



Bolognan prosessi: tutkintorakenteista osaamiseen

Mira Huusko ja Riitta Pyykkö

Bolognan prosessin yhtenä keskeisimmistä tavoitteista on ollut opiskelijoiden ja työvoiman liikkuvuuden edistäminen. Liikkuvuus edellyttää tutkintojen vertailtavuutta sekä tutkintorakenteiden että osaamisen kuvaamisen näkökulmasta. Kriitikiltäkään ei ole välttytty: korostamalla osaamista ja osaamisperusteisuutta prosessin on nähty nostavan talouselämän arvot sivistystä ja kulttuuria tärkeämmiksi. Kriitikistä huolimatta vuonna 1998 alkunsa saanut Bolognan prosessia on pidetty yhtenä vaikuttavimmista eurooppalaisista politiikkatoimista, jonka vaikutus ei ole pelkästään syntynyt prosessista itsestään, vaan myös siitä seuranneista kansallisista uudistuksista eri maiden korkeakoulujärjestelmissä sekä opetus- ja oppimiskäytännöissä. Hyvä kysymys onkin, onko Bolognan prosessista muotoutunut pysyvä rakenne, jossa eurooppalaista korkeakoulutuksen kehitystyötä tehdään.

Johdanto

Bolognan prosessi käynnistyi vuonna 1998, kun Saksan, Ranskan, Italian ja Ison-Britannian korkeakoulutuksesta vastaavat opetusministerit allekirjoittivat yhteisen julistuksen eurooppalaisten korkeakoulututkintojen järjestelmien harmonisoinnista eli niin sanotun Sorbonnen julistuksen. Seuraavana vuonna Bolognan julistukseksi kutsutun asiakirjan allekirjoittivat Bolognassa jo 29 Euroopan maan opetusministerit, Suomen opetusministeri mukaan lukien. (Sorbonne 1998; Bologna 1999.) Tämän jälkeen prosessi on jatkunut yli 20 vuoden ajan, ja ministerikokouksia, joihin Bolognan prosessi perustuu, on pidetty noin kahden vuoden välein yhteensä kaksitoista. Seuraava ministerikokous on vuonna 2024 Albaniassa. Tällä hetkellä Eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen (*European Higher Education Area*, EHEA) kuuluu 49 jäsenmaata (EHEA 2021). Bolognan prosessi symboloi korkeakoulupolitiikan kansainvälistä yhteistyötä niin Euroopassa kuin

laajemminkin maailmassa (Dienel 2019, 403; Zahavi & Friedman 2019, 23).

Bolognan prosessin keskeisenä tavoitteena on opiskelijoiden ja työvoiman liikkuvuuden edistäminen ja sitä kautta tietoon ja osaamiseen perustuvan Euroopan (*Europe of Knowledge*) vahvistaminen. Liikkuvuus edellyttää yhdenmukaisia ja vertailtavissa olevia tutkintorakenteita ja opintojen mitoitustajärjestelmää sekä keskinäisen luottamuksen takaavaa koulutuksen laadunvarmistusta (Zahavi & Friedman 2019, 29–30). Prosessin myötä osaamisen kuvaaminen on tullut yhä keskeisemmäksi (Mäkinen & Annala 2010, 41). Myös muutos opettajakeskeisyydestä opiskelijakeskeisyyteen on vahvistanut korkeakoulutuksen osaamisperustaisuutta (Klemenčič 2017, 72, 75). Korkeakoulutuksessa on korostunut sen tuottaman työelämärelevanssin merkitys, ja valmistuneiden osaamista tarkastellaan myös työelämän näkökulmasta: tutkintojen pitäisi tarjota opiskelijoille sellaista osaamista, jota he tarvitsevat valmistumisensa jälkeen (esim. Mäkinen & Annala 2010, 41).

Tässä artikkelissa analysoimme, miten osaamisperustaisuus rakentuu Bolognan prosessin julkilausumissa historiallisena jatkumona. Tarkastelemme prosessin kahtakymmentä vuotta vaiheittain jatkuvuuden ja muutoksen näkökulmasta Sorbonnen julistuksesta uusimpaan Rooman julkilausumaan asti. Kysymme, millaisia muotoja osaaminen saa julkilausumissa ja miten ajattelun muutokset näkyvät prosessin edetessä. Taustoitamme analyysiamme aiheesta tehdyillä tutkimuksilla, mutta keskitymme Bolognan prosessin julkilausumiin. Viittaamme julkilausumiin kaupungin nimellä ja vuosiluvulla, jotta ne erotuvat muusta lähdekirjallisuudesta. Bolognan prosessin julkilausumien tutkiminen on tärkeää, sillä vaikka ne eivät olekaan osallistujamaita sitovia sopimuksia, niiden linjaukset ovat ohjanneet eri maiden korkeakoulupolitiikkaa ja korkeakoulutuksen kehittämistä. Toisaalta julkilausumat heijastavat aikansa ajankohtaista yhteiskunnallista tilannetta. Julkilausumien analyysin kautta pystytään myös taustoittamaan kansallisia uudistuksia. Tämä artikkeli tuo suomalaisen korkeakoulupoliittiseen keskusteluun kattavan katsauksen Bolognan prosessin julkilausumiin osaamisen näkökulmasta, mitä ei aiemmin ole tehty.

Bolognan prosessi tutkimuskohdeena

Bolognan prosessi on kiinnostanut korkeakoulututkijoita, sillä se etenee edelleen ja sen vaikutukset korkeakoulutukseen ovat olleet laajat niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin, myös Euroopan ulkopuolella (esim. Dienel 2019, 403; Huisman ym. 2012; Zahavi & Friedman 2019, 23; Zgaga 2019, 451). Prosessia koskevaa tutkimusta onkin tehty runsaasti sen varhaisista vuosista lähtien. Bolognan prosessin tutkijoille on jopa oma konferenssinsa (Curaj ym. 2018, 2), ja aiheesta on julkaistu useita eri tiedelehtien teemanumeroita ja muita kokoelmajulkaisuja.

Bolognan prosessia käsittelevä tutkimus on usein painottunut Bolognan prosessin kansalliseen toteutukseen ja prosessien toteutusten vertailuun. Saarinen (2005) tarkasteli laadun käsitettä Bolognan prosessin ensimmäisissä kommunikeoissa. Hoffman ym. (2008) tarkastelivat Bolognan prosessia yhden korkeakoulun kannalta. Ursin ym. (2008) osoittivat omassa tutkimuksessaan, miten samoja kommunikatekstejä on sovellettu kahdessa maassa eri tavoin laadunvarmistuksessa ja arvioinneissa. Aittolan ym. (2009) mukaan Bolognan prosessilla on suoria ja epäsuoria vaikutuksia muun muassa opetuksen ja opiskelun kansainvälistymiseen, kansainväliseen liikkuvuuteen sekä akateemisen työn ja uran kansainvälistymiseen. Huusko ja Simola (2014) analysoivat kommunikatekoita, mutta tarkastelivat pääasiassa prosessin institutionaalitumista.

BOLOGNAN PROSESSIN KESKEISENÄ TAVOITTEENA ON OPISKELIJOIDEN JA TYÖVOIMAN LIIKKUVUUDEN EDISTÄMINEN JA SITÄ KAUTTA TIETOOIN JA OSAAMISEEN PERUSTUVAN EUROOPAN (EUROPE OF KNOWLEDGE) VAHVISTAMINEN.

Tomusk (2006) kokosi yhteen eri maiden näkökulmia prosessin alkuaikana. Keeling (2006) analysoi prosessia tutkimuspoliittisista näkökulmista. Faber ja Westerheijden (2011) ovat tarkastelleet erityisesti kaksipor- taista tutkintorakennetta ja sen pohjalta tehtäviä kansallisia uudistuksia neljässä maassa. Huisman ym. (2012) tarkastelivat Bolognan prosessin tarkoitettuja ja tahattomia seurauksia sekä niiden sivuvaikutuksia. Wihlborg ja Teelken (2014) ovat tutkineet Bolognan prosessin etenemistä kohtaan esitettyä kritiikkiä ja kriittistä tutkimusta, jonka määrää he vuonna 2014 tosin pitivät vähäisenä. Erityisenä uhkana Wihlborg ja Teelken (2014, näkivät Bolognan prosessissa korostetun työelämärelevanssin, joka voi johtaa korkeakoulutuksen ja osaamisen liialliseen yhdenmukaistumiseen Euroopassa.

Kun prosessin aloittamisesta oli kulunut 20 vuotta, julkaistiin useita artikkeleita prosessin kehityksestä eri näkökulmista (esim. Dienel 2019; Vögtle 2019; Zgaga 2019). Zahavi ja Friedman (2019) tarkastelivat Bolognan prosessia kansainvälisenä korkeakoulutuksen järjestelmänä ja sen edellytyksiä, kuten keskinäisen luottamuksen

rakentumista. He kiinnittivät artikkelissaan erityistä huomiota Euroopan unionin kasvaneeseen rooliin prosessissa. Vaikka Bolognan prosessi etenee itsenäisenä ja laajana, sitä johdetaan yhä enemmän EU:n agendan mukaisesti. (Zahavi & Friedman 2019, 27–29, 33.) Diogo (2019) puolestaan tarkasteli Bolognan prosessin aiheuttamia poliittisia muutoksia suomalaisessa ja portugalilaisessa korkeakoulutuksessa. Hänen tarkastelusaan korostuivat kansalliset ja kulttuuriset eroavaisuudet sekä toisaalta kaikille yhteiset trendit, kuten managerialismin vahvistuminen ja sen seuraukset akateemiselle työlle. Myös yksittäisten korkeakoulujen uudistuksia on tarkasteltu Bolognan prosessin näkökulmasta (esim. Haukland 2020). Vögtle (2019) analysoi 20 vuoden kehitystä prosessin tavoitteiden, organisoinnin ja toteuttamisen näkökulmista. Tässä artikkelissa keskitymme analysoimaan julkilausumia 20 vuodelta osaamisajattelun muotoutumisen ja vahvistumisen näkökulmasta.

Tutkimuskysymykset, aineiston ja analyysin kuvaus

Artikkelimme aineisto koostuu tähän mennessä järjestettyjen 12 ministerikokouksen julkilausumista eli kommuniqueoista. Julkilausumat ovat keskenään eri pituisia ja yhteensä niissä on tekstiä noin 60 sivua. Ne on kirjoitettu tällaisille asiakirjoille ominaisella melko juhlavalla tyylillä, ja niiden konkreettisuuden taso vaihtelee. Julkilausumissa jäsenmaat sitoutuvat edistämään niissä mainittuja asioita, joten niissä korostetaan opetusministerien yhteisymmärrystä käsitteilyistä teemoista. Julistukset ja julkilausumat on valmisteltu mukana olevien maiden opetusministeriöiden yhteistyönä. Berliinin kokouksesta vuodesta 2003 lähtien valmistelu on tehty prosessin seurantar ryhmässä (*Bologna Follow-up Group*, BFUG), jossa ministeriöiden lisäksi ovat mukana myös keskeiset eurooppalaiset korkeakoulu- ja opiskelijajärjestöt sekä Euroopan komissio. Tekstit ovat kompromissien tuloksia: esimerkiksi Euroopan yliopistojen liitto haluaa painottaa korkeakoulujen monimuotoisuutta ja yliopistojen

autonomiaa, kun taas Euroopan unioni haluaa lisätä yhtenäisyyttä ja opiskelijajärjestöt varmistaa opiskelijoiden näkökulman huomioimisen. Muut Bolognan prosessia käsittelevät asiakirjat olemme rajanneet analyysin ulkopuolelle. Keskitymme artikkelissa osaamisen ja osaamisperustaisuuden näkökulman kehittymiseen prosessin julkilausumissa, joten teemat, joilla ei ole yhteyttä koulutuksen tuomaan osaamiseen, kuten yhteys tutkimukseen, laadunvarmistus tai prosessin institutionaalistuminen, jäävät vähäiselle tarkastelulle.

Osaamisen käsitettä on käytetty suomalaisessa talous- ja koulutuspolitiikassa aktiivisesti 1990-luvulta lähtien, ja sillä viitataan niin tietoon (*knowledge*), taitoon (*skills*), pätevyyteen (*competences*) kuin oppimistuloksiin (*learning outcomes*). Osaamisperustaisuus-käsitteellä viitataan suomeksi yleisesti englanninkielisiin käsitteisiin *outcome-based* ja *competence-based*, ja se viittaa enemmän toimimiseen ja suorittamiseen kuin tietämiseen. Eniten osaamisperustaisuuden käsitettä on käytetty opetussuunnitelmien ja niiden osaamistavoitekuvausten yhteydessä. Osaamisperustaisuus-käsitteen kritiikki liittyy käsitteen käyttämiseen taloudellisen arvon ja työvoiman tuottamisessa, jolloin korkeakoulussa opetetaan vain nykyisen työelämän kannalta keskeisiä asioita ja koulutuksen sivistyksellinen tehtävä saattaa unohtua. (Davies 2017, 6, 9–10; Heikkinen & Kukkonen 2019, 262–263; Mulder ym. 2009, 757–758, 760; Mäkinen & Annala 2010, 41–43, 47, 51, 53.) Tässä artikkelissa laajennamme osaamisperustaisuuden käsitettä opiskelijan aktiiviseen oppimiseen ja osallisuuteen sekä työelämä-, yhteiskunta- ja kansalaisuusrelevanssin edistämiseen jo korkeakoulutuksen aikana. Osaamisen korostuminen näkyy myös panostuksena korkeakouluopetuksen kehittämiseen.

Artikkelissa kysymme:

- Miten julkilausumien painopisteet ovat muuttuneet Bolognan prosessin edetessä?
- Millaisia muotoja osaamisperustaisuus saa Bolognan prosessissa?
- Miten osaamiseen liittyvä ajattelu muuttuu Bolognan prosessin edetessä?

Analyysitapamme on laadullista sisällönanalyysää, ja analyysimme kohdistuu julkilausumatekstien merkityksiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117, 133). Analyysiimme vaikuttaa aiemman tutkimuksen tuntemus sekä aiempi tietämyksemme julkilausumien keskeisestä sisällöstä. Luimme julkilausumat poimien tutkintojen tuomaan osaamiseen ja osaamisperustaisuuteen liittyvät lausumat. Analysoimme julkilausumissa esiin tuodut uudet painotukset sekä osaamisen ja osaamisperustaisuuden kannalta keskeiset teemat. Useassa julkilausumassa teemat oli myös eroteltu erillisten otsikoiden alle. Kun olimme tehneet julkilausu-

makohtaisen analyysin, analysoimme tarkemmin teemoja, jotka esiintyivät useammassa julkilausumassa (ks. taulukko 1). Kaikkien teemojen nimitykset eivät ole samoja kuin julkilausumissa, vaan yhdistelimme niihin useampia asioita. Esimerkiksi opiskelijälähtöisyys-teema sisältää sekä opiskelijoiden osallistumisen korkeakoulujen hallintoon ja koulutuksen kehittämiseen että opiskelijoiden roolin aktiivisina oman osaamisensa kehittäjinä. Teemat on esitetty taulukossa niiden esiintymisen aikajärjestyksessä.

Taulukko 1. Julkilausumien toistuvat osaamisperustaisuuteen liittyvät teemat

	Sorbonne 1998	Bologna 1999	Prague 2001	Berlin 2003	Bergen 2005	London 2007	Leuven 2009	Buda- pest- Wien 2010	Bucha- rest 2012	Yerevan 2015	Paris 2018	Rome 2020
liikkuvuus	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
työllistet- tävyys, työelämäre- levanssi	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		
kaksipor- tainen tutkintojär- jestelmä	x	x	x	x	x							
elinikänen oppiminen	x		x	x	x	x	x				x	
yleiset valmiudet	x			x	x	x		x			x	x
euroop- palainen ulottuvuus		x	x	x							x	x
Diploma Supplement		x	x	x		x	x		x		x	x
opiskelija- lähtöisyys			x	x		x	x	x	x		x	x
tutkintojen viitekehys			x	x	x	x	x		x	x	x	x
kolmipor- tainen tutkintojär- jestelmä				x	x	x	x		x		x	
lyhyttutkin- not				x					x	x	x	x
aiemman osaamisen tunnistami- nen				x	x	x	x		x	x		x
opetus- ja oppimis- prosessit					x	x	x	x	x	x	x	x

Bolognan prosessin julkilausumien analyysi: rakenteista ja sisällöistä osaamiseen

Seuraavassa analysoimme osaamista koskevan ajattelun kehittymistä julkilausumissa historiallisena jatkumona. Nostamme esiin analyysimme mukaisesti toistuvia teemoja ja niissä näkyviä muutoksia sekä julkilausumien uusia teemoja.

Aluksi luotiin rakenteet

Bolognan prosessin alkuna pidetään neljän eurooppalaisen maan (Ranska, Saksa, Italia ja Britannia) ministerien Sorbonnen julistusta (*Sorbonne Joint Declaration*) vuonna 1998 Sorbonnen yliopiston 800-vuotisjuhlassa Pariisissa. Julistuksessa korostettiin, että Euroopan tulee olla Tiedon Eurooppa (*Europe of Knowledge*), joka rakentuu mantereen älyllisille, kulttuurisille, yhteiskunnallisille ja teknologisille vahvuuksille. Julistuksessa otettiin tavoitteeksi eri maiden tutkintojen ja tutkintotasojen harmonisointi ”*progressive harmonisation of the overall framework of our degrees and cycles*” (Sorbonne 1998). Sorbonnen julistuksessa mainittiin lyhyesti tulevan prosessin keskeisiä teemoja, kuten kaksiportainen tutkintorakenne, ECTS-opintopistejärjestelmä, työllistettävyys ja elinikäisen oppimisen välttämättömyys sekä kannustettiin kansainväliseen liikkuvuuteen. Julistuksessa kiinnitettiin huomiota osaamisen eri osa-alueisiin, kuten monitieteisyyden, kielitaidon ja tietoteknisen osaamisen kehittämiseen ensimmäisen syklin tutkinnoissa. Tutkintojen vertailtavuudessa ja tunnustamisessa viitattiin Lissabonin sopimukseen (Lisbon 1997)¹, ja liikkuvuuden ja yhteistyön edellytyksenä mainittiin opettamisen ja oppimisen viitekehyksen kehittäminen. (Sorbonne 1998.)

Varsinaisesti eurooppalaisen korkeakoulutusalueen rakentamisen aloitti 29 Euroopan maan opetusministerien allekirjoittama Bolognan julistus vuonna 1999. Julistuksessa toistettiin Sorbonnen julistuksessa esiintuodut mantereen erityispiirteet ja ajatus Tiedon Euroopasta. Julistuksessa korostettiin koulutuksen ja koulutuksellisen

yhteistyön tärkeyttä kehitettäessä vakaita, rauhanomaisia ja demokraattisia yhteiskuntia. Prosessin perustavoitteiksi vahvistettiin tutkintojen vertailtavuus, jossa konkreettisena välineenä olisivat korkeakoulututkintotodistuksen liite (*Diploma Supplement*), kaksi tutkintotasoa (kandidaatti ja maisteri), opintopistejärjestelmä, liikkuvuuden esteiden poistaminen, työllistettävyys ja yhteistyö laadunvarmistuksessa. Julistuksessa korostettiin eurooppalaisen ulottuvuuden (*European dimension*) tärkeyttä opetussuunnitelmissa sekä kulttuurien, kielten ja kansallisten koulutusjärjestelmien moninaisuuden ja yliopistojen autonomian kunnioitusta. Bolognan julistuksen tekstissä ei enää mainittu harmonisaatiota, vaan tavoitteeksi määriteltiin tutkintojen vertailtavuus (*easily readable and comparable degrees*). (Bologna 1999.)

Prahan julkilausumassa (*communiqué*) nostettiin ensimmäisen kerran esiin opiskelijoiden rooli korkeakouluyhteisön täysivaltaisina jäseninä (Prague 2001). Prahan julkilausumasta lähtien opiskelijoiden eurooppalainen kattojärjestö ESIB (myöh. ESU) on vaikuttanut keskeisesti prosessin etenemiseen. Julkilausumassa mainittiin aiempaa vahvemmin tavoitteena tutkintojen akateemisen laadun rinnalla niiden työelämärelevanssi. Julkilausumassa käynnistettiin tutkintojen viitekehysten rakentaminen sekä yhteistyö laadunarvioinnin alueella. Eurooppalaisen korkeakoulualan luomisen tavoitteeksi asetettiin vuosi 2010. (Prague 2001.)

Berliinin julkilausumaan vuonna 2003 kirjattiin monia korkeakoulutuksen kehittämistyön sekä sen rakenteiden kannalta keskeisiä teemoja, kuten kansallisilta laadunvarmistusjärjestelmiltä edellytettävät periaatteet sekä koulutuksen ja tutkimuksen tiivis yhteys, mikä näkyi kolmannen syklin eli tohtorin tutkintojen ottamisena mukaan. Julkilausumassa sitouduttiin eurooppalaisten tutkintojen viitekehyksen laatimiseen. Korkeakoulututkintojen viitekehyksissä kuvataan kandidaatin, maisterin ja tohtorin tutkintojen tuoma osaaminen tutkintotasoin, ja tutkintotodistuksien liitteissä suoritettu tutkinto sijoitetaan kyseiseen tasoon. Julkilausuma vahvisti siten osaamisperustaisuutta: tutkinnot tulee kuvata

työmäärän, tason, oppimistulosten, osaamisen ja profiilin näkökulmasta sekä tunnistaa niissä aiemmin opittu. (Berlin 2003.)

Bergenin julkilausumassa vuonna 2005 hyväksyttiin ehdotus korkeakoulututkintojen eurooppalaiseksi viitekehyykseksi (*Qualifications Framework for the European Higher Education Area, QF-EHEA*). Jäsenmaat sitoutuivat tavoitteeseen sen kanssa linjassa olevien kansallisten viitekehysten (*National Qualifications Framework, NQF*) valmistelemisesta vuoteen 2010 mennessä. Bergenin julkilausumassa siirryttiin ajattelussa rakenteellisista kysymyksistä kohti opetuksen ja oppimisen prosessia (*introduction of the innovative teaching and learning processes that Europe needs*).

Julkilausuman mukaan myös tohtoriohjelmien pitää edistää monitieteisyyttä sekä yleisiä tai siirrettäviä valmiuksia. Bergenin julkilausumassa osaamisen tunnustaminen laajeni tutkintoperustaisen, formaalin oppimisen lisäksi epäviralliseen ja arkioppimiseen (*informal and nonformal learning*). (Bergen 2005.)

Prosessin alussa Sorbonnen julistuksesta (1998) Bergenin julkilausumaan (2005) luotiin perusta yhteiselle kehitystyölle, ja asiakirjoissa painottuivat rakenteelliset ratkaisut. Näillä rakenteellisilla ratkaisuilla luotiin perusta tutkintorakenteiden, opintojen mitoituksen, viitekehysten ja kansallisten laadunvarmistusjärjestelmien vertailtavuudelle ja sitä kautta tutkintojen keskinäiselle tunnustamiselle. Prosessissa keskeinen tasapainoilu eurooppalaisen yhtenäisyyden ja kansallisen monimuotoisuuden välillä näkyi jo ensimmäisissä julistuksissa. Opiskelijoiden osallisuudessa akateemiseen yhteisöön painottui osallistuminen hallintoon ja kehittämiseen. Prosessi sai myös vakiintuneen muodon: kokousten välillä tehdään kehittämistyötä ja sen seuranta, julkilausumissa vahvistetaan alkuperäiset tavoitteet sekä nostetaan esiin uusia.

Rakenteista opetussuunnitelmien ja oppimisen kehittämiseen

Lontoon julkilausumassa (2007) korostettiin epävirallisen ja arkioppimisen merkitystä: kaikki korkeakoulututkintoihin sisällytettävä osaaminen ei välttämättä synny korkeakoulujen tutkintokoulutuksissa. Siinä painotettiin myös siirtymää opettajavetoisuudesta opiskelijakeskeiseen korkeakoulutukseen. Opiskelijakeskeisyys (*student-centred higher education*) ja osaamisperustaisuus liitettiin toisiinsa oppimisen näkökulmasta. Työelämärelevantin ja työnantajien kanssa tehtävän yhteistyön rinnalla Lontoon julkilausumassa korostettiin jatko-opintovalmiuksien tärkeyttä

Varsinaisesti eurooppalaisen korkeakoulutusalueen rakentamisen aloitti 29 Euroopan maan opetusministerien allekirjoittama Bolognan julistus vuonna 1999. Julistuksessa toistettiin Sorbonnen julistuksessa esiintyneet ja ajatus tiedon Euroopasta.

sekä opiskelijoiden valmentamista aktiivisiksi kansalaisiksi. Lontoon julkilausuma liitti tutkintojen viitekehyykset opetussuunnitelmien kehittämiseen, sillä julkilausuman mukaan viitekehyykset edistävät osaamistavoitepohjaista kehittämistä korkeakouluissa ja parantavat mahdollisuuksia tutkintojen ja aiemmin hankitun osaamisen tunnustamiseen. Lontoon julkilausumassa määriteltiin, että

opintopisteiden tulisi perustua oppimistuloksiin ja opiskelijoiden työmäärään. (London 2007.)

Leuvenin julkilausumassa (2009) opiskelijälähtöinen oppiminen linkitettiin opetussuunnitelmien ja opetuksen uudistamiseen sekä yksilöllisiin opintopolkuihin. Julkilausuman mukaan tutkinto-ohjelmiin pitäisi lisätä harjoittelua sekä työssäoppimista. Julkilausuma nosti keskusteluun korkeakoulu yhteisössä tasaveroisena kumppanina toimivan opiskelijan (*student*) lisäksi oppijan (*learner*), oppimisen ja oppimisympäristöt. Julkilausuman tarkastelussa painottui elinikäinen oppiminen ja korkeakoulutuksen sosiaalinen ulottuvuus, ja siinä esitettiin, että aliedustettujen ryhmien osallistumiselle pitäisi laatia mitattavissa olevat tulostavoitteet. (Leuven 2009.)

Budapest-Wienin julkilausumassa (2010) todettiin tavoitteeksi asetettu eurooppalainen

korkeakoulutusalue syntyneeksi. Budapest-Wienin ministerikokous vuonna 2010 päätti ensimmäisen kymmenvuotiskauden, ja siksi julkilausumassa tarkasteltiin Bolognassa vuonna 1999 asetettuja tavoitteita. Rakenteet alkoivat olla useimmissa Bologna-maissa kunnossa, vaikka toteutus etenikin eri vauhtia. Julkilausumassa tehtiin linjauksia opiskelijakeskeisestä oppimisesta (*student-centred learning*), haluttiin parantaa opetusta ja oppimista, kehittää valmistuneiden työllistymistä sekä tarjota laadukasta korkeakoulutusta kaikille. (Budapest-Wien 2010.)

Vaikka tavoitteet Bolognan prosessissa on asetettu virallisesti kymmenvuotiskausiksi, julkilausumissa on havaittavissa muutoksia myös kymmenvuotiskauden sisäisissä painotuksissa. Ensimmäisen kauden jälkipuoliskolla Bergenin julkilausumasta (2005) Leuvenin julkilausumaan (2009) korostui aiempaa enemmän rakenteellisten uudistusten hyödyntäminen osaamisen laadun, työllistymisen ja työvoiman liikkuvuuden vahvistamisessa. Korkeakoulutuksen kehittämisellä pyrittiin luomaan edellytyksiä tietoon perustuvalla taloudelle, ja Euroopan sisäisen kehityksen lisäksi korostettiin sen kilpailukykyä suhteessa muihin maanosiin.

Prosessin toinen vuosikymmen: opiskelijat ja osaaminen keskiössä

Bukarestin julkilausumassa (2012) opiskelijakeskeisyyden edistäminen liitettiin konkreettisiin keinoihin, kuten innovatiivisiin opetusmenetelmiin, innostaviin oppimisympäristöihin sekä opiskelijoiden ja henkilökunnan osallistamiseen korkeakoulujen hallintoon sen eri tasoilla. Julkilausumassa korostuivat aikaisempaa laajempi pääsy korkeakoulutukseen, riittävät opiskelijoiden tukipalvelut, sekä osaamistavoitteet, opetussuunnitelmat ja oppimistulokset. Bukarestin julkilausumassa painotettiin yleisten valmiuksien, kuten henkilökohtaisen kehittymisen, monitieteisyyden ja innovatiivisuuden merkitystä ajantasaisen oman alan tietojen rinnalla. Julkilausuman mukaan tutkintojen viitekehysten tavoitteena olisi olla arkipäivää opiskelijoille,

korkeakoulujen henkilökunnalle ja työnantajille, ja ne edellyttävät julkilausuman mukaan myös osaamistavoitteiden ja oppimistulosten kuvaamista. Julkilausuma toi uuden näkökulman myös liikkuvuustavoitteeseen: se on merkittävää nimenomaan oppimisen kannalta (*mobility for better learning*). (Bucharest 2012.)

Jerevanin julkilausumassa vuonna 2015 tunnistettiin Euroopan taloudelliset ja sosiaaliset haasteet, painotettiin oppimisen ja opetuksen laatua sekä työelämärelevanssia (Yerevan 2015). Julkilausumassa korostettiin oppimaan oppimisen ja jatkuvan itsensä kehittämisen merkitystä sekä suvaitsevaisuuden ja monikulttuuristen arvojen vahvistamista. Julkilausumassa korostettiin myös luovuuden, innovatiivisuuden ja yrittäjyyden kehittämistä korkeakoulutuksessa. Uusien tavoitteiden määrääjäksi julkilausumassa asetettiin vuosi 2020. Jerevanissa hyväksyttiin uudistetut korkeakoulutuksen laadunvarmistusperiaatteet (ESG 2015), joissa opiskelijakeskeisyys vahvistettiin omaksi standardikseen, näkemys yhteistutkintojen laadunvarmistuksesta sekä ECTS-opas. Lisäksi julkilausumassa otettiin lyhyttutkinnot (*short-cycle qualifications*) osaksi EHEA-viitekehystä. (Yerevan 2015.)

Pariisin julkilausumassa (Paris 2018) vahvistettiin kahdessakymmenessä vuodessa saavutettu kehitys, mutta todettiin myös, että työ on edennyt epätasaisesti eri maissa ja eri tavoitteiden osalta. Julkilausumassa todettiin elinikäisen oppimisen olevan yhä tärkeämpää yhteiskunnan ja talouden mutta myös kansalaisten hyvinvoinnin näkökulmasta. Elinikäinen oppiminen liitettiin opiskelijakeskeisyyteen ja avoimeen korkeakoulutukseen. Oppimisen ja opetuksen digitalisoituminen nostettiin aiempaa vahvemmin esille, samoin korkeakouluopetuksen pedagoginen kehittäminen, innovatiivinen oppiminen ja opetus sekä kestävä kehitys. Uutena yhteistyön ja liikkuvuuden välineenä julkilausumassa mainittiin EU:n aloitteesta käynnistetyt eurooppalaiset yliopistoallianssit (*European Universities*). (Paris 2018.)

Bukarestin julkilausumasta (2012) Pariisin julkilausumaan (2018) toistui ajatus siitä, että osaa-

misen vahvistaminen ei etene, ellei kiinnitetä huomiota opetuksen ja oppimisen toteutukseen: millaisia pedagogisia ratkaisuja tehdään, onko opettajilla mahdollisuus kehittää osaamistaan ja arvostetaanko opetusta. Opiskelijakeskeisyyden osalta vahvistui opiskelijan rooli aktiivisena oppijana ja oman osaamisensa kehittäjänä. Elinikäinen oppiminen sai julkilausumissa uusia muotoja, kuten lyhyttutkinnot ja pienet osaamiskokonaisuudet, ja se liitettiin vahvasti korkeakoulutukselle asetettuihin muihin tavoitteisiin.

Rooman julkilausumasta uuteen aikaan?

Prosessin kolmannen vuosikymmenen aloittanut Rooman julkilausuma (2020) poikkesi tyyliään ja rakenteeltaan aiemmista, ja myös prosessin painotukset ja tavoitteet ilmaistiin osin uudella tavalla. Eurooppalaisen korkeakoulutusalueen tavoitteena oli olla ”inklusiivinen, innovatiivinen ja keskinäisriippuvainen” (*inclusive, innovative, interconnected*), ja tärkeää oli yhteistyö ja tiedon jakaminen. Julkilausuman sisällöissä näkyi jo edellisissä julkilausumissa ollut kehitys kohti korkeakoulutuksen laajempaa yhteiskunnallista roolia, ja työllistymisen rinnalla korostettiin aktiivista ja vastuullista kansalaisuutta (*active, critical and responsive citizens*). Korkeakoulut ovat avaintekijöitä YK:n kestävä kehityksen tavoitteiden edistämiseksi ja opiskelijoita tulee valmentaa uusiin ”vihreisiin” työtehtäviin (*green jobs*). Julkilausumassa nostettiin esille myös ihmistieteiden, luovien alojen ja taidealojen merkitys osana innovatiivista korkeakoulutusalueutta sekä kerrattiin korkeakoulutuksen sosiaalisen inklusion ajatus. Rooman julkilausumassa mainittiin myös pienet osaamiskokonaisuudet (*micro-credentials*), joiden sisällöllinen kuvaus korostaa kulttuurisia, ammatillisia ja yleisiä valmiuksia. Kaikkien opiskelijoiden pitäisi saada myös digitaalisia valmiuksia sekä kansainvälisyys- ja monikulttuurisuusosaamista. (Rome 2020.)

Viime vuosina julkilausumissa (Paris 2018; Rome 2020) on uudella tavalla palattu jo prosessin alkuvaiheessa esillä olleeseen eurooppalaiseen

ulottuvuuteen: julkilausumien mukaan korkeakoulutuksen roolina on taloudellisen menestyksen lisäksi kehittää aktiivisia eurooppalaisesti ajattelevia ja eurooppalaiset arvot jakavia kansalaisia. Yhteistutkintojen kehittämisestä on edetty eurooppalaiseen korkeakoulualliansseihin, joissa yhteistyötä tehdään aiempaa syvällisemmin. Tämä edellyttää myös entistä vahvempaa keskinäistä luottamusta koulutuksen laatuun.

Johtopäätökset ja keskustelu

Olemme kuvanneet Bolognan prosessia ohjaavien julkilausumien sisällöllisten painotusten muutoksia tutkintojen osaamisperustaisuuden ja osaamista korostavan ajattelun näkökulmasta. Artikkelin antaa kokonaiskuvan kahdenkymmenen vuoden kehityksestä ja täydentää siten aiempaa tutkimusta, joka on useimmiten keskittynyt joko prosessin yksittäisiin teemoihin tai niiden kansalliseen toteutukseen. Analyysimme mukaan julkilausumat kertovat muutoksista osaamisajattelussa ja sen painopisteissä, mistä aiemmassa tutkimuksessa on vähemmän keskusteltu.

Julkilausumien mukaan Bolognan prosessin tavoitteena on korkeakoulutusalueen ja korkeakoulutuksen kehittämisen kautta vahvistaa Euroopan kilpailukykyä. Julkilausumissa korostetaan myös korkeakoulutuksen julkista luonetta ja julkista vastuuta siitä (esim. Prague 2001; Berlin 2003; Bucharest 2012). Tämä peruslähtökohta ei ole prosessin aikana muuttunut, vaikka yhteiskunnan muutokset tai toiveet muutoksille näkyvät julkilausumien painotuksissa. Analyysimme pohjalta osaamisperustaisuus on edennyt Bolognan prosessin julkilausumateksteissä historiallisena jatkumona seuraavasti, osan teemoista edetessä limittäin ja kerrostuen.

Prosessin alussa luotiin perusta kehitystyölle, ja julkilausumissa painottuivat yhteiset rakenteet. Näillä rakenteellisilla ratkaisuilla luotiin pohja niin tutkintorakenteiden, opintojen mitoituksen, viitekehysten kuin kansallisten laadunvarmistusjärjestelmien vertailtavuudelle ja sitä kautta tutkintojen keskinäiselle tunnustamiselle. Opiskelijoiden osallisuudessa akateemisen yhteisön

jäsenyyteen painottui osallistuminen hallintoon ja kehittämiseen, mikä oli monessa jäsenmaassa kehittämiskohde. Bolognan prosessin ensimmäisen vuosikymmenen jälkipuoliskolla korostui rakenteellisten uudistusten hyödyntäminen työvoiman liikkuvuuden ja Euroopan taloudellisen kilpailukyvyyn vahvistamisessa. Vaikka asiaa ei eksplisiittisesti mainita julkilausumissa, Eurooppaa ja eurooppalaisen korkeakoulutuksen houkuttelevuutta ajateltiin suhteessa muihin maanosiin. Ensimmäisen kymmenvuotiskauden lopussa rakenteet alkoivat olla useimmissa Bologna-maissa kunnossa, ja huomio siirtyi tutkintojen tuomaan osaamiseen ja opetus suunnitelmien kehittämiseen sekä substanssiosaamisen rinnalla tärkeiden yleisten valmiuksien vahvistamiseen.

Prosessin toisella vuosikymmenellä painotettiin, että osaamisen vahvistaminen ei etene, ellei kiinnitetä huomiota siihen, miten opetus ja oppiminen toteutetaan ja opetusta arvostetaan. Opiskelijakeskeisyyden merkitys laajeni opiskelijoista akateemisen yhteisön jäsenenä opiskelijoihin aktiivisina oman osaamisensa kehittäjinä (ks. myös Kinnari 2020, 485). Viime vuosina prosessissa on osittain palattu jo prosessin alkuvaiheessa esillä olleeseen eurooppalaiseen ulottuvuuteen ja eurooppalaisten kansalaisten kouluttamiseen. Tutkintokoulutuksen rinnalle ovat tulleet pienet osaamiskokonaisuudet ja jatkuva oppiminen, joka oli jo prosessin alussa mukana elinikäisen oppimisen nimellä (Kinnari 2020).

Osa Bolognan prosessin osaamiseen liittyvistä teemoista, kuten liikkuvuuden edistäminen ja tutkinnon suorittaneiden työllistyminen, on toistunut julkilausumasta toiseen, sillä ne ovat prosessin perustavoitteita. Toiset teemat ovat nousseet esille myöhemmin ja muodostuneet sen jälkeen pysyväksi osaksi julkilausumia, kuten opetuksen ja oppimisen kehittäminen. Kolmannen ryhmän muodostavat alussa painokkaasti

esillä olleet teemat, kuten kaksiportainen tutkintojärjestelmä. Oma ryhmänsä ovat teemat, jotka ovat olleet esillä prosessin alkupuolella, sitten jääneet sivuun ja nousseet uudelleen julkilausumiin osittain muuntuneina, kuten elinikäinen oppiminen ja niin sanottu eurooppalainen ulottuvuus.

Osaaminen esitellään julkilausumissa työllistymiseen ja työelämään yhdistettyinä, mitä tutkimuksessa on myös kritisoitu (esim. Heikkinen & Kukkonen 2019; Kinnari 2020). Prosessin

edessä ajattelu konkretisoitui opetussuunnitelmien, opetuksen ja oppimisen kehittämiseen. Myös opiskelijan rooli muuttui. Viime vuosien julkilausumat ovat tuoneet osaamisajatteluun uusia piirteitä: korkeakoulutuksen kehittämisessä ei ole kyse vain työelämän ja Euroopan kilpailukyvyyn palvelemisesta, vaan aktiivisten, eurooppalaiset arvot sisäistäneiden kansalaisten kouluttamisesta. Kuten Kinnari (2020, 264) kirjoittaa elinikäiseen oppimiseen liittyen,

eurooppalainen kilpailukyky tarvitsee osaavia ja itsestään huolehtivia autonomisia ja yhteiseen kulttuuriperintöön uskovia kansalaisia. Vaikka Bolognan prosessin julkilausumissa ei mainita korkeakoulutuksen sivistystehtävää, tämän viimeisen kehityksen voi tulkita sen huomioimiseksi.

Kuten Zahavi ja Friedman (2019, 28) toteavat, Bolognan prosessi alkoi teknisenä uudistuksena, jonka tavoitteena oli poistaa kansainvälisen liikkuvuuden esteitä. Siihen on sisällynyt myös vahva kulttuurinen, taloudellinen ja poliittinen ulottuvuus. Korkeakoulutus nähdään talouden perustana ja Euroopan kilpailukyvyyn vahvistajana (vrt. Kinnari 2020, 231), ja prosessi edistää eurooppalaisen identiteetin rakentamista. Kinnarin (2020, 307) mukaan eurooppalaiselle kansalaiselle tarjotaan kahta olemisen tapaa: aktiivista kansalaisuutta sekä työllistettävyyden määreen saavuttamista. Toisaalta Zahavin ja Friedmanin (2019) mukaan Bolognan prosessi on luonut kan-

VAIKKA PROSESSISTA ON KIIS-
TELTY, SITÄ VOIDAAN PITÄÄ
YHTENÄ VAIKUTTAVIMMISTA
POLITIIKKATOIMISTA, MIHIN
EUROOPASSA ON RYHDYTTY
(DIENEL 2019, 403). SUURIN
VAIKUTUS EI OLE OLLUT
PROSESSILLA SINÄLLÄÄN, VAAN
SIITÄ SEURANNEILLA KANSAL-
LISILLA UUDISTUKSILLA ERI
MAIDEN KORKEAKOULUJÄR-
JESTELMISSÄ SEKÄ OPETUS- JA
OPPIMISKÄYTÄNNÖISSÄ.

sainvälistä yhteistä hyvää (*international public good*), koska kaikki mukana olevat voivat hyötyä sen tuloksista. Prosessi on laajentunut sekä sisällöllisesti että maantieteellisesti (Zahavi & Friedman 2019, 30).

Osaamisen korostamista on kritisoitu myös korkeakoulutuksen markkinaistumisesta (esim. Kinnari 2020; Maunumäki 2021). Kun korkeakoulutusta käytetään välineenä alueen kilpailukyvyyn ja talouselämän kasvattamiseen ja työvoiman kouluttamiseen, sen sivistystä, kulttuuria ja muutosta edistävät tehtävät voivat unohtua (Heikkinen & Kukkonen 2019; Mäkinen & Annala 2010). Kritiikin mukaan osaamisperustaisuuden korostaminen on erottanut tutkintojen sisällön perinteisten oppiaineiden tietorakenteista, välineellistänyt oppimista ja tehnyt opetussuunnitelmista liian tavoitehakuista ja yhtenäisiä. Keskusteluun viime vuosina nousseita pieniä osaamiskokonaisuuksia on myös kritisoitu työelämävaatimusten korostamisesta ja potentiaalisista sirpaletutkinnon vaaroista, jolloin opinnoista ei muodostu kokonaisuutta eikä opiskelun pohjalta synny syvällistä osaamista (Wheelahan & Moodie 2021).

Vaikka prosessista on kiistelty, sitä voidaan pitää yhtenä vaikuttavimmista politiikkatoimista, mihin Euroopassa on ryhdytty (Dienel 2019, 403). Suurin vaikutus ei ole ollut prosessilla sinällään, vaan siitä seuranneilla kansallisilla uudistuksilla eri maiden korkeakoulujärjestelmissä sekä opetus- ja oppimiskäytännöissä (Haukland 2020, 365, 379; Wihlborg & Teelken 2014, 1085). Prosessin etenemisessä on kuitenkin edelleen eri jäsenmaiden välillä merkittäviä eroja, mikä todetaan esimerkiksi Leuvenin (2009) ja Bukarestin (2012) julkilausumissa. Voidaan pohtia, pystytäänkö näitä eroja tasoittamaan vai säilyykö prosessi ”kahden vauhdin prosessina” (Budapest-Wien 2010; Curaj 2018, 2). Erityisesti mailla, jotka liittyivät mukaan Bolognan prosessiin vuoden 2007 jälkeen, on ollut vaikeuksia tavoitteiden saavuttamisessa (Wihlborg & Teelken 2014, 1086). Euroopan komission rooli prosessissa on vahvistunut uudistusten rahoittajasta agendan suuntaajaksi,

mikä voi korostaa EU:n jäsenmaiden ja muiden Bolognan prosessiin osallistuvien maiden etene-
misen eritahtisuutta.

Olemme keskittyneet artikkelissa julkilausumatekstien analysointiin. Se, missä määrin niissä heijastuvat muutokset Euroopassa, sen yhteiskunnissa tai korkeakoulupolitiikassa, on kiinnostava jatkotutkimuksen aihe. Jo tämän analyysin pohjalta voidaan päätellä, että esimerkiksi vuotta 2008 seurannut taluskriisi tai eräiden maiden etäännyminen eurooppalaisesta arvomaailmasta näkyvät julkilausumien painotuksissa. Samoin näkyy huomion kiinnittäminen korkeakoulutuksen oppimisen ja opetuksen laatuun, jota prosessi on ollut myös vahvistamassa. Vaikka eri maiden ja tahojen valmistelemlta julkilausumateksteiltä ei voi odottaa kovin jyrkkiä sisällöllisiä muutoksia, yhteiskunnallisen kontekstin vaikutusta julkilausumiin olisi tärkeä tutkia tarkemmin. Hyvä kysymys onkin, päättykö Bolognan prosessi joskus vai onko siitä muotoutunut pysyvä rakenne, jossa eurooppalaista korkeakoulutuksen kehitystyötä tehdään. ■

Viitteet

1. Vuonna 1997 laadittiin niin sanottu Lissabonin sopimus tutkintojen akateemisesta tunnustamisesta. Sopimuksen oli valmistellut Euroopan neuvosto yhdessä UNESCO:n kanssa, ja se astui voimaan vuonna 1999. Sopimuksen mukaan eri maiden korkeakoulutusjärjestelmien tuottamat tutkinnot ja opintojaksot tulee tunnustaa muissa maissa, ellei niissä ole olennaisia eroja. Lissabonin sopimus oli tärkeä väline Bolognan prosessin edistämisessä, ja siihen viitattiin useissa tulevissa julkilausumissa. Myös tutkintotodistuksen liitteeksi tuleva Diploma Supplement esiteltiin jo Lissabonin sopimuksessa. (Lisbon 1997.) Diploma Supplement on korkea-asteen koulutuksesta annettavaan todistukseen liitettävä, kansainväliseen käyttöön tarkoitettu asiakirja, jonka tarkoituksena on tehdä helpommaksi ymmärtää, mitä tietoja ja taitoja tutkinnon suorittaminen on edellyttänyt. Sen tarkoitus lisätä tutkinnon- ja tutkintotodistuksen ymmärrettävyyttä ja vertailtavuutta kansainvälisissä yhteyksissä

Lähteet

Käytetyt julkilausumat aikajärjestyksessä

- SORBONNE (1998). Sorbonne Joint Declaration. Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system. Paris, 25.5.1998
- BLOGNA (1999). The Bologna Declaration. Joint declaration of the European Ministers of Education. Bologna, 19.6.1999
- PRAGUE (2001). Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education. Prague, 19.5.2001
- BERLIN (2003). Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education. Berlin, 19.9.2003
- BERGEN (2005). The European Higher Education Area – Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers responsible for Higher Education. Bergen, 19.–20.5.2005
- LONDON (2007). Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalized world. London Communiqué. London, 18.5.2007
- LEUVEN (2009). The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers responsible for Higher Education. Leuven/Louvain-la-Neuve, 28.–29.4.2009
- BUDAPEST-WIEN (2010). Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area. Budapest & Vienna, 10.–12.3.2010
- BUCHAREST (2012). Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area. Bucharest Communiqué. Bucharest, 26.–27.4.2012
- YEREVAN (2015). Yerevan communiqué. Ministerial Conference in Yerevan, 14.–15.5.2015
- PARIS (2018). Paris communiqué. Ministerial Conference in Paris, 24.–25.4.2018
- ROME (2020). Rome Ministerial Communiqué. 19.11.2020
- R., HUUSKO, M. & URSIN, J. (2009). Bologna process and internationalization – consequences for Italian academic life. *Higher Education in Europe* 34(3-4), p. 303–312
- CURAJ, A., DECA L. & PRICOPIE, R. (2018). European Higher Education Area (EHEA)—Two Decades of European Investment in the Future. In A. Curaj, L. Deca & R. Pricopie (eds). *European Higher Education Area: Davies Challenges for a New Decade*. Springer, p. xxxi–xxxvii
- DAVIES, H. (2017). Competence-based curricula in the context of Bologna and EU higher education policy. *Pharmacy* 5(2), p. 1–12
- DIENEL, C. (2019). Bologna - a utopy of harmony for European higher education. *Innovation: The European Journal of Social Science Research* 32(4), p. 403–405
- DIOGO, S. (2019). Looking back in anger? Putting in perspective the implementation of the Bologna process in Finnish and Portuguese higher education systems. *European Journal of Cultural and Political Sociology* 7 (2), p. 123–149
- EHEA (2021). European Higher Education Area and Bologna Process. <https://eha.info/> Luettu 30.6.2021
- ESG (2015). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). Brussels, Belgium
- FABER M. & WESTERHEIJDEN D. (2011). European degree structure and national reform. In J. Enders, H. F. de Boer & D.F. Westerheijden (eds.) *Reform of Higher Education in Europe*. SensePublishers, p. 11–28
- HAUKLAND, L. H. (2020). The Bologna Process and HEIs institutional autonomy. *Athens Journal of Education* 7(4), p. 365–384
- HEIKKINEN, H. L. T. & KUKKONEN, H. (2019). Ammatikorkeakoulu toisin ajateltuna: Osaaminen, sivistys ja tiedon intressit. *Aikuiskasvatus* 39(4), s. 262–275
- HOFFMAN, D., VÄLIMAA, J. & HUUSKO, M. (2008). The Bologna process in academic basic units: Finnish universities and competitive horizons. In J. Välimaa & O.-H. Ylijoki (ed.) *Cultural perspectives on higher education*. Springer, p. 227–243
- HUISMAN, J., ADELMAN, C., HSIEH, C.C., SHAMS, F. & WILKINS, S. (2012). Europe's Bologna process and its impact on global higher education. In D. K. Dear-

Muut käytetyt lähteet

AITTOLA H., KIVINIEMI U., HONKIMÄKI S., MUHONEN

- dorff, H. de Wit, J. D. Heyl & T. Adams (eds.) *The SAGE Handbook of International Higher Education*. Thousand Oaks: Sage Publications, p. 81–100
- HUUSKO, M. & SIMOLA, M. (2014). Bolognan prosessi: Koulutuspoliittisten tavoitteiden ja toimenpiteiden sulatusuuni. *Tiedepolitiikka* 39(1), s. 15–26
- KEELING, R. (2006). The Bologna Process and the Lisbon research agenda: The European Commission's expanding role in higher education discourse. *European Journal of Education* (41)2, p. 203–223
- KINNARI, H. (2020). Elinikäinen oppiminen ihmistä määrittämässä. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 81.
- KLEMENČIČ, M. (2007). From student engagement to student agency: conceptual considerations of European policies on student-centered learning in higher education. *Higher Education Policy* 30(1), p. 69 – 85
- LISBON (1997). Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region. Lisbon, 11.IV.1997. <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/rms/090000168007f2c7> Luettu 30.6.2021
- MAUNUMÄKI, M. (2021). Arviointi ja yliopisto-opetus kilpailevien diskurssien ja jännitteiden kenttänä. Diskurssianalyysi yliopistossa opettavien puheesta. Jyväskylän yliopisto. JYU dissertations 392.
- MULDER, M., GULIKERS, J., BIEMANS, H. & WESSELINK R. (2009). The new competence concept in higher education: error or enrichment? *Journal of European Industrial Training* 33(8/9), p. 755 – 770
- MÄKINEN, M. & ANNALA, J. (2010). Osaamisperustaisen opetus suunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. *Kasvatus & Aika* 4(4), s. 41–61
- SAARINEN, T. (2005). 'Quality' in the Bologna Process: from 'competitive edge' to quality assurance techniques. *European Journal of Education* 40(2), p. 189–204
- TOMUSK, V. (ed.) (2006). *Creating the European Area of Higher Education. Voices from the Periphery*. Higher Education Dynamics 12. Dordrecht: Springer
- TUOMI, J. & SARAJÄRVI, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi
- URSIN, J., HUUSKO, M., AITTOLA, G., KIVINIEMI, U. & MUHONEN, R. (2008). Evaluation and quality assurance in Finnish and Italian universities in the Bologna Process. *Quality in Higher Education* 14(2), p. 109–120
- VÖGTLE, E. M. (2019). 20 years of Bologna - a story of success, a story of failure. *Innovation: The European Journal of Social Science Research* 32 (4), p. 406–428
- WHEELAHAN, L & MOODIE, G. (2021). Analysing micro-credentials in higher education: a Bernsteinian analysis. *Journal of Curriculum Studies* 53 (2), p. 212–228
- WIHLBORG, M. & TEELKEN, C. (2014). Striving for uniformity, hoping for innovation and diversification: a critical review concerning the Bologna process – providing an overview and reflecting on the criticism. *Policy Futures in Education* 12(8), p. 1084 –1100
- ZAHAVI, H. & FRIEDMAN, Y. (2019). The Bologna Process: an international higher education regime. *European Journal of Higher Education* 9(1), p. 23–29
- ZGAGA, P. (2019). The Bologna Process in a global setting: twenty years later. *Innovation: The European Journal of Social Science Resear. Research* 32(4), p. 450–464