

Osaamisperustaisuuden rakentuminen ammattikorkeakoulussa

Opetussuunnitelmateoreettista jäsentelyä

Tiina Laajala

OSAAMISPERUSTAISEN OPETUSSUUNNITELMAN JALKAUTUMINEN ammattikorkeakouluihin kytkeytyy kysymyksiin opettajan autonomiasta sekä hänen roolistaan opetussuunnitelman kehittäjänä ja opiskelijan oppimisen ohjaajana. Osaamisperustaisuuden oppijalähtöisyyttä ja oppimisen kaikkiallisuutta korostavat keskeiset lähtökohdat saattavat poiketa opettajien omaksu- mista oppimista ja opettamista koskevista käsityksistä. Osaamisperustaisen koulutuksen tutkimus on vielä vähäistä, mutta sekä kriittisiä että puoltavia näkökulmia on kuitenkin jo ollut esillä. Tarkastelen tässä artikkelissa aieman tutkimukseni pohjalta erään ammattikorkeakoulun sisäistä osaamispe- rustaisen opetussuunnitelman kehittämisprosessia. Tavoitteenani on moni- puolistaa osaamisperustaisuudesta käytävää keskustelua tarkastelemalla sen muutamia perusajatuksia sivistysteorian viitekehityksessä. Sivistysteo- reettinen, opettajan refleksiivistä ja tulkinnallista roolia korostava tarkastelu- näkökulma oppimiseen, opettamiseen ja ohjaamiseen vahvistaa osaamispe- rustaisuudelle pohjautuvan koulutuksen kiinnittymistä opettaja reflektiivisenä toimijana -perinteeseen.

Tero Autio, Liisa Hakala & Tiina Kujala (toim.)

Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia

Tampere: Tampere University Press 2019, 439–467.

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-008-3>

Osaamisperustainen opetussuunnitelma ammattikorkeakouluissa

Opetussuunnitelma on kaikilla koulutusasteilla ja koulutusmuodoissa keskeinen opettajan työn kokonaisuuden jäsentäjä. Opetussuunnitelmatutkimus (*Curriculum Studies*) näkee opetussuunnitelman opetusta ohjaavaa virallista dokumenttia laajempänä monimutkaisena keskusteluna tai jopa kamppailuna siitä, minkä tietojen ja taitojen oppimista pidetään tärkeänä (Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman 1995, 847–848). Opetussuunnitelman arvopohja liittyy yhteiskunnassa arvokkaina pidettyihin päämääriin, päämäärät voivat olla eksplisiittisiä tai implisiittisiä. Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmien voi lisäksi katsoa edustavan kyseisen ammatin arvopohjaa, toisin sanoen sitä, millaista ammattilaista tai asiantuntijaa milloinkin pidetään arvokkaana päämääränä. Opetussuunnitelmakeskustelu sisältää aina kysymyksen siitä, kenellä tai millä taholla on oikeus määritellä mitä koulutusinstituutioissa tulee opettaa (Autio ym. 2017, 7–9). Keskustelu kattaa siten sekä opetussuunnitelman sisältöön että toimijuuteen liittyvät ulottuvuudet.

Opetussuunnitelman päätraditioina tunnetaan angloamerikkalaisen alueen curriculum- ja saksalaislähtöinen didaktiikka-perinne. Curriculum-opetussuunnitelma on nähty laaja-alaisena opetussuunnitelmamallina, joka käsittää opetuksen lisäksi myös oppijoiden koulusta saamat kokemukset. Curriculum kattaa opetuksen tavoitteiden, opetusjärjestelyiden ja arvioinnin ohella myös tahattoman, informaalin oppimisen vaikutuksen huomioinnin sekä yksilön kehityksen tukemisen. (Lauriala 1984, 12–14; Malinen 1977, 15–18.) Autio (2017b, 23) ja Westbury (2000, 16–17) tuovat esiin curriculum-perinteen hallinnollista lähtökohtaa, jolloin tärkeää on saada opetuksen suunnittelu, toteutus ja tulosten arviointi johtamisen ja hallinnon näkökulmasta toimimaan sujuvasti. Amerikkalainen opetussuunnitelma on ikään kuin tarkka ohjekirja opettajille siitä, mitä opetetaan ja millä menetelmillä. Opetussuunnitelman tehtävä on ulottaa kontrolli sekä koulun toiminnan että opettajien käytännön työn tasolle. Opettaja nähdään curriculum-perinteessä lähinnä valtakunnallisen ja paikallisen opetussuunnitelman passiivisena toteuttajana (Westbury

2000, 16–17). Autio huomauttaa (2017b, 23) tällaisen byrokraattisen opetussuunnitelmaparadigman tiedostavan ja määrittävän heikosti inhimillisiä oppimisen ilmiöitä ja opettajan työtä.

Curriculum-perinne tiivistyy Tylerin rationaalina (1949/1971) tunnetussa behavioristisessa opetussuunnitelmamallissa, jonka mukaan opetuksen tulee edetä ennalta määriteltyjen tavoitteiden mukaisesti. Tavoitteiden asettelun rinnalla tulee suunnitella keinot niihin pääsemiseksi sekä arvioinnin menetelmät tulosten saavuttamiseksi. Opetuksen suunnittelun syklin päättävän vaiheen, arvioinnin, tärkein tehtävä on varmistaa, toimivatko suunnitelmat opettajaa ohjaten ja tuottaen toivottuja oppimistuloksia. Arviointi auttaa tarkistamaan opetussuunnitelman perushypoteesien pätevyyttä, ja se samalla myös tarkistaa tietyn instrumentin tehokkuuden, nimittäin opettajan, jonka varassa opetussuunnitelmaa toteutetaan. (Tyler 1949/1971, 104–105.)

Toisessa opetussuunnitelman päätraditiossa, saksalaiseen sivistysteoriaan pohjautuvassa didaktiikka-perinteessä ja sen mukaisessa lehrplan-opetussuunnitelmassa huomiota kiinnitetään eri oppiaineiden sivistyksellisiin kasvatuspäämääriin. Sen on nähty edustavan valtiojohdoista, oppiainelähtöistä suppeaa opetussuunnitelma-ajattelua. (Lauriala 1984, 13–14; Malinen 1977, 15–18.) Westbury kuitenkin toteaa (2000, 17), että valtiollinen opetussuunnitelma ei didaktiikka-ajattelussa ohjaa suoraan opettajien työtä, vaan didaktiikka-perinteen mukaisesti heille taataan professionaalinen autonomia ja vapaus toteuttaa opetusta ilman opetussuunnitelman kontrollia. Valtiollinen opetussuunnitelma sisältää opetuksen tavoitteet ja sisällön, mutta sitä ei ymmärretä autoritatiivisena valvonnan välineenä kuten curriculum-kontekstissa. Opettajalla on vapaus itse kehittää oma lähestymistapansa opetettaviin asioihin. Westbury korostaa (2000, 17), että didaktiikka-perinteen opetussuunnitelma-ajattelussa luotetaan opettajan professionaaliseen autonomiaan, mikä luo samalla pohjan opettajan työn reflektiiviselle luonteelle.

Suomalaisessa opetussuunnitelmassa ovat curriculum- ja didaktiikka-painotukset vaihdelleet historian aikana. Aution mukaan (2006, 107) amerikkalainen curriculum-perinne oli meillä vaikutukseltaan suurempi toisen maailmansodan jälkeen. Lauriala (1984, 14) ja Malinen (1992,

14–16) toteavat didaktiikan vaikuttaneen yläkoulun ja lukion opetussuunnitelmiin ja alakoulun puolestaan pohjautuneen curriculum-idealle. Ammattikorkeakoulua ajallisesti edeltäneen opistoasteen koulutuksen opetussuunnitelmat olivat Auvisen ja hänen tutkijakollegoidensa mukaan (Auvinen, Dal Maso, Kallberg, Putkuri & Suomalainen 2007, 51) lukion tapaan didaktiikka-mallille perustuvia, kun taas ammattikorkeakoulun työelämälähtöiset opetussuunnitelmat ovat heidän näkemyksensä mukaan curriculum- ja lehrplan-opetussuunnitelmien yhdistelmiä. Hakala, Maaranen ja Riitaoja (2017, 173) tuovat esiin, että curriculum-opetussuunnitelmaan pohjautuva tavoiterationaalisuus on voimakkaasti juurtunut tietoisuuteemme ja tapaamme ymmärtää opetussuunnitelmaa.

Opetussuunnitelma nähdään artikkelissa laajassa merkityksessä (Autio 2017, 17), jolloin se käsittää varsinaisen opetussuunnitelmadokumentin laadinnan, opetussuunnitelman toteuttamisen käytännössä sekä siihen liittyvät arvo- ja valtadiskurssit. Korkeakouluilla on yliopistolain (558/2009) ja ammattikorkeakoululain (932/2014) mukaan opetuksen ja tutkimuksen vapaus, mihin sisältyy autonomia päättää itse opetussuunnitelmistaan. Ammattikorkeakoulun erityispiirre ja -tehtävä on vahva työelämäyhteys (Ammattikorkeakoululaki 932/2014; Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 1129/2014), joka heijastuu opetussuunnitelmaan työelämälähtöisyyden vaatimuksena (esim. Valtiontalouden tarkastusvirasto 2009). Ammattikorkeakoulua edeltäneellä opistoasteella opetussuunnitelmat laadittiin valtakunnan keskushallinnon tasolla. Opetushallitus antoi ohjeet koulutuksen toteuttamisesta tuntien tarkkuudella ja huolehti oppimateriaalien laadinnasta. Opistoasteen opettaja oli oman alansa substanssiasiantuntija, mutta tarkasteltaessa hänen suhdettaan opetussuunnitelmaan on hänet nähty opetussuunnitelman teknisenä toteuttajana. (Auvinen 2004, 142–143.) Ammattikorkeakoulu-uudistus 1990-luvulla antoi opettajille opetussuunnitelma-autonomian, kun keskushallinnon ohjaus poistui ja ammattikorkeakouluista tuli korkea-asteen oppilaitoksia.

Keskusjohtoisuus palasi tietyllä tapaa opetussuunnitelmatyöhön, kun korkeakoulujen opetussuunnitelmia ryhdyttiin Bolognan prosessin myötä 2000-luvulla kehittämään osaamisperustaiseen suuntaan. Osaamisperus-

taisuudella on vakiintuneet perinteet ammatillisen toisen asteen aikuis-koulutuksen alueella ja ammatillisissa perustutkinnoissakin siirryttiin vuonna 2018 kokonaan osaamisperusteiseen koulutukseen. Euroopan unionin lanseeraaman osaamismallin (EU 2008) keskeinen ajatus on, että osaaminen muodostuu tiedoista, taidoista ja kyvystä soveltaa opittuja tietoja ja taitoja käytäntöön. Osaamisperustaisuuden keskiössä on osaaminen, sen tunnistaminen, osoittaminen ja tunnustaminen. Oppiminen nähdään kaikkiallisena, jolloin korostetaan, että oppiminen ei rajoitu koulutusjärjestelmän tarjoamaan formaaliin oppimiseen, vaan osaamista voi hankkia ja kehittää elämän eri osa-alueilla (Kumpulainen 2008).

Painottaessaan opiskelijan kokemukseräisen tiedon merkityksellisyyttä näyttää osaamisperustainen oppimisen malli olevan linjassa ammattikorkeakoulun perustehtävän kanssa, joka Rauhalan (2006, 8) sekä Taatilan ja Raijn (2012) mukaan pohjautuu pragmatistiseen kasvatustilfilosofiaan. Kriittinen tutkimus on kuitenkin nostanut esiin osaamisperustaisen mallin kytkentöjä tavoitrationaaliseen behavioristiseen opetussuunnitelmaan, jonka perimmäisenä tavoitteena on tuottaa enemmänkin sopeutuvia työntekijöitä työmarkkinoille (esim. Autio 2017; Murtonen, Gruber & Lehtinen 2017) kuin työelämää kehittäviä asiantuntijoita. Komulainen ja Rajakaltio (2017, 225) huomauttavat, että vallitseva ylikansallinen uusliberalistinen koulutuspolitiikka noudattaa pitkälti Ralph Tylerin mukaisista teknisrationaalista opetussuunnitelma- ja ajattelumallia. Young (2013, 107–108) ja Wheelahan (2015, 750) kritisoivat osaamisperustaista opetussuunnitelmaa sanoen sen fokuoivan taitoon (*skills*) tiedon (*knowledge*) kustannuksella. Näin osaamisperustaisuus tulee eristäneeksi osan opiskelijoista kriittisestä tiedosta ja uusintaneeksi eriarvoisuutta, vaikka eksplisiittinen tarkoitus on edistää inklusiota ja osallisuutta työmarkkinoilla.

Osaamisperustaisuus on juurtumassa ammattikorkeakouluihin, mutta sen pedagogista taustafilosofiaa ei juurikaan ole jäsennetty. Mäkinen ja Annala (2010, 42) ovat todenneet, että tieteellistä diskurssia osaamisen käsitteestä ja osaamisperustaisesta opetussuunnitelmasta yliopistojen sekä ammattikorkeakoulujen yhteydessä on hyvin vähän koko Euroopan tasolla. Osaamisperustaisuutta on meillä perusteltu esimerkiksi asiantuntijaksi kasvun, elinikäisen oppimisen, konstruktivistisen ja kokemuksellisen op-

pimisen viitekehyksessä (Happo & Lehtelä 2015; Kallberg 2009; Kepanen 2018). Guttorm, Erkkilä, Kiviniemi ja Korento (2018) toteavat osaamisperustaisuuden pedagogisen teorian ja toimintatapojen pohjautuvan systeemiseen viitekehykseen ja linkittyvän oppimisenäkemyksiin, joissa toiminta ja kokemuksellisuus sekä sosiaalinen vuorovaikutus ovat oppimisen lähtökohtina. Näitä lähestymistapoja edustavat esimerkiksi kokemuksellinen, konstruktivistinen ja situationaalinen oppimisenäkemyks.

Tarkastelen tässä artikkelissa aiemman tutkimukseni pohjalta (Laajala 2015) erään ammattikorkeakoulun sisäistä osaamisperustaisen opetus suunnitelman kehittämisprosessia. Tutkimuksen tavoitteena oli lisätä ymmärrystä osaamisperustaisuudesta jäsentämällä siitä käytävää keskustelua opetus suunnitelmatutkimuksen viitekehyksessä. Tarkemman tutkimuksen kohteena oli osaamisperustaisen opetus suunnitelman ja sen kehittämistyön tulkintarepertuaarien rakentuminen kehittämistyöhön osallistuneiden tekniikan ja liikenteen alan opettajien puheessa.

Tutkimukseni tulosten perusteella (Laajala 2015) osaamisperustaisuus käsitteenä oli ammattikorkeakoulun opettajille uusi ja haasteellinen. Oppimisen käsittäminen laaja-alaisena osaamisena, joka kattaa tiedot, taidot ja kyvyn soveltaa opittua työelämään poikkesi heidän aiemmasta ajattelutavastaan. Osaamisperustaisuuden idean omaksuminen ja toteuttaminen opetus suunnitelman ja käytännön pedagogiikan tasolla on ajattelu- ja toimintatapojen muutosprosessi, joka ei tapahdu hetkessä. Keskeistä on kiinnittää huomiota osaamisperustaisuuden käsitteen kirkastamiseen ja kasvatusteoreettisten juurien tiedostamiseen, jotta sen soveltamisessa ei ajauduttaisi yksinkertaistavaan ja kritiikittömään tulkintaan (Mäkinen & Annala 2012). Tavoitteenani tässä artikkelissa on monipuolistaa osaamisperustaisuudesta käytävää keskustelua tarkastelemalla sen muutamia perusajatuksia sivistysteorian, *Bildungstheorie* (Klafki 2000a), viitekehyksessä.

Opetussuunnitelman kehittämisprosessissa rakentuvien merkitysten tutkiminen

Aiemmin julkaistu tutkimukseni (Laajala 2015) kohdistui ammattikorkeakoulun osaamisperustaisen opetussuunnitelman kehittämisprosessiin. Tutkimuksen kontekstina olevassa ammattikorkeakoulussa toteutettiin kyseisenä ajankohtana Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittaman ECTS-projektin puitteissa (Arene 2007) osaamisperustaisen opetussuunnitelman perehdytyskoulutus, jossa teemoina olivat osaamistavoitteiden laadinta, osaamisen arvioinnin kriteeristön luominen ja oppimisprosessiperustainen opetuksen suunnittelu. Perehdytys toteutettiin vaiheittain siten, että ensin järjestettiin yhteinen perehdytyskoulutus eri koulutusalojen opetussuunnitelmatyöstä vastaaville henkilöille lukuvuonna 2008–2009 (vaihe 1). Seuraavana lukuvuonna kyseiset opetussuunnitelmapaavat perehdyttivät koulutusalojen opetussuunnitelmatyöstä vastaavat henkilöt osaamisperustaiseen opetussuunnitelmaan (vaihe 2). Osaamisperustaisen opetussuunnitelman jalkautus jatkui tästä eteenpäin kaikkien opettajien osallistamisena opetussuunnitelman kehittämistyöhön, mikä oli rajattu tutkimukseni ulkopuolelle.

Tutkimukseni aineisto muodostui kehittämisprosessin 2. vaiheen aikana äänitetyistä ja litteroiduista ryhmäkeskusteluista. Aineisto tallennettiin vuosina 2009–2011 kuudesta tekniikan koulutusalan tutkintovastaaville järjestetystä perehdytyskoulutustilaisuudesta, joissa osallistujia oli yhteensä viisitoista henkilöä, määrän vaihdeltaessa eri kerroilla seitsemän ja kolmentoista välillä. Perehdytystilaisuuksien ajallinen kesto vaihteli noin tunnista puoleentoista tuntiin. Litteroidun aineistokorpuksen laajuus oli 132 sivua, josta analyysiin poimittiin 87 aineisto-otetta.

Tutkimusmenetelmänä oli diskurssianalyysi, joka arvioitiin soveltuvaksi lähestymistavaksi analysoida ryhmäkeskustelua ja siinä yhteisesti rakennettavia merkityksiä. Diskurssianalyysi nähdään väljänä metodologisena viitekehyksenä, joka tutkii diskurssien rakentumista sosiaalisissa käytännöissä ja vuorovaikutuksellisissa konteksteissa tuotettujen tekstien kautta. Diskurssit voidaan määritellä vakiintuneiksi puheikäännöiksi, jotka osaltaan rakentavat ja tuottavat ilmiötä, jota ne kuvaavat (Jokinen,

Juhila & Suoninen 1993, 19–20). Osaamisperustaisen opetussuunnitelman perehdytyskoulutuksessa ammattikorkeakoulun hallinto edellytti koulutusaloja sisällyttämään tiettyjä uudistuksia opetussuunnitelmiinsa ja toteuttamaan niitä käytännössä, mikä johtaa kiinnittämään huomiota valtasuhteisiin ja kilpaileviin diskursseihin.

Tutkimuskysymyksinä olivat: millaisia merkityksiä ammattikorkeakoulun osaamisperustaisen opetussuunnitelman kehittämisprosessin vuorovaikutuksessa rakentui ja millä tavoin rakentuvat merkitykset tuotettiin. Tutkimuksen tuloksina esitetään aineisto-otteista muodostetut tulkintarepertuaarit. Tulkintarepertuaarin käsite soveltuu tutkimuksiin, jotka kohdistuvat analysoimaan yksityiskohtaisesti arkisen kielenkäytön vaihtelevuutta (Silverman 2014, 321). Potterin ja Wetherellin (1987, 149) mukaan tulkintarepertuaarit ovat toistuvasti käytettyjä käsitejärjestelmiä sekä metaforien ja kielikuvien ympärille ryhmitettyjä kuvausten ryppäitä, joiden avulla luonnehditaan toimintoja, tapahtumia ja asioita. Repertuaarit rakentuvat esimerkiksi siten, että samasta asiasta tai ilmiöstä puhutaan useammalla eri tavalla näiden tapojen poiketessa kielelliseltä tyyliältään, kieliopiltaan ja sanastoltaan toisistaan. Ihminen saattaa usein puhuessaan tietyistä asiasta käyttää vuorotellen eri repertuaareja, jonka vuoksi hänen asennoitumistaan tuohon asiaan on vaikea lokeroida tai kategorisoida esimerkiksi asenneteorian avulla. (Potter & Wetherell 1987, 149; Wetherell & Potter 1992, 102.) Tutkimukseni tuloksina esitettävien repertuaarien voidaan näin ollen sanoa olevan erilaisia tilanteisesti rakentuvia tapoja puhua opetussuunnitelmatyöstä ja opetussuunnitelmasta, jotka samalla muokkaavat niitä koskevia diskursseja.

Aineistosta muodostui analyysissa kuusi erilaista *opetussuunnitelmatyön* tulkintarepertuaaria, jotka kytkeytyvät opettajan työhön ja identiteettiin opetussuunnitelman kehittäjänä. *Opetussuunnitelmalle* rakentui seitsemän tulkintarepertuaaria, jotka puolestaan linkittyvät opetussuunnitelma-ajatteluun. Esitän seuraavaksi pääkohtia muodostamistani tulkintarepertuaareista aineistoesimerkkien avulla kytkien niitä opetussuunnitelmateoreettiseen keskusteluun. Sitaatit ovat poimintoja tutkimuksessa (Laajala 2015) esitetyistä keskustelujaksoista kattavista aineisto-otteista. Viittaus sitaatin perässä viittaa alkuperäiseen aineisto-otteeseen.

Opetussuunnitelmatyö ”ylhäältä alas” -prosessina

Opetussuunnitelmatyön tulkintarepertuaarit nimettiin pakko-, velvollisuus-, hyötyrepertuaareiksi sekä uhka autonomialle, reflektion käynnistäjä ja pedagogisen johtamisen vahvistaja -repertuaareiksi. Tarkastelen näistä seuraavaksi pakko-repertuaaria, velvollisuus-repertuaaria, uhka autonomialle -repertuaaria sekä reflektion käynnistäjä repertuaaria.

Pakko-repertuaari muotoutui useista opetussuunnitelmatyölle vuorovaikutuksessa rakennetuista pakkoa, epämielekkyyttä ja todellisuudesta irrallisuutta kuvaavista merkityksenannoista. Opetussuunnitelmatyö näyttäytyi ylhäältä hallinnosta alas käytäntöön etenevänä prosessina. Perhdytyskoulutukseen osallistuvien opettajien näkökulmasta katsottuna osaamisperustaisuuden lanseerauksesta tavoitteineen ja sisältöineen oli päätetty jossain kaukana käytännön todellisuudesta. Keskustelua herätti, ketä varten osaamisperustaista opetussuunnitelmaa tehdään, aidosti opiskelijaa vai vain hallintoa varten.

Opettaja 1: ...se on kyllä kyseenalaista, katsooko se opiskelija, vaikka nämä on opiskelijoita varten tehty.

Opettaja 2: Onko nämä tehty opiskelijoille vai EU-byrokraateille?

Opettaja 1: No oikeasti EU-byrokraateille, mutta lainausmerkeissä opiskelijoille... (Otteesta 6)

Ote 6 tuo esiin, että opetussuunnitelma koetaan ulkoapäin tulevan ohjailun välineeksi (esim. Apple 2004; Autio 2006; Barnett & Coate 2005). Institutionaalista valtaa käyttävän valtiokoneiston tilalle näyttää tulleen harmonisointiin pakottava EU-koneisto. Kukkonen (2011) on tutkinut ammattikorkeakoulun opettajien opetussuunnitelmalle antamia merkityksiä. Hän tunnisti neljä erilaista opetussuunnitelmapositiota, jotka edustavat heidän yksilöllistä tapaansa suhtautua opetussuunnitelmaan. Yksi näistä opetussuunnitelmapositioista on opetussuunnitelman sietäjän positio, jossa opetussuunnitelmasta puhuttiin lähinnä hallintoa ja kontrollointia varten laadittuna asiakirjana. Opetussuunnitelman sietäjien näkökulmasta opetussuunnitelma ei juurikaan tue opetusta ja oppimista tai haittaa ja häiritsee niitä. (Kukkonen 2011, 88–89.) Pakko-repertuaa-

rin esiin tuoma suhtautumistapa on lähellä opetussuunnitelman sietäjän positiota.

Pakkoa ja vastarintaa representoivat merkityksenannot laimenivat opetussuunnitelman kehittämisprosessin edetessä ilmentämään suhtautumista kehittämiseen omaan työhön kuuluvaksi velvollisuudeksi. **Velvollisuus-repertuaarin** rakentuminen kertoo opetussuunnitelman kehittämisen hyväksymisestä itsestäänselvyytenä, joka näkyy esimerkiksi yhteisen osaamisperustaisen opetussuunnitelman koulutuksen sanaston omaksumisena. Itsestäänselvyys sisältää ajatuksen jonkin toiminnan institutionaalistumisesta ja samalla kysymyksen vaihtoehdottomuudesta ja toisin toimimisen mahdollisuudesta (Jokinen, Juhila & Suoninen 1999). Velvollisuus heijastaa Annalan ja Mäkisen (2011, 15) esiin tuomaa asemoitumista, jossa opetussuunnitelmatyötä toteutetaan vältellen, mutta käskyjen mukaan. On esitetty huolta siitä, että passiivinen asemoituminen opetussuunnitelmaa kohtaan uusintaa valtaa pitäviä hierarkioita (Barnett & Coate 2005).

Pakko- ja velvollisuusrepertuaareissa rakennettu opettajan identiteetti näyttää lähinnä opetuksen teknisenä toimeenpanijana (vrt. Grundy 1987; Kuhlee & Winch 2017; Lauriala 2013, 573), vaikka ammattikorkeakoulun opettajuus tuodaan pääsääntöisesti esiin opetussuunnitelmaa, omaa työtään ja työelämää tutkivana ja kehittävänä toimijuutena (esim. Auvinen 2004; Kangastie 2016, 14; Raij 2003). Tämän voi nähdä heijastelevan Goodsonin (1998, 18) esiin nostamaa postmodernin paradoksia, jolloin opettajan autonomiaa toisaalta korostetaan ja pyritään lisäämään, mutta samaan aikaan toimii vastakkainen trendi, joka kaventaa ja teknistää opettajan työtä.

Uhka autonomialle -repertuaari nosti keskusteluun kysymyksen opettajan autonomiasta opetussuunnitelman toteuttamisessa. Huolenaiheena tuotiin esiin, että uudenlainen osaamisperustainen opetussuunnitelma sitoisi opetustyötä liiaksi ennalta määriteltyyn sisältöön ja toteutustapoihin.

...nyt kun tämä suunnitellaan, niin kirjoitetaanko se miten tarkkaan se toteutus? Jääkö sille opettajalle mahdollisuuksia muuttaa, jos se huomaa, että ei tälle porukalle näin menekään...
(Otteesta 26)

Dollin (1993, 163, 176–178) näkemys avoimesta postmodernista opetus-suunnitelmasta painottaa joustavuutta ja ennen kaikkea kykyä kehittää opetussuunnitelmaa dialogisesti reflektoiden. Opettajan situationaalinen herkkyyks muunnella opetussuunnitelmaa joustavasti ja luovasti katsotaan opettajalta vaadittavaksi taidoksi (esim. Lauriala 2002, 136–137; van Manen 1991). Oman työn jatkuva reflektointi ja toiminnan mukauttaminen tilanteen mukaan edellyttää, että opettajalla on autonomia ja vapaus tähän (Lauriala 2002, 137; Westbury 2000, 17). Otteessa 26 on nähtävissä, että huoli kohdistuu opettajan liikkumavaraan säädellä opetusta nimenomaan ryhmäkohtaisesti, jolloin yksilöiden erilaiset henkilökohtaiset tarpeet joustoon eivät välttämättä ole ensisijaisessa asemassa.

Reflektion käynnistäjä -repertuaari rakentui, kun perehdytyskoulutukseen osallistujat alkoivat passiivisen suhtautumisen rinnalla tuoda esiin pohdiskelevalla tavalla opetussuunnitelmatyöhön liittyviä uusia näkökulmia avaavia ideoita. Tämä nimettiin reflektion käynnistäjä -repertuaariksi. Omia mielipiteitä tuodaan esille, mutta ne esitetään enemmänkin dialogiin kutsuvina pohdiskeluinä ja kysymyksinä kuin omaa kantaa vakuuttamaan pyrkivinä.

...minä ainakin olen uskonut, että kaikki on minun osalta täydellistä. Mutta sitten huomasin, ettei sen niin täydellistä olekaan. Että siellä oli kehittämistarvetta. (Otteesta 23)

...Onko se ittestä kiinni, kun yrittäjyydestä puhuminen on näin rajallista, kun sitä näin kriittisesti tarkasteli. Vaikka ammatilliset valmiudet tulee, niin entä sitten ne yrittäjän valmiudet... (Otteesta 34)

Repertuaariin sisältyy transformatiivisen oppimisen elementtejä (Mezirow 2012, 86), omien uskomusten kriittistä tarkastelua sekä hankaluuden ja vaikeuden tunteen eksplikointia uusien asioiden edessä. Käyty keskustelu nostaa esiin reflektiivistä, omaa työtään tutkivaa ja uudistavaa opettajuutta. Transformaation prosessin näkökulmasta yhteisöllisesti esiin nostetut negatiivisetkin tunteet ovat toivottavia, hyödyllisiä ja johtavat eteenpäin.

Formaali opettajakeskeinen ja tietoperustainen opetussuunnitelma

Opetussuunnitelmalle rakentui tutkimuksessa (Laajala 2015) seitsemän tulkintarepertuaaria. Nämä nimettiin formaalin oppimisen, henkilökohtaisen oppimisen, tietoperustaisuuden, substanssikeskeisyyden ja opintojaksokeskeisyyden repertuaareiksi sekä opiskelija kohteena -repertuaariksi ja ristiriitainen suhde työelämään -repertuaariksi. Yhdistin myöhemmin (Laajala 2016) repertuaareja, jolloin sisällytin tietoperustaisuuden, substanssikeskeisyyden ja opintojaksokeskeisyyden formaalin oppimisen repertuaariin, sillä yhteistä niille on opettajakeskeistä formaalia oppimista ja tietoperustaa korostava painotus. Käsittelem seuraavaksi formaalin oppimisen ja henkilökohtaisen oppimisen repertuaareja.

Formaalin oppimisen repertuaari sisältää keskustelua siitä, missä ja miten voidaan oppia ja hankkia osaamista sekä miten osaamista voidaan tunnistaa ja tunnustaa. Erilaisissa oppimisympäristöissä ja eri tavoin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen diskurssi oli vieras. Painotus oli oman koulun sisällä tapahtuvassa oppimisessa. Läsnäolopakko nousi esiin opiskelijaan kohdistuvana kontrollin muotona.

Nehän on pakollisia, ... [oppiaineen nimi]. Siellähän on oltava paikalla, jos et kerran ole, niin et saa suoritettua. Minullahan yhtä lailla nämä [opintojakson nimi], jokaisen oltava joka kerta paikalla... (Otteesta 47)

Tietoperusta nousi opetussuunnitelmassa tärkeimmäksi.

...kyllä se ammatillinen tietoperusta on yli yhdeksänkymmentä prosenttia, sitä luokkaa ja sitten muut on vähän semmoisia lisämausteita... (Otteesta 54)

Voi saada vitosen, että osaa johtaa yhtään mitään, siis meidän systeemissä. Se mittaa vain tietoperustaa. (Otteesta 67)

Keskustelu toi esiin erilaisia tulkintoja teorian ja käytännön välisestä suhteesta. Eurooppalaisen osaamisen viitekehyksen, EQF:n mukaisesti (EU

2008) tiedon, taidon ja eettisen toiminnan ulottuvuuden yhdistäminen tietoperustaan keskittyvässä opetussuunnitelmassa oli selvästi haastavaa. Teoria ja sen soveltaminen käytäntöön tuotettiin toisistaan erillisinä tai peräkkäisinä ilmiöinä, jolloin niitä voidaan opettaa eri opintojaksoissa. Tiedon ja käytännön erillisyyttä ja peräkkäisyyttä korostava teoria–käytäntö-suhteen voi nähdä olevan ristiriidassa ammattikorkeakoulupedagogiikan pragmatistisen tietoteoreettisen taustan kanssa (Taatala & Raij 2012, 7). Opetussuunnitelman ja oppimisen ymmärtäminen teorian ja käytännön reflektiivisenä vuorovaikutuksena, jota useat tutkijat (esim. Grundy 1987, 27; Taatala & Raij 2012) korostavat, saattaa kuitenkin teorian ja soveltamisen erottavissa ratkaisuissa jäädä huomiotta.

Henkilökohtaisen oppimisen repertuaari rakentui osaamistavoitteiden laadintaan liittyvän kriittisen reflektion kautta. Otteessa 52 nostetaan esiin ajatus yksilöllisestä ja henkilökohtaisesta oppimisen polusta. Repertuaari rakentaa opetussuunnitelmaa andragogisessa ja postmodernissa kehityksessä henkilökohtaisena identiteetin rakennuksen elinikäisenä matkana (esim. Doll 1993; Grundy 1987).

...häiritsee se, että me lähdetään siitä ajattelusta, että meillä on kaikilla joku sama lähtöpiste ja loppupiste, koska minusta ideaalista on, että kaikki etenee omalla tasollaan. Minusta oppimistilanne on parhaimmillaan niin, että kukin aloittaa omalta tasoltaan ja oikeestihan kaikilla on eri lähtötaso aina. (Otteesta 52)

Henkilökohtaisen oppimisen repertuaari rakentui vain yhdessä keskustelujaksossa. Sen syventäminen ja kehittäminen eteenpäin keskustelussa ei edennyt, koska perehdytyskoulutuksessa painoituksena oli osaamistavoitteiden laadinta. Tavoiteorientoitunut lähestyminen perehdytyskoulutuksessa ohjasi tarkastelemaan oppimisprosessia lähinnä kaikille yhdenmukaisten standardien ja kriteerien näkökulmasta. Työkaluna osaamistavoitteiden laadinnassa käytettiin Bloomin kognitiivisten tavoitteiden taksonomiaa (Anderson & Krathwohl 2001), eikä oppimisen henkilökohtaisuutta korostava näkökulma ”sopinut” lähtökohdiltaan erilaisen koulutuksen sisältöön.

Ammattikorkeakoulun opetussuunnitelma muutoksessa

Tutkimuksen tuloksina rakentuneet repertuaarit heijastelevat kehittämissprosessiin osallistuneiden opettajien omaksumia näkemyksiä ja yhteisesti edelleen kehittämisiä tapoja suhtautua oman työnsä keskeiseen sisältöön. Niiden kautta ammattikorkeakoulun opetussuunnitelma sen laajassa merkityksessä näyttäytyy muutoksen vaiheessa olevana. Ammattikorkeakoulun julkikuva on konstruktivismiin ja pragmatismiin sitoutunut, jolloin pedagogiikan pitäisi olla opiskelija- ja työelämälähtöistä, mutta käytännön pedagogiikan tasolla opettajat saattavat hahmottaa ja sanallistaa oman työnsä enemmänkin oppiaineen formaalina opettajana (vrt. Mäki 2012, 105–106). Opiskelijan oppimisprosessista lähtevä pedagoginen ajattelu kuitenkin nousi esiin, mutta enemmänkin kysymyksenä, pitäisikö asioita katsoa myös opiskelijan henkilökohtaisen oppimisen näkökulmasta.

Osaamisperustaisuus ja osaamisperustaisen opetussuunnitelman kehittäminen rakentuivat tulosten valossa byrokraattiseksi projektiksi, joka saa opettajien suhtautumisen opetussuunnitelmatyöhön näyttämään passiiviselta. Toisaalta he kuitenkin kokivat huolta oman toimintavapautensa kaventumisesta opetuksen toteuttamisessa, mikä nostaa esiin opettajan roolin opetuksen toteutussuunnitelman aktiivisena muokkaajana opiskelijaryhmän lähtökohtien ja tarpeiden mukaisesti. Opetussuunnitelman kehittäminen nähtiin ylhäältä sanellun ohjelman rinnalla myös hyödyllisenä, omaa työtä kehittävänä ja uutta ajattelua käynnistävänä projektina, jolloin toisaalta voidaan nähdä, että opettajilla on halua toimia aktiivisesti oman työnsä reflektiivisinä kehittäjinä. Eurooppalaisen osaamisen viitekehyksen (EU 2008) tiedot, taidot ja työelämäpätevyyydet integroiva osaamisen malli näyttää olevan yhteensopimaton aineistosta nousseen oppiainekekskeisen, tietoperustaisen formaalin opetussuunnitelma-ajattelun kanssa. Osaamisperustaisuuden ja osaamisen käsitteistä ei tämän tutkimuksen tulosten perusteella vielä ollut yhteisesti jaettua ymmärrystä.

Osaamisperustaisuus on vakiinnuttanut asemaansa viime vuosien aikana korkeakouluissa ja osaamisperustaista lähestymistapaa oppimiseen

on kehitelty viime vuosina korkeakoulujen käytännöissä (Kukkonen, Annala & Pajarre 2018; Kullaslahti & Yli-Kauppila 2014). Korkeakoulusektoreilla ja niiden sisällä eri koulutusaloilla ja tutkinto-ohjelmilla voi kuitenkin olla hyvin erilaisia käsityksiä ja käytännön toteutuksia osaamisperustaisesta koulutuksesta. Eri korkeakouluilla on vapaus ottaa käyttöön ja soveltaa osaamisperustaisuutta itselleen sopivaksi kehittelemällään tavalla, sillä osaamisperustaisuutta ei ole samalla tavoin normitettu kuin ammatillisen toisen asteen koulutuksessa. Vapaus eri tavoin ajattelemiseen ja kehittämiseen on positiivinen asia omaehtoisen opetussuunnitelman kehittäjyyden ja toimijuuden kannalta (vrt. Hakala, Maaranen & Riita-oja 2017, 186). Osaamisperustaisuuden sisältöä ja pedagogista taustaa on kuitenkin tarpeellista kirkastaa, jo tutkimukseni tulostenkin perusteella, toimijoiden yhteisen ymmärryksen lisäämiseksi.

Osaamisperustaisuuden syventelyä sivistysteorian valossa – kontekstina amatillinen opettajankoulutus

Ammatilliset opettajakorkeakoulut ovat olleet aktiivisia osaamisperustaisen koulutusmallin edistäjiä (esim. Happo, Karjalainen & Perunka 2018; Kukkonen & Raudasoja 2018; Kullaslahti, Nisula & Mäntylä 2014). Tämä on välttämätöntä, jotta tulevat ammatilliset opettajat saisivat omakohtaisen kokemuksen osaamisperustaisesta opiskelusta, sillä erityisesti ammatillisen toisen asteen pedagoginen toiminta on muuttunut osaamisperusteiseksi viime vuosien aikana.

Mitä osaamisperustaisuus on käytännön toimintana ammattikorkeakoulussa? Onko kysymyksessä vain koulutusinstituution ja opiskelijan välinen hallinnollinen prosessi, jossa osaamistavoitteiden mukainen osaaminen osoitetaan, tunnustetaan ja tunnustetaan vai voidaanko se nähdä pedagogisena prosessina, jossa opiskelija kehittää omaa osaamistaan ja joka ulottuu valmistumisen jälkeiseen elämään? Entä millainen on opettajan rooli osaamisperustaisessa koulutuksessa? Eurooppalaisesta osaamisen

viitekehuksesta nouseva osaamisperusteisuus tai Opetushallituksen julkaisut ja ohjeistot eivät perustele pedagogista taustaa osaamisperustaiselle oppimisen mallille, vaan se tarjoillaan ”annettuna”. Osaamisperustaisuutta perustellaan (OPH, Reformintuki) oppimisprosessin joustavuuden ja yksilöllisyyden lisääntymisellä sekä työelämälaheisuuden toteutumisella, mutta kattavaa taustateoriaa tai näyttöä osaamisperustaisuuden vaikuttavuudesta ei ole saatavilla. Osaamisperustaiseen oppimisen malliin on laajasti kohdistettu kritiikkiä tuoden esimerkiksi esiin sen yhteyksiä behavioristiseen tavoiterationaaliin opetussuunnitelma-ajatteluun (esim. Autio 2017, 32; Biesta 2013; Wheelahan 2015; Young 2013). Johtuen näistä syistä, on tärkeää pohtia, millaiselle pedagogiselle ajattelulle uutta koulutusmallia rakennetaan.

Oulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa on ammatillinen opettajankoulutus toteutettu osaamisperustaisesti vuodesta 2016 alkaen. Toteutusta edelsi osaamisperustaisen opetussuunnitelman laadinta ja kokeiluvaihe vuosina 2011–2015. Virkkula ym. (2018) rakentavat osaamisperustaisen koulutuksen tausta-ajattelua ja tuovat sen esiin erityisesti opiskelijan toimijuuden kautta: ”Opiskelijälähtöisessä opetusajattelussa opiskelijasta tulee pedagoginen keskipiste. Opiskelija johtaa oppimisen prosessia: opiskelija, oppiminen ja osaaminen yhdistävät opettajien ponnistelun. Opettajat ovat tukihenkilöitä ja mahdollistajia.”

Opettajan muuttuminen mahdollistajaksi ja tukihenkilöksi saattaa herättää kysymyksen, mihin opettajaa pedagogina tarvitaan. Riittääkö, että opiskelija ottaa itse vastuun siitä, mitä ja miten oppii ja ohjauksellisesti orientoitunut ammattilainen tukee häntä sopivasti ponnistelemaan eteenpäin vai onko opettajalla edelleenkin jokin erityinen tehtävä opiskelijan tietojen, taitojen ja osaamisen karttumisen näkökulmasta?

Sivistysteoriaan pohjautuvassa didaktiikka-perinteessä on opettajan rooli sekä opiskelijan ja opettajan välinen suhde keskeinen tarkastelun kohde (esim. Künzli 2000). Vaikka didaktiikka-perinne on ehkä toisaalta juurruttanut suomalaisen koulutukseen sitkeässä ollutta oppiainekeskeisyyttä (Lauriala 1984, 13–14), saattaa sen perusteiden ja siinä kuvatun opettajan ja opiskelijan välisen suhteen uudelleentarkastelu ja -arviointi tuottaa arvokkaita lähtökohtia osaamisperustaisuudelle. Mitä siis opetta-

jan rooli oppimisen mahdollistajana pitäisi tarkemmin katsottuna sisällyttää sivistysteorian valossa?

Sivistysteoria (*Bildungstheorie*) juontaa juurensa valistusaikaan. Sen keskeinen lähtökohta on, että sivistys kuuluu kaikille ja kaikilla kansalaisilla on oikeus sivistysprosessiin. Sivistysprosessi tarkoittaa Künzlin (2000, 46) mukaan yksilön pääsemistä mukaan ja kasvamista osalliseksi omaan kulttuuriinsa, sen arvoihin sekä sen sisältämiin ja edellyttämiin tietoihin, taitoihin ja ajattelutapoihin. Sivistysprosessi nähdään ennen muuta toimijuuden kysymyksenä: sivistys on kykyä itsemääräämisoikeuteen (*self-determination*). Sivistysprosessi on kasvua autonomiaan, vapauteen, riippumattomuuteen ja emansipaatioon, mutta samalla myös vastuullisuuteen ja järkevyyteen. Reflektio, kyky perustella omat valintansa sivistysprosessin näkökulmasta, on keskeistä sivistysprosessissa sekä opettajan että oppijan toimintana. (Klafki 2000a, 87–92.) Sivistysteorian ja didaktiikan näkemyksen mukaan opettajan tehtävä on saattaa opiskelija yhteyteen kulttuuriperinnön ja yhteiskunnan arvojen kanssa sekä olla tukena opiskelijan sivistysprosessin käynnistymisessä ja etenemisessä. Opettajan erityisen kiinnostuksen kohteena on opiskelijan kokemus omasta sivistysprosessistaan. (Künzli 2000, 46.)

Opettajalla on siis oleellinen rooli didaktiikassa ja hänet nähdään nimenomaan reflektiivisenä toimijana. Reflektiivistä roolia valaisee Westburyn (2000, 29–30) didaktiikka- ja curriculum-opetussuunnitelma-perinteiden vertailu. Keskeinen teema ja opettajuutta määrittelevä tekijä tässä vertailussa on opetussuunnitelman sisältämä tietoaaines ja opettajan suhde siihen. Opetussuunnitelman sisältö liittyy aina kiinteästi yhteiskunnan arvopohjaan ja niihin tietoihin ja taitoihin, joita yhteiskunnan jäsenten halutaan hallitsevan. Didaktisessa perinteessä tiedolla nähdään olevan kaksi tasoa: objektiivinen tieto ja objektiivisen tiedon sisäinen merkitys, jonka tulkkinä on opettaja. Osaamistavoiteajatteluun linkittyvä curriculum-perinne ei Westburyn (2000, 30) mukaan problematisoi tietoa tällä tavoin, vaan tieto nähdään opiskelijalle sopivalla metodilla siirrettävissä olevina valmiina tietopaketteina ja taitoina, joita on helppo rationaalisesti arvioida.

Westburyn (2000, 32–36) mukaan toimijuus on curriculum-kontekstissa kouluinstituutiolla, joka siirtää opiskelijoille problematisoimatonta tietoa. Didaktikassa puolestaan opettaja nähdään tukea ja virikkeitä opiskelijan itsekasvatukselle antavana toimijana, sillä inhimillistä kasvua voi tukea vain toinen ihminen, ei abstrakti instituutio. Opettajan reflektiivinen tehtävä on pohtia, mikä kasvattava ja sivistysprosessia edistävä merkitys kulloisillekin opiskelijoille kullakin opetussuunnitelman elementillä on ja muokata organisaatiosoisien opetussuunnitelman pohjalta oma opetuksen suunnitelmansa, jonka avulla opetussuunnitelman yleistä tietoa merkityksellistetään vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa. Opetus on siten tulkinnallinen prosessi, jossa opettaja nähdään reflektioivana toimijana (*reflective practitioner*) kuten opiskelijatkin. (Westbury 2000, 36.)

Sisällön analyysi on didaktisen perinteen mukaisesti keskeinen osa opettajan työtä. Sisällön merkityksellistämisen voi nähdä luonteeltaan samanlaisena syvällisenä reflektiona, jota esimerkkinä käsitellyssä osaamisperustaisessa opettajankoulutuksessa tehdään yhteisöllisenä osaamistavoitteiden laadinnan prosessina. Osaamistavoitteita ja arviointikriteereitä ei laadita kuvaamaan valmiin opettajan ulkoisesti havaittavaa toimintaa, vaan niissä kuvataan tiedollisen, taidollisen ja asenteellisen osaamisen sisältöä sekä oppimisprosessin aikainen reflektiivinen osuus. Tämä tarkoittaa käytännössä esimerkiksi sitä, että opetussuunnitelman osaamistavoitteena on kyky reflektoida ja kehittää omaa toimintaa opettajana niin opintojen aikana kuin tulevaisuudessa opettajana toimiessa (Oamk 2018).

Osaamisperustaiseen ajatteluun sisältyvä informaalin ja non-formaalin oppimisen painotus (OPM 2004) on laajentanut käsitystä oppimisesta. Tiedon saatavuus merkitsee, että lähes kaikkea voi opiskella itsenäisesti. Usein kuitenkin opettajaa tarvitaan tulkiksi tietomassojen suodattajana ja oppimisen kohdentajana. Osaamisperustaisessa opettajankoulutuksessa opiskelijan on mahdollista ”suunnistaa” itsenäisesti osaamistavoitteiden perusteella, mutta moni myös kaipaa tulkkia osaamistavoitteiden ja oman oppimisprosessinsa välille. Klafki (2000b, 151) painottaa opetuksen suunnittelussa opetuksen tehtävää uusien näkökulmien avaajana. Opettajan on siis selvitettävä oppimisprosessin alussa, mitkä asiat opittavasta sisällöstä jo

kuuluvat opiskelijoiden kokemukseen ja pohdittava, mitä opetus voi opiskelijoille parhaimmillaan tarjota.

Didaktisen sisällön analyysin keskeinen peruskysymys on, kuinka opetuksen kulloinenkin asiasisältö muokataan opiskelijoita kiinnostaviksi ja oppimista innostaviksi tapauksiksi, ilmiöiksi ja tilanteiksi. Edelleen opettajan on pohdittava, millaiset oppimiskokemukset soveltuvat kyseisessä tilanteessa herättämään opiskelijoiden kysymyksiä, joiden avulla ilmiön tai ongelman olemus ja rakenne avautuvat. Klafki (2000b, 155–156) antaa ohjeeksi ”palata opiskelijoiden kanssa alkuperäiseen tilanteeseen”, toisin sanoen tutkia yhdessä heidän kanssaan ilmiöiden syntyä ja esiintymistä niiden alkuperäisissä todellisen elämän tilanteissa.

Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmien keskeinen lähtökohhta niin toisella asteella kuin korkeakoulussakin ovat työelämän toimintakokonaisuudet ja todelliset ilmiöt. Jokainen ammatillinen opettaja joutuu pohtimaan, kuinka ammatillista osaamista jäsennetään pedagogisesti niin, että osaamistavoitteissa kuvattu työelämässä tarvittava osaaminen palautuu opiskelijan oppimista auttavaksi opetussisällöksi. Osaamisperustaisesti ajatellen myös opiskelija tekee oman rekonstruktionsa osaamistavoitteen sisällöstä pohtien ”mitä osaan asiasta jo ennestään” suhteuttaen ja merkityksellistäen sen omaan kokemusmaailmaansa. Karjalainen, Korento, Pousi, Virkkula ja Kuortti (2018) toteavat, että opiskelijan oman osaamisen huolellinen itsearviointi suhteessa osaamistavoitteisiin on luonteeltaan rekonstruktiiivista pedagogiikkaa. Osaamisen rekonstruointi tarkoittaa toiminnassa jo aiemmin rakentuneen ajatuksellista ja kriittistä uudelleen rakentamista tietoisuudessa käsitteiden avulla. Aiempi mielikuva osaamisesta voi tällöin vahventua tai muuttua ja syntyy uusia oivalluksia ja näkökulmia sekä teoreettisia tarkennuksia.

Rekonstruktio toteutuu, kun kokemuksia ei vain todeta, vaan niitä kokemuksellisen oppimisen periaatteiden mukaisesti arvioidaan uudelleen ja ymmärretään paremmin. Yksilön aikaisemmat työ- ja elämäkokemukset ovat ainutkertaisia koettuja ja elettyjä tapahtumia. Rekonstruoivassa ohjauksellisessa kohtaamisessa kokemusten merkitys tuodaan esiin siten, että niitä voidaan arvioida ja tarkastella ammatillisen kehittymisen nä-

kökulmasta. Tämä antaa mahdollisuuden uusiin merkityksellisiin oppimiskokemuksiin ja ammatillisen identiteetin kehittämiseen. (Karjalainen ym. 2018)

Osaaminen siis rakentuu opiskelijan ja opettajan yhteistyössä uusien löydettävien näkökulmien kautta. Sivistysteoreettisessa valossa oppimisen ohjaaminen edellyttää, että opettajalla on tietoa ja kokemusta jossain suhteessa enemmän kuin opiskelijalla ja hän osaa jäsenellä tuota tietoa pedagogisesti.

Didaktinen analyysi korostaa sisällön ensisijaisuutta torjuen samalla ”metodi edellä” toteutettavan opetuksen. Opetus- ja oppimismenetelmien valinta on alisteinen sisällölle ja siitä tehdylle didaktiselle analyysille. Menetelmää valitessaan opettaja pohtii, mitkä tavat ja menetelmät johtavat opiskelijan ja sisällön hedelmälliseen kohtaamiseen. (Klafka 2000b, 152.) Sisältö siis määrää, mikä menetelmä on sopiva. Osaamisperustaisen ammatillisen opettajankoulutuksen kontekstissa menetelmän valintaan osallistuu omalta osaltaan myös opiskelija, kun jokainen heistä suunnittelee henkilökohtaisessa opiskelusuunnitelmassaan tavan tai menetelmän, jolla kehittää ja osoittaa osaamistaan eri osaamistavoitteissa. Se voi olla opettajan opiskelijaryhmälle suunnittelemaan opetukseen osallistuminen tai itseopiskelu jossain muussa oppimisympäristössä. Olennaista on, että opiskelija ja opettaja pohtivat keskustellen, mitä oppimisen tapoja opiskelija käyttää eri osaamistavoitteissa ja millaista tukea oppimiseensa hän eri osaamistavoitteissa tarvitsee.

Osaamisperustaisessa opettajankoulutuksessa opettaja ja opiskelija tietyllä tapaa toteuttavat didaktista ja reflektiivistä tehtävää yhteisvastuullisesti. Opettajan tehtävänä on olla tässä prosessissa ohjaaja ja edesauttaa opiskelijan toimijuuden vahvistumista. Tämä ei ole kaukana sivistysteorian ajatuksesta nähdä opettajan rooli opiskelijan sivistysprosessin tai ammatillisen kasvun tukijana ja stimuloijana.

Pohdinta

Sivistysteoria ja didaktiikka keskittyvät yleissivistävään koulutukseen. Sivistysprosessi ei kuitenkaan rajoitu vain peruskouluun ja nuoruusvaiheeseen, vaan on läpi elämän kestävä prosessi. Didaktiikan perusajatuksena on opittavan sisällön merkityksellistäminen ja suhteuttaminen oppijan elämän kokonaisuuteen ja tulevaisuuteen (Klafki 2000b, 152). Voidaan perustellusti ajatella, että sivistysprosessin ja didaktiikan perusajatuksukset koskevat yleissivistävän koulutuksen ohella myös ammatillista koulutusta ja ammattikorkeakoulua. Kummassakin on kysymys kasvun prosessista ja yksilön oman elämänpolun rakentamisesta. Klafkin (2000a, 101) mukaan eroa yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen välillä ei tulisikaan tehdä, vaan niitä pitäisi tarkastella tasavertaisina inhimillisen sivistysprosessin näkökulmasta. Ammatillinen koulutus ja työllistyminen ovat keskeisiä tekijöitä yksilön elämän kokonaisuuden muovaajia. Tämä huomioiden ammatillista koulutusta ei tulisi pelkistää vain työvoiman tuotantoprosessiksi (vrt. esim. Biesta 2013, 693; Wheelahan 2015), vaan se tulisi nähdä Klafkin sanoin (2000a, 101) sivistyspraksiksena (*Bildungspraxis*).

Klafki (2000b) puhuu hieman vanhahtavaan sävyyn luokkaopetuksesta ja sen suunnittelusta. Didaktisessa reflektiossa on kuitenkin keskeistä, että opettaja pohtii opittavan sisällön merkitystä opiskelijan elämismaailman näkökulmasta. Kunkin yksilön sivistysprosessi lähtee henkilökohtaisesta kokemuksesta, vaikka tätä ei sanoiteta puheeksi yksilöiden erilaisista ja henkilökohtaisista oppimisen tavoista ja poluista. Sivistysteoreettisessa viitekehyksessä opiskelijan ja opettajan välinen suhde perustuu historiallisesti sokraattiseen menetelmään, jonka nykyaikainen tunnettu jälkeläinen on Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoria (Künzli 2000, 50). Gudmundsdottir, Reinertsen ja Nordtømme (2000, 332) tuovat esiin didaktisen reflektion dialogista ja moniäänistä luonnetta. Tällaisessa opettajan ja opiskelijoiden välisessä vuorovaikutuksessa kohtaavat toisensa ulkoinen tieto sekä sisäinen merkityksellistetty ja kokemuksellinen tieto. Ymmärtäminen ja reflektio kytkeytyvät didaktiikka-perinteeseen ja ovat keskeisiä opettajan työn elementtejä, joita ilman opettajuutta on vaikea nähdä.

Opettajan rooli osaamisperustaisessa koulutuksessa näyttää tutkimukseni tulosten perusteella olevan vielä hieman hämärä. Artikkelini pohdinnassa esiin nostamani didaktisen tradition antina voi pitää, että se nostaa keskusteluun opettajan roolin, jonka pedagoginen jäsennys on vielä vähäistä osaamisperustaisuuden yhteydessä käytävässä keskustelussa. Opettajan merkityksellistäminen nimenomaan reflektiivisenä toimijana (Jyrhämä & Syrjäläinen 2009, 417; Kuhlee & Winch 2017, 232; Perunka 2015, 6) suhteessa opiskelijaan ja opetussuunnitelmaan haastaa pohtimaan ammatillisen koulutuksen opettajan ja opettajuuden merkitystä osaamisperustaisesti toteutettavassa koulutuksessa. Sivistysteorian tarjoama reflektiivistä opettajuutta korostava näkökulma syventää vallitsevaa opettaja ohjaajana -diskurssia ja muistuttaa samalla kaikkien yksilöiden oikeudesta sivistysprosessiin.

Lähteet

- Ammattikorkeakoululaki 932/2014. <https://www.finlex.fi/fi/>. Luettu 5.9.2018.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. (toim.) 2001. A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Longman.
- Annala, J. & Mäkinen, M. 2011. Korkeakouluopetuksen opetussuunnitelma – kohti tietämisen ja taitamisen päämääriä. *Kasvatus* 42 (1), 6–18.
- Apple, M. W. 2004. *Ideology and curriculum*. London: Routledge.
- Arene 2007. Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä. Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutukseen. Projektin loppuraportti. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto. Helsinki: Arene.
- Autio, T. 2006. Subjectivity, curriculum and society. *Between and beyond German didaktik and Anglo-American curriculum studies*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Autio, T. 2017. Johdanto: kansainvälistyvä opetussuunnitelmatutkimus kansallisen koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmareformien älyllisenä ja poliittisena resurssina. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere University Press, 17–58.
- Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. 2017. Esipuhe. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere University Press, 7–16.
- Auvinen, P. 2004. Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos 1992–2010. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja no. 100. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta.
- Auvinen, P., Dal Maso, R., Kallberg, K., Putkuri, P. & Suomalainen, K. 2007. Opetussuunnitelma ammattikorkeakoulussa. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja B: Selosteita ja opetusmateriaalia, 9. http://www.karelia.fi/julkaisut/sahkoinenjulkaisu/B9_verkkojulkaisu_uudistettu_painos.pdf. Luettu 28.10.2018.
- Barnett, R. & Coate, K. 2005. *Engaging the curriculum in higher education*. Berkshire, UK: McGraw-Hill Education.

- Biesta, G. 2013. Knowledge, judgement and the curriculum: on the past, present and future of the idea of the practical. *Journal of Curriculum Studies* 45 (5), 684–696.
- Doll, W. Jr. 1993. A post-modern perspective on curriculum. New York: Teachers College Press.
- EU 2008. The European qualifications framework for lifelong learning (EQF). Belgium: European Communities. http://ecompences.eu/wp-content/uploads/2013/11/EQF_broch_2008_en.pdf. Luettu 10.9.2018.
- Goodson, I. F. 1998. Storying the self: life politics and the study of the teacher's life and work. Teoksessa W. F. Pinar (toim.) *Curriculum. Toward new identities*. New York and London: Garland, 3–20.
- Grundy, S. 1987. *Curriculum: product or praxis*. London: Falmer.
- Gudmundsdottir, S., Reinertsen, A. & Nordtømme, N.P. 2000. Klafki's didaktik analysis as a conceptual framework for research on teaching. Teoksessa I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (toim.) *Teaching as a reflective practice. The German Didaktik tradition*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum, 319–334.
- Guttorm, T., Erkkilä, R., Kiviniemi, K. & Korento, K. 2018. Osaamisperusteisuuden taustateoriaa. Teoksessa A. Karjalainen (toim.) *Osaamisen opettaja*. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 56. <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe2018102638904>. Luettu 16.11.2018.
- Hakala L., Maaranen, K. & Riitaaja A.-L. 2017. Opetussuunnitelmatutkimus luokanopettajankoulutuksessa – yhdestä totuudesta moniin totuuksiin. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere University Press, 163–192.
- Happo, I. & Lehtelä, P.-L. 2015. Osaamisen osoittaminen – praktista toimintaa ja syvällistä ajattelua. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 8. <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe201502191652>. Luettu 23.8.2018.
- Happo, I., Karjalainen, A. & Perunka, S. 2018. Osaamisen pyramidi opiskelijan henkilökohtaisen opintopolun toteutumisen tukena ammatillisessa opettajankoulutuksessa. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 38. <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe2018060525272>. Luettu 10.9.2018.

- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1999. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino.
- Jyrhämä, R. & Syrjäläinen, E. 2009. Ohjaussuhde, ohjaajan roolit ja pedagoginen ajattelu ohjausharjoittelussa. *Kasvatus* 40 (5), 417–431.
- Kallberg, K. 2009. Aiemman osaamisen tunnustamisen lähtökohtia ammattikorkeakoulussa. Teoksessa P. Haltia & R. Jaakkola (toim.) *Osaaminen esiin. Näkökulmia tunnistamiseen ja tunnustamiseen*. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. Puheenvuoroja 5. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5685-62-6>.
- Kangastie, H. 2016. Yksin vai yhdessä? Yhteisopettajuus ja osaamisen kehittäminen. Teoksessa H. Kangastie (toim.) *Yhteisopettajuus Lapin ammattikorkeakoulussa – näkökulmia ja käytänteitä oppimisen organisointiin*. Lapin ammattikorkeakoulu. Sarja B. Raportit ja selvitykset 8, 11–16.
- Karjalainen, A., Korento, K., Pousi, J., Virkkula, E. & Kuortti, K. 2018. Rekonstruktivistista pedagogiikkaa. Teoksessa A. Karjalainen (toim.) *Osaamisen opettaja*. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 56. <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe2018102638905>. Luettu 16.11.2018.
- Klafki, W. 2000a. The significance of classical theories of Bildung for a contemporary concept of Allgemeinbildung. Teoksessa I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (toim.) *Teaching as a reflective practice. The German Didaktik tradition*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum, 85–107.
- Klafki, W. 2000b. Didaktik analysis as the core of preparation of instruction. Teoksessa I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (toim.) *Teaching as a reflective practice. The German Didaktik tradition*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum, 139–159.
- Kepanen, P. 2018. ”Ymmärsin olevani jonkin täysin uuden opiskelutavan edessä”. Narratiivinen tutkimus polusta ammatilliseksi erityisopettajaksi osaamisperusteisessa koulutuksessa. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Universitatis Lapponiensis 374.

- Komulainen, K. & Rajakaltio, H. 2017. Opettaja johtamisparadigmojen ristipaineessa. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere University Press, 223–246.
- Kuhlee, D. & Winch, C. 2017. Teachers' knowledge in England and Germany: the conceptual background. Teoksessa G. Whitty & J. Furlong. Knowledge and the study of education: an international exploration. Oxford: Symposium Books, 231–254.
- Kukkonen, H. 2011. Positiointi opetussuunnitelman ymmärtämisen välineenä. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.) Korkeajännityksiä – kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere University Press, 83–103. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8530-5>.
- Kukkonen, H. & Raudasoja, A. 2018. Osaaminen esiin. Ammatillisen koulutuksen reformi ja osaamisperusteisuus. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Tutkimuksia 23. Tampere 2018.
- Kukkonen, H., Annala, J. & Pajarre, E. 2018. Tamperelaisten pohdintaa osaamisperusteisuudesta. Blogikirjoitus. Julkaistu 7.9.2018 Korkeakoulupedagogiikkaa yhteistyössä (KOPE) -hankkeen sivuilla. <https://blogi.oamk.fi/2018/09/07/tamperelaisten-pohdintaa-osaamisperusteisuudesta/>. Luettu 10.9.2018.
- Kullaslahti, J. & Yli-Kauppi, A. 2014. (toim.) Osaamisperusteisuudesta tekoihin. Osaamisperusteisuus korkeakouluissa (ESR) -hankkeen loppujulkaisu. Turun yliopiston Brahea-keskus, Turun yliopisto.
- Kullaslahti, J., Nisula, L. & Mäntylä, R. 2014. Osaamisperusteisuus opetussuunnitelmassa. Teoksessa J. Kullaslahti & A. Yli-Kauppi (toim.) Osaamisperusteisuudesta tekoihin. Osaamisperusteisuus korkeakouluissa (ESR) -hankkeen loppujulkaisu. Turun yliopiston Brahea-keskus, Turun yliopisto, 51–61.
- Kumpulainen, K. 2008. Oppimisen monitieteinen tutkimus oppimisympäristöjen kehittämisen välineenä. Luentomateriaali. Kansalliset virtuaaliopetuksen päivät, Helsinki, 25.11.2008. http://www.oph.fi/download/16637_Liite_2_b_Kumpulainen_Word.pdf. Luettu 5.9.2018.

- Künzli, R. 2000. German Didaktik: Models of re-presentation, of intercourse, and of experience. Teoksessa I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (toim.) *Teaching as a reflective practice. The German Didaktik tradition*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum, 41–54.
- Laajala, T. 2015. Diskurssianalyttinen tutkimus ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman kehittämisprosessista. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. *Acta Universitatis Lapponiensis* 309.
- Laajala, T. 2016. Ammattikorkeakoulun osaamisperustaisen opetussuunnitelman tulkintarepertuaarit. *Aikuiskasvatus* 36 (4), 294–302.
- Lauriala, A. 1984. Opetussuunnitelman määräytymisen tarkastelu ja sen merkitys opettajan työlle lähinnä yleissivistävässä perusasteen koulutuksessa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. *Lisensiaattitutkielma*.
- Lauriala, A. 2002. Teacher autonomy and pedagogy. Teoksessa T. Kuurme & S. Priimägi (toim.) *Competing for the future: education in contemporary societies. Contributions of the Colloquium of the European Forum for Freedom in Education*. Tallinna: TPÜ Kirjastus, 127–144.
- Lauriala, A. 2013. Changes in research paradigms and their impact on teachers and teacher education: a Finnish case. Teoksessa C. Craig, P. Meijer & J. Broeckmans (toim.) *From teacher thinking to teachers and teaching: the evolution of a research community. Advances in Research on Teaching* 19. Bingley, UK: Emerald, 569–595.
- Malinen, P. 1977. Opetussuunnitelman laatiminen peruskoulua ja keskiasteen kouluja varten. Jyväskylä: Gummerus.
- Malinen, P. 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Mezirow, J. 2012. Learning to think like an adult. Core concepts of transformation theory. Teoksessa E. W. Taylor & P. Cranton (toim.) *Handbook of transformative learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 73–95.
- Murtonen, M., Gruber, H. & Lehtinen, E. 2017. The return of behaviorist epistemology: a review of learning outcomes studies. *Educational Research Review* 22, 114–128.
- Mäki, K. 2012. Opetustyön ammattilaiset ja mosaiikin mestarit. Työkulttuurit ammattikorkeakouluopettajan toiminnan kontekstina. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Business and Economics* 109.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2010. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. *Kasvatus & Aika* 4, 41–61.

- Mäkinen, M. & Annala, J. 2012. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman kahdet kasvot. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svård & V-M. Värri (toim.) *Osallistava korkeakoulutus*. Tampere University Press, 127–151.
- Oamk 2018. Opetussuunnitelmat 2018–2019. Oulun ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Hakupäivä 10.9.2018. <https://www.oamk.fi/opinto-opas/amok-ops/ammattillinen-opettajankoulutus?koulutus=ope2018&lk=s2018>. Luettu 10.9.2018.
- OPH Reformin tuki. <https://www.oph.fi/reformintuki>. Luettu 16.11.2018.
- OPM 2004. Aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:27.
- Perunka, S. 2015. ”Tässä on hyvä syy ammatillisesti keskustella”. Ohjaavien opettajien käsityksiä opetusharjoittelun ohjauksesta ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. *Acta Universitatis Lapponiensis* 310.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. & Taubman, P. M. 1995. *Understanding curriculum. An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Potter, J. & Wetherell, M. 1987. *Discourse and social psychology. Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.
- Raij, K. 2003. Osaamisen tuottaminen ammattikorkeakoulun päämääränä. Teoksessa H. Kotila (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Helsinki: Edita, 42–58.
- Rauhala, P. 2006. Laurean oppimisenäkemyksen kasvatustieteellinen perusta. Teoksessa M. Erkamo, S. Haapa, M.-L. Kukkonen, L. Lepistö, M. Pulli & T. Rinne (toim.) *Uudistuvaa opettajuutta etsimässä. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja B* 11, 8–14.
- Silverman, D. 2014. *Interpreting qualitative data*. London: Sage.
- Taatila, V. & Raij, K. 2012. Philosophical review of pragmatism as a basis for learning by developing pedagogy. *Educational Philosophy and Theory* 44 (8), 831–844.
- Tyler, R. 1971/1949. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 1129/2014. <https://www.finlex.fi/fi/>. Luettu 5.9.2018.

- Valtiontalouden tarkastusvirasto 2009. Ammattikorkeakoulutuksen työelämälähtöisyyden kehittäminen Valtiontalouden tarkastusviraston tuloksellisuustarkastuskertomukset 188/2009. <https://www.vtv.fi/app/uploads/2018/07/02154010/ammattikorkeakoulutuksen-tyoelamalahtoisyyden-kehittamin-188-2009.pdf>. Luettu 5.9.2018.
- Van Manen, M. 1991. *The tact of teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Wheelahan, L. 2015. Not just skills: what a focus on knowledge means for vocational education. *Journal of Curriculum Studies* 47 (6), 750–762.
- Westbury, I. 2000. Teaching as a reflective practice: what might Didaktik teach curriculum? Teoksessa I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (toim.) *Teaching as a reflective practice. The German Didaktik tradition*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum, 15–39.
- Wetherell, M. & Potter, J. 1992. *Mapping the language of racism. Discourse and the legitimation of exploitation*. Cornwall: Harvester Wheatsheaf.
- Virkkula, E., Karjalainen, A., Guttorm, T., Hoppo, I., Kiviniemi, K. & Tenno, T. 2018. Osaamisperusteisuudet. Teoksessa A. Karjalainen (toim.) *Osaamisen opettaja*. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 56. <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe2018102638893>. Luettu 16.11.2018.
- Yliopistolaki 558/2009. <https://www.finlex.fi/fi/>. Luettu 5.9.2018.
- Young, M. 2013. Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies* 45 (2), 101–118.