



RIITTA RISSANEN

# Työelämälähtöinen opinnäytetyö oppimisen kontekstina

Fenomenografisia näkökulmia  
tradenomin opinnäytetyöhön



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Tampereen yliopiston  
kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston  
ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksessa,  
Korkeakoulunkatu 6, Hämeenlinna.  
4. päivänä joulukuuta 2003 klo 12.

English abstract

*Acta Universitatis Tampereensis 970*  
*Tampereen yliopisto*  
*Tampere 2003*

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA  
Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos

Myynti



Tampereen yliopiston  
Tiedekirjakauppa TAJU  
PL 617  
33014 Tampereen yliopisto

Puh. (03) 215 6055  
Fax (03) 215 7685  
taju@uta.fi  
<http://granum.uta.fi>

Kannen suunnittelu  
Juha Siro

Painettu väitöskirja  
Acta Universitatis Tamperensis 970  
ISBN 951-44-5805-2  
ISSN 1455-1616

Sähköinen väitöskirja  
Acta Electronica Universitatis Tamperensis 295  
ISBN 951-44-5806-0  
ISSN 1456-954X  
<http://acta.uta.fi>

Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print  
Tampere 2003

## ESIPUHE

Ammattikorkeakoulun työelämälähtöinen opinnäytetyö vastaa osaltaan koulutuksen ja työelämän väliseen yhteistyöhaasteeseen. Työelämälähtöisen opinnäytetyön tavoitteet liittyvät opiskelijan oppimiseen ja ammatillisen osaamisen kehittämiseen sekä työ- ja ammattialan kehittämisen tavoitteisiin. On selvää, että opinnäytetyö ei yksistään voi toteuttaa ammattikorkeakoulututkintojen työelämäyhteistyön funktiota, vaan tutkivan työotteen oppimisen tulee sisältyä tutkintojen opetussuunnitelmiin myös laajemmin. Tämä kävi ilmi myös tässä tutkimuksessa, jossa hain vastauksia työelämälähtöisen opinnäytetyön perusteisiin liittyviin kysymyksiin sekä tradenomiopiskelijan että työyhteisön näkökulmasta.

Tutkimukseni aikana olen saanut olla tekemisissä tutkimus- ja kehitystyössä toimivien eri asiantuntijoiden kanssa. Näillä keskusteluilla ja verkostoilla on ollut merkityksensä tässä tutkimusprosessissa. Esitän lämpimät kiitokseni kaikille niille, joilta olen saanut tukea ja keskustelunäkökulmia tutkimusprosessini aikana.

Tutkimustyöni kulkuun ovat vaikuttaneet monet ihmiset. Ohjaajani professori Pekka Ruohotien kannustava ja rohkaiseva asenne on ollut tutkimustyöni etenemisen kannalta erittäin merkittävä. Haluan kiittää myös työni esitarkastajia dosentti Jari Eskolaa ja professori Kauko Hämäläistä saamistani arvokkaista neuvoista ja ohjeista. Työkavereideni, esimieheni ja Pohjois-Savon ammattikorkeakoulun tuki ja kannustus on merkinnyt minulle henkilökohtaisesti paljon. Erityisesti haluan kiittää työtoveriani Päivi Diovia, joka on tukenut minua monella tavalla tämän tutkimuksen aikana. Tutkimusraportin kielenhuollossa olen saanut apua filosofian maisteri Petri Jääskeläiseltä ja filosofian maisteri Eeva Mönkköseltä. Käytännöllistä apua olen saanut tutkimukseni tiedonhankinnassa tietopalvelusihteri Sari Kantosalolta ja informaattikko Kaisa Korpisaarelta. Tutkimusaineistoni tiedontallennuksen turvaamisessa minua on auttanut atk-

suunnittelija Mikko Myöhänen. Edelleen raportin taittoasun viimeistelystä on vastannut tradenomiopiskelija Teemu Vartiainen. Kaikille teille lämpimät kiitokseni.

Osoitan kiitokseni myös Suomen Kulttuurirahaston Pohjois-Savon rahastolle ja Itä-Suomen Korkean Teknologian säätiölle, jotka ovat taloudellisesti tukeneet tutkimukseni toteuttamista.

Perheen tuki ja konkreettinen apu päivittäisissä askareissa on tehnyt tutkimustyöni mahdolliseksi. Rauno ja Jussi, te olette tämän työn voimanlähde. Rakkaimmat kiitokset siitä, että olette jaksaneet. Kiitän myös vanhempiani ja sukulaisiani henkisestä tuesta. Te olette rohkaisseet minua tieteen maailmaan.

Kuopiossa lokakuussa 2003

Riitta Rissanen

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Riitta Rissanen

TYÖELÄMÄLÄHTÖINEN OPINNÄYTETYÖ OPPIMISEN KONTEKSTINA

Fenomenografisia näkökulmia tradenomin opinnäytetyöhön

## TIIVISTELMÄ

Tutkimuksessa haetaan vastauksia seuraaviin kysymyksiin: mikä on työelämälähtöisen opinnäytetyön tehtävä ammattikorkeakoulussa, mitä työelämälähtöisyys merkitsee, mitä opinnäytetyössä opitaan ja millaista osaamista opinnäytetyö kehittää työelämäkontekstissa. Tutkimus on luonteeltaan fenomenografinen tutkimus, jossa on analysoitu, kuvattu ja kategorisoitu sekä opiskelijoiden kokemuksia että työelämän edustajien odotuksia ja käsityksiä työelämälähtöisestä opinnäytetyöstä. Tutkimuksen teoreettinen tarkastelu kiinnitettiin työelämälähtöisen opinnäytetyön problematiikkaan, työelämän kehittämisen tarkasteluun, tutkivan työotteen oppimiseen sekä asiantuntijaosaamisen kehittymiseen.

Tutkimuksen empiirinen aineisto käsitti 19 haastattelua. Aineisto kerättiin vuoden 2000 syksyllä kymmenestä työelämän kanssa yhteistyössä toteutetusta tradenomin opinnäytetyöstä. Tutkimukseen haastateltiin sekä opinnäytetyön tehneet opiskelijat että opinnäytetyössä mukana olleet työelämän edustajat. Tutkimuksen päätulokset jäsentyivät kuvauskategorioiksi, jotka ilmentävät tutkimusongelmittain työelämälähtöisen opinnäytetyön erilaatuisia ulottuvuuksia. Kategoriat sisältävät aineistosta muodostettuja käsitteluokitteluja opiskelijoiden ja työelämän edustajien näkökulmista.

Tutkimus osoitti, että työelämälähtöinen opinnäytetyö kehittää laaja-alaista ammattitaitoa. Ammattikorkeakoulun opinnäytetyössä on ratkaistava, mistä lähtökohdista opinnäytetyötä tehdään, esimerkiksi miten työelämän odotukset ja opiskelijan oppimistavoitteet sovitetaan

toisiinsa. Tutkimus osoitti myös, että opinnäytetyön työelämälähtöisyys merkitsee monimenetelmällisyyden korostumista sekä opinnäytetyöprosessissa tuotettavan tiedon ja asiantuntijaosaamisen jakamista. Tutkimuksen perusteella voidaan tehdä johtopäätös, että työelämälähtöistä opinnäytetyötä ei ole syytä tuottaa vain tiedon tuottamisen pankiksi, koska silloin ammattikorkeakoululle ominainen oppimista ja asiantuntijaosaamisen jakamista korostava opinnäytetyön profiili jää toteutumatta. Tämä näkyy myös siinä, millainen asema ammattikorkeakoululla on työelämän tutkimuksen ja kehittämisen kentässä.

Avainsanat: ammattikorkeakoulu, opinnäytetyö, työelämälähtöisyys, tutkimus- ja kehitystyö, asiantuntijuus, ammattitaito, tutkiva työote, fenomenografia.

University of Tampere

Faculty of Education

Riitta Rissanen

WORKING LIFE BASED FINAL PROJECT AS THE CONTEXT FOR LEARNING

Phenomenographical approaches into a BBA final project

## **ABSTRACT**

This study was conducted to find answers to following questions: What is the task of a working life based final project in polytechnic studies? What does a working life based approach mean? What is being learned in that process and what kind of expertise is being developed during such a final project process? The approach in this study is that of phenomenography, which analyzes, describes, and categorizes different kind of subjective conceptions of working life based final projects experienced by students and company representatives. The theoretical concepts of this study are linked to the framework of a working life based final project as well as to the development of working life. Furthermore, the content of research-based learning and the concept of developing competence and shared expertise are studied.

The empirical data were obtained through nineteen interviews. The data were collected in autumn 2000 from ten different BBA final projects implemented in co-operation with companies. Both the students and the company members were interviewed. The empirical results of this study are divided into horizontal categories which represent different dimensions of a working life based final project. These categories provide a summarized picture of the research problems studied in this research from both the students`and the company representatives`viewpoints.

The findings showed that a working life based final project develops professional competence widely. However, it is vital to decide the bases and the basic aim of a final project of this nature. The results showed very clearly that it is important to solve the issue of combining working life expectations and students' learning goals in research projects. The working-life context of a final project requires the use of multiple methods as well as sharing and transferring the professional knowledge, expertise and competence. On the basis of the research results it can be said that it is essential not to productionize a working life based final project and launch it only as knowledge package as, in that case, professional learning and sharing competence, which are typical of a polytechnic final project, would not develop. In addition, this would also compromise the role of polytechnics in developing and researching working life.

Keywords: polytechnic, final project, working life based, research and development work, expertise, professional competence, research-based learning, learning, phenomenography.



# SISÄLTÖ

1 JOHDANTO .....	13
1.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja rajaus .....	13
1.2 Tutkimusongelmat ja raportin rakenne .....	20
2 TUTKIMUSOTTEEN VALINTA.....	23
2.1 Fenomenografinen tutkimusote kontekstin kuvaajana.....	23
2.2 Tutkimusaineisto .....	25
2.3 Aineiston analysointi ja analyysin vaiheet.....	28
3 AMMATTIKORKEAKOULUN TYÖELÄMÄLÄHTÖINEN OPINNÄYTETYÖ .....	30
3.1 Opinnäytetyö ammattitaidon kehittäjänä .....	30
3.2 Oppimisen, kehittämisen ja tutkimisen suhde opinnäytetyössä.....	35
3.3 Kontekstuaalisuus tutkimuksessa.....	40
3.4 Opinnäytetyö työyhteisössä .....	46
3.5 Työelämälähtöisen opinnäytetyön moniulotteisuus.....	57
4 TYÖELÄMÄLÄHTÖISYYS OPINNÄYTETYÖSSÄ.....	59
4.1 Työelämä opinnäytetyön oppimis- ja tutkimuskontekstina .....	59
4.1.1 Työkäytännön tutkiminen ja ammattien kehittäminen.....	65
4.1.2 Työyhteisö opinnäytetyön kontekstina .....	73
4.2 Tutkimisen ja kehittämisen metodit opinnäytetyössä .....	85
4.2.1 Liiketoimintaosaamisen tutkimisen ja kehittämisen metodit.....	89
4.2.2 Teorian ja käytännön suhde opinnäytetyössä.....	97
4.2.3 Opinnäytetyön metodien työelämälähtöisyys .....	105
4.3 Tieto ja tietämys työelämälähtöisessä opinnäytetyössä .....	114
4.3.1 Tiedon oppimis- ja tuottamisprosessit ja tiedon siirto .....	122
4.3.2 Opinnäytetyön tieto.....	132
4.4 Työelämälähtöisyyden merkitys opinnäytetyössä .....	144

5 OPPIMINEN OPINNÄYTETYÖSSÄ .....	148
5.1 Uudistavan oppimisen ja tutkivan työotteen lähtökohdista .....	148
5.1.1 Itseohjautuvuuden kehittyminen opinnäytetyöprosessissa .....	152
5.1.2 Kriittisen reflektion kehittyminen opinnäytetyöprosessissa .....	162
5.1.3 Tutkivan työotteen oppiminen opinnäytetyöprosessissa.....	168
5.2 Kokemuksellinen oppiminen opinnäytetyöprosessissa.....	179
5.3 Opinnäytetyöprosessi oppimiskokemuksena .....	183
5.4 Oppimisen monet ulottuvuudet opinnäytetyössä .....	191
6 ASiantuntijaOSAAMISEN KEHITTYMINEN TYÖELÄMÄLÄHTÖISESSÄ OPINNÄYTETYÖSSÄ .....	194
6.1 Asiantuntijaosaamisen moniulotteisuus.....	194
6.2 Asiantuntijaosaamisen tieto- ja taitorakenteet .....	200
6.3 Asiantuntijaosaamisen odotukset työelämäkontekstissa.....	207
6.3.1 Asiantuntijaosaaminen opinnäytetyössä .....	211
6.3.2 Asiantuntijaosaamisen rakentuminen opinnäytetyöprosessissa.....	219
6.3.3 Asiantuntijaosaamisen ulottuvuudet opinnäytetyössä .....	228
7 FENOMENOGRAFISEN TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA .....	231
7.1 Fenomenografisen tutkimuksen pätevyys ja luotettavuus .....	231
7.2 Käsitusten muuttuminen .....	238
8 TULOSTEN TULKINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET .....	240
8.1 Työelämälähtöinen opinnäytetyö kehittää ammattitaitoa .....	240
8.2 Työelämälähtöisyys merkitsee monimenetelmällisyyttä .....	242
8.3 Opinnäytetyössä opitaan yksilöllisesti .....	244
8.4 Opinnäytetyö kehittää työelämän asiantuntijaosaamista .....	246
8.5 Lopuksi .....	247
LÄHTEET.....	249

## KUVAT

Kuva 1 Opinnäytetyö kolmikantailmiönä. Tarkastelussa opinnäytetyöprosessin toimijat. .	18
Kuva 2 Tutkimuksen käsitteellinen perusta ja ilmiön rajausta. ....	19
Kuva 3 Tutkimusraportin rakentuminen tutkimusongelmittain ja pääluvuittain. ....	22
Kuva 4 Käsitteitä opinnäytetyöstä työyhteisössä. ....	47
Kuva 5 Työelämälähtöisen opinnäytetyön lähtökohdat, toimintamallit ja tehtävät.....	57
Kuva 6 Työyhteisö opinnäytetyön kontekstina.....	74
Kuva 7 Tutkimuksen perinteinen työkenttä (Jankowicz, 1995). ....	102
Kuva 8 Projektityö soveltavana tutkimuksena (Jankowicz, 1995). ....	103
Kuva 9 Opinnäytetyön metodien työelämälähtöisyys.....	106
Kuva 10 Työelämälähtöisen opinnäytetyön tiedon muodostuksen ulottuvuudet. ....	131
Kuva 11 Opinnäytetyön tieto. ....	133
Kuva 12 Työelämälähtöisyyden merkitys opinnäytetyössä.....	147
Kuva 13 Itseohjautuvan uudistuvan oppimisen malli opinnäytetyöprosessissa (mukailtu Pilling-Gormickin (1997, 70) esittämästä mallista). ....	151
Kuva 14 Itseohjautuvuuden kehittyminen työelämälähtöisessä opinnäytetyöprosessissa.	162
Kuva 15 Tutkivan työotteen oppiminen opinnäytetyöprosessissa itseohjautuvuuden ja reflektiivisyyden kategorioina.....	170
Kuva 16 Opinnäytetyöprosessi oppimiskokemuksena.....	184
Kuva 17 Oppimisen monet ulottuvuudet opinnäytetyössä .....	192
Kuva 18 Asiantuntijaosaamisen tieto- ja taitorakenteet työelämälähtöisessä opinnäytetyössä. ....	206
Kuva 19 Opiskelijoiden käsityksiä asiantuntijaosaamisesta opinnäytetyössä. ....	212
Kuva 20 Asiantuntijaosaamisen rakentuminen ja oppiminen opinnäytetyöprosessissa. ...	220
Kuva 21 Asiantuntijaosaamisen ulottuvuudet opinnäytetyöprosessissa. ....	229



# 1 JOHDANTO

## 1.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja rajaus

Ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetöiden tehtävät perustuvat koulutuksen tavoitteisiin. Ammattikorkeakouluissa opinnäytetöiden historia on suhteellisen nuori. Ammattikorkeakouluopintoja on toteutettu Suomessa vuodesta 1992 lähtien, ja jokaiseen ammattikorkeakoulututkintoon (140 - 160 ov) kuuluu laajuudeltaan noin 10 opintoviikon opinnäytetyö. Myös käynnistyneissä ammattikorkeakoulujen jatkotutkintokokeiluissa työelämän kehittämistehtävän osuus opinnoista on merkittävä, 20 opintoviikkoa (Laki ammattikorkeakoulun jatkotutkinnon kokeilusta, 645/2001, 8§). Ammattikorkeakoulun opinnäytetyön käytäntöjä on siis luotu koulutuksen eri aloilla viimeisen kymmenen vuoden aikana (ks. esim. Stenfors, 1999; Alanko-Turunen, 1999). Opinnäytetyöhön on kohdistunut paljon odotuksia niin työelämän, lainsäädännön kuin ammattikorkeakoulujärjestelmän suunnalta. Opinnäytetyön tekijät, opiskelijat, ovat olleet tilanteessa, jossa opinnäytetyön vaatimuksiin on liitetty toisaalta teoreettisuus ja toisaalta ammattialan käytännön asiantuntijuuden osoittaminen. Ammattikorkeakoulujen opinnäytetyötä on ohjannut myös tarve erottua selkeämmin tiede- ja taidekorkeakoulujen sekä yliopistojen pro gradu -tutkielmista.

Ammattikorkeakoulututkintojen lähtökohdat ovat työelämän asettamissa vaatimuksissa sekä työelämän kehittämistarpeissa. Ammattikorkeakoulun pedagoginen näkemys liittyy vahvasti työelämän ja ammattien kehittämiseen. Tämä näkyy sekä ammattikorkeakoulututkinnoissa että ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystyössä. Työelämän tieto- ja taitovaatimukset luovat perustan myös ammattikorkeakoulun opinnäytetyölle. Ammattikorkeakoulun alkuvaiheissa opintojen tavoitteena korostettiin tieteellisen ajattelun valmiuksia, jotta opiskelija pystyy hallitsemaan käsitteellisesti ympäröivää toimintaa. Pelkästään tieteellisen ajattelun korostaminen ei kuitenkaan riitä

ammattikorkeakoulun opinnäytetyön vaatimukseksi. Ammattikorkeakoulun opinnäytetyölle ja tutkimustoiminnalle on selkeästi haluttu luoda omaa, ammattikorkeakoululle ominaista profiilia (ks. Tulkki, 1993; 1995; Tulkki & Hautala, 1994; Hautala, 1994; Heikkilä, 1996; Helakorpi 1999; Stenvall 1999). Ammattikorkeakoulujen kehittymisen kannalta oleelliseksi kysymykseksi on noussut se, kuinka ammattikorkeakoulut kykenevät luomaan omaleimaista ja kilpailukykyistä koulutusta sekä tutkimus- ja kehittämistoimintaa (ks. Karppinen & Alarinta, 1993; Arene, 1994; Pratt 1995, 95; Helakorpi & Olkinuora, 1997, 7; OPM, 2002b; Ammattikorkeakoululaki 4 §/2003; Ammattikorkeakouluasetus 352/2003). Tämän päivän keskustelussa ammattikorkeakoulujen opinnäytetyön tavoite liittyy voimakkaasti ammattialaan, sen käytäntöihin sekä ammattialan käytäntöjen kehittämiseen (ks. Luopajarvi, 1999a, 21; Alanko-Turunen, 1999; Frilander, 2000; Arene ry, 2000; Pakarinen, Stenvall & Tolonen, 2001, 14; Rissanen, 2001). Opinnäytetyössä ammattikorkeakoulun opiskelijalta edellytetään tutkivan työtteen lisäksi joustavaa asiantuntijuutta ja itseohjautuvuutta (ks. Ekola, 1992, 12 -13; Eteläpelto 1992b; Lehtinen & Palonen, 1997b). Opinnäytetyön tavoitteisiin kuuluu myös oppiminen ja ammattikorkeakoulun koulutusohjelmien toimivuus erityisesti pk- yritystoiminnan kehittämisessä (ks. Salminen, 2000, 46; OPM, 1999a, Koulutus ja tutkimus, 1999 – 2004; Varamäki, Lintilä, Hautala & Taipalus, 1998). Opinnäytetyöt ovat sekä oppimisprosessi että osa ammattikorkeakoulun työelämän kehittämistehtävää. Opiskelijan ammattitaidon kehittyminen on tullut opinnäytetyössä yhtä tärkeäksi kuin tutkimusvalmiuksien osoittaminen.

Pakarinen, Stenvall ja Tolonen (2001) ovat selvittäneet ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehittämistoiminnan alueellista tilaa ja kehittämistarpeita. Tulokset osoittivat, että suurin osa ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystoiminnasta on kehitystyötä tai soveltavaa tutkimusta (yhteensä 94 %). Hallinnon ja kaupan alalla lähes 70 % tutkimus- ja kehittämistoiminnasta on kehitystyötä, johon kuuluu myös opinnäytetyöt (Pakarinen et al., 2001, 29). Ammattikorkeakouluissa tehtiin vuonna 2001 yhteensä 16.570 opinnäytetyötä, joista tradenomin opinnäytetöitä oli 4677 (OPM, 2002b, Amkota-tietokanta, ammattikorkeakoulun opinnäytetyöt). Hankkeistettuja, työelämän tarpeisiin suunnattuja opinnäytetöitä oli ammattikorkeakouluissa vuonna 2001 noin 70 % kaikista

opinnäytetöistä. Hallinnon ja kaupan alalla hankkeistettujen opinnäytetöiden osuus oli myös yli 70 % (OPM, 2002b, Amkota-tietokanta, ammattikorkeakoulun opinnäytetyöt). Tutkimus- ja kehittämistyötä tehdään ammattikorkeakouluissa varsin paljon opiskelijoiden opinnäytteinä, joten ne ovat varsin näkyvä osa ammattikorkeakoulun työelämään suuntautunutta kehitystyötä sekä merkittävä osa ammattikorkeakoulupedagogiikkaa (ks. Eteläpelto, 1992b; Helakorpi & Olkinuora, 1997; Luopajarvi, 1999a; Salminen, 2000; Rissanen, 2001). Haasteena on kuitenkin edelleen opinnäytetyökulttuurin kehittäminen erityisesti hallinnon ja kaupan alalla (ks. Alanko-Turunen, 1999; Stenvall, 1999).

Uusi Ammattikorkeakoululaki (4§/2003) velvoittaa ammattikorkeakoulut soveltavaan tutkimukseen ja kehittämistyöhön. Ammattikorkeakouluissa laaditut tutkimus- ja kehittämistyön strategiat korostavat selkeästi kehittämistyön ja työelämää palvelevan, soveltavan tutkimustoiminnan painoarvoa. Ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystyön tavoitteena on kehittää ammattikorkeakoulujen kykyä tuottaa uutta tietoa työelämästä ja ammatillisesta asiantuntijuudesta. Tutkimus- ja kehitystyön painopisteenä on erityisesti alueellinen kehittäminen sekä pk-yritystoiminnan tukeminen. Alueellisen kehittämisen näkökulmasta on kysymys myös innovatiivisista alueellisista oppimisprosesseista, joiden kautta uutta tietoa luodaan alueella ja sen yrityksissä. (ks. Kautonen & Sotarauta, 1999, 81; OPM, 1999.) Näin ollen ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystyö ymmärretään ammattien ja työelämän kehittämistä palvelevaksi tutkimus- ja kehittämistoiminnaksi. Edelleen tutkimus- ja kehitystyöllä on selkeästi käytäntöön soveltuva luonne, jolloin se tukee myös ammattikorkeakoulujen koulutuksellista tehtävää (ks. Ammattikorkeakoululaki, 4§/2003 ja Asetus ammattikorkeakoulusta 256/1995; Lampinen, 1995; Luopajarvi, 1999a; Pakarinen, Stenvall ja Tolonen, 2001; OPM, 2002b). Ammattikorkeakoulujen strategioissa on myös nähtävissä aitoa pyrkimystä päästä eroon perinteisistä tutkimus- ja kehittämistoiminnan määrittelyistä, jotka ilmenevät mm. Tilastokeskuksen luokittelussa. Tilastokeskus (2002, 22) määrittelee tutkimus- ja kehittämistoiminnan perinteisesti kolmeen osa-alueeseen: Perustutkimus on akateemista toimintaa, jonka tavoitteena on uuden tiedon saavuttaminen, jolloin käytännön sovelluksiin ei välttämättä edes pyritä. Soveltava tutkimus on toimintaa uuden tiedon saavuttamiseksi ja se tähtää käytännön sovellukseen. Kehittämistyö on toimintaa, jossa tutkimuksen tuloksena

tai käytännön kokemuksen kautta saatua tietoa käytetään uusien ja nykyisten käytäntöjen parantamiseksi. Ammattikorkeakoulujen opinnäytetyöt ovat tämän määrittelyn perusteella pääosin kehittämistyötä tai soveltavaa tutkimusta. Opinnäytetyön määrittelyn ongelmana on kuitenkin se, että ammattikorkeakoulun opinnäytetyön käytännön luonteesta ja toimintamalleista on vielä vähän tutkittua tietoa.

Ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämistyötä kuvaavat työelämän kehittäminen, työelämän ja koulutuksen vuorovaikutus, aluekehitysvaikuttavuus, innovatiivisuus sekä pk-yritysyhteistyöpainotteisuus (ks. OPM, 1999, 38; Tulkki & Lyytinen, 2001, 29-32; Ammattikorkeakoululaki, 2003). Opinnäytetöissä tämä merkitsee sitä, että työn aiheet pyritään löytämään käytännön ongelmista, työ- ja harjoittelupaikoista tai toimeksiantoina alueen yrityksiltä tai muilta toimijoilta. Osa opinnäytetöistä toteutetaan projekteina, jolloin prosessiin osallistuu kyseisen ammattialan ja työelämän edustajia, opiskelijoita ja opettajia. (ks. Alanko-Turunen, 1999; Rissanen, 2001, Heinonen & Saario, 2001). Ammattikorkeakoulupedagogiikassa esiin nostettu työelämän ja koulutuksen eli käytännön ja teorian vuorovaikutus näkyy selvästi opinnäytetöiden tavoiteasetannassa (Helakorpi 1999; Arene, 2001). Tämä yhteistyösuhde ei kuitenkaan ole ongelmaton.

Michel (1995) erittelee elinkeinoelämän ja koulutuksen vuorovaikutusta. Vuorovaikutus voi olla luonteeltaan elinkeinoelämän apua oppilaitokselle (esim. vierailut, sponsoroidut projektit, tilojen käyttö) tai oppilaitoksen apua elinkeinoelämälle (esim. koulutus- ja konsultointipalvelut, laiteresurssit). Sen sijaan tasavertainen yhteistyösuhde elinkeinoelämän ja koulutuksen välillä merkitsee sitä, että työelämän tutkimus- ja kehitystyötä sekä ammatillista opetusta kehitetään yhteistyössä (Candy & Grebert, 1991; ks. myös Ruohotie, 1999a). Työelämän kehittämistehtävä merkitsee vuorovaikutusta alueen yritysten ja koulutuksen välillä. Kahden erityyppisen oppimisympäristön lähentäminen on haaste niin korkeakouluille kuin työpaikoillekin (ks. Candy & Grebert, 1991; ks. myös Rauste-von Wright, 1998, 21, 37; Tynjälä, 1999c, 160-179; Pakarinen, Stenvall & Tolonen, 2000, 51). Lähentämisen keinoiksi Candy ja Grebert (1991) esittävät muun muassa työelämään suuntautunutta projektioppimista, ongelmanratkaisuun perustuvaa oppimista ja asiantuntijatiedon käyttöä oppimisprosesseissa. Työyhteisöissä voitaisiin myös tietoisesti

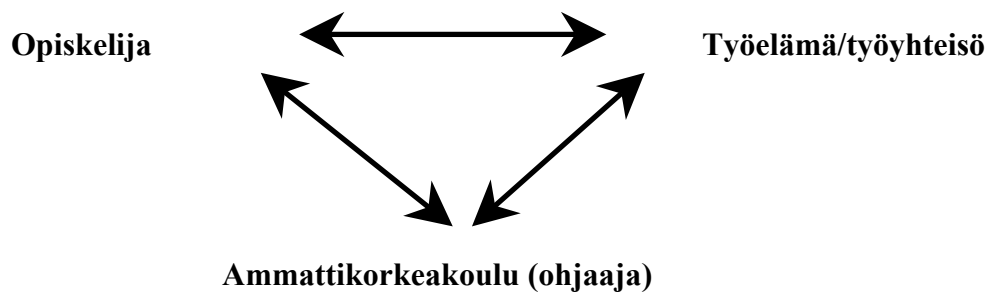


hyödyntää opiskelijoiden ”akateemisia” valmiuksia, esim. tutkimusvalmiuksia ja kirjallisen esittämisen taitoja, organisaatioiden kannalta oleellisissa työtehtävissä tai ongelmanratkaisussa. Myös Orelma (1997, 20-21) pohtii korkeakoulujen ja työelämän välistä suhdetta erityisesti ammattikorkeakoulujen näkökulmasta. Hänen mukaansa työelämässä vaaditaan sekä kokonaisuuksien osaamista (generalisteja) että yksityiskohtien hallintaa (spesialisteja). Työelämän näkökulmasta koulutuksessa tulisi korostaa yhä enemmän opiskelijan intuitiivista oppimista ja ongelmien ratkaisua. Oppimiskulttuurien lähentyminen aiheuttaa muutospaineita niin ammattikorkeakouluissa kuin työelämässäkin.

Viimeksi kuluneiden vuosien aikana mielenkiintoni ammattikorkeakoulun opinnäytetyössä on kohdistunut siihen, mitä tradenomin opinnäytetyö on työelämän näkökulmasta tarkasteltuna (ks. Rissanen, 2001). Kirjallisuuteen perehtyminen osoittaa sen, että myös käytäntöön suuntautunutta opinnäytetyötä on tarkasteltu monista eri lähtökohdista. Keskusteluun liittyvät muun muassa käsitykset tutkimuksesta ja tiedosta sekä sen merkityksestä korkeakouluopinnoissa. Tässä keskustelussa (ks. esim. Candy & Grebert, 1991; Gibbons, Limoges, Nowothy et al., 1994; Salminen, 1995; Rauste-von Wright, 1998; OPM, 1999b, Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 1999 - 2004; Karttunen, 1999; Luopajarvi, 1999b) nousee esiin teorian ja käytännön suhteesta oppiminen sekä työelämän ammattitaitovaatimusten huomioonottaminen koulutuksessa. Oppilaitosten ja ympäröivän yritystoiminnan yhteistyö sekä pk-yritysten alueellinen kehittäminen liittyvät myös osaksi tätä keskustelua (ks. Nivala, 1995, 30; Laajala & Mäki, 1996; Varamäki & Lintilä & Hautala & Taipalus, 1998, 60, 98; Lehtisalo & Raivola, 1999, 150 - 154; Tulkki & Lyytinen 2001, 70; OPM, 2000, 43).

Ammattikorkeakoulun työelämälähtöinen opinnäytetyö voidaan käsittää ikään kuin kolmikantailmiönä, jossa opiskelija, työelämä ja ammattikorkeakoulu tekevät yhteistyötä sekä tuottavat tai siirtävät uutta tietoa, kokemuksia, asiantuntijuutta ja osaamista toimijoidensa käyttöön (ks. Kuva 1). Tämän yhteistyön muotoutumiseen vaikuttaa osaltaan se, miten opinnäytetyö toteutetaan ja kuinka opinnäytetyön yhteistyössä onnistutaan. Yritysten näkökulmasta tilanne on uusi. Uusille työelämää lähellä oleville tutkimuksellisille ratkaisuille ja toimintamalleille on olemassa sosiaalinen tilaus (ks. Rissanen, 2001.)

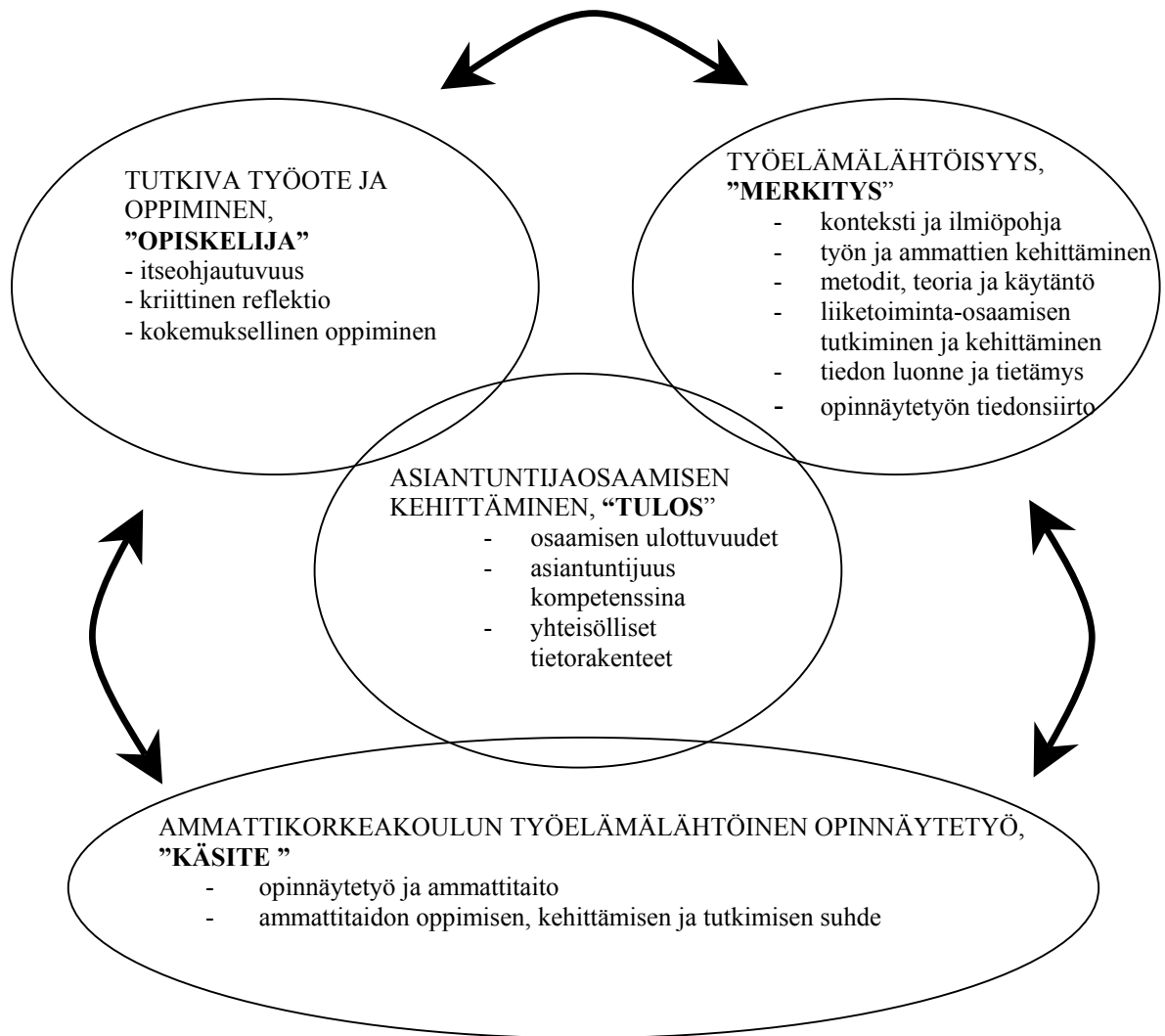
Opiskelijan asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmasta kysymyksessä on sekä oppimisettä tutkimusprosessi. Opinnäytetyö voidaan ymmärtää kokemukselliseksi oppimisprosessiksi, mikä ilmenee oppijan toiminnan tuloksena niin sanottuna uudistavana oppimisena (ks. Kolb, 1984; Eteläpelto, 1992a). Uudistava oppiminen kehittää asiantuntijuuden lisäksi itseohjautuvuutta ja kriittistä reflektiivisyyttä. Tärkeä oppimisprosessia ohjaava kognitiivinen strategia on juuri kriittinen ajattelu, oppijan kyky soveltaa jo opittua tietoa uusiin tilanteisiin ongelmanratkaisuisissa, päätöksenteossa sekä oman oppimisen arvioinnissa (Kolb, 1984; Schön, 1987; Mezirow, 1995; Ruohotie, 1996, 98). Kun opinnäytetyöprosessi toteutetaan aidossa työelämän sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, työelämäkontekstissa, voidaan oppimista tarkastella sosiokonstruktivistisen näkökulman mukaisesti. (ks. Levine & Resnick, 1993; Tynjälä, 1999b). Opinnäytetyössä oleellista työelämän näkökulmasta on silloin uuden tiedon, tietämyksen ja osaamisen kehittäminen sekä tiedon siirtäminen (ks. esim. Jankowicz, 1995; Nonaka & Takeuchi, 1995).



**Kuva 1 Opinnäytetyö kolmikantailmiönä. Tarkastelussa opinnäytetyöprosessin toimijat.**

Ammattikorkeakoululle opinnäytetyö merkitsee kehittämistyön profiloimista sekä työelämän tutkimuksen kehittämistä. Ammattikorkeakoulun tehtävänä on luoda uusia työelämälähtöisiä toimintatapoja sekä metodeja ammattikorkeakoulun opinnäytetyön

toteuttamiseksi. Tutkimukseni tarkastelu kiinnittyy kolmikantayhteistyön teoreettisiin lähtökohtiin työelämälähtöisestä opinnäytetyöstä, työelämäkontekstissa oppimisesta sekä työelämän tietämyksen ja asiantuntijaosaamisen kehittamisestä (Kuva 2). Tässä tutkimuksessa ammattikorkeakoulun opinnäytetyötä tarkastellaan teorian ja empirian välisenä vuoropuheluna. Tarkoituksena on kuvata fenomenografisen tutkimusotteen avulla ammattikorkeakoulun opinnäytetyötä ja opinnäytetyöprosessia työelämäkontekstissa. Työelämäkontekstilla tarkoitetaan tässä sekä opiskelijan oppimisen että työelämän odotusten kontekstia.



**Kuva 2 Tutkimuksen käsitteellinen perusta ja ilmiön raja.**

Kolmikantatarkastelun lähtökohtana on ammattikorkeakoulun työelämälähtöisen opinnäytetyön tehtävä. Tässä tarkastelussa tulee esiin muun muassa opinnäytetyön sekä ammattitaidon oppimisen, kehittämisen ja tutkimuksen kontekstuaalinen suhde. Näistä lähtökohdista käsin syntyy työelämälähtöisen opinnäytetyön merkitys. Työelämälähtöisessä opinnäytetyössä kohdataan kysymykset, jotka liittyvät työn ja ammattien kehittämiseen, kehitystyössä sovellettaviin metodeihin sekä tiedon oppimis- ja tuottamisprosesseihin työyhteisössä. Opiskelijan oppimisen näkökulmasta työelämälähtöisessä opinnäytetyössä korostuu sekä tutkivan työotteeseen että uudistavan oppimisen merkitys. Asiantuntijaosaamisen kehittäminen tulisi olla työelämälähtöisen opinnäytetyön tulos. Tässä tavoitteessa asiantuntijaosaamisen ulottuvuuksien ja yhteisöllisten tietorakenteiden tunnistaminen on tärkeää.

## **1.2 Tutkimusongelmat ja raportin rakenne**

Tämä väitöskirjatutkimus syventää lisensiaatintyötäni, jossa tutkin tradenomin opinnäytetyön työelämän odotuksia (ks. Rissanen, 2001). Lisensiaatintyössä tiivistin tutkimusaineiston käsitelmälliseen, konstruktiiviseen, joka perustui sekä teoretiseen että empiiriseen aineiston kategorioiden tulkintaan ja analyysiin. Aineiston analyysin tarkoituksena oli etsiä aineistosta mallin kannalta yleisiä ominaisuuksia, kategorioita ja käsitteitä. Konstruktiivisen tutkimusotteen mukaisesti tutkimuksen tavoitteena oli ilmiön yleistäminen yksityisen ilmiön syvällisen ymmärtämisen kautta (ks. Kasanen & Lukka & Siitonen, 1991; Järvinen & Järvinen, 1996, 74). Yhtenä tutkimustavoitteena oli myös uuden näkökulman löytäminen tutkimusaineiston pohjalta. Tulkitin opiskelijoiden ja työyhteisöjen edustajien haastatteluaineistoa kategorioiden, pääkäsitteiden sekä ominaisuuksien avulla, jolloin en analysoinut niinkään aineistossa olevia eroja, yhtäläisyyksiä ja tyypittelyjä. Analyysin tarkoituksena ei myöskään ollut tutkia puhetta sinällään, vaan analyysin punaisena lankana olivat tutkimuskysymykset ja niihin vastaaminen pääkäsitteiden avulla. Aineistosta en siis nostanut esiin käsityksiin liittyviä laadullisia eroja ja sitä, mihin kontekstiin käsitykset liittyvät (vrt. Gröhn, 1992).

Tämä tutkimus on luonteeltaan fenomenografinen tutkimus, jossa tulkitsen opiskelijoiden haastatteluaineistoa ja työyhteisöistä kerättyä haastatteluaineistoa käsitteiden hierarkisoinnin ja käsitekuvausten avulla. Kiinnitän fenomenografisesti analysoidun aineiston työelämäkontekstiin. Työelämäkontekstilla tarkoitan tässä työyhteisöjen odotusten ja kokemusten sekä opiskelijan oppimisen kontekstia. Kontekstin määrittäminen on oleellinen osa tätä tutkimusta, koska jos konteksti muuttuu, niin myös sitä kuvaava tieto eli opinnäytetyöilmiö muuttuu.

Tämän tutkimuksen tutkimusongelmat kiinnittyvät siis työelämälähtöisen opinnäytetyön kontekstiin. Tutkimusongelmia on neljä. Olen johtanut ongelmat tutkimusilmiön rajauksesta ja opinnäytetyö kolmikantailmiönä ajattelusta (Kuva 1, sivu 18).

Tutkimuksessa haetaan vastauksia seuraavaan neljään tutkimusongelmaan:

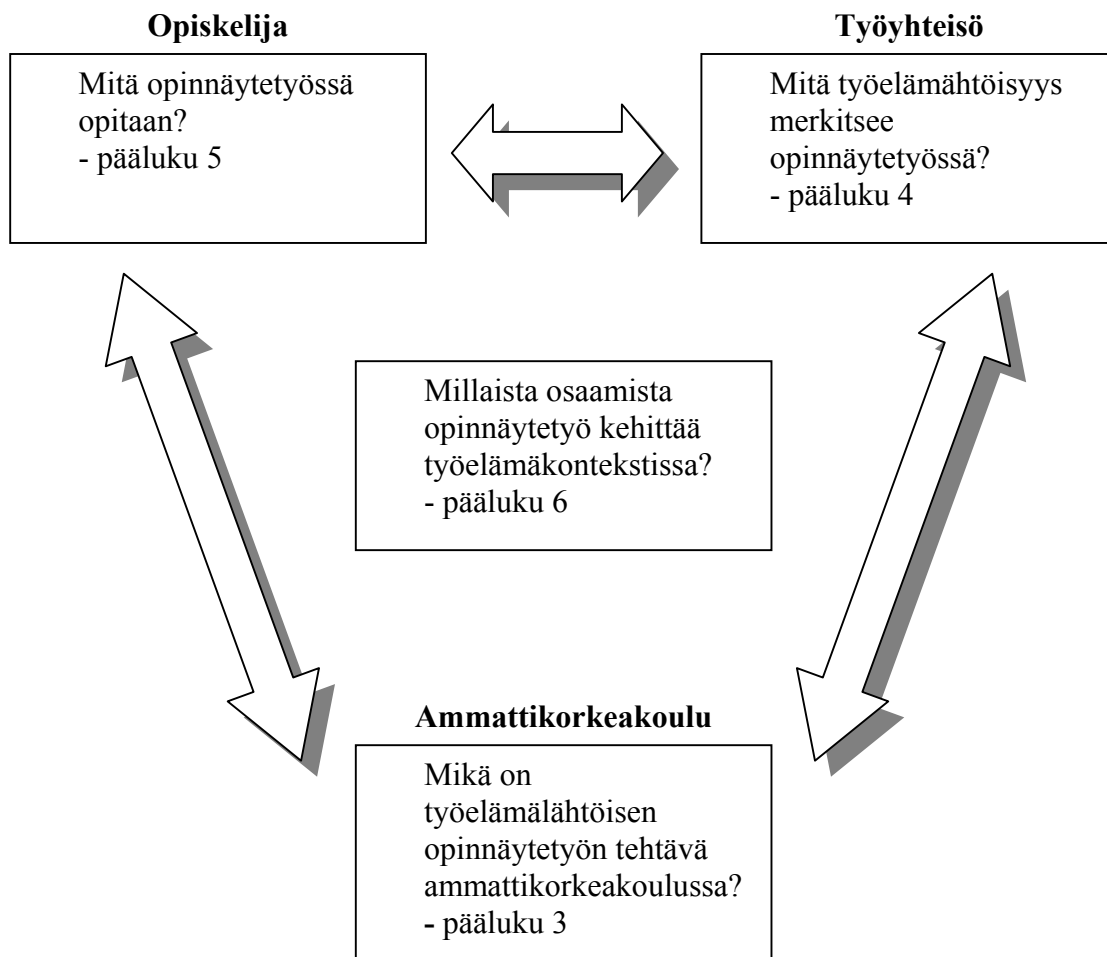
1. Mikä on työelämälähtöisen opinnäytetyön tehtävä ammattikorkeakoulussa?
2. Mitä työelämälähtöisyys merkitsee opinnäytetyössä?
3. Mitä opinnäytetyössä opitaan?
4. Millaista osaamista opinnäytetyö kehittää työelämäkontekstissa?

Tutkimukseni ydin koostuu neljästä pääluvusta (luvut 3 - 6), joista kukin pääluku keskittyy yhden tutkimusongelman käsittelyyn. Esitän fenomenografisen tutkimusotteen avulla muodostetut kategoriakuvaukset jokaisessa luvussa saman rakenteen mukaisesti: tarkastelen ensin luvussa käsiteltävää tutkimusongelmaa teoreettisen käsitteistön ja aikaisemman tutkimustiedon valossa, sen jälkeen esitän haastatteluaineistosta muodostuneet hierarkkiset kategoriat sekä käsitekuvaukset. Tämän lisäksi kunkin pääluvun lopussa on sekä yhteenveto tutkimusongelman keskeisistä vastauksista että kuva muodostuneista kategorioista. Luvussa 7 tarkastelen fenomenografisen otteen pätevyyttä sekä pohdin käsitysteni muutosta tutkimusprosessissa. Luvussa 8 kokoan yhteen tulosten tarkastelua ja esitän kuhunkin tutkimusongelmittain liittyvät johtopäätökset.

Tutkimusaineisto koostuu lähdekirjallisuuden lisäksi empiirisestä teemahaastatteluaineistosta. Haaastatteluja oli kaiken kaikkiaan yhdeksäntoista (19).

Haastateltavina oli yhdeksän (9) opiskelijaa sekä kymmenen (10) työelämän edustajaa. Teemahaastattelut käsitelivät Pohjois-Savon ammattikorkeakoulussa tehtyjä tradenomin opinnäytetöitä. Empiirinen aineisto on kerätty syksyllä 2000.

Tutkimusraportin rakennetta ja tutkimusongelmien välistä suhdetta voidaan kuvata seuraavasti (Kuva 3):



**Kuva 3 Tutkimusraportin rakentuminen tutkimusongelmittain ja pääluvuittain.**

## **2 TUTKIMUSOTTEEN VALINTA**

### **2.1 Fenomenografinen tutkimusote kontekstin kuvaajana**

Tässä tutkimuksessa sovelletaan fenomenografisista tutkimusotteita. Fenomenografisessa tutkimusotteessa ollaan kiinnostuneita siitä, mitä ihmiset oppivat ja kuinka he ymmärtävät tutkittavan ilmiön (Gröhn, 1993, 5; Marton 1988). Fenomenografinen tutkimusote on laadullinen lähestymistapa, jossa pyritään kuvamaan, analysoimaan ja ymmärtämään todellisuuden, tässä tapauksessa työelämälähtöisen opinnäytetyön, erilaisia käsityksiä. Marton (1981) erittelee fenomenografisen tutkimusotteen eri asteita. Ns. ensimmäisen asteen tutkimusnäkökulma pyrkii ymmärtämään ympäristön ilmiöitä. Toisen asteen näkökulmassa on kysymys siitä, että tutkija pyrkii tarkastelemaan ihmisten käsityksiä näistä ilmiöistä. Lisensiaatintyöni (Rissanen, 2001) muodosti perspektiivin, jossa toin esiin tradenomin opinnäytetyötä työelämäkontekstissa teoreettisena ilmiönä ja todellisuuden käsityksinä. Väitöskirjatutkimukseni tarkoituksena on luoda ja syventää kuvaa työelämälähtöisestä opinnäytetyöstä ja siitä, kuinka opiskelijoiden ja työelämän edustajien erilaiset käsitykset laadullisesti eroavat. Fenomenografian tavoitteena on pyrkiä kuvaamaan todellisuuden ymmärtämisessä, tässä tapauksessa työelämälähtöisessä opinnäytetyössä, ilmeneviä eroja, jolloin tutkimusote korostaa sisällön merkitystä sekä sisällöllisiä että kokemuksellisia asioita. Fenomenografiassa tuotetut kuvauskategoriat, esimerkiksi käsitykset työelämälähtöisestä opinnäytetyöstä ja opinnäytetyössä oppimisesta, ovat sidoksissa kuvattavan ainutlaatuiseen sisältöön. Fenomenografinen näkemys tiedosta, ajattelusta ja oppimisesta korostaa kuvauksien sisältöön sidottuja spesifisiä piirteitä ja laadullisia eroja (Gröhn, 1993, 17).

Opinnäytetyötä käsittelevää empiiristä aineistoa tarkastellaan työelämäkontekstissa eli opiskelijan oppimisen ja työyhteisön odotusten ja kokemusten kontekstissa. Martonin (1988; 1995) mukaan fenomenografisessa tutkimusotteessa oleellista on kontekstin ja

tarkastelunäkökulman huomioonottaminen (ks. myös Gröhn 1993, 14-15). Oppiminen ja kokemukset oppimisesta ovat aina yhteydessä siihen, missä kontekstissa oppiminen tapahtuu. Fenomenografisen tutkimusotteen hyöty on siinä, että kategorioiden kuvausta voidaan käyttää välineenä, kun halutaan kuvata käsitysten jakautumista eri ryhmissä. Tärkeä näkökulma kategorioiden kuvaamisessa on myös se, että tutkija itse voi havahtua huomaamaan, että tutkittava ilmiö voidaan ymmärtää muillakin tavoilla kuin hän on tehnyt. Tämä johtaa reflektioon ja mahdollisesti uuteen oppimiseen (Gröhn, 1993, 25). Fenomenografisen tutkimusotteen vahvuutena voidaan pitää sitä, että se korostaa oppijan näkökulmaa ja toisaalta oppimisen sisällön eli kontekstin kulttuuristen rakenteiden merkitystä oppimistulosten kuvaamisen kannalta (Wilson & Meyers, 2000, 59). Tässä tutkimuksessa kuvauskategorioiden konstruointi on ollut ajallisesti pitkä prosessi. Lisensiaatintyössä (Rissanen, 2001) aikaansaadut käsitteekategoriat ovat toimineet ns. esiyymmärryksenä aineiston sisällön analyysissä ja välineenä erilaisten piirteiden analyysissä. Tämän tutkimuksen aikana olen tutkijana joutunut tarkastelemaan ensimmäisiä kategorioita kriittisesti, jopa epäilevästi. Analyysin ja kriittisen arvioinnin myötä olen oppinut ymmärtämään ilmiön monimutkaisuuden, mikä on johtanut aineiston uudelleen arviointiin ja sisäistämiseen. Tässä arviointiprosessissa fenomenografisesta tutkimusotteesta on ollut hyötyä. Kerran pohdittujen kategorioiden kyseenalaistaminen on tuonut ilmiön ymmärtämisen syvällisemmäksi, mikä on osittain muuttanut aineiston ja merkitysten tulkintaa sekä ilmiön käsitteellistämistä.

Kaiken kaikkiaan tutkimuksen menetelmälliset valinnat kertovat ilmiön luonteesta ja tutkijan perusoletuksista (ks. Niiniluoto, 1980; Hirsjärvi 1985; Haaparanta & Niiniluoto, 1986; Hirsjärvi & Remes & Sajavaara, 1997). Ammattikorkeakoulun opinnäytetyö on ilmiönä varsin uusi. Ilmiön todellisuutta ja käytäntöjä on rakennettu viimeiset kymmenen vuotta, ja niitä rakennetaan yhä edelleen. Aineistosuuntautuneen fenomenografisen tutkimusotteen vahvuus on siinä, että se on korostaa sekä ilmiön kokemuksellisia että käsitteellisiä piirteitä (ks. Gröhn, 1993, 12). Tässä tutkimuksessa se merkitsee sekä työyhteisön että opiskelijan kokemusten ja käsitysten kuvaamista. Lähestymistapaa voidaan kritisoida holistiseksi, koska se jättää yksittäisen näkökulman liian vähäiselle huomiolle (ks. esim. Vaso 1998, 147.) Kokonaisvaltainen tarkastelu on ilmiön, työelämälähtöisen



opinnäytetyön, esiymmärryksen ja teoreettisen käsitteellistämisen kannalta kuitenkin perusteltua. Empiirinen aineisto rajautuu siten, että sekä ammattikorkeakoulun omat käsitykset että opinnäytetyöohjaajien kokemukset jäävät tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Laadullisen tutkimuksen tiedon muodostukselle on kuitenkin mahdollista tutkijan ja tutkittavien läheinen ja aktiivinen suhde (ks. Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari, 1994; Leskinen 1995; Kaikkonen & Kohonen, 1996). Oma, lähes kymmenen vuoden kokemus ammattikorkeakoulun opinnäytetöiden ohjaamisesta on osaltaan vaikuttanut tutkimuksen lähestymistapaan sekä menetelmän valintaan.

## **2.2 Tutkimusaineisto**

Tämän tutkimuksen aineiston otanta perustuu harkintaan. Usein laadullisen tutkimuksen otanta on tarkoituksenmukainen (ks. Patton, 1990; Varto , 1992; Mason, 1996; Maxwell, 1996). Tällöin tietyt kohderyhmät tai tapaukset valitaan tietoisesti siten, että niiden avulla uskotaan tutkimukseen saatavan oleellista tietoa. Näkökulma perustuu nimenomaan tutkimusongelman kannalta sopivien kohderyhmien valintaan. Maxwell (1996) toteaa laadullisen tarkoituksenmukaisen näytteen ongelmaksi muun muassa avaintiedottajien valinnan (*key informant bias*), jolloin laadullisen tutkimuksen tekijät rakentavat usein suuren osan tutkimuksensa tuloksista suhteellisen vähäisen tiedonantajamäärään perustuen. Tutkimuksessani empiirinen aineisto muodostuu yhdeksästätoista (19) haastattelusta. Aineistonkeruutapana oli teemahaastattelu (ks. Marshall & Rossman, 1999; Hirsjärvi & Hurme, 2000). Haastatteluaineisto kerättiin Pohjois-Savon ammattikorkeakoulun liiketalouden koulutusohjelmassa tehdyistä opinnäytetöistä haastattelemalla sekä opinnäytetyön tekijöitä että työelämän edustajia. Opinnäytetyöt tehtiin pääasiassa kuopiolaisissa yrityksissä tai yhteisöissä. Opinnäytetöistä kerättiin aineistoa teemahaastattelun avulla 25.9. - 7.12.2000. Empiirinen aineisto koostuu sekä työelämää edustavan organisaation edustajien haastatteluista että opinnäytetyön tehneen opiskelijan/opiskelijaparin haastatteluista (ks. Liite 1 ja Liite 2). Haastateltavina työelämän organisaatioista olivat ne henkilöt, jotka olivat olleet opinnäytetyn ohjaajina tai työn aiheen ideoijana. Empiirisen aineiston hankinnan lähtökohtana oli saada aineistoon eli tutkittaviin

tapauksiin juuri ne yritykset tai työelämän organisaatiot ja ne opinnäytetyönsä tehneet opiskelijat, jotka ovat olleet mukana kyseisen työyhteison opinnäytetyöprosessissa. Näin siksi, että tutkimusilmiön kannalta sekä opiskelijoiden että työelämän edustajien käsitykset ja kokemukset opinnäytetyöstä ovat merkittäviä. Nämä käsitykset ja kokemukset muodostavat aineiston työelämäkontekstin. Tässä mielessä tutkimuksessa voidaan nähdä piirteitä myös kontekstualismista (ks. Pettigrew, 1985; 1990), jossa tapauksista ollaan kiinnostuneita niiden omassa ympäristössään.

Tutkimukseen valittuja opinnäytetyötapauksia oli kymmenen. Valitsin tutkittavat tapaukset niin, että ne sekä kuvaavat kattavasti tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä että vastaavat tutkimuksen ongelmanasetteluun (Kuva 2). Viidellä työyhteisöistä ei ollut aikaisempaa kokemusta tradenomin opinnäytetyöstä, vaikkakin muuta yhteistyötä yrityksen ja oppilaitoksen välillä oli olemassa. Sen sijaan puolella tutkituista työyhteisöistä oli kokemusta vähintään yhdestä tradenomin opinnäytetyöstä. Työyhteisöt olivat myös erilaisia. Aineistossa oli neljä isoa paikallista yritystä, kaksi pienyritystä, kaksi yrittäjävetoista yritystä, yksi valtion paikallishallintoa edustava työyhteisö sekä yksi projektiorganisaatio. Kaikissa tapauksissa opinnäytetyön tehneet opiskelijat olivat suorittaneet myös harjoittelun kyseisessä työyhteisössä tai projektissa. Näistä opiskelijoista neljä työllistyi valmistumisensa jälkeen kyseiseen yritykseen. Tehdyt opinnäytetyöt olivat luonteeltaan myös erilaisia. Aineistossa oli kaksi parityönä tehtyä opinnäytetyötä, jolloin haastattelin molemmat opinnäytetyön tekijät. Opinnäytetöistä neljä oli kyselytutkimus-tyyppisiä opinnäytetöitä ja neljä opinnäytetyötä oli luonteeltaan laadullisia kehittämistyötyyppisiä opinnäytetöitä. Kaksi opinnäytetyötä perustui kysely- tai haastatteluaineiston lisäksi yrityksen omaan dokumenttiaineistoon.

Keräsin tutkimusaineiston kahdella eri lomakkeella (ks. Liite 1 ja Liite 2) siitä syystä, että halusin saada aineiston mahdollisimman päteväksi ja monipuoliseksi. Koska opinnäytetyötapauksia ei tutkittu eikä analysoitu sinällään tapauksina (vrt. Yin, 1994), vaan tiedonantajina työelämäkontekstissa toteutetusta opinnäytetyöstä, oli tutkimuksen onnistumisen kannalta tärkeää, että aineisto oli monipuolista. Haastattelujen kesto vaihteli tunnista puoleentoistatuntiin, jolloin litteroitua tekstiä haastatteluista syntyi lähes 90 siva.

Kaiken kaikkiaan haastatteluja tehtiin yhdeksäntoista. Kymmenen työelämän edustajan haastattelua ja yhdeksän opiskelijahaastattelua. Yhtä opiskelijaa en tavoittanut. Tästä huolimatta päätin sisällyttää opinnäytetyön yrityshaastattelun aineistossa. Lopetin tapausten hankinnan, kun huomasin, että uudet haastattelut eivät tuoneet aineistoon mitään uutta. Eisenhardtin (1989) mukaan tapausten hankinta voidaan lopettaa silloin, kun teoreettinen saturaatio on saavutettu. Myöskään ideaalia tapausten määrää ei voida etukäteen määritellä (Eisenhardt, 1989). Rajasin haastatteluaineiston hankinnan kymmeneen tapaukseen, koska uudet tapaukset, seitsemännen tapauksen jälkeen, eivät tuoneet aineistoon uutta sisältöä.

Tutkimuksen otannalla eli tapausten valinnalla on merkitystä tutkimuksen tulosten kannalta. Dall'Àlba (1994a/14/1, 35 - 38) tuo esiin tavan kuvata käsitteitä fenomenografiassa ns. poikkileikkaustutkimuksena, jolloin yhteiskunnan muutoksen myötä samasta ilmiöstä olevat erilaiset käsitykset jäävät huomiotta. Tutkimukseni on poikkileikkaustutkimus, koska aineisto kerättiin yhtäjaksoisesti vuonna 2000. Tapausten valinnalla ja aineiston syvällisellä analyysillä olen kuitenkin pyrkinyt ilmiön moninaiseen kuvaukseen. Valitsin tietoisesti aineistoon opinnäytetyötapauksia, jotka tukevat tutkimukseni tavoitetta. Aineiston ulkopuolelle jäivät tarkoituksella tapaukset, joissa yhteys työelämään oli heikko tai opiskelijan opinnäytetyö edusti toisentyyppistä lähtökohtaa, esimerkiksi kirjoituspöytä tutkimusta. Halusin aineistoon myös mahdollisimman ajankohtaisia tapauksia eli opinnäytetöitä, jotka oli saatettu päätökseen syksyn 2000 aikana, jolloin haastatteluissa kokemukset ja käsitykset olivat vielä varsin ajankohtaisia ja tuoreessa muistissa. Tapausten valinnassa pyrin kiinnittämään huomiota myös toisiaan täydentäviin tapauksiin. Eisenhardtin (1989) mukaan teorian rakentamisen kannalta oleellista on juuri tapausten valinta. Niin sanotun teoreettisen otannan lähtökohta on siinä, että tutkija valitsee tapauksia täydentämään muita tapauksia tai teoreettisia luokitteluja. Teoreettisen otannan tarkoituksena on valita tapauksia, jotka todennäköisesti jäljittelevät tai laajentavat teoreettista näkökulmaa. Otantaan voidaan valita myös toisistaan poikkeavia tapauksia, jolloin tapausten avulla voidaan tuoda esiin teoreettisten käsitteiden sisältöä. Tutkimukseni aineistossa olevat opinnäytetyöt olivat kaikki siis suuntautuneita työelämään, mutta kohdeorganisaatioiltaan, toteutustavaltaan sekä aihepiireiltään hyvinkin erilaisia. Tapausten joukossa oli myös kaksi parityönä tehtyä opinnäytetyötä. Tapausten valinnassa olen

pyrkinyt siihen, että aineistosta muodostuisi käsityksiltään ja kokemuksiltaan mahdollisimman rikas ja teoreettisia käsitteitä valottava ja monipuolistava. Ensisijaisesti tapausten valintaa ovat luonnollisesti ohjanneet tämän tutkimuksen ongelmat.

### **2.3 Aineiston analysointi ja analyysin vaiheet**

Fenomenografisen otteen tarkoituksena on saada selville se, mitä erilaiset tutkittavaan ilmiöön liittyvät käsitykset ovat sekä miten ne laadullisesti eroavat. Fenomenografisessa tutkimuksessa syntyy kategoriakuvaus, joka on keskeinen osa tutkimuksen tuloksia. Tässä tutkimuksessa fenomenografinen ote korostaa toisen asteen tarkastelunäkökulmaa, jolloin kyse on tutkijan luomasta kuvauksesta siitä kuinka, sekä opiskelija että työyhteisö käsittävät opinnäytetyön ja kuinka he kokevat sen (ks. Järvinen & Järvinen, 1996; Marton, 1988).

Tutkimuksen aineiston käsittely ja analyysi etenivät kuuden vaiheen kautta. Vaiheet olivat osittain limittäisiä, jolloin tutkijana saatoin palata alkuperäiseen aineistoon yhä uudelleen, varsinkin vaiheissa viisi ja kuusi, jolloin lopulliset kategoriat kiinnitettiin osaksi teoreettista tarkastelua. Ensimmäisessä vaiheessa syksyllä 2000 litteroin koko empiirisen haastatteluaineiston niin, että jokainen haastattelu siirrettiin sanatarkasti nauhoilta tekstiksi. Tässä vaiheessa työstin samalla työpapereita, ajatuksia ja koodeja tiedon analysoimiseksi. Vaistomaisesti tässä analyysin vaiheessa reflektoin myös omia kokemuksiani työelämässä toteutetusta opinnäytetyöstä. Analyysin kohdeteema oli kuitenkin koko ajan tutkittavien subjektiivinen puhe ja kokemukset. Seuraavassa vaiheessa tutustuin aineistoon ensin yksittäisinä haastatteluina, sitten kokonaisuutena, jolloin aineiston merkityssisällöt alkoivat hahmottua. Näiden merkityssisältöjen perusteella nostin aineistosta esiin asiakokonaisuuksia, jotka olivat tutkimuksen ongelmanasettelun kannalta mielenkiintoisia ja merkittäviä. Tässä vaiheessa huomasin, että jotkut asiakokonaisuudet (esim. tiedonmuodostuksen tapa opinnäytetyössä) ja yksittäiset merkityksenannot olivat eri

yhteyksissä eri merkityksissä. Tämän vaiheen lopputuloksena oli ensimmäinen pää- ja alakategoroiden luokittelu, joka julkaistiin osittain lisensiaatintyössäni (Rissanen, 2001).

Aineiston analyysin neljännessä vaiheessa vertasin syntyneitä merkityskategorioita teoreettisten näkökulmien ja käsitteiden valossa. Varsinkin pääkategoriat olivat tässä vaiheessa kriittisen tarkastelun kohteena. Huomasin, että pääkategoriat olivat liian yleisiä ja ilmiötä latistavia, joten viidennessä vaiheessa tarkistin erityisesti alakategoriat suhteessa alkuperäiseen empiiriseen aineistoon. Totesin, että merkitysisältöjen tiivistäminen on mahdollista menettämättä haastatteluissa esiinnoitettuja piirteitä ja käsitteitä. Näin kategoriat alkoivat muodostua tiiviimmiksi. Järjestin laadultaan samamerkityksiset lausumat yhdeksi kuvauskategoriaksi. Lopulliset käsitekategoriat päädyin esittämään yksittäisten lausumien sisältöinä (= mitä) ja kontekstina (= missä lausuma oli esiintynyt). Tässä vaiheessa analyysiä laadin empiirisestä aineistosta useita käsitekokonaisuuksia ja käsiteluokitteluja, joilla kuvaukset liitettiin ilmiön teoreettiseen taustaan. Tavoitteenani oli etsiä aineistosta laadullisesti erottuvia piirteitä, jotta kuvauskategoriat olisivat ilmiötä kuvaavia eivätkä pelkästään subjektiivista puhetta. Tämän prosessin tuloksena muodostin lopulliset kategoriakuvaukset. Lopullisissa kategoriakuvauksissa näkyy myös kategorioiden suhde toisiinsa. Ylimmät kategoriat ovat niin sanottuja laajoja kategorioita, mitkä kuvaavat kategorian sisällön monipuolisuutta useasta eri perspektiivistä. Alemmat kategoriat kertovat asiakokonaisuudesta kapeammin.

### 3 AMMATTIKORKEAKOULUN TYÖELÄMÄLÄHTÖINEN OPINNÄYTETYÖ

#### 3.1 Opinnäytetyö ammattitaidon kehittäjänä

Ammattikorkeakoulujen tuottaman tutkimustiedon tarpeellisuus on tunnustettu useissa yhteyksissä. Keskusteluissa ilmenee hyvin ajattelutavan muutos pelkän tutkimustiedon tuottamisesta kohti ammattitiedon tutkimusta ja työelämän kehittämistä (ks. Linna, 1994, 214 - 215; Lampinen, 1999, 2002; Korkeakoulujen alueellisen kehittämisen työryhmä, 2001; Kinnunen, 2002; Laakso-Manninen, 2002; Niemelä, 2002). Yhteiskunta pohjautuu yhä enemmän tietoon ja osaamiseen, jolloin sekä tutkimuksen että tutkimusosaamisen tarve lisääntyy. Tiedon välittämisessä sen tarvitsijoille tarvitaan uusia sovelluksia. Ammattikorkeakoulujen opinnäytetyön tehtävänä on kehittää ja tuottaa uutta tietoa työelämästä ja ammatillisesta asiantuntijuudesta. Työelämän ammattitaitovaatimuksissa korostuvat tehtäväalueen hallinnan lisäksi myös tutkijavalmiudet. Vaikka perustutkimuksen merkitys korkeakouluissa tulee edelleen korostumaan, on tiedon välittämisen ja soveltavan tutkimuksen sekä tuotekehityksen merkitys ammattikorkeakoulussa oleellinen. Soveltavan tutkimuksen ja tuotekehityksen taloudellinen hyöty tulee useimmiten esiin nopeammin kuin perustutkimuksesta saatu yhteiskunnallinen ja taloudellinen hyöty.

Tutkimus- ja kehitystyön perinne ja käytännön mallit, esimerkiksi opinnäytetöissä, ovat kuitenkin suomalaisissa ammattikorkeakouluissa vielä muotoutumassa (ks. Lehtisalo & Raivola 1999; Tulkki & Lyytinen, 2001). Tämä on selkeä haaste, sillä tutkimus- ja kehitystyö, jota myös opinnäytetyöt edustavat, määrittää osaltaan ammattikorkeakoulututkintojen tulevaisuutta sekä profiilia (ks. Pratt, 1995, 95; Pratt, 1997, 327; Numminen, Lampinen ja Mykkänen, 1996; Pakarinen, Stenvall ja Tolonen, 2001, 51; Rissanen, 2001). Ammattikorkeakoulun opinnäytetyön ammatillisuutta korostavan tutkimus- ja kehitystyökäsityksen tarve on olemassa. Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 2000-2004 (OPM, 1999) korostaa myös tutkimus- ja kehittämistyössä

elinikäistä oppimista ja uudenlaisten oppimisympäristöjen luomista. Edelleen työelämässä painotetaan yhä enemmän laaja-alaista ammattitaitoa (ks. Ruohotie, 2000a, 30). Ammattikorkeakoulun opinnäytetyön oppimisympäristöissä tulee erityisesti korostaa ammattitaidon oppimisen ja työelämän kehittymisen näkökulmaa.

Työelämälähtöisen opinnäytetyön merkitys ammattikorkeakoulussa rakentuu kahdesta eri näkökulmasta käsin: Opinnäytetyön kontribuutio ammattikorkeakoulututkinnossa liittyy ammattitaidon oppimiseen ja ammatilliseen kehittymiseen. Tämän lisäksi opinnäytetyöllä on myös työyhteisön kehittämistehtävä. Brown (1998, 166-179) erittelee opetusohjelmien ominaisuuksia laaja-alaisen ammattitaidon kehittäjänä. Hän korostaa, että ammattitaidon kehittyminen vaatii oppimaan oppimisen taitoja eli ns. ydintaitoja: kykyä siirtää ja käyttää taitoja tilanteesta toiseen, reflektiivisen ajattelun taitoja sekä ammattispesifiä substanssiosaamista. Edelleen työn tekemisen kontekstin merkitys laaja-alaisen ammattitaidon kehittämisessä on oleellinen. Ammattispesifisen osaamisen oppiminen aidoissa työtilanteissa tukee laaja-alaista ammattitaitoa. Näin ollen pelkästään kognitiivisten tietorakenteiden opiskelu ei palvele ammattispesifisten taitojen kehittymistä. Tämä tarkoittaa sitä, että pelkästään opinnäytetyön perinteinen tiedontuottamistapa eli raportin kirjoittaminen ei tue laaja-alaisen ammattitaidon kehittymistä.

Työelämän ja ammattikorkeakoulun välisen tutkimuksen ja kehittämisen suhde opinnäytetyössä tulee siis olla erilainen kuin perinteinen tutkimussuhde. Perinteinen tiedontuottamiseen ja sen siirtoon perustuva tutkimussuhde ei palvele opinnäytetyön ammatissa kehittymisen tarvetta. Ammattikorkeakoulun ja työelämän suhdetta opinnäytetyössä voidaan tarkastella ns. kumppanuutena, jolloin tutkimus- ja kehittämistyön tavoitteena on aikaansaada hyötyä ja lisäarvoa kumppanuussuhteen kaikille osapuolille (ks. Stähle & Laento, 2000). Kasanen, Lukka ja Siitonen (1991) korostavat kuitenkin sitä, että kun tutkijan ideat saavat vastakaikua yrityksessä, syntyy helposti ns. konsulttisuhte, jolloin tiedosta tulee luottamuksellista ja jopa liikesalaisuuksia sisältävää. Tällöin tilaustutkimuksen perinteiset ongelmat, kuten tiedon käyttöön liittyvät rajoitukset ja salassapito, näyttäytyvät voimakkaammin, jolloin tutkimuksen kaupallinen hyödyntäminen vaatii jopa oikeudellista tarkastelua (ks. Lampola, 2002). Ammattikorkeakouluissa

opinnäytetyön rooli on useinkin hyvin tilaaja- eli asiakaskeskeinen, jolloin ammattitaidon oppiminen opinnäytetyössä on tapauskohtaiseen kontekstiin sidottu (ks. Rissanen, 2001). Selvää on, että työelämän oppimiskonteksteissa on mahdollisuus monipuoliseen vuorovaikutukseen ja laaja-alaisen ammattitaidon oppimiseen. Toisaalta Brown (1998, 177) korostaa, että työyhteisön mahdollisuudet tukea oppimista ovat varsinkin pienissä yrityksissä rajalliset. Työelämälähtöinen opinnäytetyö on toimintatapana haastava ammattitaidon kehittäjä siksi, että työn tekemisen lähtökohdat, opinnäytetyön tyyppi ja toimintamallit vaihtelevat kontekstin mukaan.

Työelämälähtöisessä opinnäytetyössä käytännön todellisuus ei näyttäydy valmiina mitattavina muuttujina. Opinnäytetyön tekijän ja työelämän asiantuntijoiden tulee ensinnäkin tunnistaa tutkimus- tai kehitystyön oleelliset tekijät ja päättää, mitkä tekijät ovat ongelmanratkaisun kannalta tärkeitä kulloisessakin tilanteessa. Jos ammattikorkeakoulun opinnäytetyön käytännön ongelmia pyritään ratkaisemaan pelkästään tieteellisten menetelmien avulla, niin tilanne voi johtaa siihen, että käytännön ongelmaa joudutaan yksinkertaistamaan liikaa, jolloin sen alkuperäinen, käytännöllinen kiinnostavuus häviää. Useinkin käytännön asiantuntija konstruoi, rakentaa omaa todellisuuttaan sekä ongelmanratkaisun metodeja kulloisenkin tilanteen mukaan (ks. Eraut, 1994; Tynjälä, 1999a). Tässä tilanteessa noviisit, opinnäytetyön tekijät, kehittävät kognitiivisia tietorakenteitaan osallistumalla vuorovaikutukseen työelämän asiantuntijoiden kanssa. Ammattitaidon kehittyminen opinnäytetyössä merkitsee myös työelämävalmiuksien kehittymistä.

Ammatilliseen asiantuntijuuteen tähtäävä koulutus perustuu ammatissa tarvittavien taitojen oppimisen lisäksi ammatin työn kehittämiseen ja tutkimiseen. Ammattikorkeakoulun opetuksen lähtökohtana on ammattitaidon oppiminen. Tutkiminen ja kehittäminen on osa asiantuntijaosaamista, jota erilaisissa ongelmaperustaisissa oppimistilanteissa voidaan harjoitella ja oppia (Vesterinen, 2001). Lampinen (2002, 67-70) pohtii ammattikorkeakoulun tutkimustyön asemaa lähinnä suhteessa yliopistojen tehtävään. Hän esittää ajatuksen tutkimustyyppien jaottelun uteliaisuussuuntautuneeseen tutkimukseen ja sovellutussuuntautuneeseen tutkimukseen. Sovellutuksia tavoitteleva tutkimus tuottaa



tuloksia, jotka ovat hyödynnettävissä käytännön työelämässä, kun taas utelaisuusnäkökulma tuottaa tutkimustietoa alan asiantuntijoille. Ammattikorkeakoulun opinnäytetöiden tulee voida perustua myös uteliaisuuteen, jolloin asiantuntijatiedon tuottaminen ei riipu pelkästään tilaajan tai asiakkaan intresseistä. Voidaan sanoa, että ammattikorkeakoulun työelämälähtöisessä opinnäytetyössä tutkimisen ydin on tietämyksen ja osaamisen kehittämisessä, jota rakennetaan ja sovelletaan käytännön työelämässä. Uteliaisuuteen ja vapaaseen tutkimusintressiin perustuvan tutkimus- ja kehitystyön yleisönä ovat työelämän asiantuntijuudesta kiinnostuneet tahot, erilaiset tutkimusyleisöt sekä työelämän yleisöt (ks. myös Wasser, 2001; Ruismäki, 1996).

Työelämälähtöisessä opinnäytetyössä tiedon ja ammattitaidon kehittyminen on siis tiedontuottajien yhteistyötä (ks. Gibbons, Limoges, Nowohty, Schwartzman, Scott & Trow, 1994). Opinnäytetyön toimijat eli yritykset tai kohdeorganisaatiot, opiskelijat ja ammattikorkeakoulun ohjaaja toimivat työelämän kontekstissa, jonka perusta on verkostoitumisessa. Ammattitaidon ja tietämyksen kehittyminen on opinnäytetyöprosessin keskeisin oletus. Työelämälähtöinen opinnäytetyö olettaa asiantuntijuuden jakautumisen ja siirtymisen toimijoidensa kesken. Oletuksena on, että työelämälähtöinen opinnäytetyöprosessi kehittää asiantuntijuuden tiedollisia ja praktisia osa-alueita sekä prosessitietoon ja metakognitiiviseen tietämykseen liittyviä valmiuksia (Bereiter & Scardamalia, 1993; Eraut, 1994; Tynjälä, 1999c). Asiantuntijuuden ja ammattitaidon yhteisölliset ominaisuudet ja hiljainen tieto tulevat esiin opiskelijan ja työyhteisön toiminnassa ja sitä kautta myös opinnäytetyöprosessissa. Työelämän näkökulmasta keskeistä on se, että opinnäytetyö soveltuu työyhteisön tietorakenteisiin, jotta tietoa voidaan hyödyntää ja jotta se koetaan lisäarvoa ja osaamista tuottavaksi (ks. von Krogh & Roos, 1996; ks. myös Liebowitch, 1999) Työelämälähtöistä opinnäytetyötä tehdessään opiskelija oppii samalla toimialan tai aihepiirin businesslogiikkaa sekä toimintamalleja, joita muulla tavalla kuin käytännössä tutkimalla ja tekemällä olisi vaikea oppia (ks. Kolb, 1984). Näin työelämälähtöinen opinnäytetyö vastaa työelämän ammattitaito-odotuksiin kehittämällä ammattien tutkimisen taitoa. Samalla on mahdollista syventää ammattiosaamista ja kehittää asiantuntijuutta.

Työelämälähtöinen opinnäytetyö toteutetaan sosiaalisessa verkostossa, jossa voidaan tunnistaa jäsenten eriasteinen kumppanuus, tiedonsiirto sekä tiedon jakaminen (ks. Jankowicz, 1995; Sveiby, 1997; Ståhle & Laento, 2000). Myös Litmanen (1996) korostaa, tosin yliopistokontekstissa toteutetun, opinnäytetyön tekemisessä projektiryhmän jäsenten kumppanuutta ja tiedon tuottamisen sosiaalista luonnetta. Tutkimusprosessissa on tärkeää ylläpitää tutkijoiden ja kaikkien osallistujien välistä vuoropuhelua ja keskustelua. Yhteisissä tutkimushankkeissa kokeneemmat tutkimuksen tekijät, opiskelijat ja aloittelevat tutkijat voivat yhdessä luoda ilmapiiriä, jossa opinnäytetyön tekemisen mystiikka arkipäiväistyy. Projektiryhmällä on myös merkittävä ohjauksellinen luonne. Verkostoitumisen lisäksi myös tiedon siirron merkitys on oleellinen ammattiosaamisen oppimisen ja asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmasta. Brownin ja Campionen tutkimukset transferista toivat esiin ”älykkään noviisin”-käsitteen. Heidän mukaansa älykkäitä noviiseja ovat sellaiset henkilöt, jotka tullessaan uuteen oppimistilanteeseen pystyvät arvioimaan, miten kyseistä tilannetta voisi lähestyä ja mistä sekä miten tietoa voisi hakea ja rakentaa. Tämän tyyppiset oppimaan oppimisen taidot yleistyvät erityisesti silloin, kun oppija toimii oppimisorientoituneen kulttuurin jäsenenä (Rauste-von Wright, 1997, 49-50.). Työelämälähtöisessä opinnäytetyöprosessissa ymmärtämisen merkitys on siinä, että se edistää mielekästä tiedon konstruointia ja auttaa myös tulkinnan transferoitumisessa uusiin konteksteihin. Tavoitteellinen oppiminen opinnäytetyössä merkitsee sitä, että oppija tiedostaa, mitä hän opittavasta asiasta ymmärtää ja mitä ei. Tämä edesauttaa tiedon hakua ja oleellisten kysymysten esittämistä (ks. Rauste-von Wright, 1997, 124).

Ammattikorkeakoulun työelämälähtöiseen opinnäytetyön tehtävään liittyy ammattitaidon kehittymisen lisäksi kaksi muuta näkökulmaa, jotka problematisoivat opinnäytetyön profiilia. Nämä ilmiöt rajaavat myös ensimmäisen tutkimusongelman asettelua. Ensinnäkin työelämälähtöisessä opinnäytetyössä on kysymys oppimisen, kehittämisen ja tutkimuksen suhteesta opinnäytetyössä (luku 3.2). Toiseksi on kysymys siitä, mitä kontekstuaalisuus tutkimuksessa merkitsee (luku 3.3).

### 3.2 Oppimisen, kehittämisen ja tutkimisen suhde opinnäytetyössä

Ammattikorkeakoulun opinnäytetyön merkitys ei ole pelkästään korkeakoulututkintoon kuuluvassa pätevytyksessä, vaan opinnäytetyö on sekä osa opiskelijan oppimista ja ammattitaidon kehittymistä että ammattikorkeakoulun työelämää palvelevaa tutkimus- ja kehitystoimintaa. Voidaan väittää, että työelämälähtöisellä opinnäytetyöllä on perustellusti kaksi roolia: oppimisen rooli sekä työelämän tutkimus- ja kehitystyön rooli. Mielenkiintoiseksi suhteen tekee se, kuinka nämä näkökulmat voidaan yhdistää sekä kuinka ongelmatonta tai ongelmallista yhdistäminen on. Työelämän kehittämisen ja tutkimisen sekä ammattikäytännön ja oppimisen yhdistäminen työelämälähtöisessä opinnäytetyössä vaatii oppimiskäsitysten ja oppimiskontekstin pohdintaa. Ammattikorkeakoulupedagogiikkaan on liitetty sellaiset käsitteet kuin itseohjautuvuus, kriittinen reflektio ja uudistava oppiminen (ks. Eteläpelto, 1992b; Cranton, 1996; Ruohotie, 2002b). Itseohjautuvuus, kriittinen ajattelu ja uudistava oppiminen eivät synny itsestään, vaan ammattikorkeakoulun oppilaitoksena on edistettävä näiden oppimistavoitteiden saavuttamista (ks. Kivinen 2003, 169 - 170). Ydinkysymys on, millaisia oppimis- ja opettamisympäristöjä ammattikorkeakoulun työelämälähtöisessä opinnäytetyössä syntyy (ks. myös Kaikkonen, 1997; 1999).

Oppimiskäsityksellä on merkittävä rooli oppimistilanteiden rakentamisessa ja oppimisen edellytyksiä pohdittaessa (ks. Kaikkonen & Kohonen, 1996, 164). Oppimiskäsitysten päätraditioista voidaan erottaa empirismi, joka korostaa oppimisen ulkoista säätelyä ja ilmenee muun muassa behavioristisena ajatteluna. Konstruktivismi puolestaan korostaa oppimisen sisäistä säätelyä, joka pohjautuu sekä rationalistiseen että konstruktivistiseen tiedonkäsitykseen. Empiristinen, behavioristisiin tavoitteisiin perustuva pedagogiikka tähtää opetuksessa konkreettisiin ja mitattaviin toimintoihin. Tiedon kokonaisuudet rakennetaan johdonmukaisesti osistaan ja olettamuksena on, että tietoa voidaan siirtää (lateraalinen transfer) sinänsä muuttumattomana uusin yhteyksiin. Tiedot ja taidot ovat työkaluja, jotka säilyvät samanlaisina käyttötilanteesta riippumatta. Ajattelun taustalla on näkemys siitä, jonka mukaan tieto on pysyvää ja oppijan kyvyt ovat suhteellisen

muuttumattomat. (Rauste-von Wright, 1996, 131 – 133; Tynjälä, 1999b; Rauste-von Wright & von-Wright, 2002.) Kun oppimisessa tarkastellaan ymmärtämisen ja oppijan oman roolin ja valmiuksien merkitystä, on oppimista tarkasteltava konstruktivismin näkökulmasta. Konstruktivismin ydin on siinä, että tieto ja tietäminen ymmärretään oppijan oman aktiivisen toiminnan tulokseksi ja ymmärrykseksi (Knuth ja Cunningham, 1992, 163-188). Simons (1992, 291-313) korostaa konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä seuraavia näkökulmia. Konstruktivistinen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on aktiivista, kumulatiivista, päämäärähakuista tiedon konstruointia, joka on reflektointia ja diagnostista. Diagnostisuus viittaa oppijan kykyyn itse arvioida omaa oppimistaan ja oppimisensa tavoitteita, reflektiivisyys viittaa siihen, että opiskelija tulee tietoiseksi omasta oppimisestaan. Oppiminen merkitsee jatkuvasti uusien tapojen omaksumista ja todellisuuden jäsentämistä sekä konstruointia. Oppiminen ei ole erillinen toiminto, vaan havainnoidessamme esimerkiksi työelämän todellisuutta organisoimme myös informaatiota, konstruomme mallia todellisuudesta ja tapahtumista tulevaa käyttöä varten, jolloin oppiminen on aina oppijan oman toiminnan tulosta. Konstruktivistinen oppimiskäsitys painottaa myös ymmärtämisen merkitystä. Oppimisen kannalta on oleellista tulla tietoiseksi siitä, mitä oppija ymmärtää ja mitä ei. Tämä edesauttaa tiedonhankintaa ja oleellisten kysymysten esittämistä. Honebein, Duffy ja Fishman (1992, 104) toteavat, että konstruktivistinen oppiminen korostaa oppimisen taitoja ja strategioita faktojen ja ulkoaoppimisen sijasta. Edelleen Glasersfeld (1995, 14) korostaa konstruktivistiseen oppimisenäkemykseen kuuluvaa itseohjautuvuuden tärkeyttä ja käsiterakenteiden muodostumista reflektoinnin avulla. Työelämälähtöisen opinnäytetyön ongelmien älykäs ratkaiseminen edellyttää, että opiskelija kokee ongelmat omikseen.

Työelämälähtöisessä opinnäytetyössä konstruktivistinen oppimisprosessi ei etene kaikilta osin mekanistisesti edellisten vaiheiden mukaan (ks. Simons, 1992). Opinnäytetyössä oppimisen aktiivisuustaso vaihtelee, samoin kumulatiivisuus. Jos opiskelijalla ei ole opinnäytetyön aiheesta aikaisempaa kokemusta, niin sanottua a priori-tietoa, ei oppiminenkaan voi olla kumulatiivista. Samoin on muidenkin tekijöiden kanssa. Opinnäytetyössä oppiminen ei voi olla aina diagnostista eikä reflektointia. Simons (1992, 293) kritisoi myös sitä, että kontekstisidonnaisuus korostuu konstruktivistisen oppimisen

edellytyksenä. Hänen mukaansa tietty määrä ei-kontekstuaalisuutta kuuluu myös konstruktivistiseen oppimisnäkemykseen. Kontekstissa oppimisen ja ei-kontekstuaalisen oppimisen tulisi olla tasapainossa (ks. myös Land & Hannafin, 2000, 12-3). Liika kontekstuaalisuus saattaa jopa vähentää muistirakenteiden käyttöä muissa tilanteissa. Tästä syystä Simons (1992) tiivistää konstruktivistisen oppimisen ehtoja. Konstruktivistinen oppiminen perustuu löytämiseen, kontekstuaalisuuteen, ongelmalähtöisyyteen sekä tapauskohtaiseen itseohjautuvaan oppimiseen. Simonsin (1992, 295) mukaan konstruktivistisen oppimisen motivaatioperustana on kuitenkin sekä sisäinen että sosiaalinen motivaatio. Knuth ja Cunninghamin (1992, 163-188) toteavat, että konstruktivismiin mukaan kaikki tieto on konstruoitua ja ihmisten oppiminen on sidoksissa sosiaaliseen dialogiin. Sosiaalinen dialogi sisältää erilaisia näkökulmia asioihin ja ilmiöihin. Knuth ja Cunningham (1992) korostavat konstruktivismiin välineitä ja sitä, kuinka konstruktivistista oppimista voidaan tukea. Välineitä ovat muun muassa erilaiset sähköiset tietorakenteet, joita opiskelija voi hyödyntää ja joiden avulla hän voi muokata omaa tietämystään. Edelleen konstruktivistisen oppimisen välineinä toimivat myös oppijoiden yhteinen keskustelu ja dialogi. Myös Tynjälä (1999c, 162-163) nostaa esiin konstruktivistisen oppimisprosessin sosiaalisen merkityksen asiantuntijuuden kehittämisessä. Konstruktivismi ei ole sinällään mikään oppimisteoria, vaan tietoteoreettinen näkemys siitä, miten ihminen hankkii tietoa ja mitä tieto on. Konstruktivistinen tiedonmuodostusprosessi on joko aina yksilön tai sosiaalisen yhteisön rakentama. Oppija rakentaa jatkuvasti kuvaansa maailmasta ja sen ilmiöistä tulkiten uutta informaatiota aikaisempien tietojensa, käsitystensä ja uskomustensa pohjalta, kun hän osallistuu sosiaalisten yhteisöjen toimintaan.

Työelämälähtöinen opinnäytetyö siirtää oppimisen tarkastelun työelämän sosiaalisiin konteksteihin, joissa tieto rakennetaan ja opitaan konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti. Konstruktivismissa voidaan erottaa kaksi ulottuvuutta. Sosiokonstruktivistisen tiedon- ja oppimisnäkemysten mukaan oppimisessa korostuvat itseohjautuvuus, reflektiivinen toiminta, uudistava oppiminen, kokemuksellinen oppiminen ja tilannekohtainen sosiaalinen oppimisprosessi. Yksilökeskeinen konstruktivismi korostaa puolestaan yksilön itsensä rakentamaa tietoa. Sosiokonstruktivismi painottaa tiedon

kollektiivista luonnetta, kielen merkitystä abstraktin ajattelun välineenä sekä yhteisöjen itsensä rakentamaa tietoa ja sen merkitystä käytännöllisissä yhteyksissä. (Ks. Shotter, 1995; von-Wright, 1996; Rauste- von Wright, 1997; Roth, 1999; Tynjälä, 1999a; Tynjälä 1999b; Ruohotie, 2000b.)

Sosiokonstruktivismiin mukaan oppiminen on aina sidoksissa kontekstiin ja siihen kulttuuriin, jossa oppija toimii. Oppimisessa on kysymys myös kulttuurille ominaisten toimintamallien ja normien oppimisesta niin sanotun sosiaalistumisprosessin kautta. Oleellista oppijan kannalta on se, kuinka hän pystyy siirtämään opittuja tietoja ja taitoja kontekstista toiseen (Benner, Tanner & Chesla, 1999; Lave & Wenger 1999; Tynjälä, 1999a; Rauste–von Wright & von Wright, 2002). Honebein, Duffy ja Fishman (1992, 88-98) korostavat myös konstruktivisen oppimisen ja ymmärtämisen tilanne- ja kontekstisidonnaisuutta. Itsessään kontekstin käsite on moninainen. Konteksti voidaan ymmärtää muun muassa todellisen elämän olosuhteina, autenttisina toimintoina sekä aktiviteetteina tai merkityksellisenä ongelmanratkaisuympäristönä. Kontekstin käsite voidaan ymmärtää laajimmillaan objektiivisina, ekologisina oppimisympäristön ominaisuuksina. (Prenzel ja Mandl, 1992, 317-318.) Konstruktivistisen näkökulman mukaan kontekstin käsite ei kuitenkaan ole aivan sama, vaan konteksti merkitsee niin sanottua käyttökontekstia. Tieto ja sen soveltaminen on sidoksissa toisiinsa kontekstin kautta, jolloin tieto on kontekstiin sidottua ymmärrystä. Konteksti on oppimisen merkitysten konteksti, jota määrittävät yksilön käsitykset ja tulkinnat oppimisen ympäristöstä ja oppimisen soveltamisesta. Näin ollen konstruktivisen oppimisympäristön kriittiset tekijät ovat oppimisen autenttisuus sekä oppijan aktiivisuus kulloisessakin todellisessa oppimis- tai ongelmanratkaisutilanteessa. Honebeim, Duffy ja Fishman (1992, 87-108) korostavat konstruktivistisen oppimisympäristön autenttisuutta, jolloin opiskelija on aktiivinen toimija ja osa oppimisympäristöä, jossa oppiminen tapahtuu.

Työelämälähtöisessä opinnäytetyössä ongelmien ratkaisun oppiminen vaatii autenttisia oppimisympäristöjä, joissa tietoa haetaan, muodostetaan sekä sovelletaan yhteistyössä. Autenttinen oppiminen vaatii, että opiskelija ottaa oppimisen omakseen. Käytännön työn oppimiskontekstissa oppija on itse vastuussa oppimisestaan ja ohjaa omaa oppimistaan.

Autenttiset oppimisympäristöt ovat siis itseohjautuvia. Todellisille, autenttisille oppimistilanteille on tyypillistä myös holistisuus, jolloin oppimistehtävät ja -tilanteet ovat luonteeltaan projektityyppisiä (ks. myös Glaser, 1999). Konstruktiviset oppimisympäristöt ovat myös kontekstiltään monimutkaisia ja moniulotteisia. Siitä huolimatta konstruktiviset oppimisympäristöt ovat oppijalle aina merkityksellisiä, jolloin tiedon siirto oppimisympäristöstä toiseen on osittain helpompaa. Myös Luopajarvi (1999b, 37) ehdottaa tutkimuksessaan ammattikorkeakoulujen oppimisprosessin kehittämistä. Hän korostaa oppimista oikeassa kontekstissa eli lähellä työelämää. Tämä tarkoittaa sitä, että oppimisprosessien tulisi kehittää asiantuntijuutta niin, että opiskelijat oppivat jo opintojensa aikana työelämän metodeja sekä tutkimusorientoitunutta työtapaa.

Konstruktivistinen oppimiskäsitys sopii hyvin kuvaamaan työelämälähtöisen opinnäytetyön oppimisympäristöä, jossa oppiminen, tutkiminen ja kehittäminen ovat opinnäytetyön ydin. Rauste-von Wright (1997) korostaa konstruktivistisen oppimiskäsitystä prosessina, jonka mukaan tiedon konstruointi tapahtuu aina jossakin tilanteessa, jolloin oppiminen on aina tilanne- ja kontekstisidonnaista (*situated learning*, ks. Griffin, 1995). Uuden oppiminen on todellisuuden uudelleen rakentamista jo olemassa olevan tiedon pohjalta. Yksilön kuva todellisuudesta ja itsestään sen osana, on oman elämänprosessin varrella opittua (ks. myös Gergen, 1995). Opinnäytetyön tehtävänä on tällöin aktiivisesti stimuloida yksilön tiedon konstruointiprosesseja. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan työelämälähtöisen opinnäytetyön tekeminen aidossa työyhteisössä auttaa opiskelijaa rakentamaan ammattia tutkimalla ja kehittämällä. Työelämälähtöisessä opinnäytetyössä rakennetaan myös ammatin tutkimisen ja kehittämisen kognitiivisia rakenteita eli sitä, miten tätä toimintaa, tehtävää tai asiantuntija-aluetta voidaan tutkia ja kehittää. Konstruktivismi korostaa opiskelijan roolin muutosta objektista subjektiksi, jolloin oppimisen taidot korostuvat. Työelämälähtöisessä opinnäytetyössä on olennaista luoda oppimisympäristöjä, joissa oppimisen taitoja voidaan harjoitella ja kehittää oppijasta käsin.

Ammattikorkeakouluopetuksen haaste on kehittää sellaisia tapoja organisoida oppimista, jotka antavat mahdollisuuden harjoitella taitoja ympäristöissä, joissa niitä tullaan myöhemmin käyttämään (ks. myös Kohonen & Kaikkonen, 1998, 140). Työelämälähtöisen

opinnäytetyön konteksti edustaa ns. *“practice of work”* tai *“communities of practice”* - oppimisympäristöä, jolle on ominaista merkityksellisten ja autenttisten, ei-muodollisten ongelmien ratkaiseminen käytännön vuorovaikutuksessa. (Ks. Rauste-von Wright, 1997; ks. myös Lave & Wenger, 1999; Barab & Duffy, 2000, 31-33.) Konstruktivistinen oppimiskäsitys tuo esiin opinnäytetyön tekijän vastuun lisäksi oppijan yksilöllisyyden. Tästä näkökulmasta katsoen opinnäytetyön oppimistulosten arviointi kohdistuu tällöin yksilöllisiin oppimistuloksiin ja oppimistulosten laatuun suhteessa oppijan omiin tavoitteisiin. Korkeakouluympäristössä tutkimukseen perustuva tiedon tuottamisprosessi arvioi oppimistuloksia usein tuotoksena, ei niinkään prosessina. Työelämälähtöisen opinnäytetyön oppimistulosten arvioinnissa on oleellista teoreettisen tietoaineksen hallinnan lisäksi painottaa tiedon soveltamista, kokonaisuuksien hallintaa ja opiskelijan oman ymmärryksen kehittymistä. Oppimistehtävät, joissa opiskelijat itse osallistuvat opittavan tietoaineksen hankintaan ja muokkaamiseen, edistävät yksilöllisten tietorakenteiden kehittymistä ja tietoaineksen ymmärtämistä sekä asiantuntijuuden kehittymistä (ks. Tynjälä & Nuutinen, 1997, 188-190; ks. myös Tynjälä, 1999c). Opinnäytetyö on oppimistehtävä, jossa ei ole kysymys vain työelämän kehittämis- ja tutkimusprosessista vaan myös oppimisprosessista (ks. Bereiter & Scardamalia 1993; Tynjälä & Nuutinen, 1997, 480; Popper & Eccless, 1997, 461; Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 1999).

### **3.3 Kontekstuaalisuus tutkimuksessa**

Työelämälähtöiseen opinnäytetyöhön liittyy erilaisia ongelmia verrattuna perinteiseen akateemiseen opinnäytetyöhön. Asiat, joita ratkotaan asiantuntijoiden kanssa työympäristössä ja käytännön ammattia lähellä olevissa konteksteissa, ovat usein melko monimutkaisia. Harvoin yksin teoriat pystyvät selittämään ja kuvaamaan niitä. Yksistään teoreettiset mallit eivät anna ratkaisua käytännön kompleksiseen ongelmaan. Käytännön ajattelu ei noudata perinteistä hypoteettis-deduktiivista ajattelutapaa, jossa ongelmaan haetaan ratkaisua totuutena, teorioiden ja mallien pohjalta. Käytännön päätöksenteossa ja



ongelmanratkaisussa vuorottelevat intuitio ja innostus. Tieteellisen ja arkipäiväisen ajattelun ero on muun muassa se, että jokapäiväiset ongelmat ovat kompleksisia ja jäsentymättömiä. Ongelmanratkaisijan tulee tehdä valintoja sen suhteessa, mitä informaatiota hän käyttää ongelman ratkaisemiseen. Ajankäyttö, ongelmanratkaisuun kustannukset ja ratkaisun toimeenpanoon liittyvät asiat korostuvat arkipäiväisten, käytännöllisten ongelmien ratkaisussa. Usein käytännön ongelmiin etsitään riittävää ratkaisua tarpeen tyydyttämiseksi eikä niinkään tieteellisen ongelmanratkaisun tavoin niin sanottua optimaalista ratkaisua (Roth, 1999, 14). Osittain tästä syystä käytännön ongelmien ratkaisuun ei ole yhtä välineistöä, jota voitaisiin soveltaa. Käytännön ongelmat eivät myöskään sovi siististi akateemisen tiedon rajoihin. Akateemiset tehtävät ja ongelmat ovat usein hyvin määriteltyjä ja menetelmällisesti ohjattuja. Tehtävien ratkaisemisessa käytetään usein perustellusti valittua yhtä metodia. Sen sijaan käytännöllisten tutkimus- ja kehitystehtävien ongelmanratkaisu vaatii usein jäsentymätöntä, ei valmiina olevaa tietoa. Ratkaisuja joudutaan tuottamaan, etsimään monien metodien avulla ja aina yhtä oikeaa ratkaisua ei edes ole olemassa (ks. Jankowicz, 1995; Sternberg, Wagner, Williams & Horvath, 1997, 105-106). Näin ongelmien ratkaisussa joudutaan käyttämään useita erilaisia ja eritasoisia metodeja, joista jokainen perustuu erilaisiin oletuksiin, jotka sinällään eivät ole täydellisesti yhteen sovitettavia. Käytännön ongelmien ydin, varsinkin liiketoiminnassa, ei useinkaan liity tieteeseen tai puhtaasti teknisiin ongelmiin, vaan ongelmien arvopohjaisiin sosiaalisiin ja organisatorisiin käytäntöihin ja konteksteihin (ks. Schön, 1987).

Opinnäytetyön konstruointi työelämässä merkitsee keskustelua siitä, missä ja miten tutkimustieto syntyy ja ketkä tietoa rakentavat. Gibbons, Limoges, Nowothyn, Schwartzman, Scott ja Trow (1994, 1-16) erottavat tiedon tuotannossa kaksi eri moodia. Moodi 1:n tyyppinen tieto on ns. akateemista, tieteellistä tietoa. Tiedeympäristön sosiaaliset normit määrittelevät sen, mitkä ongelmat ovat mielenkiintoisia tutkimuksen kannalta ja kuka saa harjoittaa tutkimusta ja millaisin metodein. Moodi 1:n tyyppistä tietoa tuottavat pääasiassa akateemisesti koulutetut henkilöt. Moodi 2:n tieto on heterogeenisempaa, väliaikaisempaa, ja se tuotetaan usein sosiaalisissa ja taloudellisissa kontekstissa. Moodi 2:n lähestymistavassa tiedon tuottaminen ei enää rajoitu yliopistoihin ja tutkimuslaitoksiin,

vaan tietoa tuotetaan myös näistä riippumattomissa organisaatioissa. Moodi 2:n tieto on sosiaalisesti jaettua tietoa (ks. myös Lave-Wenger; 1999). Sosiaalisissa ja taloudellisissa konteksteissa tuotetun tiedon tarve lähtee sovellustarpeesta, jolloin tutkimusprosessissa kehitetään omat metodiset ja käsitteelliset ratkaisut. Prosessiin osallistujien kanssa käydään keskustelua tiedon soveltamisesta ja tutkimuksen tuottamista käytännöllisistä ratkaisuista. Moodi 2:n osalta tiedon tuottamisen lähtökohtana ovat käytännölliset ja soveltavat ongelmat. Moodi 2:n tieto on sosiaalisesti jaettua tietoa koska tietoa syntyy prosessissa, jossa tiedon tuottajat ja tarvitsijat toimivat yhdessä. Kaiken kaikkiaan ratkaisut käytännön ongelmiin eivät synny pelkästään olemassa olevan tiedon varassa, vaan luovalla tiedonmuodostuksella on oma merkityksensä. Tietoa tuotetaan dynaamisissa ympäristöissä ja tietoa jakavat ne, jotka ovat osallistuneet tiedon tuottamiseen ja siitä kommunikointiin. Tiedon kommunikoinnissa käytetään sekä formaaleja että informaaleja kanavia.

Moodi 2:n tyyppinen tiedonmuodostustapa on tyypillinen työelämälähtöisille tutkimus- ja kehittämissympäristöille. Tietoa tuotetaan ja tutkimusta tehdään erilaisissa organisaatioissa ja yhteisöissä, pienyrityksissä, verkostoyrityksissä, tutkimuslaitoksissa, korkeakouluissa sekä kansallisissa ja kansainvälisissä tutkimus- ja kehitysohjelmissä. Moodi 2:n tietoa tuotetaan usein myös moniammatillisissa ja poikkitieteellisissä ryhmissä, koska käytännön ongelmien luonne vaatii sitä (ks. myös Launis, 1997). Oleellista on, että tiedon tuottamisessa ”tutkimusryhmät” eivät ole pelkästään institutionalisoituja yhteisöjä, vaan tietoa tuotetaan joustavissa, tilapäisissä verkostoissa ja konteksteissa. Tiedon tuottamiseen liittyvä kokemus luo asiantuntijuutta ja pätevyyttä, joka on arvostettua ja jota voidaan siirtää uusin tilanteisiin. Koska tutkimusryhmän välillä vallitsee löyhä organisatorinen yhteys, on kommunikointi oleellisessa asemassa. Edelleen Moodi 2:n mukaiseen tiedon tuottamiseen liittyvä sosiaalinen vastuu korostaa jokaisen tiedon tuottajan roolia ja vastuuta. Työelämän kehittämiseen liittyviä käytännönongelmia ei voida ratkaista enää pelkästään tieteen keinoin, vaan tiedon tuottamiseen tarvitaan mukaan uudenlaisia tahoja ja yhteisöjä, jotka reflektioivat todellisuutta. Moodi 2:n kaltaista tietoa tuotetaan yhteistyössä tieteen, teknologian, teollisuuden, yritystoiminnan sekä käytännön toimijoiden kanssa. (Gibbons et.al., 1994, 9-16.)

Selvää on, että Moodi 2:n mukaisen tiedon laadun arviointi poikkeaa akateemisen tiedon arvioinnin kriteereistä. Moodi 2:n tyyppisen tiedon tuottaminen on heterogeenista ja moniäänistä. Riski tiedon tuottamisessa on siinä, että tiedon laatu riippuu tiedon hankintaan ja tuottamiseen osallistuvien tahojen ja henkilöiden taidoista ja tiedoista. Tämä asettaa luonnollisesti kyseenalaiseksi tiedon laadun, koska uutta tietoa on tuotettu perinteisten legitimoitujen järjestelmien ulkopuolella, niin sanottuna, ei-tieteellisenä tietona (ks. myös Maula, 2001). Moodi 2:n tyyppisen tiedon laadun perusteena on se, onko tieto tai ratkaisu toimiva ja kilpailukykyinen markkinoilla tai onko ratkaisu kustannustehokas sekä sosiaalisesti hyväksyttävä. Tämän tyyppinen laajempi arviointinäkökulma johtaa siihen, että tutkimuksen ja tutkimustiedon ”hyvyyttä” on entistä vaikeampi määritellä. Gibbons ym. (1994) väittävät, että Moodi 1:n tiedon tuotannossa vallitsevat perinteisesti kurinalainen tieteellinen järjestelmä ja tieteen perusrakenteet. Kuitenkin tiedon tuottamisen markkinoilla on uudenlaisia tarpeita, joihin perinteinen Moodi 1:n tyyppinen tiedontuottamisprosessi ei pysty yksinään vastaamaan. Tällöin voidaan olla huolissaan siitä, kuinka tietoa jatkossa tuotetaan yhteiskunnassa. Moodi 2:n kaltainen tiedon tuottamisprosessi on yksi vastaus soveltavalle, työelämälähtöiselle tiedolle ja tutkimukselle.

Tiedon tuottamisesta eivät enää vastaa pelkästään korkeakoulut ja yliopistot, vaan työelämän verkostoissa tuotetun niin sanotun käytännöllisen tiedon tarve lisääntyy. Ongelmana edelleen on kuitenkin se, kuinka Moodi 2:n tyyppistä heterogeenisissa, sosiaalisissa ja järjestäytymättömissä systeemeissä tuotettua tietoa ymmärretään ja johdetaan. Kun Moodi 2:n tyyppisen tiedon auktoriteetti muodostuu verkostossa, haasteeksi nousee muun muassa se, kuka kontrolloi sitä, miten tietoa käytetään ja mitä hyötyä tiedosta tavoitellaan. Maula (2001, 10) tuo esiin näkemyksen siitä, että Moodi 2:n tyyppisen tiedon tuottamisessa itse asiassa tiedon jakaminen on valtaa ja osa tiedon legitimizeettia. Sosiaalisissa konteksteissa tuotetun tiedon organisointi ja jakaminen on edellytys asiantuntijatiedon laajemmalle omaksumiselle (Gibbons et.al., 1994; Nonaka & Takeuchi, 1995; Sveiby, 1999). Paradoksaalista on, että työelämän asiantuntijatiedosta tulee väistämättä eräs yritysten ja organisaatioiden kilpailutekijöistä, koska tämän tyyppistä tietoa on vaikea jäljitellä (vrt. Argyris, 1999; 2000).

Tarkasteltaessa Moodi 2:n tiedon merkitystä kilpailutekijänä Gibbons ym. (1994, 48-49; 74-75) nostavat esiin se, että koska tiedon tuottamisen tavat ovat monipuolistuneet, on tieteestä ja tieteen tekemisestä tullut myös kauppatavaraa niille, joilla on taitoa tuottaa tietoa yhteistyössä erilaisten ihmisten kanssa. Tämä keskustelu liittyy laajemminkin korkeakoulutuksen ja tutkimustyön roolin yhteiskunnassa. Elinikäisen oppimisen ja koulutuksen tarve on tunnustettu yhteiskunnassa ja yrityksissä jo hyvin laajalti (ks. Ojala, 2002; Jarvis, 1996b; Juhela, 1996; Tuomisto, 1996). Yhteiskunnan ja yritysten kasvava tiedon tarve on johtanut siihen, että Moodi 2:n kaltaiselle tiedonmuodostukselle ja tutkimustoiminnalle on olemassa kysyntää. Itse asiassa se on seurausta elinikäisen oppimisen merkityksestä nyky-yhteiskunnassa. Gibbons ym. (1994, 74-80) esittivät perusteita väitteelle, että korkeakoulutuksen kenttä on massoittumassa ja niin sanotun tieteellisen ja akateemisen eliitin rooli yhteiskunnassa on muuttumassa. Korkeakouluille on tullut uusia tehtäviä elinikäisen oppimisen filosofian mukaisesti, muun muassa täydennyskoulutusta perustutkintojen tuottamisen oheen. Opiskelijoiden sosiaalinen profiili ja koulutuksen arvopohja ovat myös muuttuneet monitahoisemmiksi. Koulutusta suunnataan korkeakoulutuksessa yhä enemmän vapaan sivistyksen ihanteesta professioiden ja ammattien suuntaan ja kouluttamiseen (vrt. esim. tekniset tieteet, hoitotieteet, kauppatieteet).

Korkeakoulutuksessa vallitsee myös ”jännite” tutkimuksen ja opetuksen välillä. Tutkimustoiminnassa sellaiset hankkeet, joissa tutkimuksen lähtökohtana ovat käytännön tarpeet ja ongelmanratkaisut, ovat tulleet merkittäviksi. Tämä näkyy muun muassa siinä, että tutkimustoiminnalle, joka ei ole kustannus- tai tulosohjattua, on vaikeampi saada rahoitusta. Korkeakoulutusta rahoitetaan myös yhä enemmän tavoiteorientoituneista lähteistä, valtion osuus rahoituksesta kapenee ja tutkimusrahoitusta ohjataan korkeakouluille myös muilta markkinoilta, esim. yrityksiltä. Korkeakoulutuksen autonomia ja status ovat saaneet myös uusia piirteitä. Yliopisto- ja korkeakouluorganisaatiot eivät ole enää toiminnassaan yhtä itsenäisiä ja autonomisia kuin aikaisemmin, vaan ne ovat osa tietointensiivisten organisaatioiden muodostamaa verkostoa (ks. myös Clark, 1998). Lisäksi oppimisympäristöt muuttuvat teknisemmiksi, jolloin oppiminen tapahtuu verkoissa tietokoneen avulla, mikä toisaalta voi olla myös uhka oppimisen ja tutkimuksen aidolle

yhdistämiselle. Näillä kaikilla muutostrendeillä on ollut vaikutuksensa korkeakoulutuksessa tehtävään tutkimustoimintaan ja opetukseen. Muutokset ovat osaltaan muovanneet ja kehittäneet käsitystä tieteellisestä tiedosta ja tutkimuksesta Moodi 2:n tyyppisen verkostomaisen tutkimuskontekstin suuntaan.(Gibbons ym., 1994.)

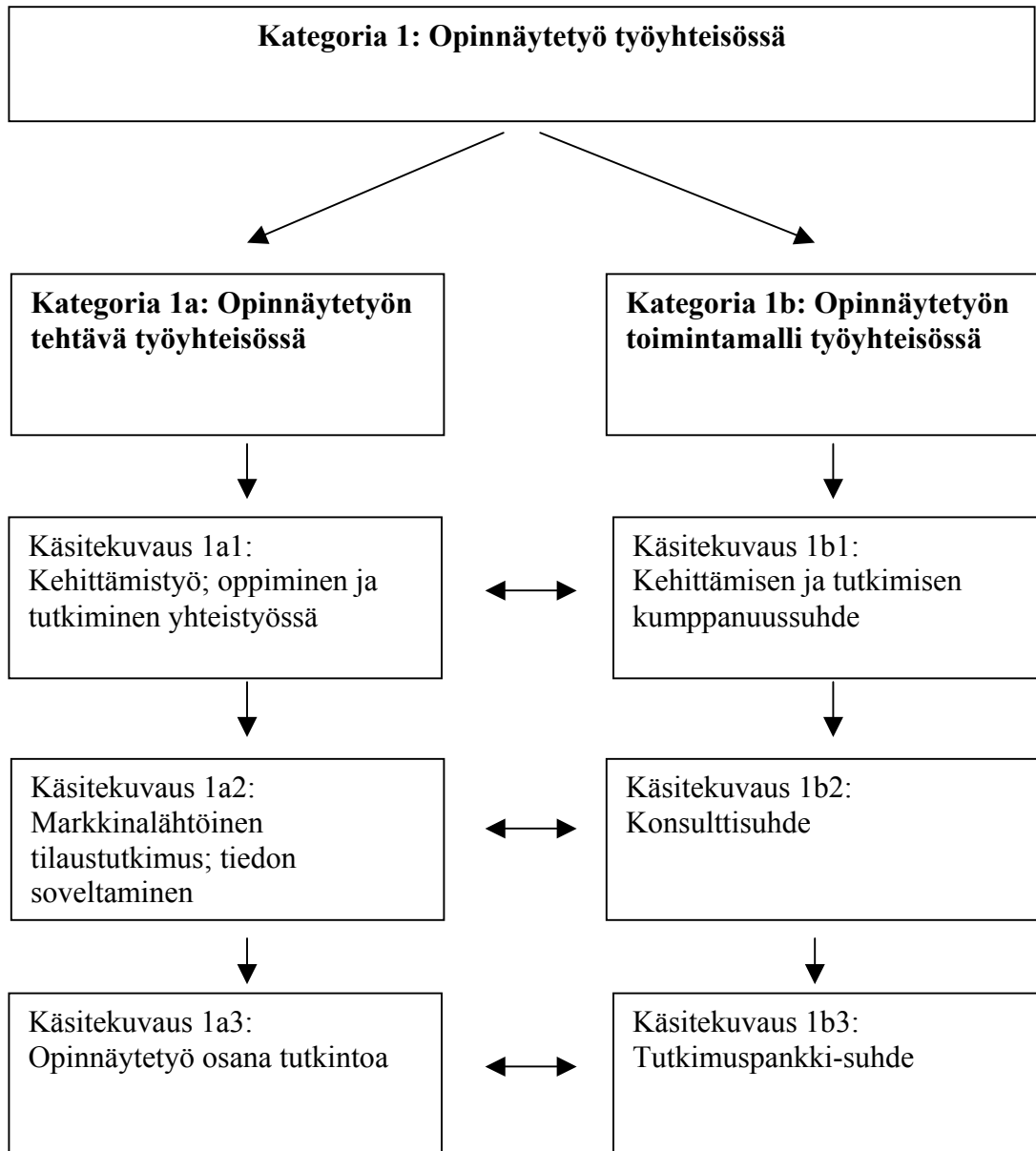
Gibbonsin ym. (1994) esittämät näkökulmat ja perustelut tutkimustiedon tarpeen muutoksesta eivät ole ongelmattomia. Myös Moodi 2:n mukaiseen tiedon tuottamiseen liittyy ongelmia. Wasser (2001) kritisoi korkeakoulutukseen ja yliopistoihin suunnattuja markkinalähtöisiä odotuksia. Hänen mukaansa yliopistojen ja korkeakoulujen sivistystehtävän merkitys on joutunut syrjään. Nyt keskustelussa korostetaan korkeakoulutuksen roolia markkinaorientoituneena tietoyrityksenä, joka tuottaa elinkeinoelämän tarpeisiin sidottua tutkimusta ja opetusta. Yritysten tiedon tarpeiden tyydyttäminen näkyy korkeakoulujen päätöksenteossa ja kehittämisessä, joka johtaa autonomisuuden vähenemiseen. Yhtä lailla korkeakoulujen ja yliopistojen tehtävänä on koulutuksen ja tutkimuksen lisäksi vastata myös alueen yhteiskunnallisiin palvelutarpeisiin. Korkeakoulutuksen haasteena on tuottaa uudenlaista oppimista ja taitoja tietoyhteiskunnan työntekijöissä. Wasser (2001) korostaa myös, että oleellista tietoa ja tarvittavia taitoja ei enää tuoteta pelkästään tieteentekijöiden, teknologian ja yritystoiminnan ehdoin, vaan ns. ”symbolisten analyysoijien” toimesta. He toimivat toisten tuottamien symbolien, käsitteiden, teorioiden ja mallien varassa ja yhdistävät niitä uusiksi kokonaisuuksiin ja ideoiksi. Siinä, missä perinteiset korkeakoulut ja yliopistot luovat ja kehittävät tietoa, on uusien, yrittäjämäisten korkeakoulujen tehtävänä kouluttaa työntekijöitä, joiden perustaidot ja luovuus eivät niinkään liity uuden tiedon tuottamiseen vaan tiedon yhdistelemiseen, levittämiseen ja uudelleen konfigurointiin. Wasser (2001) hyväksyy myös uudentyyppisen soveltavan tiedon tuottamisen tarpeen, vaikkakin korostaa edelleen tutkimustiedon vapautta.

Työelämälähtöinen tiedon tuottaminen ei erottele tutkimuksen tekijöitä ja tutkimustiedon kontekstia perinteisten käsityksen mukaan. Työelämälähtöisestä tiedonmuodostamisesta tulee tiedontuottajien yhteistyötä, jossa tiedon siirtovaikutus (transfer) ei ole enää lineaarinen. Ammattikorkeakoulujen rooli ei ole vain tiedon ja osaamisen tuottajan ja

siirtäjän rooli, vaan korkeakouluista tulee toimijoita niihin yhteenliittyimiin ja verkostoihin, joissa tutkimuksen tuloksia synnytetään, hyödynnetään ja levitetään. Tiedon tuottamisprosessi on erityisesti myös sosiaalinen oppimisprosessi. Tiedon tuottaminen metodeineen, tekniikoineen, teorioineen ja käytäntöineen laajenee akateemisesta maailmasta myös sosiaalisiin verkostoihin. Tässä kontekstissa korostuu myös tiedon tuottamiseen vaadittava pätevyys ja asiantuntijuus. Erityisesti opiskelijoiden roolina ammattikorkeakoulutuksessa on etsiä, soveltaa ja luoda tietoa, joka on syntynyt ja syntyy useissa eri konteksteissa. Ammattikorkeakoulujen opinnäytetyössä tämä oppimistavoite on keskeinen.

### **3.4 Opinnäytetyö työyhteisössä**

Millaisena ammattikorkeakoulun työelämälähtöisen opinnäytetyön tehtävä koetaan käytännössä? Tässä alaluvussa tarkastelen työelämälähtöisen opinnäytetyön aineistoa kategorioiden ja käsitekuvausten avulla. Työelämän edustajien käsitykset ammattikorkeakoulun opinnäytetyöstä vaikuttivat ensimmäisen analyysin tuloksessa varsin samansisältöisiltä. Analysoidessani aineistoa huomasin, että varsin monet haastatelluista yrityksen edustajista kokivat ammattikorkeakoulun opinnäytetyön myönteisesti. Tämä johtuu oletettavasti siitä, että kaikilla yrityksen edustajilla oli mahdollisuus vaikuttaa opinnäytetyön tavoitteen asettamiseen. Kaikissa haastatteluissa tuli esiin opinnäytetyön käytännön merkityksen korostuminen, joten pelkästään käytännöllisyys-käsitteen kategorisointi ei tuonut esiin ammattikorkeakoulun opinnäytetyön erilaisia laatuja ja käsityksiä. Tarkemman analysoinnin tuloksena päädyin esittämään aineiston *Opinnäytetyö työyhteisössä* kategorian kautta, jonka alle muodostui kaksi horisontaalisessa suhteessa olevaa käsitekategoriaa. Toinen kategoria 1a on *Opinnäytetyön tehtävä työyhteisössä* ja toinen kategoria 1b on *Opinnäytetyön toimintamalli työyhteisössä* (KUVA 4).



**Kuva 4** Käsitteitä opinnäytetyöstä työyhteisössä.

## Opinnäytetyön tehtävä työyhteisössä

Kategoria sisältää käsityksiä opinnäytetyön määrittelystä ja niistä kokemuksista, joita tradenomin opinnäytetyö oli työelämän edustajille antanut. Käsittekkategorian alle muodostuneissa kuvauksissa ilmenee, miten tradenomin opinnäytetyö työyhteisössä määriteltiin. Oleellista kategorioiden hierarkiassa on se, miten opinnäytetyön tehtävä ilmentää yrityksen käsitystä opinnäytetyöstä. Ylimmän kategorian käsitykset ilmentävät monipuolisempia käsityksiä verrattuna alemman tason kuvauskategorioihin. Lausumien tunnustetietoina on käytetty merkintää H (+havaintonumero), joka kertoo sen, että haastattelussa on kysymys tietyn työelämän edustajan puheesta. Opiskelijan puheen merkinä on O (+ havaintonumero).

### Kategoria 1a1: Kehittämistyö; oppiminen ja tutkiminen yhteistyössä

Tämän kategorian opinnäytetyön luonnetta kuvaaville käsityksille oli ominaista yrityksen ja opiskelijan välisen yhteistyön korostuminen. Kategorian kuvauksissa haastatellut yritysten edustajat kuvaavat opinnäytetyön tehtävää kaksitasoisesti. Samalla kun he käsittävät opinnäytetyön yrityksen toimintaa kehittäväksi ja hyödyttäväksi työksi, he samalla korostavat opiskelijan oppimista opinnäytetyössä.

Eräs haastatelluista yrityksen edustajista ilmaisee käsityksiään opinnäytetyöstä hyvin moniulotteisesti:

*Mun mielestä sehän (opinnäytetyö) on kakstahonen juttu, että senhän pitäis olla sille opiskelijalle, mun mielestä... mahdollisuus näyttää mitä hän osaa...ja sitten sen pitäis tietysti antaa myös hänelle mahdollisuus päästä ...näkemään mitä on käytännön työ mihin hän opiskelee ja sitten taas meidän näkökulmasta niin saattaa kuulostaa aika raadolliselta mutta kyllä me tietysti pyritään... että semmonen itseriitonon näkökulma, että saada opinnäytetyö sellasesta aiheesta josta on meille mahdollisimman paljon hyötyä ja mun mielestä niin me jo aikasemminkaan eikä jatkossakaan en usko että otetaan opinnäytetyön tekijöitä sen takia että että se kuuluu kuvioon, vaan molempien täytyy kyllä hyötyä siitä, että kyllä ne lisäarvot pitäis löytää siinä vaiheessa kun keskustellaan, että onko siitä molemminpuolista hyötyä. (H1)*



Tämän kategorian kuvauksille on tyypillistä myös se, että opinnäytetyötä ei nähty pelkästään tutkimustyönä, jonka opiskelija suorittaa. Opinnäytetyö kuvataan työnä, jossa opiskelija tutustuu käytännön työn ja kokemuksen kautta opinnäytetyön aihepiiriin ammattialaan.

*No jos tätä (opinnäytetyötä) haluaa määritellä niinkun yrityksen näkökulmasta ja sitten tuota sen tekijän näkökulmasta että ne tukis toisiaan eli tavallaan yrityksen näkökulmasta tietysti se että ensinnäkin on tärkeää löytää semmonen aihealue, että se palvelee sitä yritystä koska tuota sen yrityksen vuoksi osittain se tehdään ja sitten tuota tietysti myös sitten tän tekijän kannalta niin onhan se tärkeä, että hän saa niinkun riittävästi tietoo siitä aihealueesta mistä hän on ruppeemassa...sitten tietysti on tärkeää se, että se joka tekee sitä niin on aidosti itse kiinnostunut siitä ja ei riitä että sinä sitä paperilla analysoit vaan sun pitää niinkun tulla sinne mukaan ja taas selvittää asiakkaiden näkemys ja tarpeet ja sitten myös henkilökunnan odotukset ja ne näkemykset että mitä pitää kehittää ja ja yleensäkin tapa toimia mitä se siellä on. (H8)*

Edelleen sama työelämän edustaja jatkaa pohdintaa opinnäytetyön luonnetta ja kuvaa käsitystään siitä, kuinka opiskelijan tulee osallistua opinnäytetyön tekemiseen. Käsitys kuvaa hyvin opiskelijan oppimisen ja työn aitoa yhteyttä sekä niiden merkitystä työyhteisön kehittämistyössä.

*Minä omassa mielessäni mietin silloin kesällä jossain vaiheessa että oisko heidän vielä pitäny pikkusen syvemmin pitäny olla mukana siinä olla jopa ihan itse ei pelkästään tarkastella ulkoapäin sitä tapahtumaa siellä niinkun kentällä vaan olla ihan siltä siellä ihan työssä vetästä hihat kääröön ja olla niinkun siellä vaikka mökkikylässä tai jossain että he ois saanu sitten vielä tätä tuntumaa mitä tää aidosti on. (H8)*

### **Kategoria 1a2: Markkinalähtöinen tilaustutkimus; tiedon soveltaminen**

Tälle hierarkiassa alemmalle kategorialle oli tyypillistä opinnäytetyön kuvaaminen yrityksen tarpeisiin soveltuvana tutkimustyönä. Ero kategorian 1a1 ja 1a2 välillä on siinä, että tässä yritysten edustajat käsittävät opinnäytetyön omista tiedontarpeistaan käsin ilman varsinaista opiskelijan oppimiseen liittyvää näkökulmaa. Kategorian kuvauksissa ilmenee, että yritykset ovat kiinnostuneita opinnäytetyöstä, koska opinnäytetyön aihe on yritykselle räätälöity. Käsitekuvauksissa ilmenee myös tilaus- tai palvelututkimuksen piirteitä.

*Joo, se on montakin asiaa... no meille se on puhtaasti yks tapa saada joku tavallaan projekti tehtyä, joku semmonen ihan siis käytännönläheinen työ, johon omalla organisaatiolla, jolla ei ole siis voimavaroja suorittaa ja on siinä, sitä, että me halutaan...saadaan sitä kautta käyttöön kuitenkin tällaista ihan tuoretta tietoa ja tuoreita uusia menettelytapoja, että ja myöskin se, että me saadaan olla mukana itse laatimassa tämän opinnäytetyön tavoitteita eli tavallaan se ihan räätälöitynä meille se opinnäytetyö, kun saadaan vielä henkilö, juuri koulusta melkein valmistunut henkilö tekemään se, niin se on kaikin puolin hyvä sekä meille että myöskin uskosin myöskin, että se on opiskelijalla hyvä. (H5)*

Markkinalähtöisen tilaustutkimuksen tiedon soveltajana voi olla työyhteisön lisäksi myös työyhteisön asiantuntija, jolloin opinnäytetyö vastaa työyhteisön asiantuntijan tiedontarpeeseen.

*Niin tuota meillähän oli suorastaan tarve tämmösen työn tekemiseen ja meille se oli tärkeä yhtiönä ja puhumattakaan että se oli mulle henkilökohtaisesti aika tärkeä asia. (H 9)*

Kategorian 1a2 kuvauksissa pohditaan opinnäytetyötä mahdollisuutena toteuttaa yrityksen tarpeita vastaavaa tutkimusta. Seuraavassa yrityksen edustajan käsityksessä ilmenee opinnäytetyön markkinalähtöinen palvelututkimusluonne. Kuvauksessa näkyy opinnäytetyön vastaavuus yritysten tutkimus- ja tiedontarpeisiin. Käsityksessä ilmenee myös se, että opiskelijan roolia ja oppimista ei juurikaan korosteta.

*No tää opinnäytetyö syntyi siinä, että (opiskelijan nimi) ensinnäkin hän oli työharjoittelussa meillä jonkun aikaa ja hän sitten kysyi tavallaan, että onko semmosia aiheita meillä, että mitä pitäisi tutkia ja meillä oli tää ilmapiiritutkimus muun muassa ja tämä vastasi sitä yrityksen kysyntää, että me ois joku tapauksessa tehty tällainen ja todennäköisesti myös hänen opinnäytetyöksi sopiva aihe sitten. (H6)*

### **Kategoria 1a3: Opinnäytetyö osana tutkintoa**

*Opinnäytetyö osana tutkintoa* -käsityksistä ilmenee, että yrityksen edustajat eivät ole kovin syvällisesti pohtineet opinnäytetyön merkitystä yrityksensä tai opiskelijan näkökulmasta. Tämän kategorian käsityksille on tyypillistä se, että opinnäytetyön tehtävää kuvataan työn vaativuuden ja laajuuden näkökulmasta. Opinnäytetyöllä ei ole varsinaista yrityksen

kehittämiseen liittyvää tehtävää, mikä näkyy siinä, että opinnäytetyöstä tuodaan esiin käsityksiä, jotka liittyvät opinnäytetyön ulkoisiin piirteisiin ja työmäärään.

*Joo mä tuota ihan yllätyin silloin kun ensimmäiset henkilöt rupes tekemään näitä opinnäytetöitä, kuinka vaativa se on että sillä oikein kauhistelin niitä teoriaosuuksia, että siinä pitää tosi paljon tehdä työtä ja syventyä asiaan että sitä ei tehdä tuosta lonkalta, vaan se vaatii todella paljon työtä. Ja mun mielestä ne on laadukkaita todella laadukkaita, siellä syvennytään asiaan ja tehhään asiat niinkun loppuun asti ja mitä nää henkilöt, jotka ovat näitä tehneet, niin semmonen kunnianhimonen tavoite on saada siitä opinnäytetyöstä hyvä. (H4)*

Työyhteisön käsityksissä ilmenee se, kuinka opinnäytetyö osana tutkintoa koetaan vaativana ja laajana työnä.

*No se tää yllätti tää että mitenkä laajoja nää on että minä luulin että opinnäytetyö että se on hyvinkin pieni ja tuota silleen kevyesti tehtävissä, mutta tässä on tehty todella iso työ ja sitten se että tässä työssä niin hyvin pitkälti kuultiin myös meitä tilauksen tekijänä mitä me halutaan. (H 10)*

Käsityksissä kuvataan painokkaasti opinnäytetyön vaatimaa työmäärää, mutta vain vähän yrityksen oman ja opiskelijan työpanoksen merkitystä opinnäytetyöprosessissa. Käsityksissä ilmenee kuitenkin tyytyväisyys opinnäytetyön lopputulokseen, silloin kun työn tilaajan toiveet on otettu huomioon.

### **Opinnäytetyön toimintamalli työyhteisössä**

Toinen horisontaalinen kategoria 1b *Opinnäytetyön toimintamalli työyhteisössä* sisältää opinnäytetyöhön suuntautuneita työelämän odotuksia. Aineiston tulkinnan näkökulmana oli se, millaisia käsityksiä ja odotuksia työyhteisön edustajat liittivät ammattikorkeakoulun opinnäytetyön toimintamalliin ja toimintatapoihin (ks. Kuva 4). Kategoria jakaantui edelleen hierarkisesti kolmeen eri käsitteeseen. Hierarkia muodostui sen mukaan, kuinka kuvauksissa erottuu yhteistyön ja vuorovaikutuksen erilaiset käsitykset. Edelleen käsityksiä erottelevana piirteenä on se, mistä lähtökohdista opinnäytetyötä tarkastellaan: opiskelijan oppimisen vai tiedon tuottamisen käsityksinä.

## Kategoria 1b1: Kehittämisen ja tutkimisen kumppanuussuhde

Ylimmän kategorian käsityksille on tyypillistä yhteistyön, tulevaisuussuuntautuneisuuden ja laajan vuorovaikutuksen korostuminen. Kategoriassa 1b1 käsitykset ilmentävät monipuolisia odotuksia ammattikorkeakoulun opinnäytetyöstä työyhteisössä. Seuraavassa yrityksen edustajan näkemyksessä ilmenee suunniteltu yhteistyö ja opinnäytetyöprosessiin valmistautuminen sekä yrityksen että opiskelijan näkökulmasta.

*Niin tuota opinnäytetyössä mielestäni saavutettiin ne sille asetetut tavoitteet mutta edelleenkin sitä haluaisin painottaa sitä ennen sitä prosessia mikä on ennen sitä ennenkuin opinnäytetyö alkaa, että on sovittu yhteiset pelisäännöt ja tietyllä tavalla ehkä tavoitteitakin että tavallaan sitten kun se opinnäytetyö alkaa niin sitten se on semmosta aktiivista tekemistä sitä päämäärää kohden.(H2)*

Sama pk-yrityksen edustaja pohtii opinnäytetyön kehittävää merkitystä sekä korostaa oppimisen ja tutkimustyön verkostoitumisen tärkeyttä pk-yrityksessä. Kuvauksessa ilmenee hyvin se, kuinka opinnäytetyö voidaan nähdä yrityksen, opiskelijan ja oppilaitoksen avoimena yhteistyönä, jopa kumppanuutena, josta hyötyvät kaikki osapuolet.

*Jotenkin näkisin, että tavallaan niissä täytyy olla nyt kun puhutaan tradenomin opinnäytetöistä niillä täytyy olla niinkun läsnä tällainen tulevaisuusnäkökulma, myöskin perinteisillä aloilla tää liiketoimintaympäristö tavallaan muuttuu aika nopeesti ja tavallaan semmonenkin valmistaa sitä kohdeyritystä jollakin tavalla ainakin herättelee kysymyksiä. Ne on yksittäiselle esimerkiks pk-yritykselle ne on niin suuria ponnistuksia, että ilman tällöistä verkostoitumista joko ammattitaito ei riitä tai rahat ei riitä.( H2)*

Kehittämisen ja tutkimisen kumppanuussuhteen käsityksissä näkyy selkeästi sekä työelämälähtöisen opinnäytetyön oppimisympäristöjen lähentyminen että oppimisen ja työn tekemisen perinteisten raja-aitojen murtuminen (ks. Gibbons et al. 1994; Wasser, 2001).

*Tavallaan näitten koulujen ja oppilaitosten rooli on olla osallisena tässä tutkimuksessa on minusta keskeistä, koska Suomi on tällainen niinkun pk-yritysmä, niin tavallaan niillä ei oo resurssia viedä sitä tutkimustyötä omin avuin eteenpäin, se on ainoastaan suuryritykset ja sellaset yritykset pystyy tekemään sitä ja sitten vielä tuo tutkimustyöhön liittyen niin ehkä tällösten oppilaitostenkin aktiivisempi läsnäolo tai tällösten avoin läsnäolo yritysten kanssa ois suotavaa, että tällösten niinkun eriyttäminen hyvin vahvasti, että olemassa yrityksiä tai*

*yhteisöjä, jossa tehdään töitä ja sitten on oppilaitoksia joissa opiskellaan, vaan mä nään niinkun pitäs mennä niinkun limittäin oppilaat opiskelee ja tekee työtä ja työssäolevat taas tekee työtä ja opiskelee tai hyötyy tämmöisestä mahdollisesta tutkimusavusta. (H2)*

Kategorian 1b1 *Kehittämisen ja tutkimuksen kumppanuussuhde* käsityksille oli ominaista myös opinnäytetyön käytännöllisyyden korostaminen.

*No mun mielestä just se jostain syystä että se (opinnäytetyö) ei jää teoreettisen pohdiskelun tasolle ja todella niin kun se olisi käytäntöä ja pureutuis käytäntöön ja mahdollisesti ne tosiaan antais organisaatiolle sykäyksiä mihinkä suuntaan jos se liittyy yhtiön toimintaan tai kuinka sitä kehitettäisiin, mun mielestä kaikessa aina on kehittämistä koskaan ei olla valmiita. (H9)*

Edelleen sama pk-yrityksen omistaja pohtii työelämälähtöiseen opinnäytetyöhön suunnattuja ristiriitaisia odotuksia määrän ja laadun ulottuvuuksina. Kehittämisen ja tutkimisen kumppanuussuhde merkitsee myös lopputulokseltaan laadukasta vuorovaikutusta.

*Se on teilläkin tietysti sellaista tasapainoilua mutta mun mielestä niin yks asia on tärkeä niin teidän ei pitäs saada näitä lopputöitä ulos vaan tietty määrä, mutta niitten tasoo kannattas valvoo entistä vahvemmin mutta todella niitten hyödyllisyys että todella koska se on vuorovaikutusta täällä yritysten ja koulun kanssa... siihen työpaikkaan liittyy se lopputyö niin se ei olisi mikään tutkielma vaan todella laadukasta tutkimustyötä yhtiön ja koulun puolesta. (H9)*

*Kehittämisen ja tutkimisen kumppanuussuhde* -kategorian käsityksissä ilmenee siis selkeästi odotukset opinnäytetyön laadusta. Opinnäytetyön laatuun yhdistetään näissä käsityksissä opiskelijan tutkimusvalmiudet sekä niiden merkitys opinnäytetyökumppanuudessa. Edelleen perehtyminen työyhteisön toimintaan kuuluu osaksi kehittämisen ja tutkimisen kumppanuussuhteen laatua.

*Opiskelijalle, että hän perehtys sitten tulevan työskentelyorganisaation asioihin, toimialaan pikkusen etukäteen ettei ihan niinkun nollatasolta lähdetä plus sitten tietysti jotta tää opinnäytetyö pystyttäs tehokkaasti tekemään niin opiskelijalla pitää olla kyllä nää perusvalmiudet eli tietototekniset perusvalmiudet se on on erittäin tärkeä tänä päivänä plus sitten ihan kielitaitotasolla perusvalmiudet jotta saadaan*

*tasokkaita lopputöitä, mutta sinällään tää niin kun aika käytännönläheinen lähestymistapa niin tää on varmaan ihan sovelias. (H7)*

## **Kategoria 1b2: Konsulttisuhte**

Kategorian 1b2 *Konsulttisuhte* odotuksille oli ominaista käsitykset, jotka liittyivät kohdeyrityksen käytännönläheisten liiketoiminnan ongelmien ratkaisuun. Kategorioiden 1b1 ja 1b2 ero on siinä, että kategorian 1b2 *Konsulttisuhte* käsityksistä ilmenevät yrityksen täsmälliset ja ajankohtaiset liiketoiminnan ongelmat, joita opinnäytetyön avulla voidaan ratkaista. Käsityksille on tyypillistä myös myönteinen asenne opinnäytetyön kykyyn ratkaista liiketoiminnan käytännön ongelmia, silloin kun tuotetut ratkaisut perustuvat yrityksen omaan tiedontarpeeseen ja koettuun hyötyyn.

*Minusta yks sana, jonka alle ne vois laittaa kaikki niin on käytännönläheisyys, siis jos niillä (opinnäytetoilla) ei oo mitään sidosta siihen käytäntöön niin juuri tällä hetkellä tai sitten se antaa eväitä hetikohta busineksen tekoon, niin semmosia opinnäytetöitä ainakaan tällä hetkellä meidän talossa ei tarvita eli se käytännönläheisyys ja se on aika vaativa haaste puolin ja toisin. (H1)*

Edelleen tämän kategorian käsityksissä pohditaan opinnäytetyön käytännöllisyyden sisältöä. Käytännöllisyys nähdään tiedon sovellettavuutena ja aiheen rajaamisena yrityksen tarpeista lähtien.

*Että semmonen josta joudutaan toteamaan, että no kiva tietää ei semmosella oo mitään merkitystä. (H1)*

Konsulttisuhteessa korostuu opinnäytetyön käytännön tulokset, mitkä perustuvat aiheen hallinnan lisäksi kohdeyrityksen hyvä tuntemukseen.

*Ehkä niinkun jos on vielä enemmän aikaa paneutua siihen aiheeseen niin ehkä enemmän sitten ottaa siinä aiheessa huomioon sitä yritystä, vielä enemmän käytännön tuloksia. (H3)*

Eräs haastatelluista työelämän edustajista odottaa tradenomin opinnäytetyöltä selkeästi konsultatiivisia katalysaattorin ominaisuuksia. Tällöin konsulttisuhte-käsitykseen liitetään

vahvasti käytännön suositukset ja yrityksen ongelmanratkaisuun panostaminen. Käsitelyssä näkyy myös yksisuuntainen tiedonsiirto (ks. myös Maula & Poulfelt, 2000, 5).

*No kyllähän jo kun ammattikorkeakoulu kuitenkin on jo pitemmälle koulutettu kuin vanha merkonomi ja siellä pitää pystyä jo analysoimaan jäsenitelemään ja tuomaan se opinnäytetyö niin kun suhteellisen pitkälle jalostettuna jo että siinä on jo ajatusta jo niin kun se ei oo vaan paperilla sanojen helinää, niin vaan sieltä löytyy niin kun kehitysehdotuksia ja tuota jotakin esitystä siitä että miltä niinkun kyseinen aihealue näyttää ja mitä mahdollisesti vois niin kun ja mikä ois niin kun jatkon kannalta parasta. (H8)*

Tyypillisesti tämän kategorian käsitysten kuvauksissa ilmenevät yrityksen odotukset sellaisesta käytännönläheisestä opinnäytetyöstä, jonka arvo voidaan määritellä myös rahassa. Konsulttisuhte merkitsee opinnäytetyössä myös mahdollisuutta kaupallistaa opinnäytetyön tuloksia.

*No sanotaan että tämäntyyliä töitä ...että nää on semmosia käytäntöön nivoutuvia ja semmosia mitä me halutaan tai ne on siitä aiheesta mitä me halutaan ja sitten siinä on semmosta konkretiaa mukana että ei teoriaa vaan ...on suunta oikee ... tää on hirmu arvokas työ mitä tässä on tehty että kyllä näitä kannattaa markkinoida ja nää yritykset voi jossakin vaiheessa jopa olla valmiita jopa maksamaankin tämmöistä. Tiedonpuutehan tässä vaivaa yrityksiä että tämmöstä mahdollisuutta ei hoksata käyttäkään. (H10)*

### **Kategoria 1b3: Tutkimuspankki-suhde**

Hierarkkisesti alimman kategorian *Tutkimuspankki-suhde* käsitykset kuvaavat opinnäytetyön odotuksia tutkimusaiheiden ja tutkimusideoiden kautta. Opinnäytetyön odotuksia ei eritellä puhtaasti yrityksen yksilöityjen tiedon tarpeiden tai kehittymisintressien mukaan. Kategorian kuvauksissa ilmenee ammattikorkeakoulun opinnäytetyön itsenäisyys ja autonomia, mikä näkyy aiheiden valinnassa ja opinnäytetöiden suuntaamisessa. Kuvauksissa näkyy myös teoreettisen tiedon korostaminen osana opinnäytetyötä.

*Joo, ehkä tuota aina ei tuu mieleen, että mitä vois kaikkee tutkia, että niitä tutkimusaiheita niitä ois ideoitu jostain, että sillä henkilöllä ois lista esimerkiksi, että mitä teillä tulis se oikee tutkimus niinkun hyödyntämään, että mitä meiltä vois*

*tutkia niinkun jotenkin, sitä niinkun sokastuukin tähän omaan organisaatioon, että ei näe, että mitä vois täällä tutkia, että vois olla semmonen apulista, että näitä asioita vois tutkia, että se ois niinkun helpompaa se tutkimusaiheen valinta ois niinkun helpompi opiskelijalle lista aiheita ideoituna sieltä, että mitä kaikkea vois tutkia, että ois semmonen tutkimusidea, tutkimuspankki. (H4)*

Edelleen yrityksen edustajat pohtivat opinnäytetyön teoreettisuuden merkitystä ei niinkään yrityksen hyötyä vaan opiskelijan tutkintoon kuuluvana osana. Opinnäytetyön teoreettinen tieto käsitetään *Tutkimuspankki-suhteessa* osaksi tutkimusraporttia ja tutkintoa.

*Koska mä ymmärrän sen teoreettisen osuuden, että se tarvii tehdä vaikka ei siitä nyt tänä päivänä meillä ei oo hyödynnetty sitä hirveesti että sen opiskelijalle, että hän oppii siinä niin kyllä se hänelle on se teoreettinen puolikin kaiken aa ja oo sehän on hänen oppimisprosessiaan niin paljon. (H4)*

*Tutkimuspankki-suhteen* käsityksistä ilmenee myös opinnäytetyön ulkoisiin piirteisiin liittyvät ominaisuudet, kuten raportin ulkoasu. Jokainen yritys joutuu itse arvioimaan tutkimusraportista saamansa hyödyn sekä pohtimaan tiedon soveltamiseen liittyvät menetelmät.

*Ihan oikeeta ja väärää vastausta ei ihan näissä (opinnäytetöissä) oo, mutta ne julkaisut miten, ne on tosi hienoja ja ne on tuota semmosia ne on tutkimustulos siitä ja se on semmoseen hienoon asuun painettu ja sitä kyllä kestää näyttää ja tuota se, että ite jokainen (yritys) joutuu kehittämään sitten ne menetelmät niistä, että miten sen olennaisen asian ottaa ja sitten lähtee viemään niitä kehityshankkeita eteenpäin, työstämään. (H6)*

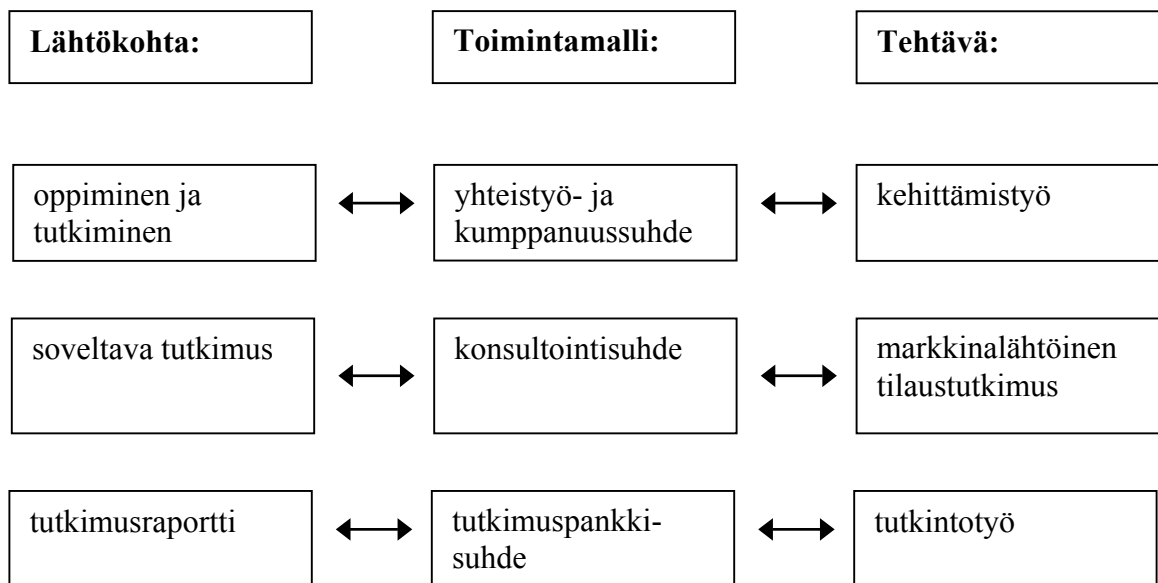
*Tutkimuspankki-suhteen* käsityksiin kuuluu näkemys siitä, että tradenomin opinnäytetyö edustaa itsenäistä ja riippumatonta tutkimusta. Opinnäytetyön tarkoituksena ei ole hyödyttää välittömästi yksittäisen yrityksen tarpeita, vaan tutkimuksella tuotettua tietoa tulee voida hyödyntää myös laajemmin.

*Mä toivon että säilyy tämmöne jonkinlainen ryhti ja pitkäjänteisyys, että ette lähtis ihan tämmöseen päivän ihan niinkun päivän polttaviin ja päivän kerrallaan ajankohtaisiin kysymyksiin tekemään opinnäytetöitä, vaan niillä ois vähän laajempi ja pitkäaikaisempi vaikutus. Että ei ihan niinkun puhtaan busineksen teon tueksi. (H5)*



### 3.5 Työelämälähtöisen opinnäytetyön moniulotteisuus

Käsitys tradenomin opinnäytetyöstä työyhteisössä on moniulotteinen. Työelämän odotusten moninaisuus ja erilaisuus näkyy myös käsitteen sisällön määrittelyssä ja yritysten edustajien odotuksissa. Opinnäytetyön odotukset ja merkitykset rakentuvat erilaisiksi kulloisenkin työyhteisön kontekstissa. Oleellista käsitteen kuvauksissa on ollut tunnistaa ammattikorkeakoulun työelämälähtöisen opinnäytetyön lähtökohdat ja niiden merkitys opinnäytetyön toimintamallissa ja tehtävässä (Kuva 5).



**Kuva 5 Työelämälähtöisen opinnäytetyön lähtökohdat, toimintamallit ja tehtävät.**

Kuvauskategoriat koostuivat selkeästi kolmesta hierarkkisesta käsityksestä, joissa voidaan havaita työelämälähtöisen opinnäytetyön lähtökohdan, toimintamallin ja tehtävän erilaiset horisontaaliset käsitykset. Käsityksien laadullisia eroja kuvaa parhaiten se, missä määrin työelämälähtöinen opinnäytetyö toteutetaan tiivissä yhteistyösuhteessa työyhteisön, opiskelijan ja ammattikorkeakoulun välillä. Tässä aineistossa oli havaittavissa yhteisissä

piirteitä Maulan ja Poulfeltin (2000, 5) luokittelemien yksi- ja kaksisuuntaisen konsultaviivisen tiedonvaihtoon perustuvien tyyppien välillä. Tämän tutkimuksen käsitysten perusteella voidaan päätyä varsin pelkistettyyn kuvaukseen (Kuva 5). Kun opinnäytetyön lähtökohtana on työelämässä tutkiminen ja oppiminen, niin opinnäytetyö käsitetään kehittämistyönä, jossa opiskelija, yritys ja oppilaitos toimivat kaksisuuntaisessa yhteistyösuhteessa. Tämän suhteen laadun merkkeinä ovat sekä opiskelijan omat tutkimusvalmiudet että yhteistyön korostuminen opinnäytetyön tavoitteenasetannassa. Kun opinnäytetyön lähtökohtana on tehdä työelämässä soveltuvaa tutkimusta, ovat työn odotukset tyypillisesti markkinalähtöisiä. Opinnäytetyön tilaajan tarpeet ja odotukset korostuvat silloin opinnäytetyön käsityksissä. Näin opiskelijan ja yrityksen välinen suhde muotoutuu painokkaammin yksisuuntaiseksi konsultatiiviseksi suhteeksi, jolle on ominaista tulosten välittömien hyötyjen korostuminen. Kun opinnäytetyön käsitysten lähtökohtana on tutkintotyö, merkitsee se sitä, että työelämän näkemyksissä korostuvat tutkimuksen ulkoiset piirteet ja tutkimusraportin tuloksien laajempi hyödynnettävyys. Toimintamallina tämä merkitsee perinteistä tiedonsiirtoa eli tutkimusideoiden ja tutkimustulosten saattamista yritysten käyttöön. Tutkimuspankki-mallinen opinnäytetyö on itsenäinen ja riippumattomampi kulloisenkin yrityksen akuutista ongelmasta.

Näyttää siltä, että ammattikorkeakoulun opinnäytetyöstä ei voida luoda vain yhtä työelämässä toimivaa käsitystä, vaan opinnäytetyö saa kussakin kontekstissa oman merkityksensä ja tehtävänsä. Yhteistä käsityksille on kuitenkin se, että opinnäytetyö perustuu työelämässä havaittuun kehittämis- tai tutkimuskohteeseen. Näin ollen ammattikorkeakoulun opinnäytetyön toimintamalleja ja yhteistyösuhteita varioimalla voidaan vastata lähtökohdiltaan hyvinkin erilaatuisiin työelämän tutkimus- ja kehittämistarpeisiin.

## 4 TYÖELÄMÄLÄHTÖISYYS OPINNÄYTETYÖSSÄ

### 4.1 Työelämä opinnäytetyön oppimis- ja tutkimuskontekstina

Työelämälähtöisen opinnäytetyön lähtökohtana ovat työelämän ja ammattien ilmiöt. Käytännössä tämä merkitsee tutkimus- ja kehittämiskontekstin piirteiden ja luonteen tunnistamista, tutkimuskontekstiin sopivien menetelmien valintaa sekä työelämän tietämyksen hallintaa. Korkeakoulupedagogiikkaan kohdistuvasta kritiikistä ilmenee, että tieto ja taito on usein eriytetty opetuksessa ja oppimisessa. Tämän lisäksi korkeakoulutuksessa kiinnitetään vähän huomiota oppimisprosessin kontekstiin, luovuuteen sekä käytännön taitojen, ja ongelmanratkaisun oppimiseen (Hakkarainen, 1991, 12 - 15; Michel, 1995; Rauste-von Wright, 1997, 21, 37). Näin ollen menetetään se mahdollisuus, että opittu tieto olisi käyttökelpoista uusissa tilanteissa ja yhteyksissä. Todellisen osaamisen avain on tietojen ja taitojen ymmärtävä yhteen nivoutuminen myös uusissa työelämän tilanteissa (ks. myös Tynjälä, 1999b). Ammattikorkeakoulun opinnäytetyön päämääränä on praktisen osaamisen kehittäminen ja ammatillisen tietämyksen luominen. Ammatillisen tietämyksen lähtökohtana on käsitteellistetty ja toiminnallistettu tietämys, jolloin ammattien tietoperusta syntyy praktisen tiedon ja käsitteellisen tiedon vuoropuheluna (Järvinen ja Koivisto & Poikela, 2000, 138, 175). Laakkonen (1998, 142) toteaa, että ammattikorkeakoulun yhtenä tavoitteena on nostaa ammatillisen koulutuksen teoreettista tasoa. Opinnäytetyössä tämä merkitsee ammatillaisen omakohtaisen kokemuksen sekä ammattien ja työn toimintaan liittyvien käsitteiden reflektointia aidossa työympäristössä.

Työympäristöt ja kouluorganisaatiot ovat toisiinsa nähden erilaisia oppimisympäristöjä. Näiden kahden oppimisympäristön yhteensovittaminen opinnäytetyössä ei ole ongelmaton. Työelämäkontekstissa toteutettavan opinnäytetyön lähtökohtana on tilannesidonnaisen oppimiskontekstin näkemys, jonka tavoitteena on monikontekstuaalinen ammattitaito (ks. Griffin, 1995; Lave & Wenger, 1999; Barab & Duffy, 2000; Guile &

Griffiths, 2001, 120). Työelämän organisaatioissa, yrityksissä ja työyhteisössä toteutettu opinnäytetyö merkitsee kouluympäristön ja työympäristön oppimisprosessien yhdistymistä (ks. Guile & Griffiths, 2001, 120, *connective model*). Organisaatioiden ja työyhteisön merkitys oppimiskontekstina on tunnustettu useissa yhteyksissä (ks. Argyris & Schön, 1974; Senge, 1990; Nevis, DiBella & Gould, 1997, 275 - 298; Guile & Griffiths, 2001, 114). Brown (1998, 165 - 181) korostaa, että tehokkaan työkontekstissa oppimisen piirteitä ovat mm. oppimisen tavoitteiden määrittely aidoiksi työhön liittyviksi projekteiksi sekä työn tekemiseen liittyvä ohjaus. Erilaisten oppimisympäristöjen vahvuuksien ja heikkouksien tunnistaminen auttaa oppimisprosessin suunnittelussa. Yritysten työyhteisöt ovat oppimisympäristöjä, joiden laatu vaihtelee. Tämä vaikuttaa oppimisprosessien muotoutumiseen.

Candy ja Grebert (1991) kuvaavat perinteisen korkeakouluopetuksen ja työelämässä tai työorganisaatioissa oppimisen ominaispiirteitä ja pohtivat opiskelijan valmiuksia siirtyä opiskelijana työelämään. Korkeakouluopintoihin suunnattu kritiikki on yleensä liittynyt siihen, että opiskelijat tietävät kyllä teorioita ja käsitteitä, mutta työelämän kannalta keskeiset taidot kuten ongelmanratkaisutaito, päätöksentekokyky, tiimityö ja oppimisen taidot, ovat jääneet koulutuksessa vähemmälle huomiolle. Opinnäytetyön työelämälähtöisyys merkitsee oppimisen siirtymistä työelämän oppimistilanteisiin, joissa on mahdollista yhdistää erilaisia tapoja oppia. Formaali eli suunniteltu oppiminen tapahtuu yleisten käsitysten mukaan varsinaisessa koulutuksessa, luennoilla, kursseilla, luokkahuonetilanteissa, harjoituksissa sekä työpaikkojen järjestämällä kursseilla. Non-formaali eli tilannesidonnainen oppiminen tapahtuu esimerkiksi työharjoittelussa, itseopiskeluna sekä kokeneempien työntekijöiden opastuksessa. Työelämälähtöisessä opinnäytetyössä tilannesidonnainen oppiminen tukee hyvin ammattitaidon oppimista. Griffin (1995) korostaa tilannesidonnaisen oppimisen ominaispiirteinä kokeneempien ammatti-ihmisten tukea, työkuultuuriin sosiaalistumista, työyhteisön jäsenten sosiaalista vuorovaikutusta ongelmanratkaisutilanteissa sekä tilanteeseen sidottua kompetenssin kehittymistä. Tilannesidonnaiselle oppimiselle on tyypillistä se, että yksilö tai työntekijä hakee tietoa silloin, kun sitä tarvitaan. Informaali eli satunnainen oppiminen tapahtuu työpaikoilla ja kouluissa epävirallisten kahvikeskustelujen, kokousten, uutisten ja raporttien

lukemisen muodossa. Informaalisti voi oppia myös myös tekemällä tutkimusta ja keskustelemalla työn alla olevasta tehtävästä organisaation jäsenten tai ulkopuolisten kanssa.

Korkeakouluissa ja työpaikoilla tapahtuvaan oppimiseen liittyy erilaisia piirteitä. Kouluissa oppiminen on ollut pitkälti yksilökeskeinen prosessi, kun taas oppiminen työssä tapahtuu sosiaalisesti jaetussa kontekstissa (ks. Candy & Grebert, 1991; Griffin, 1995; Wenger, 1998; Lave & Wenger, 1999; Guile & Griffiths, 2001). Usein korkeakouluissa korostetaan ajatteluprosessien käsitteellistä tasoa, kun taas työssä korostuvat käytännön ajattelun työkalut ja taitojen hallinta. Eroa on myös siinä, kuinka ajattelun symboleja ja tilanteen perusteluja käytetään oppimisessa. Korkeakouluissa usein asioiden perustelut nähdään irrallisina ja teoreettisina perusteluina yleisellä tasolla, kun taas työssä perustelujen lähtökohtana on esimerkiksi käytännön liiketoiminta ja kulloinenkin ongelmanratkaisutilanne. Tämän lisäksi korkeakouluissa oppiminen on oppimista yleisellä tasolla ilman tilannekehitystä, kun taas työssä se on aina tilanteeseen sidottua, spesifiä oppimista. Työelämälähtöisessä opinnäytetyössä on mahdollista yhdistää tilanteeseen ja työkontekstiin sidottu tutkiminen ja kehittäminen.

On selvää, että tiedon ja taidon oppimisen perustat ovat erilaisia työelämän ja korkeakoulun kontekstissa. Szantonin (1981) tutkimuksissa selvitettiin akateemisen, julkisen ja yksityisen organisaation kulttuurien eroja oppimisympäristön näkökulmasta. Szantonin (1981) mukaan erot näkyvät mm. toiminnan intressien, ajankäytön, ajattelun, ilmaisun ja työn tekemisen mallien sekä toiminnan tulosten suhteen. Esimerkiksi liikemiehet ovat ajattelutyyliltään paljon käytännöllisempiä kuin akateemista organisaatiota edustavat ihmiset (ks. myös Candy & Grebert, 1991). Resnick (1987) toteaa, että vaikka korkeakouluilla on oma vastuunsa oppimisprosessin kehittämisessä kohti työelämän kontekstia, sen lisäksi myös työpaikoilla pitäisi omaksua uusia kouluttamistapoja, joiden avulla korkeakoulusta valmistuneet perehdytetään. Candy ja Grebert (1991) erittelevät korkeakoulun oppimisprosessille tyypillisiä piirteitä sekä työpaikkojen ja yritysten odotuksia vastavalmistunutta opiskelijaa kohtaan. Luetellut piirteet esiintyvät harvoin puhtaina ominaisuuksina, mutta ne tuovat selkeästi esiin korkeakoulun ja työyhteisön

oppimisympäristön eroavaisuuksia. Candy ja Grebertin (1991) esittämiä ajatuksia voidaan kritisoida siitä, että ne kuvaavat perinteistä korkeakouluoppimista, joka ei edusta suoranaisesti ammattikorkeakoulujen tavoittelemaa oppimisympäristöä.

Korkeakouluopetus tuottaa tyypillisesti opiskelijan, joka on (Candy & Grebert, 1991):

1. Ohjattu opetussuunnitelman mukaan (curriculum-driven).
2. Tietyn alueen kirjanoppinut, mutta ymmärtää myös laajemmin tutkimuksen ilmiöitä.
3. Tottunut ratkaisemaan ongelmia teoreettisen viitekehyksen mukaan.
4. Tottunut työskentelemään luokahuoneympäristössä ennalta määrättyjä koulutuksellisia tavoitteita kohti.
5. Tottunut siihen, että häntä arvioidaan, palkitaan tai rangaistaan ulkoisen arvioinnin kautta.
6. Tottunut soveltamaan abstrakteja älyllisiä prosesseja ongelmanratkaisussa.
7. Tottunut esittämään ajatuksia, ideoita, mielipiteitä ja ratkaisuja kirjallisessa muodossa.
8. Tottunut siihen, että häntä arvioidaan kirjallisten tehtävien perusteella.
9. Tottunut kirjoittamaan esseitä, raportteja ja tehtäviä suhteellisen pitkän käytettävissä olevan ajan puitteissa.
10. Osallistunut pitkäkestoiseen tutkimus- tai opiskeluprojektiin.
11. Tietoinen itsestään oppijana ja osana oppimisympäristöä.
12. Kilpailuhaluinen omiin henkilökohtaisiin tavoitteisiinsa nähden.
13. Eristäytynyt ja sisäänpäinkääntynyt opiskelutavoissa.
14. Mustasukkainen henkilökohtaisesta tutkimustyöstään.
15. Puutteellinen pitkälle kehittyneiden ihmissuhdetaitojen osalta.

Työyhteisö sen sijaan odottaa korkeakouluopiskelijalta

1. Kykyä ongelmakeskeiseen oppimiseen.
2. Kirjatietoa laajalta alueelta, mutta sen lisäksi sopivaa erityisosaamista ja tietoa.
3. Taitoa ratkaista ongelmia käytännöllisesti, kustannukset ja aika tehokkaasti huomioiden.

4. Tottumusta käytännön toimisto- ja kenttätöihin, jossa ei ole selviä raja-aitoja opettajan/kouluttajan ja oppijan välillä.
5. Kykyä toimia ilman ennakkoon asetettuja oppimistavoitteita.
6. Sitä, että hän on tottunut käyttämään hyväksi itsearvioivia prosesseja sekä ottamaan vastaan ulkopuolista myönteistä ja kielteistä palautetta.
7. Kykyä soveltaa piileviä ja kriittisiä ajatusprosesseja ongelmanratkaisussa.
8. Kykyä käyttää työlle ominaisia työvälineitä.
9. Taitoa esittää ajatuksia, ideoita, mielipiteitä ja ratkaisuja suullisesti.
10. Sitä, että hän on tottunut, että häntä arvioidaan suullisen esityksen tehokkuuden ja vakuuttavuuden mukaan.
11. Sitä, että hän on tottunut tekemään suullisia esityksiä ja kirjallisia raportteja lyhyellä varoitusaajalla.
12. Sitoutumista lyhyen ajan tulorientoituneisiin tavoitteisiin.
13. Kykyä informaaliin oppimiseen.
14. Sitä, että hän on kilpailuhaluinen tiimin ja organisaation tavoitteiden puolesta tavoitellen yrityksen/ryhmän tavoitteita.
15. Ulospäinsuuntautunutta, uteliasta asennetta.
16. Kykyä jakaa tutkimustyön tuloksia ryhmän jäsenten kanssa.
17. Sitä, että hänellä on korkealle kehittyneet ihmissuhdetaidot.

Candy ja Grebert (1991) tiivistävät korkeakouluoppimisen ja työpaikoissa oppimisen eroavaisuuksia neljäksi ulottuvuudeksi. Korkeakouluoppimista kuvastavat erikoistuneet valmiudet, ei-kontekstidonnaisuus, malliltaan perustellut vastaukset sekä yksilön kompetenssin korostaminen. Työyhteisössä oppimiselle on tyypillistä yleiset valmiudet, kontekstisidonnaisuus, käytännön sovellukset sekä yhteistoiminnallisen tiimityöntekijäosaamisen korostaminen. Tunnettua on, että työelämä odottaa painokkaasti yleisiä valmiuksia korkeakouluopiskelijalta. Tämä näkyy siinä, että työelämä odottaa henkilöltä kykyä kehittää erityisosaamista työyhteisön tarpeisiin suhteellisen nopeasti ja kykyä soveltaa tätä osaamista uusiin ja tuntemattomiin ongelmanratkaisutilanteisiin (ks. myös Engeström, 1995). Työelämässä oppiminen ja tutkiminen korostaa myös käytännön ratkaisujen tuottamista kommunikoinnin, käsitteellistämisen ja reflektoinnin kautta (ks.

Guile & Griffiths, 2001, 125). Työpaikoilla oppiminen perustuu myös pitkälti tiedon jakamiseen organisaation jäsenten kesken, jolloin yksilölliset oppimistavoitteet liittyvät organisaation yhteisiin tavoitteisiin (Candy ja Grebert 1991; ks. myös Nevis et al., 1997). Työympäristössä ongelmanratkaisuun liittyy mm. eri tiedonlähteitä, aikarajoituksia, kustannusrajoituksia ja ennustamatonta ihmisten käyttäytymistä.

Työelämälähtöisessä opinnäytetyössä koulutuksen ja työelämän oppimisympäristöt limittyvät toisiinsa. Vuorovaikutus koulutuksen, työorganisaatioiden ja erilaisten tietovarantojen välillä vaatii uudentyyppisten pedagogisten mallien kehittämistä ja tuotteistamista. Haaste merkitsee uudentyyppisten työelämäyhteyksien luomista (ks. Kolehmainen, 1997, 167; Guile & Griffiths, 2001, 120). Itkonen (1990) on tutkinut sitä, mitä työelämä Keski-Suomessa odottaa kauppaopetukselta. Tutkimus tehtiin ennen ammattikorkeakoulujen käynnistymistä, ja tuloksia on käytetty mm. ammattikorkeakoulun tarpeen, sisällön ja toteutustavan määrittelyyn. Tutkimus toteutettiin alueen suurimpien yritysten työhönosta vastaavia henkilöitä haastattelemalla. Tutkimuksen mukaan puutteena silloisessa kaupallisessa koulutuksessa nähtiin mm. opiskelijoiden käytännön työelämän tuntemus. Silloisen kauppaopetuksen suhteen tutkimuksessa tulivat puutteina esiin mm. työelämän todelliset asiat, viestintätaidot sekä ihmissuhdetaidot. Myös viimeisimmät tutkimukset kertovat edelleen samasta ilmiöstä. Stenvall (1999) erittelee niin sanotun akateemisen ja käytännöllisen opinnäytetyökulttuurin sisältöjä tutkimiansa ammattikorkeakouluopettajien käsitysten kautta. Akateemisessa kulttuurissa opettajat pitävät tärkeänä opinnäytetyössä perinteisen tutkielman muotoa; ongelma, aineisto, metodit ja kirjallinen tuotos ovat keskeisellä sijalla. Tutkimuksen perusteella erityisesti terveys- ja sosiaali-alan sekä hallinnon ja kaupan alojen opettajien keskuudessa esiintyi kiintymystä tiedekorkeakoulujen pro gradu töihin. Käytännöllistä työkuultuuria edustavan opettajan profiilissa ammattikorkeakoulun opinnäytetyössä painottuu puolestaan käytännön työelämä. Opinnäytetyötä pidetään tällöin ensisijaisesti opiskelijan työnäytteenä, ei pelkästään kirjallisena esityksenä. Myös Alanko-Turusen (1999) tutkimuksen mukaan opinnäytetyökulttuuri hallinnon ja kaupan alalla on painottunut suurimmaksi osaksi perinteisiin tutkimustyyppisiin opinnäytetöihin.



Kautto-Koivula (1993; 1995, 179 -192) on tutkinut työelämän odotuksia ammatillisen pätevyyden ja koulutuksen suhteen. Hänen mukaansa ammatillisen pätevyyden viitekehyksen puuttuminen on osasy siihen, miksi työelämän ja oppilaitosten välinen kommunikointi on puutteellista. Työelämä odottaa mm. sosiaalisia taitoja, kommunikointitaitoja, ongelmanratkaisukykyä, luovuutta, oppimisen taitoja, laajaa tieteellistä ja teknistä perusosaamista sekä herkkyyttä ympäristön vaatimusten ymmärtämiseen. Työelämän kompetenssiprofiiliin kuuluu myös kokemus, verkostot, tieteet, menetelmät ja työkalut, asiakkaat, prosessien hallinta, toisten johtaminen ja itsensä hallinta. Jokainen pätevyyden osa-alue vaatii omanlaisensa oppimisympäristön, opetusmenetelmät ja suotuisan ajankohdan. Kautto-Koivulan (1993; 1995) mukaan korkeakouluopetuksen tulevaisuuden haasteita ovatkin ajan tasalla olevien, syvällisesti ymmärrettyjen ammatillisten valmiuksien kehittäminen ja parempien analyysi-, synteesi-, ongelmanratkaisu- ja ryhmätyövalmiuksien kehittäminen. Tämä merkitsee muun muassa työelämälähtöisen ja ammatillisesti reflektiivisen tutkimuksen tarvetta (ks. myös Järvinen, 1995). Työelämälähtöisessä opinnäytetyössä tämä tarkoittaa tilannesidonnaisen oppimis- ja tutkimuskontekstin rakentamista. Työelämälähtöisen opinnäytetyön keskeiseksi tavoitteeksi tulee ammattialan käyttöteorioiden (*theories in practice*) käsitteellistäminen ja kehittäminen sekä opiskelijan ammatillisen tietämyksen vahvistaminen. Myös viime aikaisissa keskusteluissa on korostunut oppimisen kontekstin merkitys koulutuksen ja työelämän yhteistyönä (ks. Kautto-Koivula, 2000; Guile & Griffiths, 2001, 128). Muun muassa liiketoiminnan kehittäminen vaatii sekä tutkimuksen että käytännön työn jännitettä, jotta uuden tiedon tuottaminen palvelee työelämää (Laakso-Manninen, 2002, 268.)

#### **4.1.1 Työkäytännön tutkiminen ja ammattien kehittäminen**

Työn ja ammattialan asiantuntijuuden kehittämisestä on tullut ammattikorkeakoulutuksen keskeinen elementti. Muutokset työelämässä merkitsevät erityisesti sitä, että työ käsitteellistyy ja että tiedosta tulee sekä tuotannon kohde että tuotannon väline. Työelämässä tieto on sekä raaka-aine, pääoma että lopputuote. Tiedon tuottaminen perustuu

asiantuntijakoulutuksen lisäksi kokemukseen työelämästä. Työtä ja työn hallinnan taustalla olevaa asiantuntijuutta ei voi kehittää ilman käsitteellistä työn hallintaa ja kokemusta työstä. Ammattien kehittäminen vaatii näin ollen työprosessien kokonaisuuksien ymmärtämistä. (ks. Järvinen, Kontkanen, Poikela, Stachon & Valkama, 1995; Tasala, 1999.) Järvinen et al. (1995) esittävät reflektiivisen asiantuntijuuden keinoksi oppia uudistuvaa asiantuntijakäytäntöä työelämässä. Järvinen (1990, 22) määrittelee reflektiivisen ammattikäytännön jatkuvaksi oman havainnoinnin, ajattelun sekä ammatillisen toiminnan ja työn puitteiden kriittiseksi arvioinniksi. Tavoitteena on ammattikäytännön ja sen sosiaalisen kontekstin muuttaminen ja kehittäminen (ks. myös Kohonen, 1999). Järvinen et al. (1995) korostavat koulutuksen, oppimisen ja työn integrointia, jolloin reflektiivinen toiminta toteutuu yhteisöllisenä toimintana. Voidaan sanoa, että työelämälähtöinen opinnäytetyö toimii oppimisen, työn tutkimisen sekä työn kehittämisen leikkauspisteessä. Reflektiivisen ammattikäytännön tavoitteena on myös sosiaalista opiskelijaa ammattialansa kulttuuriin ja ammattikäytäntöihin.

Asiantuntijatiedon oppimisen alkujuuret liittyvät siis työhön. Kehittävän työn tutkimuksen teorian kehittäjän Engeströmin (1992; 1995; 1999) mukaan asiantuntijuus kehittyy kollektiivisissa työtoiminnoissa, joissa ekspansiivisella oppimisella on merkittävä rooli. Kehittävä työntutkimus pohjautuu toiminnan teoriaan jossa yksilön teot ja ominaisuudet nähdään muodostuviksi kollektiivisessä toiminnassa, esimerkiksi työssä. Toiminta on linkki yksilön ja työn välillä. Kehittävä työntutkimus on sekä sovellus työtoimintojen tutkimuksesta että muutosstrategia ja lähestymistapa, joka yhdistää kehittämistoiminnan, koulutuksen ja tutkimuksen. Ammattikorkeakoulun työelämälähtöisen opinnäytetyön oppimis- ja tutkimuskontekstin tarkasteluun Engeströmin (1995) ajatukset sopivat hyvin. Jotta ammattikorkeakoulu pystyy kehittämään ja uudistamaan työelämää, tulee koulutuksen ja työelämän työmuotojen välillä olla yhtäläisyyksiä (ks. Lehtisalo & Raivola, 1999, 150-154). Ammattikorkeakoulun opinnäytetyössä on kysymys ammattialan työn ja toiminnan tutkimuksesta sekä kehittämisestä. Kehittävän työntutkimuksen prosessiin osallistujia ovat tällöin itse toimijat ja työntekijät. Työelämälähtöisessä opinnäytetyössä tämä tarkoittaa opiskelijoita, työyhteisöjen edustajia sekä ammattikorkeakoulun asiantuntijoita. (ks. Cole & Engeström, 1993, 30; ks. myös Cohen & Manion, 1994).

Työtoiminnan ja työyhteisöjen muutos (ks. Senge 1990; Miettinen, 1993; Ruohotie 1993; Engeström, 1995) vaikuttaa siihen, miten työtä tutkitaan. Työn tutkimisen ja ammattien kehittämisen näkökulmasta tämä merkitsee tutkimuskontekstin muutoksen tunnistamista sekä uusien tutkimusotteiden kehittämistä. Engeström (1995) kokoaa palkkatyön historialliset kehitystyyppit ja työn tutkimuksen kehitysvaiheet yhteiseen tarkasteluun. Työorganisaation kehitysvaihe on näkynyt mm. työn tutkimuksen luonteessa. Käsityömäinen tutkimustapa rakentuu usein yhden tutkijan ympärille, jolloin tutkimustavalle on tyypillistä vähäinen työnjako ja hitaus. Tutkimustyötä ohjaavat tyypillisesti ns. ammattikuntasäännöt. Käsityömäinen työtyyppi on säilynyt palkkatyön kehitystyyppinä pidempään niin sanotuilla korkeastikoulutettujen asiantuntija-ammattien keskuudessa. Hierarkkisessa, rationalisoidussa työ- ja organisaatiotyypissä työ- ja tutkimustehtävät ovat tyypiltään pitkälle ositettuja, jolloin yksittäinen työntekijä hoitaa tarkoin rajatun osasuorituksen, joka on standardoitu. Työn tutkimuksen näkökulmasta tämä merkitsee tutkimuksen institutionaalistumista tutkimuslaitosten lähestymistavaksi, jossa tutkimusta ja työn kehittämistä säädelleen standardein ja menettelytapaohjein. Tulohajautunut ja markkinalähtöinen työ- ja organisaatiotyyppi merkitsee työn tutkimuksen työtapana ns. konsultti-tutkijaryhmän tuottamaa tietoa. Markkinoiden vaatimukseen tuotettujen tutkimuspalveluiden ongelmana ovat lyhyet ja pinnalliset hankkeet, vähäinen vuoropuhelu ja vähäinen tulosten yleistyminen. Työorganisaatioiden kehittyneintä vaihetta edustaa ekspansiivinen työ- ja organisaatiotyyppi, jota nimitetään myös tiimi- ja verkostopohjaiseksi tyyppiä.

Ekspansiivinen työtyyppi edustaa hajautettua rakennetta, jossa organisaatiot pyrkivät minimoimaan hierarkioita ja hakevat toiminnalleen joustavampia ratkaisuja esim. verkostojen avulla. Työtoiminnan tuotos ja tulos pyritään ottamaan koko henkilökunnan tarkastelun kohteeksi, jolloin sitoutuminen työhön kasvaa. Tyypillistä on myös se, että tiukka työnjako pyritään purkamaan ja korvaamaan perinteiset ammattirajat ylittävällä ryhmätyöskentelyllä. Tämä vaatii työyhteisöltä vahvaa yhteistä tietoperustaa, korkeatasoisia käsitteellisiä välineitä ja teoreettisia malleja sekä yhteistoiminnallista työn tutkimusta. (Engeström, 1995.) Tämän päivän työorganisaatioissa mm. tietointensiivisillä ja informaatioteknologian aloilla on paljon kyseisen työtyypin piirteitä näkyvissä (ks. Kautto-

Koivula, 1995). Engeströmin (1995, 21 - 23; 233 - 238) mukaan tiimi- ja verkkopohjainen työtyyppi on vasta muotoutumassa ja se voi saada erilaisen hahmon työtoiminnan ja työn tutkimuksen eri alueilla. (ks. myös Gibbons et al. 1995). Liiketoimintaosaamisen tutkimuksessa ja kehittämisessä se merkitsee moninaista tiedon tuottamista ja eri näkökulmien yhdistämistä, kun tehdään verkostomaista kehittämistyötä.

Joustavuus ja yhteisöllisyys ovat oleellisia tekijöitä työtyyppien tarkastelussa. Asiantuntijaorganisaatioiden luonteeseen kuuluu myös joustavuus ja asiantuntemuksen yhteisöllinen luonne (ks. Sipilä 1991). Kun työelämälähtöisen opinnäytetyön tavoitteena on olla lähellä työelämän oppimista ja tutkimusta, merkitsee se myös toimintamallien kehittämistä kulloiseenkin työelämän kontekstiin sopivaksi. Pk-yrityksissä tarvitaan jatkuvasti käytännöllistä, soveltaa tutkimusta ja nopeaa kehitystyötä, joka auttaa yrityksiä ymmärtämään omaa liiketoimintaansa ja kehittämään sitä uuden tiedon avulla (Rantala, 2002). Edelleen opinnäytetyöt, jotka toteutetaan opiskelijan omassa ammatillisessa työympäristössä, ovat aikuisen oppimista edistäviä ja motivoivia (ks. Kautto-Koivula 1993; 1995; 1999). Yhteisöllisyys ja joustavuus on perinteisesti vähäistä käsityömaisessä organisaatiossa, joka pohjautuu voimakkaasti mestarin osaamiseen ja työn teon malleihin. Hierarkkis-byrokraattisessa työtyypissä yhteisöllisyys on jonkin verran lisääntynyt, mutta ei niinkään joustavuus. Markkinalähtöinen työtyyppi on joustavampi, mutta yhteisöllisesti kehittymättömämpi. Sen sijaan tiimi- ja verkostopohjaisessa työssä ja organisaatiossa yhteisöllisyys ja joustavuus ovat kasvussa. Yhteisöllisyydellä tarkoitetaan tässä yhteydessä hierarkioiden korvaamista itseohjautuvilla ryhmillä ja koko työntekijöiden vastuun lisäämistä toiminnan kokonaisuudesta. Yhteisöllisyyteen kuuluu myös avoin kommunikaatio ja monipuolisen ammattitaidon takaaminen kaikille työntekijöille. (Engeström, 1995, 28 - 29.) Innovaatioihin suuntautuneita tiimi- ja verkostopohjaisia organisaatioita pidetään tänä päivänä työelämän kehittymisen kannalta tärkeinä (ks. Senge 1991; Katzenbach & Smith, 1994; Alasoini 1998; Stähle & Laento, 2000).

Kehittävän työntutkimuksen näkökulmasta kollektiivisella, yhteisöllisellä oppimisella on siis kasvava merkitys. Engeström (1995) esittää ekspansiivisen oppimisen mallin vastaukseksi niihin tilanteisiin, joissa uusia työn toimintamalleja tuottavan oppimisen

ymmärtämiseksi tarvitaan uudennlaisia oppimis- ja tutkimusteorioita. Tämän näkökulman keskeinen ajatus on siinä, että työn ja toiminnasta oppimisen kohteena on kokonainen toimintajärjestelmä ja sen laadullinen muutos. Ekspansiivisen oppimisen erityyppiset oppimisprosessit kuvaavat toiminnan kyseenalaistamista ja työn kehittämistä yhteisöllisen oppimisen näkökulmasta. Oppija, esimerkiksi työn tekijä, asettaa kyseenalaiseksi paitsi oppimistehtävän, ongelman, myös omat menestymisen strategiansa, jolloin tehtävän tai ongelman ratkaisemisessa korostuu toiminnan yhteisöllinen merkitys (Engeström, 1994, 85 - 89; 97). Ekspansiivisen oppimisen malli perustuu työn laadullisiin muutoksiin, joita ei voi ymmärtää pelkästään olemassa olevan tiedon ja kokemuksen perusteella. Engeströmin (1994) malli poikkeaa Kolbin (1984) esittämästä kokemuksellisen oppimisen mallista, joka pohjautuu enemmän yksilön kokemuksen reflektointiin ja sitä kautta uudistavaan oppimiseen. Ekspansiivinen oppimisprosessi on puolestaan kollektiivinen ja pitkäkestoinen prosessi, jossa oppiminen etenee syklisesti avoimena spiraalina työn ja toiminnan sisäistämisen ja ulkoistamisen kautta. Ristiriitojen ja ongelmien ratkominen johtaa uuden toimintamallin muuttumiseen ja toimintatavan vakiinnuttamiseen sekä reflektointiin (ks. myös Argyris & Schön, 1974; action research). Kehittävässä työntutkimuksessa mielenkiinto kohdistuu työyhteisössä tai ammattiryhmissä esiintyviin toiminta- ja ajattelumalleihin, ns. kollektiiviseen tieto- ja taitopohjaan, joka ilmenee usein työyhteisön piilevänä vuoropuheluna (Engeström, 1995, 1999; ks. myös Nonaka & Takeuchi, 1995). Tästä syystä kehittävän työntutkimuksen harjoittajat kritisoivat yksilön toiminnan arviointia pelkästään yksilön tietojen, taitojen tai kognitiivisten toimintojen perusteella (vrt. Mezirow, 1991). Kehittävässä työntutkimuksessa mielenkiinto kohdistuu työn toimintajärjestelmän eli työn välineiden, työntekijöiden, sääntöjen, yhteistyön, työnjakoon sekä työn kohteen mallintamiseen. Tavoitteena on nostaa esiin tutkimuksen kohteeksi konkreetit työn ja toiminnan järjestelmät, työprosessit, organisaatiot ja instituutiot (Engeström, 1994, 44 - 47; 74).

Työn tutkimuksessa abstraktin ja konkreettisen tiedon suhde on mielenkiintoinen. Engeström (1995, 100 - 101) toteaa, että yksilö, joka kykenee luokittelemaan ja luettelemaan esim. työn tai organisaation toiminnan osia, omaa tästä kohteesta empiiristä tietoa. Silloin kun yksilö hakee järjestelmän, toiminnan historiallista syntyperustaa ja

ristiriitaa, hän myös käyttää ja kehittää teoreettista tietoa. Engeströmin (1995) mukaan sekä teoreettisen että empiirisen tiedon juuret löytyvät käytännöstä. Kehittävän työntutkimuksen näkökulmasta abstraktista konkreettiseen (teoriasta käytäntöön) siirtymisen metodologia voidaan pitää sekä tutkimuksen metodina että työpaikalla tapahtuvan oppimisen metodina. Tämä prosessi vaatii teorian ja käytännön kuilu ylittämisen. Tämä merkitsee sitä, että tutkimuksen tulee ensiksikin löytää ja mallintaa tutkittavan työn ongelmia tai muutosta selittävä ristiriita, ja sen lisäksi siirtyä tästä abstraktiosta käytännön ratkaisuihin, jolloin työn toiminnassa päästään laadullisesti uusiin toimintatapoihin.

Ammattikorkeakoulun opinnäytetyössä kehittämiskohteena ei ole pelkästään tieto, vaan toiminta ja ammattikäytännöt. Oppimisprosessi on silloin vaativa eikä perustu pelkästään konsultatiivisen tutkimustyön piirteisiin. Tässä näkökulmassa syntyy kuitenkin jännitettä työelämän odotusten ja ekspansiivisen oppimisen näkemysten välille. Ongelmaksi muodostuu usein työn oppimis- ja kehittämisprosessiin käytetty aika. Pk-yritysten tarpeissa korostuu nopea tiedon ja osaamisen kehittäminen, kun taas oppimisen näkökulmasta syvälinen, kokemuksiin ja ymmärtämiseen perustuva ekspansiivinen oppimisprosessi vaatii aikaa reflektoida tietoa sekä toimintaa. Perustellusti voidaan kysyä, missä määrin 10 opintoviikon laajuinen opinnäytetyö riittää sekä sisällöllisesti että ajallisesti vastaamaan ammatin oppimisen haasteisiin. Käytännössä opinnäytetyöprosessi tulee kytkeä osaksi ammattikorkeakouluopinnojen kokonaisuutta. Tällöin prosessiin kuuluu sekä ammatin perustiedot- ja teoriat ja metodit sekä ammatin käytännön harjoittelu ja tutkiminen. Työelämälähtöinen opinnäytetyöprosessi voi toimia silloin teorian ja käytännön kuilun yhdistäjänä. Työn ja ammattien kehittämisen ongelmia ei voida ratkaista pelkästään abstraktin tiedon varassa. Tarvitaan siis abstraktin ja konkreettisen tiedon yhdistävää oppimisen metodologia. Myös työorganisaatioiden kannalta tämä on välttämätöntä, sillä uuden oppimisen merkitys on organisaation kilpailukykyyn ja osaamisen kannalta olennainen elementti (Argyris & Schön, 1978; Senge 1990; 1991; Cunnigham, 1994; Nonaka & Takeuchi, 1995; Sveiby 1997; Steward, 1998; Ståhle & Grönroos 1999; Manka, 1999; Ojala, 2002).

Kehittävä työntutkimus on metodina reflektiivinen (ks. myös Järvinen, 1995). Pelkkien omien havaintojen, oppimisprosessien ja kokemusten merkitysten reflektointi ei kuitenkaan riitä (ks. Mezirow, 1991), vaan Engeström (1995; 1999) korostaa yhteisöllistä, reaaliaikaista reflektiota (ks. myös Griffiths & Tann, 1992; Ruohotie, 2000b) Reflektiivisessä metodissa työyhteisön työntekijöiden eteen nostetaan ikään kuin peili, joka sisältää konkreettista ja havainnollista aineistoa heidän työnsä ongelmista ja häiriöistä (esim. haastatteluaineistoa tai kuvamateriaalia). Tämän aineiston eli peilin avulla työntekijät arvioivat ja erittelevät toimintatapaansa. Tutkimusprosessista reflektiivisen tekee se, että tutkija saa jatkuvasti palautetta omille ratkaisuilleen ja erittelee tätä kautta myös omaa työskentelyään (Engeström, 1995, 124 - 125). Myös Lave ja Wenger (1999) korostavat, että oppiminen on toimintakulttuuriin sosiaalistumista, jolloin oppiminen on ymmärrettävä yhteisölliseksi toiminnaksi ja osallistumiseksi. Yhteisöllisessä työyhteisössä on lisäksi turvattu runsas vaakasuora vuorovaikutus jäsenten välillä esim. tarinoiden ja kertomusten muodossa. Tämän lisäksi organisaation sääntöjen ja teknologioiden tulee olla avoimia ja läpinäkyviä kaikille. Laven ja Wengerin (1999) mukaan kokemus ja kokemuksesta oppiminen ei perustu pelkästään yksilön muistikuviin, vaan yhteisölliseen vuorovaikutukseen (vrt. Kolb, 1984). Lisäksi Lave ja Wenger (1999) korostavat, että näin ymmärretyssä oppimisessa hypoteesien testaajana yksilön sijasta on työyhteisön kollektiivinen kokemusvaranto, joka elää kuvina, kertomuksina ja puheena.

Filander, Heiskanen ja Kirjonen (1990) ovat tutkineet tutkimuksen, koulutuksen ja kehittämistoiminnan yhteensovittamista yliopistollisen täydennyskoulutuksen kentässä. Tuloksena he esittävät mm. toimintatutkimuksen ja osallistuvan tutkimuksen metodeja työelämän tutkimuksen välineiksi. Näissä lähestymistavoissa lähdetään siitä, että työyhteisön toimijoilla on hallussaan kokemustiedon kautta aineksia toiminnan teorian muodostamiseen. Koulutus voidaan nähdä keinona käynnistää työssä tutkivaan oppimiseen perustuvia toimintoja. Tällaisessa toiminnassa vuorovaikutuksella ja dialogilla on keskeinen merkitys tutkijan, kehittäjän sekä työyhteisön toimijoiden kesken. Työn tutkimuksessa toimijoita kehoitetaan tunnistamaan oma ammatillinen viitekehyksensä ja sitä kautta kiinnitetään huomiota ongelmanratkaisun kohteisiin ja työn menetelmiin. Filander ym. (1990, 30) tuovat esiin työyhteisön ja koulutuksen asiantuntijoiden kommunikoinnin

ongelmat. Usein työyhteisön tutkimus- ja kehityshankkeissa puuttuvat yhteinen kieli ja yhteiset toiminnan metodit. Molemmat asiantuntijaryhmät, sekä työyhteisön toimijat että tutkijat, ovat uusien kysymysten edessä. Millaisia työtapoja ja kehittämisen metodeja työn tutkimuksessa ja kehittämisessä tulisi käyttää? Mistä syntyy yhteinen näkemys työn kehittämisen menettelytavoista ja metodeista? Yhdeksi ratkaisuksi sopii tutkiva työote, jonka piirteinä ovat reflektiivinen ajattelu ja toiminta, keskustelu sekä ongelmia nimeävä ja arvioiva oppiminen. Filander ym. (1990) toteavat kuitenkin, että kehittävän tutkimuksen viitekehysten ongelma on yhä se, kuinka tieteellisen tiedon käytössä ja soveltamisessa ammattityöhön onnistutaan. Kehittävän työn tutkimuksen malli luo systeemiä työn tutkimiseen ja kehittämiseen. Sen viitekehys toimii toiminnan metodina tai välineenä. Sen sijaan työyhteisön toiminnan ja työn kehittymisen tuloksia ja ongelmia malli ei suinkaan ratkaise. Tästä syystä itse työn kehittäminen saattaa jäädä osittain käsitteelliselle tasolle.

Ammattialan työikäntönnön kehittäminen ja ammattien tutkiminen ovat työelämälähtöisen oppinäytetyön merkittävä haaste. Esimerkiksi nykyisten johtamis- ja työn organisointimallien uudistaminen vaatii olemassaolevien työikäntönnöjen tunnistamista ja arviointia. Erityisesti työelämän vaatima asiantuntijuus ei synny pelkästään formaalin koulutuksen tuottamana, vaan vaatii myös oppimista ja tutkimista työssä ja työstä (ks. Kolb, 1984; Dinham & Stritter, 1986; Engeström 1995; Kirjonen, 1997; Launis & Engeström, 1999; Tynjälä, 1999c). Dinham ja Stritter (1986, 952 - 953) toteavat ammatillista koulutusta koskevien tutkimusten perusteella, että koulutuksen eräänä tavoitteena on tehdä opiskelijalle tutuksi kyseisen ammatillisen alueen käytäntöä. (ks. myös Suvanto, 2000). Dinham ja Stritter (1986, 963-964) jatkavat, että oppimista on esimerkiksi harjoittelun aikana tutkittu vähän muissa kuin hoitoalan ammattiteissa. Tehdyt tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet sen, että oppijan esiintymistä ja käyttäytymistä työssä harjoittelun aikana ei voida ennustaa tietyn mallin mukaan, koska professionaaliset ammatillisten roolien vaatimukset ovat hyvin erilaisia. Toisaalta oppijan valmistautuminen käytännön työhön edellyttää muutakin kuin vain kognitiivista tietoa työstä ja alan toiminnoista. Onnistunut koulutus sisältää molempia elementtejä: asenteita ja roolimalleja sekä tiedon organisointia, käytäntöä ja arviointia ammatin sisällöstä (ks. myös Raij, 2000). Dinham ja Stritter (1986, 965) väittävät, että ammatillinen koulutus kärsii riittämättömästä



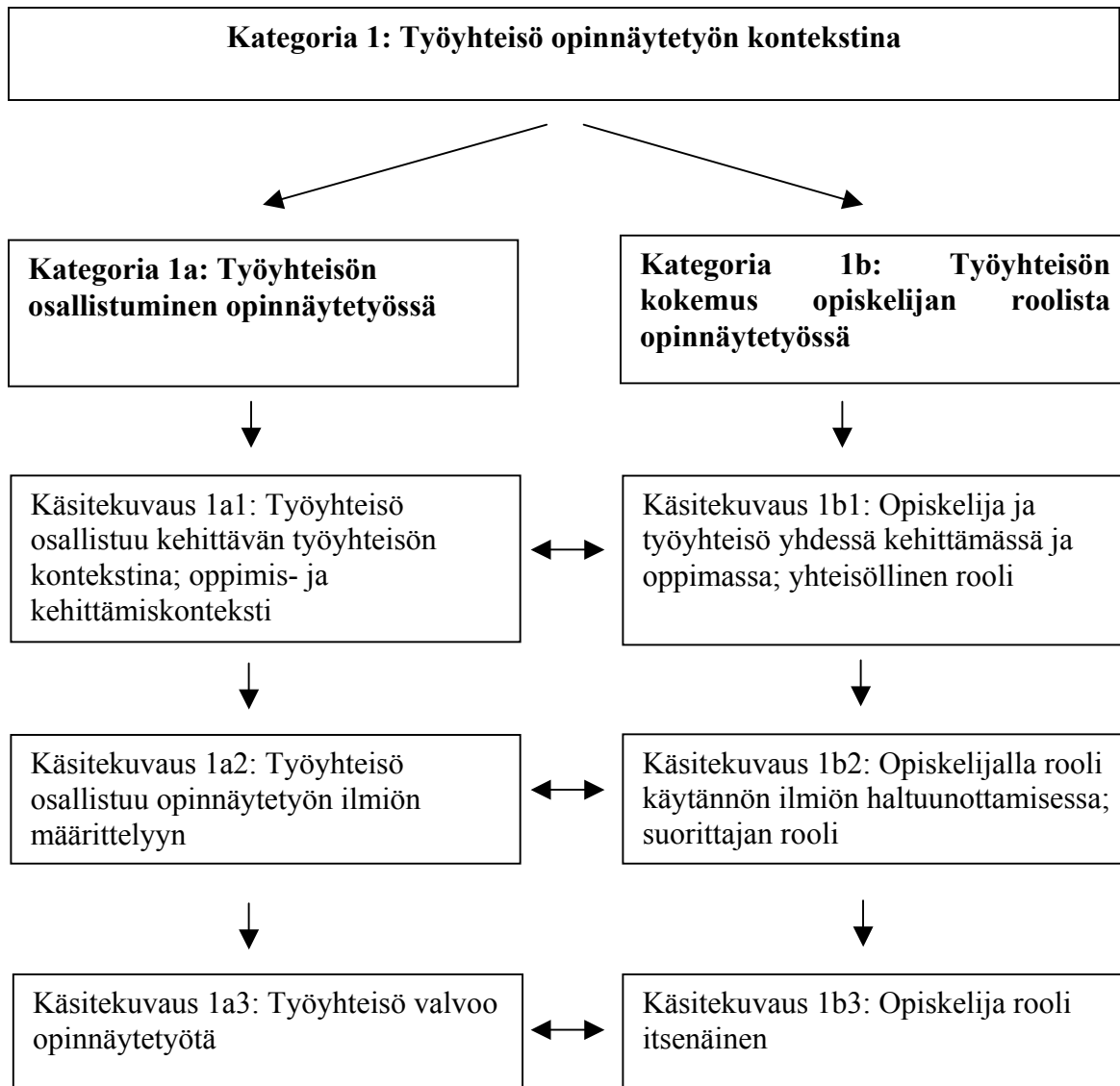
teoreettisesta tiedosta. Tähän on olemassa ainakin kaksi syytä. Ensiksikin monet ammatit on määritelty väljästi, ammattien käytäntö perustuu tapoihin ja ammattilaisten omaan tietotaitoon. Toiseksi ammatillinen koulutus on varsin heikon teoreettisen tiedon varassa, koska koulutuksen toiminnallisia lähtökohtia on tutkittu vähän.

Työn tutkiminen ja ammattien kehittäminen vaatii työssä oppimisen lisäksi teoreettisia perusteita. Argyris ja Schön (1974, 188) toteavat, että työn merkitys ei saa jäädä pelkästään käytännön kokemusten tasolle, vaan sen perimmäisenä tarkoituksena on opettaa refleктоimaan työtoimintaa sekä luomaan ja testaamaan niin sanottuja ad hoc -teorioita, teorioita käytännöstä. Työelämäkontekstissa toteutettu opinnäytetyö on yhteisöllinen oppimiskokemus, jossa opitaan teorian tiedon sekä käytännön tiedon hyödyntämistä työn ja ammattien kehittämiseksi. Ammattialan teorian ja käytännön kokemuksen yhdistäminen on työelämälähtöisen opinnäytetyön keskeinen haaste. Se vaatii teorian tiedon transformaatiota (uudistamista) ja toisaalta arkikokemusten käsitteellistämistä toiminnan ja työn kontekstissa (ks. Resnick 1987; Ekola 1990; Candy & Grebert, 1991; Engeström 1992; Järvinen, Koivisto & Poikela, 2000). Voidaan sanoa, että asiantuntijatyön tutkiminen ja kehittäminen vaatii maaperäkseen käytännön työyhteisöjä.

#### **4.1.2 Työyhteisö opinnäytetyön kontekstina**

Työ- ja ammattiyhteisön merkitys ja rooli työelämälähtöisessä opinnäytetyössä vaihtelee käytännön tasolla. Tarkastelen seuraavassa työyhteisöä opinnäytetyön kontekstina empiirisen aineiston kautta. Tarkastelun pyrkimyksenä on syventää työelämälähtöisen opinnäytetyön ilmiötä kontekstin avulla. Työyhteisön kontekstin luonne näkyy toisaalta siinä, millä tavoin työyhteisö osallistuu opinnäytetyöhön (kategoria 1a) sekä toisaalta siinä, millainen on opiskelijan rooli työyhteisössä (kategoria 1b). Tässä tarkastelussa työyhteisön kontekstia erittelee siis se, millainen rooli sekä työyhteisöllä että opinnäytetyön tekijällä on työelämälähtöisessä opinnäytetyössä.

Kategoria 1 muodostuu hierarkkisesti kahdesta horisontaalisessa suhteessa olevaa kuvauskategoriasta: Kategoria 1a *Työyhteisön osallistuminen opinnäytetyössä* ja Kategoria 1b *Työyhteisön kokemus opiskelijan roolista opinnäytetyössä* (Kuva 6).



**Kuva 6 Työyhteisö opinnäytetyön kontekstina.**

## **Työyhteisön osallistuminen opinnäytetyössä**

Kategoriassa 1a *Työyhteisön osallistuminen opinnäytetyössä* työelämän edustajat kuvasivat omaa ja yrityksensä roolia opinnäytetyön tekemisessä. Kategorialle ominaista ovat käsitykset työyhteisön osallistumisen aktiivisuudesta ja erilaiset käsitykset yhteisöllisyyden luonteesta. Ylimmän kategorian alle muodostui kolme hierarkkisessa suhteessa toisiinsa olevaa kategoriaa, niin että ylimmän kategorian kuvaukset ovat moniulotteisempia ja niissä ilmenee käsitteen monipuolisempi kokemus (ks. Marton, 1988; Gröhn, 1993; Häkkinen, 1996, 37).

### **Kategoria 1a1 Työyhteisö osallistuu kehittävän työyhteisön kontekstina: oppimis- ja kehittämiskonteksti**

Ominaista tämän kategorian käsityksille oli se, että työyhteisön osallistuminen opinnäytetyöprosessiin kuvattiin työyhteisöä kehittäväksi toiminnaksi, ei vain opinnäytetyöstä saaduksi hyödyksi. Kuvauksista käy ilmi työyhteisön jäsenten rooli aktiivisina toimijoina opinnäytetyöprosessissa. Kuvauksista ilmenee myös käsitys siitä, kuinka yritys voi kehittää omaa toimintaansa työelämälähtöisen opinnäytetyön ohjaamisen avulla. Käsityksissä näkyy yrityksen oma oppiminen osana opinnäytetyön ohjaamisprosessia.

*Joo ei ollenkaan siis raskasta (ohjaaminen) ja vastenmielistä vaan ihan mielellään siinä on mukana... siinä oppii itsekkin. (H5)*

Kategorian 1a1 käsityksissä ilmenee myös kehittävän työyhteisön sitoutumisen merkitys. Yritysten näkökulmasta kehittämistyöhön sitoutuminen vaatii aikaa ja myös omaa panostusta. Tällöin opinnäytetyöstä saadaan aito hyöty myös yrityksen kehittämistyöhön.

*Joo kyllähän tuota on taas semmonen peiliin kattomisen paikka, että ... joka sitä on täällä yrityspuolella. niinkun kaverina on ohjaamassa ja niinkun antamassa sitä työtä, niin pitäis olla enemmän aikaa syventyä siihen pikkusen enemmän että siitä sais... siinä ois paljon, paljon vielä hyödyntämistä, mutta ihan meitä yritysihmisiä ihan ravistella, että niistä (opinnäytetöistä) olis niinkun saatavilla, saatavissa*

*enemmän ja niin, ainakin se, että kyllä mä niinkun sen kehittämisen näen meidän talosta, että meidän pitäis siihen satsata aikaa enemmän. (H4)*

Kehittävän työyhteisön kontekstissa toteutettu opinnäytetyöprosessi vaatii myös sitä, että yrityksessä ymmärretään hyvin opinnäytetyön merkitys ja rooli. Voidaan sanoa, että kehittävä työkonteksti vaatii erityistä panostusta opinnäytetyön merkityksen ja tavoitteen määrittelyssä.

*Alussa oli ehkä vaikeempaakin kun ei oikein tiennyt, että mitä niillä töiltä haetaan, mutta nyt on niinkun oppinu jo sen, että mitä ne (opiskelijat) tutkii ja niin on helpompaa antaa aiheita, todella paljon helpompaa tai yleensä me yhdessä aina mietitään sitä aihetta. Mä aina heitän näin, että mikä sua kiinnostas meidän organisaatiossa ja sitten jos sitä aihetta ei oo vielä tutkittu niin sitten sitä tutkitaan, mutta jos sitä on tutkittu niin sitten haetaan siitä sitten läheltä aihetta. (H4)*

Tyypillistä kehittävän työyhteisön kontekstille on myös se, että opinnäytetyö koetaan työyhteisöä kehittävänä, yhteisöllisenä mahdollisuutena, jolla on merkitystä myös työyhteisön oman toimintakulttuurin kannalta.

*Mietin siltä kannalta että kyllähän ne (opinnäytetyöt) on niinkun yhdistänyt meidän organisaatiossakin, että tutkitaan tämmöstä asiaa niin kyllähän, että on tämmösiä opiskelijoita, jotka tutkivat meillä tällästä asiaa, että semmonen yleinen kiinnostus, että täällä ollaan kiinnostuneita näistä asioista. Niin kyllä se semmosta on sieltä kautta semmosta yhteenkuuluvuutta varmaan niinkun lisännyt ja sitten kyllä varmaan tämmösenä positiivisena latauksena, että se on lähentänyt meitä, että tämmöstä asiaa tutkitaan ja ollaan kiinnostuneita. (H4)*

Käsittekkategorian 1a1 kuvauksissa ilmenee myös se, kuinka kehittävässä työyhteisössä toteutettu opinnäytetyö perustuu käytännön työssä syntyvään kokemukseen ja työyhteisön jäsenenä toimimiseen. Seuraavissa käsityksissä ilmenee se, miten yritysten edustajat arvioivat opiskelijan roolia työkontekstin oppimisen, työhön osallistumisen ja sosiaalistumisen merkityksinä (ks. Wenger, 1998; *communities of practice*).

*Joo tuota itse kun tulin tänne, mä huomasin, että aika äkkiä, että eihän tämä oikeestaan oo ihan työpaikka, vaan tämä on melkein niinkun perhe. Tämä on siis todella semmonen hyvin tiivis yhteisö ja täällä kaikki melkein tehdään niinkun tiimityönä. Tuota nämä opiskelijat sitten otettiin niinkun melkein lapsina tähän perheeseen, niin ne oli aina mukana. Mä luulen, että joillekin jopa saatto olla sitten*

*vähän niinkun ikävä irtaantua tästä yhteisöstäkin ja varmasti kaikki on ollu mukana ja tukemassa tätä opinnäytetyötä ja ehkä opiskelijan kannalta vähän hankalakin siinä mielessä kun on tiimityötä, niin sitä tietoa, joutuu niinkun kysymään aika monelta ihmiseltä että yhdellä ihmisellä ei ole välttämättä se kaikki tieto hallussaan. (H5)*

Tämän kategorian käsityksille on tyypillistä se, että kehittävän työyhteisön kontekstiin kuuluu tiivis työyhteisön jäsenten ja opiskelijan välinen vuorovaikutus ja yhteisöllisyys opinnäyteprosessin aikana.

### **Kategoria 1a2 Työyhteisö osallistuu opinnäytetyön ilmiön määrittelyyn**

Kategorian 1a2 käsityksissä korostuu työyhteisössä oleva kokemusperäinen tieto. Sen avulla voidaan määrittää opinnäytetyön käytännön työ- ja ilmiökenttää. Käsityksistä ilmenee myös se, että yrityksen edustajat korostavat oman osallistumisen merkitystä opinnäytetyön ohjaamisessa, eivätkä niinkään työyhteisön tai omana oppimisena ja kehittymisenä. Tyypillistä kategorian käsityksille on myös se, että työyhteisössä halutaan kantaa vastuuta opinnäytetyöprosessista, koska opinnäytetyö koetaan yritystä hyödyttävänä toimintana. Tämän kategorian käsityksissä näkyy työyhteisön ja yrityksen edustajan vastuu ja opinnäytetyöprosessiin osallistuminen verrattuna kategoriaan 1a3, jossa työyhteisön osallistuminen on vähäistä.

*No aina silloin kun he pyysi multa tuota palaveria niin kyllä mä yritin aina järjestää aikaa ja me käytiin missä ollaan menossa ja näin pois päin ja sitten just se että silloin kun näitä raamitettiin näitä juttuja siinä alkuvarrellakin että kyllä mä yritin jäsenellä heille että tietty teoriapohja ja sen etsiminen ja sitten pidin niin kun hirveen tärkeenä että silloin kun tapahtuma on niin silloin pitää siellä paikalla olla ja että he voisivat olla vähän niin kun töissäkin siellä mutta nyt enemmän tarkastelivat ja haastattelivat vissiin vähän ihmisiä. (H8)*

Kun työyhteisö sitoutuu opinnäytetyön ilmiön määrittelyyn ja prosessin ohjaukseen, merkitsee se työyhteisössä ohjauksen vastuun tunnistamista. Yrityksen edustajan rooli on silloin haastava myös opinnäytetyön lopputuloksen kannalta.

*Tää opetti sen että ohjaamisessa pitää olla ensinnäkin aina se henkilö joka kantaa todella vastuun siitä että opiskelijaa ei saa jättää yksin, mutta toisaalta se, että kun*

*(opiskelijan) kanssa olen keskustellut, en olekaan pitänyt niin hirveän pahana, että hän tuskaili sen kanssa alussa mutta joutu olosuhteitten pakosta tekemään aika paljon yksin töitä, että se oli äärimmäinen oppi myöskin siihen, että liikemaailmassa ei ole aikaa nykypäivänä olla jonkun kokoajan neuvomassa ja opastamassa ja sanomassa, että...se oli aika raaka koulu kyllä toisaalta hänelle, mutta tuota kyllä mä niinkun koen siinä mielessä huonoo omatuntoo, kyllä se jos opinnäytetyön tekijä otetaan, niin kyllä meidän pitää hänestä huolehtia, se on faktinen totuus, mutta ihan hyvä homma sinänsä. (H1)*

Työyhteisön osallistumista ilmentää tässä kategoriassa myös se, että työyhteisön ohjaaja tunnistaa työelämälähtöisen opinnäytetyön ohjausvastuun henkilökohtaisesti.

*Itse asiassa mä koin (ohjauksen) haastavana, koska siinä on ulkopuolisen ihmisen opinnäytetyöstä kysymys ja myöskin se minun ohjaaminen vaikuttaa siihen arvosanaan ja siihen lopputulokseen ja minä näin sen haasteellisena ja positiivisena kokemuksena. (H2)*

Kun työyhteisö osallistuu opinnäytetyön ilmiön määrittelyyn, merkitsee se sitä, että opinnäytetyötä tehdään osana työyhteisön omaa toimintaa. Tällöin opinnäytetyön tekijällä on mahdollisuus osallistua yrityksen arkipäivän työtoimintaan ja keskusteluun. Tämä edesauttaa tutkittavan ilmiön ymmärtämistä työelämälähtöisessä opinnäytetyössä. Edelleen työyhteisön merkitys on opiskelijaa motivoiva.

*No uskosin, että työyhteisö on, on niinkun positiivisesti suhtautunut juuri, juuri siinä valossa että organisaatiossa on nähty selkee hyöty työn tuloksista ja tän analysointityön tuloksista ja uskon, että meillä suht innovatiivinen, nuorekas, dynaaminen ilmapiiri organisaatiossa on, että tää on ehkä motivoinut opiskelijaa sitten työn tekemisessä, että uskosin että ainakaan tämmönen byrokratia ei ole asioiden eteenpäin vientiä hidastanut, hyvin mutkatonta on ollu varmaan niinkun asioiden eteenpäin vienti, tämmönen käsitys minulla on ainakin. (H7)*

Kategorian kuvauksissa ilmenee hyvin myös toisaalta se, kuinka opinnäytetyön tekijän kannalta työyhteisöön osallistumisella on sekä myönteinen merkitys opinnäytetyön ilmiön hahmottamisessa että työyhteisön tiedon haltuunottamisessa.

*Ehkä (opiskelijan) on helpompi saada tietoo niin kun he kuitenkin jollain tavalla ovat sitoutuneita siihen yritykseen ... heillä oli sillä tavalla sidoksissa... heidän oli jopa helpompi tätä tehdä kun ja lähestyä tätä asiaa kun kuitenkin he oli niin kun yrityksen kanssa jo sinut ja taas väitän että myöskin kyllähän näissä on aina se että*

*jos et yhtään tunne ihmisii niin on sun aika vaikee ihan noin vain näin lyhytaikaiseen juttuun hypätä ja tehdä siitä jotain kun ehkä mä luulen että siitä oli hyötyä kuitenkin vaikka me ei tunnettu toisiamme muuta kuin minkä nyt tavattiin konttorilla ja juteltiin ja aina kun oli semmonen sauma oli varmaan helpompi jos he ois tullu ovesta ja sanonu että me ollaan tulossa tekemään opinnäytetyötä että se suhde oli niin kun se oli niin kun helppo silleen lähtee niin kun eteenpäin. (H8)*

### **Kategoria 1a3 Työyhteisö valvoo opinnäytetyötä**

Tämä kategoria muodostui niistä käsityksistä, joissa yritysten edustajat kokivat oman roolinsa ja työyhteisön osallistumisen opinnäytetyöhön vähäisenä. Tämän kategorian käsitykset eroavat kategorian 1a2 käsityksistä siinä, että yrityksen osallistumisella ja työyhteisön roolilla ei ole erityistä tunnistettua merkitystä opinnäytetyössä. Opinnäytetyön tekeminen työyhteisössä oli erillinen prosessi ja toimintakokonaisuus. Kategorian kuvauksissa ilmenee se, että opinnäytetyöprosessi oli pääosin opiskelijan toiminnan varassa, jolloin sitä ei koettu työyhteisön yhteisöllisenä toimintana. Työyhteisön jäsenet eivät siis osallistuneet opinnäytetyöprosessiin aktiivisesti, edes työn ohjaajina. Työyhteisön ja yrityksen edustajan rooli oli lähinnä valvoa ja seurata sivusta opinnäytetyön etenemistä.

*No lähinnä niinkuin tarkistin mitä (opiskelijan nimi) oli päättäny tehdä ja hyväksyin ne, että jos kyseinen tutkimuksen tekijä ei oo niin omatoiminen, niin se voi tulla rasitteeksi, mutta tässä tapauksessa ei tullu rasitteeks, just sen kokemuksen puolelta mikä (opiskelijalla) oli niin tiesi mitä se teki, kyllä muutkin työntekijät tajus että mistä on niinkun kysymys että, ei siinä ollu mun mielestä mitään. (H3)*

Työyhteisön rooli ilmenee tässä kategoriassa lähinnä aineiston keruun määrittelynä ja siihen liittyvinä käytännön järjestelyinä.

*Käytiin tää kyselykaavake läpi ja tavallaan siinähan tulee jo heti näköksälle se että mitä me halutaan tästä ja tuota muutamia kertoja sitten käytännön järjestelyissä autoin heitä ja tuota sitten tässä loppuvaiheessa lähinnä kysyin että milloin se valmistuu. (H 10)*

Kun työyhteisön rooli opinnäytetyössä on työn valvominen, osallistuu opinnäytetyöprosessiin usein vain yksi yhteyshenkilö yrityksessä. Opinnäytetyöllä on tällöin vähemmän näkyvä merkitys koko työyhteisön toiminnassa.

*Sanotaan näin, että sillonkun se yhteinen aika on löytynyt niinkyllä niinkun yksinomaan minä oon työnantajapuolelta ollu tässä ohjaamassa ja mukana ja tuota sitä ei oo priorisoitu sillä tapaa niin tärkeitten tehtävien joukkoon. (H6)*

Edellä kuvatussa tilanteessa ammattikorkeakoulun ohjauksen merkitys korostuu. Kun yrityksen oma ohjauspanostus on vähäistä, merkitsee se myös sitä, että opinnäytetyöstä saadaan hyödynnettyä vähemmän myös yrityksessä.

*No minä luulen, että pelkästään niinkun minun ohjaamisella ei, mutta siinä oli (ammattikorkeakoulun opettaja) ohjaamassa ja hänen kanssaan keskustelut, että minä luulen vähän, että se teoreettinen puoli tuli siinä, en usko, että pelkästään niinkun minun ohjaamisella, että se, siinä pitäis olla enemmän mukana, sitä enempihän siitä saa, mitä enempi on mukana. (H6)*

Kategorian 1a3 kuvauksissa korostuu työyhteisön vähäinen osallistuminen opinnäytetyöprosessiin. Kuvauksissa ilmenee kuitenkin se, että työyhteisön ohjaaja on ollut jossain määrin antamassa opinnäytetyön tekemiseen omia näkemyksiään ja siitä uskotaan olleen myös apua. Työyhteisön kokemukset, vähäisestä osallistumisesta huolimatta, ovat olleet opinnäytetyöstä myönteisiä.

*Ihan hyvä kokemus ei se oo työllistänyt liikaa päinvastoin tää on hyvä että pystyy vähän niitä näkemyksiä antamaan siinä että jos opiskelija tekis sen itsenäisesti niin se saattas mennä vähän erilaiseen suuntaan. (H10)*

### **Työyhteisön kokemus opiskelijan roolista opinnäytetyössä**

Toinen *Työyhteisö opinnäytetyön kontekstina* kategorian horisontaalisista kuvauskategorioista nimettiin kategoriaksi 1b *Työyhteisön kokemus opiskelijan roolista opinnäytetyössä*. Kategorian 1a ja 1b ero on siinä, kuinka työyhteisön edustajat kokevat oman ja työyhteisön roolin (kategoria 1a) ja kuinka he kokevat opiskelijan roolin työelämälähtöisessä opinnäytetyössä (kategoria 1b). Kategoriat 1a ja 1b ovat horisontaalisessa suhteessa toisiinsa. Analyysin perusteella kategoriassa 1b erottui kolme hierarkkista käsitystä sen perusteella, kuinka laajasti ja näkyvänä opiskelijan rooli opinnäytetyöprosessissa koettiin.



## **Kategoria 1b1 Opiskelija ja työyhteisö yhdessä kehittämässä ja oppimassa: yhteisöllinen rooli**

Tämä kategoria ilmentää niitä käsityksiä, joissa opiskelijan rooli opinnäytetyössä koetaan kokonaisvaltaisesti työyhteisöä kehittäväksi. Kategorialle on ominaista työyhteisön edustajien aito kiinnostus opinnäytetyöstä sekä opinnäytetyön tekijän ajatuksista. Kategorialle on ominaista myös se, että opiskelijan rooli opinnäytetyössä näkyy työyhteisössä yhteisöllisenä osallistumisena. Opiskelijan ottaminen mukaan työyhteisön toimintaan edistää näissä tapauksissa myös opinnäytetyön tekemistä työyhteisössä.

*Joo meillä tuota tässä tapauksessa ja näissä tulevilla me lähetään siitä että opiskelija on niinkun tasavertaisessa asemassa, että silloin kun se (opiskelija) tulee henkilökuntaa valmistellaan mistä tässä on kysymys ja mitä varten tätä ihminen on täällä ja mitä se täällä tekee ja siihen täytyy suhtautua kun se olis meillä töissä eli kun hän kysyy keltä tahansa työntekijältä jotakii opinnäytetyöhön liittyvää, niin sille vastataan kun vastattas työtoverille eli ei voida suhtautua vain niin, että se on joku käypäläinen jolle on ihan yhdentekevää mitä sille sanotaan ja miten sitä kohdellaan, se on niinkun työyhteisön jäsen. (H2)*

Opiskelijan yhteisöllinen rooli opinnäytetyöprosessissa merkitsee sitä, että hän osallistuu mahdollisimman paljon erilaisten töiden tekemiseen opinnäytetyöprosessin aikana. Tällöin yhteisöllinen rooli merkitsee myös työ- ja ammattikäytäntöjen kokemista opinnäytetyöprosessissa.

*Minun mielestäni meidän tapauksessa erittäin arvostettu rooli ja se, että yleensä on tapa toimia näin, eli sen jonka vastuulla se opinnäytetyön tekijä on niin hän huolehtii siitä ihmisestä täällä ja tässä meidän tapauksessa niin, (opiskelija) hänhän kulki kaikki työmatkat me käytiin asiakastapaamisissa matkustettiin yhdessä meillä oli äärimmäisen paljon hyviä keskusteluja niillä ajomatkoilla eli hän teki samoja työpäiviä, toisaalta näki kyllä raadollisesti sen, että työpäivät on tyypillisimmillään 12 tuntia pitkiä ja. niissä kaikissa missä hän pysty olemaan mukana niin ulkopuolisten kun talon sisäisten asiakkaiden osalta, että hän varmaan näki enemmän kuin siinä kirjoituspöytätyökimuksessa olisi alunperin käynyt. (H1)*

Tämän kategorian kuvauksissa ilmenee myös opiskelijan arvostetun roolin lisäksi yrityksen oma oppiminen. Kun työyhteisö ja opiskelija toimivat yhteistyössä, kehittää opinnäytetyöprosessi myös työyhteisön tietoa ja ajatuksia.

*Se on aina ollu meille semmonen niinkun raikas tuulahdus suorastaan, että me ollaan tykätty siitä, että tänne tulee niinkun nuoria ihmisiä, uusine ajatuksineen ja uusine työmenetelmineen. Kyllä siinä niinkun ne paitsi tietysti se tieto, me opitaan myöskin siitä prosessista itsekin. (H5)*

Yhteisöllinen rooli opinnäytetyöprosessissa merkitsee opiskelijalle aitoa mahdollisuutta tulla osalliseksi työyhteisöön, jopa jatkossa. Tämän kategorian käsityksissä opinnäytetyön tekijän roolia kuvataan merkittävänä jopa työyhteisön työtoiminnassa ja -kulttuurissa.

*Kyllä he tulee osaks meidän tiimiä, kyllä nää harjoittelijat-opinnäytetyötekijät jatkavat sitten meillä lomittajina ja tarpeen mukaan pyritään niinkun pitämään niitä koska ne on kuitenkin opetelleet useamman työpisteen jo harjoittelun aikana eli ne on niinkun valmiita opetettuja niin aina yritetään pitää niin kun kiinnikin meillä talossa ja niin ne (harjoittelija-opinnäytetyön tekijät) on niinkun tuonu sen väriläiskän ja kehittämisläiskän ja itseasiassa mä luulen, että tähän ilmapiiriinkin vaikuttaneet, että täällä on todella pyörii nuorta avointa jengiä, niin kyllä se on vaikuttanut tähän meidän ilmapiiriinkin tää on ehkä muuttunt himpun verran avoimemmaksi tää ilmapiiri, kun on näitä opiskelijoita. (H4)*

### **Kategoria 1b2 Opiskelijalla rooli käytännön ilmiön haltuunottamisessa: suorittajan rooli**

Tämä kategoria ilmentää käsityksiä, joissa opiskelija on saanut työyhteisön kontekstin kautta opinnäytetyölleen käytännön ilmiöpohjan. Opiskelijan roolina on osallistua yrityksen käytäntöihin. Opiskelija on lähinnä työn suorittaja, joka tuottaa yritykselle opinnäytetyön yrityksen aiheesta ja lähtökohdista käsin. Käsitekategorian 1b1 ja 1b2 ero on siinä, että kategoriassa 1b2 yrityksen edustajat kuvaavat opiskelijan roolia aloittelijana ja enemmänkin opinnäytetyön suorittajana kuin työyhteisön toiminnan yhteisöllisenä kehittäjänä.

*Joo no tietysti taustat huomioiden että tullaan suoraan koulunpenkiltä ja ikää ei vielä hirveesti ole ja elämäkokemusta, niin eittämättähän se leima tulee sen mukaisesti että tavallaan harjoittelijan leima ja tietysti nää tehtävät mitä hänelle on annettu tän opinnäytetyön ohella nehän on hyvin tämmösiä irrallisia itsenäisiä pikkupätkiä prosessista ja varmaan fakta on varmaan tämäntyyppisessä asiantuntijaorganisaatiossa se, että arvostuksen hankit vaan sitten kompetenssin kautta ja roolin raivaat vaan itse eli kyllähän se rooli jää väkisin aika pieneksi ainakin tämäntyyppisessä organisaatiossa. (H7)*

Ominaista kategorian kuvauksille on se, että opiskelijan roolissa ilmenee ulkopuolisen tarkkailijan merkitys. Kun opiskelijan opinnäytetyön ilmiö on työyhteisöstä lähtevä, vaatii se opiskelijalta perehtymistä työyhteisön toimintaan, jotta opinnäytetyö myös vastaa työyhteisön tavoitteita.

*Niin tässä kun he tekivät tätä opinnäytetyötä, ehkä he olivat semmosia oisko se voisko sitä käyttää semmosia he selvitti niin kun koko tätä tapahtuman kulkua ja selvittivät ihmisten mielipiteitä. He ovat vähän niin kun semmosia ulkopuolisia tarkastelijoita tavallaan. (H8)*

Tämän kategorian kuvauksissa ilmenee hyvin se, miten erilaista eri työyhteisöissä asiantuntijatoimintaan mukaan pääseminen voi olla.

### **Kategoria 1b3 Opiskelijan rooli itsenäinen**

*Opiskelijan rooli itsenäinen* -kategorian ja kategorian 1a3 *Työyhteisö valvoo opinnäytetyötä* suhde on horisontaalinen. Molemmat kategoriat ilmentävät opiskelijan roolin ja työyhteisön osallistumisen vähäisyyttä työyhteisön kontekstissa tehdyssä opinnäytetyössä. Kategorioiden ero on siinä, kenen osallistumista tarkastellaan. Ominaista käsitteekategoria 1b3:n kuvauksille on se, että opiskelijan roolia ei eritellä sen tarkemmin, jolloin työyhteisössä tehdyn opinnäytetyöprosessiin liittyvä opiskelijan rooli jää irralliseksi. Tällöin myöskään opiskelijan osallistumisen piirteitä ei tässä kontekstissa ole tunnistettu.

*Opiskelijan rooli, no se on itse asiassa se oli, sanotaanko, että kyllähän se niinkun alusta loppuun veti hyvin omatoimisesti ja itsenäisesti, pitäytyen näihin aikasempiin kokemuksiin mitä hänellä oli alasta. (H3)*

Vaikka tässä kategoriassa opinnäytetyötä tekevän opiskelijan roolia ei ole työyhteisön näkökulmasta nostettu esiin, tunnistaa työyhteisö kuitenkin työelämälähtöisen opinnäytetyöprosessin hyödyllisyyden. Eräs haastateltavista yrityksen edustajista pohtii sitä, olisiko opinnäytetyön voinut tehdä opiskelija ilman työyhteisössä suoritettua harjoittelua.

*Kyllä sen ois pystynyt tekemään, mutta kyllä se sanotaan näin, pelkistetympi se ois ollu siinä tapauksessa, että kyllä kai nyt (opiskelija) tiesi ja tähän aikajänteeseenkin vaikuttaa se, että meille molemmille tuli aina uusia asioita ja sitten sitähän muutettiin kysymyksiä ja tuota, että tuota ei tehty ihan samanlaista, mutta aina katottiin, mikäpä on se parempi ratkaisu. (H6)*

## **Työyhteisön kontekstin merkitys opinnäytetyössä**

Tämän luvun kategoriat kuvaavat selkeästi sitä, kuinka oppimisen ja tutkimisen käytännöt vaihtelevat työyhteisössä. Tämä merkitsee tutkimuksen tuloksen kannalta sitä, että työelämäkontekstissa toteutetussa opinnäytetyössä ei ole oleamassa vain yhtä työyhteisön toiminnan todellisuutta, vaan työelämälähtöisen opinnäytetyön oppimisen ja tutkimuksen muodot rakentuvat kulloisenkin työyhteisön lähtökohdista. Keskeisinä erottavina tai yhdistävinä piirteinä ovat työyhteisön osallistumisen aktiivisuus sekä yhteisöllisyyden luonne. Edelleen se, kuinka opinnäytetyön tekijän rooli muotoutuu ja määritellään työyhteisössä, kuvaa työyhteisön välisiä laadullisia eroja opinnäytetyön oppimis- ja tutkimuskontekstina.

Työyhteisöt eroavat siinä, kuinka kehittävä ja oppimista tukeva prosessi opinnäytetyöstä muodostuu, niin itse työyhteisölle kuin opinnäytetyön tekijällekkin. Silloin kun työyhteisö toimii kehittäväenä kontekstina ja osallistuu opinnäytetyöprosessiin aktiivisesti, näyttäytyy opiskelijan rooli yhteisöllisenä ja aitona osallistumisena työyhteisössä. Kun työyhteisö tarjoaa opinnäytetyölle pelkästään käytännön ilmiöpohjan, on työyhteisön osallistuminen silloin vähäisempää. Opiskelijan roolina korostuu tällöin opinnäytetyön suorittajan rooli. Silloin kun työyhteisö panostaa vähän opinnäytetyöprosessiin, jää opiskelijan rooli itsenäiseksi ja irralliseksi työyhteisöstä. Tällaisissakin tapauksissa opinnäytetyö koetaan työyhteisöä hyödyttävänä huolimatta siitä, että työyhteisö on osallistunut työprosessiin vain vähän. Työelämälähtöisyys merkitsee ammattikorkeakoulun opinnäytetyössä erilaisten työyhteisöjen tunnistamista ja opinnäytetyön toteuttamista varsin vaihtelevissa oppimis- ja tutkimuskonteksteissa. Ammattikorkeakoulun haasteeksi muodostuu silloin se, millaisiin työyhteisöihin ja työelämän konteksteihin opinnäytetöitä halutaan suunnata. Tällöin joudutaan ottamaan kantaa myös siihen, millaisia työn tutkimisen ja toiminnan kehittämisen menetelmiä ammattikorkeakoulun opinnäytetyössä sovelletaan.

## 4.2 Tutkimisen ja kehittämisen metodit opinnäytetyössä

Tutkimustyön kriteerit sekä tutkimuksen että kehittämistyön metodit ovat ammattikorkeakoulun yhteydessä uusia kysymyksiä. Tutkimus- ja kehittämistyön metodien pohdinta on kuitenkin perusteltua, jotta työelämälähtöiselle opinnäytetyölle voidaan luoda omaa menetelmällistä profiilia ja uudentyyppistä toiminnallista sisältöä (ks. Anttila, 1992; 1996; Raudaskoski 2000, 41 - 43). Keskustelua ammattikorkeakoulututkimuksen ja yliopistotutkimuksen tiedonkäsityksistä ja metodisista eroista on käyty eri näkökulmista (ks. Anttila 1992; 1996; Eteläpelto 1992a; 1992b; Nuutinen 1992; Volanen 1992; Salminen 1995;2000; Helakorpi 1999; Laakkonen 1998). Tässä keskustelussa näkyvät niin tieteellisen työn kriteerit kuin ammatin tutkimisen vaatimukset. Tutkimustoimintaa on perinteisesti luokiteltu perustutkimukseen, soveltavaan tutkimukseen ja kehittämistyöhön. Perustutkimus on omaperäistä uuden tieteellisen tiedon etsintää ilman pyrkimystä käytännöllisiin tavoitteisiin tai sovellutuksiin. Soveltava tutkimus tähtää käytännön tavoitteeseen ja on perustutkimuksen tuloksille rakentuvaa omaperäistä tiedon etsintää. Kehittämistyö on puolestaan toimintaa, jonka tavoitteena on tutkimustulosten avulla saavuttaa uusia tai parannettuja tuotteita ja palveluja (ks. Cohen 1980, 53; Niiniluoto, 1980, 13 - 15; Helakorpi, 1999, 18 - 20).

Niiniluoto (1980, 13-15) tuo esiin soveltavan tutkimuksen käsitteen epäselvyyden. Toisaalta tutkimus on soveltavaa, jos siinä käytetään hyväksi perustutkimuksen tuloksia, toisaalta tutkimus voi olla soveltavaa silloin, kun siinä sovelletaan tieteellistä tietoa johonkin tieteen ulkopuolelta esitettyyn tutkimusongelmaan. Jälkimmäisessä määrittelyssä soveltavasta tutkimuksesta voidaan käyttää myös nimitystä tavoitetutkimus. Cohen (1980, 53) tuo niinkään esiin perustutkimuksen ja soveltavan tutkimuksen roolit yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa. Hän korostaa, että uuden tiedon etsiminen ja tuottaminen on eri asia kuin olemassa olevan tiedon soveltaminen. Perustutkimuksen ja soveltavan tutkimuksen tieteelliset tavoitteet ovat erilaiset. Harvoin tutkimuksessa voidaan yhdistää samalla uuden tiedon tuottaminen ja soveltaminen. Cohen (1980, 70 - 88, 119) toteaa, että tieteellisen tiedon ei tarvitse kuitenkaan olla aina käyttöön soveltuvaa tietoa,

vaan sillä on oma funktionsa lähinnä teorianmuodostuksessa. Tieteellisen tutkimuksen perinteisenä tavoitteena on ollut yleistää tietoa tai ilmiöitä perustelujen ja todistettavien teorioiden, käsitteellisten tietorakenteiden ja väitteiden avulla.

Cohen (1980, 118-119) katsoo kuitenkin, että tieteellisen tiedon rinnalla tarvitaan myös ns. kokemustietoa, esimerkiksi historiallista arkitietoa. Cohen (1980, 120) väittää, että tiedon muodostuksessa ja tutkimuksessa historiallinen ja tieteellinen ote eroavat siinä, millaista tietoa ne lähestymistapoina tuottavat. Niin sanottu historiallinen, kokempohjainen lähestymistapa tuottaa yksityiskohtaista tilannesidonnaista tietoa tutkimuskohteesta: tietoa, jota ei sinällään voida soveltaa uuteen tilanteeseen. Yleistävä tiedonmuodostuksen strategia puolestaan tuottaa tietoa, joka on sovellettavissa yleisellä tasolla useissa eri tapauksissa ja konteksteissa. Metodien luonne ja tutkimuksessa saatu tieto ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Soveltavien metodien ongelmana on usein mittauksen heikko siirrettävyys ja toistettavuus. Yksittäisen tutkimuksen tuloksista on tulkittavissa vain se tieto, joka käytössä olevalla metodilla on ollut mahdollista saavuttaa. Todellisuuden tavoittamiseen tarvitaan siis useita erilaisia metodeja, jotka välittävät kukin metodin luonteeseen sidottua kuvaa todellisuudesta. Voidaan sanoa, että tutkimuksessa tuotettu tieto perustuu läheisesti metodin kykyyn mitata, selittää tai ymmärtää tutkimuskohdetta (ks. Fiske, 1986). Työelämälähtöisessä opinnäytetyössä painopisteenä on kehittää ammattialaan liittyvää tietoa erilaisia metodeja ja kokemuksia hyödyntäen. Opinnäytetyössä voidaan tuottaa niin sanottuja tilannesidonnaisia käyttöteorioita, vaikkakin niiden avulla voidaan selittää tai kuvata vain osaa sosiaalisesta todellisuudesta (ks. myös Driver, Leach, Millar & Scott, 1999). Näin toimii myös tieteellinen ote, sillä mikään teoria ei sinällään selitä kuin osan sosiaalisesta todellisuudesta (ks. Cohen, 1980, 271).

Työelämälähtöisen opinnäytetyön metodikeskustelu sivuaa sosiaalisen todellisuuden käsitteistöä ja todellisuuden eri merkityksiä tutkimuksessa (ks. Berger & Luckman, 1966/1979; Cohen ja Manion 1994, 6 - 31; ks. myös Niiniluoto 1980, 51). Työelämälähtöisessä opinnäytetyössä sosiaalinen todellisuus rakentuu sekä ammattialan tiedon ja käsitteistön että ammattilaisten käyttäytymisen ja työn kautta. Tutkimuksen kohteena on usein jokin ympäröivän todellisuuden lohko, johon tutkija tai tutkijat ovat

vuorovaikutuksessa. Tällöin myös tutkimuksen piiri ja käyttötarkoitus laajenee. Tutkimustyön perinteisten käsitteiden rinnalla esiintyy tällöin sellaisia käsitteitä kuin sopimustutkimus, palvelututkimus ja tilaustutkimus. Nämä käsitteet kuvastavat myös tutkimustyön käyttötarkoitusta (ks. Tuomainen & Myllykangas 1994, 42; Helakorpi, 1999), joka saa myös osakseen kritiikkiä riippumattoman tiedontuottamisen näkökulmasta. Akateemisen, autonomisen tieteellisen tiedon tuottamisen rinnalle on syntynyt niin sanottuja tutkimusyriytyksiä, joissa tutkimukseen perustuvaa tietoa tuotetaan eri intressiryhmien käyttöön. Tutkimuksen tuotteina saadaan uutta tietoa, joka raportoidaan sekä markkinoidaan käyttäjille ja hyödyntäjille eli tiedon soveltajille (Niiniluoto, 1980, 17-18). Tässä toimintamallissa tiedon soveltajat voivat olla myös muita tahoja kuin varsinainen tiedeyhteisö, jolloin tiedon tuottamisen ja soveltamisen menetelmät ovat tilaajakohtaisia ja rakentuvat usein tilaajan sosiaalisesta todellisuudesta käsin (ks. Niiniluoto, 1980, 16-18).

Akateemisen perustutkimuksen ja osittain soveltavan tutkimuksen tavoitteet määritellään tieteellisen menetelmän ja tieteellisen tiedon intressien perusteella (ks. Haaparanta & Niiniluoto, 1986, 11 - 14). Kehittämistyössä tutkittavista ongelmista sovitaan jonkin ulkopuolisen tahon kanssa, jolloin työn taustalla ovat myös kehitettävän kohteen tiedon tuottamiseen liittyvä todellisuus ja intressit. Tiedon intressin ja tiedon alkuperän erittelyillä luodaan siis erilaisia sisältöjä tutkimus- ja kehitystyöhön ja sen metodeihin (ks. Habermas 1976; ks. myös Carr & Kemmis, 1986, 88; Cranton 1996, 16 - 21). Teknisen, praktisen ja kriittisen tiedonintressin perusteet ilmenevät tutkimuksen todellisuuden käsityksissä, tutkimuksen menetelmissä sekä tutkijan roolin erilaisina merkityksinä. Anttila (1992) erittelee ammattikäsitusten ja tiedon intressien välistä yhteyttä. Hänen mukaansa funktionaalinen ammattikäsitys korostaa tutkimustoiminnassa ammattialan ja työn fysiologian, sisältöjen ja menetelmien analyysia, jolloin tiedon käsitys perustuu pitkälti ulkoiseen todellisuuteen. Objektiivinen ammattikäsitys ja siihen liittyvä tiedonintressi korostavat puolestaan ammattialan yhteiskunnallisia, teknologisia ja sosiaalisia kehitystekijöitä. Tutkimusotteina korostuvat silloin empiirisen tutkimuksen mukaiset käytänteet, mutta myös ymmärrykseen ja toimintaan perustuva tiedon käsittely.

Subjekttiivisen ammattikäsitteksen tiedonintressi korostaa ammatissa toimivan henkilön omaa kasvuprosessia.

Yksilöllinen, ammatillinen tiedonintressi laajentaa tiedon käsittelyn metodeja empiiristen menetelmien lisäksi tulkinnallisiin ja arvioiviin menetelmiin (ks. Carr & Kemmis, 1986, *critical theory*). Emansipatorinen tiedonintressi ja tiedostamisprosessi merkitsevät uudistavaa oppimista (ks. Cranton 1996, 21). Kun tutkiminen liittyy ammattien kehittämiseen, korostuu myös tutkijan rooli. Tietoteoreettinen idealismi ja aktiivinen tietoteoria korostavat sitä, että tiedon subjekti eli tiedostava ihminen on tiedon hankinnassa aktiivisesti toimiva osapuoli, jolloin tiedon kohteen ja tiedostajan välillä on olemassa suhde. Tämä merkitsee sitä, että ihmisestä riippumatonta tietoa ei ole olemassa (ks. Haaparanta & Niiniluoto 1986; Habermas, 1976). Näin ajateltuna työelämälähtöisessä opinnäytetyössä tutkija toimii myös tutkimuksessa välineenä ja metodina.

Sarja (1991) on tutkinut pro gradu -tutkielmaa oppimisprosessina ja sitä, miten opiskelijat ovat noudattaneet tutkimuksessaan tieteellisen tutkimuksen kriteereitä. Hän erittelee opiskelijoiden käsitykset joko teoreettisesti tai toiminnallisesti sitoutuneisiin orientaatioihin. Teoreettiselle sitoutumistavalle on tyypillistä tutkittavan ilmiön teoreettinen ymmärtäminen, itsenäinen ajattelu- ja tiedonprosessointi sekä kriittiset perustelut tutkielmatyön eri vaiheissa. Ammatillis-pragmaattisesti orientoituneiden opiskelijoiden kuvauksissa on tyypillistä oman ammattitaidon ja ammattitietämyksen kehittyminen, jolloin tutkimuksen teon mielekkäimpinä vaiheina nähtiin ne tiedonhankinta- ja analysointivaiheet, joissa oman asiantuntemuksen koettiin kehittyneen. Työelämälähtöisen opinnäytetyön metodien perusta on reflektiivisissä, vuorovaikutteisissa ja tulkinnallisissa työotteissa (*an action science paradigm*). Keskeistä ei ole pelkästään teoretiedon soveltaminen, vaan erityyppisen tietoaineuksen ja kokemustiedon vuorovaikutus ja arviointi. Toisin sanoen työelämälähtöisen opinnäytetyön metodit korostavat opinnäytetyön tekijän toiminnallisuutta sekä ammattitietämyksen tulkintaa ja ymmärrystä (ks. myös Gummesson, 1991). Tutkimuksen metodien soveltaminen ei merkitse valmiiden ajatuspolkujen kopioimista ja pelkästään olemassaolevien mittarien testaamista. Oleellista on toiminnan, työn kohteen sekä tutkimuksen metodien yhdistäminen. Työelämän asiantuntijajärjestelmien



tutkimisessa käytännön toimintaa lähestyvät metodit ovat merkityksellisiä. Niiden avulla voidaan päästä paremmin kiinni asiantuntijatiedon deklaraatiivisiin, väitteisiin perustuviin sekä proseduraalisiin toimintaprosesseihin ja tietorakenteisiin (ks. Cicourel, 1986, 246 - 252).

Työelämälähtöisen opinnäytetyön metodit voidaan määritellä tutkimus- ja kehittämistyön välineiksi, joilla tutkimuskohteen havaitsemista sekä tiedonhankintaan ja analysointiin liittyviä prosesseja ohjataan. Tämä tarkoittaa reflektiivisen ammattikäytännön yhdistämistä soveltavan tutkimuksen menetelmiin. Tämä puolestaan johtaa siihen, että työelämälähtöisen opinnäytetyön metodit perustuvat myös tutkijan eli opinnäytetyön tekijän ammatillisen ymmärryksen kehittämiseen. Metodien hallinnan merkitys työelämälähtöisessä opinnäytetyössä ei perustu pelkästään tutkimusvalmiuksien osoittamiseen, vaan pikemminkin ammattialan ja työn kehittämisvälineiden hallintaan. Työelämälähtöinen opinnäytetyö ei korosta tutkijoiden kouluttamista, vaan ammattinsa kehittämiseen kykenevien, kriittisesti arvioivien asiantuntijoiden kehittymisen tukemista. Keskeinen näkökulma on silloin se, mitä ammattilaisen metodit ovat, miten ammattialan tietoa ja taitoa tutkitaan ja kehitetään, jotta se mahdollistaa myös opiskelija-tutkijan oppimisen ja ammatillisen kehittymisen. Työelämälähtöisen opinnäytetyön keskeinen sisältö muodostuu tutkittavan ongelman käytännöstä ja käytännön kontekstin tiedon intressistä, oppijan eli tutkijan rakentamasta käsitteenmuodostuksesta sekä tiedon ja kokemusten reflektoinnista. Opinnäytetyössä omaksuttu tietokäsitys on näin ollen yhteydessä tutkimus- ja oppimiskäsitteisiin. Työelämälähtöistä opinnäytetyötä ohjaavat ammattialan tiedon tutkimisen ja kehittämisen metodit.

#### **4.2.1 Liiketoimintaosaamisen tutkimisen ja kehittämisen metodit**

Eräs tutkimuksessa haastateltu yrityksen edustaja kiteyttää kokemuksiaan työelämälähtöisen opinnäytetyön metodisista haasteista seuraavasti:

*Mää en sanos, että se (opinnäytetyö) on tutkimus vaan se on se on tämmönen syvällinen selvitys siitä olemassa olevasta tilanteesta ja mun mielestä se tutkimus on sitä, että niinkun tarjottiin sitä lomaketta ja kyselyä ja sit sen lomakkeen perusteella tehdään yhteenvedo meinattiin niinku tehdä kirjotuspöytä tutkimusta, joka on niinkun mun mielestä yks tapa tehdä sitä, mutta meidän tapauksessa se tarkoitti sitä, että siinä tehtiin paljon puhelinsoittoja, paljon keskusteltiin, hän kulki pitkin kenttää mun mukana, tapas ihmisiä eli niin sanotusti maastouduttiin ja se on ihan niinkun eri asia kun tehdä tutkimusta ... ja se oli liian niinkun voisko sanoa, että tutkimuskäsite oli vain yhteen kehykseen sopiva ja tuota se oli niin tiukka että meidän piti sitten yhdessä rautalankalla vääntää että se voi olla muutakin. Tässä syväluodattiin olemassaolevaa tilannetta ja sitten tehtiin ehdotuksia siitä joka on meille ollu antosinta, että mitä pitäisi tehdä ja sillä on niikun enemmän merkitystä eli tää on niinkun oikeestaan meille itsellemme ollu heräte siitä, että, että osan käsityksiä se vahvisti että tämmönen mun käsitys on ollukin oikea ja osan sitä mieltä että nyt mä joudun käsityksiäni muuttamaan kun se tilanne onkii vähän toisenlainen, että se on syväluotaavaa selvitystä eli löytää taustatietoja oleville käsityksille, että voidaan joko nollata jotakii juttuja, suunnatakin tekemiset ihan toisella tavalla ja tota kyll se jotain muuta on se, se ei niikun oo naimisissa siihen lomakkeeseen. (H1)*

Liiketoiminnan tutkiminen ja kehittäminen on luonteeltaan soveltavaa ja käytäntöön orientoituvaa tutkimustyötä. (ks. Whitley, 1984; Gummesson, 1991). Perinteisesti empiirisen tutkimuksen rooli on ollut siinä, että se on kiinnostunut kuvaamaan, selittämään tai ymmärtämään tutkimuksen kohteena olevia käytännön ilmiöitä (ks. esim. Cohen & Manion 1994, 39; Nummenmaa, Konttinen, Kuusinen & Leskinen, 1997, 16). Ammattikorkeakoulujen liiketalouden opinnäytetyöotteiden erittely on ollut vähäistä, joten esitän tässä yhteydessä liiketalouden tutkimuksesta yleisesti käytyä keskustelua. Neilimo ja Näsi (1980, 28 - 31) ovat esittäneet liiketaloustieteissä ja kasvatustieteissäkin tunnetuksi tulleen nelijakoisen tutkimusotteiden typologian: Käsiteanalyttinen tutkimusote on ajattelun metodi, jossa analyysin ja synteesin avulla tuotetaan uusia käsitteitä ja malleja. Tutkimustulokset ovat usein sekä toteavia että suosittelevia. Nomoteettinen tutkimusote pyrkii löytämään lainalaisuuksia ja on kiinnittynyt voimakkaasti positivistiseen tutkimustraditioon (ks. myös normatiivinen lähestymistapa, Cohen & Manion, 1994, 39). Päätöksentekometodologinen tutkimusote pyrkii ongelmanratkaisumetodien kehittämiseen ja otteen taustalla on mm. peliteoria, päätöksentekoteoria ja positivismi. Toiminta-analyttinen tutkimusote on lähellä ymmärtämistä ja hermeneutiikkaa, jossa empiria on mukana harvojen kohdeyksilöiden kautta. Cohen ja Manion (1994) puhuvat tässä yhteydessä niin sanotusta tulkinnallisesta lähestymistavasta ja metodista, joka korostaa

yksilön kokemuksia ja subjektiivisuutta sekä mikrotason käsitteitä (ks. myös Anttila, 1992; Nuutinen 1992; Heikkinen, Huttunen & Moilanen, 1999). Tällöin tutkija on usein itse osallisena tutkimuskohteessa, ymmärtämässä ja tulkitsemassa sosiaalista toimintaa ja todellisuutta. Sekä toiminta-analyttinen että käsiteanalyttinen tutkimusote sisältävät tulkinnallisen, laadullisen ja ymmärtävän tutkimuksen piirteitä. Van Someren ja Reimann (1996, 135) toteavat, että erityisesti laadullinen tiedonhankinta ja tutkimus liittyvät oppimisprosessina läheisesti asiantuntijan toimintaan. Tässä mielessä laadullisella tutkimuksella ja työelämälähtöisen opinnäytetyön tavoitteilla on olemassa sisällöllinen yhteys.

Konstruktiivisen tutkimusotteen ja metodin liiketaloustieteissä esittivät Kasanen, Lukka ja Siitonen vuonna 1991. Konstruktiivisen tutkimuksen lähtökohdat ovat ongelmassa, joka on koettu käytännössä (ks. myös Tynjälä 1999a, 1999b). Konstruktiivinen tutkimusote tuottaa innovatiivisen ja teoreettisesti perustellun ratkaisun käytännön kannalta merkittävään ongelmaan. Tutkimusotteen tavoitteena on, että tutkimuksen tulos toimii käytännössä ja että tutkimuksen tulos voidaan osoittaa toimivaksi myös laajemmaltikin. Konstruktiivinen tutkimusote on lähellä päätöksentekometodologista tutkimusotetta teoreettisluonteisen analyysin, päättelyn ja pohdinnan osalta. Toisaalta konstruktiivinen tutkimusote ja toiminta-analyttinen tutkimusote muistuttavat toisiaan empiirisen tapaustyypin tutkimuksen osalta. Molemmissa tutkimusotteissa edellytetään tutkijalta prosessien syvällistä ymmärtämistä ja organisaatioissa toimivien henkilöiden oppimisprosessin tukihenkilönä toimimista. Tämän lisäksi konstruktiivisessa tutkimusotteessa koko tutkimusprosessin avainkohtana on kehittää itse konstruktioita, ratkaisua tai mallia, joka syntyy tutkimus- ja oppimisprosessin aikana. (Kasanen, Lukka ja Siitonen, 1991.)

Kasanen ym. (1991) havainnollistavat konstruktiivista tutkimusta jakamalla tutkimustyön vaiheisiin seuraavasti:

1. Relevantin ja tutkimuksellisesti mielenkiintoisen ongelman etsiminen.
2. Esiymmärryksen hankinta tutkimuskohteesta.
3. Innovaatiovaihe eli ratkaisumallin konstruointi.

4. Ratkaisun toimivuuden testaus eli konstruktion oikeellisuuden osoittaminen.
5. Ratkaisussa käytettyjen teoriakytkeiden näyttäminen ja ratkaisun tieteellisen uutuusarvon osoittaminen.
6. Ratkaisun soveltamisalueen laajuuden tarkastelu.

Konstruktiiivinen tutkimusote ja metodi korostavat käytännönläheisyyttä ja kokemusperäistä näkökulmaa. Tätä tutkimusotetta voidaan hyvinkin soveltaa työelämälähtöisessä liiketalouden opinnäytetyöprosessissa. Prosessi käynnistyy, kun opiskelija etsii työyhteisöstä, esimerkiksi harjoittelunsa aikana, mielenkiintoisen ongelman, tutustuu käytännössä ongelma-alueeseen (esiymmärrys) ja pyrkii löytämään ongelmaan käytännöllisen ja työyhteisössä toimivan ratkaisun. Ratkaisun uutuusarvo ei merkitse tässä yhteydessä kuitenkaan tieteellistä uutuusarvoa, joka osoitetaan ensisijaisesti tutkimusyhteisölle. Paremminkin ratkaisun uutuusarvo on ammatillinen, sillä opinnäytetyöprosessissa tuotetaan uutta tietoa sekä opiskelijan että tiedon soveltajien ja työyhteisön käyttöön (ks. Kolb, 1984; ks. myös Whitley, 1984). Konstruktiiviselle metodille tyypillinen teoretien ja teoreettisten kytkeiden näyttäminen edellyttää työelämälähtöisessä opinnäytetyöprosessissa opiskelijalta sekä aihepiiriin käsitteellistä hallintaa että kokemusperäisen tiedon analysointia ja reflektointia. Tässä prosessissa teoretien tiedolla on oma merkityksensä. Ratkaisujen soveltamisalue on työelämälähtöisessä opinnäytetyössä useassa tapauksessa opinnäytetyön kohdeyritys tai työyhteisö, jolloin tiedolla on myös pragmaattinen merkitys. Työelämälähtöisen tutkimusprosessin yksi keskeinen arvo on siinä, mitä tutkimus tuottaa työyhteisölle tai kohdeyritykselle käytännössä (ks. Venkula, 1994). Tässä yhteydessä konstruktivistiselle metodille tyypillinen soveltamisalueen laajuuden tarkastelu merkitsee sitä, kuinka onnistuneesti opinnäytetyöprosessissa on arvioitu ja pohdittu tuotettua ratkaisua ja siihen liittyviä rajoitteita ja mahdollisuuksia.

Liiketoimintaosaamisen kehittäminen ja soveltava tutkiminen tapahtuvat pääsääntöisesti yritysorganisaatioiden toimintaympäristössä. Yritysorganisaatioiden muutokset vaikuttavat niin ikään koulutuksen sekä kehittämistyön että tutkimuksen muotoihin (ks. Engeström 1995; Vesala, 2001, 36 - 37). Tiedon tarpeen monipuolistuminen on johtanut siihen, että

laadullisesta kehittämistiedosta on tullut keskeinen voimavara liiketoiminnan tutkimus- ja kehitystyössä. Laadullisen tutkimuksen ja erityisesti tapaustutkimusotteiden käyttö on yleistynyt liiketaloustieteissä erityisesti liikkeenjohdon alueilla (ks. Pihkala, 2000). Whitley (1984) on pohtinut liikkeenjohdon tutkimuksen epistemologisia lähtökohtia ja esittää tuloksena vaatimuksen liikkeenjohdon tutkimuksen käytännöllistämistä. Tutkimuksen tulisi perustua painokkaammin liikkeenjohdon käytännön ongelmien löytämiseen ja toiminnan kehittämiseen, vastakohtana perinteiselle ilmiöiden selittämiseen ja ymmärtämiseen osana laajempaa teoreettista käsitteistöä. Myös Engeströmin (1995) esittämä kehittävä työn tutkimuksen malli mukailee toimintatutkimuksen lähestymistapaa ja metodia. Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen ja Saari (1994, 17) sisällyttävät toimintatutkimukseen myös oman työn tutkimuksen ja kehittämisen. Toimintatutkimusta voidaan pitää tutkimusotteena, jossa tutkimuksen lisäksi korostuu myös tutkijan oman ammattitaidon kehittyminen (ks. Carr & Kemmis, 1986, 192), jolloin tutkija itsessään on myös metodi ja väline tutkimusprosessissa. Monissa käytännön ammateissa ja muutosherkissä työyhteisöissä tarvitaan omaa työtä koskevaa pohdintaa, reflektiivisyyttä sekä ajattelun ja toiminnan uusiutumista (ks. Syrjälä et.al., 1994, 25-36; Kohonen, 1999, 57-58; Heikkinen, 2001, 170).

Erityisesti liike-elämässä tarvitaan ammattilaisia, jotka ovat valmiita kohtaamaan muutoksia ja toimimaan myös itse muutosagentteina (ks. Senge, 1990; Ruohotie, 2000a; Ojala, 2002). Toimintatutkimuksen tavoitteena on muuttaa käytäntöjä paremmaksi ja kehittää tutkimukseen osallistujien ymmärrystä omasta työtoiminnastaan reflektoinnin avulla (ks. Heikkinen et.al., 1999; Kuula, 2000). Cohen ja Manion (1994, 194) pitävät toimintatutkimusta hyvänä metodina silloin, kun tarvitaan yksityiskohtaista tietoa ongelmaan tai tilanteeseen, jonka luonne itsessään on erityinen. Toimintatutkimusta voidaan soveltaa myös silloin, kun uusi käytäntö, menetelmä tai työväline otetaan työyhteisössä käyttöön. Toimintatutkimuksen kriittinen elementti liittyy ensisijaisesti tutkijaan. Oleellista on tunnistaa tutkijan roolin, asenteiden ja arvojen merkitys tutkimusprosessissa. Toisaalta käytäntöjen tutkimisessa ja kehittämisessä itse toimijat ovat parhaita tutkijoita, koska heillä on jo toiminnasta syntynyttä tietoa. Työelämälähtöisen opinnäytetyön eräänä tehtävänä on sekä tuottaa uutta tietoa asiantuntijoiden toimintoihin että kehittää liiketoiminnan

konkreettisia käytäntöjä. Työelämälähtöisessä opinnäytetyössä tietoa rakentavat menetelmät sekä toimintaa että toimijoiden osallistumista korostavat metodit luovat mahdollisuuden liiketoimintaosaamisen käytäntöjen kriittiselle tarkastelulle eli teorian ja käytännön vuoropuhelulle (ks. myös Carr & Kemmis, 1986, 191 - 192, 215).

Työelämälähtöinen opinnäytetyö perustuu tyypillisesti yhden tai muutaman yrityksen, työyhteisön tai ammattialan kontekstiin ja tapauksen ongelmanratkaisuun. Yin (1994, 13-14) määrittelee tapaustutkimuksen empiiriseksi tutkimukseksi, jossa analysoidaan aidossa elämäntilanteessa olevaa kohdetta kokonaisvaltaisesti, jolloin tutkimuksessa hyödynnetään sekä monipuolista aineistoa että erilaisia menetelmiä (ks. myös Eisenhardt, 1989; Patton, 1990; Gummesson, 1991). Tapaustutkimusta on kritisoitu nimenomaan sen tapauskohtaisuuden vuoksi (ks. Stake, 1994, 236-247). Näkökulma kritiikissä on liittynyt siihen, mitä yksittäinen tapaus voi opettaa tai mitä yksittäisestä tapauksesta voi oppia. Staken (1994) mukaan tapaustutkimus on toisaalta oppimisprosessi tapauksesta ja toisaalta se on oppimisen tulos. Tapaustutkimusta voidaan tehdä erilaisista lähtökohdista käsin. Luontainen tapaustutkimus (*intrinsic case study*) perustuu siihen, että tutkija haluaa ymmärtää paremmin tiettyä tapausta, joka sinällään on mielenkiintoinen. Tämän tyyppisissä tapaustutkimuksissa pääasia ei ole teorian rakentaminen, vaan tapauksen ymmärtäminen ja tulkinta aineistolähtöisesti. Välineellisessä tapaustutkimuksessa (*instrumental case study*) tilanne on toisenlainen. Siinä tapauksen merkitys on toimia välineenä teorian tai käsitteen muodostukselle. Tapauksen valinta perustuu siihen, miten tapauksen avulla voidaan edesauttaa tutkimuksen kohteena olevan ilmiön ymmärtämistä. Kollektiivinen tapaustutkimus puolestaan sisältää useita tapauksia, joiden avulla pyritään parempaan ymmärrykseen ja teorian muodostukseen.

Yin (1994) korostaa tapaustutkimuksen tekijältä vaadittavia kykyjä ja osallistuvaa roolia. Tapaustutkimus vaatii kyselevää mieltä ja myös kykyä kuunnella toisia ihmisiä, jotta aineiston kerääminen useasta tiedon lähteestä onnistuu. Tutkimustyö vaatii edelleen joustavuutta ja kykyä sopeutua tapauksen tilanteeseen. Lisäksi tapaustutkimus vaatii kokonaisvaltaista ymmärrystä tutkimuksen ilmiöstä ja aiheesta (ks. myös Saarela-Kinnunen & Eskola, 2001, 168). Yinin (1994) mukaan jokaisen tapaustutkimuksen tekijän tulee olla

kuin etsivä ja pystyä tulkitsemaan tapausta myös teoreettisen tiedon pohjalta. Stake (1994) korostaa sitä, että tapaustutkimus on sinällään hyvä metodi oppia ymmärtämään käytännön ilmiöitä syvällisemmin. Tosin tutkimuksen tulosten merkitys ja ymmärrys, laadullisen tutkimuksen tavoin, ei avaudu täysin samalla tavalla muille kuin tutkijalle itselleen.

Työelämälähtöisessä opinnäytetyössä ammatillista kehittymistä tukevat metodit perustuvat tutkijan vahvaan rooliin sekä ilmiön laadulliseen tarkasteluun. Käytännön tutkimuskontekstin huomioiminen merkitsee sitä, että opinnäytetyön tekijä valitsee työnsä metodit ja aineistot tapauskohtaisesti vuorovaikutuksessa tutkimuskohteen kanssa. Laadullisen tutkimuksen aineisto koostuu usein erilaisista haastatteluaineistoista, dokumenteista ja havainnoinnista. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä myös se, että tutkittavaa ilmiötä tarkastellaan tutkittavista ja tutkimuskohteesta käsin (Bryman, 1988, 48-71; Eskola & Suoranta, 2001.) Osittain tästä syystä tutkimukselle on tyypillistä joustavuus ja ennalta määrätyn rakenteen puuttuminen. Tämä ilmenee avoimena tutkimusstrategiana, jolloin tutkimuksen edetessä tutkimuksen painopiste vaihtelee. Laadullisissa tutkimuksissa pyritään usein tarkkoihin ja yksityiskohtaisiin kuvauksiin tutkittavasta ilmiöstä. Kontekstuaalisuus ja holistisuus kuuluvat myös laadullisen tutkimuksen luonteeseen, jolloin ilmiötä, yrityksiä, ryhmiä ja yhteisöjä tarkastellaan sosiaalisina kokonaisuuksina. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä myös prosessiajattelu, joka tuo esiin tapahtumien muutosta, kehitystä sekä ajattelun prosesseja. Näin ollen teorian ja käsitteiden rooli on laadullisessa tutkimuksessa erityyppinen. Tutkimuksen teorioita ja käsitteitä ei rakenneta ennen kenttätöitä, vaan käsitteitä muodostetaan, tuotetaan ja arvioidaan yhdessä aineiston keruun kanssa.

Selvää on, että laadullinen tutkimusprosessi on opinnäytetyöprosessina vaativa. Bryman (1988, 72) tiivistääkin laadullisen tutkimuksen ongelmat kolmeen näkökulmaan seuraavasti: Haastavaa on se, kuinka tutkija pystyy näkemään, ymmärtämään sekä tulkitsemaan ilmiötä tutkittavista käsin. Toisaalta ongelmia liittyy siihen, kuinka laadullinen tutkimus ja teorian yhteensovittaminen onnistuu. Kolmantena ongelmana laadullisessa tutkimuksessa on yleistettävyyden ja siihen liittyvät käsitykset (ks. myös Eskola & Suoranta, 2001). Työelämälähtöisessä opinnäytetyössä erityiseksi ongelmaksi

muodostuu se, kuinka opiskelija-tutkija kykenee ymmärtämään ja tulkitsemaan ammattialansa ilmiötä laadullisesti. Käytännössä tämä edellyttää vahvaa kokemustietoa ja näkemystä siitä, mikä tutkimuskohteessa on oleellista. Ilman työelämän kontekstin haltuunottamista ja ammatin arkikokemuksen ymmärtämistä laadullisen tutkimuksen menetelmät eivät toimi. Tästä syystä työelämälähtöinen opinnäytetyöprosessi on mielenkiintoinen ammattiin kasvamisen ja oppimisen prosessina, jossa sovelletaan laadullisia työtapoja.

Liiketoimintaosaamista tutkivat ja kehittävät työelämälähtöiset opinnäytetyöt saavat metodista tukea konstruktivistisesta, toimintaa kehittävää tai tapaustutkimusta hyödyntävistä tutkimusotteista. Kaikissa edellä mainituissa otteissa korostuu ammattialan toiminnan ja käytäntöjen innovointi, kehittäminen ja tutkiminen. Konstruktiiivinen tutkimusote tarjoaa innovatiivisen viitekehyksen työelämälähtöisen opinnäytetyön toteutukselle, jolloin työssä yhdistyy aito vuorovaikutus käytännön kanssa sekä konsultoiva työote (ks. Kasanen et al., 1991). Kun opinnäytetyö tehdään yhteistoiminnallisena kehittämistyönä esim. harjoitteluyrityksen käytännön ongelman ratkaisemiseksi, toimintatutkimus sopii hyvin käsitteelliseksi viitekehykseksi myös liiketalouden alan opinnäytetyöprosessiin. Ongelmana käytännössä usein on kuitenkin se, että toimintatutkimus vaatii runsaasti aikaa, jotta toiminnan kohteen sisäistäminen olisi mahdollista. Toimintatutkimus vaatii myös hyvää ammattitaitoa itse tutkijalta sekä osallistujien eli työyhteisön jäsenten sitoutumista toimintatutkimusprosessiin ja reflektointiin (ks. Cohen & Manion, 1994; Clandinin & Connelly, 1994; Heikkinen, Huttunen & Moilanen, 1999). Kun työelämälähtöinen opinnäytetyö on yhden tai muutaman tilanteen, tapauksen tai ilmiön tutkimusta, luo tapaustutkimus menetelmällisen viitekehyksen opinnäytetyön toteuttamiselle. Kun työelämälähtöiseen opinnäytetyöhön liitetään asiantuntijuuden kehittämistavoite (ks. Alanko-Turunen, 1999; Eteläpelto, 1992; Helakorpi, 1999), on silloin luonnollista pohtia myös opinnäytetyössä sovellettuja tutkimusmetodeja ja tutkimusotteita. Asiantuntijaosaamisen kehittymisen eräs keskeinen ehto on kriittinen reflektio ja oman toiminnan ymmärtäminen (Mezirow, 1991). Sellaiset toimintaa, tutkijaa sekä tutkimuskohteen oppimista kehittävät kokonaisvaltaiset tutkimusotteet, kuten konstruktiiivinen tutkimus, toimintatutkimus ja tapaustutkimus, tuottavat tähän myös metodiset perusteet.



#### 4.2.2 Teorian ja käytännön suhde opinnäytetyössä

Työelämälähtöisen opinnäytetyön kontekstissa olennaista on vastata kysymyksiin, jotka liittyvät tutkimusta ja kehitystyötä ohjaaviin ennakko-oletuksiin, tutkittavien ongelmien luonteeseen sekä käsitteen- ja tiedonmuodostukseen. Ammattikorkeakoulun opinnäytetyön kontribuutio löytyy työelämästä ja ammattialan totuuskäsityksistä. Tutkimus- ja kehitystyön tulosten ja tiedon legitimizeettiä arvioi myös työelämä, ei pelkästään tutkimusyhteisö. Kriittisesti suhtautuen tämä voidaan tulkita myös niin, että tuotetun tiedon käyttöarvoa vähentää sen kokemuspohjainen luonne (ks. Cohen, 1980). Työelämälähtöisen opinnäytetyön ongelmien luonne on käytännöllinen, ja tutkimuksen idea lähtee useimmiten liikkeelle kokemuksesta ja ammattialan käytännöstä eikä niinkään teorioista. Näin ollen ammattikorkeakoulun työelämälähtöinen opinnäytetyö voi myös aktivoida muutoksia ja uudistuksia tiedekorkeakoulun tutkimustyön rinnalla (ks. Nuutinen 1992, 59 - 61; Laakkonen 1998, 63).

Yliopistojen, korkeakoulujen ja ammattikorkeakoulujen erot näkyvät tutkimustavassa ja tutkimustiedon esittämisessä. Volanen (1992) on tyypitellyt tieteen teon kolmeen momenttiin ja tarkastelee niiden ilmenemistä eri yliopisto- ja korkeakoulutyypeissä (Taulukko 1). Ammattikorkeakoulut joutuvat Volasen (1992) mukaan vastaamaan kysymyksiin siitä, mikä on ammattikorkeakoulun näkemys teoriasta, käytännön tulkinnasta, teorian toiminnallistamisesta ja ammattikäytännöistä. Volasen (1992) mukaan teorian ja käytännön suhde on ammattikorkeakoulussa nimenomaan teoriaa käytännöstä, kokeilun ja toiminnan kautta. Ammattikorkeakoulun opinnäytetyön tehtävänä on avata tutkimukselle ja kehittämiselle se työelämän piiri, joka on sidoksissa työn tekijään.

**Taulukko 1 Tieteenteen momentit ja korkeakoulutyyppeiden toimintamuodot Volasen (1992) mukaan.**

<b>Tieteenteen momentit</b>	<b>Yliopistot</b>	<b>Korkeakoulut</b>	<b>Ammattikorkeakoulut</b>	<b>Tuotantoyksiköt</b>
Omaksumistapa	aikakausi ja sen ongelmat/tieteenala	tuotannonalat	ammattialat	tuotantoprosessi
Tutkimustapa	universaali/ polyversaali	sektoritutkimus	kehittämistutkimus	tuotekehittely
Esittämistapa	tieteellinen keskustelu, professionaalinen praxis	tuotantokehittely -asiantuntijuus	työn kehittäminen, asiantuntijuus	kehitystyö/ ammattityö

Volanen (1992) näkee ammattikorkeakoulun tutkimustiedon roolin ammattialaa kehittävänä eli työn kohteen, menetelmien sekä työntekijän välisen suhteen tutkimuksena (ks. myös Engeström, 1995). Ammattikorkeakoulujen tutkimuksen ja kehitystyön roolina ei ole vain tiedekorkeakoulujen tuottaman tiedon sovelluspiste, vaan ammattikorkeakoulun tehtävänä on tuottaa omanlainen tiedon idea omalle tutkimus- ja kehitystoiminnalleen. Esitetyssä tyypittelyssä Volanen (1992) näkee vielä selkeät roolit tutkimustoiminnassa eri toimijoiden kesken. Tämän näkemyksen haastavat Gibbons ym. (1994), jotka hylkäävät tieteenteon ja tieteentekijöiden perinteiset roolit. Myös Wenger (1998, 48 - 49) on tuonut esiin käytännön ja teorian monimutkaista suhdetta. Käytännön määrittelyä ei voida tehdä enää perinteisen ajattelumallin mukaan, jossa teorian ja käytännön vastakkainasettelu korostuu. Käytäntöön kuuluu sekä teoria ja päinvastoin riippuen siitä, mihin paradigmaan tutkimus perustuu (ks. Cohen & Manion, 1994, 36- 37). Käytäntöä tuotetaan sosiaalisissa yhteyksissä, käytäntö sisältää sekä eksplisiittistä tietoa että tacit-tietoa, joka muotoutuu sosiaalisesti jaetuissa konteksteissa. Käytäntö sisältää sekä toimimisen että tietämisen (ks. myös Griffiths & Tann, 1992).

Työelämälähtöisen opinnäytetyön perusoletuksena on ammattiongelmakeskeisyys ja ammattialan kehittämiseen liittyvän tiedon ja taidon käsitteellistäminen. Tämä merkitsee praktisen tiedonkäsityksen esille nostamista. Työelämälähtöisessä opinnäytetyössä on kyse sekä teoreettisen tiedon että empiirisen tiedon ja kokemustiedon vuorovaikutuksesta (ks. Anttila 1992; 1996; Eteläpelto, 1992a; Raij 2000). Opinnäytetyön käsitteenmuodostuksessa avainasemassa on silloin kokemus ja praktinen teoreettinen tietämys. Myös työelämälähtöisen tiedon soveltaminen vaatii käsitteitä, jotka ovat tutkimuksen työkaluja ja kokemusten abstrakteja kielellisiä kuvauksia. Käsitteet muodostavat välineen kommunikoinnille ja yhteisten ajatusten vaihdolle, jolloin niillä on empiiristä merkitystä (*shared communication*, ks. esim. Levine & Resnick, 1993). Käsitteet ovat abstraktioita, joille hyvässä ja toimivassa tutkimuskeskustelussa löytyy myös sisältö kokemusmaailmasta (ks. Cohen 1980, 130 - 136).

Carr ja Kemmis (1986, 131-153) tarkastelevat teorian ja käytännön suhdetta ns. kriittisen teorian näkökulmasta. Kriittinen teoria eroaa näkemyksessään teorian ja käytännön suhteesta positivistisesta ja tulkinnallisesta tutkimusotteesta (ks. myös Habermas, 1976). Kriittisen teorian lähtökohtana on ajatus, että tietoa muokataan ajan myötä ihmisten intressien vaikuttamana sosiaalisessa todellisuudessa. Tiedon intressit määrittävät sitä, kuinka ihmiset käyttävät tietoa toiminnassaan. Käytännöllinen tiedonintressi korostaa tiedon käytännön merkitystä ja ymmärtämistä. Emansipatorinen tiedonintressi korostaa tiedon reflektiivistä, emansipatorista merkitystä. Nimenomaan emansipatorinen intressi on tyypillistä kriittiselle ajattelulle ja tutkimukselle. Emansipatorisessa tiedonintressissä korostuu itsereflektiivinen ajattelu ja toiminnan kehittäminen (ks. myös Järvinen, 1991). Tällöin tieto käsitetään myös enemmän laadullisena kuin määrällisenä (ks. Carr & Kemmis, 1986, 136; Cranton 1996, 21). Kriittisen teorian mukaan teorian ja käytännön suhde voidaan nähdä kolmitasoisena. Teorian ja käytännön merkitys voidaan tulkita ensiksikin teoreettisten elementtien kehittämiseksi ja testaamiseksi. Toiseksi suhde näkyy tiedon soveltamisessa ja kolmanneksi tiedon perusteella toimimisessa (Carr & Kemmis, 1986, 145 Habermasin mukaan). Työelämälähtöisessä opinnäytetyössä teoreettisten elementtien kehittäminen ei ole päätavoite, vaan teorian ja käytännön merkitys ja suhde näkyy tiedon soveltamisessa ja käytännön toiminnassa.

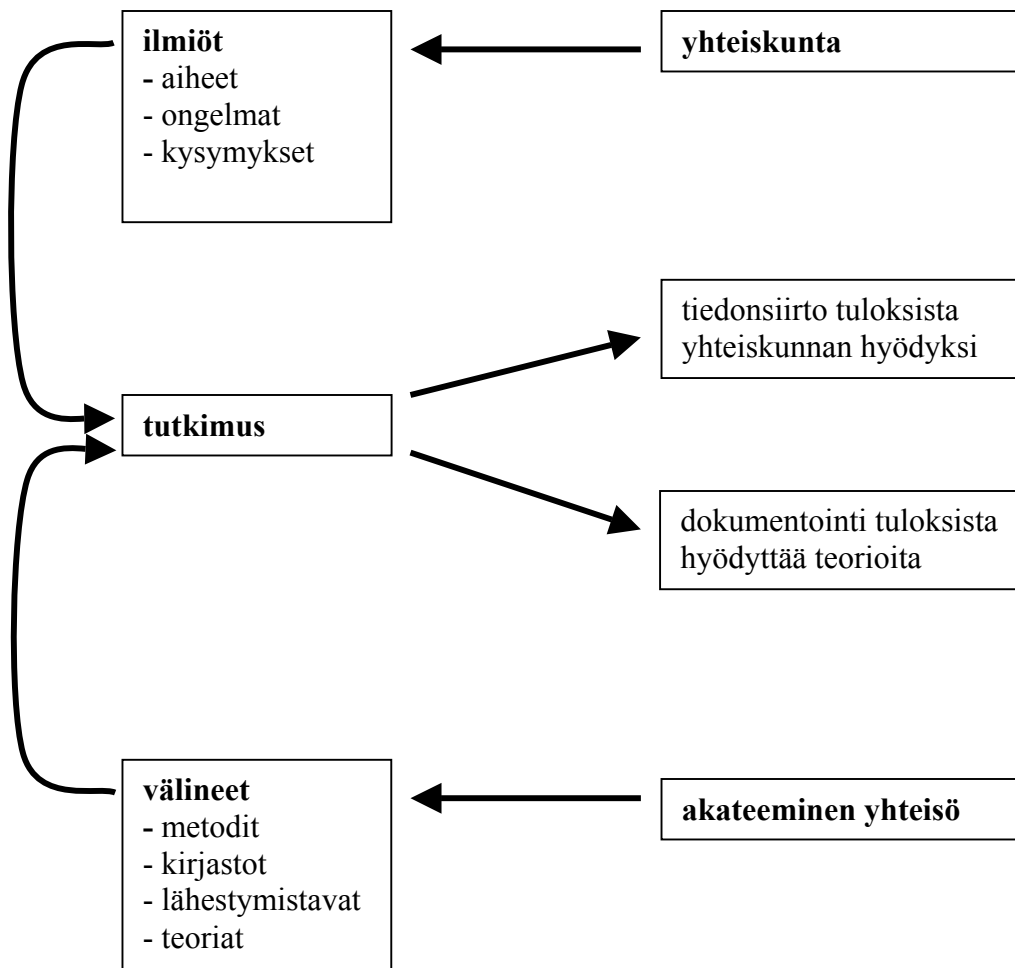
Kriittisen yhteiskuntatieteen tehtävät voidaan tiivistää kolmeen osa-alueeseen (ks. Carr & Kemmis, 1986, 146 - 147). Ensinnäkin sen tehtävänä on muotoilla ja laajentaa tieteellisiä väittämiä, jotka nousevat esiin tieteellisessä keskustelussa. Väitteiden esittämisen kriteerinä on totuus, joka merkitsee väitteiden analyttisyyttä ja todistusvoimaa tutkitussa kontekstissa. Toinen kriittisen yhteiskuntatieteen tehtävä on luoda erilaisia prosesseja tiedon soveltamiseen ja oppimiseen, joissa teoreettisia väitteitä voidaan testata. Tämä merkitsee esimerkiksi sellaista ryhmän oppimisprosessin järjestelmää, jossa tietoa kehitetään käytännöistä lähtien. Tiedon esittämisen kriteerinä on autenttisuus ja kommunikativuus. Tiedonmuodostusprosessi tapahtuu ryhmässä, joka tekee yhdessä töitä ymmärtääkseen jonkin toiminnan tai siihen liittyvän väitteen. Tämän tiedonmuodostuksen prosessin ydinnäkökulma on se, että kaikki osallistujat voivat sekä esittää tasavertaisesti kysymyksiä että tehdä ehdotuksia ryhmässä. Kaikilla ryhmän jäsenillä on yhtäläiset mahdollisuudet testata väitteiden pätevyyttä ja paikkansapitävyyttä. Kriittisen yhteiskuntatieteen kolmas tehtävä on rakentaa tieteen toiminnan järjestelmää, joka sisältää sekä strategian että taktisten kysymysten valinnan ja itse toiminnan toteuttamisen. Tässä kriittisen tieteen tehtävänä on nimenomaan reflektoida toimintaa. Tätä tiedonmuodostuksen prosessia voidaan arvioida sen mukaan, missä määrin tieteen ja tutkimuksen päätökset ovat viisaasti harkittuja (*prudent*). Käytännössä tämä merkitsee sitä, että ne henkilöt, jotka ovat mukana toiminnassa, ovat olleet mukana myös käytännöllisessä keskustelussa ja päätöksentekoprosessissa, joka johti toimintaan. Tässä tiedonmuodostusprosessissa näkyy selvästi toimijoiden tieto ja sen merkitys käytännön työn kehittämisessä (ks. myös Engeström, 1995).

Kriittinen teoria perustuu konstruktivistiseen ajatteluun, jolloin tietoa rakennetaan teorian ja käytännön vuorovaikutuksessa toimijoiden prosessina. Kriittinen teoriakäsitys sisältää teoreettista tietoa yhteisen kommunikoinnin välineenä, mutta myös tietoa toiminnasta ja siitä, mitä tulisi tehdä. Toisin sanoen työelämälähtöisessä oppinäytetyössä ei riitä vain teoria tiedosta sinänsä, tämän lisäksi tarvitaan tietoa, joka liittyy käytäntöön ja toimintaan. Kriittinen teoriakäsitys korostaa reflektoinnin prosessia, joka vaatii tutkijoidensa osallistumista siihen toimintaan, jota ollaan tutkimassa, tai jopa niin, että osallistujista tulee tutkijoita (Carr & Kemmis, 1986, 149; Cranton 1996, 21). Tämä merkitsee myös sitä, että

kenelläkään yksittäisellä toimijalla ei ole etuoikeutta tietoon (ks. Habermas, 1976). Työelämälähtöisen opinnäytetyön teoria - käytäntösuhteessa tämä näkyy siinä, että myös käytännön toiminnalliset työkontekstit tunnustetaan tiedon lähteiksi. Näissä käytännön työtilanteissa konstruoidaan, sovelletaan sekä kehitetään teorian ja käytännön käsitteitä.

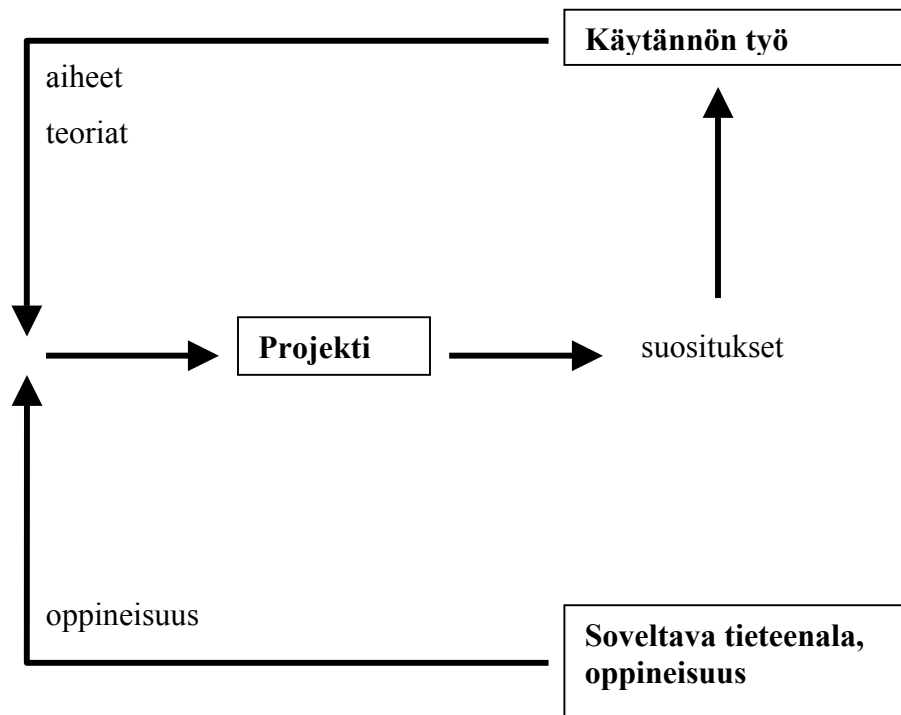
Teorian ja käytännön jännitettä kuvaavat hyvin myös tutkimukseen osallistuvien toimijoiden keskinäinen suhde ja suhteeseen liittyvät odotukset. Robson esittää (1995, 15-16) erilaisia ongelmanratkaisutilanteita, jotka kuvaavat erilaisia lähestymistapoja tehdä tutkimusta ja löytää tutkimusongelmia. Niin sanotussa perinteisessä tieteellisessä lähestymistavassa korostuu perustutkimus ja teoreettinen tutkimus, jolloin käytännön sovellusarvo on vähäinen. Toinen lähestymistapa kuvaa tilannetta, jossa tutkija rakentaa siltaa tutkimuksen ja tiedon käyttäjän välille: tutkimus perustuu tutkijan ja asiakkaan väliseen yhteistyöhön, jolloin tutkijan roolina on lähinnä antaa palautetta prosessin etenemisestä ja käytännön kannalta merkittävistä tuloksista. Kolmas lähestymistapa kuvaa tilannetta, jossa tutkijalla ja asiakkaalla on tasapuolinen suhde. Tällöin tutkija ja asiakas muotoilevat yhdessä ongelma-alueen ja suunnittelevat tutkimuksen. Tutkimustulosten soveltaminen ja käyttöönotto tapahtuu itse toiminnassa. Neljäs lähestymistapa kuvaa niin sanottua asiakas-asiantuntijatutkimusta, jossa asiakas pyytää tutkijan tai tiedeyhteisön apua ongelmaansa. Tässä tapauksessa uuden tiedon kerääminen on vähäistä ja tutkimuksen suositukset perustuvat pitkälti tutkijan aikaisempaan kokemukseen ja alan asiantuntijatietoon. Tämänäyttöisessä ongelmaratkaisussa on usein lopputuloksena tilaajaorganisaation koulutus, oppiminen ja kehittyminen. Yksittäisen ongelman lähestymistapa voi johtaa siihen, että asiakas hallitsee ongelmanratkaisutilannetta ja pyytää apua ongelmanratkaisemisessa asiantuntijalta, joka perustaa ratkaisunsa parhaalle nykyiselle tietoperustalle ja arkiajatteluun, eikä niinkään tutkimus- tai kehitysprosessissa saatuun tietoon.

Myös Jankowicz (1995, 92 - 93) on pohtinut puhtaan tutkimuksen, soveltavan projektitutkimuksen ja konsulttityön problematiikkaa (Kuvat 7 ja 8).



**Kuva 7 Tutkimuksen perinteinen työkenttä (Jankowicz, 1995).**

Jankowiczin (1995) esittämässä tarkastelumallissa akateemisen tutkimuksen tarkoituksena on teorioiden rakentaminen ja luominen tutkimusmetodien avulla. Konsulttityön tavoitteena on ratkaista käytännön ongelmia (ks. myös Kasanen, 1991). Jankowicz (1995) esittää käytännön työn ja tieteenalan yhdistäväksi ratkaisuksi soveltavaa käytännönläheistä tutkimusta edustavaa projektitutkimusta, joka edustaa, jonka tavoitteena on oppineisuus (*scholarship*).



**Kuva 8 Projektityö soveltavana tutkimuksena (Jankowicz, 1995).**

Konsultoinnin, soveltavan tutkimuksen ja käytännön yhdistäminen projektitutkimuksessa ei kuitenkaan ole yksinkertaista. Jankowicz (1995) esittää joitakin tyypillisiä ongelmia, jotka liittyvät edellä mainittuun asetelmaan. Asiat, joita ratkotaan asiantuntijoiden kanssa työympäristössä, ovat usein melko monimutkaisia. Yksistään teoreettiset mallit eivät anna ratkaisua käytännön kompleksiseen ongelmaan. Osittain tästä syystä käytännön ongelmien ratkaisuun ei ole yhtä välineistöä, jota voitaisiin soveltaa. Yritykset ratkaista käytännön ongelmia pelkästään tieteellisten menetelmien avulla voivat johtaa siihen, että käytännön ongelmaa joudutaan yksinkertaistamaan liikaa, jolloin sen alkuperäinen, käytännöllinen kiinnostavuus häviää. Jos tutkittavat ja kehitettävät ongelmat ovat luonteeltaan vakioisia ja sinällään muuttumattomia, niin tieteellisen tutkimuksen menetelmät ovat sopivia ongelmanratkaisun metodeiksi. Käytännön ongelmat eivät myöskään sovi siististi akateemisen tiedon rajoihin: ongelmien ratkaisussa tulee käyttää useita erilaisia tietoja ja

eritasoisia metodeja, joista jokainen perustuu erilaisiin oletuksiin, ja tästä syystä ne eivät ole täydellisesti yhteen sovitettavia (ks. myös Patton 1990). Käytännön ongelmien ydin, varsinkin liiketoiminnassa, ei useinkaan liity tieteeseen tai puhtaasti teknisiin ongelmiin, vaan arvopohjaisiin sosiaalisiin ja organisatorisiin käytäntöihin. Tästä syystä käy usein niin, että kun tutkijan ideat saavat vastakaikua yrityksessä, syntyy helposti ns. konsulttisuhte, jolloin tiedosta tulee luottamuksellista ja jopa liikesalaisuuksia sisältävää (ks. myös Kasanen, Lukka, Siitonen, 1991).

Kaikesta huolimatta Jankowicz (1995, 8 - 9) perustelee opinnäytetyön tekemistä projektilähtöisesti, sillä kaikki käytäntöön suuntautuneet opinnäytetyöt ovat luonteeltaan projekteja. Projektin peruslähtökohtana on yrityksen kannalta relevantti tehtävä tai ongelma eikä niinkään akateeminen harjoitus. Projektiopinnäytetyön tavoitteita ovat mm. käsitteiden ja tekniikoiden käyttöön liittyvä tiedonhankinta ja käyttö, yritysympäristössä toimiminen, siihen osallistuminen sekä käytäntöjen havainnointi. Tavoitteina ovat myös opiskelijan henkilökohtaiset oppimistavoitteet sekä tiedon hyöty yritykselle. Projektit toteutetaan yritysympäristöissä, joissa sovelletaan käsitteitä ja tekniikoita sekä opitaan liiketoimintaa ja hyödynnetään tehtävän tilaajaa. Yritysympäristössä vallitsee piirteitä, joita opinnäytetyöprojektin aikana myös opinnäytetyön tekijät joutuvat kokemaan ja havaitsemaan. Työympäristöissä ongelmia ei anneta etukäteen, vaan ne tulevat esiin työprosessien aikana, jolloin ongelmia ei ratkaista kerralla, vaan jatkuvasti. Yritysympäristöissä päätöksentekotilannetta kuvaa myös epävarmuus. Päätöksiä joudutaan tekemään ja ratkaisuja tuottamaan yhä vähemmän tiedon varassa ja yhä nopeammin.

Jankowicz (1995) korostaa projekti-opinnäytetyön tekemisessä opiskelijan omien oppimistavoitteiden pohtimista, etenkin projektin aiheen ja tehtävän valinnassa. Työkokemus ja aikaisemmat opinnot antavat hyvän lähtökohdan projektin aiheen valinnalle ja oman osaamisen kehittämiseksi. Jos projektin aihe on valittu huolellisesti, hyödyttää se myös yrityksen nimeämää työn ohjaajaa. Jankowiczin (1995, 10 - 12) mukaan opiskelijat saavat projekteissa ainakin kahdenlaista kokemusta: työkokemusta aidoista työtilanteista sekä kokemusta projektitutkimuksen tekemisestä. Projektitutkimusta tukeva yritys hyötyy puolestaan monella eri tavoin. Työelämälähtöinen projektitutkimus antaa myös



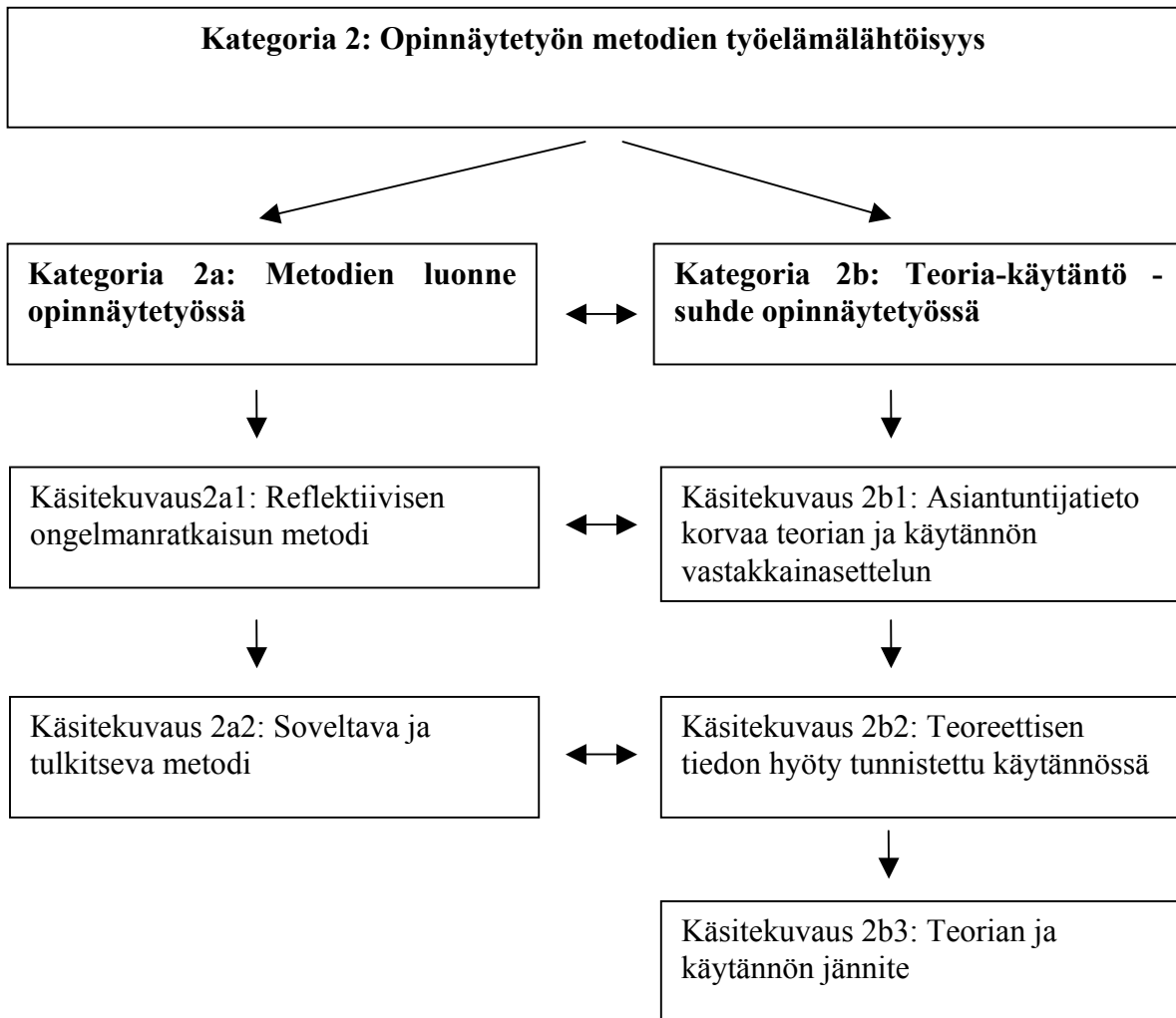
mahdollisuuden tutkia ja selvittää yrityksen kannalta sellaisia kysymyksiä, jotka muuten saattaisivat jäädä selvittämättä. Työn ohjaaminen työelämään suuntautuneissa projektiopinnäytetyöissä jakaantuu usein korkeakoulun ohjaajan ja työpaikan ohjaajan kesken. Korkeakoulun ohjaajalta vaaditaan tässä oppineisuuden lisäksi tutkimus- ja kehittämissympäristön osaamista, joka liittyy verkostojen hallintaan sekä kommunikointitaitoihin yritysympäristössä (Jankowicz, 1995, 209; ks. myös Helakorpi & Olkinuora, 1997, 97).

Työelämälähtöisessä opinnäytetyössä tarvitaan uutta paradigmaa, joka haastaa teorian ja käytännön vastakkainasettelun (ks. Anttila, 1992; Gibbons et al., 1994; Jankowicz, 1995). Työelämälähtöinen tutkimusote hyväksyy tutkimusongelman kompleksisen luonteen, jolloin käytännön tilanteesta ja tutkimuskohteen todellisuudesta käsin lähdetään rakentamaan toiminnan ratkaisuja ja oleellisia käsitteitä. Käytännön ongelmien monimutkainen luonne edellyttää useampien toimijoiden mukanaoloa. Työelämälähtöisen tutkimuksen tieto ei synny teorian soveltamisesta käytäntöön, vaan tietoa voidaan tavoittaa paremminkin tunnistamalla niitä olemassa olevia teorioita ja malleja, joita käytännön ammattilaisten työkentällä on olemassa (ks. Argyris & Schön, 1974; Engeström 1995: Engeström, Engeström & Kärkkäinen, 1995; Engeström, 1999). Työelämälähtöisen opinnäytetyön praksis on sekä tutkimista käytännössä sekä käytännön tutkimuksesta oppimista (ks. Carr & Kemmis, 1986, 33).

#### **4.2.3 Opinnäytetyön metodien työelämälähtöisyys**

Tässä alaluvussa kuvaan käsityksiä opinnäytetyön metodien työelämälähtöisyydestä. Kuvaukset perustuvat yritysten edustajien aineistoon. Muodostin aineistosta kategorian 2 *Opinnäytetyön metodien työelämälähtöisyys*, jonka jaoin kahteen horisontaalisessa suhteessa toisiinsa olevaan alempaan käsitekategoriaan. Toisen kategorioista nimesin *Metodien luonne opinnäytetyössä* -kategoriaksi 2a ja toisen nimesin *Teoria – käytäntösuhde* -kategoriaksi 2b. Alkuvaiheen analyysissä vaikutti siltä, että metodien

luonteen sekä teorian ja käytännön suhteen käsitykset olivat osittain jopa ristiriitaisia. Analyysin edetessä havaitsin kuitenkin aineistossa käsitysten erilaisia ilmentymiä. Aineiston tulkinnassa olen lähtenyt siitä, että opinnäytetyön metodien työelämälähtöisyyttä voidaan kuvata opinnäytetyön sovellettavuuden, ongelmanratkaisun tulosten sekä teoria - käytäntösuhteen erilaisten käsitysten avulla.



**Kuva 9 Opinnäytetyön metodien työelämälähtöisyys.**

## **Metodien luonne opinnäytetyössä**

Kategoriaan 2a *Metodien luonne opinnäytetyössä* liittyivät kiinteästi käsitykset, joissa kuvataan opinnäytetyön sovellettavuutta käytäntöön sekä ongelmanratkaisuprosessin tuloksia ja kokemuksia. Tulkitsin aineistoa niin, että opinnäytetyön sovellettavuus ja ongelmanratkaisun innovatiivisuus ilmaisevat opinnäytetyön metodien erilaisia laatuja. Kategorian 2a *Metodien luonne opinnäytetyössä* alle muodostui kaksi käsitekategoriaa, joita kuvaan seuraavassa.

### **Kategoria 2a1 Reflektiivisen ongelmanratkaisun metodi**

Tämä kategoria ilmentää monipuolisesti ja laaja-alaisesti työelämälähtöisen opinnäytetyön menetelmällisyyttä. Kuvauksissa ilmenee erityisesti ammatillisen ongelmanratkaisun kiinnostavuus ja ongelmanratkaisuprosessin sovellettavuus. Methodisuus kuvataan tämän kategorian käsityksissä osallistuvaksi ja uutta käytännön tietoa tuottavaksi tutkimustavaksi.

*Käytännössä ensinkin niin tuota tämmösen työn tekemisestä on puhuttu jo täällä yhtiön sisällä hyvin pitkään ja se pitäisi saada kirjalliseen muotoon että se on jo pelkästään ensimmäinen saavutus... tästähän niin kun tulee myös jalostumaan ohjekirja meidän yrityksemme käyttöön. (opiskelija) on ollu siitä innostunut ja kiinnostunut plus sitten että täällä yhteisössä ollaan oltu kiinnostuneita ja sitten annettu vauhtia hänelle. (H9)*

Yrityksen edustajan käsityksessä ilmenee myös opinnäytetyön reflektiivisen otteen merkitys. Reflektiivisen ongelmanratkaisun metodille on ominaista, että opinnäytetyön tuloksia ja sovellettavuutta arvioidaan työyhteisössä. Edelleen menetelmässä näkyy opinnäytetyön innovatiivinen ja uudistava merkitys.

*Mikä on kans positiivista että hän (opiskelija) on itse työn kautta ja itse tuon mallin sisäistänyt että se oli ihan konkreettista antia oli se että kun niitä kaksi tai kolme iltaa käsiteltiin (opiskelijan) johdolla hän oli tehny sitä hyvin pitkälle sitä asiaa käsiteltäväksi niin sehän on ensinnäkin herättänyt täällä tän organisaation keskustelemaan aiheesta ja se jos sitä ei tapahdu päivittäin niin se on ollu ajatuksissa ja tosissaan niissä istuinnoissa niin on herättänyt hyvin monennäköisiä näkökantoja niin positiivisia kuin negatiivisiakin tuota mun mielestä just tää opetustyö yhtiössä on mennyt luonnostaan tän työn ohessa että koska kuitenkin*

*ollaan niin pieni organisaatio niin sanotaan näin että tietysti tää pääasia on ollu mun päässä mutta nyt. tätä tietoa on jaettu joka on mun mielestä yks tärkeimmistä asioista toinen oli se niin se herätti sen meidän aikaisemman teoreettisen pohdiskelun ja tekemisen niin sanotusti tiputti sitä alaspäin. (H9)*

Tämän kategorian kuvauksissa ilmenee myös se, että reflektiivinen ongelmanratkaisun metodi vaatii opinnäytetyöprosessissa työyhteisön ammatillista tukea. Käytännön sovellettavuuden ehtona on myös ammatillisen ongelman hahmottaminen. Tämä ilmenee siinä, että toiminnan todellisuuden haltuunottaminen on reflektiivisen ongelmanratkaisumetodin keskeinen ominaisuus. Ilman todellisuuden hahmottamista opinnäytetyön sovellettavuus kärsii.

*Aivan varmaan sieltähän se lähtee, että tämmönen lopputyö vaatii aika tiukkaa ohjausta, perehdyttämistä eli se vaatii niinkun tältä organisaatiolta aika paljon ja sanotaan että sen pohjatyön tekemistä, määrittelytyön tekemistä hyvin. Varmaan yks seikka että ei niinkun valjasteta resursseja riittävästi siihen ohjaukseen uskosin että yleisin seikka miks homma menee mönkään ja toinen sitten tietysti on se on taas sitten opiskelijan päästä tämä asiakokonaisuus että tietysti opiskelijalla pitäis olla motiivi pyrkiä hahmottamaan tämän organisaation toimialan businesslogiikka, lainalaisuudet, jotta hän niinkun hahmottas jollain tasolla sen kokonaisuuden missä liikutaan, jos tätä niinkun viitseliäisyyttä ei ole niin ilman muuta myös sitten tämmönen käytännön sovellettavuus siitä kärsii. (H7)*

Reflektiivinen ongelmanratkaisun metodi vaatii opiskelijalta ammattialan osaamista. Tyypillistä kategorian kuvauksille oli, että pelkkä tutkimusmetodien ja – prosessin hallinta ei riitä, vaan reflektiivinen ongelmanratkaisumetodi sisältää laaja-alaisen ammatillisen kokemuksen ja ymmärryksen.

*Nimenomaan sen henkilön (opiskelijan) ammattitaito on ratkaisevaa... se vaatii paljon semmosta alan tuntemusta ihmiseltä että se pelkkä tutkimuksen lopputulos tai se mitä se saa, niin se ei niinkun, se ei mutta se vaati just se että se ihminen joka sen tekee niin se tietää siitä alasta vähän laajemmin ja yrityksestä vähän laajemmin ja just niinkun tässä on se, että työkokemus on tukenu sitä että se on niinkun helpompi tehdä myös se tutkimus ja sitten selvästi niinkun se että toivomuksia siitä, että mitä se lopputulos sitten tuo tullessaan näitä ihan käytännön juttuja. (H3)*

Reflektiivisen ongelmanratkaisun metodin käsityksissä ilmenee myös opinnäytetyöprosessin tulosten innovatiivisuus ja soveltaminen kohdeorganisaation liiketoiminnan päätöksenteossa.

*Joo, siis ihan siis suoranaisesti käytetty näitä opinnäytetyön tuloksia niin päätöksenteon pohjana aivan suoraan... oikeestaan vois sanoo, että viime vuonna kun tehtiin tämä markkinatutkimus, niin kyllä sieltä tuli sellasia asioita esille, jotka oli meille vähän yllättäviä kyllä, me ei kyllä oltais, me ei kyllä oltais muuten siihen lopputulokseen muuten tultu... ehdottomasti. (H5)*

## **Kategoria 2a2 Soveltava ja tulkitseva metodi**

Tämä kategoria kuvaa käsityksiä, joissa työelämälähtöisen opinnäytetyön metodisuus perustuu tiedon varmentamiseen ja tiedon soveltamiseen. Kategorian 2a2 käsitykset eroavat kategorian 2a1 käsityksistä siinä, että opinnäytetyön sovellettavuutta arvioidaan suppeammin, usein pelkästään työn tulosten siirrettävyyden kautta. Käsityksissä ilmenee työn soveltuvuus yrityksen omiin tarpeisiin, mikä helpottaa ongelmanratkaisun tulkintaa yrityksessä. Soveltavalle ja tulkitsevalle metodille on tyypillistä se, että työn ongelmanratkaisussa tuotetulla tiedolla on käyttöarvo, mutta ei merkittävää uutuusarvoa.

*Tän työn tiedot ovat nimenomaan olleet äärimmäisen tärkeä lisäjaloste projektin niinku jatkojalostukselle ... tuota minusta se, että itsessään tän työn sisältämät tiedot ovat sen tyyppisiä että ilman niitä. olis taas tuskailtu monen muun asian osalta, että minusta niinkun tässä olevat tiedot on olleet äärimmäisen tarpeellisia. ne on koettu meillä hyödylliseksi ja puolesta kymmenessä neuvonpidossa yhtiön johtotasolla tätä työtä on perkottu ja siinä olevia tietoja on sovittu jalostettavaksi, niitä (opinnäytetöitä) ei tehdä meillä todellakaan kirjahyllyn täytteeksi. (H1)*

Myös opinnäytetyön käytännön ratkaisut ovat merkittäviä soveltavassa ja tulkitsevassa metodissa. Opinnäytetyöprosessi tuottaa vahvistusta olemassaoleville käsityksille ja uskomuksille. Soveltavan metodin ominaisuutena on, että sen avulla ei niinkään tuoteta uutta vaan autetaan tulkitsemaan olemassaolevaa käytäntöä.

*Tämmöstä uskon vahvistusta että semmoset ristiriitaset käsitykset saivat oikea suunnan, ehkä se kulminoitu tässä nyt ja sitten taas toisaalta ne tietyllä tavalla ne ehdotukset mitkä hän (opiskelija) ehdotti, niitä toimenpiteitä, niin ne avas kyllä meidän ihmisten silmiä, että samoja asiota on me itekin kyllä keskusteltu ja evästetty toisiamme, mutta sitten kun se tulee tämmösen työn tuloksena, jossa joku keskittyy vain tätä selvittämään, niin se toi sen lujan uskon siitä ja että ne toimenpiteet on syytä käynnistää ... että uskon vahvistusta. (H1)*

Soveltavan ja tulkitsevan metodin käsityksille oli tyypillistä se, että työn tulosten tulkinnassa tarvitaan vielä yrityksen omaa panostusta.

*Kyllähän sieltä on koitettu poimia ne asiat mitkä vaatii niinkun edelleen kehittämistä. (H6)*

Edelleen soveltavan ja tulkitsevan metodin käyttämisessä korostuu yrityksen sitoutuminen opinnäytetyön tavoitteisiin. Muussa tapauksessa opinnäytetyön sovellettavuus on heikko.

*Minusta se ... jos se (opinnäytetyö) tehhään niinkun tutkimustyönä, tutkimustyön vuoksi, niin silloin minä luulen, että tätä yritystä ei ehkä saada sillä tavalla sitoutumaan tähän mukaan. (H6)*

Soveltavan ja tulkitsevan metodin avulla saadaan opinnäytetyöprosessissa tukea yrityksen omille käsityksille ja pohdinnoille. Metodisuus ilmenee tällöin opinnäytetyön tulkintojen ja esitettyjen mallien soveltuvuutena käytäntöön.

*Priorisointiin ollaan löydetty niinkun vastauksia tai ainakin on löydetty se tavoitela minne meidän pitäis pyrkiä eli on todella paljon niinkun käytetty... että, ilman muuta tää mallinnus on auttanut just siinä informaation jalostamisessa ja otteen saamisessa. (H9)*

## **Teoria - käytäntösuhde opinnäytetyössä**

Kategoria 2b *Teoria-käytäntösuhde opinnäytetyössä* ilmentää teorian ja käytännön suhteen erilaisia merkityksiä työelämälähtöisessä opinnäytetyössä. Aineiston tulkinnassa olen lähtenyt siitä, että työelämälähtöisen opinnäytetyön metodista ulottuvuutta ilmentävät teorian ja käytännön suhteen erilaatuiset merkitykset. Aineiston analyysi osoitti sen, että opinnäytetyön teoria-käytäntösuhdesta muodostui selkeästi kolme laadullisesti erityyppistä kuvausta. Tästä syystä päätin muodostaa *Teoria - käytäntösuhde opinnäytetyössä*-kategorian 2b kolmesta hierarkkisesta käsitekuvauksesta.

## **Kategoria 2b1 Asiantuntijatieto korvaa teorian ja käytännön vastakkainasettelun**

Tämän kategorian käsityksiä kuvattiin selkeästi yhden pk-yrityksen tapauksessa. Päätin pitää tämän kuvauksen omana kategorianaan, koska se erottui selkeästi muiden kuvausten merkityksistä ja käsitteistä.

*No en oikeestaan ajattele sillä tavalla (teoreettisuus vs. käytännöllisyys), koska tää opinnäytetyö joka meille tehtiin se on tietyllä tavalla teoreettinen, koska siinä haettiin niinkun sääntöjä ja ohjeita, tavallaan se oli niinkun niin teoreettinen kun sen pitikin olla, koska sitä kautta tuli sitten se käytännön hyöty että sitä voidaan käyttää sitä tietoo luotettavasti tavallaan, että sen pohjalta voidaan tehdä päätöksiä. (H2)*

Käsityksessä ilmenee sellainen asiantuntijatieto, jossa teoreettisen ja käytännöllisen tiedon vastakkainasettelu ei ole tarpeen. Tässä kategoriassa opinnäytetyön asiantuntijatieto merkitsee sekä teoreettista että käytännöllistä tietoa. Kun asiantuntijatieto korvaa teorian ja käytännön vastakkainasettelun, merkitsee se, että työelämälähtöinen metodi ratkaisee itsessään tiedon tarpeen ja luonteen.

## **Kategoria 2b2 Teoreettisen tiedon hyöty tunnistettu käytännössä**

Tämän kategorian kuvauksille oli ominaista se, että yrityksen edustajat tunnistavat teoreettisen tiedon osaksi perinteistä opinnäytetyötä. Käsityksissä ilmee kuitenkin vastakkainasettelua verrattuna kategorian 2b1 käsitykseen. Yrityksen edustajat katsovat teorian tiedon merkitykselliseksi käytännön sovelluksen tukena. Tässä kategoriassa ilmenee selkeästi perinteisen soveltavan tutkimuksen metodisuus, jossa teorian tiedon asema käsitetään luonnolliseksi osaksi opinnäytetyötä.

*No minun mielestäni tässä molempia tarvitaan, että tämmönen teoreettisuus niin se tulee taas sieltä ohjaajan ja opiskelijan kautta tämmönen teoreettinen puoli, kun taas sitten tuommonen käytännön puoli, niin se ehkä tulee täältä yrityksen puolelta, luulen, että molemmat ovat tarpeellisia. (H6)*

Silloin, kun teoreettisen tiedon käyttö opinnäytetyössä linkittyy käytännön ilmiöön, on teoreettisesta tiedosta myös työyhteisölle havaittavaa hyötyä.

*Jos arvelee tätä teoreettisuuden ja käytännöllisyyden astetta niin tavallaan teoreettista pohjaa, taustaa siihen löyty hyvin paljon, mutta sitten tietysti saatiin linkattua se tänne käytännön tasolle hyvin toimivasti niin kun aikasemmin sanoin niin sitä on käytetty (yrityksen) sisäisessä strategiatyössä todella paljon ja siitä on todella ollu meille konkreettista hyötyä. (H7)*

Kategorian kuvauksissa ilmenee teoratiedon siirrettävyyden ongelmallisuus ja teoratiedon merkitys opinnäytetyöprosessissa. Kuvauksissa ilmenee se, että teoreettinen aineisto koetaan osaksi koulutusta, mutta sen merkitys yritykselle opinnäytetyöprosessissa jää osittain pintapuoliseksi ja epäselväksi. Käsitelyissä kuvastuu se, kuinka teoreettisuus-käytännöllisyys-käsitelyt heijastavat näkemyksiä itse opinnäytetyöraportin teoreettisuudesta tai käytännöllisyydestä eivätkä niinkään koko opinnäytetyöprosessista.

*Kun katsoo tätä materiaalia niin tässä on tätä teoriata yllättävän paljon silleen että mä sitä hämmästelin että ne on kauheesti hakeneet tietoo nää tekijät tähän ja tää mejän osuus on ehkä noin kolmasosa tästä, mutta tää on hyvin käytännönläheistä ja tähän kysymyslomakkeeseen me saatiin vaikuttaa ja täällä on kaikki ne mitä me haluttiin tietää, että tää teoria-asia tuli tässä vaiheessa esille että tää on tekijöitten tekemää aineistoo... sitten joskin erittäin hyvää. (H10)*

Tämän kategorian käsityksissä teorian ja käytännön välillä ei vallitse näkyvää jännitettä, joskin käytännöllisyys nähdään muun muassa opinnäytetyöprosessia motivoivana tekijänä.

*No siis luonnollisesti edelleen kaikki koulutus on teoreettista niin tuota se on ihan hyvä että se (opinnäytetyö) sisältää sitä teoreettista pohdiskelua ja sitten ihan puhtaasti ihan näitä metodeja kuinka tämmöstä työtä tehdään ja mihinkä pitää kiinnittää huomiota ja sitten tää käytännöllisyys nimenomaan että sehän olis hirmu tärkeä toki sille työn ja tutkimuksen tekijälle että tuota musta ainakin niin kun (opiskelijan nimi) työssä varsinkin siinä tekemiseen paneutumisessa että kun hän tän työn aiheen löysi koska se liittyy niin läheisesti käytäntöön niin se oli varmaan kovasti motivoiva tekijä. (H9)*

Teoreettisen tiedon hyöty tunnustettu käytännössä –kategorian käsityksissä ilmenee kuitenkin se, kuinka oleellista on, että työelämälähtöistä metodologia rakennetaan käytännön tiedon perusteella.



## Kategoria 2b3 Teorian ja käytännön jännite

Kategorian 2b *Teoria–käytäntösuhte* alin kategoria 2b3 on *Teorian ja käytännön jännite*. Tämän kategorian kuvauksissa ilmeni yritysten edustajien käsitys teoria-aineiston irrallisuudesta ja siitä, että sen käyttö opinnäytetyöprosessissa oli epäonnistunutta. Tällöin myös teoreettisen tiedon merkitys näyttäytyy yritysten kannalta opinnäytetyön itseisarvona. Eräs yrityksen edustaja pohtii teorian ja käytännön suhteen jännitettä siten, että ellei teorian ja käytännön jännitettä ole ratkaistu opinnäytetyöprosessissa, ovat ohjeet ristiriitaisia.

*Niin tää oli juuri se suuri ristiriita tää, että ammattikorkeakoulu lähti äärimmäisen runsaasta teoriämäärästä ja meidän intressi taas oli, että pitäähän sitä teoriaakin olla, mutta enemmän me tarvitsimme käytännön tietoa ja tää ristiriita ajo hänet (opiskelijan) henkisesti aika ahtaalle, karkeesti sanottuna. (H1)*

Tämän kategorian käsityksistä ilmenee, kuinka opinnäytetyön teorian tiedon hyödyntämistä ei juurikaan tapahdu.

*Joo tietysti se teoria täytyy kyllä taas kyllä mä luen sen aina läpi mutta kyllä siitä teoriapuolelta asioiden hyödyntäminen, niin kyllä se valitettavasti niin jää sitten aika vähälle, valitettavasti. (H4)*

Kun opinnäytetyön teoria ja käytäntö -suhteessa vallitsee jännite, merkitsee se sitä, että opinnäytetyön teoria-aineisto nähdään osana tutkintoa. Sinällään työyhteisöjen jäsenet eivät kritisoineet teorian käyttämistä, mutta eivät myöskään näe sen hyötyjä opinnäytetyöprosessissa. Opinnäytetyön käytännön sovellukset nähdään ensisijaisesti hyödyllisinä.

*No tuota kyllä me ollaan niinkun ymmärretty se, että osa siitä opinnäytetyöstä tavallaan siihen opinnäytetyöhön ja tutkintoon liittyvää tietoa, me voidaan niin kun hypätä sen yli ja me tarvitaan sieltä vain se todella se, tieto mistä me ollaan puhuttu, mikä on sen työn tavoitteena ollut meidän kannalta elikkä ei me tavallaan sitä pidetä huonona, jos siellä on semmonen osio, joka ei meitä palvele, mutta palvelee taas opiskelijaa ja oppilaitosta ja sitä tutkinnon suorittamista. (H5)*

Tyypillistä kategorian käsityksille on, että teorian tiedon merkitystä osana työyhteisön tiedon tarvetta opinnäytetyöprosessissa ei tunnusteta. Tällöin käsityksessä ilmenee teoria-aineiston

ja käytännön tiedon kuilu: teoritieto ymmärretään lähinnä osaksi opinnäytetyön tekijän oppimistavoitteita, eikä teoritiedolla ei ole sinällään välitöntä merkitystä työyhteisössä.

### **Työelämälähtöisten metodien merkitys opinnäytetyössä**

Työelämälähtöisen opinnäytetyön metodeja kuvaa sovellettavuus, uudentyyppisen asiantuntijatiedon tavoittelu sekä osallistuvuus. Työelämälähtöisten metodien kehittäminen ja soveltaminen opinnäytetyössä on haaste. Työelämälähtöisen opinnäytetyön metodeja arvioidaan lähinnä siitä näkökulmasta, kuinka opinnäytetyöprosessi on tuottanut yrityksen ongelmanratkaisuun soveltuvia välineitä ja toimivaa tietoa. Kun opinnäytetyöprosessi on uudistanut myös yrityksen omaa toimintaa, ilmenee se reflektiivisen ongelmanratkaisun metodina opinnäytetyössä. Soveltavan ja tulkitsevan metodin ominaisuutena on käytännön tarpeisiin perustuva tiedon tuottaminen ja toiminnan tulkitseminen teoritietoa hyödyntämällä. Teorian ja käytännön suhde ilmentää hyvin työelämälähtöisen opinnäytetyön tutkimusotetta. Jännite opinnäytetyön teoria-aineiston ja käytännön tiedon ja toiminnan välillä on tyypillistä. Silloin kun opinnäytetyöprosessissa korostuu toiminnan asiantuntijatieto, ylittyy myös teorian ja käytännön väinen kuilu. Tällöin teoritieto, käytännön tieto sekä toiminta sulautuvat yhteen.

### **4.3 Tieto ja tietämys työelämälähtöisessä opinnäytetyössä**

Ontologian ja epistemologian tieteenfilosofiset kysymykset pohtivat tiedon ja olevaisen käsitteitä, tiedon alkuperää sekä totuuden käsitettä. Tällöin tiedon luonteen tarkastelussa korostuu yksilöiden omat tieto- ja totuuskäsitykset sekä tiedostusprosessiin liittyvät oletukset. (Ks. Haaparanta & Niiniluoto, 1986; Guba & Lincoln, 1994.) Työelämälähtöisessä opinnäytetyössä olennaiseksi tarkastelun kohteeksi nousee se, mitkä ovat tiedon lähteet, mitä tietoa opinnäytetyössä tuotetaan ja käsitellään sekä miten opinnäytetyössä voidaan tukea uuden tiedon tuottamista ja kehittämistä. Työelämälähtöistä tietoa joudutaan siis tarkastelemaan ammattien tietoperustan ja ammatillisen tietämyksen

sekä teoreettisen että praktisen tiedon näkökulmasta. Työelämälähtöinen opinnäytetyö edellyttää tiedon käsitteen laajentamista. Tutkimukseen perustuva tieto on perinteisesti mielletty akateemiseksi tieteelliseksi tiedoksi, jonka tuottamiseen liittyvät tietyt menet, perusoletukset ja totuuskäsitykset (ks. Niiniluoto, 1980). Ammatillisen asiantuntijatiedon olemus nostaa esiin myös äänettömän tiedon (*tacit-knowledge*) merkityksen käytännön toiminnassa (ks. Polanyi, 1966; Nonaka, 1991; Nonaka & Takeuchi, 1995; Nonaka & Konno, 1998; Benner, Tanner & Chesla, 1999). Schön (1987) on esittänyt kritiikkiä siitä, että teoreettista tietoa on ylikorostettu ja se on asetettu ammattikäytäntöjen yläpuolelle. Hänen mukaansa tiedon tuottaminen tutkimuksessa ja tiedon käyttö asiantuntijatyössä on eriytetty toisistaan. Asiantuntijatyö voidaan nähdä kokonaisuutena, johon kuuluu työn perustana oleva tiedon tuottaminen ja tutkiminen ja sen käyttäminen (Schön, 1987; ks. myös Männikkö 1995, 163).

Työelämälähtöinen opinnäytetyö edellyttää siis holistista tiedon käsitystä ja käsittelyä. Holistinen näkemys tiedon oppimisesta sekä teoriassa että käytännössä korostaa työkokonaisuuden eli työn ilmiön hahmottamista (ks. Raij, 2000, 19). Ammattien työ on ilmiö, jossa tietoa tuotetaan, opitaan ja tutkitaan. Tämän lisäksi ammatteihin ja työhön liittyvää teoreettista tietoa syntyy tutkimuksessa ja tieteessä. Kun tutkimus on yhteydessä ammattien käytäntöön, voidaan ammattien tieto tunnistaa työn käytännöissä ja toiminnoissa. Ammatillinen tutkimustieto on näin ollen aina yhteydessä käytännölliseen tietoon. Työelämälähtöisesti prosessoidun tiedon merkitys on siinä, että se ei rakennu pelkästään mitä- tiedon varaan (teoriat, mallit, säännöt, käsitteet), vaan siihen kuuluu myös niin sanottu miten-tieto eli kyky toimia ammatissa sekä kehittää työtä tutkimukseen perustuen. Raij (2000, 17) on todennut tutkimuksessaan, että koulutuksessa tarvitaan sekä tutkimuksessa tuotettua tietoa tieteellisistä teorioista ja malleista että tietoa siitä, miten työtä tehdään. Tämä tieto on usein niin sanottuna tekijän tietona piilossa erilaisissa ammatin taidoissa ja kyvyissä. Ammatillisen tiedon kehittymisen kannalta on oleellista tehdä näkyväksi tiedoksi myös ammatilaisen ja työn teoriaa käytännöstä -tieto (vrt. prosessitieto, Eraut, 1994; ks. myös Nonaka & Konno, 1998).

Pragmatistisen tietokäsityksen mukaan yksilön tiedot ja taidot harjaantuvat kokemustietämyksen perusteella. Tämän tietokäsityksen mukaan ihmisen oma toiminta vaikuttaa tiedonmuodostukseen sen lisäksi, mitä hän tietää kokemukseensa perustuen ja miten hän tietämänsä ymmärtää (Venkula, 1993, 7). Pelkistetysti tämä merkitsee sitä, että yksilöt eivät voi ymmärtää tietoa ilman toimintaa (ks. Jonanssen, 2000, 105), jolloin pragmatismien mukaan myös tiedon oppiminen on oppijan toiminnan tulosta (ks. Törmä, 1999, 17). Empiristisen ja pragmatistisen tiedonkäsityksen ero löytyy suhteesta käytäntöön. Empirismi tyytyy siihen, että tieto toimii jossakin käytännön ratkaisussa, kun taas pragmatismien idea on se, että toiminnassa tuotettu todellisuus on ratkaiseva. Toiminnan kautta voidaan myös käsitteellistää asioita ja luoda uusia toimintamalleja ja tietämystä, joka perustuu toiminnan kautta kokemiseen. Pragmatismi ei siis ole pelkkää toimintaa toiminnan vuoksi, vaan tieto muodostuu tapojen ja taitojen harjaannuttamisen sekä käsitteellistämisen myötä. Toiminnassa opittuja taitoja ja tietoja voidaan käyttää uusissa ongelmanratkaisutilanteissa. Uuden ongelman ja muutoksen jäsentämiseksi tarvitaan kuitenkin käsitteellistä ajattelutaitoa eli kykyä valita olennainen tilanteesta ja omista ajattelumalleista. Toiminnan kautta syntyvä tieto on näin ollen aina käsitteellistettävä. Myös käytännöllisen tiedon tuottamisesta on löydyttävä tekemisen universaaliset piirteet, niin sanottu deklarativinen tieto (ks. Venkula, 1993, 40-41; Jonanssen, 2000).

Työelämälähtöinen, reflektiivinen tutkimusote saa tukea enemmän pragmatistisesta kuin empiristisestä tiedonkäsityksestä. Ammattialan ongelmia voidaan ratkaista myös toiminnan ja kokemuksen kautta. Praktisen tiedonkäsityksen nojalla toiminnan kokeminen ja ymmärtäminen ovat perusta ammatillisen tiedon ja taidon kehittymiselle. Työelämälähtöisessä opinnäytetyössä opiskelijan kokemuksilla on merkitystä, koska kokemukset kehittävät ammatissa vaadittavia toiminnan taitoja, niin sanottua prosessitietoa. (ks. Eraut, 1994). Ammattialan praksis vaatii toiminnan tutkimista ja kokemusta itse toiminnasta. Tiedon siirtymisen kannalta on tärkeää tehdä näkyväksi toiminnan ja kokemuksen kautta syntyvää tietoa, esim. raporttoimalla opinnäytetyön tuloksia tai parhaita käytäntöjä alan asiantuntijajaisille. Kokemukseen perustuvan tiedon siirtäminen on kuitenkin haastavaa (Venkula, 1993, 37).

Venkula (1993, 73 - 74) on pohtinut tiedonkäsityksen ja tieteellisen tutkimuksen työtapojen välistä yhteyttä. Tieteellisessä toiminnassa ongelma-keskeinen työtapo tuottaa keksimisen kontekstin taidot. Ongelma-keskeinen työtapo lisää myös käsitteiden ymmärrystä. Venkulan (1993) mukaan akateemisen opinnäytetyöntekijöiden tavassa tehdä opinnäytetyötä on eroja. Ne, jotka toimivat pragmatistisen tiedonkäsityksen mukaan, ovat tyypillisesti omaksuneet ongelma-keskeisen lähestymistavan opiskeluunsa. Tällöin tietoa on itse asiassa opinnäytetyöprosessissa se, mikä jää opiskelijan kokemukseksi opinnäytetyöstä, ei vain kirjallinen raportti. Venkula (1993, 79-80) myöntää, että tieteellisellä toiminnalla on useita merkityksiä tiedonmuodostusprosessissa. Sen lisäksi, että tieteellinen toiminta paljastaa tiedon tarpeen, se haastaa myös tekijänsä tiedon hankintaan. Se luo myös tilaa innovatiivisuudelle ja luovuudelle, sillä tieteellinen toiminta paljastaa ilmiöstä erilaisia puolia. Tutkivassa toiminnassa ihminen kehittää ja käyttää kapasiteettiaan monipuolisesti ja etsii myös uusia toimintatapoja. Voidaan sanoa, että tutkivan toiminnallisen prosessin tuntemus on luovuuden edellytys. Käytännössä ja tutkivassa toiminnassa rakennetaan työn ja toiminnan prosesseja, jolloin oivalletaan mitä tietoa tarvitaan ja missä on olemassa tietoaukkoja, joihin vanha tieto ei enää sovellu. Toimintaprosessit muovaavat koko ihmistä, eivät vain rationaalista tietävää ihmistä. Toiminnan kautta muovautuvat myös tunteet, eettisyys ja ne tavat, joilla ihminen saavuttaa tiedon (ks. Venkula, 1993). Työelämälähtöisessä opinnäytetyössä oleellista ei ole vain tiedon osoittaminen, vaan myös tiedon kokeminen toiminnassa. Tästä johtuen työyhteisöstä hankittu empiriinen tieto ei edusta vain kokemuksesta tietoa, vaan myös opinnäytetyön tekijän kokemuksen kartuttamisen ilmiöpohjaa, käytännön kontekstia, jossa tietoa opitaan, prosessoidaan ja edelleen muokataan uudelleen uusissa ongelmanratkaisuprosesseissa.

Niin sanotun teoreettisen tiedon merkitys taitojen kehittämisessä jää vajavaiseksi, ellei työelämälähtöisen opinnäytetyön tiedonmuodostukseen liity myös yksilön omaa kokemusta. Teoreettiset käsitteet ja tieto eivät muodostu osaksi yksilön toiminnan viitekehystä ilman omakohtaista kokemusta. Keskeistä on, että opiskelija-tutkija kehittää ammatillista tietämystään kokemuksen ja teoreettisten käsitteiden subjektiivisen ymmärtämisen kautta (ks. Järvinen, 1991). Griffith ja Tann (1992) puhuvat tässä yhteydessä yksilön henkilökohtaisten teorioiden merkityksestä. Oman toiminnan

reflektointi paljastaa yksilön henkilökohtaiset teoriat ja käsitykset (vrt. Rips & Sloman, 1998, 9-13). Oleellista on tehdä näkyväksi oman toiminnan teoriaa ja peilata sitä julkisiin teorioihin. Etenkin ammattiteissa, joissa toiminta ja käsitykset toiminnan tavoista ovat vahvasti tilanteeseen sidottuja, on reflektiivisellä oman toiminnan teorioiden pohtimisella tärkeä merkitys tiedonmuodostuksessa. Esimerkiksi liiketoiminnassa ymmärrys hyvästä asiakaspalvelutaidosta tai henkilöstöjohtamisen taidosta ei synny vain perehtymällä yleisiin toimintaa koskeviin julkisiin tietoihin ja teorioihin, vaan ymmärtäminen vaatii oman käytännön toiminnan arviointia sekä toiminnassa tutkimista.

Ammatillisen asiantuntijatiedon tuottamisen tarkastelu vaatii siis kokonaisvaltaisempaa ja monipuolisempaa tietokäsitystä, kuin mitä muodollisessa koulutuksessa ja tutkimuksessa on perinteisesti esitetty. Asiantuntijatietoon liittyy selkeästi tiedon moniulotteisuus (Bereiter & Scardamalia, 1993; Lehtinen & Palonen, 1997a; Rauhala, 1993). Blackler (1995) on eritellyt tiedon eri lajeja erityisesti organisaatiossa olevista tiedon tyypeistä käsin. Käsitteellistetty, propositionaalinen tieto on niin sanottua mitä-tietoa, joka on riippuvainen yksilön käsitteellisistä taidoista ja kognitiivisista kyvyistä. Tämä niin sanottu väitetietämys sisältää paljon organisaation faktoja, informaatiota, käsitteitä, väittämiä ja toimintaperiaatteita. Ankkuroitu tieto on sidottu organisaation rutiineihin, koneisiin ja rooleihin kätkeytyneenä tietona. Kooditettu tieto on puolestaan kirjattu dokumentteihin, erilaisiin organisaation tiedostoihin ja ohjeisiin. Toiminnallinen eli proseduraalinen tieto on niin sanottua kuinka-tietoa, joka liittyy organisaation toimintakäytäntöjen osaamiseen ja joka on suureksi osaksi piilevää tietoa (ks. Nonaka & Takeuchi, 1995; Eraut, 1994). Organisaation toiminnallinen tieto on tietoa, joka syntyy ihmisten fyysisestä läsnäolosta, kasvokkain käytävistä keskusteluista sekä henkilön omakohtaisesta tulkinnasta työskennellessään vuorovaikutuksessa ihmisten ja koneiden kanssa. Työyhteisön tai organisaation kulttuurista tietoa tuotetaan yhteisesti jaettuna tietona (ks. Lave, 1988; Lave & Wenger, 1999), jolloin se syntyy yhteisestä kielestä ja sosiaalisesti rakentuvista kertomuksista.

Eraut (1994, 76 - 82) on esittänyt asiantuntijan tietoperustan kuuden erilaisen tietotyypin avulla. Ihmisissä itsessään olevalla tiedolla on tärkeä merkitys jokapäiväisessä

käyttäytymisessä. Tilanteeseen sidottu tieto puolestaan vaikuttaa siihen, kuinka ihmiset tulkitsevat tilanteita ja mitä he niistä oppivat. Ammattialan käytäntöihin liittyvällä tiedolla on toimintaa ohjaava merkitys. Käsitteellinen tieto muodostuu puolestaan niistä käsitteistä ja teorioista, joita yksilö on tietoisesti tallentanut muistiinsa, niin sanotuiksi henkilökohtaisiksi teorioiksi (ks. myös Griffith & Tann, 1992). Prosessitieto on tietämystä siitä, kuinka käytännössä asioita tulee tehdä ja suunnitella. Eraut (1994) katsoo asiantuntijatiedon yhdeksi tyypiksi niin sanotun kontrollitiedon, joka merkitsee toiminnan itsearviointia ja oman oppimisen arviointia. Työelämälähtöisessä opinnäytetyössä toiminnan ja tiedon arviointi on olennainen osa asiantuntijatiedon tuottamista.

Työelämälähtöisen opinnäytetyön tiedon ja tietämyksen toimintaympäristö on erilaisissa organisaatioissa. Organisaatioissa ja verkostoissa tuotetun tietämyksen tarkastelu on nähtävissä myös knowledge management –käsitteessä ja -ajattelutavassa (ks. esim. Fuller, 2002). Tietämyksen hallintaa (*knowledge management*) voidaan tarkastella usealla eri tasolla. Organisaatiotason tarkastelussa huomio kiinnittyy organisaatiossa olevan tiedon määrittelyyn, paikantamiseen ja tallentamiseen esimerkiksi tietojärjestelmiksi, jotta organisaatiossa olevan tiedon johtaminen ja jakaminen olisivat mahdollisia. Tietämyksen hallinnan yksilökeskeinen näkökulma korostaa organisaation ihmisissä olevaa tietoa ja tämän tietämyksen kehittämistä työn organisoinnin ja ihmisten yhteistyön keinoin. Kolmas selkeä knowledge management -näkökulma keskittyy organisaation ja sen verkostojen tiedon johtamiseen (ks. myös Hansen, Nohria & Tierney, 1999). Työelämälähtöisen opinnäytetyön tutkimuksen näkökulmasta tietämyksen hallinta on erityisen mielenkiinnon kohteena tarkasteltaessa sitä, kuinka tietoa ja kokemuksia, erityisesti äänetöntä tietoa, voidaan jakaa ja siirtää ihmisten välillä työssä ja työn kehittämisessä.

Bereiter ja Scardamalia (1993) erittelevät äänettömän tiedon erilaisia toimintatapoja (ks. myös Bereiter, 2002). Epämuodollinen eli informaali tieto on yksilön kokemukseen varastoitunutta tietoa, joka auttaa ihmisiä ennakoimaan toimintakäytäntöjä. Impressionistinen eli vaikutelmatieto perustuu ihmisen kykyyn ottaa ongelmanratkaisussa huomioon arkikokemukseen sekä asiantuntemukseen perustuvaa tietoa. Itsesäätelyyn liittyvä ääneton tieto on tietoa, jolla säädellään, kontrolloidaan sekä arvioidaan omia

toimintoja. Tiedon ja tietämyksen luokittelussa jako eksplisiittiseen ja tacit-tietoon on tunnustettu useissa yhteyksissä (ks. Polanyi, 1966; Nonaka & Takeuchi, 1995; Pervaiz, Lim & Loh, 2002). Eksplisiittisen tiedon lähteenä ovat kirjat, dokumentit, paperit, tietokannat ja muut niin sanotut formaalit tiedon lähteet. Tacit-tiedon lähde on ihminen kokemuksineen ja arvoineen. Tacit-tietoa on siis voimakkaasti kokemukseen perustuva lyhytaikainen, vaihtuva tietämys, jota ei yleensä ole erikseen dokumentoitu (ks. O`dell & Gayson, 1998, 4-5). Tacit-tieto on rakenteeltaan proseduaalista tietoa eli se on sidoksissa toimintaan (ks. Sternberg, Wagner, Williams & Horvarth, 1997, 111-113). Työelämälähtöisen tiedon ja tietämyksen oppiminen merkitsee molempien tiedon lähteiden vuorovaikutusta. Työelämälähtöisessä opinnäytetyössä kokemuksia ja käytäntöä dokumentoimalla voidaan ammatteihin ja työhön liittyvää tietoa tehdä näkyväksi, johdettavaksi sekä eksplisiittisesti kommunikoitavaksi.

Ahmed, Lim ja Loh (2002) pohtivat tietämyksen hallinnan eri ulottuvuuksia. Tietämyksen hallintaa voidaan käsitellä teknologiana, strategiana, prosessina, organisaation kulttuurisena tekijänä sekä yksilöiden ja ihmisten oppimisena. Tietämyksen hallinnan eräs keskeisin näkemys on se, että tieto ja tietämys on ihmisissä olevaa osaamista ja kyvykkyyttä, jonka hallitseminen ja kehittäminen on useimpien organisaatioiden haaste. Erityisesti hiljaista tacit-tietoa voidaan hyödyntää organisaatioiden ongelmanratkaisussa ja ongelmien havaitsemisessa. Äänettömät taidot ja tiedot ovat ainakin jossain määrin tilannesidonnaisia, jolloin ne ovat sidoksissa yritykseen tai ammattialaan (ks. Ruoholinna, 2000, 46). Myös Cairncross (2002, 26 -46; 203) korostaa organisaation tietämyksen hallinnassa yksilöiden merkitystä innovaatioiden ja ideoiden kehittäjinä. Tiedosta ja innovaatiosta on tullut organisaatioiden keskeinen kilpailukyvyyn osatekijä, jolloin yksilöiden tietämyksen jakaminen ja kehittäminen on oleellinen osa organisaation osaamista. Cairncross (2002) tuo esiin näkökulman, kuinka menestyneimmät korkeakoulut ja yliopistot perustavat toimintansa uusiutuvan tiedon johtamiseen ja kuinka myös menestyvien yritysten tulisi näyttäytyä korkeakoulujen ja yliopistojen tavoin tiedon tuottamisen ja kehittämisen toimintaympäristöinä (ks. myös Gibbons, 1994).



Tietämyksen merkitys työyhteisöjen ongelmanratkaisussa ei siis liity pelkästään ongelmien ratkaisemiseen, vaan siihen, mitä ongelmia havaitaan ja kuinka ongelmia havaitaan. Oleellista on työyhteisön ongelmien ja oman toiminnan reflektointi, sillä se merkitsee myös ongelmista oppimista (Argyris, 2000, 279). Tietämyksen hallinnan keskeinen merkitys liittyy näin ollen läheisesti ihmisten ja organisaatioiden kykyyn oppia ja jakaa tietoa organisaation jäsenten tai kumppaneiden käyttöön. Erityisesti kriittinen oman toiminnan reflektointi on oleellista, jos työyhteisön asiantuntijoiden tietämystä ja oppimista halutaan edistää. Argyris (2002) väittää, että asiantuntijoiden syvälinen oppiminen ja toimintojen kyseenalaistaminen on jopa vaikempaa siitä syystä, että asiantuntijoille ei ole välttämättä kehittynyt kykyä oppia omista virheistään. Tämä johtuu siitä, että asiantuntijatieto toimii usein puolustavana, syvälistä oppimista estävänä tekijänä. Myös Daudelin (2002, 306 - 311) korostaa reflektiivisen toiminnan merkitystä työyhteisön tiedon oppimisessa. Eri organisaatioiden asiantuntijoiden ja yksilöiden oppimista voidaan edistää luomalla tilaisuuksia yhteiseen keskusteluun ja toiminnan reflektointiin. Oleellista on siis kehittää sellaisia työtilanteita, joissa reflektiiviselle pohdinnalle luodaan tilaa ja aikaa. Voidaan sanoa, että opinnäytetyöprosessin työelämälähtöinen tieto muodostuu käytännön ongelman tutkimisen lisäksi työyhteisön omissa keskusteluissa.

Schön (1987) näkee professionaalisen tiedon lähteet nouseviksi käytännöstä. Hän korostaa professionaalisen kompetenssin ja ammatillisen tiedon suhdetta tutkimuksessa. Meidän ei tulisikaan kysyä, kuinka tutkimustiedosta voidaan saada paras hyöty ammattilaisuuden ja asiantuntijuuden kehittämisessä, vaan sen sijaan, miten me voimme oppia käytännön työosaamisesta. Ydinkysymys on silloin se, kuinka ammattitaitoa opitaan. Schön (1987, 25) näkee toiminnan tiedon osana asiantuntijatiedon kehittymistä. Toiminnan tieto on usein hiljaista spontaanista tietoa toiminnasta ja työstä. Käytännön työssä ja toiminnassa kohdataan yllätyksiä, jolloin tarvitaan toiminnassa reflektointia (*reflection in action*, Schön, 1987, 26). Työelämälähtöisen tiedon ja tietämyksen kehittämisessä holististen taitojen, kuten kokonaisuuden hahmottaminen ja reflektointi, merkitys on oleellista. Työkokonaisuutta ei voi oppia molekyyleinä, sillä silloin kokonaisuus näyttää sekavalta. Ammattitaitoa ei voi oppia ilman ammattityön tekemistä. Ammatillinen tietämys vaatii toimintaa ja toiminnasta reflektointia sekä dialogia kokeneempien ammattilaisten kanssa.

Ammattialan tieto ja tietämys on näin ollen tekijänsä muodostamaa (Schön, 1987, 158-159, 165; ks. myös Haaparanta & Niiniluoto, 1986, 22 - 24). Ammatillisen tiedon tuottamisprosessissa on siis oleellista tunnistaa valmentajan ja opiskelijan välinen dialogi. Ensinnäkin opiskelijan tulee ottaa osaa dialogiin, jos hän haluaa oppia ymmärtämään ammattikäytäntöjä. Toiseksi hänen tulee myös jossain määrin suunnitella ammatillista toimintaa voidakseen osallistua dialogiin. Työelämälähtöisessä opinnäytetyössä tämä tarkoittaa sitä, että opinnäytetyöprosessissa tarvitaan ammattialan teoreettista tietoa sekä ammattikäytäntöjen ja työtoiminnan reflektointia (ks. myös Schön, 1987, 171). Tiedon ja tietämyksen kehittäminen työelämän kontekstissa edellyttää tieteellisen ja ammatillisen käsitteenmuodostuksen kuilun ylittämistä. Työelämälähtöinen opinnäytetyö vaatii tiedonkäsityksen monipuolistamista (ks. Anttila, 1992; Salminen 1995).

#### **4.3.1 Tiedon oppimis- ja tuottamisprosessit ja tiedon siirto**

Ohlsson (1996, 37 - 43) esittää ajatuksen siitä, että käytännöllistä tietoa (*practical knowledge*) ja väitteisiin perustuvaa tietoa (*declarative knowledge*) opitaan tiedonhankintatavoiltaan erityyppisissä oppimis- ja tiedontuottamisprosesseissa (Taulukko 2). Käytännöllistä tietoa opitaan niin sanotussa tiedonhankintaprosessissa, mutta abstraktia, väitteisiin perustuvaa tietoa opitaan korkeantason oppimisprosessissa (*high-order learning*). Griffin (1995, 83) korostaa puolestaan tilannesidonnaisen eli kontekstisidonnaisen oppimisen merkitystä deklarativisen tiedon oppimisessa. Ohlssonin (1996) mukaan tiedonhankintaprosessin lopputuloksena on pätevyys eli kompetenssi, kun taas korkeantason oppimisprosessin lopputuloksena on ymmärtäminen. Tiedon siirron näkökulmasta Ohlssonin (1996) näkemys on mielenkiintoinen. Jos transferin esiintyminen on eräs asiantuntijuuden ehdoista (ks. Eteläpelto, 1992b), on tiedon oppimisprosesseissa ja konstruoinnissa oleellista myös ymmärtäminen kompetenssin kehittymisen lisäksi.

**Taulukko 2 Oppimisen kaksi prosessia ja tiedon tyyppiä Ohlssonin (1996, 40) esityksen mukaan.**

<b>Tekijä</b>	<b>Tiedonhankintaprosessi</b>	<b>Korkeantason oppimisprosessi</b>
Lopputulos	Pätevyys, kompetenssi	Ymmärtäminen
Arviointikriteeri	Päämäärän saavuttaminen	Todellisuuden tavoittaminen
Lähtötilanne	Yleiset metodit	Esiymmärrys
Muutoksen suunta	Tiedosta tulee automaattista, yksinkertaista, äänetöntä, ala-/aluespesifiä	Tiedosta tulee tietoista, käsitteellistä, avointa, monimutkaista ja perusteellista
Oppimisprosessi	Käytäntö	Reflektointi
Tiedon ” fyysinen” olemus	Toiminta	Keskustelu, diskurssi

Ohlssonin (1996, 39, 51) esityksen mukaan tiedon oppiminen tiedonhankintaprosessin kautta tuottaa pätevyyttä, jolloin oppimisen päämääränä on taidon oppiminen. Tietoa ja taitoja opitaan käytännön tiedonhankintaprosessissa, jossa tiedon välineenä on toiminta. Taidosta ja tiedosta tulee tiedonhankintaprosessin jälkeen automaattista ja yksinkertaista tietoa, joka on kiinnitetty usein aihepiirikohtaisesti. Korkeantason oppimisprosessin tietoaikaiset syntyvät keskustelussa enemmän kuin toiminnassa. Keskusteluprosesseissa ihmiset kuvailevat tapahtumia ja ilmiöitä, selittävät tai ennustavat niitä. Keskusteluissa esitetään näkemyksiä ja argumentteja sekä arvioidaan ja kritisoidaan tapahtumia ja ilmiöitä. Keskustelussa määritellään ja osoitetaan myös asioiden merkityksiä. Korkeantason oppimisprosessissa tiedon tarve lähtee sovellustarpeesta, jolloin prosessissa kehitetään omat metodiset ja käsitteelliset ratkaisut. Prosessiin osallistujien kanssa käydään keskustelua tiedon soveltamisesta ja tiedon tuottamisen käytännöllisistä ratkaisuista (ks. myös Gibbons ym., 1994, 1 - 3). Korkeantason oppimisprosessissa lopputuloksena on ymmärtäminen, joka perustuu aikaisemmin opituille käsitteille. Oppimisprosessin luonteeseen kuuluu myös reflektointi, joka lisää oppijan tietoisuutta opittavan aihepiirin sisällöstä ja rakenteesta.

Ohlssonin (1996) ajattelu erittelee toiminnallisen tiedon ja reflektiivisen, dialogiin perustuvan tiedon oppimisen ja tuottamisen prosessit. Työelämälähtöinen

opinnäytetyöprosessi vaatii kuitenkin näiden tiedonmuodostusprosessien yhdistymistä. Pelkkä toiminta ja siihen liittyvä käytännöllinen tieto ilman tiedon arviointia ja keskustelua ei oppimisprosessina edistä sellaista tietämystä, jota on mahdollista hyödyntää myös toisissa konteksteissa. Yksinomaan tiedonhankintaproessin läpikäyminen ei takaa tietämyksen muodostumista, vaan siirtokelpoisen tiedon oppiminen edellyttää ongelman ymmärtämistä ja siitä keskustelua. Pohdittaessa transferin mahdollisuutta ja edellytyksiä erityyppisen tiedon siirtämisessä näyttäisi siltä, että transferin mahdollisuudet paranevat silloin, kun tiedon oppimisprosessi on oppijan tietoista toimintaa. Tällöin opittua tietoa pyritään ymmärtämään ja käsitteellistämään oppijan omien tietorakenteiden pohjalta. Toisaalta toiminnan oppimisessa käytännöllinen tieto automatisoituu ja on sinällään siirtokelpoista työympäristöissä, jotka eivät vaadi uutta näkökulmaa ongelmanratkaisuun (ks. Ohlsson 1996; Rauste-von Wright, 1997).

Tiedon oppimisen ja tiedon siirron prosesseissa on tunnistettavissa ainakin kolme eri tasoa, joissa sekä opitaan että jaetaan tietoa ja tietämystä: yksilön oppimisen taso, ryhmän oppimisen taso sekä organisaation oppimisen taso (ks. Senge, 1990; Bennet & O'Brien, 1994; Argote, 1999; Ahmed, Kok & Loh, 2002). Työyhteisön tiedon jakamisessa ja siirtämisessä on oleellista tukea sekä muodollisia että epämuodollisia toiminnan ja tiedonkulun prosesseja. Työyhteisöt ovat kuitenkin tiedon hallinnan ja jakamisen kulttuuriltaan erilaisia (ks. Lyles, von Krogh, Roos & Kleine, 1996; Argote, 1999). Työyhteisössä toteutetun opinnäytetyöprosessin kannalta oleellista on tunnistaa myös se, kuinka organisaation oma kulttuuri toimii tiedonprosessoinnissa. Ahmed, Kok ja Loh (2002, 51) erittelevät organisaation tiedon vaihtoon vaikuttavia työyhteisön kulttuuri - ja ilmapiiritekijöitä. Organisaation henkilöiden väliset suhteet, hierarkkian piirteet, työn ominaisuudet sekä palkitsemisen erilaiset mekanismit kertovat organisaatiossa vallitsevasta kulttuurista. Erityisesti pienyrityksissä tietämyksen hallinta vaatii verkostoitumista ja toisilta oppimista (ks. Schuetze, 2001, 122). Tiedon ja tietämyksen siirtämisessä ei siis ole pelkästään kysymys yksilön kyvykkyydestä oppia ja jakaa tietoa, vaan merkittävä rooli on myös työyhteisön piirteillä. Luottamukseen perustuvat sekä yksilöllisyyttä että laajaa päätöksentekoa ja työn tulosten laatua korostavat työympäristöt tukevat tiedon siirron prosesseja ja tietämyksen vahvistumista organisaatiossa.

O'dell ja Grayson (1998, 7 - 27) kuvaavat tietämyksen siirron vaiheita työyhteisön tietämyksen hallinnassa. Tiedon siirron lähtökohtana on tiedon luominen, tunnistaminen, kerääminen ja organisointi. Tiedon jakaminen ja ymmärtäminen ovat tiedon siirron seuraavat vaiheet. Ilman tiedon jakamista ja ymmärtämistä tiedon siirto ei etene. Viimeinen vaihe tiedon siirron syklissä on tiedon omaksuminen ja soveltaminen, jolloin tietoa sovelletaan uusissa tilanteissa ja luodaan uutta tietämystä organisaation toimijoiden käyttöön. O'dell ja Grayson (1998) esittävät työyhteisön tietämyksen siirron oleelliseksi piirteeksi parhaisiin käytäntöihin ja toimintamalleihin liittyvää tiedon siirtämistä. Parhaita ovat muun muassa sellaiset käytännöt, joilla on saavutettu hyviä tuloksia työyhteisön tiedon siirrossa. Tietämyksen siirtyminen organisaatiossa ei ole kuitenkaan ongelmatonta. Tiedon siirron esteitä ovat muun muassa tietämättömyys ihmisten tiedosta sekä motivaation ja vuorovaikutuksen puute. O'dell ja Grayson (1998) korostavat tietämyksen siirtoa kuvaavassa syklisessä mallissa työyhteisön arvojen ja kulttuurin tunnistamista sekä tiedonsiirto prosessien organisointia. Mallissa ei kiinnitetä paljonkaan huomiota yksilötason tiedonsiirron mahdollisuuksiin. Mallissa korostuu tiedon ja parhaiden käytäntöjen jakaminen työyhteisössä enemmän kuin yksilön ja yhteisön oppiminen tiedon transformaatio- ja innovaatioprosessissa (vrt. Mothe, 2001, 205-213).

Yksilön liittyvän transferin käsitteen määrittelyssä on olemassa useita eri näkökulmia. Lehtinen ja Palonen (1997b) tuovat esiin transferin käsitteessä niin sanotun matalan ja korkean väylän. Transferin mekanismi voidaan toisaalta liittää kognitiivisten taitojen oppimiseen. Tällöin puhutaan niin sanotusta transferin matalasta väylästä. Toinen transferin mekanismeista liittyy tiedon dekontekstualisointiin (korkea väylä), joka ilmenee muun muassa ongelmaratkaisukyvyyn transferina. Viimeaikaisen yksilö-näkökulman transferitutkimuksen painopisteenä on ollut sekä oppijan tulkinnat ja merkitykset että koulutuksen transfer työtilanteissa. Koulutuksen keskeinen haaste on sellaisten oppimis- ja tiedontuottamiskontekstien luomisessa, jotka tukevat tiedonsiirtoa. Oppimistilanteessa tietoa tulisi organisoida sen tulevaa käyttöä varten niin, että tietoa voidaan oppia työvälineenä eikä faktana. Koulutuksessa opittujen tietojen ja taitojen tiedon siirron on todettu olevan suotuisaa silloin, kun yksilö on itse sekä aktiivinen että motivoitunut ja uskaltaa kokeilla oppimaansa. Toisaalta ympäristön antama tuki ja kokeilemiselle

myönteinen ilmapiiri edistävät transferia työtilanteissa. Ongelmallisia tiedonsiirron kannalta ovat edelleen asiantuntijan tietorakenteet. Ne ovat usein aihepiirikohtaisia, jolloin transfer kyseisen alan ulkopuolelle voi olla varsin vähäistä. (Rauste-von Wright & von Wright, 1998, 45 - 48.)

Tiedon siirron strategia vaikuttaa siihen, millaisena tieto siirtyy kahden toimijan välillä. Lehtinen ja Palonen (1997b, 111 - 112) erittelevät konsultoivan, johtavan, sopeutuvan sekä välittävän tiedon siirron strategioiden sisältöä. Kun tietoa siirretään kahden toimijan välillä mahdollisimman muuttumattomana kyseessä on tiukka sidos. Jos tietoa joudutaan muuttamaan, on tiedon siirron sidos löyhä. Konsultoivassa tiedonsiirrossa tiedon sisällöllinen yhteys on tiukka, kun taas kontekstuaalinen yhteys on löyhä. Johtavassa tiedonsiirron strategiassa sekä konteksti että sisältö säilyvät lähes ennallaan. Välittävässä strategiassa konteksti pysyy tiukkana, mutta tiedon sisältö muuttuu. Sopeutuvassa strategiassa sekä tiedon sisältö että konteksti muuttuvat. Verkostoituneissa asiantuntijarakenteissa sopeutuva tiedonsiirron strategia on ihanne. Tämä asettaa korkeita vaatimuksia sekä yksilön että työyhteisön kyvyille oppia siirtämään tietoa.

Verkostomaisen tiedon oppimisen ja tuottamisen toimintamallin oletuksiin kuuluu tiedon siirtäminen erilaisissa konteksteissa työskentelevien toimijoiden kesken (Wathne, Roos & von Krogh, 1996, 55; Lehtinen ja Palonen, 1997, 23; Argote, 1999, 145 - 146; Beckman, 1999, 1-22; Järvinen, Koivisto ja Poikela, 2000, 164; Ståhle & Laento, 2000). Larkin (1989, 283) määrittelee transferin olemassaolevan tiedon soveltamiseksi uudessa tilanteessa, joka itsessään vaatii uuden tiedon oppimista. Kysymys on siis siitä, millainen tieto on siirrettävissä. Tilanteessa opitun tai hankitun tiedon siirtyminen edellyttää usein tiedon käyttämistä ja soveltamista samantyyppisissä tilanteissa (ks. Griffin, 1995, 82). Keskustelu transferin tilannesidonnaisuudesta jättää kuitenkin auki monia kysymyksiä. Voidaanko olettaa, että kontekstiin sidottu tutkimustieto yleistyy asiasisällöstä toiseen yksilön ja asiantuntijan omissa tietorakenteissa? Jos näin on, millainen tieto on helposti siirrettävissä ja millaisissa olosuhteissa, konteksteissa? Mitä transfer merkitsee työelämälähtöisessä opinnäytetyöprosessissa ja miten sitä voidaan tukea työelämäkontekstissa? Eräänä tarkastelunäkökulmana tähän on Watkinsin (1994) esittämät

ajatukset tutkimuksessa syntyvän tiedon muodostuksesta ja rakentumisesta. Hän kritisoi tiedon objektiivista määrittelyä, joka pohjautuu positivismiin. Tieto ja tutkimus perustuvat tällöin näkemykseen, että tieto on tutkijastaan riippumatonta arvovapaata tietoa, jolloin tieto on siirrettävissä ja käyttökelpoista tilanteesta toiseen.

Watkins (1994) puhuu kriittisen realismin näkemyksestä, jonka mukaan todellisuutta ei voida irrallisena aistia, nähdä tai ymmärtää. Yksilöt rakentavat todellisuuden kuvaansa omien käsitystensä ja merkitystensä kautta. Tästä todellisuudesta ja tiedosta tulee sosiaalinen rakennelma eli kulttuuri. Jos tieto nähdään kulttuuriin, rituaaleihin ja arvojärjestelmään sidottuna ominaisuutena, niin sitä voidaan Watkinsin (1994) mukaan testata ja koetella vain kyseessä olevan kulttuurin käsitysten kehyksessä. Toisin sanoen tietoa ei voi kokea ja tulkita arvovapaana, joten sekä tutkija että tutkimusyhteisö eivät ole koskaan vain passiivisia toimijoita vaan osa aktiivisesti rakentuvaa sosiaalista todellisuutta. Tällöin tutkimusyhteisön kulttuuri määrittelee pitkälti sen, millaista tietoa pidetään pätevänä ja arvokkaana. Watkins (1994) kyseenalaistaa tämän näkemyksen perusteella sen, että onko ylipäätään mahdollista välittää tutkimustietoa kulttuurista tai organisaatiosta toiseen. Tieto (*knowledge*) on olemassa merkityksellisenä vain niin kauan, kuin sillä on aktiivinen rooli kulttuurin tiedollisissa ja sosiaalisissa prosesseissa. Kun tieto irrotetaan ympäristöstään ja kulttuuristaan, siitä tulee informaatiota. Tutkimustiedon välittämisen ja siirtämisen paradoksi on siten siinä, että tutkimustieto on objektiivista ja siirrettävää vain silloin, kun tieto on osa sitä kulttuuria, jossa se on luotu. Tieto on siirrettävää ja yleistettävää vain tutkijalleen ja yhteisölleen. Se on täysin merkityksetöntä toisessa kontekstissa toimiville, sillä he eivät ole olleet mukana tutkimuksessa ja tiedon luomisessa. Tämän ajattelutavan mukaan työyhteisössä tuotettu tilannesidonnainen tutkimustieto merkitysrakenteineen (*knowledge*) ei ole laajemmin siirrettävissä ja välitettävissä, kun taas informaatio on.

Transferin ja tilannesidonnaisen oppimisen tutkimuksissa on todettu, että tiedonsiirto edellyttää yhteyttä kognitiivisella, sosiaalisella tai neuropsykologisella tasolla (ks. Lave, 1988; Lave & Wenger, 1991;1999; Rogoff, 1990; Resnick, Levine & Teasley, 1991; Clancey 1992, 1993; Greeno & Moore, 1993). Transferin tilannesidonnainen tarkastelu

osoittaa sen, että tietoisuuden ja kulttuurin välillä on olemassa yhteys, joka näkyy ihmisissä, toiminnoissa ja tilanteissa. Tiedonsiirtoon kannalta on oleellista, että oppija rakentaa tietoa ja tietoisuutta aktiivisesti sen sijaan, että omaksuu passiivisesti tietoaineksia. Työelämälähtöisen opinnäytetyön tiedon oppimisympäristöt tulisi rakentaa sosiaalisen vuorovaikutuksen lähtökohdista, jolloin työelämän konteksteissa toteutettu opinnäytetyöprosessi antaa oppijalle mahdollisuuden yhdistää käsitteellisen oppimisen varsinaiseen toimintaan. Tiedon yhteyksien rakentamisella ja tiedon merkityksen arvioinnilla työyhteisössä on vaikutusta, kun tietoa ja taitoa siirretään kontekstista toiseen (ks. Gruber, Law, Mandl & Renkl, 1996, 174-175). Työelämälähtöinen tiedonhankinta- ja oppimisprosessi mahdollistaa tiedon siirron erilaisiin konteksteihin. Tässä prosessissa on mukana kokeneempia asiantuntijoita, mikä tukee epämuodollisen ja muodollisen tiedon siirtoa (ks. Rogoff, 1991). Samoin aidoissa työelämän tilanteissa hyödynnetään sekä sosiaalisesti jaettua että käytännöllistä ja käsitteellistä tietoa ongelmanratkaisussa (ks. Lave, 1988; Lave & Wenger, 1991; 1999; Resnick, Levine & Teasley, 1991).

Prenzel ja Mandl (1992, 315 - 317) pohtivat konstruktivistista transferia ja sen ilmentymisestä oppijalle tutuissa tai tuntemattomissa oppimisympäristöissä (Taulukko 3). Esitetty tulkinta eroaa perinteisestä transfer- tutkimuksesta siinä, että se ei erota oppimista ja sen soveltamista tai siirtämistä. Konstruktivistinen transfer merkitsee oppijan näkökulmasta sekä oppimista että opitun soveltamista samanaikaisesti. Tällöin konstruktivistinen transfer -käsite yhdistää oppimisen ja oppimisen soveltamisen. Voidaan sanoa, että konstruktivistisen transfertutkimuksen tavoitteena on ilmentää tiedon joustavaa soveltamista ja käyttöä erilaisissa tilanteissa. Tämä tulkinta transferista korostaa sekä uudessa tilanteessa ja toiminnassa että oppimisessa syntyvää samanaikaista tiedon siirtoa. Tämän käsityksen mukaan työelämälähtöisessä opinnäytetyöprosessissa on kysymys tiedon siirron oppimisesta. Myös De Corte (1996, 100 - 102) korostaa transferin merkitystä oppimisessa ja erittelee sen kompleksista luonnetta. Samantyyppisiin tehtäviin ja toimintoihin liittyvä tiedon siirto (*near transfer*) on todennäköisesti helpompaa kuin toisistaan hyvin erityyppisiin ja erilaisiin ympäristöihin liittyvä tiedon siirto (*far transfer*). Myös oppijan metakognitiivisilla taidoilla on merkitystä tiedon siirron oppimisessa. Tehokkaasti oppivat ja joustavasti tietoa siirtävät yksilöt käyttävät runsaasti aikaa



ongelmanratkaisun suunnitteluun sekä ongelman analysointiin. He pyrkivät myös löytämään vaihtoehtoisia ratkaisuja toiminnassaan. Taitavat tiedonsiirtäjät kykenevät kontrolloimaan omia oppimis- ja tiedonhankintaprosessejaan.

**Taulukko 3 Tiedon siirron merkityksen luokittelua (Prenzel & Mandl, 1992, 316).**

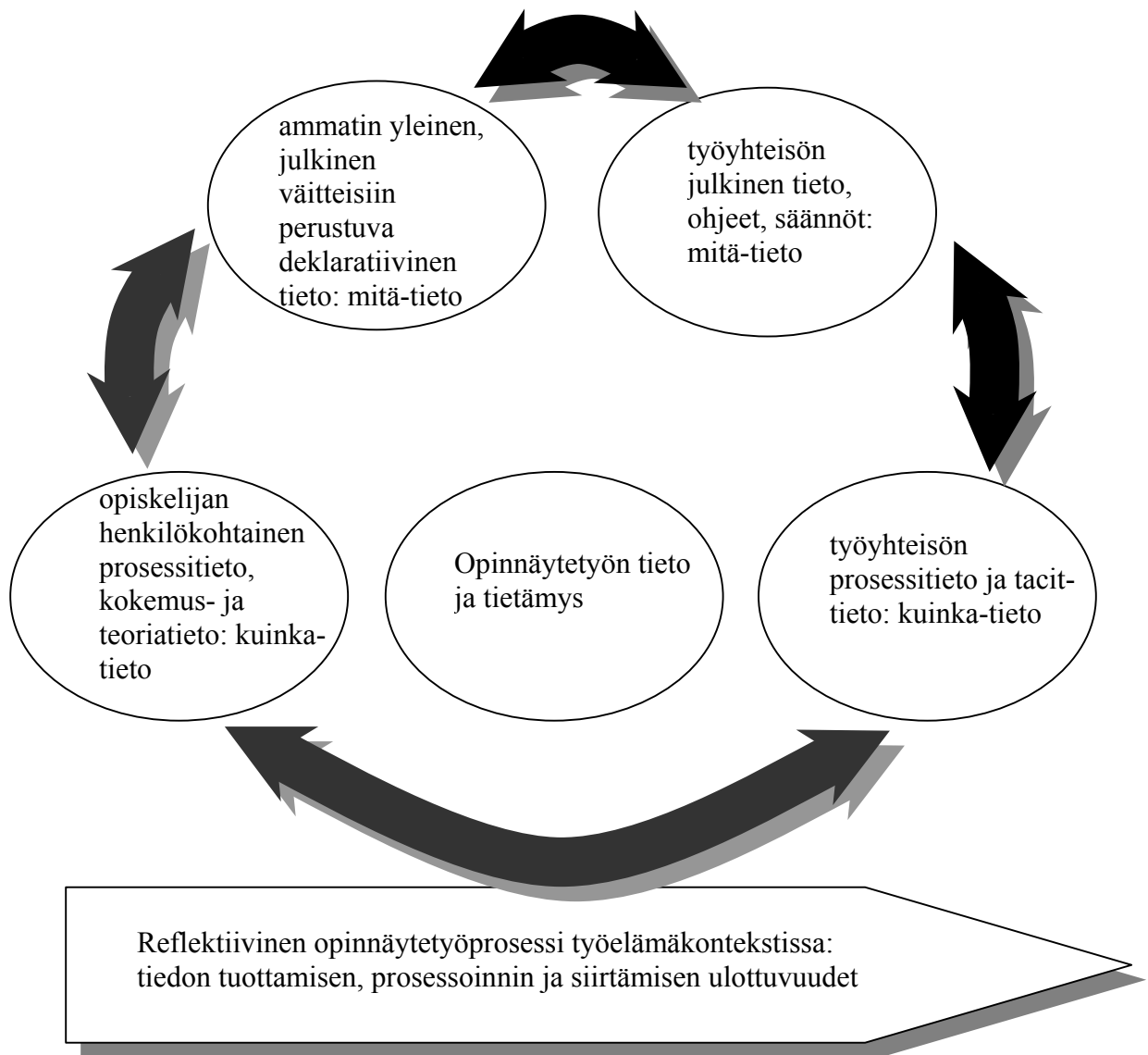
<b>Tilanteen luonne/ Tiedon muoto:</b>	<b>Tuttu tilanne</b> ( <i>under familiar conditions</i> )	<b>Vieras, uusi tilanne</b> ( <i>under novel conditions</i> )
Muuttumattomassa muodossa	Uudelleen tuottaminen ( <i>reproduction</i> )	Soveltaminen, transfer ( <i>application</i> )
Muuttuneessa muodossa	Tiedon siirtäminen ( <i>transformation</i> )	Soveltaminen, transfer ( <i>application</i> )

Resnick ym. (1991) korostavat tilannesidonnaisen sosiaalisen kognition merkitystä tiedonsiirrossa. He toteavat, että kaikki älylliset prosessit, kuten käsitteenmuodostus ja ongelmanratkaisu, vaativat sekä toisten ihmisten että kulttuuristen piirteiden läsnäoloa. Tiedonsiirron kannalta on oleellista, että oppija arvioi aktiivisesti tiedollisia oppimisprosessejaan ja hakee samalla toimintoilleen kulttuurisia merkityksiä. Tämänäyttypisten tietoyhteyksien rakentamisella ja tiedon suhteiden arvioinnilla on todettu olevan merkittävä rooli tiedon ja taitojen siirtämisessä kontekstista toiseen. Niin sanotut innovatiiviset kognitiiviset rakenteet mahdollistavat tiedon siirron. Innovatiiviset tiedolliset prosessit ovat yhteydessä oppijan motivaatioon sekä emotionaaliseen ja sosiaaliseen toimintaan, jolloin oppiminen koetaan onnistuneiden tilanteiden prosessina. Näissä onnistuneissa tilanteissa oppijalla on ollut pätevän toimijan rooli. Työelämälähtöisen opinnäytetyön tiedon siirron oppimisympäristöjä tulisi rakentaa innovatiivisen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen lähtökohdista käsin. Käytännöllisen ja yhteistoiminnallisen toimintatavan merkitys on siis oleellinen tiedonsiirrossa. (Ks. myös Lave & Wenger, 1991; Gruber et.al., 1996, 174-175.)

Organisaatioissa tapahtuvan tiedon siirron yhteistyöstrategioiden ymmärtämiseksi voidaan erottaa ainakin kaksi lähestymistapaa (ks. Aadne, von Krogh & Roos 1996, 9 - 31; Vicari, von Krogh, Roos & Mahnke 1996, 184 - 202). Niin sanotun representaationäkökulman mukaan organisaatioiden tieto nähdään staattisena varallisuutena, jota jaetaan objektiivisesti tietyissä tilanteissa. Tämä näkökulma tulkitsee tiedon ennakkoon määritellyksi, jolloin tieto on siirrettävissä ja mahdollistaa organisaatioiden ongelmanratkaisun. Anti-representaationäkökulman mukaan organisaation tieto ei ole ennalta luotua tietoa, vaan sitä luodaan jatkuvasti havaintojen kautta, jolloin se on historiallista ja kontekstisidonnaista. Tieto ei myöskään ole tämän näkemyksen mukaan täysin siirrettävissä. Von Krogh ja Roos (1996, 59-65) hahmottelevat työyhteisön jäsenten välisen tai organisaatioiden välisen tiedonsiirron tyypillisiä ehtoja, jotka määrittävät työyhteisöjen ja organisaatioiden tiedonvaihdon yhteistyöstrategioita. Tiedonsiirto edellyttää muun muassa avoimuutta, monipuolisia kommunikointikanavia sekä luottamusta. Eräs tiedonsiirtoa määrittävä tekijä yhteistyösuhteissa on kumppaneiden kyky oppia ja sisäistää tietoa. Työyhteisöjen aikaisemmat kokemukset ja tiedonrakenteet määrittävät sen, kuinka hyvin uutta tietoa pystytään hyödyntämään yrityksen tiedonprosessoinnissa. Von Krogh ja Roos (1996) tuovat esiin näkemyksen, että yritykset, joilla on jo tutkimus- ja kehitystyössä saavutettua kokemusta ja tietotaitoa, ovat myös jatkossa paremmassa asemassa tiedon hyödyntämisessä. Rouillar ja Goldstein (1997, 342) ovat tutkimuksessaan havainneet, että sekä yksilön oppimisella että organisaation myönteisellä, kannustavalla tiedonsiirron ilmapiirillä on merkitystä opittujen taitojen siirtymisessä työtilanteista toisiin.

Työelämälähtöisessä opinnäytetyöprosessissa opittujen taitojen ja tietojen siirtyminen työtilanteista toisiin on mahdollista (Kuva 10). Tämä tarkoittaa oppimis- ja tiedonmuodotusprosessissa tiedon, sekä prosessitiedon että deklaratiiivisen tiedon, jakamista sekä yhteisöllistä tiedonmuodostusta. Edelleen opinnäytetyötä tekevän opiskelijan tulee voida muokata opinnäytetyötään omiin tiedollisiin ja taidollisiin lähtökohtiinsa (henkilökohtainen prosessitieto) ja oppimistavoitteisiinsa sopivaksi. Opinnäytetyöprosessi, joka perustuu ulkoapäin ohjatuihin tavoitteisiin ilman oppijan omaa aktiivista roolia ja tiedon soveltamista, ei tue yksilön oppimisprosessia. Tällöin menetetään myös mahdollisuus tiedon siirron oppimiseen. Työyhteisön prosessitiedon siirtämistä ja

käytäntöjen oppimista voidaan tukea avoimilla ja luottamuksellisilla yhteistyösuhteilla. Työelämälähtöisen opinnäytetyöprosessin tiedon ja tietämyksen muodostumisen lähtökohtana on toimijoidensa reflektiivinen ajattelu.

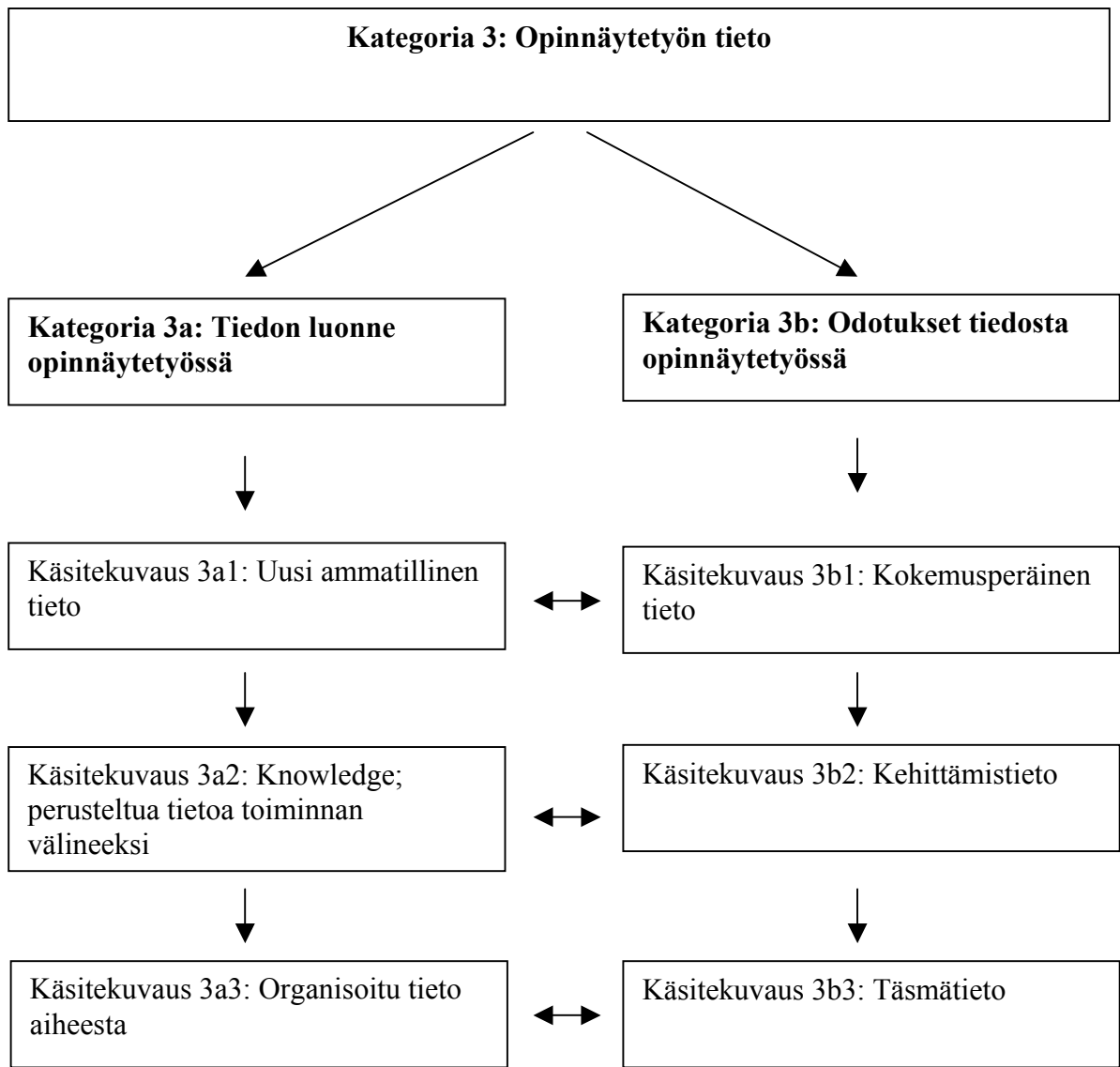


**Kuva 10 Työelämälähtöisen opinnäytetyön tiedon muodostuksen ulottuvuudet.**

### 4.3.2 Opinnäytetyön tieto

Tässä luvussa kuvaan sekä yritysten edustajien että opiskelijoiden käsityksiä opinnäytetyössä konstruoidusta tiedosta. Analysoinnin ja tulkinnan lähtökohtana on ollut etsiä aineistosta käsityksiä, jotka ilmentävät opinnäytetyössä rakennetun tiedon ja tietämyksen luonnetta. Aineiston analyysissä olen yhdistänyt sekä yritysten edustajien että opiskelijoiden käsityksiä opinnäytetyössä konstruoidun tiedon luonteesta ja siitä, mitä yritysten edustajat odottavat työelämää hyödyttävältä tiedolta.

Opinnäytetyön tietoa kuvaavat kategoriat nimesin seuraavasti (Kuva 11). Kattegoria 3 *Opinnäytetyön tieto* kuvaa yritysten ja opiskelijoiden käsityksiä sekä opinnäytetyössä rakennetusta tiedosta että tiedon luonteeseen liittyvistä odotuksista. Kattegoria jakaantuu edelleen kahteen alempaan horisontaalisessa suhteessa olevaan kattegoriaan, jotka ovat muodostuneet molempien aineistojen analyysin pohjalta. Tavoitteenani on ollut tiivistää opinnäytetyön tietoa kuvaavat käsitteiden erot ja merkitykset mahdollisimman monipuolisesti. Kattegoria 3a *Tiedon luonne opinnäytetyössä* sisältää sekä yritysten edustajien että opiskelijoiden ilmaisemia käsityksiä opinnäytetyössä rakennetusta tiedosta. Kattegoria 3b *Odotukset tiedosta opinnäytetyössä* kuvaa yritysten odotuksia opinnäytetyön tiedosta ja opiskelijoiden käsityksiä työelämän odotusten täyttymisestä opinnäytetyöprosessissa.



**Kuva 11 Opinnäytetyön tieto.**

### **Tiedon luonne opinnäytetyössä**

Tämä kategoria kuvaa sekä yritysten edustajien että opiskelijoiden käsityksiä opinnäytetyössä rakennetun tiedon luonteesta. Kategoria jakaantuu edelleen kolmeen hierarkkiseen kategoriaan.

### Kategoria 3a1 Uusi ammatillinen tieto

Tämän kategorian kuvaus on aineistossa harvinainen. Päätin tuoda sen kuitenkin esiin, koska fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena ei ole kvantifioida empiiristen käsitysten esiintymistä, vaan kategorioiden merkitys on siinä, että niiden avulla voidaan kuvata ilmiön erilaisia käsityksiä ja kokemuksia (ks. Gröhn, 1992; Marton, 1981). *Uusi ammatillinen tieto*- käsittekuvauksessa ilmenee ammatillisen asiantuntijatiedon piirteitä. Sekä yrityksen edustaja että opiskelija kuvaavat käsityksissään opinnäytetyöprosessissa tuotettua tietoa varsin monipuolisesti. Opinnäytetyö on tuottanut mitä -tiedon lisäksi kokemus -tietoa siitä, kuinka tietoa voidaan käyttää toiminnassa. Käsityksissä ilmenee selkeitä prosessitiedon piirteitä (ks. Eraut 1994; Blackler, 1995).

Seuraavassa käsityksessä ilmenee opinnäytetyön tiedon luonne, ei vain mitä-tietona, vaan myös prosessitietona, joka on tuottanut yritykselle uutta näkemystä siitä, kuinka tulee toimia. Opinnäytetyössä tuotetulla tiedolla on tässä kategoriassa myös uutuusarvoa.

*Käytännössä niin tuota yhtiön puolelta kun näitä asioita on pohdittu täällä jo vuosia ja sen lisäksi ei olla pohdittu vaan tehtykin sitä. Kuitenkin meillä ei oo koskaan ollut mahdollisuutta tämmösen ulkopuolisen tarkasteluun...niin tuota se seisautti aika hyvin meitä täällä miettimään tätä työtä uudelleen tai tätä mallia uudelleen ja nimenomaan asiakaslähtöisesti. Meillä on ollu hirmu hyvä olo ennen tätä työtä ja työn aikanakin vielä että jees että me ollaan kehitetty jotakin mutta tuon (opiskelijan) työn kautta niin se itseasiassa sai pudotettua meitä alaspäin ja huomaamaan niitä negatiivisia asioita että mihinkä meidän pitää kiinnittää huomiota. (H9)*

Opinnäytetyön tehnyt opiskelija erittelee sitä, mitä tietoa ja kenelle opinnäytetyöprosessissa on tuotettu. Käsityksessä ilmenee opinnäytetyössä tuotetun mitä-tiedon (propositionaalinen tieto; Blacker, 1995) lisäksi kokemustieto sekä tietoon liittyvä työyhteisön ihmisten välinen vuorovaikutus (proseduraalinen tieto; Blacker, 1995). Kuvauksessa ilmenee myös hiljaisen tiedon tunnistaminen osana opinnäytetyöprosessissa tuotettua uutta ammatillista tietoa.

*No tietysti sitten kun se nyt tulee kirjoihin ja kansiin niin siis just se että saadaan tietoisuuteen tämmöstä toimintamalliakin on olemassa... ihan yleisesti kaikille mutta sitten toisaalta niin saattaa jos joku (alan yrittäjä) näkee sen niin saattaa se*

*tulla sitten että miksei hänkin alkais toteuttamaan tuommosta ja sitten tietysti. päätarkoituksenaahan on nyt tuottaa tietoa kuitenkin toimeksiantajalle että tosiaan että saatas sitä jotakii kehitystä aikaseks ja että sitä mietitään nyt tosiaan koko toimintamallin tarkotusta että eli se on ollu jokkaisella omassa päässään jonkunlaisena. (O9)*

Opiskelijan käsityksessä ilmenee myös se, millaista tietoa hän on työssään hyödyntänyt. Uusi ammatillinen tieto syntyy opinnäytetyöprosessissa sekä alan väitteisiin perustuvasta tiedosta että opinnäytetyön tekijän omasta kokemustiedosta ja työyhteisön asiantuntijatiiedosta. Edelleen uusi ammatillinen tieto merkitsee opinnäytetyöprosessissa toiminnallisuutta ja kokemuksellisuutta.

*No siis ihan kirjallisuudesta taloushallinnon tai liiketoiminnan oppaita ensin niistä mutta tosi iso koko tutkimuksesta perustuu omiin kokemuksiin, toimeksiantajan kokemuksiin tai niihin asiantuntijahaastatteluihin ja sitten niitten asiakkaitten teemahaastatteluihin ja sitten niistä että kyllä niinkun isompi osa perustuu ihan kokemukseen kun mihinkään kirjallisuuteen. (O9)*

### **Kategoria 3a2 Knowledge: perusteltua tietoa toiminnan välineeksi**

Tämän kategorian kuvauksille oli tyypillistä opinnäytetyössä rakennetun tiedon luonteenpiirteinä tiedon käyttöarvo ja välineellisyys. Kuvauksissa ilmenee se, että opinnäytetyössä on tuotettu perusteltuja sovelluksia työelämän käytäntöön. Ero edelliseen käsitte kuvaukseen on siinä, että tiedon luonnetta kuvataan sekä mitä-tietona että kuinka-tietona, jota yritys voi hyödyntää omassa toiminnassaan. Kuvauksissa ei kuitenkaan ilmene opinnäytetyön uutuusarvo työyhteisössä. Kategorian kuvauksissa nousee esiin sekä yritysten ja opiskelijoiden käsityksissä tiedon luonne ajankohtaisena, perusteltuna käytännön sovelluksena, jossa ei korostu opinnäytetyöprosessin toiminnallisuus ja kokemuksellisuus. Tyypillistä tämän kategorian tiedolle on työelämän asiantuntijatieto, välineellisyys sekä käytännön soveltuvuus. Konstruoidulle tiedolle on myös ominaista ajankohtaisuus sekä työyhteisön kehityksen edistäminen tiedonsiirron avulla.

*Kyllä me saatiin siitä sellasta tietoo, että me tavoteltiin sitä tietoa josta on meille hyötyä meidän busineksen teossa eli tietoa, jonka perusteella me pystytään jatkamaan omaa kehitystoimintaamme eli niin sanotusti fiksuuntumaan tässä liiketaloudellisessa osaamisessa. (H1)*

Opiskelijan käsityksessä ilmenee myös se, että knowledge-tyyppinen opinnäytetyöprosessissa tuotettu tieto sisältää myös asiantuntijatiedon ominaispiirteitä.

*No siinä tuli oikeistaan niitä ehdotuksia liiketoiminnan kehittämiseksi ja siitä varmasti osa oli hyvinkin konkreettisia esityksiä, joista on apua ihan myyntityössä tai markkinoinnin kannalta ja sitten myöskin niille ihmisille, jotka on ostotoiminnan kanssa tekemisissä. Ja toisaalta sen työn toivottiin olevan myöskin tällöinen... tällöinen niinku työkalu tavallaan strategisellakin tasolla. (O1)*

Edelleen sama opiskelija erittelee varsin monipuolisesti opinnäytetyössään käyttämäänsä tietoa. Tässä käsityksessä ilmenevät varsin laajasti knowledge-tyyppiselle tiedolle ominaiset piirteet: se, kuinka tietoa hankitaan (prosessitieto), sekä se miten menetelmien hallinta että alan asiantuntijatiedon ja kokemustieton sekä hiljaisen tiedon yhdistäminen ilmenee opinnäytetyöprosessin tiedon luonteessa.

*Mun piti etsiä ihan tutkimusmenetelmistä lähtien, että miten tämmöstä asiaa kun verkostoituminen ruvetaan tutkimaan eli miten se selvitetään ja alkuvaiheessa se varsinkii oli paljon sitä että mä luin verkostoitumista käsittelevää kirjallisuutta ja mietin, että mitenkä mä niitä sovellan siihe omaan työhöni ja sitten oli paljon kaikkee semmosta siellä yrityksessä sisällä olevaa tietoa että ihan arkistoaineistoa mä käytin siinä paljon ja sitten jututin ihmisiä ja tein heille kyselyn ja sitten olin siellä, siellä mukana työelämässä havainnoimassa että oikeestaan ... oikeestaan ne tiedonhankintamenetelmät oli hirmu monipuoliset että siinä oli semmosta jo ihan valmiina olevaa tietoa ja sitten semmostaki tietoa mikä tavallaan tuli multa itseltä niitten mun kokemusten ja havaintojen kautta. (O1)*

Erään yrityksen edustajan käsityksissä ilmenee tälle kuvauskategorialle ominainen tiedon välineellinen siirtoarvo. Opinnäytetyöprosessissa tuotettu knowledge-tyyppinen tieto koetaan välineeksi, jota voidaan yrityksessä hyödyntää ja jakaa edelleen.

*Että esimerkiks äsken kun oli (yrityksen) hallituksen kokous, niin siellä näitä (opiskelijan työn tuloksia) työkaluja meidän toimitusjohtaja esitteli, tietyllä tavalla tietoo on lopputyöstä saatu paljon ja sitä on hyödynnetty kyllä tehokkaasti. Eli jos kysytään, että millaista tietoa, niin täähän on ollu niinkun meille itseasiassa hyvinkin strateginen työkalu oman toiminnan analysointiin, oman resurssikäytön miettimiseen ja suuntaamiseen. (H7)*



Opinnäytetyön tehnyt opiskelija kuvatessaan opinnäytetyön tiedon luonnetta ja tiedonhankintaprosessia nostaa esiin sen, että *Knowledge; perusteltua tietoa toiminnan välineeksi* -tieto hankitaan alan ammattitietolähteistä (kirjallisuus ja tutkimus), mutta myös alan asiantuntijoiden kokemustietoa tarvitaan (haastattelut ja kyselyt).

*No oikeestaan loppujen lopuks niin internet on ollu aika hyvä tietolähde ja sitt just sieltä on jotain hyviä, hyvää kirjallisuutta löytänyt niin sitten käyny kirjastosta hakemassa ja tietysti kirjastossa on tietokantoja selaillu ja lehtiä ja no kirjoissa on ollu semmosi alaan liittyviä perusteoksia mutta sitten lehdistä oon saanu ja netistä paljonkii semmosia aikasempia tutkimuksia ja sitten no siinä tuota osan materiaalista keräsin ihan kyselylomakkeella mutta sitten oli ryhmähaastattelu. (O7)*

Kategorian kuvauksissa on tyypillistä opinnäytetyössä rakennetun tiedon soveltuvuus yrityksen omaan käytännön toimintaan. Knowledge-tyyppinen opinnäytetyöprosessissa tuotettu tieto on sovellettavissa toiminnan ohjauksessa välittömästi.

*Siellä on mitä asiakkaat odottaa itse asiassa ja mitä ne niinkun toivoo ja sitten mitä taas toivoo henkilökunta minkälaisia näkemyksiä sieltä (opinnäytetyöstä) löytyy ohjeistusta myös siihen mitenkä jatkossa pitäis tiettyjä asioita prosessoida, jotta saais toimimaan paremmin. (O8)*

Opinnäytetyöprosessin parityönä tehneet opiskelijat kuvaavat knowledge-tyyppisen tiedon tuottamisessa käytettyjä tietolähteitä ja heidän käsityksessään ilmenee ajankohtaisen asiantuntijoiden kokemustiedon sekä väitteisiin perustuvan (deklaratiivisen) tiedon hyödyntäminen.

*On tämä haastateltavilta saatu tieto ja sitten kirjallisuuden pohjalta meillä on kolmisenkymmentä kirjaa suurinpiirtein eli kirjallisuus on sisäisestä viestinnästä, oppimisesta, osaamisesta ja sitten oppivasta organisaatiosta ja sitten lisäksi oli kaks tv-ohjelmaa, jotka sattumoisin nähtiin tästä kyseisestä aiheesta ja se oikeestaan meidän kannalta oli ihan hyvä asia, tätä oikeestaan... pidetään aika ajankohtasena nykyisin työyhteisöissä ja sitten vielä lisäksi oli niin tuota artikkeleita. (O8)*

### Kategoria 3a3 Organisoitu tieto aiheesta

Kategorian 3a2 alle muodostui hierarkkisesti alempi kategoria, jossa opinnäytetyön tiedon luonnetta kuvataan tyypillisesti informaationa. Informaatiolla tarkoitan tässä yhteydessä organisoitua ja yhteenkoostettua tietoa opinnäytetyön aiheesta. *Organisoitu tieto aiheesta* -kategoriassa opinnäytetyön tiedon luonnetta kuvattiin suppeammin sekä yritysten että opiskelijoiden aineistossa. Tiedolle oli tyypillistä tiedon kokoaminen yritystä kiinnostavasti aihepiiristä. Tiedon luonnetta kuvataan lähinnä opinnäytetyön tiedon tuottamiseen liittyvän työmäärän avulla. Opinnäytetyöprosessissa rakennetun tiedon luonnetta kuvataan siis yksinomaan tiedonhankinnan näkökulmasta. *Organisoitu tieto aiheesta* -tyyppinen tieto on opinnäytetyöprosessissa tuotettua informaatiota, johon liittyy heikosti kokemuksellisuus sekä työyhteisön ja opiskelijan vuorovaikutteisuus ja tiedon jakaminen.

*No se on siinä on valtavasti tietoa, mutta en oo hirveen paljon kerenny vielä siihen perehtymään, mutta tuota, siinä on käytännön ... asiakassegmenteistä ja ketkä on meidän asiakkaita ja miten asiakkaat, minkälaisen mielikuvan ne antaa sitten meidän tuotteista ja palveluista ja ... lähinnä sitä. Se niinkun työnantajaa kiinnostaa. (H3)*

Opinnäytetyön tehnyt opiskelija kuvaa tiedontuottamisprosessia sen perusteella, mitä opinnäytetyön toimeksiantaja on työstä toivonut. Kun opinnäytetyön tieto ymmärretään *Organisoitu tieto aiheesta* -tyyppisenä informaationa, käsityksissä korostuu opinnäytetyön kirjallinen tuotos, raportin kuvaaminen sekä siihen liittyvä tiedonhankinta. Opiskelijat kuvaavat omaa kokemustaan ja tiedonmuodostusprosessiaan tässä kategoriassa vain vähän.

*Elikkä siinä teoriapuolella oli siitä asiakaslähtöisyydestä ja siinä kirjasto oli apuna ja netistä jonkun verran etsin sitä kautta tietoa ja lehtiä, talouslehtiä tällönsiä niitten kautta ja tietysti opintojen aikana ollu muistiinpanot ... ja sitten siinä tutkimuspuolella niin siihen sain semmosen yritysesittelyn (yrityksen) puolesta ja sitten oikeestaan se oma kokemus siitä myyntityöstä ja niitten perusteella oikeestaan rakentu koko työ ... joo ja se kyselyaineisto. (H3)*

Tyypillistä *Organisoitu tieto aiheesta* -kategorian opinnäytetyön tiedolle on, että rakennettua tietoa kuvataan lähinnä deklaratiivisena tutkimustietona. Sen sijaan kategorian kuvauksissa ilmenee heikosti sekä opinnäytetyön tekijän että työyhteisön kokemuksen ja

prosessitiedon hyödyntäminen. Nämä käsitykset ovat samansisältöisiä sekä yritysten edustajien että opiskelijoiden kuvauksissa.

*No ne (opinnäytetyöt) ne ovat liittyneet tälläseen markkinatutkimukseen, että ne ovat olleet tälläisiä työläitä, siis ne on vaatinu... ison aineiston kokoamista siis eri organisaatioilta, ihmisiltä ja asiakkailta ja näin pois päin, siis aika työläitä. (H5)*

Seuraavassa käsityksessä näkyy hyvin se, kuinka *Organisoitu tieto aiheesta* -tyyppinen opinnäytetyön tieto vaatii pohdintaa siitä, kuinka tietoa jaetaan organisaatiossa edelleen.

*No se on tuottanut semmosta tietoo jota lähetään nyt vasta purkamaan sitten, tavallaan... tässä nyt tällä hetkellä pohditaan sitä millä tavalla me niinkun saahaan se tieto levitettyä oman talon väelle. (H10)*

*Organisoitu tieto aiheesta* -tyyppisen opinnäytetyöprosessissa rakennetun tiedon luonteessa korostuu sekä kirjallinen, dokumentoitu tieto että tutkimusprosessin avulla hankittu empiirinen tieto.

*Joo tuota no siihen teoriataustaan ihan... kirjastoista ja sitten internetissä oli hyviä tiedostoja ja sitten olin asiantuntijatahoihin yhteydessä... tuota mitenkä sitten se kysely, kun sitä runkoo mietin, niin näitä markkinoinnin kirjoja hyödynsin, mitä on, jossain opinnoissakin käytetty markkinoinnin kursseilla niin niitä. (O5)*

*Organisoitu tieto aiheesta* -kategorian käsityksissä eivät ilmene opiskelijan omat kokemukset opinnäytetyöprosessin tiedon tuottamisessa. Myöskään prosessitiedon piirteet eivät ilmene tämän kategorian käsityksissä.

### **Odotukset tiedosta opinnäytetyössä**

Kategoria 3b *Odotukset tiedosta opinnäytetyössä* kuvaa sekä yritysten edustajien että opiskelijoiden käsityksiä opinnäytetyön tiedon odotuksista. Kategoria jakaantui edelleen kolmeen toisiinsa hierarkkisessa suhteessa olevaan kuvauskategoriaan. Muodostin kategoriat sen perusteella, kuinka laaja-alaisesti opinnäytetyön tietoon kohdistuvia odotuksia on kuvattu.

### **Kategoria 3b1 Kokemusperäinen tieto**

Ylin kategoria *Kokemusperäinen tieto* ilmentää kuvauksia, joissa yrityksen edustaja ilmaisee odotuksiaan opinnäytetyön tiedosta uutena kokemustietona ja ammatillisena oppimisena. Tässä käsitte kuvauksessa myös opiskelijan käsitys opinnäytetyössä tuotetun tiedon odotusten täyttymisestä työyhteisössä oli monipuolisin. Tässä kategoriassa kokemusperäisen tiedon odotukset ovat moniulotteisia, sillä ne eivät kohdistu pelkästään yksittäisen tietoainekseen tuottamiseen. Tämän kategorian käsityksissä ilmenee opinnäytetyössä tuotetun tiedon odotuksina tiedontuottamisprosessin vuorovaikutus, keskustelu sekä uuden tiedon saavuttaminen ja oppiminen jaettuna kokemuksena.

*Kyllähä se käytännössä niin miten (tieto) meille syntyy ja on meille syntynyt on tässä verkostossa mikä tässä fyysisesti toimii ensinkin on pari pitkän matkan kulkijaa ja mää on aina halunnut olla noitten nuorten kanssa tekemisessä koska ne tuo uusinta tietoa, jota ei ite jaksakaan eikä viitsi... se kombinaatio... tulee niinkun sitä kautta. (H9)*

Tyypillistä opiskelijoiden käsityksissä on se, kuinka *Kokemusperäinen tieto* -odotus ilmenee myös opiskelijan aitona pyrkimyksenä toimia vuorovaikutteisesti opinnäytetyön työyhteisössä.

*Oon pyrkinyt huomioimaan (yrityksen) tiedon mutta just se että ne oli aluks ... (yritys) ei itekään tiennyt minun piti ohjailla enemmänkin niitä että mitä te nyt tältä työltä haluatte mutta sitten kaikki mitä ne on esittänyt ite että mihin he haluaisi vastauksia niin kyllä oon kaikkiin niihin mielestäni nyt sitten etsinyt vastauksia. (O9)*

Tämän kategorian käsityksissä ilmenee myös se, kuinka *Kokemusperäinen tieto* -odotus opinnäytetyöprosessissa merkitsee sekä opiskelijan prosessitiedon että työyhteisön hiljaiseen tietoon liittyvien piirteiden yhdistämistä.

*Tavallaan mitään totuuksia ei ollukaan tarkoitus selvittää niille... ne (yritys) on just sitä itekin arvostanu eniten että se (opinnäytetyö) on herättänyt niitä ajatuksia että sen oon saavuttanu ainakin ja siitä on jo paljon itse asiassa ollaan yhteistyössäkin niin on tullu ihan suorita kehitysideoita ihan konkreettisia että mitä aiotaan tehdä toisin... kyllä mielestäni oon saavuttanu heidän toiveensa ja tavoitteensa ihan hyvin. (O9)*

### **Kategoria 3b2 Kehittämistieto**

Tämän kategorian kuvauksille oli tyypillistä, että yritysten odotukset tiedosta olivat yksilöidympiä kuin muissa kategorioissa. Tämä ilmenee siinä, että tiedon odotuksissa kuvastuvat yrityksen yksilöidyt kehittämistarpeet. Kategorialle on myös ominaista se, että opiskelijoiden käsityksissä ilmenee vuorovaikutus, jolloin opinnäytetyössä tuotetun tiedon odotukset vastaavat myös työyhteisön odotuksia. *Kehittämistieto*-tyyppisissä odotuksissa myös toiminta korostuu tiedon luonteessa (ks. Reiman ja Spada, 1986). *Kehittämistieto*-odotukset liittyvät tiedon hyödynnettävyyteen, olennaisen tiedon esiintuomiseen sekä tiedon ajankohtaisuuteen.

*Sanotaanko, että eniten ehkä hyödyttää se, mikä tuntuu just sillä hetkellä tärkeältä, koska sen perusteella ne opinnäytetyötkin... niin meillä ei oo yhtään sellasta opinnäytetyötä tehty kuuna konsanaan, että niillä ei ois ollu jotakin hyvinkin tärkeätä roolia jossakin isommassa kokonaisuudessa tai ne ovat ohjanneet meidän toiminnan kehittämistä. (H1)*

Opinnäytetyön tehneen opiskelijan käsityksissä ilmenee se, kuinka *Kehittämistieto*-odotuksiin vastaaminen vaatii tiivistä keskustelua työn toimeksiantajan kanssa siitä, mitä opinnäytetyöprosessissa tehdään.

*No mä kyllä otin niitä heidän toiveitansa huomioon hirmu paljon, että keskityin niihin alueisiin mitä he pitivät tärkeinä siinä ja oikeestaan mä pystyn niinkun arvioimaan sitä tavoitteiden saavuttamista sen toimeksiantajan kannalta sen palautteen perusteella mitä mää oon ite saanu ja. että siellä on oltu sitä mieltä että se työ on laadukas ja että se palvelee niitä heidän tarpeitansa... että kyllä mää koen tehneeni siinä parhaani ja varmasti täyttäny heidän odotukset aika hyvin. (O1)*

*Kehittämistieto* -odotuksissa ilmenee myös olennaisen tiedon erottaminen epäolennaisesta. Tämä vaatii opiskelijalta opinnäytetyössä ymmärrystä siitä, mikä opinnäytetyön tiedossa on oleellista myös työyhteisön kannalta. *Kehittämistieto* ei synny pelkästään mitä-tiedon varassa, vaan sen odotetaan sisältävän prosessitietoa, joka toimii kyseisessä työyhteisön kontekstissa.

*No tietysti tiedon tulva on valtava ja ... tää tietämyshallinta ja tiedon suodattaminen ja sen olennaisen poiminen olis äärimmäisen tärkeä eli tietysti etsimme luotettavaa tietoa hyvinkin tiivistetyssä muodossa mutta se on varmaan tällöinen toiveiden tynnyri mitä kaikki organisaatiot haluaa. (H7)*

Kyiseiselle yritykselle opinnäytetyön tehnyt opiskelija kuvaa odotusten täyttymistä opinnäytetyössä omien tavoitteiden ja kohdeyrityksen tarpeiden osittaisena ristiriitana. Kuvauksessa ilmenee hyvin se, miten *Kehittämistieto*-odotukset rakentuvat. Kehittämistiedon tuottaminen vaatii opinnäytetyön tekijän ja työyhteisön varsin tiivistä yhteistyötä ja samansuuntaisia tavoitteita tiedon tuottamis- ja oppimisprosessissa.

*Siinä (opinnäytetyössä) näkyy enemmän se, että mitä minä oon halunnut kun se, että mitä he ovat halunneet, että niin totta kai koska heille teen sitä niin työtä, niin oon pyrkinyt sitten tekemään kompromissejä ja luopumaan tavallaan siitä omasta näkemyksestä, kyllä kun tarpeeksi hyvin on perusteltu sen, että minkä takia mä haluan tehdä näin niin, kyllä sitten tuota on hyväksytty ja tietysti oon lähtenyt rakentamaan sitä omaa näkemystä, että mitä minä haluan tehdä pelkästään tästä työstä ... vaan oon jo siinä alkuvaiheessa halunnut ottaa huomioon kelle mä tätä työtä teen. (07)*

### **Kategoria 3b3 Täsmätieto**

Alin opinnäytetyön tiedon odotuksia kuvaava kategoria 3b3 on *Täsmätieto*-kategoria. Tämän kategorian kuvauksille oli tyypillistä se, että yritykset odottivat täsmällistä, tilattua tietoa. Kategoriassa näkyy lähinnä formaali tieto, joka perustuu tilaajayrityksen tarpeisiin. Samalla opiskelijoiden kuvauksissa ilmenee yritysten odotusten kapea-alaisuus suhteessa opinnäytetyön tavoitteisiin. *Täsmätieto*-odotuksissa tiivistyy täsmällinen, väitteisiin perustuva asiantuntijaintieto, jonka ominaisuuksiin ei kuulu vuorovaikutteisuus, kokemuksellisuus ja jaettu tieto.

*Tässä yhteiskunnassa ja siinä toimintaympäristössä missä me eletään ja tavallaan tämä omaa asemaa varten ja sen rakentamista varten meidän tarvitaan niinkun ympäristöstä tietoa ... ihan siis se markkinointiin liittyvää tietoa ... markkinatutkimusta. (H5)*

*Täsmätieto*-odotuksissa ilmenee tilaajayrityksen voimakas näkemys siitä, miten tietoa kerätään ja mitä tietoa tarvitaan. Tyypillisesti *Täsmätieto*-kategorian odotuksissa

opiskelijan kokemus tiedon riittävydestä opinnäytetyöksi on ristiriitainen työelämän odotuksen kanssa.

*No silloin tuota kun mä olin sen tutkimusongelman saanu määriteltyä... alustavasti niin, sitten he ihan suoraan sano, että mitä siellä voi kysyä ja sitten he antoi itse ne kysymysvaihtoehdot, että mitä kysytään, mutta minä sitten hirveenä pähkäilin sitä, että miten mä saan siitä ympättyä silleen opinnäytetyön laajuuden mukaisen, että siihen pitää olla paljon muutakin eikä vaan pari kysymystä heidän puoleltaan (huokaus) niitä sitten ite mietin ja he ei siihen negatiivisesti kommentoinu, että se saattoi paisuakin se kysely, mutta tuota tosissaan, että siitä sai sitten opinnäytetyön laajuuden mukaisen niin, piti kysellä vähän muutakin kuin ne heidän kysymykset. (O5)*

Täsmätieto-odotus opinnäytetyön tiedosta sisältää tiedon luotettavuuden vaatimuksen. Työyhteisössä odotetaan, että opinnäytetyössä tuotettu täsmätieto on rehellistä, tutkimukseen perustuvaa tietoa, jota voidaan verrata muualla tuotettuun tietoon.

*Sen pitäis olla rehellistä sen tiedon ja oikeeta... että pyrittiin saamaan sellanen tutkimusote siihen että se (opinnäytetyö) ei ole yrityksen tekemä kysely vaan se on tutkimus elikkä mitenkä rehellisiä ne (asiakkaat) on niin kyllä mä kun vertaan noihin valtakunnallisiin tutkimuksiin missä on rinnalla muutkin yritykset. (H10)*

Täsmätieto-kategorian odotuksissa opiskelijalle ei kuitenkaan synny selkeää kuvaa tuotetun tiedon arvosta.

*No... on hankala sillä tavalla sanoo... ollaanko ihan täysin saavutettu tavoitteet, mutta tuntuu henkilökohtasesti että kyllä (yritys) varmaan niin kun sai vastauksia niihin kysymyksiin mitä heillä oli että kyllä ne varmaan. (O10)*

Edellä oleva opiskelijan käsitys kuvaa opinnäytetyön tavoitteiden saavuttamista vain yrityksen odotusten näkökulmasta. Täsmätieto-odotus opinnäytetyön tietona merkitsee sitä, että opiskelijan omat odotukset, kokemukset ja tietämyksen saavuttaminen opinnäytetyön tiedon tuottamis- ja oppimisprosessissa jää kuvaamatta.

## **Työelämälähtöisen tiedon luonne ja odotukset opinnäytetyössä**

Työelämälähtöisen opinnäytetyön tiedon luonteen ja siihen liittyvien työelämän odotusten kategoriat muodostuivat aineiston perusteella varsin selkeiksi. Työelämälähtöisyys ilmenee opinnäytetyön tiedon luonteessa ja odotuksissa kolmena erityyppisenä käsityksenä. Kun opinnäytetyön tiedon luonteessa korostuu ammatillinen uutuusarvo, merkitsee se *Uusi, ammatillinen tieto* -luonnetta opinnäytetyössä. Uuden ammatillisen tiedon saavuttaminen opinnäytetyössä merkitsee sekä työyhteisön että opiskelijan tiedon tiivistä vuorovaikutusta ja laaja-alaista tiedon jakamista. Tällöin opinnäytetyön tiedon luonnetta kuvaa myös uutuusarvo, mikä näkyy edelleen *Kokemusperäinen tieto* -odotuksena. Kun opinnäytetyön tieto on työyhteisössä luonteeltaan *Knowledge; perusteltua tietoa toiminnan välineeksi* -tyyppistä tietoa, merkitsee se asiantuntijatiedolle ominaista tiedontuottamisprosessia. Opinnäytetyöprosessissa konstruoidulla tiedolla on välinearvoa myös työyhteisön tiedonsiirron kannalta. Työelämän odotukset tiedosta ovat silloin *Kehittämistieto*-odotuksia. Kun opinnäytetyön tiedon luonnetta kuvataan *Organisoituna tietona aiheesta* -tietona, merkitsee se opinnäytetyön tiedon ymmärtämistä ns. tilaustietona. Työelämän odotuksissa ilmenevät silloin *Täsmätieto*-odotukset. Tiedon tuottamis- ja oppimisprosessi on tällöin rajatumpi myös opiskelijan kokemuksissa.

### **4.4 Työelämälähtöisyyden merkitys opinnäytetyössä**

Työelämälähtöisyyden merkitys opinnäytetyössä rakentuu tässä tutkimuksessa kolmesta ulottuvuudesta käsin (Kuva 12). On selvää, että työelämälähtöisiä opinnäytetöitä voidaan tehdä monilla eri tasoilla, erilaisin menetelmin ja erilaisiin tiedontarpeisiin. Olennainen ero tutkimusperinnettä painottavan ja työelämälähtöisyyttä painottavan opinnäytetyöprosessin välillä liittyy ensinnäkin käsitykseen siitä, millaisiin ilmiöihin opinnäytetyössä tartutaan ja millaisessa kontekstissa opinnäytetyötä tehdään. Työyhteisön osallistuminen sekä opiskelijan rooli opinnäytetyöprosessissa ilmentävät työyhteisön kontekstin erilaisia käsityksiä. Aineiston analyysin tuloksista ilmeni, että myös työyhteisön kontekstissa

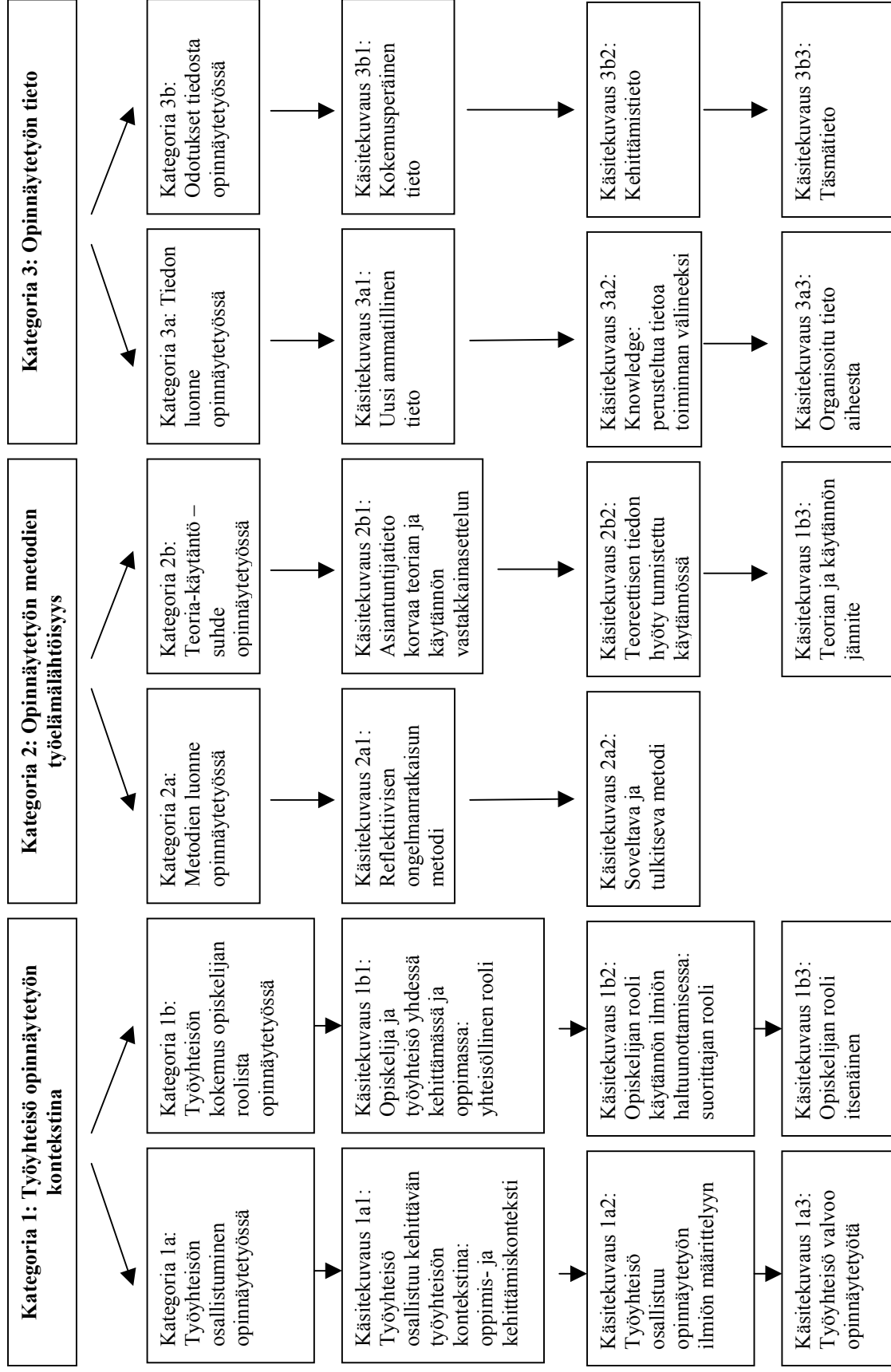


toteutetut opinnäytetyöt ovat varsin erilaisia. Työyhteisöt kuvastavat työn toimintamalleja ja ammattien käytäntöjä (ks. Engeström, 1995). Työyhteisöt ovat myös oppimis- ja tutkimisympäristöinä erilaisia vuorovaikutteisuuden ja yhteistoiminnallisuuden näkökulmasta. Työn kehittäminen ja oman toiminnan tutkiminen riippuu siitä, miten työyhteisössä tutkimusta ja kehittämistyötä sekä yrityksen ja korkeakoulun välistä yhteistyötä on opittu tarkastelemaan (von Krogh ja Roos, 1996; Wolfe & Lucas, 2001, 173-191). Työn muutoksen tyypit (käsityötyyppi, konsulttityötyyppi ja ekspansiivinen verkostoituva työtyyppi) ja työyhteisön työn tekemisen kulttuuri näkyvät myös hyvin opinnäytetyön työyhteisökonteksteissa. Työelämälähtöinen kehittämistyö on prosessiltaan moniulotteisin ja merkitsee silloin sekä työyhteisön että opiskelijan vahvaa sitoutumista ja osallistumista opinnäytetyöprosessin oppimis- ja kehittämiskontekstiin (ks. Engeström, 1995, ekspansiivinen, verkostoituva työtyyppi). Työelämälähtöinen tilaustutkimus vaatii sekä työyhteisön osallistumista että opiskelijan aktiivista roolia opinnäytetyöprosessin ilmiön määrittelyssä ja vuorovaikutusta tiedon tuottamis- ja kehittämisprosessissa (ks. Lave & Wenger, 1991; Gruber et al., 1996). Työelämälähtöisen tutkintotyön lähtökohta merkitsee työyhteisössä käsityötyyppistä kontekstia. Tällöin työyhteisö osallistuu opinnäytetyöprosessiin valvojana, jolloin opiskelija on rooliltaan työyhteisössä itsenäinen toimija.

Työelämälähtöisyyden toinen ulottuvuus ilmenee opinnäytetyön metodien luonteessa sekä teorian ja käytännön suhteessa. Työelämälähtöisten opinnäytetöiden menetelmällisyys ilmeni tässä tutkimuksessa opiskelijoiden ja yritysten edustajien käsityksissä tiedon ja ongelmanratkaisun sovellettavuutena, tiedontuottamisen osallistuvuutena sekä käytännöllisen ja teoreettisen tiedon siirrettävyytenä. Kun työelämälähtöinen opinnäytetyö käsitetään kehittämistyönä, merkitsee se reflektiivisen ongelmanratkaisun metodia, joka uudistaa sekä yrityksen toimintaa ja käytäntöjä että opiskelijan tietämystä (ks. Carr & Kemmis, 1986; Järvinen, 1991). Tällöin myös teorian ja käytännön vastakkainasettelu on korvattu asiantuntijatiedolla. Soveltava ja tulkitseva metodi työelämälähtöisessä opinnäytetyössä merkitsee käytännön tarpeisiin perustuvan tiedon tuottamista. Soveltava metodi tunnistaa myös teorian tiedon hyödynnettävyyden työelämälähtöisessä tilaustutkimuksessa (ks. Engeström, 1995; konsulttityötyyppi). Tuloksista ilmeni myös se,

kuinka teorian ja käytännön jännite on olemassa myös työelämälähtöisessä opinnäytetyössä. Teorian ja käytännön vastakkainasettelu on tyypillinen opinnäytetyöprosesseissa, joissa tiedon tuottaminen painottuu näkyvästi työn tilaajan tiedontarpeiden täyttämiseen.

Kolmas opinnäytetyön työelämälähtöisyyttä kuvaava ulottuvuus liittyy käsityksiin tiedosta ja tietämyksestä opinnäytetyössä. Työelämälähtöisessä kehittämistyössä ilmenee tiedon luonteen ammatillinen uutuusarvo sekä työyhteisön ja opiskelijan tiedon siirto, vuorovaikutus ja kokemusperäisyys. Tällöin opinnäytetyöprosessissa tuotettu tieto käsitetään laaja-alaiseksi tiedoksi, jossa yhdistyy sekä käytännöllinen että väitteisiin perustuva tieto (ks. Eraut, 1994; Carr & Kemmis, 1996; Cranton, 1996). Työelämälähtöisessä tilaustutkimuksessa tieto on luonteeltaan knowledge-tyyppistä. Työelämälähtöinen tilaustutkimus tuottaa perusteltua tietoa työn ja toiminnan välineeksi. Tiedon odotuksissa ilmenee tällöin kehittämistieto, jossa myös opiskelijan tiedontuottamis- ja oppimisprosessilla on merkitystä. Kapea-alaisemmin työelämälähtöisyys ilmenee opinnäytetyön tiedossa silloin, kun tieto on luonteeltaan tutkimusraporttiin kiinnittyvää organisoitua informaatiota opinnäytetyön aiheesta. Tällöin työelämälähtöisen tiedon odotukset ovat täsmällisiä. Teorian ja käytännön jännite peilautuu myös tässä opinnäytetyön tiedon tyyppissä. Täsmätietoon perustuvan työelämälähtöisen opinnäytetyön tiedontuottamisprosessi muistuttaa selkeimmin tutkimuspankki-suhdetta.



**Kuva 12 Työelämälähtöisyyden merkitys oppimähtetyössä.**

## 5 OPPIMINEN OPINNÄYTETYÖSSÄ

### 5.1 Uudistavan oppimisen ja tutkivan työotteen lähtökohdista

Työelämälähtöinen opinnäytetyö on ongelmanratkaisu- ja oppimisprosessi, jonka tavoitteena on uudistaa ja kehittää ammatillista tietämystä. Uudistavan eli transformatiivisen oppimisen merkitys on siinä, että se muuttaa ihmistä, hänen perusoletuksiaan ja käyttäytymistään (ks. Mezirow, 1997, 5; Ruohotie, 2000a). Ongelmanratkaisu- ja oppimisprosessien eroja voidaan tulkita myös tiedon intresseihin perustuen (ks. Mezirow, 1997, 1981). Välineellinen oppiminen perustuu oppimisympäristön, asioiden tai toisten ihmisten kontrollointiin ja hallintaan paremman oppimistuloksen saavuttamiseksi. Vuorovaikutukseen perustuvan oppimisen tavoitteena on saavuttaa tietoa siitä, millaisia ajatuksia ihmisten toiminnan taustalla on. Tavoitteena on oppia ymmärtämään ihmisten välistä vuorovaikutusta esimerkiksi työyhteisössä. Uudistavan oppimisen tavoitteena on sen sijaan reflektiivisen ajattelun kautta oppia arvioimaan omia ajatus- ja toimintamalleja. Emansipatorinen tiedon ja ongelmanratkaisun intressi ilmenee käsitysten ja perusoletusten muuttumisena ja kehittymisenä, niin sanottuna uudistavana oppimisena.

Cranton (1996, 24) korostaa, että emansipatorinen tieto on oleellinen tekijä ammatissa kehittymisessä. Ammatillisesti uudistavan oppimisprosessin tavoitteena on kriittinen tietoisuus sekä omista ajatuksista että suhteesta ympäröivään yhteiskuntaan (ks. Manninen & Pesonen, 2000, 73). Keskeinen näkökulma uudistavassa oppimisprosessissa liittyy käytännöllisten ongelmien ratkaisuun. Käytännön kokemuksen kautta sisäistetyn tiedon merkitys oppimisessa on tunnustettu useissa yhteyksissä (ks. Kolb, 1984; Schön, 1987; Engeström, 1999). Uudistavan oppimisen ydin on tietorakenteiden, toimintakäytäntöjen, perusoletusten ja ajatusmallien reflektoinnissa sekä kriittisessä analysoinnissa. Näin uudistava oppimisprosessi tukee uuden tietoperustan ja toiminnan kehittymistä (ks.

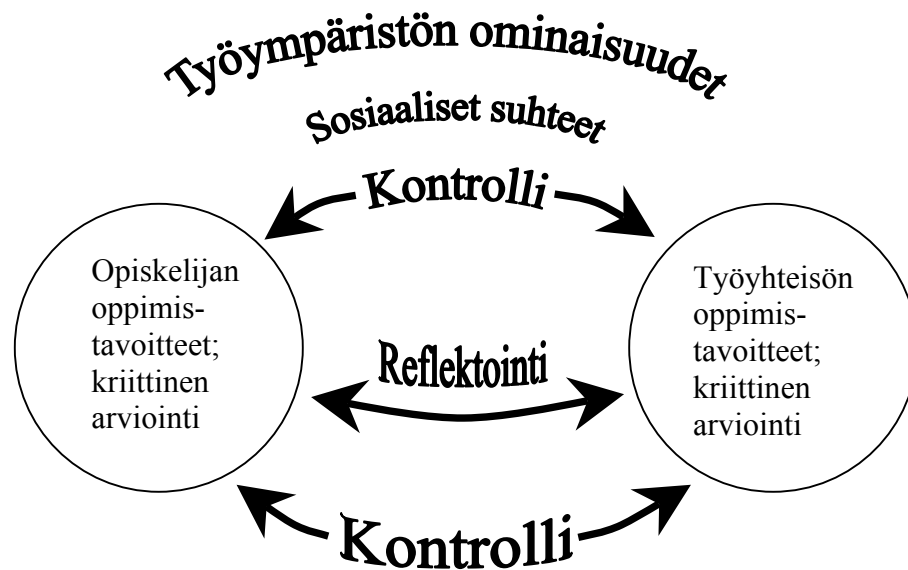
Entwistle & Entwistle & Tait, 1992; Kauppi, 1993; Mezirow, 1997; Kohonen, 1999). Työelämälähtöisen ongelmaratkaisu- ja oppimisprosessin uudistava merkitys on siinä, että se ei muuta vain ajattelun merkitysrakenteita, vaan oleellista on myös toimintakäytäntöjen muuttuminen (ks. myös Ruohotie, 2000a, 184 - 185).

Uudistava oppiminen voidaan määritellä tilanteeksi, jossa yksilö on todennut reflektiivisen ajattelun kautta tietyt olettamukset ja odotukset paikkaansapitämättömiksi ja on sen perusteella muuttanut olettamuksiaan. Tutkimukset ovat (ks. Mezirow, 1991; Cranton, 1996) osoittaneet, että itseohjautuvuus, kriittinen reflektio ja uudistava oppiminen ovat käsitteitä, jotka liittyvät teoreettisesti toisiinsa: uudistava oppiminen perustuu kriittiseen reflektioon ja itseohjautuvuuteen. Tällöin oppija sekä päättää että ottaa vastuun itse siitä, kuinka hän oppii ja mitä hän oppii. Kriittinen reflektio liittyy läheisesti kokemuksesta oppimiseen siten, että ilman kriittistä reflektiota kokemuksesta ei voi oppia (ks. Mezirow, 1991; Cranton, 1996). Cranton painottaa (1996, 50), että itseohjautuvuuden edellytyksenä on yksilön oma kontrolli oppimisestaan sekä pääsy niihin resursseihin, joita hän tarvitsee oppimisprosessissaan. Itseohjautuvuus voidaan ymmärtää oppijan kykyä joko oma-aloitteisesti tai muiden avulla, muotoilla opiskelun päämääriä, etsiä oppimisen tueksi materiaaleja tai ihmisiä sekä valita sopivat oppimisstrategiat (ks. Cranton, 1996; Ahteenmäki-Peltonen, 1996; Zimmerman, 1998).

Itseohjautuvuuden merkitys korostuu työelämää uudistavassa opinnäytetyöprosessissa. Työelämässä havaittuun ongelmaan perustuvat opinnäytetyöt sisältävät aina odotusarvon siitä, mitä ongelmaa ratkaistaan, miten ja mihin tarkoitukseen työtä tehdään sekä mitä opinnäytetyön ongelmanratkaisuprosessissa tavoitellaan. Opiskelijan itseohjautuvuuden tukeminen tässä prosessissa voi olla joskus jopa ristiriitaista. Kuitenkin opiskelijan itseohjautuvuuden kehittymisen kannalta itsekontrolli oppimisen tavoitteista ja suunnasta on oleellista. Työyhteisön omat tiedon intressit ja odotukset ongelmanratkaisuprosessista saattavat rajoittaa tätä näkökulmaa. Candy (1991) ehdottaa ratkaisuksi itseohjautuvuuden aktiivista tukemista, jolloin vältetään ristiriitaisilta odotuksilta ja turhautuneilta oppimiskokemuksilta. Itseohjautuvuuden tukeminen edellyttää työelämälähtöisessä

opinnäytetyössä selkeää dialogia siitä, mikä on opinnäytetyön oppimistavoite ja miten tätä tavoitetta tuetaan sekä työyhteisön että ammattikorkeakoulun ohjauksen avulla.

Pilling-Cormick (1997, 69 - 77) esittää itseohjautuvuuden prosessimallin, joka perustuu opiskelijan ja ohjaajan väliseen vuorovaikutukseen sekä kontrolliin (Kuva 13). Malli sopii hyvin itseohjautuvuuden uudistavan oppimisen tarkasteluun sellaisissa oppimisympäristöissä, joissa opiskelija on vuorovaikutuksessa useiden toimijoiden, kuten työyhteisön edustajien ja ohjaavien opettajien kanssa. Tässä prosessissa sekä työyhteisön ohjauksen että ammattikorkeakoulun roolina on toimia ammatillisten käytäntöjen asiantuntijana (ks. myös Honkonen, 1999, 69 - 85). Mallin oleellisin sanoma on, että vuorovaikutuksen tunnistaminen ja sen tukeminen on oleellinen tekijä itseohjautuvuuden ymmärtämisessä. Itseohjautuvan ongelmanratkaisu- ja oppimisprosessin onnistuminen tai epäonnistuminen riippuu opiskelijan ja ohjaajan, esimerkiksi työelämän toimijan, välisestä vuorovaikutuksesta. Tässä mallissa vuorovaikutuksen onnistumiseen vaikuttavat sekä oppimisympäristön ominaisuudet että opiskelijan ja ohjaajan sosiaaliset suhteet. Kontrollin merkitys on siinä, että se ohjaa itseohjautuvuuden prosessia. Itseohjautuvuuden prosessia kontrolloivaksi tekijäksi voidaan ajatella esimerkiksi työyhteisön ja ammattikorkeakoulun ohjaus ja tuki.



**Kuva 13** Itseohjautuvan uudistuvan oppimisen malli opinnäytetyöprosessissa (mukailtu Pilling-Gormickin (1997, 70) esittämästä mallista).

Uudistava ongelmanratkaisu- ja oppimisprosessi vaatii tukea itseohjautuvassa oppimisympäristössä. Pilling-Gormick (1997) korostaa tuen merkitystä erityisesti oppimistavoitteiden asettamisessa, sillä kaikki oppimistilanteet eivät välttämättä ole itseohjautuvia. Työelämälähtöisessä opinnäytetyössä työn tavoitteen määrittely ja muotoilu vaatii sekä työelämän edustajan että ammattikorkeakoulun opettajan ohjausta. Oppimista tukevien resurssien saatavuus on oleellinen osa itseohjautuvuusprosessia. Oppimisesta saatavalla palautteella ja ajankäytön hallinnan reflektoinnilla on merkitystä itseohjautuvuusprosessin onnistumisessa. Myös työyhteisön sosiaalinen vuorovaikutus tukee itseohjautuvuutta, kuten myös oppimistilanteiden tunnetilat (ks. myös Ruohotie, 2000a, 169).

Tutkivan työotteen oppimisessa uudistava oppiminen on avainasemassa. Tutkiva oppiminen perustuu itseohjautuvuuteen ja reflektiiviseen ajatteluun (ks. Bereiter & Scardamalia, 1993, 1996; Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 1999; Tynjälä, 1999b). Tutkiva työote merkitsee työhön liittyvien tietojen, käsitysten sekä perusoletusten arviointia ja

toimintakäytäntöjen kehittämistä (ks. Tynjälä, 1999b). Tutkivan työtteen ongelmanratkaisu- ja oppimisprosessissa yksilö sekä pohtii että kehittää työnsä ja toimintansa perusteita. Tällöin hän myös kykenee tunnistamaan ja uudelleen määrittämään työhön liittyviä ongelmia ja kehittämiskohteita. Työelämälähtöisessä opinnäytetyössä sekä itseohjautuvuus että kriittinen arviointi ovat peruslähtökohtia käytännön työn ja toiminnan ongelmanratkaisussa ja tutkimisessa. Ongelmanratkaisuprosessissa merkittävää on se, että oppija on osallisena kehittämässä ratkaisuja työympäristön sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (ks. myös Pea, 1993, 66 - 83). Tutkivan oppimisen lähtökohtana on tällöin tiedon käsittely yksilönä ja yhteisöllisesti sosiaalisen konstruktivismiin mukaisesti. Itseohjautuva oppija asettaa itse omat ongelmansa ja kysymyksensä, joita hän pyrkii muokkaamaan, ymmärtämään ja ratkaisemaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Itseohjautuvuutta ei voida kuitenkaan pelkästään nähdä ominaisuutena, joka oppijalla on tai ei ole, vaan se voidaan tulkita myös ominaisuudeksi, jota voidaan kehittää ja vahvistaa (Candy, 1991, 7).

### **5.1.1 Itseohjautuvuuden kehittyminen opinnäytetyöprosessissa**

Itseohjautuvuuden käsite liittyy sekä yksilöön että yhteisölliseen vuorovaikutukseen (ks. Knowles, 1975; Simons, 1992; Koro, 1993; Ahteenmäki-Pelkonen, 1996; Garrison, 1997; Zimmerman, 1998). Ahteenmäki-Pelkonen (1996) on eritellyt itseohjautuvuuden perusteluja. Itseohjautuvuus on otettava huomioon ammattikorkeakoulukoulutuksen toteuttamisessa, sillä se kuuluu erityisesti aikuisen oppimiseen. Pedagogisten näkökulmien mukaan itseohjautuvuus tuottaa muita tapoja parempia oppimistuloksia (ks. myös Knowles, 1975), koska oppija sitoutuu opiskeluprosessiin ja voi itse vaikuttaa siihen. Itseohjautuvuuden eettisten perusteiden mukaan ihmisarvoon kuuluu mahdollisuus sekä kehittää että toteuttaa omaa todellisuuttaan ja oppimistaan. Niinikään itseohjautuvuuden merkitystä aikuisten oppimisessa on perusteltu myös muutosvalmiudella (ks. Mezirow, 1995). Nopeat työelämän ja ammatin muutokset edellyttävät kykyä oppia ja toimia itseohjautuvasti.



Itseohjautuvuuden näkökulmia ovat eritelleet useat tutkijat, kuten Zimmerman (1990), Candy (1991), Jarvis (1992; 1996), Cranton (1996), Ruohotie (2000a), Pintrich, (1995; 2000ab). Zimmermanin (1990, 5) mukaan metakognitiivisten motivaatio- ja käyttäytymisstrategioiden systemaattinen hyödyntäminen on itseohjautuvuuden ydinpiirre. Edelleen itseohjautuvuuteen liittyvät vahvasti näkemykset itsesäätelystä, autonomisuudesta ja palautteen merkityksestä. Itseohjautuvuutta korostavat oppimisteoriat eroavat muista oppimisteorioista lähinnä itsesäätelyn merkityksen korostamisessa. Itseohjautuvuudessa oleellista on se, kuinka opiskelija valitsee, organisoii ja luo oppimista edistäviä oppimisympäristöjä sekä kuinka opiskelija itse suunnittelee ja kontrolloi omaa oppimistaan. Opiskelijat, joilla on aloitetykyä, sisäinen motivaatio ja henkilökohtainen vastuu, oppimisestaan, saavuttavat myös menestystä akateemisissa opinnoissaan (Zimmerman, 1990, 14; ks. myös Cranton, 1996).

Pintrich (2000b, 89 - 91; ks. myös 1995) tiivistää itseohjautuvuutta kuvaavien mallien yhteisiksi piirteiksi seuraavat elementit: itseohjautuva opiskelija konstruoi aktiivisesti omaa oppimisprosessiaan ja omia merkitysrakenteitaan. Edelleen itseohjautuvassa oppimisprosessissa opiskelija kontrolloi ja säätelee oppimiseen liittyviä resursseja, kuten aikaa tiedollisia rakenteitaan, motivaatiotaan ja käyttäytymistään oppimiskontekstin mukaan. Myös Zimmerman (1990, 4-7) korostaa, että itseohjautuva opiskelija on tietoinen tiedoistaan ja taidoistaan: hän tietää mitä osaa ja mitä ei osaa. Käyttäytymisellään itseohjautuvat opiskelijat valitsevat, rakentavat ja luovat oppimisympäristöjä, jotka johtavat optimaaliseen oppimiseen (ks. myös Candy, 1991; Cranton, 1996). Itseohjautuvant opiskelijan toiminnassa ilmenee oma-aloitteisuus ja proaktiivisuus. Itseohjautuvien opiskelijoiden oppimista eivät niinkään säätele ulkoiset tekijät, kuten huonot oppimistilanteet tai resurssit, koska heille tiedonhankinta on systemaattinen ja kontrolloitu prosessi, jota ohjaa vastuuntunto oppimisesta. Itseohjautuvuuden metakognitiiviset prosessit auttavat opiskelijaa tiedostamaan omaa oppimistaan, jolloin opiskelija kykenee myös päätöksentekoon omissa oppimistavoitteissaan. Motivaatio ilmenee itseohjautuvilla opiskelijoilla korkeana sisäisenä tehtäväorientaationa, ahkeruutena ja pätevyytinä.

Työelämälähtöisen oppinnäytetyöprosessin tulisi vastata itseohjautuvuuden oppimisen haasteeseen. Tämä merkitsee sitä, että korkea tehtäväorientaatio voidaan liittää vain sellaisiin oppinnäytetyön tavoitteisiin, joista opiskelija on itse kiinnostunut ja joihin hän voi vapaasti vaikuttaa. Jarvis (1992) puhuu tässä yhteydessä autonomian merkityksestä. Työelämän ammatillisten oppimisympäristöjen merkitys on oleellinen itseohjautuvuuden oppimisessa. Itseohjautuva opiskelija suuntaa käyttäytymistään niihin oppimiskonteksteihin, joissa oppimistulokset ovat parhaimmillaan. Tutkimuksissa on myös todettu, että itseohjautuvuuden taidot ovat olleellisia työelämässä, jossa yksilöt pyrkivät ymmärtämään ja hallitsemaan ajankohtaisia haasteita, kehittämistehtäviä sekä muutosta (ks. Cranton, 1996; Ruohotie, 2000a, 179).

Palautteella ja oppimisen arvioinnilla on merkitystä itseohjautuvuuden kehittämisessä. Itseohjautuvuuden merkityssisältöön liittyy vahvasti itseorientoitu palaute (*self-oriented feedback*) omien oppimistrategioiden tehokkuudesta (Jarvis, 1992). Itseohjautuvuus on yhteydessä siihen, missä määrin opiskelija saa palautetta oppimisen tehokkuudesta ja tuloksista, joko itsearvioin tai muiden palautteen kautta. Palaute oppimisesta on edellytys oppimistulosten arvioinnille. Oppimistulosten tulee olla myös houkuttelevia, jotta itseohjautuvuutta tukevat oppimisstrategiat koetaan palkitseviksi. Myös Zimmerman (1990, 6 – 13) korostaa itseohjautuvuuden tärkeimpinä ominaisuuksina oppimisstrategioiden ja motivaatioprosessien ohessa itseorientoitunutta palautetta oppimisen tehokkuudesta. Itseohjautuvat opiskelijat valitsevat ja käyttävät itseohjautuvia oppimisstrategioita saavuttaakseen halutut akateemiset oppimistulokset. Oppimistulokset perustuvat puolestaan oppimisen taidoista ja tehokkuudesta saatuun palautteeseen. Voidaan sanoa, että itseohjautuvuuden oppimisen perusta on toiminnassa oppimisessa sekä palautteen reflektoinnissa toiminnan tuloksista. Tästä huolimatta itseohjautuvuuden kehittymisen osoittaminen on ollut oppimisen tutkimuksissa vähäistä.

Itseohjautuvuuden määrittelyssä on oleellista erottaa itseohjautuvuuden prosessit välittömästä itseohjautuvan oppimisen tavoitteenasettelusta. Itseohjautuvuuden prosessit viittaavat niihin toimintoihin ja prosesseihin, joita ohjaa itsesäätely (itsetarkkailu, *self-monitoring*). Itseohjautuvuutta ei voida siis suoraan rinnastaa itsesäätelyyn. Simonsin

(1992, 298) mukaan itseohjautuva oppimisprosessi koostuu itsetarkkailusta, testaamisesta ja kyselemisestä, uudelleenarvioinnista ja palautteesta. Itseohjautuva opiskelija on tietoinen itsesäätelyn ja oppimistulosten strategisesta suhteesta ja siitä, kuinka näitä strategioita voidaan käyttää hyväksi akateemisessa oppimisessa. Toisin sanoen säätelemällä omaa oppimistaan ja oppimistrategioitaan, opiskelija osoittaa itseohjautuvuutta (Zimmerman 1990, 5; Zimmerman & Paulsen, 1995).

Zimmerman ja Paulsen (1995, 13 - 27) korostavat itsetarkkailun käsitteessä opiskelijan käyttäytymisen muutosta. Itsetarkkailu kohdistuu oppimistuloksiin ja –prosesseihin, jolloin sen avulla voidaan oppia erottamaan tulokselliset ja vähemmän tulokselliset oppimisstrategiat esimerkiksi työyhteisössä. Itsetarkkailu vahvistaa myös ajankäytön hallintaa sekä reflektiivistä ajattelua oppimisessa. Itsesäätely ei liity pelkästään oppimisstrategioiden säätelyyn. Myös Butlerin & Winnen (1995) ja Banduran (1994) itsesäätelymalleissa, joita Ruohotie (2000a, 166-169) esittelee, korostuvat itsesäätelyn kognitiivisten rakenteiden lisäksi oppimisen palaute- ja ennakoitiprosessit, jotka ohjaavat opiskelijan itsesäätelyvalmiuksia. Niin ikään oppimisen sosiaalis-kognitiivisessa viitekehyksessä itseohjautuvuus koostuu itsetarkkailun, itse-arvioinnin ja toiminnan prosesseista (Schunk, 1990, 72 - 73). Työelämälähtöisessä opinnäytetyöprosessissa itsesäätelyvalmiuksien kehittyminen on sidoksissa oppimisen tavoitteisiin sekä palautteeseen ja oppimisen arviointiin.

Itseohjautuvuus on työelämälähtöisessä opinnäytetyössä olennainen elementti, koska opinnäytetyöprosessi perustuu opiskelijan kykyyn arvioida ja ohjata omaa ammatillista oppimistaan saadun palautteen avulla. Erityisesti itseohjautuvuuden vuorovaikutteiset mallit korostavat itseohjautuvuudessa sitä, että ihmiset toimivat yhdessä, jolloin esimerkiksi oppimista tukevat resurssit ovat käytössä. Työelämälähtöisessä ongelmanratkaisu- ja oppimisprosessissa opiskelija voi itse vaikuttaa ammatillisen ohjauksen tukemana oppimisen tavoitteisiin, materiaalin valintaan, oppimismenetelmiin sekä oppimisen arviointiin. Itseohjautuvuus merkitsee silloin reflektiivistä vuorovaikutusta asiantuntijoiden kanssa (ks. Jarvis, 1992;1996; Kirjonen, 1997; Zimmerman, 1998, 10). Erityisesti Zimmerman (1998, 11) korostaa sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä

itseohjautuvuuden kehittämisessä akateemisessa oppimisympäristöissä. Tämän lisäksi itseohjautuvuuden oppiminen vaatii tilanteita, joissa opiskelija voi itse harjoitella vastuun ottamista esimerkiksi aikatauluttamalla ja organisoimalla oppimistaan. Käytännön tutkimustaitojen oppiminen on oleellinen osa itseohjautuvan asiantuntijuuden kehittämisessä.

Myös Garrisonin (1997) esittämä itseohjautuvan oppimisen malli sisältää motivaation ja itsetarkkailun lisäksi itsensä johtamisen. Mallissa itsensä johtaminen tarkoittaa erityisesti sitä, että se luo opiskelijalle mahdollisuuden arvioida omaa ymmärrystään ja tuotoksiaan yhteistoiminnassa muiden kanssa (ks. myös Candy, 1991). Motivaation merkitys on siinä, että se luo opiskelijalle halun opiskella ja osallistua tehtävään (ks. myös Carcia, 1995, 29-42). Itsetarkkailu merkitsee Garrisonin (1997) mallissa vastuun ottamista ja kriittistä reflektiivisyyttä oppimisen merkityksen määrittelyssä. Työelämälähtöinen opinnäytetyöprosessi vaatii itseohjautuvuutta, mutta samalla se kasvattaa tekijäänsä oppimaan itseohjautuvuuden taitoja. Tutkivan työotteen ja ammattitaitojen oppiminen vaatii oppimiskokemusta itseohjautuvasta oppimisprosessista ja -kontekstista (ks. Candy 1991). Zimmerman (1998, 2-5) näkeekin itseohjautuvuuden kehittymisen kolmivaiheisena oppimisprosessina, jossa on havaittavissa yhtäläisyyksiä konstruktivistisen oppimisen lähtökohtien kanssa (ks. Rauste-von Wright, 1997; Tynjälä, 1999a). Oppimisprosessin esiyymmärrytason osatekijöitä ovat päämäärän asettaminen, strategian suunnittelu ja henkilökohtaiset uskomukset. Oppimisen toinen vaihe, käyttäytymisen kontrolli, ohjaa oppimisprosessia ja säätelee keskittymistä sekä oppimistuloksia. Sisäisten oppimista ohjaavien mallien luominen edistää hyvin muun muassa työssä tapahtuvaa oppimista. Oppimisprosessin kolmas vaihe, itsereflektio, merkitsee oppimiskokemuksen arviointia eli merkityksenantamista oppimiskokemukselle.

Monet oppimisesta kiinnostuneet tutkijat ovat mallintaneet itseohjautuvuuden dimensioita (ks. Candy, 1991; Brookfield, 1986; Jarvis, 1992;1996). Erityisesti Jarvis (1992, 130 - 133) korostaa itseohjautuvuudessa oppijan vapautta, autonomisuutta ja oppimisen aitoutta (ks. myös Candy, 1991). Autonomisuus itseohjautuvuudessa merkitsee sitä, että oppimisen kontrolli on luovutettu ja delegoitu itse oppijalle, jolloin hän itse voi päättää oppimisestaan.

Tähän oppijat kuitenkin tarvitsevat tukea myös muilta. Jarvis (1992, 135) esittää ajatusmallin, joka ohjaa ja muotouttaa itseohjautuvuutta. Ensinnäkin itseohjautuvuuteen liittyy tietty epäloogisuus tai epäjohdonmukaisuus entisen ja nykyisen kokemuksen välillä. Kokemusten välille syntyy tiedollinen ristiriita tai ongelma. Tarve tai halu oppia voi olla oppijasta itsestään lähtevä tai muiden ohjaama. Itseohjautuvuuteen liittyy päätös oppimisen sisällöstä, johon voivat vaikuttaa opiskelijan lisäksi muut toimijat yhteisen päätöksenteon perusteella. Itseohjautuvuuteen kuuluvat metodit oppimisen tulosten saavuttamisesta sekä ajatukset ja kieli ja koko oppimisprosessin viestinnällinen vuorovaikutus. Itseohjautuvuuteen kuuluu sekä arviointi että lopputulos ja siihen liittyvä toiminta. Jarvisin (1992, 119 - 142) esittämä ajatusmalli autonomisen ja aidon itseohjautuvuuden elementeistä muistuttaa hyvin paljon työelämälähtöistä ongelmanratkaisu- ja oppimisprosessia opinnäytetyössä.

Candy (1991, 108 - 109) tarkentaa itseohjautuvan oppijan henkilökohtaisen autonomian merkitystä. Oppijan tulee mieltää oppimisen tavoitteet omakohtaisiksi tavoitteiksi ilman ulkoa päin tulevaa painostusta. Näin ollen hänellä on sekä halu että kyky viedä eteenpäin suunnitelmia ja toimintaa. Crantonin (1996) mukaan henkilökohtainen autonomia voi vaihdella yksilöllillä eri tilanteissa, esimerkiksi työssä ja opiskelussa autonomisuuden aste saattaa muuttua. Autonomisuus osana itseohjautuvuutta ei viittaa vain yksilön autonomisuuden kehittymiseen, vaan autonomisuus kehittyy myös toisten kanssa työskentelemällä (ks. Jarvis, 1992;1996). Autonomisuuden kehittyminen on prosessi, joka merkitsee muun muassa yhteistyötä, luovuutta, joustavuutta sekä kriittisyyttä (Cranton 1996, 59). Autonomisuutta kehittävä strategia on muun muassa yhteistyön tekeminen aidossa työssä. Työssä opitaan ammatin käytäntöä, opitaan arvostamaan muiden asiantuntemusta ja osaamista sekä kehitetään työn käytäntöjä kyseenalaistamalla sekä omaa että muiden toimintaa. Itseohjautuvuuden kehittyminen edellyttää mitä suuremmassa määrin autonomisuutta, tiedon oppimista ja sen jakamista asiantuntijuuden kontekstissa (ks. Cranton, 1996, 60).

Itseohjautuvuutta ennustavia yksilöllisiä kompetensseja on pyritty määrittelemään aikaisemmissa tutkimuksissa. Candy (1991, 130) erittelee itseohjautuvuus-käsitteeseen

liittyviä yksilön ominaisuuksia ja tiivistää useiden tutkimusten tuloksia itseohjautuvan opiskelijan kompetenssialueista ja kyvyistä. Itseohjautuvalla opiskelijalla on metodista kyvykkyyttä. Hän on sekä looginen ja analyyttinen että reflektiivinen ja itsetietoinen. Itseohjautuvalla opiskelijalla on kykyä ja taitoja tiedonhankintaan sekä oppimiseen ja sen arviointiin. Hän osoittaa uteliaisuutta, motivaatiota ja avoimuutta. Itseohjautuvuuden kompetensseihin kuuluu myös myös joustavuus, luovuus ja vastuuntuntoisuus. Candy (1991) kritisoi samalla kuvaamiaan kompetenssien määrittelyjä, koska ne vaikuttavat käytännössä utopistisilta.

Itseohjautuvuuden yksilöllisiä ominaisuuksia laajemmin kuvaa Skagerin (1979) esittämä luokittelu itseohjautuvuuden henkilökohtaisista ominaisuuksista. Itseohjautuvalla opiskelijalla on myönteinen kuva itsestään oppijana. Tämä kuva perustuu aikaisempiin oppimiskokemuksiin. Itseohjautuvan oppijan piirteisiin Skagerin (1979) mukaan kuuluu suunnitelmallisuus, joka ilmenee sekä omien oppimistarpeiden tunnistamisessa ja oppimistavoitteiden asettamisessa että sopivien oppimisstrategioiden valinnassa. Itseohjautuvan oppijan motivaatio perustuu sisäiseen motivaation enemmän kuin ulkoisiin palkkioihin ja rangaistuksiin. Itseohjautuva oppija kykenee oman oppimisensa laadulliseen arviointiin ja hän on avoin uusille kokemuksille. Itseohjautuva oppija on myös autonominen, jolloin hän kykenee valitsemaan oppimisensa tavoitteita ja välineitä. Sen lisäksi, että itseohjautuvuus nähdään yksilöllisenä kompetenssina, voidaan se myös käsittää oppimismetodinä tai koulutuksen tavoitteena (Candy 1991, 5 - 23; ks. myös Cranton, 1996, 52 - 54). Candy (1991) tiivistää itseohjautuvuutta kuvaavat käsitteet neljään ulottuvuuteen, jotka ovat erillisiä, mutta toisiinsa suhteissa olevia ilmiöitä. Ensinnäkin itseohjautuvuus voidaan ymmärtää henkilökohtaiseksi ominaisuudeksi (henkilökohtainen autonomia), toiseksi itseohjautuvuus on halua ja kykyä toteuttaa omaa ammatillista kehitystä (itsensä johtaminen), kolmanneksi itseohjautuvuus voidaan ymmärtää mallina tai tapana organisoida ohjeita oppimistilanteissa (oppimisen kontrolli). Neljäs itseohjautuvuuden ulottuvuus liittyy yksilön itsenäisesti omistamaan, ei-institutionaaliseen oppimisyrittämiseen sosiaalisessa kontekstissa (autodidaksisuus).

Cranton (1996, 62 - 65) soveltaa Candy'n (1991) itseohjautuvuuden dimensiota. Hänen mukaansa itseään johtavilla oppijoilla on tavoitteenaan kehittää kyvykkyyttään. Oma oppimistaan johtava oppija on tietoinen oppimisen metodeistaan, hän on kurinalainen sekä looginen, analyyttinen ja reflektiivinen. Hänen käyttäytymisessään näkyy uteliaisuus, avoimuus ja motivaatio. Hän on joustava, vastuuntuntoinen ja luova. Näitä ominaisuuksia oppija voi kehittää itsessään asettamalla oppimisessa ammatillisia tavoitteita, käyttämällä ajankäytön suunnittelua hyväkseen sekä käyttämällä ongelmanratkaisumenetelmiä ja olemalla utelias nykyisten käytäntöjen suhteen. Oppimisen kontrollin kehittäminen itseohjautuvuudessa merkitsee sitä, kuinka oppijan toimintaa säätelee ulkoa päin ohjattu kontrolli. Tämä ilmenee siinä, missä määrin oppimisen kontrollointiin liittyy toimijoiden yhteistä tavoitteenasetantaa, tutorointia ja dialogia (Cranton, 1996, 68 - 69). Autodidaktinen itseohjautuvuuden ulottuvuus ilmenee siten, että oppija on vastuussa oppimisestaan vain itselleen. Tällöin oppijalla on vapaa tahto ja kontrolli sekä vapaa pääsy oppimisen resursseihin. Tämä itseohjautuvan oppimisen muoto on tyypillinen asiiantuntijoille. Autodidaksisuus ilmenee muun muassa kykyinä itsenäiseen oppimiseen ilman muodollisesti suunniteltuja kehitymisprosesseja (Cranton, 1996, 70-71). Työelämälähtöisessä opinnäytetyöprosessissa autodidaksisuus ilmenee siinä, että opiskelija on aloitteellinen ja itsetietoinen siitä, mitä hän haluaa opinnäytetyössään oppia ja missä hän haluaa kehittyä. Tämän perusteella hän kehittää toiminnalleen suunnitelman (niin sanotun *action planin*) joka sisältää oppimisen tavoitteet, resurssit sekä metodit oppimistulosten saavuttamiseksi ja arvioimiseksi.

Selvää on, että itseohjautuvuuden kehittyminen ei ole yksinkertaista, vaan se edellyttää oppimisstrategioiden tehokasta käyttämistä (ks. Zimmerman, 1990; Zimmerman, 1998; Pintrich, 2000a). Simons (1992, 306) toteaa, että ongelmalähtöinen oppiminen tukee itseohjautuvuutta etenkin silloin, kun oppimisen tavoitteena on myös ammatillisten käytäntöjen ja taitojen oppiminen. Itseohjautuvuutta edesauttaa oppijan itseluottamus omiin kykyihin, motivaatio ja kiinnostus tehtävää kohtaan sekä päämäärätietoinen halu syvälliseen oppimiseen. Hofer, Yu ja Pintrich (1998, 57-105) ovat tutkineet, kuinka college-opiskelijoita voidaan opettaa itseohjautuviksi oppijoiksi. Itseohjautuvuuden kehittymiseen vaikuttaa se, kuinka oppimisen sisältö ja kohde sekä aikataulu laaditaan.

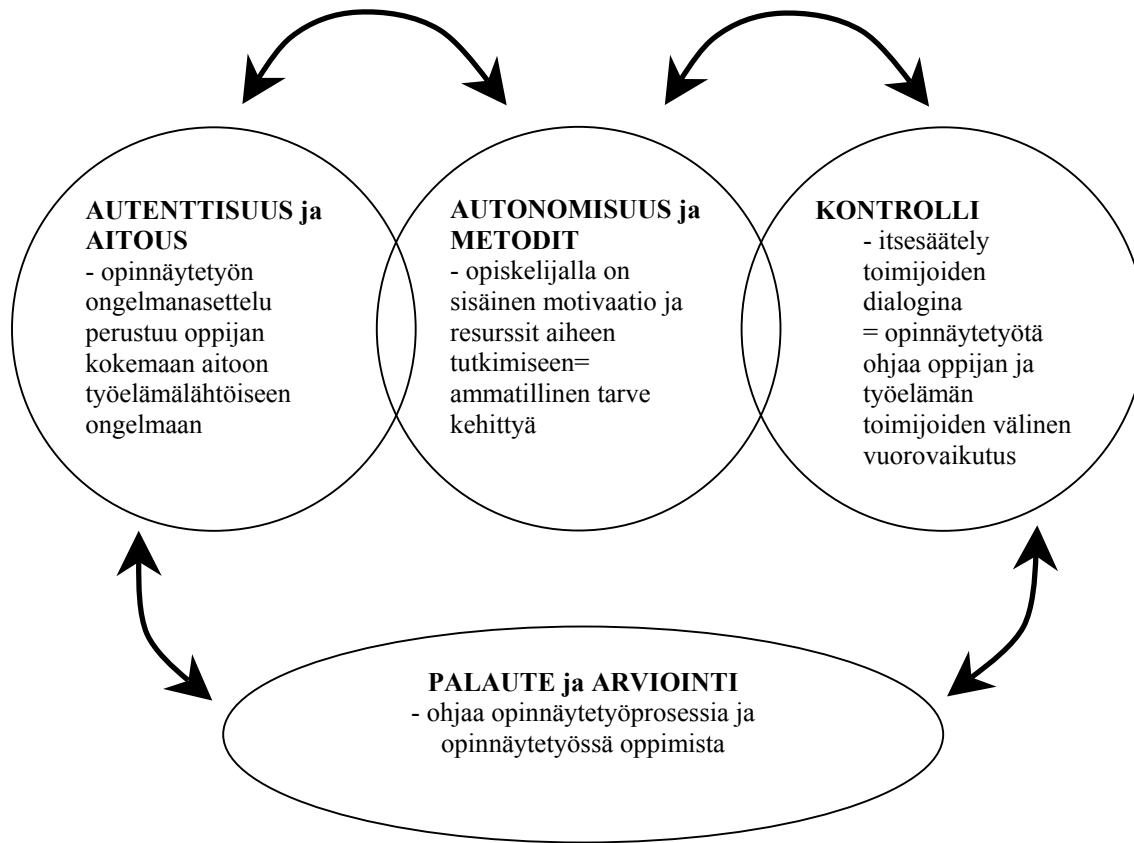
Oppimisen aikajänteellä on myös merkitystä itseohjautuvuuden kehittymisessä. Muutaman viikon oppimisohjelma ei anna riittävästi aikaa oppia sekä metakognitiivisia että motivaatio- ja kognitiivisia strategioita, jotka ovat tärkeitä itseohjautuvuuden oppimisessa. Opittavan asian luonteella on myös merkitystä itseohjautuvuuden kehittymisessä. Kun oppiminen on rakennettu niin, että siinä yhdistyvät samalla sekä kognitiiviset että itseohjautuvuutta edistävät strategiat vaihtelevissa oppimiskontekstissa, on silloin mahdollista kehittää myös itseohjautuvuuden taitojen siirtämistä muihin vastaaviin tilanteisiin.

Oppimisen ja itseohjautuvuuden strategioita tulisi käyttää erilaisissa tehtävissä ja konteksteissa. Edelleen sellainen oppimisen integroitu toteutus, jossa opiskelijalla on mahdollisuus oppia erilaisia asiasisältöjä erilaisissa konteksteissa ja erityyppisissä akateemisissa tehtävissä, edistää transferia (Hofer, Yu & Pintrich, 1998, 63). Paris ja Newman (1990, 87 - 88, 98) korostavat itseohjautuvuutta tukevia prosesseja ja sitä, kuinka opiskelijat valitsevat erilaisia oppimisen tai koulunkäynnin teorioita. Itseohjautuvan opiskelijan henkilökohtainen sitoutuminen oppimiseen ja uuteen tehtävään on olennaista. Myös dialogin merkitys korostuu itseohjautuvuuden oppimisstrategioissa. Opiskelijan tulisi päästä ilmaisemaan itseään ja keskustelemaan oppimistaan ohjaavista ajatuksista sekä teorioista; mitä hän aikoo tehdä, kuinka hän aikoo saavuttaa päämääränsä ja miten hän on ratkaissut ongelmia. Itseohjautuvuuden vuorovaikutteisuutta voidaan tukea myös työyhteisössä niin, että opiskelijat voivat toimia itse opettajina ja tutoreina ja näin edistää aktiivista osallistumista ja yhteistyötä oppimisessa (ks. myös Candy, 1991).

Työelämälähtöisessä opinäytetyössä on mahdollista oppia ja kehittää itseohjautuvuutta, joka on yksi ammattitaidon geneerisistä pätevyysalueista (ks. myös Candy, 1991, 456). Opinäytetyössään opiskelijan tulee voida valita sellainen aihepiiri, josta hän on kiinnostunut ja joka toteutetaan yhteistyössä siinä työ- ja ammattiympäristössä, johon hän on päteväytymässä. Opinäytetyön tekemisen oppimis- ja tutkimuskontekstit ovat silloin monipuolisia ja aitoja. Näin voidaan tukea ammattitaitojen transferia jo koulutuksen aikana. Opinäytetyöprosessissa opiskelija sitoutuu ottamaan vastuuta tiedon tuottamisesta. Tämä edellyttää sitä, että hänellä on käytössään kyseisessä toimintaympäristössä tarpeelliset



oppimiseen tarvittavat menet, tiedot ja taidot. Oppimisen kontrolli ei perustu itseohjautuvassa opinnäytetyöprosessissa ennalta määriteltyihin lopputuloksiin, vaan opinnäytetyöprosessin toimijoiden dialogin kautta muodostuneisiin tuloksiin. Opinnäytetyöprosessissa itseohjautuvuus merkitsee oppimaan motivoitumista tutkittavasta tai kehitettävästä ilmiöstä sekä luottamusta omiin ammatillisiin kykyihin (Kuva 14). Crantonin mukaan (1996, 56) oppiminen on itseohjautuvaa silloin, kun oppija haluaa tietoisesti oppia ja muuttaa käyttäytymistään sekä tietämystään. Itseohjautuvuus vaatii myös vuorovaikutusta ja toisia ihmisiä, jotta kriittinen reflektio olisi mahdollista. Itseohjautuvuus vaatii myös ohjausta. Onnismaa (1996) korostaa, että mitä enemmän itseohjautuvuutta opiskelijalta edellytetään, sitä enemmän tarvitaan myös ohjausta. Myös Törmä (1999, 23) tuo esiin itseohjautuvuuden vaatimukset: itseohjautuvuuden ohjaaminen ja tukeminen vaatii sekä opettajalta että oppimisympäristöiltä kasvuhakuisen (emansipatorisen) oppimisprosessin käynnistämistä ja yksilön oppimisprosessin jatkuvaa tukemista. Itseohjautuvassa opinnäytetyöprosessissa opiskelija on tietoinen oppimisestaan, muutoksestaan ja kehittymisestään. Hän osaa myös kuvailla opinnäytetyöprosessiaan, jolloin hän kykenee puhumaan, kuuntelemaan, konsultoimaan oppimaansa ja olemaan vuorovaikutuksessa. Lisäksi itseohjautuvassa opinnäytetyöprosessissa opiskelija on kykenevä arvioimaan ja kyseenalaistamaan oppimistaan.



**Kuva 14 Itseohjautuvuuden kehittyminen työelämälähtöisessä opinnäytetyöprosessissa.**

### 5.1.2 Kriittisen reflektion kehittyminen opinnäytetyöprosessissa

Työn, toiminnan ja sosiaalisen vuorovaikutuksen reflektiivisyyttä ovat korostaneet useat tutkijat (ks. Argyris & Schön 1974; Schön, 1987; Engeström, 1995; Jarvis, 1992; Ruohotie, 1999b; Stenfors, 1999). Reflektiivisyys on oman toiminnan ja sen perusteiden kriittistä analysointia ja pohdintaa. Reflektiivisyys merkitsee näin ollen tutkimus- ja löytämisprosessia suhteessa omaan toimintaan ja työhön (Karvinen, 1993, 28; Ruohotie, 2000a, 137). Ammattitaidon oppiminen ja kehittyminen merkitsee kokemukseen ja

reflektiivisyyteen perustuvaa tiedon muodostusta. Habermas (1976) määrittelee reflektiivisyyden tulemiseksi tietoiseksi omasta kontekstista. Emansipatorisen tiedon tavoittelu reflektion avulla merkitsee kriittistä suhtautumista toiminnan lähtökohtiin. Kriittinen reflektio horjuttaa totuttuja työn malleja ja ammatin toimintatapoja (ks. Jarvis, 1992). Kriittisen reflektion käsitteen soveltamisalueet näkyvät muun muassa Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen teoriassa ja myöhemmin Mezirowin (1991, 1995) uudistavan oppimisen käsitteistössä. Mezirow (1995) erottaa reflektiivisyyden ja kriittisen reflektiivisyyden toisistaan. Kriittisen reflektion ydin on siinä, kuinka oppija asettaa kyseenalaiseksi käsiteltävän ongelman vakiintuneen määritelmän eli kyseenalaistaa ennako-oletuksiaan (Mezirow, 1995, 29). Cranton (1996, 75) korostaa, että vain kriittinen reflektio johtaa uudistavaan oppimiseen. Edelleen Cranton (1996, 77 - 82) tarkentaa reflektio-käsitteen ulottuvuuksia. Reflektio voidaan nähdä tapana ratkaista ongelmia tai osana intuitiivista oppimisprosessia. Reflektiolla on myös merkitystä oppimisen vuorovaikutuksessa sekä yksilön kehitymisprosessissa Ennakkokäsitysten tiedostaminen ja niiden pohtiminen, metakognitiivisuus ja reflektiivisyys, ovat uuden oppimisen ydin myös itseohjautuvassa opinnäytetyöprosessissa (ks. Mezirow, 1991; Cranton 1996).

Mezirowin (1995) mukaan kriittisellä ajattelulla ja reflektiolla on kolme tehtävää: toiminnan ohjaaminen, tuntemattoman jäsentäminen kokonaisuudeksi sekä aiemman tiedetyn perusteiden arviointi. Reflektion ja kriittisen ajattelun suhde on vuorovaikutteinen, sillä kriittinen ajattelu perustuu reflektioon. Kriittinen ajattelu merkitsee myös reflektiivistä oppimista (Mezirowin, 1995, 9 - 10). Puolimatkan (1996, 167) mukaan kriittisen ajattelun edellytyksiä ovat muun muassa autonomisuus, luovuus, tahto ja tieto. Työelämälähtöisessä opinnäytetyössä kriittinen reflektio merkitsee omien ammattikäsitteiden ja ammattiin liittyvän tiedon kyseenalaistamista. Ammattiin liittyvien ennakkokäsitysten reflektointi tukee uudistavaa oppimista eli uusien ammattikäytäntöjen ymmärtämistä ja kehittämistä. Kriittinen reflektio merkitsee ennako-oletusten, sekä teorian tiedon pätevyyden että nykyisen käytännön, kyseenalaistamista. Työelämälähtöisessä opinnäytetyöprosessissa reflektiivinen ajattelu tarkoittaa vakiintuneiden käsitysten, uskomusten ja merkitysten arviointia uudelleen, pohtimista ja jopa kyseenalaistamista. Reflektiivisen ajattelun ydin on,

että tutkimuksen kohteeseen liittyvää tietoa sekä työhön ja ammattiin liittyvää kokemusta pyritään arvioimaan uudella tavalla.

Mezirow (1981; 1995) näkee reflektiivisyyden monitasoisena käsitteenä uudistavan oppimisen kontekstissa. Hänen tulkintansa reflektiivisyydestä korostaa yksilön uudistumisen ja oppimisen merkitystä ennen sosiaalista muutosta. Mezirow (1981, 3 - 24) määrittelee reflektiivisyyden ydinkohteiksi tietoisuuden havainnoistamme, ajattelustamme, toiminnastamme ja näihin liittyvistä tottumuksista. Kriittinen tietoisuuden taso kehittyy silloin, kun oppija pystyy sekä käsitteelliseen että psyykkiseen ja teoreettiseen reflektiivisyyteen. Tämä merkitsee sitä, että oppija on tietoinen käyttämistään käsitteistä. Kriittiseen tietoisuuteen kuuluu myös tietoisuus älyllisistä prosesseista sekä tietoisuus kulttuurista ja toimintaympäristöstä. Tällöin oppija asettaa kyseenalaiseksi ongelmanasettelun ja arvioi kriittisesti omille kokemuksille antamia merkityksiä (ks. myös Ruohotie, 2000b, 24).

Uudistavan oppimisen ydin on kriittisessä reflektiossa - ei pelkästään menneisyyden kokemusten reflektoinnissa, vaan reflektiivisessä arkitoiminnassa ja sen arvioinnissa, miksi reflektioimme (ks. myös Törmä, 1999, 20 - 27). Mezirow (1991) liittää kriittisen reflektiivisen oppimisen elävään elämään ja oppijan toimintaan. Kriittistä reflektiota voidaan kehittää esittämällä ja tuomalla julki omia ajatuksia keskustelujen tai roolipelien kautta sekä määrittelemällä oletusten taustalla olevia käsityksiä. Kysyminen ja vaihtoehtojen pohtiminen kehittää kriittistä ajattelua (Cranton, 1996, 82 - 93). Oppiminen ja reflektiivisyys on prosessi, jossa kokemuksen kautta uudelleentulkitaan perusoletuksia ja merkitysrakenteita. Tässä ongelmanratkaisu- ja oppimisprosessissa syntyy uusi tulkinta, joka ohjaa ymmärtämistä ja toimintaa. Yksilön toiminta on ensisijaisesti sidoksissa yksilön omiin merkitysperspektiiveihin, jolloin kokemuksia tulkitaan väistämättä subjektiivisesti. Kokemusten kommunikointi, tulkinta sekä reflektiivinen ajattelu tekee kokemuksista ja ajatuksista julkisia ja altistaa ne objektiiviseen tarkasteluun myös opinnäytetyöprosessissa.

Venkula (1993, 81 - 86) esittää, että kriittisyys voidaan ymmärtää myös metodina ja taitona. Kriittisyys on metodina avoin, arvioiva, erotteleva sekä yhdistelevä toimintatapa.

Kriittisyyden taitojen kehittämisessä on keskeistä tuntee myös erilaisten ilmiöiden konteksteja, ei vain oman oppialan kontekstia. Työelämälähtöinen oppinäytetyö toteutetaan erilaisessa kontekstissa kuin mitä tyypillinen opiskelun koulukonteksti on. Oppimisen siirtyminen kontekstista toiseen on edellytys ammattialan kriittisyyden kehittämiselle. Ammattitaitoaan kehittävän ja tutkivan opiskelijan on opittava tuntemaan ammattialansa konteksteja pystyäkseen olemaan kriittinen myös niissä. Venkula (1993, 85) määrittelee kriittisyyden tietoisuudeksi omista lähtökohdista, jolloin keskeinen kriittisyyden metodi on kysymysten asettaminen sekä kysymisen taito. Työelämälähtöisen ongelmanratkaisu- ja oppimisprosessin kriittisyys ei siis merkitse asioiden vääräksi tai oikeaksi osoittamista, vaan kriittisyys nostaa esille tietoisuutta ja sen perusteita. Kritiikki korjaa toimintaa ja sen avulla muutamme myös ammattialan kokemus- ja toimintakenttää.

Valtonen (1999, 150-151) näkee kriittisen ajattelun loogisesti eteneväksi ongelmanratkaisutekniikaksi, niin sanotuksi kontekstivapaaksi ajatteluprosessiksi. Tämän näkemyksen mukaan kriittinen ajattelu vaatii siis taitojen, tietämyksen ja tunnetilan yhdistämistä. Toisaalta kriittinen ajattelu voidaan ymmärtää kognitiivisena prosessina, joka perustuu reflektioon. Tällöin kriittinen ajattelu on aina sidoksissa asia- ja tilanneyhteyteen. Kontekstiin, tiettyyn asia- ja tilanneyhteyteen sidottuna, kriittinen ajattelu perustuu kontekstin tietämyksen reflektioon (ks. Mezirow, 1996; Brookfield, 1986). Tämä on tyypillistä asiantuntijan toiminnassa ja ajattelussa. Oman ammattialan asiantuntijuuden kontekstissa kriittinen ajattelu kehittyy reflektiivisen ajattelun kautta. Voidaan sanoa, että kriittisen ajattelun kehittymiseksi on tärkeitä luoda sellaisia ammatillisia konteksteja, joissa yksilö voi reflektoida omaa ajatteluaan, tietämystään ja toimintaansa. Oppinäytetyön työelämäkonteksti luo puitteet kriittisen ajattelun kehittämiselle.

Mäki-Kulmala ja Pamppunen (1999, 100 - 102) ovat pohtineet kriittisyyden merkitystä korkeakoulutuksessa. Tiedekorkeakouluissa kriittisyys on perinteisesti ollut osa tutkimustoimintaa, mikä edelleen leimaa tiedekorkeakoulun oppimisympäristöä. Ammattikorkeakoulun oppimisympäristössä on painotettu pätevää ammatillista toimintaa ja sen kehittämistä. Kriittisyyden kehittyminen on ammattikorkeakouluissa nähty osana ammatillisen reflektiivisyyden käsitettä (ks. Ekola, 1992; Järvinen, 1990;1991). Mäki-

Kulmala ja Pamppunen (1999, 101) toteavat, että ammattikorkeakoulun tehtävänä on painottaa ammatillisen pätevyyden taitoja, minkä tulee näkyä pedagogisessa toiminnassa. Mäki-Kulmala ja Pamppunen (1999) esittävät, että ammattikorkeakouluilta puuttuu mahdollisuus kehittää tieteen abstrakteja kriteerejä sekä teorioita. Tämän vuoksi korkeakoulujen, tiedekorkeakoulujen ja ammattikorkeakoulujen tulisi tehdä yhteistyötä kriittisen ajattelun kehittymisessä. Siitä huolimatta, että ammattikorkeakoulun kriittinen ajattelu edistää ensisijaisesti ammatillista reflektiivisyyttä, on ammattikorkeakoululla myös oma vastuu ammattialan teorioiden ja käsitteiden kriittisessä kehittämisessä. Erityisesti koulutuksen suorat työelämäyhteydet edistävät praktista kriittisyyttä, joka tuottaa uudistuvaa ammatillista tietoa. Entwistle ja Ramsden (1983, 215-216) korostavat, että työnantajat odottavat korkeakouluopetuksen edistävän yleisiä mielen taitoja, muun muassa kykyä kriittiseen, nopeaan ja joustavaan objektiiviseen ajatteluun. Entwistlen ja Ramsdenin (1983, 63) mukaan tämä ei onnistu, ellei opiskelijalla ole syvällistä ja sisäsyntyistä omakohtaista kiinnostusta opittavaa asiaa kohtaan. Toisin sanoen, jos korkeakouluopiskelu perustuu vain pätevyyden saavuttamiseen, niin asioita opitaan passiivisesti. Ammatillinen reflektio on kriittisen ammattitaidon perusedellytys. Reflektiivisesti ajatteleva opiskelija kohtelee oppimistehtävänsä analyttisesti.

Miksi kriittistä ajattelua ja reflektiota on yhä korostettava oppimisessa? Koulutuksen tutkimukset ovat osoittaneet, että työelämän ongelmien ratkaisemisessa ei riitä pelkästään ammattipätevyyden hallitseminen (ks. Järvinen, 1991; Engeström, 1995; Tynjälä, 1997; Poikela & Poikela, 1999). Työelämässä tarvitaan kykyä ratkaista ennakoimattomia ongelmia sekä kykyä arvioida ajattelun ja toiminnan tuloksia. Reflektiivinen ajattelu on oppimista oman toiminnan kautta. Työelämässä käytännön ongelmiin tarvitaan ratkaisuja päivittäin. Keskeiseksi työn kehittämisen metodiksi nouseekin kyky kehittää työtä ongelmanratkaisuprosessien kautta. Ongelmanperustainen oppimisprosessi merkitsee uuden tiedon rakentamista, järjestämistä ja uudelleen määrittelyä aiemman opitun perustella (ks. Poikela & Poikela, 1999, 169).

Kriittisyyttä ja ammatillista reflektiivisyyttä voidaan kehittää työelämälähtöisessä ongelmanratkaisu- ja oppimisprosessissa. Työelämälähtöinen oppimisyhteistyö perustuu

ammatin käytännön ilmiöön ja ammattitoiminnan ongelmaan, jonka ratkaiseminen vaatii sekä ongelman hahmottamista että ongelma-alueen tiedonhankintaa ja ratkaisujen tuottamista. Työelämälähtöisten opinnäytetöiden ongelmien tulisi olla enemmänkin ammatin käytäntöjen ja ammattitoiminnan ongelmia kuin perinteisiä tutkimusongelmia, joiden ratkaisemisen taustalla on tietoaution täyttäminen. Opinnäytetyön ammatillisissa ongelmissa on kysymys ammattikäytäntöjen ja -toimintojen tutkimus- ja kehittämistehtävistä, joita opinnäytetyössä ratkaistaan kriittisen ajattelun keinoin. Ammattikorkeakouluissa on näin ollen tuotettava uudet käsitteet myös opinnäytetyöprosessin toteuttamiseen. Tutkimusongelman sijaan ammattikorkeakoulun opinnäytetyö perustuu ammatilliseen ongelmaan, jota ratkaistaan reflektiivisen ongelmanratkaisu- ja oppimisprosessin avulla. Kriittisen ajattelun kehittäminen ammattien ilmiökentässä on eräs työelämälähtöisen opinnäytetyön tehtävistä.

Järvinen-Taubert (1999) korostaa kriittisen reflektion ja työelämän muutoksen yhteyttä. Työelämän muutostrendeihin liittyy kansainvälisyys, joustava verkostomainen toimintatapa, informaatiotekniikan sovellusten laajempi käyttö sekä lisääntynyt tietointensiivisyys. Hän toteaa, että työelämän asiantuntijalta vaaditaan sekä tiedon käsittely- ja ongelmanratkaisutaitoja että sosiaalisia valmiuksia ja kriittisyyttä. Kriittinen työntekijä ei vain tyydy arvostelemaan olemassaolevaa tilannetta, vaan etsii uusia ratkaisuja. Tiedonkäsittely- ja ongelmanratkaisuvalmiudet liittyvät tutkivaan oppimiseen ja ammatilliseen reflektioon. Työtä uudistavaa tutkimusta ei tehdä vain yliopistoissa ja korkeakouluissa vaan myös työn pelikentällä eli ammatin työtoiminnassa (ks. myös Gibbons et al., 1994). Asiantuntijatyön kehittämiseen kuuluu tutkiva työote, jolloin asiantuntija reflektoi omaa työtään, ratkaisujensa perusteita ja toimintansa puitteita yhdessä muiden kanssa (ks. *shared expertise*). Asiantuntijatyön kriittinen reflektio sisältää siis omien käsitysten, ajatusten ja toimintojen kriittisen arvioinnin sekä reflektion sosiaalisessa ja institutionaalisessa ammattikontekstissa (ks. Järvinen, 1990; 1991). Kriittinen ymmärrys auttaa asiantuntijaa ottaamaan vastuuta omasta työstään ja sen kehittämisestä. Tiedon käsittelyvalmiuksien, sosiaalisten taitojen ja kriittisyyden kehittyminen vaativat jatkuvasti työelämässä uuden oppimista ja työssä tutkimista. Kriittinen ajattelu edellyttää ajattelua aktiivisia ja tutkivia työmuotoja. Työelämälähtöinen opinnäytetyö on

ammattikorkeakouluoppimisen kriittistä ajattelua tukeva työmuoto, jossa myös ammattilaisen sosiaaliset taidot ja itsetuntemus kehittyvät ammattikontekstissa.

Eteläpelto (1992a, 9 -18) on pohtinut reflektiivisyyden ja ammatillisen itsetuntemuksen yhteyttä. Reflektiivinen asiantuntija on valmis oman työskentelynsä kriittiseen arviointiin, jolloin hän muotoilee ongelmatilanteita yhä uudelleen. Käytännön toimintaan sisältyvä dialogi ja praktinen tieto ovat reflektoinnissa keskeinen osa-alue. Käytännön toiminnan tasolla tapahtuvassa oppimisessa ei riitä uusien käsitteiden ja teorioiden tietäminen, vaan omakohtaisen toiminnan tason jäsentely ja uudelleenarviointi (Eteläpelto, 1992a, 11 - 14). Tämän lisäksi oman työn tutkiva kehittäminen ja tutkiminen edistävät reflektiivisyyttä ja luovat keinoja teorian ja käytännön yhdistämiseksi. Reflektiivisyys ei ole siis pelkästään yksilön itsenäinen metakognitiivinen prosessi, vaan parhaimmillaan reflektiivisyys suhteessa oppimiseen ja omaan työhön toteutuu vuorovaikutuksessa muihin. Työssä tapahtuva ohjaus ja omaa työtä koskevien ongelmien yhteinen pohdinta työyhteisössä edistävät reflektiivisyyttä (ks. Kolb, 1984; Eteläpelto 1992a, 11 - 18; Schön, 1987). Kriittisen reflektiivisyyden ja uudistavan oppimisen ydin on siinä, että oppija kykenee ulkoistamaan eli soveltamaan sisäistettyä tietoa käytännöllisten ongelmien ratkaisussa ja sitä kautta sekä rakentamaan uutta tietoperustaa että kehittämään toimintakäytäntöjä (ks. Ruohotie, 2000a, 183).

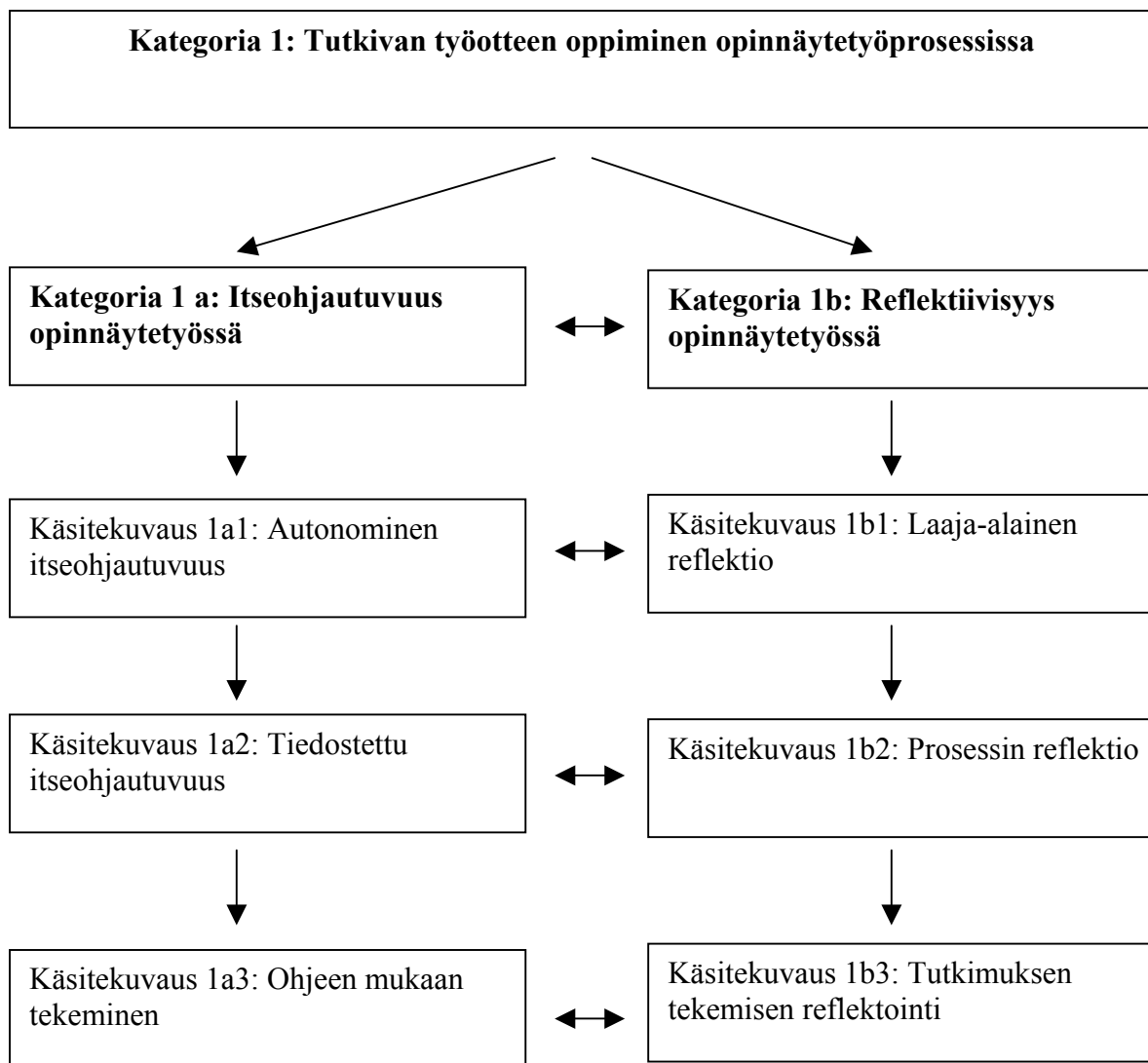
### **5.1.3 Tutkivan työotteen oppiminen opinnäytetyöprosessissa**

Käytännön tasolla tutkivan työotteen oppiminen on haastavaa. Tämä käy hyvin ilmi seuraavista kuvauskategorioiden. Tarkastelen tässä luvussa opiskelijoiden käsityksiä tutkivan työotteen oppimisesta opinnäytetyöprosessissa itseohjautuvuuden ja reflektiivisen ajattelun kategorioiden. Tässä analyysissä kuvauksina itseohjautuvuudesta pidin sitä, kuinka opiskelijat kuvasivat oman työnsä tavoitteita sekä omaa rooliaan ja vuorovaikutusta opinnäytetyössä (ks. Knowles, 1975, 18; ks. myös Candy, 1991). Reflektiivisen ajattelun kuvauksina pidin käsityksiä oman oppimisen arvioinnista sekä kuvauksia oppimisen laadusta (ks. Brookfield, 1986, 15 - 16). Toiseksi opiskelijoiden kuvauksissa tarkastelin



käsityksiä oppimiskokemuksesta eli siitä, miten opiskelijat arvioivat omaa oppimiskokemustaan opinnäytetyöprosessissa ja miten heidän käsityksissään ilmenee oppimiskokemuksen luonne (ks. Kolb, 1984).

Muodostin kategorian 1 alle kaksi horisontaalisessa suhteessa olevaa kategoriaa: 1a1 *Itseohjautuvuus opinnäytetyössä* ja 1b *Reflektiivisyys opinnäytetyössä*. Päädyin esittämään nämä kaksi kuvauskategoriaa rinnakkain, koska aineiston kuvauksissa oli nähtävissä erilaisia ulottuvuuksia jopa samassa opinnäytetyöprosessissa.



**Kuva 15 Tutkivan työotteen oppiminen opinnäytetyöprosessissa itseohjautuvuuden ja reflektiivisyyden kategorioina.**

### **Itseohjautuvuus opinnäytetyössä**

Kategorian 1a *Itseohjautuvuus opinnäytetyössä* alle muodostui kolme hierarkkisessa suhteessa olevaa kuvauskategoriaa. Ylimmän kategorioiden kuvauksissa opiskelijan oma rooli sekä opinnäytetyön tavoitteet että vuorovaikutus opinnäytetyöprosessin aikana kuvattiin laajimmin.

## Kategoria 1a1 Autonominen itseohjautuvuus

Kategoriassa *Autonominen itseohjautuvuus* itseohjautuvuus ilmenee opiskelijan omakohtaisena ammatillisena tavoitteena opinnäytetyössä. Tämän kategorian kuvauksille oli ominaista se, että opiskelijat kokevat opinnäytetyön tavoitteen henkilökohtaiseksi omaksi tavoitteekseen, johon he ovat voineet vaikuttaa. Tällöin opiskelijan rooli on ollut vuorovaikutteinen, niin sanottu oppija-tutkijan rooli. Kategorian kuvauksille on tyypillistä myös se, että niissä ilmenee opiskelijoiden vastuu ja sisäinen motivaatio opinnäytetyön tekemisessä.

Parityönä opinnäytetyön tehneet opiskelijat kuvaavat opinnäytetyönsä tavoitetta tässä kategoriassa omakohtaisena ja ideaalina.

*Tosiaan lähettiin... (yrityksen nimi) osaamista ja toimintaa ja muuta ja haluttiin päästä selville ongelmista, kehitysehdotuksia niistä ongelmista... omia kehitysehdotuksia ja tuotiin ne esille tuossa tutkimuksessa ja... (toinen opiskelijoista jatkaa) pyrkimyksenä oli niinkun selvittää organisaation nykytilanne ja nykytilanteesta löytää epäkohtia ...niitä sitten kehittää ja oikeestaan... runkona meillä oli tää teoria, joka koski oppivaa organisaatiota ja osaamista, oppimista... se oli ideaali lähtökohta. (O8)*

Opiskelijoiden käsityksissä heijastuu myös se, että opinnäytetyön tavoitteen pohtiminen on syvällistä. Kuvauksissa ilmenee sekä opiskelijan omakohtainen tavoite että autonominen rooli opinnäytetyön tekemisessä.

*Tarkoituksena on, että sen tutkimuksen perusteella tapahtus jonkun näköstä kehitystä siinä toimeksiantajayrityksessä ja tavoitteena siis yks tavoite minun mielestä on jo saavutettu että on saatu ne ihmiset ajattelemaan tätä aihetta että siitä on ollu puhetta... siis (yrityksen nimi) porukka ... on vaan tehny sitä työtä mutta ei oo sen kummemmin mietitty koko toimintamallin tarkotusta sillä tavalla. (O9)*

Tämän kategorian kuvauksissa ilmenee myös vuorovaikutteisuus, joka liittyy opinnäytetyöprosessissa oppimiseen. Autonominen itseohjautuvuus merkitsee sitä, että opinnäytetyön tekijä kantaa vastuun tutkijan roolistaan, mutta samalla hän oppii ohjaamaan

työtään vuorovaikutuksen kautta. Parityönä opinnäytetyön tehneet opiskelijat kuvaavat omaa rooliaan työn tutkijoina, jotka ovat osallistuneet työyhteisön toimintaan aktiivisesti.

*Kyllä se vois sanoa se on sinällään se tutkijan rooli ollu.. (Toinen opiskelijoista jatkaa käsitystään roolistaan) Tavallaan kuitenkin oltiin semmosia ulkopuolisia seuraajia ...mutta me nähtiin niin läheltä sitä, että se oli kuitenkin semmonen tunne että elettiin tavallaan sen mukana ja mää luulen, että nää ihmiset kanssa niin kun käsitti että tavallaan me niinkun seurattiin sitä hyvin läheltä että ottivat tavallaan meidät mukaan siihen joukkoon. (O8)*

Tämän kategorian kuvauksissa ilmenee myös se, kuinka opiskelijan autonominen itseohjautuva rooli opinnäytetyössä on rohkaissut opiskelijaa myös kriittiseen ajatteluun.

*Siis hyvin suuri (rooli) mä oon saanu aika vapaat kädet itse asiassa toimeksiantaja ei niin aluks oikeen tienny että mitä ne halus se piti lypsämällä lypsää niiltä että tai se oli itekkin alussa ihan ilmassa ei tienny yhtään että mitä tässä rupeaa tekemään että oma panos on ollu siis oon tietysti ideoita saanu toimeksiantajalta tai mutta kyllä nyt ihan itsekseni oon toteuttanu koko työn ...on käyty hyvin hyödyllisiä ja hedelmällisiä keskusteluja aiheesta että uusia ideoita ja just että ihan eri tavalla uskaltaa nyt itse esittää ideoita sillon kun oli töissä niin sitä vaan oli hissukseen ja teki niinkun käskettiin nyt kun on tutkijana niin uskaltaa itse sitten kans ehdottaa uutta ja kritisoida vähän tiukempaan sitä toimintaa. (O9)*

*Autonominen itseohjautuvuus* -kategorian kuvauksissa opiskelijan tutkiva työote ilmenee autonomisena ammatillisena tarpeena kehittyä sekä vuorovaikutuksena työyhteisössä ja kriittisenä ajatteluna opinnäytetyöprosessin aikana.

### **Kategoria 1a2 Tiedostettu itseohjautuvuus**

Tämän kategorian kuvauksille oli tyypillistä se, että opiskelijat ilmaisivat opinnäytetyönsä tavoitteen selkeästi, mutta voimakkaammin yrityksen tavoitteena kuin omakohtaisena oppimistavoitteena. Käsityksistä ilmenee edelleen, että opiskelijat kokivat oman roolinsa itsenäiseksi tutkijaksi, joka toimii pitkälti ulkopuolisen palautteen ja muiden asettamien tavoitteiden ohjaamana. Kuitenkin käsityksissä ilmenee oma motivaatio ja vastuullisuus opinnäytetyön tekemisestä.

*Tiedostettu itseohjautuvuus* -kategorian käsityksissä heijastuu opinnäytetyön tavoitteen selkeys: opiskelijat tietävät, mitä yritykset odottavat opinnäytetyöltä. Sen sijaan tässä kategoriassa opiskelijat eivät erittele opinnäytetyön tavoitetta oman oppimisen näkökulmasta. Myöskään opiskelijan omakohtainen ammatillisen kehittymisen tarve ei ohjaa opinnäytetyön tavoitteenasetantaa.

*Eli toimeksiantajan toiveesta haluttiin selvittää kunnanjohtajien mielipiteitä heillä tarjolla olevista matkailupalvelualueista ja tää kysyntäselvitys toteutettiin informoituna kyselynä. (O5)*

Tässä kategoriassa opiskelijan itseohjautuvuus ilmenee itsenäisen toimijan roolina. Tätä kokemusta arvostavat myös opiskelijat. Kategoriassa ei myöskään vuorovaikutus opinnäytetyön työyhteisön kanssa ohjaa opinnäytetyöprosessissa oppimista. Opiskelijan kuvauksessa ilmenee se, että tiedostettu itseohjautuvuus merkitsee opinnäytetyössä vastuullista työtettä, jopa konsultatiivista tapaa toimia.

*Musta tuntuu, että mä olin semmonen tiedonkerääjä, että siellä oli hirveesti semmosta niinkun tietoa olemassa eripuolilla yritystä, sitä ei oltu koottu yhteen ... mä toimin semmosena ulkopuolisena havainnoijana siellä yrityksessä että joskus tuli semmone olo että, oli jonkinlainen konsultti vaikka ei välttämättä tuntenut itse vielä istuvansa siihe rooliin ... kyllä mä sitä arvostan paljon, mutta mun mielestä ylipäänsäkin .... ammattikorkeakoulujen opinnäytetöitä pitäis arvostaa enemmän kun mitä niitä nytten arvostetaan, että se oli hirveen suuri työ kuitenkin. (O1)*

Edelleen kategorian kuvauksissa heijastuu opiskelijan vahva, itsenäisen opinnäytetyön tekijän rooli. Tiedostettu itseohjautuvuus ilmenee itsenäisenä ajatteluprosessina ja opinnäytetyöprosessin vastuunkantokykynä.

*No tosi itsenäisesti kyllä joutu sen tekemää että, sillä tavalla tällä toimeksiantajalla oli sitten omia työkiireitä niin, siis tajus välillä senkin, että ei kannata aina mennä kysymäänkään että itsenäisesti oppii ajattelemaankin, ja sitten niin tietysti tekee sen mahdollisimman hyvin, vastuuntuntoo myös kasvattaa semmonen työelämälähtöinen opinnäytetyön teko. (O5)*

### Kategoria 1a3 Ohjeen mukaan tekeminen

Tämän kategorian kuvaukset ilmentävät varsin niukasti itseohjautuvuutta opinnäytetyössä. Opiskelijoiden kuvauksille on tyypillistä se, että opinnäytetyön tavoite on kuvattu lähinnä ulkoa päin ohjatuksi. Tällöin opiskelijan rooli opinnäytetyöprosessissa on ollut suorittajan rooli. Kuvauksissa ilmenee myös se, että opinnäytetyön tavoitetta kuvataan työn aiheen sisällön avulla eikä niinkään opinnäytetyöprosessissa saavutetun tuloksen, oppimisen tai kehittymisen kautta. Edelleen vuorovaikutteisuutta työyhteisön ja opiskelijan välillä ei tuoda esiin opinnäytetyön tavoitteen muotoutumisessa. Itseohjautuvuus ilmenee tässä kategoriassa vain työn aiheen sisällön kuvauksina. Opinnäytetyössä on edetty valmiiden ohjeiden ja rakenteiden mukaisesti.

*Mulla oli aiheena tuota ...verotus ... yhteisökaupassa ... ja jonkun verran käsittelin niinkun ulkomaankauppaa sekä niinku tavaroitten että palveluiden kauppaa ja sitten mulla oli vielä yhtenä kappaleena niinku oli vielä arvonlisäverotus sähköisessä kaupankäynnissä. Tää oli niinku rakenne niinku pääpiirteittäin. (O2)*

Opiskelijan oman roolin kuvauksissa ilmenee se, että opinnäytetyöprosessi koettiin tärkeänä, vaikka työprosessi oli ollut hankala. Kuvauksissa ilmenee myös vähäinen vuorovaikutteisuus ja työyhteisön palaute opinnäytetyöprosessin aikana.

*No minulla oli hyvin suuri rooli siinä, koska minulla oli suuria vaikeuksia saada yleensäkin niin mitään tietoo sieltä (yrityksestä) päin, oliko ne sitten niin kiireisiä vai mikä oli syynä siihen, että minusta tuntu, että minä tein sen melko itsenäisesti alusta loppuun ... täytyy sanoo, että mää hyvin oon ylpeä, että oon saanu tommosen työn tehtyä koska minä tein sen niin itsenäisesti, välillä tuntu että ei tule mittään, mutta kyll se näköjään valmiiks tuli. (O3)*

Tämän kategorian opiskelijoiden käsityksissä ilmenee myös se, kuinka opinnäytetyöprosessin ohjaaminen on ollut suurelta osin opiskelijan oman, itseohjatun toiminnan varassa. Tämä on vaatinut opiskelijalta ongelmanratkaisuprosessin hallintaa.

## **Reflektiivisyys opinnäytetyössä**

Kategorian 1b *Reflektiivisyys opinnäytetyössä* alle muodostui niin ikään kolme hierarkkisessa suhteessa olevaa kuvauskategoriaa. Ylin käsitekuvaus ilmentää reflektiivisyyttä monipuolisemmin kuin alemmat kuvauskategoriat. Ylimmissä kategorioissa kuvattiin reflektiivisyyttä laajemmin sekä oppimisen arviointina että monipuolisina oppimisen laatuina.

### **Kategoria 1b1 Laaja-alainen reflektio**

Tälle kategorialle on tyypillistä se, että opiskelijat pohtivat ja kuvaavat opinnäytetyössä oppimista laaja-alaisesti. Laaja-alaisuus ilmenee sekä ammatillisten taitojen ja tietojen oppimisen tunnistamisena että työelämävalmiuksien kuvaamisena ja kriittisenä oman toiminnan ja oppimisen arviointina.

Tämän kategorian kuvauksissa opiskelijat saattoivat arvioida opinnäytetyössä oppimistaan jopa parhaaksi oppimiskokemuksekseen koko tutkinrossa. Laaja-alainen reflektiivisyys opinnäytetyöprosessissa merkitsee sitä, että opiskelija arvioi kriittisesti ja kokonaisvaltaisesti tutkivan työotteen kehittymistä ja omaa oppimistaan. Tämä kuvastuu seuraavassa opiskelijan käsityksessä, jossa hän arvioi opinnäytetyössä oppimista ja sen merkitystä osana tutkintoa.

*Omasta mielestä oppinu todella paljon minä oon aina ollu vähän laiska koulussa sillä tavalla lukemaan että nyt on joutunu tosiaan niin kun miettimään niitä asioita on joutunu opiskelemaan uuttakin ja tietysti myös siis oppinu tutkimuksen tekemistä siis mulla oli tutkimusmenetelmien kurssi semmonen ihan hepreaa... nyt on sitten ihan toisella tavalla huomaa ...että...mitä itse teet niin löytyy niinkun sitten kirjasta se teoria että sitten itse tajuaa että näinhän minä teen... ja siis oppinu itsestään uusia ominaisuuksia siinä että tosiaan opinnäytetyö tuntu koko kouluajan siltä että minä en varmaan valmistu ikinä siitä ei tuu ikinä mitään, että oppinu kurinalaisuutta... että kaiken kaikkiaan tosi opettavainen kokemus ollu koko opinnäytetyö, tuntuu että oppinu no tänä vuonna suurin piirtein tai ehkä enemmänkin kuin koko kolmeen vuoteen koulussa. (O9)*

Laaja-alainen reflektiivisyys ilmenee myös siinä, että opinnäytetyöprosessiin käytetty aika on ollut intensiivistä työtä, tutkimustuloksia on prosessoitu pitkän ajan puitteissa.

*Ensimmäinen asia minusta on semmonen pitkäjänteisyys että on tosi pitkä prosessi se jotenkin tulee jälkeensä mietittyä, että mitä tämän jälkeen kun tää on aina niinkun oikeestaan mielessä ollu ja semmosta niinkun hyvin tarkkaa tietojen käsittelyä, että sitä joutuu koko ajan prosessoimaan mielessään näitä tutkimustuloksia. (O8)*

Tämän kategorian kuvaksissa ilmenee oman ajattelun ja toiminnan kriittinen arviointi sekä työelämävalmiuksien kehittyminen tutkivan työotteen prosessissa. Opinnäytetyön parityönä tehnyt opiskelija kuvaa opinnäytetyössä oppimista syvälliseksi pohtimiseksi nimenomaan opinnäytetyön työelämälähtöisyyden ansiosta.

*Kun tää (opinnäytetyö) on kuitenkin ollu siis työharjoittelupaikan ... siinä mukana tullu, niin jotta siitä on ollu silleen hyötyä ja tietoo on tullu paljon ... erittäin syvällistä pohtimista on siihen tullu lisää että nyt sitä osaa niinkun ajatella asiat niinkun monelta kantilta että ei vaan niinkun suoraan niinkun yks mielipide vaan sitten pitää ajatella että voisiko se olla näin ja näinkin... erittäin suuri kokemus on ollu sinällään tuota mitä mä muistan kun seminaareihin viime vuonna lähettiin niin tuota ei sitä voinu kuvitella minkälainen prosessi tämä on että tuota sitä kuvitteli että se on se menee kun siinä sivussa, mutta on se suuri työ ollu, mutta yllättävän helposti on päästy vauhtiin että ollaan tässä vaiheessa. (O8)*

### **Kategoria 1b2 Prosessin reflektio**

Kategorian 1b1 alle muodostui hierarkkisesti alempi reflektiivisyyttä ilmentävä kuvauskategoria 1b2 *Prosessin reflektio*. Tämä kuvauskategoria eroaa edellisestä kategoriasta 1b1 siinä, että kategorian kuvauksissa ilmenevät opinnäytetyöprosessissa opitut ammatilliset tiedot ja yleiset työelämän taidot. Käsitteille on tyypillistä opinnäytetyön tietoaikaisen oppimisen pohtiminen sekä opinnäytetyöprosessin reflektointi. Sen sijaan näistä kuvauksista ei ilmene kriittinen oman toiminnan arviointi.

Tässä kategoriassa opinnäytetyöprosessin reflektiivisyys ilmenee ammatillisen tiedon ja työelämävalmiuksien oppimisen arviointina. Opiskelijoiden kuvauksissa heijastuu opinnäytetyöprosessista oppiminen, joka on auttanut ammatillisen tiedon omaksumisessa.



Käsityksissä heijastuu myös opinnäytetyöprosessin merkitys työelämävalmiuksien oppimisessa.

*No mun kohalla siinä tuli hirveesti uutta tietoa siitä aihealueesta sitten se (opinnäytetyö) tietenkin kehittää semmosta organisointikykyä ja sitten oman ajankäytön suunnitteluun on panostettava paljon ... sitten pitkäjänteisyyttä varsinkin sitten jos sen tekee yksin vielä, niin siitä pittää se vastuukin kantaa aivan omin nokkineensa. Ja sitten kyllähän siinä oppii tiedonhakuakin koska siinä on sitten jo tosi kysymyksessä mutta koulussa se on ne tiedonhaun kurssit nehän on vielä semmosta harjottelua, että siihe ei suhtaudu ehkä niin. (O1)*

*Prosessin reflektio* -käsityksissä korostuu myös opinnäytetyön tietoaineksen, teorian ja käytännön soveltaminen sekä arviointi.

*Ainakiin siinä oppii no just sitä itsenäistä työskentelyä ja siinä on hirmu homma jäsentää ne kaikki asiat että sulla on ne asiat siellä järjestyksessä ja sitten oppii niinkun yhdistämään tämmösen teoriapuolen ja sitten sen käytännön tutkimuspuolen... itse asiassa minullakin oli suuri vaikeus siinä yhdistää se teoria ja käytäntö, mutta kyllä sekin sitten lopulta sitten onnistu. (O3)*

Seuraavan opiskelijan käsityksessä ilmenee se, kuinka prosessin reflektointi merkitsee työelämävalmiuksien tunnistamista ja kehittymistä osana ammatillisia taitoja. Sen sijaan kuvauksessa arvioidaan varsin vähän sitä, mitä oman ajattelun ja tiedollisten rakenteiden kehittyminen on merkinnyt prosessin aikana.

*Yleensäkin sen tiedon soveltamista käytännössä, opittujen asioiden soveltamista, että moni asia on tullut niinkun tuolla kirjoista ja luennoilta, mutta niitä ei osannu soveltaa, että yleensäkin tämmöstä niinkun toimeksiantajankin kanssa tämmöstä keskustelu- ja neuvottelutaitoo kun toimeksiantajankin kanssa tehdään yhdessä, niin se on tavallaan niinkun, että puolin ja toisin semmosta, että mitä työelämässä tarvitaan varmasti elikkä, että pystytään yhdessä toimimaan, toisten tavoitteita ja toisen mielipiteitten huomioonottamista ja tämmöstä. (O5)*

### **Kategoria 1b3 Tutkimuksen tekemisen reflektointi**

Hierarkkisesti kolmannen *Reflektiivisyys opinnäytetyössä* kuvauskategorian nimesin *Tutkimuksen tekemisen reflektointi* -kategoriaksi. Kategorian opiskelijat kuvaavat tutkivan työotteen oppimista pelkästään opinnäytetyöprosessin suorittamisen näkökulmasta.

Kategorian kuvauksissa on tyypillistä se, että reflektiivinen pohdinta ei ulotu varsinaisen oppinäytetyöprosessin sisällön arviointiin, vaan kuvauksissa ilmenee sen oppiminen, miten tutkimusta tehdään ja kuinka tietoa jäsennetään ja organisoidaan. Nämä opiskelijat pohtivat oppimistaan lähinnä siitä näkökulmasta, kuinka tutkivan työotteen tutkimusprosessia hallitaan ja toteutetaan käytännössä.

*No jos ajattelee ihan niin tuota kirjallisuutta ja sen niin kun ympärillä pyörinyttä tätä työtä niin ainakin on oppinu jäsentämään erilaisia asioita ja niin kun etsimään sieltä ne tärkeimmät asiat ja pointit ja niin kun jäsentämään niin kun tietoo ja silleen... jäsentelemään taas niistä meidän mielen mukaisia kokonaisuuksia. (O10)*

Seuraava opiskelija kuvaa oppimistaan lähinnä tutkimustyön tekemisen oppimiseksi.

*Sen nyt on ainakin oppinut että. jos joskus vielä tulevaisuudessa tekee tutkimusta niin sen on niin kun oppinu tän tutkimusprosessin kaikki vaiheet ja mitä kannattaa milläkin tavalla tehdä ja missä järjestyksessä että siitä on niin kun kantapään kautta tämmöstä monia asioita todettu. (O10)*

*Tutkimuksen tekemisen reflektointi* –kategoriassa ilmenee se, kuinka työelämälähtöisessä oppinäytetyöprosessissa opitaan tutkimusprosessin tiedon hallinnan taitoja, joita voidaan hyödyntää myös jatkossa.

*Että tuota oppii niinku etsimään sitä informaatiota ja tietoa että sain sen hahmotettua itselle sen kuvan siitä asiasta raporttia varten ... muokkaamaan sitä ...se tutkimusprosessi että tavallaan oppi hahmottamaan sitä prosessin kestoa ja sitä miten ... jos jatkossa tällaisia tilanteita tulee mitenkä sitä...on järkevä lähtee niinkun suunnittelemaan ja toteuttamaan. (O2)*

Opiskelijoiden kuvauksissa ilmenee se, kuinka oppimisen arviointi kohdistuu oppinäytetyötutkimuksen tekemisen prosessiin. Opiskelijat eivät erittele laajemmin oppimiaan ammatillisia taitoja tai työelämävalmiuksia. Reflektiivisyys kohdistuu tässä kategoriassa varsinaisen tutkimusprosessin arviointiin. Oppimisen sisäiset prosessit jäävät tässä kategoriassa kuvaamatta.

## 5.2 Kokemuksellinen oppiminen opinnäytetyöprosessissa

Työelämän kokemusten merkitys oppimisessa näkyy kokemuksellisen oppimisen viitekehyksessä (ks. Kolb, 1984; Järvinen, Koivisto ja Poikela 2000, 89). Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen teoria sisältää näkemyksen oppimisen sosiaalisesta kontekstista ja vuorovaikutuksesta. Ero konstruktivismiin ja kokemuksellisen oppimisen välillä on lähinnä siinä, miten kokemus ymmärretään. Työelämälähtöisessä opinnäytetyössä opitaan työelämän kokemisympäristössä. Kokemuksellisessa oppimisessa kokemus ja tietorakenteet eivät ole oppimisprosessin lähtökohtana, vaan kokemus on enemmänkin yksilön ja ympäristön oppimisprosessin tulosta (Kolb, 1984; ks. myös Poikela & Poikela, 1999). Työympäristö nähdään Kolbin (1984) ajattelutavassa oppimisympäristönä, joka voi vahvistaa formaalia kouluoppimista ja joka voi osaltaan huolehtia yksilön henkilökohtaisesta kehityksestä (ks. myös Filander, Heiskanen ja Kirjonen, 1990). Kokemuksesta oppiminen on arkipäiväistä ja jokaista lähellä (Kolb, 1984; Jarvis, 1996; Poikela & Poikela, 1999).

Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen teoriaa on arvosteltu siitä, että se kokoaa yhteen erilaisia oppimisen käsitteitä ja teorioita. Esitetty malli korostaa menetelmää ja prosessia oppimisessa enemmän kuin varsinaisesti oppimisen sisältöä ja kontekstia (ks. Miettinen 1998, 84 - 96; ks. myös Järvinen ym., 1995). Kokemuksen yksinäisyyttä ja oppimisen merkityksen vuorovaikutusta ovat kritisoineet sekä Engeström (1995), Brehmer (1980) että Lave ja Wenger (1991). Brehmer (1980) painottaa arkielämän monipuolisuutta ja esittää, että arkielämässä oikeita, valmiita ratkaisuja ongelmiin ei useinkaan ole tarjolla, vaan ihminen joutuu itse määrittelemään oppimisen tavoitteet ja vasta sitten toimimaan sen mukaan. Oppiminen on jatkuva hypoteesien testaamisprosessi, ei vain kokemuksen jalostumista oppimistulokseksi. Lisäksi Lave ja Wenger (1991) painottavat, että oppimisessa hypoteesien testaajana on yksilön sijasta työyhteisön kollektiivinen kokemusvaranto, joka elää työyhteisön kuvina, kertomuksina ja puheena.

Kokemuksellisen oppimisen teoria tarjoaa kritiikistä huolimatta viitekehyksen työelämälähtöisen oppimiskokemuksen tarkasteluun. Oppimiskokemuksessa yhdistyvät

oppijan henkilökohtainen kehittyminen, koulutus ja työ. Työelämälähtöisen oppinnäytetyön oppimiskäsitys perustuu tässä tutkimuksessa sekä vuorovaikutteiseen kokemusoppimiseen (Kolb, 1984) että sosiokonstruktivismiin, joiden perusta on elinikäisessä oppimisessa (Rauste -von Wright, 1997; Tynjälä & Nuutinen, 1997; Tynjälä, 1999a, 1999b; Rauste- von Wright & von Wright, 2002). Kokemuksellisen oppimisen perusajatukset pohjautuva Kurt Lewinin, John Deweyn ja Jean Piagetin tutkimuksiin ja teorioihin. Lewinin mukaan ei ole olemassa mitään niin käytännöllistä kuin hyvä teoria. Tämä näkemys vastaa hyvin toimintatutkimusta, jossa Lewin yhdistää oppimisen, tieteellisen tutkimuksen ja sosiaalisen ongelmanratkaisun. Lewin korostaa myös, että ongelmanratkaisussa ja oppimisessa on tärkeää toimia sellaisessa oppimisympäristössä, jossa on jännitettä käytännöllisen arkikokemuksen ja analyyttisen objektiivisuuden välillä. Dewey korostaa oppimisessa ja reflektiivisessä ajattelussa kokeellista toimintaa, jolloin reflektion ja tutkimisen kohteena on normaalin arkitoiminnan lisäksi esimerkiksi työsuorituksen häiriintyminen (Kolb, 1984; ks. myös Miettinen, 1998, 95). Arkikokemusten merkityssisällöt jalostuvat kriittisen ja tutkivan ajattelutavan prosessissa. Tutkimuksellinen ja kriittinen ajattelu on eräänlainen malli, jonka avulla kokemuksiin kytkeytyviä piileviä mahdollisuuksia voidaan tutkia ja käyttää myös hyväksi (Kolb, 1984, 8 - 9; Aaltola, 1994, 51 - 54; ks. myös Kiviniemi, 1994, 56 - 70).

Kolbin (1984) esittämän kehämallin mukaan kokemuksellisen oppimisen perusrakenne pohjautuu neljään ulottuvuuteen: omakohtaiseen kokemukseen (*concrete experience*), reflektiiviseen havainnointiin (*reflective observation*), käsitteellistämiseen (*abstract conceptualization*) ja aktiiviseen kokeiluun (*active experimentation*). Oppiminen on prosessi, jossa syntyy erityyppisiä tiedon muotoja riippuen siitä, kuinka edellä mainitut elementit ovat oppimisessa läsnä. Kokemuksellisen oppimisen teoriassa sekä yksilön omakohtainen kokemus ja käsitteellistäminen että reflektiivinen havainnointi ja aktiivinen kokeilu täydentävät oppimista ja tiedonmuodostusta. Kokemuksellinen oppiminen on täydellistä, kun kaikki tiedon muodostuksen elementit ovat oppimisessa läsnä. Yksilöiden väliset erot oppimistyylyissä pohjautuvat näiden tiedonmuodostustapojen painoarvoon oppimisessa (Kolb, 1984, 41-96). Ruohotie (2000a, 140-141) esittelee Barnettin reflektiivisen ajattelun ja toiminnan mallia, joka perustuu Kolbin oppimissykliin. Tässä mallissa kokemuksellisen oppimisen malliin on lisätty viides ulottuvuus eli toteutuksen

suunnittelu ja implementointi. Tällöin oppija suunnittelee toiminnan aktiviteetit sekä mukaan tulevat ihmiset ja tekee selvityksen kerättävästä tiedosta. Näin oppija sitoutuu toimintaan, joka luo perustan jatkossa tapahtuvalle oppimiselle.

Kokemuksellisen oppimisen perusajatukset ovat seuraavat (Kolb, 1984, 20 - 38):

1. Oppiminen on prosessi, ei pelkästään lopputulos.
2. Oppiminen on jatkuva prosessi, joka perustuu kokemukseen.
3. Oppimisprosessi vaatii konfliktien ratkaisemista toisaalta suhteessa kokemukseen ja käsitteisiin ja toisaalta suhteessa havaintoihin ja toimintaan.
4. Oppiminen on kokonaisvaltainen sopeutumisprosessi suhteessa ympäröivään maailmaan.
5. Oppiminen toteutuu vuorovaikutuksessa yksilön ja ympäristön kanssa; tätä suhdetta kutsutaan kokemukseksi.
6. Oppiminen on prosessi, jossa luodaan tietoa.

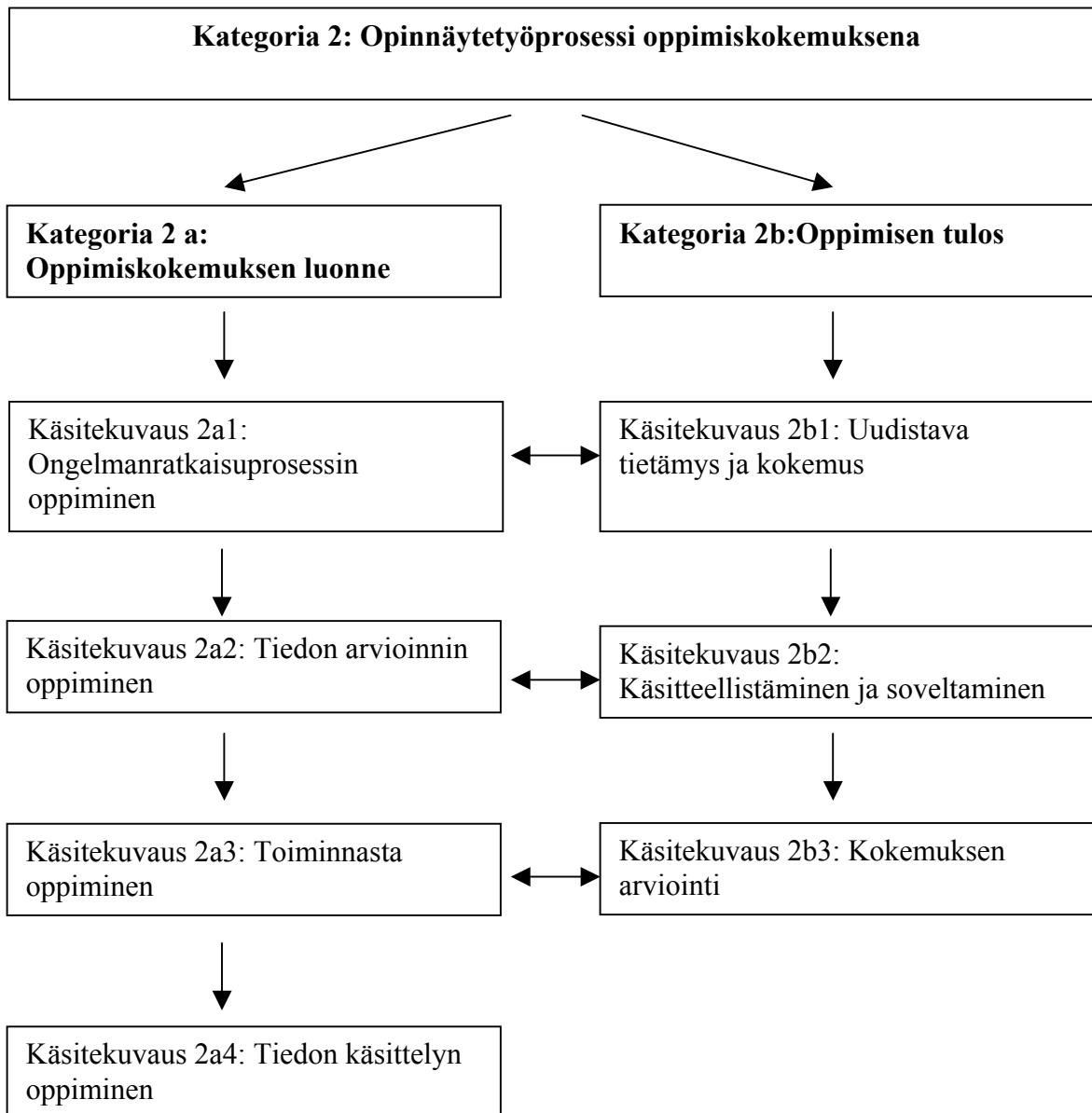
Kokemuksellisen oppimisen mallia voidaan soveltaa työelämälähtöisen opinnäytetyöprosessin kontekstiin. Kokemus liittyy työpaikalla ja työyhteisössä koettuun ongelmaan, jota opinnäytetyössä pyritään ratkaisemaan. Ongelmasta ja siihen liittyvästä tiedosta käydään keskustelua työyhteisössä sekä toimeksiantajan, opiskelijan että oppilaitoksen ohjaajan kesken. Tämä merkitsee reflektiivistä havainnointia tutkimuksen kohteesta ja siihen liittyvästä ammatillisesta ongelmasta. Opinnäytetyöprosessissa opiskelija perehtyy ammatillisen ongelma-alueen olemassaolevaan tietoon, käsitteisiin ja abstrakteihin malleihin. Tällöin hän joutuu myös käsitteellistämään opinnäytetyön ongelma-alueen. Tuotettuja ratkaisuja kokeillaan aktiivisesti tuomalla esiin tietoa ja kokemuksia opinnäytetyöhön liittyvässä työyhteisössä. Työelämälähtöisessä opinnäytetyöprosessissa tuotettu kokemus ja tietämys voivat osaltaan tukea muutosprosessien kehittämistä työyhteisössä. Työelämälähtöinen opinnäytetyöprosessi on oppimiskokemus, jossa tuotettuja ratkaisuja kokeillaan toiminnassa sekä opitaan niiden seurauksista. Teoreettisena näkemyksenä kokemuksellinen oppiminen korostaa pätevyyteen perustuvaa koulutusta, elinikäistä oppimista sekä urakehitystä työorganisaatioissa. Edelleen

kokemuksellinen oppiminen merkitsee yhteistoiminnallisuutta ja käytännön kokemukseen perustuvia oppimistehtäviä sosiaalisissa konteksteissa. Kokemuksellisen oppimisen teoriassa oppiminen nähdään kokonaisuutena, jossa yhdistyy kokemus, havainnointi, tietoisuus ja käyttäytyminen (Kolb, 1984, 17-18; 21).

Työelämälähtöisen ongelmanratkaisu- ja oppimisprosessin näkökulmasta Kolbin (1984) teorian sanoma on, että työelämässä vaaditaan oppimaan oppimisen ja reflektoinnin taitoja. Tämä merkitsee erilaisia tapoja luoda, käsitellä ja kommunikoida tietoa (Kolb, 1984, 205 - 206). Myös Schönin (1983; 1987) käsitykset reflektiivisen ammattilaisen oppimisesta ovat samansuuntaisia Kolbin (1984) ajattelun kanssa (ks. myös Mezirow, 1991; Järvinen ym., 1995, 80). Ratkaisevinta työelämälähtöisessä ongelmanratkaisu- ja oppimisprosessissa on kuitenkin reflektointi, joka jää Kolbin (1984) teoriassa tarkemmin erittelemättä. Kokemuksellinen oppiminen korostaa oppimisen sosiaalista luonnetta. Laadukas oppimistulos voidaan saavuttaa silloin, kun opittavaa asiaa ja aihetta käsitteellistämisen lisäksi koetaan työssä ja havainnoidaan omakohtaisessa toiminnassa eli käytännössä. Aktiivinen kokeilu merkitse käsitteiden soveltamista käytäntöön, jolloin tavoitteena on ymmärtäminen. Vain kokemuksen kautta ymmärrettyä tietoa voidaan jakaa toisten kanssa. Näkemuseroja on kuitenkin siitä, kuinka opinnäytetyöprosessissa oppimiseen päästään kiinni. Tulisiko oppimisen alkaa käsitteiden rakentamisesta vai käytännön kokemusten reflektoinnista? Oleellista on ymmärtää se, että kokemuksellisen oppimisen teoria ei näe oppijaa vain oman oppimisprosessin toteuttajana, vaan myös sen arvioijana (ks. Järvinen, Koivisto & Poikela, 2000, 91). Tällöin jokainen oppija soveltaa itselleen sopivaa oppimisstrategiaa ja kokemusprosessia. Työelämälähtöinen opinnäytetyöprosessi voidaan nähdä kokemuksellisen oppimisen prosessina, jossa oppija tunnistaa käytännön työn ja ammattitoiminnan kannalta keskeisiä ongelmia tai kehittämistehtäviä. Oppija suunnittelee ongelmanratkaisuprosessin ja havainnoi sekä arvioi omaa toimintaansa omaan kokemukseensa ja ympäristön vuorovaikutukseen perustuen.

### 5.3 Opinnäytetyöprosessi oppimiskokemuksena

Tämän luvun kategorioissa kuvaan opiskelijoiden oppimiskokemuksia opinnäytetyöprosessissa. Opiskelijoiden kuvauksissa tarkastelin käsityksiä oppimiskokemuksista ensinnäkin siitä näkökulmasta, miten niissä ilmenee oppimiskokemuksen luonne. Toinen tarkastelun näkökulma oli se, miten opiskelijat arvioivat omaa oppimiskokemustaan ja oppimistuloksiaan opinnäytetyöprosessissa (ks. Kolb, 1984). Nimesin kategorian 2 *Opinnäytetyöprosessi oppimiskokemuksena* – kategoriaksi, joka ilmentää opiskelijoiden käsityksiä opinnäytetyöprosessin oppimiskokemuksesta. Tämän kategorian kuvauksista muodostin kaksi horisontaalista kategoriaa. Katgoria 2a *Oppimiskokemuksen luonne* kuvaa opiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä ensiksikin siitä, mitä opinnäytetyöprosessissa oppii, ja toiseksi siitä, miten he kuvaavat oppimisprosessia opinnäytetyössä. Toinen horisontaalisessa suhteessa oleva katgoria 2b *Oppimisen tulos* kuvaa opiskelijoiden käsityksiä opinnäytetyöprosessin oppimiskokemuksesta kokonaisuutena, sen tuloksista ja onnistumisesta.



**Kuva 16 Opinnäytetyöprosessi oppimiskokemuksena.**

### **Oppimiskokemuksen luonne**

Kategoria 2a *Oppimiskokemuksen luonne* muodostuu neljästä toisiinsa hierarkkisessa suhteessa olevasta kuvauskategoriasta. Ylimmän kategorian kuvauksissa sekä kokemukset



opinnäytetyössä oppimisesta (mitä opin?) että opinnäytetyön oppimisprosessin kuvaaminen olivat muita kategorioita moniulotteisempia.

### **Kategoria 2a1 Ongelmanratkaisuprosessin oppiminen**

Tämä kategoria perustuu yhden opiskelijan kuvaukseen. Kategoriassa ilmenee oppimiskokemuksen laajuus siten, että opiskelija kuvaa opinnäytetyössä oppimistaan syvällisenä oppimiskokemuksena ja työyhteisössä koettuna ongelmanratkaisuprosessina. Tässä kuvauksessa ilmenee myös se, että ongelmanratkaisuprosessi opitaan vaiheittain. Opiskelijan käsityksessä heijastuu niin ikään ongelmanratkaisumethodin oppiminen, mikä merkitsee myös yleisten työelämävalmiuksien kehittymistä. Edelleen käsityksessä ilmenee oppimiskokemuksen kriittinen arviointi.

*Kun tää (opinnäytetyö) on käytännön kanssa niin läheisessä tekemisessä kun ensin on ite tehny ihan tätä käytännön työtä ja nyt sitä tutkii ... sitten ehkä nyt sitten tulevassa työssä niin suhtautuu eri tavalla niihin asioihin ... huomaa nytten että pyrkii nyt tekemään itse paljon paremmin ... minun kohdalla opinnäytetyö on varmaan saavuttanu sen tavoitteensa sillä tavalla että toisille se on ehkä just pakkopulla että jotakii raapastaan kasaan mutta tosi hyödyllinen kokemus kaikin puolin ja kun äsken sanoin että niin haluisin tehdä uudestaan jonkun tutkimuksen niin kyllä ne asiat ne sisäistää paljon paremmin kun niitä joutuu pyörittelemään uudestaan ja uudestaan... että verrattuna ihan koulussa käytiin kun ne luetaan vaan tenttiin ja suurinpiirtein ulkoo opetellaan ja viikon päästä et enää muista niin kyllä nämä niin kun varmasti muistaa lopun elämän. (O9)*

Edelleen sama opiskelija kuvaa opinnäytetyöprosessin oppimiskokemuksen luonnetta prosessiksi, jossa oppiminen kehittyy ikään kuin salaa ongelmanratkaisuprosessin myötä.

*Itse sen on vasta jälkeenpäin tajunnu koko oppimisen tai silloin kun sitä teki niin nyt kun miettii vaikka kolme neljä kuukautta taaksepäin niin huomaa osaavansa paljon enemmän asioita mitä silloin... se salakavalasti se oppiminen tapahtu että tosiaan aluks kaikki oli kun alotti opinnäytetyötä niin kaikki oli yhtä sekamelskaa ja silloin se tuntu kans että ei tää valmistu ikinä että sitten ne vaan jotenkin kypsy ne ajatukset mielessä ja palaset loksaheli pikku hiljaa paikoilleen. (O9)*

*Ongelmanratkaisuprosessin oppiminen* -kategoriassa ilmenee oppimiskokemuksen reflektiivisyys. Opiskelijan käsityksestä on tulkittavissa se, kuinka opinnäytetyön

oppimiskokemuksen luonne selkiytyy, kun opinnäytetyöprosessia arvioidaan jonkin ajan kuluttua työn tekemisestä.

### **Kategoria 2a2 Tiedon arvioinnin oppiminen**

Tämän kategorian käsityksille on tyypillistä tiedon oppimisen erittely opinnäytetyön oppimiskokemuksessa. Opiskelijoiden kuvauksissa ilmenee opinnäytetyön ongelmanratkaisun käsittely sekä tiedon että käytännön arvioinnin kautta. Ero kategorian 2a1 ja kategorian 2a2 välillä on siinä, että jälkimmäisen kategorian kuvauksissa oppimiskokemus ilmaistaan kapea-alaisemmin, lähinnä käsitteellisen tiedon ja käytännön työelämä tiedon oppimisprosessina.

Opiskelijoiden käsityksissä oppimiskokemusta kuvataan opinnäytetyön aiheeseen liittyvän tiedon arvioinnin oppimiseksi. Sen sijaan ongelmanratkaisuprosessin oppimisen pohdinta on vähäistä.

*Voin sanoa että alussa... ..ei tienny oikeen mitä tehdä, ett tiesit sen niinkun teoriassa sä tiesit mitä sä sieltä haet, olet oppinu... ja että mitä sun pitäs tavallaan saada aikaiseksi, mutta et mistään et niinkun saa oikeen kiinni siitä, mutta jossakin vaiheessa niinkun tuli semmonen ahaa-elämys...mutta se oppiminen tavallaan tai se kehittyminen mulla ainakin itsellä tuli niinkun aika yhtä äkkiä, että pitkään se oli sellasta niinkun paikallaan junnaamista, mutta sitten se tuli ihan yhtä äkkiä se ite oppiminen ja kehittyminen. (O6)*

*Tiedon arvioinnin oppiminen* -kategorian kuvauksissa ilmenee se, kuinka työelämä lähtöisen opinnäytetyöprosessin oppimiskokemus on hyödyttänyt ammatillisen tiedon soveltamista.

*No kyll mä ainakii koen tavallaan, että se, mitä teoriassa sanotaan ja näin, mutta käytäntö kun se sovelletaan yhdessä työelämän kanssa, niin se tosiaankin mulle ainakin on tosi ... todella hyödylliseltä, että pysty niinkun toteuttamaan jonkun ison työtehtävän itse ja sitten vielä niinkun toimeksiantajan kanssa, että se ei oo pelkästään jotakiin koulusta saatua että se ei oo semmonen pelkkä harjotustyö, joka tehdään kuvitteellisesta ympäristöstä. (O10)*

Seuraavan opiskelijan käsityksessä oppimiskokemuksen luonnetta kuvaa työelämävalmiuksien kehittyminen. Opiskelija on oppinut arvioimaan ammatillista tietämystään työyhteisön kokemusräpärstössä.

*Oon silleen kokenut nyt kun mahdollisesti alkaa etsii töitä niin on semmonen olo että niin kun tietää siitä asiakaspalvelusta jotakin että on jo vähän niin kun tavallaan ammattilainen silleen. (O10)*

### **Kategoria 2a3 Toiminnasta oppiminen**

Tämän kategorian kuvauksille on tyypillistä se, että opiskelija kuvaa oppimisprosessinsa hyötyinä, jotka syntyvät oppimiseen liittyvässä toiminnassa. Kuvauksessa nousee esiin opinnäytetyöprosessin toiminnallisuus ja tähän kokemukseen liittyvä yleisten työelämävalmiuksien oppiminen..

*No tottakai se oli hyödyllinen... että tiukka puristushan se on jos tekee sitä täyspäiväsesti, mutta sitten lopuksi oli kyllä semmonen olo, että tässäkö tämä nyt sitten on siis siinä tavallaan kasvatti sitä pitkäjänteisyyttä ja järjestelmällisyyttä että projektityössähan sitä varmasti tarvitaan jos joskus tulevaisuudessa tarjoutuu semmosia mahdollisuuksia, että semmisiin pääsis mukaan, niin tuota sitä on jo sitä kokemusta ... projektityöskentelyn ajatusmaailma sillä tavalla karttuu. (O5)*

Tässä kategoriassa oppimiskokemuksen luonnetta ei eritellä syvällisemmin, ongelmanratkaisuprosessin tai tiedon arvioinnin merkityksinä. Työyhteisössä hankitun kokemuksen merkitys on kuitenkin tunnistettu. Opiskelijan käsityksessä heijastuu oppimiskokemus projektityötaidoista, joita voi hyödyntää edelleen työelämässä.

### **Kategoria 2a4 Tiedon käsittelyn oppiminen**

Oppimiskokemuksen luonnetta kuvaavan alimman kategorian nimesin 2a4 *Tiedon käsittelyn oppiminen* -kategoriaksi. Tässä kategoriassa opiskelija kuvaa oppimiskokemuksen luonnetta opinnäytetyössä tietojen keräämisen ja järjestämisen avulla. Kuvauksissa painottuu opinnäytetyön raportin kirjoittamiseen liittyvä tietojen jäsentäminen. Tyypillistä tälle käsitekategorialle on se, että oppimisprosessin luonnetta hallitsee sekä tiedon

käsittelyn että tiedon tuottamisen kokemus. Käsitelyssä ei ilmene käytännön kokemusten merkitys opinnäytetyöprosessissa.

*No minä opin ehkä ... minä oon omasta mielestäni ollu hyvä jäsentelemään tätä ennenkin asioita, mutta minä en oo näin isoa työkokonaisuutta tehny koskaan aikasemmin, varmasti minä opin sitä jäsentelyä ja kokonaisuuden käsittelyä siinä paljon. (O2)*

Tässä kategoriassa opiskelija kuvaa oppimisprosessiaan varsin suppeasti vain tiedon käsittelyksi ja siihen liittyväksi kokemukseksi. Kuvauksessa ei ilmene laajemmin ongelmanratkaisun, tietojen arvioinnin tai toiminnasta oppimisen käytännön kokemus.

*Semmosia käytännön ongelmia oli ...se tiedon saanti, että välillä tuntu että kukaan muu ei oo kiinnostunu siitä työstä kun minä itse... tietojen käsittely... niin se oli vähän semmonen hankala. (O2)*

Tämän kategorian opiskelijan käsityksessä heijastuu myös se, kuinka opinnäytetyön oppimiskokemukseen on liittynyt vähän työyhteisön palautetta ja opinnäytetyön tekijän ja työyhteisön vuorovaikutusta.

## **Oppimisen tulos**

Kategorian 2b *Oppimisen tulos* alle muodostin opiskelijoiden käsityksistä kolme hierarkkista kuvauskategoriaa. Tässä kategoriassa kuvaan opinnäytetyöprosessin oppimiskokemusta kokonaisuutena. Oppimiskokemuksen kokonaisuutta ilmentää sekä opiskelijoiden kokemus opinnäytetyöprosessin tuloksista että kokemus opinnäytetyössä onnistumisesta.

## **Kategoria 2b1 Uudistava tietämys ja kokemus**

Ylin kuvauskategoria 2b1 *Uudistava kokemus ja tietämys* muodostui käsityksistä, jotka kuvaavat opinnäytetyön oppimiskokemusta uuden tietämyksen saavuttamisena. Kategorian käsityksille on tyypillistä se, että opiskelijat kuvaavat oppimiskokemustaan myös kriittisesti

reflektoiden. Opiskelijoiden käsityksissä ilmenee se, kuinka opinnäytetyössä oppiminen koetaan uudistavana ja jatkuvana oppimisprosessina.

*Oon saanu sitä ajattelua että niin kun oikeestaan harva se päivä niin tuolla töissä... keskustellaan näistä asioista että se on ehkä tärkein mikä että on ruvettu puhumaan näistä asioista ja miettimään ihan tosissaan että mitenkä siis... tulevaisuus ei tiedä mitä tuo tullessaan että toimintapa ei voi jämähtää. (O9)*

Tämän kategorian kuvauksissa ilmenee opinnäytetyöprosessin oppimisen tuloksena oman työn reflektointi. Seuraavan opiskelijan kuvauksessa näkyy se, kuinka opinnäytetyökokemus on opettanut arvioimaan omaa ammatillista käyttäytymistä.

*Niin kun tosissaan asiakaspalveluammateissa on tullu oltua tässä ikäni niin kyllä nyt silleen ihan eri tavalla niinkun kiinnittää huomiota ehkä siihen omaankin käyttäytymiseen noissa tilanteissa ja just niin kun tuo oli meille mielenkiintonen aihe se oli mielenkiintosta lukee ja uskon että sieltä on vinkkejä ottanut ihan työhön. (O10)*

Tyypillisesti tässä kategoriassa oppimisen tulos on ammatillista uudistumista sekä ammatillisen tietämyksen oppimista. Opinnäytetyöprosessissa koettuja oppimiskokemuksia voidaan soveltaa työssä.

## **Kategoria 2b2 Käsitteellistäminen ja soveltaminen**

Tämän kategorian kuvauksille oli tyypillistä oppimiskokemuksen luonteen kuvaaminen käsittellisenä tiedon soveltamisena, kuten seuraavassa opiskelijan kuvauksessa ilmenee. Tämä oppimiskokemus koetaan myös myönteisenä oppimistuloksena.

*Koin sen hyvänä että opinnäytetyö on käytännön työ, että se ei oo mikään tällöinen teoreettinen homma, josta ei oo välttämättä kenellekkään hyötyä että jos se tulee tämmöseen käytännön tarpeeseen, koska kyllä siinä kuiteskin tulee tämä teoreettinen viitekehyskin sitten huomioitua ja tavallaan siihen (opinnäytetyöhön) kytkettyä. (O2)*

Tämän kategorian kuvauksille on ominaista myös se, että opinnäytetyöprosessin oppimiskokemuksen tuloksena opiskelijat ovat oppineet käytännön tilanteissa ymmärtämään työelämässä tarvittavia yleisiä valmiuksia.

*Se (opinnäytetyön tekeminen) oli uusi tilanne, että otetaan tässä nyt kunnanjohtajiin yhteyttä, että päivää täällä opiskelija soittaa ja kyselee ... että tuota se niinkun siinä vastausten saannissa sitten onnistuttiin niin hyvin... siitä sai sitä varmuutta ja uutta kokemusta, että se käytännön prosessi oli sitten sillä tavalla mielenkiintonen. (O5)*

### **Kategoria 2b3 Kokemuksen arviointi**

Oppimisen tuloksia kuvaavan alimman kategorian 2b3 nimesin *Kokemuksen arviointi* -kategoriaksi. Tämän kategorian kuvauksissa opiskelijat erittelevät omaa oppimistaan ja oppimistuloksiaan sangen vähän. Näiden opiskelijoiden oppimiskokemuksen kuvauksille oli tyypillistä se, että opinnäytetyön oppimisen tuloksena korostuu kokemus opinnäytetyön työprosessista.

Tyypillisesti näiden opiskelijoiden käsityksissä ilmenee se, kuinka oppimisen tulosta arvioidaan pelkästään sen perusteella, millainen kokemus itse työn tekeminen oli. Sinällään opinnäytetyöprosessin oppimiskokemus on ollut opettavainen osa tutkintoa.

*No voi sanoa, että välillä se oli hyvin stressaava ja sitten taas välillä tuli... sai tehtyä jonkun hyvän kokonaisuuden, niin tuli oikein semmonen ilonen tunne, että hei... nyt tämä on hyvä... että kyllä tämä varmasti oli ihan opettavaisin koko opintojen aikana. (O2)*

*Kokemuksen arviointi* -kategoriassa oppimisen tuloksia ei eritellä tarkasti. Käsityksissä korostuvat päällimmäisinä opinnäytetyöprosessin ajanhallintaan liittyvät kokemukset.

*No se on aika rankka, mutta hirveen mielenkiintonen ja opettava se on kuitenkin hirveen pitkä kestonen tässä sitä kun ajattelee, että mulla oli helmikuussa kuitenkin tarkkaan tiedossa että mitä teen, niin nyt kuitenkin on melkein marraskuu. (O7)*

*Kokemuksen arviointi* -kategoriassa ilmenee myös omien tavoitteiden kriittinen pohdinta suhteessa oppimistuloksiin.

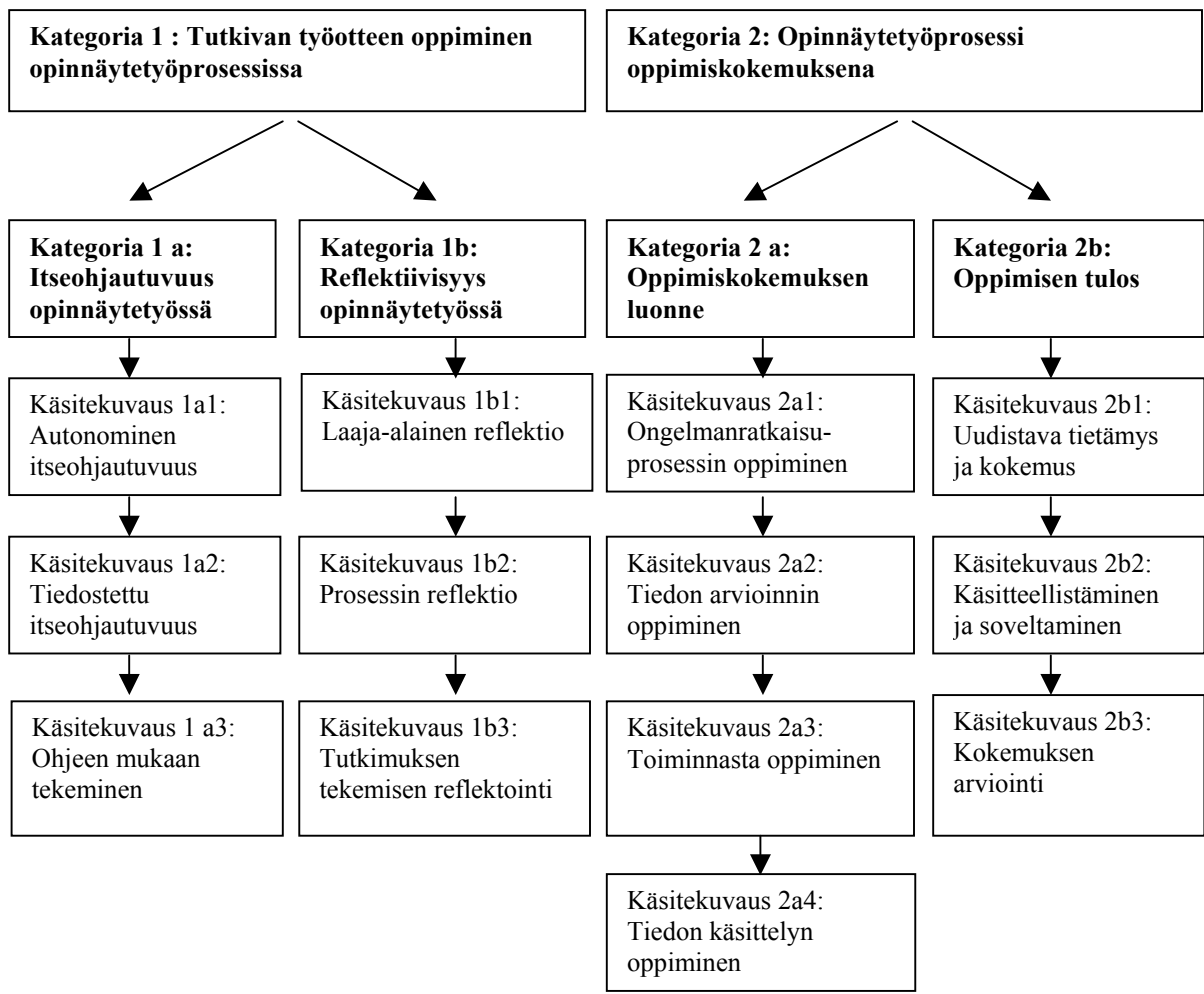
*Että oon tavallaan vähän pettynytkin työhöni, että se ei kuitenkaan ehkä ihan vastannu niitä odotuksia, mitä itelleni oon joskus pistäny, että tuota, että huomasin jossakin vaiheessa työtä tehdessä, että ai tää ois pitäny tehdä toisin ja näin, että ei ehkä semmosta hirveetä onnistumisen iloa oo ehkä kumminkaan kokenu tossa työssä, että en osaa sanoa. (O6)*

Edellinen opiskelija kuvauksensa perusteella on pettynyt opinnäytetyön tulokseen. Vaikka opinnäytetyöprosessin lopputulokseen ei liity voimakasta onnistumisen kokemusta, on itse prosessi kuitenkin opettanut opiskelijaa arvioimaan työhön liittyviä odotuksia ja oppimistuloksia.

#### **5.4 Oppimisen monet ulottuvuudet opinnäytetyössä**

Opinnäytetyössä oppimista kuvaavien käsittekkategorioiden pohjalta on perusteltua sanoa, että työelämälähtöisessä opinnäytetyöprosessissa opitaan tutkivan työotteen taitoja, kuten itseohjautuvuutta ja reflektiivisyyttä (Kuva 11). Tutkivan työotteen kokonaisvaltainen kehittyminen merkitsee ammatillisen tiedon oppimisen lisäksi ongelmanratkaisutaitojen korostumista sekä kykyä oman oppimisen säätelyyn. Tuloksekas ja palkitseva oppiminen edellyttää itseohjautuvuutta ja kykyä ratkaista opinnäytetyön ongelmia vuorovaikutuksessa (ks. Zimmerman, 1990). Tutkivan työotteen käsityksissä oli nähtävissä myös se, että itseohjautuvan oppimisen ehtona on muun muassa oppimisen konstruktivisuus. Opiskelijoiden kuvauksista ilmenee, että opinnäytetyöntekijät eivät ole passiivisia informaation vastaanottajia, vaan he konstruoivat oman opinnäytetyötietonsa ja -taitonsa. Tämä vaatii opiskelijalta kehittyneitä kognitiivisia taitoja, kuten kykyä tiedostaa sekä jäsentää ja saada tietoa jostakin alueesta. Kognitiivisia prosesseja (ks. Ruohotie, 2000b, 32) luonnehtivia käsitteitä kuvauksissa olivat mm. havaitseminen, tunnistaminen, ymmärtäminen, ajattelu, järkeily ja päättely. Itseohjautuva oppiminen on myös kumulatiivista: oppijat rakentavat tietämystään aikaisemmin opittujen sekä formaalien että informaalien rakenteiden varaan ja antavat opituille asioille uusia sisältöjä ja merkityksiä. Opinnäytetyössä oppiminen on myös itse säädeltä toimintaa. Mitä enemmän oppija itse

ottaa vastuun oppimisestaan ja motivaatiostaan, sitä palkitsevampaa oppiminen on. Itseohjautuva opinnäytetyöprosessi on näin ollen myös tavoiteorientoitunutta ja tietoista autonomista toimintaa, jossa oppija itse asettaa tavoitteet tai muovaa niitä omien tarpeidensa mukaiseksi. Itseohjautuva ja reflektiivinen oppiminen opinnäytetyössä on myös tilannesidonnaista. Opinnäytetyössä oppiminen tapahtuu yhä enemmän käytännön tilanteissa ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten oppijoiden kanssa. Opinnäytetyöprosessissa oppiminen on näin ollen myös yhteisöllinen oppimiskokemus varsinkin silloin, kun opiskelijan ja työyhteisön välillä vallitsee vuorovaikutus ja laaja-alainen opinnäytetyöprosessin arviointi (ks. myös Kolb, 1984; Schön, 1987).



**Kuva 17 Oppimisen monet ulottuvuudet opinnäytetyössä**



Opinnäytetyöprosessin oppimiskokemuksen luonnetta kuvaavien kategorioiden perusteella voidaan sanoa, että oppimiskokemuksen merkitys määrittyy ongelmanratkaisuprosessin oppimisen, ammatillisen tiedon oppimisen sekä toiminnasta oppimisen ulottuvuuksista. Oppimiskokemukseen liitetään myös kriittisen arvioinnin sekä työelämävalmiuksien kautta oppiminen (Kuva 17). Opinnäytetyöprosessin oppimisen tulokset ilmenevät laajimmillaan uudistavan oppimisen kokemuksena, jolloin oppimiskokemus ja oppimisen tulokset koetaan palkitseviksi ja hyödylliseksi. Tämä ilmenee myös siinä, että ongelmanratkaisuprosessia arvioidaan kriittisemmin ja kypsemmin kuin aikaisempia opintoja. Oppimisen luonteessa korostuva tiedon arvioinnin oppiminen ilmenee opinnäytetyöprosessin oppimistuloksissa käsitteellistämisen ja soveltamisen valmiuksen kehittymisenä. Opinnäytetyöprosessissa oppimista kuvaa myös toiminnasta oppiminen. Tällöinkin opinnäytetyöprosessin oppimiskokemus on opinnäytetyön tekijälle merkittävä, vaikka oppimisen tuloksia eritellään vähän. Opinnäytetyöprosessin oppimiskokemuksen arviointi vaatii aikaa ja kykyä arvioida oppimista. Tuloksista ilmenee myös se, että silloin kun työelämälähtöinen opinnäytetyöprosessi on ulkoapäin ohjattu, ovat myös opiskelijan mahdollisuudet ja valmiudet arvioida omaa oppimistaan vähäisemmät (ks. myös Candy, 1991; Cranton, 1996). Tällöin opinnäytetyön oppimiskokemuksena korostuu varsinainen tutkimustyön tekeminen ja siihen liittyvä tiedon käsittely. Ammatillinen oppiminen työelämälähtöisessä opinnäytetyössä edellyttää oppimistavoitteiden autonomisuutta sekä opinnäytetyön ongelmanratkaisuprosessiin liittyvää monipuolista vuorovaikutusta työyhteisössä. Tuloksista ilmenee myös se, että työelämälähtöinen opinnäytetyön konteksti tuo esiin ammatin oppimisen haasteet. Opinnäytetyössä oppimista kuvaavat tulokset kertovat myös siitä, missä määrin sekä työyhteisön että opiskelijan moniääniset oppimistavoitteet ovat yhteensovittavissa.

## 6 ASIANTUNTIJAOSAAMISEN KEHITTYMINEN TYÖELÄMÄLÄHTÖISESSÄ OPINNÄYTETYÖSSÄ

### 6.1 Asiantuntijaosaamisen moniulotteisuus

Osaaminen ja asiantuntijatieto liittyvät vahvasti sekä ammatilliseen koulutukseen että ammatillisen tietämyksen luonteeseen (ks. Eteläpelto, 1992b;1993; Nijhof, 1998; Tynjälä, 1999a; Eteläpelto & Tynjälä, 1999; Ruohotie, 2000a; Järvinen, Koivisto & Poikela, 2000). Asiantuntijuuden merkitys ja ammattien asema on jatkuvassa yhteiskunnallisessa muutoksessa (ks. Beck, Giddens & Lash, 1995). Asiantuntijatietoa ei voida pitää enää vain valta-asemana, vaan muuttuva tieto ja asiantuntijuus korostavat jatkuvaa reflektiivistä osaamisen arviointia sekä asiantuntijaosaamisen määrittelyä (ks. Nuutinen, 1992, 74 - 77; Järvinen, 1990; Mezirow, 1991). Työelämälähtöisessä opinnäytetyössä rakennetaan, tutkitaan ja kehitetään asiantuntijatietoa ja -osaamista.

Työelämäkontekstissa toteutetun opinnäytetyön asiantuntijatiedon ja -osaamisen tarkastelu on kaksitahoinen. Ensiksikin asiantuntijatiedon määrittely ja asiantuntijaosaamisen kehittyminen liittyvät opiskelijan oppimiseen ja kehittymiseen opinnäytetyöprosessissa (ks. Bereiter & Scardamalia, 1993). Toiseksi kysymys on siitä, missä määrin työelämälähtöinen opinnäytetyöprosessi kehittää työyhteisön asiantuntijaosaamista. Asiantuntijuus ei synny kuitenkaan itsestään. Asiantuntijuuden kehittäminen vaatii sen arviointia, millaisia ulottuvuuksia ja millaista osaamista asiantuntijuuteen liitetään. Mielenkiintoinen tarkastelun kohde on se, mitä asiantuntijuus on kompetenssina ja missä määrin työelämäkontekstissa toteutettu opinnäytetyö voi kehittää asiantuntijuuden kompetensseja. Ammatillinen kehittyminen ja asiantuntijuus liittyvät silloin vahvasti toiminnan ja työn kontekstiin (ks. Schön, 1983; Eraut, 1994; Pratt, 1997). Ammatillinen kehittyminen edellyttää pohdintaa siitä, millaista on tulevaisuuden asiantuntijuus ja millaisia odotuksia asiantuntijaosaamisesta työyhteisöissä on (ks. myös Ekola, 1999). Keskeinen kysymys tässä

tarkastelussa on, miten työelämälähtöisessä opinnäytetyöprosessissa voidaan luoda sekä reflektiivinen ammatillinen oppimisympäristö että konteksti asiantuntijaosaamisen kehittymiselle. Tässä tutkimuksessa asiantuntijuuden problematiikka liittyy sekä asiantuntijuuden kulttuurisen oppimisen ja tiedon luomisen prosesseihin (ks. Hakkarainen, Palonen & Paavola, 2002).

Mielenkiinto asiantuntijätietoa kohtaan on ymmärrettävää. Työn sisällöt ovat uusiutuneet ja tietotyötä tekevien ihmisten suhteellinen osuus kaikista työllisistä on viime vuosina jatkuvasti lisääntynyt (Ruoholinna, 2000). Ihmiset joutuvat työssään etsimään jatkuvasti uutta tietoa ja hakemaan ratkaisuja ennakoimattomiin tilanteisiin ja ongelmiin (Kirjonen, 1997; Ruoholinna, 2000). Eteläpellon mukaan (1997, 94 - 97) työelämässä vaadittava asiantuntijuus poikkeaa kuitenkin huippueksperttiydestä ja hyvästä koulusuorituksesta. Työelämän asiantuntijatehtävissä suorituksia ei useinkaan verrata normatiivisesti. Eraut (1994, 102-116) tiivistää näkemyksensä asiantuntijuudesta kolmeen eri ulottuvuuteen, jotka kuvaavat asiantuntijatiedon erilaisia sisältöjä. Asiantuntijuuteen kuuluva propositionaalinen tieto koostuu sekä tiedeperustaisista teorioista ja käsitteistä että ammatissa käytettävistä yleissäännöistä ja käytännöllisistä periaatteista. Asiantuntijuuteen kuuluu tämän lisäksi henkilökohtaisen kokemuksen kautta hankittu tieto, joka on muodostunut erilaisissa käytännön tilanteissa kommunikoinnin ja osallistumisen kautta. Kolmas asiantuntijatiedon muoto on prosessitieto, joka merkitsee asiantuntijuuden propositionaalisen tiedon prosessointia toimintamalleiksi ja taitavaksi ammatilliseksi käyttäytymiseksi. Asiantuntijuuden prosessitietoon liittyy tiedon hankkiminen vuorovaikutuksessa ja taitava toiminta sekä tietoon liittyvät tulkinnat, päättelytaito ja metakognitiiviset taidot.

Aikaisemmissa tutkimuksissa asiantuntijuuden ulottuvuuksia on tarkasteltu ainakin kolmesta eri lähtökohdasta: yksilökeskeisesti, yhteisöllisesti tai asiantuntijakompetenssien määrittelyn avulla. Asiantuntijuuden yksilöllistä näkemystä edustaa noviisi – eksperttitarkastelu (ks. Engeström, Y., Engeström, R. & Kärkkäinen, 1995; Dreyfys & Dreyfys, 1986). Mallin kuuluu näkemys, että asiantuntijätietoa ja -taitoa voidaan siirtää ylhäältä alaspäin tai alhaalta ylöspäin. Tällöin asiantuntijuus ilmenee tietojen ja taitojen eri tasojen välillä, niin sanottuna mestari-oppipoikasuheena. Tässä tarkastelussa

asiantuntijuuden kuva rakentuu lähinnä tietyn alan asiantuntijuuden ammattispesifin osaamisen mukaan. Yrjö Engeström ym. (1995) tuovat esiin myös asiantuntijuuden erilaisiin toimintakonteksteihin perustuvan vaakasuoran mallin asiantuntijuudessa. Asiantuntijat joutuvat työssään toimimaan yhä lukuisten rinnakkaisten toimintakontekstien puitteissa ja liikkumaan näiden kontekstien välillä, jolloin asiantuntijatiedon ja –taidon kriteerit ovat eri konteksteissa erilaisia. Asiantuntijan toimintaan liittyvät monikontekstuaalisuus ja asiantuntijatiedon rajanylitykset (ks. myös Eteläpelto & Light, 1999). Monikontekstuaalisuus ilmenee siten, että asiantuntijat ovat mukana monien yhtäaikaisten tehtävien ja toimintojen puitteissa lukuisissa eri toimintajärjestelmissä ja yhteisöissä. Asiantuntijatiedon rajojen ylittäminen merkitsee tilannetta, jossa asiantuntija joutuu ympäristöön, joka on hänelle vieras ja jossa hän tuntee olevansa epäpätevä. Asiantuntijaosaamisen siirtyminen, *transfer*, rajoittuu silloin vain osaan asiantuntijan kompetenssista. Toiminta- ja työkontekstien monimuotoisuus merkitsee yksilökeskeisen asiantuntijuuden murentumista. Työympäristössä asiantuntijuus ilmenee kollektiivisena käsitteenmuodostusprosessina. Asiantuntijuuden vaakasuora malli korostaa asiantuntijuuden yhteisöllistä luonnetta sekä jaetun asiantuntijuuden merkitystä työyhteisössä (ks. myös Lave & Wenger, 1991; Eteläpelto, 1992b; Tynjälä, 1999a; Engeström, 1999; Eteläpelto & Light, 1999). Säljön (1996) mukaan asiantuntijuus on ominaisuus, joka muotoutuu yhteisöllisesti ja sosiaalisesti merkittävässä toiminnoissa. Hän määrittelee asiantuntijuuden seuraavasti:

*Expertise will be seen as something that is publicly displayed and shaped within the context of socially meaningful activities, rather than as something that is of a strictly internal and mental nature. (Säljö, 1996, 93).*

Myös kognitiivinen psykologia (ks. Vosniadou, 1996) korostaa sosiaalisen ympäristön merkitystä asiantuntijuuden oppimisessa. Huomattavaa asiantuntijatiedon kannalta tässä on se, että asiantuntijuus kehittyy sosiaalisissa konteksteissa, esimerkiksi työelämän aidoissa oppimisympäristöissä. Yksilöt oppivat tiedollisia rakenteita ja käytännön taitoja enemmän kollektiivisissa toiminnoissa kuin pelkästään omaksumalla tietoa sinällään (ks. myös Säljö, 1996, 92). Myös Roth (1999) toteaa, että noviisit kehittävät kognitiivisia taitojaan osallistumalla yhteiseen toimintaan asiantuntijoiden kanssa. Asiantuntijoiden

työkäyttäytyminen ilmenee siinä, että he eivät vain jaa sosiaalisessa kontekstissa kognitiivisia rakenteita, vaan he myös kykenevät osallistumaan toimintaan. Asiantuntijat eivät vain puhu, vaan myös toimivat yhdessä. Tärkeä ydin ammatillisessa asiantuntijuudessa on juuri toiminta, ei vain toiminnan käsitteistä puhuminen. Ammattikorkeakoulun opinnäytetyön eräänä oppimistavoitteena on oppia ammatin tutkimisen taitoja. Tämä merkitsee asiantuntijuuden kehittymisen kannalta sen huomioon ottamista, kuinka tärkeää on osallistua jokapäiväisessä työtoiminnassa opinnäytetyöprosessin ongelmien asettamiseen, niiden muotoilemiseen ja rajaamiseen. Oleellista on siis sosiaalinen vuorovaikutus opinnäytetyöprosessin aikana, jolloin ongelmasta oppiminen ja asiantuntijuus liittyvät työyhteisön sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja kommunikaatioon. Jaettu asiantuntijatoiminta on tässä ydinasia (ks. Lave & Wenger, 1991; Roth, 1999, 11 - 13).

Kompetenssin, kvalifikaation ja asiantuntijuuden käsitteet eroavat sisällöltään toisistaan (ks. Ellström, 1998; Tynjälä 1999a; Ruoholinna, 2000; Ruohotie, 2002a). Käsitteitä yhdistävänä tekijänä on näkemys siitä, kuinka sekä työelämässä osaaminen että työssä kehittyminen ovat sidoksissa yksilön tai yhteisön taitojen ja tietämyksen tunnistamiseen ja kehittämiseen. Ruohotie (2002a, 108 - 127) erittelee kompetenssin käsitettä eri tutkimuksiin perustuen ja tiivistää näkemyksensä asiantuntijan taitoprofiiliksi. Asiantuntijuuskompetenssin osa-alueisiin kuuluvat ammattispesifit taidot ja tiedot, jotka muodostuvat asiantuntijan ammatillisesta tieto- ja taitoperustasta. Asiantuntijakompetenssiin liittyvät myös yleiset työelämävalmiudet, kuten kognitiiviset ja sosiaaliset taidot, luovuus ja innovatiivisuus, ihmisten ja tehtävien johtamisen taidot sekä mediakompetenssi (sähköisen viestinnän valmiudet). Ruohotien (2002a) mukaan asiantuntijakompetenssin tärkeimpiin osa-alueisiin kuuluvat ammatillista kehittymistä edistävät itsesäätelyvalmiudet, jotka ilmenevät oppimaan oppimisen taitoina sekä ammatillisena joustavuutena ja työelämän muutoksen hallintana (ks. myös Zimmerman & Paulsen, 1995; Hövels, 1998).

Kompetenssin ja kvalifikaation käsitteiden eroavuudet tulevat esiin työelämäkontekstin asiantuntijaosaamisen tarkastelussa. Kompetenssi merkitsee yksilön tai yhteisön

kapasiteettia (pätevyyttä) suhteessa tehtävän ja työn vaatimukseen. Yksilöllä voi olla osaamista, joka ei edusta niitä pätevyksiä, kvalifikaatioita, joita esimerkiksi kyseisessä työssä tarvitaan. Edelleen työssä voidaan vaatia kvalifikaatioita, jotka eivät vastaa yksilön osaamista. Kompetenssin merkitys on siinä, että osaamisen sisältö ja vaihtoarvo määritellään työkontekstissa. Kvalifikaation käsite voidaan ymmärtää näin ollen suppeampana yksilön pätevyyttenä tai työn vaatimukseen liittyvänä ominaisuutena (Ellström (1998, 39 - 50; Hövels, 1998, 51 - 52). Ellström (1998) erittelee ammatillisen kompetenssin (*occupational competence*) erilaisia näkökulmia ja merkityksiä. Ammatillinen kompetenssi voidaan nähdä yksilön ominaisuutena, joka jakaantuu muodolliseen pätevyyteen ja työssä esiintyvään pätevyyteen. Edelleen ammatillisen kompetenssin käsitettä voidaan tarkastella työn vaatimuksina eli työssä vaadittavina kvalifikaatioina. Kolmas näkökulma on vuorovaikutteinen näkemys, miten osaaminen ilmenee yksilön ja työn vuorovaikutuksena. Tällöin asiantuntijatyössä on oleellista tunnistaa, kuinka yksilön osaaminen ja työhön liittyvät kompetenssiodotukset vaikuttavat vuorovaikutuksessa siihen, miten ammatilliset kompetenssit ilmenevät työssä. Työorganisaatio voi näin joko rajoittaa tai edistää ammatillisten kompetenssien käyttämistä. Ellström (1998) kokoaa ammatillisen kompetenssin käsitteen viideksi eri ulottuvuudeksi. Ammatillinen kompetenssi voidaan käsittää

- Mukautuvana osaamisena vs. kehittyvänä osaamisena.
- Kognitiivisena osaamisena vs. kontekstuaalisena osaamisena.
- Oppimisympäristön ja oppimisen säätelyyn liittyvänä osaamisena.

Mukautuva osaaminen ja kehittyvä osaaminen eroavat siinä, millainen merkitys yksilön itseohjautuvuudella ja reflektoinnilla on kompetenssin kehittämisessä. Näkökulma liittyy selkeästi Schönin (1983) reflektiivisen käytännön käsitteisiin (ks. myös Järvinen, 1990; 1991). Kontekstuaalisen kompetenssin näkökulma korostaa kehittyvän yhteisöllisen asiantuntijuuden piirteitä. Kontekstuaalinen kompetenssin näkemys korostaa asiantuntijaosaamisen luonnetta monimutkaisissa, epävarmoissa olosuhteissa, joissa sekä holistinen, vuorovaikutteinen kokemuksellinen tieto että ongelmanratkaisuun pyrkivä taitojen ja tietojen käyttö on merkityksellistä. Ellströmin (1998, 48) mukaan

oppimisympäristön ja oppimisen itsesäätely kuvastaa myös ammatillisen kompetenssin kehittymiseen liittyvää sosiaalista vuorovaikutusta. Työympäristöt, joissa tehtävät, työmenetelmät ja halutut tulokset eivät ole etukäteen määriteltyjä ja annettuja, tuottavat luovaa oppimista (ks. myös Mezirow, 1991; Engeström, 1995). Ellström (1998) tiivistää ammatillisen kompetenssin (*occupational competence*) kehittymisen seuraaviin näkökulmiin:

- Kompetenssi tulee ymmärtää laajana kvalifikaatioiden kokonaisuutena, joka käsittää kognitiivisia, metakognitiivisia ja ei-kognitiivisia rakenteita (esimerkiksi käsitteellinen tieto, ajattelun taidot, sosiaaliset taidot ja arvot).
- Kompetenssin käsite on vuorovaikutteinen eli kompetenssit kehittyvät vuorovaikutuksessa.
- Kompetenssit ovat luonteeltaan kehittyviä.
- Kompetenssit tulee nähdä kehittyvänä osaamisena, asiantuntijuutena, jossa yhdistyvät sekä työn ja osaamisen kognitiivis-rationaaliset ja intuitiivis-kontekstuaaliset piirteet.
- Kompetenssien kehittyminen vaatii sellaisia oppimisympäristöjä, jotka tarjoavat mahdollisuuksia uudistavaan oppimiseen.

Asiantuntijaosaamisen keskeisin avainkvalifikaatio liittyy muutoksen hallintaan ja oppimisen itsesäätelyyn. Avainkvalifikaatiot ovat uudenlaisia tietoja ja taitoja, jotka auttavat kohtaamaan työelämän vaatimuksia ja muutosta (Nijhof, 1998, 27 - 38). Laaja-alaiset avainkvalifikaatiot ovat taitoja, joilla on nimensä mukaan laajin sovellusalue. Tällaisia ovat mm. ongelmanratkaisun taidot, kommunikaatiotaidot sekä sosiaaliset vuorovaikutustaidot. Hybridisissä eli sekamuotoisissa taidoissa yhdistyvät sekä ammatilliset taidot että kognitiiviset eli oppimisen, suunnittelun ja ajattelun taidot. Ydinkvalifikaatiot ovat sellaisia taitoja, jotka ovat ammatillisen osaamisen kannalta välttämättömiä. Ydintaidot voivat olla joko laaja-alaisia (ongelmanratkaisutaidot) tai sitten ammattispesifisiä taitoja (esim. budjetoinnin taito, ohjelmoinnin taito). Siirrettävät taidot koostuvat puolestaan laaja-alaisista taidoista sekä ammattispesifisestä taidosta. Siirrettävät avainkvalifikaatiot auttavat yksilöä selviytymään uusissa työtehtävissä ja mahdollistavat

ammattillisen liikkuvuuden. Nämä taidot liittyvät yleisesti työn tekemisen taitoihin ja taitoihin, joita voidaan siirtää ja hyödyntää samantyyppisissä työtehtävissä. Siirrettävien taitojen merkitys on oleellinen erityisesti työuran alkuvaiheessa. Nijhof (1998, 31) korostaa, että työkontekstissa opittujen taitojen siirrettävyys vaatii taitojen reflektointia, käsitteellistämistä ja soveltamista sekä kontekstissa että kontekstin ulkopuolella. Työelämälähtöisessä opinnäytetyössä tämä merkitsee sitä, että ammatillisten taitojen kehittyminen opinnäytetyöprosessissa vaatii taitojen pohtimista, käsitteellistämistä ja soveltamista sekä ammatin oppimisen että työn konteksteissa.

Hövels (1998) korostaa avainkvalifikaatioiden kehittymistä ammatillisissa konteksteissa. Avainkvalifikaatioiden kehittäminen tulisikin nähdä koulutuksellisena, oppimisprosessiin liittyvänä periaatteena eikä pelkästään koulutuksen kohteena. Hövels (1998, 59 - 61) painottaa avainkvalifikaatioiden merkitystä työmarkkinoilla. Työelämän odotukset uudelta työntekijältä painottuvat yleensä kykyyn työskennellä yhteistyössä, itseluottamukseen, aloitteellisuuteen, hyvään ammatin perusosaamiseen sekä valmiuteen uudistaa työkäytäntöjä (ks. esim. Laajala & Mäki, 1996, 63). Tämä merkitsee sitä, että työelämälähtöisen opinnäytetyöprosessin asiantuntijaosaamisen tavoitteisiin kuuluu kiinteästi avainkvalifikaatioiden kehittäminen (ks. myös Achtenhagen, 1998). Toisaalta avainkvalifikaatioiden määrittely käy yhä vaikeammaksi työn muutosvauhdin myötä. Avainkvalifikaatiot muodostuvat yhä enemmän integroiduista holistisista taidoista, joita opitaan kyseisessä työkontekstissa eikä niinkään yksittäisinä taitoina. Näin ollen avainkvalifikaatioiden kehittymisen ja siirtymisen kannalta on oleellista luoda sellaisia oppimisympäristöjä, jotka mahdollistavat asiantuntijataitojen ja -tietojen rakentumisen.

## **6.2 Asiantuntijaosaamisen tieto- ja taitorakenteet**

Työelämälähtöinen opinnäytetyö on monipuolinen oppimiskokonaisuus, jonka hallitseminen edellyttää useita asiantuntijatiedolle ominaisia valmiuksia ja tietorakenteita. Glaserin (1999, 88-101) tutkimustulokset osoittavat, että asiantuntijan tietorakenteilla on



merkittävä rooli asiantuntijuuden näyttäytymisessä ja esiintymisessä. Asiantuntijalla on korkeasti organisoidut ja integroidut tietorakenteet. Asiantuntijat pyrkivät rakentamaan tiedosta skeeman tai kokonaiskuvan, joka ohjaa ongelmanratkaisua. Asiantuntija on myös kykenevä käyttämään nopeasti tietoa konstruktiona, kimpaleina, joita hän yhdistää ja organisoii uudelleen merkityksellisiksi malleiksi. Edelleen asiantuntijalle on tyypillistä tiedon syväprosessointi ja keskittyminen tiedon syvärakenteisiin enemmän kuin tiedon pintarakenteisiin ja kirjaimellisesti tarkkoihin näkökulmiin, jotka ovat tyypillisiä ei-asiantuntijan tietorakenteiden konstruoinnissa. Näin ollen asiantuntijat ovat kykeneviä sitomaan ongelman pintatietoon liittyvät näkökulmat syvällisemmiksi periaatteiksi ja ongelmanratkaisuksi. Asiantuntijan tieto on hyvin järjestäytynyttä ja hyvin integroitua tietoa.

Asiantuntijoille on tyypillistä ongelmien laadullinen käsittely ennen kuin niitä tarkastellaan esimerkiksi kvantitatiivisten mittausten avulla (ks. Glaser, 1999, 90). Ongelmien laadullinen käsittely- ja ongelmanratkaisutapa ei noudata pelkkien valmiiden mallien soveltamista. Tämä ilmenee siinä, että asiantuntijalla on olemassa joko tietorakenteissaan laajoja mentaalaisia malleja tai syvällisempi näkemys ongelman kokonaisuudesta ja näitä hän voi käyttää ongelmanratkaisussa. Tämän perusteella hän voi rakentaa ratkaisua ongelmaan nopeammin. Työelämälähtöisessä opinnäytetyössä sekä ammattisubstanssin käsitteellinen tieto että opinnäytetyön työyhteisön käytännöt toimivat mentaalisenä mallina eli laadullisena kokonaiskuvana sekä tutkittavan ongelman käsitteistä että työn käytännön kontekstista. Yksittäisessä opinnäytetyöprosessissa asiantuntijan tietorakenteiden muodostaminen ja ymmärtäminen on vaativaa ja aikaa vievää, miltei mahdotonta. Mutta se, minkä työelämälähtöinen opinnäytetyöprosessi mahdollistaa, on mentaalisen mallin oppiminen asiantuntijatyön kontekstissa. Esimerkiksi pankin asiakaspalvelun laatua tutkiessaan opiskelija ei pelkästään analysoi keräämänsä tietoa ja asiakaspalautetta palvelun laadusta, vaan konstruoi prosessin aikana sitä todellisuutta ja mallia, joka liittyy laadukkaan asiakaspalvelun tietorakenteisiin pankin toimintaympäristössä. Myöhemmin tätä kokemuksen ja tutkimuksen kautta opittua mallia voidaan hyödyntää oman työn kehittämisessä ja työhön liittyvässä ongelmanratkaisussa.

Glaser (1999, 91) esittää kuusi näkemystä, jotka liittyvät asiantuntijan tietorakenteisiin ja niiden kehittymiseen:

- 1) Asiantuntijat ovat usein päteviä vain tietyllä osaamisen alueilla. Ammatillisten ongelmanratkaisutaitojen siirtyminen kontekstista toiseen ei ole yleistä. Asiantuntijan tehokkuus on erikoista, tietylle ammattialalla erikoistunutta. Tässä yhteydessä on muistettava, että asiantuntijan geneerisiä taitoja voidaan siirtää ja hyödyntää työkontekstista toiseen (vrt. Nijhof, 1998).
- 2) Asiantuntijoilla on laajat, kokonaisvaltaiset tiedon merkitysrakenteet ja mallit, joita he soveltavat nopeasti ja syvällisesti. Käytännössä asiantuntijatiedon soveltaminen näkyy intuitiivisena ajatteluna, joka on tyypillinen laadullinen tiedonprosessointitapa.
- 3) Asiantuntija käyttää ongelmanratkaisussa valmiita malleja, joiden avulla ongelmanratkaisu nopeutuu. Nopeus perustuu syvällisiin, malleihin pohjautuviin tietorakenteisiin, joita asiantuntija hyödyntää ongelmanratkaisussaan.
- 4) Asiantuntijan tietorakenteet koostuvat proseduaalisista ja tavoitesuuntautuneista tiedoista. Asiantuntijan tiedossa käsitteet on liitetty proseduureiksi, järjestelmiksi ja säännöiksi, joita voidaan hyödyntää tiedon soveltamisessa. Asiantuntijat ovat kykeneviä sitomaan yksittäiset tiedot kokonaisuudeksi, syy- ja seuraussuhteiksi (ks. myös Ohlsson, 1986).
- 5) Asiantuntijan tietorakenteet mahdollistavat itseohjautuvien prosessien taitavan käytön. Asiantuntijat tarkkailevat tehokkaasti sekä omaa toimintaansa että ajatteluaan ja puhettaan ja hahmottavat oman toimintansa seuraukset. Tämä näkyy muun muassa uusien ongelmien ratkaisemisessa.
- 6) Asiantuntijan kyvykkyyttä voidaan rutinoida tai mukauttaa. Joissakin tilanteissa asiantuntijantiedosta tulee rutiinikäyttäytymistä, mutta tehokasta ja tarkkaa. Toisaalta asiantuntijoille kehittyy opportunistinen suunnittelukyky, mikä on mahdollista valmiiden ongelmaratkaisumallien vuoksi. Asiantuntijan työ voi muodostua sekä erittäin pätevistä rutiinikäyttäytymisestä että adaptiivisesta eli sopeutuvasta asiantuntijuudesta.

Yksinomaan asiantuntijuuden tietorakenteiden määrittely ei tuo selkeästi esiin työelämälähtöisen opinnäytetyön ongelmanratkaisussa vaadittavaa asiantuntijaosaamista. Kun asiantuntija joutuu uuteen tilanteeseen tai ratkaisemaan järjestäytymättömiä ongelmia, tarvitaan ensinnäkin ongelman rajoitusten uudelleen määrittelyä. Edelleen tilanne vaatii päätöksentekoa ongelmaa määräävistä tekijöistä ja ongelman representaatiossa. Yhtä lailla tarvitaan samankaltaisuuksien eli analogioiden etsintää ja etenkin sellaisten samankaltaisten rakenteellisten ominaisuuksien ja periaatteiden etsintää, jotka ohjaavat tutuissa ongelmanratkaisutilanteissa tapahtuvaa käyttäytymistä. Oleellista tässä kaikessa on se, että asiantuntijat kykenevät siirtämään itselleen tutuksi tulleita ongelmanratkaisuprosesseja myös uusiin tilanteisiin. He etsivät uuteen ongelmanratkaisutilanteeseen liittyviä samantyyppisiä tilanteita ja käyttävät ongelmanratkaisussa hyväksi hyvin hallitsemiaan malleja. Analogian avulla pyritään määrittämään sekä uuden ongelman osatekijät että mallintamaan ratkaisua. Tämä ei tarkoita kuitenkaan sitä, että asiantuntijat käyttävät ongelmanratkaisussa kokonaisvaltaista otetta korvatakseen substanssiasiantuntijatiedon (*main-domain knowledge*) hyödyntämisen. Kokonaisvaltaisen otteen etu on siinä, että se auttaa asiantuntijoita nopeammin ja tehokkaammin pääsemään kiinni uuteen ongelmanratkaisuun ja asiantuntijatiedon hyödyntämiseen (Glaser, 1999, 91 - 93). Opinnäytetyön ongelmanratkaisuprosessi on useimmille opiskelijoille ensimmäinen laatuaan. Työkontekstissa esiintyvät ongelmat ovat opiskelijoille myös uusia ja järjestäytymättömiä. Vain harvalla opiskelijalla on aikaisempaa kokemusta tutkimustyöstä ennen opinnäytetyöprosessia. Tämä tarkoittaa sitä, että sisällöllisen asiantuntijuuden välitön kehittyminen opinnäytetyöprosessissa on suuri haaste.

Kirjoittaminen on perinteisesti kuulunut osaksi asiantuntijaosaamista. Se on osa ammattialakohtaista ongelmanratkaisua. Järjestelemällä ja ilmaisemalla ajatuksiaan kirjoitetun tekstin muodossa, asiantuntija oppii samalla ajattelemaan omalla asiantuntija-alueellaan. Tästä syystä esimerkiksi työelämälähtöisessä opinnäytetyössä pelkän tuotoksen ja ratkaisujen esittäminen ei riitä, vaan opinnäytetyön raportoinnissa tulee olla tilaa myös asiantuntijuutta kehittäväälle refleктоivalle ajattelulle. Glaser (1999, 93 - 96) pohtii kirjoittamisen merkitystä asiantuntijuuden kompetenssin kehittämisessä. Hänen mukaansa kirjoittaminen vaatii kielellistä tietoa: vahvaa sanavarastoa, hyvä kielioppitajua, kielen

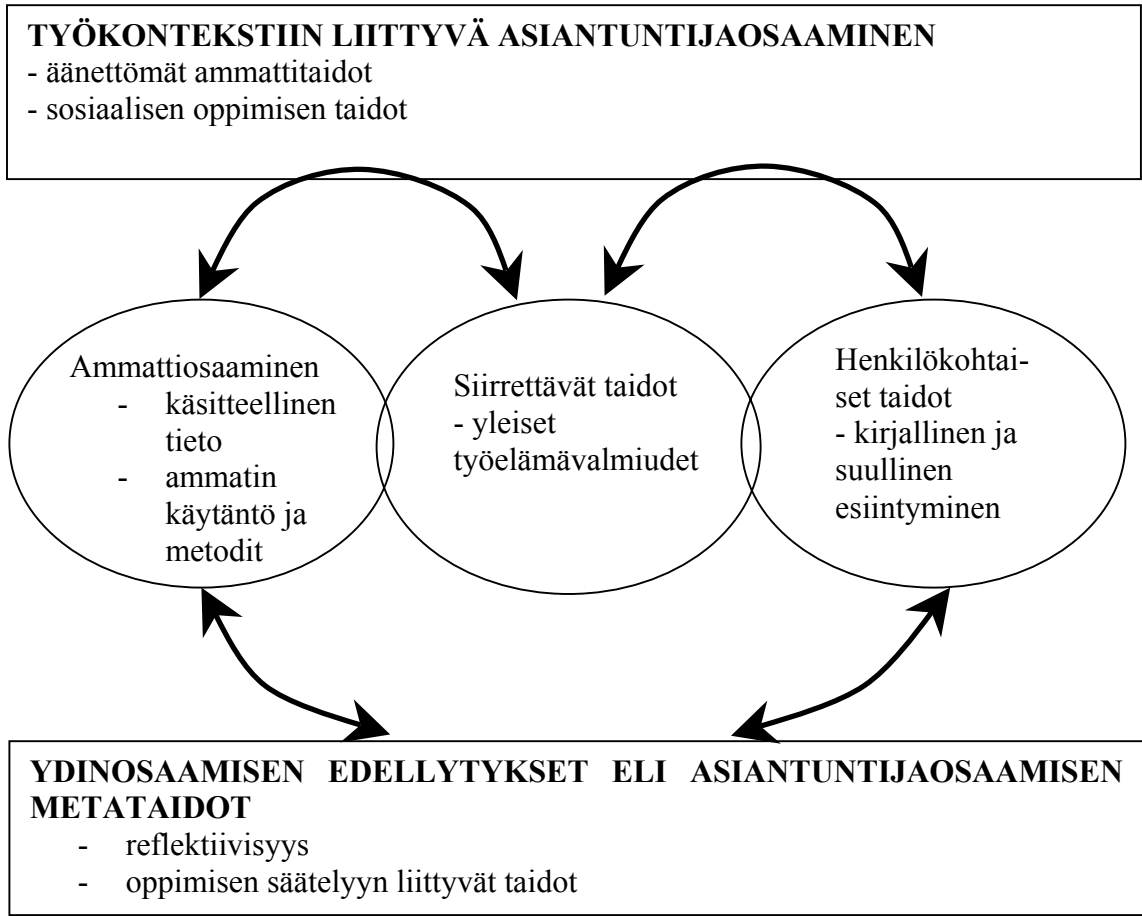
rytmin tunnistamista sekä kielen äänen tuntemusta. Asiantuntija oppii ja kehittyy oman asiantuntija-alueensa kielen käytössä ja kirjoittamisessa. Opinnäytetyön raportin asiantuntijakielellä on merkitystä. Esimerkiksi liiketalouden opiskelijan opinnäytetyössä tulee ilmetä ammattialalla käytetyt kielenkäytön mallit ja muodot.

Ammattikorkeakoulun liiketalouden alan opinnäytetyössä ratkaistavan ongelman konteksti sijoittuu liiketoimintaosaamisen työ- ja ammattikäytäntöjen asiantuntijuusalueille. Kielen ja viestinnän tulisi näin ollen kohdentua siihen asiantuntijatiedon kenttään, jota ollaan tutkimassa ja kehittämässä (ks. Jankowicz, 1995; Robson, 1995). Muutoin opinnäytetyön raportin merkitys on formaalinen, eikä raportti palvele opiskelijaa asiantuntijakielen oppimisessa. Raportti ei myöskään välitä tietoa eteenpäin ja kommunikoi sitä työelämän asiantuntijoiden kesken. Asiantuntijatiedon kirjoittaminen vaatii sekä deklarativista (väitteisiin perustuvaa) että proseduraalista (toiminnallista) tietoa. Opinnäytetyöraportissa tämän tulisi näkyä käsitteellisen tiedon ja oman kokemuksen sekä työelämän aineiston vuoropuheluna. Perustelujen kirjoittaminen ja pohtiminen on osa asiantuntijatieta. Glaserin (1999, 95) mukaan asiantuntijat kirjoittavat ja käsittelevät omaa tekstiään useaan kertaan. He muotoilevat, uudelleenkirjoittavat, lukevat ja tarkastelevat tekstiään kokonaisuutena, kun taas noviiseille on tyypillistä tekstin pintarakenteissa pitäytyminen. Asiantuntija tarkastelee tekstiään asiantuntijatiedon representaatina, jonka kehittymistä myös hän itse tarkkailee, ja ohjaa näin tiedon rakentumista.

Asiantuntijan tietorakenteet ja osaaminen ilmenevät ongelmanratkaisutilanteissa. Näissä tilanteissa asiantuntijat ratkaisevat ongelmia murto-osassa siitä ajasta, mitä se veisi noviisilta. Asiantuntijat tietävät paljon omasta alastaan ja osaamisalueestaan ja he tietävät myös sen, mitä eivät tiedä. Asiantuntijat käyttävät aikaa ongelman analysointiin ja tarkentamiseen. Heillä on laaja orientaatio ja heidän tietonsa asiantuntijatiedon alueista on hyvin integroitunutta, jolloin tietoa voidaan käyttää tehokkaasti hyväksi ongelmanratkaisussa. Laadullinen analyysi- ja päättelykyky on tyypillistä asiantuntijalle (ks. Glaser, 1999, 90; McCormick, 1999, 112 - 135). McCormick (1999) korostaa käytännöllisen asiantuntijatiedon kontekstuaalista luonnetta. Asiantuntijatieta ei opita kontekstista irrallaan, vaan tilanteissa, joissa asiantuntijuutta samanaikaisesti käytetään ja

sovelletaan. Myös Glaser (1999, 99) liittyy asiantuntijuuden kehittymisen oppimisen sosiaaliseen kontekstiin. Ryhmässä tai työyhteisössä erilaiset ongelmanratkaisuprosessit perusteluineen ja päättelyyn liittyvine prosesseineen tulevat eri tavalla esiin kuin yksin ongelmia ratkaistaessa.

Työelämälähtöisessä opinnäytetyöprosessissa ongelmanratkaisun kokonaisvaltainen analyysi tarkoittaa tilanteita, joissa ratkaistavaan ongelmaan liittyy myös työyhteisön oma kehittämistarve ja uuden tiedon tuottaminen. Tämä edellyttää luonnollisesti ymmärtämistä tavoittelevia tiedonkäsittelyprosesseja (ks. Ohlsson, 1996), jotka siis vaativat tunnetusti aikaa. Aikavaade merkitsee työelämälähtöisessä opinnäytetyöprosessissa sitä, että opiskelijan tulee pohtia omaa ammatillista polkuaan jo opintojen alkuvaiheessa ja pyrkiä liittämään oppimisprosessit mahdollisimman kiinteäksi osaksi käytännön työtoimintaa. Työkontekstien ymmärtämistä voidaan edesauttaa kytkemällä opintoihin oman ammattialan työkontekstin oppimista, esimerkiksi harjoittelun muodossa. Opinnäytetyön aihepiirin pohtiminen ja mielenkiintoisten ammatillisten ongelman etsiminen on syytä aloittaa jo opintojen alussa. Varsinainen opinnäytetyön tekemisen prosessi alkaa siitä, kun opinnäytetyön ammatillinen ongelma-alue kiinnitetään valittuun työkontekstiin. Asiantuntijan tietorakenteiden kehittämisessä on oleellista suunnata oppimista sellaisiin oppimisympäristöihin, joissa opiskelijan oma ammatillinen ajattelu ja havainnointi sekä ammattialan tiedon reflektointi ja keskustelu ovat läsnä (Kuva 18). Työyhteisössä toteutettu opinnäytetyöprosessi luo mahdollisuuden asiantuntijan tietorakenteiden oppimiselle erityisesti sosiaalisen kontekstinsa ansiosta.



**Kuva 18** Asiantuntijaosaamisen tieto- ja taitorakenteet työelämälähtöisessä opinnäytetyössä.

### 6.3 Asiantuntijaosaamisen odotukset työelämäkontekstissa

Asiantuntijaosaamista edistävien oppimisympäristöjen merkityksestä on käyty keskustelua runsaasti (ks. Dreyfys & Dreyfys, 1986; Eteläpelto, 1992b; Bereiter & Scardamalia, 1993; Eraut, 1994; Pirttilä, 1997; Brown, 1998; Hövels, 1998; Tynjälä, 1999a; Glaser, 1999; Ruohotie, 2000b). Tässä keskustelussa asiantuntijuus liitetään osaamiseen ja kykyyn ratkaista ongelmia sekä käsitellä tietoa niin, että yksilö kykenee suoriutumaan käytännön asiantuntemusta vaativista työtehtävistä laadukkaasti. Geneerisistä taidoista, kuten ongelmanratkaisukyvyistä ja kriittisestä ajattelusta, on tullut organisaatioissa toimimisen pätevyysalueita. Tiimityö, osallistuminen päätöksentekoon ja henkilöstön valtuuttaminen (*empowerment*) ovat organisaatioiden toiminnassa näkyviä piirteitä ja ne vaativat työntekijöiltä uudenlaista pätevyyttä ja osaamista ammattiosaamisen lisäksi (ks. Cranton 1996, 10). Selvää on, että työelämä edellyttää korkeasti koulutetuilta yhä monipuolisempaa osaamista.

Rouhelon (2001, 73) tutkimuksen mukaan akateemisesti koulutetut tarvitsevat työssään tiedon soveltamiskykyä, kommunikointikykyä sekä tiedonhankintataitoja. Tärkeitä työelämän taitoja ovat myös ammattispesifi tieto sekä tietoon liittyvä kriittinen arviointikyky. Työnantajat edellyttävät asiantuntija-asemassa olevilta työntekijöiltään oman erityisalansa asiantuntemuksen lisäksi kykyä löytää oikeaa tietoa ja soveltaa sitä, yhteistyö- ja ryhmätyötaitoja, suullisia ja kirjallisia kommunikaatiotaitoja, kielitaitoa, joustavaa päätöksentekotaitoa sekä kykyä kestää paineita ja epävarmutta. Ruoholinnan (2000, 86 - 88; 127) tutkimus osoittaa, että kaupan keskijohdon työssä vaadittavassa osaamisessa korostuvat muun muassa palvelualltius ja kyky ymmärtää toisia ihmisiä. Työ edellyttää myös vastuunkantamista, suurten kokonaisuuksien hallintaa sekä luovuutta ja ideointikykyä. Ruoholinnalla (2000) tuo esiin äänettömän ammattitaidon oppimiskontekstin. Tutkimuksessa todetaan, että kaupan keskijohdon äänettömät ammattitaidot opitaan työssä. Äänettöminä taitoina työyhteisössä opitaan muun muassa henkilöstön johtamista ja ihmissuhdetaitoja, asiakaspalvelua, käytännön tapoja toimia sekä kokonaisymmärrystä toimintaketjuista. Ruoholinnalla (2000, 49) on tiivistänyt äänettömien ammattitaitojen

piirteitä: ne ovat taitoja, joita on vaikea ilmaista sanallisesti. Niitä ei useinkaan mielletä taidoiksi, koska taitoja pidetään asiantuntijatyössä sisäistettyinä itsestään selvinä rutiineina. Äänettömät ammattitaidot kehittyvät ja syvenevät omakohtaisen käytännön kokemuksen myötä, ja niiden oppiminen on työ- ja ammattikohtaista eli kontekstisidonnaista. Äänettömät ammattitaidot liittyvät myös organisaation vallankäyttöön, jolloin taidot ilmenevät usein työn kulun ongelmatilanteissa. Äänettömien ammattitaitojen siirrettävyys edellyttää organisaation jäseniltä sosiaalista oppimista.

Osa asiantuntijuudesta kehittyy siis käytännössä (Schön, 1983; Jarvis, 1992, 186). Työtoiminnassa asiantuntijoille kehittyy ”kuinka- ja miten-tietoa” enemmän kuin ”tämä- ja mitä-tietoa”. Jarvis (1992, 187) korostaa, että asiantuntijaksi ei tulla omaksumalla eksplisiittistä tietoa kirjoista. Asiantuntijaksi kasvetaan kokemuksen kautta, jolloin sekä epäonnistutaan että onnistutaan työssä ja opitaan ratkaisemaan asiantuntijatyöhön liittyviä ongelmia. Näin ollen asiantuntija sekä yhdistää eksplisiittistä tietoa työssään että kehittää niin sanottuja peukalosääntöjä siitä, miten ja kuinka käytännössä toimitaan. Asiantuntijan osaamisodotukset ovat työelämässä haastavia ja jatkuvasti muuttuvia. Keskeiseksi asiantuntijaosaamisen alueeksi tulee näin kyky oppia uutta. Koulutuksen haasteena on kehittää sellaisia opetusmenetelmiä, joissa työelämässä tarvittavia taitoja voi oppia niin, että ne integroidaan alakohtaisen tiedon opiskeluun ja edellä kuvattujen yleisten taitojen harjaannuttamiseen (ks. Konttinen, 1996; 1997; Tynjälä, 1999c).

Heijke ja Ramaekers (1998, 221 - 246) ovat tutkineet valmistuneiden korkeakoulututkinnon suorittaneiden liiketalouden opiskelijoiden kvalifikaatioiden esiintymistä työssä. Tutkimuksessa vertailtiin liiketaloudellista osaamista opiskelijoiden oman pääaineen sekä opiskelualan ja työtehtävien välillä. Tutkijat ovat luokitelleet liiketaloudellisen osaamisen kvalifikaatiot seitsemään erilaiseen klusteriin seuraavasti:

1. Ammatti-/asiaspesifit tiedot ja taidot (pääaineen käsitteellinen tieto, asiantuntijatieto, tutkimustaidot, ammattitietoon liittyvät menetit ja tietojen soveltaminen).
2. Organisaation tieto (organisaatioiden toimintaan liittyvä tieto).



3. Institutionaalinen tieto (esim. työlainsäädäntö).
4. Tiedonhallintaan liittyvä tieto (tiedonkäsittelyn taidot).
5. Johtamisen taidot (johtajuus, laatu ja osaamisen kehittyminen).
6. Ulkoiset vuorovaikutustaidot (neuvottelu- ja myyntitaidot, asiakassuhteiden hallinnan taidot).
7. Sosiaaliset ja henkilökohtaiset taidot (esim. kirjallinen ja suullinen esiintyminen, tiimityö, tiedonhankinnan taidot, joustavuus, luovuus, kyky itsenäiseen työhön, arviointitaidot).

Tulokset osoittivat, että opiskelijoiden oman pääaineen eli ammattispesifin osaamisen merkitys on nähtävissä työtehtävien sisällöissä ja luonteessa. Sen sijaan vuorovaikutustaidot ovat merkittäviä silloin, kun yksilön työtehtävät liittyvät opiskelualaan oman pääaineen sijasta. Tutkimustuloksissa ilmenee, että oppimismetodeilla, kuten ongelmakeskeisellä oppimisella, ei ollut merkitystä valmistuneiden opiskelijoiden työtehtävien osaamisessa ja työtaitoissa. Tulosten merkityksen arvioinnissa on otettava huomioon se, että aineisto kertoo opiskelijoiden kompetenssikäsityksistä varsin lyhyen työuran jälkeen (12 - 18 kk), jolloin itse asiassa ammatillisen osaamisen kehittyminen työssä on vielä varsin vähäistä. Tulosten perusteella voidaan kuitenkin todeta se, että asiantuntijatiedon ammattispesifeillä osa-alueilla on merkitystä työelämän osaamisodotuksissa ja työtehtäviin sijoittumisessa. Ammatin äänettämiin taitoihin liittyvät odotukset ovat ensisijaisesti työkontekstiin liittyviä.

Miten työelämän asiantuntijaosaamiseen ja ammattitaidon kehittämiseen päästään käsiksi? Riittääkö pelkkä ammatityön ja -toiminnan kontekstiin osallistuminen? Lave ja Wenger (1999, 21 - 35) erittelevät tilanteita, joissa asiantuntijatietoa voi oppia. Keinoksi he (1999) esittävät oppimista tukevan opetus suunnitelman (*learning curriculum*). *Learning curriculum* tarkoittaa oppimisympäristön tilanteita ja niihin liittyviä käytäntöjä. Se ei rakennu formaaleista ohjeista ja oppimisen sisällöistä, vaan oppimisympäristöistä. Työelämän asiantuntijuutta opitaan käytännön epävirallisissa yhteisöissä, jotka ovat muodostuneet jäsenten keskinäisen sitoutumisen ja asiantuntemuksen perusteella (*communities of practice*). Wenger ja Snyder (2000, 7) korostavat myös *communities of*

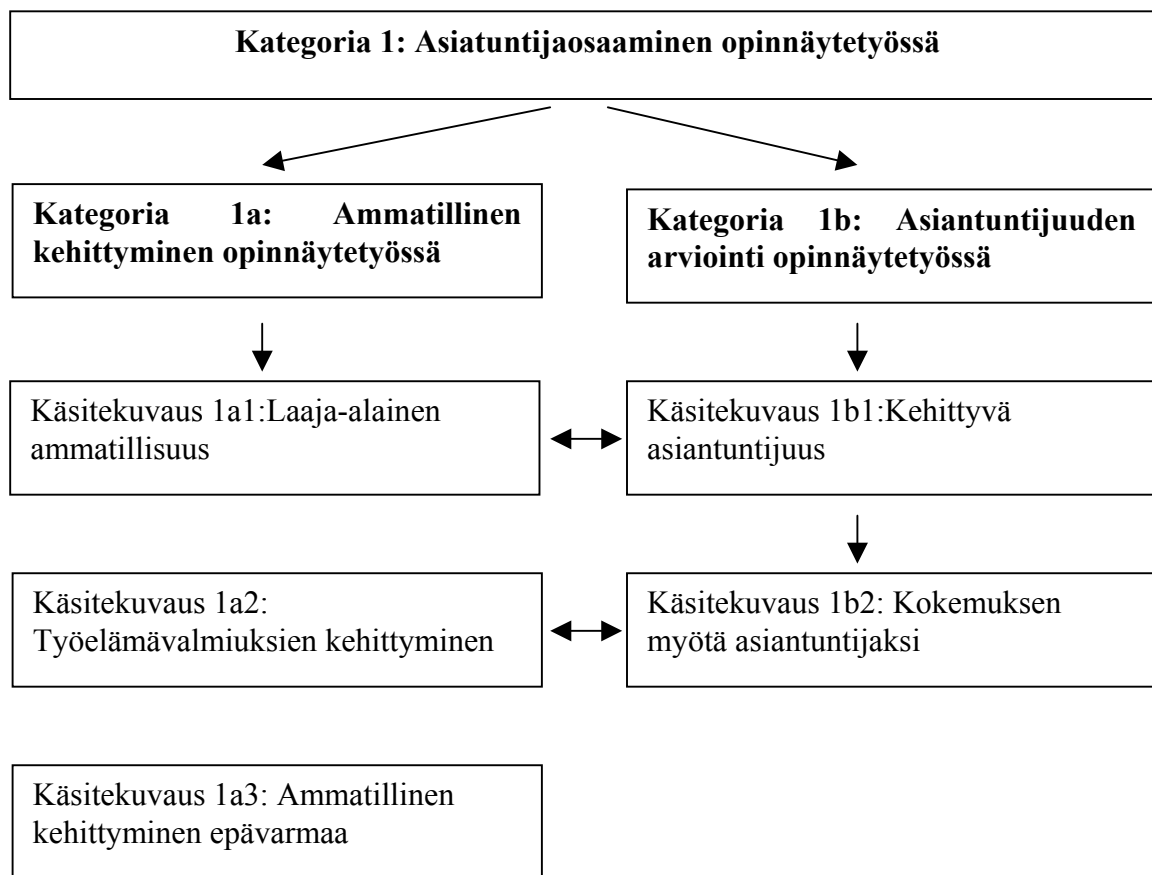
*practice* -tyyppisten yhteisöjen merkitystä ammatillisten taitojen sekä kyvykkyyden kehittymisessä. Käytännön työyhteisöt ovat ikään kuin didaktisia tilanteita, joissa tavoitellaan käytännön oppimistuloksia kaikkien toimijoiden kesken. Laven ja Wengerin (1999, 22) mukaan oppimista tukevat opetussuunnitelmat muodostuvat tilanteeseen sidotuista mahdollisuuksista, joiden tavoitteena on uusien käytäntöjen kehittyminen. Ei siis pelkästään riitä, että opiskelija tarkkailee tai jäljittelee asiantuntijoiden käyttäytymistä annettujen ohjeiden mukaan, vaan asiantuntijuuden oppimista tapahtuu silloin, kun opiskelija osallistuu oppimisohjelmiaan oikeassa käytännön työyhteisössä. Ammattikorkeakoulussa tämä merkitsee sitä, että opinnäytetyön opetussuunnitelman tulee liittyä työelämän kontekstiin ja käytännön tilanteisiin. Yhtä lailla Lave ja Wenger (1999) korostavat osallistumisen merkitystä asiantuntijuuden kehittämisessä. Työelämälähtöisessä opinnäytetyössä pelkkien tutkimussuunnitelmien ja -ohjeiden noudattaminen ei edistä monipuolista asiantuntijuuden oppimista. Työelämän asiantuntijaosaamisen ja asiantuntijatiedon kehittyminen kehittyäkseen käytännön työkontekstin.

Yhteisöllisen asiantuntijuuden kehittyminen ei kuitenkaan ole yksinkertaista. Työyhteisön uuden tulokkaan tai noviisin on vaikea päästä käsiksi yhteisön informaatioon ja käytänteisiin sekä osallistumismahdollisuuksiin. Työhön ja työyhteisöön liittyvien artefaktien ja äänettömän tiedon käytännön tietolähteille pääseminen on myös ongelmallista. Työyhteisöjen käytäntöjen läpinäkyväksi tekeminen on hankalaa. Asiantuntijuuden hiljaisen tiedon siirtyminen ja oppiminen on edelleen ongelma. Lave ja Wenger (1999) pohtivat sitä, miten työyhteisön ”mustasta laatikosta” tulee ”lasilaatikko”, johon uudet tulijat ja noviisit voivat ottaa osaa sekä nähdä ja kokea sen, mikä on piilossa olevaa kulttuurista tietoa (ks. myös Levine & Moreland, 1993; Nonaka & Takeuchi, 1995; Nonaka & Konno, 1998; Ruoholinna, 2000). Osallistumiseen perustuvat tutkimuskäytännöt tuovat oppijaa lähemmäksi työtoiminnan todellisuutta, mutta eivät takaa sitä, että osallistuminen ja toiminta johtavat laadukkaampaan ja syvällisempään asiantuntijatiedon oppimiseen. Hiljainen asiantuntijatieto on usein yritysmaailmassa käytännöllistä osaamista, jolla on sekä yksilöllinen että yhteisöllinen ulottuvuus. Lave ja Wenger (1999, 30) korostavat sitä, kuinka tärkeitä on uusien tulokkaiden osallistuminen keskusteluun siten, että he sekä puhuvat ja vaihtavat ajatuksia että toisaalta kertovat ajatuksiaan ja

näkemyksiään. Noviisin ei pidä vain oppia puheesta, vaan myös oppia puhumaan. Hänen ei pidä vain osallistua toimintaan, vaan ryhtyä itse luomaan toimintaa. Osallistuminen on tärkeä edellytys työelämän asiantuntijaosaamisen kehittymiselle ja oppimiselle (ks. Schön, 1987; Levine & Moreland, 1993; Engeström, 1995; Lave & Wenger, 1999).

### **6.3.1 Asiantuntijaosaaminen opinnäytetyössä**

Tässä luvussa tarkastelen opiskelijoiden käsityksiä asiantuntijaosaamisesta empiirisen aineiston avulla. Tarkastelun kohteena ovat opiskelijoiden käsitykset siitä, millainen merkitys opinnäytetyöllä on ollut opiskelijalle tradenomin tutkinnossa ammatillisen kehittymisen näkökulmasta. Aineiston tarkastelussa kiinnitän huomiota siihen, miten opiskelijat kuvaavat omaa käsitystään ammatillisesta kehittymisestään ja asiantuntijuudesta. Mielenkiintoinen ulottuvuus on myös se, miten opinnäytetyö kehittää asiantuntijuuden arvioimisen valmiuksia. Muodostin opiskelijoiden käsityksistä kategorian 1 *Asiantuntijaosaaminen opinnäytetyössä*, joka jakaantuu edelleen kahteen horisontaaliseen kategoriaan.



**Kuva 19** Opiskelijoiden käsityksiä asiantuntijaosaamisesta opinnäytetyössä.

Nimesin Kategoria 1a:n *Ammatillinen kehittyminen opinnäytetyössä* –kategoriaksi, joka muodostuu kolmesta hierarkkisesta kuvauskategoriasta. Toinen horisontaalinen kategoria 1b *Asiantuntijuuden arviointi opinnäytetyössä* ilmentää sekä opiskelijoiden käsityksiä asiantuntijuudesta että opiskelijoiden arvioita omasta asiantuntijaosaamisestaan opinnäytetyössä.

## **Ammatillinen kehittyminen opinnäytetyössä**

Tämän kategorian kuvaukset ilmentävät käsityksiä siitä, millainen merkitys opinnäytetyöllä on ollut opiskelijan ammatillisessa kehitymisessä. Käsitykset ilmentävät opiskelijoiden omia arvioita ammatillisesta osaamisestaan ja kehitymisestään tradenomin tutkinnon opinnäytetyöprosessissa. Käsityksistä ilmenee myös se, millaisia taitoja opiskelijat kokevat oppineensa ja kehittäneensä opinnäytetyöprosessissa. Katgoria 1 muodostuu kolmesta hierarkkisesta kuvauskategoriasta.

### **Kategoria 1a1 Laaja-alainen ammatillisuus**

Tämä kategoria kuvaa ammatillista kehittymistä monipuolisemmin muihin kategorioihin verrattuna. Kategorian kuvauksissa ilmenee sekä ammatillisten taitojen siirrettävyys että monipuolinen käsitys opinnäytetyön merkityksestä tradenomin ammatillisessa osaamisessa ja kehitymisessä. Kategorian kuvauksille oli ominaista se, että opiskelijat erittelevät laaja-alaisesti ja syvällisesti käsitystään ammatillisen osaamisen kehitymisestä opinnäytetyöprosessissa. Opiskelijat pohtivat reflektiivisesti sitä, miten opinnäytetyö on kehittänyt ammatillista osaamista laaja-alaisesti. Edelleen *Laaja-alainen ammatillisuus* -kategoriassa ilmenee se, kuinka opinnäytetyön merkitys on tunnustettu merkittäväksi osaksi asiantuntijaosaamisen tietorakenteita ja koko tutkintoa, vaikka opinnäytetyön aiheen valinta ei liity suoranaisesti opiskelijan ammattispesifiin osaamisalueeseen (ks. Heijke & Ramaekers, 1998).

*Mä aluksi niinku pitkään vastustin tavallaan sitä opinnäytetyön aihetta koska mä olisin halunnu että se olis tiiviimmin liittyny siihen mitä mää oon opiskellu... ehkä se ei sitten välttämättä niin paljo sitä mulle tuonut lisää semmosta syvällistä alan ymmärtämistä, mutta sitten semmosia muita taitoja niinkun työelämässä pärjäämistä ajatellen sosiaalisia taitoja ja sitä että mä pääsin mukaan monenlaisiin tilanteisiin sen opinnäytetyöni myötä...oon sillä tavalla kokemuksia rikkaampi varmasti. Ja sitten tutkinnon suorittamisen kannalta kyllähän se on oikeestaan osoitus siitä, että se koulutus on tehny tehtävänsä että osaa yhdistää niitä semmosia asioita mitä koulussa on opetettu ja että osotat olevas niin kypsä että pystyt niinku siihen koko oppimisprosessiin ja saat ihan omin avuin tai sillä tavalla itsenäisesti tuommosen työn aikaan että siinä yhdistyy hirmu monen oppiaineen opetukset. (O1)*

*Laaja-alainen ammatillisuus* -kategorian kuvaukset kertovat opinnäytetyön merkityksestä ammatillisen kehittymisen prosessissa. Tässä kategoriassa opinnäytetyö on syventänyt asiantuntijuuden tietorakenteita. Seuraavassa opiskelijan käsityksessä heijastuu se, miten opinnäytetyö edistää myös asiantuntijaosaamisen tiedonsiirtoa työelämässä.

*Oikeastaan koko ajan opintojen aikana on ollut tällöisiä pienempiä harjoitustöitä että on niinku ite joutunut etsimään tietoa ja tosiaan prosessoimaan ja tekemään niistä raportteja tää (opinnäytetyö) oli silleen suurin tällöisen oppimisessa sillä oli aika merkittäväkin vaikutus tutkinnon kannalta että ei niinku varmaan missään muussa kurssilla tällöisiä asioita niin laajasti tullu kuitenkaan sitten ja toisaalta taas sitten ammatillisesti niin tuota nyt varmasti jos sitä tulevaisuudessa joutuu tällösten asioiden kanssa tekemisiin niin onhan sitä ihan toiset lähtökohdat lähtee tekemään asiaa kun sitä jonkunlainen pohja on näistä asioista että se silleen syventää tiettyyn osa-alueeseen siinä ammatissa. (O2)*

## **Kategoria 1a2 Työelämävalmiuksien kehittyminen**

Tämän kategorian kuvauksille on tyypillistä se, että opiskelijat kuvaavat opinnäytetyön merkitystä ammatillisessa kehityksessä yleisten työelämävalmiuksien kautta. Tämän kategorian kuvaukset eroavat kategorian 1a1 *Laaja-alainen ammatillisuus* -kuvauksista siinä, että näissä kuvauksissa opiskelijat pohtivat ammatillista kehittymistään suppeammin. Tällöin ammatillisten tietorakenteiden laaja-alainen kehittyminen ja ammatillisen kasvun prosessi eivät ilmene käsityksistä. Sen sijaan käsityksissä korostuu työelämään liittyvän ymmärryksen ja työelämävalmiuksien merkitys.

*Työelämävalmiuksien kehittyminen* -kategoriassa opiskelijoiden käsityksissä heijastuu se, miten opinnäytetyö kehittää yleisiä siirrettäviä taitoja työelämässä. Opiskelijoiden käsityksissä ilmenee, että työelämän toimeksiannosta tehty opinnäytetyö koetaan työelämävalmiuksia kehittäväksi ja arvokkaaksi osaksi tutkintoa.

*Ammatillisesti just se, että tavallaan kun tekee varsinkin opinnäytetyön toimeksiantajalle se tavallaan pääsi sisälle tähän työelämään ja pääsee soveltamaan niitä opittuja tähän työelämään ja tosiaan se niinkun koulutuksen kannalta mun mielestä kruunaa sitten tän koko koulutuksen, että jos se ois pelkkä en enkä sillä tavalla arvostaskaan sitä koulutusta, jos pelkästään oiskin vaan pelkät*

*tentit ja muut harjotustyöt, mutta kyllä se työelämään soveltaminen se kokonaisuutena ...tavallaan niinkun syventää mua työelämään. (O6)*

Tämän kategorian käsityksissä ilmenee se, kuinka työelämälähtöinen opinnäytetyöprosessi osoittaa myös työnantajille opiskelijoiden työelämävalmiuksia. Opiskelijat arvostavat tässä kategoriassa opinnäytetyötä erityisesti työelämävalmiuksia kehittävänä osana tradenomin tutkinnossa.

*Kyllä mä ainakii uskon, että sillä on tosi merkittävä osa koulutuksen kannalta oikeestaan työnantajat näkee sitten että millä tavalla pystyy tekemään ihan semmosta pitkäjänteistä työtä ja keskittymään ihan tiettyyn aiheeseen se antaa niinkun semmosen pohjan niinkun työelämään hakeutumiselle. (O8)*

Tämän kategorian käsityksille on tyypillistä myös se, että opiskelijat kuvaavat ammatillista kehittymistään ja valmiuttaan opinnäytetyön aihepiirin näkökulmasta. Opinnäytetyön aihepiiri helpottaa työhön sijoittumista.

*No ainakin jos ajattelen tän ammatillisen kehityksen kautta niin jos hakeutuu jossain vaiheessa asiakaspalvelutehtäviin niin silloinhan se hyöty on ihan älyttömän iso mutta sitten taas ehkä välttämättä ei niinkun kaikissa tehtävissä mutta sitten tutkinnon kannalta onhan se yhteenveto kaikesta näistä vuosista mitä on ollu ja opiskellu tavallaan joutu ihan hyödyntämään ja ihan käyttämään oikeessa elämässä melkein kaikkia opiskeltuja taitoja sai hyödyntää sitten uudestaan. (O10)*

*Työelämävalmiuksien kehittyminen* -kategorialle on tyypillistä, että opiskelijat korostavat opinnäytetyön merkitystä osana tutkinnon työelämävalmiuksia.

### **Kategoria 1a3 Ammatillinen kehittyminen epävarmaa**

Tämän kategorian kuvauksissa opiskelijat ovat epävarmoja opinnäytetyön merkityksestä ammatillisessa kehittämisessä sekä osana tutkintoa. Kuvauksissa ilmenee pelkästään opinnäytetyön suppean aiheen hallinnan näkökulma. Opiskelijat eivät juurikaan pohdi opinnäytetyön laaja-alaista merkitystä. Näille opiskelijoille opinnäytetyö ei merkitse ammatillista kehittämisprosessia eikä työelämävalmiuksia kehittymistä.

*Se on hirveen suppeelta alueelta se tutkimus kuitenkin, ammatillisessa mielessä niin, jotain rahoitusalaista, mutta sekin on hirveen pieni osa siitä, siis se on tosi pieni osa siitä ja tietysti tuota tutkinnon suorittamisen kannalta siinäkin se on aika pieni osa. (O9)*

Tyypillistä tämän kategorian kuvauksille on opinnäytetyön tekemisen ja työprosessin korostuminen ammatillisen kehittymisen käsityksissä.

*Noo, kyllä näin voi sanoa se oli semmonen urakka, että väkisin siinä oppii, vaikka niin monesti tuntu, että oli niin hirvittävästi vaikeuksia siinä ei tullu hetkeekään mieleen, että nyt luovutan tän homman. (O3)*

Kategorian opiskelijat erittelevät opinnäytetyön merkitystä aiheen sisällön ja opinnäytetyöprosessin työmäärän mukaisena ammatillisena oppimisena. Sen sijaan käsityksiä siitä, mitä opinnäytetyöprosessi on merkinnyt ammatin laaja-alaisen oppimisen ja asiantuntijaosaamisen kehittymisen kannalta, ei ilmene.

### **Asiantuntijuuden arviointi opinnäytetyössä**

Kategoria 1b *Asiantuntijuuden arviointi opinnäytetyössä* ilmentää sekä opiskelijoiden käsityksiä asiantuntijuuden sisällöstä että arvioita omasta asiantuntijuudesta opinnäytetyöprosessissa. Tämän kategorian kaikille kuvauksille oli tyypillistä opiskelijoiden varsin kriittinen suhtautuminen omaan asiantuntijuuteen. Lisäksi kuvauksissa ilmeni tyypillisesti asiantuntijuuden ymmärtäminen yksilön ominaisuudeksi. Yhdessäkään kuvauksessa opiskelijat eivät tuoneet esiin asiantuntijuuden yhteisöllistä merkitystä. Tästä huolimatta käsityksissä on havaittavissa erilaisia ulottuvuuksia siitä, kuinka laaja-alaisesti ja syvällisesti opiskelijat käsittävät ja kuvaavat asiantuntijuutta. Analyysin tuloksena muodostin aineistosta kaksi hierarkkista kategoriaa.

### **Kategoria 1b1 Kehittyvä asiantuntijuus**

Tämän kategorian käsityksille oli tyypillistä asiantuntijuuden ymmärtäminen sekä monipuolisena tietojen ja taitojen että kokemuksen muodostamana yksilön osaamisena.



Tyypillisesti tämän kategorian kuvauksissa ilmenee asiantuntijuuteen liittyvän tiedon ja osaamisen jakaminen sekä osaamisen jatkuva kehittäminen.

Opiskelijoiden käsityksissä ilmenee se, kuinka kehittyvä asiantuntijuus käsitetään ammatin erikoisosaamiseksi, joka kehittyy kokemuksen ja elinikäisen oppimisen myötä.

*Asiantuntijuus on mun mielestä jonkin aihealueen erikoisosaamista ja sitä että sitä asiantuntijuuttaan pystyy sitten soveltamaan tapauskohtaisesti ja asiantuntijuus vaatii enemmän ja syvällisempää ymmärtämystä kun mitä pelkkä yleistieto tai perusteitten hallinta voi antaa ja se on sitten semmostakin mitä ei voi pelkästään kirjoista ja kansista oppia, vaan että se tulee hyvin pitkälti myös kokemusten myötä. Jos mä ajattelen itseäni suhteessa asiantuntijuuteen niin mulla varmasti on hyvät lähtökohdat ja mulla on perustieto tältä alalta mutta siihen varsinaiseen asiantuntijuuteen on vielä matkaa että se edellyttää sitä että saan lisää kokemusta työelämästä ja sitten varmasti se edellyttää myöskin lisää opiskelua ihan jatkuvasti. (O1)*

Näillä opiskelijoilla on myös selkeitä käsityksiä siitä, kuinka asiantuntijuuden kehittyminen vaatii edelleen käytännön kokemusta kouluoppimisen lisäksi.

*Onhan sitä pankkialasta 8 kuukauden työkokemus ja minkä tuosta opinnäytetyön tekemisestä sai tuosta asiakaspalautteen analysoinnista kokemusta mutta silleen tuntuu että nyt kun valmistuu että kauheeta mennä tuonne työelämään että olenko mie tosissaan saanu kaikki ne valmiudet että kyllä sitä miettii. (O10)*

Opiskelijoiden käsityksissä ilmenee, että opinnäytetyöprosessi koetaan asiantuntijuutta kehittäväksi. Samoin korostuu asiantuntijatiedon jakaminen asiantuntijaosaamisen ulottuvuutena.

*Mun mielestä ainakin tuo asiantuntijuus on sitä että niin kun jollakin henkilöllä on jostakin tietystä asiasta niin kun laajempi tietovaranto kun jollakin että se on niin kun siihen tavallaan on erikoistunut ja sillä on annettavanaan semmosta tietoa mitä ei muilla vielä oo ja kyllä mä nyt ainakin henkilökohtaisesti koen ainakin jollakin tavalla oon asiantuntija kun teki sen asiakaspalvelutyön (opinnäytetyön) jollain tasolla kuitenkin. (O10)*

*Kehittyvä asiantuntijuus* -käsityksissä heijastuu kriittinen suhtautuminen asiantuntijatiedon olemukseen sekä se, että opinnäytetyöprosessin roolia asiantuntijaosaamisen kehittymisessä ei pidä ylikorostaa.

### **Kategoria 1b2 Kokemuksen myötä asiantuntijaksi**

*Kokemuksen myötä asiantuntijaksi* -kategorian kuvauksille oli tyypillistä asiantuntijuuden kuvaaminen ekspertin erityisenä tietona ja osaamisena, johon liittyy vahvasti käytännön kokemus. Kategorian kuvauksille oli edelleen ominaista se, että opiskelijat arvioivat varsin kriittisesti asiantuntijuuden kehittymistä opinnäytetyössä. *Kehittyvä asiantuntijuus* -kategoriaan verrattuna opiskelijoiden käsitykset asiantuntijuudesta ovat suppeammat. Näiden opiskelijoiden käsityksissä asiantuntijuus käsitetään lähinnä kokeneeneen ekspertin yksilöllisenä osaamisena, johon ei liity asiantuntijaosaamisen yhteisöllisyys tai jakaminen.

*Asiantuntija on niin joku eksperti alallaan sillä tavalla, että on laaja-alaista tietämystä, jostain aiheesta tämä (opinnäytetyö) oli vähän vieras aihe niinkun minulle että tuota sen takia just sitten halusin jatkokouluttautumiseen vielä. (O5)*

Käsityksissä ilmenee myös ammatin käytännön osaamisen merkitys asiantuntijaosaamisen ulottuvuutena.

*No asiantuntijuus on erityisosaaminen tai tiedot, taidot jostakin asiasta tai semmosesta alueelta mutta nimenomaan niin kun asiantuntijuus niin se syntyy kokemuksen myötä että jos suhteessa itseeni asiantuntijuuteen niin ei niin kun voi samassa lauseessa mainita että ei musta koulun penkiltä tai minkään tutkimuksen myötäkään en todellakaan voi sanoa olevani asiantuntija että siihen tarttee kymmenen vuoden kokemuksen alalta ennenkun voi sanoa olevansa asiantuntija. (O9)*

Seuraavassa opiskelijan kuvauksessa asiantuntijuus liittyy voimakkaasti kokemusperäiseen osaamiseen, jolloin pelkkä kirjatieto ei riitä asiantuntijuuden sisällöksi.

*En minä oikein itseäni sillä tavalla, mutta jossain määrin toimin asiantuntijana, mutta kyllä se on vielä aika heikkokin vaikka niinkun oon perehtynytkin tähänkin asiaan aika perinpohjinkin kyllä siihen tarttee kumminkin käytännön kokemusta ei pelkkä kirjatieto riitä siinä. (O10)*

Tämän kategorian opiskelijoiden käsityksissä heijastuu se, että opinnäytetyöprosessin merkitys asiantuntijaosaamisen kehittymisessä koetaan varsin vähäisenä. Asiantuntijaksi kehittyminen vaatii usean vuoden kokemusta ammatista.

### **6.3.2 Asiantuntijaosaamisen rakentuminen opinnäytetyöprosessissa**

Tässä luvussa kuvaan kategoriassa 2 *Asiantuntijaosaamisen rakentuminen opinnäytetyöprosessissa* työyhteisön edustajien käsityksiä omasta oppimisestaan opinnäytetyöprosessissa sekä heidän käsityksiään niin opiskelijoiden taidoista kuin asiantuntijatiedon oppimisesta opinnäytetyössä. Tämä kategoria jakaantuu edelleen kahteen horisontaalisessa suhteessa olevaa kategoriaan. Kategorian 2a *Työyhteisön näkemys opiskelijan asiantuntijuudesta* kuvaukset ilmentävät yritysten edustajien käsityksiä opiskelijan asiantuntijuuden rakentumisesta. Nämä käsitykset ovat syntyneet työyhteisön edustajille opinnäytetyöprosessin aikana kyseisen työyhteisön kontekstissa. Toisen rinnakkaisen kategorian 2b nimesin *Työyhteisön oppiminen* -kategoriksi. Tämä kategoria ilmentää yritysten edustajien käsityksiä omasta tai työyhteisön oppimisesta työelämälähtöisessä opinnäytetyöprosessissa.



**Kuva 20 Asiantuntijaosaamisen rakentuminen ja oppiminen opinnäytetyöprosessissa.**

### **Työyhteisön näkemys opiskelijan asiantuntijuudesta**

Kategoria 2a *Työyhteisön näkemys opiskelijan asiantuntijuudesta* kuvaa työyhteisön edustajien käsityksiä opinnäytetyön tehneiden opiskelijoiden taidoista, tiedoista ja asiantuntijuudesta opinnäytetyössä. Kuvausten tulkinnan lähtökohtana on ollut näkemys, että työyhteisössä koettua opinnäytetyöprosessin asiantuntijaosaamista voidaan tulkita

yriytysten edustajien käsityksistä. (ks. Lave & Wenger, 1999). Kategoria 2a *Työyhteisön näkemys opiskelijan asiantuntijuudesta* jakaantui edelleen kolmeen hierarkkiseen kuvauskategoriaan.

### **Kategoria 2a1 Jaettu osaaminen**

Tämän kategorian kuvauksille oli ominaista opiskelijan taitojen, tietojen ja asiantuntijuuden rakentumisen ja kehittymisen selkeä tunnistaminen työyhteisössä. Kuvauksissa tunnistetaan opiskelijoiden ammatillinen tieto ja osaaminen. *Jaettu osaaminen* -kategorian kuvauksissa ilmenee se, että opinnäytetyön tekijä on kehittynyt asiantuntijaosaamisessaan. Edelleen työyhteisön kokemustiedon ja osaamisen jakamisen merkitys ilmenee selkeästi osana opiskelijan asiantuntijuuden rakentumista.

*Se on ollu oikeestaan hauskaa seurattavaa, että sanotaan viikon jälkeen voi olla semmonen epätoivon tunne, että tästä ei tule mitään, mutta sitte kun sitä on vaan jatkettu niin minusta näistä henkilöistä, siis se uuden omaksumiskyky on ollut melkoisen hyvä, siis todella hyvä. Ja työn (opinnäytetyön) lopussa vois sanoa, että ovat jo ihan siis sellaisella asiantuntijatasolla, että voisivat hyvin toimia meidän tiimin jäsenenä työssä, mä muistan vaan, että tämä henkilö, joka oli vuos sitten meillä tekemässä opinnäytetyötä niin sai vakinaisen työpaikan Helsingistä hyvin pitkälle sen opinnäytetyön ja sen kokemuksen pohjalta mitä hän täällä hankki. (H5)*

Seuraavassa kuvauksessa ilmenee hyvin se, kuinka opiskelijan asiantuntijuus on aktivoitunut työyhteisön jäseniä pohtimaan myös omaa osaamistaan.

*No kyllä musta siellä se tulee että (opiskelijan nimi) on selkeitä näkemyksiä kaikesta tästä tuoreemmasta tiedosta niin kun sanottu johon ei oo ehtinyt tutustumaan niin semmonen on ollu hyvin mielenkiintonen tässä hänen työssään että tämä työ (opinnäytetyö) on väen väkisin pistänyt miettimään tän mallin jatkojalostamista ja miten se liittyy näihin nykYTEKNIIKOIHIN. (H9)*

Tyypillisintä tämän kategorian käsityksille oli se, että yrityksen edustajat ilmaisevat opiskelijan asiantuntijaosaamisen niin, että kuvauksista on tunnistettavissa myös yrityksen osaamisen kehittyminen ja jaetun asiantuntijaosaamisen piirteet.

## Kategoria 2a2 Asiantuntijaosaamisen työelämävalmiudet

Tässä kategoriassa työyhteisön edustajien käsitykset opiskelijan osaamisesta ilmenevät työelämävalmiuksien kuvausten kautta. Kuvauksissa korostuu asiantuntijaosaamiseen liittyvä työelämävalmiuksien tunnistaminen sekä opinnäytetyön aiheen hallinta. Kategoriassa opiskelijan oppimista ja osaamista kuvataan yksilön eli opiskelijan kehittymisenä. Kuvauksiin ei liity käsityksiä työyhteisön jaetusta osaamisesta ja sen merkityksestä asiantuntijuuden rakentumisessa.

Seuraavassa yritysten edustajien käsityksissä heijastuu selkeästi se, kuinka opinnäytetyöprosessissa on tunnistettu keskeisiä asiantuntijaosaamisen työelämävalmiuksia, kuten aloitteellisuus, itsenäisyys, rohkeus ja analyttisyys.

*Oli merkitystä sillä, että kyseessä oli persoona, joka omas rohkeutta ottaa vieraisiin ihmisiin meidän talon sisällä yhteyttä tämmönen alotekyvyykyys, sillä on suuri merkitys, kun puhutaan meidän tapauksesta niin se oli äärimmäisen upee asia, että semmonen rohkeuskynnys oli mahdollisimman matala koska tän työn (opinnäytetyön) tekeminen ei olisi onnistunut ilman sitä otetta, että ehkä sitä oli taas sieltä opinahjosta tullu sitä taustatietoo ja semmosta itsenäiseen työhön opiskelua ja sitten aikuisen ihmisen otetta siihen työn tekoon, niin kyllä niistä oli hirvee hyöty. (H1)*

Edelleen tämän kategorian kuvauksissa työelämän kokemus on merkittävä osa opiskelijan asiantuntijaosaamista.

*Ainakin näissä tapauksissa mitkä meillä on tavallaan ne tämmösen niinkun niinsanotun harjotteluvaiheen tai niinsanotun amatööritason tai niinkun kädestä ohjattavuuden asteen ne ovat jo ylittäneet elikkä niillä on myöskin omia ajatuksia ja tavallaan jo sen verran näkemystä, että ne voi yhdistellä asioita ja pystyvät vertaamaan niinkun uskottavasti toimintamalleja keskenään että se ei oo niinkun semmosta että tarttis epäillä, että sanotaanko kompetenssi ei riittäis arvioimaan, että näissä tapauksissa on ainakin ollu ihan keskeinen. (H2)*

Yritysten käsityksissä ilmenee se, että opinnäytetyön tekeminen vaatii asiantuntijaosaamista työelämästä ja siitä toiminnasta, jota opinnäytetyössä tutkitaan.

Työelämälähtöisessä opinnäytetyössä asiantuntijuuden rakentuminen vaatii sekä näkemystä että arkikokemusta ammatista ja työelämästä.

*Täällä ollaan niin työssä kiinni näitten aiheitten hakeminen on joskus aika vaikeeta, että mitä meillä nyt tutkittas, että pitää oikein kaivella, että mitä ruvetas tutkimaan, niin jos sitten ei oo ollu yhtään työelämässä mukana, niin se on aika vaikee ja sitten semmosen yhteisen löytäminen siihen tutkimukseen... tutkimuksen eteneminen on helpompi, kun henkilö on esimerkiks ollu työelämässä tai hänellä on niinkun kokemusta enemmän, on helpompi sillon. (H4)*

Tämän kategorian kuvauksissa työyhteisön edustajat ovat tunnistaneet opiskelijan asiantuntijaosaamisen oppimisen ja kehittymisen työelämälähtöisessä opinnäytetyöprosessissa. Seuraavassa käsityksessä ilmenee hyvin se, kuinka opinnäytetyöprosessi on kehittänyt työelämässä tarvittavia asiantuntijaosaamisen viestintätaitoja.

*No tuota siis kyllä siis varmasti oppimisprosessi on ollu hänelle hyödyllinen niin kun oppimiskäyrällä on eteenpäin paljon päässy ja jos muutama teoreettinen viitekehys meni niinkun ohi ja siellä ei ehken niinkun ihan sitten riittäny mielenkiinto asioiden syvälliseen analyysiin, mutta uskosin sinänsä että tää itse toteutusprosessi ja porukan haastattelemine plus sitten tulosten esittely porukan edessä, kyllä tää niin kun joka tapauksessa oppimisprosessina uskon että oli niin kun hyvin hyödyllinen hänelle. (H7)*

*Asiantuntijuuden työelämävalmiudet* –kategorian käsityksissä ilmenee selkeästi se, että opiskelijan työelämävalmiudet, kuten työyhteisössä esiintyminen ja uuden oppiminen, on tunnistettu opinnäytetyöprosessin aikana.

### **Kategoria 2a3 Teorian osaaminen**

Tämä kategoria ilmentää yritysten edustajien käsityksiä opiskelijan oppimisesta kaikkein suppeimmin. *Teorian osaaminen* -kategoriassa asiantuntijuutta kuvataan opinnäytetyön aiheen käsitteellisen hallinnan näkökulmasta. Kategorian kuvauksille on tyypillistä se, että opiskelijan osaamista ja taitoja tarkastellaan opinnäytetyön aihepiirin käsitteellisen hallinnan näkökulmasta. Yritysten käsitykset opiskelijan asiantuntijuudesta ovat keskittyneet opiskelijan tiedon oppimisen kuvaamiseen.

*Se (osaaminen) on tähän teoriaosaan vaikuttanut suoraan että tässähän on hyvin paljon eri lähteistä koottu sitä tietoa ja tuota hyvin jäsennelty silleen että se on just tästä aiheesta ne on niinkun ymmärtäneet sen asian sen ydinasian ja tuota erittäin kypsiä minusta tämmösessä. (H10)*

*Teorian osaaminen* -kategorian käsityksissä ilmenee se, että vuorovaikutus opiskelijan ja työyhteisön osaamisen välillä on ollut vähäistä. Työyhteisön edustajat käsittävät opiskelijan asiantuntijuuden teorian ja käytännön oppimiseksi.

*Tiedonhakua ja kyllä mun mielestä se lähinnä käytännön ja teorian välinen yhteistyö sitä varmaan tuommosessa tutkimuksessa oppii. (H3)*

Tyypillisesti tämän kategorian käsityksissä heijastuu se, että opinnäytetyön tekijän asiantuntijaosaaminen kuvataan aiheen teoreettisena osaamisena. Kun vuorovaikutus opiskelijan ja työyhteisön välillä on ollut vähäistä, ei käsityksissä myöskään ilmene asiantuntijaosaamisen työelämävalmiuksien tai jaetun asiantuntijaosaamisen rakentuminen opinnäytetyöprosessissa.

### **Työyhteisön oppiminen**

Nimesin toisen opinnäytetyöprosessissa asiantuntijaosaamisen kehittymistä ilmentävän horisontaalisen kategorian 2b *Työyhteisön oppiminen* -kategoriaksi. Kattegoria kuvaa yritysten edustajien käsityksiä omasta oppimisestaan. Aineiston analyysin lähtökohtana oli näkemys siitä, että sekä yrityksen oppiminen että opiskelijoiden toiminta ja osallistuminen työyhteisössä opinnäytetyöprosessin aikana kuvaa työyhteisön asiantuntijaosaamisen rakentumista ja kehittymistä. Mielenkiintoista aineiston tarkastelussa oli se, kuinka jaetun asiantuntijuuden piirteitä voidaan tunnistaa työkontekstissa toteutetussa opinnäytetyössä. Anlyysin tuloksena muodostin tämän kategorian alle kolme hierarkkisessa suhteessa olevaa kuvauskategoriaa, jotka ilmentävät yrityksen oppimisen erilaisia ulottuvuuksia.



## Kategoria 2b1 Ammattitiedon näkyväksi tekeminen ja reflektointi

Tämän kategorian kuvauksille oli ominaista se, että yritysten edustajat kuvaavat omaa oppimisprosessiaan syvällisenä oppimisena. Tätä ilmentää opinnäytetyöprosessin esille nostamien ajatusten ja toimintojen kriittinen tarkastelu sekä niiden kehittäminen. Näille käsityksille on tyypillistä se, että yrityksen oppiminen kuvataan sekä kehittämisosaamisen karttumisena että osittain jopa hiljaisen, äänettömän ammattitiedon näkyväksi tekemisenä. Työyhteisön tiedon konstruointi ilmenee tässä kategoriassa selkeimmin. Opinnäytetyöprosessi on auttanut työyhteisön äänettömän tiedon ilmituomisessa. Edelleen yritysten edustajien käsityksissä ilmenee selkeästi se, että opinnäytetyöprosessi kehittää työyhteisön asiantuntijaosaamista.

*Tää on nyt sitten taas esimerkki siitä, että ne on ilmassa ne ajatukset, niihin joittenkin mielestä ei tarvii uskoo, kun sitä ei ole mihinkään dokumentoitu ja nyt kun tämmösestä ja se on vielä niin sanotusti ulkopuolinen ihmettelijä tehny, niin ne saa jotakiin uutta potkua, että ollaanhan me tää tiedetty, mutta sitten kun ei oo tarvinnu mutta nyt meillä on paperi, jonka perusteella voidaan sanoa, että ei enää auta niikun pyristellä vastaan vaan se kai se on totta ja kyllä meidän on nyt uskottava niitä tuloksia ja lähdeittävä toimimaan toisin. (H1)*

Kuvauksissa ilmenee myös koko työyhteisön oppiminen. Työelämälähtöisellä opinnäytetyöprosessilla on ollut näissä tapauksissa organisaatiota uudistava merkitys.

*Oppii, oppii ainakii tää uudistaminen, tai organisaatio väkisin uudistuu kun meillä on nuoria ihmisiä nuorine ajatuksineen ja sitten tää tosiaan näitten töitten (opinnäytetöiden) tekeminen niin kyllä se niinkun väkisin mieltii täällä prosessia kun niitä tutkitaan jotakii prosessia, että väkisin niitä mieltii että ahaa mitä tässä ja tulee semmosia, voi tulla siitä työn vierestäkin semmonen ahaa-elämys, että ahaa tämäkin liittyy että kyllä sieltä tulee niinkun väkisin uudistumista, mikä on tänä päivänä tosi tarpeen. (H4)*

Seuraavassa kuvauksessa ilmenee hyvin, kuinka opinnäytetyöprosessi on mahdollistanut ammatin ja työn hiljaisen tiedon ”mustan laatikon” näkyväksi tekemisen. Kuvauksessa ilmenee hyvin se, että hiljaisen ammattitiedon siirtyminen vaatii asioista keskustelua ja reflektointia (ks. Lave & Wenger, 1999).

*Se on huomattu tietenkin se, että kun tänne tulee uusi ihminen ja opiskelija niin monet semmoset asiat, jotka meidän mielestä on yksinkertaisia ja itsestäänselviä niin, silloin vasta huomataan, että eivät oikeestaan olekaan niin yksinkertaisia ja itsestäänselviä, että tavallaan vasta niinkun uusi ihminen sen meille kertoo että tää vaatii vähän aikaa ja kypsyttelyä kun pääsee siihen sisälle. Sitten me ollaan huomattu myöskin se, että kun me ollaan itse jouduttu tavallaan ihan pilkkomaan se oma työmme ja kertomaan siitä toiselle ihmiselle niin siitä oppii itsekin että kyllä se (opinnäytetyö) tällaista niinkun analyttistä otetta parantaa niinkun itsellämmekin ihan selvästi. (H5)*

*Ammattitiedon näkyväksi tekeminen ja refektointi* -kategorian käsityksissä heijastuu selkeästi se, kuinka työelämälähtöinen opinnäytetyöprosessi voi tukea ja kehittää sekä opiskelijan että työyhteisön asiantuntijaosaamista sekä edistää työyhteisön tiedon konstruointia.

### **Kategoria 2b2 Opinnäytetyöprosessin hallinnan oppiminen**

Tämän kategorian käsityksille on ominaista se, että yritykset kuvaavat oppimistaan opinnäytetyöprosessin hallinnan näkökulmasta. Kuvauksissa käy ilmi, että yritykset ovat oppineet työyhteisössä toteutettavan opinnäytetyön työprosessin merkityksiä ja kuvaavat oppimistaan prosessissa kehittymisen kautta.

Työyhteisön oppiminen merkitsee tässä kategoriassa sitä, että opinnäytetyön tekeminen vaatii sekä opiskelijalta että työyhteisöltä aikaa, yhteisen tavoitteen määrittelyä sekä opinnäytetyöstä viestimistä työyhteisössä. Ilman tätä opinnäytetyöprosessista ei saada työyhteisön kannalta toivottua lopputulosta.

*Oppi on tullu sitä kautta että niinkun määrittelytyö on tehtävä niinkun hyvin, hyvin tarkkaan, ja organisaation sisällä käytävä asiat siltä osin läpi, että kaikki organisaation jäsenet niinkun suhtautuu tähän lopputyön tekemiseen asian vaatimalla vakavuudella ja löytyy sitten aikaa, jos on joku kyselyhetki, niin tosiaankin niin asioihin suhtaudutaan vakavasti, mutta ilman muuta tarkoittaa sitä, että jotta tää aika löytyy niin pitää olla näköpiirissä selkee hyöty minkä organisaatio saa ja se hyöty pitää myydä organisaatiolle ja informoida niinkun hyvin siitä missä mennään että tää on varmaan se oppi. (H7)*

Tämän kategorian käsityksissä heijastuu se, että opinnäytetyöprosessin hallinnan oppiminen vaatii sekä työyhteisön ohjauksen roolin ja merkityksen ymmärtämistä että organisaation jäsenten sitoutumista. Edelleen yritysten edustajien käsityksissä ilmenee se, kuinka työelämälähtöinen opinnäytetyöprosessi vaatii aikaa ja aiheeseen paneutumista myös työyhteisöltä.

### **Kategoria 2b3 Tiedon oppiminen opinnäytetyöraportista**

Näiden yritysten edustajien kuvauksissa heijastuu opinnäytetyön aihepiiriin liittyvän tiedon ja asiasisällön oppiminen. Käsityksissä ilmenee työyhteisön oppiminen kaikkein suppeimmin. Kuvauksissa ei eritellä monipuolisesti opinnäytetyöprosessissa oppimista, jolloin kuvauksista ei ilmene työyhteisön ammattitiedon rakentuminen eikä opinnäytetyöprosessin hallinnan oppiminen.

*Tiedon oppiminen opinnäytetyöraportista* –kategoriassa ilmenee selkeästi, kuinka opinnäytetyön asiasisältö on se, josta työyhteisöt ovat oppineet.

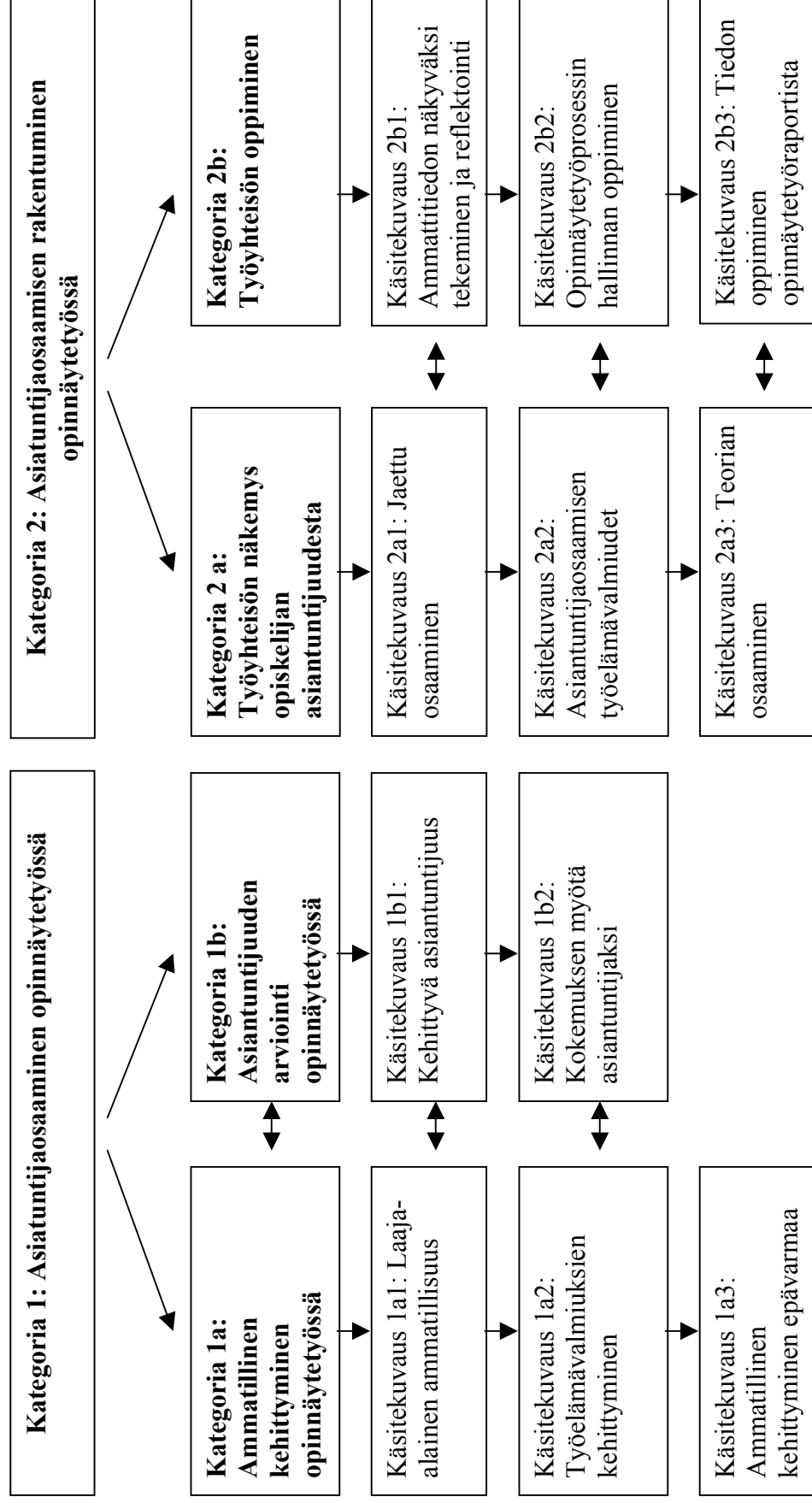
*No varmaan sitä on pysähtynyt pohtimaan sitä että mikä on se meidän ydintoiminto ja mikä on se meidän kilpailuetu ja sitä varmentamaan tällä tavalla sitten että se on näin ja miten se saadaan niin kun kunnolla irti tästä asiakkaalta se rehellinen tieto. (H10)*

Tyypillisin piirre oli se, että työyhteisön oppiminen kuvattiin pelkästään käsityksiksi opinnäytetyön raportin yksityiskohtaisista tuloksista tai tiedon sisällöistä.

*No ainakin näitä sanotaan näin, että jotka saa arvosanan heikko tai tyydyttävä me niinkun niistä ollaan kiinnostuneita ja niitä yritetään niinkun laittaa kuntoon. (H6)*

### 6.3.3 Asiantuntijaosaamisen ulottuvuudet opinnäytetyössä

Tämän luvun kategorioista ilmenee selkeästi se, mitä osaamista opinnäytetyö kehittää työelämäkontekstissa (Kuva 21). Kun asiantuntijaosaamista tarkastellaan työelämälähtöisessä opinnäytetyössä, on oleellista muistaa sekä opiskelijan oppimisprosessin yksilöllisyys että työelämän moninaisuus. Opiskelijoiden käsityksissä oli havaittavissa se, että laaja-alainen ammatillinen kehittyminen ilmenee opinnäytetyössä kehittyvänä asiantuntijuutena. Työelämän edustajien käsityksissä ilmenee silloin jaettu asiantuntijaosaaminen työyhteisön sosiaalisessa kontekstissa (ks. Lave & Wenger, 1999). Työyhteisön jäsenet kuvaavat silloin omaa oppimistaan ammattitiedon näkyväksi tekemisenä ja reflektointina. Kun opinnäytetyöprosessi kehittää opiskelijan asiantuntijaosaamisen työelämävalmiuksia, merkitsee se myös kokemusperäisen asiantuntijatiedon korostumista. Työyhteisössä tunnistetaan tällöin myös opiskelijan osaaminen ammatin työelämävalmiuksina. Kun opinnäytetyön merkitys osaamisen kehittämisessä koetaan suppeampana, merkitsee se kuitenkin työelämävalmiuksien ja työkokemuksen korostumista. Opinnäytetyöprosessi kehittää tällöin ammatin työssä vaadittavia ominaisuuksia (ks. Ellström, 1998). Kategorioiden ja käsitekuvausten tarkastelu osoittaa sen, että opinnäytetyöprosessiin liittyvät yleiset kvalifikaatiot, kuten työelämävalmiudet ovat merkittäviä ammatissa toimimisen ehtoja (ks. myös Järvinen-Taubert, 1999, 105 - 126). Työelämälähtöinen opinnäytetyöprosessi voi myös osoittautua oppimistavoitteiltaan suppeaksi. Näissä tapauksissa opiskelijat eivät tunnistanee opinnäytetyöprosessin ammatillista merkitystä. Työyhteisössä prosessi näyttäytyy silloin myös suppeammin. Opiskelijan asiantuntijatiedon rakenteita arvioitiin näissä tapauksissa opinnäytetyön käsitteellisen tiedon sisältöinä. Myös työyhteisön oppiminen jää pinnalliseksi, mitä kuvataan vain opinnäytetyöraportin sisältämän tiedon oppimisena (ks. Glaser, 1999).



**Kuva 21 Asiantuntijaosaamisen ulottuvuudet opinnäytetyöprosessissa.**

Pelkkä ongelmanratkaisuprosessin hallinta opinnäytetyössä ei riitä osoittamaan työelämän asiantuntijuutta. Asiantuntijaosaamisen oppiminen ja kehittyminen vaatii ymmärrystä käytännön työstä. Työyhteisön ongelmien ja kehittämistyön ymmärtäminen vaatii puolestaan aikaa, joka on opinnäytetyöprosessissa usein rajallinen. Sinällään työelämälähtöinen opinnäytetyöprosessi ei takaa asiantuntijatiedon rakentumista. Asiantuntijatiedon rakentuminen työyhteisössä vaatii vuorovaikutusta ja toimijoiden kykyä tiedon analysointiin. Työelämälähtöisen opinnäytetyöprosessin merkitys on kuitenkin siinä, että se tukee hyvin opiskelijan laaja-alaisen asiantuntijaosaamisen kehittymisprosessia. Työelämälähtöinen opinnäytetyö auttaa näin ollen tunnistamaan ja arvioimaan asiantuntijaosaamisen tietorakenteita. Edelleen työelämäkonteksti mahdollistaa opinnäytetyöprosessissa jaetun asiantuntijatiedon hyödyntämisen.

## 7 FENOMENOGRAFISEN TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA

### 7.1 Fenomenografisen tutkimuksen pätevyys ja luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden ja pätevyyden tarkastelussa on kysymys muun muassa tutkimuksen uskottavuuden, arvioitavuuden ja siirrettävyyden osoittamisesta (ks. Eskola & Suoranta, 2001, 166 - 167). Fenomenografisessa tutkimuksessa tämä merkitsee sekä aineiston analyysin että muodostettujen käsittekkategorioiden arviointia. Tarkastelen ensin tutkimuksen pätevyyttä kolmella eri tasolla: aineiston keruun ja analysoinnin tasolla, syntyneiden tulkintojen ja kategorioiden tasolla sekä tutkimuksen ja tutkijan taustauskomusten tasolla. Lopuksi arvioin tulosten siirrettävyyttä ja yleistettävyyttä.

Tutkimukseni aineistona olivat haastattelut, joka on tyypillinen ratkaisu fenomenografisen tutkimuksen aineiston keruussa (ks. Järvinen & Järvinen, 1996, 60). Valitsin haastattelujen tarkastelunäkökulmaksi opiskelijoiden ja työyhteisön edustajien käsitykset ammattikorkeakoulun opinnäytetyön ilmiöstä. Tutkimuksen haastatteluaineisto oli luonteeltaan avaintiedottajiin perustuvaa haastatteluaineistoa, joka koostui yhdeksästätoista (19) yksilö- tai ryhmähaastattelusta. Ratkaisin aineiston koon tutkimusprosessin aikana. Aineistonkeruun vaiheessa saturaatio oli nähtävissä neljäntoista haastattelun eli seitsemännen opinnäytetyötapausten jälkeen. Tämä ilmeni siinä, että aineiston peruslogiikka ja lausumien tietty puhe alkoi toistua. Varmistuakseni siitä, että aineisto antaa mahdollisuuden monipuoliseen analyysiin, päätin ottaa aineistoon vielä kolme opinnäytetyötapausta. Näistä tapauksista yksi opiskelijahaastattelu jäi suorittamatta, koska kyseistä opinnäytetyöntekijää en tavoittanut. Ensimmäisten pää- ja alakategorioiden luokittelun jälkeen olin varautunut lisäaineiston hankkimiseen, mutta huomasin analyysin neljännessä vaiheessa, että aineistossa oli vielä runsaasti analysoitavaa. Tästä syystä päädyin pitämään empiirisen aineiston lopullisen koon yhdeksästätoista haastattelussa.

Teemahaastattelujen sisältörunko perustui tutkimuksen tavoitteisiin. Valintaa voidaan kritisoida siitä näkökulmasta, että avaintiedottajiin perustuva haastatteluaineisto rajaa jo etukäteen haastattelun sisältöä (ks. Gröhn, 1993, 18). Toisaalta tämäntyyppinen tekniikka on erityisen sopiva silloin, kun tutkimuksessa halutaan tuoda esiin tietyn aiheen tai ilmiön oleellisia piirteitä, jotka perustuvat henkilökohtaiseen kokemukseen ja mukana olevien ihmisten ymmärrykseen (ks. Strauss & Corbin, 1990; Jankowicz, 1995, 212). Lisäksi tämä haastattelutekniikka toi esiin käsitteiden soveltamisen rajapintoja, ääripäitä ja vastakohtia. Huomasin lisäksi, että valittu tekniikka lisäsi myös omaa ymmärrystäni itse tutkittavasta ilmiöstä. Ohjasin haastattelutilanteet viiden teema-alueen keskusteluiksi, joissa kukin teema-alue sisälsi useita avainkysymyksiä (ks. Liite 1 ja Liite 2). Nämä avainkysymykset olivat identtisiä kaikille haastateltaville. Haastateltavan vastauksen jälkeen jatkoin haastattelua aina haastateltavan omia sanoja käyttäen. Avainkysymykset ja teema-alueet ohjasivat haastatteluja siinä määrin, että pystyin varmistumaan siitä, että kaikki tutkittavan ilmiön piirteet tulevat mukaan haastatteluun.

Haastatteluaineiston ongelmat liittyvät usein itse haastattelutilanteeseen sekä haastattelijan ja haastateltavan väliseen vuorovaikutukseen (ks. Eskola & Suoranta, 2001; Hirsjärvi & Hurme, 2000). Valmistauduin haastatteluihin huolellisesti tutustumalla sekä kohdetyöyhteisöihin että tehtyihin opinnäytetöihin. Kaikki opinnäytetyön työyhteisöt olivat minulle jossain määrin entuudestaan tuttuja. Samoin tunsin opettajana kaikki opinnäytetyön tehneet opiskelijat. Toimin itse opinnäytetyön ohjaajana neljässä opinnäytetyössä. Haastattelut olivat syvällisiä asiakeskusteluja, joissa vallitsi haastateltavan ja haastattelijan luottamuksellinen vuorovaikutus. Oma kokemukseni opinnäytetyönohjaajana auttoi myös ohjaamaan haastattelua ja keskustelmaan aiheesta vapaamuotoisemmin. Työelämän edustajien haastattelut toteutettiin yritysten ja yhteisöjen tiloissa. Opiskelijahaastattelut toteutettiin ammattikorkeakoulun omissa tiloissa.

Laadullisessa tutkimuksessa on mahdollista triangulaation eli aineistojen ja teorioiden moninaisuuden sekä useampien tutkijoiden käyttö (ks. Eisenhardt, 1989; Bogdan & Biklen, 1998, 104; Denzin, 1979, 301 - 309). Triangulaatio ei kuitenkaan ole käytännössä kovin tyypillistä. Tämän tutkimuksen aineisto on pelkästään haastatteluaineistoa. Vahvistin



triangulaation näkökulmaa aineistossa siten, että jokaisesta opinnäytetyötapauksesta (= työelämälähtöinen opinnäytetyöprosessi) on kaksi haastatteluaineistoa. Opiskelija-aineisto edustaa opinnäytetyön reflektiivistä, oman työn tutkijan aineistoa. Näissä haastatteluissa opiskelijat joutuivat refleктоimaan omia ajatuksiaan ja omaa kokemustaan opinnäytetyöprosessista. Näitä kokemuksia olen peilannut työyhteisöiltä kerättyihin haastatteluaineistoihin. Niin ikään rakensin työelämälähtöisen opinnäytetyön teoreettisen tarkastelun useasta teoreettisesta oletuksesta ja käsitteistöstä. Näin ollen tutkimuskohdetta on lähestytty useamman kuin yhden teoreettisen oletuksen kautta. Fenomenografisessa tutkimuksessa aineiston sisäistä luotettavuutta voidaan parantaa käyttämällä aineiston analysoinnissa toista tutkimuksesta riippumatonta tutkijaa, joka analysoi aineiston uudelleen tutkijan tekemien kategorioiden pohjalta (ks. Eklund-Myrskog, 1996, 110). Tästä käsityksestä on esitetty myös eriävä näkemys (ks. Uljens, 1989, 52 - 58). Tutkimukseni kategorioiden analysoinnissa ja uudelleen arvioinnissa en ole käyttänyt toisen tutkijan näkemyksiä ja kontrollia. Kategoriat perustuvat siis yhden tutkijan tekemään analyysiin. Sen sijaan olen tutkijana keskustellut tutkimusaiheesta ja opinnäytetyön ilmiöstä jo usean vuoden ajan alan muiden asiantuntijoiden ja opettajien kanssa. Nämä keskustelut ovat auttaneet ymmärtämään työelämälähtöistä opinnäytetyön ilmiötä syvällisemmin ja refleктоimaan aineistoa aina uusin silmin.

Tämän tutkimuksen kategoriat ovat siis syntyneet aineiston syvällisen analyysin ja lähes kolme vuotta kestäneen kriittisen arvioinnin kautta. Laadullisen haastatteluaineiston analyysissä oleellisinta on kuitenkin se, kuinka tutkija osaa tulkita haastateltavan vastauksia kontekstin tai kulttuuristen merkitysten valossa ( Ks. Marton, 1988; Mäkelä, 1990; Punch, 1994; Heikkinen, Huttunen & Moilanen, 1999; Eskola & Suoranta, 2001). Lähes kymmenen vuoden mittainen kokemus opinnäytetöiden ohjaajana auttoi sekä haastattelujen toteuttamisessa että aineiston kontekstin ymmärtämisessä. Tosin kritiikkiä voidaan esittää siitä, missä määrin tutkimuksessani on nähtävissä laadulliselle tutkimukselle ja miksi ei myös kaikelle empiiriselle tutkimukselle tyypillinen ongelma, tiedon subjekti-objektisuhteesta (ks. Haaparanta & Niiniluoto 1986).

Fenomenografisen tutkimuksen tuloksena syntyneet luokitellut käsitykset ovat kontekstisidonnaisia. Niin myös tässä tutkimuksessa. Fenomenografisessa tutkimusotteessa kontekstisidonnaisuus on sekä vahvuus että heikkous (ks. Gröhn 1993, 27-29; Dall'Alba 1993; 1994a; 1994b). Konteksti on se yhteys, jossa tutkimuksen tuloksilla on merkitystä. Usein fenomenografista tutkimusta tehdään niin sanotuissa luokkahuonetilanteissa, jolloin todellisen opiskelutilanteen puuttuminen on ongelma. Menetelmää tulisikin kehittää enemmän käytännön ongelmanratkaisutilanteiden tutkimukseen, jolloin oleellista olisi myös selvittää samojen käsitteiden käyttöä todellisissa elämäntilanteissa. Tässä tutkimuksessa rakensin kontekstin kahdesta näkökulmasta: työyhteisön odotusten ja kokemusten ja opiskelijan oppimisen kontekstista. Tällä pyrin siihen, että työelämälähtöisen opinnäytetyön käsityksillä on aito yhteys toimintaan. Fenomenografista tutkimusotetta on kritisoitu myös siitä, että se tuo esiin keskustelun kyseessä olevasta aiheesta, mutta ei yleensä tuo esiin keskustelun kontekstia. Aineiston sisältöä ei näin ollen pitäisi kohdella konteksteistaan irrallisina, yksilöllisinä käsityksinä, vaan käsityksinä siitä kontekstista, mitä asiasta sanottiin (ks. Dall'Alba, 1994b/14/2). Konteksista eriytyminen saattaa johtaa siihen, että asioista puhutaan liian yleisellä kognitioiden, ihmismielen tietorakenteiden tasolla (ks. Vosniadou, 1996, 23- 30), jolloin se konteksti, johon haastateltavan käsitykset liittyvät, jää liian vähäiselle huomiolle haastatteluissa (ks. myös Levine ja Resnick, 1993, 585 - 612). Tässä tutkimuksessa olen esittänyt käsitte kuvaukset niin, että ne avaavat lukijalle työelämälähtöisen opinnäytetyön käsityksiä mahdollisimman monipuolisesti. Sekä opiskelijoiden että työelämän edustajien haastatteluaineisto kuvaa sitä, millaisia käsitysten laadulliset erot ja merkitykset ovat missäkin kontekstissa. Olen ilmaissut aineiston sisällön ja kontekstin toisiinsa sidottuina toisen asteen näkökulmasta, jolloin analyysi tuo esiin myös ilmiön sisäisen vaihtelun (ks. Häkkinen, 1996, 32).

Kontekstualismi on myös nähtävissä tutkimuksen metodisena valintana (ks. Pettigrew, 1985, 1990). Tässä tutkimuksessa se tarkoittaa sitä, että aineiston jokainen tema (työelämälähtöisyys, oppiminen ja asiantuntijaosaaminen) on sekä konteksti että puhe tässä kontekstissa. Tämän lisäksi olen huomioinut aineiston tulkinnassa kontekstina myös työyhteisön sosiaalisia ja kulttuurisia käytäntöjä, jotka ovat antaneet merkityksen sille, mitä on sanottu. Tämä on auttanut myös ymmärtämään aineiston puhetta ja kontekstin sisältöä.

Fenomenografista menetelmää kritisoidaan myös siitä, että aineiston sisältö korostuu liikaa toiminnan kustannuksella (ks. Gröhn 1993, 27 - 29; Dall'Alba 1993; 1994a; 1994b). Traditionaalisen fenomenografisen tutkimuksen vaarana on siis edelleen kognitivismi, jolloin tutkitaan käsityksiä, mutta todellinen toiminta jää toisarvoiseen asemaan. Tämä vaara on tunnistettavissa myös tässä tutkimuksessa. On selvää, että käsitysten tutkiminen on ensisijaisesti muuttanut tutkijan omaa ajattelua ja toimintaa, mutta epäselvää on se, missä määrin käsitysten siirrettävyys ilmenee työelämälähtöisen oppinnäytetyön toiminnassa laajemmin.

Fenomenografian ongelmana voi olla myös se, että kaikki käsitykset esitetään samanarvoisina. Rakensin tämän tutkimuksen kuvauskategoriat hierarkkisesti. Hierarkkisesti ylin kategoria on aina laajin käsittekuvaus. Laajuus merkitsee sitä, että kyseisen kategorian ylimmät kuvaukset ilmentävät käsitettä monipuolisimmin ja kehittyneimmin. Käsitteitä hierarkisoimalla pystyin myös syventämään kuvausten tulkintaa. Tällöin hierarkkisen rakenteen ja kuvausten taustalla oli myös käsitys siitä, missä määrin kuvaukset vastaavat tieteellistä käsitystä tämän tutkimuksen alueella. Kuvauskategorioiden luominen oli monivaiheinen ja työläs prosessi. Kategorioiden luomisen lähtökohtana olivat tämän tutkimuksen tutkimusongelmat. Erityisesti analyysin viidennessä vaiheessa kategoriat tiivistyivät, jolloin laadultaan samanmerkityksiset lausumat muodostivat oman kategoriansa. Samalla liitin kategorioiden suhteet ja kuvausten sisällön ilmiön teoreettiseen taustaan.

Kategorioiden laatimista kohtaan voidaan esittää myös kritiikkiä. Billig (1996, 148-151; 163) tuo esiin kategorisoinnin ongelmia. Hänen mukaansa pelkkien ajatusten ja yksityiskohtien kategorisointi ei ole tavoiteltavaa. Kategorisointi ja yksityiskohtien selittäminen ja kuvaaminen ovat suhteessa toisiinsa. Billig (1996) korostaa argumentoinnin merkitystä ja toteaa, että tutkijan ajattelu alkaa vasta sitten, kun hän kykenee osoittamaan, mikä luokittelu kannattaa kuvata yksityiskohtaisesti ja kuinka yksityiskohtaisempi kuvaus kategorisoidaan. Esitin tässä tutkimuksessa pääosan käsittekuvauksista kolmena hierarkkisenä tasona. Jopa yksittäinen tapaus saattoi muodostaa oman kuvauskategoriansa (kts. esimerkiksi Kuva 9, käsittekuvaus 2b1), koska se oli kategorian rakentamisen ja

kuvauksen syvällisen tulkinnan kannalta välttämätöntä. Fenomenografisen tutkimuksen erityisenä haasteena on aina se, millä mitataan sitä, mikä käsitys on ”oikea” tai ”kehittynein” (Metsämuuronen, 2000, 24). Tein omat valintani ja tulkintasääntöni hyvin pitkälle työelämälähtöisen opinnäytetyön lähtökohtaan, toimintamalliin ja tehtävään (Kuva 5) perustuen. Tämä kolmitasoinen käsittehierarkia toistui myöhempien kuvauskategorioiden luokittelussa ja hierarkisoinnissa. Tulkintani lähtökohtana oli näkemys, että oppimisen, tutkimisen ja kehittämisen lähtökohdat, kumppanuus- ja yhteistösuhde sekä kehittämistyö ovat työelämälähtöisen opinnäytetyön kehittynein muoto.

Fenomenografisen tutkimuksen hedelmällisyys ja totuus liittyvät vahvasti tutkimuksen ja tutkijan taustauskomuksiin. Ontologian näkökulmasta fenomenografinen tutkimusfilosofia pitää sosiaalista maailmaa subjektiivisena. Sosiaalinen todellisuus rakentuu inhimillisen toiminnan kautta. Fenomenografisen tutkimuksen tulkinnoissa lähdetään siitä, että ei ole olemassa yhtä totuutta, vaan tutkittavan puheet ilmaisevat ihmisten käsityksiä ”totuudesta” (ks. Uljens, 1989; Marton, 1988; Järvinen & Järvinen, 1996; Häkkinen, 1996; ks. myös Turunen & Paakkola, 1995). Fenomenografian tavoitteena ei siis ole lausua ”totuuksia” tutkimusilmiöstä, vaan sen tarkoituksena on kuvata tutkittavan ilmiön todellisuutta sellaisena kuin tutkittavien joukko sen sillä hetkellä käsittää. Näin ollen fenomenografisessa tutkimuksessa ihminen, sekä tutkittava että tutkija, ymmärretään tietoisena olentona, joka osaa kielellään ilmaista tietoiset käsityksensä ja rakentaa eli konstruoida käsityksiä ilmiöistä (ks. Ahonen, 1994). Kokonaan toinen kysymys on se, missä määrin tässä tutkimuksen puhe ja kieli on ollut rationaalista tai tavoitteellista. Tästä huolimatta olen tutkijana johtanut käsittekatgoriat tutkittavasta ilmiöstä. Näitä kategorioita olen myös itse pitänyt merkityksellisinä tutkimuksen kuvauksen kannalta. Tutkijana olen siis myös osittain luonut itse sitä todellisuutta, jota olen fenomenografisesti jäsenneyillä käsittekatgorioilla tutkinut.

Tämän tutkimusprosessin aikana olen tutkijana myös useasti tarkastellut taustaoletuksiani ja omaa toimintaani (vrt. Kaikkonen & Kohonen, 1996). Tutkijan työhön ja tutkimuksen menetelmiin vaikuttavat muun muassa tutkijan esi- ja metateoreettiset oletukset tutkimuskohteen luonteesta, tutkijan oma rooli ja tutkittavien suhde sekä tutkimuksen

analyysiyksikkö (ks. Siljander, 1992). Olen käsittänyt tutkimuskohteen, työelämälähtöisen opinnäytetyön, osittain oman kokemukseni ja arkiymmärrykseni pohjalta rakentuneena. Taustalla on ollut subjektiivinen näkemykseni siitä, että työelämälähtöinen opinnäytetyö on jotain ”muuta” kuin perinteinen tutkintoon kuuluva tutkintotyö. Tämä käsityksissäni vahvasti näkyvä taustaoletus on saanut vahvistusta tutkimusprosessin aikana sekä tutkimuskirjallisuudesta että tutkimuksen tuloksista. Usein empiiris-analyttisessä tutkimuskäytännössä korostetaan sitä, että tutkijan on suhtauduttava tutkimuskohteeseensa neutraalisti ja pyrittävä saamaan ensi sijassa luotettavaa kuvailevaa tietoa kohteestaan niin, että tutkittavat eivät tunnista sitä, mitä tutkitaan (ks. esim. Varto, 1992, 19; vrt. Eskola, 1984; Erickson, 1986). Laadullisessa tutkimuskäytännössä edellytetään monta kertaa myös kielen koodin avaamista, ja se ei onnistu ellei tutkijalla ole tutkimuksessa aktiivista ja näkyvää roolia. Tosiasia on, että esiymmärrykseni tutkimuskohteesta ja omat arkikokemukseni työelämälähtöisestä opinnäytetyöstä ovat aktiivisesti vaikuttaneet tutkimuksen kulkuun ja keskusteluihin sekä tutkimusprosessin aikana tehtyihin valintoihin ja tulkintoihin.

Fenomenografinen tutkimusote on tässä tutkimuksessa perusteltu valinta kahdestakin erisyistä. Ensinnäkin se on tutkimusotteena ”yleistävä”, sillä analyysin aineistotasot ovat hierarkkiset ja moniulotteiset. Tutkimuksen analyysiyksikkönä eivät pelkästään olleet tutkijan ja tutkittavien vuorovaikutuksessa syntyneet haastattelupuheet työelämälähtöisen opinnäytetyön todellisuudesta ja kokemuksista, vaan lausumien sisällöt heijastavat tiettyjä käsityksiä kontekstiin sidottuina. Toiseksi käsitysten kategorisointi ja rakennetut käsittekuvaukset antavat lukijalle mahdollisuuden arvioida tutkimustiedon siirrettävyyttä ja tulosten merkitystä käytännössä. Fenomenografian haaste onkin siinä, kuinka tutkija onnistuu käsitysten kuvaamisessa ja kategorisoinnissa. Toisaalta analyysin ja tulosten luotettavuuden näkökulmasta voidaan hyvin kysyä, ovatko tässä tutkimuksessa esitetyt tulkinnat ainoita mahdollisia (vrt. Eskola & Suoranta, 2001). On selvää, että fenomenografinen lähestymistapa rajaa myös aineistosta esitettäviä tulkintoja. Kategorisointiin perustuva aineiston analyysi järjestää empiirisen aineiston kontekstiin sidotuksi kuvaukseksi. Tulosten siirrettävyys ja konteksti liittyvät tässä suhteessa toisiinsa. Tässä tutkimuksessa on analysoitu vain ammattikorkeakoulun liiketalouden alan

työelämälähtöisen opinnäytetyön kontekstia. Selvää on, että eri ammattialoilla työelämälähtöisen opinnäytetyön tulkinnat voivat saada myös toisenlaisia ulottuvuuksia. Edelleen aineisto on kerätty vain yhden ammattikorkeakoulun opinnäytetöistä, jolloin aineiston erilaiset piirteet on väistämättä sidottu tämän ammattikorkeakoulun kontekstiin. Toisaalta aineistoa voidaan pitää edustavana juuri työelämälähtöisen kontekstinsa ansiosta.

## **7.2 Käsitusten muuttuminen**

Fenomenografisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu tutkijan käsitysten muuttuminen ja oppiminen tutkimusprosessin aikana. Mielenkiintoista on ollut huomata se, kuinka omat käsitykseni ja ymmärtämisen prosessini ovat kehittyneet ja muuttuneet tutkimuksen aikana (ks. myös Marton & Booth, 1997, 129). Tällä hetkellä näkemykseni työelämälähtöisestä opinnäytetyöstä on aiempaa moniulotteisempi ja kriittisempi. Ammattikorkeakoulun opinnäytetyöstä käytävä keskustelu ilmentää hyvin ajatteluni kehittymisen eri vaiheita. Opinnäytetyöt eivät käsityksissäni edusta enää vain näkyvää todistetta ammattikorkeakoulun korkeakouluopetuksen piirteistä, vaan niihin liittyy myös työelämää kehittävä ja oppimista arvioiva elementti. Tämä tutkimus osoitti minulle myös sen, että ammattikorkeakoulun opinnäytetyöprosessi nivoutuu osaksi toimivaa opetussuunnitelmaa. Ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmien ja erityisesti opinnäytetyötä koskevien suunnitelmien tulisi olla sosiaaliseen kontekstiin sidottuja (vrt. Cornbleth, 1990; Guile & Griffiths, 2001). Kriittinen opetussuunnitelma luodaan käytännössä, toisin kuin teknokraattinen suunnitelma, joka varjelee tarkoin oppimissisältöjä ja -muotoja. Kriittisessä opetussuunnitelmassa opiskelijoilla on myös mahdollisuus arvioida, pohtia ja tuottaa tietoa. Työelämälähtöisessä opinnäytetyöprosessissa tämä merkitsee sitä, että opiskelijan oppimistavoitteita ja –sisältöjä tarkastellaan jokaisessa opinnäytetyöprosessissa erikseen. Tässä tarkastelussa yhtä tärkeätä ammatillisen tiedon tuottamisen rinnalla on, opinnäytetyön ongelmanratkaisun käytännöllinen merkitys ja se, mitä siitä voidaan oppia. Opinnäytetyöprosessin työelämäkonteksti toimii oppimisen viitekehyksenä; se määrittää mitä ratkaistaan, miten ratkaistaan ja mitä opitaan. On selvää, että itse ongelmanratkaisuprosessin läpikäyminen on vain osa oppimistavoitetta. Samoin

opinnäytetyön tuotokseen kiinnittyvä reflektiivinen asiantuntijaosaaminen on voitava tunnistaa myös työelämälähtöisessä opinnäytetyössä.

Tutkimus vahvisti käsitystäni siitä, että työelämäkontekstissa toteutettu opinnäytetyöprosessi luo autenttisen mahdollisuuden asiantuntijaosaamisen kehittymiselle. Se ei missään tapauksessa kuitenkaan takaa sitä. Kriittisiä tekijöitä tässä mielessä ovat sekä työyhteisön sitoutuneisuus opinnäytetyöprosessiin että opiskelijan omakohtainen mielenkiinto ongelmanratkaisuun ja halu oppia itseohjautuvasti. Ammatillisen tietämyksen ja osaamisen kehittymisen kriittisiä tekijöitä ovat niin ikään tiedonsiirron avoimuus, keskustelut sekä luottamus siihen, että osaamista voidaan kehittää tietoa jakamalla.

## 8 TULOSTEN TULKINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Työelämälähtöisen opinnäytetyön todellisuus ja käytännöt rakentuvat kolmen eri toimijan eli opiskelijan, työyhteisön ja ammattikorkeakoulun lähtökohdista. Työelämälähtöinen opinnäytetyöprosessi soveltuu hyvin ammattikorkeakoulun opinnäytetyön profiiliksi. Siihen liittyy kuitenkin merkittäviä haasteita kolmikantasuhteen vuoksi. Tässä tutkimuksessa työelämälähtöisen opinnäytetyön tarkastelu kiinnittyi yritysten ja työyhteisön odotusten ja kokemusten sekä opiskelijan oppimisen konteksteihin. Valitsin tutkimuksen strategiaksi fenomenografisen tutkimusotteen, jonka avulla kuvasin työyhteisön ja opiskelijoiden erilaatuisia käsityksiä ammattikorkeakoulun opinnäytetyöstä. Tutkimuksen tuloksina muodostetut pääluvuittain esitetyt kategoriakuvaukset ovat fenomenografisen tutkimuksen keskeisiä tuloksia. Tulokset osoittivat sen, että työelämässä ja työyhteisöissä ei ole olemassa vain yhdentyypisiä odotuksia ammattikorkeakoulun työelämälähtöisestä opinnäytetyöstä. Työelämän konteksteissa myös opinnäytetyön tekijän oppimiskokemusten sisältö ja laatu vaihtelivat. Tutkimuksessa haettiin vastauksia seuraaviin tutkimusongelmiin: mikä on työelämälähtöisen opinnäytetyön tehtävä ammattikorkeakoulussa, mitä työelämälähtöisyys merkitsee opinnäytetyössä, mitä opinnäytetyössä opitaan ja millaista osaamista opinnäytetyö kehittää työelämäkontekstissa. Seuraavaksi tarkastelen tutkimuksen tuloksia ja tulosten käytännön problematiikka tutkimusongelmittain.

### 8.1 Työelämälähtöinen opinnäytetyö kehittää ammattitaitoa

Ammattikorkeakoulun työelämälähtöisellä opinnäytetyöllä on tämän tutkimuksen perusteella kolme erilaista tehtävää. Työyhteisöjen edustajien käsityksistä kävi ilmi, että opinnäytetyö voidaan käsittää *kehittämistyönä*, *markkinalähtöisenä tilaustutkimuksena* tai *tutkintotyönä* ( ks. Kuva 5). Erot käsitysten välillä liittyivät siihen, millaisista lähtökohdista opinnäytetyöprosessia lähdetään rakentamaan. Laajimmillaan opinnäytetyön lähtökohtana



ovat sekä ammattin ja työn oppimisen että tutkimisen lähtökohdat, jolloin yhteistyö opiskelijan ja työyhteisön välillä on tiivistä. Soveltavan tutkimustiedon lähtökohdat ilmenevät opinnäytetyössä konsultatiivisena aineistolähtöisenä tiedonsiirtona. Tässä suhteessa työyhteisön edustajien käsitykset muodostuivat samankaltaisiksi kuin Maulan ja Polfeltin (2000) tutkimuksessa, jossa on eritelty yksi- ja kaksisuuntaisen konsultoinnin malleja. Työelämälähtöisen opinnäytetyön suppeammat odotukset ilmenivät tässä tutkimuksessa tutkintotyö-käsityksinä.

Tutkimuksen tuloksista ilmeni selkeästi se, että työelämälähtöisen opinnäytetyön odotuksia työyhteisöissä kuvasi hyvin sekä käytännöllisyys että hyödynnettävyys. Haastatellut yritysten edustajat odottivat työelämälähtöiseltä opinnäytetyöltä käytännöllisyyttä ja hyödynnettävyyttä. Tällä perusteella työelämälähtöisen opinnäytetyön lähtökohtiin ja käytännön toimintamallin rakentamiseen on kiinnitettävä entistä tarkempaa huomioita. Opiskelijan oppimistavoitteet ja työelämän käytännöllisen tutkimustiedon tavoitteet ovat yhdistettävissä, kun opinnäytetyön tavoitteet sovitaan yhdessä. Tämä korostaa luonnollisesti ammattikorkeakoulun ohjaajan roolia ja vastuullisuutta työelämälähtöisessä tutkimusasetelmassa. Työelämälähtöisen opinnäytetyön hyödynnettävyyttä voidaan tarkastella myös siitä näkökulmasta, mitä hyöty tarkoittaa erilaisten opinnäytetyökäsitysten valossa. Tässä tulkinnessa olen lähtenyt siitä, että työelämälähtöisen opinnäytetyön hyödynnettävyys voidaan käsittää erilaisina ulottuvuuksina. Kun opinnäytetyö ymmärretään *kehittämistyönä*, jossa sekä oppiminen että tutkiminen ja kehittäminen tapahtuu opinnäytetyön tekijän ja työyhteisön yhteistyönä, liittyy opinnäytetyön hyöty ensisijaisesti laaja-alaisen ammattitaidon oppimiseen ja asiantuntijan kokemaan hyötyyn. Kun opinnäytetyö ymmärretään *markkinalähtöisenä tilaustutkimuksena*, jossa tiedon konsultatiivinen soveltaminen korostuu, korostuu silloin myös tiedon tuottamisen hyöty. *Tutkintotyö*-tyyppisessä opinnäytetyössä tuotetaan tietoa tutkimuspankki-suhteessa, jolloin tämä merkitsee puhtaasti opetusohjelmaan liittyvää hyötyä työelämälähtöisessä opinnäytetyössä. Myös Gibbonsin ym. (1994) ja Wasserin (2001) tutkimusten tulokset tutkimustiedon tuottamisen moniulotteisista ja markkinalähtöisistä odotuksista saivat tukea tutkimukseni perusteella.

Yritysten edustajien käsityksissä tuli esiin työelämälähtöisen analyyttisen tiedon tarve. Ammattikorkeakoulun opinnäytetyöllä on mahdollisuus olla aidosti kehittämässä työn ja ammattien käytäntöjä. Tuloksista ilmeni kuitenkin se, että työelämän kehittämistyö vaatii sekä työyhteisöltä että tutkimuksen tekijältä aitoa dialogia. Tämä merkitsee ammattikorkeakoulun, työelämän ja opiskelijan väliseen yhteistyöhön panostamista, jolloin opinnäytetyöprosessissa opiskelijaa tuetaan työn käsitteellistämässä ja reflektoinnissa (ks. Guile & Griffiths, 2001, 120; *connectice model*). Tässä yhteistyössä on kysymys myös siitä, missä määrin työelämälähtöisen tiedon ja laaja-alaisen ammattitaidon kehittäminen voidaan yhdistää (ks. Brown, 1998). Ammattikorkeakoulun työelämälähtöistä opinnäytetyötä ei ole syytä tuotteistaa vain tiedon tuottamisen pankiksi, koska silloin ammattikorkeakoululle ominainen oppimista ja asiantuntijuutta korostava opinnäytetyön profiili jää kehittymättä. Tässä tilanteessa joudutaan vastaamaan siihen kysymykseen, millaiset oppimiskäsitykset ohjaavat ammattikorkeakoulun opinnäytetyön tutkimusperinnettä. Työelämän sosiaalisen kontekstin oppimisen lähtökohdat (ks. Simons, 1992; Prenzel & Mandl, 1992; Rauste-von Wright, 1997; Tynjälä, 1999c) tukevat työelämän ja ammattitaidon kehittämisodotuksia. Tällöin on myös mahdollisuus siihen, että työelämälähtöinen opinnäytetyö toimii laaja-alaisen ammattitaidon kehittäjänä. Ammattikorkeakoulun opinnäytetyö ei ole tällöin irrallinen opintosuoritus, vaan työelämälähtöinen opinnäytetyöprosessi kytkeytyy oppimistavoitteidensa kautta niin metodiopintoihin, ammatin teoriaan kuin harjoitteluunkin. Ammattikorkeakoulun työelämälähtöinen opinnäytetyö tukee parhaimmillaan ammatillista kasvua ja työelämän asiantuntijuuden kehittymistä.

## **8.2 Työelämälähtöisyys merkitsee monimenetelmällisyyttä**

Tässä tutkimuksessa opinnäytetyön työelämälähtöisyys rakentui opinnäytetyön kontekstista, menetelmistä ja opinnäytetyön tiedosta. Työelämälähtöisen opinnäytetyön tutkimusympäristö on työyhteisöissä. Ammattikorkeakoulun opinnäytetyössä työelämälähtöisyys merkitsee ammatillisen tutkimus- ja kehitystyön asetelman konstruointia. Tämä tutkimus vahvisti sen oletuksen, että tutkiva työote edellyttää ammatin

tutkimuksen metodeja. Perinteiset tutkimuksen normit ja kriteerit eivät sinällään sovi työelämän ammatteja uudistavaan oppimiseen ja reflektiiviseen käytäntöön (ks. myös Järvinen, 1991; Tynjälä, 1999c). Opiskelijoiden ja yritysten käsityksissä näkyi selkeästi se, miten merkittävä osuus tutkimuskontekstilla on opinnäytetyön tiedon tuottamisessa. Tutkimuksessa tuli myös selkeästi esiin sekä opiskelijoiden että yritysten edustajien käsityksissä opinnäytetyön työelämälähtöisyyden hyödyllisyys. Työelämälähtöinen opinnäytetyö kaventaa teorian ja käytännön oppimisen kuilua ja tuottaa työelämään soveltuvaa tietoa.

Tutkimus osoitti myös sen, kuinka vaihtelevia työelämän kontekstit ovat oppimis- ja tutkimusympäristöinä. Tämä näkyi hyvin siinä, miten opiskelijan rooli näyttäytyi työyhteisössä. Vähäisimmillään opinnäytetyöntekijän rooli työyhteisössä oli itsenäisen organisoidun tiedon tuottajan rooli. Kriittinen kysymys tällöin on se, miten ammattikorkeakoulun opinnäytetyöprosessi ottaa huomioon tiedon ja oppimisen laadun työelämälähtöisessä opinnäytetyössä. Mitä monimuotoisemmiksi työelämän tutkimuskontekstit muotoutuvat, sitä monilaatuisemmasta tiedosta ja oppimisesta on kysymys. Kun tiedon oppimisen ja tuottamisen ympäristöt vaihtelevat, nousee väistämättä esiin ajatus, kuka arvioi ja millaisilla kriteereillä työelämälähtöistä tutkimus- ja oppimisprosessia (ks. Candy & Grebert, 1991; Gibbons et al., 1994, Watkins, 1994). Ammattikorkeakoulun tutkimusperinne on nuori, joten ammatin ja työn tutkimuksen metodiset kysymykset ovat osittain vielä ratkaisematta. Työelämälähtöinen tutkimus- ja kehitystyön asetelma ei ole ongelmaton. Aidosti voidaan kysyä sitä, millaisin menetelmin ammatillisen tiedon tuottaminen tapahtuu ja miten varmennetaan oppimista edistävän ja tietoa arvioivan opinnäytetyöprosessin toimivuus ja tiedon siirrettävyys.

Tulkinnalliset, reflektiiviset menetelmät ja laadullinen ongelman hahmottaminen sopivat hyvin työelämälähtöiseen opinnäytetyöhön. Toimintatapa tukee hyvin ammatillisuutta, mutta samalla se on erittäin vaativa. Tulkinnalliset ja laadulliset työmenetelmät korostavat tutkijan omaa roolia ja tutkimuskontekstin hyvää tuntemusta. Tämän tutkimuksen tuloksista ilmeni se, kuinka opinnäytetyön kehittämiskohteen laaja-alainen tuntemus, monipuolisen tiedon sekä useiden toimijoiden läsnäolo näkyvät opinnäytetyöprosessissa tuotetun tiedon

ammattillisuutena. Samalla kun työelämälähtöisyys mahdollistaa opinnäytetyön tekijän yksilöllisen ammattia kehittävän tutkimusotteen, merkitsee se myös tutkijan ja tutkimuksen kontekstisidonnaisuuden korostumista. Mitä voimakkaammin ammatillista tietoa tuotetaan työelämän konteksteista käsin, sitä vaativammaksi muuttuu sekä opiskelijan että työyhteisön rooli tutkimusvälineenä. Kehittämistyössä hankitaan tietoa toimivien ratkaisujen perustaksi, jolloin sekä työyhteisöjen oma toiminta että opinnäytetyön tekijän tiedon hankinnan ja arvioinnin menettelytavat korostuvat.

Sekä opiskelijoiden että työyhteisöjen edustajien käsityksistä kävi ilmi, että ammatillinen tieto työelämässä syntyy toiminnassa ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (ks. Argyris & Schön, 1974; Lave & Wenger, 1999). Työelämälähtöisessä opinnäytetyöprosessissa tuotettu tieto vahvistaa ensisijaisesti tekijänsä tietämystä ja toisaalta toimintaan kiinteästi osallistuvien työyhteisön edustajien oppimista. Tässä tutkimuksessa ei haettu vastausta siihen, miten työelämälähtöisen opinnäytetyön raportointi tulisi toteuttaa, jotta työelämälähtöisen tiedon siirto ja hyödynnettävyys tulevat huomioiduiksi. Tulosten perusteella näyttää siltä, että työyhteisön kontekstiin sidotun opinnäytetyön ongelmaksi muodostuu heikko tiedon siirrettävyys ammattialan sisällä, ellei tuotetun tiedon kommunikointiin ja raportointiin kiinnitetä tarpeeksi huomiota. Vaikka työelämälähtöisen opinnäytetyön yleisönä ei ensisijaisesti ole tiedeyhteisö vaan asiantuntijayhteisöt, on opinnäytetyön raportoinnin julkisuus tiedon siirrettävyyden ensimmäinen vaatimus. Myös ammatillisen tiedon ja tutkimuksen kumuloituvuudesta on pidettävä huolta. Käytännön konteksteissa rakennettu tieto on kuitenkin aina rikkaampaa toimijoilleen, kuin muulle yleisölle.

### **8.3 Opinnäytetyössä opitaan yksilöllisesti**

Ammatillinen reflektio on työelämälähtöisen opinnäytetyön oppimisen ydin. Opiskelijoiden käsityksissä ilmeni se, että parhaimmillaan työelämälähtöisessä opinnäytetyöprosessissa ei opita pelkästään ajatusten ja tiedon reflektointia, vaan kokemukseen perustuvaa laaja-

alaisen ammatillisen toiminnan reflektointia. Työelämälähtöisessä opinnäytetyöprosessissa tiedollisen osaamisen vahvistuminen saa rinnalleen sekä taitojen ja yhteisöllisen tiedon että kokemuksen arvioinnin. Oppimiskokemuksena opinnäytetyö on yksilöllinen ja monitasoinen oppimismahdollisuus. Tuloksista kävi ilmi se, että työelämälähtöinen opinnäytetyö vahvistaa laaja-alaisen ammattitaidon kehittymistä (vrt. Brown, 1998; Ruohotie, 2002b). Opiskelijoiden käsityksissä ilmeni myös, kuinka työelämälähtöisessä opinnäytetyössä opitaan oppimisen taitoja, kuten itseohjautuvuutta, reflektiivistä ajattelua sekä oman oppimisen säätelyä. Edelleen opinnäytetyössä opitaan ammattitaidon kehittymisen kannalta oleellisia ydinvalmiuksia, joita usein käytännössä nimitetään työelämätaidoiksi. Näitä taitoja ovat muun muassa ongelmanratkaisutaidot, tiedon prosessointi- ja arviointitaidot sekä yhteistyötaidot.

Tämän tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että työelämälähtöinen opinnäytetyö kehittää liiketoimintaosaamisen geneerisiä taitoja, kuten yhteistyökykyä ja kykyä toimia itseohjautuvasti liiketoimintaympäristössä. Sen sijaan ammattispesifin tiedon oppiminen ja ammattitaidon vahvistaminen työelämälähtöisessä opinnäytetyössä ovat sidoksissa siihen, miten opinnäytetyön oppimistavoitteen asettamisessa onnistutaan. Jos työn tavoitteet liittyvät vain väljästi opiskelijan omaan ammatti-intressiin ja ammattitiedon substanssiin, on selvää, että opinnäytetyöprosessin oppimistulokset ilmenevät lähinnä yleisinä työelämätaitoina. Ammatiedon- ja taidon syventäminen vaatii suunnitelmallista tieto- ja taitorakenteiden kehittämistä, jota opinnäytetyöprosessi voi omalta osaltaan olla tukemassa.

Opinnäytetyössä oppiminen on yksilöllistä. Opiskelijoiden käsityksistä ilmeni se, miten erilaatuisia työelämälähtöiset oppimiskokemukset olivat. Kaikki opinnäytetyöprosessit eivät suinkaan ole ammatillisesti syventäviä. Erityisesti tämä ilmenee silloin, kun opinnäytetyön oppimistavoitteet eivät ole selkiytyneet. Tässäkin mielessä kontekstin merkitys korostuu. Työelämälähtöisen oppimiskontekstin kriittisen tekijä on opinnäytetyön oppimistavoitteiden määrittämisessä. Tärkeää on huomata se, miten työelämän odotukset ja opiskelijan oppimistavoitteet opinnäytetyössä sovitetaan toisiinsa. Opiskelijan sitoutuminen työn ja ammatin kehittämiseen on yhteydessä siihen, missä määrin opinnäytetyön tekijä voi rakentaa opinnäytetyössä myös omaa ammatillista oppimispolkuaan. Oppimistavoitteiden

määrittelyssä on keskeinen rooli myös ammattikorkeakoulun ohjauksella. Työelämälähtöinen oppiminen ei merkitse oppimistavoitteiden siirtämistä työyhteisöjen määriteltäviksi, vaan ammattikorkeakoulun ohjauksella on selkeä tehtävä. Ammattikorkeakoululla on oltava oma näkemys opinnäytetyön ammatillisista tutkimus- ja kehittämistehtävistä ja siitä, kuinka työyhteisöistä nousevia aiheita voidaan rajata ja konstruoida mielekkäiksi tutkimusongelmiksi. Kaikki työelämästä tulevat opinnäytetyön kehittämistehtävät ja -ongelmat eivät itsessään takaa hyviä ammatillisia oppimistuloksia.

#### **8.4 Opinnäytetyö kehittää työelämän asiantuntijaosaamista**

Työelämälähtöinen opinnäytetyöprosessi kehittää opiskelijan ymmärrystä asiantuntijakontekstien piirteistä. Tuloksista kävi ilmi se, että työelämälähtöisessä opinnäytetyössä opitaan asiantuntijatiedon rajan ylitystä eli toimintaa erilaisissa asiantuntijuutta vaativissa työyhteisön konteksteissa. Tulokset vahvistivat näkemystä siitä, että työn tutkimisen konteksteissa opitaan asiantuntijatiedon prosessitietoa, taitavaa toimintaa sekä tiedon hankkimista työyhteisön vuorovaikutuksessa (vrt. Engeström, Y., Engeström R., Kärkkäinen, 1995; Engeström, 1999, 257). Opiskelijoiden käsityksistä ilmeni kuitenkin, että asiantuntijuuden kehittymiseen suhtauduttiin varsin kriittisesti. Asiantuntijuuteen liitettiin vahvasti työelämän kokemustieto ja työyhteisön kulttuurien hallinta (vrt. Hakkarainen, Palonen & Paavola, 2002, 454 - 455). Opiskelijoiden käsityksissä näkyi se, että ilman työelämästä hankittua kokemusta asiantuntijuuden tietorakenteet koettiin ohuiksi. Toisaalta vähäinenkin kokemus työyhteisössä haastoi opiskelijaa toimimaan asiantuntijakonteksteissa, joissa yhteisöllinen tiedon ja tietämyksen rakentaminen on avainasemassa.

Opiskelijoiden ja työyhteisön edustajien käsityksistä ilmeni, että asiantuntijuus kehittyy sellaisissa tutkimuskäytännöissä, joissa opiskelijoita rohkaistaan etsimään asiaan liittyviä periaatteita ja käytäntöjä sekä tuetaan itseohjautuvaa käyttäytymistä. Tulokset kertovat myös siitä, että työelämälähtöinen opinnäytetyö kehittää asiantuntijuuden valmiuksia ja tietorakenteita silloin, kun opiskelijalta edellytetään oman opinnäytetyönsä tietoperustan

näkyväksi tekemistä ja mallintamista työyhteisössä (vrt. Glaser, 1999; Eteläpelto & Light, 1999, 163). Myös työyhteisön jäsenten asiantuntijaosaaminen kehittyy toimintaa ja työn käytäntöjä arvioimalla. Työyhteisön käsityksissä ilmeni myös se, kuinka paljon työelämälähtöisen opinnäytetyön ongelmanasettelulla on merkitystä työyhteisön asiantuntijatiedon kehittymisen kannalta. Jos opinnäytetyössä tutkittavan ja kehitettävän ongelman määrittelytyö tehdään yhteistyössä, tuottaa opinnäytetyöprosessi myös työyhteisölle arvokasta tietoa ja asiantuntijaosaamista.

Työelämätaitojen kehittyminen on olennainen osa työelämälähtöisen opinnäytetyön osaamisalueita. Tulosten perusteella on selvää, että opinnäytetyön tekeminen työyhteisön ongelmanratkaisun lähtökohdista ja työyhteisön kontekstissa merkitsee myös transferin mahdollisuuksien tukemista. Myös Brown (1998, 167) toteaa, että yleiset työelämävalmiudet ovat helpoimmin siirrettävissä olevia ammatillisen osaamisen taitoja.

## **8.5 Lopuksi**

Työelämälähtöisellä opinnäytetyöprosessilla on olemassa kaksi tehtävää: työelämän ja ammattien kehittämisen ja tutkimisen tehtävä sekä opiskelijan oppimisen ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittämisen tehtävä. Tämän tutkimuksen ongelmanasettelu jätti avoimeksi kysymyksen ammattikorkeakoulun opinnäytetyön ohjauksen roolista työelämälähtöisessä opinnäytetyöprosessissa. Selvää on, että työelämälähtöisen opinnäytetyön tutkimusasetelma haastaa niin ammattikorkeakoulut kuin opinnäytetyön ohjaajatkin pohtimaan tutkimus- ja kehitystyön käytäntöjä. Perinteinen tutkintotyön ohjaaminen ei riitä silloin, kun opinnäytetyöllä haetaan eväitä käytännön ratkaisujen lisäksi myös kehittämiskohteen arviointiin ja asiantuntijuuden kasvuun. Tämä merkitsee ensisijaisesti opinnäytetyöohjauksen muutosta, jolloin sekä työelämän asiantuntijaverkostoissa toimimisesta että ammatillisen tutkimus- ja oppimisprosessin ohjaamisesta tulee ohjaustyön keskeisin sisältö. Jatkotutkimuksen arvoista on edelleen se, miten työelämälähtöisen opinnäytetyöohjauksen mallit rakentuvat käytännössä ja kuinka

ohjaajan oma käsitys ”hyvästä ammattikorkeakoulun opinnäytetyöstä” suuntaa opinnäytetyöprosessia.

Tämä tutkimus nosti esiin myös sen, kuinka aito ammattikorkeakoulun opinnäytetyön rooli voi olla työelämän kehittämisessä. Työyhteisöissä on runsaasti oppimis- ja tutkimismahdollisuuksia, joiden merkitystä ei voida aliarvioida. Ammattien ja työkäytäntöjen hiljaista tietoa on mahdotonta tutkia ja oppia ilman osallistumista aitoihin työympäristöihin. Tästä näkökulmasta työelämälähtöisiä opinnäytetyöprosesseja tulisikin suunnata niihin kohteisiin, joissa ammattitiedon säilymisen ja siirtämisen uhkakuvat sukupolvelta toiselle (esim. yrittäjyyden ammattispesifi tieto) ovat olemassa. Korkeakoulujen ja yliopistojen harjoittamassa liiketaloudellisessa tutkimus- ja kehitystyössä teoria ja käytäntö ovat lähellä toisiaan. Liiketaloudelliset tutkimusongelmat ovat usein käytännönläheisiä ja tutkimusten tulosten käytännön merkitys ja hyödynnettävyys on tunnistettavissa. Erityisesti työelämälähtöisen tutkimus- ja kehitystyön vaarana on lyhytjännitteisyys ja välitön tulosten tavoittelu. Tästä syystä työelämälähtöisessä opinnäytetyössä ammattikorkeakoulututkimuksen ja tutkimus- ja kehittämiskohteen välinen vuoropuhelu on oleellista. Vuoropuhelun tulee alkaa ensinnäkin siitä, mitä kysymyksiä opinnäytetöissä nostetaan esiin ja mihin tutkimus- ja kehitystyöosaamista suunnataan. Edelleen on pohdittava sitä, miten verkostoissa tuotettua asiantuntijatietoa esitetään ja kuinka työelämää uudistetaan myös eettisesti kestävältä pohjalta. Tämän keskustelun on oltava avointa ja kritiikille alistettua. Työelämälähtöinen opinnäytetyöprosessi on myös aina opiskelijan omakohtainen oppimis- ja kehittymisprosessi, jonka sisältöä ja laatua ei voida täysin ulkoapäin ohjata. Tässä mielessä opinnäytetyöprosessiin on sisäänrakennettu myös oppimisen ja kehittämisen vapaus ja vastuu. Työelämälähtöinen opinnäytetyö haastaa kaikki toimijansa oppimisen kontekstiin.



## LÄHTEET

- Aadne, J. H., von Krogh, G. & Roos J. 1996  
Representationism: The Traditional Approach to Cooperative Strategies. Teoksessa Von Krogh, G. & Roos, J. (toim.) *Managing Knowledge. Perspectives on cooperation and competition*. London. Sage Publications, 9 - 31.
- Aaltola, J. 1994  
Dewey: uusi koulu. Teoksessa Aaltola, J. & Hakala, J. (toim.) *Pedagogiikka, tiede ja traditio*. Chydenius-instituutin tutkimuksia 6/1994. Kokkola. Jyväskylän yliopisto, 44 – 55.
- Aaltola, J. 1995  
Tiedeyhteisö, tiede ja oppiminen. Teoksessa Aaltola, J. & Suortamo, M. (toim.) *Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita*. Juva. WSOY, 25 - 42.
- Achtenhagen, F. 1998  
General versus vocational education - demarcation and integration. Teoksessa Nijhof, W.J. & Streumer, J. N. (toim.) *Key Qualifications in Work and Education*. Dordrecht. Kluwer Academic Publisher, 133 - 143.
- Ahmed, P. K., Kok, L. K. & Loh, A. Y. E. 2002  
Learning through knowledge management. Oxford. Butterworth-Heinemann.
- Ahonen, S. 1994  
Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., Saari, S. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki. Kirjayhtymä, 114 - 160.
- Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1996  
Itseohjattavuus elinikäisessä oppimisessa. Teoksessa Kajanto, A. & Tuomisto, J. (toim.) *Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja*. 3. muuttumaton painos. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki. BTJ Kirjastopalvelu Oy, 159 - 172.
- Alanko-Turunen, M. 1999  
Ammattikorkeakoulun opinnäytetyökulttuuri asiantuntijuuden kehittämisen välineenä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Lisensiaatintutkimus.
- Alasoini, T. 1998  
Kohti huipputiimejä - tuotantotyön orgasaatiomallit murroksessa. *Aikuiskasvatus* (18) 2, 98 - 103.
- Ammattikorkeakoululaki 2003. Annettu 9.5.2003. No 351/2003, 1.luku, 4§.
- Ammattikorkeakouluasetus 2003. Annettu 15.5.2003. No 352/2003.
- Ammattikorkeakoulun jatkotutkimuksen kokeilulaki 645/2001.

- Anttila, P. 1992  
Koulutusohjelmien kehittämisen tietoperusta ammattikorkeakouluissa. Teoksessa. Lasonen, J., Mäkinen, R. & Korhonen, K. (toim.) Opistosta ammattikorkeakouluksi Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 73. Jyväskylän yliopisto, 65 - 75.
- Anttila, P. 1996  
Tutkimisen taito ja tiedonhankinta. Helsinki. Akatiimi Oy.
- Argote, L. 1999  
Organizational Learning. Creating, Retaining and Transferring Knowledge. London. Kluwer Academic Publishers.
- Arene ry, 1994  
Ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämistoiminnan suuntaviivat 1994. Ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehittämistoimintaa selvittäneen työryhmän muistio 6.9.1994. Arene - ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto ry.
- Arene ry, Ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnot 2000  
Kansallinen tulevaisuusstrategia kansainvälistyville osaamismarkkinoille. Arene – ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto ry.
- Argyris, C. 1999  
On Organizational Learning. Second edition. Oxford. Blackwell Publishers.
- Argyris, C. 2000  
Teachnig Smart People how to learn. Teoksessa Cross, R. & Israelit, S. (toim.) Strategic Learning in a Knowledge Economy. Individual, Collective and Organizational Learning Process. Boston. Butterworth-Heinemann, 279 - 295.
- Argyris, C. & Schön, D. A. 1974  
Theory in practice. Increasing Professional Effectiveness. San Francisco. Jossey-Bass Publishers.
- Asetus 256/1995. Asetus ammattikorkeakouluopinnoista.
- Barab, S. A. & Duffy, T. M. 2000  
From Practice Fields to Communities of Practice. Teoksessa Jonassen, D. H. & Land, S. M. (toim.) Theoretical Foundations of Learning Environments. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates, 25 - 55.
- Beck, U. Giddens, A. & Lash, S. 1995  
Nykyajan jäljillä: Refleksiivinen modernisaatio. Suomentanut Leevi Lehto. Tampere. Vastapaino.
- Beckman, T. J. 1999  
The current state of knowledge management. Teoksessa Liebowitz, J. (toim.) Knowledge management handbook. New York. CRC Press, 1 - 22.
- Benner, P. Tanner, C.A. & Chesla, C. A. 1999  
Asiantuntijuus hoitotyössä. Hoitotyö, päättelykyky ja etiikka. Juva. WSOY.
- Bennet, J.K. & O'Brien, M. 1994  
The Building Blocks of the Learning Organization. Training, June 42, 41 - 49.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993  
Surpassing ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise. Chigaco. Open Court.

- Bereiter, C. 2002  
Education and mind in the knowledge age. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.
- Berger, P. & Luckman, T. 1976 (1966)  
The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge. Norwick. Penguin Books.
- Billig, M. 1996  
Arguing and Thinking: a rhetorical approach to social psychology. Cambridge. Cambridge University Press.
- Blackler, F. 1995  
Knowledge, knowledge work and organizations. An overview and interpretation. *Organizational Studies* 16 (6), 1021 - 1046.
- Bogdan, R. & Biklen, S. 1998  
Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods. Boston. Allyn & Bacon.
- Brehmer, B. 1980  
In one world: Not from experience. *Acta Psychologica* 45, 223 - 241.
- Brookfield, S. 1986  
Understanding and Facilitating Adult Learning. San Francisco. Jossey-Bass Publishers.
- Brown, A. 1998  
Designing effective learning program for the development of a broad occupational competence. Teoksessa Nijhof, W. J. & Streumer, J. N. (edit.) *Key Qualifications in Work and Education*. Dordrecht. Kluwer Academic Publisher, 165 - 186.
- Bryman, A. 1988  
Quantity and Quality in Social Research. *Contemporary Social Research* 18. Series editor Martin Bulmer. London. Routledge.
- Cairncross, F. 2002  
The Company of The Future. How the Communications Revolution Is Changing Management. Boston. Massachusetts. Harvard Business School Publishing Corporation.
- Candy, P. C. 1991  
Self-Direction for Lifelong Learning. San Francisco. Jossey-Bass Publishers.
- Candy, P. C. & Grebert, R.G. 1991  
Ivory tower to concrete jungle. The difficult Transition from Academy to the Workplace as Learning Environment. *Journal of Higher Education* 62 (5), 570 - 592.
- Carcia, T. 1995  
The Role of Motivational Strategies in Self-Regulated Learning. Teoksessa Pintrich, P.R. (toim.) *Understanding self-regulated Learning*. New Direction for Teaching and Learning. No. 63. San Francisco. Jossey-Bass Publishers, 29 - 42.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986  
Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research. London. The Falmer Press.

- Cicourel, A. V. 1986  
Social Measurement as the Creation of Expert Systems. Teoksessa Fiske, D. W. & Shweder, R. A. (toim.) *Metatheory in Social Science. Pluralism and Subjectivities*. Chicago. The University of Chicago Press, 246 - 270.
- Clancey, W. J. 1992  
Representations of knowing: In defense of cognitive apprenticeship. *Journal of Artificial Intelligence in Education* 3 (2), 139 - 168.
- Clancey, W. J. 1993  
Situated action: A neuropsychological interpretation (response to Vera and Simon). *Cognitive Science* 17 (1), 87 - 107.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. J. 1994  
Personal Experience Methods. Teoksessa Denzin, N.K. & Lincoln, Y. S. (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks. Sage Publications, 413 -427.
- Clark, B.R. 1998  
Creating Entrepreneurial Universities: Organization Pathways to Transformation. Oxford. Pergamon Press.
- Cohen, B. 1980  
Developing sociological knowledge. *Theory and Method*. New York. Prentice- Hall.
- Cohen, R. & Manion, L. 1994  
Research Methods in Education. 4. painos. London. Routledge.
- Cole, M. & Engeström, Y. 1993  
A cultural-historical approach to distributed cognition. Teoksessa (toim.) Salomon G. *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations*. New York. Cambridge University Press, 1 - 46.
- Cornbleth, C. 1990  
Curriculum in Context. London. The Falmer Press.
- Cranton, P. 1996  
Professional Development as Transformative Learning. San Francisco. Jossey-Bass Publishers.
- Cunningham, I. 1994  
The Wisdom of Strategic Learning. The self-managed learning solution. London. McGraw-Hill Book Company.
- Dall `Alba, G. 1993  
Reflections on Phenomenography. Introduction to Part II. *Nordisk Pedagogik* 13 (3), 130 -133.
- Dall `Alba, G. 1994a  
Reflections on Phenomenography. Introduction to Part III. *Nordisk Pedagogik* 14 (1), 35 - 38.
- Dall `Alba, G. 1994b  
Reflections on Phenomenography. Introduction to Part IV. *Nordisk Pedagogik* 14 (2), 66 - 70.

- Daudelin, M. W. 2002  
Learning From Experience through Reflection. Teoksessa Cross, R. & Israelit, S. (toim.) Strategic Learning in a Knowledge Economy. Individual, Collective and Organizational Learning Process. Boston. Butterworth-Heinemann, 297 - 312.
- De Corte, E. 1996  
Learning Theory and Instructional Science. Teoksessa Reimann, P. & Spada, H. (toim.) Learning in Humans and Machines. Towards an Interdisciplinary Learning Science. Oxford. Elsevier Science, 97 - 108.
- Denzin, N. 1979  
The research act. A theoretical introduction to sociological methods. Chigaco. Aldine Publishing Company.
- Dinham, S. M. & Stritter, F. T. 1986  
Research on Professional Education. Teoksessa. Wittrock, M.C. (toim.) Handbook of Research on Teaching. 3.painos. A project of the American educational Research Association. New York. Macmillan Publishing Company, 952 - 970.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. 1986  
Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expert Intuition and Expertise in the Era of the Computer. Oxford. Blackwell Publisher Ltd.
- Driver, R., Leach, J. Millar, R. & Scott, P. 1999  
Perspectives on the Nature of Science. Can we talk of understanding the Nature of Science? Teoksessa McCormick, R. & Paechter, C. (toim.) Learning & Knowledge. London. Paul Chapman Publishing, 36 - 53.
- Eisenhardt, K. 1989  
Building Theories from Case Study Research. Academy of Management Review. 14 (4), 532 - 550.
- Eklund-Myrskog, G. 1996  
Student's Ideas of Learning. Conceptions, Approaches and Outcomes in Different Educational Contexts. Vaasa. Åbo Akademi University Press.
- Ekola, J. 1990  
Ammatillisen opettajankoulutuksen kehittämishaasteita. Teoksessa Opettajankoulutuksen uudistamisen ulottuvuuksia. Paavo Maliselle omistettu juhla-kirja. Katsauksia 24. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Ekola, J. (toim.) 1992  
Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Juva. WSOY.
- Ekola, J. 1999  
Työelämän muutokset pitäisi ottaa huomioon jo koulussa. Tasala, M. (toim.) Ammatikasvatuksen aikakauskirja 1 (1), 22-24.
- Ellström, P-E. 1998  
The many meanings of occupational competence and qualifications. Teoksessa Nijhof, W. J. & Streumer, J. N. (toim.) Key Qualifications in Work and Education. Dordrecht. Kluwer Academic Publisher, 39 - 50.

- Engeström, Y. 1992  
Interactive expertise. Studies in distributed working intelligence. Research bulletin 83. Department of Education. University of Helsinki. Helsinki.
- Engeström, Y. 1995  
Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki. Hallinnon kehittämiskeskus. Painatuskeskus.
- Engeström, Y., Engeström, R. & Kärkkäinen, M. 1995  
Oppiminen ja ongelmanratkaisu monimutkaisissa työprosesseissa. Monikontekstuaalisuus ja rajanylitykset asiantuntijakognitiossa. Aikuiskasvatus (1) 1, 14 - 27.
- Engeström, Y. 1999  
Innovative learning in work teams; Analyzing cycles of knowledge creation in practice. Teoksessa Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamäki, R-L. (toim.) Perspectives on Activity Theory. Cambridge. Cambridge University Press.
- Entwistle, N. & Ramsden, P. 1983  
Understanding student learning. New York. Nichols Publishing Company.
- Entwistle, N., Entwistle, A. & Tait, H. 1992  
Academic Understanding and Contexts to Enhance It: A Perspective from Research on Student Learning. Teoksessa Duffy, T. M. Lowyck, J. & Jonassen, D. H. (toim.) Designing Environments for Constructive Learning. NATO ASI Series. Series F: Computer and Systems Sciences. Berlin Heidelberg. Springer-Verlag, 331 - 357.
- Eraut, M. 1994  
Developing professional knowledge and competence. London. The Falmer Press.
- Erickson, F. 1986  
Qualitative Methods in Research on Teaching. Teoksessa Wittrock, M.C. (toim.) Handbook of Research on Teaching. 3.painos. A project of the American educational Research Association. New York. Macmillan Publishing Company, 119 - 147.
- Eskola, A. 1984  
Tutkijan teoreettinen ihmiskuva ja sen moraaliset seuraukset. Sosiologia 21 (2), 121 - 127.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001  
Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere. Vastapaino.
- Eteläpelto, A. 1992a  
Reflektiivisyys ja itsetuntemus asiantuntijuuden kehittymisessä. Kohti uutta opettajuutta. Raportti. Jyväskylä. Jyväskylän ammatillisen opettajankorkeakoulun julkaisuja 3, 8 - 18.
- Eteläpelto, A. 1992b  
Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittämiseen. Teoksessa Ekola J. (toim.) Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Helsinki. WSOY, 19 - 41.

- Eteläpelto, A. 1993  
Oppijalähtöiseen osaamisen kehittämiseen. Teoksessa Eteläpelto, A. & Miettinen, R. (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen 25 vuotisjuhlajulkaisu. Helsinki. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 109 - 135.
- Eteläpelto, A. 1997  
Asiantuntijuuden muuttuvat määritykset. Teoksessa Kirjonen, J. Remes, P. Eteläpelto, A. (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 86 - 102.
- Eteläpelto, A. & Light, P. 1999  
Contextual Knowledge in the Development of Design Expertise. Teoksessa Bliss, J. Säljö, R. & Light, P. (toim.) Learning Sites. Social and Technological Resources for Learning. Ensimmäinen painos. Oxford. Elsevier Science, 155 - 164.
- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) 1999  
Oppiminen ja asiantuntijuus: työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva. WSOY.
- Filander, K., Heiskanen, T. & Kirjonen, J. 1990  
Tutkimuksen ja koulutuksen strategiavalinnat työelämän kehittämisessä. Tampere. Tampereen yliopisto. Työelämän tutkimuskeskus.
- Fiske, D. W. 1986  
Specificity of Methods and Knowledge in Social Science. Teoksessa Fiske, D. W. & Shweder, R. A. (toim.) Metatheory in Social Science. Pluralism and Subjectivities. Chicago. The University of Chicago Press, 61 - 82.
- Frilander, E.-L. 2000  
Ammattikorkeakoulun opinnäytetyö oppimisen, yhteistyön ja kehittämisen välineenä. Helsinki. Helsingin yliopisto.
- Fuller, S. 2002  
Knowledge Management Foundations. Boston. Butterworth-Heinemann.
- Garrison, D. R. 1997  
Self-Directed Learning. Toward a Comprehensive Model. Adult Education Quarterly 48 (1), 18 - 33.
- Gergen, K. J. 1995  
Social Construction and the Educational Process. Teoksessa Steffe, L. P. & Gale, J. (toim.) Constructivism in education. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates Publisher, 17 - 39.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowothy, H., Schwartzman S., Scott, P. & Trow, M. 1994  
The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies. London. Sage Publications.
- Glaser, R. 1999  
Expert Knowledge and Processes of Thinking. Teoksessa (toim.) McCormick, R. & Paechter, C. Learning & Knowledge. London. Paul Chapman Publishing, 88 - 102.
- Glaserfeld von, E. 1995  
A Constructivist Approach to Teaching. Teoksessa Steffe, L.P. & Gale, J. (toim.) Constructivism in education. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates Publisher, 3 - 15.

- Greeno, J. G. & Moore, J. L. 1993  
Situativity and Symbols: Response to Vera and Simon. *Cognitive Science* (17) 1, 49 - 59.
- Griffin, M. M. 1995  
You Can't Get There from Here: Situated learning, Transfer, and Map Skills. *Contemporary Education Psychology* (20), 65 - 87.
- Griffiths, M. & Tann, S. 1992  
Using Reflective Practice to Link Personal and Public Theories. *Journal of Education for Teaching* 18 (1), 69 - 84.
- Gruber, H., Law, L.-C., Mandl, H. & Renkl, A. 1996  
Situated learning and transfer. Teoksessa Reimann, P. & Spada, H. (toim.) *Learning in Humans and Machines. Towards an Interdisciplinary Learning Science*. Oxford. Elsevier Science, 168 - 188.
- Gröhn, T. 1993  
Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa Gröhn, T. & Jussila, J. (toim.) *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa*. Helsinki. Yliopistopaino, 1 - 32.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. 1994  
Competing Paradigms in Qualitative Research. Teoksessa Denzin N.K. & Lincoln Y.S. (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks. Sage Publications, 105 - 117.
- Guile, D. & Griffiths, T. 2001  
Learning Through Work Experience. *Journal of Education and Work*. Volume 14 (1), 113 - 131.
- Gummesson, E. 1991  
*Qualitative Methods in Management Research*. Newbury Park. Sage Publications.
- Haaparanta, L. & Niiniluoto, I. 1986  
Johdatus tieteelliseen ajatteluun. Helsingin yliopiston filosofian laitoksen julkaisuja. Helsinki. Helsingin yliopisto.
- Habermas, J. 1976  
Tieto ja intressi. Teoksessa Tuomela, R. & Paloluoto, I. (toim.) *Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet*. Helsinki. Gaudeamus, 118 - 141.
- Hakkarainen, P. 1991  
Opetuksen ja oppimisen laadullinen arviointi korkeakouluissa. Teoksessa *Korkeakoulutuksen kehittäminen ja laadun arviointi*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 71. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 1999  
Tutkiva oppiminen: älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Tekijä Hakkarainen, K. Porvoo. WSOY.
- Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S. 2002  
Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. *Psykologia* 6 (2), 448 - 464.
- Hansen, M.T., Nohria, N. & Tierney, T. 1999  
What's your Strategy for Managing Knowledge. *Harvard Business Review* (2), 106 - 116.



- Hautala, J. 1994  
Osaamisen avaimia etsimässä – ammattikorkeakoulu ja sen tavoitteet työelämän edustajien näkemänä. Turun väliaikaisen teknillisen ammattikorkeakoulun seurantatutkimuksen toinen osaraportti. Turku. Turun yliopisto, koulutussosiologian tutkimuskeskus (RUSE). Turun va. teknillinen ammattikorkeakoulu.
- Heijke, H. & Ramaekers, G. 1998  
The knowledge and skills of economics graduates and their significance on the labour markets. Teoksessa Nijhof, W. J. & Streumer, J.N. (toim.) Key Qualifications in Work and Education. Dordrecht. Kluwer Academic Publisher, 221 - 246.
- Heikkilä, E.-M. 1996  
Ammattikorkeakoulu ja työelämä. Keskipohjalaisen työelämän näkemyksiä Kokkolan ammattikorkeakoulusta. Chydenius-instituutin tutkimuksia 1/1996. Kokkola. Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, H., Huttunen, R. & Moilanen, P. 1999  
Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksne perusteita ja näköaloja. Jyväskylä. PS-Kustannus.
- Heikkinen, H. L.T. 2001  
Toimintatutkimus – toiminnan ja ajattelun taitoa. Toimintatutkimus enemmän kuin tutkimusta? Teoksessa Aaltola, J. ja Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: vinkkejä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä. PS-Kustannus, 170 - 185.
- Heinonen, M. & Saario, P. 2001  
Ammattikorkeakoulun liiketaloudellista T&K-toimintaa etsimässä. Turun ammattikorkeakoulun opinnäytetyö. Turku. Turun ammattikorkeakoulu.
- Helakorpi, S. & Olkinuora, A. 1997  
Asiantuntijuutta oppimassa. Porvoo. WSOY.
- Helakorpi, S. 1999  
Opinnäytetyö ja tutkimustoiminta ammattikorkeakoulussa. Opettajakorkeakoulun julkaisuja D:118. Hämeenlinna. Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Hirsjärvi, S. 1985  
Johdatus kasvatusfilosofiaan. Helsinki. Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H., 2000  
Tutkimushaastattelu; teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki. Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997  
Tutki ja kirjoita. Helsinki. Kirjayhtymä.
- Hofer, B.K., Yu, S.L. & Pintrich, P. R. 1998  
Teaching College Students to be Self-Regulated Learners. Teoksessa Schunk, D. & H. Zimmerman, B. J. (toim.) Self-regulated Learning. From Teaching to Self-Reflective Practice. New York. The Guilford Press, 57 - 85.

- Honebein, P.C., Duffy, T. M. & Fishman, B. J. 1992  
 Constructivism and the design of Learning Environments: Context and Authentic Activities for Learning. Teoksessa Duffy, T.M., Lowyck, J., Jonassen, D.H. (toim.) Designing Environments for Constructive Learning. NATO ASI Series. Series F: Computer and Systems Sciences. Berlin Heidelberg. Springer-Verlag, 86 - 108.
- Honkonen, R. 1999  
 Kriittisyys ammatillisen korkeakoulutuksen haasteena postmodernissa yhteiskunnassa. Teoksessa Järvinen-Taubert, J. & Valtonen, P. (toim. ) Kriittisyyteen kasvu korkeakoulutuksessa. Tampere. Tampereen yliopisto, 69 - 85.
- Häkkinen, K. 1996  
 Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21. Jyväskylä.
- Hövels, B. 1998  
 Qualifications and labour markets: institutionalisation and individualisation. Teoksessa Nijhof, W.J. & Streumer, J. N. (toim.) Key Qualifications in Work and Education. Dordrecht. Kluwer Academic Publisher, 51 - 62.
- Itkonen, K. 1990  
 Mitä työelämä odottaa kauppaopetukselta? Kaupallisen ammattikorkeakoulun tarve Keski-Suomessa. Keski-Suomen taloudellinen tutkimuskeskus. Julkaisuja 104. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto.
- Jankowicz, A. D. 1995  
 Business Research Projects. 2. painos. London. International Thomson Business Press.
- Jarvis, P. 1992  
 Paradoxes of Learning: On Becoming an Individual in Society. San Francisco. Jossey-Bass Publisher.
- Jarvis, P. 1996  
 Elinikäinen oppiminen ja kokemus. Teoksessa Kajanto, A. & Tuomisto, J. (toim.) Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki. BTJ Kirjastopalvelu, 143 - 158.
- Jonassen, D. H. 2000  
 Revisiting Activity Theory as a Framework for Designing Student-Centered Learning Environments. Teoksessa Jonassen D., H., & Land S., M. (edit.). Theoretical Foundations of Learning Environments. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates, 89-121.
- Juhela, A. 1996  
 Teollisuuden koulutusstrategiat elinikäisen oppimisen perspektiivissä. . Teoksessa Kajanto, A. & Tuomisto, J. (toim.) Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki. BTJ Kirjastopalvelu, 221 - 239.

- Järvinen, A. 1990  
 Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajankoulutuksen aikana. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 35. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto.
- Järvinen, A. 1991  
 Reflektiivisen ajattelun kehittyminen asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa Korkeakoulutuksen kehittäminen ja laadun arviointi. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 71. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto
- Järvinen, A., Kontkanen, L., Poikela, E., Stachon, K. & Valkama, H. 1995  
 Työ, asiantuntijuus ja oppiminen – tutkimuksen uutta paradigmaa etsimässä. Aikuskasvatus (15) 2, 76 - 84.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000  
 Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Juva. WS Bookwell Oy.
- Järvinen, P. & Järvinen A. 1996  
 Tutkimustyön metodeista. Tampere. Opinpaja Oy.
- Järvinen-Taubert, J. 1999  
 Tarvitseeko työelämä kriittisiä työntekijöitä? Teoksessa Järvinen-Taubert, J. & Valtonen, P. (toim.) Kriittisyyteen kasvu korkeakoulutuksessa. Tampere. Tampereen yliopisto, 105 - 125.
- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. 1996  
 Opettajan ammatillinen kasvu ja koulun opetussuunnitelma: Toimintatutkimus. Teoksessa Ojanen S. (toim.) Tutkiva opettaja. Helsinki. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 151 –166.
- Karppinen, P. & Alarinta, J. 1993  
 Ammattikorkeakoulun ja työelämän uudet yhteistyömahdollisuudet.. Maaseudun tutkimus- ja koulutuskeskus. Raportteja ja artikkeleita 21. Helsingin yliopisto. Seinäjoki.
- Karvinen, S. 1993  
 Reflektiivinen ammatillisuus sosiaalityössä. Teoksessa Granfelt, R. et al. Monisärmäinen sosiaalityö. Helsinki. Sosiaaliturvan keskusliitto, s. 15 - 51. Väitöskirjan osajulkaisu 5. Sosiaalityön ammatillisuus modernista professionaalisuudesta reflektiiviseen asiantuntijuuteen. Kuopio. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 34. Sosiaalitieteiden laitos, 1996.
- Kasanen, E., Lukka, K. & Siitonen, A. 1991  
 Konstruktiivinen tutkimusote liiketaloustieteessä. Liiketaloudellinen Aikakausikirja (40) 3, 300 - 328.
- Katzenbach, J. R. & Smith, D. K. 1993  
 The Wisdom of Teams. Creating the High Performance Organisation. Boston. McKinsey & Company.
- Kauppi, A. 1993  
 Mistä nousee oppimisen mieli? Kontekstuaalisen oppimiskäsityksen perusteita. Teoksessa Kajanto, A. (toim.) Aikuisten oppimisen uudet muodot. Vapaan sivistystyön 34. vuosikirja. Jyväskylä, 51 - 109.

- Kautonen, M. & Sotarauta, M. 1999  
 Ei-yliopistokaupunki ja alueellinen innovaatiojärjestelmä: Näkemyksiä Seinäjoen innovaatiokyvykkyydestä. Teoksessa Sotarauta M. (toim.) Kaupunkiseutujen kilpailukyky ja johtaminen tietoyhteiskunnassa. Helsinki. Suomen Kuntaliitto, 75 - 100.
- Kautto-Koivula, K. 1993  
 A degree-Oriented Professional Adult Education in the Work Environment, A case Study of the main determinants in the Management of a long-term Technology Education Process. Ph.D. Thesis. Tampere. University of Tampere, Faculty of Education. Acta Universitatis Tamperensis 390.
- Kautto-Koivula, K. 1995  
 Työelämä ammattikorkeakoulujen haasteena. Teoksessa Lampinen, O. (toim.) Ammattikorkeakoulut – vaihtoehto yliopistolle. Tampere. Otatieto Oy, 174 -192.
- Kautto-Koivula, K. 2000  
 Degree Oriented professional adult education in the work environemnt. Teoksessa Ammattikasvatuksen haasteet 2000. Honka, J., Ruohotie, P., Suvanto, A., Lea Mustonen, L. (toim.). Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja D:125. Hämeenlinna. Hämeen ammattikorkeakoulu, 52 - 66.
- Kinnunen, J. 2002  
 Ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystoiminta tekniikan alalla. Teoksessa Liljander, J. P. (toim.) Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Helsinki. Edita Prima, 236 - 255.
- Kirjonen, J. 1997  
 Asiantuntijaksi työelämään. Asiantuntijuuden muuttuvat määritykset. Teoksessa Kirjonen, J., Remes, P., Eteläpelto, A. (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto, 30 - 47.
- Kivinen, K. 2003  
 Assessing Motivation and the Use of Learning strategies by Secondary School Students in Three International Schools. Academic Dissertation. University of Tampere. Department of Education. Tampere. Acta Universitatis Tamperensis 907.
- Kiviniemi, K. 1994  
 John Dewey ja kokemuksen älyllinen kiehtovuus. Teoksessa Aaltola, J. & Hakala, J. (toim.) Pedagogiikka, tiede ja traditio. Chydenius-instituutin tutkimuksia 6/1994. Kokkola. Jyväskylän yliopisto, 56 - 70.
- Knowles, M. 1975.  
 Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers. New York. Associate Press.
- Knuth, R. A. & Cunningham, D. J. 1992  
 Tools for Constructivism. Teoksessa Duffy, T. M., Lowyck, J., Jonassen, D.H. (toim.) Designing Environments for Constuctive Learning. NATO ASI Series. Series F: Computer and Systems Sciences. Berlin Heidelberg. Springer-Verlag, 163 -188.

- Kohonen, V. 1997  
Koulun muutosprosessit ja opettajan ammatillinen kasvu. Ok-projektin opettajien näkökulmia. Teoksessa Kaikkonen P. & Kohonen V. (toim.) Elävä opetussuunnitelma 1. Koulujen ja yliopistojen yhteinen toimintatutkimus opettajuuden ja opetussuunnitelman kehittymisestä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A9. Tampere. Tampereen yliopisto, 269 – 295.
- Kohonen, V. 1999  
Uudistuva opettajuus ja koulukulttuurin muutos Ok-projektin päätösvaiheessa. Teoksessa Kaikkonen P. & Kohonen V. (toim.) Elävä opetussuunnitelma 3. OK-projektin vaikuttavuuden arviointia. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A19. Tampere. Tampereen yliopisto, 37 – 63.
- Kohonen, V. & Kaikkonen P. 1998  
Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineissa. Teoksessa Niemi H. (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Juva. WSOY. Atena, 130 – 143.
- Kolb, D.A. 1984  
Experiental learning. Experience as the source of learning and development. New Jersey. Prentice Hall.
- Kolehmainen, S. 1997  
Innovaatioiden diffuusio ammattikorkeakoulureformissa: innovaatioiden diffuusioon liittyvien tekijöiden tarkastelua yhdessä ammattikorkeakoulureformiin osallistuvassa kokeiluyksikössä. Väitöskirja. Tampere. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 543.
- Konttinen, E. 1996  
Professioiden aikakausi. Teoksessa Pirttilä, I., Konttinen, E., Nuotio, J., Turjanmäki, E. Asiantuntijuuden anatomia. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja B, 3. Joensuu. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu, 11 - 27.
- Konttinen, E. 1997  
Professionaalinen asiantuntijatyö ja sen haasteet myöhäismodernissa. Teoksessa Kirjonen, J., Remes, P., Eteläpelto, A. (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 48 - 61.
- Korkeakoulujen alueellisen kehittämisen työryhmän muistio 2001  
Opetusministeriön työryhmän muistioita 28. Moniste.
- Koro, J. 1993  
Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana: itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys oppimistuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokoulutuksessa. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto.
- Krogh von G. & Roos, J. 1996  
Arguments on Knowledge and Competence. Teoksessa von Krogh, G. & Roos, J. (toim.) Managing Knowledge. Perspectives on cooperation and competition. London. Sage Publications, 100 - 115.
- Kuula, A. 2000  
Toimintatutkimus. Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä. Tampere. Vastapaino.

- Laajala, T. & Mäki, M. (toim.) 1996  
Näkökulmia ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistyöhön. Oulun ammattikorkeakoulun julkaisuja A. Tutkimuksia ja raportteja 7. Oulu. Oulun ammattikorkeakoulu.
- Laakkonen, R. 1998  
Ammattikorkeakoulureformi ja opettajan työn muutos. Opettajien käsityksiä ammattikorkeakoulukokeilun toteuttamisesta Keski-Pohjanmaalla vuosina 1993 - 1997. Hallintotieteiden väitöskirja. Vaasa. Vaasan yliopisto. Acta Wasaensia No 67.
- Laakso-Manninen, R. 2002  
Kohtaako Mercurius Minervan. Liiketalouden tutkimus ammattikorkeakouluissa. Teoksessa Liljander, J.P. (toim.) Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Helsinki. Edita Prima, 256 - 269.
- Laki ammattikorkeakoulun jatkotutkimuksen kokeilusta, 2001/645  
Opetusministeriö. Saatavilla osoitteessa [www.finlex.fi/lains/index.html](http://www.finlex.fi/lains/index.html).  
Luettu 29.3.2003
- Lampinen, O. 1995  
Ammattikorkeakoulujen kehittämisen vaihtoehdot. Teoksessa Lampinen, O. (toim.) Ammattikorkeakoulut – vaihtoehto yliopistolle. Tampere. Gaudeamus, 11 -25.
- Lampinen, O. 2002  
Ammattikorkeakoulureformi kansainvälisessä perspektiivissä. Teoksessa Liljander J. P. (toim.) Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Helsinki. Edita Prima, 60 - 79.
- Lampola, M. 2002  
Yliopistotutkimuksen kaupallinen hyödyntäminen. Oikeudellinen arviointi. Sitran raportteja 21. Helsinki. Sitra.
- Land, S. M. & Hannafin, M. J. 2000  
Student-Centered Learning Environments. Teoksessa Jonassen, D.H. & Land, S.M. (toim.) Theoretical Foundations of Learning Environments. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates Publisher, 1 - 23.
- Larkin, J.H. 1989  
What kind of knowledge transfers? Teoksessa Resnick, L. B. (toim.) Knowing, learning, and instruction. Hillside. Lawrence Erlbaum Associates Publisher, 283 - 305.
- Launis, K. 1997  
Moniammatillisuus ja rajojen ylitykset asiantuntijatyössä. Teoksessa Kirjonen, J. Remes, P. Eteläpelto, A. (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 122 - 133.
- Launis, K. & Engeström, Y. 1999  
Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva. WSOY, 64 - 81.
- Lave, J. 1988  
Cognition in Practice. Mind, mathematics and culture in everyday life. Cambridge. Cambridge University Press.

- Lave, J. & Wenger, E. 1991  
Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge. Cambridge University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. 1999  
Legitimate Peripheral Participation in Communities of Practice. Teoksessa. McCormick, R. & Paechter, C. (toim.) Learning & Knowledge. London. Paul Chapman Publishing, 21 - 35.
- Lehtinen, E. & Palonen, T. 1997a  
Asiantuntijaverkosto oppimisympäristönä - projektin loppuraportti. Turku. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Lehtinen, E. & Palonen, E. 1997b  
Tiedon verkostoituminen - haaste asiantijuudelle. Teoksessa Kirjonen, J., Remes, P. & Eteläpelto, A. (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 103 - 121.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999  
Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Juva. WSOY.
- Leskinen, J. (toim.) 1995  
Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla. Helsinki. Kuluttajatutkimuskeskus.
- Levine, J. M. & Resnick, L. B. 1993  
Social foundations of cognition. Annual Review of Psychology (44), 585 - 612.
- Levine, J. M. & Moreland, R.L. 1993  
Culture and socialization in work groups. Teoksessa Resnick, L.B., Levine, J.M. & Teasley, S.D. (toim.) Perspectives on Socially Shared Cognition. 2.painos. Washington. American Psychological Association, 257 - 279.
- Liebowitch, J. (toim.) 1999  
Knowledge management Handbook. New York. CRC Press.
- Linna, M. 1994  
Tutkimus- ja tietostrategia. Teoksessa Lehtisalo, L. (toim.) Sivistys 2017. Juva. WSOY. Areena, 214 - 224.
- Litmanen, T. 1996  
Tieteen mystifioinnista arkipäiväiseen työkumppanuuteen. Opinnäytetöiden ohjaus yhteiskuntatieteellisessä tutkimusprojektissa. Teoksessa Aittola, H. & Hakala, J. (toim.) Laatu opinnäytteen ohjaukseen. Näkökulmia tutkielmaopintoihin. Chydenius-instituutin tutkimuksia 2/1996. Kokkola. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutti, 55 - 61.
- Luopajarvi, T. 1999a  
Ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehittämistoiminta. Ammattikasvatuksen aikakauskirja (1) 2, 18 - 26.
- Luopajarvi, T. 1999b  
The Development of the Finnish Polytechnic System. Helsingin ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B: Raportit 5. Helsinki. Helsingin ammattikorkeakoulu.

- Lyles, M., von Krogh, G., Roos, J. & Kleine, D. 1996  
The Impact of Individual and Organizational Learning on Formation and Management of Organizational Cooperation. Teoksessa Von Krogh, G., Roos, J. (toim.) *Managing Knowledge. Perspectives on cooperation and competition*. London. Sage Publications, 81 - 99.
- Manka, M.-L. 1999  
Transformation process; Towards a productive, learning and positive workplace community and personal wellbeing. Teoksessa Honka, J., Ruohotie, P., Suvanto, A. (toim.) *The Developmental challenges in the cooperation of education and training and working life*. Helsinki. Edita.
- Manninen, J. & Pesonen, S. 2000  
Aikuisdidaktiset lähestymistavat. Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen suunnittelun taustaa. Teoksessa Matikainen, J. & Manninen, J. (toim.) *Aikuiskoulutus verkossa. Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä*. Helsinki. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 63 - 79.
- Marshall, C. & Rossman, G.B. 1999  
*Designing Qualitative Research*. 3. painos. Thousand Oaks. Sage Publications.
- Marton, F. 1981  
*Phenomenography – describing conceptions of the world around us*. *Instructional Science* 10. Amsterdam. Elsevier Scientific Publishing Company, 177 - 200.
- Marton, F. 1988  
*Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understanding of Reality*. Teoksessa Sherman, R.R., & Webb, R.B. (toim.) *Qualitative Research in Education: Focus and Methods. Explorations in Ethnography Series*. London. The Falmer Press, 141 - 161.
- Marton, F. & Booth, S. 1996  
*The Learner's Experience of Learning*. Teoksessa Olson, D.R. & Torrance, N., (toim.) *The Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling*. Cambridge. Blackwell Publisher, 534 - 564.
- Marton, F. & Booth, S. 1997  
*Learning and Awareness*. Mahwah. Lawrence Erlbaum Associates Publisher.
- Mason, J. 1996  
*Qualitative Researching*. London. Sage Publications.
- Maula, M. 2001  
High tech high touch: how to managers and consultants facilitate organizational transformation by improving social competencies and total quality. Copenhagen Business School, Department of management, politics and philosophy. Copenhagen. Copenhagen Business School.
- Maula M. & Poulfelt, F. 2000  
Knowledge transfer, consulting modes and learning: do the codes of conduct and ethics reflect reality in management consulting. Copenhagen. Copenhagen Business School.



- Maxwell, J. A. 1996  
Qualitative research design: An interactive approach. Applied Social Research Methods. Volume 41. Thousand Oaks. Sage Publications.
- McCormick, R. 1999  
Practical Knowledge: A View from the Snooker Table. Teoksessa McCormick, R. & Paechter C. (toim.) Learning & Knowledge. London. Paul Chapman Publishing, 112 -135.
- Metsämuuronen, J. 2000  
Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. Helsinki. Methelp International Ky.
- Mezirow, J. 1981  
A critical theory of adult learning and education. Adult Education 32 (1), 3-24.
- Mezirow, J. 1995  
Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Mezirow, J. 1997  
Transformative Learning; Theory to Practice. Teoksessa Cranton, P. (toim.) Transformative Learning in Action: Insights from Practice. San Fransisco. Jossey-Bass Publisher, 5 - 12.
- Michel, J. 1995  
Another Look at Engineering Education. From Information to Knowledge. Australian Journal of Engineering Education 6 (2),1 - 13.
- Miettinen, R. 1993  
Oppitunnista oppimistoimintaan: tutkimus opetuksen ja opettajankoulutuksen kehittämistä Suomen Liikemiesten Kauppaopistossa vuosina 1986-1991. Helsinki. Gaudeamus.
- Miettinen, R. 1998  
Miten kokemuksesta voi oppia? Kokemus ja reflektiivinen ajattelu John Deweyn toiminnan filosofiassa. Aikuiskasvatus (18) 2, 84 - 96.
- Mothe de la, J. 2001  
Knowledge, learning and innovation policy. Rethinking the Firm`s Role in Knowledge Trasfer. Teoksessa Mothe de la, J. & Foray, D. (toim.) Knowledge Management in the Innovation Process. Massachusetts. Kluwer Academic Publishers, 205 - 213.
- Mäkelä, K. 1990  
Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki. Gaudeamus.
- Mäki-Kulmala, A. & Pamppunen, S. 1999  
Kriittisyyden mahdollisuuksista jälkimodernissa. Tiede- ja ammattikorkeakoulujen kriittisyyskonseptin jäsentelyä. Teoksessa Järvinen-Taubert, J. & Valtonen, P. (toim.) Kriittisyyteen kasvu korkeakoulutuksessa. Tampere. Tampereen yliopisto, 87 -104.
- Männikkö, A.-L. 1995  
Ammatillisen asiantuntijakoulutuksen lähtökohdat. Teoksessa Lampinen, O. (toim.) Ammattikorkeakoulut - vaihtoehto yliopistolle. Tampere. Gaudeamus, 155 - 173.

- Niemelä, P. 2002  
Hyvinvointipalvelualojen tutkimus ja kehittäminen ammattikorkeakoulussa. Teoksessa Liljander J. P. (toim.) Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Helsinki. Edita Prima, 270 - 290.
- Niiniluoto, I. 1980  
Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen- ja teorianmuodostus. Helsinki. Otava.
- Nijhof, W. J. 1998  
Qualifying for the future. Teoksessa Nijhof, W. . & Streumer, J. N. (toim.) Key Qualifications in Work and Education. Dordrecht. Kluwer Academic Publisher, 19 - 38.
- Nivala, K. 1995  
Oppilaitosten ja pkt-yritysten innovaatioyhteistyö. Teknillisten tieteiden akatemia ry. Helsinki. Opetushallitus.
- Neilimo, K. & Näsi, J. 1980  
Nomoteettinen tutkimusote ja suomalainen yrityksen taloustiede: tutkimus positivismiin soveltamisesta. Tampere. Tampereen yliopisto.
- Nevis, E. C., DiBella, A.J. & Gould, J. M. 1997  
Understanding Organizations as Learning Systems. Teoksessa Russ-Eft, D., Preskill, H. & Slezzer, C. (toim.) Human Resource Development Review. Research and Implications. Thousand Oaks. Sage Publications, 274 - 298.
- Nonaka, I. 1991  
The Knowledge Creating Company. Harvard Business Review. November-December, 96 - 104.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995  
The knowledge-creating company. How Japanese companies create the dynamics of innovation. New York. Oxford University Press.
- Nonaka, I. & Konno, N. 1998  
The concept of "Ba". Building a foundation for Knowledge Creation. California Management Review 40 (3), 40 - 53.
- Nummenmaa, T., Konttinen R., Kuusinen J. & Leskinen, E. 1997  
Tutkimusaineiston analyysi. Porvoo. WSOY.
- Numminen, U., Lampinen O. & Mykkänen, T. 1996  
Nuorisoasteen koulutuskokeilut ja ammattikorkeakoulukokeilut. Raportti 6. Lukuvuosi 1994 - 1995. Opetusministeriön koulutus- ja tiedepolitiikan linja. Helsinki. Opetusministeriö.
- Nuutinen, A. 1992  
Tiedonkäsitys ja tieteellisyys. Teoksessa Ekola, J. (toim.) Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Juva. WSOY, 57 - 78.
- O'dell, C. & Grayson, C. J. 1998  
If only we knew what we know. The transfer of Internal Knowledge and Best Practice. New York. The Free Press.
- Ohlsson, S. 1996  
Learning to do and Learning to Understand: A lesson and a challenge for Cognitive Modeling. Teoksessa Reimann, P. & Spada, H. (toim.) Learning in humans and Machines. Towards an Interdisciplinary Learning Science. Oxford. Elsevier Science, 37 - 62.

- Onnismaa, J. 1998  
Aikuisten ohjaus auttamiskäytäntönä: näkökulmia ohjauksellisten työtapojen erityispiirteisiin. Helsinki. Opetushallitus.
- Opetusministeriö 1999a  
Koulutus ja tutkimus vuosina 1999 - 2004. Kehittämissuunnitelma. Saatavilla osoitteesta <http://www.minedu.fi/julkaisut/KESU2004/>. Luettu elokuu 2000.
- Opetusministeriö 1999b  
Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 2000-2004. Saatavilla osoitteesta <http://www.minedu.fi/toim/> Luettu elokuu 2000.
- Opetusministeriö 2000  
Aluekehitysstrategia: liiketoimintaosaamisen kehittäminen korkeakoululaitoksessa. Saatavilla osoitteesta <http://www.minedu.fi/> Luettu lokakuu 2000.
- Opetusministeriö 2002a  
Ammattikorkeakoulun opinnäytetyöt 2001. AMKOTA-tietokanta  
Luotu 18.06.2002. Saatavilla osoitteesta <http://www.csc.fi/amkota/taulukot/v2001x>. Luettu syyskuu 2002.
- Opetusministeriö 2002b  
OECD:n arviointiraportti, Polytechnic Education in Finland.  
Saatavilla osoitteesta <http://www.oecd.org/EN/>. Luettu kesäkuu 2002.
- Orelma, A. 1997  
Ammattikorkeakoulu pyörteisessä työelämä- ja koulutusympäristössä. Teoksessa Orelma A. (toim.) Ammattikorkeakoulun ideaa etsimässä. Eteläkarjalaisten kokemuksia ja näkemyksiä. Etelä-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Raportteja ja tutkimuksia 5. Lappeenranta. Etelä-Karjalan ammattikorkeakoulu.
- Otala, L. 2002  
Oppimisen etu: kilpailukykyä muutoksessa. 4., uudistettu painos. Helsinki. WSOY.
- Pakarinen, T., Stenvall, K. & Tolonen, K. 2001  
Ammattikorkeakoulut ja aluekehitys. Selvitys ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystoiminnasta. Helsinki. Suomen Kuntaliitto.
- Paris, S. G. & Newman R. S. 1990  
Developmental Aspect of self-regulated Learning. Educational Psychologist 25 (1), 87 -102.
- Patton, M. Q. 1990  
Qualitative evaluation and research methods. 2. painos. California. Sage Publications.
- Pea, R. D. 1993  
Distributed intelligence and designs for education. Teoksessa Salomon, G. (toim.) Distributed cognitions. Psychological and educational considerations. New York. Cambridge University Press, 47 - 87.
- Pervaiz, K. A, Lim, K. K. & Loh A.Y. E. 2002  
Learning through knowledge management. Oxford. Butterworth-Heinemann.

- Pettigrew, A. M. 1985  
Contextualist research and the study of organisational change processes. Teoksessa Mumford, E., Hirscheim, R., Fitzgerald, G. & Wood-Harper, T. (toim.) Research methods in information systems. Amsterdam. Elsevier Science, 53 - 78.
- Pettigrew, A. M. 1990  
Longitudinal field research on change: Theory and practice. Organization Science (3) 1, 267 - 292.
- Pihkala, E. 2000  
Liiketaloustiede I ja II aika. Taloustieteet. Suomen Tieteen historia. Osa 2: humanistiset ja yhteiskuntatieteet. Porvoo. WSOY.
- Pilling-Cormick, J. 1997  
Transformative and Self-directed learning in Practice. Teoksessa Cranton, P. (toim.) Transformative Learning in Action: Insights from Practice. San Francisco. Jossey-Bass Publisher, 69 - 77.
- Pintrich, P. R. 1995  
Understanding self-regulated learning. Teoksessa Pintrich, P. R. (toim.) Understanding self-regulated Learning. New Direction for Teaching and Learning. No. 63. San Fransisco. Jossey-Bass Publisher, 3 - 12.
- Pintrich, P. R. 2000a  
The role of motivation in self-regulated learning. Teoksessa Pintrich, P. R., & Ruohotie, P. (toim.) Conative Structures and Self-regulated learning. Hämeenlinna. Research Centre for Vocational Education, 51 - 66.
- Pintrich, P. R. 2000b  
The role of goal orientation in self-regulated learning. Teoksessa Pintich, P.R. & Ruohotie, P. (toim.) Conative constructs and self-regulated learning. Hämeenlinna. Research Centre for Vocational Education, 89 - 139.
- Pirttilä, I. 1997  
Teoria, markkina-analyysi ja futurologinen silmä eksperttiyden ehtona. Teoksessa Kirjonen, J., Remes, P. & Eteläpelto, A. (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 73 - 82.
- Poikela, E. & Poikela, S. 1999  
Kriittisyys ja ongelmaperustainen oppiminen. Teoksessa Järvinen-Taubert, J. & Valtonen, P. (toim.). Kriittisyyteen kasvu korkeakoulutuksessa. Tampere. Tampereen yliopisto, 167 - 185.
- Polanyi, M. 1966  
The tacit dimension. Garden City. Doubleday.
- Popper, K. R. & Eccless, J. C. 1977  
The self and its brain: an argument for interactionism. Toim. K. Popper. Berlin Heidelberg. Springer-Verlag.
- Punch, M. 1994  
Politics and Ethics in Qualitative Research. Teoksessa Denzin, K. N, Lincoln, Y. S. (toim.) Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks. Sage Publications, 83 - 97.
- Puolimatka, T. 1996  
Kasvatus ja filosofia. 2., uudistettu painos. Helsinki. Kirjayhtymä.

- Pratt, J. 1995  
 Iso-Britannian kokemukset ammattikorkeakouluista. Teoksessa Lampinen, O. (toim.). Ammattikorkeakoulut – vaihtoehto yliopistolle. Suomentanut Airakorpi M. Tampere. Otatieto Oy, 90 - 103.
- Pratt, J. 1997  
 The Polytechnic Experiment, 1965 - 1992. Buckingham. The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Prenzel, M. & Mandl, H. 1992  
 Transfer of Learning from a Constructivist Perspective. Teoksessa Duffy, T. M., Lowyck, J. & Jonassen, D. H. (toim.) Designing Environments for Constructive Learning. NATO ASI Series. Series F: Computer and Systems Sciences. Berlin Heidelberg. Springer-Verlag, 315 - 329.
- Raij, K. 2000  
 Towards a profession. Clinical learning in a hospital environment as described by nurse students. Academic dissertation. University of Helsinki. Department of Education. Helsinki. Helsinki University Press.
- Rantala, J. 2002  
 Ammattikorkeakoulujen tutkimustoiminta – suuri mahdollisuus. Alustus. Suomen ammattikorkeakoulupäivät 13. - 14.5.2002 Kajaanissa.
- Raudaskoski, L. 2000  
 Ammattikorkeakoulun toimintaperustaa etsimässä. Toimilupahakemusten sisällönanalyttinen tarkastelu. Väitöskirja. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto.
- Rauhala, P. 1993  
 Ammatti ja kvalifikaatiot 1990-luvun yhteiskunnassa. Teoksessa Eteläpelto, A. & Miettinen, R. (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu.. Jyväskylä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 15 - 29.
- Rauste-Von Wright, M. 1996  
 Opetussuunnitelma ja oppimiskäsitys. Teoksessa Kajanto, A. & Tuomisto, J. (toim.) Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35.vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki. BTJ Kirjastopalvelu Oy, 115 - 141.
- Rauste-Von Wright, M. 1997  
 Opettaja tienhaarassa, konstruktivismia käytännössä. Juva. WSOY.
- Rauste-Von Wright, M. & Von Wright, J. 2002  
 Oppiminen ja koulutus. 7., uudistettu painos. Juva. WSOY.
- Resnick, L. B. 1987  
 Learning in School and Out. The 1987 AERA Presidential Address. Educational Researcher (16) 12, 13 - 20.
- Resnick, L. B., Levine, J. M. & Teasley, S. D. 1991  
 Perspectives on socially shared cognition. Washington. American Psychological Association.
- Rips, L. J. & Sloman, S. A. (toim.) 1998  
 Similarity as an explanatory construct. Teoksessa Sloman, S. A. & Rips, L. J. (toim.) Similarity and Symbols in Human Thinking. Cambridge. MIT Press, 1 - 15.

- Rissanen, R. 2001  
 Tradenomin opinnäytetyö työelämäkontekstissa. Empirian avulla tarkennettu malli työelämän odotuksista. Lisensiaatintutkimus. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. Ammattikasvatus. Julkaistu Pohjois-Savon ammattikorkeakoulun julkaisusarjassa A3/2001. Kuopio. Pohjois-Savon ammattikorkeakoulu.
- Robson, C. 1995  
 Real world research. A resource for social scientists and practioner-researchers. 5. painos. Oxford. Blackwell.
- Rogoff, B. 1990  
 Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context.. New York. Oxford University Press.
- Rouhelo A. 2001  
 Akateemisten työllistymiinen, tulevaisuuden muutostuulet ja piilevät työmarkkinat. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:197. Turku. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos ja Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Rouillar, J. Z. & Goldstein, I. L. 1997  
 The Relationship Between Organizational Transfer Climate and Positive Transfer of Training. Teoksessa Russ-Eft, D., Preskill, H. & Sleezer, C. (toim.) Human Resource Development Review. Research and Implications. Thousand Oaks. Sage Publications, 330 - 347.
- Roth, W. – M.1999  
 Authentic School Science: Intellectual Traditions. Teoksessa. McCormick, R. & Paechter, C. (toim.) Learning & Knowledge. London. Paul Chapman Publishing, 6 - 20.
- Ruismäki, H. 1996  
 Näkökulmia tutkielmaopintojen kehittämiseen ja uudentyyppisiin musiikkikasvatuksen tutkielmiin. Teoksessa Aittola, H. & Hakala, J. (toim.) Laatia opinnäytteen ohjaukseen. Näkökulmia tutkielmaopintoihin. Chydenius-instituutin tutkimuksia 2/1996. Kokkola. Chydenius-instituutti. Jyväskylän yliopisto, 95 - 105.
- Ruoholinna, T. 2000  
 Koulutus vai kokemus? Työtaitojen oppiminen opetuksen- ja kaupan aloilla. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:192. Turku. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Ruohotie, P. 1993  
 Ammatillinen kasvu työelämässä. Ammattikasvatussarja 8. Hämeenlinna. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Ruohotie, P. 1996  
 Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki. Edita.
- Ruohotie, P. 1999a  
 Relationship-based Learning in the Work Environment. Teoksessa Beairsto, B. & Ruohotie, P. (toim.) The Education of Educators. Enabling Professional Growth for Teachers and Administrators. Hämeenlinna. University of Tampere. Research Center of Vocational Education.

- Ruohotie, P. 1999b  
Growth Prerequisites in Organizations. Teoksessa Ruohotie, P., Tirri, H., Nokelainen, P. & Silander, T. (toim.) Modern Modeling of Professional Growth. Vol 1. Hämeenlinna. University of Tampere. Research Center for Vocational Education.
- Ruohotie, P. 2000a  
Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva. WS Bookwell Oy.
- Ruohotie, P. 2000b  
Vuorovaikutteinen oppiminen. Teoksessa Honka, J., Ruohotie, P., Suvanto, A. & Mustonen, L. (toim.) Ammattikasvatuksen haasteet 2000. Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja D:125. Hämeenlinna. Hämeen ammattikorkeakoulu, 102 - 121.
- Ruohotie, P. 2002a  
Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen ammattikorkeakoulun tavoitteena. Teoksessa Liljander J. P. (toim.) Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Helsinki. Edita Prima, 108 – 127.
- Ruohotie, P. 2002b  
Motivation and self-regulation in learning. Teoksessa Niemi, H. & Ruohotie, P. (toim.) Theoretical Understandings for Learning in the Virtual University. Hämeenlinna. University of Tampere. Research Center for Vocational Education and Training, 36 - 71.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001  
Tapaus ja tutkimus = Tapaustutkimus. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodein valinta ja aineiston keruu; vinkkejä aloittevalle tutkijalle. Jyväskylä. PS-Kustannus, 158 - 169.
- Salminen, H. 1995  
Suomalainen ammattikorkeakoulu-uudistus ja eurooppalainen integraatio. Hallinnon tutkimus 4/1995, 311 - 322.
- Salminen, H. 2000  
Ammattikorkeakoulujen tulevaisuudesta. Futura 2/2000, 35 - 56.
- Sarja, A. 1991  
Pro gradu –tutkiema oppimisprosessina. Teoksessa Korkeakoulutuksen kehittäminen ja laadun arviointi. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 71. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto.
- Schuetze, H. G. 2001  
Knowledge mangement in small firms. Rethinking the Firm`s Role in Knowledge Trasfer. Teoksessa De La Mothe, J. & Foray, D. (toim.) Knowledge Management in the Innovation Process. Masssachusetts. Kluwer Academic Publishers, 97 - 122.
- Schunk, D. H. 1990  
Goal Setting and Self-Efficacy during Self-Regulated learning. Educational Psychologist 25 (1), 71 - 86.
- Schön, D. A. 1983  
The Reflective Praictioner: How Professionals think in Action. New York. Basic Books.

- Schön, D. A. 1987  
Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. San Francisco. Jossey-Bass Publisher.
- Senge, P. 1990  
The fifth discipline. The art and practice of the learning organization. New York. Doubleday-Currency.
- Senge, P. 1994  
The fifth discipline fieldbook. Strategies and tools for building a learning organization. London. Nicholas Brealey Publishing Limited.
- Shotter, J. 1995  
In Dialogue; Social Constructionism and Radical Constructivism. Teoksessa Steffe, L. P. & Gale, J. (toim.) Constructivism in education. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates Publisher, 41 - 56.
- Siljander, P. 1992  
Metodologisen eklektismin ongelma kasvatustieteissä. Kasvatus 23 (1), 14 - 21.
- Simons, P. R.-J. 1992  
Constructive Learning: The Role of Learner. Teoksessa Duffy, T. M., Lowyck, J. & Jonassen, D. H. (toim.) Designing Environments for Constructive Learning. NATO ASI Series. Series F: Computer and Systems Sciences. Berlin Heidelberg. Springer-Verlag, 291 - 313.
- Sipilä, J. 1991  
Asiantuntija ja johtaja. Miten hallitsen nämä kaksi roolia? Helsinki. Weilin+Göös.
- Stake, R.E. 1994  
Case studies. Teoksessa Denzin, K. N, Lincoln, Y. S. (toim.) Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks. Sage Publications, 236 - 247.
- Stenfors, P. 1999  
Tieteellisen ja kriittisen ajattelun kehitys hoitotyön koulutuksessa. Seurantatutkimus sairaanhoitaja-, terveydenhoitaja- ja kättilökoulutuksessa. Väitöskirja. Tampere. Tampereen yliopisto, hoitotieteen laitos. Acta Universitatis Tamperensis 657.
- Stenvall, K. 1999  
Opinnäytetyökulttuurit ammattikorkeakouluissa. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja. Helsinki. Opetusministeriö.
- Sternberg, R. J., Wagner, R. K., Williams, W. M. & Horvarth, J. A. 1997  
Testing Common Sense. Teoksessa Russ-Eft, D., Preskill, H. & Sleezer, C. (toim.) Human Resource Development Review. Research and Implications. Thousand Oaks. Sage Publications, 103 - 132.
- Steward, T. A. 1998  
Intellectual Capital. The new wealth of organizations. London. Nicholas Brealey Publishing.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990  
Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques. Newbury Park. Sage Publications.



- Stähle, P. & Grönroos, M. 1999  
 Knowledge management – tietopääoma yrityksen kilpailutekijänä. Porvoo. WSOY.
- Stähle, P. & Laento, K. 2000  
 Strateginen kumppanuus – avain uudistumiskykyyn ja ylivoimaan. WSOY. Porvoo.
- Suvanto, A. 2000  
 Työssä kasvu ja kypsyminen. Teoksessa Honka, J., Ruohotie, P., Suvanto, A., & Mustonen, L. (toim.) Ammattikasvatuksen haasteet 2000. Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja D:125. Hämeenlinna. Hämeen ammattikorkeakoulu, 90 - 101.
- Sveiby, C. E. 1997  
 The new organizational wealth. Managing & measuring knowledge-based assets. San Francisco. Berrett-Koehler Publishers.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994  
 Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki. Kirjayhtymä Oy.
- Szanton, P. 1981  
 Not well advised. New York. Russell Sage Foundations.
- Säljö, R. 1996  
 Mental and Physical Artifacts in Cognitive Practices. Teoksessa Reimann, P. & Spada, H. (toim.) Learning in humans and Machines. Towards an Interdisciplinary Learning Science. Oxford. Elsevier Science, 83 - 96.
- Thompson, L. L., Levine, J. M. & Messick, D. M. 1999  
 Shared Cognition in Organizations. The Management of Knowledge. London. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Tilastokeskus 2002  
 Tutkimus- ja kehittämistoiminta 2000. Tilastokeskus: Tiede, teknologia ja tutkimus 2002. Helsinki. Yliopistopaino.
- Tulkki, P. 1993  
 Työelämän ja ammattikorkeakoulujen yhteys. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportteja 18. Turku. Turun yliopisto.
- Tulkki, P. 1995  
 Ammattikorkeakoulut ja työelämä. Teoksessa Lampinen, O. (toim.) Ammattikorkeakoulut - vaihtoehto yliopistolle. Tampere. Tammerpaino Oy, 193 - 211.
- Tulkki, P. & Hautala, J. 1994  
 Työelämän tarpeet ja ammattikorkeakoulu. Tekniikan alan koulutus Turun ja Porin läänin työelämän näkemänä. Turun va. teknillisen ammattikorkeakoulun ja Satakunnan va. ammattikorkeakoulun tekniikan alan vertailututkimuksen toinen osaraportti. Satakunnan va. ammattikorkeakoulun julkaisusarja. Pori. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus (RUSE).
- Tulkki, P. & Lyytinen A. 2001  
 Ammattikorkeakoulu innovaatiojärjestelmässä. Osa 1. Alueelliset innovaatioverkostot. Väli­raportti. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Työelämän tutkimuskeskus. Tampere.

- Tuomainen, R. & Myllykangas, M. 1994  
Elämän normittajat. Instituutiot ja asiantuntijat oikeaa elämää etsimässä. Teoksessa Ikonen, H. Myllykangas, M., Pirttilä, I. & Tuomainen, R. (toim.) Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja B. Joensuu.
- Tuomisto, J., 1996  
Elinikäisen oppimisen muodot - teoreettiset lähtökohdat ja käytäntö. Teoksessa Kajanto, A. & Tuomisto, J. (toim.) Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35.vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki. BTJ Kirjastopalvelu Oy, 13 - 45.
- Turunen, K. E. & Paakkola, E. 1995  
Miten ihminen tietää. Johdatus tiedon ja tieteen käsitteisiin. Jyväskylä. Atena Kustannus.
- Tynjälä, P. 1999a  
Towards expert knowledge? A Comparison between a Constructivist and a Traditional Learning Environment in University. Jyväskylä. University of Jyväskylä.
- Tynjälä, P. 1999b  
Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki. Kirjayhtymä.
- Tynjälä, P. 1999c  
Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva WSOY, 160 - 179.
- Tynjälä, P. & Nuutinen, A. 1997  
Muuttuva asiantuntijuus ja oppiminen korkeakoulutuksessa. Teoksessa Kirjonen, J., Remes, P. & Eteläpelto, A. (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 182 - 195.
- Törmä, S. 1999  
Kriittinen reflektio kasvuprosessin säätelijänä. Teoksessa Järvinen-Taubert, J. & Valtonen, P. (toim.) Kriittisyyteen kasvu korkeakoulutuksessa. Tampere. Tampereen yliopisto, 15 - 27.
- Uljens, M. 1989  
Fenomenografi – forskning on uppfattningar. Studentlitteratur. Lund
- Uljens, M. 1993  
The essence and existence of phenomenography. Nordisk Pedagogik (13) 3, 134 - 147.
- Valtonen, P. 1999  
Kriittiseen ajatteluun ohjaaminen ja kriittisen ajattelun arvioiminen korkeakoulutuksessa. Teoksessa Järvinen-Taubert, J. & Valtonen, P. (toim.) Kriittisyyteen kasvu korkeakoulutuksessa. Tampere. Tampereen yliopisto, 149 - 165.

- Van Someren, M. & Reimann P. 1996  
Multi-objective learning with multiple representations. Teoksessa Reimann, P. & Spada, H. (toim.) Learning in Humans and Machines. Towards an Interdisciplinary Learning Science. Oxford. Pergamon. Elsevier Science, 130 - 153.
- Varamäki, E., Lintilä, R., Hautala, T. & Taipalus, E. 1998  
Pk-yritysten ja ammattikorkeakoulun yhteinen tulevaisuus. Prosessin kuvaus, tulokset ja toimintaehdotukset. Seinäjoen ammattikorkeakoulun julkaisusarja B. Raportteja ja selvityksiä. Seinäjoki. Seinäjoen ammattikorkeakoulu.
- Varto, J. 1992  
Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki. Kirjayhtymä.
- Vaso, J. 1998  
Ammatillisen aikuiskoulutuksen laatu. Konstruktiivinen tutkimus laadun arviointivälineen kehittämiseksi. Tampere. Tampereen yliopisto.
- Venkula, J. 1993  
Tiedon suhde toimintaan. Tieteellisen tiedon suhde toimintaan. Tieteellisen tiedon ulottuvuuksia I. Helsinki. Yliopistopaino.
- Vesala, P. 2001  
Oppivuus ammattikorkeakoulussa. Liiketoimintasuunnitelmaopintojakson kehittäminen toimintatutkimuksena. Väitöskirja. Kasvatustieteen tiedekunta. Lapin yliopisto. Rovaniemi. Acta Universitatis Lapponiensis 40.
- Vesterinen, P. 2001  
Projektiopiskelu- ja oppiminen ammattikorkeakoulussa. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto.
- Vicari, S., von Krogh, G., Roos, J. & Mahnke V. 1996  
Knowledge Creation through Cooperative Experimentation. Teoksessa von Krogh, G. & Roos, J. (toim.) Managing Knowledge. Perspectives on cooperation and competition. London. Sage Publications, 184 - 202.
- Volanen, M.V. 1992  
Teorian ja käytännön välisestä suhteesta ammattikorkeakouluissa. Teoksessa Lasonen, J., Mäkinen, R. & Korhonen, K. (toim.) Opistosta ammattikorkeakouluksi. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 73. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto, 85 - 94.
- Von-Wright, J. 1996  
Oppimisen tutkimuksen opetukselle asettamia haasteita. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. Kasvatus 27 (1), 9 - 21.
- Vosniadou, S. 1996  
A Cognitive Psychological Approach to Learning. Teoksessa Reimann, P., & Spada, H. (toim.) Learning in humans and Machines. Towards an Interdisciplinary Learning Science. Oxford. Elsevier Science, 23 - 36.
- Wasser, H. 2001  
The Twenty-First Century University: Some Reservations. Higher Education Review (33) 3, 47-55.

- Wathne, K., Roos, J. & von Krogh, G. 1996  
Towards a Theory of Knowledge Transfer in a Cooperative Context. Teoksessa Von Krogh G., Roos J., (toim.). *Managing Knowledge. Peerspectives on cooperation and competition*. London. Sage Publications, 55 –81.
- Watkins, J. M. 1994  
A Postmodern Critical Theory of Research Use. *Knowledge and Policy. The International Journal of Knowledge Transfer and Utilization* (7) 4, 55 - 77.
- Wenger, E. C. 1998  
*Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Institute for Research on Learning. New York. Cambridge University Press.
- Wenger, E. C. & Snyder, W. R. 2001  
*Communities of Practice. The Organizational Frontier*. Harward Business Review on Organizational Learning (79), 1 - 20.
- Whitley, R. 1984  
The scientific status of management research as a practically-oriented social science. *Journal of Management Studies* 21 (4), 369-390.
- Wilson, B. G. & Myers, K. M. 2000  
*Situation Cognition in Theoretical and Practical Context*. Teoksessa Jonassen, D. H. & Land, S. M. (toim.) *Theoretical Foundations of Learning Environments*. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates Publisher.
- Wolfe, D. A. & Lucas, M. 2001  
Investing knowledge in universities. *Rethinking the Firm's Role in Knowledge Trasfer*. Teoksessa De La Mothe, J. & Foray, D. (toim.) *Knowledge Management in the Innovation Process*. Massachusetts. Kluwer Academic Publishers, 173 - 191.
- Yin, R. K. 1994  
*Case Study Research. Design and Methods*. Applied Social Research Methods Series. Volume 5. Thousand Oaks. Sage Publications.
- Zimmerman, B. J. 1990  
*Self-regulated Learning and Academic Achievement: An Overview*. Lawrence Erlbaum Associates. *Educational Psychologist*, 25 (1), 3 - 17.
- Zimmerman, B. J. 1998  
*Developing Self-Fulfilling Cycles of Academic Regulation; An Analysis of Exemplary Instructional Models*. Teoksessa Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (toim.) *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*. New York. The Guilford Press, 1 - 19.
- Zimmerman, B. J. & Paulsen, A. S. 1995  
*Self-Monitoring During Collegiate Studying: an Individual Tool for Academic Self-regulation*. Teoksessa Pintrich, P. R (toim.) *Understanding self-regulated Learning*. *New Direction for Teaching and Learning*. No. 63. San Fransisco. Jossey-Bass Publishers, 13 - 27.

Tutkimus; ” Työelämän odotukset ammattikorkeakoulun tradenomin opinnäytetyöltä ”  
Riitta Rissanen, 2000.

Teemahaastattelulomake

**Haastateltavina opinnäytetyön tekijät/tekijät**

Nimi/nimet:

Opintojen vaihe:

Ennakoitu valmistuminen:

**TEEMAT**

**I OPINNÄYTETYÖN TUTKIMUKSELLINEN LUONNE**

1. Millainen opinnäytetyösi on? Kuvaile työn tavoitteita ja lopputulosta?
2. Miten määrittelisit sanan tutkimus?
3. Millaista tietoa työsi tuottaa ja kenelle?
4. Kuka mielestäsi hyötyy/soveltaa työsi tuloksia?
5. Millainen on oma roolisi, panoksesi opinnäytetyön tekemisessä?
6. Miten arvostat opinnäytetyötäsi?

**II OPPIMISKOKEMUS JA OPPIMINEN OPINNÄYTETYÖPROSESSISSA**

1. Mitä opinnäytetyötä tehdessä mielestäsi oppii? Keskustelussa pyritään tuomaan kysymään tiedollisia, taidollisia ja metakognitiivisia taitoja.
2. Miten arvioisit omaa oppimistasi opinnäytetyöprosessissa?
3. Miten hyödylliseksi/hyödyttämäksi määrittelisit oman oppimiskokemuksesi?
4. Mitä esteitä, vaikeuksia oppimisessa koet/koit?
5. Missä koit onnistuneesi?
6. Millainen kokemus opinnäytetyön tekeminen oli?

### **III ASiantuntijuus JA SEN KEHITTYMINEN**

1. Mitä merkitystä opinnäytetyöllä oli oman a) ammatillisen kehityksesi b) tutkinnon suorittamisen kannalta?
2. Miten hyödynsit työssäsi ammattikorkeakoulusta saamaasi tietopohjaa?
3. Mikä oli työssäsi haastavinta ja miksi?
4. Miten työsi liittyi käytännön työhön/työharjoitteluun?
5. Millaista tukea olet saanut opinnäytetyöprosessissa toimeksiantajalta/työharjoittelupaikasta? Arvioi työpaikan panosta, tukea opinnäytetyöprosessissa.
6. Millaista tietoa työssäsi olet tarvinnut ja mistä olet sitä hankkinut?
7. Miten määrittelisit asiantuntijuuden? Miten näet itsesi suhteessa asiantuntijuuteen?

### **IV TYÖELÄMÄN ODOTUSTEN TÄYTTÄMINEN**

1. Mistä työsi idea sai alkunsa?
2. Miten olet huomioinut toimeksiantajan/tilaajan toiveet työssäsi?
3. Miten koet saavuttaneesi työsi tavoitteet toimeksiantajan näkökulmasta?
4. Millaista oli tehdä työtä oikealle ”asiakkaalle”?
5. Millaisia kokemuksia sinulla on työyhteisössä toimimisesta tämän opinnäytetyöprosessin suhteen?
6. Miten mielestäsi ammattikorkeakoulun opinnäytetyö vastaa työelämän tarpeita? Onko sille ”tilausta”?

### **V AVOIN Keskustelu OPINNÄYTETÄYTYKOKEMUKSESTA**

1. Mitä haluaisit vielä tuoda esiin opinnäytetyö tekemisestä ja merkityksestä henkilökohtaisesti tai yleisesti ?
2. Mikä työn tekemisessä on mielestäsi korostunut liikaa/ liian vähän?

Tutkimus ” Työelämän odotukset ammattikorkeakoulun tradenomin opinnäytetyöltä ”  
Riitta Rissanen, 2000

Teemahaastattelulomake

**Haastateltavina yritys/työelämä -organisaatioiden edustaja/toimeksiantaja**

Haastateltavan nimi:

Haastateltavan asema:

Yhteistyö ammattikorkeakoulun kanssa:

**Yrityksen nimi ja toimiala:**

## **TEEMAT**

### **I OPINNÄYTETYÖN TUTKIMUKSELLINEN LUONNE, OPINNÄYTETYÖN ROOLI TUTKIMUS- JA KEHITYSTOIMINNASSA**

1. Miten määrittelisitte ammattikorkeakoulun opinnäytetyön omaan kokemukseenne perustuen?
2. Millaista tietoa opinnäytetyö on Teille/yrityksellenne tuottanut?
3. Kuinka hyödyllisenä/hyödyttömänä näette yleensä tämäntyyppisen työelämään suuntautuneen opinnäytetyön? Miksi?
4. Miten arvioisitte työn teoreettisuuden astetta?
5. Miten arvioisitte työn käytännöllisyyden astetta?
6. Minkä tyyppinen tieto on Teidän yritystänne hyödyttävä?
7. Mikä merkitys mielestänne opiskelijan aikaisemmalla tiedolla/taidoilla on ollut opinnäytetyön tekemisessä?

### **II TIEDON SOVELLUSARVO JA TIEDON KÄYTTÖ**

1. Miten olette käyttäneet/hyödyntäneet opinnäytetyötä omassa toiminnassanne?
2. Mikä työssä on ollut Teidän kannaltanne merkittävintä/hyödyllistä ja miksi?
3. Mikä opinnäytetyössä on ollut Teidän kannaltanne hyödyöntä ja miksi?
4. Mistä mielestänne johtuu opinnäytetyön huono/hyvä sovellettavuus käytäntöön?
5. Mitä opinnäytetyöprosessissa pitäisi mielestänne kehittää tai muuttaa, jotta se palvelisi paremmin työelämän, käytännön tarpeita, tilanteita?

### **III RATKAISUJEN INNOVATIIVISUUS JA YRITYKSEN OPPIMINEN, TIEDON JOHTAMINEN**

1. Kuinka paljon työ on sisältänyt Teidän kannalta uutta tietoa, uusia kokemuksia?
2. Mitä olette oppineet opinnäytetyöprosessissa yrityksenne näkökulmasta?
3. Kuinka kiinteästi osallistuitte työn ohjaamiseen?
4. Millainen kokemus Teillä on työn ohjaamisesta?
5. Miten uskotte työympäristön, työyhteisön vaikuttaneet opinnäytetyön tekemiseen ja lopputulokseen?
6. Miten yrityksenne on kokenut opinnäytetyön tekijän roolin työyhteisössä?
7. Mitä oppiva organisaatio Teille käsitteenä merkitsee?
8. Kuinka yrityksessänne haetaan ja muodostetaan tietoa?
9. Mikä merkitys tiedolla on yrityksenne toiminnassa?

### **IV OPINNÄYTETYÖHÖN SUUNTAUTUNEET ODOTUKSET**

1. Millaisia odotuksia Teillä on ammattikorkeakoulun opinnäytetyöltä?
2. Miten odotukset ovat vastanneet kokemuksia tässä tapauksessa ?
3. Mihin suuntaan tradenomin opinnäytetöitä tulisi työelämän näkökulmasta kehittää ja miksi?
4. Minkä merkityksen annatte työelämään suuntautuneelle opinnäytteelle?

### **V MYÖNTEISET JA KIELTEISET KOKEMUKSET OPINNÄYTETYÖSTÄ**

1. Miten opinnäytetyössä mielestänne saavutettiin sille asetetut tavoitteet?
2. Mitä asioita haluaisitte muuttaa kokemuksenne perusteella opinnäytetyöprosessissa?
3. Miten arvioisitte opiskelijan oppimista tässä opinnäytetyöprosessissa?
4. Miten käsityksenne mukaan yritys/työelämälähtöisiä tutkimuksia/opinnäytetöitä tulisi toteuttaa?
5. Millaisia odotuksia Teillä on erityisesti tradenomin opinnäytetyöstä?
6. Miten mielestänne tässä opinnäytetyöprosessissa edellä mainitut odotukset täyttyivät?

### **VI MUUTA AVOINTA PALAUTETTA OPINNÄYTETYÖHÖN LIITTYEN**