

Outi Kallioinen (toim.)

OSAAMISPOHJAINEN OPETUSSUUNNITELMA LAUREASSA



**Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja
B•22**

Osaamispohjainen opetussuunnitelma Laureassa

Outi Kallioinen (toim.)

2007 Vantaa

Copyright © tekijät
ja Laurea-ammattikorkeakoulu

ISSN 1458-7238
ISBN 951-799-117-7

Editat Prima Oy, Helsinki 2007

Sisällys

Esipuhe	5
Johdanto	6
I OPETUSSUUNNITELMA RAKENTUU	10
Laurean valintana juonneopetussuunnitelma	11
Laurean opetussuunnitelma kehitysprosessina	20
Tulevaisuuden asiantuntijuus Laurean opetussuunnitelmassa	30
II JUONTEET LAUREAN OPETUSSUUNNITELMASSA	41
Juonteiden määrittelyprosessi	42
Eettinen osaaminen	52
Reflektio-osaaminen	64
Verkosto-osaaminen	74
Innovaatio-osaaminen	88
Globalisaatio-osaaminen	100
Juonteet eurooppalaisen korkeakoulualueen kehittämiseen peilattuna	111
III OSAAMISALUEISTA TEEMOIKSI	121
Liiketoiminnan innovatiivista uudistamista edistävä opetussuunnitelma	122
Uudistuva osaaminen hoitotyön opetussuunnitelmaprosessin näkökulmasta	136
Fysioterapian opetussuunnitelmaprosessi	147
Sosionomi-koulutuksen opetussuunnitelmaprosessi	156
Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutusohjelmien opetussuunnitelmien uudistaminen	169
Kestävän kehityksen koulutusohjelman opetussuunnitelman uudistus	184
IV TOIMINTAMALLINA LEARNING BY DEVELOPING	194

Työhuoneemme on avoimessa maailmassa: LbD muuttaa kirjastopalvelua	195
Opetussuunnitelma tukemassa LbD-mallin toteutumista opetuksessa	202
Kokemuksia juonneopetussuunnitelman toteuttamisesta Järvenpään Laureassa	208
Oppiminen LbD-mallin mukaisesti	216

Esipuhe

Laurea valitsi 1990-luvun lopussa strategiseksi lähtökohdakseen opetuksen, tutkimus- ja kehitystyön ja aluekehityksen integraation. Strategisen tahtotilan mukainen oppimis- ja tiedonkäsitys kirjattiin Laurean pedagogiseen strategiaan, jonka yhtiön hallitus hyväksyi 28.10.2002. Tämä strategia uudistetaan keväällä 2007. Oppiminen Laureassa tapahtuu strategian mukaan opettamalla, tutkimalla ja kehittämällä. Laurean strategiaksi hyväksytyt kolmen tehtävän integraation periaate toteutui 1990-luvulla ja 2000-luvun alussa hankkeissa oppimisena. Pedagogista strategiaa toteutettaessa käytännön kehittäjät Laureassa jalostivat hankkeissa oppimisen tutkivaksi oppimiseksi kehittämishankkeissa eli LbD:ksi. Learning by Developing yhdistää kaksi ammattikorkeakoulupedagogiikan keskeistä traditiota: ammattikasvatuksen (learning) ja tutkimuksellisuuteen pohjautuvan korkeakouluopetuksen (developing).

Hankkeissa oppimista toteutettaessa kävi jo varhain ilmi, että perinteinen opetussuunnitelma-ajattelu ei tukenut parhaalla mahdollisella tavalla uutta toimintamallia. Euroopan korkeakoulutusalueen kehitystavoitteet sekä suomalainen korkeakoulujen opetussuunnitelmatutkimus johtivat kompetenssiperusteiseen opetussuunnitelma-ajatteluun, joka on toteutettavissa juonneopetussuunnitelmallissa. Siinä etsitään erilaisten sisältöalueiden sijasta laajempia kompetensseja, joita tarvitaan tulevaisuuden työelämässä. Ei liene sattumaa, että Elinkeinoelämän keskusliitto on syksyllä 2006 julkaisemassaan tulevaisuusluotaimessa päättänyt pitkälti samanlaisiin ydinkompetensseihin kuin Laurea opetussuunnitelmajuonteissaan.

Tämän julkaisun tavoitteena on kertoa Laurean 1.8.2006 käyttöön otetusta osaamis pohjaisesta juonneopetussuunnitelmasta sekä LbD-toimintamallista sen toteuttajana.

Vantaa 2007

Pentti Rauhala

rehtori, FT, dosentti

Johdanto

Laurea-ammattikorkeakoulussa saatiin elokuussa 2006 päätökseen mittava opetussuunnitelmauudistus, jossa luotiin koko ammattikorkeakouluun yhteinen juonneopetussuunnitelma. Opetussuunnitelmauudistuksessa luotiin palveluinnovaatioita ja osaamista tuottava laurealainen opetussuunnitelmamalli, joka turvaa ja mahdollistaa Laurean strategioiden toteuttamisen. Kaikkien koulutusohjelmien opetussuunnitelmat uusittiin tämän yhteisesti valitun mallin mukaisesti. Tämä uusi osaamis pohjainen opetussuunnitelma on Laurean innovatiivinen puheenvuoro ja kontribuutio metropolialueen innovaatioympäristön sekä eurooppalaisen korkeakoulualueen kehittämiseen sillä se mahdollistaa entistä paremmin tutkimus- ja kehitystyön integroimisen opetukseen.

Uuden juonneopetussuunnitelman myötä Laurea jatkaa vahvaa profiloitumistaan palveluinnovaatioiden ammattikorkeakouluksi, jonka erityistehtävänä on omalta osaltaan laajan Helsingin metropolialueen kilpailukyvästä ja aluekehitystehtävää huolehtiminen. Tämän pitkäaikaisen kehityksen näkyvimpänä tuloksena voidaan pitää Laurean valintaa aluekehitysvaikutuksen huippuyksiköksi 2006 - 2007 (KKA 2006) sekä sitä, että viimeisimmän tilastotiedon (2000 - 2004 valmistuneet) mukaan Laureasta valmistuneet opiskelijat työllistyvät parhaiten koko ammattikorkeakoulukentässä.

Opetussuunnitelmaprosessi on ollut haaste koko Laurealle, sillä se on ollut innovaatioympäristölle tyypillinen dynaaminen ja muuntuva prosessi, jota ei voi täsmällisesti hallita ja etukäteen valmiiksi suunnitella. Prosessin johtajuus on ollut päämäärän suunnassa tapahtuvaa jaettua johtajuutta, joka parhaimmillaan on toteutunut erilaisten toimijoiden ja intressien yhteisvaikutuksena. Ståhlen, Sotaraudan ja Pöyhösen (2004) mukaan jaettu johtajuus tarkoittaa sitä, että useat toimijat yhdessä suuntaavat kehittämistoimintaa ja vaikuttavat muihin toimijoihin monella tavalla. Jaettu johtajuus edellyttää myös aina kykyä yhdistää erilaisia kompetensseja ja vallan muotoja. Tätä opetussuunnitelmaprosessia voidaan pitää myös osoituksena Laurean innovaatiokyvykkyydestä, joka perustuu organisaatiomme uudistumiskykyyn. Uudistumiskykyisenä organisaationa Laureassa

ylläpidetään nykyisiä menestystekijöitä samalla kun luodaan uudistuksia, jotka tuottavat kilpailuetua myös tulevaisuudessa.

Uutta tiedon tuottamista ja sen dynaamisuutta nyky-yhteiskunnassa ja tieteen kentässä ovat tarkastelleet Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott ja Trow (2000) teoksessaan 'The new production of knowledge'. Teoksessa esitetyt näkemykset ja ajatukset tiedon tuottamisen dynaamisesta muutoksesta sopivat mielestäni erittäin hyvin Laurean opetussuunnitelmaan kytkeytyvien kehittämishankkeiden prosesseissa tuotetun tiedon tarkasteluun. Gibbons ym. (2000, 3-6) ovat tarkastelleet soveltavissa tutkimuksissa tuotettavaa tietoa ns. tieteenalojen välisissä ja niiden rajapinnoilla toimivissa viitekehysissä (transdisciplinary framework). Soveltavissa, prosessinomaisissa tutkimuksissa syntyvä tieto perustuu osallistujien laajempiin yhteisiin pohdintoihin. Tietoa ja uutta osaamista tuotetaan jatkuvan neuvottelun kautta, eikä sitä toisaalta tuoteta lainkaan ilman että siihen sisällytetään toimivien osallistujien intressit. Tämä ilmentää hyvin kehittämispohjaisen oppimisen lähtökohtana olevan autenttisuuden ja kumppanuuden merkitystä kehittämishankkeissa.

Soveltavien tutkimusten yhteydessä tuotettua tietoa luonnehtii myös tieteenalojen välisyys, heterogeenisyys, organisationaalinen heterarkia ja tieteidenvälisyys, sosiaalinen vastuu, refleksiivisyys sekä laadun arviointi, jossa korostuu riippuvuus kontekstista ja käytöstä. Tieto on tulosta tiedon tuottajien ja käyttäjien yhdensuuntaisesta kasvusta yhteiskunnassa. (Gibbons ym. 2000, 167.)

Tieteenalojen välisyydessä ja osaamisalueiden rajapinnoilla tapahtuvassa tutkimus- ja kehittämistoiminnassa on neljä merkille pantavaa piirrettä, jotka näyttävät myös laurealaisen opetussuunnitelman käytännön toteutuksissa:

- 1) Tutkimus- ja kehittämistoiminnassa luodaan kehittyvä viitekehys ohjaamaan ongelmanratkaisupyrkimyksiä.
- 2) Osaamisalueiden rajapinnoilla tuotettavassa tiedossa kehitetään omat teoreettiset rakenteet, tutkimusmenetelmät ja käytännöt, joita ei ehkä saada sovitettua perinteiseen tieteen kenttään.
- 3) Tulokset välittyvät prosessiin osallistujille ja tulosten leviäminen saadaan aikaan jo heti niiden tuottamisen yhteydessä. Tulokset jalkautuvat ja kehittyvät uusissa ongelmanratkaisutilanteissa pikemminkin kuin alan aikakauslehtien tai konferenssien välityksellä.
- 4) Tieteenalojen välisyys on dynaamista liikettä osaamisalueiden rajapinnoilla. Se on liikkeessä olevaa ongelmanratkaisun kyvykkyyttä, jossa vuorovaikutuksen verkostoja ylläpidetään sekä epävirallisten että virallisten kanavien kautta. Tie-

don liikkuvuus ja seuraavan sovellusalueen ennakointi on myös hyvin vaikeaa. (Gibbons ym. 2000, 3-6.)

Tässä opetussuunnitelmajulkaisussa kuvataan hyvin rikkaalla ja moniulotteisella tavalla sekä prosessia että sen tuloksia. Osassa I Opetussuunnitelma rakentuu keskitytään kuvaamaan opetussuunnitelman strategisia valintoja, opetussuunnitelmatyötä kehittämisprosessina sekä tulevaisuuden asiantuntijuutta. Osassa II Juonteet Laurean opetussuunnitelmassa tarkastellaan juonteiden syntyä sekä kuvataan laajemmin kunkin juonteen taustalla olevaa teoreettista viitekehystä. Juonteita peilataan myös kansallisiin ja eurooppalaisiin yleisten kompetenssien osaamiskuvauksiin. Osassa III Osaamisalueista teemoiksi esitellään koulutusohjelmakohtaisia opetussuunnitelmia ja osassa IV Toimintamallina Learning by Developing esitellään tuloksia siitä, miten laureaista kirjastoa on kehitetty ja miten uutta opetussuunnitelmaa on toteutettu käytännössä LbD-toimintamallin avulla.

Kokonaisuus antaa kohtuullisen kattavan kuvan uudesta opetussuunnitelmasta, mutta tämän julkaisun välityksellä on kuitenkin mahdollista välittää lukijalle vain se jäävuoren huippu, joka kätkee sisäänsä valtavan määrän yhteisöllistä pohdintaa ja toimintaa yhteisen päämäärän suunnassa. Maailma ei tullut valmiiksi tämän opetussuunnitelman myötä, mutta tästä meidän on erittäin hyvä jatkaa. Toivomme, että teos toimii myös eräänlaisena kehityskertomuksena ammattikorkeakoulupedagogiikan kehittämisen osalta.

Outi Kallioinen, KT, kehittämisjohtaja

Laurea-ammattikorkeakoulu

LÄHTEET

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. 2000. (first ed. 1994). The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies. London: Sage.

Stähle, P. & Sotarauta, M. & Pöyhönen, A. 2004. Innovatiivisten ympäristöjen ja organisaatioiden johtaminen. Teknologian arviointeja 19. Eduskunnan kanslian julkaisu 6/2004. Helsinki.

Liisa Ala-Luukko
lehtori, FM
Laurea-ammattikorkeakoulu

Maarit Fränti
koulutusalaohjohtaja, ETM
Laurea-ammattikorkeakoulu

Päivi Immonen-Orpana
lehtori, THM
Laurea-ammattikorkeakoulu

Mikko Julin
lehtori, THM
Laurea-ammattikorkeakoulu

Soile Juujärvi
yliopettaja, VTT
Laurea-ammattikorkeakoulu

Outi Kallioinen
kehittämisjohtaja, KT
Laurea-ammattikorkeakoulu

Susanna Kivelä
yliopettaja, KTL
Laurea-ammattikorkeakoulu

Hanna Lahtinen, HuK
informaatiopäällikkö,
Laurea-ammattikorkeakoulu

Paula Lehto
yliopettaja, TtT
Laurea-ammattikorkeakoulu

Ari Nieminen
yliopettaja, VTT
Laurea-ammattikorkeakoulu

Pauliina Nurkka
lehtori, DI
Laurea-ammattikorkeakoulu

Marianne Nurmi
tradenomiopiskelija
Laurea-ammattikorkeakoulu

Katri Ojasalo
yliopettaja, KTT
Laurea-ammattikorkeakoulu

Arja Piirainen
yliopettaja, FT
Laurea-ammattikorkeakoulu

Hannu Pirnes
yliopettaja, KTT
Laurea-ammattikorkeakoulu

Katariina Raij
koulutusalaohjohtaja, KT
Laurea-ammattikorkeakoulu

Teemu Rantanen
yliopettaja, VTT, dosentti
Laurea-ammattikorkeakoulu

Pentti Rauhala
rehtori, FT, dosentti
Laurea-ammattikorkeakoulu

Tarja Rinne
lehtori, VTM
Laurea-ammattikorkeakoulu

Vesa Taatila
yliopettaja, FT
Laurea-ammattikorkeakoulu

Pirjo Tiirikainen
lehtori, TtM
Laurea-ammattikorkeakoulu

Anne Virtanen
lehtori, FT
Laurea-ammattikorkeakoulu

I OPETUSSUUNNITELMA RA- KENTUU

Osassa I kuvataan opetussuunnitelman strategisia valintoja, opetussuunnitelma-työtä kehittämisprosessina sekä tulevaisuuden asiantuntijuutta.

Pentti Rauhala

Laurean valintana juonneopetus-suunnitelma

Suomalaisissa ammattikorkeakouluissa on eletty viimeisten vuosien aikana opetussuunnitelmien uudistustyön etsikkoaikaa. Organisaatorakenteiden rakentamisvaiheen mentyä ohi 2000 – luvun alussa voitiin siirtyä toiminnan sisällölliseen ja menetelmälliseen kehittämiseen. Merkittävänä vauhdittajana tässä kehityksessä on ollut eurooppalaisen korkeakoulutusalueen kehittäminen ns. Bolognan prosessin myötä. (Arene 2007, 21).

Laurean opetussuunnitelmauudistus on käynnistynyt valtakunnalliseen uudistukseen nähden etujoukoissa. Siihen on vaikuttanut ammattikorkeakoulun pitkstä perustamisvaiheesta perinnöksi henkilöstölle jäänyt vahva kiinnostus ja motivaatio toiminnan sisällön kehittämiseen. Se on saanut tunnustusta, kun Laurea valittiin toisella ja kolmannella kerralla aluekehitysvaikutuksen huippuyksiköksi vuosiksi 2003 – 2004 ja 2006 – 2007. Koulutuksen laatuysikköarvioinneissa menestys sai odottaa pidempään, sillä vasta kolmannella kerralla eli vuonna 2005 pääsimme koulutuksen laatuysiköksi, kylläkin silloin koko ammattikorkeakouluna. Se on toistaiseksi ainoa kerta maamme ammattikorkeakoulujen joukossa, kun koko ammattikorkeakoulu on valittu huippuyksiköksi. Tätä voidaan pitää ulkoisena tunnustuksena ammattikorkeakoulun kulttuurin yhtenäisyydestä, mikä on ollut hyvä vastaus niihin epäilyksiin, joita 1990-luvulla esitettiin silloisen EVAMK:n toimintakykyisyydestä. Käytännön kehittämiseen on liittynyt myös harrastus kasvatustieteellisen tutkimuksen – niin ulkopuolisen kuin omankin – hyödyntämiseen. Tätä tavoitetta ilmensi se, että valittaessa Laureassa ensi kertaa laajempia osaamisen painopistealoja yhdeksi sellaiseksi valittiin 1990-luvun lopulla ammattikasvatus.

Laurean hallituksen pitkäjänteinen ote ammattikorkeakoulun strategiseen johtamiseen on alusta alkaen tähdännyt opetuksen, tutkimus- ja kehitystyön sekä aluekehityksen integrointiin, mikä on ohjannut vuonna 2002 ensi kertaa kansiin pantua pedagogista strategiaa.

Kuluvalla vuosikymmenellä opetussuunnitelmien uudistustyö on saanut lisävauhtia korkeakoulujen yhteisestä kehittämistyöstä, jota on tehty eurooppalaisen korkeakoulutusalueen vaatimusten täyttämiseksi. Myös työelämän piiristä tulleet palautteet, mm. yleinen kritiikki että ammattikorkeakoulu ei valmenna riittävästi käytännön osaamiseen, ovat vauhdittaneet opetuksen kehittämistä siten, että nuo vaatimukset voitaisiin täyttää paremmin. Laatuyksikköaseman perusteena ollut Learning by Developing –malli on vastaus tähän haasteeseen.

Tarkastelen seuraavassa erikseen, miten nämä eri tekijät ovat luoneet perustan Laureassa 2000-luvun ensimmäisellä vuosikymmenellä toteutuvalle opetussuunnitelmauudistukselle.

Laurean strateginen kokonaisajattelu lähtökohtana

Laurean strategisen tahtotilan edellyttämä oppimis- ja tiedonkäsitys määriteltiin yhtiön hallituksen hyväksymässä pedagogisessa strategiassa 28.10.2002. Oppiminen Laureassa toteutuu sen mukaan opettamalla, tutkimalla ja kehittämällä. Oppiminen on asteittain etenevä tutkimusprosessi, jossa opiskelija on yhteistyökumppani ja opettaja opiskelijan ohjaaja ja ammatillisen kasvun tukija. Ammattikorkeakoulun kolme tehtävää, opetus, tutkimus- ja kehitystyö sekä aluekehitys, integroituvat yhdeksi kokonaisuudeksi. Pedagoginen strategia ei vielä 2000-luvun alussa ollut yleinen maan ammattikorkeakouluissa.

Laurean keskeiseksi strategiaksi hyväksyty kolmen tehtävän integraation periaate toteutui 1990-luvulla ja 2000-luvun alussa hankkeissa oppimisena. Tällöin ongelmaksi nousi, miten hankkeet sovitetaan vallitseviin opetussuunnitelmiin. Hankkeille ei haluttu antaa ylivaltaa. Toisaalta lähtökohdaksi ei myöskään asetettu opetussuunnitelman opintojaksotarjontaa, jota pyrittäisiin hankkeistamaan. Pedagogista strategiaa toteutettaessa käytännön kehittäjät Laureassa jalostivat hankkeissa oppimisen tutkivaksi oppimiseksi kehittämishankkeissa (learning by developing), jonka kehittämisessä saatiin vaikutteita oman pedagogisen kehitystyön ohella Hakkaraisen, Longan ja Lipposen tutkivan oppimisen teorioista sekä myös muista pragmaattiseen tietoteoriaan perustuvista näkemyksistä (Fränti & Pirinen 2005, Raji 2000, 2003, 2006; Suomala 2003.)

Kasvatustieteellinen ja kasvatustieteellinen tutkimus lähtökohtana

Keskeinen rooli Laurean opetussuunnitelmatyössä on ollut kasvatustieteellisellä tutkimuksella ja sen hyödyntämisellä. Ensimmäiseen pedagogiseen strategiaan otettiin lähtökohdaksi Katariina Rajin jäsenyyden teorian ja käytännön opetuksen ja oppimisen suhteesta. Raji (2000, 142; 2003, 45, 51) on määritellyt ammattikorkeakoulun tuottaman osaamisen neljänä osatekijänä, jotka ovat tutkittuun tietoon perustuva tietäminen, kontekstin ja sen ilmiöiden ymmärtäminen, tekemisen

osaaminen ja erilaisten tilanteiden hallintakyky. Vastaavasti osaamisen ympäristö voidaan jakaa tietoympäristöön, taitoympäristöön, kokemukselliseen ympäristöön ja arvoympäristöön. Laurean pedagogisen kehittämisen keskeisenä tavoitteena on ollut löytää toimiva toteutusmalli työelämälähtöiselle oppimiselle.

Kasvatusfilosofisena lähtökohtana Laurean pedagogisessa ajattelussa ovat olleet John Deweyn pragmatismiin pohjautuvat näkemykset, joiden mukaan ammatillinen oppiminen ei saa olla pelkästään rutiininomaiseen työllistämiseen tähtäävää teknisten taitojen oppimista, vaan aktiivista materiaalien, prosessien ja lähtökohtien tieteellistä tutkimista. Deweyn mukaan aktiivisen tekemisen vaiheen erottaminen passiivisesta ajattelusta hävittää kokemuksen oleellisen merkityksen. (Dewey 1984, 452 – 479, 505).

Viimeaikainen julkinen keskustelu, jossa ammattikorkeakouluja yritetään henkisesti palauttaa ylemmiksi ammattipistoiksi vaatimalla koulutuksen lyhentämistä ja sen keskittämistä käytännön taitojen oppimiseen, unohtaa deweylaisen kasvatusfilosofian lähtökohdat. Toisaalta akateemiset tutkijat ovat ehdottaneet pragmatistis – naturalistisen kasvatusfilosofian omaksumista ammattikorkeakoulutoiminnan perustaksi – tuntematta liiemmin tilannetta ammattikorkeakouluissa tänään. (Pihlström 2004, 52).

Habermasin tiedonintressit ovat tekninen, praktinen ja emansipatorinen tiedonintressi. Tekninen tiedonintressi tarkoittaa tyypillistä luonnontieteellistä tiedonintressiä, jossa pyritään tutkimaan, miten asiat ovat. Praktinen tiedonintressi tarkoittaa humanistisille ja käyttäytymistieteille tyypillistä pyrkimystä ymmärtää asioita. Emansipatorinen tiedonintressi tarkoittaa tietoa, jonka avulla voidaan kehittää ja uudistaa yhteiskuntaa. Se on pragmatistisen kasvatusfilosofian vastinpari, jonka perusteella voidaan ajatella, että arvokasta on sellainen osaaminen, jonka avulla selvittää hyvin vaativista työtehtävistä. (Audi 1999, 325).

Merkittävää Laurean pedagogisen ajattelun kirkastajana on ollut Hakkaraisen, Longan ja Lipposen (2004) tutkivan oppimisen malli. Tutkiva oppiminen tarkastelee oppimista kolmesta näkökulmasta, jotka ovat tiedonhankinnan vertauskuva, osallistumisvertauskuva ja tiedonluomisen vertauskuva. Tutkivan oppimisen näkökulma on auttanut ymmärtämään oppijan ajattelu- ja oppimisprosesseja t&k-hankkeissa ja luomaan toimintatapoja ja käytänteitä, joilla tutkimus- ja kehittämisvalmiuksia voidaan kehittää luoduissa integratiivisissa oppimisympäristöissä. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 18 – 24; Fränti & Pirinen 2005, 46).

Raj (2006, 30 – 31) toteaa, että Laurean kehittämällä oppiminen eroaa lähtökohdiltaan tutkivasta oppimisestä siinä, että läsnä on myös työelämäosaamisessa tarvittava tieto sekä ammattikorkeakoulun kolmen tehtävän integrointi.

Korkeakoulun opetussuunnitelmamallit lähtökohtana

Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikön määrittelemät opetussuunnitelmamallit (Karjalainen 2003, 50 – 53) ovat:

1. *Opintojaksoperusteinen opetussuunnitelma*, jossa tutkintoon johtavat opinnot luetellaan oppiaineittain oppikursseina. Oppikursseja kokoavana periaatteena on jokin oppiaineen sisäinen luokittelu.
2. *Moduulimalli*, jossa opintojaksot kootaan yhteen pakollisiksi tai valinnaisiksi osakokonaisuuksiksi, Jokainen moduuli muodostaa yhtenäisen osaamisalueen, joka tulee suorittaa kokonaisuutena.
3. *Juonneopetussuunnitelma*, jossa opintokokonaisuuksia ei määritellä yksittäisinä opintojaksoina tai osaamisalueina, vaan läpi tutkinnon kulkevana useista oppiaineista koostuvina asiantuntijuuden ydinkokonaisuuksina.
4. *Projektiopetussuunnitelma*, jossa juonteet operationalisoidaan toiminnallisiksi työkokonaisuuksiksi, projekteiksi, joista opiskelija laatii konkreetin tuotoksen.
5. *Blokkimalli*, jossa lukukauden opinnoista tehdään kiinteä kokonaisuus, joka on läheistä sukua blokkimallille.

Tutustuin näihin opetussuunnitelmamalleihin toimiessani yhdessä Asko Karjalaisen kanssa Turun ammattikorkeakoulun opetuksen kehittämisen ja palautejärjestelmän toimivuuden kokonaisarvioinnin arviointiryhmässä vuonna 2003. Asko Karjalaisen määrittelemistä opetussuunnitelmamalleista juonneopetussuunnitelma näytti tarjoavan ratkaisun Laurean pedagogisen strategian käytännön toteutukseen liittyviin ongelmiin. Laurean pedagogisilla kehittäjillä oli aluksi pyrkiä määrittellä Laurean oma opetussuunnitelmamalli, mutta katsoin, että on tarkoituksenmukaista pyrkiä hakemaan yhtäläisyyttä muualla korkeakoulukentässä tehdyn kehittämistyön kanssa. Tällöin voitaisiin luoda paremmin hedelmällistä vuorovaikutusta muiden korkeakoulukentän pedagogisten kehittäjien kanssa.

Juonneopetussuunnitelmaan siirtymisestä lukuvuoden 2006 – 2007 alusta päätettiin alkuvuonna 2004. Opettajille tehdyn kyselyn mukaan uudistus lähti liikkeelle johdon aloitteesta, jota mieltä oli 90 % vastaajista. Opettajien mielipiteillä oli vaikutusta 40 %:n mielestä. Opiskelijoiden esittämien muutostarpeiden vaikutus arvioitiin tässä opetussuunnitelmaprosessin väliarvioinnissa vähäiseksi. (Auvinen ym. 2006, 36). Voitaneen todeta, että ns. radikaalin innovaation täytyneekin lähteä liikkeelle tällä tavalla. Jos lähtökohtana olisivat pelkästään opiskelijoi-

den tai opettajien esittämät kehittämistarpeet, muutos tapahtuisi parannuksina olemassa olevaan, mutta karttaisi syvällisiä muutoksia.

Eurooppalaisen korkeakoulutusalueen tavoitteet lähtökohtana

Suomen korkeakoulut siirtyivät vuonna 2005 käyttämään opintojen mitoituksessa ECTS - opintopisteitä entisten opintoviikkojen sijasta. Muutos ei ollut pelkästään tekninen, vaan siihen sisältyi siirtyminen opiskelijalähtöiseen sekä oppimista ja osaamisperusteiseen järjestelmään. Opetusta ja oppimista ohjaavaksi tekijäksi tuli tavoitteellinen osaamisen kehittäminen eikä pelkästään tutkinnon suorittamiseen tähtäävien opintojaksojen suorittaminen Tutkintojen kansainvälinen tunnustaminen ja vertailtavuus edellyttävät, että koulutuksen tavoitteet sidotaan työelämäperusteisiin osaamisvaatimuksiin ja –kuvauksiin. Näiden vaatimusten seurauksena opetussuunnitelman perusta muuttuu oppiainekajoisista opetuksen lähtökohdista rakennetuista suunnitelmista kohti ihmisen kokonaiskehityksen huomioon ottamiseen ja ammatillisen kasvun tukemiseen tähtääviä juonneopetussuunnitelmia. (ARENE 2007, 21 – 22).

ARENE:n ECTS- projektin yhteydessä pidetyissä alueellisissa seminaareissa rakennettiin yhteinen visio ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman tavoitetilalle vuonna 2010. Tavoitetilaksi määriteltiin:

Vuonna 2010 ammattikorkeakouluissa on toteutettavissa oleva, hyvän yhteisen prosessin pohjalta laadittu opetussuunnitelma. Se tukee ammattikorkeakoulun strategisen tahtotilan saavuttamista ja kaikkien osapuolten tavoitteellista oppimista. Opetussuunnitelma tuo havainnollisesti ja ymmärrettävästi esille opiskelijan oppimisen ja ammatillisen kasvun suunnitelmallisen etenemisen. Se on tulevaisuuteen suuntautuva, ja sen perustana ovat ammattikorkeakoulun toiminta-alueen työelämän ja sen kehittämisen tarpeet, opiskelijoiden lähtötilanteen realistinen arviointi sekä kansainvälisen yhteistyön vaatimukset. (ARENE 2007, 26).

Opetusministeriön työryhmän vuonna 2004 valmistunut ehdotus korkeakoulututkintojen kansalliseksi viitekehykseksi perustuu myös kompetenssipohjaiseen ajatteluun. Sen tarkoituksena on antaa perusta kansalliselle päätökselle eurooppalaiseen tutkintojen viitekehukseen soveltuvaksi kansalliseksi viitekehykseksi. Päätös on jäänyt odottamaan eurooppalaisen tutkintojen viitekehityksen valmistumista. Tutkintojen kansainvälinen vertailu ei tulevaisuudessa perustu suoritettujen kurssien, opetussisältöjen ja opintojen keston vertailuun, vaan vaadittavan osaamisen vertailuun. (Opetusministeriö 2005; ARENE 2007, 27).

Laurean juonneopetussuunnitelman juonteet ovat ajatuksellisesti, vaikka eivät verbaalisesti, samat kuin ARENE:n ECTS-projektin määrittelemät yleiset kompetenssit, joita ovat itsensä kehittäminen, eettinen osaaminen, viestintä- ja vuo-

rovaikutusosaaminen, kehittämistoiminnan osaaminen, organisaatio- ja yhteiskuntaosaaminen sekä kansainvälisyysosaaminen. Ajattelun ero on siinä, että ECTS-projektin suosituksessa yleisten kompetenssien rinnalla ovat koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit. Nämä ovat laurealaisessa ajattelussa myös juonteita eli ammatillistiedollinen ja ammatillistaidollinen osaaminen. Laurean juonneopetussuunnitelman väliarvioinnissa (Auvinen, ym. 2006) kritikoitaan tieto- ja taito-osaamisen erottamista, joka onkin tietyllä tavalla Laurean pedagogisen perusajattelun vastaista. Toisaalta Laurean juonneajattelu on mielestäni ECTS-projektin ajattelua edistyksellisempää siinä, että se ei rakennu nykyisiin koulutusohjelmarakenteisiin, kuten ECTS-projekti. Laurean ajattelu edistää paremmin monialaista tarkastelua ja eri koulutusohjelmien yhteisten osaamistavoitteiden vertailua. (ARENE 2007, 30).

Työelämän tarpeet lähtökohtana

Perinteinen vaikeus opetussuunnitelmakehitykseen liittyvässä työelämäyhteistyössä on ollut työelämän kokonaisnäkömyksen puute. Usein arvostellaan yksittäisissä osaamisvalmiuksissa olevia puutteita, mutta rakentavaa ja syvällistä kokonaisnäkemystä tapaa harvoin. Laurean opetussuunnitelman väliarvioinnin osana toteutetussa kyselyssä 79 % opettajista arvioi työelämän edustajien esittämien muutostarpeiden johtaneen perusteellisen opetussuunnitelmauudistuksen käynnistämiseen, mikä on ilahduttavan korkea osuus. Monipuolisten, toimivien työelämäkumppanuuksien kehittäminen on kuitenkin arvioitsijoiden mukaan merkittävä haaste opetussuunnitelmauudistuksen toteuttamiselle. (Auvinen ym. 2006, 37, 68).

Elinkeinoelämän keskusliitto on viime vuosina pyrkinyt luomaan kokonaisnäkemystä työelämän osaamisvaatimusten kehittymisestä. Viime syksynä julkaistiin tuorein Tulevaisuuden osaamisuotain. Raportissa määritellään yritysten kilpailukykyä luoviksi osaamisalueiksi vuonna 2015 liiketoimintaosaaminen, teknologiaosaaminen, erikoisosaaminen/monitaitoisuus tai monitieteellisyys, luovuus ja innovatiivisuus, verkosto-osaaminen, palveluosaaminen, vastuullinen liiketoiminta, monikulttuurisuuden hallinta ja muotoiluosaaminen. (EK 2006, 5). Ajatuksellinen vastaavuus Laurean juonneopetussuunnitelman juonteisiin, ammatillinen tieto-osaaminen, ammatillinen taito-osaaminen, eettinen osaaminen, innovaatio-osaaminen, verkosto-osaaminen, reflektio-osaaminen ja globalisaatio-osaaminen on silmiinpistävä suuri.

Tätä kirjoitettaessa tuorein koulutuksen yleisiä vaatimuksia työelämän ja yhteiskunnan kannalta tarkasteleva raportti on globalisaatiotyöryhmän raportti. Siinä

todetaan kolme taloudellisen toimintaympäristön vaatimusta osaamisen kehittämiseksi:

1. Tarve panostaa voimakkaasti verrattain harvalukaiseen kärkiosaamisen alueeseen, joilla Suomella on edellytykset säilyä osaamisen globaalissa eturintamassa
2. Tarve huolehtia laajasti talouden eri osa-alueiden (erityisesti palvelutoimintojen) valmiuksista pystyä hyödyntämään uutta tietoa, josta valtaosa syntyy Suomen ulkopuolella
3. Tarve kyetä kehittämään nopeasti uusia valmiuksia työvoimalle, jonka osaaminen vanhenee suhteessa kysyntään.

Globalisaatiotyöryhmä tekee seuraavat johtopäätökset koulutuksen kehittämistarpeista:

1. Perusvalmiuksien merkityksen korostuminen
2. Koulutuksen modulointi, riittävä yleisyys ja etenemisurien varmistaminen
3. Laatu tärkeämpää kuin koulutustaso
4. Kokonaisvaltainen aikuiskoulutusjärjestelmä ja tehokkaat kannusteet luova rahoitusjärjestelmä
5. Kärkiosaamiseen tarvitaan tukea ulkomailta

Arvioitaessa Laurean opetussuunnitelmauudistuksen lähtökohtia näiltä osin voitaneen todeta, että Laurean juonneajattelu ehkä vastaa paremmin tulevaisuuden haasteisiin kuin konservatiivisempi ARENE:n ECTS-projektin suositus ydinosaamisalueista.

Lopuksi

Korkeakoululaitoksen rakenteellisen kehittämisen tultua kauden 2007 – 2009 tu-lossopimuksen valmistelun, opetusministeriön muistion 8.2.2006 ja valtioneuvoston antaman koulutuspoliittisen selonteon myötä jälleen kansallisen korkeakoulupolitiikan painopisteenalueeksi jää nähtäväksi, missä määrin 2000-luvulla lakanut sisällöllinen kehittäminen voi jatkua rakenteellisten uudistusten sitoessa voimavaroja ja aiheuttaessa epävarmuutta henkilöstössä. Ammattikorkeakoulun henkilöstö on kulkenut 1990-luvulla vaativan tien kohti yhtenäistä vakinaista ammattikorkeakoulua. Tämän tavoitteen toteuduttua alkoi strategisesti johdettu tie kohti vuoden 2010 tahtotilaa, täysivaltaista, kansainvälistä innovaatio toiminnan ammattikorkeakoulua. Ajoittain henkilöstö on kokenut tavoitteiden korkealentoisuuden ohittaneen arkipäivän realismin. Näyttää kuitenkin siltä, että valittu

toimintatapa on johtanut kehitystä hyvin johdonmukaisesti ja tuloksellisesti. Nykypäivän maailma on vaativa maailma. Ammattikorkeakoulujärjestelmä lunastaa edelleen sille kuuluvaa paikkaa korkeakoulukentässä. Keskinkertaisuus ei riitä, on pyrittävä huipulle.

Pentti Rauhala, FT, rehtori

Laurea-ammattikorkeakoulu

Lähteet

ARENE 2007. Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä. Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen. Helsinki: ARENE ry.

Audi, R. 1999, *The Cambridge Dictionary of Philosophy*. 2nd ed. Cambridge University Press.

Auvinen, P. & Mäkelä, J. & Peisa, S. 2006. Laurea–ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmatyön arviointi. Laurea–ammattikorkeakoulun julkaisusarja B 15.

Elinkeinoelämän keskusliitto 2006. Tulevaisuusluotain. Verkostoitumisesta voimaa osaamiseen. Loppuraportti.

Dewey, J. 1984. *The Philosophy of John Dewey. Two Volumes in One. 1 The Structure of Experience, 2 The Lived Experience*. Ed. by John J. McDermott. Chicago & London: The University of Chicago Press.

Fränti, M. & Pirinen, R. 2005. Tutkiva oppiminen integratiivisissa oppimisympäristöissä. Laurea – ammattikorkeakoulun julkaisusarja B 15. Helsinki: Edita Prima.

Hakkarainen, K. & Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: WSOY.

Karjalainen, A. 2003. Curriculum academicum. Teoksessa Karjalainen, A. (toim.) Akateeminen opetussuunnitelmatyö. Oulun yliopisto. Opetuksen kehittämissikkö. <<http://www oulu.fi/tutkintorakenne/tyokalut/akatops305>>

Opetusministeriö 2005. Korkeakoulututkintojen viitekehys. Kuvaus suomalaisista korkeakoulututkinnoista. Työryhmämuistioita ja selvityksiä 4. Helsinki: Yliopistopaino.

Pihlström, S. 2004. Tiede ja toiminta, teoria ja käytäntö – yliopistot ja ammattikorkeakoulut pragmatismien näkökulmasta. Teoksessa Friman, M. & Lampinen, O. & Nummela, P. & Volanen M. V. (toim.) Ammattikorkeakouluetiikka. Opetusministeriön julkaisuja 2004:30. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto, 49 – 60.

Raij, K. 2000. Toward a profession. Clinical learning in a hospital environment as described by students nurse. University of Helsinki. Department of Education. Research Report 166.

Raij, K. 2003. Osaamisen tuottaminen ammattikorkeakoulun päämääränä. Teoksessa Kotila, H. (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita, 42 – 58.

Raij, K. 2006. Kehittämispohjainen oppiminen ammattikorkeakouluosaamisen mahdollistajana – Learning by developing ammattikorkeakoulukontekstissa. Teoksessa Erkamo, M. & Haapa, S. & Kukkonen, M-L & Lepistö, L. & Pulli, M. & Rinne, T. (toim.) Uudistuvaa opettajuutta etsimässä. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja B 11. Helsinki: Edita Prima, 17 – 31.

Suomala, J. 2003. Tutkimus- ja kehittämisprojektit opiskelijoiden oppimisympäristönä. Teoksessa Kotila, H. (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita, 95 – 108.

Valtioneuvoston kanslia 2006. Suomen vastaus globalisaation haasteeseen. Talousneuvoston sihteeristön globalisaatioselvitys. Osa II. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 17/2006.

Laurean opetussuunnitelma kehitysprosessina

Viime vuosien aikana eri ammattikorkeakouluissa on tehty varsin vilkkaasti opetussuunnitelmatyötä. Osaltaan tähän on ollut vaikuttamassa eurooppalainen korkeakoulualueen yhtenäistämiskehitys ja siirtyminen opintojen mitoituksessa opintopistejärjestelmään. Opetussuunnitelmia on haluttu kehittää osaamispohjaisesta näkökulmasta lähtemällä työelämän ennakoituista osaamistarpeista (vrt. esim. Auvinen, Dal Maso, Kallberg, Putkuri, Suomalainen 2005). Eri ammattikorkeakouluissa opintopisteisiin siirtyminen merkitsi erilaista ja eri aikataululla etenevää prosessia (Liljander 2005). Laurea-ammattikorkeakoulussa muutos suoritettiin aluksi puhtaasti teknisenä laskutoimituksena ja opetussuunnitelmauudistukseen paneuduttiin huolella. Tavoitteeksi asetettiin uusien opetussuunnitelmien käyttöönotto koko ammattikorkeakoulussa syksyllä 2006 (Laurea-ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman uudistamisprosessi-projektisuunnitelma 2004).

Laureassa vuosina 2004 - 2006 toteutetusta opetussuunnitelmauudistuksen prosessista voidaan karkeasti erottaa erilaisia vaiheita. Keväällä 2004 painopisteenä oli projektin suunnittelu, ja syksystä 2004 tammikuuhun 2005 jäsenettiin laurealaista opetussuunnitelmamallia. Tässä alkuvaiheessa keskeisenä toimijana oli opetussuunnitelmatyön projektiryhmä. Maaliskuusta 2005 maaliskuuhun 2006 oli varsinaisen opetussuunnitelmatyön aikaa. Tässä vaiheessa työ koski kaikkia ammattikorkeakoulun opettajia, ja keskeisellä sijalla oli koulutusohjelmakohtainen työskentely. Tämän ohella mm. ohjausryhmällä ja juonneryhmällä oli keskeinen rooli. Huhtikuusta 2006 alkaen on painottunut opetusten toteutusten suunnittelu sekä muun muassa oppimisen arvioinnin suunnittelu. Prosessin arviointi on ollut tärkeä osa prosessia syksystä 2005 alkaen.

Tässä artikkelissa kuvaan Laurean opetussuunnitelmauudistuksen prosessia prosessin kuluessa kertynyttä dokumenttiaineistoa hyödyntäen. Kuvauksessa keskityn erityisesti projektin alkuvaiheisiin. Juonteiden määrittelyprosessia ja koulutusohjelmakohtaista opetussuunnitelmatyöskentelyä tarkastellaan tämän

kirjan muissa artikkeleissa. Artikkelin näkökulma paikantuu ennen kaikkea kehittämisprojektin projekti- ja ohjausryhmän näkökulmaan.

Näkökulmia opetussuunnitelmaprosessiin

Laurean opetussuunnitelmauudistus oli monitasoinen kehittämisprosessi. Yhtäältä uudistus voidaan nähdä osana ammattikorkeakoulun strategista kehittämistä. Laurean yhtenä keskeisenä strategisena perusvalintana on ollut jo pitkään ammattikorkeakoulun kolmen tehtävän integrointi. Aluksi tämän keskeisenä välineenä pidettiin hankkeistettua opetusta (Laurean pedagoginen strategia 2002), ja vuodesta 2004 alkaen on puhuttu LbD-toimintamallista (Ammattikorkeakoulujen koulutuksen laatuysikköarviointi 2004). Strategisen näkökulman keskeisyys näyttäytyy prosessissa ennen kaikkea ops-projektiryhmän (ohjausryhmän) keskeisenä asemana.

Toisaalta opetussuunnitelmauudistusta voidaan tarkastella opettajien yhteisöllisenä kehittämisprosessina. Kolmen tehtävän integraatio ja LbD-toimintamalli merkitsee periaatteellista muutosta opettajan työssä, siirtymistä perinteisesti luokkamuoitoisesta opetuksesta ja oppimistehtävien arvioinnista autenttisissa työelämätilanteissa tapahtuvan oppimisen ohjaamiseen ja kehittämistoimintaan. Tämä johtaa myös opettajien keskinäisen yhteistyön lisääntymiseen. Tässä mielessä opetussuunnitelmauudistus kytkeytyy tiiviisti opettajuuden kehittämiseen. Tätä opettajuuden muutosprosessia on myös pyritty tukemaan mm. uudistuva opettajuus PD-koulutuksen kautta sekä ohjauksen kehittämistyöryhmän työskentelyn kautta. Opettajien yhteisöllinen prosessi tulee näkyviin nimenomaan eri koulutusohjelmien opetussuunnitelmatyön tasolla.

Kolmanneksi opetussuunnitelmauudistus voidaan ymmärtää myös kehittämisprosessiksi, jossa korostuu selkeät tutkimukselliset elementit (vrt. Rantanen & Toikko 2005). Kehittämistyölle on haettu teoreettista pohjaa ja siinä on hyödynnetty tutkimuksellisia kysymyksenasetteluja ja empiiristä aineiston keruuta. Myös arviointi on nostettu keskeiseksi osaksi kehittämisprosessia ja siihen on panostettu tilaamalla ulkoinen arviointi prosessista. Niinpä voidaankin puhua myös tutkimusavusteisesta kehittämisestä (vrt. Alasoini 2006). Tutkivan kehittämisen näkökulma on vahvimmin ollut esillä juonteiden määrittelyprosessissa.

Kehittämisprojekteja voidaan jäsentää eri tavoin. Tuomo Alasoini (2006, 40) erottaa toisistaan suunnitteluorientoituneen ja prosessorientoituneen lähestymistavan. Laurean opetussuunnitelmauudistuksessa lähdettiin seikkaperäisestä suunnittelusta. Kuitenkin prosessin kuluessa korostui toimijoiden osallisuus, ja suunnitellut rakenteet ja prosessit muuttuivat. Niinpä jälkikäteen tarkastellen kehittämistoiminnalle oli ominaista enemmän prosessinomaisuus kuin tarkka pro-

jektisuunnitelman noudattaminen. Kuitenkin projektin peruslähtökohdat ja tavoitteet ovat pysyneet prosessin ajan samoina.

Opetussuunnitelmauudistuksen käynnistyminen

Laurean opetussuunnitelmauudistus käynnistyi ammattikorkeakoulun rehtorin aloitteesta tammikuussa 2004. Rehtori oli analysoinut opetussuunnitelman käsitettä sekä vertailut erilaisia opetussuunnitelmamalleja (Rauhala 2004). Analyysin lähtökohdaksi oli Oulun yliopistossa tehty opetussuunnitelmien kehittämistyö (Karjalainen 2003). Johtopäätöksenä rehtori esitti juonneopetussuunnitelman valintaa Laurean opetussuunnitelmamalliksi.

Opetussuunnitelmauudistuksen toteuttamiseksi perustettiin projektiryhmä, joka aloitti toimintansa maaliskuussa 2004. Projektiryhmän puheenjohtajana toimi kehittämisjohtaja ja jäsenenä oli kahdeksan eri alojen koulusalajohtajaa sekä sihteereinä kaksi yliopettajaa. Myöhemmin ryhmä täydentyi opettajakunnan ja opiskelijoiden edustajalla, kansainvälisten asioiden johtajalla, laaturyhmän edustajalla sekä ohjauksen kehittämisryhmän edustajalla. Toinen yliopettaja erosi sihteerin tehtävästä tammikuussa 2005. Projektia johtanut kehittämisjohtaja siirtyi muihin tehtäviin syksyllä 2004, ja uusi aloitti tehtävänsä vuoden 2005 alussa.

Projektiryhmän ensimmäisessä kokouksessa maaliskuussa 2004 kehittämisjohtaja linjasi ops-uudistuksen perusteita lähtemällä yhtäältä ammattikorkeakouluissa (351/2004, 4 §) määritellyistä ammattikorkeakoulun tehtävistä, toisaalta Laurean strategisista valinnoista sekä kolmanneksi eurooppalaisen korkeakoulualueen muutoksista (tutkintojen kansainvälinen vertailtavuus, laadunvarmistus sekä ECTS-pistejärjestelmän käyttöönotto). Tässä vaiheessa ops-uudistuksen tavoitteet määriteltiin seuraavasti:

- Opetussuunnitelma-ajattelumme sitominen korkeakoulujen opetussuunnitelmakehityksen huippuun kolmen tehtävän integraation toteuttamiseksi
- Laurean strategioiden toteuttamisen turvaavan ops-mallin luominen
- Opintojaksoajattelusta laajempiin asiantuntijuuden ydinkokonaisuuksiin
- Tavoitteena on osaamisalueverkostojen ja t&k-toiminnan kytkeminen opsin sisällölliseen kehittämiseen -> tulevaisuusnäkökulma, innovaatiojärjestelmästä nousevat tarpeet, ennakoiva ote, jatkuva kehittyminen
- Osaamisen tuottamisessa käytettävien hankkeiden vaikutus aluekehitykseen (Antikainen 2004.)

Tässä vaiheessa projektin tavoitteissa ei määritelty juonneopetussuunnitelmaan siirtymistä, vaan lähtökohdaksi oli ops-mallin valinta erilaisista malleista edelleen analysoimalla.

Ensimmäisenä tehtävänä keväällä 2004 ops-projektiryhmä laati projektisuunnitelman (Laurea-ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman...2004). Siinä opetussuunnitelmauudistuksen prosessia jäsennettiin lähtemällä Karjalaisen (2003) esittämästä ops-prosessin vaiheita koskevasta jäsennyksestä. Kuitenkin lähtökohtana oli nimenomaan ammattikorkeakoulun yhtenäinen opetussuunnitelmaprosessi, joka ei perustu pelkästään yksittäisten koulutusohjelmien kompetenssien määrittelyyn.

Projektisuunnitelmassa (Laurea-ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman...2004) projektin keskeisiksi rakenteiksi määriteltiin projektiryhmä, koulutusohjelmakohtaiset työryhmät, Laurean johtoryhmä ja laajennettu johtoryhmä, ammattikorkeakoulun osaamisalueverkostot sekä Winha-työryhmä. Projektisuunnitelmasta poiketen osaamisalueverkostot lakkautettiin kesken prosessin, eikä varsinaista projektisuunnitelman mukaista Winha-työryhmää prosessin kuluessa perustettu. Juonneyöskentelyn ja ns. juonneryhmän keskeisyyttä ei suunnitteluvaiheessa osattu vielä tunnistaa.

Opetussuunnitelmaprosessi jatkui kirjallisuuteen ja opintomatkoihin perustuvana perehtymisenä erilaisiin opetussuunnitelmamalleihin. Opetussuunnitelmaprosessin kannalta merkityksellinen oli projektiryhmän tutustumiskäynti Oulun yliopiston opetussuunnitelmatyöhön toukokuussa 2004. Tämä käynti vahvisti käsitystä juonneopetussuunnitelmamallin eduista. Keväällä 2004 keskustelua herätti kuitenkin kuormittavuustarkastelu (vrt. esim. Karjalainen, Alha & Jutila 2003) ja ydinainesanalyysi. Näiden keskeisyyteen suhtauduttiin projektiryhmässä jossakin määrin varauksellisesti:

"Todettiin, että ydinainesanalyysi ja kuormittavuustarkastelu vievät helposti olemassa olevaan. Mikäli lähdetään olemassa olevista opseista, vain kehitetään. Mikäli halutaan uudistaa, on lähdettävä uudella tapaa liikkeelle." (Opsuudistuksen projektiryhmän kokous, muistio 27.5.2004)

Juonneopetussuunnitelmaprosessin valinta ja jäsentäminen

Laurean laajennetun johtoryhmän seminaarissa syyskuussa 2004 käytiin alustusten pohjalta keskustelua tulevan opsin kulmakivistä. Tässä yhteydessä päätettiin konsensukseen siitä, että Laureassa tehdään uudenlainen opetussuunnitelma juonne-opsin rakenteella. Lähtökohtana on Laurean yhteiset juonteet, joilla tarkoitetaan ydinosaamista. Samassa yhteydessä keskeiseksi orientaatioksi määriteltiin tulevaisuusvisio ja toisaalta siirtyminen opintojakso-orientaatiosta osaamisen orientaatioon. Korostettiin myös juonteiden laajempaa yhteiskunnallista merkitystä: *"Juonteet tähtäävät elinvoimaisen ja kilpailukykyisen Suomen*

luomiseen”. (Aamupäivän alustukset – keskeiset tulokset. Laurean laajennetun johtoryhmän seminaari, syyskuu 2004.)

Syksyn 2004 aikana määriteltiin alustavasti Laurean yhteiset juonteet. Tämä määrittely tapahtui teoreettisen analyysin, keväällä 2004 tehdyn hyvinvointiosaamisen kyselyn ja 28.10.2004 kehittämispäivän yhteydessä tehdyn osaamisaluekyselyn kautta (katso Raji & Rantanen 2007, artikkeli tässä kirjassa). Ops-mallin jäsentämistä jatkettiin projektiryhmässä ja joulukuussa 2004 määriteltiin ops-malli kaksiulotteiseksi malliksi:

Laurealaiset opetussuunnitelmat voitaisiin esittää 2-ulotteisena mallina (tai matriisina), jossa pystyakselina ovat juonteet ja vaaka-akselina koulutusohjelmasespitteemat.

Opetussuunnitelman lähtökohdaksi tarvitaan kuvaukset kunkin juonteen vaadittavasta osaamisesta. Osaamisen tulee olla mitattavissa. Lähtökohdanna on Laurean yhteiset osaamiskuvaukset (ainakin juonteiden 3-8 kohdalla). Näitä voidaan sitten tarkentaa koulutusohjelmakohtaisesti. Tämän ohella tarvitaan teemoille kuvaukset ja osaamistavoitteet. Kunkin teeman kohdalla määritellään, millaista osaamista sen sisältöjen omaksumisen kautta oletetaan kehittyvän kuhunkin juonteeseen liittyen.

Opintojaksoilla tarkoitetaan teemaa tai sitä osaa teemasta, joka on suoritettavissa yhden lukukauden aikana. Opintojaksot ovat laajuudeltaan tyypillisesti kymmenen opintopisteen laajuisia. Joissakin tapauksissa voidaan käyttää myös viiden opintopisteen laajuisia opintojaksoja. Näin ollen yhden lukukauden aikana opiskelija opiskelee 3 - 6 teemaa.

Samaan teemaan voi liittyä sekä perusopintoihin sisältyviä opintojaksoja että ammattiopintoihin sisältyviä opintojaksoja. Perus- ja ammattiopinnot eivät kuitenkaan ole kirjoitetussa opsissa keskeisiä jäsentäviä käsitteitä. Vaikka teemat ja opintojaksot ovat koulutusohjelmakohtaisia, eri koulutusohjelmisssa voi olla myös yhteisiä opintojaksoja. (Juonne-opsin rakenne 2004)

Laurean opetussuunnitelma määriteltiin tämän rakenteen mukaisesti.

Opetussuunnitelmatyöskentelyn laajeneminen

Tammikuussa 2005 ops-projektiryhmä oli saanut keskeiset linjaukset tehtyä ja muuttui ohjausryhmäksi. Käytännön opetussuunnitelmatyön tekemiseksi nimettiin 15 koulutusohjelmakohtaista ops-ryhmää. Tämän lisäksi nimettiin juonne-ryhmä juonteiden jäsentämistä varten.

Vuoden 2005 aikana sekä alkuvuonna 2006 ops-ohjausryhmän toiminta keskittyi prosessin johtamiseen ja koordinointiin. Keskeisiä tehtäviä oli muun muassa yhteisten opetussuunnitelmaseminaarien organisointi, opetussuunnitelman kirjoittamistavan jäsentäminen, erilaisten pienten yksityiskohtien linjaaminen sekä opetussuunnitelman arvioinnin organisointi. Ohjausryhmä kävi säännöllisesti vuoropuhelua myös ammattikorkeakoulun johtoryhmän kanssa erityisesti kehittämisjohtajan välityksellä.

Juonneryhmän asiantuntijat laativat kutakin juonnetta koskevat osaamiskuvaukset. Nämä tiivistettiin edelleen ja niiden pohjalta laadittiin tasokuvaukset, joissa juonneosaaminen jäsennettiin kolmelle tasolle. Loppukevästä ja syksyllä 2005 nimettiin viisi Laurean kaikille koulutusohjelmille yhteistä juonnetta sekä kaksi koulutusohjelmakohtaisesti määriteltävää juonnetta: ammatillistaidollinen osaaminen ja ammatillistiedollinen osaaminen.

Kysymys juonteiden mukaisen osaamisen arvioinnista herätti runsaasti keskustelua syksystä 2004 alkaen. Juonneryhmässä päädyttiin siihen, että juonteita arvioidaan sähköisen portfolion avulla. Kysymys portfolioarvioinnin käytännön yksityiskohdista jäi kuitenkin suunnitteluvaiheessa varsin vähälle huomiolle ja käytännön ratkaisut siirtyivät osaksi opintojaksojen ja teemojen toteutuksen suunnittelua.

Varsinainen opetussuunnitelmien laadinta on Laurean prosessissa tapahtunut koulutusohjelmittain. Tätä varten jokaiselle koulutusohjelmalle perustettiin maaliskuussa 2005 koulutusohjelmakohtaiset opetussuunnitelmaryhmät. Ryhmien keskeiseksi tehtäväksi asetettiin koulutusohjelmakohtaisten opetussuunnitelmien laadinta 28.2.2006 mennessä. Ryhmien jäseniksi nimettiin alan lehtoreita ja yliopettajia. Ryhmät valitsivat keskuudestaan puheenjohtajat ja täydensivät itseään opiskelijajäsenillä ja työelämän edustajilla. Joidenkin koulutusohjelmien kohdalla ei nimetty erillistä työelämän edustajaa, vaan työelämän ääni saatiin esiin työelämähaastattelujen tai työelämäseminaarien kautta.

Koulutusohjelmakohtaiset ryhmät aloittivat työskentelynsä tekemällä analyysin alalla tulevaisuudessa tarvittavasta osaamisesta yhteistyössä työelämän ja opiskelijoiden kanssa sekä käytettävissä olevaa ennakointitietoa hyödyntäen. Prosessien yhtenäisyyden varmistamiseksi pidettiin vuonna 2005 neljä ja keväällä 2006 kaksi kaikkien koulutusohjelmien yhteistä opetussuunnitelmaseminaaria. Koulutusohjelmien osaamisvaatimuksista käytiin keskustelua posteresitysten äärellä sekä lyhyiden yleisesitysten pohjalta. Työskentely lähti liikkeelle siten, että 28.9.2005 olleeseen opetussuunnitelmaseminaariin mennessä koulutusohjelmat olivat laatineet analyysit alan toimintaympäristöstä, tulevaisuuden osaa-

misvaatimuksista ja osaamisalueista sekä alustavat teemat. Teemojen tavoitteiden kuvaamiseen sekä teemoihin sisältyvien opintojaksojen tavoitteiden ja sisältöjen laadintaan jäi aikaa loka-joulukuu 2005 ja viimeistelytyöhön tammi-maaliskuu 2006.

Projektisuunnitelmassa yhdeksi kehittämisen riskiksi tunnistettiin se, että opettajat eivät sitoutuisi prosessiin ajallisten resurssien puuttumisen takia. Tähän vaurauduttiin tekemällä koko ammattikorkeakoulun tasolla päätös määrärahojen budjetoinnista kehittämistyöhön ja opettajien työaikaan. Henkilöstön sitoutumista pyrittiin edistämään myös keskittymällä vuonna 2005 pidetyissä ammattikorkeakoulun yhteisissä kehittämissäpäivissä nimenomaan opetussuunnitelmauudistukseen ja LbD-toimintamalliin. Tiedonkulun parantamiseksi perustettiin opetussuunnitelmatyötä varten työtila verkkoympäristöön (Optima), johon kaikki opetussuunnitelmaprosessin aikana kertynyt materiaali sitten tallennettiin. Optimaympäristö toimikin koko prosessin ajan hyvänä tiedonvälityskanavana. Sitä vastoin vapaampi keskustelu Optimassa oli varsin vähäistä.

Kysymys teemojen ja juonteiden välisestä suhteesta herätti pitkään hämmennystä koulutusohjelmakohtaisissa ryhmissä. Ensimmäiset teemojen tavoitteita koskevat kirjoitusluonnokset (syyskuu 2005) painottuivat perinteiseen tapaan koulutusohjelmakohtaisiin osaamisalueisiin. Koulutusohjelmien opetussuunnitelmien arviointiin painottuneen seminaarin ja viimeistelytyön jälkeen lopullisten opetussuunnitelmien kieli oli jo selkeästi yhtenäisemmin osaamis pohjaista.

Arviointia prosessista

Opetussuunnitelmaprosessin ulkoisen arvioinnin väliraportti valmistui tammi-kuussa 2006. Raportti sisälsi kehittämissuhteita, jotka liittyivät yhteisen ymmärryksen vahvistamiseen, oppimisprosessiperustaisen ajattelun vahvistamiseen opetussuunnitelmien toteutuksessa sekä uusien opetussuunnitelmien käyttöönoton varmistamiseen. (Auvinen, Mäkelä & Peisa 2006). Raportin valmistuminen osui ajallisesti koulutusohjelmakohtaisten opetussuunnitelmien viimeistelyvaiheeseen. Kuitenkin arvioinnin suositukset otettiin mahdollisuuksien mukaan huomioon. Huomiota kiinnitettiin mm. juonneopetussuunnitelman viestintään. Lisäksi opetussuunnitelmien viimeistelyaikaa jatkettiin kuukaudella. (Ops-ohjausryhmä, muistio 27.1.2006)

Ops-ohjausryhmän näkökulmasta katsottuna ops-prosessi oli kokonaisuutena onnistunut ja keskeiset tavoitteet saavutettiin. Prosessi on toisaalta selkeästi yhteisöllinen ja toisaalta varsinkin juonnetyöskentelyn osalta myös tutkimuksellinen. Tietyt rakenteet (esim. koulutusohjelmakohtaiset ryhmät, juonneryhmä ja väliseminaarit) osoittautuivat toimiviksi. Kevään 2006 aikana päästiin LbD-

koulutuksen myötä myös ajoissa konkreettiseen suunnitteluun. (Ops-ohjausryhmä, muistio 23.5.2006)

Toisaalta kehittämisprosessissa oli ohjausryhmän näkökulmasta katsottuna myös selkeitä puutteita. Erityisesti ongelmana oli ollut aikataulun viivästyminen, tilaisuuksien suunnittelu nopealla aikataululla sekä tarkan kokonaissuunnitelman puuttuminen. Myös juonnetyöskentelyssä ja opettajien sitoutumisessa havaittiin epätasaisuutta. Myös koulutusohjelmien välinen yhteistyö ja ”rajapintatyöskentely” jäi opetussuunnitelmatyöskentelyn yhteydessä kohtuullisen vähäiseksi. (Ops-ohjausryhmä, muistio 23.5.2006)

Kaiken kaikkiaan Laureaan opetussuunnitelmauudistus on ollut varsin laajamittainen prosessi. Ops-ohjausryhmän, koulutusohjelmakohtaisten työryhmien ja juonneryhmän lisäksi opetussuunnitelmaa on työstetty lukuisissa joko väliaikaisissa tai pidempikestoisissa työryhmissä ja kokoonpanoissa (esim. ohjauksen kehittämisryhmä, opetussuunnitelman kirjoittamisryhmä, johtamisosaamisen ryhmä, yrittäjyysosaamisen ryhmä, tutkimus- ja kehittämisosaamisen ryhmä, asiakkuusosaamisen ryhmä, koulutusohjelmakohtaisten työryhmien puheenjohtajien ryhmä, kielenopettajat). Prosessin läpivieminen tuskin olisi ollut mahdollista, ellei ammattikorkeakoulun ylin johto olisi ollut vahvasti sitoutunut prosessiin. Myös se, että ohjausryhmässä on ollut edustettuna kaikkien koulutusohjelmien koulutusalaohjattajat, on helpottanut prosessia. Uudistuksen toimivuuden näkökulmasta kuitenkin keskeistä on ollut opettajien laajamittainen sitoutuminen juonneopetussuunnitelmaan ja LbD-toimintamalliin.

Teemu Rantanen, VTT, yliopettaja

Laurea-ammattikorkeakoulu

Lähteet

Aamupäivän alustukset – keskeiset tulokset. Laureaan laajennetun johtoryhmän seminaari, syyskuu 2004.

Alasoini, T. 2006. Osallistava ohjelmallinen kehittäminen tietoyhteiskunnassa. Teoksessa R. Seppänen-Järvelä & V. Karjalainen (toim.), Kehittämistyön risteyskysymyksiä. Stakes: Vaajakoski.

Ammattikorkeakoulujen koulutuksen laatuysikköarviointi 2004. Laurea-ammattikorkeakoulu.

Antikainen, E-L. 2004. Opetussuunnitelma-uudistus. Alustus ops-uudistuksen projektiryhmän kokouksessa 8.3.2004.

Auvinen, P. ym. 2005. Opetussuunnitelma ammattikorkeakoulussa. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja B: Selosteita ja opetusmateriaalia, 9. Joensuu.

Auvinen, P., Mäkelä, J. & Peisa, S. 2006. Laurea-ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmatyön arviointi. Väliraportti 27.1.2006. Laurea ammattikorkeakoulun julkaisusarja B 15. Helsinki: Edita Prima.

Juonne-opsin rakenne. 2004. Esitys laajennetulle johtoryhmälle 3.12.2004. Ops-ohjausryhmä.

Karjalainen, A. 2003. Akateeminen opetussuunnitelmatyö. Oulun yliopisto, opetuksen kehittämissyksikkö, julkaisuja 7.

Karjalainen, A., Alha, K. & Jutila, S. 2003. Anna aikaa ajatella. Suomalainen yliopistojen mitoitussjärjestelmä. Oulun yliopisto, opetuksen kehittämissyksikkö

Korkeakoulujen viitekehys. 2005. Kuvaus suomalaisista korkeakoulututkinnoista.

Laurea-ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman uudistamisprosessi – projektisuunnitelma. 2004. Luonnos 11.5.2004.

Laurean pedagoginen strategia. 2002. Laurea-ammattikorkeakoulu.

Liljander, J.P. 2005. Tilannekatsaus ammattikorkeakoulujen etenemisestä eurooppalaiselle korkeakoulutusalueelle. Opintopisteet ja tutkintotodistuksen liite käytössä; tutkintojen viitekehys rakentumassa. Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulualueeseen projekti. Yhteenveto kyselytuloksista. Arene.

Ops-ohjausryhmä, muistio 27.1.2006.

Ops-ohjausryhmä, muistio 23.5.2006.

Ops-uudistuksen projektiryhmä, muistio 27.5.2004

Rantanen,T. & Toikko,T. 2005. Miten raportoida tutkimuksellista kehittämishanketta? Teoksessa Vanhanen-Nuutinen & Lambert (toim.), Hankkeesta julkaisuksi. Kirjoittaminen ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteishankkeissa. Helsinki: Edita.

Rauhala,P. 2004. Yliopiston opetussuunnitelmauudistuksen lähtökohtia Oulun yliopiston pilottihankkeessa. Rehtorin tekemä julkaisematon kooste 190104.

Salminen, H. & Kajaste, M. 2005. Laatua, innovatiivisuutta ja proaktiivisuutta. ammattikorkeakoulujen koulutuksen laatuysiköt 2005 – 2006. Korkeakoulujen arviointineuvosto. Tampere: Tammer-Paino.

Tulevaisuuden asiantuntijuus Laurean opetussuunnitelmassa

Tässä artikkelissa tarkastelen Laurean opetussuunnitelmatyön näkökulmasta tulevaisuuden asiantuntijuutta sekä siihen kohdistuvia osaamisvaatimuksia. Tulevaisuudessa työn tekeminen alkaa olla entistä haasteellisempaa, koska osaamisvaatimukset muuttuvat niin nopeasti, että koulutusorganisaatioiden on miltei mahdotonta tuottaa kullekin alalle riittävän osaavaa työvoimaa heti koulutuksen päätyttyä. Ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmat ovat jatkuvan uudistamisen kohteena yhteistyössä työelämän kanssa, mutta tulevaisuuden ennakointiin ei ehkä vielä riittävästi ole osattu panostaa ja ennakointiosaaminenkin on usein riittämätöntä. Kaikkein dynaamisimmat koulutusorganisaatiot ovat kuitenkin otaneet tämän haasteen vakavasti, ja se näkyy tuotettavan osaamisen laadussa sekä opiskelijoiden hyvässä työllistymisessä koulutustaan vastaaviin tehtäviin.

Kussakin organisaatiossa tarvittava asiantuntijuus määrittyy organisaation ydinosaamisen pohjalta. Ydinosaatimet ovat organisaation syvällistä, pidemmän ajanjakson aikana kehittyntä ratkaisevaa osaamista, joka kilpailutilanteessa erottaa yrityksen muista ja jonka varassa organisaatio voi edelleen kehittyä ja kehittää uusia tuotteita, palveluita, prosesseja jne. Erilaisia tuotantotaitoja ja teknologioita on myös mahdollista yhdistellä ja koordinoita ydinosaatimien avulla. Ydinosaatimet mahdollistavat pääsyn laajeneville markkinoille, joten niiden määrittäminen ja tunnistaminen on kriittistä organisaation menestymisen ja tuottavuuden kannalta, joskaan niitä ei juurikaan voida objektiivisesti määritellä. (Sydänmaanlakka 2004, 147.)

Organisaation vision kautta tunnistetaan ydinosaatimia, jotka ovat:

- oleellisia vision toteutuksessa ja oleellisia strategisten päätösten kannalta
- oleellisia ydintuotteiden tuottamisessa
- oleellisia yrityksen säilymiselle myös pitkällä aikavälillä
- yrityksen kannalta ainutlaatuisia, organisaation kompetensseja
- kilpailijoille näkymättömiä, vaikeita kopioida ja siirtää, lukumääräisesti harvoja

- yhdistelmä taitoja, resursseja ja prosesseja
- voivat säilyä pitkään organisaatiossa
- syntyvät ja kehittyvät organisaation oppimisen kautta
- markkinoitavia, sisältävät kaupallista arvoa

(Ojala 1996, Sydänmaanlakka 2004, 147.)

Prahaladin ja Hamelin (1990) mukaan ydinosaamiset ovat organisaation toimijoiden tulkintaa siitä, minkä he uskovat tuottavan lisäarvoa maksaville asiakkaille. Tärkeänä piirteenä ydinosaamisessa on myös se, että se muodostuu organisaation oppimisen tuloksena vähintään ryhmätason osaamiseksi, eikä ole kenenkään yksilön oppimisen tulosta. (Viitala 2005, 82.) Laureassa innovaatiotoiminnan osaamista voidaan pitää yhtenä organisaatiomme ydinosaamisista, joka tuottaa lisäarvoa asiakkaille.

Organisaation toiminta rakentuu ydinosaamisten varaan, ja ne tuleekin ottaa erityiseksi systemaattisen ja tavoitteellisen kehittämisen kohteeksi, johon liittyy kiinteästi koulutus ja johtaminen. Tässä yhteydessä on myös päätettävä osaamisen hankintatavat niiden osaamisten osalta, jotka eivät ole ydinosaamisia. Osaamisia voidaan tuottaa itse, hankkia kumppanuuksien tai verkostojen kautta sekä ostaa ulkoisena palveluna.

Ydinosaamisia kutsutaan Prahaladin ja Hamelin (1996) mukaan myös strategiseksi osaamisiksi tai kriittisiksi osaamisiksi, ja niiden osalta on määritettävä osaamisten huoltamisen prosessi. Osana organisaation osaamisen johtamista ja kehittämistä tulee laatia ydinosaamisia koskeva suunnitelma, jossa määritellään osaamisten määrä, laatu, sijainti ja hankintatapa. Samoin kuvataan ydinosaamisten kehittämisprosessi tavoitteineen. Näin päästään mahdollisimman tehokkaaseen ydinosaamisten hyödyntämiseen, ja näin niitä on myös mahdollista suojella ja puolustaa. (Viitala 2005, 82.)

Osaamisen johtamisen näkökulmasta on erittäin tärkeää, että organisaatiossa tunnistetaan ja kartoitetaan asiantuntijoiden osaaminen, jotta sitä voidaan määrätietoisesti kehittää ja johtaa vision suunnassa sekä rekrytoida uusia asiantuntijoita tarpeen mukaan (Argyris & Schön 1995.) Ammattikorkeakoulujen tuottaman asiantuntijuuden kannalta onkin äärettömän tärkeää tunnistaa jo ennalta tulevaisuudessa syntyviä osaamistarpeita ja aivan uusia osaamisyhdistelmiä, jotta voidaan vastata työelämän tarpeisiin organisaatioiden ydinosaamisten uudistamisen, huoltamisen ja kehittämisen kannalta. Tehtävä on vaativa, mutta tulevaisuuden ennakoinnilla sekä ennakoivalla ja laadukkaalla opetussuunnitelmatyökentelyllä, jota tehdään yhdessä työelämän kanssa, siihen voidaan kuitenkin puurtua. Laurean uuden opetussuunnitelman juonteet sisältävät juuri sellaista

yleistä ja kaikille tulevaisuuden asiantuntijoille yhteistä osaamista, joka mahdollistaa eettisen, reflektiivisen ja innovatiivisen toiminnan yhä pidemmälle verkostoituneessa toiminnassa – myös globaalissa maailmassa.

Teoksessaan Johda Osaamista Riitta Viitala (2005) on tuonut esiin erilaisia näkökulmia käsitteistöstä, jota ammattitaidon ja asiantuntijuuden yhteydessä käytetään. Englannin kielen kautta tutuiksi ovat tulleet skills, competencies ja capabilities. Skills tarkoittaa erityisesti taitoja ja erityisosaamista, joita voidaan opettaa ja joita sovelletaan jossain käytännön työtehtävissä. Kompetenssia käytetään nykyään useimmin silloin, kun on kyse työtehtävien edellyttämistä valmiuksista, pätevydestä johonkin tehtävään. Kompetenssi-käsite liitetään myös ammattitaitoon, jolloin tarkoitetaan pitkälle kehittyneitä alan osaajan varmaa ja taitavaa työskentelyä. Capabilities yhdistetään useimmin kyvykkyyteen mutta käsitelmäriittelyn näkökulmasta pätevyys ja kyvykkyys menevät usein puheessa sekaisin. (Garavan ja McGuire 2001; Viitala 2005, 113.)

Ruohotie (2002) on käsitellyt ammatilliselle kompetenssille annettuja merkityksiä Ellströmin (2001) jäsentelyn pohjalta, jolloin se ammatillinen kompetenssi, jota yksilö voi aidosti työssään hyödyntää, saa merkityksiä neljästä hyvinkin erilaisesta näkökulmasta:

- Ammatillinen kompetenssi merkitsee työmarkkinoiden, ammattijärjestöjen jne. kelpoisuus- ja ammattitaitovaatimuksia
- Ammatillinen kompetenssi merkitsee juuri niitä työpaikan vaatimuksia, joita työn menestyksellinen suorittaminen edellyttää
- Ammatillinen kompetenssi merkitsee yksilön mahdollista pätevyyttä ja jatko-opintovalmiutta, joka käy ilmi opetussuunnitelmista, tutkintovaatimuksista ja todistuksista

Ammatillinen kompetenssi merkitsee yksilön todellista ja potentiaalista pätevyyttä eli yksilöllistä kapasiteettia.

Räsänen (1996) mukaan hyvä ammattitaito on monipuolista ja kokonaisvaltaista kyvykkyyttä suoriutua työtehtävistä, mikä sisältää sekä laajan toimintakykyisyyden että kehityskykyisyyden. Hyvä työtehtävien hallinta mahdollistaa tehtävistä suoriutumisen itsenäisesti, tarkoittaa vastuullisuutta työsuorituksesta ja työn tuloksista sekä tuottaa onnistumista muuttuvissa olosuhteissa.

Ruohotien (2002) mukaan ammattitaitoisten ihmisten työsuoritukset voivat suurestikin poiketa toisistaan riippuen siitä, mitä he pitävät työssään ydintaitoina tai –strategioina ja millaisen merkityssisällön he antavat eri taidoille. Myöskään tai-

tojen siirtyminen toisiin konteksteihin ei ole spontaania, mikä tuo erityisiä haasteita uusia työntekijöitä ja asiantuntijoita perehdytettäessä.

Avainkvalifikaatioiden näkökulmasta oppimisprosessi tulee ammattikorkeakoulussa laatia siten, että myös yleisten taitojen opettaminen ja kehittäminen on sidoksissa aitoon työelämäkontekstiin. Myös taidon määrittely tulee olla sosiaalisesti paikannettavissa. (Ruohotie 2002; 2006.). Learning by Developing – toimintamalli mahdollistaa uuden professionaalisen osaamisen kehittämisen aidoissa työelämäyhteyksissä, jolloin asiantuntijuus alkaa muotoutua ymmärrettävänä kokonaisuutena eikä sarjana peräkkäisiä osaamisia.

Asiantuntijuus Laurean opetussuunnitelmissa kuvattuna

Asiantuntijuus - erityisesti tulevaisuuteen luodattaessa - on hyvin haastava ilmiö, jota voidaan tutkimuksellisesti hahmottaa eri näkökulmista. Asiantuntijuutta käsittelevät tutkimukset voidaan Hakkaraisen, Palosen ja Paavolan (2002) mukaan jakaa kolmeen erilaiseen näkökulmaan:

- asiantuntijuus tiedonhankintana (kognitiivinen näkökulma)
- asiantuntijuus toimintakulttuuriin osallistumisena (osallistumisnäkökulma) sekä
- asiantuntijuus tiedon luomisena (luomisnäkökulma).

Nämä näkökulmat täydentävät toisiaan mutta Tynjälän (2004) mukaan tiedonluomisnäkökulma on eräänlainen uudenlainen lähestymistapa, jossa yhdistyvät tiedonhankinnan ja osallistumisen asiantuntijuuden hyvät elementit, mutta näiden lisäksi asiantuntijuus pitää sisällään vahvan, uutta luovan elementin, joka mahdollistaa osaavan ja tilanteenmukaisen toiminnan tällaisessa uudistuvassa toimintaperustassa. Asiantuntija pystyy toimimaan joustavasti ja intuitiivisesti eikä hänen tarvitse pysähtyä jokaisen työtehtävän kohdalla miettimään, minkä teorian pohjalta kyseisessä tilanteessa tulisi toimia. (Tynjälä 2004, 175-178.)

Asiantuntijuustutkimusten tiedonluomisnäkökulmaa painottavissa teorioissa Be-reiter & Scardamalia (1993) yhdistävät yksilö- ja yhteisönäkökulman, kun taas Nonaka & Takeuchi (1995) puolestaan painottavat enemmän yhteisöllistä lähestymistapaa. Yhteistä toimintakulttuuria voidaan Hakkaraisen ym. (2002) mukaan kutsua innovatiiviseksi tietoyhteisöksi. (Tynjälä 2004, 175-176.)

Seuraavassa nostan esiin joidenkin koulutusohjelmien asiantuntijuuden kuvauksia juonneopetussuunnitelmasta. Asiantuntijuuden kuvaukset kussakin koulutusohjelmassa on opetussuunnitelmaprosessin yhteydessä tuotettu ja kiteytetty alan toimintaympäristön muutosten näkökulmasta. Toimintaympäristöanalyysissä on käytetty koulutusohjelmittain erilaisia menetelmiä, esim. työelämähaastatteluja, alan väitöskirja-analyysijä, selvityksiä ja sidosryhmätapaamisia.

Kukin koulutusohjelmakohtainen opetussuunnitelmatyöryhmä sai vapauden muodostaa alan asiantuntijuuden kuvauksesta haluamansa kaltaisen, eikä kuvaukselle asetettu reunaehtoja muuta kuin tekstin pituuden suhteen. Kuvaukset on lainattu lähes kokonaisuudessaan, jotta koulutusohjelmakohtaisen opetussuunnitelmatyöryhmän näkemys tulee esille sellaisenaan eikä tiivistettynä tai tulkituna. Asiantuntijuuden kuvaukset kussakin koulutusohjelmassa on opinto-oppaassa tarkemmin purettu auki osaamisalueiksi, joiden pohjalta opetussuunnitelman teemat ja niihin liittyvät opintojaksot on muodostettu.

Liiketalouden asiantuntijuus, tradenomi

Muuttuva toimintaympäristö edellyttää alan toimijoilta innovatiivisuutta, ennakoitakykyä ja muutoksenhaallintataitoja. Kyky toiminnan analysointiin ja kehittämiseen on välttämätön. Liiketalouden tradenomilla on ammatillistiedolliset ja ammatillistaidolliset valmiudet toimia alansa innovatiivisena uudistajana. Toimiminen dynaamisessa ja verkostoituneessa yritysympäristössä vaaditaan monipuolisia vuorovaikutus- ja viestintätaitoja, eettisesti kestävää johtamista, hiljaisen signaalien huomioimista sekä informaatioteknologian tarjoamien mahdollisuuksien hyödyntämistä. Koska taloudellinen kasvu perustuu tulevaisuudessa nykyistä selvemmin aineettomuuteen, on palveluliiketoiminta ymmärrettävä osaksi kaikkea liiketoimintaa. Alan asiantuntijuus on yhä enemmän kokonaisten arvontuotantojärjestelmien uudelleen hahmottamista. Asiakkaalle tuotettua arvoa tarkastellaan koko verkoston tuottaman laaja-alaisen tarjoaman kautta, jossa innovatiivisilla palveluilla on yhä keskeisempi osuus.

Liiketalouden tradenomin asiantuntijuus perustuu liiketalouden monipuoliseen teoriaperustaan. Liiketalouden teoriakehityksen paradigmat voidaan jakaa teollisen talouden, siirtymätalouden ja informaatiotalouden aikakausiin. Teollisen talouden ja siirtymätalouden aikakaudelta leimaa ns. kontingenssiteoreettinen ajattelu, jonka mukaan organisaation tulee menestyäkseen mukauttaa toimintansa ulkopuolelta tuleviin vaikutuksiin. Informaatioteollisuuden aikakaudella on syntynyt ns. kyvykkyysteoreettinen ajattelu, jonka mukaan organisaatio voi itsekään vaikuttaa ympäristöönsä omien kyvykkyksiensä avulla. 2000-luvulla laajentunut kyvykkyysteoreettinen ajattelu muodostaa liiketoiminnan tradenomin ammatillistiedollisen perustan. (Laurea opinto-opas 2006 – 2007.)

Fysioterapian asiantuntijuus, fysioterapeutti

Fysioterapeutti on laillistettu terveydenhuollon ammattihenkilö, joka toimii kuntoutuksen, sosiaali- ja terveysalan sekä koulu-, liikunta- ja sivistystoimen alueella että itsenäisenä ammatinharjoittajana. Fysioterapian avulla pyritään arvioimaan, ohjaamaan, tukemaan ja edistämään ihmisen liikettä, liikkumista, toimintakykyä

ja toimintaa. Fysioterapeutti käyttää tarkoituksenmukaisesti fysioterapeuttisia menetelmiä sekä pyrkii yhdessä asiakkaan kanssa edistämään hänen toimintaansa erilaisissa tilanteissa ja ympäristöissä. Fysioterapian asiakkaina ovat yksilöt, yhteisöt, yritykset ja organisaatiot, jotka käyttävät fysioterapeutin konsultatiota ja asiantuntija-apua. Fysioterapian perustana on fysioterapiatiede, jonka keskeisenä kiinnostuksen kohteena on ihmisen liike, liikkuminen, toimintakyky ja näiden suhde yksilön toimintaan. Fysioterapiassa sovelletaan monen muun tieteenalan tutkimusta ja tietoa.

Fysioterapeutti työskentelee joko toisen palveluksessa tai yrittäjänä mm. sairaaloissa, terveyskeskuksissa, tutkimus- ja hoitolaitoksissa, kuntoutuslaitoksissa ja kylpylöissä, työterveyshuollossa, kansanterveys-, liikunta- ja vammaisjärjestöissä, vanhain- ja päiväkodeissa sekä koulu- ja liikuntatoimissa. Fysioterapeutti vaikuttaa yhteiskunnassa aktiivisesti fysioterapiapalvelujen tuottamiseen ja kehittämiseen sekä palvelujen laatuun huomioiden palvelujen käyttäjien muuttuvat tarpeet sekä alan kansalliset että kansainväliset kehittämissaasteet. (Laurea opinto-opas 2006 - 2007.)

Sosiaalialan asiantuntijuus, sosionomi

Sosiaalialan koulutusohjelman tavoitteena on kouluttaa sosiaalisen asiantuntijoita. Tämä merkitsee kasvatukseen, kuntoutukseen, ennaltaehkäisyyn ja toimintakyvyn ylläpitämiseen liittyvien kysymysten tarkastelua ihmisten välisistä suhteista, sosiaalisista tilanteista ja yhteiskunnallisesta näkökulmasta käsin. Sosiaalialan arvopohja lähtee ihmisen kunnioittamisesta ja yhteiskunnallisesta oikeudenmukaisuudesta. Sosiaalisen kentässä ammattikorkeakoulusta valmistuneet sosionomit ovat nimenomaan arjen asiantuntijoita, ihmisten tukijoita arkielämän tilanteissa ja pulmissa.

Sosiaali- ja terveysala on työtä ihmisten kanssa. Ihmistyön valmiudet, vuorovaikutusvalmiudet, empaattisuus, vastuullisuus, ihmisten ja ryhmien ohjaamisen taidot sekä ihmisen kokonaisvaltaisen kohtaamisen valmiudet muodostavat osaamisen keskeisen ytimen. Sosiaalialalla korostuu myös ongelmien, voimavarojen ja tukemisen yhteiskunnallinen luonne. Sosiaalialan työ on kiinteästi yhteydessä hyvinvointiyhteiskunnan rakenteisiin. Alan toimintaympäristöt rakentuvat yhteiskuntapoliittisten päätösten pohjalta. Sosionomilla (AMK) tulee olla valmiuksia työskennellä paitsi julkisella sektorilla, niin myös yksityisellä ja kolmannella sektorilla. Sosiaalialan ammattilaisten yhteiskuntasuhde on kahtalainen. Yhtäältä sosionomit (AMK) ovat yhteiskuntapoliittisten päätösten toimeenpanijoita ja asiakkaiden ohjaajia hyvinvointipalvelujen käyttämisessä. Toisaalta yhteis-

kunnallinen vaikuttaminen ja kansalaisten tukeminen yhteisöllisissä muutosprosesseissa liittyy sosiaalialan ydinosaamiseen.

Sosiaalialan koulutusohjelma kouluttaa osaajia sosiaalialan laajalle kentälle. Kentän eri alueilla painottuvat erilaiset erityisosaamisen tarpeet. Erityisosaamisen tarvetta luovat erityisesti väestölliset, lainsäädännölliset, teknologiseen kehitykseen ja työmenetelmien kehitykseen liittyvät haasteet ja mahdollisuudet. Keskeiset erityisosaamisen alueet liittyvät väestön ikääntymiseen, lasten ja perheiden tukemiseen, marginalisaation ja sosiaalisen kuntoutuksen kysymyksiin sekä osallisuuden vahvistamiseen.

Nykyisin käytössä olevien sosiaalialan menetelmien osaaminen ja toimintatapojen tunteminen sekä sosiaalisen näkökulman syvällinen ymmärtäminen ovat keskeinen osa sosiaalialan osaamista. Kuitenkin työskenneltäessä erilaisissa elämäntilanteissa olevien asiakkaiden ja muuttuvien yhteiskunnallisten tilanteiden kanssa korostuu valmiiden työmenetelmien sijasta tutkiva ja kehittävä työote sekä oman toiminnan ja oman oppimisen jatkuva itsearviointi, reflektiivinen ammatillisuus. Yhteiskunnalliset tehokkuusvaatimukset sekä kansalaisten oikeuksien ja työn vaikuttavuuden korostaminen ovat nostaneet esiin palveluiden ja työmenetelmien arvioinnin, toiminnan laadun ja johtamisen. (Laurea opinto-opas 2006 - 2007.)

Hotelli- ja ravintola-alan asiantuntijuus, restonomi

Alan teoreettinen perusta on monitieteinen. Tiedollisena perustana on käyttäytymis-, liiketalous-, humanististen, luonnon- ja elintarviketieteiden tuottama palveluihin sekä alan erityiskysymyksiin liittyvä teoria.

Keskeinen asiantuntijuusalue on toimintaympäristössä tapahtuvien muutosten ennakoitiosaaminen. Alalla toimivien on kyettävä analysoimaan menossa olevia trendejä ja pystyttävä tiedostamaan majoitus- ja ravitsemisalun heikkojakin signaaleja sekä ennakoitava alan ja yrityksen tulevaisuutta signaalien perusteella. Asiantuntijuudessa korostuu palvelujen uudistamisosaaminen. Yritysten yhteistyötä on kehitettävä yhteydessä toimintaympäristön jatkuvaan muutokseen. Olennaista on löytää ydinkumppanit. Keskeistä on myös osaamisen ja muutoksen johtaminen.

Tietojen, taitojen ja pätevyyden lisäksi alan asiantuntijuudessa on kyse arvoista, asenteista, etiikasta, motivaatiosta, kriittisestä ajattelusta, joustavasta toiminnasta, toimintojen kytkentöjen ymmärtämisestä sekä intuitiivisesta ajattelusta. Käytökelpoinen osaaminen edellyttää, että sen eri osa-alueet ja toiminnot integroituvat toisiinsa. (Laurea opinto-opas 2006 - 2007.)

Liiketalouden asiantuntijuus, turvallisuusalan tradenomi

Turvallisuusala toimii osana verkostomaista muuttuvaa yhteisöä, jossa vaikuttavuuden perustan luo osaaminen, osaamisen hallinta, kyky kulkea edellä, vaikuttaa muihin ja viedä asiat läpi. Turvallisuusalan asiantuntijan osaaminen on kehittäjän osaamista, joka perustuu tutkivaan toimintaan, kykyyn toimia sosiaalisessa arververkostossa ja osaamista rikastavassa yhteisössä. Asiantuntijan osaamista on havaita uusien ratkaisujen ja palvelujen merkityksiä menestymisen edellytyksinä ja kyky sitoutua ja motivoitua vaikuttavaan toimintaan työyhteisössä ja toimialueen arververkostossa.

Turvallisuusalan asiantuntijan on kyettävä vastaamaan riskien ja uhkien sekä niissä tapahtuvien muutosten aiheuttamiin haasteisiin globalisoituvassa toimintaympäristössä. Osaaminen ilmenee kykenä toimia suvaitsevaisesti ja kykenä hyväksyä ja arvostaa erilaisuutta. Jatkuva muutos korostaa toimintaympäristössä ennakoitua ja varautumiseen liittyvää osaamista. Osaamisen kehittämiseen sitoutuminen ja kyky muuttumiseen ovat välttämättömiä vaatimuksia alan asiantuntijalle. Keskeistä työssä on hallita ja kehittää asioita turvallisuuden toimintakontekstissa.

Turvallisuus on osa yhteiskunnan ja siinä toimivien ihmisten ja yhteisöjen hyvinvoinnin turvaamista. Turvallisuusalan asiantuntija osaa jäsentää toimialueensa elinkeinoelämää ja alueen klustereita sekä analysoida ja kehittää yrityksen liiketoimintaa ja prosesseja sekä integroida turvallisuuden osaksi organisaation tai yhteisön muuta toimintaa. Hän osaa ennakoida erilaisten turvallisuusuhkien taloudellisia ulottuvuuksia ja määrittellä turvallisuustoimenpiteiden taloudellisia vaikutuksia. Turvallisuuteen liittyvien tuotteiden ja palveluiden myynti- ja ostoprosessin hallinta kuuluu olennaisesti asiantuntijan osaamiseen.

Turvallisen elin- ja toimintaympäristön ylläpitäminen ja kehittäminen on tulevaisuudessa yhä enemmän yhteistyötä, johon tarvitaan sekä viranomaisten että muiden toimijoiden voimavaroja. Turvallisuusalan asiantuntija osaa luoda kumppanuuksia ja toimia kumppanina ja toimia osana rikastavaa yhteisöä monialaisessa ympäristössä. Tällöin kriittistä on tuntee ihmisten käyttäytymiseen liittyviä lainalaisuuksia ja osata viestintää ja vuorovaikutusta. Asiantuntijuus näkyy kykenä johtaa organisaatiota valitun strategian suunnassa hyödyntäen yksilöiden ja yhteisöjen osaamista toiminnan ohjauksessa ja kehittämisessä. Organisaation arjessa se ilmenee turvallisuusasioiden suunnittelun, toteuttamisen ja arvioinnin osaamisena sekä johtamiseen liittyvien taitojen hallintana. Kyky tehdä päätöksiä korostuu turvallisuusasiantuntijan työssä.

Entistä monimutkaisemmat ja laajemmat toimintaketjut ja logistiset verkostot asettavat korostettuja vaatimuksia myös turvallisuudelle. Turvallisuusasiantuntijan on osattava ennakoida ja ratkaista ihmisiin, toimintaan, toimintaympäristöön, logistiikkaan ja tietoturvallisuuteen kohdistuvia uhkia ja kyettävä osaltaan minimoimaan niitä vahinkoja, joita uhkien toteutuminen aiheuttaa. Monimutkaistuva toimintaympäristö johtaa turvallisuuden normatiivisen sääntelyn lisääntymiseen. Turvallisuusasiantuntijan työssä tämä merkitsee kykyä soveltaa lisääntyviä säännöksiä lainmukaisella ja ihmisten perusoikeuksia kunnioittavalla tavalla.

Menestymisen edellytys on sitoutuminen kehittämiseen. Turvallisuusalan asiantuntija osaa kehittää turvallisuusalaa ja sen yhteisöjä luomalla uutta osaamista käyttäen soveltavan tutkimuksen menetelmiä. Hän osaa määritellä kehittämisen tavoitteita, hankkia, arvioida ja käyttää osaamista kehittämisen suunnassa tuottaen uusia suunnitelmia ja ratkaisuja. Hän osaa myös hahmottaa oman toimintansa vaikutuksen toimialueen arvoverkostossa ja edistää luovuutta toiminnallaan. (Laurea opinto-opas 2006 - 2007.)

Laurean kaikissa koulutusohjelmissa opetussuunnitelman taustalla on alan teoreettinen tietämys ja viitekehys, jonka varaan asiantuntijuuden ja osaamisen kehittäminen rakentuu. Asiantuntijuuden kuvaukset ovat joissain koulutusohjelmissa viitekehysmäisiä ja ikään kuin avauksia, jolloin varsinainen konkreettinen osaaminen näkyy vasta osaamisalueiden kuvauksissa. Osittain asiantuntijuuden kuvauksissa heijastuu jo luontevasti myös juonneajattelua.

Asiantuntijuudessa tavoitellaan sellaista osaamista, joka kantaa tulevaisuuteen ja tulevaisuudessa. Asiantuntijuuden kuvauksista nousee esiin erityisesti yhdessä tekeminen, ennakointi, valmius muutokseen, moniosaaminen, jatkuva oppiminen, kehittäminen sekä itsearviointi, jotka osaltaan mahdollistavat Anderson ja Marshallin (1994) esittämän työelämässä tarvittavien taitojen kolmannen vaiheen eli organisaation maksimaaliseen suoritukseen johtavien kyvykkyyksien kehittymisen. Näiden kyvykkyyksien käyttöön liittyy systemaattinen ajattelu, ja ne ovat välttämättömiä oppivalle organisaatiolle, joka hyödyntää kehityksessään sekä piileviä että ilmeisiä oppimisprosesseja. (Ruohotie 2002.)

Kun asiantuntijuutta tuotetaan kehittämispohjaisessa oppimisprosessissa (Learning by Developing), on mahdollista vastata myös Tynjälän (2004) esittämään haasteeseen siitä, että tulevaisuuden asiantuntijuudessa tulisi tiedon yhteisöllisen rakentamisen ja tiedon luomisen kulttuuriin päästä mukaan jo koulutusvaiheessa. Myös Bereiterin (2002) mukaan nopeasti kehittyneet ja kehittyvät professiot eroavat muista professionista siinä, että ne ovat muodostuneet tiedon rakentamisen yhteisöiksi, joissa tuotetaan, levitetään ja sovelletaan tietoa (Tynjälä

2004, 186). Kehittämispohjainen oppiminen pitää sisällään juuri ne elementit, jotka ovat keskeisiä siinä, että uusin tutkimustieto yhdistyy työelämän kehittämishaasteisiin ja että Laureasta valmistuu työelämää kehittäviä asiantuntijoita. Silloin on mahdollista myös uuden osaamistiedon tuottaminen ja innovaatioiden synty. Kehittämispohjaisessa oppimisessa pidetään erittäin keskeisenä uuden tiedon tuottamista ja välittämistä sekä soveltamisen tehokkuutta ja laadukkuutta, jota myös OECD (2002) tutkimuksessaan korostaa.

Varsinainen asiantuntijuuden tuottaminen on uuden opetussuunnitelman mukaisesti parhaillaan käynnissä liki 1500:n syksyllä 2006 aloittaneen opiskelijan osalta, ja tulee varmasti olemaan erittäin mielenkiintoista muutaman vuoden kuluttua tutkia, kuinka asiantuntijuus eri koulutusohjelmissa saavutetaan ja mikä on sen vaikuttavuus työelämän kannalta.

Outi Kallioinen, KT, kehittämisjohtaja

Laurea-ammattikorkeakoulu

LÄHTEET

Anderson, A. & Marshall, V. 1994. Core versus occupation-specific skills. Hershman: The Host Consultancy. Labour Market Intelligence Unit.

Argyris, C & Schön, D.A. 1995. Organizational Learning II: Theory, Method, and Practice. 2nd ed. USA: Addison-Wesley Publishing Co.

Bereiter, C. 2002. Education and mind in the knowledge age. Mahwah, NJ: Erlbaum.

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

Ellström, P.-E. 2001. The many meanings of occupational competence and qualification. Teoksessa Nijhof, W.J. & Streumer, J.N. (toim.) Key Qualifications in Work and Education. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Garavan, T.N.& McGuire, D. 2001. Competencies and workplace learning: some reflections on the rethoric and the reality. *Journal of Workplace Learning* 13:4, 144-163.

Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S. 2002. Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. *Psykologia* 37 (6), 448-464.

Laurean opinto-opas 2006 – 2007.

Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The knowledge-creating company. How Japanese companies create the dynamics of innovation.* New York: Oxford University Press.

OECD. 2000. *Knowledge management in the learning society. Education and skills.* Paris: OECD.

Otala, L. 1996. *Oppimisen etu – kilpailukykyä muutoksessa.* Porvoo: WSOY.

Prahalad, C.K. & Hamel, G. (1990) *The core competence of the corporation.* *Harvard Business Review* (May-June). 79-91.

Ruohotie, P. 2002. Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen ammattikorkeakoulun tavoitteena. Teoksessa Liljander, J.-P. (toim.) *Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta.* Arene. Helsinki: Edita.

Ruohotie P. 2006. *Key Qualifications in Work and Education.* Teoksessa Ruohotie, P & Maclean, R (eds.) *Communication and Learning in the Multicultural World.* Saarijärvi: Saarijärven Offset.

Räsänen, J. 1996. Kehityksen ulottuvuuksia. Kehityssuuntautunut oppiminen ja arviointi. Jyväskylän yliopiston Täydennyskoulutuskeskuksen Johtamiskoulutuksen julkaisu 8.

Sydänmaanlakka, P. 2004. *Älykäs organisaatio.* Jyväskylä: Gummerus.

Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkalut opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35(2), 174-190.

Viitala, R. 2005. *Johda osaamista.* Keuruu: Otava..

II JUONTEET LAUREAN OPE- TUSSUUNNITELMASSA

Osassa II tarkastellaan juonteiden syntyä sekä kuvataan laajemmin kunkin juonteen taustalla olevaa teoreettista viitekehystä. Juonteita peilataan myös kansallisiin ja eurooppalaisiin yleisten kompetenssien osaamiskuvauksiin.

Juonteiden määrittelyprosessi

Taustaa

Suomalaisten korkeakoulujen opetussuunnitelmaa koskevassa keskustelussa esiintyvät usein käsitteet juonne ja juonneopetussuunnitelma. Nämä käsitteet ymmärretään kuitenkin eri tavoin. Karjalaisen (esim. 2003, 50–51) mukaan juonneopetussuunnitelmassa opintokokonaisuuksia ei määritellä yksittäisinä opintojaksoina tai osaamisalueina vaan läpi tutkinnon kulkevinä monitieteisinä tai useista oppiaineista koostuvina asiantuntijuuden ydinkokonaisuuksina. Juonteet ymmärretään kompetenssialueiksi, jolloin juonneopetussuunnitelma vastaa englanninkielisen competence-based curriculum – mukaista rakennetta (esim. Campbell 2001). Esimerkkinä juonneopetussuunnitelmasta Karjalainen tuo esiin lääketieteen lisensiaatin tutkinnon, joka voi koostua juonteista ja esimerkiksi sadasta pienryhmissä ratkaistavasta ongelmasta. Toinen tapa tarkastella juonneopetussuunnitelman lähtökohtia on määritellä juonne ydinosamisena (engl. core curriculum) (esim. Skilbeck 1984). Laurealaisessa juonneopetussuunnitelmassa on aineksia molemmista. Juonne määritetään ydinosamisena, joka kuvaa tulevaisuuden työelämässä tarvittavaa osaamista. Juonneopetussuunnitelma rakentuu matriisina, jossa juonteet ydinosamisina kulkevat läpi koulutusajan. Matriisin vaakarivin puolestaan muodostavat teemat, jotka edustavat eri koulutusohjelmien kompetenssikuvauksia.

Tässä kirjoituksessa kuvaamme juonteiden määrittelyprosessin etenemistä osana Laurean opetussuunnitelmauudistusta. Aluksi tarkastelemme sitä, miten alustavat juonteet tunnistettiin ja nimettiin kyselyaineiston analyysin pohjalta. Tämän jälkeen kuvaamme juonteiden jatkotyöstämistä varten perustetun juonneryhmän työskentelyä. Lopuksi vertaamme kehitettyjen juonteiden osaamiskuvauksia eurooppalaisten korkeakoulujen edustajista kootun työryhmän osaamiskuvaustyöhön.

Hyvinvointiosaamisen kysely

Laurea-ammattikorkeakoulun strategisissa linjauksissa korostetaan ammattikorkeakoulun kehittämistä tulevaisuuden ennakoinnin näkökulmasta (esim. alueke-

hitysstrategia 2002). Tämän periaatteen mukaisesti myös juonteiden kehittämistyötä on ohjannut tulevaisuusorientoitunut näkökulma. Juonteita määriteltäessä haluttiin hyödyntää Laurean omien asiantuntijoiden tutkimus- ja kokemusperäistä osaamista. Valmiiden luokitusten sijasta juonteita päädyttiin jäsentämään tutkivalla otteella ilman teoreettisia ennakkojäsennyksiä asiantuntijoiden käsityksiä hyödyntäen.

Opetussuunnitelmauudistuksen aikoihin Laurean strategisessa ajattelussa keskeinen vastuu ennakoitavuudesta oli määritelty osaamisalueverkostoille (Aluekehitysstrategia 2002, 8), joita ammattikorkeakouluun oli perustettu tunnistettujen painopistealueiden pohjalta neljä: Hyvinvointiosaamisen, tieto- ja viestintätekniikkaosaamisen, kestävän kehityksen sekä liiketalousosaamisen osaamisalueverkostot. Verkostojen puheenjohtajina toimi yliopettajia, ja ne koostuivat ammattikorkeakoulun asiantuntijoista.

Juonteiden määrittelyprosessi lähti liikkeelle hyvinvointiosaamisen verkostossa tehdystä ydinosaamisen määrittelystä (Rantanen 2004a). Lähtökohtana oli henkilökunnan asiantuntijaosaaminen ja hanketoiminnan kautta syntynyt kokemustieto sekä hyvinvointiosaamista käsittelevä tutkimustieto. Kirjallisuuden pohjalta analysoitiin sosiaali- ja terveysalan osaamista sekä toisaalta palvelujärjestelmään ja väestöön liittyviä haasteita. Seuraavassa vaiheessa suoritettiin kirjallinen kysely Laurean päätoimisille opettajille (n=91, vastausprosentti 36 %). Kysely toteutettiin sähköpostikyselynä ja siinä esitettiin kolme kysymystä: Mitä ymmärrät hyvinvoinnin käsitteellä? Millaista osaamista tulevaisuuden työntekijöiltä edellytetään ihmisten hyvinvoinnin tukemiseksi? Mitkä ovat tulevaisuudessa hyvinvointiosaamisen ja kehittämisen keskeiset painopistealueet?

Vastaukset analysoitiin kysymys kerrallaan aineistolähtöistä sisällön analyysiä käyttäen. Tässä vaiheessa saatiin hyvinvoinnin käsitteeseen liittyen 38 sisältöluokkaa, hyvinvointiosaamiseen liittyen 45 luokkaa ja tulevaisuuden haasteisiin liittyen 28 luokkaa. Tämän jälkeen aineisto käytiin vielä systemaattisesti läpi ja laskettiin eri luokkiin liittyvien havaintojen esiintymisfrekvenssejä. Samalla lisättiin uusia luokkia, ”pilkottiin” alkuperäisiä luokkia ja täsmennettiin luokkien sisältöjä. Saatujen frekvenssiluokkien pohjalta pyrittiin tunnistamaan keskeisiä suurempia aihekokonaisuuksia. Hyvinvointiosaamisen keskeiset osatekijät määrittyivät taulukon 1 mukaisesti. (Rantanen 2004a)

Taulukko 1. Hyvinvointiosaamisen keskeiset osatekijät Laurean opettajakyselyn perusteella

luokka	frekvenssi
Vuorovaikutus, sosiaaliset taidot	19
Luova, tutkiva, arvioiva, kehittävä työote	18
Yhteistyötaidot	17
Etiikka, eettinen osaaminen	16
Substanssiosaaminen	13
Monialainen osaaminen	11
Verkostotyön osaaminen	10
Arjen hallinnan tukeminen / tukemisen taidot /voimavarojen vahvistaminen	10
Teknologiaosaaminen	10
Ihmissuhdeosaaminen	9
Empatia/välittäminen/tunneäly	9
Johtaminen/organisointitaidot	9
Kyky tunnistaa hyvinvoinnin edellytyksiä/voimavaroja/tosiasioita	8
Teoreettinen osaaminen	7
Ihmisen henkisyuden osaaminen	7
Yhteisössä toimimisen osaaminen	6
Tiedon hallinta	6
Ohjaus/neuvontaosaaminen	6
Yrittäjyysosaaminen	6
Omasta hyvinvoinnista huolehtiminen	6
Tiimitaidot/tiimipelaamisen taidot	6
Ihmisen fysiikan ja psyyken tuntemus	6
Itsensä johtaminen	6
Terveystyön edistäminen	5
Kuuntelun taidot	5
Läsnäolo/kohtaaminen	5
Kielitaito	5
Monikulttuurinen tuntemus	5

Yhteisen ydinosaamisen tunnistaminen

Hyvinvointiosaamisen kyselyn pohjalta esitettiin lokakuussa 2004 pidetyssä ammattikorkeakoulun laajennetun johtoryhmän opetussuunnitelmaseminaarissa

ensimmäinen näkemys siitä, mitä juonteet mahdollisesti voisivat olla (Rantanen 2004b):

- vuorovaikutusosaaminen
- eettinen osaaminen
- verkosto- ja tiimityön osaaminen
- tutkivan ja kehittävän työn osaaminen
- substanssitaitojen osaaminen
- johtamisosaaminen
- teknologiaosaaminen
- kansainvälisyysosaaminen
- liiketoiminta- ja yrittäjyysosaaminen

Esitys rakentui aluksi pelkästään hyvinvointiosaamisen analyysiin. Seminaarissa käydyn keskustelun pohjalta näytti ilmeiseltä, että vastaavanlaiset juonteet voisivat jäsentää kaikkien koulutusohjelmien osaamista. Samoin käytetty menetelmä todettiin tuloksia tuottavaksi.

Tämän seurauksena vastaava kysely suoritettiin Laurean koko henkilöstölle kat-
taen kestävän kehityksen-, tieto- ja viestintäteknikka- sekä liiketoimintaosaami-
sen. Kysymykset muotoiltiin hyvinvointiosaamisen kysymyksiä vastaaviksi. Li-
säksi vastaajilta tiedusteltiin heidän edustamaansa koulutusalaan. Jatkoanalyysiin
valittiin kaksi viimeistä kysymystä: Millaista osaamista tulevaisuuden työntekijöil-
tä edellytetään liiketoiminnassa/kestävän kehityksen näkökulmasta/tieto- ja vies-
tintäteknikassa? Mitkä ovat tulevaisuudessa liiketoimintaosaamisen/kestävän
kehityksen/tieto- ja viestintäteknikan ja sen kehittämisen keskeiset painopiste-
alueet? Kahden alueyksikön osalta kysely suoritettiin alueyksikkökohtaisen ke-
hittämispäivän yhteydessä lokakuussa 2004 (n=86) ja kolmannen alueyksikön
osalta jälkikäteen kirjallisena kyselynä.

Saatuja tuloksia analysoitiin ensin kvantitatiivisella sisällön analyysillä painopis-
tealuekohtaisesti erikseen liiketoimintaosaamisen, kestävän kehityksen sekä tie-
to- ja viestintäteknikan osalta. Tämän jälkeen etsittiin eri painopistealueilla tois-
tuvia yhteisiä luokituksia. Lopuksi aineistolähtöisesti muodostetut osaamista ku-
vaavat luokat yhdistettiin suuremmiksi luokiksi. Näin saatujen suurempien luok-
kien alustava nimeäminen tehtiin toisaalta aineistolähtöisesti ja toisaalta Laurean
strategiset valinnat huomioon ottaen. Näin päädyttiin muodostamaan kuusi alus-
tavaa juonetta (Raij & Rantanen 2004):

- eettinen osaaminen (eettisyys, arvo-osaaminen, vastuullisuus)

- reflektio-osaaminen (reflektiivisyys, muutosten hallinta, ihmisenä olemisen taidot, oppimistaidot)
- globalisaatio-osaaminen (globalisaation ymmärtäminen, kulttuurinen ja yhteiskunnallinen osaaminen, monikulttuurisuusosaaminen ja kansainvälisyysosaaminen)
- verkosto-osaaminen (sosiaaliset taidot, vuorovaikutus, viestintäosaaminen, verkosto-osaaminen, yhteistyö, palvelumyönteisyys, asiakaslähtöisyys)
- johtaminen (johtaminen, liiketoimintaosaaminen, yrittäjyysosaaminen)
- innovaatio-osaaminen (tutkiva ja kehittävä työote, t&k-osaaminen, tiedon hallinta, tietotekniikka, innovaatio-osaaminen, ennakointiosaaminen, tulevaisuusosaaminen)

Juonteiden kuvaaminen

Tunnistettujen juonteiden jatkotyöstämiseksi Laureassa perustettiin (8.3.2005) juonneryhmä, joka muodostui juonneasiantuntijoista sekä kahdesta ohjausryhmän edustajasta. Juonneasiantuntijat olivat kyseiseen juonteeseen oman tutkimustyönsä kautta perehtyneitä, pääosin väitelleitä yliopettajia.

Juonneryhmässä jatkui edellä esitettyjen juonteiden käsittelytyö. Tarkempi analyysi osoitti johtamisen juonteen poikkeavan muista juonteista, jotka nähtiin metataitoja vastaavina osaamisina. Työskentelyn myötä päädyttiin siihen, että johtaminen ei ole oma juonteensa, vaan se muodostaa substanssipohjaisen teeman eri koulutusohjelmien vaatimustason mukaisesti. Näin päädyttiin viiteen, kaikille yhteiseen juonteeseen. Myös juonteiden nimistä käytiin vielä keskustelua eri asiantuntijalähteiden näkökulmasta. Juonneryhmässä tehdyn valmistelutyön ja esityksen pohjalta ammattikorkeakoulun rehtori nimesi keväällä 2005 Laurean kaikille koulutusohjelmille viisi yhteistä juonetta tulevaisuuden työelämää kehittäviä valmiuksia vastaavina osaamisina. Juonneryhmässä tiedostettiin myös, että ammattikorkeakouluosaaminen edellyttää lisäksi eri koulutusohjelmia vastaavan ammatillisen osaamisen läsnäoloa. Tämän johdosta päädyttiin, syksyllä 2005, esityksen myötä lisäämään vielä kaksi koulutusohjelmakohtaista substanssispesifistä juonetta: ammatillistaidollinen osaaminen ja ammatillistiedollinen osaaminen. Myös näistä nimistä käytiin keskustelua tutkimuksiin perustuen. Juonneryhmässä haluttiin välttää ammatillisen koulutuksen opetuksen perinteinen jakaminen teoriaan ja käytäntöön. Erillisyydestään huolimatta ammatillistiedollinen ja – taidollinen juonne nähdään toisiaan täydentävinä, osaamisen eri ulottavuuksina.

Juonnetasot ja juonnearviointi

Juonneasiantuntijat laativat tutkimuskirjallisuuteen perustuvat osaamiskuvaukset kustakin juonteesta. Näistä, aluksi laajoista kuvauksista, käytiin juonneryhmässä kriittistä keskustelua. Kuvauksissa pidettiin tärkeänä juonteita vastaavien käsitteiden määrittelyä ja avaamista. Työskentelyn edetessä todettiin tärkeäksi yhteisen rakenteen löytäminen, joka mahdollisti samanlaisen tavan juonteen kuvaamiseen. Tässä vaiheessa ennakoitiin myös juonteita vastaavan osaamisen arvioinnin tuomat haasteet.

Osaamiskuvaukset tiivistettiin kolmitasoisiksi osaamisvaatimuksiksi. Jokaisen juonteen kohdalla erotettiin perustaso (taso 1), kehittynyt taso (taso 2) ja edistynyt taso (taso 3). Tasot kuvaavat näkemystä siitä, että koulutuksen edetessä opiskelijoiden osaaminen etenee henkilökohtaisen osaamisen tasolta organisaation kehittäjän tasolle ja edistyneimmillään yhteiskunnallisen vaikuttajan tasolle. Lähtökohdaksi asetettiin, että jokainen Laurean opiskelija saavuttaa kaikissa juonteissa perustason (1). Tämän lisäksi eri koulutusohjelmiin sisältyy niiden omia vaatimuksia. Tämä tarkoittaa sitä, että koulutusohjelmakohtaisesti opiskelijalta lisäksi edellytetään joissakin juonteissa perustason saavuttamisen lisäksi myös kehittyneen (2) ja edistyneen tason (3) edellyttämän osaamisen saavuttamista.

Juonneryhmässä pohdittiin runsaasti myös juonteiden arviointia. Keskustelujen pohjalta päädyttiin kaksitasoiseen arviointiin. Nähtiin tärkeänä, että juonteiden edellyttämä osaaminen arvioidaan osana koulutuksen myötä etenevää ammatillisen kasvun prosessia mutta myös koulutusohjelmakohtaisiin teemoihin sovellettuna. Tarkoituksena on, että yksittäisten opintojaksojen arvioinnin yhteydessä pohditaan juonteiden arviointia niiltä osin, kuin kyseinen juonne on yhteydessä opintojakson osaamistavoitteisiin. Juonteiden arviointia pohdittiin myös menetelmien näkökulmasta. Keskustelun myötä päädyttiin portfolion käyttöön ottamiseen. Portfolio nähdään opiskelijalle välineenä oman osaamisen tunnistamiseen ja arvioimiseen, sekä saavutetun osaamisen näyttämiseen. Opettajalle se mahdollistaa opiskelijan osaamisen arvioinnin oppimisprosessina ja ammatillisen kasvun prosessina sekä tarjoaa työvälineen opiskelijan ohjaukseen.

Pohdintaa

Edellä on käsitelty laurealaisen juonneopetussuunnitelman kehitystyötä. Käsite juonne on ollut alusta lähtien haasteellinen. Laurealainen juonteen käsite vastaa jossakin määrin Tuning-projektin yleisen kompetenssin käsitettä. Kuitenkin tarkemmalta jäsennostavaltaan käsitteet poikkeavat toisistaan. Myös korkeakoulututkintojen viitekehyksen (2005) yhteydessä esitetyn kompetenssin käsite ei ole

täysin suorassa suhteessa laureaiseen juonteen käsitteeseen. Laurean opetus-suunitelmauudistuksen taustalla on Oulun yliopistossa tehty opetussuunnitelman kehittämistyö ja erityisesti Karjalaisen (2003) esittämä jäsennys juonneopetus-suunnitelmasta. Kuitenkin laurealaisen mallin keskeisenä erityispiirteenä on sen laaja-alaisuus. Laureassa juonne päätettiin määritellä sellaisena ydinosaamisena, joka on yhteinen kaikille professionaalisen osaamisen asiantuntijoiksi kehittyville. Toinen huomattava erityispiirre on se, että lähtökohtana on olemassa olevan opetussuunnitelman kehittämisen sijasta täysin uusi tulevaisuusorientoitunut opetussuunnitelma. Tämä merkitsee käytännössä sitä, että opetussuunnitelmauudistuksessa ei ole voitu lähteä nykyisen opetussuunnitelman ydinaineksen ja kuormittavuuden analyysistä, vaan näkökulmana on tulevaisuuden osaamistarpeiden analyysi.

Auvisen ym. (2005, 46) mukaan juonneopetussuunnitelman tavoitteena on tukea oppimisen kiinnittymistä opintojaksoista opetussuunnitelmaa paremmin ammatillisiin asiayhteyksiin. Auvinen mainitsee esimerkkinä Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun Metsä- ja puutalouden markkinoinnin juonneopetussuunnitelman, jossa on 12 juonetta, esim. usko ammatillisiin kykyihin, sitoutuminen työyhteisön päämääriin ja arvoihin, oppimaan oppimisen valmiudet sekä ihmisten ja tehtävien johtaminen (Auvinen ym. 2005, 47). Laureassa juonneopetussuunnitelma tunnistetaan juonteiden kuvaamien ydinosaamisten ja koulutusohjelmakohtaisten teemojen toisiaan leikkaavana matriisina. Näin on yhdistetty kaikille yhteinen ydinosaaminen (core curriculum) ja koulutusohjelmakohtainen substanssispesifinen osaaminen (competence based curriculum) opetussuunnitelman rakenteeksi.

Pekka Ruohotie (2002) on jäsentänyt ammattikorkeakoulutuksen tavoitteita työelämässä tarvittavien kvalifikaatioiden ja koulutuksen tuottamien kompetenssien kautta. Asiantuntijan taitoprofilia hän on jäsentänyt erottamalla toistaan ammatillispesifiset taidot ja tiedot, yleiset työelämävalmiudet ja ammatillista kehittymistä edistävät itsesäätelyvalmiudet. Yleisiin työelämävalmiuksiin kuuluu Ruohotien mukaan kognitiiviset taidot, sosiaaliset taidot, mediakompetenssi, luovuus ja innovatiivisuus sekä ihmisen ja tehtävien johtamistaidot. Tämä jäsennys on taustalla myös Laurea-ammattikorkeakoulun pedagogisessa strategiassa (Laurea...2002, 4). Kuitenkin opetussuunnitelmauudistuksen kuluessa työelämässä tarvittavaa osaamista on jäsennetty hieman toisella tavalla. Laurean juonteista innovaatio-osaaminen ja verkosto-osaaminen ovat lähellä Ruohotien työelämäkvalifikaatioita. Johtamistaidot on laurealaisessa analyysissä nähty edellisiä selkeästi konkreettisemmaksi. Ruohotien jäsennyksestä poikkeavia laurealaisia painotuksia ovat eettisyyden ja globalisaatio-osaamisen korostaminen. Juonte-

den tunnistamiseksi tehtiin Laureassa myös selkeä valinta. Laureassa päädyttiin oman tutkimuksen kautta tunnistamaan kaikille yhteiset ydinosaamiset niin, että tutkimusaineisto kerättiin laaja-alaisesti laurealaisilta opettajilta luokitusten kattavuuden varmistamiseksi. Prosessi osoittautui menestyksekkääksi. Tunnistetut ydinosaamiset erottuivat selvästi joukosta laajan kannatuksen myötä. Vertailu muihin kompetenssikuvauksiin (vrt. Tuning-raportti) tehtiin oman analyysityön jälkeen. Samankaltaisuus oli havaittavissa suhteessa mainitun raportin yleisiin kompetenssikuvauksiin (generic competences).

Juonteiden kuvaukset perustuvat niitä vastaavaan tutkittuun tietoon. Juonneasi-
antuntijoiden laatimista laajoista käsitelmärittelyistä ja juonteiden kuvauksista on pyritty tiivistämään kaikille ymmärrettävä, kompakti kuvaus, joka myös olisi helposti levitettävissä. Tasojen erottaminen nähtiin tärkeänä arvioinnin helpot-
tamiseksi ja saavutetun osaamisen tunnistamiseksi. Mainitut tasokuvaukset si-
sältävät yksilön, yhteisön ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen tasot. Haasteeksi on noussut juonteiden osaamisen levittäminen laurealaisten opettajien pää-
omaksi, jotta opiskelijan ohjaus ja ammatillisen kasvun tukeminen mahdollistui-
sivat. Juonteisiin keskeisesti liitettävä portfolioyöskentely tukee opiskelijaa
oman osaamisen tunnistamisessa ja arvioinnissa sekä osaamisen syventämi-
sessä (vrt. Linnankylä 1995). Portfolio näyttäytyy opettajille ohjauksen ja arvioin-
nin työvälineenä. Juonteiden kehittämistyö jatkuu. Systemaattisesti kerättyä pa-
lautetta hyödynnetään juonteiden kattavuuden arvioinnissa sekä seuratussa ja
arvioitaessa juonteiden osaamista vastaavien valmiuksien rakentumista.

Juonteiden kuvaamia osaamisia voidaan tarkastella myös professionaalisen
osaamisen tiedonlajien näkökulmasta (vrt. Raji 2000, 42; 2003, 50 – 51). Tällöin
tunnistetaan juonneosaamisen edellyttämä tietäminen, juonneosaamiseen liitty-
vät taidot ja kyvyt sekä ne arvot, joihin tavoiteltavissa oleva juonneosaaminen
rakentuu. Opiskelijan oman, kokemuksellisen tiedonlajin rakentuminen on tun-
nistettavissa kutakin juonetta vastaavasta portfolioyöskentelystä.

Katariina Raji, KT, koulutusalojohtaja

Laurea-ammattikorkeakoulu

Teemu Rantanen, VTT, yliopettaja

Laurea-ammattikorkeakoulu

Lähteet

Aluekehitysstrategia. 2002. Laurea-ammattikorkeakoulu.

Auvinen, P. ym. 2005. Opetussuunnitelma ammattikorkeakoulussa. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja B: Selosteita ja opetusmateriaalia,9. Joensuu.

Campbell, D.C. 2001. Dilemmas in Family Medicine Education. Family Medicine. Vol. 33 (9), 652 – 654.

Juonne-opsin rakenne. 2004. Esitys laajennetulle johtoryhmälle 3.12.2004. Opsiohjausryhmä.

Karjalainen, A. 2003. Akateeminen opetussuunnitelmatyö. Oulun yliopisto, opetuksen kehittämissyksikkö, julkaisuja 7.

Korkeakoulujen viitekehys. 2005. Kuvaus suomalaisista korkeakoulututkinnoista.

Laurea-ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman uudistamisprosessi – projektisuunnitelma. 2004. Luonnos 16.4.2004.

Laurean pedagoginen strategia. 2002. Laurea-ammattikorkeakoulu.

Linnankylä, P. 1995. Mikä ihmeen portfolio? Arvioinnin ja oppimisen liitto. Teoksessa P. Linnankylä, P. Pollari & S. Takala (toim.), Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylän yliopistopaino, Jyväskylä.

Raij, K. 2000. Toward A profession. Research report. University of Helsinki, Department of Education.

Raij, K. 2003. osaamisen tuottaminen ammattikorkeakoulun päämääränä. teoksessa H.Kotila (toim.), Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita.

Raij, K. & Rantanen, T. 2004. Yhteisen ydinosaamisen määrittäminen. Julkaisematon koonti osaamisaluekyselyistä 8.11.2004.

Rantanen, T. 2004a. Hyvinvointiosaamisen ydinalueet. Julkaisematon käsikirjoitus. Laurea-ammattikorkeakoulun laajennettu johtoryhmä 24.5.2004.

Rantanen, T. 2004b Hyvinvointiosaamisen painopistealueet ops:n juonteina? Alustus Laurea-ammattikorkeakoulun laajennetun johtoryhmän ops-seminaarissa 4.10.2004.

Ruohotie, P. 2002. Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen ammattikorkeakoulun tavoitteena. teoksessa J.-P.Liljander (toim.), Omalla tiellä. Ammatikorkeakoulut kymmenen vuotta. Arene. Helsinki: Edita.

Skilbeck, M. 1984. School – Based Curriculum Development. London: Sage Publication Inc.

Eettinen osaaminen

Moraali viittaa yleensä yksilön käsityksiin hyvästä ja oikeasta, kun taas etiikka viittaa sellaisiin moraalikäsitteisiin, joista hän on tietoinen ja joihin hän sitoutunut. Etiikka on systemaattinen yritys ymmärtää erilaisia moraalikäsitteitä, eettisiä sääntöjä ja periaatteita, hyveitä ja arvoja. Ammattietiikka tarkastelee sitä, mikä on väärin ja oikein, veloitettua ja oikeutettua, hyvää ja pahaa, tavoiteltavaa ja vältettävää ammatillisessa toiminnassa. Kiinnostavasti etiikan kantasanat ovat *ethikos*, joka tarkoittaa siveellistä luonteen tai mielen laatua ja *ethos*, joka tarkoittaa yhteisesti omaksuttua käytäntöä.

Etiikalla on siis yksityinen ja yhteisöllinen ulottuvuutensa. Laurean eettisen osaamisen juonteessa yksityinen ulottuvuus ilmenee opiskelijan reflektiivisyytenä. Hän ottaa omat käsityksensä oikeasta ja väärästä tarkastelun kohteeksi. Ammattietiikka viittaa ammattieettiseen koodistoon eli ammattikunnan sopimiin eettisiin periaatteisiin ja ammattieettiseen säännöstöön, jotka ohjaavat yksittäisen ammattilaisen toimintaa. Se sisältää pohdintaa siitä, millainen toiminta on ammattia harjoitettaessa eettisesti hyväksyttävää ja suositeltavaa (Räikkä, Kotkanvirta & Sajama 1995). Ammattieettisen koodiston tuntemus puolestaan edustaa eettisen juonteen yhteisöllistä ulottuvuutta eettisen juonteen perustasolla. Juonteen kehittyneellä ja edistyneellä tasolla tulee eettisen osaamisen yhteisöllinen luonne erittäin keskeiseksi. Onhan ammattikorkeakoulusta valmistuva ammatillinen asiantuntija julkisen yhteiskunnallisen aseman haltija, jolloin hänen eettinen osaamisensa parhaimmillaan ilmenee yhteisöllisen ja yhteiskunnallisen vastuun kantamisena, monimutkaisten eettisten ongelmien tunnistamisena ja ratkaisemisena sekä taitona toimia käytännön työssä pitkäjänteisesti kestävässä kehitystä edistäen.

Eettisen osaamisen valinta opetussuunnitelman juonteeksi on haastava valinta. Etiikka ei ole ollut kovin yleinen opetuksen sisältö ammattikorkeakouluissa, lukuun ottamatta hyvinvointialaa, jossa 91 % koulutusohjelmista sisälsi ammatietiikan opintoja lukuvuonna 2003 - 2004. Muista koulutusohjelmista ainoastaan 25 %:lla oli pakollisia alan tai ammatietiikan opintoja (Nummela 2004.) Myöskin osalle Laurean koulutusohjelmista eettisten kysymysten sisällyttäminen osaksi

opetussuunnitelmaa on uusi asia. Eettisen osaamisen juonteen rakentaminen kunkin koulutusohjelman mielekkääksi osaksi edellyttää sen selvittämistä, mitä on alan arvopäämäärä ja yhteiskuntavastuu, nykyinen ammattietiikan asema ja keskeiset eettiset kysymykset. Eettisen osaamisen kokonaisuus sisältää myös sellaisten yleisten ammatillisten taitojen kehittämistä, joita ei ole sisällytetty perinteiseen ammattietiikan opetukseen. Eettisen juonteen kehittäminen on parhaimmillaan ammattieettisen perustan luomista ammattikorkeakoulun tuottamalle uudelle asiantuntijuudelle. Uudet professiot tarvitsevat - vanhojen professioiden tavoin - eettisiä ohjenuoria muun muassa ammattikunnan legitimitettiin ylläpitämiseksi, yksittäisen työntekijän eettisen toiminnan tueksi ja moniammatillisen yhteistyön vastuukysymysten selvittämiseksi (Honkonen & Korander 2004).

Eettisen osaamisen neljä komponenttia

Laurean eettisen osaamisen juonteen perustana on James Restin ja hänen työtovereidensa kehittämä neljän komponentin malli, joka on tämän hetkinen johtava moraalipsykologisen tutkimuksen paradigma (Rest, Narvaez, Thoma & Bebeau 1999). Mallin kehittämisen lähtökohtana on alun perin ollut Restin 1980-luvulla tekemä moraalifilosofian ja -psykologian laaja kirjallisuuskatsaus, joka osoitti silloisen etiikkaan liittyvän käsitteellisen ja teoreettisen hajanaisuuden. Rest halusi kuvata moraalitavalla, joka paremmin vastaisi ilmiön monimutkaisuutta ja esitti kysymyksen: "Mitä psykologisia prosesseja tarvitaan, jotta moraaliseen toimintaan toteutuisi?" Kirjallisuuskatsauksen perusteella hän päätyi siihen, että ensinnäkin tilanne tulee *havaita* ja *tulkita* moraaliseksi tai eettiseksi ongelmaksi. Toiseksi, on kyettävä *ratkaisemaan*, mikä tilanteen toimintavaihtoehtoja olisi oikea tapa toimia. Kolmanneksi, on oltava *motivoitunut toimimaan moraalisesti*, esimerkiksi asettamalla ammattieettiset arvot etusijalle muihin arvoihin nähden. Neljänneksi, on omattava *moraalista selkärankaa* eli taitoa panna toimeksi ja rohkeutta toimia periaatteidensa mukaisesti hankalissakin tilanteissa. Myöhempi empiirinen tutkimus on antanut tukensa mallille (Walker 2002).

Vaikka loogisesti ajatellen tilanteen tulkinta tulee ennen moraalista päätöksentekoa, eivät osatekijät Restin mukaan seuraa lineaarisesti toisiaan, vaan niiden välillä voi olla monimutkaisia vaikutussuhteita. Esimerkiksi opiskelijan moraalinen ongelmanratkaisukyky voi vaikuttaa hänen tapaansa tulkita eettisiä ristiriitatilanteita. Huomionarvoista on, että jokaista komponenttia tarvitaan eettisen toiminnan aikaansaamiseksi, eli epäonnistuminen yhden komponentin alueella aiheuttaa epäonnistumisen koko toiminnassa. Ammattietiikan näkökulmasta kysymys ei useinkaan ole siitä, ettei tiedettäisi, mikä on oikein ja mikä väärin. Eettistä ongelmaa ei tunnisteta tai oma henkilökohtainen etu (esimerkiksi mukavuudenhalu tai taloudelliset arvot) ohjaavat päätöksentekoa ja toimintaa enemmän kuin

eettiset arvot. Yksilö voi myös olla taitava jonkin komponentin alueella mutta surkea toisen komponentin alueella (Juujärvi & Myyry 2005.) Esimerkiksi työntekijä voi olla hyvin motivoitunut auttamaan jotakin asiakasta, mutta samalla hän puolueellisesti suosii tätä muiden asiakkaiden kustannuksella.

Eettisen osaamisen juonne koostuu neljästä eri komponentista: (1) eettisestä herkkyydestä, (2) eettisestä motivaatiosta, (3) moraaliseettisestä ongelmanratkaisusta ja (4) eettisestä toimeenpanotaidosta. Restin mallista poiketen eettinen motivaatio on sijoitettu toiseksi komponentiksi ennen moraaliseettistä ongelmanratkaisua. Ammatillisessa koulutuksessa on perusteltua olettaa, että opiskelijalla on halu toimia eettisten arvojen mukaan, joka puolestaan ohjaa eettisten ongelmien ratkaisua. Kunkin komponentin operationalisointi oppimistavoitteiksi pohjautuu tutkittuun tietoon, joka on runsainta moraaliseettisen ongelmanratkaisun alueella ja vähäisintä eettisen toimeenpanotaidon alueella, eettisen herkkyyden ja motivaation jäädessä välimaastoon (Walker 2002). Seuraavaksi esitellään eettisen osaamisen komponentit koulutuksen tavoitteiden näkökulmasta. Tavoitteet on esitetty tavoitetasojen mukaan taulukossa 1.

Ensimmäinen eettisen toiminnan edellytys on herkkyys havaita tilanteeseen sisältyvä eettinen näkökulma tai ongelma. *Eettinen herkkyys* tarkoittaa taitoa tunnistaa tilanteessa mukana olevien ihmisten erityispiirteet, tarpeet, oikeudet ja velvollisuudet. Herkkyys sisältää pohdintaa siitä, kuinka oma toiminta vaikuttaa toisten ihmisten hyvinvointiin, erilaisten mahdollisten toimintalinjojen ja niiden seurauksien kuvittelua ja ennakoimista kullekin osapuolelle. Eettiseen herkkyyteen kuuluu keskeisesti ihmisten erilaisuuden tunnistaminen ja kunnioittaminen sekä omien asenteiden ja stereotyyppien reflektointi. Tämä on erityisen tärkeää kohdattaessa eri kulttuuritaustaisia ihmisiä.

Empatia- ja roolinottotaidot ovat eettisen herkkyyden ydin. Perustasolla tavoitteena on asiakkaan kuuntelu ja asiakaslähtöisen toimintatavan omaksuminen, kun taas kehittyneellä tasolla opiskelija osaa tietoisesti rakentaa asiakaslähtöisen vuorovaikutussuhteen. Hän osaa tuoda esiin tunteitaan ja rakentaa ammatillisia tavoitteita dialogissa toisen kanssa. Edistyneellä tasolla hän osaa rakentaa empaattisen vuorovaikutussuhteen, jossa tunteita käsitellään tietoisesti hyödyntäen osana vuorovaikutusta. Punainen lanka eettisessä herkkyydessä on siis ammatilliset vuorovaikutustaidot, jotka ovat aktiivisen kehittämisen kohteena koko koulutuksen ajan. Moraalin näkökulmasta kehityksellinen ydin on roolinottotaidot eli kyky asettua toisen asemaan (Hoffman 2000).

Vuorovaikutusosaaminen pelkästään ei kuitenkaan ole riittävä perusta eettiselle herkkyydelle. Jotta opiskelija havaitsisi asiakkaiden ja työntekijöiden oikeuksia

ja velvollisuuksia, hänellä tulee olla niistä tietoa. Tämä edellyttää esimerkiksi ihmisoikeuksien ja alan keskeisen lainsäädännön tuntemista. Opiskelija tarvitsee myös tietoa keskeisten asiakasryhmien erityispiirteistä ja alan keskeisistä tai tyypillisistä eettisistä ongelmista. Tieto auttaa häntä havaitsemaan eettisiä kysymyksiä arkipäivän monitulkintaisissa ja epäselvissä tilanteissa.

Eettinen motivaatio tarkoittaa sitoutumista moraaliseen eettisiin arvoihin ja vastuuta omien tekojen seurauksista. Opiskelijan tulee tuntee oman alan arvoperusta ja siihen liittyvää keskustelua yhteiskuntavastuusta ja kestävästä kehityksestä. Hän tunnistaa omat henkilökohtaiset arvonsa ja tarkastelee niitä suhteessa ammattialansa arvoihin. Opiskelijan vastuunotto kehittyy koulutuksen aikana kohti henkilökohtaisesta vastuusta yhteisöllistä ja yhteiskunnallista vastuunottoa. Eettisen motivaation kehittäminen edellyttää yhteistä keskustelua arvoista ja niiden toteutumisesta oppimisyhteisössä, harjoittelupaikoilla ja työyhteisöissä. Dialogi on avain eettisen motivaation harjaannuttamiseen.

Moraalis-eettinen ongelmanratkaisu tarkoittaa taitoa ratkaista eettinen ongelma kriittisesti argumentoiden. Se viittaa siihen ajatteluprosessiin, jonka perusteella päätetään, mikä toimintavaihtoehto on (eniten) oikein. Moraalisille ja eettisille ongelmille on tyypillistä dilemmaattisuus, eli niihin ei ole itsestään selvää oikeaa vastausta. Tällöin opiskelija joutuu pohtimaan argumentteja eri vaihtoehtojen puolesta ja vastaan. Hän osaa perustella, *miksi* jokin toimintavaihtoehto on oikeampi kuin toinen. Ongelmanratkaisua kutsutaan moraaliseen eettiseksi, koska eettisiä ongelmia ratkaistaessa työntekijän omat arvot, eettiset säännöt ja periaatteet kietoutuvat ammatillisiin arvoihin, eettisiin sääntöihin ja periaatteisiin. Esimerkiksi yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus on ammattikunnan arvo, jonka merkityksen työntekijä tulkitsee omasta näkökulmastaan käsin. Moraaliajattelun kehittyneisyys on yhteydessä siihen, miten ammattilainen ratkoo työssään kohtaamiaan eettisiä ongelmia.

Moraalis-eettinen ongelmanratkaisu edellyttää eri ratkaisuvaihtoehtojen pohtimista sekä alan eettisten sääntöjen ja erilaisten eettisten lähestymistapojen tuntemista ja soveltamista. Kehittyvä osaaminen sisältää taidon ratkaista perustellusti yksilöiden välisiin suhteisiin liittyviä ongelmia (perustaso), työyhteisöön ja organisaatioon liittyviä ongelmia (kehittynyt taso) sekä laajempia yhteiskunnallisia ja globaaleja ongelmia (edistynyt taso). Kehittymisen taustalla on nk. sosiomoraalisen perspektiivin kehitys, joka on kuvattu Kohlbergin (1984) moraalijattelun kehitysteoriassa. Jokaiselle kehitysvaiheelle on tyypillistä tietty, sosiomoraaliseen perspektiiviin perustuva kokonaisvaltainen lähestymistapa eettisiin ongelmiin (ks. taulukko 2)

Ammattieettiset ongelmat jäsentyvät eri tavoin opiskelijan kehitysvaiheesta riippuen. Esimerkiksi hyvien ihmissuhteiden moraalinen vaiheessa (juonnekuvauksen perustaso) koetaan tärkeäksi vastata asiakkaiden tarpeisiin ja odotuksiin, olla luotettava ja ammattiroolin mukaisesti toimiva työntekijä, kun taas sosiaalisen järjestelmän ja omantunnon vaiheessa (juonnekuvauksen kehittynyt taso) tärkeää on työyhteisön yhteisen hyvän edistäminen, yhteisten sopimusten ja lain kunnioittaminen sekä omien sisäistettyjen arvojen mukaan toimiminen. Opiskelija näkee oman ammatillisen toimintansa osana laajempaa yhteiskunnallista toimintaa. Hän pohtii yrityksen tai organisaation yhteiskuntavastuuseen liittyviä kysymyksiä. Kriittinen (työ)yhteisön, instituutioiden ja yhteiskunnan arvojen ja toimintatapojen tarkastelu puolestaan liittyy sosiaalisen sopimuksen, yhteisen hyödyn ja yksilön oikeuksien moraaliseen vaiheeseen, samoin globaalien eettisten ongelmien tarkastelu (juonnekuvauksen edistynyt taso). Mitä laajempi sosiomoraalinen perspektiivi on, sitä kattavampaa ja monipuolisempaa moraaliseen ongelmanratkaisu on, koska se integroi myös aiempien perspektiivien näkökulmat.

Moraaliseen ongelmanratkaisun tavoitetasokuvauksessa kuvataan toisaalta sosiomoraaliseen perspektiivin kehittymisen ilmenemistä (yksilö-ihmissuhdetaso, yhteisöllinen taso ja yhteiskunnallinen taso) ja toisaalta niitä tiedollisia eettisiä sisältöjä, jotka ovat ajattelun kehitysvaiheen kannalta mielekkäitä. Perustasolla keskeinen sisältö ovat alan eettinen koodisto (eettiset ohjeet ja säännöt, julkilausutut arvot) sekä toimintaa säätelevät lait, kun taas edistyneellä tasolla tarvitaan ajattelun laajentamiseksi yhteiskunnallisen näkökulman sisältäviä eettisiä lähestymistapoja ja teorioita, jotka ovat osittain alakohtaisia. Ammattieettisten ongelmien jäsentäminen erilaisten moraalifilosofien ja eettisten teorioiden pohjalta on hyödyllistä, koska suurin osa niistä edustaa yhteiskuntakriittistä näkökulmaa. Keskeistä ei ole kuitenkaan sisältöjen tunteminen sinänsä, vaan niiden argumentoiva soveltaminen moraaliseen ongelmanratkaisussa. Tutkimusten perusteella tiedetään, että opiskelijoiden moraaliseen ongelmanratkaisun taso vaihtelee paljon ja että tehokkain tapa kehittää sitä on argumentoiva keskustelu alan prototyypisistä ja aidosta eettisistä ongelmista (Rest & Narvaez 1994, King & Mayhew 2002). Moraaliseen ongelmanratkaisu on se komponentti, josta tiedetään eniten tutkimusten perusteella. Esimerkiksi on viitteitä siitä, että kehittynyt moraalijattelu ennustaa opiskelijoiden toiminnan eettisyyttä käytännön harjoittelussa (Duckett & Ryden 1994).

Edellä on kuvattu moraaliseen eettistä näkökulmaa Kohlbergin teorian näkökulmasta, jonka mukaan moraalikehityksen ydin on kehittyvät käsitykset

ihmisten välisestä yhteistyöstä ja oikeudenmukaisuudesta. Nykyisen tutkimuksen mukaan toinen keskeinen moraalijattelun muoto on huolenpidon etiikka, jonka lähtökohtana on toisen ihmisen tarpeisiin vastaaminen (Gilligan 1982, Skoe 1998). Huolenpitoon perustuva moraalis-eettinen ongelmanratkaisu on kriittinen osaamisen alue sellaisissa ammateissa, joissa keskiössä on auttamissuhde, kuten sairaanhoitajan, terveydenhoitajan ja sosionomin ammatit. Huolenpito asiakkaasta tuottaa laatua kaikkeen palvelutyöhön. Huolenpidon ajattelu sisältää kehitysvaiheet, jotka kuvaavat kasvavaa ymmärrystä ihmissuhteiden dynamiikasta ja siihen liittyvästä vastuusta, kuten asiakkaan ja työntekijän välisestä suhteesta (Juujärvi 2006a, 2006b, 2006c). Ilman huolenpidon etiikan tuntemusta ja soveltamista hoito- ja huolenpitotyön eettisten ongelmien ratkaiseminen jää väistämättä puutteelliseksi. Sitä ei ole kuitenkaan sisällytetty moraalis-eettiseen ongelmanratkaisuun, koska huolenpitoon liittyvät eettiset ongelmat eivät ole kaikille aloille keskeisiä. Huolenpidon etiikka ilmenee juonnekuvauksessa eettisen herkkyyden komponentissa.

Eettinen toimeenpanotaito tarkoittaa kykyä panna toimeksi ja toimia tavoitteellisesti eettisen ongelman ratkaisemiseksi sekä tahdonlujutta ja rohkeutta toimia eettisten arvojen mukaisesti käytännön tilanteissa. Se on moniulotteisin ja epäselvin Restin mallin komponenteista (Walker 2002). Aitoihin eettisiin ongelmiin liittyy usein voimakkaita eturistiriitoja, tunteita tai uhkia itselle tai toisille. Varsinkin jos itselle tilanteesta voi koitua huomattavaa haittaa on inhimillistä antaa periksi ja joustaa omista periaatteistaan. Eettinen toimeenpanotaito voi kuitenkin osoittautua kaikkein olennaisimmaksi osaksi moraalista toimintaa: jos yksilö epäonnistuu moraalisen toiminnan toimeenpanossa, ei onnistuneetkaan prosessit muissa komponenteissa johda ennakoituun lopputulokseen (Juujärvi & Myyry 2005.) Eettinen toimeenpanotaito edellyttää usein kykyä sietää eri mieltä olemista ja sosiaalista painetta. Muita tärkeitä taitoja ovat kyky perustella omia näkemyksiään, neuvottelu-, konfliktinratkaisu-, argumentointi- ja vaikuttamistaidot. Opiskelijan roolin näkökulmasta moraalisten toimeenpanotaitojen kehittäminen on erityisen haastavaa, koska se edellyttää taitoa ilmaista oma perusteltu, eriävä näkemys ja argumentoida sen puolesta. Toimeenpanotaidon kehityksen tunnusmerkki on tunne omasta pystyvyydestä kohdata ja käsitellä yhä monimutkaisempia ja haastavampia tilanteita.

Eettisen toimeenpanotaidon arvioinnissa on kiinnitettävä huomiota siihen, että taito toteutuu käytännön toiminnassa. Koulutuksellisenä tavoitteena voidaan pitää perustasolla sitä, että opiskelija pyrkii lyhyen aikavälin tavoitteelliseen eettiseen toimintaan. Se sisältää tavanomaisten eettisten ongelmien ratkaisujen

välittömän täytöntöönpanon, kuten kiusausten vastustaminen, eettisten ohjeiden ja yhteisten pelisääntöjen noudattaminen. Erityisesti opiskelija pyrkii pitämään antamansa lupaukset ja noudattamaan sopimuksia. Hän osaa perustella omaa toimintaansa suullisesti ja kirjallisesti. Hän noudattaa tutkimuseettisiä toimintatapoja opinnäytetyössään. Kehittyneellä tasolla opiskelija pystyy keskipitkän aikavälin tavoitteelliseen eettiseen toimintaan, kuten ristiriitojen selvittelyyn yhteisössä. Tämä edellyttää ammatillisten perusvuorovaikutustaitojen hallintaa (esimerkiksi aktiivinen kuuntelu) sekä neuvottelutaitoja, kuten kykyä tarkastella ongelmaa eri ihmisten näkökulmista ja tehdä keskustelussa synteesiä. Hänellä on pitkäjänteisyyttä, luonteenlujuutta ja kykyä itsenäiseen työskentelyyn. Edistyneellä tasolla opiskelija asettaa itselleen pitkän aikavälin eettisiä tavoitteita, kuten sosiaalisen tai yhteiskunnallisen muutoksen aktiivinen edistäminen. Keskeisiä toimenpanotaitoja ovat konfliktinratkaisu- ja vaikuttamistaidot, jotka puolestaan perustuvat monipuoliseen argumentointiin (moraalis-eettinen ongelmanratkaisu).

Juonteen toteuttamisen haasteet

Restin kehittämä malli on osoittautunut käyttökelpoiseksi työvälineeksi ammattieteen tutkimisessa ja koulutusinterventioiden suunnittelussa. Tiedetään, että erityisesti eettistä herkkyyttä ja moraaliseettistä ongelmanratkaisua voidaan kehittää koulutuksen keinoin (Rest & Narvaez 1994.) Malli tarjoaa laaja-alaisen ja tieteellisesti tunnustetun näkemyksen eettisestä osaamisesta. Se laajentaa perinteisen ammattieteen viitekehyksen arvojen pohdinnasta käytännölliseen suuntaan. Toisaalta sen kehityksellistä lähestymistapaa moraaliseettiseen ongelmanratkaisuun on arvosteltu siitä, että se arvottaa ihmisiä heidän moraalisajattelunsa mukaan. Lähestymistavan edustajat ovatkin painottaneet, että arvioinnin kohteena ei ole ihminen vaan hänen ajattelunsa. Tutkimusten mukaan ihmiset pitävät ylempien vaiheiden argumentteja parempina ja vakuuttavampina kuin alempien vaiheiden argumentteja, vaikka he eivät itse ajattelisikaan samalla tasolla (ks. Rest 1994). Vasta-argumenttina voidaan myös todeta, että opiskelijan kehitys on olemassa riippumatta opetussuunnitelmasta. Hänen ajattelunsa rakenteet muodostavat sen kehikon, johon ammattieettinen opetus istuu tai ei istu. Esimerkiksi abstrakteja filosofisia käsitteitä sisältävä opetus ei tavoita hyvien ihmissuhteiden moraalin vaiheessa olevaa opiskelijaa. Opetussuunnitelmien tavoitteet yleensä kuvaavat edistyneen tason moraaliseettistä ongelmanratkaisua. Kuitenkin Kohlbergin kehitysteorian viidennen, sosiaalisen sopimuksen vaiheen saavuttaa vain noin 15 % väestöstä ja sekin vasta 30 ikävuoden jälkeen ja 6. vaihe, universaalisten moraaliperiaatteiden moraalinen on tuiki harvinainen (Colby, Kohlberg & al. 1987). Ajattelun kehitysvaiheiden kuvaaminen tekee tavoitteista täsmällisempiä ja realistisempia. Mallin täyspainoinen hyödyntäminen edellyttää

opettajalta herkkyyttä havaita opiskelijoiden moraalis-eettisen ajattelun rakenteita.

Tutkimusten mukaan vaikuttava opetus edellyttää sitä, että etiikka on (1) selkeästi määritelty osa opetussuunnitelmaa, (2) joka integroituu ammattiaineiden opetukseen ja (3) joka toteutetaan yhteistyössä ammatillisen ja etiikan asiantuntijoiden kanssa (Rest & Narvaez 1994). Juonneopetussuunnitelma on mahdollistanut sen, että eettinen osaaminen on saanut siinä selkeän paikkansa. Sen sijaan eettisen osaamisen integroiminen osaksi ammattiaineiden opetusta näyttää haasteelliselta erityisesti eettisen herkkyyden ja moraalis-eettisen ongelmanratkaisun kohdalla. Eettisen herkkyyden juonteistaminen edellyttää täsmällisiä tavoitteita vuorovaikutusosaamisen kohdalla. Moraalis-eettisen ongelmanratkaisun kehittäminen puolestaan edellyttää, että ammatillisten ongelmien pohtiminen eettisestä näkökulmasta on luonteva osa opetusta. Se edellyttää etiikan sisältöjen tuomista muun opetettavan aineksen, esimerkiksi juridisten kysymysten, rinnalle. Etiikan sisällöillä tarkoitetaan erilaisia eettisiä teorioita ja lähestymistapojen soveltamista, yritysten ja organisaatioiden yhteiskuntavastuun pohdintaa ja problematisointia sekä työyhteisön oikeudenmukaisuutta rakentavan lainsäädännön (esimerkiksi tasa-arvolaki, yhdenvertaisuuslaki) tuntemista. Tästä näkökulmasta katsottuna opetussuunnitelman rakentaminen on vasta alussa.

Toinen keskeinen haaste opetussuunnitelmatyössä oli sellaisten tavoitteiden rakentaminen, jotka huomioisivat eettisen osaamisen kehittämiseen liittyvän dialogisuuden. Eettisen osaamisen lähes kaikki oppimistavoitteet toteutuvat vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Koulutusalojen opetussuunnitelmista löytyy kuitenkin vähän sellaisia tavoitteita, jotka liittyisivät keskusteluun tai argumentointiin. Eettisen osaamisen opettamisessa väline on viesti. Perinteisen luento-opetuksen vaikuttavuuden on todettu olevan vähäistä. Vaikuttavuus on sidoksissa monipuolisiin pedagogisiin ratkaisuihin. Esimerkkinä ovat roolinottoharjoitukset, simulaatiot, elokuva-analyysi, vuorovaikutustaitojen opettaminen, dilemmakeskustelut, reflektiopäiväkirjat, ammatillisten mentoreiden käyttäminen ja eettisiä tavoitteita palvelevat projektit (ks. Rest & Narvaez 1994.) Aidoista eettisistä ongelmista keskusteleminen ohjatusti verkossa voisi olla yksi varteenotettava menetelmä, joka edistää opiskelijoiden moraalis-eettisen ongelmanratkaisun kehitystä (Juujärvi & Pessa 2006).

Yleisesti ottaen eettisen osaamisen juonne istuu hyvin Laurean käytännönlähtöiseen Learning by Developing -toimintamalliin – sillä varauksella, että siihen sisältyy riittävän yksityiskohtainen palaute ja ohjaus tutoropettajilta. Eettisen

osaamisen kehittyminen edellyttää pysähtymistä ja reflektiota toiminnan lisäksi. Eettisten ongelmien kohtaaminen Learning by Developing -mallissa on yksi kohde Suomen Akatemian rahoittamassa tutkimushankkeessa Miten kansallinen identiteetti muuttuu, jonka yhtenä tavoitteena on arvioida Laureaan eettisen osaamisen juonteen vaikuttavuutta vuosina 2007 – 2010.

Soile Juujärvi, VTT , yliopettaja

Laurea-ammattikorkeakoulu

Lähteet

Colby, A., Kohlberg, L. & al. 1987. The measurement of moral judgment, Vol. I. Theoretical foundations and reseach validation. New York: Cambridge University Press.

Duckett, L.J. & Ryden, M.B. 1994. Education for ethical nursing practice. Teoksessa J.R. Rest & D. Narváez (toim.) Moral development in the professions: psychology and applied ethics (ss. 51 - 69). Hillsdale: Erlbaum.

Gilligan, C. 1982. In a different voice: Psychological theory and women's development. Cambridge: Harvard University Press.

Hoffman, M. L. 2000. Empathy and moral development: Implications for caring and justice. New York: Cambridge University.

Honkonen, R. & Korander, T. 2004. Miksi uudetkin professiot ja moniammatilliset verkostot tarvitsevat ammattietiikkaa? Teoksessa Friman, M. ym. (toim.) Ammattikorkeakouluetiikka. Opetusministeriön julkaisuja 2004:30. (ss. 94 - 109). Helsinki: Opetusministeriö.

Juujärvi, S. 2006a. Care reasoning in real-life moral conflicts. Journal of Moral Education, 35(2), 197 - 212.

Juujärvi, S. 2006b. The ethic of care development. A longitudinal study of moral reasoning among practical nurse, social-work and law enforcement students. *Scandinavian Journal of Psychology*, 47, 193 - 202.

Juujärvi, S. 2006c. Huolenpidon etiikka – moraalin toinen ääni. Katsaus Carol Gilliganin teorian pohjalta tehtyyn empiiriseen tutkimukseen. *Psykologia*. 41(6), 420 - 426.

Juujärvi, S. & Myyry, L. 2005. Ammatillisen moraaliajattelun kehitys: Oikeudenmukaisuudesta huolenpitoon? Teoksessa A-M. Pirttilä-Backman, M. Ahokas, L. Myyry & S. Lähteenoja (toim.) *Arvot, moraalit ja yhteiskunta* (ss. 70 - 94). Helsinki: Gaudeamus.

Juujärvi, S & Pesso, K. 2006. Promoting moral reasoning: Three teaching strategies. A poster presented at the Annual Association for Moral Education Conference, on 18th July, Fribourg, Switzerland.

Kohlberg, L. 1984. *Essays on moral development. The psychology of moral development. The nature and validity of moral stages: Vol. 2.* San Francisco: Harper & Row.

Nummela, P. 2004. Ammattietiikan, etiikan ja filosofian opetus ammattikorkeakouluissa vuosina 1994-2004. Esitys Ammatillisen ja AMK-koulutuksen tutkimuspäivillä 1.12. 2004, Jyväskylä.

King P. M. & Mayhew, M. J. 2002. Moral judgment development in higher education: insights from the Defining Issues Test. *Journal of Moral Education*, 31, 247 - 270.

Rest, J. 1994. Background: Theory and research. Teoksessa J.R. Rest & D. Narváez (toim.) *Moral development in the professions: psychology and applied ethics* (pp.1 - 26). Hillsdale: Erlbaum.

Rest, J., Narvaez, D., Bebeau, M. J., & Thoma, S. J. 1999. Postconventional moral thinking. A neo-Kohlbergian approach. Mahwah: Erlbaum.

Rest, J. R., & Narvaez, D. (toim.) 1994. *Moral development in the professions: Psychology and applied ethics.* Hillsdale: Erlbaum.

Räikkä, J., Kotkanvirta, J. & Sajama, S. 1995. Hyvä ammattilainen – johdatus ammattietiikkaan. Painatuskeskus.

Skoe, E. E. 1998. Ethic of care: Issues in moral development. Teoksessa E. E. Skoe & A. L. von der Lippe (toim.) Personality development in adolescence: A cross-national and life-span perspective. (ss. 143 - 171). London: Routledge.

Walker, L. J. 2002. The model and the measure: an appraisal of the Minnesota approach to moral development. Journal of Moral Education, 3, 353 - 367.

Liitteet

Taulukko 1. Eettisen osaamisen tasot.

	Eettinen herkkyys	Eettinen motivaatio	Moraalis-eettinen ongelmanratkaisu	Eettinen toimeenpanotaito
Edistynyt taso	Herkkyys havaita moraalisia vihjeitä epäselvissä tilanteissa Empaattisen vuorovaikutussuhteen rakentaminen Omien asenteiden ja stereotyyppien kriittinen reflektio	Aktiivinen osallistuminen arvokeskusteluun oppimisyhteisössä Vastuunotto yhteiskunnallisella ja globaalilla tasolla	Erilaisten eettisten lähestymistapojen ja työtoiminnan arvojen kriittinen reflektio Taito argumentoida sosiaalisten, yhteiskunnallisten ja globaalien muutosten puolesta	Pitkän aikavälin tavoitteellinen eettinen toiminta (esim. sosiaalisten, yhteiskunnallisten ja globaalien muutosten edistäminen) Konfliktinratkaisu- ja vaikuttamistaidot
Kehittynyt taso	Tieto keskeisten asiakasryhmien erityispiirteistä, intresseistä ja oikeuksista Monikulttuurinen tietoisuus & herkkyys Asiakaslähtöisen vuorovaikutussuhteen rakentaminen Tunteiden ja tavoitteiden dialoginen reflektio vuorovaikutussuhteessa	Henkilökohtaisten ja ammatillisten arvojen välisen suhteen selvittäminen dialogissa oppimisyhteisön kanssa Vastuunottaminen yhteisön hyvinvoinnista ja eettisestä toiminnasta	Alan keskeisten eettisten lähestymistapojen ja teorioiden tunteminen sekä niiden soveltaminen eettisten ongelmien ratkaisussa Eettisten ongelmien tarkastelu organisaation ja yhteisön näkökulmasta Oikeudenmukaisten menettelytapojen merkityksen ymmärtäminen johtamisessa	Keskipitkän aikavälin tavoitteellinen eettinen toiminta (esim. ristiriitatilanteiden ratkaisu) Neuvottelutaidot
Perustaso	Tieto alan tyypillisistä eettisistä ongelmista ja niiden havaitsemisen aktualisessa tilanteessa Pyrkimys tarkastella tilannetta eri osapuolten näkökulmasta Omien tunteiden tunnistaminen Oman toiminnan seurausten reflektio	Arvojen merkityksen ja alan arvoperustan tunteminen Eettisten arvojen priorisointi työtilanteessa Vastuun ottaminen omasta toiminnasta	Oman alan eettisen koodiston tunteminen ja soveltaminen ongelmanratkaisussa Pyrkimys tarkastella tilannetta ongelman kaikkien osapuolten näkökulmasta Luottamuksellisuuden ja lupausen pitämisen merkityksen ymmärtäminen Tutkimusetiikan perusteiden tunteminen	Lyhyen aikavälin tavoitteellinen eettinen toiminta (esim. vilpin välttäminen, lupausen pitäminen) Sopimusten pitäminen Oman eettisen toiminnan suullinen ja kirjallinen perustelu Tutkimusetiikan soveltaminen opinnäytetyössä

Taulukko 2. Moraalijattelun kehitysvaiheet Kohlbergin mukaan

Sosiomoraalinen perspektiivi	Mikä on oikein?
RANGAISTUKSEN JA TOTTELEMISEN MORAALI	
Egosenttrinen perspektiivi. Ei ota huomioon toisen intressejä eikä huomaa niiden olevan erilaisia kuin omat. Tekoja arvioidaan fyysisyyden, ei psyykkisten motiivien, perusteella. Sekoittaa auktoriteetin perspektiivin omansa kanssa.	Sääntöjen rikkomisen välttäminen, koska siitä seuraa rangaistus. Totteleminen itessään on oikein. Ihmisten ja omaisuuden vahingoittaminen
REILUN VAIHDON MORAALI	
Konkreettinen individualistinen perspektiivi. Tietoisuus siitä että jokaisella on omat intressinsä ajettavanaan ja ne aiheuttavat ristiriitoja.	Sääntöjen noudattaminen silloin, kun se on palvelee välitöntä etua. Omien tarpeiden tyydyttäminen ja eduista huolehtiminen sekä toisten salliminen tehdä samoin. Oikein on myös reiluus, tasavertainen vaihto ja jako.
HYVIEN IHMISSUHTEIDEN MORAALI	
Yksilön näkökulma vuorovaikutuksessa toisten kanssa Tietoisuus yhteisesti jaetuista tunteista, henkilökohtaisista sopimuksista ja toisen odotuksista, jotka ensisijaisia. Kultaisten säännön konkreettinen soveltaminen asettamalla toisen asemaan.	Läheisten ihmisten odotuksiin vastaaminen. Yleisiin rooliodotuksiin vastaaminen, esimerkiksi työntekijän ja ystävän rooleissa. On tärkeää olla hyvä ihminen, jolla on hyvät motiivit ja joka välittää toisista. On tärkeää ylläpitää vastavuoroisia ihmissuhteita, osoittaa luottamusta, lojaaliutta, kunnioitusta ja kiitollisuutta
SOSIAALISEN JÄRJESTELMÄN JA OMANTUNNON MORAALI	
Yhteiskunnallinen perspektiivi. Erotetaan yhteiskunnallinen näkökulma omista henkilökohtaisista sopimuksista ja motiiveista. Systeemin näkökulma, joka määrittellee roolit ja säännöt Tarkastelee yksilöllisiä suhteita systeemin osana.	Velvollisuuksien täyttäminen, joihin on suostunut ottaessaan aseman tai roolin vastaan. Lakeja täytyy ylläpitää paitsi ääritapauksissa, kun ne ovat ristiriidassa toisten sitovien sosiaalisten velvollisuuksien kanssa. On oikein antaa oma panoksensa yhteiskunnan, ryhmän ja instituution hyväksi.
SOSIAALISEN SOPIMUKSEN, YHTEISEN HYÖDYN JA YKSILÖN OIKEUKSIEN MORAALI	
Yhteiskuntaa edeltävä perspektiivi. Rationaalisen yksilön perspektiivi, tietoisuus arvoista ja oikeuksista, joihin yhteiskunnalliset kiinnitykset ja sopimukset pohjautuvat. Soveltaa sopimuksia, objektiivista puolueettomuutta ja oikeudenmukaista prosessia. Erottaa lain ja moraalin näkökulman, huomaa niiden väliset ristiriidat ja kokee vaikeana niiden integroimisen	Tietoisena oleminen siitä, ihmisillä on erilaisia mielipiteitä ja arvoja, joista suurin osa on relativistisia (oikein ryhmän sisällä). Näitä relativistisia sääntöjä täytyy yleensä noudattaa, koska ne palvelevat puolueettomuutta ja ovat sosiaalisia sopimuksia. On olemassa joitakin ei-relativistisia arvoja, kuten oikeus elämään ja vapauteen, joita tulisi noudattaa kaikissa yhteiskunnissa, huolimatta enemmistön mielipiteestä.
UNIVERSAALISTEN MORAALIPERIAATTEIDEN MORAALI	
Moraalisen näkökulman perspektiivi, josta sosiaaliset sopimukset juontuvat. Näkökulman mukaan jokainen rationaalinen yksilö ymmärtää moraalin luonteen tai että ihmiset ovat päämääriä itessään ja heitä tulee kohdella sellaisina.	Itse valittujen moraaliperiaatteiden noudattaminen. Lait ja sosiaaliset sopimukset ovat yleensä päteviä, koska ne perustuvat moraaliperiaatteisiin. Kun lait rikkovat näitä periaatteita, on oikein toimia periaatteen mukaan. Moraaliperiaatteet ovat universaaleja oikeudenmukaisuuden periaatteita, kuten ihmisten oikeuksien tasa-arvo ja ihmisarvon kunnioittaminen; ihmisten kunnioittaminen omina persooninaan.

Lähde: Colby, Kohlberg & al. 1987

Arja Piirainen

Reflektio-osaaminen

Eri alojen asiantuntija-osaaminen muuttuvissa kansainvälisissä, yhteiskunnassa, yhteisöissä ja ihmisten elämäntilanteissa edellyttää myös reflektio-osaamista. Kehittyvän asiantuntijan osaaminen edellyttää taitoa tunnistaa omaa osaamistaan, ymmärtää aiempaa kehitystä, rohkeutta olla mukana ja johtaa innovatiivista kehittymistä ja kehitystä. Kehittyvän asiantuntijan kasvuun kuuluu oman ajattelun ja toiminnan uudelleen ajattelu, arviointi ja asiantuntija-alan tutkiminen ja kehittäminen. Opiskelijan yhteiskuntaa, yhteisöjä ja omaa elämäntilannetta heijastava viivästetty vuorovaikutus, tekstipohjainen viestintä ja toimijaan itseensä kohdistuva uudella tavalla ajattelemisen luovat edellytyksiä kasvulle.

Nykyaikaisen ammattikorkeakouluopetuksen keskeisenä tavoitteena on tuottaa kriittisesti reflektioivia asiantuntijoita ja kriittisiä ja uudistavaan muutokseen pyrkiviä oppijoita (Karvinen 2000, 11). Reflektio on ammatillisen kasvun ja osaamisen keskeinen piirre (Schön 1987, Järvinen ym. 2000), jota ohjaavat ihmisen metakognitiiviset kyvyt. (Ojanen 2000, 27-28). Kriittisessä reflektiivisyydessä on kyse sekä yksittäisen toimijan ajattelun ja kokemusten erittelystä että ajattelumme, toimintaa ohjaavien käsitteiden, psyykkisten reagoitapojen ja niitä muovaavien yhteiskunnallisten, sosiaalisten ja kulttuuristen prosessien tiedostamisesta ja arvioinnista. Työelämän nopeat muutokset edellyttävät itseohjautuvaa oppimista. Yksilön oman johtamisen vastuunotto edellyttää kykyä reflektiivisyyteen eli oman toiminnan kriittiseen arviointiin (Koro 1992, 46) Reflektio nähdään ammattikorkeakoulupedagogiikan tutkivan ja kehittävän työotteen toisena sisältönä itseohjautuvuuden ohella (Rissanen 2003).

LbD- ajattelu pohjautuu Dewey:n ajatuksiin. Dewey jaotteli ensi kertaa reflektiivisyyttä tietoisuuden universaaliin (knowledge) elementtiin, yksilölliseen tunteeseen (feeling) ja niitä yhdistävään tahtoon (will). Deweyn mukaan reflektio on aktiivinen vapauttava kognitiivinen prosessi, joka yhdistää tiedon ja uskomuksen. Tieto on olla tietoinen jostakin, tunne on yhteys tietoon. Tahto ilmenee sekä sisältä tulevana tahtona (in-going will) että ulkopuolella ilmenevänä tahtona (out-

going will), joka ottaa jonkin sisällön ja antaa sille olemassaolon todellisuudessa merkityksen. (Zedler 1960.) Dewey (1963) näkee ihmisen elävän harmonisessa maailmassa, ei kaaoksessa. Reflektiivisyys on tällöin siltana kokemuksen ja oppimisen välillä, jolloin uudelleen näkeminen mahdollistaa suunnan muuttamisen. Reflektio on uuden tiedon omaksumisen mahdollisuus, jossa opetus opiskelijan kokemuksen uudelleen suuntaamisena tuottaa oppijan oppimista (Dewey 1963).

Reflektio on oman toiminnan perusteiden, lähtökohtien sekä seuraamusten kriittistä analysointia. Se merkitsee aiemmin koetun syvää ajattelua, eli merkitysten antamista tapahtumille. Kehittyminen on mahdollista sellaisten uudenlaisten merkitysten myötä, jotka ovat riittävän voimakkaita muuttamaan asennoitumista osaamiseen. Matkiminen tai kirjaimellinen toistaminen ei tuota oppimista (Jarvis 1999, Benner, Tanner ja Chesla 1999). Oppiminen edellyttää syvenevää ja laajenevaa reflektiota. Kriittinen reflektio on uudistavan oppimisen periaate, jossa tavoitteena on muutoksen lähtökohtien oivaltaminen, ymmärryksen ja toimintaperiaatteiden kehittyminen. Reflektio tarjoaa toisin toimimisen mahdollisuuden (Mezirow (1991, 167).

Reflektio-juonteen rakenne

Reflektiosta voi erottaa neljä erilaista, toisiinsa liittyvää säiettä (Hatton ja Smith 1995). Ensinnä se on sidoksissa **ajattelun prosessiin**, jolloin on kyse taidosta itse arvioida omaa toimintaansa ja kehittyä ihmisenä. Toiseksi reflektio on sidottu tiettyyn **systemaattiseen aikaan**. Kolmanneksi reflektio on **laajentunut ymmärrykseksi itsestä suhteessa toisiin** ihmisiin, teorioihin ja käytäntöön. Reflektio on osa toisten kanssa yhdessä tuotettua valmiutta käsitellä ja esittää ja siten vaikuttaa yhteisöön, yhteiskuntaan, valtioihin. Neljänneksi reflektio on **sidottu ongelman ratkaisuun**. Ammattikorkeakoulujen tehtävä kehittää alueellista toimintaa korostaa reflektio opiskelijoiden ongelman ratkaisuisissa. Reflektio-osaaminen kohtaa kunkin koulutusalan opittavat sisältöteemat ja niille olennaiset kysymykset ja ongelman ratkaisut. (Barnagle 2004.)

Ajallisesti reflektio on joko toiminnan aikana tapahtuvaa (reflection in action) tai toiminnan jälkeen tapahtuvaa reflektiota (reflection on action) (Schön 1987). Ajallinen erottelu tuo reflektioon yhden lisäulottuvuuden. Toiminnan aikana reflektio on spontaanimpaa kuin toiminnan jälkeen, jolloin reflektio on harkitsevampaa, ja sitä on mahdollista syventää ja laajentaa erilaisissa dialogeissa sekä ihmisten että kirjallisuuden ja teorioiden kanssa. Kriittinen reflektio mahdollistuu toiminnan jälkeen, jolloin voidaan kielellisesti palata jo koettuun tai toimittuun tai prosessiin.

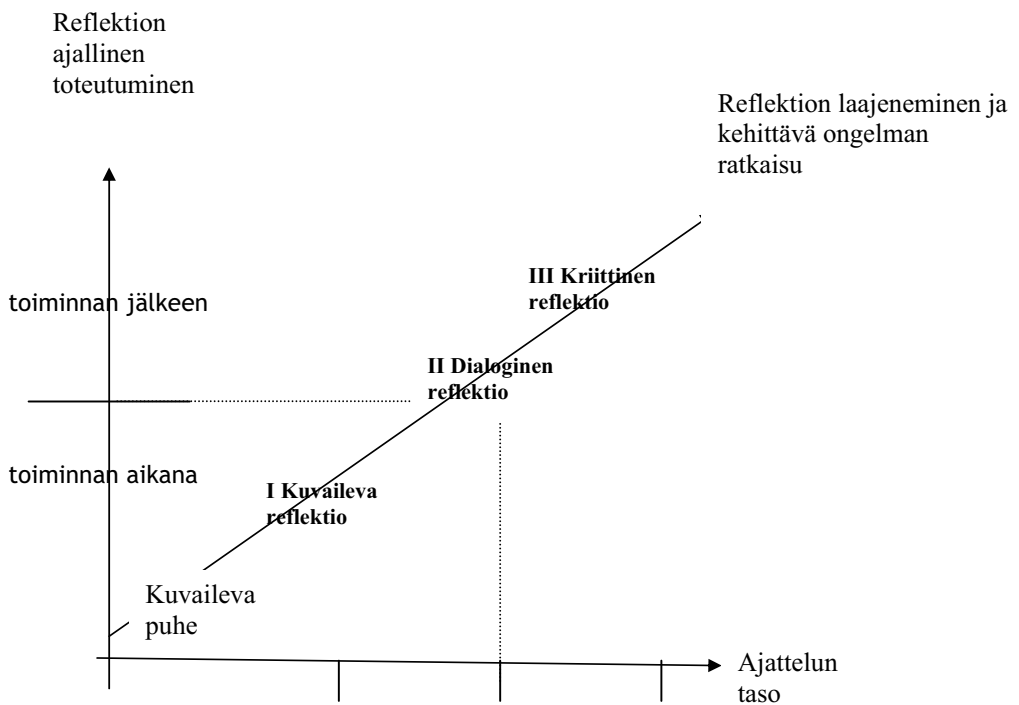
Kolmantena reflektion säikeenä on **laajentunut ymmärrys itsestä**. Kehittyminen edellyttää oppimista, jossa on itsetutkiskelua, kriittistä toisten arviointia (Mezirow 2000, 22) ja omien voimien analysointia (Brookfield 2000, 139). Kriittisen ajattelun voi jakaa kuuteen erilaiseen ajattelun tasoon. Ensimmäisissä reflektiotasoisissa ei tapahdu muutosta toiminnassakaan, vaan toiminta jatkuu samanlaisena, kuin rutiinina. Toinen taso edellyttää jo oman ajattelun tunnistamista erilaiseksi suhteessa toisen ajatteluun. Kolmannen tason merkitysten muutos edellyttää jo toisen tunnistamista erilaiseksi ja siten myös mielenkiinnon heräämistä toista, erilaista kohtaan. Mielenkiinto muuttaa myös kohteen merkitystä kokijalle, jolloin hän on valmis muuttamaan käsitystään asiasta ja siten uudelleen ajattelemaan sitä. Merkitysten muuttuminen ei kuitenkaan vielä edellytä asennoitumisen muuttumista. Vasta viidennen ja kuudennen tason reflektio, käsitteellinen uudelleenajattelu, mahdollistaa koko käsitteistön ja näkökulman laajentumisen, jolloin kyse on merkitysperspektiivin muuttumisesta ja siten perustellusta kriittisestä reflektiosta. (Mezirow 1991, 93 – 97.) Asiantuntijan uudenvuoroinen ajattelu ja toiminta edellyttävät viidennen ja kuudennen tason reflektiota. Silloin käsitteellinen uudelleen ajattelu mahdollistaa yksilön näkökulman laajentumisen.

Nykyisin haasteena on reflektointi etenkin ongelman ratkaisussa, kun asiantuntijuus kehittyi sitoutuneena aikaan, paikkaan, olosuhteisiin ja toimintayhteyksiin. Reflektio ja oman työn kriittinen analyysi rakentavat uutta asiantuntijuutta. Toimivan subjektin rooli on keskeinen toimintansa ja ajattelunsa ehtojen rakentamisessa, professionaalisten toimintajärjestelmien uudelleenmäärittämisessä ja refleksiivisessä yhteiskunnallisessa kehityksessä. Refleksiivisyyteen perustuvat muutoksen ideat ovat keskeisiä myös tutkimuksessa. (Karvinen, 2000, 11–14.) Tulokset kehityksestä ja kehittämisestä syntyvät ongelmia ratkaisevassa yhteistyössä eri toimijoiden kesken. Tuloksentuottava paradigma tiedon tuottamisessa haastaa asiantuntijoita kehittämään ja kehittämään tuloksentuottavaa ongelmanratkaisua myös tutkimusmenetelmällisin keinoin (Karvinen 2000, 24–26, Denzin & Lincoln 2003, 30 – 38). Tutkimus- ja kehittämistoiminta edellyttää 1) monikulttuurista tutkijaa, 2) teoreettista perspektiiviä, 3) tutkimusstrategiaa, 4) tiedon hankintaa ja analysointia ja 5) tuloksetuottamisen ja esittämisen taitetta, käytäntöä ja politiikkaa (Denzin & Lincoln 2003, 30 – 38). Reflektio kuuluu ongelmanratkaisuna jokaiseen tutkimus- ja kehittämistoiminnan vaiheeseen.

Reflektio-osaamisen tasot

Laurean reflektio-osaaminen on synteesi ajallisen ajattelun muutosprosessin, laajentuneen itseymmärryksen ja ongelmanratkaisun reflektiosta.

Oman toiminnan reflektion laajentuminen keskusteluun toisten kanssa mahdollistaa omien ajatusten koettelemisen, jakamisen toisten kanssa ja oman alan kehittämisen. Keskustelun ideaalisina ehtoina ovat tarvittava informaatio, itsensä tunnistaminen, argumenttien arvioiminen objektiivisesti ja mahdollisuus tasavertaiseen osallistumiseen (Mezirow 2000, 14).



Kuvio 1. Laurean reflektio -osaamisen tasot I – III

Dialoginen ajattelu on jo kehittämisprosessin puolivälin krouvi (vrt. Belenky & Stanton 2000, 73). Toisten kanssa voi yhdessä tuottaa uudenlaista ajattelua ja

siten kehittää toimintaa. Jaettu reflektiivinen ajattelu tuottaa uusissa kyseenalaistamistilanteissa uudenlaista osaamista. (Merriam 2004.) Kriittinen reflektio tuo tutkimuksellisen otteen kehittämiseen ja sitouttaa oppijan kehittävään ongelman ratkaisuun yhteistyössä muiden toimijoiden kanssa (Karvinen 2000 ja Denzin & Lincoln 2003).

Laurean opetussuunnitelman reflektio-juonne koostuu kolmesta tasosta: kuvaileva, dialoginen ja kriittinen reflektio. Tasot ovat syntyneet reflektion vaatimuksesta asiantuntijan kasvun mahdollistajana sekä reflektiosäikeiden synteessä. Tasojen nimet kuvaavat reflektiivisyyden kehittymistä eli reflektiivisyydestä kriittiseen reflektiivisyyteen (ks. kuvio 2).

1. Kuvailevan reflektion tasolla korostuu hiljainen, kulttuurinen tieto. Toimintaa kuvataan puheena ja esittämällä. Se toteutuu ajallisesti toiminnan aikana tai välittömästi sen jälkeen. Kuvailevassa reflektiossa ratkaistaan yksinkertaisia ongelmia ja perustellaan. Opiskelija laajentaa ymmärrystään itsestään suhteessa toisiin tunnistamalla oppimistapaansa ja erottamalla esioletuksiaan ja ymmärrystään asioista.

2. Dialogisen reflektiivisyyden tasolla puhe, kirjoitus tai esitys on avoin keskustelulle uusien ihmisten ja asioiden kanssa. Dialogissa osallistujat pystyvät kohtaamaan erimielisyydet ilman vastakkainasettelua ja ovat valmiita tutkimaan näkökantoja, joita eivät kannata. Kokemusten kulttuurinen ymmärtäminen saa keskusteluissa muiden kanssa uudenlaisen jäsenyyksen itsestä ja kulttuurista. Dialoginen reflektoitu puhe tai kirjoitus on perusteltua, ajateltua tai käsitteellistä. Se toteutuu ajallisesti toiminnan jälkeen, jolloin osallistuja aluksi tunnistaa ja ymmärtää välittömästi kokemaansa ja osaa soveltaa sitä myös uusiin tilanteisiin. Dialogisen reflektion tasolla osallistuja osaa kyseenalaistaa omia ja toisten näkemyksiä ongelman ratkaisussa ja perustella näkemyksensä keskusteluissa. Hän osaa esittää ratkaisulle perusteet.

3. Kriittisen reflektion tasolla osallistuja osaa kyseenalaistaa ennakkokäsityksensä asiasta ja todentaa uskomuksensa. Hän toimii toisin kuin aiemmin ja osaa perustella toimintansa ottaen huomioon kollegansa, yhteisönsä ja yhteiskunnan edellytykset. Osallistujan käsitys itsestä muuttuu asian uudenlaisen tulkinnan muuttaessa tulkintaa omasta osaamisesta ja koulutusalaista. Hän osaa etsiä systemaattisesti tietoa yhdessä tai yksin havaitsemaansa alansa kannalta relevanttiin ongelmaan. Hän innovoi ja kehittää uutta yhdessä työelämän kanssa ja osaa esittää kehittämisen perusteet. Hän osaa ottaa huomioon erilaisia kulttuureja ja osaa perustellusti sopeutua toimimaan ja vaikuttaa myös toisiin ihmisiin perustellun toiminnan muutoksen aikaan saamiseksi. Hän osaa tarvittaessa johtaa pe-

rustellusti valittua toimintaa myös maailmanlaajuisissa asioissa, tilanteissa ja pitkäkestoisissa projekteissa.

Reflektio-osaaminen kiinnittyy muihin juonteisiin, varsinkin arvioinnin osalta. Opiskelija voi edetä jonkin reflektoinnin säikeen osalta pidemmälle kuin toisen. Juonteet kohtaavat reflektio-osaamisen eri tavoin. Seuraavassa taulukossa esitetään reflektio-osaamistasot arviointi- yhteistyö- ja kehittämissäikeisiin jaoteltuina. Jaottelussa näkyy kursivilla yhteys muihin osaamisjuonteisiin. (ks. taulukko 1)

Taulukko 1. Reflektio-osaamisen tasot jaoteltuina arvioinnin, yhteistyön ja kehittämis-/uudistamisiin.

	Arviointi	Yhteistyö	Kehittyminen/ uudistaminen
III Kriittinen reflektio	Asiantuntijaosaamisen arviointi Itsensä johtamisen arviointi Projektin arviointi <i>Vrt. Eettinen osaaminen (3 taso)</i>	Alueellisten toimintatapojen ja mallien toimivuuden arviointi ja kehittäminen. <i>Vrt. eettinen, innovaatio- ja verkosto-osaaminen (taso 3)</i>	Systemaattisen tiedon jäsentämisen, tuottamisen sekä kirjallisen esittämisen reflektointi ja toiminnan kehittäminen <i>Vrt. Verkosto-, innovaatio- ja globalisaatio-osaaminen (taso 3)</i>
II Dialoginen reflektio	Lähtökohtien kriittinen argumentointi Itsearviointi. <i>Vrt. Eettinen osaaminen (2.taso)</i>	Yhteistoiminnallisuus Dialogisuus Vertaisarviointi. <i>Vrt. Verkosto-osaaminen (2.taso)</i>	Kehittämishaasteen käsitteellistäminen, systemaattinen tiedonhankinta ja aineiston analyysi <i>Vrt. Innovaatio-osaaminen (2.taso)</i>
I Kuvaileva reflektio	Oppimisen lähtökohdat ja niiden arvioiminen Kehittymisen prosessi Kehittymissuunnitelma <i>Vrt. Verkosto-osaaminen (1.taso)</i>	Rooli ryhmässä/tiimissä Tiimityö Tiedonhankinta <i>Vrt. Eettinen osaaminen (1. taso)</i>	Kehittämishaasteen tunnistaminen ja ongelman hahmottaminen <i>Vrt. Innovaatio-osaaminen (1.taso)</i>

Reflektio–osaamisen arviointi

Laurean reflektio–osaamisen minimitasoa ei voi saavuttaa ilman ensimmäistä kuvailevan puheen tasoa (ks. kuvio 1) Ensimmäisen tason arvioinnissa korostuu yksilönä kehittyminen, toisella tasolla painopiste on yhteisön kehittämisessä ja kolmannella tasolla reflektio suuntautuu myös kansallisiin ja kansainvälisiin kysymyksiin ja havaittuihin ongelmiin. Seuraavana esitän kunkin tason arviointikriteerit, joiden mukaan opiskelija voi arvioida osaamistaan esimerkiksi portfolioonsa.

1. Kuvaileva reflektio edellyttää jo kuvailevan puheen, jossa opiskelija osaa kuvata tilannetta ja kokemuksiaan siitä. Kuvailevan reflektio-osaamisen taso edellyttää jo sitä, että opiskelija tunnistaa oman oppimisensa ja oman alansa yleisimmät käsitteet. Hän tunnistaa aiempaa osaamistaan ja tulkitsee sitä uudessa tilanteessa. Opiskelija tunnistaa käsitteitä ja osaa esittää ihmetteleviä kysymyksiä, mitä ja miten, ja etsiä niihin vastauksia yksin ja yhdessä toisten kanssa. Tiedonhaku on kielellisesti ja asiasisältöinä kansallista ja kulttuurista. Opiskelija tunnistaa itsensä toisista erilliseksi ja kiinnittää huomion oman ajattelunsa ja toimintansa jäsentämiseen. Hän ottaa toiset huomioon tilanteessa ja sitoutuu yhteistoimintaan.

2. Toisella dialogisen reflektion tasolla opiskelija ymmärtää käsitteet osaksi omaa toimintaansa ja osaa käyttää niitä toisten kanssa ymmärtäen erilaisia näkökulmia. Hän osaa hankkia relevanttia tietoa systemaattista tiedonhakua käyttäen. Hän osaa esittää rakentavia kysymyksiä erilaisissa dialogeissa. Opiskelija jäsentää kokemaansa ja osaa suuntautua toiminnassaan sen mukaisesti. Hän tunnistaa omat ajalliset resurssinsa. Hän osaa käsitellä uuden asian aiemman osaamisensa lisänä tai sitä muuttavana. Hän ymmärtää yhteistyön ja tiimityön kehittymisensä edellytykseksi. Hän osaa ottaa toiset huomioon havainnoiden ja kehittäen yhdessä toisten asiantuntijoiden kanssa. Hän osaa esittää ryhmän tai tiimin jäsenille rakentavia kysymyksiä ja vastata vastuullisesti hänelle esitettyihin haasteisiin. Hän osaa jäsentää alansa käsitteitä toisten kanssa ja on valmis kyseenalaistamaan myös omaa näkemystään. Hän sitoutuu ryhmän aktiivisena jäsenenä tuottamaan uutta yhdessä työelämän ja kollegojen kanssa.

3. Kolmannella kriittisen reflektion tasolla opiskelija osaa käyttää sujuvasti erilaisia jäsenyyksiä erilaisissa tilanteissa ja löytää useita ratkaisuja asioille. Hän osaa systemaattisesti tutkia ja kehittää toimintaa yhdessä toisten kanssa. Hän osaa esittää perusteltuja kysymyksiä ja tiedon etsimisen jälkeen antaa niihin erilaisia vastausvaihtoehtoja. Hän osaa toimia systemaattisesti valitsemiensa peri-

aatteiden mukaisesti tunnistaen itsessään, ja havaitsee myös toisissa ihmisissä, yhteisöissä ja organisaatioissa kehittämistä edellyttäviä toimintoja. Hän toimii toisten kanssa ja osaa ottaa vastuuta toiminnastaan ja toiminnan kehittämisestä. Hän organisoii aikansa ja resurssinsa tehtävän edellyttämällä tavalla. Hän on valmis kyseenalaistamaan myös omaa ajatteluaan ja kehittämään sitä yhdessä toisten kanssa. Hän on valmis tarvittaessa johtamaan toimintaa. Hän jäsentää toimintaa relevantein käsittein ja niiden välisin yhteyksin. Hän ymmärtää aiempien käsitysten vaillinaisuuden kyseenalaistaen osaamistaan ja etsien jäsentyneisiin kysymyksiin erilaisia vastauksia systemaattista tiedonhakua ja aineiston analyysiä käyttäen. Hän löytää useita ratkaisuja ja vaihtoehtoja asioiden ja ongelmien ratkaisuille. Opiskelija osaa valita ja ottaa valinnoissa huomioon myös toisten ihmisten ja yhteisöjen näkökulmat. Hän valitsee toisillekin näkyvin kriteerein perustellun näkemyksen ja osaa tuoda näkemyksensä selkeästi kirjallisesti ja kaavioina esille kansallisissa ja kansainvälisissä tilanteissa.

Arja Piirainen, FT, yliopettaja

Laurea-ammattikorkeakoulu

Lähteet

Barnagle, B. 2004. Reflection on Lived Experience in Educational Research. *Educational Philosophy and Theory* (1), 36, 57 – 67.

Belenky, M. F. & Stanton, A.V. 2004 Inequality, development and connected knowing. In J. Mezirow & Associates (Eds.) *Learning as transformation* (ss.71 – 102). San Francisco: Jossey-Bass.

Benner, P, Tanner, C, Chesla, C. 1999. *Asiantuntijuus hoitotyössä. Hoitotyö, päättelykyky ja etiikka*. Juva: WSOY.

Brookfield, S. D. 2000. Transformative Learning as ideology critique. In J. Mezirow & Associates (Eds.) *Learning as transformation* (ss. 125 - 150). San Francisco: Jossey-Bass.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 2003. The Discipline and Practice of Qualitative Research. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln. The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues. California: Sage Publications.

Dewey, J. 1963. Experience & Education. New York. Collier Books, Macmillan Publishing Company. Alkuperäisjulkaisu 1938.

Hatton, N & Smith D. 1995. Reflection in teacher education: Towards definition and implementation

Jarvis, P. 1999. The Practitioner-Researcher, Developing Theory from Practice. San Francisco: Jossey-Bass publishers.

Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Porvoo: WSOY.

Karvinen, S. 2000. Sosiaalityön tutkimuksen metodologiset jännitteet. Teoksessa. S. Karvinen, T.Pösö ja M. Satka (toim.) Sosiaalityöntutkimus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 9 – 31.

Koro, J. 1992. Itseohjautuvuuteen perustuva oppiminen. teoksessa: J. Ekola (toim.) Johdatus ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Juva: WSOY; 43 - 56.

Merriam, S. B. 2004. The Role of Cognitive Development in Mezirow's Transformational Learning Theory. Adult Educational Quarterly, Nov, 60 – 68.

Mezirow, J. 1991. Transformative Dimensions of Adult Learning. The Jossey-Bass. Higher and Adult Education Series. California.

Mezirow, J. 2000. Learning to think like adult: Core concepts of transformation theory. In J. Mezirow & Associates (Eds.) Learning as transformation (ss.3 – 34). San Francisco: Jossey-Bass.

Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen, Ohjausteorian kehittelyä. Saarijärvi, Helsingin yliopiston Tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia.

Rissanen, R. 2003. Työelämälähtöinen opinnäytetyö oppimisen kontekstina. Fenomenologisia näkökulmia tradenomin opinnäytetyöhön. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 970. Tampere. Tampereen yliopisto.

Schön, D. A. 1987. *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

Zedler, B.1960. Dewey's theory of knowledge, Teoksessa J. Blewett, (toim.) John Dewey. *His thought and influence*. New York. Fordham University Press, 59 – 84.

Verkosto-osaaminen

Johdanto

Verkosto-osaamisen käsitteen kautta voidaan tarkastella varsin laajaa ilmiökenttää, joka ulottuu yksilön viestinnällisistä kompetensseista organisaatiotason verkostoitumiseen ja strategisten verkostojen johtamiseen. Viestintä on yhteisöllisyyden ja yhteiskunnan toiminnan välttämätön edellytys (Viherä 2000), ja erityisesti viestinnällisen osaamisen merkitys korostuu nyky-yhteiskunnan globaaleissa verkostoissa. Dialogi ja vuorovaikutus ovat verkostoyhteiskunnan olennaisia voimavaroja (vrt. Isaacs 2001). Yhteiskunnan ja talouden rakenteiden kehittyminen verkostomaisiksi edellyttää myös näissä verkostoissa toimivilta ihmisiltä uudentyypisiä taitoja ja asennoitumista (vrt. Castells 2000; Viherä 2000).

Vaatus hyvästä viestinnällisestä osaamisesta ei koske vain viestinnän ammattilaisia, vaan työyhteisöissä ja muissa sosiaalisissa verkostoissa toimiminen edellyttää kaikilta hyviä vuorovaikutus- ja viestintätaitoja. Toimialasta riippumatta työntekijät tarvitsevat monipuolista sosiaalista osaamista työtehtävissään. Kaikissa asiakaspalvelutehtävissä vuorovaikutusvalmiudet ovat asiakkaan kohtaamisen ydin, ja myös työyhteisön sisällä jäsenten sosiaaliset taidot ovat merkityksellisiä koko yhteisön menestyksen kannalta. Viestinnällinen osaaminen ja työelämässä menestyminen ovat yhteydessä toisiinsa. Esimerkiksi Paynen (2005) analyysi osoittaa, että hyvät viestintätaidot ja motivoituneisuus sosiaaliseen kanssakäymiseen korreloivat korkeatasoisten työsuoritusten kanssa.

Viestinnällisen osaamisen tarve on tunnistettu eri toimialoilla hyvin. Esimerkiksi Tekniikan Akateemisten Liiton jäsenkyselyssä yli 90 prosenttia vastaajista ilmoitti tarvitsevansa työssään ihmissuhdetaitoja jatkuvasti tai usein, ja tärkeiksi osaamisalueiksi nimettiin myös kirjoittaminen sekä esiintymis- ja neuvottelutaidot (TEK 2004). 2000-luvun merkittävimpiä kvalifikaatioita kartoitettaessa viidentoista tärkeimmän ammattitaitovaatimuksen joukossa mainitaan kommunikaatiovalmiudet, ihmissuhdetaitojen osaaminen sekä usean vieraan kielen hallinta (Teol-

lisuus ja Työnantajat 1997). Myös eri ammattialojen kvalifikaatiokuvauksissa viestinnällinen osaaminen nousee olennaiseksi (ks. esim. Chen ym. 2004; Crossling & Ward 2002; Katz, Woods, Cameron ja Milan 2004).

Myös verkostoitumisen ja strategisiin verkkoihin perustuvien kumppanuuksien merkitys on selvästi nähtävissä. Nykyorganisaatioiden keskeisiä toimintaperiaatteita ovat dynaamisuus ja joustavuus, jotka toteutuvat verkostomaisessa organisaatiossa mielekkäällä tavalla. Organisaatioiden toimintaympäristö muuttuu nopeasti, ja tarvitaan sellaisia organisatorisia ratkaisuja ja rakenteita, jotka mahdollistavat paitsi tässä muuttuvassa kentässä toimimisen myös muutoksen hallinnan ja toimintaympäristön innovatiivisen kehittämisen organisaation menestystä tukevaan suuntaan. Joustavat ja tehokkaat verkostot tuovat merkittävää kilpailuetua kaikille verkoston jäsenille. (Bahrami 1992; Nonaka & Takeuchi 1995; Ojala 1996.)

Viestintää verkostoissa

Viestintä: sanomien välittämisen ja tulkinnan prosessi

Viestintä on prosessi, jossa sanomia lähetetään ja vastaanotetaan viestintään osallistuvien välillä. Sanomien välitys ei kuitenkaan ole mekaanista informaation siirtoa, vaan viestien merkityksen tulkintaan vaikuttavat aina monet tekijät, kuten viestijöiden väliset sosiaaliset suhteet sekä viestintään osallistuvien kulttuurista, arvot, asenteet ja ennakkotiedot. Viestintä on aina sidoksissa tiettyyn kontekstiin. Viestinnässä on siis kyse merkityksenannosta ja tulkintojen tekemisestä. Vuorovaikutuksen avulla pyrimme luomaan yhteisiä, jaettuja merkityksiä. (Ks. esim. Åberg 1993; Åberg 2002.)

Viestintää voidaan tarkastella yksilöiden välisen keskinäisviestinnän, organisaatio- eli yhteisöviestinnän ja joukkoviestinnän tasoilla (Puro 2002; Åberg 2002). Näistä etenkin keskinäisviestintä ja yhteisöviestintä ovat verkosto-osaamisen näkökulmasta merkittäviä. Viestintä on aina tavoitteellista toimintaa: viestinnässä on kyse tarpeesta välittää ja jakaa tiettyjä merkityksiä. Taitava viestijä pystyy analysoimaan viestinnällisiä tavoitteitaan ja valitsemaan viestin välittämiseen ilmaisutavat ja kanavat, jotka tukevat tavoitteita mahdollisimman hyvin.

Yhteisöviestintää ja siihen liittyvää viestintäkompetenssia voidaan tarkastella yksilön, ryhmän ja koko organisaation näkökulmasta. Yhtäältä on kyse kognitiivisista tiedoista ja kyvyistä (esimerkiksi tieto keskustelutilanteisiin liittyvistä pelisäännöistä ja konventioista). Toisaalta tarvitaan taitorepertoaari, jota voidaan hyödyntää erilaisissa viestintätilanteissa. Näiden pohjalle rakentuu varsinainen toiminta, viestintäkäyttäytyminen. (Jablin & Sias 2001.)

Jablinin ja Siasin (2001) esittämässä mallissa erotetaan neljä viestintäkäyttäytymisen toimintatasoa. Viestintäkompetenssia hyödynnetään organisaatiossa ensinnäkin mikro- ja makrotasoilla. Mikrotaso tarkoittaa yksilöiden välistä pienryhmäviestintää ja makrotaso laajempaa organisatorista kokonaisuutta. Lisäksi viestintää voidaan tarkastella meso- ja eksosysteemin käsitteiden kautta. Organisaation jäsenet kuuluvat useisiin mikrotason kokoonpanoihin, ja mesosysteemillä tarkoitetaan näiden mikrosysteemien välisiä yhteyksiä. Eksosysteemi puolestaan on laajempi yhteiskunnallinen järjestelmä, joka sisältää mm. organisaation toimintaympäristön poliittiset ideologiat sekä sosiaaliset, teknologiset ja taloudelliset rakenteet. Eksosysteemin tasolla merkittäviä muutoksia ovat olleet informaatio- ja viestintäteknologian kehitys sekä globalistuva talous.

Verkostoitumisesta tuottavaan verkosto-osaamiseen

Verkostoituminen koetaan tämän päivän yhteiskunnassa keskeiseksi ja hyödylliseksi toimintatavaksi niin yksilöiden, yritysten kuin erilaisten organisaatioidenkin kesken. Verkostoitumisella tarkoitetaan yritysten ja organisaatioiden yhteistyötä ja yhteistyömalleja, joihin voi osallistua eri tahojen toimijoita mutta johon ei välttämättä liity taloudellisia tai muitakaan hyötynäkökulmia. Sen sijaan kun puhutaan strategisista verkoista ja verkostoista, määrittelyyn on lisätty arvontuotannon näkökulma ja ajatuksena on, että mitä vaativimmista strategisista verkoista puhutaan, sitä suuremmat odotukset kohdistuvat verkoston kautta saatavaan lisäarvoon. Verkosto-osaamisella puolestaan tarkoitetaan sisäisen ja ulkoisen tehokkuuden aikaperusteista johtamista niin, että saavutetaan perinteisiä toimintatapoja oleellisesti tehokkaampi tapa toimia. Verkosto-osaamiseen voi sisältyä verkostoitumista ja verkostojohtamista. Verkosto-osaaminen puolestaan voidaan sijoittaa osaksi strategisista verkoista. Verkostojohtamisella tarkoitetaan johtamismallia, jolla verkostoa johdetaan. (Pirnes 2002; Möller & Svahn 2004.)

Verkostoitumisen ja verkosto-osaamisen keskeisin ero on tuottavuuspyrkimys. Verkosto-osaamisella tavoitellaan selkeästi parempaa tuottavuutta kuin mihin yksittäiset toimijat yksinään kykenevät. Verkostoitumista voi olla mikä tahansa yhteistyö, kun taas verkosto-osaamisessa edellytetään, että jokainen verkoston jäsen tuo kokonaisuuteen lisäarvoa. Verkosto-osaaminen on huomattavasti vaativampaa ja kurinalaisempaa kuin verkostoituminen.

Teoreettisesti verkosto-osaaminen kuuluu ns. kyvykkyysteorioihin, jotka ovat varsinkin liiketaloustieteissä korvaamassa aikaisempaa valtateoriaa, kontingenssiteoriaa. Oleellinen ero näiden teorioiden välillä on, että kontingenssiteorian

mukaisesti organisaatiot mukautuvat ulkopuolelta tuleviin tekijöihin (= outside-in), kun taas kyvykkyysteorian mukaan organisaatio voi vaikuttaa ulkopuoliseen ympäristöönsä omilla toimillaan (= inside-out). Kyvykkyysteorioiden tunnettuja soveltajia ovat yrityspuolella esimerkiksi Nokia, Dell, Aker, H&M ja Toyota eli useat kilpailijoitaan oleellisesti paremmin menestyneet yritykset. Onkin oletettavaa, että kyvykkyysteorioiden merkitys tulee oleellisesti lisääntymään tulevaisuudessa. Verkottumiskyvykkyydestä on tulossa yhä merkittävämpi kilpailukyvyyn lähde. Kehitymässä olevien strategisten verkkojen monimuotoisuus ja niiden edellyttämän osaamisen tunnistaminen onkin yksi keskeisimmistä tulevaisuuden haasteista. (Pirnes 1996; 2002.)

Verkosto-osaaminen organisaation strategisena voimavarana.

Verkosto-osaamisesta nopeutta ja joustavuutta

Verkosto-osaamisella tähdätään samanaikaiseen nopeuden maksimointiin, joustavuuden maksimointiin ja kitkan minimointiin. Sen avulla on mahdollista vastata paremmin kohderyhmän tarpeisiin ja vähentää virheitä. Verkosto-osaaminen mahdollistaa myös perinteisiä toimintatapoja halvemmän toimintamallin. Lisäksi strategiset verkot luovat edellytyksiä innovaatioiden syntymiselle. (Pirnes 1996; 2002.)

Verkosto-osaaminen tarkoittaa myös mahdollisuutta saada verkostojen kautta uutta ja erilaista osaamista sekä lisää kapasiteettia. Lisäksi verkosto-osaaminen tuo organisaation omaan toimintaan kriittistä arviointia, joka edesauttaa toiminnan kehittämistä.

Verkostot organisaation toimintamallina

Verkostomalli eroaa täydellisesti perinteisestä toimintamallista. Perinteisessä mallissa pyritään kaikki toiminnot tuottamaan keskitetysti alusta loppuun samassa paikassa, mutta verkosto-osaamisen mallissa kootaan yhteen eri puolilla olevat erilaiset toiminnot kulloiseenkin tarpeeseen parhaan mahdollisen kokoonpanon aikaansaamiseksi. Verkosto-osaamisen mallissa ydintoiminnot hajautetaan tuotannontekijöiksi, joita kootaan yhteen tarvekohtaisesti. Tuotantoprosessia korjataan jatkuvasti saatavan uuden palautteen perusteella. Tuottamisprosessi on kaksisuuntainen, kun taas perinteisessä mallissa tuottamisprosessi on yksisuuntainen ja kaikki toiminnot toteutetaan oman organisaation puitteissa ja hierarkkisessa järjestyksessä.

Myös verkosto-osaamisen organisaatio poikkeaa oleellisesti perinteisestä organisaatiomallista. Perinteinen organisaatiokaavio on hierarkkinen, minkä vuoksi se pikemminkin minimoi nopeutta ja joustavuutta mutta maksimoi kitkaa. Hie-

rarkkinen organisaatorakenne voi siis muodostua jopa merkittäväksi esteeksi organisaation menestykselle. Verkosto-osaamisen organisaatio puolestaan on toiminto-ohjattu. Se sallii samanaikaisesti jokaisen yksilön innovatiivisuuden ja aloitteellisuuden, mutta toimii tiukkojen yhteisten pelisääntöjen mukaisesti. Rutiinit hoidetaan organisaatiossa sääntökirjan mukaisesti, mikä vapauttaa aikaa luovaan toimintaan. Joustavuus ilmenee siinä, että jokainen organisaation jäsen voi tehtävästä riippuen olla eri asemassa. Verkosto-osaamisen organisaatiossa yhdistyy tiukka rutiinitehtävien toteuttaminen sääntöjen mukaisesti yksilölliseen toimintavapauteen (Pirnes 1996; 2002.)

Viestinnällinen osaaminen

Verkosto-osaaminen rakentuu hyvin pitkälti verkostoissa toimivien yksilöiden viestintäkompetenssin varaan. Ilman viestintää ja vuorovaikutusta ei ole toimivia verkostojakaan. Organisaatioiden tulee pystyä toimimaan joustavasti muuttuvassa toimintaympäristössä ja myös vaikuttamaan toimintaympäristön kehittymiseen. Ns. oppivassa organisaatiossa viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen on keskeinen työväline toimivien verkostojen luomiseksi ja verkosto-osaamisen kehittämiseksi. (Ojala 1996; Nonaka & Takeuchi 1995.)

Verkostot ovat sosiaalisia konstruktioita, ja niinpä verkostojen toimivuuden ratkaisevat niissä vaikuttavat ihmiset ja heidän vuorovaikutustaitonsa. Viestinnälliset valmiudet voidaankin nähdä perustana muiden verkosto-osaamiseen liittyvien osaamisalueiden kehittymiselle ja omaksumiselle. Viestintäkompetenssiin liittyy useita toisiinsa lomittuvia tieto- ja taitoalueita, joiden kombinaatiosta muodostuu viestinnällisen osaamisen kokonaisuus. Eri yksilöiden viestinnällisessä osaamisprofiilissa osa-alueet voivat olla eri tavalla edustettuina.

Eräs tapa hahmottaa viestinnällisen osaamisen kehittymistä on nelitasoinen malli perustaitojen opettelusta laaja-alaiseen viestinnälliseen asiantuntijuuteen (Jablin & Sias 2001). On huomattava, että kuvatut tasot eivät ole absoluuttisia ja jyrkkärajaisia vaan jatkumonluonteisia. Esikompetenssin (precompetence) tasolla on kyse ensisijaisesti taitojen opettelusta, minkä jälkeen voidaan saavuttaa perusosaamisen taso (threshold level). Kun viestintäkompetenssi kehittyy keskimääräistä paremmalle tasolle, voidaan puhua asiantuntijatason viestinnällisestä pätevyydestä (proficiency level). Tällöin viestijä pystyy hyödyntämään viestinnällistä osaamistaan tehokkaalla tavalla ja tiedostamaan viestintätilanteen kontekstitekijät viestintään vaikuttavina muuttujina. Neljäntenä mainitaan ns. ylikompetenssin taso (overcompetence), jolloin viestintä perustuu pitkälti tiedostamat-

tomaan viestintäkeinojen valintaan tietyssä tilanteessa. Tällainen tiedostamattomiin valintoihin perustuva viestintäkäyttäytyminen voi olla tyypillistä sekä asi-
antuntijatason että aloittavalle viestijälle. Kommunikaatiokompetenssia ei kuiten-
kaan voi mitata mitenkään absoluuttisesti, vaan viestinnän onnistumista on ar-
vioitava aina suhteessa tiettyyn tilanteeseen ja toimintakontekstiin.

Puheviestintä- ja vuorovaikutustaidot sosiaalisissa tilanteissa

Kyky ilmaista itseään selkeästi ja ymmärrettävästi erilaisissa suullisissa viestintätilanteissa on ensiarvoisen tärkeää. Paitsi että löydämme sopivan verbaalisen ilmaisun näkemyksillemme, on merkitystä myös sanomisen tavalla, sävyllä ja nonverbaalilla viestinnällä. Tilanneherkkyys on viestijän olennainen taito: on osattava viestiä kulloiseenkin tilanteeseen sopivalla tavalla. (Ks. esim. Kansanen 1997.)

Kuunteleminen on olennainen vuorovaikutustaidon osa-alue (Isaacs 2001; Puro 2002). Hyvä viestintäosaaminen ei tarkoita vain kykyä pukea omia näkemyksiään sanoiksi, vaan on osattava myös aktiivisesti kuunnella muita viestijöitä. Näin voimme tulkita viestintätilannetta ja sopeuttaa omaa tapaamme viestiä vastaamaan tilanteen vaatimuksia. Erilaisissa ryhmäviestintätilanteissa kuunteleminen on yksi toimivan tiimityöskentelyn edellytys. Asiakasviestinnässäkin kuuntelemisen taidot korostuvat. (Isaacs 2001; Kansanen 1997.)

Ryhmissä toimiminen edellyttää myös neuvottelutaitoja. Neuvottelutilanteissa yhteistyökyvyn ja -halun lisäksi olennaisia taitoja ovat mm. ennakkoinnin, neuvottelustrategioiden suunnittelun ja tavoitehakuisen puheviestinnän taidot (esim. Kansanen 2002.).

Esiintymistaito on osa puheviestintätaitoa. Yleisölle esiintyminen vaatii jossain määrin erilaista osaamista kuin keskustelu- ja ryhmäviestintätilanteissa toimiminen. Esiintymistaitoon liittyvinä osa-alueina voidaan nähdä nonverbaalisen viestinnän kontrollointitaito, taito olla vuorovaikutuksessa yleisön kanssa, taito hyödyntää tehokkaasti esiintymistilanteeseen valmistautumista, taito hallita esiintymisjännitystä sekä esityksen synnyttämien vaikutelmien hallintataito. (Isotalus 1995.)

Kirjoittamisen ja lukemisen liitto

Erilaisten raporttien ja dokumenttien tuottaminen ja jakaminen on työelämän arkipäivää. Dokumentaatio on kuitenkin hyödyllistä vain, jos sen myötä syntyvät tekstivarannot ovat aidosti käyttökelpoisia: tekstejä tuotetaan todelliseen käyttö-

tarpeeseen, ne ovat kielelliseltä ilmaisultaan korrekteja ja tarkoituksenmukaisia sekä rakenteeltaan selkeästi jäsenyneitä.

Yhä lisääntyvä tekstien määrä asettaa toisaalta vaatimuksia myös lukutaidon kehittämiseksi: informaatiomassoista on löydettävä omien tavoitteiden kannalta relevantit tekstit ja ne on kyettävä asettamaan mielekkääseen suhteeseen aiempien tietojen kanssa. Lukemisessa ei siis ole kyse vain sanojen ja lauseiden mekaanisesta tunnistamisesta vaan tulkinnasta ja merkityksenannosta eli vuorovaikutuksesta tekstin kanssa. Lukemisen ja kirjoittamisen taidot kulkevatkin usein käsi kädessä. (Ks. esim. Alasilta 2000.)

Kirjoittamisen asiantuntijuutta voidaan tarkastella ensinnäkin tekstin tuottamisen prosessin näkökulmasta. Voidaan ajatella, että asiantuntijan tapa tuottaa tekstiä on prosessina hyvin erilainen kuin aloittelevan kirjoittajan. Asiantuntijan tavassa tuottaa tekstiä on kyse ongelmanratkaisusta ja uuden tiedon luomisesta. Voidaankin erottaa kaksi erityyppistä kirjoittamisen prosessia. Tiedon kertomisen strategia on tyypillinen aloittelijalle. Tätä strategiaa noudattavan kirjoittajan teksti saattaa olla muodollisesti korrektia (esim. kieliseikkojen suhteen), mutta se perustuu tuttujen rutiinien toistamiseen eikä uuden luomiseen. Asiantuntijakirjoittaja sen sijaan noudattaa tietoa luovan kirjoittamisen strategiaa, jossa jatkuva ongelmanratkaisu tuottaa myös jatkuvaa oppimista. (Lonka, Karvonen ja Leino 1998; Ruohomäki 2003.)

Toisaalta kirjoittaminen on aina kontekstisidonnaista, ja tämän vuoksi myös kirjoittamisen asiantuntijuutta voidaan tarkastella esimerkiksi tekstilajin eli genren sekä organisaation toimintojen näkökulmasta. (Ruohomäki 2003.) Tekstilajituntemus ja kyky valita tekstilajiin ja viestintätilanteeseen sopivat ilmaisukeinot ovatkin asiantuntijakirjoittajan tunnusmerkkejä samoin kuin kyky analysoida kirjoitustehtävän luonnetta ja valita tehtävään sopiva tekstin tuottamisen strategia.

Globalisaatio luo lisääntyvän tarpeen vieraiden kielten osaamiselle

Kansainvälistyvässä ja globalistuvassa työelämässä toimiminen edellyttää myös monipuolista kielitaitoa. Kielitaidon käsite ei kuitenkaan ole yksiselitteisesti määriteltävissä, sillä kielitaitoon sisältyy useita eri osa-alueita ja kyky käyttää kieltä voi myös vaihdella olosuhteiden mukaan. Kielitaito voidaan nähdä eräänlaisena mahdollisuuksien varantona, jota kielenkäyttäjä hyödyntää ollessaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (Pilke 2003; Sajavaara & Takala 2000.)

Kielen kieliopin ja sanaston hallinta on tietenkin tärkeää, mutta kielen käytössä on aina kyse myös sosiaalisesta ilmiöstä. Kielellisen kompetenssin lisäksi kieli-

taitoon liittykin olennaisena osana kommunikatiivinen kompetenssi eli kyky käyttää kieltä vuorovaikutuksen välineenä. Tarvitaan tietoa mm. kieliyhteisön kielellisistä konventioista, tavoista ja kulttuurista, jotta kielenkäyttäjät pystyvät viestimään tehokkaalla ja tarkoituksenmukaisella tavalla erilaisissa tilanteissa. (Sajavaara & Takala 2000.)

Erilaisten viestintäkanavien hallinta viestintäkompetenssin osana

Viestintäkompetenssiin liittyy olennaisena osana myös kyky hyödyntää erilaisia viestintäkanavia tehokkaasti: on osattava valita tarjolla olevista kanavista viestinnän tavoitteisiin sopivat. Valittu kanava vaikuttaa myös viestin merkitykseen ja sen tulkintaan, eli viestintäkanavan valinta ei ole viestinnän kannalta neutraalia. McLuhaninkin (2002 [1964]) mukaan väline itsessään on viesti: "The medium is the message".

Viestintäkanavien hallinnan merkitys on entisestään kasvanut viestinnän digitalisoitumisen, etenkin tietoverkkojen, myötä. Viestintäkulttuurin digitalisaatio on tuonut kommunikaatioon entistä vahvemmin myös teknologisen ulottuvuuden: viestintäkompetenssin osa-alueita ovatkin kyky hyödyntää viestinnän teknisiä apuvälineitä tehokkaasti ja kyky oppia käyttämään uudentyyppisiä viestintäkanavia. Viestintäteknologian tehokas ja tarkoituksenmukainen käyttö ei kuitenkaan tarkoita vain teknisten taitojen hallintaa, kuten sähköpostiohjelman toimintojen hallintaa, vaan tarvitaan myös laajempaa tietämystä eri välineiden viestinnällisistä mahdollisuuksista ja siitä, miten viestintäteknologiaa kannattaa hyödyntää omassa viestinnässään. Myös tiedonhakuun liittyvä osaaminen korostuu sähköisissä tietoverkoissa toimittaessa. (Esim. Alasilta 2000; Viherä 2000.)

Verkosto-osaaminen edellyttää kyvykkyyksien integrointia.

Verkosto on yhtä hyvä tai huono kuin sen heikoin lenkki

Verkoston jäseniltä edellytetään, että jokainen jäsen tuottaa kokonaisuuteen lisäarvoa. Jokaisen verkoston jäsenen tulee hyväksyä yhteiset pelisäännöt, jotta verkosto voisi toimia mielekkäällä tavalla. Uusien jäsenten valinta verkostoon edellyttää yksityiskohtaista ja huolellista arviointia. Verkostojäsenyyden tulee olla pitkäkestoista, sillä lyhytkestoiset jäsenyydet heikentävät verkoston toimivuutta. (Möller & Svahn 2004; Pirnes 1996)

Erityyppiset strategiset verkot vaativat erilaista osaamista ja kyvykkyyttä. Strategisen verkon rakentaminen ja siinä toimiminen vaatii usean kyvykkyyden integrointia ja hallintaa. Sekä perinteisemmälle osaamiselle että verkottuneen toimim-

nan edellyttämälle suhde- ja verkostojohtamisosaamiselle on kysyntää. Parhaimmillaan strateginen verkko toimii kuin mikä tahansa yksikkö ollen vain sitä joustavampi. (Möller & Svahn 2004)

Proaktiivisuudesta voimaa uudistamis- ja kehittämistyöhön

Vakiintuneiden järjestelmien kehittäminen ja uusiminen tapahtuu yhä useammin strategisten verkkojen avulla. Tämänkaltaiset kehitysverkot edellyttävät osallistujilta luottamusta ja avoimuutta. Toimijoilla täytyy toisaalta olla oma selvä asiantuntijuusalue ja toisaalta riittävä yhteinen tietämyspohja, jotta ne onnistuisivat tehokkaasti uudistamaan nykyistä toimintaansa. Kehitysverkkojen johtaminen edellyttää asiantuntijoita, jotka oman asiantuntemuksensa lisäksi omaavat hyvät tiimityöskentelytaidot. Kehitysverkkojen luomisessa kyse on asiantuntijayhteisöjen välisestä sillanrakentamisesta, jossa välittäjähenkilöillä ja tiimin vetäjillä on suuri merkitys. Innovaatio- ja yhteistyökyvykkyyden lisäksi toimijoiden, erityisesti ydinyksikön, tulee osata arvioida potentiaalisten kehityspartnereiden innovaatiokyvykkyyttä ja verkkomuotoista yhteistyökyvykkyyttä.

Aidosti uusiin konsepteihin tähtäävien strategisten verkkojen rakentaminen ja johtaminen edellyttävät useita vaikeasti hallittavia kyvykkyyksiä. Ydinorganisaation tulisi olla selvästi proaktiivinen, sen tulisi kyetä visioimaan tai ennakoimaan kyseisen alan kehitystä. Aloitteentekijän tulee omata sellaista tietämystä ja osaamista, joka tekee verkosta myös kumppaneiden näkökulmasta vetovoimaisen. Tällöin se voi vetää kehitystiimiin mukaan parhaimmat partnerit ja ohjata muodostuvan strategisen verkon toimintaa. (Möller & Svahn 2004.)

Verkostojen johtaminen

Verkon johtaminen vaatii koko organisaatiolta yhteistyösuuntautumista; avainhenkilöstön on omaksuttava ja tuettava yhteisiä tavoitteita. Ydinryhmän on kyettävä organisoimaan verkolle yhteinen foorumi, jossa sovitaan tavoitteista, rooleista, vastuista ja tuloksen jakamisesta. Innovatiivinen yhteistyö vaatii erityisesti koordinoituneita mekanismeja ja seurantaa. Tämä edellyttää yleensä monitasoisten ja monifunktioiden tiimien ja niiden toimintaa tukevan tietojärjestelmän rakentamista. Tietämyksen johtamisella (knowledge management) on keskeinen osa strategisissa innovaatioverkoissa. Onnistuminen riippuu paljon myös verkon kulttuurista, sillä yhteinen tavoite- ja tahtotila, avoimuus ja luottamuksellisuus sekä kehitysintohimo ovat uutta toimintaa rakentavan verkon avaintekijöitä. (Nonaka & Takeuchi 1995; Day 1994)

Verkon johtamisesta puhuttaessa mainitaan usein termi orkestrointikyvykyys. Orkestrointi edellyttää vahvaa visiointikyvykyttä; orkestroijan tulee kyetä ennakkoimaan vasta muodostumassa olevan alan mahdollisia kehityspolkuja, jotka voivat olla hyvinkin kompleksisia. Osallistamalla usean eri verkoston toimintaan toimijalle kertyy monipuolista tietämystä, joka taas auttaa visiointikyvykyden kehittämisessä. Pulmana on kuitenkin se, kuinka eri yksiköiden ja yksilöiden tietämys saadaan integroidusti hyödynnettyä. (Nonaka & Takeuchi 1995; Day, S. 1994)

Erialaisten strategisten verkkojen rakentamis- ja johtamiskyvykyys on tulevaisuudessa yritysjohdon yhä kriittisempi menestystekijä.

Verkosto-osaamisen ulottuvuuksia

Verkosto-osaamisen kehittymistä voidaan tarkastella henkilökohtaisen osaamisen, organisaation toiminnan sekä yhteiskunnallisen vaikuttamisen näkökulmista (vrt. Jablinin ja Siasin (2001) nelitasomalli). Henkilökohtaisen osaamisen tasolla olennaista on viestinnällisen osaamisen kehittyminen ja verkostojen jäsenenä toimiminen. On tärkeää saavuttaa hyvät viestinnälliset valmiudet, joiden avulla on mahdollista kommunikoida tarkoituksenmukaisella tavalla sekä suullisissa että kirjallisissa viestintätilanteissa. Tärkeää on myös kyetä tarkastelemaan omaa viestintäkompetenssiaan reflektiivisesti; tällöin osaamista voidaan myös tietoisesti kehittää. Hyvä ja monipuolinen tietämys toimialan toimintakulttuurista ja -käytänteistä on tärkeä osa henkilökohtaisen tason verkosto-osaamista, samoin kuin kyky tieto- ja viestintäteknologisten välineiden tarkoituksenmukaiseen käyttöön. Verkosto-osaaja on yhteistyökykyinen ja -haluinen, ja hänellä on halua ja rohkeutta kohdata erilaisia ihmisiä erilaisissa viestintätilanteissa. Hän siis pystyy toimimaan verkoston jäsenenä aktiivisessa, tavoitteellisessa roolissa ja hän sitoutuu verkostojen toimintaan ja yhteisiin pelisääntöihin.

Organisaation kehittämisen näkökulmasta tärkeää on kyky organisaation toiminnan analyttiseen ja kriittiseen tarkasteluun. Keskeistä on verkosto-osaamisen ja kumppanuuksien strategisen merkityksen ymmärtäminen ja oman toiminnan vaikutusten analysointi ja reflektointi organisaation näkökulmasta. Tarvitaan valmiuksia tunnistaa strategisia kumppanuuksia, edistää organisaation verkostoitumista omalla toiminnalla sekä myös luoda uusia verkostosuhteita. Tärkeää on proaktiivinen kehittämisote verkostojen toimintaan. Viestinnällisen osaamisen näkökulmasta tärkeitä alueita ovat neuvottelu- ja ryhmäviestintätaitojen sekä erityisesti viestinnällisen tilanneherkkyyden kehittäminen.

Yhteiskunnallisen vaikuttamisen tasolla tarvitaan kykyä analysoida kokonaisten strategisten verkkojen toimintaa suhteessa ympäristöön – voidaan puhua verkosto-osaamisen huippuammattilaisista, joiden taidollinen sekä kognitiivinen osaaminen ovat korkealla asiantuntijatasolla. Tarvitaan laajaa ja monipuolista ymmärrystä verkostoyhteiskunnan kulttuurin ja talouden toimintaperiaatteista. Verkoston toimintaa reflektoidaan suhteessa ympäröivään yhteiskuntaan ja voidaan myös vaikuttaa organisaation toimintaympäristön kehittämiseen. Tämä edellyttää valmiuksia johtaa strategisia verkkoja (orkestrointikyvykyys) ja ennakoita toimialan ja yhteiskunnan kompleksisia kehityspolkuja (visiointikyvykyys). Viestintäteknologiaa hyödynnetään innovatiivisella tavalla verkoston toiminnan kehittämisen välineenä. Kansainvälisissä verkostoissa toimiminen edellyttää myös monipuolista kulttuurista herkkyyttä.

Näiden ulottuvuuksien kautta määriteltiin Laurea-ammattikorkeakoulun verkosto-osaamisen juonteeseen kolme osaamisen tasoa (ks. taulukko 1).

Taulukko 1. Verkosto-osaamisen kolme tasoa

	Viestinnällinen osaaminen	Verkostoituminen	Osaamisen ilmeneminen
Taso 3: Yhteiskunnallisen uudistajan taso (<i>"for practice"</i>)	viestinnällinen asiantuntijuus; viestinnän strateginen suunnittelu	strategisen verkoston johtaminen	ennakointi ja kehittäminen; toiminta-ympäristöön vaikuttaminen
Taso 2: Organisaation kehittäjän taso (<i>"of practice"</i>)	neuvottelu- ja ryhmäviestintä- taidot	verkoston proaktiivinen kehittäminen	analyttinen tarkastelu toiminnan perustana
Taso 1: Henkilökohtaisen osaamisen taso (<i>"in practice"</i>)	yhteistyökyvyn kehittyminen; viestinnän perustaidot	verkoston jäsenenä toimiminen	aktiivinen osallistuminen, tilannetaju

Verkosto-osaaminen on siis moniulotteinen kokonaisuus, jossa eri osa-alueet linkittyvät toisiinsa. Innovatiivinen verkostojen kehittäminen ja johtaminen perus-

tuu yhtäältä kykyyn analysoida toimintaympäristöä ja ennakoida erilaisia kehitystrendejä ja toisaalta monipuoliseen viestinnälliseen kompetenssiin. Verkosto-osaajilta edellytetään laaja-alaista tietojen ja taitojen kirjoa, jota pitää pystyä soveltamaan joustavasti erilaisissa tilanteissa. Verkosto-osaamisen avulla voidaan organisaatiossa saavuttaa merkittäviä parannuksia tuottavuudessa, ja proaktiivisella toiminnalla voidaan vaikuttaa myös toimintaympäristön kehityskuluihin.

Liisa Ala-Luukko, FM, lehtori

Laurea-ammattikorkeakoulu

Hannu Pirnes, KTT, yliopettaja

Laurea-ammattikorkeakoulu

LÄHTEET

Alasilta, A. 2000. Verkkoajan viestintä. Tulkinta - ilmaisu - vuorovaikutus. Helsinki: Kauppakaari.

Bahrami, H. 1992. The emerging flexible organization: perspectives from Silicon Valley. Teoksessa Myers, Paul S. (toim.) Knowledge management and organizational design. Boston: Butterworth-Heinemann.

Castells, M. 2000. The information age: economy, society and culture. Volume I. The rise of the network society. 2. painos. Oxford: Blackwell Publishers.

Day, S. 1994. The capabilities of market driven organizations. Journal of Marketing, October.

Isaacs, W. 2001. Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito. Helsinki: Kauppakaari.

Isotalus, P. 1995. Mitä esiintymistaito on? Puhetaiteen, yleisöpuheen ja mediaesiintymisen yhteisiä piirteitä etsimässä. Teoksessa Valo, M. (toim.) Haasteita puheviestinnän opetukseen. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitos.

Jablin, F. M. & Sias, P. M. 2001. Communication competence. Teoksessa Jablin, F. M. & Putnam, L. L. (toim.) The new handbook of organizational communication. Advances in theory, research, and methods. Thousand Oaks: Sage Publications.

Kansanen, A. 1997. Puheviestinnän perusteet. Espoo: Weilin+Göös.

Kansanen, A. 2002. Neuvottelu- ja kokoustaito. Helsinki: WSOY.

Katz, J. R., Woods, S. L., Cameron, C. A. & Milam, S. 2004. Essential qualifications for nursing students. Nursing outlook 52 (6), 277–288.

Lonka, I., Lonka, K., Karvonen, P. & Leino, P. 1998. Taitava kirjoittaja. Opiskelijan opas. Oppimateriaaleja 54. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, Helsinki.

McLuhan, M. 2002 [1964]. Understanding media. The extensions of man. London: Routledge.

Möller K. & Svahn S. 2003. Managing strategic nets: A capability perspective. Marketing theory, Vol. 3.

Nonaka, I. & Takeuchi H. 1995. The knowledge-creating company. New York: Oxford University Press.

Otala L-M. 1996. Oppimisen etu – kilpailukykyä muutoksessa. Helsinki: WSOY.

Payne 2005. Reconceptualizing social skills in organizations: exploring the relationship between communication competence, job performance and supervisory roles. Journal of Leadership & Organizational Studies 11 (2), 63–77.

Pilke, N. 2003. Käytettävyys ja kielitaito. Teoksessa Koskela, M. & Pilke, N. (toim.) Kieli ja asiantuntijuus. AFinLAN vuosikirja 2003. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 61. Jyväskylä, 159–176.

Pirnes, H. 1996. Managing efficiency and effectiveness from a time-based action perspective. Time-based action in fashion clothing retailing and manufacturing. Helsinki School of Economics and Business Administration, Helsinki.

Pirnes, H. 2002. Verkostoylivoimaa. Helsinki: WSOY.

- Puro, J-P. 2002. Esimiehen viestintätaidot. Ekonomia-sarja. Helsinki: WSOY.
- Ruohomäki, K. 2003. Uutiskirjoittamisen asiantuntijuus. Teoksessa Koskela, M. & Pilke, N. (toim.) Kieli ja asiantuntijuus. AFinLAN vuosikirja 2003. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 61. Jyväskylä, 37–54.
- Sajavaara, K. & Takala S. 2000. Kielikoulutuksen vaikutus ja tulokset Suomessa. Teoksessa Sajavaara, K. & Piirainen- Marsh, A. (toim.) Näkökulmia soveltavaan kielentutkimukseen. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylä, 155–230.
- TEK 2004. Ammatillisen osaamisen tutkimus 2003. Tekniikan Akateemisten Liitto, Helsinki.
- Teollisuus ja Työnantajat 1997. Teollisuuden henkilöstön osaamistarpeet 1997–2000. Helsinki.
- Viherä, M-L. 2000. Digitaalisen arjen viestintä. Miksi, millä ja miten. Helsinki: Edita.
- Åberg, L.1993. Viestintä – tuloksen tekijä. 4. painos Tietopaketti.
- Åberg, L. 2002. Viestinnän johtaminen. 2. painos. Helsinki: Infoviestintä.

Innovaatio-osaaminen

Muutos on nyky-yhteiskunnan vakio. Muutoksen kohteena ovat niin ihmiset, organisaatiot, tieto kuin koko yhteiskuntakin. Jatkuva muutos on toisaalta toivottu ja tavoiteltu tila, kuten käy ilmi esimerkiksi EU:n ja Suomen tulevaisuusselvityksistä, ja toisaalta itsestään tapahtuva jatkuva evolutionäärinen kehitys esimerkkinä yritysten liiketoimintatilanteissa tapahtuva jatkuva aktiivinen sopeutumisprosessi.

Muutokseen voidaan suhtautua yhtä hyvin vastustaen, sopeutuen, kuin aktiivisesti muutosta ajaenkin. Osa muutoksesta on paluuta vanhaan, osa suuntautumista uuteen. Valtioneuvoston ja EU:n kilpailukykykyselytysten mukaan EU:n ja Suomen menestyminen kansainvälisessä kilpailussa perustuu pitkälti hyvin toimineeseen yhteiskunnalliseen innovaatiojärjestelmään, kansalliseen ja kulttuurilliseen toimintamalliin, joka on tuottanut jatkuvasti uusia tuotteita, prosesseja ja strategioita. Tästä johtuen innovaatiojärjestelmät ja niihin liittyvä osaaminen onkin valittu kansallisesti keskeiseksi strategiaksi kilpailukykyistä huomista tavoitellessa.

Laurean strateginen näkemys tukee julkisen vallan käsitystä innovaatioiden ja niiden tuottamisen merkityksestä. Tämä näkyy selkeästi Laurean pedagogisessa strategiassa, jossa pyritään ohjaamaan opiskelijoiden kehitystä itseään ja toimintaympäristöään innovatiivisesti kehittäviksi toimijoiksi. Laurealaiset innovaattorit kehittävät omia toimintaorganisaatioitaan ja edelleen tukevat ympäristönsä jatkuvaa kehittymistä. Samaten sekä Laurean aluekehitys- että t&k-strategia painottavat laurealaisten merkitystä muutoksen edistäjinä ja aktiivisina innovaattoreina. Yhteiskunnassa tapahtuvan jatkuvan muutoksen sekä EU:n, Suomen ja Laurean strategisten suuntaviivojen johdosta on perusteltua ottaa innovatiivisen kehittämisen osaaminen yhdeksi uuden opetussuunnitelman juonteeksi.

Innovaatiot eivät synny ilman aktiivisia toimijoita, innovaattoreita, jotka voivat jossain määrin ohjata muutosta. He kehittävät omia työprosessejaan, luovat organisaatioille uusia toimintatapoja ja antavat yhteiskunnallisellakin tasolla vaih-

toehtoisia ajattelumalleja päätöksentekoon. Laurean strategisena tavoitteena on sekä tuottaa Suomen työelämään innovaattoreita että antaa valmistuville opiskelijoilla työkalut toimia jatkuvasti muuttuvassa toimintakentässä.

Innovaation määritelmä

Innovaatio-termin sisällöllinen tarkka määrittely on haasteellista sen arkipäiväistyessään saamiensa merkitysten vuoksi. Nykyisessä puheessa termiä käytetään vapaasti puhuttaessa esimerkiksi ideoista tai jopa potentiaalisista ideoista. Yleisesti innovaatioista on puhuttu tekniikan tietämysalueella, mutta nyttemmin se on levinnyt kaikille yhteiskunnallisille aloille; puhutaan esimerkiksi innovatiivisesta aluepolitiikasta ja johtamisinnovaatioista. Termille on kuitenkin esitetty useita määritelmiä, joissa on tiettyjä yhteneväisyyksiä.

Sitran innovaatoraportissa (Sitra 2005, 14) innovaatio määritellään uutuuden menestyksekkääksi tuottamiseksi, soveltamiseksi ja hyödyntämiseksi taloudessa ja yhteiskunnassa. Alasoini, Liffländer, Rouhiainen ja Salmenperä (2002) tuovat esiin määritelmän, jonka mukaan innovaatioilla tarkoitetaan uuden etsimisen, tutkimisen ja oppimisen pohjalta syntyviä oivalluksia, jotka näkyvät työelämässä uusina tuotteina ja palveluina sekä uusina tapoina tuottaa niitä. Pelkistetyimmillään innovaatioiden voidaan katsoa olevan idean toteuttamista käytännössä eli yrityksen näkökulmasta idean kaupallistamista (Lampikoski & Korpelainen 1997, 15). Huiban ja Boushina (1998) sisällyttävät termiin ”innovaatio” uutuuden käsitteen, esimerkiksi uuden ominaisuuden tuotteessa, prosessissa tai strategiassa. Kolehmainen (2001) määrittelee innovaation hieman laajemmin todeten innovaation olevan sellainen tekninen, organisatorinen tai toiminnallinen ratkaisu, jonka yritys itse kehittää tai ottaa uutena asiana joko suoraan tai soveltaen käyttöön omissa tuotteissaan, palveluissaan, tuotanto- ja palveluprosesseissaan tai muissa sen toiminnan kannalta merkityksellisissä yhteyksissä. Ståhlen ja Sotaraudan (2002) mukaan innovaatio on uuden tiedon luomista ja soveltamista siten, että siitä on taloudellista hyötyä. Määritelmä on edelleen jalostettu kaavaksi ”Innovaatio = uusi idea + toteutus + arvon luominen” (Ståhle, Sotarauda ja Pöyhönen 2004, 11).

Innovaation ”uutuudella” voidaan viitata hyvin eritasoisiin uutuuksiin. Grupp ja Maital määrittelevät kolme innovaatiotasoa juuri uutuuden perusteella: inkrementaalinen innovaatio on uuden version tuottaminen vanhasta tuotteesta, standardi innovaatio tapahtuu, kun vanhaan tuotteeseen lisätään uusi toiminnallisuus ja radikaali innovaatio, kun kehitetään selkeästi uusi tuote. Tätä näkemystä tukee myös Sitran (2005) raportti, jonka mukaan myös inkrementaalisia uutuuksia voi-

daan pitää innovaatioina. Noren (2002) mukaan innovaatiolla saatetaan tarkoittaa kokonaan uutta keksintöä, mutta innovaatio voi olla myös teknisen ongelman uusi ratkaisu, joka syntyy tuotekehitystyön tuloksena. Myös Hokkanen (2001) toteaa innovaation keskeisenä määritelmänä olevan uutuuden. Hänen mukaansa innovaation diffuusion näkökulmasta uutuus on mahdollista määritellä niin kauan kuin se saavuttaa tietyn osan potentiaalisista käyttäjistä, toisin sanoen innovaatiota voidaan pitää innovaationa niin pitkään, kunnes sen uutuusarvo on pienentynyt riittävästi.

Innovaation toinen keskeinen määritelmä uutuuden lisäksi on toteutus; innovaatio ei siis ole terminä synonyymi idealle, eikä innovatiivisuus luovuudelle. Einsteinin vanha lentävä lause ”10 % inspiraatiota ja 90 % perspiraatiota” kuvaa hyvin innovaatiota. Ideasta on siis tullut innovaatio vasta, kun se on toteutettu käytännössä, ja vieläpä siten, että se on tuottanut lisäarvoa (Sitra 2005, 14; Stähle, Sotarauta ja Pöyhönen 2004, 11).

Innovaatio voi kohdistua useisiin erilaisiin asioihin. Stähle ja Sotarauta (2002) luokittelevat kaikki innovaatiot teknisiin, taloudellisiin, sosiaalisiin ja kulttuurisiin. Korpelainen ja Lampikoski (1997) käyttävät perinteistä jaottelua, jonka mukaan innovaatio voidaan jakaa neljään lajiin: teolliseen-, kaupan-, palvelu- ja sosiaaliseen innovaatioon. Miettisen, Lehenkarin, Hasun ja Hyvösen (1999, 2) mukaan innovaatio on alkanut tarkoittaa yhä enemmän samaa kuin uudistumiskyky, kilpailukyvyyn säilyttäminen tai osaamisen kehittäminen. Määrittelyssä on siis menty astetta pidemmälle suoraan tuottavuuden suuntaan ja päästään lähemmäksi prosessia kuin itse tuotetta. EU-komission Vihreässä kirjassa ”Innovaatiosta innovaatio” esitellään tuotantokeskeisesti menettelynä ja tuloksena. Menettelyn tärkeimpänä osana voidaan pitää ajatuksen muuntamista tuotteeksi tai palveluksi, tuotannolliseksi tai sosiaalisen palvelun menetelmäksi. Innovaation nähdään kuuluvan kaikkiin toimialoihin ja myös yleishyödyllisiin palveluihin eli julkisen ja kolmannen sektorin toimintoihin. Innovaation taustalla on määritelmän mukaan sosiaalisen käyttäytymisen ja elintapojen muutokset. Innovaatio ei siis ole synonyymi teknologialle, vaan sen voi katsoa olevan ennemminkin useiden tiedossa olevien osatekijöiden uudenlaista yhdistämistä. (Euroopan yhteisöjen komissio 1995)

Innovaatioprosessi voidaan kuvata koostuvaksi kolmesta osasta. Potentiaalisia innovaatiokohteita **arvioidaan jatkuvasti** kehitystarpeiden ja –ideoiden löytämiseksi. Jatkuvalle arvioinnille voidaan tarkoittaa yhtä hyvin jo olemassa olevan tuotteen käytettävyyden arvioimista kuin jonkin henkilöryhmän toiminnan ja tarpeiden jatkuvaa arvioimista uusien radikaalien innovaatioiden toteuttamiseksi.

Parhaimmillaan arviointi on reflektiivistä, ja siihen liittyviä osaamisia käsitellään tarkemmin *reflektio-osaamisen* juonteessa.

Toiminnan jatkuvalla arvioinnilla pystytään **tuottamaan uusia innovaatioideoita**. Ne eivät kuitenkaan riitä yksinään innovaatioiksi, vaan ideoista on osattava analysoida tärkeimmät tekijät, ja niistä on edelleen osattava muotoilla tavoitteet innovaation toteutusprojekteille. Potentiaalisten muutosideoiden ja –tavoitteiden arvioinnissa tarvitaan jatkuvaa eettistä pohdiskelua: mikä on tavoiteltu muutos, ja mitä pitäisi välttää. Tähän liittyviä osaamisvaatimuksia käsitellään tarkemmin *eettinen osaaminen* –juonteessa.

Syklin kolmantena vaiheena on konkreettisen innovaatioidean vieminen käytäntöön **toteuttamalla muutosprojekti**. Kun muutosprojekti on toteutunut, jatkuu sykli uudistuneen tilanteen jatkuvalla arvioinnilla jne. Käytännössä muutosprosesseja toteutuu useita päällekkäin, eli organisaatioissa kaikkia vaiheita toteutuu samanaikaisesti.

Innovatiivisuuden tasot

Edellä on lueteltu useita erilaisia tapoja määritellä innovaation kohteita. Opetussuunnitelma on kuitenkin suunnattu yksittäisten henkilöiden tukemiseksi. Näin ollen on perusteltua etsiä kohdemääritelmät mahdollisimman henkilölähtöisellä tavalla. Henkilölähtöisesti katsottuna opiskelijalla on ainakin viisi tasoa, joilla hän voi toteuttaa innovaatioita.

1. Ensimmäisenä tasona on **henkilön** oma jatkuva innovatiivinen uudistuminen, niin sisäinen muutos kuin ulkoisen käytöksen ja toimintarajapintojen muuttuminenkin. Henkilökohtaisissa innovaatioissa liikutaan pitkälti *reflektio-osaamisen* juonteen alueella, ja osaamisvaatimuksia käsitellään ennen kaikkea kyseisessä juonteessa.
2. Toinen taso ovat omissa lähitoimintaympäristöissä, **tiimeissä**, tehtävät innovaatiot. Nämä innovaatiot voivat olla esimerkiksi tiimin toimintatapoihin tai palveluihin suuntautuneita.
3. Kolmas taso ovat henkilön edustamien laajempien **organisaatioiden** toteuttamat innovaatiot. Näitä innovaatioita ovat tyypillisesti tuote-, prosessi- ja strategiainnovaatiot, ja usein innovaatiot ovat inkrementaalisia tai standardeja.
4. Neljäs taso ovat henkilön erilaisten **toimintaverkostojen** innovaatiot. Verkostot ovat keskeisiä luotaessa kokonaan uusia radikaaleja innovaatioita. Esimerkiksi uudet yritykset saattavat perustua verkostossa tehtyyn inno-

vaatioon. Toimintaverkoston innovatiivisen uudistamisen osaamista käsitellään myös *verkosto-osaamisen* juonteessa.

5. Laajimpana tasona voidaan pitää **yhteiskunnallisia** innovaatioita, jopa globaalissa mittakaavassa. Yhteiskunnalliset innovaatiot voivat olla esimerkiksi uusia teknologioita tai poliittisia prosesseja. Yhteiskunnallisen tason innovatiivisuuden osaamisvaatimuksia käsitellään myös *globalisaatio-osaamisen* juonteessa.

Innovaation tasojen osaamisvaatimukset eivät ole toisiinsa ohjaussuhteessa, ts. henkilö voi uudistaa yhtä kohdetta aktiivisestikin vastustaessaan muutosta muilla alueilla. Minimitasolla kuitenkin jokaisen työelämän ammattilaisen pitäisi kyetä vastaamaan jatkuvasta henkilökohtaisesta innovoinnista sekä työskentelemään oman tiiminsä muutosten keskellä. Näin ollen pedagogisena tavoitteena on saada kaikki laurealaiset suhtautumaan muutokseen mahdollisuutena, ei riskinä.

Innovaation osaamisvaatimukset

Yhdistämällä kolmivaiheisen innovaatioprosessin viiteen innovoinnin henkilölähtöiseen tasoon syntyy innovatiivisuuden tarvittaville kompetensseille matriisiviitekehys, joka on esitetty taulukossa 1.

	Henkilö	Tiimi	Organisaatio	Verkosto	Yhteiskunta
Arviointi	Oman ajattelun, tiedon ja mentaalimallien jatkuva analysointi. Aktiivinen tiedonhankinta. Oman toiminnan reflektiivinen analyysi.	Tiimin toimintamallien seuranta ja analysointi. Tiimityömenetelmien osaaminen. Henkilöiden perusmotivaatorakenteen ymmärtäminen.	Organisaation toimintaprosessien ja tulosten seuranta sekä analysointi. Benchmarking	Verkostojen toimintamallien seuranta ja analysointi	Yhteiskunnallisten tapahtumien aktiivinen seuranta ja tietoinen analyysi
Idea ja tavoitteet	Idearikkaus, luovuus. Ideoiden kiteyttäminen. Konkretisointikyky, sitominen tilanteeseen, tavoitteen asettelu.	Tiimin ideointimenetelmät, dialogi, yhteisen analyysin tekeminen Yhteisen tavoitteen määrittely, idean myyminen	Idean kerääminen organisaatiosta ja asiakkailta. Idean myynti organisaatiossa Organisaation strategisten tavoitteiden ymmärtäminen ja innovatioidean nivominen niihin	Idean kerääminen verkostosta ja myynti verkostossa Avoin keskustelu, multilogi, argumentointi Tavoitteisiin sitouttaminen	Idean nivominen yhteiskunnalliseen viitekehykseen Julkinen keskustelu, avoin argumentointi. Riittävän sitoutumisen varmistaminen Mediassa toimiminen
Toteutus	Itsekuri, toteutuskyky, määrätietoisuus Itsen johtaminen, muutoksessa työskentely	Tiimityömallit, tiimin johtaminen. Projektityöskentely.	Muutoksen johtaminen. Projektijohtaminen Prosessijohtaminen	Jatkuvasti sitouttava projektijohtaminen. Verkostojohtaminen	Aktiivisten toimijoiden ohjaaminen, sparraus

Taulukko 1: Henkilökeskeisten innovaatiokohteiden ja innovaatioprosessin vaiheiden muodostama matriisi.

Kussakin matriisin leikkauspisteessä on listattu kyseisen pisteen keskeisimmät osaamisvaatimukset. Taulukko on värikoodattu lukemisen helpottamiseksi juonteen osaamistasojen mukaisesti: VIHREÄ kuvaa henkilökohtaisen innovaation tasoa, joka jokaisen laurealaisen pitäisi saavuttaa. KELTAINEN kuvaa organisaattorin tasoa, ja SININEN kuvaa yhteiskunnallisen innovaattorin tasoa. Yhteiskunnallisen innovaation toteutus on jätetty valkoiseksi, koska kysei-

sen leikkauspisteen osaamistaso ylittää Laureasta valmistuvan perusopiskelijan osaamisvaatimukset.

Taulukko 2. Henkilökohtaisen innovaation taso

	Arviointi	Idea ja tavoitteet	Toteutus
Henkilökohtainen innovaatio	Oman ajattelun, tiedon ja mentaalimallien jatkuva analysointi. Aktiivinen tiedonhankinta. Oman toiminnan reflektiivinen analyysi.	Idearikkaus, luovuus. Ideoiden kiteyttäminen. Konkretisointikyky, sitominen tilanteeseen, tavoitteen asettelu. Tiimin ideointimenetelmät, dialogi, yhteisen analyysin tekeminen Yhteisen tavoitetilan määrittely, idean myyminen	Itsekuri, toteutuskyky, määrätietoisuus Itsen johtaminen, muutoksessa työskentely Tiimityömallit, tiimin johtaminen. Projektityöskentely.

Alansa perusammattilaiseksi Laureasta valmistuessaan opiskelija ymmärtää innovatiivisen uudistamisen merkityksen sekä henkilökohtaisella tasolla että omassa ammattiryhmässään. Lisäksi opiskelijan tulisi pystyä työskentelemään oman lähityöympäristönsä muutoshankkeissa myös toteuttavassa roolissa. Näin ollen minimitaso on matriisin henkilökohtaisen toimintakentän sisäistäminen sekä tiimi-toimintakentän idea ja tavoite sekä toteutus –vaiheiden hallitseminen.

Tämän tason osaamisvaatimukset liittyvät tiiviisti *reflektio-osaamisen ja eettisen osaamisen* juonteisiin:

Keskeiset osaamisvaatimukset henkilökohtaisen innovaation tasolla ovat :

- Opiskelija osaa arvioida reflektiivisesti omaa toimintaansa
- Opiskelija osaa hankkia toiminnassa tarvittavat tiedot eri lähteistä
- Opiskelija osaa kehittää uusia ideoita
- Opiskelija osaa johtaa itseään ja omaa työtään ja asettaa tavoitteita toiminnalleen
- Opiskelija osaa ottaa vastuun toiminnastaan ja osaa määrätietoisesti saavuttaa asetetut tavoitteet
- Opiskelija osaa työskennellä jatkuvassa muutoksessa

- Opiskelija osaa saada tiimin tuottamaan uusia ideoita
- Opiskelija osaa käydä dialogia kehittämisen aikaansaamiseksi
- Opiskelija osaa toimia tiimissä ja kehittää tiimin toimintaa
- Opiskelija osaa esitellä ja myydä ideansa vertaisryhmässä
- Opiskelija osaa johtaa tiimin toimintaa
- Opiskelija osaa työskennellä projektissa

Taulukko 3. Organisaation innovaattorin taso

	Arviointi	Idea ja tavoitteet	Toteutus
Organisaation innovaattori	Tiimin toimintamallien seuranta ja analysointi. Tiimityömenetelmien osaaminen. Henkilöiden perusmotivaatio-rakenteen ymmärtäminen. Organisaation toimintaprosessien ja tulosten seuranta sekä analysointi. Benchmarking	Idean kerääminen organisaatiosta ja asiakkailta. Idean myynti organisaatiossa. Organisaation strategisten tavoitteiden ymmärtäminen ja innovaatioidean nivominen niihin	Muutoksen johtaminen. Jatkuvasti sitouttava projektijohtaminen. Prosessijohtaminen. Verkostojohtaminen

Organisaation innovaattorina opiskelijan tulisi valmistuessaan hallita perustason lisäksi myös oman tiimin innovaatiotoiminnan aloittaminen sekä kaikki innovaatiotyökalut koko organisaation viitekehyksessä. Tulevaisuuden verkosto-orientoituneemmassa toimintamallissa organisaation innovaattorin pitäisi myös osata tukea aktiivista uudistamista vapaamuotoisemman verkoston osana.

Tämän tason osaamisvaatimukset liittyvät tiiviisti *verkosto-osaamisen* juonteeseen.

Perusammattilaisen tasokuvauksessa mainittujen osaamisten lisäksi organisaation innovaattorin osaamisvaatimuksia ovat:

- Opiskelija osaa seurata ja analysoida tiimin toimintamalleja ja työmenetelmiä
- Opiskelija osaa arvioida henkilöiden perusmotivaatorakennetta ja vaikuttaa siihen
- Opiskelija osaa mitata, benchmarkata ja analysoida prosesseja

- Opiskelija osaa johtaa prosesseilla ja prosessiorganisaatiota
- Opiskelija osaa kerätä tietoja organisaatiosta ja rikastuttaa ne konkreettiseksi suunnitelmaksi.
- Opiskelija osaa esitellä ja myydä ideansa koko organisaation tasolla
- Opiskelija osaa suunnitella ja viestiä organisaation strategian
- Opiskelija osaa toteuttaa muutoshankkeita muutosjohtamisen työkalujen avulla
- Opiskelija osaa johtaa projekteja niin perinteisessä kuin verkosto-organisaatiossakin.

Taulukko 4. Yhteiskunnallisen innovaattorin taso.

	Arviointi	Idea ja tavoitteet	Toteutus
Yhteiskunnallinen innovaattori	Verkostojen toimintamallien seuranta ja analysointi Yhteiskunnallisten tapahtumien aktiivinen seuranta ja tietoinen analyysi	Idean kerääminen verkostosta ja myynti verkostossa Avoin ja julkinen keskustelu, multilogi, argumentointi Tavoitteisiin sitouttaminen Idean nivominen yhteiskunnalliseen viitekehykseen. Riittävän sitoutumisen varmistaminen. Mediassa toimiminen	Aktiivisten toimijoiden ohjaaminen, sparraus

Korkeimmalla valmistuvan opiskelijan tasolla toimija hallitsee edellisten tasojen lisäksi verkostojen ja yhteiskunnallisen toiminnan jatkuvan seuraamisen ja analysoinnin. Hän kykenee huomioimaan laajemmat viitekehykset kaikissa muutosprosesseissaan, ja osaa sitouttaa ihmisiä toimimaan yhteisten päämäärien eteen. Tämän tason osaamisvaatimukset liittyvät tiiviisti *verkosto-osaamisen*, *globalisaatio-osaamisen* ja *eettisen osaamisen* juonteisiin. Yhteiskunnallisen innovaattorin osaamisvaatimuksia ovat aiemmin mainittujen lisäksi:

- Opiskelija osaa työskennellä verkostoissa ja johtaa verkostojen toimintaa omien tavoitteidensa mukaisesti
- Opiskelija osaa käydä avointa ja julkista keskustelua mediatasolla
- Opiskelija osaa argumentoida ja vasta-argumentoida julkisessa keskustelussa
- Opiskelija osaa toimia mediassa
- Opiskelija osaa sitouttaa erilaisia henkilöryhmiä yhteisiin tavoitteisiin
- Opiskelija osaa seurata ja analysoida yhteiskunnallisia tapahtumia
- Opiskelija osaa yhdistää oman osaamisalueensa tapahtumat yhteiskunnalliseen viitekehykseen.

Vesa Taatila, FT, yliopettaja

Laurea-ammattikorkeakoulu

Lähteet

Alasoini, T., Liftländer, T. Rouhiainen, N. & Salmenperä, M. 2002. Innovaatioiden lähteillä. Miksi ja miten suomalaista työelämää kannattaa kehittää? Työministeriö. Helsinki.

Euroopan yhteisöjen komissio. 1995. Vihreä kirja innovaatiosta. Bryssel 20.12.1995 KOM (95) 688 lopull. Vol. I.

Euroopan yhteisöjen komissio. 2002. "Tuottavuus Euroopan talouksien ja yritysten kilpailukyvyyn avaimena". KOM(2002) 262.

Euroopan yhteisöjen komissio. 2003. "Innovaatiopolitiikka: unionin Lissabonin strategiaa koskevan lähestymistavan päivittäminen". KOM(2003) 112.

Harris, L., Coles, A.-M. & Dickson, K. 2000. Building Innovation Networks: Issues of Strategy and Expertise. Technology Analysis & Strategic Management, Vol. 12, No. 2, 2000. Brunel University: Taylor & Francis Ltd. (p. 229-241)

Hokkanen, S. 2001. The Factors Contributing to the Profile of an innovative Learning Community. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Hokkanen, S. 2001, Innovatiivisen oppimisyhteisön profiili, Jyväskylä Studies in Business and Economics numerona 15 (242s.), Jyväskylä

Huiban, J.P., Boushina, Z. 1998, Innovation and the quality of labour factor, Small Business Economics, Vol. 10 pp.389-400.

Kolehmainen, J. 2001. Yritykset ja alueet tietointensiivisessä globaalitaloudessa. Kilpailukyky kohtalonyhteytenä. Tampereen yliopisto. Alueellisen kehittämisen tutkimusyksikkö, SENTE –julkaisuja 12/2001. Tampere.

Lampikoski, K & Korpelainen, K. 1997. Innovatiivisuus-muutosvoima. WSOY

Kautonen, M., Kolehmainen, J. & Koski, P. 2001. Yritysten innovaatioympäristöt. Tutkimus yritysten innovaatiotoiminnasta ja alueellisesta innovaatiopolitiikasta Pirkanmaalla ja Keski-Suomessa. Teknologia katsaus 120/2002. TEKES. Helsinki.

Miettinen, R., Lehenkari, J., Hasu, M. & Hyvönen, J. Osaaminen ja uuden luominen innovaatioverkoissa. Tutkimus kuudesta suomalaisesta innovaatiosta [Knowhow and creativity in innovation networks. A study of six Finnish innovations]. Helsinki: Taloustieto.

Suomi innovaatiotoiminnan kärkimaaksi. 2005. Kilpailukykyinen innovaatioympäristö –kehittämishojelman loppuraportti. Sitra. Helsinki.

Stähle, P. & Sotarauta, M. 2002. Tulevaisuusvaliokunta. Teknologian arviointeja 13. Alueellisen innovaatiotoiminnan tila, merkitys ja kehityshaasteet Suomessa. Esiselvitys. Eduskunnan kanslian julkaisu 8/2002.

Stähle, P., Sotarauta, M. & Pöyhönen, A. 2004. Tulevaisuusvaliokunta. Teknologian arviointeja 19. Innovatiivisten ympäristöjen ja organisaatioiden johtaminen. Eduskunnan kanslian julkaisu 6/2004.

Taulukko 4 . Innovaatio-osaamisen tasot (Laurea opinto-opas 2006)

Innovaatio-osaamisen tasot			
	Arviointi	Idea ja tavoitteet	Toteutus
Yhteiskunnallinen innovaattori Edistynyt taso	Verkostojen toimintamallien seuranta ja analysointi Yhteiskunnallisten tapahtumien aktiivinen seuranta ja tietoinen analyysi	Idean kerääminen verkostosta ja myynti verkostossa Avoin ja julkinen keskustelu, multilogi, argumentointi Tavoitteisiin sitouttaminen Idean nivominen yhteiskunnalliseen viitekehykseen Riittävän sitoutumisen varmistaminen Mediassa toimiminen	Aktiivisten toimijoiden ohjaaminen, sparraus
Organisaation innovaattori Kehittynyt taso	Tiimin toimintamallien seuranta ja analysointi Tiimityömenetelmien osaaminen Henkilöiden perusmotivaatio-rakenteen ymmärtäminen Organisaation toimintaprosessien ja tulosten seuranta sekä analysointi Benchmarking	Idean kerääminen organisaatiosta ja asiakkailta Idean myynti organisaatiossa Organisaation strategisten tavoitteiden ymmärtäminen ja innovaatioidean nivominen niihin	Muutoksen johtaminen. Jatkuvasti sitouttava projektijohtaminen Prosessijohtaminen Verkostojohtaminen
Henkilökohtainen innovaatio Perustaso	Oman ajattelun, tiedon ja mentaalimallien jatkuva analysointi. Aktiivinen tiedonhankinta. Oman toiminnan reflektiivinen analyysi.	Idearikkaus, luovuus. Ideoiden kiteyttäminen Konkretisointikyky, sitominen tilanteeseen, tavoitteen asettelu Tiimin ideointimenetelmät, dialogi, yhteisen analyysin tekeminen Yhteisen tavoitetilan määrittely, idean myyminen	Itsekuri, toteutuskyky, määrätietoisuus Itsensä johtaminen, muutoksessa työskentely Tiimityömallit, tiimin johtaminen. Projektityöskentely

Ari Nieminen

Globalisaatio-osaaminen

Johdanto

Julkisella keskustelulla ja poliittisilla ohjelmilla on tapana keskittyä joihinkin keskeisiin aiheisiin, kiistakysymyksiin tai tavoitteisiin aivan kuin kulloinkin esillä olevat aiheet olisivat itse todellisuuden tärkeimpiä ainesosia. Erityisesti 1990-luvun alusta lähtien ”globalisaatioksi” nimitetty aihe on noussut tiedotusvälineissä, politiikan teossa ja yhteiskuntatieteissä yhdeksi keskeisimmistä iskusanoista. Kukapa ei olisi kuullut kiristyvästä globaalista talouskilpailusta, ”Kiina-ilmiöstä”, monikulttuurisuudesta, globaaleista ympäristöongelmista, kansallisen identiteetin häviämisen uhasta, Internetin hyödyllisistä tai haitallisista vaikutuksista. Todellakin, viimeisen viidentoista vuoden aikana itse globalisaation teema on globalisoitunut, levinnyt koko maailmaan.

Myös Laurea-ammattikorkeakoulussa globalisaatio on otettu mukaan uuteen juonneopetussuunnitelman yhtenä juonteena. Itse asiassa tähän juonteeseen on myös yhdistetty kestävän kehityksen teema (kestävä kehityshän on globaali asia), mutta koska kestävää kehitystä käsitellään tässä julkaisussa toisaalla, käsittelen sitä tässä kirjoituksessa vain viittauksenomaisesti.

Käsillä oleva artikkeli jakautuu kolmeen lukuun. Ensimmäisessä luvussa esitetään joitakin perusmääritelmiä globalisaatiosta. Tämän luvun päätarkoituksena on laajentaa sitä julkisuudessa usein esiintyvää käsitystä globalisaatiosta, mikä tarkastelee globalisaatiota ensi sijassa taloudellisena ilmiönä. Tästä syystä ensimmäisessä luvussa globalisaatiota on lähestytty monitahoisena ilmiönä, jolla on myös historiallista syvyyttä. Toisessa luvussa määritellään tarkemmin niitä erilaisia inhimillisen vuorovaikutuksen muotoja, joista globalisaatio koostuu. Viimeisessä luvussa pohdin globalisaatio-juonteen asemaa Laurea-ammattikorkeakoulussa.

Mitä globalisaatio on?

Sana "globaali" viittaa johonkin, joka käsittää kokonaisen objektien ryhmän, tai on kaiken kattavaa tai totaalista, tai sisältää koko maailman (globe) (Brown 1993, 1011). Tämä on hyvä työmääritelmä, kun lähdetään tarkastelemaan "globalisaatiota" eli niitä tapahtumasarjoja ja prosesseja, joiden seurauksena maailma integroituu yhdeksi kaiken kattavaksi sosiaalseksi järjestelmäksi (ks. Robertson 1992, 53; Waters 1995, 3). Tässä käytetyssä terminologiassa "globalisaatio" viittaa siis globalisaation prosesseihin. "Globaalilla" taas tarkoitetaan globaaleja (maailmanlaajuisia) ilmiöitä, tai globalisaation prosessien lopputulosta, täysin integroitunutta maailmaa.

Tässä määritelmässä on huomionarvoista se, että globalisaatiota ei ole syytä ymmärtää subjektiksi tai toimijaksi, joka tulee ja muuttaa maailmaa. "Globalisaatio" on siis vain yleisnimi niille tapahtumille, prosesseille ja toimijoille, jotka aiheuttavat maailmanlaajuisen sosiaalisen integraation lisääntymistä, varsinaisia toimijoita ovat yksilöt ja ryhmät (ks. George & Wilding 2002, 2).

Kuten yllä olevasta määritelmästä näkyy, "globaalin" merkitys on identtinen vanhemman sosiaalitieteellisen käsitteen "universaalin" kanssa. Yhteiskuntatieteiden klassikot eivät kirjoittaneet "globaalista", vaan he käyttivät "universaalin" käsitettä sen sijaan (tai jotakin toista vastaavansisältöistä termiä) (ks. Moore 1966, 476 - 477; Waters 1995, 5 - 7). Nykyisen yhteiskuntatieteellisen ajattelun perustoja luoneet tutkijat kirjoittivat teoksensa laajenevan kansainvälisen integraation oloissa 1800-luvun lopulla, ja heidän sosiaalinen näkemyksensä oli usein kosmopoliittinen.

1900-luvulla kansallisvaltioiden voimistuessa, kapeampi kansallisvaltiosta ja sen erityisyydestä lähtevä lähestymistapa voitti alaa. 1990-luvulla ja 2000-luvun alussa, jolloin globaali integraatio näyttää edenneen ja etenevän nopeammin kuin koskaan, "globalisaatiosta" on tullut vuosikymmenen keskeisin ja kyseenalaistamattomin iskusana. Itse käsitteen voidaan siten sanoa globalisoituneen (Waters 1995, 2), ja "globalisaatio" näyttää nykyisin olevan laajemmin hyväksytty tulkinta nykykehityksen suunnasta kuin teoria "post-modernista". Samoin kuin 1800-luvun käsitys universaaleista sosiaalisista ilmiöistä nykyinen globalisaatiokeskustelu avaa mahdollisuuksia kosmopoliittisen¹ perspektiivin uudelle esiin nousulle.

On tärkeä nähdä yhteydet käsitteiden "globaali" ja "universaali" välillä. Monia nykyisin globalisaation ilmentymiksi tulkittuja ilmiöitä ei ole tutkittu "globaalin" otsi-

¹ "Kosmopoliittinen" viittaa koko maailman, tai jopa koko universumin kattavaan poliittiseen ja sosiaaliseen järjestykseen. Käsitteessähän yhdistyvät sanat "kosmos" (maailmankaikkeus) ja "polis" (valtio).

kon alla ennen 1980-luvun puoliväliä, vaan on puhuttu näiden ilmiöiden universaalista luonteesta (Waters 1995, 2). Myös aikaisemmat tutkimukset ja teoreettiset virtaukset saattavat siten olla hyödyllisiä tutkittaessa globalisaatiota, vaikkei näissä tutkimuksissa esiintyisikään termiä "globaali". Esimerkkinä voidaan mainita 1960- ja 1970-luvuilla käydyt keskustelut sellaisista maailmanlaajuisista ongelmista kuin asevarustelusta, luonnonvarojen riittävydestä (rajattoman talouskasvun kritiikki), ympäristön tuhoutumisesta, alikehityksestä tai hallitsemattomasta väestönkasvusta (ks. Sandkühler 1990, 464).

Mikä sitten erottaa globaalin sosiaalisen järjestelmän kaikista muista sosiaalisista järjestelmistä. Mitä erityistä globalisaatiossa on? Vastaus tähän kysymykseen piilee globaalin järjestelmän totaalisuudessa. Jos globalisaation prosessit jatkuvat aina käsitteelliseen päätepisteeseensä asti, maailma muuttuu yhdeksi sosiaaliseksi järjestelmäksi. Täysin globalisoituneessa maailmassa kaikki sosiaaliset osajärjestelmät ovat tavalla tai toisella sidottuja toisiinsa. Toisin sanoen täysin globalisoitunut maailma muodostaa yhden suljetun sosiaalisen järjestelmän (ks. Luhmann 1987, 555-557, 585). Tämä tarkoittaa, että globaalilla sosiaalisella järjestelmällä ei ole enää sosiaalista ympäristöä, vaan se sulkee kaiken ihmisten välisen vuorovaikutuksen sisäänsä.² Tätä kokonaisuutta voidaan nimittää maailmanyhteiskunnaksi.

Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että globalisoitunut maailma olisi samalla homogeeninen kokonaisuus. Päinvastoin, juuri voimakkaasti integroitunut maailma saattaa koostua toisiaan täydentävistä ja joskus hyvinkin erilaisia funktioita täyttävistä sosio-kulttuurisista ryhmistä tai taloudellisista alueista. Maailmanyhteiskunnan eri osat voivat myös elää suhteellisen omaehtoista elämää huolimatta sidoksistaan globaaliin kokonaisuuteen.

Verrattuna aikaisempaan historiaan, tämä tilanne on vallankumouksellinen, koska se merkitsee sitä, että mitään sosiaalisia, taloudellisia tai muita kustannuksia ei voida enää ulkoistaa toisten sosiaalisten ryhmien kannettavaksi, vaan ihmiskunnan on ratkaistava ongelmansa yhdessä — tai kärsittävä niistä yhdessä.

Edellä esitetyn laajan globalisaation määritelmän sisällä "globaalilla" tai "universaalilla" on ainakin neljä erilaista alamerkitystä:

1. Universaalit moraalikoodit koskevat kaikkia ihmisiä samalla tavalla. Globaalien moraalikoodien olemassaolo ei edellytä sitä, että maailmassa olisi

² Tämä ei estä sitä, että globaalissakin sosiaalisessa järjestelmässä jotkin ryhmät, kuten rikolliset tai olemassa olevan järjestelmän vastustajat voidaan määrittellä "ulkopuoliseksi" suhteessa legitiimiin järjestykseen.

todella syntynyt konkreettisiin vuorovaikutuksiin perustuva globaali yhteiskunta. Universaalien moraalien vaatimuksen koskevat kaikki ihmisiä samalla tavalla, oli heidän välillään sitten konkreettista vuorovaikutusta tai ei. Esimerkiksi O. Kimminichin mukaan idea maailman yhtenäisyydestä sekä ajatuksia maailmanvallasta ja koko maailman kattavasta uskonnosta on löydetävissä kaikista kulttuureista (Ritter 1974, 675).

2. Universaalilla voidaan viitata ihmisluonnon sisäisiin lajiirteisiin, kuten ruuan, suojan, autonomian ja sosiaalisen yhteenkuulumisen tarpeisiin, ihmisen rationaalisuuteen tai hänen perustavaan luonteeseensa hyvänä tai pahana. Myös ulkoiset olosuhteet saattavat luoda ihmiselle toiminnan puitteet, jotka vertautuvat pakottavuudessa ihmisen sisäiseen olemukseen. Yhdessä nämä tekijät muodostavat ihmisenä olemista määrittävät universaalit antropologiset vakiot.

3. Globaali voi viitata ihmiskunnan historiaan kokonaisuudessaan. Tällöin ihmiskunnan kehitystä käsitellään hyvin pitkän aikavälin tapahtumasarjana tarkastellen muun muassa maailman asutushistoriaa, eri kulttuuripiirien kehitystä ihmiskunnan historian osina ja niin edelleen (ks. esim. McNeill & McNeill 2006).

4. Globalisaatiolla viitataan nykyisin tavallisimmin globaaleihin vuorovaikutuksiin (interaktioihin). Tässä uudessa puhutavassa globalisaation prosessia lähestytään useimmiten joko nykyisten poliittisten ja taloudellisten toimijoiden tai kirjoitetun historian aikaperspektiivistä. Globaalien interaktioiden tutkimus lähestyy myös usein "globalismia", jolla viitataan niihin erilaisiin poliittisiin ohjelmiin ja ideologioihin, joilla globalisaatiota pyritään edistämään. Itse asiassa näyttää siltä, että mitä korkeammalla sosiaalisessa hierarkiassa yksilöt ja ryhmät sijaitsevat sitä valmiimpia he ovat puhumaan globalisaatiosta. Tässä mielessä "globalismi" on usein juuri eliittien uusliberaalia ideologiaa (vrt. George & Wilding 2002, 56-57).

Huolimatta siitä, että nämä neljä "globaalin" tai "universaalien" merkitystä voidaan käsitteellisesti erottaa toisistaan, ne sekoittuvat toisiinsa monissa globalisaatiota koskevissa kirjoituksissa ja käsityksissä.

Esimerkiksi "maailmanjärjestelmään" kohdistuvassa tutkimuksessa (esim. Immanuel Wallerstein) universalistiset moraalikoodit (so. maailman parantaminen) sekoittuvat empiiriseen tutkimukseen. Tai näennäisesti neutraalin taloudellisen globalisaation tutkimuksesta voi löytää vahvoja antropologisia taustaoletuksia yksilöiden "rationaalisuudesta" tai "taloudellisten etujen" luonteesta.

Todennäköisesti globaalien teemojen empiirinen tutkimus perustuu aina joillekin oletuksille universaalista moraalista, antropologisista vakioista ja ihmiskunnan historiasta, vaikka niitä ei välttämättä lausuta selvästi julki. Tässä mielessä globaali teoreettinen perspektiivi suhteellistaa eri kulttuurien välisiä eroja, ja se on siten yhteen sopimaton loppuun asti viedyn kulttuurirelativismin kanssa (vrt. ”monikulttuurisuuden” vaatimus).

Globaalin vuorovaikutuksen muodot

Globalisaatiolla viitataan siis tässä ensisijassa lisääntyviin globaaleihin interaktioihin (vuorovaikutukseen). Nämä interaktiot voidaan puolestaan jakaa modernin yhteiskuntateorian mukaisesti taloudelliseen, kulttuuriseen, poliittiseen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen (taloudesta, kulttuurista ja politiikasta ks. Waters 1995, Väyrynen 1997). Globaalin sosiaalisen vuorovaikutuksen lisäksi globalisaation tematiikkaan kuuluvat myös ekologiset ja luonnontieteelliset kysymykset. Näitä globalisaation elementtejä voidaan lyhyesti luonnehtia seuraavasti:

- ”Politiikalla” viitataan lähinnä siihen tapaan, jolla nykyisissä valtiokoneistojen ympärille organisoituneissa yhteiskunnissa säännellään vallankäyttöä. Kussakin valtiossa käytetty politiikan käsite määrittelee politiikan legitiimit toimijat (”kansalaiset”), legitiimit poliittiset toimintatavat (esim. vaalit) ja politiikan alueeseen kuuluvat kysymykset (esim. politiikan piiriin kuuluvat sosiaalipoliittiset kysymykset, mutta eivät yritysten investointipäätökset). Toisaalta politiikan käsite voidaan myös määritellä huomattavasti laajemmin niin, että se sisältää kaikenlaisen kansalaistoiminnan, joka vaikuttaa valtasuhteisiin ja ihmisten elämäntapaan (”elämänpolitiikka”, erilaiset kansainväliset sosiaaliset liikkeet ja ideologiat). Globalisaation yhteydessä keskeinen poliittinen kysymys on luonnollisesti se, missä määrin, millä tasolla ja millä tavalla globaaleja ihmisten välisiä vuorovaikutuksia hallinnoidaan ja säännellään. Vastaukset tähän kysymykseen sijoittuvat kosmopoliittisten ja kansallismielisten vastausten muodostamalle jatkumolle.
- ”Kulttuurilla” viitataan sosiaalisten ryhmien symboleihin, elämän- ja ajattelun tapoihin, vaatetukseen, habitukseen ja muuhun sellaiseen. Kulttuurinen globalisaatio herättää luonnollisesti kysymyksen eri kulttuurien asemasta suhteessa toisiinsa (esim. ajatus ”monikulttuurisuudesta”).
- ”Talous” voidaan määritellä yksinkertaisesti tavaroiden ja palvelusten tuotannon, jakelun ja kulutukseksi (Smelser 1965, 69). Talouden alueella globalisaation keskeiset kysymykset koskevat sitä, missä määrin kansallisia talouksia tulee avata kansainväliselle kilpailulle, missä määrin ja miten globaalia taloutta

tulisi säännellä, ja mikä rooli kansallisella ja alueellisella (esim. Euroopan unionin) kilpailukyvyllä on taloudellisessa globalisaatiossa.

- ”Sosiaalisella vuorovaikutuksella” viitataan siihen sosiaalipsykologiseen seikkaan, että sosiaalinen elämä ryhmissä on ihmisille varsin tärkeä tarve. Myös globalisaation ollessa kyseessä voidaan ajatella, että sosiaalinen kuuluminen laajempiin alueellisiin yhteisöihin, kuten kansakuntiin tai ”Eurooppaan”, muodostaa yhden tärkeän tekijän globalisaation prosessissa. Käsitteellistettäessä eri maista tulevien ihmisten kohtaamista, kuten esimerkiksi puhuttaessa Suomeen muuttavista ulkomaalaisista ja heidän asemastaan, asiaa lähestytään usein ”kulttuurien kohtaamisena”. Tämä on sikäli epäonnistunut luonnehdinta, että tarkkaan ottaen kulttuurit eivät kohtaa toisiaan vaan yksilöt ja ryhmät.
- Ekologiset ja luonnontieteelliset kysymykset koskevat muun muassa maailman luonnonvarojen riittävyttä sekä sitä, missä määrin luonnonympäristö kestää ihmisten toimintaa. Lisäksi monet luonnontieteelliseen tutkimukseen liittyvät teemat ovat luonnollisesti globaaleja; luontohan ei tunne ihmisten asettamia sosiaalisia ja kulttuurisia rajoja. Monilla ekologisilla ja luonnontieteellisillä kysymyksillä on läheiset suhteet globaalin sosiaalisen integraation eri muotojen kanssa. Esimerkiksi kysymys kestävästä kehityksestä on tärkeä teema globaalissa politiikassa ja taloudessa.

Käytettäessä yllä esiteltyjä käsitteitä ajattelun ja analyysin välineinä tulee pitää mielessä, että ne eivät ole ylihistoriallisia kategorioita, vaan liittyvät läheisesti kulloinkin vallitseviin yhteiskunnallisiin käytäntöihin eli siihen tapaan, jolla sosiaalista elämää eletään, organisoidaan, havainnoidaan ja representoidaan. Historiallisen tilanteen ja yhteiskunnallisten käytäntöjen muuttuessa myös näiden käsitteiden sisällöt ja suhteet muuttuvat. Mahdollista on tietysti myös se, että nämä käsitteet, tai jotkin niistä, jäävät pois käytöstä. Seuraavassa kappaleessa on tuotu esille joitakin esimerkkejä tällaisista mahdollisista historiallisista muutoksista.

Jos esimerkiksi alueellinen hallinnointi ja integraatio (esim. Euroopan unioni) lisääntyvät rajoittaen kansallisvaltioiden poliittista suvereniteettia, tämä johtanee toisenlaisen politiikan käsitteen konstruointiin kuin mihin olemme tähän mennessä tottuneet (ks. Nieminen 2005). Toiseksi kulttuurinen globalisaatio, esimerkiksi länsimaisen pop-kulttuurin tai poliittisen demokratian vaatimusten muodossa, voi hyvin synnyttää globaalisti levinneitä ajatustapoja, habituksia ja poliittisia vaatimuksia. Kolmanneksi rajanveto ”politiikan” ja ”talouden” välillä on yksi jatkuvia kiistakysymyksiä moderneissa kapitalistisissa yhteiskunnissa, joissa nämä toiminnan alueet on periaatteessa eristetty toisistaan. Esimerkiksi ympäristönsuo-

jelua, työpaikkademokratiaa, kuluttajien oikeuksia koskevat kysymykset tuottavat jatkuvasti "politiikan" ja "talouden" alueiden välistä rajanvetoa ja intressiristiriitoja. Uudenlaiset rajanvedot näiden alueiden välillä muuttavat käytännössä sitä tapaa, jolla "politiikka" ja "talous" määritellään ja ymmärretään.

Käsitteellistetään globalisaatioon kuuluvia tapahtumasarjoja ja prosesseja sitten miten hyvänsä, niin on tärkeää, että juonteessa, joka tarjoaa yleistä tietoa kaikille Laureassa opiskeleville, globalisaatiota ja kansainvälisyyttä lähestytään monipuolisena ilmiönä ja kysymyksinä, joille ei ole ainoita oikeita ratkaisuja (globalisaatiota koskevista erilaisista näkökulmista ja käsityksistä ks. esim. George & Wilding 2002 ja Held, McGrew 2005).

Globalisaatio-juonne Laureassa

Globalisaatio-osaamisen juonteen kaltaisen maailmoja syleilevän aiheen sisällyttäminen ammattikorkeakoulun opetukseen voi näyttää ensi näkemältä oudolta. Kuitenkin tällä aiheella on läheinen yhteys kansainvälisyys-osaamiseen, jota on tarkoitus sisällyttää Suomen kaikkien ammattikorkeakoulujen opetukseen. Kansainvälisyys-osaaminen pitää sisällään ainakin yhden tai kahden vieraan kielen taidon, kulttuurien välisen kommunikaation taitoja sekä sen, että opiskelija oppii ymmärtämään kansainvälistymisen vaikutuksia omalla ammattialallaan.

Lisäksi globalisaatio-osaamisen -juonteella on yhteyksiä ja päällekkäisyyksiä muiden Laurean juonteiden kanssa. Verkosto-osaamisen juonne liittyy globalisaatio-osaamisen juonteeseen ainakin siten, että siinä on hyödyllistä ottaa huomioon organisaatioiden ja yhteiskuntien globaalin integraation lisääntyminen. Eettisen osaamisen juonne lähestyy globalisaatio-juonetta ainakin kahdesta suunnasta. Ensinnäkin globalisaatio voimistaa sellaisia eettisiä kysymyksenasetteluja, jotka ylittävät kansallisvaltioiden rajat. Toiseksi, koska keskeisiä moderneja moraalisia arvoja pidetään universaaleina (esim. erilaiset ihmisoikeudet), monet eettiset kysymykset ovat myös globaaleja kysymyksiä. Verkosto-osaamisen juonne liittyy globalisaatioon läheisesti siinä mielessä, että monet globalisaation käsitteen alla käsitellyistä sosiaalisista suhteista toteutuvat erilaisissa verkostoissa, jotka ylittävät organisaatioiden väliset, kansalliset ja alueelliset rajat (ks. etenkin Castells 1996). Reflektio-osaamisen yhteys globalisaatio-osaamiseen tulee esille ainakin siinä määrin, kuin reflektio-osaamisessa saavutetaan laajennettu ymmärrys itsestä suhteessa muihin.

En osaa vertailla, onko globalisaatio-juonne sisällöltään helpompi tai vaikeampi kuin muut juonteet, mutta seuraavilla riveillä on lyhyesti pohdittu globalisaatio-juonteen mahdollisia pulmakohtia. Ensinnäkin, globalisaatio-juonteen perusmää-

ritelmät, joita käytiin läpi edellisillä sivuilla, ovat suhteellisen yksinkertaisia, mutta toisaalta myös hyvin abstrakteja. Voi hyvin olla, että nämä määritelmät vaikuttavat yksinkertaisilta vain sellaiselle lukijalle ja opiskelijalle, joka on tottunut hahmottamaan asioita yleisten käsitteiden avulla ja käsittelemään ilmiöitä järjestelmien osina. Itse asiassa yhteiskuntateoreettinen ajattelu, jota edellä esitetyt globalisaation määritelmät karkealla tasolla edustavat, on varsin luonnon tapa tarkastella maailmaa. Arkipäivän elämässä me emme abstrahoi yksittäisistä ihmisistä ja ryhmistä niihin periaatteisiin ja vuorovaikutuksen säännönmukaisuuksiin (esim. globaalin vuorovaikutuksen muodot), jotka sääntelevät ihmisten välistä vuorovaikutusta, vaan tarkastelemme ihmisiä itsenäisinä toimijoina, jotka ovat itse vastuussa teoistaan (vrt. eettisen osaamisen juonne).

Tätä kirjoitettaessa (helmikuussa 2007) olen luennoinut joitakin kertoja globalisaatio-juonteesta Laurean opiskelijoille. Nämä ja muutamat muut opetuskokemukset ovat johtaneet minut ajattelemaan, että usein opetus voisi onnistua paremmin, jos se etenisi erityisestä yleiseen eikä yleisestä erityiseen. Globalisaation tapauksessa globalisaatio-juonteeseen tutustuminen voisi siis alkaa joidenkin globaaleista vuorovaikutuksista kertovien esimerkkien yhteisellä käsittelyllä ja analyysillä ja edetä sitten näiden esimerkkien sijoittamisella yhteiskuntateoreettiseen viitekehykseen. Voitaisiin esimerkiksi seurata jonkin Vietnamin tuotetun Niken tuotteen globaalin syntyprosessin eri osia alkaen markkinatutkimuksesta ja suunnittelusta Yhdysvalloissa, jatkuen raaka-aineiden ostamiseen maailman eri osista ja edelleen tuotantoon Vietnamin ja päätyen suomalaisen urheiluvälineketjun myyntipöydälle.

Tämäntapaiset empiiriset esimerkit voisivat olla varsin valaiseva tapa opiskella globalisaation erilaisia vuorovaikutuksia, mutta erityisestä yleiseen eteneminen vaatii enemmän lähiopetusaikaa kuin liikkuminen yleisestä erityiseen. Tämä johtuu siitä, että empiiristen esimerkkien esittely ja yhteinen analysointi vaatii enemmän aikaa kuin abstraktin viitekehyksen esitleminen luennoimalla ja keskustelemalla.

Toinen globalisaatio-osaamisen juonetta koskeva vaikeus johtuu kansallisesta identiteetistä. Kansallinen kollektiivinen identiteetti johtaa voimakkaaseen me ja muut –ajatteluun, joka puolestaan vääristää globaalien vuorovaikutusten tarkastelua.

Kolmas hankaluus globalisaatio-juonteen kohdalla liittyy globaalien vuorovaikutusten monimutkaisuuteen. Maailma koostuu suuresta joukosta erilaisia paikallisia ja alueellisia yhteiskuntia ja kulttuureja, joiden välinen vuorovaikutus on vilkasta ja monipuolista. Tämän vuorovaikutuksen ymmärtäminen ja oman roolinsa

näkeminen siinä vaatii paljon sekä opettajilta että opiskelijoilta. Näiden vuorovaikutusten analysointi on erityisen hankalaa, koska maailmasta puuttuvat yhteiset pelisäännöt, organisaatiot ja instituutiot, joiden puitteissa globaalit vuorovaikutukset tapahtuisivat. Tästä johtuen globaalien vuorovaikutuksen seuraukset ovat usein ennustamattomia: ei voida tietää etukäteen, miten toisessa yhteiskunnallisessa kontekstissa olevat ihmiset reagoivat erilaisiin toimenpiteisiin. Onkin syytä olettaa, että globalisoituvan maailman vuorovaikutusten kausaliiteetti on paljon epäselvempää kuin se kausaalisuus, johon on totuttu valtiollisesti organisoitu-neissa yhteiskunnissa. Ajankohtaisena esimerkkinä sosio-poliittisten toimenpi-teiden seurausten ennakoimattomuudesta on amerikkalaisten sotaretki Irakiin. Aloittaessaan sodan Saddamin johtamaa Irakia vastaan amerikkalaiset tuskin halusivat syyttää Irakissa sisällissotaa, vahvistaa Al-Qaidan läsnäoloa alueella ja juuttua tällä hetkellä toivottomalta näyttävään laajenevaan konfliktiin.

Neljäs globalisaatio-juonteen käsittelyä hankaloittava seikka on se, että globalisaatio ei ole erityinen tiedonala, kuten esimerkiksi etiikka, vaan ihmiskunnan historiallista kehitystä kuvaava käsite. Globalisaatioon liittyen ei siis ole olemassa mitään tiettyä yleisesti hyväksyttyä oppiainesta, jota voitaisiin opiskella. Sen sijaan globalisaatio on hyvin kiistelty tema, jonka perusmääritelmistäkään ei vallitse yksimielisyyttä (ks. Held & McGrew 2005).

Tässä luetellut globalisaatio-juonteen opiskeluun liittyvät pulmat eivät tarkoita sitä, että globalisaatio-osaamisen juonne olisi mahdoton asia käsiteltäväksi ammattikorkeakoulussa. Päinvastoin, näin haasteellisen ja ajankohtaisen juonteen valitseminen yhdeksi juonneopetussuunnitelman juonteista on mielestäni kunniaksi Laurealle. Globalisaatio-osaamisen juonteen ottaminen yhdeksi juonteeksi on ollut ehkä rohkeampi teko kuin mitä asiasta päättäneet ovat alun perin aavistaneetkaan, mutta tämän voi vain tulevaisuus kertoa.

Ari Nieminen, VTT, yliopettaja

Laurea-ammattikorkeakoulu

Lähteet

Brown, L. 1993. The New Shorter Oxford English Dictionary on Historical Principles. Volume 1, A M. Oxford: Clarendon Press.

Castells, M. 1996. The Information Age: Economy, Society and Culture. Volume I. The Rise of the Network Society. Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers

George, V. & Wilding, P. 2002. Globalization and Human Welfare. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave.

Held, D. & McGrew, A. 2005. Globalisaatio — puolesta ja vastaan. Tampere: Vastapaino.

Luhmann, N. 1987. Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

McNeill, J. R. & McNeill, W. H. 2006. Verkottunut ihmiskunta. Yleiskatsaus maailmanhistoriaan. Tampere: Vastapaino.

Moore, W. 1966. Global Sociology: The World as a Singular System. The American Journal of Sociology 1966, 5, 475-482.

Nieminen, A. 2005. Towards a European Society? Integration and Regulation of Capitalism. Department of Sociology, Research Reports 245. Helsinki: University of Helsinki. [verkossa]
<<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/val/sosio/vk/nieminen/>>

Robertson, R. 1992. Globalization. Social Theory and Global Culture. London, Newbury Park, New Delhi: Sage Publications.

Sandkühler, H. J. (toim.) .1990. Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften. Hamburg: Felix Meiner Verlag.

Smelser, N. 1965. The Sociology of Economic Life. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, Inc.

Ritter, J. 1974. Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 3: G. H. Basel/Stuttgart: Schwabe & CO Verlag.

Waters, M. 1995. Globalization. London and New York: Routledge.

Väyrynen, R. 1997. The Global Transformation: Economics, Politics, and Culture. Sitra 161. Helsinki: Sitra.

Taulukko 1. Globalisaatio-osaamisen tasot (Laurea opinto-opas 2006)

Globalisaatio-osaamisen tasot			
	Osaamisen alueet		
	Tieto	Motivaatio ja arvot	Toimeenpanotaito
Yhteiskunnallisen uudistajan taso (Edistynyt taso)	tunnistaa yhteiskunnallisten kysymysten globaalien luonteen ja kestävän kehityksen piirteet	osaa arvioida kriittisesti yhteiskunnan arvoja ja toimintatapoja kestävän kehityksen lähtökohdista ottamalla huomioon globaalit vuorovaikutukset	osaa argumentoida kestävän kehityksen periaatteilla ja globaalien vaikutusten näkökulmasta yhteiskunnallisella tasolla
Organisaation kehittäjän taso (Kehittynyt taso)	tuntee oman toimialan ja organisaatioiden vaikutukset kestäväan kehitykseen, vastuullisuuteen ja kansainvälisiin yhteyksiin	pyrkii edistämään ympäristö- ja yhteiskuntavastuullisuuden arvoja toimialansa organisaatiossa ottamalla huomioon globaalit vuorovaikutukset	osaa soveltaa toimialansa organisaatiossa kestävän kehityksen mukaista vastuullisuutta ja toimia kansainvälisissä verkostoissa
Henkilökohtaisen osaamisen taso (Perustaso)	tunnistaa oman ammatillisen toimintansa merkityksen suhteessa globaaleihin vuorovaikutuksiin ja kestäväan kehitykseen	osaa arvioida omia arvolähtökohtiaan kestävän kehityksen ja globalisaation periaatteista käsin	osaa soveltaa kestävän kehityksen periaatteita omassa ammatillisessa toiminnassaan suhteessa globaaleihin vuorovaikutuksiin

Outi Kallioinen

Juonteet eurooppalaisen korkeakoulualueen kehittämiseen peilattuna

Bolognan prosessin myötä Suomen korkeakoulut ovat jo kohta liki kymmenen vuoden ajan olleet vahvasti mukana yhtenäisen eurooppalaisen korkeakoulualueen kehittämisessä. Tämä on ollut erittäin hedelmällinen prosessi varsinkin suomalaisten ammattikorkeakoulujen kehittämisen näkökulmasta, sillä se on antanut selkeät kehittämisen rakenteet ja suunnan tälle uudelle korkeakouluinstituutiolle, joka elää parhaillaan vahvaa ja vaikuttavaa kehitysvaihettaan suomalaisessa korkeakoulukentässä ja korkeakoulutasoisen osaamisen tuottamisessa yhteiskunnan ja työelämän tarpeisiin. Ammattikorkeakoulujen on ollut uusina organisaatioina luontevaa ottaa eurooppalaisen korkeakoulualueen kehittämiseen osallistuminen omaksi asiakseen, sillä se on samalla vahvistanut ammattikorkeakoulujen identiteettiä korkeakouluina ja liittänyt suomalaiset ammattikorkeakoulut muihin vastaaviin korkeakouluihin eurooppalaisilla foorumeilla.

Vuonna 1998 käynnistyneen Bolognan prosessin perimmäisenä tavoitteena on muodostaa vuoteen 2010 mennessä eurooppalainen korkeakoulualue. Samanaikaisesti lisätään eurooppalaisen korkeakoulutuksen kilpailukykyä ja vetovoimaa muihin maanosiin verrattuna. Tutkintorakenteiden ymmärrettävyys ja yhdenmukaisuus, opintojen mitoitustjärjestelmä, liikkuvuuden lisääminen sekä korkeakoulujen laadunarviointi ovat niitä keinoja, joilla tähän tavoitteeseen ensisijaisesti pyritään. Bolognan prosessiin osallistuvissa maissa korkeakoulututkintojen järjestelmiä on kehitetty voimakkaasti ja tämän työn tuloksena tutkintorakenteiden osalta ollaan siirtymässä kahden syklin malliin. (Opetusministeriö 2005, 9 - 10.)

Tarkastelen artikkelissani sitä, miten Laurean osaamis pohjaisen opetussuunnitelman kaikkia koulutusohjelmia koskevat yhteiset juonteet, generic competencies (eettinen osaaminen, reflektio-osaaminen, innovaatio-osaaminen, verkosto-osaaminen ja globalisaatio-osaaminen) liittyvät eurooppalaiseen ja kansalliseen

määrittelyyn. Juonteiden osaamisille on määritelty Laurean opinto-oppaassa kolme tasoa, mutta niitä käsitellään tässä vertailussa yhtenä kokonaisuutena. Johtamisosaaminen sekä tutkimus- ja kehitystyön osaaminen ovat Laurean opetussuunnitelmassa omina opintojaksoinaan eivätkä läpileikkaavina osaamisina ja siitä syystä ne eivät juurikaan näy tässä vertailussa. Olen vertailuaineiston osalta tehnyt sisällön analyysin, joka on istutettu matriisiin juonteittain. Laurean juonteiden sisällöt on kuvattu tarkemmin aiemmin tässä osassa II.

Vertailumatriisissa asiakirjoina/materiaalina on ollut:

- European Qualification Framework (EQF): Level 6 (Bachelor),
- Tuning Generic Competences (TGC),
- Dublin descriptors,
- kansallisen ECTS-projektin yleiset työelämävalmiudet 2006.

Eurooppalaisen korkeakoulututkintojen viitekehyksen (European Qualifications Framework EQF, COM(2006) 479 final) keskiössä on erityisesti tutkintojen tuottama osaaminen, joka määritetään tutkinnoille asetettujen osaamistavoitteiden kautta. Viitekehyksessä kuvataan myös tutkintojen tuottamat yleiset oppimistulokset sekä kompetenssit. (European Commission 2006.) Siinä mielessä on perusteltua tarkastella myös Laurean uudessa opetussuunnitelmassa määriteltyjen juonteiden tuottamaa osaamista siten, että se voidaan rinnastaa sekä kansallisessa että eurooppalaisessa korkeakoulututkintojen viitekehyksessä asetettuihin tavoitteisiin. Tämä edistää tutkintojen rinnastamista, opintojen hyväksi lukemista sekä helpottaa erityisesti osaamisen tunnistamista ja tunnustamista.

Tutkinnon tuottama osaaminen määritetään EQF:ssä tietojen (knowledge), taitojen (skills) sekä kompetenssien (competence) avulla. Näiden osaamisten Bachelor-tason (level 6) oppimistulokset on esitetty vapaasti suomennettuina seuraavasti:

Tiedot: Knowledge (cognitive competence). Kuvataan EQF:ssä teoreettisena ja/tai käytännöllisenä (factual): Opiskelija omaa alan työelämään ja opintoihin liittyvää edistynyttä tietoa (advanced knowledge), joka sisältää teorioiden ja periaatteiden kriittisen ymmärryksen.

Taidot: Skills (functional competence). Kuvataan EQF:ssä kognitiivisina (loogisen, intuitiivisen ja luovan ajattelun käyttö) ja käytännöllisinä (sisältää kädentaidollisen osaamisen sekä menetelmien, materiaalien, työvälineiden ja instrumenttien käytön). Opiskelija omaa edistyneet taidot (advanced skills) ja osoittaa niiden hallintaa ja innovatiivisuutta ratkaistessaan monimutkaisia ja ennalta-arvaamattomia ongelmia erityisalan (specialised field) työtehtävissä ja opinnoissa.

Kompetenssi: Competence. Kuvataan EQF:ssä vastuullisuuden ja itsenäisyyden näkökulmasta. Opiskelija johtaa monimutkaisia teknisiä tai ammatillisia toimintoja tai projekteja ottaen vastuun päätöksenteosta ennalta-arvaamattomissa työ- tai oppimistilanteissa. Opiskelija ottaa vastuulleen huolehtia yksilöiden ja ryhmien ammatillisesta kehittämisestä.

(European Commission 2006, vapaasti suomennettuna.)

Tuning-projekti (Tuning Educational Structures Project) on Euroopan unionin komission rahoittama Bolognan prosessiin liittyvä projekti, joka keskittyy erityisesti kahden syklin tutkintorakennetta ja koulutusjärjestelmän läpinäkyvyyttä koskeviin kysymyksiin. Projekti edustaa akatemiaa ja korkeakoulujen ääntä sekä edistää ECTS-järjestelmän käyttöönottoa. Projektiin liittyen on tehty alakohtaisia tutkintovaatimuksia, vertailtu oppimistuloksia sekä kehitetty ammattiprofiileja. Oppimistulokset (learning outcomes) ilmaisevat sen, mitä oppijan edellytetään tietävän, ymmärtävän ja/tai pystyvän osoittamaan opintojen päätyttyä. Suorituksen minimivaatimukset on myös mahdollista määrittää yhteisesti määriteltujen oppimistulosten avulla. Projektin kokonaisuus löytyy sivustosta <http://www.europa.eu.int/comm/education>. (González & Wagenaar 2003; 2005; Opetusministeriö 2005,12.)

Laurean juonteiden kannalta Tuning-projektin määrittelemät yleiset kompetenssit (generic competences) toimivat perusteltuna vertailuaineistona. Näiden yleisten kompetenssien osalta on alakohtaisessa työskentelyssä yritetty myös sopia siitä, miten oppimistulokset ja kompetenssit jakautuvat ensimmäisen ja toisen syklin tutkinnoissa. Tuning-projektissa määritellyt yleiset kompetenssit on jaettu kolmenlaisiin osaamisalueisiin:

1) Instrumentaaliset kompetenssit (instrumental competences): kognitiiviset, metodologiset, teknologiset ja kielelliset tiedot ja taidot.

- Näihin sisältyvät mm. kyky tehdä analyyskejä ja synteesejä, kyky organisoida ja suunnitella, yleissivistys, ammatin perustiedot, suullinen ja kirjallinen viestintä äidinkielellä, vieraan kielen taito, tietotekniset perustaidot, informaation käsittely (esimerkiksi kyky hankkia ja analysoida tietoa eri lähteistä), ongelmanratkaisu- ja päätöksentekokyky.

2) Henkilökohtaiset ja viestintätaidot (interpersonal competences): henkilökohtaiset taidot, kuten sosiaaliset taidot (sosiaalinen kanssakäyminen ja yhteistyö).

- Näihin sisältyvät mm. kyky kriittiseen ja itsekriittiseen työskentelyyn, tiimityö- taidot, sosiaaliset taidot, kyky työskennellä ryhmässä, jossa on eri alojen edus- tajia, kyky kommunikoida muiden alojen asiantuntijoiden kanssa, erilaisuuden ja monikulttuurisuuden arvostus, kyky työskennellä kansainvälisessä ympäristössä sekä toiminta eettisten periaatteiden pohjalta.

3) Systemiset kompetenssit (systemic competences): kokonaisia järjestelmiä koskevat tiedot ja taidot (tiedon, ymmärtämisen ja tuntemiskyvyn yhdistäminen; pohjavaatimuksena instrumentaaliset ja ihmissuhdekompetenssit).

- Näihin sisältyvät mm. kyky soveltaa tietoa käytäntöön, kyky tutkia ja oppia, kyky sopeutua uusiin tilanteisiin, luovuus, johtajuus, muiden maiden kulttuurien ja tapojen ymmärtäminen, kyky työskennellä itsenäisesti, projektin suunnittelu ja johtokyky, aloitteellisuus, laatukysymysten pohdinta ja halu menestyä.

(Opetusministeriö 2005, 13.)

Dublin Descriptors, joka on epävirallisen yhteistyöverkoston (Joint Quality Initiative, <http://www.jointquality.org>) kehittämä, sisältää kuvaukset eri syklien tutkinnoista (ensimmäinen, toinen ja kolmas sykli) eli toisin sanoen Bachelor-, Master- ja Doctor-tutkintojen kuvaukset.

1. Ensimmäisen syklin tutkinto (Bachelor-taso) myönnetään opiskelijalle, joka

- on osoittanut lukion oppimäärälle rakentuvaa ja sen ylittävää oppiaineen tietoa ja ymmärtämistä. Koulutus perustuu oppikirjoihin ja tukeutuu alan uusimpaan tietoon;
- osaa soveltaa tietojaan ja ymmärtämistään tavalla, joka osoittaa ammattimaista suhtautumista työhön; omaa kompetensseja, jotka näkyvät argumenttien luomisessa ja puolustamisessa sekä ongelmanratkaisussa omalla alalla;
- osaa kerätä ja tulkita merkityksellistä tietoa (tavallisesti omalla alallaan) perustellakseen näkemyksiä, joihin kuuluu sosiaalisia, tieteellisiä ja eettisiä pohdintoja;
- osaa kommunikoida tietoa, ideoita, ongelmia ja ratkaisuja sekä alan että alan ulkopuoliselle yleisölle;
- omaa oppimistaitoja, joita tarvitaan huomattavaa itsenäistä työskentelyä vaativaan jatko-opiskeluun.

2. Toisen syklin tutkinto (Master-taso) myönnetään opiskelijalle, joka

- on osoittanut tietoa ja ymmärtämistä, joka rakentuu 1. syklin tutkinnon osaamiselle ja laajentaa ja/tai lisää sitä sekä luo pohjan tai edellytykset omaperäiselle ajatustenkehittämiselle ja/tai soveltamiselle usein tiedekontekstissa;

- osaa soveltaa tietoaan ja ymmärtämistään sekä ongelmanratkaisukykyään uusissa tai ennestään tuntemattomissa ympäristöissä oppiaineeseen liittyvissä laajemmissa (tai monialaisissa) konteksteissa;
- osaa integroida tietoa, hallita kompleksisuutta ja muotoilla päätöksiä epätäydellisen tai rajoitetun tiedon pohjalta sekä pohtia sosiaalisen ja eettisen vastuun kysymyksiä, joita tiedon ja arvioiden soveltamiseen liittyy;
- osaa kommunikoida tekemänsä johtopäätökset ja selvittää niiden tieto- ja järkipohja
- selvästi ja yksiselitteisesti sekä alan että alan ulkopuoliselle yleisölle;
- omaa oppimistaitoja, joita tarvitaan suurelta osin itseohjautuvaan tai itsenäiseen jatko-opiskeluun.

3. Kolmannen syklin tutkinto (Doctor-taso) myönnetään opiskelijalle, joka

- on osoittanut järjestelmällistä oppiaineen alan ymmärtämistä ja alakohtaisten tieteellisten taitojen ja metodien hallintaa;
- on osoittanut kykenevänsä ideoimaan, suunnittelemaan ja toteuttamaan huomattavan tutkimusprosessin ja soveltamaan sen tuloksia käytäntöön sekä osoittanut tieteellistä lahjomattomuutta näin toimiessaan;
- on tuottanut uutta, laajuudeltaan huomattavaa tutkimustietoa tiedon eturintamaan. Osa tästä tiedosta ansaitsee pääsyn kansallisesti tai kansainvälisesti arvostettuun julkaisuun;
- kykenee uusien ja monimutkaisten ajatusten kriittiseen analyysiin, arvioimiseen ja synteessin tekemiseen ajatusten pohjalta;
- osaa kommunikoida omasta tutkimusalueestaan vertaisryhmässään, laajemmassa tutkimusyhteisössään ja yhteiskunnallisesti;
- osaa odotusten mukaisesti edistää tietoyhteiskunnan teknologista, sosiaalista tai kulttuurista edistymistä sekä akateemisissa että ammatillisissa yhteyksissä.

(Opetusministeriö 2005, 13.)

Yleiset kompetenssit ammattikorkeakoulututkinnon sekä ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden osalta määritettiin kansallisella tasolla Opetusministeriön rahoittaman ECTS-projektin yleisten työelämävalmiuksien työryhmässä, joka oli ARENE:n asettama. Yleisistä kompetensseista on tähän vertailumatriisiin otettu sisältö Bachelor-tasolta. Projektin yhteydessä on määritetty myös koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden osalta. (Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto 2007, www.ncp.fi/ects.)

Koulutusohjelmakohtaiset ja yleiset kompetenssit

Yleisten työelämävalmiuksien ryhmän määrittelyn mukaan kompetenssit ovat laajoja osaamiskokonaisuuksia – yksilön tietojen, taitojen ja asenteiden yhdistelmiä, joilla kuvataan kansallisessa koosteessa pätevyyttä, suorituspotentiaalia ja kykyä suoriutua ammattiin kuuluvista työtehtävistä. Suomen ammattikorkeakouluissa kompetenssien luokittelussa käytetään jakoa koulutusohjelmakohtaisiin (ammattillisiin) (*subject specific competences*) ja yleisiin kompetensseihin (*generic competences*), jotka ovat selkeästi toisistaan erottuvia ja arvioitavissa olevia osaamiskokonaisuuksia.

Opiskelijan ammatillisen asiantuntijuuden kehittymisen perusta muodostuu koulutusohjelmakohtaisista kompetensseista. Yleiset kompetenssit ovat eri koulutusohjelmille yhteisiä osaamisalueita, joiden erityispiirteet ja tärkeys voivat vaihdella eri ammateissa ja työtehtävissä. Yleiset kompetenssit luovat perustan työelämässä toimimiselle, yhteistyölle ja asiantuntijuuden kehittymiselle. (Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto 2007.)

ECTS-projektin yhteydessä tuotetut kansallisen tason yleiset kompetenssit (ammattikorkeakoulututkinto):

Itsensä kehittäminen (*Learning competence*)

- osaa arvioida omaa osaamistaan ja määritellä osaamisensa kehittämistarpeita
- tunnistaa omat oppimistapansa sekä kykenee itsenäiseen oppimiseen ja oppimistapojen kehittämiseen
- kykenee yhdessä oppimiseen ja opitun jakamiseen työyhteisössä
- kykenee toimimaan muutoksissa sekä havaitsemaan ja hyödyntämään erilaisia oppimis- ja toimintamahdollisuuksia
- osaa suunnitella, organisoida ja kehittää omaa toimintaansa

Eettinen osaaminen (*Ethical competence*)

- osaa soveltaa oman alansa arvoperustaa ja ammattieettisiä periaatteita omassa toiminnassaan
- ottaa vastuun omasta toiminnastaan ja toimii sovittujen toimintatapojen mukaisesti
- osaa soveltaa kestävän kehityksen periaatteita omassa toiminnassaan
- osaa ottaa muut huomioon toiminnassaan

Viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen (*Communication and social competence*)

- kykenee toisten kuuntelemiseen sekä asioiden kirjalliseen, suulliseen ja visuaaliseen esittämiseen käyttäen erilaisia viestintätyylejä
- osaa toimia oman alan tyypillisissä viestintä- ja vuorovaikutustilanteissa

- ymmärtää ryhmä- ja tiimityöskentelyn periaatteet ja osaa työskennellä yhdessä toisten kanssa monialaisissa työryhmissä
- osaa hyödyntää tieto- ja viestintätekniikkaa omassa työssään

Kehittämistoiminnan osaaminen (*Development competence*)

- osaa hankkia ja käsitellä oman alan tietoa sekä kykenee kriittiseen tiedon arviointiin ja kokonaisuuksien hahmottamiseen
- tuntee tutkimus- ja kehittämistoiminnan perusteita ja menetelmiä sekä osaa toteuttaa pienimuotoisia tutkimus- ja kehittämishankkeita soveltaen alan olemassa olevaa tietoa
- tuntee projektitoiminnan osa-alueet ja osaa toimia projektitehtävissä
- omaksuu aloitteellisen ja kehittävän työtavan sekä kykenee ongelmanratkaisuun ja päätöksentekoon työssään
- ymmärtää kannattavan ja asiakaslähtöisen toiminnan periaatteita sekä omaa valmiuksia

Organisaatio- ja yhteiskuntaosaaminen (*Organizational and societal competence*)

- tuntee oman alansa organisaatioiden yhteiskunnallis-taloudellisia yhteyksiä
- tuntee yhteiskunnallisen vaikuttamisen mahdollisuuksia oman alan kehittämiseksi
- tuntee organisaatioiden toiminnan ja johtamisen pääperiaatteet sekä omaa valmiuksia työn johtamiseen
- tuntee työelämän toimintatavat ja osaa toimia työyhteisössä
- osaa suunnitella ja organisoida toimintaa

Kansainvälisyysosaaminen (*International competence*)

- omaa oman alan työtehtävissä ja niissä kehitymisessä tarvittavan vähintään yhden vieraan kielen kirjallisen ja suullisen taidon
- ymmärtää kulttuurieroja ja kykenee yhteistyöhön kulttuuriltaan erilaisten henkilöiden kanssa
- osaa hyödyntää oman alansa kansainvälisiä tietolähteitä
- ymmärtää kansainvälisyyskehityksen vaikutuksia ja mahdollisuuksia omalla ammattialallaan

(Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto 2007.)

Voidakseen toimia menestyksellisesti ja tuloksellisesti työyhteisössä asiantuntija tarvitsee hyvin erilaisia taitoja ja osaamista, joita on pyritty eri tieteenaloilla ja eri

toimeksiantojen yhteydessä määrittämään monellakin eri tavalla. Kuten yllä olevista luonnehdinnoista huomaamme, käsitys asiantuntijuudesta ja siihen liittyvistä kompetensseista on kuitenkin hyvin vaikeasti määritettävissä, ja niinpä erilaiset luokittelut ovat aina jossain määrin suuntaa antavia ja sisältävät käsitteitä, jotka voidaan ymmärtää lukijan lähtökohdista katsoen hyvinkin eri tavoin kuin mitä luokittelun tekijä on tarkoittanut.

Oheisen vertailumatriisin (liite 1) avulla olen kuitenkin pyrkinyt muodostamaan yhtenäisen kokonaiskuvan siitä, miten Laureassa määritetyt juonteet vastaavat erittäin hyvin kansallisia ja eurooppalaisia osaamistavoitteita yleisten työelämävalmiuksien (generic competencies) osalta sekä Joint Quality Initiative –yhteistyöverkoston luomien Bachelor-tason tutkinnoille asetettujen tavoitteiden osalta. Vertailuaineiston perusteella erityisesti verkosto-, globalisaatio- ja innovaatio-osaaminen näyttäytyvät ainutlaatuisilta kompetensseilta ja sikäli ne toimivat hyvin profiloidessaan Laureassa tuotettavaa osaamista kansainvälisen, palveluinnovaatioiden ammattikorkeakoulun näkökulmasta. Laureassa on proaktiivisesti vastattu metropolialueen kansainvälisen kilpailukyvyn haasteisiin tämän innovatiivisen osaamis pohjaisen opetussuunnitelmatyön myötä, ja tällä hetkellä voimavarat kohdennetaan siihen, että opetussuunnitelman toteutuksia kehitetään entistä korkealaatuisemmiksi tuotettaessa uutta osaamista ja uusia innovaatioita Laurean toimintaympäristöön

Outi Kallioinen, KT, kehittämisjohtaja

Laurea-ammattikorkeakoulu

LÄHTEET

Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto. 2007. Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä. Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen. Projektin loppuraportti. Helsinki: ARENE.

Dublin Descriptors. 2004. Shared 'Dublin' Descriptors for Bachelor's, Master's and Doctoral Awards.

European Commission. 2006. Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning (presented by the Commission). 2006/0163 (COD). COM(2006) 479 final.

González, J. & Wagenaar, R. (eds.). 2003. Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One. Bilbao: Universidad de Deusto.

González, J. & Wagenaar, R. (eds.). 2005. Tuning Educational Structures in Europe. Universities' contribution to the Bologna Process. Final Report. Phase Two. Bilbao: Universidad de Deusto.

Opetusministeriö. 2005. Korkeakoulututkintojen viitekehys. Kuvaus suomalaisista korkeakoulututkinnoista. Työryhmämuistioita ja selvityksiä 4. Helsinki: Yliopistopaino.

Taulukko 1. Laurean juonteet kansallisiin ja eurooppalaisiin osaamiskuvauksiin peilattuna (Kallioinen 2007)

LAUREA EETTINEN OSAAMINEN	LAUREA REFLEKTIO- OSAAMINEN	LAUREA VERKOSTO- OSAAMINEN	LAUREA INNOVAATIO- OSAAMINEN	LAUREA GLOBALISAATIO- OSAAMINEN
<p>Tuning Generic Competences (TGC)</p> <p><u>Henkilökohtaiset ja viestintätaidot</u> (Interpersonal competences):</p> <ul style="list-style-type: none"> - toiminta eettisten periaatteiden pohjalta - erilaisuuden ja monikulttuurisuuden arvostus <p><u>Systeemiset kompetenssit</u> (Systemic competences):</p> <ul style="list-style-type: none"> - muiden maiden kulttuurien ja tapojen ymmärtäminen 	<p>TGC</p> <p><u>Instrumentaaliset kompetenssit</u> (instrumental competences):</p> <ul style="list-style-type: none"> -kognitiiviset tiedot ja taidot, ongelmanratkaisu- ja päätöksentekokyky <p><u>Henkilökohtaiset ja viestintätaidot:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - kyky kriittiseen ja itsekriittiseen työskentelyyn <p><u>Systeemiset kompetenssit:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -tiedon, ymmärtämiskyvyn ja tuntemiskyvyn yhdistäminen; pohjajavaatimuksena instrumentaaliset ja ihmishuuhdekompenssit - kyky tutkia ja oppia - kyky sopeutua uusiin tilanteisiin - kyky työskennellä itsenäisesti - halu menestyä 	<p>TGC</p> <p><u>Instrumentaaliset kompetenssit:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -teknologiset ja kielelliset tiedot ja taidot, - suullinen ja kirjallinen viestintä äidinkiielellä, vieraan kielen taito, tietotekniset perustaidot, informaation käsittely <p><u>Henkilökohtaiset ja viestintätaidot:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - sosiaalinen kanssakäyminen ja yhteistyö - tiimityöt - kyky työskennellä ryhmässä, jossa on eri alojen edustajia - kyky kommunikoida muiden alojen asiantuntijoiden kanssa - kyky työskennellä kansainvälisessä ympäristössä 	<p>TGC</p> <p><u>Instrumentaaliset kompetenssit:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - kyky hankkia ja analysoida tietoa eri lähteistä - ongelmanratkaisu- ja päätöksentekokyky <p><u>Henkilökohtaiset ja viestintätaidot:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - tiimityöt - kyky työskennellä ryhmässä, jossa on eri alojen edustajia <p><u>Systeemiset kompetenssit:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - kyky tuottaa uusia ideoita (luovuus) - kyky soveltaa tietoa käytäntöön, - johtajuus - projektin suunnittelu ja johtokyky - laatuksymysten pohdinta 	<p>TGC</p> <p><u>Henkilökohtaiset ja viestintätaidot:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - erilaisuuden ja monikulttuurisuuden arvostus - kyky työskennellä kansainvälisessä ympäristössä <p><u>Systeemiset kompetenssit:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -muiden maiden kulttuurien ja tapojen ymmärtäminen
<p>Dublin descriptors 1.cycle:</p> <ul style="list-style-type: none"> - osaa kerätä ja tulkita merkityksellistä tietoa (tavallisesti omalla alallaan) perustellakseen näkemyksiä, joihin kuuluu sosiaalisia, tieteellisiä ja eettisiä pohdintoja 	<p>Dublin descriptors:</p> <ul style="list-style-type: none"> - osaa oppimistaitoja, joita tarvitaan huomattavaa itsenäistä työskentelyä vaativaan jatko-opiskeluun - osaa soveltaa tietojaan ja ymmärtämistään tavalla, joka osoittaa ammattimaista suhtautumista työhön; osaa kompetensseja, jotka näkyvät argumenttien luomisessa ja puolustamisessa sekä ongelmanratkaisussa omalla alalla 	<p>Dublin descriptors:</p> <ul style="list-style-type: none"> - osaa kerätä ja tulkita merkityksellistä tietoa (tavallisesti omalla alallaan) perustellakseen näkemyksiä, joihin kuuluu sosiaalisia, tieteellisiä ja eettisiä pohdintoja - osaa kommunikoida tietoa, ideoita, ongelmia ja ratkaisuja sekä alan että alan ulkopuoliselle yleisölle 		
<p>European Qualification Framework (EQF): Level 6 (Bachelor)</p> <ul style="list-style-type: none"> - vastuullisuus ja itsenäisyys - Opiskelija ottaa vastuulleen huolehtia yksilöiden ja ryhmien ammatillisesta kehitymisestä. 	<p>European Qualification Framework (EQF): Level 6 (Bachelor)</p> <ul style="list-style-type: none"> - teorioiden ja periaatteiden kriittinen ymmärrys 	<p>European Qualification Framework (EQF): Level 6 (Bachelor)</p>	<p>European Qualification Framework (EQF): Level 6 (Bachelor)</p> <ul style="list-style-type: none"> - loogisen, intuitiivisen ja luovan ajattelun käyttö - osaa edistyneet taidot (advanced skills) ja osoittaa niiden hallintaa ja innovatiivisuutta ratkaistessaan monimutkaisia ja ennalta-arvaattomia ongelmia erityisalan (specialised field) työtehtävissä ja opinnoissa - johtaa monimutkaisia teknisiä tai ammatillisia toimintoja tai projekteja ottaen vastuun päätöksenteosta ennalta-arvaattomissa työ- tai oppimistilanteissa. 	<p>European Qualification Framework (EQF): Level 6 (Bachelor)</p>
<p>Yleiset työelämävalmiudet, kansallinen ECTS-projekti 2006</p> <p><u>Eettinen osaaminen</u>, (Ethical competence):</p> <ul style="list-style-type: none"> - osaa soveltaa oman alansa arvoperustaa ja ammattieettisiä periaatteita omassa toiminnassaan - ottaa vastuun omasta toiminnastaan ja toimii sovittujen toimintatapojen mukaisesti - osaa soveltaa kestävän kehityksen periaatteita omassa toiminnassaan - osaa ottaa muut muotoon toiminnassaan <p><u>Kansainvälisyysosaaminen</u> (International competence):</p> <ul style="list-style-type: none"> - ymmärtää kulttuurieroja ja kykenee yhteistyöhön kulttuuriltaan erilaisten henkilöiden kanssa 	<p>Yleiset työelämävalmiudet</p> <p><u>Itsensä kehittäminen</u> (Learning competence):</p> <ul style="list-style-type: none"> - osaa arvioida omaa osaamistaan ja määrittellä osaamisensa kehittämistarpeita - tunnistaa omaa oppimistapansa sekä kykenee itsenäiseen oppimiseen ja oppimistapojen kehittämiseen - kykenee yhdessä oppimiseen ja opitun jakamiseen työyhteisössä - kykenee toimimaan muutoksissa sekä havaitsemaan ja hyödyntämään erilaisia oppimis- ja toimintamahdollisuuksia - osaa suunnitella, organisoida ja kehittää omaa toimintaansa <p><u>Kehittämistoiminnan osaaminen</u> (Organizational and societal competence):</p> <ul style="list-style-type: none"> - omaksuu aloitteellisen ja kehittävän työtavan sekä kykenee ongelmanratkaisuun ja päätöksentekoon työssään 	<p>Yleiset työelämävalmiudet</p> <p><u>Viestintä ja vuorovaikutusosaaminen</u> (Communication and social competence):</p> <ul style="list-style-type: none"> - kykenee toisten kuuntelemiseen sekä asioiden kirjalliseen, suulliseen ja visuaaliseen esittämiseen käyttäen erilaisia viestintätyylejä - osaa toimia oman alan tyypillisissä viestintä- ja vuorovaikutustilanteissa - ymmärtää ryhmä- ja tiimityöskentelyn periaatteet ja osaa työskennellä yhdessä toisten kanssa monialaisissa työryhmissä - osaa hyödyntää tieto- ja viestintätekniikkaa omassa työssään <p><u>Organisaatio- ja yhteiskuntaosaaminen</u> (Organizational and societal competence)</p> <ul style="list-style-type: none"> - tuntee oman alansa organisaatioiden yhteiskunnallistaloudellisia yhteyksiä - tuntee yhteiskunnallisen vaikuttamisen mahdollisuuksia oman alan kehittämiseksi - tuntee työelämän toimintatavat ja osaa toimia työyhteisössä <p><u>Kansainvälisyysosaaminen</u> (International competence):</p> <ul style="list-style-type: none"> - omaa oman alan työtehtävissä ja niissä kehittämisessä tarvittavan vähintään yhden vieraan kielen kirjallisen ja suullisen taidon 	<p>Yleiset työelämävalmiudet</p> <p><u>Kehittämistoiminnan osaaminen</u> (Development competence):</p> <ul style="list-style-type: none"> - osaa hankkia ja käsitellä oman alan tietoa sekä kykenee kriittiseen tiedon arviointiin ja kokonaisuusien hahmottamiseen - tuntee projektitoiminnan osaluueet ja osaa toimia projekteihin <p><u>Organisaatio- ja yhteiskuntaosaaminen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - tuntee organisaatioiden toiminnan ja johtamisen pääperiaatteet sekä omia valmiuksia työn johtamiseen - osaa suunnitella ja organisoida toimintaa 	<p>Yleiset työelämävalmiudet</p> <p><u>Eettinen osaaminen:</u> osaa soveltaa kestävän kehityksen periaatteita omassa toiminnassaan</p> <p><u>Kansainvälisyysosaaminen</u> (International competence):</p> <ul style="list-style-type: none"> - ymmärtää kulttuurieroja ja kykenee yhteistyöhön kulttuuriltaan erilaisten henkilöiden kanssa - osaa hyödyntää oman alansa kansainvälisiä tietolähteitä - ymmärtää kansainvälisyyskehityksen vaikutuksia ja mahdollisuuksia omalla ammattialallaan

III OSAAMISALUEISTA TEEMOIKSI

Osassa III esitellään koulutusohjelmakohtaisia opetussuunnitelmia.

Liiketoiminnan innovatiivista uudistamista edistävä opetussuunnitelma

Johdanto

Maailmantaloudessa, yhteiskuntarakenteissa ja liiketoiminnassa tapahtuvat isot muutokset ovat tuoneet mukanaan merkittäviä kehittämishaasteita liiketalouden koulutukselle. Tämän artikkelin tarkoituksena on tarkastella näitä haasteita ja tuoda esiin käytännön esimerkki siitä, miten niihin on pyritty vastaamaan. Ensin artikkelissa luodaan lyhyt katsaus liiketoimintaympäristön muutoksiin sekä siihen, miten koulutuksella voidaan luoda uudenlaista liiketoimintaosaamista ja innovatiivista aluekehitystä. Johdannon jälkeen kuvataan Laurean opetussuunnitelmauudistukseen liittyen liiketalouden opetussuunnitelman uudistustyön käytännön toteutus. Uudistusprosessin kuvauksen jälkeen esitellään liiketalouden uuden opetussuunnitelman keskeisimmät piirteet. Artikkelin päättyy johtopäätöksiin.

Innovatiivista lisäarvon tuottamista dynaamisissa verkostoissa

Verkottunut, globaalistunut ja digitalisoitunut yhteiskunta on saanut aikaan syvällisiä muutostarpeita yritysten toimintoihin. Tässä kappaleessa luodaan lyhyt katsaus liiketoimintaympäristön muutoksiin pohjautuen seuraaviin suomalaisen yhteiskunnan keskeisten toimijoiden tuoreisiin ennakkointiraportteihin:

- Ruokanen, T. (2004): Suomen menestyksen eväät. Tiekartta tulevaisuuteen. EVA.
- Mäkinen, P. (2005): Alueiden kilpailukyky yritysten näkökulmasta. Keskuskauppakamari.
- Innovaatioista hyvinvointia. Painopisteet tulevaisuuden rakentamiseksi (2005). Tekes.
- Helsingin seudun innovaatiostrategia (2005). Culminatum Oy.
- Tulevaisuusluotain. Verkostoitumisesta voimaa osaamiseen (2006). EK.

- Palvelut 2020. Osaaminen kansainvälisessä palveluyhteiskunnassa (2006). EK.
- Hämäläinen, T. (2006): Kohti hyvinvoivaa ja kilpailukykyistä yhteiskuntaa. Sitra.
- Finnsight 2015 - Tieteen, teknologian ja yhteiskunnan näkymät (2006). Suomen Akatemia ja Tekes.

Maailmantalouden ydinresurssit ja -teknologiat, organisaatiomallit sekä markkina- ja kysyntärakenteet ovat muuttuneet perusteellisesti. Erityisesti globalisaation syveneminen, tieto- ja viestintäteknologian nopea kehittyminen, kilpailun kiristyminen, tuotteiden ja palvelujen elinkaarien lyheneminen sekä asiakkaiden vaatimusten kasvaminen leimaavat koko taloudellista toimintaympäristöä. Tämän seurauksena innovatiivisuudesta on noussut yritysten, verkostojen ja alueiden keskeinen menestystekijä. Yhteiskunnan siirtyessä tietoyhteiskunnan ensimmäisestä, teknologiapainotteisesta vaiheesta toiseen, kuluttajien tarpeista lähtevään vaiheeseen, tavaroiden ja palvelujen käyttäjälähtöisyydestä tulee keskeinen kilpailutekijä. Tavaroiden ja palvelujen asiakaslähtöisestä innovoinnista muodostuu yrityksen toimintaa ohjaava tekijä, joka luo leimansa yrityksen perusprosesseihin. Tuotteistamisessa asiakkaan arvojen ja kulttuuritaustan merkitys korostuvat. Myös ympäristöasioiden merkityksen uskotaan tulevaisuudessa edelleen kasvavan. Kilpailukyky varmistetaan kehittämällä organisaation kyvykkyksiä ja rakentamalla määrätietoisesti uusia kyvykkyksiä sekä vaikuttamalla kokonaisuin arvontuotantojärjestelmiin.

Yhteiskunta ja yritysten toiminta pohjautuvat yhä enemmän tietoon ja sen hallintaan. Tiedon määrä kasvaa nykyään niin nopeasti, että yrityksissä tarvitaan uutta ajattelua. Tämä kehitys luo aivan uudenlaiset mahdollisuudet, ja siten olemassa olevilla yrityksillä on huomattava tarve uusiutua. Arvoketjut eivät enää koostu vain fyysisten tavaroiden virrasta, vaan fyysisten arvoketjujen rinnalle on noussut yhä keskeisempään rooliin tiedon virta yrityksen sisällä ja yritysten välillä. Arvoketjujen toiminnot järjestyvät uudelleen, jolloin perinteiset yksinkertaiset ja peräkkäisyyteen perustuvat jaot hajoavat. Koska yritysten on kyettävä toimimaan reaaliaikaisesti ja liiketoimintaympäristön vaatimusten mukaisesti, hierarkisten rakenteiden sijaan yritykset yhä useammin muodostavat dynaamisia verkostoja sekä yrityksen sisällä että ulkopuolella. Organisaatiot ovat yhä useammin eri tehtäviä varten koottujen projektiryhmien kokoelmia, tiimejä, joiden koko, kokoonpano ja kesto vaihtelevat ja muuttuvat.

Elinkeinorakenteen muutoksen myötä pienten ja keskisuurten yritysten merkitys kasvaa maassamme entisestään, kun tietoon ja osaamiseen perustuvien yritys-

ten asema uusien työpaikkojen luomisessa vahvistuu varsinkin palvelusektorilla. Yleisenä kehityksenä on pienten ja keskisuurten yritysten muodostamien verkostojen lisääntyminen osana koko taloudellista järjestelmää. Tietointensiivinen talous on voimakkaan vientivoittoista, joten yritysten tulee hallita samanaikaisesti globaalin markkinoinnin erityispiirteet ja pystyä panostamaan merkittävästi tuote- ja palvelukehitykseen. Lisääntyvän kansallisen ja kansainvälisen verkostoyhteistyön kautta teknisen tiedon rinnalle avaintekijöiksi tulevat muodostumaan myös työntekijöiden sosiaaliset ja kielelliset taidot.

Teollisuuden ja palvelujen välinen suhde muuttuu, siirrytään tuotantokulttuurista palvelukulttuuriin ja palveluiden merkitys kilpailutekijänä korostuu. Laurean toimialueella neljä viidesosaa kaikista työpaikoista on palveluissa. Kasvuyritysten merkitys on keskeinen metropolialueen kilpailukyvyn kannalta. Vaikka kasvuyritykset ovat pieni osa kaikista uusista yrityksistä, niihin syntyy suuri osa uusista työpaikoista. Kasvuyritysten tunnistaminen ja erityisesti tieto- ja osaamisintensiivisiä liike-elämän palveluja tarjoavien yritysten toimintaedellytysten parantaminen on keskeistä alueen kilpailukyvyn kannalta. Julkisen sektorin palvelutuotanto on volyymiltaan metropolialueella huomattava. Julkisten palveluiden kehittämiseksi on tärkeää hyödyntää aktiivisesti uusia tuote-, palvelu- ja menetelmännovaatioita julkisen sektorin toiminnassa.

Koulutuksella uudenlaista liiketoimintaosaamista ja innovatiivista aluekehitystä

Liiketalouden opetussuunnitelman kehittämisessä keskeinen haaste ei ole pelkästään opetuksen tavoitteiden ja sisältöjen uudistaminen vastaamaan paremmin muuttuvan liiketoimintaympäristön tulevia tarpeita. Toimintaympäristössä tapahtuva muutos on niin iso, että uudenlaisen osaamisen tuottamisen rinnalla opetussuunnitelman tulisi myös uudella tavalla mahdollistaa alueen ja yritysten jatkuva kehittyminen ja uudistuminen niissä tehtävän t&k-toiminnan avulla. Opetussuunnitelman tehtävänä on siis luoda joustavat puitteet sille, että oppimisen sisältö tulee tekemisestä ennemmin kuin että tekeminen saa sisällön ops-teksteistä.

Uudenlaista kokonaisvaltaista liiketoimintaosaamista tuottavassa opetussuunnitelmassa on tärkeää, että oppiminen rakentuu todellisuutta vastaavien laajojen kokonaisuuksien ympärille, jotka ovat sidottuja todellisen yrityselämän kontekstiin (ks. Aurand, DeMoranville & Gordon. 2001). Kehittämishankkeet ja yrityskonteksti tulisi liittää oppimisprosessiin heti opintojen alkuvaiheesta lähtien. Hankkeissa opiskelija harjoittelee ammatin substanssiin liittyviä asioita, ja tieto rakentuu tekemällä oppimisen sekä tekemisen kriittisen arvioinnin kautta. Oppiminen

hankkeissa vaatii aktiivisuutta, sitoutumista, teorian ja käytännön yhdistämistä, yhteistoiminnallisuutta, asiantuntijuuden jakamista tiimeissä, ongelmanratkaisutaitoja sekä reflektointia. Hankkeiden aikana opiskelijat oppivat asioita sellaisissa asiayhteyksissä, joissa tietoa myöhemmin tullaan käyttämään. Opiskelijat joutuvat ennalta määrittelemättömien ongelmien eteen, tarttumaan rohkeasti haasteisiin ja toimimaan itseohjautuvasti. Sujuva hanketyöskentely vaatii opetussuunnitelman joustavaa rakennetta ja väljyyttä. Opiskelijoilla pitäisi olla mahdollisuus työstää pitkiä prosesseja, joissa kokonaisuuden hahmottaminen, ongelmien näkeminen ja ratkaiseminen on oleellista (ks. esim. Vesterinen 2001).

Hanketyöskentelyn aikana rakentuvat verkostot monien eri yhteistyökumppanien kanssa. Intensiivisimmillään yhteistyö voi johtaa verkostokoulun (vrt. "the networked business school", Moratis & van Baalen 2002) ja oppimisallianssien syntymiseen (ks. Makri 1999). Jos pystytään rakentamaan pysyviä yhteistyösuhteita, yrityksistä tulee oppimiskumppaneita: niissä saadaan aikaan organisaationaalista oppimista samalla, kun opiskelijat oppivat ratkoessaan yritysten ongelmia (ks. Thos 2002). Verkostokoulun yksi keskeinen etu on se, että se pystyy reagoimaan nopeasti ympäristön muutoksiin (Helakorpi 2001). Koulutuksen ja yritys-elämän lisääntyvällä yhteistyöllä on myös hyvät edellytykset kasvattaa yrittäjyysaktiiviteettia (Leitch & Harrison 1999). Uuden yrittäjyyden synnyttämisen kannalta on keskeistä opiskelun aikana luotujen sosiaalisten verkostojen merkitys: niissä toimittaessa nähdään uusia mahdollisuuksia ja kynnys ryhtyä yrittäjäksi alenee.

Liiketalouden koulutusohjelman opetussuunnitelmauudistus kehittämishankkeena

Kehittämishankkeen lähtökohdat

Seuraavassa kuvataan liiketalouden koulutusohjelman opetussuunnitelmauudistuksen kehittämishanketta koulutusala-kohtaisen työryhmän (liiketalouden ops-ryhmä) näkökulmasta. Opetussuunnitelmauudistus oli liiketalouden ops-ryhmän kannalta tavoitteellinen ja ajallisesti rajattu kehittämishanke. Samalla opetussuunnitelmauudistuksesta muodostui Laurean liiketalouden asiantuntijoiden keskeinen vuorovaikutus- ja oppimisympäristö.

Liiketalouden koulutusohjelman uuden opetussuunnitelman rakentamisen pohjaksi ei luotu erillistä visiota, mutta uudistuksen lähtökohdiksi nousivat muun muassa seuraavat näkökulmat.

- Liiketalouden opetussuunnitelma on osa Laurean juonneopetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelmassa on huomioitava liiketalouden koulutusosalta ominaisten

näkökulmien lisäksi Laurean juonneopetussuunnitelmalle asetetut tavoitteet ja reunaehdot ja mahdollistettava opiskelijoiden liikkuminen koulutusalojen välillä.

- Opetussuunnitelman on tuettava Laurean roolia proaktiivisena alueellisena toimijana. Laureassa opetus kytkeytyy tutkimus- ja kehitystoimintaan sekä alueelliseen vaikuttavuuteen, joten opetussuunnitelman on mahdollistettava strategian mukainen tutkimus- ja kehitystoiminta, toiminnan alueellinen profiloituminen sekä kehittämispohjainen oppiminen (LbD) pedagogisena toimintamallina.
- Opetussuunnitelma on dynaaminen viitekehys. Koska toimintaympäristössä, yritysten toimintatavoissa ja tulevissa osaamistarpeissa tapahtuvia muutoksia ei voi tyhjentävästi ennakoita, opetussuunnitelmasta ei pidä luoda sementoitua muottia, johon ehdoitta mukaudutaan.
- Opetussuunnitelma saa jättää asioita avoimiksi. Koska asiantuntijuus ei ole vain asiaosaamista, ja valmiille vastauksille on yhä vähemmän käyttöä, tulee tradenomien oppia luovaa, innovatiivista ja mahdollisuuksia tunnistavaa uudistamiskykyä. Opetussuunnitelman ei siis pidä sisältää tyhjentävästi ja nätin yksiselitteisesti jäsennellyä listausta liiketoiminnan keskeisistä sisällöistä vaan hahmotella laajoja työelämätarpeista nousevia teemoja.

Kehittäminen etenee valmistelusta suunnittelun ja toteutuksen kautta uuden toimintatavan vakiinnuttamiseen. Seuraavaksi kuvataan ensisijassa kehittämishankkeen toteuttamisvaihetta.

Kehittämishankkeen toteuttamisvaihe liiketalouden koulutusaloittaisten työryhmän näkökulmasta

Koulutusaloittaisten työryhmien tehtäväksi määriteltiin koulutusohjelmien vaatimien osaamiskuvausten laatiminen, koulutusohjelmien yhteisten osaamisalueiden analysointi, esityksen tekeminen siitä, miten eri toimipisteiden profiloituminen otetaan huomioon opetussuunnitelmassa sekä esityksen tekeminen koulutusohjelman opetussuunnitelmaksi. Liiketalouden opetussuunnitelmaryhmässä olivat edustettuina Laurean liiketalouden koulutusta tarjoavat neljä toimipistettä ja liiketalouden eri osaamisalueet. Kaiken kaikkiaan ryhmään kuului yhdeksän jäsentä.

Liiketalouden opetussuunnitelmaryhmän näkökulmasta annettuina tekijöitä olivat vain juonneopetussuunnitelman perusrakenne sekä Laurean strategiset linjaukset. Kaikille yhteisten juonteiden jäsentymisen osaksi koulutusaloittaista opetussuunnitelmaa tapahtui yhtä aikaa koulutusaloittaisten osaamisten tunnistamisen kanssa.

Liiketalouden opetussuunnitelmauudistus ei ollut erillinen kehittämishanke vaan osa laajempaa kokonaisuutta. Koulutusaloittainen työryhmä ei myöskään toiminut tyhjiössä. Hankkeen eteneminen toi tullessaan epävarmuutta ja valitsemisen tarvetta. Vuorovaikutus oli välttämätöntä. Liiketalouden uuden opetussuunnitelman rakentamiseen liittyvä epävarmuus päädyttiin hyväksymään. Olennaisen ja merkittävän tiedon tunnistaminen laajasta tietomassasta oli haastavaa, koulutusaloittain teemojen hahmottelu kytkeytyi saman aikaisesti hahmottumassa olevien juonteiden sisältöihin, liiketalouden opetussuunnitelma vaikutti muiden koulutusalojen opetussuunnitelmiin ja päinvastoin. Rakenteilla oleva juonneopetussuunnitelma kokonaisuutena ja sen osat olivat keskenään vuorovaikutuksessa. Erilaiset sisällölliset rajaukset heijastuivat tuleviin ratkaisuihin aluksi ennakoimattominkin tavoin. Liiketalouden sisällä nousi esille erilaisia opetussuunnitelmaa koskevia tulkintoja ja näkökulmia – kaikki omista lähtökohdistaan oikeutettuja. Osa kannatettavista ratkaisuista oli keskenään ristiriitaisia. Ajoittain toimintaa leimasi epäselvyys niin lähtökohdista kuin tavoitteistakin.

Markku Sotarauta (mm. 1996) puhuu ilkeistä ongelmista, jollaisena opetussuunnitelmauudistus koulutusaloittaiselle työryhmälle näyttäytyi. Ilkeät ongelmat piiritetään ja niitä lähestytään eri suunnista monin tiedoin ja ajatuksin.

Koulutusaloittain työskentelyä ohjaamaan luotiin liiketalouden työryhmässä varsin alkuvaiheessa tulevaisuussuuntautunut toimintaympäristöanalyysi. Osaamisvaatimusten tunnistamisessa hyödynnettiin olemassa olevaa ennakoitavien tilanteiden ja toteutettiin tradenomien tulevaisuuden osaamistarpeita kartoittava kysely yritysten keskuudessa. Laurean alumneille tehdyn kyselyn tavoitteena oli selvittää työelämään siirtyneiden tradenomien kokemus koulutuksen työelämävastaavuudesta ja arvio tulevista osaamistarpeista. Kehittämispohjainen oppiminen (LbD), toimintaympäristöanalyysi ja kaikille yhteiset juonteet muodostivat viitekehyksen, jota vasten sisällöllisiä ratkaisuja peilattiin.

Epäselvyyden hallinta ei onnistu ilman yhdessä tekemistä. Liiketalouden opetussuunnitelmaryhmä kävi dialogia moneen suuntaan. Laurean sisäisiä keskustelukumppaneita olivat ohjausryhmä, juonneryhmä sekä toiset koulutusaloittaiset ryhmät. Keskeisimmäksi tueksi ja keskustelukumppaniksi uudistuksessa ymmärrettiin luonnollisesti Laurean omat liiketalouden asiantuntijat. Vaikka ilkeitä ongelmia ei ehkä pitäisi lähestyä pilkkomalla niitä osiin, päädyttiin ennen ensimmäistä liiketalouden yhteistä seminaaripäivää, huhtikuussa 2005, keräämään kaikilta liiketalouden opettajilta sähköpostitse näkemykset siitä, millaisia tietoja ja taitoja tradenomi tarvitsee tulevaisuudessa, mitkä ovat ne tiedot ja taidot, joiden

merkitys vähenee sekä miten Laurea profiloituu ja erottautuu liiketalouden kouluttajana. Seminaaripäivän tavoitteena oli määritellä ryhmissä liiketalouden keskeiset osaamisvaatimukset. Osaamisvaatimusten jatkotyöstäminen jatkui liiketalouden opetussuunnitelmaryhmän palaverissa. Kaikki koulutusaloittaiset ryhmät esittelivät omat osaamisvaatimukset ohjausryhmälle opetussuunnitelmauudistuksen väliseminaarissa toukokuussa 2005.

Osaamisvaatimukset työstettiin teemoiksi. Teema kuvaa koulutusohjelman ydinosaamista opintojaksoa yleisemmällä ja abstraktimmalla tasolla. Teema kuvataan osaamisena suhteessa työelämään. Elokuussa 2005 järjestetyssä liiketalouden opetussuunnitelmaseminaarissa tavoitteena oli tuottaa ryhmissä osaamisvaatimusten pohjalta alustavia teema-aiheita. Eri teemojen ja niihin liittyvien opintojaksojen muodostama kokonaisuus mahdollistaa sekä opiskelijan johdonmukaisen ammatillisen kasvun että työelämän laajojen osaamiskokonaisuuksien hahmottamisen ja kehittämispohjaisen tekemään harjaantumisen.

Koulutusaloittainen työryhmä jatkoi teemojen työstämistä tuplatiimi -menetelmällä. Toimintaympäristöanalyysi, juonteet ja kehittämispohjainen oppiminen ohjasivat teemojen rakentamista. Teemat esiteltiin ja niiden pohjalta käytiin keskustelua marraskuussa 2005 työelämäedustajille järjestetyissä kahdessa pienimuotoisessa työseminaarissa. Teemaluonnokset esiteltiin opettajille liiketalouden opetussuunnitelmaseminaarissa joulukuussa 2005. Luonnos oli kuitenkin keskeneräinen ja sai osakseen perusteltua kritiikkiä. Muun muassa juonteiden ja teemojen suhde oli dokumentoimatta.

Liiketalouden koulutusaloittainen työryhmä tarvitsi kaiken aikaa koko liiketalouden opettajakunnan tukea. Vuorovaikutukseen ja viestintään Laurean sisällä pyrittiin kiinnittämään huomiota. Koska koulutusaloittaisessa työryhmässä oli edustaja kaikista liiketaloutta opettavista toimipisteistä, muodostui jokaisen jäsenen tehtäväksi välittää toimipisteestä epävirallista näkemystä ja tietoa työryhmän toimintaan. Keskeisin epävirallinen areena, johon kaikilla oli mahdollisuus osallistua, oli Optima-verkkoympäristö. Keskustelu verkkoympäristössä jäi kuitenkin lähes olemattomaksi. Kuitenkin, mitä jäsentyneemmäksi opetussuunnitelmaluonnos muodostui, sitä enemmän ja konkreettisempaa palautetta työryhmä sai. On yleistä, että erilaisten hankkeiden alkuvaiheessa vaikutusmahdollisuudet ovat suurimmillaan, mutta asian abstraktisuus antaa vain vähän edellytyksiä konkreettisille kannanotoille; hankkeen loppupuolella konkreettista tarttumapintaa on jo runsaasti, mutta samalla monet asiat ovat jo lukittuja, eivätkä vaikutusmahdollisuudet ole enää yhtä suuret.

Vuoden 2006 alusta siirryttiin selkeämmin koulutusalaakohtaisten ops-ryhmien ja ohjausryhmän väliseen keskusteluun. Koulutusalaakohtaisista opetussuunnitelmaluonnoksista alettiin koostaa Laurean yhteistä opetussuunnitelmaa. Kaikkien koulutusalojen opetussuunnitelmat olivat Optima-verkkoympäristössä kaikkien kommentoitavana. Nyt, kun kokonaisuus oli hahmottunut, tehtiin yhteensovittamiseen liittyviä ratkaisuja. Tässä vaiheessa päätettiin kaikille koulutusaloille yhteisistä teemoista ja muotoiltiin liiketalouden koulutusohjelman vaihtoehtoiset liiketoimintaosaamista syventävät opinnot.

Huhtikuussa 2006 järjestetyssä liiketalouden opetussuunnitelmaseminaarissa keskustelun painopiste oli jo siirtynyt tulevaan syksyyn ja toteutuksen suunnitteluun.

Kehittämishankkeen tarkastelu

Liiketalouden opetussuunnitelmauudistusta voi luonnehtia kehittämispohjaiseksi (LbD) oppimisprosessiksi mutta ehkä myös osallistuvan kehittämisen ja ekspansiivisen oppimisenkin prosesseiksi. Osallistuvassa kehittämisessä ne ihmiset, joiden toimintaan muutokset vaikuttavat, pääsevät itse suunnittelemaan ja toteuttamaan kehitystoimenpiteitä (Lanning ym. 1999). Osallistuvalla kehittämisellä edistetään uudistukseen motivoitumista, koko organisaation asiantuntemuksen hyödyntämistä, uuden järjestelmän käyttöönottoa sekä muutokseen sitoutumista. Ekspansiiviseksi oppimiseksi kutsutaan oppimista ja työkäytännön kehittämistä, jossa toimijat itse kehittävät toimintaa, tarkastelemalla sitä entistä laajemmissa yhteyksissä. Laajemman kokonaisuuden hallitseminen ei ole vain tiedollinen kysymys vaan edellyttää myös toiminnan laadullista uudistamista (Virkkunen, Engeström, Pihlaja Helle 2001).

Osallistuva kehittäminen edellyttää osallisilta kehitystyön vaatimia valmiuksia. Opetussuunnitelmauudistuksen rakenne koettiin alkuvaiheessa monimutkaiseksi. Tältä osin edellytykset osallistuvaan kehittämiseseen eivät olleet aina kaikilta osin kiitettävät. Lanning, Roiha & Salminen (1999) toteaa, että osallistuvassa kehittämisessä kehittämisestä vastaava ei voi sanella kehitystyön tuloksena syntyviä ratkaisuja. Opetussuunnitelmauudistuksessa valmiita ratkaisuja ei esitetty ohjausryhmän, mutta ei toisaalta pitkään aikaan liiketalouden ops-ryhmänkään toimesta.

Uudistuksessa ohjausryhmä toimi eräänlaisena prosessikonsulttina ja koulutusalaakohtainen ryhmä koulutusalan asiantuntijana. Osa laurealaisista kaipasi selkeämpää ohjeistusta ja valmiimpia malleja. Opetussuunnitelmauudistus prosessina oli kuitenkin yhteensopiva sen kompleksisen todellisuuden kanssa, jo-

hon opetussuunnitelmaa laadittiin. Runsaasta kootusta tiedosta ja tehdystä työstä huolimatta pohjavireeksi jäi, ettei kaikkea epäselvyyttä voinut eikä kannat-
tanutkaan pestä pois opetussuunnitelmasta. Joustava ja mahdollistava viiteke-
hys tukee yhteistä oppimista ja mahdollistaa dynaamisen toimipistekohtaisen
räätälöinnin.

Osallistuvan kehittämisen riskeinä mainitaan lopputuloksen ennakoimattomuus
ja kehittämishankkeeseen osallistuvien ”kultapossukerho”-status (Lanning ym.
1999). Opetussuunnitelmauudistuksen taustalla olleet lähtökohdat ja tavoitteet
pysyivät muuttumattomina. Pieniä tarkistuksia muun muassa aikatauluun
jouduttiin kuitenkin tekemään. Opettajien osallistuminen oli, resursseista johtuen,
ajoittain toivottua vähäisempää. Sisäiset kehittämishankkeet joutuvat
kilpailemaan ajasta ja mielenkiinnosta päivittäisen operatiivisen toiminnan
kanssa. Liiketalouden ops-ryhmän jäsenet olivat etuoikeutettuja. Työskentely
tiukan aikataulun, ohjausryhmän ja opettajien odotusten ristipaineessa on ollut
liiketalouden ops-ryhmälle sekä kuormittavaa että kasvattavaa.

Muutoksen vakiinnuttaminen ei tarkoita välitöntä siirtymistä uuteen ja
parempaan. Vanhasta luopumisen ja uuden omaksumisen väliin sijoittuu
helposti pettymysten jakso. Liiketalouden uudessa opetussuunnitelmassa ei voi
tunnistaa samoja opintojaksoja kuin vanhassa opetussuunnitelmassa. Uusi
rakenne mahdollistaa ja edellyttää uudenlaisia toimintatapoja. Vanhan
opetussuunnitelman rakenteiden tueksi ehti kehittyä toimintatapojen,
käyttäytymisnormien ja vastavuoroisten roolien kudos. Ensivaiheessa saattavat
vanhat toimintatavat edelleen elää uusissa rakenteissa. Uuden
opetussuunnitelman tarjoamat mahdollisuudet voidaan hyödyntää
täysimittaisesti kun opetussuunnitelman edellyttämät yhteisopettajuus ja
kehittämishankkeissa oppiminen ovat vakiintuneet. Laurean liiketalouden uusi
opetussuunnitelma on mahdollistava. Nyt, kun tarvittava joustavuus ja väljyys on
saatu, voi toiminta mukautua uusien mahdollistavien ja joustavien puitteiden
mittoihin.

Liiketalouden uusi ops tuottaa osaamista ja kehittää aluetta

Uusien näkemysten mukaisesti liiketoimintaosaaminen on kykyä asemoida
yrityksen liiketoiminta toimintaympäristöön proaktiivisesti, toimintaympäristön
muutos ennakoiden. Se on myös kykyä kehittää tässä toimintaympäristössä
kilpailuetua tuottavaa yrityksen johtamis- ja ansaintalogiikkaa yrityksen omat
strategiset menestystekijät huomioon ottaen. Lisäksi edellytetään taitoa rakentaa
ja johtaa verkostoja ja prosesseja yhteistyökumppaneiden kanssa yhteisten
päämäärien saavuttamiseksi (ks. Näsi ja Neilimo 2006).

Liiketalouden uusi opetussuunnitelma tavoittelee laaja-alaista liiketoimintaosaamista ja tähtää nopeasti muuttuvan toimintaympäristön edellyttämiin valmiuksiin: innovatiivisuuteen, ennakointikykyyn ja muutoksenhallintataitoihin. Tavoitteena on, että liiketalouden tradenomilla on valmistuessaan vahva liiketoiminnan yleisosaaminen siten, että hän osaa soveltaa liiketoimintaosaamistaan erityyppisten organisaatioiden toiminnan kehittämisessä ja uudistamisessa. Alan asiantuntijuus on yhä enemmän kokonaisten arvontuotantojärjestelmien uudelleen hahmottamista. Asiakkaalle tuotettua arvoa tarkastellaan koko verkoston tuottaman laaja-alaisen tarjoaman kautta, jossa innovatiivisilla palveluilla on yhä keskeisempi osuus.

Liiketoimintaosaaminen rakentuu kuuden teeman kautta, joista kolme ensimmäistä on kaikille pakollisia:

- Verkostoitunut liiketoiminta
- Innovatiiviset liiketoimintamallit,
- Liiketoiminnan strategialähtöinen kehittäminen,
- Tutkiva toiminta palvelukehityksessä,
- Liiketoiminnan vaikuttavat kyvykkyydet,
- Innovatiiviset arvontuotantojärjestelmät.

Opintojen alkuvaiheessa opiskelija omaksuu erilaisia välineellisiä taitoja, joita tarvitaan sekä oppimisessa että työelämässä. Näitä taitoja hän oppii soveltamaan erityisesti LbD-mallin mukaisessa oppimisprosessissa. Tutkivaan oppimiseen liittyvien menetelmällisten taitojen lisäksi opiskelija saavuttaa myös esimerkiksi valmiuden projektimaiseen työskentelytapaan sekä monipuoliset viestintätaidot. Samaan aikaan opiskelija alkaa perehtyä myös liiketalouden substanssiin. Ammatillistiedolliset haasteet keskittyvät opintojen alkuvaiheessa liiketoiminnan ja liiketoimintaympäristön kuvaamiseen ja suorittavaan ammatillistaidolliseen osaamiseen. Liiketalouden tradenomin asiantuntijuus perustuu liiketalouden monipuoliseen teoriaperustaan. Liiketalouden teoriakehityksen paradigmat voidaan jakaa teollisen talouden, siirtymätalouden ja informaatiotalouden aikakausiin. Teollisen talouden ja siirtymätalouden aikakaudelta leimaa ns. kontingenssiteoreettinen ajattelu, jonka mukaan organisaation tulee menestyäkseen mukauttaa toimintansa ulkopuolelta tuleviin vaikutuksiin. Informaatioteollisuuden aikakaudella on syntynyt ns. kyvykkyysteoreettinen ajattelu, jonka mukaan organisaatio voi itsekin vaikuttaa ympäristöönsä omien kyvykkyksiensä avulla. 2000-luvulla laajentunut kyvykkyysteoreettinen ajattelu muodostaa liiketoiminnan tradenomin ammatillistiedollisen perustan (ks. myös Möller & Svahn 2003).

Kaikille pakollisten yhteisten opintojen edetessä ammatillistiedollinen ja ammatillistaidollinen osaaminen painottuu liiketoiminnan analysoimiseen ja kehittämiseen. Uutta tietoa kehitetään ratkaisemalla liiketoiminnan kehittämiseen liittyviä ongelmia, luomalla erilaisia työskentelyteorioita ja selityksiä tutkittavasta ja kehitettävästä ilmiöstä. Erilaisia käsityksiä ja tulkintoja testataan ja tutkitaan yhteisesti. Liiketoiminnan tradenomin keskeinen osaamisalue on liiketoiminnan strategialähtöiseen kehittäminen. Strategialähtöinen kehittäminen perustuu verkostoituneen liiketoiminnan ja liiketoimintamallien hallintaan. Tähän liittyviä tärkeitä osaamisalueita ovat toimintaympäristön rakenteen hahmottaminen, muutosvoimien analysoiminen ja hyödyntäminen, liiketoiminnan avaintoimintojen ja prosessien kehittäminen, tuotteistaminen ja kaupallistaminen, asiakas- ja kumppanuusosaaminen, yrittäjyysosaaminen sekä liiketoiminnan vastuullinen johtajuus.

Valinnaisten syventävien opintojen aikana opiskelija kehittyä alansa innovatiiviseksi uudistajaksi. Ammatillistiedollisessa ja ammatillistaidollisessa osaamisessa siirrytään aikaisempien opintojen aikana saavutetun osaamisen syvälliseen rikastamiseen omien henkilökohtaisten tavoitteiden mukaisesti. Asiantuntijana opiskelijaa rohkaistaan uuden innovatiivisen ja ennakoivan ymmärryksen, tiedon ja työskentelyteorioiden kehittämiseen. Opinnäytetyö palvelee tätä samaa tavoitetta, minkä lisäksi se antaa opiskelijalle mahdollisuuden edelleen syventää omaa yksilöllistä opintopolkuaan. Liiketalouden tradenomi ymmärtää jatkuvan uudistumisen mahdollisuudet ja näkee tradenomiopinnot osana elinikäisen oppimisen prosessia. Ammatillisen kasvun tukeminen perustuu holistiseen ihmiskäsitykseen, monialaisiin oppimisympäristöihin sekä autenttisissa työelämän hankkeissa tapahtuvaan tutkivaan oppimiseen (LbD).

Liiketoiminnan uudistamiseen liittyvä keskeinen syventävä osaamisalue on liiketoiminnan erilaisten kyvykkyyksien sekä innovatiivisten arvontuotantojärjestelmien kehittämisosaaminen. Liiketoiminnan tehokkaiden kyvykkyyksien kehittäminen muodostuu asiakkuuksien hallintaan ja kehittämiseen liittyvästä osaamisesta, innovaatiotoiminnan jatkuvaan ylläpitoon liittyvästä osaamisesta, liiketoiminnan taloushallinnan osaamisesta sekä liiketoimintaa tukevan informaatioteknologian hallintaan ja kehittämiseen liittyvästä ammatillistaidollisesta osaamisesta. Liiketoiminnan tradenomi osaa jäsentää arvontuotantoketjuja ja -verkkoja sekä uudistaa liiketoimintaa kasvun ja kansainvälistymisen kautta sekä arvioida uudenlaisten arvontuotantojärjestelmien luomia mahdollisuuksia. Laurean yhteisten juonteiden tuottama osaamisen kasvu kulkee ammatillistiedollisen ja ammatillistaidollisen osaamisen rinnalla läpi opintojen.

Johtopäätökset

Ammattikorkeakoulun tasolla opetussuunnitelmauudistuksen tavoitteena on ollut mahdollistaa kolmen tehtävän integraatio ja muutos tietoa jakavasta organisaatiosta tietoa luovaksi organisaatioksi. Liiketalouden opetussuunnitelma luo edellytykset alueelliselle profiloitumiselle ja liittymiselle alueellisiin innovaatioverkostoihin. Opetussuunnitelmassa oppiminen rakentuu laajojen kokonaisuuksien ympärille, mikä mahdollistaa kytkeytymisen autenttisiin yritys-elämän konteksteihin. Kehittämispohjainen oppiminen (LbD) ja Laurean oppimisympäristöt mahdollistavat tradenomin ammatillisen kasvun oman työnsä ja työelämän tutkivaksi kehittäjäksi.

Tradenomiopiskelijan näkökulmasta ammatillistiedollisen ja ammatillistaidollisen osaamisen ydin on jatkossakin vahvassa liiketalouden perusosaamisessa. Globaali, verkottunut ja yhä enemmän tietoon nojautuva talous edellyttää kuitenkin kykyä hahmottaa aikaisempaa kompleksisempia rakenteita ja prosesseja sekä valmiutta toimia sekä haasteiden ratkaisijana että mahdollisuuksia tunnistavana ja lisäarvoa tuottavana uudistajana. Liiketalouden opetussuunnitelmauudistuksen taustaksi tehty selvitystyö korostaa laaja-alaista liiketoimintaosaamista, jossa painottuvat innovatiivisuus, muutoksenhallintataidot sekä ennakoitukyky. Tutkimus- ja kehitystoiminnan, alueellisen vaikuttamisen sekä opetuksen integrointi on välttämätön lähtökohta kehitettäessä näitä tradenomin tulevaisuudessa tarvitsemia valmiuksia.

Laurean kaikille koulutusohjelmille yhteiset juonteet täydentävät erinomaisesti tradenomin ammatillistiedollista ja ammatillistaidollista osaamista. Juonteet yhdessä kaikille koulutusaloille yhteisen Tutkiva ja kehittävä toiminta palvelukehityksessä -teeman kanssa luovat hyvät edellytykset koulutusalarajat ylittävälle yhdessä oppimiselle.

Opetussuunnitelma antaa lähtökohdat opetukselle ja opetuksen suunnittelulle. Nyt, kun opetussuunnitelma on siirtynyt toteutusvaiheeseen, on tärkeää, ettei suunnitelmaa koeta betoniin valetuksi muotiksi, johon mukaudutaan ehdoitta. Liiketalouden opetussuunnitelmaa on hyvä arvioida toteutuksen yhteydessä avoimesti ja kriittisesti. Todellisuus ja haasteiden moninaisuus ei alistu siitä luodulle mallille; kirjoitetulla tekstillä ei edes suunnitelmassa ole tällaista maagista voimaa. Uuden opetussuunnitelman edellyttämä yhteisopettajuus ja kehittämispohjaisen oppimisen edellyttämät työelämäkumppanuudet antavat hyvät edellytykset opetussuunnitelman ja liiketalouden opetuksen jatkuvalle kehittämiselle.

Susanna Kivelä, KTL, yliopettaja
Laurea-ammattikorkeakoulu

Katri Ojasalo, KTT, yliopettaja
Laurea-ammattikorkeakoulu

LÄHTEET

Aurand, T. W., DeMoranville, C. & Gordon, G. L. 2001. Cross-functional business programs: Critical design and development considerations. *Mid-American Journal of Business* 16 (2), 21 - 30.

Finnsight 2015 - Tieteen, teknologian ja yhteiskunnan näkymät. 2006. Suomen Akatemian ja Tekesin julkaisu.

Helakorpi, S. 2001. Innovatiivinen tiimi- ja verkostokoulu. Tampere: Tammerpaino.

Helsingin seudun innovaatiostrategia. 2005. Culminatum.

Hämäläinen, T. 2006. Kohti hyvinvoivaa ja kilpailukykyistä yhteiskuntaa. Kansallisen ennakointiverkoston näkemyksiä Suomen tulevaisuudesta. Sitran julkaisu.

Innovaatioista hyvinvointia. Painopisteet tulevaisuuden rakentamiseksi. 2005. Tekesin julkaisu.

Näsi J. & Neilimo K. 2006: Mitä on liiketoimintaosaaminen. Helsinki: WSOYpro.

Lanning, H. & Roiha, M. & Salminen, A. 1999. Matkaopas muutokseen. Miten kehittää organisaatiota tehokkaasti. Helsinki: Kauppakaari.

Leitch, C. M. & Harrison, R. T. 1999. A process model for entrepreneurship education and development. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research* 5 (3), 83 - 109.

Makri, M. 1999. Exploring the dynamics of learning alliances. *The Academy of Management Executive* 13 (3), 113-114.

Moratis, L. T & van Baalen, P. J. 2002. The radicalization of the multiversity: the case of the networked business school. *The International Journal of Educational Management*, 16 (4), 160 - 168.

Mäkinen P. 2005. Alueiden kilpailukyky yritysten näkökulmasta. *Keskuskauppakamari ja Taloustutkimus*.

Möller K. & Svahn S. 2003. Managing Strategic Nets: A Capability Perspective. *Marketing Theory*, Vol 3(2), 201 - 226.

Palvelut 2020, Osaaminen kansainvälisessä palveluyhteiskunnassa 2006. *Elinkeinoelämän keskusliiton julkaisu*.

Ruokanen T. 2004. Suomen menestyksen eväät. *Tiekartta tulevaisuuteen. EVA:n julkaisu*.

Sotarauta M. 1996. Kohti epäselvyyden hallintaa. Pehmeä strategia 2000-luvun alun suunnittelun lähtökohtana. *Tulevaisuuden tutkimuksen seura. Jyväskylä, Gummerus Kirjapaino*.

Thos, J. C. 2002. Active learning for organizational development students, The masterpiece project. *Organizational Development Journal* 3 (3), 8 - 17.

Tulevaisuusluotain. Verkostoitumisesta voimaa osaamiseen 2006. *Elinkeinoelämän keskusliiton julkaisu*.

Vesterinen, P. 2001. Projektiopiskelu ja oppiminen ammattikorkeakoulussa. *Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä*.

Virkkunen J., Engeström Y., Pihlaja J. & Helle M. (2001). *Muutoslaboratorio. Uusi tapa oppia ja kehittää työtä, Helsinki, Edita*.

Uudistuva osaaminen hoitotyön opetussuunnitelmaprosessin näkökulmasta

Hoitotyön koulutusohjelman kehittämisen lähtökohta ja tarkoitus

Osaaminen hoitotyön koulutusohjelmassa perustuu terveyden edistämisen näkökulmaan. Ottawan julkilausuman 1986 mukaan terveyden edistämisen perusta on terveyspolitiikan ja kuntapolitiikan arvolähtökohta ja toimintalinja, jonka päämääränä on väestön terveyden lisääminen ja väestöryhmittäisten terveyserojen vähentäminen. Julkilausuma vahvistettiin WHO:n v 2005 järjestämässä Bangkokin maailmanlaajuisessa terveyden edistämisen konferenssissa. Terveyden edistäminen on tällöin ihmisen terveyden suojelemista, ylläpitämistä ja kohentamista erilaisin toimin. Tähän sisältyy ihmisen omaan terveyteen ja sen taustatekijöihin liittyvän hallinnan lisääminen oman terveyden edistämiseksi. Terveyden edistämiseen kuuluu myös sairauksien ja tapaturmien ehkäisy ja hoito. (STM 2001).

Osaamisen teoreettinen perusta hoitotyön koulutusohjelmassa on monitieteinen. Tiedollisena perustana on terveystieteiden, erityisesti hoitotieteen ja muiden tieteiden tuottama tieto. (Kuvio 1). Luonnontieteellisen tiedon tarkoituksena on selittää ja mahdollisesti ennustaa terveyttä ja terveydentilan muutoksia, jolloin tiedon päämääränä on syy-seuraussuhteiden ja niiden perusteiden tunnistaminen. Kehitysteoreettista lähestymistapaa sovelletaan ihmisen terveyden ja muutosvaiheiden tarkastelussa yksilön, perheen ja yhteisön näkökulmasta. Humanistiseen tiedonkäsitykseen perustuvan teoreettisen tiedon tarkoituksena on ymmärtää ja tulkita yksilön, ryhmän ja yhteisön subjektiivista ja kokemuksellista terveyttä ja vuorovaikutusta. Kriittisen tiedonkäsityksen tarkoituksena on tuottaa, luoda ja uudistaa toimintaa kehittäviä toimintamalleja terveyden edistämiseksi.



Kuvio 1. Hoitotyön koulutusohjelman teoreettinen perusta

Osaamista tarkastellaan ammatillisena kasvuprosessina, ammatillistiedollisena ja ammatillistaidollisena juonteena kolmen kehittymistason kautta. Osaamisen tarkastelussa käytettiin aluksi Bennerin (1984) asiantuntijuuden kehittymisen vaiheita. Hoitotyön opetussuunnitelmassa kehittymistasoiksi määriteltiin perustason osaaminen, kehittyvän tason osaaminen ja edistyneen tason osaaminen. Osaamisen tasoja tarkastellaan osaajaorientaation, menetelmäorientaation, asiakasorientaation ja kehittäjäorientaation näkökulmista. (vrt Raij 2002)

Hoitotyön asiantuntijuus sisältää seuraavat Laurean opetussuunnitelman juonteiden mukaiset osaamisalueet:

- vastuullinen hoitotyön/terveydenhoitotyön **asiantuntijuus**
- oman ammattialan **amatillistiedollinen ja ammatillistaidollinen osaaminen**
- toiminnan **eettisyys**

- **Learning by Developing (LbD), kehittämispohjainen oppiminen** työotteena
- **innovatiivinen palveluosaaminen**
- **johtajuus**
- ammattialan ja yhteiskunnan **tulevaisuuden ennakointi**
- **hyvinvointiteknologia**

(esim. STM 2001)

Ammatillinen asiantuntijuus sisältää laaja-alaiset, käytännölliset tiedot ja taidot asianomaisen alan asiantuntijatehtävissä toimimista varten (Ammattikorkeakoululaki 351/2003, 4 §). Hoitotyön asiantuntijalla on laaja-alainen yleiskuva asianomaisen tehtäväalueen asemasta ja merkityksestä yhteiskunnassa sekä kansallisessa ja kansainvälisessä työelämässä, jolloin hän kykenee itsenäisesti työskentelemään asiantuntijatehtävissä (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 352/2003). Sairaanhoidajan ammattipätevyyttä ja yleissairaanhoidosta vastaavan sairaanhoidajan koulutusta säätelee Euroopan parlamentin ja neuvoston direktiivi. 2005/36/EY.

Hoitotyön koulutusohjelman (210 op) teemat ovat: Tutkiva ja kehittävä toiminta (30 op), Ihminen ympäristössään (30 op), Asiakkaan kohtaaminen ja voimavarojen vahvistaminen (30 op), Terveiden edistämisen auttamismenetelmät (30 op), Terveiden edistämisen ohjaus- ja konsultointimenetelmät (30 op), Asiakaslähtöinen hoitotyö (30 op) ja Innovatiivinen hyvinvointipalveluosaaminen (30 op). (Kuvio 2)

Tutkiva ja kehittävä hoitotyön osaaja



Kuvio 2. Hoitotyön koulutusohjelman opetussuunnitelman rakenne

Osaaminen hoitotyön opetussuunnitelmassa konkretisoituu teemoissa. Opiskelija saavuttaa sisällöllisen ja menetelmällisen osaamisen teemojen edetessä kohti hoitotyön asiantuntijuutta. Hoitotyön kehittäjän osaaminen perustuu tutkivan ja kehittävän toiminnan teemaan ja reflektoituu omaan työhön ja työelämään. Esimerkiksi Innovaatiivinen hyvinvointipalveluosaaminen teema sisältää opinnäytetyön ja uusien palveluinnovaatioiden kehittämisen jo opiskelun aikana.

HOITOTYÖN OPETUSSUUNNITELMAPROSESSIN ETENEMINEN MENETELMÄLLISESTI

Opetussuunnitelmaprosessi käynnistyi keväällä 2005, jolloin hoitotyön opetussuunnitelmatyöryhmä perustettiin. Työryhmän tarkoituksena oli suunnitella ja tuottaa esitys hoitotyön opetussuunnitelmaksi Laurean juonneopetussuunnitelman periaatteiden mukaan. Työryhmä muodostui hoitotyön lehtoreista, yliopetta-

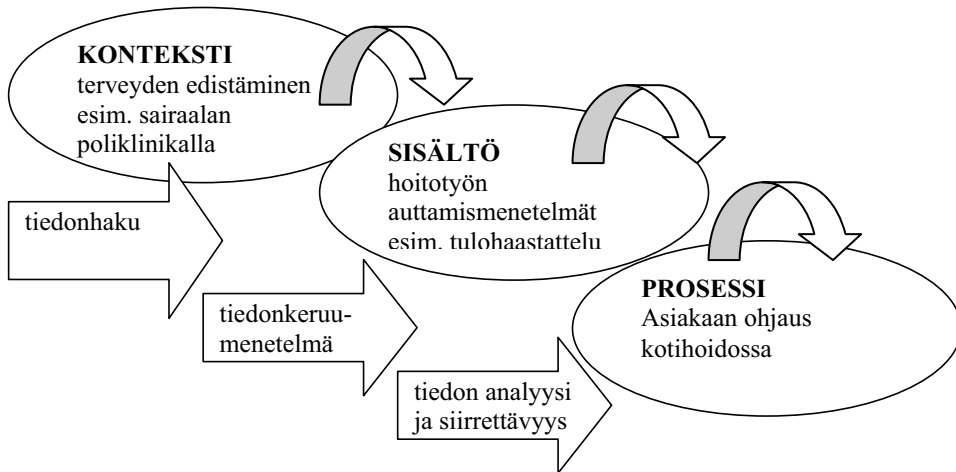
jista, opiskelijoista sekä hoitotyön työelämän asiantuntijasta että kolmannen sektorin asiantuntijasta asiakkaan näkökulmasta.

Hoitotyön opetussuunnitelmatyöskentelyn lähtökohtaa voidaan kuvata ontologisesta, epistemologisesta ja menetelmällisestä näkökulmasta. Ontologisena perustana on ihmisen kokonaisuus, jolloin ihmisen kokonaisuus ja eheys ymmärretään kehollisuuden, tajunnallisuuden, situationaalisuuden ja henkisyuden ulottuvuuksina. (Rauhala 1989, 1995). Hoitotyön opetussuunnitelmassa ihmisen kokonaisuutta tarkastellaan sekä asiakkaan/potilaan, hoitavan tai opiskelijan roolissa olevan henkilön sekä opetus- tai tutkimustyössä olevan henkilön näkökulmasta. (vrt Leino-Kilpi 2003)

Ihmisen kokonaisuutta tarkastellaan kontekstisidonnaisesti. Hoitotyön opetussuunnitelmassa kontekstisidonnaisuus tarkoittaa esimerkiksi sitä, miten ihmisen eri kehitysvaiheet, muutokset elämän tai terveyden eri tilanteissa vaikuttavat yksilön tai perheen hyvinvointiin. (vrt Meleis 1991). Yksilön ja/tai perheen terveysesteet tai sairastuminen edellyttävät erityisosaamista. Terveys- ja sairausulottuvuus opiskelijan osaamisessa rakentuu monitieteisestä lähtökohdasta. Muutosvaihe organisaation tai yhteisön näkökulmasta edellyttää johtajuuden, tehokkuuden, laadullisuuden ja taloudellisuuden liittämistä opetussuunnitelman teemojen sisältöihin.

Epistemologinen lähtökohta hoitotyön opetussuunnitelmassa ymmärretään tiedon näkökulmasta sekä tutkittuun tietoon perustuvana että terveyslähtöisenä. Tieto ymmärretään sekä mitä, miten että miksi-tietona. (vrt Niiniluoto 2002). Mitä-tieto tarkoittaa sitä, mitä jokin asia tai ilmiö on, jolloin esimerkiksi terveyttä tarkastellaan sekä käsitteenä että arvona. Miten-tieto ilmenee toimintana, jolloin esimerkiksi hoitotyön menetelmäosaaminen tukee yksilön tai perheen terveyttä ja voimavaroja. Miksi-tietoa tarvitaan tietyn asian, ilmiön tai toiminnan perustelemiseksi. Menetelmällisestä näkökulmasta tutkitun tiedon merkitys tarkoittaa päivitettyä ja ajantasaista tutkimukseen perustuvan tiedon käyttöä (evidence based) oppimisessa, käytännön hoitotyössä sekä tutkimus- ja kehitystyössä.

Tiedonhakuvalmiuksiin fokusoidaan heti koulutuksen alkaessa. Tutkiva ja kehittävä työote hoitotyön oppimisessa edellyttää valmiutta kriittisyyteen, eettiseen päätöksentekoon ja innovatiivisuuteen. Menetelmäosaaminen operationalisoituu esimerkiksi terveyden edistämisen auttamismenetelmien oppimisessa. Asiakkaan kohtaaminen haastattelutilanteessa tai havainnointi vastaavat tiedonhankintatilannetta tutkimus- ja kehitystoiminnan tiedonkeruussa. (Kuvio 3)



Kuvio 3. Esimerkki Terveiden edistämisen auttamismenetelmät –teemasta

Tutkitun tiedon ja aikaisemman kirjallisuuden haku ja soveltaminen käytännön hoitotyön päätöksenteossa edellyttää tiedon kriittistä arviointia. (Leino-Kilpi 2001). Hoitotyön asiantuntijuus edellyttää perustason tutkimus- ja kehittymismenetelmien hallintaa. Uudenlaiset tutkimus- ja kehittämismenetelmät ovat haaste hoitotyön asiantuntijuuden oppimisessa, ei ainoastaan professionaalissa tutkimuksessa, jolloin osaamisessa integroituu tiedon ja menetelmien yhteensopivuus.

Learning by Developing –toimintamallin soveltaminen hoitotyön opetussuunnitelmaprosessissa ja haasteet sen kehittämiseksi

Hoitotyön opetussuunnitelmaprosessia tarkastellaan seuraavassa lyhyesti LbD:n ulottuvuuksien: autenttisuuden, tutkimuksellisuuden, kumppanuuden, kokemuksellisuuden ja luovuuden kautta

Autenttisuus tarkoittaa sitä, että opetussuunnitelma, sen toteuttaminen ja kehittäminen tapahtuvat aidoissa työelämähankkeissa. Tällöin toteutus ja arviointiprosessi ovat vuorovaikutuksessa koko prosessin ajan. Opetussuunnitelman sisällöllisen ja menetelmällisen osaamisen soveltaminen siirtyy välittömästi työelämän kontekstiin kehittämispohjaisen oppimisen kautta, jolloin eri toimijat ovat aktiivisessa yhteistoiminnassa. Autenttisuus tarkoittaa myös sitä, että palautetta

hoitotyön osaamisesta ja sen saavuttamisesta saadaan välittömästi koulutuksen aikana. Tutkimus- ja kehittämishankkeiden myötä opiskelija saavuttaa osaamisen oikeissa ja autenttisissa tilanteissa.

Tutkimuksellisuus osaamisen saavuttamisessa eri teemojen näkökulmasta edellyttää jatkuvaa tutkivaa ja kehittävää otetta. Tutkimuksellisuus opiskelijan näkökulmasta edellyttää vahvaa tiedonhakutaitoa, tutkimus- ja kehitysmenetelmäosaamista ja opinnäytetyön käynnistymistä hankkeessa mahdollisimman pian koulutuksen alkaessa. Tutkimuksellisuus opetussuunnitelmatyöskentelyn näkökulmasta varmennettiin siten, että ennen teemojen ja niiden sisältöjen valintaa, tehtiin tiedonhaku valintojen perustaksi. Esimerkiksi hoitotyön asiantuntijuuden saavuttaminen vuorovaikutusosaamisessa edellytti aikaisempiin tutkimuksiin perehtymistä, jolloin tiedonhaussa OVID-tietokannasta saatiin esimerkiksi käsitteillä *relationship and nursing 576 full text* -artikkelia. Tiedonhaun tulokset esiteltiin ja käsiteltiin opetussuunnitelmatyöryhmässä sekä yhteisissä seminaareissa, jolloin osallistujat vaikuttivat opetussuunnitelman sisältövalintoihin osaamisen ja teemojen vastaavuuden saavuttamiseksi. Näin myös LbD-mallin mukainen kumppanuus yhdessä työskentelynä ja autenttisuus työskentelyssä toteutuivat prosessin aikana.

Kokemuksellisuus painottaa jokaisen aktiivista ja vastuullista roolia omasta työskentelystä ja osallistumisesta tekemiseen. Kokemusten jakaminen ja reflektointi sekä merkitysten etsintä yhdessä mahdollistavat työelämäosaamisessa olevan tiedon ja sitä selittävän tiedon ymmärtämisen sekä uuden osaamistiedon tunnistamisen. Kokemuksellisuuden merkitys tulee erityisesti esiin oppimisen arviointiin ja tiedon rakentumiseen liittyvien käsitysten ohessa. (Raij 2006). Kokemuksellisuus on peruslähtökohta hoitotyön oppimisessa. Hoitotyön osaamisen merkitys näkyy teemojen sisältöjen valintoina ja menetelmällisinä ratkaisuin, jolloin oppimisessa ja osaamisen saavuttamisessa korostuu reflektiivisyys ja eettisyys. (vrt Karseth 2004) Parhaimmillaan esimerkiksi ammattitaitoa edistävässä harjoittelussa opiskelijan omien oppimistavoitteiden ja oppimisympäristön tavoitteiden yhdenmukaisuus edistää opiskelijan motivaatiota ja käsitystä hoitotyöstä (Sarajärvi 2002, Sarajärvi & Isola 2006.) Ammattitaitoa edistävän harjoittelun merkitys erilaisissa toimintaympäristöissä mahdollistaa osaamisen kehittymisen vertaistuen ja mentoroinnin tukemana. (vrt Coetzee, Britton & Clow 2005).

Kumppanuus tarkoittaa yhdessä tekemistä, osaamisen jakamista ja yhdessä oppimista, erilaisten roolien jakamista ja sopimista. Tutkija, kehittäjä ja työvälineiden opettaja. Osallisten vastuullinen sitouttaminen opetussuunnitelmatyöhön.

(Raij 2006). Kohtaamisen kautta syntyy asiantuntijuutta, jolloin kumppanuudessa kyetään kriittisesti arvioimaan ja jakamaan tietoa ja osaamista proaktiivisesti. Kokemusten jakaminen, merkitysten testaaminen, prosessin arviointi ja seuranta vahvistavat ja tuottavat aidosti jaettua osallistumista ja asiantuntijuutta. Myös opetusohjelmien kehittäminen yhdessä opiskelijoiden, työelämän edustajien ja oppimisen asiantuntijoiden kanssa edistää uuden oppimisen kulttuuria. Esimerkiksi opetussuunnitelmatyöryhmän tavoitteena ja tehtävänä oli huolehtia opetussuunnitelman, tuotettujen osaamisten, ratkaisujen, sisältöjen ja menetelmien arviointia ja tarkastelua toimipisteittäin. Opetussuunnitelmaryhmällä oli säännölliset tapaamiset, joihin valmistauduttiin sopimusten mukaan ennalta yhteistyössä toisten opettajien kanssa. Kumppanuus tarkoitti myös sitä, että ryhmään ja yhteisiin seminaareihin osallistuivat myös työelämän asiantuntijat, kolmannen sektorin edustaja ja opiskelijaedustaja.

Luovuus hoitotyön opetussuunnitelmassa tarkoittaa innovatiivista ja uutta tuottavaa osaamista. Opetussuunnitelman laajat teemat ja yhteistoiminta eri koulutusohjelmien välillä mahdollistavat syvällisen ammatillisen kasvun ja kehittymisen sekä osaamisen, jonka tarkoituksena on uuden tuottaminen hyvinvoinnin kontekstissa. Tulevaisuusnäkökulma edellyttää kriittistä, joustavaa ja sitoutunutta ammatillisuuden kehittymistä jo opiskeluaikana. (vrt. Duchscher & Boychuck 2000). Laajat teemat antavat tilaa luovuudelle ja innovatiivisuudelle sekä mahdollisuuden osaamisen kehittymiseen jatkuvana prosessina. Luovuus näyttäytyy ja mahdollistuu erityisesti oppimisessa kehittämishankkeissa, jolloin yhdessä etsitään, tuotetaan ja testataan uusia ratkaisuja, toimintamalleja ja jopa uusia työ- tai toimintaympäristöjä.

Jatkohaasteeksi siirtyy opetussuunnitelman ja sen tuottaman hoitotyön osaamisen arviointi, eri toimijoiden yhteistoiminnan tutkiminen koulutuksen aikana ja edelleen uusien oppimisympäristöjen kehittäminen. LbD-toimintamallin hyödynnettävyyden ja prosessin tutkiminen ja kehittäminen on oleellista. Tutkimus- ja kehittämistoiminnan fokuoiminen ammattikorkeakoulun osaamisen tuottamisen arvioimiseen, tutkimus- ja kehittämistoiminnan menetelmälliseen kehittämiseen ja tulevaisuuden ennakoimiseen on myös enemmän kuin ajankohtaista.

Paula Lehto, TtT, yliopettaja

Laurea-ammattikorkeakoulu

Pirjo Tiirikainen, TtM, lehtori

Laurea-ammattikorkeakoulu

LÄHTEET

Ammattikorkeakoululaki 351/2003

Benner B. 1984. From novice to expert. Excellence and power in clinical nursing practice. Addison-Wesley Publishing Company, Menlo Park, California.

Coetzee M., Britton M. & Clow S. E. 2005. Finding the voice of clinical experience: participatory action research with registered nurses in developing a child critical care nursing curriculum. *Intensive and Critical Care Nursing* 21(2),110 - 118.

Duchscher J. E. & Boychuck 2000. Critical Thinking: Perceptions of Newly Graduated female students. *Journal of Nursing Education* 42 (1),14 - 27.

Euroopan parlamentin ja neuvoston direktiivi 2005/36/EY ammattipätevyyden tunnustamisesta. [pdf-tiedosto] <http://europa.eu.int/eur-lex/lex/LexUriServ/site/fi/oj/2005/l_255/l_25520050930fi00220142.pdf>

Karseth B. 2004. Curriculum changes and moral issues in nursing education. *Nurse Education Today* 24(8), 638 - 643.

Koivisto T. 2006. WHO:n Bangkokin asiakirja terveyden edistämisestä – kumppanuutta, toimintapolitiikkaa ja terveyden taustatekijöihin vaikuttamista. *Sairaanhoitaja* 1, vol 79, 14 - 15.

Leino-Kilpi H. 2003. Potilas hoitotieteessä. *Hoitotiede* 15(6), 292 - 294.

Meleis AI 1991. *Theoretical nursing: Development and Progress*. J. B. Philadelphia, Libbincott Company.

Niiniluoto I 2002. *Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen- ja teorianmuodostus*. 3. painos. Keuruu, Otavan Kirjapaino.

OPM 2001. Ammattikorkeakoulusta terveydenhuoltoon. Koulutuksesta valmistuvien ammatillinen osaaminen, keskeiset opinnot ja vähimmäisopinnotopistemäärät.

Paukkunen L., Turunen H., Tossavainen K., Taskinen H. & Sinkkonen S. (2003) Interpersoonalliset prosessit ja yhteistyöosaaminen sosiaali- ja terveydenhuollossa. *Hoitotiede* 2 (15)74 - 88.

Rajj K. 2000. Toward A Profession. Clinical learning in a hospital environment as described by student nurses. Research Reports no. 16. University of Helsinki, Department of Education.

Rajj K 2006 Kehittämispohjainen oppiminen ammattikorkeakouluosaamisen mahdollistajana – Learning by Developing ammattikorkeakoulukontekstissa. Teoksessa: Erkamo M., Haapa S., Kukkonen M-L., Lepistö L., Pulli M. & Rinne T. (toim.) Uudistuvaa opettajuutta etsimässä. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisuja B11. [pdf-tiedosto]
<http://www.laurea.fi/net/fi/05_Julkaisutoiminta/02_Raportit/Uudistuvaa_opettajuutta_etsimaessae/B11.pdf>

Rauhala L .1989. Ihmisen ykseys ja moninaisuus. Helsinki, SHKS.

Rauhala L. 1995 Tajunnan itsepuolustus. Helsinki, Yliopistopaino.

Sarajärvi A 2002 Sairaanhoidon opiskelijoiden hoitotyön näkemyksen muotoutuminen sairaanhoitajakoulutuksen aikana. *Acta Universitatis Ouluensis Medica* D 674, Oulun yliopisto, Hoitotieteen laitos, Oulu.

Sarajärvi A & Isola A 2006 Sairaanhoidon opiskelijoiden hoitotyön toiminta ja siihen yhteydessä olevat tekijät käytännön harjoittelujaksolla. *Hoitotiede* no 5, 210 - 221.

STM 2001. Terveys 2015 –kansanterveysohjelma: Julkaisuja 2001:4. [pdf-dokumentti] <<http://www.terveys2015.fi/terveys2015.pdf>>

Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 352/2003.

Zhang Z., Luk W., Arthur D., & Wong T. 2001. Nursing competencies: personal characteristics contributing to effective nursing performance. *Journal of Advanced Nursing* 33(4), 467 - 474.

WHO 1986 Ottawan asiakirja

WHO 2005 Bangkokin asiakirja

Arja Piirainen, Mikko Julin ja Päivi Immonen-Orpana

Fysioterapian opetussuunnitelmaprosessi

Johdanto

Maailmanlaajuinen yhteiskuntarakenteiden, kulttuurien ja ihmisten elintapojen muuttuminen ovat luoneet haasteen myös fysioterapian koulutuksen muutokselle. Tämän kirjoituksen tarkoituksena on tarkastella näitä haasteita fysioterapian opetussuunnitelman lähtökohtina. Ensin kirjoituksessa keskitytään Suomalaisen yhteiskunnan ja väestön kehitykseen ja siihen, miten fysioterapian asiantuntijuudella voi vaikuttaa siihen.

Suomalaisten odotettavissa oleva elinikä on pidentynyt läpi koko 1900-luvun ja edelleen elinikä näyttäisi pitenevän vuodella noin kymmenessä vuodessa. Miesten elinikä pitenee suhteessa naisia enemmän. Vuonna 2025 yli 65-vuotiaiden osuuden koko väestöstä ennustetaan olevan jo 25 %. (KTL 2006). Eliniän pitenemisen myötä korostuu myös elämän laatu ja kestävä kehitys. Kestävä kehitys on laaja yhteiskunnallinen muutos, jossa ei ole vain ympäristöasioiden hallintaa, ilmastomuutokseen reagoimista ja globaalia huolehtimista luonnonvaroista (Kestävän kehityksen edistäminen koulutuksessa 2006).

Terveys 2000 – tutkimuksen mukaan aikuisten suomalaisten terveys ja toimintakykyisyys ovat parantuneet selvästi aiemmista. Ennustettavissa olevan eliniän pitenemisen myötä, on iäkkäiden ihmisten toimintakyky yhä tärkeämpi omatoimisuuden edellytysten ja palvelutarpeiden määrittäjä. Työikäisistä 30–54-vuotiaista noin 80 % on hyvä työkyky. Sen sijaan 55–64-vuotiaista vain hieman yli puolet pitää itseään työkykyisinä. Suomalaisten terveys näyttäisi siis kohentuvan. Eliniän pitenemisen myötä korostuu myös elämän laatu ja kestävä kehitys, jotka haastavat kehittämään innovatiivisia kuntoutus- ja terveystalveluja ja niitä tukevia sosiaalipalveluja. Kuntoutuksen odotetaan edistävän sekä työikäisten työkykyä että ikääntyvän väestön aktiivista toimintaa. (KTL 2002).

Fysioterapian opetussuunnitelman osaamisen lähtökohtia

Laurean opetussuunnitelmauudistuksen (Raij 2007) tarkoituksena oli tuottaa koko Laurean yhteinen opetussuunnitelma, joka rakentuisi koulutusalaakohtaisista teemoista ja kaikille koulutusaloille yhteisistä osaamisista – juonteista. Alkuvuodesta 2005 asetettiin sekä juonneryhmä että koulutusalaakohtaiset työryhmät: Juonneryhmä laati yhteiset juonteet ja niitä koskevat osaamisvaatimukset (ks. osa II). Koulutusalaakohtaisten työryhmien tehtävänä oli koulutusalaakohtaisten osaamiskuvausten laatiminen ja koulutusohjelmien yhteisten osaamisalueiden analysointi. Sosiaali-, terveys- ja liikunta-alaan kuuluvan fysioterapian koulutusohjelman opetussuunnitelmatyöhön osallistui Laurean Otaniemen toimipisteen opettajat ja opiskelijat sekä alueen työelämäedustajat, yhteensä 10 jäsentä.

Uusi näkökulma haastoi kehittämään myös fysioterapian opetussuunnitelmaa ennakkoluulottomasti osana laajempaa kokonaisuutta. Työ kytkeytyi kompetenssianalyysiin (ns. ECTS-projektiin), jota toteutettiin samanaikaisesti opetussuunnitelmakehityksen kanssa. Uusi fysioterapian opetussuunnitelma muodostettiin vastaamaan tulevaisuuden haasteisiin toiminnan edistämisen ja kestävän kehityksen lähtökohdista. Laurean uusi fysioterapian opetussuunnitelman lähestymistapa on uusi myös maailmanlaajuisesti, ja sen työstäminen on ollut epävarmuuden sietämistä ja monenlaisten ongelmien kohtaamista. Kesällä 2007 fysioterapian opetussuunnitelmaa esitetään fysioterapian maailmanjärjestön, WCPT:n joka neljäs vuosi järjestettävässä konferenssissa Vancouverissa, josta toivomme saavamme lisäajatuksia ja kehittämisideoita opetussuunnitelmallemme.

Uudenlaisessa kokonaisvaltaisessa opetussuunnitelmassa on tärkeää, että osaaminen rakentuu todellisuutta vastaavina laajoina kokonaisuuksina, jotka ovat sidottuja todelliseen työelämään. Kehittämishankkeet ja erilaiset integratiiviset oppimisympäristöt liittyvät opetussuunnitelmaan oppimisprosessin alusta alkaen. Hankkeissa opiskelijan fysioterapian asiantuntijuus kehittyy, ja tieto rakentuu innovatiivisen toiminnan, ongelmanratkaisun ja kriittisen reflektoinnin myötä. Hankkeissa oppiminen vaatii sitoutumista, vastuuta, teorian ja käytännön tiedon yhdistämistä osaamiseksi, yhteistoiminnallisuutta, asiantuntijuuden jakamista erilaisissa työryhmissä, verkostoissa ja tiimeissä. Sujuva hanketyöskentely vaatii opetussuunnitelmalta joustavaa rakennetta ja muuntuvaa prosessia. Tiukka työskentelyaikataulu ohjausryhmien, opettajien ja työelämän ristipaineessa on sekä kasvattanut että vienyt ops-työryhmän voimia.

Fysioterapian opetussuunnitelman lähtökohtana on ollut asiantuntijuus, joka uudistuu ajan myötä erilaisissa toimintaympäristöjen kehittämis- ja tutkimushankkeissa. Uudistuva fysioterapian asiantuntijaosaaminen edellyttää avautuvaa, ja-

ettua ja syvää fysioterapian, asiakkuuden, strategian ja innovaatio- ja tutkimustoiminnan osaamista (Eräsaari 2002, Hakkarainen ym. 2004, von Krogh ym. 2000, Ruohotie 2000). Fysioterapeutti on laillistettu terveydenhuollon ammattihenkilö, joka toimii kuntoutuksen, sosiaali- ja terveystalouden sekä koulu-, liikunta- ja sivistystoimen alueella että itsenäisenä ammatinharjoittajana, yrittäjänä ja kehittäjänä. Fysioterapian asiakkaina ovat yksilöt, yhteisöt, yritykset ja organisaatiot. Fysioterapia vaikuttaa kestäväen kehityksen arvolähtökohdista (OPM 2006) yhteiskuntaan fysioterapiapalvelujen tuottamiseen ja kehittämiseen sekä palvelujen laatuun, huomioiden palvelujen käyttäjien muuttuvat tarpeet sekä alan kansalliset että kansainväliset kehittämishaasteet.

Fysioterapian uuden opetussuunnitelman ydinosaamisen ilmiöt

Fysioterapian ydinosaaminen perustuu ihmisen *liike – liikkuminen – toimintakyky – toiminta* -ilmiöihin. Ne muodostavat Laurean fysioterapian opetussuunnitelman teemojen lähtökohdat. Fysioterapian innovatiivinen ja tutkiva toiminta perustuu fysioterapian neljän ilmiön ymmärtämiseen ja innovatiiviseen soveltamiseen teknisestä, kriittisestä, konstruktivisesta ja uutta luovasta tiedonintressistä lähtien. Fysioterapian ammatillistiedollisen juonteen näkökulmina ovat eri tiedonintresseistä (vrt. Habermas 1987) muodostuneet erilaiset fysioterapian teoreettiset jäsennykset ja käsitteiden välisten suhteiden määrittelyt (ks. kuvio 1). Ne ovat opiskelijoiden, työntekijöiden, opettajien ja muiden erilaisissa integratiivisissa oppimisympäristöissä työtätekevien ihmisten, yritysten, kaupunkien ja kolmannen sektorin toimijoiden apuna toiminnan innovaatioissa ja tutkimisessa.

Laurean fysioterapian opetussuunnitelmassa tarkastellaan fysioterapiaa sen neljän keskeisen ilmiön (liike, liikkuminen, toimintakyky ja toiminta) avulla. Fysioterapian ilmiöitä tutkiva fysioterapia on kestäväen kehityksen ja hyvinvoinnin periaatteiden mukaisesti erilaisissa tiloissa ja tilanteissa asiakaslähtöistä ja kohdentuu nimenomaan toiminnallisiin haasteisiin ja ongelmatilanteisiin. Helppoa ajatuksemme juurruttaminen fysioterapiatyöhön ei varmasti ole, jos ajatellaan sairaalaympäristöä, jossa fysioterapeutit työskentelevät nimenomaan esimerkiksi ortopedisilla tai neurologisilla osastoilla. Vanhat ajatukset istuvat tiukassa.

Fysioterapian ydinosaamista on määritelty ansiokkaasti jo monessa eri yhteydessä. Esimerkiksi Fysioterapian ammattiuromallissa (FAURA, 2000) fysioterapian asiantuntijuus on määritelty kuuteen erialaiseen osaamisalueeseen: fysioterapia potilaan kuntoutumisessa, kommunikaatiotaidot, ohjaus- ja koulutustaidot, tutkiva työote, kuntoutuksen verkostotaidot ja fysioterapiatoiminnan suunnittelu-,

arviointi- ja kehittämistaidot. Fauraa käytetään HUS:n fysioterapiatyön asiantuntijuuden lähtökohtana, ja sen määrittelyt vastaavat myös WCPT:n (2005) fysioterapian asiantuntijuuden ydinosaamista.

Laurean fysioterapiaosaaminen rakentuu seitsemän teeman kautta:

1. Fysioterapia-asiantuntijuuden lähtökohdat
2. Ihmisen liike ja liikkuminen
3. Asiakkaan kohtaaminen
4. Asiakkaan toimintakyky
5. Kuntoutuksen verkostot
6. Toiminnan kehittäminen
7. Asiantuntijuus fysioterapiassa

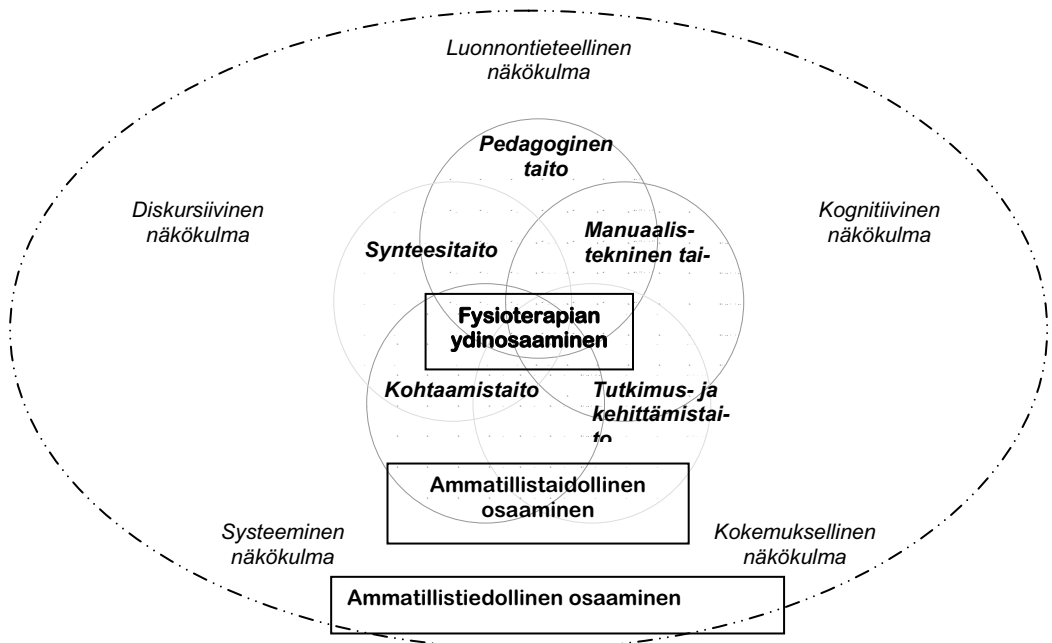
Fysioterapiaosaamisessa erilaiset tietokäsitykset yhdistyneinä taitamiseen muodostavat fysioterapian ydinosaamisen. Taitaminen ei kuulu kaikille, eikä sitä ole ihmisellä luonnostaan vaistonvaraisena ja synnynnäisenä kykynä. Taito saavutetaan pitkällisen harjoittelun ja oppimisen kautta. Taito-tieto tarkoittaa taitoa koskevaa tietoa ns. metataittoa. Se on kykyä ja taitamisen takana olevaa tietämistä, joka tehostaa taitojen harjoitusta. Fysioterapian Maailmanjärjestön (World Confederation for Physical Therapy, WCPT) Euroopan aluejärjestö (European Region of WCPT, 2003) määrittelee fysioterapian käytännön taitojen ja ammatillisten taitojen perustuvan tietoon ja ymmärrykseen (European Physiotherapy Benchmark Statement 2003). Tieto ja taito muodostavat osaamiskokonaisuuden vaikka niitä opetussuunnitelmassa käsitelläänkin erillisinä.

Laurean fysioterapian opetussuunnitelman asiantuntijuusosaaminen /ammatillistaidollinen juonne on koottu eri lähteistä, ja työryhmä on koostanut ne viidestä eri osa-alueesta: synteesitaito, pedagoginen taito, manuaalis-tekninen taito, kohtaamistaito sekä tutkimus- ja kehittämistaito. Asiantuntijuuteen kuuluvat myös verkosto-, eettinen, reflektio-, globalisaatio- ja innovaatio-osaaminen, joita määritellään yhteisissä juonteissa. Taidolliset osa-alueet muodostavat yhdessä fysioterapeutin ammatin taidollisen osaamisen kokonaisuuden. Laurean opetussuunnitelman fysioterapian asiantuntijuuden osaamisalueet ovat pitkälle yhdenmukaisia maailmalla löytyvien määritelmien kanssa. Suurimmat erot löytyvät siitä, että päätimme lisätä ”perinteiseen” manuaaliseen taitoon myös teknisen osaamisen taidon, joka on tänä päivänä yhä merkittävämmässä asemassa myös fysioterapeutin työssä. Toinen eri tavalla nimetty osaamisen alue opetussuunni-

telmassa on synteesitytö, joka vaatii kykyä eritellä, yhdistää ja arvioida kriittisesti tietoa.

Fysioterapian tietopohja perustuu keskeisten käsitteiden ymmärtämiseen erilaisista lähtökohdista. WCPT (European Physiotherapy Benchmark Statement 2003) tunnistaa kyllä erilaisia tiedollisia perusteita fysioterapiatyölle, mutta käsittelee näitä perusteita hyvin ympärilyöreästi. Kuitenkin näyttöön perustuva fysioterapia, evidence-based- physiotherapy, on laajalti käytössä oleva termi, jolla pyritään perustelemaan hyviä fysioterapiakäytänteitä. Ammatillistiedollisia lähtökohtia ei näin ollen ollut aiemmin valmiiksi määriteltyinä. Päädyimme lopulta viiteen erilaiseen tiedolliseen näkökulmaan: luonnontieteellinen, kognitiivinen, kokemuksellinen, systeemiteoreettinen, ja diskursiivinen näkökulma.

Kuviossa 1. on tiivistetty Laurean fysioterapian opetussuunnitelman asiantuntijuuden ammatillistiedolliset että ammatillistaidolliset näkökulmat. Tämä on opetussuunnitelmamme sydän..



Kuvio 1. Laurea fysioterapian opetussuunnitelman ammatillistiedollinen ja ammatistaidollinen osaaminen.

Fysioterapian koulutusohjelman ammatillistiedollinen ja ammatillistaidollinen juonne sekä niiden tasokuvaukset

Asiantuntijaksi kasvaminen perustuu opiskelijan oman toiminnan tunnistamiseen ja sen reflektointiin sekä haluun kehittyä alansa tutkivaksi ja kehittäväksi asiantuntijaksi. LbD-ajatteluun kuuluu metatason juonteet, joita on kuvattu toisaalla tässä teoksessa. Ne ovat keskeisiä myös fysioterapian asiantuntijuuden kasvussa. Tässä kuvaamme erityisesti fysioterapiaosaamisen kannalta keskeisiä ammatillistiedollisia ja – taidollisia juonteita. Asiantuntijaksi kasvaminen lähtee ammatillistiedolliselta ja taidolliselta perustasolta edeten kehittyvän tason kautta edistyneelle tasolle. Perustasolla opiskelijan osaaminen on henkilökohtaista. Tällöin opiskelija osaa tunnistaa ja kuvata fysioterapian eri lähtökohdat, tietoperustan ja ihmiskäsityksen sekä toimia tarkoituksenmukaisesti, turvallisesti ja luotettavasti fysioterapiassa erilaisissa oppimisympäristöissä. Kehittyneellä tasolla osaaminen laajenee käsittämään yhteisön ja edistyneellä tasolla vaikuttamaan yhteiskuntaan. Kehittyneellä tasolla opiskelija ymmärtää ja osaa selittää fysioterapian tietoperustaa eri lähtökohdista sekä arvioida olemassa olevaa tutkimustietoa ja soveltaa sitä fysioterapiatoimintaan. Edistyneellä tasolla opiskelija osaa tuottaa uutta jäsennystä sekä kehittää ja luoda perusteltua uutta käytäntöä fysioterapiaan.

Laurean fysioterapian opetussuunnitelmassa sekä ammatillistaidollisen että ammatillistiedollisen osaamisen tasot on kuvattu LbD-ajattelun mukaisesti. Taulukoissa 1. ja 2. on kuvattu ammatillis-tiedollisen ja ammatillistaidollisen osaamisen

Taulukko 1. Fysioterapian opetussuunnitelman ammatillistiedollisen osaamisen tasot.

	Luonnontieteellinen lähtökohta	Systeemitieteellinen lähtökohta	Kokemuksellinen lähtökohta	Kognitiivinen lähtökohta	Diskursiivinen lähtökohta
Edistynyt taso Osaa kehittää ja tuottaa uutta jäsenystä fysioterapiaan	Osaa perustella uutta fysioterapiatoimintaa luonnontieteellisestä näkökulmasta	Osaa kehittää fysioterapiaa hyvinvoinnin palvelujärjestelmissä	Osaa kehittää fysioterapiaa kokemuksellisesta lähtökohdasta	Osaa perustella uutta fysioterapiatoimintaa kognitiivisesta näkökulmasta	Osaa kehittää diskursiivista toimintaa fysioterapiassa erilaisten yhteisöjen kanssa
Kehittynyt taso Ymmärtää ja osaa selittää fysioterapian tietoperustaa eri näkökulmista	Ymmärtää ja osaa selittää luonnontieteen merkityksen fysioterapiassa (esim. Jette, Verbrugge, ICF)	Ymmärtää ja osaa selittää fysioterapiaa osana hyvinvoinnin palvelujärjestelmiä (esim. Hislop, Cott)	Ymmärtää ja osaa selittää kokemuksen merkitykset fysioterapiassa (esim. Roxendal ja Rosberg)	Ymmärtää ja osaa selittää kognitioiden merkitykset fysioterapiassa (esim. Talvitie, Lundy-Ekman)	Ymmärtää ja osaa selittää diskursiivisuuden merkityksen fysioterapiassa (esim. Lundkvist)
Perustaso Tunnistaa ja osaa kuvata eri näkökulmien lähtökohdat, tietoperustan ja ihmiskäsityksen	Tunnistaa ja osaa kuvata ihmisen liikkeen luonnontieteellisistä lähtökohdista	Tunnistaa ja osaa kuvata ihmisen liikkuemisen ja toiminnan systeemisen rakenteen	Tunnistaa ja osaa kuvata toisen ihmisen koetun toiminnan merkityksen	Tunnistaa ja osaa kuvata ihmisen toiminnan kognitiiviset lähtökohdat	Tunnistaa ja osaa kuvata ihmisten välisen toiminnan lähtökohtia

Taulukko 2. Fysioterapian opetussuunnitelman ammatillistaidollisen osaamisen tasot.

	Synteestaito	Pedagoginen taito	Manuaalis-tekninen taito	Kohtaamistaito	Tutkimus- ja kehittämistaito
Edistynyt taso Osaa kehittää ja luoda perusteltua uutta käytäntöä fysioterapiaan	Osaa kehittää fysioterapian käytänteitä uusien synteiesien avulla	Osaa kehittää uusia oppimista edistäviä ohjaustaitoja ja -menetelmiä fysioterapiaan	Osaa kehittää ja luoda perusteltua uutta käytäntöä fysioterapian manuaalis-teknisen taidon osa-alueella	Osaa kehittää fysioterapiakulttuuria moniammatillisissa tiimeissä ja kansanvälisissä verkostoissa	Osaa tuottaa uutta tutkittua tietoa ja kehittää fysioterapian tuloksellisuutta
Kehittynyt taso Osaa arvioida olemassa olevaa tutkimustietoa ja soveltaa sitä fysioterapia-toimintaan	Osaa arvioida kriittisesti tekemiensä johtopäätösten merkitystä ja soveltaa niitä erilaisissa konteksteissa	Osaa arvioida omia fysioterapian ohjaamistaitojaan ja osallistujien oppimista erilaisissa tilanteissa	Osaa soveltaa tutkittua tietoa fysioterapia-menettelmien käyttöön ja toimii yhteisössä menetelmien osajana	Osaa jakaa ja rakentaa asiantuntijuutta erilaisissa yhteisöissä ja verkostoissa yhdessä toisten kanssa	Osaa kyseenalaistaa perustellusti fysioterapia-käytänteitä, arvioida kehittämishaasteita sekä soveltaa uusinta tietoa fysioterapiatyöhön eri konteksteissa
Perustaso Osaa toimia tarkoituksenmukaisesti, turvallisesti ja luotettavasti fysioterapiassa	Osaa luotettavasti tutkia, analysoida ja tehdä niiden perusteella johtopäätöksiä	Osaa ohjata oppimista asiakas-lähtöisesti yksilötilanteissa sekä erilaisissa fysioterapia-, kuntoutus- ja liikuntaryhmissä	Osaa terapeuttisen harjoittelun, manuaalisen terapian ja elektroterapiamenettelmien tarkoituksenmukaisen ja turvallisen käyttämisen	Osaa luoda asiakkaaseen ihmis-arvoa kunnioittavan tasa-arvoisen vuorovaikutus- ja terapiasuhteen	Osaa etsiä tietoa, seurata eri tiedonalojen kehitystä ja arvioida luotettavasti uuden tiedon käyttökelpoisuutta fysioterapiassa

Uuden opetussuunnitelman mukaan on tätä kirjoitettaessa edetty puoli vuotta. Kokemukset opetussuunnitelman soveltuvuudesta käytäntöön ovat vielä lyhyet, jotta sen perusteella voisi tehdä johtopäätöksiä. Käytäntö on jo opettanut, että uusi opetussuunnitelma vaatii opiskelijoilta, työntekijöiltä, opettajilta ja ohjaajilta entistä enemmän yhteistyötaitoja suunniteltaessa ja toteutettaessa osaamista integratiivisissa oppimisympäristöissä tutkimus- ja kehittämishankkeissa. Opiskelijoiden antama palaute rohkaisee jatkamaan alkuhankaluuksista huolimatta.

Johtopäätökset

Fysioterapian opetussuunnitelman tavoitteena on ollut mahdollistaa ammattikorkeakoulun kolmen tehtävän integraatio ja muutos tietoa jakavasta tietoa luovaksi organisaatioksi. Fysioterapian opetussuunnitelma ei ole vielä valmis, mutta se luo edellytykset uudella laisella proaktiivisen innovatiivisuuden kehittymiselle. Opetussuunnitelma vaatii uudenlaista LbD-ajattelua, jotta voidaan edelleen kehittää kestävä kehitys ja hyvinvoinnin periaatteiden mukaista laadukasta fysioterapiaosaamista. Toinen suuri haaste on tuoda näkyväksi toteutunut opetussuunnitelma, kun sitä rakennetaan edelleen yhdessä eri toimijoiden kanssa ydinosaamisen ja LbD:n viitoittamalla tiellä. Opetussuunnitelman toteutus suunnitelma rakentuu osaamista jakaen ja innovoiden.

Kaiken opetteluun, epävarmuuden ja aikataulun kireydenkään jälkeen tuskin kukaan fysioterapian opettajista haluaisi enää palata vanhaan ajatteluun. Minkälaisia fysioterapeutteja ja alan asiantuntijoita uuden opetussuunnitelman myötä valmistuu, jää arvioitavaksi kolmen vuoden päähän, kun ensimmäinen juonneopetussuunnitelman mukaisesti opiskelleet valmistuvat. Merkit siitä, että uudenlaisen LbD-ajattelun myötä syntyy uudenlaista fysioterapiaosaamista, ovat lupaavat.

Päivi Immonen-Orpana, THM, lehtori

Laurea-ammattikorkeakoulu

Mikko Julin, THM, lehtori

Laurea-ammattikorkeakoulu

Arja Piirainen, FT, yliopettaja

Laurea-ammattikorkeakoulu

Lähteet

Eräsaari, R. 2002. Avoimen asiantuntijuuden analytiikka. Teoksessa I. Pirttilä & S. Eriksson (toim.) Asiantuntijoiden areenat. Jyväskylä. Kopijyvä. Sophi Jyväskylän yliopisto, 21 – 38.

FAURA (Fysioterapian ammattiammatti). 2000. Helsingin yliopistollinen keskussairaala. Helsinki.

European Physiotherapy Benchmark Statement 2003. European Region of the World Confederation for Physical Therapy. Luettavissa [www-sivulla <http://www.physio-europe.org/pdf/Benchmark.pdf>](http://www.physio-europe.org/pdf/Benchmark.pdf)

Habermas, J. 1987. Knowledge and Human interests. Cambridge: Polity Press.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen: järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki: WSOY.

Von Krogh, G., Ichijo, K. & Nonaka, I. 2000. Enabling Knowledge Creation: How to Unlock the Mystery of Tacit Knowledge and Release the Power of Innovation. Oxford: Oxford University Press.

Kestävän kehityksen edistäminen koulutuksessa (2006) Baltic 21E ohjelman toimeenpano sekä kansallinen strategia YK:n kestävästä kehityksestä edistävän koulutuksen vuosikymmentä (2002-2014) varten. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:6.

KTL 2002. Luettu 12.02.2007. [www-lähde]
<<http://www.ktl.fi/terveys2000/perusraportti>>

KTL 2006. Luettu 12.02.2007. [www-lähde]
<http://www.ktl.fi/portal/suomi/osiot/esittely/toiminta_ja_tehtavat/ctl_toiminnan_esittely/8_suomalaisten_odotettavissa_oleva_elinika/>

Raij, K. 2007. Learning By Developing. Laurea Publications A 58. Helsinki, Edita Prima.

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

Teemu Rantanen

Sosionomi-koulutuksen opetussuunnitelmaprosessi

Sosiaalialan koulutusohjelma tuottaa osaajia moninasiin hyvinvointialan tehtäviin. Perinteisesti lastensuojelu ja lastentarhan opettajan tehtävä ovat työllistäneet suuren osan koulutusohjelmasta valmistuneita. Tällä hetkellä suuri osa sijoittuu ohjaajaksi sosiaalialan eri sektoreille. Myös muun muassa KELA ja työvoimahallinto, erilaiset projektitehtävät ja yksityinen sektori ovat yhä merkittävämpiä työllistäjiä. (Lindberg & Tolonen 2005)

Tässä artikkelissa tarkastelen Laureassa vuosina 2005- 2006 toteutettua sosiaalialan koulutusohjelman opetussuunnitelmatyötä. Tarkastelen aihetta aluksi hyvinvointiosaamisen näkökulmasta. Hyvinvointiosaaminen on Laurean strategioissa tunnustettu yhdeksi Laurean neljästä osaamisalueesta. Tästä näkökulmasta katsottuna sosiaalialan opetussuunnitelmatyö on keskeiseltä osin ollut tulevaisuuden hyvinvointiosaamisen analyysiä. Erityisesti tämä näkökulma painottui opetussuunnitelmatyön alkuvaiheessa keväällä 2005 sekä tätä ennen hyvinvointiosaamisen osaamisalueverkoston ennakoituvuudessa.

Toisaalta sosiaalialan koulutusohjelmasta valmistuneen sosionomin (AMK) osaamista voidaan tarkastella myös suhteessa sosiaalialan työkenttään. Sosiaalialan ammattilaisten työtä on säädelty sosiaalihuollon kelpoisuuslain avulla. Lain mukaan sosionomit (AMK) ovat kelpoisia sosionomin tehtäviin sekä tietyn edellytyksin myös lastentarhanopettajan tehtäviin. Sitä vastoin ammattikorkeakoulutus ei tuota kelpoisuutta esimerkiksi sosiaalityöntekijän tehtäviin, vaikkakin erilaiset sosiaalityöntekijä-sosionomi-työparimallit ovat tietysti mahdollisia (Horsma & Jauhiainen 2004). Tämä nostaa esiin kysymyksen siitä, millaista osaamista sosionomi (AMK) –koulutuksen tulisi tuottaa? Tulisiko sosionomikoulutus rakentaa lähtemällä sosiaaliohjauksen käsitteestä (vrt. Honkakoski 2005) vai tulisiko myös sosionomin osaamista analysoida sosiaalityön teoriasta käsin? Tämä näkökulma nousi erityisen keskeiseksi, koska pitkään valmisteltu sosiaalihuollon uusi kelpoisuuslaki astui voimaan opetussuunnitelmaprosessin kuluessa.

Kolmanneksi opetussuunnitelmatyö voidaan ymmärtää asiantuntijaorganisaation yhteisölliseksi prosessiksi. Laurea-ammattikorkeakoulussa annetaan sosiaalialan koulutusta kolmessa eri toimipisteessä. Käytännössä opetussuunnitelmaprosessi oli eri toimipisteiden ja eri pohjakoulutuksen omaavien toimijoiden yhteistä näkemysten etsintää. Yksi keskeinen kysymys liittyi koulutuksen laaja-alaisuuteen tai erikoistumiseen: Tulisiko koulutuksen keskittyä sosionomin yleisosaamiseen vai tulisiko opiskelijalla mahdollistaa selkeä erikoistuminen jo koulutuksen kuluessa.

Itse toimin sosiaalialan koulutusohjelmakohtaisen opetussuunnitelmaryhmän puheenjohtajana ja kirjoitukseni lähtee siitä positiosta. Kirjoitus ei pohjaudu empiirisiin aineistoihin, vaan edustaa yhtä tarkastelunäkökulmaa.

Hyvinvointialan tulevaisuusosaaminen sosiaalialan opetussuunnitelmatyön lähtökohtana

Hyvinvointi on kirjallisuudessa perinteisesti määritelty tarpeiden ja resurssien kautta. Hyvinvoinnin käsitteessä yhdistyy ulkopuolinen, objektiivinen näkökulma ja toisaalta koettu, subjektiivinen hyvinvointi. Hyvinvointi liittyy elintason ohella elämänlaatuun. Opetussuunnitelmaprosessin aikana analysoitiin hyvinvointiosaamista sekä yhteiskuntatieteellisestä tutkimuksesta käsin että lähtemällä sosiaali- ja terveydenhuollon tulevaisuuden osaamistarpeita analyoivista ennakkoinneista, mietinnöistä ym. raporteista.

Sosiaali- ja terveydenhuollon työvoimatarpeen ennakkointitoimikunnan mietinnössä (Komiteamietintö 2001,106-7) Sosiaali- ja terveysalan yleisosaamisesta erotetaan seuraavat osatekijät:

- arvo-osaaminen ja asiakaskeskeisyys
- teoreettinen osaaminen ja tiedon hallinta
- sosiaaliset, kognitiiviset ja sensomotoriset taidot sekä teknologian hallinta
- palveluprosessien/-ketjujen laadun, vaikuttavuuden ja toimivuuden edistämisessä tarvittava osaaminen

Suurin muutostarve liittyy mietinnön mukaan elinikäiseen oppimiseen ja jatkuvaan kehittymiseen ja kehittämisen osaamiseen. Erityisosaamisen muutostarpeet liittyvät

- lasten ja nuorten hyvinvoinnin ja terveyden edistämiseen
- työikäisten työhyvinvoinnin ja terveyden edistämiseen
- ikääntyvien ja vammaisten hyvinvoinnin ja terveyden edistämiseen

- mielenterveystyöhön, huume- ja päihdetyöhön, eri sairauksien hoitoon sekä syrjäytymisen ehkäisyyn

Muutostarpeita erityisosaamiseen aiheuttavat myös

- kansainvälisyys ja monikulttuurinen työ
- yksityisyrittäjyys
- tietotekniikan hyödyntäminen
- hyvinvointia edistävän ympäristön luominen
- sosiaalisten ja terveydellisten vaikutusten arviointi

(emt., 107)

Metsämuurosen (2000) mukaan sosiaali- ja terveysalan tulevaisuusosaamisessa korostuu erityisesti teknologinen osaaminen, kansainvälisyysosaaminen sekä yrittäjyysosaaminen. Pelttarin (1997) mukaan sairaanhoitajan työn kvalifikaatiovaatimuksissa korostuvat tätä nykyä ja tulevaisuudessa ”Ihminen-ihmiselle”-osaaminen: vuorovaikutusvalmiudet, empaattisuus, ystävällisyys, vastuullisuus, huolenpito, ihmisen monien ongelmien kokonaisvaltainen kohtaamis- ja auttamisvalmius sekä kyky toimia asiakkaan/potilaan asianajajana. Keskeisiä ovat myös monikulttuuriset valmiudet, terveyden edistämismuutokset, jatkuva itsensä ajan tasalla pitäminen ja kehittämismuutokset sekä muutoksen hallinta. Tulevaisuudessa painottuvat entistä enemmän moniammatilliset yhteistyövalmiudet, tutkimus- ja tiedonhankintavalmiudet, johtamismuutokset, asiakkaan/potilaan itsehoitoa tukevat valmiudet sekä laadun hallinta.

Yhtenä selkeänä haasteena on myös yksityisen palvelutuotannon lisääntyminen hyvinvointialalla. Vaikka suomalaisen hyvinvointivaltion tulevaisuudesta on esitetty erilaisia skenaarioita (Kaivo-Oja & Suvinen 2001), tällaisen suunnan jatkuminen vaikuttaa todennäköiseltä myös lähitulevaisuudessa.

Valtion periaatepäätöksessä Terveys 2015 –kansanterveysohjelmasta (2001) ja Kansallisen sosiaalisen kehittämisohjelman loppuraportissa (2003) eritellään eri ikävaiheisiin liittyviä haasteita. Lasten ja nuorten kanssa tehtävässä työssä korostuu tulevaisuudessa ennen kaikkea ehkäisevän työn merkitys ja varhainen puuttuminen. Perheiden kanssa tehtävä työ ja erilaisten perhetyön muotojen (vrt. esim. Heino, Berg & Hurtig 2000) kehittäminen korostuu. Perhetyön osaamista tarvitaan jatkossa myös varsinaisen perhetyön ulkopuolella, esimerkiksi päiväkodeissa, neuvoloissa ja sairaaloissa. Työikäisten haasteet liittyvät työtahdin kiristymiseen työpaikoilla (Martelin, Karvonen & Koskinen 2002, 91) sekä työssä pidempään jaksamiseen (Valtioneuvoston periaatepäätös... 2001, 15). Kansalli-

nessa sosiaalisessa kehittämissuunnitelmassa (2003, 21-25) kiinnitetään huomiota myös vammaisten, pitkäaikaistyöttömien ja päihdeongelmaisten palveluihin.

Hyvinvointivaltion ehkä suurimmat haasteet liittyvät väestön ikääntymiseen. Keskeisenä terveystaloudellisenä tavoitteena (Valtioneuvoston... 2001, 15) on ikääntyneiden toimintakyvyn parantaminen. Ikääntyneiden hoidossa korostuu ennen kaikkea kotona-asumisen tukeminen sekä palvelujärjestelmän rakentaminen tätä periaatetta tukemaan (Kansallinen...2003, 26). Toisaalta haasteita liittyy myös muiden asumis-, palvelu- ja hoitoympäristöjen kehittämiseen, palveluohjaukseen sekä laadunarviointiin. Tärkeitä kehittämiskohteita ovat kotihoidon kattavuuden lisääminen ja laitos- ja avohoidon henkilöstöväjeyden korjaaminen (Kansallinen ...2003,29). Vanhustenhuollossa korostuu myös terveydenhuollon ja sosiaalitoimen saumaton yhteistyö (esim. Kansallinen...2002).

Eri jäsennyksissä tulevaisuuden osaamistarpeita sosiaali- ja terveysalalla on jäsennetty hieman eri tavoin. Tehtävien tutkimusten ja selvitysten perusteella näyttää ilmeiseltä, että asiakkaan kohtaamisen taidot, työyhteisössä toimimisen taidot sekä tutkiva- ja kehittävä työote ovat edelleen jatkossakin keskeinen osa hyvinvointiosaamista. Tämä oli myös yhtenä sosiaalialan opetussuunnitelmatyön lähtökohdista. Samaten reflektiivinen asiantuntijuus, moniammatillisuus ja jatkuva oppiminen korostuvat. Tulevaisuuden osaamistarpeet liittyvät myös yrittäjyysosaamiseen, kansainvälistymiseen ja teknologiseen kehitykseen. Haasteita liittyy myös väestön ikääntymiseen ja lapsiperheiden hyvinvointiin sekä päihdeongelmaan ym. aikuisväestön marginalisaatioon liittyviin kysymyksiin. Nämä eri väestöryhmiin liittyvät tulevaisuuden osaamishaasteet muodostivat toisen keskeisen lähtökohdan sosiaalialan opetussuunnitelmatyölle.

Sosionomin (AMK) ydinosaaminen ja sosiaalityön teoria

Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen verkostossa tehdyn jäsennyksen mukaan sosiaalialan koulutusohjelmasta valmistuneen sosionomin (AMK) ydinosaamista eriteltäessä voidaan erottaa toisistaan ydinosaamisen sisällöt, ydintaidot, erityisosaamista määrittävät tekijät ja ammatilliset tehtäväalueet. Ydinosaamisen keskeisiä sisältöjä ovat:

- yhteiskunnallinen tietoisuus, vaikuttaminen
- sosiokulttuurinen osaaminen
- kasvun, arkielämän ja sosiaalisen toimintakyvyn tukeminen
- toimintaympäristön tunteminen ja palvelujen kehittäminen
- tiedollinen ja eettinen osaaminen

- menetelmällinen osaaminen

Ydintaitoihin kuuluvat

- vuorovaikutus-, viestintä- ja kanssakäymisen taidot
- reflektointitaidot
- työyhteisössä toimimisen, työn organisoimisen ja johtamisen taidot
- tutkimisen ja kehittämisen taidot

Tarvittava erityisosaaminen puolestaan riippuu monista muun muassa asiakkaaseen ja palvelujärjestelmään riippuvista seikoista. Samaten ammatilliset tehtäväalueet määrittävät tarvittavaa osaamista. (Sosionomin... 2001, 25) Kansallisen sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen arvioinnin perusteella koulutuksessa tulisi korostaa eettisiä kysymyksiä, ihmiskuvaa ja yhteiskuntakuvaa. Opiskelijoilta edellytetään myös omien kasvuhaasteiden tuntemista, palvelujärjestelmän ja sosiaaliturvan tuntemusta sekä kriittistä asennetta. (Murto ym. 2004, 54)

Sosionomin osaamista koskevaa varsinaista tutkimustietoa on kohtuullisen vähän. Sitä vastoin sosiaalityön osaamista koskevaa analyysiä voidaan soveltaa myös sosionomin osaamisen analyysiin. Erityisesti sosiaalityön ammatillisuutta ja toimintatapoja koskevaa tutkimusta voidaan hyödyntää sosionomityötä jäsenettäessä. Sipilä (1989) erottaa toisistaan byrokratiatyön, palvelutyön ja psykososiaalisen työn. Näistä ainakin palvelutyö korostuu sosionomityössä. Sosionomien tekemää palvelutyötä voitaisiin pyrkiä jäsentämään esimerkiksi yksilökohtaisen palveluohjauksen näkökulmasta.

Saarnio (1993) on osoittanut työntekijän ja asiakkaan välisen suhteen merkityksen työn tuloksellisuuden kannalta. Lehto (1991, 111) tarkastelee sosiaalityöntekijän asiantuntijuutta asiakassuhteen ja sosiaalivaltiosuhteen kautta. Suomalainen sosiaalityö onkin lähtökohdiltaan paitsi yksilötasoista, myös yhteiskunnallista toimintaa. Hyvinvointivaltio on keskeinen sosiaalityön yhteiskunnalliseen toimintaympäristöön liittyvä tekijä (Raunio 2000, 11). Edelleen sekä yksi- ja ryhmätasoinen toiminta että yhteiskunnallinen toiminta voidaan toiminnan tavoitteen näkökulmasta jakaa kasvuun ja muutokseen tähtäävään perspektiiviin sekä järjestyksen säilyttämistä tähtäävään perspektiiviin. Jäsenettäessä sosionomin osaamista joudumme ratkaisemaan, missä määrin painotamme mitään näistä perspektiiveistä. Yhtenä lähtöorientaationa opetussuunnitelmatyölle oli Timo Toikon (2005) sosiaalityön historian tutkimukseen pohjautuva jäsenitys, jossa erotetaan henkilökohtaisen vuorovaikutuksen perinne, hallinnollisten toimenpiteiden perinne ja yhteisöllisen muutostyön perinne.

Joissakin ammattikorkeakouluissa sosionomikoulutus on rakennettu pitkälti sosiaalipedagogisen teoriataustan lähtökohdista. Myös varhaiskasvatuksen kelpoisuusehdoista käydyssä keskustelussa on korostettu sosionomien sosiaalipedagogista viitekehystä. Vaikka sosiaalipedagoginen lähtökohta tarjoaa yhden mahdollisuuden yhdistää sosiaalinen näkökulma ja sosionomin ammatin kannalta keskeinen kasvatuksellinen osaaminen, Laureassa lähdettiin siitä, ettei sosiaalialan opetussuunnitelmatyössä sitouduta mihinkään yksittäiseen sosiaalialan tai sosiaalityön koulukuntaan.

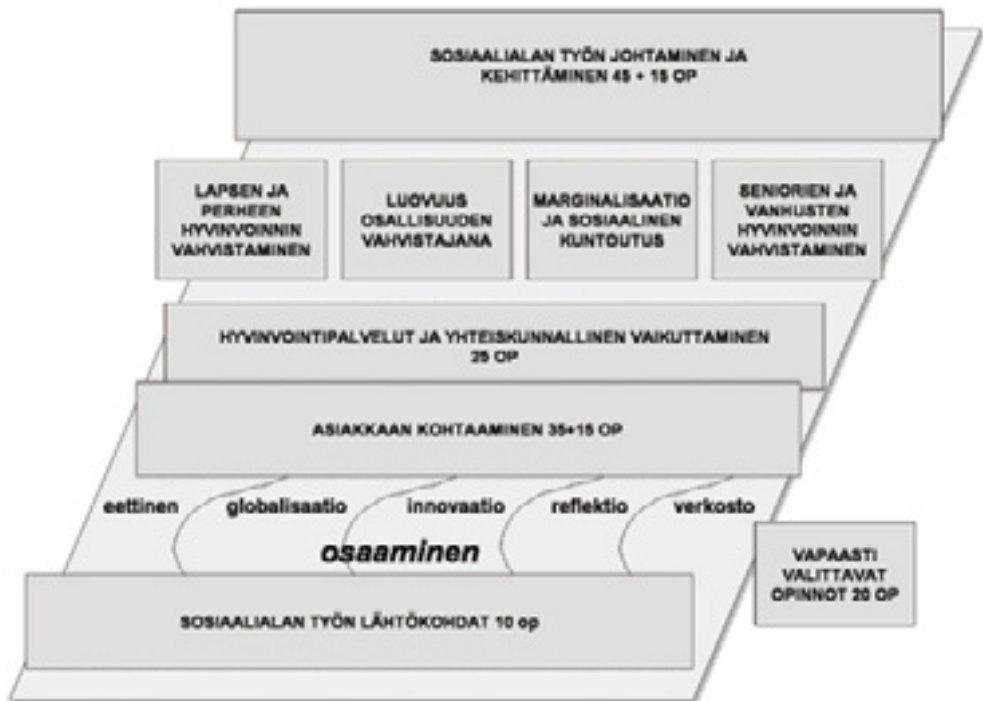
Sosiaalihuollon kelpoisuuslaissa nostetaan esiin sosiaaliohjauksen käsite. Sosionomityön tutkimusperustan rakentaminen sosiaaliohjauksen käsitteen varaan sisältää joitakin ongelmia. Käsitteellä on tietyt historialliset rasitteensa, koska se viittaa opistotason koulutukseen. Sosiaaliohjaus voidaan tulkita myös kapeasti sosiaalialan yhdeksi menetelmäksi. Myös sosiaaliohjauksen suhde sosiaalipedagogiikkaan tai sosiokulttuuriseen työhön sisältää ongelmia.

Laurean opetussuunnitelmatyön yhteydessä lähdettiin siitä, että sosionomin (AMK) osaamista ei voida lähteä jäsentämään sosiaaliohjauksen käsitteestä käsin, vaan sosiaalityön teoria tarjoaa kestävämmän pohjan analyysityölle. Sosionomin osaamisen katsottiin sisältävän ennen kaikkea asiakkaan kohtaamiseen liittyvää osaamista, mutta myös yhteiskunnallista osaamista. Edelleen lähdettiin siitä, että sosionomi ei voi olla pelkästään vallitsevan yhteiskunnan säilyttäjä ja hyvinvointipalvelujen tuottaja, vaan myös pyrkimys muutokseen ja yhteiskunnalliseen oikeudenmukaisuuteen on keskeinen osa sosionomin työorientaatiota.

Sosiaalialan opetussuunnitelmaprosessi

Sosiaalialan opetussuunnitelmatyö eteni monitasoisena prosessina. Vastuu työskentelystä oli sosiaalialan ops-työryhmällä, jossa oli kaksi edustajaa kustakin toimipisteestä sekä työskentelyyn vahvasti sitoutunut opiskelijaedustaja. Prosessin kuluessa yksi opettajista vaihtui ja yhden vakituisen opiskelijajäsenen lisäksi työskentelyyn osallistui lyhyempiä aikoja myös muita opiskelijoita. Opetussuunnitelmatyön alkuvaiheessa ryhmän keskeisenä pyrkimyksenä oli tunnistaa sosiaalialan työhön vaikuttavat keskeiset tulevaisuuden haasteet sekä analysoida tältä pohjalta tulevaisuuden työelämässä tarvittavia osaamisalueita. Tällöin sosiaalialan asiantuntijuuden perusta tunnistettiin kolmeen osaamisen alueeseen, asiakkuuteen ja vuorovaikutukseen, palvelujärjestelmään sekä yhteisöllisyyteen ja vaikuttamiseen. Myöhemmin prosessin kuluessa sosionomien koko ydinosaaminen jäsennettiin näiden varaan. Lisäksi kehittämisosaaminen ja johtaminen nostettiin neljänneksi kaikille sosionomeille yhteiseksi osaamisalueeksi.

Lisäksi tunnistettiin neljä valinnaista teemaa. (Valmiin opetussuunnitelmat teemat kuviossa 1.)



Kuvio 1. Sosionomi (AMK) –koulutuksen rakenne.

Opintojakso- ja teematasoisen opetussuunnitelman pohjatekstit tuotettiin tätä varten nimetyissä alan opettajista koostuvissa teemaryhmissä. Teemaryhmät työskentelivät syksyllä 2005 parin kuukauden ajan siinä vaiheessa, kun sosiaalialan keskeiset osaamisalueet oli tunnistettu ja näiden pohjalta opetussuunnitelman teemat oli nimetty. Kunkin teemaryhmän tehtävänä oli yhden teeman ta-

voitteiden laatiminen, teeman jakaminen opintojaksoiksi sekä opintojaksojen tavoitteiden ja sisältöjen laadinta. Ops-työryhmä kokosi teemaryhmien tuotokset yhteen ja edelleen yhtenäisesti syntyneitä teemaluonnoksia.

Koko työskentelyn ajan opetussuunnitelmatyön vaiheita käsiteltiin kunkin toimipisteen opettajien kokouksissa. Alueilla syntyneet ideat tuotiin sitten sosiaalialan ops-ryhmän käsittelyyn. Ennen teemojen nimeämistä pidettiin myös työelämäseminaari, johon oli kutsuttu työelämän asiantuntijoita työelämän eri osa-alueilta. Seminaarin aikana pyrittiin yhdessä luomaan sisältöjä alustaviin teemoihin sekä luomaan uusia teemoja ja yhdistämään niitä. Opetussuunnitelmatyöskentelyn loppuvaiheessa pidettiin myös koko Laurean sosiaali-, terveys- ja liikunta-alan yhteinen opetussuunnitelmaseminaari.

Opetussuunnitelmaprosessin kuluessa asiakastyön osaaminen entisestään korostui, ja lopulta sen laajuudeksi muodostui 50 op. Hyvinvointipalvelujärjestelmiin liittyvä osaaminen ja yhteiskunnallinen vaikuttamisen puolestaan yhdistettiin opetussuunnitelmaprosessin aivan loppuvaiheessa. Tämän yhteiskunnallisen osaamisen (hyvinvointipalvelut ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen) kokonaislaajuudeksi jäi yhteensä vain 25 op.

Kysymys juonneosaamisesta oli sosiaalialan opetussuunnitelmatyön yhteydessä kohtuullisen vähän esillä. Sinänsä Laureassa valitut juonteet edustavat myös sosiaalialan keskeistä osaamista ja siten ne yhdistyivät luontevasti opetussuunnitelmatyöhön. Erityisesti eettisyys ja reflektiivisyys ovat keskeinen osa sosiaalialan asiantuntijuutta. Ne ilmenevät yksilötasoisina asiakkaan kohtaamisessa ja edelleen organisaatio- ja yhteiskuntatasoisina hyvinvointipalveluiden ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen yhteydessä. Itse asiassa eettisyys ja reflektiivisyys olivat koko koulutuksen läpi jatkuvina ja kehittyvinä ”juonteina” mukana jo Laurean edellisessä opetussuunnitelmassa vuodelta 2001. Globalisaatio näyttäytyy sosiaalialan koulutusohjelmassa erityisesti monikulttuurisen asiakkaan kohtaamisena sekä globaalien hyvinvointipolitiikan näkökulmasta. Verkosto-osaamisen näkökulmassa korostuu asiakkaiden ja viranomaisten kanssa tehtävä verkostoyhteistyö. Innovaatio-osaaminen puolestaan liittyy sosiaalialalla ennen kaikkea tutkivaan ja kehittävään työtoteeseen sekä hyvinvointipalvelujen kehittämiseen.

Sosiaalialan opetussuunnitelmaprosessi sisälsi luonnollisesti myös erilaisia jännitteitä. Keskeiset jännitteet liittyivät sosionomin ydinosaamisen ja toisaalta erityisosaamisen suhteeseen. Kysymys varhaiskelpoisuuden pätevyden takaamisesta tuleville opiskelijoille sekä luovien toimintojen suuntautumisvaihtoehdon lopettaminen erillisenä suuntautumisvaihtoehtona olivat kriittisiä. Myös kysymys

opetussuunnitelmaryhmän ja teemaryhmien asiantuntijoiden erilaisista näkemyksistä nousi esiin. Kriittikiä herätti erityisesti se, että sosiaalialan ops-ryhmä muokkasi teemaryhmien esittämiä tavoite- ja sisältökuvauksia paikoitellen jopa huomattavassa määrin.

Kysymys erikoisosaamisen jäsentämistavasta oli eräs prosessiin sisältynyt hankala valinta. Yksi perinteinen tapa on sektorikohtainen lähtökohta, jossa opiskelija voi erikoistua esimerkiksi lastensuojeluun, varhaiskasvatukseen tai vaikkapa päihde- ja kriminaalityöhön. Toisaalta ops-työskentelyn yhteydessä tultiin selkeään ratkaisuun siitä, että tällainen näkökulma ei välttämättä vastaa tulevaisuuden osaamistarpeita. Erityisesti työelämäasiantuntijat toivat esiin, ettei lastensuojelua ja varhaiskasvatusta ole mielekäästä erottaa toisistaan. Lastensuojelutyössä tarvitaan runsaasti kasvatuksellista ja erityiskasvatuksellista osaamista ja vastaavasti varhaiskasvatuksessa korostuu yhä enemmän lastensuojelu ja vanhempien kanssa tehtävä työ. Yksi mahdollisuus olisi ollut lähteä ”Sosiaalityö hyvinvointipolitiikan välineenä 2015 – toimenpideohjelmassa” (Karjalainen & Sarvimäki 2005, 42) tunnistetuista työorientaatioista: kuntouttava sosiaalityö, yhteisötyö, rakenteellinen sosiaalityö sekä ennalta ehkäisy ja varhainen puuttuminen. Lähtökohdaksi valittiin kuitenkin hyvinvointiosaamisen tulevaisuuden haasteiden analyysin yhteydessä tunnistetut erityishaasteet: väestön ikääntyminen, lasten ja perheiden hyvinvoinnin tukeminen sekä marginalisaatio. Näiden lisäksi mahdollistettiin erikoistuminen toiminnalliseen ja luovaan orientaatioon.

Pohdintoja

Sosiaalialan opetussuunnitelmaprosessissa pystyttiin luopumaan sektorikohtaisesta ajattelusta samalla säilyttäen sosiaalialan oma viitekehys. Opetussuunnitelma ei muuntunut yleisluontoiseksi hyvinvointiosaamisen tai innovaatiotoiminnan ops:ksi, vaan siinä säilytettiin sosiaalialan arvo- ja yhteiskuntanäkemyks. Koulutusohjelma tuottaa sosiaalisen asiantuntijoita, jotka voivat työskennellä hyvinvointiyhteiskunnan erilaisissa tehtävissä, myös perinteisen sosiaalisektorin ulkopuolella.

Sosiaalialan opetussuunnitelma lähtee osittain sosiaalityön viitekehuksesta. Kuitenkin lopullisessa opetussuunnitelmassa painottuu asiakastyö ja yksilönäkemyks. Yhteiskunnallinen näkökulma sitä vastoin supistui lopulta kohtuullisen ohueksi. Malcolm Paynen (1991) esiin nostama radikaalimpi yhteiskunnan muutokseen tähtäävä sosiaalityön perspektiivi jäi opetussuunnitelmatyössä vielä vähemmälle huomiolle, joskin marginalisaation kysymyksiin erikoistuneilla opiskelijoilla se voi painottua.

Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen –projektin (2006) yhteydessä tunnistettiin kuusi sosiaalialan koulutusohjelmakohtaista kompetenssia:

- sosiaalialan eettinen osaaminen
- asiakastyön osaaminen
- sosiaalialan palvelujärjestelmäosaaminen
- yhteiskunnallinen analyysitaito
- reflektiivinen kehittämis- ja johtamisosaaminen
- yhteisöllinen osaaminen ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen

Laurean opetussuunnitelmaprosessin kuluessa tunnistetut osaamisalueet ovat pitkälti yhteneviä tämän kanssa. Asiakastyön osaaminen ja kehittämis- ja johtamisosaaminen ovat valmiissa opetussuunnitelmassa teemoja ja eettinen osaaminen ja reflektio-osaaminen puolestaan juonteita. Muilta osin projektissa tunnistetut osaamisalueet niputettiin samaan teemaan (hyvinvointipalvelut ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen).

Merja Borgmanin (2006, 209) mukaan ryhmään ja yhteisöön liittyvä tieto ja tietous on keskeinen osa sosionomin (AMK) ydinosaamista, ja tämän tiedon merkitys edelleen korostuu vuoteen 2015 mennessä. Laurean opetussuunnitelmaprosessissa ryhmä- ja yhteisötason osaamista ei kuitenkaan tunnistettu erilliseksi sosionomin osaamisalueeksi. Pikemminkin työskentelyn yhteydessä nähtiin, että ryhmä- ja yhteisötason tieto liittyy sekä asiakasryhmien kohtaamiseen, yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen että työn kehittämiseen.

Kaiken kaikkiaan sosiaalialan prosessi oli yhteisöllinen. Työnjako ja prosessin eteneminen ei aina ollut täysin selkeää ja matkan varrella tapahtui monia muutoksia. Kuitenkin pääosin rakenne, jossa koulutusohjelmakohtainen ops-ryhmä oli vastuussa opsista ja opsia käsiteltiin monessa yhteydessä koko opettajiston kesken ja asiantuntijoiden erityisosaamista hyödyntäen, oli toimiva.

Teemu Rantanen, VTT, yliopettaja

Laurea-ammattikorkeakoulu

LÄHTEET

Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen. Koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit, 04/2006. Sosiaalialan koulutusohjelma.

Borgman, M. 2006. Sosionomit AMK 2015. Teoksessa M. Vuorensyrjä, M. Borgman, T. Kempainen, M. Mäntysaari, A. Pohjola, (toim.) Sosiaalialan osaajat 2015. Sosiaalialan osaamis-, työvoima- ja koulutustarpeiden ennakkointihanke (SOTENNA): loppuraportti. Jyväskylän yliopisto, sosiaalityön julkaisusarja 4. Tampere.

Heino, T., Berg, K. & Hurtig, J. 2000. Perhetyön ilo ja hämmennys. Lastensuojelun perhetyömuotojen esittelyä ja jäsenyyksiä. Stakes, aiheita 14/2000.

Honkakoski, A. 2005 Sosiaaliohjauksen käsite – jäännös vai mahdollisuus sosionomin (AMK) koulutuksen jäsentäjänä. Janus 13, 211–217.

Horsma, T. & Jauhiainen, E. 2004. Sosiaalihuollon tehtävä- ja ammattirakenteen kehittämisprojektin loppuraportti. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2004:10. Helsinki

Kaivo-Oja, J. & Suvinen, J. 2001 Sosiaali- ja terveysalan tulevaisuuden näkymät vuoteen 2030. Teoksessa P. Voutilainen ym. (toim.), Hoitotyön vuosikirja 2002. Hoitotyön tulevaisuus. Helsinki: Tammi.

Kansallinen projekti terveydenhuollon tulevaisuuden turvaamiseksi.. 2002. STM, Työryhmämuistioita 2002:3. 9.4.2002.

Kansallinen sosiaalinen kehittämisprojekti. 2003. Selvityshenkilöiden loppuraportti, toim. M. Heikkilä, J. Kaakinen & N. Korpelainen. Sosiaali- ja terveysministeriön työryhmämuistioita 2003:11. Helsinki.

Karjalainen, P. & Sarvimäki, P. 2005. Sosiaalityö hyvinvointipolitiikan välineenä 2015 –toimenpideohjelma. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2005:13. Helsinki.

Komiteanmietintö 2001:7. Sosiaali- ja terveydenhuollon työvoimatarpeen ennakkointitoimikunnan mietintö. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki.

Lehto, J. (1991) Juoppojen professionaalinen auttaminen. Sosiaali- ja terveyshallitus, tutkimuksia 1/1991.

Lindberg, J. & Tolonen, M. 2005. Vastavalmistuneiden urapolut. Vuosina 2003-2004 valmistuneiden Talentian jäsenten sijoittuminen työelämään. Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö Talentia. Helsinki.

Martelin, T., Karvonen, S. & Koskinen, S. 2002. Työikäisten hyvinvointi. Teoksessa M. Heikkilä & M. Kautto (toim.), Suomalaisten hyvinvointi 2002. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Jyväskylä: Gummerus.

Metsämuuronen, J. 2000. Maailma muuttuu – miten muuttuu sosiaali- ja terveysala? ESR. Helsinki: Edita.

Murto, L., Rautniemi, L., Fredriksson, K., Ikonen, S., Mäntysaari, M., Niemi, L., Paldanius, K., Parkkinen, T., Tulva, T., Ylönen, F. & Saari, S. (2004) Eettisyyttä, elastisuutta ja elämää. Yliopistojen sosiaalityön ja ammattikorkeakoulujen sosiaalialan arviointi yhteistyössä työelämän kanssa. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 5:2004.

Payne, M. 1991. Modern social work theory. Wales: Palgrave.

Pelttari, P. 1997. Sairaanhoidajan työn nykyiset ja tulevaisuuden kvaalifikaatiovaatimukset. Stakes, tutkimuksia 80. Jyväskylä: Gummerus.

Raudaskoski, L. 2000. Ammattikorkeakoulun toimintaperustaa etsimässä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research numerona 166, Jyväskylä.

Raunio, K. 2000. Sosiaalityö murroksessa. Tampere: Gaudeamus.

Saarnio, P. 1993. Kokeellinen tutkimus sosiaalityön taitojen kehittämisessä. Janus 2.

Sipilä, J. 1989. Sosiaalityön jäljillä. Helsinki: Tammi.

Sosionomin (AMK) ydinosaminen. 2001. Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen verkoston raportti. Rovaniemi, Pohjolan painotuote.

Toikko, T. (2005. Sosiaalityön ideat. Johdatus sosiaalityön historiaan. Tampere: Vastapaino.

Valtioneuvoston periaatepäätös Terveys 2015 –kansanterveysohjelmasta. 2001.
Sosiaali- ja terveysministeriö, julkaisuja 2001:4. Helsinki: Edita.

Maarit Fränti

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutusohjelmien opetussuunnitelmien uudistaminen

Johdanto

Tässä artikkelissa tarkastelen matkailu-, ravitsemis- ja talousalan opetussuunnitelmien uudistamista osana laurealaista opetussuunnitelmien kehittämisprosessia. Tarkastelu kohdistuu uudistamistyön lähtökohtiin, uudistamisprosessiin ja syntyneisiin uusiin opetussuunnitelmiin sekä niiden pohjalta syntyvään uuteen osaamiseen. Artikkelini pyrkii kuvaamaan kehittämistyön arkea, siihen löytyneitä ratkaisumalleja ja tuomaan erityisesti näkyviin ne syyt ja perusteet, jotka johtivat tehtyihin valintoihin. Myös tehdyt ratkaisumallit kuvataan.

Laurea matkailu-, ravitsemis- ja talousalan kouluttajana

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla on Suomessa 12 eri koulutusohjelmaa, joista viisi suomenkielistä, viisi englanninkielistä ja kaksi ruotsinkielistä. Koulutusta antoi vuonna 2006 21 ammattikorkeakoulua, ja koulutusala oli yhteensä 1565 nuorten koulutuksen aloituspaikkaa. Laureassa on matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla kolme eri koulutusohjelmaa. Järvenpäässä toteutetaan matkailun palvelujen tuottamisen ja johtamisen koulutusohjelmia ja Espoossa palvelujen tuottamisen ja johtamisen sekä hotelli- ja ravintoala-alan liikkeenjohdon koulutusohjelmia. Nuorten aloituspaikkoja on ollut viime vuosina 140. Lisäksi on toteutettu aikuiskoulutusta tutkintotavoitteisena ja erikoistumisopinointina. Tammikuussa 2006 alkoi ensimmäinen ylempään amk-tutkintoon johtava koulutus.

Alan koulutusohjelmarakenne on epäselvä ja ilmenee siten, että lähes samaa osaamista tuotetaan eri koulutusohjelmanimikkeiden kautta eri ammattikorkeakouluissa. Esimerkiksi ruokaan ja ravitsemiseen liittyvää osaamista voi opiskella

joko palvelujen tuottamisen ja johtamisen koulutusohjelmassa, matkailun koulutusohjelmassa tai hotelli- ja ravintola-alan koulutusohjelmassa riippuen siitä, minkä ammattikorkeakoulun ohjelmia noudatetaan. Tämä ristiriita on olemassa myös Laureassa. Ruokaan ja ravitsemiseen liittyvää osaamista opiskellaan Järvenpäässä palvelujen tuottamisen ja johtamisen koulutusohjelmassa ja Espoossa hotelli- ja ravintola-alan liikkeenjohdon koulutusohjelmassa. Vuoteen 2005 saakka osaamisalueet on ilmaistu palvelujen tuottamisen ja johtamisen sekä hotelli- ja ravintola-alan liikkeenjohdon koulutusohjelmissa suuntautumisvaihtoehtoina. Palvelujen tuottamisen ja johtamisen koulutusohjelman suuntautumisvaihtoehdot ovat olleet toimitilapalvelujen johtaminen, ravitsemispalvelujen johtaminen ja kuluttajapalvelut. Hotelli- ja ravintola-alan liikkeenjohdon koulutusohjelman suuntautumisvaihtoehdot ovat olleet hotelli- ja kongressipalvelujen johtaminen ja ravitsemispalvelujen johtaminen. Matkailun koulutusohjelmassa ei ole ollut suuntautumisvaihtoehtoja.

Kokonaisvaltaista palveluosaamista innovatiivisen alueen käyttöön

Matkailu-, ravitsemis- ja talousala koulutusalan liittyä varsin laajaan toimialakokonaisuuteen, jossa palvelut muodostavat niitä yhdistävän tekijän. Koulutusalaan syntyy perinteisten matkailu-, majoitus-, ruoka- ja ravitsemisosaamisen lisäksi kuluttajapalvelu- ja toimitilapalveluosaamista. Suuri osa majoitus- ja ravitsemisalan yrityksistä toimii osana matkailualaa. Matkailualan lisäksi majoitus- ja ravitsemispalveluala voidaan nähdä siis osana elintarviketeollisuuden, vähittäis- ja tukkukaupan ja ravintolaketjujen muodostamaa ruoka- ja ateriateollisuutta. (Palvelut 2020, 2005) Toimitilapalvelu voidaan luokitella osaksi kiinteistöpalveluja. Kiinteistöpalvelut kuuluvat rakennus-, kiinteistö- ja infraklusteriin, joka tuottaa kiinteistöjä, rakennetun ympäristön ja tässä ympäristössä toimimiseen ja asumiseen liittyviä palveluja (Tulevaisuusluotain 2004, 39).

Palvelujen merkityksen kasvu on jo pitkään ollut keskeinen elinkeinoelämän kehitystä ohjaava trendi. Palvelujen merkityksen kasvu liittyy tiiviisti yhteiskuntien vaurastumiseen ja taloudelliseen edistyneisyyteen. Kuluttajille suunnattujen palvelujen kasvua vauhdittavia tekijöitä ovat esimerkiksi väestön keskittyminen alueellisesti, kuluttajien ostovoiman kasvu, kulutustottumusten muutokset ja väestön ikääntyminen. Palvelujen tuotannossa on runsaasti erilaisia vaihtoehtoja, mutta samalla myös paljon haasteita. Kunnallisille palveluille asetetut vaatimukset (mm. kansalaisten tasa-arvo) ja palvelujen luonne huomoiden tarvitaan sähköisten palvelujen ohella myös henkilöpalveluja. (Kuluttajatutkimuskeskus 2003.)

Kuluttajatutkimuskeskuksen tutkimuksessa ”Kauas kaikki karkaa - vai karkaako?” tietoyhteiskuntaa tarkastellaan murrosvaiheen palveluyhteiskuntana. Siinä perinteisten henkilöpalvelujen ohella tarkastellaan tietoyhteiskunnalle tyypillisiä sähköisiä palveluja, jotka tarjoavat paitsi vaihtoehtoisia palvelumuotoja myös mahdollisuuksia paikasta riippumattomaan palvelutarjontaan. Tutkimuksessa hyvinvointipalveluilla tarkoitetaan ihmisten ja perheiden henkistä, sosiaalista ja fyysistä hyvinvointia sekä terveyttä edistäviä palveluja, joita kunnissa tuottavat sosiaali-, terveys- ja sivistystoimi. Näiden ns. peruspalvelujen lisäksi tarvitaan monia palveluja, joista valtaosa on markkinoiden tarjontaa. (Kuluttajatutkimuskeskus 2003.)

Majoitus- ja ravitsemistoiminnan tuleva kehitys kytkeytyy tutkimusten mukaan yhä tiiviimmin matkailuklusterin ja myös muiden klustereiden kehitykseen (Harju-Autti 2003). Alan kehitykseen vaikuttaa esimerkiksi hyvinvointi-, elintarvike- ja telekommunikaatioklustereiden kehitys. Kilpailun kiristyminen on jo nyt pakottanut yritykset monipuolistamaan toimintakonseptejaan (Heikkinen 2003). Palvelujen kysyntää muokkaavat kulutustottumusten muutokset. Tulevaisuudessa hotelli- ja ravintola-asiakkaat ovat entistä monipuolisempi ja eriytyneempi kuluttajaryhmä; kysyntä yksilöityy ja muuttuu teema- ja toimintapainotteiseksi. Kysyntää on esimerkiksi ympäristö-, terveys- ja turvallisuuslähtöisille palveluille ja tuotteille (Heikkinen 2003). Myöhäismodernissa yhteiskunnassa ihmiset valmistavat aiempaa vähemmän ruokaa kotona ja syövät entistä enemmän ulkona. Myös tulotason parantuminen, perhekoon pienentyminen ja vapaa-ajan merkityksen lisääntyminen kasvattavat majoitus- ja ravitsemispalvelujen kysyntää. Majoitus- ja ravitsemisala ilmentää ja levittää nykyistä matkailu-, ruoka-, tapa- ja populaarikulttuuria.

Heikkisen (2003) mukaan majoitus- ja ravitsemisala on nykyisin osa pirstaleista elämysteollisuutta, jonka muodostavat matkailu, teknologia- ja viihdeteollisuuden yritykset. Majoitus- ja ravitsemisala voidaan siis nähdä osana toisen aallon palvelu- ja tavaratuotantoa, osana kolmatta aaltoa eli uutta taloutta, osana elämystaloutta ja osana tarinataloutta. Toista aaltoa kuvaavien yritysten ja yrittäjyyden menestystekijöiksi on mainittu yritysten ja niiden toiminnan kasvattaminen, markkinoiden valtaaminen sekä hyvän markkina-aseman saavuttaminen (Palvelut 2020, 2005).

Toimintaympäristön muutosta kuvaavia merkittäviä tulevaisuuden trendejä erityisesti kiinteistö- ja toimitilapalveluissa ovat asiakassuhteiden muuttuminen kumppanuuksiksi sekä teknologian mahdollistavat uudet tuotteet ja liiketoimintaprosessit. Keskeisiksi kehittämisalueiksi nousevat palvelujen teknologiat sekä yhä pitemmälle ulottuva omistuksen ja tukitoiminnan muutos ja siitä aiheutuva

osaamisintensiivisten palvelukonseptien kehitystyö. Myös ympäristöarvot korostuvat ja yritysten globaali vastuu toimintansa vaikutuksista korostuu sekä ympäristön omista että kuluttajien arvoista lähtien. Globalisaation seurauksena Suomessa on jo kansainvälistä kiinteistöomistusta. Tämä kehitys jatkuu tuottaen yhä laajempaa sijoitusten ja liiketoiminnan kansainvälistymistä. (Rakli 2004.)

Kansainvälistyminen korostuu tulevaisuuden palveluissa. Maailman matkailutalous on osin hypersyklistä. Entiset ansaintalogiikat eivät toimi samoin kuin perinteisessä palvelutuotantovaltaisessa, varsin mekanistisessa taloudessa. Kaaostaloudessa yksi muutosajuri (esim. pommiräjähdykset) voi vaikuttaa kokonaisuuteen. Matkailuorganisaatiot ja niiden prosessit ovat kytköksissä niin tiiviisti toisiinsa, että esimerkiksi yhden lentoyhtiön kaatuminen voi aiheuttaa dominoefektin ja vaikuttaa nopeasti kaikkiin palveluketjun muihin yrityksiin. (Heikkinen 2003)

Palvelujen tuotekehitys ja markkinointi ovat avaintekijöitä tulevaisuuden palvelujen kilpailukyvyn kannalta. Brändäystä ja tuotteistamista pidetään alalla voimistuvana kehityspiirteenä etenkin kansainvälistymisen vuoksi (Palvelut 2020, 2005). Tulevaisuuden kehitys on sidoksissa myös teknologioiden hyödyntämiseen. Tulevaisuudessa on painotettava tuotanto- ja palveluprosessien kehittämistä uuden teknologian avulla (Harju-Autti 2003). Tulevaisuudessa uudet ohjelmat ja laitteet voivat edelleen tehostaa yritysten sisäistä ja ulkoista tiedonsiirtoa.

Kansainvälistyminen lisää kilpailua toimialan yritysten kesken ja nopeuttaa alan kehitystä entisestään. Alan organisaatioiden on seurattava niin maailmanlaajuis- ta kehitystä kuin osattava rakentaa omalle alueelleen sopiva asiakaslähtöinen konsepti (global + local > glocal). Suurten yritysten menestykseen vaikuttavat kansainväliset ilmiöt. Pienten yritysten on löydettävä oma tuote- ja palvelukonseptinsa. Keskeisintä on asiakastyytyväisyys ja palvelujen erottautuminen mas- satarjonnasta. Kansainvälisyys tulee lyömään leimansa ravitsemisalalan yritysten liikeideoihin. Alan merkittäviksi menestystekijöiksi arvioidaan terveys- ja laatute- kijöitä, työntekijöiden osaamista, muutosvalmiutta sekä trendien ja toimintaym- päristön ennakkointia. Tuotannollinen verkostoituminen ravitsemisalalan ja sen tu- kialojen välillä on tarpeellista. Verkostoitumista odotetaan tapahtuvan pienten yritysten yhteisostojen kautta. Verkkokaupan merkitys tulee jatkossa laajene- maan Internetin mahdollistaessa suoran kontaktin kuluttajiin mm. take away – tuotteiden tilauksissa ja pöytävarauksien tekemisessä. (Työministeriö 2003.) Po- larisaatio, ketjut, brandit ja jatkuva uudistumistarve ovat avainsanoja ravitse- misalalla. Eurooppaan on jo syntynyt vahva elintarviketeollisuuden, vähittäis- ja tukkukaupan sekä ravintolaketjujen klusteri, ruoka- ja ateriateollisuus.

Erityisen konkreettisesti toimialaan vaikuttavat EU:n päätökset palvelujen vapauttamisesta, palvelujen kustannustason lasku, kansainvälinen terrorismi, ikääntyvien matkailijoiden määrän huikea kasvu, palvelujen saatavuus ympäri vuorokauden seitsemänä päivänä viikossa ja virtuaalirikien kasvu. Yhteiskuntamme muutokset tulevat vaikuttamaan esim. ihmisten työaikoihin ja eläköitymiseen. Viikoittainen, vuotuinen ja elinikäinen työaika yksilöityvät. Globalisoituvat yhteiskunnat muuttuvat enemmistöjen yhteiskunnista vähemmistöjen mosaiikkiin, teollisen ajan rakenteista tietoyhteiskunnan itseorganisoituihin rakenteisiin (uskonnot, ammatit, elämäntavat, kulttuurit ja rodut). Väestön ikääntyminen ja kasvava vapaa-aika luovat tarvetta matkailupalvelujen kysynnän kasvulle kilpailun kiristyessä entisestään. Työikäisen väestön lyhytloimat yleistyvät ja niitä yhdistetään aiempaa enemmän työmatkoihin. (Häyhä 2000.)

Helsingin seudun innovaatiostrategiassa (2005) nostetaan esiin palveluliiketoimintaosaamisen vahvistaminen. Kehittyneelle tietoyhteiskunnalle on tyypillistä se, että palvelusektorilla on neljä viidesosaa kaikista työpaikoista. Kuitenkin palvelusektori on monilta osin Suomessa ja Helsingin seudulla alikehittynyt. Lisäksi tuottavuuden kehitys heikoimmilla osa-alueilla on ollut negatiivinen viime vuosina. Suomessa tarvitaan lisää käytännönläheistä palveluliiketoiminnan tutkimusta ja tuotekehitystä. Näiden myötä palveluista voi kehittyä Suomelle merkittävää uutta vientitoimintaa tulevaisuudessa. Etelä-Suomen aluerakenne 2030-työpaperi (2004) painottaa työllistävänä sektorina tulevaisuudessa mm. liike-elämän palveluja. Lisäksi yleensä palveluilla tulee olemaan entistä merkittävämpi työllistävä merkitys sekä valtakunnallisesti että alueellisesti.

Julkisen ja yksityisen sektorin yhteistyö ns. Public-Private-Partnership (PPP)-muodossa tehostanee osaltaan palvelutarjontaa. Tässä yhteistyössä julkinen sektori asettaa tavoitteet hankkeelle ja kustantaa sen yhdessä yksityisen sektorin kanssa. Kyseessä on siis eräs yksityistämisen muoto (esimerkiksi Areenahalli). Ns. PFI (Private Finance Initiative) on yksi PPP-mallin sovellus, josta Suomessa on käytetty nimiä yksityisrahoitus, jälkirahoitus, elinkaarivastuumalli tai elinkaarimalli. Tässä mallissa julkinen investointi annetaan yksityisen projektityhtiön rahoitettavaksi, toteutettavaksi, määrääjäksi hoidettavaksi ja usein suunniteltavaksikin. (Englannissa teitä, kouluja, sairaaloita, sosiaalista asuntorakentamista jne., Suomessa mm. Helsinki-Lahti moottoritie, Espoon lukio). PFI-mallin tavoitteena on säästää kustannuksissa, tehostaa suunnittelusta ylläpitoon ulottuvaa palveluketjun laatua sekä asiakaslähtöisyyttä. Esimerkkinä kilpailun lisääntymisestä julkisen talouden ja kolmannen sektorin tuntuvasta mukaantulos-

ta markkinoille ovat galleriat ja museot sekä monet yleishyödylliset yhteisöt, jotka ovat laajentaneet palvelujaan. Ne pyrkivät saamaan lisätuloja muun muassa ylläpitämällä kahviloita, ravintoloita ja lahjatavarakauppoja, jopa hotelleita.

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutusohjelmien uudistaminen

Kehittämistyön lähtökohdat

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan opetussuunnitelmauudistuksen käynnistämisen taustalta löytyvät yleiset Laurean opetussuunnitelmauudistuksen syyt. Näitä olivat eurooppalaisen korkeakoulujärjestelmän kehittämishankkeet, ammattikorkeakoulujen laajentunut tehtäväalue ja Laurean strategiset valinnat osana toimintaympäristöä. Haasteiksi konkretisoitui pyrkimys osaamisen tuottamiseen opetuksen ja opetussuunnitelmien kehittämisen kautta, tavoitteet tukea pedagogisen, aluekehitys- ja tutkimus- ja kehittämistehtävien integroitumista Laurean toiminnassa ja edistää LbD-toimintamallin leviämistä ja juurtumista. Opetussuunnitelmatyöllä pyrittiin myös kehittämään ja vahvistamaan nimenomaan ammattikorkeakouluille ominaista tapaa toteuttaa korkeakouluopetusta. Uudistustyön kantavana ajatuksena oli osaamistarpeiden tunnistaminen tulevaisuuden osaamistarpeiden ennakkoinnin kautta.

Ennen tätä uudistusprosessia matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutusohjelmissä käytössä olleet opetussuunnitelmat olivat alun perin vuonna 1997 suunniteltuja ja käyttöön otettuja. Niille oli tehty uudistamista vuonna 2001 koulutusohjelmarakenteen uusimisen yhteydessä ja pientä kehittämistyötä vuosittain. Nämä muutokset ovat kuitenkin olleet vähäisiä ja opetussuunnitelmien perusajattelu on säilynyt melko muuttumattomana. Näissä opetussuunnitelmissa oli vielä näkyvissä ennen ammattikorkeakouluja olleiden opistoasteisten koulutusammattien ominaispiirteitä, jotka ilmenivät suuntautumisvaihtoehtoina ja perinteisinä osaamisalueiden jäsenyyksinä. Tehtävälle opetussuunnitelmauudistukselle muodostuikin siten haasteeksi löytää alalle yhteinen tapa jäsentää palveluosaamista laaja-alaisesti vastaamaan tulevaisuuden osaamistavoitteita. Ongelmat alan koulutusohjelmarakenteessa muodostivat erityisen haasteen opetussuunnitelmatyölle.

Samanaikaisesti opetussuunnitelmien uudistustyön kanssa toteutettiin Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen – projektin vaihe 2 (ECTS-projekti), jonka kautta määriteltiin ammattikorkeakoulututkintojen yleiset työelämävalmiudet (*generic competences*) ja koulutusohjelmakohtaiset (ammattilliset) erikoisosaamiset (*subject specific competences*). Eri-tyisesti samanaikainen osallistuminen matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutusohjelmakohtaisten osaamisvaatimusten määrittelyyn vaikutti meneillään ole-

vaan uudistamistyöhön. Suuria eroja alan eri koulutusohjelmissa syntyvän osaamisen suhteen ei ECTS-projektissa löydetty. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan kaikille koulutusohjelmille määriteltiin neljä yhteistä osaamisaluetta ja yksi koulutusohjelmakohtaisesti eriytyvä osaamisalue.

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutusohjelmille yhteiset osaamisalueet ovat seuraavat:

- palvelukulttuuriosaaminen
- palvelujärjestelmäosaaminen
- palvelujohtamisosaaminen
- liiketoimintaosaaminen

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutusohjelmien eriytyvät osaamisalueet:

- matkailun palveluympäristöosaaminen
- palvelujen tuottamisen ja johtamisen palveluympäristöosaaminen
- hotelli- ja ravintola-alan palveluympäristöosaaminen

Koulutusohjelmien opetussuunnitelmien uudistamisprosessi

Koulutusohjelmien opetussuunnitelmatyö organisoitui osana yhteistä opetussuunnitelmatyötä, jonka tavoitteena oli kehittää koko Laurean yhteinen opetussuunnitelma. Opetussuunnitelmatyö käynnistyi vuoden 2004 alussa ja jatkui syksyyn 2006, jolloin uudet opetussuunnitelmat otettiin käyttöön. Tästä alkoi opetussuunnitelmien toimeenpanovaihe, jossa kehittäminen kytkeytyy osaksi normaalia työn kehittämistä Laurean laatujärjestelmän mukaisesti. Uudistus oli laaja yhteistoiminnallinen kehittämisprosessi. Uudistuksen alkuunpanija oli Laurean rehtori, ja uudistuksen aloitti projektiryhmä, joka vuoden 2004 aikana kehitti opetussuunnitelmamallin ja muodosti suunnitelman uudistustyön tekemiseksi. Opetussuunnitelmaudistuksen tahtotilana oli kyseenalaistaa perinteistä ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmatraditiota ja unohtaa opistoasteen opetussuunnitelma-ajattelu. Opetussuunnitelmaudistuksen valinnoissa pyrittiin soveltamaan korkeakoulujen opetussuunnitelmakehityksen uusia innovaatioita. Tältä pohjalta päädyttiin juonneopetussuunnitelmamallin valitsemiseen Laurean opetussuunnitelmamalliksi vuoden 2004 alussa. Tuleva opetussuunnitelma rakentuisi koulutuslakohtaisista teemoista ja kaikille koulutusaloille yhteisistä ydinosamisista, joita nimitetään juonteiksi. Vuoden 2005 alussa asetettiin sekä juonneryhmä että koulutuslakohtaiset työryhmät ja projektiryhmä muuttui uudistusta koordinoivaksi ohjausryhmäksi.

Juonneryhmän tehtävänä oli laatia esitys yhteisiksi juonteiksi ja määritellä juonteita koskevat osaamisvaatimukset. Koulutusalojohtajien työryhmien tehtäväksi tuli koulutusohjelmien vaatimien osaamiskuvausten laadinta yhteistyössä työelämän ja opiskelijoiden kanssa käytävissä olevaa ennakkotietoa hyödyntäen, koulutusohjelmien yhteisten osaamisalueiden analysointi yhteistyössä muiden koulutusohjelmien opetussuunnitelmatyöryhmien kanssa ja esityksen tekeminen koulutusohjelmakohtaisesta yhteistyöstä. Tehtäväksi tuli myös laatia esitys eri toimipisteiden profiloitumisesta ja esityksen tekeminen koulutusohjelman opetussuunnitelmasta siten, että opetussuunnitelma voidaan vahvistaa maaliskuussa 2006. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutusohjelmien opetussuunnitelmien uudistamiseksi nimitettiin kullekin eri koulutusohjelmalle omat työryhmät, joissa oli yhteensä 13 jäsentä Järvenpäästä ja Leppävaarasta. Vaikka kullekin opetussuunnitelmalle oli nimetty oma työryhmänsä, oli jo alusta saakka selvää, että uudistamistyö olisi suurelta osin koko matkailu-, ravitsemis- ja talousalan yhteinen kehittämisprosessi.

Opetussuunnitelman uudistusprosessi oli varsin moniääninen kehittämistyö, jossa keskeisessä roolissa olivat uudistamisprosessiin liittyvät ohjatut kehittämistapahtumat. Yhteistoiminnallisuus toteutui laajoissa koko henkilöstölle tarkoitetuissa opetussuunnitelmaseminaareissa sekä koulutusala- ja toimipistekohtaisissa kehittämissäpäivissä. Uudistustyön onnistumiselle oli olennaista saada koko henkilöstö osallistumaan työskentelyyn ja saada aikaiseksi aito dialogi työyhteisössä yli koulutusohjelmajajien. Heikkilä & Heikkilä (2001) määrittävät dialogia suhteessa tavanomaiseen keskusteluun toiminnan tavoitteen kautta. Heidän mukaansa tavanomaisessa keskustelussa on vallitsevaa oman näkökulman edistäminen, kun taas dialogin tavoitteena on yhteisen merkityksen löytäminen ja uusien avauksien ja laajemman näkemyksen luominen yhteisesti. Yhteistoiminnalle oli olemassa varsin hyvä perusta, sillä opetussuunnitelmatyö kiinnosti henkilöstöä. Koulutusalojohtajien työryhmien tehtävänä oli siten mahdollistaa tämä dialogi ja saada kanavoitua se uudistustyöhön. Uudistusprosessiin osallistui myös opiskelijoita erilaisissa rooleissa.

Opetussuunnitelmien uudistamisen vahvimpana perustana toimi Laurean tahtotila ja laurealainen LbD-toimintamalli, jotka asettivat osaamisen kehittämisen lähtökohdaksi aluelähtöisen innovaatiotoiminnan. Käytännön suunnittelutyö lähti liikkeelle palvelualan toimintaympäristön analyysillä. Analyysityön perustana toimivat kansalliset ja alueelliset toimintaympäristö-, ennakkotietoraportit ja strategiat sekä työelämän edustajien konsultoinnit. Kehittämistyön tueksi tehtiin opis-

kelijatyönä erillinen selvitys, joka perustui työelämän edustajien, alumnien ja koulutusohjelman opettajien näkemyksiin sekä alan julkaisuihin ja tutkimuksiin. Työssä hyödynnettiin myös ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtavan palveluliiketoiminnan koulutusohjelman suunnittelun yhteydessä syksyllä 2004 tehtyjä varsin laajoja osaamistarvekartoituksia.

Toimintaympäristöanalyysin pohjalta määriteltiin koulutusohjelmassa syntyvä asiantuntijuus ja tulevaisuuden osaamisvaatimukset. Kantavaksi ajatukseksi muodostui laaja-alaisen palveluosaamisen syntyminen. Kaikille yhteisten juonteiden jäsentyminen osaksi koulutusaloista opetussuunnitelmaa tapahtui yhtä aikaa koulutusaloista osaamisen tunnistamisen kanssa. Määritellyt osaamisvaatimukset työstettiin teemoiksi ja opintojaksoiksi. Teemat kuvaavat koulutusohjelmien ydinosaamista suhteessa työelämän osaamisvaatimukseen ja opintojaksoa yleisemmällä tasolla. Juonteista syntyvä osaaminen määriteltiin läpileikkaavana suhteessa teemoihin ja opintojaksoihin. Opetussuunnitelmien perusrakenne syntyi kuvaamalla osaamisvaatimusten pohjalta opiskelijan ammatillisen kasvun prosessi.

Opetussuunnitelmien uudistaminen osaamisen johtamisen välineenä

Opetussuunnitelmatyöprosessia tarjosi Laurealle haasteen ja mahdollisuuden laajaan osaamisen johtamisprojektiin. Opetussuunnitelmaa voidaan pitää hyvin perustellusti yhtenä koulutusorganisaation keskeisimpänä johtamisen välineenä ja sen uudistamisprosessi on koko yhteisöön vahvasti vaikuttava prosessi. Muutosta johdettiin Laureassa monitasoisesti. Osaltaan muutosjohtajana toimivat erityisesti tähän projektiin määritellyt ryhmät: projektiryhmä, ohjausryhmä, juonneryhmä ja koulutusohjelmakohtaiset työryhmät. Osaltaan muutosjohtaminen tapahtui normaalin toimintaorganisaation puitteissa linjajohdon ja asiantuntijoiden toimesta.

Käytännön johtamistoimia oli uudistustyön organisointi, sen perusraamituksen asettaminen ja monitasoisten ja laajojen kehittämistoimenpiteiden käynnistäminen. Näitä olivat erityiset kehittämisseminaarit ja monialaiset kehittämisryhmät. Vuorovaikutusta lisättiin myös kannustamalla koulutusohjelmakohtaisia ryhmiä ja juonneryhmää yhteistyöhön. Keskeistä oli myös toimipisteissä tapahtuva arjen kehittämistyöhön liittyvä päivittäisjohtaminen ja siihen liittyvä toimintakulttuuri.

Opetussuunnitelmien uudistaminen oli muutoksen johtamista. Käytössä olevat opetussuunnitelmat olivat monille kehittäjille itse kehitettyjä luomuksia, joiden eteen oli vuosien varrella uhrattu paljon työtä. Ne myös edustivat tuttua ja turvallista ajattelua. Johtamisella olikin kyettävä sitouttamaan henkilöstö muutokseen

ja tuettava poisoppimista. Järvinen (2002) korostaa muutosjohtamisen haasteena muutoksen mielekkyyden selventämistä henkilöstölle, riittävän tuen antamista ja henkilöstön itsemääräämisoikeuden säilymisen näkyväksi tekemistä. Kaikki nämä elementit näkyivät myös tässä prosessissa. Uudistamisprosessin alussa opetussuunnitelmatyön mielekkyyttä epäiltiinkin yleisesti, mutta prosessin edetessä uudistus sai selvästi enemmän tukea henkilöstöltä. Myös ohjausryhmän asettamia raameja osin kritisoitiin, mutta toisaalta niitä kaivattiin kehittämistyön tueksi. Johdolta odotettiin sitoutumista uudistamisprosessiin ja sen kautta syntyvää tukea kehittämistyölle. Erityisenä tukitoimen toteutettiin muutoksessa jakaminen -koulutuspäivät koko henkilöstölle.

Opetussuunnitelmien uudistamisprosessin erityisenä kehittämistoimenpiteenä suoritettiin opetussuunnitelmatyölle ulkoinen arviointi, jossa opetussuunnitelmien uudistamisprosessin etenemistä selvitettiin lokakuussa 2005 käynnistyneellä väliarvioinnilla. Väliarvioinnissa keskityttiin erityisesti muutosprosessin arviointiin ja pyrittiin kehittämissuunnitelmilla tukemaan uudistuksen onnistumista. Arviointi käynnistyi prosessin yksityiskohtaisella suunnittelulla Laurean edustajien kanssa ja uudistusta kuvaavien asiakirjojen läpikäynnillä. Marras-joulukuussa 2005 oli vuorossa tiedonkeruuvaihe, ja tammikuussa 2006 toteutettiin aineistojen analysointi ja arvioinnin tulosten raportointi. Syntyneet tulokset tukivat hyvin muutoksen johtamista ja edistivät uudistustyön loppuun saattamista. Arvioinnin pohjalta käynnistettiin monia muutosprosessia tukevia toimenpiteitä. Näitä olivat lisätyt kehittämissuunnitelmat ja tehostettu tiedottaminen uudistuksista ja niiden vaikutuksista Laureassa parhaillaan opiskeleville opiskelijoille. Arviointiprosessi jatkuu opetussuunnitelmien käyttöönottoaiheessa kevään 2007 aikana.

Opetussuunnitelman uudistaminen Laureassa toimi monelta osin innovaatioprosessin tavoin. Johtamisen suuri haaste todellisen uudistumisen edistämisen näkökulmasta olikin luoda suotuisat edellytykset innovaatioiden syntymiselle. Uuden ajattelun luominen muodostui haasteeksi. Uudistuksen aikaansaamiselle näytti olevan olennaista, että keskeneräisiäkin ideoita ja kehitysehdotuksia uskallettiin tuoda esille. Teoksessa Innovatiivisten ympäristöjen ja organisaatioiden johtaminen Stähle, Sotarauta & Pöyhönen (2004) toteavat innovointiprosessia edistäviksi tai toisaalta estäviksi seikoiksi mm. ihmiset ja työilmapiiriin. He toteavat että yksilön kohdalla sisäisen motivaation merkitys innovaatioiden moottorina on olennainen. Vaikka erilaisten näkökulmien ja lähestymistapojen yhteentörmäyksistä aiheutuvat ristiriidat ovatkin innovaatioiden oleellinen käyttövoima, on kuitenkin tärkeää, että ristiriidat pysyvät tiedollisina ja että esitetty kritiikki on rakentavaa. Heidän tutkimissaan innovatiivisissa organisaatioissa oli silmiinpistävää myös niiden runsas verkostojen ja ulkoisten sidosryhmien hyödyntäminen.

Myös Himanen (2004,13) painottaa, että taloudessa, jossa kasvu perustuu yhä enemmän innovaatioille, työkuulttuuri ja -ilmapiiri ovat ratkaisevia. Johtamisen keskeiseksi tehtäväksi tulee luovuuden tukeminen. Johtamisen keskeiseksi periaatteeksi nousee se, että yhä useammissa yrityksissä asetetaan kunnianhimoisia päämääriä, jotka synnyttävät innostusta. Työkuulttuurilliset seikat tulevat keskeiseksi kilpailutekijäksemme. Luovuuden aikaansaamiseksi tuli johtamisella siis luoda kehittämistyölle turvallinen ja vuorovaikutteinen ilmapiiri, jossa asioista voitiin keskustella avoimesti ja pystyttiin aitoon dialogiin.

Heikkilä & Heikkilä (2001) määrittävät, että hyvin toimiva dialogi on dynaaminen prosessi, joka tarjoaa jäsenilleen uusia ja mahdollisesti ensikertaisia tilaisuuksia pohtia (reflektoida), tulkita ja vertailla omia käsityksiään muiden käsityksiin. Tällöin yksilö saa mahdollisuuden rakentavasti ja turvallisesti kehittää näkemyksiään ja osaamistaan toisten yhteisön jäsenten avustuksella. Kyky dialogiin ei ole organisaatiolle mitenkään itsestään selvää, vaan sen saavuttaminen on usein tavoitteellisen ja johdonmukaisen työn tulos. Dialogi edustaa avainta innovatiivisuuteen ja tukee kulttuurin dynamiikan prosessia.

Uudistetulla opetussuunnitelmilla palvelun huippuosaaja

Uudistava palveluosaaminen

Hotelli- ja ravintola-alan liikkeenjohdon, palvelujen tuottamisen ja johtamisen sekä matkailun koulutusohjelmien uudet opetussuunnitelmat kuvastavat hyvin palvelualan luonnetta monialaisena, verkostoituneena kokonaisuutena, jota voidaan tarkastella monen tieteenalan näkökulmasta. Osaamisen painopisteeksi valittiin palveluliiketoimintaosaamisen soveltaminen matkailu-, majoitus-, kuluttaja-, ravitsemis- ja toimitilapalveluissa osana matkailu-, ravitsemis- ja talousalaa. Osaamisen perustan muodostaa syvä ymmärrys palvelusta ja sen pohjalta syntyvä laaja-alainen palveluosaaminen. Osaamisessa korostuu kokonaisvaltainen liiketoimintaosaaminen palvelujen ja teknologisten sovellusten merkitysten ymmärtämisen kautta. Osaamisen kehittämisen kohteena ovat ensisijaisesti ihminen ja ympäristö sekä toissijaisesti tuotteet, palvelut, koneet, laitteet ja välineet sinänsä. Koulutusohjelmien ajattelu korostaa sekä kestäviä että kokeilevia toimintatapoja.

Osaamisen kehittäminen alkaa palvelukulttuuriosaamisen teemasta. Palvelukulttuuriosaaminen luo vahvan identiteetin osaamiselle ja muodostaa ytimen palvelun asiantuntijuudelle. Se muodostaa ajattelun ja toiminnan rungon, jonka pohjalta koulutusohjelmissa syntyvä osaaminen rakentuu. Palvelukulttuuriosaaminen liittyy kiinteästi alan arvoperustaan. Se on hyvinvointi-, estetiikka-, verkosto- ja vieraanvaraisuusosaamista (hospitality), jonka pohjan muodostaa kyky tunnistaa

kuluttajakäyttäytymisen periaatteet ja käyttäytymisen muutokset. Hyvinvointiosaamista on terveellisten, turvallisten ja taloudellisesti kannattavien palvelujen tuottaminen asiakkaiden ja työyhteisön hyvinvointia edistäen. Toimialan tuntemus, kyky huomioida esteettiset näkökulmat palvelutoiminnassa ja ymmärtää vieraanvaraisuuden alan keskeisenä arvona ja menestystekijänä on keskeistä. Palvelukulttuuriosaaminen on yhteistä kaikille matkailu-, ravitsemis- ja talousalan opetussuunnitelmille.

Koulutusohjelmissa syntyvää osaamista yhdistää myös johtamis- ja liiketoimintaosaaminen. Ne rakentavat toiminnalliset valmiudet ymmärtää palveluja osana toimintaympäristöä ja muuttaa palveluosaaminen liiketoiminnaksi. Johtamiosaaminen painottuu vahvasti työvaltaisella toimialalla ihmisten ja verkostojen johtamiseen ja ilmenee kykynä toimia vaikuttajana asiantuntijayhteisössä ja johtaa erilaisia ryhmiä, tiimejä ja työyhteisöjä oikeudenmukaisin menettelytavoin. Johtamis- ja liiketoimintaosaaminen ovat osa alan ydinosaamista, ja niiden painoarvo osaamisen kokonaisuudessa on suuri. Yhteistä osaamis pohjaa vahvistaa tutkiva toiminta palvelukehityksessä -teema.

Koulutusohjelmien profiloituminen syntyy erilaisista valinnoista, joista palveluosaamista sovelletaan. Hotelli- ja ravintola-alan koulutusohjelman näkökulma syntyy verkosto-osaamisesta, joka syntyy palveluverkosto-osaaminen -teeman ja tutkiva kehittäminen palveluverkostossa -teeman kautta. Palvelujen tuottamisen ja johtamisen koulutusohjelman osaamisen syntymisen näkökulmaksi valittiin ympäristöosaaminen, joka syntyy teemassa palveluympäristö-osaaminen ja teemassa tutkiva kehittäminen palveluympäristössä. Matkailun opetussuunnitelma puolestaan profiloituu matkailutoimialaosaamisen kautta ja se syntyy teemassa matkailualan-osaaminen ja teemassa tutkiva ja kehittävä toiminta matkailualalla. Profiloituminen syntyy myös teemojen toteuttamisen toimintaympäristöjen kautta, jotka ilmenevät toteutuksiin liittyvinä kehittämishankkeina. Valittuihin teemoihin sitoutuu kaikki harjoittelut, jotka tukevat opiskelijan yksilöllisen osaamisen syntymistä.

Palveluosaajat innovaatiojärjestelmässä

Palvelujen merkityksen kasvaessa yhteiskunnassamme palveluihin liittyvät tuotto- ja laatuodotukset ovat kasvaneet. Palveluita ei nähdä enää vain muita tuottavampia toimialoja tukevinä aputoimintoina, vaan itsessään merkittävänä liiketoimintana ja osaamiskokonaisuutena. Myös pula osaavasta työvoimasta on ajanut toimialaa uudistukseen ja kehityksen tielle. Palveluista odotetaan kehittyvän Suomelle merkittävää uutta vientitoimintaa tulevaisuudessa. Palvelujen uudet

tuotto-odotukset ja niiden asema kansainvälisessä kaupassa on tuonut alan osaksi innovaatiotoimintaa. Samalla se on tuottanut alan osaamiselle uusia odotuksia.

Laurean opetussuunnitelmissa innovaatio-osaaminen on olennainen osa osaamista. Opiskeltaessa matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutusohjelmissa innovaatio-osaamisen kehittäminen alkaa heti opintojen alussa palvelukulttuuriosaamisen teemassa. Innovaatio-osaaminen heijastuu sekä opinnoille asetettuihin tavoitteisiin, valittuihin sisältöihin ja käytettäviin työtapoihin. Lopullisen toteutumismallinsa se saa kuhunkin osaamisteemaan liittyvän kehittämishankkeen kautta. Koulutusohjelmakohtaiset profiloivat teemat ilmentävät koulutusohjelmakohtaista erikoistunutta ydinosaamista, jossa olennainen osa on tutkivalla kehittämistoiminnalla.

Koulutusohjelmille yhteinen teema, tutkiva toiminta palvelukehityksessä, on liitoskohta alan ja alueen innovaatiotoimintaan. Teeman toteuttamisen kohteet syntyvät alan ja alueen kehittämisen haasteista, ja valitut osaamisalueet ja toimintatavat kohdistuvat suoraan innovaatioiden synnyttämiseen ja sitä edellyttävän osaamisen edistämiseen. Teema on 30 op laaja ja sisältää opintojaksot palveluinnovaatioiden kehittäminen, palveluinnovaatiot yrityskehityksessä ja yrittäjyys. Opintojaksoista ensimmäinen on kaikille pakollinen, loput kaksi vapaasti valittavia. Opintojaksolla palveluinnovaatioiden kehittäminen syntyneitä osaamiskokonaisuuksia opiskelija voi kehittää edelleen vapaasti valittavilla opintojaksoilla, ja parhaimmillaan ne johtavat innovaatiolähtöiseen yrittäjyyteen. Osa kehittämishankkeista kohdistuu Laurean toiminta-ympäristöön ja kumppanien kanssa määritettyihin kehittämiskohteisiin ja niiden tulokset siirtyvät hyödyntämään valittua kohdeorganisaatiota.

Tutkiva toiminta palvelukehityksessä -teema on yhteinen kaikille Laurean opetussuunnitelmille ja liittyy Laurean opetustoiminnan osaksi innovaatiotoimintaa LbD-toimintamallin mukaisesti. Innovaatio-osaaminen laurealaisena valintana ilmenee myös innovaatiojuonteena.

Johtopäätökset

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutusohjelmat uudistuivat radikaalisti kehittämisprojektin aikana, ja niiden rakenteena toimivat osaamisen jäsenysmallit poikkeavat aiemmista. Koulutusohjelmissa oppimisen tulos ilmenee osaamisena suhteessa tulevaisuuden työelämään ja tavoitteeksi asetettu osaaminen noudattaa hyvin valtakunnallisia koulutusohjelmakohtaisia osaamiskompetenseja. Laaditut teemakokonaisuudet kuvastavat tavoiteltavaa ammatillisen kasvun prosessia. Uusissa opetussuunnitelmissa opiskelijan yksilöllinen osaaminen ei syn-

ny enää suuntautumisvaihtoehtojen kautta, vaan tehtyjen näkökulmavalintojen ja toteuttamisen ympäristöjen kautta.

Opetussuunnitelmassa teemat ja opintojaksot on kuvattu melko yleisellä ja käsitteellisellä tasolla. Kuvaukset antavat paljon liikkumatilaa toteutuksille ja mahdollisuuden toteuttaa opetusta kulloisenkin parhaan osaamisen puitteissa. Kuvausten yleisyydellä pyritään varmistamaan että opetussuunnitelmat kestävät hyvin aikaa ja muutoksia toimintaympäristössä. Väljyys mahdollistaa myös valitun LbD-toimintamallin sovellettavuuden opinnoissa.

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutusohjelmarakenteesta syntyvät ristiriitaisuudet vähenivät uusien opetussuunnitelmien kautta. Kaikille kolmelle koulutusohjelmalle onnistuttiin määrittelemään laaja palveluosaamiseen pohjautuva osaamis pohja, joka syntyy neljän yhteisen teeman kautta. Palvelukulttuuriosaaminen, liiketoimintaosaaminen, johtamisosaaminen ja tutkiva toiminta palvelukehityksessä -teemat tuottavat laurealaisen matkailu-, ravitsemis- ja talousalan osaamisen profiiliin. Yhteisten teemojen laajuus on 90 – 130 op tutkinnosta opiskelijan valinnoista riippuen.

Opetussuunnitelmien uudistamisprosessi osoitti laurealaisen yhteisön kyvyn uudistua ja uudistaa. Asetetut tavoitteet saavutettiin keskeisiltä osin, ja uudet opetussuunnitelmat on otettu käyttöön varsin positiivisin odotuksin. Syntynyt kiire kehittämissprosessin lopussa esti matkailu-, ravitsemis- ja talousalan opetussuunnitelmatyössä huolellisen viimeistelytyön, ja opetussuunnitelmien yksityiskohdissa riittää vielä tekemistä. Tämä tekeminen on siirtynyt osaksi vuosittaista kehittämistyötä, jota ryhdytään opetussuunnitelmien toteutumisen arviointimenetelmillä ja opetussuunnitelmiin kohdentuvilla laatuseminaareilla.

Maarit Fränti, ETM, koulutusalojohtaja

Laurea-ammattikorkeakoulu

Lähteet

Etelä-Suomen aluerakenne 2030-työpaperi. 2004. Verkostoitunut, yhteistyökykyinen ja monipuolisia vahvuuksiaan hyödyntävä Etelä-Suomi. Etelä-Suomen maakuntien liittouma.

Harju-Autti, A. 2003. Majoitustoiminta. Toimiala - Infomedia. Kauppa- ja teollisuusministeriö.

Heikkinen, V. 2003. Palvelutuottajasta elämysten ja mielihyvän tuottajaksi. Helsinki: Haaga Instituutin ammattikorkeakoulu: Haaga Research Center

Heikkilä, J. & Heikkilä, K. 2001. Dialogi - Avain innovatiivisuuteen. Porvoo: WSOY.

Helsingin seudun innovaatiostrategia. 2005. Yhdessä huipulle. Culminatum.

Himananen, P. 2004. Välittävä, kannustava ja luova Suomi. Katsaus tietoyhteiskuntamme syviin haasteisiin. Tulevaisuusvaliokunta teknologian arvioiteja 18. Eduskunnan kanslian julkaisu 4/2004. Helsinki: Edita.

Häyhä, L. 2000. Matkailun aluetaloudelliset vaikutukset: seurantaindikaattorit ja vuoden 2000 tulokset. Kauppa- ja teollisuusministeriön kertomuksia ja selvityksiä.

Järvinen, P. 2002. Onnistu esimiehenä. Porvoo: WSOY.

Kuluttajatutkimuskeskus. 2003. Kauas kaikki karkaa - vai karkaako? : Palvelut tietoyhteiskunnassa -tutkimuskokonaisuuden yhteenvetoraportti.

Palvelut 2020 – Kohti palvelujen tulevaisuutta. 2005. Väli­raportti. Elinkeinoelämän keskusliitto. Helsinki.

Rakli. 2005. Kiinteistö- ja rakennusklu­sterin Visio 2010: Hyvän elämän puitteet. Asunto-, toimitila- ja rakennuttajaliitto RAKLI.

Stähle, P. & Sotarauta, M. & Pöyhönen, A. 2004. Innovatiivisten ympäristöjen ja organisaatioiden johtaminen. Teknologian arvioiteja 19. Eduskunnan kanslian julkaisu 6/2004. Helsinki.

Tulevaisuusluotain 2004. Menestysklustereita tänään ja 2015: Faktaa ja visioita osaamisen ennakkoinnin tueksi. Väli­raportti 1. Elinkeinoelämän keskusliitto. Helsinki.

Työministeriö. 2003. Lähtökohtia työpö­litiikan strategisille linjavalinnoille.

Anne Virtanen

Kestävän kehityksen koulutusohjelman opetussuunnitelman uudistus

Johdanto

Kestävä kehitys on moniulotteinen asia. Kestävä kehitys on prosessi kohti nykyistä kestävämpää tulevaisuutta, ja se on myös yleisesti hyväksytty kehityksen suunta. Kestävä kehitys ei tarkoita yksinomaan ympäristöasioiden hallintaa, ilmastonmuutokseen reagoimista ja globaalia huolehtimista luonnonvaroista, vaan se on laajempi yhteiskunnalliseen muutokseen viittaava käsite. Vaikka ympäristön tilan heikkeneminen ja luonnonvarojen kestämaton käyttö ovat olleet perusta kestävän kehityksen diskurssille, sen on nähty kytkeytyvän olennaisesti taloudellisesti tasapainoiseen kasvuun, ihmisen hyvinvointiin ja sosiaaliseen tasa-arvoisuuteen sekä kulttuurisiin arvoihin. Haasteena korkeakouluissa on toisaalta ottaa kestävä kehitys kaikkien koulutusohjelmien opetukseen läpäisyperiaatteena, sekä toisaalta antaa erityistä kestävän kehityksen opetusta (Kestävän kehityksen edistäminen koulutuksessa 2006).

Kestävän kehityksen koulutusohjelma on yksi luonnonvara- ja ympäristöalan koulutuksista. Näin ollen se kytkeytyy nimenomaan luonnonvarojen kestävän käytön ja ympäristön suunnittelun ja kehittämisen teemoihin. Tämä ei kuitenkaan tarkoita keskittymistä ainoastaan kestävän kehityksen ekologiseen ulottuvuuteen, sillä myös luonnonvara- ja ympäristöalalla tulisi ottaa huomioon kaikki kestävän kehityksen ulottuvuudet (ks. Virtanen 2006).

Käsittelen tässä kirjoituksessa kestävän kehityksen koulutusohjelman opetussuunnitelmatyöprosessia, eli miten uudistustyö toteutui, ketkä opetussuunnitelman laadintaan osallistuivat, ja mihin laajempaan kontekstiin se sitoutui, sekä mitä saatiin tulokseksi.

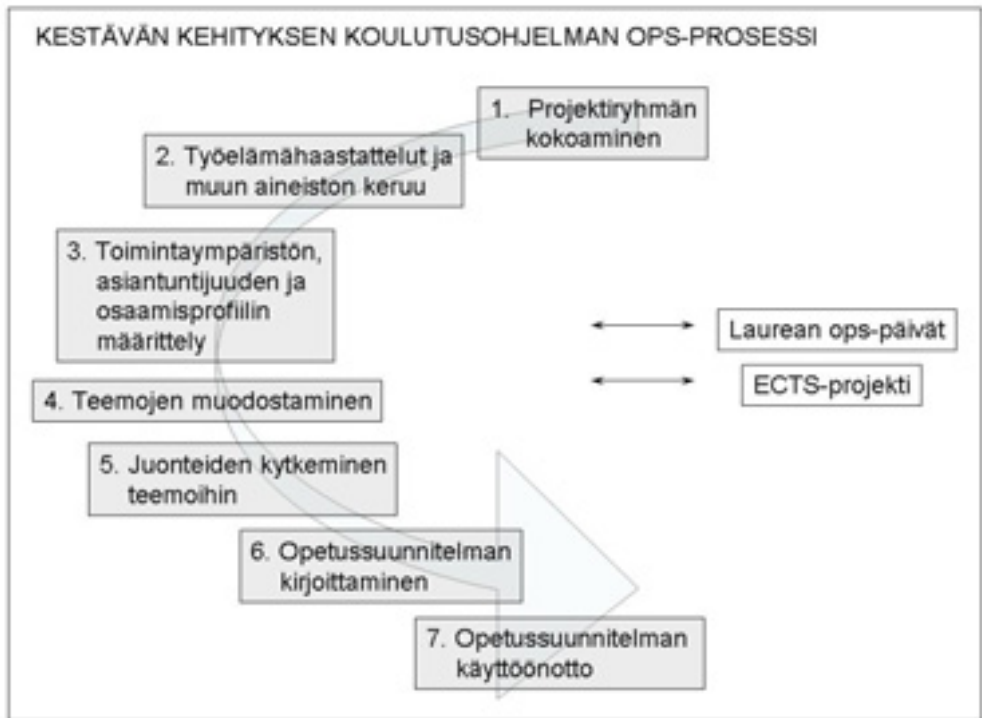
Taustaehdot

Opetussuunnitelman uudistus tukeutui tiettyihin yleisiin reunaehtoihin, joista osa oli yleisiä koko Laurean opetussuunnitelmatyötä ohjaavia periaatteita, kun osa puolestaan nimenomaan kestävän kehityksen koulutusohjelmaan kytkeytyviä asioita. Opetussuunnitelman laatimisen taustalla oli ajatus, että etsitään ympäristösuunnittelijan työelämärelevanttia osaamista tulevaisuuden työmarkkinoilla. Toisin sanoen, oppiainepohjaisesta ajattelusta siirryttiin osaamisen etsintään. Lisäksi työtä ohjasi tulevaisuusorientoitunut ote, sillä uuden opetussuunnitelman mukaisesti opiskelevat valmistuvat työelämään usean vuoden viiveen päästä. Jatkuvasti muuttuva työelämä vaatii myös uudenlaista osaamista, joten oli haasteellista pyrkiä ennakoimaan tulevaisuuden tarpeita. Koska Laurea toimii Uudellamaalla, työtä ohjasivat myös metropolialueen kehityslinjat ja alueelle laaditut strategiat ja ohjelmat.

Työ kytkeytyi kompetenssianalyysiin (ns. ECTS-projekti), jota toteutettiin eri aloilla Suomen ammattikorkeakoulusektorilla samanaikaisesti Laurean opetussuunnitelman laadinnan kanssa. Kyseisessä projektissa määriteltiin eri koulutusohjelmien kompetenssit. Kestävän kehityksen koulutusohjelmasta valmistuvien ympäristösuunnittelijoiden asiantuntijuuden määrittelyyn osallistuivat edustajat kaikista ammattikorkeakouluista, joissa kyseistä alaa opetetaan. Yhtenä lähtökohtana opetussuunnitelmatyössä oli myös se, että keskitytään nimenomaan ympäristösuunnittelijan työelämässä tarvitsemien tietojen ja taitojen määrittelyyn ja opetussuunnitelman laadintaan siltä pohjalta. Näin yleinen kestävän kehityksen periaatteen oppiminen tulee esille Laurean opetussuunnitelmassa juonteiden kautta.

Prosessin eteneminen

Käyn seuraavassa läpi prosessin etenemisen projektiryhmän kokoamisesta opetussuunnitelman käyttöönottoon (kuviot 1.). Tulee huomata, että samanaikaisesti opetussuunnitelmatyön kanssa toteutui alakohtainen kompetenssimäärittely (ECTS-projekti), mikä tuki tätä työtä. Myös osallistuminen Laurean järjestämiin opetussuunnitelmatyön kehittämispäiviin antoi taustatukea koulutusohjelmakohtaiselle työlle.



Kuvio 1. Kestävän kehityksen koulutusohjelman opetussuunnitelman uudistusprosessi.

Projektiryhmän kokoaminen

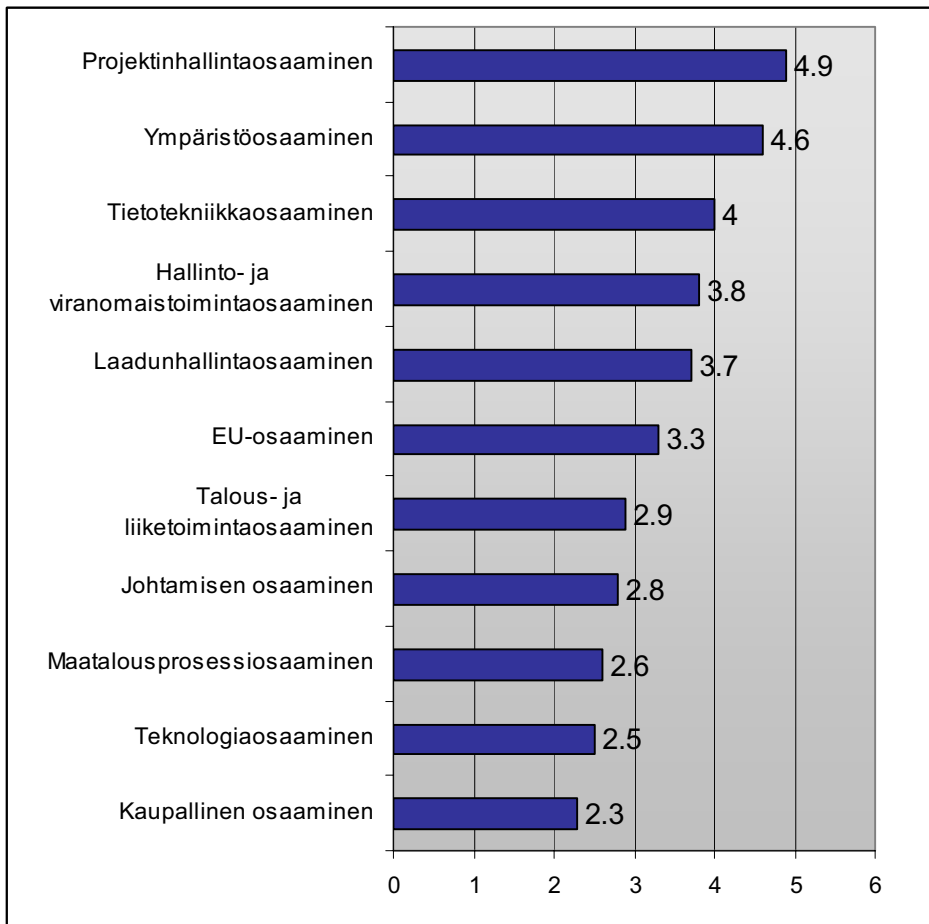
Opetussuunnitelmatyö lähti liikkeelle siitä, että määriteltiin työhön osallistuvat henkilöt. Luonnollisesti kestävän kehityksen opetushenkilökunta oli mukana työssä, mutta lisäksi yhteistyön ja ajatusten vaihdon lisäämiseksi joukkoon tuli myös yksi edustaja maaseutuelinkeinojen koulutusohjelmasta. Projektiryhmä osallistui Laurean yleisiin opetussuunnitelmatyön seminaareihin ja kehittämispäiviin, jolloin työhön saatiin myös muiden alojen näkemyksiä.

Työelämähaastattelut ja muun aineiston keruu

Lähtökohdaksi ympäristösuunnittelijan asiantuntijuuden määrittelyyn otettiin läheinen yhteys työelämään. Tämän vuoksi tehtiin useita (10) teemahaastatteluja, joissa selvitettiin eri organisaatioiden edustajien näkemyksiä siitä, minkälaista osaamista kestävän kehityksen tulevaisuuden osaajan tulisi taitaa. Haastatelluista organisaatioista noin puolet oli yrityksiä (sekä ympäristöalan että yleisiä) ja

noin puolet julkisen sektorin organisaatioita (ympäristöministeriö, Uudenmaan ympäristökeskus, Uudenmaan kunnat).

Teemahaastatteluisa selvitettiin näkemyksiä sekä nimenomaan ympäristöalalla tarvittavasta asiantuntijuudesta että yleisemmin tulevaisuuden työmarkkinoilla kaivattavasta osaamisesta. Kuviossa 2 on esitetty haastattelujen tulokset yhteenvetona (arviot 1-5, jolloin 5=hyvin tärkeä,..., 1=vähiten tärkeä). Koska haastattelujen määrä oli rajallinen, yleistysten teko voi olla arveluttavaa, mutta haastattelut antavat selkeän suuntaviivan työelämärelevantista osaamisesta. Tärkeimmäksi osaamistaidoksi haastatteluissa nostettiin projektinhallintaosaaminen, mutta varsinainen substanssiosaaminen eli ympäristöosaaminen koettiin myös tärkeäksi. Yleisiin taitoihin voidaan lukea myös tietotekniikkaosaaminen sekä hallinto- ja viranomaistoimintaosaaminen, mutta ne sisältävät myös alaspesifiä osaamista (ympäristöalan tietotekniikkaohjelmat, ympäristösektorin hallinto jne.). Vähiten tärkeiksi haastatellut kokivat kaupallisen ja teknologiaosaamisen. Yksi haastatelluista totesi mm., että kaupallisen osaamisen taitavat heillä jo muut, jolloin palkatessaan ympäristöasiantuntijan he odottavat nimenomaan ympäristöalan osaamista.



Kuvio 2. Haastatteluvastaukset ympäristösuunnittelijan tulevaisuuden osaamistarpeesta.

Teemahaastattelussa tuli esiin edellisten osaamisten lisäksi mm. globaalien asioiden ymmärrys, ihmissuhdetaidot, kemian ja biologian osaaminen, viestintätaidot sekä juridiikan osaaminen. Mikäli haastattelujen määrää olisi lisätty ja haastateltavia organisaatioita kartoitettu laajemmin, tarvittavan osaamisen luonnehdinta olisi varmasti vielä laajentunut. Olennaista on kuitenkin huomata, että ydinsubstanssiosaaminen on tärkeää, mutta sen lisäksi hyvin monet yleiset työelämätaidot nousivat tärkeinä esiin.

Työelämähaastattelujen lisäksi ympäristösuunnittelijan asiantuntijuuden määrittelyyn käytettiin apuna kirjallisuutta ja osallistuvien henkilöiden omaa asiantuntemusta. Muun muassa Uudenmaan alueen strategiat ja ohjelmat sekä yleisemmät kansalliset kestävän kehityksen strategiat ja ohjelmat tarjosivat hyvän tietoperustan opetussuunnitelmatyölle.

Toimintaympäristön, asiantuntijuuden ja osaamisprofiilin määrittely

Työelämähaastatteluiden sekä muun aineiston kautta hankitun tiedon pohjalta laadittiin ympäristösuunnittelijan toimintaympäristön kuvaus ja määriteltiin ympäristösuunnittelijan asiantuntijuus. Tämä tehtiin analysoimalla ja neuvottelemalla osallistuvien menetelmien tähän mennessä saatuja tuloksia. Yhtenä taustakriteerinä pidettiin mm. keskittymistä nimenomaan Uudenmaan kontekstiin sekä sitä, että yhteys maaseutu ympäristöön säilyy. Toimintaympäristön ja edelleen ympäristösuunnittelijan asiantuntijuuden määrittelyssä pitäydettiin opetussuunnitelmatyön tavoitteisiin siinä, että tuodaan esiin tulevaisuudessa tarvittavia työelämärelevantteja ympäristösuunnittelijan tietoja ja taitoja. Ympäristösuunnittelijan asiantuntijuus muotoutuu erityisesti luonnontieteellisestä taustasta, mutta tämän ohella yhteiskuntatieteellinen ja taloudellisten mekanismien tunteminen on olennaista.

Asiantuntijuuden ja osaamisprofiilin määrittelyn tukena käytettiin samanaikaisesti koko Suomen ammattikorkeakoulusektorilla määriteltyjä ympäristösuunnittelijan kompetensseja, jotka on kuvattu taulukossa 1.

Taulukko 1. Kestävän kehityksen koulutusohjelman kompetenssit (lähde: Ammattikorkeakoulujen...).

Osaamisprofiili Kestävän kehityksen koulutusohjelma	Osaamisalueen kuvaus (tiedollinen ja taidollinen osaaminen)
1. Luonnonympäristön toiminnan tunteminen ja tilan parantaminen	<ul style="list-style-type: none"> Opiskelija osaa luonnonympäristön toiminnan perusmekanismit sekä tunnistaa ja osaa parantaa ympäristön tilaa
2. Kestävän kehityksen toiminnan aikaansaaminen	<ul style="list-style-type: none"> Opiskelija osaa edistää kestävä kehitystä ihmisten asenteisiin ja käyttäytymiseen vaikuttamalla sekä tunnistaa ja osaa organisoida vaihtoehtoisia toimintamalleja, joilla ympäristöjen ja yhteiskuntien kestävyttä voidaan tukea
3. Suunnitteluprosessien hallinta ja menetelmien osaaminen	<ul style="list-style-type: none"> Opiskelija tuntee suunnittelu- ja kehittämistyön periaatteet ja osaa soveltaa erilaisia suunnittelumenetelmiä käytännössä
4. Taloudellisten ohjauskeinojen soveltamistaito	<ul style="list-style-type: none"> Opiskelija osaa talouselämän lainalaisuudet ja osaa soveltaa tietoa yritysten ja organisaatioiden toimintaan

Ympäristösuunnittelijan ammatillistiedollinen ja -taidollinen osaaminen määrittäytyi toimintaympäristön muutosten ja tarpeiden sekä asiantuntijuuden analysoinnin pohjalta. Kestävän kehityksen periaatteen ja ympäristöalan peruskäsitteistön tunteminen on perusta. Olennaista on, että ympäristösuunnittelija osaa tunnistaa, suunnitella ja kehittää ympäristöjä kestävä kehityksen ehdoilla. Ympäristösuunnittelijan tulee hallita tiedon hankinta, analysointi, esittäminen sekä hyödyntäminen käytännön kehittämistehtävissä. Näiden ammattispesifien tietojen ja taitojen lisäksi ympäristösuunnittelijan tulee hallita omalla toimialallaan yleiset juonteiden kautta määritellyt osaamistarpeet.

Teemojen muodostaminen

Asiantuntijuuden määrittelyn jälkeen alkoi pohdinta, miten muodostetaan 3-4 vuoden mittainen oppimisprosessi, jonka tuloksena asiantuntijuuden tavoitteet voitaisiin saavuttaa. Luonteva lähtökohta oli, että ensin opiskelijan pitää oppia ympäristön tila ja siihen vaikuttavat tekijät, jonka jälkeen hän voi edetä tietojen ja

taitojen soveltajaksi ja ympäristöjen kehittäjäksi. Kestävän kehityksen periaatteen mukaisesti ympäristösuunnittelijalla tulee olla globaali ymmärrys asioista, mutta paikallinen ympäristön suunnittelu ja kehittäminen on alan keskeinen osaamisalue. Ensimmäisenä opiskeluvuonna opiskelijat perehtyvät luonnonympäristön toimintaan ja tilaan sekä kestävän kehityksen tematiikkaan ja yhteiskunnallisiin vaikutuskeinoihin. Seuraavana vuonna opiskelijat voivat erikoistua joko maaseudun ympäristökysymyksiin tai yleisemmin ympäristön seurantaan ja kunnostusmenetelmiin. Kolmantena opiskeluvuotenaan opiskelijat oppivat yrittäjyyttä sekä taitoja toimia suunnittelijana ja kehittäjänä maaseudulla ja rakennetuissa ympäristöissä. Ammattialan perehdyttävä ja syventävä harjoittelu ovat tärkeitä kontaktipintoja työelämään hankkeistetun opetuksen ohella.

Juonteiden kytkeminen teemoihin

Koulutusohjelmakohtaisten teemojen muodostamisen jälkeen ja osittain samanaikaisena prosessina työryhmä pohti, miten yleiset juonteet kytketään teemoihin ja opintojaksoihin. Lähtökohdaksi otettiin se, että kaikkiin opintojaksoihin ei kytketä kaikkia juonteita, vaan keskittymällä vain joihinkin oppiminen syvenee. Lähtökohtaisesti erityisesti globalisaatio-osaamisen juonne kytkeytyy kestävän kehityksen tematiikkaan. Myös eettinen osaaminen, arvolähtökohtien pohdinta ja vastuullisuuden tematiikan huomioon ottaminen ovat olennaisia ympäristösuunnittelijan taitoja. Reflektio-osaaminen kytkeytyy toisaalta ilmiöiden monipuoliseen arviointitaitoon sekä toisaalta tämän arvioinnin soveltamiseen. Nykypäivänä viestintätaidot, verkostoituminen sekä hallitsevien toimintatapojen kyseenalaistaminen ja uusien ideointi ovat myös olennaisia taitoja ympäristösuunnittelijan ammattikuvassa.

Opetussuunnitelman kirjoittaminen

Opetussuunnitelman muotoileminen kirjalliseen asuun sujui edellisten pohdintojen pohjalta yhteisten opetussuunnitelmaraportoinnin ohjeiden mukaan. Haasteena oli saattaa teksti osaamisperustaiseksi, kun aiemmin opintojaksokuvauksissa oli näkynyt enemmän oppiainesidonnaisuus. Kuitenkin voidaan todeta, että suuren taustatyön ansiosta opetussuunnitelman saattaminen kirjalliseen muotoon oli kohtuullisen helppoa, aiemman ajatusprosessin tulosten kirjaamista.

Opetussuunnitelman käyttöönotto

Uusi opetussuunnitelma otettiin käyttöön syksyllä 2006, joten sen onnistuneisuudesta voi sanoa vasta alustavia kokemuksia. Yhtenä oppimisen paikkana on ollut sen opintojaksojen yhteissuunnittelu ja toteuttaminen. Myös tiede- ja oppiainesidonnaisuudesta luopuminen opetuksessa on opettajille uuden oppimisen

paikka. Haasteena on ollut myös se, miten opettajat kykenevät jalkauttamaan opetussuunnitelman opetukseen siten, että sekä yleinen juonneosaaminen että kestävä kehityksen teemat nivoutuvat toisiinsa luontevasti. Alustavat kokemukset uudesta opetussuunnitelmasta ovat olleet vaihtelevia, mutta voidaan kuitenkin todeta, että haasteistaan huolimatta uudenlaiset menetelmät ja tavoitteet ovat aina opettavaisia ja eteenpäin vieviä myös opettajien keskuudessa.

Lopuksi

Osallistuminen laajamittaiseen opetussuunnitelman uudistamiseen oli haastava mutta opettava prosessi. Uudenlainen ajattelutapa osaamisen kautta määrittävästä opetussuunnitelmasta vaati unohtamaan vakiintuneet tieteenalaperustaiset lähtökohdat ja pohtimaan työelämärelevantteja tietoja ja taitoja. Voidaan kuitenkin todeta, että opetussuunnitelma ei ole koskaan valmis eikä täydellinen – maailma muuttuu, ympäristö asettaa uudenlaisia haasteita ja yhteiskunnan toiminta saa uusia ulottuvuuksia jatkuvasti, mikä asettaa uusia haasteita myös opetukselle ja tulevaisuudessa tarvittavalle osaamiselle. Kuten kestävä kehitys niin myös opetussuunnitelman jalkauttaminen käytännön opetukseen vaatii prosessimaista ajattelua ja soveltavaa otetta, jolloin päämääränä on osaamisen ja oppimistarpeiden päivittäminen muuttuvien olosuhteiden mukaan kuitenkin muistaen, että koulutusalan ydinosaaminen tulee opituksi.

Anne Virtanen, FT, lehtori

Laurea-ammattikorkeakoulu

Lähteet

Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen 2006. [www-dokumentti] <<http://www.ncp.fi/ects>>

Kestävän kehityksen edistäminen koulutuksessa 2006. Baltic 21E-ohjelman toimeenpano sekä kansallinen strategia YK:n kestävä kehitystä edistävän koulutuksen vuosikymmentä (2005-2014) varten. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006: 6.

Virtanen, Anne. 2006. Kestävä kehitys luonnonvara- ja ympäristöalalla – sisällölliset ja pedagogiset haasteet ja mahdollisuudet. Teoksessa Kaivola, T. & L. Rohweder (toim.): Korkeakouluopetus kestäväksi – opas YK:n kestävästä kehityksestä edistävän koulutuksen vuosikymmentä varten. *Opetusministeriön julkaisuja* 2006: 4.

IV TOIMINTAMALLINA LEARNING BY DEVELOPING

Tässä osassa esitetään tuloksia siitä, miten laurealaista kirjastoa on kehitetty ja miten uutta opetussuunnitelmaa on toteutettu käytännössä LbD-toimintamallin avulla.

Hanna Lahtinen

Työhuoneemme on avoimessa maailmassa: LbD muuttaa kirjastopalvelua

Kirjasto ymmärretään usein palvelutoimintana, jossa kirjoja lainataan ja palautetaan. Perinteinen tiedon löytämisen ajatus on säilynyt halki vuosisatojen samanlaisena. Kirjastoalalla on kuitenkin meneillään muutos, jossa tarkastellaan kriittisesti olemassa olevia palveluja, toimintoja ja osaamista. Muutostarpeet ovat lähtöisin yleisestä yhteiskunnallisesta kehityksestä, jossa teollistuneesta yhteisöstä siirrytään kohti osaamisyhteiskuntaa. Myös Laureassa meneillään olevat muutokset vaikuttavat kirjaston toimintaa kehittävästi.

Kuvaan artikkelissa kirjaston muuttunutta arkea ja miten kirjastossa tapahtuneet muutokset peilaavat Laurean LbD:n kehittymistä. Tein artikkelia varten joulukuussa 2006 Laurea-kirjastossa kyselyn. Siihen vastasi seitsemän informaattikkoa, jotka pohtivat juonneopetuksen vaikutuksia kirjaston palvelutoimintaan, kokoelmatyöhön ja ohjaukseen.

LbD- ja juonneopetussuunnitelmaprosessin vaikutukset kirjaston arkeen

Laurea on kannustanut ja mahdollistanut kirjaston henkilökunnan osallistumista yhteisiin LbD-seminaareihin ja juonneopetussuunnitelman valmisteluihin. Osallistumisen tuloksena kirjaston ja opetuksen sekä tutkimus- ja kehittämistyön välillä on alkanut viritä uudenlaista yhteistyötä.

Olemme osallistuneet juonne-ops -suunnitelmakokouksiin - tosin vaihtelevasti. Aloituskokouksissa olimme mukana, mutta sitten kun työskentely muuttui enemmän alakohlaiseksi, emme olleet enää mukana. Tämän lisäksi olemme olleet suunnittelemassa opintokokonaisuutta, jossa tiedonhankinnan osuus on mukana. (Laurean informaattikko)

Aihe on ollut paljon esillä myös kirjaston omissa tapaamisissa, joissa tavoitteena on ollut ymmärtää LbD:n ja opetussuunnitelman tuomia haasteita palvelutoiminnalle. Ne ovat vaikuttaneet erityisesti kirjaston kokoelmatyöhön eli hankittavan

aineiston valintaan sekä tiedonhankinnan ohjauksen muotoihin. Haasteet ovat vaikuttaneet syvällisemminkin kirjastotoiminnan perusteisiin muuttaen kirjaston palveluja, työprosesseja ja osaamisen tarpeita LbD-toimintamalliin sopivaksi. Näitä muutoksia kuvaan artikkelin loppupuolella.

Kokoelmaan hankittavan aineiston valinta

Kirjasto on hankkinut kokoelmaansa aineistoa koulutusalojen tarpeisiin, joita ovat tarkemmin määrittäneet koulutusohjelmat ja niiden suuntautumisvaihtoehdot. Keskeisen osan kokoelmaa ovat muodostaneet tentittävät kurssikirjat.

LbD:n myötä kirjasto luopui vanhentuneeksi koetusta kurssikirja-termistä tavoitteenaan edistää aineiston monipuolista käyttöä. Käyttöön otettiin lyhytlainatermi, joka määriteltiin kattamaan opiskeltavien ilmiöiden perusaineisto. Ensi vaiheessa muutos oli tekninen, jolloin kurssikirjat muutettiin lyhytlainoiksi. Muutoksen saattoi havaita esimerkiksi kirjastotietokannassa aineistoa etsiessä. Uuden opetussuunnitelman valmistuttua kirjastohenkilöstö ja opettajat ovat alkaneet yhteistyössä määrittää juonteisiin ja teemoihin liittyvää perusaineistoa.

Hyvä esimerkki alkaneesta yhteistyöstä on Leppävaaran kirjaston työhuoneessa järjestetty uudenlainen hankintatapahtuma. Informaatikon kutsusta paikalla olivat samaan aikaan aineistojen välittäjä ja opettajia. Aineiston välittäjä toi mukanaan kirjoja katsottavaksi ja runsaasti katalogeja selattavaksi. Hän pystyi opettajien kertoman perusteella ehdottamaan sopivia aineistoja eri kustantajien tarjonnasta. Opettajat saivat nopeasti katsauksen opetusalueensa uudesta kirjallisuudesta ja myös kansainvälisistä julkaisuista. Samalla aineiston välittäjä sai paremman ymmärryksen opettajien tarpeista ja kirjastohenkilöstö tehosti työaikaansa voidessaan tehdä hankintapäätökset yhteisessä prosessissa. Tapahtumaan osallistui runsaasti opettajia, mistä voi päätellä opetuksen tausta-aineiston olevan myös uudistamisen myllerryksessä.

Aineiston hankinnassa painottuvat englanninkielinen, tutkimusmenetelmiin ja soveltavaan tutkimukseen liittyvä aineisto sekä ns. harmaa kirjallisuus. Näitä on hankittu kokoelmiin aiemminkin, mutta LbD:n myötä niiden merkitys on kasvanut. Harmaa kirjallisuus ei löydy suurten kustantajien luetteloista, vaan sitä julkaisevat erilaiset asiantuntijatahot omilla foorumeillaan, esimerkiksi Sitran tai Tekesin julkaisut. Englanninkielinen aineisto kiinnostaa entistä ajantasaisemman tiedon hyödyntämisessä. Laurealaiset haluavat löytää maailmalla olevaa tietoa, eivätkä odottaa jonkun muun valikoivan ja suomentavan tai soveltavan tietoa Suomen oloihin. Myös elektronisten aineistojen kysyntä ja käytön kasvu osoitta-

vat kiinnostuksen suuntautuvan kansainväliseen uuteen tietoon. Sisällöllisesti näyttäisi painottuvan liiketalouden ja hyvinvointialaan liittyvän aineiston hankinta.

Kirjastolle esitetään enemmän hankintapyyntöjä kuin aikaisemmin ja niitä esittävät myös opiskelijat. Suuri osa hankittavista kirjoista menee lainaan. Kirjallisuuden tarve painottuu yhä enemmän liiketalouteen, vaikka talossa opetetaan neljää periaatteessa toisistaan erillään olevaa oppiainetta.

Hankittava enemmän muutakin kuin hoitoalaan liittyvää aineistoa. Korostetusti tullut esille juonteisiin liittyvän aineiston hankinta.

Tutkimuksen tekoon liittyvän aineiston hankinta on hieman lisääntynyt ja monipuolistunut.

(Laurean informaattikot)

Aineiston käyttö

Vuonna 2005 lainausmäärä kasvoi 26 % verrattuna edelliseen vuoteen, mikä voidaan tulkita johtuneen LbD-mallin mukaisen opetuksen kehittymisestä ja uuden opetussuunnitelman valmistelutyöstä. Vastaavana aikana ammattikorkeakoulukirjastoissa lainaus kasvoi keskimäärin 1,2 %. Ilman Laureaa muiden ammattikorkeakoulujen yhteenlaskettu lainausmäärä olisi kääntynyt laskuun. Tosin muutama muukin ammattikorkeakoulukirjasto kasvatti lainausmääräänsä, vaikkakaan ei yhtä voimakkaasti.

Vuonna 2006 kasvu jatkui Laureassa edelleen voimakkaana ollen 10 % verrattuna edelliseen vuoteen. Kasvu kohdistui yleiskokoelmaan, jossa lainausten kasvua oli keskimäärin 14 %, kun taas lyhytlainojen lainauksen kasvu oli vain 1,6 %. Yleiskokoelman käytön kasvu osoittaa aineistotarpeen monipuolistumista. Toisaalta se osoittaa myös meneillään olevaa murrosvaihetta, jossa uuden opetussuunnitelman mukaista perusaineistoa ei ole ehditty vielä määritellä kokonaan ja osa opiskelijoistakin noudattaa vielä vanhaa opetussuunnitelmaa.

Lainaus on lisääntynyt. Ensimmäisenkin vuoden opiskelijat lainaavat muutakin kuin tenttikirjallisuutta eli tarvittava aineisto on monipuolistunut (videot, tietokirjat, lehtiartikkelit). Tässä näkyy mielestäni selvästi LbD-mallin mukainen opiskelu.

Opiskelijat haluavat yhä enemmän ja syvällisemmin tietoa varsinaisten tenttikirjojen ulkopuolelta.

(Laurean informaattikot)

Aineiston hankintatarve ja lainausmäärä kasvavat voimakkaasti erityisesti niillä aloilla ja Laurean toimipisteissä, joissa LbD-opetusta on kehitetty kauemmin.

Myös Laurean henkilökunnan tilastoitu lainausmäärä on lisääntynyt huomattavasti parin viime vuoden aikana. LbD:hen liittyvä yhteistyö houkuttelee kirjastoon Laurean ulkopuolisiakin käyttäjiä, erityisesti julkishallinnon ja elinkeinoelämän asiakasryhmien lainausmäärät ovat yli kaksinkertaistuneet vuosina 2005 - 2006.

Lbd-työskentely edellyttää opiskelijalta aiempaa enemmän itsenäisyyttä. Se ei ole yksin puurtamista, vaan yhteisöllistä tekemistä. Opiskelijat ovat enemmän läsnä toimipisteissä yhteisten hankkeiden parissa. Työskentelytavan muutos näkyy kirjastossa työskentelypisteiden ruuhkautumisena. Esimerkiksi Keravalla kirjastoa käytettiin muutama vuosi sitten pääasiallisesti aineiston lainaukseen, mutta kuluneen syksyn aikana kirjaston tilat ovat käyneet ahtaiksi opiskelijoiden työstäessä aineistoa erilaisten oppimistehtävien parissa. Kirjaston kävijämäärät ovat nousseet ja tilojen käyttö monipuolistunut.

Kirjastossa työskennellään [opiskelijat] selvästi enemmän.

(Laurean informaattikko)

Tiedonhankinnan opetus

Kirjaston asiakaspalvelussa kysymykset ovat muuttuneet entistä vaativimmiksi ja monisyisemmiksi. Opiskelijat tarvitsevat ohjausta tietoon liittyvien ongelmien kanssa aiempaa useammin ja syvällisemmin. Kirjastolle on tullut vahvempi rooli opiskelijoiden oppimisprosessissa ja uuden tiedon luomisessa.

Kirjasto on reagoinut muutokseen mm. kehittämällä tiedonhankinnan opetusta. Laurea-kirjasto oli aikoinaan ensimmäinen kirjasto, joka kehitti systemaattisesti kaikille opiskelijoille suunnattua tiedonhankinnan opetusta verkko-opintoina. Massaopintoina niitä ei saatu riittävän kiinnostaviksi ja joustaviksi, ja niistä päätettiin luopua. LbD:n kehittyminen alkoi eriyttää tarpeita ja tuleva juonneopetussuunnitelma antoi lopullisen virikkeen luopua massaopetuksesta, jotta uudistumiselle jäisi tilaa. Verkossa olevaa materiaalia voidaan kuitenkin käyttää edelleen soveltuvin osin ja uusia aihioita on saatu esimerkiksi virtuaaliammattikorkeakoulun yhteydessä kehitetyistä tiedonhankinnan verkko-opinnoista.

Uudenlainen tiedonhankinnan opetus kiteytyi Laurean opetussuunnitelmaprosessin yhteydessä. Ohjausta päädyttiin tarjoamaan viidellä eri tavalla ja luovuttiin opetuksen pakollisuudesta. Opetusta integroidaan joustavasti muuhun opetukseen, jolloin informaattikot voivat pureutua opiskelijoiden kanssa todellisiin ongelmakohtiin ja työelämän autenttisiin tarpeisiin. Lisäksi kirjaston asiakkailta on mahdollisuus tulla informaattikon vastaanotolle, jolloin tiedontarvetta voidaan

pohtia yhdessä yksilöllisemmin ja syvällisemmin, kuin kiireisessä asiakaspalvelussa voidaan tehdä. Vastaanotoilla käyvät niin opiskelijat kuin henkilökuntakin.

Liiketalouden opiskelijoille tiedonhaun perusopetus ei ollut enää pakollista, mikä vaikeutti opetuksen järjestämistä. Toisaalta hankeopetuksia tulee koko ajan enemmän ja niissä opiskelijat ovat yhä motivoituneempia.

Muutosta ei ole vielä tapahtunut, mutta tarve siihen on ilmeinen. Uuden pedagogiikan myötä esittävä opetus (jota tiedonhankinnan opetus on etupäässä ollut) on tullut tiensä päähän. Olen siirtymässä enemmän pajamaiseen työskentelyyn. Esim. opinnäytetyöhön liittyvä tiedonhaun ohjaus toteutetaan 03/2007 alkaen pajatyöskentelynä, jossa työsteetään omaan aiheeseen liittyvää tiedonhakuja. Informaatikko on läsnä koko session ajan, ja käsittelemme pajan aikana esiin nousevat ongelmat yhdessä. Lisäksi tarkoitus on orientoida opiskelijat tiedonhakuun enemmän työelämän näkökulmasta ja tietämyksen hallinnan näkökulmasta.

Työpajatyypin tiedonhankinnan opetuksen kysyntä on lisääntynyt.

(Laurean informaattikot)

Asiakaslähtöinen kehittäminen

Kirjaston rooli asiakkaiden oppimisprosessissa ja uuden tiedon luomisessa on kasvanut. Asiakkaiden tarpeet ja toimintaympäristössä tapahtuvat muutokset on tunnettava entistä paremmin. Opiskelijoiden oppiminen työelämän hankkeissa vaatii tuekseen nopeaa, täsmällistä ja syvällistä tiedonlähteiden tunnistamista. Asiakaspalvelutyön muutokseen ei ole ehkä vielä riittävästi reagoitu, vaikka työ on jo aloitettu tarpeiden analysoinnilla ja uudelleen palvelukulttuurin hahmottamisella. Muutosta edesauttavat esimerkiksi joka toinen vuosi toteutettava asiakastytyväisyyskysely ja kirjaston tavoitteet 2010 -suunnitelma, jossa lähtökohtina ovat Laurean tahtotila, tehtävät ja toimintasuunnitelmat. Tavoitteiden asettelussa on pidetty tärkeänä vastata pedagogiikan sekä tutkimus- ja kehittämistoiminnan antamiin uuden tiedon luomisen haasteisiin.

Uusi palvelumuoto, jota edelleen kehitetään, on hanketoimintaan osallistuminen. Hyviä kokemuksia on saatu osallistamalla esimerkiksi valtakunnalliseen neuvolahankkeeseen, Jorvin sairaalayhteistyöhön ja Uusimaa innovoi – hankkeeseen. Uusia palvelumuotoja ovat myös tiettyyn aiheeseen liittyvät tiedonlähdekoosteet ja teemanäyttelyt. Koosteita on tehty mm. neuvola-, kriisi-, innovaatio-, portfolio- ja LbD-työskentelyä varten.

Toimintaprosessien kehittäminen

Kirjaston sisäisiä työprosesseja kehitetään laadukkaan ja tehokkaan palvelutoiminnan tuottamiseksi. Tavoitteena on kehittää myös uusia tapoja toimia tai uusia palvelumuotoja.

Laadukkuutta, tehokkuutta ja toimivuutta on jo pitkään saatu toimimalla yhteistyössä muiden korkeakoulukirjastojen kanssa. Hankinnat ovat yhteistyön näkyvin tulos. Yhteisissä prosesseissa hankitut kirjastojärjestelmä, tiedonhakuportaali, elektroniset aineistot, tilastokanta ja näihin liittyvät tekniikat ja järjestelmät eivät olisi mahdollisia yksittäisille kirjastoille. Laadukkaat järjestelmät ja toimintatavat ovat mahdollistaneet hyvän infrastruktuurin, jolloin toiminnan kehittämisessä on voitu keskittyä paikallisiin tarpeisiin ja olosuhteisiin.

Paikallisia tarpeita ovat Laureassa määrittäneet LbD:n, juonneopetussuunnitelman ja tutkimus- ja kehittämistyön tuomat uudet mahdollisuudet kirjastolle. Kirjaston omaa kokeilevaa toimintaa on ollut tietoympäristön käsitteellinen ja sisällöllinen kehittäminen. Esimerkiksi Hyvinkäällä on tutkittu ja myös omatoimisesti kehitetty tietoympäristön käyttöön soveltuvia välineitä ja toimintatapoja. Näitä ovat esimerkiksi graafisten jäsentäjien, kuten Gowinin tietoveen käyttö aihepiirien hahmottamisessa tai käsitekarttaohjelman yhdistäminen tiedonhankinnan ja luomisen prosesseihin.

Keravalla on kehitetty kirjastohenkilöstön roolia osana innovaatioympäristöä. Tuloksena on syntynyt yhteistyö Laurean tutkimus- ja kehittämistyötä Keski- ja Pohjois-Uudellamaalla koordinoivan Velo-yksikön kanssa. Kokeilua on myös Teehuoneen nimellä kulkeva vuorovaikutteisen tiedon ja kohtaamisen tilan muotoutuminen Keravalla.

Osaamisen kehittäminen

LbD:n, juonneopetussuunnitelman ja tutkimusohjelmien toteutuminen muuttavat kirjaston palvelua ja toimintatapoja tavalla, joka edellyttää henkilöstön osaamisen kehittämistä. Osallistuminen kirjaston ulkopuolisiin prosesseihin, toimintoihin ja verkostoihin mahdollistaa osaamisen kasvua. Tärkeitä ovat kohtaamiset erilaista osaamista omaavien asiantuntijoiden kanssa. Kohtaamisista saattaa viritä uusia ajatuksia ja toimia, jotka kehittävät Laurea-kirjaston osaamista, työprosesseja ja palvelutoimintaa.

Laurea-kirjasto prosessoi muutosta osaamisryhmiensä kautta. Osaamisryhmissä on vertikaalinen ja horisontaalinen suunta. Omassa ammattialassa tavoitellaan syväosaamista ja toimintaympäristön prosesseissa tavoitellaan monitoimija-osaamista. Monitoimijan roolissa kirjasto voi osallistua esimerkiksi tiedon luomiseen sen eri vaiheissa. Kirjaston roolina voi olla vaikuttaa käytössä oleviin väli-

neisiin, avustaa tiedonlähteiden löytämisessä, osallistua tiedon jäsentämiseen ja metatiedon muokkaamiseen tai edistää uuden tiedon jakelua.

Osaaminen jäsenetään karttana, jossa eri asiat ovat vahvemmin tai heikommin kehittämisen kohteena tietyinä hetkenä. Tavoitteena on kirjaston osaamisen kehittäminen, mutta karttaa voidaan käyttää myös yksilötason osaamisen kehittämiseen.

Osaamisessa korostuvat erityisesti viestinnän ja viestintätekniiikan ymmärtäminen ja soveltaminen tiedon hankinnassa, tallentamisessa ja uuden tiedon luomisessa. Haasteita tuovat yhteisöllinen tiedontuottaminen, jonka uusia välineitä ovat muun muassa web 2.0:n, wikin, blogien tai rss-syötteiden soveltaminen. Haasteita tuovat myös digitaalisen sukupolven ja uudenlaisen globaalin kulttuurin ymmärtäminen. Kirjasto pohtii Laurean LbD:n, juonneopetussuunnitelman ja tutkimusohjelmien kontekstissa, minkälaisessa verkostossa, minkälaisille asiakkaille, millä välineillä ja mitä palveluja tulevaisuuden Laurea-kirjastossa on.

Hanna Lahtinen, HuK, informaatiopäällikkö

Laurea-ammattikorkeakoulu

Pauliina Nurkka

Opetussuunnitelma tukemassa LbD-mallin toteutumista opetuksessa

Tässä artikkelissa kuvataan palvelujen tuottamisen ja johtamisen koulutusohjelman opetussuunnitelman uudistamisprosessia prosessissa mukana olleen lehtorin näkökulmasta, sekä analysoidaan Learning by Developing –mallin (myöhemmin LbD) toteutumista uuden opetussuunnitelman mukaisissa opintojaksototeutuksissa. Artikkelin lopussa esimerkkinä käytetään erityisesti yhtä opintojaksoa, jonka opettajatiimiin olen kuulunut. Toimin palvelujen tuottamisen ja johtamisen koulutusohjelman opetussuunnitelmaa valmistelleen työryhmän puheenjohtajana opetussuunnitelman uudistamisprosessin ajan kevästä 2005 kevääseen 2006. Opetussuunnitelma otettiin käyttöön syksyllä 2006.

LbD nähdään tässä laurealaisena toimintatapana opetuksen, tutkimus- ja kehitystoiminnan ja aluekehityksen integroimiseksi ja järjestämiseksi. Mallista voidaan käyttää suomenkielistä termiä kehittämispohjainen oppiminen. Oleellisia elementtejä mallin toteutuksessa ovat hankkeiden autenttisuus, mikä johtaa tuloksien ja syntyvän osaamisen käyttökelpoisuuteen, kohtaaminen, mikä ilmenee jatkuvana arviointina ja kaikkien osapuolien vuorovaikutuksena sekä tutkiva ja kehittävä ote toiminnassa, mikä parhaimmillaan voi synnyttää innovaatioita.

Poimintoja opetussuunnitelmatyöstä

Palvelujen tuottamisen ja johtamisen koulutusohjelman opetussuunnitelma laati seitsemän lehtoria. Koulutusohjelmaa toteutetaan kahdessa Laurean toimipisteessä, Leppävaarassa ja Järvenpäässä. Ryhmä teki tiivistä yhteistyötä muiden matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutusohjelmien, eli hotelli- ja ravintola-alan liikkeenjohdon koulutusohjelman sekä matkailun koulutusohjelman kanssa, sillä monet osaamisalueet ovat yhteisiä näille kaikille koulutusohjelmille.

Prosessi kesti reilun vuoden ajan. Tuona aikana luotiin palvelualan toimintaympäristön kuvaus, määritettiin palvelualan asiantuntijuus ja osaamisalueet sekä kuvattiin palvelualan asiantuntijuuden kasvuprosessi. Näiden luomisessa kuultiin työelämäasiantuntijoita, kerättiin koulutusohjelmissa ollutta hiljaista tietoa, kuultiin lehtoreita, yliopettajia ja opiskelijoita sekä tutustuttiin luonnollisesti alaa analysoiviin tutkimuksiin ja muuhun ajankohtaiseen materiaaliin. Näiden perusteella määriteltiin opetussuunnitelman teemat, opintojaksojaksot sekä tavoiteltavien juonteiden tasot kullakin opintojaksolla.

Restonomien tutkinto koostuu 210 opintopisteen kokonaisuudesta. Palvelujen tuottamisen ja johtamisen koulutusohjelman opetussuunnitelma koostuu 7 teemasta, joita ovat

- Palvelukulttuuriosaaminen (30 op)
- Liiketoimintaosaaminen (30 op)
- Johtamisosaaminen (20 op pakollisia ja 20 op vapaasti valittavia)
- Palveluympäristöosaaminen (40 op, sisältää harjoittelua 15 op)
- Tutkiva kehittäminen palveluympäristössä (35 op pakollisia (sisältää harjoittelua 15 op) ja 10 op vapaasti valittavia)
- Tutkiva ja kehittävä toiminta palvelukehityksessä (10 op pakollisia ja 20 op vapaavalintaisia) sekä
- Opinnäytetyö 15 op.

Näiden teemojen sisällä on 16 kaikille koulutusohjelman opiskelijoille pakollista 10 – 15 opintopisteen laajuista opintojaksoa ja 5 vapaavalintaista opintojaksoa. Opiskelijat voivat valita vapaavalintaiset opintonsa myös muiden koulutusohjelmien tarjonnasta. Koko Laureaan määritetyt yhteiset osaamisen juonteet, reflektio-osaaminen, eettinen osaaminen, verkosto-osaaminen, globalisaatio-osaaminen ja innovaatio-osaaminen, opitaan opintojaksojen sisällä ja osaaminen arvioidaan juonneportfolioiden avulla. Ammatillistiedollinen ja - taidollinen osaaminen opitaan niin ikään koulutusohjelman teemojen ja opintojaksojen kautta.

Uuden opetussuunnitelman hyödyt vanhaan nähden

Kirjoittajan näkemyksen mukaan merkittävin ero vanhaan opetussuunnitelmaan verrattuna on nykyisen opetussuunnitelman laajat kokonaisuudet. Kun ennen opintojaksot muodostivat pääasiassa 3-6 opintopisteen kokonaisuuksia, nykyisessä opetussuunnitelmassa kaikki opintojaksot ovat 10 tai 15 opintopisteen laajuisia. Nämä muodostavat edellä mainitun mukaisesti vielä 30-45 opintopisteen

laajuisia teemoja (pois lukien opinnäytetyö, joka on kaikissa koulutusohjelmissa oma 15 opintopisteen laajuinen teemansa).

Nämä laajat kokonaisuudet mahdollistavat osaamisen syntyminen ja hankkeisiin syventymisen. Uusi opetussuunnitelma on kirjoitettu osaamisen kielellä, jolloin jo lähtökohtaisesti tavoitellaan osaamista, ei esimerkiksi pelkästään ymmärtämistä tai tietämistä. Saman hankkeen parissa voidaan työskennellä esimerkiksi jopa 40 opintopisteen verran, mikä luonnollisesti mahdollistaa osaamisen kehittymisen - niin opiskelijalle, opettajalle kuin hankkeen toimeksi antaneelle organisaatiollekin. Vanhan opetussuunnitelman heikkoutena oli opintokokonaisuuksien pirstaleisuus. Lukuvuosi oli jaettu neljään periodiin, jotka kestivät kukin 8-10 viikkoa. Opiskelijat saattoivat ”suorittaa” samaan aikaan jopa kuudesta kahdeksaan eri opintojaksoa, mikä hajotti voimavaroja laajalle opittavalle alueelle. Ongelmana oli myös, että juuri kun opiskelija ja ohjaava opettajakin ymmärsivät, millaisiin tavoitteisiin niin oppimisen kuin tulostenkin suhteen oli hyvä päästä, opintojakso jo loppui. Samalla loppui osaamisen kehittyminen ja kehitystyö hankkeen tavoitteiden mukaisesti. Nykyinen laajoista kokonaisuuksista muodostuva opetussuunnitelma siis mahdollistaa pitkäjänteisen kehitystyön – opiskelija voi työskennellä samassa hankkeessa vaikka ensimmäisestä neljänteen opiskeluvuoteen asti ja samalla kehittyä tarkasteltavan alueen suhteen asiantuntijaksi alallaan.

Osaamisen syntyminen perustuvat, laajat kokonaisuudet tarjoavat selkeästi aikaisempia opetussuunnitelmia paremmat puitteet LbD-mallin toteuttamiselle. Autenttisiin hankkeisiin on aiempaa helpompi sitoutua käytettävissä olevien laajempien resurssien puitteissa, mikä mahdollistaa myös käyttökelpoisen tuloksen syntyminen. Opiskelijan näkökulmasta sitoutuminen näyttää olevan helpompaa nyt, kun voi keskittyä puolen vuoden aikajänteellä vain muutama opittavaan kontekstiin. Opettajan sitoutumista lisää edellä mainitun lisäksi se, että uusia hankkeita ei tarvitse aloittaa kovin usein, jolloin voimavarat voi keskittää jatkuvan suunnittelun sijaan hankkeessa syntyvän osaamisen ja tulosten synnyttämiseen sekä todelliseen läsnäoloon. Opiskelijan, ohjaajan ja työelämäkumppanin kohtaamiselle on nyt enemmän aikaa. Arviointia voidaan toteuttaa kehittävän arvioinnin hengessä. Kun ennen usein keskityttiin lopputuloksen arviointiin, nykyiset laajat kokonaisuudet mahdollistavat palautekeskustelut vaikka viikoittain. Tämän vuoropuhelun kautta niin ammatillista kasvua kuin hankkeen tuloksiakin voidaan kehittää jaetun asiantuntijuuden periaatteiden kautta. Pidempi aikajänne mahdollistaa myös tutkivan ja kehittävän otteen syvemmän hallinnan ja sitä kautta mahdollistaa jopa innovaatioiden syntyminen. Tavoitteiden määrittelylle jää ai-

kaa, samoin kontekstin synnyttämiselle, mikä luo pohjan syvemmän osaamisen kehittymiselle.

Uuden opetussuunnitelman haasteet LbD-mallin toteutumisen suhteen

Haasteena voidaan vielä selkeästi nähdä opintojaksojen ja teemojen käytännön toteuttaminen niin, ettei esimerkiksi kymmenen opintopisteen opintojakso pirstaloitu taas pienempiin, eri opettajien hallitsemiin osuuksiin. Tässä toteutussuunnittelussa tulisi selkeästi muistaa, että opiskelija on oppimisprosessin omistajana keskeisessä asemassa. Perinteisestihän opettajan on ajateltu tietävän, mitä opiskelijan tulisi oppia, mikä on saattanut johtaa liiankin opettajakeskeiseen toimintaan. Opiskelijan näkökulmasta vaarana siis on, että opettajat suunnittelevat nämä laajat kokonaisuudet omasta näkökulmastaan, palasista, mutta unohtavat, että opiskelijalle ei välttämättä tästä kokonaisuudesta synny osaamista.

Opintojaksoille kalenterista varattavat kokonaiset päivät helpottavat toteutusta. Opintojaksoilla ei voi olla kovin monta opettajaa, jotta kokonaisuus pysyy jonkun hallussa. Vastuuopettajajärjestelmä on varmasti tarpeen, vaikka opintojakson toteuttamisesta vastaisi vain kaksi opettajaa. Tämä edesauttaa kokonaisuuden määrittelyä ja sen hallintaa. Kokemuksia kokonaisten teemojen syntymisestä ei vielä tammikuussa 2007 ole, mutta samanlaiset asiat on luonnollisesti huomioitava myös tässä yksittäistä opintojaksoa laajemmassa mittakaavassa.

Nykyisen opetussuunnitelman toteuttamisessa meidän opettajien on myös hyvä muistaa, että LbD ei todellakaan tarkoita tehtävän antamista ja sen jälkeen opiskelijan jättämistä itsenäisen opiskelun varaan. Hakkaraisen, Longan ja Lipposen (2005, 300) tutkivan oppimisen kehän mukaisestihan jaettu asiantuntijuus kuuluu jokaiseen vaiheeseen kontekstin luomisesta ongelmien asetteluun ja niiden tarkasteluun kautta syntyviin uusien työskentelyteorioiden luomiseen. Jos tämä vaatii opiskelijalta sitoutumisen lisäksi vahvaa heittäytymistä tuntemattomaan, vaatii malli samaa myös opettajalta. Opettajan täytyy olla läsnä, käytettävissä, sitoutunut palautteen antamiseen ja tavoitteiden eteenpäin viemiseen. Ennen kaikkea opettajan on myös uskallettava heittäytyä sille epämukavuusalueelle, jossa ei ole valmiita vastauksia tai edes valmiita kysymyksiä. Valmiita vastauksia ei saa olla, jos innovaatioihin yritetään tähdätä.

Palautteet kehittämisen tukena

Tammikuun 2007 lopussa Palvelutapahtuman järjestäminen -opintojaksolta kerätyt palautteet osoittavat, että LbD-malli on melko mukavasti omaksuttu ja hyväksytty työtavaksi ensimmäisen vuoden opiskelijoiden keskuudessa. Seuraavat avoimet palautteet kertovat opetussuunnitelman toimineen mukavasti LbD-mallin mahdollistajana:

Opintojakson idea oikein hyvä, tunsin tehneeni OIKEASTI jotain enkä vain istuneen tunneilla.

Projekti oli hyvä. Enemmän saisi jatkossakin olla isoja kokonaisuuksia, koska niistä oppii eniten.

Hyvä idea ja rohkean kylmä startti heti syksyn alkuun. Ryhmäytyminen oli väistämätöntä ja ryhmähenki kohosi nopeasti pakon edessä.

Työskentely on ollut tehokasta koska aihe ja tehtävät ovat olleet hyödyllisiä ja mielenkiintoisia. Osaaminen on kehittynyt tämän kurssin osalta, koska teoriaa on ollut helpompi suhteuttaa käytäntöön. On päässyt tekemään paljon asioita niin se on ollut helpompaa.

Projektitoiminnasta saatu palaute on muutoinkin pääsääntöisesti positiivista. Koulutuksen laatuun liittyvistä teemoista ohjaukseen ja innovatiivisuuden vahvistamiseen ollaan keskimääräistä tyytyväisempiä. Opintojaksolla tavoitellun reflektio-osaamisen kehittymiseen ollaan myös tyytyväisiä, samoin ammatillistiedollisen ja ammatillistaidollisen osaamisen kehittymistä nähdään tapahtuneen melko mukavasti. Työskentelytaitojen kehittyminen ja asiakkaan tarpeiden huomioon ottaminen ovat saaneet parhaimmat arviot tässä kategoriassa, mutta myös ammattialan edellyttämien taitojen oppiminen, alan teoreettisen tiedon soveltaminen käytännön työhön ja uuden osaamisen tuottamisvalmiudet ovat saaneet melko korkeat arvioinnit.

Kehitettävänä seikkoina nähdään erityisesti opintojakson arviointi ja palautekäytänteet sekä portfolioityöskentely.

Ei kerrottu tarpeeksi mitä pitää tehdä ja miten. LBD ei tässä opintojaksossa toiminut ollenkaan.

Juonteet ja portfolioit sekoittavat enemmän opiskelua kuin ohjaavat sitä. Opiskelijoille pitäisi selittää paremmin juonteet ja niiden tarkoitus ennen opiskelun aloittamista. Myös portfolioiden tekemiseen kaivattaisiin ohjausta.

Arviointi on myös vähän kummallinen, kun tenteistä ei tule numeroita, mutta projektista tulee jossa joku on voinut tehdä enemmän kuin toinen, mutta kaikille sama numero.

Opintojakso nähtiin myös liian pirstoutuneeksi:

Myös pieniin pirstaleisiin jaetut opetukset olivat ihan käsittämättömät. väli opetuksen välillä oli suuri. yhteyttä kokonaisuuteen oli hyvin hankalaa.

Hyvästä, positiivisista palautteista on hyvä kuulla, että opetussuunnitelman toteuttamisessa ollaan oikealla tiellä. Toteutuksia kehitettäessä tulee muistaa, ettei

kehittävien kohteiden kustannuksella tehdä hallaa onnistumisille. Itsekin opintojakson opettajatiimiin kuuluneena opettajana kuitenkin allekirjoitan nämä kehittämiskohteet ja yritän parhaani mukaan edesauttaa opetussuunnitelman ja LbD-mallin kehittämistä. Arviointi ja palautekäytänteet ovat olleet sekavat opintojakson suuresta opettajamäärästä johtuen, ja portfolioyöskentely on kärsinyt varmasti meidän opettajien osaamattomuudesta ja kokemattomuudesta tuon juonteen arviointityökalun suhteen. Arviointia lienee syytä kehittää järjestelmällisemmin kehittävän arvioinnin suuntaan, mikä vaatii vielä laajempaa perehtymistä arvioinnin asiantuntijoiden tutkimuksiin ja kirjoituksiin. Portfolioyöskentely kehittynee jo sillä, että ensimmäisen vuoden aikana saadaan kokemuksia portfolioon käytöstä juonteiden arvioinnissa. Tähän ei kuitenkaan pidä tuudittautua, vaan jokaisen opettajan on hyvä sitoutua yksilönä juonteiden määrittämien kompetenssien tuottamiseen ja arviointiin.

Lopuksi

Vaikka joku yksilö neljästäkymmenestä palautetta antaneesta opiskelijasta antoikin lausunnon ”LbD ei ole edistänyt opiskeluaani millään tavalla”, edellä mainitut yhden opintojakson palautteet vahvistavat kokemustani ja tunnettani siitä, että LbD-mallin mukaisesti toteutettu opetus ja oppiminen ovat pääsääntöisesti onnistuneet tämän uuden juonneopetussuunnitelman puitteissa. Opetussuunnitelman uusimiseen käytetyt resurssit eivät varmasti ole menneet hukkaan. Itseleni opetussuunnitelmatyössä mukana olleena on syntynyt jopa helpotuksen tunne siitä, että oikeita, isoja asioita on painotettu. Todennäköisesti opiskelijoidenkin kokemukset tulevat täydemmiksi, kun nämä saavat kokonaisen teeman opiskelluksi. Toivottavasti sen jälkeen edellä mainitun kommentin esittänyt opiskelijakin voi todeta, että loppujen lopuksi osaamista onkin syntynyt ja LbD-malli ja uusi opetussuunnitelma on mahdollistanut tämän kaiken.

Haasteita riittää, mutta hyöty erityisesti LbD-mallin toteuttamisen ja osaamisen kehittymisen suhteen vanhaan pirstaleisempaan opetussuunnitelmaan verrattuna on ilmeinen. Opetussuunnitelman siis voidaan katsoa tukevan LbD-mallin toteutumista opetuksessa. Kehitystyötä on tietenkin välttämätöntä jatkaa, jotta mallin mukainen opetus-, tutkimus- ja aluekehitystoiminta saadaan käyttökelpoisia, aluetta kehittäviä innovaatioita sekä osaamista tuottavaksi systemaattiseksi toimintatavaksi Laurean kaikille aloille, kaikkiin koulutusohjelmiin.

Pauliina Nurkka, DI, lehtori

Laurea-ammattikorkeakoulu

Tarja Rinne

Kokemuksia juonneopetussuunnitelman toteuttamisesta Järvenpään Laureassa

Tässä artikkelissa käsitellään Laurean uuden juonneopetussuunnitelman käytännön toteuttamista ensimmäisen syksyn aikana. Esimerkkinä on Järvenpään Laurean matkailu-, ravitsemis- ja talousala, jossa syksyllä 2006 opintonsa aloitti 20 matkailun ja 35 palvelujen tuottamisen ja johtamisen koulutusohjelman opiskelijaa. Syksyn opetussuunnitelmaan kuului palvelukulttuuriosaamisen teema, joka koostui kolmesta 10 opintopisteen suuruisesta opintojaksosta. Laurean uuden Learning by Developing (LbD) -toimintamallin mukaisesti suurin osa opetuksesta sidottiin autenttisiin kehittämishankkeisiin, joita edustivat opiskelijoiden suunnittelemat ja toteuttamat viisi erilaista yleisötapahtumaa.

Juonneopetussuunnitelma ja LbD

Laurea otti lukuvuonna 2006 - 2007 käyttöön juonneopetussuunnitelman ja lähti soveltamaan sitä syksyllä 2006 aloittaneiden opiskelijoiden kanssa. Uusi opetussuunnitelma muodostuu osaamisen juonteista, joilla tarkoitetaan tulevaisuuden työelämässä tarvittavia ydinosaamisalueita. Juonteet ovat eettinen osaaminen, globalisaatio-osaaminen, innovaatio-osaaminen, reflektio-osaaminen ja verkosto-osaaminen.

Juonneopetussuunnitelman toteuttamista tukee Laureassa kehitetty Learning by Developing -oppimismalli (suom. kehittämis pohjainen oppiminen). LbD-hankkeissa opiskelija oppii ymmärtämään työelämän vaatimuksia ja toimintakulttuuria sekä soveltamaan käytäntöön oppimiaan ammatillisia tietoja ja taitoja sekä yleisissä juonteissa hankkimaansa osaamista. Tavoitteena on yksilön ja yhteisön oppiminen sekä uuden osaamisen tuottaminen ammattikorkeakoulua ja tulevaisuuden työelämää varten. Oppiminen on aitoa, kokemuksellista, luovaa, tutkimuksellista, ja se perustuu kumppanuuksiin, joita ovat Laurean sisäiset ja ulkoiset verkostot.

Yhdessä rakennettu juonneopetussuunnitelma

Laureassa matkailu-, ravitsemis- ja talousalaan (marata) kuuluu kolme koulutusohjelmaa; hotelli- ja ravintola-alan liikkeenjohdon koulutusohjelma Leppävaaran yksikössä, matkailun koulutusohjelma Järvenpään yksikössä sekä palvelujen tuottamisen ja johtamisen koulutusohjelma sekä Järvenpäässä että Leppävaarassa. Juonneopetussuunnitelmat rakennettiin tiiviissä yhteistyössä kummankin yksikön kesken ja niiden rakenne on varsin yhtenäinen.

Laurean marata-alan ensimmäiseen opintovuoteen kuuluvat palvelukulttuuriosaamisen teema kokonaisuudessaan sekä osia liiketoimintaosaamisen ja johtamisosaamisen teemasta. Palvelukulttuuriteemaan kuuluu kolme opintojaksoa; palvelutapahtuman järjestäminen, asiakaslähtöisen palvelun laatu ja palvelukulttuuri, kaikki 10 opintopisteen laajuisia. Nämä kolme opintojaksoa toteutettiin pääosin Järvenpäässä ennen joulua.

Hatusta vedetyt sanat

Syksyllä 2006 yhteensä 55 opiskelijaa aloitti restonomiopintonsa uuden juonneopetussuunnitelman mukaisesti Järvenpään Laureassa. Näistä 20 oli matkailualan ja 35 palvelujen tuottamisen ja johtamisen opiskelijaa. Palvelujen tuottamisen ja johtamisen kaikki 35 opiskelijaa suuntautuvat ravitsemisalan opintoihin (myöhemmin ravitsemisala).

Opintojen toisella viikolla järjestettiin Märkiön leirikeskuksessa intensiivipäivät, jossa uutta opetussuunnitelmaa esiteltiin. Samassa tilaisuudessa opiskelijat jaettiin viiteen ryhmään, matkailu- ja ravitsemisopiskelijat sekoittaen. Ryhmät nostivat aivan konkreettistikin hatusta yhden (tai useamman) sanan. Tämän sanan ja Laurean lupaaman 100 euron avustuksen turvin ryhmien tuli suunnitella, organisoida ja toteuttaa jokin yleisölle suunnattu tapahtuma. Syksyn aikana palvelukulttuuriosaamisen teeman opintojaksot sidottiin tämän tapahtuman järjestämisen ympärille.

Innovatiiviset tapahtumat

Tapahtumien toteutus ajoitettiin aivan joulun lähetyville. Tätä asiaa kritisoitiin syksyllä, mutta lopulta ajoitus osoittautui hyväksi ratkaisuksi. Syksyllä annetut sanat muotoutuivat työn edetessä ja samalla muuttuivat opettajien alkuperäiset mielikuvat tulevista tapahtumista. Oheisena tapahtumien lopulliset nimet ja lyhyet kuvaukset:

God's fingers (alun perin Maailma kylässä)

Tapahtuman pääideana oli esitellä Tikkurilan lukion opiskelijoille eri uskontoja. Tapahtuma toteutettiin Tikkurilan lukiossa 8.12.2006 ja se alkoi paneelikeskustelulla auditoriossa. Paikalla oli täysi salillinen kuulijoita eli noin 500 henkilöä, jotka pääsivät seuraamaan korkeatasoista keskustelua Hare Krishnan, Islamin, juutalaisuuden, Pelastusarmeijan, evankelisluterilaisuuden ja lukiolaisen käsityksistä omasta uskonnostaan. Yhtenä vetonaulana paikalle oli saatu mm. Ruben Stiller. Paneelikeskustelun jälkeen lukion voimistelusalissa oli uskontokuntien värikkäät esittelypöydät, nuorille suunnattua ohjelmaa ja jouluisia tarjottavaa.

Toisin silmin (alun perin Taiteen kaunis maailma)

Tapahtuman pääideana oli näkövammaisten lasten taidenäyttelyn järjestäminen. Tulevat taideteokset tehtiin Näkövammaisten keskusliitossa, Iriksessä ns. "Erilaisen koulupäivän" aikana, jota ryhmän opiskelijat olivat myös ohjaamassa. Tilaisuus videoitiin ja se näytettiin myöhemmin taidenäyttelyn yhteydessä. Taidenäyttely pidettiin tunnelmallisissa olosuhteissa Keravan kartanossa 12.12.2006. Kynttiläkuja johdatti vieraat tilaisuuteen, jossa oli tarjolla lämmintä glögiä ja keksejä, lasten työt kauniisti ripustettuina, esimerkkejä näkövammaisten lasten koulumateriaalista, videoesityksiä ja näkövammaisten lasten haastatteluja.

Mood for Dancing (alun perin Nuoruustango)

Tapahtuman pääideana oli järjestää 13-16-vuotiaille suunnattu tapahtuma, jossa edistettiin tanssikulttuuria ja nuorten kiinnostusta tanssiin. Tapahtuma pidettiin Järvenpään ammattiopiston tiloissa 14.12.2006. Tanssitapahtuman pääyhteistyökumppanina oli Keski-Uudenmaan Tanssiopisto Keto, jonka tanssijat huolehtivat tanssinopetuksesta ja näytöstansseista. Vetovoimaiseksi juontajaksi oli saatu Idols-ohjelman juontaja Jani Toivola. Tanssin opetuksen ja näytösten lisäksi tässäkin tapahtumassa oli runsaasti syötävää ja juotavaa ja mm. musavisa.

Track-tori (alun perin Traktori)

Tämän haasteellisen sanan saatuaan ryhmä innovoi ensimmäiseksi sanan kahteen osaan Track ja tori. Nikkarin koululla Keravalla toteutettiin monipuolinen nuorisokulttuuritapahtuma, jossa esiteltiin Keravan nuorisokulttuurin toimijoita ja trendejä mm. erilaisten esitysten ja pajojen muodossa. Keskustelutilaisuudessa pituushyppääjä Tommi Evilä, Idols-voittaja Ilkka Jääskeläinen, Tommy Lindholm Don Johnson Big Bandistä ja näyttelijä Mira Kivilä kertoivat omista harrastuksistaan. Sen lisäksi tapahtumassa oli kirpputori,

Track Café ja Chill out -musiikkinurkkaus. Yhteistyökumppaneina monien muiden lisäksi olivat Keravan nuorisotoimi ja opetusministeriö.

Syttyy valot tuhannet (Syttyy valot tuhannet)

Näiden sanojen innoittamana ryhmä järjesti valokuvakilpailun Uudenmaan korkeakouluopiskelijoille. Teemana olivat tapahtuman sanat ”Syttyy valot tuhannet”. Kilpailuaika oli 25.9.-28.11.2006 ja siihen tuli 60 ehdotusta. Valokuvanäyttelyn avajaiset ja palkintojenjako pidettiin Kampin Kauppakeskuksessa sijaitsevassa JohtoCafessa. Näyttelyn avasi ja palkinnot jakoi Laurean rehtori Pentti Rauhala 16.12.2006. Palkinnot olivat varsin mittavat mm. digitaalikamera, ja litalan lasia. Valokuvanäyttely jatkui 15.1.2007 asti ja yleisö saattoi myös äänestää suosikkiaan.

Hanketyökalu suunnittelun ja raportoinnin apuna

LbD-mallin mukaisesti valittujen tapahtumien suunnittelu ja toteuttaminen pyrittiin sitomaan opiskeluun siten, että syntyi tilanteita, joissa tarjottiin haasteita ja hyödynnettiin oman ajattelun resursseja. Opiskelijat joutuivat koko syksyn ajan jatkuvaan ongelmanratkaisuprosessiin, jossa korostui tutkiminen, kehittäminen ja uuden osaamisen tuottaminen.

Tapahtuman suunnittelua tukevat luennot ja oppimistehtävät sekä käytännössä etenevä hanketyöskentely liittivät tiedot ja taidot tiiviisti yhteen. Yhteistyö- ja oppimisfoorumina käytettiin Optima-verkko-oppimisympäristöä. Laurean verkossa on valmis LbD-hanketyökalu, joka ohjaa ja jossa ohjataan työskentelyä hankkeen edetessä. Työkalussa hanke on vaiheistettu eri kansioiksi (suunnittelu, toteutus, arviointi ja dokumentointi) ja kunkin hankevaiheen alla olevissa alakansioissa ohjataan kyseisen vaiheen työskentelyä. Kiinnostuksen ja motivaation herättämiseksi sekä vaiheen kokonaistavoitteiden hahmottamiseksi kunkin kansion alussa on työskentelyä ohjaavia kysymyksiä, joihin lähdetään ryhmänä etsimään vastauksia arkitiedon avulla. Kansiossa on seuraavaksi lisämateriaalia, sekä teoriaa että käytännön esimerkkejä, jotka auttavat löytämään kysymyksiin perusteltuja vastauksia. Lisäksi kussakin kansiossa on toimintavaiheeseen liittyviä lisätyökaluja ja niiden käyttöohjeita, kuten Mind Map -pohja, Gantt-kaavio, rahoitussuunnitelma, sopimus pohja, pöytäkirjamalli jne. Kullakin tapahtumaryhmällä oli oma hanketyökalukansio, mutta luku oikeus kansioon oli kaikilla opiskelijoilla.

Luennoilla avattiin yhdessä tapahtuman suunnittelun ydinkäsitteitä, jotka yhdessä hanketyökalun lisämateriaalin kanssa antoivat tietopohjaa oppimistehtäville ja nivoutuivat hanketyökalun ohjaamiin vaiheisiin. Tavoitteellinen oppimis- ja opiskeluprosessi tuli näkyväksi hanketyökaluun liitettyjen dokumenttien kautta, jotka olivat eri ryhmien luettavissa. Dokumentteja tarkasteltiin pajoissa vaihe vaiheell-

ta. Kullakin tapahtumaryhmällä oli oma kommentoiva ryhmä, joka valmistautui esittämään kysymyksiä ja kommentteja kohderyhmän dokumenttien pohjalta. Pajatyöskentelyssä pyrittiin kokoamaan asioista kokonaisuuksia, tunnistamaan ongelmia ja esittämään täsmällisemmin kysymyksiä tapahtuman suunnittelun etenemiseksi ja tarvittaessa ohjaamaan uusille poluille ratkaisujen/osaamisen rakentamiseksi.

Hanketyökaluun luotiin myös keskustelualusta opiskelijoille ja ohjaajille, mutta sen käyttö oli vähäistä, koska kaikki tapasivat toisensa lähes päivittäin. Työskentelyn eri vaiheissa opiskelijat joutuivat antamaan avointa palautetta toistensa ryhmätoiminnasta ja arvioimaan omaa toimintaansa ryhmässä palautuslomakkeen avulla. Ohjaajat ja opiskelijat keskustelivat palautteiden pohjalta ryhmän toimintaa edistäneistä ilmiöistä ja toimenpiteistä, jotka mahdollistaisivat ryhmätoiminnan kehittymisen. Lopuksi ryhmän jäsenet kokoontuivat keskenään vertaisarviointiin ja antoivat kullekin jäsenelle ryhmässä toimimisesta arvosanan kirjallisine perusteluineen.

Matkailun ja ravitsemisalnan ammatillisia tietoja ja taitoja

Viikon aikana keskiviikon iltapäivät olivat varatut substanssin opetukseen. Nekin pyrittiin mahdollisuuksien mukaan sitomaan viikon varsinaiseen teemaan. Opiskelijat olivat ammatillisen kasvunsa ensimmäisillä askeleilla, ja substanssin opetus oli paljolti oman alan työelämän käytänteisiin tutustumista. Matkailualan opiskelijat vierailivat monissa matkailualan yrityksissä tai yritysten edustajat pitivät luentoja Järvenpäässä. Opiskelijat osallistuivat avustavissa tehtävissä kahden matkailualan tapahtuman järjestämiseen ja tutustuivat mm. asiakastilanteiden hallintaan ja vuorovaikutustaitojen käyttämiseen. Näiden lisäksi tehtiin oppimistehtäviä, ja lopuksi kaikki matkailualan opiskelijat työskentelivät Matkames-suilla valitsemansa yrityksen osastolla.

Kokonaisuudessaan substanssiopiskelu tutustumiskäynteineen on ollut todella valaisevaa, kiinnostavaa ja hyödyllistä. Mikä tärkeintä, se luo konkreettista alalla tarvittavaa ammatillis-tiedollista ja –taidollista pohjaa. (Matkailun opiskelija 2006.)

Ravitsemisalnan opiskelijat perehtyivät palvelun tuottamisen keskeisiin menetelmiin ja välineisiin keskiviikkoisin Järvenpään yksikön opetuskeittiössä. Vertailevassa ja kokeilevassa oppimisessa teoria muodosti pohjan käytännön ilmiöiden syiden ja seurausten selittämiseksi. Ammatillisen toisen asteen tutkinnon suorittaneiden opiskelijoiden lähtökohdat huomioon ottaen he saivat oman roolin opiskelun suunnittelussa, oheisohjauksessa ja arvioinnissa.

Lisäksi opiskelijat kehittivät osaamistaan liiketalousperiaatteella toimivien ravitsemispalvelualan ketjujen ammattikeittiöissä palveluprosessin perustehtävissä kaksi päivää vuoroviikoin. Aidoissa toimintaympäristöissä he oppivat jäsentämään palveluprosessin osia ja niihin vaikuttavia tekijöitä, harjaannuttamaan taitojaan ja testaamaan teoriaa ammattikeittiön näkökulmasta. Opiskelulla pyrittiin tukemaan henkilökohtaisten osaamistavoitteiden hahmottamista ja oman opiskelusuunnitelman luomista sekä kiinnostuksen herättämistä tuleviin liiketoiminta- ja johtamisosaamisen teemojen opiskeluun, joissa samat kohteet voivat olla hankeoppimisen toimintaympäristönä. Oppimisen arviointi painottui itse-, vertais- ja yhteisarviointiin, joihin sisältyi yksilön ja ryhmän osaaminen.

Oma panokseni substanssiopinnoissa on ollut tiedon hankkiminen opiskeltavasta asiasta ja sen soveltaminen keittiötehtävissäni. Keittiötehtävissä olen pyrkinyt noudattamaan annettuja ohjeita ja oppimaan uutta, jokaisesta kerrasta. Työssä-oppimispaikassa sain uusia kokemuksia asiakaspalvelusta ja sen tuottamisesta sekä kuinka tärkeää olla oikea asenne, kun on ihmisläheisessä työssä ja tuottamassa ihmisille ruokaa. (Ravitsemisalan opiskelija 2006.)

Substanssiopinnot on ollut erittäin mielenkiintoista, on ollut haastavaa olla suunnittelemassa ruokalajeja ja olla opettajan roolissa keittiössä. On yllättävän vaikeaa opettaa ja selittää henkilölle, joka ei välttämättä ole koskaan tehnyt keittiössä asioita, jotka itselle ovat itsestään selvyyksiä. (Ravitsemisalan opiskelija 2006.)

Portfoliot oppimisen ja arvioinnin välineenä

Opiskelijoilla on Optimassa portfoliokansiot koulutusohjelmittain ja tutorryhmittäin. Kunkin tutorryhmän alla opiskelijalla on oma kansio, johon on luotu alakansiot opintojaksoittain. Näihin opiskelija tallentaa muille luettavaksi tarkoitetut työnsä. Tämä kansio on julkinen niille, joille annetaan lukuoikeus. Lisäksi kullakin opiskelijalla on oma henkilökohtainen kansio, johon kenelläkään muulla ei ole oikeuksia.

Portfoliotyöskentelyn tavoitteena on oman oppimisen tukeminen, oman oppimisen ja työskentelyn näkyväksi tekeminen, tietojen, taitojen sekä työelämästä ja tapahtuman järjestämisestä saatujen kokemusten linkittyminen oppilaitoksessa opiskeluun ja päinvastoin sekä itsearvioinnin kehittyminen.

Portfoliotyöskentelyssä oppiminen, oppimisprosessi ja osaamisen kehittyminen tulevat näkyviksi sekä opiskelijalle että myös muille. Opintojaksojen kansioihin opiskelijat keräävät jakson aikana substanssiopinnoissa tekemänsä yksittäiset oppimistehtävät sekä itse- ja vertaisarvioinnit, jotka on tarkoitettu muidenkin luettaviksi. Opintojakson lopulla opiskelija kirjoittaa ammatillisen kasvun esseen

näytteeksi omasta ammatillisesta kehitymisestään kyseisen opintojakson aikana.

Opintojakson näyteportfolion laatiminen kehittää tehokkaasti opiskelua, koska opiskelija joutuu kertaamaan tietojaan ja liittämään niitä oikeisiin asyayhteyksiin sekä hahmottamaan koko opintojakson oppimisprosessin nivoen yhteen ammatilliseen kontekstiin myös metaosaamisen (juonteet). Kun metataidot kehittyvät, suoritustaso yleensä nousee ja itsenäiset oppimisen taidot kehittyvät. Työstäessään näyttöportfoliota opiskelija tulee tietoiseksi omasta oppimisestaan ja kehittämistarpeistaan. Samalla opiskelija hahmottaa jakso jaksolta omaa henkilökohtaista opiskeluohjelmaansa.

Opiskelija saa yksityiskohtaisen opintojakson toteutussuunnitelman verkosta ennen opintojakson alkamista. Toteutussuunnitelma sisältää opintojakson sisällön ja tavoitteet, aikataulun, oppimisprosessin kuvauksen, kirjallisuutta, arvioinnin kohteet ja kriteerit sekä opintojakson antamat yleiset työelämävalmiudet. Siinä määritellään arvioitavan juonteen osaaminen mahdollisimman konkreettisesti muuhun osaamisen sidottuna. Näihin peilaten opiskelijoita ohjataan kokoamaan opintojakson näyttöportfolion, eli ammatillisen kasvun esseen. Opintojakson pääohjaajat perehtyvät esseisiin ja kaikki jaksolla opettaneet opettajat käyvät yhdessä arviointikeskustelun ja antavat opiskelijoille arvosanan opintojakson substanssiosaamisesta ja hyväksyvät/hylkäävät määritellyn juonteen tason saavuttamisen. Voidaan siis sanoa, että portfoliotyöskentelyssä integroituu opetus ja arviointi.

Arviointia onnistumisesta

Syksyn aikana ammatillista kasvua tapahtui varmasti kaikkien toimijoiden, niin opettajien, opiskelijoiden kuin työelämäedustajien keskuudessa. Keskeistä olikin tiimipohjainen oppiminen, mutta myös ryhmien sisäisen motivaation kasvaminen ja yhteisöllisyys, jossa erilaiset osaajat toimivat yhdessä erilaisissa rooleissa. LbD:n yhteydessä puhutaan itsensä ylittämisestä ja jopa ylärajattomasta oppimisestä. Nämä asiat saattoi itse kukin havaita osallistuessaan syksyn tapahtumiin. Jatkossa suurimpana haasteena lieneekin yhä vaativampien kehittämishankkeiden löytäminen ja niiden toteuttaminen.

Opiskelu Optimassa vaati opiskelijoilta itsenäisyyttä, aktiivisuutta ja vastuullisuutta omasta opiskelusta ja oppimisesta, mutta mahdollisti ja pakotti reflektiiviseen ja vuorovaikutteiseen opiskeluun. Keskustelualue Optimassa ei aktivoinut opiskelijoita, sillä he tapasivat toisiaan ja myös ohjaajiaan säännöllisesti.

Syksyn aikana olen ymmärtänyt ainakin pääpiirteisesti Laurean uuden opetussuunnitelman tarkoituksen. Aidoissa työelämähankkeissa oppiminen on mieles-

täni erittäin motivoivaa. Opiskelijoille annettu suuri vastuu projekteissa motivoi oppimaan ja opettaa itseohjautuvuutta. Olen käsittänyt, että kaikkea ei voi oppia pelkästään teorian avulla. Ryhmätyöskentelytaitoja oppii vain työskentelemällä ryhmässä aidoissa projekteissa. Opetussuunnitelma vastaa mielestäni hyvin tämän päivän työelämän haasteisiin ja vaatimuksiin. (Matkailun opiskelija 2006.)

Syksyn aikana olen oppinut muun muassa ajattelemaan asioita monelta eri kantilta ja kartoittamaan riskejä. Myös eri tapoja keksiä uusia ideoita on käyty läpi. Tiedonhankintaa on tullut harjoiteltua muun muassa globalisaatioluentojen yhteydessä saatujen tehtävien takia, kun on pitänyt etsiä tietoa aiheesta ja analysoida muiden ihmisten mielipiteitä. (Ravitsemisalan opiskelija 2006.)

Tarja Rinne, VTM, lehtori

Laurea-ammattikorkeakoulu

Oppiminen LbD-mallin mukaisesti

Mitä teemme?

Opiskelemme Lohjan Laurean yrittäjyyssteemastossa LbD-mallin mukaisesti todellisessa työelämän kehittämishankkeessa. Yhteistyökumppanina on Uudella maalla toimiva pienteollisuusyrittäjä, jossa toteutamme käytännön tutkimus- ja kehittämishanketta mm. työn tutkimisen ja prosessikuvausten avulla. Hanke suoritetaan henkilöstöresurssien kehittämisen ja johtamisen näkökulmasta. Olemme yhdistäneet tähän mittavaan hankkeeseen sekä suuntautumisvaihtoehtojen suorittamisen että opinnäytetyön tekemisen, jonka tuloksena tuotamme käytännönläheisen esimiehen tietopankin yrityksen käyttöön.

Miten on opittu?

Käytännössä suoritamme suuntautumisvaihtoehdon Henkilöstöresurssien kehittäminen ja johtaminen opintokokonaisuuteen liittyviä opintojaksoja siten, että itsenäisesti koostamaamme teoreettiseen viitekehykseen liittyen analysoimme yhteistyöyrityksen kehittämiskohteita. Opitun teorian ja kenttätutkimuksessa tehtyjen havaintojen perusteella tuotetut kehitysehdotukset raportoidaan yritykselle. Tämä yhdistelmä auttaa kokonaisuuksien hahmottamista ja tuo mielekkyyttä teoriaopiskeluun. Säännöllinen kanssakäyminen yhteistyöyrityksen kanssa on opettanut myös vuorovaikutustaitoja ja verkostoitumisen merkitys on avautunut uudella tavalla.

Oppiminen tiimissämme tapahtuu ongelmanasettelun, omien käsitysten ja selitysten muodostamisen sekä itsenäisen tiedon hankkimisen kautta. Syntyneestä tiedosta olemme pyrkineet rakentamaan laajempia kokonaisuuksia, joita sitten hyödynnämme käytännön sovellusten pohtimisessa. Kyse on siis tutkivasta oppimisesta puhtaimmillaan. Ohjaajan rooli palautteen antajana ja valmentajana oppimisprosessissamme on ollut merkittävää oppimisen laadun paranemisen kannalta.

Koska tietoa emme tässä oppimismallissa saa valmiiksi pureskeltuna opettajilta tai oppikirjoista, ovat myös tiedonhankintamenetelmät kehittyneet: oppilaitoksen kirjastopalveluiden aktiivisen käytön lisäksi olemme hankkineet tietoa tietenk

internetistä ja yksinkertaisesti kysymällä joko kasvokkain tai sähköpostitse niiltä, jotka tietävät - eli eri alojen asiantuntijoilta ja työelämän edustajilta.

Tiimityöskentelyssä yhteistyökyvyn, oma-aloitteisuuden ja itseohjautuvuuden oppiminen auttaa resurssien kuormittamisen tasapuolisessa jakamisessa ja vahvuuksien hyödyntämisessä järkevällä tavalla. Osa asioista on tullut opittua kantapään kautta, mutta sitäkin syvemmin. Yrittäjyysteemaston eräänlaisina pilottejuurtajina meille ei ole ollut tarjolla valmista toimintamallia, olemme saaneet kehittää ja kehittyä itse ohjaajamme tukemana. On ollut myös oleellista ymmärtää, että oppimisessa päämäärän ohella tulisi oppia nauttimaan myös matkasta, mikä toisinaan on vaarassa unohtua epärealistisesti laaditun aikataulun ja turhan kiireen takia. Innovatiivisempaa ja rohkeampaa otetta kaivattaisiin käytännön toteutuksessa oppimistavoitteiden saavuttamiseksi ja siihen tulee jatkossa pyrkiä.

Mitä on opittu suhteessa perinteiseen opiskelumalliin (luennot, oppimistehtävät, tentti)

Perinteisen mallin mukaan asiakokonaisuudet jäävät usein irrallisiksi suoritushaikuisiksi tehtäviksi, joilla pyritään arvosanapainotteiseen opintopisteiden keräämiseen. Sen, mitä lisäarvoa kehittämishankkeessa oppiminen on tuonut tiimimme jäsenille verrattuna aiempaan opetuskäytäntöön, kertovat henkilökohtaiset kokemuksemme seuraavasti:

"Olen kokenut kehittämispohjaisen oppimisen erittäin tehokkaaksi ja kokonaisvaltaiseksi tavaksi oppia uusia asioita. Opittujen asioiden välitön käytäntöön soveltaminen on antanut sellaisia työelämävalmiuksia, mitä perinteinen opiskelumalli ei olisi avannut. Organisoitukykyä, suunnitelmallisuutta, paineensietokykyä, joustavuutta ja päättäväisyyttä on pakko kehittää entisestään.

LbD-opiskelumalli sopii minulle henkilökohtaisesti perinteistä paremmin myös siksi, että perinteisen luokkaopetuksen aika- ja paikkasidonnaisuutta ei ole. Vapaus, vastuu, luovuus, tutkimuksellisuus, uuden tiedon tuottaminen ja myös oppilaitoksen ulkopuolisten ihmisten kohtaaminen ovat niitä motivaatiotekijöitä, jotka auttavat omien kehityskohteiden löytämisessä ja kannustavat kehittymään edelleen.

Perinteinen oppimismalli liiketalouden tradenomiopintojeni alkutaipaleella toimi erinomaisena "sisäänheittäjänä" ammattikorkeakoulumaailmaan, mutta opintojen edistyttyä suuntautumisvaihtoehdon suorittaminen LbD-ympäristössä tuntui järkevimmältä ratkaisulta omaa oppimisprofiiliani ajatellen. Työmäärä laajassa kehittämishankkeessa opiskellen on huomattavasti suurempi kuin perinteisessä luokkaopetuksessa ja työn sisältövaatimukset kasvavat myös ulkopuolisen toimijan kanssa tehdyn sopimuksen pohjalta. On myös oltava valmis tinkimään va-

paa-ajan suunnitelmista ja kyettävä joustamaan omista harrastuksista, mikäli aikoo sitoutua 110 %:sti tulokselliseen tekemiseen ja kyetä vastaamaan asiakasyritykselle annettuihin lupauksiin. Tämänhetkinen elämäntilanteeni mahdollistaa päätoimisen opiskelun toistaiseksi, joten armottomalle työmyyrälle tämä oppimismalli on mitä parhaita maaperää upottaa kyntensä, aloittaa tiedon kaivaminen ja sen jatkojalostaminen.(Marianne Nurmi)

Tulevaa työelämää ajatellen koen saaneeni paremmat valmiudet LbD-opiskelumallin kautta, kuin suorittamalla ainoastaan perinteisiä valmiita luentopaketteja. Omalla kohdallani haasteet motivoivat opiskelua ja täytyy myöntää, niitä onkin riittänyt. Työmäärä on ollut huomattavasti suurempi kuin ensimmäisten kahden vuoden perinteisessä opiskelussa.

Pilotteina olemme käyneet läpi useita isoja haasteita ja kompastuskiviä, kuten oikean työskentelytavan löytyminen ja projektisuunnitelman tärkeys. Toisaalta, yhden osa-alueen valmistuttua olemme voineet aina todeta - tämän teimme väärässä järjestyksessä ja ensi kerralla kannattaa toimiakin toisin. Virheistä on opittu ja kehittymistä tapahtuu koko ajan ja se näkyy aina seuraavassa työssä, mikä on myös hyvin palkitsevaa. Perinteiset kurssien suoritukset eivät tue yhtä vahvasti henkilökohtaista palautteen antoa, virheistä oppimista ja jatkuvaa kehittymistä.

Työskentely saman parin kanssa on opettanut paljon omista tiimityöskentelytaidoista sekä osaamiseni vahvuuksista ja heikkouksista. Avoin keskustelu ja runsas palaute parin kanssa on antanut myös mahdollisuuden kehittää omia heikkouksia sekä vahvuuksia. Perinteisten kurssien ryhmätöissä puolet ajasta on mennyt tiimin jäsenten tutustumiseen, työskentelytapojen oppimiseen ja jäsenten tiedostettuun vahvuuksien hyödyntämiseen ei koskaan jäänyt aikaa.

Suuren työmäärän ja haasteiden mukana on tullut myös vapaus, jonka olen huomannut olevan motivoiva tekijä opiskelussani. Kehittämispohjainen opiskelu ja vapaus päättää antavat mahdollisuuden erottua muista tradenomi opiskelijoista. Vaikka urakka ei vielä ole ohi, tiedän valinneeni oikean polun opiskella. Teoreettisen tiedon lisäksi LbD-opiskelumalli on antanut osaamista monissa muissakin asioissa. (Tea Sutinen)

Marianne Nurmi, tradenomiopiskelija

Laurea-ammattikorkeakoulu

Tea Sutinen, tradenomiopiskelija

Laurea-ammattikorkeakoulu

Laurealla on metropolialueen korkeakoulu yhteisössä merkittävä yhteiskunnallinen rooli toimintaympäristöönsä lisäarvoa ja osaamista tuottavana sekä vaikuttavana tutkivana kehittäjänä. Alueella toimii merkittävä korkeakoulujen, tutkimuslaitosten, innovatiivisten yritysten ja kansallisen innovaatiojärjestelmän toimijoiden keskittymä, jossa on sekä formaaleja että informaaleja innovaatioverkostoja. Työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin pohjautuva korkeakouluopetus tarkoittaa vahvaa ammattikorkeakoulun ja työelämän välistä kanssakäymistä.

Laurea profiloituu palveluinnovaatioiden ammattikorkeakouluksi, jonka erityistehtävänä on laajan Helsingin metropolialueen kansainvälisestä kilpailukykyvystä ja aluekehitystehtävästä huolehtiminen. Uudenlaiset, nopeasti muuttuvat toimintaympäristöt ja niiden vaikutus tulevaisuuden asiantuntijuuteen asettavat osaamisen kehittämiseksi haasteita, joihin Laurean osaamis pohjaisen opetus suunnitelman myötä pyritään ennakoivasti vastaamaan. Ammattikorkeakoulussa on uuden tiedon luomisen ja ymmärryksen lisääntymisen ohella olennaista se, että syntyy aitoa ja näkyvää tekemisen osaamista. Osaamisen luominen ja levittäminen sekä yhteistyöverkoston kehittäminen ovat keskeisiä haasteita.

Laurean strateginen valinta on integroida ammattikorkeakoulun kolme tehtävää: opetus, tutkimus- ja kehittämistoiminta sekä aluekehitystehtävä. Tämä tarkoittaa tehtävien kiinteää yhteyttä, jossa kaikilla opettajilla, muulla henkilökunnalla ja opiskelijoilla on mahdollisuus osallistua ammattikorkeakoulun kolmen tehtävän samanaikaiseen toteuttamiseen. Laureassa kehitetty kehittämispohjaisen oppimisen toimintamalli (Learning by Developing, LbD) mahdollistaa tahtotilan saavuttamisen sekä strategian viemisen käytäntöön. LbD-toimintamallissa innovaatiojärjestelmä saadaan koskettamaan opiskelijan arkea. Innovatiivisena toimintamallina LbD edellytti myös opetus suunnitelman uudistamista. Opetussuunnitelmien rakenteiden joustavuutta lisäämällä työelämä lähtöinen ja Laurean strategisiin valintoihin perustuva tutkimus- ja kehittämistoiminta on saatu keskeiseksi osaksi opiskelijan opiskelua. Tämä tehostaa Laurea-ammattikorkeakoulun kykyä vastata ajankohtaisiin alueellisiin haasteisiin.

Tähän julkaisuun on koottu keskeiset elementit Laurean osaamis pohjaisesta opetus suunnitelmasta. Samalla on pyritty luomaan kuva tästä mittavasta ja haastavasta prosessista, jonka lopputuloksena syntyneestä uudesta opetus suunnitelmasta voimme olla ylpeitä. Julkaisun kirjoittajina ovat toimineet laurealaiset asiantuntijat.

ISSN 1458-7238
ISBN 978-951-799-117-7



LAUREA

www.laurea.fi