



HUMANISTINEN  
AMMATTIKORKEAKOULU

**Tämä on rinnakkaistallenne.**

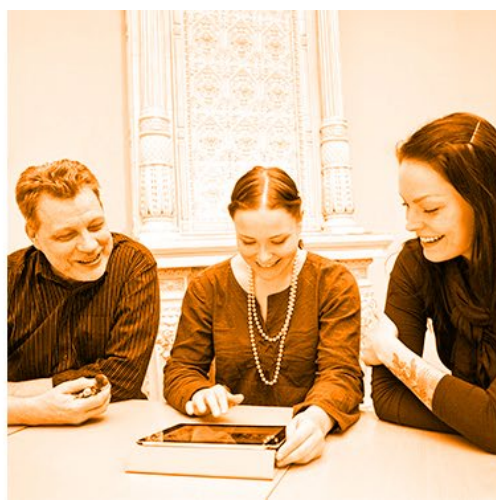
**This is a self-archived version of the original article.**

**Käytä viittauksessa alkuperäistä lähdettä /**

**To cite this article:**

Tämä on rinnakkaistallenne. Tämä on self-archived version of the original article. Käytä viittauksessa alkuperäistä lähdettä / To cite this article: URL: https://akakk.fi/wp-content/uploads/Aikakauskirja-3.19-C-Rantanen-Marjanen.pdf

URL: <https://akakk.fi/wp-content/uploads/Aikakauskirja-3.19-C-Rantanen-Marjanen.pdf>



# Osaamisperusteisuus ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmien kehittämisen lähtökohtana

– Näkökulmia osaamisperusteisuudesta käydyin keskustelun arvolähtökohtiin

---

Teemu Rantanen

VTT, yliopettaja

Laurea-ammattikorkeakoulu

teemu.rantanen@laurea.fi

Päivi Marjanen

KT, koulutusjohtaja

Humanistinen ammattikorkeakoulu

paivi.marjanen@humak.fi

## Tiivistelmä

Suomalaista ammattikorkeakoulutusta on koko 2000-luvun ajan kehitetty osaamisperusteiseen suuntaan. Käytännössä tämä on näkynyt muun muassa opetussuunnitelmien kielessä ja rakenteessa, arvioinnissa sekä koulutuksen ja työelämän suh-

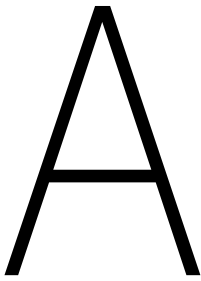
teessa. Vaikka osaaminen on käsitteenä moniulotteinen ja haasteellinen, ammattikorkeakoulut ovat omaksuneet varsin kriittömästi osaamis pohjaisen ajattelun opetuksen suunnittelun lähtökohdaksi. Tässä artikkelissa pohditaan, millaisiin olettauksiin ja yhteiskunnallisiin arvolähtökohtiin ammattikorkeakoulujen opetussuunni-

telmien osaamisperusteinen kehittäminen perustuu. Tarkastelu pohjautuu ammattikorkeakouluopetuksen suunnittelun kehittämistä koskeviin raportteihin. Analyysi osoittaa, että siirtyminen osaamis pohjaisiin opetussuunnitelmiin ei ole neutraali valinta, vaan se on sidoksissa yhteiskunnallisiin tavoitteisiin ja vallitseviin arvoihin. Kansalaisten liikkuvuuden edistämisen ja elinikäisen oppimisen helpottamisen lisäksi kilpailukyvyn parantaminen on läsnä asiakirjoissa, joskin se näyttäytyy eri yhteyksissä olen-

naisesti eri tavoin. Laajemmassa kehityskulussa on nähtävissä uusliberalistista painotusta. Toisaalta osaamisperusteisuuden taustalla on myös pyrkimys vastata työelämän kvalifikaatiovaatimuksiin tavalla, joka samalla vahvistaa ammattikorkeakoulutuksen duaalimallin mukaista profiilia ja ammattikorkeakoulukentän yhtenäisyyttä.

**Avainsanat:** *osaaminen, opetussuunnitelma, ammattikorkeakoulu*

## Johdanto



ammattikorkeakoulutusta on koko 2000-luvun ajan kehitetty osaamisperusteiseen suuntaan. Muutoksen taustalla ovat sekä yleiseurooppalaiset että kansalliset linjat.

Erityisesti osaamisperusteisuus on nähty hyvänä lähtökohtana ammatillisen korkeakoulutuksen työelämälähtöisen profiilin kirkastamisessa. Korkeakouluissa on työstetty tutkintoja ja niihin sisältyviä osaamistavoitteita myös siksi, että koulutuspolitiikka painottaa aiemmin hankitun osaamisen tunnustamista, tehokasta opiskelua ja työurien pidentämistä (Opetusministeriö, 2007; Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry & Suomen yliopistojen rehtorineuvosto UNIFI ry, 2009; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2011, s. 28).

Osaamisperusteiseen koulutukseen pyrittäessä opetussuunnitelmien kehittäminen on keskeisessä roolissa. Opetussuunnitelmaa voidaan pitää korkeakouluyksikön toiminnan kehittämisen ja opetuksen johtamisen välineenä, mutta se on myös tapa osoittaa opetuksen ja koulutuksen

laatua korkeakoulun ulkopuolelle (ks. Kullaslahti & Yli-Kauppara, 2014). Muutos kohti osaamisperusteisuutta on näkynyt muun muassa opetussuunnitelmien rakenteissa ja kielessä. Samalla on vahvistettu myös arviointia ja tulevaisuuden ennakointia.

Vaikka osaaminen käsitteenä on hankala, ammattikorkeakoulutuksen piirissä osaamisperusteisuuteen on suhtauduttu kohtuullisen kriittikittömästi. Tässä artikkelissa pohditaan, *millaisiin olettamuksiin ja yhteiskunnallisiin arvolähtökohtiin ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmien osaamisperusteinen kehittäminen perustuu*. Tarkastelu pohjautuu ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmia ja opetuksen kehittämistä koskeviin raportteihin, suunnitelmiin ym. asiakirjoihin 2000-luvulla. Erityisesti aineistona käytetään opetus- ja kulttuuriministeriön, Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvoston Arene ry:n ja erilaisten ammattikorkeakoulujen verkostohankkeiden linjauksia ja kompetenssimäärittäyksiä. Käytyä keskustelua analysoidaan retorisesti näkökulmasta olettaen, että näkemysten perusteluja tarkastelemalla saadaan tietoa keskustelun takana vaikuttavista perusolettamuksista ja arvoista (vrt. Billig, 1988). Yksittäisiä opetussuunnitelmia tai opetussuunnitelman

kehittämisen prosesseja ei tässä tarkastella, vaan analyysi liikkuu yleisemmällä tasolla.

## Osaaminen, osaamis- perusteisuus ja uusliberalismi

**O**saamisen käsite on laaja-alainen ja haasteellinen. Se sisältää sekä toiminnallisen (*competence*) että käyttäytymiseen liittyvän (*competency*) pätevyyden (Scarborough, 1998, s. 229). Varsin yleisesti kompetenssiperustainen käyttäytyminen on kuvaus tietojen, taitojen ja kykyjen hankkimisesta. Delamare Le Deistin ja Wintertonin (2005) mukaan osaaminen voidaan nähdä persoonallisena ominaisuutena tai ammattiin liittyvänä ja voidaan painottaa osaamisen käsitteellistä tai toiminnallista puolta. Tämän pohjalta muodostuu osaamisen nelikenttä, jossa funktionaaliset ja kognitiiviset kompetenssit edustavat ammatillisia kompetensseja, kun taas sosiaaliset kompetenssit ja metakompetenssit puolestaan ovat persoonallisia kompetensseja.

Osaaminen käsitteenä ei suoraan kytkeydy mihinkään oppimisteoriaan, vaan lähinnä oppimisen lopputulokseen. Kuitenkin osaamisperusteisen ajattelun voidaan katsoa perustuvan pitkälti konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan uusi tieto tulkitaan aikaisempien tietojen, käsitysten ja kokemusten pohjalta, ja siten rakennetaan käsitystä maailmasta (Tynjälä, 1999).

Osaamisperusteisuuteen kiinteästi liittyvään kansainvälisen vertailun, näyttöön perustuvan koulutuksen ja tehokkaan koulunkäynnin kehittämisen malliin liittyy Biestan (2009) mukaan ainakin kaksi ongelmaa. Ensinnäkin joudumme aina päätöksenteon eteen siitä, mikä on koulutuksellisesti toivottavaa. Samalla joudum-

me pohtimaan arvovalintoja. Toisekseen joudumme pohtimaan mittaamisen pätevyyttä. Mittaammeko me sitä, mitä arvostamme, vai mittaammeko vain sitä, mitä voimme helposti mitata? Tällöin voidaan myös pohtia, mitataanko esimerkiksi koulutuksen tehokkuutta vai sitä, mitä hyvää opetus on. Osaamisperusteisiin opetussuunnitelmiin liittyy myös muunlaisia riskejä. Opetus ja sen arviointi saattavat keskittyä liikaa tekniseen osaamiseen (Velde, 1999). Vaarana on, että muut työssä tarvittavat taidot, kuten kommunikointi-, ongelmaratkaisu- ja ryhmätyötaidot, jäävät vähemmälle huomiolle.

Osaamisperusteisuuden korostuminen on liitetty myös osaksi laajempaa uusliberalistista kehityskulkua. Uusliberalistisessa politiikassa ja toteutuksessa on Hoodin (1995) mukaan seitsemän ominaispiirrettä: (1) Selkeiden standardien ja suorituskykymittausten kehittäminen ja käyttö, (2) ammatillisen johtamisen kehittäminen julkisella sektorilla, (3) tuloksiin keskittyminen prosessien sijaan, (4), julkisen sektorin erittely, (5) lisääntynyt kilpailu julkisen sektorin palveluiden tarjoamisessa, (6) yksityisen sektorin johtamistekniikoiden käyttö ja edistäminen julkisella sektorilla sekä (7) lisääntyneen kurinalaisuuden käyttö resurssien hyödyntämisessä. Lisäksi on havaittavissa muun muassa mittaamisen lisääntyminen esimerkiksi suorituskyvyn arvioinnissa sekä normien siirtyminen tasapuolisuudesta, turvallisuudesta, yleismaailmallisuudesta ja joustavuudesta yksilöllisyyteen ja tehokkuuteen (Pollitt, 2002).

Vaikka korkeakoulupolitiikassa on myönteily liberalistisen talouspolitiikan trendejä, Jones ja Moore (1993, s. 391) ovat huomauttaneet, että liberaalista mallista poiketen ammattityössä vaadittavien

taitojen tai osaamisten muodollinen spesifointi on keskeinen osa osaamisperusteisuutta. Tässä mielessä on ymmärrettävää, että osaamisen ja liberalismin välistä suhdetta on pohdittu nimenomaan niillä aloilla, joissa on jo ennestään totuttu tarkempiin työelämän pätevyysvaatimuksiin. Esimerkiksi sosiaalityössä (Rossiter & Heron, 2011) ja hoitotyön koulutuksessa (Forth & Holmes, 2016) kompetenssin käsitteen nousu on nähty osaksi uusliberalistista suuntausta.

Szkudlarekin (2013) mukaan koulutuksella on monipuolinen perinne, mutta usein koulutusta on pidetty osana suuria poliittisia hankkeita, kuten ”parempia” yhteiskuntia koskevia utopioita. Nykyisin koulutus on pitkälti osa uusliberalista poliittista asialistaa. Toisaalta aiemmista utopioista poiketen uusliberalismi ei näyttyä lähtökohdiltaan eettisenä, vaan koulutuksessa ja uusliberalistisessa politiikassa on korostunut taloudellisen rationaalisuuden hegemonia, jolloin koulutus näyttyy globaalin talouden palvelemisena. Kansallisella tasolla ja poliittisessa ulottuvuudessa tämä tarkoittaa sitä, että koulutus tukee omaperäistä ”depolitisointipolitiikkaa”.

## **Osaamisperusteisuus 2000-luvun suomalaisessa korkeakoulukeskustelussa**

**V**uonna 1998 käynnistyneen Bolognan prosessin keskeisenä tavoitteena oli muodostaa yhtenäinen eurooppalainen korkeakoulutusalue. Käytännössä päätavoitteiksi asetettiin liikkuvuuden esteiden poistaminen, kaksipuolaisen tutkintojärjestelmään siirtyminen ja yhteinen opintojen mitoitusjärjestelmä. Vuonna 2000 Lissabonissa pidetyssä Eurooppa-neuvoston huippukoko-

uksessa päämääräksi asetettiin, että Euroopan Unionista tulisi *”maailman kilpailukykyisin ja dynaamisin tietopohjainen talous, joka kykenee ylläpitämään kestäväää talouskasvua, luomaan uusia ja parempia työpaikkoja ja lisäämään sosiaalista yhteenkuuluvuutta”* (Euroopan Unioni, 2000). Lissabonin prosessin myötä eurooppalaiseen korkeakouluihin integroitiin myös osaamisperusteisen talouskasvun ajatukset. Korkeakoulujen toimintaedellytyksiä parannettiin antamalla korkeakouluille muun muassa taloudellisesti ja hallinnollisesti itsenäinen asema, ja samalla yhteiskunnan ja korkeakoulutuksen vuorovaikutusta pyrittiin lisäämään (Ranki, 2016, ss. 16–17).

Suomalaisia korkeakoulututkintoja uudistettiin vuonna 2005 osana Bolognan prosessia. Ammattikorkeakoulutuksen näkökulmasta tämä merkitsi erityisesti siirtymistä kaksipuolaiseen tutkintojärjestelmään ylempien ammattikorkeakoulututkintojen käyttöönoton myötä. Osaamisperusteisten osaamissuunnitelmien kehittämistä vauhditti siirtyminen ECTS-järjestelmään (*European Credit Transfer and Accumulation System*) ja tätä tukeva Arenen ECTS-projekti (*Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen*) sekä toisaalta kansallisen tutkintojen ja muun osaamisen viitekehyksen (*National Qualifications Framework, NQF*) kehittäminen Eurooppalaisen tutkintojen viitekehyksen (*European Qualifications Framework, EQF*) mallin mukaisesti.

EQF (Euroopan Unioni, 2008) pyrkii helpottamaan eri maiden ja eri koulutusjärjestelmien tuottamien tutkintojen vertailua ja ymmärtämistä. EQF sisältää kahdeksan tasoa, jotka kuvaavat sitä, mitä oppija tietää, ymmärtää ja kykenee teke-

*European Qualifications  
Framework pyrkii  
helpottamaan eri maiden  
ja eri koulutusjärjestelmien  
tuottamien tutkintojen  
vertailua ja ymmärtämistä.*

mään. Tasot kattavat kaikki tutkinnot perusasteesta (taso 1) edistyneeseen (taso 8). Kullekin tasolle on määritelty myös olennaiset oppimistulokset. NQF:ssä (Opetusministeriö, 2009) puolestaan suomalaiset tutkinnot asetetaan EQF:n mukaisille tasoille, jolloin esimerkiksi ammattikorkeakoulututkinnot sijoittuvat tasolle 6 ja ylempään AMK-tutkinnot tasolle 7. EQF:ssä osaaminen on jaoteltu tietoihin, taitoihin ja pätevyyteen (Euroopan Unioni, 2008). NQF:ssä puolestaan ei erotella osaamisen eri ulottuvuuksia (Opetusministeriö, 2009, ss. 39–40), mutta viitekehityksen laadinnassa käytettiin apuna jaoteltua viidentyyppisiin osaamisalueisiin: (1) tiedot, (2) työskentelytapa ja soveltaminen (taidot), (3) vastuu, johtaminen, yrittäjäyys, (4) arviointi sekä (5) elinikäisen oppimisen avaintaidot. Tässä jaotellussa johtamisen ja yrittäjäyden nostamista käsitteellisesti samalle tasolle tietojen ja taitojen kanssa voidaan pitää selkeänä sisällöllisenä painotuksena.

Arenen (2006) ECTS-projektissa vuosina 2004–2006 keskityttiin ECTS-mitotusjärjestelmän ja tutkintotodistuksen liitteen käyttöönottoon sekä toisaalta korkeakoulututkintojen kansallisen viitekehityksen valmisteluun. Osana projektia painotettiin siirtymistä opetuksen suunnittelusta oppimisprosessin suunnitteluun. Opetuksen suunnittelun lähtökoh-

daksi otettiin tavoiteltava osaaminen, joka puolestaan jaoteltiin yleisiin ja koulutusohjelmakohtaisiin kompetensseihin, jotka määriteltiin oppimistulosten kautta. Yleisiksi kompetensseiksi projektissa määriteltiin: itsensä kehittäminen, eettinen osaaminen, viestintä ja vuorovaikutusosaaminen, kehittämistoiminnan osaaminen, organisaatio- ja yhteiskuntaosaaminen sekä kansainvälisyysosaaminen. Arene (2006) määritteli kompetenssien olevan laajoja osaamiskokonaisuuksia, jotka kuvaavat pätevyyttä, suorituspotentiaalia ja kykyä suoriutua ammattiin kuuluvista työtehtävistä.

Myöhemmin Arene (2010) on luonut suosituksen, joiden tavoitteena on edistää ammattikorkeakoulujen yhteistä näkemystä siitä, miten NQF:ssä esitettyjä osaamistasokuvauksia sovelletaan opetus-suunnitelmatyössä, osaamisprofiilien laadinnassa ja osaamisen arvioinnissa. Samalla Arene päivitti yleiset kompetenssit yhteisiksi kompetensseiksi: oppimisen taidot, eettinen osaaminen, työyhteisöosaaminen, innovaatio-osaaminen ja kansainvälistymisosaaminen (2006, s. 7–8). Edelleen suositus painotti, että kompetenssien tavoitteena on olla selkeästi toisistaan erottuvia ja arvioitavissa olevia osaamiskokonaisuuksia.

Arenen ECTS-projektin ja NQF:n käyttöönoton jälkeen osaamisperustainen opetuksen suunnittelu on saanut vakiintuneen aseman ammattikorkeakouluissa. Kehittämistä on tapahtunut 2010-luvulla koulutuspolitiikan, yksittäisten korkeakoulujen ja alojen tasolla. Suomi on ollut tiiviisti mukana uudistamassa tutkintojen viitekehystä. Osaamisperusteiseen opetuksen suunnitteluun siirtyminen on edellyttänyt valtakunnallisesti myös uusien toimintalinjausten laatimista. Osaaminen

ratkaisee -raportin (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019) mukaan osaamisperusteinen viitekehys on edellyttänyt tutkintojen ja muiden osaamiskokonaisuuksien viitekehysten laajentamista ja ehdotuksen tekemistä osaamiskokonaisuuksien sijoittamiseksi viitekehysten tasoille. Myös epävirallinen oppiminen ja arkioppiminen pyritään huomioimaan paremmin.

Uusi rahoitusmalli (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018), Korkeakoulutus ja tutkimus 2030-luvulle -taustamuistio (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017) sekä Osaaminen 2035 -ennakointiraportti (Opetushallitus, 2019) ohjaavat korkeakouluja osaamisperusteiseen suuntaan. Keskeiseksi perusteluksi määritellään digitalisaation, tekoälyn ja robotisaation mukanaan tuomat muutokset työelämän, ansaintatapojen ja arjen osaamisvaatimuksiin. Rahoitusmallin tavoitteena on ohjata korkeakouluja tieteen ja teknologian kehityksen ja työn murroksen myötä parempiin saavutuksiin.

Arenen ECTS-projektin jälkeen alakohdittaisia kompetensseja ei ole keskitetysti päivitetty, vaan eri alojen kehitys on poikennut toisistaan. Erityisesti sosiaali- ja terveysalalla valtakunnalliset kompetenssimääritykset on nähty tärkeiksi koulutusten yhtenäisyyden ja työelämärelevanssin kannalta. Esimerkiksi sosionomi (AMK) -koulutuksen kompetenssit on määräjain päivitetty ECTS-projektin mallin mukaisesti (Rouhiainen-Valo, Rantanen, Hovi-Pulsa, & Tietäväinen, 2010; Innokylä, 2016). Sairaanhoidajakoulutuksen osalta kompetenssimäärittelyissä on korostettu varsin huolellista ennakointityötä, monimenetelmällisiä ratkaisuja ja eri asiantuntijoiden hyödyntämistä (Eriksson, Korhonen, Merasto, & Moisio, 2015), ja viime aikoina on edetty entistä yksityiskohtai-

semman erittelyn suuntaan. Uusin yleissairaanhoidon osaamisvaatimusten määrittäminen sisältää 13 osa-aluetta, joista jokainen sisältää useita osaamisvaatimuksia (Laukanen, 2019). Sitä vastoin esimerkiksi liiketalouden koulutuksen osalta vastaavaa valtakunnallista päivitystä ei ole tehty, vaikka yksittäisten ammattikorkeakoulujen tasolla on luonnollisesti tehty osaamisperusteista opetussuunnitelmien kehittämistä.

## Pohdintaa

Suomalaisen osaamis pohjaisuutta koskevan korkeakoulupoliittisen keskustelun analyysi nostaa esiin erilaisia argumentteja ammatillisen korkeakoulutuksen osaamisperusteisuudelle. Perusteluissa on korostettu kansalaisten liikkuvuuden helpottamista maiden välillä sekä elinikäistä oppimista. Tällaiset painotukset ovat nähtävissä erityisesti EQF:n yhteydessä. Vielä konkreettisemmin elinikäisen oppimisen näkökulma näkyy aiemmin hankitun osaamisen tunnistamista ja tunnustamista koskevissa linjauksissa (Opetusministeriö, 2007). Uuteen ammattikorkeakoulujen rahoitusmalliin sisältyvä jatkuvan oppimisen käsite ja mittarit korostavat tätä näkökulmaa. Perusteluissa toistuu myös kilpailukyyn turvaaminen. ECTS-projektin yhteydessä puhutaan globaalin talouden sekä alueiden ja niillä toimivien organisaatioiden kansainvälisestä kilpailukyvyistä ja menestyksen edellytyksistä (Arene, 2006, s. 5), ja NQF:ssä puhutaan korkeakoulutuksen kilpailukyvyistä ja vetovoimasta suhteessa muihin maanosiin (Opetusministeriö, 2009, s. 12). Edelleen perusteluissa tulee esiin työelämälähtöisyys kilpailukykyä laajempänä käsitteenä, jolloin korostuu myös muun muassa väestön palvelutarpeen ja palvelurakenteen muutokset.

## *Osaamisperusteisuuden vahvistuminen ammattikorkeakoulutuksessa liittyy uusliberalistiseen kehityskulkuun.*

Yleisellä tasolla tarkasteltuna näyttää ilmeiseltä, että osaamisperusteisuuden vahvistuminen ammattikorkeakoulutuksessa liittyy uusliberalistiseen kehityskulkuun. Muun muassa selkeiden standardien kehittäminen tavoiteltavalle osaamiselle, keskittyminen oppimisprosessien sijasta tuloksiin ja kilpailun korostuminen ovat uusliberalismin keskeisiä piirteitä (vrt. Hood, 1995). Toisaalta mitattavuuden näkökulmasta kompetenssikeskustelu näyttyy hieman ristiriitaisena. Kompetenssin käsitteeseen liitetään arvioitavuuden tavoite, mutta samalla kompetenssi määritellään varsin yleisellä tasolla (esim. Arene, 2006, 2010), jolloin sen mittaaminen on äärimmäisen haasteellista. Niinpä hankkeissa, joissa pääpaino on osaamisen arvioinnissa, onkin päädytty huomattavasti tarkempaan tavoiteltavan osaamisen erittelyyn (esim. Laukkanen, 2019).

Uusliberalistisesti painottuneessa korkeakoulujen kehittämisessä ja korkeakoulupolitiikassa ei ole kyse pelkästään osaamisperusteisuudesta. Uusliberalismille on ominaista myös uudenlainen johtamistapa, yksityisen sektorin toimintatapojen tuominen julkissektorille sekä lisääntynyt kurinalaisuus resurssien käytössä (Hood, 1995). Tässä yhteydessä emme ole tarkemmin eritelleet ammattikorkeakoulujen johtamistapojen muutosta, mutta ei liene virheellistä olettaa, että myös korkeakoulutuksen johtamisessa on

nähtävissä uusliberalistisia piirteitä. Tuoksellisuuteen perustuvan rahoitusmallin voidaan olettaa edelleen vahvistavan näitä.

Osaamisperusteisuuden ja uusliberalismin välinen suhde ei ole täysin yksiselitteinen. Ensinnäkin suomalaisessa korkeakoulukeskustelussa osaamisperusteisuutta on perusteltu eri suunnista. Arenen ECST-projektin ja monien sitä seuranneiden osaamismääritysten taustalla on ennen kaikkea työelämän vaatimuksiin ja alueiden kilpailukykyhaasteisiin vastaaminen, jolloin ammattikorkeakoulutus näyttyy aluekehitystehtävän ja alueen liike-elämän tukemisen kautta. Sitä vastoin tutkintojen viitekehysten keskeisenä perusteena on elinikäisen oppimisen ja liikkuvuuden varmistaminen. Tällöin näkökulma on enemmän opiskelijan oppimispolkujen varmistamisessa kuin talouselämän odotuksiin vastaamisessa, joskin kansalliseen viitekehykseen sisältyvä yrittäjyysvalmiuksien korostaminen on helppo nähdä osana alueellista kilpailukykyä korostavaa painotusta.

Lisäksi kompetenssin käsitteessä yhdistyy paitsi koulutuksen tuottama osaaminen ja työelämän kvalifikaatiovaatimukset, myös aktuaalinen ja muodollinen osaaminen (Ellström, 1998). Muodollisen kelpoisuuden merkitys korostuu nimenomaan sosiaali- ja terveysalalla, ja siksi ei olekaan yllättävää, että juuri sosiaali- ja terveysalalla kompetenssimäärittäjiä on haluttu pitää ajantasaisina. Vaikka tällainen korostus sopiikin huonosti liberaaliin ajattelumalliin (Jones & Moore, 1993), sosiaali- ja terveysalalla osaamisperusteinen korostus on kansainvälisessä tutkimuksessa nähty osaksi uusliberaalia kehityskulkua (Rossiter & Heron, 2011; Forth & Holmes, 2016).



Esimerkiksi tradenomikoulutuksen osalta vastaavaa tarvetta alakohtaisten kompetenssien päivittämiselle ei ole ollut, vaikka voisi ajatella, että liiketalouden koulutus on lähtökohdiltaan helpommin sovitettavissa markkinaliberalismiin kuin sosiaali- ja terveystieteiden koulutus. Osaamisperusteisuuden korostumisessa lievekin kyse uusliberalismin ohella myös työelämän lisääntyvistä kvalifikaatiovaatimuksista, ja kompetenssimääritykset ovat ammattikorkeakouluille helposti omaksuttava tapa vastata näihin. Opetussuunnitelmien suunnittelutyön ja koulutuksen tarjoaman osaamisen arviointi suhteessa työmarkkinoihin onkin osoittanut, että ammattikorkeakoulut saavuttivat varsin hyvin kyvyn kehittyä työelämäorientoituneiksi korkeakouluinstituutioiksi (Korkeakoulujen arviointineuvosto, 2012).

Osaamisperusteisuutta koskevan keskustelun tarkastelu tuo esiin sen, että tehdyt osaamismääritykset sisältävät myös sellaisia kompetensseja, jotka kytkeytyvät varsin läheisesti ihmisen persoonaan ja arvoihin. Tällaisten persoonallisten kompetenssien painottaminen on johdonmukaista suhteessa laajaan osaamisen käsitteeseen (esim. Delamare Le Deist & Winterton, 2005). Voidaan kuitenkin kysyä, missä määrin motivaatiotekijät ja arvot ovat redusoitavissa osaamisen käsitteeseen. Esimerkiksi se, että opiskelija *“osaa soveltaa oman alansa arvoperustaa ja ammattieettisiä periaatteita omassa toiminnassaan”* (Arene, 2006, liite 4), ei tarkoita automaattisesti sitä, että opiskelija olisi sitoutunut toimimaan ammattieettisten periaatteiden mukaisesti. Yhtenä ratkaisuna tähän on, että osaamistavoitteita täydennetään myös sitoutumista, arvoja tai toimintaa koskevilla tavoitteilla. Esimerkiksi yleissairaanhoitajan osaamisvaatimusten 31.1.2019 päivitetystä versios-

sa on seuraavat osaamisvaatimukset: *“On omaksunut sairaanhoitajan ammatti-identiteetin ja sitoutunut palveluammattin periaatteisiin”* ja *“arvostaa asiakasta/potilasta ja kohtaa hänet oman elämänsä asiantuntijana ja toimijana”* (Laukkanen, 2019). Tällaiset käyttäytymiseen ja sitoutumiseen viittaavat muotoilut voivat olla tarkoituksenmukaisia, mutta osaamisen käsitteen näkökulmasta ne ovat ongelmallisia, koska ne laajentavat käsitteen alaa suorituspotentiaalista myös itse työsuoritukseen.

Lopuksi kysymme, tarvittaisiinko uudenlaisia lähestymistapoja opetussuunnitelmien kehittämiseen ja osaamisen arviointiin. Vaikka osaamisperusteisuus mitätään ilmeisimmin palvelee ammattikorkeakoulujen opetuksen työelämälähtöistä kehittämistä, tiukassa osaamisperusteisuudessa pitäytymisessä on se riski, että opiskelijoiden ammatillinen kehittyminen kapenee. Kokonaisvaltainen ammatillinen, persoonallinen ja eettinen kasvu voi olla tulevaisuuden työelämässä toimimisen kannalta jopa keskeisempää kuin määriteltyjen oppimis- tai osaamistavoitteiden saavuttaminen.

## Lopuksi

**A**rtikkelissa osoitetaan, että siirtyminen osaamisperusteisiin opetussuunnitelmiin ei ole neutraali valinta. Arvovalinnat liittyvät paitsi tavoiteltaviin osaamisiin, myös osaamisperusteisuuteen sinänsä. Kilpailukyvyyn vahvistaminen on eksplisiittisesti läsnä korkeakoulutuksen kehittämistä koskevissa asiakirjoissa. Laajemmin kehityskulussa on nähtävissä uusliberalistista painotusta.

Osaamiskeskustelu on kuitenkin sisäisesti heterogeenista, ja osaamisperusteisuuden taustalla on liberalististen paino-

## *Miksi neutraalisuuden olettamusta ei ole ammattikorkeakouluissa kyseenalaistettu?*

tusten ohella myös pyrkimys vastata työelämän kvalifikaatiovaatimuksiin tavalla, joka vastaa ammattikorkeakoulutuksen dualimallin mukaista profilia. Ammattikorkeakoulujen yhdessä määrittämät kompetenssit mahdollistavat myös sen, että erilaisista ja keskenään vaikeasti vertailtavissa olevista opetussuunnitelmista huolimatta ammattikorkeakoulukenttä voi näyttäytyä ulospäin yhtenäisenä. Tällä on merkitystä erityisesti sosiaali- ja terveysalalla, jonka ammatit ovat lainsäädännön kautta säädelyjä.

Kehityskulkua on helppo ymmärtää Szkudlarekin (2013) analyysin valossa. Osaamis pohjaisuus edustaa ammattikorkeakouluisa hegemonista näkökulmaa, joka linkittyy läheisesti uusliberalistisiin lähtökohtiin ja samalla näyttäytyy epäpoliittisena ja kiistattomana. Jopa eettisyys pelkistyy osaamismäärittelyissä eettiseksi osaamiseksi, jolloin se näyttäytyy arvoneutraalina suorituspotentiaalina. Toisaalta tarkastelu osoittaa, että osaamisperusteisuutta on perusteltu kilpailukyvyyn ohella myös muilla tavoin, eikä osaamisperusteisen opetussuunnitelman korostus aina asetu selkeästi liberalistiseen kehyseen. Voidaankin kysyä, miksi neutraalisuuden olettamusta ei ole ammattikorkeakouluissa kyseenalaistettu. Tarkastelemamme asiakirjat eivät suoraan vastaa tähän. Yksi perustelu saattaa liittyä siihen, että uusliberalistinen kehys ulottuu ammattikorkeakoulun rakenteissa ja johtamisjärjestelmissä opetussuunnitelmien

kehittämistä laajemmalle, ja siten siihen liittyvä epäpoliittisuuden ja mitattavuuden agenda vaikuttaa kehittämiseen silloinkin, kun se ei ole eksplisiittisesti läsnä.

## Lähteet

- .....
- Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry. (2006). *Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä*. Helsinki: Arene ry.
- Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry. (2010). *Suositus tutkintojen kansallisen viitekehyyksen (NQF) ja tutkintojen yhteisten kompetenssien soveltamisesta ammattikorkeakouluissa*. Luettu osoitteesta [http://www.arena.fi/wp-content/uploads/Raportit/2018/arena\\_nqf.pdf](http://www.arena.fi/wp-content/uploads/Raportit/2018/arena_nqf.pdf)
- Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry, & Suomen yliopistojen rehtorineuvosto UNIFI ry. (2009). *Oppimisesta osaamiseen. Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen*. Työryhmäraportti.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46.
- Billig, M. (1988). Common-places of the British Royal Family: A rhetorical analysis of plain and argumentative sense. *An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse & Communication Studies*, 8(3), 191–217.
- Delamare Le Deist, F., & Winterton, J. (2005). What is competence? *Human Resource Development International*, 8(1), 27–46.
- Ellström, P.-E. (1998). The Many Meanings of Occupational Competence and Qualification. Teoksessa W.J. Nijhof, & J.N. Streumer (toim.), *Key Qualifications in Work and Education* (ss. 39–50). Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- Eriksson, E., Korhonen, T., Merasto, M., & Moisio, E.-L. (2015). *Sairaanhoitajan ammatillinen osaaminen – Sairaanhoitajakoulutuksen tulevaisuus -hanke*. Porvoo: Ammattikorkeakoulujen terveysalan verkosto ja Suomen sairaanhoitajaliitto ry.
- Euroopan Unioni. (2000). *Eurooppa-neuvosto, 23. ja 24. maaliskuuta 2000, Lissabon. Puheenjohtajavaltion päätelmät*. Luettu osoitteesta [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_fi.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fi.htm)
- Euroopan Unioni. (2008). *Eurooppalainen tutkintojen viitekehys elinikäisen oppimisen edistämiseksi (EQF)*. Luettu osoitteesta [https://ec.europa.eu/plo-teus/sites/eac-eqf/files/broch\\_fi.pdf](https://ec.europa.eu/plo-teus/sites/eac-eqf/files/broch_fi.pdf)

Forth, T., & Holmes, D. (2016). Neoliberalism and the government of nursing through competency-based education. *Nursing Inquiry*, 24(2).

Hood, C. (1995). The “new public management” in the 1980s: Variations on a theme. *Accounting, Organizations and Society*, 20(2–3), 93–109.

Innokylä. (2016). *Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen kompetenssit*. Luettu osoitteesta <https://www.innokyla.fi/documents/1167850/5e-8f1ef1-7a5b-4dfb-a629-0ea09dbfe904>

Jones, L., & Moore, R. (1993). Education, Competence and the Control of Expertise. *British Journal of Sociology and Education*, 14(4), 385–397.

Korkeakoulujen arviointineuvosto. (2012). *Evaluation of the Bologna Process Implementation in Finland*. Publications of the Finnish Education Evaluation Council 6:2012. Luettu osoitteesta: [https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KKA\\_0612.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KKA_0612.pdf)

Kullaslahti, J., & Yli-Kauppi, A. (toim.) (2014). *Osaamisperustaisuudesta tekoihin – Esimerkkejä hyvisiä käytännöistä, työkaluista ja muuta ajattelemisen aiheita*. Turun yliopiston Brahea-keskuksen julkaisuja 3. Turku: Turun yliopisto.

Laukkanen, A. (2019, tammikuu 31). Yleissairaanhoitajan (180 op) osaamisvaatimukset ja sisällöt julkaistu [blogikirjoitus]. Luettu osoitteesta <https://blogi.savonia.fi/ylesharviointi/2019/01/31/yleissairaanhoitajan-180-op-osaamisvaatimuslauseet-ja-sisallot-julkaistu/>

Opetushallitus. (2019). *Osaaminen 2035*. Osaamisen ennakointifoorumin ensimmäisiä ennakointituloksia. Raportit ja selvitykset 2019:3. Luettu osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/osaaminen\\_2035.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/osaaminen_2035.pdf)

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2011). *Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016*. Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2017). *Korkeakoulutus ja tutkimus 2030-luvulle. Taustamateriaali korkeakoulutuksen ja tutkimuksen 2030 visioille*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:44. Luettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-522-8>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2018). *Luovuutta, dynamiikkaa ja toimintamahdollisuuksia*. Ehdotus ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen rahoitusmalleiksi vuodesta 2021 alkaen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018:35. Luettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-600-3>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2019). *Osaamisen ratkaisee. Viitekehyksen laajentamistyöryhmän lopuraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu-

ja 2019:3. Luettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-615-7>

Opetusministeriö. (2007). *Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:4. Luettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-292-0>

Opetusministeriö. (2009). *Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:24. Luettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-762-8>

Pollitt, C. (2002). Clarifying Convergence. Striking similarities and durable differences in public management reform. *Public Management Review*, 4(1), 471–492.

Ranki, S. (2016). *Strateginen johtaminen suomalaisissa korkeakouluissa*. Luettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-93-7359-8>

Rossiter, A., & Heron, B. (2011). Neoliberalism, competencies, and the devaluing of social work practice. *Canadian Social Work Review*, 28(2), 305–309.

Rouhiainen-Valo, T., Rantanen, T., Hovi-Pulsa, R., & Tietäväinen, S. (2010). Kompetenssit osionomien (AMK ja ylempi AMK) ydinosaamisen avajaina. Teoksessa L. Viinämäki (toim.), *Sosionomin ammatti ja työ 2010 - 2025. Havaintoja ja päätelmiä sosionomien (AMK ja ylempi AMK) profiilista Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä* (ss. 9–36). Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja, Sarja A: Raportteja ja tutkimuksia 3/2010. Kemi: Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu.

Scarborough, H. (1998). Path(ological) dependency? Core competencies from an organizational perspective. *British Journal of Management*, 9(3), 219–232.

Szkudlarek, T. (2013). Introduction: Education and the Political. Teoksessa T. Szkudlarek (toim.), *Education and the Political New Theoretical Articulations* (ss. 1–15). Netherlands: Sense Publisher.

Tynjälä, P. (1999). Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentuminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto, & P. Tynjälä (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus* (ss. 160–179). Helsinki: WSOY.

Velde, C. (1999). An Alternative Conception of Competence: implications for vocational education. *Journal of Vocational Education and Training*, 51(3), 437–446.