

Ammattikasvatuksen aikakauskirja

3

2014

Käytäntölähtöinen tutkimus
ammattikasvatuksen
oppimisympäristöissä



3
Ammattikasvatuksen aikakauskirja
2014

Päätoimittaja

Petri Nokelainen

puh. 040 557 4994, petri.nokelainen@uta.fi

Toimitussihteeri

Taina Lundén

puh. 020 748 9679, taina.lunden@oaj.fi

Toimituskunta

Puheenjohtaja

Petri Nokelainen, FT, professori,

Tampereen yliopisto/Kasvatustieteiden yksikkö

Sihteeri

Tuulikki Similä-Lehtinen, KL, säätöjohtaja

OKKA-säätiö

Jäsenet

Eeva-Liisa Antikainen, KT

Raija Hämäläinen, KT, dosentti, erikoistutkija

Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen tutkimuslaitos

Antti Kauppi, KL

Jari Laukia, KT, johtaja

HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu/Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Timo Luopajarvi, KT, dosentti

Seija Mahlamäki-Kultanen, FT, dosentti,

johtaja

Hämeen ammattikorkeakoulu

Pentti Nikkanen, KT, dosentti

Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen tutkimuslaitos

Katariina Raij, KT, johtaja

Laurea-ammattikorkeakoulu

Hannu Sirén, johtaja

Opetus- ja kulttuuriministeriö

Risto Sääntti, FT, yliopistolehtori

Vaasan yliopisto/Avoin yliopisto

Marja-Liisa Tenhunen, KTT

Associate professor

Tallinn University

Julkaisija

Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry.

www.ottu.fi

Puheenjohtaja **Petri Nokelainen**

Tampereen yliopisto,

Kasvatustieteiden yksikkö

Åkerlundinkatu 5, 33014 Tampere

petri.nokelainen@uta.fi

Sihteerit

Hannu Kotila, Haaga-Helia Amma-

tillinen opettajakorkeakoulu

Ratapihantie 13, 00520 Helsinki

hannu.kotila@haaga-helia.fi

Raija Meriläinen, Opetus- ja kulttuuriminis-

teriö, Koulutuspolitiikan osasto

Meritullinkatu 10, 00170 Helsinki

raija.merilainen@minedu.fi

Kustantaja

Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö –

OKKA-säätiö **www.okka-saatio.com**

Toimituksen osoite

OKKA-säätiö

Rautatieläisenkatu 6 A, 00520 Helsinki

puh. 020 748 9521, fax (09) 150 2418 email:

tuulikki.simila-lehtinen@okka-saatio.com

Tilaukset ja osoitteenmuutokset

taina.lunden@oaj.fi tai puh. 020 748 9679

Tilaushinta

1–4/2014 kotimaahan yhteensä 30 €

Ilmoitukset

taina.lunden@oaj.fi

Ilmoitushinnat

Koko sivu 370 €, 1/2 sivua 185 €,

1/4 sivua 93 €

Ulkoasu, kuvitus ja taitto

Nalle Ritvola, Osakeyhtiö Nallellaan, Tampere

Painopaikka

Saarijärven Offset Oy, Saarijärvi

Ammattikasvatuksen aikakaus-

kirjaa ilmestyy vuonna 2014

neljä numeroa.

ISSN 1456-7989

© OKKA-säätiö



Sisältö

Pääkirjoitus

Hannu Kotila ja Raija Hämäläinen 4

Artikkelit

Esa Virkkula

Työpajatyöskentely informaalin oppimisen muotona
musiikkialan ammatillisessa koulutuksessa 8

Iris Humala

Defining leadership that fosters creativity in virtual work
– Descriptive interpretative concept analysis 22

Katri Aaltonen ja Antonius Camara

Työkaluja osaamislähtöiseen arviointiin 44

Mauri Kantola ja Lotta Linko

Ammattikorkeakoulujen yhteiseen verkkolehteen kohdistuva
toimintatutkimus 53

Mervi Friman ja Ilkka Väänänen

Ammattikorkeakoulujen laatu käytäntölähtöisen tutkimuksen kohteena 65

Jyrki Konkka ja Arto Mutanen

Nojatuoli käytännön kehittämisen apuna 76

Juha-Pekka Liljander

Käytäntölähtöinen tutkijayhteisö 88

Katsaukset

Konnektiivinen malli syventää työssäoppimisen tutkimusta 90
Marja-Leena Stenströmin haastattelu
Markku Tasala

Eapril – European Association for Practitioner Research on Improving Learning 93
Frank de Jongin ja Sirpa Laitinen-Väänäsen haastattelu
Liisa Vanhanen-Nuutinen ja Hannu Kotila

Teoria ja käytäntö kohtaavat ammattikorkeakoulujen työharjoitteluissa 97
Lektio Maarit Virolaisen väitöstilaisuudesta

Ohjeita kirjoittajille 111

Pääkirjoitus

Hannu Kotila
Yliopettaja, KT
HAAGA-HELIA Ammatillinen opettaja-
korkeakoulu
hannu.kotila@haaga-helia.fi

Raija Hämäläinen
Yliopistotutkija, dosentti, KT
Koulutuksen tutkimuslaitos,
Jyväskylän yliopisto
raija.h.hamalainen@jyu.fi

Ammattikasvatuksen aika-
kausikirjan teemana on
käytäntölähtöinen tutki-
mus ammattikasvatuksen
oppimisympäristöissä. Tä-
mä herättää lukijassa ky-
symyksen, mistä käytäntölähtöisyydessä
oikein on kyse? Entä mitä tarkoitamme
käytäntölähtöisellä tutkimuksella?

Käytäntölähtöistä tutkimusta voidaan
lähestyä erilaisista tiede-, koulutus- tai
työtaustoista käsin. Yleisesti käytäntö-
lähtöisen tutkimuksen tavoitteena on

tuottaa uutta tietoa tai kehittää uusia
näkökulmia ja toimintamalleja oppimi-
sen, koulutuksen ja työelämätoimijoiden
tueksi. Tiedon ja taidon tuottamisen pe-
rustana ovat työn käytännöt. (Kotila &
Mutanen 2012.)

Käytäntölähtöisyys liittyy samaan kä-
siteperheeseen kuin käyttäjälähtöisyys,
asiakslähtöisyys ja osallistava kehittä-
minen. Tämä herättää kysymyksen, on-
ko tapahtunut pragmatistinen käänne?
Onko käyttäjäkokemuksen tieto noussut
myös tutkimuksessa omaksi arvokseen?

Pragmatistisessa filosofiassa tiedolla tarkoitetaan käytäntö-orientoituneessa tutkimusprosessissa muodostettuja, ongelmatilanteita tehokkaasti ratkaisevia uskomuksia (Pihlström 2007). Taitava (ammattilaisen) toiminta tapahtuu käytäntöjen puitteissa tilanteita selvitellessä ja arvokkaina pidettyjä päämääriä tavoitellen. Tässä suhteessa käytäntölähtöisyys usein liitetäänkin pragmatistiseen filosofiaan. Näin eri työaloilla toimivat käytännöt (esim. kliininen käytäntö ja ammatillinen käytäntö) ohjaavat hyvän ammattilaisen tiedonmuodostusta.

Käytäntölähtöisen tutkimuksen toinen piirre on hyödyllisyyden tavoittelu. Tieto on arvokasta vain hyödyllisenä käytäntöjä ja ihmisten elämää kehittävänä ja parantavana tietona. Tällainen ajattelu näyttää olevan ammattikorkeakoulujen tutkimus- kehittämis- ja innovaatiotoiminnan taustalla. Senhän ajatellaan olevan luonteeltaan työelämää ja aluekehitystä tukevaa toimintaa. Eli uuden käytäntölähtöisen tiedon on oltava luonteeltaan työelämän kehittymiseen sitoutunut ja mielellään työelämää palvelevaa.

Teemanumeron yhteydessä julkaistaan kaksi referee-artikkelia. Esa Virkkulan artikkelissa tarkastellaan populaari- ja jazzmusiikin informaalia oppimista ja arvioidaan sitä osana toisen asteen ammatillista muusikkokoulutusta konservatoriossa, missä opetus tyypillisesti on opettajajohdoista. Iris Humala kuvaa artikkelissaan virtuaalitiön johtajille syntyvää haastetta, miten valjastaa organisaatioiden sisällä ja ulkopuolella toimivien yhteinen luovuus.

Teemanumeron teemoja käsittelevät Katri Aaltonen ja Antonius Camara haavevat artikkelissaan työkaluja osaamis-

lähtöiseen arviointiin. Osaamislähtöinen opetussuunnitelma ja osaamisen arvioinnin työkalut haastavat konkretisoimaan osaamisen hankkimista ja arviointia käytännön tilanteissa.

Mauri Kantola ja Lotta Linko ovat toettaneet ammattikorkeakoulujen yhteiseen verkkolehteen kohdistuvan toimintatutkimuksen. Heidän muotoilemansa toimintatutkimus (engl. action research) kuuluu keskeisiin menetelmiin, joilla ammatillista koulutusta voidaan kehittää. Toimintatutkimus ei ole mikään yksittäinen rajattu teoria vaan pikemminkin viitekehys tai lähestymistapa tilanteissa, joissa tutkimuksen tekijät osallistuvat tutkimuskohteensa toimintaan, tarkoituksenaan tutkimuksen avulla muuttaa vallitsevia käytäntöjä ja ratkaista erilaisia ongelmia.

Artikkelissaan Mervi Friman ja Ilkka Väänänen tarkastelevat laatua ja laadunhallintaa ammattikorkeakouluympäristössä kohteena sekä koulutus- että tutkimus- ja kehittämistoimintana. Artikkelin aineistona on seitsemän FUAS-liitoutuman laatuun ankkuroituvaa arviointiraporttia (2008-2014), joissa on edustettuna eri tyyppisiä arviointimenetelmiä mm. ristiinarviointia, benchmarkingia ja kyselyjä. Artikkelissa pohditaan myös arviointitulosten luotettavuutta, yleistettävyyttä, käytäntö-teoria -suhdetta sekä aiheen tarkastelujen tutkimuksellisuutta, käytännöllisyyttä ja hyödynnettävyyttä.

Jyrki Konkka ja Arto Mutanen kuvaavat filosofisesta perinteestä käsin pohdiskelun ja käytännön kehittämisen välistä suhdetta artikkelissaan Nojatuoli kehittämisen apuna. Kirjoittajat haluavat kiinnittää huomiota filosofisen pohdiskelun merkitykseen onnistuneen kehittämisen

työn taustalla. Kehittämistoimintaa ei tehdä nojatuolista käsin, mutta vaikkapa nojatuolista käsin tehty huolellinen valmistautuminen parantaa kehittämistyön laatua merkittävästi.

Teemanumeron haastatteluosuudessa keskitytään työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen ja työssäoppimiseen käytäntölähtöisen tutkimuksen näkökulmasta. Jyväskylän yliopiston professorin Marja-Leena Stenströmin mielestä konnektiivinen työkokemuksesta oppimisen malli soveltuu tällaiseen tutkimukseen erityisen hyvin suomalaisessa ammatillisessa koulutuksessa ja ammattikorkeakoulutuksessa.

Samaa teemaa käsittelee Maarit Virolainen väitöskirjan lektiiossaan Teoria ja käytäntö kohtaavat ammattikorkeakoulujen työharjoittelussa. Hänen mukaan työkokemuksesta oppimisesta on viime aikoina muodostunut entistä keskeisempi korkeakouluopetuksen kehittämisen trendi. Tähän on vaikuttanut korkeakoulutuksen laajeneminen, mikä myötä kysymys valmistuneiden työllistymisestä on noussut julkisen keskustelun kohteeksi. Huolenaiheena ei ole ollut pelkästään työllistyminen sinänsä, vaan myös työllistymisen laatu. Virolainen tuo esiin, että koulutuksen työelämäyhteyksien vahvistaminen on yksi keino parantaa korkeakoulutettujen työllistyvyyttä.

Teemanumeron lopussa esitellään käytäntölähtöistä tutkimusta tukevaa toimintaa. Eapril – European Association for Practitioner Research on Improving Learning -järjestö on vuodesta 2006 alkaen toiminut käytäntölähtöisen tutkimuksen edistäjänä ja kehittäjä-tutkijoiden yhteistyöverkostona Euroopassa. Tässä haastattelussa Eaprilin halli-

tuksen puheenjohtaja Frank de Jong ja johtokunnan suomalainen jäsen ja tuleva puheenjohtaja Sirpa Laitinen-Väänänen kertovat Eaprilista ja sen toiminnasta. Lisäksi, Juha-Pekka Liljander esittelee lyhyessä artikkelissaan käytäntölähtöisen tutkimuksen yhdistyksen taustaa ja toimintaa.

Lähteet

Kotila, H., & Mutanen, A. (2012) *Käytäntöä tutkimassa*. HAAGA-HELIA puheenvuoroja 2/2012.

Pihlström, S. (2007) Pragmatismien näkökulmia taitoon. Teoksessa H. Kotila, & A. Mutanen (Toim.), *Taidon tieto*. (ss. 149–163). Helsinki: Edita Prima.





Työpajatyösken- tely informaalin oppimisen muo- tona musiikkialan ammattillisessa koulutuksessa

Esa Virkkula

Lehtori, KM

Ammatillinen opettajakorkeakoulu,

Oulun ammattikorkeakoulu

esa.virkkula@oamk.fi

Artikkeli on läpikäynyt referee-menettelyn

Tiivistelmä

Tässä artikkelissa tarkastellaan pop- ja jazzmusiikin informaalia oppimista ja arvioidaan sitä osana toisen asteen ammatillista muusikkokoulutusta konservatoriossa, missä opetus on tyypillisesti opettaja-johtoista. Se ei välttämättä ole paras työskentelymalli pop- ja jazzmusiikissa, jossa traditioon on vahvasti kuulunut epäviralli-

sisä soittotilanteissa oppiminen. Artikkelissa tutkitaan konservatoriossa ammattimuusikoiden ja opiskelijoiden yhteistyönä toteuttamaa uudenlaista työssäoppimisen työpajatyöskentelyä ja esitetään sitä yhdeksi informaalin oppimisen ratkaisumalliksi. Lähestymistapa on musiikinopetuksessa varsin uusi ja aiheeseen liittyvää aiempaa tutkimusta on toistaiseksi melko vähän. Tutkimustulokset osoittavat,

että työpajoissa tapahtuu monentasoista muusikkoutta kehittävää oppimista. Musiikkioppilaitoksissa tulee tunnistaa informaalin oppimisen potentiaali ja opettajien kehitettävä oppimisympäristöjä, joissa sitä hyödynnetään. Soitettavien kappaleiden valinta, soittokokemuksista oppiminen ja oppimistulosten arviointi ovat merkittävässä määrin opiskelijan vastuulla. Nämä edellyttävät vastuullista ja aloitteellista toimintaa, ongelmanratkaisukykyä, yhteistyötaitoja sekä valmiutta kokemusten reflektointiin.

Asiasanat: *Formaali koulutus, informaali oppiminen, työssäoppiminen, työpaja, musiikillinen osaaminen*

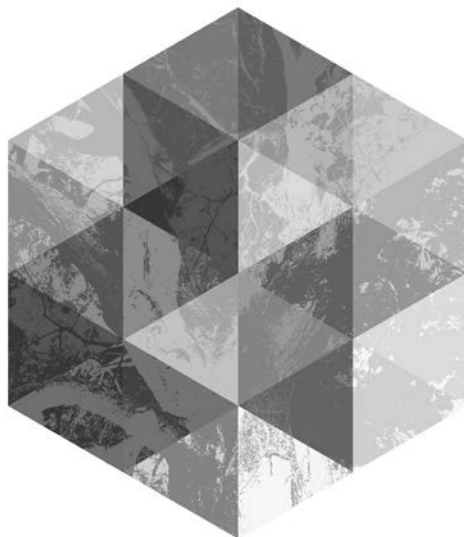
Workshop as a method of informal learning in vocational music education

Abstract

The present article will examine informal learning in pop and jazz music education and evaluate it as a part of formal upper secondary vocational musicians' training. Typical teacher-directed model of

working is not necessarily the best one in the context of pop and jazz music, which has traditionally benefitted from learning in informal playing situations. This article examines workshops, which were implemented as joint efforts with professional musicians. The adoption of this model is proposed for realizing informal learning in the field. This kind of approach is quite new in music education, and the research on the theme is still scarce. The findings of present research show that multi-level learning in workshops develops musicianship. Vocational music schools should recognize the potential of informal learning, and the teachers should develop learning environments to include such elements. The choice of music to be played, learning from playing experiences and the evaluation of learning outcomes are to a great extent within students' responsibilities. Carrying them out requires responsible and initiative action, problem solving skills, communication skills and readiness for reflecting experiences.

Keywords: *Formal education, informal learning, on-the-job learning, workshop, musical expertise*



Johdanto

Pop- ja jazzmusiikin opetus on lisääntynyt suomalaisissa musiikkiopistoissa (Pohjanoro 2010, 20) sekä konservatorioissa (Karhunen 2005, 11; Opetushallitus 2002, 63; Purma 2012, 23–24) viimeisten 25 vuoden aikana. Kyseisen musiikin ottaminen osaksi musiikkioppilaitosten koulutustoimintaa tapahtui siten, että perinteisesti itse- tai vertaisoppimalla opittua musiikkia ryhdyttiin opiskelemaan opettajan johdolla (Ake, 2002; Green, 2001). Instrumentti-, yhtye- ja teoriatunnit sekä opitun mittaamiseen käytetyt tasokoheet muodostivat koulutuksen ytimen. Opiskelumateriaaleiksi otettiin perinteisen eurooppalaisen klassisen musiikin opetuksen mukaisesti asteikot, etydit ja opiskelijan tasoon sekä musiikin tyyliin sopivat musiikkikappaleet, fokuksena oli instrumentin tekniikan, ilmaisun ja repertuaarin kehittäminen. (Finnegan, 1989; Gatien, 2009; Walser, 1993.)

Ammatilliseen perustutkintoon tähtäävä konservatorio-opiskelu on ollut opettajajohtoista ja opettajan ammattitaitoa on määrittänyt ennen kaikkea musiikillinen kuin pedagoginen osaaminen. Opetustyön ymmärtäminen oppijan omaa reflektiivistä ajattelua aktivoivana toimintana on ollut riittämätöntä. (Burwell, 2012; Field, 2006; Fiske, 2012; Lebler, Burt-Perkins & Carey, 2009; Sloboda, 2001; Veblen, 2012.) Musiikkialan pedagoginen tutkimus on viime aikoihin saakka kohdistunut pääosin musiikin opettamisen haasteisiin painottaen esim. musiikin esteettisen kokemuksen merkitystä oppimisessa (Reimer, 1989; Swanwick, 1988) tai toiminnallista musiikin tekemistä (Elliott, 1995; Rohwer, 2005). Ammattimuusikoiden koulutuk-

seen liittyvää tutkimusta on tehty pääosin formaalissa kontekstissa, lisäksi sen fokus on ollut usein opettajuuden kehittäminen (Feldman & Contzius, 2011; Huovinen, Tenkanen & Kuusinen, 2011; Lowe, 2012).

Vallitsevaa opettajajohtoista käytäntöä on ryhdytty kuitenkin haastamaan. Merkittävinä avauksina voidaan pitää Lucy Greenin (2001; 2006; 2008) tutkimuksia informaalista oppimisesta musiikissa. Greenin tutkimuksien inspiroimana Gatien (2009, 113) esittää, että fokus formaalissa jazzmusiikin koulutuksessa on ”oppia asioita, joita jazzmuusikot osaaivat”. Sen sijaan fokus tulisi olla ”menetelmissä, joilla jazzmuusikot ovat oppinsa hankkineet”. Muusikkouden kehittymiseksi pop- ja jazzmusiikissa on vaadittu nykyistä laajempaa pedagogista näkökulmaa (Ake, 2002; Boud, Cohen, & Sampson, 1999; Boud & Middleton, 2003; Folkestad, 2006; Sadler, 2005), mitä tässä tutkimuksessa arvioidaan seuraavin tutkimuskysymyksin:

1. Miten informaalia oppimista voidaan hyödyntää konservatoriossa?

2. Miten informaali oppiminen vaikuttaa muusikkouden kehittymiseen?

Artikkelin ensimmäisessä osassa tarkastellaan informaalia oppimista ja jaetaan se tiedostamisen perusteella tiedostamattomaan, spontaaniin ja suunniteltuun oppimiseen (Eraut, 2000; 2004). Toisessa osassa tarkastellaan oppimista pop- ja jazzmusiikissa, jossa muusikoiden on tutkittu oppivan merkittävin osin informaalisti: kuuntelemalla, imitoimalla, yksin ja ryhmässä (Green, 2001). Kolmannessa osassa esitellään pop- ja jazzmusiikin työpajamenetelmä ja arvioidaan sen tuomaa lisäarvoa muusikoiden koulutuksen työs-

säoppimisessa. Työpajamenetelmällä viitataan pedagogisesti uudenaiseen oppijakeskeiseen toimintaan, jossa opiskelijalta edellytetään aktiivista roolia oman oppimisensa suunnittelijana, toteuttajana ja tulosten arvioijana, mikä vaatii myös opettajalta uudenaista, aiempaa laajempaa näkökulmaa oppimiseen ja opettamiseen (Cope, 2005; Gatien, 2009; Lebler, 2007; Sadler, 2005).

Informaali oppiminen

Informaalilla oppimisella tarkoitetaan tyypillisesti muuta kuin formaalissa koulutuksessa tapahtuvaa, opetussuunnitelmaan perustuvaa oppimista (Livingstone, 2001). Se on usein kytkeytynyt toimintaan, jossa oppiminen ei ole päätavoite (Beckett & Hager, 2002). Kuvaava esimerkki tästä on, kun työntekijä ohjaa kollegaansa tai kun työntekijät keskustelevat työssä esiin nousseen ongelman ratkaisuvaihtoehdoista. Työskentely työpaikoilla sisältää oppimiskokemuksia osana päivittäistä toimintaa. Osallistuminen työskentelyyn vaikuttaa uuden oppimiseen ja toisaalta vahvistaa aiemmin opittua. Laajemman muodon informaali oppiminen saa, kun oppija tai oppijat työskentelevät heitä kiinnostavan asian oppimisen parissa ilman formaaleja puitteita. (Billett, 2001; Illeris, 2011.)

Työpaikalla tapahtuvan oppimisen määrittely informaaliksi tai satunnaisiksi vahvistaa kuvaa siitä, että oppiminen työtilanteissa on sattumanvaraista, jäsen-työmätöntä ja validia ainoastaan kyseisellä työpaikalla. Tällöin ei kuitenkaan ole tunnistettu kuinka työpaikoilla tapahtuva oppiminen etenee tyypillisesti tavoitteesta seuraavaan kuten oppilaitoksissakin. (Billett, 2001.)

Informaalin oppimisen ymmärtäminen pelkästään oppilaitoksen ulkopuolella tapahtuvaksi voikin johtaa stereotyyppiseen ajatteluun. Colley, Hodkinson & Malcolmin (2003; ks. Väkevä, 2013) mukaan informaali ja formaali oppiminen ovat lähinnä oppimisen ominaispiirteitä ja ovat läsnä kaikissa oppimistilanteissa. Formaalisissa oppimisissa on aina informaaleja elementtejä ja informaalisissa oppimisissa voi olla formaaleja elementtejä. Nämä ominaispiirteet ilmenevät eri tavoin eri oppimistilanteissa. Opettajan työn kannalta keskeistä on tunnistaa nämä piirteet, ymmärtää niiden keskinäiset suhteet ja vaikutukset oppimiseen. Eraut (2000; 2004) luokittelee työskenneltäessä tapahtuvan informaalin oppimisen kolmeen eri kategoriaan sen tiedostamisen perusteella (ks. taulukko 1).

Taulukko 1. Informaali oppiminen Eraut'n (2000; 2004) jäsentelyn mukaan.

	Tiedostamaton oppiminen	Spontaani oppiminen	Suunniteltu oppiminen
Aiemmat kokemukset	Tiedostamaton kytkeminen vastaaviin tai vastaavan tyyppisiin aiempiin kokemuksiin.	Spontaani, suunnittelemaaton reaktio aikaisemman tyyppisiin tapahtumiin ja kokemuksiin.	Kokemusten ja tapahtumien tietoinen reflektointi sekä arviointi.
Käsillä oleva kokemus	Osa tapahtumista tallentuu episodiseen muistiin aika- ja paikkasidonnaisina kokemuksina.	Tosiasioiden, ideoiden, näkemysten, vaikutteiden huomioiminen, kysymysten esittäminen, toiminnan vaikutusten huomaaminen.	Sitoutuminen oppimistavoitteisiin, ongelmien ratkaisuun ja päätöksentekoon.
Tulevat kokemukset	Ei tietoisia odotuksia.	Tulevaisuuden oppimismahdollisuuksien tunnistaminen.	Oppimisen suunnittelua ja harjoittelua tuleviin kokemuksiin.

Tiedostamaton oppiminen (*implicit learning*) tapahtuu työskennellessä ilman, että oppija pyrkii varsinaisesti oppimaan, jolloin hän ei tietoisesti havaitse oppimiaan asioita. Tällainen oppiminen on hyvin tyypillistä formaalin koulutuksen ulkopuolella, esimerkiksi työpaikoilla. Spontaani oppiminen (*reactive learning*) tapahtuu työskennellessä, ilman suunnittelua sekä erityistä oppimisen reflektointia. Se liittyy usein työtilanteissa sattuneisiin yllättäviin, uusiin tilanteisiin. Suunnitellussa oppimisessa (*deliberative learning*) on työskentelylle asetettu selkeät tavoitteet ja tulokselliset päämäärät. Oppiminen tapahtuu ikään kuin sivutuotteena uusien kumuloituvien työkokemusten myötä omaan työhön liittyvinä uusina käytänteinä.

Informaali oppiminen sisältää myös nk. hiljaisen tiedon eli sellaisen kokemuksen perustuvan tiedon välittymistä, josta ei välttämättä olla tietoisia tai sitä on vaikea sanoin ilmaista (Eraut 2000, 118–119; Eraut 2007, 404). Yksi työssä oppimista koskevan tiedonluomisprosessin tavoite on saada osaavien työntekijöiden hiljainen ammattitieto eksplikoitua opiskelijoiden, muiden työntekijöiden, jopa koko organisaation käyttöön (Hakkarainen & Paavola, 2008, 68–69). Nonaka ja Takeuchi (1995, 61–74) esittävät hiljaisen tiedon rakentuvan toimintaan osallistuessa luotujen mentaalisten mallien avulla. Inhimillistä tietoa luodaan ja laajennetaan sosiaalisessa kanssakäymisessä hiljaisen ja näkyvän tiedon välillä. Prosessissa on keskeistä yhdessä toimiminen ja vuorovaikutus, joiden kautta hiljaista tietoa saadaan näkyväksi oppijan työsuorituksessa.

Informaali oppiminen musiikissa

Musiikkikasvatuksen tutkimuksessa on

viime aikoina arvioitu informaalin oppimisen piirteitä ja vaikuttavuutta musiikin oppimisessa. Taustalla on näkemys siitä, että merkittävä osa musiikista opitaan myös informaalisti. Cox (2002, 697) peräänkuuluttaa musiikkikasvatuksen määritelmän laajentamista siten, että ”se sisältää sekä formaalit että informaalit puitteet”.

Informaalia oppimista käsittelevissä musiikkikasvatuksen tutkimuksissa aiheetta on lähestytty sekä musiikin opetuksessa yleisesti (esim. Davis & Blair, 2011; Folkestad, 2006; Veblen, 2012) että tiettyjen musiikin tyylien esim. kansanmusiikin ja popmusiikin oppimisessa, jotka perinteisesti ovat tapahtuneet formaalin koulutuksen ulkopuolella (esim. Cope, 2002; 2005; Green, 2001; Jaffurs, 2004; Westerlund, 2006). Musiikillisten tietojen ja taitojen kehityksessä on tällöin vuorovaikutteisella ja opiskelijoiden omaa luovuutta aktivoivalla työskentelyllä keskeinen merkitys. Green (2001) listaa esimerkkeinä ryhmäimprovisaation, soittajien keskinäisen jammailun sekä sovittamisen ja säveltämisen.

Green (2001) selvitti tutkimuksessaan brittiläisten popmuusikoiden musiikin oppimisen käytäntöjä sekä sitä mitä annettavaa niillä voisi olla formaalille musiikkikoulutukselle. Popmuusikoiden informaalin oppimisen lähtökohtana on työskentely opiskelijan omaksi kokemansa musiikkityylin parissa, jolloin oppiminen tapahtuu sekä tietoisesti että tiedostamatta. Oppimisen kannalta keskeiset seikat voidaan jakaa henkilökohtaiseen ja ryhmäoppimiseen: 1) Henkilökohtaisessa oppimisessa musiikkia kuunnellaan tietoisesti ja tarkkaavaisesti, minkä perusteella pyritään imitoimaan kuultua soittoa. Jotkut käyttävät instrumenttinsa opiskelussa myös oppikirjoja, mutta kir-

joitettu materiaali vaikutti olevan toisista suhteessa kuuluun. 2) Ryhmäoppimisessa perustana on työskentely yhteessä, jossa opitaan toisilta musisoimisen aikana, mutta myös asiaan liittyvissä epämuodollisissa keskusteluissa. Vuorovaikutus sekä saman tasoisten että kokenempien muusikoiden kanssa on tärkeää. Osallistamalla aktiivisesti yhteen työskentelyyn saadaan uusia ideoita, tietoa ja taitoa, jotka vahvistavat sekä opis-

kelijan instrumentti- että yhtyeasiatuntemusta (vrt. Boud & Middleton, 2003; Eraut, 2004; Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998; 2009).

Green (2006; 2008) identifioi informaalin oppimisen perustan viidelle ominaispiirteelle, joiden eroa perinteisestä formaalista musiikinopetuksesta kuvataan seuraavassa taulukossa (ks. taulukko 2).

Taulukko 2. Informaalit ja formaalit oppimisen tunnuspiirteet musiikissa (Green, 2006; 2008).

Tunnuspiirre	Informaali oppiminen popmusiikissa	Perinteinen formaali oppiminen konservatoriossa
Musiikin valinta	Oppiminen käynnistyy oppijoiden valitessa soitettavan musiikin itse.	Opettaja valitsee musiikin, tarkoituksenaan myös tutustuttaa opiskelijat heille ennestään tuntemattomiin musiikkityyleihin.
Musiikin ja soitotaidon opiskelu	Musiikkia opiskellaan pääosin korva-kuulolta esim. levyiltä kopioimalla.	Musiikkia opiskellaan nuotinetusta tai muusta kirjoitetusta materiaalista.
Oppimisen muoto	Vertais- tai itseohjattua oppimista.	Musiikillisesti taitava ekspertti kontrolloi ja ohjaa oppimista.
Oppimisen sisällöt	Oppimisessa yhdistyvät kuunteleminen, esiintyminen, improvisaatio ja sävellysprosessit, joissa painotus henkilökohtaisella luovuudella.	Oppimisprosessissa painotetaan taidollisten osa-alueiden eriyttämistä ja harjoittamista. Painotus oikean suorituksen jäljittelemisessä.
Musiikillinen omaksuminen	Musiikilliset tiedot ja taidot omaksumaan sattumanvaraisella sekä kokonaisvaltaisella tavalla työskennellen aitojen kappaleiden, ei harjoitusten kanssa.	Oppijat etenevät opetus suunnitelman mukaisesti helpoista tehtävistä kohti haastavampia. Formaaliin systeemiin kuuluu tasokokeet, etydit, oppijan tasoon sopivat kappaleet.

Eri musiikeille ja niiden fuusioille, kuten myös popmusiikille, on ollut tyypillistä oppiminen musiikillisen enkulturaation kautta. Olemalla vuorovaikutuksessa toisten, sekä kokenempien muusikoiden kanssa opitaan keskustelemalla, kuuntelemalla, observoimalla ja imitoimalla. Perinne näkyy esimerkiksi kansanmusiikin Jam Sessioissa, jotka ovat olleet erinomaisia paikkoja nuorille, kehittyville muusikoille saada vaikutteita ja oppia uutta kokenemmilta muusikoilta. (Cope, 2002; 2005; Green, 2008; Gridley, 2003.)

Jazzmuusikoiden oppimista koskevissa tutkimuksissa on löydettävissä samoja piirteitä. Niitä yhdistää oppimisen kontekstuaalisuuden, laajan sosiaalisen vuorovaikutuksen, sosiaalisen verkostoon kuulumisen sekä kuulonvaraisen oppimisen korostaminen (Berliner, 1994; Laughlin, 2001; Louth, 2006; Watson, 2008). Informaalia oppimista kuvataan tapahtuvan esimerkiksi tiedon vaihtona epävirallisissa jammailuissa muusikoiden kesken (Berliner, 1994).

Koulutuksen toteutuksessa tulee huomioida nykyistä laajemmin jazzmusiikille tyypillinen informaali tapa välittää musiikillista traditiota.

Gatien (2009, 95) nostaa tutkimuksensa lähtökohdaksi argumentin, että jazzmusiikin koulutuksen formalisointiprosessissa keskityttiin enemmän siihen mitä tietoa opiskelijoille välitettiin, kuin siihen miten kyseisessä musiikissa oltiin tietoa ja taitoja perinteisesti opittu. Tämä tarkoitti sitä, että jazzille tyypillisestä tavasta välittää musiikillista tietoa tingittiin muuttamalla se formaaliin luokahuoneympäristöön sekä toisaalta formaalin koulutuksen traditioihin sopivaksi.

Koulutuksen toteutuksessa tulee huomioida nykyistä laajemmin jazzmusiikille tyypillinen informaali tapa välittää musiikillista traditiota. Formaalin koulutuksen näkökulmasta keskeinen kysymys on tällöin: missä tilanteissa ja miten jazzmusiikkia opitaan? (Gatien 2009, 114.)

Merkittävä osa jazzmusiikin tulkinnaan liittyvistä seikoista voidaan omaksumaa osallistamalla musisointiin yhtyeessä kokeneempien muusikoiden kanssa (Berliner, 1994; Gridley, 2003). Tällainen toimintatapa viittaa oppipoikakoulutukseen, missä yhteistyö oppipojan ja mestarin välillä saa aikaan myös hiljaisen tiedon välittymistä (Hakkarainen & Paavola 2008, 68–69). Musiikillisten taitojen kehittämisessä vuorovaikutuksella kokeneen muusikon kanssa on olennainen merkitys. Soittotilanteessa opiskelijalle jää mieleen kuulokuvia, jotka toimivat pohjana imitoimiselle ja persoonallis-

ten taiteellisten ratkaisujen toteutukselle. Muusikko siis johdattaa omalla soitollaan opiskelijaa kohti musiikillisesti relevanttia soittosuoritusta. Opiskelija ottaa taitojen karttuessa koko ajan laajemmin vastuuta solistina ja säestäjänä, jolloin kasvuprosessi musiikkiyhteisön jäseneksi etenee (Gatien, 2009; Hallam, 2001; vrt. Lave & Wenger 1991, 29-32; myös Grow, 1991).

Oppimisessa on oppijan autenttisilla kokemuksilla ja niiden merkityksen ymmärtämisellä hyvin keskeinen merkitys. Bereiter ja Scardamalia (1993) suosittelevat hyödyntämään juuri sellaisia oppimisympäristöjä ja toimintatapoja, joissa asiantuntemusta ja taitoja käytetään. Haasteena kuitenkin on, ettei nuorilla musiikinopiskelijoilla, esimerkiksi konservatorioissa, ole riittävästi mahdollisuuksia olla musiikillisessa vuorovaikutuksessa kokeneiden ammattimuusikoiden kanssa (Purma 2012, 40–42; Karhunen 2005, 28).

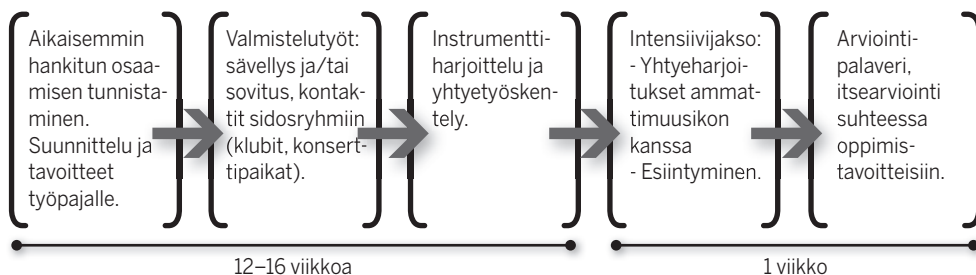
Tutkimuksen toteutus – informaalia oppimista työpajoissa.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan miten informaali oppiminen vaikuttaa muusikkouden kehittämiseen ja kuinka informaalia oppimista voidaan hyödyntää musiikin opiskelijoiden työssäoppimisessa konservatoriossa. Työssäoppimisella on merkittävä osa musiikkialan toisen asteen ammatillisen perustutkinnon tavoitteiden saavuttamisessa, mutta sen järjestämiseen muiden, esimerkiksi palvelualojen tapaan liittyä haasteita (Tynjälä ym. 2006, 143–144). Tämän ovat havainneet myös tutkinnon suorittaneet opiskelijat, jotka kokevat ammatillisten musiikkioppilaitosten työelämäyhteydet merkittävän puutteelli-

siksi. Mahdollisuuksia työssäoppimiseen ei ole riittävästi. (Purma 2012, 40; myös Karhunen 2005, 28.)

Tutkimuksessa toteutettiin Oulun konservatoriossa vuosina 2003–2011 kaikkiaan 11 pop- ja jazzmusiikin työs-

säoppimisen työpajaa, joihin osallistui 62 opiskelijaa. Työpajamenetelmän perustana oli työssäoppimisen toteuttaminen ammattimuusikon, opiskelijoiden ja opettajan yhteistyönä. Työpajojen eteneminen on kuvattu kuviossa 1:



Kuvio 1. Työpajojen etenemisprosessi.

Työpajat aloitettiin opiskelijoiden, opettajan ja ammattimuusikon yhteistoinnillisella suunnittelu- ja tavoitteenasettamiskeskustelulla, jossa pohdittiin musiikillista teemaa ja haasteita suhteessa opiskelijoiden osaamiseen (AHOT-menetelmä). Teeman päättämisen jälkeen sovittiin henkilökohtaisia jatkotehtäviä ja valmistelutöitä. Opiskelijat kirjoittivat työpajan henkilökohtaiset työsuunnitelmat ja oppimistavoitteet lomakkeeseen.

Seuraavaksi aloitettiin musiikinharjoitusperiodi, jossa opiskelijat työstivät työpajamateriaalia henkilökohtaisesti oman instrumenttiopettajan sekä yhteenä työpajan vastuupettajan johdolla. Työpajan päättänyt intensiivijakso toteutettiin siten, että ammattimuusikko saapui maanantaina ja aloitti harjoittelun opiskelijoiden kanssa. Harjoituspäivät kestivät tyypillisesti 6–7 tuntia. Viikon loppuksi oli esiintyminen, jonka jälkeen pidettiin arviointikeskustelu ja kirjoitettiin henkilökohtaiset työpajapalautteet suhteessa asetettuihin oppimistavoitteisiin.

Aineistonkeruu ja analyysi

Tutkimusaineisto kerättiin kahdessa eri vaiheessa, ja se koostui a) opiskelijoiden (N=62) ennen työpajaa laatimista työpajasuunnitelmista sekä b) työpajan jälkeen tehdyistä kokemusten kirjallisista reflektoinneista. Ensimmäisen vaiheen suunnitelmat etenivät seuraavien avointen kysymysten ohjaamina: ”Miten olet osallistunut työpajan suunnitteluun?”, ”Kuvaa työpajan aihetta, esimerkiksi musiikillista tyylilajia?”, ”Miten aiot valmistautua työpajaa varten?”, ”Mitä haluat oppia työpajatyöskentelyssä?” ”Mitä muita odotuksia sinulla on työpajatyöskentelyyn, ammattimuusikon, työpajakonsertin suhteen?” Työpajan jälkeen (*vaihe 2*) opiskelijat vastasivat seuraaviin avoimiin kysymyksiin: ”Kuvaa yhteistyötä ammattimuusikon kanssa”, ”Mitä opit työpajassa?”, ”Mitä olisit voinut tehdä toisin?” Molempiin kyselyihin opiskelijat vastasivat itsenäisesti.

Tutkimusaineisto käsiteltiin teoria- lähtöisesti sisällönanalyysimenetelmäl- lä (Berg & Lune, 2012; Krippendorff, 2004; Tuomi & Sarajarvi, 2009) kolmes- sa vaiheessa. Analyysiprosessi on kuvattu kuviossa 2. Analyysin *ensimmäisessä* vai- heessa opiskelijoiden kirjoittamat tekstit luettiin ja niistä nostettiin esiin oppimis- ta kuvaavat ilmaukset. *Toisessa* vaiheessa analyysiä jatkettiin taulukoimalla teks- ti-ilmaukset työssäoppimisesta tehdyn meta-tutkimuksen (Jokinen, Lähteen- mäki & Nokelainen 2009, 230–237) mukaan oppimista edistäviin ja estäviin luokkiin. Näitä ovat: i) opiskelijan osal- listaminen työssäoppimisen suunnitte- luun ja tavoitteiden asetteluun, ii) työs-

säoppimisen antama positiivinen amma- tillinen kokemus, iii) oppiminen sosiaali- sessa vuorovaikutuksessa, sekä vastakate- goriat: iv) opiskelija ei osallistunut suun- nitteluun, v) kokemus ei vastannut oppi- mistavoitteita, vi) vuorovaikutus vähäistä tai puutteellista.

Kolmannessa vaiheessa analyysiä syven- nettiin, ja havaittuja oppimista edistä- viä sekä estäviä teksti-ilmauksia arvioi- tiin informaalinen oppimisen näkökulmas- ta (Eraut, 2000; 2004). Tavoitteena oli selvittää, ilmeneekö työpajatyöskentelys- sä informaalia oppimista, millaista se on ja miten se tukee muusikkouden kehiti- tymistä.



Kuvio 2. Tutkimusaineiston analyysiprosessi.

Tutkimustulokset

Aineistossa esiintyi 179 kpl oppi- mista edistäviä tekijöitä ja huoma- mattavasti vähemmän oppimis- ta estäviä tekijöitä (ks. kuvio 3). Oppi- mista edistävät tekijät jakautuivat tasai- sesti kolmen luokan kesken. Informaa- lia oppimista tarkasteltiin luokissa ii–vi (f=135). Luokkaa i (*Opiskelijan osallis- taminen työssäoppimisen suunnitteluun ja tavoitteiden asetteluun*) ei huomioitu, koska kyseisen luokan ilmaukset kirjoit- tettiin ennen varsinaista työpajaa ja oli- vat opiskelijan tavoitteiden asettelua, ei- vät työpajatyöskentelyn reflektointia.

Opiskelijoiden teksteissä työpajatyö- kentelystä oli löydettävissä viitteitä in- formaalista oppimisesta Eraut'n (2000; 2004) luokittelun mukaan: tiedostama- ton, spontaani ja suunniteltu. Aineis- tossa toistuivat ilmaukset, joissa opiske- lijat kertoivat oppineensa *tiedostamattaan*. Nämä linkittyivät elinikäisen op- pimisen avaintaitoihin (European Parlia- ment, 2006), joita ovat mm. oppimaan oppiminen (merkitty aineistoesimerkeis- sä "OO"), aloitteellisuus ja yritteliäisyys ("AY") sekä yhteistyötaidot ("YT").

Oppimaan oppimisen osalta opiskeli- joiden ilmauksissa kuvataan työpajako- kemuksen vaikutusta asioiden omaksu- miseen: kuinka musiikkia opitaan, kuin-



Kuvio 3. Tutkimusaineiston jakautuminen.

ka paljon oppiminen vaatii työtä ja mikä merkitys oppimiselle on intensiivisellä, keskittyneellä työskentelyllä ja oman esiintymisen reflektiivisellä analysoinnilla. Mitkään edellä mainituista eivät olleet varsinaisesti työpajatyöskentelyn eksplisiittisiä oppimistavoitteita. (Vrt. Green 2009, 125.)

Kun ”uusia” asioita käydään (työpajassa) heti läpi käytännössä, oppii asiat paljon nopeammin. Ja heti musiikkinä. Kaikkien soittotaso nousee huomattavasti jo muutaman päivän workshopissa. (OO, A2)

(Työpajoissa) Tajuaa treenin määrän mitä tarvitaan ja että ammattilaistenkin pitää treenata. (OO, A11)

Työpajassa saa ennen kaikkea kokemusta kenttätöskentelystä; kun on 5 päivää aikaa saada kokonaisuus toimimaan outojen ihmisten kanssa, on vain tehtävä niin. Tulee perehdyttyä paremmin asian ytimeen, kun on intensiivistä treeniä 6h / pvä. (OO, A13)

Katsoimme myöhemmin videon esiintyksestä ja ainakin siinä huomasin kehittämisen arvoisia asioita esiintymisessäni ja laulussani. (OO, A59)

Opiskelijat kehittivät toimivia käytänteitä esiintymiseen valmistauduttaessa ja

huomasivat esimerkiksi kuinka tärkeä on olla pitkäjänteinen vaikealtakin tuntuvan tehtävän edessä. Ilmauksissa on havaittavissa aloitteellisen ja yrittelijään toiminnan (koodi AY) sekä toisaalta soittajien keskinäisen yhteistyön (koodi YT) merkityksen ymmärtäminen.

Aluksi epäroin kykyäni suoriutua noinkin suurista äänialoista ja tyyllisesti erilaisista kappaleista. Silti menttiin vaikeuksien kautta voittoon ja se tuntui todella hyvältä. Opin työpajan kautta uskomaan taas kykyihini ja siihen, että keskittyminen ja harjoittelu takaavat onnistuneen lopputuloksen. (AY, A23)

Työpaja oli rankka, mutta samalla hyödyllinen ja opettavainen. Se antoi potkua lauluopintoihin ja uskoa omiin kykyihini. (AY, A60)

Kun omat osuudet ovat hyvin hanskassa jo ennen yhtytreeniä, kaikki on helpompaa. Musiikin taiteellisuutta pääsee tuomaan esiin. (AY, A55)

Tunnelma (työpajassa) oli todella rento, mikä edesauttoi työskentelyä sekä kappaleiden omaksumista. Kappaleetahan olivat hyvin jami- / improvisaatiopohjaisia, joten käytimme paljon aikaa oikean tunnelman ja saman aaltopituuden löytämiseen. (YT, A43)

Eraut'n (2000; 2004) luokittelun mukainen *spontaani oppiminen* (SPO) ilmeni ennen kaikkea uusien asioiden oivaltamisena soittotilanteessa. Opiskelija huomasi esimerkiksi, että yllättäviä muutoksia saattaa tapahtua tai mikä merkitys omalla instrumentilla on orkesterin kokonaisuinnissa sekä mikä vaikutus yhteistyöllä ammattimuusikon kanssa oli (ks. Jaffurs, 2004).

Aina pitää olla tarkkana keikalla ja seurata mitä ympärillä tapahtuu ja mitä solisti tekee. Sovitut asiat saattaa muuttua. (SPO, A62)

Piano on orkesterissa hyvä soitin vahvistamaan muita stemmoja, sillä siinä on vahva attack. Vaikka se ei kuulu paljon, niin sen efekti on huomattava. (SPO, A20)

(Ammattimuusikko) sai (työpajassa) irrotettua soittoa kaavamaisesta lähestymisestä sekä innostukseni heräämään musiikkia kohtaa entisestään. (SPO, A9)

Suunniteltu oppiminen (SO) suhteessa opiskelijan itselleen asettamiin oppimistavoitteisiin osoittautui pääsääntöisesti toisenlaisiksi oppimisen sisällöiksi kuin mitä oli suunniteltu. Opiskelijan asettamat tavoitteet, ja se mitä lopulta opittiin, saattoivat poiketa toisistaan huomattavasti.

Tavoite: Tämän tyyllisen (modern jazz) ohjelmiston harjoittelu on jo sinänsä erittäin opettavaista. (...) Toivon ammattimuusikon tuovan uusia näemyksiä ja ideoita omaan soittooni. Itsearviointi: (Opin) rennompaa asennoitumista musiikkiin, uskallusta, dynaamisuutta, rohkeutta, antautumista ja keskittymisen kautta esiintymisjän-

nityksen hallintaa. (SO, A36)

Tavoite: (Haluan oppia) Sosiaalista kanssakäymistä ammattilaisten kanssa, soundimaailmaan perehtymistä ja yleisesti mitä on työskennellä ammattimuusikoiden kanssa.

Itsearviointi: (Opin) paljon asioita liittyen asenteeseen ja tapaan tehdä työtä. (...) XX:n (muusikon nimi) kanssa työskentely on helppoa, vaivatonta ja hauskaa. Hän osasi innostaa omalla asenteellaan ja se heijastui läpi työpajan kestäneessä mahtavassa tunnelmassa. (...) musiikki käytiin läpi sekä tekniseltä että ”henkiseltä” kantilta, joka oli mainio tapa sisäistää soitettava materiaali. (SO, A41)

Suhteessa Greenin (2008; 2001) tutkimuksiin työpajamenetelmästä löytyi yhteneväisyyksiä kaikkiin viiteen informaalin oppimisen ominaispiirteeseen (ks. taulukko 2): 1) *Musiikin valinta* – opiskelijat olivat työpajoissa mukana valitsemassa soitettavaa musiikkia, 2) *Musiikin ja soittotaidon opiskelu* – opiskelijat perehtyivät työpajoissa soitettavaan musiikkiin sekä opiskelivat säestys- ja solistisia osuuksia korvakuulolta sekä nuoteista, 3) *Oppimisen muoto* – opiskelijat harjoittelivat työpajatoiminnassa soittonsa itseenäisesti ja yhtyeessä (keskenään ja ammattimuusikon kanssa), 4) *Oppimisen sisällöt* – työpajoissa tähdättiin luovaan työskentelyyn ja hyvään fiilikseen musiikissa, 5) *Musiikillinen omaksuminen* – musiikillinen osaaminen hankittiin aidossa soittoympäristössä, yleisölle esitettävää taiteellista kokonaisuutta työstäen.

Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen perusteella ero perinteisen konservatorio-opetuksen ja työpajamene-

telmän välillä näyttäisi olevan opiskelijoita aktivoivassa, vuorovaikutteisessa ja reflektiivisessä toiminnassa, joka tuottaa myös informaalia oppimista (ks. Eraut, 2000; 2004; 2007; Green 2001; 2008).

Työpajatyöskentelyn pedagogiset implikaatiot asettavat ammatilliselle opettajalle haasteen nähdä oma työskentelynsä osin uudella tavalla. Muutos perinteisestä tiedon ja taidon jakajasta opiskelijan informaalia oppimista tukevien oppimisympäristöjen suunnittelijaksi ja oppimisen ohjaajaksi on keskeinen opettajan pedagogisen osaamisen kehittämisen osa-alue oppilaitoksissa. (Ks. myös Väkevä 2013, 102.) Merkittävää on opiskelijoiden oppimisstrategioiden kehittäminen syvälliseen oppimiseen ja osaamiseen suuntautuviksi. Perinteisestä luokkahuoneopiskelusta siirtytään toimimaan aidoissa tai simuloituissa työelämälähtöisissä projekteissa, joissa soveltava ammattitaitojen hyödyntäminen on keskeistä. (Ks. myös Partti ym., 2013.)

Musiikkialan ammatillisten opintojen työssäoppimisen ja työelämäyhteistyön toteuttamisessa on kehitettävää (esim. Karhunen, 2005; Purma, 2012). Tämä tutkimus antaa viitteitä siitä, että työpajatyöskentelyllä on potentiaalia työssäoppimisen vaihtoehtoisena toteutusmenetelmänä myös informaalin oppimisen näkökulmasta. Työpajatyöskentelystä saatavassa kokemuksessa yhdistyvät tavoitteellinen yhteistyö, opiskelijan oman sekä työryhmän toiminnan suunnittelu ja tulosten reflektointi, monimuotoisissa ja -tasoisissa muusikon tehtävissä työskentely. Opiskelija saa mahdollisuuden oivaltaa itse muusikon työhön liittyviä ratkaisuja, sen sijaan, että oppimiseen pyritäisiin vaikuttamaan aina perinteisellä opetuksella. (Ks. Green 2001; 2008; Leppänen, Unkari-Virtanen & Sintonen 2013, 326.)

Tutkimus toteutettiin musiikkialalla, mutta työpajojen soveltaminen muilla aloilla on mahdollista. Esimerkiksi ravintola-alan opiskelijat voisivat tehdä johonkin ruokateemaan liittyvän projektin keittiömestarin kanssa, insinööriopiskelijat suunnittelu- tai kehitysprojektin kokeneen tekniikan osaajan kanssa. Työpajamenetelmän soveltuvuuden testaaminen informaalin oppimisen tuottajana eri aloilla ja koulutustasoilla on perusteltu jatkotutkimusteema.

Lähteet

- Ake, D. (2002). *Jazz Cultures*. Los Angeles: University of California Press.
- Beckett, D., & Hager, P. (2002). *Life, Work and Learning: Practice in Postmodernity*. London: Routledge.
- Berg, B. L., & Lune, H. (2012). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences* (8th Ed.). Upper Saddle River: Pearson.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing Ourselves. An Inquiry Into the Nature and Implications of Expertise*. Chicago: Open Court.
- Berliner, P. (1994). *Thinking in Jazz: The infinite art of improvisation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Billett, S. (2001). *Learning in the Workplace: Strategies for Effective Practice*. Crows Nest: Allen & Unwin.
- Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (1999). Peer Learning and Assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 24(4), 413–426.
- Boud, D., & Middleton, H. (2003). Learning From Other at Work: Communities of Practice and Informal Learning. *Journal of Workplace Learning*, 15(5), 194–202.
- Burwell, K. (2012). Apprenticeship in Music: A Contextual Study for Instrumental Teaching and Learning. *International Journal of Music Education*, 31(3), 276–291.
- Colley, H., Hodkinson, P., & Malcolm, J. (2003). *Informality and Formality in Learning*. London: Learning and Skills Research Centre.
- Cope, P. (2002). Informal Learning of Musical Instruments: The Importance of Social Context. *Music Education Research*, 4(1), 93–104.
- Cope, P. (2005). Adult Learning in Traditional Music. *British Journal of Music Education*, 22(2), 125–140.

- Cox, G. (2002). Transforming research in music education history. Teoksessa R. Colwell ja C. Richardson (toim.), *The new handbook of research in music teaching and learning*. (ss. 695–706). New York: Oxford University Press.
- Davis, S., & Blair, D. (2011). Popular Music in American Teacher Education: A Glimpse Into a Secondary Methods Course. *International Journal of Music Education*, 29(2), 124–140.
- Elliott, D. J. (1995). *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York & Oxford: Oxford University Press.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70(1), 113–136.
- Eraut, M. (2004). Informal Learning in the Workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247–273.
- Eraut, M. (2007). Learning from other people in the workplace. *Oxford Review of Education*, 33(4), 403–422.
- European Parliament. (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 Dec 2006 on Key Competences for Lifelong Learning (2006/962/EC). Luettu 23.2.2014 osoitteesta <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32006H0962:EN:NOT>.
- Feldman, E., & Contzius, A. (2011). *Instrumental Music Education*. New York: Routledge.
- Field, J. (2006). *Lifelong Learning and the New Educational Order*. London: Trentham Books Ltd.
- Finnegan, R. (1989). *The Hidden Musicians: Music Making in an English Town*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fiske, H. (2012). Engaging Student Ownership of Musical Ideas. Teoksessa W. D. Bowman & L. Frega (toim.), *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education* (ss. 307–327). Oxford: Oxford University Press.
- Folkestad, G. (2006). Formal and Informal Learning Situations or Practices vs Formal and Informal Ways of Learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135–145.
- Gatien, G. (2009). Categories and Music Transmission. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 8(2), 94–119.
- Green, L. (2001). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. London: Ashgate.
- Green, L. (2006). Popular music education in and for itself, and for ‘other’ music: current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, 24(2), 101–118.
- Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- Green, L. (2009). Response to special issue of ‘Action, criticism and theory for music education’ concerning ‘Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy’. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 8(2), 120–132.
- Gridley, M. (2003). *Jazz Styles: History and Analysis (8th ed.)*. New Jersey: Prentice Hall.
- Grow, G.O. (1991). Teaching Learners to be Self-Directed. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 125–149.
- Hakkarainen, K. & Paavola, S. (2008). Asian-tuntijuuden kehittyminen, hiljainen tieto ja uutta luovat tietokäytännöt. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa, & A. Kajanto (toim.), *Hiljainen tieto* (ss. 59–82). Helsinki: Gummerus.
- Hallam, S. (2001). The development of expertise in young musicians: Strategy use, knowledge acquisition and individual diversity. *Music Education Research*, 3(1), 7–23.
- Huovinen, E., Tenkanen, A., & Kuusinen, V-P. (2011). Dramaturgical and Music-theoretical Approaches to Improvisation Pedagogy. *International Journal of Music Education*, 29(1), 82–100.
- Illeris, K. (2011). *The Fundamentals of Workplace Learning: Understanding How People Learn in Working Life*. London: Routledge.
- Jaffurs, S. E. (2004). The impact of informal music learning practices in the classroom, or how I learned how to teach from a garage band. *International Journal of Music Education*, 22(3), 189–200.
- Jokinen, J., Lähteenmäki, L., & Nokelainen, P. (2009). *Työssäoppimisen lumo*. Hämeenlinna: HAMK.
- Karhunen, P. (2005). *Musiikin koulutuksesta työelämään. Kyselytutkimus toisen asteen ja ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneista*. Helsinki: Taiteen keskus-toimikunta.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. London: Saga Publications Ltd.
- Laughlin, J.E. 2001. The use of notated and aural exercises as pedagogical procedures intended to develop harmonic accuracy among beginning jazz improvisers. PhD diss., University of North Texas. Luettu 4.1.2014 osoitteesta <http://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc2886/>.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lebler, D. (2007). Student-as-master? Reflections on a Learning Innovation in Popular Music Pedagogy. *International Journal of Music Education*, 25(3), 205–221.
- Lebler, D., Burt-Perkins, R., & Carey, G. (2009). What the Students Bring: Examining the Attributes of Commencing Conservatoire Students. *International Journal of Music Education*, 27(3), 232–249.
- Leppänen, T., Unkari-Virtanen, L., & Sintonen, S. (2013). Kriittinen kulttuurikasvattaja ja musiikkikasvatuksen traditiot. Teoksessa: M-L. Juntunen, H. M. Nikkanen, & H. Westerlund (toim.), *Musiikkikasvattaja kohti reflektiivistä käytäntöä* (ss. 321–346). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Livingstone, D.W. (2001). Adults' Informal Learning: Definitions, Findings, Gaps and Future Research. Wall Working Paper No 21. Luettu 3.3.2014 osoitteesta <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/2735/2/21adultsinformallearning.pdf>.
- Louth, J. P. (2006). Lifelong Learning and the Informally Trained Jazz Artist. *International Journal of Community Music*. Luettu 3.3.2014 osoitteesta www.intellectbooks.co.uk/Media-Manager/Archive/IJCM/Volume%20D/08%20Louth.pdf.
- Lowe, G. (2012). Lessons for teachers: What Lower Secondary School Students Tell us About Learning a Musical Instrument. *International Journal of Music Education*, 30(3), 227–243.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation?* New York: Oxford University Press.
- Opetusministeriö. (2002). *Musiikkialan ammatillisen koulutuksen työtyhjän muistio 38:2002* Helsinki: Opetusministeriö.
- Partti, H., Westerlund, H., & Björk, C. (2013). Oppimiskäsitteet reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina. Teoksessa M-L. Juntunen, H. M. Nikkanen, & H. Westerlund (toim.), *Musiikkikasvattaja kohti reflektiivistä käytäntöä* (ss. 54–70) . Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pohjannoro, U. (2010). *Soitonopiskelua joustavasti ja yhteisöllisesti. Musiikkioppilaitosten kehitysnäkymiä rehtoreiden arvioimana*. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Purma, R. (2012). *Musiikkialan perustutkinnon v. 2005–2010 suorittaneiden sijoittuminen työelämään ja jatko-opintoihin*. Helsinki: Konservatorioliitto.
- Reimer, B. (1989). *A Philosophy of Music Education*. 2nd Edition. New Jersey: Prentice Hall.
- Rohwer, D. (2005). Teaching the Adult Beginning Instrumentalist: Ideas From Practitioners. *International Journal of Music Education*, 23(1), 37–47.
- Sadler, D. R. (2005). Interpretations of Criteria-Based Assessment and Grading in Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(2), 175–194.
- Sloboda, J. (2001). Emotion, Functionality and the Everyday Experience of Music: Where Does Music Education Fit? *Music Education Research*, 3(2), 54–67.
- Swanwick, K. (1988). *Music, Mind, and Education*. London: Routledge.
- Tuomi, J., & Sarajarvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä P., Räisänen A., Määttä V., Pesonen K., Kauppi A., Lempinen P., Ede R., Altonen M., & Hietala, R. (2006). *Työpaikalla tapahtuva oppimisen ammatillisessa peruskoulutuksessa*. Arviointiraportti. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 20.
- Veblen, K. K. (2012). Adult Music Learning in Formal, Nonformal, and Informal Contexts. Teoksessa G. E. McPherson, & G. F. Welch (toim.), *The Oxford Handbook of Music Education vol 2* (ss. 243–256). Oxford: Oxford University Press.
- Väkevä, L. (2013). Informaali oppiminen, musiikin opetus ja populaarimusiikin pedagogiikka. Teoksessa M-L. Juntunen, H. M. Nikkanen, & H. Westerlund (toim.), *Musiikkikasvattaja kohti reflektiivistä käytäntöä* (ss. 93–104) . Jyväskylä: PS-kustannus.
- Walser, R. (1993). 'Out of Notes: Signification, interpretation, and the problem of Miles Davis', *The Musical Quarterly*, 77(2), 343–365.
- Watson, K.E. (2008). *The Effect of Aural Versus Notated Instructional Materials on Achievement and Self-efficacy in Jazz Improvisation*. Ann Arbor: ProQuest Information and Learning Company.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2009). A Social Theory of Learning. Teoksessa K. Illeris (toim.), *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists in Their Own Words* (ss. 209–218). London: Routledge.

Defining leadership that fosters creativity in virtual work

– Descriptive interpretative
concept analysis

Iris Humala

Research Liaison Officer, DSc (Econ & Bus Adm)

Aalto University

Postgraduate student

School of Education, University of Tampere

iris.humala@aalto.fi

Artikkeli on läpikäynyt refereemennettelyn

Tiivistelmä

Virtuaaliryön johtajilla on iso haaste valjastaa organisaatioiden sisällä ja organisaatio-, maantieteellisten ja teknologisten rajojen ulkopuolella toimivien ihmisten yhteinen luovuus arvon tuottamiseen arvoketjuissa. Tämän artikkelin tarkoituksena

on kuvailevan tulkitsevan käsitteanalyysin ja induktiivisen epistemologisen lähestymistavan avulla määrittellä johtaminen, joka edistää luovuutta virtuaaliryössä. Analyysin tuloksena on kartta virtuaaliryön luovuuden, transformaalisen johtamisen, tunneälyjohtamisen ja kompleksisen johtamisen käsitteiden keskinäisistä yhteyk-

sistä. Tulosten perusteella luovaa virtuaalista yhteistyötä edistävässä johtamisessa virtuaalisuus, luovuus ja ihmisten väliset tilat ja suhteet on ymmärrettävä laajasti. Analyysi antaa viitteitä myös teoreettisesta pluralismista eli usean teoreettisen viitekehyksen käytön hyödyllisyydestä virtuaaliohjauksen teorian kehittämiseksi sekä tarjoaa ajatuksia uusien käsitteiden luomiseen ja organisaatioiden kestävä kehityksen johtamisen kehittämiseen.

Avainsanat: *luovuus, virtuaalisuus, virtuaaliohjaus, johtaminen, transformaatiojohtaminen, tunneohjaus, monimutkainen johtaminen, teoreettinen pluralismi*

Abstract

Tapping common creativity of people inside and outside organizational, geographical and technological boundaries is a big challenge for leaders in virtual work to add value in value chains. The object of

this article is – through the descriptive interpretative concept analysis and inductive epistemological approach – to define leadership that fosters creativity in virtual work. The outcome is a map of mutual connections of the concepts of virtuality, creativity and transformational, emotional and complexity leadership. The findings suggest that effective leadership in virtual work requires broad understanding of virtuality and creativity and spaces and relations between people. The analysis indicates benefits from integral theoretical pluralism, i.e. from utilizing several theoretical approaches in developing leadership theory for virtuality at work, and offers thoughts for creating new concepts and developing leadership towards sustainability in organizations.

Keywords: *creativity, virtuality, virtual work, leadership, transformational leadership, emotional leadership, complexity leadership, theoretical pluralism*

Introduction

Creativity is a strategic challenge in the global business environment where people communicate through virtual tools connecting social, organizational and personal realities. Fast developing information and communication technologies (ICT) challenge leaders to inspire virtual workforce for open interaction and foster creativity in virtual work. Key issues in these endeavours are 1) how to articulate broad business challenges to virtual workforce as inspiring personal tasks and directions and paths for professional growth, and 2) how to highlight the know-how and the creativity of the people and to create equal op-

portunities for influencing and providing value for all? To exemplify, for tapping both enthusiasm and experience of different people in virtual work leaders need to learn to respect remote expertise, listen to people, learn from mistakes, operate consistently and use virtual tools skillfully. Success enhances both personal and communal professional growth, productivity and competitiveness.

This article challenges the notion that the same conceptual framework leaders use for leading face-to-face followers can be used for virtual workforce as well. Virtual work creates special demands for leaders related to digital humanities (Svensson, 2012) to understand human consciousness and spaces between people (Ricoeur, 1991), to support collab-

orative and processual work practices, create ongoing, cross-sectional dialogue process, and respect and emphasize initiative, individual creativity and passion for work (e.g. Hamel & Breen, 2007; Juuti, 2010b). Moreover, present-day leadership in virtual work is challenged by complexity and uncertainty, continuous emergence dynamic through relationships between people and informal communities, ethics, and managing leaders' own human capital (Lane & Down, 2010; Snowden, 2002; Sutinen, 2012, 27-28; Uhl-Bien, Marion & McKelvey, 2007). Simultaneously, virtual work is present 24 hours a day, 7 days a week, which can lead to problems in managing work-life balance. Research in management and leadership in virtual work has found technology, trust, relationship building, diversity and communication to contribute to virtual work effectiveness (e.g. Quisenberry, 2011, 78; Panteli & Tucker, 2009). On the other hand, ICT can enable easy mutual communication and utilization of communal creativity (e.g. Alasoini, 2010, 52). However, not enough is understood of the potential effects of advanced information technologies on the leadership dynamic in or outside organizations, as well as how leadership appropriates these technologies faithfully or unfaithfully (Avolio, Sosik, Kahai & Baker, 2014).

According to my ontological commitment to leadership, traditional managerial view of leadership is moving towards heterarchy (e.g. Spelthann & Haunschild, 2011, 102), in which an organization is regarded as a multi-layered entity with overlaps, rivalry and loose, hidden inconsistent parts maintaining creative organizing. In addition, leadership is regarded as an enabler of interaction,

meaning of work, inspiration and creativity in heterarchy. Virtual collaborative work contexts question the traditional leadership thinking, which has its roots in objectivist ontology and positivist epistemology, according to which outside reality operates apart from people's conceptions and beliefs about it (e.g. Houglum, 2012, 26).

Conceptual analysis and consideration in the meta level are necessary before discovering possible principles in leadership processes that foster creativity in virtual work and the outputs of such leadership. I argue that leadership that fosters creativity in virtual work needs to be defined for future research and business development purposes. This article deals with the following questions:

- (1) How are the concepts virtual work, creativity and leadership connected to each other in research literature?
- (2) How does one define leadership that fosters creativity in virtual work?

Before entering into the concept analysis in detail, the methodological choices will be discussed.

Methodology

Takala's and Lämsä's (2001) descriptive interpretative concept analysis offers a method to enhance and to understand a concept by focusing on interpreting definitions that are given in different sources and relating the concepts to each other (Nuopponen 2010). Takala and Lämsä (2001, 385-386) have divided the interpretative concept analysis into four different types: 1) a heuristical interpretative concept analy-

sis, where the chosen theoretical perspective directs interpretation broadly, 2) a theory-following interpretative concept analysis starting from the theoretical perspective, 3) a descriptive interpretative concept analysis aiming at enhancing understanding of the concept, and 4) a critical interpretative concept analysis, which aims for revealing how the meanings of the concept are defined by ideology and power relations. This concept analysis is a descriptive interpretative concept analysis with the important presumption to understand description of the concepts without any critical objectives connected in the interpretation. In general, interpretative analysis goes deeper into the concepts than a descriptive analysis, because it both describes the concepts and their use and also tries to find out the reasoning behind the conceptual structures of the field (Nuopponen 2010). Takala's and Lämsä's (2001) descriptive interpretative concept analysis aims is to find the entirety of the meanings and possible changed meanings and to describe and to interpret that entirety, and to form holistic idea of the concepts.

In an interpretative concept analysis concepts, the definitions and the meanings included in the concepts and in the definitions are studied and interpreted following the principles of the hermeneutic cycle (Takala & Lämsä 2001, 386). The data in the interpretative concept analysis is literal source material which is coherent and reliable relative to the research problem. The essential criteria in the choice are the research objective and the way the research topic is outlined. The subjects of interpretation are the definitions of the concept by other writers and theorists. It is especially the contextuality that defines the meaning

(Takala & Lämsä 2001, 382-387; Wilson 1969, 58). This requires to understand the phenomenon from the history, current practices and from the immediate concepts by comparing them with each other. Clarifying the connection between the concept and institutional practices is especially important in exploring new concepts and the development of their meanings. Contextuality and thematics by a certain theoretical approach set the interpretative concept analysis apart from the traditional concept analysis (e.g. Näsi 1980). The significance of the theoretical approach is approximate but not strictly binding (Takala & Lämsä, 2001, 381). Source criticism is significant in the interpretative concept analysis focusing on the theoretical perspective, the quality of the references used, and the references by which the concepts are chosen as subjects of interpretation (Takala & Lämsä, 2001).

In general, interpretative analysis goes deeper into the concepts than a descriptive analysis.

The data of this study consists of definitions of the concepts of virtuality, creativity and leadership, and their related concepts in the central research texts (journal articles, books etc.) from the recent years. The data was searched using database searches and the so-called snowball method, which in qualitative research advances according to references until saturation. Database searches were conducted from Finnish and internation-

al education, business economics and information sciences databases using e.g. EBSCO, Elektra, SAGE Journals Online, Emerald, ScienceDirect and PsycINFO. In total, 101 papers were studied. This material was analyzed and synthesized using descriptive interpretative concept analysis as a research method (Takala & Lämsä 2001). The texts have been critically chosen, the quality of the references have been used - especially of those references on the strength of which the combined concepts are chosen as subjects of interpretation. The understanding has proceeded according to the principles of a hermeneutic circle.

Such emerging themes as complexity, emotionality and transformational leadership gelled during the data collection. Complexity featured in 15 %, emotionality in 26 % and transformational leadership in 11 % of all the 101 papers studied. Complexity derives from the ontological commitment to leadership of this study, heterarchy, which has roots in complex adaptive system (CAS) theory (e.g. Holland 2006). Heterarchies are viewed as complex adaptive systems interweaving a multiplicity of organizing principles and involving relations of interdependence. Virtual work is characterized by complex adaptive systems including evolutionary interaction, interdependent agents with a common outlook and capable of creative problem solving (Uhl-Bien et al. 2007). Secondly, emotions are included in virtual work interactions with different time zones, places and organizations and meanings of virtuality. Feelings and the expressions of emotions shape virtual relations and the meanings of virtual work (Sieben 2007, 565), and group emotions influence outcomes of virtual teams (Barsade & Gib-

son, 2012), which calls for the importance to study emotions in virtual work. Taking account of emotionality can create a better premise for leaders to interact with people and inspire them in virtual work. As for transformational leadership (e.g. Burns 1978, 20), it derives from the need in this study to base on such a leadership approach that supports followers' creativity and provides conditions for improving organizational and individual performance.

In shaping a reflective mental structure for leadership that fosters creativity in virtual work contexts, I begin by analyzing the key and related concepts, suggesting a holistic idea of their connections to each other. Finally, I propose a definition for effective leadership in virtual work contexts and discuss the results in general.

Interpretation of the key and related concepts and their connections to each other

Virtuality and leadership

The concept of virtuality is interpreted related to work contexts, which have changed from traditional face-to-face contexts along the development of ICT. Virtuality is multidimensional: it can refer to people working isolated and dispersed through ICT as well as whole networks of companies with customers, users and suppliers working together. Silence and breaks of communication have been regarded important in understanding virtual interactions (Panteli & Fineman, 2005, 351).

Management and organizational literature mostly regard virtuality as an exten-

Virtuality is mainly

understood as

a team characteristic.

sion of traditional physical and structural working model utilizing ICT. However, virtuality can be a new and emerging entity (Panteli & Chiasson, 2008, 5). Virtuality and virtual work settings include interactions between people of different nationalities working at different geographic locations, often in different time zones. Communication in these settings is mainly computer-mediated, but face-to-face interactions occur as well. Virtual work includes dynamic structural arrangements (Zimmermann, Wit & Gill, 2008; Gibson & Gibbs, 2006, 455). Virtual contexts are also unbonded and non-linear with free movement, enabling flexibility, fluidity and creativity and opportunities to lead to improvements in the innovation process (Panteli & Chiasson, 2008, 6; Gibson & Gibbs, 2006, 487).

Technological and social change revises how we understand virtuality, its roles in organizations and its future perspectives. Also cultural, geographical and technological characteristics have an influence on virtuality. Virtuality can be understood as a part of a social and conceptual network not only dictated by ICT but also requiring both micro and macro-level analysis within and beyond organizations (Panteli & Chiasson, 2008, 6-7). In micro-level, young digital natives and older people understand virtuality differently. Virtuality within organizations takes

place within an organizational context at both intra- and inter-organizational spaces, while virtuality beyond organizations covers wider virtual spaces, communities and networks (Panteli & Chiasson, 2008, 8-10; Panteli, 2009, 2).

Virtuality is mainly understood as a team characteristic, and its definition is based on discontinuities. Discontinuities reflect problems of interaction, because more effort is needed in order to accomplish a task using virtual tools (Chudoba & Watson-Manheim, 2008). However, virtuality can be regarded as a novel organizational form with operations organized virtually, along with virtual teams, at the level of the whole organization or in dispersed networks (e.g. Noori & Lee, 2009, 40). According to Parjanen (2012, 73-74), virtuality as a novel organizational form changes practices, tools and processes, such as innovation activities in organizations.

The previous conception of virtuality as a team characteristic has been questioned in hybrid teams, where face-to-face interaction is mixed with technology-mediated interaction and in inter-team working in which people work at the same time with multiple tasks in multiple teams using technology-mediated communications (Dixon & Panteli, 2010). As technology-mediated interaction rather complements face-to-face interaction than substitutes it, Dixon and Panteli (2010) have defined virtuality based on continuities instead of discontinuities. They suggest that virtual continuities emerge within the team using both face-to-face and technology-mediated communication to mitigate the perceived effects of boundaries between the two means of communication. The con-

cept of virtuality in teams ”includes virtual continuities and their mitigating effects on discontinuities that pre-exist in teams as well as those that can develop as a result of a team’s task, membership and temporal boundaries” (Dixon & Panteli, 2010, p. 1194). The new definition can be a basis for future research concerning the dynamics in teams mixing face-to-face and technology-mediated interaction and in multi-teaming contexts.

Collaboration in virtual teams has been studied since the 1990’s. Virtual teams include a group of geographically dispersed individuals working together during on a specific joint project or common task communicating mainly electronically (e.g. Jarvenpaa & Leidner, 1999). Research has indicated the importance of trust for enabling people to work together in virtual work contexts and the lack of face-to-face interaction causing decrease in productivity in truly virtual teams (e.g. Panteli & Chiasson, 2008,7; Parjanen, 2012, 74). According to Parjanen (2012, 74), virtual co-creation in virtual networks supports the participation of previously unavailable expertise into the creation of innovations. Virtual social networks, in general, represent virtual places where people can interact socially and also use them for innovative solutions (e.g. Panteli, 2009) .

Leadership can be regarded as a social interaction process (e.g. Lord & Smith, 1999, 195; Bearsto & Ruohotie 2003, 138). Most leadership scholars define leadership as a active process of influencing, motivating and inspiring people for finding new possibilities and achieving their potential and for reaching the goals (e. g. Viitala, 2002, 31; Searle and Hanrahan, 2011). Leadership also serves a bal-

ancing function to continuous change, strategic goals, renewal and the emotional and motivational processes of people. According to Bearsto (2003, 37), management and leadership are needed simultaneously, because management gives directions and leadership invites dialogue and focuses on people by paying attention to relationships and aiming to invite people’s creative commitment. Recently, the importance of dialogue and dialogic leadership has been highlighted (e.g. Juuti 2010a).

*Leadership can
be regarded
as a social interaction
process.*

Previous research on leadership in virtual work mainly focuses on leadership in virtual teams. Team leaders in virtual work contexts are challenged to adjust their leadership styles to meet the needs of virtual teams. ASTD (American Society for Training & Development) Forum’s Virtual Leadership Survey in 2012 survey indicated that the most different critical skills in leading a virtual environment include the ability to use process facilitation skills for meeting, monitor team progress over time, balance work and life based on 24/7 accessibility, and establish and maintain trust in a diverse environment with multiple cultures (Bergiel, Bergiel & Balsmeier, 2008, 105; Dennis, 2013).

To sum up, exploring virtuality has expanded from virtual individual remote

work contexts to virtual teams, organizations and networks also in contexts mixing face-to-face together with computer-mediated interactions. Virtuality can be regarded also as a novel organizational form and virtual co-creation important for innovations. Leadership as a social process in a virtual environment requires process facilitation skills, monitoring team progress, balancing work and life and establishing and maintaining trust between different actors.

Creativity and leadership

This article focuses on creativity and collective creativity in organizational contexts and contribution of leadership to creativity at work. In previous research creativity has been connected to (1) to the process of generating something novel and useful (e.g. Amabile, 1988, 126), and (2) both individuals and groups. It is commonly understood that creativity needs time to arise (e.g. Uusikylä, 2012).

One of the most popular theories on creativity, the componential theory, was developed by Amabile (1983) with three components influencing creativity: (1) domain-relevant skills and expertise, (2) creativity-related thinking relating to cognitive and personality processes conducive to novel thinking and (3) task motivation – specifically, the intrinsic motivation to engage in the interesting, enjoyable and personally challenging activity. Creativity can arise when all the components are present. Amabile (1988) has extended her theory to cover teams and organizations. In recent years, she has emphasized the power of progress as the top motivator of performance (Amabile & Kramer, 2010). According

to Amabile's & Kramer's (2010) analysis, employees with positive emotions and high motivation have more frequently associated making progress than any other workday event. However, Amabile's theory focuses only on inside organizations without including outside forces, such as consumer preferences and economic fluctuations (Amabile, 2013).

Creativity touches all disciplines in the society. Broadly, creativity can be defined as an attitude towards life, a problem-solving ability or artistic activity (Välikangas & Välikangas, 2004). European Commission's publication *The Impact of Culture on Creativity* (2009) summarizes the scientific definitions of creativity in the psychological and the contextualists' approach and the multi-disciplinary perspectives: creativity is "a cognitive process which is triggered by motivation and interest in the new and which has no intrinsic link to the ability to score highly in intelligence tests for example; not genetic; usually the result of long periods of hard work and the acquisition of knowledge; a spontaneity requires a fertile ground; usually related to a specific field of activity; requires an audience assessment and is subject to cultural constraints (the social process) or subject to industrial constraints (in many of the creative industries)" (p. 169).

Creativity can be understood a process originating from personal pre-disposition and a hospitable social context and producing novel and useful outputs. It is a multidisciplinary concept meaning different things to different people and expressed in different ways. Especially in virtual work contexts, it is vital to understand creativity between people in organizations and be able to combine single

persons' creativity with the groups' collective creativity to energize all possible potential for innovations (e.g. DeZutter & Sawyer, 2010, 240).

Collective creativity (co-creativity) occurs in a social context, in which many people collaborate with each other and engage in verbal and nonverbal interaction. In collective creativity many people with different perspectives and experiences focus on a dialogue of a common concern, question the common challenge and create novel and useful ideas and solutions together. Interaction of individual creative skills, team dynamics and organizational solutions create collective outputs (Bissola & Imperatori, 2011; DeZutter & Sawyer, 2010, 229; Parjanen 2012, 55-61; Hargadon & Bechky, 2006). Employee's exchanges especially with their work group, and to a lesser extent with their supervisor, influence on the creative performance (Muñoz-Doyague & Nieto, 2012). In addition, creative collaboration helps in handling with tensions. The study among teacher students showed that the most important obstacles to collective creativity are emotionally unsure and negative climate and unequal power relations including tensions (Eteläpelto, 2009).

Mihaly Csikszentmihalyi (e.g. 1999; 2003) uses his theory of flow and a system model of creativity to explain the creative process and to improve understanding of what leads to creative moments. The flow experiences are connected to the significance of emotional motives for performance and bringing happiness and enjoyment from pleasure, testing the boundaries and experienced the unexpected. Often they occur in situations when a person voluntarily stress-

es herself to extreme limits (Korpelainen, 2005, 55). Csikszentmihalyi explains collective creativity consisting of three components: individual, knowledge domains and a field of informed experts. For creativity to occur, a set of rules and practices must be transmitted from the domain to the individual, the individual then produces a novel variation in the content of the domain, and the field then selects the variation for inclusion in the domain (Csikszentmihalyi, 1999).

For creativity to occur, a set of rules and practises must be transmitted from the domain to the individual.

Organizational creativity means the creation of a valuable, useful and new product, service, idea, procedure or process by people working in a complex social system (Woodman, Sawyer & Griffin, 1993). Creative outcomes originate from the complex combination of individual, group and organizational characteristics and behaviors, and an organization can implement some of them in the future. Organizational creativity is a function of group creativity and contextual influences (Schepers & van den Berg, 2007; Parjanen, 2012, 43). Important components for organizational creativity are a relaxing environment, where freedom, security and control are deeply experienced, supporting organization's structural and leadership solutions, resources and skills and organization culture (e.g. Andriopoulos, 2001;

Kallio & Kallio, 2011; Martens, 2011). These components are related to each other. These findings are consistent with the 13-factor growth-oriented atmosphere model by Nokelainen & Ruohotie (2009, 47).

Leaders and managers can enhance their followers' intrinsic motivation and creativity, for example, by paying attention to work environments, encouraging collaboration, mapping the phases of creative work and providing paths through bureaucracy and ways for passion at work (Amabile, Conti, Coon, Lazenby & Herron, 1996; Amabile & Khaire, 2008). Ways to support creativity in work communities include also interesting and challenging work, freedom, permission to fail, enough time, constructive debates and conflicts originating from contradictions from views, rewards, affect and small wins (Amabile, Barsade, Mueller & Staw, 2005; Korpelainen, 2005, 52-54; Uusikylä, 2012, 188-189; Amabile & Kramer, 2010). Leaders can also use virtual environments to foster collaboration and creativity in their own domains for example by creating their own social media environments for interaction and conversation (Peppler & Solomou, 2011).

Transformational leaders, in general, have been characterized by idealized influence, inspirational motivation, intellectual stimulation and individualized consideration (e.g. Burns 1978, 20; Bass & Avolio 1993, 112; Agin & Gibson 2010). Warrick (2011) has emphasized the need to integrate transformational leadership and organization development concepts to strengthen both concepts, and defined transformational leaders operationally as leaders who are

skilled at leading, championing change, and transforming organizations.

Transformational leadership has been linked to employee creativity for instance through individual creative identity (e.g. Hu, Gu & Chen 2013; Wang & Zhu, 2011) and to providing the context for more effective organizational and individual performance (Bass & Avolio, 1993). Wang and Zhu (2011) have also found that group creative identity mediated the relationship between group-level transformational leadership and individual creative identity. However, according to Eisenbeiß and Boerner (2013), empirical evidence still includes both positive, negative and non-significant direct relationships between transformational leadership and followers' creativity. The findings of Eisenbeiß and Boerner (2013) empirically identified that transformational leadership is negatively associated with follower creativity via follower dependency. However, the overall relationship between transformational leadership and followers' creativity remained positive in their study.

Kolari (2010) regards important for leaders to have skills to perceive emotions of people and to enable significant experiences and meanings for people in their work. She defines transformational emotional leadership meaning social and emotional influence process based on understanding a person's semantic, social and metacognitive processes and the ways leaders can positively influence on those processes (Kolari 2010, 199-200).

Creative leaders promote organizational creativity by displaying their own creative behavior, using their intuition and by promoting a creative climate in the

organization and balancing the needs and expectations of followers (e.g. Mathisen, Einarsen & Mykletun, 2012). Castro, Gomes & de Sousa (2012) found that followers's creativity is associated with the leaders' emotional intelligence (EI). The most important emotional intelligence dimensions are self-encouragement and understanding one's own emotions. Emotional leaders are critical to inspire individuals and groups and to utilize their knowhow and skills effectively. Their empirical data consisted of 66 leader-employee dyads and collected by two questionnaires – one for leaders and one for employees. According to them, future studies shall carefully take the gender of the respondents into consideration and use both subjective and objective measures for creativity.

To conclude, as virtual work contexts connect people from dispersed locations, understanding collaborative creativity and combining it with individual creativity are most essential for organizations to gain positive outcomes. Virtual environments offer platforms for mutual interaction and conversations for collective creativity to develop and lead to novel and useful ideas and innovations. Followers's creativity is also associated with transformational leadership and leaders' emotional intelligence.

Transformational leadership in virtual work

Previous research demonstrates different views about the utility of transformational leadership in virtual work. In their study Ruggieri, Boca and Garro (2013) conclude that transformational leaders promote individual potential and inspire people towards longer-

term goals and personal growth and are able to influence the emotional climate of the online work group. According to them, transformational leadership is in online teamwork more satisfying and cognitive and metacognitive style oriented than transactional leadership that is more participative style oriented. Empirical evidence for transformational leadership gives Schultz' (2010) dissertation study, where he explored and identified effective leadership practices in the context of the virtual worker in a generationally diverse setting through a mixed method approach. He found that the virtual workers preferred aspects of transformational leadership in their leaders, and they regarded the medium of work more important than the generational differences when it comes to leadership preferences. Kahai, Huang and Jestice (2012) concluded after their study that the effect of transformational leadership is likely to be more effective on promoting teamwork in virtual teams when leadership occurs "in a medium that hides individualizing cues".

Previous researchers have also suggested combinations of leadership styles to be applied in virtual work. Zayani's (2008) dissertation study showed that transformational leadership is positively related to the success of global virtual teams but he suggested a combination of transformational leadership, with some elements of transactional leadership, as an effective style of leadership in global virtual teams. His survey included one hundred participants working in global virtual teams in the business processing industry. Whitford and Moss (2009) question the benefits of transformational leadership style in such virtual work where followers have to work for meeting obligations rather

than aspirations and instead suggest a visionary leadership style.

In conclusion, even though transformational leadership has been a popular approach in leadership research during the last decade, researchers do not agree on the superiority of transformational leadership in virtual work. Also the combinations of different leadership approaches have been highlighted to be applied in virtual work.

Emotional intelligence in leading virtual work contexts

Emotional intelligence (EI) refers, on the most general level, to the abilities of self-assertion, management of emotions and social awareness, and management of relationships to recognize and regulate emotions in ourselves and in others (Coleman, 2001; Virtanen, 2013, 55). Emotional intelligence has also been defined as the emotional, affective and social skills dimension of general intelligence (Frye, Bennett & Caldwell 2006, 49; Quisenberry 2011, 9). Mayer and Salovey (1997, p. 10) define emotional intelligence as "the ability to regulate emotions to promote emotional and intellectual growth". Bar-On (2013) uses the concept emotional-social intelligence which he defines as "an array of interrelated emotional and social competencies, skills and behaviors that determine how well we understand and express ourselves, understand others and relate with them, and cope with daily demands, challenges and pressures" (The Bar-On EI Model section, para 1).

Emotional intelligence has been studied and used as a theoretical framework in a few studies on virtual teams. Quisen-

berry (2011) gathered the data for his study through survey from 31 self-managed virtual team members in the USA. The results indicated leaders should use a hybrid management approach using transformational principles and incorporating rewards and incentives based on group performance metrics. Leaders should also establish foundations and objectives at the beginning of the project, avoid micromanagement and use empowerment and autonomy to motivate employees. Virtual team members are motivated, when team leaders construct clear and concise goals, objectives and processes in the beginning of the project and then step back and allow the group to execute the strategy autonomously using their own skills and decision-making capabilities (Quisenberry 2011, 169-170). According to Vasilatos (2010), conscientiousness and emotionality have positive affects in hybrid teams, whereas extraversion, openness to experience, emotionality and honesty-humility effect positively on team outcomes in virtual environments. Vasilatos (2010) also points out that different personality traits are needed for face-to-face, hybrid and virtual teams.

Quantitative doctoral dissertation studies about virtual teams using emotional intelligence as a research framework have been conducted by e.g. Hart (2009), Lewis (2010) and Rajagopalan (2009). Hart (2009, 79) found that cognitive based trust, largely influenced by a person's behavior, has the strongest relationship to perceived virtual team effectiveness rather than institutional or personality based trust. According to Hart (2009), perceived effectiveness in virtual teams can be increased by increasing the effectiveness of mutual communi-

cation and following through commitments as promised. Lewis (2010) found that social intelligence is associated with the development of trust in leader-member relationships in virtual project teams indicating strong links between interpersonal relationship skills and developing positive trust relations and interactions in virtual environments. Rajagopalan (2009, 136) suggested future studies of the emotional intelligence paradigm with the servant leadership style and evaluations of the relevance of this style in the global organizations having virtual team project structures.

Emotional leadership has developed based on emotional intelligence (EI) (Nokelainen & Ruohotie, 2006; Simström, 2009; Tirri & Nokelainen, 2011; Bar-On, 2004; Bar-On, 2006; Mayer & Salovey, 1997; Coleman, 1998). Emotional leadership deals with leadership as a social process influencing people's personal emotions (Nokelainen & Ruohotie 2006). In work-related contexts, emotional leadership is defined as an ability based on emotional intelligence to recognize, understand and use emotional information relative to oneself and others in a way that leads to effective and high-quality performance at work (Coleman, Boyatzis, McKee 2004, 6; Boyatzis & Sala 2004, 149; Simström 2009, 83).

To summarize, leaders need emotional intelligence to recognize, understand and use emotional information about themselves and others to lead people to effective and high-quality performance at work. Through emotional intelligence and emotional leadership it is possible to inspire people, which is especially important in situations where people work in dispersed locations and at least partly via

computer-mediated tools. Virtual team leaders can motivate team members by clear goals, objectives and processes and allowing the group to execute the strategy autonomously. In addition, effective mutual interaction and communication and following through commitments as promised enhance perceived effectiveness in virtual teams. Good interpersonal relationship skills enable positive trust relations and interactions to develop in virtual work environments.

Dynamic environment and complexity as challenges to leaders in virtual work

Leaders need an ability to navigate through complexity and to use that ability. Previous research has highlighted, for example, the need to emphasize complexity in multiple levels and ways in organizations and networks to release organizational creativity (Spelthann & Haunschild, 2011, 106) and to understand the ways temporal complexity influences people and organizations (Dekkers, 2009, 244; Plowman et al., 2007, 354).

Recent research on leadership for sustainability has highlighted complexity as a challenge in decision-making and the demand of emotion management in contributing the human capacity to lead through it (Metcalf & Benn 2013). According to Metcalf and Benn (2013), for successful leadership towards sustainability in organizations leaders have to be able to read and predict through complexity, think through complex problems, interpret the link between the organization's wider complex adaptive systems environment and the internal organization, engage groups in dynam-

ic adaptive organizational change and manage emotion appropriately. However, they regard the concept of emotional intelligence (EI) questionable but agree that emotions may help us to navigate in complex information.

Leadership is a process.

On the other hand, complexity has been adopted in organizational research also as a lens through which to investigate personal experiences and to explore them in a novel way (Kennedy 2006). Kennedy (2006, 98) explored the experiences of leaders and managers by considering the connections of actors in an interactive system and by focusing on the emergence of phenomena from the interconnections of the components. The key objective in her study was integrating learning and knowledge management within a perspective focusing on the whole experience and the interdependence of its parts.

Virtual interaction includes typical characteristics of complex adaptive systems (CAS): open, evolutionary networks of interacting, interdependent agents having a common goal or outlook and capable of creative problem solving (Uhl-Bien et al. 2007). Focusing on spaces between people and creating the conditions for the emergence of something new and uncertain requires commitment from everyone in the value chain indicating that complexity leadership is not an easy and quick process to implement (Goldstein, Hazy & Lichtenstein 2010,

194). In virtual work contexts the process may be even more challenging. Leaders in virtual work contexts may need to develop other people around them to assist themselves and to move to leadership positions on demand (e.g. Dotlich, Cairo & Rhinesmith 2008, 50).

Leadership through the orientation of complexity (e.g. Stacey, 1992; Stacey, 2000; Uhl-Bien et al., 2007) is an alternative conceptual framework for leadership providing an integrative theoretical framework for explaining interactive dynamics. It regards leadership as a complex interactive dynamic through which adaptive outcomes emerge. It is based on relationships, complex interactions and influences in spaces between individuals, which makes it suitable for examining leadership in virtual work contexts.

Complex Systems Leadership (CSL) understands leadership as an event emerging through dynamic interactions of people and complex interplay of many interacting forces (Lichtenstein, Uhl-Bin, Marion, Seers & Orton 2006, 3). Leadership is a process, which shapes the future by influencing the means of interaction and by clarifying a purpose for each member of the organization (Hazy 2009). Complexity leadership considers leadership in complex adaptive systems (CAS) where relationships among people are not hierarchic but regarded as interactions among heterogeneous agents and across agent networks. A CAS is comprised of persons and groups of persons sharing common interests, knowledge and goals due to the history of interaction and sharing worldviews (Lichtenstein et al. 2006). Leadership in this view is not only the act of a person or persons and not limited to a formal managerial

role – instead, it only exists in, and is a function of interaction (Uhl-Bien et al. 2007).

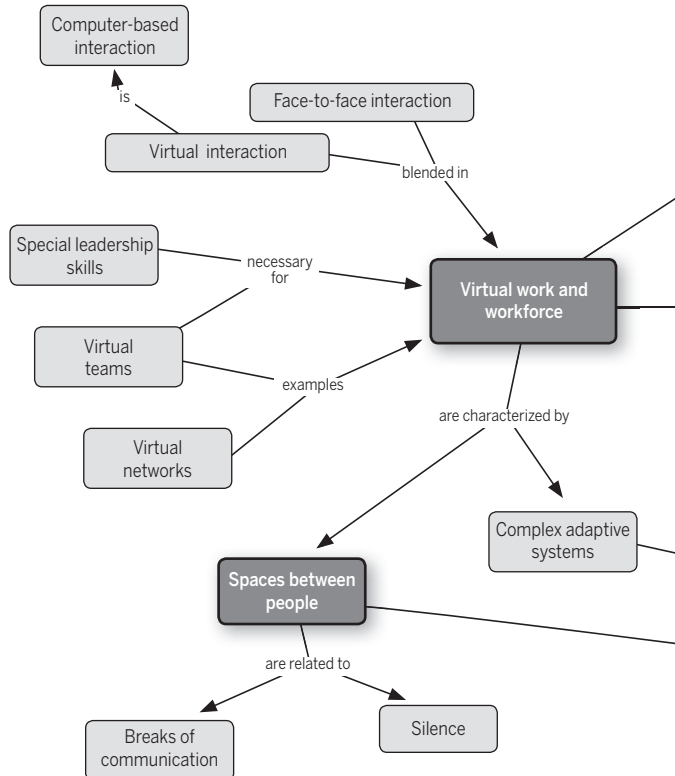
Complexity Leadership Theory (CLT) identifies three types of leadership – adaptive, enabling, and administrative (Uhl-Bien et al. 2007). CAS, when functioning appropriately, provide an adaptive capability for the organization, and bureaucracy requiring administrative leadership provides an orienting and coordinating structure. Adaptive leadership is important in focusing creativity and innovativeness. It is defined as emergent change behaviors under conditions of interaction, interdependence, asymmetrical information, complex network dynamics and tension (e.g. Lichtenstein et al. 2006). Novel information can emerge in ordinary conversations at the margins of the organization between people who are interwoven with feelings and emotions through the tension generated by agent interaction and valuing disagreements over interpretations as source of novelty, fresh ideas and new perspectives (Stacey 2000, 363-367, 414; Houghlum 2012). Enabling leadership fosters enabling conditions that catalyze adaptive leadership and manages the entanglement between administrative and adaptive structures and behaviors enhancing the overall flexibility and effectiveness of the organization (Uhl-Bien et al. 2007). The end result can be emergent creativity, learning, and adaptability at all levels of the organization and at multiple scales of importance (Uhl-Bien et al. 2007).

Complexity leadership challenges the traditional leadership theories providing an integrative theoretical framework for explaining interactive dynamics. Complexity can also be used in management

research also as a lens through which to consider organizational issues. Complexity as a challenge in decision-making and the demand of emotion management have been highlighted especially in leadership for sustainability. Tackling complexity, diversity and uncertainty in virtual work contexts requires commitment from everyone in the value chain and changing leadership positions among the participants in the common virtual work on demand.

Results

The concept analysis resulted a concept map (Figure 1) with the connections between the concepts. Concept mapping is a means to connect different kinds of thoughts of a subject and displaying relations among



them (Reiska, Rohla & Rannikmäe 2008, 18).

The analysis highlighted the multidimensional and multilevel conceptualization of virtuality at work. In present organizations virtuality mainly means work, in which virtual interaction is connected with face-to-face interaction. According to this analysis, the essential node for effective leadership for virtuality is collective creativity contributing to novel ideas and contributing to innovations.

The analysis revealed that especially transformational, emotional and complexity leadership approaches fostered collaborative creativity to arise in virtual work contexts. Therefore, these theoretical approaches are suitable to be combined to study leadership that fosters creativity in virtual work. They all have philosophical foundations on subjectivist and processual ontology regarding reality as a social construction and leadership as a continuous social flow (Crevani, Lindgren, Packendorff, 2010), and interpretivist epistemology (Houglum, 2012, 30; Hatch & Cunliffe, 2006, 12-

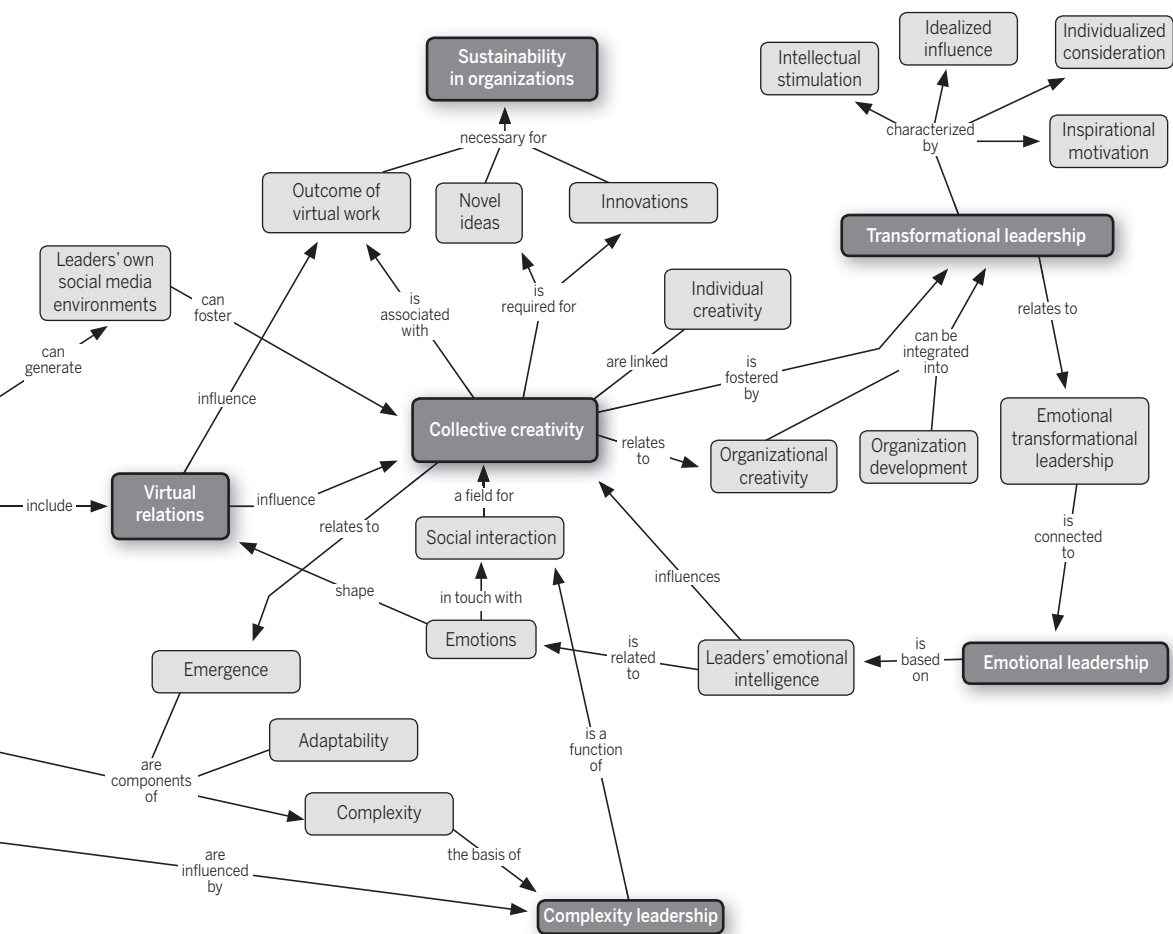


Figure 1. Connections between the analyzed concepts presented in the concept map.

15). Symbolic-interpretivists understand that the reality exists when a phenomenon is experienced and given meaning and knowledge is created through collective cognition, and they analyze multiple understandings of the phenomena and include in their studies intuition and emotion (Houglum, 2012, 30; Hatch & Cunliffe, 2006, 13).

Transformational leadership, emotional leadership and complexity leadership are interlinked with each other, and especially transformational leadership presents elements of both emotional and complexity leadership. Combining these three leadership theories offers the potential to better link the areas of leadership and creativity within the virtual work research.

The analysis also foregrounds the importance of virtual spaces and relations between people which are typical in virtual work contexts. Understanding thoroughly the spaces and relations between people and exploiting them can bring valuable solutions for co-creative processes and supportive leadership practices and lead to profitable innovations and solutions towards sustainable organizations.

According to the analysis, effective leadership that fosters creativity in virtual work includes

- understanding that virtuality at work is complex, multidimensional and multilevel and people work in organizations and networks using both virtual and face-to-face interaction
- utilizing a combination of leadership approaches supporting inspiring interaction and collective creativity at work
- understanding the significance of vir-

tual spaces and relations between different people in virtual work and the ways how to exploit them in interaction.

Discussion

This article addressed to defining leadership that fosters creativity in virtual work for future research and business development purposes. Leaders in virtual work contexts need to understand virtuality and creativity comprehensively to support collaborative work and bring joy to work for generating new innovations to tackle the overarching problems. The definition was shaped through descriptive interpretative concept analysis and inductive epistemological approach aiming at enhancing understanding of the entirety of the concept. The analysis focused on finding out how the concepts of virtuality, creativity and leadership were connected to each other resulting in a holistic map of their mutual connections. The article contributes to linking the research areas of leadership and creativity to virtual work research and to applying complexity leadership approach to study virtuality at work.

The analysis revealed the importance for leaders in virtual work contexts to focus on collective creativity with virtual spaces between interactive people to enhance innovative outcomes in organizations. Virtuality as an embedded way of interaction in contemporary organizations and working life shall be exploited more for common good. Virtual spaces between people can represent a type of nonlinearity in complex virtual systems mentioned by Goldstein (2008, 44-45). Increasing the number of nodes and

spaces between people makes the virtual system more complex demanding leadership that understands collective creativity comprehensively and supports continuity between actors. The analysis also indicated that this kind of dialogic and relational leadership may be effective in leading towards sustainability in organizations.

Transformational, emotional and complexity leadership approaches proved to be appropriate to study leadership processes fostering creativity in virtual work contexts. These three leadership approaches enhance understanding about leadership that fosters creativity in virtual work. Previously, studies on leadership in virtual work contexts have so far not been based on any specific theoretical framework. This analysis supported previous research findings about applying combinations of different leadership approaches in virtual work and indicated that the future development of leadership theory for fostering creativity in virtual work can benefit from integral theoretical pluralism.

Despite the analysis is based on a broad amount of scientific texts, the results mentioned above should not taken without reserve. The research texts were chosen to this analysis on the basis of including definitions of the key concepts and at the same time keeping the focus of the analysis in mind. The analysis brought out other related types of leadership, like servant leadership and visionary leadership style, which were not analyzed further in this study. On the other hand, virtual work contexts include issues such as power relations that may influence on leadership that fosters creativity but which were not analyzed in this case, be-

cause their significance didn't come up clearly from the texts chosen to this concept analysis.

The evidence of this analysis consisted of definitions of the key and related concepts, my interpretations of the concepts and the construction of the concept map (Figure 1) showing the connections and correlations between the concepts. However, future empirical studies are necessary to verify and compliment the connections and correlations. Also, the notion of spaces and relations between people and the ways how to exploit them need empirical evidence. Nonetheless, this concept analysis offers opportunities for the research community to create new related concepts and develop leadership towards sustainability in organizations based on intuition, imagination and interactive reflective consideration.

References

- Agin, E., & Gibson, T. (2010). Developing an Innovative Culture. *T+D*, 64(7), 52-55.
- Alasoini, T. (2010). *Mainnetaan parempi työ. Kymmenen välttettä työelämästä*. Helsinki: Elinkeinoelämän Valtuuskunta (EVA).
- Amabile, T. M. (1983). Social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 357-376.
- Amabile, T. M. (1988). A model of creativity and innovation in organizations, In B. M. Staw, & L. L. Cummings (Eds.), *Research in Organizational Behavior*, Vol. 10 (pp. 123-167). Greenwich, CT: JAI Press.
- Amabile, T. M. (2013). Componential Theory of Creativity. Harvard Business School, Working paper 12-096. To appear in E. H. Kessler (Ed.), *Encyclopedia of Management Theory*. Sage Publications, Inc.
- Amabile, T. M., Barsade, S. G. Mueller, & B. M. Staw, B. M. (2005). Affect and Creativity at Work. *Administrative Science Quarterly*, 50(3), 367-403.
- Amabile, T. M., Conti, R., Coon, H., Lazenby, J., & Herron, M. (1996). Assessing the work en-

environment for creativity. *Academy of Management Journal*, 39, 1154–1184.

Amabile, T. M., & Khaire, M. (2008). Creativity and the role of the leader. *Harvard Business Review*, 86(10), 100-109.

Amabile, T. M., & Kramer, S. J. (2010). What Really Motivates Workers? *Harvard Business Review*, 88(1), 44-45.

Andriopoulos, C. (2001). Determinants of organizational creativity: a literature review. *Management Decision*, 39(10), 834-840.

Avolio, B. J., Sosik, J. J., Kahai, S. S., & Baker, B. (2014). E-leadership: Re-examining transformations in leadership source and transmission. *The Leadership Quarterly*, 25(1), 105-131.

Bar-On, R. (2004). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I): Rationale, Description and Summary of Psychometric Properties. In: G. Geher (Ed.), *Measuring Emotional Intelligence: Common Ground and Controversy* (pp. 115-145). New York: Nova Science Publishers, Inc.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, suppl., 13-25.

Bar-On, R. (2013). *A broad definition of emotional-social intelligence according to the Bar-On model*. Retrieved June, 10, 2013, from http://reubenbaron.org/wp/?page_id=37.

Barsade, S. G., & Gibson, D. E. (2012). Group Affect: Its Influence on Individual and Group Outcomes. *Current Directions in Psychological Science*, 21(2), 119-123.

Bass, B., & Avolio, B. (1993). Transformational leadership and organizational culture. *Public Administration Quarterly*, 17, 112-121.

Beairsto, B. (2003). Multi-Dimensional Administrative Interaction: A Binocular Model of Simultaneous Leadership and Management. In B. Beairsto, M. Klein, & P. Ruohotie (Eds.), *Professional Learning and Leadership* (pp. 1-48). Hämeenlinna: Research Centre for Vocational Education and Training.

Beairsto, B., & Ruohotie, P. (2003). Empowering Professional as Lifelong Learners. In B. Beairsto, M. Klein, & P. Ruohotie (Eds.), *Professional Learning and Leadership* (pp. 115-145). Hämeenlinna: Research Centre for Vocational Education and Training.

Bergiel, B. J., Bergiel, E. B., & Balsmeier, P. W. (2008). Nature of virtual teams: a summary of their advantages and disadvantages. *Management Research News*, 31(2), 99-110.

Bissola, R., & Imperatori, B. (2011). Organizing Individual and Collective Creativity:

Flying in the Face of Creativity Clichés. *Creativity and Innovation Management*, 20(2), 77-89.

Boyatzis, R. E., & Sala, F. (2004). The Emotional Competence Inventory (ECI). In G. Geher (Ed.), *The Measurement of Emotional Intelligence* (pp. 147-180). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.

Castro, F., Gomes, J., & de Sousa, F. C. (2012). Do Intelligent Leaders Make a Difference? The Effect of a Leader's Emotional Intelligence on Followers' Creativity. *Creativity and Innovation Management*, 21(2), 171-181.

Chudoba, K. M., & Watson-Manheim, M. B. (2008). Shared communication practices and mental models in the virtual work environment. In N. Panteli, & M. Chiasson (Eds.), *Exploring Virtuality Within and Beyond Organizations: Social, Global and Local Dimensions* (pp. 55-72). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Coleman, D. (1998). What Makes a Leader? *Harvard Business Review*, 76, 93-102.

Coleman, D. (2001). Emotional Intelligence: Issues in Paradigm Building. In C. Cherniss, & D. Coleman (Eds.), *The Emotionally Intelligent Workplace* (pp. 13-26). San Francisco: Jossey-Bass.

Coleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2004). *Primal leadership: Learning to lead with emotional intelligence*. Boston MA: Harvard Business Review Press.

Crevani, L., Lindgren, M., & Packendorff, J. (2010). *Leadership, not leaders: On the study of leadership as practices and interactions*. Scandinavian Journal of Management, 26(1), 77-86.

Csikszentmihalyi, M. (1999). A Systems Perspective on Creativity. Edited extract from R. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 313-335). Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved May 2, 2013, from http://www.sagepub.com/upm-data/11443_01_Henry_Ch01.pdf.

Csikszentmihalyi, M. (2003). *Good business. Leadership, flow and the making of meaning*. New York: Penguin.

Dekkers, R. (2009). Epilogue. In R. Dekkers (Ed.), *Dispersed Manufacturing Networks. Challenges for research and Practice* (pp. 241-250). London: Springer.

Dennis, D. (2013). Effective Leadership in a Virtual Workforce. *T+D*, 67(2), 47-51.

DeZutter, S., & Sawyer, K. (2010). Jaettu luovuus. In K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen, & P. Tynjälä (Eds.), *Luovuus, oppiminen ja*

- asiantuntijuus* (pp. 225-241). Helsinki: WSOY-pro Oy.
- Dixon, K. R., & Panteli, N. (2010). From virtual teams to virtuality in teams. *Human Relations* 63(8), 1177-1197.
- Dothich, D., Cairo, P., & Rhinesmith, S. (2008). Complexity, Diversity, and Uncertainty – The Shaky New Ground for CEOs. *People & Strategy*, 31(2), 44-55.
- Eisenbeiß, S. A., & Boerner, S. (2013). A Double-edged Sword: Transformational Leadership and Individual Creativity. *British Journal of Management*, 24(1), 54–68.
- Eteläpelto, A. (2009). Yhteisöllinen luovuus opettaja-opiskelijoiden pitkäkestoisessa oppimisyhteisössä: tunneilmapiiri ja valtasuhteet luovuuden esteinä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 11(3), 13-17.
- Frye, C. M., Bennett, R., & Caldwell, S. (2006). Team emotional intelligence and team interpersonal process effectiveness. *Mid-American Journal of Business*, 21(1), 49-56.
- Gibson, C. B., & Gibbs, J. L. (2006). Unpacking the Concept of Virtuality: The Effects of Geographic Dispersion, Electronic Dependence, Dynamic Structure, and National Diversity on Team Innovation. *Administrative Science Quarterly*, 51(3), 451–495.
- Goldstein, J. (2008). Conceptual Foundations of Complexity Science. Development and Main Constructs. In M. Uhl-Bien, & R. Marion (Eds.), *Complexity Leadership: Part I: Conceptual Foundations* (pp.17-48). Charlotte, NC: IAP- Information Age Publishing, Inc.
- Goldstein, J., Hazy, J. K., & Lichtenstein, B. B. (2010). *Complexity and the Nexus of Leadership. Leveraging Nonlinear Science to Create Ecologies of Innovation*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hamel, G., & Breen, B. (2007). *The Future of Management*. Boston: Harvard Business School Press.
- Hargadon, A., & Bechky, B. (2006). When Collections of Creatives Become Creative Collectives. A field study of problem solving at work. *Organization Science*, 17(4), 484-500.
- Hart, G. S. (2009). *The effectiveness of virtual teams: An investigation of the relationship between trust and emotional intelligence in the pharmaceutical industry*. Dissertation. Capella University.
- Hatch, M. J., & Cunliffe, A.L. (2006). *Organization Theory: Modern, Symbolic, and Post-modern Perspectives*. Oxford: Oxford University Press.
- Hazy, J. K. (2009). Innovation Reordering: Five principles for leading continuous renewal. In S. Schlomer, & N. Tomaschek (Eds.), *Leading in Complexity: New Ways of Management* (p. 300). Seiten: Verlag für Systemische Forschung.
- Holland, J. H. (2006). *Studying complex adaptive systems. Journal of Systems Science and Complexity*, 19(1), 1-8.
- Houglum, D. T. (2012). Myth-Busters: Traditional and Emergent Leadership. *Emergence: Complexity & Organization (E:CO)*, 14(2), 25-39.
- Hu, H., Gu, Q., & Chen, J. (2013). How and when does transformational leadership affect organizational creativity and innovation?: Critical review and future directions. *Nankai Business Review International*, 4(2), 147-166.
- Jarvenpaa, S. L., & Leidner, D. E. (1999). Communication and Trust in Global Virtual Teams. *Organization Science*, 10(6), 791-815.
- Juuti, P. (2010a). Mitä tarkoitetaan keskustelevalle johtamisella? In P. Juuti, & E. Rovio (Eds.), *Keskusteleva johtaminen* (pp. 25-36). Johtamistaidon Opisto. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Juuti, P. (2010b). Yhteenveto: Keskusteleva johtaminen on taitolaji. In P. Juuti, & E. Rovio (Eds.), *Keskusteleva johtaminen* (pp. 132-145). Johtamistaidon Opisto. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Kahai, S.S., Huang, R., & Justice, R. J. (2012). Interaction Effect of Leadership and Communication Media on Feedback Positivity in Virtual Teams. *Group & Organization Management*, 37(6), 716–751.
- Kallio, T. J., & Kallio, K.-M. (2011). Organisaatorinen luovuus – Hypestä kohti luovuuden mahdollistavia organisaatorakenteita. *Liiketaloudellinen Aikakauskirja* 1/2011, 33-64.
- Kennedy, M. (2006). *Developing a holistic perspective on learning and knowledge in a public sector organisation – An exploration of workplace experience*. PhD thesis. Canberra: University of Canberra.
- Kolari, P. (2010). *Tunneälyjohtaminen asiantuntijaorganisaation muutoksessa*. Acta Electronica Universitatis Tampereensis 949. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Korpelainen, K. (2005). Kasvun pelivara. Acta Universitatis Tampereensis 1092. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Lane, D. A., & Down, M. (2010). The art of managing for the future: leadership of turbulence. *Management Decision*, 48(4), 512 – 527.
- Lewis, M. (2010). *Virtual Project Teams: The Role of Empathy and Social Intelligence in the Development of Trust*. Phoenix, AZ: University of

Phoenix.

Lichtenstein, B. B., Uhl-Bin, M., Marion, R., Seers, A., & Orton, J. D. (2006). Complexity leadership theory: An interactive perspective on leading complex adaptive systems. *Emergence: Complexity and Organization*, 8(4), 2-12.

Lord, R. G., & Smith, W. G. (1999). Leadership and the changing nature of performance. In D. R. Ingen, & E. D. Pulakos (Eds.), *The Changing Nature of Performance: Implications for Staffing, Motivation and Development* (pp. 192-239). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Martens, Y. (2011). Creative workplace: instrumental and symbolic support for creativity. *Facilities*, 29(1), 63-79.

Mathisen, G. E., Einarsen, S., & Mykletun, R. (2012). Creative leaders promote creative organizations. *International Journal of Manpower*, 33(4), 367-382.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In P. Salovey, & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Metcalfe, L., & Bennis, S. (2013). Leadership for Sustainability: An Evolution of Leadership Ability. *Journal of Business Ethics*, 112(3), 369-384.

Muñoz-Doyague, M. F., & Nieto, M. (2012). Individual creativity performance and the quality of interpersonal relationships. *Industrial Management & Data Systems*, 112(1), 125-145.

Nokelainen, P., & Ruohotie, P. (2006). Johtamisen tunnealy työntekijöiden kokemana. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 8(1), 62-72.

Nokelainen, P., & Ruohotie, P. (2009). Non-linear modeling of growth prerequisites of a Finnish polytechnic institution of higher education. *Journal of Workplace Learning*, 21(1), 36-57.

Noori, H., & Lee, W. B. (2009). Dispersed Network Manufacturing: An Emerging Form of Collaboration Networks. In R. Dekkers (Ed.), *Dispersed Manufacturing Networks. Challenges for Research and Practice* (pp. 39-58). London: Springer.

Nuopponen, A. (2010). Methods of concept analysis – Towards systematic concept analysis, Part 2 of 3. *LSP Journal - Language for special purposes, professional communication, knowledge management and cognition*, 1(2), 5-14.

Näsi, J. (1980). Ajatuksia käsitteanalyysistä ja sen käytöstä yrityksen taloustieteessä. *Yrityksen taloustieteen ja yksityisoikeuden laitoksen julkaisuja, Sarja A2: Tutkielmia ja raportteja 11*. Tampere: Tampereen yliopisto.

Panteli, N. (2009). Virtual Social Networks: A

New Dimension for Virtuality Research. In N. Panteli (Ed.), *Virtual Social Networks: Mediated, Massive and Multiplayer Sites* (pp. 1-17). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Panteli, N., & Chiasson, M. (2008). Rethinking virtuality. In N. Panteli, & M. Chiasson (Eds.), *Exploring Virtuality within and beyond Organizations* (pp. 1-20). New York: Palgrave Macmillan.

Panteli, N., & Fineman, S. (2005). The sound of silence: the case of virtual team organizing. *Behavior & Information Technology*, 24(5), 347-352.

Panteli, N., & Tucker, R. (2009). Power and trust in global virtual teams. *Communications of the ACM*, 52(12), 113-115.

Parjanen, S. (2012). *Creating possibilities for collective creativity. Brokerage Functions in Practice-Based Innovation*. Acta Universitatis Lappeenrantaensis 474. Lappeenranta: Lappeenranta University of Technology.

Pepler, K. A., & Solomou, M. (2011). Building creativity: collaborative learning and creativity in social media environments. *On the Horizon*, 19(1), 13-23.

Plowman, D. A., Solansky, S., Beck, T. E., Baker, L., Kulkarni, M., & Villareal Travis, D. (2007). The role of leadership in emergent, self-organization. *The Leadership Quarterly*, 18(4), 341-356.

Quisenberry, W. L. (2011). *Common Characteristics and Attributes of Self-Managed Virtual Teams*. Doctoral dissertation. Minneapolis, MN: Walden University.

Rajagopalan, S. (2009). *Relationship between emotional intelligence and transformational, transactional, and laissez-faire leadership styles of information systems project managers in virtual teams*. Doctoral dissertation. Minneapolis, MN: Capella University.

Reiska, P., Rohtla, K., & Rannikmäe, M. (2008). Using Concept Mapping in Professional Education. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 10(1), 17-28.

Ricœur, P. (1991). Life in Quest of Narrative. In D. Wood (Ed.), *On Paul Ricœur*. London and New York: Routledge.

Ruggieri, S., Boca, S., & Garro, M. (2013). Leadership styles in synchronous and asynchronous virtual learning environments. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12(4), 96-101.

Schepers, P., & van den Berg, P. T. (2007). Social factors of work-environment creativity. *Journal of Business and Psychology*, 21(3), 407-428.

Schultz, R. W. (2010). *Exploring leadership wi-*

- thin the modern organization: Understanding the dynamics of effective leadership of a virtual, multigenerational workforce.* Doctoral dissertation. Minneapolis, MN: Capella University.
- Searle, G. D., & Hanrahan, S. J. (2011). Leading to inspire others: charismatic influence or hard work? *Leadership & Organization Development Journal*, 32(7), 736-754.
- Sieben, B. (2007). Doing research on emotion and virtual work: A compass to assist orientation. *Human Relations*, 60(4), 561-580.
- Simström, H. (2009). *Tunneälytaidot ikäjohtamisessa. Esimiehen tunneälytaidot ja niiden tärkeys kuntahenkilöstön arvioimana.* Acta Electronica Universitatis Tamperensis 850. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Snowden, D. (2002). Complex acts of knowing: paradox and descriptive self-awareness. *Journal of Knowledge Management*, 6(2), 100-111.
- Spelthann, V., & Haunschild, A. (2011). Organizational Creativity in Heterarchies: The Case of VFX Production. *Creativity and Innovation Management*, 20(2), 100-107.
- Stacey, R. D. (1992). *Managing the Unknowable. Strategic boundaries between order and chaos in organizations.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Stacey, R. D. (2000). *Strategic Management and Organizational Dynamics. The Challenge of Complexity.* Third edition. Essex: Pearson Education Limited.
- Sutinen, P. (2012). *Johtajana kehittymisen olemus kunta-alan johtajan kokemana.* Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1173. Kuntaliiton verkkojulkaisu Acta 233. Helsinki: Tampereen yliopisto & Suomen Kuntaliitto.
- Svensson, P. (2012). Envisioning the Digital Humanities. *Digital Humanities Quarterly*, 6(1). Retrieved June, 3, 2013, from <http://www.digitalhumanities.org/dhq/vol/6/1/000112/000112.html>.
- Takala, T., & Lämsä, A.-M. (2001). Tulkitseva käsitetutkimus organisaatio- ja johtamistutkimuksen tutkimusmetodisena vaihtoehtona. *Liiketaloudellinen aikakauskirja*, 3/2001, 371-390.
- Tirri, K., & Nokelainen, P. (2011). *Measuring Multiple Intelligences and Moral Sensitivities in Education.* Rotterdam: Sense Publishers.
- The impact of culture on creativity* (2009). A Study prepared for the European Commission (Directorate-General for Education and Culture). KEA, European Affairs.
- Uhl-Bien, M., Marion, R., & McKelvey, B. (2007). Complexity Leadership Theory: Shifting leadership from the industrial age to the knowledge era. *The Leadership Quarterly*, 298-318.
- Uusikylä, K. (2012). *Luovuus kuuluu kaikille.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vasilatos, O. R. (2010). *Team personality composition and team effectiveness in the Virtual context: The role of degree of virtualness and time.* Doctoral dissertation. Hempstead, NY: Hofstra University.
- Viitala, R. (2002). *Osaamisen johtaminen esimiestyössä.* Acta Wasaensia, No. 109, Liiketaloustiede 44, Johtaminen ja organisaatiot. Universitatis Wasaensins. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Virtanen, M. (2013). *Opettajien emotionaalinen kompetenssi. Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajiksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä.* Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1301. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Välikangas, L., & Välikangas, K. (2004). Luovuuden johtajuus monimutkaisessa maailmassa. Small Beginnings -aloitteet mahdollisuutena. *Hallinnon tutkimus*, 1/2004, 72-77.
- Wang, P., & Zhu, W. (2011). Mediating Role of Creative Identity in the Influence of Transformational Leadership on Creativity: Is There a Multilevel Effect? *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 18(1), 25-39.
- Whitford, T., & Moss, S. A. (2009). Transformational Leadership in Distributed Work Groups: The Moderating Role of Follower Regulatory Focus and Goal Orientation. *Communication Research*, 36(6), 810-837.
- Warrick, D. D. (2011). The Urgent Need for Skilled Transformational Leaders: Integrating Transformational Leadership and Organization Development. *Journal of Leadership, Accountability and Ethics*, 8(5), 11-26.
- Woodman, R.W., Sawyer, J.E., & Griffin, R.W. (1993). Toward a theory of organizational creativity. *Academy of Management Review*, 18(2), 293-321.
- Zayani, F. A. (2008). *The impact of transformational leadership on the success of global virtual teams: An investigation based on the Multifactor Leadership Questionnaire.* Doctoral Dissertation. Minneapolis, MN: Capella University.
- Zimmermann, P., Wit, A., & Gill, R. (2008). The Relative Importance of Leadership Behaviors in Virtual and Face-to-Face Communication Settings. *Leadership*, 4(3), 321-337.

Työkaluja osaamislähtöi- seen arviointiin

Katri Aaltonen
Yliopettaja, FT
HAAGA-HELIA ammatillinen opettaja-
korkeakoulu
katri.aaltonen@haaga-helia.fi

Antonius Camara
Lehtori, MSc
Laurea ammattikorkeakoulu
antonius.camara@laurea.fi

Tiivistelmä

Artikkelissa kuvataan ja arvioidaan ammattikorkeakouluopiskelijoille tarkoitettuja osaamisen arvioinnin työkaluja, joita kehitettiin yhteistyössä Laurea ammattikorkeakoulun ja HAAGA-HELIA ammatillisen opettajakorkeakoulun koordinoiman Osataan!-hankkeen kanssa. Kehittämistoiminnan tavoitteena oli parantaa projekteissa tai työssä opintojaan suorittavien opiskelijoiden taitoja suunnitella ja hallita omaa opiskeluprosessiaan ja auttaa heitä paremmin tunnistamaan ja arvioimaan hankittua osaamista suhteessa koulutuksen tavoitteisiin. Yhden lukuvuoden kestäneessä kehittämisprosessissa testattiin ja jatkokehitettiin opintojen henkilökohtais-
tamisen ja osaamisen arvioinnin työkaluja Laurea ammattikorkeakoulun Learning by Developing -mallin mukaisissa HankeHops-opinnoissa. Artikkelissa kuvataan

opiskeluprosessin eri vaiheisiin suunnitellut arviointityökalut ja esitellään niiden käyttäjäkokemukset tuutoropettajan reflektiopäiväkirjan, opiskelijoiden itsearviointituotosten analyysien ja opiskelija-haastattelujen perusteella. Tulostemme mukaan perustan osaamislähtöiselle arvioinnille muodostaa luottamus opiskelijoita kohtaan. Opetussuunnitelman kieli oppimistavoitteiden ja arviointikriteerien kuvaamisessa on ratkaiseva siinä, millaisen tulkinnan opiskelija niistä muodostaa ja pystyykö hän konkretisoimaan tavoitteet toimintana työssä. Osaamisen osoittaminen ja itsearviointi vaatii arviointikriteerien ja työssä tai projektissa tuotettujen tuotosten linkittämistä.

Avainsanat: *osaamisperustaisuus, osaamisen arviointi, kriteeriperustaisuus, ammattikorkeakoulupedagogiikka*

Osaamisperustaisuus arviointikäytänteiden kehittämisessä

Osaamisperustaisuus määrittää nykyään ammattikorkeakoulupedagogiikan kehittämistä. Konkreettisesti se on näyttänyt ulospäin muun muassa opetussuunnitelmaprosesseina, joissa on haettu rakenteita, malleja ja työkaluja osaamis- ja kriteeriperustaisille koulutusten toteutuksille sekä hankintatavasta, -ajasta ja -paikasta riippumattoman osaamisen arvioinnille (Airola & Hirvonen, 2012; Opetusministeriö, 2007). Niin opettajien perustehtävinä kuin lukemattomina hankkeina on neuvoteltu opetussuunnitelmiin yhteisiä käsityksiä tutkintojen tuottamasta osaamisesta, kuvattu ammatillisen kasvun malleja, uudelleenkirjoitettu tavoitekuvauksia ja määritetty arviointikriteerejä (esim. AHOT korkeakouluissa -hanke; Osataan!-hanke). Samalla on luotu tarve arviointityökaluille, joilla opiskelija kykenee tunnistamaan opiskelutekojen tai työn tekemisen tuottaman osaamisen ja tekemään sen näkyväksi siten, että sen voi asettaa tarkastelun kohteeksi ja arviotavaksi suhteessa tutkinnon asettamiin osaamisvaatimuksiin (Airola & Hirvonen, 2012; Saranpää, 2012).

Formaaliin koulutukseen on elinikäisen ja elämänlaajuisen oppimisen ideologian mukaisesti kehitetty oppimisen formalisaation käytänteitä (esim. ahotointi ja opinnollistaminen), joilla aikaisemmin ja muualla opittua voidaan osoittaa. Ahotointiin (aiemmin hankitun osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen) liittyy kaksi merkitystä, jotka juontuvat sen englanninkielisestä termistä *recognition of prior learning*. *Recognition* tar-

koittaa ensinnäkin jonkun tunnistamista joksikin (*recognise something as something*; oppimisen tunnistaminen oppimiseksi) ja toisaalta tunnustamista jonkun arvoiseksi (*recognise something worth something*; oppiminen arvioidaan jonkin arvoiseksi). Näin kouluoppimisen ulkopuolella, työelämässä ja arjessa hankittu osaaminen voidaan dokumentoida tunnustettavaan muotoon ja tunnustaa tutkinnon arvoiseksi. (Heikkinen & Tynjälä, 2012, 22-24.)

Opinnollistaminen - osaamisen hankkimista ja arviointia työn paikoilla

Tässä artikkelissa näkökulma on työn opinnollistaminen. Se tarkoittaa opintojen aikaisen työsäkäynnin tuottaman ja työtä tekemällä hankitun osaamisen tunnistamista, arvioimista ja tunnustamista opintopisteinä. Työn opinnollistaminen on siis vaihtoehtoinen tapa opiskella. Siinä opiskelija ei osallistu oppilaitoksen järjestämiin opintoihin (esim. luennot) vaan opiskelee ja hankkii ainakin osan vaaditusta osaamisesta työtä tekemällä projekteissa tai työpaikallaan. (Duunista opintopisteiksi, 2013.)

Kehittämistoimintamme kontekstina on ollut Laurea ammattikorkeakoulun Learning by Developing -malli (LbD, kehittämispohjainen oppiminen) ja HAA-GA-HELIA ammatillisen opettajakorkeakoulun koordinoima Osataan!-hanke, jossa kehitettiin työssä hankitun osaamisen arviointia. LbD pohjautuu deweyläiseen pragmatistiseen oppimiskäsitykseen, jossa oppiminen nähdään uusien toimintatapojen tuottavana välineenä. LbD-mallissa oppimisympäristöt perustuvat tutkimus- ja kehittämistoimintaan, toimi-

joiden tasavertaisuuteen sekä opiskelija- ja asiakaskeskeytyteen. Tavoitteena on murtautua tieteenaloihin ja oppikirjoihin rakentuvasta oppimismaailmasta reaali- maailmaan ja mahdollistaa opiskeluprosesseja, joissa keskitytään oppimistuloksiin ja osaamiseen. Opetussuunnitelman mukaista osaamista hankitaan työelämäläheisissä kehittämistehtävissä, erilaisissa työpajoissa ja tutkimus-, testaus- tai living laboratorioissa sekä TKI-hankkeissa, jotka kytkeytyvät yksittäisiin opintojaksoihin, ammattitaitoa edistävään ohjattuun harjoitteluun tai opinnäytetöihin. (Raij & Niinistö-Sivuranta, 2011.)

*Osaamisen arviointi-
ympäristöjen on oltava
mahdollisuuksien mukaan
autenttisen työn
ympäristöjä.*

Laurean LbD-mallissa opiskelijat tavalisesti työstävät projektia tietyn opintojakson ajan, jonka jälkeen heidän näkökulmastaan projekti päättyy ja hanketta jatketaan jälleen uusilla opiskelijoilla. Hankkeiden tehokkaampaa integrointia oppimiseen on Laureassa kehitetty ns. HankeHopsissa, jossa opiskelijointa rekrytoidaan hankkeisiin pitkäkestoisemmin henkilökohtaisen oppimissuunnitelman (HOPS) laatimisen kautta. Heille tarjotaan hankkeissa erilaisia rooleja ja työtehtäviä, ja niistä kootaan kokonaisuuksia, jotka vastaavat opintojaksojen oppimistavoitteita. (Lassila & Pohjalainen, 2012.)

Niin LbD-mallissa kuin Osataan!-hankkeessa osaamisen käsitteen määrittely toiminnallisella tavalla on ollut keskeistä. LbD-mallissa ammattikorkeakoulukontekstiin sijoittuva osaaminen nähdään tietämisen, ymmärtämisen, taitamisen ja tilanteiden hallintakyvyn integroituneena kokonaisuutena (Raij & Niinistö-Sivuranta 2011, s. 8). Osataan!-hankkeen näkemys osaamisesta ei perusajatukseltaan poikkea edellisestä: hankkeessa osaamisella tarkoitetaan tietojen, taitojen ja asenteiden sidoksia autenttisessa työssä (Duunista opintopisteiksi, 2013, s. 5; ks. myös Saranpää, 2012, s. 71). Saranpään (2012, s. 72) mukaan osaamista on vain oikean työn äärellä, josta seuraa se, että koulutustakin on ainakin jossain koulutusprosessin vaiheissa toteutettava autenttisessa työssä. Tällöin myös osaamisen arviointiympäristöjen on oltava mahdollisuuksien mukaan autenttisen työn ympäristöjä.

Kehittämistoimintamme tarkoituksena oli testata osaamisen arvioinnin työkaluja HankeHops-opinnoissa. Tuotimme ohjausprosessin eri vaiheisiin soveltuvia lomakkeita, joiden avulla opiskelija pystyy henkilökohtaistamaan ja konkretisoimaan opetussuunnitelman osaamistavoitteet projektissa tai palkallisessa työssä tapahtuviksi työtehtäviksi, ja sen jälkeen suunnittelemaan hankitun osaamisen osoittamisen tavat ja itsearvioimaan osaamista.

Haemme artikkelissamme vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

- 1) Miten opiskelija pystyy suunnittelemaan ja ohjaamaan omaa opiskeluprosessiaan suhteessa koulutusohjelman osaamistavoitteisiin osaamisen arviointilomakkeiden avulla?

2) Miten opiskelija pystyy arvioimaan opiskeluprosessin eri vaiheissa hankkimaansa osaamista osaamisen arviointilomakkeiden avulla?

Kehittämisen prosessin kulku

Toteutimme osaamisen arvioinnin työkalujen kehittelyn ja testaamisen lukuvuonna 2013-2014 osana yhden opiskelijaryhmän normaalia opiskelu- ja ohjausprosessia Laurean HankeHops-opinnoissa. Käytäntölähtöiselle kehittämiselle tyypillisesti tavoitteena oli välittömät ja käytännölliset hyödyt HankeHopsin arviointi- ja ohjausprosessiin. Vaikkakin pääpaino oli toiminnan kehittämisessä eikä tutkimuksessa, prosessistamme löytyi laadullisen toimintatutkimuksen elementtejä: muokkasimme tuotettuja työkaluja syklisesti toiminnan havainnoinnin, palauteaineiston hankkimisen ja analysoimisen kanssa (ks. esim. Heikkinen, 2010). Opiskelijat olivat mukana ensimmäisessä haastattelussa enemmänkin kehittäjäkumppaneina kuin tutkimuksen kohteena, koska haastattelun ensisijaisena tavoitteena oli arviointilomakkeiden muokkaaminen opiskelijajäystävällisemmiksi heidän käyttäjäkokemustensa perusteella. Osaamisen arviointityökaluja suunniteltiin Laurea ammattikorkeakoulun LbD-mallin ja Osataan!-hankkeen teoreettisista lähtökohdista käsin, mutta pyrkien käytännönläheiseen toteutukseen. Lisäksi kehittämisen kysymykset tarkentuivat prosessin kuluessa.

Koska toinen artikkelimme kirjoittajista toimi tuutoropettajana Laurean HankeHopsissa, osaamisen arviointiprosessiin ja työkaluihin tarvittavat muutokset voitettiin ottaa välittömästi käyttöön. Tuutoropettajan vastuulla oli opis-

kelijoiden oppimisen ja osaamisen kehittämisen ohjaus. Hän rekrytoi opiskelijat hankkeeseen yhteistyössä projektipäällikön kanssa, sovitti työtehtäviä ja opintojaksojen tavoitteita yhteen sekä seurasi opiskelijoiden oppimistavoitteiden täyttymistä. (Lassila & Pohjalainen, 2012.)

Kehittämistyötä tehtiin 6 opiskelijan projektiryhmässä, jolle oppimisympäristö (projektin aihe) tuli yhden opiskelijan omasta yrityksestä. Opiskelijat olivat eri lukukausilta ja suorittivat osittain eri opintojaksoja. Ryhmässä oli 1 naispuolinen ja 5 miesopiskelijaa ja heidän ikänsä vaihtelivat 21-32 vuoden välillä. Projektiryhmässä heillä oli erilaisia rooleja suhteessa osaamisen kehittämistarpeisiin ja suoritettaviin opintojaksoihin: osa oli mukana esimerkiksi kehittäjinä ja käytännön toimijoina yhden opiskelijan toimiessa projektipäällikkönä ja samalla projektin asiakkaana (yrityksen omistaja).

Heidän kanssaan testattiin kolmea henkilökohtaistamisen ja itsearvioinnin lomaketta: (1) Osaamistarpeiden konkretisointi työtehtäviksi ja arviointikohteiksi, (2) Osaamisen osoittaminen ja arviointi työssä ja (3) Opiskelijan itsearviointikriteerit. Arviointilomakkeet on saatavilla ohjeistuksineen Osataan!-hankkeen sivuilla: <http://blogit.haaga-helia.fi/osataan/tyokalut/>.

Artikkelimme tulokset perustuvat opiskelijahaastatteluihin (arviointilomakkeiden käyttäjäkokemukset), opiskelijoiden itsearviointilomakkeiden analyysiin sekä tuutoropettajan reflektiopäiväkirjaan. Arviointityökalujen käyttäjäkokemuksia kartoitettiin ensimmäisen kerran opiskelijoiden nauhoitetussa parihaastattelussa lokakuussa 2013 (1h/pari). Ennen nau-

hoitettua haastattelusessiota opiskelijat olivat tehneet ensimmäisen version testattavana olevista arviointilomakkeista ja saaneet niihin tuutoropettajansa kirjalliset kommentit. Haastattelussa opiskelijat pyrkivät palauttamaan mieleensä lomakkeen täyttöprosessia ja perustelevaan tekemiään kirjauksia. Erityisesti kiinnitettiin huomiota siihen, mitä opiskelijat kokivat helpoksi tai vaikeaksi lomakkeen täyttämässä ja mitä parannusehdotuksia heillä oli. Nauhoitetussa projektiryhmän ohjauskustelussa (1h) suunniteltiin projektina toteutuvaa opiskeluprosessia ja tarkennettiin työtehtäviä kunkin opiskelijan osalta.

Syyslukukauden aikana opiskelijat tekivät arviointilomakkeesta (Osaamisen osoittaminen ja arviointi työssä) kolme tarkentuvaa versiota, joihin he saivat tuutoropettajan kirjallisen palautteen. Projektin päättyessä he tekivät loppuarvioinnit omasta osaamisestaan, joka tuotti aineistoksi kuusi itsearviointilomaketta.

Opiskelija-aineistot ja tuutoropettajan reflektiopäiväkirja teemoiteltiin arviointiprosessia kuvaaviin teemoihin. Opiskelijoiden itsearviointilomakkeet analysoitiin tuutoropettajan kanssa joulukuussa 2013 suhteessa käytössä olleisiin arviointikriteereihin ja opiskelijoiden tuotoksiin projektissa. Saatujen tulosten perusteella arviointilomakkeisiin tehtiin tarvittavat korjaukset kevätlukukautta varten.

Seuraavissa luvuissa esitämme tuloksemme aikaisempien tutkimusten ja omien havaintojemme vuoropuheluna ja havainnollistamme arviointityökalujen testauksesta saatuja kokemuksia tuutoropettajan päiväkirjamerkinnoilla. Päiväkirjasitaatteja ei ole käännetty suomeksi tuutoropettajan työkielestä, englannista.

Osaamista dokumentoivia työkaluja

Laurean HankeHopsissa osaamisen arvioinnissa käytetään hankekohdaisia käytänteitä, jotka eivät kohdistu pelkästään tietojen tai suoritusten arviointiin vaan toimivat nimenomaan osaamisen näyttöinä. Työkalujen tulee mahdollistaa opiskelijoiden itse- ja vertaisarviointi, työelämän asiantuntijoiden ja asiakkaiden palaute ja opettajien laadullinen ja määrällinen arviointi. (Raij & Niinistö-Sivuranta, 2011.) Kehittämistoiminnassamme mukana olleissa opiskelijaryhmissä osaamisen näyttöinä toimivat projektien työtehtävissä laaditut aidot tuotokset, suunnitelmat tai raportit. Käytettyjen osaamisen arviointityökalujen tuli mahdollistaa seuraavat vaiheet (ks. myös Duunista opintopisteiksi, 2013):

Oppimistavoitteiden konkretisointi työtehtäviksi: Opiskelija tutustuu opetussuunnitelman oppimistavoitteisiin ja suunnittelee niiden perusteella konkreettiset työtehtävät, joissa hän hankkii vaaditun osaamisen.

Osaamisen tunnistaminen: Opiskelija pyrkii havaitsemaan työssä oppimisen kautta hankitut tiedot ja taidot. Opiskelija kuvaa projektiaan/työtään ja työtehtävissään hankittua osaamista.

Osaamisen osoittaminen: Opiskelija peilaa työtä tekemällä/projektissa hankkimaansa osaamista koulutuksen tavoitteisiin ja osoittaa, demonstroi ja todentaa osaamisensa.

Osaamisen arviointi: Opettaja, opiskelija ja/tai työelämän edustaja arvioivat opiskelijan hankkiman osaami-

sen vastaavuutta suhteessa tutkinnon osaamistavoitteisiin ja arviointikriteereihin. Työkollega, opiskelijatoveri tai -ryhmä antavat palautetta opiskelijan osaamisesta.

Osaamisen tunnustaminen: Opiskelijan työssä hankitulle osaamiselle annetaan virallinen asema eli se opintopisteytetään ja luetaan osaksi tutkintoa.

*Osaamiseen liittyy
kuitenkin myös hiljaista tietoa
ja tietämistä, jota ei voida
verbalisoida.*

Suurimmaksi haasteeksi aidoissa työtilanteissa hankitun osaamisen arvioinnissa osoittautui tulostemme mukaan oman oppimisen ja osaamisen dokumentoiminen näkyvään muotoon, jolloin opiskelija itse ja myös toinen henkilö (tuutoropettaja, esimies, vertainen) pääsee sitä tarkastelemaan. Saranpään (2012) mielestä tutkinnoissa voidaan käsitellä vain sitä, mistä voidaan puhua. Siksi on olennaista sanallistaa osaamista. Osaamiseen liittyy kuitenkin myös hiljaista tietoa ja tietämistä (tacit knowledge), jota on ei voida verbalisoida (tiedon luonne) tai jota ei osata verbalisoida (opiskelijan taidot) (Erautin, 2000, s. 118).

Opiskelijahaastatteluissa ja heidän itsearviointilomakkeiden analyysissä osoitettiin, että erityisesti käytännön osaamisen taustalla olevan teoreettisen tiedon (ammattillisen tietoperustan) osoittaminen pelkästään autenttisilla työnäytteil-

lä oli haastavaa ja joskus jopa puutteellista. Tämä tulee ilmi myös tuutoropettajan päiväkirjamerkinnästä, joka ajoittuu kehittämisprosessimme alkuvaiheeseen:

... Still I'm worried because it is difficult to me to figure out how much of knowledge base they really know. So, we go back to the question: does it really matter how much they know about certain knowledge bases? or is it enough to focus on what they are able to do? Anyway, I think for some of these cases I will ask some additional proofs of learning, such as: short interviews where I ask them to explain how they implemented the site, or a report where they explain the development process, tools used, resolved problems... etc... (Tuutoropettajan päiväkirjamerkintä 16.10.2013)

Tulostemme perusteella teoreettisen tietoperustan hahmottaminen edellytti useimpien opiskelijoiden kanssa neuvottelua erillisissä ohjauskeskusteluissa. Opiskelijoiden oli vaikea hahmottaa tarvittavaa tietoperustaa ainakin niissä opintojaksoissa, joissa opetussuunnitelman oppimistavoitteet oli kuvattu hyvin yleisellä tasolla. Itsearviointien analyysi osoitti myös opiskelijakohtaiset erot: osalla tietoperusta oli kuvattu pelkästään käsitelistana ja kun taas osa heistä kykeni arvioimaan sen merkitystä ja tarpeellisuutta kyseisen projektin tuotoksissa ja laajemmin tulevaisuudessa sekä perustelevaan tekemiään teoreettisia valintoja.

Kriteeriperustaisia työkaluja osaamisen suhteuttamiseen

Jotta arviointimenetelmät tuottavat relevanttia tietoa, on niiden oltava suhteessa opetussuunnitelmassa

määritettyihin tavoitteisiin ja arviointikriteereihin. Saranpää (2012) pitää osaamisperustaisen opetus suunnitelman peruslähtökohtina autenttisten oppimis- ja arviointiympäristöjen lisäksi kriteeriperustaisuutta. Hänen mielestään pelkkä osaamis- tai oppimistavoitteiden kuvaaminen ikään kuin neutraaleina oppimistuloksina ei riitä vaan on myös kuvattava kriteerit eli perusteet, joilla tutkinnon kannalta relevantti osaaminen erotellaan, ja joilla osaaminen arvioidaan hyväksytyksi ja joilla arvosanat määräytyvät.

Kehittelemämme työkalut perustuivat HankeHopsiin valittujen opintojaksojen osaamistavoitteisiin ja Laurean yleisiin arviointikriteereihin, joita muokattiin opiskelijoiden käyttäjäkokemusten perusteella (lomake: Opiskelijan itsearviointikriteerit). Arvosanoista erottelevuutta pyrittiin lisäämään siten, että opiskelijan olisi helpompi erottaa esimerkiksi kiitettävän ja hyvän välinen osaamisen tasoero. Lisäksi erityisesti itsearvioinnin ohjeistusta tarkennettiin, koska testauksessa omien arviointien perustelu ja todentaminen osoittautuivat vaikeaksi: itsearviointi jäi ikään kuin “kellumaan ilmaan” ilman “todisteita” osaamisesta. Uudistetussa ohjeistuksessa opiskelijoita pyydettiin kytkemään itsearviointi konkreettisiin työtilanteisiin ja osaamisen näytöiksi valittuihin tuotoksiin, perustelemaan omat näkemykset hyödyntäen arviointikriteerejä ja antamaan esimerkkejä siitä, miten osaamisen taso näkyy projektissa tehdyssä työssä.

Joulukuussa 2013 tehdyssä itsearviointilomakkeiden analyysissä ilmeni, että itsearviointia tulee harjoitella opiskeluprosessin aikana. Osalla opiskelijoista se toteutui edelleen vain lomakkeen arviointikriteerit toteavana, mutta osaamisen

osoittaminen ja perustelut olivat puutteellisia. Osalla opiskelijoista itsearviointi taasen oli syvällistä oppimispäiväkirjamaista pohdintaa, jossa perusteluina annettiin konkreettisia esimerkkejä projektissa tehdyistä tuotoksista. He kykenivät tekemään näkyväksi, mitä ja millä tasolla olivat työtä tekemällä oppineet ja pystyivät myös todentamaan sen.

Luottamusta ja jaettua vastuuta osaamisen arviointiin

Valittu arviointimalli ohjaa aina opiskelijan opiskelutekoja. LbD-mallissa arvioinnin kohteena on osaaminen, ei opiskelijan tiedot, kirjallinen tuotos tai toiminta hankkeessa. Arvioinnilla pyritään selvittämään, mitä opiskelija osaa. (Raij & Niinistö-Sivuranta, 2011.) Perinteisesti arviointi ammattikorkeakouluissa on painottunut tiedolliseen ammattispesifisen osaamisen arviointiin ja toiminnallisen osaamisen ja oppimista edistävien valmiuksien arviointi on jäänyt liian vähälle. Tällöin myös oppiminen saattaa painottua tiedollisen ja käsitteellisen osaamisen hankkimiseen ja opiskelijoiden kykyä käyttää hankittuja tietoja ja taitoja, osaamista käytännön työelämässä jää rajalliseksi. (Auvinen, Hirvonen, Dal Maso, Kallberg & Putkuri, 2007.)

Ammattikorkeakoulutuksen tavoitteena on itsenäiseen päätöksentekoon kykenevä, itselleen kriteerejä asettava ja niiden perusteella toimintaansa arvioiva ammattilainen. Myös se edellyttää siirtymistä pois yksipuolisesta opettajan tekemästä oppimisen kontrollista kohti oppimista edistävään ja ohjaavaan arviointiin. Samalla arvioinnin valtasuhteet muuttuvat ja opiskelijoiden itse- ja vertaisarvioinnin merkitys ja työelämän edustajien

asema arvioinnissa korostuvat vaikkakin vastuu arviointipäätösten teosta säilyy opettajalla. (Auvinen ym., 2007.)

Uudenlainen arviointikulttuuri perustuu luottamukselle. Tuloksissamme korostui se, että opettajan oli ensinnäkin uskallettava luottaa siihen, että osaamista voi hankkia muillakin tavoilla kuin luento-opetukseen osallistumalla ja toiseksi, että opiskelija kykenee dokumentoimaan ja itsearvioimaan omaa osaamistaan kun hänet on siihen perehdytetty ja ohjeistettu.

Kehittämistoimintamme tavoitteena oli jakaa arviointivastuuta ja arvioinnin omistajuutta opiskelijalle ja siten vähentää opettajan yksinomaista päätösvaltaa arvosanasta. Opiskelijan itsearvioinnilla ja osaamiselleen antamalla arvosanalla oli vaikutusta tuutoropettajan antamaan arvosanaan: käytännössä opiskelijan itsearviointi oli opettaja-arvioinnin lähtökohta. Arviointi nähtiin enemmänkin ohjaavana kuin kontrolloivana kuten alla oleva päiväkirjamerkintä osoittaa:

... Some students are using it (assessment template) very well. Right now I'm not using any control mechanism to track effort (time) spent by students in a course. It slightly worries me, but I try to focus on the learning outcomes and how to assess those. If I manage well with that, I guess tracking effort becomes redundant and unnecessary. (Tuutoropettajan päiväkirjamerkintä 21.10.2013)

Kehittämistoiminnassamme osaamisen arviointityökalujen suunnittelun keskeisenä periaatteena oli lisätä opiskelijan mahdollisuuksia oman osaamisensa hankintatapojen suunnittelussa ja koko opis-

keluprosessin suunnittelussa. Opiskelija päivitti jatkuvasti omia henkilökohtais-
tamisen ja itsearvioinnin lomakkeitaan
suhteessa opintojaksojen tavoitteisiin ja
projektiryhmä taasen vastasi koko ryh-
män yhteisestä toiminnasta kuten työ-
tehtävien jakamisesta ryhmässä.

Käytetyt arviointityökalut mahdollisti-
vat kaikkien projektiin valittujen opin-
tojaksojen samanaikaisen tarkastelun ja
tekivät siten näkyväksi myös opiskelijan
kokonaistyömäärää. Opiskelija ei suorit-
tanut erillisiä ja yksittäisiä opintojaksoja
vaan hankki projektissa työtä tekemällä
osaamista, joka kattoi useamman opin-
tojakson oppimistavoitteet.

Lähteet

AHOT korkeakouluissa -hanke. *Tunnista osaaminen*. Luettu 11.8.2014 osoitteesta <http://www.tunnistaosaaminen.fi/node/26>.

Airola, A., & Hirvonen, H. (2012). *Osaaminen näkyväksi. Kokemuksia osaamisen tunnistamisesta Itä-Suomen korkeakouluissa*. Itä-Suomen yliopisto, Publications of the University of Eastern Finland. General Series, No 8. Joensuu: Kopijyvä Oy. Luettu 11.8.2014 osoitteesta http://publications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-0696-0/urn_isbn_978-952-61-0696-0.pdf.

Auvinen, P., Hirvonen, K., Dal Maso, R., Kalberg, K., & Putkuri, P. (2007). *Opetussuunnitelma ammattikorkeakoulussa*. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja. B: Selosteita ja opetusmateriaalia 9.

Duunista opintopisteiksi (2013). Opas työn opinnollistamisesta. OSATAAN! – Osaamisen arviointi työssä työpaikkojen ja ammattikorkeakoulujen yhteistoimintana. Luettu 9.6.2014 osoitteesta http://blogit.haaga-helia.fi/osataan/files/2013/09/Osataan_verkkoon1.pdf.

Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113-136.

Heikkinen, H. L. T. (2012). Toimintatutkimus - toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa J. Aal-
tola, & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmeto-
deihin I* (ss. 214-229). Juva: PS-kustannus.

Heikkinen, H. L. T., & Tynjälä, P. (2012).

Työssä oppimisen monet muodot. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen, & P. Tynjälä (toim.), *Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla* (ss. 17-25). Juva: PS-kustannus.

Kennedy, D., Hyland, Á., & Ryan, N. (2006). Writing and using learning outcomes - a practical guide. Implementing Bologna in your institution. Luettu 9.6.2014 osoitteesta http://sss.dcu.ie/afi/docs/bologna/writing_and_using_learning_outcomes.pdf.

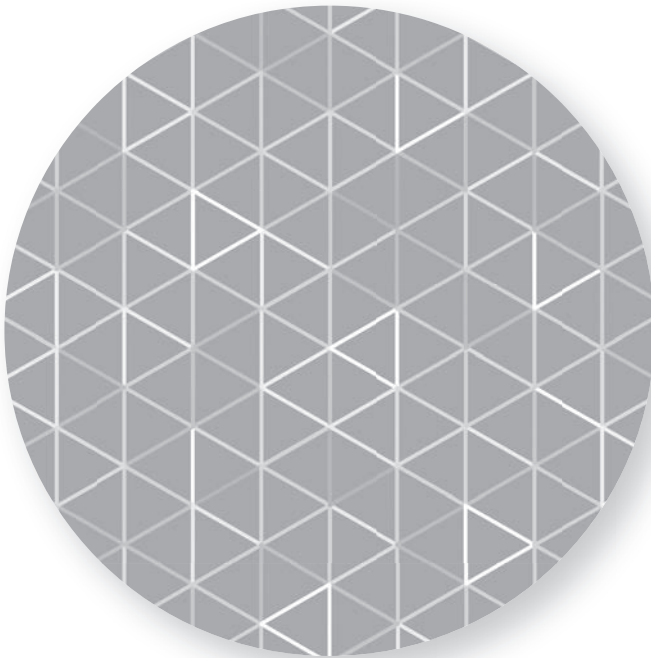
Lassila, E., & Pohjalainen, A. (2012). Laurea HankeHopsissa testataan uutta toimintamallia. *e-Journal Quicker Steps*. Luettu 9.6.2014 osoitteesta <http://ejournal.quickersteps.net/2012/06/18/laurean-hankehopsissa-testataan-uutta-toimintamallia/>.

Opetusministeriö. (2007). Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa. Opetusministeriön työryhmän muistioita ja selvityksiä 2007:4. Luettu 11.8.2014 osoitteesta <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr04.pdf?lanf=fi>.

Osataan!-hanke. Osaamisen arviointi työssä työpaikkojen ja ammattikorkeakoulujen yhteistoimintana. Luettu 11.8.2014 osoitteesta <http://blogit.haaga-helia.fi/osataan/>.

Raij, K., & Niinistö-Sivuranta, S. (toim.) (2011). *Kehittämispohjaista oppimista - LbD-opas*. Laurea ammattikorkeakoulu. Luettu 9.6.2014 osoitteesta http://www.laurea.fi/fi/tutkimus_ja_kehitys/julkaisut/Erilliset_julkaisut/Documents/LbD_opas_08072011_FI_lowres.pdf.

Saranpää, M. (2012). Arvostan osaamista, arvioin osaamista. Kriteerien kriteerit. Teoksessa: H. Kotila, & K. Mäki (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2* (ss. 67-88). Helsinki: Edita.



Ammattikorkeakoulujen yhteiseen verkkolehden kohdistuva toimintatutkimus

Mauri Kantola

Koulutuspalvelupäällikkö, VTM
Turun ammattikorkeakoulu
mauri.kantola@turkuamk.fi

Lotta Linko

Verkkoviestintäpäällikkö, FM
Hämeen ammattikorkeakoulu
lotta.linko@hamk.fi

Tiivistelmä

Artikkelimme tarkastelee suomalaisten ammattikorkeakoulujen yhteisen ja ammattikorkeakoulujen rehtorineuvoston tukeman AMK-verkkolehden (www.uasjournal.fi) toimintaa ja siihen kohdistunutta toimintatutkimusta. Toimintatutkimuksen tarkoituksena on selvittää, ovatko lehden kehittäjien suorittamat interventiot tuoneet verkkolehden kehitystä eri toimijoita verkostoivana foorumina.

Tarkasteluja interventiota olivat yhteiskirjoittamisen tukemiseen tähtäävät toimet, referee-menettelyn käyttö, teematoimittajien verkostojen merkitys, toimitusneuvoston ja toimituskunnan toiminnan kehittäminen sekä julkaisun läsnäolo sosiaalisessa mediassa.

AMK-lehti näyttää vaikuttaneen aiempien verkostojen toimintaan mm. siten, että intensiivinen sekä teema- ja tutkimuslähtöinen verkostoituminen on jonkin verran

heikentynyt painopisteen siirtyessä ammattikorkeakoulujen tutkimus- kehitys- ja innovaatio (TKI) -toimijoiden keskinäisen toiminnan vahvistamiseen ja verkostojen tietynlaiseen kasvamiseen erilaisten verkostohankkeiden lähentymisen vuoksi.

Verkkomuotoinen julkaisu toiminta tarvitsee paitsi toimivan toimitusprosessin, aktiivista markkinointia sekä toiminnan

jatkuvaa seuranta- ja kehittämistä, myös verkostoitumisen johtamista: verkostot eivät näytä AMK-lehden tapauksessa toimivan itseksensä vaan niillä on oltava yhteiset kiinnostuksen kohteet ja niitä on tietoisesti ja tavoitteellisesti johdettava ja seurattava.

Avainsanat: *ammattikorkeakoulu, verkostoituminen, verkkojulkaisu, toimintatutkimus, interventiot*

1. Johdanto

Artikkelimme tarkastelee suomalaisten ammattikorkeakoulujen yhteisen ja ammattikorkeakoulujen rehtorineuvoston tukeman AMK-verkkolehden (www.uasjournal.fi) toimintaa ja siihen kohdistunutta toimintatutkimusta. Toimintatutkimuksen tarkoituksena on selvittää, ovatko lehden kehittäjien suorittamat interventiot tukeneet verkkolehden kehitystä eri toimijoita verkostoivana foorumina. Toimintatutkimuksen ydin, interventiot, ovat kohdistuneet sekä verkkolehden muodolliseen toimintaan että verkkolehden ympärillä tapahtuvaan epämuodollisempaankin toimintaan mm. sähköpostitse ja sosiaalista mediaa hyväksikäyttäen.

Toimintatutkimus ei niinkään ole mikään yksittäinen teoria vaan enemmänkin viitekehys tai lähestymistapa (Kuula 2001). Olennaista on tutkijoiden toiminta osana tutkimuskohdetta. Toimintatutkimusta voidaan pitää laadullisen tutkimuksen suuntauksena, jolla pyritään kehittämään kohteena olevaa organisaatiota tai, kuten tässä tapauksessa, verkostoa vaikuttamalla sen toimintaan. Keskeistä on siis vaikuttamisen pyrkimys ja tutkijan osallisuus. Taustaltaan toimin-

tatutkimus on yhteiskunta- ja suunnittelutieteellistä ja sitä on sovellettu laajasti myös kasvatustieteellisissä yhteyksissä. Tämän artikkelin kirjoittajat ovat osallistuneet tutkimuskohteensa toimintaan toimituskunnan jäsenenä ja lehden toimitustyön tekijöinä. Määrällisenä aineistona ovat AMK-lehden sisällöt ja Google Analyticsillä seurattu kävijädata; laadullisena aineistona tässä artikkelissa ovat AMK-lehden entisten päätoimittajien ja teematoimittajien haastattelut.

Artikkelimme etenee seuraavasti: Johdannon jälkeen toisessa luvussa esitellään lukijoille AMK-verkkolehti julkaisuna. Kolmannessa luvussa tarkastellaan toimintatutkimuksellista otetta sekä toimintatutkimusta osana käytäntölähtöisen tutkimuksen kenttää. Artikkelin neljännessä luvussa keskitytään interventioihin ja tuloksiin. Tutkimuksen johtopäätökset ja yhteenveto suoritetaan artikkelin viimeisessä, viidennessä luvussa.

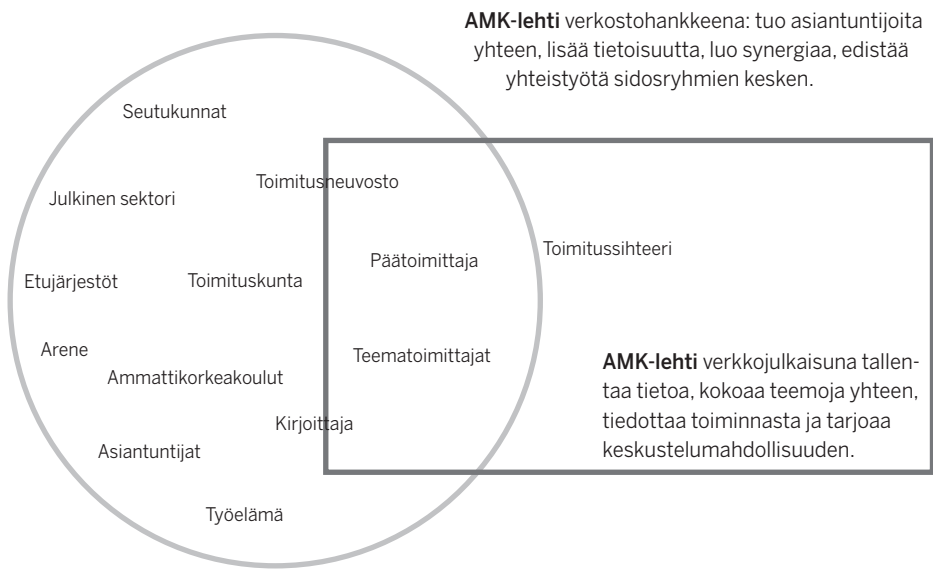
2. AMK-verkkolehti

AMK-lehti (www.amklehti.fi) on ammattikorkeakoulujen yhteinen verkkojulkaisu, jossa käsitellään ammattikorkeakouluissa tehtävää työelämälähtöistä tutkimus- ja kehitystyötä ja sen tuloksia. Lehden tavoitteena on tehdä ammattikorkeakouluja, niiden

toimintatapoja ja tuloksia tunnetuiksi ja parantaa siten yleistä amk-tietoisuutta, edistää yhteistyötä ja vaikuttaa alueiden elinvoimaisuuteen. AMK-lehti // UAS Journal -verkkójulkaisu on rakennettu avoimen lähdekoodin julkaisualustalle Open Journal Systems (OJS, 2014), jota ylläpitää Hämeen ammattikorkeakoulu. (AMK-lehti 2014, Kantola & Friman 2012). Verkkójulkaisuun voivat tarjota aineistoja ammattikorkeakoulujen henkilökunnan ohella myös eri alojen tutkijat sekä asiantuntijat työelämästä. Julkaisuun on toivottu myös ammattikorkeakoulun alumnien kirjoituksia ajankohtaisista työelämän kehittämiskokemuksista ja -haasteista. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvoston Arenen verkostohankkeen konkreettisena tulemana lehti on pyrkinyt saattamaan toimijoita yhteen, lisäämään yritysten tietoisuutta ammattikorkeakoulujen toiminnasta ja sen tuloksista sekä edistämään yhteistyötä ammattikorkeakoulujen ja lehden sidosryhmien kesken. Verkkolehden ulkoista

lukijakuntaa ovat alueelliset yritykset ja yhteisöt, joiden kanssa ammattikorkeakoulut tekevät kehityshankkeita, sekä sisäisesti koko ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystyössä mukana oleva henkilöstö.

AMK-lehden juuret ovat ammattikorkeakoulujen kehittäjäverkostossa KeVerissä ja sen samannimisessä verkkójulkaisussa (2000-2009) sekä Arenen Osaja-verkkolehdeissä (2008-2009). KeVer ja Osaja yhdistettiin AMK-lehdeksi v. 2010. KeVer oli luonteeltaan nimenomaan verkosto, jonka tavoitteena koota, voimistaa ja kehittää käytännönläheisestä korkeakoulutuksesta kiinnostuneita tutkijoita, kehittäjiä ja opettajia niin yliopistoista kuin ammattikorkeakouluistakin. (Rauhala, 2002; Kantola & Friman, 2011). Osaja oli puolestaan suuremmin työelämälle suunnattu verkkolehti, joka perustettiin kertomaan ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystoiminnasta elinkeinoelämän suuntaan.



AMK-lehti verkostohankkeena: tuo asiantuntijoita yhteen, lisää tietoisuutta, luo synergiaa, edistää yhteistyötä sidosryhmien kesken.

AMK-lehti verkkójulkaisuna tallentaa tietoa, kokoaa teemoja yhteen, tiedottaa toiminnasta ja tarjoaa keskustelumahdollisuuden.

Kuvio 1: AMK-lehti verkostohankkeena ja verkkójulkaisuna.

3. Toimintatutkimuksen käytäntölähtöinen ote ammattikasvatuksen julkaisuympäristössä

Toimintatutkimus (action research) voidaan nähdäksemme sisällyttää osaksi käytäntölähtöisen tutkimuksen kenttää ja kuuluvaksi myös ammatillisen koulutuksen keinovalikoimiin. Tämän kaltaisissa asetelmissä voidaan tunnistaa ainakin kahdenlaisia tutkijan profiileja: aktiivinen manipulaattori tai havainnoitsija (Norton, 2009). Tässä asetelmassa käsillä olevan tutkimuksen tekijät voidaan nähdä lähinnä manipulaattoreina ja aktiivisina verkkolehden toimituskunnan jäseninä.

Tutkimusprosessin tavoitteena on siis ollut hyödyntää toimintatutkimusta AMK-verkkolehden kehitystyössä. Lähinnä menetelmänä on ollut kvalitatiivisella ja kvantitatiivisella sisällönanalyysillä tuettu toimintatutkimus (Kuula, 2001; Action Research Association, 2013). Tämän artikkelin kirjoittajat ovat AMK -lehden toimituskunnan jäseniä ja toimineet eri rooleissa lehden käytännön toimitustyössä vuosien varrella. Kvantitatiivista dataa on käytetty tutkiessa kirjoittajien verkoston toimintaa ja laadullista sisällönanalyysia kategorisoidessamme lehden aktuaalista sisältöä. Tutkimuksen välineistöön on kuulunut mm. Google Analytics tarkasteltaessa lukijaryhmiä ja heidän viettämänsä aikaa lehden nettisivustolla ja hyödyntäessään eri artikkeleja.

Tämän tutkimuksen tekijät ovat toteuttaneet lehden toimintaan kohdistuvia interventioita kolmella pääalueella: lehden toimitusprosessissa, markkinointiprosessissa ja verkostoprosessissa. Kysleistä jaottelua ei voida käytännössä teh-

dä täysin poissulkeväksi: mikään lehden toiminto ei ole yksinomaan osa tiettyä yhtä määrättyä prosessia. Samanlainen laaja-alaisuus koskee prosesseihin kohdistuvia interventioita: tietty interventio olla kohdistettu ja vaikuttaa käytännössä useampaan prosessiin ja toimintoon.

Kirjallisuudessa useat kirjoittajat jäljittävät toimintatutkimuksen alkuperän 1940-luvulle Kurt Lewinin sosiologisiin kokeiluihin (Reason & Bradbury 2006). Lewinin (1951) mukaan toimintatutkimus merkitsee yritystä ratkaista konkreettisia ongelmia asiantuntijoiden johdolla yhteistyössä muiden asianosaisten toimijoiden kanssa. Lewin esitti myös käsityksensä, että toimintatutkimusta voitaisiin toteuttaa yksittäisten rajattujen tapausten lisäksi myös laajemmissa sosiaalisissa yhteyksissä kuten verkostoissa tai organisaatioissa tavoitteena strateginen kehitystyö, käytänteiden kehittäminen ja tietämyksen lisääminen vallitsevista olosuhteista. Tässä mielessä toimintatutkimus näyttäisi sopivan myös AMK-verkkolehden toiminnan kehittämisen ja tarkastelun lähestymistavaksi, verkkolehden ollessa ylialainen ja organisaatioiden rajat ylittävä verkostoitunut projekti tai prosessi tämän artikkelin kirjoittajien työskennellessä muiden tehtäviensä ohella verkkolehden toiminnan ylläpitämiseksi ja kehittämiseksi samalla tutkien ja reflektoiden toimintaansa. Todennäköisesti Kurt Lewin oli ensimmäinen joka käytti toimintatutkimuksen termiä samalla luonnehtimalla sitä monimuotoisen sosiaalisen toiminnan olosuhteiden ja vaikutusten vertailevaksi tutkimukseksi. Toimintatutkimus voidaan nähdä avoimena asetelmana ilman etukäteen kiinnitettyjä hypoteeseja pohjautuen ajatukseen, jonka mukaan tilanteet kehittyvät tutkimusprosessin edetessä tutkijoiden tarkkaillessa ja dokumentoidessa tä-

tä kehitystä ja toistuvasti tarkistaessa onko tapahtunut kehitys samansuuntaista vai erisuuntaista heidän alunperin asettamiensa tavoitteiden suhteen. Tällä tavoin nähtynä toimintatutkimusta voidaan pitää myös itsearvioinnin ja myös vaikkapa laatutyön muotona tai menetelmänä (McNiff 2013).

*Mitä vaikutuksia
on sillä, että osallistumme
itse tiiviisti
tarkastelemiimme
prosesseihin?*

Nyt käsillä olevan tutkimuksen lähestymistapa on Nortonin (2009) luokittelemien toimintatutkimuksen tyyppien kartalla lähinnä vastavuoroinen ja yhteistyötä tekevä tutkijoiden ja toimijoiden muodostamassa joustavassa toimintaympäristössä, jossa on mahdollista varsin vapaasti tulkita ja muuttaa käytäntöjä. Tämän tutkimuksen tekotavan taustalla on ymmärryksen ja tietoisuuden tavoittelu enemmänkin kuin sen vastakohtana pidetyssä mekaanisemmassa lähestymistavassa, jossa tarkasteltavat ongelmat olisivat tarkasti rajattuja johonkin tiettyyn vakiintuneeseen teoreettiseen viitekehykseen.

Tämän artikkelin kohteena olevat tutkimusongelmat nousevat siis kontekstista, eivät niinkään mistään mukana olevasta tieteenalasta tai tutkimustraditiosta. Tämänkaltaisissa asetelmissa Mutasen (2009) mukaan teorioiden roolina on toimia lähinnä ongelmanratkaisun lisäinformaationlähteenä, mikä seikka erottaakin

käytäntölähtöisen tutkimuksen perinteisestä teorialähtöisestä tutkimuksesta. Näin ymmärrettynä tutkimustapamme on mahdollista lukea myös osaksi aikuiskasvatuksen kenttää, jossa ongelmat eivät useinkaan ole yhden tieteenalan sisällä ratkaistavissa vaan enemmänkin vaativat dialogista ongelmanmäärittystä. Mutanen pyrkii lisäksi kiinnittämään huomiotamme siihen, että edellä mainitulla tavalla määritellyn käytäntölähtöisen tutkimukseen tarvittavat tiedot ja taidot liittyvät yleiseen tutkimukselliseen herkkyyteen ja kyvykkyyteen aistia erilaisten tilanteiden yleisiä piirteitä. Mutanen peräänkuuluttaakin nimenomaan herkkyyttä ja kyvykkyyttä osana metodologista taitoa, joka taito auttaa sekä erilaisten problemaattisten tilanteiden jäsentämisessä että tavanomaisten tilanteiden problematisoinnissa eli käsillä olevien mahdollisuuksien ja mahdottomuuksienkin jäsentämisessä. Tässä tutkimuksessa mainitut problemaattiset tilanteet on jäsennetty eri toimintoihin, prosesseihin ja ehkäpä eri verkostoihinkin tai ainakin verkoston eri osiin. Toimintatutkimuksille on tyyppillistä, että mukana olevat tietävät olevansa tutkimuksen kohteena ja osallistujia (Zeni 1998). Tämän artikkelin kohteena olevan tutkimuksen yhteydessä onkin pyritty tiedottamaan hankkeesta mahdollisimman laajasti eri osapuolille eli toimitusneuvostolle, toimituskunnalle, lukijoille ja Arenelle.

Tutkimusasetelmaamme liittyy myös haasteita. Esimerkiksi etiikan näkökulmasta (Anttila, 1996) tarkasteltuna esiin voidaan nostaa kysymyksiä: Mitä vaikutuksia on sillä, että osallistumme itse tiiviisti tarkastelemiimme prosesseihin? Onko vaarana, että teemme interventioita itsemme ja tai tutkimuksen vuoksi enemmänkin kuin AMK-verkkolehden edistymisen näkökulmasta? Vaikuttaa-

ko suhteellisen pieni verkoston koko ja verkoston jäsenten keskinäinen tuttuus esim. interventtioiden valintaan ja niiden toteutukseen? Miten monitieteinen ryhmä toimii samaan aikaan yhtenäisesti ja moniäänisesti?

4. Verkosto-interventiot

A MK-lehdessä tapahtuvan toiminta voidaan jakaa siis kolmeen eri prosessiin: toimitusprosessiin, markkinointiprosessiin ja verkostoitu-

misprosessiin. Tässä tarkoituksena on selvittää, ovatko lehden kehittäjien suorittamat interventiot tukeneet verkkolehden kehitystä foorumina, joten artikkelissa ei käsitellä toimitus- ja markkinointiprosessiin kohdistuneita toimia tai niiden tuloksia vaan keskitytään verkostoitumiseen. Taulukossa 1 esitetään verkostoitumisprosessiin kohdistetut interventiot, niiden mittarit ja tulokset.

Taulukko 1. AMK-lehden verkostoitumisprosessiin kohdistetut interventiot, indikaattorit ja tulokset.

Interventiot	Indikaattorit	Tulokset
Yhteiskirjoittamiseen kannustaminen.	Usean kirjoittajan tekemien artikkelien määrä.	Yhteisesti kirjoitettuja artikkeleita kasvavassa määrin.
Vertaisarvioijien käyttö.	Vertaisarvioitujen artikkeleiden määrä.	Refereemenettely käytössä. Vertaisarvioituja artikkeleita säännöllisesti.
Teematoimittajan verkostojen hyödyntäminen.	Teematoimittajien itsearviointi toiminnasta.	Teematoimittajana toimiminen luo uusia yhteyksiä ja vahvistaa verkostoja.
Toimitusneuvoston ja -kunnan tehokäyttö.	Jäsenten määrä ja aktiivisuus, kokousten määrä, artikkeleiden määrä.	Kokouksia säännöllisesti ja niihin osallistumismahdollisuus verkossa, osallistuminen tasaista. Julkaisussa jäsenten kirjoittamia artikkeleita. Toimitusneuvoston kokoonpanoa muutettu, toimituskuntaan tullut myös opiskelijajärjestön edustaja.
Linkitys vertaisjulkaisuihin ja muihin resursseihin.	AMK-lehteen johtavien ja sieltä lähtevien linkkien määrä.	Julkaisussa kasvava määrä ulkoisia linkkejä. Paluuvitteitä vielä vähän. Linkitykset muihin verkkolehtiin.
Läsnäolo sosiaalisessa mediassa: Facebookin profiili, LinkedIn -ryhmä, Twitter-tili.	Ystävien, jäsenien ja seuraajien määrä ja aktiivisuus.	Osallistujien määrä kasvanut. Jakaminen lisääntynyt jonkin verran.

Usean kirjoittajan tuottamat artikkelit tarjoavat usein monipuolisen näkökulman käsiteltäviin asioihin. Lisäksi yhteinen kirjoittaminen itsessään vahvistaa

verkostoitumista. AMK-lehdessä ei erityisesti suosita yhteiskirjoitettuja artikkeleita, mutta esim. artikkelin mallipohjassa on oletusarvoisesti paikka useam-

man kirjoittajan tiedoille. Lisäksi toimituskunta ja teematoimittajat ohjeistavat kirjoittajia yhteiseen tuottamiseen.

AMK-lehden artikkeleiden, kirjoittajien ja heidän organisaatioidensa määrä on kehittynyt seuraavasti:

Vuosi	2011	2012	2013
Artikkeleita	59	61	85
Kirjoittajia	72	103	118
Organisaatioita	38	37	54

Ei ole mahdollista osoittaa onko ammattikorkeakoulujen rahoitusmallilla vaikutusta yhteiskirjoitettujen artikkeleiden määrään (tai yleensä artikkeleiden määrään), mutta kiistatonta on, että nykyisessä mallissa henkilökunnan julkaisupisteet ovat yksi rahoituksen peruste. Yhteiskirjoitettuja artikkeleita yhteensä 83, ja niiden määrä on vuosittain ollut nousussa. Myös yksittäisessä numerossa julkaistujen artikkelien määrä on kasvanut vuosien varrella, mutta yhteiskirjoittaminen näyttää lisääntyneen lehden alkuvaiheista.

AMK-lehdessä julkaistaan yleistajuisia artikkeleita, joiden aihealueena ja kohderyhmänä on paikallinen elinkeinoelämä, sekä vertaisarvioituja tieteellisempiä artikkeleita ammattikorkeakoulutuksen tutkimuksen foorumilta. Tämä johtuu kahden erilaisen, yhdistetyn julkaisun taustasta. AMK-lehdessä on referee-toimittajana toimii yksi henkilö, joka hoitaa prosessia eli kutsuu kirjoittajia ja arvioijia sekä arvioi tarjottujen artikkeleiden kelppoisuutta. Jokaiseen numeroon on pyritty saamaan vähintään yksi vertaisarvioitu artikkeli.

Teematoimittajiksi on valittu aihealueen tai teeman asiantuntija, joka tuntee alansa trendit, aiheet ja muut asiantuntijat. Sisällön kokoajana hän otsikoi artikkelit pääpiirteissään ja hankkii kirjoit-

tajat. Usein teematoimittajat ovat olleet toimituskunnan jäseniä. Teematoimittajat edistävät työllään yhteyksien syntymistä. Teematoimittajilta on haastateltu kysytyä arviota oman työnsä merkityksestä, ja kokemuksia on käsitelty yhteisesti myös toimituskunnan kokouksissa. Teematoimittajat ovat kokeneet työnsä palkitsevaksi paitsi oman osaamisensa kasvattajana myös verkostoitumisen edistäjänä. Haasteena on nähty ammattikorkeakoulun ulkopuolisten kirjoittajien sitoututtaminen julkaisuun – AMK-lehti siis ei ole luonut pysyvää verkostoitumista työelämän edustajien eli toisen tärkeän kohderyhmän keskuudessa. Voidaan tosin aiheellisesti kysyä, onko tämänluonteisen verkkojulkaisun mahdollistakaan toimia erillisten toimijoiden yhdistäjänä ja verkottajana.

AMK-lehden sisällöllisessä ytimessä ovat toimitusneuvosto ja toimituskunta. Toimitusneuvosto edustaa sidosryhmiä ja rahoittajia, linjaa julkaisun tehtävää ja ohjeistaa toimeenpanoon. Toimitusneuvosto myös arvioi julkaisua ja sen toimintaa. Toimituskunnassa on seitsemän jäsentä ja sihteeri, joskin toiset jäsenet ovat aktiivisempia kuin toiset. Toimituskunta edustaa ammattikorkeakoulujen kaikkien alojen henkilökuntaa eli potentiaalisia kirjoittajia sekä yhtä lukijasegmenttiä. Toimituskunta ideoi käytännön toteutusta ja avustaa tarvittaessa. Se arvioi

julkaisun tekemisen prosessia ja yksittäisten numeroiden onnistumista sekä pohdintaan verkostoitumis- ja muiden kehittämishdotuksien käytäntöön viemistä ja omaa rooliaan siinä. Toimituskunnassa on 11 jäsentä sekä sihteeri, ja osallistumisaktiivisuus kokouksiin on suhteellisesti suurempaa kuin toimitusneuvoston kohdalla.

Sekä toimitusneuvoston että -kunnan jäsenmäärä on pysynyt kutakuinkin samana vuosien varrella, mutta henkilömuutoksia on tapahtunut. Toimitusneuvostossa vaihtuvuus on ollut suurempaa, kun taas toimituskuntaan on tullut vain vähän henkilövaihdoksia. Tämä kertoo mielestämme toimituskunnan sitoutumisesta verkostoon ja julkaisuun. Toimitusneuvosto kokoontuu kaksi kertaa vuodessa. Toimituskunta kokoontuu kolmesta neljään kertaan vuodessa, ja osa kokouksista on täysin virtuaalisia. Toimitusneuvoston ja -kunnan edustajista 12 on kirjoittanut AMK-lehteen yhteensä 19 artikkelia.

Linkitykset julkaisusta ja julkaisuun kertovat virtuaalisesta verkostoitumisesta. AMK-lehden sivustolla on pyritty luomaan linkityksiä vertaisjulkaisuihin sekä muihin relevantteihin resursseihin. Tietoa olemassa olevista ja uusista julkaisuista tai sivustoista kerätään esim. toimituskunnan ja muiden verkostojen kautta ja ulkoisten linkkien määrä onkin kasvanut. Paluuviihteitä sen sijaan on hyvin vähän: viittausindeksistä ei voida nykyhetkellä puhua. Lähinnä lehden artikkeleihin viittaavat niiden kirjoittajat, mutta isommille verkostoille ne eivät suoraan julkaisusta ole levinneet.

Tätä kirjoittaessa AMK-lehden linkki löytyy 13 ammattikorkeakoulun julkisilta sivuilta. Toiveena on, että AMK-leh-

teen olisi jollakin tavalla linkitys kaikkien ammattikorkeakoulujen www-sivuilta. Mahdollisia toimenpiteitä on käsitelty toimituskunnan kokouksissa, mutta AMK-lehden näkyvyyden toteutuminen ei kuitenkaan ole AMK-lehden toimijoiden käsissä.

On huomattava, että sivuston nykyinen kävijädata ja seurantamenetelmä eivät suoraan kerro verkostoitumisesta tai siinä onnistumisesta, vaan verkostoitumista tutkittava toisenlaisin, laadullisin keinoin, esim. itsearviointein (Linko, 2013).

Sosiaalisen median palvelut tarjoavat mahdollisuuden virtuaaliseen verkostoitumiseen ja esim. keskustelun käymiseen. AMK-lehteä julkaistaan Open Journal System -alustalla, joka ei itsessään tarjoa keskusteluforumia tai avointa palautekanavaa lukijoille. Tätä tarkoitusta varten AMK-lehdellä on profiili Facebookissa, tili Twitterissä sekä ryhmä LinkedInissä. Kanavat on valittu niiden käyttötarkoitusten ja suosittuuden perusteella. Tähän saakka kanavia on tosiasiallisesti käytetty yksipuoliseen tiedottamiseen.

AMK-lehdellä on Facebook-kavereita 536, LinkedIn-ryhmässä jäseniä 20, Twitterissä seuraajia 42. Postauksien/twiittauksien määrä suorassa suhteessa näihin lukuihin.

Sosiaalisen median palveluissa käytäjämäärät ovat ajan mittaan kasvaneet, mutta isoista ihmismääristä ei ole kyse. Eniten AMK-lehdellä on kavereita ja aktiiviteettia Facebookissa. LinkedInissä ei ole tapahtunut spontaania verkostoitumista eikä Twitter ole merkittävä kanava. Suurimmaksi osin palvelujen passiivisuus johtuu siitä, että niihin ei ole määrätietoisesti panostettu: säännöllinen sisällön-

tuotanto, keskustelun käynnistäminen ja ylläpito tai muu aktiivinen työ ei ole ollut painopisteenä. Tulevaisuuden suunnitelmissa onkin mahdollisesti sosiaalisen median aktiivinen käyttöönotto paitsi markkinoinnin myös verkostoitumisen välineeksi.

Lehti oli

olennainen osa

verkoston

toimintaa.

Haastattelimme tutkimukseemme lehden edellisiä päätoimittajia: Mervi Friman toimi KeVer-lehden päätoimittajana ja Riitta Rissanen Osaaja-lehden päätoimittajana, ja yhdessä he toimivat ensin KeVer-Osaaja -lehden ja sittemmin AMK-lehden päätoimittajaparina. Friman toimii tällä hetkellä lehden referee-toimittajana ja Rissanen edustaa rahoittajatahoa Arenen toiminnanjohtajan ja lehden toimitusneuvoston puheenjohtajan rooleissa.

Friman pitää uudenlaisen verkostoitumisen lähtöajankohtana vuotta 2010, jolloin kaksi verkkojulkaisua päätettiin yhdistää. Verkkojulkaisujen taustalla olleiden verkostojen roolit olivat Frimanin mukaan erilaiset; KeVerin kohdalla julkaisu oli laajan yhteisen työstön ja keskustelun tulema, kun taas Osaaja-verkoston nimenomaisena tavoitteena oli verkko-lehden tuottaminen. KeVer-verkoston toiminnassa oli mukana n. 250 henkilöä ja Osaajaa teki noin kymmenen ihmisen joukko. Verkostot eivät siis ole keskenään vertailukelpoisia toimintansa, tavoitteen- sa tai kokonsa puolesta. Kahden julkaisun yhdistämisen jälkeen verkostoitumi-

sen painopiste näyttää Frimanin mukaan siirtyneen korkeakoulujen ala- ja teema-kohtaisten verkostojen sisältä ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehittämistoimintaan yleisellä tasolla. Rissanen mukaan jatkossa tavoitteena on lähentyä ammattikorkeakoulujen sidosryhmiä ja muodostaa verkostoja tutkimuksellisen työn teettäjän (elinkeinoelämä) ja sen tekijöiden (ammattikorkeakoulut) välillä.

Friman arvelee KeVer-lehden lisä- neen yleistä tietoisuutta ammattikorkeakouluista ja niissä tehtävän tutkimuksen luonteesta sekä saattaneen yhteen tutkijoita ja muita osapuolia korkeakoulutuksen eri aloilta: Lehti oli olennainen osa verkoston toimintaa: sen teemaryhmät tekivät vuorollaan lehden numerot päätoimittajan ja toimitussihteerin avustuksella. Lehti jäseni verkoston toimintaa ja teki näkyväksi ryhmien erityisteemoja. Ryhmien jäsenet paitsi kirjoittivat itse myös pysyivät oman alansa tutkijoita mukaan toimintaan - usein uudet henkilöt tulivat yliopistoista, ja eri korkeakoulujen välillä syntyi rajanylityksiä. Tietoisuus verkostoista ja niiden toiminnasta siis syntyi lehden ja sen tekemisen kautta, ja myös saman alan eri toimijat verkostoituivat yhteisen teeman ympärille. Koska KeVer-lehti keskittyi tutkimukseen ja sen esittelyyn, se ei liittänyt yhteen työelämää ja ammattikorkeakouluja, mikä on AMK-lehdelle paremmin mahdollista. Tutkimuksellinen yliopistokytös puolestaan saattaa jäädä AMK-lehdessä katveeseen.

Rissanen kertoo, että ammattikorkeakoulujen piirissä toimii TKI-johtajaverkosto, johon kuuluvat kaikkien ammattikorkeakoulujen tutkimus-, kehitys- ja innovaatiojohtajat tai vastaavia tehtäviä hoitavat henkilöt. Verkostossa on edustajat kaikilta aloilta, joilla ammattikorkea-

koulut toimivat. Verkosto edistänyt tutkimus- ja kehitystoiminnan painoarvoa ammattikorkeakoulujen sisällä ja tehnyt ammattikorkeakoulujen välillä yhteistä kehittämistyötä esim. käytäntöjä vaihtamalla. Ammattikorkeakoulujen sisäiset AMK-tutka I ja II-hankkeet ovat Rissanen mukaan myös vakiinnuttaneet verkoston toimintaan. AMKtutka I oli ammattikorkeakoulujen valtakunnallinen kehittämisverkostohanke, jossa pyrittiin yhteisten näkemysten aikaansaamiseen ja tietämyksen levittämiseen. AMKtutka II on 14 ammattikorkeakoulun kehittämisverkosto, jonka päätavoitteena on ammattikorkeakoulujen tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminnan laadun, vaikuttavuuden ja näkyvyyden kehittäminen (AMKtutka, 2014).

Toiminta

sosiaalisessa mediassa

näyttää kasvattavan

verkkosivuston

kävijämääriä.

Rissanen arvioi, että TKI-johtajaverkosto on vaikuttanut ammattikorkeakoulujen TKI-toiminnan tunnettuuteen Suomessa ja tehnyt tiivistä yhteistyötä opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM), Suomen Yrittäjien ja maakuntaliittojen kanssa sekä ollut aktiivinen mm. Tekesin ja Korkeakoulujen arviointineuvoston suuntaan. Verkosto on samoin luonut pohjaa ammattikorkeakoulujen keskinäisille TKI-hankkeille, jota toteutetaan esim. OKM:n rahoituksella. Rissanen luonnehtii AMK-lehden roolia seuraavasti: Sen tehtävänä on toimia avoimena, ajankohtaisena ja dialogia edistävänä kanavana työ- ja elinkeinoelämän, am-

mattikorkeakoulujen ja Arenen välillä. AMK-lehti lisää tietoa, tuo esiin TKI-toiminnan käytäntöjä ja kontakteja ja näin tarjoaa mahdollisuuden edistää verkostoitumista. AMK-lehden tunnettuus on vielä vaatimatonta erityisesti ammattikorkeakoulujen sidosryhmissä, mutta kehitystä tapahtuu määrätietoisella työllä.

Kumpikin haastateltavista piti jonkinlaisen foorumin olemassaoloa tärkeänä paitsi toiminnasta tiedottamiselle myös verkoston sisäiselle toiminnalle. AMK-lehden yhdistäminen on siirtänyt verkostoitumisen painopistettä ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen tutkimuksellisista piireistä kohti ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehityshenkilöstöä sekä ulkoisia sidosryhmiä.

5. Johtopäätökset

Artikkelimme käsitteli suomalaisten ammattikorkeakoulujen yhteistä, Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvoston rahoittamaa verkkolehden toimintaa ja erityisesti siihen kohdistunutta toimintatutkimusta. Tarkoituksenamme oli selvittää ovatko lehden kehittäjien suorittamat interventiot tukeneet verkkolehden kehitystä eri toimijoita verkostoivana foorumina. Tarkastellut interventiot olivat yhteiskirjoittamisen tukemiseen tähtäävät toimet, referee-menettelyn käyttö, teematoimittajien verkostojen merkitys, toimitusneuvoston ja toimituskunnan toiminnan kehittäminen sekä julkaisun läsnäolo sosiaalisessa mediassa.

AMK-verkkolehti perustunut aiemmin syntyneen KeVer-verkoston toimintaan. Lehti on jatkanut KeVerissä aloitettua toiminnasta kirjoittamista ja verkostoitumisen mahdollistamista. Tähän prosessiin mukaan tuli Osaaja-lehdessä olleita

toimijoita sekä ammattikorkeakoulujen piiristä että elinkeinoelämästä. AMK-lehti näyttää vaikuttaneen KeVer-verkoston toimintaan niin, että intensiivinen ja teema- ja tutkimuslähtöinen verkostoituminen on jonkin verran heikentynyt painopisteen siirtyessä ammattikorkeakoulujen TKI-toimijoiden keskinäisen toiminnan vahvistamiseen ja verkostojen tietynlaiseen kasvamiseen erilaisten verkostohankkeiden lähentymisen vuoksi (samoja toimijoita eri verkostoissa).

Toiminta sosiaalisessa mediassa näyttää kasvattavan verkkosivuston kävijämääriä, mutta suhteessa koko latausmäärään liikenne on vaatimatonta. Verkkomuotoisen julkaisutoiminta tarvitsee paitsi toimivan toimitusprosessin, aktiivista markkinointia sekä toiminnan jatkuvaa seuranta ja kehittämistä, myös verkostoitumisen johtamista: verkostot eivät näytä AMK-lehden tapauksessa toimivan itseksensä vaan niillä on oltava yhteiset kiinnostuksen kohteet ja niitä on tietoisesti ja tavoitteellisesti johdettava ja seurattava. Verkostojen kokoonpanot muuttuvat vuosien saatossa niin toiminnan ytimessä (toimitusneuvosto, päätoimittaja, toimituskunnassa pieniä muutoksia) kuin laajassa toimijajoukossa muuttuvassa ympäristössä.

Toimintatutkimus sopii mielestämme tämän kaltaisten ilmiöiden tutkimiseen ja sitä voitaneen peilata myös käytäntölähtöiseen tutkimukseen. Tehdyillä interventioilla on ollut vaikutusta verkoston toimintaan ja niiden systemaattinen tarkastelu on nähty tarpeelliseksi. Tätä toimintatapaa jatkettaneen myös tulevaisuudessa: Syksyllä 2014 lehden verkostorakennetta pyritään laajentamaan uudella interventiolla, jossa toimitetaan teemanumero siten, että amk-kentän ulkomaiset partnerit toimivat sisällöntuot-

tajina. Lisäksi toimituskunnalle perustetaan virtuaaliympäristö extranet-palveluksi. Myös toimijoiden omia verkostoja pyritään koeluontoisesti aktivoimaan uudella, erillisellä palvelulla.

Lähteet

- Action Research Association (2013). *Action Learning*. Luettu 6.3.2013 osoitteesta <http://www.aral.com.au/areol/areol-session13.html>.
- AMK-tutka (2014). *Ammattikorkeakoulujen Tutkimus- ja kehittämistoiminnan verkosto*. Luettu 29.4.2014 osoitteesta <http://www.amktutka.fi>.
- Anttila, P. (1996). *Tutkimisen taito ja tiedon hankinta*. Helsinki: Akatiimi.
- Arene. (2014). *The mission of the universities of applied sciences*. Luettu 2.3.2014 osoitteesta http://www.arene.fi/sivu.asp?luokka_id=42&main=3.
- Kantola, M., & Friman, M. (2012). The Kever e-journal in Finnish practical oriented higher education 2002 – 2009. *Egitania Scientia*, 10(10), 41-62.
- Kantola, M., & Friman, M. (2012). E-Journal as a Reflector of Higher Education. Proceedings from *European Conference on Educational Research (ECER), Cadiz 18-21.9.2012*. Cadiz: ECER.
- Kantola, M., Hautala, J., & Palos, M. (2007). Analysis of a researcher and developer network of the Finnish practical oriented higher education. Proceedings from *European Conference on Educational Research (ECER), Ghent 19-22.9.2007*. Ghent: ECER.
- Kuula, A (2001). *Toimintatutkimus: Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä*. Väitöskirja. Tampere: Vastapaino.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Sciences*. New York: Harper
- Linko, L. (2013). *Verkkolehden kävijäseuranta verkostoitumisen mittarina*. Seminaariesitys Ammattikorkeakoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen tutkimuksen päivillä. Hämeenlinna 10.-11.10.2013.
- McNiff, J. (2013). *Action Research for Professional Development*. Luettu 2.3.2014 osoitteesta <http://www.jeanmcniff.com/ar-booklet.asp>.
- Mutanen, A. (2009). Käytäntölähtöinen tutkimus. *KeVer-verkkolehti*, 8(3). Luettu 10.4.2014 osoitteesta <http://www.uasjournal.fi/index.php/kever/article/view/1119/996>.

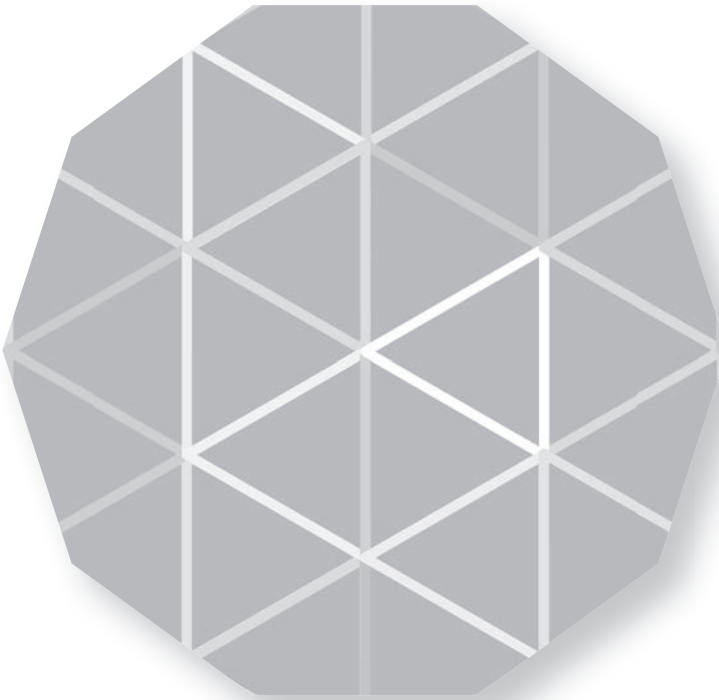
Norton, L. S. (2009). *Action Research in teaching and learning*. New York: Routledge.

OJS (2014). *Open Journal System*. Luettu 1.3.2014 osoitteesta <http://pkp.sfu.ca/?q=ojs>.

Rauhala, P. (2002). Ammattikorkeakoulujen kehittämisverkoston (KeVer) tavoitteet ja visiot. *KeVer-verkkolehti*, 1, 2002. Luettu 10.4.2014 osoitteesta <http://www.uasjournal.fi/index.php/kever/article/viewArticle/682/531>.

Reason, P., & Bradbury, H. (2006). Introduction: Inquiry and participation in search of a world worthy of human aspiration. Teoksessa P. Reason, & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of Action Research* (pp. 1-45). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd.

Zeni, J. (1998). A guide to ethical issues and action research. *Educational Action Research*, 1, 9-19, DOI: 10.1080/0965799800200053.



Ammattikorkeakoulujen laatu käytäntölähtöisen tutkimuksen kohteena

Mervi Friman
Kehittämispäällikkö, KT
Hämeen ammattikorkeakoulu
mervi.friman@hamk.fi

Ilkka Väänänen
Tutkimusjohtaja, FT
Lahden ammattikorkeakoulu
ilkka.vaananen@lamk.fi

Tässä artikkelissa tarkastellaan laatua ja laadunhallintaa ammattikorkeakouluympäristössä kohteena sekä koulutus että tutkimus- ja kehittämistoiminta. Artikkelin aineistona on seitsemän FUAS-liittouman laatuun ankkuroituvaa arviointiraporttia (2008-2014), joissa on edustettuna usean tyyppisiä arviointimenetelmiä mm. ristiinarviointia, benchmarkingia ja kyselyjä. Tarkastelemme laadun ja laadunhallinnan käsitteistöä, käytettyjä mittaus- ja arviointimenetelmiä, tuloksia sekä kehittämis-

suosituksia. Lopuksi pohdimme arviointitulosten luotettavuutta, yleistettävyyttä, käytäntö-teoria -suhdetta sekä aiheen tarkastelujen tutkimuksellisuutta, käytännöllisyyttä että sovellettavuutta ja hyödynnettävyyttä.

Avainsanat: *laatu, laadunhallinta, ammattikorkeakoulu, FUAS-liittouma.*

1. Johdanto

Laatu (ml. laatujärjestelmät, laadunhallinta, laadun ja laadunhallinnan arviointi ja auditointi) on ollut olennainen osa korkeakoulupolitiikkaa parin viime vuosikymmenen aikana. Esimerkiksi kansainvälinen kasvatusalan ERIC-tietokanta sisältää yli 5600 korkeakoulutuksen (higher education) laatuun (educational quality) liittyvää lähdeä. Laadun merkitys on edelleen kasvanut Bolognan julistuksen (1999) myötä, kun laadunvarmistus on nähty yhtenä välineenä liikkuvuuden esteiden poistamiseen (Pyykkö 2009). Suomessa korkeakoulutuksen laatutyötä ohjaa ja kehittää Korkeakoulujen arviointineuvosto (KKA), joka on 1.5.2014 alkaen ollut osa Koulutuksen arviointivirastoa. KKA:n perustaminen vuonna 1996 oli tulosta kolmesta tekijästä.

1. Yliopistojen kansainvälinen arviointitoiminta oli käynnistynyt 1990-luvun alussa.
2. Ensimmäisiä kokeiluja tehtiin ammattikorkeakoulukentällä vuonna 1994.
3. Ulkoisen arvioinnin kehittäminen oli kansainvälisten esimerkkien mukaan tulossa korkeakoulujen tehtäväksi. Tarvittiin uusi toimielin sitä koordinoimaan.

KKA:n kehittävän arvioinnin lähestymistapa heijastuu koko suomalaisen korkeakoulujen arviointikulttuuriin. Kehittävän arvionnin tavoitteena on auttaa korkeakouluja tunnistamaan toimintansa vahvuudet, hyvät käytännöt ja kehittämiskohteet sekä tukea näiden korkeakouluja omien strategisten tavoitteidensa saavuttamisessa ja tulevan kehittämistoiminnan suuntaamisessa. (www.kka.fi)

Lähestymistavan on todettu kestäneen varsin hyvin, vaikka erilaisten rankinglistojen maailma on tunkeutunut suomalaiseenkin koulutuskenttään vahvasti (Varmola 2014).

Käsitteellisesti laatu on aiheena haastava. Yleisluonteisesti laatu on laaja ja monimuotoinen käsite. Laadun lähikäsitteitä ovat laadunhallinta, laatujärjestelmä ja laadunhallinta. Suomen standardisointimisliitto on julkaissut yhteisen standardiston laadunhallintajärjestelmän perusteista ja sanastosta (Suomen standardisointimisliitto 2005), missä laatuolitoitiikka on määritelty johdon julkituomaksi laatuun liittyväksi organisaation yleiseksi tarkoitukseksi ja suunnaksi. Laadunhallintajärjestelmällä tarkoitetaan johtamisjärjestelmää, jonka avulla suunnataan ja ohjataan organisaatiota laatuun liittyvissä asioissa. Laadunhallinta sisältää ne koordinoituidet toimenpiteet, joilla organisaatiota suunnataan ja ohjataan laatuun liittyvissä kysymyksissä. Laadunvarmistus on taas puolestaan se osa laadunhallintaa, joka keskittyy tuottamaan luottamuksen siihen, että laatuvaatimukset tullaan täyttämään.

Korkeakoulupolitiikassa laadun määrittelyä on tarkastellut mm. Ursin (2009, 22-26). Hänen mukaansa laatu voidaan ymmärtää ainakin korkealuokkaisuutena, erinomaisuutena, johdonmukaisuutena, tarkoituksenmukaisuutena, rahan vastineena, toiminnan muutoksena tai moraalisenä päämääränä. Lisäksi laatu voidaan ymmärtää sekä lopputuloksena että prosessina. Laadunvarmistuksen merkityksen Ursin puolestaan toteaa olevan joko arviointia, kehittämistä, hallitsemista, vahvistamista, valvontaa tai kontrollointia. Suomalaisessa korkeakoulutus kontekstissa laadunhallinta ymmärretään sekä laadun ylläpitämise-

nä että kehittämisenä, jolloin huomio on ensisijaisesti toiminnassa eikä niinkään lopputuloksessa. Tällöin on siis kyse ensisijaisesti toimintatavoista, prosesseista ja järjestelmistä, joilla laatua osoitetaan korkeakoulun sisäisille ja ulkopuolisille toimijoille.

Saarinen (2007) on tutkinut kansainvälisiä ja suomalaisia korkeakoulutuksen laatudiskursseja viime vuosikymmeninä. Laadun, sinänsä myönteisen ja positiivisen käsitteen, ympärillä käyty keskustelu on jossain määrin onnistunut yhtenäistämään eurooppalaista koulutusalueen tarjoamalla yhdenmukaista kieltä ja käsitteistöä koulutuspuheeseen (Saarinen 2007, 50-51). Tämä heijastuu Suomeen siten, että korkeakoulujen niin halutessa, KKA:n auditionnin voi suorittaa kansainvälinen ryhmä. Näin on tarkoitus tehdä FUAS-liittoumassakin v. 2016. (Federation of Universities of Applied Sciences on Hämeen ammattikorkeakoulun, Lahden ammattikorkeakoulun ja Laurea-ammattikorkeakoulun muodostama strateginen liittouma.)

Yliopistoissa toteutettuja itsearviointeja koskevassa tutkimuksessa Huusko (2009) jäsentää arvioinnit kuvailuun ja arvottamiseen ja ulkopuolisille tai omaan käyttöön tarkoitetuiksi itsearvioinneiksi. Huusko toteaa, että itsearvioinnissa parhaimmillaan on vahva itsereflektion ja -kriittisyyden elementti, mutta se saattaa myös olla kaunistelevaa ja omaa erinomaisuutta koskevaa kuvailua ja todisteluja. Itsearviointeja tehtäessä olisi kirkastettava näkökulma, josta sitä ollaan tekemässä (Huusko 2009, 49-52.)

Laatu on ollut tutkimuksen kohteena useissa suomalaisissa ammattikorkeakoulutusta koskevissa väitöstutkimuksissa. Sitä on tutkittu sekä koko organi-

saation näkökulmasta (mm. Mäki 2000, Kettunen 2009) kuin tiettyyn toimintoon liittyen (mm. Ahtiainen 2013). Laurea ammattikorkeakoulun rehtori (emer.) Pentti Rauhala on todennut (18.3.2014) laadun ja laadunhallinnan suhteen epäsymmetriseksi: "Voi olla laatua ilman laadunhallintaa, mutta ei laadunhallintaa ilman laatua." Näin ymmärrettyinä tulevat kuitatuksi kysymykset siitä, miksi korkeakoulut eivät ole kiinnostuneita laadusta vaan sen hallinnasta.

*Voi olla laatua ilman
laadunhallintaa,
mutta ei laadunhallintaa
ilman laatua.*

Tässä artikkelissa laadun tarkastelu on rajattu ammattikorkeakouluympäristöön ja siinä FUAS-liittouman ammattikorkeakouluihin. Aineistona on seitsemän Hämeen, Lahden ja Laurea-ammattikorkeakoulujen muodostaman FUAS-liittouman arviointiraporttia vuosilta 2008-2014. Kuvaamme niissä käytettyjä laadun ja laadunhallinnan mittaus- ja arviointimenetelmiä sekä saatuja tuloksia että kehittämissuosituksia. Lopuksi pohdimme kehittämistoimintalähtöisesti arviointiraporttien "laatua" käytännössä: FUAS-toiminnan jatkuvassa parantamisessa.

2. Laadunhallinta FUAS-ammattikorkeakoulujen yhteistyössä

Artikkelimme aineistona käytettyjä FUAS-ammattikorkeakoulujen laatuun kohdistuvien arviointien raportteja on syytä nimittää pikemmin-

kin selvityksiksi kuin tutkimuksiksi. Tässä artikkelissa lähestymme niitä kuitenkin tutkimuksina siinä merkityksessä, että niissä on pyritty selvittämään korkeakoulujen käytännössä olevaa ja vaikuttavaa laadun ilmiötä eri näkökulmista ja eri tasoilta. Katsomme niiden vastaavan käytäntölähtöisiä tutkimuksia, vaikkakaan ne eivät ole tästä näkökulmasta lähtökohtaisesti tehtyjä.

Käytäntölähtöiselle tutkimukselle on ominaista, että tulokset palautuvat hyödyntämään sitä sosiaalista todellisuutta, jossa tutkimus on tehty.

Käsityksemme on, että tämän arviointiraporttien kokonaisuuden analysointi on käytäntölähtöistä tutkimusta, koska ilmiönä laatu ja laadunhallinta ovat korkeakoulujen toimintaa, jota hankkeissa on lähestytty erilaisin menetelmin. Arviointikohteet ovat olleet varsin moninaisia järjestelmistä yksittäisiin toimintoihin. Arvioijien näkökulmat ovat vaihdelleet heidän positionsa mukaisesti. Arvioijat ovat olleet arvioidun kohteen parissa toimivia tai sitä ulkopuolelta tarkastelevia. Pyrimme analysoimaan raportteja nimenomaan käytäntöä kuvaavina dokumentteina, joiden tulisi puolestaan muodostaa kokonaisuus, joka on edelleen palautettavissa käytäntöön kehittävän arvioinnin paradigman mukaisesti. Raporttien inhimillisinä tuotoksina voi katsoa myös luovan uuden, kokemuksellisen kerroksen laadun ja laadunhallinnan il-

miöön ovathan tekstit syntyneet kirjoittajaryhmän reflektion tuloksina. (Hyväri ym. 2012.)

Käytäntölähtöiselle tutkimukselle on ominaista, että tulokset palautuvat hyödyntämään sitä sosiaalista todellisuutta, jossa tutkimus on tehty (Kainulainen 2012). Tarkastelemme raportteja myös tästä näkökulmasta.

Useissa jäljempänä esiteltävissä arvioinneissa on tausta-aineistona käytetty itsearviointia. Huuskon (2009) jäsenyyseen viitaten voi todeta, että ne on tehty ensisijaisesti ulkopuoliselle, siis kumpianammattikorkeakouluille, kuvaillen omaa toimintaa. Varsinainen oman toiminnan arviointi ja reflektointi tiivistyy SWOT-analyyseihin (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) jotka löytyvät jokaisesta itsearviointimateriaalista.

3. FUAS arviointiraportit

Esittelemme ja analysoimme seuraavassa FUAS-liittouman ammattikorkeakoulun laatua ja laadunhallintaa koskevat painetut raportit. Jäsenämme ne käytetyn arviointimenetelmän mukaisesti. Tarkastelemme raportoitujen arviointien tavoitetta, menetelmää sekä tuloksia.

Ristiinarviointia on käytetty kansainvälisyyttä ja laatu politiikka koskevissa arvioinneissa. *Kansainvälisyysarvioinnin* (Heikkilä ym. 2012) tavoitteena oli selvittää ko. toiminnan toteuttamista liittouma-ammattikorkeakouluissa PDCA-syklin mukaisena toimintana, löytää jaettaviksi parhaita käytänteitä kustakin ammattikorkeakoulusta ja luoda kehystää yhteisen kansainvälisen toiminnan toteutukseen ja laadunhallintaan. Taustalla oli ajatus siitä, että kansainvälistymis-

tä ryhdyttäisiin toteuttamaan liittouman yhteisenä toimintana. Kansainvälistyminen on varsin monimuotoinen toiminta opiskelija- ja henkilöstövaihdosta kotikansainvälistymiseen, vieraskielisistä koulutusohjelmista osaamisen vientiin ja alueen kansainvälistämisestä T&K-hankkeisiin. Arvioinnin avulla toivottiin ideoita siihen, mitä kansainvälistymistoimintoja olisi tarkoituksenmukaista toteuttaa yhteisesti. Keskeisin tulos oli ammattikorkeakoulujen yhteinen ns. kehittämisen työkirja, johon koottiin sellaiset samanlaiset kansainvälisen toiminnan kehittämisen kohteet, joita on tarkoituksenmukaista ottaa yhteisen työskentelyn kehittämiseen. Kehittämisen työkirjasta on tullut FUAS-ammattikorkeakoulujen yhteinen laadunhallinnan työkalu. Se jäseni kehittämisen kohteen toimenpiteiksi. Työkirjan käyttäminen sitouttaa toimijoita ja priorisoi laajaa tehtäväkenttää.

Laatupolitiikan ristiinarvioinnin (Heikkilä ym. 2013) tavoitteena oli tehdä näkyväksi laadunhallinnan kytkeytyminen liittouma-ammattikorkeakoulujen päivittäiseen toimintaan johtamisesta ja toiminnanohjauksesta perustehtävien toteuttamiseen. Lisäksi pyrittiin hakemaan käytänteitä, joita olisi tarkoituksenmukaista jakaa kumppaneille. Keskeinen tavoite oli myös löytää kohtia, joissa FUASin yhteisillä laatuominoilla korvattaisiin liittouma-ammattikorkeakoulujen omia toimintoja. Arviointia edelsi itsearviointi, jossa kukin ammattikorkeakoulu kuvasi laatupolitiikkaansa sekä arvioi sen vahvuuksia ja heikkouksia. Ristiinarvioinnin tulokset vahvistivat käsitystä siitä, että ammattikorkeakoulujen omat prosessit (esim. koulutusprosessi), ovat monin tavoin erilaisia. Ei ole mahdollista eikä tarkoituksenmukaista pyrkiä luomaan yhteisiä proses-

sikuvauksia muille kuin liittouma-ammattikorkeakoulujen selkeästi yhteisille toiminnoille kuten kesäopinnoille tai TKI-hankkeille. Tuloksena syntyi ensimmäinen malli liittouman laadunhallinnasta, joka siis on osin yhteistä ja osin yksilöllistä. Yhteisiä palautteenkeruun menetelmiä sen sijaan pidettiin kehittämisen arvoisina samoin kuin kehittämisen työkirjan käyttöönoton edistämistä.

Kansainvälistä ulkopuolista arviointia käytettiin sekä opetussuunnitelmien (Pratt ym. 2012) *että TKI-toiminnan* (Kotonen 2013) *arvioinneissa*. Molemmissa arvioinneissa tuotettiin ensin itsearviointiraportit ja mahdollinen muu materiaali arvioitsijoille. Seuraavaksi järjestettiin perehdytystilaisuus, minkä aikana ryhmän kv-jäsenet perehdytettiin suomalaiseen korkeakoulujärjestelmään, FUAS-liittouman strategiaan (Anon. 2010) ja FUAS-ammattikorkeakoulujen strategiaihin. Lopuksi arvioitsijat vierailivat FUAS-ammattikorkeakoulussa ja haastattelivat johdon, henkilöstön, opiskelijoiden, työelämäkumppaneiden sekä sidosryhmien edustajia.

Opetussuunnitelmien arvioinnin tavoitteena oli tarkastella opetussuunnitelmien kokonaisuutta suhteessa kansallisiin ja kansainvälisiin tavoitteisiin sekä korkeakoulujen omiin strategiaihin ja painoaloihin, erityisesti TKI-toimintaan. Arviointi kytkeytyi liittouman toimintasuunnitelmaan 2011–2012 tarkoituksena tuottaa tietoa TKI-toiminnasta, aluekehityspainotuksista, ammattikorkeakoulujen strategisista painoaloista ja profileista sekä koulutusohjelmien ydinosaamisista ja profiloinnista. Lisäksi arvioinnilla pyrittiin saamaan näkemystä FUAS-liittouman yhteisen kansainvälisen laadunvarmistusjärjestelmän kehittämiseen. Arviointiin osallistui jokaises-

ta FUAS-ammattikorkeakoulusta neljä koulutusohjelmaa, joista yksi oli ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtava. Arvioinnin kohteena oli neljä koulutusohjelmaa kustakin ammattikorkeakoulusta.

TKI-arvioinnin tavoitteena oli saada tietoa TKI-toiminnan kehittämiseen ja kilpailukyvyyn vahvistamiseen. Arvioinnin kohteena oli FUAS painoalojen TKI-toiminta, minkä lisäksi tarkasteltiin TKI-toiminnan roolia FUASissa, TKI-toiminnan ja koulutuksen integraatiota, TKI-toiminnan kansainvälisyyttä sekä TKI-toiminnan laatua ja aluevaikeuttavuutta.

Arvioitsijoiden mielestä koulutusohjelmat olivat innovatiivisia, ohjelmia on kehitetty rohkeasti ja kehitystyössä on uskallettu ottaa myös riskejä. Koulutusohjelmista välittyi vahva työelämäläheinen oppiminen ja opetus, työelämän kanssa oli löydetty moninaisia yhteistyömuotoja ja kiinnittyi aidosti työelämäkäytäntöjen kehittämiseen. Työelämä tuli erilaisin ja erikokoisin hankkein osaksi oppimista. Opiskelijoiden rooli todettiin aktiiviseksi ja vastuulliseksi työelämähankkeissa. Myös kansainvälistyminen sai kiitosta. Pedagogisissa ratkaisuissa todettiin olevan moninaisuutta ja erilaisuutta, mitä kehoitettiin jakamaan ja mallintamaan FUAS-liittouman sisällä. Ammatillisen opettajakorkeakoulun todettiin antavan liittoumalle hyvän mahdollisuuden pedagogiselle kehittämiselle, jota voi hyödyntää liittouman sisällä.

Arvioinnit osoittivat, että FUAS tutkimus-, kehitys- ja innovaatio toiminta on laadukasta laajasti henkilöstöä ja opiskelijoita yhdistävää opetukseen integroitua toimintaa. FUAS painoalat nähtiin relevantteina ja toisiaan hyvin täydentävi-

nä. Keskeisimmäksi kehittämiskohteeksi nousi yhteistyö laajan Metropolialueen eri toimijoiden kanssa. Myös avointa keskustelua FUASin rakenteen kehittämiseksi peräänkuulutettiin.

Opiskelijoiden rooli todettiin aktiiviseksi ja vastuulliseksi työelämähankkeissa.

Kyselyä käytettiin menetelmänä sekä kansainvälinen laadunhallinnan (Foqué ym. 2014) että koulutuksen laadun (Kuisma ym. 2012) arvioinneissa. Kansainvälisen laadunhallinnan benchmarkkaus tehtiin yhdessä flaamilaisen KU Leuvenin kanssa. Arvioinnin tavoitteena oli selvittää liittoumatasoisien ja korkeakoulutasoisien laadunhallinnan välisiä suhteita. Arvioinnin kohteena oli laadunhallinta järjestelmätasoisena ilmiönä. Benchmarking vahvisti käsitystä siitä, että ammattikorkeakouluilla tulee ja saa olla omat laadunhallintakäytäntönsä, mutta niiden tulee muodostaa yhteneväiseksi tunnistettava kokonaisuus. KU Leuvenin mallissa oleva yhteisten arviointityökalujen olemassa olo vahvisti käsitystä mm. kehittämisen työkirjan ja yhteisten kyselyjen merkityksellisyydestä.

Koulutuksen laatua (Kuisma ym. 2012) koskevaa palautetta on kerätty kaikissa liittouma-ammattikorkeakouluissa, mutta varsin erilaisin käytäntein. Yhdenmuikaistusta on tehty FUAS-tasolla luomalla yhteinen koulutuksen laatupalautte -kysely, joka toistetaan joka toinen vuosi. Raportti koskee v. 2012 kyselyä. Yhdenmu-

kainen palautteenkeruu antaa runsaasti uutta tietoa, joka on aiemmin jäänyt saamatta. Raportin lopussa on palautteen perusteella koottu sekä FUAS-tason että kunkin ammattikorkeakoulun tuloksista vahvuudet ja kehittämiskohteet. Kyselyn valmistelusta ja toteutuksesta vastannut ryhmä on koonnut myös vastaajilta palautetta kyselystä sekä tehnyt omaa toimintaansa koskevan itsearviointin.

Kesäopinnot (Kuisma & Aittomäki 2013) ovat FUAS-liittouman yhteinen toteutus, jossa opiskelijoilla on mahdollisuus suorittaa kesäkauden aikana opintoja kaikkien liittouma-ammattikorkeakoulujen yhteisestä tarjonnasta. Kesäopintoja on toteutettu tähän mennessä kolmena vuonna. Kunakin vuonna sekä opiskelijoilta että opettajilta on kerätty palautetta *kyselyllä*. Palautetta on hyödynnetty seuraavan vuoden toteutuksessa. Vuoden 2012 palautteesta on tehty raportti, jossa aineisto muodostuu sekä määrällisestä että laadullisesta palautteesta. Raporttiin on koottu sekä vahvuudet että kehittämiskohteet. Kehittämiskohteiden osalta on kommentoitu niitä, joihin on jo puututtu tai ovat työn alla sekä niihin, jotka tulivat uusina esiin v. 2012. Raportin tekijät toteavat palautteen olleen välttämätöntä uutta toimintamallia luotaessa.

4. Johtopäätökset

AMK-laki (9§) edellyttää FUAS ammattikorkeakoulujen, vastaamaan järjestämänsä toiminnan laatutasosta ja jatkuvasta kehittämisestä. Myös Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategiassa 2009 – 2015 on laatu asetettu yhdeksi viidestä tavoitteesta. FUAS-liittouma on Suomen suurin ammattikorkeakoulujen strateginen liittouma (n. 13,5 % koko maan ammat-

tikorkeakouluopiskelijoiden määrästä, 1500 pt työntekijää, kokonaisrahoitus n. 158 M€, TKI-toiminnan laajuus n. 15,7 % koko maan ammattikorkeakoulujen TKI-toiminnasta). FUAS-liittouman korkeakoulut ovat saaneet yhteensä 11 huippu- ja laatuysikköpalkintoa ja läpäisseet laatujärjestelmän auditoinnit vuosina 2007-2011 (ks. www.kka.fi/julkaisut). Seuraava laadunhallinnan auditointi on v. 2016. Se tulee olemaan kansainvälisen ryhmän tekemä ja siinä arvioidaan sekä liittouman yhteinen että ammattikorkeakoulujen oma laadunhallinta. Kansainvälisen auditoinnin malli selittää sen, että useat analysoimamme raportit olivat joko kaksikielisiä tai vain englannin kielisiä.

FUAS-strategiassa (Anon. 2010) laatu työ nähdään yhtenä keskeisenä tapana rakentaa liittoumaa, joka palvelee mahdollisimman hyvin sekä opiskelijoita (mm. laaja, ympärivuotinen opiskelutarjonta) sekä vahvistaisi niin kansainvälistä kuin alueellistakin TKI-toimintaa (mm. osaa- misresurssit, rahoitus, työelämän kehittäminen). FUAS-liittoumassa yhteisen toimintakulttuurin strategisena mittarina on laatu. FUAS-liittouma tunnetaan koulutuksen korkean laadun osalta koko metropolialueella. Kansainvälinen laadunvarmistusjärjestelmä FUASissa mahdollistaa merkittävällä tavalla koulutuksen laadun kehittämisen. Lisäksi kansainvälistä arviointitoimintaa, ristiinarviointeja ja benchmarking-toimintaa hyödynnetään strategialähtöisesti koulutuksen kehittämisessä. Profiloimisen lähtökohdaksi on koulutusohjelmien laadun parantaminen ja FUAS-liittouma tunnetaan koulutuksen korkean laadun osalta koko metropolialueella. FUAS strategiasa kansainvälisen tason laadunvarmistus nähdään omistajille syntyvänä hyötynä.

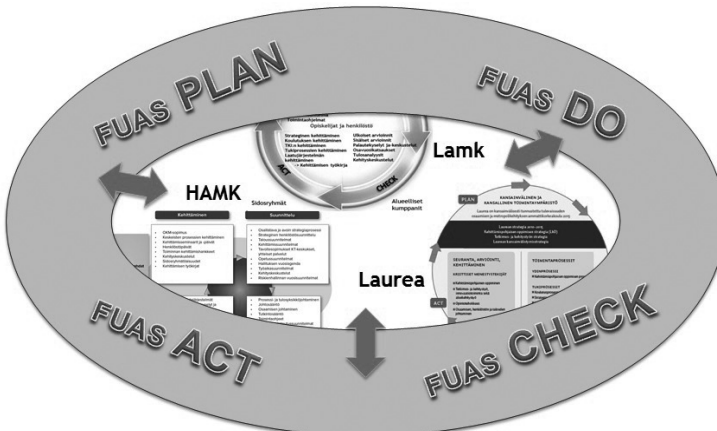
Peruslinjaukseksi liittoumassa on tehty yhteisten toimintojen yhteinen laadunvarmistus. Laatu palvelun tavoitteena on yhteisen laadunhallinnan rakentuminen ja kehittäminen jatkuvan kehittämisen kehällä: Plan-Do-Check-Act. Tavoitteena on ylläpitää, arvioida ja kehittää fuaslaista laadunhallintaa yhteistyössä sisäisten ja ulkoisten toimijoiden kanssa. PDCA-syklin elementtejä ovat plan (suunnittelu), do (toiminta), check (arviointi, palaute) ja act (kehittäminen). Alla olevassa kuviossa 1. on esitetty liittouman laadunarviointikokonaisuus. Lisäksi FUAS:ssa on käytössä yhteisiä laatumittareita kuten koulutuksen laatu kysely sekä tuloksellisuusmittaristo, joka noudattelee rakenteeltaan Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoitusmallia.

FUAS strategiassa (Anon. 2010) kriittisiksi menestystekijöiksi määritellyistä toiminnoista (Do) on sekä koulutuksesta, TKI- että KV-toiminnasta tehty arviointiraportit kuten myös itse laadunvarmistuksesta, mutta ei aluevaikuttavuudesta, toiminnanohjauksesta ja rakenteista.

FUAS arvioinneissa on käytetty kyselyjen lisäksi kahta menetelmää: ristiinarviointia ja ulkoista arviointia. Ristiinarvi-

ointien hyötynä voidaan nähdä osanottajien yhteisöllisyyden paraneminen, kun eri tahojen edustajat ovat tiiviisti tekemisissä toistensa kanssa. Ristiinarviointi on hyvä tapa antaa kriittistä ja rakentavaa palautetta kumppanille ja oppia samalla toisen toiminnasta (Hiltunen & Kekäläinen 2008). FUAS ristiinarvioineissa on käytetty sekä neliasteikkoista arviointiasteikkoa (puuttuva, alkava, kehittyvä, edistynyt) että sanallista arviointia ja avointa palautetta. Arvioinnin riippumattomuus on suurinta silloin kun tekijän vuorovaikutus tilaajaan ja kohteeseen on vähäisintä, mutta hyödynnettävyyds taas on suurinta kun vuorovaikutus on tiivistä (Virtanen 2007).

Kaikissa analysoimissamme FUAS arviointiraporteissa oli selkeästi kuvattu PDCA-syklin ensimmäinen vaihe strategisine perusteluineen mm. tahtotila ja tavoitteet. Syklin toinen vaihe "toiminta" (Do) yhdessä kolmannen vaiheen (Check) "seurannan" kanssa ovat raporteissa itse tuotettujen aineistojen painotuksena. Kolmannen vaiheen arviointia on kuvattu sekä itsearviointiin että varsinkin ulkoisen arvioitsijoiden osalta, mutta viimeinen vaihe toiminnan kehittäminen (Act) ei tule aineistossa yhtä painottu-



Kuvio 1. FUAS liittouman laadunarviointi.

neesti esiin. Raporteissa on lähinnä suosituksia, mutta ei FUAS toimijoiden johtopäätöksiä arvioinneista. Esimerkiksi Suomen ammattikorkeakoulujen TKI-toiminnan arvioinnissa 2012 (Maassen et al.) jo todettiin, että ylemmän amk-tutkinnon asemaa TKI-toiminnan kokonaisuudessa tulisi selvittää tarkemmin. Samassa yhteydessä korostettiin henkilökunnan TKI-taitojen, -valmiuksien ja -tietojen selvempää priorisoida ja korostamista koulutuksessa ja urasuunnittelussa. Myös TKI-toiminnan kansainvälistymistä stimuloimisen tehokas tukirakenne oli todettu puutteelliseksi. Näihin ei vuotta myöhemmin tehdyssä FUASin TKI-arvioinnissa ollut reagoitu.

Laadunhallinnan kahdeksan periaatetta suorituskyvyn parantamisessa ovat Suomen standardisoimisliiton SFS-EN ISO 9000 standardin (2005) mukaisesti: asiakaskeskeisyys, johtajuus, henkilöstön osallistuvuus, prosessimainen toimintamalli, järjestelmällinen toimintatapa, jatkuva parantaminen, tosiasioihin perustuva päätöksenteko ja molempia osapuolia hyödyttävät suhteet toimituksissa.

FUAS arvioinneissa keskeisimmiksi asiakkaiksi oli kuvattu opiskelijoiden lisäksi työelämä. Asiakas-/työelämäkeskeisyyden hyötynä FUAS ammattikorkeakouluille voidaan pitää ulkoisen rahoituksen kasvua, resurssien käytön tehostumista sekä kumppanuuksia. Keskeisenä tavoitteena olisi muistettava pitää kyky tuottaa asiakkaiden maailmaan uudenlaista arvoa toiminnallista osaamista mahdollisimman tehokkaasti hyödyntävällä tavalla. Tämä edellyttää asiakkaiden/työelämän tarpeiden ja odotusten tutkimusta ja ymmärtämistä sekä käytäntölähtöisyyttä toiminnassa. Lisäksi nämä tarpeet on viestittävä yhtenevästi koko liittouman toimintaan, asiakas-

tyytyväisyyttä on mitattava sekä niistä saatuihin tuloksiin on reagoitava. Asiakassuhteet on pidettävä järjestelmällisesti hallinnassa ja varmistettava tasapainoisen asiakkaiden ja muiden sidosryhmien välinen lähestymistapa, mihin FUASssa on pyritty perustamalla työelämäneuvottelukunta.

Johtajuuden periaatteen mukaisesti FUASssa johto määrittää liittouman strategisen tarkoituksen ja suunnan. Toisin voidaan kysyä miten henkilöstö on tähän osallistettu? Tätä emme pystyneet arvioimaan toiminnanohjauksen arvioinnin puuttuessa. Suorituskyvyn parantamisen periaatteiden mukaisesti johdon tulee myös luoda ja ylläpitää sisäistä ilmapiiiriä, jossa henkilöstö voi täysipainoisesti osallistua organisaation tavoitteiden saavuttamiseen. Tätä FUASissa on toteutettu järjestämällä erilaisia henkilöstölle kohdennettuja tilaisuuksia, missä on toteutettu myös kolmatta periaatetta (henkilöstön osallistuminen). Prosessimainen toimintamallin -periaatteen mukainen toimintojen ja niihin liittyvien resurssien johtaminen prosesseina ei arviointiraporttikuvausten perusteella toteudu FUASissa. Ydintoimintojen johtaminen on strategisten ohjausryhmien vastuulla ja operatiivisesta toiminnasta vastaavat kehittämispäälliköt sekä painoalaryhmät. Toisiinsa liittyvien prosessien muodostama järjestelmä on FUASissa kyllä tunnistettu ja tavoitteeksi on asetettu organisaation vaikuttavuuden ja tehokkuuden parantaminen. Yksittäisen toiminnon tai instituution kehittäminen ei riitä parantamaan kokonaisuuden toimivuutta, vaan kehittämisen tulee tapahtua eri toimijoiden yhteistyönä. FUASin laadun kehittämisen yhtenä haasteena onkin erillisten perustehtävien arvioinneista siirtyminen enemmän kokonaisuuden kuin sen osien arviointiin. Koulutuksen

ja TKI-toiminnan tulisi toimia yhdessä toisiinsa kietoutuneina. Myös toiminnan vaikuttavuuden ja toimintaympäristön kanssa käytävän vuorovaikutuksen arvioinnissa on kehittämistä, onhan ammattikorkeakoulujen toiminnan oltava aluekehitystä tukevaa ja alueen elinkeinorakenteen huomioivaa.

FUAS-laadunhallinta perustuu jatkuvan kehittämisen ideologiaan ja se on haasteellisessa vaiheessa ensimmäisten arviointien jälkeen. FUAS-laadunhallintaa tulee jäsentää sekä kokonaisuutena että säännöllisesti tapahtuvan toiminnan kehittämisen arvioinnin kautta. PD-CA-sykli on integroitu myös FUAS-liittouman arviointitoimintaan. Ristiinarviointeihin ja benchmarkingeihin sisältyy lopuksi arviointiosio, jossa osallistujat antavat palautetta prosessista. Palautetta kerätään sekä itsearviointiaineiston laadinnasta että arviointiseminaareista ja alustavasta raportista.

Analysoimiemme seitsemän laaturaportin perusteella FUAS perustoimintojen (koulutus ja tutkimus- ja kehittämis-toiminta) arvioinnit näyttävät enemmän tietoa kuin parannuksia tuottavina arviointeina. Onnistuneen laatutyön jatkamisen edellytykset ovat kuitenkin hyvät, kun liittoumassa on olemassa mitattava laadunarviointiaineisto ja pyrkimys välittömään tulosten hyödyntämiseen käytännön toiminnassa. Sen hyödyntäminen ja sitä kautta syklin viimeisen, mutta sitä painavamman osion, Actin (korjaavat toimenpiteet) näkyväksi tekeminen on paitsi haaste myös erinomainen mahdollisuus laadun edelleen kehittämiseksi. Tämä perustuu eri toimijoiden kanssa yhdessä tunnistettuihin vahvuuksiin, hyviin käytäntöihin ja kehittämis-kohteisiin. Yksi toiminnallinen käytännönläheinen vuorovaikutuksellinen me-

netelmä arviointien hyödyntämiseksi entistä paremmin käytännössä voisi olla arviointien jalkauttaminen käytäntöön sienen meren strategian mukaisten neljän kysymyksen (Kim & Mauborgne 2005, 52) avulla. Tällöin ensimmäiseksi mietittäisiin, mitkä selviöinä pidettävät tekijät tulisi poistaa. Toiseksi ratkaistaisiin, mitä tekijöitä tulisi supistaa selvästi normia vähäisemmiksi. Kolmanneksi ratkaistaisiin ne tekijät, mitä tulisi korostaa selvästi enemmän ja lopuksi olisi päätettävä, mitä sellaisia tekijöitä tulisi luoda, joita ei ole ennen tehty.

Lähteet

- Ahtiainen, E.-L. (2013). *Kansainvälistymisen ja laadunvarmistuksen yhteys ammattikorkeakoulun asiakirjateksteissä: tapaustutkimus*. Itä-Suomen yliopisto, Dissertations in Education, Humanities, and Theology 41. Joensuu: Kopijyvä.
- Anon. (2010). *Collaborate for Success Yhteistyöllä kilpailukykyä. FUAS-liittoumastrategia 2011 – 2015*. Lahden ammattikorkeakoulun julkaisu. Sarja C, osa 94. Luettu 21.5.2014 osoitteesta http://www.fuas.fi/fuas/Materiaalipankki/fuas_strategia_2011_2015.pdf.
- Ammattikorkeakoululaki 1303/2013. (2013). Luettu 15.5.2014 osoitteesta <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030351>
- Foqué, A., Garré, P., Heikkilä, S., Ignatius, J., & Kunnari, I. (2014). *Federation of Universities of Applied Sciences - KU Leuven Association Benchmarking project 2013 -International Benchmarking Exercise on Quality and Education*. Luettu 21.5.2014 osoitteesta http://www.fuas.fi/fuas/Raportit/Documents/FUAS_KU%20Leuven%20A%20%20bm_project%202013%20final.pdf.
- Friman, M., & Ignatius, J. (2009). *HAMK-Laurea –Ristiinarviointi 1 loppuraportti. Laadunvarmistusjärjestelmän kytkeytyminen johtamiseen ja toiminnanohjaukseen. Hämeen ammattikorkeakoulu*. Hämeenlinna. Luettu 21.5.2014 osoitteesta http://www.laurea.fi/fi/tietoa-laureasta/Laadunhallinta/laadun_arkisto/Documents/HAMK_ristiinarviointi_loppurap.pdf.
- Friman, M., & Ignatius, J. (2010). *HAMK-Laurea –Ristiinarviointi 2 loppuraportti. Korkeakoulun henkilökunnan, opiskelijoiden ja ulkoisten sidosryhmien osallistuminen laadunvarmistukseen*. Hämeen ammattikorkeakoulu. Hämeenlinna. Luettu

- 21.5.2014 osoitteesta http://www.laurea.fi/fi/tieto-laureasta/Laadunhallinta/laadun_arkisto/Documents/HAMK_ristiinarviointi_loppurap.pdf.
- Heikkilä, S., Friman, M., Ignatius, J., & Järvinen, M.-R. (toim.) (2012). *Cross-evaluation 3 Final report. International Activities of Federation of Universities of Applied Sciences (FUAS). HAMKin julkaisuja 6*. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Heikkilä, S., Friman, M., Ignatius, J., & Järvinen, M.-R. (toim.) (2013). *Cross-evaluation 4 Final report. FUAS Quality Policy. HAMKin julkaisuja 1*. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Hiltunen, K., & Kekäläinen, H. (toim.) (2008). *Benchmarking korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien kehittämisessä. (Benchmarking in the developing process of the quality assurance systems in higher education institutions.) Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 508*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Huusko, M. (2009). *Itsearviointia suomalaisissa yliopistoissa: arvoja, kehittämistä ja imagon rakentamista. Kasvatustieteellisen seura. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.*
- Hyväri, S., & Laine, T. (2012). *Osallistavan kehittämisen perusteita. Teoksessa H. Kotila, & A. Mutanen (toim.) Käytäntöä tutkimassa. Haaga-Helia Puheenvuoroja 2 (48-61).*
- Kainulainen, S. (2012). *Tieto ja sen hyödyntäminen. Teoksessa H. Kotila & A. Mutanen (toim.) Käytäntöä tutkimassa. Haaga-Helia Puheenvuoroja 2 (11-19).*
- Kettunen, J. (2009). *Essays on strategic management and quality assurance. Acta Universitatis Ouluensis. Oulu: Oulu University Press.*
- Kim, W. C., & Mauborgne, R. (2005). *Sinisen meren strategia. (s. 52.) Jyväskylä: Talemtoim.*
- Korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditointi. (2007). *Auditointikäsikirja vuosille 2008–2011. Korkeakoulujen arviointineuvosto. KKA 707. Tampere: Tammer-Paino Oy.*
- Korkeakoulujen laatu- ja laadunvarmistusjärjestelmien auditointikäsikirja vuosiksi 2011–2017. (2010). *Korkeakoulujen arviointineuvosto. KKA 1610. Tampere: Tammerprint Oy.*
- Korppoo, M. (2010). *Laatutyöhön sitoutumisen edellytyksen ammattikorkeakoulussa. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 229. Helsinki: Yliopistopaino.*
- Kotonen, U. (toim.) (2013). *Integrating RDI Into Learning An evaluation of research, development and innovation activities at FUAS institutions. Lahden ammattikorkeakoulun julkaisu. Sarja C, osa 149. Lahti. Luettu 21.5.2014 osoitteesta* <http://www.lamk.fi/palvelut/tutkimuspalvelut/julkaisutoiminta/c-artikkelikokoelmia-raportteja-muita-ajankohtaisia/Documents/Integrating%20RDI%20into%20learning.pdf>.
- Kuisma, P., & Aittomäki, I. (2013). *Lisää tarjontaa, vaihtoehtoja ja joustavuutta opintoihin. Kesäopinnot FUAS-yhteistyönä vuosina 2010–13. HAMKin julkaisuja 11.*
- Kuisma, P., Pirttilä, H., Katajamäki, E., Vaurasalo, J., Ignatius, J., & Gustafsson, T. (2012). *Koulutuksen laatupalautte FUAS-ammattikorkeakouluissa. Quality feedback on education at FUAS institutions. Lahden ammattikorkeakoulun julkaisu. Sarja C, osa 125. Lahti: Esa Print Oy.*
- Maassen, P., Spaapen, J., Kallioinen, O., Keränen, P., Penttinen, P., Wiedenhofer, R., Mattila, J., & Kajaste, M. (2012). *From the bottom up - Evaluation of RDI activities of Finnish Universities of Applied Sciences. Publications of the Finnish Higher Education Evaluation Council 7. Helsinki: KKA.*
- Mäki, M. (2000). *Laadun ilmapiirotekijät ammattikorkeakoulussa. Acta Universitatis Tampereensis 743. Tampere: Tampereen yliopisto.*
- Pratt, J., Roth, G., & Auvinen, P. (2012). *Collaborating to achieve a strategic vision -An evaluation of curriculum development in FUAS institutions. Lahden ammattikorkeakoulun julkaisu. Sarja C, osa 118.*
- Pyykkö, R. (2009). *Laadunvarmistus ja moninaisuuden hyväksyminen. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 11(4), 17-32.*
- Saarinen, T. (2007). *Quality on the move. Discursive construction of higher education policy from the perspective of quality. Jyväskylä Studies in Humanities. 83. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.*
- Suomen standardisoimisliitto. (2005). *Laadunhallintajärjestelmät. Perusteet ja sanasto. SFS-EN ISO 9000. Suomen standardisoimisliitto. Helsinki.*
- Ursin, J. (2007). *Yliopistot laadun arvioijina. Akateemisiä käsityksiä laadusta ja laadunvarmistuksesta. Tutkimuslauseita 35, Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.*
- Varmola, T. (2014). *Korkeakoulujen arviointineuvosto: tuomari vai kumppani ammattikorkeakouluille. UAS Journal 1. Luettu 1.4.2014 osoitteesta* <http://www.uasjournal.fi/index.php/uas/article/view/1546/1470>.
- Virtanen, P. (2007). *Arviointi. Arviointitiedon luonne, tuottaminen ja hyödyntäminen. Helsinki: Edita.*

Nojatuoli käytännön kehittämisen apuna

Jyrki Konkka
Yliopettaja, VTT
Metropolia ammattikorkeakoulu
jyrki.konkka@metropolia.fi

Arto Mutanen
FT, dosentti
Merisotakoulu
arto.mutanen@mil.fi

Viime vuosina filosofista metodologiaa koskevassa keskustelussa on enenevässä määrin alettu kiinnittää huomiota nojatuolissa toteutettavan tarkastelun mahdollisuuksiin (ks. Williamson, 2007; Haug, 2014). Peruskysymys on, ovatko nojatuolimenetelmät adekvaatteja toteuttamaan niille asetettuja tavoitteita. Perinteinen filosofia pohjautuu tyyppillisesti nojatuolitarkasteluun. Toisaalta nykyään valtavirtaa edustavassa naturalistisessa filosofiassa nojatuolimenetelmien käyttökelpoisuus, erityisesti a priori -tiedon mahdollisuus ja käyttökelpoi-

suus, painavien filosofisten kysymysten tarkastelussa on kyseenalaistettu. (Quine, 1969.) A priori -tiedolla ei tämän näkemyksen mukaan ole mitään virkaa nojatuolin ulkopuolella, eikä juuri nojatuolissakaan.

Viimeaikaisessa keskustelussa nojatuolityöskentelyn käyttökelpoisuus on kuitenkin otettu uudelleen tarkasteluun (Haug, 2014). Selvää on, että vaikka nojatuolityöskentelyn avulla ei filosofista tai muutakaan projektia kyettäisi viemään loppuun asti, siitä on hyötyä matkan varrella. Tässä kirjoituksessa tarkastelemme niitä paikkoja, joissa nojatuolityöskente-

lyllä on annettavaa mille hyvänsä tavoitteelliselle huolellista suunnittelua vaativalle toiminnalle. Erityisesti tarkastelemme nojatuolimenetelmien adekvaattisuutta käytännön kehittämiseen.

Lienee täysin selvää, että nojatuolin näkökulmasta ei käytännön kehittämistehtäviä voida toteuttaa loppuun asti. Käytännön kehittäminen edellyttää aina myös käytännön toimintaa ja usein myös kokeilua ja testaamista - siis empiirisen tutkimuksen menetelmin tuotettua tietoa. Emme siten tietenkään edes yritä väittää, että nojatuolissa tapahtuva työskentely millään muotoa riittäisi käytännön kehittämistyön toteuttamiseen, lukuun ottamatta ehkä sellaista äärimmäistä tapausta, jossa nojatuolinäkökulma tuottaa ratkaisun olla edes aloittamatta jotakin tiettyä kehittämishanketta. Esimerkiksi näin on tapauksessa, jossa olemassa olevan tiedon ja osaamisen nojalla ei ole kannattavaa lähteä käytännössä edes testaamaan jotakin innovaatiota tai tehdä jotakin interventiota (Konkka, 2014). Mutta yhtä selvää on, että ilman nojatuolityöskentelyäkään käytännön kehittäminen ei yleensä etene. Ilman nojatuolityöskentelyä asiat voivat mennä pahasti pieleen. Sanonta kuuluu: ”Hyvin suunniteltu on puoliksi tehty”.

Muutama varoituksen sana on kuitenkin paikallaan, ennen kuin kaikki syök-syvät nojatuoleihinsa pohdiskelemaan kehittämistä koskevia käytännön kysymyksiä. Nojatuolifilosofoinnilla on paha kaiku. Pahimmillaan se onkin vain löysää spekulointia ja mielipiteiden vaihtamista asioista, joihin emme ole kunnolla edes perehtyneet. Sellainen on tietysti varsin turhaa touhua käytännön kehittämisen kannalta, vaikka sellaisella jonkinlaista viihdearvoa olisikin. Pahimmillaan

nojatuolityöskentely voi johtaa siihen, mitä Taleb (2007) kutsuu narratiiviseksi harhaksi: ”Pidämme tarinoista, haluamme yhteenvedoja ja pyrimme yksinkertaistamaan, siis vähentämään asian ulottuvuuksia. Ensimmäinen ihmisluonnon ongelma, jota tutkimme tässä luvussa ja josta äskeinen oli esimerkki, on *narratiivinen harha*, kuten asiaa kutsun. (Se on oikeastaan huijaus, mutta ollakseni kohtelias sanon sitä harhaksi.) Harha liittyy alttiuteemme ylitulkintaan ja lukkarinrakkauteemme lyhyisiin kertomuksiin raakojen totuuksien asemesta. Se vääristää mieleemme tapaa tulkita maailma vakavalla tavalla. Se on erityisen ankara, kun on kyse harvinaisesta tapahtumasta.” (Taleb, 2007, 99.)

Nojatuolimethodologian merkitys käytännön kehittämistyölle käy kuitenkin nopeasti selväksi, kun tarkastellaan, miten nykyisiä kehittämishankkeita käytännössä toteutetaan ja viimeisten vuosikymmenten aikana on toteutettu. On tavallista, että kehittämishankkeisiin ryhdytään ilman, että pohditaan, mistä asiassa itse asiassa on kysymys, mitä siitä tiedetään ja onko asiasta kunnollista näyttöä. Kenellekään asiaan vähänkin perehtyneelle ei ole epäselvää, millä vauhdilla erilaisia kehittämishankkeita viedään eteenpäin. Tällöin vaarana on, että erilaisia tavoitteita ja toimenpiteitä hyväksytään kritiikittä ilman, että tarkasteltaisiin lähemmin tekojen lähtökohtia, perusteita tai seurauksia. Näin ei kuitenkaan tarvitsisi olla. Nojatuoli on paras tunnettu työkalu näiden asioiden pohtimiseen.

Tässä kirjoituksessa tarkoituksemme ei ole esittää uusia menetelmiä, uudenlaisia ajattelua käytännön kehittämisen toteuttamiseksi tai sen arvioimiseksi. Pikkemminkin pyrkimyksemme on vahvis-

taa sitä, mitä meillä jo on. Olemassa olevat menetelmät toimivat varsin hyvin, jos vain niitä sovelletaan riittävällä kärsivällisyydellä ja suurempaa harkintaa käyttäen. (Vrt. Williamson, 2007, 7.) Lisäksi painotamme, että mitään erityisosaamista nojatuolityöskentely ei vaadi. Kärsivällisyys, sinnikkyys, huolellisuus ja täsmällisyys ovat nojatuolin hyveet.

Muutama huomio

Ennen kuin tarkastelemme konkreettisia esimerkkejä, muutama terminologinen ja metodologinen huomio. 'Nojatuoli' on tekninen termi, jolla emme viittaa mihinkään huonekaluun, jossa on pehmusteet ja jossa tavallisesti istutaan tai röhnötetään. Sen sijaan viittaamme sellaiseen metodologiseen ajatukseen, että ainakin osa tutkimus- ja kehitystyöstä voidaan tehdä ilman, että omin havainnoin tai kokein todennetaan tai vahvistetaan ne oletukset ja se ymmärrys, joka meillä on ryhtyessämme esimerkiksi käytännön kehittämistyöhön. Toisin sanoen, nojatuoli voi yhtä hyvin viitata kylpyammeeseen tai joogamattoon kuin seminaarihuoneeseenkin. Fyysisellä objektilla ei tässä asiassa ole merkitystä. Sen sijaan, keskeisempi kysymys on, kuinka luotettava nojatuoli on metodologisena apuvälineenä. Kuten todettua, vaarana on löysä ja laiska nojatuolifilosofointi, joka nojaa tarkastelijan tai tarkastelijoiden luuloihin, ennakkoluuloihin, ennakkokäsityksiin, hämäriin intuitioihin, omahyväisyyteen, kapeakatseisuuteen, yksityiskohtien poisjättämiseen ja unohtamiseen jne.

Jotta nojatuolin luotettavuutta koskeviin kysymyksiin voitaisiin helpommin vastata, on määriteltävä ne asiat, joita nojatuolissa voidaan tarkastella. Sellaisia

*Kärsivällisyys,
sinnikkyys,
huolellisuus ja
täsmällisyys
ovat nojatuolin
hyveet.*

ovat 1. persoonan näkökulma, intuitio ja ajatuskokeet. Näiden lisäksi nojatuolissa voidaan käydä keskusteluja muiden ympärillä olevissa nojatuoleissa olevien keskustelijoiden kanssa. Nojatuolityöskentelyä ovat niin ikään kynällä ja paperilla tehtävä työ, tietokonesimulaatioiden tekeminen, reflektointi ja unelmoiminen. (Baker, 2014; Peacocke, 2007; Williamson, 2007.) Toisin sanoen, nojatuolissa tarkastellaan paljon muutakin kuin leimallisesti a prioria. Lyhyesti sanottuna nojatuoli viittaa siten evidentialisesta kokemuksesta riippumattomaan tarkastelutapaan. Nojatuolista on pääsy kaikkeen siihen tietoon ja ymmärrykseen, joka seuraa käsitteellisestä ja kielellisestä kompetenssistamme sekä asiantunteemuksestamme, tai johon meillä on pääsy internetin tai kirjallisuuden välityksellä. Mutta vaikka rajoittaisimme tarkastelumme vain a priori -tietoon, nojatuolissa riittää tehtävää.

Christopher Peacocke (2007, 745) on listannut puhtaasti a priori -tietoon lukeutuvaksi seuraavanlaisia asioita: 1) logiikan, matematiikan ja muiden abstraktien tieteiden aksioomat, 2) todennäköisyysteorian aksioomat, 3) tieteellisen vahvistamisen teorian aksioomat, 4) rationaalisen päätösteorian periaatteet, 5) metafysisen välttämättömyyden peruseriaatteet, 6) merkittävä osa moraalisis-

ta periaatteista ja oikeudenmukaisuutta koskevista käsityksistä, ja 7) taloustieteellisen teorian keskeiset väittämät jne. On kuitenkin perusteltua kysyä, kuinka relevantteja tässä luetellut asiat ovat käytännön kehittämisen kannalta? Tai mikä on esimerkiksi ajatuskokeiden arvo käytännön kehittämisessä? Entä kuinka luotettavaa tietoa tuotamme intuitioidemme tai toistemme kanssa käymiemme keskustelujen välityksellä? Nämä ovat tärkeitä kysymyksiä, mutta me myönnämme, että nojatuolityöskentelyn sovellusala käytännön kehittämistyössä on kapea. Sillä ei ratkaista kaikkia käytännön ongelmia. Silti sovellusalan kapeudesta huolimatta uskallamme kuitenkin väittää, että huolellinen ja täsmällinen nojatuolityöskentely on huomattavasti tärkeämpää käytännön kehittämisen kannalta kuin ensisilmäyksellä vaikuttaa.

Huolellisen ja täsmällisen nojatuolityöskentelyn hyödyt käyvät konkreettisesti ilmi, kun tarkastellaan ihmisten luottamusta omiin kognitiivisiin kykyihinsä. Peacocken (2007) luettelon kohdat 1) - 4) mahdollistavat tai antavat välineitä ratkoa ongelmia, joita ihmiset tyypillisesti omaan arkiajatteluunsa nojaten tekevät. Daniel Kahneman (2011) on kiinnittänyt huomiota ihmisten taipumukseen hypätä johtopäätökseen, vaikka näyttö ei riittäisikään. Syynä tähän on liiallinen itseluottamus. Ihmiset ovat esimerkiksi taipuvaisia pitämään itseään tiedollisesti ja taidollisesti poikkeuksellisina muihin nähden, ja siksi luottavat omiin arvioihinsa ja ratkaisuihinsa ilman asianmukaisia perusteluja. (Kahneman, 2011, 86 - 87; ks. myös Bishop & Trout, 2005.) Tällaisten mahdollisten ongelmien reflektoiminen on keskeinen osa huolellista ja täsmällistä nojatuolityöskentelyä. Käytännön kehittämis-

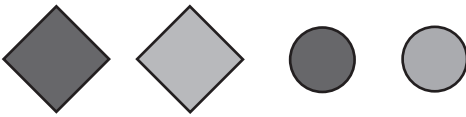
työssä on hyvä käydä läpi kaikki tarvittavat laskelmat ennen kuin tehdään kohtalokkaita päätöksiä. Tällöin on eduksi olla perillä, ja jopa perehtynyt myös Peacocken (2007) luettelon kohtiin 6) ja 7). Keskeistä kuitenkin on, että nojatuoli on niin luotettava metodologinen apuväline kuin nojatuolinäkökulmasta kehitettävää asiaa tarkasteleva toimija tai työryhmä on huolellinen ja täsmällinen. Työkaluna se ei ole sen epäluotettavampi kuin vasara on naulan saattamisessa seinään.

Mitä asiaa he ovat kehittämässä

Käytännön kehittämisen kannalta on itsestään selvää, että kehittäjäillä on joku käsitys siitä, mitä asiaa he ovat kehittämässä. Aina ei kuitenkaan ole aivan selvää, onko asia sittenkään loppuun asti mietitty. Ihmiset ovat taipuvaisia ajattelemaan laiskasti (Kahneman, 2011, 86). Intuitiivinen järkemme ei toimi harkitsevan järkemme tavoin asioita puntaroiden, vaan ”olemme varmoja, kun itsellemme kertomamme tarina tulee helposti mieleen ilman ristiriitaisia tai kilpailevia vaihtoehtoja. Vaivattomuus ja johdonmukaisuus eivät kuitenkaan takaa, että varmana pidetty uskomus on tosi. Assosiaatiokone on asetettu tukahduttamaan epäily ja herättämään ajatuksia ja informaatiota, jotka ovat yhteismitallisia tällä hetkellä vallitsevan tarinan kanssa. WYSIATIa (What you See Is All There Is) seuraava mieli saavuttaa suuren varmuuden aivan liian helposti jättämällä huomiotta sen, mitä se ei tiedä. Niinpä ei ole yllättävää, että monilla on taipumus luottaa vahvasti perusteetomiin intuitioihin.” (Kahneman, 2012, 276.) Ihmiset ovat taipuvaisia myös hätköimään ratkaisuisaan. Nojatuoli toimii rokotteenä hätköintiä ja laiskaa ajat-

telua vastaan. Yksinkertainen esimerkki tuo asian kouriintuntuvasti esille. Peter C. Wason ja Philip Johnson-Laird (1972) tutkivat kokeellisesti ihmisten ajattelua, erityisesti sitä, minkälaisia päätelmiä ihmiset annetusta datasta tekivät. Ihmisille esitettiin neljä värillistä symbolia: sininen timantti, oranssi timantti, sininen ympyrä ja oranssi ympyrä (ks. kuvio 1) sekä seuraavanlainen vinjetti:

”Minä ajattelen yhtä noista väreistä ja yhtä noista muodoista. Jos symbolilla on väri, jota ajattelen, tai muoto, jota ajattelen, tai molemmat, niin minä hyväksyn sen. Muussa tapauksessa minä hylkään sen. Minä hyväksyn sinisen timantin. Mitä tästä hyväksymisestääni seuraa koskien muiden kuvioden hyväksymistä tai hylkäämistä?” (Wason & Johnson-Laird, 1972, 50.)



Kuvio 1. Symbolit.

Yleensä ihmiset päättelevät, että vaalea ympyrä tulee hylätä, jos tumma timantti on hyväksytty. Näin ei kuitenkaan ole. Tumma timantti tulisi hyväksyä, kun kysyjä ajattelee tumma ympyrää, jolloin vaaleaa ympyrää ei tule hylätä. Hyväksymällä tumman timantin, kysyjä kertoo meille ajattelevansa joko (1) tummaa timanttia, (2) tumma ympyrää, tai (3) vaaleaa timanttia, mutta emme tiedä, mitä niistä. (Bennett, 2004, 16.) Ainoa asia, jonka tiedämme, on että kysyjä ei ajattele vaaleaa ympyrää.

Esimerkin opetus käytännön kehittämisen kannalta on, että ensivaikutelma ei aina ole oikea. Nojatuolityöskentely ja Peacocken (2007) listan kohdan 1)

asioiden tunteminen yleensä edesauttavat tiettyyn rajaan asti tällaisten kysymysten ratkaisemista. Kysymyksessä on kielelliseen ja käsitteelliseen kompetenssiin liittyvä tehtävä. Mutta esimerkki ei osoita sen enempää kuin että mahdollisia ratkaisuja on useampia. Kielellinen ja käsitteellinen kompetenssi ei johda pitemmälle. Tarvitaan enemmän tietoa. (Willamson, 2007, 112 – 116.)

Tarkastellaan konkreettista esimerkkiä käytäntöä koskevasta kehittämisestä, jossa kohtamme yllä olevan kanssa analogisen ongelman. Oletetaan, että maahanmuuttajataustaisten nuorten osallisuuden edistäminen ja vahvistaminen on todettu tärkeäksi yhteiskunnalliseksi kehittämiskohteeksi. Kysymyksessä on ennen kaikkea käytännön kehittämiseen liittyvä tehtävä, sillä ihmisten tai kansalaisten osallisuuden edistäminen ja vahvistaminen ovat käytännöllisiä tavoitteita, joiden toteuttaminen edellyttää käytännöllisiä ratkaisuja ja toimia. Mutta ennen kuin ryhdytään toimeen ja edistämään tai vahvistamaan maahanmuuttajataustaisten nuorten osallisuutta, on viisasta pohtia, mitä ajatuksia tehtävän taustalla mahdollisesti on. On perusteltua tarkastella tehtävää 'maahanmuuttajataustaisten nuorten osallisuuden edistäminen ja vahvistaminen' juuri sellaisena kuin se meille annettussa muodossa näyttäytyy ('face value'). Tällöin on kysymyksessä käsiteanalyysi. Tällöin on kysymyksessä tyypillinen vanhan hyvän ajan (sic) nojatuolitehtävä. Mainittakoon, että mitään selkeää yleisesti hyväksyttyä käsitystä siitä, mitä käsiteanalyysi on, ei taida olla olemassakaan, mutta olipa se mitä hyvänsä, yhdestä asiasta näyttäisi olevan jonkinlainen yksimielisyys. Silloin kun se on tehty huolella ja luovasti, sen avulla voidaan tuottaa hypoteeseja testattavaksi

empiiristä dataa tai käytännön kokeiluis-
sa syntyvää dataa vasten. (Paul & Hall,
2013, 28). Oli miten oli, kielellistä ja kä-
sitteellistä kompetenssiamme hyödyntä-
mällä voimme esittää keskeiset mahdol-
liset vaihtoehdot, joita käytännön kehit-
tämistehtävä koskee.

Intuiot vaihtelevat maahanmuuttaja- taustaisuudenkin suhteen.

'Maahanmuuttajataustaisuus' on yk-
si tehtävän avaintermistä. Kysymyk-
sessä on diskreetti muuttaja, joten sen
selkeä määrittely on varsin yksinkertai-
nen tehtävä. Mutta intuiot vaihtelevat
maahanmuuttajataustaisuudenkin suh-
teen. Ovatko maahanmuuttajataustaisia
ne nuoret, jotka itse ovat maahanmuut-
taja tai joiden molemmat vanhemmat
ovat maahanmuuttajia, vai ne, joiden
yksi isovanhemmista on maahanmuut-
taja, vai joku niiden väliltä? Vai pitäisi-
kö maahanmuuttajataustaisuus määritel-
lä transitiivisesti? Siis siten, että maahan-
muuttajataustaisia ovat ne, joiden mo-
lemmat vanhemmat tai toinen vanhem-
pi on maahanmuuttajataustainen. Ei ole
samantekevää, minkälainen määritelmä
tehdään. Jos maahanmuuttajataustaisiksi
määritellään kaikki, joiden joku isovan-
hemmista on maahanmuuttaja, tai kaik-
ki, joiden toinen vanhempi on maahan-
muuttajataustainen, käytännön kehit-
tämistehtävän kohderyhmä kasvaa hyvin
laajaksi. Tällöin osallisuuden edistämi-
seen tai vahvistamiseen liittyvien erilais-
ten toimenpiteiden määrittelykin on ai-
van toisenlainen kuin jos maahanmuut-
tajataustaisuus määriteltäisiin suppeam-

min. On syytä pitää mielessä, että tällai-
nen laaja määritelmä ihmisten taustojen
suhteen ei ole historiallisesti tarkasteltu-
na järin etäinen asia. Keskeistä tässä tar-
kastelussa on, että tulemme tietoisiksi
avaintermien ja niiden taustalla olevien
käsitteiden kirjosta. Maahanmuuttaja-
taustaisuus voidaan määritellä ainakin
seuraavilla eri tavoilla: 1) henkilö on it-
se maahanmuuttaja, 2) molemmat van-
hemmat ovat maahanmuuttajia, 3) toi-
nen vanhemmista on maahanmuuttaja,
4) isän tai äidin tai kummankin puolen
isovanhemmat ovat maahanmuuttajia, 5)
yksi isovanhemmista on maahanmuutta-
ja, 6) vanhemmat ovat maahanmuuttaja-
taustaisia, tai 7) toinen vanhemmista on
maahanmuuttajataustainen. Keskeinen
kysymys on, minkälainen määritelmä on
adekvaatti käytännön kehittämistehtävän
kannalta.

'Nuoruus' on toinen kehittämistehtä-
vän kohderyhmää määrittelevä muuttu-
ja. Sen määrittely on jo huomattavasti
hankalampaa, sillä termi on tunnetus-
ti epämääräinen. Selkeää rajaa sille, kos-
ka nuoruus alkaa ja koska se loppuu,
ei ole. Nuoruuden määrittelyn käytän-
nötkin vaihtelevat suuresti. Esimerkik-
si nuoren henkilön on Suomessa todis-
tettava henkilöllisyytensä tupakka- ja al-
koholituotteita ostaessaan. Eräissä kaup-
paketjuissa nuoria henkilöitä pyydetään
todistamaan henkilöllisyytensä, jos he
näyttävät nuoremmita kuin 30-vuotiaita.
Tässä käytännöllisessä määritelmäs-
sä nuoruus määritellään ulkoisen vaiku-
telman mukaan, ja jos sellainen määri-
telmä hyväksyttäisiin tarkastelussa ke-
hittämistehtävässä, kohdejoukkoon sis-
ältyisi jopa viisissäkymmenissä olevia
henkilöitä. Kehittämistehtävän asetta-
ja ei varmaankaan ole tehtävää asettaes-
saan ajatellut tätä mahdollisuutta, mut-

ta sellainenkin on avoin mahdollisuus niin kauan kuin se on selkeästi rajattu kohdejoukon ulkopuolelle. Yllä oleva on tietenkin ääriesimerkki, ja kohdejoukon määrittely on hankala tehtävä, vaikka sille tarjottaisiin suppeampaa rajausta. Voimme esimerkiksi tarjota stipulatiivista (täsmäntävää) määritelmää, jossa nuoruudelle on asetettu diskreetit rajat. Yhtäältä voidaan ajatella kohdejoukon koostuvan ei-täysi-ikäisistä nuorista. Tällöin kehittämistehtävän mahdolliset tavoitteet ovat olennaisesti erilaiset kuin jos kohdejoukkoon sisällytettäisiin esimerkiksi oppivelvollisuutensa suorittaneet tai oikeustoimikelpoiset tai työikäiset tai täysi-ikäiset nuoret. Tällaiset tekniset määritelmät ovat käyttökelpoisia missä hyvänsä käytännön kehittämistehtävässä, mutta nekaan eivät aina tarjoa ratkaisua rajatapauksia koskeville ongelmille.

Tällainen käsiteanalyysi ei kuitenkaan johda kovinkaan pitkälle. Emme tarkoi- ta tällä sitä, etteikö siitä olisi käytännön kehittämisen kannalta mitään hyötyä. Siitä on. Siitä on vähintään se hyöty, että emme etene käytännön kehittämisessä suoraan toimintaan hätiköidysti ensivaikutelmiemme perusteella, vaan kartoitamme aluksi annetun tehtävän taustalla olevat mahdolliset ajatukset. Mutta kuten aiemmin jo totesimme, tarvitsemme enemmän tietoa, jotta voisimme vastata kysymykseen, mitä tehtävän asettaja tehtävää asettaessaan on ajatellut. Emme voi olettaa tietävämmme enempää asiasta pelkän tehtävän kuvauksen käsiteanalyysin perusteella. Toisin sanoen, kielellinen ja käsitteellinen kompetenssi ei tarjoa meille enempää. Mutta nojatuolityöskentelyn mahdollisuudet tai tehtävät eivät lo- pu vielä tähän.

Mitä jo tiedämme kehittävistä asiasta

Keskeinen kysymys käytännön kehittämistyön kannalta on, mitä jo tiedämme kehittävistä asiasta, sen kohderyhmästä, tavoitteisiin liittyvistä asioista, niitä koskevista oletuksista ja asioiden oikeutuksesta sekä kehittämis- työssä käytettyjä menetelmiä ja toimenpiteitä koskevista oletuksista ja oikeutuksesta. Alkuperäistä kysymystä koskevan käsiteanalyysin perusteella voimme rajata kehittämiskohdetta monin tavoin ja fokusoida tarkastelumme käsittelemään erilaisia vaihtoehtoja erikseen. Voimme esimerkiksi rajata tarkastelumme maahanmuuttajataustaisiin nuoriin, jotka itse tai joiden molemmat vanhemmat ovat maahanmuuttajia ja joilla on etnisestä tai kulttuuritaustasta johtuen haasteita osallisuuden suhteen, ja siten riski syrjäytyä työelämästä ja koulutuksesta. Huomautettakoon, että tämä rajaus tuo mukanaan tarpeen uuteen käsiteanalyysiin, jossa avataan etnisestä tai kulttuuritaustasta aiheutuvat haasteet, riski syrjäytyä ja syrjäytyminen. Lisäksi tämä rajaus tuo mukanaan myös monenlaisia uusia eettisiä kysymyksiä koskien kehittämistehtävää ja sen oikeutusta väljempää rajausta koskevien eettisten kysymysten lisäksi. Eettisiä kysymyksiä tarkastelemme tuonnempana. Näiden kysymysten tarkastelussa sovelletaan usein Peacocken (2007) listan kohtia 4) - 6). *A priori* tiedämme sen, minkä edellä kuvattu käsiteanalyysi tarjoaa. Mutta suuri osa niistä oletuksista, joita meillä on koskien kehittävää asiaa ja sen sisältöjä, ei kenties ole *a priori* tiedon saavutettavissa. On aika laajentaa nojatuolityöskentelyn sovel- lusalaa pelkästä käsitteellisestä ja kielellisestä kompetenssista sellaiseen tietoon,

jota meillä kaikesta huolimatta on, mutta johon edellä mainitut ei tarjoa vastausta.

Esimerkiksi on vaikea sanoa, onko tietomme osallisuuden edistämisen tai vahvistamisen menetelmistä ja niiden vaikutuksesta kohderyhmään *a priori* tietoa vai *a posteriori* tietoa. Meillä voi olla kontrafaktuaalinen käsitys koskien osallisuuden edistämistä koskevan interventio-vaikutuksesta kohderyhmään. Toisin sanoen, käsityksemme on, että ”ellei osallisuutta edistävää interventiota C tehtäisi kohderyhmälle G, tulos, E jäisi toteutumatta” (Konkka, 2014). Tällainen käsitys on toki kokemukseen perustuva, kuten syitä ja vaikutuksia koskevat käsitykset ovat, mutta tässä tapauksessa kokemus ei varsinaisesti tuota evidenssiä kehittämistehtävän oikeuttamiseksi. Emme varsinaisesti puhu tällöin *a posteriori* tiedosta, mutta emme myöskään *a priori* tiedosta. Mutta kysymyksessä on kuitenkin nojatuolinäkökulmasta tavoitettava tieto. Ei ole aivan tavatonta, että nojatuolin näkökulmasta tarkastellaan myös nojatuolin ulkopuolista maailmaa. (Williamson, 2007: 169.)

Käytännön kehittäminen on olennaisesti olemassa olevan todellisuuden ja toiminnan muuntamista paremmaksi jossain suhteessa.

Kun käytännön kehittämisen kohderyhmä on jollakin tarkoituksenmukaisella tavalla rajattu (ja rajauksia on kenties täsmennetty kohderyhmää koskevan tie-

don nojalla), ennen kuin kehittämistehtävässä ryhdytään minkäänlaisiin käytännön toimenpiteisiin, on viisasta istua nojatuolissa vielä tovi, ja pohtia minkälaiset toimenpiteet kohderyhmän kohdalla tulevat kysymykseen, jos kehittämistehtävään ylipäätään ryhdytään. Tehtävää helpottaa, kun ensin konfiguroidaan (määritellään) tyypillinen kohderyhmän edustaja, maahanmuuttajataustainen nuori, jonka osallisuuden edistäminen tai vahvistaminen on tehtävän asettajan mielestä tärkeää. Tällöin avaamme oletuksemme ja tulkintamme kohderyhmästä ja tehtävästä. Emme ole varsinaisesti kiinnostuneita maahanmuuttajataustaisen nuoren käsitteestä tai osallisuuden käsitteestä, vaan itse asioista ja ilmiöistä. Sekä siitä, minkälaiset toimenpiteet tulevat kysymykseen, jotta niillä olisi kohderyhmään haluttu vaikutus.

Käytännön kehittäminen on olennaisesti olemassa olevan todellisuuden ja toiminnan muuntamista paremmaksi jossain suhteessa. Niinpä tällöin on keskeisen tärkeää pohtia ja puntaroida niin tavoitteita, nykyistä tilannetta kuin todellisuuden ja toimintojen historiallisia juuriakin. Tämä puntarointi on pitkälle sitä, mitä tehdään juuri nojatuolin varassa. Tämä puntarointi on kehittämisen kannalta keskeisten oletusten selvittämistä. Keskeinen kehittämistoiminnan ja inhimillisen toiminnankin tekijä liittyy juuri toimiemme vaikutuksiin. Miten tekemme vaikuttavat, mitä toivottuja ja ei-toivottuja seurauksia teoillamme on? Tällöin on luonnollisesti pohdittava syyn käsitettä. Helposti miellämme, että kehittämistoimintamme aiheuttaa tiettyjä muutoksia. Usein tuodaan esiin odotetut positiiviset lopputulokset. Kuitenkaan ei ole mitenkään selvää, että näiden toteutumisen syynä ovat kehittäjän toi-

met. Toisaalta, kehittäjä saattaa aiheuttaa tarkoittamattaan monia ei-aiottuja seurauksia. Osa näistä on positiivisia ja osa negatiivisia. Seurauksen luonnehtiminen positiiviseksi tai negatiiviseksi ovat mielekkäitä vain tarkan puntaroinnin jälkeen; missä suhteessa ja kenelle nämä ovat positiivisia tai negatiivisia. Tilanteet nähdään ja selitetään positiivisiksi tai negatiivisiksi.

Selittäminen ja syiden selvittäminen ovat luonteeltaan viime kädessä käytännöllistä toimintaa. Emme ole kiinnostuneita selityksistä ja syistä sellaisinaan, vaan jonkun käytännöllisen tarkoituksen vuoksi. Toisin sanoen, se, mitä hyväksymme asian selitykseksi, ei ole (puhtaasti) looginen tai edes (puhtaasti) teoreettinen, vaan myös käytännöllinen asia. Selityksen tarkoitus on selkeyttää selitystä etsivälle selitettävä asia. Tämä ei onnistu pohtimalla pelkästään asioiden loogisia suhteita tai teoreettista jäsenystä. Selitystä etsivän on ymmärrettävä selitys asian selityksenä. Tämä on käytännöllis-episteeminen tehtävä. (Sintonen 1984.) Selityksen selittääkseen tulee olla selitystä etsivälle ymmärrettävä; lisäksi selityksen tulee olla tosi. Selityksen perustana on jokin syy, mistä selitettävä asia seuraa tai syy aiheuttaa selitettävän asian. Tämä on erityisesti luonnontieteissä ja tekniikassa ollut keskeisen tärkeä asia.

Samalla tavoin kuin selittäminen, myös syyn käsite määritetty käyttötilanteen nojalla. Se, mitä hyväksytään jonkin asian syyksi, riippuu osin käyttötilanteesta. ”Millaiset seikat, tekijät tai tapahtumat ovat mahdollisia syitä, riippuu kielestä ja vallitsevasta tutkimusperinteestä eli siitä, miten tutkimuksen kohteeksi otettuja ilmiöitä ja todellisuutta yleensä jäsennetään, samoin kuin siitä, mitä me yleensä

*Käytännön kehittämisen
kannalta syiden ja
vaikutusten tunteminen
– parhaat selitykset – ovat
olennaisen tärkeitä.*

tiedetään.” (Ketonen 1981, 112.) Tämä tietty relativismi ei saa hämärtää sitä tosiasiallista puolta, että syyllä, kuten myös selityksellä, on tietty selkeä objektiivinen perusta. Jos X on Y:n syy, niin X aiheuttaa Y:n. Se, katsotaanko lupaukseni vai sosiaalinen paine vai mahdollisesti jokin muu syyksi tiettyihin tekoihin, on tietysti tilanteen mukaisen harkinnan asia. Siten on, kuten Ketonen (1981, 129) toteaa, että ”puhuminen syistä ja vaikutuksista on myös tärkeä sosiaalinen rituaali”. Samalla syyllä on kuitenkin objektiivinen merkitys, syy-seuraus suhde on luonnossa oleva asia.

Käytännön kehittämisen kannalta syiden ja vaikutusten tunteminen - parhaat selitykset - ovat olennaisen tärkeitä. Jos emme tunne toimenpiteidemme taustalla olevia kausaalisia mekanismeja, altistumme riskille, että aiotut vaikutukset eivät toteudu, mutta ei-aiotut tai ei-toivotut toteutuvat.

Interventiossa on aina kysymys valtasuhteesta

Käytännön kehittämiseen liittyy mitä suurimmassa määrin myös joukko preskriptiivisiä kysymyksiä, jotka niin ikään vaativat huolellista ja täsmällistä nojatuolitarkastelua ennen kuin tehdään minkäänlaisia interven-

tioita käytännön todellisuuteen tai kohderyhmään. Maahanmuuttajataustaisten nuorten osallisuuden edistäminen ja vahvistaminen on tehtävä, joka toteutuessaan merkitsee intervention tekemistä. Osallisuuden edistäminen ja vahvistaminen ovat eittämättä hyviä asioita ja esimerkiksi osallisuuden kokemus tai tunne on keskeinen tekijä ihmisen hyvinvoinnin kannalta. Osallisuuden puute ja tunne sen puuttumisesta sitä vastoin ovat ihmisen hyvinvoinnin kannalta huonoja asioita. Vaikka kaikki ovatkin yhtä mieltä tästä, käytännön interventiossa riittää runsaasti eettistä pohdittavaa. Vaikka intervention tarkoituksiperät olisivatkin hyvät, osallisuuden edistämistä ja vahvistamista koskevien interventioiden oikeutus vaatii silti eettistä harkintaa ennen kuin toimenpiteisiin on viisasta ryhtyä. Tie helvettiin on kivetty hyvin aikomuksin, sanotaan.

Interventiossa on aina kysymys valtasuhteesta. Intervention tekijä omaksuu yläposition intervention kohteeseen. Salliessaan intervention kohde luopuu omasta vallastaan. Niinpä kysymyksessä on vallansiirto (Konkka, 2014, 12). Niinpä hyvää tarkoittavankin osallisuutta edistävän ja vahvistavan intervention eettinen oikeutus vaatii tarkastelua. Nojatuoli tarjoaa käyttökelpoiset ja adekvaatit menetelmät tähän tehtävään. Sellaisia ovat esimerkiksi ajatuskokeet ja reflektiivisen tasapainon hakeminen. Ajatuskokeet hyödyntävät kielellistä ja käsitteellistä kompetenssiamme, mutta niiden tarkoitus ulottuu pitemmälle kuin pelkkien käsitteiden analysoimiseen. Ajatuskokeiden tarkoitus on tuottaa oikeutuksia erilaisille ratkaisuillemme (Ludwig, 2014, 224). Ajatuskokeiden tuottamat arvostelmat, jos ne ovat huolellisesti laadittuja ja perustuvat kompetensseihimme, ovat

leimallisesti *a priorisia*. Sen sijaan analyysi, johon arvostelmat perustuvat, pohjautuu useimmiten parhaan selityksen tarjoamiin päätelmiin. Niinpä ajatuskokeet useissa tapauksissa tuottavat luotettavia tuloksia, kunhan vain niissä käsitellyt tapaukset ovat riittävän edustavia eikä mitään tärkeää ole jätetty pois. (mt. 225.)

Ajatuskokeiden laatimisessa on kiinnitettävä huomiota seuraaviin kysymyksiin: 1) suunnitteluun, 2) toimeenpanoon ja 3) ennakko-oletuksiin. Hyvin suunnitelluissa ajatuskokeissa on (a) selkeästi kuvattu kohdeväittämä tai hypoteesi; (b) selkeästi ja yksiselitteisesti kuvattu skenaario, joka koostuu testitapauksesta ja jossa on kuvattu kaikki kokeen kannalta olennaiset tekijät; ja (c) selkeästi määritelty ja yksiselitteinen tutkimuskysymys, joka on relevantti kohdeväittämän kannalta (Ludwig, 2014, 226). Esimerkitapauksessamme kohdeväittämä ilmaisisi hypoteesin tai esimerkitapauksen koskien tyypillistä kohderyhmän edustajaa, joka olisi osallisuutta edistävää ja vahvistavaa interventiota vaativassa tilanteessa (skenaariossa). Ajatuskokeen tutkimuskysymys tässä tapauksessa voisi olla vaikkapa 'onko interventio oikeutettu?'

Ajatuskoeetta toimeenpantaessa toimijalla tulisi olla selkeä ymmärrys (a) ajatuskokeen tarkoituksesta; (b) skenaariosta; (c) kysymyksistä; (d) mahdollisista vastauksista, myös koskien tilannetta, että informaatio on riittämätöntä tai että ajatuskokeen ennakko-oletuksia ei ole kohdattu; ja (e) siitä, että vastauksen kirjaimellisen ('face value') tarkastelun tulisi perustua pelkästään kielellisiin ja käsitteellisiin kompetensseihimme (Ludwig, 2014, 226). Esimerkitapauksessa tarkoitus on selvittää intervention oikeutus kohderyhmään määrättyssä tilanteessa

määrätyn informaation ja ennakko-ole-
tusten vallitessa, mutta samalla pitää
mielessä, että kysymyksessä on pelkäs-
tään nojatuolitarkastelu, ja intervention
tekeminen todellisissa olosuhteissa saat-
taa kohdata monia odottamattomia estei-
tä tai muita intervention kannalta olen-
naisia tekijöitä. Ajatuskokeiden tuotta-
mia arvostelmia arvioidaan sen suhteen,
kuinka hyvin ne ovat sopusoinnussa tois-
ten tapauksien ja muiden esittämien aja-
tuskokeiden tuottamien arvostelmien
kanssa sekä aiempien kokemusten ja teo-
reettisten tarkastelujen kanssa. Toisin sa-
noen, kysymyksessä on reflektiivisen ta-
sapainon hakeminen. (mt. 226.) Vaikka
ajatuskokeet ja reflektiivinen tasapaino
eivät aina tavoita kaikkia esimerkkitapa-
uksen yksityiskohtia, tällaisen nojatuoli-
menetelmän avulla voidaan testata ennal-
ta tilanteita, joiden testaaminen käytän-
nössä saattaisi tuottaa eettisesti kestä-
mättömiä tuloksia.

Voimme esimerkiksi rakentaa ajatus-
kokeessa seuraavanlaisen skenaarion:
Tarkoituksemme on edistää ja vahvistaa
maahanmuuttajataustaisen nuoren hen-
kilön sosiaalista osallisuutta uudenlaisen
käytännön, Gizmon[®], avulla. Gizmossa[®]
maahanmuuttajataustainen nuori osal-
listuu voimavaroja vahvistavaan työpa-
jatoimintaan, jossa askartelun keinoin
tuotetaan erilaisia koristeita viraston so-
mistamiseksi. Samalla maahanmuuttaja-
taustainen nuori verkostoituu vertaisten-
sa kanssa ja aktivoituu emansipatorisesti
tekemään jotakin tilanteelleen. Gizmon[®]
asiakkuus määräytyy sen mukaan, onko
maahanmuuttajataustaisella nuorella työ-
tai koulutuspaikkaa vai ei. Keskeinen ky-
symys on, onko Gizmo[®] adekvaatti inter-
ventio osallisuuden edistämisen tai vah-
vistamisen kannalta. Tämä esimerkki ei
itse asiassa ole edes kovin kaukaa haettu,

sillä nykyään suosiota saavuttanut osal-
listava sosiaaliturva tuottaa juuri tämän
tyyppisiä interventioita erilaisille kohde-
ryhmille, pääasiassa pitkäaikaistyöttömil-
le, useimmiten aikuisille ihmisille. Noja-
tuoli tuottaa erilaisia ratkaisuja esitetylle
ajatuskokeelle sen mukaan, minkälaiset
arvot ja intuitiot tarkastelijalla on. Nämä
intuitiot ovat evidenssiä, jota vasten noja-
tuolissa tuotettuja arvostelmia pelataan.

Nojatuolimethodologian käyttökelpoisuus

Vaikka nojatuolimethodologian
käyttökelpoisuus käytännön ke-
hittämiseen onkin rajallinen, sil-
lä on silti oikein käytettynä tervehdyttä-
vä ja ongelmia ehkäisevä vaikutus myös
käytännöllisissä kysymyksissä. Kirjoituk-
semme alkupuolella esitimme vahvan pe-
rusteen nojatuolityöskentelyn tarpeelli-
suudelle. Ironisesti tuo peruste on peräi-
sin empiirisen tutkimuksen tuottamista
tuloksista. Wasonin ja Johnson-Lairdin
(1972) tulokset sekä esimerkiksi Bisho-
pin ja Troutin (2005) sekä Kahnemanin
(2011) tarkastelut osoittavat, että huolel-
lisella ja täsmällisellä nojatuolityöskente-
lyllä on paljon annettavaa mille hyvänsä
tehtävälle, jonka suorittaminen edellyt-
tää kognitiivisia kykyjä, kielellistä ja kä-
sitteellistä kompetenssia, ajatuskokeita,
toisen ihmisen asemaan asettautumista
sekä eettistä harkintaa.

Nojatuolityöskentely tuottaa myös evi-
denssiä. Lisäksi nojatuolityöskentelyssä
hyödynnetään kaikenlaista evidenssiä ja
pelataan erilaisia hypoteeseja, testitapa-
uksia, selityksiä ja teorioita evidenssiin
nähdén. (Williamson, 2007, 208.) No-
jatuolityöskentely on näyttöön perustu-
vaa tutkimusta ja käytännön kehittämis-
tä siinä missä mikä hyvänsä muikin tut-

kimus- ja kehittämistoiminta, sillä sen keskeinen pyrkimys ja luotettavuuden mittari on, että esitetyt arvostelmat ovat sopusoinnussa näytön kanssa. Nojatuolin evidenssi on kenties rajatumpaa kuin empiirisen tutkimuksen tuottama evidenssi, mutta se on evidenssiä yhtä kaikki. Tässä tarkoitettua evidenssiä tuottavat esimerkiksi nojatuolissa istuvan tarkkailijan intuitiot ja 1. persoonan näkökulma käytännön kehittämiseen. Tarkkailija voi esimerkiksi pohtia 'tietämättömyden verhon' takana, miltä tuntuisi olla osallisuutta edistävän tai vahvistavan intervention kohteena. ”Hyväksyisinkö minä, jos minua kohdeltaisiin samalla tavoin kuin ajattemme kohdeltavan intervention kohdetta?” Eri tarkkailijoiden intuitiot vaihtelevat, mutta minunkin intuitioni kertoo jotakin tarkasteltavasta tilanteesta. Tällainen tarkastelu ei ehkä anna lopullista vastausta käytännön kehittämiseen liittyvän intervention oikeutukseen, mutta se osoittaa intervention kannalta mahdollisia eettisiä seurauksia.

Parhaimmillaan nojatuolityöskentely ehkäisee liiallista hätiköintiä, jollaisesta käytännön kehittämistyössä ei esimerkkejä puutu. Kehittämistutkimus on normaalia tieteellistä tutkimusta, jota määrittää tieteen logiikka. Tieteellinen tutkimus ei ole nopeiden tulosten ja jatkuviensa tieteellisten vallankumousten aluetta. Kehittämistutkimusta tehdään käytännön toimijoiden kanssa yhteistyössä. Liike-elämän nopeat tulokset ja mahtavat palkkiot ja tutkimuksen hidas ja perusteisiin pureutuva rytmi saattavat olla vaikeasti sovittavissa yhteen (Taleb, 2007, 123-125). Nojatuolimetodologia noudattaa samoja tieteen periaatteita.

Lähteet

- Baker, L. R. (2014). The First-Person Perspective and its Relation to Natural Science. In M. C. Haug (Ed.) *Philosophical Methodology: The Armchair or the Laboratory?* (pp. 318 -334). London: Routledge.
- Bennett, D. (2004). *Logic Made Easy*. London: Penguin Books.
- Bishop, M. A., & Trout, J. D. (2005). *Epistemology and the Psychology of Human Judgment*. Oxford: Oxford University Press.
- Haug, M. C. (toim.) (2014). *Philosophical Methodology: The Armchair or the Laboratory?* London: Routledge.
- Jackson, F., & Smiths, M. (Eds.) (2007). *The Oxford Handbook of Contemporary Philosophy*. Oxford: Oxford University Press.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking Fast and Slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Kahneman, D. (2012). *Ajattelu, nopeasti ja hitaasti*, Helsinki: Terra Cognita.
- Ketonen, O. (1981). *Ihmisenä oleminen*. Helsinki: Otava.
- Konkka, J. (2014). Innovaatio, intervention ja fiktio In T. Rautakorpi, A. Mutanen, & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.), *Kestävä innovointi - Oppimista korkeakoulun ja työelämän dialogissa* (ss. 12-22). Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulun julkaisusarja, Taito-työelämäkirjat.
- Ludwig, K. (2014). Methods in Analytic Epistemology. In M. C. Haug, (Ed.), *Philosophical Methodology: The Armchair or the Laboratory?* (pp. 217-239). London: Routledge.
- Paul, L.A., & Hall, N. (2013). *Causation - A User's Guide*. Oxford: Oxford University Press.
- Peacocke, C. (2007). The A Priori. In F. Jackson, & M. Smiths (Eds.), *The Oxford Handbook of Contemporary Philosophy* (pp. 739-763). Oxford: Oxford University Press.
- Quine, W.V. (1969). Epistemology Naturalized. In *Ontological Relativity and Other Essays*. 69 - 90. New York: Columbia University Press.
- Sintonen, M. (1984). *The Pragmatics of Scientific Explanation*. Acta Philosophica Fennica 37, Helsinki: Societas Philosophica Fennica.
- Taleb, N. N. (2007). *Musta joutsen: erittäin epätodennäköisen vaikutus*. Helsinki: Terra Cognita.
- Wason, P. C., & Johnson-Laird, P. N. (1972). *Psychology of Reasoning: Structure and Content*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Williamson, T. (2007). *The Philosophy of Philosophy*. Malden, MA: Blackwell Publishing.

Käytäntölähtöinen tutkijayhteisö

Juha-Pekka Liljander

KT

Finnish Society for Practice Based Inquiry PraBa ry.
juha-pekka.liljander@palmenia.fi

Ammattikorkeakoulujen synty ja niissä tehtävän tutkimuksen tieteenteoreettisen perustan pohdinta teki käytäntölähtöisestä tutkimuksesta tutkijoille tutun käsitteen. Käytäntölähtöinen tutkimus kuuluu samaan käsiteperheeseen kuin yliopistoissakin tutut käytäntö-, interventio- tai implementaatiotutkimus. Perinteisessä tutkimustoiminnan jaottelussa – perustutkimus, soveltava tutkimus, kehittämistyö – lähestymistavat sijoittuvat soveltavan tutkimuksen ja kehittämistyön tuntumaan tutkimuskohteen näkökulmaa korostaen. Niissä tut-

kimus tapahtuu vastavuoroisena prosessina, jossa tiedon tuottamiseen osallistuvat myös sen soveltajat. Lähestymistapojen yleistymistä selittää kiihtyvä yhteiskunnallinen muutos ja tieteellisen tiedon käyttöään lyheneminen. Ollakseen sovellettavaa tietoa on tuotettava välittömästi käytäntöön kytkeytyneenä.

Tiedon tuottajien ja soveltajien roolit ovat sekoittuneet ja limittyneet. Kuva tieteen tekijästä ja tekotavoista on moninaistunut. Samalla keskustelu tieteen tekemisen rajoista, tavoista ja perusteista on vilkastunut. Tiedon tuottajat ja kulluttajat ovat kohdanneet ja keskustelleet

vuosien varrella monilla eri foorumeilla, mutta ennen pitkää syntyi ajatus koota uuden lähestymistavan edustajien voimavarat yhteen ja vankistaa tällä tavoin käytäntölähtöisen tutkimuksen yhteisöllistä perustaa.

Yhdistyksen perustamisesta käytäntölähtöisen tutkimuksen tekijöille keskusteltiin todennäköisesti ensimmäisen keran toukokuussa 2005 Helsingissä pidetyssä metodologiaseminaarissa. Seminaarin järjesti Ammattikorkeakoulujen kehittäjäverkoston (KeVer) metodologia-tutkimusryhmä. Yhdistystä ideoitiin KeVerin rinnalle – tai oikeammin sen toiminnallisiin puitteisiin – jatkamaan KeVerin toimintaa tämän opetusministeriön rahoittaman verkostohankkeen aikanaan päättyessä. Tavoitteeksi asetettiin koota yhteen lähestymistavasta kiinnostuneita tutkijoita niin ammattikorkeakoulu- kuin yliopistosektoriltakin.

Käytäntölähtöisen tutkimuksen yhdistys perustettiin virallisesti Oulussa pidetyn tutkimusseminaarin yhteydessä. Yhdistyksen perustamiskirja allekirjoitettiin 11.10.2006 ja yhdistysrekisteriin se hyväksyttiin 28.3.2007. Ensimmäinen vuosikokous pidettiin 10.10.2007 Helsingissä. Yhdistyksen tarkoituksiksi muotoutui ylläpitää yhteisöä, jonka jäsenet edistävät ja tekevät työelämää, aluekehitystä ja ammatillista asiantuntijuutta tukevaa tutkimusta. Yhdistys on toiminut aktiivisesti perustamisestaan lähtien: julkaisutoiminnan lisäksi sen toimintaan ovat kuuluneet vuosittaiset seminaarit. KeVerin toiminnan päätyttyä Käytäntölähtöisen tutkimuksen yhdistyksen profiilia terävöitettiin, mikä merkitsi myös jo tutuksi tulleen Käly-lyhenteen jäämistä historiaan. Lokakuussa 2009 yhdistyksen englanninkieliseksi nimeksi tuli Finnish

Korkeakouluissa ja yliopistoissa on parhaillaan käynnissä radikaali rakenteellisen uudistamisen kausi.

Society for Practice Based Inquiry, josta johdettiin yhdistyksen nimelle uusi lyhenne PraBa.

Korkeakouluissa ja yliopistoissa on parhaillaan käynnissä radikaali rakenteellisen uudistamisen kausi. Opetusta ja tutkimusta organisoidaan suuriksi kokonaisuuksiksi. Korkeakoulutusta mitoitetaan vastaamaan pienentyneitä ikäluokkia, mikä on johtanut leikkauksiin ja kokonaisten yksiköiden lakkautuksiin. Huono taloudellinen tilanne on lisännyt kilpailua ja tulospainetta tutkimuksen ja tieteen kentällä. Resurssien pienentymisessä ja kilpailun kiristymässä vaarana on, että yliopistoissa keskitytään yksiuolotteisesti perustutkimukseen ja ammattikorkeakouluissa työelämää palvelemaan tutkintokoulutukseen hyvälle alulle päässeeseen tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan kustannuksella.

Käytäntötutkijoiden kohtaamisen tärkeys korostuu korkeakoulukentän murroksessa. Vaikeassa tilanteessa tiedontuotannon uusien muotojen kehittämisen foorumit ja toimintaedellytykset on pyrittävä säilyttämään. Nuoren tutkimusperinteen filosofisia ja metodologisia perusteita analysoiva yhteisö takaa käytäntölähtöisen tutkimuskulttuurin jatkuvuuden rajusti muuttuvassa korkeakoulumaailmassa.

Konnektiivinen malli syventää työssäoppimi- sen tutkimusta

*Työpaikalla tapahtuva oppiminen ja työssäoppiminen ovat ajankoh-
taisia ja kiinnostavia tutkimusteemoja sekä kotimaassa että ulko-
mailla. Jyväskylän yliopiston professorin **Marja-Leena Stenströmin**
mielestä konnektiivinen työkokemuksesta oppimisen malli soveltuu
tällaiseen tutkimukseen erityisen hyvin suomalaisessa ammatillisessa
koulutuksessa ja ammattikorkeakoulutuksessa, sillä työssäoppiminen
on sisällytetty niiden opetussuunnitelmiin.*

Koulutuksen tutkimuslai-
toksessa työskentelevän
Stenströmin mukaan kon-
nektiivisuus käsitteenä tar-
koittaa yhdistämistä: käy-
tännön ja teorian, formaa-
lin ja informaalisen oppimisen sekä ho-
risontaalisen ja vertikaalisen oppimisen
yhdistämistä.

– Suomessa konnektiivista mallia voi-
daan soveltaa, sillä oppilaitoksessa ja työ-
paikalla tapahtuva oppiminen pyritään

tarkoituksellisesti yhdistämään toisiin-
sa esimerkiksi työssäoppimisen ja am-
mattiosaamisen näyttöjen avulla, toteaa
Stenström.

– Työelämäyhteistyö otetaan huo-
mioon opetussuunnitelman valmistelusa
ja toteutuksessa.

Näistä syistä ammatillisen koulutuk-
sen asema on koulutusjärjestelmässämme
parantunut ja sen vetovoima lisääntynyt.
Stenström huomauttaa sen olevan poik-

keuksellista verrattuna muihin Pohjoismaihin ja toisiin kouluperustaisiin ammatillisen koulutuksen järjestelmiin.

Konnektiivisuutta työssäoppimisessa on Suomessa tutkittu pääosin opiskelijoiden näkökulmasta. Tutkimusnäkökulmaa voisi laajentaa myös ammatillisen koulutuksen muiden toimijoiden kuten oppilaitoksen ja työelämän edustajien näkemysten suuntaan.

– Konnektiivisuuden käsite liittyy myös opetussuunnitelmien kehittämiseen. Tällä tasolla ei meillä ole tehty kyseiseen teemaan liittyvää tutkimusta, Stenström muistuttaa.

Konnektiivinen malli peräisin Britanniasta

Tutkijoiden kiinnostus työssäoppimista kohtaan liittyy puheeseen elinikäisestä tai elämänlaajuisesta oppimisesta. Kyseessä on nuori tutkimusalue, joka on alkanut laajentua vasta 1990-luvulta lähtien. Tutkimusnäkökulmat vaihtelevat muun muassa sen mukaan, tarkastelevatko ne oppimista yksilöllisenä, yhteisöllisenä vai organisaationaalisenä ilmiönä.

Konnektiivisen mallin esittivät brittitutkijat **Toni Griffiths** ja **David Guile** 2000-luvun alussa analysoidessaan

Professori ja yhteiskuntatieteiden tohtori Marja-Leena Stenström on koko työuransa ajan työskennellyt Jyväskylän yliopiston yhteydessä toimivalla Koulutuksen tutkimuslaitoksella, joka tunnettiin aikaisemmin Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksena. Hän johtaa nykyisin Oppiminen, koulutus ja työelämä -tutkimusryhmää.

työkokemuksesta oppimisen käytäntöjä eri Euroopan maiden ammatillisessa koulutuksessa. Viidestä esitellystä mallista kyseistä mallia pidetään ideaalina.

Konnektiivinen malli pohjautuu sosiokulttuurisiin oppimisteorioihin, jotka painottavat kontekstia, kulttuuria ja rajojen ylittämisen taitoa. Se kiinnittää huomiota opiskelijoiden tarpeeseen osallistua oman oppimisensa suunnitteluun työpaikalla ja erilaisista ympäristöistä hankkimansa tiedon yhdistelyyn.

Suomen Akatemia rahoitti vuosina 2004–2006 projektia ”Työn ja oppimisen yhteydet muutosvoimana”. Projektia



johti Stenströmin lisäksi professori **Päivi Tynjälä** Koulutuksen tutkimuslaitoksesta. Sen pääpaino oli ammatillisessa koulutuksessa ja työorganisaatioissa tapahtuvassa ammatillisessa kehittämisessä, mutta tutkimus kattoi myös muut koulutusjärjestelmän tasot.

– Tutkimus oli ensimmäisiä suomalaisia laajoja projekteja, jossa analysoitiin konnektiivisuutta ja sen ilmenemistä eri konteksteissa, Stenström selittää.

Tutkimusryhmän jäsenillä oli ollut yhteisiä projekteja ja projektikokouksia myös edellä mainittujen brittitutkijoiden kanssa. Projektin tuotoksena syntyi vuonna 2009 Stenströmin ja Tynjälän toimittama kirja “Towards integration of work and learning: strategies for connectivity and transformation”. Tutkimusprojektin jäsenten lisäksi kirjoittajina toimi myös ulkomaisia ammatillisen koulutuksen tutkijoita.

Kirja johti kansainväliseen kumppanuusprojektiin

Kirjan ilmestyttyä sveitsiläiset ja saksalaiset tutkijat ottivat yhteyttä kirjan toimittajiin yhteisen projektin perustamiseksi. Vuosina 2012–2014 toteutettiin kumppanuusprojekti ConVET (Connectivity in Vocational Education and Training). Projektin koordinaattorina toimi sveitsiläinen tutkimuslaitos. Siihen osallistui tutkijoita ja käytännön toimijoita Saksasta, Itävallasta, Sveitsistä ja Italiasta.

Stenström ja Tynjälä toimivat projektin tieteellisinä asiantuntijoina. Hankkeessa oli tarkoituksena vertailla ammatillisen koulutuksen ja työelämän yhteyttä nel-

jässä Euroopan maassa: Sveitsissä, Saksassa, Itävallassa ja Italiassa.

– Tarkoitus oli myös levittää tietoa koulu- ja työelämäyhteistyön käytänteistä tutkijoiden, opettajien ja käytännön toimijoiden välillä, Stenström kertoo.

Tulosten perusteella voitiin havaita, että konnektiivisuus vaihtelee maittain ja koulujärjestelmittäin. Saksan, Itävallan ja Sveitsin ammatillinen koulutus perustuu pääosin oppisopimuskoulutukseen. Siinä koulussa ja työssä oppimisen elementit ovat läsnä koko koulutuksen ajan.

– Italiassa on kouluperustainen ammatillinen koulutus ja työssäoppimiskäytäntöä esiintyy siellä harvakseltaan. Koulutuksen ja työelämän edustajien yhteistyö on vähäistä, Stenström kuvailee.

Projektin tapaustutkimusten perusteella huomattiin, että konnektiivisuutta voitiin tukea eri tavoilla, joista Stenström nostaa esiin pari esimerkkiä. Onnistuminen teorian ja käytännön yhdistämisessä vaatii organisaatioiden, opettajien, työelämän edustajien ja opiskelijoiden sitoutuneisuutta asetettuihin tavoitteisiin.

– Opiskelijoita on ohjattava sekä työpaikalla että oppilaitoksessa. Heidän onnistumistaan harjoittelussa on arvioitava ja laatu varmistettava. Opiskelijoiden taitoja itsearviointiin ja reflektioon on kehitettävä.

Markku Tasala

Eapril – European Association for Practitioner Research on Improving Learning

Tarve ja kiinnostus käytäntölähtöiseen tutkimukseen ja sen kehittämiseen on kasvanut työelämän muutosten myötä. Korkeakoulutuksen kolmas tehtävä on toimia ja tehdä työelämää palvelevaa tutkimus- ja kehittämistyötä ja tuottaa tietoa, joka voidaan helposti implementoida käytäntöön.

Eapril – European Association for Practitioner Research on Improving Learning -järjestö on vuodesta 2006 alkaen toiminnut käytäntölähtöisen tutkimuksen edistäjänä ja kehittäjä-tutkijoiden yhteistyöverkostona Euroopassa. Tässä haastattelussa Eaprilin hallituksen puheenjohtaja Frank de Jong ja johtokunnan suomalainen jäsen ja tuleva puheenjohtaja Sirpa Laitinen-Väänänen kertovat Eaprilista ja sen toiminnasta.

Frank de Jong toimii professorina ja opettajana Master in Learning and Innovation for vocational educational and companies -koulutusohjelmassa Stoas University of applied sciences and teacher education -ammattikorkeakoulussa, Hollannissa. Kouluttajan työn lisäksi hän johtaa tutkimusprojekteja, ohjaa väitöstutkimuksen tekijöitä ja mentoimoi käytäntölähtöistä tutkimusta tekeviä opettajia.

Sirpa Laitinen-Väänänen toimii yliopettajana Jyväskylän ammattikorkeakoulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Hän on aiemmin toiminut yliopettajana Lahden ammattikorkeakoulussa, ja tutkijana sekä opettajana Luxemburgin yliopistossa. Sirpa on perehtynyt ammattikorkeakoulujen ja työelämän yhteistyöhön ja sen kehittämiseen eri näkökulmista; opettajien osaa-

misena ja toimijuutena, opetussuunnitelmaan kytkeytyvän toimintana ja opiskelijan ohjauksena eritoten työharjoittelussa, projekteissa.

Kuinka päädyitte toimimaan Eaprilissa?

Frank:

Vuonna 2006 Leuvenissa järjestetyssä *'European Practice-Based and Practitioner Research Conference on Learning and Instruction'* -konferenssissa minua pyydettiin osallistumaan kokoukseen, jonka tarkoituksena oli perustaa oma järjestö käytäntölähtöiselle tutkimukselle. Tämän perustamiskokouksen jälkeen, seuraavien kuuden vuoden aikana, rakennettiin Eapril. Joten olen perustajajäsen. Olen nyt kolmen vuoden ajan toiminut myös Eaprilin puheenjohtajana. Mielestäni tarvittiin foorumi käytäntölähtöiselle tutkimukselle ja koulutusta, tutkimusta ja ammatillista oppimista yhdistävälle keskustelulle. Tarvittiin myös hieinan erillainen paikka tarkastella ammattikorkeakouluissa tehtävää tutkimusta. Perinteiselle akateemiselle tutkimukselle oli useita foorumeita, mutta sille soveltavalle tutkimukselle, jota ammattikorkeakouluissa tehtiin ja kehitettiin, tarvittiin myös mahdollisuus verkostoitumiseen.

Sirpa:

Osallistuin Frankin mainitsemaan konferenssiin vuonna 2006. Sen teema tuntui istuvan ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämistyön tehtävään juuri sopivasti. Meitä oli tuolloin vain kaksi edustajaa. Olenkin osallistunut lähes jokaiseen Eaprilin konferensseihin paria kertaa lukuun ottamatta. Vuonna 2010 Frank esitti kysymyksen, josko Suomessa olisi kiinnostusta isännöidä konferenssia. Keskustelimme asiasta ammatillisessa

opettajakorkeakoulussa ja innostuimme. Niinpä vuoden 2012 Eaprilin konferenssi järjestettiin Jyväskylässä. Onnistuneen konferenssin jälkeen minulta kysyttiin, enkö harkitsisi hakemaan Eaprilin hallitukseen. Pohdittuani asiaa kotona ja esimieheni kanssa tein hakemuksen ja minut valittiin.

Mitä Eapril on tänään? Miten se perustettiin?

Frank:

Eaprilin taustalla on EARLI –järjestö (European Association for Research on Learning and Instruction www.earli.org), joka on toiminut jo yli 30 vuoden ajan. Sillä on noin 2800 jäsentä 56 maasta. EARLIn piirissä haluttiin vahvistua korkeatasoisena tutkimusjärjestönä ja tarjota foorumi myös soveltavalle, käytäntöläheiselle tutkimukselle. EARLIn johtaja professori Filip Dochy ja EARLIn hallituksen silloinen puheenjohtaja, suomalainen professori Sari Lindblom-Ylänne, olivat jouduttamassa Eaprilin perustamista. EARLI myös rahoitti Eaprilin alkuvaihetta. EARLI ja Eapril ovat edelleen kiinteässä yhteistyössä ja järjestöillä on mm. yhteinen toimisto Leuvenissa, Belgiassa.

Miten Eapril asemoituu tutkimusjärjestönä?

Sirpa:

Eapril yhdistää käytäntölähtöisen tutkimuksen, oppimisen ja osaamisen kehittämisen työyhteisöissä ja koulutuksessa. Eaprilin piirissä toimivalla tutkimuksella on yhteistyötä käytännön työelämän kanssa selkeästi enemmän ja kiinteämmin kuin muissa oppimisen ja kasvatusalan eurooppalaisissa järjestöissä.



Kuvassa Eaprilin hallituksen jäsenet (vasemmalta) Eaprilin toimistossa työskentelevä projektipäällikkö Inneke Bergmans, Anje Ros, Sirpa Laitinen-Väänänen, Jörg Holle, puheenjohtaja Frank de Jong ja Patric Belpaire. Kuvasta puuttuvat Ruben Vanderlinde, Mark van der Pol ja Filip Dochy.

Mitkä ovat Eaprilin päätoimintamuodot?

Sirpa:

- Konferenssi, vuosittainen, marraskuun viimeisellä viikolla järjestettävä foorumi tutkijoille, kehittäjille, työelämän toimijoille ja opiskelijoille tavata ja vaihtaa käytänteitä ja verkostoitua.
- Konferenssin välillä toimivat ns. verkosto-asiantuntijaryhmät eli 'Cloudit', kukin hyvin eri tavoin, niissä jaetaan kokemuksia, viimeisintä tutkimustietoa ja voidaan luoda esimerkiksi uusia yhteishankkeita. 'Cloudi' on siis sisältölähtöinen, informaalinen verkosto, joka kokoaa asiasta kiinnostuneita. 'Cloud'-ryhmät tällä hetkellä ovat: Opettajakoulutus, kouluttajien ammatillinen kehittyminen, oppimisympäristöt, innovaatiot ja oppimiskäytänteet, HRD ja työssäoppiminen, ICT, media ja oppiminen sekä käytäntölähtöinen tutkimus. Cloud-ryhmissä Kullakin 'Cloudilla' on nimetty koordinaattori, joka organisoii yhteistyötä konferenssien välillä ja konferensseissa.
- Sähköinen pääsy *Learning and Vocations* -lehteen, joka on tieteellisesti indexoitu tutkimusjulkaisu.

- LinkedInssa ryhmä, jossa on edelleen alaryhmät 'Cloudeille' ja joissa voi keskustella itseään kiinnostavista aiheista. LinkedIn toimii myös julkaisukanavana uutisille.
- Jäsenille julkaistaan Newsletteriä, joka ilmestyy joka toinen kuukausi ja on luettavissa järjestön verkkosivulta.
- www.eapril.org, verkkosivusto, josta löytyy perustietoa Eaprilista, konferenssiabstraktit ja keynote-alustukset sekä tietoa tulevista konferensseista

Kuinka määrittelette käytäntölähtöisen tutkimuksen?

Frank:

Olen tarkastellut kysymystä artikkelissa (Manon Ruijters' *Ecologically and Transdisciplinarily Inspired Research: Starting Points for Practitioner Research and Sustainable Change*). Artikkelissa määritellään käytäntölähtöisen tutkimuksen metodologian periaatteiksi mm. ekologisuus, kokonaisvaltainen ajattelu ja yhteistyö, monialaisen ja tieteidenvälisen ajattelun ja toiminnan soveltaminen, monialainen tiedonmuodostus sekä kehittynyt yhteistyö käytännön toimijoiden kanssa.

Sirpa:

Se on kehittävää tutkimusta, jota tekevät itse toimijat yksin tai yhdessä tutkijoiden kanssa. Tarve ja kysymykset nousivat käytännöstä. Se edistää ja sillä on vaikutusta käytännön työhön. Käytäntölähtöinen tutkimus vaikuttaa myös teoriaan, mutta ei ensisijaisesti. Se voi luoda ja testata menetelmiä, mikä toimii ja mikä ei käytännössä ja näin luoda käytäntölähtöisen tutkimuksen teoriaa.

Kuinka määrittelette 'käytännön'?

Sirpa:

Se on paikka, jossa ihmiset toimijat ovat, elävät ja toimivat. Se ei ole laboratorio. Se on todellisuutta.

Mitkä ovat Eaprilin tulevaisuuden haasteet?

Frank ja Sirpa:

Eaprilin työllä näyttäisi olevan selkeää potentiaalia, koska työelämällä on tarve löytää toimivia, tehokkaita, perusteltuja, tutkittuja toimintatapoja ja käytänteitä. Elinikäinen oppiminen haastaa työelämää kehittämään osaamista yrityksissä ja yhdessä oppilaitosten ja tutkijoiden kanssa. Tähän vastaa Eapril.

Eaprilin toiminnan ajan yhä useammat tutkijat, erilaisten ja erialojen yritykset ja julkisten organisaatioiden toimijat ovat ottaneet yhteyttä ja olleet kiinnostuneita Eaprilista sekä yhteistyöstä sen kanssa. Vuoden 2013 konferenssiin osallistui lähes 500 henkilöä yli 30 eri maasta.

Millä tavoilla kansalliset käytäntölähtöiset yhdistykset, kuten PraBa, voisivat olla yhteistyössä Eaprilin kanssa?

Frank ja Sirpa:

On olennaisen tärkeää että kansallisella tasolla ihmiset jotka ovat kiinnostuneita käytäntölähtöisestä tutkimuksesta verkostoituvat. Kansalliset verkostot voivat yhdessä Eapril-verkoston kanssa kehittää käytäntöläheistä ja -lähtöistä tutkimusta ja kansainvälistä yhteistyötä. Kansallisten yhdistysten kautta löytyy inspiraatiota ja ideoita toimintaan. PraBa on tästä ensimmäinen oiva esimerkki. PraBan yhteydenoton jälkeen Eaprilin hallitus päätti systemaattisesti selvittää muidenkin maiden kansalliset saman alan mahdolliset yhdistykset.

Lopuksi, mitä haluatte sanoa Ammatillisen aikakauskirjan lukijoille?

Frank:

You are warmly welcome to Eapril conference 2014 on 25.-28.11.2014.

Sirpa:

Seuraava konferenssi on Kyproksella, mikä on oiva paikka suomalaisille marraskuussa.

Lähteet

de Jong, F., de Beus, M. & Richardson R. (2013). Manon Ruijters'Ecologically and Transdisciplinarily Inspired Research: Starting Points for Practitioner Research and Sustainable Change' *Journal of Organisational Transformation & Social Change* Vol. 10 Issue 2 (July 2013), pp. 163-177. <http://www.maneyonline.com/doi/full/10.1179/1477963313Z.0000000008>.

*Liisa Vanhanen-Nuutinen
Hannu Kotila*

Teoria ja käytäntö kohtaavat ammatti- korkeakoulujen työharjoittelussa

.....
Lektio YTM Maarit Virolaisen aikuiskasvatustieteen väitöskirjan tarkastustilaisuudesta 8.2.2014. Vastaväittäjänä professori Karen Evans (Institute of Education, University of London) ja kustoksena professori Anneli Eteläpelto (Jyväskylän yliopisto).

Työkokemuksesta oppimisesta on viime aikoina muodostunut entistä keskeisempi korkeakouluopetuksen kehittämisen trendi. Tähän on vaikuttanut korkeakoulutuksen laajeneminen, mikä myötä kysymys valmistuneiden työllistymisestä on noussut julkisen keskustelun kohteeksi. Huolenaiheena ei ole ollut pelkästään työllistyminen sinänsä vaan myös työllistymisen laatu. Koulutuksen työelämäyhteyksien vahvistaminen on nähty yhtenä keinona parantaa korkeakoulutettujen työllistyvyyttä (esim. Tynjälä, Slotte, Nieminen, Lonka, & Olkinuora, 2006). Julkisessa keskustelussa esimerkiksi ammattiyhdistykset ovat vedonneet yrityksiin työharjoittelujen laadun vahvistamiseksi.

Korkeakoulujen läheisiä työelämäsuhteita on pidetty keskeisinä myös kansalliselle innovaatiojärjestelmälle (Lyyti-

nen, 2011; Schienstock & Hämäläinen, 2001). Opiskelijoiden ottaminen harjoittelijoiksi ja siihen liittyvä yhteistyö tarjoavat yrityksille ja korkeakouluille kanavan viimeisimmän tiedon ja uusien työmenetelmien kehittämiseen. Samalla yritykset voivat arvioida, soveltuvatko harjoittelijat tulevaisuuden työntekijöiksi. Lisäksi koulutuksen työelämäsuhteiden ajankohtaistumista on vahvistanut Euroopan tasolla muodostettu ”eurooppalainen tutkintojen viitekehys”, EQF (ks. esim. Brockmann, Clarke, & Winch, 2008). Tämä työvoiman kansainvälistä liikkuvuutta edistämään luotu viitekehys on osaltaan vilkastuttanut keskustelua eri maiden koulutusten tuottamista valmiuksista, sillä koulutuksen ja työelämän rakenteet ovat kansallisesti omaleimaisia.

Samanaikaisesti työelämän kehitys on entistä riippuvaisempi talouden ja tuotannon maailmanlaajuisista muutoksista. Työelämän muuttuessa monet työtehtä-

vät ovat laaja-alaistuneet ja edellyttävät moniammatillista yhteistyötä. Esimerkiksi teknisen tai terveydenhoidollisen erityisosaamisen lisäksi tehtävät voivat edellyttää oma-aloitteista tiedonhakua, asiakaspalveluosaamista, tietoa ympäristönhuollosta, tai taloushallinnon taitoja. Työ- ja tuotantotapojen sekä tehtävänkuvien jatkuvat muutokset luovatkin vaahteita sille, että opiskelijoiden tulisi oppia oppimaan työkokemuksista, työssä ja työn ohessa jo opintojen aikana (Field, 2000; Field, Gallacher, & Ingram, 2009).

Väitöskirjatutkimuksessani tarkastellaan työkokemuksesta oppimista ammattikorkeakoulujen työharjoitteluissa (Virrolainen, 2014). Ammattitaitoa edistävä harjoittelu on lain mukaan osa ammattikorkeakoulututkimusta (Valtioneuvoston asetus ..., 2013). Ammattikorkeakoulujen työharjoitteluja on Suomessa tutkittu aiemmin lähinnä yksittäisten koulutusalojen ja ammattikorkeakoulujen tai eri toimijaryhmien, kuten opiskelijoiden tai opettajien näkökulmasta (esim. Laitinen-Väänänen, 2008; Lähteenmäki, 2001; Vesterinen, 2002). Sen sijaan työelämän näkökulma on jäänyt vähäisemmälle huomiolle, mikä koskee aihepiirin kansainvälistäkin tutkimusta. Tässä tutkimuksessa on pyritty laajentamaan koulutuksen osaksi järjestetyn työkokemuksesta oppimisen tarkastelua kahdella tavalla: ensinnäkin tutkimalla usean ammattikorkeakoulun ja usean koulutusalan työharjoitteluja, sekä toisaalta tutkimalla työnantajien kokemuksia harjoitteluista.

Harjoitteluissa oppimisen haasteena on ollut teorian ja käytännön yhdistäminen ja yksittäisen oppijan osaamisen laajentaminen ohjauksen avulla. Taitojen sekä tietojen laajenemista ja syvenemistä harjoitteluissa ei voi pitää itsestään selvyy-

Harjoitteluissa oppimisen haasteena on ollut teorian ja käytännön yhdistäminen.

tenä. Työpaikoilla työtehtävien rutiinit voivat olla esteenä osaamista laajentavalle ohjaukselle. Esimerkiksi asiakaspalvelun ohessa ei välttämättä ehditä ohjata opiskelijaa perusteellisesti. Harjoittelijan ohjauksessa omaa hiljaista tietoa ja vaiettuja toimintatapoja on selitettävä, mikä luo yhteistyötä tekeville osapuolille mahdollisuuden rajoja ylittävälle oppimiselle ja kehittämiskohteiden tunnistamiselle. Opiskelijan yksilöllistä osaamista laajentavien ja vahvistavien työtilanteiden tunnistaminen harjoittelussa vaatiikin opiskelijalta, ammattikorkeakoululta ja työpaikalta yhteistyötä ja molemminpuolista sitoutumista yhteistyön kehittämiseen.

Teorian ja käytännön yhdistämistä koskevassa kansainvälisessä tutkimuksessa on niiden yhdistämisen oppimiselle pidetty ihanteellisena konnektiivista eli ns. yhdistämisen mallia (Griffiths ym., 2001; Griffiths & Guile, 2003; Guile & Griffiths, 2001). Väitöstyössäni on tarkasteltu tämän mallin historiaa brittiläisessä opetussuunnitelmien kehittämistä koskevassa keskustelussa (ks. Young, 2008), ja pyritty uudelleenmäärittelemään konnektiivista mallia. Työharjoitteluja tarkasteltiinkin väitöskirjassa konnektiivisen mallin avulla (Griffiths & Guile, 2003; Guile & Griffiths, 2001). Malli korostaa opiskelijoiden tarvetta oppia suunnittelemaan ja neuvottelemaan oppimistaan työpaikalla, sekä vertailemaan ja yhdistämään eri ympäristöissä oppimaansa.

Se painottaa teorian ja käytännön yhdistämisen merkitystä. Samalla tavoitteena on tietojen ja taitojen laajeneminen ja syveneminen sekä uudistavan työotteen omaksuminen. Lisäksi konnektiivinen malli korostaa henkilökohtaisen ohjauksen merkitystä yhdistävälle oppimiselle. (Griffiths & Guile, 2003; Guile & Griffiths, 2001.)

Tutkimuksen tehtävänä oli tarkastella konnektiivisen mallin toteutumista harjoitteluissa ammattikorkeakoulujen, valmistuneiden opiskelijoiden ja työelämäkumppaneiden näkökulmasta sekä määrittellä uudelleen konnektiivisuuden käsitettä tutkimustuloksia hyödyntäen. Väitöksen osatutkimuksia yhdistävät seuraavat neljä kysymystä (ks. myös Virolainen, 2014, p. 58):

1. Millaisena opettajat pitävät työharjoittelujen työkokemuksesta oppimisen mallia suhteessa konnektiiviseen malliin?
2. Mitkä tekijät muokkaavat ja institutionalisoivat ammattikorkeakoulujen työharjoittelumallia?
3. Missä määrin harjoittelut mahdollistivat yhdistävän oppimisen valmistuneiden opiskelijoiden mukaan? Sekä
4. Kuinka työnantajakumppanit arvioivat konnektiivisen mallin soveltamista harjoitteluissa? Lisäksi työnantajanäkökulmaa tarkasteltiin kahden alakysymyksen avulla:
 - 4.1. Miten työnantajat arvioivat konnektiivista mallia harjoittelujen tavoitteena? ja
 - 4.2. Millaisia hyötyjä ja haittoja työnantajat näkivät konnektiivisuuden pyrkimisessä?

Tutkimuksessa kerättiin neljä aineistoa. Niistä ensimmäisen tarkoitus oli selvittää, millainen työkokemuksesta oppimi-

sen malli suomalaisissa ammattikorkeakouluissa rakentuu suhteessa konnektiiviseen malliin. Ensimmäisen aineistonkeruun kohteena olivat *ammattikorkeakoulujen* työharjoitteluista vastanneet *koulutuspäälliköt ja lehtorit*. Heitä haastateltiin viidestä ammattikorkeakoulusta yhteensä liki kolmeakymmentä (n=28). Haastateltavat olivat tietotekniikan, liiketalouden ja -hallinnon sekä sosionomi (AMK)-koulutuksen koulutusohjelmista (ks. myös Virolainen, 2006, 2007). Toinen aineisto kerättiin *korkeakoulutuksesta valmistuneilta* osana työllistymiskyselyä. Tämän kyselyn avulla tavoitettiin yli tuhat (n=1050) liiketalouden ja hallinnon sekä tekniikan alalta valmistunutta ammattikorkeakouluopiskelijaa (Virolainen, 2009; Virolainen, Vuorinen, Stenström, & Valkonen, 2008; Vuorinen & Valkonen, 2007). Aineisto mahdollisti opiskelijoiden harjoittelukokemusten tarkastelun. Tutkimuksen kolmas ja neljäs aineisto kerättiin kyselyillä harjoittelupaikoista (n=269, n=169) (ks. myös Virolainen & Valkonen, 2007; Virolainen & Stenström, 2013; Virolainen, Stenström, & Kantola, 2011). Niiden avulla tavoitettiin yhteensä yli neljäsataa harjoittelutyönantajaa ja selvitettiin, miten työnantajat arvioivat konnektiivista mallia harjoittelujen tavoitteena. Työnantajat olivat pääasiassa samoilta toimialoilta kuin aiempien aineistojen edustajat.

Tutkimukseni tulosten mukaan suomalaisissa ammattikorkeakoulujen harjoitteluissa on monia konnektiivisen mallin piirteitä, mutta harjoitteluissa on myös huomattavia koulutusalohtaisia eroja (Virolainen, 2007). Tutkimustulokset osoittavat, että valmistuneet opiskelijat arvioivat harjoittelukokemuksiaan pääasiassa myönteisesti ja kokivat harjoittelujen laajentaneen osaamistaan (Vi-

rolainen, 2009). Opiskelijoista kuitenkin tekniikan ja liikenteen alan valmistuneet arvioivat harjoitteluja kriittisemmin kuin liiketalouden ja hallinnon alan verrokkit. Molempien alojen valmistuneet arvioivat edelleen kriittisesti omien harjoittelujensa oppimistehtäviä, sekä ohjausta itsearviointiin ja ammatillisen kehityksen haasteiden tunnistamiseen (Virolainen, 2009). Usein uraohjaus oli järjestetty erilleen harjoitteluista (Virolainen, 2007).

Kiireisessä ja kilpailullisessa työelämässä oppimista työharjoittelussa uhkaa sisällöllinen oheneminen.

Työnantajat toivoivat ammattikorkeakouluilta enemmän yhteydenpitoa (Virolainen, Stenström, & Kantola, 2011). Tähän oli useita syitä. Työnantajat pitivät yhteistyösuhteissa erityisen haasteellisina esimerkiksi opetussuunnitelmaan liittyviä kysymyksiä, kuten opiskelija-arviointia ja tehtävien sopivuutta opiskelijoille. Jo opiskelijoiden ohjausta sinänsä pidettiin haasteellisena, mutta erityisesti tukea opiskelijoiden ohjaukseen olisi tarvittu esimerkiksi ohjattaessa suomea toisena kielenä puhuvia tai mielenterveysongelmaisia opiskelijoita. Yhteistyön käytännön järjestelyissä ammattikorkeakouluilta toivottiin aktiivisempaa yhteydenpitoa, sekä eri oppilaitosten yhteistyön koordinoimista. Yhteistyön koordinoimisen tarve korostui, kun samalla työnantajalla saattoi olla harjoittelijoita useilta koulutuksen sektoreilta (Virolai-

nen, Stenström, & Kantola, 2011). Monet työnantajat eivät pitäneet opiskelijoille ammattikorkeakouluista annettuja harjoittelutehtäviä erityisen hyödyllisinä (Virolainen, Stenström, & Kantola, 2011). Silti ne ovat korkeakouluopetuksen näkökulmasta juuri niitä keinoja, joilla pyritään tukemaan opiskelijoiden teorian ja käytännön yhdistämistä. Työpaikkaohjaajien ja ammattikorkeakoulun edustajien tulisikin voida varata enemmän aikaa oppimistehtävien merkityksestä keskusteluun.

Tutkimustulosteni mukaan työnantajat voitiin jakaa harjoitteluihin suhtautumisen perusteella neljään ryhmään: työvoimanäkökulman korostajat, yhteiskehittäjät, monitavoitteiset ja oman työnsä kehittäjät (Virolainen & Stenström, 2013). Nämä työnantajaryhmien erot suhteessa harjoitteluyhteistyöhön ovat sidoksissa toimialojen kilpailullisuuteen ja toimintakulttuureihin. Ammattikorkeakoulujen tulisikin kyetä huomioimaan työnantajien erilaiset intressit harjoitteluyhteistyötä suunniteltaessa ja profiloida yhteistyötään työnantajien kanssa heidän tarpeitaan huomioiden. Työnantajapalautteen keräämistä ja hyödyntämistä tulisi vahvistaa osana harjoitteluyhteistyön laatutyötä.

Tulokset osoittavat, että kiireisessä ja kilpailullisessa työelämässä oppimista työharjoittelussa uhkaa sisällöllinen oheneminen. Työharjoittelujen järjestäminen konnektiivisen mallin mukaisesti uudistavaan oppimiseen tähtääväksi edellyttää työnantajilta paljon. Se vaatii opetussuunnitelmien tavoitteisiin ja teoreettisiin lähtökohtiin perehtyvää yhteistyötä ammattikorkeakoulujen kanssa. Tutkimukseni tuloksista nouseva keskeinen haaste ammattikorkeakoulujen ja työ-

elämän välisen harjoitteluyhteistyön kehittämiseksi on selkeästi se, että teoreettisesti syventävä ja kriittisesti reflektoitu oppiminen ja siihen ohjaaminen eivät korvautu kapea-alaisella välittömistä työtehtävistä selviytymisellä. On tärkeää, että toimintatapojen kriittiseen pohtimiseen ja uudelleenarviointiin sekä tehtäväkentän laaja-alaiseen hahmottamiseen jää riittävästi aikaa. Monissa työtehtävissä juuri asioiden teoreettinen ymmärtäminen ja oivaltaminen kantavat yllättävien ja hankalien tilanteiden yli. Ne luovat myös perustan omakohtaiselle, oma-aloitteiselle aktiivisuudelle ja toimijuudelle. Hyvin sisäistetyistä teoriasta voi tehdä sovelluksia ja hahmottaa yleisiä lainalaisuuksia yksittäisissä erityistapauksissa. Esimerkiksi hoitotyössä työn eettisten lähtökohtien tuntemus ja hallinta toimii parhaimmillaan näin. Samoin teknisten vikojen etsintä vaatii luovaa ongelmanratkaisua ja fysiikan tuntemusta.

Harjoittelut ovat opinnäytteiden ohella toinen kaikkein näkyvin ammattikorkeakoulujen työelämäyhteistyön muoto (Laitinen-Väänänen, Vanhanen-Nuutinen, & Vanha-aho, 2011; Vanhanen-Nuutinen & Laitinen-Väänänen, 2011). Silti tutkimustulosteni mukaan muuta kuin harjoittelua koskevien ammattikorkeakoulujen ja työnantajien välisten yhteistyösopimusten laatiminen oli ollut melko harvinaista (Virolainen, Stenström, & Kantola, 2011). Harjoittelujen järjestämisen malli oli yllättävän usein yhden opiskelijan harjoittelun käytännön järjestelyihin keskittyvä. Sosiaali- ja terveystieteiden työnantajista vain noin joka kymmenes ilmoitti, että harjoitteluyhteistyö oli osa laajempaa yhteistyösuunnitelmaa. (Virolainen, Stenström, & Kantola, 2011). Tulos haastaa ammattikorkeakoulut työelämäyhteistyön kehit-

tämiseen, jotta siihen asetetut toiveet innovaatiojärjestelmän osana toteutuisivat.

Käytännön näkökulmasta harjoittelujen kehittämisessä on tutkimustulosten mukaan keskeistä vahvistaa edelleen ohjausta sekä lisätä pitkäjänteistä yhteistyötä ammattikorkeakoulujen ja työnantajien välillä, työnantajien erilaiset yhteistyöprofiilit tunnistuen (ja tunnustuen). Opettajien kontakteja työnantajiin on tarpeen vahvistaa harjoittelujen opetussuunnitelmallisten tavoitteiden selvittämiseksi ja ohjauksen syventämiseksi. Tulosten mukaan työnantajat olivat edelleen kiinnostuneita ohjaukseen liittyvästä koulutuksesta ja halusivat parantaa omaa ohjausosaamistaan (Virolainen, Stenström, & Kantola, 2011). Opiskelijanäkökulmasta harjoittelukokemuksista oppimista voisi vahvistaa esimerkiksi hyödyntämällä enemmän ohjattua ja strukturoitua vertaisryhmätyöskentelyä. Tämä sopisi harjoittelukokemusten itsereflektion ja itsearviointin tueksi. Sosiaalista mediaa voidaan hyödyntää vertaistyöskentelyssä yhtenä työvälineenä. Käytännön näkökulmasta tutkimuksessa olisi tulevaisuudessa tarpeellista pureutua ammattikorkeakoulujen työelämäyhteistyön strategioihin ja laadunvarmistusjärjestelmiin.

Väitöstutkimuksessa käsitteellistettiin edelleen sen keskeisenä teoreettisena lähtökohtana ollutta konnektiivista mallia. Suomalaisesta näkökulmasta näyttää siltä, että mallissa tarvitaan informaalin oppimisen ja uraohjauksen vahvistamista. Lisäksi kansallisten asiantuntijaverkostojen ja laatujärjestelmien rooli opetussuunnitelmien ja harjoittelujen kehittämisessä tulisi nähdä vahvempana. Konnektiivisen mallin ja konnektiivisuuden käsitteen jatkokehittelyn kannalta olisi tulevaisuudessa arvokasta tutkia edel-

leen tiedon valikoitumista ja hyödyntämistä opetussuunnitelmista käytäntöön. Erityisen mielenkiintoista olisi myös tarkastella eri maiden välisiä eroja asiantuntijoiden rooleissa tiedon valitsemiseksi opetussuunnitelmiin ja opiskelijoiden käytännöllisiä tulkintoja tiedosta esimerkiksi professori Karen Evansin ja hänen kollegoidensa esittämää nelivaiheista tiedon uudelleensijoittelun mallia hyödyntäen (Evans, Guile, Harris, & Allan, 2010; Evans, Guile, & Harris, 2011). Tämä tiedon uudelleensijoittelun malli kuvaa, miten tieto rakentuu uudelleen, kun se siirtyy opetussuunnitelmaan valitusta sisällöstä opiskelijan sisäistämäksi pätevyudeksi, jota hän voi hyödyntää käytännössä (Evans ym., 2010, 2011). Lisäksi eri käytännön yhteisöjen, kuten ammattikorkeakoulujen ja yritysten rajanylityksissä tapahtuva moniammatillinen käsitteiden valinta-, rakentelu- ja määrittelytyö on edelleen kiinnostava tutkimusteema myös harjoittelujen kehittämisen näkökulmasta (ks. esim. Akkerman & Bakker, 2011). Väitöstyössä esitetään yksi mahdollinen malli näiden käsitteellisten siirtymien tarkasteluun (Viroainen, 2014, p. 45).

Lähteet

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research, 81*(2), 132–169.
- Brockmann, M., Clarke, L., & Winch, C. (2008). Can performance-related learning outcomes have standards? *Journal of European Industrial Training, 32*(2/3), 99–113.
- Evans, K., Guile, D., Harris, J., & Allan, H. (2010). Putting knowledge to work: A new approach. *Nurse Education Today, 30*(3), 245–251.
- Evans, K., Guile, D., & Harris, J. (2011). Re-thinking work-based learning: For education professionals and professionals who educate. In M. Malloch, L. Cairns, K. Evans, & B. O'Connor (Eds.), *The SAGE Handbook of Workplace Learning* (pp. 149–161). London: Sage.
- Field, J. (2000). *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke on Trent: Trentham books.
- Field, J., Gallacher, J., & Ingram, R. (2009). *Researching transitions in lifelong learning*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Griffiths, T., Guile, D., Madsén, T., Wallentin, C., Mckenna, P., O'Maolmhuire, . . . Gorgenyi, I. (2001). *Work experience as an education and training strategy: New approaches for the 21st century*. Final report of an EU fourth framework project to the European commission.
- Griffiths, T., & Guile, D. (2003). A connective model of learning: The implications for work process knowledge. *European Educational Research Journal, 2*(1), 56–73.
- Guile, D., & Griffiths, T. (2001). Learning through work experience. *Journal of Education and Work, 14*(1), 113–131.
- Laitinen-Väänänen, S. (2008). *The construction of supervision and physiotherapy expertise: A qualitative study of physiotherapy students' learning sessions in clinical education*. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Retrieved April 2, 2014, from <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/18787>.
- Laitinen-Väänänen, S., Vanhanen-Nuutinen, L., & Vanha-aho, M. (2011). Yhteistyö ammattikorkeakoulun kanssa: työelämän näkökulma. In S. Laitinen-Väänänen, L. Vanhanen-Nuutinen, & U. Hyvönen, (Eds.) *Askelmerkkejä työelämäkumppanuuteen. Osaamisen kehittäminen ammattikorkeakouluissa* (pp. 24–41). Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Retrieved April 2, 2014, from http://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/33383/JAMKJULKAISUJA1212011_web.pdf?sequence=1.
- Lyytinen, A. (2011). *Finnish polytechnics in the regional innovation system – Towards new ways of action*. Tampere: Tampere University Press.
- Lähteenmäki, M. (2001). *Fysioterapia ohjatussa harjoittelussa: Fysioterapian jäsentymisen fysioterapeutiksi opiskelun eri vaiheissa*. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Retrieved April 2, 2014, from <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2001869773>.
- Tynjälä, P., Slotte, V., Nieminen, J., Lonka, K., & Olkinuora, E. (2006). From university to working life: Graduates' workplace skills in practice. In P. Tynjälä, J. Välimaa, & G. Boulton-Lewis (Eds.), *Higher education and working life – Collaborations, confrontations and challenges* (pp. 73–88). Amsterdam: Elsevier.
- Schienstock, G. & Hämäläinen, T. (2001). *Transformation of the Finnish innovation system: A network approach*. Helsinki: Sitra.

Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista annetun valtioneuvoston asetuksen muuttamisesta 546/2013. (2013). Suomen säädöskokoelma.

Vanhanen-Nuutinen, L., & Laitinen-Väänänen, S. (2011). Työelämän kokema hyöty ammattikorkeakoulun kanssa tehtävästä yhteistyöstä. *AMK-lehti // Journal of Finnish Universities of Applied Sciences*, 2. Retrieved April 2, 2014, from <http://www.uasjournal.fi/index.php/uasj/article/view/1318>.

Vesterinen, M.-L. (2002). *Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehittymistä ammattikorkeakoulussa*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Virolainen, M. (2006). *Osaamista rakentamassa: Ammattikorkeakoulut harjoittelujen ja työelämäyhteistyön kehittäjinä*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Finnish Institute for Educational Research.

Virolainen, M. (2007). Workplace learning and higher education in Finland: Reflections on current practice. *Education + Training*, 49(4), 290–309.

Virolainen, M. (2009). Work experience constructed by polytechnics, students and working life: Spaces for connectivity and transformation. In M.-L. Stenström & P. Tynjälä (Eds.), *Towards integration of work and learning: Strategies for connectivity and transformation* (pp. 201–220). Dordrecht: Springer.

Virolainen, M. (2014). *Toward connectivity: Internships of Finnish Universities of Applied Scienc-*

es. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Finnish Institute for Educational Research. Retrieved April 2, 2014, from <https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisu-luettelo/julkaisut/2014/t029.pdf>.

Virolainen, M., & Stenström, M.-L. (2013). Building workplace learning with polytechnics in Finland: Multiple goals and cooperation in enhancing connectivity. *Journal of Education and Work* 26(4), 376–401.

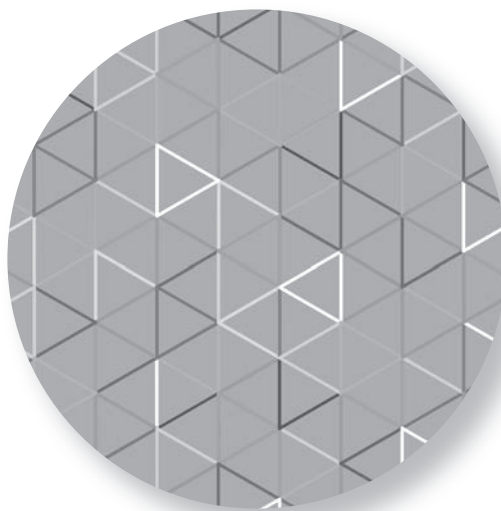
Virolainen, M., Stenström, M.-L., & Kantola, M. (2011). The views of employers on internships as a means of learning from work experience in higher education. *Journal of Vocational Education and Training*, 63(3), 465–484.

Virolainen, M. & Valkonen, S. (2007). *Kiireavusta innovatiivisten tietoyhteisöjen vahvistamiseen*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Finnish Institute for Educational Research.

Virolainen, M., Vuorinen, P., Stenström, M.-L., & Valkonen, S. (2008). Riittääkö hyvä työllistyminen ammattikorkeakoulujen tavoitteeksi? *Tiedepolitiikka*, 33(1), 17–24.

Vuorinen, P., & Valkonen, S. (2007). *Korkeakoulutuksesta työelämään työhön sijoittuminen ja työelämävalmiudet kaupan ja tekniikan alalla*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Finnish Institute for Educational Research.

Young, M. F. D. (2008). *Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education*. London: Routledge.





JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS

www.ktl-julkaisukauppa.fi

Koulutuksen tutkimuslaitoksen uutuusjulkaisuja

Maarit Virolainen

Toward Connectivity: Internships of Finnish Universities of Applied Sciences

Interest in learning through work experience as a part of higher education has increased during the last decades. In this dissertation the focus is on internships, because they are the most influential form of learning through work experience organized by Finnish universities of applied sciences. A connective model has been used to examine how learning at school and work has been combined. This study explores how teachers, graduates and employers have experienced the internships.

2014. 156 s. 28 e. Tilauskoodi T029. Julkaisu on saatavilla myös verkosta: ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo



Hannu Jokinen, Matti Taajamo, Maarit Miettinen, Kirsti Weissmann,
Sanna Hankimäki, Sakari Valkonen, Jouni Välijärvi

Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -hankkeen tulokset

Miksi opettajan työhön hakeudutaan? Pysyvätkö opettajat ammatissaan vai harkitsevatko he alan vaihtoa? Millaisia ovat opettajan ammatin tulevaisuuden osaamistarpeet? Raportti perustuu Euroopan sosiaalirahaston rahoittamaan Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä tutkimus- ja kehittämishankkeen (2010–2013) tuloksiin.

2013. 102 s. Saatavilla vain verkosta: ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo



Johanna Lasonen, Marianne Teräs, Minna Oksanen,
Katarzyna Kärkkäinen, Karita Hakala

Materiaalia maahanmuuttotyötä tekeville ja heidän kouluttajilleen

OPPIMISEN JA ONNISTUMISEN ELÄMYKSIÄ MUUTTUVASSA
MONIKULTTUURISESSA MAAILMASSA

Maahanmuuttotyötä tekevien kulttuurienvälisen osaamisen edistämiseksi on kahdeksan maan yhteistyönä kehitetty pilottikurssi "Kulttuurienvälinen kompetenssi". Tämän Euroopan komission rahoittaman hankkeen Suomen materiaali on koottu tähän julkaisuun.

2013. 86 s. Saatavilla vain verkosta: ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo



Raimo Vuorinen, Anthony G. Watts (toim.)

Elinikäisen ohjauksen toimintapolitiikka: Eurooppalaisia lähtökohtia kansalliselle kehittämistyölle

EUROOPPALAISEN ELINIKÄISEN OHJAUKSEN
TOIMINTAPOLITIIKAN VERKOSTON (ELGPN) RAPORTTI

Tämän "eurooppalaisen työkirjan" tarkoituksena on auttaa päättäjiä ja muita sidosryhmiä arvioimaan maansa tai alueensa elinikäisen ohjauksen nykytarjontaa ja mahdollisia pulonkaloja muiden Euroopan maiden käytäntöjen pohjalta.

2013. 105 s. Saatavilla vain verkosta: ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo



Raportti eurooppalaisen elinikäisen ohjauksen toimintapolitiikan verkoston työstä kaudella 2011–2012

Tässä toimintakertomuksen tiivistelmässä esitellään Eurooppalaisen elinikäisen ohjauksen toimintapolitiikan verkoston (ELGPN) työn tuloksia kaudella 2011–12. Toiminnan kuvauksen lisäksi raportissa kerrotaan muun muassa verkoston vaikuttavuuden arvioinnista jäsenmaissa.

2013. 34 s. Saatavilla vain verkosta: ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisu-uuttele



muuta uusia ja aiempia julkaisuja

Taru Siekkinen: Kansainvälistymismahdollisuuksien tasa-arvo koulutuksessa. 2013. 45 s. 22e. F029. Saatavilla myös verkosta.

Päivikki Jääskelä, Ulla Klemola, Marja-Kristiina Lerkkanen, Anna-Maija Poikkeus, Helena Rasku-Puttonen, Anneli Etäläpelto (toim.): Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa. 2013. 194 s. 30 e. D108.

Raimo Vuorinen, Anthony G. Watts (Eds.): European Lifelong Guidance Policies: Progress Report 2011–12. A report on the work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2011–12. 2012. 91 s. Saatavilla vain verkosta.

Marja-Leena Stenström, Maarit Virolainen, Päivi Vuorinen-Lampila, Sakari Valkonen: Ammatillisen koulutuksen ja korkeakoulutuksen opintourat. 2012. 297 s. G045. Saatavilla vain verkosta.

Helena Aittola & Taina Saarinen (toim.): Kannattaako korkeakoulutus? Artikkelikokoelma Korkeakoulututkimuksen XI kansallisesta symposiumista 22.–23.8.2011. 2012. 238 s. 29 e. D104.

Matti Vesa Volanen: Theoria | Praxis | Poiesis. Individualization as the constitution of sociality. 2012. 136 s. 26 e. T028. Saatavilla myös verkosta.

Sakari Ahola, David M. Hoffman (Eds.): Higher education research in Finland. Emerging structures and contemporary issues. 2012. 442 s. 32 e. D103. Saatavilla myös verkosta.

Kari Nissinen, Jouni Välijärvi: Opettaja- ja opettajakoulutus-tarpeiden ennakoinnin tuloksia. 2011. 137 s. G043. Saatavilla vain verkosta.

Kimmo Oksanen, Birgitta Mannila, Raija Hämäläinen (toim.): Game Bridge. Kohti ammatillisia avaintaitoja. 2011. 86 s. D099. Saatavilla vain verkosta.

Anne Kouvo, Marja-Leena Stenström, Maarit Virolainen, Päivi Vuorinen-Lampila: Opintopoluilta opintourille. Katsaus tutkimukseen. 2011. 87 s. G042. Saatavilla vain verkosta.

Ilpo Kuronen: "Mun kompassin neula vaan pyörii". Keskeyttämiskokemuksia ammatillisesta koulutuksesta. 2011. 89 s. 25 e. G041. Saatavilla myös verkosta.

Seija Nykänen: Towards leadership and management in guidance and counselling networks in Finland. 2011. 92 s. 25 e. D096.

Seija Nykänen, Merja Karjalainen, Raimo Vuorinen, Lea Pöyliö: The Networked Guidance Service Provision (NEGSEP) Model. 2011. 50 s. 25 e. D095.

Kari Itkonen, Marja-Leena Stenström, Pentti Nikkanen: Yritysten osaamisen kehittämisen verkostot ja vaikuttavuus Keski-Suomessa. 2011. 46 s. Saatavilla vain verkosta.

Marja-Leena Stenström, Pentti Nikkanen, Kari Itkonen: Osaamisen itsearviointityökalun kehittäminen yhteistyössä pk-yritysten kanssa. 2011. 50 s. Saatavilla vain verkostosta.

Raimo Vuorinen, Anthony G. Watts (Eds.): Lifelong Guidance Policies: Work in Progress. A report on the work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2008–10. 2010. 141 s. Saatavilla vain verkosta.

Ilpo Kuronen: Peruskoulusta elämäkoululuun. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäkoulusta peruskoulun jälkeen. 2010. 362 s. 30 e. T026. Saatavilla myös verkosta.

Seija Nykänen: Ohjauksen palvelujärjestelyjen toimijoiden käsitteet johtamisesta ohjausverkostossa. Matkalla verkostojohdantseen? 2010. 348 s. 30 e. T025. Saatavilla myös verkosta.

Kari Törmäkangas & Timo Törmäkangas: Osioanalyysi testien arvioinnissa. 2009. 288 sivua. 29 e. Tilaukoodi D091.

Martti Siisiäinen & Leena Alanen (toim.): Erot ja eriarvoisuudet. Paikallisen elämän rakentuminen. 2009. 309 sivua. 29 e. Tilaukoodi D090.

Timo Aarveaara & Taina Saarinen (toim.): Kilvoittelusta kilpailuun? Artikkelikokoelma Korkeakoulututkimuksen juhlasymposiumista 25.–26.8.2008. 2009. 238 sivua. 27 e. Tilaukoodi D089. Saatavilla myös verkosta.

Raija Hämäläinen: Designing and Investigating Pedagogical Scripts to Facilitate Computer-Supported Collaborative Learning. 2008. 88 s. Saatavilla myös verkosta.

Birgitta Mannila, Raija Hämäläinen, Kimmo Oksanen (toim.): Pelaa ja opi. Räättälöityjä verkopelejä ammatilliseen oppimiseen. 2007. 88 s. Saatavilla vain verkosta.

TILAUKSET:

p. 040 805 4276 • ktl-asiakaspalvelu@jyu.fi • www.ktl-julkaisukauppa.fi

Verkkojulkaisut: <https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisu-uuttele>

Toimituskulut: 5,00 – 8,00 e / tilaus. Hinnat sis. alvn (julkaisut 9 %).





OKKA-säätiön hyvät kirjat

Voit tilata julkaisuja OKKA-säätiöstä,
puhelin 020 748 9679 tai
email: okka-saatio@oaj.fi



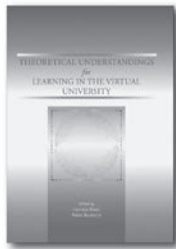
Raili Gothónin ja Arja Kosken toimittaman kirjan kirjoittajat kertovat artikkelissaan työnohjauksesta sosiaali-, terveys-, kasvatusta- ja kirkonalan työstä. Työnohjaus hahmotuu kirjassa keskeiseksi yhdessä oppimisen paikaksi ja ammattikorkeakoulun aluekehitystyön menetelmäksi muuttuvissa organisaatioissa ja työyhteisöissä. Se luo rakenteen ja tilan reflektoinnille ja kehittämiseksi. Työnohjauksen hyödyntäminen näyttäytyy kirjassa myös

eettisenä valintana, joka mahdollistaa koko työyhteisön oppimisen ja kehittämisen.

Kirja on tarkoitettu kaikille työnohjauksesta ja sen kehittamisestä kiinnostuneille ammattilaisille. Kirjaa voidaan hyödyntää korkeakouluissa työnohjaukseen, työyhteisöjen kehittämiseen ja johtamiseen liittyvässä opetuksessa. Työyhteisöjen kehittäjille ja johtajille kirja tarjoaa välineitä kokemuksellisuuden ja dialogisuuden, moniäänisyyden ja eettisen pohdinnan mahdollistamiseen arjen työssä – tilan luomiseksi työnohjaukselle.

20€

Theoretical Understandings for Learning in the Virtual University nostaa esille tärkeän kysymyksen, kuinka ohjata virtuaaliyliopiston opiskelijoita kehittämään aktiiviseksi ja itseohjautuviksi oppijoiksi. Kirjan pääpaino on oppimisen teoreettisessa ymmärtämisessä oppijan ja teknologisen ympäristön vuorovaikutuksen näkökulmasta.



25€



Ammatillisten opettajakorkeakoulujen yhdessä toimittamassa ja OKKA-säätiön kustantamassa kirjassa paneudutaan sosiaalisen median ja mobiilin teknologian avaamiin mahdollisuuksiin oppimisessa ja oppimiseen liittyvässä verkostomaisessa yhteistyössä. Julkaisun kirjoittajat ovat opettajia ja opettajankouluttajia sekä kokeneita verkkoopetuksen asiantuntijoita. Artikkeleissa käsitellään sosiaalisen median, mobiilin ohjauksen ja oppimisen sekä verkostoyhteistyön merkitystä erityisesti ammatillisen oppimisen ja ammatillisen opettajakoulutuksen

kontekstissa, mutta myös laajemmin koulutukseen ja yhteiskuntaan liittyvänä ilmiönä.

25€

Ammattikasvatuksen aikakauskirja. Vaikka lehti perustuu tutkimustietoon, se ei ole perinteinen tieteellinen aikakauskirja. Sen tarkoituksena on toimia ammattikasvatuksen tutkijoiden foorumina ja tarjota alan tutkimustieto ammattikasvatuksen kentän käyttöön, opettajille, elinkeinoelämän ja henkilöstöhallinnan edustajille.

Päätoimittaja: Professori **Petri Nokelainen**.

Julkaisija: Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry.



10€/4 numeroa
2010

20€/4 numeroa
2011



30€/4 numeroa
2012

30€/4 numeroa
2013



30€/4 numeroa
2014

Raija Meriläisen ja Minna Vuorio-Lehden toimittama kirja on säätöön vuosikirja 2011. Sen kattavana teemana on toisen asteen koulutuspolitiikka siten, että lukio-koulutus ja ammatillinen koulutus ovat molemmat esillä ja tarkastelun kohteena. Kirjan tarkoitus on olla mahdollisimman luettava ja monipuolinen ja luoda edellytyksiä toisen asteen koulutuksen kehittämiseksi.

Artikkelikokoelmassa kukin artikkeli muodostaa oman kokonaisuuden. Teoksessa on kaksi osaa: Ensimmäisessä osassa toisen asteen koulutusta tarkastellaan koulutushistoriallisesta näkökulmasta ja toinen osa painottuu koulutuksen laadun arviointiin.



15€

Professori **Soili Keskinen** toimittama kirja **Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä** on artikkelisarja, jonka tavoitteena on herättää pohtimaan opettajan työtä tunnetyön näkökulmasta. Kirjan avulla haluamme olla jäsentämässä osaa moninaisista opettajan ja oppilaan välisistä tunteista ja sillä tavalla olla auttamassa opettajia jäsentämään omaa työtään entistä monipuolisemmin. Siinä käytetyt artikkelit on muokattu Turun yliopiston Rauman opettajan koulutuslaitoksessa tehtyjen laadukkaiden opinnoyhtöiden pohjalta. Kirja myös paljastaa, miten monipuolisista ja erilaisista viitekehyksistä käsin valmistuvat opettajat haluavat hahmottaa tulevaa työtään opettajina ja näin valmistautua kohtaamaan kaikki työn mukanaan tuomat mahdollisuudet ja uhat, riskit ja haasteet.



10€



Piirrä mulle minut – kuvia ja kertomuksia koulusta. Mikä tuo ekaluokkalaisten mielestä iloa elämään? Millaista on opettajahuomori kevätuupumuksen aikaan? Mitä piirtäjä saa lapsilta läksyksi? Kuvataiteilija **Antti Huovinen** hakeutui lukuvuodeksi vironlahtelaiseen runsaan sadan oppilaan kouluun elämään vuorovaihtokuksessa lasten ja opettajien kanssa ja toteuttamaan taiteilijan kutsumustaan. Piirustuslehtiä täyttivät ala-asteen elämänsattumukset, arjesta ja juhlasta.

10€

Aktivoi kieltenopetusta rakennepelellin.

Kirja, joka sisältää noin 70 erilaista kopioitavaa peliä englannin ja ruotsin kielen opetuksen eri tasoilla. Niitä voidaan soveltaa myös useiden muiden kielten opetukseen. Pelien avulla opettajat ja kouluttajat saavat vaihtelua opetukseensa ja opiskelijat kokemuksen siitä, että kielioopin opiskelu voi olla paitsi motivoivaa ja innostavaa myös haastavaa ja hauskaa. Kirjan pelit ovat helposti ja nopeasti toteutettavissa ja ne toimivat hyvin oppimisen välineinä. Kirjan tekijät FK, suggestopedian opettajakouluttaja **Annikki Björnfot** ja BA, suggestopediakouluttaja **Elizabeth Lattu** ovat pitkään työskennelleet suggestopedisen ja suggestiopohjaisen kielten opetuksen parissa eri oppilaitoksissa ja ovat erikoistuneet kehittämään puhevalmiuksia harjoittavia aktiviteetteja.



60€



Pekka Ruohotien ja Rupert Macleanin toimittama professori **Tapio Variksen juhla**kirja **Communication and Learning in the Multicultural World** rakentuu asiantuntijaartikkeleille, joiden kirjoittajat ovat eri puolilta maailmaa. Kirjan artikkelit on ryhmitelty kolmeen pääteemaan: 'Communication and Learning in the Multicultural World', 'Global University' ja 'Intercultural Communication and literacies'. Teoksen kirjoittajat valottavat kommunikointia ja oppimista monikulttuurisessa maailmassa oman tutkimustyönsä näkökulmasta.

12,50€

Aivot, maailmankuva, informaatiotulva – opettajuus on säätöön toinen vuosikirja, jonka kirjoittajina on viisi asiantuntijaa: **Juhani Juntunen, Erkki Lahdes, Risto Näätänen, Lauri Rauhala ja Veli-Matti Värrin**. Kirjan tehtävänä on antaa opetuslalla työskenteleville tarpeellista taustatietoa alan uusista suuntauksista ja tutkimustuloksista.



3€



Professori **Taimi Tulvan** toimittaman kirjan **Lapsen kasvuympäristö ja sosiaaliset taidot** aiheena on pohtia Suomen ja Viron kasvatuskulttuurisia eroja, jotka liittyvät lasten ja heidän perheittensä kasvuun kohdistuviin ongelmiin. Kirjan tavoite on tukea ajatusta perheistä, jossa aikuiset kuuluvat lasten ja lapset aikuisten maailmaan, sekä edistää lasten ja nuorten myönteistä kanssakäymistä ja sosiaalisia taitoja ja estää syrjäytymistä. Keskeiseksi tavoitteeksi muodostuu myös toisesta ihmisestä välittäminen.

10€



Ammattikorkeakoulujen ruotsin opettajuus muutoksessa – Kohti motivoivaa ohjaamista on **Taina Juurakko-Paavolan** toimittama julkaisu, joka on suunnattu ammattikorkeakoulujen ruotsin opetuksesta kiinnostuneille. Se sisältää 22 artikkelia mm. opettajan roolista ohjaajana ja valmentajana, opetuskeiluista ja opetusmateriaalin laatimisesta, ruotsin integroinnista ammattiaiheisiin ja verkkyökalujen käytöstä ohjauksessa.

- Julkaisun sähköiseen versioon pääset säätöön kotisivuilta.
- Voit myös tilata julkaisua postimaksun hinnalla.

OKKA ammattikirjallisuus



Opettajan professio on OKKA-säätiön ensimmäinen vuosikirja. Artikkelisarjan kirjoittajina on yhdeksän opetuksen ja ammattikasvatuksen suomalaista asiantuntijaa: **Sven-Erik Hansén, Hannu L. T. Heikkinen, Vijo Kohonen, Anneli Lauriala, Sinikka Ojanen, Risto Patrikainen, Arto Willman, Seija Mahlamäki-Kultanen** ja **Pekka Ruohotie**.

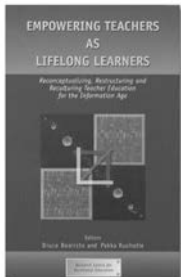
4€

Historiallinen teatteripuku (uusintapainos). Historiallisten näyttämöpukujen toteuttamisesta on runsaasti ulkomaista kirjallisuutta, mutta vain vähän suomenkielisiä julkaisuja. **Teru Pykälän** kirjoittama **Historiallinen teatteripuku** -oppikirja pyrkii vastaamaan tähän haasteeseen. Kirjan kaikki puvet ovat valmistettu eri teattereiden ja television tuotantoyhtiöiden varten sekä vanhojentanssipukuina tai päättötöinä. Näyttämöpukujen valmistajien koulutuslinjalla, jonka opetuksesta kirjoittaja on vastannut linjan perustamisesta 1980-luvun lopulta alkaen. Kaikki mukana olevat pukuluonnokset, jotka on saatu maamme kokeneimpiin kuuluvilta pukusuunnittelijoilta, on toteutettu oikeita käyttötilanteita varten. Pukukokonaisuudet ovat eri aikakausien tyypillisiä naisten pukuja, joita paljon käytetään näytelmissä.



Kirja on tarkoitettu vaatetusalan ammatillisten oppilaitosten avuksi mm. vanhojentanssipukuja valmistettaessa. Myös teatteripukuja tuottavat ammatilliset voivat hyödyntää sitä työssään. Kirjan käyttö edellyttää perustietoa kaavoituksesta, kuositelusta ja ompelusta. Niitä ei ole tilanpuutteen vuoksi voitu sisällyttää mukaan.

30€



Empowering teachers as lifelong learners. Reconceptualizing, restructuring and reculturing teacher education for the information age. Editors **Bruce Beairto** and **Pekka Ruohotie**.

3€

Suomalais-saksalaista yhteistyötä ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen hyväksi esittelee monipuolisesti ja havainnollisesti ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen erityispiirteitä kummassakin maassa sekä erityisesti viime vuosikymmeninä tapahtunutta yhteistyön muotojen ja määrän nopeaa kehitystä maiden välillä. Kirjan ovat toimittaneet yli-insinööri, diplomi-insinööri **Teuvo Ellonen** ja tekniikan tohtori, diplomi-insinööri **Keijo Nivala**.



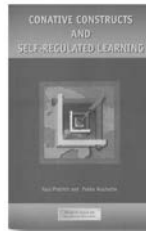
3€

Markku Tuomisen ja **Jari Wihersaaren** kirjoittama **Ammattikasvatustieteologia** on alan ensimmäinen suomenkielinen filosofinen kokonaisuus. Lähtökohdiana on yleisen filosofian klassinen jaottelu: ontologia, tietoppi, estetiikka ja etiikka. Mukana on siten sekä teoreettisen filosofian että käytännöllisen filosofian näkökulma. Ammattikasvatustieteologiaan kuuluu myös tieteenfilosofia. Näin tavoitellaan kattavaa systemaattista filosofista tarkastelua.



Teoksen kohderyhmänä ovat erityisesti opettajat, tutkijat, eri asiantuntijatehtävissä toimivat ammatillaiset sekä tulevat ammattikasvatuksen ammatillaiset opinnoissaan ammattikorkeakouluissa ja ammatillisissa koulutuksissa. Kasvatustieteologian teoksena kirja soveltuu laajasti koko kasvatustieteen kentälle käsikirjaksi ja oppikirjaksi. Se sisältää uusia avauksia kasvatustieteen ja koulutuspolitiikan keskusteluun ja soveltuu käytettäväksi laajasti kasvatustieteen tutkimuksessa ja opinnoissa sekä poliittisella ja hallinnollisella sektorilla.

12,50€



Kirjassa Conative Constructs and Self-Regulated Learning **Paul R. Pintrich** (Michiganin yliopisto) ja **Pekka Ruohotie** (Tampereen yliopisto) tarkastelevat mm. oppimisen konatiivisia rakenteita eli impulsseja, halua, tahtoa ja määrätietoista pyrkimistä, motivaation ja tavoiteorientaation roolia oppimisen itsesääteilyssä.

3€

Työpaikkakouluttajan opas on OKKA-säätiön ja Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen yhteistyötä. Aineisto on koottu Työpaikkakoulutuksen kehittämisprojektin opinnäytteistä, joiden kirjoittajat ovat kokeneita ammatillisia opettajia. Muina kirjoittajina oppaassa ovat rehtori **Vesa Raitaniemi**, varat. **Heikki Suomalainen** ja prof. **Pekka Ruohotie**.

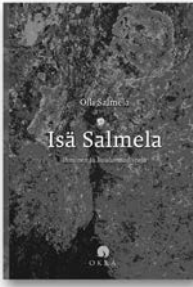


3€



Suomalaisen ammattikasvatuksen historia on tehty yhteistyössä OAJ:n, OAO:n ja Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen kanssa. Sen on toimittanut FM **Anneli Rajaniemi**. Kirja koostuu lähes 30 asiantuntijan artikkeleista, joiden lisäksi toimittaja **Markku Tasala** on haastatellut kirjaa varten parikymmentä ammattikasvattajaa ja virkamiestä. Runsas reportaasikuvitus.

12,50€



Isä Salmela - ihminen ja koulunuudistaja. Olli Salmelan kirjoittama teos kertoo professori Alfred Salmelan (1897–1979) poikkeuksellisen elämäntarinan.

Alfred Salmela johti suomalaista kansanopetusta vuosina 1937–1964, jolloin luotiin tärkeimmät koulujärjestelmämme peruspilarit. Näihin kuuluvat muun muassa koulutuksellinen tasa-arvo sekä opetuksen korkea taso. Monet Salmelan ajamat uudistukset toteutuivat hänen elinaikanaan, mutta esimerkiksi ammattikorkeakoulujärjestelmä käyn-

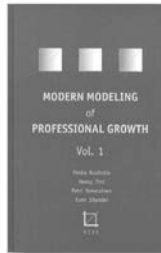
nistettiin vasta 30 vuotta alkuperäisen idean esittämisen jälkeen. Linjakoinen peruskoulu on osoittautunut toimivaksi järjestelmäksi, jossa oppilaat viihtyvät ja menestyvät. Tämäkin koulutyyppe tuli mahdolliseksi vasta peruskoululainsäädännön uudistusten myötä.

Kirjassa kuvataan myös 1960 ja 1970 -lukujen koulunuudistustaitelua, jossa keinot olivat kovia. Myös presidentti Kekkonen kanta yhtenäiskoulun vastustajasta peruskoulun kannattajaksi tuodaan esille. Vaikka Salmela oli ensimmäisiä yhtenäiskoulun kannattajia, hän kritisoi voimakkaasti toteutunutta peruskoulu-uudistusta. Kirjassa arvioidaan myös sitä, kuka oli oikeassa voimakkaasti politisoituneessa koulunuudistuskeskustelussa.

Onko peruskoulu sittenkään paras mahdollinen koulujärjestelmä, vaikka Pisa-tulokset joidenkin mielestä sitä todistavat? Oppilaat viihtyvät suomalaisessa peruskoulussa huonosti, ja osa syrjäytyy. Olisiko ollut sittenkin mahdollista, että Salmelalla oli parempi koulujärjestelmä tekeillä, mutta kiirehtimällä uudistusta poliitikot estivät toisenlaisen koulun – sen paremman – toteutumisen?

30€

Modern Modeling of Professional Growth kuvaa uusia kasvatustieteen tutkimusmenetelmiä ja esittelee niiden käyttöä tutkijalle käytännön sovelluksiin ja esimerkein. Kirjassa esitellään sekä lineaaristen että nonlineaaristen menetelmien käyttöä, joi- ta voidaan hyödyntää ammattikasvatuksen tutkimuksessa. Tekijät: prof. **Pekka Ruohotie** (TaY) ja **Henry Tirri** (HY) sekä **Petri Nokelainen** ja **Toni Silander**. Paketti sisältää kirjan ja CD-rom:n.



7,50€



Elinikäinen oppija - Livslångt lärande on suomalaisten opettajien selviytymistarina. Se perustuu laajaan Itämeren alueen opettajamuistojen keräys- ja tutkimushankkeeseen.

3€

Mediakasvatuksen professori **Tapio Variksen** toimittamassa kirjassa **Uusrenessanssiajattelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen** mediakasvatuksen, ammattikasvatuksen, hypermedian, kulttuurienvälisen viestinnän ja koulutuksen suomalaiset asiantuntijat kirjoittavat näistä kysymyksistä oman tutkimustyönsä näkökulmasta.

Kirjan artikkelit valottavat mediakasvatuksen tilaa Euroopassa, teknologian roolia opettajan työn, e-oppimisen, arvioinnin ja teorian kannalta. Lisäksi teoksessa paneudutaan kulttuurienvälisen viestinnän olemukseen sekä kasvatuksen ja mediapsykologian ongelmiin Suomessa ja kansainvälisellä tasolla.

10€



Vanhuuden monet kasvot on toimittanut **Taimi Tulva, Ilkka Uusitalo ja Kimmo Harra**. Kirjassa käsitellään vanhuutta ja vanhenemisen kokemuksia, ikäihmisen asemaa, ikäihmisten ja senioriopettajien hyvinvoinnin kysymyksiä, gerontologista sosiaalityötä palvelutalouksissa ja vanhainkodeissa, vanhusten käsityksiä elinikäisestä oppimisesta, muistisairauksia sekä sosiokulttuurisen innostamisen ideaa vanhustyössä. Se toteutettiin Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätö- ja vanhainkoodien, OKKAsäätiön, Tallinnan yliopiston sosiaalityön laitoksen ja Suomen Viron-instituutin yhteistyönä.

Kirjan artikkelien kirjoittajina ovat **Raii Gothóni, Simo Koskinen, Tiina Kujala, Reet Velberg, Ilkka Uusitalo, Ülle Kasepalu, Taimi Tulva, Inge Paju, Taina Semi ja Sirpa Granö**. Artikkeleiden kommentoijina olivat emeritaprofessori **Marjatta Marin** ja yliopettaja **Raii Gothóni**. Kirja on tarkoitettu oppikirjaksi alan oppilaitoksiin. Lisäksi sen tarkoituksena on lisätä vanhuuden ymmärtämistä ja vanhusten arvostamista yhteiskunnan arvokkaana voimavarana.

10€

Raija Meriläinen (toim.) **Suomalaisen koulutuspolitiikan murros 1990-luvulla**. Kirjan kantavana teemana on koulutuspolitiikka 1990-luvun Suomessa. Koulutuspoliittista todellisuutta tarkastellaan sekä järjestelmän että yksilön kautta. Vuosikirjan kirjoittajina ovat **Sirkka Aho-nen, Jukka Rantala, Jouni Välijärvi, Minna Vuorio-Lehti, Janne Varjo ja Raija Meriläinen**.



7€



Ossi Naukkarinen's Art of the Environment explores one of the most vital areas in contemporary art: environmental art and adjacent fields, something that escapes traditional categorisation, instead seeking new frontiers. It provides conceptual tools for making, teaching and receiving contemporary art.

7€


OKKA



Kristiina Huhtasen ja Soili Keskinen toimittaman **Rehtorius peliäkö?** -kirjan tarkoituksena on toimia rehtorin apuna ja tuoda erilaisia näkökulmia koulun kehittämiseen. Kirja on saanut alkunsa rehtoriksi koulutautuvien mielenkiintoisista pohdintatehtävistä ja tarpeista hahmottaa heille itselleen, mitä kaikkea rehtorin työ voi olla.

Rehtorius pelin rakentajan postina on vaativa ja arvotettu. Onhan rehtorius uralla etenemisen vaihtoelto opettajille varsinkin peruskoulussa. Peli rakentuu paitsi oppilaitoksen toiminnallisenä ohjauksena myös verkostoitumisena oman johdettavan yksikön ulkopuolelle. Kirjan tavoitteena on pohtia oppilaitoksen johtamista monesta eri näkökulmasta, niin rehtorin roolin kautta kuin yhteisön kehittämisen, koulusta ulospäin tapahtuvan verkottumisen kuin laajemman koulutuspoliittisen näkökulmankin kannalta.

10€

Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus.

Tutkivan oppimisen ajattelu-tapa opetuksen ja oppimisen lähtökohdista yhdessä ryhmädynaamisen ohjauksen kanssa rakentaa tilan pedagogisen asiantuntijuuden kehittämiseksi.

Henna Heinilän, Pekka Kallin ja Kaarina Ranteen toimittama kirja syntyi ammatillisessa opettajankoulutuksessa toteutetun opetuksen kehittämishankkeen (TO-PAKKA) tuloksena. Hankkeen aikana ja kirjan toimituksen prosessissa elettiin todeksi jaettu ja syvenevä pedagoginen asiantuntijuus. Tutkivan oppimisen ajattelu-tapa muotoutui toimivaksi ja käyttökelpoiseksi malliksi toteuttaa ammatillista opettajankoulutusta. Artikkelin kirjoittajat ovat ammatillisen opettajankoulutuksen asiantuntijoita, hankkeen toteutuksen aikana pedagogisia opintojaan suorittaneita opiskelijoita sekä muita opetuksen ja kasvatuksen asiantuntijoita.

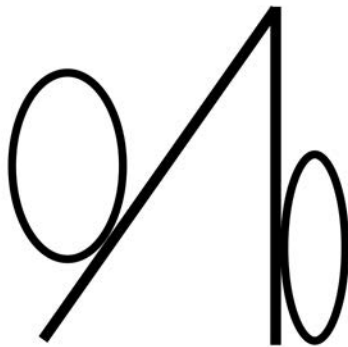


12€



Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiö on vuonna 1997 toimintansa aloittanut itsenäinen organisaatio, joka nimensä mukaisesti toimii opetus-, kasvat- ja koulutusalojen hyväksi varhaiskasvatuksesta korkeakoulutasolle. Säätiön taustayhteisönä on ammatillisia opettajayhdistyksiä ja OAJ. OKKA-säätiö julkaisee myös alan kirjallisuutta, josta tässä joitakin edustavia esimerkkejä.

OAJ:n Ammatilliset Opettajat - OAO ry.



www.oao.fi

Ohjeita kirjoittajille

1. Artikkeleita, katsauksia ym.

Ammattikasvatuksen aikakauskirja julkaisee ammattikasvatuksen ja koulutuksen teoriaa ja käytäntöä käsitteleviä artikkeleita ja katsauksia, alan uutisia, puheenvuoroja, kirjallisuusarvioita ja ammattikasvatuksen kenttää koskevia ilmoituksia. Kirjoitukset ovat suomeksi, ruotsiksi ja englanniksi.

2. Aikataulu

Vuosittain ilmestyy neljä numeroa. Ensimmäistä numeroa lukuun ottamatta muut ovat teemanumeroita, mutta niissäkin voidaan julkaista muitakin kuin teemaan liittyviä kirjoituksia harkinnan mukaan.

Vuoden 2014 teemat ja toimittajat:

- 1) Ajankohtaista ammattikasvatuksesta
Petri Nokelainen
- 2) Ammatillisen koulutuksen vaikuttavuus
Mari Rökköläinen & Raija Meriläinen
- 3) Käytäntölähtöinen tutkimus ammattikasvatuksen oppimisympäristöissä
Raija Hämäläinen & Hannu Kotila
- 4) Historiallisia näkökulmia ammattikasvatukseen
Jari Laukia & Mailis Korhokangas

3. Aineiston toimitus

Kirjoitukset ja niihin liittyvät kuvat ja kuvat tulee lähettää **4 viikkoa ennen ilmestymiskauden alkua** sähköpostilla lehden vastaavalle toimittajalle. Kuviiin pitää kirjoittajalla olla kirjallisesti osoitettu julkaisulupa.

Kirjoittajan/kirjoittajien tulee ilmoittaa yhteystietonsa (nimi, virkanimike, oppiarvo, toimipaikka, sähköposti, puhelin ja osoite). Kirjoittajan tulee huolehtia artikkelin kielenhuollosta ja tarvittaessa luettaa se kielenhuollon asiantuntijalla. Jos artikkelin kieli on heikkoa, niin se voidaan jättää julkaisematta.

4. Kirjoitusten pituus

Referee-menettelyyn tarjottavien artikkelikäsitteiden pituus (lähteineen ja liitteineen) on korkeintaan 5000 sanaa, ei-referoitavien artikkelien ja katsausten korkeintaan 2500 sanaa. Tekstin asetelut ovat seuraavat: riviväli 1.5, fonttikoko 12, tekstinkäsittelyohjelmien asetuksia/tyylejä ei tule käyttää (kappaleet tulee jakaa kahdella rivinvaihdolla). Jokaiseen artikkeliin on liitettävä suomenkielinen tiivistelmä (enintään 150 sanaa) ja 3-5 artikkelin sisältöä kuvaavaa avainsanaa (esim. toisen asteen ammatillinen oppilaitos, ammatillinen kasvu, motivaatio, henkilöstö). Referee-artikkeleissa tulee lisäksi olla vastaava englannin kielellä kirjoitettu tiivistelmä avainsanoineen.

5. Lähdeviitteet

Tekstissä lähdeviitteet merkitään sulkuihin seuraavasti: (Ruohotie 1996, 15-21), (Nikkanen & Lyytinen 1996), (Kananoja ym. 1999).

Artikkelin loppuun sijoitetaan lähdeluettelo otsikon "Lähteet" alle seuraavien esimerkkien mukaisesti: Kantola, J., Nikkanen, P., Kari, J. & Kananoja, T. 1999. *Through education into the world of work. Uno Cygnaeus, the father of technology education*. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research.

Mutka, U. 2000. Ammatillinen opettajankoulutus Jyväskylässä - yhteistyötä ja jaettua asiantuntijuutta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 2 (4), 23-28.

Ruohotie, P. 1996. *Oppimalla osaamiseen ja menestykseen*. Helsinki: Edita.

Väljjarvi, J. 2000. Kohti avointa opettajuutta. Teoksessa J. Väljjarvi (toim.) *Koulu maailmassa - maailma koulussa*. Helsinki: Opetushallitus. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9, 157-181.

APA -tyyli

Toivomme, että referee-artikkeleissa noudatetaan kirjoitustyyliin ja lähteisiin viittaamisen osalta APA -tyyliä, jonka on kehittänyt American Psychological Association (APA 2001). Tyyliin kotisivut ovat osoitteessa:

<http://www.apastyle.org>. Lisäksi Internet tarjoaa yksityiskohtaista tietoa ja esimerkkejä APA -tyylin soveltamisesta, esim. <http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/01>. Ns. normaalityyliin käyttö ei estä julkaisemista. APA -tyylin soveltaminen lähdeviittausten osalta on yksiselitteistä, seuraavassa on kuvattu joitakin yleisimpiä tapauksia.

Viittaus tiedelehtiartikkeliin (periodical)

Hypoteettiset dilemmat voidaan kokea liian abstrakteina, ne eivät enää liity ihmisten arkielämän kokemuksiin (Straughan, 1975).

Straughan, R. (1975). Hypothetical moral situations. *Journal of Moral Education*, 4(3), 183-189.

Suora lainaus tiedelehtiartikkelista (sivunumero mainitaan, samoin toimitaan kuvien ja taulukoiden kanssa)

"DIT -pisteet kuvaavat latenttia muuttujaa, joka poikkeaa verbaalisesta suorituskyvystä" (Thoma, Rest, Narváez & Derryberry, 1999, p. 325).



Thoma, S. J., Rest, J., Narváez, D., & Derryberry, P. (1999). Does moral judgment development reduce to political attitudes or verbal ability: Evidence using the Defining Issues Test. *Review of Educational Psychology, 11*(4), 325-342.

Viittaus kirjassa olevaan artikkeliin (book chapter):

Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). Self-regulation in learning: finding a balance between learning and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 417-450). San Diego, CA: Academic Press.

Viittaus kirjaan (book)

Wellington, J. (2003). *Getting published. A guide for lecturers and researchers*. London: RoutledgeFalmer.

Viittaus suulliseen konferenssiesitykseen (oral presentation)

Nokelainen, P., & Ruohotie, P. (2009, April). *Characteristics that typify successful Finnish World Skills Competition participants*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.

Viittaus Internetissä julkaistuun artikkeliin (electronic media)

EQ Symposium (2004). About Reuven BarOn's involvement in emotional intelligence. Retrieved April 13, 2007, from http://www.cgrowth.com/rb_biolog.html.

APA -tyyli on myös artikkelien kirjoitustyyliille omat ohjeistuksensa, keskeisimpinä tutkimusaineiston ja sen analyysin luotettavuuden arviointiin liittyvät kohdat. Tutkimusaineisto on kuvattava kattavasti, raportista on käytävä ilmi osallistujien ikä- ja sukupuolijakaumat, tulosten yleistettävyyys populaatioon (kvantitatiiviset menetelmät) ja osallistujien edustavuus (kvalitatiiviset menetelmät). Tutkimusaineiston analysoinnissa käytettävät menetelmät ja itse menetelmän käyttöprosessi on kuvattava selkeästi ja valitun lähestymistavan soveltuvuus tutkittavan ilmiön tarkasteluun on perusteltava. Keskiarvon yhteydessä on ilmoitettava keskihajonta ja laadullisen aineiston yhteenvedossa luokkien frekvenssit on ilmoitettava prosenttien lisäksi. APA-tyyli kiinnittää erityistä huomiota myös tutkimuseettikkaan.

Kaikkien tutkimusprosessiin merkittäväällä tavalla osallistuneiden henkilöiden nimet on mainittava joko kirjoittajina tai tekstissä. Tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden anonyymiteetin suojaaminen on myös tärkeää, yk-

sittäistä vastaajaa ei pidä kyetä tunnistamaan raportista. Tekstin on oltava sukupuolta, vähemmistöryhmää tai kansallisuutta loukkaamatonta.

Lähteet

APA 2001. Publication Manual of the American Psychological Association. Viides painos. Washington, DC: American Psychological Association.

6. Taulukot ja kuvat

Taulukot, kuvat ja kuvat numeroidaan juoksevasti. Niiden paikka osoitetaan tekstin lomaan selvästi (esim. "Kuvio 1 tähän"). Taulukoiden, kuvioiden ja kuvien tulee olla painovalmiita. Taulukon otsikko tulee taulukon yläpuolelle ja kuvion otsikko kuvion alapuolelle.

7. Artikkeleiden ja katsausten arviointi

Arvioidessaan kirjallisia tuotoksia toimituskunta käyttää apunaan ulkopuolisia asiantuntijoita. Kirjoitus lähetetään arviointisijoille nimettömänä. Refereekierroksen jälkeen kirjoittajalla on mahdollisuus viimeistellä kirjoituksensa saamiensa kommentteja avuksi käyttäen. Viimeistely versio lähetetään sähköpostilla takaisin toimittajalle. Jos kirjoittaja haluaa artikkelilleen referee-menettelyn, hänen on pyydettävä sitä kirjallisesti samalla, kun hän jättää artikkelinsa. Referee-menettelyä tarvitseva artikkeli tulee lähettää vastaavalle toimittajalle 8 viikkoa ennen ilmestymiskuukauden alkua.

8. Ehdot

Artikkelien ja katsausten kirjoittajille lähetetään 5 vapaakappaletta ao. lehden numeroa. Muiden osastojen kirjoittajat saavat yhden vapaakappaaleen. **Eripainoksia ei toimiteta eikä kirjoituspalkkioita makseta.** Vuositain jaetaan Vuoden artikkeli -palkinto. Artikkelin valitaan edellisen vuoden vuosikerrasta.



OKKA

OPETUS-, KASVATUS-
JA KOULUTUS-
ALOJEN SÄÄTIÖ