

Tampereen ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Riitta-Liisa Marjamäki

Kehittämishanke

Hoitotyön asiantuntijan yhteiskunnallisen näkemyksen laajentaminen opetussuunnitelmatyön kehittämisen kautta

Työn ohjaajat: Kaarina Ranne ja Pekka Kalli
Pori 4/2012

Sisällysluettelo

1 Johdanto.....	4
2 Koulutuspolitiikka osana yhteiskuntapolitiikkaa.....	5
2.1 Ammattikorkeakoulutuksen rakenteellinen ja sisällöllinen ohjaus.....	5
2.2 Ammattikorkeakoulut hoitotyön asiantuntijoiden tuottajina.....	7
2.3 Sairaanhoitaja – hoitotyön asiantuntija.....	8
2.3.1 Sairaanhoitajan osaamisvaatimukset.....	9
2.3.2 Sairaanhoitajan yhteiskunnallinen näkökulma.....	12
3 Opetussuunnitelmatyön kehittäminen oppivan organisaatio –teorian askelin.....	15
3.1 Vision luominen sairaanhoitajan osaamisesta.....	16
3.2 Opettajayhteisön systeminen ajattelu.....	18
3.3 Henkilökohtainen hallinta.....	20
3.4 Opettajien ja yhteisön henkiset mallit.....	22
3.5 Tiimin oppiminen.....	23
4 Yhteenveto.....	26

Lähteet

Tampereen ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkeakoulu
Opettajankoulutuksen kehittämishanke

Riitta-Liisa Marjamäki

Hoitotyön asiantuntijan yhteiskunnallisen näkemyksen laajentaminen opetussuunnitelmatyön kehittämisen kautta

27 sivua

Huhtikuu 2012

Työn ohjaajat: Kaarina Ranne ja Pekka Kalli

TIIVISTELMÄ

Sairaanhoitajan tutkintoon johtavaa koulutusta ohjaa yleisen koulutuspolitiikan lisäksi niin ammattikorkeakoulua kuin sairaanhoitajien ja muiden terveydenhuoltoalan ammattilaisten ammatteja koskeva sääntely ja ohjaus. Ammattien sääntelyä perustellaan potilasturvallisuuden ja terveydenhuollon palvelujen laadun varmistamisella. Sairaanhoitajan osaamisvaatimuksissa nyt ja tulevaisuudessa kuvastuu laaja-alaiset osaamistarpeet sisältäen yhteiskunnallisen osaamisen ja näkökulman.

Tässä kehittämistehtävässä tarkoituksena on pohtia, miten sairaanhoitajan työssään tarvitsemaa yhteiskunnallista näkökulmaa ja osaamista olisi mahdollisuus laajentaa. Lähtökohtana on, että osaamisen ja näkökulmien perusta luodaan koulutuksessa. Koulutuksessa keskeinen opintoja ohjaava väline on opetussuunnitelma, jonka sisältöä ja näkökulmia tulisikin kehittää.

Tulokselliseen opetussuunnitelmatyöskentelyyn pääsemiseksi nähdään organisaation kehittämisen oppivaksi organisaatioksi tarjoavan metodin ja askeleet. Koulun kehittäminen oppivaksi organisaatioksi edellyttää organisaatiokulttuurin ja johtamisen tarkastelua, mutta sen katsotaan mahdollistuvan opettajien kollegiaalisen toimintakulttuurin avulla.

Asiasanat: sairaanhoitaja, koulutuspolitiikka, oppiva organisaatio, kollegiaalisuus

1 Johdanto

Joitakin vuosia sitten eräs hoitotyön opettaja kertoi pitäneensä pistokokeen sairaanhoitajaopiskelijoille. Pistokokeessa hän oli kysynyt kunnallista päätöksentekojärjestelmää ja päätöksentekoprosesseja. Mitä oudoimpia ja ihmeellisempiä vastauksia lukiessaan hänen oli, kertomansa mukaan, tehnyt mieli ryömiä sohvan alle. Vastaukset olivat osoittaneet, että merkittäväillä yhteiskunnan rajapinnoilla työskentelevillä hoitotyön asiantuntijan ammattiin valmistuvilla ei ollut minkäänlaista käsitystä kunnallisesta hallinnosta tai päätöksenteosta, joka pitkälti ohjaa myös alan resursointia.

Terveydenhuollon yhteiskunnallisena tehtävänä on ylläpitää ja edistää ihmisten terveyttä, toimintakykyisyyttä ja turvallisuutta sekä ennaltaehkäistä terveysongelmia. Terveysalan koulutuksen tehtävänä on kouluttaa terveydenhuoltoon osaava ammattihenkilöstö, joka turvaa väestölle yhdenvertaiset ja potilasturvallisuuden takaavat palvelut. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2000.) Koulutuksen opetussuunnitelman perustana ovat koulutuspoliittiset linjaukset ja ammattikorkeakoulussa yhteiskunnan sekä työelämän tarpeet. Opetussuunnitelman tarkoituksena taas on ohjata opiskelijan oppimista ammatille asetettujen tavoitteiden suuntaisesti. (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2009.)

Tässä kehittämistehtävässä tavoitteena on pohtia, miten sairaanhoitajan ammattityössä välttämätöntä yhteiskunnallista näkökulmaa ja osaamista olisi mahdollisuus laajentaa. Lähtökohtani on, että osaamisen ja näkökulmien perusta luodaan koulutuksessa, jonka sisältöä ja laajuutta opetussuunnitelman tulisi ohjata. Tarkoitukseni onkin pohtia, miten opetussuunnitelmatyötä olisi mahdollista kehittää. Tulokselliseen opetussuunnitelmatyöhön pääsemiseksi näkisin koulun kehittämisen oppivaksi organisaatioksi tarjoavan metodin ja askeleet.

Työn ensimmäisessä osassa tarkastellaan sairaanhoitajan koulutuksen koulutuspoliittista ohjausta sekä osaamisvaatimuksia ja toisessa osassa paneudutaan opetussuunnitelmatyön kehittämiseen oppiva organisaatio –teorian avulla.

2 Koulutuspolitiikka osana yhteiskuntapolitiikkaa

Oikeus koulutukseen on yksi perusoikeuksista. Sivistyksellisiin oikeuksiin kuuluu muun muassa, että julkisen vallan eli valtion ja kuntien on turvattava jokaiselle Suomessa asuvalle yhtäläinen mahdollisuus saada kykyjensä ja tarpeidensa mukaisesti myös muuta koulutusta sekä kehittää itseään varattomuuden sitä estämättä. (Suomen perustuslaki 731/1999.) Koulutuspolitiikan ja -lainsäädännön periaatteista päättää Suomessa eduskunta. Valtioneuvosto sekä opetus- ja kulttuuriministeriö sen osana vastaavat koulutuspolitiikan suunnittelusta ja toimeenpanosta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012a.)

Terveydenhuollon ammattihenkilöiltä edellytetään korkeatasoista osaamista, jolla voidaan vastata yhteiskunnassa terveydenhuollon, terveyden edistämisen ja kuntoutuksen tarpeisiin sekä ennakoida niihin liittyviä tulevaisuuden tarpeita. Terveydenhuoltoalan koulutuksen tehtävänä on tuottaa terveydenhuoltoon osaava ammattihenkilöstö, joka turvaa väestölle yhdenvertaiset ja potilasturvallisuuden takaavat palvelut. (Opetusministeriö 2006, 15.)

Tässä luvussa pyrin tarkastelemaan aluksi yleistä koulutuspoliittista ohjausta ja lisäksi ammattikorkeakoulutuksen ohjausta pohjaksi terveydenhuollon ammattihenkilön ja sairaanhoitajan ohjausta sekä ammattityön osaamisvaatimuksia nyt ja tulevaisuudessa. Lisäksi tarkastelen erikseen sairaanhoitajan työhön asetettuja yhteiskunnallisia osaamishaasteita.

2.1 Ammattikorkeakoulutuksen rakenteellinen ja sisällöllinen ohjaus

Niin ammattikorkeakoulutusta kuin muutakin koulutusta koskevan lainsäädännön, talousarvioesitysten sekä muiden päätösten valmistelu kuuluu opetus- ja kulttuuriministeriön tehtäviin. Yleiset koulutuksen kehittämiseen liittyvät ajankohtaiset linjaukset määritellään taas hallitusohjelmassa. Lisäksi valtioneuvosto hyväksyy joka neljäs vuosi koulutuksen ja yliopistoissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelman (KESU). Se pohjautuu hallitusohjelmassa asetettuihin tavoitteisiin ja siinä määritellään muun muassa opetusministeriön hallinnonalan koulutuksen keskeiset laadulliset, rakenteelliset ja

määrälliset kehittämistavoitteet sekä lähivuosille määritellyt tutkimuspoliittiset linjaukset. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012b.)

Nykyisen hallituksen hallitusohjelma sisältää monia koulutusta koskevia linjauksia ja kirjauksia. Elinikäinen oppiminen on sen mukaan edelleen keskeinen koulutuspoliittinen periaate. Lisäksi hallitusohjelmassa asetetaan tavoitteeksi nostaa suomalaiset maailman osaavimmaksi kansaksi vuoteen 2020 mennessä (Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma, 22.6.2011; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012b, 9). Kehittämissuunnitelma tuo esiin myös hallituksen linjauksen koulutustarjonnan mitoittamisesta kansakunnan sivistystarpeiden ja työmarkkinoiden pitkän aikavälin tarpeen perusteella. Hyvinvointipalvelujen turvaamiseksi hallitus lupaa varmistaa työvoiman saatavuuden erityisesti keskeisissä koulutus-, terveys- ja hyvinvointipalveluissa. Sosiaali- ja terveysalan työvoiman saatavuusongelma on myös nostettu esiin ja siihen haetaan ratkaisua muun muassa koulutuksen läpäisyn parantamisella. Kehittämissuunnitelmassa viitataan myös hallitusohjelmassa esiin nostettuun työelämäyhteistyöhön, jonka katsotaan olevan oleellinen osa ammatillista koulutusta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012a; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012b, 12,16.)

Ammattikorkeakouluista säädetään ammattikorkeakoululaissa (351/2003). Ammattikorkeakoulut muodostavat yhdessä yliopistojen kanssa Suomen korkeakoulujärjestelmän. Ammattikorkeakouluja koskevassa laissa (351/2003) ja valtioneuvoston asetuksessa (2003/352) tuodaan esiin yleisiä valtioita ja kuntia koskevia ohjaustehtäviä ja säädetään muun muassa ammattikorkeakoulujen ylläpitämisestä, tehtävistä, tutkintonimikkeistä sekä –tavoitteista, opintojen rakenteesta ja ohjauksesta, opiskelijoista sekä opettajista. Laissa säädetään myös ammattikorkeakoulujen itsehallinnosta sisäisissä asioissa. Ammattikorkeakoulut päättävätkin itsenäisesti muun muassa koulutusohjelmiensa opetussuunnitelmien sisällöstä. (Ammattikorkeakoululaki 351/2003; Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 352/2003.) Hallitusohjelman, kehittämissuunnitelman sekä ammattikorkeakoulujen toimintaa koskevan lainsäädännön lisäksi ammattikorkeakoulujen toimintaa ohjaavat ammattikorkeakoulujen ylläpitäjien ja ammattikorkeakoulujen väliset sopimukset (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012c).

Nykypäivänä kansallista koulutuspolitiikkaa tehdään yhä enemmän kansainvälisten vaikutusten alaisena. Vaikutuksia tulee niin yleisten talous- ja yhteiskunnallisten virtausten kautta, kuin selkeästi koulutuspoliittisina virtauksina. Taloudellinen, poliittinen ja kulttuurinen globalisaatio säätelee yleispoliittista ympäristöä ja ilmapiiriä, jossa niin suomalaista politiikkaa kuin koulutuspolitiikkaakin tehdään. Yleinen kansainvälistyminen sekä kansainvälisen vuorovaikutuksen institutionalisoituminen on näkynyt lähinnä siinä, että virtaukset leviävät entistä nopeammin ja yhtenäisemmin. (Poropudas & Mäkinen 2001, 11.) Tähän voidaan katsoa viitanneen myös Satakunnan ammattikorkeakoulun rehtori Seppo Pynnä lukuvuoden avajaispuheessaan 13.9.2011 sanoessaan maailmantalouden, Euroopan talouden ja Suomen talouden myllerryksen suoran vaikutuksen ammattikorkeakoulukenttään olevan käsin kosketeltavissa (Pynnä 2011).

2.2 Ammattikorkeakoulut hoitotyön asiantuntijoiden tuottajina

Ammattikorkeakoulu-uudistus loi ammattikorkeakoulujärjestelmän 1990-luvun alussa. Se oli merkittävä koulutusjärjestelmän uudistus yhdessä keskiasteen uudistuksen kanssa. Uudistuksen myötä ammatillinen koulutus jakaantui toisen asteen perustutkintoihin johtavaksi ammatilliseksi koulutukseksi ja entisistä opistoasteen ja ammatillisen korkeasteen koulutuksista ryhdyttiin kehittämään kokeilujen kautta ammattikorkeakoulutasoista ammatillista koulutusta. Ammattikorkeakoulu-uudistuksen takana oli niin globaaleja koulutuspoliittisia tavoitteita tutkintojen kansainvälisen rinnastettavuuden parantamisesta kuin kansallisia taloudellisen kasvun ja yksilöön kohdistuvia tasa-arvon tavoitteita. Taloudellisen kasvun tavoitteissa korostui muun muassa koulutuksen ja työelämän lähentäminen toisiinsa. (Salminen 2000, 8-15.)

Ammattikorkeakoulutuksen tehtävänä on tuottaa työelämään osaavia ja työtä kehittäviä ammattihenkilöitä, jotka kykenevät työskentelemään ammatillisissa asiantuntijatehtävissä (Ammattikorkeakoululaki 351/2003; Sosiaali- ja terveysministeriö 2000). Ammattikorkeakoulujen edellytetään tekevän tiiviistä yhteistyötä työelämän kanssa ja osallistuvan alueelliseen kehittämiseen. Ammattikorkeakoulutuksella pyritään vastaamaan sekä yhteiskunnan että työelämän kehittämisen vaatimuksiin, mutta myös nopeasti muuttuviin tarpeisiin. Ammattikorkeakoulujen työelämäyhteistyön tavoite voidaan katsoa osaltaan näkyvän myös tutkimuslinjassa, joka yliopistojen tutkimuslinjasta poiketen

painottuu soveltavaan tutkimukseen. (Lahtinen, Lankinen & Sulonen 2006, 73–75; Ammattikorkeakoululaki 351/2003.)

Ammattikorkeakoululain (351/2003) mukaan ammattikorkeakouluilla on opetuksen ja tutkimuksen vapaus. Opetuksessa on kuitenkin noudatettava koulutuksen ja opetuksen järjestämisessä annettuja säännöksiä ja määräyksiä, kuten valtioneuvoston laatimaa kehittämissuunnitelmaa. Ammattikorkeakoulun rahoitus perustuu opiskelijamääriin, opiskelijaa kohti määrättyihin yksikköhintoihin, sekä ammattikorkeakoulussa kahden vuoden aikana suoritettujen tutkintojen määrään, toiminnan kehittämiseen myönnettyyn hankerahoitukseen sekä mahdollisen tuloksen perusteella myönnettyyn tuloksellisuusrahoitukseen. (Lahtinen, Lankinen & Sulonen 2006, 73–76; Ammattikorkeakoululaki 351/2003.)

Vuoden 2014 alussa voimaan astuvat muutokset ammattikorkeakoululaissa tulevat uudistamaan ammattikorkeakoulujen hallintoa ja rajoitusjärjestelmää, mutta ammattikorkeakoulujen rooli ei sinänsä muutu. Ne hoitavat edelleen julkista tehtävää ja käyttävät julkista valtaa eivätkä niiden perustehtävät muutu. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2011a.)

2.3 Sairaanhoitaja – hoitotyön asiantuntija

Sairaanhoitajien koulutuksesta vastaavaa ammattikorkeakoulutusta koskevan lainsäädännön sekä muun ohjauksen lisäksi myös itse sairaanhoitajien kuten muidenkin terveydenhuoltoalan ammattihenkilöiden ammatteja säännellään. Sääntelyä perustellaan potilasturvallisuuden ja terveydenhuollon palvelujen laadun varmistamisella. (Laki terveydenhuollon ammattihenkilöistä 559/1994).

Laki terveydenhuollon ammattilaisista (559/1994) määrittelee terveydenhuollon ammattihenkilöt, jotka ovat oikeutettuja toimimaan asianomaisessa terveydenhuollon ammatissa ja käyttämään kyseistä ammattinimikettä. Terveydenhuollon ammattihenkilöitä ovat laillistetut ammattihenkilöt, luvan saaneet sekä nimikesuojatut ammattihenkilöt, joilla on oikeus käyttää asetuksella säädettyä ammattinimikettä. Laillistettuihin ammattihenkilöihin luetaan muun muassa sairaanhoitaja, lääkäri, hammaslääkäri, terveyden-

hoitaja ja kättilö (Laki terveydenhuollon ammattihenkilöistä 559/1994; Opetusministeriö 2006.) Nimikesuojattuja ammattihenkilöitä ovat esimerkiksi jalkaterapeutti, lähihoitaja ja naprapaatti (Asetus terveydenhuollon ammattihenkilöistä 1994). Lain mukaan niin sairaanhoitajien kuin muiden terveydenhuollon ammattihenkilöiden ohjaus ja valvonta kuuluu Sosiaali- ja terveysalan lupa- ja valvontavirastolle (Valvira), joka toimii myös laillistavana ja rekisteröivänä viranomaisena. Käytännössä esimerkiksi sairaanhoitajan laillistaminen tapahtuu ammattihenkilön oman hakemuksen ja ammattikorkeakoulun ilmoituksen perustella. (Laki terveydenhuollon ammattihenkilöistä 559/1994; Opetusministeriö 2006.)

Sairaanhoitajan työn osaamisvaatimukset elävät ja muuttuvat niin terveydenhuollon sisällöllisten, rakenteellisten kuin yhteiskunnan muutosten myötä. Sairaanhoitajan kuten muidenkin terveysalan ammattikorkeakoulutuksesta valmistuvien ammatillinen osaaminen, opintojen keskeiset sisällöt ja vähimmäisopintopistemäärät on tutkintokohtaisesti määriteltä Opetusministeriön asettamassa hankkeessa vuosina 2004–2006. Osaamisvaatimusten asettamista ja päivitystä perusteltiin muun muassa potilasturvallisuuden ja ammatinharjoittamisoikeuksien saamisen takaavan koulutuksen järjestämisellä ja alan opintojen ajanmukaistamisella. Tavoitteena oli myös varmentaa valtakunnallisesti riittävän yhdenmukaisen ammattitaito. Uudistuneissa osaamisvaatimuksissa heijastuu myös viimeaikaiset muutokset esimerkiksi terveydenhuollon palvelutarpeissa, terveydenhuollon sisäisessä työnjaossa sekä toiminnassa. (Opetusministeriö 2006, 9-10.)

2.3.1 Sairaanhoitajan osaamisvaatimukset

Opetusministeriön hankeraportissa (2006) osaamisvaatimukset on määriteltä erikseen ammattikorkeakoulutetuille, sosiaali- ja terveydenhuoltoalan ammattilaisille ja vielä tutkintonimikkeittäin jokaiselle sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinnosta valmistuvalle ammattiryhmälle. Ammattikorkeakoulutuksesta eri aloille valmistuvien ammattihenkilöiden yhteiseksi ammatilliseksi osaamiseksi on määriteltä asiantuntijuus, johtamis- ja kehittämistaidot, työelämälähtöisyys-, yrittäjäyys- ja kansainvälisyystaidot. (Opetusministeriö 2006, 13.)

Terveydenhuollon ammattihenkilön ammattitoiminnan päämäärä on lain mukaan terveyden ylläpitäminen ja edistäminen, sairauksien ehkäiseminen sekä sairaiden parantaminen ja heidän kärsimystensä lievittäminen (Laki terveydenhuollon ammattihenkilöistä 559/1994). Hankeraportissa on terveydenhuollon ammattihenkilölle asetettuja osaamisvaatimuksia muun muassa alansa monikerroksinen osaaminen, terveydenhuoltojärjestelmän tunteminen, oman ammattiympäristön hallinta, lähiammattien ymmärtäminen ja työelämän pelisääntöjen tunteminen. Lisäksi nostetaan esiin työssä korostuvat yhteistyö-, vuorovaikutus-, ongelmaratkaisu- ja konsultaatiotaidot sekä projektityöskentelyn ja laadunhallinnan taidot. Terveydenhuollon ammattihenkilöiden tulee raportin mukaan myös noudattaa työssään taloudellista sekä tehokasta toimintatapaa ja alan asiantuntijuuteen katsotaan liittyvän lisäksi keskeisesti terveen ja hyvinvoivan yhteiskunnan rakentaminen ja vastuu toimia yhteiskunnallisena vaikuttajana.

Sairaanhoitajan ammatillisen asiantuntijuuden on määritelty muodostuvan osaamisesta, johon kuuluvat:

- eettinen toiminta,
- terveyden edistäminen,
- hoitotyön päätöksenteko,
- ohjaus ja opetus,
- yhteistyö, tutkimus- ja kehittämistyö,
- johtaminen,
- monikulttuurinen hoitotyö,
- yhteiskunnallinen toiminta,
- kliininen hoitotyö ja
- lääkehoito. (Opetusministeriö 2006, 13–16, 63.)

Terveydenhuolto on kiinteä osa yhteiskuntaa ja näin ollen niin kansalliset kuin kansainväliset muutokset vaikuttavat nyt ja myös tulevaisuudessa voimakkaasti terveydenhuoltoalaan. Muun muassa työllisyyskehitys, koulutuspolitiikka, valtion ohjausjärjestelmä, palvelurakenteen muutokset (Metsämuuronen 2002, 9) ja väestön ikärakenteen muutokset (Metsämuuronen 2002, 9; Lauttamäki & Hietanen 2006, 10; Kaivo-oja & Suvinen

2001, 11) katsotaan vaikuttavan terveydenhuoltoalan osaamistarpeisiin. Myös väestön vanhenemisen on ennakoitu aiheuttavan palvelutarpeen lisääntymistä joillakin sosiaali- ja terveydenhuollon alueilla. Lisäksi terveydenhuoltoalan henkilöstön voimakas eläkepoistuma on arvioitu aiheuttavan niin työpaineita kuin voimakasta lisäkoulutustarvetta (Lauttamäki & Hietanen 2006, 10–12). Globalisoituminen, kestävän kehityksen mukaisen kehityksen tarve, teknologinen kehitys ja eri muodoissa tapahtuva kulttuurisen syrjäytymisen vahvistumisen on katsottu myös heijastuvan sosiaali- ja terveydenhuoltoalaan monin tavoin (Kaivo-oja & Suvinen 2001, 12).

Erilaiset muutokset yhteiskunnassa tuovat mukanaan siis haasteen osaamistarpeiden päivittämiseen. Terveydenhuoltoalan tulevaisuuden osaamistarpeissa on arvioitu painottuvan muun muassa kansainvälisyys-, yrittäjyys-, itsepuolustus-, projektityö-, yhteiskunta-, teknologia- ja tiedonhankintaosaaminen. Myös terveydenhuollon asiakas muuttuu. Asiakkaiden lisääntynyt tietomäärä ja vaatimustason nousu ovat aiheuttaneet ja aiheuttavat muutostarpeita asiakassuhteessa. Asiakkaat myös vaativat palveluilta laatua ja uusimpia toimintatapoja (Metsämuuronen 2000, 93, 142).

Kaivo-oja (2008) on määritellyt tulevaisuuden megatrendejä ja niiden vaikutuksia terveydenhuollon toimintaympäristölle. Hänen mukaansa tulevaisuuden sairaanhoitajan on kyettävä ainakin proaktiiviseen eli ennakoivaan toimintaan, potilasturvallisuuden edistämiseen ja riskien hallintaan, mutta sairaanhoitajalla tulee myös olla kulttuurista osaamista, kielitaitoa ja teknologiaosaamista. Yhteiskunnan polarisoituminen tuo mukanaan myös erilaisia asiakasryhmiä; toisaalta asiakaskunnan, joka vaatii entistä räätälöidympiä palveluratkaisuja, mutta myös asiakasryhmiä, jotka eivät pysty esittämään toiveitaan tai vaatimuksiaan palveluille. Sairaanhoitajan on siis myös tunnistettava ja tunnettava erilaiset asiakasryhmät. (Kaivo-oja 2008, 15.)

Edellä on käsitelty sairaanhoitajan ammattityön osaamisvaatimuksia nyt ja tulevaisuudessa. Sairaanhoitajan osaamistarpeissa kuvastuu selkeästi yhteiskunnallisen osaamisen ja näkökulman haasteet. Sairaanhoitajan tämänhetkisten osaamisvaatimusten sisällöissä esiintyvää yhteiskunnallista osaamisnäkökulmaa tarkastellaan erikseen vielä seuraavassa.

2.3.2 Sairaanhoidajan yhteiskunnallinen näkökulma

Opetusministeriön (2006) asettamissa sairaanhoidajan ammattikohtaisissa osaamisvaatimuksissa on sairaanhoidajan tehtäviin määritelty kuuluvan muun muassa hoidon koordinointi ja hoitotyön tiimin johtaminen. Sairaanhoidaja toimii tehtävässään itsenäisenä asiantuntijana ja hänen tulee osata toimia kansainvälisissä tehtävissä ja monikulttuurisessa työyhteisössä sekä moniammatillisten tiimien kanssa. Sairaanhoidajan edellytetään tuntevan muun muassa kulttuurin merkityksen niin hoitotyössä kuin terveyden edistämisessä. Eettiseen osaamiseen katsotaan kuuluvan, että sairaanhoidaja tuntee ihmisoikeuksien, sosiaali- ja terveydenhuollon lainsäädännön sekä hoitotyön eettiset ohjeet. Sairaanhoidajan edellytetään kehittävän tutkimus- ja muuhun näyttöön perustuvaa hoitotyötä, vastaavan hoitotyön laadusta ja kehittämisestä sekä toimivan yhteistyössä potilaan/asiakkaan ja hänen läheistensä kanssa. (Opetusministeriö 2006, 64–67.)

Opetusministeriön määritelmä sairaanhoidajan ammatillisesta osaamisesta edellyttää monenlaista niin sivistyksellistä kuin yhteiskunnallista osaamista ja näkemystä. Edelleen sairaanhoidajalle erikseen määritelty yhteiskunnallisen toiminnan sisällöissä yhteiskunnallisen näkökulman edellytykset edelleen laajenevat. Opetusministeriön (2006) hankeraportissa sairaanhoidajan yhteiskunnallisen toimintaosaamisen sisällöissä korostetaan väestön terveystarpeisiin, potilaan oikeuksiin, terveystalouden rakenteisiin ja toimintatapoihin sekä työelämän muutoksiin liittyviä haasteita. Sairaanhoidajan edellytetään toimivan yhteiskunnallista syrjäytymistä ehkäisevästi ja osaavan myös markkinoida hoitotyön asiantuntijuutta. Sairaanhoidajan yhteiskunnalliseen osaamiseen katsotaan kuuluvan myös alansa yrittäjyyden perustietojen tunteminen ja toimiminen vastuullisesti sekä tuloksellisesti omassa työssään. Sairaanhoidajan tulee tuntea vaikutusmahdollisuutensa yhteiskunnan päätöksentekojärjestelmässä ja vaikuttaa hoitotyön asiantuntijana yksilön ja yhteisön terveyttä edistävään yhteiskunnalliseen kehittämiseen. (Opetusministeriö 2006, 67.)

Myös Sairaanhoidajaliitto nostaa sairaanhoidajan toiminnassa esiin yhteiskunnallisen ulottuvuuden. Sairaanhoidajaliitto (1996) yhdistää eettisissä ohjeissaan sairaanhoidajan yhteiskunnallisen toiminnan terveyden edistämiseen, jossa sairaanhoidajan tehtävänä on jakaa terveyttä koskevaa tietoa väestön eri ryhmille. Sairaanhoidajaa veloitetaan toi-

mimaan myös kansainvälisellä tasolla ja kehittämään ihmisten terveydellisiä ja sosiaalisia elinoloja. (Sairaanhoitajaliitto 1996.)

Yhteiskunnallista osaamista on myös tutkittu. Ryttyläinen, Liimatainen, Blek, Heikkilä, Paunonen ja Miettinen (2004) ovat tutkineet sairaanhoitajan, terveydenhoitajan ja kätilön yhteiskunnallista osaamista terveydenedistämässä. Tutkimuksen mukaan sekä hoitotyön opiskelijoiden yhteiskuntaa ja politiikkaa koskevat tiedot että yhteiskunnallisen vaikuttamisen taidot osoittautuivat heikoiksi. Myöhemmin yhteiskunnallinen osallistuminen oli kuitenkin yhteydessä työkokemuksen pituuteen niin, että kun vain harva vastavalmistuneista ilmoitti osallistuvansa yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen, niin taas muutaman vuoden työssä jo olleet olivat yhteiskunnallisesti aktiivisempia. Lisäksi tutkittujen ammattiryhmien yhteiskunnallisen vaikuttamisen määrässä oli eroja. Kätilöt ottivat yhteiskunnallisesti terveydenhoitajia ja sairaanhoitajia aktiivisemmin osaa alan kehittämiseen. (Mts., 13–15.) Myös opetus- ja kulttuuriministeriö (2001b) on puuttunut samaan asiaan. Kyseinen ministeriö viittasi kehittämissuunnitelman luonnoksessa viimeaikaisiin tutkimustuloksiin, joissa oli noussut esiin puutteet ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden yhteiskuntaa ja yhteiskunnallista vaikuttamista koskevissa tiedoissa. Kehittämissuunnitelmassa esitetäänkin kaikilla koulutusasteilla vahvistettavan koulutuksen työelämäyhteyksiä sekä kansalaisen, työntekijän ja yrittäjän oikeuksista sekä velvollisuuksista antavaa työelämä- ja yrittäjyyskasvatusta. Lisäksi työelämän järjestöille edellytetään luotavan mahdollisuuksia esitellä toimintaansa kouluissa. (Mts., 15–17.)

Välttämättä kaikki tahot eivät kuitenkaan näe yhteiskunnallista osaamista yhtenä sairaanhoitajan ydinosaamisalueena. Opetusministeriö toteutti vuonna 2004 selvitystyön, jonka tarkoituksena oli tarkastella sairaanhoitajan osaamisvaatimusten päivitystarvetta. Paltta (2005) selvitti hankkeen osana Varsinais-Suomen alueen perusterveydenhuollon, erikoissairaanhoidon ja sosiaalitoimen hoitotyön johtajien näkemyksiä ammattikorkeakoulusta valmistuvien sairaanhoitajien osaamisvaatimuksista. Tulosten mukaan hoitotyön esimiehet näkivät sairaanhoitajan selkeästi tärkeimpinä osaamisalueina eettisen osaamisen, kliinisen osaamisen ja yhteistyöosaamisen, kun taas vähiten tärkeinä osaamisalueina pidettiin yhteiskuntaosaamista ja monikulttuurista osaamista. (Paltta 2005, 4–14.)

Sairaanhoidajan osaamisessa usein palvelujen käyttäjien silmissä näkyvintä ja tunnetuinta osaamista ovat kliininen osaaminen ja lääkehoito. Oleellista kuitenkin on, että osaamisvaatimukset näyttäisivät edellyttävän hyvin vahvaa ja laaja-alaistakin yhteiskunnallista osaamista ja näkökulmaa ammatissa. Toisin sanoen yksittäisen potilassuhteen mikro-tason näkökulmasta tulisi painopistettä siirtää laajempaan, mesotason näkökulmaan, joka edustaa organisaatiotason tai palvelujen tuottamistason näkökulmaa (Sund, Nylander & Palonen 2004, 372–373). Tässä työssä haetaan sairaanhoidajan työlle edelleen laajempaa, makrotason näkökulmaa, jota voidaan pitää yhteiskunnallisena näkökulmana.

Merkittävää onkin, miten siihen päästään. Laakkonen (2010) määrittelee opetussuunnitelman asemaa ammattikorkeakouluissa ja mainitsee sen olevan ammattikorkeakoulussa tärkein koulutuksen, opetuksen, opintojen suunnittelun ja toteutuksen väline. Opetussuunnitelman tehtävänä on ohjata opiskelijan oppimista niin, että koulutusammatin vaatima osaaminen saavutetaan ja sen, kuten myös opetusmenetelmien ja oppisisältöjen tulee uusiutua työelämän, yhteiskunnan ja maailman muuttuessa. Laakkonen huomauttaa myös, että opintojaksojen määrää ja oppisisältöjä ei voi kuitenkaan loputtomasti kasvattaa, vaan on tehtävä ydinainesanalyysiä. (Laakkonen 2010, 13.)

Mielenkiintoista on, että kaikesta, mittavastakin koulutuspoliittisesta ohjauksesta, sairaanhoidajien koulutusta ja ammattityötä koskevasta ohjauksesta ja sääntelystä huolimatta, opintojen suunnittelun ja toteutuksen välinettä sekä ammattikohtaisen osaamisen tuottajaa, opetussuunnitelmaa, sen sisältöä ja sen tuottamaa osaamista ei mitenkään valvota.

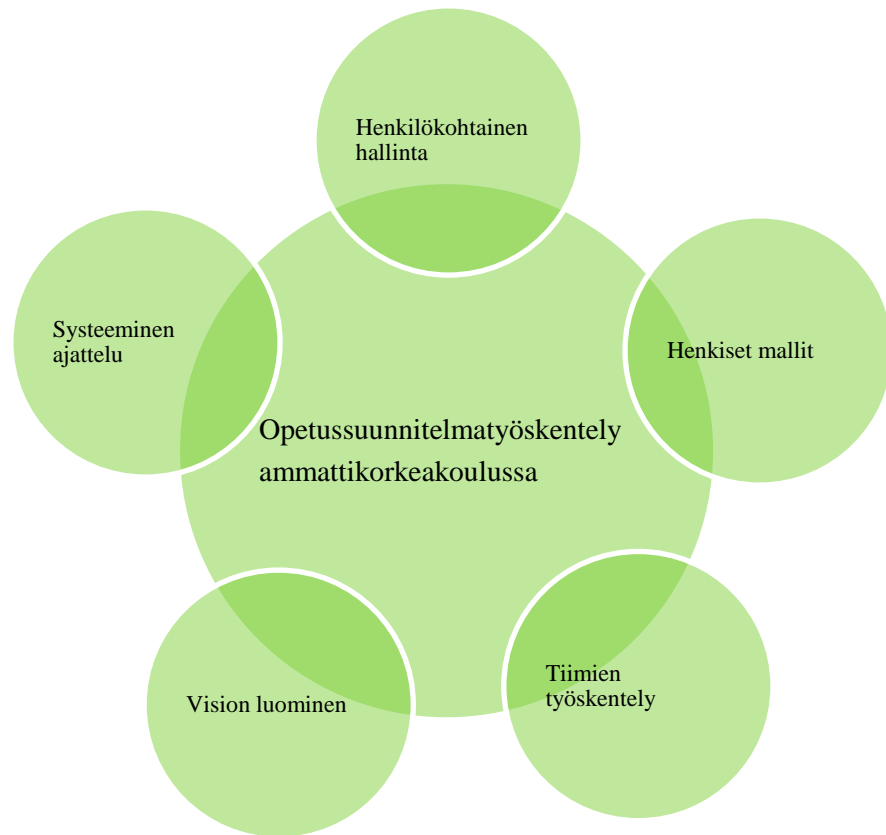
Kuten Papp (2002) lausui ” Ammattikorkeakoulun kehittämisen alkuvaiheessa ammattikorkeakouluja rohkaistiin innovatiivisuuteen ja yhtenäisyyden sijasta erilaisuuteen. Epäyhtenäisyys on aiheuttanut laadullista vaihtelua, vaikeuttanut kansainvälistä vertailua ja antanut terveysalan koulutuksesta epätasaisen kuvan.”

3 Opetussuunnitelmatyön kehittäminen oppivan organisaatio –teorian askelin

Tämän työn tavoitteena on tarkastella, miten sairaanhoitajan työssään käyttämää yhteiskunnallista osaamista ja näkökulmaa voitaisiin laajentaa. Lähtökohtaisena ajatuksena on, että osaamisen näkökulmat luodaan koulutuksessa. Sairaanhoitajan tutkintoon johtavassa koulutuksessa tärkeä opetuksen ja opintojen suunnittelun väline taas on opetussuunnitelma (Opetusministeriö 2002). Tässä työssä keskeinen näkemys on, että opetussuunnitelman sisällöstä riippuu pitkälti, minkälaisia hoitotyön ammattilaisia ammattikorkeakouluissa koulutetaan. Opetussuunnitelmien laatimisessa ammattikorkeakoulut ovat itsenäisiä, mutta moninainen säännöstö ja ohjeistus tulisi linjata opetussuunnitelman sisältöä ja laajuutta. Opetussuunnitelmatyöskentely pitäisikin nähdä ammattikorkeakoulussa hyvin keskeisenä ja merkittävänä perustehtävänä ja syntyneeseen tuotokseen tulisi suhtautua kuin yhteiseen sopimukseen. Opetussuunnitelman tulisi myös muuntua ja vastata niin ympäristön haasteisiin kuin koulutuspolitiikassa sille asetettuihin tavoitteisiin.

Tässä luvussa oppivan organisaation mallia tarjotaan välineeksi opetussuunnitelmatyön kehittämiseen. Sen voidaan nähdä tarjoavan prosessin ja askeleet matkalla kohti yhteistoiminnallista työskentelyä, jonka tuloksena on mahdollista saada aikaan yhteiskunnallisen näkökulman laajentamista ja toimintaympäristön muutoksiin vastaava hoitotyön koulutuksen opetussuunnitelma.

Senge (1994) on oppivan organisaation teoriassaan esittänyt selkeät ohjeet, miten oppiva organisaatio olisi luotavissa. Hän listaa yhteensä viisi elintärkeää ulottuvuutta oppivan organisaation edellytyksenä; vision luominen, systeeminen ajattelu, henkiset mallit, henkilökohtainen hallinta ja tiimien oppiminen. Seuraavassa tarkastellaankin Sengen (1994) oppivan organisaatio edellytyksiä sovellettuna opetussuunnitelmatyöskentelyn kehittämiseen.



KUVIO 1. *Sengen (1994) oppiva organisaatio -prosessi sovellettuna opetussuunnitelmatyöskentelyyn*

3.1 Vision luominen sairaanhoitajan osaamisesta

Argyris ja Schön (1978), joita pidetään keskeisinä oppivan organisaatio ideologian käynnistäjinä, näkevät organisaation oppimisen tapahtuvan, kun sen jäsenet toimivat oppijoina organisaatiota varten (Viitala 2004, 31). Heidän mukaansa organisaation oppimisen tilanteissa organisaation jäsenet kykenevät irrottautumaan omasta roolistaan sekä omista tehtävistään, toimimaan ja oppimaan koko organisaation edustajina (Argyris & Schön 1996, 16). Kram ja Hall (1996) näkevät asian niin, että organisaation muuttuminen ja kehittyminen edellyttää, että organisaation ja yksilöiden kehittyminen sekä muuttuminen nähdään eri tehtävänä, mutta molempiin panostetaan (Ruohotie 2000, 213).

Oppivan organisaation käsite, joka perustuu systeemiteoriaan, yhdistää toisiinsa kasvatustieteen ja liikkeenjohdollisen teorian (Sarala & Sarala 1999). Jotta organisaatio voi olla oppiva, tulee sen jäsenten oppia. Koulun saattaminen organisaationa toiminnaltaan ja kulttuuriltaan oppivaksi on viime kädessä johtamiskysymys. Myös Senge (1994) on käsitellyt johtamista oppiva organisaatio -teorian yhteydessä. Hän katsoo johtajuuden yhdeksi keskeisimmäksi ajatukseksi kautta aikojen olleen yhteisen tulevaisuudenkuvan muodostaminen. Yhteinen, jaettu visio (*building shared vision*) tulevaisuudesta luo kuuliaisuuden sijaan yhteistä sitoutumista organisaatioon. Oppivaa organisaatiota ei hänen mukaansa olekaan mahdollista luoda ilman yhteistä visiota. (Senge 1994, 209.)

Oppivan organisaation prosessia sovellettaessa opetussuunnitelmatyöskentelyyn, lähtökohta visiota luodessa voisi olla kysymys, minkälaisia sairaanhoitajia yhteiskuntaan halutaan kouluttaa. Tässä työssä hoitotyön koulutusohjelman visioksi tarjotaan hoitotyön asiantuntija, jolla ammatissaan on vahvan profession osana laaja, yhteiskunnallinen näkökulma. Sengen (1994) mukaan vision luominen on oppivan organisaation luomisen lähtökohta ja siinä tehtävässä johtajalla on suuri merkitys. Myös Ojala (2000, 199) katsoo johdon olevan avainasemassa oikeanlaisen tahtotilan aikaansaamisessa, yhteisen tulevaisuudenkuvan ja vision luomisessa sekä sen saattamisessa koko organisaation tietoisuuteen. Samoin tässä työssä katsotaan, että vision luomisessa opettajayhteisön johdolla on suuri merkitys.

Ylipäättään työyhteisön kehittämisessä kehittämistyö tulee lähteä ensisijaisesti alhaalta ylöspäin, kuten Murto (1998, 31) prosessin johtamisessa asian näkee. Senge (1990) katsoo, että johdon tulee ymmärtää, miten oppiminen organisaatiossa tapahtuu. Hän painottaa, että oppivassa organisaatiossa ei toimi perinteinen, autoritääriinen johtaminen vaan johtamisen pitää muuttua. Hän katsoo, että johtajan tulisi paremminkin olla opettaja, palvelija, suunnittelija tai esikuva. (Mts., 9, 173.) Myös Viitala (2004) korostaa johtamista oppivan organisaation luomisessa. Hänen mukaansa johdon tärkein tehtävä on luoda oppimista edistävä ilmapiiri, jossa maksimoidaan oppiminen, hyödynnetään oppimisen lähteinä niin kokemukset kuin kokemuksen prosessoinnin tavat ja sidosryhmät kuten yhteistyökumppanit ja kilpailijat. Hän on verrannut johtajan työtä joukkuevalmentajan työhön, jossa esimies toimii alaistensa tukihenkilönä ja suunnannäyttäjänä. (Mts., 2004, 87, 107.) Oppilaitosten ja korkeakoulujen johtajuus voidaan nähdä jakaantuvan hallinnolliseen ja pedagogiseen johtamiseen, joista pedagoginen johtaminen on

lähinnä asiantuntijoiden johtamista (Auvinen, Hirvonen, Dal Maso, Kallberg & Putkuri, 2004).

Vaikka tässä kohtaa tarkoitetaan käsitellä työyhteisön toiminnan kehittämistä vain opetussuunnitelmatyöskentelyn kehittämistä ajatellen, on työyhteisön kehittäminen aina johtajan yksi tärkeä tehtävä ja sen voidaan laskea koituvan työyhteisön hyväksi myös muissa tilanteissa, mutta ennen kaikkea mahdollistavan opettajien paremman yhteistyön ja toimimisen yhteisten tavoitteiden suuntaisesti. Kuten Murto (1998, 13) sanoo, ”jokainen ihminen haluaa työskennellä hyvässä työyhteisössä” myös Juuti (2006, 83) näkee johtamisen keskeisen merkityksen työyhteisön hyvinvoinnissa. Mutta myös jatkuvasti kiihtyvä toimintaympäristön muutos aiheuttaa suuria vaatimuksia koulun johtamiselle. Johtamisen merkitys nousee keskeiseksi niin organisaation kehittämistilanteissa kuin muutoksessa (Nyholm 2008, 67). Sydänmaalakka (2007, 23) katsoo, että organisaation on muututtava nopeammin kuin sen toimintaympäristö tai kilpailijat. Tämä edellyttäisi koulun toiminnassa jatkuvaa toimintaympäristön tarkastelua, koulun sisällä reflektointia toimintakulttuuria ja samalla vision tarkistamista. Organisaation kehittäminen oppivaksi, kuin sen osana vision luominen, on ammattikorkeakoulussa johdon tehtävä, mutta sen on tapahduttava yhteistoiminnallisesti, yhteisen työstämisen kautta, jolloin työyhteisön on myös helpompi sitoutua siihen.

3.2 Opettajayhteisön systeeminen ajattelu

Oppivan organisaation luomisessa yhteinen visio on yksi edellytys, mutta oppivan organisaation tärkeänä edellytyksenä on Sengen (1994) mukaan sen jäsenten systeeminen ajattelu (*systems thinking*). Systeeminen ajattelu on kokonaisvaltainen ja myös kauaskantoinen näkemys koko järjestelmästä ja sen toiminnasta, jolloin kuitenkin jokainen järjestelmän osa nähdään tärkeänä osana prosessia. (Mts., 6-7, 65.) Systeeminen ajattelu opetussuunnitelmatyöskentelyssä ja koulun toiminnan kulttuurissa voidaan nähdä korostavan jokaisen opetukseen osallistuvan osaprosessin ja tekijän näkemistä merkittävänä osana kokonaisuutta ja tavoitteena olevan työn onnistumista.

Oleellista kuitenkin on, että tässä työssä systeemisen ajattelun nähdään mahdollisuutena laajentaa opettajien näkemystä ympäröivään yhteiskuntaan ja näin tuovan makrotason

eli yhteiskunnallisen tason mukaan koulun ajattelumaailmaan sekä sitä kautta visioon sairaanhoitajan osaamisesta ja edelleen osaamisen tuottamisessa keskeiseen välineeseen, opetussuunnitelmaan. Senge (1994) näkee systeemisen ajattelun olevan kantava voima oppivan organisaation teoriassa ja ikään kuin mahdollistavan muut oppivan organisaation askeleet. Tärkeä kysymys on, miten ja onko ylipäänsä hoitotyön opettajien ammatillisessa yhteisössä laajan yhteiskunnallisen näkemyksen herättäminen mahdollista, mikäli sitä ei korosteta opettajien omassa koulutuksessa, myöhemmissä täydennyskoulutuksissa tai opettajat eivät itse ole yhteiskunnallisesti orientoituneita. Opettajan yhteiskunnallista aktiivisuutta ovat tutkineet muun muassa Paltta (1998) ja Saarikoski (2009), mutta tässä työssä sitä ei kuitenkaan käsitellä. Joka tapauksessa laajemman yhteiskunnallisen näkökulman omaksuminen koulun sisällä edellyttää muutoksia opettajayhteisön omissa näkökulmissa, maailmankuvassa sekä ajattelutavassa ja näin ollen lähestytään organisaatiokulttuurisiakin kysymyksiä.

Viitala (2005, 303) painottaa, että esimiesten tehtävä on oppimista tukevan kulttuurin luominen ja ihmisten tietoisuuden avaaminen oppimiselle. Parhaimmillaan Sengen (1990, 4) mukaan oppivassa organisaatiossa ihmiset toimivat yhdessä, heillä on yhteiset tavoitteet, he luottavat toisiinsa, täydentävät toistensa taitoja sekä kompensoivat toistensa rajoituksia ja tekevät näin ainutlaatuista tulosta. Savonmäki (2007) määrittelee kollegiaalisuuden opettajien ammatilliseksi yhteistyöksi. Sahlberg (1996,128) käyttää myös käsitettä kollegiaalisuus, mutta määrittelee käsitteen yhteistoiminnallisuus kuvaamaan kollegiaalisuuden korkeinta astetta. Sahlberg (1996) korostaa kollegiaalisuuden merkitystä koulun kehittämisessä oppivan organisaation suuntaan. Hän näkee kollegiaalisuuden mahdollisuutena koulun kulttuurin sosiaalisten normien, kuten luottamuksen, tuen ja auttamisen luomisessa. (Mts., 128–129.)

Sengen (1990, 11) mukaan oppiva organisaatio vauhdittaa ja ohjaa työyhteisön kulttuurin muutosta. Organisaatiokulttuuri voidaan määritellä uskomusten, oletusten ja arvojen kokonaisuudeksi, joka liitetään politiikkaan, byrokraatiaan sekä virkamies- ja esimiestyöhön. (Salminen 2004, 11–12.) Schein (1987) katsoo, että organisaatiokulttuurin avulla voidaan selittää useita organisaation ilmiöitä. Hänen mukaansa johtajuutta ei voida erottaa kulttuurin rakentamisen prosessista. Johtajat luovat ja muuttavat organisaatiokulttuureja ja hän kytkee käsitteen johtamiseen myös ajatuksellaan, että mahdollisesti

johtajien ainoa todella tärkeä tehtävä on luoda ja johtaa kulttuuria ja tarpeen vaatiessa myös tuhota se. (Mts., 11, 19, 182.) Se, voidaanko koulukulttuuria verrata organisaatiokulttuuriin missä tahansa muussa sosiaalisessa yhteisössä on eri asia. Sahlbergin (1996) mukaan koulukulttuurilla tarkoitetaan tavallisesti koulun tapoja tehdä päivittäisiä asioita ja siinä voidaan erottaa opettajakulttuuri ja oppilaskulttuuri. Opettajakulttuuri on tässä kohtaa lähinnä kiinnostuksen kohde ja sen voidaan katsoa pitävän sisällään opettajien opetusta koskevat käsitykset, uskomukset, arvostukset ja odotukset. (Mts., 90–92.)

Schein (1987) korostaa, että jokaisessa yhteiskunnassa, organisaatiossa, kokouksessa kuin ammatissa vallitsee oma organisaatiokulttuurinsa ja sen vaikutukset näkyvät toiminnassa. Hän pyrkii myös osoittamaan, että ilman organisaatiokulttuurin ymmärtämistä ei voida ymmärtää sen jäsenen tai koko yhteisön toimintaa tai pyrkiä muuttamaan sitä. Hän luettelee myös tilanteita, joissa organisaatiokulttuurin muuttaminen tulee usein eteen. Scheinin (1987) teoria painottuu yritys-elämään, mutta vastaavuus julkisen sektorin ammattikorkeakouluun on löydettävissä. Muutokseen haastavina tilanteina hän esittää muun muassa epäonnistuneet yritysfuusiot tai yritysostot, ristiriidat organisaation sisällä, epäonnistunut viestintä tai sosiaalistaminen tai heikko tuottavuus. (Mts., 41–43, 50–58.) Sahlberg (1996) määrittelee koulun kulttuurin olevan yksilöiden ja inhimillisen toiminnan tulosta ja mainitsee kollegiaalisuuteen perustuvan koulun kehittämisen nousseen esiin nimenomaan aikana, jolloin odotukset, vaatimukset ovat koventuneet, ongelmat ovat ennustamattomampia ja ratkaisut aiempaa epävarmempia. Hän katsoo myös Sengen oppivan organisaation kehittämisen koulussa parantavan koulun valmiuksia kohdata muutoksia ja erityisesti johtaa itse aktiivisesti oman kulttuurinsa muutosta. (Sahlberg 1996, 56, 137.) Tässä kohtaa katsotaan, että koulun kulttuurin ja sen myötä ajattelumaailman ja näkökulmien laajentamisen moottorina koulun sisällä tulisi olla ympäröivän yhteiskunnan ja maailman muuttuminen, mutta myös koulutuspoliittinen ohjaus.

3.3 Henkilökohtainen hallinta

Sengen (1994) mukaan kolmas oppivan organisaation edellytys on sen jäsenten henkilökohtainen hallinta (*personal mastery*). Henkilökohtainen hallinta on yksilön järjestelmällistä ja jatkuvaa itsensä hallintaa omien voimien, osaamisen ja oppimisen fokusoi-

mista ja todellisuutensa näkemistä realistisena. (Mts., 6-7.) Senge (1990) katsoo, että henkilökohtainen hallinta ei ole saavutus vaan paremminkin prosessi tai elinikäinen matka, joka perustuu omien heikkouksien, osaamispuutteiden ja kasvun alueiden tunnistamiseen (Mts., 142). Henkilökohtaisessa hallinnassa voidaan katsoa olevan kyse siitä, miten opettaja pystyy suuntaamaan oman toimintansa jatkuvaan kehittymiseen, oppimiseen ja ammatilliseen kasvuun, mikä tukee oppivan organisaation prosessia.

Opettajien työssä autonomia on monien opettajatutkimusten valossa ammatin olennaisimpia piirteitä. Autonomiassa keskeistä on opettajan omat vaikutusmahdollisuudet työn tavoitteisiin ja opetuksen toteuttamiseen liittyviin ratkaisuihin sekä samalla hallinnon vaikutusmahdollisuuksien rajoittaminen. (Savonmäki 2007, 135–136.) Sahlberg (1996) tarjoaakin kollegiaalisuutta välineeksi opettajien ammatilliseen kasvuun ja kehittymiseen. Hän viittaa Rosenholtzin (1989) ja Hargreaves (1994) tutkimuksissaan tekemiin havaintoihin, jossa ammatillisen kasvun ja oppimisen edellytykset paranivat opettajien keskinäisen yhteistoiminnallisuuden kautta. Yhteistoiminnallisuuden vaikutukset opettajien oppimiseen todettiin olevan joko suoria tai epäsuoria. Yhteistoiminnallisuuden suorina vaikutuksina tuli esiin opettajien keskinäinen, välitön auttaminen, ohjaaminen ja ideoiden jakaminen. Epäsuorat vaikutukset taas ilmenivät kollegiaalisuuden ja esimerkiksi uusien opetuskäytäntöjen kokeilemisen ja oppimateriaalien suunnittelemisen kautta. Lisäksi kollegiaalisuuden on todettu auttavan opettajia pysymään muutoksen tiellä ja pyrkimään yhä parempiin tuloksiin. (Sahlberg 1996, 138–139.)

Jeronen (2003) nostaa esiin yhteistoiminnallisuuden ohella toisena opettajien ammatillisen kasvun edistäjänä reflektiivisen toiminnan. Eri tutkijat määrittelevät reflektion eri tavoin. Poikelan (2005, 9) mukaan reflektio on keskeinen tekijä asiantuntijuuden kehittymisessä ja hän määrittelee reflektion tutkivaksi ja kehittäväksi otteeksi omaan työhön ja ammatilliseen kasvuun. Kokemuseräisissä oppimisen teorioissa reflektion nähdään olevan yksi tiedonmuodostuksen edellytys (esim. Järvinen, Koivisto, & Pokela 2000, 94). Reflektio tarjoaa yhden vastauksen opettajien ammatilliseen kasvuun, mutta koska tässä kohtaa on kyse myös opettajan pysymisestä ammatillisen kasvun tiellä, katsotaan kollegiaalisuuden tarjoavan vastauksen nimenomaan opettajan henkilökohtaiseen hallintaan ja sitä kautta tukevan oppivan organisaatiokulttuurin ja paremman työökulttuurin muodostumista. Niin Sahlberg (1996) kuin Savonmäki (2007, 33) nostavat kuitenkin

esiin autonomian ja yksin tekemisen perinteen vahvan tradition koulun kulttuurissa ja mainitsevat, että kollegiaalisuuden vahvistaminen ei ole aivan yksinkertaista.

3.4 Opettajien ja yhteisön henkiset mallit

Sengen (1994) oppivan organisaation teoriassa henkiset mallit (*mental models*) edustavat organisaation jäsenten syvään juurtuneita, usein tiedostamattomia oletuksia, yleistyksiä, käsityksiä tai tottumuksia, jotka vaikuttavat siihen, miten he toimivat, näkevät ja käsittävät maailmaa. Henkisten mallien näkeminen oppivan organisaation yhtenä tekijänä liittyy niiden näkemiseen mahdollisena esteenä uusien ideoiden ja strategioiden käytäntöön saattamisessa. (Mts., 9, 174.)

Scheinin (1987) esittämän organisaatiokulttuurin tasomääritelmän voidaan katsoa käsittelevän samaa asiaa organisaation tasolla. Schein (1987) luo kuvan organisaatiosta artefaktien, arvojen ja perusoletusten kokonaisuutena. Perusoletukset muodostavat kulttuurin ytimen. Arvot sekä käyttäytymistavat ovat perusoletuksen ilmentymiä. Ensimmäinen, artefaktien ja luomusten taso on näkyvin taso ja pitää sisällään ihmistyön luomukset ja aikaansaannokset sekä ihmisen rakentaman fyysisen ja sosiaalisen ympäristön. Toiselle tasolle sijoittuvat arvot, jotka ilmoittavat, miten asioiden ”tulisi olla” vastakohtana sille, miten ne ovat. Monet arvot ovat tietoisia ja selkeästi ilmaistuja. Kolmannella tasolla, joka edustaa näkymätöntä ja alitajuista tasoa, ovat perusoletukset, itsestäänselvyudet. (Schein 1987, 31- 37.)

Oleellista on, että henkiset mallit voivat toimia niin yksilötasolla kuin yhteisötasolla kehittymisen ja opetussuunnitelmantyon uudistamisen jarruina ja esteenä laajemman näkökulman omaksumiselle. Tästä syystä henkisiä malleja tulisi avata ja tarkastella. Senge (1990) tarjoaa henkisten mallien hallintaan peilin kääntämistä sisäänpäin omiin sisäisiin maailmankuviin, niiden esiin nostamista ja tarkastelua. Henkisten mallien hallinta mahdollistaa työyhteisössä toinen toisiltaan oppivan keskustelun ja keskustelussa omien perusteiden tarkemman selvityksen. (Mts., 9, 139–142). Mezirow (1995a) tarjoaa nimenomaan aikuisoppimiseen tarkoittamassaan uudistavan oppimisen teoriassaan (*transformative learning*) mahdollisuutta kriittisen reflektion avulla tarkastella omien tai

ryhmän oppimisen taustalla olevia merkityksellisiä kokemuksia. Uudistavassa oppimisessä keskeinen käsite on merkitysperspektiivit. (Mts., 8, 10.)

Merkitysperspektiivit ovat olettamusten kokonaisuus, lähtökohta, josta yksilön tai ryhmän kokemuksen tulkinnan viitekehys muodostuu ja jotka ohjaavat yksilön tai ryhmän toimintaa ja asenteita. Oleellista on, että juuri merkitysperspektiivien taustalla saattaa olla tahattomasti opittuja stereotypioita tai omassa historiassa kritiikittömästi omaksuttuja uskomuksia, jotka kuitenkin syvällisesti vaikuttavat kaikkiin yksilön tai ryhmän myöhempisiin havaintoihin ja tulkintoihin. Kriittinen reflektio on syvemmälle menevää reflektiota, joka kohdistuu merkitysperspektiivien taustalla oleviin ennako-oletuksiin ja tarjoaa mahdollisuuden arvioida niiden lähteitä ja pätevyyttä. Kriittisen reflektion kautta tapahtuva oppimisprosessi mahdollistaa merkitysperspektiivien muuttumisen ja sitä kautta mahdollistaa uudenlaisen, kattavamman, ja erottelukykyisemmän kokemuksen syntymisen ja uudistavan oppimisen. (Mezirow 1995, 8-10. 1995b 17, 20–21.) Kriittinen reflektio tarjoaa siis uudistumisen kautta mahdollisuuden myös ammatilliseen kehittymiseen ja uudistumiseen.

Savonmäki (2007) painottaa, että opettajien kollegiaalinen yhteistyö on yhä tärkeämpi opettajien tuloksettaalle yhteistyölle. Hän viittaa Handalin (1991 ja Kosusen (1994) tapaan lähestyä kollegiaalisuutta jakaen sen rajattuun ja laajennettuun kollegiaaliseen yhteistyöhön. Laajennetussa kollegiaalisuudessa, jossa opettajien välinen yhteistyö on syvempää, koskee yhteistyö koko koulutyötä ja ylittää kriittisen reflektoinnin tasolle, jolloin mahdollistuu opetus- ja myös muiden koulun sisäisten käytäntöjen avaaminen ja kehittäminen. (Savonmäki 2007, 34.) Aidon kollegiaalisen yhteistyön voidaankin katsoa mahdollistavan koulun arvomaailman pohtimisen, uudistamisen ja näkökulmien laajentamisen.

3.5 Tiimin oppiminen

Senge (1994, 139) näkee, että organisaatio oppii vain yksilöiden oppimisen kautta, mutta yksilöiden oppiminen ei sinänsä takaa organisaation oppimista. Viides oppivan organisaation edellytys, joka on merkittävin ja koko oppivan organisaation perusta, on tiimi-

en oppiminen (*team learning*). Tiimioppiminen edellyttää kuitenkin organisaation jäseniltä aitoa dialogia ja aitoa yhdessä ajattelua, jolloin ajatusten voidaan antaa vapaasti lentää. (Senge 1994, 9-10.) Ojala (2000, 184) katsoo tiimin osaamisen olevan enemmän kuin sen jäsenten osaamisen summa ja näin ollen tiimin oppimisen edistäminen on tärkeämpää kuin yksittäisten jäsenten oppimisen edistäminen.

Oppivan organisaation teoria vie automaattisesti oppimisen näkökulmaa yksilön oppimisesta yhteisön oppimiseen. Koulujen yhteistoiminnalliset toimintakulttuurit luovat vuorovaikutuksen avulla edellytyksiä muuttaa yksilöiden oppimista yhteisölliseksi oppimiseksi. (Sahlberg 1996, 52–53.) Hargreaves (1994) on havainnut opettajien yhteistoiminnallisuuden saavan aikaan monenlaisia positiivisia vaikutuksia opettajien työhön ja koulun maailmaan. Kollegiaalisuuden on todettu muun muassa lisäävän opettajien kokemaa moraalista ja psykologista tukea auttamalla esimerkiksi selviämään erilaisista epäonnistumisista tai työhön liittyvistä negatiivisista kokemuksista työyhteisön avulla. Sen on todettu lisäävän opettajien kokemaa ammatillista itseluottamusta, mutta sen katsotaan myös mahdollistavan palautteen saamisen omasta työstä ja näin lisäävän reflektiivistä otetta omaan työhön ja mahdollistavan jatkuvan kehittymisen. Mutta kollegiaalisuuden on todettu parantavan myös koulun tuloksellisuutta. Se on mahdollistanut päällekkäisten toimintojen vähentämisen, opetusmenetelmien monipuolistamisen ja näin parantavan myös opetuksen laatua. Kollegiaalisuuden korkeinta astetta, yhteistoiminnallisuutta voi verrata valmennussuhteeseen. Valmennussuhteessa kollegat suunnittelevat opetustilanteita yhdessä, seuraavat toistensa opetusta tai opettavat yhdessä. Olennaista opettajien välisessä toiminnassa on sosiaalinen riippuvuus ja pyrkimys ammatilliseen kasvuun. (Sahlberg 1996, 128–139, 196.)

Sengeläisessä oppivan organisaation edellytysten ajatusmaailmassa on kaikkiaan paljon yhtymäkohtia koulun kehittämiskeskustelussa viime vuosina esillä pidettyyn kollegiaalisuuteen ja tässä sen katsotaan voivan tarjota mahdollisuuden ja tuen opettajayhteisön tiimioppimiselle ja kaikkiaan muuttamiselle oppivaksi organisaatioksi. Lopultakin näyttäisi siltä, että koulun kehittäminen oppivaksi organisaatioksi edellyttää toimintakulttuurin muutosta yhteistoiminnalliseen suuntaan, mutta yhteistoiminnallisesti toimiva koulu näyttäisi automaattisesti kypsyvän oppivaksi organisaatioksi. Koulua oppivana organisaationa voisikin kutsua yhteistoiminnalliseksi organisaatioksi.

Oppivan organisaation edellytyksenä on kuitenkin edelleen työyhteisökulttuuri, jossa vallitsee keskinäinen arvostus ja luottamus, mikä mahdollistaa opettajien keskuudessa kokemusten ja näkemysten tarkastelun rakentavassa ja toinen toisiltaan oppimaan pyrkivässä hengessä. Koulun toimintatavan muutokset edellyttävät ennen muuta johtamiskulttuurin muutosta. Yhteistyö ei ole vain yhdessä tekemistä, vaan se on myös yhdessä ajattelemista, yhdessä innovoimista ja yhdessä kehittämistä. (Helakorpi, viitattu 26.1.2012.)

4 Yhteenveto

Terveydenhuoltoalan ammattilaiset tekevät työtä merkittäväällä yhteiskunnallisella alalla. Alaa ohjataan niin lainsäädännöllä kuin ministeriöiden kautta tulevilla informaatio- ja hankeohjauksella. Ammatteja säännellään, mutta koulutuksen tuottamaa osaamista ei valvota eikä varmisteta. Ala kuuluu myös niihin, jossa ympäröivän yhteiskunnan ongelmat ja haasteet sekä maailman muuttuminen näkyy ensimmäisenä. Ammattikorkeakoulutuksen oletetaan vastaavan nopeasti ympäröivän yhteiskunnan ja työelämän haasteisiin. Asia on otettu esiin muun muassa istuvan hallituksen hallitusohjelmassa ja siihen perustuvassa kehittämissuunnitelmassa.

Yhteiskunnallisen näkökulman nostaminen esiin sairaanhoitajan osaamisessa on merkittävä ja myös haasteellinen asia. Näkemykseni mukaan sairaanhoitajien yhteiskunnallisen osaamisen ja näkökulmien laajentamisen pitäisi lähteä sairaanhoitajien koulutuksesta ja siellä edelleen opintojen suunnittelua ja toteutusta ohjaavasta opetussuunnitelmasta. Yhteiskunnallinen näkökulma tulisi kuitenkin kulkea punaisena lankana koko koulutuksen aikana. Sairaanhoitajien osaamisvaatimuksia tarkastellessa nouseekin mieleen kysymys, miksi niin ei ole. Sanomattakin tämä edellyttäisi myös opettajien näkökulmien laajentamista, mutta sitä tässä työssä ei ole käsitelty.

Opetussuunnitelmatyön kehittäminen on kuitenkin tässä työssä tarjottu vastaus. Tuloksekkaampaan opetussuunnitelmatyöskentelyyn pääsemiseksi ajatellaan oppivan organisaatio –teorian tarjoavan metodin ja askeleet. Ajatuksista oppivan organisaation askelten opetussuunnitelmatyötä parantavana prosessina, voidaan yhteenvetona todeta, että ensimmäisen askeleen, vision luominen sairaanhoitajan osaamisesta, katsotaan ohjaavan opettajayhteisössä tavoitteena olevaa toimintaa. Systemisen ajattelun voidaan katsoa tuovan koulun kulttuuriin ja opetussuunnitelmatyöskentelyyn mukanaan laajemman, yhteiskunnallisen perspektiivin. Henkilökohtaisen hallinnan katsotaan vahvistavan pysymistä uudistumisen tiellä. Neljännen askeleen, eli henkisten mallien katsotaan auttavan opettajien yhteisöä penkomaan juurtuneita käytänteitä ja niiden taustalla olevia pintoineita arvoja. Viimeisen, eli tiimioppimisen katsotaan edustavan hyvää yhteistyön mallia, jossa muun muassa opetussuunnitelmatyö sujuu yhteishengessä peilaten sille yhteiskunnan ja muuttuvan maailman asettamia vaatimuksia sekä koulutuspolitiikan asettamia tavoitteita.

Koulun muuttaminen oppivaksi organisaatioksi tuo eteen väkisinkin organisaatiokulttuurisen pohdinnan, koska opettajien autonomia ja sen mahdollistavat erilaiset työyhteisön normit ovat hyvinkin vakiintuneita koulun arjessa. Kollegiaalisuus on viime vuosina tarjottu mahdollisuus koulun kehittämiseen ja se nousi esiin tämänkin työn edetessä yhä keskeisemmäksi vastaukseksi koulun kehittämisessä oppivaksi organisaatioksi.

Lähteet

Ammattikorkeakoululaki 2003/351.

Argyris, C. & Schön, D. A. 1996. Organizational learning II. Theory, method and practice. Reading, Massachusetts: Addison -Wesley Publishin company.

Asetus terveydenhuollon ammattihenkilöistä 564/1994.

Auvinen, P., Hirvonen, K., Dal Maso, R., Kallberg, K. & Putkuri, P. 2004. Opetussuunnitelma ammattikorkeakoulussa. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisu B: Selosteita ja opetusmateriaalia, 9.

Helakorpi, S. Koulun toimintakulttuurin muutos - kohti dialogista vuorovaikutusta. <http://openetti.aokk.hamk.fi/sisu/TEEMAT%20AIHEALUEITTAIN/Kasvatus%20ja%20Oyhtykunta/Koulutuksen%20organisaatiot/toim-kulttuuri.pdf>. Viitattu 24.1.2012.

Jeronen, E. 2003. Luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisten käsitysten kehittyminen päättöharjoittelujakson biologian ja maantieteen opetuksessa. Kasvatustieteiden tiedekunt. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Oulun yliopisto

Juuti, P. 2006. Johtaminen ja työyhteisön hyvinvointi. Teoksessa P. Vesterinen (toim.) Työhyvinvointi ja esimiestyö. Helsinki: WSOY, 77–92.

Järvinen, A., Koivisto, T. & Pokela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Juva: WSOY.

Kaivo-oja, J. 2008. Tulevaisuuden megatrendit ja niiden vaikutukset sosiaali- ja terveydenhuoltoon Sairaanhoidaja – lehdessä n:o 11/2008, 15–17.

Kaivo-oja, J. & Suvinen, N. 2001. Kohti vuotta 2030. Sosiaali- ja terveysalan tulevaisuuden näkymät vuoteen 2030. Teoksessa P. Voutilainen, K. Saranto, A. Peiponen ja T. Mikkola Hoitotyön vuosikirja 2002. Hoitotyön tulevaisuus. Tammer-Paino Oy: Tampere., 9-45.

Korkeakoski, E 1999. Opettajien täydennyskoulutuksen tuloksellisuus opetushallituksen rahoittama, pitkäkestoinen koulutus. Opetushallitus. Arviointi 3/1999.

Laakonen, R. 2010. Opetussuunnitelmauudistus. Teoksessa M. Pihlaja (toim.) Matkalla kohti juonneopetusta. Vaasan ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmauudistuksen vaiheita. Vaasan ammattikorkeakoulu, University of Applied Sciences Publications Other Publications C7. Vaasa, 7-22.

Lahtinen, M., Lankinen, T. & Sulonen, A. 2006. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. Helsinki : Tietosanoma.

Laki terveydenhuollon ammattihenkilöistä 559/1994.

Lauttamäki, V. & Hietanen, O. 2006. Sosiaali- ja terveysalan työvoima ja koulutustarpeet 2015. Loppuraportti sosiaali- ja terveydenhuollon ennakointihankkeesta. Tulevaisuuden tutkimuskeskus. TuTu-julkaisuja 4/2006. Turku.

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

Mezirow, J. 1995a. Esipuhe. Teoksessa J. Mezirow (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Lahti, 5-13.

Mezirow, J. 1995b. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Lahti, 17-37

Nyholm, I. 2008. Keskijohto kuntamuutoksen näkijänä ja kokijana. Seutuyhteistyö muutosprosessina kuntien keskijohdon näkökulmasta. Tampereen yliopisto. Suomen kuntaliitto: Helsinki. Väitöskirja.

Opetusministeriö 2006. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. Ammattikorkeakoulusta terveydenhuoltoon. Koulutuksesta valmistuvien ammatillinen osaaminen, keskeiset opinnot ja vähimmäisopintopisteet. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:24

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011a. Ammattikorkeakoululaitoksen uudistamisen suuntaviivat.
http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/amk_uudistus/liitteet/amk_suuntaviivat_060911.pdf Viitattu 12.12.2011.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2011b. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma, luonnos 13.9.2011. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012a.
<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/> Viitattu 26.1.2012.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012b. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012c.
http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/hallinto_ohjaus_ja_rahoitus/?lang=fi Viitattu 30.1.2012.

Paltta, H. 2005. Työelämän osaamisvaatimukset sairaanhoitajakoulutuksen lähtökohtana –kehittämistehtävän raportti. Turun ammattikorkeakoulun puheenvuoroja 21. Turun ammattikorkeakoulu. Turku.

Papp, I. 2002. Uudistuva terveystieteen koulutus ammattikorkeakouluissa. Korkeakoulutieto 2, 18-21.

Poikela, E. 2005. Työssä oppimisen prosessimalli. Teoksessa E. Poikela (toim.) Osaaminen ja kokemus –työ, oppiminen ja kasvatus. Tampere University Press, 21–41.

Poropudas, O & Mäkinen, R. 2001. 90-luvun koulutuspolitiikan taustat ja yleispiirteet. Teoksessa R. Mäkinen & O. Poropudas (toim.) Irtiotto 90-luvun koulutuspolitiikasta. koulutuspoliittinen artikkelikokoelma. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu B:67,11–32.

Pynnä, S. 2011. Satakunnan ammattikorkeakoulun avajaiset 13.9.2011 Porissa. Avajaispuhe. [http://www.arene.fi/data/dokumentit/aa039c94-f904-4557-a23a-6d098fef5990 .pdf](http://www.arene.fi/data/dokumentit/aa039c94-f904-4557-a23a-6d098fef5990.pdf). Viitattu 22.6.2012.

Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma. 22.6.2011. Valtioneuvoston kanslia.

Ruohotie P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki: WSOY.

Ryttyläinen, K., Liimatainen, L., Blek, T., Heikkilä, J. Paunonen, T. & Miettinen, M. 2004. Sairaanhoidajan, terveydenhoitajan ja kättilön yhteiskunnallinen osaaminen terveyden edistämisen palveluksessa. Tutkiva hoitotyö 2(4). 10 - 16.

Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 119.

Salminen, A. 2004. Julkisen toiminnan johtaminen. Hallintotieteen perusteet. Helsinki: Edita.

Salminen, H. 2000. Yleiset koulutuspoliittiset tavoitteet ammattikorkeakoulutus uudistuksen taustalla. Ammatikasvatuksen aikakauskirja 2 (1),8-22.

Sarala, U. & Sarala, A. 1996. Oppiva organisaatio – oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammerpaino.

Schein, E. H. 1987. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Senge, M. P. 1994. The fifth discipline. The art & Practice of The Learning Organisation. New York: Currency.

Senge, P. M. 1990 The Fifth Discipline. The art and practice of the learning organization, London: Random House.

Senge, Peter M. 1990b. The leader's New York: Building learning organizations. Sloan Management Review. Fall 1990. 7–23.

Sosiaali- ja terveysministeriö. 2000. Sairaanhoidajan, terveydenhoitajan ja kättilön osaamisvaatimukset terveydenhuollossa. Terveydenhuollon ammatinharjoittamisen kannalta keskeisiä näkökohtia. Monisteita 2000:15.

Sund, R., Nylander, O. & Palonen, T. 2004. Raa'asta rekisteriaineistosta terveystieteellisesti relevanttiin informaatioon. Yhteiskuntapolitiikka 69:4, 372-379.

Sydänmaanlakka, P. 2007. Älykäs organisaatio. Economica-kirjasarjan julkaisu nro 17. Talentum Media Oy.

Suomen perustuslaki 11.6.1999/731.

Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 2003/352.

Valtiontalouden tarkastusvirasto 2009. Ammattikorkeakoulutuksen työelämälähtöisyyden kehittäminen. Valtiontalouden tarkastusviraston tuloksellisuustarkastuskertomukset 188. Edita Prima Oy, Helsinki

Viitala, R. 2004. Henkilöstöjohtaminen. Helsinki: Edita.

Viitala, R. 2005. Johda osaamista! osaamisen johtaminen teoriasta käytäntöön. Helsinki: Inforviestintä.