

Oppiva
matkailu



Oppiva matkailu

Puheenvuoroja matkailualan koulutuksen kehittämistä

Minni Haanpää, Maria Hakkarainen & Heidi Kaihua (toim.)

LUP LAPLAND UNIVERSITY PRESS
LAPIN YLIOPISTOKUSTANNUS

Rovaniemi 2013

KANSI JA TAITTO:

Paula Kassinen

MYyntI:

Lapin yliopistokustannus

PL 8123

96101 Rovaniemi

puh. +358 40 821 4242

fax +358 16 362 932

julkaisu@ulapland.fi

www.ulapland.fi/lup

Hansaprint Oy, Vantaa 2013

ISBN 978-952-484-703-2 (PAINETTU)

ISBN 978-952-484-704-9 (PDF)

Sisällys

Kirjoittajat	7
Johdanto <i>Maria Hakkarainen, Heidi Kaibua, Tarja Tammia ja Minni Haanpää</i>	9
Sanasto	13

I Matkailualan koulutuksen kehittämisen lähtökohtia

1 Matkailualan koulutuksen ja tutkimuksen ohjaus Suomessa <i>Nina Vesterinen ja Maria Hakkarainen</i>	19
2 Koulutus murroksessa – oppilaitosten yhteistyöllä kohti tulevaisuuden haasteita <i>Riitta Karusaari, Eila Linna ja Tarja Tammia</i>	33
3 Näkökulmia matkailualan koulutuksen työelämäläheiseen kehittämiseen Lapissa <i>Heidi Kaibua ja Minni Haanpää</i>	43

II Uusia koulutusratkaisuja kehittämässä

- 4 Osaamista laajentamassa
– kokemuksia ristiinvalittavista opinnoista 55
Mikko Vehkaperä, Mervi Angeria ja Päivi Niska
- 5 Yhteistoteutetut opintojaksot
moniulotteisen oppimisen mahdollistajina 67
Minni Haanpää, Teija Tekoniemi-Selkälä ja José-Carlos García-Rosell
- 6 Opetuksen työkuultuuri muutoksessa
– matkailualan opettajien kokemuksia
opintojaksojen yhteistoteutuksista 79
Sari Poikela ja Päivi Sassi

III Matkailualan koulutuksen tulevaisuuden suuntaviivoja

- 7 Ongelmaperustainen oppiminen
matkailualan koulutuksessa 93
José-Carlos García-Rosell ja Jenni Pyhäjärvi
- 8 Korkeakoulujen hanketoiminta
opettajuuden kehittäjänä 105
Maria Hakkarainen, Sanna Kyyrä ja Teija Tekoniemi-Selkälä
- 9 Opetussuunnitelmatyö tulevaisuuden
matkailuosajien ja -elinkeinon muokkaajana 115
Johan Edelheim, Dianne Dredge ja Minni Haanpää
- Lähteet 131

Kirjoittajat

Mervi Angeria, YTM, työskentelee päätoimisena tuntiopettajana MTI:ssa, Rovaniemen ammattikorkeakoulussa.

Dianne Dredge, PhD, työskentelee apulaisprofessorina Griffith University:ssa, Urban Research -tutkimusohjelmassa.

Johan Edelheim, PhD, toimii johtajana MTI:ssa.

José-Carlos García-Rosell, YTT, työskentelee yliopisto-opettajana ja tuntiopettajana MTI:ssa, sekä Lapin yliopistossa että Rovaniemen ammattikorkeakoulussa.

Minni Haanpää, YTM, työskentelee yliopisto-opettajana MTI:ssa, Lapin yliopistossa.

Maria Hakkarainen, YTM, työskentelee tutkijana MTI:ssa, Lapin yliopistossa.

Heidi Kaihua, restonomi (ylempi AMK), työskentelee päätoimisena tuntiopettajana MTI:ssa, Rovaniemen ammattikorkeakoulussa.

Riitta Karusaari, KM, työskentelee toimipistejohtajana MTI:ssa, Lapin matkailuopistossa.

Eila Linna, KT, työskentelee kehittämisspäällikkönä MTI:ssa, Lapin yliopistossa.

Sanna Kyyrä, YTM, työskentelee projektipäällikkönä MTI:ssa, Lapin yliopistossa.

Päivi Niska, restonomi (AMK) ja ammatin opettaja, työskentelee lehtorina MTI:ssa, Lapin matkailuopistossa.

Sari Poikela, KT ja dosentti, työskentelee aikuiskasvatuksen apulaisprofessorina Lapin yliopistossa, kasvatustieteiden tiedekunnassa.

Jenni Pyhäjärvi, YTM, työskentelee päätoimisena tuntiopettajana MTI:ssa, Rovaniemen ammattikorkeakoulussa.

Päivi Sassi, BBA, kasvatustieteiden ylioppilas, valmisteele graduuaan Lapin yliopistossa, kasvatustieteiden tiedekunnassa.

Tarja Tammia, HM, työskentelee koulutuspäällikkönä MTI:ssa, Rovaniemen ammattikorkeakoulussa.

Teija Tekoniemi-Selkälä, KTM, työskentelee matkailun lehtorina MTI:ssa, Rovaniemen ammattikorkeakoulussa.

Mikko Vehkaperä, YTM, työskentelee opintopäällikkönä sekä MTI:ssa että yhteiskuntatieteiden tiedekunnassa, Lapin yliopistossa.

Nina Vesterinen, MTM, KTM, työskentelee matkailun erityisasiantuntijana työ- ja elinkeinoministeriössä.

Johdanto

Maria Hakkarainen, Heidi Kaihua, Tarja Tammia ja Minni Haanpää

Matkailualan koulutusorganisaatioilla on tärkeä rooli ammattilaisten kouluttajina sekä elinkeinon että yhteiskunnan tarpeiden ennakoinnissa. Matkailualan ja sen koulutustarpeen merkittävyyttä kuvaa hyvin matkailun työllistävyys. Maailmanlaajuisesti vuonna 2011 työpaikkojen määräksi arvioitiin 235 miljoonaa (UNWTO/Why Tourism). Ala on kasvanut myös Suomessa tasaisesti ja kasvun odotetaan jatkuvan edelleen. Suomessa matkailualan työpaikkoja arvioitiin olevan vuonna 2011 yli 180 000 (TEM), ja määrän ennakoidaan lisääntyvän yhä.

Koulutuksen ja opetuksen kehittämistyö liittyy kansalliseen ja kansainväliseen matkailun koulutuspolitiikkaan sekä koko elinkeinon. Alalla tarvitaan niin käytännön palveluosaamista kuin kykyä kokonaissuunnitteluun ja asioiden teoreettiseen jäsentämiseen. Käsillä olevassa julkaisussa esittelemme joukon matkailualan koulutuksen uusia ratkaisuja, joiden avulla pyritään vastaamaan alan tarpeisiin tulevaisuudessa. Lähestymme aihetta sekä yhteiskunnan tilanteen, koulutuksen kehittämisen että elinkeinon näkökulmista. Pohdimme kolmen eri koulutusasteen organisaation yhteistyön tarjoamia mahdollisuuksia ja haasteita koulutustoiminnassa ja alueellisessa kehittämisessä. Matkailuelinkeino kaipaa entistä enemmän paikallisuutta arvostavia ammattilaisia, jotka omaavat valmiuksia kansainväliseen toimintaan ja elämänlaajuiseen oppimiseen. Alan tietopohjaisella kehittämisellä voidaan lisätä elinkeinon ja alueiden valmiuksia vastata tulevaisuuden haasteisiin. Koulutuksen ja

tutkimuksen tehtävänä on muun muassa kyseenalaistaa olemassa olevaa tietoa ja toimintaa sekä tuottaa kriittisen tarkastelun ohjaamana uutta tietoa, osaamista ja uudenlaisia toimintamalleja.

Matkailualan tutkimus- ja koulutusinstituutti (MTI) on toiminnut matkailualan eri koulutusasteiden yhteistyön edelläkävijänä ja alan koulutuksen tulevaisuuden muokkaajana. MTI koostuu Lapin yliopiston matkailututkimuksen oppiaineesta, Rovaniemen ammattikorkeakoulun matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutuksesta sekä Lapin matkailuopistosta. Pedagogiselle kehittämistyölle instituutti luo ainutlaatuisen toimintaympäristön, sillä se antaa ainoana koulutusorganisaationa Suomessa matkailualan koulutusta opistoasteelta yliopistoon saakka. Julkaisussa lukijalle avataan MTI:n syntyhistoriaa ja nykyisiä toimintaperiaatteita. MTI:n koulutustoiminnassa korostuvat organisaatorajojen ylittäminen ja monipuolinen matkailualan osaaminen. Työelämäläheinen oppiminen antaa MTI:n opiskelijoille valmiudet kohdata matkailualan osaamistarpeet aidoissa toimintaympäristöissä.

Instituutin toteuttaman Oppiva Matkailu I-vaihe -hankkeen (jäljempänä Oppiva Matkailu I -hanke) tavoitteena oli kehittää ja vahvistaa eri koulutusasteiden matkailuopetuksen ja oppimisen yhteistyökäytänteitä sekä kehittää yhteisiä pedagogisia ratkaisuja. Tämän julkaisun artikkelit ovat syntyneet pääosin hankkeessa tapahtuneen kehitystyön pohjalta. Oppiva matkailu I -hankkeen toimenpidekokonaisuudet ovat olleet:

- 1) MTI:n opetuksen yhteistyömuodot
- 2) Työelämäläheiset oppimisympäristöt
- 3) MTI:n yhteistyön ja vertaisoppimisen toimintakulttuuri
- 4) Matkailupedagogiikan osaamisen kehittäminen.

Olemme jakaneet julkaisun sisältöluvut kolmeen osaan: *I Matkailualan koulutuksen kehittämisen lähtökohtia*, *II Uusia koulutusratkaisuja kehittämässä ja III Matkailualan koulutuksen tulevaisuuden suuntaviivoja*. Ensimmäisessä osassa kartoitamme matkailualan koulutuksen nykytilaa ja sen haasteita sekä matkailualan koulutuksen

valtakunnallisten linjausten että elinkeinoelämän ja MTI:n näkökulmista. Nina Vesterinen ja Maria Hakkarainen esittelevät matkailualan koulutusta ja tutkimusta ohjaavien poliittisten tahojen rooleja ja linjauksia alan koulutuksen kehittämisessä. Riitta Karusaari, Eila Linna ja Tarja Tammia kuvaavat MTI:n syntyhistoriaa sekä nykyisiä strategisia linjauksia, joiden ohjaamana instituutissa pyritään vastaamaan tulevaisuuden koulutushaasteisiin ja -mahdollisuuksiin. Osan viimeisessä luvussa Heidi Kaihua ja Minni Haanpää pohtivat yhdessä ohjelmapalveluyrittäjä Jyrki Nivan kanssa alan koulutuksen ja Lapin matkailuelinkeinon yhteistyötä.

Julkaisun toisessa osassa teemme katsauksen uusien koulutusratkaisujen kehittämiseen ja perehdymme kokemuksiin koulutusasteiden välisestä opetusyhteistyöstä. Mikko Vehkaperä, Mervi Angeria ja Päivi Niska kuvailevat koulutuksen toteuttajien roolia koulutustasoja yhdistävien, ristiinvalittavien opintojaksojen suunnittelussa. Kirjoittajat myös avaavat ristiinvalittavien opintojen taustaoletuksia ja niille asetettuja tavoitteita. Minni Haanpää, Teija Tekoniemi-Selkälä ja José-Carlos García-Rosell pohtivat MTI:n yhteistoteutetuilla opintojaksoilla tapahtunutta oppimista. Lopuksi Sari Poikela ja Päivi Sassi analysoivat opettajan työhön liittyvän tietoympäristön luonnetta sekä arvioivat MTI:ssä tapahtunutta opetuksen muutosta yksin opettamisen kulttuurista kohti entistä yhteisöllisempää toimintaa.

Viimeisessä osassa hahmotamme matkailukoulutuksen tulevaisuuden suuntaviivoja ja otamme kantaa siihen, millaista sisällöllistä ja rakenteellista kehittämistä tarvitaan jatkossa. José-Carlos García-Rosell ja Jenni Pyhäjärvi esittelevät ongelmaperustaisen oppimismenetelmän käyttöä matkailualan opetuksessa ja arvioivat sen mahdollisuuksia tulevaisuuden osaamishaasteisiin vastaamisessa. Maria Hakkarainen, Sanna Kyyrä ja Teija Tekoniemi-Selkälä tarkastelevat hanketoiminnan integroinnin vaikutuksia opettajuuden kehittymiseen laajennetun opettajuuden näkökulmasta. Johan Edenheim, Dianne Dredge ja Minni Haanpää määrittelevät opetussuunnitelmatyön taustalla olevia tekijöitä sekä pohtivat niiden vaikutuksia opetussuunnitelmiin, opiskelijoiden osaamiseen ja lopulta

matkailuelinkeinoon. Lukukokemusta helpottaaksemme olemme koonneet julkaisun keskeisimmät lyhenteet ja käsitteet sisältölukuja edeltävään sanastoon.

Oppiva matkailu I -hankkeessa tehty työ on osoittanut, miten koulutuksen ja opetuksen kehitystä voidaan viedä tuloksekkaasti ja samalla mielekkäästi eteenpäin alan eri osapuolten, opettajien, opiskelijoiden, hankkeiden ja matkailualan toimijoiden, kesken. MTI:n toimintamalli antaa mahdollisuuksia vastata niin poliittisiin keskusteluihin matkailualan koulutuksen murroksesta ja tulevaisuuden näkymistä kuin elinkeinon ja alueellisten toimijoiden toiveisiin. Ainutlaatuisen rakenteensa ansiosta MTI:llä on hyvä mahdollisuus toimia suunnannäyttäjänä sekä kansallisen että kansainvälisen koulutuksen kehittämisessä.

Kiitämme kaikkia kirjan kirjoittajia yhteisen julkaisun toteuttamisesta. Jyrki Nivaa ja Kaarina Kanteletta haluamme kiittää osallistumisesta luvun 3 sisällön ideoimiseen ja kommentoimiseen. Erityiskiitokset ansaitsevat Heli Ilola asiantuntevista oikolukukommenteista ja Marjo Kilpijärvi kommenteista kokonaisuuden yhtenäistämiseksi. Paula Kassiselle kiitokset kirjan visuaalisesta ilmeestä sekä Niina Walterille ja Anne Ruonalalle kirjan toimittamisessa saamastamme avusta. Kiitämme myös Oppiva matkailu I -hankkeeseen osallistunutta MTI:n henkilöstöä, jonka kehittämistyön tulosten pohjalta tämä julkaisu on kirjoitettu.

Olemme suunnanneet julkaisun ensisijaisesti matkailualalla sekä alan koulutuksen parissa työskenteleville ja muille asiasta kiinnostuneille että MTI:n sidosryhmille. Haluamme julkaisun avulla jakaa hyviä pedagogisia ratkaisuja ja työelämäyhteistyön käytänteitä, joita MTI:ssä on kehitetty. Toivomme julkaisun herättävän ajatuksia ja tuottavan ideoita matkailualan koulutuksen kehittämiseen.

Sanasto

Koulutusaste	Eri oppilaitosten asema suhteessa toisiinsa koulutuksen kentällä. Termille käytetään tässä julkaisussa myös synonyymiä koulutusulottuvuus.
Koulutuskokonaisuus	MTI:ssa käytetty termi eri oppilaitosten samaa teemaa käsittelevistä opintojaksoista kootulle epäviralliselle kokonaisuudelle (vrt. opintokokonaisuus, joka on yhden oppilaitoksen opinnoista koostuva virallinen kokonaisuus).
Koulutusulottuvuus	Ks. koulutusaste.
Kurssi	Ks. opintojakso. Korkeakouluasteella käytössä oleva termi.
LAMO	Lapin matkailuopisto
LAY	Lapin yliopisto
Matkailuala	Tässä julkaisussa käytetty matkailukoulutuksen ja -toiminnan piirissä olevia toimialoja kuvaava yleistermi, joka pitää sisällään matkailu-, ravitsemis- ja talousalan sekä vieraanvaraisuusalat. Käytetään julkaisussa rinnasteisena myös matkailuelinkeino-termin kanssa.

MTI	Matkailualan tutkimus- ja koulutusinstituutti
OKM	Opetus- ja kulttuuriministeriö
OPH	Opetushallitus
Oppiva matkailu I -hanke	MTI:n koordinoimasta ja hallinnoimasta Oppiva matkailu I-vaihe -hankkeesta julkaisussa käytetty nimitys. Hankkeen tavoitteena oli kehittää ja vahvistaa eri koulutusasteiden matkailuopetuksen ja oppimisen yhteistyökäytänteitä sekä kehittää yhteisiä pedagogisia ratkaisuja.
OPS	Opetussuunnitelma. Oppilaitoksen laatima ja hyväksymä asiakirja, joka sisältää oppilaitoksen tarjoamien koulutuksien tutkintorakenteet sekä tutkintoihin kuuluvat pakolliset ja valinnaiset opintojaksot ja -kokonaisuudet, niiden osaamistavoitteet ja perustiedot mm. opintojen suoritusmuodoista ja kirjallisuudesta.
Opetuksen integrointi	Hankkeiden tai tutkimus- ja kehittämistoiminnan sisältöihin liittyvä opetuksen kehittäminen ja yhteistoiminta.
Opintojakso	Opetussuunnitelman pienin yksikkö. Opintojakson nimi kertoo sen sisällön ja opintopiste- tai opintoviikkomäärä laajuuden. Opintojaksoista muodostuu opintokokonaisuus. Eri oppilaitoksissa opintojaksosta voidaan käyttää myös muita termejä, kuten kurssi tai tutkinnon osa.
Opinto-kokonaisuus	Samaa aihepiiriä tai ongelma-aluetta käsittelevien opintojaksojen muodostama oppilaitoksen sisäinen kokonaisuus. Esimerkiksi perusopinnot tai ammattiopinnot.

Opintopolku	Opiskelijan omiin tavoitteisiin sopiva opintojen kokonaisuus, jonka koostamiseksi hän hyödyntää opetussuunnitelman puitteissa tarjolla olevia valinnanmahdollisuuksia kuten valinnaiset opintojaksot ja -kokonaisuudet, projektit, harjoittelupaikat, kieliopinnot ja mahdolliset vaihtokohteet.
Oppimis- ympäristö	Oppimistila, joka koostuu useasta ulottuvuudesta – fyysisestä, virtuaalisesta, henkilökohtaisesta ja sosiaalisesta. Viime aikoina oppimisen näkökulmasta korostuneita piirteitä ovat oppijälähtöisyys, opetuksen ja oppimisen laajentuminen luokkahuoneen ulkopuolelle sekä tietotekniikan pedagoginen hyödyntäminen.
RAMK	Rovaniemen ammattikorkeakoulu
Ristiinvalittava opinto	Opintojakso, jonka opiskelija voi valita MTI:n toisesta oppilaitoksesta ja sisällyttää halutessaan omaan tutkintoonsa.
Tutkinnon osa	Ks. opintojakso. Toisella asteella käytössä oleva termi.
Työelämä- valmius	Koulutuksen antamat tiedot ja taidot, jotka opiskelija omaa siirtyessään työelämään.
Yhteistoteutus	Opintojakso, jonka MTI:n kaksi tai kolme oppilaitosta toteuttavat yhdessä kokonaan tai osittain.



I Matkailualan
koulutuksen
kehittämisen
lähtökohtia

1

Matkailualan koulutuksen ja tutkimuksen ohjaus Suomessa

Nina Vesterinen ja Maria Hakkarainen

Johdanto

Kasvavana alana matkailu ansaitsisi nykyistä voimakkaampaa elinkeinopoliittista arvostusta, myös koulutuksen ja tutkimuksen näkökulmasta. Matkailun kasvun edellytyksiä olisi mahdollista vahvistaa yhteisen, eri toimialat ja hallinnonalat läpileikkaavan tahtotilan ja poliittisen sitoutumisen avulla. Monialaisen tarkastelun ja päätöksenteon tarvetta lisää se, että matkailuelinkeinoa voidaan kuvata monien eri toimialojen yhteenkietoutumana: matkailuelinkeino työllistää ihmisiä laajasti tutkijoista ja baarimikoista bussinkuljettajiin ja kehittäjiin. Matkailualan ammattien laaja kirjo kuvaa sitä tosiasiaa, että toimialana matkailun yksiselitteinen määrittely on vaikeaa tai jopa mahdotonta. Tehtävää vaikeuttaa myös se, että lähes kaikkien toimialojen tuotteita ja palveluita voidaan myydä matkailijoille (ks. esim. Baum, 2007, s. 1386; Veijola, Hakkarainen & Nousiainen, 2013, s. 175). Alan moninaisuus tekee sekä matkailualan että alan koulutuksen kehittämisestä haasteellisen kokonaisuuden. Kansallisella tasolla omat haasteensa matkailualan koulutuksen kehittämiseksi asettaa Suomen matkailuelinkeinon yritys rakenne: lähes 27 000 yritystä, joista pääosa on mikroyrityksiä.

Matkailualan koulutusta säädellään sekä kansallisten että kansainvälisten ohjausjärjestelmien avulla (ks. luku 9). Luvun tavoitteena on esitellä kotimaista matkailualan koulutusta ja tutkimusta ohjaavia linjauksia ja pohtia niiden asettamia odotuksia sekä toisaalta hajanaisen ohjauksen vaikutuksia alan kehittymiselle. Koulutusta ohjaavat linjaukset sekä siihen kohdistuvat odotukset ja matkailualan tulevaisuuden ennakkoinnit ovat olleet yhtenä syynä esimerkiksi Matkailualan tutkimus- koulutusinstituutin (MTI) perustamiseen. Instituutin perustamista käsitellään tarkemmin luvussa kaksi.

Matkailualan ja sen koulutus- ja tutkimuspolitiikan hallinnollinen ja rahoituksia ohjaava vastuu jakautuu useille eri hallinnonaloille, kuten työ- ja elinkeinoministeriölle (TEM), opetus- ja kulttuuriministeriölle (OKM) ja Opetushallitukselle (OPH). Käsittelemme luvussamme ensinnäkin edellä mainittujen tahojen esittämiä tulevaisuuden linjauksia matkailualan koulutukselle ja tutkimukselle yleensä. Toiseksi tarkastelemme sitä, minkälaista osaamista työvoimalta edellytetään. Kolmanneksi esittelemme koulutuksen ja tutkimuksen tulevaisuuden rahoitusta ja sen vaikutuksia matkailualaan.

Matkailualan koulutus- ja tutkimuspolitiikan ohjaus

Työ- ja elinkeinoministeriö vastaa matkailupolitiikan painotuksista, matkailun yleisestä kehittämisestä ja matkailun tukitoimien koordinoimisesta. Valtioneuvoston viimeisin periaatepäätös Suomen matkailupolitiikasta on vuodelta 2011, ja se pohjautuu ”Suomen matkailustrategia 2020 – 4 hyvää syytä edistää matkailutoimialojen kehitystä” -matkailustrategiasta muodostettuun ehdotukseen, joka julkaistiin keväällä 2010 (TEM, 2011a). Strategiassa nostetaan esille muun muassa matkailualan koulutuksen kehittäminen ja osaamisen parantaminen. Erityisesti painotetaan moniosaajien tarvetta ja ikäluokkien pienenemisen tuomia haasteita. Tutkimuksen osalta matkailustrategia painottaa tutkimustiedon tuottamisen

ajanmukaisuutta ja tietojen parempaa välittämistä elinkeinolle. (TEM, 2010.) Matkailustrategian toteutumisen tueksi laadittiin TEM:n toimesta Suomen matkailun tutkimuksen toimintaohjelma. Ohjelma linjaa alan kolme keskeisintä tutkimusteemaa ja ehdottaa erilaisia toimintaympäristön kehittämishankkeita. Siinä nimetään myös tutkimusteemojen koordinaatiovastuut. Kokonaisuudessaan ohjelmalla pyritään ensinnäkin turvaamaan matkailun tutkimuksen resursseja ja kasvattamaan niitä. Toiseksi sillä pyritään lisäämään matkailututkimuksen vaikuttavuutta tehostamalla tutkimustulosten hyödynnettävyyttä alan kokonaisvaltaisessa kehittämisessä. (TEM, 2011b.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö vastaa valtioneuvoston osana koulutuspolitiikan suunnittelusta ja toimeenpanosta. OKM ohjaa yleisesti koulutusta ja tutkimusta antamallaan linjauksilla. (OKM, 2012.) Suomen matkailustrategia puolestaan tarkastelee ja ennakoii alan työvoimatarpeita ja koulutuksen sisältöjä tulevaisuudessa, mutta ei suoranaisesti ota kantaa koulutuksen ohjaukseen (TEM, 2010). Nykyisen koulutuspolitiikan mukaan koulutus on jokaisen Suomessa asuvan perusoikeus. Lisäksi jokaiselle tulee turvata yhtäläinen mahdollisuus saada kykyjensä ja tarpeidensa mukaisesti myös muuta koulutusta peruskoulutuksen lisäksi sekä kehittää itseään varttumuuden sitä estämättä. (OKM, 2013.)

Opetushallitus on opetuksen kehittämisvirasto, joka vastaa ammatillisen peruskoulutuksen, aikuiskoulutuksen ja vapaan sivistystyön kuten kansanopistojen, opintokeskusten ja kesäyliopistojen kehittämisestä. Viraston toimintaan kuuluu koulutuksen kehittäminen erilaisin hankkein ja se tekee muun muassa oppimistulosten arviointeja, tuottaa koulutuksen indikaattoreita ja ennakointitietoa, kerää tietoa opetustoimen rahoitusjärjestelmästä sekä julkaisee koulutusoppaita. (OPHa.)

Tutkimuksen rahoituksessa Suomen Akatemia kantaa valtakunnallisesti vastuullista roolia. Se rahoittaa korkealaatuista tieteellistä tutkimusta, toimii tieteen ja tiedepolitiikan asiantuntijana sekä vahvistaa tieteen ja tutkimustyön asemaa (Suomen Akatemia). Matkailualan tutkimuksen yhtenä poliittisena vaikuttajana toimii Tutkimus- ja

innovaationeuvosto¹. Neuvoston vuonna 2010 asettamien tavoitteiden mukaan kansallisen tutkimus- ja innovaatiopolitiikan tavoitteena on vahvistaa Suomen asemaa tietoon ja osaamiseen perustavien maiden kärkijoukossa. Näiden linjausten pohjalta OKM ja TEM laativat yhdessä neuvostolle toimintaohjelman, jossa on kirjattu kehittämissuunnitelmaa päivitetään määrääjain. Voimassa olevan (2013) kehittämissuunnitelman mukaan koulutusaloista suurimmat vähennyspainee on kulttuurialalla sekä matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla. Suunnitelma määrittää matkailualan aloituspaikkatarpeen noin 800 aloittajaa aiempaa pienemmäksi. Vähennys kohdentuu ammatillisen peruskoulutuksen ja ammattikorkeakoulujen matkailun koulutusohjelmiin. (taulukko 1; OKM, 2012.)

Aloituspaikat matkailualan koulutuksessa

Koulutuksen kehittäminen perustuu valtioneuvoston hyväksymään koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelmaan sekä tiede- ja teknologianeuvoston linjauksiin. Suunnitelmaa päivitetään määrääjain. Voimassa olevan (2013) kehittämissuunnitelman mukaan koulutusaloista suurimmat vähennyspainee on kulttuurialalla sekä matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla. Suunnitelma määrittää matkailualan aloituspaikkatarpeen noin 800 aloittajaa aiempaa pienemmäksi. Vähennys kohdentuu ammatillisen peruskoulutuksen ja ammattikorkeakoulujen matkailun koulutusohjelmiin. (taulukko 1; OKM, 2012.)

	Aloittaneet vuonna 2009	Tavoite vuodelle 2016
<i>Matkailuala yhteensä</i>	1 994	1 200
Ammatillinen peruskoulutus	1034	650
Ammattikorkeakoulututkinto	904	500
Yliopistotutkinto	56	50

Taulukko 1. Matkailualan koulutuksen aloituspaikat vuosina 2009 ja 2016 (OKM, 2012, s. 73).

1. Tutkimus- ja innovaationeuvosto on valtioneuvoston ja sen ministeriöiden asiantuntijaelin, joka käsittelee tiede-, teknologia- ja innovaatiopolitiikan suuntaamiseen, seurantaan, arviointiin ja yhteensovittamiseen liittyviä kysymyksiä sekä valmistelee tätä koskevia suunnitelmia ja ehdotuksia.

Eri selvitysten tulokset matkailualalle tarvittavista aloituspaikoista ovat osin ristiriitaisia. Useimpien selvitysten mukaan matkailualan aloituspaikkoja on liikaa (ks. esim. Hanhijoki, Katajisto, Kimari & Savijoki, 2011). Selvityksissä vaadittavat matkailualan vähennykset johtuvat osaltaan OKM:n edellisellä suunnitelmakaudella toteutetuista aloituspaikkojen lisäyksistä. Silloin aloituspaikkoja lisättiin voimakkaasti muun muassa suureen kysyntään perustuen; nyt toteutettuja lisäyksiä pidetään ylimitoitettuina. Toisaalta vähennykset johtuvat myös siitä, että matkailutoimialan määrittely tilastollisesti ei ole yksiselitteistä. Määrittelyn selkeyttäminen ja yhtenäiset käytännöt eri hallinnonaloilla lisääisivät alan kasvun ymmärtämistä ja sen mukanaan tuomaa aloituspaikkatarvetta.

Suurin muutos aloituspaikkatarpeessa on tapahtunut matkatoimisto- ja matkanjärjestäjäsektorilla, jossa toiminnan siirtyminen sähköisiin jakelukanaviin on vähentänyt konkreettisesti toimistoihin sidottua työvoimatarvetta. Osin aloituspaikat ovat myös aluepolitiikkaa ja kilpailua alueiden sisällä. Esimerkiksi viimeisimmät ammattikorkeakoulujen aloituspaikkavähennykset eivät suoraan vastaa eri alueiden matkailun merkittävyyttä ja kasvua. Tästä muutoksesta huolimatta pääosa matkailualasta tulee säilymään työvoimavaltaisena tulevaisuudessakin, eikä alan työtä voida siirtää halvemman työvoiman maihin.

Suuret vähennykset voidaankin joiltain osin kyseenalaistaa. Vertailtaessa OKM:n lukuja esimerkiksi opetusministeriön vuonna 2006 teettämän tutkimuksen tuloksiin, kasvun ennakointien mukaan koulutuspaikkojen vähennykset eivät kohtaa edes matkailun heikoimman kasvun skenaariota. Vähentyvät koulutuspaikkamäärät eivät pysty tuottamaan riittävästi työntekijöitä alan tulevaisuuden synkimpäänkään kasvuennusteeseen. (Havas, Jaakonaho, Rantanen & Sievers, 2006, s. 128). Esimerkiksi matkailun kulutus oli vuonna 2012 arviolta jo suurempaa kuin tutkimuksessa esitetty parhain ennuste vuodelle 2020 (taulukko 2).

Jo aloitettujen toimenpiteiden loppuun saattamisen tuloksena matkailun koulutus keskitetään tiettyihin paikkoihin ja koulutusorganisaatioiden lukumäärän odotetaan puolittuvan nykyisestä.

Myös yhteistyö koulutusorganisaatioiden välillä ja etenkin työelämän edustajien kanssa tulee tiivistymään. Lisäksi opiskelu muuttuu entistä kansainvälisemmäksi. Aiempaa joustavampien koulutusväylien avulla opiskelija voi suorittaa erillisiä tutkinnon osia, jotka johtavat lopulta viralliseen tutkintoon. (Järvinen, Vataja, & Tuominen, 2011, s. 24.)

	2007	2012 (arvio)
Matkailun kokonaiskysyntä Suomessa yhteensä, miljoonaa euroa	10 958	13 290
Matkailuarvonlisäyksen osuus perushintaisesta BKT:sta, %, sis. työnantajien kulut	2,3	2,7

Taulukko 2. Matkailukysynnän ja tarjonnan tunnuslukuja, koottu Tilastokeskuksen ja MEK:n aineistoista.

Katsaus matkailualan koulutusmääriä ohjaaviin suunnitelmiin osoittaa, että eri hallinnonaloilla on eriäviä näkemyksiä koulutuksen kehittämisen suunnasta. Yhteistyötä toki tehdään. Yhtenä esimerkkinä tästä on OPH:n nimittämä matkailu- ja ravitsemispalvelut-koulutustoimikunta, jonka jäsenistö edustaa laajasti työelämää ja eri sidosryhmiä. Sen tehtävänä on muun muassa seurata, arvioida ja ennakoita alan koulutuksen ja työelämässä tarvittavan osaamisen kehitystä. Lisäksi se tekee aloitteita korkeakouluille työelämän osaamistarpeiden huomioon ottamisesta koulutuksen sisällössä. Koulutustoimikunta toimii osaltaan laadullisen ennakoinnin asian- tuntijaelimenä. (OPHb.) Myös ammattikorkeakoulujen rehtori-neuvosto Arene ry:n matkailu-, ravitsemis- ja talousalan kehittämisryhmän tehtävänä on seurata alan työelämän ja koulutuksen kehittymistä sekä osallistua aktiivisesti koulutusohjelma-/ tutkintorakenteen kehittämiseen (Arene ry).

Ennakointiraportteja ja suunnitelmia lukiessa herää kysymys eri hallinnonalojen välillä tapahtuvan keskustelun syvyydestä ja tiheydestä liittyen matkailualan koulutuksen tarpeisiin. Yhteistyön tiivistämiseen näyttäisi olevan tarvetta, jotta alan kokonaisvaltainen

ymmärrys lisääntyisi koulutus- ja tutkimussektorilla. Erilaiset strategiat ja toimenpideohjelmat toimivat pohjana matkailun koulutuksen ja tutkimuksen kehittämistyölle, suuntaavat rahoitusta ja vahvistavat alan kehittymistä. Kuitenkaan emme voi Suomessa vielä puhua matkailun koulutus- ja tutkimuspolitiikasta. Matkailualan heikko arvostus osana Suomen elinkeinopolitiikkaa heijastuu myös koulutus- ja tutkimuspolitiikkaan. Asian edistämiseksi tarvittaisiin entistä vahvempaa yhteistyötä alan toimijoiden, sektoreiden ja hallinnonalojen välillä sekä jopa ”ärähtelevää lobbaria”, joka saisi päättäjät heräämään ja sitä kautta matkailuala nousisi sen ansaitsemalle paikalle perinteisten teollisuusalojen rinnalle. Myös toimialan sisällä oman työn ja alan arvostuksen nosto on tarpeellista. Tästä käytännön esimerkkinä on kesällä 2013 matkailutoimijoiden järjestämä SuomiAreenan keskustelutilaisuus otsikolla ”Matkailu – businesta vai puuhastelua?” Alan yleisen arvostuksen nousun myötä, mihin myös elinkeinoministeri Vapaavuoren syksyllä 2013 käynnistämällä toimenpiteillä pyritään, voisimme alkaa puhua myös matkailun koulutus- ja tutkimuspolitiikasta.

Koulutuksella ja tutkimuksella osaavaa työvoimaa alalle

Jatkuvan muutoksen uskotaan kuvaavan tulevaisuuden työtä. Työtä tehdään sekä lähellä että globaalisti, työvoima liikkuu alueelta ja ammasteista toiseen. Työ koostuu usein monista työurista ja projektimaiset tehtävät vaativat kykyä sietää epävarmuutta ja jatkuvia muutoksia. Koulutuksen pitää edistää eri osaamisalueiden, jopa ammattien, yhdistelyä. (Tulevaisuus 2030; Veijola ym., 2013.) Esimerkiksi useamman ammatin yhdistelmillä voidaan hakea ympärivuotista työllistymistä sesonkiluonteisissa matkailutöissä ja -kohteissa. Matkailualallakin kasvavan tietotyön tuottavuus syntyy työntekijöiden innostuksen ja hyvinvoinnin pohjalta. Tulevaisuuden yritystoiminta vaatii ketteryyttä; nopeat ja joustavat yritykset menestyvät, edellyttäen että positiivinen asennoituminen yrittäjyyteen yleisyy. Työtä ei tehdä suuren korvauksen toivossa vaan menestyksen

kriteereinä ovat muun muassa pitkä ja terve elämä, koulutus ja kohtuullinen elintaso. (Tulevaisuus 2030.)

Osaamisen vahvistuminen kaikilla toimijatasoilla ja -tahoilla sekä siitä seuraava alan ammattimaistuminen on Suomen matkailun kehittymisen yksi keskeinen edellytys. Työvoimalta vaaditaan entistä enemmän muutosvalmiutta, joka tarkoittaa osin sitä, että työpaikkoihin haetaan moniosaajia. Työn luonteen ja toimenkuvien muuttuessa nopeassa tahdissa työntekijöiltä edellytetään kykyä muokautua vaihtuviin tilanteisiin. Koulutuksen sisällöistä päätettäessä tämän tulee näkyä eri alojen välisten rajapintojen hyödyntämisessä. Toisaalta lisääntyvät haasteet edellyttävät ongelmanratkaisutaitoja ja ajanhallintakykyä. Tulevaisuudessa myös matkailualalla kilpailun koveneminen ja globaalit työympäristöt korostavat entisestään vastuullisen liiketoiminta- ja talousosaamisen tärkeyttä sekä ennakointi- ja tutkimustiedon hyödyntämistä. Alan kasvava kansainvälistyminen ja monikulttuuriset työyhteisöt puolestaan lisäävät kielitaidon, kulttuurien, lainsäädännön, uudenlaisen johtajuuden sekä turvallisuuden osaamistarpeita. Asiakasosaaminen sekä verkostoitumis- ja sidosryhmätaidot korostuvat kaikissa alan ammattiryhmissä. Tieto- ja viestintäteknologian jatkuva kehitys edellyttää, että alan ammattilaiset osaavat hyödyntää uusia ratkaisuja, erityisesti kasvavaa sosiaalista mediaa, niin alan perustehtävissä, johtamisessa, sidosryhmäyhteistyössä, markkinointiviestinnässä kuin tuotekehittelyssäkin. (Taipale-Lehto 2012, s. 22.) Työuran pirstaloituminen lisää myös yrittäjyydestaitojen tarvetta. Työntekijöiden on esimerkiksi kyettävä johtamaan omaa työtänsä ja toimintaansa globaaleissa työpaikoissa yrittäjämäisesti.

Suomen matkailustrategian linjaukset alan tulevasta työvoiman tarpeesta ovat osin ristiriitaisia OKM:n koulutuspaikkojen supistamissuunnitelmien kanssa. Strategia tuo esille, että ikäluokkien pienentyessä ja matkailualan kasvaessa työvoimaa ei tule olemaan riittävästi. On odotettavissa, että myös matkailuala tarvitsee työperäisiä maahanmuuttajia. Osaavasta ulkomaisesta työvoimasta kilpailaan tulevaisuudessa, ja Suomella on oltava strategia siitä, miten ulkomaista työvoimaa pyritään lisäämään ja houkuttelemaan jatkossa.

(Häyhä, 2010.) Matkailustrategia toteaa alan tarvitsevan erityisesti toisen asteen koulutuksen omaavaa työvoimaa. Painopiste koulutustarjonnassa on siis kohdistettava toisen asteen koulutukseen, jotta tulevaisuudessa odotettava työvoimavaje saadaan täytettyä. Samalla on muistettava, että koulutuksen ja sen myötä alalla tarjolla olevien työpaikkojen tulee myös houkuttaa hakijoita. Viime vuosina oppilaitokset ovat kohdanneet ongelmia hakijoiden saamisessa sekä opiskelijakatoa tutkintojen loppuun asti suorittaneiden osalta (Heikkilä, ei vl.). Maahanmuuttajien suuntautumista matkailualalle tulisi pyrkiä helpottamaan aikuiskoulutuksen, englanninkielisen koulutustarjonnan ja työharjoittelun keinoin (Häyhä, 2010).

Matkailualan koulutusta suunniteltaessa omat haasteensa tuovat alan yrittäjäpainotteisuus sekä eri-ikäisten opiskelijoiden kasvava määrä. Alan tuloksellisuuden ja kilpailukyvyn takaamiseksi matkailuyrittäjiä pitää kannustaa tavoitteelliseen koulutukseen osallistumiseen, jotta kaikilla yrittäjillä olisi perustiedot sekä yritystoiminnasta että matkailuelinkeinon lainalaisuuksista. Erityisesti mikroyritysten henkilöstön mahdollisuuksia osallistua koulutuksiin on parannettava lisäämällä esimerkiksi verkkokoulutusta. Edellä mainittujen ohella elämänlaajuisen oppimisen näkökulma painottuu entisestään (ks. luku 3). Näin ollen perusopetuksen lisäksi alalle kaivataan niin pitkäjänteistä täydennyskoulutusta kuin lyhytkestoisia täsmäkursseja alueellisiin ja paikallisiin tarpeisiin. (YTR, 2007, s. 94–96; Matkailun teemaryhmä, ei vl.)

Eri koulutusasteiden tarjoaman matkailualan koulutuksen yhteisenä tavoitteena on varmistaa tulevaisuuden osaavaa työvoimaa alan muuttuviin tarpeisiin. Toisen asteen koulutuksen on pystyttävä tuottamaan riittävästi työvoimaa alan perustehtäviin. Laadukkaalla korkeakoulutuksella taataan osaavaa työvoimaa ja tutkimusta alan kehittämis- ja johtotehtäviin sekä lisätään koko matkailualan yleistä arvostusta. Niin yliopistojen kuin ammattikorkeakoulujen yhtenä tehtävänä on lisätä alueiden kilpailukykyä ja vetovoimaa, parantaa työllisyyttä sekä luoda uutta yrittäjyyttä (ks. esim. Laitinen-Väänänen, Vanhanen-Nuutinen, Ahmaniemi, Boman & Lamppu, 2013, s. 31). Vaikka ammattikorkeakoulu-uudistuksen myötä lähentymistä

korkeakoulutusasteiden välillä on tapahtunut, korkeakoulutuksen duaalimallilla pyritään turvaamaan korkeatasoinen osaaminen sekä tieteellisen että soveltavan tutkimuksen alueella.

Matkailualan koulutuksen ja tutkimuksen rahoitus tulevaisuudessa

Kaikilla koulutusasteilla on meneillään lainsäädäntöön ja rahoitukseen liittyviä uudistuksia.

Ammatillisen koulutuksen puolella tullaan vähentämään aloituspaikkoja, lisäksi opiskelijakohtaista yksikköhintaa lasketaan huomattavasti. Suunnitelman mukaan oppilaitosten saama opiskelijakohtaista rahoitusta alennetaan vuosittain ainakin vuoteen 2016 asti. (Amke ry.) Vuoden vaihteessa 2014 voimaan tuleva ammattikorkeakouluja koskeva uusi lainsäädäntö uudistaa ammattikorkeakoulujen toimilupien myöntämisperusteet sekä oppilaitosten ylläpitäjille myönnettävän perusrahoituksen määräytymisperusteet. Uusien toimilupien myöntämisessä korostuvat koulutustarpeen lisäksi toiminnan laatu, vaikuttavuus ja tehokkuus. (Ammattikorkeakouluille uudet toimitilat 2014.) Vuoden 2013 alussa uudistettu yliopistojen rahoitusmalli painottaa laatua, vaikuttavuutta, tuloksellisuutta ja kansainvälistymistä. Valtion rahoitusta kohdistuu yliopistoille erityisesti suoritettujen tutkintojen ja opintopisteiden sekä tieteellisten julkaisujen ja kilpaillun tutkimusrahoituksen perusteella. Rahoituksen sisäisestä kohdentamisesta jokainen yliopisto päättää itse. Yliopistot voivat näin ollen tarjota eri tieteen- ja koulutusaloja yhdistäviä kokonaisuuksia ja samalla vastata yhteiskunnan osaamistarpeisiin, tieteen muutoksiin sekä profiloitua vahvuusalueilleen. (OKM.)

Matkailun tutkimus on tärkeää niin elinkeinolle, ympäröivälle yhteiskunnalle kuin julkiselle sektorille ja rahoittajille. Sen kautta pystytään osoittamaan alan merkitys ja painoarvo sekä hyödyntämään tutkittua tietoa alan kehittämisen ja päätöksenteon tukena. Tutkimus on myös laadukkaan koulutuksen perustana. Suomen matkailustrategia vuoteen 2020 on lähtenyt toteutumaan hyvin, ja

esimerkiksi Matkailun tutkimuksen toimintaohjelmassa nimetyt vastuutahot, Oulun yliopisto, Itä-Suomen yliopisto ja Matkailualan tutkimus- ja koulutusinstituutti, ovat ottaneet oman roolinsa ohjelman toimeenpanossa. Suurin haaste on ollut löytää rahoitusta, koska kansallinen rahoitusjärjestelmä ei automaattisesti tue toimintaohjelmassa määritettyjen valtakunnallisesti tärkeiden tutkimustoimenpiteiden toteutusta. Työ- ja elinkeinoministeriö uudistaa matkailupoliittisia toimenpiteitään vuoden 2014 loppuun mennessä vastaamaan muuttuvan toimintaympäristön ja tulevaisuuden tarpeita. Samalla tarkastellaan myös tutkimuksen toimintaohjelman päivitystarpeita.

Koska matkailun ilmiötä voidaan tutkia monien eri tieteenalojen näkökulmista käsin, on akateemisen matkailututkimuksen rahoitus pirstoutunut moniin eri lähteisiin. Matkailun perustutkimusta rahoitetaan tällä hetkellä pääasiassa akateemisista rahoituslähteistä, esimerkiksi Suomen Akatemialta ja EU:n puiteohjelmista. Soveltavaa matkailututkimusta rahoittavat kansalliset ja alueelliset julkiset toimijat, kuten ministeriöt, virastot, maakunnat ja kunnat. Pääosin rahoitus kanavoituu EU:n ohjelmien kautta.

Niukkenevista varoista kilpaileminen pakottaa toimijat pohtimaan entistä tarkemmin omia toimintatapojaan ja niiden laatua sekä tekemään valintoja. Verkostoituminen muiden koulutus- ja tutkimusorganisaatioiden ja elinkeinon kanssa, myös yli toimialarajojen, tulee lisääntymään rahoitusmallien muuttuessa. Yliopistojen, ammattikorkeakoulujen ja tutkimuslaitosten yhteiset tutkimushankkeet luovat jatkossa uudenlaisia kansainvälisen yhteistyön mahdollisuuksia perustutkimuksen ja soveltavan tutkimuksen sekä yritysten tutkimus- ja kehitystoiminnan välille. MTI:n toimintamalli, jossa niin ammatillisen koulutuksen ja korkeakoulutuksen kuin koulutuksen ja yritysten sekä työelämän välistä yhteistyötä edistetään, kehitetään ja toteutetaan, tarjoaa luontevan alustan monitasoiselle yhteistyölle.

Matkailualan tutkimuksen ja koulutuksen laatua ja tehokkuutta voidaan jatkossa parantaa syventämällä yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen välistä strategista yhteistyötä. Yhteistyöllä voidaan lisätä etenkin tutkimus- ja innovaatio-osaamisen vaikuttavuutta. Uudistustyössä on tärkeää varmistaa, että myös innovaatorahoituksessa

tunnistetaan ammattikorkeakoulujen merkitys tutkimus- ja innovaatiotoimijana. Lisäksi yhteiset tutkimushankkeet elinkeinon kanssa tulevat olemaan jatkossa entistä tärkeämpiä. Mikroyrittäjävaltaisen matkailuelinkeinon mukaan saaminen tutkimusyhteistyöhön on haastavaa ja uusien hyvien yhteistyökäytäntöjen etsiminen on alati jatkuva prosessi.

Tutkimuksen osalta tulisi entistä enemmän hyödyntää kansainvälisiä, kuten EU:n, suoria rahoitusmahdollisuuksia. Tulevan rakennerahasto-ohjelman (2014–2020) luonnoksen valossa näyttää olevan mahdollista rahoittaa myös tutkimus-, osaamis- ja innovaatiokeskittymien toimintaa (TEM, 2013). Kansainvälinen koulutus- ja tutkimusyhteistyö tulevat olemaan jatkossa entistäkin tärkeämmässä roolissa. Oppilaitosten kansainvälisessä kilpailukyvyssä mukana pysyminen edellyttää myös kansallisella tasolla EU-rahoituksen tuki- ja neuvontapalvelujen uudistamista. Vaikka rahoitusmahdollisuudet näyttävät kiristyvän, hyvälle hankkeelle ja toiminnalle löytyy aina rahoitusta.

Suomalaisen yhteiskunnan, talouden ja tutkimuksen toimintaympäristö on muuttunut nopeasti viime vuosina. Sekä koulutus- että tutkimuspuolen rahoitus tulee entisestään tiukkenemaan valtiontalouden kiristyvän tilanteen takia. Riittävän laajan ja reagointikykyisen koulutus- ja tutkimuspolitiikan ylläpitämisen lisäksi tarvitaan rajojen ylittämiseen ja jatkuvaan uudistumiseen kannustavia toimintamalleja, rohkeutta toteuttaa kokeiluja ja ottaa riskejä. Monialaista yhteistyötä tarvitaan myös tutkimusrahoituksen saamiseksi. Näiden haasteiden voittamiseen yhtenä vastauksena koulutuksen uudistamiseen on ollut Matkailualan tutkimus- ja koulutusinstituutin perustaminen (ks. luku 2).

Yhteenveto

Matkailualalla työskentelevien ammattitaitoa ja tietoperustaa tulee kehittää kokonaisvaltaisesti. Parhaimmat tulokset saadaan huomioimalla samanaikaisesti koulutus, tutkimus, kehitys- ja elinkeinotoiminta sekä jo olemassa olevat taidot ja henkilökohtaiset

ominaisuudet. Kokonaisvaltaisella kehittämisellä tuetaan parhaiten matkailualan tulevaa kilpailukykyä ja menestystä. Kaiken alan tutkintoon johtavan koulutuksen tulisikin sekä sisällöiltään että pedagogisilta ratkaisuiltaan olla matkailun kehittämisen näkökulmasta ajantasaista ja merkityksellistä alan houkuttelevuuden lisäämiseksi. Alan koulutuksen tulisi niin laadullisesti kuin määrällisesti mukautua toimialalla tapahtuviin rakenteellisiin ja osaamisvaatimuksia koskeviin muutoksiin, jotta osaava työvoima pystytään varmistamaan. Koulutuksen ammattimaisuuden kautta lisääntyy myös elinkeinon arvostus. Alan imagon ja houkuttelevuuden parantuminen turvaisi myös osaavan työvoiman saantia ympärivuotisesti.

Kilpailu opiskelijoista sekä opetus- ja tutkimushenkilökunnasta kiristyy tulevaisuudessa entisestään. Matkailualan koulutus- ja tutkimustoiminnan tulee olla laadukasta, tulevaisuuden tarpeita vastaavaa, muuntautumiskykyistä ja kansainvälisen vertailun täyttävää, jotta se houkuttelee hakijoita – tulevaisuuden työntekijöitä. Koulutuksella on pystyttävä vastaamaan kasvaviin työllisyistarpeisiin alan tämän hetkisen rakenteen sekä alan ja yhteiskunnan ennakoitujen kehityksen mukaisesti. Kansainvälisesti matkailualan ongelmana on koulutetun työvoiman puute, kun taas Suomessa karsitaan matkailualan korkeakoulutuksen aloituspaikkoja koulutetun työvoiman ylitarjonnan estämiseksi. Suomessa puutetta tulee olemaan enemmänkin operationaalisen tason työvoimasta. Matkailualan toisen asteen koulutusta tulisi lisätä, mutta samalla on kiinnettävä erityistä huomiota koulutuksen houkuttelevuuteen riittävien hakijamäärien takaamiseksi. Korkeasta lähtökoulutustasosta huolimatta alan tuloksellisuuden ja kilpailukyvyn säilyttämiseksi tarvitaan täydennys- ja jatkokoulutusta. Etenkin yrittäjien valmiuksia toimia elinkeinoelämän jatkuvassa muutoksessa tulee edistää laadukkailla ja helposti saavutettavilla täydennyskoulutusratkaisuilla. Yhtenä vastauksen koulutuksen kehittämiseen on eri alojen ja koulutusasteiden rajapintojen parempi ja tehostetumpi hyödyntäminen tulevaisuuden osaajia koulutettaessa. Tähän kehitystyöhön Matkailualan tutkimus- ja koulutusinstituutissa toteutettu koulutusasteiden yhteistyömalli tarjoaa arvokkaan kokemuspohjan.

2

Koulutus murroksessa – oppilaitosten yhteistyöllä kohti tulevaisuuden haasteita

Riitta Karusaari, Eila Linna ja Tarja Tammia

Johdanto

Yhteiskunnan muuttuessa myös koulutussektori on jatkuvien muutospaineiden alla. Viime vuosina oppilaitoksiin kohdistuneet toimenpiteet ovat konkretisoituneet muun muassa opiskelijapaikkojen leikkauksina sekä määrärahojen supistuksina. Tulevia päätöksiä ennakkoiden käynnistettiin Pohjois-Suomessa 2000-luvun alussa korkeakoulujen rakenteellisen kehittämisen prosessi, jossa haettiin ratkaisuja korkeakoulujen yhteistyölle ja päällekkäisten toimintojen poistamiselle. Rakenteellisen kehittämisen kärjeksi nostettiin Lapin kilpailukyvyllä elintärkeän elinkeinon, matkailualan, laaja-alaisen koulutuksen turvaaminen Lapissa (Matkailualan tutkimus- ja koulutusinstituutin perustaminen, ei vl., s. 3). Matkailukoulutuksen voimavarat päätettiin koota yhteisen sateenvarjon, Matkailualan tutkimus- ja koulutusinstituutin (MTI), alle.

Koulutussektorin muutosten lisäksi MTI:n perustaminen pohjautui matkailualan voimakkaaseen kasvunäkymään, jonka uskottiin johtavan alan kasvavaan tutkimus- ja koulutustarpeeseen (ks. luku 1). Toisaalta instituutti nähtiin mahdollisuutena parantaa

matkailukoulutuksen kilpailukykyä ikäluokkien pienentyessä ja sitä seuraavan koulutuskysynnän vähetessä, tarjoamalla opiskelijoille uudenlaisia oppimisympäristöjä, laajemmat valinnanmahdollisuudet sekä joustavat opintopolut oppilaitoksesta toiseen.

Tänä päivänä MTI on osaamisyhteisö, jonka muodostavat Lapin yliopiston matkailututkimuksen oppiaine, Rovaniemen ammattikorkeakoulun matkailu-, ravitsemis- ja talousala sekä Lapin matkailuopisto. Oppilaitoksille säädettyjä vastuita noudattaen MTI:n tehtävinä ovat matkailualan tutkimus, yliopistokoulutus, ammattikorkeakoulutus, toisen asteen ammatillinen koulutus sekä kehittämis-, palvelu- ja innovaatiotoiminta. MTI perustettiin edellä mainittujen osapuolten sopimuksella elokuussa 2009 kokoamaan yhteen eri asteiden matkailukoulutus Lapissa. Näiden kolmen koulutusasteen, tai paremminkin kolmen koulutusulottuvuuden, yhteistyömalli on kansallisesti ja myös kansainvälisesti ainutlaatuinen.

Tämän luvun tavoite on esitellä lukijalle se ympäristö, jossa kirjassa esiteltyjä koulutusratkaisuja on kehitetty. Aluksi tarkastelemme MTI:n toiminnan käynnistämisen taustatekijöitä sekä kuvaamme MTI:n perustamisprosessia ja sen keskeisimpiä virstanpylväitä. Sen jälkeen luomme katsauksen instituutin hallintoon, organisaatioon sekä nykyiseen toimintaan. Viimeisenä esittelemme MTI:n päivitetyn strategian ja sen antamat suuntaviivat instituutin tulevaisuuden toiminnalle.

Yhteisen sateenvarjon alle: instituutin perustaminen

Lapin korkeakoulujen strategiaryhmä teki 5.11.2007 päätöksen Matkailualan tutkimus- ja koulutusinstituutin toiminnan käynnistämisestä. Instituutin perustamissuunnitelmassa (Matkailualan tutkimus- ja koulutusinstituutin perustaminen, ei vl., s. 16–17) koulutuksen ylläpitäjät, Rovaniemen koulutuskuntayhtymä ja Lapin yliopisto, perustelivat uuden organisaation perustamista matkailukoulutuksen kehittämisen, tiedon keruun ja välittämisen sekä matkailun tutkimuksen ja kehittämisen tarpeilla. MTI:n nähtiin olevan vastaus oppilaitosten aluekehitystehtävään.

MTI:n suunnittelu aloitettiin Lapin yliopiston hallinnoimalla EAKR-hankkeella, jonka rahoittajina olivat Lapin lääninhallitus (myöhemmin Lapin liitto) ja Rovaniemen kaupunki. Hankkeen aikana suunniteltiin instituutin organisaatorakenne, johtamismalli, tilaratkaisut sekä henkilöstön sijoittuminen. Käynnistämishankkeen tuloksena syntyivät myös MTI:n ensimmäinen strategia ja tavoitteet niin koulutuksen, tutkimuksen kuin alueellisen kehittämistoiminnan osalta. Varsinainen toiminta käynnistyi elokuun alussa vuonna 2009, kun taustaorganisaatiot allekirjoittivat perustamis-sopimuksen ja instituutin avajaisia vietettiin 1.10.2009 Rovaniemellä Viirinkankaan kampuksella.



Kuvio 1. MTI:n osaamisyhteisö (Korteniemi, 2012, s. 8)

Kuviossa 1 on esitetty MTI:n osaamisyhteisö ja sen osapuolten sijoittuminen omiin taustaorganisaatioihinsa. Perustamisvaiheessa toisen asteen ammatillinen matkailu-, ravitsemis-, ja talousalan koulutus oli osa Lapin ammattiopistoa, mutta vuoden 2011 alusta se irtautui omaksi yksikökseen. Organisaatiomuutoksen jälkeen Lapin matkailuopiston oli itsenäisenä tulosityksikkönä mahdollista kiinnittää yhä tiiviimmin instituutin toimintaan. Yhdessä nämä kolme oppilaitosta, Lapin matkailuopisto, Lapin yliopisto ja Rovaniemen ammattikorkeakoulu, tarjoavat MTI-sateenvarjon alla alan koulutusta toisen asteen opinnoista korkeakouluasteelle.¹

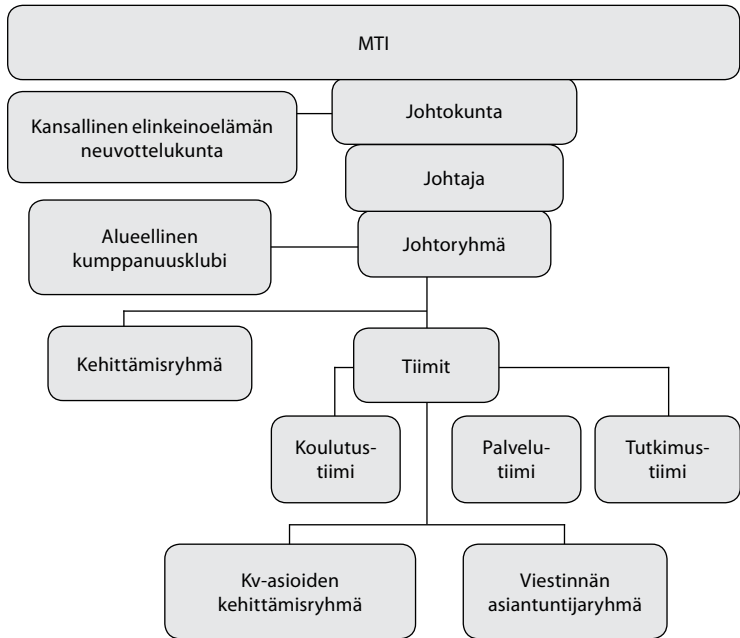
Kolme oppilaitosta yhdessä: MTI:n hallinto ja organisaatio

MTI:n hallinto- ja johtamismallin suunnittelussa haluttiin varmistaa niin sisällölliset kuin taloudellisetkin toimintaedellytykset huolimatta siitä, että ylläpitäjäorganisaatioiden rahoitusperusteet, ohjausjärjestelmät sekä toimintamallit poikkeavat toisistaan. Tälläkään hetkellä Matkailualan tutkimus- ja koulutusinstituutilla ei ole juridisen oikeushenkilön asemaa, vaan kukin instituutin taustaorganisaatio on itsenäinen juridinen osapuoli. Tämä asettaa omat haasteensa hallinnollisten asioiden valmistelulle ja päätöksenteolle. Osin edellä mainituista syistä MTI:n eri toimielimissä on edustus kaikista oppilaitoksista. Näin turvataan tasavertaiset vaikuttamismahdollisuudet ja toiminnan tasapuolinen ohjaus. Esimerkiksi johtokuntaan kuuluvat kunkin taustaorganisaation rehtorit sekä oppilaitosten opiskelijoiden ja henkilöstön edustajat.

MTI:n organisaatio on kuvattu kuviossa 2. Instituutin johtamisesta vastaavat johtokunta ja johtaja johtosäännön määrittelemien vastuiden mukaisesti (MTI, 2011). Johtaja vastaa toiminnan

1. Vuoden 2014 alusta oppilaitosten muutosprosesseista johtuen Rovaniemen ammattikorkeakoulusta ja Kemi-Tornion ammattikorkeakoulusta muodostetaan uusi osakeyhtiöpohjainen Lapin ammattikorkeakoulu, joka tulee Rovaniemen koulutuskuntayhtymän ja Lapin yliopiston ohella olemaan yksi MTI:n osapuolista.

tuloksellisuudesta, laadusta, sovittujen tulostavoitteiden toteutumisesta sekä kehittää instituuttia kansallisesti ja kansainvälisesti tunnetuksi asiantuntijayhteisöksi. Instituutissa on myös johtokunnan nimeämä johtoryhmä, jonka tehtävä on vastata yhdessä johtajan kanssa sisällöllisestä toiminnasta ja sen kehittämisestä. MTI:n johtokäy vuosittain kaikkien oppilaitosapuolten kanssa erilliset tulosopimusneuvottelut. Neuvotteluissa sovitaan instituutin toiminnan laajuudesta, rahoituksesta ja tavoitteista, ja niiden perusteella instituutille laaditaan yhteinen tulosopimus. Tulosopimusta tarkentaa jokavuotinen toiminta- ja taloussuunnitelma. MTI:n tulosalueet ovat koulutus, tutkimus ja palvelut. Kullakin tulosalueella on oma toimintasuunnitelmansa, jonka toteutumista tulosaluekohtaiset tiimit koordinoivat, arvioivat ja kehittävät. Tulosaluekohtaiset tavoitteet ja niiden toteutumista arvioivat mittarit sekä toimintaa ohjaavat resurssit on määritelty tulosopimuksessa.



Kuvio 2. MTI:n organisaatio.

MTI:n koulutuksen tulosalueen tavoitteena on monimuotoistaa opetusta, kehittää sitä entistä työelämäläheisemmäksi sekä rikastaa sen sisältöjä koulutusasteiden ja toimialojen välillä tehtävän yhteistyön keinoin. MTI:n oppilaitosten opiskelijoille tarjotaan opintojaksojen tai -kokonaisuuksien yhteistoteutuksia eri teemoissa, kuten tapahtumamatkailussa, tuotekehityksessä ja kulttuurimatkailussa (ks. luvut 4 ja 5). Opiskelijat voivat myös osallistua yhteisille luennoille, vaikka eri oppilaitosten oppimistavoitteet ja opintosuoritukset ovat erilaiset. Myös asiantuntija- ja vierailijaluennot ovat tarjolla nykyisin jo suurimmaksi osaksi avoimina kaikkien koulutusasteiden opiskelijoille. Lisäksi opiskelijat voivat sisällyttää tiettyjä opintojaksoja toisesta oppilaitoksesta osaksi omaa tutkintoaan. Esimerkiksi Lapin yliopiston matkailututkimuksen opiskelija voi hakea käytännönläheisyyttä opintoihinsa osallistumalla Lapin matkailuopiston tai Rovaniemen ammattikorkeakoulun opintojaksolle. Vastaavasti matkailuopiston opiskelija voi syventää osaamistaan osallistumalla korkeakoulujen opintojaksoille. Sisäiseen ja ulkoiseen yhteistyöhön perustuva opetus ja oppiminen antavat opiskelijoille entistä vahvemmat valmiudet kohdata matkailualan osaamistarpeet (MTI, 2012).

Tutkimuksen tulosalueella tavoitteena on tuottaa kansainvälisesti tunnettua, kriittistä matkailun perustutkimusta ja alueellisesti vaikuttavaa soveltavaa tutkimusta sekä tietoa, joka tukee matkailun kehittämistä erityisesti pohjoisilla alueilla. MTI tarjoaa tutkijoille työskentely-ympäristön, jossa yhteistyö tutkijoiden, kouluttajien ja käytännön toteuttajien välillä on luontevaa ja jokapäiväistä. MTI:n yhteinen palvelutoiminnan tulosalue tarjoaa matkailun asiantuntija-, koulutus- ja kehittämispalveluita alan yrityksille ja julkisille toimijoille. (MTI, 2012.)

Alueellisten ja kansallisten verkostojen ylläpitämiseksi ja kehittämiseksi instituutissa on erilaisia yhteistyöryhmiä, kuten kansallinen elinkeinoelämän neuvottelukunta, joka toimii MTI:n strategisen työn sparraajana (kuviot 2). Neuvottelukunnan jäsenet ovat kansallisesti keskeisiä matkailun toimijoita. Alueellista ja operatiivista työtä sekä toiminnan suunnittelua tukee puolestaan kumppanuusklubi,

jossa ovat edustettuina keskeisimmät lappilaiset sidosryhmät ja yritysyehtystyökumppanit (kuvio 2).

Omien yhteistyöelintensä lisäksi MTI:lla on tai on ollut asiantuntijaedustus useissa kansallisissa ja alueellisissa strategia-, ohjelma- ja kehittämisryhmissä. Esimerkkeinä mainittakoon työ- ja elinkeinoministeriön johtaman kansallisen matkailustrategian tutkimusohjelman valmistelu, Opetushallituksen koordinoima matkailun ammatillisten osaamistarpeiden kartoitus, Lapin matkailustrategian päivittäminen, Lapin maakunnallinen tieto-, neuvonta- ja ohjauspalveluiden koordinaatioryhmä (TNO), Lapin aikuiskoulutuksen strategiatyö sekä kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön asiantuntija- ja palveluorganisaation CIMOn kansallinen ECVET-kehittämisryhmä. Edustus edellä mainituissa ryhmissä kertoo osaltaan MTI:n merkittävästä roolista lappilaisena sekä valtakunnallisena matkailualan kouluttajana. Lisäksi MTI on saanut kansallista huomiota ja tunnustusta matkailun turvallisuuden kehittäjänä, mistä todisteena on Turvallisuus- ja puolustusasiain komitean myöntämä Timanttiteko 2010 -tunnustus.

Tulevaa kohti: MTI:n strategian päivittäminen

MTI:n kolmannen toimintavuoden jälkeen perustamisvaiheessa luotu strategia päivitettiin. Päivitysprosessin tavoitteena oli hahmottaa instituutille yhteinen, kolmen toimijan osaamiselle rakentuva erikoistumisen ja erottautumisen suunta. Prosessin tuloksena syntynyt strategia vuosille 2013–2016 voidaan visuaalisesti kuvata ”tunturikoivuna”, jonka juuret ovat arktisella alueella (kuvio 3).

Arktinen alue oli luontevasti määritettävissä instituutin toimintaympäristöksi. Strategian lähtökohtana olevan vision mukaisesti MTI:n tavoitteena on olla ”arktisen alueen johtava matkailu- ja vieraanvarausalojen asiantuntija” (MTI, 2012). Arktinen toimintaympäristö asettaa toiminnalle omat haasteensa, mutta se tarjoaa myös mahdollisuuksia, jotka oikein hyödynnettyinä ovat kansainvälisestikin kilpailukykyisiä. Juurten ollessa arktisella alueella,

MTI:n toimintaa ohjaavat arvot muodostavat strategiapuun rungon. Ne määrittävät periaatteet, joiden mukaan me MTI:ssa toimimme yli oppilaitosrajojen. Yhteinen tekeminen ja yhteisöllisyys on MTI:n vahvuustekijä, mutta myös arvotekijä. Yhteisessä toiminnassa eettisyyden merkitys korostuu, ja ”yhteiset pelisäännöt” haluttiinkin nostaa toiseksi instituutin toimintaa ohjaavaksi arvoksi. Ne myös tukevat toisen arvomme yhteisöllisyyden ylläpitämistä, kun toiminta koetaan tasa-arvoiseksi ja oikeudenmukaiseksi sekä henkilöstön, opiskelijoiden että sidosryhmien piirissä. (MTI, 2012.)

Strategiapuun oksina ovat instituutin kolme tulosaluetta, tutkimus, koulutus ja palvelut, kaikkien oppilaitostoimijoiden toteuttamina. Puun oksilta löytyvät toiminnan painopistealueet, joiksi strategia-prosessissa määrittyivät vieraanvaraisuus ja viisiasteinen vastuullisuus. Näiden kautta instituutin osapuolet profiloivat nyt omaa toimintaansa ja osaamistaan sekä alueellisesti, kansallisesti että kansainvälisesti.

Vieraanvaraisuus ja sen johtaminen on läsnä kaikessa matkailuun liittyvässä toiminnassa. ”Paikallisuuden ja kulttuurien hyödyntäminen, asiakkaiden kohtaaminen, esteettisyys, tapahtumat ja luontoympäristöt luovat matkailijalle myönteisiä kokemuksia. Vieraanvaraisuusosaamisen vahvistaminen parantaa matkailuyritysten ja -alueiden kilpailukykyä. Kehittämällä matkailun turvallisuutta, asiakkaille voidaan tarjota kokonaisvaltaisia, myönteisiä matkailukokemuksia ja työntekijöille vakaa ja turvallinen työympäristö.” Vastuullisuudelle puolestaan määritettiin viisi ulottuvuutta – taloudellinen, ekologinen, kulttuurinen, sosiaalinen ja poliittinen – jotka luovat pohjan kestäväälle ja yhdenvertaisuutta korostavalle matkailutoiminnalle. ”Ennakoimalla matkailualojen kehittymistä pystytään hahmottamaan toimintaympäristön muutoksia, joihin matkailualan toimijoiden tulee varautua vastuullisuuden toteutumiseksi sekä lyhyellä että pitkällä tähtäimellä.” (MTI, 2012.)

MTI:n toiminnan tavoitteisiin sisältyy kansallisen näkyvyyden lisäksi vahva kansainvälinen ulottuvuus, joka tarkoittaa tunnettuuden lisäämistä, verkostojen ja avainkumppanuuksien rakentamista sekä strategian painopistealueiden kehittämistä kansainvälisissä verkostoissa. Tavoitteena on saavuttaa asema erityisesti eurooppalaisilla



Kuvio 3. MTI:n strategiapuu (MTI:n strategia, 2012).

areenoilla siten, että instituutista tulee visionsa mukainen arktisen alueen johtava matkailu- ja vieraanvaraisuusalojen asiantuntija. Kansainvälisyyttä edistetään tällä hetkellä esimerkiksi strategiaa tukevalla kansainvälisellä hanke- ja tutkimustoiminnalla, opiskelija- ja henkilöstövaihdolla sekä kansainvälisten harjoittelumahdollisuuksien kehittämällä. MTI:ssa vieraileekin vuosittain useita ulkomaisia tutkijoita ja opettajia. Myös saapuvien vaihto-opiskelijoiden määrä on jo pidempään ollut kasvava. MTI:n omia opiskelijoita kannustetaan hakeutumaan opiskelijavaihtoon, mutta myös kotikansainvälistymistä tuetaan englanninkielisten opintojaksojen ja esimerkiksi erilaisten tapahtumien muodossa. Lisäksi viime vuosina on kehitetty toimintamalleja kansainväliseen harjoitteluun ja esimerkiksi Saksassa aluksi yritysysteistyönä alkaneesta toiminnasta on kehittynyt aluetasoista.

Yhteenveto

Matkailualan tutkimus- ja koulutusinstituutin perustaminen ja sen toiminnan käynnistäminen on ollut tyypillinen muutosprosessi. Se

on haastanut oppilaitostemme toimintakulttuureja, toimintamalleja, tietojärjestelmiä, viestintää, sääntöjä, ohjeita, resursseja sekä niitä kymmeniä muita reunaehtoja, jotka ohjaavat näiden koulutusorganisaatioiden toimintaa. Erilaisten toimintamuotojen ja -tapojen kokeilujen kautta on tultu vaiheeseen, jossa MTI:n idea on alkanut osoittaa kantavuuttaan. Instituutin taustaorganisaatioiden päätöksellä eteenpäin annettu muutosprosessi on yhteisen strategian myötä muuttumassa yhteiseksi kehittämisprosessiksi.

Olemme sitoutuneet MTI:ssa yhteisiin tavoitteisiin ja valmiita etsimään ratkaisuja toimintamme jatkuvaan kehittämiseen. Uskomme, että ainutlaatuinen rakenne ja toimintatapa voivat tarjota oppilaitosten perustehtävälle – koulutukselle, tutkimukselle ja aluekehitykselle – sellaista lisäarvoa, jolla voidaan rakentaa MTI:n oppilaitoksille entistä kilpailukykyisempää asemaa kansallisessa ja kansainvälisessäkin oppilaitoskentässä. Instituutin rakenne ja yhteistyö mahdollistavat sen, että matkailuelinkeino ja alueiden toimijat saavat jatkossa yhä osaavampaa työvoimaa, vaikuttavampaa tutkimusta sekä laadukkaampia asiantuntijapalveluita matkailualan kehittämiseksi ja yritysten kilpailukyvyn parantamiseksi. Tiivis vuoropuhelu matkailuelinkeinon kanssa on suuri mahdollisuus instituutille. Rakentava työelämäyhteistyö antaa eväät kehittää tutkimusta, koulutusta ja palvelutoimintaa suuntaan, josta hyötyvät kaikki matkailun osapuolet, myös MTI itse.

Tulevaisuuden haasteena on tuoda instituutin eri osapuolten profiilit ja osaamisalueet esille yhä vahvemmin, jotta myös sidosryhmät tunnistavat MTI:n ja sen eri oppilaitosten vahvuudet. MTI:n sisäisessä yhteistyössä on jo tunnistettu luonteavat tavat tehdä yhteistyötä. Jatkossa painopiste on hyvä kiinnittää määrällisten yhteistyötapojen etsimisen sijaan organisaation ja toimintatapojen laadulliseen kehittämiseen. Ulkoisessa viestinnässä ja MTI:n osaamisen saattamisessa tunnetuksi niin kotimaassa kuin ulkomailla, on koko henkilöstöllä suuri rooli tulevina vuosina. Uusi strategia antaa hyvät eväät tähän työhön, josta hyötyvät sekä opiskelijat, henkilöstö että eri sidosryhmät.

3

Näkökulmia matkailualan koulutuksen työelämäläheiseen kehittämiseen Lapissa

Heidi Kaibua ja Minni Haanpää

Johdanto

Vielä muutama vuosikymmen sitten Suomessa matkailualalla toimivat henkilöt olivat pääosin itseoppineita, ja heidän liiketoimintaan liittyvät ratkaisunsa perustuivat pitkälti alalla hankittuun tietotaitoon. Suomalaisen matkailualan koulutuksen voidaan katsoa alkaneen 1970-luvulla, lähes yhtä aikaa matkailun kansainvälistymisen ja massamatkailun kanssa. Nykyisin osaamisen merkitys matkailualalla korostuu, sillä Suomi kilpailee kansainvälisenä matkakohteena muiden matkailumaiden joukossa. (TEM, 2010; Lapin liitto, 2011.)

Matkailualueiden menestyksen edellytyksenä on harjoittaa matkailuelinkeinoa asukkaidensa hyvinvointia edistäen sekä matkailijoille palveluja ja elämyksiä vastuullisesti tuottaen. (Bornhorst, Ritchie & Sheehan, 2010; Veijola, Ilola & Edelheim, 2013). Jotta tähän tilanteeseen voitaisiin päästä, vaatii se yhteistyötä ja tiedonvaihtoa alan eri toimijoiden kesken (ks. luvut 1 ja 2). Matkailualan tutkimus- ja koulutusinstituutin (MTI) tavoitteena on ollut alusta asti kehittää yhteistyötä ja siihen liittyviä erilaisia käytänteitä Lapin matkailuelinkeinon ja muiden matkailutoimijoiden kanssa (Vehkaperä,

2013). Onnistuakseen yhteistyön tulee palvella sen kaikkia osapuolia: matkailualueita, työelämää, oppilaitoksia ja opiskelijoita.

Tavoitteenamme on seuraavassa pohtia matkailualan toimijoiden ja oppilaitosten yhteistyötä Lapissa; millaisia mahdollisuuksia ja haasteita siihen sisältyy. Tarkastelemme ensin pohjoisen sijainnin matkailulle ja matkailuelinkeinolle tarjoamia resursseja ja reunaehtoja sekä niiden vaikutuksia alan koulutukseen. Sen jälkeen käsittelemme oppimista urapolkujen näkökulmasta, elämänlaajuisena prosessina ja luotaamme lähestymistavan vaikutuksia matkailualan koulutukseen. Kolmantena näkökulmanamme tarkastelemme MTI:n nykyistä työelämäyhteistyötä ja pohdimme, miten sitä voitaisiin edelleen kehittää kaikkien osapuolten tarpeisiin sopivaksi.

Käsillä oleva teksti toimii osaltaan myös MTI:n työelämäyhteistyön muotona, sillä keskustelukumppaninamme tekstissä on Lapland Safaris Oy:n toimitusjohtaja, yrittäjä Jyrki Niva. Haastatelimme häntä aiheinaamme matkailualan koulutus sekä yhteistyö työelämän ja MTI:n välillä. Keskustelimme myös matkailualan koulutuksen yleisistä näkymistä, sen haasteista ja kyvystä vastata työelämän osaamistarpeisiin Lapissa. Tekstissä kursivoidut osiot ovat otteita Jyrki Nivan haastattelusta.

Pohjoinen sijainti: haastava mahdollisuus

Matkailualueen erityispiirteillä on vaikutuksensa sekä siellä järjestettävään matkailutoimintaan että alan koulutukseen. Lapin erityispiirteet, harva asutus, runsaat luonnonvarat, pitkät etäisyydet ja sijainti syrjässä eurooppalaisilta markkinoilta, tekevät siitä muusta Suomesta poikkeavan matkailualueen. Matkailun vetovoima perustuu Lapissa pitkälti luontoon ja kulttuuriin (Lapin liitto, 2011, s. 36). Näiden vetovoimatekijöiden ylläpitäminen edellyttää niiden vastuullista huomioimista sekä käytännötoiminnassa että alan koulutuksessa.

Luontomatkaillen arvioidaan olevan maailmanlaajuisesti nopeimmin kasvava matkailun osa-alue. Luontomatkaillupalveluiden, kuten kalastuksen, luontoliikkumisen, ratsastuksen tai vaikkapa

moottorikelkkailun, merkitys kuluttajille kasvaa jatkuvasti (TEM, 2010). Lapissa on erinomainen mahdollisuus tarjota varsinkin ulkomaiselle matkailijalle luontoon perustuvia elämyksiä, joista hän on useimmiten valmis myös maksamaan. Tästä johtuen *meidän tulee nähdä oma luonnonläheinen arvomme paremmin ja olla ylpeämpiä siitä mitä meillä on, sillä osaamme täällä tämän homman*. Jotta matkailuelinkeinolla on edellytyksiä kasvaa ja kehittyä, palvelut tulee tuottaa vastuullisesti, maiseman, kulttuurin ja ympäristön erityisyyttä kunnioittaen. Matkailualueiden luonnonympäristöjen kestävä hyödyntäminen vaatii teknologisten ja poliittisten ratkaisujen lisäksi asenteiden muokkaamista ja eri toimijoiden intressien yhteensovittamista (Tyrväinen, Tolvanen & Tuulentie, 2013, s. 146). MTI:n strategiassa määritellyn viisiasteisen vastuullisuuden painopisteen yksi osa-alue on ekologinen vastuullisuus. Koulutuksen tavoitteena onkin kasvattaa opiskelijoiden arvostusta ympäröivään luontoa kohtaan ja luoda heille valmiuksia hyödyntää luonnon ainutlaatuisuutta vastuullisesti. (ks. luku 2; MTI, 2012; Veijola ym. 2013.)

Luonnon lisäksi vieraanvaraisuus on keskeinen osa lappilaista matkailuelämystä (Lapin liitto, 2011, s. 36). Laadukkaasti toteutettu asiakaspalvelu on yksi matkailuyrityksen tärkeimpiä menestystekijöitä. *Erinomaisuus ja palvelu syntyvät ihmisten kautta. Ihmisen vahvuus kohdata erilaisia kulttuureja ja sitten ihmisen vahvuus antaa hyvää palvelua ja vielä ymmärtää, mitä se asiakaskunta vaatii ja tarvitsee. Tarvitaan semmoinen tietty suomalainen ja lappilainen omaleimaisuus*. Paikallisuuden merkitystä ei sovikaan unohtaa, vaikka hallitaankin maailmanlaajuisia kokonaisuuksia (Hietanen & Rubin, 2004). Paikalliskulttuurien ja paikallisuuden arvostamisen ja ymmärtämisen kautta varmistetaan myös matkailutoiminnan yhteiskunnallinen hyväksyttävyyys alueella (Veijola ym., 2013). MTI:ssa vieraanvaraisuus on määritetty viisiasteisen vastuullisuuden ohella toiseksi strategiseksi painopistealueeksi (MTI, 2012; ks. luku 2). Koulutuksen tulisi antaa opiskelijoille valmiudet kohdata erilaisia kulttuureja asianmukaisella tavalla, mutta lappilaisella omaleimaisuudella ”höystettynä”. *Koulutusta tulee säilyttää Lapissa, lappilaisen sisällön säilymisen näkökulmasta. Tässä tulee enemmän esiin*

lappilainen sydän. Toisaalta elämme globaalia maailmaa, jossa Lapin täytyy olla linjassa suurempien kanssa. Paikallisen toimintaympäristön ja kulttuurin tuntemus sekä toisaalta valmiudet kansainväliseen ja monikulttuuriseen toimintaan ovatkin keskeisellä sijalla MTI:n opetussuunnittelussa ja käytännön opetustoiminnassa.

Lappi toimintaympäristönä asettaa matkailulle monien mahdollisuuksien lisäksi myös haasteita. Yksi matkailun perushaasteista, kausiluontoisuus, on yhteinen sekä elinkeinolle että oppilaitoksille. Vaikka matkailijoita käy ympäri vuoden, talvi on Lapissa matkailun kiihvain sesonki ja silloinkin suurimmat matkailijavirrat keskittyvät joulun ja kevättalven aikaan. Huippuja on yritetty tasata ja saada matkailua jakautumaan ympärivuotisemmaksi. Tässä ei ole kuitenkaan vielä kaikilta osin onnistuttu ja tilanteen muuttaminen nähdään tulevaisuudessakin erittäin ongelmalliseksi (Lapin ELY-keskus, 2012). Elinkeinoon näkökulmasta varsinkin *usko kesämatkailun kasvuun horjuu. Tämä saa pohtimaan matkailun jatkuvuutta ja etsimään ratkaisuja kesäkaudelle.*

Vuodenaikojen vaihtelua voitaisiin yhteistyössä työelämän ja oppilaitosten kanssa pyrkiä hyödyntämään paremmin alueen matkailussa ja matkailun koulutuksessa (MTI, 2012). Toistaiseksi koulutusorganisaatioiden yhteistyö työelämän kanssa on ollut haasteellista tästä näkökulmasta. *Elinkeinossa on esitetty muun muassa, että kouluttaminen voisi tapahtua osin kesällä. Kun koulutuksen kello on tällä hetkellä se, että talvi on koulutusta ja kesät lomaa, tulisi tätä saada muutettua paremmin elinkeinon tarpeisiin vastaavaksi. Se olisi luontevaa elinkeinolle, että talvet painettaisiin hulluna töitä ja sitten kevätkesästä leväittäisiin ja alkusyksystä alettaisiin valmentautua ja kouluttautua tuleviin haasteisiin.*

Koulutusyhteistyön näkökulmasta kausiluontoisuus voisi olla myös mahdollisuus. Koulutusorganisaatioilta vaadittaisiin tässä suhteessa eteenpäin katsomista, jotta koulutusta voitaisiin tulevaisuudessa järjestää enenevässä määrin myös kesäaikaan. *Erialaisten mallien kehittäminen koulutuksen ja elinkeinon kanssa yhteistyössä olisi tärkeää. Tämä kohtaaminen toimisi aasinsiltana elinkeinon ja koululaitoksen välillä. Parhaimmillaan näiden mallien avulla matkailun*

kausiluonteisuutta voitaisiin hyödyntää. Yhteistyömallien kehittäminen tarjoaa mahdollisuuden myös oppivien urapolkujen syntyneeseen ja elämänlaajuiseen oppimiseen.

Kohti oppivia urapolkuja

Koulutuksen tuottaman osaamisen ohella oppimista tapahtuu niin elämänlaajuisesti kuin elinikäisestikin. Elinikäinen ja elämänlaajuinen oppiminen laventavat oppimisympäristön käsitettä ihmisen koko elämänkaaren ajalle ja kaikkiin elämäntilanteisiin. Oppiminen ei enää tapahdu vain luokan seinien sisällä tai kouluaikana, vaan koko ihmiselämä mielletään oppimisprosessiksi. (Hietanen & Rubin, 2004.)

Tästä näkökulmasta, sekä toisaalta taloudellisten resurssien niukkenemisestä ja pienenevistä ikäluokista johtuen, koulutuksen ja koulutusorganisaatioiden on sanottu olevan murroksessa (ks. luku 2). Ilmiö ei koske vain Suomea vaan on paljolti myös kansainvälinen (Dredge ym., 2012; ks. luku 9). Koulutusorganisaatiot joutuvat aktiivisesti etsimään uusia toimintamalleja ja tehokkaampia tapoja opiskelijoiden osaamisen kartuttamiseen. Kyseiset seikat ovat vaikuttaneet myös MTI:n syntymiseen (ks. luvut 1 ja 2). MTI:n kaltaiset eri koulutusasteita integroivat oppimisyhteisöt, työelämäläheiset ja -lähtöiset oppimisympäristöt sekä käytännönosaamisen tunnustaminen ja tunnustaminen (esim. AHOT-menettely ja henkilökohtaistaminen) tarjoavat uudenlaisia mahdollisuuksia elämänlaajuiseen oppimisen tuottamiseen (Vehkaperä, 2013).

Oppiminen on aina tilannesidonnaista, joten on tärkeää opintojen alusta saakka päästä osallistumaan alan käytäntöihin ja aitojen ongelmien ratkaisuun sekä tutustumaan alan ajattelutapoihin ja toimintakulttuureihin (ks. luku 7). *Tällaisia vähän kuin pehmeitä arvoja, tulisi esiin siellä koulumaailmassakin, niin se olisi hyvä asia. Nämä ovat älyttömän paljon tärkeämpiä asioita kuin jotkut tekniset valmiudet. Myös majoituspuolella ja prosessoidummissa liiketoiminnassa tämä pitäisi muistaa. Näistä aineksista koostuu ohjelmasisältö, joka vie matkailijan pidemmälle kuin tie ja hotellipaikka. Ei enää ihailla*

sitä maisemaa vaan mennään maiseman sisään puuhastelemaan ja touhuamaan. Kun opiskelija kykenee hahmottamaan matkailualan laaja-alaisuuden sekä moninaiset työnkuvat, on hänen helpompi suunnitella omaa urapolkuaan (Liimatainen, 2011).

Toisaalta myös työurat ovat muutoksessa (Aho, 2007; Hietanen & Rubin, 2004; ks. luku 1). Yksilöiden urapolut voivat olla sekä ulkoisista että henkilökohtaisista syistä johtuen hyvinkin polveilevia ja moninaisia. Urapolku voi muodostua tehtävistä eri työnantajien palveluksessa, yrittäjyydestä ja opiskelusta, vuorotellen tai limittein. Uraidentiteetti kuvaa elämälle valittua suuntaa työelämässä. Se syntyy merkityksellisen yhteyden luomisella oman elämäntarinan, koulutuksen ja työn välille. (Liimatainen, 2011.) Uraidentiteetin rakentuminen kytkeytyy olennaisesti elämänlaajuiseen oppimiseen. MTI tarjoaa opiskelijoille mahdollisuuden kasvattaa osaamistaan eri koulutusorganisaatioiden tarjonnasta valiten ja niitä yhdistellen (ks. luvut 2, 4 ja 5). Tämä tukee moninaisten urapolkujen syntyä. Tavoitteena on ohjauksen keinoin tukea opiskelijan uraidentiteetin rakentumisen prosessia ja ohjata häntä omalla urapolullaan.

Ei pidä opettaa vaan pitää saattaa oppimaan. Se ei tarkoita sitä, etteikö siihen kuuluisi opettamistakin, mutta se asenne pitää olla... Kun ajatellaan koulutusta pitempikänteisenä asiana, niin siellä kuuluu olla opettamistakin, mutta siellä pitää tuoda myös näitä yhdessä oppimisen hetkiä. Pelkkä opettaminen, ilman tätä saattamistehtävää, jää vajaaksi. MTI:n koulutuksen strategisena tavoitteena on kannustaa opiskelijoita ylittämään rajoja erilaisen tiedon ja tietämisen välillä sekä luomaan aktiivisesti omaa opintopolkuaan (MTI, 2012). Tästä lähtökohdasta pedagogisia malleja, opetusmenetelmiä ja oppimisympäristöjä on kehitetty siten, että ne eivät perustuisi pelkkään opettajavetoisuuteen vaan mahdollistaisivat opiskelijoiden oppimisen toisiltaan ja muilta elämänalueilta (ks. luvut 4 ja 5). Opiskelijat pääsevät esimerkiksi työelämäläheisiin ja -lähtöisiin oppimisympäristöihin toteuttamaan asioita ja ratkaisemaan ongelmia (ks. luvut 7 ja 8). Tällaiset opetusmenetelmät ovat opiskelijoille usein mielekkäitä ja nopeuttavat heidän valmistumistaan sekä valmentavat muuttuvaan työelämään. Uusia aloja syntyy ja vanhoilla aloilla toimitaan

uusilla tavoilla. Tämän vuoksi koulutuksen tulee antaa valmiuksia osaamisen soveltamiseen erilaisilla urapoluilla ja elämän osa-alueilla. (Aho, 2007; Hietanen & Rubin, 2004.)

MTI:n työelämäyhteistyö ja sen kehittäminen

Matkailualan toimijoiden kanssa tehtävää yhteistyötä voidaan tarkastella lähtökohdiltaan työelämälähtöisenä tai -läheisenä. Työelämälähtöisyydellä pyritään koulutuksen sisältöihin, joissa korostuvat työelämätoimijoiden määrittämät käytännöntyötaidot. Työelämäläheisyyden lähtökohdassa sisältöyhteistyö on vastavuoroisempaa ja siihen liittyy olennaisesti opiskelijan laajempien ammatillisten valmiuksien kehittäminen. (Peisa, 2010; Vanhanen-Nuutinen & Laitinen-Väänänen, 2011.) MTI:ssa on kehitetty ja ollaan kehittämässä molempien käsitteiden mukaista työelämäyhteistyötä. Yhteistyön lähtökohdat määrittyvät instituutin sisällä osin myös oppilaitoskohtaisesti. Käsitteiden kirjon keskellä tärkeintä on, että yhteistyön osapuolet, opiskelijat mukaan lukien, jakaisivat asiasta yhteisen näkemyksen. Päämääränä on tilanne, jossa kaikki osapuolet voivat oppia ja kehittyä yhdessä.

MTI on yrittäjiä lähellä oleva, vahvat teoreettiset taustat omaava organisaatio. Sillä tulee olla koulutusmaailmassa käytännönpuoleen koskeva, joka sitten keskustelee elinkeinon kanssa. Instituutti tarjoaa tällaisen optimaalisen asetelman, yhteistyöhön elinkeinon kanssa. Pienyritysvaltainen matkailuelinkeino tarvitsee osaamisen vahvistamista. Vanhojen tietojen ja taitojen rinnalle tarvitaan tuoretta tietoa ja laaja-alaista uudenlaista osaamista. Kun tieto saadaan liikkumaan moneen suuntaan, tuo yhteistyö yrityksille kilpailuetua ja lisäarvoa, ja koulutusmaailma taas hyötyy yritysten osaamisesta. (Havas, Jaakonaho, Rantanen & Sievers, 2006; Matero & Vankka, 2011.) MTI:ssa eri koulutusasteiden perustehtävänä on tuoda valmistuneiden opiskelijoiden kautta matkailualalle uutta ajattelua ja muutosrohkeutta elinkeinoelämän ja yhteiskunnan kehittämiseksi (MTI, 2012; Kivimaa & Koivuranta, 2007). Instituutin tutkimustoiminta tuottaa sekä

tieteellistä perustutkimusta että käytäntöjä kehittävää soveltavaa tutkimusta, joiden avulla voidaan tukea yritysten menestymismahdollisuuksia. (Honkanen & Komppula, 2009; Valtioneuvosto 2013.)

MTI:ssa on jo olemassa monimuotoista työelämäyhteistyötä, kuten erilaisia vierailuja, luentoja, harjoitteluja ja opinnäytteitä sekä pitkäkestoisia projekteja. Aktiivisen vuorovaikutuksen rakentaminen ja ylläpitäminen matkailualan toimijoihin on keskeisellä sijalla MTI:n toimintaa ohjaavissa dokumenteissa: johtosäännössä ja strategiassa (MTI, 2011; MTI, 2012). Yhteistyötä tehtäessä tulee myös pohtia sen taustaoletuksia ja lähtökohtia. *Yhteistyössä pitää olla juoni jotenkin sisäänkirjoitettuna, että ylempi aste tekee sille enemmän kuuluvaa pohdintatyötä ja taas siellä alemmalla puolen tehdään sitä käytännön työtä. Eikä se ole pelkästään oppilaitosten tehtävä, vaan että se tapahtuisi yhteistyössä elinkeinon kanssa. Lappi pienenä maakuntana voisi tästä pienuudesta kerätä vahvuutensa. Peruspeli pitäisi saada elinkeinon ja oppilaitosten välillä mutkattommaksi.*

Jotta yhteistyössä saavutettaisiin taso, jolla kaikki osapuolet voivat kehittyä, tarvitaan kanssakäymiseen hienotunteisuutta ja ennakkoluulottomuutta. *Vaikka elinkeinoelämä kokee yhteistyön oppilaitosten kanssa valtavana resurssina ja mahdollisuutena, on kynnys suuri ottaa niitä ihmisiä, jotka alkavat jo ovelta teoretisoimaan tai jopa arvostelemaan, ilman että ovat nähneet koko toimintaa. Jokainen yrittäjä on omassa lajissaan viisas. Mitä pienempi yritys, sitä enemmän palvelu ja toiminta lähtevät sydäimestä.* Opiskelijoiden, opettajien sekä matkailualan toimijoiden tulee ennakoida osaamistarpeita ja tutustua toistensa toimintamalleihin ja oppia niistä (Aho, 2007). Opettajilta vaaditaan sekä kykyä tunnistaa työelämästä nousevia hiljaisia signaaleja että kekseliäisyyttä integroida niitä opetukseen, esimerkiksi erilaisin tehtävin tai työpajoin (Vanhanen-Nuutinen & Laitinen-Väänänen, 2011). Yhteistyön kaikkien osapuolten tulee myös olla valmiita vastaanottamaan rakentavaa kritiikkiä, sillä ilman kriittistä tarkastelua ei voi syntyä uutta.

Monesti yhteistyö perustuu henkilöiden välisiin suhteisiin. Tärkeää olisi saada kumppanuussuhteet organisaatioiden väliseksi. Tämän päämäärän toteutumista voidaan edesauttaa muun muassa

yhteisillä tavoitteilla, avoimella vuorovaikutuksella, sopimalla pelisäännöt tarkasti ja tekemällä kirjallisia sopimuksia. Voi olla vaikeaa määritellä, kuinka pitkälle yhteistyössä ollaan valmiita eteenmään ja millaisia käytäntöjä käytetään. Lisäksi tulee huomioida kumppanuussuhteiden aaltoileminen. Välillä yhdessä tehdään tiiviisti töitä, mutta välillä voi olla pidempiä jaksoja, jolloin ei työskennellä yhdessä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita suhteen päättymistä, vaan se voi viritä taas tiiviimmäksi, kun yhteisiä intressejä syntyy. (Juustila, Mäkelä & Vehkaperä, 2011; Peisa, 2010.)

Vastavuoroisuudella ja avoimuudella edistetään luottamuksen syntymistä (Juustila ym., 2011; Peisa, 2010). Yhteistyötä tulisikin rakentaa siten, että saavutetaan pitkäjänteisiä kumppanuuksia, unohtamatta lyhyempien yhteistyösuhteiden tärkeyttä. Vahvan työelämäyhteistyön avulla voidaan hallita myös koulutusorganisaatioille tärkeitä strategisia haasteita (ks. luku 9). Strategisen kumppanuuden rakentuminen ei tapahdu itsestään vaan vaatii pitkäjänteistä ja suunnitelmallista työtä sekä toimijoiden ennakkoluulotonta asennetta ja aloitteellista toimintaa. (Engeström, 2006; Vanhanen-Nuutinen & Laitinen-Väänänen, 2011.)

Osaamista voitaisiin viedä myös pois päin, jos vain osattaisiin pakata se oikeanlaiseksi paketiksi. [...] Kumppanuuden kautta me voisimme isossa mielessä viedä tämä juttu myös muualle. Kun on innovaatio, niin elinkeinolla ei monesti ole kykyä tai aikaa lähteä sitä jalostamaan teoriasolla eteenpäin. Jyrki Nivan lausunto kuvaa hyvin sitä, miten toimiva yhteistyö voisi laajemmin hyödyttää sen kaikkia osapuolia. Parhaimmillaan työelämä oppimisympäristönä tukee ryhmätyötä, verkottumista ja innovatiivisuutta. Työelämäläheisyys ei kuitenkaan saa muuttua työelämäkeskeisyydeksi, vaan sen tulee mahdollista yhteistyön kaikkien osapuolten tavoitteiden toteutuminen. (Vanhanen-Nuutinen & Laitinen-Väänänen, 2011.)

Yhteenveto

Oppilaitosten ja työelämän yhteistyö on noussut viimeisten vuosikymmenten aikana yhä merkittävämpään rooliin koulutuksen kentällä. Olemme tässä luvussa pohtineet sitä, millaisia odotuksia yhteistyön eri osapuolilla Lapissa on, sekä toisaalta millaisia mahdollisuuksia ja haasteita paikallinen toimintaympäristö yhteistyölle asettaa. Lapin matkailun kilpailukyky rakentuu muun muassa luonnonolosuhteiden hyödyntämiseen, toimijoiden väliin tiiviiseen yhteistyöhön sekä paikallisuuden ja kulttuurin arvostukseen. Nämä ovat lähtökohtia, jotka tulee huomioida myös koulutusorganisaatioiden ja työelämän yhteistyötä kehitettäessä.

Koulutuksen ja uuden tiedon merkitys korostuu tulevaisuudessa matkailualalla. Sen vuoksi on tärkeää kehittää yhteistyömuotoja, joiden avulla matkailualueen eri toimijoilla on mahdollista oppia toisiltaan, kasvattaa osaamistaan omilla urapoluillaan ja kehittää yhdessä uutta tietoa toimintansa perustaksi. Parhaimmillaan tämä mahdollistaa myös osaamisen kehittämisen ja kehittymisen siten, että sitä voidaan viedä alueelta ulospäin. MTI:ssa työelämäyhteistyöllä on oppilaitoskohtaisesti jo monia vakiintuneita muotoja, mutta myös esimerkkejä yhteisistä hyvistä käytännöistä on jo olemassa ja niitä esitellään esimerkiksi tämän teoksen tulevissa luvuissa.



II Uusia
koulutusratkaisuja
kehittämässä

4

Osaamista laajentamassa – kokemuksia ristiinvalittavista opinnoista

Mikko Vehkaperä, Mervi Angeria ja Päivi Niska

Johdanto

Matkailualan ammatit ja osaamisvaatimukset ovat moninaiset. Työtehtävien kirjo ulottuu kerrossiivoojasta aina valtion ja globaalitason matkailuasiantuntijaan. On selvää, että eri tehtävissä tarvitaan erilaista osaamista, jonka hankkimiseksi tarvitaan puolestaan erilaista koulutusta. Erot eivät muodostu pelkästään koulutuksessa käsiteltävistä asioista ja niiden laajuudesta vaan myös siitä, kuinka syvällisesti eri asioiden välille luodaan yhteyksiä tai kuinka luodaan uutta tietoa alaan liittyen. Osa koulutuksesta onkin käytännönläheisempää, kun taas osa on hyvin teoreettista. Kaikessa koulutuksessa joudutaan kuitenkin pohtimaan käytännön osaamisen ja teoreettisen tiedon *tasapainoa*: valmistujien pitää pystyä siirtymään perustaidot halliten sujuvasti työelämään, mutta samanaikaisesti heillä tulisi olla hallussaan uudenlaista tietoa sekä osaamista työn kehittämiseen.

Matkailualan tutkimus- ja koulutusinstituutissa (MTI) eri koulutusasteet toimivat yhdessä ja opiskelijat voivat hankkia työelämän kannalta tavallista kattavamman määrän sekä käytännön osaamista

että teoreettista tietoa. Kunkin MTI:n oppilaitoksen oma koulutus painottuu johonkin tiettyyn koulutukselliseen tavoitteeseen, mutta oppilaitosrajat ylittävien ristiinvalittavien opintojen kautta opiskelijoilla on mahdollisuus hankkia hyödyllisiä moniosajaan taitoja ja päästä lähemmäs edellä kuvattua käytännön ja teorian tasapainoa.

Pohdimme tässä luvussa, millaisia tavoitteita ristiinvalittavilla opinnoilla tarkemmin on ja miten ne käytännössä laajentavat eritaustaisten opiskelijoiden osaamista. Luvun aluksi tuomme esille teoreettisia lähtökohtia, joiden pohjalta moniosajien kouluttamiseen tähtääviä opetussuunnitelmia voidaan kehittää. Sen jälkeen tarkastelemme teoreettisten lähtökohtien suhdetta ristiinvalittaviin opintoihin. Lopuksi esittelemme keskeisimpiä kokemuksia ristiinvalittavista opinnoista sekä ajatuksia niiden jatkokehittämiseen. Me kirjoittajat olemme olleet MTI:n eri oppilaitosten edustajina mukana kehittämässä ristiinvalittavia opintoja niiden olemassaolon alusta saakka.

Matkailualan koulutus ja ajattelevan ammattilaisen ideaali

Eräs vakiintunut tapa erotella matkailukoulutuksen ulottuvuuksia on John Triben esittelemä opetussuunnitelmien nelikenttä. Nelikenttä syntyy, kun opetussuunnitelmien jaottelu tehdään koulutuksen päämäärän mukaan ammatilliseen ja vapaaseen sekä koulutuksen perusidean mukaan toimintaa painottavaan ja ajattelua korostavaan ulottuvuuteen (kuvio 1). *Ammatillista toimintaa* painottava suuntaus lienee perinteisin matkailualalla. Siinä keskitytään vahvistamaan niitä käytännön taitoja, joita valmistuja työhön siirryttyään ensimmäisenä tarvitsee. *Ammatillista ajattelua* korostava vaihtoehto menee hieman pitemmälle, jolloin pyritään harjoittelemaan myös oman toiminnan reflektointia työympäristössä, mikä puolestaan mahdollistaa nopeamman kehittymisen omassa työssä ja työnteon tapojen kehittämisen omassa työyhteisössä. Vapaa koulutus ei niinkään pyri vastaamaan suoraan työelämän vaatimuksiin vaan luomaan alaa kehittävää uutta tietoa. Esimerkiksi yliopistokoulutus nojaa tyyppillisesti *vapaaseen ajatteluun* ja koulutuksen tavoitteet voivat olla enemmän

filosofiset kuin ammatilliset. *Vapaata toimintaa* painottava koulutus puolestaan tähtää täysin uusien toimintamallien luomiseen, kokeilemiseen ja levittämiseen. (Tribe, 2002; ks. luku 9.)

Vaikka Tribe (2002) pohtiikin artikkelissaan erityisesti korkea-koulujen opetussuunnitelmien eroja, voidaan hänen näkökulmaansa soveltaa myös ammatillisen toisen asteen koulutuksen opetussuunnitelmien asemointiin. Suomen koulutusjärjestelmää tarkasteltaessa ovat eri koulutusasteet miltei alalla kuin alalla helposti sijoitettavissa Triben nelikentän eri lokeroihin (kuvio 1). Niinpä esimerkiksi matkailualalla (ja siten myös MTI:ssa) toisen asteen käytännönläheinen ja työelämän suorittaviin tehtäviin valmistava, alan perusvalmiudet ja tietyn erikoistumisalueen tietämyksen tarjoava koulutus sijoittuu luontevasti ammatillisen toiminnan lokeroon. Ammattikorkeakoulujen esimies- ja kehittämistehtäviin valmentava ja tietyn erikoistumisteeman syvällistä tietoa tarjoava koulutus asemoituu ammatillisen ajattelun laatikkoon. Yliopistojen akateemiseen matkailun tutkimukseen keskittyvä, uuden tiedon tuottamisen sekä asiantuntija- ja kehittämistehtävissä toimimisen taitojen kehittämiseen pyrkivä koulutus sijoittuvat kandidaattitasolla vapaan ajattelun ja maisteritasolla vapaan toiminnan kenttiin.

Koulutuksen asemointi nelikenttään voi auttaa koulutuksen järjestäjiä hahmottamaan oman toimintansa perustehtävää, mutta liian tiukasti mallin rajoista ei tulisi pitää kiinni, mikäli opiskelijoiden halutaan menestyvän myös oppilaitoksen ulkopuolella. Työelämässä työtehtävät nimittäin harvoin jakautuvat samalla tavalla koulutusasteen mukaan. Sitä vastoin työntekijöiltä edellytetään monitasoista ja monipuolista ymmärrystä alasta sekä kykyä toimia työuran, ja jopa työpäivän, aikana joustavasti eri koulutusasteosaamisten rajapinnoilla. Nykypäivän tilanteissa ei riitä, että osaa pelkästään oman tehtävänsä hyvin. Toimintaa on kyettävä tarkastelemaan osana kokonaisuutta. Niinpä ammatillisessa koulutuksessaakin tulee vahvistaa kokonaisuuden ymmärtämisen taitoja. Toisaalta pelkällä teoreettisella ymmärryksellä ei matkailualalla tule toimeen, vaan työntekijän on osattava myös tiettyjä ammatillisia perustaitoja. Työelämä odottaa samaan aikaan sekä käytännön osaamiseltaan ja

ongelmanratkaisutaidoiltaan taitavia että analyyttiseen ja systemaattiseen ajatteluun kykeneviä työntekijöitä. (ks. esim. Forest, 2011; Juva & Hynynen, 2011.) Tribe kuvaa tällaista nelikenttensä keskustaan sijoittuvaa moniosaajaa ajattelevaksi ammattilaiseksi (*philosophic practitioner*); kyseiset tiedot ja taidot omaava henkilö pystyy ongelmitta toimimaan käytännön tehtävissä, mutta samanaikaisesti irrottautumaan työelämän vaateista luodakseen uutta ajattelua ja toimintaa (Tribe, 2002). Usein juuri tietojen ja taitojen yhdistelmissä onkin koulutuksessa eniten kehittämisen varaa (Forest, 2011). Mikään helppo tehtävä moniosaajan kouluttaminen ei siis ole.

Moniosaamisen lisäksi työelämästä tulee vaateita erikoistuneeseen osaamiseen. Käytännön ja teorian osaamista voidaan pitää jo itsestäänselvytenä, jolloin varsinaiset erot ammattilaisten välillä syntyvät asenteen ja erityisosaamisen perusteella. Esimerkiksi työhaussa korostuvat perusosaamisen ja persoonan lisäksi usein työkokemus, tutkinnon pääaine- tai suuntautumisvaihtoehdot sekä tutkinnon opintoyhdistelmät (Forest, 2011). Koulutuksen tulisikin tarjota myös erikoistumisen mahdollisuuksia. Moni oppilaitos on valinnut tietyn profiilin erottautuakseen muista alan koulutusta tarjoavista yksiköistä. Lisäksi tarjolla on mahdollisuuksia henkilökohtaisiin opintopolkuihin, jotka edelleen vahvistavat omaa erikoistumista ja erottautumista. Todellisuudessa erikoistumista rajoittavat hyvin tehokkaasti tutkinnon laajuus ja opiskelu-aika – tiettyyn opintopistemäärään ja vain muutaman vuoden kestäviin opintoihin ei ole mahdollista sisällyttää sekä yleistaidon mestarillista hallintaa että syvällistä erikoistumista.

Ristiinvalittavat opinnot moniosaamisen ja erikoistumisen mahdollistajana

MTI:ssa edellä esitettyihin haasteisiin moniosaamisesta ja erikoistumisesta pyritään vastaamaan koulutusasterajat ylittävällä yhteistyöllä. Opiskelijoilla on mahdollisuus opiskella tiettyjä opintoja ristiin toisten oppilaitosten tarjonnasta. Esimerkiksi korkeakouluopiskelijat

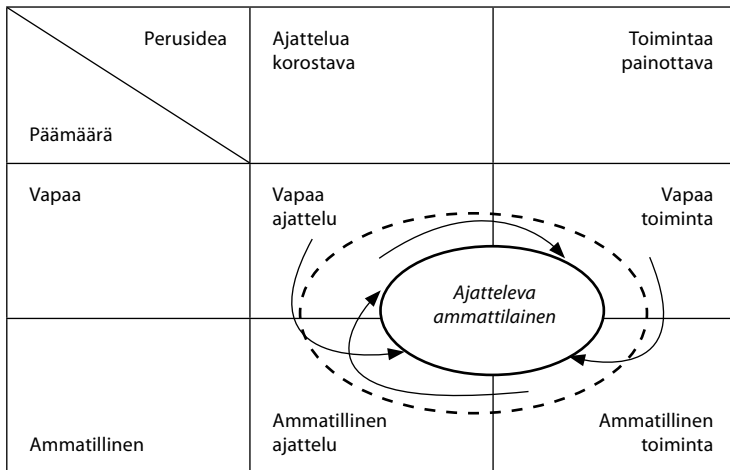
voivat vahvistaa käytännön osaamistaan osallistumalla matkailuopiston opintojaksoille. Toisaalta matkailuopiston opiskelijat voivat hakea teoreettista syvyyttä oppimiinsa asioihin korkeakoulujen opintojaksoilla. Ammattikorkeakoulu tarjoaa esimiestyöhön tarpeellisia, käytäntöä ja teoriaa yhdistäviä, opintoja kaikille opiskelijoille. Kukin opiskelija voi itse valita ne opinnot, jotka tukevat nimenomaan hänen omaa kehittymistään moniosaajaksi ja eritasoista tietoa yhdistämään kykeneväksi ammattilaiseksi.

Ristiinvalittavat opinnot vahvistavat opiskelijoiden osaamista ja oppimisen taitoja myös erilaisten opetusmuotojen myötä. Esimerkiksi Rovaniemen ammattikorkeakoulussa (RAMK) on käytössä ongelmaperustainen oppiminen (ks. luku 7). Opiskelu RAMK:n opintojaksoilla kehittää Lapin yliopiston (LAY) ja Lapin matkailuopiston (LAMO) opiskelijoiden ongelmaratkaisutaitoja ja joustavuutta. Lapin yliopiston tarjoamat ristiinvalittavat opinnot taas antavat RAMK:n ja LAMO:n opiskelijoille mahdollisuuden kehittää analyyttistä ajattelua erilaisten kirjallisuuteen pohjautuvien analyysi- ja esseetehtävien kautta. Lapin matkailuopistossa opiskelu puolestaan ohjaa korkeakouluopiskelijat käytännön työhön ja käden taitojen oppimiseen. Ristiinvalittavien opintojen kautta opiskelijat voivat oppia ymmärtämään paremmin toisenlaisia lähestymistapoja samaan aiheeseen. Yhdessä opiskeltaessa myös toisen koulutuksen tavat ja aiheiden käsittelytavat tulevat tutuksi.

Monipuolistuneiden opintojen lisäksi ristiinvalittavat opinnot tarjoavat mahdollisuuksia erilaisiin opiskelijoihin tutustumiseen ja yhteistyöhön. On hyvin tavallista, että työelämässä eritaustaiset ja erilaisen koulutuksen saaneet henkilöt työskentelevät yhdessä, ovathan työtehtävätkin yleensä esimerkiksi matkakohteessa hyvin monenlaisia. Ristiinvalittavissa opinnoissa opiskelijat pääsevät jo opintojensa aikana harjoittelemaan erilaisten näkemysten ja kokemusten yhdistelemistä. Työelämässä nämä kohtaamiset eivät opinnoissa harjoittelun jälkeen enää tunnu uusilta, yllättäviltä tai pelottavilta.

Ristiinvalittavien opintojen kautta opiskelijoilla on mahdollisuus kartuttaa oman tutkintonsa puitteissa sellaista osaamista, joka tavallisesti pitäisi hankkia omin panostuksin opiskeluajan ulkopuolella.

Ristiinvalittavat opinnot tarjoavat myös kaikkien koulutusasteiden opiskelijoille mahdollisuuden päästä lähemmäksi, ja jopa laajentaa, Triben (2002, s. 348) esittämää ajattelevan ammattilaisen ideaalia. Tribe hahmottaa ideaalin nelikentässänsä ideaaliympyrällä, joka sisältää osasia jokaisesta nelikentän lokerosta. Ristiinvalittavissa opinnoissa liikkuminen ideaaliin suuntaan ei kuitenkaan tapahdu perinteisesti nelikentän yhden kentän sisältä laajentuen vaan muiden kenttien läpi mutkitellen. Näin saman alan työtehtäviin kertyy monipuolisempaa tietämystä erilaisista lähtökohdista, näkökulmista, oppimisympäristöistä ja opiskelijoista. Ristiinvalittavissa opinnoissa ideaaliympyrä siis paisuu opiskelijan polun kulkemaan suuntaan ja valmistunut opiskelija on pätevä työntekijä erilaisiin tehtäviin. Kuvio 1. havainnollistaa edellä kuvattuja ristiinvalittavien opintojen mahdollisuuksia. Nuolilla kuvataan yksittäisen opiskelijan polkua kohti ajattelevan ammattilaisen ideaaliympyrää.



Kuvio 1. Ristiinvalittavat opinnot ja ajatteleva ammattilainen opetus suunnitelmien nelikentässä (mukaillen Tribe, 2002, s. 348).

Ristiinvalittavat opinnot tarjoavat opiskelijoille myös väyliä tiettyihin teemoihin erikoistumiseen. Osa ristiinvalittavista opinnoista

on koostettu koulutuskokonaisuuksiksi, jotka kokoavat yhteen tiettyyn teemaan liittyvät opinnot eri oppilaitoksista. Kuten edellä jo todettiin, erikoistuminen voi olla merkittävässä roolissa ainakin ensimmäisen työpaikan saamisessa. Se voi myös toimia ponnahduslautana tulevaan erikoistumiseen erilaisen täydennyskoulutuksen muodossa. Koulutuskokonaisuuksia on tähän mennessä rakennettu kulttuuriosaamiseen ja luontomatkailuun. Tulevaisuudessa kokonaisuus rakennettaneen myös tuotekehityksen teemaan. Kunkin oppilaitoksen omat opinnot ovat kyseisillä aihealueilla rajatut. Osallistumalla yhteiseen kokonaisuuteen opiskelijat voivat syventää ja laajentaa teemaan liittyvää osaamistaan. Esimerkiksi luontomatkailun koulutuskokonaisuudessa matkailuopiston jakso tarjoaa konkreettista tietoa luonnosta, kasveista ja eläimistä tutustumisretkien muodossa, kun toisessa ääripäässä Lapin yliopistossa luontomatkailun kenttäkurssilla suunnitellaan jo luonnon monimuotoisuuden huomioon ottavia matkailualueita.

Hokemuksia ristiinvalittavien opintojen toteutuksesta

Ristiinvalintojen mahdollisuus tarjottiin MTI:n opiskelijoille ensimmäisen kerran syksyllä 2011. Sitä edelsi kuukausien suunnittelu-työ, jossa kartoitettiin eri opintojaksoja sekä selvitettiin opintoihin ilmoittautumiseen ja suoritusmerkintöjen rekisteröintiin liittyviä teknisiä ratkaisuja. Myös ristiinvalittavista opinnoista tiedottamiseen on panostettu. MTI:n internetsivuille on koottu kaikki tiedot ristiinvalittavina tarjottavista opintojaksoista, niiden sisällöistä ja aikatauluista sekä ilmoittautumisesta ja opintojen siirtämisestä omaan opintorekisteriin. Lisäksi opinnoista ja hakuajoista on ilmoitettu sähköpostin, sosiaalisen median, esitteiden sekä info- ja ohjaustilaisuuksien avulla. Tavoitteena on ollut saada ristiinvalittavat opinnot tutuksi niin opiskelijoille kuin henkilöstöllekin sekä tehdä osallistumisesta mahdollisimman helppoa.

Ahkerasta tiedonvälityksestä huolimatta opiskelijat ovat suorittaneet ristiinvalittavia opintoja vielä vähän. Suurimmiksi haasteiksi

ovat nousseet opetusaikataulut ja oppilaitosten erilaiset pedagogiset järjestelyt. Vaikka ristiinvalittavien opintojen aikatauluja on pyritty oppilaitosten välillä koordinoimaan ja opinnoille on varattu luku- ja järjestyksiin tietyt ennakkoon kiinnitetyt ajankohdat, ei päällekkäisyyksiltä ole pystytty täysin välttymään. Esimerkiksi Lapin matkailuopiston opiskelijoilla on osalla myös lukio-opintoja suoritettavana eikä aikaa ristiinvalittaville opinnoille tahdo löytyä. RAMK:ssa puolestaan on niin paljon opetusta, että osa on jouduttu väistämättä sijoittamaan päällekkäin ristiinvalittavien opintojen kanssa. LAY:n opiskelijat taas suorittavat opintojaan hyvin omaehtoisessa tahdissa, jolloin on mahdotonta koordinoida sellaista aikaa, joka sopisi kaikille. Käytännössä opiskelijan voikin olla liki mahdotonta osallistua toisen oppilaitoksen ristiinvalittaville opintojaksoille muiden opintojen siitä kärsimättä.

Aikatauluhaasteiden lisäksi oppilaitosten erilaiset läsnäolovaatimukset ovat yllättäneet opiskelijoita. Toisella asteella ja ammattikorkeakoulussa opiskelu edellyttää sitoutumista yhteisiin aikatauluihin ja ryhmätyöskentelyyn, kun taas yliopistossa on totuttu itsenäisempään työskentelyyn, jossa kontaktiopetuksen ja luentojen määrä on huomattavasti vähäisempi. Opiskelu toisen oppilaitoksen käytänteiden ja sääntöjen mukaan voikin tuntua siihen valmistautumattomasta hyvin vieraalta, työläältä, turhauttavalta tai vaativalta. Tällöin ristiinvalittavista opinnoista poisjäänti tai niiden keskeyttäminen opintojen jo alettua on valitettavan helppo ratkaisu, onhan kyse valinnaisista opinnoista.

Oppilaitostason suunnittelusta huolimatta opintojen sijoittaminen tutkintoon voi olla opiskelijalle haasteellista, mikä osaltaan on voinut rajoittaa osallistumista ristiinvalittaviin opintoihin. Vaikka periaatteessa kaikissa tutkinnoissa on tilaa vapaasti valittaville opinnoille, on tämä tutkinnon osa yleensä kooltaan suppea ja usein jo täynnä muita, oman oppilaitoksen valinnaisia opintoja. Oppilaitosten oma tarjonta onkin monesti niin laajaa, että muiden oppilaitosten tarjonta tuntuu helposti toissijaiselta. Lisäksi esimerkiksi Lapin matkailuopistossa osa valinnaisista opinnoista on jo ennakkoon määrätty opiskelijoille, jolloin aidosti vapaasti

valittavien opintojen määrä on hyvin pieni. Ristiinvalittavia opintoja voi toki suorittaa myös tutkinnon ylimääräisinä opintoina, mutta valmistuspaineista ja ajan puutteesta – sekä jaksamisesta – johdettuna se kuitenkin harvoin on opiskelijalle varteenotettava ratkaisu. Ristiinvalittaviin opintoihin osallistuminen edellyttää opiskelijalta aktiivista pohdintaa omasta opintopolusta ja osaamisen kehittämisestä. Oman opintopolun ja oppimistavoitteiden hahmottaminen voi olla vaikeaa, eikä ristiinvalintojen hyötyjä osata – ohjauksesta huolimatta – välttämättä nähdä osana omaa tutkintoa.

Esteenä opintojen suorittamiselle voi olla myös arkuus. Erityisesti opintojen alkuvaiheessa, kun kokemuksia opiskelusta omassa koulutusohjelmassakaan ei ole paljon, voi kynnys toisen oppilaitoksen opintoihin osallistumiseen olla korkea. Täytyy myös muistaa, että toisen asteen opiskelijat ovat huomattavasti nuorempia kuin korkeakouluopiskelijat, ja he ovat tottuneet opiskelemaan pitkälti oman ammatillisen ryhmänsä kanssa. Vaatii teini-ikäiseltä paljon lähteä yksin, itsenäisesti varttuneempien seuraan opiskelemaan. Toistaiseksi opintoihin osallistuneet ovat olleet enimmäkseen itsenäisempään valintojen tekemiseen tottuneita korkeakouluopiskelijoita. Toisaalta myös käytännönkurssit voivat pelottaa erityisesti LAY:n opiskelijoita, jotka voivat ajatella ettei heillä ole entuudestaan riittäviä käytännöntaitoja osallistua kursseille.

Tulevaisuuden suuntaviivoja

Vaikka ristiinvalittavien opintojen suorittajia on ollut vielä vähän, osallistuneiden palaute on ollut positiivista. Ilmoittautuneiden määrä on myös kasvanut kerta kerralta, joten selvästikin hyvistä kokemuksista on kerrottu eteenpäin ja koko ristiinvalittavien opintojen idea on tullut opiskelijoille tutummaksi ja arkipäiväisemmäksi. Parhaimpia kokemuksia ristiinvalinnoista on saatu silloin, kun opiskelijat on oppilaitosvetoisesti ohjattu kohtaamaan toisensa. Esimerkiksi Lapin matkailuopistossa opiskelijoita on hyvin vahvasti ohjattu – käytännössä määrätty – tiettyihin valintoihin, jolloin opiskelijoita

on saatu mukaan yhteisiin opintoihin, kuten tapahtumamatkailun yhteistoteutukseen (ks. luku 5). Tällaisen ohjauksen myötä myös oman oppilaitoksen opiskelijoita on mukana enemmän eivätkä erilaiset opiskelutavat tunnu niin pelottavilta. Yksilöiden arkuus on voitettu vahvalla ohjauksella. Jatkossa tätä ohjausta voitaisiin tehdä yhä enemmän ristiinvalittavien opintojen suuntaan.

Korkeakouluissa opiskelijoiden kohtaamista on tuettu kulttuuriosaamisen koulutuskokonaisuuden opinnoissa. Opintojaksot ovat muodostaneet jatkumon, jonka taitekohdissa on järjestetty yhteisiä seminaareja. Seminaarit ovat toimineet kohtaamispaikkoina, joissa edellinen opintojakso päättyy ja seuraava alkaa. Yhteiset seminaarit ovat tuoneet esiin ristiinvalittavien opintojen ideaa sekä tutustuttaneet opiskelijoita toisiinsa ja toisen oppilaitoksen opetukseen. Seminaarien avulla on onnistuttu houkuttelemaan muutamia opiskelijoita jatkamaan seuraavalla opintojaksolla ristiinvalitsijana. Seminaarien voidaankin katsoa saavuttaneen tavoitteensa ja tukevan MTI:n yhteistyötä ja integraatiota.

Ristiinvalittavat opinnot toteuttavat MTI:n ideaa aidoimmillaan: instituuttiyhteistyön kautta opiskelijoille aukeaa uusia ja ainutlaatuisia valinnanmahdollisuuksia. Tarvitaan kuitenkin vielä monia ponnistuksia, ennen kuin ristiinvalittavien opintojen idea ja mahdollisuudet tulevat tutuksi kaikille opiskelijoille ja opettajille. Jatkossa tulee panostaa yhä enemmän erilaisten tiedotuskanavien käyttöön sekä opiskelijoiden rohkaisemiseen ja innostamiseen, jotta mahdollisuudet konkretisoituvat yhä useammille opiskelijoille. Myös ristiinvalittavien opintojen aikataulutusta tulee edelleen kehittää, jotta opiskelijoilla on aidosti mahdollisuus osallistua opintojaksoille omassa oppilaitoksessa suoritettavien opintojen kärsimättä.

Ristiinvalittavina opintoina tarjottavia opintoja tulee tarkastella kokonaisuutena. Tarjottavien opintojen täytyy olla paitsi opiskelijoille mielenkiintoisia, myös heidän työelämäosaamistaan palvelevia. Kaikkea ei kannata pitää tarjolla. Jatkossa voitaneen miettiä ristiinvalittavien opintojen mahdollisuuksia toimia erikoiskursseina, jotka monipuolistavat opiskelu- ja oppimisympäristöjä sekä -kulttuureja entisestään. Vaihtoehtona voisivat olla esimerkiksi

intensiivitoteutukset, joissa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat lyhyellä aikavälillä mutta yhteisöllisesti ja intensiivisesti. Samoin toteutuksia voisi viedä enemmän aitoihin oppimisympäristöihin. Ristiinvalittavuus tulisi olla lähtökohtana jo opintojaksojen ja niiden toteutusten suunnitteluvaiheessa.

MTI:n ristiinvalittavat opinnot tulisi ottaa entistä vahvemmin mukaan eri koulutusasteiden opiskelijoiden ohjaukseen ja opintosuunnitelmien rakentamiseen koko opiskeluajan. Tavoitteena on saada ne osaksi normaalia toimintaa ja yhdeksi tasavertaiseksi vaihtoehdoksi opiskelijoiden pohtiessa opintovalintojaan. Keskeisessä roolissa tässä työssä ovat henkilökohtaiset opinto- ja opiskelusuunnitelmat (HOPS). HOPS:n kohteena on opiskelijan oma polku opintomahdollisuuksien puitteissa, opintojen kokonaisuuden hahmottaminen ja jäsentäminen sekä valintojen tekeminen ja aikatauluttaminen (Skaniakos, 2011). Monipuoliset ja opiskelijoiden itsensä määrittelemät opintopolut edellyttävät toki oppilaitoksilta entistä enemmän voimavaroja opiskelijoiden henkilökohtaiseen ohjaukseen. Ohjaajien pitäisi pystyä antamaan opintojen ohjauksen lisäksi tukea opiskelijan ammatilliseen ja persoonalliseen kasvuun, mikä vaatii edelleen lisää resursseja (Vuorinen ym., 2005; Skaniakos, 2011). Ohjaajien tulee myös olla hyvin tietoisia ristiinvalittavien opintojaksojen sisällöistä. Parhaat tulokset saadaan silloin, kun erilaisista valinnoista käydään aidosti keskustelua ja opettaja pystyy ohjaamaan juuri sille tielle, joka tukee opiskelijan ammatillista ja asiantuntijuuden kehittymistä. Kun opintojen tavoitteet on kunnolla perusteltu ja sisäistetty, kasvaa myös opiskelijan rohkeus tarttua uusiin oppimiskokemuksiin.

Yhteenveto

Erilaisiin työelämän tehtäviin tarvitaan erilaista koulutusta. Koulutuksen pohjana olevia opetussuunnitelmia voidaan tarkastella monilla tavoilla, joista olemme esitelleet lyhyesti John Triben (2002, s. 348) nelikentän ja ajattelevan ammattilaisen ideaalin. Hahmotimme

myös Matkailualan tutkimus- ja koulutusinstituutin oppilaitosten sijoittumisen nelikenttään sekä pohdimme, kuinka ristiinvalittavien opintojen kautta kaikkien koulutusasteiden opiskelijat voivat kouluttautua moniosaajiksi ja päästä lähemmäksi, ja jopa laajentaa, ajattelevan ammattilaisen ideaalia. Lisäksi ristiinvalittavat opinnot tarjoavat mahdollisuuden tutustua instituutin muihin opiskelijoihin eli mahdollisiin tuleviin työkavereihin sekä erikoistua johonkin tiettyyn matkailun teemaan.

Ristiinvalittavat opinnot ovat vielä uusi asia, eivätkä opiskelijat ole hyödyntäneet niitä täysimääräisesti. Suurimpina esteinä ovat olleet opetusaikataulujen päällekkäisyydet, erilaiset pedagogiset järjestelyt, opiskeluympäristöt ja opiskelukulttuurit, opintojen sijoittaminen opiskelijan omaan tutkintokokonaisuuteen sekä rohkeus seurata yksilöllisiä polkuja. Haasteisiin voidaan vastata paitsi oppilaitosten yhteistyötä ja ristiinvalintojen prosessia edelleen kehittämällä myös tehostamalla opintojen ohjausta. Kun ristiinvalittavat opinnot saadaan osaksi oppilaitosten normaalia toimintaa, konkretisoituvat niiden tarjoamat hyödyt yhä useampien opiskelijoiden opintopoluissa.

5

Yhteistoteutetut opintojaksot moniulotteisen oppimisen mahdollistajina

Minni Haanpää, Teija Tekoniemi-Selkälä ja José-Carlos García-Rosell

Johdanto

Työelämäläheisten oppimisympäristöjen kehittäminen oli yksi Matkailualan tutkimus- ja koulutusinstituutin (MTI) koulutusstrategiasta linjauksista, kun instituutti perustettiin vuonna 2009. MTI:n tavoitteeksi asetettiin myös yhteistyön lisääminen sekä instituuttiin kuuluvien koulutusorganisaatioiden että matkailualan toimijoiden kesken. (MTI, 2009.) Linjausten mukaisesti MTI:ssä on kehitetty sen eri oppilaitosten opiskelijoille suunnattuja yhteistoteutettuja opintoja, joissa opiskelijat osallistuvat samaan opetukseen. Näillä opintojaksoilla on kiinnitetty erityistä huomiota työelämäläheisten oppimisympäristöjen suunnitteluun ja kehittämiseen yhteistyössä alan eri toimijoiden kanssa.

Yhteistoteutettuja opintojaksoja on rakennettu oppilaitosten opetussuunnitelmista löytyvien samantyyppisten sisältöjen ympärille. Lukuvuonna 2013–2014 opintojaksoja on neljä. Yhteen niistä osallistuu opiskelijoita kaikista MTI:n kolmesta oppilaitoksesta, ja muut kolme ovat Lapin yliopiston (LAY) ja Rovaniemen ammattikorkeakoulun (RAMK) välisiä toteutuksia. Työelämäyhteistyön

lisäksi opintojaksojen tavoitteena on tuoda eri koulutustaustaiset opiskelijat yhteen; tutustumaan erilaisiin opiskelukulttuureihin sekä saamaan uusia näkökulmia ja oppimaan toisiltaan. Vaikka opiskelijat osallistuvat yhteiseen opetukseen ja tekevät yhteisiä tehtäviä, suorittavat he opintojakson kunkin oppilaitoksen omien osaamista-voitteiden ja opetussuunnitelman mukaisesti.

Luvussamme pohdimme yhteistoteutetuilla opintojaksoilla tapahtuvaa oppimista kahden tapausesimerkin kautta. Englanninkielinen Destination Management -opintojakso on suunnattu MTI:n korkeakouluopiskelijoille ja vastaavasti Tapahtumajärjestämisen opintojakso kaikille MTI:n opiskelijoille toiselta asteelta yliopistoon. Me kirjoittajat olemme toimineet näillä opintojaksoilla opettajina ja käsittelemme tässä luvussa niiden vuoden 2012 toteutuksia. Tarkastelemme matkailualalla tapahtuvaa oppimista käytäntöyhteisöjen muodostamana sosiaalisena järjestelmänä (Wenger, 2000). Teoreettisen taustoituksen jälkeen pohdimme tapausesimerkkien perusteella, millaista käytäntöyhteisöjen välinen oppiminen on ollut opintojaksoilla. Keskitymme tarkastelussamme yhteistoteutuksissa tapahtuvaa oppimista mahdollistaviin ja toisaalta sitä haastaviin seikkoihin. Käytämme tekstissä rinnakkain ilmauksia yhteistoteutettu opintojakso ja yhteistoteutus.

Yhteistoteutetut opintojaksot:

Destination Management ja Tapahtumajärjestäminen

Destination Management (DM) -opintojakso on MTI:n ensimmäinen englanninkielinen yhteistoteutus, ja se järjestettiin syksyllä 2012 kolmannen kerran. MTI:n toiminnan aloitusvaiheessa korkeakoulujen opetussuunnitelmia vertailtaessa niistä löytyi samantyyppiset opintojaksot: RAMK:n Destination Management ja LAY:n Destination Marketing Management. Nämä päätettiin yhdistää ja ryhtyä kehittämään Destination Management -opintojaksoa yhtenä MTI:n ensimmäisistä yhteistoteutuksista. DM-opintojakson tavoitteena on, että opiskelija ymmärtää matkailukohteiden hallinnan moniulotteisuuden sekä niiden vastuullisen kehittämisen

periaatteet. Opintojakson suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista on tällä hetkellä kolmen vuoden kokemus opettajien, opiskelijoiden ja yhteistyökumppaneiden näkökulmasta.

Syksyllä 2012 opintojaksolle osallistui 47 opiskelijaa, joista valtaosa tuli yliopistosta ja kolmasosa koko opintojakson opiskelijoista oli vaihto-opiskelijoita. Opintojaksolla oli kaksi vastuuopettajaa, yksi kummastakin korkeakoulusta. Opiskelussa käytettiin monipuolisesti erilaisia opetus- ja arviointimenetelmiä: luentoja, työpajoja, seminaareja ja paneelikeskusteluja vierailevien asiantuntijoiden kanssa, soveltavaa verkkotenttiä sekä opiskelijoiden ja opettajien itsearviointia. DM-opintojakson työelämäyhteistyökumppaneina olivat vuonna 2012 Ennakoinnista kilpailukykyä Lapin matkailulle -hanke ja Meri-Lapin matkailuorganisaatio. Opiskelijoiden oppimistehtävänä oli käyttää ennakoinnin menetelmiä, heikkojen signaalien tunnistamista ja tulevaisuusikkunoita, Meri-Lapin kehittämiseksi matkailukohteena (ks. Hiltunen, 2010).

Tapahtumajärjestämisen opintojakso toteutettiin ensimmäisen kerran syksyllä 2012. Opintojen tavoitteena on antaa opiskelijoille perustiedot tapahtumista osana matkailua ja tapahtumajärjestämisen eri osa-alueista. Opintojaksolla tapahtumia tarkastellaan erilaisista näkökulmista, keskittyen vuosittain johonkin tarkemmin valittuun teemaan. Opiskelijat voivat kurssin kirjallisuuden ja muun oheismateriaalien avulla syventyä sisältöihin oppilaitoskohtaisten osaamistavoitteiden mukaisesti. Oppimisympäristö perustui aitoon tapahtumaan, joka oli Staalon Teatterifestit Levillä, Kittilässä. MTI:ssä oli aiemmin viety läpi yksi tapahtumajärjestämiseen keskittynyt yhteistoteutus, mutta siinä olivat mukana vain korkeakoulut. Case Staaloksi nimetty toteutus olikin ensimmäinen, jossa oli mukana MTI:n korkeakoulujen lisäksi myös Lapin matkailuopisto (LAMO). Idea työelämäyhteistyöhön tuli Staalon Teatterifestien järjestelytoimikunnalta, ja tapahtumaorganisaation sitoutuminen opintojaksoon oli alusta alkaen vahvaa. Opintojakson toteutuksen jälkeen MTI:n ja tapahtumaorganisaation välillä solmittiin kaksivuotinen kumppanuussopimus.

Syksyllä 2012 Tapahtumajärjestämisen opintojaksolle osallistui 24 opiskelijaa, joista kymmenen tuli LAMO:sta. RAMK:sta sekä

LAY:sta osallistui kummastakin kuusi opiskelijaa. Jakson vastuupetaja tuli LAY:sta ja LAMO:n suunnittelija vastasi käytännönjärjestelyistä sekä toimi yhteyshenkilönä toisen asteen opiskelijoille. Heidän lisäksi opintojakson suunnitteluvaiheessa oli mukana myös RAMK:n opettaja. Toteutus jakautui neljään osaan. Ensin opiskelijat tekivät ennakotehtävän verkkoympäristössä. Toisena vaiheena järjestettiin intensiiviviikko Levillä, jossa tapahtumanjärjestämistä käsiteltiin luentojen, asiantuntijapuheenvuorojen, keskustelujen ja ryhmätöiden avulla. Kolmannessa vaiheessa opiskelijat osallistuivat teatterifestivaalin toteutukseen, ja lopuksi he työstivät tapahtuman aikaisiin työtehtäviinsä liittyviä kehittämistehtäviä oppilaitosrajat ylittävissä ryhmissä. LAMO:n opiskelijat antoivat tapahtumassa lisäksi opetussuunnitelmansa mukaisia näyttöjä, jotka vastaanotti heidän ammattiopettajansa.

Matkailuala sosiaalisena oppimisjärjestelmänä

Käytämme yhteistoteutetuilla opintojaksoilla tapahtuneen oppimisen tarkasteluun Etienne Wengerin (2000) ajatuksia sosiaalisista oppimisjärjestelmistä. Matkailuala kokonaisuutena muodostaa oppimisjärjestelmän. Se, mitä alalla pidetään oppimisen kautta saavutettavana ammatillisena pätevytenä, määrittyy historiallisten ja sosiaalisten seikkojen perusteella (ks. luku 9). Esimerkiksi oppilaitosten opetussuunnitelmissa määritellään selkeästi, millaisia pätevyksiä opiskelijoiden tulee saavuttaa opintojensa tuloksena. Tieto ja tietäminen ovat siis yhteisön, kuten oppilaitoksen, määrittämän pätevyyden osoittamista. Vaikka pätevyys määritellään oppimisjärjestelmän taholta, on se kuitenkin aina vuorovaikutuksessa yksilön kokemuksen kanssa. Yksilön kokemus maailmasta ylittää yhteisön ulkopuolelle ja se voi myös haastaa olemassa olevaa oppimisjärjestelmää. (ks. Wenger 2000, s. 226–227.)

Oppimisjärjestelmien keskiössä ovat käytäntöyhteisöt. Matkailun kontekstissa käytäntöyhteisöjä ovat esimerkiksi oppilaitokset, työyhteisöt, matkailualueet tai viranomaistahot, jotka ovat toisiinsa

liittyneitä ja muodostavat yhdessä oppimisjärjestelmän. Voidaan kuitenkin ajatella, että näidenkin sisällä on vielä omat käytäntöyhteisönsä, esimerkiksi oppilaitoksissa opiskelijat ja opettajat. Käytäntöyhteisöt ovat ”pätevyyksien sosiaalisia ’säiliöitä” ja kuulumalla niihin, yksilöt ottavat yhdessä kantaa siihen, mitkä asiat muodostavat pätevyiden jossakin tiettyssä kontekstissa. (ks. Wenger 2000, 229.) Esimerkiksi millainen on matkailualan oppilaitoksen tai työpaikan määritelmä onnistuneesta matkailupalvelusta tai hyvästä tarjoilijasta. Yhteisön määrittämä pätevyys rakentuu kolmen elementin varaan: 1) jäsenet jakavat yhteisen ymmärryksen toimintansa tarkoituksesta, 2) he ovat sitoutuneita yhteiseen tavoitteeseen toimien vastavuoroisesti ja 3) heillä on yhteinen resurssivaranto toimintansa toteuttamiseen, esimerkiksi kieli, rutiinit, esineet ja rakennelmat, työkalut, tarinat ja tyylit (Wenger 2000, s. 229).

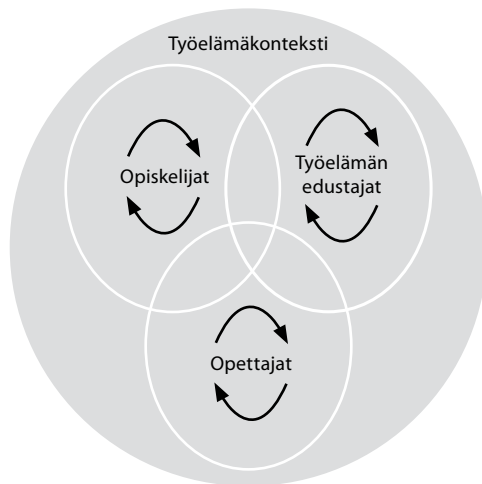
Tiedon jakaminen ja oppiminen liittävät yksilöt käytäntöyhteisöihin. Tietäminen on toimintana kuulumista johonkin yhteisöön ja siten osa yksilön identiteettiä. (Wenger 2000, s. 238.) Toisaalta käytäntöyhteisöjen rajat ja jäsenyydet ovat muuttuvia. Rajat syntyvät erilaisten tapahtumien seurauksena, ja ne voivat olla näkyvien järjestelmien, kuten oppilaitosten, lisäksi myös toiminnalla rakennettuja, esimerkiksi opasyhteisön käytännön toimintaan (ks. Rantala, 2011) liittyvä hiljainen tieto. (ks. Wenger, 2000, s. 232.) Rajat ovat tärkeitä oppimisjärjestelmille kahdesta syystä: ne yhdistävät eri käytäntöyhteisöjä ja tarjoavat itsessään mahdollisuuksia oppimiselle. Rajoilla mahdollistuu yksilön tai yhteisön kokemuksen altistuminen toisen käytäntöyhteisön pätevyydelle. (Wenger, 2000, s. 233.)

Jotta oppimista rajoilla voisi tapahtua, täytyy osallistujilla olla: 1) jokin yhteinen kiinnostuksen kohde, jonka ympärillä voi tapahtua vuorovaikutusta; 2) halu sitoutua erilaisuuksiin ja yhteiseen kokemukseen; 3) tahto välttää tuomitsemista, jotta toisen yhteisön pätevyys on mahdollista havaita sen omista lähtökohdista; sekä 4) tapoja pyrkiä ymmärtämään erilaisten käytäntöjen välisiä yhteyksiä, jotta kokemus ja pätevyys voivat olla vuorovaikutuksessa. (Wenger, 2000, s. 233.) Rajoilla tapahtuva yhteistyö pakottaa yhteisöt ja yksilöt pohtimaan omaa osaamistaan. Samalla kun rajat mahdollistavat

uuden luomisen, ne voivat luoda myös haasteita. Parhaimmillaan yhteisöjen rajoilla tapahtuva oppiminen vahvistaa ymmärrystä yksilön omasta identiteetistä luoden samanaikaisesti käytäntöyhteisöjen välistä yhteistä identiteettiä. (Wenger, 2000, s. 233–239.)

Yhteinen kiinnostuksen kohde oppimisen mahdollistajana

Yhteistoteutuksissa lähdettiin rakentamaan Wengerin (2000) ajatusten mukaista rajoilla tapahtuvaa oppimista eri oppilaitosten toimijoiden sekä työelämän kesken. Oppilaitosrajat ja niiden tarjoaman koulutuksen erot ovat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä selkeät (ks. luku 9). Yhteistoteutuksissa tätä lähtökohtaa ei lähdetty purkamaan, vaan sen sijaan tavoitteena oli kehittää eri koulutustaustoista tulevien opiskelijoiden ja muiden toimijoiden mahdollisuutta oppia toisiltaan. Yhteistoteutusten oppimisympäristöjen lähtökohtana on yhteinen kiinnostuksen kohde (Wenger, 2000, s. 233) eli työelämäkonteksti, jonka puitteissa oppiminen tapahtuu (kuvio 1).



Kuvio 1. Yhteistoteutettujen opintojaksojen oppimisympäristö.

Työelämäkonteksti toimi opintojaksoilla eri käytäntöyhteisöjen, opiskelijoiden, opettajien ja työelämän edustajien, yhteistä oppimista mahdollistavana lähtökohtana. Yhteistoteutusten työelämäkontekstit olivat projektiperustaisia ja kokemuksellisia painottaen moniulotteista yhteistyötä eri osapuolten välillä (esim. Bosman, Dedekor-
kut & Dredge, 2012; Jamal, Taillon & Dredge, 2011; García-Rosell, 2013). Järjestelyiltään ne toteutettiin opintojaksoilla eri tavoin. DM-opintojaksolla keskityttiin ennakoitiossaamisen soveltamiseen matkailukohteiden kehittämisessä. Oppiminen tapahtui pääosin luokkaympäristössä. Työelämäkonteksti rakentui toimeksiantaja- ja asiantuntijavierailuiden sekä opiskelijaryhmien toteuttamien kehittämistehtävien kautta. Tapahtumajärjestämisen opintojaksolla opinnot vietiiin fyysisesti työelämäkontekstiin eli kontaktiopetus tapahtui intensiivimuotoisena Levillä, missä tapauksena oleva teatterifestivaali järjestetään. Lisäksi opiskelijat osallistuivat tapahtuman toteutukseen.

Nämä eri tavoin toteutetut työelämäkontekstit tarjosivat opintojaksoilla lähtökohdan, jonka puitteissa yhteistä ymmärrystä ja oppimista voitiin lähteä rakentamaan. Työelämäkontekstissa opiskelijat, opettajat ja työelämän edustajat oppivat toisiltaan joko kahden tai kaikkien kolmen eri yhteisön rajoilla (kuvio 1). Ympyröiden sisällä olevat nuolet kuvaavat yhteisöjen jakautumista vielä omiin sisäisiin käytäntöyhteisöihinsä, joiden välillä tapahtui myös oppimista esimerkiksi eri oppilaitostaustaisten opiskelijoiden kesken.

Vastavuoroisuus oli molempien opintojaksojen kantava periaate. Se tarkoitti kaikkien osapuolten yhteistä toimintaa ja oppimista yhteisen kiinnostuksenkohteen ympärillä. Tavoitteena oli luoda ilmapiiri, jossa kaikkien osaaminen on arvokasta ja tärkeää yhteisten haasteiden ratkaisemiseksi. Tavoitellulla ilmapiirillä haluttiin tukea sitoutumista erilaisuuksien ymmärtämiseen ja yhteiseen kokemukseen sekä toisen yhteisön lähtökohtien tuomitsen välttämiseen. (Sheldon, Fesenmaier & Tribe, 2011, s. 17–19; Wenger, 2000, s. 233.) Käytännössä vastavuoroisuuden periaate tuotiin avoimesti keskusteluun heti opintojaksojen alussa. Lisäksi käytettiin yhteistyöhön kannustavia työskentelymenetelmiä ja muita järjestelyjä, kuten opiskelijoiden yhteinen majoitus Tapahtumajärjestämisen opintojaksolla.

Oppimiskokemuksia syntyi sekä opintojaksojen suunnittelun että toteutuksen aikana. Molempia opintojaksoja suunniteltaessa opettajat oppivat eri käytäntöyhteisöjen pätevyyksistä neuvotellessaan opetuksen sisällöistä ja siitä, millaisia lähestymistapoja eri oppilaitoksissa oli aiheeseen. Suunnittelussa oli löydettävä ne yhteiset teemat ja asiatekijät, jotka olivat kaikille osapuolille mahdollisia. Opintojaksojen projektimuotoiset tehtävät syntyivät työelämän edustajien kanssa yhteistyössä neuvotellen. DM-opintojaksolla työelämäkontekstia ja siihen liittyviä oppimistehtäviä ja -menetelmiä on kehitetty pitkäjänteisesti yhdessä ennakoitihankkeen kanssa. Tapahtumajärjestämisen opintojakson osalta opiskelijoiden kehittämistehtäviä koskevia teemoja ja kurssin sisältöjä ideoitiin yhdessä oppilaitosten edustajien ja tapahtuman järjestäjien kanssa useaan otteeseen.

Opintojaksojen toteutuksessa työelämäkontekstit mahdollistivat erilaisia oppimisen kokemuksia. Tapahtumajärjestämisen opintojakson palautteissa opiskelijat mainitsivat tärkeänä oppimiskokemuksena ”aidon tapahtuman”, ”käytännönläheisyyden” ja ”erilaiset näkökulmat”. Tältä osin voidaan tulkita, että opintojaksolla onnistuttiin luomaan rajoilla tapahtuvaa oppimista, joka altisti opiskelijat toisten käytäntöyhteisöjen pätevyyksille. Heillä oli mahdollisuus oppia toistensa näkökulmista tapahtumiin ja matkailuun. Tapahtumassa tehdyn käytännöntyöskentelyn kautta heillä oli myös yhteinen toiminnan tarkoitus, jonka ympärille rakentaa yhteistä ymmärrystä ja MTI-identiteettiä. Lisäksi tapahtumajärjestäjien keskeinen rooli ja tiivis mukanaolo opetustilanteissa ja itse tapahtumassa tarjosi mainittuja työelämän näkökulmia opiskeltavaan aiheeseen. Toisaalta tapahtumaorganisaatio sai opiskelijoiden mukanaolon myötä toimintaansa uusia näkökulmia ja avauksia.

DM-opintojakson opiskelijat arvostivat palautteissaan erityisesti sitä, että heillä oli mahdollisuus kuulla vieraillevien asiantuntijoiden näkökulmia matkailukohteiden hallinnan käytännöistä, haasteista ja mahdollisuuksista. Lisäksi eri kulttuuri- ja koulutustaustoista tulevien opiskelijoiden erilaiset näkemykset laajensivat opiskelijoiden näkökulmia käsiteltäviin aihealueisiin ja tukivat heidän vertaisoppimistaan kansainvälisessä ryhmässä. Myös englanninkielellä

opiskeleminen oli useille opiskelijoille uusi ja haastava, mutta pääosin positiivinen, oppimiskokemus. Opiskelijat olisivat kuitenkin toivoneet enemmän keskinäistä yhteistyötä, esimerkiksi ryhmätyöskentelyä, kuin mitä opintojakson toteutuksessa oli suunniteltu.

Käytäntöyhteisöjen rajat pätevyyksien haastajina

Opettajien näkökulmasta jo yhteistoteutusten suunnitteluvaiheessa liikuttiin monessa kohdin käytäntöyhteisöjen rajoilla, jolloin olemassa olevat pätevyudet tulivat haastetuiksi ja ”pakottivat” osallistujat oppimaan toisen yhteisön käytännöistä (Wenger, 2000, s. 233). Tässä kohdin oppimista tapahtui MTI:n eri opettajaosapuolten kesken sekä opettajien ja työelämän käytäntöyhteisöjen rajoilla. Vaikka lähtökohdana oli yhteinen kiinnostuksen kohde, olivat resurssivarannot, esimerkiksi puhettavat aiheesta ja oppilaitosten tavat toimia, monilta osin toisistaan poikkeavia. Opintojaksojen suunnittelu oli ammatillisesti ja henkisesti haastava prosessi, joka edellytti kaikilta osapuolilta halua sitoutua yhteiseen kokemukseen ja tapoja pyrkiä ymmärtämään erilaisten käytäntöjen välisiä yhteyksiä (ks. Wenger, 2000, s. 233). Opetuksen sisältöjen kohdalla opettajat eivät voineet tukeutua omiin tuttuihin tapoihinsa tehdä opetustyötä, vaan heidän oli yhdessä sovittava pelisäännöistä ja kehitettävä innovatiivisia pedagogisia ratkaisuja ja toimintamalleja. Lisäksi eri oppilaitosten käytännöt ja toimintatavat, kuten opintojaksojen suunnitteluajankohdat, suoritusmuodot, arviointi, opetusaikataulut ja erilaiset opetuksen tukijärjestelmät, erosivat monessa kohdin toisistaan ja niiden yhteensovittamiseksi oli luotava uusia ratkaisuja.

Opetuksen sisältöjen, tavoitteiden ja vaativuustason yhteensovittamisen oletettiin olevan merkittävin haaste DM-yhteistoteutuksen alkuvaiheessa, sillä vastaavaa kokemusta ammattikorkeakoulun ja yliopiston opintojen yhdistämisestä ei ollut. Oletus osoittautui kuitenkin vääräksi opintojaksojen aiempia toteutuksia analysoitaessa. Tähän oli syynä opintojen sijoittuminen eri oppilaitosten opetussuunnitelmassa: RAMK:ssa opintojakso oli osa loppuvaiheen

syventäviä ammatillisia opintoja ja LAY:ssa se kuului toisen vuoden aineopintoihin. Tapahtumajärjestämisen opintojaksolla koulutuksellisten ulottuvuuksien yhteensovittaminen oli huomattavasti haasteellisempaa, sillä toisen asteen osaamisperustainen opetussuunnitelma ja näyttöihin perustuva opintojen suoritusmuoto erosivat merkittävästi korkeakoulujen opetussuunnitelmista ja suoritusmuodoista. Opintojaksolle haluttiin kuitenkin rakentaa suoritusmuoto, joka osallistaisi eri oppilaitosten opiskelijat työskentelemään yhdessä. Ryhmämuotoisen suoritusmuodon ja yhteisen opetuksen sisältöjen kehittäminen oli vastuupettajalle haastava prosessi.

Vaikka tapahtumajärjestämisen opintojakson opiskelijat olivat toteutukseen pääosin tyytyväisiä, rajoilla tapahtuva oppiminen aiheutti palautteen mukaan monia haasteita. Huolimatta vastavuoroisuuden periaatteesta, opiskelijat kokivat varsinkin aluksi yhteisen oppimistilanteen vaativaksi. Heitä esimerkiksi pelotti tuoda esiin omia mielipiteitään. Toisen asteen opiskelijoille käytetyt opetusmuodot tuntuivat myös osin raskailta, he kommentoivat kurssilla olleen ”liikaa teoriaa ja paikallaan istumista”. Ryhmätyönä toteutettu suoritus haastoi opiskelijoita johtuen sekä fyysisestä etäisyydestä (Vaikka käytössä oli verkkoympäristö, työsti eri paikkakunnilta käsin koettiin haastavana.) että erilaisista valmiuksista ja ymmärryksestä yhteisen tuotoksen työstämisessä.

Työelämäyhteistyö koettiin molemmissa toteutuksissa onnistuneeksi, mutta rajat haastoivat neuvottelemaan pätevyyksistä. DM-opintojaksolla ennakkoinnin menetelmien hyödyntämistä opetuksessa kehitettiin yhteistyössä hanketoimijoiden kanssa, koska opiskelijapalautteen pohjalta niiden käyttö osoittautui käsitteellisesti haasteelliseksi. Muut työelämäyhteistyöt, kuten yhteistyö matkailualueiden ja asiantuntijaluennoitsijoiden kanssa, olivat useimmiten onnistuneita ja uusia ”aluevaltauksia” Lapissa tehtiin. Toimijoiden sitoutuminen oli kuitenkin joissakin tapauksissa opettajien odotuksia löyhempiä johtuen esimerkiksi vähäisestä aiemmin tehdystä korkeakoulu yhteistyöstä. Tapahtumajärjestämisen opintojaksolla opintojen vieminen fyysisen työelämäkontekstiin ja tapahtumajärjestäjien mukanaolo opetuksessa haastoi toimijoiden rooleja opintojakson toteutuksessa.

Vaikka yhteistyö toimi opetushenkilökunnan ja tapahtuman edustajien välillä hyvin, neuvoteltiin osapuolten tavoitteista ja niiden yhteensovittamisesta moneen otteeseen.

Yhteenveto

Olemme luvussamme käsitelleet oppimisen mahdollisuuksia ja haasteita Matkailualan tutkimus- ja koulutusinstituutin yhteistoteutetuilla opintojaksoilla. Opintojaksot ovat haastaneet kaikkien mukana olleiden käytäntöyhteisöjen pätevyksiä, tutustuttaneet toisten yhteisöjen pätevyysiin ja saaneet toimijat neuvottelemaan uusista, yhteisistä pätevyyksistä. Työelämäkonteksteissa toteutettujen opintojen tuottamat oppimistulokset ja lopputuotokset ovat olleet pääosin hyviä, ja sekä opiskelijat että työelämän edustajat ovat antaneet toteutuksista positiivista palautetta. Yhteistoteutusten aikana vastuuopettajat ovat kehittäneet ja testanneet opintojaksojen kuormittavuuteen, oppimistehtäviin, arviointiin ja yhteisopettajuuteen liittyviä käytänteitä ja työkaluja. Opintojaksojen sisältöjä ja toteutusta arvioidaan vuosittain MTI:n koulutustiimissä opiskelija- ja työelämäpalautteen sekä vastuuopettajien tekemien itsearviointiraporttien pohjalta. Opintojaksojen toteutuksia myös kehitetään edelleen yhdessä työelämän edustajien kanssa.

Matkailun toimintaympäristöt perustuvat monitahoiseen toimijayhteistyöhön ja niissä toimittaessa tulee kyetä ottamaan huomioon useita erilaisia näkökulmia. Yhteistoteutetut opintojaksot luovat eri käytäntöyhteisöjen jäsenille, opiskelijoille, opettajille ja työelämän edustajille, mahdollisuuksia oppia toistensa pätevyyksistä ja muodostaa yhteistä ymmärrystä matkailualan toimintatavoista ja -ilmiöistä.

6

Opetuksen työkulttuuri muutoksessa – matkailualan opettajien kokemuksia opintojaksojen yhteistoteutuksista

Sari Poikela ja Päivi Sassi

Johdanto

Oppiva Matkailu I -hankkeella tuettiin eri koulutusasteiden välisten opintojaksojen yhteistoteutuksia Matkailualan tutkimus- ja koulutusinstituutissa (MTI) (ks. luvut 4 ja 5). Luvussamme tarkastelemme yhteistoteutuksiin liittyvää pedagogista yhteistyötä. Pyrimme tunnistamaan yhteistyön elementtejä ja kuvaamaan opettajien kokemuksia yhteistyöstä. Tutkimusaineiston keräsimme haastattelemalla viittä yhteistoteutusten suunnitteluun ja toteuttamiseen osallistunutta henkilöä Lapin yliopistosta (LAY), Rovaniemen ammattikorkeakoulusta (RAMK) ja Lapin matkailuopistosta (LAMO). Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, joka sisältää myös arviointitutkimuksen piirteitä. Haastattelut litteroitiin ja aineisto analysoitiin teemoittamalla sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimme, millaiset tekijät innoittavat yhteistyöhön ja millaiset tekijät puolestaan hidastavat tai jopa estävät yhteistyötä. Pyrimme

tunnistamaan, millaisen toimintakulttuurin MTI luo yhteistyölle. Tavoittelemme opettajien kokemuksellista tietoa, heidän reflektiota omasta opettajuudestaan ja yhteisopettajuudesta. Kriittisen reflektion ja toiminnan tiiviin kuvauksen kautta voidaan pyrkiä yhteistyön esteiden poistamiseen sekä pedagogisen yhteistyön ja toimintakulttuurin kehittämiseen. Opettajan työ ymmärretään edelleen usein yksinäisenä valintojen ja vastuiden kenttänä, jossa opettajat toimivat itsenäisesti oman tahtonsa mukaan. Yhteistyön lisääntyminen ja yhteistoiminnallisuus haastavat opettajan entisen autonomisen työroolin, mutta toisaalta yhdessä tekeminen ja kehittäminen tukevat opettajan ammatillista kehittymistä (Syrjäläinen, 2002). Toimiakseen yhteisopettajuuden tulee pohjautua kasvatusta- ja oppimisenäkemyksen jakamiseen, tietojen ja taitojen jakamisen kulttuuriin (Mastropier ym., 2005).

Kiinnostava kysymys onkin, miten työyhteisö voi toimia oppimisen paikkana tai tilana ja miten opettajat hankkivat ja käsittelevät ammatilliselle kehitykselleen välttämätöntä tietoa. Kyse ei ole ainoastaan henkilökohtaisesta prosessista vaan työyhteisön jäsenten jakamasta ja prosessoimasta kollektiivisesta tiedosta. Tiedon prosessointi työyhteisössä on vaihteleva ja monivivahteinen ilmiö.

Erilaiset tietoresurssit pitävät sisällään monia tiedon lajeja, joiden tunnistaminen ja tavoittaminen voi olla hankalaa. Blackler (1995) kuvaa tiedon lajeja organisaatiossa viiden käsitteen kautta. Yksilön ulkopuolella sijaitsevia, objektiivisen tiedon lajeja ovat symbolinen (encoded) tieto ja ankkuroitu (embedded) tieto. Subjektiivisen, yksilöllisen tai yhteisöllisen, tiedon lajeja ovat sisäistetty (embrained) tieto, toiminnallistettu (embodied) tieto ja kulttuuristettu (encultured) tieto. Erilaisten organisaatioiden tiedon lajien tyyppitelystä on sovellettu myös suomalaisessa työssä oppimisen tutkimuksessa (esim. Poikela, 2003; Tikkamäki, 2006).

Analysoimme luvussamme ensin muutosta yksin opettamisen kulttuurista kohti yhteisöllisempää toimintaa. Sen jälkeen erittelemme tietoympäristön moninaisuutta opettajan työssä. Hyödynnämme Blacklerin (1995) esittämiä ajatuksia tiedon lajeista organisaatiossa.

Yksin opettamisen kulttuurista yhteisopettajuuteen

Yhteistyö tietoisena ja tavoiteltavana toimintana mahdollistaa työn pohdinnan, reflektion ja kehittämisen niin yksilön kuin yhteisön tasolla. MTI:ssa yhteistyötä on tavoiteltu erityisesti yhteisten opintojaksojen toteutusten muodossa. Se on edellyttänyt vähintään kahdesta eri oppilaitoksesta olevan opettajan yhteistä suunnittelua ja toisinaan myös yhdessä opettamista. Haastatteluissa tuli ilmi, että yhteisopettajuus oli etenkin alussa työläämmän tuntuista kuin yksin opettaminen. Yhteisen toiminnan hioutumisen kautta yhteinen tekeminen käynnisti oman opettajuuden ja opettamisen tapojen reflektion. Haastateltavat kertoivat, että yhdessä tekeminen parhaimmillaan selkiyttää, vähentää turhia yksinäisiä kokeiluja ja parantaa opetuksen laatua.

Ammattitaitoa pitää yllä sillä tavalla just, että vähän kärpäsenä katossa pääsee seuraamaan miten niinku pedagogisesti ku että ammatillisesti, että kyllä ne mulle on semmosia työssä oppimispaikkoja, aina, että mie siinä päivitän omaa, pysyn niinku siinä myös ajan tasalla. (H2)

Jotta yhteistyö toimii, on tärkeää, että tullaan hyvin toimeen keskenään. Tarvitaan halua yhteistoiminnallisuuteen, kykyä arvostaa toisen ammattitaitoa sekä tahtoa kehittää ja reflektoida, arvioida toimintaansa ja itseään. Onnistuakseen yhteisopettajuus vaatii opettajan vanhan, autonomisen ammattiroolin hylkäämistä. Toimivan yhteisopettajuuden edellytykset tulivat selkeästi esiin haastateltavien puheessa. He korostivat, että näkemysten tulee olla samansuuntaisia, jotta yhteisopettajuudelle on perusteltu pohja. Haastateltavat totesivat, että tarvitaan edes jonkinlainen yhteinen maailmankatso-
mus ja opetusfilosofia yhteistyön käynnistymisen takeeksi.

Kyllä sen täytyy olla silleen että se kuitenkin se näkemys, vaikka ne konkreettiset asiat ei aina menis niinku jouhevasti, monestaki syystä, niin tavallaan se näkemys, se kokonaisnäkemys siitä jutusta on jotenkin niinku samansuuntainen, että mennään sillain samaan suuntaan niinku ajatuksellisesti. (H4)

On tärkeää sopia yhteiset pelisäännöt ja myös noudattaa niitä. Haastatteluissa selvisi, että juuri sovittujen pelisääntöjen noudattamatta jättäminen on tuottanut pettymyksiä matkan varrella.

MTI:ssa opettajien yhteistyössä korostui niin kutsuttu laajennettu opettajuus (ks. luku 8), jossa opettaja oman toimintansa osajana tekee yhteistyötä elinkeinonharjoittajien, hanke- ja projektityöntekijöiden sekä suunnitteluhenkilöstön kanssa. Opettajat pitivät tärkeänä oman ammattitaidon ylläpitämistä ja asiantuntijana profiloitumista. Heidän mukaansa yhä laajempi koulutuskenttä ja yhteistyö edellyttävät selkeää profiloitumista, tiedon jakamista ja vahvaa yhdessä tekemisen toimintakulttuuria. Haastateltavat korostivat sitä, että yhteisopetuksen avulla pystytään välittämään opetuskäytäntöjen ja tilanteiden hiljaista tietoa. Aktiivisuus ja yhdessä toimiminen tuottavat jotain sellaista, mitä ei papereilla tai sähköposteilla pystytä jakamaan (Goodnough, Osmond, Dibbon, Glassman & Stevens, 2009).

Objektiivisen tiedon juurilla

Aikaisempaa ja osin nykyistäkin *symbolista tietoa* edustavat esimerkiksi kunkin oppilaitoksen omat opetussuunnitelmat. Kaikki haastateltavat kokivat MTI:n oppilaitosten välisen yhteistyön kantavaksi voimaksi tarjottavien opintojen työelämälähtöisyyden sekä mahdollisuuden tarjota laaja-alaisempaa opetusta opiskelijoille. (Blackler, 1995.) Ammattikorkeakoulun näkökulmasta erityisen tärkeää on se, kuinka paljon opintopisteitä on sidottu työelämälähtöiseen toimintaan ja sitä kautta ”tki-pisteiden” kertymiseen. Haastatteluissa tuli esille, että opetuksen tarjontaa ja opetuksellisten tavoitteiden oppilaitoskohtaisia eroja harkitaan tarkkaan ja suunnitellaan yhdessä. Pelkästään opetusaikataulujen sovittaminen opiskelijoiden ja opettajien aikatauluihin on ollut haasteellista. Opetussuunnitelmia on uudistettu viime vuosina kaikissa oppilaitoksissa. Haastateltavat totesivat, että oman opetussuunnitelmatyön ohella on ollut vaikeaa tai jopa mahdotonta seurata, mitä naapuritalossa tapahtuu. Haasteeksi

nimettiin myös henkilökohtaiset opintopolut ja aikaisempien opintojen mahdolliset korvaavuudet.

On nämä ahotit ja muut systeemit.. et kuitenkin tässä yhteistyössä pitää olla jollain tavallaan jotku kokonaisuudet, jos tehdään vaikka yhteistyötoteutuksia. (H4)

Opetusta suunnitellaan eri tavoin, mikä hankaloittaa aikatauluttamista ja saattaa samalla hankaloittaa opiskelijan valinnanmahdollisuuksia. Yhteistoteutukset ovat olleet sisällöllisesti ja toiminnallisesti haastavia, mutta ne ovat kehittyneet kerta kerralla. Haastateltavien kokemusten mukaan tarvitaan useampi yritys ja erehdys ennen kuin on mahdollista luoda toimivia yhteistoteutuksia. Välillä on menty haastateltavien sanoin ”metsään”, mikä vaatii kärsivällisyyttä. Yhteistyötä helpottaviksi tekijöiksi koettiin tiivis yhteissuunnittelu, yhteinen pohdinta, reflektio toteutusten jälkeen ja seuraavan toteutuksen suunnittelun aloittaminen välittömästi. Keskeisenä onnistumisen edellytyksenä mainittiin se, että opetustilanteissa ollaan mahdollisuuksien mukaan yhdessä. Haastateltavat pitivät tärkeänä opetuksen laadun varmistamista opiskelijan näkökulmasta hänen oppilaitoksestaan riippumatta.

Siinä on haaste sitten sillä opettajalla, että se pystyy rakentamaan sen kokonaisuuden niin, että se pystyy vastaamaan kolmeen eri opetussuunnitelmaan ja sitten vielä jaottelemaan sen ryhmässä. Sen vuoksi tämmöisessä kokonaisuudessa pitäis olla useampi opettaja. (H5)

Haastateltavat totesivat, että opiskelijoilta yhteistoteutukset edellyttävät avarakatseisuutta, joustamista ja moniammatillisen yhteistyön taitoja, joita tarvitaan työelämässä. Symbolista tietoa edustaa myös kirjoitettu MTI:n strategia. Osalle opettajista strategia on kuitenkin jäänyt etäiseksi asiakirjaksi. Selkeäksi tulevaisuuden kehittämistehtäväksi nousee tulosten perusteella strategian saaminen tutuksi ja sen ajatusten toteutuminen opetuksen arjessa.

Ankkuroituun tietoon liittyvät esimerkiksi resurssit, toiminnan tiilat sekä toimijoiden positiot, tehtäväroolit (Blackler, 1995). Tärkeänä

yhteistyön mahdollistavana tekijänä haastateltavat nimeävät Oppiva Matkailu I -hankkeen rahoituksen, jonka turvin on voitu konkreettisesti ohjata resursseja yhteistyön lisäämiseen. Haastateltavia huolestuttaa, mitä tapahtuu hankerahoituksen loputtua. Tulostavoitteet ja ulkoa asetetut vaatimukset tulevat haastatteluissa esille, mutta niitä enemmän haastateltavat puhuvat henkilökohtaisista resurssistaan. Haastatteluista selviää, että vaikka ulkopuoliset rahoitukset nähdään tärkeänä, tarvitaan ensisijassa henkilökohtaista motivaatiota. Pohjimmiltaan yhteistyöhön kannustaa oman työn kehittämishalu, mutta rahoitustakin tarvitaan.

Jos rahoitus pienenee, niin että meän pitää puristaa ja olla tehokkaampia vielä ja saada parempia tuloksia, niin se voi olla että se on pienikin asia mikä katkaisee kamelin selän. (H1)

Yhteistyötä hankaloittavat erilaiset työehtosopimukset sekä eri yksiköiden ”vanhat totut tavat”, joiden yhteensovittaminen ei ole pulmatonta. Yhteistyön näkökulmasta haastatteluissa nousi tärkeäksi se, miten tasavertaisuutta voitaisiin edistää MTI:n sisällä. Useat haastateltavat kokivat tärkeäksi, että yhteistyötä koordinoisi tietty henkilö, joka tuntisi jokaisen kolmen talon toimintakulttuurin, opintotarjonnan ja opettajaresurssit sekä pystyisi koordinoimaan myös rahoitusten hakemista.

Tilaratkaisut ja teknologiset ratkaisut ovat osa ankkuroitua tietoa. Haastateltavat kertoivat, että osallistumista ja osallisuuden tunnetta on tarpeen lisätä esimerkiksi videoneuvotteluohjelmiston tehokkaalla käytöllä. Välimatka estää ryhmäytymistä ja hidastaa tiedon jakamista ja kontaktien ylläpitämistä. Toisaalta todetaan, että välimatkan pituudessa pelkästään kilometrit eivät ratkaise. Etäisyys voi olla myös henkistä.

Aika nousi esiin haastateltavien puheessa useaan otteeseen. Mistä löydetään aikaa yhteisille tapaamisille, kokouksille ja suunnittelulle? Rovaniemen ammattikorkeakoulun meneillään oleva uudistus ja osakeyhtiöittäminen koetaan pelottavana uhkana, koska kukaan ei haastatteluja tehtäessä vielä tiennyt, mitä se käytännön tasolla tulee

tarkoittamaan. Haastateltavat olivat huolestuneita työn määrästä, vaikka esimerkiksi ammattikorkeakoulun matkailun opettajien työtyytyväisyyden arvioitiin olevan hyvä. Kaikki haastateltavat toivat henkilökohtaiset resurssit esille monin tavoin. Henkilökohtaiset resurssit liittyvät sekä käytettävissä oleviin tuntimääriin että omaan jaksamiseen ajoittain hektisessä opettajan työssä. Haastateltavat kokivat, että johdon tasolta tuetaan ja pyritään edistämään yhteistyötä paremmin kuin aikaisemmin.

Subjektiiivisen tiedon jäljillä

Sisäistetty ja toiminnallistettu tieto ovat molemmat luonteeltaan subjektiivista tietoa, ikään kuin yksilön omaisuutta, vaikka ne kehittyvätkin vuorovaikutuksessa työympäristön kanssa. Sisäistettyä, käsitteellistettyä tietoa ovat esimerkiksi erilaiset faktat ja toimintaperiaatteet. Organisaation oppimisen tutkimuksessa korostetaan usein käsitteellistetyn tiedon merkitystä. Toiminnallistettu, kehollistettu tieto nousee suoraan toiminnasta. Se on vain osittain näkyvää ja liittyy taitotietoon, jossa on usein hiljaisen tiedon elementtejä. Toiminnallistettu tieto on tilannesidonnaista ja siihen voi liittyä esimerkiksi käytännöllistä ajattelua ja taitavaa ongelmanratkaisutaitoa. (Blackler, 1995.)

Haastateltavien puheessa yhteistyön edellytyksinä korostuivat henkilökohtaisen osaamisen kehittäminen ja innostus uudesta. Kaikki kokivat yhteistyön positiivisena ja kehittävänä, hyvältä tuntuvana työnä, josta he pitivät. Haastateltavat korostivat yhteistyön edellyttävän jokaiselta joustavuutta ja jatkuvaa muutoksen sietämistä. Tärkeiksi koettiin yhteistyötaidot sekä vahva ammatillinen ja pedagoginen osaaminen. Yhteistyötä on hankala tehdä ilman motivaatiota. Tarvitaan halua jakaa osaamistaan ja tietotaitoa. Toisaalta pitää arvostaa myös kollegoiden osaamista. Vaikka yhteisopettajuus koettiin työläämpänä kuin yksin opettaminen, se nähtiin antoisana toimintana.

Haastattelujen perusteella yhteistyöhön ovat lähteneet kehittämishaluiset ja innovatiiviset opettajat. Erityisen tärkeä motivaation

lähde on opiskelijoiden positiivinen palaute, vaikka palautteessa on arvioitu myös kehittämisen paikkoja. Yhteisopettajuuden työläys tai raskaus näyttää haastattelujen perusteella liittyvän pedagogisen ajattelun muutokseen. Opettaja on pitkään tehnyt ja kehittänyt työtään yksin suljetun oven takana, oman kiinnostuksen perusteella. Jokainen haastateltava toi esille ”vanhan toimintakulttuurin rasitteen”. Yksin tekemisen asennetta pidettiin pahimpana hidasteena yhteistyölle. Kyseinen asenne vaikuttaa vääjäämättä ilmapiiriin ja työhön liittyviin tunteisiin.

Tunnetasolla, niin välillä se on tosi innostavaa ja välillä se on tosi turhauttavaa. Siis sillä tavalla asioita sadatta kertaa, eikä päästä niinku mihinkään, mutta onneksi ne enemmän nykyään tuntuu olevan semmosta innostavaa. (H4)

Haastateltavat puhuivat innostuneesti niistä toimintatavoista, joita on saatu jo jaettua. Jakamista on tapahtunut lähinnä ammattikorkeakoulun ja yliopiston välillä. Uusia toimintamalleja on vaihdettu ja kehitetty eteenpäin. Yhteistoteutukset ovat olleet samalla askel yhteisiin tutkimus- ja kehittämishankkeisiin sekä niiden puitteissa syntyviin julkaisuihin. Tietotaidon jakaminen ja hiljaisen, piilossa olevan, tiedon tunnistaminen onkin yhteistyön kannalta tärkeää. Haastateltavien mielestä toisen asteen ja ammattikorkeakoulun opettajien vahvat kontaktit työelämään ja elinkeinoon pitäisi saada jaettua paremmin kaikkien osapuolten kesken.

Kulttuurista tietoa rakennetaan muiden tiedon tyyppien pohjalta. Kollektiivisessa mielessä kulttuurinen tieto voi olla subjektiivista, esimerkiksi yhteisesti jaettujen ilmaisujen muodossa esiintyvää. Toisaalta kulttuuristettu tieto ei ole sidottu tiettyyn yksilöön tai ryhmään. (Blackler, 1995.) Yhteistä merkityksenantoprosessia korostetaan organisaation kollektiivisessa oppimisessa ja tiedon muodostuksessa, jossa työn todellisuutta tuotetaan ja sen muutoksiin vastataan jatkuvasti (Huzzard, 2000).

MTI:ssa kulttuuristettua tietoa voidaan tarkastella osallisuuden kokemuksena. Haastateltavat kuvasivat osallisuutta osin ristiriitaisesti.

Organisaationa MTI:n koettiin lisänsen osallisuuden tunnetta ja laajentaneen aktiivisen vaikuttamisen mahdollisuuksia. Kaikissa haastatteluissa tuli esille ammattikorkeakoulun rooli instituutissa. Yksi haastateltava käyttää mielenkiintoista metaforaa kuvatessaan ammattikorkeakoulua MTI:n moottoriksi. Ammattikorkeakoulun ja yliopiston välille on jo syntynyt yhteistä uutta kulttuuria. Sitä on tukenut toimiminen samoissa tiloissa. Haastateltavat pohtivat, miten jatkossa voidaan edistää yhteistoteutuksia entistä paremmin matkailuopiston kanssa.

Haastateltavat totesivat, että yhteistyön rakentamiseen on tarvittu aikaa, ja he kokivat tärkeäksi toiminnan vakiinnuttamisen ja resursien riittävyyden. Yhteistyö on vaatinut tutustumista yhteistyökumppaneiden toimintatapoihin, osaamiseen ja näkemyksiin. Osaamisen ja tietotaidon jakaminen koettiin edelleen haasteeksi. ”Talokohtaisten” toimintojen avaaminen ja ymmärtäminen koettiin tärkeäksi tulevalle yhteistyölle. Oman työn jakamisen ja avaamisen kulttuuri ei ole vielä levinnyt koko instituuttiin. Henkilökohtaisen motivaation vastavoimaksi haastateltavat nimeivät haluttomuuden, jopa vastustamisen.

Haastatteluissa ilmeni, että yliopiston ja ammattikorkeakoulun näkemykset ovat opetuksellisesti, ajatuksellisesti ja myös fyysisesti lähellä toisiaan, jolloin yhteistyö on helpompaa ja joustavampaa. Yhteistyö näyttää kuitenkin toimivan nykyisessä muodossaan etupäässä henkilötasolla, tiettyjen henkilöiden välillä, eikä ole levinnyt yleiseksi käytännöksi. Yhteistyön koettiin tarvitsevan jatkuvuutta ja riittävää toistoa. Ongelmakohtista selvittää, kun kokemuksista opitaan. Haastateltavien mukaan yhteistyöhön innostaminen ja sen levittäminen pohjautuvat jaettuuihin hyviin kokemuksiin sekä yhteistyöhön kannustaviin henkilöihin ja käytäntöihin, jotka tiedottavat yhteistyöstä ja selkeyttävät sen positiivisia merkityksiä. Yksi aktiivi yksikössä tai tiimissä ei riitä, vaan tarvitaan ainakin pari innostunutta, jotta asiat etenevät.

Haastateltavien mielestä yhteistyötä opetuksessa ei tarvitse lisätä, vaan resurssit tulee kohdentaa olemassa olevan yhteistyön laadulliseen kehittämiseen. Opetussuunnitelmien muutokset pitää harkita tarkkaan ja yhteisissä kokonaisuuksissa tulee huomioida eri

opetussuunnitelmien tavoitteiden toteutuminen. Lisäksi haastateltavat korostivat MTI:n valtakunnallisen profiloitumisen merkitystä koulutuskentällä, joka luo valmistuville opiskelijoille lisäarvoa työmarkkinoilla, poikii lisäkontakteja ja näkyvyyttä elinkeinoyhteistyölle sekä tutkimus- ja hanketoiminnalle. Haastateltavat painottivat myös positiivisen julkisuuden merkitystä.

Ammattikorkeakoulun ja toisen asteen opettajilla on vahvat kontaktit työelämään ja elinkeinon. Verkostot ja niiden toimiminen ovatkin ammatillisen opetuksen perusta. Haastateltavat kertoivat, että henkilökohtaisen osaamis pääoman tuominen julkiseksi, yhteiseksi osaamiseksi on haasteellista. Pedagoginen kehittäminen nähtiin hiljaisen tiedon ja taidon jakamisen kannalta tärkeänä. Haastateltavien mukaan mahdollisuudet pedagogisiin keskusteluihin sekä yhteistyön käynnistäminen reflektio tuottivat uudenlaisia ammatillisen kehittymisen mahdollisuuksia. Tämän tyyppisille keskusteluille kaivattiin lisää vakituksia foorumeja ja tilanteita. Haastateltavat totesivat, että vain sillä tavoin yksittäisen opettajan tai tiimin pääomasta voi tulla organisaation pääomaa. Yksi yhteinen foorumi on ollut parin vuoden ajan toiminut koulutustiimi, joka kokoontuu useita kertoja lukuvuoden aikana. Sen kymmenkunta jäsentä edustavat kaikkia MTI:n oppilaitoksia ja opiskelijoita. Koulutustiimi koordinoi yhteistyötä ja kutsuu välillä asiantuntijoita kertomaan kokemuksistaan. Haastateltavat mainitsevat koulutustiimin tehokkaana työkaluna yhteistyön lisäämisessä ja yhtenevän toimintakulttuurin tavoittelussa sekä edistämässä.

Sekä yliopiston että ammattikorkeakoulun opettajat painottivat toisen asteen toimintaympäristön merkitystä. Toisen asteen elinkeinon ja yrittäjätoimintaan liittyvät resurssit ja kontaktit nähtiin mainioina, vielä osin hyödyntämättöminä yhteistyömahdollisuuksina kaikille MTI:n oppilaitoksille. Yhteisten rajapintojen tarkastelu voisi parhaimmillaan luoda lisää tutkimus- ja opetusprojekteja. Yliopiston näkökulmasta opetuksen toiminnallistaminen sekä monipuolistaminen mainittiin ajankohtaisina asioina. Eri asteen opiskelijoiden toteuttamia yhteisprojekteja haluttiin lisää ja niihin toivottiin mukaan enemmän toisen asteen opiskelijoita. Haastateltavat esittivät, että

hanketoiminta pitäisi liittää vahvemmin koulutukseen. Haastateltavat esittivät myös kritiikkiä tutkimuksen ja kehittämisen perinteiseen jaotteluun, jonka mukaan tutkiminen kuuluu yliopistolle ja kehittäminen ammattikorkeakoululle. Pahimmillaan näin jyrkkä kahtiajako vaikuttaa yhteistyöhön negatiivisesti ja voi estää sitä. Haastateltavat nostivat esiin hankkeiden koordinaation merkityksen ja toivoivat, että opettajilla olisi enemmän resursseja myös pedagogiseen kehittämiseen.

Yhteenveto

Olemme edellä tarkastelleet yhteisopettajuuden toteutumiseen vaikuttavia tekijöitä ja jäljittäneet opettajan työn tietoympäristöä Matkailualan tutkimus- ja koulutusinstituutissa. Tulosten mukaan Rovaniemen ammattikorkeakoulun, Lapin matkailuopiston ja Lapin yliopiston välinen yhteistyö opetuksen saralla on lisääntynyt ja kehittynyt muutaman vuoden aikana huomattavasti. MTI:n yhteinen strategia on vielä jäänyt etäiseksi osalle henkilöstöä, joten sen tunnettavuutta opetuksen arjessa on tarpeen edistää jatkossa. Yhteistyön vakiintumisen haaste on edelleen se, ettei toisten toimintaa tunneta tarpeeksi. Opetuksellinen ja kulttuurinen etäisyys kolmen eri oppilaitoksen välillä on vielä niin suuri, että niiden lähenemistä tulee tukea jatkossakin. Yhteistyölle on luotu hyvä pohja, vaikka yksin tekemisen ja opettamisen kulttuuri ei ole kokonaan muuttunut.

Haastateltavat pohtivat yhteistyötä ja sen lisäämistä etupäässä henkilökohtaisista lähtökohdista, mitä voi pitää yhtenä merkinä vielä vallitsevasta yksin tekemisen ”varjosta”. Yksilön motivaatio ja työssä jaksaminen muuttuvissa olosuhteissa tulivat vahvasti esiin haastatteluissa. Yhteistyön todettiin kuitenkin ”antavan enemmän kuin ottavan”, eli yhteisen toiminnan edut on huomattu. Pedagogisen ajattelun muutoksesta yhteisöllisempään suuntaan on selviä merkkejä. Opetussuunnitelmatyötä ei ole helppo tehdä erilaisia tarpeita huomioiden, mutta opettajilla on tahtoa kehittää toimivia opintokokonaisuuksia. Yhteistyötä ei kaivata määrällisesti lisää, vaan halutaan kehittää jo rakennettuja käytänteitä.

Tulevaisuuden haaste on, miten saadaan ainakin suurin osa MTI:n henkilöstöstä innostettua mukaan yhteistyöhön sekä opetuksen että hankkeiden pariin. Jo nykyisellään kokemuksia jaetaan ja niistä opitaan innokkaiden toimijoiden ja esimerkiksi koulutustiimin jäsenten kesken. Kokemukset yhteistyöstä ja yhteistoteutuksista kaipaavat vielä enemmän näkyvyyttä ja julkisuutta. Matka kohti yhteistyötä koettiin tärkeäksi, työssä oppimiseksi parhaimmillaan. Valmista tai ideaalia päämäärää ei ole olemassakaan, vaan pedagoginen kehittäminen on jatkuva prosessi, jossa kehitetään omaa osaamista ja luodaan yhteistä kulttuuria. Yhtä haastateltavaa mukaillen: vain yhteistyötä tekemällä voi kasvaa yhteen ja löytää uusia tekemisen väyliä.



III Matkailualan
koulutuksen
tulevaisuuden
suuntaviivoja

7

Ongelmaperustainen oppiminen matkailualan koulutuksessa

José-Carlos García-Rosell ja Jenni Pyhäjärvi

Johdanto

Matkailualan korkeakoulutusta on kritisoitu siitä, ettei opiskelijoille ole tarjolla riittäviä mahdollisuuksia alalla tarvittavien taitojen ja kykyjen kehittämiseen esimerkiksi käytännön matkailutöiden kautta (Fidgeon, 2010; Tribe, 2002). Kritiikki on lisännyt uudenlaisten opetusmenetelmien ja lähestymistapojen kokeilua ja käyttöönottoa matkailualan koulutusohjelmissa. Yhtenä vaihtoehtona on pidetty ongelmaperustaista oppimista (Problem-Based Learning eli PBL). Se on oppimispedagogiikka, joka perustuu opiskelijan aktiiviseen rooliin ja kokemukselliseen oppimiseen ongelmanratkaisun kautta. Opiskelija ottaa vastuun omasta oppimisestaan vuorovaikutuksessa ohjaajan, tuutorin ja muiden opiskelijoiden kanssa. Ongelmaperustainen oppiminen voi auttaa opiskelijoita kehittämään laajemmin omaa osaamistaan ja erityisesti niitä valmiuksia, joita tarvitaan matkailualan alati muuttuvissa työ- ja toimintaympäristöissä (Duncan & Al-Nakeeb, 2006; Huang, 2005; Kivela & Kivela, 2005; Zwaal & Otting, 2010). Ongelmaperustainen oppiminen edistää opiskelijoiden yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, luovuutta sekä ongelmaratkaisu- ja johtamistaitoja.

Tarkastelemme seuraavaksi kahden tapausesimerkin pohjalta ongelmaperustaiseen oppimiseen pohjautuvaa opetusta Matkailualan tutkimus- ja koulutusinstituutissa (MTI). Pohdimme erityisesti sitä, millaisia ongelmaperustaisen oppimisen haasteet ja mahdollisuudet ovat matkailualalla tarvittavien tietotaitoalueiden ja osaamisen edistämässä. Toinen esimerkeistämme käsittelee Jenni Pyhäjärven soveltamaa ongelmaperustaiseen oppimiseen perustuvaa ryhmäopin- näytetyöprosessia Rovaniemen ammattikorkeakoulussa (RAMK) lukuvuonna 2011–2012. Opinnäytetyöryhmään kuului yhdeksän restonomiopiskelijaa. Kaikilla ryhmän opiskelijoilla oli jonkin ver- ran aiempaa kokemusta ongelmaperustaisesta oppimisesta. Ohjaa- jina ja tuutoreina toimi Pyhäjärven lisäksi kaksi muuta opettajaa. Opinnäytetöiden tavoitteena eli ongelmana oli suunnitella viidelle lappilaiselle matkailualueelle aluekohtaisen turvallisuussuunnitel- man runko. Opiskelijat rakensivat ryhmänä opinnäytetyön teoria- pohjan hyödyntäen ongelmaperustaisen oppimisen sykliä (kuvio 1). Opinnäytetyön toiminnallista osiota, johon kuuluivat aineiston ke- ruu, analysointi ja lopputuotos eli turvallisuussuunnitelman runko, työstettiin puolestaan pareittain.

Toinen tapausesimerkkimme käsittelee ongelmaperustaista op- pimista kahdella Lapin yliopiston (LAY) maisteritason kestävyys- teemaisella liiketoiminnan kurssilla vuosina 2006–2010. Molemmat kurssit olivat matkailututkimuksen opiskelijoille valinnaisia- tai sivuaineopintoja. Ongelmaperustaisen oppimisen prosessivastaavana kurseilla toimi José-Carlos García-Rosell. Ennen ongelma- perustaisen oppimisen pilottiprojektia molemmat kurssit opetettiin perinteisin pedagogisin menetelmin, luentoja ja tapaustutkimuksia käyttäen. Kurseille osallistui keskimäärin 15–20 opiskelijaa, jotka edustivat eri kansallisuuksia. Opiskelijoilla oli vähän tai ei lainkaan kokemusta ongelmaperustaisesta oppimisesta. Matkailututkimuk- sen opiskelijoiden lisäksi kurseille osallistui johtamisen, markki- noinnin ja laskentatoimen opiskelijoita.

Seuraavaksi avaamme aiempaa ongelmaperustaiseen oppimiseen liittyvää tieteellistä keskustelua ja kuvailemme ongelmaperustaista oppimisprosessia edellä mainittujen esimerkkitapausten avulla.

Siirrymme sen jälkeen tarkastelemaan esimerkkiemme kautta ongelmaperustaisen oppimisen haasteita ja mahdollisuuksia kolmesta eri näkökulmasta: opiskelija aktiivisena toimijana, ongelmaperustainen oppiminen pedagogisena prosessina ja ongelma oppimisen lähtökohtana. Lopuksi pohdimme vielä tarkastelujemme pohjalta ongelmaperustaisen oppimisen suhdetta tulevaisuuden matkailualan koulutukseen.

Ongelmaperustainen oppiminen pedagogisena lähestymistapana

Ongelmaperustaista oppimista kuvataan oppimiskulttuuria uudistavaksi strategiaksi, jossa ongelma, aktiivinen tiedonhankinta ja käsittely sekä vuorovaikutus projektiryhmässä toimivat oppimisen lähtökohtina (Bridges, 1992; Savery, 2006; Vuoskoski & Portimojärvi, 2006). Ongelmaperustainen oppiminen kumoaa oletuksen siitä, että oppimisen ensisijainen tavoite olisi sisältöjen hallinta ja faktojen ulkoa oppiminen. Sen sijaan kiinnitetään erityistä huomiota oppimistilanteisiin, joihin oppijat saatetaan osallisiksi tavoitteellisen toiminnan ja yksilöiden tarkoituksellisen vuorovaikutuksen kautta (Poikela & Poikela, 2008).

Oppimistilanteissa opettajat ovat enemmän oppimisen mahdollistajia ja oppimisprosessin ohjaajia kuin oppiaineen aiheiden asiantuntijoita. Osaaminen rakentuu sellaisten ongelmien ympärille, joita opiskelijat saattavat kohdata tulevaisuudessa työtehtävissään asiantuntijoina (Bridges, 1992). Ongelma tukee opiskelijan itseohjautuvuutta ja vastuuta oppimisestaan sekä kehittää opiskelijan kriittistä ajattelua (Lepänen & Vähämaa, 2006). Ongelmaperustaisen oppimisen kulmakivi on siis ongelma, joka on aikaan ja paikkaan sidottu kuvaus tilanteesta, asiasta tai tapahtumasta, jota lähtökohtaisesti voidaan kehittää tai parantaa (ks. esim. García-Rosell, 2013a; Margetson, 1994).

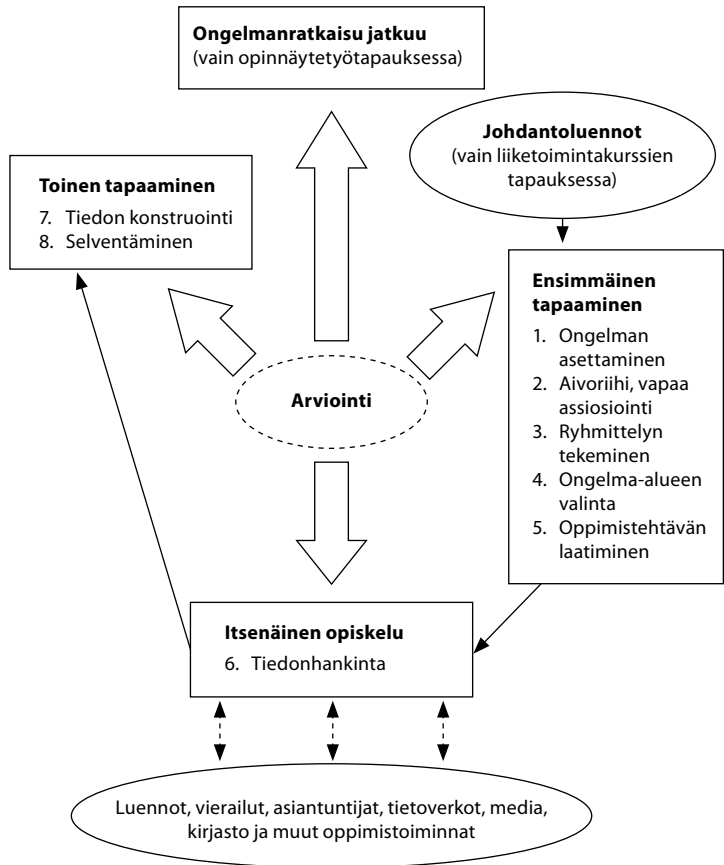
Liiketoimintaosaamisen kansainvälisessä korkeakoulupedagogisessa keskustelussa ongelmaperustainen oppiminen on saanut yhä lisääntyvää huomiota (Coombs & Elden, 2004). Samanaikaisesti sitä käsittelevien artikkeleiden määrä on kasvanut huomattavasti liiketaloustieteellisissä aikakauslehdissä (ks. García-Rosell, 2013a).

Ongelmaperustaista oppimista ei nähdä pelkästään mahdollisuutena tehdä matkailualan opiskelijoita tietoisiksi työelämän todellisuuksista vaan myös oppimisstrategiana, joka kehittää heidän ryhmätyökentely-, ongelmanratkaisu- ja johtamistaitojaan. Tavoitteena ei ole pelkästään auttaa opiskelijoita omaksumaan teoreettisia käsitteitä, vaan ongelmaperustainen oppiminen auttaa heitä kehittämään niitä ammatillisia taitoja, joita tarvitaan valmistauduttaessa nopeasti muuttuvaan matkailuun ja työelämään. (Kivela & Kivela, 2005.)

Matkailualan korkeakoulutusta antavat oppilaitokset ympäri maailman ovat havainneet ongelmaperustaisen oppimisen tarjoamat hyödyt, ja useat ovat myös ottaneet sen käyttöön. Tavallisin toimintatapa on ollut muuttaa joitakin kursseja tai jopa koko opetussuunnitelma puhtaasti ongelmaperustaiseen muotoon (Zwaal & Otting, 2010). Useimmista matkailualan koulutusohjelmista löytyykin nykyisin ongelmaperustaiseen oppimiseen perustuvia kursseja. Menetelmää käytetään myös yhdistäen sitä perinteisten menetelmien, kuten luennojen, seminaarien ja tunneilla tehtävien harjoitusten, kanssa (García-Rosell, 2008; 2013a; Smith, 2005). Peter Kahn ja Karen O'Rourke (2005, s. 4) kutsuvat tätä lähestymistapaa ”hybridiksi ongelmaperustaiseksi oppimiseksi”. Esimerkeistämme opinnäytetyötapaus perustuu puhtaaseen ongelmaperustaiseen oppimiseen, liiketoimintakurssien tapaus taas hybridiin ongelmaperustaiseen oppimiseen.

Ongelmaperustaisen oppimisen prosessia on kuvattu eri tavoin. Se alkaa aina tilanteen lyhyestä yleisluontoisesta kuvauksesta. Kuvaus voi olla lause, kuva, lyhyt video tai vaikkapa 20-sivuinen tapaustutkimus (ks. García-Rosell, 2013a). Opiskelijat työskentelevät 5–8 hengen ryhmissä tutoriaalissa, jonka ohjaa tuutori. Esimerkkitapauksissamme ohjaavat opettajat olivat myös tuutoreita, mutta näin ei välttämättä aina ole. Tuutorin tavoitteena on mahdollistaa sujuva oppiminen ja ongelmanratkaisuprosessi kysymällä ohjaavia kysymyksiä aiheeseen liittyen sekä auttamalla opiskelijoita reflektoimaan omaa oppimistaan (Poikela & Poikela, 2006). Hänen päätehtävänsä on avustaa opiskelijoita prosessissa sekä varmistaa, että pedagogiset puitteet edesauttavat aiheen tutkimista, reflektointia ja syvemmän ymmärryksen saavuttamisesta (ks. Alanko-Turunen, 2006; Savery, 2006).

Molemmat tapausesimerkkimme perustuvat Esa Poikelan ja Sari Poikelan kuvaamaan kahdeksan vaiheen oppimissykliin (kuvio 1). Opinnäytetyötapauksessa toteutettiin kaikkiaan neljä oppimissykliä neljän kuukauden ajanjakson sisällä, kun taas liiketoimintakurssien tapauksessa jokainen kurssi sisälsi yhden oppimissyklin. Liiketoimintakurssien tapauksessa kahden aiheeseen johdattavan luennon jälkeen opiskelijat jaettiin kolmeen 5–8 hengen ryhmään ongelman käsittelyä varten.



Kuvio 1. Ongelmaperustainen oppimissykli (mukaillen Poikela & Poikela, 2008, s. 16).

Molemmissa esimerkeissämme opiskelijat valitsivat kurssin ensimmäisessä tapaamisessa aluksi keskuudestaan puheenjohtajan, sihteerin sekä havainnoitsijat. Puheenjohtaja ohjasi oppimissyklin kulkua, sihteeri kirjoitti tapaamisesta muistion ja havainnoitsijat antoivat tapaamisen lopuksi ryhmän jäsenille ja tuutorille palautetta. Roolijaon jälkeen puheenjohtajaksi valittu opiskelija esitti ongelman lyhyesti ja kaikki ryhmän jäsenet alkoivat esittää vapaasti ideoita ja ratkaisuehdotuksia aiheeseen. Esille tulleet ideat ryhmiteltiin ja muodostuneet idearyhmät teemoitettiin. Sen jälkeen äänestettiin ajankohtaisimmasta sekä aiheen kannalta kiinnostavimmasta temasta. Valitun teeman perusteella opiskelijat laativat lopulta itselleen oppimistehtävän, joka muotoiltiin kysymyksen muotoon. Oppimistehtävään vastatakseen opiskelijat aloittivat oppimissyklin mukaisen tiedonhankintavaiheen.

Tiedonhankintavaiheen aikana liiketoimintakurssien opiskelijat osallistuivat luennoille, ryhmätehtäviin ja keskusteluihin sekä luokassa että verkossa. Verkko-oppimisympäristössä opiskelijoille tarjottiin työkaluja tiedonhakua varten ja lukumateriaalia, jonka tarkoitus oli auttaa heitä tiedonhankintaprosessin käynnistämisessä. Lisäksi opiskelijat kirjoittivat blogia ja käyttivät wiki-raportointia työkaluna. Verkkoympäristö avasi tuutorille mahdollisuuden seurata opiskelijoiden tiedonhakua ja itsenäistä työskentelyä. Lisäksi se mahdollisti opiskelijoiden ohjaamisen oppimissyklin tapaamisten ulkopuolella ja tarjosi heille myös jatkuvan vertaistuen toisiltaan. Opinnäytetyötapauksessa opiskelijat osallistuivat tiedonhankintavaiheessa asiantuntijaluennoille, vierailivat eri viranomaisten luona ja osallistuivat teemaa käsitteleviin tilaisuuksiin. Opiskelijoille annettiin lisäksi lähdemateriaalisuosituksia sekä asiantuntijavinkkejä, ja heidän tiedonhakuapunaan toimi tarvittaessa MTT:n informaattikko.

Esimerkkitapauksissamme opiskelijat kokoontuivat muutaman viikon tiedonhaun jälkeen toiseen tuutoriryhmätapaamiseen, jossa käytiin läpi kaikkien tiedonhakutulokset. Alussa esitettyä ongelmaa käsiteltiin hankitun tiedon valossa uudelleen ja sitä jäsennettiin yhdessä. Tuutorit tukivat opiskelijoita tarvittaessa asioiden ymmärtämisessä ja hankalien kohtien selkiyttämisessä kysymyksiä

esittämällä. Opinnäytetyötapauksessa oppimisesta tehtiin toisen tapaamisen lopuksi tuotos, esimerkiksi mind map tai muu kuvio. Liiketoimintakursseilla opiskelijat valmistelivat toisen tapaamisen jälkeen esityksen ja raportin. Niissä kerrottiin oppimisprosessista ja siinä saavutetuista tuloksista.

Ongelmaperustaisen oppimisen haasteet ja mahdollisuudet

Ongelmaperustainen oppiminen haastaa opettajan ja opiskelijan perinteiset roolit, joissa opettajaa pidetään aktiivisena asiantuntijana ja opiskelijaa passiivisena, tietämättömänä kuuntelijana (ks. myös luku 8). *Ongelmaperustainen oppimisprosessi kutsuu opiskelijoita aktiivisesti hankkimaan, käsittelemään, arvottamaan ja soveltamaan tietoa* (Poikela & Poikela, 2008). Ongelmaperustaiseen oppimiseen läheisesti liittyvissä pedagogisissa menetelmissä, kuten projektiperustaisessa oppimisessä (Blumenfeld ym., 1991) ja tapaustutkimuksessa (Christensen & Hansen, 1987), käytetään samanlaista strategiaa aktiivisen oppimisen ja ammatillisten valmiuksien edistämiseksi. Näissäkin pedagogisissa menetelmissä ongelma toimii oppimisen virikkeenä, mutta ongelma-perustaisen oppimisen periaatteista poiketen opiskelijoiden rooli ei ole keskeinen oppimiskriteerien ja oppimistavoitteiden määrittämisessä (Savery, 2006). Projektiperustaisessa oppimisessä ja tapaustutkimuksessa ohjaaja määrittelee, mitä on tarkoitus oppia ja miten.

Opettajan roolin muutos voi olla haaste opiskelijoille, jotka ovat tottuneet toimimaan perinteisten pedagogisten menetelmien mukaisesti. Liiketoimintakursseilta saatu opiskelijapalaute osoitti, että jotkut opiskelijat olisivat toivoneet enemmän perinteisiä luentoja, joilla opettaja kertoo selkeästi, mitä pitää lukea ja oppia (ks. García-Rosell, 2008). Opiskelijat kokivat ongelma-perustaisen oppimisen haastavana prosessina. Molemmissa tapausesimerkeissä opiskelijat tarvitsivat aikaa sopeutuakseen ajatukseen, että he itse – opettajan sijaan – ovat vastuussa oppimisestaan ja oppimistavoitteidensa määrittämisestä. Opinnäytetyötapauksessa opiskelijat kertoivat palauteissa hämmentyneensä aluksi saamastaan vastuusta ja totutusta

poikkeavasta roolistaan. He kokivat tilanteen haastavana ja toivoivat saavansa opettajilta valmiita vastauksia. Aiheen moniulotteisuuden vuoksi he kokivat rajaamisen ja relevantin tiedon hankinnan erityisen ongelmalliseksi. Molemmissa tapausesimerkeissä opiskelijat mainitsivat haastavimmaksi vaiheeksi tuotoksen tai raportin tekemisen oppimisesta.

Vaikka ongelmaperustainen oppiminen voi alussa tuntua opiskelijoilta haastavalta ja ajanhukalta opettajan toimiessa oppimisen mahdollistajana luennoitsijan sijaan, näkemys muuttuu yleensä prosessin kuluessa tai päättyessä. Molemmissa tapausesimerkeissämme suurin osa opiskelijoista oli prosessin lopussa tyytyväisiä opetusmenetelmään, ja he kokivat saaneensa mahdollisuuden ottaa vastuun omasta oppimisestaan ja kehittymisestään (ks. García-Rosell, 2008). Opinnäytetyötapauksessa palautteet osoittivat, että oppimistapa kasvatti opiskelijoiden luottamusta omaan ammatilliseen osaamiseen sekä toi varmuutta omien mielipiteiden ilmaisuun. Huomattavaa on, että sopeutumisprosessi uudenaikaiseen rooliin aktiivisena oppijana vie opiskelijoilta aikaa ja vaatii aluksi tuutoreilta ohjausta tiedonhaussa. Toisaalta opiskelijoiden muuttunut rooli voi olla haaste myös opettajalle ja vaatii tältä luottamusta heidän ongelmanratkaisukykynsä sekä tiedon soveltamisen taitoihinsa.

Monesti törmää käsityksiin, joiden mukaan ongelmaperustainen oppiminen veisi huomattavasti vähemmän opetushenkilökunnan aikaa ja resursseja kuin perinteiset opetusmenetelmät. Ongelmaperustaisen oppimisen oletetaan nojaavan muutamiin opiskelijatapaamisiin ja opiskelijoiden itsenäiseen työskentelyyn. Tosiasiassa *ongelmaperustainen oppiminen pedagogisena prosessina* voi olla opettajalle jopa vaativampi kuin perinteiset oppimismenetelmät. Erityisesti ajankäytön suunnittelu on menetelmää soveltaessa haasteellista. Opinnäytetyötapauksessa tuutoreille annettiin työnantajan toimesta merkittävä määrä lisätunteja ohjauksen toteuttamiseksi. Vaikka myös perinteisten luentojen kohdalla valmisteleminen ja pitäminen vievät aikaa, on opettaja kuitenkin tarkoin määritellyt etukäteen opettamansa sisällöt ja opiskelijoiden lukutehtävät sekä varautunut mahdollisiin kysymyksiin ja ohjaustarpeisiin. Ongelmaperustainen oppiminen taas

on intensiivinen ja aikaa vievä sosiaalinen prosessi, jossa ryhmän toimintaa on vaikea ennakoida. Opinnäytetyötapauksessa opiskelijoille järjestettiin ensimmäisen lukukauden aikana muutamia ylimääräisiä ryhmätapaamisia. Näissä avattiin ryhmän sisäisiä jännitteitä ja tehtiin suunnitelma tavoitteiden saavuttamiseksi.

Tuutoreina olimme valmiita opiskelemaan uusia asioita sekä arvioimaan ja pohtimaan niitä opetussisällön näkökulmasta. Oppimisykliä tapaamiset kestivät vain 1–2 tuntia, mutta ne vaativat paljon työtä. Liiketoimintakurssien tapauksessa verkkoympäristön seuraamiseen ja verkkokeskusteluun osallistumiseen meni runsaasti aikaa (ks. Donnelly, 2004). Tuutoreina seurasimme oppimisprosessia, ryhmän dynamiikkaa ja aiheeseen liittyviä keskusteluja sekä pohdimme jatkuvasti sopivia ohjausmenetelmiä. Ongelmaperustaisen oppimisen kuormittavuus voi vähentyä, jos oppimisprosessin ohjaamiseen osallistuu enemmän kuin yksi tuutori, kuten tapahtui opinnäytetyötapauksessa. Vertaistuki on prosessissa olennaista myös tuutoreille, ei pelkästään opiskelijoille.

Haasteista huolimatta opinnäytetyötapaus osoitti, että perinteisiin pedagogisiin menetelmiin verrattuna ongelmaperustainen oppimisprosessi lyhensi joidenkin opiskelijoiden valmistumisaikaa. Ryhmän yhdeksästä opiskelijasta kolme opiskelijaa valmistui restonomeiksi puoli vuotta etuajassa. Opiskelijan ottaessa vastuun omasta oppimisestaan ja osaamisensa kehittamisestä, hän kehittää samalla monia työelämän kannalta merkittäviä taitoja, kuten ongelmanratkaisutaitoja, ajanhallintaa ja itseohjautuvuutta. Saadun palautteen mukaan erityisesti nämä tekijät myötävaikuttivat opiskelijoiden tehokkaaseen opiskelutapaan ja valmistumiseen etuajassa.

Molempien esimerkkitaipauskurssien palaute osoittaa, että työelämätaitojen kehittämisen rinnalla itse ongelmanratkaisusta ja kursien sisällöllisen tavoitteen saavuttamisesta tuli toissijaisia. Opiskelijat kokivat muiden taitojen, kuten luovuuden, vuorovaikutus-, ongelmaratkaisu-, analyysi- ja esiintymistaitojen kehittymisen arvokkaammaksi. Opinnäytetyöryhmän prosessin päättyessä opiskelijat kokivat ryhmässä esiintyneiden ongelmien ja ristiriitatilanteiden olleen olennainen osa prosessia. Tiimityöskentelytaidot, kuten

neuvottelutaito ja omien näkemysten perusteleminen, koettiin tärkeimpinä oppimisen tuloksina. Opinnäytetyöryhmän opiskelijat korostivat palautteissaan sosiaalisten taitojen ohella myös työelämään syntyneitä kontakteja ja uskallusta olla yhteydessä alan eri toimijatahoihin itseluottamuksen kasvamisen myötä.

Jotta ongelmaperustainen oppiminen voi edistää työelämätaitojen kehittymistä, tuutorin on onnistuttava laatimaan sopiva ongelmakuvaus. Tehtävä voi olla haastava, sillä *pedagogisesti laadukkaan ongelman määrittely* vaatii tuutorilta hyvää teoreettista ymmärrystä oppimisaiheesta, käytännönläheisyyttä ja luovuutta (ks. Valtanen, 2005). Joissakin tapauksissa ongelman määrittely edellyttää keskusteluja matkailualan toimijoiden tai tietyn toimeksiantajan kanssa. Tällöin tuutorin on oltava joustava sekä yhteistyökykyinen. Tuutorin tulee varmistaa, että opiskelijalla on mahdollisuus ongelman kautta kehittää työelämässä tarvittavia taitoja ja valmiuksia, mutta myös saavuttaa opetukselle asetetut oppimistavoitteet. Hyvän ongelmakuvauksen valmistelu voi vaatia pitkää suunnittelu-aikaa ja pohtimista. Toisaalta kerran laadittua kuvitteellista ongelmaa voidaan käyttää useammilla toteutuskerroilla. Ongelmaperustaisen oppimisprosessin perustuessa toimeksiantoon ongelman muotoilu on kuitenkin tehtävä joka kerta uudelleen. Tämä tulisikin huomioida opintojakson aika- ja henkilöresurssien suunnittelussa. Perinteiseen luentojen suunnitteluun verrattuna moniulotteisen ongelman suunnittelu vaatii tiivistä yhteistyötä eri tahojen, kuten opettajien, työelämän ja kirjaston, kanssa.

Ongelmaperustaista oppimista on kritisoitu lähinnä siitä, että se ymmärtää ammatilliset valmiudet pelkästään ongelmien määrittelemiseen ja ratkaisemiseen keskittyvänä toimintana (Fenwick, 1998). Kritiikki on otettava vakavasti, sillä ongelmakuvaus perustuu ymmärrykseen tietyistä suhteista, toimijoista ja toiminnan mahdollisuuksista. Vaikka opiskelijat ratkaisevat ongelman itse, lähtökohtaisesti opettajat ja toimeksiantajat määrittelevät, mikä on ongelmallista ja olennaista tai epäolennaista ongelman käsittelemisen kannalta (Fenwick, 1998).

Koska liiketoiminnan näkökulma on matkailualan koulutuksessa vahva (Ayikoru, Tribe & Airey, 2008), tehokkuuden ja tuottavuuden

periaatteet voivat olla vaikuttamassa ongelmakuvauksen rakentamiseen ja tulkitsemiseen. Matkailualan opiskelijat omaksuvat koulutuksen kautta tietynlaisen kulttuurin ja identiteetin, joka ohjaa heidän tapaansa toimia ja ajatella. Esimerkiksi liiketoimintakurssien tapauksessa termi ”ongelma” ohjasi matkailualan opiskelijoita lähesymään ilmiöitä, kuten vastuullisuutta, paikallisuutta, tasa-arvoa ja ilmastonmuutosta, haasteina, jotka voidaan ratkaista soveltamalla oikeita johtamisen ja markkinoinnin työvälineitä (ks. García-Rosell, 2013b). Ongelmaperustainen oppiminen voikin siis vahvistaa matkailualalla hallitsevassa asemassa olevien liiketoimintaosaamisen teoreettisten keskustelujen mukaisia puhetapoja ja vaientaa muita puhetapoja, jotka voisivat olla hyödyllisiä eettisemmän ja tasa-arvoisemman matkailun kehittämisessä.

Edellä kuvatun perusteella on huomioitava, että ongelmakuvausta laadittaessa ammatillisten taitojen ja osaamisen kehittäminen nykyyhetkeen sitoutuvan ongelman ratkaisussa eivät ole tehtävän ainoa tavoite. Ongelman asettelu tulisi ennemminkin edistää kriittistä ajattelua, jonka kautta opiskelijat oppivat yhdessä tuutorin kanssa tarkastelemaan vastuullisempia tapoja johtaa, organisoida ja toimia tulevaisuuden matkailualalla (García-Rosell, 2013b). Ongelmakuvaus voi toimia keinona haastaa alan perinteinen ajattelu, jossa sekä tehdyt päätökset että toimenpiteet oikeutetaan tehokkuuden ja taloudellisen hyödyn perusteella (García-Rosell, 2013a).

Kriittiseen ajatteluun perustuvassa toiminnassa pyritään yleensä tuottamaan uusia näkökulmia käsillä olevaan ilmiöön tarkastelemaan ja yhdistelemällä epätavanomaisia asioita ja osa-alueita toistensa kanssa (ks. Haanpää, García-Rosell & Kyyrä, 2013). Kriittisen ajattelun edistäminen on tärkeää matkailussa sen suurten ympäristöllisten ja yhteiskunnallisten vaikutusten vuoksi (Tribe, 2002). Alan perusrakenteiden kriittinen tarkastelu ja liiketoimintaan orientoituneiden opiskelijoiden oman identiteetin haastaminen voivat kuitenkin aiheuttaa negatiivisia tunteita, kuten turhautumista, pettymystä ja vihaa, joita tuutorin täytyy olla valmis käsittelemään ryhmässä tai käymällä yksittäisiä keskusteluja opiskelijoiden kanssa (ks. García-Rosell, 2013b). Tuutoreille olisikin suositeltavaa tarjota koulutusta,

joka auttaa heitä ymmärtämään tunteiden ja oppimisen suhdetta sekä käyttämään tunteita oppimisen ja kriittisen ajattelun edistäjinä. Tuutorin olisi kyettävä ohjaamaan opiskelijoita ratkaistavan ongelman kriittiseen tarkasteluun esimerkiksi kysymällä aiheeseen liittyviä, herätteleviä kysymyksiä ja rohkaisemalla opiskelijoita olemaan valppaita omille oletuksilleen ja toiminnoilleen. Liiketoimintakurssien tapauksessa ongelman kuvaus ei toiminut herätteenä pelkästään kestävyteen liittyvän ymmärryksen kehittymiselle vaan myös moraaliseen keskustelulle ja kriittiselle ajattelulle.

Yhteenveto

Matkailualan opiskelijat hakevat kymmenen vuoden kuluttua todennäköisesti työpaikkoja, joiden toimenkuvia ei ole vielä keksitty tai edes ajateltu (Sheldon, Fesenmaier & Tribe, 2011). Matkailualan jatkuva muutos on otettava huomioon alan koulutuksen suunnittelussa ja pedagogisten menetelmien valinnassa. Pää tavoitteina eivät voi olla pelkästään taidot ja osaaminen vaan myös kriittisen ajattelun ja asenteen kehittäminen. Alan jatkuvasta muutoksesta johtuen matkailualan koulutusta ei voida kehittää vain nykypäivän elinkeinon tarpeiden ja vaatimusten perusteella.

Olemme kiinnittäneet huomiota niihin ongelmaperustaisen oppimisen ulottuvuuksiin, jotka ovat näkemyksemme mukaan tärkeitä tulevaisuuden matkailukoulutuksen näkökulmasta. Ongelmaperustainen oppiminen on yksi esimerkki pedagogisesta lähestymistavasta, jonka avulla opiskelijat voivat varautua matkailualan tulevaisuuden muutoksiin ja myös aktiivisesti vaikuttaa alan tulevaisuuteen. Aktiivinen oppiminen, tiedonhankinnan ja -käsittelyn taidot, vuorovaikutus, luovuus, sosiaaliset taidot ja ennen kaikkea kriittinen ajattelu ovat matkailualan tulevan ammattilaisen tarvitsemia ominaisuuksia, joista ei voi eikä saa tinkiä.

8

Korkeakoulujen hanketoiminta opettajuuden kehittäjänä

Maria Hakkarainen, Sanna Kyyrä ja Teija Tekoniemi-Selkälä

Johdanto

– Huomaan tässä myös oman kehittymiseni, sillä pystyin osallistumaan keskusteluun ja heittämään ehdotuksia, joihin tartuttiin.

– Verkostoni on siis alkanut kasvaa ja lonkerot eri puolilta alkavat kohdata.

– Ehkä en oppinut mitään uutta teemasta, mutta opin paljon kyseisestä alueesta Lapin matkailukohteena, jolla on haasteita ja mahdollisuuksia.

Edellä olevat lainaukset on poimittu Ennakoinnista kilpailukykyä Lapin matkailulle -hankkeeseen (jatkossa ennakointihanke) osallistuneiden opettajien raporteista. Ennakointihankkeen tavoitteena on vahvistaa Lapin matkailualan ennakointiosaamista ja tulevaisuuteen varautuvaa toimintatapaa alueellisiin tarpeisiin pohjaten. Yksi hankkeen toimenpiteistä oli suunnitella ja toteuttaa Lapin matkailun ennakointisparraustoiminta, joka oli pienryhmissä tehtyä ennakointityötä alueeseen sidotun teeman pohjalta. Toimenpide toteutettiin vuosien 2011–2012 aikana. Raporteissaan opettajat esittivät huomioita prosessista, ryhmän toiminnasta ja oman

osaamisen kehittymisestä hanketoimintaan liittyvän elinkeinoelämäyhteistyön myötä.

Ennakointisparrauksissa rohkaistiin Lapin matkailutoimijoita tavoitteelliseen ja toimijalähtöiseen tulevaisuuden hallintaan oman konkreettisen toiminnan avulla – eli ennakoitiin (ks. Haanpää, García-Rosell & Kyyrä, 2013). Alueellisia teemoja olivat esimerkiksi matkailun kestävä paikallistalous, kesämatkailu ja yritysmatkailu. Sparraukset toimivat periaatteella ”kaikki opettavat toisiaan”. Tarkastelemme seuraavaksi, miten Matkailualan tutkimus- ja koulutusinstituutin (MTI) korkeakouluopettajien osaaminen ja opettajuus on kehittynyt heidän osallistuessaan hanketoimintaan. Tällä tarkoitamme opettajien osallistumista hankkeiden toimenpiteiden suunnitteluun, toteuttamiseen ja aikatauluttamiseen sekä hankkeiden välisen yhteistyön toteutukseen. Toiminta resursoitiin osittain ennakointihankkeesta ja osittain Oppiva Matkailu I -hankkeesta. Tavoitteena oli edistää MTI:lle tärkeän osaamisalueen, ennakoinnin, kehittämistä sekä opettajien aluetuntemusta ja ryhmätyötaitoja. Luvun kirjoittajista Sanna Kyyrä on toiminut prosessissa ryhmien sparraajana, Maria Hakkarainen ja Teija Tekoniemi-Selkälä opettajaosallistujina, Tekoniemi-Selkälä myös ulkopuolisenä asiantuntijana.

Lähestymme opettajuuden kehittymistä ja kehittämistä kahdesta näkökulmasta. Tarkastelemme ensin opettajan ennakointiosaamisen kehittymistä sekä osaamisen siirtymistä opetukseen ja opetussuunnitelmatyöhön (ks. myös luku 5). Tämän jälkeen kuvaamme mahdollisuutta rakentaa uudenlaista opettajuutta laajennetun opettajuuden (ks. myös luku 6) avulla. Molemmissa näkökulmissa tarkastelu on sidottu tekstin empiirisenä kohteena toimivien sparraustapaamisten luomiin mahdollisuuksiin.

Ennakointiosaaminen opetuksen sisällöksi

Opettajuus ei nykyisin tarkoita vain opiskelijoiden oppimisen ohjaamista, vaan opettajuuteen kuuluu myös muita korkeakoulujen yhteiskunnalliseen ja alueelliseen vaikuttavuuteen kuuluvia tehtäviä,

kuten yrittäjien kouluttamista sekä korkeakoulun ja elinkeinon välisten yhteyksien rakentamista ja kehittämishankkeiden toteuttamista (ks. Ilmavirta & ym., 2013; Vanhanen-Nuutinen, Laitinen-Väänänen, Majuri & Weissman, 2009, s. 93). Lapissa matkailutoimijoiden ennakkointiosaamisen kehittäminen nousi MTI:n ja elinkeinon yhteiseksi tavoitteeksi jo instituutin perustamisen yhteydessä. Ennakkointiosaamisella tarkoitamme kykyä muodostaa näkemyksiä tulevaisuuden tapahtumista sekä taitoa soveltaa näitä näkemyksiä käytännön toimintaan ja oman toiminnan uudistamiseen. Ennakkointihankkeessa korostui lisäksi uuden tiedon tuottaminen erilaisilla osallistavilla ryhmätyömenetelmillä. Ennakkointiosaaminen edellyttää avarakatseisuuden ja rohkeuden lisäksi monipuolista tulevaisuusorientoituneen tiedon ja ennakkointimenetelmien hallintaa. Ennakkointisparraustoiminta on ollut yksi tapa kehittää Lapin matkailutoimijoiden ennakkointiosaamista.

Ennakkointisparrausryhmät kokoontuivat viisi kertaa. Jokaisella sparrauskerralla teemaa tarkasteltiin eri näkökulmasta, kuten tulevaisuuden matkailija ja tuotekehitys. Yksittäiseen sparraustapaamiseen osallistui matkailuyrityksiä ja -kehittäjiä (esim. Metsähallitus, kunnan elinkeinojohtaja, koulutusorganisaatioita), muiden elinkeinon yrittäjiä, opettajia MTI:n korkeakouluista, Lapin yliopisto (LAY) ja Rovaniemen ammattikorkeakoulu (RAMK), ennakkointihankkeessa työskentelevä sparraaja sekä ulkopuolinen luennoitsija-asiantuntija. Kaikkia ryhmän jäseniä rohkaistiin pohtimaan alueen matkailun kehittämistä ryhmän teeman ja ennakkoinnin työkalujen ohjaamana omaa osaamistaan hyödyntäen. Ulkopuolisen asiantuntijan roolina oli herättää keskustelua ryhmän omaan teemaan sekä sparraustapaamisen näkökulmaan sitoutuen.

Sparraustoimintaan osallistui seitsemän MTI:n korkeakoulujen opettajaa, ja kukin heistä oli pääsääntöisesti mukana yhden ryhmän toiminnassa koko prosessin ajan. Osallistuminen ei velvoittanut opettajaa luennoivan asiantuntijan rooliin, vaan hän sai hyödyntää omaa osaamistaan ryhmän tasa-arvoisena osallistujana. Sparraustapaamisissa osallistujat pohtivat matkailun tulevaisuutta alueilla sekä elinkeinon taloudellisia ja sosiaalisia vaikutuksia. Opettajilla oli

mahdollisuus tuoda esille omat näkemyksensä ryhmän pohdintaan. Samalla he pyrkivät kehittämään omaa ennakointi- ja ryhmätyömenetelmäosaamistaan sekä vahvistamaan aikaisempia elinkeinoyhteyksiään. Tämän lisäksi opettajat tutustuivat tapaamisissa uusiin toimijoihin ja matkailukohteiden erityispiirteisiin käytännönläheisen yhteissuunnittelun ja mahdollisen yhteistoiminnan kautta.

Opettajat kertoivat ennakointiosaamisensa kehittyneen tapaamisten aikana, toiset opettajista korostivat uusien ryhmätyömenetelmien antia ja toiset sisällöllistä näkökulmaa ennakointiin. Osa opettajista kuvasi sparrausprosessia kokemukseksi, joka on ollut merkityksellinen heidän koko opettajuudelleen. Opettajille rakentui prosessin aikana uusia merkityksellisiä elinkeinoyhteyksiä alueille, joista heillä ei välttämättä ollut aiemmin lainkaan tai oli vain vähän kokemusta. Heille oli palkitsevaa huomata, että heidän osaamisellaan oli arvoa osallistujien joukossa, vaikka he eivät olleetaakaan paikallisia. Opettajien ennakointiosaamisen vahvuudeksi nousivat tulevaisuuden näkymien soveltaminen osallistujien toiminnan uudistamiseen sekä rohkaisu ennakkoluulottomaan ideointiin. Joissakin tapaamisissa opettajat saivat toimia rivijäsenen roolin lisäksi asiantuntijoina, mikä toi esille ja vahvisti heidän ennakointiosaamisensa kehittymistä.

Ennakointiosaamisen kehittäminen oli opettajille joissakin sparrausryhmissä haasteellista. Opettajia turhautti se, että osa ulkopuolisista asiantuntijoista ei kyennyt sovittamaan omaa asiantuntijuuttaan kohteen ja ryhmän tarpeisiin. Vaikka opettajat tai hanketyöntekijät yleensä pystyivät tulkitsemaan, mitä asiantuntijat puheillaan tarkoittivat, heidän mahdollisuutensa hyödyntää ulkopuolisten neuvoja jäi pinnalliseksi. Joissakin sparrauksissa käytettyjen ryhmätyömenetelmien uutuusarvo oli osalle opettajista vähäistä, eivätkä he siten voineet kehittää ryhmätyöosaamistaan odotustensa mukaisesti. Opettajien mukaan sparraustoimintaa häiritsivät lisäksi paikallisten toimijoiden sitoutumattomuus pitkäkestoiseen prosessiin sekä paikallisten keskinäiset ristiriidat. Näissä tapauksissa aieman tapaamisen aikana muodostunut osaaminen (esim. näkemys tulevaisuuden matkailijasta) ei aina päässyt kehittymään seuraavassa

tapaamisessa. Aikataulujen sovittamisongelmat ja tapaamistilojen käytännön järjestelyt (esim. liian virallinen tai pieni tila) vaikuttivat siihen, että sparrausryhmien tulokset eivät kaikilta osin olleet opettajien odotusten mukaisia. Tilojen rakenteet saattoivat muun muassa muuttaa ryhmien kanssakäymistä tai ryhmätöitä alkuperäisistä suunnitelmista hyvinkin poikkeaviksi.

Sparraustoimintaa ei sellaisenaan sisällytetty opetukseen, mutta opettajat ovat hyödyntäneet tapaamisissa käytettyjä menetelmiä sekä alueeseen sidottuja tai sovellettuja esimerkkejä opetustyössään. Myös opetuksen konkreettinen integrointi sparrausryhmän ja matkailukohteen kehittämistoimenpiteisiin oli mahdollista kahden sparrausryhmän kanssa. Sparrausryhmät saattoivat kutsua opiskelijoita mukaan tapaamisiinsa ja alueiden toimijat esittivät toimeksiantoja. Esimerkiksi yhden opintojakson teemana pohdittiin alueen tuotekehitystä ja ideoitiin sitä, miten alueen tuotetarjontaa voitaisiin soveltaa tulevaisuuden matkailijan tarpeita vastaavaksi. Integroinnit toteutettiin osana MTI:n ristiinvalittavia ja yhteistoteutettuja opintoja (ks. luvut 4, 5 ja 6). Saatujen kokemusten perusteella ennakkoinnin menetelmät toivat olennaista uutta sisältöä opintojaksoille ja sparrausprosessissa kertynyttä ennakkointiosaamista haluttiin hyödyntää laajemminkin MTI:ssa, minkä seurauksena alettiin pohtia ennakkointiteeman laajentamista opetussuunnitelmien tasolle.

Ennakkointiosaaminen huomioitiin instituutin strategian mukaisesti uudistettaessa MTI:n korkeakoulujen opetussuunnitelmia lukuvuonna 2012–2013 ja se nousi etenkin RAMK:n opetussuunnitelmassa keskeiseksi sisällöksi. Ennakkoinnista tuli RAMK:n suomen- ja englanninkielisen matkailualan opetussuunnitelmien yksi ammatillinen kompetenssi, minkä seurauksena kaikille MTI:n opettajille luotu mahdollisuuksia tutustua tulevaisuusorientoituneeseen ajatteluun sekä työskentelytapaan. Opetuksen ja opetussuunnitelmien kehittämistä on tukenut myös se, että osa opettajista halusi soveltaa oppimiaan taitoja ja työkaluja suoraan opetukseen nopealla aikataululla. Prosessiin osallistuneiden hanketyöntekijöiden ja eri korkeakoulujen opettajien välinen yhteistoiminta on myös osaltaan

tukenut MTI:n toimintakulttuurin yhtenäistämistä. Jatkossakin opettajien osaamista ja opettajuutta tulee rakentaa kollegiaalisesti eri korkeakouluasteiden opettajien kesken ja varmistaa, että ennakoitiosaaminen on useamman opettajan perusosaamista.

Laajennettu opettajuus vastuullisen elinkeino yhteistyön mahdollistajana

Perinteisten luokkahuoneisiin sidottujen oppimisympäristöjen monipuolistuminen ja laajentuminen oppilaitosten ulkopuolelle edellyttää myös opettajuuden kehittymistä. OPH:n (2012, s. 3) mukaan oppimisympäristön kehittämisellä tarkoitetaan muun muassa paikallisten ja sosiaalisten olosuhteiden uudistamista sekä opetus- ja opiskelukäytäntöjen kehittämistä. Yksi vastaus oppimisympäristöjen muutoksiin ja alati korostuvaan työelämäyhteistyöhön on opettajuuden kehittäminen kohti *laajennettua opettajuutta*.

Laajennetulla opettajuudella tarkoitamme monialaista ja tilansidonnaisesti rakentuvaa asiantuntijuutta ja sen soveltamista tiettyyn oppimisympäristöön. Seuraavaksi tarkastelemme laajennettua opettajuutta korkeakouluopettajien näkökulmasta sekä ennakoitisparrausprosessia sen kehittäjänä. Ymmärrämme kunkin alueellisen sparrausryhmän muodostavan oman oppimisympäristönsä. Näkemyksemme mukaan laajennetussa opettajuudessa on piirteitä käytännön työelämässä tapahtuvasta opettamis- ja oppimiskokemuksesta, jossa jokaisen osallistujan asiantuntemus tunnustetaan ja hyödynnetään osana jaettua oppimisprosessia (ks. Wallen, Camuso, Resick & Godjikian, 2002). Määritelmämme mukaisessa laajennetussa opettajuudessa on yhtymäkohtia myös näkemykseen opettajuudesta asiantuntijatyöskentelynä, jossa on keskeistä yhteisen oppimisen kohde- ja tilansidonnainen, verkostomainen, yhteisöllinen ja tavoitteellinen toiminta (ks. Kallioinen, 2009, s. 110).

Laajennetun opettajuuden käsite täydentää aikaisempia refleksiivisten matkailupedagogiikan tarkasteluja (esim. Jamal, Tailon & Dredge, 2011). Kasvatustieteissä yhteis-, rinnakkais- tai

vertaisopettamista¹ on tutkittu laajasti. Kaikki nämä mainitut opettamisen muodot tarkoittavat opettajien välistä eriasteista yhteissuunnittelua, -toteutusta, -opettamista ja -arviointia (esim. Bandyopadhyay & Hall, 2011; Raeshler, Haggerty & Caroppreso, 2001; Valkanos, Papavassiliou-Alexiou & Fragoulis, 2009). Yhteis- tai rinnakkaisopettamisella viitataan myös erityis- ja yleisopettamisen yhteistyöhön tai yleisopettamisen kehittämiseen kohti monikulttuurisempien ja oppimisvaikeuksia omaavien opiskelijaryhmien hallintaa (esim. Gerber & Popp, 1999; Gerber & Popp, 2000; Fennick & Liddy, 2001; Hourcade & Bauwens, 2001; Nevin, Thousand & Vिला, 2009; Stang & Lyons, 2008).

Kehittyvä korkeakoulun opettajuus -verkosto (2007–2009) on toiminut yhtenä suomalaisena osaamisen kehittämisen väylänä ammattikorkeakouluopettajille. Ammatillisesti suuntautunutta korkeakouluopettajuutta on verkostossa kuvattu työparityöskentelynä (Ilola, Kotila & Nikander, 2009; Kanerva, 2009), tiimiopettajuutena (Nurmi ym., 2009), yhteiskehittelynä (Sipari, 2009) sekä asiantuntijajohtajuutena (Kallioinen, 2009). Maailmanlaajuisen Matkailukoulutuksen tulevaisuusaloitteen (*Tourism Education Futures Initiative, TEFI*) toteuttamiseen sitoutuneet matkailututkijat ja -yrittäjät painottavat myös matkailun korkeakouluopettajuuden uusia muotoja ja menetelmiä (ks. Sheldon, Fesenmaier & Tribe, 2011; Jamal ym., 2011). Tällaisia uusia muotoja ovat esimerkiksi yhteisen asiantuntemuksen muodostumista edistävät verkkopohjaiset oppimisympäristöt (esim. Liburd, Hjalager & Christensen, 2011) sekä kriittistä tiedon tuotantoa painottava refleksiivinen matkailupedagogiikka (Fullagar & Wilson, 2012).

Laajennetussa opettajuudessa korostuu oman – käytännön, hiljaisen, teoreettisen – tiedon esille tuominen tavalla, joka soveltuu tarkasteltavaan teemaan, yhteiseen tavoitteeseen ja osallistujien osaamiseen.

1. Yhteis- ja rinnakkaisopettamiseen viitataan englanninkielisillä käsitteillä co-teaching, team teaching, collaborative teaching, cooperative co-teaching, collaborative learning pedagogy ja cooperative teaching. Vertaisopettamisen (peer teaching) taas nähdään olevan yksi yhteisopettamisen muoto. (O'Donnell & Dansereau, 2000).

Tasavertaisesta ja vastavuoroisesta asiantuntijuudesta muodostuu kohtaamisessa (esim. sparraustapaamisessa) ja tiettyyn empiiriseen kohteeseen sidotussa yhteistoiminnassa (esim. ryhmätyössä) jaettu kokemus uuden tiedon tuotannosta ja uuden asian oppimisesta (ks. Greenwood & Levin, 1998, García-Rosellin, 2008, s. 124–125 mukaan; Jones, Connolly, Gear & Read, 2006; Liburd ym., 2011, s. 124–126; vrt. luku 5). Seuraavassa kuvaamme sparraustapaamisissa tapahtunutta opettajuuden kehittymistä kohti laajennettua opettajuutta. Sparraustapaamisissa laajennettuun opettajuuteen osallistuvat opettajat, matkailualan toimijat, muiden toimialojen edustajat, hankehenkilöstö ja ulkopuoliset asiantuntijat, eli kaikille ryhmän toimijoille mahdollistetaan opettajan rooli. Tiettyyn teemaan liittyvä asiantuntijuus ja opettajuus luodaan uudelleen yhteisesti jaetussa tilanteessa.

Ennakointihankkeen sparrauksissa laajennettu opettajuus vaati opettajien ennakoluulotonta suhtautumista ja rohkeutta ryhtyä monialaiseen toimijayhteistyöhön (vrt. García-Rosell, 2013; luku 5). Sparraustapaamisissa kiinnostus tulevaisuusajatteluun sekä verkostoitumismahdollisuudet elinkeinoelämän kanssa rohkaisivat opettajia ylittämään epäluulonsa. Jokaisen toimijan osaaminen on laajennetussa opettajuudessa arvokasta. Oman asiantuntemuksen tunnistaminen on parhaimmillaan voimaannuttava kokemus, joka tukee opettajan työn kehittymistä ja työssä jaksamista. Ryhmätyöskentelyssä opettajan oma status ja identiteetti opettajana saattoivat kuitenkin asettaa hänet etukäteisasetelmasta poiketen opettajan asemaan ryhmässä. Esimerkiksi oman ryhmätyöskentelyn ja osaamisen hyödyntämisen rinnalla opettajan rooliksi muodostui joissakin sparraustapaamisissa toisten, etenkin ulkopuolisten luennoitsijoiden asiantuntijuuden esille tuominen. Laajennetussa opettajuudessa korostuva asiantuntijuuden jakaminen toteutuu vasta pidemmän yhteistyön aikana, mikä voi turhauttaa opettajia ja muodostaa siten haasteen laajennetun opettajuuden toteuttamiselle. Lisäksi haasteena on yhteisen kielen löytäminen taustoiltaan monialaisissa ja heterogeenisissä ryhmissä (vrt. luku 5).

Laajennettu opettajuus tarkoittaa yhteiseen ja kohde- tai tilanne- sidonnaiseen tavoitteeseen pyrkimistä tietyssä ryhmässä toteutettavalla

oman tiedon jakamisella ja soveltamisella. Yhteistoiminta edistää yhteisöllisyyden ja luottamuksen muodostumista opettajan ja muiden toimijoiden välillä. Luottamuksellisten suhteiden syntyminen luo edellytyksiä pitkäkestoiselle yhteistyölle. Näkemyksemme mukaan laajennetun opettajuuden tunnistaminen ja tunnustaminen on keino tukea alueen matkailuelinkeinon kehittämiseen sitoutuneiden toimijoiden yhteistyötä.

Yhteenveto

Hankkeiden integrointi Matkailualan tutkimus- ja koulutusinstituutin opetustoimintaan on tarjonnut puitteet elinkeino- ja alueeläheisen matkailun korkeakouluopettajuuden kehittämiseen. Hankkeet tuovat lisäarvoa MTI:n strategian mukaisen osaamisen vahvistamiseen sekä opettajuuden kehittämiseen. Oppimisympäristöjen monipuolistuminen on laajentanut myös opettajuutta. Olemme luvusamme kuvanneet laajennettua opettajuutta käyttäen esimerkkinä alueellisia sparrausprosesseja ja opettajuuden ennakoitiosaamisen kertymistä niiden yhteydessä. Laajennettu opettajuus edellyttää monialaista ja tilannesidonnaisesti rakentuvaa toimijayhteistyötä, mikä luo samalla uudenlaisen näkemyksen opettajuudesta verkostomaisena asiantuntijuuden toimintamallina. Laajennettu opettajuus edellyttää empiiriseen kohteeseen sidottua oppimisympäristöä, mikä korostaa opettajuuden työelämäläheisyyttä ja monimuotoisuutta.

Opettajien kokemukset sparrausryhmissä toteutetuista laajennetun opettajuuden kokeiluista vaihtelivat voimaantumisesta jopa pettymyksiin riippuen yhtäältä siitä, missä sparrausryhmässä he olivat mukana ja toisaalta siitä millaisia heidän omat odotuksensa toiminnasta olivat olleet. Voimaannuttavia kokemuksia olivat oman asiantuntijuuden tunnistaminen ja soveltaminen sparrausryhmässä sekä merkityksellisten suhteiden luominen elinkeinotoimijoihin ja lisäksi MTI:n opettajakollegoihin ammattikorkeakoulussa ja yliopistossa. Suurimpia haasteita olivat yhteiseen työskentelyyn sitoutuneiden kumppaneiden löytäminen ja sparraustapaamisten käytännönjärjestelyjen

vaikutus ryhmädynamiikkaan sekä oman asiantuntijuuden soveltaminen kohteen ja ryhmän osaamiseen. Jatkossa laajennetun opettajuuden rakentumista ja kokemuksia on tarpeellista tarkastella myös muiden kuin korkeakouluopettajien näkökulmasta. Esimerkiksi alueen matkailuyrittäjien kokemukset yhteisistä oppimiskokemuksista ovat tärkeitä, kun pyritään kohti entistä vastuullisempaa ja kestävämpää aluesidonnaisen matkailun kehittämistä.

Ennakointinäkökulmaa on juurrutettu osaksi opettajienkin osaamista siinä missä alueiden ja yritysten osaamista. Oppiva Matkailu I -hankkeen tuomat lisäresurssit ja tavoitteellinen opetuksen kehittäminen ovat edistäneet ennakointihankkeen tavoitteiden saavuttamista ja siten myös tulosten kestävyyttä. Näiden tulosten valossa on jatkossa mielekästä tukea ennakoinnin näkökulman sisältymistä opetukseen ja hankkeisiin luonnollisena osana MTI:n perustoimintaa.

Opettajien tiivis osallistaminen ja osallistuminen hankkeiden toteuttamiseen, suunnitteluun ja hankkeiden välisessä yhteistyössä on edistänyt pedagogisen osaamisen siirtymistä myös hanketyöntekijöille ja alueille. Uusia, kokonaisvaltaisia näkemyksiä syntyy laajennetun opettajuuden kautta kuin huomaamatta. On kuitenkin muistettava, että laajennetun opettajuuden toimintamallin kehittäminen edellyttää opastusta. Toimijoille on luotava ymmärrystä opettajuuden rakentumisen lähtökohdista ja toimintaperiaatteista ryhmässä tuotettuna kokonaisuutena. Toimintaympäristön muutosten havainnointi, pohdinta ja vaikutusten analysointi on antoisampaa yhdessä, eri näkökulmien ja kokemusten sekoittuessa. Aktiivisen, toisiaan opettavan ja tukevan yhteistyön avulla alueen matkailua kehitetään kohti vastuullista ja kestävää tulevaisuutta.

9

Opetussuunnitelmatyö tulevaisuuden matkailuosaajien ja -elinkeinon muokkaajana

Johan Edelheim, Dianne Dredge ja Minni Haanpää

Johdanto

Opetus ja oppiminen koulutusorganisaatioissa ympäri maailman, koulutuksen kaikilla tasoilla, seuraa ennakkoon määriteltyjä opetussuunnitelmia. Järjestely pohjaa ajatukseen, jonka mukaan oppimisen keskeiset sisällöt, jotka opiskelijan tulee osata ja tietää valmistuessaan, voidaan määrittellä alan koulutustoimijoiden ja sidosryhmien kesken. Koulutus antaa näin oppijalle valmiudet toimia jossakin tiettyssä työtehtävässä tai -roolissa alalla tai valmistaa hänet siirtymään seuraavalle tasolle opintopolullaan.

Opetussuunnitelmat ovat aina kompromisseja erilaisten odotusten ja intressien välillä (ks. luvut 1 ja 3). Opetuksen sisällöt, tärkeinä pidetyt tiedot ja taidot, riippuvat kunkin sidosryhmän tavoitteista ja tarpeista. Toimivan kokonaisuuden aikaansaamiseksi niiden suhteen on tehtävä rajauksia; mitä sisällytetään mukaan ja mistä luovutaan. Matkailualan koulutus toisella asteella ja korkeakouluissa ei tässä suhteessa muodosta poikkeusta, vaan neuvottelua opetussuunnitelmista voidaan monelta osin kuvata taistelutantereena hyvinkin erilaisten mielipiteiden välillä. Vastakkain ovat usein elinkeinon

edustajien toiveet saada valmista työvoimaa ja toisaalta kouluttajien korostama teoreettisempi osaaminen, jossa oppijan kehittymistä ihmisenä pidetään tärkeänä.

Tavoitteenamme on pohtia opetussuunnitelmatyön prosesseihin vaikuttavia tekijöitä ja niiden vaikutuksia opetussuunnitelmiin, näiden kautta opiskelijoiden osaamiseen ja edelleen sen vaikutusta myös matkailuelinkeinoon. Tämän julkaisun aiemmissa luvuissa (ks. luvut 1 ja 3) on esitelty eri sidosryhmien ajatuksia matkailualan koulutuksesta ja sen sisällöistä. Tässä luvussa keskitymme koulutuksen sisältöjä määrittäviin opetussuunnitelmiin, niiden tekoon ja niihin vaikuttaviin tahoihin. Tarkastelun keskiössä on kysymys: millä tavalla koulutus voi muokata tulevaisuuden matkailuosajia sekä koko elinkeinoa ja onko tämä mahdollista tai edes toivottavaa? Esittelemme ensin matkailualan koulutuksen ja sen suunnittelun historiaa Suomessa. Sen jälkeen tarkastelemme opetuksen maailmanlaajuisista standardoituskehitystä. Kolmanneksi pohdimme, miten nämä asiat ja muut intressit vaikuttavat matkailualan opetussuunnitelmiin ja niiden kautta koko alan tulevaisuuteen.

Matkailualan koulutuksen kehitys ja ohjaus Suomessa

Matkailuala itsessään ja siihen liittyvä koulutus ovat vuosien mitaan kehittyneet merkittävästi niin Suomessa kuin myös maailmanlaajuisesti (ks. Airey, 2008). Matkailu kuuluu maailman vanhimpiin palveluelinkeinoin. Alan ammatit, kuten ihmisten kuljettaminen paikasta toiseen, ravitsemispalvelut ja majoitus, syntyivät aikanaan ihmisten lisääntyneen liikkumisen johdosta ja olivat ensimmäisiä kehittyneitä palveluammatteja (Walton, 2000). Oppiminen alan ammattilaisiksi on tapahtunut joko ohjatusti tai ilman suunniteltua ohjausta jo vuosisatoja.

Alussa tärkeässä roolissa olivat killat, jotka kouluttivat omat ammattilaisensa. Esimerkiksi keittämisen ammattitaitoa havittelevan piti kulkea opintiensä keittiön tiukan hierarkian läpi, aloittaen apulaisena, kunnes hänen kykynsä ja työpaikan henkilöstömuutokset

antoivat vähitellen mahdollisuuden siirtyä vaativampiin tehtäviin. Keittiössä ei ollut varsinaista ennalta laadittua opetussuunnitelmaa, mutta juureksien kuoriminen, patojen tiskaaminen ja peruskastikkeiden valmistaminen ohjasivat aloittelijaa kohti keittiömestariammattilaisen vaativampia tehtäviä. Ammattikeittiöt eivät ole vielä kukaan jättäneet edellä kuvattua perintöään taakseen (Airey & Tribe, 2000). Muissa matkailualan ammattikunnissa taas ei ole ollut samanlaista selkeää käytännönetenemisprosessia.

Matkailualan ammatillinen koulutus Suomessa sai alkunsa ravitsemisalalla. Yhteiskuntarakenteen kehittyminen on pitkälti ohjannut valtiovallan toimia alan koulutusta kehitettäessä. Maamme historia agraariyhteiskunnasta teollisuusyhteiskunnan kautta palveluyhteiskuntaan, tai elämysyhteiskuntaan, on nähtävissä vuosien varrella tapahtuneessa koulutuksen kehityksessä. Maatalousoppilaitokset ja emäntäkoulut muuttuivat kotitalousoppilaitoksiksi kaupungistumisen myötä. Laitosruokailun lisääntyessä nämä taas muuttuivat suurtalouskeittiöajatteluun perustuviksi opinahjoiksi. Lisääntynyt vapaa-aika puolestaan muovasi oppilaitoksista hotell- ja ravintola-alaan keskittyviä ja viime vaiheessa matkailualan oppilaitoksia. Ensimmäinen esimiestason matkailuoppilaitos Suomessa oli elinkeinolähtöisen säätiön 1960-luvulla perustama Haaga Instituutti. Sen perustamisen taustalla oli tavoite kouluttaa alalle esimies- ja johtotason tehtäviin soveltuvaa henkilökuntaa. (Haaga Yhtymä, 2013.) Sittemmin matkailualan, kuten muidenkin alojen, koulutustarjonta on laajentunut ammattioppilaitoksista ammatti- korkeakouluihin sekä yliopistoihin.

Opetussuunnitelmat ovat aina saaneet virikkeitä oman aikansa elinkeinojen tarpeista. Nykyisin ne ovat kuitenkin yhä suuremmassa määrin valtiovallan suunnalta ohjattuja. Toisaalta niihin vaikutetaan myös ”sisältöpäin” alan opettajien ja heidän ammattijärjestöjensä toimesta. Valtiovallan vaikutus opetussuunnitelmien sisältöihin on Suomessa merkittävä, koska kaikki tutkintoon johtava koulutus rahoitetaan pääosin tai kokonaan valtion toimesta. Korkeakouluilla on mahdollisuus, perustuen juridiseen asemaansa autonomisina toimijoina, määritellä opetussuunnitelmiansa sisältöjä vapaammin,

mutta toimilupien ja rahoitusmallien kautta niitä ohjataan eri tavoin toteuttamaan opetus- ja kulttuuriministeriön ja Opetushallituksen linjaamia suuntauksia. (ks. luku 1.)

Koulutuksen toimialaluokituksessa toisella asteella matkailu-, ravitsemis- ja talousala (MARATA) on ammatillisen koulutuksen kahdeksas toimiala. Luokituksen sisällä on ammattinimikkeitä, joille on määritelty valtakunnalliset taitovaatimukset. Koulutuksenjärjestäjät voivat kehittää opetussuunnitelmiaan näiden puitteisissa. Ammattikorkeakoulut seuraavat samaa toimialaluokitusta kuin toinen aste, ja tämän kirjoituksen ilmestyessä syksyllä 2013, niiden sisällä on vielä tarjolla suuntautumisvaihtoehtoja matkailuun, hotelli- ja ravintola-alalle tai palvelualoille. Luonnosvaiheessa oleva toimilupien muutosasiakirja on kuitenkin poistamassa nämä erikoistumismahdollisuudet, minkä jälkeen toimialaa opetettaisiin yhtenä kokonaisuutena.

Yliopistotasolla matkailusta voi suorittaa maisteritasoisen tutkinon Suomessa vain Lapin yliopiston yhteiskuntatieteiden tiedekunnassa matkailututkimuksen oppiaineessa. Matkailua on mahdollista suorittaa sivuaineena muutamassa muussa suomalaisessa yliopistossa jonkin siihen sidoksissa olevan pääaineen, kuten maantieteen tai kauppatieteiden, yhteydessä. Lisäksi valtakunnallinen Matkailualan verkostoyliopisto tarjoaa aineopintotasoisen sivuaineen suoritushämmäköllisyyden. Vaikka opetussuunnitelmia kehitetään korkeakouluissa autonomisesti, koulutuksen järjestämistä ohjaavat toimiluvat, koulutuksen toimiala- tai tiedealasijoitteluun liittyvä määräysvalta sekä rahoitusmallien kautta lankeavat vaatimukset elinkeinoon sidoksissa olevista tutkimus- ja kehityshankkeista, antavat valtiovallalle pitkälti määrävän aseman eri alojen koulutuksesta päätettäessä.

Koulutuksen maailmanlaajuisen standardoinnin syyt ja vaikutukset opetussuunnitelmien laadintaan

Erilaisten kehittämisaloitteiden, kuten Euroopan talousalueella tapahtuvan Bolognan prosessin, tavoitteena on tehdä koulutuksesta

ja tutkinnoista keskenään vertailukelpoisia yli valtiorajojen. Bolognan prosessi viittaa niihin kokouksiin ja päätöksiin, joita on tehty hankkeeseen osallistuneiden Euroopan maiden opetusministeriöiden toimesta vuodesta 1998 alkaen. Prosessin tavoitteena on ollut yhteiseurooppalaisen korkeakoulualan (*European Higher Education Area, EHEA*) kehittäminen ja sen kautta opiskelijoiden, ja myöhemmin työvoiman, vapaan liikkuvuuden helpottaminen (Bologna Process, 2010). Alkuperäinen idea yhteiseurooppalaisesta korkeakoulualueesta syntyi Pariisissa, missä neljän maan opetusministerit kiinnittivät huomiota korkeakoulutuksen vertailun mahdollisuuteen Euroopan maiden välillä johtuen erinimisistä, -pituista sekä rakenteeltaan hyvin eri sisältöisistä koulutuksista (Sorbonne Joint Declaration, 1998).

Aiheeseen keskittynyt ensimmäinen virallinen seminaari järjestettiin Bolognassa, Italiassa vuonna 1999. Seminaariin osallistui opetusministereitä 29 maasta ja ”osavaltiosta”.¹ Kokouksessa todettiin eurooppalaisten korkeakoulujen olevan suurelta osin autonomisia koulutukseen liittyvän päätösvaltansa suhteen, mistä johdetaan nähtiin tärkeänä sopia yhteiseurooppalaisista standardeista. Kokouksen lopuksi allekirjoitettu sopimus määräsi, että kaikki maat pyrkivät yhdenmukaistamaan korkeakoulutustaan (Bologna Declaration, 1999). Sovittujen standardien kuusi pääkohtaa olivat:

- 1) Helposti ymmärrettävät ja keskenään vertailukelpoiset tutkinnot;
- 2) Kaksiosainen korkeakoulujärjestelmä – kandidaatti- ja maisteritutkinnot;
- 3) Vertailtavissa olevat opintopisteet – European Credit Transfer System (ECTS);
- 4) Vaihtomahdollisuudet opiskelijoille ja yliopistojen henkilöstölle;
- 5) Laatu järjestelmät;
- 6) Eurooppalaisten korkeakoulujen kehitystyö – opetussuunnitelmien kehittäminen sekä opiskelun, tutkimuksen ja kehittämistyön integrointi.

1. ”Osavaltiolla” viitataan tässä erilaisiin Euroopan valtioiden sisäisiin itsehallinnollisiin alueisiin, kuten Skotlanti tai Baijeri.

Yhteisesti hyväksytyt tavoitteita edistäviä seminaareja on pidetty alun jälkeen joka toinen vuosi. Prahan kokoukseen vuonna 2001 osallistui 32 opetusministeriä, ja sen päätteeksi prosessiin lisättiin kolme uutta tavoitetta:

- 7) Elinikäinen oppiminen – kilpailukyvyyn parantamiseksi ja sosiaalisen yhdenvertaisuuden lisäämiseksi;
- 8) Korkeakoulujen henkilöstön ja opiskelijoiden osallistaminen – vaikutusmahdollisuudet korkeakoulujen hallintoelimissä;
- 9) Euroopan korkeakoulualan yhteisten tutkintojen viitekehysten laatiminen (Prague Communiqué, 2001).

Prahan kokouksen jälkeen on edelleen pidetty kuusi seminaaria, joissa jokaisessa osanottajamäärä on kasvanut. Viimeisimmässä tapaamisessa, joka järjestettiin Wienissä vuonna 2010, paikalla oli 70 opetusministeriä ympäri maailman. Vuosien saatossa alkuperäisten tavoitteiden muutamia yksityiskohtia on muotoiltu uudelleen; esimerkiksi kaksiosainen korkeakoulujärjestelmä (pääkohta 2) on myöhemmin muutettu kolmiosaiseksi: alempi (kandidaatti), ylempi (maisteri) ja jatkokoulutus (tohtori) lasketaan erillisiksi kokonaisuuksiksi (Budapest-Vienna Declaration, 2010). Asiat, joista päätettiin vuosituhaten alussa, ovat jo ehtineet siirtyä suomalaisten korkeakoulujen arkeen. Tapahtuneet muutokset lisäävät opiskelijoiden yhdenvertaisuutta ja liikkuvuuden mahdollisuuksia opiskelija-työurillaan. Kansainvälisesti kytköksissä oleva maailma tarvitsee kansainvälistä työvoimaa, ja vertailukelpoiset tutkinnot madaltavat haastetta siirtyä maasta toiseen.

Standardointi on tuonut uuden ulottuvuuden oppilaitosten opetussuunnitelmien laadintaan. Suomalaisen korkeakoulukentän, yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen, rooleja määrittävä duaalimalli muuttui Bolognan prosessin myötä, koska kansainvälisessä vertailussa molemmat laskettiin samanlaisiksi korkeakoulutoimijoiksi. Näin syntynyt lähtökohta on haastanut alkuaan erilaisessa ympäristössä kehitetyn järjestelmän, jossa ammattikorkeakoulut ja yliopistot määritettiin keskenään selkeästi erilaisiksi toimijoiksi. Suomen

valtio on, vastatakseen tähän haasteeseen, päätyntä kehittämään hyvin erilaisia rahoitusmalleja yliopistoille ja ammattikorkeakouluille. Valtion rahoitusmallien ohjauksesta johtuen on oletettavaa, että opetussuunnitelmien kehitys molemmilla korkeakoulusektoreilla tulee vastedes olemaan selkeämmin toisistaan rajattua.

Bolognan prosessin seitsemäs kohta, elinikäinen oppiminen, toi esille tarpeen asemoida korkeakoulututkintojen kolme osaa muun yhteiskunnassa tapahtuvan koulutuksen kanssa. Työryhmät huomauttavat, että standardointi oli tarpeen myös ensimmäisen (peruskoulutus) ja toisen asteen (lukiot ja ammattioppilaitokset) koulutuksille. Seurauksena tästä Euroopan tutkintojärjestelmä (*European Qualifications Framework – EQF*, 2008) on jaettu kahdeksaan tasoon alkaen peruskoulutuksesta (tasot 1–3), jatkuen toisen asteen koulutukseen (tasot 4–5) ja edelleen korkeakoulukseen (tasot 6–8). EQF:n tasot 6–8 vastaavat suoraan EHEA:n kandidaatin, maisterin ja tohtorin tutkintojen kuvauksia. EQF:n tasot tarjoavatkin mahdollisuuden koulutuksen ja tutkintojen kansainväliseen vertailuun. Ne toimivat samalla ohjenuorana eri maiden ja oppilaitosten opetussuunnitelmien kehittämisessä tuoden esille kuhunkin koulutukseen liittyvät oppimistavoitteet.

Vaikka Euroopan unionin tavoitteena oli alun perin yhdenmukaistaa tutkintoja ja siten varmistaa työvoiman yhdenvertaisuus unionin sisällä, prosessin vaikutukset näkyvät jo nyt koulutusjärjestelmissä ympäri maailman. Bolognan prosessissa kehitetty yhteinen korkeakoulualue ja EQF-tutkintojärjestelmä ovat tuoneet koulutusjärjestelmiä maailmanlaajuisesti lähemmäs toisiaan. Tästä huolimatta eri maiden koulutusjärjestelmissä on vielä esimerkiksi kulttuurisista ja juridisista syistä johtuvia piirteitä, jotka erottavat ne toisistaan.

Opetussuunnitelmakenttä – taistelutanner?

Opetussuunnitelmakenttä (curriculum space) on käsite, jonka matkailun tutkija Dianne Dredge tutkimusryhmineen kehitti matkailualan opetussuunnitelmien vertailuun keskittyneessä tutkimushankkeessaan

(Dredge ym., 2012). Heidän tutkimuksensa lähtökohtana oli John Triben *ajattelevan ammattilaisen* käsite, joka yhdistää ammatillisen taitopohjaisen koulutuksen pyrkimyksen korkeakoulujen vapaan sivistyksen tavoitteeseen (Tribe, 2002; luku 4). Tribe (2002) kuvaa käytännön taitoja ja liberaalia sivistyspyrkimystä opetussuunnitelmien vastakkaisina akseleina, joista toinen johtaa tekemiseen ja toinen reflektointiin. Dredge ja hänen ryhmänsä pitivät Triben mallia erinomaisena perustana, jonka pohjalta voitiin jatkaa moniulotteisemman mallin rakentamista (Dredge ym., 2012).

Monet tutkijat ennen Dredgen tutkimusryhmää ovat käsitelleet näiden tavoitteiden yhdistämisen problematiikkaa ja päätyneet erilaisiin johtopäätöksiin (Dredge ym., 2012). Tavoitteiden keskinäistä suhdetta korkeakoulutuksessa määrittää pitkälti se, mitkä sidosryhmät nähdään koulutuksen tärkeimpinä hyödynsaajina. (ks. esim. Stuart-Hoyle, 2003.) Elinkeinoelämän puolestapuhujat korostavat taitojen opetuksen tärkeyttä, jotta opiskelijat voisivat mutkattomasti siirtyä tuottaviksi työntekijöiksi työelämään ilman erillisiä koulutustarpeita työpaikoilla. Liberaalin sivistyksen puolestapuhujat taas korostavat kriittisen ajattelun ja ongelmien ratkomisen tärkeyttä oppimisessa, jotta opiskelijoista voisi tulla monitaitureita muuttuvien työympäristöjen monenlaisiin tehtäviin. (Morrison & O'Mahoney, 2003.)

Dredgen tutkimusryhmän tavoitteena oli kehittää malli, joka toimisi vertailuperustana yksittäisiä oppimistehtäviä, kursseja, opetussuunnitelmia tai jopa kokonaisia oppilaitoksia tarkasteltaessa (Dredge ym., 2012). Triben (2002) mallista he löysivät neljä kehittämistä vaativaa seikkaa: 1) tieto ja taito eivät sulje toisiaan pois: oikeilla opetusmenetelmillä molemmat voivat kehittyä yhtä aikaa; 2) oppijan kyky reflektoida ja tehdä eivät kulje vaakasuorina polkuina eri suuntiin, vaan molemmat kehittyvät toistensa kautta; 3) parhaan oppimistuloksen määritelmä on alkuperäisen mallin mukaan tiedeyhteisön määrittämä. Dredgen tutkimusryhmän mukaan ”paras tulos” on moniulotteisempi: se riippuu eri sidosryhmien arvos- tamista asioista, ei vain tutkijoiden määritelmästä; ja 4) kaikilla oppijoilla oppiminen ei tapahdu suoraviivaisesti samalla tavalla, vaan henkilöt kulkevat yksilöllisen tiensä aloittelijasta tekijäksi, päteväksi

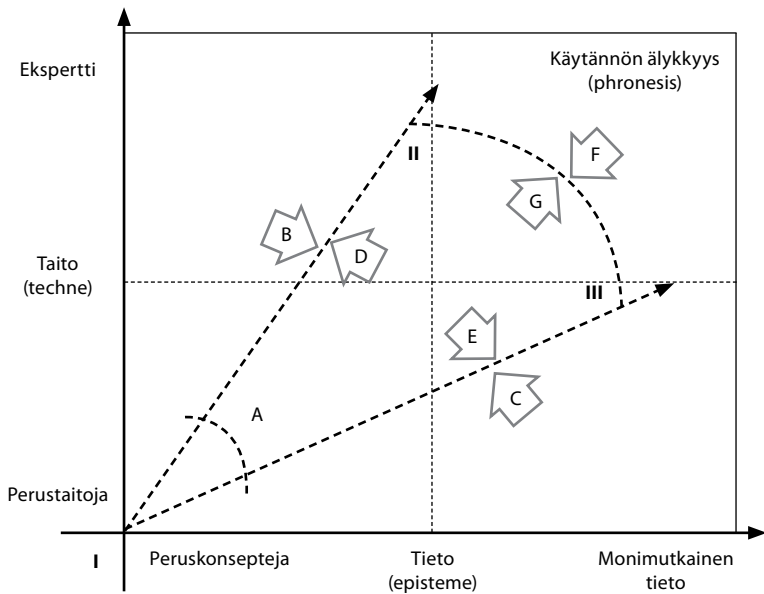
tekijäksi ja ammatillaiseksi saakka. Tapa, jolla tieto ja taito muuttuvat ammatillaisen toiminnassa tilanteisiin mukautuen, on hyvin erilaista verrattuna aloittelijan sääntöperustaiseen toimintaan samoissa tilanteissa. (Dredge ym., 2012, s. 2158–2159.)

Matkailuala on muuttunut ja niin on myös koulutus. Oppilaitokset eivät enää kouluta vain työntekijöitä optimaaliseen tuottoon tähtäävän ”tuotantolinjan” osiksi, vaan opintojen tavoitteena on valmistaa ammatillaisia, joilla on valmiudet yhteiskunnan rakenteiden kehittämiseen. Matkailu ja vapaa-aika ovat keskeinen osa modernia yhteiskuntaa. Esimerkiksi monessa lappilaisessa kunnassa valtaosa verotuloista tulee matkailusta ja siihen liittyviä päätöksiä pitää kunnissa pohtia taloudellisen vastuun kannalta entistä tarkemmin (Satokangas & Vehkaperä, 2013). Samanaikaisesti kun matkailun merkitys elinkeinona on vahvistunut, koulutukseen suunnataan vähemmän resursseja, korotetaan määrällisiä tavoitteita ja veloitetaan koulutuksenjärjestäjät huolehtimaan nuorista, joille on haastavaa löytää paikkansa koulutuksen tai työelämän parista. Opetussuunnitelmien rakentamiseen osallistuvat yhä enemmän erilaiset sidosryhmät, joiden perusolettamukset ja odotukset koulutuksen lopputuloksesta poikkeavat toisistaan.

Dredgen tutkimusryhmän kehittämä opetussuunnitelmakenttä rakentuu edellä mainittujen ulottuvuuksien lisäksi suomalaisessa kontekstissa myös tiettyjen kansallisten erityispiirteiden varaan (ks. Dredge ym., 2012). Valmistuvalle matkailualan opiskelijalle asetetaan erilaisia, välillä hyvinkin ristiriitaisia, odotuksia. Koulutus tapahtuu oppilaitospainotteisesti, valtionrahoitteisesti ja kansainvälisten standardien mukaisesti. Opettajakunta on ammattimaistunut ja samalla osin etäännyttänyt aiemmin luonnollisina urapolun kanavina toimineista elinkeinosidoksista. Matkailuelinkeino on muuttunut ajan myötä marginaalisesta vapaa-ajan harrastuksesta ja harvojen käyttämistä palveluista osaksi yhteiskuntaa eettisine, taloudellisine ja poliittisine vaikutuksineen (Veijola, Ilola & Edelheim, 2013, s. 21). Oppijat ovat muuttuneet pitkälti kuluttajiksi, jotka kokevat investoivansa aikaansa ja ajatuksiansa koulutukseen, jonka pitäisi vastineeksi tuottaa paremmat lähtökohdat pärjätä kilpailtaessa

mielekkäistä työpaikoista. Yhdessä nämä tekijät kehittävät opetus-suunnitelmille valtakentän, joka muotoutuu eri tavoin riippuen niistä valtasuhteista, jotka ovat kulloinkin vahvimpia.

Opetussuunnitelmakenttä on esitetty kuviossa 1. Sen X-akseli (*techne*) kuvaa taidon kehitystä, alkaen aloittelijan perustaidoista ja päättyen eksperttiin. Y-akseli (*episteme*) kuvaa tiedon kehitystä peruskäsitteistä kohti monimutkaista tietoa. Opetussuunnitelmankentässä on kolme kulmaa: I, II ja III. Kulma I on *tabula rasa* -tilanne, jossa oppija tulee uudelle oppimisen alueelle omaamatta lainkaan sen sisältämiä taitoja tai tietoja. Kulmat II ja III ovat oppilaitoksen määrittämiä perustuen valmistuvalle opiskelijalle tarpeellisenä nähtyyn tietoon. Voidaankin todeta, että mitä kauempana kulmat II ja III ovat kulmasta I, sitä haasteellisemman tehtävän oppilaitos on itselleen asettanut. Kentän koko, muoto ja sijainti kuvaavat sen valtakentän, jossa opetussuunnitelma toimii. Kenttä kuvaa myös organisaation historiaa sekä tulevia tavoitteita.



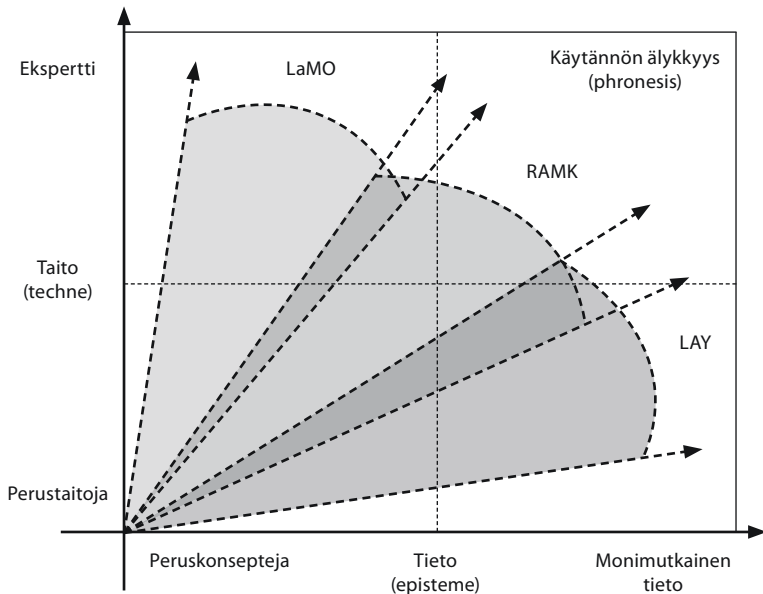
Kuvio 1. Opetussuunnitelmakenttä (Dredge ym., 2012, s. 2167).

Kuviossa on edellisten lisäksi seitsemän selitystä vaativaa kohtaa, jotka on merkitty nuolilla ja nimetty aakkosin A–G. Nuolet kuvaavat opetussuunnitteluun kohdistuvia vaikutteita. Näitä ovat:

- A. Oppilaitoksen määrittämä tiedollinen perusvaatimus, joka testataan valintakokeella. Voi sijaita kentän missä tahansa kohdassa, ja kertoo paljon oppilaitoksen olettamuksista tulevan opiskelija-aineksen laadusta ja heidän tietämyksestään.
- B. Ulkopuolinen paine, joka kohdistuu teorian tietoon taitojen kustannuksella (esimerkiksi valtakunnalliset tai kansainväliset oppimistulosstandardit).
- C. Ulkopuolinen paine, joka kohdistuu taitoihin teorian tietojen kustannuksella (esimerkiksi elinkeinoelämän odottamat työelämävalmiudet).
- D. Sisäinen paine, joka kohdistuu taitojen opetukseen koulu-ympäristössä. Tämä paine voi tulla esimerkiksi opettajilta, jotka vastustavat opetuksen toteuttamista työelämässä perustuen kokemukseen, etteivät oppijat saa siellä tarpeeksi tukea eivätkä opetusta ja voivat tästä syystä tuntea itsensä epävarmoiksi, mikä voisi johtaa alan vaihtoon.
- E. Sisäinen paine, joka kohdistuu tietojen opetukseen taitojen kustannuksella. Tämä paine voi tulla esimerkiksi oppilaitoksen strategisesta päätöksestä erottua ammatillisesta koulutuksesta ja kehittää korkeakouluimagoaan.
- F. Paine, joka vähentää uudentyyppisten pedagogisten menetelmien ja oppimisympäristöä laajentavien teknologioiden käyttöä. Tämä johtuu useimmiten organisaation säästövaatimuksista, mutta se voi myös johtua opettajista, jotka haluavat pitäytyä vanhanaikaisessa luennointityylissä tai opettajien ammattijärjestöjen vaatimuksesta pidättää opetusmateriaalien käyttöoikeus opettajilla organisaation sijaan.
- G. Paine, joka edistää tehokkaita opetusmenetelmiä ja opetus-teknologioiden käyttöä ja tarjoaa näin opiskelijoille monipuolisemman oppimiskokemuksen. Tämä paine johtuu monitasoisista odotuksista koulutusorganisaatioita kohtaan,

joiden mukaan uusien opetusmenetelmien käyttöönotto säästää sisäisiä resursseja. Esimerkkinä mainittakoon tapahtumajärjestämisen opintojakso, joka toteutetaan yhdessä paikallisen tapahtumaorganisaation kanssa.

Edellä esitetystä kuviosta 1 voidaan nostaa erityisesti huomioitavina esille kaksi asiaa. Paineet B, C ja F kutistavat opetussuunnitelmakenttää, kun taas paineet D, E ja G laajentavat sitä. Toisaalta yhtäaikainen paine kahteen tai useampaan kohtaan voi siirtää kentän paikasta toiseen, laajentamatta tai kutistamatta sitä lainkaan. Opetussuunnitelmakentän avulla voidaankin tutkia ja suunnata opetussuunnitelmia strategisesti haluttuun suuntaan. Kenttään voidaan asemoida opintosuorituskohtaisesti tehtäviä ja opintojaksoja sekä niiden yhteisvaikutusten perusteella kokonaisiä opintokokonaisuuksia tai tutkintoja.



Kuvio 2. Matkailualan tutkimus- ja koulutusinstituutin mahdollinen opetus-suunnitelmakenttä (mukaillen Dredge ym., 2012, s. 2167).

Kuviossa 2 on kuvattu tapa, jolla Matkailualan tutkimus- ja koulutusinstituutin (MTI) eri koulutusorganisaatiot (Lapin matkailuopisto, Rovaniemen ammattikorkeakoulu ja Lapin yliopisto) voisivat suunnata opetussuunnitelmiaan määrätietoisemmin vastaamaan erilaisia odotuksia. Näin toimien jokainen osapuoli voisi kohentaa omaa erikoisosaamistaan kaventamatta kenttäänsä. Ristiinvalitavien ja muiden yhteisten opintojen ansiosta MTI:n kokonaisuus tarjoaa opiskelijoille laajan oppimisympäristön, jossa erilaiset opintopolut ovat mahdollisia (ks. luvut 4 ja 5). Tällaisen tulevaisuuskuvan toteuttamiseksi tarvitaan määrätietoista työtä opetussuunnitelmakenttien siirtämiseksi kattamaan selkeämmin valittua osaa opetuksesta. Se tapahtuu valitsemalla asiakokonaisuuksia, opetusmenetelmiä ja tehtäviä, jotka yhdessä tukevat kokonaisuutta. Tarvitaan yhteistyötä oppilaitosten välillä, jotta voidaan varmistua, ettei mitään osiota raja-alueilta poisteta eikä toisaalta samanlaisia osioita tarjota kahdessa eri organisaatioissa.

Opiskelijan osaaminen ja matkailuelinkeino – mahdollisuuksia tulevaisuuden muokkaamiseen

Matkailuala kehittyy kaiken aikaa, ja alalla tarjottava koulutus seuraa muutoksia usein pienellä viiveellä. Keskustelu tarjotun koulutuksen painopisteistä ja tavoitteista on liikkunut välillä jälkijättöisesti jopa pelkästään elinkeinojen työvoimatarpeita vastaavan koulutuksen tasolla. Toisaalta se on liikkunut myös elitistisellä, vain teoriatietoja painottavalla tasolla. Jos koulutus nähdään moniulotteisena, koulutettaville erilaisia hyötyjä tarjoavana järjestelmänä, tulee sen olla ennakoivaa ja antaa tuleville ammatillisille tietoja ja taitoja, joista ala ei ole vielä tietoinen, mutta joille on tarvetta tulevaisuudessa. Samanaikaisesti koulutuksen tulee tarjota riittävät taidot nykyisen työelämän tarpeisiin antaen kuitenkin mahdollisuuden henkilökohtaiselle henkisellemme kasvulle.

Esittämämme opetussuunnitelmakenttä (kuvio 1) havainnollistaa sen, että opetus on monimuotoista. Sen avulla voidaan myös

tarkastella oppimista eri tavoin etenevänä, yksilöllisenä ja henkilökohtaisena prosessina. Kaikki ne taidot ja tiedot, joita vaaditaan ammattilaiseksi kehittymiseen, eivät mitenkään mahdu 3–5:ssa vuodessa opiskeltavan tutkinnon opetussuunnitelmaan. Opetussuunnitelmat ovat tulevaisuudessakin kompromisseja, joita eri tahot pyrkivät muokkaamaan intressiensä ja tarpeidensa mukaisesti. Oppilaitokset pystyvät kuitenkin hyödyntämään tässä luvussa esiteltyä opetussuunnitelmakentän mallia. Se auttaa esimerkiksi täsmentämään koulutustarjontaa paremmin verrattuna muihin oppilaitoksiin, joissa opetetaan samankaltaisia opintokokonaisuuksia. Se antaa oppilaitoksille mahdollisuuden tarkentaa omaa tarjontaansa yhteistyökumppaneiden tavoitteisiin sopivaksi. Yhdessä toimivien oppilaitosten, kuten MTI:n toimijoiden, kehitystyössä malli antaa työkalun tehdä keskinäinen työnjako selkeäksi ja näkyväksi.

Makromuutosten varjossa – rahoituksen, standardoinnin ja koulutuksen globalisaation tuodessa omia haasteitaan kaikille oppilaitoksille – on hyvä tiedostaa opetussuunnitelmien sisältöihin vaikuttavat tekijät. Opetussuunnitelman asemointi tiettyyn kohtaan opetussuunnitelmakentässä antaa organisaatiolle mahdollisuuden tarkentaa, mitä hyötyjä eri sidosryhmille tarjotaan. Näin mahdollistetaan opiskelijoille syvempi, tarkempi ja laajempi tietojen ja taitojen hankkiminen opintojen aikana, valitulla sektorilla. Elinkeino muuttuu jatkuvasti, ja siksi dynaaminen tiedonhaku on tarpeen elinikäisen oppimisen mahdollistajana. Opettamalla taitojen lisäksi kykyä reflektointiin, annetaan tuleville ammattilaisille parhaat puitteet menestyä työssään. Ajattelevan ammattilaisen käsissä on hyvät valmiudet kehittää vastuullisesti omia työmenetelmiään, työpaikkoja ja ympäröivää yhteiskuntaa.



Lähteet

- Aho, M. (2007). Innovaatioympäristö ja osaaminen. Teoksessa K. Kallberg & M. Hallila (toim.), *Osaamisen kohtaaminen* (s. 23–34). Näkökulmia työelämälähtöiseen koulutukseen. (Pohjois-karjalalan ammattikorkeakoulun julkaisuja. C. Tiedotteita 26.)
- Airey, D. (2008). In search of a mature subject? *Journal of Hospitality, Leisure, Sports and Tourism Education*, 7(2), 101–103.
- Airey, D. & Tribe, J. (2000). Education for hospitality. Teoksessa C. Lashley & A. Morrison (toim.), *In Search of Hospitality* (s. 276–292). Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Alanko-Turunen, M. (2005). Negotiating interdiscursivity in a problem-based learning tutorial site: A case study of an international business programme. University of Tampere.
- Amke ry. Ammatillisen koulutuksen rahoitusta leikataan voimakkaasti. Haettu 4.4.2013 osoitteesta http://www.amke.fi/www/fi/viestinta/index.php?we_objectID=235
- Ammattikorkeakouluille uudet toimitilat 2014. OKM:n tiedote. Haettu 4.7.2013 osoitteesta http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2013/07/amk_toimitilat.html?lang=fi
- Arene ry. Työryhmät ja projektit, Koulutusaloitteiset kehittämissuhteet. Haettu 4.5.2013 osoitteesta http://www.arene.fi/sivu.asp?luokka_id=1&page_id=28&main=1
- Ayikoru, M., Tribe, J. & Airey, D. (2009). Reading tourism education: Neoliberalism unveiled. *Annals of Tourism Research*, 36(2), 191–221.
- Bandyopadhyay, J. & Hall, L. A. (2011). Managerial accounting integration through collaborative teaching: The case of an international hotel strategic plan. *Competition Forum*, 9(2), 305–318.
- Baum, T. (2007). Human resources in tourism: Still waiting for change. *Tourism Management*, 28(6), 1383–1399.
- Blackler, F. (1995). Knowledge, knowledge work and organizations. An overview and interpretation. *Organization Studies*, 16(6), 1021–1046.

- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M. & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3/4), 369–398.
- Bologna Declaration (1999). Haettu 4.4.2013 osoitteesta <http://www.ehea.info/>
- Bologna Process (2010). History. Haettu 4.4.2013 osoitteesta <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=3>
- Bornhorst, T., Brent Ritchie, J. R., & Sheehan, L. (2010). Determinants of tourism success for DMOs & destinations: An empirical examination of stakeholders' perspectives. *Tourism Management*, 31(5), 572–589.
- Bosman, C., Dedekorkut, A. & Dredge, D. (2012). The First Year Experience in Higher Education and Planning Studio Pedagogies: An Australian Case Study. *Transactions*, 9(1), 3–19.
- Bridges, E. M. (1992). Problem based learning for administrators. Eugene: ERIC Clearinghouse on Educational management.
- Budapest-Vienna Declaration (2010). Haettu 4.4.2013 osoitteesta <http://www.ehea.info/>
- Christensen, C. R. & Hansen, A. J. (1987). Teaching and the case method. Boston: Harvard School of Business.
- Coombs, G. & Elden, M. (2004). Introduction to the special issue: Problem-based learning as social inquiry – PBL and management education. *Journal of Management Education*, 28(5), 523–535.
- Donnelly, R. (2005). Investigating the effectiveness of teaching online learning in a problem-based learning classroom environment. Teoksessa M. Savin-Baden & K. Wilkie (toim.), *Challenging research into problem-based learning* (s. 50–64). Buckingham: Open University Press.
- Dredge, D., Benckendorff, P., Day, M., Gross, M., Walo, M., Weeks, P. & Whitelaw, P. (2012). Influences on Australian tourism, hospitality and events undergraduate education. Sydney. Issues paper 2.
- Dredge, D., Benckendorff, P., Day, M., Gross, M.J., Walo, M., Weeks, P. & Whitelaw, P. (2012). The Philosophic practitioner and the curriculum space. *Annals of Tourism Research*, 39(4), 2154–2176.
- Duncan, M. J. & Al-Nakeeb, Y. (2006). Using problem-based learning in sports related courses: An overview of module development and student responses in an undergraduate sport studies module. *Journal of Hospitality, Leisure, Sports and Tourism Education*, 5(1), 5–57.
- Engeström, Y. (2006). Kaksikäätinen asiantuntijaorganisaatio. (Kansanterveyslaitoksen julkaisuja B 2/2006.) Helsinki.

- European Qualifications Framework (2008). The European qualifications framework for lifelong learning. Haettu 26.6.2013 osoitteesta http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqf_en.htm
- Fennick, E. & Liddy, D. (2001). Responsibilities and preparation for collaborative teaching: co-teachers' perspectives. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 24(3), 229–240.
- Fenwick, T. J. (1998). 'Fixing' the world? Problem-based learning in professional education. *Studies in the Education of Adults*, 30(1), 53–66.
- Fidgeon, P. R. (2010). Tourism education and curriculum design: A time for consolidation and review? *Tourism Management*, 31, 699–723.
- Forest, M. (2011). Lapin korkeakouluista valmistuneet työelämässä. Lapin korkeakoulujen työnantajakysely. (Rovaniemen ammattikorkeakoulun julkaisusarja D nro 4)
- Fullagar, S. & Wilson, E. (2012). Critical pedagogies: A Reflexive approach to knowledge creation in tourism and hospitality studies. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 19(1), 1–6.
- García-Rosell, J. C. (2008). From passive to active learning: An application of hybrid-PBL to business education. Teoksessa E. Poikela & S. Poikela (toim.), *Laatua opiskeluun: oppiminen ja opetus yliopistossa* (s. 124–143). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- García-Rosell, J. C. (2013a). A multi-stakeholder perspective on sustainable marketing: Promoting sustainability through action and research. (*Acta Universitatis Lapponiensis* 247.) Rovaniemi: Lapland University Press.
- García-Rosell, J. C. (2013b). Struggles over corporate social responsibility meanings in teaching practices: The case of hybrid problem-based learning. *Management Learning*, 44(5), 537–555.
- Gerber, P. J. & Popp, P. A. (2000). Making collaborative teaching more effective for academically able students: Recommendations for implementation and training. *Learning Disability Quarterly*, 23(3), 229–236.
- Gerber, P. J. & Popp, P. A. (1999). Consumer perspectives on the collaborative teaching model. Views of students with and without LD and their parents. *Remedial and Special Education*, 20(5), 288–296.
- Greenwood, D. J. & Levin, M. (1998). *Introduction to action research: Social research for social change*. Thousand Oaks: Sage.
- Goodnough, K., Osmond, P., Dibbon, D., Glassman, M. & Stevens, K. (2009). Exploring a triad mode of student teaching. Pre-service teacher and cooperating teacher perceptions. *Teacher and Teacher Education*, 25, 285–296.

- Haanpää, M., García-Rosell, J. C. & Kyyrä, S. (2013). Ennakoiva tuotekehitys matkailussa. Teoksessa S. Veijola (toim.), *Matkailututkimuksen luku-kirja* (s. 102–114). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Hanhijoki, I., Katajisto, J., Kimari, M. & Savioja, H. (2011). Koulutus ja työvoiman kysyntä 2025 – Ennakointituloksia tulevaisuuden työpaikoista ja koulutustarpeista. (Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2011:25.)
- Havas, K., Jaakonaho, K., Rantanen, P. & Sievers, K. (2006). *Matka 2020 – matkailukoulutuksen määrällinen ja laadullinen ennakointi.* (Haaga Tutkimuksia 2.) Helsinki.
- Heikkilä, P. (ei vl). Rovaniemen koulutuskuntayhtymän marata-alojen hakijatilastot 2008–2012. Julkaisematon tilasto.
- Haaga Yhtymä (2013). Haaga Yhtymän historia. Haettu 18.8.2013 osoitteesta <http://www.haaga.fi/yritys/historia>
- Hietanen, O. & Rubin, A. (2004). Oppimisympäristöjen tulevaisuus. Tutkimuksen ja yhteiskunnan haasteita. (Tutu-julkaisuja 4/2004. Tulevaisuuden tutkimuskeskus.) Turun kauppakorkeakoulu.
- Hiltunen, E. (2010). *Weak Signals in Organizational Futures Learning.* (Helsinki School of Economics. Acta Universitatis Oeconomicae Helsingiensis A-365.)
- Honkanen, A. & Komppula, R. (2009). *Matkailututkimuksen tila ja tulevaisuus Suomessa. Selvitys valtakunnallisen matkailun tutkimusstrategian taustaksi.* Joensuun yliopisto.
- Hourcade, J. J. & Bauwens, J. (2001). Cooperative teaching: The renewal of teachers. *The Clearing House*, 74(5), 242–247.
- Huang, R. (2005). Chinese international students' perceptions of the problem-based learning experience. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 4(2), 36–44.
- Huzzard, T. (2000). From partnership to resistance: Unions and organizational learning at Ericsson Infocom. *Management Learning*, 31(3), 353–373.
- Hayhä, L. (2010). Suomen matkailustrategia 2020 – 4 hyvää syytä edistää matkailutoimialojen kehitystä” -ehdotus. Työ- ja elinkeinoministeriö. Haettu 4.5.2013 osoitteesta http://www.tem.fi/files/27741/Hayha_valtakunnallinen_matkailustrategia.pdf
- Ilmavirta, V., Salminen, H., Ikävalko, M., Kaisto, H., Myllykangas, P., Pekkarinen, E., Seppälä, H. & Apajalahti, T. (2013). Korkeakoulut yhteiskunnan kehittäjinä. Korkeakoulujen yhteiskunnallisen ja alueellisen vaikuttavuuden arviointiryhmän loppuraportti. (Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 5:2013.) Helsinki.
- Ilola, H., Kotila, H. & Nikander, L. (2009). Yhteisöllisyys opettajan työn rajapinnoilla. Teoksessa A. Töytäri-Nyrhinen (toim.), *Suunnannäyttä-*

- jiä – Uusia avauksia ammattikorkeakouluopettajien työhön (s. 9–19). (Haaga-Helia kehittämismuutoksia 4/2009.) Helsinki: Edita.
- Jamal, T., Taillon, J. & Dredge, D. (2011). Sustainable tourism pedagogy and academic-community collaboration: A progressive service-learning approach. *Tourism and Hospitality Research*, 11(2), 133–147.
- Jones, C., Connolly, M., Gear, A. & Read, M. (2006). Collaborative learning with group interactive technology: A case study with postgraduate students. *Management Learning*, 37(3), 377–396.
- Juustila, S., Mäkelä, M. & Vehkaperä, M. (2011). Kohti työelämäkumppanuutta. Suomen matkatoimisto ja Haaga-Helia. Teoksessa S. Laitinen-Väänänen, L. Vanhanen-Nuutinen & U. Hyvönen (toim.), *Askelmerkkejä työelämäkumppanuuteen* (s. 88–101). Osaamisen kehittäminen ammattikorkeakoulussa. (Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 121.)
- Juva, K. & Hynynen, A. (2011). Oivallus. Loppuraportti. Helsinki: Elinkeinoelämän keskusliitto.
- Järvinen, J., Varaja, I. & Tuominen, T. (2011). Matkailu- ja ravitsemisalalan taustaselvitys. Opetushallituksen VOSE-projekti.
- Kahn, P. & O'Rourke, K. (2005). Understanding enquiry-based learning. Teoksessa T. Barret, I. Labhrainn & H. Fallon (toim.), *Handbook of inquiry and problem based learning* (s. 1–12). Galway: CELT.
- Kallioinen, O. (2009). Opettajuuden uudistuva rooli työelämälähtöisessä oppimisessä. Teoksessa A. Töytäri-Nyrhinen (toim.), *Suunnannäyttäjät – Uusia avauksia ammattikorkeakouluopettajien työhön* (s. 107–116). (Haaga-Helia kehittämismuutoksia 4/2009.) Helsinki: Edita.
- Kanerva, A. (2009). Englannin opettajana oppimisyhteisössä. Teoksessa A. Töytäri-Nyrhinen (toim.), *Suunnannäyttäjät – Uusia avauksia ammattikorkeakouluopettajien työhön* (s. 72–82). (Haaga-Helia kehittämismuutoksia 4/2009.) Helsinki: Edita.
- Kivela, J. & Kivela, R. J. (2005). Student perceptions of an embedded problem-based learning instructional approach in a hospitality undergraduate programme. *Hospitality Management*, 24, 437–464.
- Kivimaa, L. & Koivuranta, M. (2011). Asenne ratkaisee. Teoksessa M. Sipponen (toim.), *Matkalla unelmiin – työelämäpolkujen kehittäminen restonomi-opinnoissa* (s. 38–44). (Rovaniemen ammattikorkeakoulun julkaisusarja C nro 28.)
- Korteniemi, T. (2012). Talouden raportoinnin kehittäminen Matkailualan tutkimus- ja koulutusinstituutille. Opinnäytetyö. Rovaniemen ammattikorkeakoulu.

- Laitinen-Väänänen, S., Vanhanen-Nuutinen, L., Ahmaniemi, R., Boman, S. & Lamppu, V.-M. (2013). PK-yrittäjien ja ammattikorkeakoulujen yhteistyö ja alueellinen vaikuttavuus. Kyselytutkimus Suomen Yrittäjien jäsenistöille. Haettu 16.9.2013 osoitteesta http://www.arene.fi/data/liitteet/ajankohtainen_20130125T153507_26695.pdf
- Laitinen-Väänänen, S. & Vanhanen-Nuutinen, L. (2011). Työelämäyhteistyön ja työelämäkumppanuuden lähtökohtia. Teoksessa S. Laitinen-Väänänen, L. Vanhanen-Nuutinen & U. Hyvönen (toim.), *Askelmerkkejä työelämäkumppanuuteen. Osaamisen kehittäminen ammattikorkeakoulussa* (s. 18–23). (Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 121.)
- Lapin liitto (2011). Lapin matkailustrategia 2011–2014. Rovaniemi. Haettu 28.8.2013 osoitteesta http://www.lapinliitto.fi/c/document_library/get_file?folderId=21330&name=DLFE-9293.pdf
- Lapin ELY-keskus (2012). Lapin maaseudun kehittämisstrategia 2014–2020. Haettu 28.8.2013 osoitteesta http://www.ely-keskus.fi/documents/10191/57366/Lapin_alueellinen_maaseutustrategia_luonnos_2013-08-20/95ffdc68-531e-4439-82cf-3b0c4406a2d2
- Leppänen, P. R. & Vähämaa, K. (2006). Ongelmat innostavat ja palvelevat oppimista: Terveysalan koulutuksen opintojaksojen ongelmien tarkastelu fysioterapeutti- ja sairaanhoitajaopiskelijoiden näkökulmasta. Teoksessa T. Portimojärvi (toim.), *Ongelmaperustaisen oppimisen verkko* (s. 157–184). Tampere: Tampere University Press.
- Liburd, J., Hjalager, A.-M. & Christensen, I.-M. F. (2011). Valuing tourism education 2.0. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 11(1), 107–130.
- Liimatainen, J. O. (2011). Uudet sukupolvet – uudet urat. Teoksessa J. Kaisto & J. O. Liimatainen (toim.), *Asiantuntijaksi kasvun tukeminen korkeakoulussa: ajatuksia urasta, asiantuntijuudesta ja opiskelun etenemisestä* (s. 13–17). Oulun yliopisto.
- Margetson, D. (1994). Current educational reform and the significance of problem-based learning. *Studies in Higher Education*, 19(1), 5–20.
- Mastropier, M. A., Scruggs, T. E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi W. & Mcduffie, A. K. (2005). Case studies in co-teaching in the content areas: Successes, failures and challenges. *Intervention in School and Clinic*, 40(5), 260–270.
- Matero, S. & Vankka, M. (2011). Työelämäläheisyys ammatillisen kehittymisen edellytyksenä. Teoksessa M. Sipponen (toim.), *Matkalla unelmiin – työelämäpolkujen kehittäminen restonomi-opinnoissa* (s. 65–74). (Rovaniemen ammattikorkeakoulun julkaisusarja C nro 28.)
- Matkailualan tutkimus- ja koulutusinstituutin perustaminen, (ei vl.). Lapin korkeakoulujen ja ammatillisten oppilaitosten kärkihanke. Hanke-

- suunnitelma. Lapin yliopisto, Rovaniemen ammattikorkeakoulu, Lapin ammattiopisto.
- Matkailun teemaryhmä (ei vl.). Maaseutumatkailun tulevaisuus vuoteen 2020. Julkaisematon raportti. Haettu 16.9.2013 osoitteesta, saatavissa osin http://www.maaseutupolitiikka.fi/files/1362/Rural_tourism_future.pdf
- Morrison, A. & O'Mahoney, G. B. (2003). The liberation of hospitality management education. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 15(1), 38–44.
- MTI (2009). Strategia-aineisto. Matkailualan tutkimus- ja koulutusinstituutti.
- MTI (2011). Matkailualan tutkimus ja koulutusinstituutin johtosääntö. Rovaniemi. Haettu 28.8.2013 osoitteesta <http://matkailu.luc.fi/loader.aspx?id=315a2a7b-a0d1-432d-9148-363ab49b30a6>
- MTI (2012). MTI:n strategia 2013–2016. Rovaniemi.
- Nevin, A. I., Thousand, J. S. & Villa, R. A. (2009). Collaborative teaching for teacher educators – What does the research say? *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 569–574.
- Nurmi, R., Honkanen, V.-M., Saarikoski, L., Norrgård, K., Hyttilä-Huhta, T. & Waltermann, M. (2009). Tiimiopettajuuden kehittäminen Vaasan ammattikorkeakoulussa. Teoksessa A. Töytäri-Nyrhinen (toim.), Suunnannäyttäjät – Uusia avauksia ammattikorkeakouluopettajien työhön (s. 43–55). (Haaga-Helia kehittämisraportteja 4/2009). Helsinki: Edita.
- O'Donnell, A. M. & Dansereau, D. F. (2000). Interactive effects of prior knowledge and material format on cooperative teaching. *Journal of Experimental Education*, 68(2), 101–115.
- OKM. Yliopistolaitoksen ja yliopistolain uudistaminen. Haettu 4.4.2013 osoitteesta http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/Yliopistolaitoksen_uudistaminen/index.html
- OKM (2012). Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma. (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1.)
- OKM (2013). Koulutuspolitiikka. Haettu 16.9.2013 osoitteesta <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/?lang=fi>
- OKM & TEM (2012). Suomi osaamispohjaiseen nousuun. Tutkimus- ja innovaatiopolitiikan toimintaohjelma. Haettu 24.10.2013 osoitteesta http://www.tem.fi/files/35592/Tutkimus-ja_innovaatiopolitiikan_toimintaohjelma.pdf
- OPHa. Opetushallitus. Haettu 24.10.2013 osoitteesta <http://www.oph.fi/opetushallitus>
- OPHb. Koulutustoimikuntien tehtävät. Haettu 30.9.2013 osoitteesta http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikoulutus/koulutustoimikunnat

- OPH (2012). Hakutiedote: valtionavustukset oppimisympäristöjen kehittämiseen ja monipuolistamiseen ja Valtionavustukset esi- ja perusopetuksen sekä lukiokoulutuksen tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäyttöön sekä laite- ja tietoverkkohankintoihin. Haettu 23.5.2013 osoitteesta http://www.oph.fi/download/140353_OY_TVT_hakutiedote_2012.pdf
- Poikela, S. (2010). Oppimista työelämän kanssa. Käsityksiä ja käytäntöjä. (Haaga-Helien julkaisusarja, puheenvuoroja 2/2010.) Vantaa.
- Poikela, S. (2003). Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen. (Acta Universitatis Tamperensis 250.) Tampere: Tampereen yliopisto.
- Poikela, E. & Poikela, S. (2006). Problem-based curricula: Theory, development and design. Teoksessa E. Poikela & R. Nummenmaa (toim.), *Understanding problem-based learning* (s. 71–90). Tampere: Tampere University Press.
- Poikela, E. & Poikela, S. (2008). Uusia uria opetukseen: Yliopistopedagogiikkaa uudistamassa. Teoksessa E. Poikela & S. Poikela (toim.), *Laatua opiskeluun: oppiminen ja opetus yliopistossa* (s. 7–23). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Prague Communiqué (2001). Haettu 4.4.2013 osoitteesta <http://www.ehea.info/>
- Raeshler, R., Haggerty, M. & Caroppreso, E. (2001). Collaborative teaching pedagogy used in conjunction with a simulation economy. *International Advances in Economic Research*, 2(2), 183–193.
- Rantala, O. (2011). Metsä matkailukäytössä: etnografinen tutkimus luonnossa opastamisesta. (Acta electronica Universitatis Lapponiensis 92.) Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Satokangas, P. & Vehkaperä, M. (2013). Matkailun talousvaikutukset. Teoksessa S. Veijola (toim.), *Matkailututkimuksen lukukirja* (s. 85–104). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Savery, J. R. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 9–20.
- Sheldon, P. J., Fesenmaier D. R. & Tribe J. (2011). The tourism education futures initiative (TEFI): Activating change in tourism education. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 11(2), 2–23.
- Smith, G. F. (2005). Problembased learning: can it improve managerial thinking? *Journal of Management Education*, 29(2), 357–378.
- Sipari, S. (2009). Yhteiskiekkelyllä yhteisöllisyyttä – tutkiva ja kehittävä ote kuntoutusasiantuntijuuden rakentumisessa. Teoksessa A. Töytäri-Nyrhinen (toim.), *Suunnannäyttäjät – Uusia avauksia ammattikorkeakouluopettajien työhön* (s. 56–71). (Haaga-Helia kehittämisraportteja 4/2009.) Helsinki: Edita.

- Skaniakos, T. (2011). Hops tukee opintoja ja kasvua asiantuntijuuteen. Teok-
sessa L. Penttinen, T. Skaniakos, M. Anselä & E. Plihtari (toim.), HOPS-
ohjaus – osaamista, yhteistyötä ja hyvinvointia (s. 6–14). Ohjauksen ja
työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella. ESR-projekti 2008–2011.
Jyväskylän yliopisto.
- Sorbonne Joint Declaration (1998). Haettu 4.4.2013 osoitteesta <http://www.ehea.info/>
- Stang, K. K. & Lyons, B. M. (2008). Effects of modeling collaborative teach-
ing for pre-service teachers. *Teacher Education and Special Education*,
31(3), 182–194.
- Stuart-Hoyle, M. (2003). The purpose of undergraduate tourism programmes
in the United Kingdom. *Journal of Hospitality, Leisure Sport and Tou-
rism Education*, 2(1), 49–74.
- Suomen Akatemia. Suomen Akatemia – Tietoa Akatemiasta. Haettu 17.9.2013
osoitteesta <http://www.aka.fi/fi/A/Suomen-Akatemia/>
- Syrjäläinen, E. (2002). Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen
paradoksi ja opettajan työuupumus. (Tampereen yliopiston opettajakou-
lutuslaitoksen julkaisuja A25/2002, 37.)
- Taipale-Lehto, U. (2012). Matkailu- ja ravitsemisalan osaamistarveraportti.
(Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2012:13.)
- TEM. Matkailun luvut kuvina. Matkailu on merkittävä työllistäjä ja vienti-
tulojen lähde. Haettu 28.10.2013 osoitteesta: [http://www.tem.fi/files/35515/
Matkailun_infograafi_2012.pdf](http://www.tem.fi/files/35515/Matkailun_infograafi_2012.pdf)
- TEM (2010). Suomen matkailustrategia 2020. 4 hyvää syytä edistää matkai-
lutoimialojen kehitystä. Haettu 28.8.2013 osoitteesta [https://www.tem.fi/
files/27053/Matkailustrategia_020610.pdf](https://www.tem.fi/files/27053/Matkailustrategia_020610.pdf)
- TEM (2011a). Valtionneuvoston periaatepäätös Suomen matkailupolitiikasta.
Haettu 30.9.2013 osoitteesta [http://www.tem.fi/files/17088/Valtioneuvos-
ton_periaatepaatos_Suomen_matkailupolitiikasta_.pdf](http://www.tem.fi/files/17088/Valtioneuvos-
ton_periaatepaatos_Suomen_matkailupolitiikasta_.pdf)
- TEM (2011b). Suomen matkailun tutkimuksen toimintaohjelma vuosille
2011–2020. Haettu 4.5.2013 osoitteesta [http://www.tem.fi/files/27719/
Suomen_matkailun_tutkimuksen_toimintaohjelma.pdf](http://www.tem.fi/files/27719/
Suomen_matkailun_tutkimuksen_toimintaohjelma.pdf).
- TEM (2013). Manner-Suomen rakennerahasto-ohjelma 2014–2020 luonnos.
Haettu 18.4.2013 osoitteesta [http://www.tem.fi/files/36490/RR2014_-
luonnos_3_18042013_ESRbilateraaliin-2.pdf](http://www.tem.fi/files/36490/RR2014_-
luonnos_3_18042013_ESRbilateraaliin-2.pdf)
- Tikkamäki, K. (2006). Työn ja organisaation muutoksissa oppiminen. Etno-
grafinen löytöretki työssä oppimiseen. (Acta Universitatis Tamperensis
534.) Tampere: Tampereen yliopisto.

- Tribe, J. (2002). The philosophic practitioner. *Annals of Tourism Research*, 29(2), 338–357.
- Tulevaisuus 2030. Mitkä ovat muutoksen lähtökohdat? Työelämä pilkkoutuu. Haettu 18.5.2013 osoitteesta <http://tulevaisuus.2030.fi/millaista-suomea-tavoittelemme/tulevaisuuden-tyoeelaemae/>
- Tutkimus- ja innovaationeuvosto (2010). Tutkimus- ja innovaatiopoliittinen linjaus 2011–2015. Haettu 24.10.2013 osoitteesta http://www.tem.fi/files/29559/Tutkimus_ja_innovaatiopoliittinen_linjaus2011_2015.pdf
- Tyrväinen, L., Tolvanen, A. & Tuulentie, S. (2013). Näkökulmia matkailualueiden ympäristökysymyksiin. Teoksessa S. Veijola (toim.), *Matkailututkimuksen lukukirja* (s. 146–159). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- UNWTO/Why Tourism. World Tourism Organization. Haettu 27.3.2013 osoitteesta: <http://www2.unwto.org/en/content/why-tourism>
- Valtanen, J. (2005). Ongelma ongelmaperustaisessa oppimisessä. Teoksessa E. Poikela & S. Poikela (toim.), *Ongelmista oppimisen iloa – ongelmaperustaisen pedagogiikan kokeiluja ja kehittämistä* (s. 211–239). Tampere: Tampere University Press.
- Valkanos, E., Papavassiliou-Alexiou, I. & Fragoulis, I. (2009). A study on perceptions of open university students about the use of effectiveness of collaborative teaching methods during the tutorial group meetings. *Review of European Studies*, 1(2), 22–33.
- Valtioneuvosto (2013). Suomen arktinen strategia 2013. Valtioneuvoston periaatepäätös 23.8.2013. Helsinki.
- Vanhänen-Nuutinen, L., Laitinen-Väänänen, S., Majuri, M. & Weissmann, K. (2009). Puhetta ammattikorkeakouluopettajuudesta työelämän kehittämistehtävissä. Teoksessa A. Töytäri-Nyrhinen (toim.), *Suunnannäyttäjät – Uusia avauksia ammattikorkeakouluopettajien työhön* (s. 85–106). (Haaga-Helia kehittämisraportteja 4/2009.) Helsinki: Edita.
- Vehkaperä, M. (2013). Koulutusstrategian 2009–2012 toimeenpanosuunnitelman loppuraportti. (Matkailualan tutkimus- ja koulutusinstituutin julkaisuja.) Rovaniemi.
- Veijola, S., Hakkarainen, M. & Nousiainen, J. (2013). Matkailu työnä. Teoksessa S. Veijola (toim.), *Matkailututkimuksen lukukirja* (s. 173–185). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Veijola, S., Ilola, H. & Edelheim, J. (2013). Johdanto matkailun tutkimukseen. Teoksessa S. Veijola (toim.), *Matkailututkimuksen lukukirja* (s. 16–29). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

- Vuorinen, R., Karjalainen, M., Mylly, H., Talvi, U., Uusi-Rauva, E. & Holm, K. (2005). Opintojen ohjaus korkeakouluissa -seuranta 2005. (Korkeakoulujen arviointineuvosto, Verkkojulkaisuja 5:2005.) Helsinki.
- Vuoskoski, P. & Portimojärvi, T. (2006). Ongelmaperustaisen oppimisen, tieto- ja viestintäteknologian sekä johtajuuden lupaava liitto. Teoksessa T. Portimojärvi (toim.), Ongelmaperustaisen oppimisen verkko (s. 131–152). Tampere: Tampere University Press.
- Wallen, A. J., Cammuso, B. S., Resick, L. K. & Godjikian, C. F. (2002). A collaborative teaching and learning experience in Moscow. *Home Health Care Management & Practice*, 14(6), 436–440.
- Walton, J. K. (2000). The hospitality trades: A social history. Teoksessa C. Lashley & A. Morrison (toim.), *In search of hospitality* (s. 56–75). Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*, 7(2), 225–246.
- YTR (2007). Maaseutupoliittinen kokonaisuohjelma 2007–2013. Maaseutu ja hyvinvoiva Suomi. Haettu 24.10.2013 osoitteesta http://www.maaseutupoliittikka.fi/files/1264/YTR5_2009_Maaseutupoliittinen_kokonaisuohjelma_2009_2013.pdf
- Zwaal, W. & Otting, H. (2010). The process of problem-based hospitality management education. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 9(2), 17–30.