

# AMMATTIKORKEAKOULUN OPPIMISVERKOSTOSSA KEHITTYY UUDENLAISTA OPPIMISTA

*Verkostoitunut toiminta nostaa esille kysymyksen opitun siirtovaikutuksesta. Miten opitut tiedot ja taidot siirtyvät eri kulttuurikontekstien välillä? Artikkelissa sovelletaan kehittävän siirtovaikutuksen mallia, missä merkittävää on vaakasuuntainen liike toimijoiden välillä. Ammattikorkeakoulun kokeilussa siirtovaikutuksia on seurattu ja etsitty opettajien ja opiskelijain välisestä vuorovaikutuksesta sekä erilaisista opiskelijain kirjoitustöistä, kuten kirjallisista kuvauksista ja oppinäytetöistä.*

PIRJO LAMBERT, RAIJA REUNANEN JA MERJA HELLE

Uuden ammattikorkeakoululain (351/2003) myötä ammattikorkeakoulut ovat muoutumassa kiihtyvällä vauhdilla yhä enemmän tutkimus- ja kehittämisorientoituneiksi koulutusorganisaatioiksi. Laki asettaa työelämän kehittämistä tukevan tutkimus- ja kehitystyön ammattikorkeakoulujen yhdeksi perustehtäväksi. Ammattikorkeakouluilla, päinvastoin kuin yliopistoilla, ei ole tutkimus- ja kehitystyön historiallisia perinteitä. Samanaikaisesti, kun erilaiset tutkimus- ja kehittämishankkeet ovat alkaneet lisääntyä ammattikorkeakouluissa, myös opetuksen ja tutkimuksen yhteensovittamisen ongelmat ovat alkaneet kehkeytyä opettajien työssä. Tutkimustyö on usein jäänyt opettajien yksinpuurtamiseksi omien oppinäytetöiden parissa ja rakentunut opetustuntien ”välissätekemiseksi”. Opettajilla ja opiskelijoilla on myös harvoin aidosti yhteinen tutkimuksen kohde. Alanko-Turusen (1999) mukaan oppinäytetyöprosessi muistuttaakin kognitiivista oppipoikamalla, jossa opiskelija rakentaa tutkimuksellista orientaatiotaan ja opettaja ohjausosaamistaan.

Opettajat eivät voi kuitenkaan yksin ratkaista opetuksen ja tutkimuksen yhteensovittamisen ongelmia. Työn uudet organisointimuodot ovat Engeströmin (2002) mukaan siirtymässä kohti yhteiskehittelyn eli *ko-konfiguraation* maailmaa, jolloin erityisesti rajanylitykset, neuvottelut ja erilaisen asiantuntemuksen yhdistely saavat yhä tärkeämmän roolin. Ammattikorkeakouluilta edel-

lytetään uudenlaista kumppanuutta työelämän kanssa, mutta myös uudenlaista yhteistyötä ja verkostoitumista muiden asiantuntijaorganisaatioiden, kuten yliopistojen kanssa (OPM 2004). Uudenlaista toimintatapaa voidaan pitää myös ammattikorkeakouluille laissa asetetun aluekehitystehtävän (351/2003) onnistumisen edellytyksenä.

Ammattikorkeakouluissa toimivat ammatilliset opettajakorkeakoulut ovat monialaisia opettajan koulutuslaitoksia, joiden tehtävänä on kouluttaa opettajia ammatillisten oppilaitosten ja ammattikorkeakoulujen tarpeisiin. Opettajankoulutuksella on erityisen tärkeä merkitys uusien toimintamallien rakentajana vastatessaan ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystyön asettamiin haasteisiin.

Tässä artikkelissa kuvaamme Helia Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa meneillään olevaa tutkimus- ja kehittämishanketta ja siihen liittyvää opetuskokeilua (Lambert 2002, 2003b; Lambert & Vanhanen-Nuutinen 2004). Kokeilussa pyritään rakentamaan opettajien ja opiskelijoiden tutkimus- ja kehitystyötä tukevaa oppimis- ja yhteistyöverkostoa, joka mahdollistaa liikkumisen horisontaalitasolla erilaisten yhteisöjen, käytäntöjen ja ammattiryhmien välillä. Verkosto rakentuu *rajavyöhykkeelle* (Engeström, 2004), alueelle, jolla tapahtuu ja tarvitaan vuorovaikutusta, neuvottelua ja vaihtoa yhteisen kohteen muodostamiseksi. Verkostossa saatetaan yhteen ammatillisen

opetuksen tutkimisen ja kehittämisen kannalta tärkeitä toimijatahoja rakentamalla yhteistyötä opettajankoulutuksen, ammattikorkeakoulujen, työelämän organisaatioiden ja yliopiston välille. Tässä uudessa, vasta muotoutumassa olevassa toimintamallissa erityisesti opiskelijoiden mukanaolo aktiivisina verkostotoimijoina muodostuu yhteistyön tärkeäksi kulmakiveksi.

Oppimishaasteena kokeilussa on uuden toimintatavan löytäminen, jossa opettajat, opiskelijat, tutkijat ja työelämän edustajat etsivät uusia ratkaisuja ammatillisen opetuksen ja työikäntöiden kehittämiseen. Millaista oppimista verkostossa syntyy, on tarkastelumme kohteena tässä artikkelissa.

## VERKOSTOSIIRTYMÄT TUTKIMUKSEN KOHTEENA

Verkostoitunut toiminta nostaa esille kysymyksen opitun siirtovaikutuksesta. Miten opitut tiedot ja taidot siirtyvät eri kulttuurikontekstien välillä? Kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria (esim. Engeström, Miettinen & Punamäki 1999) on tuonut oppimisen siirtovaikutusta koskevaan keskusteluun uusia ulottuvuuksia. *Kehittävän siirtovaikutuksen* malli (Engeström 2001; Konkola 2003a; Konkola, Tuomi-Gröhn, Lambert & Ludvigsen 2004; Lambert 1999, 2003b, 2004; Tuomi-Gröhn & Engeström 2003) tuo esille siirtovaikutuksen organisaatioiden (esim. ammattikorkeakoulun ja työelämän tai ammattikorkeakoulun ja yliopiston) välisillä rajapinnoilla tapahtuvana uutta, yhteistä kohdetta rakentavana ekspansiivisena oppimisena (Engeström 1987). Lähestymistapa on metodologialtaan interventionistinen (Vygotsky 1978): koulu nähdään muutosagenttina, jonka tehtävänä on tukea työelämän muutospyrkimyksiä organisoimalla yhteisiä kehittämishankkeita ja moniäänisiä rajanylityspaikkoja (Lambert 1999, 2003a 2003c) uuden tiedon ja toimintatavan rakentamiseksi. Oleellista on, että oppimisessa muodostetaan yksi tai useampia teoreettisia käsitteitä, joiden avulla kehitettävä kohde hahmotetaan uudella tavalla (Engeström 2001; Lambert 2004). Kehittävä siirtovaikutus myös johtaa uusien käsitteiden käyttöönottoon uuden toimintatavan välineenä tai mallina.

Kun pyritään tuottamaan kehitettävää siirtovaikutusta, erityisen merkittäväksi muodostuu ekspansiivisen oppimisen horisontaalinen ulottuvuus. Tällöin tarkastelun kohteena on erityisesti

vaakasuntainen liike eri toimintajärjestelmien ja niissä toimijoiden välillä (Engeström 2003). Verkostossa mukana olevien yhteisöjen välillä liikkuu monenlaista tietoa, esimerkiksi opiskelijoiden opinnäytetöiden muodossa. Verkostossa myös ihmiset siirtyvät fyysisesti paikasta toiseen. Heidän mukanaan siirtyy myös kertomuksia opetuksesta tai työelämästä. Kehittävän siirtovaikutuksen näkökulmasta erityisen kiinnostavaksi nousevatkin siirtymien tutkiminen verkostossa mukana olevien toimintojen välillä.

Tässä artikkelissa etsimme vastausta kysymykseen: **Millaiset siirtymät tuottavat kehitettävää siirtovaikutusta ja ekspansiivista oppimista ammattikorkeakoulun oppimisverkostossa?** Kehittävän siirtovaikutuksen lähtökohdista analysoimme parisiirtymiä, jotka muodostuvat, kun opettajat ja opiskelijat liikkuvat yhdessä ammattikorkeakoulu- ja yliopistoyhteisön välillä. Edelleen analysoimme kertomussiirtymiä, jotka syntyvät, kun opiskelijat esittävät uudessa yhteisössä kertomuksiaan opetuksesta tai työelämästä. Lopuksi tarkastelemme kirjoitussiirtymiä, jotka kehittyvät ammattikorkeakoulujen ja niiden toimintaan kytkeytyvien työelämän organisaatioiden välillä ja tapahtuvat opiskelijoiden kirjoittamien opinnäytetöiden avulla.

## RAJANYLITTÄVÄ PARI JA PARISIIRTYMÄ

Opettajankoulutuksen aikana opettajaopiskelijat osallistuivat yliopiston tutkimusryhmän seminaareihin, joissa käsiteltiin jatko-opiskelijoiden ideapapereita, tutkimussuunnitelmia tai artikkeliluonnoksia. Tutkimusryhmän varsinaisina jäseninä oli kolme senioritutkijaa ja seitsemän jatko-opiskelijaa, joista useat myös toimivat ammatillisina opettajina. Seminaareissa esiteltävät tutkimuspapereit suuntautuivat ammatillisen opetuksen ja työssä oppimisen kehittämiseen erityisesti siirtovaikutuksen näkökulmasta. Seminaari-istunnot nauhoitettiin niissä käydyn keskustelun analysoimiseksi.

Opettajaopiskelijat eivät menneet yksin uuteen yhteisöön, yliopiston tutkimusryhmään, vaan opettajankouluttajan kanssa. Bronfenbrenner (1979, 209-236) tarkastelee ihmisen kehitystä ekologisina siirtyminä ja kuvaa tilanteita, joissa henkilön alkuperäinen siirtyminen yhteisöön ei tapahdu yksin, vaan hän menee uuteen yhteisöön yhden tai useamman sellaisen henkilön kanssa,

jonka kanssa hän on osallistunut jo aiemmin toiseen yhteisöön. Tällaista “vaeltavaa” kahden henkilön systeemiä Bronfenbrenner kutsuu kontekstien ylittäväksi pariksi (transcontextual dyad). Bronfenbrennerin kuvaamassa parisiirtymässä yhdyshenkilö, esim. opettaja toimii turvallisuuden lähteenä, tuo mallin sosiaalisesta vuorovaikutuksesta ja vahvistaa kehityksessä olevan henkilön, esim. opiskelijan aloitteisuutta.

Lambert (2003b; 2004) on kuvannut Bronfenbrennerin käsitteitä hyödyntäen opettajankoulutusryhmän ja yliopiston tutkimusryhmän välisiä parisiirtymiä. Toisin kuin Bronfenbrennerin (emt.) kontekstien ylittävä pari, Lambertin kuvaama *rajanylittävä pari* sisältää vaatimuksen rajojen ylittämisestä kehittävästä siirtovaikutuksesta tuottamiseksi. Kuviossa 1 havainnollistuu, miten opettajankouluttaja muodostaa jokaisen opettajaopiskelijansa kanssa rajanylittävän parin, joka liikkuu kahden yhteisön välillä mahdollistaen parisiirtymän. *Parisiirtymässä* on keskeistä opiskelijan oppimisen ja yhteisön oppimisen yhteennivoutuminen. Tämä voi tapahtua opiskelijan oppimistoiminnalle asetetun lähikehityksen vyöhykkeen (LKV 1) avulla (Vygotsky 1979), jota rakennetaan opettajankoulutuksessa keskusteluna opiskelijan ja hänen tulevaisuutensa kanssa. Uudessa yhteisössä opettaja voi osallistaa opiskelijan keskusteluun kytkemällä opiskelijan oppimishaasteet

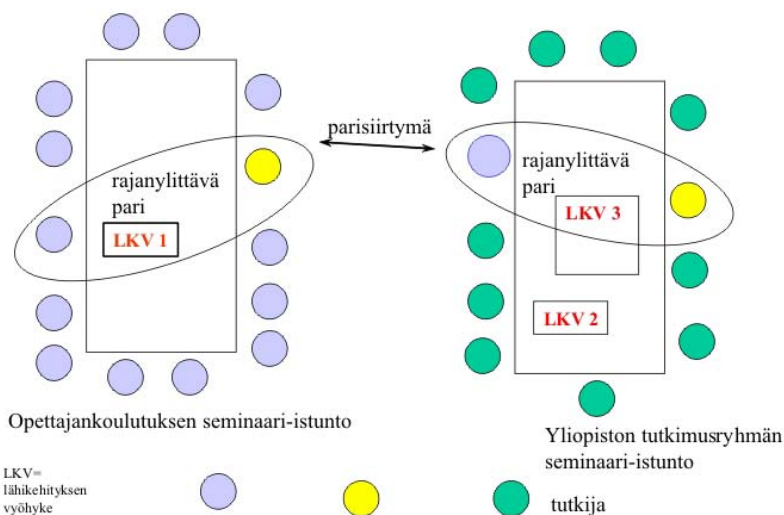
keskustelussa käsiteltävään asiaan. Tämä mahdollistaa opiskelijan lähikehityksen vyöhykkeen kytkeytymisen yhteisön toiminnan lähikehityksen vyöhykkeeseen (LKV 2), jossa toiminnan kohde asetetaan kriittisen tarkastelun ja kehittämisen kohteeksi. Lähikehityksen vyöhykkeiden kohtaaminen keskustelussa voi avata mahdollisuuden uuden tai laajemman kohteen muodostumiseen (esim. Helle 2002) ja yhteiselle toiminnalle asetetun lähikehityksen vyöhykkeen uudelleen-hahmottumiseen (LKV 3). Daniels (2001, 63) tuokin esille, että lähikehityksen vyöhykkeen rakentamista ei tulisikaan rajata vain dyadiseen ekspertti-noviisi –asetelmaan, vaan pohtia yhä enemmän nivoutuneena erilaisiin yhteisöihin ja sosiaalisiin ryhmiin.

Opiskelijoiden ei ole useinkaan helppo osallistua keskusteluihin, joissa asiantuntijat keskustelevat keskenään. Opiskelijat jäävät helposti sivustakatsojiksi (Lambert 1999) tai ottavat itselleen “näkyttömän” opiskelijan roolin (Vanhanen & Janhonen 2000). Näin tapahtui aluksi myös tutkimusseminaareissa:

Opettajaopiskelijan seminaariraportti sähköpostissa:

*Saimme ohjeen, että seminaareissa pitäisi ottaa osaa keskusteluun. Itse koen jotenkin hankalaksi tämän, mieluummin seuraan keskustelua. Ja kun ajatellaan seminaarien kokoon-*

Kuvio 1



KUVIO 1. PARISIIRTYMÄ OPETTAJANKOULUTUKSEN JA YLIOPISTON VÄLILLÄ

*panoa, ne mahdolliset omat kysymykset (joita kaikei pitäisi pyrkiä esittämään), tuntuvat niin pieniltä muiden ”virtuoosien” kysymysten/pohdintojen rinnalla – niistä kuultaa kokeneisuus ja perehtyneisyys käsiteltävään aiheeseen.*

Seuraavassa keskusteluotteessa kuvaamme esimerkkinä pari siirtymän opettajankoulutusryhmän ja yliopiston tutkimusryhmän välillä. Yliopiston tutkimusseminaarissa käsiteltiin maahanmuuttajakoulutukseen liittyvää tutkimusta ja maahanmuuttajien tekemiä ehdotuksia opetuksen kehittämiseksi. Yksi opettajaopiskelijoista toimi maahanmuuttajakoulutuksessa opettajana. Parisiirtymä käynnistyi, kun opettajankouluttaja esitti opiskelijalle tämän työhön liittyvän avoimen kysymyksen:

Opettajankouluttaja:

Mites teillä siellä [*opiskelijan nimi*] maahanmuuttajat tekee ehdotuksia ja on mukana suunnittelemassa opetusta?

Opettajaopiskelija:

Ensinnäkin termi maahanmuuttaja. Se ei ole mikään homogeeninen ryhmä... se perustuu hyvin erilaisissa tilanteissa muuttamisiin. Romuttaisin sen termin maahanmuuttaja ... Heillä se yhteinen nimittäjä on maahanmuuttajuus, mikä ei ehkä ole mikään dominoiva nimittäjä... Mutta kun kysyt, mitä meidän ”mamut”. Tossa oli kiva kuulla, kun sä sanoit, että aika aktiivisesti esitettiin näitä ehdotuksia. Meillä on ihan samalla lailla, tuo oli tuttu kokemus, ehdotuksia tulee ja reippaasti...

Tutkija:

Olen samaa mieltä, mitä puhuit tuosta nimikkeestä maahanmuuttaja ... koska tuolloin muutto on niin mullistava tapahtuma, että se leimaa koko sun elämäsi sen jälkeen... Mutta mikä se termi sitten, se vaihtoehtoinen termi olis ?

Opettajaopiskelijan lähikehityksen vyöhykettä (LKV 1) oli rakennettu opettajankoulutuksessa henkilökohtaiseen opiskelusuunnitelmaan liittyvissä keskusteluissa ja oppimistehtävien avulla. Yliopiston tutkimusryhmässä opettajankouluttaja osallisti opiskelijan keskusteluun kytkemällä hänen maahanmuuttajakoulutukseen liittyvää kokemuksensa ja oppimishaasteensa keskustelussa käsiteltävään asiaan. Kuvatunlaisten pari siirtymien avulla opiskelijat rohkaistuiivat tuomaan seminaarissa esille ideoitaan ja näkemyksiään ja muodostuivat usein tasavertaisiksi ongelman erit-

telijöiksi ja neuvotteluosapuoliksi. Keskustelu tutkimusryhmässä jatkui seuraavaksi maahanmuuttajuutta koskevalla yhteisellä pohdinnalla, johon myös opettajaopiskelijat aktiivisesti osallistuivat – erityisesti kertomustensa avulla.

## KERTOMUSSIIRTYMÄ

Opettajaopiskelijoilla oli ammatillisen koulutuksen lisäksi myös työkokemusta omalta ammattialtaan. Oletuksena oli, että he voisivat tuoda yliopiston tutkimusryhmän käyttöön kokemuksensa ammatillisen koulutuksen opetus- ja työkäytännöistä, niiden ongelmista ja ratkaisuyrityksistä. Reunanen (2003) tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia ammattikäytäntöjä kuvaavia opetus- ja työelämäkertomuksia opettajaopiskelijat tuottavat ja miten kertomukset otetaan käyttöön tutkimusryhmän seminaareissa. *Työelämäkertomuksen* Reunanen (emt.) määrittelee tarinallisessa muodossa tuotetuksi, vapaamuotoiseksi kuvaukseksi lähinnä itse koetusta, omiin muistikuviiin perustuvas- ta opetus- tai ammattikäytännöstä.

Yliopiston seminaari-istunnoissa oli vakiintunut käsikirjoitus, joka eteni tutkijan oman paperin esittelystä sitä argumentoivaan ja kehrittelevään keskusteluun. Käsikirjoitus ei tarjonnut juurikaan tilaa opiskelijoiden kertomuksille, vaan se rajasi keskustelun kohteeksi esiteltävän tutkimuspaperein (Reunanen 2003). Tutkijat eivät myöskään tartuneet opiskelijoiden esittämiin satunnaisiin työelämäkertomuksiin, vaan kertojan puheenvuoroista siirryttiin välittömästi esilläolevan tutkimuksen tarkasteluun, seminaari-istuntojen käsikirjoitusta tiukasti noudattaen (emt.).

Tietoiset tai tiedostamattomat aloitteet ylittää käsikirjoituksen rajat voivat kuitenkin muuttaa keskustelun käsikirjoitusta. Tärkeätä olisikin tunnistaa näissä piilevät innovaation ja ekspansii- visten siirtymän mahdollisuudet (Engeström 1993). Käsikirjoituksen ylittäminen omilla kertomuksilla ei silti välttämättä ole helppoa, eritoten tutkimusryhmän ns. ulkojäsenelle, opiskelijalle. Tolska (2003, 36) tuokin esille, että vakaan ja uskottavan minuuden rakentamisessa epämääräisten tarinoiden kertomiset voivat olla uhkarohkeita ja pelot- tavia siirtoja. Toiseuden, vierauden kohtaaminen on kuitenkin Tolskan mukaan keskeinen tekijä, joka aktivoi ihmistä käyttämään narratiivista ajattelua ja narratiivisen ajattelun avulla pyritään usein tekemään ymmärrettäväksi kaikkea tavalli-

suudesta poikkeavaa.

Reunasen (2003) tutkimuksessa voitiin todeta, että lukuvuoden aikana yhden seminaari-istunnon käsikirjoitus rikkoi perinteistä seminaari-käytäntöä, kun opettajaopiskelija osallistui aktiivisesti keskusteluun omilla työelämäkertomuksillaan. Kyseessä oli aiemmin kuvattu seminaari, jossa maahanmuuttajakoulutuksessa työskentelevä opettajaopiskelija esitti nyt työelämäkertomuksen. Siinä hän toi näkyviin maahanmuuttajakoulutuksen ongelmia omassa opetuksessaan:

Mä kerron yhden pienen esimerkin, miten mulle kävi, kun opetin ... Mä olin siis maahanmuuttajien yhteiskuntatiedon opettaja ... Puhuttiin uskonnosta. Usein otan esimerkiksi itseni. Kerroin, että kuulun evankelisuterilaiseen kirkkoon. Ja ensin olin kertonut kaikki kirkkokunnat läpi... ja oli ehkä tällainen kolmitaso [*kielitaso*] kyseessä. Ja tota sitten seuraavana päivänä eräs opiskelija kysyi multa, että sulla ei varmaan noita vapaa-ajan ongelmia ole. Miten niin, kysyin. Kun sä kierrät ympäri Suomea evankelistana. Keskusteltiin siitä sitten, miten ”mamu”-opettaja voi olla niin uskonnollinen ja julistaa vielä Jumalan sanaa. Ja sitten vielä pohdittiin lopputunti, mikä on se ero.... Se on täynnä tällaista.

Ottaessaan puheenvuoron, opiskelija pyrki aluksi orientoimaan osallistujia kuuntelemaan oma-kohtaista kokemusta, työelämäkertomusta (”Mä kerron yhden pienen esimerkin, miten mulle kävi, kun opetin”). Kertomuksessa ilmeni myös Brunerin (1990) määrittelemät tarinan osatekijät eli Bruken viisikko. Ensinnäkin kokemukseen liittyvät henkilöt (”minä”... ”maahanmuuttajien opettaja”; ”eräs opiskelija”), ympäristö ja toiminta (”kun opetin”; ”puhuttiin uskonnosta”) sekä kokemuksen episodit (”ensin olin kertonut”; ”vielä pohdittiin lopputunti”; ”sitten seuraavana päivänä”). Lisäksi puheenvuoro sai tarinallisen muodon juonen avulla, joka tässä tässä lyhyessä työelämäkertomuksessa muodostui komediaksi. Kertomustensa avulla opiskelija siirsi ”uuden toiminnan maiseman” (Bruner 1990) oman organisaationsa maahanmuuttajakoulutuksesta yliopiston tutkimusryhmän käyttöön.

Parisiirtymä ja sen tuloksena syntynyt yhteinen pohdinta oli lisännyt opiskelijan aloitteisuutta ja raivannut tietä työelämäkertomusten tuottamiselle. Merkillepantavaa oli, että opiskelijan kertomusten kautta yhteisen keskustelun kohteeksi,

tutkimuspaperin rinnalle pyrki nousemaan myös ko. seminaarissa käsiteltävän maahanmuuttajakoulutuksen ongelmat ja kehittämishaasteet ammatillisessa koulutuksessa.

## KEHITTÄVÄ SIIRTYMÄ SYNTYY YHTEISEN KOHTEEN HAHMOTTUMISENA

Yliopiston seminaari-istunnoissa käytävä keskustelu on nähtävä osana kohteeseen suuntautunutta toimintaa, jolloin myös keskustelu pitää sisällään kohteen tai kohteita. Tutkimusseminaarien keskustelut voidaan nähdä yksittäisinä tekoina, joiden kautta tutkimusryhmän toiminta rakentuu. Tekojen avulla toiminnan kohdetta rakennetaan tiettyihin muotoihin ja sisältöihin (Leontjev 1977). Toiminnan kohde ei ole kiinteä ja selväräjäinen, vaan alituisen kehkeytyvä. Sen luova potentiaali onkin läheisesti yhteydessä kohteen konstruoinnin ja uudelleenmäärittelyn ”etsimistekoihin” (Engeström 1987).

Lambert (2003b) on kuvannut ekspanstiivisen oppimisen käynnistymistä *rajanylitystekoina* (Engeström 2003) opettajankoulutusryhmän ja yliopiston tutkimusryhmän välillä. Nämä ovat kaksisuuntaisia vuorovaikutustekoja, joita luonnehtivat molemminpuolinen osallistuminen ja sitoutuminen toimintakäytäntöjen muuttamiseen (emt.). Lukuvuoden kestävässä opiskeluprosessissa kummatkin yhteisöt kyseenalaistivat ja analysoivat toistensa nykyisiä käytäntöjä ja toimintatapoja yli rajojen. Keskustelut avasivat tien uusien menettelytapojen ja ratkaisujen yhteiseen kehittelyyn, jossa opiskelijoiden oppimista pyrittiin yhä enemmän yhteensovittamaan tutkimusryhmän oppimiseen. Merkityksellistä oli, että uudenlainen oppiminen tapahtui rinnan yhteisen kohteen tarpeen ja mahdollisuuden hahmottumisen kautta.

Tutkimusseminaareissa keskustelun kohde oli perinteisesti yksittäisten tutkijoiden vuoroin esittämät tutkimuspaperit ja niiden parantaminen. Tutkimusryhmän merkityksestä ja pyrkimyksistä ammatillisen koulutuksen kehittämisessä ei ryhmässä oltu yhdessä keskusteltu. Ensimmäinen askel yhteisen kohteen tarpeen oivaltamisessa otettiin, kun tutkimusryhmän tutkija nosti esille yhteisen kohteen puuttumisen:

Mä luulen, että oikeesti meillä [*opettajaopiskelijoilla ja tutkijoilla*] ei oo ollu yhteistä koh-



detta. Vaikka meilläkin tää ammatillisen opetuksen kehittäminen on semmosena tietynlaisena etätavoitteena tai metatavoitteena, niin näis istunnoissa meillä on kuitenkin nää tutkimusraportit, ne on keskeisenä ja siihen liittyvä problematiikka. Ei niinkään se, et miten tää heijastuu sitten, minkälaisia tietyllä tavalla suoria implikaatioita tästä on opetuksen kehittämisen hyödyksi. Kun ne on jo ollu opetuksen kehittämisen projekteja. Et se on sillä lailla pyrkiny kehittämään opetusta. Meidän fokus on sitten sen prosessin analyysissa... Ne [*implikaatiot ammatillisen koulutuksen kehittämiseen*] on jääny sivuun.

Tutkijan puheenvuorosta on löydettävissä ammattikorkeakoulun ja yliopiston rajoja kuvaavia tunnusmerkkejä (Kerosuo 2003), joilla puhuja ”merkitsee” rajat puheessaan (”meillä on kuitenkin nää tutkimusraportit”; ”meidän fokus on sitten sen prosessin analyysi”). Rajailmaisut (emt.), joilla puhuja artikuloi suhdettaan rajaan, voidaan tulkita tässä vallitsevia rajoja ylläpitäviksi. Tutkija ilmaisee suorasti, että yliopistolla ja opettajan-koulutuksella on tutkimusseminaareissa oikeutusti ollut eri kohde. Lopussa tutkijan puheenvuorossa kuitenkin näkyy dilemmaattisuutta (”ne on jääny sivuun”).

Opettajankouluttaja tarttuu tutkijan keskustelualoitteeseen ja nostaa esiin tutkimusryhmän tehtävän ammatillisen koulutuksen kehittämisen näkökulmasta:

*Ett yksittäisten projektien tarkastelu, sekö on meidän kohde? Enemmänkin meidän must pitäis mieltää, mikä tän meidän tutkimusryhmän idea on ammatillisen koulutuksen kehittämisessä. Miten paljon meidän tutkimusryhmässä on tämmöstä keskusteltu?...Me käsitellään aina yks työ ja se on sillä siisti. Eikä pohdita sitä, ett mitä sieltä nousee ja mitä meidän pitäis lähtee ryhmänä painottamaan ja mihin suuntaan meidän pitäis tätä työskentelyä suunnata.*

Opettajankouluttajan puheenvuorossa rajailmaisut voidaan tulkita rajoja kyseenalaistaviksi (”Ett yksittäisten projektien tarkastelu, sekö on meidän kohde?”; miten paljon meidän tutkimusryhmässä on tämmöstä keskusteltu?”) sekä rajoja muuttamaan pyrkiviksi (”enemmänkin must pitäis mieltää, mikä tän meidän tutkimusryhmän idea on ammatillisen koulutuksen kehittämisessä”).

Opettajien, opiskelijoiden ja tutkijoiden yh-

teisen kohteen tarve oli alkanut hahmottua sekä tutkimusseminaareissa käydyn keskustelun että tutkimusryhmän toiminnan kohdetta (LKV 2) kriittisesti uudelleenarvioimalla. Pariisiirtymien ja kertomussiirtymien avulla oli luotu maaperää laajemman kohteen muodostumiselle ja yhteiselle toiminnalle asetetun lähikehityksen vyöhykkeen uudelleenhahmottumiselle (LKV 3). Tutkimusryhmän työn jatkuessa on ammatilliseen koulutukseen ja ammattikorkeakoulutukseen kohdistuvat näkemykset ja kannanotot alettu nähdä yhä tarpeellisempina yhteisen keskustelun kohteena seminaareissa – tutkijoiden tutkimuspapereiden rinnalla. Voidaan sanoa, että opettajankoulutuksen ja yliopiston välillä on tapahtunut vaakaasuuntaista ja neuvottelevaa oppimista (Engeström 2003) tuottava *kehittävä siirtymä* (ks. myös Lambert 2003b; 2004), joka on ylittänyt näkemyksen yksilöistä tiedon siirtäjinä (esim. Beach 2003) ja mahdollistanut yhteisen, rajoja ylittävän uuden tiedon tuottamisen ja pyrkimyksen toimintatapojen muutokseen.

## KIRJOITUSSIIRTYMÄT

**A**mmattikorkeakouluissa tehtävä tutkimus- ja kehitystyö on pitkälti myös kirjoittamiseen ja tekstin tuottamiseen perustuvaa työtä. Opettajaopiskelijoille tehty kysely koulutuksen alussa (Helle 2003) osoitti, että opiskelijoilla oli oman arvionsa mukaan kyky kirjoittaa eri tyyppisiä tekstejä – pro gradutöistä muistioihin ja päiväkirjoihin - ja varioida erilaisia tyylilajeja. Kukaan vastanneista ei pitänyt kirjoittamista vaikeana ja kaikki olivat omasta mielestään olleet jo koulussa ns. hyviä kirjoittajia. Osa mainitsi erityisesti, että kirjoittaminen on hauskaa. Opinnäytetyön kirjoittaminen ei tuntunut etukäteen vaikealta, ainoat mahdolliset ongelmat nähtiin työn rajaamisessa ja opiskeltavan teorian sisäistämisessä.

Opettajaopiskelijat hallitsivat siis useita kirjoittamisen *genrejä* (Yates & Orlikowski 1992). Kirjoittamisen genret – tyypilliset, yhteisesti sovitut ja ymmärrettävät kirjoittamisen tavat tietyssä kontekstissa (Russel 1997; Miller 1994) nähdään etenkin pohjoisamerikkalaisessa traditiossa dynaamisina, toimintaan vaikuttavina tekoina, osana sosiaalisia prosesseja. Koska oppilaitoksissa on hallittava useita työelämän yleisiä kirjoittamisen genrejä, esimerkiksi kokousmuistioita, pöytäkirjoja ja raportteja, opettajat oppivat käyttä-

mään laajaa kirjoittamisen *genrepertuaaria* (Orlikowski & Yates 1994).

Opiskelijoiden on myös tunnettava useita *genresysteemejä* – esimerkiksi opinnäytetyön genresysteemin vaatimukset. Genresysteemi koostuu toisiinsa liittyvistä genreistä, joita käytetään tietyn tavoitteen aikaansaamiseksi (Orlikowski & Yates 1998). Opinnäytetyö koostuu tutkimustai hankesuunnitelmasta, siitä saadusta palautteesta ja varsinaisesta opinnäytetyöstä, joka voi jakautua alagenreihin, esimerkiksi teoreettiseen osaan, aineiston keruun kuvaukseen, aineiston analyysiin, johtopäätöksiin ja lähdeluetteloon (Helle 2003). Genresysteemillä on tietty tarkoitus, syy miksi se on tuotettu. Teksti on myös tuotettu tiettyä kohderyhmää varten. Perinteisen opinnäytetyön genresysteemin mukaan opinnäytetyö laaditaan ohjaavaa opettajaa ja oppilaitosta varten. Mutta voisiko ammattikorkeakoulun opinnäytetyö toimia myös kehittävän siirtovaikutuksen välineenä, työpaikan kehittämisen työkaluna?

Kirjalliset dokumentit eivät ole vain tiedon siirtämisen välineitä, vaan niillä on monimutkaisia sosiaalisia funktioita; ne luovat sosiaalisia yhteisöjä, yhteisiä tavoitteita ja toimivat mm. neuvottelujen ja debatin välineinä (Brown & Duguid 1995). Kirjoitetut tekstit voivat olla myös rajanylityksen välineitä eli rajakohteita (Konkola 2003b; Lambert 1999). Niiden avulla voidaan muuttaa toimintaa ja myös perustella muutoksen tarvetta. Kirjoitetut tekstit voivat myös olla vakiinnuttamassa uutta toimintatapaa, niin että kehittämishankkeet eivät jää vain irrallisiksi tai ainutkertaisiksi kokeiluiksi.

Kirjoitettujen tekstien avulla tuotettuja rajanylityksiä voidaan kutsua *kirjoitussiirtymiksi* (Helle, 2003; Lambert 2003), joiden avulla perustellaan ja vakiinnutetaan uutta toimintatapaa. Kirjoitussiirtymä tarkoittaa toisessa kontekstissa (esim. opinnäytetyö) tuotetun genresysteemin siirtämistä toisen kontekstin (esim. työpaikka) kehittämisen välineeksi. Kirjoitussiirtymän avulla toimintatavan ekspanstiivinen muutos, sen sisältö ja teorettinen perustelu jää työpaikalle, vaikka henkilöt vaihtuisivat.

Opettajankoulutuksen opinnäytetöiden (kehittämishankkeiden) tekijöillä on kaksi haastetta: ensinnäkin tuottaa perinteiseksi opinnäytetyöksi kelpaavaa tekstiä ja toisaalta, koska kehittämishankkeiden tavoitteena on kehittää opetusta ja työelämää, tekstien tulisi puhutella sekä opetus- että työelämän organisaatioissa toimivia.

Ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden kirjoittamisen perinne tulee pitkälti kuitenkin yliopistoista ja sen tutkimusmaailmasta (esim. Alankoturunen 1999). Myös opettajankoulutuksen yleiset ohjeet korostavat perinteisen opinnäytetyön genreä. Millaisilla kirjoitussiirtymillä ja kirjoittamisen genreillä siirtovaikutusta sitten voitaisiin saada aikaan opettajankoulutuksen, oppilaitosten ja työelämän välillä?

Helle (2003) on tarkastellut opettajaopiskelijoiden valmiita kehittämishankeraportteja opettajankoulutuksen päätyttyä. Kehittämishankkeet keskittyivät pääosin opetuksen kehittämiseen ammatillisissa oppilaitoksissa tai ammattikorkeakouluissa. Opiskelijoiden oman arvion mukaan opinnäytetyö ja sen kirjoittamisen genre ei kuitenkaan toiminut rajanylitysvälineenä ammattikorkeakoulun ja työelämän välillä. Opinnäytetyöt oli lähinnä suunnattu täyttämään ammattikorkeakoulun kirjoittamisen genren vaatimuksia, kun taas kehittämishankkeen läpiviemisessä tarpeelliset tekstuaaliset välineet kirjoitettiin työelämän genrejä käyttäen, esimerkiksi oppilaitosten opetussuunnitelmiksi tai ohjeellisiksi sopimusluonnoksiksi työpaikan ja oppilaitoksen välille.

Kehittämishankeraporttien joukossa oli muutamia, jotka poikkesivat perinteisestä opinnäytetyön genrestä. Nämä saattavat olla merkityksellisiä kirjoitussiirtymien uusia ”ituja” pyrittäessä tuottamaan kehittävää siirtovaikutusta.

Salminen (2003) tuotti kehittämishankkeessaan yhdessä oppilaitoksensa opettajien kanssa ensimmäisen opetussuunnitelman vapaan sivistystyön oppilaitoksen käden taitojen alueelle. Hankkeen aikana Salminen kirjoitti monentyppisiä tekstejä alkaen kokousmuistioista ja uuden opetussuunnitelman ”markkinointiteksteistä” aina varsinaisen opetussuunnitelman tuottamiseen. Opettajankoulutuksen opinnäytetyössä kahden eri genren ongelma ratkaistiin liittämällä yhteen opinnäytetyön ja työpaikan genre niin, että opetussuunnitelman uudenlaisen laadintaprosessin kuvaus ja varsinainen opetussuunnitelma yhdessä muodostavat opinnäytetyön. Opetussuunnitelman perinteiseen genreen tehtiin muutos ja siihen lisättiin Salmisen aloitteesta uuden opetussuunnitelman merkitystä ja sisältöä perusteleva teorettinen osio. Tuotetussa opetussuunnitelmassa näkyy näin kirjoitussiirtymä - teorettinen osio, joka perustelee uuteen opetussuunnitelmaan siirtymisen tarvetta ja avaa sen sisältöä.

Myös Sarlio-Siintola (2004) yhdisti opinnäy-

tetyössään useita erilaisia kirjoittamisen genrejä. Kehittämishankkeessa tuotettiin laaja, hyvinvointipalveluja kokoava web-pohjainen sivusto (www.hyve.laurea.fi), jossa hankkeistettu opetus ja siihen liittyvä yritysten kehittämistoiminta liitettiin osaksi ammattikorkeakoulun strategiaa ja toimintaa. Hankkeessa syntyi monenlaisia tekstejä ja niitä yhdistettiin web-sivustoon genresysteemiksi, jolla oli selkeä tavoite - oppilaitoksen ja yritysmaailman yhteistyön ja niiden toiminnan kehittäminen. Verkkoon tuotettiin mm. sopimusluonnoksia kehittämishankkeita varten, neuvotteluohjeita, opetus- ja tuntisuunnitelmia, hankkeistetun opetuksen perusteluja ja opetussisältöjä. Genresysteemissä yhdistettiin niin oppilaitoksen kuin yritysten kirjoittamisen genrejä, joita molemmat voivat hyödyntää yhteistyön kehittämisessä. Verkkoon tuotetut kirjoitetut tekstit voivat näin toimia kehittävän siirtovaikutuksen välineenä erityisesti uutta toimintatapaa luotaessa ja vakiinnutettaessa. Myös opinnäytetyöhönsä Sarlio-Siintola (emt.) liitti työelämän kirjoittamisen genrejä eli web-sivuston tekstejä esimerkkinä Hyve-hankkeessa tuotetuista tekstuaalisista välineistä.

Kolmas tapa ylittää kahden erillisen genresysteemin ongelma syntyi artikkelimuotoisissa opinnäytetöissä, joilla ohitettiin perinteinen opinnäytetyö kokonaan. Opinnäytetyönä hyväksytyissä artikkeleissa (esim. Rahikka, Suntio & Tilli 2003) teksti suunnattiin ja kirjoitettiin tietoisesti niin oppilaitosten kuin työelämän edustajille eli laajemmalle lukijajoukolle kuin opinnäytetyössä. Lisäksi kirjoittajina olivat sekä opinnäytetyön tekijä että kehittämiskohteen edustajat. Näin pyrittiin yhdistämään teoreettinen tieto ja sen soveltamiskokemukset kehittämishankkeissa.

## KEHITTÄVIEN SIIRTYMIEN TUKEMINEN AMMATTIKORKEA- KOULUN OPPIMISVERKOSTOSSA

54

Kehittävän siirtovaikutuksen lähestymistapa on metodologialtaan interventionistinen. Koulu nähdään kollektiivisena muutosagenttina, jonka tehtävänä on tukea työyhteisöjen kehittämisyrityksiä organisoimalla monäänisiä neuvotteluja yhteisen oppimisen mahdollistamiseen sekä tuottamalla uusia kognitiivisia työkaluja työkäytäntöjen ongelmien ratkaisuun. Kuvaamassamme tutkimus- ja kehitysprojektissa opettajankoulutus on ottanut selkeästi muutosagentin roolin.

Opetuskokeilussa on rakennettu oppimis- ja yhteistyöverkosto, jossa opetuksen, tutkimuksen ja työelämän edustajat on saatettu yhteen pohtimaan ammatillista koulutusta ja sen tutkivaa kehittämistä.

Tutkimuksemme kohteena ovat olleet erityisesti verkostossa tapahtuvat siirtymät eri yhteisöjen välillä. Tutkimus- ja kehitysprojektimme on tuottanut uuden, *kehittävän siirtymän* käsitteen, joka on tuonut lisäymmärrystä kehittävän siirtovaikutuksen malliin erityisesti yhteisöjen välillä tapahtuvan vaakasuntaisen ja neuvottelevan oppimisen (Engeström 2003) näkökulmasta. Olemme kuvanneet tässä artikkelissa, miten kehittävä siirtymä syntyy yhteisen kohteen hahmottumisen kautta.

Ammattikorkeakouluissa opiskelee tänä päivänä hyvin erilaisen kokemus- ja koulutustason omaavia opiskelijoita aina nuorista perustutkintotason opiskelijoista jatkotutkintoa tai opettajankoulutusta suorittaviin opiskelijoihin. Raken- tamassamme oppimisverkostossa toimivat opiskelijat ovat olleet ammattikorkeakoulussa opettajaksi opiskelevia, joilla on jo kokemusta sekä opetustyöstä että työelämästä. Tutkimuksemme tuottamat käsitteet ja mallit kuitenkin antavat mahdollisuuden hyödyntää tuloksia myös muunlaisissa ammattikorkeakoulujen yhteistyö- ja verkostoratkaisuissa.

Taulukossa 1 esitämme näkemyksemme siitä, miten ammattikorkeakouluissa voidaan pyrkiä tuottamaan kehittäviä siirtymiä. Tämä edellyttää kuitenkin määrätietoista kokeilua ja edelleenkehittelyä, jonka tueksi esitämme seuraavassa parisiirtymien, kertomussiirtymien ja kirjoitussiirtymien muodostumista edistäviä välineitä.

Parisiirtymässä piileviä oppimisen potentiaaleja voidaan hyödyntää ammattikorkeakouluissa niin, että opettajat yhä enemmän osallistuvat opiskelijoidensa kanssa erilaisissa yhteisöissä tapahtuviin neuvotteluihin. Nämä rajanylittävät opettaja-opiskelijaparit voivat antaa merkittävän panoksen yhteisöjen oppimiseen. Koska ammattikorkeakoulun oppimisverkoston tulee olla ennen kaikkea opiskelijan oppimistoimintaan sopeutuva, tulee opettajilla olla käytössään siirtymäprosessien ohjaamisen välineitä. Opiskelijan oppimisen lähikehityksen vyöhykettä voidaan hyödyntää tällaisena välineenä. Tätä kautta opiskelijan oppimisen potentiaalit ja haasteet voidaan nivoa yhteisön oppimiseen ja sen lähikehityksen vyöhykkeeseen.



## TAULUKKO 1.

**Kehittävien siirtymien syntymistä tukevat välineet ammattikorkeakoulun oppimisverkostossa**

| Verkostosiirtymät  | Kehittäviä siirtymiä tukevat välineet   |
|--------------------|---|
| Parisiirtymät      | Rajanylittävien opettaja-opiskelijaparienmuodostaminen<br>Opiskelijan oppimisen lähikehityksen vyöhyke siirtymäprosessin ohjaamisvälineenä<br>Rajanylitystekoihin ohjaaminen<br>Turvatilan rakentaminen |
| Kertomussiirtymät  | Opiskelijoiden kertomuksia tukevan keskustelukäsikirjoituksen rakentaminen  |
| Kirjoitussiirtymät | Opiskelijoiden kertomustenesittämistä ohjaavat puhelajit<br>Opiskelijoiden genrerepertuaarien laajentaminen kirjoittamisessa  |

Ammattikorkeakouluopetukseen kytkeytyvät muut organisaatiot ja yhteisöt ovat usein uusia ja vieraita sekä opettajalle että opiskelijalle. Tämän päivän opiskelijat ovat kriittisiä ja uusien yhteisöjen toimintaa usein myös kyseenalaistavia. Opettajan ei tule tulkita tätä kuitenkaan sujuvaa yhteistyötä haittaavaksi häiriöksi, vaan pikemminkin ohjata toimintaa yhteistä kohdetta rakentavien rajanylitystekojen (Engeström 2003) kehittämisen suuntaan (ks. esim. Lambert 2003b). John-Steiner (2000, 128) kuvaa ”turvallisuusvyöhykettä”, joka rakentuu yhteistökumppaneiden välisissä dyadisissa suhteissa toisen emotionaalisen tukemisen kautta. On välttämätöntä, että myös parisiirtymä muodostaa tällaisen turvatilan, jossa opiskelijalle taataan mahdollisuus esimerkiksi harjoittelupaikan toiminnan kyseenalaistamiseen turvallisesti ilman sanktion pelkoa. Suntio (2004) on pohtinut myös harjoittelupaikan työntekijän ja opiskelijan muodostamaa paria. Tärkeää onkin saada edelleen uutta tutkimustietoa, jossa valotetaan erilaisten parien muodostumista ja parisiirtymien tuottaman ekspansiivisen oppimisen mahdollisuuksia.

Kertomussiirtymien edistämiseksi tulee pyrkiä rakentamaan keskustelukäsikirjoitusta, jossa on tilaa välillä myös rönsyilevillekin työelämäkertomuksille. Neuvotteluihin, joissa on mukana opiskelijoita, tulisi rakentaa ”paikkoja”, joissa opiskelijat voivat oikeutetusti osallistua keskusteluun ja jotka rakentavat samalla myös merkityksiä opiskelijoiden osallistumiselle. Kertomussiirtymiä voidaan myös edesauttaa puhelajeilla, jotka rohkaisevat opiskelijoita työelämäkokemusten vaihtoon. Tällaisia ovat esimerkiksi kehotukset ja

selostuspyynnöt, jotka kannustavat opiskelijoita vapaamuotoisiin, itse koettuja tilanteita kuvaavien kertomusten esittämiseen.

Myös kirjoitussiirtymien tukemiseen tarvitaan uusia välineitä. Tärkeää olisikin pohtia, voisivatko oppilaitoksen ja työelämän yhteistä keskustelua ja toimintaa edistävien genrerepertuaarien laajentaminen olla opinnäytetöiden tietoinen tavoite ammattikorkeakoulussa. Yksi tapa olisi purkaa perinteisen opinnäytetyön vaatimusta ja sallia uudenlaisia kirjoittamisen ja rajanylittämisen genrejä. Artikkeleita kirjoittamalla saavutettaisiin laajempi yleisö kuin pelkällä opinnäytetyöllä. Lisäksi esimerkiksi huolelliset hankeraportit tai selkeät kehittämisen apuna toimivat ohjekirjat ja niihin liittyvät käytäntöjen muutosta perustelevat teoreettiset osuudet voisivat ylittää muuria oppilaitoksen ja työelämän välillä. Kirjoittamisen laaja genrerepertuaari voisi olla niin opinnäytetyötä kuin työelämän kehittämistä edistävä tapa kirjoittaa ja tuottaa kehittävää siirtovaikutusta. Se edellyttäisi opiskelijoilta erilaisten kirjoittamisen genrejen opiskelua ja hallitsemista sekä niiden luovaa yhdistämistä opinnäytetöissä.

55

## LÄHTEET

- Alanko-Turunen, M. (1999). *Ammattikorkeakoulun opinnäytetyökulttuuri asiantuntijuuden kehittämisen välineenä*. Licensiaatintutkimus. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Beach, K. (2003). *Consequential Transitions: A Developmental View of Knowledge Propa-*

gation Through Social Organizations. In T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (eds.), *Between School and Work. New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing*. Pergamon, 39–62.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Brown, J. & Duguid, P. (1995). *The social life of documents*. Release 1.0, Edventure Holdings Inc., New York, October 11, 1995, 1–18.

Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible words*. Harvard University Press.

Daniels, H. (2001). *Vygotsky and Pedagogy. Current approaches to sociocultural and activity theory*. London: RoutledgeFalmer.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-Konsultit Oy.

Engeström, Y. (2001). Kehittävä siirtovaikutus: mitä ja miksi? Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (toim.), *Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia*. Yliopistopaino, 19–27.

Engeström, Y. (2002). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No. 1, 133–156.

Engeström, Y. (2003) The horizontal dimension of expansive learning: weaving a texture of cognitive trails in the terrain of health care in Helsinki. Teoksessa F. Achtenhagen & E. G. John (toim.), *Milestones of vocational education and training. The teaching-learning perspective*, 153–180.

Engeström, Y. (2004). *Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittäminen työssä*. Vastapaino.

Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamäki, R.-L. (toim.), (1999). *Perspectives on activity theory. Learning in doing: social, cognitive and computational perspectives*. Cambridge University Press.

Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Opetussuunnitelma 2001–2002, 2002–2003 ja 2003–2005.

Helle, M. (2003). *Ammattikorkeakoulun opinäytetyö ja muut kirjoittamisen genret kehittävän siirtovaikutuksen välineinä. Kehittämishankesuunnitelma*. Helia Ammatilli-

nen opettajakorkeakoulu.

Helle, M. (2002). Yksilötyöstä työyhteisön kehittämiseen – kehitysvuoropuhelu ”Paikallislehdessä”. *Työ ja ihminen* 3 (16), 246–269.

John-Steiner, V. (2000). *Creative collaboration*. Oxford University press.

Kerosuo, H. (2003). Boundaries in the health care discussions: an activity-theoretical approach to the analysis of boundaries. Teoksessa N. Paulsen & T. Hernes (toim.) *Managing boundaries in organizations. Multiple perspectives*. Palgrave, 169–187.

Konkola, R. (2003a). *Rajavyöhyketoiminta työelämäyhteistyön ja kehittävän siirtovaikutuksen mahdollistajana*. Lisensiaatin tutkimus. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos.

Konkola, R. (2003b). *Yhdessä kehittäen. Koulutuksen ja työelämän yhteistyön haasteita*. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia.

Konkola, R., Tuomi-Gröhn, T., Lambert, P. & Ludvigsen, S. (2004). *Developmental tools for promoting learning and transfer across boundaries*. Arvioitavaksi jätetty käsikirjoitus.

Laki ammattikorkeakouluista 351/2003.

Lambert, P. (1999). *Rajaviiva katoaa. Innovaatiivista oppimista ammatillisen opettajakoulutuksen, oppilaitosten ja työelämän organisaatioiden yhteistyönä*. Helsingin ammattikorkeakoulun julkaisuja A: 1.

Lambert, P. (2002). Research Network as a Learning Context in Teacher Education. Teoksessa F. Achtenhagen & P.-O. Thång (toim.). *Transferability, flexibility and mobility as targets of vocational education and training*. Proceedings of the Final Conference of the COST Action A11, Göttingen, June 13<sup>th</sup>–16<sup>th</sup>, 66–71.

Lambert, P. (2003a). Boundary-crossing place as a tool for developmental transfer between school and work. Teoksessa F. Achtenhagen & E. G. John (toim.), *Milestones of vocational and occupational education and training*. Bielefeld: Bertelsmann. Volume 1, 181–216.

Lambert, P. (2003b). Kehittävät siirtymät verkostossa. Verkostoituneen tutkimus- ja kehitystoiminnan konseptin kehittäminen ammat-

- tikorkeakouluopetukseen. Teoksessa P. Lambert & M-L. Iivonen (toim.), *Opettajat ja opiskelijat yhteisen tutkimuskohteen äärellä. Kehittävää siirtovaikutusta koulun ja työn rajapinnoilla*. Helia Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja C: 6, 7–50.
- Lambert, P. (2003c). Promoting developmental transfer in vocational teacher education. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (toim.), *Between education and work: New perspectives on transfer and boundary crossing*. Pergamon. 233–254.
- Lambert, P. (2004). Kehittävää siirtovaikutusta uusia välineitä rakentamalla. Teoksessa H. Kotila & A. Mutanen (toim.), *Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu*. Edita, 233–127.
- Lambert, P. & Vanhanen-Nuutinen, L. (2004). *Opettajat ja opiskelijat työkäytäntöjen tutkijoina ja kehittäjinä ammattikorkeakoulun ja työelämän oppimisverkostossa*. Tutkimus- ja kehittämishankesuunnitelma. Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Miller, C. R. (1994). Genre as Social Action. In A. Freedmann & P. Medway (eds.), *Genre and the new rhetoric*. Taylor & Francis, 23–42.
- Orlikowski, W. & Yates, J. (1994) Genre repertoire: The structuring of communicative practices in organizations. *Administrative Science Quarterly*, 299–326.
- Orlikowski, W. & Yates, J. (1998). *Genre systems: Structuring interaction through communicative norms*. MIT Sloan School Working Paper #4030-98. Center for Coordination Science Technical Report #205. [viitattu 31.10.2000] Saatavilla [www.muodossa](http://www.muodossa) URL: <http://ccs.mit.edu/papers/CCSWP205/>.
- Rahikka, A., Suntio, A. & Tilli, L. (2003). Yksilösuorituksesta yhteisölliseksi prosessiksi: Sosiaalialan harjoittelun kehittämishanke ammattikorkeakoulussa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 3 (4), 21–28.
- Reunanen, R. (2003). *Opiskelijoiden kertomukset kehittävän siirtovaikutuksen välineinä. Kehittämishankeraportti*. Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Russell, D. R. (1997). Writing and Genre in Higher Education and Workplaces: A Review of Studies that use Cultural-historical Activity Theory. *Mind, Culture, and Activity: An International Journal*, 4(4), 224–237.
- Salminen, A. (2003). *Opetussuunnitelmankäyttäminen Hiiden opiston käden taitojen opetusalueelle*. Kehittämishankeraportti. Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Sarlio-Siintola, S. (2004). *Kehittävä siirtovaikutus ja ekspansiivinen oppiminen Hyve-projektissa*. Kehittämishankeraportti. Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Star, S. (1991). Invisible work and silenced dialogues in knowledge representation. In I. V. Eriksson, B. A. Kitchenham and K. G. Tjensens (toim.), *Women, work and computerization*. North-Holland, Amsterdam: Elsevier Science Publishers B. V., 81–92.
- Suntio, A. (2004). Oppimista ja siirtovaikutusta verkostossa. *Keve-verkkolehti* 2. <http://www.domino.hamk.fi/keve>.
- Tolska, T. (2003). Narratiivinen ajattelu ja kasvatus Jerome Brunerin psykologiassa. *Kasvatus. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 1 (34).
- Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. (2003). Conceptualizing transfer. From standard notions to developmental perspectives. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (toim.), *Between education and work. New perspectives on transfer and boundary crossing*. Pergamon, 19–38.
- Tutkimus- ja kehitystyö suomalaisissa ammattikorkeakouluissa. (2004). Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä, 7.
- Vanhanen, L. & Janhonen, S. (2000). Changes in students' orientation to nursing during nursing education. *Nurse Education Today*, 20, 654–661.
- Vygotsky, L. S. (1979). *Mind in society: The psychology of higher mental functions*. Harvard University Press.
- Yates, J. & Orlikowski, W. (1992). Genres of Organizational Communication: A Structural Approach to Studying Communication and Media. *Academy of Management Review*, 541–574.