

AMMATTI-
KASVATUKSEN
AIKAKAUS-
KIRJA

2/2005

AMMATILLISEN JA AMK-KOULUTUKSEN
TUTKIMUSPÄIVIEN SATOA

Ammattikasvatuksen aikakauskirja



2/2005

Päätoimittaja

Pekka Ruohotie, Tampereen yliopisto
puh. (03) 614 5600, pekka.ruohotie@uta.fi

Toimitussihteeri

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

Toimituskunta

Puheenjohtaja

Pekka Ruohotie, FT,
ammattikasvatuksen professori
Tampereen yliopisto/
Ammattikasvatuksen tutkimus- ja
koulutuskeskus

Antti Kauppi, KL, johtaja
Helsingin yliopisto/Koulutus- ja
kehittämiskeskus Palmenia

Osmo Kivinen, professori
Turun yliopisto/
Koulutussosiologian tutkimuskeskus

Timo Luopajarvi, KT, johtava rehtori
Helsingin ammattikorkeakoulu

Annikki Mikkonen, KL, koulutusala johtaja
Jyväskylän ammattikorkeakoulu

Ulla Mutka, YTT, johtaja
Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu

Pentti Nikkanen, KT,
ammattikoulutuksen dosentti
Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen tutkimuslaitos

Marja-Leena Stenström, YTT, erikoistutkija
Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen tutkimuslaitos

Matti Vesa Volanen, KM, tutkija
Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen tutkimuslaitos

Toimitusneuvosto

Puheenjohtaja *Pekka Ruohotie*, professori
Keijo Kaisvuo, yliopettaja
Timo Lankinen, hallitusneuvos
Seija Mahlamäki-Kultanen, rehtori
Risto Sääntti, henkilöstön kehittämisjohtaja
Marja-liisa Tenhunen, johtava rehtori
Taimi Tulva, professori
Sihteeri *Kimmo Harra*, säätiönjohtaja

Julkaisija

Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry.
www.ottu.fi

Puheenjohtaja *Eeva-Liisa Antikainen*
Laurea ammattikorkeakoulu
Lummetie 2 b 2, 01300 Vantaa
eeva-liisa.antikainen@laurea.fi

Sihteeri *Vesa Taatila*
Laurea ammattikorkeakoulu
Nummentie 6, 08100 Lohja as.
vesa.taatila@laurea.fi

Kustantaja

Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö –
OKKA-säätiö
www.okka-saatio.com

Toimituksen osoite:

OKKA-säätiö
Rautatieläisenkatu 6 A, 00520 Helsinki
puh. (09) 150 2441, fax (09) 150 2418
email: kimmo.harra@okka-saatio.inet.fi
taina.lunden@oaj.fi

Tilaukset: toimituksen osoitteella

Tilaushinta

1—4/2005 kotimaan yhteensä 20 €

Ilmoitukset: toimituksen osoitteella

Ilmoitushinnat

Koko sivu 336 €, 1/2 sivua 168 €,
1/4 sivua 84 €

Ulkoasu/taitto

Nalle Ritvola, Osakeyhtiö Nallellaan, Tampere

Painopaikka

Saarijärven Offset Oy, Saarijärvi

Ammattikasvatuksen aikakauskirjaa
ilmestyy vuonna 2005 neljä numeroa

ISSN 1456-7989



Sisältö

Pääkirjoitus

- Päivi Tynjälä
Tutkimuspäivien satoa 4

Artikkelit

- Pirkko Anttila
Ammatillinen tiedonmuodostus 7
- Kaija Huhtanen
Taitamisesta tietoon 18
- Arto Mutanen & Hannu Kotila
Ammattikorkeakoulututkimuksen metodologista pohjaa etsimässä... 24
- Vesa Heikkinen & Minna Söderqvist
Konstruktiivinen tutkimusote majoitus- ja ravitsemisalan
ilmiöiden analysointivälineenä 37
- Jorma Sonninen
Uudistuvaa opettajuutta mahdollistava johtaminen amk:ssa 46
- Liisa Härmä
Yksilöllisen opetuksen toteuttaminen Kainuun ammattiopistossa.. 57

Katsauksia

- Ammattikorkeakouluista on tullut tärkeitä alueellisia toimijoita
ja välittäjäorganisaatioita 62
- Eeva-Liisa Antikaisen haastattelu
Markku Tasala

Uutinen

- Hämeen rahaston palkinto Pekka Ruohotielle 65

Ajankohtaista

- Ammatillisen ja amk-koulutuksen tutkimuspäivät 12. – 13.10.2005.... 66
- Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen julkaisuja 68

Tutkimus- päivien satoa

Päivi Tynjälä

Tutkimusprofessori
Jyväskylän yliopisto,
Koulutuksen tutkimuslaitos
paivi.tynjala@ktl.jyu.fi

Ammattikasvatuksen aikakauskirjan tämä numero on koottu viime joulukuussa järjestettyjen Ammatillisen ja AMK-koulutuksen tutkimuspäivien esitelmien pohjalta. Tutkimuspäivät oli tapahtuma, jossa yhdistyivät kaksi vuosittaista tapahtumaa, Ammattikorkeakoulujen kehittäjäverkoston KeVerin seminaari ja Ammattikoulutuksen tutki-

musseuran OTTU:n järjestämät Ammattikasvatuksen päivät. Näiden kahden tapahtuman yhdistämistä haluttiin kokeilla, jotta edistettäisiin tiedon vaihtoa ja verkostoitumista koulutusasteiden ja organisaatioiden rajojen yli.

Verkostoituminen ja verkostoasiantuntijuus mainitaan usein yhtenä keskeisenä organisaatioiden menestystekijänä – koulutusorganisaatiot mukaan lukien. Kai Hakkarainen, Tuire Palonen, Sami

Paavola ja Erno Lehtinen (2004) ovat äskettäin julkaisseet kirjan *Communities of Networked Expertise*, jossa he kuvaavat verkostoasiantuntijuutta *innovatiivisen tietoyhteisön* käsitteen kautta.

Innovatiiviselle tietoyhteisölle on tyypillistä pyrkimys jatkuvaan toiminnan kehittämiseen. Toimintatapoja ei perustella sillä, että ”ainahan meillä on näin tehty”, vaan pyritään kriittisesti tarkastelemaan työyhteisön toimintaa ja tarvittaessa löytämään uudenlaisia toimintamalleja ja ratkaisemaan yhä haasteellisempia ongelmia. Bereiter ja Scardamalia (1993) ovat kutsuneet progressiiviseksi ongelmanratkaisuksi tämän tyyppistä asiantuntijuutta, jossa jatkuvasti tartutaan entistä vaativimpiin ongelmiin ja ylitetään oman osaamisen rajoja. Tällainen toimintatapa ei yleensä ole mahdollista individualistisessa toimintakulttuurissa vaan se edellyttää yhteisöllisiä pyrkimyksiä. Vastuu toiminnan kehittämisestä on kollektiivinen, mikä edellyttää tiedon jakamista ja yhteistyötä. Ihmisten väliset suhteet eivät ole innovatiivisissa tietoyhteisöissä hierarkkisia vaan symmetrisiä ja avoimia, mikä tarkoittaa sitä, että kaikkien osaamista arvostetaan ja hyödynnetään. Innovatiivisessa tietoyhteisössä pyritään uuden tiedon luomiseen. Uuden luomista edistää tutustuminen johonkin uuteen, itselle vieraaseen. Tätä voisi kutsua rajojen ylittämiseksi. Innovatiivisen tietoyhteisön jäsenillä onkin monipuolisia verkostoja sekä oman organisaationsa sisällä että sen ulkopuolella.

Innovatiivisuudessa on kyse uuden tiedon luomisesta. Tässä on tärkeä haaste tänä päivänä sekä ammattikorkeakouluille että toisen asteen ammatilliselle koulutukselle. Ammattikorkeakoulujen tehtäviin kuuluu tutkimus- ja kehittä-

mistoiminta sekä alueelliseen kehittämiseen osallistuminen. Myös toisen asteen ammatillista koulutusta koskeva lainsäädäntö määrittelee yhdeksi ammatillisen koulutuksen tarkoitukseksi työelämän kehittämisen. Näiden tehtävien hoitamisessa on paljolti kyse verkostoissa tapahtuvasta uuden tiedon luomisesta. Tutkimus- ja kehitystoiminnassa ja aluekehitystyössä syntyvä tieto on luonteeltaan pragmaattista, käytännöllistä tietoa, joka merkitsee uusien toimintatapojen kehittämistä. Kehittämistyötä tekevien onkin hyvä pysähtyä pohtimaan tiedon olemusta: mitä tieto on erityisesti silloin, kun se kytkeytyy käytäntöön? Mitä elementtejä tietoon kuuluu? Miten tietoa tuotetaan? Näitä kysymyksiä tarkastellaan tämän aikakauskirjan neljässä ensimmäisessä artikkelissa, jotka käsittelevät ammatillista tiedonmuodostusta, tiedon ja taidon suhdetta sekä metodologisia kysymyksiä.

Tiedon ja metodologian lisäksi toinen keskeinen teema tässä numerossa johtaminen. Ammatillisen koulutuksen kenttä on parin viime vuosikymmen aikana elänyt yhteiskunnalliseen ja työelämän muutoksiin liittyvää voimakasta murros- ja muutuskautta. Koulutuksen rakenteet, sisällöt ja pedagogiikka ovat radikaalisti uudistuneet ja kehitys jatkuu edelleen voimakkaana. Kaikki tämä edellyttää yhteisöllistä oppimista tukevaa johtamista. Organisaatioiden oppimisesta on puhuttu jo jonkin aikaa (esim. Argyris & Schön 1978, 1996; Senge 1990). Viime aikoina alettu puhua myös verkostojen oppimisesta (esim. Knight 2002; Sorama 2005). Organisaatioiden ja verkostojen oppiminen ei ole mahdollista, jos vallitseva toimintakulttuuri ei tue oppimista. Oppimista edistävän ilmapiirin luominen ja oppimisprosessien edistäminen ovatkin olennaisia

osaamisen johtamisen näkökulmasta (Viitala 2002). Johtamisen merkitystä muuttuvissa toimintaympäristöissä tarkastellaan Jorma Sonnisen artikkelissa sekä Humanistisen ammattikorkeakoulun uuden rehtorin, Eeva-Liisa Antikaisen, haastattelussa. Molemmissa nousee esille toisaalta strateginen johtaminen, toisaalta avoin vuorovaikutus ja dialogi keskeisinä oppimista edistävän johtamisen välineinä.

Kolmas tämän numeron teema liittyy ammatilliseen erityisopetukseen. Sen perusteita ja käytännön toteuttamista tarkastellaan viimeisessä artikkelissa Kajaa-nin ammattiopistossa kehitettyjen toimintamallien pohjalta.

Tänäkin vuonna yhteistyö Ammattikoulutuksen tutkimusseuran ja Ammattikorkeakoulujen kehittäjäverkoston kanssa jatkuu tutkimuspäivien tiimoilta. Tutkimuspäivät järjestetään lokakuussa Helsingissä ammattikorkeakoulu Stadiassa. Lisätietoja löytyy tästä lehdestä sivulta 66.

Lähteet

Argyris, C. & Schön, D. 1978. Organizational learning: A theory of action perspective. Reading, MA: Addison-Wesley.

Argyris, C. & Schön, D. 1996. Organizational learning II: theory, method and practice. Reading, MA: Addison-Wesley.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. Surpassing ourselves: An inquiry into the nature of expertise. Chicago, Ill: Open Court.

Hakkarainen, K. Palonen, T., Paavola, S. & Lehtinen, E. 2004. Communities of networked expertise. Amsterdam, Elsevier, Pergamon & EARLI.

Knight, L. 2002. Network learning: Exploring learning by interorganizational networks. *Human Relations* 55 (4), 427-454.

Senge, P., Kleiner A., Roberts C., Ross R., Smith B. 1994. The fifth discipline fieldbook. Strategies and tools for building A learning organization. New York, NY: Currency Doubleday.

Sorama, K. 2005. Yritysten väliset yhteistyöverkosto ja oppiminen. Teoksessa A. Heikkinen (toim.) Aikuiskasvatuksen tutkimuspolut. Helsinki: Kansanvalistusseura, 99-124.

Viitala, R. 2002. Osaamisen johtaminen esimiestyössä. *Acta Wasaensia* No 109, *Liiketaloustiede* 44, johtaminen ja organisaatiot. Vaasa: Universitatis Wasaensis.

Ammatillinen tiedon- muodostus

Pirkko Anttila

professori em.

Aina länsimaisen filosofian juurista, antiikin ajoista alkaen ovat kysymykset *tiedon pätevyydestä* ja *alkuperästä* olleet kaksi keskeisintä tietoteoreettista ongelmaa. Koska ammattikorkeakouluille on annettu tehtäväksi tutkimus- ja kehittämistoiminta ja koska käsite 'tutkimus' assosioituu sanaan 'tieto', on syytä miettiä, **mitä käsitteellä tieto tarkoitetaan** sellaisessa ammatillisessa yhteydessä, jossa se monin tavoin kytkeytyy käytännön toimintaan. Ammateissa toimiminen, luovuuden toteuttaminen, tuotannollisen työn tekeminen, teknisten laitteiden hallinta, palveluiden tuottaminen, kaikki ne edellyttävät,

että ihmiset todella tietävät, mitä tekevät, eivätkä vain kuvittele tietävänsä (vrt. Vehkavaara 2000, 98).

Tietämiseen liittyvät käsitteet sisältävät monissa kielissä hyvin konkreettisia mielikuvia: Suomalaiset käyttävät sanoja kuten "käsitys" ja "käsittää" eli *käsillä tarttuminen*, "ymmärtää" eli *otetaan haltuun ympäröimällä* tai "tietää" ja "tietäminen" eli *kulkea tietä* pitkin. Kuitenkin sana **tieto** on varsinkin nykyajassa saanut harhailevia ja epätasällisiä merkityksiä. Puhuminen tietoyhteiskunnasta on vinouttanut entisestään tietosanan alkuperäistä merkitystä. Englannissa kukaan ei sekoittaisi sanoja *data* ja *knowledge* toisiinsa.

Niiniluoto (1989) pahoittelee asiaa todetessaan, että Suomessa 1950-luvulla insinöörit keksivät kutsua automaattista datankäsittelyä nimellä ”tietojenkäsittely” eli ”at” ja sitä suorittavaa konetta nimellä ‘tietokone’ (ruotsin ”dator”, englannin ”computer”). Tieto-yhteiskunnan tilaa ja tulevaisuutta Tampereen yliopistossa tällä hetkellä tutkiva dos. Erkki Karvonen (2004) jatkaa samaa rataa tuodessaan esille edelleen vallitsevan ongelmallisen jaottelun eri tiedonlajien välillä.

Karvonen toteaa, miten jo Tietoyhteiskunta Foorumi lehdessä vuonna 1997 esitettiin eräänlainen harhauttava tiedon hierarkia, joka on saattanut vaikuttaa enemmänkin yleiseen tietokäsitykseen:

- viisaus (kokemukseen ja arvoihin perustuvaa tietoa)
- tietämys (tulkittua ja ymmärrettyä tietoa)
- informaatio (yhdistettyjä tietoaikioita ja tietorakenteita)
- data (yksinkertaisia tietoalkioita).

Epäilyksen tuossa herättää se, että tämän hierarkian alimmat portaavat, data ja informaatio, ovat yleensä olemassa vain fyysisessä muodossa (tietokoneiden muistissa ja tietovälineillä). Tietämys ja viisaus taas ovat aina sidoksissa tiedostavaan subjettiin - ihmiseen, jolla ainoastaan tuo tietämys ja viisaus voi olla hallussaan (Karvonen 2004).

Esitetystä tiedon hierarkiasta Karvonen toteaa, että se noudattaa näin esitetynä tiettyä metaforaa. Vertauskuvallisesti siihen on upotettuna ajatus, että data ja informaatio kumpikin olisivat samanlaista tiedon kaltaista, mentaalisesti käsitteellistettyä ajatussisältöä kuin luetelon kaksi ensimmäistä tiedon lajia. Kysy-

mys olisi semanttisesti samankaltaisista tiedon lajeista. Mutta ainakaan matemaattisen kommunikaatioteorian mukaan näin ei olisi, koska bitteinä voi liikkuu mitä tahansa siansaksaa, sanoo Karvonen (Karvonen 2004).

Uskomuksia ja tietoa ja varsinkin viisautta ja tietämystä on toki ollut maailmassa ainakin niin kauan kuin aistivia ja ajattelevia olioita ja varhaisten kulttuurien ihmisiä. Mutta vasta antiikin Kreikassa ihmiset oppivat **tietämään, että he tietävät**. Klassinen tiedon määritelmä esitetään Platonin mukaisesti yleensä muodossa: **tieto on hyvin perusteltu tosi uskomus**, eli tieto on totuudenmukainen käsitys jostakin asiasta. Airaksinen (1994) lisää siihen vielä neljännen ehdon (*‘sekä vielä jotakin muuta’*). Myös Platon antaa Sokrateen käydä keskustelua, jossa tulee esiin seuraava dialogin osa: *“... tieto on samaa kuin oikea käsitys yhdessä selityksen kanssa, mutta selittämättömän sen sijaan jää tiedon ulkopuolelle”* (suom. Airaksinen 1994, 96).

Mitä se muu on, siihen ei vielä ole saatu selvää vastausta, mutta tieteen viimeaikainen kehitys antaa viitteitä siihen, että *‘se muu’* alkaa kohota pikku hiljaa näkyviin. *‘Se muu’* on myös sitä aluetta, joka erityisesti koskettaa ammattillisen ja yhtä lailla myös taiteellisen työn tiedonhankinnan ominaispiirteitä.

Ollakseen tietoa, asian tulee perinteisen tiedonkäsitteksen mukaan täyttää kolme ehtoa: Asiaan on **uskottava**, uskomuksen on oltava tosi ja uskomus on osattava perustella. Tämä aito **proposiotionaalinen** (perusteltu) **tieto** sisältää totuudellisuuden vaatimuksen. Ollakseen hyvin perusteltu, tosi uskomus se edellyttää selitystä, perustelua tai jonkin muun oikeutuksen. Totuusvaatimuksen

Tieto on hyvin perusteltu tosi uskomus

nojalla se eroaa **erheestä** ja pelkästä **luulosta** tai **mielipiteestä**. Ensinnäkin on siis olemus, josta syntyy uskomus. Tiedonhankinta on klassisen käsityksen mukaan dynaaminen prosessi, jonka avulla perustellaan ja sillä tavoin oikeutetaan yksilölliset uskomukset ”totuuden” kaltaisiksi. Näin ymmärrettynä ja toteutettuna tieto määritellään **uskomukseksi, jonka luotettavuus tarkistetaan sen hankintaan käytettyjen menetelmien avulla** (Lammenranta 1995; 1997).

Tietoteoriassa käytetty käsite **korrespondenssi** eli vastaavuus merkitsee, että **väitteen on oltava totta**, jolloin väitteen presentaatiot muutetaan käsitteelliseen muotoon. Mutta siirrytäänkö ammattikäytäntöön: Meillä on kokki, jonka tulee valmistaa terveellisyys- ja hygienian vaatimukset täyttävää ja samalla herkullista ruokaa. Hänen tehtävänä on määrittää tämä tehtävä ja muodostaa siitä todenmukaisuuteen pyrkivä väitelause. Ilmiön muuttaminen käsitteelliseksi vaikuttaa kuitenkin hyvin hankalalta, joskin se voi onnistuakin kovalla yrittämisellä ja asioitten pelkistämällä. On vain varsin vaikea kuvitella, miten noin laajasta ilmiöstä kuin nautittavaksi

tarkoitettu herkullinen ja samalla terveellinen ja hygieeninen ruoka puserretaan kokoon tiivis, käsitteellistetty lauseke, joka täyttää propositionaalisen tiedon ehdot. Se voisi olla laboratoriossa valmistettu tabletti, mutta onko se sitten enää ruokaa? Ammatillinen reaali maailman ilmiö ei ole sama asia kuin korrespondenssiteorian mukainen mallikas ja kelvollinen peruspropositio.

Sekä totuusvaatimus että varsinkin vaatimus hyvästä perustelusta edellyttävät tiedon representaatiolta **kielellistettyä** – tarkoittaen, että tiedon tulee olla kielellisesti välitettävissä, se on pysyttävä esittämään verbaalisesti lauseina, merkkeinä tai symboleina, jotta sen on edes mahdollista olla tieteellisesti (ts. *hyvin*) perusteltu (vrt. Niiniluoto 1989, 60–61).

Kielellistäminen on saanut niin keskeisen roolin tiedon esittämisen tapana, että maailman todellisuus tämän tietokäsityksen mukaan näyttää samalta kuin sen lauseitten ja kaavojen avulla aikaan saadut ilmaisut. Ja käänteisesti: Ellei jotakin asiaa ole osattu tai voitu ilmaista sanallisilla tai symbolikäsitteillä perusteltuna uskomuksina, sitä ei voida pitää totena (vrt. Niiniluoto 1989, 49, 58 ja siihen nähden kriittinen näkemys Vehkavaara 2000, 99). Tältähän näyttää ns. perinteinen akateemisen tieteen tuottama tieto: se on mieluummin kansainvälisellä kielellä julkaistuja tutkimusraportteja, joiden sisältö on voitava koodata lineaarisesti merkki- tai symbolijonoiksi **eli tietotekniikan keinoin** levitettäviksi samanlaisina ympäri maailmaa ja tullaan jäänöksettä ymmärretyiksi kaikkialla.

Kuten Vehkavaara (2000, 100) toteaa, *tiede* on kasvavassa määrin pyrkinyt

monopoliin tiedon oikeuttajana: tiedon perustelun *hyvyyden* takaa 'rationaalinen tai tieteellinen metodi', on siihen sitten sisällytetty mitä tahansa deduktiosta induktioon ja introspektioon. Perustelun tieteellisyys taas edellyttää tiedolta kielellistä luonnetta, sillä tieteellisen tiedon perusteluiden on oltava periaatteessa kenen tahansa toistettavissa – tieteellisen tiedon tulee olla intersubjektiivisesti ”testautuvaa”.

On kuitenkin erilaisia tietokäsityksiä. On edellä todettu traditionaalinen tietokäsitys, jonka ehtojen täyttäminen on aina vieroksuttanut ammateissa toimivia ihmisiä: ”*Tieteen maailma ja käytännön maailma ovat kaksi eri maailmaa*”, sanotaan hyvin herkästi. Normaalitieteen tietokäsitys on ongelmallinen ammattityön näkökulmasta, jossa tarvitaan kykyä tietää asioista *todellisena, reaalisenä* ilmiönä – *reaalisen* ihmisen *reaalisena* tietona *reaalimaailmasta* (vrt. esim. Vehkavaara 2000, 98). Tällöin traditionaalista tietokäsitystä ei voida käyttää sellaiseenaan, sillä totuusvaatimuksen täyttäminen perusteluineen saattaa olla ainakin ammatti-korkeakoulujen t&k-työssä täysin ylivoimaista ja ainakin epärationaalista.

Erilaiset tiedon muodot ovat ammatillisen tiedon luonteen pohdinnan kannalta kiinnostavia, sillä niiden tyyppiteilyssä käsitellään oikeastaan kaikkia niitä tietolajeja, joita joudutaan ammateissa käsittelemään ja hyvin usein myös kyseenalaistamaan.

Korrespondenssin, eli vastaavuusteorian ohella on olemassa myös **koherenssi**- eli **yhteensopivuusteoria** sekä **pragmaattinen** eli **toimivuusteoria**. Koherenssiteoriassa **sovitellaan yhteen uusia ja vanhoja asioita**. Katsotaanpa, mitä

kokki tekee jos hän noudattaa koherenssiteoriaa. Hän valmistaa ruokaa hänelle tuntemattomista uusista aineksista. Hän yhdistelee vanhaa osaamistaan uusien raaka-aineiden käyttöön ja mahdollisesti uudenlaiseen ruoanvalmistustekniikkaankin koherenssiteorian mukaisesti eli soveltaa vanhaa, koeteltua tietoa **uudella tavalla, mutta silmällä pitäen terveellisyyden ja hygieenisyyden vaatimuksia**. Ammatillisesta näkökulmasta katsoen ollaan jo paljon lähempänä reaali-maailman tietokäsitystä.

Pragmaattisen teorian mukaan **mikäli joku toimii, se on totta**. Pragmaattinen teoria pyrkii suhteuttamaan yleisiä asioita ja käsitteitä toisiinsa. Tässä tapauksessa kiinnitetään huomiota tuloksiin eli jos joku saadaan hyvin toimimaan, niin se riittää. Kokkimme osaa valmistaa hyvää ja maukasta ruokaa ja koska se maistuu eikä aiheuta sairauksia, hänen ruoanvalmistusteoriansa on totta ja hän voi käyttää hallussaan olevaa kokemuksellista tietoa luotettavalla tavalla. Ammatillisen tiedonhankinnan näkökulmasta pragmaattisen tiedon viimeaikaisten metodologinen kehitys ns. **tieteellisen realismin** ja **kriittisen realismin** sarjoilla tekeekin mahdolliseksi monet uudet ammatillisen t&k-toiminnan käytännölliset tulokset vakuuttaviksi.

Traditionaalista tietokäsitystä voidaan laajentaa niin, että **laajennetuksa tietokäsityksessä** hyväksytään myös **intuitio** tiedon ja maailman välisestä vastaavuussuhteesta (esim. Vehkavaara 2000, 100). Silloin peruskäsitteeksi ei soviikaan totuus eivätkä ainakaan sen korrespondenssiteoriat. Tämä merkitsee, ettei tiedon representaatiolta (eli sen ilmaisutavalta) vaadita pelkästään kielellisyyttä. Tieto voi olla ”representoitu”

muutoinkin kuin kielellisiksi väitelauselmiksi (propositioiksi).

Laajennettu tietokäsitys tekee mahdolliseksi ymmärtää, millaista tietoa erilaisiin esoteerisiin - intersubjektiivisiin perinteisiin ja kokemuksen muotoihin liittyy, samoin kuin siihen, millaisen tiedon varassa ihminen on voinut menestyä. Menestyksellisen toiminnan mahdollistanut tieto ei välttämättä olekaan propositionaalista, vaan kyse on ei-diskursiivisesta tai suorastaan **'tiedostamattomasta' tietämyksestä**. Tämä tietokäsitys avaa aivan uudet mahdollisuudet myös ammatillisen tiedon ja sitä tutkivan toiminnan auki avaamiselle.

Taitotiedon ja tietotaidon problematiikkaa

Propositionaalisen uskomustiedon ohella suomenkielessä on yleisessä käytössä sana **"tieto-taito"** (*know how*). Sen rinnalla näkee joskus käytettävän sanaa "taitotieto". Kumpaakin termiä on analysoinut mm. Ilkka Niiniluoto (1992). **Tietotaito** on Niiniluodon mukaan **tietoon perustuvaa taitoa** tai suorastaan **tietoa koskevaa taitoa**, esimerkiksi lukutaitoa, kun taas **taitotieto** on joko taitoa koskevaa tietoa tai ns. **tekijän tietoa** eli taitavaan suoritukseen kykenevän käsityöläisen tietoa toimintansa päämäärästä (Niiniluoto 1992, 51–58).

Tommi Vehkavaara (2000,101) kritisoi Niiniluodon taitotiedon käsitettä puheen tietotaidosta (*knowhow*) **tietona miten tehdä tai toimia menestyksellisesti**, tiedosta mikä ei ole uskomuksia vaan **osaamista**. Aika uskaliaasti hän toteaa Niiniluodon pitävän "osaamista ja itse taitoa vähättelevästi vain tiedon esiateena" (vrt. Niiniluoto 1989, 50–53).

Mitä virkaa on (taito)tiedolla ilman kykyä soveltaa sitä?

Opetettaessa jonkin työvaiheen tekemistä ajatus kulkee Vehkavaaran mukaan seuraavalla tavalla: *"tiedän miten tehdä ja voin vain näyttää miten, mutta en voi selittää"*. Vaikka opettajalla olisi myös taito selittää, ei pelkkä selitys useinkaan riitä, vaan tiedon välittymiseen tarvitaan lisäksi *näyttämistä ja/tai harjoitusta*. Tietotaidolla tässä mielessä tarkoitetaan tietoa, joka on **taidon tai osaamisen edellytys** – taidon tai osaamisen on sisällettävä tietoa maailmasta (tai "toimintaympäristöstään") ollakseen siinä menestyksellistä. Tällaisen tietotaidon ei tarvitse olla kielellisesti esitettävissä (vaikka se toki voi olla sitä), sillä taidon *harjoittaminen* (tai *näyttäminen*) ei pelkästään riitä sen pätevyyden perusteluksi, vaan **näyttäminen on taatusti vakuuttavampi kuin mikään kielellisesti esitetty perustelu** (vrt. mm. Vehkavaara 2000, 101).

Ammatillisen tiedonhankinnan näkökulmasta voidaan kysyä: "Mitä virkaa on (taito)tiedolla ilman kykyä soveltaa sitä ja mikä sen tekee edes tavoittelemisen arvoiseksi?" Ainoa järkevä vastaus lienee, että jollain tapaa tästä tiedosta pitäisi kuitenkin pystyä johtamaan taito - joko niin, että tietäjä itse pystyy halu-

nessaan oppimaan kyseisen taidon, tai niin, että hän pystyy opettamaan taidon muille tai rakentamaan vaikkapa taitavan robotin. Tällaisessa *'tiedossa ilman osaamista'* voidaan kuitenkin sanoa olevan kyse pelkästään *koodin tunnistamisesta* (eli jonkin asian tunnistamisesta taitoa edustavaksi tiedoksi) ilman sen sisällön varsinaista *ymmärtämistä*, taidoksi siirtää tai hankkia osaamisen *vaatima* informaatio (vrt. Vehkavaara 2000, 104).

On selvää, että pelkästä osaamisesta ei seuraa kykyä *kertoa* miten asia tehdään. Niinluoto näyttää kuitenkin samastavan kertomisen ja tietämisen niin, että osaamisessa on tietoa vain, jos se osataan esittää ja välittää kielellisesti. Tämä olisi ymmärrettävää, jos tiedon tiedoksi osoittavan rationaalisen perustelun vaaditaan olevan myös intersubjektiiivisesti välitettävissä. Tällöin kuitenkin unohtuu, että on muitakin tapoja intersubjektiiiviseen tiedon välitykseen kuin sen sanallistaminen. Se väylähän ohitetaan menen tullen käytettäessä esimerkiksi visuaalista kanavaa, kuten tämän päivän audiovisuaalinen ja multimediaalinen tekee.

Haluan kiinnittää seuraavassa huomiota eräisiin ammatillisen tietokäsityksen kannalta relevantteihin näkökulmiin: **hiljaisen tiedon** sekä **intuition** käsitteisiin. Kumpikin niistä antaa oman panoksensa osaavalle ammatilliselle toiminnalle.

Hiljainen tieto

On ilmeistä, että filosofian ja tietoteoreetikkojen suunnalla taidon olemusta ja siihen sisältyvää tietokäsitystä on vähätelty näihin päiviin saakka. Vasta ns. hiljaisen tiedon käsitteen alkaessa värittää keskustelua

”Tiedämme
enemmän
kuin
osaamme
sanoa”

1960-luvulla ja nyt japanilaistenkin ryhtyttyä pohtimaan sen merkitystä myös työelämässä, on alettu kiinnostua taitavan työn, varsinkin sen taustalla olevan tekijän hiljaisen tiedon olemuksesta.

Hiljaisen tiedon käsitteen julkisen keskustelun kohteeksi nostanut Michael Polanyi (1966) on todennut: ”Tiedämme enemmän kuin osaamme sanoa”. Hänen mukaansa sanoilla ja numeroilla ilmaistu tieto edustaa vain jäävuoren huippua kaikesta hallussamme olevan tiedon suuresta kokonaisuudesta.

Englanninkielessä käytetään myös termiä *tacit* (hiljainen, sanaton, äänettöm) *knowledge* (tieto). Silloin tarkoitetaan tietoa, joka on hankittu kokemuksen kautta: sekä aistien avulla tehtyjen havaintojen välityksellä että myös varsinaisesti tekemällä erilaisia asioita. Usein siihen kuuluu tietynlainen ”kosketus”, tekijän käden herkkyyys, jota on mahdoton kuvata sanoin, mutta jota voidaan demonstroida ja kädestä pitäen ohjata.

Suomenkielessä ei ole valmiina tätä käsitettä vastaavaa sanontaa. Sellaista ei yleensä liene ammattipiireissäkään käy-

tetty. Sana ”ammattilainen” sisältää tietenkin sellaisia merkityslatauksia, joiden sisältä saattaa erottaa jotakin sanottoon tietoon viittaavaa. Saatetaan puhua myös ”tekijän tiedosta”, tai ”osaamisesta”. Kansankielessä käytetään myös mielellään sanontoja ”näppituntuma” tai ”perstuntuma”.

Hiljaisen tiedon käsittelemistä sellaisenaan on monilla tieteenaloilla vierastettu, ja ns. *positivistisen* tieteenfilosofian mukaan se pitää tutkimuksissa joko eksplikoitua selväsanaiseksi ja siten muuntaa propositionaaliseksi tiedoksi tai jättää käsittelemättä. Tieteellisessä keskustelussa on kauan jäytynyt arvovaltaisen filosofin Ludvig Wittgensteinin (1981) lausuma viisaus: ”Mistä ei voi puhua, siitä on vaiettava”. Hän on käyttänyt termiä ”*unsagbar*” ja aiheuttanut sen, ettei hiljaisen tiedon olemusta ole osattu ja haluttu ottaa vakavan tieteellisen pohdinnan kohteeksikaan.

Tietoteoriassa sanotaan **predikatiiviseksi** tietoa, joka voidaan pukea sanoiksi ja sanoa ääneen. Hiljaista tietoa ei ole pidetty mahdollisena kielellistää, eli sitä on sanottu **esipredikatiiviseksi**. Se merkitsee silloin, että vaikka jotakin ei sanotakaan ääneen, tieto rakentuu kuitenkin sen varaan. Käyttämällä näitä perinteisen tietokäsityksen ilmauksia on saatu myös hiljainen tieto salonkikelpoiseksi perinteisessä, akateemisessa propositionaalisen tiedon maailmassa. Asia ei kuitenkaan ole aivan näin yksinkertaisesti ratkaistavissa. Hiljaisen tiedon – tekijän tiedon – hyväksyminen sellaisenaan, muussa kuin sanallistetussa muodossa, tulee olemaan se keskeinen asia, joka on uusi haaste ammatilliselle tiedonhankinnalle ja sen käsittelylle.

Hiljainen tieto on erittäin henkilö-

kohtainen asia ja sitä on vaikea saada täsmällisen keskustelun ja keskinäisen kommunikoinnin kohteeksi. Subjektii-viset näkemykset, **kokemuksellisuus**, **intuitio** ja aavistuksenomaiset **ideat** kuuluvat tähän tiedon kategoriaan. Hiljainen tieto on juurtunut syvälle ihmisen toimintoihin ja kokemuksiin samoin kuin hänen ihanteisiinsa, arvo- ja tunnemaailmaansa. Se muodostaa ihmisen persoonallisuuden. Se ilmenee ihmisen ruumiin ja mielen yhteistoiminnoissa.

Japanilaiset Nonaka & Konnu (1998) ovat antaneet ajatuksia siihen, miten hiljainen tieto, ammattitaito, taitotieto, taitotieto – miten se milloinkin halutaankaan ilmaista – saadaan näkyviin ja ilmaistuksi. Heidän mukaansa tämänkaltaista tietoa on kahdella ulottuvuudella:

Tekninen ulottuvuus ohjaa yksilöllisiä taitoja, kuten esimerkiksi taitotietoa, ”know-how”.

Kognitiivinen ulottuvuus koostuu syvään juurtuneista uskomuksista, ihanteista, arvoista, skeemoista ja mielikuvista, jotka usein ymmärretään itseltään selviksi asioiksi. Vaikka tätä ulottuvuutta ei yleensä osata ilmaista, se on myös meidän tapamme hahmottaa maailmaa.

Hiljainen tieto hankitaan ja hyvin usein myös osoitetaan ilman kielen välitystä. Oppipojat seuraavat mestarin työskentelyä ja saavat ammattitaitonsa – ei kielen avulla – vaan tekemällä havainnot, jäljittelemällä ja käytännön harjoittelulla. Liikemaailmassa työssä oppimista harjoitellaan samalla tavalla. Ilman mahdollisuutta näihin yhteisiin kokemuksiin, on erittäin vaikeaa ymmärtää muiden ihmisten ajattelun ja toiminnan prosesseja (vrt. Nonaka & Konnu 1998).

Kielellistä argumentointia varmasti vakuuttavampi perustelu on **näyttäminen** (silloin kun se on mahdollista), koska se on olennainen osa inhimillistä kommunikaatiota – inhimillinen kommunikaatio ei ole *vain* puhtaasti kielellisten representaatioiden vaihtoa. Tämä seikka tulee vaikuttavasti esille ammattitaidon tulosten presentaatioissa: pelkästä käsitteellisen **analyysin** tai kielellisen **ilmaamisen** puutteellisesta taidosta ei voi vetää johtopäätöstä, ettei osaaaja tietäisi 'itse asiaa'. Lisäksi varsinaisen taidon hallinnan kannalta sinänsä ei ole aina edes merkitystä sillä, pystyykö tekijä perustelemaan muille sitä, mitä hän osaa, mutta sillä on erittäin paljon merkitystä, kun halutaan kommunikoida taidon tuloksista tai merkityssisällöistä. Paras keino ei aina kuitenkaan ole lähes tulkoonkaan verbaalinen ilmaisu.

Japanilaiset tutkijat ovat analysoineet hiljaisen tiedon kehittymistä ja käyttöä jakamalla sen eri vaiheisiin syntyvaiheesta sen interaktiivisen ja yhdistämisen vaiheen kautta sen käyttöön ja harjoittamiseen. Perusajatuksena on tiedon liittyminen johonkin merkitystä sisältävään kontekstiin niin, että alun perin sisäisenä ja aavistuksenomaisena oleva tietoinen yhdistyy ja rakentuu monimutkaisemmiksi tietokokonaisuuksiksi. Rakentumisen avaintekijöitä ovat kommunikaatio- ja tiedonvälitysprosessit sekä sen ulkoistuminen tiedostetuksi tiedoksi. Jokainen uusi kokemus antaa mahdollisuuden arvioida entisen tiedon paikkansapitävyyttä ja samalla generoi edellisessä ulkoistamisvaiheessa esille tullutta tietoa edelleen. Itse asiassa jo pragmatistit (vrt. esim. Dewey 1925) kiinnittivät tähän huomiota luomalla ns. 'tekemällä oppimisen' (*learning by doing*) – ideologian, johon kuuluvat harjoitukset ja käytännössä toimiminen. Prag-

maattinen tietokäsitys näyttääkin olevan kohoamassa uuteen valokeilaan, ei ainoastaan hiljaisen tiedon näkyviin saattamisen vaan myös varsinaisten uusimpien tieteensuuntien, mm. realistisen evalu-aation näkemysten myötä

Entäpä **intuitio**? Tietoa sanotaan intuitiiviseksi, jos se on riippumatonta järjkeilystä ja käsitteistä sekä välitöntä. René Descartesin ajoista lähtien intuition käsite on erotettu aistien maailmasta ja pidetty sitä aineettoman mielen alueella. Pääasiallinen intuitiivisen tiedon alue on mielen sisäisiin ideoihin sisältyvä tieto, kuten matemaattiset tai käsitteelliset totuudet, mutta myös luovan toiminnan ja luovan ongelmanratkaisun alue (Korkman & Yrjönsuuri 1988). Näyttää siltä, että intuition avulla pystytään tajuamaan myös toista yksilöä. Kulttuuri ja varsinkin taiteellinen

Jokainen
uusi kokemus
antaa
mahdollisuuden
arvioida
entisen tiedon
paikkansa-
pitävyyttä

toiminta nojaa suuressa määrin intuition apuun yksilön ja yhteisön välisessä vuorovaikutuksessa sekä abstraktien että konkreettisten välittäjien kautta.

Tästä on vain askel **taiteen keinoin tuotettuun tietoon**. Kuten edellä on todettu, luovan työn tekijöillä, erilaisilla ilmaisevilla ammattialoilla on erityisesti subjektiiviseen, sisäiseen pakotteeseen liittyvä ilmaisun intressi sen lisäksi, että siinä saattaa olla sekä tekniseen toteutukseen että ilmiön tulkintaan liittyviä intressejä. Luovan ajattelun ja intuition tuottama tieto on peräisin omista sisäisistä tuntemuksista, elämyksistä, kokemuksista, oivalluksista. Sitä ei voi millään ohittaa myöskään ammatillisen tiedonhankinnan eräänä olennaisena alueena.

Tieto ja käsitteellistämisen ongelma

Tiedon korrespondenssiteorian edustaman perinteisen käsityksen mukaan **kieli** on se, johon tieto välttämättä sitoutuu. Tarkkaa tietoa voidaan sen mukaan välittää ainoastaan muodollisen, systemaattisen **kielen** avulla. Se voi olla luonnollista kieltä tai digitaalissa muodossa olevaa. Se voidaan ilmaista sanoilla ja numeroilla ja sitä voidaan tallentaa datana, tieteellisinä kaavoina, määritelmänä, manuaaleina yms. Tätä tietoa voidaan helposti välittää ihmisten välillä vakiintuneissa muodoissa ja systemaattisesti puhutun tai kirjoitetun kielen muodossa eri kielillä.

Nykytiede kohdistaa kiinnostuksensa kuitenkin myös muita kielen muotoja kuin verbaalisesti informaatiota välittävää kieltä kohtaan. Yhä enemmän huomio kiinnittyy visuaalisen tai kehon liikkeiden muodossa välitetyn kielen välit-

tämään informaatioon, kuten edellä on todettu pragmaattisen tietokäsityksen ja aivan erityisesti hiljaisen tiedon – tekijän tiedon – ulkoistamisprosesseissa.

Epistemologiasta eli ammatillisen tiedon hankinnan keinoista

Epistemologia, joka on yksi filosofian haaroista, käsittelee tiedon luonnetta, alkuperää ja aluetta, voidaan siten määritellä myös käsitteenä *'tieto tiedon teoriasta'*.

Ryhdyttäessä selvittämään tämän vieraanoloisen sanan soveltamista ammatilliseen tiedonhankintaan ja tutkimus- ja kehittämistoimintaan on syytä pysähtyä miettimään, mitä tietoa ja millä tavoin sitä hankitaan. Mihin sitä tarvitaan ja miten sitä käytetään? Kautta aikojen, mutta varsinkin nykyajan käsitysten mukaan jokainen intressiryhmä arvottaa tutkimustoimintaa vain sen perusteella, miten sen tulokset hyödyttävät tai haittaavat sen omia intressejä (vrt. Gadamer 2004). Tutkimus- ja kehittämistoiminnassakaan ei voida välttyä ajattelemasta tiedon hankinnan tarpeellisuutta ja tarpeettomuutta kulloinkin vallitsevassa tilanteessa.

Kohti pragmaattista tietokäsitystä

Edellä kuvattu **laajennettu tietokäsitys** soveltuu hyvin lähtökohdaksi pohdittaessa ammatillisen tiedonhankinnan luonnetta. Se ei edellytä pelkästään henkistä substanssia ja laajojen teorioitten hallintaa, esimerkiksi sellaisista käsitteellisistä ilmiöistä kuten ”hyvinvointi” tai ”terveys” tai ”kansantulo”, joihin tieto olisi representoitu. Sitä voidaan haluttaessa käyttää puhtaasti teknis-fysikaalisissa tai kulttuuri-

sisä ontologioissa mutta myös tietoisuuden representoituihin tietoihin, olivatpa nämä kielellisiä (propositionaalinen tieto) tai eivät (kuten mm. tietotaito). Erotukseksi propositionalisesta tiedosta, joka edustaa kielelliseen merkitysrakenteeseen varastoituneita propositioita, tätä tiedonkäsitystä voidaan sanoa **rakenteelliseksi tiedoksi** (mm. Vehkavaara 2000, 106).

Osa rakenteellisesta tiedosta on peräisin ihmisten tietotaidosta, mutta osa on tavoittamattomissa kaikelta tietoiselta *ymmärtämiseltä*, vaikkei välttämättä *tunnistamiselta*. Rakenteellisen tiedon käsite ei sovellu vain yksilöllisiin tietotaitoa edustaviin rakenteisiin, vaan myös moniin *kulttuurisiin rakenteisiin*.

Ainoa kriteeri, millä rakenteellista tietoa voidaan arvottaa, onkin sen *suhteellinen toimivuus*. Samalla sen korrespondenssisuhde ympäristön kanssa määrittyy tämän ainoan kriteerin mukaan – se, **miten hyvin rakenteellinen tieto vastaa ympäristöä, merkitsee sitä miten hyvin tai tehokkaasti se toimii siinä** – ts. kuinka paljon se antaa valtaa (vaikuttaa, muuttaa, kehittää, ohjata...) ympäristöönsä nähden.

Kun tiedon **toimivuutta** tai **soveltuvuutta** pidetään tiedon arviointikriteerinä ja tiedon *arvo* määrittyy suhteessa (vaikutus)valtaan, niin tämän laajennetun tietokäsityksen voi hyvällä syyllä sanoa johtavan **pragmaattiseen tietoteoriaan**. Epistemologian tasolla vahvassa nousussa oleva **tieteellinen realismi** pyrkii tuottamaan holistista lähestymistapaa käytännön tutkimus- ja kehittämistoiminnan edellyttämiin arviointia vaativiin kysymyksiin.

Erästä tieteellisen realismin sovelluk-

sista, **realistista evaluaatiota** on käytännön tasolla kehitetty ensisijaisesti sosiaalityön ja muiden inhimillisiä palveluja tuottavien alojen tutkimukseen, mutta sitä voidaan soveltaa myös innovaatioita ja ideoita eteenpäin kehittelevään luovan tuottamisen maailmaan. Se suhtautuu maailmaan avoimena systeeminä eli erilaisten rakenteiden, mekanismien ja kontekstien yhdistelmänä (Kazi & Spurling 2000).

Metodologisella tasolla realistinen evaluaatio käyttää hyväkseen kaikkia empiirisen tutkimuskäytännön vahvuuksia, sekä tulkinnallisia lähestymistapoja sekä pragmaattisia, monimuotoisia lähestymistapoja, tutkien samalla niiden rajoituksia, tarkastellen mikä toimii ja mikä ei, ketä ja mitä varten jotakin tehdään, ja missä kontekstissa. Sen lisäksi se antaa mahdollisuuksia myös uusien, reflektiivisten, jopa itsereflektiota soveltavien menetelmien käyttöön ammattikontekstissa.

Tämä epistemologinen malli antaa luottamusta siihen, että vaikka käsiteläänkin kohteita, joita ei voi suoraan havainnoida, ne ovat silti reaalisesti olemassa olevia. Kuten menetelmän kehittäjät toteavat, tämän ajatuksen hyväksyminen helpottaa suunnattomasti kehittämishankkeissa mukana olevien tutkimuspaineita (Manicas & Secord 1983, 412).

Mihin suuntaan on syytä edetä?

On aivan selvää, että myös uusissa ammattikorkeakouluissa on käytännöllisen työn ohella järkevää pitää kiinni tiedollisen kasvatuksen ja tutkimustiedon ihanteista. Niiden ei mitenkään tarvitse olla keskenään ristirii-

dassa olevia asioita. Tätä kantaa on kuitenkin mahdotonta puolustaa, jos annamme periksi puhetavalle, jossa mikä tahansa data tai uskomus on niin sanottu tietoa, toisin sanoen, ei ryhdytä pohtimaan ja etsimään keinoja muunlaisen kuin propositionaalisen tiedon oikeuttamiseen. Olemme jo ohittaneet postmodernin ajan, jossa kaikui sotahuuto 'kaikki käy', ajan jossa todellisuus oli vahvasti hukassa. Nyt elämme post-postmodernin aikaa, jossa on tunnistettava reaaliaikaisen tosiasiat. On löydettävä sellaiset ammatilliset tutkimus- ja kehittämistoiminnan menetelmät, jotka eivät ainoastaan systemaattisesti jäljitä saavutettuja tuloksia, vaan myös niitä mekanismeja, joilla tuloksia saadaan aikaiseksi, sekä niitä konteksteja, joissa näitä tuloksia pannaan syntymään ja kaiken lisäksi näiden interventioiden sisältöjä.

Lähteet

- Airaksinen, T. 1994. Johdatusta filosofiaan. Helsinki: Otava.
- Dewey, J. 1925. Experience and Nature. Chicago: Open Court.
- Gadamer, H.-G. 2004. Hermeutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Suom. Ismo Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Karvonen, E. 2004. Informaation metaforat. Tietoyhteiskuntaretoriikan perustavien käsitteiden analyysia ja kritiikkiä. Tietoyhteiskunnan tila ja tulevaisuus Suomessa (ISFI). Tietoyhteiskunnan tila ja tulevaisuus Suomessa projekti. On line: <http://www.uta.fi/~tierka/infme.htm>.
- Kazi, M. A. F. & Spurling, L. J. 2000. Realist Evaluation for Evidence-Based Practice. Paper Presented at the European Evaluation Society's Fourth Conference. Lausanne, Switzerland. October 2000.
- Korkman-Yrjönsuuri, M. (toim.) 1998. Filosofian historian kehityslinjoja. Helsinki: Gaudeamus.
- Lammenranta, M. 1995. Tiedon analyysi: naturalismi vastaan nonnaturalismi. Filosofisia tienviittoja Heikki Kanniston 50-vuotispäivän kunniaksi, 33-37.
- Lammenranta, M. 1997. Tiedon luonne. Ajatus: Suomen filosofisen yhdistyksen vuosikirja 53/1997, 77-84.
- Manicas, P. T. & Secord, P. F. 1983. Implications for Psychology of the New Philosophy of Science. In American Psychologist. 38, 399-413.
- Niiniluoto, I. 1997. Tieto-kollokvion avaussanat. Suomen filosofisen yhdistyksen vuosikirja 1996. Vammala: Ajatus.
- Niiniluoto, I. 1989. Informaatio, tieto ja yhteiskunta. Filosofinen käsitteanalyysi. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Niiniluoto, I. 1992. Taitotieto. Teoksessa I. Halonen, T. Airaksinen ja I. Niiniluoto (toim.) Taito. Suomen filosofinen yhdistys. Helsinki: Yliopistopaino, 51-58.
- Nonaka, I. & Konno, N. 1998. The concept of "Ba": Building foundation for Knowledge Creation. California Management Review Vol 40. No. 3. Spring 1998.
- Polanyi, M. 1966. The Tacit Dimension. London: Routledge & Kegan Paul.
- Vehkavaara, T. 2000. Tietoa ilman uskomuksia. Königsberg 3/2000, 98-111.
- Wittgenstein, L. 1981. Filosofisia tutkimuksia. Porvoo: WSOY.

Taitamisesta tietoon

Kaija Huhtanen

Yliopettaja, MuT, diplomipianisti
Lahden ammattikorkeakoulu, Musiikin laitos
kaija.huhtanen@lamk.fi

Tarkastelen tässä kirjoituksessa ammattikorkeakouluissa tehtävien opinnäytetöiden problematiikkaa ja pohdin eritoten opinnäytetyön asemaa perinteisen tieteellisen tutkimuksen ja kehittämistyön välisessä kentässä. Kehittämisen- ja toiminnallismuotoiset opinnäytetyöt asettuvat luontevasti ammattikorkeakoulujen työmuodoiksi. Kirjoituksessani paneudun myös rapsodisesti siihen haasteellisuuteen, joka liittyy opinnäytetöiden metodologiseen statukseen ja niiden arviointikriteereihin. Kirjoitus perustuu ammatillisen ja ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehityspäivillä Jyväskylässä 1.12.2004 pidettyyn esitykseen.

Taitamisen merkitys ammatillisessa koulutuksessa

Asiantuntijaksi oppimiseen ammattikorkeakoulun kontekstissa sisältyy käsitykseni mukaan se, että opiskelijalla on mahdollisuus päästä ratkaisemaan ammatillisen kentän todellisia pulmia. Kyse on siis siitä, että ammattiin opiskeleminen ei jää ainoastaan “kirjatiedon” päähän pönttämiseksi tai

työelämän tilanteista konstruoitujen simulaatioiden kohtaamiseksi. Luonnollisestikin kuvatonlainen tietäminen on tarpeen ja toimii lähtökohtana, mutta lisäksi opiskelijoiden on ohjaututtava prosessiin, jossa opiskellut asiat muuntuvat – harjaantumisen kautta – taidoksi. Ymmärrän ensinnäkin taidon *osaamiseksi toimia tarkoituksenmukaisella tavalla*. Tämän lisäksi taito edellyttää harjaantumista (Polanyi 2002).

Usein uskomme osaavamme ja taitavamme, kun huomiokykymme on suun-

tautunut asian tietoperustaan, objektiiviseen tietoon. Kuitenkin ilman käytäntöä teoreettinen tieto voi johtaa harhaan. Siksi ammatillisessa koulutuksessa tiedon hallitseminen ei yksin riitä (Vilka & Airaksinen 2004, 17).

Näistä lähtökohdista käsin ammattikorkeakoulun opinnäytteen funktiona tulisi olla siitä kertominen, mitä on opiskeltu ja opittu, miten sitä on syvennetty sekä harjaannutettu. Toisin sanoen opinnäytetyön tulisi ilmentää sitä, mitä “taidetaan” – eikä niinkään siitä, mitä *tiedetään* (vrt. Vehkavaara 2000).

Tiedon luonne

Mitä sitten on *tieto*? Onko kyseessä yksi ja sama tieto, kun tarkoitetaan yliopistojen perustutkimuksen tuottamaa tietoa tai ammattikorkeakouluissa pätevyityneiden asian tuntijoiden osaamista? Menemättä sen syvemmälle tieteenfilosofiseen pohdiskeluun tiedon olemuksesta totean, että *faktuaalinen* tietäminen on laadultaan erilaista kuin *proseduraalinen* tietäminen. Näillä kahdella tietämisen “olomuodolla” on omanlaisensa funktio, eivätkä ne tyhjenny toisiinsa.

Michel Polanyin (2002) käsite “personal knowledge” – joka yleensä suomennetaan “hiljaiseksi tiedoksi” (ks. myös *tacit dimension*, Polanyi 1966) – kuvaa senkaltaista tietämistä, joka tuotetaan toiminnan kautta tai joka tulee ilmeiseksi toiminnan myötä. Tämänkaltaisen tieto on toimijan kannalta henkilökohtaisesti merkityksellistä, koska se rakentuu yksilöllisen merkityksenannon kautta (Vilka & Airaksinen 2004). Yksilö paljastaa omassa ammatillisessa toiminnassaan sen, mikä hänelle on merkityksellistä.

Ammatillisen taitamisen kontekstissa pätevä ja käyttökelpoinen tieto siis tuotetaan alan ihmisten subjektiivisten kokemusten kautta. Tällöin ollaan pragmaattisen tietokäsityksen alueella. Kuitenkin tiedolle on asetettava intersubjektivisuuden vaatimus, jotta vakuuttavuus ja luotettavuus ovat saavutettavissa (Vilka & Airaksinen 2004, 14). Opinnäytetöiden osalta tämä merkitsee sitä, että opiskelija kykenee raportissaan argumentoimaan, olemaan kriittinen, refleктоimaan tuotostaan ja tarkastelemaan sitä eri näkökulmista, ja nimenomaan sellaisella tavalla, joka on yhteisöllisesti jaettavissa.

Toiminnallisuudesta kumpuava proseduraalinen tieto sisältää kuitenkin aina “käsittämättömän” elementin, sillä käytännöllinen on aina subjektiivisesti elettyä ja koettua (Vilka & Airaksinen 2004, 14). Käytännöllinen tieto on silti jaettavissa vuorovaikutuksessa toisten kanssa, mikä tulee esiin erityisesti oman alan ammatillisissa traditioissa. Hyvänä esimerkkinä on musiikin alalla vallitseva mestari-kisälli –traditio, jossa soittotaito siirtyy osaavan mestarin ohjauksessa kisällille. Kyseinen periaate toimii yhtä lailla muillakin ammatillisen taitamisen aloilla.

Käytännölliseen tietoon Polanyin (2002) mukaan sisältyy aistitietoa (connoisseurship). Se opitaan – tai pikemminkin omaksutaan – ja se kehittyy kokemalla, vertailemalla ja tunnistamalla. Käytännöllinen tieto suhteutuu aiempaan koettuun ja muodostuu vähitellen tiedoksi oikeasta, tarkoituksenmukaisesta toiminnasta. Prosessin edetessä tapahtuu se, että taito alkaa palvelulla tietoa.

Onkin mielenkiintoista pohtia sitä,

mitä todella rohkenemme sanoa tietävämme. Onko tietoni sitä, että osaan pyydetessä toistaa (toisen tekemästä) tutkimusraportista lukemani tulokset? Vai voisiko tietämiseni olla pikemminkin sitä, että olen testannut kyseisiä tuloksia, soveltanut niitä ja havainnut itse omakohtaisesti niiden toimivan?

Oma alani on musiikki – olen alunperin pianisti – ja otan siksi esimerkin omasta maailmastani. Kun mietin, mitä pianisti tietää sävelteoksesta, voin ensin luetella havaintoni teoksen rakenteesta, sen sointufunktioista ja muodosta, toisin sanoen voin kuvata teoksesta tekemääni analyysiä. Lisäksi voin kertoa teoksen historiallisista vaiheista ja syntyprosessista. Mainitut seikat eivät minulle pianistina siltikään riitä: minun on näiden tietojeni jälkeen saatettava teos soivaan, korvin kuultavaan muotoon. Pianistin ammattitaidossa on kyse, ei vain nuotien tietämisestä vaan niiden soittamalla tapahtuvasta tulkitsemisesta. Kaikki se, mitä tiedän teoksesta, realisoituu soittamisessani (ks. Huhtanen 2004, 173-175).

Kirjoittamisen – vaiko kielen – haaste

Lähtökohtaisesti voidaan ajatella, että opinnäytetyötä kirjoitettaessa pätevät tieteellisen viestinnän säännöt. Ihanne olisi, että opinnäytetyötä kirjoittava hallitsisi aiheensa käytäntöön ja sitä koskevaan tietoon liittyvän kielen kuin yksityiskohtaisen kartan (Vilka & Airaksinen 2004, 18). Tällöin hän kirjoittaisi vain sen, minkä on ymmärtänyt oman toimintansa kautta. Näin ollen käytetty kieli toimisi “koetun peilinä” (Polanyi 2002). Ongelmaksi kuitenkin muodostuu se, että monenkaan ammatillisen alan käytäntöjä ei

juurikaan ole käsitteellistetty eikä välttämättä edes verbalisoitu. Tällöin kirjoittamiskäytäntöjen “lainaaminen” suoraan akateemisuuden puolelta voi koitua kohtalokkaaksi varsinaisten kuvattavien ilmiöiden suhteen.

Tietyillä ammattialoilla on erityisen tyyppillistä eräänlainen “kirjoitustaidottomuus”, mikä johtuu pääosin siitä, että osaaminen ei ole edellä kuvatuista syistä tyhjentynyt sanalliseen tietämiseen. Myöskään ammattilaisen ei ole tarvinnut missään toimintansa vaiheessa ilmentää “osaamistaan” kirjoittamalla. Pikemminkin on näyttänyt siltä, että sanallistamis- ja kirjoittamisyritykset ovat osoittautuneet siinä määrin banaaleiksi ja turhauttaviksi, että niistä on katsottu paremmaksi luopua. Musiikin ala on tästä jälleen hyvä esimerkki.

Ammattikorkeakouluopetukselle nämä seikat muodostavat erityisen haasteen. Kun lähdetään käsitteellistämään toimintaa, on syytä miettiä, *millä* ja *kenen* kielellä se tehdään. Mistä lähtökohdista käsin käytettävä kieli tuotetaan? Kieli ei olekaan mikään viaton ja neutraali väline; pikemminkin on oltava valppaana kieleen sisältyvän vallan suhteen (ks. kielen problematiikasta Huhtanen 2004, 128, 147). Kenen kieli, sen valta. Jos käytettävä kieli on kohteen kannalta väärä, voi käydä niin, että ammatilliseen käytäntöön sisältyvät ainutlaatuiset ilmiöt vähintäänkin latistuvat – jopa tuhoutuvat. Tämän ei soisi tapahtuvan.

Kirjoittamisen varsinaiseksi haasteeksi nähdäkseni muodostuukin taidon artikuloiminen alan ilmiöille ominaisilla ja niitä kuvaavilla tavoilla. Jos uuden kielen tuottaminen on liian suuri pala purtavaksi, voisi tarkoituksenmukaista, uutta suuntaa hakea esimerkiksi tutkivan

kirjoittamisen avulla. Eräs mahdollisuus olisi nostaa esiin toimijan ja kirjoittajan omaa subjektiviteettiä, mikä joka tapauksessa on keskeistä ammatillisessa osaamisessa. Yhtä lailla lukuisat kokeilevan kirjoittamisen (ks. esim. Richardson 1998) sekä esseistisesti suuntautuvat tavat voivat viitoittaa tietä ammatillista osaamista kunnioittavaan kirjoittamisen suuntaan.

Kehittäjäkoulutus

Sibelius-Akatemiassa, ainoassa musiikkiyliopistossamme, on mahdollista suorittaa tohtoriopinnot kolmen erilaisen suuntautumisvaihtoehdon mukaan: taiteellista, kehittäjäkoulutuksen tai tieteellisen tutkijakoulutuksen väylää käyttäen. Näistä kehittäjäkoulutus – alunperin “soveltava projekti” – sisältää elementtejä, jotka tulevat lähelle ammattikorkeakoulun opinnäytetyötä. Kehittäjäkoulutuksessa [...] *opintojen tarkoituksena on, että opiskelija kehittää itseään ja edustamaansa ammattialaa. Opintojen alkupuoli sisältää tiedollisia ja taidollisia opintojaksoja. Niitä seuraavassa projektissa opiskelija soveltaa tietoja ja taitoja käytäntöön. Projektin kuluessa ja sen jälkeen syntyvät lopputyöt voivat olla esimerkiksi konserteja, äänitteitä,*

Kenen
kieli,
sen
valta

pedagogisia demonstraatioita, opetusmateriaalia, tutkimustuloksia tai vastaavia suorituksia (<http://dept.siba.fi/docmus/fin/index.php?pid=815>).

Kehittäjäkoulutuksen alkupuolella rakennetaan siis sitä tietoperustaa, jonka pohjalta varsinainen sovellus toteutetaan. Haasteen ammattikorkeakoulussa muodostaakin se, että vastaavaa “alkupuolta” muodostavaa tietoperustaa ei juurikaan ole. Opinnäytetyön tekemisen kannalta oleellista olisi Vilkan & Airaksisen (2004) mukaan se, että tiedollisia ja taidollisia opintojaksoja olisi tarvittavaa määrää.

Sibelius-Akatemian kehittäjäkoulutuksen tiimoilta erityistä pohdintaa ovat tuottaneet työn laajuus, siihen kohdistuva ohjaus sekä työn arviointi. Samansuuntaiset kysymykset liittyvät mitä ilmeisimmin myös ammattikorkeakoulujen opinnäytetöihin.

Case

Seuraavassa esittelen erään Lahden ammattikorkeakoulussa toteutetun taiteellis-toiminnallisen opinnäytetyön. Kyseessä oli kitaransoitonopettajaksi päteöityvän opiskelijan työ, jonka nimenä oli *Kitaralle sävelletty kamarimusiikki. Demonstraatiokonsertin valmistaminen.*

Toiminnallisen opinnäytetyön tavoitteena tuottaa jokin produkti (esine, opas, ohjekirja, tapahtuma, näyttely, kokous, kongressi, portfolio). Tuotettu produkti ei kuitenkaan yksin riitä, vaan lisäksi opiskelijan tehtävä produktinsa tuottamiseen tähänneestä toiminnastaan opinnäytetyöraportti. Kyseessä ei kuitenkaan ole perinteinen tutkimusraportti. Opiskelija raportin on oltava ehyt tekstikokonaisuus, jonka välityksellä tekijä osoittaa

produktinsa asiantuntemusta, saatavilla olevan alan teoreettisen tiedon ja ammatillisen taidon yhdistämistä sekä tutkimusviestinnässä tarvittavien tekstitaitojen hallintaa (Vilkkä & Airaksinen 2004). Raportin avulla lukijan on mahdollista hahmottaa koko produkti ilman varsinaisen tuotoksen näkemistä.

Marjo Lepän (2004) opinnäytetyön rakenne oli seuraavanlainen:

1. Johdanto
2. Juontomateriaali
3. Prosessin kuvaus
- 3.1 Konsertin teosvalinta
- 3.2 Harjoitusprosessi
- 3.3. Mainostus, ohjelmalehtinen ja muu valmistelu
4. Konserttipäivä
5. Pohdinta

Raportissaan tekijä ensinnäkin perustelee omaan ammatillisuuteensa ja asiantuntemukseensa perustuen opinnäytetyön tekemisen tapansa. Sitten hän esittelee suunnittelemansa konsertin sisällön ja itse tilanteessa esitystä kannattelevan juontorungon, minkä jälkeen on vuorossa konsertin valmistamisen kuvaus vaihe vaiheelta. Lisäksi tekijä esittelee tuntojaan ja kokemaansa prosessin eri vaiheiden edetessä. Työn päättää konsertin toteutumisen jälkeen tapahtunut pohdinta, jossa tekijä toteaa vanhan (jo aiemmin osatun) rutiinin saaneen uuden haasteen: ”Tällä kertaa oli kyse enemmästä. Vaikka muusikkouteni laatu ei pohjimmitaan muuttunut, se sai tiedostetumman ja jäsennellymmän muodon.” (Leppä 2004, 19).

Tekijä kertoo suurimmasta oivalluksestaan ja elämyksestään koko prosessin aikana: ”Vaikka olin jo aiemmin valmistunut kitaristiksi ja soitonopettajaksi toi-

sen asteen koulutuksesta, ymmärsin oman ammattitaitoni.” (mt. s. 21). Nähdäkseni juuri tällaista, opiskelijan ammatilliseen voimaantumiseen tähtäävää opinnäytetyön tekemisen tapaa tulisi mielestäni ammattikorkeakoulussa suosia ja kehittää edelleen.

Arvioinnin haaste

Välitömät kysymykset kuvatu- laisten opinnäytetöiden suhteen liittyvät niiden ohjaamisen sekä arvioimiseen, koska takana ei ole tukea antavaa traditiota. Mitä työssä arvioidaan ja mitkä ovat arvioinnin kriteerit? Kuka on pätevä arvioimaan? Edellä kuvaamani esimerkin yhteydessä arvioijat tunnistivat oman vahvan arvioimisen traditionsa, mikä liittyy soivan kokonaisuuden arviointiin, esimerkiksi kurssi-suoritusten ja resitaalien yhteydessä. Kyseiset arvioimisen tavat eivät tämän työn suhteen olleet kohdalliset, sillä tekijän tuottama kokonaisuus oli jotakin enemmän kuin konkreettinen soiva tuotos.

Taideteollinen korkeakoulu ilmoittaa taiteellisen tohtorintutkintonsa arvioinnista seuraavia seikkoja. Ensinnäkin taiteellisten osioiden arviointi tapahtuu ensisijaisesti taiteellisin kriteerein ja on lopulta subjektiivista (kuten kaikki taiteen arviointi). Arviointia voivat tehdä tarkastajat, jotka ovat julkista tunnustusta saaneita alan pätevimpiä edustajia. Toiseksi, kirjallisen osion on muodostettava selkeä kokonaisuus, joka tavalla tai toisella peilautuu taiteellisten töiden kokonaisuuteen. Lisäksi muistutetaan, että kirjallisen raportin ei tarvitse olla välttämättä prosessin päätepiste, mutta siihen tulee sisältyä jonkinlainen yhteenveto tai loppuselvytys (http://www.uiah.fi/page_exhibition.asp?path=1;1456;2180;3100#tavoite).

Näitä ajatuksia olisi nähdäkseni mahdollista soveltaa myös ammattikorkeakoulujen toiminnallisten (sekä taiteellisten) opinnäytetöiden yhteydessä. Arvioinnin perustana olisi tällöin toiminnallisuus (taiteellisuus) ja toiminnan subjektiivisuus. Arviointia voisivat suorittaa kyseisen ammattialan tunnustetut osaajat. Työn kirjallisen osuuden tulisi antaa kuvaus toiminnan eri vaiheista ja prosessin luonteesta, tekijän omaa kokemusta unohtamatta.

Lähteet

Huhtanen, K. 2004. *Pianistista soitonopettajaksi. Tarinat naisten kokemusten merkityksellistämistä*. Studia Musica 22. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Leppä, M. 2004. *Kitaralle sävelletty kamari-musiikki. Demonstraatiokonsertin valmistaminen*. Opinnäytetyö. Lahden ammattikorkeakoulu, Musiikin laitos.

Polanyi, M. 1966. *The Tacit Dimension*. London: Routledge & Kegan Paul.

Polanyi, M. 2002 (1958). *Personal Knowledge. Towards a post-Critical Philosophy*. 4. painos. London: Routledge.

Richardson, L. 1998. Writing – A Method of Inquiry. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousand Oaks: Sage, 345-372.

Vilka, H. & Airaksinen, T. 2004. *Toiminnallisen opinnäytetyön ohjaajan käsikirja*. Helsinki: Tammi.

Vehkavaara, T. 2000. Tietoa ilman uskomuksia. *Königsberg* 3/2000, 98-111.

Verkkolähteet

<http://dept.siba.fi/docmus/fin/index.php?pid=815>

http://www.uiah.fi/page_exhibition.asp?path=1;1456;2180;3100#tavoite



Ammattikorkeakoulututkimuksen metodologista pohjaa etsimässä

Arto Mutanen

Tutkija, FT

Lahden ammattikorkeakoulu, Lappeenrannan teknillinen yliopisto
art.mutanen@lamk.fi

Hannu Kotila

Yliopettaja, KT, EO

Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu
hannu.kotila@helia.fi

Ammattikorkeakoulujen synty kytkeytyy yhteiskunnan ja työelämän muutokseen (Salminen 2001, 73–76). Uudenlaisen asiantuntijuuden kasvaminen on noussut yhteiskunnallisen muutoksen keskeiseksi tekijäksi. Asiantuntijuuden kasvava rooli edellyttää traditionaalisen tiedonhankinnan ja -välityksen uudelleen arvioimista. Tiedonhankinta ja -välitys eivät enää tapahdu soveltamiskontekstista erillään, kuten perinteisessä oppilaitosinstituutioon liittyvässä ajattelussa tehdään (vrt. Aarnio, Helakorpi & Luopajarvi 1991). Ammattikorkeakoulujen rooli keskeisenä ammatillis-

ten asiantuntijoiden kouluttajana on tässä uudessa tarkastelussa monella tavoin keskeinen.

Ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystoiminta on voimakkaassa kasvussa ja etsii muotojaan. Se on olenmaisilta osiltaan 2000-luvun tuote. Koko ammattikorkeakoulujen tutkimusjärjestelmä on vielä muotoutumisvaiheessa, eikä sitä ole valtakunnallisesti arvioitu (Rantanen 2004, 77). Ammattikorkeakoulututkimus kytkeytyy voimakkaasti käytäntöön¹. Samalla siihen on liittynyt uuden tutkimuksellisen tradition etsintää, joka olisi suoraan kytkeytynyt (työ)elämän problematiikkaan. Ongelmanasettelun keskiössä on (työ)elämä ja

¹ Käytämme artikkelissa termiä 'ammattikorkeakoulututkimus' joka toimii tekstissä vaivattomammin kuin ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystyö tai ammattikorkeakoulujen tutkimustoiminta. Ammattikorkeakoulututkimuksen käsitettä käytetään siinä yhteydessä, kun halutaan korostaa korkeakoulujen yhteisiä tuntomerkkejä. Tässä keskustelussa korostetaan myös tieteen ja tutkimuksen sekä kehittämistyön merkitystä yhteiskunnallisen kehityksen taustatekijänä (ks. Rantanen 2004, 77–91).

sen kehittäminen sekä ammatillinen asiantuntijuus.

Ammattikorkeakoulututkimus on kiinteässä myös kohtalonyhteydessä traditionaaliseen akateemiseen tutkimukseen. Sen identiteetti rakentuu työnjaon selkiyttämällä, metodologisen keskustelun molemminpuolisella hyödyntämisellä ja konkreetilla tutkijayhteistyöllä. Kaiken tämän rinnalla on määritettävä systemaattisesti ammattikorkeakoulun tutkimustoiminnan metodologisen perusta. Tämän artikkelin tarkoituksena on pohtia ammattikorkeakoulututkimuksen metodologiaa sekä jatkaa aiemmin aiheesta käytyä keskustelua (esim. Kotila & Mutanen 2004).

Tutkimuksellisen tradition muotoutuminen on pitkälinen prosessi, jossa tradition historialliset juuret ovat osaltaan muokkaamassa ja suuntaamassa prosessia. Ammattikorkeakoulututkimuksen viitekehyksen historiallinen ja systemaattinen tarkastelu tuo valoa ammattikorkeakoulututkimuksen yleiseen luonteeseen (esim. Kotila & Mutanen 2004). Näin on mahdollista valottaa ammattikorkeakoulututkimuksen erityispiirteitä ja samalla myös yhteyksiä traditionaalisen akateemisen tutkimuksen välillä. Yhtenä kokoavana tekijänä toimii ammattikorkeakoulun tehtävä työelämälähtöisenä korkeakoulutuksen muotona. Tästä seuraa tiettyjä perushaasteita. Mitä on työelämälähtöisyys? Miten se näkyy tutkimusotteessa? Miten kehittämistoiminta nivotaan tutkimustoimintaan? (Rissanen 2004, 196–209; Lohiniva & Sarajärvi 2004, 177–195; Suntio 2004, 163–76.)

Ammattikorkeakoulututkimus: tiedettä, tutkimusta ja/vai kehitystoimintaa

Tieteiden luokittelu voidaan usein vaivatta tehdä tieteenalan tutkimuskohteen perusteella. Yhtäältä tällaista luokittelua voidaan täsmentää yhä enemmän ja enemmän, kuten tieteen historia osoittaa. Tieteen kehittyessä syntyy yhä uusia ja spesifimpiä tieteen- ja tutkimusaloja. Toisaalta liike ei ole yksisuuntainen, vaan samalla on ollut käynnissä myös päinvastainen, eri tutkimusaloja yhdistävä liike. Tällainen voi tapahtua sateenvarjomallimaisesti liittämällä samaa kohdetta tutkivia eri aloja saman sateenvarjokäsitteen alle. Näin tapahtuu esimerkiksi tieteen tutkimuksessa tai naistutkimuksessa. Toisaalta voidaan puhua syvemmästä teoreettisesta integraatiosta, kuten esimerkiksi kognitiotieteen kohdalla (Niiniluoto 2003a). Edelleen kohteen identifioiminen on monesti ongelmallista. Esimerkiksi lääketieteen kohdalla käyty keskustelu biolääketieteen ja kokonaisvaltaisemman lääketieteen välillä liittyy osin juuri kohteen identifiointiin liittyvään problematiikkaan.² Tämän tyyppinen tutkimuskohdekeskustelu ammattikorkeakoulututkimuksen osalta on vielä kesken.

Ammattikorkeakoulututkimus ei vastaavalla tarkoita tutkimusta, joka kohdistuu ammattikorkeakouluihin, vaan pikemminkin tutkimusta, jonka substanssi kohdentuu erityisesti ammattikorkeakoulujen keskeiseen ydinalaan. Siten, selkeyttääksemme ammattikorkeakoulututkimuksen käsitettä, on eksploikotava ammattikorkeakoulujen keskeinen ala. Tämän määrittämiseksi on systemaattisesti tarkasteltava sekä am-

² Tässä on hyvä tehdä ero lääketieteen ja lääkärin antaman hoidon välillä. Itse hoitotapahtumaan tieteen kohteen identifiointiproblematiikka tulee mukaan (kts. esimerkiksi Engeström 1999).

mattikorkeakoulua määrittäviä lakeja ja asetuksia että ammattikorkeakoulujen keskeistä tehtävää ja siihen liittyvää toimintaa – koulutus, tutkimus ja aluekehitys.

Kohteen kautta määritettäessä ammattikorkeakoulututkimuksen kohde tulisi yhtäältä koulutustehtävän ytimestä, ammatillisesta asiantuntijuudesta, ja toisaalta työelämävuorovaikutuksesta, josta käytetään käsitettä aluevaikuttavuus. On siten keskeistä tarkastella muodostuuko näiden varaan jotain selkeää suhteellisen itsenäistä tutkimuskohdetta ammattikorkeakoulututkimukselle. Tällainen uuden suhteellisen autonomisen tutkimuksellisesti hedelmällisen kohteen karakterisointi on erittäin vaikea ja aikaa vievä tutkimuksellinen tehtävä. Ammattikorkeakoulututkimuksen piirissä tätä työtä on pyritty systemaattisesti tekemään. Tässä työssä niin ammattikorkeakoulusektori kuin myös yliopistot ovat toimineet yhteistyössä (Kotila & Mutanen 2004).

Toisaalta tieteiden luokituksen perusteena voi olla tieteen *tavoite* tai *motiivi*. Tässä on syytä huomata, että puhuttaessa tieteen tavoitteesta, voidaan tarkoittaa hyvinkin erilaisia asioita. Yhtäältä voidaan puhua *tutkijan* tavoitteesta. Hän voi olla kunnianhimoinen ja tavoitella mainetta ja valtaa. Toisaalta hän voi tavoitella edellisten rinnalla tai sijaan myös totuutta. Vastaavalla tavalla on mahdollista puhua *rahoittajien* tai *yhteiskunnan* tavoitteista. Usein tieteenfilosofisessa keskustelussa keskeisessä asemassa on tieteenalan tai tutkimuksen tavoite (kts. Niiniluoto 1984). Tämän tulisi fokusoida myös ammattikorkeakoulututkimuksesta käytyä keskustelua.

Aristoteles luokitteli tieteet *teoreettisiin* ja *käytännöllisiin* niiden päämäärän mukaan: ”Teoreettisen tieteen päämäärä on totuus, käytännöllisen taas toiminta.”³ Näiden rinnalla hän puhui myös *tuotannollisista taidoista*. Erottelu käytännöllisen tieteen ja tuotannollisen taidon välillä perustuu Aristoteleen tekemään erotteluun päämäärän itsessään sisältävän toiminnan (praksis) ja toisaalta tekemisen (poiesis), jossa päämäärä on tekemisestä erillinen (Niiniluoto 2000).

Usein tieteenalat jaetaan *perustutkimukseen*, *soveltavaan tutkimukseen* ja *kehittämistyöhön* (-tutkimukseen). Perustutkimuksessa *tavoitteena* on totuus – totuus sen itsensä vuoksi. Perustutkimuksessa tutkija etsii deskriptiivistä tietoa tutkitavasta kohteesta. Tässä mielessä perustutkimus vastaa sitä, mitä Aristoteles kutsui teoreettiseksi tieteeksi. Soveltavassa tutkimuksessa *tavoitteena* on totuus, mutta ei enää sen itsensä vuoksi, vaan jonkin käytännön sovellutuksen vuoksi. Soveltavassa tutkimuksessa tutkija etsii perustutkimuksen tuloksiin perustuvaa sovellutuksiin tähtäävää uutta tietoa. Kehittämistyössä ja -tutkimuksessa *tavoitteena* on uudet ja parannetut tuotteet, tuotantovälineet ja palvelut. Kehittämistutkimuksen keskeinen tunnusmerkki on *kehittämisen intentio* (Niiniluoto 1984; Valkama 2004). Tässä luokituksessa ammattikorkeakoulututkimus aluekehitysvaatimuksineen kuuluu lähinnä kehittämistutkimukseen. Kuitenkin korkeakoulutasoinen koulutus edellyttää laaja-alaista tietoa ja tutkimusta niin perus- kuin myös soveltavasta tutkimuksesta.

Edellä olemme kuvanneet tieteen luokituksen yhtäältä kohteiden ja toisaalta tavoitteiden avulla. Edelleen on mahdollista pyrkiä luokittelemaan tietei-

³ Aristoteles, *Metafysiikka*, s. 32.

Aristoteles luokitteli tieteet teoreettisiin ja käytännöllisiin

tä *metodien* avulla. Näin tehdään esimerkiksi luokiteltaessa tieteet *formaalisiin tieteisiin* ja *reaalitieteisiin* (Niiniluoto 2003b). On selvää, että metodien ja kohteiden välillä on yhteys: metodien on oltava kohteiden mukaisia eli metodien on mahdollistettava kohteiden tutkiminen. Siten metodien avulla tehdyllä luokittelulla on läheinen yhteys myös kohteen perusteella tapahtuvan luokitteluun. Metodologiassa metodien kohdesensitiivisyys on ollut systemaattisen tarkastelun kohteena (Kelly 1996; Konkka 2004).

Tieteen metodologiassa, opissa tieteellisestä tutkimuksesta tai tiedonmuodostuksesta yleensä, tarkastellaan tutkimuksen rationaliteettia yleisestä näkökulmasta (Kauppi 2002a). Tieteellinen tiedonmuodostus on systemaattista ja rationaalista uuden tiedon etsintää. Systemaattisuus viittaa sekä organisatoriseen että opilliseen puoleen. Rationaalisuus

viittaa metodisuuteen ja systemaattiseen itseään korjaavuuteen. Metodologiassa kysymys on kuitenkin kokonaisvaltaisesta – sekä arvottavasta että kuvaavasta – tieteellisen tutkimustoiminnan luonnehdinnasta (kts. Kauppi 2002a; Niiniluoto 1983).

Metodologian eräs keskeinen peruskysymys koskee sitä, miten tutkimuksessa on mahdollista saavuttaa asetettu päämäärä. Siten tiettyssä mielessä on metodologisesti irrelevanttia pohtia millainen tutkittavan kohteen perimmäinen luonne on. Luonnollisesti tällainen tieto on keskeisessä asemassa määritettäessä tutkimuksen päämäärää (kts. Mutanen 2005).

Metodologiset kysymyksenasettelut on mahdollista luokitella eri abstraktiotasoille kysymyksenasettelussa varioitavien parametrien mukaan (Kelly 1996). Tällainen luokittelu auttaa jäsentämään metodologista keskustelua. Esimerkiksi tietyn, konkreettisen empiriisen tutkimuksen metodin reliabiliteetin problematiikka tarkastelee vain tätä tiettyä konkreettista tutkimusta. Tällainen kysymyksenasettelu kuuluu metodologisten kysymysten alhaisimmalle abstraktiotasolle. Vastaavasti luonnontieteen metodien ja ihmistieteiden metodien alaa ja eroja käsittelevä problematiikka koskee metodien *alaa*. Tällainen problematiikka kuuluu siten metodologisten ongelmien edellistä korkeammalle abstraktiotasolle. Esimerkiksi von Wrightin 1971 jako selittäviin luonnontieteisiin ja ymmärättäviin ihmistieteisiin tapahtuu juuri tällä tasolla.⁴ Korkeimmalla abstraktiotasolla saamme ongelmanratkaisun yleisen teorian (kts. Kelly 1996).

⁴ Vastaavasti osa keskustelua esimerkiksi hermeneutiikkaan liittyvä keskustelu ihmistieteiden ja luonnontieteiden metodologisesta erosta liittyy tälle tasolle. Kuitenkin Windelbandin erottelu idiografisiin ja nomologisiin tieteisiin ei tapahdu samalla tasolla.

Tiedettä ja tutkimusta on mahdollista siis luokitella monin eri tavoin ja eri abstraktiotasoilla. Usein tällaiset luokitukset ovat monella tavoin yhteydessä toisiinsa. Fysiikka, kemia ja biologia ovat luonnontieteitä ja hiukkasfysiikka ja mekaniikka ovat fysiikan (erillisiä) haaroja. Erialaisten tieteellisten luokittelujen pohjalla on – implisiittisesti tai eksplisiittisesti - filosofinen näkemys tieteen ja tutkimuksen luonteesta yleensä sekä tutkimuskohteen perimmäisestä luonteesta (kts. Niiniluoto 2003b). Usein tieteen- tai tutkimusala kuvaava termi viittaa tieteen- tai tutkimusalan kohteeseen. Esimerkiksi puhuttaessa *luonnontieteestä* ajatellaan tieteitä, joiden kohteena on luonto. Vastaavasti *ihmistieteiden* kohteena on ihminen.

Käsite ammattikorkeakoulututkimus on vielä osin täsmentymätön. Sitä voi yksiselitteisesti muotoilla aiempien (tieteen) luokittelujen pohjalta. Sen hahmottaminen on kuitenkin keskeinen tehtävä suomalaisen korkeakoulujärjestelmän ymmärrettävyyden ja kehityksen kannalta (Kotila & Mutanen 2004, 5–6; Rantanen 2004, 90–92). Edellä olevan perusteella ammattikorkeakoulututkimusta on luontevaa lähteä luonnehtimaan sille ominaisen kohteen kautta (ammatillinen asiantuntijuus ja työelämänlähtöisyys).

Ammattikorkeakoulututkimuksen kohde on kiinnostavalla ja uudella tavalla *käytäntölähtöinen*⁵, mikä antaa sille ominaisen - metodologisen - luonteen. Käytäntölähtöisyys tekee tutkimuksen teoriaperustan joustavaksi. Käytäntölähtöinen tutkimus ei voi olla sidottu tiettyyn teoriakehykseen, vaan teoriakehys valitaan joustavasti kontekstin mukaan.

Käytäntölähtöisyys asettaa myös vaateen yhteistyörooliin suhteessa uuden tiedon tuottamiseen uusissa ympäristöissä ja yhteistyöhön välittäjäorganisaatioissa (Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott. & Trow 1994; Hautamäki 2003; Rantanen 2004).

Ammattikorkeakoulututkimuksen käytäntölähtöisen luonteen ymmärtämisen kannalta on keskeistä tuntee myös ammattikorkeakoulujen piirissä vaikuttavat historialliset perinteet, mestari-kisälliperinne, ammattikasvatusperinne ja korkeakouluperinne (Kotila 2004, 11–23). Näiden perinteiden rinnastaminen ammattikorkeakoulututkimukselle asetettuihin velvoitteisiin antaa meille erilaisia tutkimuksellisia orientaatioita. Näin saamme hyvän lähtökohdan ammattikorkeakouluissa harjoitettavalle tutkimustoiminnan jäsenyykselle.

Tutkimus- ja kehitystyön ominaispiirteet ammattikorkeakouluyhteisössä

Tutkimuksellisen tradition identiteetti muotoutuu useista erillisistä, mutta toisiinsa kytkeytyneistä kulttuurisista tekijöistä.

Ammattikorkeakoulut, olemassa olevana *instituutiona*, muodostavat tietyn suhteellisen itsenäisen sosiaalisen ympäristön. Ammattikorkeakoulut, niiden koulutusohjelmat (tai laitokset) ja henkilöstö muodostavat reaalian ja vuorovaikutteisen yhteisön. Lainsäädännöllisesti on määritetty, että ammattikorkeakoulujen tulee olla samalla myös (työelämää ja aluekehitystä tukeva) tutkimuksellinen organisaatio. Näin am-

⁵ Termi 'käytäntölähtöinen' viittaa tutkimuksen ongelmaperustaan. Siten se eroaa käytännöllisyydestä, jolla usein viitataan sovellusten käytännöllisyyteen (kts. Tiuhonen ja Lukka 2004).

mattikorkeakoulut muodostavat, suhteellisen itsenäisen, sosiaalisen yhteisön, jolla on oma – lakisäätöinenkin – tutkimuksellinen tehtävä.

Ammattikorkeakoulujen historiallinen kehitys on luonut niihin tietyn sisällöllisen kulttuurin. Tällainen oma kulttuuri on olennainen osa tutkimustradition intellektuaalista ympäristöä rakennettaessa. Ammattikorkeakoulut ovat historiallisesti painottuneet *koulutusorganisaatioina* eivätkä niinkään tutkimusorganisaatioina (Rantanen 2004, 84). Siten tutkimuksellisen kulttuurin edellyttämä intellektuaalinen ympäristö ei sellaisenaan ole olemassa, vaan se tulee systemaattisella ja pitkäjänteisellä työllä luoda.

Tutkimuksellisen intellektuaalisen ympäristön luominen edellyttää aktiivista systemaattista tutkimustoimintaa. Tällainen tutkimustoiminta edellyttää sekä konkreettista substanssitutkimusta että tutkimuksen perustavien kysymys-

ten tarkastelua. Tällaisen toiminnan tuloksena on mahdollista saada tietynasteinen jaettu käsitys ammattikorkeakoulututkimuksen fokuksista. Tällainen tutkimusfokuksen eksplikointi on jatkuva – tällä hetkellä käynnissä oleva - prosessi, joka vaatii jatkuvaa kriittistä ja reflektiivistä tutkimustyötä. Näin on mahdollista saada muotoiltua riittävän suuri yhteinen käsitys *tutkimuskohteen perusluonteesta*, ja keskeisistä *tutkimuksellisista ongelmista* (tai pikemminkin ongelmatyypeistä).

Tutkimustyön kuluessa tutkimustulokset konvergoivat *tietyn tyyppisiin teorioihin* ja *lakeihin*. Samalla tutkimuksen tekemisen tavat tiettyyn rajaan saakka vakiintuvat ja näin tutkimustoiminta saa myös itsellisen tutkimustradition luonnetta. Tapahtuuko tällainen kehitys myös ammattikorkeakoulututkimuksen kohdalla, selviää vasta tulevaisuudessa (Kotila & Mutanen 2004, 5–6).

Ammattikorkeakoulututkimus on perusluonteeltaan käytäntölähtöistä: tutkimusongelmat nousevat käytännön kontekstista. Tällainen tutkimus on luonteeltaan *lokaalia*. Tulokset pätevät suhteessa kohteeseen, paikkaan tai kontekstiin (Rantanen 2004, 80). Tämä rajoittaa tutkimustulosten *yleistettävyyttä*, mutta kasvattaa *vaikuttavuutta*. Vaikuttavuus tarkoittaa, että tutkimustuloksilla on suoraa vaikutusta ihmisten käytännöllisiin toimiin. Tämä tekee ammattikorkeakoulututkimuksesta *eettisesti herkkää*. Näin ammattikorkeakoulututkimuksen arvopohjan eksplikointi on keskeisessä asemassa: arvot ja hyveet on rakennettava sisään tutkimuksen metodologiseen perustaan (Friman 2004, 43–70).

Käytäntö-
lähtöisyys
tekee
tutkimuksen
teoriaperustan
joustavaksi

Tiedeyhteisön tulee olla institutionali- soitunut

Käytäntölähtöisyyden haasteet konkretisoituvat usein hanke- ja projektitoiminnassa. Kuitenkin hanke- ja projektitoiminnan luonne tekee tutkimuksellisen näkökulman eksplikoinnin erityisen haastavaksi tehtäväksi: tutkimuksellisuus tulee olla selkeästi mukana. Eri aspektien roolien tulee muodostaa funktionaalisesti eheä kokonaisuus ja säilyttää tutkimukselliset ominaispiirteet ja välttää kehitystoiminnan rajoittuminen ja ohentuminen konsulttitason toimintaan.

Ammattikorkeakoulut toimivat keskeisenä ammatillisten asiantuntijoiden kouluttajana. Näin ollen ammatillisen asiantuntijuuden käsite on keskeisessä roolissa karakterisoidessamme ammattikorkeakoulututkimusta. Asiantuntijuuden käsite on perinteisesti ymmärretty lähinnä taloudellisena, tai juridisena käsitteenä, ja sen filosofinen merkitys on jäänyt vaille ansaitsemaansa huomiota (Heiskanen 2004). Tilannetta ei ole parantanut kasvatustieteen asiantuntijuustutkimuksen keskittyminen työelämän huippuasiantuntijuuden ominaispiirtei-

den määrittelyyn ja ammattitaidon ja ammatillisuuden käsitteiden ohittaminen asiantuntijuuskeskustelussa.

Ammatillisen asiantuntijuuden käsitteen filosofinen analyysi on monitahoinen tehtävä. Saadaksemme selkeän kuvan käsitteen filosofisesta ja metodologisesta merkityksestä on tarkasteltava sen erilaisia merkityksiä. Yhtäältä on mahdollista suorittaa tarkastelu selvittämällä käsitteen historiallisia, juridisia ja taloudellisia juuria (Heiskanen 2004). Toisaalta on mahdollista tarkastella asiantuntijuuden käsitteen systemaattista merkitystä esimerkiksi taito-opin (Volanen 2004, 231–242) tai argumentaation kautta (Halonen 2004, 255–265).

Työelämän osaamisvaatimusten kasvaminen sekä kansallinen osaamisen kehittämisyrittämiskeskeisyys edellyttävät ammatillisen asiantuntijuuteen liittyvän tutkimuksen ja koulutuksen laajentamista ja systematisoimista. Siten ammatillisen asiantuntijuuden analyysi on myös yhteiskunnallisten osaamisvaatimusten avainkysymys.

Paradigmamuutos ammattikorkeakoulu- ympäristössä

Eräs tapa tarkastella muutoksen luonnetta ammattikorkeakoulututkimuksessa on tarkastella sen muotoutumista paradigma-käsitteen kautta. Kuhn toi paradigman käsitteen voimallisesti tieteenfilosofiseen keskusteluun. Käsite on osoittautunut erittäin hedelmälliseksi, ja sitä onkin käytetty laajalti erilaisiin tarkoituksiin. Itse asiassa jo Kuhnin alkuperäinen esitys sisälsi useita hyvin erilaisia merkityksiä (Kuhn

1994, 191; 185). Paradigman käsite tulee erottaa tiedeyhteisön käsitteestä. Jälkimmäinen on sosiaalinen yhteisö, joka tutkii samankaltaisia ongelmia. Lisäksi yhteisön tulee toteuttaa lukuisia sosiaalisia lisäehtoja: Tiedeyhteisön tulee olla institutionalisoinut (yliopisto, ammattikorkeakoulu, tutkimuslaitos). Siinä tulee olla ammattitutkijoita. Edelleen tiedeyhteisön tulee järjestää julkaisu- ja tiedotustoimintaa kuten julkaisut ja konferenssit (kts. Kuhn 1994; Niiniluoto 2003a). Tutkimusyhteisö on siten aina sosiaalisesti määrittynyt. Yhteisön identiteettiä ei anneta jonkin jäsenen toimesta eikä myöskään ulkoapäin. Siten pysyväksi ongelmaksi jää yhteisön identiteetin ja rajojen määrittäminen. Mitkä ongelmat kuuluvat sisään? Ketkä kuuluvat yhteisöön? Riittääkö ammattikorkeakoulututkimuksen virittämään tutkimusyhteisöön kuulumiseen, että työskentelee ammattikorkeakoulussa? Onko tämä edes vääjämätöntä?

Kuitenkaan pelkästään perustamalla sosiaalisia, institutionaalisia rakenteita ei saada vielä aikaan omaa, uutta tiedeyhteisöä. Kuitenkin on tärkeää huomata tällaisten sosiaalisten tekijöiden rooli tutkimusyhteisön muotoutumisessa.

Sosiaalisten tekijöiden lisäksi tarvitaan sisällöllisiä tekijöitä: tiedeyhteisön jäsenten tulee jakaa tietyt perusongelmat. Tätä varten niin koulutuksen kuin myös tutkimuskokemuksen tulee tukea yhteisön muotoutumista ja säilymistä: saman tutkimusyhteisön jäsenet näkevät tutkimusalan ongelmat samankaltaisella tavalla. Tätä tukee esimerkiksi tietyt yhteiset kokeiden suunnittelu- ja toteutus-tekniikat. Tämä pitää sisällään sekä ongelmanratkaisutoimintaan liittyviä vaa-

timuksia että tiedeyhteisön jatkuvuutta turvaavat toiminnot kuten koulutus.⁶

Paradigmat ovat näiden erilaisten tutkimusyhteisöjen yhteisiä asioita. Kuhn erottaa olennaisesti kaksi merkitystä paradigmalle: ”Toisaalta se tarkoittaa kokonaista uskomusten, arvojen, tekniikoiden ja niin edelleen joukkoa, jonka tietyn yhteisön jäsenet jakavat. Toisaalta se tarkoittaa tietynlaista tämän joukon alkiota, konkreettisia ongelmanratkaisuja, jotka malleina tai esimerkkeinä käytettyinä voivat korvata eksplisiittiset säännöt normaalitieteiden jäljellä olevien ongelmanratkaisun perustana.” (Kuhn 1994, 185).

Tieteellinen paradigma määrittää tutkimuksen perustavien sääntöjen tarkoituksen ja soveltamisalan. Erimielisyys näiden perustavien sääntöjen tarkoituksesta ja soveltamisesta saattaa aiheuttaa tieteellisen paradigman muutoksen (tieteellinen vallankumous). Tieteellisen paradigman muutoksen edellytyksenä lisäksi on, että heidän aikaisempi yksimielisyytensä ei riitä perustamaan tieteellisen keskustelun jatkamiselle. Näin tieteellinen erimielisyys koskee tutkimuksen perusteita. Tämä tarkoittaa, että ei ole enää mahdollista (paradigman sisällä) saada keskustelua jatkumaan yksimielisyyteen asti (Kuhn 1994, 209).

Tieteellisen vallankumouksen taustalla on keskeisessä asemassa se, että tutkimuskohdetta ja siihen liittyviä asioita ryhdytään *näkemään uudella tavalla*. Tällainen uudella tavalla näkeminen, vaikkakin välttämätöntä, on myös ongelmalista. Paradigman sisällä tällainen – määritelmän mukaan – ei voi poiketa perinteisestä näkemistavasta voimakkaasti.

⁶ Tutkimusyhteisön koulutus toiminta on pitkälle ryhmän sisäistä keskustelua tutkimusproblematiikasta.

Kuitenkin tällainen uudella tavalla näkeminen tapahtuu jostain perinteestä käsin (Kauppi 2002b). Tällaista uudella tavalla näkemistä voidaan mahdollistaa uusien organisaatioiden avulla. Uusi organisaatio mahdollisesti luo uuden kontekstin, jossa uudella tavalla näkeminen realisoituu.

Uudella tavalla näkeminen on paradigman näkökulmasta ongelmallista. Se voi aiheuttaa *anomalioita* eli sellaisia ilmiöitä, joiden käsittelyyn vallitseva paradigma ei ole valmistanut tutkijaa (Kuhn 1994). Tällaisen perustavan anomalian ratkaisemiseen ei ole olemassa selvää keinoa. Paradigman sisällä ei – määritelmän mukaan – ole löydettävissä keinoa ratkaista käsillä olevaa ongelmaa.

Paradigma antaa selkeät mallit ongelman jäsentämiselle ja ratkaisemiselle. Näin paradigma määrittää termien merkitykset. Näin termien merkitykset tulevat tietyssä mielessä paradigmatiippuvaisiksi. Lisäksi paradigma määrittää koejärjestelyiden tulkin, sen mitä koejärjestelyssä havaitaan.⁷ ”Syntyvä kyky nähdä erilaiset tilanteet toistensa kaltaisina, yhtälöön $f=ma$ tai johonkin muuhun symboliseen yleistyksen soveltavana asiana, on mielestäni tärkein taito, minkä opiskelija saa ratkoessaan esimerkkiongelmia joko kynällä ja paperilla tai hyvin suunnitelluissa laboratorioissa. (...) Hänelle ne eivät enää ole samoja tilanteita, jotka hän kohtasi ennen koulutuksensa alkua. samalla hän on omaksunut ajan mittaan vahvistetun ja ryhmänsä oikeuttaman tavan nähdä asioita.” (Kuhn 1994, 199). Siten anomalia luoma ongelma on syvempi kuin

vain termien merkityksiin liittyvä ongelma.

Ammattikorkeakoulututkimuksen tradition synnyttäminen edellyttää jollain tasolla paradigmanmuutosta ammattikorkeakouluympäristössä. Koulutusorganisaation muuttaminen myös uutta tietoa tuottavaksi yhteiseksi edellyttää ajattelutavan muutosta, toimintatavan muutosta ja avointa metodologista ja tieteenfilosofista keskustelua. Tämä keskustelu voi edistyä vain yksittäisen ammattikorkeakoulu-yhteisön ylittävillä tutkimusyhteisöillä.

Avoimuus ja verkottuneisuus tutkimusyhteisön ominaispiirteinä

Eräs ratkaisu sekä uudella tavalla näkemisen ongelmaan että laajemmin uuden tutkimusyhteisön synnyttämisongelmaan on tutkimuksellinen verkottuminen. Tällaista on erilaisten toimijoiden vapaamuotoinen yhteistoiminta ohi ja yli organisaatio-rajajen. Tällaista toimintaa on harjoitettu ammattikorkeakoulujärjestelmän piirissä mm. ammattikorkeakoulujen kehittämisverkoston (KeVer) piirissä⁸. Tämän kaltainen verkottuneisuus on ominaista myös modernille asiantuntijakulttuurille (Hakkarainen, Palonen & Paavola 2002, 449–463). Se on myös välttämätöntä ammattikorkeakoulututkimuksen tradition synnyttämiselle.

Ammattikorkeakoulututkimusta sen ideaalimuodossa luonnehtiikin sen monialaisuus ja verkottuneisuus: toiminta tapahtuu vapaamuotoisissa tiettyä ongelmaa varten järjestyneessä tutkimuk-

⁷ Tämä on kiinnostavalla tavalla yhteydessä tieteenfilosofiassa käytyyn keskusteluun havaintojen teoria- ja käsitteellisuudesta (kts. Tuomela 1973; Hintikka 1992).

⁸ KeVerin toimintaa voi tarkastella mm. verkkosivujen kautta <http://domino.hamk.fi/kever>.

sellisessa verkostossa. Verkotot syntyvät, muuntuvat ja häviävät joustavasti tilanteen mukaan. Tällainen monialaisissa tutkimuksellisissa verkostoissa toimiminen tuo henkilöstölle uudenlaisia kvalifikaatiovaatimuksia.

Kuitenkin on tärkeää, että tällaista verkostomaista toimintaa tuetaan systemaattisesti. Ammattikorkeakoulututkimuksen kontekstissa keskeisenä tällaisena uuden tyyppisenä tutkimuksellisenä verkostona on toiminut nimenomaan ammattikorkeakoulujen kehittämisverkosto (KeVer). Tämän verkoston piirissä tapahtuva toiminta on ollut luomassa ammattikorkeakoulututkimuksen edellyttämään tutkimuksellista sosiaalista ja intellektuaalista ympäristöä.

KeVer-toiminnan luonne on yhä voimakkaammin muuntunut tutkimuksellisen yhteistyön suuntaan. KeVer-tapaamiset ovat toimijoiden omien tutkimushankkeiden problematiikan keskustelemaan esittämistä. Näin toiminta osaltaan luo ammattikorkeakoulututkimuksen edellyttämää intellektuaalista ympäristöä, tutkimukseen liittyvää problematiikkaa – niin ongelman asettelua, ratkaisun muotoilua kuin myös menetelmällisiä asioita – eksplikoivaa toimintaa.

KeVer-toiminnan avoimuus tekee tästä toiminnasta ensiarvoisen tärkeää toimintaa. Toimijat edustavat eri instituutioita. Tämä institutionaalinen avoimuus tekee luontevaksi yhteistyön eri ammattikorkeakoulujen välillä. Toisaalta, KeVer-toiminnassa eri alojen väliset raja-aidat ovat osoittautuneet mataliksi: yhteistyö on konkreettista ja monialaista. Yhteistyö on ollut aidosti verkottunutta: mukana on ollut eri ammattikorkeakouluja ja eri ammattikorkeakoulu-

*Verkotot
syntyvät,
muuntuvat ja
häviävät
joustavasti
tilanteen
mukaan*

aloja, lisäksi yhteistyössä on ollut luontevalla tavalla mukana myös eri yliopistoja. Tämä mahdollistaa, ja tosiasiallisesti toteuttaa, amk-henkilöstön T&K-taitojen kehittämistä sekä uuden tutkimuksellisen tradition – paradigman – muotoutumista.

KeVer-toiminta on avoimena, aktiivisena verkostomaisena toimintana ollut eteenpäin suuntautuvaa ja toimijoille ja heidän taustayhteisöilleen hedelmällistä ja rikastuttavaa, uutta tutkimuksellista verkottunutta kulttuuria luovaa: kysymystenasettelun noustessa ammattikorkeakoulukontekstista ja verkoston ollessa aidosti monialaista.

Tällainen konkreettinen tutkimuksellinen vuorovaikutus syventää ja täsmentää ammattikorkeakoulujen omaa profiilia sekä on olennainen tekijä ammattikorkeakoulujen oman tutkimuksellisen identiteetin muotoutumisessa.

Yhteenveto

Ammattikorkeakoulututkimus on toimintana hyvin nuorta. Sen tehtävien roolin, yhteiskunnallisen merkityksen ja toiminta-alan määrittely on vielä kesken. Tämän keskustelun edistäminen tapahtuu substantiaalisena ammattikorkeakoulututkimuksen ja sen reflektiivisen tarkastelun kautta. Kuitenkin lisäksi tarvitaan myös yleistä ammattikorkeakoulututkimuksen perustaviin kysymyksiin pureutuvaa metodologista keskustelua.

Tällainen perusteisiin pureutuva metodologinen keskustelu on olennaisessa asemassa uuden tutkimuksellisen tradition syntyessä. Itse asiassa, koko kysymys uudesta paradigmatista on metodologisesti filosofinen kysymys. Tällainen keskustelu selkeyttää syntymässä olevan tutkimuksellisen tradition omaa itseymmärrystä. Lisäksi tällainen keskustelu tuo ammattikorkeakoulututkimuksen luontevalla tavalla laajaan tiedeyhteisön ja sen muutosprosessin yhteyteen – osaksi laajaa tiedeyhteisöä, yhtenä sen itenäisistä jäsenistä.

Asiantuntijuuteen kasvu tapahtuu käytännön kontekstissa. Asiantuntijan on paitsi löydettävä juuri tilanteeseen sopiva tieto, hänen on lisäksi taidettava kulloisenkin käytännön tilanteen tuomat kontekstuaaliset soveltamishdot. Nykyaikainen asiantuntijuus on kauttaaltaan sosiaalista. Tiedon soveltaminen ei ole enää yksittäisen ekspertin autonomista työskentelyä, vaan yhteisöllistä yhteistoimintaa mitä erilaisimmissa yhteisöissä. Asiantuntijan on pystyttävä myös välittämään olennainen omasta asiantuntemuksestaan yhteisölle. Tällöin tiedon hankkiminen, soveltaminen ja opettaminen tulevat esiin rinnakkaisi-

na, tasa-arvoisina prosesseina. Näin metodologia, pragmatiikka ja pedagogiikka kohtaavat toisensa.

Tällainen kehitys muuntaa henkilöstön kvalifikaatiovaatimuksia. Luonnollisesti perinteinen akateeminen kvalifikaatio voi olla eduksi. Kuitenkaan se ei välttämättä riitä eikä myöskään ole välttämätön. Siten onkin tärkeää, että samalla kun ammattikorkeakoulututkimuksen paradigmaa täsmennetään niin myös henkilöstön kvalifikaatiovaatimuksista ryhdytään käymään avointa keskustelua huomioiden ammattikorkeakoulututkimuksen luonnetta koskeva keskustelu. Ilman tällaista keskustelua on mahdollista, että epähuomiossa uudenlaisten ammattikorkeakoulujen sijaan perustetaan perinteistä yliopistoja.

Lähteet

Aarnio, H., Helakorpi, S. & Luopajarvi, T. 1991. Ammattipedagogiikka. Perusteita ja sovelluksia. Helsinki: WSOY.

Aristoteles. 1990. Metafysiikka. Teokset VI. Helsinki: Gaudeamus.

Engeström, R. 1999. Toiminnan moniäänisyys. Helsinki University Press.

Friman, M. 2004. Ammatillisen asiantuntijan etiikka ammattikorkeakoulutuksessa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 234. Jyväskylä: Yliopistopaino.

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. 1994. The New production of knowledge. The Dynamics of science and research in contemporary societies. London: SAGE.

Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S. 2002. Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. *Psykologia* 6, 449–463.

- Halonen, I. 2004. Argumentaatio ja ammatillinen asiantuntijuus. Teoksessa H. Kotila & A. Mutanen (toim.) Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu. Helsinki: Edita, 255–265.
- Hautamäki, A. 2003. Kyllä Amerikka opettaa: hyvinvointivaltio muutosten edessä. Helsinki: Edita.
- Heiskanen, V. 2004. Itseoppineen paluu. Teoksessa H. Kotila & A. Mutanen (toim.) Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu. Helsinki: Edita, 279–295.
- Hintikka, J. 1992. Theory-Ladeness of Observations as a Test Case of Kuhn's Approach to Scientific Inquiry. In D. Hull et al. (eds.) Proceedings of the 1992 Biennial Meeting of the Philosophy of Science Association. 1. PSA. East Lansing, MI, 277–286.
- Kauppi, R. 2002a. Tieteellisestä metodista. Teoksessa I. Koskinen & J. Palomäki (toim.) *Filosofia: coincidentia oppositorum*, Raili Kaupin kirjoitukset. Tampere University Press.
- Kauppi, R. 2002b. Käsitteenmuodostuksesta empiirisessä, paradigmatomassa tieteessä. Teoksessa I. Koskinen, ja J. Palomäki (toim.) *Filosofia: coincidentia oppositorum*, Raili Kaupin kirjoitukset. Tampere University Press.
- Kelly, K. 1996. *The Logic of Reliable Inquiry*. Oxford University Press.
- Konkka, J. 2004. Metodologinen liberalismi mahdollisuutena. Teoksessa H. Kotila & A. Mutanen (toim.) Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu. Helsinki: Edita, 93–101.
- Koskinen, I. & Palomäki, J. (toim.) 2002. *Filosofia : coincidentia oppositorum*, Raili Kaupin kirjoitukset. Tampere University Press.
- Kotila, H. & Mutanen, A. (toim.) 2004. Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu. Helsinki: Edita.
- Kotila, H. 2004. Tutkimus- ja kehitystoitinnan haasteet ammattikorkeakouluissa. Teoksessa H. Kotila & A. Mutanen (toim.) Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu. Helsinki: Edita, 11–23.
- Kuhn, T. 1994. Tieteellisten vallankumousten rakenne. Helsinki: Art House.
- Lohiniva, V. & Sarajärvi, A. 2004. Työpaikka oppimis-, tutkimus ja kehittämis-ympäristönä. Teoksessa H. Kotila & A. Mutanen (toim.) Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu. Helsinki: Edita, 177–195.
- Mutanen, A. 2005. Introduction. Teoksessa A. Mutanen (toim.) *Discovery and Innovation*, Lahden ammattikorkeakoulun julkaisuja.
- Mutanen, A. 2004. Ammatillisesta asiantuntijuudesta. Teoksessa H. Kotila & A. Mutanen (toim.) Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu. Helsinki: Edita, 242–253.
- Niiniluoto, I. 1982. Käytäntö kollokvion avaussanat. Teoksessa S. Pihlström, K. Rolin & Floora Ruokonen (toim) *Käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Niiniluoto, I. 1983. Tieteellinen päättely ja selittäminen. Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, I. 1984. Johdatus tieteenfilosofiaan: käsitteen- ja teorianmuodostus. Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, I. 2000. Tekniikan filosofia. Teoksessa T. Lemola (toim.) *Näkökulmia teknologiaan*. Helsinki: Gaudeamus 2000, 16–35.
- Niiniluoto, I. 2003. Totuuden rakastaminen: tieteenfilosofisia esseitä. Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, I. 2003a. Uusien tieteidien synty: kuusi mallia. Teoksessa I. Niiniluoto (toim.) *Totuuden rakastaminen: tieteenfilosofisia esseitä*. Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, I. 2003b. Tieteiden ykseys. Teoksessa I. Niiniluoto (toim.) *Totuuden rakastaminen: tieteenfilosofisia esseitä*. Helsinki: Otava.

- Niiniiluoto, I. 2003c. Hoitotiede – tieteen-teoreettisia huomioita. Teoksessa I. Niini-luoto (toim.) Totuuden rakastaminen: tie-teenfilosofisia esseitä. Helsinki: Otava.
- Rantanen, R. 2004. Yliopistojen ja ammat-tikorkeakoulujen tutkimuksen rakennesel-vitys. Opetusministeriön työryhmämuistioi-ta ja selvityksiä 2004:36.
<http://www.minedu.fi/julkaisut/koulutus/2004/tr36/tr36.pdf>.
- Rissanen, R. 2004. Asiantuntijatyön kehit-tämisen metodit opinnäytetyön haasteena. Teoksessa H. Kotila & A. Mutanen (toim.) Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu. Helsinki: Edita, 196–209.
- Salminen H. 2001. Suomalainen ammatti-korkeakoulu-uudistus opetushallinnon pros-sessina. Koulutussuunnittelu valtion keskus-hallinnon näkökulmasta. Opetusministe-riön koulutus- ja tiedepolitiikan osaston jul-kaisusarja 81. Helsinki.
- Sintonen, M. 1993. In Search of Explana-tions: From Why-questions to Shakespea-rean Questions. *Philosophica*, 55-81.
- Suntio, A.-T. 2004. Hankelähtöinen toi-minnan tutkimus. Teoksessa H. Kotila & A. Mutanen (toim.) Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu. Helsinki: Edita, 163–176.
- Tiihonen, A. ja Lukka, S. 2004. Tutkivaa työtapaa rakentamassa. Teoksessa H. Kotila & A. Mutanen (toim.) Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu. Helsinki: Edita, 210-228.
- Tuomela, R. 1973. Theoretical concepts. Wien and New York: Springer-Verlag.
- Volanen, M. V. 2004. Tosi, hyvä ja kaunis taitamisen metodologiassa. Teoksessa H. Kotila & A. Mutanen (toim.) Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu. Helsinki: Edita, 231–241.
- von Wright, G. H. 1971. Explanation and understanding. London: Routledge and Kegou Paul.



Konstruktiiivinen tutkimusote majoitus- ja ravitsemisalan ilmiöiden analysointivälineenä

Vesa Heikkinen

Yliopettaja, tutkimuspäällikkö, KT
Haaga Instituutin ammattikorkeakoulu,
Haaga Tutkimus
vesa.heikkinen@haaga.fi

Minna Söderqvist

Yliopettaja, KTT
Helsingin liiketalouden ammattikorkeakoulu
minna.soderqvist@welho.com

Taustatekijät

Tämä artikkeli käsittelee liiketaloustieteessä kehitettyä konstruktiiivista tutkimusotetta¹ (Kasanen, Lukka & Siitonen 1993, 1991; Lukka 2000) majoitus- ja ravitsemisalan sekä ko. alan yritysten ilmiöiden analysointivälineenä. Artikkelissa esittelemme konstruktiiivisen tutkimusotteen mahdollisuuksia olla avuksi ammattikorkeakoulun tutkijoille ja opinnäytetyön tekijöille. Tarkastelem-

me ilmiötä myös opinnäytetöitä ohjaavien opettajien kannalta. Tällä tavoin pyrimme laajentamaan opinnäytetöiden tutkimuksellista ja metodologista perustaa sekä lisäämään keskustelua (Mykkänen 2001; Sillanpää 2002) erityisesti Haaga Instituutin ammattikorkeakoulussa, mutta myös muissa ammattikorkeakouluissa. Pyrimme tällä esityksellä tuomaan lisää työkaluja opinnäytetyön ohjaajille ja tekijöille, jotta esittelemämme konstruktiiivinen tutkimusote (Kasanen, Lukka & Siitonen 1993, 1991; Lukka & Kasanen 1993) voisi olla aito vaihtoehto ammattikorkeakoulutut-

¹ Konstruktiiivinen tutkimusote ja sosio-konstruktinonismi ovat eri asioita huolimatta sanojen samankaltaisesta ulkoasusta. Sosio-konstruktinonismista tarkemmin tässä julkaisussa Söderqvist: ”Sosio-konstruktinonismi yhtenä mahdollisena tutkimuksen tekemisen tapana ammattikorkeakoulussa”.

kijoiden tutkimushankkeiden ja ammatikorkeakoulun opiskelijoiden oppinäytetöiden metodologiseksi valinnaksi.

Väitämme, että konstruktiiivinen työskentelyprosessi sopii työelämän ilmiöiden tutkimiseen sekä alan ammattikorkeakoulun koulutusohjelmien opetussuunnitelmien kehittämiseen (ks. soveltamisesta tarkemmin mm. Heikkinen 2004). Väitämme, että liiketaloudellinen ajattelu tarjoaa restonomiopiskelijoille hyvän perustan rakentaa uusia konstruktioita. Tyypillisiä konstruktioita voivat olla muun muassa alan yritysten brändit, tuotteet, palvelut, konseptit, prosessit, laatukäsikirjat ja henkilöstön valmennusohjelmat.

Konstruktiiivinen tutkimusote

Konstruktiiivinen tutkimusote voidaan määritellä laadulliseksi prosessimenetelmäksi, joka etenee kysymyksenasettelusta teoriakatsauksen kautta yrityksessä olevan todellisen ongelman ratkaisuun (=konstruktioon). Tällaisella tutkimuksella on normatiivinen perusluonne; konstruktiot ovat päämäärähakuisia. Intuitiivisesti konstruktiiivinen tutkimus tarkoittaa ongelmanratkaisua mallin, kuvion, suunnitelman, organisaation, koneen tms. rakentamisen avulla. Konstruktiiiviseen tutkimukseen kuuluu olennaisena osana ongelman sitominen aikaisempaan tietämykseen sekä ratkaisun uutuuden ja toimivuuden osoittaminen (Kasanen et al. 1993, 1991). Konstruktiiivisessa tutkimusotteessa käytetään mahdollisesti olemassa olevaa perustietämystä soveltavassa empiirisessä tutkimusprosessissa ja palataan taas prosessin lopussa perustietämyksen tasolle ja analysoidaan sen suhteen saavutettavaa kontribuutiota

(<http://www.metodix.com/showres.dll/fi/index>).

Kasanen et alin (1993, 1991) esittelemä konstruktiiivinen tutkimusote voidaan nähdä myös yhtenä tapaustutkimuksen muotona. Silloin se on rinnastettavissa *etnografiseen tutkimukseen*, ”grounded theoryyn”, havainnollistavaan tapaustutkimukseen, teoriaa testaavaan tapaustutkimukseen ja toimintatutkimukseen (ks. etnografisesta tutkimuksesta enemmän Boyle 1994; Muecke 1994; toimintatutkimuksesta Argyris, Putnam & McLain-Smith 1985; Kuula 1999; ”Grounded theorystä” Stern 1994; Strauss & Corbin 1998).

Tässä artikkelissa tarkoittamaamme konstruktiiivista tutkimusmenetelmää (Kasanen et al. 1993, 1991) on kehitetty liiketaloustieteissä, mutta sen soveltamisalue on laaja, ja sitä on käytetty mm. teknisissä tieteissä ja kliinisessä lääketieteessä. Menetelmä sopii hyvin myös majoitus- ja ravitsemisalan sekä ko. alan yritysten tutkimiseen ja erityisesti ammattikorkeakoulututkimukseen, joka tähtää innovatiivisiin käytännön kannalta hyödyllisiin ratkaisuihin, joita kutsutaan konstruktioiksi. Luovaa ja heuristista tutkimusprosessia voi soveltaa sekä uusiin tapausorganisaatioihin että vanhoihin rakenteisiin. Tällaisia ovat esimerkiksi tuotanto- ja palveluprosessit, sisustukset ja uudet liiketoiminta-alueet. Uusi ammattikorkeakoululaki toivoo meiltä nimenomaan käytäntöön helposti sovellettavia tutkimustuloksia.

Konstruktiiivisen menetelmän avulla luotu uusi konstruktio voi olla instrumentti, jolla useimmiten yritetään havainnollistaa, testata tai jalostaa aikaisempaa teoriaa, mutta voidaan sitä hyödyntäen luoda kokonaan uusi teoriakin.

Konstruktioita ovat kaikki ihmisen luomat artefaktit. Niille on tunnusomaista, että niitä suunnitellaan, kehitetään, sommitellaan - toisin sanoen rakennetaan eli konstruoidaan.

Majoitus- ja ravitsemisalalan asiantuntijat ja opinnäytetyön tekijät voivat pyrkiä kehittämään uusina konstruktioina sellaisia artefakteja, jotka poikkeavat kaikesta jo olemassa olevasta. He voivat olla rakentamassa uutta, uudistamassa tai kehittämässä yritystä, ”brändiä”, tuotetta, palvelua, konseptia ja prosesseja. Konstruktiiivinen tutkimus voi myös generoida uusia pragmaattisia ja teoreettisia ajatuksia (ks. <http://www.metodix.com/showres.dll/fi/index>), kuten esimerkiksi innovaationa voi syntyä myös uusia markkinointi- ja ongelman ratkaisukeinoja. Konstruktiiivinen tutkimusprosessi saattaa tuottaa myös johtolankoja muun muassa alan asiakas- ja henkilöstöongelmien, kuten käyttäytymishäiriöiden, johtamisongelmien, poissaolojen hallinnan, päihteiden käytön ja palkkauksen ongelmien uusiksi sekä yllättäviksi ratkaisuksi.

Konstruktiiivista tutkimusotetta käyttävä tutkija keskittyy ulkoisen maailman, kuten toimintaympäristön ja organisaation, ongelmiin, jotka on käytännössä tarpeellista ratkaista. Hän voi tuottaa innovatiivisen konstruktion, joka on tarkoitettu etsimään vaihtoehtoisia ratkaisuja tai ratkaisemaan alkuperäinen käytännön ongelma ja/tai hän voi kehittää konstruktion mahdollisesti johtavan toteutusyrityksen, jolla hän testaa rakennelman käytäntöön soveltuvuutta. Kokemus, ajattelu ja ilmiöt paljastavat sen, mikä toimii tai ei toimi, miten toimii ja miten voidaan tuottaa merkittävää teoriaa tai käytännöllisiä ratkaisuja. Tutkija ja työelämän edustajat toimivat

*Ideaalinen
tulos on,
että työn avulla
ja sen seurauksena
syntyy
palvelu-
innovaatioita*

hyvin läheisessä yhteistyössä. He kytkevät teoreettisen tietämyksen kokemukSELLISEEN oppimiseen ja saavat aikaan hedelmällisen empirian ja teorian vuoropuhelun tutkimustyön aikana.

Ideaalinen tulos on, että työn avulla ja sen seurauksena syntyy palveluinnovaatioita, joita majoitus- ja ravitsemisalalan yritykset voivat hyödyntää oman toimintansa kehittämisessä. Tällaisella menetelmällä voidaan myös tutkia ja ratkaista ammatillisen koulutuksen ongelmia ja ilmiöitä.

Konstruktiiviselle tutkimusotteelle on luonteenomaista, että tutkija liikkuu käytännön ilmiöiden ja teorian välillä. Se tarkoittaa yksinkertaisimmillaan yksittäisten ilmiöiden havainnoimista ja systemaattista keräämistä. Vaativimmillaan se on monimutkaisten syy- ja seuraussuhteiden analysoimista sekä teorian soveltamista ko. ilmiöiden analyysiin.

Tämän tutkimusotteen avulla tutkija pyrkii vaikuttamaan toimialojen ja niiden yritysten elämään sekä niiden ongelmien ratkaisemiseen. Itse ongelmien ratkaiseminen voi tapahtua eri tutkimusmenetelmien avulla. Olennaista on ajatteleva ja ajatusten auki kirjoittaminen tai ääneen lausuminen – on olennaista sitoa ongelma ja sen ratkaisu aikaisempaan tietämykseen ja osoittaa ratkaisun uutuus ja toimivuus. Työtapa on siis suullista ja kirjallista vaikuttamista, jossa viestiminen on keskeinen osa metodologiaa (ks. kirjoittamisesta tutkimusmenetelmänä mm. Clifford & Marcus 1986).

Konstruktiivisen tutkimusotteen mukainen kirjoittaminen tuottaa uusia sovellusalueita ja kriittisiä näkemyksiä nykymaailmasta. Kirjoittaminen voi olla jopa voimakasta, esseististä ja pamflettimäistä, mutta sen perustana olevat teesit ovat luonteeltaan kokeellisia: kehitettyjä ja implementoituja. (<http://www.metodix.com/showres.dll/fi/index>). Samalla konstruktiivinen lähestymistapa saattaa luoda jotain aivan uutta empiriaa ja praksista eli konstruoida itsessään uutta todellisuutta (ks. sosio-konstruktionismista tässä julkaisussa Söderqvist, Berger & Luckmann 1994; Burr 1995; Gergen 1997; Söderqvist 2002, 65 - 78).

Konstruktiivinen tutkimusprosessi

Konstruktiivinen tutkimusprosessi sisältää seuraavia vaiheita:

1. Tutkimusalueiden kartoittaminen
2. Relevantin ongelman etsiminen
3. Tutkimusyhteistyön käynnistäminen
4. Aiheeseen syventyminen
5. Ratkaisumallin ja konstruktion kehittäminen

6. Ratkaisun toteuttaminen ja testaaminen

7. Ratkaisun soveltaminen (ks. tutkimusprosessista mm. Kasanen, Lukka & Siitonen 1993; <http://www.metodix.com/showres.dll/fi/index>).

Seuraavassa esittelemme konstruktiivista tutkimusprosessia ensin yleisesti ja sitten tuomme esille joitain erityispiirteitä, jotka liittyvä opinnäytetöiden tekemiseen tällä tutkimusotteella. Tutkimuksen alkuvaiheessa majoitus- ja ravitsemisalalan tutkija kartoittaa tutkimusalueita etsimällä relevantteja ilmiöitä sekä ongelmia vaikkapa alan työ- ja harjoittelu-paikoista. Hän voi pyrkiä kyselemällä, haastattelemalla ja havainnoimalla keräämään ennakoaineistoa organisaatioista ja niiden keskeisistä tutkimusongelmista. Tavoitteena on saada yleisnäkemys, jonka jälkeen tutkijan mielenkiinto kohdistunee yhteen teemaan ja ongelma rajautuu. Tutkimusongelman on perustuttava käytännön ongelmaan. Käytännön ongelmat voivat hyvinkin nousta esiin alueilla, joita aiempi akateeminen tutkimus ei ole lainkaan kartoittanut. Esimerkkejä tällaisista ovat teorian ja empirian välinen kuilu, organisaatioiden välinen kuilu ja organisaation ilmiöt (<http://www.metodix.com/showres.dll/fi/index>).

Konstruktiivinen tutkimusote vaatii myös eteenpäin katsomista (Aaltonen 2004), mikä näkyy sekä teoreettisena että käytännön sovelluksina ennakoivana otteena. Ongelman valinnan jälkeen se käsitteellistetään ja yhdistetään teoriaan (ks. kvalitatiivisista menetelmistä mm. Denzin & Lincoln 2000; Alasuutari 1999; Eskola-Suoranta 1998; Varto 1992).

Tutkimusyhteistyön käynnistämisessä

Ihanne olisi, jos opinnäytetyö sisältäisi aina uuden rekonstruktion

tärkeää on yhteistyökumppanien valitseminen tutkittavan organisaation sisältä. Näiden lisäksi ammattikorkeakoulututkija pyrkii etsimään avainkumppaneita (ohjaajat, opettajat, muut asiantuntijat) myös omalta työpaikaltaan. Avainkumppanien on hallittava sekä substanssia että menetelmiä ilmiöiden analysoimiseksi.

Aiheeseen syventyessään konstruktivistisista tutkimusotetta hyödyntävä tutkija kerää aineistoa normaalin tutkimusprosessin tapaan. Hän perehtyy aiheeseen sekä kirjallisuuden että muiden tutkimusmenetelmien avulla. Tällaisia ovat muun muassa haastattelu, kysely, tapaus-tutkimus ja sisällön analyysi. Hän kerää aineistoa, kunnes se kyllääntyy eli on riittävä. Teema sisäistyy niin, että tutkijasta tulee aineistonsa asiantuntija.

Tausta-aineiston keruun ja syventymisen jälkeen tutkija tähtää uuteen konstruktion. Tehtävänä on tietojen soveltaminen käytäntöön, uuden sovelluksen testaaminen ja/tai konstruktion toimivuuden kokeileminen. Tavoitteena voi myös olla tuottaa esimerkiksi yritykselle uusia tai vaihtoehtoisia ratkaisuja, esi-

merkiksi laite, väline, prosessi, tuote, palvelu tai ohjelma. Tällöin konstruktion rakentaminen vaatii ensin *dekonstruktioita*, olemassa olevien tuotteiden, toimintatapojen, kulttuurin, rakenteiden purkamista, jotta voi (*re*)konstruoida eli rakentaa uutta (ks. de- ja rekonstruoinnista Derrida 2003). Ihanne olisi, jos opinnäytetyö sisältäisi aina uuden rekonstruktion tai liikkeenjohdollisia suosituksia tai jopa rakenteellisen muutoksen tutkittavassa organisaatiossa. Tällaisia konstruktioita ovat esimerkiksi liiketoimintasuunnitelman tekeminen ja vanhan yrityksen liikeidean uudistaminen.

Majoitus- ja ravitsemisalalan yritysten ongelmien konstruktivisina ratkaisuvaihtoehtoina voivat olla mm. uuden teorian kehittäminen, vanhan jalostaminen, sen testaus ja havainnollistaminen. Praksiksen ja teorian jalostus (*refinement*) on tutkimusprojektin tyyppillisin teoreettinen tulos. Konstruktivinen tutkimus saattaa myös antaa aiheen testata teorioiden paikkansapitävyyttä. Se voi antaa uutta tietoa menetelmien ja lopputulosten – suhteista – esimerkiksi henkilöstön vähentäminen johtaa kannattavuuden ja tuottavuuden parantumiseen – sekä rakenteista tai prosesseista koskevista riippuvuussuhteista, esimerkiksi liikeidean muuttumisesta suhteessa palvelu- ja tuotantoprosessien uusimiseen keittiöissä. On muistettava, että mielenkiintoisten teoreettisten tulosten tuottaminen ei välttämättä riipu siitä, toimiiko kehitetty uusi konstruktion vai ei (<http://www.metodix.com/showres.dll/fi/index>).

Tutkija voi kohdata ongelman, etteivät organisaatiot arvosta akateemista teoretisointia ja neutraalia kuvausta tai antaudu kenttätutkimusten tarkkailu-

kohteiksi. Yritysten edustajat kysyvät myös yhä useammin, mitä me saamme näistä akateemisista analyyseistä, jolloin tutkijan tehtävistä korostuu identifioimiansa mallien yksinkertaistaminen, selittäminen ja tulkitseminen. Tutkijan onkin hyvä pohtia kysymyksiä yhdessä organisaation ja partnereiden kanssa läpikäymäänsä tutkimus- ja oppimisprosessia. Tärkeää on myös keskustella konstruktion arvosta. Jos innovoitu konstruktio tuottaa ennalta odotetun tuloksen, on mielenkiintoista pohtia, miten laajasti ja millä tilanne- ja tapauskohtaisilla muunnoksilla konstruktio voisi olla siirrettävissä toisiin organisaatioihin. Ja vaikka markkinatesti olisikin epäonnistunut, on silti olemassa tarve teoria-analyyysille. Olisi myös hyödyllistä analysoida, voitaisiinko vastaava epäonnistuminen välttää toisissa organisaatioissa (<http://www.metodix.com/showres.dll/fi/index>).

Tuloksiaan arvioidessaan tutkijan pitää pystyä sekä loitontumaan empiiristä työstään että sitoutumaan tuloksiinsa. Hän voi reflektoida työtään sekä subjektiivisesti että objektiivisesti. Sisäinen tarkastelu tapahtuu organisaation näkökulmasta. Tavallisia kysymyksiä voivat olla: tuoko tämä yritykselle jotakin uutta, missä on löydökseni uutuusarvo sekä mitkä ovat löydökseni kustannusvaikutukset ja hyödyt. Ulkoinen tarkastelu tarkoittaa tutkijan asettumista tutkimuskohteen ulkopuolelle ja ongelman objektiivista tarkastelua. Keskeisiä kysymyksiä ovat: miten tuotokseni erottautuu muista vastaavista, mikä on löydökseni vaikuttavuus ja tarkoituksenmukaisuus (ks. tutkijan roolista mm. Carr & Kemmis 1986; <http://www.metodix.com/showres.dll/fi/index>).

Yhteenveto ja sovelluksia

Olemme pyrkinet kuvaamaan konstruktivistista tutkimusotetta majoitus- ja ravitsemisalan yritysten ilmiöiden analysointivälineinä. Katsomme, että työelämän ilmiöiden kuvaaminen ja tulkitseminen vaatii subjektiivista työskentelyotetta, itse-oivaltamista, oppimista ja kokemusten hyödyntämistä. Se vaatii myös konsultatiivista otetta. Konstruktivistinen tutkimusote edellyttää kuitenkin hyvää organisatoristen prosessien ja liiketalouden ymmärtämistä, jotta aiotut muutokset voidaan todella käytännössä toteuttaa.

Tutkimusasettelun mukaiset ongelmat ratkeavat osin rakentamalla uusia konstruktioita. Ennen uudelleenrakentamista on kuitenkin ensin opittava tuntemaan vanhoja käytänteitä. Vanhat käytänteet on purettava, ts. analysoitava, ennen kuin uusia voi rakentaa. Mielenkiintoinen tapa purkamiseen on ongelma-kohteiden osoittaminen hyödyntämällä omia kokemuksia ja teoreettista kirjallisuutta. Tutkija voi asettautua tutkittavan ilmiön keskiöön sekä myötäelää tapahtumia ja tilanteita kuvaamalla, ymmärtämällä, selittämällä ja tulkitsemällä. Olennaista on tähdätä ongelman olemuksen piirtämiseen ja sen jälkeen ongelman ratkaisemiseen.

On huomattavaa, että kun edellä kuvattua prosessia sovelletaan opinnäytetyöprosesseihin, on opinnäytetyöntekijän kannalta konstruktivistisen tutkimusmenetelmän arvioimista tehtävä hellemin kuin etevien tutkijoiden kohdalla. Jo ongelman ratkaisuyrityskin on opiskelijan kohdalla tulos! Toisenlainen tutkimustulos voi olla oppiminen ja sen osoittaminen - opinnäytetyöntekijä voi näyttää hallitsevansa teorian ja käytännön

yhdistämisen, vaikka uusi konstruktio jäisikin tekemättä. Kolmas opinnäytetyöntekijän tutkimustulos voi olla normatiivisten liikkeenjohdollisten suositusten tekeminen. Moni yritys odottaa selvityksiltä tukea päätöksilleen ja jotakin ”kättä pitempää”, jonka avulla käynnistää muutosprosessi. Ongelma-alueen kuvauskin voi olla jo riittävä kimmoke uudistustyöhön.

Etevä tutkija taas voi kehittää ongelmaa ratkaisevia konstruktioita, joilla voi olla myös teoreettista kontribuutiota. Tutkijan pitää osata olla myös kriittinen. Jos hän ei pysty kehittämään innovatiivista konstruktioita, projektia ei ole aina syytä jatkaa. Joskus testaamista ei välttämättä tarvita. Yhtä olennaista on ymmärtää testauksen ja reflektoinnin merkitys. Jo pelkkä tämän tutkimusvaiheen saavuttaminenkin on hyvin vaativa tehtävä, ja sitä voidaan pitää positiivisena signaalina kyseisen konstruktiiivisen tutkimusprosessin onnistumisesta opinnäytetyöntekijän kohdalla.

Opinnäytetyön ohjaajien pitäisi pyrkiä tukemaan opiskelijoiden tutkimuksellista ajattelua opintojen alkuvaiheesta alkaen. Tätä pitäisi tukea rakenteellisin ratkaisuin. Ihanteellisinta olisi, jos opiskelija saisi yleisnäkemyksen alan ilmiöistä jo opintojensa alkuvaiheessa, ja tämä näkemys syvenisi opintojen loppuvaiheessa. Kirjoittamisessa tämä näkyisi niin, että vastauksista ja aineiston käsittelevästä tulisi sitä analyttisempää mitä pidemmälle opiskelija opinnoissaan etenee (ks. esim. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999). Parhaimmillaan opiskelija perehtyy eri tieteen alojen kirjallisuuteen sekä pystyy valitsemaan lähteikseen mm. uutta ja klassista ammattikasvatusta, kasvatustieteitä, liiketaloutta ja sosiologiaa käsittelevää kirjallisuutta

Tutkijan pitää osata olla myös kriittinen

perinteisemmän majoitus- ja ravitsemisalan kirjallisuuden tueksi.

Konstruktiiivinen tutkimusmenetelmä mahdollistaa myös poleemisen pohdinnan ja visioinnin työelämän muutosten perusteella. Opettajat voisivat opettaa opiskelijoita kirjoittamaan esseitä, tenttejä ja projektitehtäviä jo opintojen alkuvaiheessa niin, että he hyödyntävät vastauksissaan sekä teorioita, etnografisia metodeja - joita ovat havainnointi, haastattelut ja kirjallisten aineistojen analysointi - että käytäntöä.

Oppimisen tähtäimessä voisi olla, että opiskelija osaisi katsoa alan ilmiöitä muustakin kuin liiketaloudellisesta näkökulmasta. Konstruktiiivinen tutkimusmetodi suo tilaisuuden jäsentää ja innovoida majoitus- ja ravitsemisalan ilmiötä modernisti. Kirjoittaminen voi tuoda tuoreita ratkaisumalleja ja vaihtoehtoisia ongelmanratkaisuja ja uusia konstruktioita, joilla voisi olla myös teoreettista kontribuutiota. Opinnäytetyötä ohjaavan opettajan tehtävänä on opiskelijan kannustaminen ja ammatilliseen kasvuun saattaminen. Tämä tapahtuu ilmiöiden kuvaamisen auttamisessa ja

ajattelun tukemisessa. Ammatilliseen asiantuntijuuteen kasvu paljastuu parhaimmillaan töissä, jossa opiskelija löytää käytännön ongelman sekä osaa käyttää teoriaa ja käytännön järkeä (*fronesis*) ongelman ratkaisussa. Ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä ohjaajien pitäisi kannustaa opiskelijoita rohkeasti soveltamaan uusia tapausperusteisia metodeja majoitus- ja ravitsemisalalan ilmiöiden tutkimiseksi. Esittelemämme Kasanen et alin (1993, 1991) konstrukttiivinen tutkimusote on yksi tällainen vaihtoehto.

Tiedekorkeakoulujen opinnäytetöissä pyritään väistämättä teoreettisiin kontribuutioihin, täydentämään olemassa olevaa teoreettista tietovarantoa, mutta ammattikorkeakoulunopinnäytetöissä käytännöllinen kontribuutio osoittaa opiskelijan kasvun ammatillisesta asiantuntijaksi. Kuitenkin, kirjoittamisen aikana opinnäytetyöntekijän on kuitenkin pystyttävä eksplikoimaan työnsä kontribuutio esimerkiksi refleктоimalla havaintojaan suhteessa mahdollisesti jo olemassa olevaan aiempaan teoriaan.

Lähteet

Kirjallisuus

- Alasuutari, P. 1999. *Laadullinen tutkimus*. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Argyris, C., Putnam, R. & McLain-Smith, D. 1985. *Action science*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Berger, P. & Luckmann, T. 1994/1966. Suomennos V. Raiskila. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Burr, V. 1995. *An Introduction to Social Constructionism*, New York: Routledge.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming Critical Education, Knowledge and Action Research*. London & Philadelphia: The Falmer Press.
- Clifford, J. & Marcus, G. E. 1986. *Writing Culture. The Poetics & Politics of Ethnography*. A School of American Advanced Seminar. Berkeley, Los Angeles & London: University of California Press.
- Denzin, N. & Lincoln Y. 2000. *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage.
- Derrida, J. 2003. *Platonin apteekki ja muita kirjoituksia*. T. Ikonen & J. Porttikivi (toim.). Helsinki: Gaudeamus.
- Eskola, J. & Suoranta J. 1998 *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 1999. *Tutkiva oppiminen*. Porvoo: WSOY.
- Heikkinen, V. A. 2004. *Matka restonomian ydinosaamiseen. Kuvaus majoitus- ja ravitsemisalalan esimiehen osaamisalueista, dynaamisesta ammattitaidosta ja asiantuntijuudesta*. Haaga Tutkimuksia 8. Väitöskirja. Helsinki: Haaga Tutkimus.
- Kuula, A. 1999. *Toimintatutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1998. *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Second Edition. Thousand Oaks, London & New Delhi: Sage Publications.
- Söderqvist, M. 2002. *Internationalisation and Its Management at Higher-Education Institutions – Applying Conceptual, Content and Discourse Analysis*. HKKK. Acta Universitatis Oeconomicae Helsingiensis. A-206. Helsinki School of Economics: HeSE Print.
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Artikkelit

Boyle, J. S. 1994. Styles of Ethnography. In J. M. Morse (Edit.) *Critical Issues in Qualitative Research Methods*. Thousands Oaks, London & New Delhi: Sage Publications, 159-185.

Gergen, K. J. 1997. Constructing Constructionism: Pedagogical Potentials. *Issues in Education* 3(2), 195-202.

Kasanen, E., Lukka, K. & Siitonen, A. 1993. The Constructive Approach in Management Accounting Research. *Journal of Management Accounting Research*. Vol. 5, 241-264.

Kasanen, E., Lukka, K. & Siitonen A. 1991, Konstruktiivinen tutkimusote liiketaloustieteessä *Liiketaloudellinen aikakauskirja* 40:3, 301-329.

Lukka, K. 2000. The Key Issues of Applying the Constructive Approach to Field.

Research. In T. Reponen (Edit.) *Management Expertise for the New Millennium. In Commemoration of the 50th Anniversary of the Turku School of Economics and Business Administration*. Publications of the Turku School of Economics and Business Administration. A-1:2000, 113-128.

Lukka, K. & Kasanen E. 1993. Yleistettävyyden ongelma liiketaloustieteessä. *Liiketaloudellinen aikakauskirja* 42:4, 348-381.

Muecke, M. A. 1994. On the Evaluation of Ethnographies. In J. M. Morse (Edit.) *Critical Issues in Qualitative Research Methods*. Thousands Oaks, London & New Delhi: Sage Publications, 186-209.

Stern, P. N. 1994. Eroding Grounded Theory. In J. M. Morse (Edit.) *Critical Issues in Qualitative Research Methods*. Thousands Oaks, London & New Delhi: Sage Publications, 212-223.

Söderqvist, M. 2004. Sosio-konstruktionismi yhtenä mahdollisena tutkimuksen tekemisen tapana ammattikorkeakoulussa. Teoksessa H. Kotila & A. Mutanen (toim.) *Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu*. Helsinki: Edita.

Henkilökohtaiset tiedonannot

Aaltonen, M. 2004. *Ennakoivasta tutkimusotteesta ja eteenpäin katsomisesta*.

Mykkänen, J. 2001. *Opinnäytetöiden kehittämisestä Haaga Instituutissa*.

Sillanpää, M. 2002. *Opinnäytetöiden kehittämisestä Haaga Instituutissa*.

Sähköiset lähteet

<http://www.metodix.com/showres.dll/fi/indexwww.metodix.fi>, Luettu 11.3.2003.



Uudistuvaa opettajuutta mahdollistava johtaminen AMK:ssa

Jorma Sonninen

Tutkija, KTM

Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus

jorma.sonninen@uta.fi

Johdanto

Työelämässä on käynnissä suuri murros. Perez (2002) kutsuu sitä muutokseksi teknoekonomisesta paradigmasta sosioekonomiseen paradigmaan. Perezin teorian mukaisesti olisimme paradigmakuilussa, josta poispääsyn edellytyksenä ovat erityisesti sosiaaliset innovaatiot. Hänen historia-analysinsä osoittaa, että vastaava paradigman muutos on tapahtunut jo kuusi kertaa 1700-luvun puolivälin jälkeen.

Kautto-Koivula ja Huhtaniemi (2003) kuvaavat paradigman muutoksen vievän Suomea teknologiakeskeisestä informaatioyhteiskunnasta kohti ihmiskeskeistä tietämysyhteiskuntaa. Ihmiskeskeinen tietämysyhteiskunta olisi toteutuessaan merkittävä sosiaalinen innovaatio, joka myös edellyttää lukuisia uusia innovaatioita esim. opettamisen ja oppimisen alueilla.

Muutos merkitsee suomalaisille ammattikorkeakouluille suuria mahdollisuuksia ja suuria haasteita. Eri ammattikorkeakoulut ovat määrittäneet strategioissaan erilaisia tapoja kohdata muutos. Tässä artikkelissa tarkastellaan eräi-

tä ammattikorkeakoulujen muutokseen liittyviä kehityshankkeita.

Ammattikorkeakoululain (21.5.2003/351, 4. pykälä) mukaan ammattikorkeakoulujen tehtävänä on antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä tutkimukseen ja taiteellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin, tukea yksilön ammatillista kasvua ja harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta sekä työelämää ja aluekehitystä tukevaa ja alueen elinkeinorakenteen huomioon ottavaa soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä. Tätä lain säätämää tehtävää kutsutaan ammattikorkeakouluissa yleisesti kolmen tehtävän integraatioksi.

Kolmen tehtävän integraation käytännön toteutus uudistaa ammattikorkeakoulun opettajuutta merkittävästi, pedagogi uudistuu aluevaikuttavaksi tutkija- ja kehittäjäpedagogiksi.

Artikkelissa esitellään ensin Laurea ammattikorkeakoulussa käynnissä olevassa ”Uudistuva opettajuus” PD-koulutuksessa esiin nousseita, opettajuuden uudistumista ja uudistumisen johtamista kuvaavia näkökulmia.

Toiseksi esitellään Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksessa käynnistettyä ”Johtaja henkilöstön ammatti-identiteetin kehittäjänä” -tutkimusta. Sen tehtävänä on tarkastella työelämän paradigmamutokseen liittyviä johtamisilmiöitä ja määrittää osaltaan ihmiskeskeisen tietämysyhteiskunnan edellyttämiä johtamisvalmiuksia.

Lopuksi kuvataan tutkimusta Laurea amk:ssa, jossa tutkimuksen fokuksena on erityisesti uudistuvaa opettajuutta mah-

dollistavan johtamisen prosessi.

Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus (AkTkk) toteuttaa sekä ”Uudistuva opettajuus” -ohjelman että ”Mahdollistava johtaminen” -tutkimuksen Laureassa. Tämän artikkelin kirjoittaja toimii PD-ohjelman koulutuspäällikkönä ja vastaa tutkimuksen toteutuksesta.

PD ”uudistuva opettajuus”

PD-ohjelman tavoitteet

Ohjelman tavoitteena on, että opiskelun myötä osallistuja uudistaa ja kehittää opettajuuttaan vastaamaan ammattikorkeakouluille annettua kolmea tehtävää pedagogina, aluekehitysvaikeuttajana sekä tutkijana ja kehittäjänä. Koulutuksen tarkoituksena on antaa osallistujille eväitä tuottaa ja rakentaa osaamista yhdessä opiskelijoiden kanssa kehittämishankkeiden avulla.

Ohjelma toteutetaan lähipäivinä sekä niiden välissä tapahtuvana hanketyöskentelynä sekä verkkotyöskentelynä. PD-ohjelma on 25 ov:n laajuinen ja se kestää syksystä 2003 vuoden 2006 maaliskuuhun saakka. Ohjelman aloitti 30 Laurean opettajaa.

PD-ohjelman organisointi

Koulutusohjelman toteutuksesta vastaa Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Koulutusohjelmalle on nimetty PD-lautakunta ja suunnitteluryhmä. PD-lautakunnan tehtävänä on opsin vahvistaminen, opiskelijoiden valinta, HOPSien vahvistaminen sekä todistusten myöntäminen. Suunnitteluryhmä vastaa koulu-

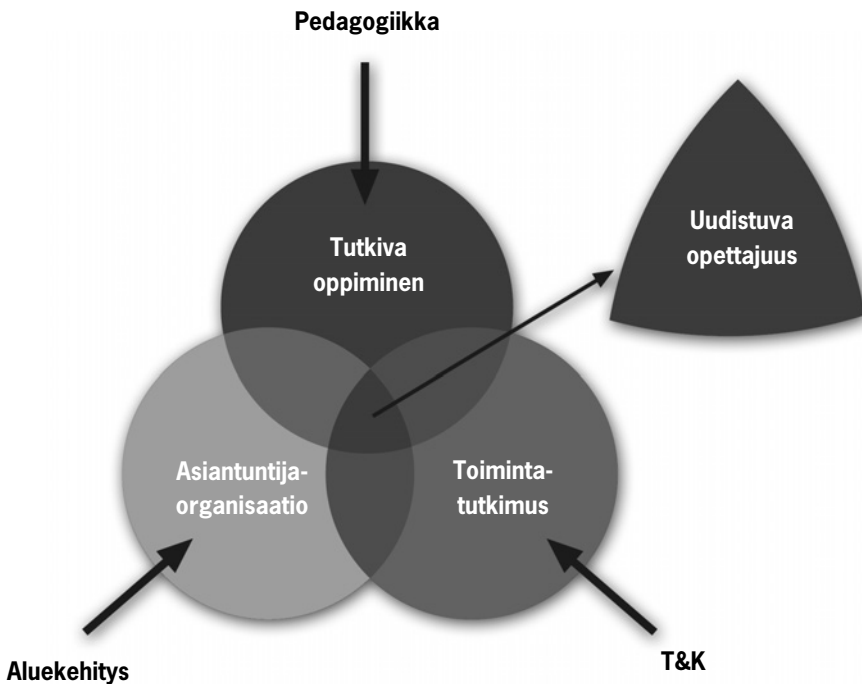
tusaikana tapahtuvasta ohjelman kehittämisestä.

PD-ohjelman teoreettinen viitekehys

PD-ohjelmalle on laadittu oma viitekehys (Roisko 2003). Se tähtää amk-opettajien kolmen tehtävän (**pedagogina, aluekehitysvaikuttajana sekä tutkijana ja kehittäjänä**) integraation teoreettiseen tarkasteluun. PD-ohjelmassa kukin em. tehtävistä kytetään niiden integraation toteuttamista (uudistavan opettajuuden todellistumista) tukevaan ja toistensa kanssa integroituviin teoreettisiin viitekehyksiin: tutkiva oppiminen, toimintatutkimus ja asiantuntijuus ja asiantuntijaorganisaatiot (kuvio 1).

Pedagogisen tehtävän viitekehystenä on **tutkiva oppiminen**, jossa korostuu erityisesti opettajan rooli oppimisen ohjaajana. Tutkiva oppiminen rakentuu PD-ohjelmassa Hakkaraisen ym. (1999) pohjalta.

T&k-toiminta puolestaan kiinnittyy **toimintatutkimukselliseen** näkemykseen. Siinä keskeistä on käytännön ja teorian vuoropuhelu tosielämän kontekstissa, kun haetaan vastausta sen tyyppisiin kysymyksiin kuin, miten parannan ja kehitän nykyistä toimintaani. PD-ohjelman viitekehys rakentuu erityisesti Linturin (2003) ja Suojasen (1994) tutkimuksiin.



Kuvio 1. Uudistuva opettajuuden viitekehys (Roisko 2003).

Aluekehitys ankkuroituu **asiantuntijatyöhön ja asiantuntijaorganisaatioon**, jossa painotetaan, että asiantuntijuus on yhä enemmän verkostojen ja organisaatioiden kykyä ratkaista yhdessä uusia ja muuttuvia ongelmia (Launis & Engeström 1999, 64). Haapakosken (2002) ja Harjumäen (2000) tutkimukset määrittävät myös ohjelman viitekehystä.

PD-ohjelman prosessimaisuus

Koulutusohjelma toteutetaan koko ajan kehittyvänä prosessina. Ohjelmalle on laadittu tavoitteiden ja viitekehyksen perusteella toteutusrunko, jota suunnitteluryhmä kehittää ohjelman edetessä.

Toteutuksessa noudatetaan syklisyyttä, joka on tyypillinen sekä tutkivalle oppimiselle että toimintatutkimukselle. Ohjelmassa on edetty vuoden aikana **tutkivan oppimisen syklin mukaisesti** (Hakkarainen ym. 1999) kontekstin luomisesta ja ongelmien asettamisesta työkentelyteorioiden luomisen ja kriittisen arvioinnin kautta syventävän tiedon etsintään.

Toimintatutkimuksen syklillä (Linturi 2003) on edetty 1. syklin (suunnittelu, toteutus, havainnointi ja reflektointi) jälkeiseen tarkistetun suunnitelman vaiheeseen.

Ohjelman aikana on pyrkimyksenä toteuttaa vielä toinen toimintatutkimuksen ja tutkivan oppimisen sykli.

Ohjelma on kehittyvä prosessi, jossa tuotettua materiaalia analysoidaan jatkuvasti. Tämän sisältöanalyysin tuotoksia käytetään ohjelman kehittämiseen sekä oppimateriaalina.

PD-ohjelman analysointi

Tätä artikkelia varten on käytetty PD-ohjelmassa tehtyjä sisältöanalyyskejä:

- etukäteistehtävistä
- HOPSeista
- oppimispäiväkirjoista
- verkkokeskusteluista
- kontaktipäivien töiden koonneista.

Lisäksi artikkelissa on käytetty ohjelman väliarvioinnin tuloksia. Se toteutettiin kesäkuussa 2004.

Sisältöanalyyskejä ovat tehneet artikkelin kirjoittajan lisäksi AkTkk:n dosentti Seija Mahlamäki-Kultanen ja tutkija Hilka Roisko. Molemmat ovat jäseninä PD-ohjelman suunnitteluryhmässä.

Analyyysin tuloksia

Uudistuva opettajuus

Paradigman muutos on nähtävissä ja ymmärrettävissä mutta sen hyväksyminen henkilökohtaisella tasolla tuntuu vaikealta. Muutos on tuomassa tullessaan jotain uutta ja tuntematonta, joka herättää luonnollisesti jopa pelkoa. Se nähtiin kuitenkin myös mahdollisuutena vapautua vanhoista ajattelumalleista ja pääsytienä johonkin uuteen.

Hanketoiminnasta on kokemusta vaihtelevasti. Hankeopetus ja hankkeissa oppiminen nähdään kuitenkin syvällisemmäksi ja vaativammaksi toiminnaksi kuin perinteinen hanketoiminta.

Oman työn *luonne* ja amk-opettajan *ammatti-identiteetti* on muuttumassa. Opiskelijoiden toteamuksia: ”Entisestä opiston opettajasta pitäisi kehittyä alue-

vaikuttavaksi tutkija- ja kehittäjäpedagogiksi.” ”Uudessa opettajuudessa on kysymys henkisestä prosessista, jonka tuloksena uuden ajattelun kysymykset, ideat ja merkitykset jäsentyvät ja sisäistyvät omaan ajatteluun ja sitä kautta myös toimintaan.”

Muutoksessa tuntuu vaikealta:

- *Oma riittämättömyys.* Mitä uudistuva opettajuus tarkoittaa päivittäisessä työssä ja pystynkö edes vastaamaan niihin odotuksiin? ”Pystynkö olemaan paitsi Pedagogi niin myös Tiimeissä ja ryhmissä toimija, Markkinointiosaaja, Talousosaaja, Tutori, mentori & supervaiereri, Tiedon hankkija, jakaja ja jalostaja, Organisaattori, Yhteiskunnallinen osaaja, Työelämälähtöinen aluekehittäjä, Tutkija sekä Verkostojen rakentaja ja ylläpitäjä?”

- *Opettajan autonomian menetys.* Voinko olla *opettaja* tiimissä, jossa opiskelijakin on tasavertainen kumppani? Määrääkö työelämä mitä saan ja voin opettaa hankkeissa?

- *Opettajan identiteetin muutos.* Tuleeko minusta vain konsultti ja mihin häviää opettajuus?

Muutoksessa tuntuu hyvältä:

- *Proaktiivisuus.* Olemme toteuttamassa uutta paradigmaa emmekä vain reagoi pakkoon.

- *Uudet osaamishaasteet,* joita amkopettajan uudet roolit tuovat mukanaan.

- *Työelämäyhteistyön kehittäminen.* Hankeopettaminen ja -oppiminen

luovat onnistuessaan rakenteen, josta on hyötyä myös työelämälle.

- *Opiskelijat* motivoituvat hanketoiminnassa ja oppimistulokset paranevat.

- *Yhteistyö.* En ole enää yksin hankkeissa (sen lisäksi että opetan) vaan koko Laurea toimii samaan suuntaan.

Johtaminen

Johtamiseen liittyvät näkemykset voidaan yhdistää kolmeen aihealueeseen:

- Muutokseen liittyvän *vision ja strategian* selkeytys ja kuvaus.

- Määrältään ja laadultaan riittävä *vuorovaikutus*, joka tukee opettajuuden uudistumista henkilökohtaisesti.

- Muutoksen mahdollistava *resursointi*.

Visioon ja strategiaan kuvaavat toteamukset ja maininnat voidaan kiteyttää seuraavasti:

- Mikä on suuri visiomme – mihin Laurea pyrkii, miksi se on päämäärämme ja miten sinne aiomme mennä?

- Strategia on varmaan olemassa mutta se pitää jalkauttaa päivittäisen työn tasolle.

- Laurealla on innovatiivinen johto mutta yksittäisen opettajan pitäisi pysyä mukana uudistuksissa.

Johtamisen vuorovaikutusta kuvattiin mm. seuraavasti:

- Yksilöllisyys tulisi hyväksyä ja sitä pitää tukea opettajuuden uudistumisessa.
- Kaipaamme vuorovaikutusta – mitä minä odotan ja mitä minulta oikein odotetaan ja milloin olen täyttänyt odotukset. Ja voin kai itse vaikuttaa odotusten realistisuuteen?
- Johtamisen vuorovaikutus tarkoittaa myös sitä, että suunnitelmia pitää voida muuttaa käytännön kannalta toimivammiksi.
- Johtamisen tulisi olla oppimista sallivaa, hyväksyvää ja kannustavaa.

Resurssoinnissa nousi esille erityisesti aikaresurssi:

- Hankeopettaminen ei voi tulla tuntikehyksen päälle vaan sen tulee olla osa tuntikehystä.
- Suunnitelmien toteutuksessa tulee olla realistinen – ihmisten kehittymiselle tulee antaa riittävästi aikaa.
- Johdon tulisi antaa aikaa sille, että kaikkien on käytävä muutosprosessi itsessään lävitse. Se vie aikaa ja eri ihmiset tarvitsevat eri tavoilla aikaa muutokseensa.

Johtaja henkilöstön ammatti-identiteetin kehittäjänä

”Mahdollistava johtaminen”-tutkimus Laureassa kuuluu osana laajaan tutkimuskokonaisuuteen ”Johtaja henkilöstön ammatti-identiteetin kehittäjänä”, joka on käynnistynyt AkTkk:ssa vuonna 2004. Laurean lisäksi tutkimus toteutetaan Lahden ammattikorkeakoulussa, Nordea Pankissa ja Hämeen liitossa.

Tutkimusprosessi

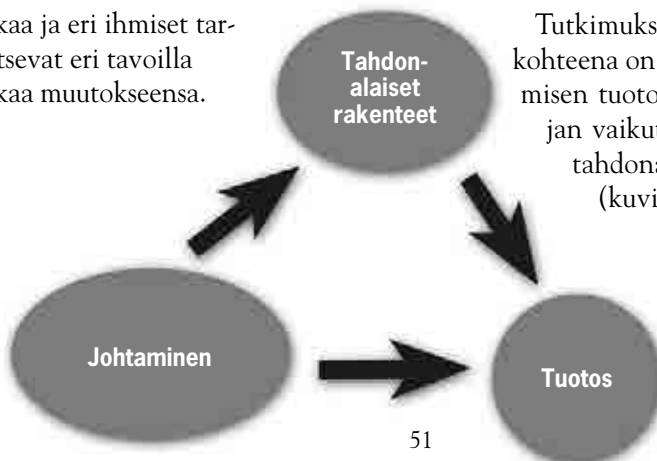
Kyseessä on kvantitatiivinen tutkimus, jossa mallinnetaan mahdollistavan johtamisen prosessia sekä konstruoidaan sitä kuvaava mittaväline.

Tutkimukseen osallistuvilla eri organisaatioilla on omat määritelmänsä mahdollistavalle johtamiselle. Tutkimus toteutetaan kaikissa organisaatioissa identtisenä mutta tutkimustulosten operatiivinen raportointi ja hyödyntäminen vaihtelee organisaatioittain.

Tässä artikkelissa tarkastellaan mahdollistavaa johtamista Laurea amk:n kontekstissa.

Tutkimuksen keskeinen teoriatausta

Tutkimuksen kiinnostuksen kohteena on prosessi, jossa johtamisen tuotokset syntyvät johtajan vaikutuksesta henkilöstön tahdonalaisiin rakenteisiin (kuvio 2.).



Kuvio 2. Johtamisprosessi ja tuotokset.

Johtamisen tutkimuksessa on perinteisesti pyritty tarkastelemaan johtamisen ja sen tuotoksien välistä suoraa yhteyttä. Tästä ovat esimerkkeinä erilaisen johtamistyylien analyysit, tilannejohtaminen, tavoitejohtaminen, tulosjohtaminen ja laatujohtaminen.

James MacGregor Burns toi ensimmäisenä johtamistutkimuksen kenttään transformationaalisen eli muuttavan tai muuttavan johtamisen käsitteen (Burns 1978). Transformationaalisen johtamisen tutkimuksessa on kohteena erityisesti johtajan ja johdettavan välisen vuorovaikutuksen tutkimus.

Aaltonen ja Kovalainen (2001) tarkastelevat johtamista sosiaalisena konstruktiona. Sosiaalisen konstruktionismien edustajien mukaan ihmiset luovat todellisuutensa sosiaalisen toimintansa kautta. Tämä taas merkitsee Aaltosen ja Kovalaisen mukaan johtamisen tarkastelussa sitä, että sosiaalisen konstruktionismien mukainen johtajuus voidaan määrittellä täysin sosiaalisena suhteena, ei niinkään yksilön ominaisuutena.

Robert Lordin johtamat tutkimusryhmät ovat tutkineet johtamista sosiaalisena prosessina (mm. Lord & Brown 2004, Lord, Brown & Freiberg 1999, Lord & Levy 1999 sekä Lord & Smith 1999). Johtaminen sosiaalisena prosessina kuvaa johtajan ja johdettavan välistä vuorovaikutusta ja pyrkii yhdistämään sen johtamisen tuotoksiin.

Tässä tutkimuksessa johtamista tarkastellaan johtajan ja johdettavan välisenä sosiaalisena suhteena, jolla on vaikutusta johtamisen tuotoksiin.

Johtajan näkökulmasta sosiaalisessa suhteessa on kyseessä myös tietoinen

pyrkimys vaikuttaa johdettavaan ja muuttaa hänen työskentelyään. Lordin et al. mukaan tämä muutos tapahtuu johdettavan minäkuvassa ja minäidentiteetissä. He kutsuvat identiteettiä ja sen muutosta aktivoivaa mekanismia työskenteleväksi minäkuvaksi.

Ruohotien mukaan minäkäsitys täyttää johtamisteorian kannalta kolme keskeistä ydinvaatimusta: minäkäsitys on avoin vaikutuksille, se on yksilön ominaisuus ja se on käsitteenä kattava (Ruohotie 2004).

Minäidentiteetti puolestaan rakentuu joukosta minäkäsityksiä, jotka ovat yksilön erilaisia kognitiivisia rakenteita. Minäidentiteetti kuvaa yksilöä prosessoidussa itseään suhteessa erilaisiin rooli-vaatimuksiin tai omiin käsityksiinsä omista kyvyistään ja mahdollisuuksistaan.

Lordin, Brownin ja Freibergin (1999) mukaan minäidentiteetit valikoituvat yksilön arvojen ja tarpeiden pohjalta ja ne perustuvat sosiaalisiin prosesseihin, joissa yksilö on mukana. Myös Arhinmäki ja Rauhala (1992) kuvaavat ammatti-identiteetin muodostumista prosessiksi, jossa yksilön ammatillinen identiteetti kypsyy ja selkiytyy.

Douglas Hall (1990) käyttää käsitettä subidentiteetti, jolla hän tarkoittaa yksilön identiteettiä eri rooleissa esim. puolisona, vanhempana, opiskelijana tai työntekijänä. Eri subidentiteetit muodostuvat yksilön tulkintoina itsestään eri rooleissa kun hän pyrkii vastaamaan niissä asetettuihin erilaisiin vaatimuksiin.

Tämän tutkimuksen näkökulma ammatti-identiteettiin on prosessuaalinen.

Tarkastelun kohteena on ammatti-identiteetin rakentumisprosessi, jolla tarkoitetaan yksilön jatkuvaa itsensä käsitteellistämistä suhteessa omaan kyvykkyyteen ja roolivaatimuksiin.

Tutkimustehtävänä on sosiaalisen johtamisen prosessin kuvaus ja sen selvittäminen, millaisilla tavoilla johtaja voi vaikuttaa alustensa ammatti-identiteetin kehittämiseen.

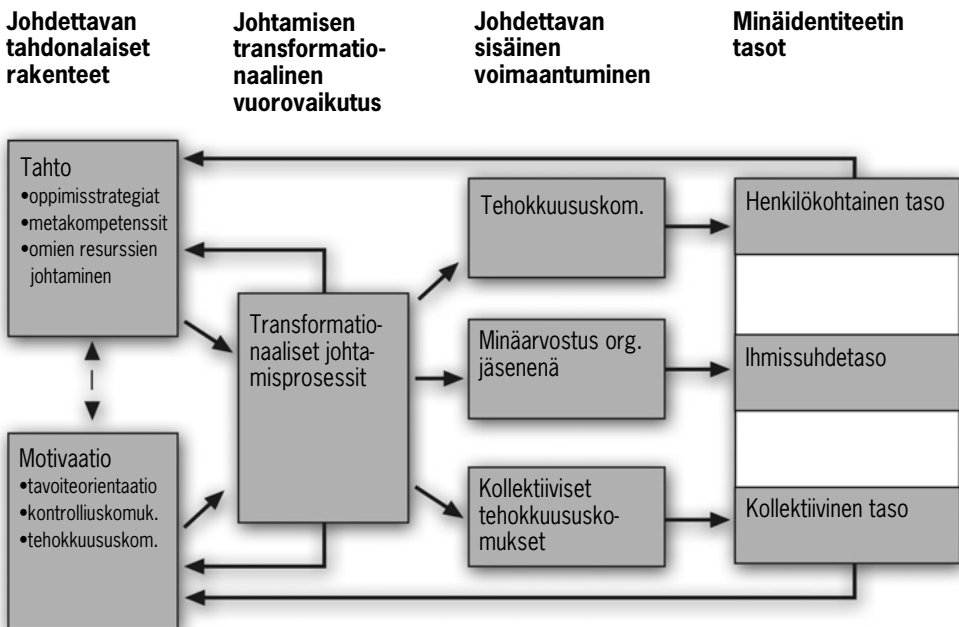
Tutkimuksen viitekehys

Tutkimus perustuu esioletukseen, että johtamisen sosiaalinen prosessi ja ammatti-identiteetin rakentumisprosessi ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Ammatti-identiteetin rakentuminen on tällöin myös johtamisen sosiaalisen prosessin tuotos.

Tutkimuksen viitekehystä kutsutaan mahdollistavan johtamisen prosessiksi.

Se on toteutettu yhdistämällä Ruohotien (2003) johtamisen sosiaalisten prosessien malliin osa Karkin, Shamirin ja Chenin (2003) mallista transformatiivisesta johtamisen tuotoksista sekä Lordin, Brownin ja Freibergin (1999) malli työskentelevästä minäkuvasta. Viitekehys on esitetty kuviossa 3.

Ammatti-identiteetti kuvataan tahdonalaisten rakenteiden, sisäisen voimaantumisen ja minäidentiteetin tason muodostamaksi kokonaisuudeksi, joka rakentuu johtamisen sosiaalisessa prosessissa. Johtamisen transformatiivista vuorovaikutusta kuvataan sosiaalisina prosesseina, jotka ovat vuorovaikutuksessa tahdonalaisten rakenteiden kanssa. Johtamisen tuotoksena on sisäinen voimaantuminen, joka vaikuttaa minäidentiteetin eri tasoihin. Ne vaikuttavat edelleen tahdonalaisiin rakenteisiin.



Kuvio 3. Mahdollistavan johtamisen prosessi.

Tahdonalaisten rakenteiden ja johtamisen sosiaalisten prosessien määritelmät pohjautuvat Ruohotien malliin. Sisäisen voimaantumisen määritelmä pohjautuu Karkin, Shamirin ja Chenin tutkimuksessaan käyttämään malliin. Minäidentiteetin tasojen määritelmä pohjautuu Lordin, Brownin ja Freibergin malliin.

Tutkimuksessa tarkastellaan johtajien ja heidän alaiensa välisiä sosiaalisia prosesseja ja niiden vaikutuksia alaisen ammatti-identiteetin kehitykseen. Tutkimus kohdistuu kohdeorganisaatiossa sekä esimiehiin että heidän alaisiinsa, koska mm. Beirston ja Ruohotien (2003) mukaan koko sosiaalisen vuorovaikutuksen ymmärtäminen edellyttää sekä johtajan että johdettavan tutkimista.

Uudistuvaa opettajuutta mahdollistava johtaminen Laurea ammattikorkeakoulussa

Mahdollistava johtaminen

Mahdollistavalle johtamiselle ei ole vakiintunutta määritelmää johtamistutkimuksessa. Termi liittyy läheisesti empowermentiin, jota kutsutaan myös voimaannuttamiseksi, valtaistamiseksi tai valtuuttamiseksi.

Ruohotien (2001) mukaan empowerment on muutoksen ja kasvun edellytys. Empowermentissä yhdistyvät toisalta yksilön sisäinen voimantunne ja toisaalta esimiehen kyky valtaistaa ts. vaikuttaa yksilön sisäiseen voimantunteeseen.

Lämsän ja Hautalan (2004) mukaan valtuuttaminen on johtajan tietoista ja tarkoituksellista toimintaa, jossa hän edistää johdettavien työn tekemisen va-

pausasteita sekä valtaa ja vastuuta organisaation kannalta mielekkäällä tavalla. Lämsän (2004) mukaan mahdollistaminen on rakentavan vallankäytön ydintä, jonka avulla ihmiset löytävät helpommin omat vahvuutensa ja voimavaransa.

Lämsä (2004) mainitsee mahdollistamisen yhtenä näkökulmana eettiseen johtamiseen. Hän tarkastelee eettistä johtamista erityisesti ammattikorkeakouluissa annettavan johtamiskoulutuksen yhteydessä mutta toteaa samassa yhteydessä, että ammatti-korkeakoulun johtaminen toimii myös mallina ja esimerkkinä amk-opiskelijoille (Lämsä 2004).

Mahdollistava johtaminen Laurea ammattikorkeakoulussa

Laurea amk kehittää systemaattisesti pedagogista strategiaansa kohti hankeopetusta ja hankkeissa oppimista (Esitys laatuysiköksi 29.9.2004). Se on merkittävä strateginen linjaus, joka tulee näkymään mm. uutena, juonnehajaisena opetussuunnitelmana. Tämä linjaus realisoituu myös uutena opettajuutena ja sitä mahdollistavana johtamisena.

Laurean mukaan mahdollistava johtaminen on perustana tutkivan oppimisen prosesseille kehittämishankkeissa (Esitys laatuysiköksi 29.9.2004). Se on em. prosessien johtamisen keskiössä ja tarkoittaa esimiestoimintaa, joka allokoii resursseja, tiedottaa, markkinoi ja mahdollistaa osaamisen kehittämisen ja jakamisen toimintakulttuurin.

Artikkelin alussa esitellyn PD-ohjelman sisältöanalyysistä nousi uudistuvaa opettajuutta mahdollistavan johtamisen kannalta erityisesti seuraavia tekijöitä:

- opettajuuden uudistuminen on Laurean opettajille tosiasia, johon he valmistautuvat vaikka uudistumisen konkretia onkin vielä sumun peitossa
- uudistuminen näyttäytyy merkittävänä muutoksena, joka vaikuttaa opettajan ammatti-identiteetin ta-solla
- muutoksessa kaivataan erityisesti johtamisen vuorovaikutusta
- johtamiselta kaivataan myös ihmisten erilaisuuden ymmärtämistä ja hyväksymistä ja tukemista.

Mahdollistava johtaminen -tutkimus Laurea amk:ssa

Mahdollistavalla johtamisella tarkoi-tetaan Laurean tutkimuksessa sosiaalista prosessia, jossa johtaja pyrkii kehittä-mään alaisensa uudistuvaa opettajuutta. Kehittämisen tarkoituksena on alaisen valtuuttaminen toteuttamaan tutkivan oppimisen prosesseja.

Tutkimuksessa mallinnetaan mahdol-listavan johtamisen prosessia Laurea amk:ssa sekä konstruoidaan mahdollista-van johtamisen mittaväline.

Lähteet

Aaltonen, M. & Kovalainen, A. 2001. Joh-taminen sosiaalisena konstruktiona. Svens-ka Handelshögskolanin tutkimusraportteja. Helsinki: Yliopistopaino.

Esitys laatuysiköksi 29.9.2004. Ammatti-
korkeakoulujen koulutuksen laatuysikkö-
arviointi. Laurea ammattikorkeakoulu.

Ammattikorkeakoululaki 351. Suomen sää-
döskokoelma. 21.5.2003.

Arhinmäki, J. & Rauhala, P. 1992. Ammat-tikäsitetyksen muutos ja ammatillinen sosiali-saatio. Teoksessa A. Heikkinen (toim.) Am-mattikasvatus ja sosialisaatio. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.

Beairsto, B & Ruohotie, P. 2003. Empowe-ring professionals as lifelong learners. Teok-sessa B. Beairsto, M. Klein & P. Ruohotie (toim.) Professional learning and leaders-hip. Saarijärvi: Saarijärven Offset.

Burns, J. M.G. 1978. Leadership in Organi-zations. London: Sage Publications.

Haapakoski, A. 2002. Suuren ja pienen ta-rinan välissä – uusien asiantuntijaryhmien ammatillisen tiedon rakentuminen. Teok-sessa I. Pirttilä & S. Eriksson (toim.) Asian-tuntijoiden areenat. SoPhi 66. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Kopijyvä Oy, 105-117.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 1999. Tutkiva oppiminen. Älykkään toi-minnan rajat ja niiden ylittäminen. Helsin-ki: WSOY.

Hall, D. 1990. Career development theory in organizations. Teoksessa D. Brown, L. Brooks & Associates (toim.) Career choice and development. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.

Harjumäki, P. 2000. Normin tuottajista tul-keiksi. Tutkimus kriisiyön asiantuntijuu-desta. Pro-gradu tutkielma. Jyväskylän yli-opisto, yhteiskuntatieteiden ja filosofian lai-tos.

Kark, R., Shamir, B. & Chen, G. 2003. The Two Faces of Transformational Lea-dership: Empowerment and Dependency. Journal of Applied Psychology, Vol 88.

Kautto-Koivula, K. ja Huhtaniemi, M. 2003. Evolution towards human-centric knowledge society. Can societies learn from global organisations? Teoksessa T. Varis, T. Utsumi & W. Klemm (toim.) Global peace through the global university system. Saari-järvi: Saarijärven Offset.

Launis, K. & Engeström, Y. 1999. Asian-tuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa.

- Teoksessa A. Eteläpelto ja P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Juva: WSOY.
- Linturi, H. 2000. *Toimintatutkimus. Internetix Multiverse 12.3.2003*. Luettu 20.10.2004.
- Lord, R. & Brown, D. 2004. *Leadership Processes and Follower Self-Identity*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum .
- Lord, R. & Brown, D. & Freiberg, S. 1999. *Understanding the Dynamics of leadership: The role of follower self-concepts in the leader/follower relationship. Organizational Behavior and Human Decision Processes Vol 78*.
- Lord, R. & Hall, R. 2003. *Identity, Leadership, Categorization, and Leadership Schema*. Teoksessa D. van Knippenberg & M. Hogg (toim.) *Leadership and Power Identity Processes in Groups and Organizations*. Gateshead: Sage Publications.
- Lord, R. & Levy, P. 1994. *Moving from cognition to action: A control theory perspective*. *Applied Psychology: An International Review*. 43.
- Lord, R. & Smith, W. 1999. *Leadership and the changing nature of performance*. Teoksessa D. Ilgen & E. Pulakos (toim.) *The Changing Nature of Performance Implications for Staffing, Motivation and Development*. San Fransisco: Jossey Bass Publishers.
- Lämsä, A.-M. 2004. *Johtajuuteen kouluttaminen eettisestä näkökulmasta*. Teoksessa *Ammattikorkeakouluetiikka. Opetusministeriön julkaisuja*. 2004:30. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lämsä, A.-M. & Hautala, T. 2004. *Organisaatiokäyttötymisen perusteet*. Helsinki: Edita.
- Perez C. 2002. *Technological Revolutions and Financial Capital, The Dynamics of Bubbles and Golden Ages*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Roisko, H. 2003. *Laurean PD – Uudistuva opettajuus. Oppimateriaalia*. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto.
- Ruohotie, P. 2001. *Empowerment – muutoksen edellytys. Ammattikasvatuksen aikakauskirja*. 1/2001.
- Ruohotie, P. 2003. *Julkaisematon käsikirjoitus*.
- Ruohotie P. 2004. *Minäkäsityksen ja -identiteetin muuttuminen johtamisen tavoitteena. Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 1/2004.
- Suojanen, U. 1994. *Toimintatutkimus ammatillisen kehittymisen välineenä*. Helsinki: FinnLectura.



Yksilöllisen opetuksen toteuttaminen Kainuun ammatti- opistossa

Liisa Härmä

Vastaava erityisopettaja, ravitsemuksen ao., eo.

Kainuun ammattiopisto

liisa.harma@kao.fi

Ammatillinen oppiminen ja erityisopetus

Peruskoulun jälkeinen koulutus on kaikille suomalaisille kuuluva oikeus, ja ammatillisen koulutuksen lähtökohtana ovat ammattiin opiskelevan henkilön yksilölliset edellytykset, tarpeet ja päämäärät. Eläminen tasavertaisena ja tasa-arvoisena yhteiskunnan jäsenenä on tärkeää myös yksilön hyvinvoinnin kannalta. Ammatillisen erityisopetuksen yhteydessä normalisaatio merkitsee koulutuksen tavoitteiden normaaliutta, pyrkimystä samoihin päämääriin ja tutkintoihin kuin muussakin koulutuksessa. Yksilöllisen koulutuksen merkitys kuitenkin ko-

rotuu entisestään ammatillisessa erityisopetuksessa, jossa tavoitteena on taata jokaiselle opiskelijalle mahdollisuus ammatin ja työn oppimiseen, oman elämän hallinnan kehittymiseen ja yhteiskuntaan integroitumiseen opiskelijan omista edellytyksistä ja lähtökohdista käsin. Elinikäisen oppimisen ajatus tulee koskea myös erilaisia oppimisvaikeuksia omaavia ja yksilöllisen tuen tarpeessa olevia opiskelijoita (Mänty 2000 ja 2001; Ruohotie 2000; Kakkuri 2001; Murto, Naukkarinen & Saloviita 2001; Ladonlahti 2001).

Ammatillista erityisopetusta ohjaavat samat yleiset periaatteet kuin erityiskasvatusta ja -opetusta yleensä. Ensimmäinen niistä liittyy eettisenä lähtökohdaksi olevaan ihmiskäsitykseen. Kaikkien

erityiskasvatuksellisten toimenpiteiden lähtökohtana tulee olla käsitys opiskelijan ihmisarvosta, sen kunnioittamisesta ja sen loukkaamattomuudesta (integriteetistä). Ihmisarvo ei saa perustua yksilön ominaisuuksiin ja suorituksiin eikä siihen, miten hyvin yksilö vastaa yhteiskunnassa kulloinkin vallalla olevaa ihanneihmisen kuvaa. Ihminen on ehjä, ainutlaatuinen kokonaisuus sekä fyysisesti että henkisesti, eikä tätä kokonaisuutta saa koskea, loukata tai särkeä. Ihmisellä on oikeus elää omaa elämäänsä ja olla aktiivisesti mukana kaikissa häntä koskevissa asioissa. Yksilön suostumus ja myötävaikutus erityispedagogisia ratkaisuja tehtäessä ovat toimenpiteiden välttämättömiä edellytyksiä (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001; Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2002; Ihsu & Ruoho, 2002; Daavittila & Mänty, 2001).

Toisena periaatteena oleva normalisaatio merkitsee yleisesti erityisopetuksen ja -tuen järjestämistä mahdollisimman paljon tavanomaisen ammatillisen opetuksen yhteydessä tai siihen sulautettuna. Yksilöllisen tuen tarpeessa olevalla opiskelijalla tulisi olla oikeus myös ammatillisessa koulutuksessaan mahdollisuuksiensa mukaan käydä lähikouluun ja hänen opetuksensa tulisi järjestää niin pitkälle kuin mahdollista yleisissä ryhmissä. Myös ammatillisen koulutuksen lähtökohtana oleva ihmiskäsitys korostaa ihmisen erilaisuuden kunnioittamista. Jokaisella opiskelijalla on omat yksilölliset voimavaransa ja niiden hyväksikäyttäminen tulee olla pedagogisten toimenpiteiden suunnittelun ja toteuttamisen perusta yksilöllisten onnistumiskokemusten saavuttamiseksi (Ladonlahti 2001; Murto, Naukkarinen & Saloviita 2001).

Kolmas yleinen erityiskasvatusta ohjaava periaate liittyy opiskelijan oikeuteen oppia ja kuulua ryhmään. Kaikilla tulee olla sairaudesta, vammasta, kulttuurista, rodusta tai sukupuolesta riippumatta yhdenvertaiset mahdollisuudet kehittää kykyjään. Ammatillisessa koulutuksessa periaate tarkoittaa jokaisen opiskelijan yhdenvertaisia mahdollisuuksia – erilaisista oppimisedellytyksistä huolimatta – osallistua yhdessä toisten kanssa ammatilliseen koulutukseen ja sijoittua koulutuksen jälkeen työhön. Ryhmään kuulumisen tavoite ei rajoitu pelkästään kouluuikaan, vaan yksilöllisen tuen tarpeessa oleva oppija tarvitsee ohjaamista ja tukea myös vapaa-ajalla arjen hallinnassa ja harrastusmahdollisuuksiin osallistumisessa. Ammatillisten opiskelijoiden erilaisuuden tunnistaminen ja ymmärtäminen merkitsee pyrkimystä vähentää kaikkien opiskelijoiden oppimisen ja sopeutumisen esteitä jo ennakolta. Yksilöllisen tuen tarpeessa olevan opiskelijan opetusjärjestelyt tähtäävät sekä hänen syrjäytymisensä (ennalta)ehkäisyyn että hänen kokonaiskuntoutukseensa, missä hänen mahdollisesti tarvitsemat muut tukitoimenpiteet (sosiaali-, terveyst-, työvoimatoimen ja vapaa-ajan palvelut) muodostavat yksilön kehitystä tukevan kokonaisuuden (Mänty 2001; Lehtinen 1998; Murto, Naukkarinen & Saloviita 2001).

Ammatillisen erityisopetuksen päämääränä on tukea yksilön yhteiskuntaan integroitumista, kehittää hänen ammatitaitoaan ja edistää hänen työllistymistään. Opiskelija oppii sekä jonkin tietyn ammatin perusvalmiuksia että työelämässä yleisesti tarvittavia työnteon valmiuksia. Itsenäistymisen ja oman elämän hallinnan taitojen kehittymisen tärkeys korostuu osana yhteisöön liittymistä.

Valmistuessaan ammatillisesta koulutuksesta yksilön odotetaan olevan mahdollisimman monella osa-alueella aikuinen. Valmennettaessa yksilöllisen tuen tarpeessa olevia nuoria (tai aikuisia) opiskelijan jälkeiseen tulevaisuuteen korostuu ammatillisen oppilaitoksen tärkeä rooli aikuisuuteen siirtymän tukemisessa. Henkilö, joka tarvitsee ammatillista erityisopetusta selviytyäkseen opinnoista, tarvitsee yleensä tukea myös aikuistumisessaan sen keskeisillä elämänalueilla (työ, koti ja perhe, vapaa-aika ja harrastukset, yhteisöön osallistuminen). Aikuistumisen toteutumiseen vaikuttaa oleellisesti se tuki, jota oppimisvaikeuksia omaavat henkilöt ja hänen läheisensä saavat uuteen elämänvaiheeseen siirtymässään ja uusia aikuisuuden tai työelämän haasteita ja vaatimuksia kohdatessaan. Ammatillisen oppilaitoksen toimenpiteet työhön sijoittumisen ja itenäistymisen edistämiseksi ovat tärkeitä tekijöitä yksilön integroitumisen tukemisessa (Mänty 2000; 2001).

Kainuun ammattiopiston tapa toimia

- Erityisopetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma
- Ryhmänohjaajan kansio
- Hojks:t ja yksilölliset oppimispolut
- Erityisopetuksesta vastaavat opettajat koulutusaloittain
- Opettajien tuntiresurssit opiskelijan tukemiseen
- Pienryhmät ja samanaikaisopetus
- Päätoimiset erityisopettajat.

Erityisopetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma

Kainuun ammattiopiston erityisopetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma otettiin käyttöön 1.8.2002 alkaen, suunnitelmaa päivitetään lukuvuosittain saatujen palautteiden pohjalta. Suunnitelman päivittämisestä vastaa oppilaitoksen vastaava erityisopettaja.

Suunnitelma pohjautuu Kajaanin kaupungin perusopetuksen erityisopetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan. Suunnitelmassa kuvataan erityisopetuksen säädöspohja, yksilöllisen tuen tarpeen kartoitus, henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevien suunnitelmien vahvistaminen ja opiskelijoiden tarvitsemat tukitoimet sekä arvioinnin perusteet.

Ryhmänohjaajan kansio

Ryhmänohjaajan kansio on rakennettu ja tallennettu digitaaliseen muotoon. Kansio on tarkoitettu ensimmäisen luokan ryhmänohjaajien työvälineeksi, pitäen sisällään mm. tulohaastattelulomakkeet, lähtötason kartoitukset ja hojks-lomakkeet. Jokaisella koulutusaloilla on pidetty koulutustilaisuus kansion käytöstä. Varsinkin 1. luokkien ryhmänohjaajien rooli on tärkeä, jotta opiskelijat saadaan sitoutettua opiskeluun.

Henkilökohtaiset opetuksen järjestämistä koskevat suunnitelmat (HOJKS) ja yksilölliset oppimispolut

Kaikille yksilöllisen tuen tarpeessa oleville opiskelijoille laaditaan hojks. Hojks:ssa kuvataan opiskelijan vahvuudet ja tuen tarpeet. Tarvittaessa laaditaan henkilökohtaiset tavoitteet ja suunnitelmalliset toimenpiteet.

nitellaan opetuksen tukitoimet kurssi-kohtaisesti, seurataan tukitoimien toteutumista ja arvioidaan tukitoimien riittävyyttä. Opiskelijan oppimispolku pyritään rakentamaan niin, että se tukee opiskelijan vahvuuksia, ammatillista kasvua sekä kasvamista aikuisuuteen.

Erityisopetuksesta vastaavat opettajat koulutusaloittain ja toimipisteittäin

Koulutuslakohtainen erva-opettaja-järjestelmä on koettu hyväksi. Alakohdaisilla opettajilla on paras ”näppituntuma” oman alansa opiskelijoiden tuen tarpeesta ja niistä menetelmistä, joilla opiskelua saadaan tuettua. Opettajat tuntevat kollegansa ja pystyvät tukemaan heitä opiskelijan oppimispolun rakentamisessa. Oppilaitoksen erityisopetuksen tiimi kokoontuu kuukausittain pohtimaan opiskelun yksilöllistämistä ja pyrkii kehittämään erilaisen oppijan tukemista.

Opettajien tuntiresurssit opiskelijan tukemiseen

Koulutusalan opettajille on varattu tuntiresurssi, jonka he käyttävät samanaikaisopetukseen, yksilöohjaukseen ja tarvittaessa osallistuvat hojks:n laadintaan. Kokemukset tästä järjestelmästä ovat olleet lupaavia, opiskelijat ovat edenneet opinnoissaan ja saaneet onnistumisen kokemuksia, kun opettajalla on ollut enemmän aikaa ohjaukseen.

Pienryhmät ja samanaikaisopetus

Toteutettaessa opetus pienryhmissä ja/tai samanaikaisopetuksena on voitu huomioida opiskelijoiden tietotaso ja erilaiset oppimismenetelmät. Opettajalla on ollut enemmän aikaa henkilökohtaiseen ohjaukseen, minkä seurauksena

opiskelijat ovat saaneet kurssit suoritettua joko opetussuunnitelman tavoittein tai mukautetuin tavoittein.

Päätoimiset erityisopettajat

Oppilaitoksessa on kaksi päätoimista erityisopettajaa. Erityisopettaja konsultoi ja kouluttaa opettajia, kehittää opetusmenetelmiä ja -järjestelyjä sekä toimii moniammatillisten tiimien jäsenenä. Osan työajasta he toimivat samanaikaisopettajina ammattiaineissa ja yhteisten aineiden pienryhmäopetuksessa sekä opiskelijoiden yksilöohjauksessa.

Yksilöllisen opetuksen tulevaisuus Kainuun ammattiopistossa

”**A**mmatillisen erityisopetuksen järjestämisessä ensisijaisena vaihtoehtona on integraatio eli koulutus ammatillisissa oppilaitoksissa. Tavoitteena on liikkumis-, kommunikaatio- ja asenne-esteetön ammatillinen oppilaitos, jossa myös tukea tarvitseva opiskelija on tavallinen opiskelija.

Ammatillista koulutusta kehitetään siten, että ammatillinen erityisopetus sulautuu luonnolliseksi osaksi yleistä koulutustarjontaa ja käytännön työtä oppilaitoksissa. Tarvittavin tukitoimin ja opetusta tarvittaessa mukauttamalla mahdollistetaan osallistuminen ammatilliseen koulutukseen kaikilla koulutusaloilla opiskelijan taustasta ja oppimis-edellytyksistä riippumatta ottaen huomioon kunkin alan erityisvaatimukset. Kehittämistoimien valmistelussa otetaan huomioon inklusion eteneminen koulutuksessa ja yhteiskunnassa.” (OPM työryhmien muistioita 6:2002).

Yksilöllisen opetuksen tulevaisuuden

visiot asettavat uudenlaisia haasteita oppilaitokselle. Pystyäksemme vastaamaan haasteisiin tarvitaan henkilöstön perus- ja täydennyskoulutusta jonka tulee tähdätä kahteen päätavoitteeseen: 1) erityisopiskelijoiden tunnistamiseen ja erityisopiskelijoiden ohjaukseen sekä 2) erityispedagogiikkaan. Transitiivaihe perusopetuksesta toiselle asteelle toimii hyvin Kajaanin kaupungin sisällä, maakunnan muiden kuntien välillä yhteistyö vaatii edelleen kehittämistä. Perusopetuksen päättövaiheessa tuleekin kiinnittää huomiota siihen, että erityisopetuksessa olevat ja muut tukea tarvitsevat saavat transitiivaiheessa tarkoituksenmukaisen ohjauksen. Ohjauksella on merkittävä vaikutus opintojen jatkumiseen ja sitä kautta syrjäytymisen ehkäisyyn. Ammatillisissa opinnoissa riittävän ohjauksen ja tukitoimien avulla entistä suurempi joukko opiskelijoista saavuttaa tutkinnon.

Vuonna 2005 alkava Kainuun hallintokokeilu asettaa oppilaitoksen toiminnalle uudenlaisia haasteita. Tällä hetkellä rakennetaan yhteistä erityisopetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa Kainuun maakunta – kuntayhtymän koulutustoimialan ammatillisenkoulutuksen tulosalueelle.

Lähteet

Ahvenainen, O. & Ikonen, O. & Koro, J. 2001. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. WSOY: Helsinki

Daavittila, O. & Mäntty, T. 2001. Ammatillinen erityisopetus. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa. Juva: Lastensuojelun keskusliitto.

Hautamäki, J. & Lahtinen, U. & Moberg, S. & Tuunainen, K. 2002. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY.

Ihatsu, M. & Ruoho, K. 2001. Erityisopetus peruskoulussa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa. Juva: Lastensuojelun keskusliitto.

Kakkuri, I. 2001. Aikuiserityispedagogiikkaa etsimässä – Lukemisen ja kirjoittamisen ongelmat elinikäisessä oppimisessä. Teoksessa T. Ladonlahti & R. Pirttimaa (toim.) Erityispedagogiikka ja aikuisuus. Espoo: Palmenia-kustannus.

Ladonlahti, T. 2001. Oppimisen merkitys ja mahdollisuudet yhteisöön liittymisen tukemisessa. Teoksessa T. Ladonlahti & R. Pirttimaa (toim.) Erityispedagogiikka ja aikuisuus. Espoo: Palmenia-kustannus.

Lehtinen, U. 1998. Erityispedagogiikka taasoittaa tietä työelämään. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: Atena-kustannus.

Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) 2001. Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Mäntty, T. 2000. Ammatillisista erityisoppilaitoksista elämään. Jyväskylä: Studies in education, psychology and social research 159.

Mäntty, T. 2001. Koulutus integraation tukena. Teoksessa T. Ladonlahti & R. Pirttimaa (toim.) Erityispedagogiikka ja aikuisuus. Espoo: Palmenia-kustannus.

Opetusministeriön työryhmien muistioita 6:2002. Ehdotus erityisopetuksen strategiaksi toisen asteen ammatilliseen koulutukseen

Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Porvoo: WSOY.

Humakin uusi rehtori Eeva-Liisa Antikainen:

”Ammattikorkeakouluista on tullut tärkeitä alueellisia toimijoita ja välittäjäorganisaatioita”

Humanistisen ammattikorkeakoulun uuden rehtorin Eeva-Liisa Antikaisen mielestä ammattikorkeakoulut ovat onnistuneet hyvin erityisesti alueellisen kehittämisen tehtävässään. Niistä on tullut tärkeitä alueellisia toimijoita ja jopa kehityksen moottoreita.

Antikainen on ollut ammattikorkeakoulu-uudistuksessa mukana ihan alusta asti. Hän aloitti Tikkurilan ammattioppilaitoksessa liikunnanopettajana, mutta toimi siellä myöhemmin apulaisrehtorin tehtävissä kahdeksan vuoden ajan.

– Siellä lähdettiin viemään yhtä opistoasteen linjaa ammattikorkeakouluun 1990-luvun taitteessa. Olin mukana suunnittelemassa sitä ja laatimassa kokeilulupaa, Antikainen muistelee.

Kun Vantaan ammattikorkeakoulu sai kokeiluluvan, uusi rehtori pyysi Antikaista sinne projektipäälliköksi. Oppilaitos laajeni Espoon-Vantaan ammattikorkeakouluksi, jonka nimi muutettiin myöhemmin Laureaksi. Siellä Antikainen nimitettiin ensin kehittämisspälliköksi ja sitten kehittämisjohtajaksi.

Ammattikorkeakoulun tehtävä on kuluneiden vuosien aikana muuttunut lainsäädännöllisestikin. Alun perinhän kyseessä oli työelämälähtöinen koulutuksen kehittämisorganisaatio, joka tuotti kehitystyöhön kykeneviä asiantuntijoita työelämään.



Eeva-Liisa Antikainen aloitti Humanistisen ammattikorkeakoulun rehtorina viime vuoden joulukuussa. Verkostomainen toiminta vaatii kehittämistä jo senkin takia, että Humak on hajautunut 12 yksikköön eri puolille Suomea. – Haasteellista on, että meillä on perinteestämme johtuen valtakunnallinen tehtävä humanistisella ja kasvatusalalla sekä kulttuurituotannon alalla.

– Se on tietenkin se pääfokus edelleen. Samoin kansainvälisyys on säilynyt tärkeänä aspektina. Mutta nykyisen lainsäädännön mukaan ammattikorkeakoulun tehtävänä on myös aluekehitystyö ja tutkimus- ja kehittämistoiminta.

– Ammattikorkeakoulujen tulee toimia yhä enemmän välittäjäorganisaationa erilaisissa innovaatioverkostoissa. Niiden pitäisi olla tavallaan alueellisen kehittämisen moottoreita, mikä asettaa tutkimuksellekin melkoisen haasteen.

– Traditionaalisen pedagogiikan sijaan pitäisi löytää uudenlaisia toimintamuotoja, joiden avulla sekä opiskelijat että opettajat pääsevät mukaan tutkimushankkeisiin yhdessä työelämän kans-

sa. Kehitystehtävässä onnistuminen näkyy yhä enemmän verkostojen hallitsemisena.

Antikainen toimii toista vuotta myös Ammattikoulutuksen tutkimusseuran (OTTU) puheenjohtajana. Sen päätarkoitus on edistää ammatillista koulutusta ja tutkimusta. Toisaalta se haluaa ylläpitää keskustelua tutkijayhteisön ja ammatillisen koulutuksen välillä.

OTTU:n tarkoitus on tukea myös toisen asteen ammatillista koulutusta ja tutkimusta. Antikaisen mukaan jäsenistöönkin pyritään saamaan enemmän toisen asteen edustajia. Tärkeä seuran toimintamuoto on ammatikasvatuksen tutkimuspäivien järjestäminen. Amma-

tillisen ja amk-koulutuksen tutkimuspäivät järjestetään Helsingissä 12.–13. 10.2005 ammattikorkeakoulu Stadiassa yhteistyössä ammattikorkeakoulujen tutkijaverkoston (KeVer) kanssa.

Johtamiseen toivotaan vuorovaikutteisuutta

Eeva-Liisa Antikaisen väitöskirja Tampereen yliopistolle liittyy ammattikorkeakoulun johtamisjärjestelmään. Viimeistään syksyllä hän väittelee aiheesta *Henkilöstön kasvun mahdollistaminen esimiestyön haasteena*. Tapaus-tutkimus toteutettiin Laurea-ammattikorkeakoulun henkilöstölle osoitetun kyselyn ja sen pohjalta suoritettujen teemahaastattelujen avulla vuosina 2001–2002.

– Pysin vastaamaan kysymykseen, miten johtamisella ja esimiestoiminnalla voidaan mahdollistaa henkilöstön ammatillista kasvua ja voimaantumista, kertoo Antikainen.

Tutkimuksessa tuotettiin uudistavan johtamisen käsite, jonka elementtejä ovat strateginen ja kannustava johtaminen sekä osaamisen palkitseminen.

Asiantuntijaorganisaation henkilöstölle on tärkeää pystyä kehittämään työtään ja omaa osaamistaan.

– Työn kannustearvo oli tärkein työhön sitoutumista selittävä tekijä. Esimiehellä on merkittävä rooli sisäistä voimaantumista mahdollistavien edellytysten luomisessa.

Antikaisen tutkimustuloksessa oleellisin oli henkilöstön toivomus vuorovaikutteisesta johtamisesta ja avoimesta dialogista. Vuorovaikutuksen mahdollisuuksia haluttiin parantaa esimiesten ja henkilöstön välillä, mutta myös henkilöstön omassa keskuudessa.

– Strategista johtamista kohtaan esitettiin kritiikkiä. Tavoitteisiin, arvoihin ja päämääriin kaivattiin selkeyttä. Työnjakoon ja henkilöstöön kohdistuviin odotuksiin haluttiin enemmän täsmällisyyttä.

Antikaisen mielestä toivomukset näyttävät hieman kaksijakoisina, kun muistetaan, että toisaalta asiantuntija haluaa tehdä omat ratkaisunsa itse. – Hän ei ole tyytyväinen siihen, jos työ on pakattu liian valmiiseen muottiin. Työhön kaivataan kuitenkin haasteita.

Haastatteluissa mainittiin henkilöstön keskustelevan paljon työssä jaksamisesta. Ammattikorkeakoulussa työskentelemiseen liittyvä dynaamisuus ja jatkuvan muutoksen tila aiheuttaa myös väsymistä, vaikka nämä piirteet nähdään usein nimenomaan myönteisinä ja kannustavina.

Markku Tasala

– Lakia ylemmistä ammattikorkeakoulututkinnoista käsitellään parhaillaan eduskunnassa. Tutkinnot vakinaistetaan syksyllä 2005. Se on meille tärkeä täysivaltaisuuden osoitus, painottaa Eeva-Liisa Antikainen.



Hämeen rahaston palkinto Pekka Ruohotielle



Kuva: Marjatta Hinkkala

Professori Pekka Ruohotie sai Suomen Kulttuurirahaston Hämeen rahaston palkinnon *ammattikasvatuksen kehittämisestä, tutkijoiden tukemisesta*. Palkinnon suuruus oli 10.000 euroa ja se luovutettiin Hämeen rahaston vuosijuhlassa tiistaina 26.4. Hämeenlinnassa Kaurialan lukion uudessa juhlasalissa.

Suomen ensimmäistä ja edelleen ainoata ammattikasvatuksen professuuria hoitava Pekka Ruohotie (s.1947) valmistui filosofian maisteriksi 24-vuotiaana.

Tohtoriksi hän väitteli 28-vuotiaana. Merkittäväksi tämän tekee se, että lisensiaatin ja tohtorin tutkinnot hän suoritti työnsä ohella. Hän oli tällöin kouluttajana, tutkijana ja tutkimuspäällikkönä Yhtyneet Paperitehtaat Oy:ssä.

Pääosin Professori Pekka Ruohotien määrätietoisien työn tuloksena Hämeenlinnaan on kahden vuosikymmenen kuluessa noussut Tampereen yliopiston ammattikasvatuksen tutkimuskeskus. Tällä hetkellä tutkimusyksikössä järjestetään vuosittain 5–7 väitöstilaisuutta ja se on saanut hoidettavakseen runsaasti kansallisia ja kansainvälisiä tutkimushankkeita.

Laitoksen johtamisen rinnalla Professori Ruohotie on ansioitunut tutkija, tutkijoiden ohjaaja, tutkimusprojektien johtaja ja tieteellisten julkaisujen kirjoittaja. Hänen tuotantonsa käsittää yli 250 tieteellistä julkaisua.

Hillittynä ja hienotunteisena ihmisenä Pekka Ruohotie ei pidä ääntä itsestään tai saavutuksistaan. Hänen väitetäänkin olevan tunnetumpi kansainvälisillä areenoilla kuin kotikulmillaan.

AMMATILLISEN JA AMK-KOULUTUKSEN TUTKIMUSPÄIVÄT HELSINGISSÄ 12. - 13.10.2005



KeVer

Ammatillisen ja amk-koulutuksen tutkimuspäivät järjestetään tänä vuonna lokakuussa Helsingissä.

Foorumi tarjoaa tutkimuksen ammattilaisille erinomaisen tilaisuuden kuulla ajankohtaisista tutkimusaiheista sekä keskustella ja verkostoitua kollegoiden kanssa.



OTTU ry

Päivät on tarkoitettu toisen ja korkea-asteen ammatillisen koulutuksen piirissä työskenteleville, alan tutkijoille, päättäjille ja kaikille ammattikasvatuksen ja ammatillisen koulutuksen kehittämisestä kiinnostuneille.

Järjestäjinä ovat KeVer (Amk-koulutuksen kehittäjäverkosto), OTTU ry (Ammattikoulutuksen tutkimusseura), Korkeakoulujen arviointineuvosto sekä Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia.



Tutustu päivien ohjelmiin
www.stadia.fi/tutkimuspaiivat

STADIA
HELSINGIN AMMATTIKORKEAKOULU

Ilmoittautumiset päiviin ja teemaryhmiin
5. - 23.9.2005 www-sivuilla.

www.stadia.fi/tutkimuspaiivat



aikuiskasvatus

Ammatillisen kehittymisen tuoreita teemoja

- Työn kehittäminen 2/2005
- Korkeakoulutus – keille kaikille?, 1/2005
- Aikuiskasvatus ja tunteet 2/2004
- Kehittyvä organisaatio 4/2003

Tulossa mm.:

Aikuiskoulutuksen laatu ja arviointi, 3/2005

Alan ammattilaisen tukena neljä järeää tiedelehden numeroa vuodessa vain 26 eurolla.

Julkaisijat:

Aikuiskasvatuksen tutkimusseura ja Kansanvalistusseura

Tilaukset: info@kvs.fi tai 0207 511 503

Tutustu tarkemmin: www.kansanvalistusseur.fi/Julkaisut/Lehdet/Aikuiskasvatus

Lukija- ja tilaaja-
tutkimus 2002:
*Aikuiskasvatus-lehti
on oman alan tärkein
tietokanava.
Hopeaa saivat sanoma-
lehdet ja pronsssia
alan uutuuskirjallisuus.*

A j a n k o h t a i s t a



KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KIRJAT

Juhani Kirjonen (toim.)

TIETOTYÖ JA AMMATTITAITO – KNOWLEDGE WORK AND OCCUPATIONAL COMPETENCE

Jyväskylässä 29.–31.1.2003 järjestetyn kansainvälisen Northern Lights -kongressin esitelmät. 2. täydennetty painos.

2003. 215 s. 27 e. Tilauuskoodi D061.

Helena Aittola (toim.)

EKG? EUROOPPA, KORKEAKOULU- TUS, GLOBALISAATIO?

Jyväskylässä v. 2002 järjestetyn VIII korkeakoulutuksen symposiumin esitelmät.

2003. 202 s. 26 e. Tilauuskoodi D060.

Raimo Vuorinen, Helena Kasurinen (toim.)

OHJAUS SUOMESSA 2002

Ohjauksen tulevaisuus 2002–2012? -seminaarin materiaali.

2002. 196 s. 25 e. Tilauuskoodi D055.

Sakari Ahola, Jussi Välimaa (toim.)

HEIMOJA, HENGENVILJELYÄ JA HALLINTOA

Korkeakoulututkimuksen seuran ensimmäinen vuosikirja 2002.

2002. 198 s. 25 e. Tilauuskoodi D053.

Jussi Välimaa (toim.)

FINNISH HIGHER EDUCATION IN TRANSITION

Perspectives on Massification and Globalisation

Kirja korkeakoulutuksen 1990-luvulla alkaneesta suunnanmuutoksesta.

2001. 226 s. 23,50 e. Tilauuskoodi D051.

Marjatta Lairio, Sauli Puukari (toim.)

MUUTOKSISTA MAHDOLLISUUKSIIN

Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä

Suuren suosion saavuttanut kirja opinto-ohjaajien työympäristön viime vuosien muutoksista ja niiden vaikutuksista ohjaajan työhön.

2001. 240 s. 23,50 e. Tilauuskoodi D050.

Matti Vesa Volanen (toim.)

KOKEILUISTA REFORMEIKSI

Tuloksia ja johtopäätöksiä nuorisoasteen koulutuskokeiluista ja ammattikorkeakoulureformista

2000. 147 s. 20 e. Tilauuskoodi D046.

Pirjo Pollari

“THIS IS MY PORTFOLIO”

Portfolios in upper secondary school English studies

Kirja kertoo portfoliokokeilusta lukion englannin kielen opetuksessa. Kokeilun tulokset ovat lupaavia.

2000. 272 s. 23,50 e. Tilauuskoodi D045.

Marja-Leena Stenström, Johanna Lasonen (toim.)

STRATEGIES FOR REFORMING INITIAL VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING IN EUROPE

Kirjassa etsitään keinoja kehittää ammatillista koulutusta Euroopassa.

2000. 160 s. 23,50 e. Tilauuskoodi D040.



KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

SARJAJULKAISUT

Päivi Vuorinen, Sakari Valkonen

AMMATTIKORKEAKOULUUN VAI YLIOPISTOON?

Korkeakoulutukseen hakeutumisen orientaatiot

2003. n. 140 s. 22 e. Tilauuskoodi G018.

Erkki Kangasniemi

MILLÄ TOLALLA ASIAT OVAT?

Mitä indikaattorit kertovat Suomen toisen asteen kouluista?

Julkaisu vertailee ammatillisten koulujen ja lukioiden olosuhteita, resursseja ja prosesseja.

2003. 214 s. 24 e. Tilauuskoodi G017.

Maarit Virolainen, Sakari Valkonen

AMMATTIKORKEAKOULUISTA JA YLIOPISTOISTA TYÖELÄMÄÄN

Eroavatko amk:jen ja yliopistojen työelämäsuhteet ja niiden antamat valmiudet? Entä millaisia ovat opiskelijoiden uraodotukset ja miten he muuttavat?

2002. 105 s. 17 e. Tilauuskoodi G016.

Päivi Vuorinen, Sakari Valkonen

OPINTOJEN KESKEYTTÄMINEN AMMATTIKORKEAKOULUSSA OPPI- LAITOKSEN NÄKÖKULMASTA

Julkaisu kertoo opintojen katkeamisen syistä ja pohtii keinoja keskeyttämisen ehkäisemiseksi.

2001. 70 s. 14 e. Tilauuskoodi G014.

Kristiina Korhonen, Raimo Mäkinen, Sakari Valkonen

SOSIAALI- JA TERVEYSALAN TUTKINNOLLA TYÖELÄMÄÄN

Julkaisu korkea-asteen tutkinnon suorittaneiden sijoittumisesta työelämään ja heidän arvioitaan koulutuksestaan.

2001. 107 s. 15 e. Tilauuskoodi G013.

Kristiina Korhonen, Raimo Mäkinen, Sakari Valkonen

INSINÖÖRIN TUTKINNOLLA TYÖELÄMÄÄN

Julkaisu korkea-asteen tutkinnon suorittaneiden sijoittumisesta työelämään ja heidän arvioitaan koulutuksestaan.

2000. 63 s. 14 e. Tilauuskoodi G009.

CD-ROM

Johanna Lasonen, Leena Lestinen (Eds.)

CONFERENCE PROCEEDINGS. UNESCO CONFERENCE ON INTERCULTURAL EDUCATION

Teaching and Learning for Intercultural Understanding, Human Rights and a Culture of Peace. 15–18 June 2003. Jyväskylä.

2003. 30 e. Tilauuskoodi CD002.

Jaana Kettunen, Juha Lahti

TOIMINTAA TIETOVERKKOIHIN

Peda.net-verkkolehden ja -verkkoveräjän käyttö. Ohje CD.

2002. 25 e. Tilauuskoodi CD001.

TILAUKSET

Koulutuksen tutkimuslaitos

Asiakaspalvelu

PL 35 (Opinkivi)

40014 Jyväskylän yliopisto

Puh. 014 260 3220

Fax. 014 260 3241

S-posti: asiakaspalvelu@ktl.jyu.fi

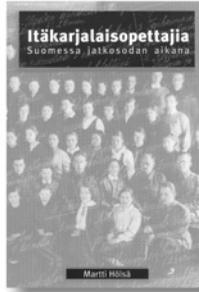
<http://www.jyu.fi/ktl/>

OKKA-SÄÄTIÖN HYVÄT KIRJAT



Matti Peltonen – Näkijä ja tekijä kuvaa prof. Matti Peltosta ihmisenä, kasvatustieteilijänä ja teollisuusjohtajana. Kirja käsittelee koulutusta, johtamista, yrittäjyyttä ja tulevaisuuden työtä. Kirjoittajina suomalaiset huippuasiantuntijat: Hirvi, Malaska, Purhonen, Juuti, Koironen, Ruohotie, Leino, Raivola, Honka, Niskanen ja Rydman. Runsas kuvitus.

4 € kpl



Kouluneuvos Martti Hölsän kirjoittamat teokset ”Itäkarjalaisopettajia Suomessa jatkosodan aikana” ja ”Suomalainen kansakoulu Itä-Karjalassa 1941–44” perustuvat arkisto- ja muihin kirjallisiin lähteisiin sekä haastatteluihin. Tekstiä täydentää runsas kuva-aineisto.

10 € kpl



10 € kpl



5 €
2nroa (99)
 kpl



13 €
4nroa (00)
 kpl



17 €
4nroa (01)
 kpl



20 €
4nroa (02)
 kpl



20 €
4nroa (03)
 kpl

Ammattikasvatuksen aikakauskirja. Vaikka uusi 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.

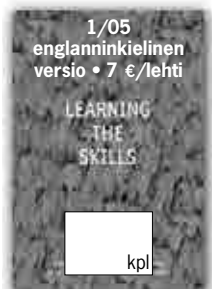
Päätoimittaja: prof. Pekka Ruohotie.
Julkaisija:
Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry.



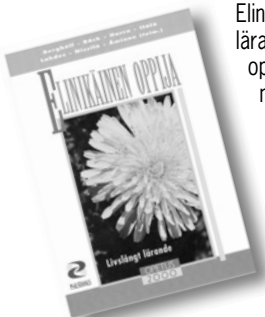
20 €
4nroa (04)
 kpl



20 €
4nroa (05)
 kpl



1/05
englanninkielinen
versio • 7 €/lehti
 kpl



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

4 € kpl



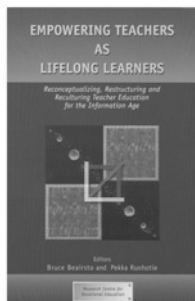
Theoretical Understandings for Learning in the Virtual University nostaa esille tärkeän kysymyksen, kuinka ohjata virtuaaliyliopiston opiskelijoita kehittymään aktiivisiksi ja itseohjautuviksi oppijoiksi. Kirjan pääpaino on oppimisen teoreettisessa ymmärtämisessä oppijan ja teknologisen ympäristön vuorovaikutuksen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

25 € kpl



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

8 € kpl



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

20 € kpl



Äly ja tunne on Anneli Kalajoen toimittama kirja Jukka Sarjalan puheista ja kirjoituksista viideltä vuosikymmeneltä. Puheiden ja kirjoitusten aiheet liittyvät Jukka Sarjalan erityisalaan, suomalaisen koulutukseen, jonka keskiössä hän on ollut kolme vuosikymmentä eli suomalaisen koulun kiihkeimmät kehittymisen vuodet, sekä rakkaaseen harrastukseen kirjallisuuteen. Hän on kirjoittanut perinteisiä kirja-arvosteluja ja –analyysyjä, tutkinut kansanedustajien kirjallista tuotantoa, käsitellyt laajasti nimimerkillä kirjoittavia henkilöitä presidentti Urho Kekkosesta Mikä Waltariin ja Pentti Saarikoskeen.

25 € kpl



Suomalais-saksalaista yhteistyötä ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen välillä. Kirjan ovat toimittaneet yli-insinööri, diplomi-insinööri Teuvo Ellonen ja tekniikan tohtori, diplomi-insinööri Keijo Nivala.

20 € kpl

Karthago on Markku Tasalan kirjoittama kirja työstä, oppimisesta ja työpaikkakiusaamisesta. Työpaikkakiusaamisesta tai henkisestä väkivallasta työyhteisöissä on maassamme keskusteltu julkisesti varsin lyhyen aikaa. Aihe nousi otsikoihin koulukiusaamisesta käydyin polemiikin vanavedessä 1990-luvun alkupuolella. Voidaan sanoa, että kiusaamistarina etsii tänäkin päivänä itseään ja on koko ajan muotoutumassa. Vuoden 2003 alussa voimaan astunut uusi työturvallisuuslaki on tarjonnut työyhteisöille välineitä tarttua henkiseen väkivaltaan entistä lujemmalla otteella. Lakiin kirjatut henkistä työsuojelua koskevat lakipykälät jättävät kuitenkin runsaasti liikkumavaraa erilaisten ongelmatilanteiden tulkitsemista varten.



20 € kpl



Aivot, maailmankuva, informaatiotulva – opettajuus on säätiön toinen vuosikirja, jonka kirjoittajina on viisi asiantuntijaa: Juhani Juntunen, Erkki Lahdes, Risto Näättänen, Lauri Rauhala ja Veli-Matti Värrö. Kirjan tehtävänä on antaa opetusala-la työskenteleville tarpeellista taustatietoa alan uusista suuntauksista ja tutkimustuloksista.

7 €

kpl



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 itsesäätelystä.

20 € kpl



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

25 € kpl



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

8 € kpl



Koulutuksen lumo on eturivin tutkijoiden kirjoittama teos koulutuspolitiikasta, arvioinnista ja koulutuksen kansainvälisistä kysymyksistä. Kirja sopii alan asiantuntijoille ja tutkijoille, opettajille sekä opiskirjaksi yliopistoihin ja ammattikorkeakouluihin.

25 € kpl



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

25 € kpl



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.

Voit tilata näitä teoksia suoraan OKKA-säätiöstä, puhelin (09) 1502 441, fax (09) 1502 418, email: okka-saatio@oaj.fi tai lähetä tämä ilmoitus meille täytettynä: Rautatieläisenkatu 6, 00520 Helsinki.

Nimi _____

Osoite _____

Email _____

SAVONLINNAN OOPPERAJUHLAT 8.7. – 6.8.2005

Oopperat Olavinlinnassa:

8.7., 12.7., 15.7., 19.7., 27.7.

Aulis Sallinen: **Ratsumies**

UUSI TUOTANTO!

9.7., 13.7., 18.7., 22.7., 25.7., 28.7., 30.7.

Giuseppe Verdi: **Aida**

11.7., 12.7., 13.7., 14.7., 15.7.

Jaakko Kuusisto: **Koirien Kalevala**

11.7., 14.7., 16.7., 21.7.

Jacques Offenbach: **Hoffmannin kertomukset**

20.7., 23.7., 26.7., 29.7.

Giacomo Puccini: **Turandot**

Barcelonan oopperan (Gran Teatre del Liceu) vierailuesitykset:

2.8., 4.8., 6.8.

Gaetano Donizetti: **Lemmenjuoma**

3.8., 5.8.

Espanjalainen ilta:

Granados: **Goyescas & zarzuelan helmiä**

Lisäksi
konsertteja

Liput:

Lippupalvelu

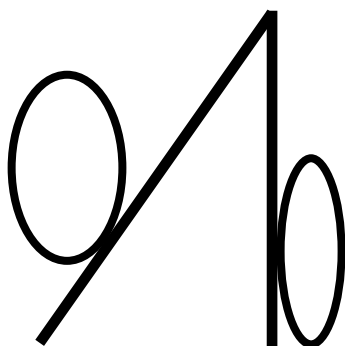
- 0600 10 800 (1,30 €/min. + pvm)
- 0600 10 020 (4,93 €/puhelu + pvm)
- Lippukaupat
- www.lippupalvelu.fi

SAVONLINNAN OOPPERAJUHLAT

Olavinkatu 27, 57130 Savonlinna
Puh. 015-47 67 50, Faksi 015-4767 540
sähköposti: info@operafestival.fi
www.operafestival.fi



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, kirjallisuusarvioiteja ja ammattikasvatuksen kenttää koskevia ilmoituksia. Kirjoitukset ovat suomeksi ja ruotsiksi.

2. Aikataulu

Vuosittain ilmestyy neljä numeroa: maaliskuu-, kesä-, syys- ja joulukuussa. Ensimmäistä numeroa lukuun ottamatta muut ovat teemanumeroita, mutta niissäkin voidaan harkinnan mukaan julkaista muitakin kuin teemaan liittyviä kirjoituksia.

Vuoden 2005 teemat:

1. Taidon oppiminen (julkaistaan myös englanninkielinen painos 7 €/lehti)
2. Ammatillisen ja AMK-koulutuksen tutkimuspäivien satoa
3. WorldSkills 2005 -kisan teemat
4. Koulutus ja työelämä

3. Aineiston toimitus

Kirjoitukset sekä niihin liittyvät kuvat ja kuvat tulee lähettää 4 viikkoa ennen ilmestymiskuukauden alkua OKKA-säätiön levykkeellä sekä kahtena tulosteena, joista toisesta ei ilmene kirjoittajan nimi. Kuviin pitää kirjoittajalla olla kirjallisesti osoitettu julkaisulupa. Tekstitiedostot ja kuvat tallennetaan eri tiedostoiksi. Ohjelmat, joilla teksti ja kuvat on tehty, tulee mainita. Kirjoittajan/kirjoittajien tulee ilmoittaa yhteystietonsa (nimi, virkanimike, oppiarvo, toimipaikka, sähköposti, puhelin, osoite) OKKA-säätiölle. Lyhyet tekstit on mahdollista lähettää word-ohjelmalla tehtyinä word- ja RTF-muotoisina (kimmo.harra@okka-saatio.inet.fi).

4. Kirjoitusten pituus

Kirjoitusten pituus on korkeintaan 30000 merkkiä eli noin 10 liuskaa, jotka on kirjoitettu 1,5-rivinvälillä, fonttikoolla 12 ja ilman asetuksia. Muiden kuin artikkelien ja katsausten enimmäispituus on neljä liuskaa. On toivottavaa, että kirjoittajat kiinnittävät huomiota tekstinsä luettavuuteen niin, että se olisi laajemmaltikin koko lukijakunnan ymmärrettävissä.

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. Ammatikasvatuksen aikakauskirja 2 (4), 23-28.

Nikkanen, P. & Lyytinen, H. K. 1996. Oppiva koulu ja itsearviointi. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.

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.

6. Kuviot ja taulukot

Kuviot, kuvat ja taulukot numeroidaan juoksevasti ja niiden paikka osoitetaan tekstin lomaan selvästi (esim. "Kuvio 1 tähän"). **Niiden tulee olla painovalmiita.** Kuviossa otsikko tulee alapuolelle ja taulukossa yläpuolelle.

7. Artikkeleiden ja katsausten arviointi

Arvioidessaan kirjallisia tuotoksia toimituskunta käyttää apunaan ulkopuolisia asiantuntijoita. Kirjoitus lähetetään arviointisijoille nimettömänä. Referee-kierroksen jälkeen kirjoittajalla on mahdollisuus viimeistellä kirjoituksensa saamiensa kommentteja avuksi käyttäen. **Viiimeistely versio** lähetetään OKKA-säätiölle paperiversiona sekä levykkeellä (PC).

8. Ehdot

Artikkelien ja katsausten kirjoittajille lähetetään 5 vapaakappaletta ao. lehden numeroa. Muiden osastojen kirjoittajat saavat yhden vapaakappaleen. Eripainoksia ei toimiteta eikä kirjoituspalkkioita makseta. Lehden mahdollinen tuotto käytetään Ammatikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry:n ja OKKA-säätiön toimintojen edistämiseen.