



UNIVERSITY
OF TAMPERE

This document has been downloaded from
TamPub – The Institutional Repository of University of Tampere

 *Publisher's version*

The permanent address of the publication is
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201406061645>

Author(s):	Mäkinen, Marita; Annala, Johanna
Title:	Osaamisperustaisen opetussuunnitelman kahdet kasvot
Main work:	Osallistava korkeakoulutus
Editor(s):	Mäkinen, Marita; et al.
Year:	2012
Pages:	127-151
ISBN:	978-951-44-8947-1
Publisher:	Tampere University Press
Discipline:	Educational sciences; Other social sciences
School /Other Unit:	School of Education
Item Type:	Article in Compiled Work
URN:	URN:NBN:fi:uta-201406061645

All material supplied via TamPub is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorized user.

OSAAMISPERUSTAISEN OPETUSSUUNNITELMAN KAHDET KASVOT

Marita Mäkinen & Johanna Annala

Artikkeli käsittelee osaamisperustaista opetussuunnitelmaa korkeakoulutuksessa. Tutkimuksessa selvitettiin osaamisen tulkintoja kahden korkeakoulu-yhteisön opetushenkilöstön opetussuunnitelmatyötä kuvaavassa puheessa ja tarkasteltiin näitä tulkintoja opetussuunnitelmateorioiden valossa. Tutkimusaineisto koostui yliopiston ja ammattikorkeakoulun opetushenkilöstön haastatteluista. Sisällönanalyysin avulla haettiin haastateltujen puheesta välittyviä osaamisperustaista opetussuunnitelmaa koskevia paradigmaattisia näkökulmaeroja. Pelkistävän luokittelun avulla aineisto jäsenyi kahdeksi osaamispuhetta jäsentäväksi tulkintakehykseksi, jotka nimettiin lineaariseksi ja dynaamiseksi. Tulosten mukaan osaamisperustaisuudelle annettu lineaarinen tulkinta ei riitä tavoittamaan korkeakoulutukselle annettua tehtävää, vaan sen lisäksi tarvitaan dynaamista tulkintaa osaamisesta.

Johdanto

Korkeakoulua on perinteisesti pidetty tiedon kehtona. Opetussuunnitelmatyön päämääränä on ollut etsiä ja vaalia opiskelijoille välitettävää tieteenalan ja oppiaineen ydintietoa (ks. Coate 2009), ja opetussuunnitelma (syllabus) on toiminut opetushenkilöstön huoneentauluna oman asiantuntijuusalueen tai oppiaineen opetettavista aihekokonaisuuksista. Kelly (1999) on kuitenkin esittänyt *syllabus*-perustaisen opetussuunnitelmakäsityksen ongelmaksi sen, että opettajat sitoutuvat opetukseen ja sen suunnitteluun ainoastaan siltä osin kuin se koskettaa heidän vastuullaan olevaa sisältöä. Opiskelijan kokonaisvaltaisen oppimisproessin näkökulmasta korkeakouluopetus saattaa tällöin näyttäytyä epäjohdonmukaisena ja tavoitteettomana toimintana, jota Jaspers (2009) on luonnehtinut intellektuaalisen tavaratalon metaforalla.

Nykyään kysymykset sisällöistä, tiedosta ja opettajan roolista oppimisen tukijana ovat aiempaa kompleksisempia. Tiedon määrä on valtava, tietolähteet ovat moninaiset ja lisäksi tieto muuttuu, korjaantuu ja vanhenee nopeasti. Traditionaalisen abstraktin ja kontemplatiivisen tiedon syvä olemus on korvautunut aiempaa monikerroksisemmilla ja kapea-alaisimmilla tiedoilla (mm. Delanty 2001; Jaspers 2009). On vaikea hahmottaa, mikä ylipäättään on tiede- ja tutkimusperustaista tietoa. Myös korkeakoulun asema nykyisen niin sanotun tietämysyhteiskunnan (Lehtoranta ym. 2007) ensisijaisena tiedon tuottajana ja jakajana on vakavasti kyseenalaistettu. Tiedon arvoa on enenevästi alettu määrittää sen yhteiskunnallisen relevanssin kautta. Tietämysyhteiskunta rakentuukin jatkuvasti muuttuvan tiedon ymmärtämisen, hallinnan, kriittisen soveltamisen, uudistamisen ja kansainvälisen verkottuneisuuden varaan (ks. Lehtoranta ym. 2007; Myllylä ym. 2011).

Globaalin koulutuspolitiikan tavoitteena on tarjota korkeakoulutukselle uudenlaista yhteiskunnallista positiota. Esimerkiksi Yhdistyneiden kansakuntien (YK) ja Euroopan unionin (EU) strategiset

linjaukset (EU 2009b; EU 2009c; UNCTAD 2010; ks. myös Maassen & Stensaker 2011; van Vught 2009) korostavat tietointensiivistä talousparadigmaa. Sen mukaan tärkeimmät resurssit kohti ihmiskunnan yhdenvertaisuutta, kestävä kehitystä ja globaalia talouskasvua kiteytyvät tiedon, koulutuksen ja innovaatioiden muodostamaan kolmikantaan. Koulutus jäsennetään tämän kolmion perustaksi. Euroopan komission (2006) tiede- ja tutkimuskomissaari Janez Potočnik visioi tulevaisuuden korkeakouluja osaamista luovina voimaloina seuraavasti: ”Korkeakoulujen on sopeuduttava globaalien, osaamiseen perustuvan talouden vaatimukseen aivan samoin kuin yhteiskunnan ja talouden muidenkin alojen täytyy tehdä.”

Muutoksen avainsanaksi on nostettu *osaaminen*. Osaamisdiskurssi onkin saavuttanut vahvan jalansijan niin Yhdysvalloissa (mm. DeZure ym. 2002) kuin Euroopassa (mm. Stiwnne & Alves 2010), ja se nivoo koulutuksen ja tutkimuksen yhteen innovoinnin ja luovuuden kanssa. Osaaminen nähdään tuotantopanoksena, nopeasti muuttuvan maailman ja kestävä kasvun moottorina (KOM 2009). Sitä on tarkoitus tehdä näkyväksi osaamisperustaisiksi muokatuissa opetussuunnitelmissa, joille on annettu välittäjän tehtävä Bolognan prosessin pyrkimyksissä standardisoida ja yhtenäistää eurooppalainen korkeakoulutus (EU 2010a; 2010c; 2010d). Osaamisperustainen opetussuunnitelma avautuu samanaikaisesti kohti yhteiskuntaa ja opiskelijaa, joiden väliin jää korkeakoulujen opetushenkilöstö. Opetussuunnitelma viedään kuitenkin käytäntöön opetuksessa, ja toteutuksen tuloksena syntyy osaamista, joten korkeakoulujen opetushenkilöstö on avainasemassa siinä, miten osaaminen ja osaamisperustainen opetussuunnitelma tulkitaan käytännössä.

Tämä artikkeli tarkastelee osaamisperustaista opetussuunnitelmaa korkeakoulutuksessa. Selvitämme osaamisen tulkintoja kahden korkeakoulu yhteisön, yliopiston ja ammattikorkeakoulun, opetushenkilöstön opetussuunnitelmatyötä kuvaavassa puheessa ja peilaamme näitä tulkintoja opetussuunnitelmateorioihin.

Osaamisen käsite ja funktiot

Osaaminen ja osaamisperustaisuus ovat käsitteinä moniselitteisiä. Euroopan unionin koulutuspoliittisia linjauksia artikuloivissa raporteissa (mm. COM 2009; EU 2010a; EU 2010c) osaamisen käsite vilahtelee käännoksinä sellaisille englanninkielisille termeille kuin *learning outcome*, *performance*, *competence*, *qualification*, *knowledge* ja *skills*. Eurooppalaisessa tutkintojen ja osaamisen viitekehyksessä (EQF, European Qualification Framework) oppimistulokset määrittellään KSC-mallin (knowledge, skills, competence) avulla (EU 2008). Kansallisessa viitekehyksessä (OPM 2009) osaaminen kuvataan oppimistulosten ja sen osatekijöiden (tiedot, taidot, pätevyys) välittäjänä. Osaaminen esiintyy siten itsensä ylä- ja alakäsitteenä (Mäkinen & Annala 2010).

Osaamisen jäsennykset ja määrittelyt, joita on tehty 1980-luvulta alkaen, nojaavat toisen asteen ammatillista koulutusta ja ammattikasvatusta käsittelevään lähdeaineistoon sekä työelämän määrittelemiin kvalifikaatiovaatimukseen (esim. Ellström 1997; Nijhof & Streumer 1998; Pate ym. 2003; Pelttari 1998; Ruohotie 2002; Taalas & Venäläinen 1994). Työelämän näkökulmasta työntekijän osaamista on luonnehdittu käsitteillä *competence* (mon. competences) ja *competency* (mon. competencies). Niitä on käytetty sekä synonyymisesti että eri viitekehyksistä lähestyen. Muun muassa Boyatzis (1982), Dubois (1993) ja Hogg (2008) ovat jäsentäneet käsitteiden erilaisia taustaoletuksia: käsitteellä *competence* tarkoitetaan työntekijän kapasiteettia suoriutua tietyistä työtehtävistä ennalta odotetun standardin mukaisesti työtuloksena (output), kun taas käsitteellä *competency* viitataan työntekijän potentiaaleihin ja erityispiirteisiin, kuten tietoperustaan, kykyihin ja sosiaaliseen rooliin. *Competency*-käsitteen käyttöönotto on siten riippuvainen työn antamista mahdollisuuksista, haasteista ja työyhteisön toiminnasta kokonaisuutena. Tiivistetysti voisi sanoa, että *competence*-käsitteellä viitataan osaamiseen produktina, kun taas *competency* painottaa osaamista prosessina.

Bolognan prosessin myötä osaamisdiskurssi on laajentunut koskemaan myös ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen koulutuksen kehittämistä. Korkea-asteen opetuksen käsitteistössä osaamisperustaisuudella tarkoitetaan laajamittaista uudistusta, jossa fokus on tarkoitus kääntää opetussisällöistä opiskelijoiden oppimistuloksiin. Uudistuksen lähtökohta on siten ollut varsin praktinen. Tarkoitus on mitä ilmeisimmin ollut irtautua perinteisestä *syllabus*-lähtöisestä, opettajakeskeisestä tiedon ja tietämisen siirtämisestä korostavasta opetussuunnitelma-ajattelusta. Niin ikään kyse on Euroopan tutkimus- ja koulutusalueen pyrkimyksestä lisätä korkeakoulututkintojen työelämärelevantansia ja opiskelijoiden joustavaa siirtymistä työelämään (OECD 2010; OPM 2010).

Nowotny kollegeineen (2001) on tulkinnut meneillään olevan korkeakoulutuksen nykyaikaistamisprosessin pyrkimykseksi sulauttaa toisiinsa talouden, politiikan, tieteen ja kulttuurin aiemmin toisistaan erillään olleet päämäärät. Uutta suuntaa on nyttemmin vakiintunut edustamaan opiskelijoiden havaittaviin ja arvioitavissa oleviin suoriteisiin keskittyvä näkemys oppimisesta ja sitä tukevasta opetussuunnitelmatyöstä, johon ammatillinen aikuiskasvatus (UDACE 1989) on tarjonnut varsin yksinkertaisen *competence*-käsitteeseen nojautuvan määritelmän ja lähestymistavan. Siinä korostetaan tietämisen sijaan sitä, mitä osataan tehdä. Kompleksisen osaamiskäsitteen yksinkertaistaminen on johtanut osaamisperustaisuutta välttelevään ja väheksyvään kritiikkiin. Erityisesti yliopistolaiset ovat mieltäneet osaamisdiskurssin signaaleiksi kvartaalitalouden ja hyödykkeistämisen esiinmarssista tai vaihtoehtoisesti yhteiskunnan liiallisesta pedagogisoitumisesta ja paluusta behavioristiseen pääteikäyttämisen mittaamiseen. (Annala & Mäkinen 2011; Mäkinen & Annala 2010.)

Ongelmallista osaamisperustaisiin opetussuunnitelmiin siirtymisessä on, ettei Euroopan unionin linjaamaa korkeakoulutuksen uutta roolia ole lähtökohtaisesti hahmotettu tutkimuksellisesti. Ylipäätään korkeakoulun opetussuunnitelmaa koskevaa tutkimusta ja tieteellistä diskurssia on niukasti (Barnett & Coate 2005; Trowler 2005). Siksi

osaamisperustaisen opetussuunnitelman arviot ja kritiikki perustuvatkin usein yleisiin ja politisoituneisiin näkemyksiin konsumerismia ja uusliberalismia kohtaan. Tutkimuksellisen kiinnostuksen puute antaa tilaa opetussuunnitelman piiloisille funktioille (Margolis 2001; Annala & Mäkinen 2011), jotka joka tapauksessa välittyvät korkeakouluopiskelijoille opetuksen kautta. Sen vuoksi on tärkeää tehdä näkyväksi korkeakoulujen henkilöstön osaamisperustaista opetussuunnitelmaa koskevia tulkintoja.

Tutkimuksen toteuttaminen

Toteutimme tutkimuksen teemahaastatteluina yhdessä yliopistossa ja yhdessä ammattikorkeakoulussa syksyllä 2009. Haastattelua varten pyydettiin jokaista laitosta tai yksikköä nimeämään opetussuunnitelmatyössä mukana oleva opetushenkilöstön edustaja. Haastatteluun osallistui useilta eri tieteenaloilta yhteensä 45 henkilöä, joista 27 oli yliopistosta ja 18 ammattikorkeakoulusta. Yliopiston haastateltavat edustivat seuraavia ammattiryhmiä: professoreita, opettajia, tutkijoita, assistentteja ja amanuenseja. Noin puolella heistä oli pedagogisia opintoja (15). Ammattikorkeakoulun haastateltavista suurin osa (14) oli koulutuspäällikköjä tai muita johtajia, joilla kaikilla oli pedagoginen kelpoisuus. Korkea-asteen työkokemusta haastateltavilla oli 3–30 vuotta. Haastateltavien anonymiteetin suojaamiseksi emme tarkastele tutkimustuloksia tieteenaloittain tai yksikkökohtaisesti, vaan yleisemmällä tasolla.

Haastatteluteemat koskivat opetussuunnitelmatyön käytäntöjä, prosesseja, uudistuksia ja merkityksiä. Litteroidusta haastatteluaineistosta haettiin tätä tutkimusta varten sanan ”osaaminen” ja sen johdannaisten esiintyvyys Atlas.ti-ohjelman avulla. Litteraattiotteita tarkasteltiin alkuperäisessä tekstiympäristössään.

Analyysi perustui hermeneuttis-fenomenologiseen lähestymistapaan, jonka kautta pyrimme ymmärtämään henkilöstön kokemuksiin pohjautuvia tulkitsevia ja intentionaalisia merkitystenantoja (ks. Moustakas 1994). Fenomenologinen ymmärrys syntyy suhteessa yksilön omaan todellisuuteen (Gadamer 2004). Siksi henkilöstön subjektiiviset kokemukset ja kollektiiviset puhutavat sekä niistä syntyneet tulkinnat ovat osaamisperustaisen opetussuunnitelmatyön kehittämisen kannalta huomionarvoisia.

Analyysimenetelmänä käytimme aineistolähtöistä latenttia sisällönanalyysiä (Kondracki, Wellman & Amundson 2002), jossa kohdistimme huomion haastateltujen puheen sisältöihin, näkökulmiin ja niiden laadullisiin eroihin, ja analyysiyksiköiksi nimesimme ajatuksellisen kokonaisuuden. Analyysin toteutimme kaksivaiheisesti. Ensimmäinen analyysiprosessi pyrki lisäämään ymmärrystämme siitä, millaisia merkityksiä haastatellut antoivat osaamisen käsitteelle korkeakoulujen opetussuunnitelmatyössä. Puhunta ryhmiteltiin kolmeksi erilaisia merkityksiä painottavaksi kehysteemaksi, ja analyysi ja tulkinnat rakentuivat teemoittelun varaan. Jokaisen teeman merkityksenannot heijastivat haastateltujen implisiittisiä käsityksiä osaamisesta ja sen merkityksestä opetussuunnitelmatyössä. Nimesimme kehysteemat kolmeksi diskurssiksi, jotka kohdistuivat osaamistalouteen, osaamisen tuottamiseen ja osaamisen tarkasteluun yksilöllisenä pääomana. Ensimmäisen analyysiprosessin tulokset olemme raportoineet aiemmassa julkaisussamme (Mäkinen & Annala 2010).

Analyysin mukaan osaamisen termin käyttö oli yksi instituutioita erottava tekijä, mutta vaikka ammattikorkeakoulun henkilöstö käytti osaamista opetussuunnitelmatyön käsitteenä yliopistolaisia luontevammin, välittyi molempien instituutioiden haastatteluista kuitenkin osaamisen käsitteellinen kirjo, moniselitteisyys ja määrittelemättömyys. Huomionarvoista oli, että teemat sisälsivät kahdenlaisia näkökulmaeroja osaamisperustaisuuden peruluonteesta opetussuunnitelmatyössä. Nimitimme niitä Boyatzisia (1982), Duboisia (1993)

ja Hoggia (2008) mukaillen *competence*- ja *competency*-paradigmoiksi. Erot olivat edustettuina yhtä lailla ammattikorkeakoulun kuin yliopiston henkilöstön puhunnassa. Koska *competence* ja *competency* ovat työelämän asiantuntijuutta ja osaamista luonnehtivia käsitteitä, pidimme tarpeellisenä toteuttaa syventävän jatkoanalyysin opetus-suunnitelmatutkimuksen viitekehysessä.

Toteutimme analyysin palaamalla osaamispuhetta käsittelevien litteraattiotteiden alkuperäisiin tekstiympäristöihin. Etsimme informanttien puheesta välittyviä *competence*- ja *competency*-käsitteitä luonnehtivia kuvauksia. Pelkistävän luokittelun avulla aineisto tiivistyi kahdeksi osaamisperustaista opetussuunnitelmatyötä jäsentäväksi tulkintakehykseksi, jotka nimesimme *lineaariseksi* ja *dynaamiseksi*. Lineaarinen ja dynaaminen tulkintakehys heijastavat osaamisperustaisuuden kahdenlaisia paradigmaattisia kasvoja. Ne eivät ole vastakkaisia, vaan pikemmin limittäisissä ja jännitteisissä suhteissa toisiinsa. Seuraavaksi esittelemme analyysin tulokset. Tutkimustuloksia todentaviin haastattelusitaatteihin olemme numeroineet ja koodanneet puhujan organisaation (AMK tai YO) ja sukupuolen (M tai N). Sitaatteja olemme tiivistäneet luettavuuden helpottamiseksi.

Osaamisperustaisuuden lineaarinen tulkinta

Osaamisperustaisuuden lineaariset tulkinnat samastuivat eurooppalaisesta korkeakoulutuksen kehittämispuheesta yleisesti välittyvään näkemykseen osaamisesta *competence*-paradigman mukaisesti (Mäkinen & Annala 2010). Katsanto tuli näkyviin puheenvuoroissa, joissa opettajat pohtivat opetussuunnitelman tavoitekuvausten tarkkuutta ja kuvausten yhteyttä odotettavissa oleviin oppimistuloksiin: ”Pitää koittaa tarkasti suunnitella opetuksen tavoitteet ja mitata sitä tavoitteiden saavuttamista. Ja tota, tehostaa sillä tavalla koulutuksen tuotoksia” (YO17M).

Osaamisen jäsentäminen tavoitelähtöisesti mukailee Tylerin (1949,1) kehittämää opetussuunnitelmamallia, jota voi pitää valitsevana lineaarista osaamisen tulkintaa tukevana teoriana. Mallin mukaan opetussuunnitelmatyö etenee vaiheittain tavoitteiden asettamisesta, oppimiskokemusten suunnitteluun, opetuksen organisointiin ja tavoitteiden saavuttamisen arviointiin. Ensimmäinen ja tärkein vaihe on tavoitteiden pilkkominen ja sanallistaminen, mikä kiteytyy seuraavassa puheenvuorossa: ”Ja sitte nää työelämän edustajat ja opiskelijat ja opettajat työryhmissä työstivät sen isoiksi ja pieniksi asioiksi eli aivan konkreettista, mitä pitäs osata” (AMK11M). Tylerin (1949) mukaan tavoitteet tulee laatia siten, että ne kertovat oppimisesta opiskelijoiden käyttäytymisen muutoksena. Silloin osaaminen tulee näkyväksi opiskelijan toiminnallisena produktina, oppimistuloksena.

Erityisesti ammattikorkeakoulun opettajien puheessa esiintyi edellisen sitaatin kaltaisia näkemyksiä, joiden mukaan tavoitelauseiden määrittäminen oli vahvasti kytköksissä työelämän edustajien esittämiin erilaisiin kvalifikaatiovaatimuksiin (ks. myös Ellström 1997; Nijhof & Streumer 1998; Pate ym. 2003; Ruohotie 2002). Lisäksi osaamistavoitteet nivottiin säädelyihin tutkintojen sisältöihin, kuten seuraavassa: ”osa tulee lainsäädännöstä, että mitä niinku tietyn alan insinöörin pitää osata” (AMK13M). Myös Bologna prosessi ja EQF-viitekehys mainittiin osaamistavoitteiden taustalla oleviksi hallinnollisiksi pakotteiksi.

Haastatellut pohtivat osaamisperustaisuutta opetussuunnitelmassa erilaisten kompetenssiluokitusten lävitse esimerkiksi kysymällä, ”mitkä on sen koulutusohjelman kompetenssit, joita nimenomaan lähdetään tavoitteleen” (AMK14N). Jos osaaminen ositetaan kompetenssiluokiksi, sen yhteys opiskelijoiden oppimistuloksiin näyttää mutkattomalta. Tällöin osaamisen voi nähdä työelämässä tarvittavien ammatillisten kvalifikaatioiden ja arjessa eteen tulevien käytännöllisten työtehtävien kohtaamisena. Kvalifikaatiot kertovat siitä, mitä henkilön tulisi hallita tietystä toimesta tai ammatissa. Käytännölliset

työtehtävät taas ilmentävät sitä, mitä työskentelyn aikana konkreettisesti tapahtuu. Osaaminen kohdentuu kvalifikaatioiden ja käytännön toiminnan leikkauspisteeseen, mitä Ellström ja Kock (2008) ovat jäsentäneet osaamisen attribuuttimallin avulla. Malli yhdistää työtehtävien vaatimukset (qualification), yksilön henkilökohtaisen pääoman (competence) sekä näiden vuorovaikutteisen suhteen käytännössä (competence-in-use).

Monen generalistialoja edustavan yliopisto-opettajan oli kuitenkin vaikea hahmottaa yliopistokoulutusta kvalifikaatioiden ja kompetenssien kautta, mikä tulee esille käsitteitä tunnusteleavassa puheenvuorossa: ”Se on tavallaan se, varmaankin se, että mikä on se osaamisen ydin, ydinkompetenssi tai key qualifications, tämmöset. Mutta eihän me niitä oikeestaan. Ei me niistä puhuta koskaan” (YO17M). Pohdiskelu liittyyne alojen ja instituutioiden erilaiseen työelämäyhteistyöhön sekä opettajien ambivalenttiin suhtautumiseen korkeakoulutuksen tehtävää kohtaan. Ristiriitaa aiheutti toisaalta ihanne ylläpitää humboldtilaisia traditioita akateemisen koulutuksen perustana ja toisaalta tietoisuus yhteiskunnan vaateista vastata sen nopeatahtisiin muutoksiin.

Haastateltavat pitivät osaamistavoitteiden läpinäkyvyyttä opiskelijoiden kannalta myönteisenä käänteenä. Osaamistavoitteiden saavuttaminen nähtiin yksilön pääomana ja selviytymiskeinona yhteiskunnan taajaan vaihtuvilla työmarkkinoilla. Useat haastatellut olivat sisäistäneet EQF-suositusten (OPM 2009) pyrkimykset kääntää huomio opetettavista sisällöistä opiskelijoiden tietojen ja taitojen karttumiseen, mitä yksi haastatelluista kuvasi seuraavasti:

[opiskelija] menee työharjotteluun, niin ensimmäisenä siinä kysytään, että mitä sä olet oppinut. Mitä sä osaat? Ei riitä, että sä oot lukuun laskentatoimea, ne kysyy, että osaatko sä SAPia. (AMK11M)

Tylerin (1949) opetussuunnitelmanäkemyksen tapaan myös lineaarinen tulkinta kiinnittää huomiota siihen, millaisten oppimiskokemusten avulla kartutetaan osaamista eli miten opetus organisoidaan niin, että tavoitteen saavuttaminen on mahdollista. Yliopiston opettaja perustelee esimerkiksi ryhmätentin järjestämistä sillä, että siinä konsensusta haettaessa opiskelijat joutuvat puolustamaan näkemyksiään, ”joka on yksi osaamisen taito. Yksi aivan keskeinen työelämätaito” (YO20N). Hän jatkaa perustelemalla, ”mitä on se osaaminen mitä halutaan, niin silloin on myöski mietitty se, että miten sitä opetetaan, et tarkoitan nyt sitä, että se ei oo pelkkää frontaaliopetusta” (YO20N). Kvalifikaatioihin perustuvissa osaamisen jäsenyksissä painopiste vaikutti olevan muun muassa Ellströmin ja Kockin (2008) esittämässä yksilön käytännön taidoissa, kognitiivisissa ja affektiivisissa tekijöissä ja sosiaalisissa taidoissa tai osaamisen taustalla olevassa ammattispesifisessä tietämyksessä, taidoissa ja valmiuksissa (ks. Ruohotie 2002; 2005; Ruohotie ym. 2008).

Lineaarisuus tuli esille myös puheissa osaamisen arvioinnista. Jos arvioinnin kohteeksi otetaan suoraviivaisesti oppimistulokset (learning outcome), edellyttää se ennalta määriteltyjä kuvauksia minimisuorituksista (performance) ja tuloksista (output) (mm. Boyatzis 1982; Dubois 1993; Hogg 2008; Rowe 1995). Tällöin osaamisen arviointi kohdistuu opetetun ja oppimistuloksen väliseen erotukseen ja osaaminen kertoo ensisijassa siitä, mitä voidaan mitata. Lineaarisen osaamisen tulkinnan mukaan standardeihin perustuva arviointi onkin varsin mutkatonta. Seuraava lausahdus ilmentää tätä ajatusta: ”Se on tehnyt niihin tuotoksiin semmosen arviointikriteeritaulukon, jonka mä lainasin siitä, jonka se oli halukas jakamaan kaikillekin, tuotosraportti” (AMK1N). Tällainen puhetapa heijastaa rationaalista näkemystä asiantuntijuuden olemuksesta, jossa osaaminen tulkitaan toimintaan ja käyttäytymiseen liittyvien elementtien omaksumisena ja niiden toistamisena. Opettajan tärkein tehtävä on keskeisiksi määriteltyjen tavoitteiden strukturointi opittaviksi ja arvioitaviksi paloiksi.

Tällaisen ajattelutavan etuna on, että sen kautta opetus hahmottuu irrallisten sisältöjen ja yksittäisten opetustilanteiden sijaan kokonaisuutena ja osaamisen karttumisen jatkumona, jolloin huomio kääntyy opettajakeskeisestä *syllabus*-ajattelusta opiskelijan oppimiseen. Toisaalta, jos lineaarinen malli jää ainoaksi osaamisperustaisen opetussuunnitelman tulkinnaksi, riskinä on, että osaaminen saa kapea-alaisen tulkinnan. On suositeltu, että osaamisen kuvauksia kirjataan opetussuunnitelmiin minimisuorituksen tasolla ammatillisen koulutuksen perinteisiin nojaten (esim. EU 2009a; Moon 2006; W5W 2009), mutta näkökulma saattaa johtaa tasapäistävään, homogeenisiä oppimistuloksia suosivaan ja konkreettisia, mitattavia käytännön taitoja korostavaan koulutukseen. Jos työelämän kvalifikaatioita pyritään suoraviivaisesti sovittamaan korkeakoulutuksen opetussuunnitelmaksi, tulee korkeakoulutuksen tärkeimmäksi tehtäväksi työmarkkinoiden tarpeiden tyydyttäminen sen mukaan, mitä ”jossain työelämässä tällä hetkellä satutaan vaatimaan” (YO7N). Tällainen opetussuunnittelu saattaa aiheuttaa sen, että saavutettuaan riittävät käytännön taidot, opiskelijat siirtyvät töihin kesken opintojen (Pittaway & Moss 2006).

Toisena riskinä on, että korkeakoulutuksen läpikäynyt opiskelija suoriutuu kaikesta standardien ja matriisien mukaan, mutta ei tunnista itsessään lainsäädännössä edellytettyä uutta luovaa potentiaalia. Jos tutkimusta, tiedettä ja innovaatioita tuottavien organisaatioiden opetussuunnitelmat ovat minimitaso suorituksen kuvausta, ei niitä välttämättä koeta mielekkäiksi, sillä akateeminen koulutus tuottaa ”määritelmällisesti erilaisen osaamisen kuin kauppaopisto” (YO11N). Edellä mainitut riskit koskevat sekä yliopistoa että ammattikorkeakoulua, vaikkakin osaamisen lineaarinen tulkinta vaikuttaa erityisen vajavaiselle yliopisto-opetuksen näkökulmasta katsottuna. Lisäksi vaarana on, että lineaarisesti tulkittu osaamisperustaisuus nähdään akateemisissa yhteisöissä tutkimus- ja tiedeperustaisen opetuksen vastakohtana, minkä vuoksi se torjutaan kokonaan.

Osaamisperustaisuuden dynaaminen tulkinta

Dynaamiset osaamisperustaisuuden tulkinnat heijastavat *competency*-paradigman mukaista näkemystä osaamisesta (Mäkinen & Annala 2010). Haastateltujen mukaan opetussuunnitelmassa tulee antaa tilaa osaamista koskeville merkitysneuvotteluille ja yhteiselle luomiselle sekä rakentaa perustaa elinikäiselle oppimiselle ja potentiaalien käyttöönotolle. Osaaminen ei ole tällöin lopputulos vaan prosessi, joka jatkuu työelämässä (ks. Ellström & Kock 2008; Garraway 2006), mitä haastateltu opettaja kuvaa seuraavasti:

Et tavallaan semmonen ajatus siitä, että ”siirrän tästä nyt jotakin sun päähäs ja sitten sä voit lähtee työelämään”. Se on ihan mennyttä, koska puhutaan vaikka tietotekniikasta kahden vuoden päästä siitä ku sä oot opettanu jotku asiat nii ne on vanhoja. Ainoo oikeestaan, mitä sä voit opiskelijoille tehdä on se, että sää rohkaset niitä ottaan haasteita vastaan ja että sä rohkaset niitä oppimaan ja, että ne ymmärtää, et se oppiminen on heitä varten. (AMK12N)

Stenhousen (1975; ks. myös McKernan 1993) ajattelu edustaa dynaamiseen osaamisen tulkintaan istuvaa näkemystä, jonka mukaan opetussuunnitelma on prosessi. Hän vertaa opetussuunnitelmaa ruuanlaittoon reseptin avulla – resepti on ohjenuora, jota sovelletaan luovasti käytettävissä olevien aineiden ja tilanteiden mukaan. Vastaavasti opetussuunnitelma on ehdotus niistä olennaisista koulutuksen periaatteista ja piirteistä, jotka viedään käytäntöön kriittisenä ja avoimena prosessina. Käytännössä tämä edellyttää, että opiskelijoiden kiinnostuksen kohteet ja ennakoimattomat polut huomioidaan opetussuunnitelmaa laajentavina tekijöinä. Myös haastateltavat olivat havainneet, että ”opiskelijat saattaa poukkoilla, tietysti, elämäntilanteensa mukaan vähän eri tavalla kuin opetussuunnitelmassa ennakoidaan” (YO24M).

Opetussuunnitelman kehittämisen tueksi opettajat hakivat vahvistusta korkeakoulupedagogisesta tutkimuksesta ja teorioista, mikä näkemyksemme mukaan olisikin luontevaa korkeakouluopetuksen kontekstissa, mutta mihin viitattiin sängen vähän haastateltujen puheessa. Silti esille nousivat teoriat oppimisen spiraaleista (Harden & Stamper 1999; Harden 2007), kynnyskäsitteistä tieteenalaopinnoissa (Meyer & Land 2005) sekä linjakkaan opetuksen (Biggs 1996; 2003) mallista. Lisäksi opintoja ei nähty niinkään yksittäisinä kurssikohtaisina tavoite-, toteutus- ja arviointikuvauksina, vaan laajoina osaamisen juonteina ja kokonaisuuksina:

Lähettiin miettimään kompetensseja ja niitä osaamistavoitteita, ei niinku yksittäisen kurssin sisällä viel ollenkaan, vaan ihan et keitä me koulutetaan ja keitä meille tulee, ja mitä ne osaa tullessaan ja mitä niiden ois tarkoitus tässä matkan varrella oppia, millä tahdilla ja millä tavoin. Et me pohdittiin tällöisiä opiskelijan polkuja, silloin joku hieno nimikin, jota mä en muista nyt, mut semmost kertyvää niinku. (YO7N)

Haastatellut pitivät opiskelijoiden erilaisia tavoitteita ja polkuja sekä haasteena että mahdollisuutena tavoittaa sellaista luovaa osaamista, jota ei ole vielä keksitty. Tällöin opiskelijat voivat tavoittaa ja jopa ylittää opettajien osaamisen, kuten ”opiskelija tulee esittämään jostain, jossa näkee, että hän on onnistunu kehittään ihan omin voimin sellasta, jota ei oo niin kun välttämättä tarkotettukaan” (YO16M). Tällöin osaamisperustainen opetussuunnitelma näyttäytyi paikkana tai tilaisuutena osoittaa omat kyvyt. Myös Boyatzis (1982), Hogg (2008) ja Rowe (1995) pitävät osaamisen lähtökohtana niitä prosesseja, joissa opiskelijoille tarjotaan mahdollisimman haasteellisia tehtäviä. Näin he saavat mahdollisuuden osoittaa osaamistaan.

Dynaamiseksi tulkittu osaamisperustaisuus merkitsee opiskelijoiden kannustamista löytämään omat mahdollisuutensa ja erityis-

piirteensä. Opiskelijoiden potentiaalien, valmiuksien ja prosessien tukemista arvostava korkeakoulutus antaa tilaa erityisesti ylemmän korkeakoulututkinnon tuottaman osaamisen erityispiirteille, ja osaamisperustaisuus opetussuunnitelmassa ilmentää oppimista hermeuttisena, kehämäisenä prosessina, joka ei tule koskaan valmiiksi. Osaaminen on kokemuksen aikaansaamaa tulkintojen transformatiota ja ymmärryksen syvenemistä.

Asiantuntijuuspääoman nähtiin karttuvan yhteisöjen erilaisissa vuorovaikutussuhteissa opiskelijoiden ja henkilöstön välillä. Näkemykset linkittyivät myös poikkitieteelliseen ajatteluun, jossa yksittäisten oppiaineiden itsearvoisen substanssiopetuksen sijaan keskityttiin ilmiökenttiin ja niiden ratkaisemiseen sekä korkea-asteen opintojen aikana että tulevassa työelämässä. Työelämää ei nähty osaamistavoitetta ensisijaisesti määrittävänä osapuolena, vaan yhteistyökumppanina. Moni pitikin tälle ajalle vieraana ajatusta korkeakoulutuksesta, joka tuottaa suoraviivaisesti yksittäisiä kompetensseja – myös selkeisiin ammatteihin suuntaavien alojen kohdalla. Dynaamista tulkintaa edustavissa näkemyksissä opettajat kuvasivat opiskelijoiden oppimista, korkeakoulutuksen refleктоivaa opetussuunnitelmatyötä ja työelämän muutoksia rinnakkaisina prosesseina. Tällainen kolmiyhteys osoittautui yhdeksi dynaamisen osaamisen keskeiseksi edellytykseksi. Seuraava sitaatti kuvastaa tätä ajattelua:

Me tehdään työelämän kanssa jatkuvaa yhteistyötä aktiivisesti. Ja opiskelijat on siinä mukana siinä prosessissa niin kun meillä on ollut jatkuvasti opiskelijoita mukana, niin kyl se silloin myös vie sitä. Hirveen tärkeä mun mielestä tän päivän opiskelijoil on ymmärtää, että kysymys on heidän oppimisestaan ja kysymys on heidän jutustaan, ei opettajien jutusta. Ja se mitä meidän pitäis täällä vielä pystyä lisäksi, mitä mä näkisin, että mihin suuntaan pitäis vielä viedä, niin pitäis lisätä enemmän sitä opiskelijan, et se voi valita.
(AMK12N)

Prosessimallia kehittyneempänä muotona voi pitää Grundyn (1987) opetussuunnittelun praktista (praxis) mallia. Hän perustaa näkemyksensä Aristoteleen jaotteluun tiedon kolmijakoisesta olemuksesta. Praktinen opetussuunnitelma syntyy käytännöllisen harkinnan ja kokemuksen kautta, mutta edellyttää eksplikoituja lausumia siitä, mitä ja kenen intressejä koulutus palvelee. Keskeistä on, että opetussuunnitelma kehittyy dynaamisessa vuorovaikutuksessa ja reflektiivisessä toiminnassa, jossa ympäröivää maailmaa tarkastellaan kokemusperäisesti. Myös Barnett ja Coate (2005) korostavat sosiokulttuurista lähestymistapaa mukaillen tiedon prosessimaista, persoonallista ja sosiaalista luonnetta. Vaikka tieto rakentuu sosiaalisissa prosesseissa, edellyttää oppiminen henkilökohtaista sitoutumista: kyse on siitä, miten opiskelija löytää henkilökohtaisen merkityksen opiskelulle ja oppimiselle.

Horstmanshof ja Zimitat (2006) ovat tutkimuksissaan havainneet erittäin merkitsevän yhteyden opiskelijoiden tulevaisuuteen suuntautumisen ja opintoihin sitoutumisen välillä. He esittävät, että opiskelijat, joiden tulevaisuuskuva ovat luottavaisia, ovat valmiita myös ponnistelemaan ja uhraamaan aikaansa opintoihin. Dynaaminen tulkinta osaamisperustaisuudesta haastaa opiskelijoita peilaamaan oppimiskokemuksiaan ja asiantuntijuutensa kasvua tulevaisuuden suunnitelmiinsa. Kasvava huoli 21. vuosisadalla onkin se, miten korkeakoulutuksessa voidaan tukea opiskelijoita kohti myönteisiä tulevaisuuden näkymiä alati monimutkaistuvassa ja ennakoimattomaksi muuttuvassa yhteiskunnassa ja työelämässä. Erilaisten kompetenssien keruun, joita yksi haasteltava nimitti ”pelastusrenkaiksi”, oli havaittu pitkittävän opintoja ja luovan epävarmuutta opiskelijoihin. Sen sijaan opetussuunnitelman idea haluttiin rakentaa toisin, kuten opettaja kertoo:

Me ollaan hyvin keskeisesti pyritty, että opetussuunnitelma ja siihen rakennetut kasvamisen ja kehittymisen polut ja laajentuvat osaamiset, niin, tuottais semmosen vahvan oma-

kohtaisen tunnon sille opiskelijalle siitä, että nyt mulla on sellaiset edellytykset, että mä uskallan, ilman niitä lukuisia pelastusrenkaita, siirtyä työelämään. (YO7N)

Opiskelijan ”omakohtaisen tunnon”, minän (being/self), tukeminen on myös Barnettin ja Coaten (2005) näkemyksen mukaan korkeakoulutuksen opetussuunnitelman ytimessä. Työelämä ja yhteiskunta ovat alituisessa muutoksessa, minkä vuoksi tiedot ja taidot vanhenevat nopeasti. Sen sijaan opiskelijan persoonaan kohdistuva muutos on heidän mukaansa pysyvää ja siksi merkittävää. Tästä syystä korkea-asteen opetussuunnitelman keskiössä tulisikin Barnettin (2009) mukaan olla muun muassa opiskelijoiden läsnäoloa, sitoutumista, identiteettiä ja integriteettiä tukevia elementtejä. Pinarin työryhmän (1995) autobiografisen opetussuunnitelman teoria tukee tätä näkemystä tarjoamalla opetussuunnittelun lähtökohdaksi koulutusalan ja opiskelijoiden elämänhistorioiden, elämäntarinan ja kokemusten välisen refleksiivisen tarkastelun, mikä nousi esille myös haastatteluaineistossa:

Täällä voidaan tieteellistä ja tutkimuksellista kompetenssia, se on olennainen osa. Mut se ei oo riittävä pelkästään, ku ajatellaan että korkea-asteen koulutuksella on kytkentä myös demokratian ideaan ja maailmankuvan rakentamiseen siinä suhteessa, niin kyl mun näkemykseni mukaan täytyy ottaa myös ne opiskelijoiden omat maailmankuvan rakentamisprosessit, autobiografiset prosessit huomioon, ja se tekee tän äärimmäisen monimutkaseks pedagogisesti tän prosessin. (YO22M)

Haastateltavan toteamukseen kiteytyy dynaamisen osaamisperustaisuuden tulkinnan haaste: miten tämä ennakoimaton ja kompleksinen prosessi otetaan konkreettisesti haltuun korkeakoulutuksen opetussuunnitelmatyössä, opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvi-

oinnissa? Monista dynaamisista osaamisperustaisuuden tulkinnoista huolimatta haastateltujen näkemykset yhteistyön mahdollisuuksista opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa olivat pessimistisiä eikä arvioinnin roolia hahmotettu selkeästi. Tämänkaltaisen prosessinäkemyksen heikkoutena onkin sen riippuvuus tiedon ja toiminnan kulttuureista sekä merkityksenannoista koulutusyhteisössä.

On myös huomioitava, että osaamisperustainen ajattelu on kokonaisuudessaan varsin uutta korkea-asteella ja tietoa abstraktin tason ”dynaamisen osaamisen” arvioinnista on vähän, jos ollenkaan. Myös Knight (2007) on todennut korkea-asteen koulutuksen ideaalin ja käytännön välisen ristiriidan. Hänen mukaansa korkeakouluissa halutaan tavoitella kognitiivisesti vaativan tason oppimista tiedon eri tasoilla – faktuaalisesta metakognitiiviseen oppimiseen – mutta käytännön toiminta ja arviointi kohdistuvat varsin usein sisältötiedon toistamiseen tentissä. Osaamisen arvioinnin kannalta tämä edellyttää uusia avauksia siitä, miten dynaamista osaamista ilmaistaan oppimistavoitteina, toimintana ja prosesseina sekä miten tavoitteiden saavuttamista ja niiden ylittämistä voidaan tukea arvioinnilla.

Pohdinta

Edellä on tarkasteltu osaamisperustaisuutta opetussuunnitelmatyössä yliopiston ja ammattikorkeakoulun opettajien tulkitsemana. Molempien korkeakoulujen henkilöstö oli tietoinen siitä, että osaamisretoriikka tähtää yhteiskunnan, työelämän ja koulutuksen välisen yhteyden lujittamiseen. Korkeakouluilta odotetaan paljon: innovoinnin johtamista, laadukkaan ja yhteiskunnallisesti relevantin tutkimuksen luomista, huippuosaajien tuottamista sekä korkeakoulutuksen tarjoamista aiempaa laajemmille joukoille. Uudet EU-linjaukset on nimetty älykkään, kestävän ja osallistavan kasvun strategiaksi (EU 2010b) ja globaalitalouden kasvu ja ihmiskunnan hyvinvointi on

kiinnitetty kansakuntien mahdollisimman korkeaan koulutustasoon. Tutkimuksen pohjalta vaikuttaakin siltä, että osaamisperustainen opetussuunnitelma voi palvella erilaisia yksilöllisiä ja yhteiskunnallisia päämääriä. Tällöin osaamisperustaisuus ei ole yksinomaan globaalin koulutuspolitiikan intressi, vaan se voi nousta korkeakoulutuksen omaksi intressiksi – riippuen miten sitä tulkitaan.

Osaamisperustaisuuden lineaarisen tulkinnan vahvuutena on systemaattisuus, jolla osaamistavoitteet ja niiden saavuttamisen arviointi voidaan tehdä läpinäkyväksi opiskelijalle, oppimisyhteisölle, työelämälle ja yhteiskunnalle. Tähän sisältyy kuitenkin riski ajautua tilanteeseen, jossa korkeakoulujen ydintehtävä yhteiskuntaa kehittävien ihmisten kasvattajana hämärtyy. Äärimmillään työelämän kriteerein arvioitu osaaminen ylenkatsoo korkeakoulututkinnon ja korkeakoulujen laajemman yhteiskunnallisen tehtävän merkitystä kouluttaa maailmaa ymmärtäviä maailman muuttajia, innovaatioiden tekijöitä ja uutta luovaa sukupolvea.

Osaamisperustaisuuden dynaaminen näkökulma sitoo osaamisen oppimisen syklisesti etenevän prosessin opiskelijan aikaisempiin kokemuksiin ja mielikuviin tulevaisuudesta, ja nämä yhdessä auttavat opiskelijoita kiinnittymään opiskeluun, positioitumaan koulutuksen jälkeiseen elämänkulkuun ja kasvamaan yhteiskuntavastuuseen. Dynaaminen käsitys osaamisesta suuntaa näin huomion opiskelijoiden potentiaaleihin ja toimintaan, joita mahdollisimman ansiokas suoriutuminen edellyttää. Osaamisen dynaamisen tulkinnan haasteena on siirtyminen yksilökeskeisestä opettamisen kulttuurista yhteisöllisempään suuntaan. Opetussuunnitelmatyöltä se edellyttää osaamistavoitteiden, opetuksen toteutuksen ja arvioinnin tarkastelua myös osaamiskokonaisuuksien, juonteiden ja tutkintojen tasolla. Tämä edellyttää merkitysneuvotteluja yhteisistä toimintakulttuureista, jotka toimivat perustana yhteisölliselle tiedonmuodostukselle (Wenger 2003).

Näkemyksemme mukaan korkea-asteen opetussuunnitelmatyön perustana tarvitaan molempia tulkintoja osaamisesta. Vaikka lainsää-

dännön (Ammattikorkeakoululaki 2003, 4 §) korostama ammattikorkeakoulujen ja työelämän välinen yhteistyö sekä ammatillisten asiantuntijatehtävien koulutus ohjaavat pääosin lineaariseen tulkintaan osaamisperustaisuudesta, voisi dynaaminen tulkinta luoda avoimemmin edellytyksiä erilaisten yhteiskuntayhteyksien ja uutta luovien innovaatioiden synnylle. Samalla tavoin myös yliopistokoulutuksen tehtävä sivistyksen edistäjänä ja tutkimukseen perustuvan ylimmän opetuksen antajana (Yliopistolaki 2009, 2 §) edellyttää lineaarisen tulkinnan rinnalle dynaamista osaamisen tulkintaa.

Tieteellisyys saa merkityksensä, kuten Dewey (1980) aikanaan ilmaisi ”kriittisen toiminnan kehittyneenä ja sosiaalisena muotona”. Näin on mahdollista tavoittaa korkeakouluoppimiselle ominainen uteliaisuus, luovuus ja argumentointi. Käsitksemme mukaan korkeakouluopetukseen kaivataan rohkeita kokeiluja sekä ymmärrystä syventäviä, erilaisten näkemysten foorumeja. Jatkossa on tarpeen tutkia lisää osaamisperustaisuuden dynaamista tulkintaa: Mitä se tarkoittaa osaamisen kuvauksina opetustyötä ohjaavissa artefakteissa? Millaista näkemystä arvioinnista dynaaminen tulkinta edellyttää?

Lähteet

- Ammattikorkeakoululaki 2003/351.
- Annala, J. & Mäkinen, M. 2011. Korkeakoulutuksen opetussuunnitelma tulkintojen kohteena. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.) Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampere University Press, 104–129.
- Barnett, R. 2009. Knowing and becoming in the higher education curriculum. *Studies in Higher Education* 34 (4), 429–440.
- Barnett, R. & Coate, K. 2005. *Engaging the curriculum in higher education*. Berkshire, UK: McGraw-Hill Education.

- Biggs, J. 1996. Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education* 32 (3), 347–364.
- Biggs, J. 2003. *Teaching for quality learning at university. What the student does*. Berkshire, UK: SRHE & Open University Press.
- Boyatzis, R. E. 1982. *The competent manager: A model for effective performance*. New York: John Wiley and Sons.
- Coate, K. 2009. Curriculum. Teoksessa M. Tight, K. H. Mok, J. Huisman & C. C. Morphey (toim.) *The Routledge international handbook of higher education*. New York: Routledge, 77–90.
- COM. 2009. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Key competences for a changing world. Draft 2010 joint progress report of the Council and the Commission on the implementation of the "Education & Training 2010 work programme". <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0640:FIN:EN:PDF>. Luettu 24.1.2012.
- Delanty, G. 2001. *Challenging knowledge. The university in the knowledge society*. Buckingham and Philadelphia: SRHE & Open University Press.
- Dewey, J. 1980 (1916). *Democracy and Education*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- DeZure, D., Lattuca, L., Huggett, K., Smith, N. & Conrad, C. 2002. Curriculum, higher education. *Encyclopedia of Education*. The Gale Group inc. HighBeam Research. <http://www.highbeam.com/doc/1g2-3403200167.html>. Luettu 29.5.2010.
- Dubois, D. D. 1993. *Competency-based performance improvement: A strategy for organizational change*. Amherst, US: HPR Press.
- Ellström, P. E. 1997. The many meanings of occupational competence and qualification. *Journal of European Industrial Training* 21 (6/7), 266–273.
- Ellström, P. E. & Kock, H. 2008. Competence development in the workplace: concepts, strategies and effects. *Asia Pacific Education Review* 9 (1), 5–20.
- EU. 2008. Euroopan parlamentin ja neuvoston suositus eurooppalaisen tutkintojen viitekehyksen perustamisesta elinikäisen oppimisen edistämiseksi. EUVL C 111, 6.5.2008, 1–7. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:FI:PDF>. Luettu 24.1.2012.
- EU. 2009a. ECTS users' guide. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_en.pdf. Luettu 24.1.2012.

- EU. 2009b. Neuvoston ja neuvostossa kokoontuneiden jäsenvaltioiden hallitusten edustajien päätelmät, annettu 26 päivänä marraskuuta 2009, koulutuksen roolin kehittämistä täysin toimivan osaamiskolmion osana. EUVL C302/03, 12.12.2009, 3–6. <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0003:0005:FI:PDF>. Luettu 20.7.2010.
- EU. 2009c. Neuvoston päätelmät, annettu 12 päivänä toukokuuta 2009, eurooppalaisen koulutusyhteistyön strategisista puitteista (ET 2020). EUVL C 119/02, 28.5.2009, 2–6. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:FI:PDF>. Luettu 24.1.2012.
- EU. 2010a. Council conclusions of 11 May 2010 on competences supporting lifelong learning and the ‘new skills for new jobs’ initiative. EUOJ C 135/03. 26.5.2010, 8–11. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:135:FULL:EN:PDF>. Luettu 24.1.2012.
- EU. 2010b. Koulutus 2010 -työohjelman täytäntöönpanon edistymistä koskeva neuvoston ja komission yhteinen raportti vuonna 2010. EUVL C117/01, 6.5.2010, 1–7. <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:117:0001:0007:FI:PDF>. Luettu 24.1.2012.
- EU. 2010c. Neuvoston päätelmät, annettu 11 päivänä toukokuuta 2010, elinikäistä oppimista tukevista taidoista ja aloitteesta ”Uudet taidot uusia työpaikkoja varten”. EUVL C 135/03. 26.5.2010, 8–11. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:135:0008:0011:FI:PDF>. Luettu 24.1.2012.
- EU. 2010d. Neuvoston päätelmät, annettu 11. päivänä toukokuuta 2010, korkea-asteen koulutuksen kansainvälistymisestä. EUVL C 135/04, 26.5.2010, 12–14. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:135:0012:0014:FI:PDF>. Luettu 24.1.2012.
- Euroopan komissio. 2006. Euroopan komissio: Euroopan korkeakouluja modernisoitava. <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/06/592&format=HTML&aged=0&language=FI&guiLanguage=fr>. Luettu 24.1.2012.
- Gadamer, H. 2004. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Tampere: Vastapaino.
- Garraway, J. 2006. Creating productive interactions between work and the academy. *Higher Education* 52, 447–464.
- Grundy, S. 1987. Curriculum: product or praxis. Lewes: Falmer.
- Harden, R. M. 2007. Learning outcomes as a tool to assess progression. *Medical Teacher* 29, 678–682.
- Harden, R. M. & Stamper, N. 1999. What is a spiral curriculum? *Medical Teacher* 21 (2), 141–143.

- Hogg, C. 2008. Competency and competency frameworks factsheet, Chartered Institute for Personnel and Development. <http://www.cipd.co.uk/subjects/perfmangmt/competnces/comptfrmwk?NRMODE=Published&NRNODEGUID={0138D759-0AE6-4D2A-8C62-7DD66174B818}&NRCACHEHINT=Guest&IsSrchRes=1&cssversion=printable>. Luettu 12.8.2010.
- Horstmanshof, L. & Zimitat, C. 2006. A matter of time: Temporal influences on engagement of first year university students. Referoitu konferenssijulkaisu. Engaging Students: 9th Pacific Rim Conference First Year in Higher Education, Griffith University, Gold Coast, Qld., 12.–14.7.2006.
- Jaspers, K. 2009 (1960). The cosmos of knowledge. Teoksessa R. Lowe (toim.) The history of higher education. Major themes in education. Volume IV The evolving curriculum. London & New York: Routledge. Alkuperäinen teos: Jaspers, K. 1960. The idea of university. London: Peter Owen, 93–110.
- Kelly, A. V. 1999. The curriculum. Theory and practice. London: Paul Chapman.
- Knight, P. 2007. Grading, classifying and future learning. Teoksessa D. Boud & N. Falchikov (toim.) Rethinking assessment in higher education. Learning for the longer term. London & New York: Routledge, 72–86.
- KOM. 2009. Komission valmisteluasiakirja tulevaa EU 2020 -strategiaa koskeva kuuleminen. http://ec.europa.eu/dgs/secretariat_general/eu2020/docs/com_2009_647_fi.pdf. Luettu 16.7.2012.
- Kondracki, N., Wellman, N. & Amundson, D. 2002. Content analysis: review of methods and their applications in nutrition education. *Journal of Nutrition Education and Behaviour* 34 (4), 224–230.
- Lehtoranta, O., Ahlqvist, T., Loikkanen, T. & Eivola, A. 2010. TEKBARO 2010. Teknologiaharometri kansalaisten asenteista ja kansakunnan suuntautumisesta tietoon perustuvaan yhteiskuntaan. Helsinki: Tekniikan Akateemisten Liitto TEK ry.
- Maassen, P. & Stensaker, B. 2011. The knowledge triangle, European higher education policy logics and policy implications. *Higher Education* 61 (6), 757–769.
- Margolis, E. 2001. The hidden curriculum in higher education. New York & London: Routledge.
- McKernan, J. 1993. Perspectives and imperatives. Some limitations of outcome-based education. *Journal of Curriculum and Supervision* 8 (4), 343–353.
- Meyer, J. H. F. & Land, R. 2005. Threshold concepts and troublesome knowledge (2): epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning. *Higher Education* 49 (3), 373–388.

- Moon, J. 2006. Linking levels, learning outcomes and assessment criteria – EHEA version. http://www.lut.fi/fi/lut/studies/learningcentre/report/Documents/lo_linking_levels_europe.pdf. Luettu 12.8.2010.
- Moustakas, C. 1994. *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Myllylä, M., Teräs, H., Kaihua, T., Mäkelä, R. & Svärd, P. 2011. Opintoihin kiinnittyminen tietämysyhteiskunnassa – sosiaalinen media ja autenttinen oppiminen korkeakouluopiskelussa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Väri (toim.) *Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press, 266–286.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2010. Osaamisperustaisen opetus suunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. *Kasvatus & Aika* 4 (4), 41–61.
- Nijhof, W. J. & Streumer, J. N. 1998. *Key qualifications in work and education*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Nowotny, H., Scott, P. & Gibbons, M. 2001. *Science, knowledge and the public in an age of uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
- OECD. 2010. Feasibility study for the international assessment of higher education learning outcomes (AHELO). <http://www.oecd.org/document/22/html>. Luettu 13.2.2010.
- OPM. 2009. Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 24.
- OPM 2010. Selvitys koulutus- ja osaamistarpeiden kehittymisestä sekä ennakoinnin tilasta ja kehittämistarpeista 2009. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 3.
- Pate, J., Martin, G. & Robertson, M. 2003. Accrediting competencies: a case of Scottish vocational qualifications. *Journal of European Industrial Training* 27 (2/3/4), 169–176.
- Peltari, P. 1998. Kvalifikaatio vai kvalifikaatiovaatimus? *Futura* 1, 86–94.
- 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.
- Pittaway, S. & Moss, T. 2006. Contextualising student engagement: Orientation and beyond in teacher education. Referoitu konferenssijulkaisu. *Engaging Students: 9th Pacific Rim Conference First Year in Higher Education*, Griffith University, Gold Coast, Qld., 12.–14.7.2006.
- Rowe, C. 1995. Clarifying the use of competence and competency models in recruitment, assessment and staff development. *Industrial and Commercial Training* 27 (11), 12–17.

- Ruohotie, P. 2002. Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen ammatikorkeakoulun tavoitteena. Teoksessa J. P. Liljander (toim.) *Omallatiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta*. Helsinki: Arene & Edita, 108–127.
- Ruohotie, P. 2005. Ammatillinen kompetenssi ja sen kehittäminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 7 (3), 4–18.
- Ruohotie, P., Nokelainen, P. & Korpelainen, K. 2008. Ammatillisen huippuosaamisen mallintaminen: Teoreettiset lähtökohdat ja mittausmalli. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 10 (1), 4–16.
- Stenhouse, L. 1975. *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Stiwne, E. & Alves, M. 2010. Higher education and employability of graduates: will Bologna make a difference? *European Educational Research Journal* 9 (1), 32–44.
- Taalas, M. & Venäläinen, E. 1994. Työss'ön sun mittas'; ammatillisia tutkintoja koskevista käsitteistä. *Kehittyvä ammatillinen koulutus* 10. Helsinki: Opetushallitus.
- Trowler, P. R. 2005. *A sociology of teaching, learning and enhancement: improving practices in higher education*. Papers 76, 13–32.
- Tyler, R. W. 1949. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- UDACE. 1989. *Understanding competence: A development paper*. National Institute of Adult Continuing Education. Leicester, England.
- UNCTAD 2010. *Creative Economy Report 2010. Creative economy: A feasible development option*. United Nations Conference on Trade and Development (UNCTAD)/United Nations Development Programme (UNPD). <http://www.unctad.org/Templates/webflyer.asp?docid=14229&intItemID=4577&lang=1>. Luettu 15.5.2012.
- van Vught, F. 2009. The EU innovation Agenda: Challenges for European higher education and research. *Higher Education Management and Policy* 21 (2), 1–22.
- Wenger, E. 2003 (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.
- W5W. 2009. Näin asetat osaamistavoitteet opetussuunnitelmaasi. Laaja opimäärä. W5W2-hankkeen laatima opas, 7.1.2009. http://www.uef.fi/c/document_library/get_file?uuid=e6750ff0-6f2f-4f55-8f68-d5cc33adca0c&groupId=113794. Luettu 20.8.2010.
- Yliopistolaki 2009/558.