



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND



University of Lapland

This is a self-archived version of the original article. It may differ somewhat from the publisher's final version, as the self-archived version is typically the accepted author manuscript.

Oppimassa käytäntöyhteisöjen rajoilla

Luthje, Monika

Published in:
Matkailututkimus

Julkaistu: 01.01.2015

Document Version
Julkaistu PDF-muodossa, tunnetaan myös nimellä tietueversio

Citation for pulished version (APA):
Luthje, M. (2015). Oppimassa käytäntöyhteisöjen rajoilla: Matkailututkimuksen yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia ammattikorkeakoulun kanssa yhdessä toteutetusta opintojaksosta. *Matkailututkimus*, 11(2), 9–23. <https://journal.fi/matkailututkimus/article/view/90923>

Matkailututkimus 11: 2, 9-23 (2015)

©Suomen matkailututkimuksen seura



Oppimassa käytäntöyhteisöjen rajoilla: matkailututkimuksen yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia ammattikorkeakoulun kanssa yhdessä toteutetusta opintojaksosta

*Monika Lühje**Lapin yliopisto, Matkailualan tutkimus-
ja koulutusinstituutti (MTI)*

Learning at the boundaries of communities of practice: university level tourism students' experiences of a common course with a university of applied sciences

The Multidimensional Tourism Institute (MTI) in Rovaniemi seeks to combine three levels of tourism education. In this article, I study what kind of learning a common course of two levels of tourism education produces and what the learning presupposes. My interest is to find tools to develop the course format further by understanding what it is all about. I approach the two levels of tourism education, university and university of applied sciences, as separate communities of practice drawing on Wenger's theory of social learning. The data consist of course feedback written by the students and course materials produced by the teachers. I focus on the university students' point of view. The results indicate that learning at the boundaries of the communities of practice did happen, but it was severely handicapped by problems of scheduling and an obligation to use two languages in the teaching. The students seemed to see the competence of the other community of practice as valuable and be ready for much deeper communality than the teachers made possible. I suggest that the students should be included in course planning and the model of combining several levels of education in the same organisation should be adopted in other educational organisations as well.

Keywords: Tourism education, Community of practice, Social learning, Development of teaching and learning, Higher education

Matkailukoulutuksen rakenteiden, sisältöjen ja opettamisen tapojen muuttamista pidetään tarpeellisena yhteiskunnan muuttuessa. Opiskelijat tarvitsevat tulevaisuudessa erilaisia tietoja ja taitoja kuin nyt, mikä vaatii pedagogista innovointia. (Dredge ym., 2012; Dredge ym., 2014; Ruhanen, 2012; Zehrer & Mössenlechner, 2009.) Keskustelua matkailukoulutuksen kehittämistarpeista käydään myös Suomessa. Matkailuyritykset tarvitsevat moniosaajia (Työ- ja elinkeinoministeriö, 2011, s. 6), nuorten ikäluokat pienenevät ja valtiontalouden tila on huono (ks. Vesterinen & Hakkarainen, 2013).

Rovaniemellä suunnitelmat koulutuspaikkojen vähentämisestä johtivat Matkailualan tutkimus- ja koulutusinstituutin (MTI) perustamiseen vuonna 2009. Lapin yliopiston, Lapin ammattikorkeakoulun (silloisen Rovaniemen amk:n) ja Lapin matkailuopiston matkailukoulutus koottiin yhteen organisaatioon tavoitteena tiivistää koulutusyhteistyötä sekä tarjota opiskelijoille monitasoista matkailukoulutusta ja aikaisempia opintoja hyödyntävä ja työelämää tukeva opintopolku. (Ks. Karusaari, Linna & Tammia, 2013.) Opiskelijoille uutta kokonaisuutta markkinoidaan ainutlaatuisena mahdollisuutena täydentää omaa tutkintoa toisten koulutusasteiden koulutustarjonnalla sekä oppia tuntemaan matkailualan ammattien kirjoa, luoda verkostoja ja opetella työskentelemään yhdessä eri koulutusasteilta valmistuvien kanssa jo ennen työelämään siirtymistä (Matkailualan koulutusta..., 2014; Yhteiskuntatieteiden tiedekunnan valintaopas 2015, s. 15). Käytännössä lupaukset realisoidaan siten, että opiskelijat osallistuvat projekteihin, tapahtumiin ja opintojaksoille, jotka ovat avoimia tai yhteisiä instituutin eri koulutusasteiden opiskelijoille.

Eri koulutusasteiden opiskelijoiden kokoaminen opiskelemaan yhdessä yhteisille opintojaksoille on kansainvälisestikin uusi tapa toimia. Tarkastelen tässä artikkelissa, millaista oppimista eri koulutusasteiden opintojaksojen toteuttaminen yhdessä tuottaa ja mitä oppimisen aikaansaaminen edellyttää. MTI on uudenlainen oppimisympäristö. Jotta opettajat voivat hyödyntää sitä opetuksessaan täysimääräisesti, heidän on ymmärrettävä, mistä eri koulutusasteet yhdistävässä oppimisympäristössä on kyse. Artikkelini tarjoaa myös aineksia sen pohtimiseen, tulisiko vastaavanlaisia oppimisympäristöjä luoda lisää osana koulutuksen kehittämistä.

Keskityn tutkimaan yhtä tapausta, yliopiston ja ammattikorkeakoulun tuotekehitysopintojaksojen yhteistoteutusta, ja sen kahta toteutuskertaa. Käytän aineistoina opettajien tuottamia opintojaksomateriaaleja sekä yliopisto-opiskelijoiden kirjoittamia arviointeja opintojaksototeutuksista. Tarkasteluni rajautuu yliopisto-opiskelijoiden näkökulmaan. Tavoitteenani on ymmärtää, mistä kahden koulutusasteen opintojaksojen yhteistoteutuksessa on kyse, ja löytää sitä kautta välineitä yhteistoteutusten kehittämiseen. Apuna käytän Wengerin (2000, 2002) teoriaa oppimisesta käytäntöyhteisöissä.

Käsitteellinen, teoreettinen ja tutkimuksellinen tausta

Yliopistollisessa matkailukoulutuksessa on kansainvälisesti katsottuna ollut vahva ammatillinen painotus. Opiskelijoita valmistetaan työuralle matkailuelinkeinon pariin, ja suuri osa opiskelijoista hakeutuu yliopistolliseen matkailukoulutukseen tavoitteenaan työllistymismahdollisuuksiensa parantaminen. Kuitenkin yliopistojen tarkoituksena voi yleisesti pitää tutkimista, tietämyksen rajojen laajentamista, ja tämän tietämyksen välittämistä eteenpäin opetuksen kautta. Yliopistokoulutuksen ensisijaiseksi tehtäväksi onkin esitetty opiskelijoiden kouluttaminen kriittisiksi, pohjiviksi ja luoviksi yksilöiksi, jotka ovat halukkaita ja kykeneviä antamaan panoksensa yhteiskunnan kehittämiseen. Yliopistotasoisessa matkailukoulutuksessa tulisi tämän näkemyksen mukaan tarkastella liiketoiminnan sijaan ensisijaisesti maailmaa, jossa matkailu tapahtuu ja jonka kanssa se on vuorovaikutuksessa. (Ks. Albrecht, 2012, s. 261, 265–266; Sharpley, 2011, s. 2–23.)

Tribe (2002) on esitellyt ajattelevan ammattilaisen (*philosophic practitioner*) opetussuunnitelman, jossa ammatillinen, työllistymiseen tähtäävä, osaaminen on tasapainossa eettisen, maailmasta huolehtivan, osaamisen kanssa (ks. Vehkaperä, Angeria & Niska, 2013). Triben opetussuunnitelma on saanut matkailun korkeakoulutuksessa paljon kannatusta, joskin sen toteuttamiseen liittyy haasteita (ks. Dredge ym., 2012). Ajatteleva ammattilainen kykenee työskentelemään pätevästi matkailualan ammateissa, kehittämään omaa asiantuntijuuttaan ja työtään, arvioimaan kriittisesti matkailua osana yhteiskuntaa, visioimaan, mitä se voisi olla, ja ryhtymään toimenpiteisiin muutosten aikaansaamiseksi (Tribe, 2002; ks. Dredge ym., 2012; Sharpley, 2011, s. 67–71; Vehkaperä ym., 2013).

Triben (2002) ajatteleva ammattilainen on ollut taustalla myös Lapin yliopiston matkailututkimuksen oppiaineen opetussuunnittelussa. Oppiaine muodostaa MTI:n matkailukoulutuksen yliopistollisen tason tavoitteenaan opettaa opiskelijoita tarkastelemaan matkailua taloudellisena, kulttuurisena ja yhteiskunnallisena ilmiönä, joka vaikuttaa ympäristöön. Oppiaineessa painotetaan laaja-alaisen tietämyksen rakentamista sekä uuden tiedon tuottamisen ja käytäntöön soveltamisen taitoja. Tavoitteena on kouluttaa asiantuntijoita, joilla on valmiudet työskennellä vaativissa, ylemmän tason tehtävissä erilaisissa organisaatioissa. (Matkailututkimus.)

Matkailualan työtehtävissä vaaditaan usein monitasoista ymmärrystä alasta ja kykyä suoriutua monenlaisista tehtävistä. (Vehkaperä ym., 2013.) Lapin yliopiston matkailututkimuksen oppiaineesta valmistuneet ovat kokeneet, että heidän omaan alaan liittyvissä käytännön taidoissaan on puutteita, kun taas teoreettista osaamista koulutus on kehittänyt hyvin (Keränen, 2012, s. 9; Kivelä, 2014, s. 11–12; ks. myös Savolainen, 2014).

MTI:ssa opiskelijoilla on mahdollisuus hankkia itselleen omaa koulutusastettaan laajempi osaaminen, jolloin he pääsevät lähemmäksi Triben (2002) ajattelevan ammattilaisen ideaa. Osallistumalla toisten koulutusasteiden opintojaksoille tai useamman koulutusasteen yhdessä toteuttamille opintojaksoille opiskelijoilla on mahdollisuus oppia ymmärtämään ja ottamaan huomioon erilaisia lähestymistapoja, tekemään yhteistyötä erilaista osaamista omaavien opiskelijoiden kanssa, yhdistämään erilaisia näkemyksiä ja hahmottamaan matkailuilmiötä paremmin kokonaisuutena,

jolloin he valmistuttuaan kykenevät työskentelemään useammanlaisissa tehtävissä. Opiskelijoiden kokemukset osallistumisesta yhteistoteutetuille sekä toisten koulutusasteiden toteuttamille opintojaksoille ovat olleet myönteisiä ja kielteisiä. Osallistumista ovat hankaloittaneet eri koulutusasteiden opetusaikataulujen yhteensovittaminen, erilaiset läsnäolovaatimukset ja opetustuntimäärät sekä opiskelijoiden arkuus osallistua itselleen vieraiden opiskelijoiden opintojaksoille ja pieni liikkumavara omaan tutkintoon sisällytettävissä toisten koulutusasteiden opinnoissa. (Haanpää, Tekoniemi-Selkälä & García-Rosell, 2013; Vehkaperä & Angeria, 2014; Vehkaperä ym., 2013; ks. Savolainen, 2014, s. 77–78.)

Haanpää ym. (2013) ovat tarkastelleet MTI:n eri koulutusasteiden yhdessä toteuttamilla opintojaksoilla tapahtuvaa oppimista käytäntöyhteisöjen muodostamana sosiaalisena oppimisjärjestelmänä Wengeriin (2000) nojaten. Käytäntöyhteisö on yhteisö, jolla on jaettuja, yhteisiä käytäntöjä ja yhteinen mielenkiinnon kohde sekä tätä kohdetta koskevaa tietämystä. Käytännöt heijastavat yhteisön kollektiivista, ajan kuluessa tapahtunutta oppimista. (Wenger, 2000, 2002; ks. Bertella, 2011, s. 384; Jennings, Scantlebury & Wolfe, 2009, s. 208–209.) MTI:ssa kukin koulutusaste muodostaa oman käytäntöyhteisönsä, jonka jäsenet yhdessä määrittävät, mistä pätevyys heidän yhteisössään muodostuu (Haanpää ym., 2013, s. 70–71).

Oppimista voi Wengerin (2000, 2002) mukaan tapahtua sekä käytäntöyhteisöjen sisällä että rajoilla. Oppiminen on sosiaalinen prosessi. Se on vuorovaikutusta käytäntöyhteisöjen ajan kuluessa luomien pätevyyksien ja yksilön maailmaa koskevan kokemuksen välillä. Kun nämä kaksi eivät vastaa toisiaan, oppimista tapahtuu, mikä ilmenee yksilön ja mahdollisesti myös yhteisöjen muuttumisena. Käytäntöyhteisön sisällä yhteisöön kuuluvan yksilön kokemus sekä yhteisön pätevyys lähenevät toisiaan: yhteisöön kuuluminen on yhteisön pätevyiden yhä syvempää oppimista ja osaamista. Käytäntöyhteisöjen rajoilla yksilölle tarjoutuu sen sijaan toisenlaisia oppimisen mahdollisuuksia, kun hän kohtaa itselleen ja yhteisölleen vieraita käytäntöjä ja pätevyksiä, uudenlaisia tapoja nähdä maailma. Kohtaamisesta voi seurata muutoksia sekä yksilön kokemuksessa että yhteisöjen määrittämässä pätevyyksissä. Jotta oppimista tapahtuu, yksilön kokemuksen ja toisen yhteisön pätevyiden tulee olla sopivan etäällä toisistaan. Liian läheinen pätevyys ei haasta oppimaan, kun taas liian etäinen estää oppimisen. Yksilön oppiminen, tietämys ja identiteetti riippuvat siitä, kuinka hän osallistuu eri käytäntöyhteisöihin. Tietäminen on käytäntöyhteisön sosiaalisesti määrittämän pätevyiden osoittamista. (Wenger, 2000, 2002.)

Käytäntöyhteisöjen välinen yhteistyö pakottaa yhteisöt ja niiden jäsenet pohtimaan omaa pätevyyttään. Parhaimmillaan käytäntöyhteisöjen yhteistyö vahvistaa yhteisöjen yksittäisten jäsenten ymmärrystä omasta pätevydestään ja identiteetistään sekä luo samanaikaisesti yhteistä identiteettiä käytäntöyhteisöjen välille. (Wenger, 2000, s. 233–239; ks. Haanpää ym., 2013, s. 71–72.) Haanpään ym. (2013) mukaan MTI:n eri koulutusasteiden yhdessä toteuttamilla opintojaksoilla on onnistuttu luomaan käytäntöyhteisöjen rajoilla tapahtuvaa oppimista, joka on altistanut opiskelijat toisten käytäntöyhteisöjen pätevyyksille. Opiskelijoilla on ollut mahdollisuus oppia toistensa näkökulmista ja pätevyyksistä, ja myös opettajat ovat oppineet eri käytäntöyhteisöjen pätevyyksistä neuvotellessaan yhteisten opintojaksojen sisällöistä. Molemmilla on

ollut mahdollisuus muodostaa yhteistä ymmärrystä matkailualan toimintatavoista ja ilmiöistä. (Haanpää ym., 2013, s. 74, 77.)

Wenger (2000) esittää käytäntöyhteisöjen rajoilla tapahtuvan oppimisen vaativan neljää asiaa. Käytäntöyhteisöillä pitää ensiksikin olla yhteinen mielenkiinnon kohde: jokin tekeminen, jonka puitteissa ne voivat olla vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja toimia yhdessä. Toiseksi käytäntöyhteisöillä tulee olla halu sitoutua sekä yhteisöjen välisiin eroihin että yhteiseen alueeseen. Kolmanneksi niiden on kyettävä näkemään toistensa pätevyys niiden omilla ehdoilla. Neljänneksi niillä tulee olla tapoja tehdä repertuaarinsa ymmärrettäviksi toisilleen, jotta yksilöiden kokemukset ja yhteisöjen pätevyudet tosiasiaissa ovat vuorovaikutuksessa. Repertuaareilla Wenger tarkoittaa käytäntöyhteisön tuottamia jaettuina, yhteisöllisiä resursseja, kuten kieltä, rutiineja, työkaluja ja tarinoita, jotka ilmentävät yhteisön kasaantunutta tietämystä. (Wenger, 2000, s. 229, 233; ks. Haanpää ym., 2013, s. 71–72.)

Wengerin (2002, s. 3–4, 279–280) mukaan hänen teoriansa ei ole tarkoitus korvata muita oppimisteorioita, vaan kukin teoria on hyödyllinen omassa käyttötarkoituksessaan. Wengerin teoria tarjoaa analyttisen, käsitteellisen viitekehyksen sosiaalisen oppimisen ymmärtämiseksi ja mahdollistamiseksi (Wenger, 2002, s. 4; ks. Albrecht, 2012; Bertella, 2011). Valitsin sen viitekehykseksi, koska se teki tutkimusaineistoni ymmärrettäviksi tutkimuskysymykseeni sopivalla tavalla. Tarkasteluni syventää Haanpään ym. (2013) havaintoja.

Wengerin teoriaa käytäntöyhteisöistä on hyödynnetty matkailututkimuksessa usealla tavalla. Esimerkiksi Cooper (2012) erottaa toisistaan kaksi matkailun käytäntöyhteisöä, matkailututkimuksen ja -koulutuksen käytäntöyhteisön sekä matkailuelinkeinon käytäntöyhteisön, joiden välillä tietämys ei hänen mukaansa siirry riittävästi (ks. myös Thomas, 2012). Albrecht (2012) on tutkinut vierailijaluennoitsijoiden käyttöä keinona tutustuttaa matkailun korkeakouluopiskelijat matkailun käytäntöyhteisöihin, jotka hänen tutkimuksessaan muodostuvat matkailuelinkeinosta ja matkailuun liittyvistä julkisen ja kolmannen sektorin organisaatioista. Hän lähestyy käytäntöyhteisöjä oppimisympäristöinä, jotka mahdollistavat monenlaisia oppimiskokemuksia. Jennings ym. (2009) ovat hyödyntäneet Wengerin teoriaa pedagogisena tekniikkana, pyrkimyksenään rakentaa korkeakouluopiskelijoista tulevien matkailuammattilaisten käytäntöyhteisö, kun taas Woods ja Deegan (2006) sekä Bertella (2011) ovat tutki-neet yhteistyötä tekeviä matkailuryityksiä käytäntöyhteisöinä.

Wengerin (2000, 2002) teoria laajentaa Wengerin alun perin yhdessä Laven kanssa kehittämää teoriaa siitä, kuinka tulokkaat oppivat käytäntöyhteisöjen jäseniksi (Lave & Wenger, 1991; ks. Wenger, 2002, s. 100). Wengerin teoriaa on hyödynnetty lukuisissa tutkimuksissa eri tieteen- ja tutkimusaloilla (esim. Ison, Blackmore, Collins, Holwell & Iaquinto, 2014; Nistor ym., 2015; Otero & Cottrell, 2013; Paasivaara & Lassenius, 2014).

Omassa tarkastelussani Lapin yliopiston matkailututkimuksen oppiaine muodostaa oman käytäntöyhteisönsä, jonka mielenkiinnon kohteena on matkailun ja siihen kytköksissä olevan maailman kehittäminen matkailun asiantuntijuuden kehittämisen kautta. Oppiaineen opettajat ja opiskelijat määrittävät yhdessä, mitä on olla pätevä matkailututkimuksen opettaja ja opiskelija, ja viime kädessä myös sen, millainen pätevyys matkailututkimuksesta valmistuvilla tulee olla. Vastaavalla tavalla näen

Lapin (aiemman Rovaniemen) ammattikorkeakoulun restonomiopiskelijoiden ja heidän opettajiensa muodostavan oman restonomikoulutuksen käytäntöyhteisönsä. Molemmat ovat osa laajempaa Cooperin (2012) mainitsemaa matkailututkimuksen ja -koulutuksen käytäntöyhteisöä. Koska käytäntöyhteisöt ovat sosiaalisesti rakentuneita, paradigmanani on sosiaalinen konstruktioismi (ks. Berger & Luckmann, 1980; Wenger, 2002).

Tutkimusmenetelmät ja -aineistot

Tutkin Lapin yliopiston matkailututkimuksen oppiaineen ja Rovaniemen (nykyisen Lapin) ammattikorkeakoulun restonomikoulutuksen tuotekehitysopintojaksojen yhteistoteutuksia vuosilta 2012 ja 2013. Olin tuolloin itse yliopiston opintojakson vastuuopettajana ja yhteistoteutukset olivat MTI:ssä uusi asia. Enemmistö toteutuksiin osallistuneista yliopisto-opiskelijoista oli ensimmäisen vuoden matkailututkimuksen pääaineopiskelijoita, amk-opiskelijat toisen vuoden restonomiopiskelijoita.

Tuotekehitysopintojaksot valittiin yhteistoteutettaviksi samankaltaisten sisältöjensä ja osaamistavoitteidensa takia. Yhteistoteutukset olivat opettajien yhdessä suunnittelemissa yhdistelmiä opintojaksojen aiemmista erillisistä toteutuksista. Suunnittelua ohjasivat opetussuunnitelmat. Opintojaksojen täysi yhdistäminen oli mahdotonta, koska yliopiston opetussuunnitelmassa opetuskielenä oli suomi ja ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmassa englanti. Yhteiseksi kieleksi valittiin englanti, koska ammattikorkeakoulun opetusryhmässä oli monenmaalaisia opiskelijoita. Yliopisto-opiskelijat olivat suomalaisia.

Yhteistä yhteistoteutuksissa olivat oppimistehtävät, niihin liittyneet seminaarit sekä osa luennoista. Erillisiä olivat loput luennot, työpajat ja tuutorointi (ks. taulukko 1). Oppimistehtävistä ensimmäisessä perehdyttiin matkailun tuotekehitystä käsitteleviin tieteellisiin artikkeleihin. Toinen tehtävä käsitti uuden matkailutuotteen ideoinnin ja sitä koskevien selvitysten, laskelmien ja suunnitelmien laatimisen pienryhmissä toimeksiantona todelliselle matkailukohteelle. Vuonna 2012 tehtävään liittyi kilpailu parhaasta tuoteideasta, mutta vuonna 2013 se jätettiin pois, koska opiskelijat kokivat kilpailuasetelman huonoksi. Vuonna 2013 tehtävään liittyi sen sijaan yhteinen tutustumisretki toimeksiantokohteeseen. Kolmantena tehtävänä oli oman oppimisen ja työskentelyn sekä oman pienryhmän muiden jäsenten työskentelyn ja opintojaksototeutuksen kirjallinen arviointi. Yliopisto-opiskelijat tekivät tehtävät suomeksi ja amk-opiskelijat englanniksi. Tästä johtuen yliopisto-opiskelijat tekivät tuotekehitystehtävän omilla pienryhmissään ja amk-opiskelijat omillaan.

Käytän tutkimusaineistoina opettajien tuottamia yhteistoteutusten esittely- ja luentomateriaaleja, aikatauluja ja oppimistehtäviä sekä yliopisto-opiskelijoiden oppimistehtävänä kirjoittamia arviointeja opintojaksototeutuksista ja omasta oppimisestaan. Ajatus yhteistoteutusten tutkimisesta ja tarkastelusta tieteellisen artikkelin muodossa syntyi vasta toteutusten jälkeen, joten käyttämiäni aineistoja ei ole tuotettu eikä kerätty tietoisesti tutkimustarkoituksiin. Olen pyytänyt aineistojen tutkimuskäyttöön luvan jälkikäteen. Mukana analyysissä ovat vain ne aineistot, joiden käyttöön olen luvan saanut, 29 opiskelijan kirjoituksesta 15, sekä kaikki opettajien tuottamat materiaalit. Opiskelijoiden kirjoitukset olivat noin kahden sivun mittaisia.

Lähestyn opiskelijoiden kirjoituksia kirjallisina esityksinä heidän kokemuksistaan. Ne on kirjoitettu opettajan antaman tehtävänannon kehyksessä. Niitä ei näin ollen voida pitää opiskelijoiden kokemusten suorina kuvauksina vaan valikoitujen kokemusten sovitukseksi tehtävänannon kehykseen. Lähden kuitenkin siitä, että opiskelijoiden kirjoituksissaan esittämä pohjautuu heidän kokemuksiinsa. Kirjoituksista rakentuvat kokemukset ovat suurelta osin samansuuntaisia, mikä viittaa siihen, että kirjoituksissa esitetään jotakin yhteistä ja jaettavaa, jonka opiskelijat ovat tiettyssä kontekstissa kokeneet. (Ks. Lüthje, 2005, s. 30–35, 83–84; Pietikäinen & Mäntynen, 2009, s. 28–37, 79–104.) Myös aineiston ulkopuolelle jääneet opiskelijoiden kirjoitukset olivat samansuuntaisia kuin aineistossa mukana olleet.

Valitsin opiskelijoiden kirjoituksista analyysin kohteeksi ne kohdat, joissa opiskelijat arvioivat sitä, että opintojakso toteutettiin yhdessä ammattikorkeakoulun kanssa, tai muuten kirjoittivat amk-opiskelijoiden tai -opettajien kanssa yhdessä toimimisesta. Tein analyysin aineistolähtöisesti konstruktionistisella otteella (ks. Berger & Luckmann, 1980; Jokinen, 1999, s. 40–41). Tarkastelin, mikä opiskelijoiden kirjoituksissa rakentui yhteiseksi tai samanlaiseksi yliopiston ja ammattikorkeakoulun välillä ja mikä erilliseksi tai erilaiseksi; mikä rakentui sellaiseksi, että sen olisi pitänyt olla yhteistä tai samanlaista tai erillistä tai erilaista; millaisia merkityksiä yhteisyydet, samanlaisuudet, erillisyydet ja erilaisuudet kirjoituksissa saivat; sekä millaista yhdessä tekemistä ja oppimista yliopisto- ja amk-opiskelijoiden välille kirjoituksissa rakentui. Analyysi tapahtui kiinnittämällä huomiota sanavalintoihin, erontekoihin, luokituksiin, metaforiin ja perusteluihin (ks. Alasuutari, 1995, s. 95–121; Bruner, 1990; Kakkuri-Knuuttila, 1998; Lakoff & Johnson, 1981). Vastaavalla tavalla analysoin opettajien tuottamat materiaalit. Tämän jälkeen aloin etsiä teoreettista viitekehystä analyysin tulosten tulkitsemiseksi ja päädyin edellä esittelemääni Wengerin (2000, 2002) teoriaan.

Tulokset

Yliopiston ja ammattikorkeakoulun opintojaksojen yhteisyys ja yhteistyö oppilaitosten välillä rakentuivat yliopisto-opiskelijoiden kirjoituksissa voittopuolisesti myönteiseksi: yhteisyyttä toivottiin lisää tai esitettiin, että sitä olisi voinut olla enemmän kuin oli (ks. taulukko 1). Kielteisiä merkityksiä saivat erityisesti käytännön järjestelyt, kuten luentoaikataulujen myöhäinen ilmoittaminen ja muuttaminen, mutta myös opintojakson työläys sekä se, ettei oppilaitosten välistä yhteisyyttä ollut niin paljon kuin olisi voinut olla (ks. taulukko 1).

Taulukko 1. Yhteistoteutusten yhteisyys ja erillisuus opettajien tuottamissa kirjallisissa materiaaleissa sekä yliopisto-opiskelijoiden kirjoittamissa opintojaksoarviointeissa.

	Miten opettajien järjestämänä tai esittämänä oli	Miten opiskelijoiden esittämänä oli	Miten opiskelijoiden esittämänä olisi voinut olla
Opintojakson nimi	Eri kummallakin ryhmällä	Eri kummallakin ryhmällä	Sama kaikilla
Opetuskieli	Yhteisissä osuuksissa englanti, yliopiston erillisissä osuuksissa suomi	Yhteisissä osuuksissa englanti, yliopiston erillisissä osuuksissa suomi	Kaikissa osuuksissa englanti (tai englanti yhteisissä osuuksissa ja erillisissä suomi)
Opiskelijaryhmien osaamistaso	Sama	Eri	Sama
Luennot	Suuri osa yhteisiä, pieni osa erillisiä	Monessa kirjoituksessa suuri osa tai kaikki erillisiä	Kaikki yhteisiä
Luentomateriaalit	Suuri osa yhteisiä, pieni osa erillisiä	Pieni osa yhteisiä, suuri osa erillisiä	Kaikki yhteisiä
Työpajat	Erillisiä	Erillisiä	Yhteisiä
Tuoteideoiden esittelyseminaarit	Yhteisiä	Yhteisiä	Yhteisiä
Aikataulut	Yhteensovitettuja	Yhteensopimattomia	Yhteensovitettuja
Tehtävät, suoritusvaatimukset	Suurelta osin samat, pieniä eroja	Osassa kirjoituksista erilaisia, osassa samoja	Samat kaikille
Ryhmätyötehtävän pienryhmät	Kummankin oppilaitoksen opiskelijaryhmillä omat pienryhmänsä	Kummankin oppilaitoksen opiskelijaryhmillä omat pienryhmänsä	Jokaisessa pienryhmässä opiskelijoita kummankin oppilaitoksen opiskelijaryhmistä

Olennaiseksi edellytykseksi opintojaksojen yhteisyyden onnistumiselle yliopisto-opiskelijoiden kirjoituksissa rakentui se, että kaikkien opintojaksoille osallistuvien opiskelijoiden osaamisen taso on sama ja aikataulut on sovitettu yhteen niin, että kaikki voivat opetukseen osallistua. Epäkohdiksi yliopisto-opiskelijat esittivät sen, että heidän osaamisensa ei ollut samalla tasolla kuin amk-opiskelijoilla, sekä sen, etteivät he voineet osallistua opetukseen, koska opetusajataulut ja niiden muutokset

ilmoitettiin heille liian myöhään. Aikatauluongelma koski erityisesti amk-opettajien ja vierailijaluennoitsijoiden luentoja. Yliopisto-opiskelijat eivät pystyneet osallistumaan luennoille, jotka opettajat olivat aikatauluissa merkinneet yhteisiksi. Monen yliopisto-opiskelijan kirjoituksessa luennot hahmottuivatkin opettajien esittämästä poikkeavasti: ammattikorkeakoululla oli omat luentonsa ja yliopistolla omansa (ks. taulukko 1).

Yhteistyö ja yhdessä tekeminen kahden opiskelijaryhmän välillä rakentuivat yliopisto-opiskelijoiden kirjoituksissa vähäisiksi, koska yhteisiin opetustapahtumiin osallistuminen oli mahdotonta. Amk-opiskelijat jäivät etäisiksi, koska ryhmätöitäkään ei tehty yhdessä. Yliopisto-opiskelijat esittivätkin kirjoituksissaan amk-opiskelijoiden vaikuttaneen heidän oppimiseensa vähän tai ei lainkaan. Yhdessä oppiminen näytti estyneen ennen muuta opettajien tekemien ratkaisujen takia.

Vuoden 2012 yhteistoteutus rakentui osassa yliopisto-opiskelijoiden kirjoituksista epäoikeudenmukaiseksi. Yliopisto-opiskelijoilta vaadittiin kirjoitusten mukaan oppimistehtävissä samaa osaamista kuin amk-opiskelijoilta, mutta päinvastoin kuin amk-opiskelijat, he eivät saaneet sitä varten opetusta. Yliopisto-opiskelijat kokivat näin itsensä osaamattommiksi. Osaamattomuus koski muun muassa tulevaisuuden ennakkointia sekä eri matkailutuotetyyppeihin liittyvää käytännöllistä tietämystä. Se, ettei vastaavaa asetelmaa rakentunut vuoden 2013 toteutukseen osallistuneiden yliopisto-opiskelijoiden kirjoituksista, saattaa johtua siitä, että tuolloin opetusaikoja ei ilmoitettu yhtä myöhään kuin vuonna 2012. Taustalla saattaa olla myös se, että vuonna 2012 yliopisto- ja amk-opiskelijoiden pienryhmät kilpailivat keskenään parhaan tuoteidean kehittämisestä, kun taas vuoden 2013 toteutuksessa kilpailuasetelmaa ei ollut. Olennaiseksi onnistumisen edellytykseksi hahmottuu joka tapauksessa se, että yhteistoteutusten tulee olla yhtä vaativia kaikille opiskelijoille, jotka niihin osallistuvat. Tämä on mahdollista, kun kaikkien opiskelijoiden osaamistaso on yhtäläisen opetuksen myötä sama.

Opettajat rakensivat tehtävänannoillaan sekä luentojen sisällöillä ja määrillä yliopisto-opiskelijoista amk-opiskelijoita omatoimisempia. Lisäksi he edellyttivät yliopisto-opiskelijoilta amk-opiskelijoita laajempaa lukeneisuutta ja parempia argumentointitaitoja. Muutoin opettajat rakensivat opiskelijoille tarkoitetuissa materiaaleissa kahdesta opiskelijaryhmästä samankaltaisia.

Yliopisto-opiskelijoiden kirjoituksissa yliopisto ja ammattikorkeakoulu hahmottuivat toisistaan eroaviksi laitoksiksi ja niiden opiskelijat toisistaan eroaviksi opiskelijaryhmiksi. Erilaisuus rakentui kirjoituksissa myönteiseksi sikäli, että yhteistyötä erilaisten oppilaitosten välillä haluttiin lisätä, samoin kuin opiskelua yhdessä toisen oppilaitoksen toisenlaisten opiskelijoiden kanssa (ks. taulukko 1). Keskeisimmäksi eroksi koettiin yliopiston teoreettisuus ja ammattikorkeakoulun käytännölläisyys. Käytännöllisten asioiden oppiminen esitettiin yliopisto-opiskelijoiden kirjoituksissa hyödylliseksi myös heille. Tämän vuoksi yhteistoteutus ammattikorkeakoulun kanssa rakentui myönteiseksi ja haluttavaksi. Kirjoitusten perusteella yliopisto-opintojen perusideana tulee kuitenkin olla teoreettisempi opiskelu; konkreettisten asioiden tekeminen osana yliopisto-opintoja *joskus* koettiin hyväksi asiaksi.

Yliopisto- ja ammattikorkeakouluopinnot rakentuivat yliopisto-opiskelijoiden kirjoituksissa sisällöltään erilaisiksi, ja tämän seurauksena opiskelijoiden osaami-

nen oli erilaista. Opiskelijaryhmien erilaista osaamista olisi yliopisto-opiskelijoiden kirjoitusten mukaan pitänyt yhteistoteutuksissa yhdistää paremmin kuin nyt tehtiin. Yksi tapa tähän olisi ollut muodostaa pienryhmät niin, että kussakin olisi ollut opiskelijoita molemmista oppilaitoksista.

Oppilaitosten yhteistyö ja yhdessä tekeminen amk-opiskelijoiden kanssa antoivat yliopisto-opiskelijoille heidän kirjoitustensa mukaan uusia näkökulmia. Yhteisille luennoille osallistuminen oli hyödyllistä, tuki omaa opiskelua ja sai oppimaan. Yhdessä tekeminen hahmottui yliopisto-opiskelijoiden kirjoituksissa yleisesti ottaenkin positiiviseksi kokemukseksi.

Yhdessä tekeminen tapahtui kansainvälisessä opiskelijaryhmässä, mikä niin ikään rakentui yliopisto-opiskelijoiden kirjoitusten mukaan myönteiseksi kokemukseksi. Kansainvälisessä opiskelijaryhmässä opiskelu oli antoisaa ja uutta, toi opiskeluun lisää mielenkiintoa sekä antoi uusia näkökulmia ja uskallusta puhua englantia. Yhdessä tekeminen englanniksi koettiin ylipäätään voittopuolisesti positiiviseksi asiaksi. Se oli hyvää kieliharjoittelua ja toi opiskeluun vaihtelua. Erityisen myönteiseksi kokemukseksi moni opiskelija esitti omien tuoteideoiden esittelyn englanniksi yhteisissä esittelytilaisuuksissa. Se toimi myönteisenä haasteena ja hyödyllisenä harjoituksena, koska tulevaisuudessa on osattava esiintyä ja pitää esitelmiä englanniksi.

Keskustelu

Wengerin (2000, s. 233) mukaan käytäntöyhteisöjen rajat ovat sekä uusien mahdollisuuksien että vaikeuksien lähteitä. Näin oli myös tarkastelemissani yhteistoteutuksissa. Wenger (2000) esittää käytäntöyhteisöjen rajoilla tapahtuvan oppimisen vaativan yhteisen mielenkiinnon kohteen ja yhteistä tekemistä, sitoutumisen yhteisöjen välisiin eroihin ja yhteiseen alueeseen, yhteisöjen pätevyysnäkökulman niiden omilla ehdoilla sekä kummankin yhteisön repertuaarien ymmärrettäväksi tekemisen. (Wenger, 2000, s. 233.) Tarkastelemissani yhteistoteutuksissa käytäntöyhteisöjen yhteisenä mielenkiinnon kohteena oli matkailun tuotekehityksen oppiminen. Opettajat olivat suunnitelleet yhteiselle tekemiselle tilaisuuksia, mutta yhteinen tekeminen ei toteutunut suunnitelmien mukaan yliopisto-opiskelijoiden vähäisen osallistumisen vuoksi. Näin yhteinen tekeminen kahden käytäntöyhteisön opiskelijoiden välillä oli suhteellisen vähäistä.

Kahden käytäntöyhteisön erilaisuus tuli hyvin esiin tutkimusaineistoissa. Käytäntöyhteisöjen ja niitä edustaneiden yksilöiden pätevyudet rakentuivat aineistoissa erilaisiksi. Yliopiston matkailututkimuksen oppiaineen käytäntöyhteisön pätevyys oli teoreettisempaa, ammattikorkeakoulun restonomikoulutuksen käytäntöyhteisön pätevyys taas käytännöllisempää. Matkailututkimuksen oppiaineen pätevyydessä painottuu näin ollen ajattelu, restonomikoulutuksen pätevyydessä taas toiminta (ks. Tribe, 2002, s. 341). Käytäntöyhteisöille rakentui aineistoissa kuitenkin myös yhteistä aluetta. Kumpikin käytäntöyhteisö muun muassa käytti samoja matkailutuotteeseen liittyviä käsitteitä ja teorioita, jotka ovat laajemman matkailututkimuksen ja -koulutuksen käytäntöyhteisön tuottamaa repertuaaria (ks. Cooper, 2012). Kyse oli matkailututkimuksen oppiaineen ja restonomikoulutuksen käytäntöyhteisöjen jakamista työkaluista, jotka osaltaan mahdollistivat yhdessä tekemistä. Wengerin termin

yhteiset käsitteet ja teoriat olivat rajaobjekteja, joiden ympärille käytäntöyhteisöt voivat järjestää keskinäisiä yhteyksiään (ks. Wenger, 2002, s. 105–108).

Käytäntöyhteisöjen pätevyyksien erilaisuus rakentui yliopisto-opiskelijoiden kirjoituksissa myönteiseksi asiaksi. Tämän voi tulkita niin, että opiskelijat näkivät toisen käytäntöyhteisön pätevyyden sen omilla ehdoilla. Restonomikoulutuksen käytäntöyhteisön erilainen pätevyys rakentui kirjoituksissa arvokkaaksi ja myös yliopisto-opiskelijoille hyödylliseksi omaksua (ks. myös Keränen, 2012, s. 9; Kivelä; 2014, s. 11–12; Savolainen, 2014, s. 96). Tämä selittää sitä, miksi yhdessä tekeminen koettiin myönteiseksi asiaksi ja miksi kirjoituksista tuli ilmi valmius täysin yhteisiin opintojaksoihin ammattikorkeakoulun kanssa (ks. myös Haanpää ym., 2013, s. 70, 75).

Yliopiston ja ammattikorkeakoulun opetusaikataulujen yhteensovittamiseksi opettajat joutuivat muuttamaan luentoaikatauluja vähän ennen opintojakson alkua etenkin vuonna 2012. Viime hetken muutokset eivät kuuluneet matkailututkimuksen oppiaineen käytäntöyhteisön rutiineihin. Opettajat myös tiedottivat muutoksista oppiaineen rutiineista poikkeavalla tavalla. Poikkeavat toimintatavat johtuivat siitä, etteivät ammattikorkeakoulun opettajat tunteneet kunnolla matkailututkimuksen oppiaineen rutiineita eivätkä tieneet, mitä tehdyt toimenpiteet toisessa käytäntöyhteisössä merkisivät. (Ks. Wenger, 2000, s. 229, 234, 236.) Yliopisto-opiskelijoiden kirjoituksissa muutokset saivat kielteisen merkityksen ja estivät käytäntöyhteisöjen välisen yhteisen tekemisen ja rajoilla oppimisen (ks. myös Vehkaperä ym., 2013, s. 61–66). Näin ollen käytäntöyhteisöjen rajoilla tapahtuvan oppimisen kannalta ratkaisevaa vaikuttaa olleen se, ettei käytäntöyhteisöjen repertuaareihin kuuluneita rutiineita tehty molemmin puolin riittävän tiettäväksi ja ymmärrettäväksi. Muut käytäntöyhteisöjen rajoilla tapahtuvan oppimisen edellytykset olivat aineistojen perusteella olemassa.

Yliopisto-opiskelijoiden kirjoitusten mukaan amk-opiskelijat eivät juuri vaikuttaneet heidän oppimiseensa, koska he olivat vähän tekemisissä toistensa kanssa. Käytäntöyhteisöjen rajoilla näyttäisi kuitenkin tapahtuneen vähintään erilaisten käytäntöjen ja pätevyyksien kohtaamista. Yliopisto-opiskelijat kertoivat, että he olivat saaneet yhteisiltä luennoilta ja yhteisistä seminaareista uusia näkökulmia, minkä voi Wengerin (2000, s. 227, 233) avulla tulkita kohtaamisiksi toisen käytäntöyhteisön käytäntöjen ja pätevyyksien kanssa. Mikäli nämä uudet näkökulmat ovat muuttaneet yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia, käytäntöyhteisöjen rajoilla on tapahtunut oppimista. Koska yliopisto-opiskelijat esittivät amk-opiskelijoiden osaamisen erilaiseksi kuin omansa, kahden käytäntöyhteisön pätevyydet eivät ilmeisesti olleet niin lähellä toisiaan, että restonomikoulutuksen käytäntöyhteisön pätevyyksien kohtaaminen ei olisi haastanut yliopisto-opiskelijoita oppimaan. Oletettavaa on, etteivät pätevyydet myöskään olleet niin kaukana toisistaan, että yhteisöjen rajoilla tapahtuva oppiminen olisi sen takia estynyt. (Ks. Wenger, 2000, s. 233). Osa opiskelijoista totesikin oppineensa yhteisissä tilaisuuksissa uusia asioita esimerkiksi ennakoinnista. Kirjoitusten perusteella ei kuitenkaan voida arvioida, rakentuiko opiskelijoiden tuotekehitysosaminen yhteistoteutusten ansiosta olennaisesti erilaiseksi kuin aiempina vuosina, kun opintojakso toteutettiin erillään ammattikorkeakoulun opintojaksosta.

Wengerin (2000, s. 233–239) mukaan käytäntöyhteisöjen välinen yhteistyö pakottaa yhteisöjen jäsenet pohtimaan omaa pätevyyttään ja identiteettiään. Yliopisto-opiskelijoiden kirjoitusten perusteella näin vaikuttaa käyneen heidänkin kohdallaan. Opiskelijat ilmaisivat kirjoituksissaan edustavansa oman käytäntöyhteisönsä teoreettista pätevyyttä. Osa opiskelijoista koki oman osaamisensa vähäisemmäksi kuin amk-opiskelijoilla oli ja perusteli tätä sillä, että he eivät saaneet samassa määrin opetusta. Opiskelijat pitivät tärkeänä sitä, että kahden käytäntöyhteisön jäsenet, jotka opiskelevat yhdessä, ovat yhtä päteviä. Tämä rakentui kirjoituksissa oikeudenmukaisuuskysymykseksi: kaikilta opiskelijoilta tulee vaatia yhteistoteutettavalla opintojaksolla yhtä paljon. Opiskelijoiden kirjoituksissa ilmennyt oman osaamisen suhteuttaminen toisen käytäntöyhteisön jäsenen osaamiseen on myös viite siitä, että käytäntöyhteisöjen rajoilla tapahtui erilaisten käytäntöjen ja pätevyyksien kohtaamista.

Wengerin (2000, s. 239–243, 2002) mukaan jokainen meistä on yhtä aikaa monen käytäntöyhteisön jäsen. Myös kansakunnat ovat käytäntöyhteisöjä. Näin yliopisto-opiskelijat kohtasivat oman suomalaisen käytäntöyhteisönsä rajoilla restonomiopiskelijoissa monien muiden kansakuntien käytäntöyhteisöjen jäseniä. Kohtaamiset muunmaalaisten käytäntöyhteisöjen käytäntöjen ja pätevyyksien kanssa rakentuvat opiskelijoiden kirjoituksissa myönteisiksi kokemuksiksi, jotka saattoivat johtaa oppimiseen samaan tapaan kuin kohtaamiset restonomikoulutuksen käytäntöyhteisön kanssa. Rajaobjektina kohtaamisissa toimi englanti (ks. Wenger, 2000, s. 236, 2002, s. 105–108), jonka sujuva hallitseminen on myös osa matkailututkimuksen oppiaineen käytäntöyhteisön pätevyyttä. Yliopisto-opiskelijat esittivät kirjoituksissaan yhteisten englanninkielisten seminaarien harjaannuttaneen heitä englanninkielisessä esiintymisessä, ja tämä rakentui ammatilliseksi pätevoitymiseksi. Oppiminen onkin Wengerin (2002, s. 5) mukaan tulemistä joksikin.

Johtopäätökset

Wengerin (2000, 2002) teoria auttoi ymmärtämään tutkimusaineistoja ja ylipäättään sitä, mistä opintojaksojen yhteistoteutuksissa ja laajemmin koko MTI:ssa oppimisympäristönä on kyse. Se myös auttaa uusien yhteistoteutusten suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa ja koko MTI:n toiminnan suuntaamisessa ja järjestämisessä. Teoriaa voi vastaavalla tavalla hyödyntää myös muissa organisaatioissa. Wengerin (2002) mukaan systemaattinen käsitteistö suuntaa havaintojamme ja toimintaamme. Kiinnitämme huomiota siihen, minkä oletamme näkevämmekö, kuulemme sen, minkä pystymme ymmärtämään, ja toimimme maailmankuvamme mukaisesti. Se, mitä ajattelemme oppimisesta, vaikuttaa siihen, missä tunnistamme oppimista tapahtuvan, sekä siihen, mitä teemme, kun päätämme tehdä oppimiselle jotakin yksilöinä, yhteisöinä tai organisaatioina. (Wenger, 2002, s. 6–9.) Jos lähtökohdaksi otetaan Wengerin teoria, käytäntöyhteisöihin ja niiden rajoille oppimaan hakeutumista tulee koulutusta kehitettäessä painottaa ja MTI:n kaltaisia organisaatioita kannattaa muodostaa lisää (ks. Wenger, 2002, s. 263–277).

Opiskelijoiden kokemukset eri koulutusasteiden yhteisistä opintojaksoista rakentuvat tutkimusaineistossa samansuuntaisiksi kuin muissa kirjoituksissa, joissa yhteistoteutuksia on käsitelty (Haanpää ym., 2013; Savolainen, 2014; Vehkaperä &

Angeria, 2014; Vehkaperä ym., 2013). Tarkastelemissani yhteistoteutuksissa vaatimus kahdesta eri opetuskielestä sekä yhteensopimattomat aikataulutusrutiinit estivät kahden käytäntöyhteisön yhdessä tekemistä ja yhteisöjen rajoilla tapahtuvaa oppimista. Yhteistoteutusten jatkon kannalta on lupaavaa, että opiskelijat toivat kirjoituksissaan esiin valmiuden täysin yhteisiin opintojaksoihin. Myönteistä oli myös se, että toisen käytäntöyhteisön pätevyys koettiin arvokkaaksi ja sitä haluttiin omaksua. Opiskelijoiden kirjoituksista rakentuva toivottu yhteistoteutus olikin hyvin erilainen kuin opettajien rakentama (ks. taulukko 1). Opiskelijat olisi hyvä ottaa mukaan suunnittelemaan yhteistoteutuksia (ks. McWilliam, 2008, s. 266). Näin he voisivat kasvaa ajattelevammiksi ammattilaisiksi (ks. Tribe, 2002).

Myös opiskelijoiden olisi hyvä tuntea Wengerin teoria. Tällöin he voisivat tietoisemmin osallistua käytäntöyhteisöissä ja niiden rajoilla tapahtuvaan oppimiseen. (Ks. Albrecht, 2012, s. 262.) Matkailututkimuksen oppiaineen ja restonomikoulutuksen käytäntöyhteisöjen sisällä ja välillä opettajien ja opiskelijoiden tulisi yhdessä konkreettisesti neuvotella, mikä kummankin käytäntöyhteisön pätevyys on, mitä toisen yhteisön pätevyydestä halutaan oppia, mikä on yhteinen tavoite ja mitä yhteinen tekeminen ja miten kaikki saadaan siihen osallistumaan niin, että kohtaamisia käytäntöyhteisöjen rajoilla tapahtuu mahdollisimman paljon. Vastaavalla tavalla tulisi toimia myös muiden käytäntöyhteisöjen suhteen, joita opintojaksototeutuksissa mahdollisesti on mukana. Wengerin (2000, 2002) teorian valossa erityisesti kahden eri käytäntöyhteisön opiskelijoiden työskentelyä yhteisissä pienryhmissä tulisi lisätä, sillä tällainen yhdessä tekeminen tuo eri pätevyudet ja käytännöt läheiseen kanssakäymiseen, jossa jokainen voi oppia (ks. Haanpää ym., 2013). Opettajien ja opiskelijoiden tulisi yhdessä suunnitella, miten eri käytäntöyhteisöjen opiskelijoiden erilaista osaamista voidaan opintojaksoilla yhdistää, kuten yliopisto-opiskelijat kirjoituksissaan esittivät.

MTI:ssa olisi hyvä tiedostaa, että yhteistoteutukset saavat opiskelijat pohtimaan omaa identiteettiään. Tätä pohdintaa voisi tehdä tietoisemmaksi ja tukea, koska se on osa opiskelijoiden kuulumista ja kuulumattomuutta eri käytäntöyhteisöihin (ks. Wenger, 2000, s. 239). Samalla se tukisi opiskelijoiden asiantuntijuuteen kasvua (ks. Savolainen, 2014). Wengerin (2000, s. 227) mukaan tavat, joilla olemme tekemisissä toisten kanssa, vaikuttavat vahvasti siihen, kuinka koemme itsemme: opimme, mitä osaamme tehdä. Määritämme itseämme sen perusteella, mikä on meille tuttua ja mikä vierasta, mitä meidän tarvitsee tietää ja minkä voimme jättää huomiotta, ja tämä vaikuttaa siihen, mihin katsomme voivamme osallistua ja mihin emme (ks. Wenger, 2000, s. 239–240, 2002, s. 263–27).

Lähteet

- Alasuutari, P. (1995). *Laadullinen tutkimus*. (3. painos.) Tampere: Vastapaino.
- Albrecht, J. N. (2012). Authentic learning and communities of practice in tourism higher education. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 12, 260–276.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1980). *The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge*. New York: Irvington Publishers.

- Bertella, G. (2011). Communities of practice in tourism: Working and learning together. An illustrative case study from Northern Norway. *Tourism Planning & Development*, 8, 381–397.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Cooper, C. (2012). Contemporary tourism education: Notes from the frontline. Teoksessa T. V. Singh (toim.), *Critical debates in tourism* (s. 200–208). Bristol: Channel View Publications.
- 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, 2154–2176.
- Dredge, D., Schott, C., Daniele, R., Caton, K., Edelheim, J. & Munar, A. M. (2014). The tourism education futures initiative. *Anatolia: An International Journal of Tourism and Hospitality Research*. doi: 10.1080/13032917.2014.930773.
- Haanpää, M., Tekoniemi-Selkälä, T. & García-Rosell, J.-C. (2013). Yhteistoteutetut opintojaksot moniulotteisen oppimisen mahdollistajina. Teoksessa M. Haanpää, M. Hakkarainen & H. Kaihua (toim.), *Oppiva matkailu. Puheenvuoroja matkailualan koulutuksen kehittämisestä* (s. 67–77). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Ison, R., Blackmore, C., Collins, K., Holwell, S. & Iaquinto, B. (2014). Insights into operationalizing communities of practice from SSM-based inquiry processes. *Systemic Practice & Action Research*, 27(2), 91–113.
- Jennings, G., Scantlebury, M. & Wolfe, K. (2009). Tertiary travel and tourism education: Using action research cycles to provide information on pedagogical applications associated with reflexivity, team-based learning, and communities of practice. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 9, 193–215.
- Jokinen, A. (1999). Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen, *Diskurssianalyysi liikkeessä* (s. 37–53). Tampere: Vastapaino.
- Kakkuri-Knuuttila, M.-L. (toim.) (1998). *Argumentti ja kritiikki. Lukemisen, keskustelun ja vakuuttamisen taidot*. Helsinki: Gaudeamus.
- Karusaari, R., Linna, E. & Tammia, T. (2013). Koulutus murroksessa – oppilaitosten yhteistyöllä kohti tulevaisuuden haasteita. Teoksessa M. Haanpää, M. Hakkarainen & H. Kaihua (toim.), *Oppiva matkailu. Puheenvuoroja matkailualan koulutuksen kehittämisestä* (s. 33–42). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Keränen, A. (2012). *Sijoittumis seuranta: Vuosina 2008 ja 2010 Lapin yliopistosta valmistuneet yhteiskuntatieteiden maisterit. Pääaineena matkailututkimus*. Lapin yliopisto, Työelämä- ja rekrytointipalvelut.
- Kivelä, K. (2014). *Vuosi työmarkkinoilla. Sijoittumis seuranta vuonna 2012 Lapin yliopistosta valmistuneista yhteiskuntatieteiden maistereista. Pääaineena matkailututkimus*. Lapin yliopisto, Työelämä- ja rekrytointipalvelut. Haettu osoitteesta <http://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=1e8e623c-2edb-4282-91a8-2fd42a644f96>.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1981). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lüthje, M. (2005). *Se mukava maaseutu siellä jossain: maaseutumatkailu kokemusten, mielikuvien ja markkinoinnin kohteena*. (Acta Universitatis Lapponiensis 91.) Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Matkailualan koulutusta kaikilla koulutusasteilla (2014). Haettu osoitteesta <http://matkailu.luc.fi/Suomeksi/Opiskelu>
- Matkailututkimus. Haettu osoitteesta <http://www.ulapland.fi/Suomeksi/Yksikot/Yhteiskuntatieteiden-tiedekunta/Opiskelu/Oppiaineet-ja-maisteriohjelmat/Matkailututkimus>.

- McWilliam, E. (2008). Unlearning how to teach. *Innovations in Education and Teaching International*, 45, 263–269.
- Nistor, N., Trausan-Matu, S., Dascalu, M., Duttweiler, H., Chiru, C., Baltas, B. & Smeaton, G. (2015). Finding student-centered open learning environments on the internet: Automated dialogue assessment in academic virtual communities of practice. *Computers in Human Behavior*, 47, 119–127.
- Otero, L. M. & Cottrell, M. J. (2013). Pioneering new paths for adult religious education in the Roman Catholic community: The promise of communities of practice. *Journal of Adult Theological Education*, 10, 50–63.
- Paasivaara, M. & Lassenius, C. (2014). Communities of practice in a large distributed agile software development organization – case Ericsson. *Information and Software Technology*, 56, 1556–1577.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2009). *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Ruhanen, L. (2012). Innovate or deteriorate – Moving tourism education into the 21st century. Teoksessa: T. V. Singh (toim.), *Critical debates in tourism* (s. 217–221). Bristol: Channel View Publications.
- Savolainen, M. (2014). Oppimiseen ja matkailualan asiantuntijuuden kehittämiseen vaikuttaneet tekijät Lapin yliopiston matkailututkimuksen opintojen oppimisympäristössä ja kulttuurissa opiskelijoiden näkökulmasta. Pro gradu -tutkielma. Lapin yliopisto, Yhteiskuntatieteiden tiedekunta, Matkailututkimus.
- Sharples, R. (2011). *The study of tourism. Past trends and future directions*. Oxon: Routledge.
- Thomas, R. (2012). Business elites, universities and knowledge transfer in tourism. *Tourism Management*, 33, 553–561.
- Tribe, J. (2002). The philosophic practitioner. *Annals of Tourism Research*, 29, 338–357.
- Työ- ja elinkeinoministeriö (2011). Valtioneuvoston periaatepäätös Suomen matkailupolitiikasta. Haettu osoitteesta https://www.tem.fi/files/17088/Valtioneuvoston_periaatepaatos_Suomen_matkailupolitiikasta_.pdf.
- Vehkaperä, M. & Angeria, M. (2014). Uudenlainen matkailualan koulutus. *Lapin Kansa* 14.9.2014, s. O3.
- Vehkaperä, M., Angeria, M. & Niska, P. (2013). Osaamista laajentamassa – kokemuksia ristiinvalittavista opinnoista. Teoksessa M. Haanpää, M. Hakkarainen & H. Kaihua (toim.), *Oppiva matkailu. Puheenvuoroja matkailualan koulutuksen kehittämisestä* (s. 55–66). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Vesterinen, N. & Hakkarainen, M. (2013). Matkailualan koulutuksen ja tutkimuksen ohjaus Suomessa. Teoksessa M. Haanpää, M. Hakkarainen & H. Kaihua (toim.), *Oppiva matkailu. Puheenvuoroja matkailualan koulutuksen kehittämisestä* (s. 19–31). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7, 225–246.
- Wenger, E. (2002). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. (6. painos.) Cambridge University Press.
- Woods, M. & Deegan, J. (2006). The Fuchsia destination quality brand: Low on quality assurance, high on knowledge sharing. *Journal of Quality Assurance in Hospitality & Tourism*, 7, 75–98.
- Zehrer, A. & Mössenlechner, C. (2009). Key competencies of tourism graduates: The employers' point of view. *Journal of Teaching in Travel and Tourism*, 9, 266–287.
- Yhteiskuntatieteiden tiedekunnan valintaopas 2015. Haettu osoitteesta <http://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=bde73ec8-c799-4ca9-9da0-5fa40fa2e8ec>