen, eri laitosten välisen ja työelämäyhteistyön edistämiseksi saattaisi CoP-, IKC- ja verkostoesimerkeistä olla hyötyä. Sieltä on löydettävissä malleja, joiden avulla olisi mahdollista systematisoida erilaisten yhteisöjen ja yhteistyöverkostojen kehittymistä ja kehittämistoimintaa innovatiivisia uusia tapoja ja uutta tietoa luovaan suuntaan. Myös elämänperustaisen oppimisen ideaa kannattaisi hyödyntää ja etsiä keinoja työntekijöiden ”piilevien” osaamisalueiden tunnistamiseksi ja tunnustamiseksi.

Organisaatiossa uusien ideoiden käyttöön otto edellyttää sosiaalista muutosta ja johtamisstrategioita. Hemesley-Brown ja Sharp (2003) esittävät Rogersia (2001) lainaten, että työpaikan kehittämisessä kannattaa hyödyntää muutosagentteja, joilla on ammatillinen koulutus ja joiden tehtävä on saada uusi idea levitetyksi laajemmalle. Mieli pidevaikuttajat vastaavasti ovat henkilöitä, joilla on vaikutusvaltaa työkenttensä sisällä. Näiden mielipidevaikuttajien tunnistaminen ja muutosagenttien työskentelyn keskittäminen heihin on tehokas tapa levittää uusia ideoita työpaikalla. Kehittymisen esteenä ei useinkaan ole yksilöiden muutosvastarinta, vaan organisaatiokulttuurit, joiden muuttamisessa oppimis-, tutkimus- ja kehitysmuuteiseen suuntaan on päättäjien ja johtajien asennoitumisella suuri merkitys. (Hemesley- Brown & Sharp 2003, 457.)

4.4 Tutkiva ja kehittävä työote tutkimuksena

Tässä haastateltujen opettajien mielestä tutkiva ja kehittävä työote ilmenee tutkimuksen teossa, mutta he eivät kertoneet ammattikorkeakoulun opettajien tekevän tutkimusta muutoin kuin jatko-opintoihin liittyen. Itse tutkimuskäsitteestäkin oli erilaisia näkemyksiä. Tähän käsitykseen sisältyy kaksi alakategoriaa: 1) Opettajien oma tutkimus ja 2) Opiskelijoiden tutkimuksen tekoon liittyvät taidot (KUVIO 5).



KUVIO 5. Tutkiva ja kehittävä työote tutkimuksena

4.4.1 Opettajien oma tutkimus

Haastatellut opettajat suhtautuivat tutkimuksen tekemiseen monin, hyvinkin erilaisin tavoin, ja koko käsitekin aiheutti pohdintaa. Käsitteet vaihtelivat myös tutkimuksen ja tutkivan ja kehittävän työotteen suhteesta. Seuraavat haastattelulainaukset ilmentävät kahta toisilleen päinvastaista käsitystä.

H11...jos ajatellaan tätä tutkivaa työtettä, ni mulle se toisaalta merkitsee aina tutkimuksen tekemistä. ...mutta tää nykyinen työtehtävät ja työkuva ja niihin annetut resurssit ei mahdollista sitä. Mut esimerkiksi tän koulutuksen kautta se mahdollistuu.

H12: ... ei ole sitä et tekee varsinaisesti niinku tutkimusta sinänsä työstä...

Ensimmäinen lainaus todentaa käsitystä, että tutkivan ja kehittävän työotteen käyttö aina merkitsee tutkimuksen tekemistä. Siihen ei nykyisellä työnkuvalla kuitenkaan katsottu olevan mahdollisuuksia, paitsi henkilökohtaisten jatko- tai täydennyskoulutukseen liittyvien opintojen yhteydessä. Toisessa lainauksessa taas tutkiva ja kehitävä työote ymmärretään päinvastoin, eli että se ei ole varsinaisesti tutkimuksen tekemistä. Sen nähtiin liittyvän enemmänkin tuotekehittelyyn.

Seuraavassa haastattelulainauksessa (H2) pohditaan tutkimuskäsitettä: voidaanko nimittää tutkimukseksi jotain muutakin kuin perinteistä, tieteellisestä tutkimuksesta tuttua näkemystä? Toisessa lainauksessa (H8) ollaan selkeästi sitä mieltä, että tutkimus tarkoittaa nimenomaan klassisia, empiirisiä kokeita.

H2: Se on tietysti se, että kuinka, miten sen sanan tutkimus tosiaan näkee, et kuinka syvällistä, kuinka tieteellistä sen pitää olla. Onko semmonen tiedon keruu, se että tutustuu lehtiin ja lukee netistä joi-tain artikkeleita ja muita et onko se tutkimusta vai eikö se ole tutki-musta. Että saa tällasta tietoa, jonka perusteella saa idean että mä voi-sin tehdä tän asian toisella tavalla. Vai onko tutkimus aina sellaista, missä on niinkun selkeä tutkimusongelma ja tutkimussuunnitelma ja menetelmät ja toteutukset?

H8: ...näen sen (tutkimuksen) lähinnä semmoksiks et joko ongelman ratkaisuksi tai jonkun asian todentamiseksi, eli meil on joku niinku väite tai epäily ja sit me tehdään joku, näis hommis se on yleensä joku mittaussarja tai joku tommonen, mil se sit todistetaan oikeeks tai vää-räks.

Joissakin käsityksissä uuden tiedon hankkimista ja päivittämistä pidettiin tutkimuksena, toisissa taas ei. Seuraavat kaksi lainausta havainnollistavat näitä käsityksiä.

H1:... Tietyst jokainen hankkii aina kurssiinsa päivitettyä materiaa-lia. Sehän on sitä tutkimista myös.

H8: ...kyllähän siinä joutuu ite vähän tutkiskelemaan kaikkea, en mä tiedä kutsuisinko mä ihan tutkimiseks kuitenkaan, ehkä se on sitä tie-don ylläpitoa ja päivittämistä enemmänkin.

Halmeen ja Aavarinteen (1999, 84) mielestä oman alan tieteellisen tiedon riittävyuden ja mielekkyyden pohdinta osoittaa opettajien tutkivaa otetta omaa työtään kohtaan sekä sitä, että työn kehittämisen ajan-kohtaisuus ymmärretään. Seuraavassa lainauksessa haastateltava toteaaakin, että vaikka kaikki opettajat eivät tekisi varsinaista tutkimusta, tulisi jokaisen kuitenkin pystyä hankkimaan ja hyödyntämään tieteellistä tietoa ja arvioimaan tutkimustiedon pätevyyttä.

H10: Toki mä tarvin siinä tietoa, et mä osaan tunnistaa tieteellistä tietoa, tieteellisen tiedon tunnistamistaitoja ja arvioimistaitoja ja niitä mä tarvitsen ... Että et mä en oikein siihenkään usko, et me voitais täällä kaikki olla tutkijoita eli siinä on ero.

Haastatteluissa ei kerrottu esimerkkejä varsinaisista meneillään olevista tutkimuksista tai tutkimus- ja kehityshankkeista. Seuraava haastattelulainaus todentaa sellaisenkin käsityksen, ettei varsinaista tutkimustoimintaa joko ollut lainkaan tai sen sijoittaminen ammattikorkeakouluun tuntui epäilyttävältä. Tämä on mielenkiintoista siinä mielessä, että puolen vuoden kuluttua haastatteluista astui voimaan laki, jossa tutkimus- ja kehitystoiminta todettiin yhdeksi ammattikorkeakoulujen perustehtäväksi.

H7: ... Ei meillä tällä alalla, ei meillä tällä hetkellä ole ihan ... tutkimusta (AMK:ssa)... ammattikorkeassa opetetaan kumminkin niitä ammatillisia perusasioita, niin varsinaiseen tämmöseen tutkimustyöhön on vaikea löytää...

Myöskään Herrasen (2004) haastattelemat opettajat eivät katsoneet tieteen, tutkimuksen ja tieteellisen tiedon tuottamisen kuuluvan ammattikorkeakouluun. Niiden katsottiin kuuluvan itsestään selvästi yliopistolle. Mielenkiintoinen yksityiskohta hänen tuloksissaan oli, että esimerkiksi terveysalan opettajat puhuivat opiskelijoiden opinnäytetöistä selkeästi tutkimuksina, mutta itseään he eivät asettaneet tutkijan tai tieteentekijän asemaan (Herranen 2004, 310.) Osa Hyrkkäsen (2007) tutkimista ammattikorkeakoulun johtohenkilöistäkin oli sitä mieltä, että ammattikorkeakoululla ei ole mahdollisuutta tehdä tieteellistä tutkimusta, eikä se ollut tavoiteltavaakaan. Yksittäiset opettajat saattoivat tehdä tiedekorkeakouluissa tutkimusta omaan osaamiseensa ja intressiinsä liittyen, mutta se ei kuulunut opettajien työhön ammattikorkeakoulussa. (Hyrkkänen 2007, 50.)

Herrasen ja Hyrkkäsen aineistot ovat 1990-luvun loppuvuosilta ja omani vuodelta 2003. Tuolloinkin vielä oli tutkimus- ja kehittämistoiminta ammattikorkeakoulutoiminnassa varsin uutta ja sisällöllisesti epäselvää sekä ammattikorkeakoulujen sisällä että niiden välillä (Ahteenmäki-Pelkonen 2003, 155). Uusiin käytänteisiin siirtyminen vaatii muutosta paitsi toiminnan tasolla myös työhön asennoitumisessa. Se tapahtuu eri yksilöillä eri tahtiin, kuten myös Laakkosen (1999, 185) tutkimus osoitti. Hänen tuloksensa oli, että osa tutkitun ammattikorkeakoulun opettajista omaksui ammattikorkeakoulukokeilun mukanaan tuomia muutoksia selkeästi toisia nopeammin, kun taas joidenkin kohdalla vanhoista käytänteistä luopuminen saattoi olla ylivoimaista.

Uusimmissa painotuksissa tutkimuksen korostaminen tarkoittaa sitä, että opettajien tulisi pystyä paitsi hallitsemaan opetusalaansa uusin tieto, myös tuottamaan tietoa itse sekä välittämään opetuksensa kautta opiskelijoille tiedon pätevyuden arvioimiseen ja soveltamiseen liittyvät valmiudet (Laurinkari 2004, 45). Ammattikorkeakoulujen oma tietotuotanto ja tutkimuspohjainen kehitystyö takaavat sen, että opetuksen perustana oleva tutkimustieto on tarkoituksenmukaisesti kohdentunutta ja ajankohtaista (Lahden ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön strategia 2004–2008, 5). Opetuksen ja tutkimuksen yhdistämisen on yleisesti katsottu tuottavan laadukasta korkeakouluopetusta, mutta esimerkiksi Jenkinsin ym. (2003, 28) aiheesta tekemä julkaistujen tutkimusten analyysi osoitti, että tämä uskomus on enemmänkin myytti kuin tosiasia. Parhaimmillaankin tutkimuksen ja opetuksen välillä osoittautui olevan vain löyhä sidos. (Jenkins, Breen, Lindsay & Brew 2003, 28.)

Vaikka haastatteluissa ei kerrottu konkreettisia esimerkkejä tutkimus- ja kehitystoiminnasta, oli haastattelemillani lehtoreilla kuitenkin selkeä käsitys siitä, millaista ammattikorkeakoulun tutkimustoiminnan tulisi olla ja että ammattikorkeakoulun ja tiedekorkeakoulun tekemissä tutkimuksissa on eroa. Sitä, mitä tuo ero olisi, olikin siten vaikeampi pukea sanoiksi. Yksi näkökulma oli, että eroa olisi löydettävissä nimenomaan tiedon tehtävän, ei niinkään hankkimistavan kautta. Ammattikorkeakoulun tehtäväksi nähtiin vahvasti ammattikäytännön kehittämiseen keskittyvä tutkimus- ja kehitystoiminta. Sen tulisi olla paikallista, spesifiä ja välittömästi sovellettavissa ammatilliseen työkontekstiin. Toisaalta yksi näkemys oli, että kaikki tutkimus on tavalla tai toisella sovellettavaa tutkimusta.

H12: ... ammattikorkeakoulun tehtävä on just tämmöset kehittämishankkeet, kehittämistyöt, opinnäytetyöt, jotka on sidoksissa tiukasti siihen ammattiin ja tämmöseen ammatilliseen tutkimukseen ja siellä voi olla ihan tämmöstä perustutkimustakin ja semmosta. Täs jotenkin mä näkisin sen linkin sinne työelämään hirveen tiiviinä ammattikorkeakoulun puolelta... nään ne erilaisina tai niitten tehtävät on erilaisia, yliopiston ja ammattikorkeakoulun

H10: Mun mielestä kaiken tieteen pitää olla soveltavaa, mul on tällainen näkemys tieteestä, mun mielestä ...se tiedon arvo punnitaan siinä sovelluksessa käytäntöön ja silloin jos se ei ole sovellettavissa millään tavalla, ni se ei varmaan ole käyttökelpoista tietoa. Tietysti perustutkimuskin on mun mielestä oikein hyvin sovellettavissa...siihen yrittää löytää nimenomaan sen tiedon tehtävän kautta erilaisuus ja tuottaa tietoa tai sitten soveltaa sitä tietoa siihen ammatin ja työn kehittämiseen...

Myös Laurinkari (2004) ja Niemelä (2004) esittävät, että on mahdollista tehdä erottelu tiede- ja ammattikorkeakoulun välillä sen mukaan, miten tutkimuksen kohteisiin suhtaudutaan. Tiedekorkeakouluissa tieto ja tiedon tavoittelu ovat itseisarvoisia, kun taas ammattikorkeakouluissa tietoa tavoitellaan välinearvona, suoraan erilaisiin yhteiskunnallisiin kehitystehtäviin liittyvänä resurssina. (Laurinkari 2004, 44; Niemelä 2004, 27.) Samaan tulokseen päätyivät myös Hemsley-Brown ja Sharp (2003) kirjallisuusanalyysissään. Lisäksi he totesivat, että useimmat niistä opettajista, jotka hyödyntävät tutkimustuloksia, ovat joko opiskelemassa tai ovat jo suorittaneet akateemisia loppututkintoja. Ammattikorkeakoulun opettajien koulutustaso on Rekolan (2003, 80) tutkimuksen mukaan yhteydessä tieteellisen tiedon käyttöön: tohtorin tutkinnon suorittaneet käyttivät opettaessaan useimmin tieteellistä tietoa. Harvemmin sitä käyttivät sellaiset opettajat, joilla oli pitkä työkokemus sekä opettajat, jotka olivat työskennelleet yli kaksi vuotta ammattikorkeakoulussa (Rekola 2003, 84).

Niemelän (2004) mukaan ammattikorkeakoulun yksi keskeinen elementti yliopistoihin verrattuna on reflektiivisen oppimisperiaatteen ja ammattikäytännön omaksuminen. Tällöin tiedonmuodostus on praktisempaa, soveltavampaa ja tiedon välittömämpi hyödyntäminen korostuu (Niemelä 2004, 33). Nykyisin tosin myös tiedekorkeakouluissa tehdään paljon suoraan käytäntöön sovellettavissa olevaa tutkimusta.

Toisaalta taas Kivinen ja Ristelä (2002) väittävät Deweyn teksteihin vedoten, että pohjimmiltaan ei pragmaattiselta kannalta tarkasteltuna ole tarvetta tehdä eroa jokapäiväisen oppimisen, selvitysten tekemisen (inquiry) tai tieteellisen tutkimuksen välillä, sillä kaikki etsivät uusia tapoja toimia ja kontrolloida uusia yhteyksiä. Tieteellinen tutkimus on ehkä kurinalaisempaa, kontrolloidumpaa ja tavoitehakuisempaa kuin jokapäiväinen selvittely, mutta molemmat ovat tutkimuksellisia toimintoja, joissa saadaan kokemusta ja siis opitaan. (Kivinen & Ristelä 2002, 428.)

Opetuskäytännöt perustuvat usein opettajien kokemukseen ja hiljaiseen tietoon, ei niinkään pedagogiseen tutkittuun tietoon. Tätä käytännöllistä viisautta pitäisi käsitteellistää, tehdä näkyväksi ja jakaa. Täytyisi löytää käytänteitä ja malleja, joiden avulla erilaisia opetuskokeiluja, opetukseen liittyvien ongelmien käytännöllisiä ratkaisuja ja yksittäisten opettajien tai opettajaryhmien hyviä käytänteitä olisi mahdollista julkaista ja siirtää laajemmille areenoille. (Weimer 2001.) Tällaisina voisivat toimia, ja osittain Suomessa jo toimivatkin, erilaiset uuden tyyppiseen kirjoitusgenreen kannustavat julkaisut (ks. Vanhanen-Nuutinen & Lambert 2005), verkostot ja (tutkimus)päivät (esimerkiksi korkeakouluopetuksen kehittäjäverkosto KeVer, kasvatustieteen päivät, Ammatillisen ja AMK-koulutuksen tutkimuspäivät).

Ammattikorkeakoululain vaatimus ja opetusministeriön linjaukset toteutuivat haastateltujen käsityksissä, kun he pohtivat yleisesti ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystoimintaa. Siinä tulisi keskittyä alueellisen, erityisesti pk-yritysten kehitys- ja innovaatio toiminnan tai oman toiminnan kehittämiseen (Opetusministeriö 1999, 5). Haastatellut kertoivat tutkimustoiminnan olevan alueellista, pienimuotoista ja paljolti yritysten tarpeista lähtevää. Haastattelulainauksessa opettaja kertoo, että jopa tieteelliset menetelmät sopeutetaan yritysten tarpeisiin. Tosin hän tarkensi lausumaansa myöhemmin, ettei se koskenut luotettavuus- tai puolueettomuuskriteereitä.

H2:... meillä se tutkimus mitä meidän alalla tehdään, niin se on hyvin soveltavaa ja se on pienimuotoista yritysten tarpeesta lähtevää selvitystoimintaa, jossa monesti nää tieteelliset menetelmät ja tieteelliset tutkimuksen vaatimukset tavallaan taipuu sitten niitten yritysten toiveitten mukaisesti, koska ei yleensäkkään pyritä mihinkään tilastolliseen yleistettävyyteen tai muuhun vastaavaan, kun sitten taas tiedekorkeakoulujen kohdalla varmaan näitten tutkimusmenetelmien tieteellisyys-

teen kiinnitetään enempi huomioita, mutta toki sielläkin tehdään paljon myöskin tällaista soveltavaa ihan yritysten tarpeista ja toimeksiannoista tehtävää tutkimusta, mutta kyllä se meillä on huomattavasti pienimuotoisempaa ja miten nyt sanois, tämmöstä hyvin pienten, arkisten asioiden selvittelyä.

Samansuuntaisia näkemyksiä esittävät myös Karttunen ja Tuomi (2003, 31) vertaillen ammattikäytäntöä ja tieteellistä tutkimustoimintaa Sandbergia (1982) mukaellen. He toteavat, että keskeinen ero suhteessa syntyvään tietoon liittyy tiedon kriittisyyteen. Tutkimus edellyttää systemaattista epäilyä, mutta ammattikäytännöissä tieto hankitaan joihinkin käytännöllistä tarkoitusta varten. Tällöin korostuu varmuuden tavoittelu kriittisyyden ja kyseenalaistamisen sijasta. Tavoitteena on hankkia tietoa, jolla voidaan perustella tehtäviä ratkaisuja. Myös tiedon tuotannossa ja hyödyntämisessä on eroa: tutkimuksessa se on hidasta ja hyödyntäminen tapahtuu ”jossain tulevaisuudessa”, kun taas ammattikäytännössä tietoa on saatava nopeasti ja sitä on kyettävä hyödyntämään nopeasti kulloisessakin ongelmatilanteessa. Tutkimustiedon tuottamisen menetelmille ja argumentaatiolle on tieteellisessä tutkimuksessa tiukat vaatimukset, mutta ammattikäytännössä tiedon käyttökelpoisuus on tärkeämpää kuin menetelmällinen luotettavuus, tiedon tulee tukea menestyksellistä työsuoritusta. (Karttunen ja Tuomi 2003, 31.)

Seuraava lainaus osoittaa, että päinvastoin kuin edellisessä haastattelulainauksessa, oltiin toki sitäkin mieltä, ettei tieteellinen tutkimus sinällään voisi olla erilaista tutkimuksen tekopaikasta riippuen. Eron nähtiin olevan enemmänkin joko tuotetun tiedon käyttämisessä tai hankkimisessa.

H10: Ja mä en ole ihan varma mistä ammattikorkeakoulussa puhutaan tällä hetkellä kun puhutaan täällä siitä että se olisi jotenkin erilaista, en mä oikein siihen usko. Kyl mun mielestä tieteellinen tutkimus on tieteellistä tutkimusta, tehtiin sitä missä tahansa ja sitä voidaan tehdä monissa yhteyksissä, sehän riippuu ihan sitten siitä että se on pätevä, että se täyttää sen tieteellisen tutkimuksen kriteerit...joku semmonen toisentyypinenkin tiedonkeruumetodi, jota sä voisit hyödyntää sitten nopeammin, vois olla hyväksi.

Laadukas tutkimus- ja kehitystyö ei kuitenkaan voi olla pelkästään lyhyen aikavälin tiedon- ja asiakastarpeiden tyydyttämistä, vaan sen on tuotettava myös ammattialan ja työelämän käytänteiden kehittämi-

sen kannalta oleellisia tutkimus- ja kehittämissisältöjä (Kotila & Peisa 2008). Ammattikorkeakoulussa tehtävällä tutkimus- ja kehitystyöllä tulee olla selkeästi roolia myös opetuksessa ja oppimisessa (Rissanen 2005, 2) ja siellä tulee voida tehdä, ei pelkästään sovellutusosuutta, vaan myös niin sanottua uteliaisuusosuutta tutkimusta, kuten Lampinen (2004, 24) on esittänyt.

Lehtorit toivat esille, ettei ammattikorkeakoulussa arvosteta tutkimus- ja kehittämistoimintaa tai ettei sitä tapahtunut tai sitä ei voinut vallitsevilla työehdoilla tehdä, sillä ”perustyö” (tarkoittaa opetusta) vie kaiken ajan ja energian. Tulos on päinvastainen kuin tiedeyhteisössä tehdyt tutkimukset osoittavat. Yliopiston lehtorit nimittäin totesivat, ettei tiedeyhteisössä ole aitoa opetuksen ja sen kehittämisen arvostusta, vaan tieteellinen meritoituminen on houkuttelevampaa ja tiedeyhteisössä palkitsevampaa. (Honkimäki 1999, 242–243.)

Tämä on hyvin ymmärrettävissä, sillä ammattikorkeakoulun tehtävänä on ollut, ja edelleen on, ammatillinen opetus, kun taas tutkimustoiminta liittyy niiden toimintaan uutena ulottuvuutena. On oletettavaa, että asenteellisesti asia lienee jo muuttunut tai ainakin muuttumassa, kun tutkimus- ja kehitystyö on tullut ammattikorkeakoulujen lakisääteiseksi tehtäväksi. Tosin tutkimukset osoittavat laajemminkin, että mikäli opetuksen ja tutkimuksen halutaan linkittyvän toisiinsa, tarvitaan suunnittelua ja asioiden, toimijoiden sekä käytänteiden uudelleen organisoimista monilla, sekä yksilö- että organisaatorisilla tasoilla (Jenkins ym. 2003, 29; Brew 2003).

4.4.2 Opiskelijoiden tutkimuksen tekoon liittyvät taidot

Erityyppiset tutkimuksen tekoon liittyvät valmiudet, kuten esimerkiksi tiedon hankkimis-, tuottamis- ja raportointitaidot liittyvät taitoihin, joita ammattikorkeakouluopiskelijoiden tulisi oppia (esimerkiksi Rissanen 2003, 46). UNESCOssa ennustettiin jo vuonna 2002, että tulevaisuuden työelämässä tulevat olemaan tärkeitä työntekijän valmiudet tunnistaa, millaista informaatiota tarvitaan. Lisäksi olisi osattava löytää, arvioida ja järjestää informaatiota sekä käyttää ja tarvittaessa myös esittää sitä tehokkaasti. Informaation lukutaito on tulevaisuudessa mahdollisesti kielitaidon ja numeerisen taidon kaltainen perustaito. Siitä tulee myös osa elinikäisen oppimisen taitoja. (Wai-Yi Ceuk & Andersen 2002.)

Ammattikorkeakoulujen olisikin turvattava opiskelijoiden riittävät tieteellisen tiedon hankintataidot, tutkimusten lukutaito ja tutkitun tiedon soveltamistaito (Rekola 2003, 29). Haastatteleman opettajat toivat esiin seuraavia tutkivaan ja kehittävään työotteeseen liittyviä opetussisältöjä: erilaiset tiedon hankkimis- ja raportointitaidot, empiirisen tutkimuksen tekemiseen liittyvät valmiudet, kuten tutkimusmetodologia, ja oppinnäytetyö.

Tiedon hankinta erilaisia keinoja käyttäen on yksi tutkimuksen tekoon liittyvistä taidoista, jonka haastatellut opettajat katsoivat kuuluvan tutkivaan ja kehittävään työotteeseen. Erilaisista tiedonhankintatavoista, joita opiskelijoiden edellytettiin oppivan, mainittiin haastattelut, kirjallisuus, internetin ja tietokantojen käyttö, messuille ja tapahtumiin osallistuminen. Tiedon hankkimisen lisäksi mainittiin myös tiedon kriittinen arviointi, johon opiskelijoita ohjattiin.

L: ...miten ohjaat heitä hakemaan tietoa ihan konkreettisesti.

H10: No oikeestaan se alkaa siitä kun he tulee tänne, he tutustuu tohon kirjastoon ja kirjaston käyttöön. Eli mä ohjaan heidät tavallaan kirjastoammattilaisten pakeille, jotka sitten kertovat. Ja samoin sitten he opettelevat ATK:ssa tiedon hakua, arvioimaan kriittisesti esimerkiksi netistä löytyvää tietoa. Sitten me lähdetään miettimään jotain ongelmaa, ni ne lähtee hakemaan sitä tietoa, sit meil on, kun tuovat sitä tietoa niin meil on se lähde tiedossa eli siel me arviodaan sitä, et kuka löysi mistäkin, jos joku on löytänyt vaikka Eevasta jotain juttua, niin mietitään, et onkohan tämä nyt minkälaista tietoa. Tietysti joku saattaa tuoda kokemustietoa, et on haastatellut jotakin, eli me yritetään mahdollisimman laajasti hakea sitä tietoa, mutta et sit myöskin miettiä sitä kritiikkiä. Ja sit ohjataan tietysti aina enemmän, silloin kun kukaan ei löytänyt oman alan tutkimuksia, onko tästä olemassa. Ihan niinkun puuttumalla siihen, mistä opiskelija hakee tietoa.

H7:... et meidän alallahan kun teollisuudessa työskentelevät ni nehän hyvin paljon ihan matkustaa ympäri maailmaa ja käyvät paljon messuilla ja sitten kävellään kaupungilla ja katsotaan.

H9: Hän voi hakea sitä tietoa vaikka netistä. Sitten meillä on semmonen niinku periaate, et opiskelijoita osallistutetaan mahdollisemman paljon projekteissa, että esimerkiksi nyt ne osallistuvat 20 opiskelijaa mukana tässä tervesos –kongressissa Lahdessa.

Kuten edelliset esimerkit osoittavat, opiskelijoiden edellytettiin oppivan erilaisia tiedonhankintatapoja ja hakevan monentyyppistä tietoa. Opiskelijoita kerrottiin ohjattavan etsimään formaalia, tutkittua ja kirjoitettua tietoa, mutta myös toiminnan kautta syntyvää kokemuksesta ja eri aistikanavien välittämää tietoa.

Korkeakouluopetuksen tulisikin pohjimmiltaan olla tiedon hankkimisen opetusta, ei yksittäisten, jatkuvasti muuttuvien ”tiedonmuurujen” jakamista. Opiskelijoiden tulisi kehittyä muodostamaan relevantteja kysymyksiä ja ongelmia sekä etsimään niihin ratkaisuja hankitun, usein ristiriitaisenkin tiedon perusteella. Yhtenä koulutuksen tavoitteena on saada opiskelijat ymmärtämään tiedon ristiriitaisuutta ja hallitsemaan siitä johtuvaa epävarmuutta. (Nuutinen ym. 1998, 129–130.)

Tiedon raportointitaidoista ammattikorkeakoulussa korostuu kirjoittaminen. Eri opettajien tavat vaihtelivat sen suhteen, kuinka paljon kirjoittamista harjoitettiin ja vaadittiin opiskelijoilta. Lisäksi mm. kulttuurialoilla kerrottiin hyödynnettävän runsaasti muunlaisia raportointikeinoja, kuten esimerkiksi visuaalista materiaalia tai ääntä. Myös puhumista, keskustelutaitoa ja argumentointia pidettiin tärkeänä. Tällaisten tuotosten dokumentointi perinteisillä tieteen raportointitavoilla koettiin ongelmalliseksi.

L: Kirjoitetaanko teillä paljon?

H7: Ei kauheen paljon... lähinnä tämmösiä raportteja sitten, että meil tämmösisistä töistä ne tekee jonkun tämmösen portfolion rakentaa opiskelijat, mutta hirveen vähän he tekevät siihen tekstiä, se on aika paljon kuvilla ja piirroksilla sitä asiaa selvittää. Liian vähän kirjoitetaan... Opinnäytetyöhän on sitten kirjallinen.

H10:.. opiskelijat oppii käymään tämmöistä keskustelua, perusteltua, argumentointia suorastaan eli ne oppisivat argumentoimaan...

Arstila (2005, 9) toteaa, että taiteilijat tekevät erilaisia produktioita, taideteoksia, joita he arvostavat, ja monet haluavatkin kohdistaa huomionsa nimenomaan taiteen tekemiseen ja tekemisen tuloksiin. Tutkimus ei hänen mukaansa monia taiteilijoita juurikaan kiinnosta. Taiteen tuotoksena tosin syntyy käsiteltävissä oleva tutkivan toiminnan tulos, kohde, josta voidaan keskustella tai ilmaista näyttelyn tai performanssin keinoin. Työn tulos on tarkoitettu vastaanotettavaksi ja koettavaksi. Muotoilussa tilanne voi olla vieläkin hankalampi: muo-

toilun tutkimustulos saattaa olla vasta idea, parhaassa tapauksessa tuotantoon suunniteltu prototyyppi. Usein kysymys on lisäksi toimeksi-antotyöstä, jota ei välttämättä voida saattaa edes julkisen keskustelun kohteeksi. (Arstila 2005, 9–10.)

Sekä suullista että kirjallista argumentointitaitoa ja sen kehittymistä voitaisiin koulutuksessa korostaa enemmänkin, sillä se on oleellista työyhteisössä toimittaessa. On kyettävä perustelemaan toimintaansa ja saamaan itsensä ja toiset vakuuttuneiksi omasta asiantuntemuksestaan. Vaikka opiskelijat usein suhtautuvat haluttomasti kirjallisiin tehtäviin, ovat he huomanneet niistä olevan hyötyä myöhemmin ammatissa toimittaessa. Seuraava haastattelulainaus opettajan kokemuksista on siitä osoituksena.

H11: ...tapasimme muutamia valmiita opiskelijoita, toimme heidät tänne kertomaan opiskelijoille, ni he nimenomaan toivat sitä esille että kaikki se kirjallinen työ, mitä täällä on tehty, ni auttaa heitä dokumentoimaan ja sitä kautta kehittämään sitä omaa työtään. He toivat tämmösen esille. Vaikka he eivät opiskeluaikanaan hirveesti niistä kirjallisista töistä tykänneet, mutta se ei ole mikään peikko työhön mennessä, vaan pitävät sitä luonnollisena osana, osaavat esimerkiksi kerätä sitä tietoa.

Tietyntyypisillä kirjoittamistehtävillä voidaan Tynjälän (1998a; 1998; 1996) mukaan saavuttaa parempia oppimistuloksia kuin perinteisillä tentteihin perustuvilla arvioinneilla ja myös edistää asiantuntijuuden kehittymistä. Jotta niin tapahtuisi, tulisi kirjoitustehtävien edistää aktiivista tiedon prosessointia. Niiden tulisi olla luonteeltaan tietoa muokkaavia, eli opiskelijan pitää aktiivisesti muuntaa tiedon muotoa. Tehtävien tulisi nostaa tietoisuuteen opiskelijoiden olemassa olevia käsityksiä opiskeltavista asioista ja johdattaa tarkastelemaan niitä uusien tietojen valossa. Opiskelijoiden tulee tehtäviä tehdessään reflektoida omia kokemuksiaan, käsitteellistää ja teoretisoida niitä ja toisaalta soveltaa teoreettisia tietoja käytäntöön. Tehtävien tulisi olla ongelmanratkaisutehtäviä, jotka liittyvät opiskeltavan asian teoreettiseen haltuun ottoon ja henkilökohtaisen merkityksen luomiseen. (Tynjälä 1996, 431.) Esimerkiksi esseiden, opinnäytteidien tai yhteenvetojen kirjoittaminen kehittävät kriittistä ajattelua ja arviointia sekä analysointi- ja synteesin tekotaitoja, joita tarvitaan tietointensiivisissä ammateissa (Tynjälä 2001, 54). Kirjoittamisen käyttäminen yhtenä oppimisen välineenä näyttää olevan luontevaa joillakin haastatelluista lehtoreista. Sen käyt-

töä voitaisiin kuitenkin edelleen kehittää ja laajentaa esimerkiksi hyödyntämällä writing-to-learn -liikkeen piirissä tehtyä tutkimusta (ks. esimerkiksi Tynjälä, Mason & Lonka 1991).

Opinnäytetyön tekemisellä nähtiin tutkimuksen tekotaitojen kehitymisessä olevan keskeinen merkitys. Siinä yhteydessä opiskelijoiden oli mahdollista opiskella ja saada kokemusta kaikista tutkimuksen tekemisen vaiheista ongelman määrittämisestä raportointiin ja julkaisuun. Haastateltavat kertoivat, että opinnäytetyöt ovat lähes kaikki konkreettisia työelämän toimeksiantoja ja niissä opiskelijat paneutuvat pitkäjänteisesti johonkin ammattialansa keskeiseen alueeseen nimenomaan tutkimisen ja kehittämisen näkökulmasta. Ammatillisissa erikoistumisopinnoissa ja ylemmissä ammattikorkeakoulututkinnoissa tehtävät opinnäytetyöt on lakisäätöestikin määritelty joko työn tai työyhteisön kehittämishankkeiksi.

H2: Meillä ne (opinnäytetyöt) on lähes 100 %:sti yritysten toimeksiantonosta tehtäviä niin niihin aina liittyy sekä sen tietyn asian tutkiminen että sen kerätyn tiedon pohjalta tehtävä jonkunlainen, johonkin asiaan liittyvä kehittäminen. Se ohjaa varsin suurta määrää opinnäytetöitä.

H2: ...meillä perinteisesti opiskelijat ovat tehneet hyvin paljon kvantitatiivisia tutkimuksia. On ne sitten mielikuvatutkimuksia, asiakastyytyväisyystutkimuksia ja muita vaihtelevilla kvantitatiivisilla menetelmillä, on ne sitten olleet kirjekyselyinä tai puhelinhaastatteluina tai välillä on ollut internetkyselyinä tai muita. Ni se on ollut vähän perinteinen, et opiskelijalla on mielikuva et aina pitää tehdä tällöinen kvantitatiivinen tutkimus, koska sitä harjoitellaan meillä tutkimusmenetelmien kurssilla, Et siellä nyt tehdään tällöinen harjoituskvantitatiivinen tutkimus, pienimuotoinen tutkimus yrityksille. Mut nyt ihan on sitten yhä enempi tullut tällöisiä kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä käyttöön, et lähinnä sitten syvähaastatteluja tai teemahaastatteluja tai välillä näitä ryhmäkeskusteluja. Mitään tollaisia ihan hyvin puhtaasti jotain projektillisiä menetelmiä nyt ei niinkään olla käytetty.

Opinnäytetyön yhteydessä perehdytään erilaisiin tutkimusmetodologiaan kysymyksiin sekä tutkimusmenetelmien kurseilla että itse opinnäytettä tehtäessä. Eri aloilla korostuvat erityyppiset metodologiset perinteet. Ammattikorkeakoulun opinnäytteet voivat olla muodoltaan hyvinkin monenlaisia standardoiduista interventiotutkimuksista perinteisiin kyselyihin ja haastatteluihin. Ne voivat olla myös taideteoksia tai muita tuotteita, näyttelyitä tai toiminnallisia projekteja. Kai-

kissa tulee kuitenkin aina olla myös kirjallinen, tieteellisen kirjoittamisen muotoon tuotettu osio.

Siitä, miten tutkimuksellisia valmiuksia harjoiteltiin muiden opintojen yhteydessä, esiintyi selvästi erilaisia käsityksiä ja käytänteitä. Jollakin alalla korostui käytännöllinen tekeminen eikä tutkimuksiin tai muuhun kirjalliseen perusteluun pohjautuvaa työskentelyä edellytetty ennen kuin opinnäytetyötä tehtäessä. Vastaavasti tuotiin esille käytänteitä, joissa tutkimuksiin pohjautuvia perusteluja haetaan ja käytetään koko koulutuksen ajan kaikessa toiminnassa, kuten toisesta haastattelulainauksesta käy ilmi.

L: ... Entäs sitten ihan tämmönen teoreettinen kirjallisuuteen perehtyminen, tutkimuksiin perehtyminen, sen tyyppinen?

H1: No sitä on sitten siinä opinnäytetyössä.

L: Et se tulee sitten siinä vaiheessa?

H1: Ei siinä opintojen aikana...täynnä kaikkea muuta...

H12: Mun mielestä se edellyttää sitä, et läpi koulutuksen käytetään tutkimuksia. Opettajat käyttää, kun valmisteleo tunteja tai kun esittää jotakin ja toisaalta vaaditaan koko koulutuksen, et mitä tahansa opiskelijat tuottaa, niin perustuu tutkittuun tietoon, on se mikä tahansa etätehtävä, et se ei oo vaan semmonen et musta tuntuu linja, ... alusta saakka niinku tavallaan vaaditaan sitä et opiskelijat ne perusteet esittää...

Ensimmäisessä haastattelulainauksessa esitetystä näkemyksestä näyttäisi toteutuvan samantyylinen kahtiajakoisuus, jollaista Herranen (2003) totesi omassa tutkimuksessaan. Siinä todettiin, että korkeakoulumaisuus aiheutti tutkittujen opettajien ja opiskelijoiden keskuudessa konflikteja, ja ainakin osalla tutkituista korkeakoulumaisuus määritteli selkeästi käytännönläheisyyden vastakohtaksi ja vei tilaa praktiisuudelta. Korkeakoulumaisuus näytti vahvistavan entisestään käytännönläheisyyden ja teoreettisuuden välistä kahtiajakoa, vaikka julkispuheissa ammattikorkeakoulusta puhutaan käytännön ja teorian yhdistäjänä. (Herranen 2003, 181.)

4.4.3 Yhteenveto ja tarkastelua

Haastatellut opettajat eivät kertoneet konkreettisista tutkimuksista tai tutkimus- ja kehityshankkeista, joissa olisivat olleet itse mukana. He eivät myöskään kertoneet ammattikorkeakoulussa tehtävän varsinaista tutkimusta muutoin kuin opettajien omien jatko-opintojen yhteydessä. Tämä on mielenkiintoista, sillä vajaan puolen vuoden kuluttua haastatteluista astui voimaan laki, jossa tutkimus- ja kehittämistoiminta määriteltiin yhdeksi ammattikorkeakoulun lakisääteisistä tehtävistä. Opiskelijoiden tutkimuksen tekotaitojen opetuksessa oli eroja, samoin siinä, katsottiinko opiskelijoiden oppinnäytetyöt tutkimukseksi vai ei. Haastatellut opettajat olivat sitä mieltä, että ammattikorkeakoulussa tehtävän tutkimuksen ja tieteellisen tutkimuksen välillä oli eroa. Sitä nähtiin olevan erityisesti tieteen tehtävän suhteen: ammattikorkeakoulututkimuksen tulee kiinnittyä selkeästi työelämään ja tuottaa nopeasti työkäytänteisiin sovellettavaa tietoa.

Helakorpi ja Olkinuora (1997, 177–178) arvioivat, että ammattikasvatusta koskevassa tutkimustoiminnassa tarvitaan perustutkimukseen perustuvaa tiedon etsintää, tiedon kokoamista ja tulkintaa sekä tämän ajattelumallin testausta ja kokeilua. Heidän mukaansa ammattikorkeakoulu voi muodostaa sillan perustutkimuksesta saatavan uuden tiedon ja käytännön välille. Tätä näkemystä on uusimmissa painotuksissa kyseenalaistettu ja painotettu sitä, että ammattikorkeakoulunkin tulee tuottaa itse tietoa. Tällöin ammattikorkeakoulu ei olisi enää ainoastaan perustutkimuksella tuotetun tiedon soveltaja, vaan aktiivinen tiedon tuottaja, käyttäjä ja soveltaja. Voitaisiin kaikei myös miettiä, onko yleensäkin mielekästä tehdä perinteistä jakoa perustutkimuksen, soveltavan tutkimuksen ja kehitystyön kesken, kun rajanveto on kuitenkin enemmän tai vähemmän keinotekoista. (Vrt. Ete­läpelto 1992, 27.)

Brew (2003) toteaa, että yliopisto-opettajien ja tutkijoiden käsitykset tutkimuksen olemuksesta vaihtelevat, kuten myös käsitykset tutkimuksen ja opetuksen suhteesta. Aiempaan tutkimukseensa vedoten hän kiteyttää, että mikäli sekä opetuksen että tutkimuksen nähdään pohjautuvan perinteiseen empiiriseen viitekehykseen, on opetuksen ja tutkimuksen suhde aina ongelmallinen. Hän on tutkinut opetuksen ja tutkimuksen yhteensovittamisen problematiikkaa yliopistokoulutuksessa. Hän esittää mallia, jossa opiskelijoiden ja opettajien toiminnot ei nähdä erillisinä, vaan he yhdessä muodostaisivat akateemisen

käytäntöyhteisön (community of practice, vrt. Lave & Wenger 1991). Siinä tutkimus ja opetus nähtäisiin sellaisina toimintoina, joissa yksilöt ja ihmisryhmät neuvottelevat merkityksiä ja muodostavat yhdessä tietoa sosiaalisissa konteksteissa. Opiskelijoilla olisi oikeus ja mahdollisuus osallistua yhteisöjen toimintaan täysivertaisina jäseninä. Opiskelijat voisivat toimia ”apuopettajina”, he olisivat kirjoittajina julkaisuissa, voitaisiin järjestää opiskelijakonferensseja ja väittelyjä. (Brew 2003.)

Brewin hahmottelema malli on hänen omasta mielestään epärealistinen ja hän toteaa, että mikäli vakavasti halutaan kehittää opetuksen ja tutkimuksen yhteyttä, on otettava huomioon, miten tiedeyhteisön jäsenet määrittelevät tutkimuksen ja tieteellisen työskentelyn. Vasta sitten on mahdollista muodostaa edellä mainittuja akateemisia käytäntöyhteisöjä. Korkeakoulutus on silloin uudelleen käsitteellistettävä ja se merkitsee sitä, että valtaa joudutaan jakamaan ja tarvitaan hallinnollisia muutoksia. (Brew 2003.) Näitä Brewin ajatuksia voi hyvin soveltaa myös ammattikorkeakoulukontekstiin, mutta mukaan on lisäksi otettava kolmas yhteistyökumppani, nimittäin ympäröivä elinkeinoelämä. Silloin tilanne monimutkaistuu entisestään.

Hemsley-Brown ja Sharp (2003) toteavat, että tutkijat ovat haasteen edessä suhteessa tutkimustuloksiinsa, erityisesti sisällön, yleistettävyyden ja luotettavuuden osalta. Siksi on syytä kehittää yhteistyöverkostoja tutkijoiden ja käytännön toimijoiden välille sekä aktivoida enemmän käytännön toimijoita mukaan tutkimusprosesseihin. Heidän on päästävä mukaan suunnittelemaan, fokuoimaan ja toteuttamaan tutkimuksia, levittämään tuloksia sekä seuramaan ja olemaan mukana niiden soveltamisessa käytäntöön. Laakso-Mannisen (2002) mukaan ammattikorkeakoulututkimuksessa korostuu tiedon väliarvo, jolloin totuus- ja informaatioarvon lisäksi edellytetään, että tutkimustulokset ovat helppokäyttöisiä, hyödyllisiä ja yritysten toiminnan kannalta tehokkaita. Tutkimus- ja kehitystoiminnalle on tällöin tyypillistä, että yrityksen ja yhteisön kehittämishankkeita suunnitellaan ja toteutetaan tiiviissä yhteistyössä ammattikorkeakoulun ja yritysten edustajien kesken. Hankkeet siis ovat räätälöityjä, asiakkaan tarpeista tehtyjä, tuottavat konkreettista tietoa työelämästä sekä pyrkivät metodisesti kytkeytymään vahvasti opetukseen. (Laakso-Manninen 2002, 264–265, 268.) Hankkeiden tulisi kuitenkin hyödyttää myös työelämää, ei pelkästään koulutusta, kuten usein tapahtuu. Se edellyttäisi kuitenkin kiinteitä ja pitkäkestoisia työelämäsuhteita. (Kotila & Peisa 2008.)

Ammattikorkeakouluissa on jo kehitetty lupaavia lähestymistapoja opetuksen ja tutkimus- ja kehitystoiminnan integroimiseksi. Tutkimus- ja kehitystoiminta erilaisten hankkeiden muodossa on lisääntynyt ammattikorkeakouluissa voimakkaasti tämän tutkimuksen aineistonkeruun jälkeen, ja tutkimus- ja kehitystoiminta on tullut paljon lähemmäksi opettajien arkipäivää. Tosin tämä ei koske kaikkia opettajia (Kotila & Peisa 2008). Yksi esimerkki hankkeissa oppimisesta on Laurea-ammattikorkeakoulussa kehitetty ja edelleen kehitettävä ”Learning by developing”-lähestymistapa. (Raij 2005; 2007; Rauhala 2005.) Raij (2007) luonnehtii sitä seuraavilla määritteillä:

- 1) Kulloinenkin kehittämisprojekti on lähtöisin työelämästä: joko ongelmaperustainen, jolloin etsitään ongelman ratkaisua tai innovaatioperustainen, jolloin haetaan jotain uudistusta.
- 2) ”Learning by developing” perustuu kumppanuuteen opettajien, opiskelijoiden ja työelämän asiantuntijoiden kesken.
- 3) Siihen sisältyvät ammatillisen kompetenssin komponentit ja tiedon lajit.
- 4) Kehitysprojekti nähdään oppimisympäristönä, johon sisältyy työpaikan käytännön tietoa (knowledge by practice), tutkimuksen kautta saatua tietoa (knowledge of practice) ja uutta tietoa, jota tuotetaan käytännön tarpeisiin (knowledge for practice). Niitä voidaan kuvata myös termeillä kuvaileva, selittävä tai luova tieto.
- 5) ”Learning by developing” edistää tutkijoiden, kehittäjien ja välineiden tuottajien yhteistyötä.
- 6) Se antaa opiskelijoille mahdollisuuden osoittaa osaamistaan.
- 7) ”Learning by developing” tuottaa yksilöiden ja yhteisön oppimista, uutta tietoa ja innovaatioita uusien tuotteiden muodossa, tuotteistamista, toimintamalleja ja työkalutuu- reja. Se tarjoaa myös tutkijoille uusia, haastavia tutkimuskohteita. (Raij 2007, 26–27.)

Yritysten tarpeista lähtevässä tutkimus- ja kehitystoiminnassa saattaa kuitenkin olla myös korkeakoulujen autonomiaa uhkaavia vaaroja. Viime aikoina on alettu kiinnittää huomiota korkeakoulujen kasva-

vaan riippuvuuteen ulkopuolisista rahoittajista. Rahoitusorganisaatioiden intressit ovat tällöin ohjaamassa myös tutkimusongelmien valintaa ja muotoilua. Ammattikorkeakouluille laissa säädetty tehtävä aluevaikuttavuudesta saattaa helposti johtaa siihen, että tutkimus- ja kehitystoiminta ohjautuu elinkeinoelämän tarpeista ja rahoittamana, mahdollisesti jopa eettisyyden kustannuksella taloudellisten arvojen korostuessa. Tällöin on vaarana, että korkeakoulujen autonomisuus vesittyy ja koulutuksen ammattiin kasvattamis- ja sivistystehtävä hämärtyvät. (Vrt. Friman 2004, 138; Herranen 2003, 180; Lampinen 2004, 22; Laurinkari 2004; Niemelä 2004; Pihlström 2004; Raatikainen 2004; Raudaskoski 2000, 161.) Taloudellinen riippuvuus saattaa myös heikentää tutkijan ja koko tutkimus- ja kehitystoiminnan uskottavuutta ja puolueettomuutta.

Hyrkkänen (2007, 80) toteaa, että ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystoiminnan kehittyminen edellyttää seuraavien osatekijöiden uudelleen jäsentämistä:

- opettajan työ – opettaja on myös tutkija ja tutkimus- ja kehitysprojehtin johtaja,
- opettajan osaaminen – tutkimusosaamisen kehittymisen lisäksi tarvitaan projektien ohjaamisen ja verkostotyöskentelyn osaamista
- välineet – tarvitaan tutkimus- ja kehitystyön välineitä, kuten esimerkiksi erilaisia mittalaitteita,
- ammattikorkeakoulun johdon ja toimijoiden linjaukset – on oltava resursseja ja toimintaa ohjaavien sääntöjen on tuettava tutkimus- ja kehitystyötä,
- yhteistyö – toimijoiden on harjaannuttava verkostomaiseen työtapaan ammattikorkeakoulun sisällä ja toiminta-alueella, mutta myös tiedekorkeakoulujen kanssa. Verkostoissa edellytettävä luottamus vaatii työtä ja vie aikaa.

Samansuuntaisia tulkintoja voidaan tehdä myös tässä tutkimuksessa esiin nousseiden käsitysten pohjalta. Seuraavassa luvussa pohdin tutkimukseni luotettavuustekijöitä ja tarkastelen saamiani tuloksia yleisemmällä tasolla.

5 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI JA TULOSTEN TARKASTELU

Kuvasin luvussa 3.4 tutkimuksen toteutuksen yhteydessä niitä tekijöitä, joilla pyrin varmistamaan aineistonkeruun ja -analyysin luotettavuutta ja eettisyyttä. Tässä luvussa arvioin, miten hyvin onnistuin ratkaisuisiani. Lisäksi tarkastelen ja pohdin saamiani tuloksia suhteessa aiempaan tutkimukseen.

5.1 Tutkimuksen tulosten laatu

Fenomenografisen tutkimuksen tulosten laatua arvioidaan Larssonin (1994) mukaan tarkastelemalla tutkimuksen sisältörikkkautta, rakennetta ja 'teorialisää'. **Sisältörikkaus** tarkoittaa, että aineisto kattaa ilmiön niin hyvin kuin mahdollista. Fenomenografisessa lähestymistavassa se ilmenee siten, että kategoriat kattavat ilmiön olennaiset piirteet ja samalla huomioivat eroavaisuudet. (Larsson 1994, 172–177.)

Olen kuvannut Lahden ammattikorkeakoulun eri alojen lehtoreiden käsityksiä tutkivasta ja kehittävästä työotteesta kategorioiden avulla. Kuvaus on horisontaalinen, eli halusin tuoda esiin kaikki lehtoreiden haastatteluissa julkituomat erilaiset käsitykset. En siis asettanut käsityksiä minkäänlaiseen järjestykseen esimerkiksi lukumääräisesti tai siten, että jotkut ilmaisut olisivat kehittyneempiä kuin toiset jollain kriteerillä arvioituna. Kaikki käsitykset ovat samanarvoisia, huolimatta siitä, esiintyivätkö ne aineistossa yhden vai useamman keran. (Vrt. Uljens 1989, 47–51.) Tutkivaa ja kehittävää työtettä ei ole selkeästi määriteltä huolimatta, että sitä on käytetty yleisesti sekä virallisessa että epävirallisessa ammattikorkeakoulupuheessa. Jatkokeskustelujen ja mahdollisten määrittelyjen kannalta katsoin olevan tärkeätä tuoda esiin ja tehdä näkyväksi kaikki ne käsitykset, joita ilmiöstä haastatteluaineistossa esiintyy. Näin ollen kategoriointi kattaa kaikki tutkittavan ilmiön piirteet tämän aineiston osalta ja on siltä osin edellä esitetyn määritelmän mukaan sisältörikas.

Kriittinen kysymys on tietenkin, kattaako tässä tutkimuksessa käytetty aineisto tutkitun ilmiön kaikki piirteet. Löydettiinkö siis kaikki tutkivaa ja kehittävää työtettä luonnehtivat piirteet eli sen koko olemus. Olisiko ilmiölle saatu lisävalaistusta hankkimalla lisäaineistoa joko yksilöhaastatteluja tai muita aineistonhankintatapoja hyödyn-

tämällä? Lähtökohtani tutkimusta aloittaessani oli ihmettelyni siitä, että käsitettä tutkiva ja kehittävä työote käytettiin ammattikorkeakouludiskurssissa kriittikittömästi ajatellen, että se on kaikille selvä ja samaa merkitsevä ilmiö. Tämän tutkimuksen tulos osoittaa, että niin ei ole. Käsite ei ole yksiselitteinen, vaan tutkitut lehtorit käsittivät sen eri tavoin. Fenomenografisen tutkimuksen tarkoitus ei ole etsiä tutkittavan ilmiön tyypillistä olemusta, vaan erilaisia tapoja, joilla jotakin on koettu, eli keskitytään tutkimaan käsitysten eroavuuksia (Giorgi 1999, 79–80; Marton 1981, 180–181; 1996, 186). Mikäli siis haluttaisiin etsiä tutkivan ja kehittävän työotteen koko olemusta, olisi tarpeen käyttää jotakin toisenlaista metodologista lähestymistapaa.

Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä ei myöskään takaa sitä, että sen avulla saadaan kuvaa todellisuudesta. Tässä tutkimuksessa käsiteltiin lehtoreiden käsityksiä heidän ajattelunsa tasolla. Konkreettisemmän kuvan siitä, millaista heidän todellinen työskentelynsä on, olisi voinut saada havainnoimalla heidän työskentelyään joko opetus-tilanteisiin osallistumalla tai videoinnin avulla. Muun muassa Nissilä (2006, 246) toteaa, että mikäli haluaa tietää opettajan pedagogisen ajattelun, täytyy seurata hänen opetustaan. Tässä tutkimuksessa tyydyin pyytämään opettajia kertomaan konkreettisia esimerkkejä omista opetuskäytännöistään haastattelujen yhteydessä. Sen määrittäminen, miten tutkiva ja kehittyvä työote todellisuudessa ilmeni heidän toiminnassaan, jäi siis heidän oman tulkintansa ja kertomansa varaan.

Rakenne on sisältörikkauden vastakohta. Toisaalta edellytetään rikasta ja kattavaa ilmiön esittelyä ja toisaalta tiivistämistä. Pyrkimyksenä on suurin mahdollinen yksinkertaisuus. Tulosten tulee olla rakenteeltaan ja tulkinnaltaan selkeitä. Rakenteeseen kuuluu myös argumentointi, tulkinta ja ratkaisujen näkyviksi tekeminen. (Larsson 1994, 173–174.) Olen kuvannut tutkimusprosessin etenemisen mahdollisimman tarkasti ja pyrkinyt perustelemaan tehdyt ratkaisut, aineiston hankinnan ja analysoinnin selkeästi, jotta lukijat voivat seurata tutkimuksen kulkua ja tehdä päätelmiä ratkaisujeni perusteltavuudesta. Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita tutkittavien puheen tulkinnasta, jolloin keskeistä on, miten tulkinnassa on onnistuttu. Olen raportoinnissani käyttänyt runsaasti autenttisia haastattelulainauksia, jolloin lukijat voivat niiden perusteella itse arvioida tulkintojeni oikeellisuutta.

’**Teorialisä**’ tarkoittaa, kuinka hyvin tutkimus on ankkuroitu aikaisempiin teorioihin ja kuinka tulokset voivat muuttaa aikaisempia teo-

rioita. Teorialla tarkoitetaan tässä yhteydessä uusia malleja tai aineiston keskeisiä piirteitä. Fenomenografinen tutkimus on kuvailevaa, joten teorian kehittäminen on kuvauksen kehittämistä tutkittavasta ilmiöstä. (Larsson 1994, 175–177.) Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt ankkuroimaan tutkimustuloksia aiempaan teorian tietoon ammattikorkeakoulupedagogiikasta ja opettajuudesta, joiden osaksi haastattelemani opettajat mielsivät tutkivan ja kehittävän työotteen. Tutkimustulokset eivät niinkään muuta aiempia teorioita, mutta ne avaavat erilaista, moniäänisempää näkökulmaa ymmärtää tutkivaa ja kehittävää työtettä.

5.2 Validiteettikriteerit

Larsson (1994) esittää yhdeksi fenomenografisen tutkimuksen validiteettikriteeriksi sen, miten hyvin tulkinta asettuu tutkittavaan ilmiöön liittyvään laajempaan teoreettiseen keskusteluun. Olen kytkenyt tuloksissa esittämäni kategoriat teoreettiseen käsitteistöön ja tutkimusongelmiin. Tulosten arviointi- ja johtopäätösluvuissa olen käsitellyt saamiani tuloksia suhteessa uusimpaan teoreettiseen keskusteluun ammattikorkeakoulupedagogiikasta ja opettajuudesta. Tulkintani asettuu siten laajempaan kokonaisuuteen.

Larssonin (1994) mukaan yksi validiteettikriteereistä on **käytännöllisyyskriteeri**, jolla tarkoitetaan tutkimuksen arvoa käytännön kannalta (Larsson 1994, 185). Tämän tutkimusprosessin kuluessa olen esitellyt tutkimustani muutamissa opettamista ja ammattikorkeakoulututkimusta käsittelevissä kongresseissa (Suhonen 2003; 2005; 2006b; 2008) sekä kirjoittanut yhden referee-artikkelin (Suhonen 2006a). Saamani palaute on osoittanut, että tutkimukseni koetaan tärkeäksi ja se on tervetullut lisä opettajuutta ja ammattikorkeakoulupedagogiikkaa käsittelevään keskusteluun. Tämä todentaa tutkimuksen käytännöllisyyskriteeriä.

On kuitenkin muistettava, että aineisto kerättiin keväällä 2003, jolloin ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämistoiminta oli vielä vähäistä ja laki, jossa siihen veloitettiin vasta muotoutumassa. Ajallemme on ominaista jatkuva muutos. Niinpä tätäkin tutkimusta on tarkasteltava vuoden 2003 kontekstista käsin. Tulokset tarjoavat mielenkiintoisen näkökulman, ikään kuin lähtötilan kartoituksen opettajien käsityksistä ennen vuoden 2003 ammattikorkeakoululain aihe-

uttamia muutoksia opettajien työhön ja ammattikorkeakoulujen rooliin tutkivina ja kehittävinä alueellisina vaikuttajina. Jos lehtoreiden käsityksiä kysyttäisiin nyt, kun lain voimaantulosta on kulunut viisi vuotta, voisivat tulokset olla toisenlaisia. Se olisikin mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe, ja tämän tutkimuksen tulokset voisivat silloin toimia eräänlaisena vertailuaineistona mahdollista käsitysten muutosta tarkasteltaessa.

Heuristinen arvo validiteettikriteerinä merkitsee uuden näkökulman löytämistä, jolloin lukijalla on mahdollisuus nähdä jokin todellisuuden osa uudella tavalla (Larsson 1994, 179–180). Donmoyer puhuu samasta asiasta esittämällä niin sanotun ”schema-teorian”. Tällöin tutkimuksen tarkoitus ei ole ainoastaan löytää oikeita selityksiä, vaan laajentaa tutkimuksen hyödyntäjän tulkintemistapoja, muuttaa hänen kognitiivista struktuuriaan (skeemaansa). Maailmaa voidaan katsella tutkijan silmin, jolloin mahdollistuu asioiden näkeminen eri tavalla kuin ne muutoin on ehkä totuttu näkemään. (Donmoyer 2000, 62–63.) Vastaavasti Ahonen (1996, 152) puhuu fenomenografisen tutkimuksen yleisyydestä tai siirrettävyydestä, jota tavoitellaan siten, että käsityksiä käsitellään teoreettisella, universaalilla tasolla. Tuloksia voi silloin käyttää hyväksi analogisen ajattelun tasolla niin, että lukija vertaa omia, tutkittuja asioita koskevia tulkintojaan tutkijan kategoriioihin. Tuloksissani olen esitellyt tutkimieni lehtoreiden erilaisia käsityksiä tutkivasta ja kehittävästä työotteesta, ja lukija voi raporttia lukiessaan verrata omia käsityksiään tässä esitettyihin. Hänelle tarjoutuu kenties uusi, erilainen tapa tarkastella tutkimaani käsitettä. Mikäli tutkimukseni kiteyttää tai laajentaa muiden (ammattikorkeakoulu)opettajien ajatuksia on yksi tutkimuksen heuristinen tavoite toteutunut.

5.3 Tulosten siirrettävyys

Edellä kuvaamani Larssonin luotettavuustarkastelu soveltuu hyvin myös tapaustutkimuksen arviointiin, kuten olen edellä osoittanut. Tarkastelen tässä luvussa työtäni vielä erikseen tulosten siirrettävyyden näkökulmasta, mihin Larssonin kriteeristöissä ei suoranaisesti ota kantaa. Siirrettävyys tai yleistettävyys on yksi tapa arvioida tutkimuksen arvoa käytännöllisyyden kannalta. Se on kriteeri, johon laadulliset tutkijat ovat perinteisesti kiinnittäneet varsin vähän, jos lainkaan huomiota (Schofield 2000, 92). Siitä on kuitenkin viime aikoina lisään-

tyvässä määrin alettu puhua laadullisen tutkimuksen piirissä ja nähty tarpeelliseksi määritellä käsitettä uudelleen (Schofield 2000, 71).

Muun muassa Gamm, Hammersley and Foster (2000, 112) esittävät, että erityisesti tapaustutkimuksia tehtäessä on yleistettävyysskriteereitä tarkasteltava huolellisemmin kuin tapaustutkimustradition piirissä on aiemmin ollut tapana. Siirrettävyysskysymys on erityisen oleellinen sellaisen tutkimuksen yhteydessä, jossa ei tavoitella yleistettävyyttä tilastollisessa, rationaalisessa merkityksessä (Hammersley & Gamm 2000, 5). Myös Donmoyer (2000, 66) toteaa, että perinteinen tapa puhua ja ajatella yleistettävyydestä ei ole enää adekvaatti. Laadullisista tapaustutkimuksista olisi hänen mukaansa paljon aiempia näkemyksiä enemmän hyötyä soveltavilla tieteenaloilla (kuten esimerkiksi kasvatustiede, ohjaus- ja sosiaalityö), joilla kiinnostus kohdistuu yksilöihin, ei niinkään kokonaisuuksiin ja keskiarvoihin. Tällöin kysymykset merkityksestä ja perspektiivistä ovat jatkuvasti keskeisiä ja silloin tarvitaan myös erilainen tapa ymmärtää yleistettävyyttä. (Donmoyer 2000, 66.) Lincoln ja Cuba (2000) väittävät, että jos otetaan riittävästi huomioon kulloisetkin tapahtumaolosuhteet, on mikä tahansa yleistysyritys luonteeltaan ”työhypoteesi”, ei johtopäätös. Heidän mukaansa siis kulloisetkin olosuhteet tekevät yleistämisen mahdolltomaksi. He ilmaisevat asian seuraavalla tavalla: ”If there is a ‘true’ generalization, it is that there can be no generalization.” Tämä siksi, että konteksti on aina jollakin tavoin erilainen siirryttäessä tilanteesta toiseen, ja yksittäiset tilanteetkin ovat erilaisia eri ajankohtina. (Lincoln & Cuba 2000, 39.)

Yleistettävyyks-käsitteelle on laadullisten tutkijoiden keskuudessa siis annettu erilaisia vivahteita. Kuitenkin yleisesti ajatellaan sen tarvoittavan sitä, miten hyvin tutkitun tilanteen käsitteet ja johtopäätökset sopivat (engl. ”fit”) niihin tilanteisiin, joihin niitä ollaan halukkaita soveltamaan (Schofieldin 2000, 92–93; vrt. Strauss & Corbin 1994, 279).

Stake (2000) käyttää tapaustutkimuksen yhteydessä termiä ”luonnollinen” yleistettävyyys (”naturalistic generalization”) erotuksena rationaalisesta, väittämänomaisesta tai lakia muistuttavasti yleistyksestä. ”Luonnollinen” yleistettävyyys syntyy hänen mukaansa, kun tunnustetaan jossain tietyssä kontekstissa esiintyvien ilmiöiden yhtäläisyyksiä kyseisen kontekstin ulkopuolella, samantapaisissa tilanteissa. ”Luonnollinen” yleistettävyyys kehittyy yksilön kokemuksesta, hiljaisesta tiedosta siitä, miten asiat ovat ja miksi ne ovat niin kuin ovat ja miten

ne todennäköisesti ovat myöhemmin tai muissa tälle yksilölle tutuissa konteksteissa. (Stake 2000, 22–23.) Tällainen ”luonnollinen” siirrettävyysskriteeri toteutuu tässä tutkimuksessa, mikäli muissa korkeakouluissa tai muissa ammateissa toimivat henkilöt tunnistavat tässä esitetyjä kategorioita vastaavia käsityksiä tutkivasta ja kehittävästä työotteesta omassa työssään tai työympäristössään.

5.4 Tulosten tarkastelu

Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää ammattikorkeakoulun lehtoreiden käsityksiä tutkivasta ja kehittävästä työotteesta omassa työssään ja siinä työssä, johon he opiskelijoitaan kouluttavat. Tarkastelen tässä luvussa tuloksiani yhteenvedonomaaisesti suhteuttaen niitä aiempiin tutkimustuloksiin ja teorioihin.

Haastatellut lehtorit mielsivät tutkivan ja kehittävän työotteen omassa työssään osaksi ammattikorkeakoulupedagogiikkaa ja osaksi opettajuutta. He eivät puhuneet siitä tutkimus- ja kehitystyön kontekstista käsin eivätkä kertoneet konkreettisista tutkimus- ja kehityshankkeista tai tutkimuksista, joissa olisivat itse olleet mukana. Lehtoreiden käsityksistä muodostui neljä yläkategoriaa, jolloin tutkiva ja kehittävä työote näyttäytyi reflektiivisyytenä, kokemuksellisuutena, yhteisenä kehittämisenä tai tutkimuksena. Näiden käsitysten yhteydessä he käsittelivät omaa yksilöllistä tapaansa toimia, opettajien yhteisöllistä, tai työelämän asiantuntijoiden tapaa toimia, tai niitä menetelmiä, joita he opetuksessaan käyttivät, jotta opiskelijoille kehittyisi tutkiva- ja kehittävä työskentelytapa.

Yhteinen käsitys oli, että tutkivan ja kehittävän työotteen käyttö on välttämätöntä muuttuneen ja jatkuvasti muuttuvan opettajuuden ja työelämän nopeiden muutosten vuoksi. Myös Auvinen (2004) toteaa tutkimuksessaan, että ammattikorkeakoulun opettajan työnkuva on monipuolistunut ja laajentunut perinteisen opetustyön ulkopuolelle. Ammatillisen käytännön toistamisen lisäksi opettajan odotetaan kykenevän myös uuden tiedon ja osaamisen tuottamiseen. Hänen tutkimuksensa osoitti, että menetelmälliseen osaamiseen liittyvät vaatimukset olivat lisääntyneet kaikkein eniten ensimmäisen ammattikorkeakouluvuosikymmenen aikana. Uusia haasteita ovat asettaneet pedagogisten ratkaisujen muuttuminen, nopea tietotekninen kehitys, työelämäyhteyksien vahvistuminen, lisääntynyt projektitoiminta,

suunnittelu- ja kehittämistehtävät, kansainvälistyminen sekä kirjallisen viestinnän painottuminen puheviestinnän kustannuksella. (Auvinen 2004, 349–353.) Oman substanssialan kehittymisen seuraaminen on ammatilliselle opettajalle tärkeää, sillä ammatillinen opettajuus rakentuu kaksoisorientaatiolle: pedagogiselle ja ammatilliselle. Yleisten opettajuuden käsitteeseen sisältyvien tekijöiden lisäksi ammatillinen opettajuus pitää sisällään myös ammatti-identiteetistä, aikaisemmasta ammatillisesta koulutuksesta ja työtehtävistä periytyviä tekijöitä (Luukkainen 2004, 80; Auvinen 2004).

5.4.1 Tutkiva ja kehittävä työote pedagogiikassa

Haastateltujen lehtoreiden mielestä tutkiva ja kehittävä työote oli siis osa ammattikorkeakoulupedagogiikkaa. Siihen sisältyi heidän kertomansa mukaan niitä elementtejä, joita ammattikorkeakoulun ensimmäisen vuosikymmenen aikana oli eri tutkijoiden toimesta edellytetty ammattikorkeakoulupedagogiikkaan sisältyvänkin ja joilla pyrittiin saavuttamaan korkeatasoista asiantuntijuutta. Tällaisia ovat esimerkiksi opiskelutehtävien tekeminen oikeissa työelämäkonteksteissa, ”oikeiden” työelämään liittyvien ongelmien ratkaisuun perustuvat tehtävät, yhteistyö, opiskelijakeskeisyys, projektityöskentely jne. (Ks. esimerkiksi Ruohotie 2002, 123; Laakkonen 1999, 185; Tynjälä 2003; 2004; 2007.) Jo ammattikorkeakoulujen perustamisen yhteydessä hahmoteltiin niitä piirteitä, jotka olisivat ammattikorkeakoulupedagogiikalle luonteenomaisia. Niitä olivat tieteellisyyden korostaminen, monitieteellisten, jäsentyneiden ja syvällisten opintokokonaisuuksien rakentaminen sekä itseohjautuvan, kokeilevan ja tutkivan, kyseenalaistavan ja kehittävän opiskeluotteen omaksuminen. Toinen vaatimus oli asiantuntemus kansainvälisessä toiminnassa ja kolmas oli opetussuunnitelmien joustava rakenne. (Ekola 1992, 15; Lampinen 1995; Helakorpi ja Olkinuora 1997.)

Näistä piirteistä tässä tutkitut opettajat toivat esille kyseenalaistavaa opiskeluotetta, jonka he katsoivat sisältyvän tutkivaan ja kehittävään työotteeseen. Sen sijaan tieteellisyydestä tai monitieteellisyydestä he eivät juurikaan puhuneet. Moniammatillisuus ja monialainen yhteistyö, tai pikemminkin sen puute eri alojen opettajien kesken käytännön tasolla toki mainittiin. Haastattelussa tuotiin esille varioivia käsityksiä tutkimuksesta ja sen roolista ammattikorkeakoulussa. Varsinaista tut-

kimusta ei haastatelluista kertonut tekevänsä kukaan, eivätkä opettajat maininneet myöskään esimerkkejä konkreettisista tutkimus- ja kehittämishankkeista. Tutkimuksen sijoittaminenkin ammattikorkeakoulu-kontekstiin oli jonkun mielestä vähintään kyseenalaista. Opetuksen ja tutkimuksen linkittyminen ei ole ongelmatonta eikä se tapahdu automaattisesti (Jenkins ym. 2003, 178; Brew 2003), mutta opettajien oma tutkimustoiminta voisi lisätä opettajien omaa opettajana toimimismotivaatiota sekä auttaa ja motivoida opiskelijoiden oppimista.

Tässä haastatellut opettajat toivat puheessaan vahvasti esille näkemysten tutkivasta ja kehittävästä työtoteesta henkilökohtaisena ajatteluna ja toimintana, mutta he puhuivat myös yhteisöllisestä tavasta toimia. Perinteinen kuva opettajasta on yksin toimiva ja kaiken osaava auktoriteetti. Työtehtävien muuttuessa voi itsetietämisen ja -osaamisen paine kasvaa yksilöille taakaksi, kuten Luukkaisen (2004, 293–298) tutkimuksessa todettiin. Myös Auvisen (2004, 351) tulos oli, että monien opettajien kohdalla on uuden perustan luominen opettajan työhön ollut vaikeaa ja opettajat ovat usein yrittäneet toimia muuttuneissa olosuhteissa vanhojen asenteiden, käsitysten ja oppien varassa. Vaikka oppimisympäristöt ovat laajentuneet oppilaitosympäristöistä työelämäkonteksteihin ja virtuaaliympäristöihin, on luokkahuoneopetuksen ja luennoinnin asema pysynyt edelleen vankkana (Auvinen 2004, 350).

Samansuuntaisia tulkintoja oli tehtävissä myös tässä tutkimuksessa. Haastatteluista kuvastui ristiriitaa yhtäältä opettajien henkilökohtaisen asenteiden, osaamisen, kokemuksen ja olemassa olevien joko aikatai muiden resurssien, sekä toisaalta joko ammattikorkeakoulun johdolta, työelämästä (substanssialan professioista) tai yhteiskunnasta tulevien vaateiden välillä. Opettajat totesivat, että tutkivan ja kehittävä työtöteen käyttö ei ollut mahdollista heillä olevien resurssien puitteissa. Työtä, työtiloja ja -välineitä olisi organisoitava uudelleen ja opettamista tarkasteltava huomattavasti monipuolisemmin kuin vain pidettyinä oppitunteina.

Savonmäen (2007) tutkimat opettajat viittasivat työn organisoinnilla ja johtamisella siihen koneistoon, jonka yksittäinen opettaja kokee olevan etäällä oman työnsä substanssista ja johon vaikuttamismahdollisuudet koetaan heikoiksi. Hallinto koetaan vieraaksi, eikä kanssakäymistä sen kanssa luonnehdi niinkään kumppanuus, vaan alamaisuus ja sanelu. Kun työ samaan aikaan pirstaloituu erilaisiin projekteihin, työn hallinta muodostuu ongelmalliseksi. Ammattikorkea-

koulu on saavuttanut pitkälti niitä odotuksia, joita sille perustamisvaiheessa asetettiin. Työelämäyhteydet ovat tiivistyneet ja vetovoima on ollut kiitettävää myös opiskelijoiden hakutoiveissa. Ammattikorkeakoulut käyttävät tehokkaasti ulkopuolista projektirahoitusta. Tämä projektikulttuuri aiheuttaa kuitenkin työn hallinnan ongelmia. Työnantajan ja hallinnon näkökulmasta on lain hengen mukaisesti oikeutettua esittää yhä monipuolisempia vaatimuksia koulutus-, tutkimus- ja kehittämistyön sekä aluevaikuttavuuden suhteen. Opettajien työssä tämä monipuolisuus näkyy työn vaikeana rajaamisena ja työnkuvan muutoksina. (Savonmäki 2007, 149.)

Tässä tutkimuksessa haastattelemani opettajat kaipasivat lisää opettajien keskinäistä ja eri substanssialojen välistä yhteistyötä, jonka he totesivat lisäävän tutkivaa ja kehittävää työotetta. Yhteistyö lisää keskustelua ja palautetta, mikä todettiin hyödylliseksi muun muassa opettajien henkilökohtaisen itsereflektion tukena. Yhteistyö mahdollistaisi jäsentyneiden ja syvällisten opintokokonaisuuksia aikaan saamisen, jolloin useita oppikursseja voitaisiin yhdistää isommiksi, integroidummiksi kokonaisuuksiksi. Opettajien kesken haluttiin lisää keskustelufoorumeita, jotta opettajat voisivat vaihtaa näkemyksiä paitsi konkreettisista opetusjärjestelyistä, myös yleisemmin pedagogisiin kysymyksiin liittyvistä käytänteistä tai tutkimuksista. Selvästi toivottiin lisää yhteistyötä myös työelämän kanssa. Erilaisten asiantuntijuuksien yhdistäminen tukisi yhteisöllistä tiedonluontia, ja kollektiivisen asiantuntijuuden syntymistä (Bereiter ja Scardamalia 2003; Brew 2003; Hakkarainen ym. 2004; 2005; Hakkarainen & Paavola 2008).

Yhteistyön esteiksi todettiin usein ajan puute, mutta myös yksilölliset, opettajien henkilökohtaisista ominaisuuksista johtuvat asenteelliset esteet: kaikki eivät ole halukkaita tai kykeneviä jakamaan osaamistaan ja työtään toisten kanssa. Lisäksi toivottiin, että työnantajan pitäisi selkeämmin tukea ja arvostaa opettajien yhteistä työskentelyä ja yhteisöllisyyttä. Helakorpi (2005b) toteaa, että yhteisen tietämisen taito ei synny itsestään, vaan yhteisen reflektoinnin kautta. Se taas edellyttää yhteistä kieltä ja yhteisiä kokemuksia. Niin sanottu hiljainen (tacit) tieto leviää ja sitä on mahdollista ottaa yhteiseen käyttöön nimenomaan yhdessä toimimalla ja keskustelemalla. (Helakorpi 2005b, 4; myös Heikkinen & Huttunen 2008; Toom 2008; Paloniemi 2008.) Aikaa tarvittaisiin paitsi yhteiseen konkreettisten asioiden, kuten opintojaksojen ja niihin liittyvien käytänteiden suunnitteluun, myös opettajien itsensä oppimiseen. Nykyisessä kiivastahtisessa

työkulttuurissa usein unohdetaan, että perusteltu ja henkilökohtaiseen käyttöön saatu osaaminen muodostuu hitaasti (Häkämies 2004, 133). Vanhoista totutuista käytänteistä poisoppiminen ja uusien omaksuminen ei tapahdu hetkessä ja saattaa joillekin olla jopa ylivoimaista (Laakonen 1999). Opettajien keskinäinen yhteistyö toimii myös yksilöiden tukena uusia työkäytänteitä omaksuttaessa.

Auvisen (2004) tutkimus osoitti, että ammattikorkeakoulun opettajan työnkuva on muuttumassa monitahoiseksi kehittämistehtäväksi, jossa opettajalta odotetaan kiinteää yhteyttä myös ammattialan kehittämiseen. Myös Savonmäen (2007, 171) tutkimuksessa vahvistuu kuva aktiivisista, sisäisesti ja ulkoisesti verkottuneista kehittäjistä. Opettajien yhteisöllinen asiantuntijuus on sisäisten verkostojen hyödyntämistä. Tämä tulee esille erityisesti työn suunnittelussa, sillä yhteisopettajuus on vielä harvinaista opettajan arkipäivässä. Savonmäki näkee mahdollisuuksia uuden työskulttuurin kehittymiseen nimenomaan projekteissa ja hankkeissa. Tämä siksi, että työelämän kehittämishankkeissa opettajien asiantuntijuus joutuu eri tavalla koetukselle kuin perusopetuksessa, ja kollegojen tuki koetaan välttämättömäksi. Projekteissa työn tekeminen on mahdotonta ilman aktiivista yhteistyötä suunnittelussa ja toteutuksessa. Tämä voisi olla yksi askel yhteisölliseen asiantuntijuuteen. (Savonmäki 2007, 172.)

Ammattikorkeakoulu-uudistuksen yhteydessä vahvaksi kehittämisalueeksi nostettua kansainvälisen toiminnan asiantuntemusta eivät haastattelemani lehtorit käsitelleet lainkaan. Sen ei kaiketi nähty liittyvän tutkivaan ja kehittävään työotteeseen. Kansainvälisyystaidot on nähty keskeisiksi myös tulevaisuuden asiantuntijuutta luonnehdittaessa, mutta myöskään ammattikorkeakouluopiskelijat eivät ole nähneet niitä merkittävänä asiantuntijuuden kehittymisessä (Käyhkö 2007, 146). Tämä on hämmästyttävää, sillä tulevaisuuden haasteina on useissa tutkimuksissa nostettu esille nimenomaan maapalloistumisen mukanaan tuomat kansainvälisyyden ja monikulttuurisuuden kysymykset (ks. esimerkiksi Auvinen 2004; Luukkainen 2004; Niemi & Jakku-Sihvonen 2006). Myös kansainvälinen opetus- ja opiskelijavaihto on koko ammattikorkeakouluhistorian ajan jatkuvasti lisääntynyt. Olisi oletettavaa, että nämäkin asiat ja niiden tutkiva ja kehittävä tarkastelu koettaisiin tärkeiksi tulevaisuuden asiantuntijoita koulutettaessa.

Haastatellut opettajat toivat tutkivaa ja kehittävää työotetta miettiessään esiin samoja laadukkaan oppimis-opetusprosessin element-

tejä, joita muun muassa Ruohotie (2002) luettelee. Niitä ovat hänen mukaansa:

- konstruktivisuus, jolloin oppija rakentaa uutta tietoa aiemmin omaksutun pohjalta,
- intentionaalisuus, jolloin oppija haluaa tietoisesti oppia,
- aktiivisuus, jolloin oppiminen on oppijan toiminnan tulosta,
- kontekstuaalisuus, jolloin oppiminen on sidottu mielekkäisiin reaali maailman tehtäviin/ilmiöihin,
- yhteistoiminnallisuus, jolloin oppijat työskentelevät yhdessä ja rakentavat uutta tietoa yhteistyössä ja
- siirtovaikutus, jolloin oppija osaa siirtää oppimansa uusiin tilanteisiin ja hyödyntää oppimaansa uuden oppimisessa (Ruohotie 2002, 124).

Näin ollen voidaan tehdä tulkinta, että tutkiva ja kehittävä työote tuottaisi opettajien käsitysten mukaan edellä kuvatun kaltaista laadukasta opettamista ja oppimista. Tuottaako sitten tällainen ”laadukas” oppiminen ja opettaminen niitä valmiuksia, joita tulevaisuuden työelämässä tarvitaan? Vuoden 2003 opiskelijat ovat todennäköisesti työelämässä vielä 2040-luvulla. Miten hyvin opiskelusta saadut valmiudet takaavat menestymisen työelämässä vielä tuolloin? Vain yhdessä haastattelussa nostettiin tulevaisuussuuntautuneisuus selkeästi esille. Tulevaisuuden tutkimuksesta tai ennakoinnista ei haastatteluissa puhuttu lainkaan. Tulevaisuuteen orientoitumisen ja sekä tulevaisuuden työkäytänteiden että työelämän struktuurien, työvoiman tarpeen yms. ennakoinnin pitäisi kaiketi olla ammatillisessa koulutuksessa koko ajan läsnä, jotta opiskelijat saisivat sellaisia valmiuksia, joiden avulla he pystyvät selviytymään työelämässä ja kehittämään osaamistaan vielä vuosikymmenien jälkeenkin.

Hakkarainen, Palonen, Paavola ja Lehtinen (2004) korostavat, että tarvitaan perustavaa laatua olevia muutoksia koulutuksessa ja koko pedagogisessa filosofiassa, jotta pystytään vastaamaan tietoyhteiskunnan tuleviin haasteisiin. Ei riitä, että koulutuksessa tavoitellaan tiettyjä taitoja ja valmiuksia. On saatava aikaan muutoksia siinä tavassa, jolla kouluttajat, valmentajat ja henkilöstön kehittämisen asiantuntijat ajattelevat ja käsitteellistävät omaa työtään. Lisäksi nämä epistemologiset muutokset on saatava mahdollisiksi myös opiskelijoille. Opis-

kelijat tulevat tarvitsemaan hyvin suuren määrän oman alansa tietoa sekä tarpeeksi paljon yleistä tietoa voidakseen ymmärtää myös muiden alojen kysymyksiä. (Hakkarainen, Palonen, Paavola & Lehtinen. 2004, 4–5.) Tietoyhteiskunnan taidot eivät välttämättä enää riitä edes nykyisessä oppimisyhteiskunnassa. Yhtenä mallina on tarjottu elämänperustaista oppimismallia ja ”henkilökohtaistettua” oppimistapaa, jolloin tunnustetaan oppijat kokonaisvaltaisina ihmisinä ja hyväksytään, että kokemuksia ja oppimista tapahtuu paljon myös koulun ja työpaikan ulkopuolella, kuten olen aiemmin luvussa 4.3.5. kertonut. (Jääskeläinen ym. 2008; Staron ym. 2006.)

Oppimistapahtuman keskeisiä piirteitä ovat oppijan aktiivinen rooli, metakognitiiviset taidot ja sisäinen motivaatio sekä sosiaaliset elementit (esimerkiksi Niemi 1996, 233). Näitä samoja ominaisuuksia korostivat myös tässä haastatellut lehtorit. Tutkivaa ja kehittävää työtettä kuvaillessaan opettajat toivat esiin myös sellaisia piirteitä, joiden on katsottu kuuluvan tiedeyhteisön peruselementteihin, kuten esimerkiksi uuden etsiminen, kysymysten etsiminen ja esittäminen, kyseenalaistaminen, kriittinen ajattelu ja kommunikaatio (ks. esimerkiksi Kumpula 1998, 18). Tosin nämä piirteet liittyvät myös reflektioon etenkin silloin, jos halutaan päästä kriittiseen reflektioon ja omien taustaoletusten muuttamiseen. Tällöin on mahdollista myös löytää uusia tapoja tehdä työtä ja muuttaa omia työkäytänteitään. (Kauppi 2004, 205; Mezirow 1995, 17–37.)

Näyttäisi siltä, että aiemmin teoriaosuudessa esittelemäni oppimisen jäsenyys kolmen vertauskuvan, tiedonhankinnan, osallistumisen ja tiedonluomisen vertauskuvina, sopii hyvin tässä tutkimuksessa tuotettuihin kuvauksiin. Lehtoreiden käsityksissä muodostui tutkivan ja kehittävän työotteen yhdeksi keskeiseksi elementiksi tiedon hankkiminen. Tiedonhankintavertauskuva tarkastelee oppimista prosessina, jossa tieto siirtyy toimijaan joko yksisuuntaisesti perinteisen (behavioristisen) mallin mukaan tai aktiivisesti ja konstruktiiivisesti, jolloin tiedonkäsittely tapahtuu opiskelijan pään sisällä. Edelleen lehtorit korostivat opiskelijoiden osallistumista oikeisiin, tulevaa ammattikäytäntöä vastaaviin tilanteisiin, joko erilaisten työelämään suuntautuvien oppimistehtävien, projektien tai harjoittelun yhteydessä. Tässä todellistuu osallistumisvertauskuva, jossa korostuu sosiaalisten yhteisöjen rooli oppimisessa ja asiantuntijuuden kehittämisessä, jolloin oppiminen nähdään yhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi kasvamisen prosessina. Tiedon luomisen vertauskuvassa on oleellista tiedon tarkoituksellinen

luominen ja vastaavien sosiaalisten käytäntöjen kehittäminen. Oppimista voidaan tällöin verrata innovatiivisiin tutkimusprosesseihin, joiden avulla uusia ideoita, älykästä toimintaa tukevia välineitä ja käytäntöjä luodaan ja lähtökohtana olevaa tietoa rikastetaan tai muunnetaan. (Hakkarainen 2003; Hakkarainen ym. 2004; Tynjälä 2003; 2004; 2007; Paavola 2007.) Tällaista tiedon luontia lehtorit kertoivat tapahtuvan, kun opiskelijat opiskelevat tutkimuksen tekoon liittyviä taitoja, erityisesti oppinnäytetöiden yhteydessä.

5.4.2 Tutkiva ja kehittävä opettaja

Haastateltujen opettajien kuvauksissa tutkivasta ja kehittävästä työotteesta omassa työssään oli runsaasti samankaltaisia ajatuksia, kuin on esitetty tutkiva opettaja -liikkeen piirissä. Tutkiva opettajaliike (”teacher researcher”, esimerkiksi Niikko 1995; 1998; 2001; Kincheloe 2003) samoin kuin tutkija-työntekijäliike (”practitioner researcher”, esimerkiksi Jarvis 1999) laajemminkin ovat nostaneet esille omaa työtään tutkivan työntekijän. Siinä opettajia ja opiskelijoita, tai vastaavasti minkä tahansa työn tekijöitä, rohkaistaan tulemaan oman työnsä tutkijoiksi ja kehittäjiksi. Opettajat olisivat tällöin kaksoisroolissa: sekä tutkijana että opettajana. Opettajana he ohjaavat toimintaa, tutkijana he havainnoivat ja kyseenalaistavat sitä (Kansanen 1993, 42).

Niikko (1998, 111) kuvaa opettajatutkimuksen ”sellaiseksi opettajien tekemäksi laadulliseksi tutkimukseksi, jolle on ominaista systemaattisuus, tarkoituksellisuus, kontekstisidonnaisuus ja joka on jatkuvasti kehittyvää. Perusajatuksena on näkemys dialektisesta suhteesta sekä teorian ja käytännön että tutkijan ja opettajan työn välillä.” Kontekstisidonnaisuus tarkoittaa sitä, että tutkimus tapahtuu opettajan omassa toimintaympäristössä. Ongelman asettelun, informaation keräämisen sekä kokemusten dokumentoinnin ja analysoinnin on oltava systemaattista. Systemaattisuus tarkoittaa myös järjestyntä tapaa tarkastella ja analysoida yhä uudestaan toimintaympäristön tapahtumia. Tarkoituksellisuus liittyy suunnitelmalliseen toimintaan. Toiminta on intentionaalista eli opettaja hakee vastauksia niihin opetuksen, oppimisen ja koulutuksen ongelmiin, joita hän itse pitää tärkeänä ja eettisesti oikeina. (Niikko 1998, 111–112; myös Baumann ja Duffy 2001, 614.) Tämän tapaiseen työskentelyyn olisi tässä haasta-

telluilla opettajilla selvästikin ollut halua, mutta heidän mielestään siihen ei organisaatiossa kannustettu eikä heillä omasta mielestään ollut siihen aikaa. He toivat esille muun muassa palautteen keruun ja hyödyntämisen yhteydessä, etteivät he toimineet systemaattisesti tai ettei organisaatiossa ollut mitään yhtenäistä tapaa toimia. Erityisesti dokumentointi todettiin epäyhtenäiseksi tai sitä ei tehty lainkaan..

Haastatteluissa korostui reflektiivisyys tutkivan ja kehittävän työotteen ilmentymänä. Reflektiota voi tapahtua joko toiminnan aikana tai sen jälkeen. Toisaalta sen nähtiin olevan opettajan omaa tai opettajayhteisön yhteistä toimintaa. Oman työskentelyn kriittinen tarkastelu, toiminnan jäsentely, problematisointi ja uudelleenarviointi ovat tyypillisiä reflektiiviselle asiantuntijalle. Käytännön toimintaan sisältyvä dialogi ja praktinen tieto ovat keskeisellä sijalla reflektoinnissa. Oman työn tutkiva kehittäminen ja tutkiminen edistävät reflektiivisyyttä ja luovat keinoja teorian ja käytännön yhdistämiselle (Eteläpelto 1992, 11–14). Karttunen ja Tuomi (2003, 34) toteavat, että reflektio on yksi keskeisistä keinoista käytännöllisen tiedon tutkimiseksi. Silloin olisi kuitenkin tärkeää, että toiminta on tavoitteellista, tiedonkeruu systemaattista ja että siinä järjestelmällisen arvioinnin kautta pyritään valottamaan todellisuutta useista eri perspektiiveistä. Tässä haastatellut lehtorit totesivat kuitenkin usein, ettei heidän toimintansa ollut suinkaan aina systemaattista eikä järjestelmällistä, vaikka reflektiivisyyttä tavoiteltiin.

Tämä osoittaa, että tarvittaisiin malleja, joiden avulla reflektiivistä toimintaa voitaisiin formalisoida ja nostaa samalla kokemuksellisen ja hiljaisen asiantuntijatiedon arvostusta. Haastatteluissa tuotiinkin esiin tarve sellaisten metodien kehittämiseen, joiden avulla saataisiin kerätyksi nopeasti käytännön työssä hyödynnettävää arviointitietoa. Myös Karttunen ja Tuomi (2003, 35) toteavat, että yksi ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehittämistoiminnan merkittävistä haasteista on käytännöllisen tiedon muodostamisessa käytettävien metodien kehittäminen. Ne metodit eivät olisi niinkään tieteellisten metodien sovelutuksia, vaan sellaisten metodien kehittämistä, joissa otetaan huomioon sekä kehittämistyön konteksti että sen tavoitteet. Muodostuvan tiedon peruste on sen toimivuus siinä ympäristössä, johon se on tuotettu. Tiedolla on siis pragmaattinen perustelu. Vaikka käytännöllistä tietoa tuottavissa tutkimuksissa korostetaan kokemuksellisuutta, ovat systemaattisuus ja pyrkimys objektiivisuuteen niillekin tyypillisiä. (Karttunen ja Tuomi 2003, 35.)

”Tutkiva opettajuus”-ajattelulla voisi olla annettavaa ammattikorkeakoululle ominaisten mallien ja metodien luomisessa. Opetuksessa esiin tulevia ongelmia tulisi tutkimuksellistaa eikä niinkään tarjota opettajille pedagogisoituja opetuksen ja oppimisen tutkimustuloksia (vrt. Nuutinen 1998, 10; Honkimäki 1999, 247). Tällöin tutkija-opettajat ja opiskelijat pyrkisivät yhdessä etsimään ratkaisuja oppimisen ja tiedonmuodostuksen ongelmiin. He eivät pelkästään soveltaisi tutkittua tietoa käytäntöön, vaan tuottaisivat itse tietoa, kuten ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystoimintaa perusteltaessa on useissa yhteyksissä korostettu.

Tutkiva ja kehittävä työote määrittyi haastatteluissa myös tutkimuksena ja kehittämisenä, erikseen ymmärrettynä. Kehittämisasiäpekti nousi haastatteluissa selkeästi tutkimusta vahvemmin esiin. Haastattelut opettajat pohtivat kylläkin, kuinka tutkivaa aspektia voisi voimistaa. He kokivat, ettei heidän oma toimintansa tai opettajayhteisön tapa toimia vastannut heidän käsitystään tutkimuksellisesta työskentelystä. Ammattikorkeakoulussa todettiin olevan yksittäisiä opetuksen kehittämiskokeiluja, mutta niistä ei puhuttu tutkimus- ja kehityshankkeina eikä niihin näyttänyt sisältyvän tieteelliseen tutkimustraditioon kuuluvaa metodologiaa. Niitä ei suunniteltu eikä toteutettu siten, kuin tutkimusprojekteja perinteisesti on totuttu toteuttamaan, tai ainakaan lehtorit eivät mieltäneet niitä sellaisiksi. Niistä puuttui heidän mukaansa systemaattisuutta sekä aineiston hankinnan (muun muassa palautetiedon kerääminen) että raportoinnin osalta.

Vahvin ero tieteellisten hankkeiden ja tässä tutkimuksessa esiin tuotujen projekti- ja kehittämistöiden välillä oli julkaiseminen tai pikemminkin sen puute (vrt. Lambert ja Vanhanen-Nuutinen 2005, 32–33). Ammattikorkeakoulun lehtorit eivät tuntuneet pitävän kehittämistöiden julkaisemista työnsä kannalta oleellisena. Se olisi kuitenkin tärkeää opettajan työn, siinä tapahtuvien muutosten ja yksittäisten opetuskokeilujen näkyväksi saattamiseksi. Weimer (2001) peräänkuuluttaa opettajien työstä ja kokemuksesta syntyvän arkipäivän viisauden levittämistä ja jakamista. Julkaisukanavat ovat kuitenkin usein esteenä. Tarvittaisiin mahdollisuuksia saada julkaistuksi raportteja, joissa kuvataan yksityiskohtaisesti sitä, mitä opetustilanteissa tapahtuu, millaisia ratkaisuja opettajat tekevät ja millaisia tuloksia he saavat. Ei riitä, että tilanteista kirjoitetaan tiivistettyjä, tieteellisten aikakauslehtien kriteerit täyttäviä pelkistettyjä kuvauksia. Sellaisia on vaikea hyödyntää päivittäisissä opetustilanteissa. (Weimer 2001, 56.)

Tutkimus- ja kehitystoiminta on kuluneiden viiden vuoden aikana yleistynyt ja vakiinnuttanut asemaansa ammattikorkeakouluissa, mutta esimerkiksi Lahden ammattikorkeakoulussa ei tänä aikana ole toteutettu systemaattisia, koko opetushenkilökunnalle suunnattuja tutkimus- ja kehitystoimintaan valmentavia koulutuksia. Opettajien koulutustaustat vaihtelevat. Kaikilla lehtoreilla tulee lain mukaan olla vähintään ylempi korkeakoulututkinto, mutta lehtoreiden pedagogiset opinnot voivat olla joko opistotasolla, yliopistossa tai ammatillisessa opettajakorkeakoulussa suoritettuja. Myös se, milloin opettajat ovat opintojaan suorittaneet, vaihtelee suuresti. Ammattikorkeakoulussa voitaisiin hyödyntää yleissivistävän opettajakoulutuksen kokemuksia opetuksen kehittämistä. Opettajakoulutustahan on jo 1970-luvulta lähtien systemaattisesti arvioitu ja kehitetty tutkimusperustaisemmaksi. Tavoitteena on ollut saada opettajaopiskelijoiden asenteita muuttumaan entistä tutkimusorientoituneempaan suuntaan. (ks. esimerkiksi Niemi & Jakku-Sihvonen 2006.)

5.4.3 Tutkiva ja kehittävä työote opetettavalla substanssialalla

Muiden kuin sosiaali- ja terveysalan opettajien mielestä tutkiva ja kehittävä työote opiskelijoiden tulevissa ammateissa tarkoittaa samaa kuin opiskeluvaiheessakin eli opiskelijoiden asiantuntijuutta, joka sisältää ammattispesifit ja yleiset ammattitaitovaatimukset. Opettajat eivät joko halunneet tai osanneet kertoa oman alansa työelämän tämänhetkisestä, tai pikemminkin tulevaisuudessa vallitsevasta tilanteesta ja siihen liittyvistä osaamisvaatimuksista. Muilta aloilta valmistuvat opiskelijat sijoittuvatkin hyvin monentyyppisiin työtehtäviin ja työkonteksteihin, eikä haastatelluilla opettajilla ollut välttämättä selvillä, mihin heidän opiskelijansa tulevat sijoittumaan. Sosiaali- ja terveysalan ammattien työnkuvat ja -kontekstit ovat perinteisempiä ja selkeämmin määritettävissä.

Sosiaali- ja terveysalan opettajien käsitykset tutkivasta ja kehittävästä työotteesta osana ammatissa toimivien asiantuntijuutta olivat osittain samoja kuin opettajien omaa työtä koskevat käsitykset. Yhteistä oli reflektiivisyyden ja jatkuvan lisä- tai täydennyskoulutuksen korostaminen. Käsitykset kuitenkin poikkesivat siltä osin, että opettajat eivät omasta työstään puhuessaan tuoneet esille laadunvarmistuk-

seen liittyviä kysymyksiä, mutta sosiaali- ja terveysalan työssä he näkivät laadunvarmistuksen osana tutkivaa ja kehittävää työtä. Laadunvarmistaminen ja sen eri menetelmät eivät välttämättä kosketakaan opettajan arkityötä, vaikka niihin liittyvät kysymykset ovat jatkuvasti esillä hallinnollisessa strategiapuheessa.

Hämmästyttävää on, etteivät opettajat tuoneet lainkaan esiin sosiaali- ja terveysalan polttavimpia poliittisia kysymyksiä, jotka 1990-luvun lamavuosina alkoivat kärjistyä ja kärjistyvät edelleen. Niitä ovat esimerkiksi jatkuva talouden tiukkeneminen ja julkisen sosiaali- ja terveydenhuollon toimintojen supistuminen, vaikuttavuus- tai tuottavuuskysymykset ja palvelujen ulkoistaminen. Myös väestön ikääntymiseen ja uhkaavaan työvoimapulaan valmistautumisen olettaisi olevan tärkeää. Tutkivaa ja kehittävää työtä luulisi tarvittavan juuri keskeisimpien työelämän ongelmien ratkaisemisessa.

Myöskään teknologioiden kehitystä ja tehokasta hyödyntämistä sekä niihin liittyviä osaamistarpeita eivät tässä haastatellut käsitelleet. Kuitenkin on ennustettu, että hyvinvointi- ja viestintäteknologinen kehitys tulevat olemaan sosiaali- ja terveysalan suurimpia haasteita tulevaisuudessa. On myös todettu, että sosiaali- ja terveyshuollossa työskentelevillä ammattilaisilla on puutteita teknologiataidoissa. Olisi tärkeätä, että työntekijät olisivat tietoisia teknologioiden kehityksestä, jotta he pystyisivät ohjaamaan asiakkaitaan niiden tarkoituksenmukaisessa hankinnassa ja käytössä. Alan ammattilaisten osaamista tarvittaisiin myös teknologioiden asiakaslähtöisessä kehittämisessä. Teknologioiden tuottajien ja käyttäjien tarpeet eivät välttämättä aina kohtaa ja asiakkaille markkinoidaan tuotteita, joita he eivät osaa tai pysty käyttämään tai jotka saattavat olla jopa vaarallisia. (ks. esimerkiksi Jauhiainen 2004; Melkas ym. 2007.)

Myös kansainvälistyminen koskettaa vahvasti sosiaali- ja terveysalaa sekä asiakkaiden että työntekijöiden, mutta myös sairastavuuden ja tautien muodossa. Näistäkään asioista eivät tässä haastatellut opettajat maininneet mitään.

6 YHTEENVETO SEKÄ KEHITTÄMIS- JA JATKOTUTKIMUS-EHDOTUKSET

Tässä luvussa esitän yhteenvedon tutkimuksen päätuloksista ja nostan esiin tutkimuksen kuluessa huomaamani kehittämis- ja jatko-tutkimusehdotuksia. Tuon esille ehdotuksia laajemmiksi kehittämis-hankkeiksi, joita Lahden ammattikorkeakoulussa kannattaisi harkita toteutettaviksi, mutta esitän myös muutamia konkreettisia jatkotutkimusaihioita.

6.1 Yhteenvedo päätuloksista

Tässä tutkimuksessa haastateltujen ammattikorkeakoulun lehtoreiden käsityksissä tutkivasta ja kehittävästä työotteesta oli sekä yhtäläisyyksiä että eroavuuksia. Virallisissa ammattikorkeakoulupuheissa usein julki-tuotu vaade, että tutkivan ja kehittävän työotteen tulisi sisältyä kaik-keen toimintaan, on näin ollen käytännössä epämääräinen ja tulkin-nanvarainen, ellei vaateessa spesifoida, mitä käsitteellä kulloinkin tar-koitetaan.

Lehtorit mielsivät tutkivan ja kehittävän työotteen omassa työs-sään osaksi ammattikorkeakoulupedagogiikkaa ja osaksi opettajuutta. He eivät määritelleet sitä siis tutkimus- ja kehitystoiminnan konteks-tista käsin. Heidän käsityksissään oli kuitenkin runsaasti sellaisia piir-teitä, joita pidetään tyypillisinä tutkivalle opettajalle (vrt. Niikko 1995; 1998; 2001). Opettajat toivat esiin käsityksiään tutkivasta ja kehit-tävästä työotteesta monipuolisesti suhteessa vuoden 2003 ammatti-korkeakoululaissa määriteltyihin kahteen ensimmäiseen tehtävään: 1) ammattikorkeakoulun tulee antaa työelämän ja sen kehittämisen vaa-timukseen sekä tutkimukseen ja taiteellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin sekä 2) tukea yksilön ammatillista kasvua.

Sen sijaan ammattikorkeakoulun kolmas tehtävä: tutkimus- ja kehitystoiminta ei haastatteluajankohtana, kevätlukukaudella 2003, opettajien puheessa konkretisoitunut. Vaikka suoranaista lakisäateistä velvoitetta tutkimus- ja kehitystoimintaan ei tuolloin vielä ollutkaan, oli Lahden ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitysstrategiassa vuo-delta 2000 jo selkeästi määritelty, että opettajat osallistuvat soveltavaan

tutkimus- ja kehitystyöhön yhdessä elinkeinoelämän kanssa. Haastateluissa ei kuitenkaan kerrottu opettajien osallistumisesta konkreettiseen tutkimus- ja kehitystoimintaa. Tutkimusten, mikäli niitä ammatikorkeakoulussa tehtiin, kerrottiin olevan joko opettajien omiin yliopistollisiin jatkotutkintoihin liittyviä tai ammatikorkeakouluopiskelijoiden tekemiä opinnäytetöitä. Opettajat puhuivat kyllä siitä, millaista ammatikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystoiminnan tulisi olla ja miten ammatikorkeakoulututkimus ja varsinainen tieteellinen tutkimus eroaisivat toisistaan. Tämä puhe muistutti paljolti sitä virallista retoriikkaa, jota oli strategioissa ja juhlapuheissa toistettu koko ammatikorkeakouluhistorian ajan.

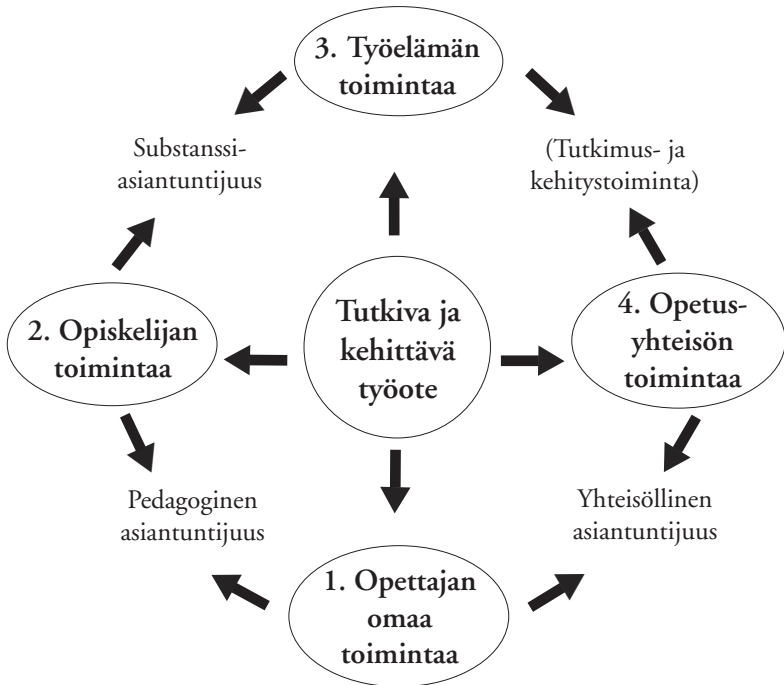
Tässä haastatellut opettajat eivät mieltäneet itseään tutkijoiksi tai tutkiviksi opettajiksi, vaikka toivatkin esille runsaasti tutkivalle opettajalle ominaisia piirteitä. Opettajat kertoivat usein käsityksiään siitä, miten asioiden tulisi olla, jotta tutkiva ja kehittävä työote toteutuisi. Todellisuudessa niin ei kuitenkaan kerrottu olevan. He kertoivat, etteivät suinkaan aina toimineet siten, kuin heidän omasta mielestään tulisi toimia. Yhtenä syynä siihen mainittiin tilojen ja välineiden puutteet. Opettajan työn muutos tiedon jakajasta opiskelijoiden ohjaajaksi, tukijaksi ja tutoriksi sekä toisaalta tutkijaksi ja kehittäjäksi, on tapahtunut nopeasti eivätkä fyysisten rakenteiden muutokset ole ehtineet mukaan. Asenteellisiakin puutteita kerrottiin olevan. Opettajat myönsivät, että on vaikeata omaksua erilaisia työtapoja vuosia, jopa vuosikymmeniä samantyyppisinä toistuneiden käytänteiden tilalle. Myöskään hallinnolliset ratkaisut eivät välttämättä olleet tukeneet uudenlaisia työtapoja ja työkuvan muutosta.

He kertoivat samoista opetuksen kehittämisen esteistä kuin esimerkiksi Jyväskylän yliopistossa tehdyssä opetuksen kehittäjille suunnatussa kyselyssä raportoitiin. Sellaisia olivat opetustradition ja organisaation jäykkyyteen, ajallisten ja taloudellisten resurssien vähyyteen ja yhteistyön puutteisiin liittyvät esteet (Honkimäki 1999, 242). Tässä tutkittujen lehtoreiden käsityksissä opetustradition ja organisaation jäykkyyteen liittyvät esteet kulminoituivat työajan ongelmiin. Sekä lehtorit itse, työnantaja ja myös opiskelijat ovat tottuneet määrittelemään opettajan työn opetuksena, joka ymmärretään opettajan pitämänä (lähi)tunteina. Tämä perinteinen tapa määrittellä opettajan työ pidettyjen oppituntien mukaan koettiin selväksi esteeksi tutkimus- ja kehitystyyppisen työn lisäämiselle. Tämän tutkimuksen perusteella voidaankin päätellä, että käsityksissä tarvitaan selkeä muutos suhteessa

siihen, mitä opettajan työ pitää, tai voisi pitää sisällään, jotta tutkimus- ja kehitystyö vakiintuisi luontevaksi osaksi ammattikorkeakoulujen toimintaa ja opettajien työtä, kuten vuoden 2003 laki edellyttää.

Opettajat puhuivat tutkivasta ja kehittävästä työotteesta kahdesta näkökulmasta: yksilöllisesti osana opettajan pedagogista asiantuntijuutta tai yhteisöllisesti opettajayhteisössä, koulutusorganisaatiossa tai substanssialalla. Ensin mainittu käsitys heijastelee näkemystä oppimisesta ja kehittymisestä yksilölähtöisesti, jolloin ajatellaan, että oppimista ja kehitystä tapahtuu, kun opettaja, opiskelija tai työelämän asiantuntija saavuttaa tietoja ja taitoja, joiden avulla käyttäytyminen muuttuu (traditionaaliset oppimiskäsitykset). Vastaavasti yhteisöllinen käsitys viittaa siihen, että oppimisen ja kehityksen fokuksessa on koko työyhteisö tai jopa organisaatio (uudemmat oppimiskäsitykset yhteisöllisestä tiedon luomisesta tai ekspansiivisesta oppimisesta). Yhteisöllisessä työskentelyssä todettiin tutkivan ja kehittävän työotteen mahdollistuvan erityisen hyvin. Esteinä yhteisöllisen toiminnan lisäämiseen todettiin olevan sekä opettajien asenteet että ajan puute. Myös työnantajan tukea yhteisölliseen työskentelyyn kaivattiin lisää.

Kuviossa 6 esitän yhteenvedon tulkinnastani haastateltujen lehtoreiden käsityksistä tutkivasta ja kehittävästä työotteesta. Työotteesta puhuessaan he suuntasivat ajatuksensa joko 1) omaan itseensä ja toimintaansa, 2) opiskelijan ohjaamiseen ja asiantuntijuuteen, 3) työelämään tai 4) opettajayhteisöön. Niiden välille sijoittuvat alueet, joilla tutkiva ja kehittävä työote opettajien mielestä ilmenee: pedagoginen ja substanssialan asiantuntijuus sekä yhteisöllinen asiantuntijuus. Se voisi tai sen tulisi ilmetä myös tutkimus- ja kehitystoimintana. Olen sijoittanut tutkimus- ja kehitystoiminnan kuitenkin sulkuihin, sillä se esiintyi haastateltavien puheessa potentiaalisena mahdollisuutena. Sen luonteesta esitettiin käsityksiä, mutta sitä ei kerrottu tehtävän.



KUVIO 6. Haastateltujen opettajien käsitykset tutkivasta ja kehittävstä työotteesta

Tutkivan ja kehittävän työotteen käyttö todettiin välttämättömäksi työelämän ja työn jatkuvan ja nopeampaisen muuttumisen takia. Opettajat toivat esiin halunsa kyllä toimia tutkivalla ja kehittävällä tavalla, mutta kertoivat samalla, ettei heillä ollut siihen mahdollisuuksia. Haastatteluista kuvastuikin ristiriitaa sen suhteen, mitä opettajat halusivat sekä millaista osaamista ja kokemusta heillä oli sekä vastavasti, millaisia aika- tai muita mahdollisuuksia he kokivat omaavansa. Toisaalta opettajat kokivat ristiriitaisina myös ulkoa, joko ammattikorkeakoulun johdolta, käytännön työelämästä (substanssialan professioista) tai muutoin yhteiskunnasta tulevat vaateet suhteessa omiin mahdollisuuksiinsa. Samat seikat saattoivat myös estää työotteen käyttöä. Opettajuuden muutoksessa on ratkaisevaa se, miten opettaja itse ajattelee ja toimii, mutta myös organisaation ja ympäröivän yhteis-

kunnan käsitys opettajuudesta on tärkeää (Luukkainen 2005, 53). Tässä tutkimuksessa keskityttiin pelkästään lehtoreiden käsityksiin. Se ei johdu siitä, että väheksyttäisiin yliopettajien tai organisaation joh-tohenkilöiden käsityksiä. Päinvastoin, niillä on suuri merkitys yleisen ilmapiirin ja mahdollisuuksien luomisessa toteuttaa tutkivaa ja kehittävää työtettä.

Tutkimukseni tulosten perusteella voi päätellä, että opettajilla olisi halua, mutta ei omasta mielestään mahdollisuuksia kehittää omaansa ja työyhteisön asiantuntijuutta uusimpien asiantuntijuuskäsitysten suuntaan. Niissä asiantuntijuus nähdään erilaisten toimijoiden yhteisenä situationaalisenä tiedonluomisprosessina, ei niinkään yksilön ominaisuutena (vrt. Bereiter & Scardamalia 1993; Bereiter 2002; Hakkarainen ym. 2004; 2005; Paavola, 2007; Hakkarainen & Paavola 2008).

Luukkaisen (2004, 293–298; 2005; myös Savonmäki 2007) mukaan on selvää, että tulevaisuudessa opettajien työ tulee muuttumaan yksin toimivista kaiken osaajista kohti asiantuntijayhteisöjä ja -verkostoja. Opettajien tulisi pystyä toimiviin ja pitkäjänteisiin kumppanuuksiin myös työelämän kehittämisessä siten, että sekä työelämä että oppilaitosyhteisö hyötyvät (vrt. Kotila & Peisa 2008). Auvinen (2004, 353) toteaa lisäksi, että on ilmeistä, että opettajat tulevat entistä enemmän erikoistumaan menetelmällisiltä taidoiltaan. Ammattikorkeakoulun opettajat keskittyvät omaan ydinosaamiseensa ja erikoisosaamista ostetaan ostopalveluna, kuten yritysmaailmassa on totuttu tekemään (Auvinen 2004, 353). Tulevaisuuteen tähtäävässä ammatillisessa koulutuksessa olisi tärkeitä omata näkemystä siitä, mihin suuntaan ammattien ja siis ammatillisen asiantuntijuuden tulisi kehittyä. Yhtenä tulevaisuuden haasteena tulee olemaan, miten yhteisöllisyys rakennetaan, kun asiantuntijuus nähdään entistä enemmän kollektiivisena kompetenssina ja toisaalta opiskelijat tulisi nähdä entistä enemmän yksilöinä (Luukkainen 2005).

Tulevaisuudessa tullaan ammattikorkeakoulussa tarvitsemaan muun muassa syvällistä osaamista liittyen tutkimus- ja kehitystointintaan. Hanketoiminta on lisääntynyt merkittävästi jo tämän tutkimuksen aineiston keruun (2003) jälkeen Lahden ammattikorkeakoulussa, ja sen ennustetaan tulevaisuudessa entisestään lisääntyvän. Siihen liittyviä osaamistarpeita ovat muun muassa tutkimusmenetelmällinen osaaminen ja projektien hallintaan sekä rahoituksen hankkimiseen liittyvät taidot. Edelleen ylempien ammattikorkeakoulututkin-tojen yleistyminen tulee lisäämään opettajien osaamistarpeita myös

tutkimus- ja kehitystoimintaan liittyen. Teknologiaosaamista tullaan niin ikään tarvitsemaan lisää, sillä verkkopedagogiikka yleistyy ja erilaiset teknologiset välineet niin työelämässä kuin kaikessa muussakin elämässä kehittyvät ja lisääntyvät. Verkostot sekä alueellisesti, kansallisesti että kansainvälisesti lisääntyvät ja lisäävät edelleen osaamispaineita. Lienee realistista ajatella, että kaikki opettajat eivät pysty omaamaan (eivätkä haluakaan) kaikkia tarvittavia uusia valmiuksia, vaan tarvitaan erikoistumista ja alihankintoja, mutta myös yhteisöllisyyttä ja verkostoitumista.

Ammattikorkeakoulun haasteena on lisätä ja kehittää tiedon ja osaamisen yhteisöllistä luomista ja jakamista edistäviä keinoja koulutusohjelmien sisällä, niiden välillä sekä edelleen eri koulutus- ja työelämän organisaatioiden välillä. Osaamiseen liittyvän yksilöiden ja koko organisaatiokulttuurin hiljaisen tiedon tunnistamiseksi ja siirtämiseksi tarvitaan edellytyksiä vertaismentorointiin joko yksilöiden välisenä tai ryhmässä tapahtuvana. Hiljaista tietoa siirtyy yhdessä työskennellessä ja dialogisissa keskusteluissa. Ikääntyneiden työntekijöiden tietoa ja osaamista tulee arvostaa ja ottaa käyttöön esimerkiksi nuorempien tai uusien työntekijöiden perehdyttämisessä ja mentoroinnissa. Myös pari- tai ryhmätyöskentelyssä kannattaisi olla eri ikäisiä ja erilaisen työhistorian omaavia työntekijöitä luomassa yhteistä tieto- ja taitovaran. (Vrt. Heikkinen & Huttunen 2008; Juuti 2008; Moilanen 2008.)

Hiljaisen tiedon näkyväksi tekeminen ei välttämättä olekaan perusongelma, vaan ongelmana on kehittää sellaisia foorumeita, joissa hiljainen tieto rikastuu. Osaaminen on paljolti kontekstisidonnaista ja myös hiljaisesta tiedosta on paljon upotettuna ihmisten välisiin suhteisiin ja tilanteisiin. Jääskeläinen ym. (2008) ehdottavat oppimisen ekologisia tiloja sellaisiksi kehittämistyön tiloiksi, joissa hiljainen tieto on tietoisesti mukana, vaikka se tuleeekin näkyväksi vain välillisesti. He arvelevat, että kehittämistyön vaikuttavimmat tulokset voivat olla itse kehittämisprosessissa, ei niinkään prosessin tuloksena syntyneissä valmiissa käytännöissä. (Jääskeläinen ym. 2008, 317.)

6.2 Kehittämis- ja jatkotutkimusehdotuksia

Tutkimusta tehdessäni syntyi lukuisia ajatuksia siitä, miten ammattikorkeakoulun toimintaa voitaisiin kehittää, jotta opettajille mahdollistuisi tutkivan ja kehittävän työotteen käyttö. Tulisi tehostaa opettajien tukea ja kannustusta tutkimus- ja kehitystoimintaan ja etenkin saatujen tulosten julkaisemiseen ja levittämiseen. Kannustus voi olla taloudellista ja/tai aikaresurssien lisäämistä, mutta myös työjärjestelyjä ja tehtävän kuvia pitäisi olla mahdollista muuttaa. Opetuksen ja tutkimus- ja kehitystoiminnan pitää voida integroitua myös työelämää hyödyttävällä tavalla. Siihen voisi löytyä malleja esimerkiksi ”Learning by developing” -ajattelusta. Myös ”tutkiva opettaja” -liikkeen piirissä kehiteltyjä teorioita ja menetelmiä voitaisiin hyödyntää tutkivien ja kehittävien, innovatiivisten opettajayhteisöjen muodostamisessa. Työtapojen muuttaminen vaatii aikaa, ja opettajat tarvitsevat myös koulutusta pystyäkseen muuttamaan toimintaansa. Yhtenä ratkaisuna voisivat olla opettajille suunnatut mentorointiohjelmat tai työnohjaukselliset toimenpiteet.

Pitäisi myös etsiä keinoja opettajien aiempaa yhteisöllisemmän työskentelyn mahdollistamiseksi uusimpien asiantuntijuuskäsitysten mukaisesti. Miten olisi mahdollista saada aikaan monialaisia tiimejä, innovatiivista keskustelua ja vuorovaikutteista työskentelyä eri substanssialojen opettajien, opiskelijoiden ja työelämän asiantuntijoiden sekä tiedeyhteisön edustajien kesken?

Keinoja hiljaisen tiedon tunnistamiseksi, jakamiseksi ja levittämiseksi tulisi kehittää. Henkilökunta vanhenee ja arvokasta kokemusta ja tietoa siirtyy muualle ja katoaa ammattikorkeakoulun tietovarannosta. Ikäjohtaminen sekä hiljaisen tiedon tunnistaminen ja tunnistaminen ovat haasteita, joihin ammattikorkeakoulussa kannattaisi tarttua. Oppimisen ekologiset tilat voisivat tarjota yhden keinon hiljaisen tiedon levittämiseen.

Yhteistyötilanteiden lisääminen työelämän kanssa sekä työelämän edustajien rekrytointi mukaan ammattikorkeakoulun toimintaan (opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin sekä tutkimus- ja kehitystoimintaan) olisivat keinoja lisätä alueellista vaikuttamista ja opettajien työelämätaitojen kehittymistä. Työelämäosaamisen ylläpitäminen ja uudistaminen edellyttävät nekin muutoksia toimintatapoihin ja opettajien työnkuvaan, jotta työelämäkokemuksia saadaan opettajien päivittäisen työn yhteydessä. Tämä olisi välttämätöntä, sillä

kaikilla opettajilla ei liene mahdollisuutta siirtyä työskentelemään substanssialansa tehtäviin ammattitaitonsa ylläpitämiseksi.

Paitsi tämän hetkisen työelämän ja substanssialan tuntemusta, tarvitaan myös keinoja ja mahdollisuuksia ennakoida tulevaa. Tulevaisuusorientoituneen yhteiskuntasuuntautuneisuuden vahvistamista tarvitaan, jotta ammattikorkeakoulusta valmistuvilla olisi eväitä jatkaa asiantuntijuutensa kehittämistä työelämässä.

Kaikki kehittämistoimet (sekä kansainväliset, hallinnolliset tai muut suuremmat ja pienemmät työelämän tutkimus- ja kehityshankkeet että yksittäiset opetuskokeilut, joita tässäkin tutkimuksessa kerrottiin tehtävän) on tehtävä eri alojen asiantuntijoiden yhteistyönä, ne on toteutettava suunnitelmallisesti ja systemaattisesti, niissä on käytettävä luotettavia seurantakeinoja ja ne on raportoitava ja julkaistava. Näin on mahdollista kehittää tutkivia ja kehittäviä, yhdessä tietoa ja taitoa luovia asiantuntijayhteisöjä tai verkostoja, joiden avulla ammattikorkeakoulun yhteiskunnalliset tehtävät voivat toteutua entistä paremmin.

Tutkimusta tehdessäni syntyi myös lukuisia tutkivaan ja kehittävään työotteeseen liittyviä selkeitä jatkotutkimusehdotuksia, joista esitän seuraavassa muutamia:

- opettajien käsitysten ja niiden muutosten tutkiminen muutamana vuotena kuluttua, kun/jos laissa säädetty tutkimus- ja kehitysvelvoite toteutuu käytännössä,
- opiskelijoiden ja työelämässä olevien, ammattikorkeakoulusta valmistuneiden asiantuntijoiden käsitysten ja/tai työkäytänteiden tutkiminen. Kuinka asiantuntijuudessa toteutuu tutkiva- ja kehittävä työote, jota koulutuksen piti tuottaa?
- ammattikorkeakoulun johtohenkilöiden käsitysten tutkiminen. Se saattaisi selkiyttää tutkivan ja kehittävän työotteen määrittelyä tai ainakin ymmärrystä siitä, mitä oikeastaan tavoitellaan, jos työote halutaan säilyttää toimintaa määrittävänä yhteisenä käsitteenä. Vai olisiko mielekkäämpää siirtyäkin käyttämään kokonaan muita käsitteitä?
- Viime aikoina on julkisuudessa ehdotettu siirryttäväksi käsitteeseen ”innovatiivinen” työote, joka tosin ei sekään ole yksiselitteinen ja tarjoaa siten uuden tutkimusaiheen.

- Tutkimusta kannattaisi tehdä myös ammattikorkeakoulun opettajien työkäytänteistä esimerkiksi ”tutkiva opettaja” -ajatteluun kiinnittyvän metodologian keinoin yhteistyössä tiedekorkeakoulujen kanssa.

Ammattikorkeakoulun opettajuutta ja sen eri muotoja on edelleen syytä tutkia lisää. Tutkimusta on syytä tehdä liittyen sekä pedagogiikkaan että substanssialojen kehittämiseen. Jälkimmäisessä tulisi painotus olla tulevaisuusorientoituneessa tutkimuksessa, jotta pystyttäisiin kouluttamaan sellaisia asiantuntijoita, joita työelämässä tullaan tulevaisuudessa tarvitsemaan.

Lähteet

- Abrandt, M. 1997. Learning physiotherapy: The impact of formal education and professional experience. Linköping University, Department of Education and Psychology. Linköping Studies of Education and Psychology No: 50.
- Ahonen, S. 1996. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa: L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–159.
- Ahteenmäki-Pelkonen, L. 2003. Ammattikorkeakoulujen orastava tutkimus- ja kehitystyö. Teoksessa J. Manninen, A. Kauppi, A. Puurula & S. Kontiainen (toim.) Aikuiskasvatus tutkijoiden silmin – tutkimusta 2000 -luvun taitteessa. Helsinki: Aikuiskasvatuksen tutkimusseura ja Kansanvalistusseura, 137–166.
- Ammattikorkeakoululaki. 351/2003.
- Anderberg, E. 2000. Word meaning and conceptions. An empirical study of relationships between students' thinking and use of language when reasoning about problem. *Instructional Science*. 28 (2), 89–113.
- Anthopol, W., Domeij, E., Forsberg, P., Ludvigsson, J. 2003. A follow-up of medical graduates of a problem-based learning curriculum. *Medical Education*. 37 (2), 155–143.
- Anttila, P. 1996. Tutkiminen, taito ja tiedonhankinta. Taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälineet. Helsinki: Akatiimi.
- Anttila, P. 2005. Ilmaisu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta. ARTEFAKTA 16. Hamina: Akatiimi.
- Anttonen, T. 2004. Miehet internetissä. Virtuaalietnografia miessairaanhoitajopiskelijoiden seksuaaliterveysopiskelusta. *Acta Universitatis Tamperensis* 1054.
- Ashworth, P. & Lucas, U. 1998. What is the 'world' of phenomenography? *Scandinavian Journal of educational Research*. 42 (4), 415–431.
- Ashworth, P. & Lucas, U. 2000. Achieving empathy and engagement: A practical approach to the design, conduct and reporting of phenomenographic research. *Studies in Higher Education*. 25 (3), 295–309.
- Auvinen, P. 2004. Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992–2010. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 100.
- Baumann, J.F. & Duffy, A.M. 2001. Teacher-researcher methodology: Themes, variations, and possibilities. *The Reading Teacher*. 54 (6), 608–614.
- Beard, C. & Wilson, J.P. 2004. The power of experiential learning. A handbook for trainers and educators. First edition printed in 2002, reprinted 2004. London: Kogan Page Limited.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. Surpassing ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise. Chicago and La Salle, Illinois: Open Court.

- Bereiter, C. 2002. *Education and mind in the knowledge age*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Billett. 2002. Critiquing workplace learning discourses: Participation and continuity at work. *Studies in the Education of Adults*. Vol. 34. 1, 56–67.
- Bolhuis, S. & Voeten, M.J.M. 2004. Teachers' conceptions of student learning and own learning. *Teachers & Teaching*. 10 (1), 77–98.
- Booth, S. 1997. On Phenomenography, learning and teaching. *Higher Education Research & Development*. 16 (2), 135–158.
- Boud, D., Cressy, P. & Docherty, P. 2006. *Productive reflection at work: Learning for changing organizations*. New York: Routledge.
- Boud, D., Cressy, P. & Docherty, P. 2006. *Productive reflection at work*. London and New York: Routledge.
- Bowden, J.A. 1996. Phenomenographic research – Some methodological issues. Teoksessa: G. Dall'Alba & B. Hasselgren (Eds.) *Reflections on phenomenography. Towards a methodology?* Göteborg studies in educational sciences 109, 49–66.
- Brew, A. 2003. Teaching and research: New relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. *Higher Education Research & Development*. 22 (1), 3–19.
- Brookfield, S. 1994. Tales from the dark side: a phenomenography of adult critical reflection. *International Journal of Lifelong Education*. 13 (3), 203–216.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. Deakin University Press.
- Chisholm, R.F. 1998. *Developing network organizations: learning from practice and theory*. Addison-Wesley series on organizational development. USA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Cranton, P. 1996. *Professional development as transformative learning. New perspectives for teachers of adults*. San Francisco: Jossey-Brass.
- Collin, K. 2005. Experience and shared practice. Design engineers' learning at work. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 261. University of Jyväskylä.
- Dall'Alba, G. 1996. Reflections on phenomenography – An introduction. Teoksessa: G. Dall'Alba & B. Hasselgren (Eds.) *Reflections on phenomenography. Towards a methodology?* Göteborg studies in educational sciences 109, 7–17.
- Donmoyer, R. 2000. Generalizability and the single-case study. Teoksessa: R. Gomm, M. Hammersley and P. Foster (edited.) *Case study method*. London, New Delhi: Thousand Oaks, 45–68.
- Dreyfus, H.L. & Dreyfus, S.E. (1986) *Mind over machine. The power of human intuition and expertise in the era of computer*. Glasgow (UK): Bell and Bain.
- Ekeblad, E. 1997. On the surface of phenomenography. A response to Graham Webb. *Higher Education*. 33 (2), 219–224.
- Ekola, J. 1992. Ammatikorkeakoulupedagogiikan lähtökohdat. Teoksessa: J. Ekola. (toim.) *Johdatusta ammatikorkeakoulupedagogiikkaan*. Juva: WSOY, 11–15.

- Engeström, Y. 1987. *Learning by expanding*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. 1995. *Kehittävä työntutkimus*. Hallinnon painatuskeskus. Helsinki: Painatuskeskus OY.
- Engeström, Y. 2001. Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*. 14 (1), 134–156.
- Entwistle, N. 1997a. Introduction: Phenomenography in higher education. *Higher Education Research & Development*. 16 (2), 127–134.
- Entwistle, N. 1997b. Reconstructing approaches to learning: A response to Webb. *Higher Education* 33 (2), 213–218.
- Eraut, M. 1999. *Developing professional knowledge and competence*. Fourth edition. Hong Kong: Craphics Typesetters.
- Eraut, M. 2004. Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education* 26 (2), 247–273.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 3. Painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Eteläpelto, A. 1992. Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittäminen. Teoksessa: J. Ekola (toim.) *Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan*. Juva: WSOY, 19–42.
- Eteläpelto, A. 1997. Asiantuntijuuden muuttuvat määrittelyt. Teoksessa: J. Kirjonen, P. Remes, & A. Eteläpelto (toim.). *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 86–102.
- Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen, H. 2002. Projektioppimisen haasteet ja mahdollisuudet. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma*. Vantaa: WSOY: 181–205.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantala, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa: A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. Kansanvalistusseura ja aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Vantaa: Dark Oy, 26–49.
- Francis, H. 1996. Advancing phenomenography – Questions on method. Teoksessa: G. Dall’Alba & B. Hasselgren (Eds.) *Reflections on phenomenography. Towards a methodology? Göteborg studies in educational sciences* 109, 35–47.
- Fisher, M. 2005. Knowledge production for social welfare: enhancing the evidence base. Teoksessa: P. Sommerfeld (ed.) *Evidence-based social work – Towards a new professionalism?* Bern: Peter Lang, 127–148.
- Franz, J. & Ferreira, L. 1996. Students’ and lecturers’ conceptions of learning in context: An interdisciplinary study. *Teaching in Higher Education*. 1 (3), 325–339.
- Friberg, F., Dahlberg, K., Pettersson, Nyström, M. & Öhler, J. 2000. Context methodological decontextualization in nursing research with examples from phenomenography. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*. 14 (1), 1–11.
- Frilander-Paavilainen, E-L. 2005. *Opinnäytetyö asiantuntijuuden kehittäjänä ammattikorkeakoulussa*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia. 199.

- Friman, M. 2004. Ammatillisen asiantuntijuuden etiikka ammattikorkeakoulutuksessa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 234.
- Gamm, R., Hammersley, M. and Foster, P. 2000. Case study and generalization. Teoksessa: R. Gomm, M. Hammersley and P. Foster (edited.) *Case study method*. London, New Delhi: Thousand Oaks, 98–115.
- Giorgi, A. 1999. A phenomenological perspective on some phenomenographic results on learning. *Journal of Phenomenological Psychology*. 30 (2), 68-84.
- Gotho'ni, R., Helminen, J. & Siren, R. 2005. Tutkiva, kehittävä ja kirjoittava ammattikorkeakouluopettajuus. Teoksessa: L. Vanhala-Nuutinen & P. Lambert (toim.) *Hankkeesta julkaisuksi. Kirjoittaminen ammattikorkeakoulun ja työelämän kehityshankkeissa*. Helsinki: Edita Prima, 124–144.
- Gruber, H., Palonen, T., Rehr, M. & Lehtinen, E. 2007. Understanding the nature of expertise: individual knowledge, social resources and cultural context. Teoksessa: H. Gruber & T. Palonen (eds.) *Learning in the workplace – new developments*. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 32. Turku: Painosalama, 227–250.
- Gröhn, T. 1992. Fenomenograafinen tutkimusote. Teoksessa: T. Gröhn & J. Jussila (toim.) *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa*. Helsinki: Yliopistopaino, 1–32.
- Guile, D. 2006. Learning across contexts. *Educational Philosophy and Theory*. 38 (3), 251–268.
- Guile, D. & Griffiths, T. 2001. Learning through work experience. *Journal of Education and Work*. 14 (1), 113–131.
- Hakkarainen, P. 1993. Oppiminen korkeakouluopetuksen haasteena. *Kasvatus*. 13 (5), 473–481.
- Hakkarainen, P. 1996. Teorian ja käytännön integrointi ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Teoksessa: P. Lambert & Y. Engeström (toim.) *Kehittävä työntutkimus ammatillisissa oppilaitoksissa*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 150, 3–33.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 1999. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Porvoo: WSOY.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen syttäjänä. 5. painos. Porvoo: WSOY.
- Hakkarainen, K. & Paavola, S. 2008. Asiantuntijuuden kehittyminen, hiljainen tieto ja uutta luovat tietokäytännöt. Teoksessa: A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Gummerus, 59–82.
- Hakkarainen, K., Paavola, S. & Lipponen, L. 2003. Käytäntöyhteisöistä innovatiivisiin tietoyhteisöihin. *Aikuiskasvatus*. 1 (23). 4–13.
- Hakkarainen, K., Palonen, T., Paavola, S. & Lehtinen, E. 2004. Communities of networked expertise. Professional and educational perspectives. *Sitra's Publication Series*, publication no. 257.

- Halme, S-L. & Aavarinne, H. 1999. Kriittisen ajattelun kehittymisen mahdollisuudet hoitotyön koulutuksessa ammattikorkeakoulussa. *Hoitotiede*. 11 (2), 72–86.
- Haltia, P. 2000. Näyttötutkintojen vaatimusten määrättyminen. Mitä työssä opitusta tunnustetaan? *Aikuiskasvatus*. 4, 332–340.
- Hammersley, M. & Gamm, R. 2000. Introduction. Teoksessa: R. Gomm, M. Hammersley and P. Foster (edited.) *Case study method*. London, New Delhi: Thousand Oaks, 1–16.
- Harper, K. A. 2004. Expert-novice comparisons to illuminate differences in perceptions of problem Solutions. 2004. *AIP Conference Proceedings*. 720 (1), 129–132.
- Hasselgren, B. & Beach, D. 1997. Phenomenography – A ”good-for-nothing brother” of phenomenology? Outline of an analysis. *Higher Education Research and Development*. 16 (2), 191–208.
- Hazel, E., Conrad, L. and Martin, E. 1997. Exploring gender and phenomenography. *Higher Education Research and Development*. 16 (2), 213–226.
- Heikkinen, H.L.T. 1998. Opettajaksi dialogissa – kokemuksia kotiryhmistä kasvatustieteen opetuksessa. Teoksessa: A. Nuutinen & HK. Kumpula (toim.) *Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä*. Teaching and learning in the scientific community. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Oulun yliopisto. Opetuksen kehittämisyksikkö, 47–66.
- Heikkinen, H.L.T. & Huttunen, R. 2008. Hiljainen tieto, mentorointi ja vertais-tuki. Teoksessa: A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Gummerus, 203–220.
- Heikkinen, E. 2007. Täydennyskoulutus kainuulaisten opettajien käsitysten valossa. *Acta Universitatis Ouluensis*, 96.
- Helakorpi, S. 1997. Ammattikorkeakoulupedagogisia kysymyksiä. *Kasvatus* 17 (4), 376–386.
- Helakorpi, S. 1999. Opinnäytetyö ja tutkimustoiminta ammattikorkeakouluissa. Hämeen ammattikorkeakoulu. Opettajakorkeakoulun julkaisuja D 118.
- Helakorpi, S. 2005a. Työn taidot – Ajattelua, tekoja ja yhteistyötä. Hämeen Ammattikorkeakoulu. Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 2.
- Helakorpi, S. 2005b. Verkostot ja muuttuva asiantuntijuus. Kever, 1-9. <http://www.piramk.fi/kever.nsf>. Luettu 11.12.2007.
- Helakorpi, S. & Olkinuora, A. 1997. Asiantuntijuutta oppimassa. Ammattikorkeakoulupedagogiikkaa. Porvoo: WSOY.
- Hemsley-Brown, J. & Sharp, C. 2003. The use of research to improve professional practise: a systematic review of the literature. *Oxford Review of Education*. 29 (4), 449–470.
- Herranen, J. 2003. Ammattikorkeakoulu diskurssiivisena tilana. Järjestystä, konflikteja ja kaaosta. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 85.
- Herranen, J. 2004. Ammattikorkeakoulu opettajien silmin. *Kasvatus* 34 (3), 305–314.

- Hogan, T., Robinowitz, M. & Craven, III, J.A. 2003. Representation in teaching: Inferences from research of expert. *Educational Psychologist* 38 (4), 235–247.
- Hildreth, P. & Kimble, C. 2004. Knowledge networks. Innovation through communities of practice. Lontoo: Idea Group.
- Honkimäki, S. 1999. Opetuksen kehittäjien näkemyksiä työnsä edellytyksistä ja esteistä. Teoksessa: S. Honkimäki (toim.) Opetus, vuorovaikutus ja yliopisto. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 241–248.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Hypönen, H. 2004. Tekniikka kehittyi, kehittyvätkö palvelut? Tapaustutkimus kotipalvelujen kehittymisestä teknologiahankkeessa. Stakesin tutkimuksia 134.
- Hyrkkänen, U. 2007. Käsitteistä ajatuksen poluille. Ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystoiminnan konseptin kehittäminen. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 210.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.
- Häkämies, A. 2004. Taide tunteiden opettajana ammatillisessa koulutuksessa. *Aikuiskasvatus* 24 (2), 128–135.
- Illeris, K. 2002. The three dimensions of learning. Contemporary learning theory in the tension field between the cognitive, the emotional and the social. Roskilde: University Press.
- Isopahkala-Bouret, U. 2005. Joy and struggle for renewal. A narrative inquiry into expertise in job transition. University of Helsinki. Department of Education. Research Report 201.
- Jarvis, P. 1999. The practitioner researcher. Developing theory from practice. San Francisco: Jossey Brass.
- Jarvis, P. 2002. Adult et continuing education. Theory and practice. Second Edition. London and New York: Routledge/ Falmer.
- Jauhainen, A. 2004. Tieto- ja viestintäteknikka tulevaisuuden hoitotyössä. Asiantuntijaryhmän näkemys hoitotyön skenaarioista vuonna 2010. Kuopion yliopisto.
- Jenkins, A., Breen, R., Lindsay, R. & Brew, A. 2003. Reshaping Teaching in Higher Education. Linking Teaching with Research. London and Sterling, VA: Kogan page.
- Jokinen, H & Välijärvi, J. 2006. Making mentoring a tool for supporting teachers' professional development. Teoksessa: R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (Eds.) Research-based teacher education in Finland – Reflections by Finnish teacher education. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 25. Turku: Painosalama, 89–101.
- Jussila, J. 1993. Ammattikorkeakoulussa toimivien opettajien päteöityminen. Teoksessa: T. Yliruikka (toim.) Ammattikorkeakoulun haasteita ja ongelmia. Lapin yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja N:o 38, 28–36.

- Juuti, P. 2000. Osaaminen postmodernien organisaatioiden näkökulmasta. Teoksessa: J. Honka, P. Ruohotie & A. Suvanto (toim.) Ammattikasvatuksen haasteet 2000. Hämeen ammattikorkeakoulu. Julkaisu D:125, 43–49.
- Juuti, P. 2008. Ikäjohtaminen, viisaus ja kokemustiedon siirtäminen. Teoksessa: A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Gummerus, 221–234.
- Jyrhämä, R. 2006. The function of practical studies in teacher education. Teoksessa: R. Jaku-Sihvonen & H. Niemi (Eds.) Research-based teacher education in Finland – Reflections by Finnish teacher education. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 25. Turku: Painosalama, 51–69.
- Järvensivu, A. 2006. Koulutus työpaikalla: legitimoitua vai luovaa toimintaa? Työpoliittinen tutkimus 295. Työministeriö.
- Järvinen, A. & Poikela, E. 2000. Työssä oppimisen reflektiivisyys ja kontekstuaalisuus. Aikuiskasvatus 20 (4), 316–324.
- Järvinen, A. 1996. Aikuisopiskelijän orientaatiot työn ja koulutuksen maastossa. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja A: N:o 56.
- Jääskeläinen, P., Hakkarainen, P., Jokinen, E. & Spangar, T. 2008. Dialogiset työpaikat ja hiljainen tieto. Teoksessa: A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Gummerus, 301–320.
- Kalli, P. 2000. Aikuisopettajan työn muutos - valmentaja, tutor, projektijohtaja vai tuottaja. Teoksessa: P. Sallila & J. Tuomisto (toim.) Työn muutos ja oppiminen. Aikuiskasvatuksen 38. Vuosikirja, Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 223–235.
- Kalli, P. 2003. Ratkaisukeskeinen pedagogiikka ammatillisen opettajan välineenä. Teoksessa: H. Kotila (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Ajankohtaisia puheenvuoroja. Helsinki: Edita Prima, 59–75.
- Kansanen, P. 1993. Onko pedagoginen ajattelu tutkimusta? Teoksessa: S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja - Opetus 21. Vuosisadan ammattina, Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Hakapaino Oy, 40–51.
- Karhu, K. (toim.) 2004. Mentorointi – opas Oulun yliopiston mentorointiohjelmien osallistujille. Oulun yliopisto. Ohjaus- ja työelämäpalvelut.
- Karila, K. & Ropo, E. 1997. Näkökulmia asiantuntijuuden olemukseen ja kehitykseen opettajatutkimusten valossa. Teoksessa: J. Kirjonen, P. Remes, A. Eteläpelto. (toim.). Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 149–157.
- Karppanen, E., Tornikoski, E., Töytäri, R., Urponen, H., Uusitalo, T. & Holm, K. 2007. Lahden ammattikorkeakoulun laadunvarmistusjärjestelmän auditointi. Korkeakoulujen arviointineuvosto. Tampere: Tammer-Paino Oy.

- Karttunen, P. & Tuomi J. 2003. Tutkimus- ja kehitystyön perustan luominen ammattikorkeakoulun keskeinen haaste sosiaali- ja terveysalalla. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*. (5) 3, 29–36.
- Kauppi, A. 2004. Työ muuttuu – muuttuuko oppiminen? Teoksessa: P. Tynjälä, J. Välimaa, M. Murtonen (toim.) *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia*. PS-kustannus. Juva: WS Bookwell, 187–212.
- Kincheloe, J.L. 2003. *Teachers as researchers. Qualitative inquiry as a path to empowerment*. Second edition. London and New York: Routledge Falmer.
- Kinnunen, J. 2002. Ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystoiminta tekniikan alalla. Teoksessa: J-P Liljander (toim.) *Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta*. Arene. Helsinki: Edita Prima, 236–255.
- Kivinen, O. & Ristelä, P. 2002. Even higher learning takes place by doing: from postmodern critique to pragmatic action. *Studies in Higher Education* 27 (4), 419–430.
- Kivinen, O. & Silvennoinen, H. 2000. Koulussa ja työssä oppimisen ehdot ja mahdollisuudet. *Aikuiskasvatus* 20 (4), 306–315.
- Kohonen, V. 1993. Kohti kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista – opettajat omantyyneinä kehittäjinä ja tutkijana ja työyhteisönsä uudistajana. Teoksessa: S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja – Opetus 21. Vuosisadan ammattina*. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Hakapaino, 27–39.
- Kolb, D. 1984. *Experiential learning*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Koro, J. 1992. Itseohjautuvuuteen perustuva oppiminen. Teoksessa: J. Ekola (toim.) *Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan*. Juva: WSOY, 43–56.
- Koro, J. 1993. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys oppimistuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokokeilussa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*.
- Kotila, H. 2000. Ammattikorkeakoulun opiskelijoiden kokemuksia opetussuunnitelmasta. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 214.
- Kotila, H. 2003. Oppimiset ammattikorkeakoulutuksessa. Teoksessa: H. Kotila (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Ajankohtaisia puheenvuoroja*. Helsinki. Edita Prima, 13–23.
- Kotila, H. & Peisa, S. 2008. Toteutuuko oppimista ja työelämää kehittävä kumppanuus? – Retoriikkaa ja orastavia ratkaisuja. Teoksessa: H. Kotila, A. Mutanen & M-L. Kakkonen (toim.) *Opetuksen ja tutkimuksen kiasma*. Helsinki. Edita Prima, 55–70.
- Koulutus ja tutkimus vuosina 2003–2008. 2004. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriön julkaisuja 12.
- Krokkfors, L., Jyrhämä, R., Kynäslahti, H., Toom, A., Maaranen, K. & Kansanen, P. 2006. Working while teaching, learning while working: students teaching in their own class. *Journal of Education for Teaching*. 32. (1): 21–36.

- Kuiper, R.A. & Pesut, D.J. 2004. Issues and innovations in nursing education. Promoting cognitive and metacognitive reflective reasoning skills in nursing practice: self-regulated learning theory. *Journal of Advanced Nursing*, 45 (4), 381–391.
- Kukkonen, H. 2007. Ohjauskeskustelu pelitilana. Erilaisuus ammatillisen opettajaopiskelijan ohjaamisessa. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. *Acta Electronica Universitatis Tampereensis* 613.
- Kumpula, H. 1998. Tiedeyhteisön toimintakulttuuri –oppiminen ja opettaminen. Dialogia tiedeyhteisöllisyyden olemuksesta. Teoksessa: A. Nuutinen & H. Kumpula (toim.) Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä. Teaching and learning in the scientific community. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Oulun yliopisto. Opetuksen kehittämisyksikkö, 17–29.
- Kvale, S. 1996. *InterViews. An introduction to qualitative research interviewing*. London, New Delhi: Thousand Oaks.
- Kyrö, P. 2004. Naisyrittäjien toisenlainen todellisuus. *Aikuiskasvatus* 24 (4), 295–308.
- Käyhkö, R. 2007. ”Positiivinen suhtautuminen edesauttaa kehitystä”. Ammattikorkeakoulu asiantuntijuuden kehittäjänä opiskelijoiden käsitysten mukaan. *Acta Universitatis Lapponiensis*. 122. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Laakkonen, R. 1999. Ammattikorkeakoulureformi ja opettajan työn muutos. Opettajien käsityksiä ammattikorkeakoulukokeilun toteuttamisesta Keski-Pohjanmaalla vuosina 1993–1997. *Universitas Wasaensis* No 67. *Hallintotiede* 4.
- Laakso-Manninen, R. 2002. Kohtaako Mercurius Minervan. Liiketalouden tutkimus ammattikorkeakouluissa. Teoksessa: J-P. Liljander (toim.) Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Arene. Helsinki: Edita Prima, 256–269.
- Lahden ammattikorkeakoulun opinto-opas 2001–2002.
- Lahden ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitysstrategiasuunnitelma 2000.
- Laitinen-Väänänen, S., Talvitie, U. & Luukka, M-R. 2007. Clinical supervision as an interaction between the clinical educator and the student. *Physiotherapy Theory and Practice* 23 (2): 95–103.
- Laki ammattikorkeakouluopinnoista. 3.3.1995/255.
- Lambert, P. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2005. Kirjoittamisen genren kehittäminen. Teoksessa: L. Vanhanen-Nuutinen & P. Lambert (toim.) Hankkeesta julkaisuksi. Kirjoittaminen ammattikorkeakoulun ja työelämän kirjoittamishankkeissa. Helsinki: Edita Prima, 13–43.
- Lampinen, O. & Nummela, P. 2004. Ammattikorkeakoulun eettiset ulottuvuudet ja haasteet. Teoksessa: Ammattikorkeakouluetiikka. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Opetusministeriön julkaisuja 30, 10–16.
- Lampinen, O. 1995. (toim.) Ammattikorkeakoulut – vaihtoehto yliopistolle. Tampere: Tammer-Paino.

- Lampinen, O. 2000. Ammattikorkeakoulujen tulevaisuuden näkymät. Teoksessa: M.V. Volanen (toim.) Kokeilusta reformiksi. Tuloksia ja johtopäätöksiä nuorisostaan koulutuskokeilusta ja ammattikorkeakoulureformista. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 125–131.
- Lampinen, O. 2002. Ammattikorkeakoulureformi kansainvälisessä perspektiivissä. Teoksessa: J-P. Liljander (toim.) Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Arene. Helsinki: Edita Prima, 60–79.
- Lampinen, O. 2004. Vapaus ja autonomia ammattikorkeakouluissa. Teoksessa: Ammattikorkeakouluetiikka. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Opetusministeriön julkaisuja 30, 18–35.
- Lapinoja, K.P. 2006. Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. Chydenius-instituutin tutkimuksia n:o 2. Jyväskylän yliopisto. Chydenius instituutti – Kokolan yliopistokeskus.
- Larsson, S. 1994. Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. Teoksessa: B. Starrin & P.G. Svensson (red.) Kvalitativ metod och vetenskapsteori. Lund: Studentlitteratur, 63–189.
- Launis, K. 1997. Moniammatillisuus ja rajojen ylitykset asiantuntijatyössä. Teoksessa: J. Kirjonen, P. Remes, A. Eteläpelto (toim.). Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 122–133.
- Launis, K. & Engeström, Y. 1999. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa: A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY, 64–81.
- Laurinkari, J. 2004. Korkeakoulutuksen yleiset kriteerit ammattikorkeakoulutuksen kehittämishaasteena Suomessa. Teoksessa: Ammattikorkeakouluetiikka. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Opetusministeriön julkaisuja 30, 36–48.
- Lave, J. & Wenger E. 1991. Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leskelä, J. 2005. Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena. Acta Universitatis Tamperensis 1090.
- Leskelä, J. 2006. Mentorointi ja ammatillinen kasvu. Teoksessa: A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Vantaa: Dark, 163–190.
- Leskinen, P-L. 1999. ”Yrittäjällä on koko elämä kiinni yrityksessä”. Opiskelijoiden yrittäjyyshäskälykset ja niiden muutokset yritysprojektin aikana. Acta Wasaensis. No 71. liiketaloustiede 27.
- Liljander, J-P. 2002. AMK-uudistus – Kymmenessä vuodessa korkeakouluksi. Teoksessa: J-P. Liljander (toim.) Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Arene. Helsinki: Edita Prima, 10–20.
- Lincoln, YS. & Guba, EG. 2000. The only generalization is: there is no generalization. Teoksessa: R. Gomm, M. Hammersley and P. Foster (edited) Case study method. London, New Delhi: Thousand Oaks, 27–46.

- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 2003. Pragmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. Teoksessa: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds.) *The landscape of qualitative research, Theories and issues*. California: Sage Publications, 253–291.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Arjessa elämistä vai suunnan näyttämistä. *Acta Universitatis Tamperensis* 986.
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. PS-kustannus. Juva: WS Bookwell.
- Luukkainen, O. 2006. Opettajuus ja asiantuntijuus. Seminaariesitelmä Koulutuskeskus Salpauksessa, Lahdessa 4.5.2006.
- Lähtenmäki, M–L. 2006. Asiantuntijuuden kehittyminen ongelmaperustaisessa fysioterapeuttikoulutuksessa. Tampereen yliopisto: Tampere University Press.
- Malinen, A. 2000. Towards the essence of adult experimental learning. A reading of the theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Revans and Schön. SoPHi. Jyväskylä: University Printing House.
- Malinen, A. 2002. Opettajuus rakentuu ihmistuntijuudesta ja asiantuntijuudesta. Epistemologinen, eksistentiaalinen ja eettinen vastuu opettajan työssä. Teoksessa: P. Sallila & A. Malinen. *Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Vantaa: Dark, 63–94.
- Marton, F. 1981. Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10, 177–200.
- Marton, F. 1994. Phenomenography. *International Encyclopaedia of Education*. Second edition, Volume 8. Eds. T. Huse'n & T. N. Postlethwaite. Pergamon, 4424–4449. <http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/civil/main/1res.appr.html>. Luettu 22.10.2004.
- Marton, F. 1996. Cognosco ergo sum – Reflections on reflections. Teoksessa: G. Dall'Alba, & B. Hasselgren (Eds.) *Reflections on Phenomenography. Towards a methodology?* Göteborg studies in educational sciences 109, 163–187.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. *Learning and Awareness*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Marton, F. & Pang, M.F. 1999. Two Faces of Variation. Paper presented at 8th European Conference for Learning and Instruction. August 24–28. Göteborg University, <<http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/civil/graphics/newph.html>>. Luettu 22.10.2004.
- Melkas, H. Raappana, A. Rauma, M. & Toikkanen, T. 2007. Teknologian käytön sudenkuopat sosiaali- ja terveysalan organisaatioissa. Teoksessa: L. Suhonen & T. Siikanen (toim.) *Hyvinvointitekniologia sosiaali- ja terveysalalla – Hyöty vai haitta?* Lahden ammattikorkeakoulun julkaisuja, Sarja C, osa 26, 50–63.
- Mentorointiopus 2008. Turun yliopisto. www.utu.fi/alumni.fi/mentorointi.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa: J. Mezirow. *Uudistava oppiminen - kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsinki: Painotalo Mikkor, 17–38.

- Mezirow, J. 2000. Learning to think like an adult. Core concepts of transformation theory. Teoksessa: J. Mezirow. Learning as transformation, critical perspectives on a theory in progress. San Francisco: Jossey-Bass, 3–33.
- Mieg, H.A. 2001. The Social Psychology of Expertise. Case Studies in Research, Professional Domains, and Expert Roles. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Miettinen, R. 2000a. Konstruktivistinen oppimisnäkemys ja esineellinen toiminta. Aikuiskasvatus 20 (4), 276–292.
- Miettinen, R. 2000b. The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. International Journal of lifelong learning 19 (1), 54–72.
- Mitchell, J.C. 2000. Case and situation analysis. Teoksessa: R. Gomm, M. Hammersley and P. Foster (edited) Case study method. London, New Delhi: Thousand Oaks, 165–186.
- Moilanen, R. 2008. Ikääntyvien asiantuntijoiden hiljaisen tiedon tunnistaminen. Teoksessa: A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Gummerus, 235–254.
- Morse, J.M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K. & Spiers, J. 2002. Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. International Journal of Qualitative Methods. 1 (2). Article 2.
- Männikkö, A-L. 1995. Ammatillisen asiantuntijakoulutuksen lähtökohdat. Teoksessa: O. Lampinen. (toim.) Ammattikorkeakoulut – vaihtoehto yliopistolle. Tampere: Tammer-Paino. Oy: 155–173.
- Niemelä, P. 2002. Hyvinvointipalvelujen tutkimus ja kehittäminen ammattikorkeakoulussa. Teoksessa: J-P. Liljander (toim.) Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Arene. Helsinki: Edita Prima, 270–290.
- Niemelä, P. 2004. Ammattikorkeakoulun asema, rooli ja arvoperusta. Teoksessa: Ammattikorkeakouluetiikka. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Opetusministeriön julkaisuja 30, 26–35.
- Niemi, H. 1996. Do teachers have a future? Conditions of teachers' growth. Teoksessa: P. Ruohotie & P.P. Grimmet (Edit.) Professional growth and development. Direction, delivery and dilemmas. Saarijärvi: Saarijärven Offset, 227–262.
- Niemi, H. 1998. Jos sulla on halu oppia... Mitä on aktiivinen oppiminen? Teoksessa: H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Juva: WSOY, 39–55.
- Niemi, H. 1999. Aktiivinen oppiminen – opettajankoulutuksen ja koulun yhteinen tehtävä. Teoksessa: H. Niemi (toim.) Opettajankoulutus modernin murroksessa. Tampere: Tampereen Yliopistopaino, 64–94.
- Niemi, H & Jakku-Sihvonen, R. 2006. Research-based teacher education. Teoksessa: R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (Eds.) Research-based teacher education in Finland – Reflections by Finnish teacher education. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 25. Turku: Painosalama, 31–50.

- Niikko, A. 1995. Kohti tutkivaa opettajuutta. Teoksessa: R. Miettinen & H. Nurmi (toim.) Opetussuunnitelman yksilöllistä ja yhteisöllistä reflektiota. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun selvityksiä ja puheenvuoroja 8, 45–56.
- Niikko, A. 1998. Näkökulmia opettajatutkijan työhön. Teoksessa: S. Ojanen: Tutkiva opettaja 2. Tampere: Tammer-paino, 107–121.
- Niikko, A. 2001. Tutkiva opettaja ongelmanratkaisijana. Teoksessa: Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalla. Chydenius-instituutin julkaisuja 2, 186–202.
- Niikko A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. N:o 85.
- Niiniluoto, I. 2003. Totuuden rakastaminen. Filosofisia esseitä. Keuruu: Otava.
- Nikander, L. 2003. ”Hyvää mieltä ja yhteistyötä”. Johtajien ja esimiesten käsityksiä johtajuudesta ammattikorkeakoulussa. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Nissilä, S-P. 2006. Dynamic dialogue in learning and teaching - towards transformation in vocational teacher education. Acta Electronica Universitatis Tampensis 558.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. The knowledge creating company. New York: Oxford University Press.
- Numminen, U., Lampinen, O., Mykkänen, T. & Blom, H. 2001. Nuorisoasteen koulutuskokeilut ja ammattikorkeakoulukokeilut. Raportti 10. Lukuvuodet 1992–2000. Opetusministeriö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Nuutinen, A. 1992. Tiedonkäsitys ja tieteellisyys. Teoksessa: J. Ekola. (toim.) Johdatus ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Juva: WSOY, 57–78.
- Nuutinen, A. 1998. Tiedeyhteisö ja oppija – uuden tiedon luoja ja kompetenssinsa ylittäjä. Teoksessa: A. Nuutinen & H. Kumpula (toim.) Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä. Teaching and learning in the scientific community. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Oulun yliopisto. Opetuksen kehittämissyksikkö, 5–15.
- Nuutinen, M., Kokkonen, J., Rantala, H., Vainionpää, L. & Uhari, M. 1998. Tiedon etsinnän opettaminen ja ristiriitaisen tiedon käsittely korkeakouluopetuksessa. Teoksessa: A. Nuutinen & H. Kumpula (toim.) Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä. Teaching and learning in the scientific community. Jyväskylän yliopisto. Oulun yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Opetuksen kehittämissyksikkö, 129–133.
- Ojanen, S. 1993a. Reflektiivisyys opetuksessa ja ohjauksessa. Teoksessa: S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja - Opetus 21. Vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Hakapaino, 125–147.
- Ojanen, S. & Laurila, A. 2006. Enhancing professional development of teachers by developing supervision into a conceptually based practice. Teoksessa: R. Jakkusihvonen & H. Niemi (Eds.) Research-based teacher education in Finland – Reflections by Finnish teacher education. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 25. Turku: Painosalama, 71–87.

- Opetusministeriö. 1999. Koulutus ja tutkimus vuosina 1999–2004. <http://www.minedu.fi/julkaisut/KESU2004.suomi/KESU2.html>. Luettu 27.2.2002.
- Opetusministeriö. 2004. Tutkimus- ja kehitystyö suomalaisissa ammattikorkeakouluissa. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 7. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Helsinki: Yliopistopaino.
- Paavola, S. 2007. Taidot, tiedot ja oppimisen kolme metaforaa. Teoksessa: H. Kotila, A. Mutanen ja M.V. Volanen (toim.) Taidon tieto. Helsinki: Edita Prima, 37–45.
- Pakarinen, T., Stenvall, K. & Tolonen, K. 2001. Ammattikorkeakoulu ja aluekehitys. Selvitys ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystoiminnasta. Suomen Kuntaliitto. Helsinki: Kuntaliiton painatuskeskus.
- Pakkanen M. 2002. Dialogisuus opettajaksi kasvamisen haasteena. Teoksessa: P. Saltila & A. Malinen. Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Vantaa: Dark, 63–94.
- Paloniemi, S. 2008. hiljaisen tiedon jakaminen työyhteisössä – työssä oppimisen rajapinnalla. Teoksessa: A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Gummerus, 255–274.
- Palonen, T., Lehtinen, E. & Gruber, H. 2007. Asiantuntijuuden verkostot. Teoksessa: A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY, 287–304.
- Parviainen, J. 2006. Kollektiivinen tiedonrakentaminen asiantuntijatyössä. Teoksessa: J. Parviainen (toim.) Kollektiivinen asiantuntijuus. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 155–187.
- Pasanen, H. 2001. Itseohjautuvuus aikuiskoulutuksessa. Aikuiskasvatus 21 (1), 46–55.
- Peltokallio, L. 2001. Nyt olisi pysähtymisen paikka. Fysioterapian opettajien työhön liittyviä kokemuksia terveysalan ammatillisessa koulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Studies in Sport, Physical Education and Health 74.
- Perttilä, K. 1999. Terveyden edistäminen kunnan tehtävänä. Kuopion yliopisto, Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Stakesin tutkimuksia 103. Jyväskylä: Gummerus.
- Perttula, J. 2000. Kokemuksesta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. Kasvatus 31 (5), 428–442.
- Piesoho, T. 2001. Äitiyden alkumetreit. Naisten raskaudelle ja synnytykselle antamat merkitykset ja oppimiskokemukset. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 176.
- Pihlström, S. 2007. Pragmatismien näkökulma taitoon. Teoksessa: H. Kotila, A. Mutanen & MV Vatanen (toim.) Taidon tieto. Helsinki: Edita Prima, 149–163.
- Pihlström, S. 2004. Tiede ja toiminta, teoria ja käytäntö – yliopistot ja ammattikorkeakoulu pragmatismien näkökulmasta. Teoksessa: Ammattikorkeakoulu-uutiset. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Opetusministeriön julkaisuja 30, 49–60.

- Pillay, H. & McCrindle, A. 2005. Distributed and relative nature of professional expertise. *Studies in Continuing Education*. 27 (1), 67–88.
- Poikela, E. 1999. Kontekstuaalinen oppiminen. Oppimisen organisoituminen ja vaikuttava koulutus. *Acta Universitatis Tamperensis*. 675.
- Poikela, S. 1998. Ongelmaperustainen oppiminen. Uusi tapa oppia ja opettaa? Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Poikolainen, J. 2002. Kasvatustietoisuuden ulottuvuuksia – vanhempien käsityksiä kasvatuksesta ja vanhemmuudesta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 182.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Vammala: Tammi.
- Raatikainen, P. 2004. Tieteen arvovapaus, tutkijan moraalinen vastuu ja tutkimusrahoitus. Teoksessa: *Ammattikorkeakouluetiikka*. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Opetusministeriön julkaisuja 30, 61–70.
- Raij, K. 2003. Osaamisen tuottaminen ammattikorkeakoulun päämääränä. Teoksessa: H. Kotila. (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Ajankohtaisia puheenvuoroja. Helsinki: Edita Prima, 42–58.
- Raij, K. 2007. *Learning by Developing*. Laurea Publications A 58. Helsinki: Edita Prima.
- Raudaskoski, L. 2000. Ammattikorkeakoulun toimintaperustaa etsimässä. Toimilupa-ohjelmien sisällönanalyttinen tarkastelu. Jyväskylän yliopisto.
- Rauhala, P. 2005. Perinteisestä opettajasta tietoyhteiskunnan kansankynttiläksi. Esitys Ammattikorkeakoulujen kehittämistyön lähestymistavat –seminaarissa Laurea ammattikorkeakoulussa 3.11.2005.
- Rauhala, P. 2007. AMK-opettajat työelämän kehittämishankkeiden ohjaajina. Esitelmä seminaarissa 7.11.2007 Haaga-Helia ammattikorkeakoulussa. http://inta.cou.fi/data/liitteet/133857=pentti_rauhala.ppt. Luettu 29.9.2008.
- Rauste von Wright, ML. 1997. Opettaja tienhaarassa, konstruktivismia käytännössä. Juva: WSOY.
- Rekola, L. 2003. Ammattikorkeakoulussa terveydenhuollon koulutuksessa toimivien opettajien tieteellisen tiedon hallintataidot. Helsingin yliopisto. Yleislääketieteen ja perusterveydenhuollon osasto. Helsinki: Yliopistopaino.
- Richardson, JTE. 1999. The concept and methods of phenomenographic research. *Review of Educational Research* 69 (1), 53–82.
- Rissanen, R. 2003. Työelämälähtöinen opinnäytetyö oppimisen kontekstina. Fenomenografisia näkökulmia tradenomien opinnäytetyöhön. Akateeminen väitöskirja. *Acta Universitatis Tamperensis* 970.
- Rissanen, R. 2005. Tutkimus- ja kehitystyön laadun arviointi ammattikorkeakoulussa. *Keveä* 4, 1–4. <http://www.piramk.fi/kevea/kevea.nsf>. Luettu 7.12.2005.
- Roisko, H. 2007. Adult learners' learning in a university setting. A phenomenographic study. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis*. 614. www.taju.fi. Luettu 17.5.2008

- Rovio-Johansson, A. 1999. Being good at teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education. *Acta Universitatis Gothenburgensis*. Göteborg Studies in Educational Sciences 140.
- Runesson, U. 1999. Teaching as constituting a space of variation. Paper presented at 8th European Conference for Learning and Instruction. August 24–28. Göteborg University. <[http://www.ped.gu.se/biorn/ phgraph/civil/graphica/newph.html](http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/civil/graphica/newph.html). Luettu 22.10.2004.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WS Bookwell Oy.
- Ruohotie, P. 2002. Kvalifikaatioiden ja kompetensien kehittäminen ammattikorkeakoulun tavoitteena. Teoksessa: J-P. Liljander. (toim.) *Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta*. Arene. Helsinki: Edita Prima, 108–127.
- Ruohotie, P. 2005. Ammatillinen kompetenssi ja sen kehittäminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 7 (3), 4–18.
- Ruohotie, P. & Honka, J. 2003. Ammatillinen huippuosaaminen. Kompetenssitutkimuksen avaama näkökulma huippuosaamiseen, sen kehittämiseen ja johtamiseen. *Skills-julkaisu* 2. Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Räisänen, A. & Hietala, R. (toim.) 2007. Yhteisiin pöytiin. Ammatillisen koulutuksen aluekehitysvaikutukset. Arviointiraportti. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 27. Jyväskylä. Verkkojulkaisu, luettu 10.5.2008.
- Salminen, H. 1997. Suomalaisen ammattikorkeakoulun syntyyn vaikuttaneita tekijöitä. *Kasvatus* 28 (4), 312–325.
- Salminen, H. 2003. Aikuiskoulutuksen haasteet ammattikorkeakouluissa. Teoksessa: H. Kotila. (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Ajankohtaisia puheenvuoroja*. Helsinki: Edita Prima, 24–35.
- Sandberg, J. 1996. Are phenomenographic results reliable. Teoksessa: G. Dall’Alba, & B. Hasselgren. (Eds.) *Reflections on phenomenography. Towards a methodology?* Göteborg studies in educational sciences 109. *Acta universitatis Gothenburgensis*, 129–140.
- Sandberg, J. 1997. Are phenomenographic results reliable? *Higher Education Research and Development* 16 (2), 203–212.
- Savonmäki, P. 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Schofield, JW. 2000. Increasing the generalizability of qualitative research. Teoksessa: R. Gomm, M. Hammersley & P. Foster. (Edited) *Case study method*. London, New Delhi: Thousand Oaks, 69–97.
- Schön, DA. 1987. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Seinäjoen ammattikorkeakoulu. 2001. *Seinäjoen ammattikorkeakoulusta soveltavan osaamisen korkeakoulu. Tutkimus- ja kehitystoiminnan ohjelma 2001. Seinäjoen ammattikorkeakoulun julkaisusarja B. Raportteja ja selvityksiä* 9.
- Sfard, A. 1998. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher* 27 (2), 4–13.

- Siltala, R., Luoto, A., Hakala J., Keskinen S., Suomala, J. & Taatila, V. 2005. Liike-elämän ja opetusalan asiantuntijoiden näkemyksiä innovaatioista ja innovatiivisuudesta. Teoksessa: A-L. Huttunen & A.M. Kokkonen: Kasvatustieteen päivät 2005. Suomen kasvatustieteellinen seura, 456–466. <http://ebooks.jyu.fi/isbn9513923843.pdf>. Luettu 22.2.2008.
- Silverman, D. 1997. The logics of qualitative research. Teoksessa: G. Miller & R. Dingwall (eds.) *Context & method in qualitative research*. London, Thousand Oaks, 12–25.
- Stake, R.E. 2000. Case study method in social inquiry. Teoksessa: R. Gomm, M. Hammersley & P. Foster. (eds) *Case study method*. London, New Delhi: Thousand Oaks, 19–26.
- Stanford encyclopedia of philosophy. Center for the study of language and information. Stanford University. <http://www.seop.leeds.ac.uk/> . Luettu 22.9.2008.
- Staron, M., Jasinski, M. & Weatherley R. 2006. Life based learning. A strength approach for capability development in vocational and technical education. http://www.icvet.tafensw.edu.au/resources/documents/life_based/lifebased_companion_document.pdf. Luettu 18.5.2008.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1994. Grounded theory methodology. An Overview. Teoksessa: NK. Denzin & YS. Lincoln. (eds.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 273–285.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1998. *Basics of qualitative research, Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Suhonen, L. 2003. Professional teachers' conceptions about "research and developmental minded approach" to working. Esitys "Life as Learning" –kongressissa, Helsingissä.
- Suhonen, L. 2005. Ammattikorkeakoulun lehtoreiden käsityksiä tutkivasta ja kehittävästä työotteesta. Ammatillisen ja AMK -koulutuksen tutkimuspäivät. Helsinki. <http://www.stadia.fi/palvelut/yritysp/tk/tutkimuspivat/sessiot.asp>.
- Suhonen, L. 2006a. Tutkiva ja kehittävä työote lehtoreiden näkökulmasta. Teoksessa: H. Kotila (toim.). *Opettajana ammattikorkeakoulussa*. Helsinki: Edita, 147–168.
- Suhonen, L. 2006b. Tutkiva ja kehittävä työote – osa ammattikorkeakoulupedagogiikkaa. Ammatillisen ja AMK -koulutuksen tutkimuspäivät. Oulu. <http://www.oamk.fi/tutkimuspivat/tk.php?osio=materiaalit>.
- Suhonen, L. 2008. "Research and developmental minded" approach to working – lecturers' conceptions. Esitys The 2nd European Congress on Physiotherapy Education. Tukholma.
- Suhonen, L. Ahtiainen, M. ja Siikanen, T. 2007. Hyvinvointitekniologia sosiaali- ja terveysalan koulutuksessa. Teoksessa: L. Suhonen ja T. Siikanen (toim.) *Hyvinvointitekniologia sosiaali- ja terveysalalla – Hyöty vai haitta? Lahden ammattikorkeakoulun julkaisuja*, Sarja C, osa 26, 21–29.

- Suomala, J. 2003. Tutkimus- ja kehittämisprojektit opiskelijoiden oppimisympäristöinä. Teoksessa: H. Kotila. (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Ajankohtaisia puheenvuoroja*. Helsinki: Edita Prima, 95–108.
- Staron, M., Jasinski, M. & Weatherley. 2006. Life based learning – a new framework for capability development in vocational education and training (VET). http://www.icvet.tafensw.edu.au/ezine/year_2006/jul_aug/research_lifebased_learning.htm. Luettu 17.5.2008.
- Svensson, L. 1997. Theoretical foundations of phenomenography. *Higher Education Research & Development* 16 (2), 159–171.
- Sweeney, AE. 2003. Articulating the relationships between theory and practice in science teaching: a model for teacher professional development. *Teachers and Teaching: theory and practice* 9 (2), 107–132.
- Säljö, R. 1996. Minding action – Conceiving of the word versus participating in cultural practices. Teoksessa: G. Dall’Alba, & B. Hasselgren (Eds.) *Reflections on phenomenography. Towards a methodology? Göteborg studies in educational sciences* 109. *Acta universitatis Gothenburgensis*, 19–34.
- Säljö, R. 1997. Talk as data and practice – a critical look at phenomenographic inquiry and the appeal to experience. *Higher Education Research and Development* 16 (2), 173–190.
- Takatalo, E. 1992. Monimuoto-opetuksen mahdollisuuksia. Teoksessa: J. Ekola. (toim.): *Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan*. Juva: WSOY, 107–120.
- Taylor, C. & White S. 2000. *Practising reflexivity in health and welfare*. Open University Press. Great Britain: Biddles.
- Tiilikkala, L. 2004. *Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research.
- Tikkamäki, K. 2007. Työssä oppimisen ja työorganisaatioiden kehittämisen haasteita. *Aikuiskasvatus* 27 (3), 223–227.
- Toom, A. 2006. *Tacit pedagogical knowing, At the core of teacher’s professionalism*. University of Helsinki. Faculty of Behavioural Sciences. Department of Applied Sciences of Education. Research Report 276.
- Toom, A. 2008. Hiljaista tietoa vai tietämistä? Näkökulmia hiljaisen tiedon käsitteen tarkasteluun. Teoksessa: A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Gummerus, 33–58.
- Toom, A., Onnismaa, J., & Kajanto, A. 2008. (toim.) *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Gummerus.
- Tuomi, I. 2002. *Networks of innovation. Change and meaning in the age of the internet*. Sitra’s Publication Series, no. 249. New York: Oxford University Press.

- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus.
- Tuomi-Gröhn, T. 2000. Työssäoppimisen teoreettisia lähtökohtia. Katsaus erilaisiin transfer-käsityksiin. *Aikuiskasvatus* 20 (4), 325–331.
- Tuomi-Gröhn, T. 2001. Kehittävä siirtovaikutus koulun ja työpaikan yhteistyön tavoitteena – tapaustutkimus lähihoitajien lisäkoulutuksesta. Teoksessa: Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. 2001. (toim.) *Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia*. Helsinki: Yliopistopaino, 28–66.
- Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. 2001. (toim.) *Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Tynjälä, P. 1996. Kirjoittaminen oppimisen välineenä korkeakoulutuksessa. *Kasvatus* 27 (5), 425–438.
- Tynjälä, P. 1998a. Traditional studying for examination versus constructivistic learning tasks: Do learning outcomes differ? *Studies in Higher Education* 23 (2), 173–190.
- Tynjälä, P. 1998b. Kirjoittaminen, oppiminen ja asiantuntijuuden kehittyminen. Teoksessa: A. Nuutinen & H. Kumpula. (toim.) *Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä. Teaching and learning in the scientific community*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Oulun yliopisto. Opetuksen kehittämissyksikkö, 113–127.
- Tynjälä, P. 2001. Writing, learning and the development of expertise in higher education. Teoksessa: P. Tynjälä, L. Mason & K. Lonka. (eds.) *Writing as a Learning Tool. Integrating Theory and Practice*. Dordrecht / Boston / London: Kluwer Academic Publishers, 37–56.
- Tynjälä, P. 2003. Oppiminen koulutuksen ja työelämän vuorovaikutuksessa. *Ammatikasvatuksen aikakauskirja* 5 (5), 8–20.
- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuultuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35 (2), 174–190.
- Tynjälä, P. 2007. Integriivinen pedagogiikka osaamisen kehittämisessä. Teoksessa: H. Kotila, A. Mutanen ja M.V. Volanen (toim.) *Taidon tieto*. Helsinki: Edita Prima, 11–34.
- Tynjälä, P. & Collin, K. 2000. Koulutuksen ja työelämän yhteistyö. *Aikuiskasvatus* 20 (4), 293–305.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H.L.T. & Huttunen, R. 2005. Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana. Teoksessa: P. Kalli & A. Malinen (toim.) *Konstruktivismi ja realismi. Aikuiskasvatuksen 45. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura*. Vantaa: Dark, 20–48.
- Tynjälä, P. & Laurinen, L. 1999. Aktiivisen oppimisen kokeilu kasvatustieteissä. Teoksessa: S. Honkimäki. (toim.) *Opetus, vuorovaikutus ja yliopisto*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 203–223.
- Tynjälä, P. & Nuutinen, A. 1997. Muuttuva asiantuntijuus ja oppiminen korkeakoulutuksessa. Teoksessa: J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 182–195.

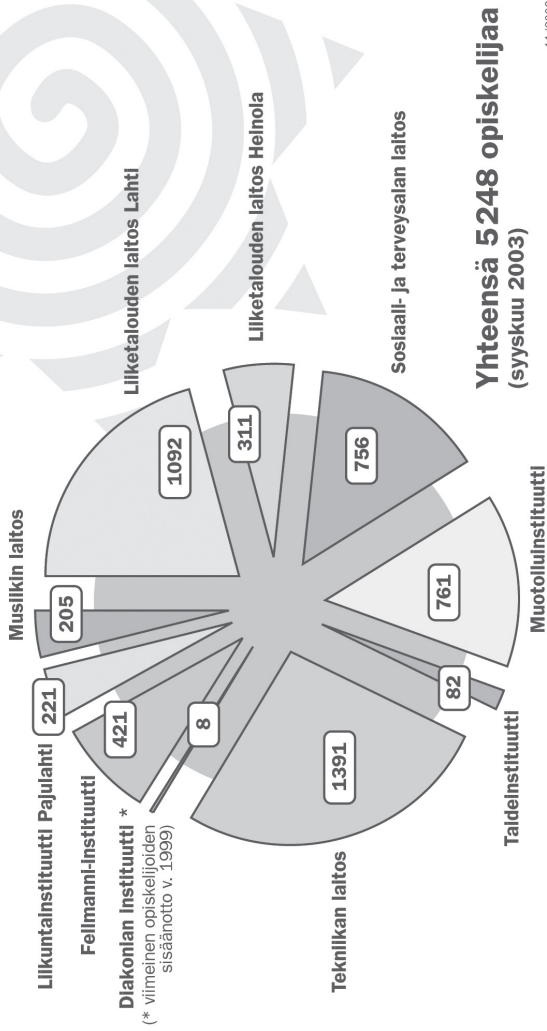
- Tynjälä, P., Mason, L. & Lonka, K. (Eds.) 1991. Writing as a learning tool. Integrating theory and practice. Dordrecht / Boston / London: Kluwer Academic Publishers.
- Tutkimus- ja kehittämistoiminta 2002. Tilastokeskus. Tiede, teknologia ja tutkimus 2003, 4.
- Uljens, M. 1989. Fenomenografi – forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. 1996. On philosophical foundation of phenomenography. Teoksessa: G. Dall'Alba, & B. Hasselgren (Eds.) Reflections on phenomenography. Towards a methodology? Göteborg studies in educational sciences 109. Acta universitatis Gothenburgensis, 105–130.
- Unsworth, CA. 2001. The clinical reasoning of novice and expert occupational therapists. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy* 8 (4). 163–173.
- Vanhanen-Nuutinen, L. & Lambert, P. (toim.) 2005. Hankkeesta julkaisuksi. Kirjoittaminen ammattikorkeakoulun ja työelämän kehityshankkeissa. Helsinki: Edita Prima.
- Varis, T. 1998. Tietointensiiviseen yhteiskuntaan kasvattaminen. Teoksessa: O. Luukkainen. (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Atena kustannus. Juva: WSOY, 166–200.
- Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Tammer-paino Oy.
- Venkula, J. 1993. Tiedon suhde toimintaan. Tieteellisen toiminnan ulottuvuuksia osa I. Helsinki: Yliopistopaino.
- Vesterinen, M.L. 2002. Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehittymistä ammattikorkeakoulussa. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Education, Psychology and Social Research*.
- Vesterinen, P. 2001. Projektiopiskelu ja -oppiminen ammattikorkeakoulussa. Jyväskylän yliopisto. *Tutkimuksia* 189.
- Vesterinen, P. 2003. Projektiopiskelu ja -oppiminen ammattikorkeakoulussa. Teoksessa: H. Kotila. (toim.): Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Ajankohtaisia puheenvuoroja. Helsinki: Edita Prima, 79–94.
- Viitala, T & Lehtelä, P-L .2006. Ammattikorkeakouluopettajan työ ja pedagogisen ajattelun taustanäkemykset – Kyselytutkimus Oulun seudun ammattikorkeakoulun opettajille. *Kever*, 4. <http://www.piramk.fi/kever.nsf>. Luettu 29.9.2008.
- Volanen, M.V. 2003. Taito-oppi haastaa tieto-opin. Teoksessa: H. Kotila. (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Ajankohtaisia puheenvuoroja. Helsinki: Edita Prima, 36–41.
- von Krogh, G., Ichijo, K. & Nonaka, I. 2000. Enabling knowledge creation. How to unlock the mystery of tacit knowledge and release the power of innovation. New York: Oxford University Press.
- Vuorinen, P. & Valkonen, S. 2003. Ammattikorkeakouluun vai yliopistoon? Korkeakoulutukseen hakeutumisen orientaatiot. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. *Tutkimuslauseita* 18.

- Väisänen, P. 2003. Työssäoppiminen ammatillisissa perusopinnoissa. Ammatillinen osaaminen, työelämän kvalifikaatiot ja itseohjautuvuus opiskelijoiden itsensä arvioimina. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 83.
- Välimaa, J. 2004. Kolmas tehtävä korkeakoulutuksessa: Tavoitteena yhteistyö joustavuus. Teoksessa: K. Kankaala, E. Kaukonen, P. Kutinlahti, T. Lemola, M. Nieminen & J. Välimaa (toim.) Yliopistojen kolmas tehtävä? 2.painos. Helsinki: Edita Prima: 43–68.
- Väärälä, R. 1993a. Ammatin opettamisen murros. Teoksessa: H. Salminen (toim.) Haasteita sosiaali- ja terveydenhuollon koulutukselle. Helsinki: Opetushallitus, 13–23.
- Väärälä, R. 1993b. Koulutususkko, opettaminen ja elämäntavan murros. Teoksessa: T. Yliruikka (toim.) Ammattikorkeakoulun haasteita ja ongelmia. Lapin yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja N:o 38, 52–64.
- Wager, M. 2003. Työnohjaus ja mentorointi opettajan, työyhteisön ja yliopistotyön kehittäjänä. Teoksessa: S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Vantaa. WSOY, 428-451.
- Wai-Yi Ceuk, B. & Andersen, A. 2002. Information literacy in the workplace context: issues, best practices and challenges. UNESCO White Paper. <http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/cheuk-fullpaper.pdf>. Luettu 22.2.2008.
- Webb, G. 1997a. Deconstructing deep and surface: Towards a critique of phenomenography. *Higher Education* 33 (2), 195–212.
- Webb, G. 1997b. Contesting learning theory: A response to Entwistle and Ekeblad. *Higher Education* 33 (2), 225-230.
- Weimer, M. 2001. Learning more from the wisdom of practice. *New directions for teaching and learning*. No 86, 45–56.
- Zion, M., Shapira, D., Siezak, M., Link, E., Bashan, N., Brumer, M., Orian, T., Nussinovitch, R., Mendelovici, R. & Agrest, B. 2004. Biomind – a new biology curriculum that enables authentic inquiry learning. *Journal of Biological Education* 38 (2), 59–87.

Liite 1.

OPISKELIJAMÄÄRÄT LAITOKSITTAIN

Tutkintoon johtava koulutus, erkoistumisopinnot, jatkokutkinto



Liite 2.

Taulukko 1. An overview of the three metaphors of learning (Hakkarainen, Palonen, Paavola & Lehtinen 2004, 13).

	Knowledge Acquisition	Participation	Knowledge Creation
Main focus	A process of adopting subject-matter knowledge Enculturation, cognitive socialization Norms, values, and identities	A process of participating in social communities Knowledge advancement, discovery, innovation	Methods and practices of knowledge formation
Theoretical foundations	Didactic theories Theories of knowledge structures and schemata Some theories of expertise Some theories of conceptual change	Situated and distributed cognition Some varieties of sociocultural theories	Knowledge-creating organizations Activity theory Knowledge building theory
Unit of analysis	Individuals	Groups, communities, networks, and cultures	Innovative knowledge communities Knowledge building communities Activity systems and their network
Typical research method	Experimental studies Protocols studies of individual problem solving	Anthropological case studies Social network analyses Conversation and discourse analyses	Design experiments and interventions Anthropological case studies (observations, videos, interviews) Change laboratories

Liite 3/1

Liisa Suhonen, TtL
Tuomalantie 11
16710 Hollola KK

TUTKIMUSLUPA-ANOMUS 01.02.2003

Rehtori Arvo Ilmavirta
Lahden ammattikorkeakoulu

Anon kohteliaimmin lupaa suorittaa Lahden ammattikorkeakoulun lehtoreiden haastatteluja liittyen väitöskirjatutkimukseeni (suunnitelma liitteenä). Tutkimuksen tarkoituksena on analysoida ja kuvata Lahden ammattikorkeakoulun lehtoreiden käsityksiä tutkivasta ja kehittävästä työotteesta. Suoritan jatko-opintoja Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitokselle, jossa pääaineeni on aikuiskasvatustiede.

Vuonna 2003 haastattelen kaikkien koulutusalojen lehtoreita. Haastattelut ovat väljästi tematisoituja, keskustelunomaisia ja niihin osallistuminen on vapaaehtoista. Käsittelen saamiani tietoja ehdottoman luottamuksellisesti.

Kunnioittaen

Liisa Suhonen
p. 03 828 2743
GSM 050-384 3904
Email: liisa.suhonen@lamk.fi

Lupa myönnetty, Lahdessa 2003.

Arvo Ilmavirta
Rehtori, Lahden ammattikorkeakoulu

Liite 3/2

Liisa Suhonen, TtL
 Tuomalantie 11
 16710 Hollola KK

TUTKIMUSLUPA-ANOMUS 25.02.2003

Koulutusjohtaja
 Lahden ammattikorkeakoulu

Anon kohteliaimmin lupaa suorittaa Lahden ammattikorkeakoulun lehtoreiden haastatteluja liittyen väitöskirjatutkimukseeni. Tutkimuksen tarkoituksena on analysoida ja kuvata Lahden ammattikorkeakoulun eri alojen lehtoreiden käsityksiä tutkivasta ja kehittävästä työotteesta. Suoritan jatko-opintoja Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitokselle, jossa pääaineeni on aikuiskasvatustiede.

Vuonna 2003 haastattelen kaikkien koulutusalojen lehtoreita. Haastattelut ovat väljästi tematisoituja, keskustelunomaisia ja niihin osallistuminen on vapaaehtoista. Käsittelen saamiani tietoja ehdottoman luottamuksellisesti.

Kunnioittaen

Liisa Suhonen
 p. 03 828 2743
 GSM 050-384 3904
 Email: liisa.suhonen@lamk.fi

Lupa myönnetty, Lahdessa 2003

Koulutusjohtaja

Lahden ammattikorkeakoulu /..... .. laitos

Liite 3/3

Liisa Suhonen, TtL
Tuomalantie 11
16710 Hollola KK

HAASTATTELULUPA

Pyydän suostumustasi haastateltavaksi väitöskirjatutkimukseeni, jota teen Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitokselle. Pääaineeni on aikuiskasvatustiede. Tutkimuksen tarkoituksena on analysoida ja kuvata Lahden ammattikorkeakoulun lehtoreiden käsityksiä tutkivasta ja kehittävstä työotteesta.

Keräämäni tiedot ovat ehdottoman luottamuksellisia eikä henkilöllisyytesi tule ulkopuolisten tietoon tutkimuksen missään vaiheessa.

Liisa Suhonen
p. 03 828 2743
GSM 050-384 3904
Email: liisa.suhonen@lamk.fi

Suostumus annettu Lahdessa 2003.

Haastateltavan nimi ja nimen selvennys

Liite 4/1

Haastattelujen toteutus ja keskusteluteemat

Avasin keskustelun pyytämällä haastateltavaa kertomaan aluksi itses-
tään. Halusin saada vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

*Mikä on haastateltavan koulutustausta ja työkokemus?
Millä alalla ja millaisia aineita hän opettaa?
Millaisiin työtehtäviin kyseisen alan opiskelijat valmistuvat?
Kuinka kauan haastateltava on ollut opettajana?
Kuinka kauan hän on työskennellyt ammattikorkeakoulussa ja kuin-
ka kauan Lahden ammattikorkeakoulussa?*

Varsinaisen tutkimusteemaan liittyvän haastattelun aloitin seuraavalla
kysymyksellä:

Miten ymmärrät tutkivan ja kehittävän työotteen omassa työssäsi?

Riippuen siitä, mitä haastateltava kertoi, esitin tarkentavia kysymyk-
siä. Seuraavat lainaukset eri aloilla toimivien opettajien haastatteluista
havainnollistavat haastattelutekniikkaani.

*L: Jos sitten mennään tähän teemaan, niin kertoisitko, miten sä ym-
märrät tutkivan ja kehittävän työotteen omassa työssäsi?*

*H10: Must se on just sillä tavalla aika mielekästä toimintaa, et siinä
tavallaan se työntekijä on se oman työnsä kehittäjä ja tietyst se tutki-
muspuoli on se et siinä tarvittais niitä tutkijan taitoja, et osais kerätä
siitä omasta toiminnastaan tutkimustietoa ja hyödyntää sitä.*

*L: Joo. Kertoisitko vaikka siitä omasta opettajan työstäsi, miten se
siihen liittyy, miten näkyis?*

*H10: No varmaan ensimmäiseksi se näkyis siinä, että yrittäis pysyä
niissä opettajan työhön liittyvissä tutkimuksissa ajan tasalla... tän päi-
vän tietämys siitä et mitä se hoitotyön opettajan työ on ja minkälaisia
kehitystrendejä ja uutta tutkimustietoa sillä alueella on, ni sehän on
aika paljon sitä. Tokihan se on sitten tässä kun ammattiopettaja on,
perusammatin tutkimuksen seuraaminen, sen hyödyntäminen siinä
omassa työssä on tärkeää. Mut se et millä tavalla sitä vois sitte vielä
kehittää eteenpäin, niin sellaset järjestelmät ei ole hirveen systemaat-
tisia. Systemaattinen seuranta... vois saada sitä tutkivampaa otetta
siihen omaan työhön, ni se... se on semmosta omakohtaista seuraa-
mista, että itse seuraa omaa opetusta ja yrittää muokata sen mukaan,
mitä palautetta opiskelijat antaa? Tokihan kun meillä nyt kun on toi
PBL niin se on siinä mielessä ihan hyväkun se on sitä tiimiopetusta,*

ni sä voit saada sitä palautetta aina laajemminkin myös kollegoilta. Yhdessä suunnitellaan ja yhdessä toteutetaan. Mut sehän on just että helposti kun sa oot pitkään opettajana, ni helposti tulee tämmöinen kokemus, joka on toisaalta hyväks, mut toisaalta se on kans huono juttu, koska siinä sitten helposti ummista asilmänsä, että ei tavallaan, et siinä kaipais juur välillä sitä tietoa välillä semmoist atodellista tietoa siitä, että ytoimiiks tää, että mitä kannattais tehdä.

L: Mitä välineitä tähän seurantaan sun mielestä vois liittyä. Sä mainitsit tossa palautteen opiskelijoilta, palautteen kollegoilta. Käytätkö itse jotain muita, tai mitä voisi olla organisaatiossa.

H10: jos mä ajattelen sitä tutkivan otteen näkökulmasta, niin kyllähän se varmaan on niin, että sitä pitäisi jollain tavalla mitata, mut että just se että niiden mittareiden kehittäely, ni se on mun mielestä aika lailla siihen, et niitä välineitä pitäis varmaan kehittää mut että millä tavalla...

L: No sitten voitais mennä tähän minun teemaan, eli tutkiva ja kehittävä työote. Miten sä ymmärrät sen omassa työssäsi?

H9: Opettajan työssä?

L: No voidaan aloittaa ihan siitä.

H9: No, sitä että opetuksessa ei käytetä valmiita malleja ja kirjoja, vaan haetaan aina se ajankohtaisin ja uusin tapa oppia ja se tapa mikä nyt juuri tai tulevaisuudessa on tulossa siel työelämässä esim. näis kongresseissa, sehän koko ajan hakee uusinta uutta esim. tekniikan ja toteutuksen kaiken, et ei voida ajatella et näin tehtiin viime vuonna ... vaan täytyy tietää et kuinka ensi vuonna aiotaan tehdä.

L: Joo justiin. Sanoit, että haetaan niitä uusia malleja, niin kuka niitä hakee?

H9: Opettaja hakee yhdessä ehkä opiskelijoiden kanssa. Se on hyvin sellaista vuorovaikutteista ja toisaalta sitten meidän tiimi, joka valmistelee näitä opetussuunnitelmia, niin keskustele siinä vaiheessa, kun niitä aineita otetaan siihen tai suunnitellaan niitä jakotuksia vuodelle ni suunnitellaan mitä ne sisältää ja miten ne toteutetaan.

L: Ni mitä se teidän tiimi pitää sisällään

H9: Meidän tiimi pitää sisällään näitä (tietyn substanssialan) pettajiä, yliopettajiä ja sitten meitä on kaksi ...opettajaa. Ja tää tiimi on nyt kun tää linja oli tänä vuonna vasta ensimmäistä vuotta tällaisessa kokoonpanossa, ni nyt se laajenee, me saadaan kaksi uutta opettajaa lisää ensi vuonna.

.

.

.

L: Totanin, mitä se ihan konkreettisesti tarkoittaa se uuden aallon harjalla oleminen eli kun sanoit, että täytyy tehdä sillä tavalla, tai olla selvillä sillä tavalla mitä vuoden päästä on linjaukset.

H9: mitä mä teen ni se on hyvin työlästä, haastavaa, aiheuttaa välillä suurta epävarmuutta ja opiskelijat on välillä suorastaan närkästyneitä, että eikö olisi jotain valmista annettavaa ja sitten sanotaankin, että lähdetään tutkimaan ja etsimään ja kokeilemaan, ni se joskus ärsyttää heitä. He haluais paljon selvempiä säveliä.

L: Mitä se sitten ihan konkreettisesti on. Mitä sä teet, tai mitä te teette opiskelijoitten kanssa?

H9: No me opiskellaan sitä, että mistä se ... palvelu koostuu, lyödään sitä palapeliä kokoon, ensin mietitään minkälaisen sen paikan tulee olla, minkälaisia palveluita siellä tulee olla, mistä elementeistä se palvelu ylipäättänsä muodostuu. Ja sitten lähdetään miettimään miten nämä kaikki voitaisiin tehdä mahdollisimman hyvin, niin että ne palvelee sitä asiakasta..

.

L: Sä sanoit, että lähdetään miettimään niitä erilaisia osasia, joista se hyvä ... palvelu rakentuu, niin miten se miettiminen tapahtuu.

H9: No laitetaan oppilas ensin hakemaan sitä mitä ...esitteissä luovataan.

L: Miten hän hakee sitä

H9: Hän voi hakea sitä tietoa vaikka netistä. Sitten meillä on semmonen niinku periaate, et opiskelijoita osallistutetaan mahdollisemman paljon projekteissa, että esim. nyt ne osallistuvat, 20 opiskelijaa (osallistuvat tiettyyn, nimeltä mainittuun tapahtumaan) jota on tehty jo vuosi aktiivisesti ja nyt mekin ollaan oltu jo tammikuusta asti mukana, et oikeestaan ne tapahtumapäivät on vaan sen konseptin toteuttamista, mitä ollaan suunniteltu.

L: Eli siinä haetaan tietoa netistä, haetaan kokemuksia erilaisista tapahtumista. Mitä muuta?

H9: Ja luetaan tietysti sen verran sitä materiaalia, mitä on saatavilla, että englanninkielisessä kirjallisuudessa on aika paljon tämmöistä niin kun ... -tietoa tästä ... järjestämisestä ja tota ... teoreettisesti käydään läpi sitä, että vastaako nämä kokemukset, mitä he on saanut, niin sitä kirjatietoa. Opiskelija mielellään lukis pelkän kirjan ja tenttis sen ja silloin kun hänet pistetäänkin pohtimaan, kirjoittamaan opintopäiväkirjaa siitä, että miten se ... toteutui, ni silloin hän helposti sanoo, että tää on vaikeeta, mutta toisaalta he silloin joutuu ottamaan itse kantaa siihen.

L: Joo.... Jatkuuko se opiskelun koko ajan tällaisena, tuleeko jotain muuta vielä mukaan?

H9: No sitten heillä on ne harjoittelut, ja nehän on esim. ne pitää

olla näissä (kertoo tietyn tyyppisistä harjoittelupaikoista), et siellähän tietysti se käytännön tekeminen vielä vahvistuu ja usein tämän harjoittelun jälkeen opiskelija sitten vasta kiinnostuukin siitä teoriasta. Ja nyt he tajus tän, nyt se kolahti jotenkin.

Kun tähän ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ei tuntunut enää nousevan uusia keskusteluaiheita, esitin toisen pääkysymyksen:
Miten ymmärrät tutkivan ja kehittävän työotteen siinä työssä, johon opiskelijasi valmistuvat?

Mikäli haastateltava kertoi opettavansa johonkin tiettyyn ammattiin valmistavassa koulutuksessa, kohdensin kysymyksen kyseiseen ammattiin: esimerkiksi sairaanhoitajana, insinööriä tai muotoilijana työskenneltäessä, sosiaalialan työssä jne.

L: Kertoisitko vielä siitä...mitä se olisi siinä valmiin sairaanhoitajan työssä se tutkiva ja kehittävä työote?

H10: Se olisi varmaan just sitä, että he osaa lukea niitä tutkimuksia ja hakea sitä tietoa ja ihan tavallaan itsenäisesti, mikä on tavallaan tärkeitä, et he olis tämmösiä kriittisiä ajattelijoita, he ei usko ku joku sanoo, et näin on ja kysyy, että miksi ja sitten selvittelee. Itsenäisen ajattelun, kriittisen ajattelun taitoja, se on mun mielestä just se millä me koulutetaan...

.

L: No, oisko sulla vielä jotain sellaisia asioita mielessä, mikä tähän tutkiva ja kehittävä käsitteeseen vois liittyä?

H: Ehkä semmonen, mikä tulee vastaan tuolta käytännön harjoittelusta, että siellä ei välttämättä ole totuttu kriittisesti ajattelevaan, itsenäisesti toimivaan työntekijään, eikä sitä välttämättä edes ole odotettu eikä se aina edes ole suotavaa. Ja tässä tulee takapakkia, kun opiskelija meneetonne käytännön harjoitteluun ja se on tietenkin suuri voima, suuri vaikutus nuorelle ihmiselle, mitä sieltä sanotaan, niin sieltä sitten monta kertaa tulee juuri sitä, että odotetaan valmiita malleja, ohjeita, sääntöjä ja sitten kun niitä ei opiskelijalla ole, hän ahdistuu ja kysyy, että miksi te ette tätäkään minulle opettaneet eli tässä on se ristiriita... se hankaluus...

.

....olin siellä terveydenhuollossa vähän aikaa taas, niin huomasin juuri sen, miten vaikeaa siellä on esimerkiksi käytännön työntekijän ylipäättänsä saavuttaa sitä tutkittua tietoa. Eli sieltä kyllä löytyy lääkäri, lääkäreillä se toimii, lääkäritietoa löytyy, lääkärit saavat niitä

lehtiä ja saavat niitä tutkimuksia, julkaisevat ja pitävät miittinkejä ja keskustelevat niistä ja hoitohenkilökuntakin saa aina sitä, mitä reunoilta tippuu, mutta hoitohenkilökunnalla ei ole vielä monessakaan paikassa omaa kulttuuria, että etsittäis sitä oman alan tietoa ja keskusteltais siitä.

L: Sä mainitsit tuossa termin keskustella, kerrotko siitä lisää?

H10: No justiin sitä tarkoitan, että tuotais tämmösissä keskusteluissa esiin sitä tutkimustietoa ja yhdessä mietittäis ja arvioitais siellä työpaikalla, onko tästä meille, mitä tämä tarkoittais meillä tämä tieto..... opiskelijat oppis käymään tämmöistä keskustelua, perustelua... eli ne oppis argumentoimaan.

L: Niin, tota miten sinä näkisit, että sen tutkivan ja kehittävän työotteen tulisi näkyä siellä sitten heidän (opiskelijoiden) työssään?

H2: Eli ajattelisin, että samalla tavalla kun he täällä kun joku asia, tehtävä, ongelma tulee esille, ihan samalla tavalla kun he täällä niin miettivät, että mitäs tietoja siinä tarvittais, että tämän asian osais ratkaista. Mistäs sitä tietoa sais, niin he osaa tällä tavalla niinkun suunnitella ongelman kohdatessaan, että miten se ongelma hoidetaan, että miten siihen se toimintamalli rakennetaan ja mitä kaikkee apuvälineitä he siinä tarvii ja sitten he osaa sen myös toteuttaa ja seurataan, että se sitten sillä tavalla se ongelma poistui tai asia hoitui, mikä heidän eteensä siellä omalla työpaikalla tuli...

...Että se sama ajatus, että he siellä (työelämässä) osaa sitten sitä tietoa hakea ja soveltaa ja käyttää hyväksi.

L: Onko tässä mielestäsi mitään eroa verrattuna siihen, mitä se oli siellä ...opiston puolella? (haastateltava oli aiemmin kertonut opettaneensa myös opistoasteen koulutuksessa)

H2: Onhan siinä tietysti eroa, että se vaatimustaso on täällä huomattavasti korkeampi, vaatimustaso ihan siinä, että mitä opiskelijoitten pitää saada aikaan ja tietysti myös miten mä nyt sanoisin, myös opiskelijat vaatii enemmän, että heillä on niinkun tarve vielä enempi osata päästä näyttämään niitä kykyjään eli pyritään sitten antamaan heille enempi näitä haasteita ja enempi tällaista itsenäistä tekemistä. Että ei tarvi niin tarkkaan ohjeistaa eikä jatkuvasti valvoa, toivottavasti ja sittenkin tuloksia niinku saadaan aikaan. Että se enempi muistuttaa enemmän sitä tekemistä sitten siellä työelämässä, ettei niinku koko ajan joku ole sanomassa että nyt seuraavaksi ala tekemään tota, nyt kynä oikeeseen käteen, nyt kirjoitat tuota. Että sen tietyn tehtäväksiannon mukaisesti opiskelijat kyllä pääsääntöisesti osaavat täällä hyvinkin itsenäisesti tehdä asioita ja sitten hakea sitä apua ja neuvoa silloin kun se on tarpeen, mut että se ei oo silloin niin opettajajohtoista ja lähtöistä se työskentely kun ehkä vielä siellä toisella asteella oli.

Universitas **Ostiensis**
Joensuun yliopisto
University of Joensuu

Joensuun yliopisto
Kasvatustieteellisiä julkaisuja
University of Joensuu
Publications in Education

1. Julkunen, Marja-Liisa. Luke-
maan oppiminen ja opettami-
nen. 1984. 199 s.
2. Huttunen, Eeva. Perheen ja
päivähoidon yhteistyö kasva-
tuksen ja lapsen kehityksen
tukijana. 1984. 246 s.
3. Helakorpi, Seppo. Ammatti-
koulu sosiaalisena järjestelmä-
nä. 1986. 218 s.
4. Maljojoki, Pentti. Nuorten kes-
kiasteen koulutuksen kysyn-
nän yhteydet alueellisiin kehi-
tyseroihin Suomessa 1970- ja
1980-luvun vaihteessa. 1986.
309 s.
5. Ihatsu, Markku. Vammaisten
oppilaiden sosiaalinen integ-
raatio peruskoulun ala-asteella.
1987. 309 s.
6. Julkunen, Kyösti. Situation-
and task-specific motivation in
foreign language learning and
teaching. 1989. 248 pp.
7. Niikko, Anneli. Päiväkotihen-
kilöstön täydennyskoulutus ja
päiväkotilasten sosioemotio-
naaliset taidot. 1988. 225 s.
8. Enkenberg, Jorma. Tietokone-
neen koulukäyttö, ajattelu
ja ajattelun kehittyminen
LOGO-ympäristössä. 1989.
366 s.
9. Matilainen, Kaija. Kirjoitus-
taidon kehittyminen neljän en-
simmäisen kouluvuoden aikana.
1989. 222 s.
10. Kotkaheimo, Liisa. Suoma-
laisen aapisen viisi vuosisataa.
Aapisten sisältö ja tehtävät
kansanopetuksessa. 1989.
350 s.
11. Ruoho, Kari. Zum Stellenwert
der Verbosensomotorik im
Konzept prophylaktischer Dia-
gnostik der Lernfähigkeit bei
finnischen Vorschulkindern
im Alter von sechs Jahren.
1990. 299 S.
12. Väisänen, Pertti. Merkityk-
siä vai merkintöjä? Tutkimus
opettajaksi opiskelevien opis-
kelun yhteydessä olevista teki-
jöistä. 1993. 346 s.
13. Jauhiainen, Heikki. Esikoulu-
lasten ajattelun kehittäminen.
Tietokoneen konkreettisten
esineiden ja kynä-paperi-teh-
tävien käyttöön perustuvien
menetelmien vertailu. 1993.
306 s.
14. Hilpelä, Jyrki, Ruoho, Kari,
Sarola, J.P. (toim.). Kasvatus
ja oikeudenmukaisuus. 1993.
234 s.

15. Eskelinen, Taru. Opotunti. Opetusintentiot, mielekkäisyys ja vastavuoroisuuden kokemukset peruskoulun oppilainohjaustunnilla. 1993. 257 s.
16. Perho, Kaija. Miten kirjoittaa venäjän aine: Ylioppilaskokelaiden venäjän kielen taidot ja kirjoitelmien taso. 1993. 374 s.
17. Mäkelä, Kaija. Tutkinnon uudistuksen jälkeinen aineenopettajankoulutus opiskelijoiden ja kouluttajien arvioimana. 1994. 250 s.
18. Nuutinen, Pirjo. Lapsesta subjektiksi. Tutkimus vallasta ja kasvatuksesta. 1994. 238 s.
19. Hiltunen, Raili. Peräkkäinen ja rinnakkainen informaation prosessointi K-ABC-testillä mitattuna sekä prosessointitapojen yhteydet koulunestyykseen peruskoulun ensimmäisellä luokalla. 1994. 297 s.
20. Kosunen, Tapio. Opettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. 1994. 372 s.
21. Kantelinen, Ritva. Ruotsin kielen opiskelumotivaatio ammatillisessa koulutuksessa. Tutkimus koti- ja laitostalosalan opiskelijoiden opiskelumotivaatiosta ja siihen yhteydessä olevista tekijöistä. 1995. 260 s.
22. Pitkäniemi, Harri. Kognitiivismediatiivisen paradigman soveltaminen opetusvaikutuksen tutkimuksessa: luokkahuoneprosessit, oppijatulkinnat ja oppiminen yhteiskunnallisen oppiaineksen kontekstissa. 1995. 262 s.
23. Vienola, Vuokko. Systemiteoriaan pohjautuva kaksivuotinen työnohjaajakoulutus - toimintatutkimuksellinen tapaustutkimus. 1995. 194 s.
24. Niiranen, Pirkko. Arka lapsi päiväkodin vertaisryhmässä. 1995. 279 s.
25. Pinola, Timo. Muutto, muutokset ja sopeutuminen - perheen näkökulma läänin sisäiseen muuttoon. 1995. 178 s.
26. Peltomäki, Eila. Sosiaalialan ammattikorkeakoulun opiskelijoiden oppimiskokemusten kehittyminen henkilökohtaisessa ohjausprosessissa. 1996. 301 s.
27. Balcytiene, Aukse. Using Hypertext to Read and Reason. 1996. 150 pp.
28. Härkönen, Ulla. Naiskasvattajien käsityksiä tyttöjen ja poikien työn tekemisestä sekä äitien ja isien työkasvatuksesta. 1996. 337 s.
29. Pitkänen, Pirkko. Das "Know-how" des guten Lebens als Wertentscheidungskompetenz im Sinne Platons und unsere aktuellen Bedürfnisse für Wertentscheidungen. 1996. 95 s.

30. Järvelä, Sanna. Cognitive apprenticeship model in a complex technology-based learning environment: Socioemotional processes in learning interaction. 1996. 159 pp.
31. Räisänen, Terttu. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. 1996. 191 s.
32. Ahonen, Kari. Ala-asteen oppilaat musiikin rakenteellisen tiedon käsittelijöinä. 1996. 284 s.
33. Repo, Sisko. Matematiikka tietokoneella. Derivaatan käsitteen konstruoiminen symbolisen laskennan ohjelman avulla. 1996. 206 s.
34. Häkkinen, Päivi. Design, Take into Use and Effects of Computer - Based Learning Environments - Designer's, Teacher's and Student's Interpretation. 1996. 231 pp.
35. Alanko, Anna-Liisa. Kotiveräjältä maailman turuille. Kansalliset kasvatusaatteet Immi Hellénin runoissa. 1997. 188 s.
36. Patrikainen, Risto. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. 1997. 287 s.
37. Mäntynen, Pirkko. Pikkulasten leikin edellytykset päiväkodissa. 1997. 240 s.
38. Ikonen, Risto. Åbo-tidningar 1771-1808 ja kasvattava yhteiskunta. Kasvatuksen maailma kustavilaisen kauden turkulaislehdissä. 1997. 410 s.
39. Kerola, Kyllikki. Strukturoitu opetus autistisesti käyttäytyvien lasten perheperustaisessa varhaiskuntoutuksessa. Akiva-projektin alkuvaiheet ja kolmen vuoden seuranta. 1997. 220 s.
40. Happonen, Heikki. Fyysisten erityisopetusympäristöjen historiallinen, typologinen ja arvioitu tila Suomessa. 1998. 255 s.
41. Kosonen, Kimmo. What Makes on Education Project Work? Conditions for Successful Functioning of an Indian Primary-level Programme of Nonformal Education. 1998. 357 pp.
42. Puhakka, Helena. Naisten elämäntilanne nuoruudesta aikuisuuteen - koulutuksen merkitys elämäntilanteessa. 1998. 219 s.
43. Savolainen, Katri. Kieli ja sen käyttäjä äidinkielen oppikirjasarjan tuottamana. 1998, 201 s.
44. Pöllänen, Sinikka. Työvaltaisella erityislinjalla opiskelien ammatillinen ura ja elämäntilanne. 1998. 265 s.
45. Ahonen-Eerikäinen, Heidi. "Musiikillinen dialogi" ja muita musiikkiterapeuttien työskentelytapoja ja lasten musiikkiterapian muotoja. 1998. 354 s.
46. Mäkinen, Laila. Oppilaan itseohjautuvuus ja sitä edistävää ohjausta peruskoulun yläasteelle siirtymisen vaiheessa. 1998. 256 s.

47. Tuominen, Vesa. "Käy hehkuvin rinnoin, mielin puhtahin..." Kansanopistohankkeet Pohjois-Karjalassa vuosina 1890–1934. 1999. 320 s.
48. Siekkinen, Martti. Childcare Arrangements and Children's Daily Activities in Belgium and Finland. 1999. 201 pp.
49. Huusko, Jyrki. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. 1999. 330 s.
50. Pietarinen, Janne. Peruskoulun yläasteelle siirtyminen ja siellä opiskelu oppilaiden kokemana. 1999. 301 s.
51. Meriläinen, Matti. Täydennyskoulutuksen merkitys luokanopettajan ammatilliselle kehitykselle. 1999. 409 s.
52. Silkelä, Raimo. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Tutkimus luokanopettajiksi opiskelevien oppimiskokemuksista. 1999. 211 s.
53. Kasurinen, Helena. Personal Future Orientation: Plans, Attitudes and Control Beliefs of Adolescents Living in Joensuu, Finland and Petrozavodsk, Russia in 1990s. 1999. 200 pp.
54. Kankkunen, Markku. Opiteitten käsitteiden merkityksen ymmärtäminen sekä ajattelun rakenteiden analyysi käsittekarttamenetelmän avulla. 1999. 270 s.
55. Airola, Anneli. Towards Internationalisation. English Oral Proficiency in BBA Studies at North Karelia Polytechnic. 2000. 163 pp.
56. Desta Dolisso, Daniel. Attitudes Toward Disability and the Role of Community Based Rehabilitation Programs in Ethiopia. 2000. 117 pp.
57. Mikkonen, Anu. Nuorten tulevaisuuskuvat ja tulevaisuuskasvatus. 2000. 253 s.
58. Anttila, Mikko. Luokanopettajien opiskelijoiden pianonsoiton opiskelumotivaatio ja soittotuntien tunneilmapiiri Joensuussa, Jyväskylässä ja Petroskoissa. 2000. 177 s.
59. Viiri, Jouni. Vuorovesi-ilmiön selityksen opetuksellinen rekonstruktio. 2000. 206 s.
60. Havu, Sari. Changes in Children's Conceptions through Social Interaction in Pre-school Science Education. 2000. 237 pp.
61. Kuula, Ritva. Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa. Koulu ja nuorten syrjäytyminen. 2000. 202 s.
62. Elsinen, Raija. "Kielitaito – väylä Suomen ulkopuoliseen maailmaan." Yliopisto-opiskelijoiden vieraiden kielten oppimiseen liittyviä käsityksiä kielikeskusopettajan tulkitsemana. 2000. 204 s.
63. Karjalainen, Raija. Tekstin ymmärtämisen kehittyminen ja kehittäminen peruskoulun ala-asteella. 2000. 167 s.

64. Kochung, Edwards Joash. Support Based Screening Procedure for Preschool in Kenya. 2000. 163 pp.
65. Wilska-Pekonen, Ilona. Opettajien ammatillinen kehittyminen ympäristökasvattajina kokemuksellisen oppimisen näkökulmasta. 2001. 327 s.
66. Vulkko, Eija. Opettajayhteisön kokema päätöksenteko kouluorganisaatiossa. 2001. 163 s.
67. Miettinen, Maarit. "Kun pitää olla vastaanottamassa sitä kansainvälistymistä": pohjoiskarjalaisten luokanopettajien käsitykset monikulttuurisuuskasvatuksesta. 2001. 176 s.
68. Pitkänen, Raimo. Lyhytkestoiset tehtävät luokan ulkopuolisessa ympäristökasvatuksessa. 2001. 195 s.
69. Savolainen, Hannu. Explaining Mechanism of Educational Career Choice. 2001. 196 pp.
70. Lehtelä, Pirjo-Liisa. Seitsemäsluokkalaisten metakognitiot aineen rakenteen oppimis- ja opiskeluprosessissa. 2001. 193 s.
71. Lappalainen, Kristiina. Yläasteelta eteenpäin – oppilaiden erityisen tuen tarve peruskoulun päättövaiheessa ja toisen asteen koulutuksessa. 2001. 182 s.
72. Uosukainen, Leena. Promotion of the Good Life: Development of a Curriculum for Public Health Nurses. 2002. 133 pp.
73. Ihatsu, Anna-Marja. Making Sense of Contemporary American Craft. 2002. 267 pp.
74. Äänismaa, Pirjo. Ympäristökasvatusta kehittämässä kotitalousopettajien koulutuksessa. Kestävän kehityksen mukaisen asumisen ajattelu- ja toimintamallin kehittämistä toimitatutkimuksen avulla vuosina 1995–1998. 2002. 394 s.
75. Penttinen, Marjatta. Needs for Teaching and Learning English in BBA Studies as Perceived by Students, Teachers and Companies. 2002. 235 pp.
76. Kassaye Gebre, Woube. Analysis of Culture for Planning Curriculum: The Case of Songs Produced in the Three Main Languages of Ethiopia (Amharic, Oromigna and Tigrigna). 2002. 174 pp.
77. Lindfors, Eila. Tekstiilituotteen teknologiset ominaisuudet. Tekstiilituotteen käyttö- ja hoito-ominaisuuksien tarkastelu kuluttajan näkökulmasta. 2002. 165 s.
78. Kauppila, Juha. Sukupolvet, koulutus ja oppiminen. Tulintoja koulutuksen merkityksestä elämäntulun rakentajana. 2002. 241 s.
79. Heinonen, Asko. Itseohjattu ja tutkiva opiskelu teknologiakasvatuksessa. Luokanopettajien koulutuksen teknologian kurssin kehittämistutkimus. 2002. 201 s.

80. Raippa, Ritva. Punkin kaksi vuosikymmentä. Etnografiaa ja punkkareiden elämäkertoja. 2002. 261 s.
81. Roshanaei, Mehrnaz. Changing Conception of Sources of Memory Performance. 2002 121 pp.
82. Puhakka, Jorma. Esi- ja alkuopetuksen kehittäminen Suomessa vuosina 1968–2000. Aikalaisvaikuttajien selontekoja tapahtumista ja niihin vaikuttaneista seikoista. 2002. 214 s.
83. Väisänen, Pentti. Työssäoppiminen ammatillisissa perusopinnoissa. Ammatillinen osaaminen, työelämän kvalifikaatiot ja itseohjautuvuus opiskelijoiden itsensä arvioimina. 2003. 197 s.
84. Hotulainen, Risto. Does the Cream Always Rise to the Top? Correlations between Pre-School Academic Giftedness and Perceptions of Self, Academic Performance and Career Goals, after Nine years of Finnish Comprehensive School. 2003. 230 pp.
85. Herranen, Jatta. Ammattikorkeakoulu diskursiivisena tilana. Järjestystä, konflikteja ja kaaosta. 2003. 218 s.
86. Koskela, Hannu. Opiskelijoiden haasteellisuudesta ammattiopintoihin sitoutumisen substanssiteoriaan. Grounded theory -menetelmän soveltaminen ammattioppilaitoksen opettajien kuvauksiin opetettavistaan. 2003. 355 s.
87. Mäntylä, Elina. Kuudesluokkalaisten oppilaan reflektio ja metakognitio itseohjautuvuusvalmiutta harjoittavassa opiskeluprojektissa. 2003. 209 s.
88. Oksanen, Raila. Laadun määrittely perusopetusta koskevassa kunnallisessa päätöksenteossa. 2003. 273 s.
89. Aaltonen, Katri. Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa. 2003. 274 s.
90. Kröger, Tarja. Käsityön verkkoppiimateriaalien moninaisuus "Käspaikka"-verkkosivustossa. 2003. 321 s.
91. Onnismaa, Jussi. Epävamuuuden paluu. Ohjauksen ja ohjausasiantuntijuuden muutos. 2003. 293 s.
92. Juutilainen, Päivi-Katriina. Elämään vai sukupuoleen ohjausta? Tutkimus opinto-ohjauskeskustelun rakentumisesta prosessina. 2003. 276 s.
93. Haring, Minna. Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen. 2003. 246 s.
94. Asikainen, Sanna. Prosessidraaman kehittäminen museossa. 2003. 187 s.
95. Sormunen, Kari. Seitsemäsluokkalaisten episteemiset näkemykset luonnontieteiden opiskelun yhteydessä. 2004. 397 s.

96. Kärkkäinen, Sirpa. *Biologiaa oppimassa. Vee-heuristiikka ja käsittekartat kahdeksaluokkalaisten talviprojektissa.* 2004. 185 s.
97. Auranen, Johanna. *Tervanjuontia ja ruusuilla tanssia – metaforatutkimus kasvatus-työstä kuntaorganisaation osana.* 2004. 202 s.
98. Salmio, Kaija. *Esimerkkejä peruskoulun valtakunnallisista arviointihankkeista kes-tävän kehityksen didaktiikan näkökulmasta.* 2004. 390 s.
99. Ahoranta, Vuokko. *Oppimi-sen laatu peruskoulun vuosi-luokilla 4–6 yleisdidaktiikan näkökulmasta käsittekarttojen ja Vee-heuristiikkojen avulla tutkittuna.* 2004. 256 s.
100. Auvinen, Pekka. *Ammatillis-en käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosi-na 1992–2010.* 2004. 416 s.
101. Kadjevich, Djordje. *Improving mathematics education: neglected topics and further research directions.* 2004. 168 pp.
102. Martikainen, Timo. *Inhimillinen tekijä. Opettaja eettisenä ajattelijana ja toimijana.* 2005. 338 s.
103. Makkonen, Heli. *Yhteistoiminnallisuus tavoitteena ja voimavarana. Esiopetusikäisten lasten vertaistyöskentely avoimessa tehtävässä tietokoneella.* 2005. 284 s.
104. Lindeberg, Anna-Mari. *Millainen laulaja olen. Opettajaksi opiskelevan vokaalinen minäkuva.* 2005. 163 s.
105. Keinonen, Tuula. *Primary school teacher students' views of science education.* 2005. 208 pp.
106. Mikkonen, Irma. *Clinical learning as experienced by nursing students in their critical incidents.* 2005. 241 pp.
107. Väisänen, Jaakko. *Murros oppikirjojen teksteissä vai niiden taustalla? 1960- ja 1990-luvun historian oppikirjat kriittisen diskurssianalyysin silmin.* 2005. 240 s.
108. Kettunen, Helka. *Ohjattuna oppimaan – harjaantumisluokan oppilaiden orastavan kirjoitustaidon tukeminen kognitiivisia toimintoja kehittämällä.* 2005. 296 s.
109. Riikonen, Liisa. *”Kuran ja kuoleman keskelle sinne sinisten vuorten alle.” Sairaanhoidajan ammattitaito poikkeusoloissa ja vieraassa kulttuurissa.* 2005. 180 s.
110. Eskelinen, Pasi. *Luokanopettajaopiskelijoiden tieto- ja oppimiskäsityksen muuttuminen kollaboratiivisessa desing-prosessissa.* 2005. 205 s.
111. Virmajoki-Tyrväinen, Marja. *Bright Start -ohjelman soveltaminen dysfaattisille lapsille. Tapaustutkimus neljän oppilaan kognitiivis-sosiaalisten taitojen oppimisen ja opettajan ohjauksen muuttumisesta yhden luku-vuoden aikana.* 2005. 222 s.

112. Rätty-Záborszky, Sinikka. Suomalaisen ja unkarilaisten opettajien ja matematiikan oppikirjan tekijöiden käsityksiä geometriasta ja geometrian opetuksesta ja oppimisesta vuosiluokilla 1–6. 2006. 274 s.
113. Vesioja, Terhi. Luokanopettaja musiikkikasvattajana. 2006. 299 s.
114. Perclová, Radmila. The implementation of European Language Portfolio pedagogy in Czech primary and lower-secondary schools: beliefs and attitudes of pilot teachers and learners. 2006. 270 pp.
115. Moilanen, Aatu. "Otetaan vastu omista asioista." Suomen sokeainkoulut kansakoululaitoksen rinnalla vuosina 1865-1939. 2006. 290 s.
116. Mäkihonko, Minna. Luetun ymmärtämisen ja tuottavan kirjoittamisen kehittyminen alkuopetuksen aikana. 2006. 113 s.
117. Sivonen, Kirsti. Itsekasvatus suomalaisena käsitteenä ja käytäntönä. 2006. 305 s.
118. Kokko, Sirpa. Käsityöt tyttöjen kasvatuksessa naisiksi. 2007. 170 s.
119. Rouvinen, Ritva. "Tässä työssä yhdistyy kaikki" - lastentarhanopettajat toimijoina päiväkodissa. 2007. 227 s.
120. Vellonen, Virpi. Juuttunutta vai jaettava? Tapaustutkimus neljän autistisesti käyttäytyvän lapsen toiminnasta yksilöohjaustilanteissa. 2007. 188 s.
121. Pasanen, Heikki. Ohjaava koulutus merkitysten kenttänä - identiteetin muutos ja moniulotteisuus ammatillisessa rehabilitaatiossa. 2007. 310 s.
122. Paakkola, Esko. Itsekasvatus - pyrkimys kohti ihanteellista ja hyveellistä elämää. Länsimainen ja konfutselainen näkökulma. 2007. 314 s.
123. Dumbrajs, Sivbritt. A learning community. Teachers and students engaged in developing their own learning and understanding. 2007. 204 pp.
124. Hartikainen, Anu. Seitsemäsluokkalaisen oppilasryhmän interpsykologiset oppimisprosessit tutkivan oppimisen kontekstissa. 2007. 294 s.
125. Kaipainen, Minna. "Ken tilauspukua käyttää, hän herrasmieheiltä näyttää". Eteläkarjalainen maalaisvaatturi ja vaatturitoiminta Suomessa 1920-1960-luvuilla. 2008. 327 s.
126. Anttila, Tarja. Lukiolaisten käsityksiä huumorista ja kokeuksia opettajista huumorin käyttäjinä. 2008. 236 s.