

Kohti yhteistoiminnallista oppimista – Sosionomi (AMK) koulutuksen ja päiväkodin rajavyöhykkeellä

Anne-Leena Juntunen

Johdanto

Artikkeli perustuu tutkimus- ja kehittämiskokeiluun, jossa pyrittiin uusien työtapojen kehittämiseen ja käyttöönottoon sosionomi (AMK) koulutuksen ja sosiaalialan organisaatioiden yhteiseksi toiminnan välineiksi. Tämän artikkelin tavoitteena on kuvata kehittäjätiimin (yliopiston tutkijat, päiväkodin työntekijät, ammattikorkeakoulun opettajat ja opiskelijat) yhteistoiminnallista oppimisprosessia sosionomi (AMK) koulutuksen asiakastyön harjoittelussa (15 op). Tutkimus- ja kehittämiskokeilussa analysoitiin erityisesti sosionomi (AMK) koulutuksen ja päiväkodin kehittäjätiimin vuorovaikutusta ja tiedonmuodotusta. Analyysi kohdistuu siihen, mitkä tekijät edistävät ja mitkä tekijät estävät uusien työtapojen kehittämistä harjoittelun oppimisprosessissa.

Yhteistoiminnallinen oppiminen nähdään osana asiantuntijuuden kehittymistä. Yksilötason oppimisen rinnalla on olennaista ymmärtää oppimisen sosiaalinen ja kulttuurinen luonne (Billet 2001). Myös sosiaalipedagogiikan synty pohjautuu yhteisöllisyyden ja yhteisvastuun periaatteisiin. Yleisiä yhteiskunnallisia ongelmia on pyritty korjaamaan ja ennaltaehkäisemään yhteisöllisesti ja yhteisvastuullisesti. Reformipedagogiset suuntaukset Euroopassa pyrkivät uudistamaan

pedagogisia käytäntöjä yksilöitä kuulemalla ja heitä osallistamalla. Olennaista oli sosiaalisen näkökulman liittäminen pedagogiikkaan. Yksilö nähtiin yhteisöllisenä ja yhteiskunnallisena voimavarana ja vaikuttajana. (Ranne 2002.)

Myös sosiaalialan työn kehittämisessä voidaan huomata yhteys sosiaalipedagogisiin ajatuksiin. Asiakkaiden ongelmien ratkaiseminen vaatii yhteisöllistä, eri tahoja osallistavaa ja yhteisvastuullista toimintaa muun muassa sosiaalialan työyhteisöjen ja korkeakoulutuksen välillä. Yhteistoiminnallisuutta edellyttää myös ammattikorkeakoululaki (2003), joka määrittää ammattikorkeakoulujen perustehtäväksi opetuksen, tutkimuksen ja aluekehityksen yhdistämisen kokonaisuudeksi.

Ammattikorkeakouluissa tutkimus- ja kehitystoiminta, erityisesti alueen kehittäminen, tulkitaan helposti tutkimus- ja kehittämisenkielöstön tehtäväksi. Valtiontalouden tarkastusviraston tekemän selvityksen mukaan ammattikorkeakoulujen yhteistyö paikallisten yritysten kanssa ei saavuta asetettuja alueellisia tavoitteita (Valtion talouden tarkastusvirasto 2009). Tutkimusten mukaan korkeakoulutuksesta valmistuneet ovat toivoneet myös koulutukseen monipuolisempia mahdollisuuksia riittävien työelämätaitojen ja valmiuksien edistämiseksi (Crebert, Bates, Bell, Batrick & Cragnolini 2004, Teichler 2007, Tynjälä 2008).

Erityisesti sosiaali- ja terveysala vaatii vahvoja työelämätaitoja ja valmiuksia muun muassa nopeiden yhteiskunnallisten muutosten seurauksena. Sosionomi (AMK) koulutuksella (Opetussuunnitelma 2010–2013) on tärkeä merkitys alueen kehittämisessä yhdessä erilaisien sidos- ja asiakasryhmien kanssa. Sosionomi (AMK) koulutuksen päämääränä on kouluttaa sosiaalialan laaja-alaisia asiantuntijoita. Heidän tehtävänä on eri-ikäisten ihmisten syrjäytymisen ehkäiseminen, osallisuuden ja hyvinvoinnin edistäminen sekä syrjinnän ja väkivallan vastustaminen.

Koulutuksella on omat haasteensa. Opintojaksojen pirstoutunut tieto ja teoriasisältöjen oppimista korostavat oppimisenäkemykset pyrkivät ohjaamaan oppimista. Opetussuunnitelman (2010–2013) mukaan harjoittelut, opinnäytetyöt ja projektiopinnot suoritetaan työelämän oppimisympäristöissä. Teoriaopinnot sen sijaan toteutetaan koulu-

tuksessa. Teoreettisten käsitteiden oppimisen ajatellaan tapahtuvan kontaktiopetuksessa ja työkäytäntöjen oppimisen sosiaalialan toimintaympäristöissä. Myös opettajien etäännyminen käytännön työelämästä on noussut esiin. (Janhonen & Vanhanen-Nuutinen 2005; Janhonen, Sarja & Juntunen 2006; Lambert 1999, 2001; Sarja 2000.) Keskeisiksi koulutuksen kehittämisen haasteiksi nousevat vuorovaikutus ja tiedon liikkuminen eri organisaatioiden välillä (Juntunen 2010).

Yhteistoiminnallinen, osallistava oppimisen saattaa tuoda uutta näkökulmaa alueen kehittämiseen. Tutkimus- ja kehittämiskokeilun tavoitteena oli muodostaa organisaatioiden rajat ylittävää yhteistoimintaa, jossa eri organisaatioiden edustajat, opettajat ja opiskelijat yhdessä osallistuvat työkäytäntöjen kehittämiseen teoriaa ja käytännön tietoa yhdistäen.

Oppimiskäsitykset ja kehittävä siirtovaikutus

Erilaisten oppimiskäsitysten teoreettinen tarkastelu luo perustaa harjoittelun oppimisprosessin analyysiin. Oppimista voidaan tarkastella muun muassa kognitiivisen, tilannesidonnaisen, sosiokulttuurisen ja yhteistoiminnallisen oppimisen näkökulmista. Artikkelissa tarkastellaan yhteistoiminnallista oppimista kehittävästä työntutkimuksen näkökulmasta, koska kehittämiskokeilun tavoitteena oli uusien työtapojen kehittäminen työyhteisöihin.

Kognitiivinen oppimiskäsitys korostaa metakognition merkitystä opetuksessa ja oppimisessa (Engeström 2004). Oppiminen ja tiedonmuodostus pohjautuvat yksilön asteittain kehittyviin kognitiivisiin rakenteisiin, mentaaliin malleihin yksittäisissä tilanteissa ja tavoitteiden asetteluun (Tynjälä 2002). Opettaja kontrolloi tavoitteiden saavuttamista, ja oppimisprosessi on jaettu valmiiksi jäsennettyihin osatoimintoihin, joiden saavuttamista on arvioitu jälkikäteen. Kognitiiviseen oppimiskäsitykseen voi liittyä monologinen tiedonvälitysmalli, joka voi näkyä oppimistilanteessa toisen osapuolen näkemysten hylkäämisinä, runsaina kysymyksinä ja ohjeina sekä yksipuolisena keskustelun kohteen vaihtona (Linell 1990; Sarja 2000).

Nonaka ja Takeuchi (1995, 59–62) korostavat sosialisointia, ulkoistamisen ja sisäistämisen merkitystä oppimisessa. Sosialisointi merkitsee tiedonmuodostuksen prosessia, jossa jaetaan kokemuksia (ulkoistaminen) ja luodaan hiljaista tietoa (sisäistäminen). Oppimisessa korostuu tilannesidonnaisuus. Tilannesidonnainen vuorovaikutus muistuttaa mestari-oppipoika -mallia, jossa aloittelija aluksi tarkkailee asiantuntijan toimintaa. Vuorovaikutuksen kehittyneempi osapuoli tarjoaa aineksia (”scaffolding-käsite”) aloittelijan ajattelu- ja ongelmanratkaisustrategioiden kehittämiseksi (Collins, Brown & Newman 1989). Useat tutkijat alkoivat kritisoida tilannesidonnaista oppimista (mm. Bereiter & Scardamalia 1989; Salomon & Perkins 1987; Tuomi-Gröhn 2001, 2003), jonka mukaan oppiminen tapahtui tehokkaimmin todellisten työkäytäntöjen yhteydessä kokeneempien työntekijöiden opastuksella.

Tilannesidonnaisen oppimisenäkemyksen rinnalla sosiokulttuuriseen kontekstiin liittyvä oppimisen tutkimus (mm. Beach 1999) sai yhä enemmän jalansijaa. Siinä painottuu yksilön ja toimintakontekstin välisen suhteen merkitys: oppiva yksilö, toiminnan konteksti ja tehtävässä vaadittava tieto on nähtävä kokonaisuutena. Yksilön oppimista ei voi tarkastella irrallaan kulttuurisesta kontekstistä eikä sen kulttuurisista välineistä (Beach 2003). Sosiokulttuurinen näkökulma korostaa yksilön ja toimintaympäristön välisen suhteen muutoksen merkitystä (Beach 2003; Engeström 2004, 91; Tuomi-Gröhn & Engeström 2003).

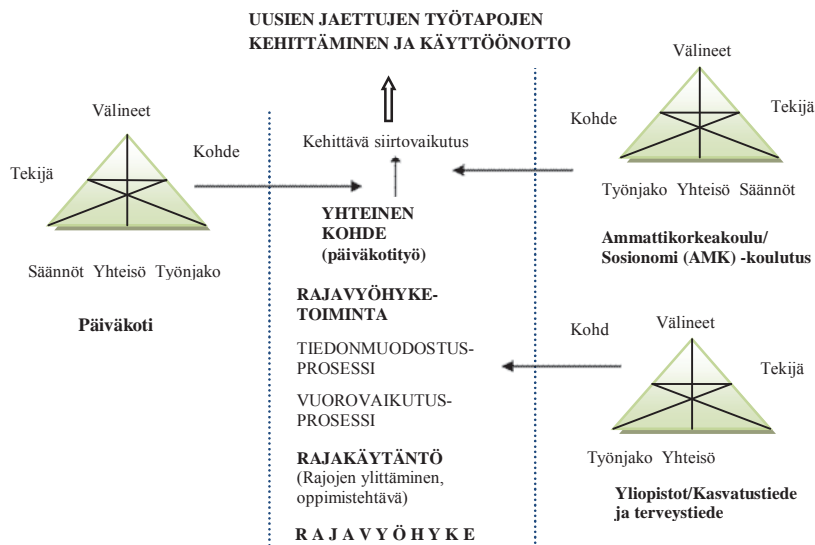
Edellä kuvatut oppimisteoriat keskittyvät pääosin yksilötason toimintaan ja jo olemassa olevan valmiin tiedon soveltamiseen. Engeströmin (1999, 2001, 2004) mukaan oppiminen edellyttää teoreettisia käsitteitä hyödyntävää, yhteiseen kohteeseen suuntautuvaa monialaista yhteistoimintaa ja samanaikaisesti sosiaalisten prosessien kehittämistä. Vuorovaikutuksen muutos näkyy erityisesti siirtymänä yksilö- ja ryhmäoppimisen tasoilta yhteisöllisen oppimisen tasolle. Vuorovaikutusprosessi tarkoittaa siirrettävien tietojen ja taitojen aktiivista ja yhteistoiminnallista tulkintaa, muokkaamista ja uudelleenrakentamista. Oppimisprosessissa mahdollistuu kehittävän siirtovaikutuksen muodostuminen ja rajavyöhyketoiminta.

Kehittävän siirtovaikutuksen muodostuessa eri toimintajärjestelmät toteuttavat keskenään neuvotellen yhteisen kehittämishankkeen ja pyrkivät muodostamaan uusia käsitteitä, joiden avulla kehitettävä kohde hahmotetaan uudella tavalla. Oppimisprosessi johtaa muodostettujen uusien käsitteiden käyttöönottoon uuden työtavan välineinä tai malleina. (Engeström 2001.) Kehittämiskokeilussa pyrittiin uusien työtapojen kehittämiseen ja käyttöönottoon organisaatioiden rajoja ylittämällä. Tämä edellytti yhteistoimintaa päiväkodin, yliopiston ja koulutuksen yhteisellä rajavyöhykkeellä.

Wengerin (1998) mukaan rajavyöhyke on puolueeton alue, jossa eri toimintajärjestelmien asiantuntijoiden on mahdollista välittää informaatiota, tietoa ja ideoita puolueettomasti. Yhteistoiminnan jatkussa voi syntyä yhteinen rajakäytäntö, jolla tarkoitetaan suhteellisen pysyvää vähintään kahden toimintajärjestelmän väliin sijoittuvaa yhteistoiminnallista aluetta. Sosionomi (AMK) koulutuksen harjoittelut, projektiopinnot ja oppinnäytetyöt tarjoavat mahdollisuuden rajakäytäntöihin. Yhteinen rajakäytäntö tarkoittaa säännöllistä ja molemminpuoliseen sitoutumiseen perustuvaa rajakohtaamista. Se ei kuitenkaan edellytä yhteistoiminnallista oppimista tai uuden tiedon tuottamista. (Vrt. Tuomi-Gröhn 2001; Wenger 1998.)

Sen sijaan kehittävän prosessin tulee yltää rajavyöhyketoiminnan tasolle (Wenger 1998). Rajavyöhyketoiminta edellyttää, että rajanylittäjinä toimivat eri sektoreita edustavat yhteistoiminnallisen ryhmän jäsenet. Kun rajanylitykset ovat hyvin koordinoituja, ne tarjoavat mahdollisuuksia uuden tiedon tuottamiseen dialogissa muiden kanssa. (Takagi, Matsushita & Shoy 2005.) Wengerin (1998) mukaan on oleellista, että kaikki toimijat tuovat työhön oman asiantuntemuksensa ja osallistuvat yhteisten ongelmien ratkaisemiseen (ks. myös Tuomi-Gröhn 2001). Uuden tiedon tuottamiseksi kokeilussa perustettiin päiväkodin, ammattikorkeakoulun ja yliopiston edustajien kehittäjätiimi asiakastyön harjoitteluun.

Kuviossa 1 kuvataan asiakastyön harjoittelun oppimisprosessia:



Kuvio 1. Asiakastyön harjoittelun oppimisprosessi

Asiakastyön harjoittelussa pyrittiin yhteistoiminnalliseen oppimiseen, jossa toimintajärjestelmien (päiväkoti, sosionomi (AMK) koulutus, yliopisto) välinen rajavyöhyketoiminta mahdollistui. Työpaikkaohjaajien, opiskelijoiden, opettajien ja tutkijoiden tehtävänä oli toimia rajavyöhykkeellä rajanylittäjinä ja työn kehittäjinä. Tavoitteena oli, että harjoittelun aikana uudenlaisen oppimistehtävän, rajojen ylittämisen ja kehittäjätiimin avulla osallistujille rakentui yhteinen päiväkotityön kehittämiskohde, jonka ratkaisu johti uusien jaettujen työtapojen kehittämiseen ja käyttöön. Työelämälähtöinen teorian tiedon ja käytännön tiedon integrointia edellyttävä oppimistehtävä vaati päiväkotityöstä nousevien asiakastyön ongelmien moniäänistä analysointia ja mallittamista harjoittelun eri vaiheissa.

Tutkimusaineisto ja analyysi

Tutkimusaineisto kerättiin tutkimus- ja kehittämiskokeilun suunnittelu- ja toteutusvaiheista sosionomi (AMK) koulutuksen asiakastyön harjoittelusta. Suunnitteluvaiheesta kerättiin video- ja ääni-

nauhoitettua aineistoa yliopiston ja sosionomi (AMK) koulutuksen edustajien suunnittelukokouksista sekä työpaikkaohjaajan, opiskelijan ja ohjaavan opettajan ohjauskeskusteluista päiväkodeissa.

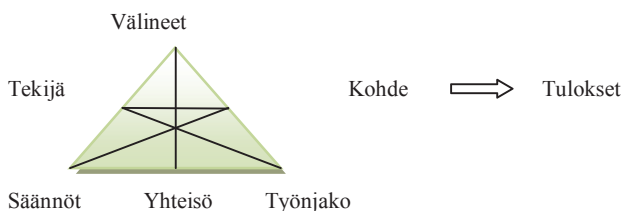
Toteutusvaiheen empiirinen aineisto kerättiin keväällä 2005. Asiakastyön harjoittelussa seurattiin erityisesti kahden opiskelijan oppimista päiväkodissa ja ammattikorkeakoulussa omassa pienryhmässään harjoittelujakson aikana. Video- ja ääninauhoitetut aineistot sisältävät ammattikorkeakoulun pienryhmäkokoontumisten keskusteluja, sosionomi (AMK) opiskelijoiden ja työpaikkaohjaajien välisiä arviointikeskusteluja, toiminnan toteutusta ja arviointia päiväkodin lapsiryhmässä sekä työpaikkaohjaajien, opiskelijoiden ja opettajien välisiä palautekeskusteluja.

Tutkittavina olivat päiväkotien työpaikkaohjaajat (n=2), ammattikorkeakoulun opettajat (n=4), opiskelijat (n=37) ja yliopiston tutkijat (n=2). Video- ja ääninauhoitusten tulkinnan tueksi toteutettiin stimulated recall -haastattelut, joista oli tulkittavissa tutkittavien käsityksiä omasta oppimisprosessistaan.

Analyysi kohdistui kehittäjätiimin oppimisprosessin vuorovaikutuksen ja tiedonmuodostuksen tulkintaan. Keskustelujen vuorovaikutuksen analyysiin on käytetty tiimityön yhteistoiminnan analyysimallia. (Ks. Engeström 1993, 2004.) Analyysimalli sisältää kolmitasoisen vuorovaikutuksen rakenteen, jossa vuorovaikutus on kuvattu koordinaatio-, kooperaatio- ja kommunikaatiotyyppeillä avulla. Malli kuvaa muutosta, miten osanottajat ovat suhteessa toisiinsa ja kohteeseen. Mallilla voidaan analysoida, millaisia vuorovaikutuksen ja tiedonmuodostuksen välineitä osallistujat käyttävät, mihin toiminnan reflektio kohdistuu, miten toimijat ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa ja onnistuvatko he muodostamaan jaettua toiminnan kohdetta. (Engeström 1993, 2004.)

Vuorovaikutustyyppistä toiseen siirtymien erittelyyn tarvitaan diskoordinaatioiden (mm. häiriöt, dilemmat, innovaatiot) ja ekspansivisten siirtymien tarkastelua. Uutta luova toiminta edellyttää kehittävästä siirtovaikutuksesta muodostumista. Diskoordinaatiot tarjoavat mahdollisuuden siirtyä kehittävästä siirtovaikutuksesta tuottavan vuorovaikutuksen tasolle (kommunikaatio). (Engeström 1993, 2004.)

Tutkimus- ja kehittämiskokeilussa tuotettiin uudenlaisia oppimisvälineitä, joiden oletettiin saavan aikaan diskoordinaatioita päiväkodin ja koulutuksen vuorovaikutuksessa. Yksittäisten keskustelujen lisäksi oppimisprosessin kokonaisuutta analysoitiin myös toimintajärjestelmän rakennemallilla.



Kuvio 2. Toimintajärjestelmän rakennemalli (Engeström 1987, 2002)

Toimintajärjestelmän rakennemalli kuvaa toiminnan kokonaisuutta tuoden esiin toimintajärjestelmän osat ja niiden väliset suhteet. Malli mahdollistaa kehittäjätiimin oppimisprosessin tarkastelun toiminnan kohteen, välineiden, sääntöjen, yhteisön, työnjaon ja tuloksen osalta. (Ks. Engeström 1987, 2002.)

Toiminnan kohde motivoi ja antaa toiminnalle merkityksen ja mielen. Toiminnan kohteellisuus tarkoittaa pitkäjänteistä, yhteisöllisesti merkitykselliseen kohteeseen suuntautuvaa toimintaa, johon yhteisö pyrkii saamaan muutosta. Kohteeseen on historian kuluessa latautunut erilaisia kulttuurisia ominaisuuksia ja ajatusmalleja. Ajatusmallien ja välineiden omaksuminen merkitsee yksilön oppimista ja kehittymistä. Se tapahtuu yhteisöissä vuorovaikutuksessa muiden yksilöiden kanssa. Vygotski on kuvannut tätä vuorovaikutusta käsitteellä lähikehityksen vyöhyke, joka tarkoittaa välimatkaa yksilön itsenäisen ongelmanratkaisun määrittämän aktuaalisen kehitystason ja osaavamman yksilön kanssa mahdollistuvan ongelmanratkaisun potentiaalisen kehitystason välillä. (Vygotski 1978.)

Organisaatiossa lähikehityksen vyöhyke merkitsee välimatkaa vallitsevan epätydyttäväksi koetun toimintatavan ja historiallisesti mahdollisen uuden toimintatavan välillä. Uusia työtapoja kehitettä-

essä tekijät ponnistelevat lähikehityksen vyöhykkeellä (Engeström 2002, 93).

Asiakastyön harjoittelussa tekijöinä olivat yliopiston tutkijoiden, ammattikorkeakoulun opettajien, opiskelijoiden ja päiväkodin työntekijöiden edustajat. Toiminnan kohteena oli päiväkotityö, johon pyrittiin muodostamaan uusia sosionomi (AMK) koulutuksen kanssa yhteisiä toiminnan välineitä. Toiminnan välineillä tarkoitetaan työyhteisössä käytössä olevia työkaluja, käsitteellisiä malleja tai ohjeita, joilla kohdetta pyritään muuttamaan. Ne ovat kehittyneet kulttuurisissa, historiallisissa ja institutionaalisissa ympäristöissä (Wertsch 1991, 34–36). Asiakastyön harjoittelun välineinä toimivat muun muassa opiskelijan ohjaus- ja palautekeskustelut, harjoittelun päätösseminaari ja pienryhmäkokoontumiset sekä kehittäjätiimin työskentely, rajanylitykset ja uudenlainen oppimistehtävä.

Yhteistoiminnallisen oppimisen muotoutuminen asiakastyön harjoittelussa

Analysoitava aineisto koostuu harjoittelun suunnitteluvaiheen keskusteluista ammattikorkeakoulussa ja kahdessa päiväkodissa sekä päätösseminaarikeskusteluista ammattikorkeakoulussa.

Vuorovaikutus ja tiedonmuodostus oppimisprosessin suunnitteluvaiheessa

Ammattikorkeakoulun ja yliopiston edustajien yhteistyön lähtökohtana oli uuden oppimistehtävän kehittäminen ja käyttöönotto. Oppimistehtävän oletettiin toimivan ns. välitason välineenä uusien työtapojen kehittämiseksi (Virkkunen, Engeström, Pihlaja & Helle 1999; Daniels, Leadbetter, Soares & MacNab 2007). Opiskelijan tehtävänä oli jäsentää harjoittelussa havaitsemiaan opiskelijalle merkityksellisiä ilmiöitä tieteellisten tutkimusartikkeleiden avulla.

Keskustelijat yhdistelevät ja muokkaavat uuden oppimistehtävän opetussuunnitelman kokonaisuuteen kokemustietonsa avulla. Opettajien keskustelua ohjaa perinteinen käsitys harjoittelun oppimisproses-

sista, jossa työn kohteena on opiskelijan oppimisen tukeminen. Opetussuunnitelman tavoitteiden toteutuminen koetaan tärkeäksi.

Opettaja 3: Nyt mejän pitäis miettiä, että minkä takia me koonnutaan oikeastaan näinä kertoina ja *mitä mejän pitää saaha aikaan* [päättöseminaari] *tai mikä on sen purkutilanteen tavoite*.

Opettaja 1: Tapaamisten tarkoituksena siinä on ohjata opiskelijan ammatti-identiteetin kehitystä teorian ja käytännön vuoropuhelun avulla.

Opettaja 1: Mitkäs sen kytkennät sitten näihin yleisiin tavoitteisiin on?

Opettaja 3: Tääkin tää oppimistilanne se voi liittyä kyllä näihin tavoitteisiin jotenkin vaikka useampaankin, eikö?

Perinteiset harjoittelun ohjauksen välineet ja totuttu työn tekemisen malli ohjaavat opettajan toimintaa. Uuden oppimistehtävän käytännön toteutuksen suunnittelu edellyttää uutta työnjakoa opettajan työssä ja työyhteisössä. Opettaja yrittää suoriutua sekä olemassa olevista että uusista työtehtävistä. Opettajat vetoavat ajanpuutteeseen ja perinteiseen toimintatapaan, jossa opiskelija hakee itseohjautuvasti tutkimustietoa oppimistehtäväänsä. Opettaja 3 vetoaa perinteiseen koulutuksen käytäntöön, jonka mukaan opiskelijan tehtävänä on hakea itseohjautuvasti tutkimustietoa oppimistehtäväänsä varten. Hän pyrkii säilyttämään olemassa olevaa käytäntöä, jossa korostuu opiskelijan itseohjautuvuus tiedonhankinnassa.

Opettaja 3: Että olisko tässä ollut, että jos se opettaja oiskin tuonut sen artikkelin...

Opettaja 2: Niin että opettaja ehtis sitten 14 artikkelia. [päällepuhuntaa]

Opettaja 1: Täysin mahotonta. Ei meillä oo semmoiseen aikaa.

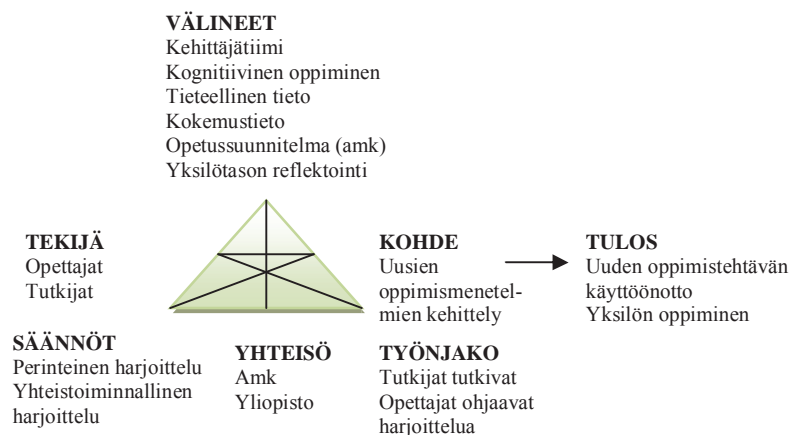
Opettaja 3: *Elikkä... eikö tää opiskelija voi ite sitä tutkimustietoa, että miks opettajan pitäis hakea ...* Tällä ryhmällähän oli alkusyksystä esimerkiksi se yks tehtävä, jossa ne just haki tietoa. Ja sitten että ei näin monta tutkimusta [2–3] *vaan varmaan yks riittäis*, kun meillä ei oo aikaakaan hirveästi käsitellä niitä.

Sen sijaan tutkijoiden mukaan ongelman rajaaminen ja tieteellisen tiedon jäsentäminen tapahtuvat yhdessä (opettaja, opiskelijat). Tutkijoiden kohteena on uuden oppimistehtävän kehittäminen opettajan ja opiskelijoiden yhteistoimintana.

Tutkija 1: ...opettaja antaa kolme tällaisia artikkeleita, jotka kuvaa tätä tietoperustaa ja jonka perusteella voidaan sitten näitä päätöksiä lähteä tekemään. ... Tavallaan se olisi seuraava vaihe, että lähtisi etsimään itse sitä tietoa. Totta kai se on hirveän hyvä, jos ne ohjattuna löytäisi sen itse. *Koska silloin saahaan se tutkimuksellinen ote alusta lähtien.* Se asia on se, mikä pitää ensin rajata yhdessä ja siihen lähdetään etsimään sitä ratkaisua. Se on sitä asiasisällön ratkaisemista ja sen ympärille sitä vuorovaikutusta.

Tutkija 2: Kyllä ne on tärkeitä sitoa toisiinsa. Se on totta.

Toiminnan muuttaminen opiskelijan itseohjautuvasta toimintatavasta yhteistoiminnalliseen tiedonetsintään opettajan kanssa vaatii niin opettajalta kuin opiskelijaltakin asennemuutosta sekä uskoa ja sitoutumista uuteen toimintaan. Episodi paljastaa toimintajärjestelmän (AMK) riskiriidan, joka aiheutuu uuden oppimistehtävän tulemisesta asiakastyön harjoitteluun ja sen seurauksena opettajien muutosvastarinnan.



Kuvio 3. Toimintajärjestelmä harjoittelun suunnitteluvaiheessa (AMK)

Asiakastyön harjoittelun suunnittelu toteutui pääosin yliopiston ja ammattikorkeakoulun edustajien yhteistyönä. Työskentelyä ohjasivat toisaalta perinteisen toisaalta yhteistoiminnallisen harjoittelun säännöt. Oppiminen perustui käytännössä pääosin kognitiiviseen oppimisteoriaan, vaikka yliopiston tutkijat pyrkivät suuntaamaan sitä yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Sosionomi (AMK) koulutuksen opetussuunnitelma ja yksilötason reflektointi ohjasivat suunnittelua. Oppimisen kohteena oli uusien oppimismenetelmien kehittäminen koulutuksen harjoitteluun. Tuloksena mahdollistui uuden työelämälähtöisen oppimistehtävän käyttöönotto asiakastyön harjoitteluun. Vaikka kokeilussa pyrittiin yhteistoiminnalliseen oppimiseen, tuloksena oli mahdollinen yksilön oppiminen.

Vuorovaikutus ja tiedonmuodostus päiväkodin keskusteluissa

Päiväkoti 1:ssä työpaikkaohjaaja, opiskelija ja opettaja keskustelivat pääosin harjoittelun oppimistehtävistä ja opiskelijan ammatillisesta kasvusta. Erityisen paljon keskustelua herättivät opiskelijan oppimistehtävät, erityisesti lasten ohjauksen suunnitteluun sekä toteutukseen liittyvät asiat.

Yhteisenä keskustelun kohteena on, mikä on vanhaa lasten näkökulmasta. Millaisia vanhoja esineitä voisi käyttää oppimisympäristönä, jotta lapset ymmärtävät niiden käyttötarkoituksen ja merkityksen?

Opiskelija 2: Tuo oli hirveän hyvä ajatus mitä äsken sanoit just siitä, että mikä on nykyään vanhaa. En ole ajatellutkaan sitä...
Miten sitä opettaisi? Mikä on vanhaa.

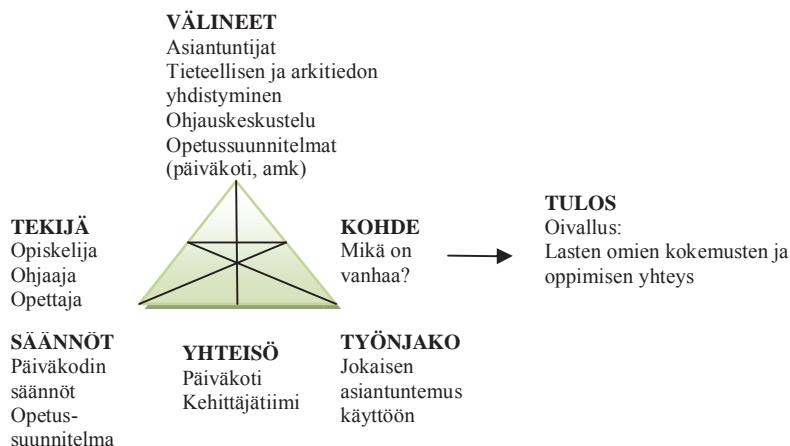
Opettaja 3: ...Miten se tämän ikäinen 5-vuotias lapsi ymmärtää.
Mihinkä kokemukseensa se liittää sen rukin...

Työpaikkaohjaaja 1: Ei ole nähneet mummon lankaa sillä rukiilla millään lailla. Tiedän näistäkin lapsista just kysyisi tietää, että mikä rukki on.

Opettaja 3: Onko se siinä, että museossa käyntikin. Se on hirveän vaikea. Koska sitä ei voi liittää siihen omaan elämään. Mikä on sitä vanhaa. *Tämähän on oleellinen kysymys.*

Työpaikkaohjaaja 1: Mehän voidaan vaikka minkä näköistä kuu-
le rukkia kantaa. Ne on vaan niitä tavaroita. Niin.

Osallistujien käsikirjoituksena on, miten opettaa lapsille se, mikä on vanhaa. Keskustelun kuluessa osallistujat oivaltavat, että lapsen oppiminen tapahtuu lapsen omista, kokemukseen perustuvista lähtökohdista käsin. Jotta lapsi ymmärtää vanhan esineen merkityksen, tulee hänellä olla kokemusta esineestä ja sen käyttötarkoituksesta. Keskustelijoiden huomio kiinnittyy myös omaan toimintaan ja sen reflektointiin.



Kuvio 4. Toimintajärjestelmä harjoittelun ohjauskeskustelussa (päiväkoti 1)

Ohjauskeskustelussa opettaja ja opiskelija toimivat rajanylittäjinä ammattikorkeakoulusta päiväkotiin. Ohjauskeskustelussa opiskelija halusi tietää, miten lapsille opetettiin vanhoja asioita. Sen jälkeen osallistujat kiinnittivät huomionsa omiin kokemuksiinsa ja keskustelivat varhaiskasvatuksikäisen lapsen oppimisvalmiuksista ja siitä, mitä opetuksessa tuli huomioida. Osallistujat osallistuivat tasa-arvoisesti keskusteluun ja antoivat siihen oman asiantuntemuksensa (työnjako). Välineinä toimivat erityisesti dialogi sekä arkitiedon ja tieteellisen tiedon yhdistyminen. Toimintajärjestelmään (amk, päiväkoti) muodostui yhteinen keskustelun kohde (mikä on vanhaa), jossa toiminnan kohde hahmotettiin uudella tavalla. Keskustelun tuloksena osapuolet oivalsi-

vat lasten omien kokemusten ja oppimisen yhteyden. Tästä muodostui yhteinen rajakohde.

Toimintajärjestelmien välinen yhteistyö johtaa siihen, että opiskelija soveltaa uutta mallia lasten ohjaukseen päiväkodissa. Yhteinen rajakohde (oivallus) muuttui lasten toiminnan suunnittelun ja toteutuksen välineiksi opiskelijan ohjauksessa. Yhteistyö mahdollisti toimintajärjestelmien välisen molemminpuolisen tiedon liikkumisen, teoria- ja kokemustiedon integroitumisen ja yhteisen tiedon tuottamisen. Se mahdollisti opiskelijalle uuden, lapsilähtöisen työskentelyn lasten ohjaukseen.

Päiväkoti 2:n keskustelussa on tulkittavissa opettajan kokema perustehtävä opiskelijan oppimisprosessin ohjaamisesta sekä koulutuksen opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumisesta. Keskustelussa vuorovaikutuksen ongelmaksi nousee se, että opettaja kyselee ja testaa oppilaitoksella mahdollisesti opittua teoretietoa eikä laajenna keskustelua lasten ja työntekijöiden toimintajärjestelmiin. Opettaja kokee vastuukseen opiskelijan oppimisprosessin tukemisen, ei päiväkotityön kehittämisen. Tilanne muodostui opettajan ja opiskelijan väliseksi ”asiantuntija–noviisi”-asetelmaksi.

Työpaikkaohjaajan, opiskelijan ja opettajan on vaikea löytää yhteistä keskustelun kohdetta.

Opettaja 3: ... Kun se oli toisen ohjaajan ohjaus. Sitten sinä sen vedit sitten toisille lapsille. *Mikähän siinä, pääsitkö jyvälle siitä, että minkä takia sellaista tehtiin...*

Opiskelija 6: No, niin nyt *vasta ensimmäistä kertaa oikeastaan ajattelenkaan sitä sillä tavalla*. Varmaan siinä oli just sitä, että kun se huone laitettu niin kuin talveksi...

Opettaja 3: ... *Niin minkä takia ajattelet, että aisti juttuja on otettu. Mikä siinä on se juju tai idea?*

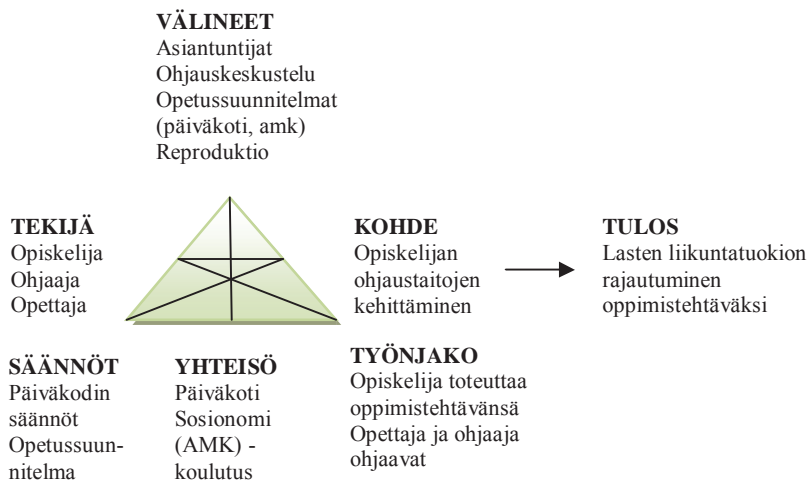
Opiskelija 6: *Apua!*

Opettaja 3: Tulee nyt vähän vaikeita kysymyksiä.

Opetussuunnitelman mukaisten tavoitteiden arviointi on vaikea puheenaihe sekä opiskelijalle että ohjaajalle. Opetussuunnitelman kieli sisältää työelämälle vieraita käsitteitä, ja sosionomi (AMK) koulutus

on suhteellisen uusi koulutusohjelma. Videonauhalla voidaan tulkita, että yhteisen keskustelun kohteen syntyminen tuottaa vaikeuksia, ja työpaikkaohjaaja osallistuu vain vähän keskusteluun. Opettaja yrittää johdatella keskustelua siirtymällä keskustelua ohjaavan harjoittelun yleiskirjeen tavoitteista toiseen. Samalla keskustelun kohteet vaihtuvat nopeasti. Episodi kuvaa rajojen ylittämisen vaikeutta.

Päiväkoti 2:n keskusteluissa on vähän päiväkotityön kyseenalaistamista, vaan tiedonmuodostus kohdistuu opiskelijan oppimisen arviointiin ja opettajan esittämiin kysymyksiin. Molemmissa keskusteluissa opettajan rooli korostuu keskustelun ohjaajana, jonka vuoksi päiväkodin edustajan kokemustieto integroituu vain vähäisissä määrin keskusteluun. Yhteistoiminta jää keskustelun tasolle.



Kuvio 5. Toimintajärjestelmä harjoittelun ohjauskeskustelussa (päiväkoti 2)

Keskustelusta on tulkittavissa perinteinen ohjauskeskustelun rakenne: Opettaja ja työpaikkaohjaaja ohjaavat opiskelijan työtä ja oppimistehtävien suunnittelua, opettaja ohjaa keskustelun käsikirjoitusta. Keskustelun kohteena voidaan havaita pyrkimys opiskelijan ohjaustaitojen kehittämiseen, jonka tuloksena oppimistehtäväksi on rajautunut lasten liikuntatuokio. Toiminnan välineenä oli reproduktio, asiantuntijoiden

ohjaama samaa tuottava ohjauskeskustelu, jonka taustalla vaikuttivat sosionomi (AMK) koulutuksen ja päiväkodin opetussuunnitelmat.

Vuorovaikutus ja tiedonmuodostus päätösseminaarikeskustelussa

Harjoittelun päätösseminaarin pääaiheena oli opiskelijan kokema merkittävä oppimistilanne harjoittelujaksolla (uusi oppimistehtävä) (Janhonen, Sarja & Juntunen 2006; Vuokila-Oikkonen & Janhonen 2005). Oppimistehtävään liittyvän tieteellisen artikkelin tarkoituksena oli laajentaa opiskelijoiden teoreettista tietoa merkittävästä päiväkodin oppimistilanteesta. Päätösseminaarissa osallistujat keskustelivat harjoittelupaikan käytännön ongelmatilanteen mahdollisista vaihtoehdoista ratkaisuksista. Päätösseminaarissa oli läsnä ohjaava opettaja ja opiskelijat. Opettaja oli sijainen ja ensimmäistä kertaa opiskelijoiden ohjaajana.

Opettaja ja opiskelijaryhmä pyrkivät kokemustensa avulla analysoimaan opiskelijan merkittäväksi kokemaansa oppimistilannetta päiväkodissa.

Opiskelija: ... Siellä oli yksi poika... Se oli ihan keskittynyt siihen omaan leikkiinsä. Minä tavallaan sillein tuskastuin siihen... Minä sitten en keksinyt muuta niin otin siltä ne palikat pois, että nyt on lähdeittä sinne välipalalle. Niin se sai ihan hirveän huuto-kohtauksen. *Sinne tuli sitten toinen työntekijä siihen paikalle.* Sitten kysy minulta, että mikä tämä tilanne tässä on. ... ja sitten hän laittoi tämän pojan istumaan sinne yläkertaan ja miettimään, että mitä sitä on tullut tehtyä...

Työntekijän puuttuminen (laittoi pojan istumaan) opiskelijan toimintaan paljastaa, että hän mieltää opiskelijan aloittelijan rooliin eikä näe häntä vielä tasa-arvoisena vastuun jakajana työyhteisössä. Tilanteessa työntekijä teki päätöksiä ja tarjosi käyttäytymismallin opiskelijalle. Hänen oli helppo ratkaista ongelma oman osaamisensa perusteella. Työntekijän ja opiskelijan välillä vallitsi epäsymmetrinen vuorovaikutus.

Päiväkodin työntekijöiden väliintulo opiskelijan ja lapsen ristiriitatilanteessa oli opiskelijan huolenaihe jo aiemmin harjoittelun ensimmäisessä pienryhmätapaamisessa ammattikorkeakoulussa. Silloin

asiaa käsiteltiin opiskelijaryhmässä toisen opettajan johdolla. Tuolloin opiskelijalle tarjottiin erilaisia ehdotuksia lapsiryhmän hallintaan.

Päättöseminaarissa opiskelija kertoo työyhteisön halunneen keskustella tapahtuneesta rajojen asettamistilanteesta, mutta hän ei ollut halunnut ottaa asiaa esiin.

Opiskelija: Sitten olisi ne varmaan jutellut siellä töissä, vaan itsellekin tuli sellainen *olo, että ei kehtaa*. Tavallaan se varmaan, että ei se nyt ollut niin suuri juttu sillä lailla...

Opiskelija ei kyseenalaistanut työntekijän toimintaa tai kysellyt työntekijän perusteluja toiminnalleen, eikä opettajakaan puuttunut asiaan. Tilanteen selvittely olisi mahdollistanut työntekijän, opettajan ja opiskelijan välisen vuorovaikutuksen, jossa erilaiset käsitykset, kokemustieto ja opiskelijan hankkima tutkimustieto olisivat päässeet vuorovaikutukseen keskenään.

Ryhmä keskusteli myös tieteellisen tiedon hyödyntämisestä opiskelijan ongelmaan.

Opettaja: No *auttoko sinua se artikkeli* sitten millään tavalla sitä

Opiskelija: Se ei ...

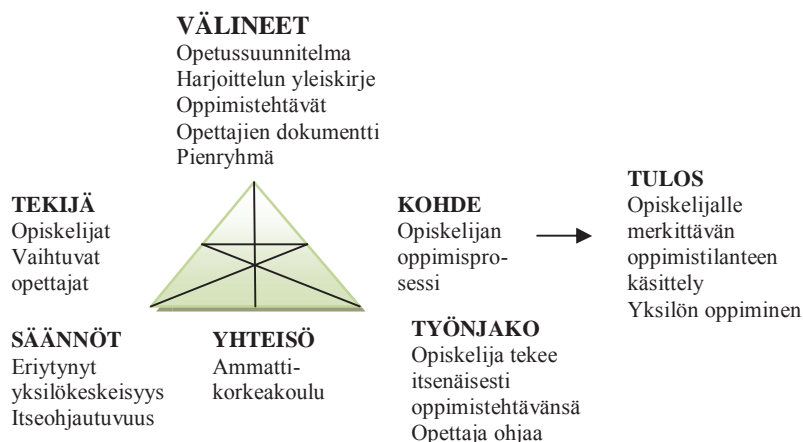
Opettaja: Se ei niinku.

Opiskelija: [ess]

Opettaja: Joo. *Luitko sää enempi kuin sen yhen artikkelin siitä aihepiiristä?*

Opiskelija: *Yritin ehtiä jonkin verran*. En nyt hirveesti loppujen lopuks...

Episodeista huomataan, että opiskelijalla ei ollut pienryhmätapaamisen jälkeen yksin rohkeutta ottaa asiaa esiin päiväkodissa, jotta olisi saatu muutosta työntekijöiden väliintuloon. Myöskään artikkelin teoriatieto ei hyödyttänyt opiskelijaa. Olisi tarvittu opettajan työpaikalle menemistä sekä yhteistoiminnallista teoriatiedon hankintaa ja sen jäsentämistä.



Kuvio 6. Toimintajärjestelmä ammattikorkeakoulun päätösseminaarissa

Päätösseminaari toteutettiin perinteisesti opettajan ohjauksessa. Työskentelyssä näkyivät yksilökeskeisyys, opiskelijan itseohjautuvuus ja opettajan rooli oppimisen ohjaajana. Oppimisen kohteena oli opiskelijan oppimisprosessi. Oppiminen perustui opetussuunnitelmaan ja sen pohjalta laadittuihin artefakteihin (harjoittelun yleiskirje, opettajien dokumentti). Lisäksi harjoittelua kuvaa opettajien vaihtuminen kesken oppimisprosessin. Uutta oppimistehtävää käsiteltiin ammattikorkeakoulun toimintajärjestelmässä. Tulokseksi tiivistyi mahdollinen yksilön oppiminen.

Yhteenvedo: Yhteistoiminnallisen oppimisen edistäminen

Tavoitteena oli tutkia kehittäjätiimin yhteistoiminnallista oppimista sosionomi (AMK) koulutuksen asiakastyön harjoittelussa. Erityisen kiinnostavaa oli kehittäjätiimin vuorovaikutus ja tiedonmuodostus, kun tavoitteeksi asetettiin uusien työtapojen kehittäminen päiväkodin ja koulutuksen yhteisiksi välineiksi.

Useiden tutkimusten mukaan (mm. Engeström 1999, 2004; Finlay 2008; Virkkunen, Engeström, Pihlaja & Helle 1999; Tuomi-Gröhn 2001; Tuomi-Gröhn & Engeström 2003) oppimisprosessin yhteinen toiminnan kohde mahdollistaa uusien työtapojen kehittämisen ja käytönoton. Teorioista voidaan jäsentää yhteisen kohteen muodostumista edistäviä tekijöitä, kuten dialogi, teorian ja käytännön integrointi ja olemassa olevan tiedon kyseenalaistaminen. Erityisesti avoimet kysymykset, vastakkaisten näkökulmien esittäminen ja hyväksyminen edistävät yhteisen kohteen moniäänistä tulkintaa ja dialogia (vrt. Graumann 1990; Sarja 2000; Tuomi-Gröhn 2001). Janhosen ja Sarjan (2007) mukaan perustelujen esiin tuomisella on keskeinen merkitys dialogin syntymisessä, koska perusteluja etsitään erilaisista teorioista, tutkimuksista, kulttuurituotteista tai muusta historiaan kiteytyneestä tiedosta.

Harjoittelun vuorovaikutuksessa on tunnistettavissa kyseenalaistamista ja hetkellistä dialogia. Nämä yritykset eivät kuitenkaan johtaneet kyseenalaistettavan kohteen yhteisölliseen tutkimiseen. Kyseenalaistamiset ohitettiin eikä niiden hyötyä tunnistettu. Todennäköisesti osallistujat eivät olleet riittävästi tietoisia yhteistoiminnallisesta oppimisesta ja toiminnan teoriasta.

Uusi oppimistehtävä edellytti teorian ja käytännön yhdistämistä uuden tiedon muodostamiseksi. Tutkimustiedon löytäminen ja hyödyntäminen uuteen oppimistehtävään oli osalle opiskelijoista vaikeaa. Stimulated recall -haastattelussa vain osa opiskelijoista kertoi saaneensa käytännön hyötyä oppimistehtävän edellyttämästä tutkimustiedosta. Tuolloinkin tieto palveli pelkästään opiskelijan oppimista, ei päiväkodin, koulutuksen ja yliopiston edustajien yhteistoiminnallista oppimista. Tutkimustietoa ei nähty työyhteisöä tai ammattikorkeakoulua hyödyttävänä.

Tulokset osoittavat, että uusien työtapojen kehittäminen edellyttää keskustelun lisäksi aktiivista toimintaa. On pohdittava, miten yhteistoiminnallisesti muodostetaan tutkittavia ongelmia, miten yhdessä hankitaan tietoa todellisuudesta ja teoreettisista tutkimuksista, miten muodostetaan faktoja sekä miten tulkitaan saatuja tuloksia (Hakkarainen 1997). Harjoittelun aikana osallistujien tietokäsitystä ohjasi ajatus tiedon vastaavuudesta ulkoisen ympäristön kanssa. Tietoa ei kyseenalais-

tettu. Tämän seurauksena aktiivinen tutkiva asenne ja toiminta jäivät toteutumatta. Hakkaraisen (1997) mukaan kehittävän siirtovaikutuksen muodostuminen edellyttää yhteistoiminnallista ilmiöiden tutkimista ja käsitteiden käyttämistä välineinä, ei pelkästään oppimisen kohteina (vrt. myös Tuomi-Gröhn 2001; Tuomi-Gröhn & Engeström 2003).

Voitaneen todeta, että oppiminen oli hyvin yksilöllistä. Oleellista olivat opitut skeemat ja osallistujien omat tulkinnat yhteistoiminnasta ja uudesta tehtävästä. Tiedon ulottuvuus liikkui merkityksellisen kokemustiedon, valmiin tiedon rekonstruoinnin ja merkityksellisten tietokokonaisuuksien välillä. Oppimisprosessia ohjasi pääosin kognitiivinen, osin sosiokulttuurinen oppimiskäsitys. Lisäksi oppimisprosessia, tiedon siirtymistä ja sen käyttöönottamista vaikeutti opettajien vaihtuminen kesken harjoittelujakson.

Mitä voidaan todeta toiminnan kohteista? Jo harjoittelun suunnitteluvaiheessa toimijoille muodostuivat erilaiset toiminnan kohteet. Yliopiston edustajien oppimisen kohteena oli koulutuksen harjoittelun, erityisesti uuden oppimistehtävän kehittäminen. Päiväkodin ja ammattikorkeakoulun edustajien kohteeksi muodostuivat opiskelijan ohjaus ja oppimisen tukeminen. Empiirisestä aineistosta voidaan tunnistaa, että ainoastaan päiväkotit 1:ssä syntyi aito toimintajärjestelmien (päiväkotit, ammattikorkeakoulu) yhteinen toiminnan kohde, joka muuttui yhteiseksi rajakohteeksi. Tämä mahdollisti yhteisen oivalluksen syntymisen, sen mallittamisen ja muuttumisen opiskelijan toiminnan välineeksi. Keskusteluista voidaan tulkita päiväkotityön uuden työtyypin (yhteiskehittely) ituja.

Ammattikorkeakoulun edustajien toiminnan kohdetta tarkasteltaessa voidaan todeta, että opettajien ammatillisuus kohdistui opiskelijan oppimisprosessin tukemiseen. Työn kehittämistä ei mielletä perustehäviin kuuluvaksi. Opettajan työtä ohjaa perinteinen opetussuunnitelma, jossa oppiminen on pirstoutunut eriytyneisiin käytännön työstä irrallisiin opintojaksoihin. Työskentely harjoittelujaksolla tapahtui perinteisesti: ohjaaja ohjasi opiskelijan työtä, ja opiskelija pyrki mahdollisimman itsenäiseen työskentelyyn. Tuomi-Gröhn (2001) määrittelee tämän opiskelijan yksin työskentelyn vaiheeksi, joka perustuu vanhaan harjoittelukonseptioon. Toimintaa ohjasivat koulutuksen ja

päiväkodin opetussuunnitelmat. Toiminnassa painottuivat yksilökeskeisyys, itseohjautuvuus ja eri organisaatioiden sisäinen tiedonsiirto.

Uuden oppimistehtävän ja ylimääräisten rajanylitysten oli vaikea synnyttää aitoa oppimisen motivaatiota. Päiväkotityön haasteita ei otettu tarpeeksi huomioon, koska päiväkodin työntekijöillä oli vähäinen mahdollisuus osallistua harjoitteluprosessin kokouksiin ammatikorkeakoulussa. Sen seurauksena päiväkodin työntekijöillä ei ollut konkreettista mahdollisuutta kohdata työnsä haasteita, ristiriitoja ja kehittämiskohteita. Näin ollen niitä ei myöskään voitu ratkaista yhteistoiminnallisesti.

Opettajien oli vaikeuksia selviytyä harjoitteluun tuoduista uusista tehtävistä. Ristiriitaa aiheutti opettajien riittämätön työaika suhteessa uusiin tehtäviin. Työkäytäntöjen muutokseen olisi tarvittu sekä koulutuksen että päiväkodin johtoa. Tämä olisi mahdollistanut realistisen yhteistoiminnallisen oppimisen. Tutkimustulos vahvistaa käsitystä, jonka mukaan työn kehittäminen on vaikeaa ilman työpaikan johdon tiivistä sitoutumista kehittämistyön tuomiin muutoksiin (ks. McCauley, Ruderman, Ohlot & Morrow 1994; Tuomi-Gröhn 2001).

Kehittämiskokeilussa päiväkodin ja koulutuksen välinen yhteistyö kesti yhden harjoittelujakson ajan. Tutkimusten mukaan yhteistoiminnallisen oppimisen mahdollistaa pidempi organisaatioiden välinen vuorovaikutus, opiskelijoiden riittävän pitkä harjoittelujakso tai useampi harjoittelujakso samassa työpaikassa (ks. myös Ruohotie, Kulmala & Siikaniemi 1998; Tuomi-Gröhn 2001).

Tutkimustulosten mukaan oppimisen tulee jatkossa nousta yhä enemmän aidoista työelämän kysymyksistä, joiden ratkaisemista ohjaavat yhteistoiminnallinen ja kehittävä oppiminen, monialaisuus ja opiskelijoiden osallisuus. Kehittämiskokeilu osoittaa, että yhteistoiminnallinen oppiminen on haasteellista. Erityisen haasteelliseksi se muodostuu, jos tavoitteeksi asetetaan uusien työ- tai toimintatapojen kehittäminen alueen horisontaalisten verkostojen ja organisaatioiden kanssa (ks. Mäki, Vanhanen-Nuutinen & Töytäri-Nyrhinen 2011). Tämä edellyttää jaettua osaamista, rajojen ylittämistä ja yhteistoimintaa eri koulutusalojen ja verkostojen kesken. Rajanylittäjien osaamiselta vaaditaan teoreettista ymmärrystä yhteistoiminnallisesta ja uutta

luovasta oppimisesta sekä käytännön taitoa ja asennetta toteuttaa verkostomaista kehittämistyötä.

Lähteet

- Ammattikorkeakoululaki 9.5.2003/351.* Saatavissa <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030351> Haettu 4.8.2009
- Beach, K. 1999.* Consequential transitions: A sociocultural expedition beyond transfer in education. *Review of Research in Education* 28: 46–69.
- Beach, K. 2003.* Consequential Transitions: A Developmental View of Knowledge Propagation Through Social Organizations. Teoksessa Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. (toim.) *Between School and Work. New Perspectives on Transfer and Boundary-Crossing. Advances in Learning and Instruction Series.* UK, Elsevier Science Ltd: 39–61.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1989.* Intentional learning as a goal of instruction. Teoksessa Resnick, L. (toim.) *Knowing, learning and instruction. Essays in honor of Robert Glaser.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Billet, S. 2001.* Knowing in Practice: Re-Conceptualising Vocational Expertise. *Learning and Instruction*, 11(6), 431–452.
- Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S. 1989.* Cognitive apprenticeship: teaching the crafts of reading, writing and mathematics. Teoksessa Resnick, L. (toim.) *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser.* Hillsdale, Lawrence Erlbaum, 453–494.
- Crebert, G., Bates, M., Bell, B., Patrick, C-J. & Cragnolini, V. 2004.* Ivory tower to concrete jungle revisited. *Journal of Education and Work*, 17(1), 47–70.
- Daniels, H., Leadbetter, J., Soares, A. & MacNab, N. 2007.* Learning in and for cross-school working. *Oxford Review of Education*, 33(2), 125–142.
- Engeström, Y. 1987.* Learning by expanding: An activity theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Engeström, Y. 1993.* Moniammatillisten tiimien toiminnan analysointi. Teoksessa Simoila, R., Harlamov, A., Launis, K., Engeström, Y., Saarelma, O. & Kokkinen-Jussila, M. (toim.) *Mallit, kontaktit, tiimit ja verkostot: Välineitä terveystieteiden tutkimukseen ja kehittämiseen.* Toimiva terveystieteiden -projektin viides osaraportti. Sosiaalialan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Raportteja 80, 123–151.

- Engeström, Y. 1999.* Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practise. Teoksessa Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamäki, R.-L. (toim.) *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 377–404.
- Engeström, Y. 2001.* Kehittävä siirtovaikutus: mitä ja miksi? Teoksessa Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. (toim.) *Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia*. Helsinki: Yliopistopaino: 19–27.
- Engeström, Y. 2002.* Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Hallinnon kehittämiskeskus. 3. painos. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Engeström, Y. 2004.* Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Tampere: Vastapaino.
- Finlay, I. 2008.* Learning through boundary-crossing: further education lecturers learning in both the university and workplace. *European Journal of Teacher Education*, 31(1), 73–87.
- Graumann, C. F. 1990.* Perspectival structure and dynamics in dialogues. Teoksessa Markova, I. & Foppa, K. (toim.) *The dynamics of dialogue*. New York: Harvester Wheatsheaf, 105–125.
- Hakkarainen, P. 1997.* Päivähoitotyö kehittämisen kohteena. Kulttuuri ja oppiminen–tutkimusryhmä. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. Työpapereita n:o 3.
- Janhonen, S. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2005.* Asiantuntijuuden kehittyminen sosiaalialalla. Teoksessa Janhonen, S. & Vanhanen-Nuutinen, L. (toim.) *Kohti asiantuntijuutta. Oppiminen ja ammatillinen kasvu sosiaalialalla*. Helsinki: WSOY, 12–53.
- Janhonen, S., Sarja, A. & Juntunen, A.-L. 2006.* Mikä ohjaa oppimisprosessia ammattikorkeakoulussa? Esimerkkinä sosiaalialan koulutusohjelman asiakastyön harjoittelu. Teoksessa T. Aarrevaara & J. Herranen (toim.) *Mikä meitä ohjaa? Artikkelikokoelma Jyväskylässä 5.–6.9.2005 järjestetystä korkeakoulutuksen tutkimuksen IX symposiumista*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 241–252.
- Janhonen, S. & Sarja, A. 2007.* Mallitus työelämälähtöisen oppimisen edistäjänä. *KeVer-verkkolehti* 6(3), 1–14. Saatavissa <http://ojs.seamk.fi/index.php/kever/article/view/16/22> Haettu 9.11.2009.
- Juntunen, A.-L. 2010.* Uusia työtapoja päiväkotityöhön. *Tutkimus sosionomi (AMK) -koulutuksen asiakastyön harjoittelusta*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Sarja E 115.

- Lambert, P. 1999.* Rajaviiva katoaa. Innovatiivista oppimista ammatillisen opettajakoulutuksen, oppilaitosten ja työelämän organisaatioiden yhteistyönä. Helsingin ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Tutkimukset 1. Helsinki: Hakapaino OY.
- Lambert, P. 2001.* Oppimistehtävät kehittävän siirtovaikutuksen tuottajina. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (toim.) Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia. Helsinki: Yliopistopaino, 96–147.
- Linell, P. 1990.* The power of dialogue dynamics. Teoksessa Markova, I. & Foppa, K. (toim.) The dynamics of dialogue. New York: Harvester Wheatsheaf, 147–177.
- McCauley, C. D., Ruderman, M. N., Ohlot, P. J. & Morrow, J. E. 1994.* Assessing the developmental components of managerial jobs. *Journal of Applied Psychology* 79, 544–560.
- Mäki, K., Vanhanen-Nuutinen, L. & Töytäri-Nyrhinen, A. 2011.* ”Mitä otat pois, jos uutta tulee tilalle?” – Ajanhallinta ja johtaminen ammattikorkeakoulussa. *Aikuiskasvatus* 31(1), 14–23.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995.* The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation. New York: Oxford University Press.
- Opetussuunnitelma 2010–2013.* Sosiaalialan koulutusohjelma. Ranne, K. 2002. Sosiaalipedagogiikan ydintä etsimässä. Sosiaalipedagogiikka suomalaisten ja ruotsalaisten asiantuntijahaastattelujen sekä dokumenttien valossa. Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C 189.
- Ruohotie, P., Kulmala, J. & Siikaniemi, L. 1998.* Työssä oppiminen. Oppilaitosten ja työelämän roolimuuotos – esteitä ja edistäjiä. Kehittyvä koulu 2. Helsinki: Opetushallitus.
- Salomon, G. & Perkins, D. N. 1987.* Transfer of cognitive skills from programming: When and how? *Journal of Educational Computing Research* 3, 149–169.
- Sarja, A. 2000.* Dialogioppiminen pienryhmässä. Opettajaksi opiskelevien harjoitteluprosessi terveydenhuollon opettajankoulutuksessa. Jyväskylän University. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 160.
- Takagi, K., Matsushita, K. & Shoy, Y. 2005.* Emergence of ”learning community” and ”learners as singularity” through boundary crossing. 1st ISCAR Congress. September 20–24, 2005 at Universidad de Sevilla, Spain.
- Teichler, U. 2007.* Does higher education matter? Lessons from a comparative graduate survey. *European Journal of Education*, 42(1), 11–34.

- Tuomi-Gröhn, T. 2001.* Kehittävä siirtovaikutus koulun ja työpaikan yhteistyön tavoitteena – tapaustutkimus lähihoitajien lisäkoulutuksesta. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (toim.) Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia. Helsinki: Yliopistopaino, 28–66.
- Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. 2003.* Conceptualizing Transfer: From Standard Notions to Developmental Perspectives. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (toim.) Between School and Work. New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing. Advances in learning and instruction series. Pergamon, Elsevier Science Ltd: 19–38.
- Tynjälä, P. 2002.* Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tynjälä, P. 2008.* Perspectives in learning at the workplace. Educational Research Review 3(2), 134–154.
- Valtion talouden tarkastusvirasto. 2009.* Ammattikorkeakoulutuksen työelämälähtöisyyden kehittäminen. Valtiontalouden tarkastusviraston tuloksellisuustarkastuskertomukset 188/2009. Helsinki. Saatavissa http://www.vtv.fi/files/1787/1882009_AMKkoulutuksen_tyoelamalahtoisyyden_kehittaminen_NETTI.pdf Haettu 9.12.2009.
- Virkkunen, J., Engeström, Y., Pihlaja, J. & Helle, M. 1999.* Muutoslaboratorio. Uusi tapa oppia ja kehittää työtä. Helsinki. Kansallinen työelämän kehittämisohjelma. Raportteja 6.
- Vuokila-Oikkonen, P. & Janhonen, S. 2005.* Kertomukset oppimisessa. Teoksessa S. Janhonen & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.) Kohti asiantuntijuutta. Oppiminen ja ammatillinen kasvu sosiaalialalla. Helsinki: WSOY, 74–89.
- Vygotski, L. S. 1978.* Mind in Society: The development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. 1991.* A sociocultural approach to socially shared cognition. Teoksessa B. Laureen, L. B. Resnick, J. Levine & S. Teasley (toim.) Perspectives on socially shared cognition. Washington, APA: 85–100.
- Wenger, E. 1998.* Communities of practice. Learning, meaning and identity. New York: Cambridge University Press.