

Osaamisperustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa

Marita Mäkinen & Johanna Annala

Artikkeli käsittelee osaamisen ja osaamisperustaisen opetussuunnitelman erilaisia tulkintoja korkeakoulutuksessa. Tutkimusaineisto koostui osaamisperustaisuutta linjaavista dokumenteista sekä yliopiston ja ammattikorkeakoulun opetushenkilöstön haastatteluista. Merkityksenantoja tarkasteltiin kahden erilaista osaamisen tulkintaa edustavan paradigman valossa. Tulosten mukaan osaamisperustaiselle koulutukselle on annettu liian kapea-alaisia merkityksiä, jotka eivät sellaisenaan istu kaikkialle korkeakoulukenttään. Artikkelit tuo esille osaamiselle annettujen tulkintojen kirjoa. Valtaosin ne kytkeytyivät yhteiskunnan ja työelämän vaateisiin, pedagogisiin "osaamisen tuottamisen" prosesseihin sekä yksilön henkilöä omaa koskeviin merkityksenantoihin.

Johdanto

Osaamisesta on viime aikoina syntynyt Euroopan unionin (EU) talous- ja koulutuspolitiikkaa yhdistävä trendikäs käsite. Työvoimapolitiisessa arkikielessä sillä usein tarkoitetaan ajantasaista työtehtävistä suoriutumista nopeasti muuttuvilla työmarkkinoilla. Korkeakoulutuksen diskursseissa sillä viitataan työelämän ja koulutuksen väliseen problemaattiseen suhteeseen. Euroopan unionin suomennetuissa asiakirjoissa (mm. EU 2009a; EU 2010c; EU 2010d) osaamisen käsitettä käytetään viitattaessa niin tietoon (knowledge), taitoon (skill), pätevytyteen (competence) kuin oppimistuloksiin (learning outcome). Lisäksi osaamisperustainen opetussuunnitelma nähdään implisiittisenä välittäjänä niissä prosesseissa, joiden kautta suomalaisten korkeakoulujen odotetaan tuottavan osaajia globaaliin osaamistalouteen (EU 2010c; EU 2010d) sekä työmarkkinoiden ja koko yhteiskunnan tarpeisiin (EU 2010e; EU 2010f). Opetussuunnitelman reformista on näin tullut myös Suomen opetusministeriön (OPM 2008b; OPM 2009; OPM 2010a; OPM 2010b) vahvistama työmarkkinoiden ja koulutuksen välisen kuilun umpeen kuromisen työkalu.

Suomessa osaamista koskeva pohdinta alkoi nousta esiin ammattikorkeakoulujen syntyvaiheessa 1990-luvulla. Osaamisen tuottaminen nähtiin erityisesti ammattikorkeakoulujen tehtävänä (Eteläpelto 1992; Raji 2003; Ruohotie 2002). Tieteellisessä diskurssissa ei niinkään keskitytty osaamisen vaan asiantuntijuuden määrittelyyn. Muun muassa Eteläpelto (1992, 22–23) luonnehti asiantuntijuutta tietämiseen perustuvana osaamisena, mikä nähtiin ammattikorkeakoulujen erityisenä tehtävänä – ylittää kulttuuriin syvälle juurtunutta tieteellisen ja ammatillisen perinteen kahtiajakoa.

Osaamisen korostaminen laajentui Bologna prosessin myötä koskemaan myös tiedekorkeakouluja. Osaamisperustaisen opetussuunnitelmien laadintaa ja yhtenäisiä korkeakoulurakenteita vauhditettiin 2000-luvulla useilla kehittämissuunnitelmissa, joiden aikana laadittiin korkeakoulutusta koskevia yleisiä ja alakohtaisia osaamiskuvauksia (Dublin Descriptors 2004; OPM 2008a; Rychen & Salganic 2003; Tuning 2008). Suomessa ammattikor-

keakoulujen yhteisen ECTS-projektin aikana määriteltiin kaikkien ammattikorkeakoulututkintojen tuottamat sekä generiset että koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit (Arene 2007). Yliopistoissa yhteisten osaamisstandardien luomisen sijaan keskityttiin ensisijaisesti kaksiportaisten tutkintojen rakentamiseen, ydinainesanalyysiin ja opintojen mitoitukseen (Karjalainen 2007; Karjalainen ym. 2007) sekä henkilökohtaisten opintosuunnitelmien käyttöönottoon (esim. Ansela ym. 2006). Suomessa osaamisperustaisuutta koskeva kehittäminen ja oppimistuloksiin liittyvä keskustelu vaikuttaakin tulleen yliopistoon ammattikorkeakoulua hitaammin.

Osaamisen käsitettä ja merkityksiä sekä korkeakoulujen osaamisperustaista opetussuunnitelmaa koskeva tutkimus ja tieteellinen diskurssi on ollut varsin vähäistä koko Euroopassa. On kuitenkin huomattava, että käsitteet osana kielenkäyttöä ja vuorovaikutusta ovat keskeisessä roolissa siinä, miten ihmiset ymmärtävät toisiaan ja tulkitsevat kulttuurisia konstruktioita. Osaamisen jäsennyksiä ja määrittelyjä on tehty pääsääntöisesti toisen asteen ammatillista koulutusta ja ammattikasvatusta koskevaan kirjallisuuteen sekä työelämän kvalifikaatiovaatimuksiin nojautuen (esim. Ellström 1997; Nijhof & Streumer 1998; Pate ym. 2003; Pelttari 1998; Ruohotie 2002; Taalas & Venäläinen 1994). Laaja-alaista sekä yliopisto- että ammattikorkeakoulujen kontekstit huomioivaa tieteellistä diskurssia on niukasti. Niiniluodon (1996) mukaan käsitteillä on oma historiansa, mutta käsitteiden merkitykset muuttuvat ajan kuluessa tai ne saavat uusia ulottuvuuksia. Voidaankin kysyä, mistä silloin puhutaan kun puhutaan osaamisperustaisen opetussuunnitelman kehittämisestä korkea-asteen koulutuksessa.

Tämä artikkeli tarkastelee monimerkityksistä osaamisen ja osaamisperustaisen opetussuunnittelun ilmiötä korkea-asteen koulutuksessa kahden paradigman valossa. Kutsumme paradigmoja englanninkielisten *competenzen* ja *competencyn* käsitteiden avulla, koska lähestymistapoja vastaavia vastineita ei suomenkielessä ole. Paradigmat tuovat osaamisen merkityksenannoille kaksi erilaista perustaa. *Competence*-viitekehys painottaa taitoja (skills) ja niiden erilaisia jäsennyksiä, jolloin huomio kohdistuu standardien luomiseen ja tulosten mittaamiseen suhteessa ennalta määritellyyn minimiin. *Competency*-lähestymistavan lähtökohta on henkilöiden potentiaaleissa ja toiminnassa, jolloin keskiössä on kysymys siitä, millaisia prosesseja mahdollisimman ansiokas suoriutuminen edellyttää ja miten sitä voidaan arvioida. (Mm. Boyatzis 1982; Dubois 1993; Hogg 2008; Rowe 1995.)

Artikkelissa selvitämme osaamisen käsitteen käyttöä ja merkityksiä korkea-asteen koulutusta linjaavissa Euroopan unionin ja Suomen opetusministeriön asiakirjoissa sekä kahden erilaisen korkeakouluyhteisön – yliopiston ja ammattikorkeakoulun – opetushenkilöstön puheessa. Vastamme kahteen tutkimuskysymykseen: 1) Miten osaamista ja siihen liittyviä käsitteitä käytetään ja kuvataan? 2) Millaisia merkityksiä osaamisen käsitteeseen liitetään korkea-asteen opetussuunnitelmatyössä?

Kaksi osaamisen tulkintakehystä

Saadaksemme otteen osaamisen erilaisiin merkityksiin ja tulkintoihin tarkastelemme käsitteiden *competence* (mon. competences) ja *competency* (mon. competencies) paradigmaattista eroa. Useimpien sanakirjojen mukaan käsitteet ovat toistensa synonyymeja ja myös tutkimuskirjallisuudessa ne usein käsitetään yhtenevinä (mm. Brown 1994). Etenkin amerikkalaisessa tutkimuskirjallisuudessa käsitteet kuitenkin usein erotetaan toisistaan. Karkeasti ottaen näyttää siltä, että eurooppalaisessa käsitteistöissä pääpaino on osaamisen *competence*-perustaisessa tarkastelussa, kun amerikkalainen traditio painottaa *competency*-nä-

kökulmaa. Käytämme seuraavassa lyhyessä katsauksessa sitä ilmaisua, jota tutkija on määrittelyssään käyttänyt.

Osaamista kuvaava *competence* on yksi käytetyimmistä ja moniulotteisimpia merkityksiä saaneista käsitteistä talous- ja työelämää sekä ammatillista kehittymistä ja koulutusta yhdistävissä diskursseissa englantilaisella kielialueella. Yleiseen käyttöön käsite tuli 1980-luvulla niin Euroopassa kuin Amerikassa. Euroopassa *competence* käsite tuli ensimmäisenä ammatilliseen koulutukseen. Laajalti levinyt on UDACE:n (1989; Unit for the Development of Adult Continuing Education) määritelmä, jonka mukaan *competence* viittaa siihen, mitä ihmiset osaavat tehdä ennenkin kuin siihen, mitä he tietävät. Tämä koulutuspoliittisesti ”innovatiivinen” määritelmä on tarjonnut yleisen ja yksinkertaisen lähestymistavan Bolognan prosessin pyrkimyksille korkea-asteen nykyaikaistamisesta *competence-based* (Suomessa osaamisperustaisen) opetus suunnitelman mukaisesti. Samalla määritelmä heijastaa hypoteesia siitä, että korkeakoulujen traditio kaikkialla Euroopassa on keskittynyt kasvattamaan opiskelijoiden tieto- ja teoriaperustaa tekemistä korostavan toiminnan ja suorittamisen sijaan. *Competence, performance* ja *learning outcome* -käsitteistä on siten muodostunut modernisaatioprosessia luonnehtiva käsittekolmio, jossa *performancen* ja *outcomen* tehtävänä on ilmentää *competencea* (osaamista).

Amerikassa *competence-competency*-tematiikkaa on tarkasteltu pääosin työelämän ja työntekijän ammatillisen kehittymisen näkökulmasta (mm. Boyatzis 1982; Dubois 1993; Zemke 1982). Zemke (1982) haastatteli työnantajia ja työelämän asiantuntijoita ja pyysi heitä kuvailemaan mahdollisimman tarkasti sitä, mikä saa aikaan *competency*n. Hänen päätelmänsä oli, että ei ole olemassa yhtä ja kaiken kattavaa käsitystä siitä, mitä on *competency* ja miten sitä tuotetaan: ”Competency, competencies, competency models, and competency-based training are Humpty Dumpty words meaning only what the definer wants them to mean” (Zemke 1982, 28). Määritelmien erot ja moni-ilmeisyys liittyvät nähdäksemme ammatillisen kentän kirjaviihin vaateisiin ja tieteenalojen toisistaan poikkeaviin epistemologisiin lähestymistapoihin käyttäen käsitettä ja laatia koulutusmalleja.

Dubois (1993) määrittelee *competence*n työntekijän kapasiteetiksi kohdata työn vaatimukset tuottamalla odotettu työtulos (output) organisaation tarjoamissa olosuhteissa. *Competency* taas viittaa työntekijän potentiaaliin ja erityispiirteisiin kuten tietotasoon (body of knowledge), kykyihin, motiiveihin, ominaisuuksiin, minäkäsitykseen ja sosiaaliseen rooliin, jotka saavat aikaan mahdollisimman tehokkaan ja ansiokkaan työtuloksen (performance) (ks. myös Boyatzis 1982, 20–21). Rowe (1995) on Duboisin (1993) linjoilla esittämällä, että *competence*-näkemys keskittyy määrittelemään mitattavaa standardia, kun *competency*-paradigman lähtökohta on itse prosessissa. Hogg (2008) tuo vielä täydentävän ulottuvuuden paradigmojen eroihin: *competence* kytkeytyy standardiin minimisuorituksesta (performance) ja tuloksesta (output). *Competency* kiinnittyy käytäntöyhteisöjen toimintaan, jossa henkilöille tulisi tarjota sellaisia vaateita ja tehtäviä, joissa he saavat mahdollisuuden osoittaa henkilökohtaisen *competency*nsä. Näin *competency*ä voi pitää yläkäsitteenä, joka sisältää kaikki ne *competences*, joita yksilöllä odotetaan olevan suoriutuakseen tehtävästä laajalla skaalalla tyydyttävästä huippusuoritukseen.

Viime aikoina on myös osaamisen *competence*-näkökulma saanut holistisia piirteitä. Esimerkiksi Ellström ja Kock (2008) ovat jäsentäneet ammatillisen koulutuksen kontekstissa *competence*n attribuuttimallia, jossa korostuu yksilön henkilökohtainen pääoma tai resurssi (competence), tietyn työn ja tehtävien vaatimukset (qualification) ja näiden vuorovaikutteinen suhde (competence-in-use). Tällöin henkilökohtaisen pääoman lisäksi huomio on työn ja työelämän asettamissa rajoituksissa ja mahdollisuuksissa toteuttaa ja osoittaa yksilöllistä osaamista. Tämä tulkinta lähestyy *competency*-paradigman mukaista ymmär-

rystä osaamisesta, jonka voi kiteyttää yksilölle ominaisina toiminnan tapoina, jotka hän hallitsee ja käyttää saavuttaakseen mahdollisimman onnistuneen suoriutumisen käsillä olevassa tehtävässä tai roolissa, tietyissä olosuhteissa ja tietyllä historiallisella hetkellä (mm. Boyatzis 1982; Dubois 1993; Keurulainen 2006; Woodruffe 1992).

Holistiset määrittelyt lähentävät *competency*ä ja *competence*ä toisiinsa ja pyrkivät tuotamaan aiempaa yhtenäisempää terminologiaa ja laaja-alaisempia *competence*-malleja. Osaamisen jäsenyksissä painopiste vaikuttaa silti useimmiten olevan yksilön resurssissa, kuten käytännön taidoissa, kognitiivisissa ja affektiivisissa tekijöissä, persoonallisuuden piirteissä ja sosiaalisissa taidoissa (Ellström & Kock 2008) tai huippuosaamisen taustalla olevassa ammattispesifissä tietämyksessä, taidoissa ja valmiuksissa (Ruohotie 2002; 2005; Ruohotie ym. 2008). Kiintoisaa edellä mainituissa jäsenyksissä on se, että luetellut attributit tai dimensiot eivät viittaa *competencen* suoranaisiin osatekijöihin vaan niihin taustalottuvuuksiin, jotka vaikuttavat sen kehittymiseen. Esimerkiksi henkilöllä voi olla ammattispesifejä tietoja ja taitoja, mutta hän ei ole motivoitunut ja päinvastoin. Silti edellä kuvatuissa luokituksissa korostuvat kognitiiviset ja yksilökeskeiset näkökulmat jättäen vähälle huomiolle esimerkiksi yksilöiden osallisuuteen liittyvät kokemukset osana suoriutumista, mitkä taas ovat tiiviissä yhteydessä toimintaan eri käytäntöyhteisöissä. Osaamisperustaisesta koulutuksesta puhuttaessa tulisikin huomio kääntää myös siihen, mihin tarkoitukseen korkeakoulutusta ja sen opetussuunnitelmaa ylipäätään halutaan käyttää ja millaisen opetussuunnitelmateoreettisen viitekehyksen varassa eri paradigmoihin nojautuva opetussuunnittelu toteutetaan.

Länsimaisten opetussuunnitelmien perustana on ollut Tylerin (1949) näkemys opetussuunnitelmasta (Autio 2003, 305). Tyler (1949, 1) painottaa käyttäytymisen tavoitteiden muotoilua: tavoitelauseet kirjataan muutoslauseiksi, jossa oppiminen näkyy opiskelijoiden käyttäytymisen ja toiminnan transformaationa. Tällaista produktihenkistä ja standardilähtöistä opetussuunnitelma-ajattelua on kritisoitu joustamattomaksi ja vaikeaselkoiseksi jargoniksi, jota toteutetaan byrokraattisten rakenteiden kautta (Coate 2009; Gonczy 2000, 15–16). Opetussuunnittelu saattaa saada reduktionistisia, behavioristisia ja tylerilaisia piirteitä varsinkin, jos painopiste kohdistetaan *competence*-paradigman mukaisesti standardoituihin ja ositettuihin taitokomponentteihin ja niiden mittaamiseen.

Competency-paradigman katsomme linkittyvän prosessiperustaisen ja laaja-alaisen opetussuunnitelmateorian suuntaan, mitä edustavat muun muassa Stenhusen (1975), Grundyn (1987) ja Pinarin työryhmien (1995; 2003) mallit. Laaja-alaisen tulkinnan mukaan opetussuunnitelma nähdään tavoitteellisena ja dynaamisena prosessina, johon heijastuu koulutuksen ideologinen, kulttuurinen, historiallinen, sosiaalinen ja globaali konteksti sekä yksilöiden identiteetin kehittymistä ja arvoja koskevat lähtökohdat (Pinar ym. 1995, 862; Barnett & Coate 2004, 3). Opetussuunnitelman *competency*-paradigmaa tukee niin ikään Barnettin ja Coaten (2004, 42) näkemys opetussuunnitelman fokuksesta. Heidän mukaansa korkeakoulutuksen päämääränä on vaikuttaa opiskelijan tietämiseen (knowing), taitamiseen (acting) ja olemisen tapaan (being/self), mistä viimeksi mainittua he pitävät tärkeimpänä.

Tutkimuksen toteuttaminen

Lähestyimme kompleksista osaamisen ja osaamisperustaisen opetussuunnitelmatyön ilmiötä soveltaen Wengerin (2003[1998]; ks. myös Lave & Wenger 1993 [1991]) teoriaa käytäntöyhteisöistä, joissa todellisuutta rakennetaan merkitysneuvottelujen kautta. Merkityksellä ei tässä yhteydessä viitata vain jonkun asian sisältöön tai olemukseen, vaan prosessiin, jossa yksilön ja yhteisön kokemukset suhteutuvat johonkin kirjattuun ja dokumentoituun.

Merkitysneuvottelujen dynamiikka syntyy kahdesta rinnakkaisesta prosessista, osallistumisesta (participation) ja esineellistymisestä (reification). Osallistuminen on yksilöllistä ja sosiaalista, käytäntöyhteisön toiminnoissa mukana olemista, kuten osaamisperustaisen opetussuunnitelman toteuttamista käytännön työssä. Esineellistymisellä tarkoitetaan erilaisia prosesseja, joissa jollekin idealle tuotetaan jokin kommunikoitava ja jähmettynyt muoto, joka voi olla esimerkiksi kirjoitettu opetussuunnitelma. (Wenger 2003[1998], 53–55.)

Tulkitsemme esineellistymistä käytäntöyhteisön ulkopuolelta tulleen prosessina viitaten opetussuunnitelmaa koskeviin korkeakoulupoliittisiin linjauksiin. Wengerin (2003 [1998], 60–62) mukaan yhteisön ulkopuolelta tulleilla ideoilla tai linjauksilla on erityisiä haasteita: ne joko hyväksytään osin tai kokonaan osaksi yhteisön omaa merkityksellistä toimintaa, tai niitä tulkitaan tietoisesti tai tiedostamattaan väärin, esimerkiksi niin, että niistä huomioidaan vain joitakin kiinnostavia osia unohtaen toiset osat. Tällöin alkuperäinen idea muuttuu, hämärtyy tai se voi kääntyä itseään vastaan. Siksi merkitysneuvotteluissa tarvitaan osallistumisen ja esineellistymisen rinnakkaisia prosesseja, sillä ne toimivat eräänlaisina muistin, oletusten ja tulkinnan muotona.

Pyrimme huomioimaan suomalaista korkeakoulutusta hallitsevan duaalimallin. Vaikka yhteiskunnallinen palvelu, vuorovaikutus ja vaikuttavuus ovat kirjattuina niin yliopiston kuin ammattikorkeakoulun lakisäätöksiksi tehtäviksi, duaalimalli näkyy koulutuksen, työn ja tiedon erilaisina painoituksina (Laki ammattikorkeakoululain muuttamisesta 564/2009; Yliopistolaki 558/2009). Ammattikorkeakoulutus linjataan työelämälähtöiseksi opetuksiksi ja aluekehittämiseksi. Yliopistokoulutus nähdään laaja-alaisena isänmaan ja ihmiskunnan palvelu- ja kasvatustehtävänä.

Aineisto ja analyysi

Analyysimenetelmäksi valittiin käsiteanalyysin ja aineistolähtöisen sisällönanalyysin yhdistelmä, joka kohdistettiin kahteen erilaiseen aineistoon: dokumentteihin ja haastatteluihin. Dokumenttiaineistona oli korkea-asteen koulutusta linjaavat Euroopan unionin ja Suomen opetusministeriön asiakirjat (Liite 1), joissa määritellään ja linjataan korkeakoulutuksessa ja työelämässä tavoiteltavaa osaamista. Euroopan unionin asiakirjoissa analyysin kohteena olivat dokumenttien suomen- ja englanninkieliset versiot. Dokumenttiaineistoa lähestyttiin soveltaen Wilsonin (1969) käsiteanalyysiä, jossa keskeisiä käsitteitä eritellään, vertaillaan ja pohditaan suhteessa toisiinsa (sisäinen analyysi) sekä suhteessa eri teorioihin ja haastatteluaineistosta nouseviin tulkintoihin (ulkoinen analyysi). Dokumenttien analyysi kohdistui käsitteiden ”osaaminen” ja ”osaamisperustainen opetussuunnitelma” erilaisiin merkityksiin ja konteksteihin sekä käännosten käsitevalintoihin.

Teemahaastattelut on osa opetussuunnitelmatyön prosesseja, uudistuksia ja merkityksiä tutkivan Campus Conexus -projektin aineistoa (ks. tarkemmin Mäkinen & Annala 2011). Syksyllä 2009 haastatteluihin osallistui yliopistosta 27 henkilöä, jotka edustivat kaikkia opetuksesta vastaavia henkilöstöryhmiä professoreista opintohallinnon edustajiin. Ammattikorkeakoulusta haastateltiin yhteensä 18 henkilöä, joista suurin osa oli koulutuspäällikköjä tai muita johtajia (N = 14). Miehet (N = 21) ja naiset (N = 24) olivat tasapuolisesti edustettuina. Kaikilla ammattikorkeakouluissa haastatelluilla oli pedagoginen kelpoisuus. Yliopistosta pedagogisia opintoja oli noin puolella haastatelluista (N = 15). Työkokemusta korkea-asteen koulutuksessa haastatelluilla oli keskimäärin 13 vuotta (vaihteluväli 3–30 vuotta).

Litteroidusta haastatteluaineistosta haettiin tätä tutkimusta varten sanan ”osaaminen” ja sen johdannaisten esiintyvyyttä Atlas.ti-ohjelman avulla. Litteraattiotteita tarkasteltiin sisäl-

lönanalyttisesti alkuperäisessä tekstiympäristössään. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa haastatteluaineistolta kysyttiin, millaiseen laajaan kehukseen henkilöstön osaamispuhe opetussuunnitelmatyön yhteydessä kiinnittyy. Nämä havainnot pelkistettiin kehysteemoiksi. Kehysteemojen sisällä olevaa merkityksenantojen variaatioita vertailtiin lähilukemalla aineisto ja suhteuttamalla sitä dokumenttiaineistosta esiin nousseisiin osaamisen käsitteisiin, merkityssisältöihin ja kahden paradigman tulkintakehukseen. Viimeisessä vaiheessa kehysteemat jäsenyivät kolmeen erilaisia merkityksiä painottavaan pääluokkaan, jotka nimesimme aineistolähtöisesti: ”osaamistaloutteen perustuva yhteiskunta”, ”osaamisen tuottamisen prosessit” ja ”osaaminen yksilöllisenä pääomana”. Kuvaamme seuraavassa tutkimuksen tulokset noudattaen edellä kuvatun analyysipolun järjestystä.

Osaaminen virallisissa asiakirjoissa

EU:n yhteiset koulutuspoliittiset linjaukset ovat merkittäviä esineellistymisen muotoja, joille käytäntöyhteisöt prosessoivat merkityksiä. Oman haasteensa osaamisperustaisen (competence-, performance-, outcome-based) koulutuksen toteuttamiseen tuo se, millaisia vivahteita Euroopan eri kielten käsitevalikoima, käännökset ja niiden tulkinnat tuottavat käytäntöyhteisöjen toimijoille. Seuraavaksi tarkastelemme, millaista käytäntöjen muistivaraa EU-dokumenttiaineisto edustaa osaamisperustaisen koulutuksen merkityksenannoissa.

Uusimmissa asiakirjoissa osaamista käytetään tiedon (knowledge) suomennoksena. Käsite osaamiskolmio (knowledge triangle) on saanut laaja-alaisen merkityksen, kun se on nimetty keinoksi nivoa yhteen eurooppalainen koulutus, tutkimus ja innovointi. Koulutusta pidetään tämän kolmion perustana. (EU 2009a; EU 2009b; EU 2010a; 2010b.) Euroopan unionin jäsenvaltioiden hallitusten edustajien mukaan kolmion osatekijöiden aiempaa tiiviimpi integroituminen vahvistaisi ”Euroopan innovatiivista kapasiteettia ja luovan ja osaamista (knowledge-intensive) tehokkaasti hyödyntävän talouden ja yhteiskunnan kehittymistä” (EU 2009a; EU 2009b). Osaamiskolmio näyttäytyy näin kasvun, työllisyyden, yhdenvertaisuuden ja sosiaalisen osallisuuden inkarnaationa. Samalla asiakirjat todentavat korkeakoulutuksen modernisaation merkitsevän aiemmin erillisinä toimineiden instituutioiden – teollisuuden, politiikan, tieteen ja kulttuurin – sulautumista toisiinsa ja niiden alati vankistuvaa otetta korkeakoulutuksesta (ks. myös Nowotny ym. 2001). Tämän sulauttamisprosessin koulutuspoliittiseksi välittäjäksi on nimetty osaaminen ja sen tuottaminen. Raportissa (EU 2009a; EU 2009b) sanotaan vielä seuraavaa:

Huomattavasti tehostettu ja jatkuvasti kehittyvä osaamisperusta [knowledge base] yliopistoissa ja tutkimuskeskuksissa voitaisiin nopeasti muuntaa innovatiivisiksi tuotteiksi, palveluiksi, lähestymistavoiksi ja menetelmiksi taloudessa ja yhteiskunnassa yleisemminkin (EU 2009a, 3).

EU-retoriikassa osaaminen on myös *learning outcome* -käsitteen suomennos. Niin ikään Suomen opetusministeriön raportissa (OPM 2009) osaamisesta puhutaan synonyymisesti niin *learning outcome*- kuin *qualification* -käsitteiden kohdalla, vaikka aiemmin raportoiduissa European Qualification Framework (EQF) -suosituksissa (EU 2008a; EU 2008b) *learning outcome* on johdonmukaisesti suomennettu oppimistulokseksi. Tällaiset synonyymisesti käytetyt ja rinnakkaisia merkityksiä sisältävät merkityksenannot antavat aiheen tulkita, että osaaminen ja oppimistulos kytkeytyisivät toisiinsa varsin suoraviivaisesti. Oppimistulos ilmentää osaamista.

Tätä artikkelia kirjoitettaessa on Suomen hallitus jättänyt esitysluonnoksen eduskunnalle (21.5.2010), jossa se esittää säädettäväksi lain EQF-viitekehuksesta vuoden 2011 alusta lähtien. Esityksen mukaan valtioneuvoston asetuksella säädetään EQF-tasokuvausten pohjalle yleiset vaatavuustasot, jotka on tarkoitus täsmentää alakohtaisissa opetussuunnitelmissa. Tutkintojen vaatavuustavoitteet toteutetaan ”osaamisperusteisen” tutkintojen kuvaustavan avulla. Esityksessä todetaan vielä, että osaamiseen perustuvat kuvaukset pakottavat kiinnittämään huomiota koulutuksen oppimistuloksiin (HE luonnos 2010), jota myös EQF-rakennemalli korostaa painottamalla sitä mitä tietyn tutkinnon suorittanut henkilö todella tietää ja osaa tehdä (EU 2008a; EU 2008b).

Osaamisperustainen opetussuunnittelu (OPM 2009) on sittemmin vakiintunut viittaamaan englanninkielisiin *outcome-based* (EU 2009c; 2009d) ja *competence-based* (EU 2010e, EU 2010f) lähestymistapoihin. Osaamisen käsitteen ristiriitaista käyttöä kuvastaa myös se, että Euroopan komission julkaisemissa raporteissa (COM 2009a; COM 2009b; EU 2010e; EU 2010f) on *competence* käännetty taidoiksi ja *key competencies* avaintaidoiksi. Sekaannusta aiheuttaa vielä se, että EQF-viitejärjestelmässä (EU 2008a; EU 2008b) oppimistulokset määritellään KSC-mallin (knowledge, skills, competence) avulla, kun kansallisessa viitekehyksessä (OPM 2009) oppimistulosten ja sen osatekijöitä (tiedot, taidot, pätevyys) välittäväksi käsitteeksi nostetaan osaaminen. Osaaminen esiintyy siten yhtä aikaa ylä- ja alakäsitteenä. Käsitteellisen struktuurin hahmottamista vaikeuttaa vielä se, että osaamista käytetään myös *competence*-käsitteen suomennoksena, jolloin EQF-suositusten (EU 2008a; EU 2008b; EU 2009c) KSC-kolmiyhteys tiivistyy suomennettaessa käsittämään vain tietoja ja taitoja, jolloin *competence* jää kokonaan vaille merkitystä.

Sekavasta käsittehierarkiasta avautuu joukko kysymyksiä: jos osaamisella tarkoitetaan jotakin tekemistä, viitataan väistämättä samalla tiettyyn ajankohtaan ja kontekstiin, jossa tekeminen tapahtuu (ks. While 1994). Toiseksi jos tulos (outcome) ja suoritus (performance) ilmentävät osaamista, toisin sanoen sitä mitä joku osaa tehdä, se ei silti kerro mitään siitä kasvu- ja oppimisprosessista, jonka opiskelija on käynyt läpi tavoitellessaan oletettua oppimistulosta. Lisäksi jotta voidaan mitata yksilöiden kykyä osata jotakin, tarvitaan selkeästi määritellyt ja laajasti hyväksytyt standardit, joiden varassa suoritus mitataan. Toisaalta mittaamisen ongelmana on se, että osaamista ei voi havainnoida tai tulkita suoraan. Sen voi vain implisiittisesti päätellä näytön (performance) perusteella. Väistämättä arviointi perustuu vain näytön tuottamaan hetkelliseen evidenssiin, jonka tulosta verrataan ennalta laadittuihin standardeihin.

Siten virallisissa asiakirjoissa osaamiselle annetut merkitykset mukailevat vahvasti *competence*-paradigmaa ja Tylerin (1949) produktiivista opetussuunnitelmateoriaa. Niiden viehätysvoima lienee juuri rationaalisuudessa ja osaamisen strukturoimisessa lineaarisesti etenevään järjestykseen. Opetussuunnittelun keskiössä on osaamistavoitteiden muotoilu, jolloin opiskelijoiden oppimiskokemukset valjastetaan mittauskelpoiksi. Tällöin mitataan sellaisia taitoja tai kompetensseja, joita voidaan mitata. Riskinä on, että huomio saattaa kohdistua enemmän triviaaliin kuin olennaiseen.

Osaamisen merkityksiä korkeakouluyhteisön puhunnassa

Wengeriläisen ajattelun mukaan tulkitsimme, että haastateltujen käyttämät ilmaisut osaamisesta ovat kahden erilaisen koulutusyhteisön (AMK, YO) toiminnassa syntyneitä merkityksiä. Näissä merkityksenannoissa on kielellä merkittävä rooli. Ilmaisun merkitys sijaitsee siinä kontekstissa, tilanteessa ja yhteisössä, jossa sitä käytetään.

Osaaminen ja osaamisperustainen opetussuunnitelma näyttäytyivät käsitteinä, joilta puuttui eksplikoitu perusta ja paikka korkeakoulun opettajien opetusta koskevassa käsitehierarkiassa. Etenkin moni yliopisto-opettaja totesi, että ei itse asiassa tiedä, mitä käsitteellä tarkoitetaan.

Yliopistolaiset kytkivät osaamiskurssin muun muassa kritiikkiin talousvetoista korkeakoulupolitiikkaa kohtaan. He luonnehtivat osaamisperustaista opetussuunnitelmaa hyödykkeistämiseksi, kolonisaatioksi ja talouselämän käsitteeksi, jota seuraava lausahdus ilmentää: ”meidän laitoksella ajatellaan että toi on kvartaalitalouskieltä ja me ei tykätä tomosista termeistä [nauraa]. Osaamistavoite, se tulee kaupallisesta jostain [nauraa], tuloskieltä” (YO5N). Samansuuntaista ekonomistisen fokuksen kritiikkiä edustaa kommentti, jossa haastateltu totesi, että humanistiset ja pedagogiset argumentit on aikaan sopimattomina korvattu talous- ja työelämän termeillä, ”ei enää humanististen argumenttien kautta, ne ei enää kolahda, niin sanotusti, vaan nyt puhutaan niinkun työelämän kautta, joka on kaikille tuttu” (YO22M). Eriävää käsitteekategorisointia edustivat ne kriittiset ilmaukset, joissa osaamispuhe sijoitettiin kasvatustieteilijöiden ja ammattikoulutuksen käsitteeksi tai oppimisteoreettiseen käsitehierarkiaan merkitsemään uusbehavioristista käännettä.

Ammattikorkeakoulun henkilöstön puheessa osaamisen käsite vilahteli taajaan. Opetussuunnitelmaa he kuvasivat osaamisen käsitteen avulla koko haastattelun ajan, ja osaaminen toistui puheessa erilaisina johdannaisina. He puhuivat muun muassa ydinosaamisesta, sisältöosaamisesta, osaamisen tunnisteista ja osaamisen alueista. Heillä oli myös yliopistolaisia tiiviimpi yhteys työelämään, johon osaamisen käsite eittämättä kytkeytyi. Käsitteiden sujuvasta ja usein kritiikittömästä käytöstä huolimatta niiden tulkintakehys ei aina ollut yksiselitteinen, kuten seuraava sitaatti osoittaa:

Mun mielestä se terminologia pitäis määritellä. Me käytetään verbejä osaa, ymmärtää, käsittää ilman, että meillä on samaa määritelmäsäältäöä niillä verbeillä. Ja tää on opetussuunnitelman heikkous. Nimittäin ne on aika voimakkaita verbejä. Ja meillä ei ole aina keinoja mitata ton tyyppisiä asioita, mitä niitten sanojen takana on. (AMK2M.)

Vastaavanlaista määrittelyjen puutetta ja tulkintojen heterogeenisuutta on havaittu myös muualla Euroopassa (Ibarrá Sáiz ym. 2010). Osaamiskäsitteiden kirjavaa tulkintaa selittää osin korkeakoulutuksen moninaisuus. Haastatteluisissa akateemisen ja ammatillisen korkeakoulutuksen opinnoissa saavutettavaa osaamista luonnehdittiin ”määritelmällisesti erilaiseksi” (YO11N), mitä erilaisuutta ei tosin usein kyetty eksplikoimaan. Osaamisperustaisuuden tulkinta nivoutui myös koulutusalaan. Generalistialoilla oli erilaisia tulkintoja kuin selkeään professioon johtavissa sekä laadullisesti erilaiseen tietämiseen, taitamiseen ja tekemiseen tähtäävissä koulutuksissa. Kontekstuaaliset merkitysneuvottelut vaikuttivatkin olevan yksi osaamisen ja osaamisperustaisen koulutuksen avainkysymyksistä.

”Osaamistaloutteen perustuva yhteiskunta”

Vaikka haastatellut usein kytkivät osaamispuheen ”tämmösen osaamisen tuottamisen ideologian” (YO13M) aikakauteen, osaamisen tulkintaympäristö sisälsi moninaisia merkitysten variaatioita ympäröivästä yhteiskunnasta ja niiden suhteesta koulutuksen toteuttamiseen. Tätä haastatellut kuvasivat valtaosin kahdella tapaa: lineaarisina osaamisen kumuloitumisen polkuina työelämän tarpeisiin sekä dynaamisena ja dialogisena muutosprosessina, jossa korkeakoulutus muuttuu yhteiskunnan ja työelämän muuttumisen rinnalla.

Lineaarisissa kuvauksissa lähtökohtana pidettiin tiettyä normiperustaa, kuten lainsäädäntöä, tutkinto- tai kelpoisuusvaatimuksia. Lainsäädäntö määrittää joissakin tutkinnoissa tarkkoja sisältöjä ja tuntimääriä, minkä luonnehdittiin olevan ristiriidassa osaamisperustaisuuden kanssa. Tällöin opetussuunnitelmatyön päämääränä nähtiin tietty, verraten homogeeninen osaaminen, jolle on luotu yhteiset raamit ja kriteerit ja joista käydään merkitysneuvotteluja oman koulutuksen kontekstissa, kuten seuraava sitaatti kuvaa:

Meil oli tämmöinen koko valtakunnallinen kompetenssimatriisi ja sillä jäseneltiin ne osaamisalueet ja sitte nää työelämän edustajat ja opiskelijat ja opettajat työryhmissä työstivät sen isoiksi ja pieniksi asioiksi eli, aivan konkreettista mitä pitäs osata. (AMK11M.)

EU-säädösten näkökulmasta homogeenisten osaamisalueiden pohjalta rakentuvaa korkeasteen opetusta voidaan vertailla ja myös asettaa laadulliseen järjestykseen, mikä lienee Euroopan unionin tavoitteleman korkeakoulu-uudistuksen tavoite (esim. OECD 2010). Eriyisesti ammattikorkeakoulun haastateltavat kiinnittivät osaamispuheen ammatilliseen ja toiminnalliseen osaamiseen sekä työelämälähtöisyyteen, mikä onkin sille lakisääteinen tehtävä. EU-linjausten painottama tietoperustainen osaaminen (knowledge-intensive) sen sijaan jäi käytännöllisen taitojen ja kapea-alaista *competence*-näkökulmaa mukailevien tulkintojen varjoon. Tällöin osaamisperustaisen opetussuunnitelman laadinta näyttäytyi kvalifikaatiovaateina, jonka ääripäinä olivat koulutus pohjattomana ulkoa johdettujen ”toiveiden tynnyrinä” (AMK13M) ja toisesta suunnasta koulutusorganisaation sisältä kumpuavina dynaamisina ja proaktiivisina yhteistyön muotoina ja työelämään vaikuttamisena, mikä heijastaa osin Rauhalan (1993,16; ks. myös Garraway 2006) esittämää näkemystä työelämäyhteistyön vuorovaikutteisesta luonteesta.

Tällainen dynaamista dialogia yhteiskunnan ja työelämän kanssa painottava lähestymistapa tuli esiin haastatteluissa, joissa opettajat kuvasivat korkeakoulutuksen ja työelämän muutosten rinnakkaisia prosesseja edellytyksenä sille, että koulutus pysyy mukana yhteiskunnan ja maailman muutoksessa. Tällöin osaamisperustaisen opetussuunnitelman kehittäminen ei ollut vain kertaluontoinen, lineaarinen kuvaus, vaan jatkuvaa ja joustavaa dialogia, jossa painottui *competency*-näkökulma. Nämä kuvaukset liittyivät poikkitieteelliseen ajatteluun, jossa oppiaineiden itsearvoisen substanssin opetuksen sijaan keskityttiin tiettyyn ilmiökenttään liittyviin kysymyksiin ja niiden ratkaisemisen taitoihin sekä korkea-asteen opintojen aikana että tulevassa työelämässä. Osaamistavoitteiden saavuttaminen ei ole tällöin lopputulos, vaan prosessi, joka jatkuu työelämässä (ks. Ellström & Kock 2008; Garraway 2006).

Yliopiston haastateltujen mukaan yhteistyö työelämän edustajien kanssa oli vielä harvinaista, mutta työelämän rooli yliopisto-opinnoissa oli pohdinnoissa läsnä yleisellä tasolla, kuten seuraava haastateltava pohtii: ”Et mitä se työelämärelevanttius tarkoittaa? Et mihin työelämään? Kenen työelämään? Kenen määrittämään työelämään? Ja, mitä se työelämä on viiden vuoden kuluttua, saatikka kahdenkymmenen vuoden kuluttua?” (YO22M.) Tämä pohdiskelu liittyyne yhtäältä maailman muuttumisen dynamiikkaan, toisaalta generalistialoihin ja akateemisen koulutuksen traditioihin sivistystehtävän näkökulmasta. Työelämän ja yhteiskunnan muutosta kuvattiin niin nopeaksi, että idea korkeakoulutuksesta suoraviivaisesti yksittäisiä kompetensseja tuottavina tutkintoina – myös selkeisiin ammatteihin suuntaavilla aloilla – olisi aina jäljessä eikä silloin ”pysty vastaamaan niinku niihin, se on niin moninainen se työtodellisuus” (YO13M). Tästä voi seurata osaamisperustaisen opetussuunnitelmatyön välttely tai torjunta, tai vaihtoehtoisesti sille voidaan hakea uutta tulkintaa dynaamisen *competency*-lähestymistavan suunnasta.

"Osaamisen tuottamisen prosessit"

Haastatteluissa piirtyi kuva osaamisperustaisen opetussuunnitelman tulkinnoista, toteuttamisen tavoista ja kehittämisen vaiheista korkea-asteen opetuksen kontekstissa. Merkityksenannot heijastivat samalla haastateltujen implisiittisiä käsityksiä opetussuunnitelmasta.

Osaamisperustaisuus tuli esille haastateltujen pohtiessa opetussuunnitelmadokumentin sanavalintoja: ”muutettiin vähän verbejä osaamislähtösemmäks” (AMK1N) ja ”et mikä on taustalla siinä, että ajatellaanko ihan oikeesti et siellä ei lue, että perehdytään siihen ja siihen vaan että siellä lukee, että opiskelija osaa sitä ja sitä. Mitä se on se ratkaseva ero tässä välissä?” (YO5N). Lausahdukset viittaavat viime aikoina julkaistujen oppaiden (esim. EU 2009e; Moon 2006; W5W 2009) välittämiin käytännöllisiin ohjeisiin virallisten asiakirjojen ja yleisen käsitteellisen epäselvyyden hälventämiseksi ja käytäntöyhteisöjen merkitysneuvottelujen avuksi.

Oppaissa neuvotaan oikeanlaisen ”osaamiskielen” laadintaa. Esimerkkinä mainittakoon, että ohjeiden mukaan osaamista tulisi kuvata muutosverbeinä, minimisuorituksen tasolla ja että oppimista ei voida luvata tai taata, vaan osaaminen tulisi ilmaista ”the student is expected to –” lauserakentein (EU 2009e; Moon 2006; W5W 2009). Tällöin minimiosaamisena kirjoitettua opetussuunnitelmaa voi pitää realistisena kuvauksena siitä, millaisiin tavoitteisiin koulutuksessa tosiasiaassa ylletään. Standardikuvaukset saattavat johtaa myös heikkotasoiseen ja tasapäästävään *competence*-perustaiseen korkeakoulutukseen, mikä on täysin vastakkainen näkymä Euroopan unionin asettamille tavoitteille korkeakoulutuksen nykyaikaistamisesta (EU 2009a; EU 2009b; EU 2010a; EU 2010b) ja haastateltujen mielikuville kilpailuun lietsovasta korkeakoulutuksesta.

Osaamisen tuottaminen olikin ammattikorkeakoulun henkilöstön väistelemätön tapa kuvata opetusta ja opetussuunnitelmatyötä: ”Meil on kehittyny nää tuotteistusprosessit, et miten tehdään tavallaan opiskelijan osaamisesta sellasta, että sitä on myös asiakkaitten helppo ostaa” (AMK4M). Yliopisto-opettajat puolestaan arvottivat osaamisperustaisia uudistuspaineita paitsi talouselämäslangiksi myös signaaliksi korkeakoulujen pedagogisoiutumisesta, mikä oli tutkimustyötä estävä pahe: ”Kirjoitetaan tällöisiä osaamistavoitteita. Ja tavallaan niinkun tasapääistetään ja mennään pedagogiikan mukaan, ja ei ollakaan tiukasti siinä tutkimuksessa” (YO3N). Puheenvuoroissa tuli esille vetoamuksia humboldtilaiseen ihanteeseen nojaavan individualistisen tutkija-opettajan perinteen säilyttämisen puolesta (vrt. Ylijoki 1998, 49; Rantala ym. 2009). Usein lähtökohtana oli oma asiantuntemus, tutkimusala ja oppiaine, jota opetuksesta puhuttaessa peilattiin opetuksen uudistamisen velvoitteisiin, kuten seuraavassa:

Yks iso keskustelunaihe joka on vielä kesken, et mitä näille vanhoille oppiaineille joitten sisällön kautta me on totuttu omaa osaamistamme ja sitä mitä me opiskelijoille annetaan niin sen kautta me on totuttu sitä ajattelemaan. Ni, se että minkälainen rooli sillä on sitte tässä tulevassa ohjelmassa. (YO12N)

Sitaatti ilmentää substanssilähtöistä tulkintaa, jossa opetussuunnitelma ymmärretään luetelona – syllabuksena – luentosarjojen sisällöistä (ks. Coate 2009). Edellisen kaltaiset kannanotot viittasivat yliopiston traditioon toteuttaa opetusta tiedonjakona. Vaikuttaakin siltä, että instituutioiden ja käytäntöyhteisöjen perinteet ja toimintakulttuurit ovat yksi opetuksen kehittämiseen merkittävästi vaikuttava tekijä (ks. Hargreaves 1994). Syllabus-perustaisen opetuksen haasteet nousivat esille myös ammattikorkeakoulun edustajien kommentissa. Tietoperustan paisumisen sekä yhteiskunnan ja työelämän enenevien tarpeiden hal-

tuun ottaminen helpottui heidän näkemyksensä mukaan juuri kompetenssien määrittelyn ja osaamiskuvausten avulla. Lisäksi siten ajateltiin ehkäistävän myös oppisisältöjen ja työelämälähtöisten vaateiden paisuminen kuten seuraava sitaatti kertoo:

Uudistuksen laittaa tietenkin liikkeelle se että kun maailma muuttuu ja tulee uusia asioita, mitä mitä meidän pitäis sisällyttää ja sit meillä on tietenkin paljon semmosta vanhaa, mistä mistään me ei voita luopua. [naurua] Elikä se sillon kasvais se, niin sillonhan se täytyy ottaa joskus ja katsoo puhtaalta pöydältä, että mitkä on ne kompetenssit ja mikä on se osaaminen, mikä meidän täytyy tuottaa, ja mikä on se ydinaines, ja mitä siihen mahtuu sitten lisää. (AMK13M)

Haastatteluaineistoista hahmottui näkymä osaamisperustaisen opetussuunnitelman kehittämisprosessin sykleihin. Kehittämisen edellytyksenä on päästä kieltämisen ja torjunnan ajatuksesta eteenpäin. Alkuvaiheessa vanhat käsitteet korvataan uusilla käsitteillä ilman syväliisempää pohdintaa. Seuraavassa syklissä osaamisperustaisuuden taustalla olevien yhteiskunta- ja työelämäyhteyksien luonne nostetaan tarkasteluun. Muun muassa Tynjälä (2008) on esittänyt integroidun pedagogiikan painottavan dynaamista ja vuorovaikutteista koulutusprosessia, joka parhaimmillaan muokkautuu työelämän, oppilaitoksen, opettajien, kulttuurin ja yhteiskunnan vuorovaikutuksessa. Edistyneimmissä kehittämisprosesseissa opetussuunnitelma linkitetään työelämäyhteyksien lisäksi vahvasti oppimista ja opetussuunnitelmaa koskeviin käsityksiin, oppimisympäristöihin, opetusmenetelmiin ja arvioinnin tapoihin. Silloin merkityksellistä on ottaa kantaa substanssiosaamisen ohella siihen, miten opiskellaan ja millaista osaamista tavoitellaan. Tällöin kehittämisen tueksi haetaan tukea korkeakoulupedagogisesta tutkimuksesta ja teorioista, mikä uskoaksemme on varsin luontevaa juuri korkea-asteen opetuksen kehittämisen kontekstissa. Esille nousivat muun muassa teorit oppimisen spiraaleista (Harden & Stamper 1999; Harden 2007), linjakkaasta opetuksesta (Biggs 1996; 2003) ja kynnyskäsitteistä tieteenalaopinnoissa (Meyer & Land 2005) kuten seuraava sitaatti ilmentää:

Osaamisen kehittämiseen mikä meillä on ollu lähtöajatus, mutta opiskelijalle tietysti se oppimisprosessi ei näyttäydy semmosena kun me ajatellaan sen olevan. Koska tietysti sillon jokanen yksilöllisesti oppii sen henkilökohtasen oppimisprosessin kannalta. Olis hirveen tärkeetä et sinne löydettäis semmosia ydinkäsitteitä tai näitä kynnyskäsitteitä, joka auttas opiskelijaa sitten, ja toimis sitä oman oppimisprosessin niinku tämmöstä liimaa tuottavina aineina. Sen on tarkoitus kasata ja sitä ammatillisen identiteetin kehittymistä tukee. (YO2N)

Edeltävän sitaatin avulla on mahdollista nostaa esille useita opetussuunnitelmateorioita, jotka voi tulkita *competency*-paradigmaa tukeviksi näkökulmiksi. Ensiksi puheenvuoro viittaa Stenhausen (1975) näkemykseen prosessiperustaisesta opetussuunnitelmasta, jota hän pitää ”ehdotuksena” niistä olennaisista koulutuksen periaatteista ja piirteistä, jotka viedään käytäntöön kriittisenä ja avoimena prosessina. Sisältö ja menetelmät kehittyvät sitä mukaa, kun opettajat ja opiskelijat työskentelevät yhdessä. Puheesta välittyy myös näkymä Grundyn (1987) luomaan opetussuunnittelun praktiseen (praxis) malliin, jossa opetussuunnitelma syntyy käytännöllisen harkinnan ja kokemusten kautta, mutta edellyttää eksplikoituja lausumia siitä, mitä ja kenen intressejä koulutus palvelee. Keskeistä on, että opetussuunnitelma kehitty dynaamisessa vuorovaikutuksessa, jossa ympäröivää maailmaa tarkastellaan kokemusperäisesti.

Kolmanneksi puheenvuoro ilmentää Pinarin työryhmän (1995, 515) autobiografisen opetussuunnitelman teoriaa, jossa opiskelijat nähdään yksilöinä kukin oman elämäntarinansa kautta. Silloin opetussuunnittelun lähtökohtana on koulutusalan ja opiskelijoiden elämänhistorioiden ja kokemusten välinen reflektiivinen tarkastelu. Näkökulma on kiintoisa siinäkin mielessä, että se sitoo osaamisen kiinteästi oppimisen syklisesti etenevään prosessiin, johon liittyvät myös opiskelijan aikaisemmat kokemukset ja mielikuvat tulevaisuudesta. Yhdessä ne auttavat opiskelijoita kiinnittymään opiskeluun ja positioitumaan koulutuksen jälkeiseen elämänkulkuun.

”Osaaminen yksilöllisenä pääomana”

Haastateltujen puheesta välittyi näköaloja myös opetuksen ja oppimisen välisen problemaatiikan huomioimiseen osaamisperustaisessa koulutuksessa. Merkityksenannot täsmällistyivät näkemyksiin opiskelijoiden yksilöllisestä osaamis pääomasta. Sitä lähestyttiin useimmiten kahdesta suunnasta: opettajat pohtivat osaamista sitoen sen opiskelijoiden valmiuksiin sekä niihin keinoihin, joilla vaikutetaan opiskelijoiden osaamisen, oppimisen ja asiantuntijuuden kasvun prosesseihin.

Korkeakouluopiskelun tuottamia valmiuksia luonnehdittiin moninaisten tietojen, taitojen ja ominaisuuksien summana: ”Asiantuntemus on kaiken perusta, mutta se varsinainen osaaminen on sit niin hirveen monta muuta asiaa että jotta sitä tietoo osaa käyttää niin täytyy osata niin paljon muita asioita” (YO18N). Valmiuksia peilattiin erityisesti työelämän suunnasta tuleviin odotuksiin, joiden nähtiin olevan osin ristiriidassa opiskelijan todellisen potentiaalain ja korkeakoulutuksen perimmäisten tavoitteiden kanssa.

Haastatellut pitivät työelämän osaamisodotuksia joskus konservatiivisina ja suppeina suhteessa siihen, millaista osaamista valmistuneilla on, ”mihin me tuotetaan valmiuksia koulutuksessa, niin sitä osaamista ei välttämättä pääse käytännön työelämässä toteuttamaan” (YO3N). Tällöin yksilö ei voi työelämäänsä siirtyessään hyödyntää todellista ja potentiaalista osaamistaan. Äärimmillään työnantajan kriteerein määritellyn osaamisen kuvattiin ohittavan tutkinnon merkityksen, mikä näkyi haastateltujen katsannon mukaan opiskelijoiden siirtymisenä töihin kesken opintojen: ”Se että mitä sä osaat ratkasee eikä niinkään se sun titteli” (YO4M). Lausahduksesta saa vaikutelman, että koulutusta pidetään työlle alisteisena, ja että korkeakoulutuksen päätehtävänä olisi tutkintojen tuottaminen. Osaamisdisuurssin voimistuminen, korkeakoulutuksen massoittuminen ja työmarkkinoiden ennakoimattomuus ovat nostaneet esille kysymykset niin opintojen keskeyttämisestä kuin ylikouluuttautumisesta (Machin & McNally 2007; Tomlinson & Tholen 2010). Molempien probleemien ratkaisu edellyttää nähdäksemme uutta ajattelua työelämän ja korkeakoulutuksen keskinäisistä suhteista ja vastuista.

Yksinomaan työelämän tarpeista lähtevien valmiuksien painottaminen ilmentää kapealaista *competence*-paradigmaa. Tällöin korkeakoulutuksen tärkein tehtävä on alituissa muutoksessa olevien työmarkkinoiden tarpeiden tyydyttäminen. Silloin saatetaan ajautua tilanteeseen, jossa korkeakoulun ydintehtävä hämärtyy yhteiskuntaa kehittävien ja maailmaa muuttavien ihmisten kasvattajana. Työelämän täydellinen erillisuus korkeakoulutuksesta ei taas palvele kumpaakaan. Oleellista olisikin löytää keinoja dialogiseen ja rakentavaan yhteistoimintaan. Usea haastateltu piti työelämää merkittävänä kumppanina, joka auttaa opiskelijoita hahmottamaan omia valmiuksiaan, osaamistaan ja asiantuntijuuttaan, mitä seuraava puheenvuoro kuvaa:

Se tulee keskusteluna opiskelijoitten kautta, että AMK:sta tulevat osaa sanoa, että mitä he osaa, mut yliopistosta tulevat ei osaakaan sanoa, mitä he osaa. Ja sitten kun nää ihmiset on samoilla työpaikoilla, kesken opiskelujen, niin siellä tulee semmoista huolta meidän opiskelijoille, että he ei osaa sanoa mitä he osaa. (YO3N.)

Sitaatti kertoo myös, miten osaamisperustaista opetussuunnitelmaa koskevat merkitysneuvottelut ovat edenneet kyseistä alaa ammattikorkeakoulussa opiskelevien opiskelijoiden omaan puheeseen ja merkityksenantoon. Yliopisto-opiskelijoissa omaan osaamiseen liittyvän epävarmuuden luonnehdittiin näkyvän erityisesti pyrkimyksenä varmistaa oma työllistytminen ja tulevaisuus hankkimalla ”pelastusrenkaita”(YO7N), millä viitattiin tutkinnon laajentamiseen. Tällöin opiskelijat tulkitsevat osaamisperustaisen opetussuunnitelman *competence*-lähtökohdista tarjottimeksi, jota pyritään hyödyntämään haalimalla kaikkia mahdollisia tarjolla olevia taitokomponentteja. Jotkut haastatellut opettajat kertoivat varautuneensa tähän kehittämällä opetussuunnitelmaa suuntaan, minkä tulkitsimme heijastavan *competency*-paradigmaan nojaavaa opetussuunnitelman kehitystyötä:

Mihin me ollaan hyvin niinku keskeisesti pyritty, että se opetussuunnitelma ja siihen rakennetut nää kasvamisen ja kehittymisen polut, ja laajentuvat osaamiset, niin tuottais sitte semmosen vahvan omakohtasen tunnon sille opiskelijalle siitä, että nyt mulla on niinku semmoset edellykset, et mä uskallan ilman niitä, niinku lukuisia pelastusrenkaita, siirtyä työelämään (YO7N).

Opiskelijoiden potentiaaleihin, valmiuksiin ja prosessien tukemiseen panostava korkeakoulutus antaa tilaa erityisesti ylemmän korkeakoulututkinnon tuottaman osaamisen erityispiirteille, joiden kuvattiin olevan ajatusrakennelmia, ”ymmärtämistä ja oivaltamista ja erilaisien asioiden avaruuksien hallitsemista” (YO3N) sekä positioitumista kohti käsittelyssä olevia ilmiöitä, tilanteita ja toimintoja, mikä näkyi ”semmosena niinkun avartumisena, se ihmisen, se merkitysten maailman laajeneminen” (YO17M). Kyse näyttää olevan vahvoista, mutta vaikeasti eksplikoitavista, havaittavista ja mitattavista yksilön identiteettiin ja persoonaan liittyvistä prosesseista. Myös ammattikorkeakoulussa katsottiin opiskelijan identiteetin rakentumisen ylittävän praktisten osaamistavoitteiden itseisarvon: ”Kysymys on enemmänkin siitä että mimmosta identiteettiä tuotetaan kun että mikä se on se tekninen osaaminen” (AMK3N).

Opiskelijan minän (being/self) tukeminen on Barnettin ja Coaten (2004) näkemyksen mukaan korkeakoulutuksen ydintehtävä. Tätä he perustelevat siten, että tiedot ja taidot vanhenevat, työelämä ja yhteiskunta muuttuvat, mutta opiskelijan persoonaan kohdistuva muutos on pysyvää ja siksi merkittävää. Korkea-asteen opetussuunnitelman keskiössä tulisikin tästä syystä olla muun muassa opiskelijoiden sinnikkyyttä, analyyttisyyttä, läsnäoloa ja sitoutumista, identiteettiä sekä integriteettiä tukevia elementtejä (Barnett 2009; Pinar 2003, 3).

Pohdinta

Tämän tutkimuksen taustamateriaalia kahlatessamme oivalsimme pian, että osaaminen on paitsi kompleksinen tieteellinen käsite myös osa arkipäiväistä puheenpartta. Lisäksi osaaminen on yhtä lailla globaalia talous- kuin korkeakoulupolitiikkaa koskeva käsite. Siksi katsoimme tarpeelliseksi toteuttaa kaksisuuntaisen analyysin, jossa yhdistimme käsite- ja sisältöanalyyttisen otteen. Näin pääsimme mahdollisimman syvälle osaamisen käsittehierarkiaan ja sille annettujen merkitysten käsittelyyn.

Tuloksissa nousi esille se, että osaamisen ja osaamisperustaisen opetussuunnitelman merkityksenannot sukeutuivat usein opettajien arkikokemuksista. Osaamispuhe nousi yhdeksi tutkittuja instituutioita erottavaksi tekijäksi. Kun ammattikorkeakoulun edustajat puhuivat johdonmukaisesti osaamistavoitteita korostavilla käsitteillä, valtaosalle yliopiston henkilöstöä osaamispuhe oli vierasta. Heiltä puuttui tietoa käsitteen taustoista, sen ontologisista kategorioista ja käsitteellisistä määrittelyistä. Tällöin he kuvasivat osaamista koulutuspoliittisen ja käytännöllisen arkikokemuksensa varassa. Silti molempien yhteisöjen jäsenen oli hankala tarkastella ja käsitteellistää osaamista ja osaamisperustaisuutta oman opetustyön näkökulmasta sekä hahmottaa niitä teoreettisina käsitteinä. Tämän perusteella esitämme, että Bolognan prosessin toteutumista kuvaavissa arvioinneissa tulkinnot osaamisperustaisuuden toteutumisesta ovat ainakin tutkimiemme korkeakoulujen osalta ylioptimistisia. Esimerkiksi ministeriön (OPM 2008a) maaraportissa kerrotaan ECTS-pisteiden linkittyvän Suomessa sataprosenttisesti oppimistulosten saavuttamiseen. Havainto koskee myös Euroopan komission teettämän tutkimuksen (CHEPS 2006) tulosta siitä, että Suomessa korkea-asteen opintojaksojen sisältökuvaukset olisivat jo 2000-luvun alkupuolelta alkaen muuttuneet kuvaamaan, millaisia *competencies* opiskelijat tosiasiaassa hallitsevat.

Toisaalta haastatellut hahmottivat osaamisen koskemaan pääosin käytännöllisiä taitoja, vaikka Euroopan unionin asiakirjat painottavat tietoperustaisen osaamisen (knowledge-intensive) merkitystä. Syynä tähän mitä luultavimmin on eurooppalaisen osaamiskurssin historia, joka palautuu aikuiskasvatuksen (UDACE 1989) piiristä lähtevään yksinkertaistettuun *competencen* määrittelmään. Vaikuttaakin, että korkeakoulujen merkitysneuvotteluissa osaamisperustaisuudelle on annettu liian kapea-alaisia merkityksiä, jotka eivät istu kaikkialle korkeakoulukenttään. Myös Euroopan unionin monista linjauksista tehdyt valikoivat tulkinnot voivat johtaa erilaisiin korostuksiin, kuten korkeakoulujen kehittämiseen kohti talous- ja työelämän intressejä tai kohti opiskelijan oppimisprosessien priorisointia.

Tutkituissa korkeakouluissa osaamisperustaista opetussuunnitelmaa koskevat normit ja ohjeistukset sisältävät ambivalentteja viestejä usealla tasolla yhtä aikaa. Yksi tulkinta on osaamisperustaisten määrittelyjen suhde korkeakoulujen tasapäistämiseen. Tuning -projektissa (2008) on korostettu sitä, että osaamisperustaiset opetussuunnitelmat eivät ole ristiriidassa korkeakoulujen diversiteetin ja autonomian kanssa, mutta epäilyjä tältä osin on esiintynyt (esim. Kehm 2010) ja ne tulivat ilmi myös haastatteluissa. Arvostelu kytkettiin implisiittisesti standardiperustaiseen *competence*-paradigmaan, jota EU-dokumentit analyysien mukaan ilmentävät. Osaamisperustainen muutos esittäytyi lähtökohdiltaan epäselvänä talouselämän diskurssina (ks. Nowotny ym. 2001) ja kompleksisena käsittehierarkiana, jonka jalkauttamista käytäntöyhteisöihin pyritään ohjailemaan ulkoapäin ja esittelemään ristiriidattomana ja legitimoituna uudistuksena ilman tieteellistä perustaa ja argumentaatiota. Myös EU-normeille leimalliset työmarkkinoiden ja koulutuksen lähentymisvaateet saattavat olla syynä siihen, että henkilöstö katsoo karsaasti niin pedagogisen kielen esiinmarssia työpaikoille ja yhteiskuntaan kuin talouselämän sanaston valtaamia koulutusinstituutioita (ks. Evans 2004; Koski 2009).

Osaamiskäsitysten taustalla olevat politisoituneet kieli- ja mielikuvat voivat vaikuttaa siten, että käsitteen takana olevia ideoita ei haluta täsmentää ja tulkita oman tieteen- ja koulutusalan sekä työyhteisön lähtökohdista. Jos merkitysneuvottelut eivät toteudu, käytänteet perustuvat oletuksille yhteisesti jaetusta ymmärryksestä, joka ei välttämättä ole niin jaettu kuin luullaan (Wenger 2003 [1998], 65). Käsitteisiin liittyneet moninaiset konnotaatiot herättävät myös kysymyksen: millaisin käsittein eri aloilla ja eri konteksteissa on suotuisinta lähestyä korkeakoulutuksen kehittämistä? Esimerkiksi koulutuksen sitominen humanistiin ja kasvatuksellisiin lähtökohtiin toimii jossakin käytäntöyhteisössä, kun toisaalla ideat

avautuvat parhaiten talous- ja työelämän kielellä. Tulosten mukaan osaamisen tulkinnoissa juuri kontekstuaalisten merkitysneuvottelujen tarve vaikutti ilmeiselle. Tätä tukee havainto siitä, että moni haastateltu kuvasi haastattelun lopuksi, että sen aikana oli syntynyt oivaluksia ja käsittehierarkian uudelleenjärjestelyjä. Parhaimmillaan merkitysneuvottelu onnistuikin moninaisilla tulkintafoorumeilla yhdessä korkeakoulun henkilöstön, opiskelijoiden ja työelämän edustajien kanssa.

Toisaalta korkeakoululaitoksen ollessa laajojen rakenteellisten uudistusten kohteena ja samalla sidoksissa ympäröivän yhteiskunnan ennakoimattomuuteen, taloudellisten resurssien vähenemiseen ja epävarmuuteen, riskinä on, että se unohtaa potentiaalinsa ja perimmäisen koulutustehtävänsä. Silloin opetussuunnitelmien *mainstream*-puhe osaamistavoitteista ja oppimistuloksista saattaa vahvistaa sellaista koulutusta, jossa ulkoapäin asetetut kustannustehokkaat ja markkinoiden nopeiden muutosten aiheuttamat tarpeet arvotetaan paremmiksi kuin opiskelijoiden sisäiset kiinnostukset ja asiantuntijaksi kasvamisen prosessi (ks. Pinar ym. 1995, 548).

Tutkimustuloksemme tukevat tälle vaihtoehtoista lähestymistapaa, jota olemme kuvanneet *competency*-tulokulman kautta. *Competency*-paradigman vahvuutena on korkeakoulutuksen ja työelämän lähentäminen toisiinsa sekä professioon johtavilla että generalistialoilla (ks. myös Gonczi 1994; 2000). Tämä edellyttää, että hyväksymme seuraavan sosio-kulttuurisen ajatusketjun: osaamista tulee tarkastella kytkeytyneenä oppimiseen, jonka perustana on tiedon rakentaminen, joka vaatii intellektuaalisia kykyjä; tiedon soveltaminen liittyy yksilöiden sisäisen kapasiteetin hallitsemiseen, kehittymiseen ja hyödyntämiseen yhteisöjen sosiaalisessa toiminnassa. Näin *competencyn* ilmiönä olisi holistinen malli, jossa useat taustatekijät asettuvat sen kehittymisen edellytyksiksi. Tällöin esille pääsevät osaamisen monikerroksiset intellektuaaliset, professionaaliset, persoonalliset, sosiaaliset, moraaliset ja emotionaaliset ulottuvuudet.

Jatkossa olisi tarpeen syventää opiskelijan oppimisprosessien näkökulmaa esimerkiksi koskien aiemmin hankitun osaamisen tunnistamista ja tunnustamista (AHOT), mikä rajautui tarkastelun ulkopuolelle tässä artikkelissa. Kiinnostavaa olisi selvittää, millaisiin arvoihin perustuva opetussuunnitelma edistää laadukasta osaamista oppimisteoreettisesta näkökulmasta. Tulkintamme mukaan koulutuksen todellinen kehittäminen edellyttää tuekseen niin opetussuunnitelma- ja oppimisteoreettista kuin korkeakoulupedagogista viitekehystä ja niiden soveltamista korkea-asteen opetuksen käytänteisiin. Erityisesti Pinar (2003, 3) korostaa koulutuksen ideologisten, kulttuuristen, historiallisten ja sosiaalisten aspektien sekä opiskelijoiden identiteetin ja arvolähtökohtien läsnäoloa opetussuunnitelmatyössä – näkemyksemme mukaan tämä koskee myös osaamisperustaista opetussuunnitelmatyötä.

Käytetyt lyhenteet

Haastatteluaineiston tuloksia todentavat haastattelusitaatit on numeroitu ja koodattu siten, että lainauksissa näkyy puhujan organisaatio (AMK tai YO) ja sukupuoli (M tai N).

Kirjallisuus

- Ansela, Maarit, Haapaniemi, Tommi & Jäntti, Jonna 2006. Laatumäkökulmia yliopisto-opiskelijan hopsiin. Kuopio: Kuopion yliopiston Oppimiskeskus.
- Arene 2007. Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen [www-lähde]. <<http://www.ncp.fi/ects/>> (Luettu 20.8.2010).

- Autio, Tero 2003. Postmodern paradoxes in Finland: the confinements of rationality in curriculum studies. Teoksessa William F. Pinar (toim.), *International handbook of curriculum research*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 301–328.
- Barnett, Ronald 2009. Knowing and becoming in the higher education curriculum. *Studies in Higher Education* 34 (4), 429–440.
- Barnett, Ronald & Coate, Kelly 2004. *Engaging the curriculum in higher education*. Berkshire, UK: McGraw-Hill Education.
- Biggs, John 1996. Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education* 32 (3), 347–364.
- Biggs, John 2003. *Teaching for quality learning at university. What the student does*. Berkshire, UK: SRHE & Open University Press.
- Boyatzis, Richard E. 1982. *The competent manager: A model for effective performance*. New York: John Wiley and Sons.
- Brown, Reva B. 1994. Reframing the competency debate: management knowledge and meta-competence in graduate education. *Management Learning* 25 (2), 289–99.
- CHEPS 2006. *The extent and impact of higher education curricular reform across Europe. Final report to the Directorate-General for Education and Culture of the European Commission* [www-lähde]. <http://ec.europa.eu/education/pdf/doc244_en.pdf> (Luettu 13.8.2010).
- Coate, Kelly 2009. Curriculum. Teoksessa Malcolm Tight, Ka H. Mok, Jeroen Huisman & Christopher C. Morphet (toim.), *The Routledge international handbook of higher education*. New York: Routledge, 77–90.
- Dublin Descriptors 2004 [www-lähde]. <http://www.uni-due.de/imperia/md/content/bologna/dublin_descriptors.pdf> (Luettu 10.8.2010).
- Dubois, David D. 1993. *Competency-based performance improvement: A strategy for organizational change*. Amherst, US: HPR Press.
- Ellström, Per-Erik 1997. The many meanings of occupational competence and qualification. *Journal of European Industrial Training* 21 (6/7), 266–273.
- Ellström, Per-Erik & Kock, Henrik 2008. Competence development in the workplace: concepts, strategies and effects. *Asia Pacific Education Review* 9 (1), 5–20.
- Eteläpelto, Anneli 1992. Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittämiseen. Teoksessa Jorma Ekola (toim.), *Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY, 19–42.
- EU 2009e. *ECTS users' guide* [www-lähde]. <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_en.pdf> (Luettu 12.7.2010).
- Evans, Mary 2004. *Killing thinking. The death of the universities*. London: Continuum.
- Garraway, James 2006. Creating productive interactions between work and the academy. *Higher Education* 52 (3), 447–464.
- Gonczi, Andrew 1994. *Developing a competent workforce*. Adelaide: National Centre for Vocational Education Research.
- Gonczi, Andrew 2000. Review of international trends and developments in competency based education and training. Teoksessa Antonio Arguelles & Andrew Gonczi (toim.), *Competency based education and training. A world perspective*. Balderas, Mexico: Conalep/Noriega, 15–40.
- Grundy, Shirley 1987. *Curriculum: product or praxis*. Lewes: Falmer.
- Harden, Ronald M. 2007. Learning outcomes as a tool to assess progression. *Medical Teacher* 29 (7), 678–682.
- Harden, Ronald M. & Stamper, N. 1999. What is a spiral curriculum? *Medical Teacher* 21 (2), 141–143.
- Hargreaves, Andy 1994. *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.

- Hogg, Clare 2008. Competency and competency frameworks factsheet. Chartered Institute for Personnel and Development [www-lähde]. <<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).
- Ibarra Sáiz, Maria Soledad, Rodríguez-Gómez, Gregorio & Gómez-Ruiz, Miguel-Ángel 2010. La planificación basada en competencias en los másteres oficiales: un reto para el profesorado universitario. RELIEVE (Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa) 16 (1), 1–15.
- Karjalainen, Asko 2007. Akateeminen opetussuunnitelmatyö. Oulun yliopiston Opetuksen kehittämisyksikkö [www-lähde]. <http://www.uef.fi/c/document_library/get_file?uuid=e7f61280-ab51-4648-8dc0-f6fa78284d3e&groupId=113794> (Luettu 23.8.2010).
- Karjalainen, Asko, Alha, Katariina & Jutila, Suvi 2007. Anna Aikaa Ajatella – Suomalaisten yliopisto-opintojen mitoitustajärjestelmä. Oulun yliopiston Opetuksen kehittämisyksikkö [www-lähde]. <http://www.uef.fi/c/document_library/get_file?uuid=1cdac206-5ede-4237-8f97-acfb49150abe&groupId=113794> (Luettu 23.8.2010).
- Kehm, Barbara 2010. Quality in European higher education: the influence of the Bologna process. *Change* 42 (3), 40–46.
- Keurulainen, Harri 2006. Osaaminen ja arviointi. Teoksessa Annu Niskanen, Aino Lepänjuuri & Tuija Rautio (toim.), *Tunnistatko taiturin? Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen korkeasteella*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 67, 22–36.
- Koski, Leena 2009. Yliopiston sisäisen järjestyksen muutos 1980-luvulta 2010-luvulle. Teoksessa Tuukka Tomperi (toim.), *Akateeminen kysymys – yliopistolain kritiikki ja kiista uudesta yliopistosta*. Tampere: Vastapaino, 101–114.
- Laki ammattikorkeakoululain muuttamisesta (564/2009).
- Lave, Jean & Wenger, Etienne 1993 [1991]. *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Machin, Sphen & McNally, Sandra 2007. Tertiary education systems and labour markets. A paper commissioned by the Education and Training Policy Division, OECD, for the Thematic Review of Tertiary Education [www-lähde]. <<http://www.oecd.org/dataoecd/55/31/38006954.pdf>> (Luettu 9.9.2010).
- Meyer, Jan H.F. & Land, Ray 2005. Threshold concepts and troublesome knowledge (2): epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning. *Higher Education* 49 (3), 373–388.
- Moon, Jenny 2006. Linking levels, learning outcomes and assessment criteria – EHEA version [www-lähde]. <http://www.lut.fi/fi/lut/studies/learningcentre/report/Documents/lo_linking_level_ac_europe.pdf> (Luettu 12.8.2010).
- Mäkinen, Marita & Annala, Johanna 2011. Understanding curriculum in Finnish higher education. Teoksessa Sakari Ahola & David Hoffmann (toim.), *Higher education research in Finland – emerging structures and contemporary issues*. CHERIF Yearbook of Higher Education Research. Jyväskylä: Institute for Educational Research. Hyväksytty julkaistavaksi.
- Niiniluoto, Ilkka 1996. Informaatio, tieto ja yhteiskunta. Filosofinen käsitteanalyysi. Helsinki: Valtion painatuskeskus & Valtionhallinnon kehittämiskeskus.
- Nijhof, Wim J. & Streumer, Jan N. 1998. *Key qualifications in work and education*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Nowotny, Helga, Scott, Peter & Gibbons, Michael 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) [www-lähde]. <<http://www.oecd.org/document/22/.html>> (Luettu 13.2.2010).

- Pate, Judy, Martin, Graeme & Robertson, Marc 2003. Accrediting competencies: a case of Scottish vocational qualifications. *Journal of European Industrial Training* 27 (2/3/4), 169–176.
- Pelttari, Paula. 1998. Kvalifikaatio vai kvalifikaatiovaatimus? *Futura* 1, 86–94.
- Pinar, William F. 2003. Introduction. Teoksessa William F. Pinar (toim.), *International handbook of curriculum research*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1–31.
- Pinar, William F., Reynolds, William M., Slattery, Patrick & Taubman, Peter M. 1995. *Understanding curriculum. An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Raji, Katariina 2003. Osaamisen tuottaminen ammattikorkeakoulujen päämääränä. Teoksessa Hannu Kotila (toim.), *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Helsinki: Edita, 42–58.
- Rantala, Jukka, Salminen, Jari, Säntti, Janne & Hansen, Petteri 2009. Yliopisto-opetukselle sen ansaitsema arvostus. *Kasvatus & Aika* 3 (4), 43–47 [www-lähde]. <http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/avauksia_ja_keskustelua_rantala_&_muut_0109101840.pdf> (Luettu 5.9.2010).
- Rauhala, Pentti 1993. Ammatti ja kvalifikaatiot 1990-luvun yhteiskunnassa. Teoksessa Anneli Eteläpelto ja Raija Miettinen (toim.), *Ammattitaito ja ammatillinen kasvu*. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 15–29.
- Rowe, Christopher 1995. Clarifying the use of competence and competency models in recruitment, assessment and staff development. *Industrial and Commercial Training* 27 (11), 12–17.
- Ruohotie, Pekka 2002. Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen ammattikorkeakoulun tavoitteena. Teoksessa Juha-Pekka Liljander (toim.), *Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta*. Helsinki: Arene & Edita, 108–127.
- Ruohotie, Pekka 2005. Ammatillinen kompetenssi ja sen kehittäminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 7 (3), 4–18.
- Ruohotie, Pekka, Nokelainen, Petri & Korpelainen, Kari 2008. Ammatillisen huippuosaamisen mallintaminen: Teoreettiset lähtökohdat ja mittausmalli. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 10 (1), 4–16.
- Rychen, Dominique S. & Salganik, Laura H. (toim.) 2003. *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Cambridge: Hogrefe & Huber.
- Stenhouse, Lawrence 1975. *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Taalas, Matti & Venäläinen, Eija 1994. Työssä on sun mittas´; ammatillisia tutkintoja koskevista käsitteistä. *Kehittyvä ammatillinen koulutus* 10. Helsinki: Opetushallitus.
- Tomlinson, Michael & Tholen, Gerbrand 2010. Graduate employment and employability: integrating empirical and conceptual themes. Paper presented in ECER Conference, Helsinki 27.8.2010.
- Tuning 2008. *Tuning Educational Structures in Europe. Universities' contribution to the Bologna Process – An introduction*. Bilbao: University of Deusto [www-lähde]. <<http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>> (Luettu 15.8.2010).
- Tyler, Ralph W. 1949. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tynjälä, Päivi 2008. Työelämän asiantuntijuus ja korkeakoulupedagogiikka. *Aikuiskasvatus* 28 (2), 124–127.
- UDACE 1989. *Understanding competence: A development paper*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- W5W 2009. Näin asetat osaamistavoitteet opetussuunnitelmaasi. Laaja oppimäärä. W5W2-hankkeen laatima opas 7.1.2009 [www-lähde]. <http://www.uef.fi/c/document_library/get_file?uuid=e6750ff0-6f2f-4f55-8f68-d5cc33adca0c&groupId=113794> (Luettu 20.8.2010).

- Wenger, Etienne 2003 [1998]. *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.
- While, Alison E. 1994. Competence versus performance: which is more important? *Journal of Advanced Nursing* 20 (3), 525–531.
- Wilson, John 1969. *Thinking with concepts*. New York: Cambridge University Press.
- Woodruffe, Charles 1992. What is meant by a competency? Teoksessa Rosemary Boam & Paul Sparrow (toim.), *Designing and achieving competency*. Maidenhead: McGraw-Hill, 16–29.
- Zemke, Ron 1982. Job competencies: Can they help you design better training? *Training* 19 (5), 28–31.
- Ylijoki, Oili-Helena 2003. *Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio*. Tampere: Vastapaino.
- Yliopistolaki (558/2009).

KT Marita Mäkinen toimii tutkimusjohtajana ja FT Johanna Annala tutkijana Campus Conexus -projektissa Tampereen yliopiston Opettajankoulutuslaitoksessa. Tämä tutkimus on toteutettu osana Campus Conexus – Korkeakouluopiskelijan syrjäytymisen ehkäiseminen -tutkimusprojektia ja sitä on rahoittanut vuosina 2009–2012 Suomen opetusministeriö ja Euroopan sosiaalirahasto (nro S11071).

Liite 1.

COM 2009a	Komission tiedonanto Euroopan parlamentille, neuvostolle, Euroopan talous- ja sosiaalikomitealle ja alueiden komitealle. Avaintaidot muuttuvassa maailmassa. Luonnos ”Koulutus 2010 -työohjelman täytäntöönpanon edistymistä koskevaksi neuvoston ja komission yhteiseksi raportiksi vuonna 2010”. 2009/640, 25.11.2009. [www-lähde]. < http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0640:FIN:FI:PDF > (Luettu 14.7.2010).
COM 2009b	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”. 2009/640, 25.11.2009. [www-lähde]. < http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0640:FIN:EN:PDF > (Luettu 14.7.2010).
EU 2008a	Euroopan parlamentin ja neuvoston suositus eurooppalaisen tutkintojen viitekehyksen perustamisesta elinikäisen oppimisen edistämiseksi. EUVL C 111, 6.5.2008, 1–7. [www-lähde]. < http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32008H0506%2801%29:FI:NOT > (Luettu 20.8.2010).
EU 2008b	Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. EUOJ C111, 6.5.2008, 1–7. [www-lähde]. < http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:EN:PDF > (Luettu 20.8.2010).
EU 2009a	Neuvoston ja neuvostossa kokoontuneiden jäsenvaltioiden hallitusten edustajien päätelmät, annettu 26 päivänä marraskuuta 2009, koulutuksen roolin kehittämisestä täysin toimivan osaamiskolmion osana. EUVL C302/03, 12.12.2009, 3–6. [www-lähde]. < http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0003:0005:FI:PDF > (Luettu 20.7.2010).
EU 2009b	Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, of 26 November 2009 on developing the role of education in a fully-functioning knowledge triangle. EUOJ C 302/03, 12.12.2009, 3–6. [www-lähde]. < http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0003:0005:EN: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. [www-lähde]. < http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:FI:PDF > (Luettu 20.7.2010).
EU 2009d	Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (‘ET 2020’) EUOJ C119/02, 28.5.2009, 2–6. [www-lähde]. < http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:EN:PDF > (Luettu 20.7.2010).
EU 2010a	Neuvoston päätelmät annettu 11 päivänä toukokuuta 2010 korkea-asteen koulutuksen kansainvälistymisestä. EUVL C 135/04, 26.5.2010, 12–14. [www-lähde]. < http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:135:0012:0014:FI:PDF > (Luettu 18.7.2010).
EU 2010b	Council conclusions of 11 May 2010 on the internationalisation of higher education. EUOJ C135/04, 26.5.2010, 12–14. [www-lähde]. < http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:135:FULL:EN:PDF > (Luettu 18.7.2010).

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. [www-lähde]. < http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:135:0008:0011:FI:PDF > (Luettu 18.7.2010).
EU 2010d	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. [www-lähde]. < http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:135:FULL:EN:PDF > (Luettu 18.7.2010).
EU 2010e	Koulutus 2010 -työohjelman täytäntöönpanon edistymistä koskeva neuvoston ja komission yhteinen raportti vuonna 2010. EUVL C117/01, 6.5.2010, 1–7. [www-lähde]. < http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:117:0001:0007:FI:PDF > (Luettu 18.7.2010).
EU 2010f	2010 joint progress report of the Council and the Commission on the implementation of the 'Education and Training 2010 work programme' EUOJ C 117/01, 6.5.2010, 1–7. [www-lähde]. < http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:117:0001:0007:EN:PDF > (Luettu 18.7.2010).
HE luonnos 2010	Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi tutkintojen ja muun osaamisen viitekehuksesta. 21.5.2010. [www-lähde]. < http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/ammattillisen_koulutuksen_koeopenhamina-prosessi/Liitteet/Kansallinen_viitekehys_HE_luonnos_210510.pdf > (Luettu 14.7.2010).
OPM 2008a	Bolognan prosessin Suomen raportti 2007–2009. [www-lähde]. < http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/liitteet/national_report_finland_final.pdf > (Luettu 6.8.2010).
OPM 2008b	Koulutus ja tutkimus 2007–2012. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriön julkaisuja 9.
OPM 2009	Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 24.
OPM 2010a	Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep! Koulutukseen siirtymistä ja tutkinnon suorittamista pohtineen työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 11.
OPM 2010b	Selvitys koulutus- ja osaamistarpeiden kehittymisestä sekä ennakoinnin tilasta ja kehittämistarpeista 2009. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 3.