

HUOM! Tämä on alkuperäisen artikkelin rinnakkaistallenne. Rinnakkaistallenne saattaa erota alkuperäisestä sivutuksestaan ja painoasultaan.

PLEASE NOTE! This is an electronic self-archived version of the original article. This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.

Käytä viittauksessa alkuperäistä lähdettä:

Please cite the original version:

Lehmusto, T., Laiho, T., Ruutiainen, M. & Häkkinen, E. 2022. Tunnistetut osaamistarpeet liikunnanohjaaja (AMK) tutkinnon opetussuunnitelman kehittämistyössä. Liikunta & Tiede 59 (1), 76–85.

https://www.lts.fi/media/lts_vertaisarvioidut_tutkimusartikkelit/2022/lt_1_2022_76-85.pdf



TUNNISTETUT OSAAMISTARPEET LIKUNNANOHAJAJA (AMK) TUTKINNON OPETUSSUUNNITELMAN KEHITTÄMISTYÖSSÄ

Teemu Lehmusto, LitM, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu / Liikunta ja hyvinvointi. Kaskelantie 10, 19120 Vierumäki. P. 050-4122923. Sähköposti: teemu.lehmusto@haaga-helia.fi (yhteyshenkilö).

Tiina Laiho, LitM, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. **Maria Ruutiainen**, LitM, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu.

Erkki Häkkinä, LitM, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu.

TIIVISTELMÄ

Lehmusto, T., Laiho, T., Ruutiainen, M. & Häkkinä, E. 2022. Tunnistetut osaamistarpeet liikunnanohjaaja (AMK) tutkinnon opetussuunnitelman kehittämissä. Liikunta & Tiede 59 (1), 76–85.

Tutkimuksen ensisijaisena tarkoituksena oli kartoittaa liikunta-alan ammatillisia osaamistarpeita geneeristen ja spesifien osaamisten osalta ja toisena, kuvata liikunnanohjaaja (AMK) tutkinnon opetussuunnitelman kehittämissä. Tutkimuksen aineisto kerättiin kolmessa eri vaiheessa ja tutkimusjoukon muodosti 101 alan opiskelijaa ja asiantuntijaa. Ensimmäisessä vaiheessa alan osaamisia selvitettiin alemman ja ylempään korkeakoulututkinnon opiskelijoille suunnatun kyselyn avulla. Toisessa vaiheessa toteutettiin alan asiantuntijoiden teemahaastattelut. Kolmannessa vaiheessa toteutettiin tutkinnon opetussuunnitelman osaamisia koskevat työpajat opettajille ja opiskelijoille. Tutkimuksen tausta käsittelee alan aiempia osaamisselvityksiä, tutkintojen viitekehyksiä sekä osaamista ja osaamisperustaisuutta.

Kyselyn aineiston sisällön erittely tuotti 506 osaamisen kuvausta, jotka jaettiin havaintoyksiköihin ja edelleen osaamisen sisältöluokiksi. Tavoitteena oli kuvata erilaisten osaamisen määrällinen esiintyvyys aineistossa ja peilata analyysin tuloksia osaamisen typologiaan. Haastatteluiden aineistolle toistettiin sama analyysi, jota verrattiin kyselyn tuloksiin, mutta lisäksi teemojen mukaisesti tiivistettiin eri toimintaympäristöjen tyyppivastaukset kuvaamaan liikunta-alan tulevaisuutta sekä osaamistarpeita.

Tutkimusta hyödynnettiin osana Haaga-Helien liikunnanohjaaja (AMK) tutkinnon opetussuunnitelman kehittämistyötä. Opetussuunnitelman rakennetta ohjaa jatkossa liikunnan ja hyvinvoinnin sekä urheilun osaamisalueet. Lisäksi tutkintoon on määritelty ammattialakohtaisia opintoja ja Haaga-Helien kaikkia tutkintoja koskevia yhteisiä opintoja. Osaamisperustaisuuden dynaaminen tulkinta avaa osaamisen kehittymisen syklisesti etenevänä prosessina, joka sidotaan opiskelijan kokemuksiin ja työelämässä toteutettaviin oppimisprosesseihin. Opetussuunnitelman tulee muokkautua muuttuvien tarpeiden mukaan ja sitä tulee kehittää yhteistyössä ammattikorkeakouluyhteisön sekä työelämän kanssa. *Asiasanat: korkeakouluopetus, liikunta-ala, opetussuunnitelmat, osaaminen, työelämälähtöisyys*

ABSTRACT

Lehmusto, T., Laiho, T., Ruutiainen, M. & Häkkinä, E. 2022. Recognized competence needs in UAS bachelor's degree curriculum reform of Sports and Wellness. Liikunta & Tiede 59 (1), 76–85.

The study examines 1) future competence needs of the sport sector and 2) describes curriculum reform process. The data was collected in three phases and the study population consisted of 101 students and experts. In the first phase, a survey was used to clarify sport sector competence needs of UAS Bachelor's and Master's degree students. In the second phase, theme interviews were implemented for selected participants in different sectors of sport. In the third phase, the analyzed data was used in curriculum development workshops with students and teachers. Background and theory of the research deals with former reports of competence needs of the sport sector and concepts of qualification frameworks, competence and competence-based curriculum.

Content analysis produced 506 competences that were divided into observation units and then into larger content categories. These results were compared with competence typology. Competences that occurred in the interviews were analyzed similarly and then compared with the survey results. Also, compilation answers were formed from the interviews to reflect the future of the sport sector and competence needs.

The study was utilized in Haaga-Helia UAS Degree Programme in Sports and Wellness curriculum reform. The new curriculum is structurally divided in two areas of expertise: exercise and wellbeing, and (competitive) sports. In addition, the degree includes studies related specific competences of the sport sector and studies related to general competences that are common to all degrees of Haaga-Helia. The dynamic interpretation of competence-based education defines competence development as a cyclic process that is tied to the experiences of students and learning processes implemented in working life. Curriculum needs to reflect changing needs and it should be developed in cooperation with educational organization, working life and the students.

Keywords: Higher education (teaching), curriculum reform, competence, physical exercise sector, working life orientation

JOHDANTO

Ammattikorkeakoulututkinnoille määritelty eurooppalainen viitekehys ja taso (EQF 6) kuvaa oppimistuloksia edistyneinä työ- tai opintoalan tietoina sekä edistyneinä taitoina alan asiantuntijatehtävissä. Lisäksi viitekehys avaa vastuuta ja itsenäisyyttä sekä valmiutta elinikäiseen oppimiseen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017.) Tietojen ja taitojen lisäksi on olennaista huomioida osaamisen ilmenemistä sen sosiaalisessa kontekstissa (mm. Mulder 2011). Opetussuunnitelman tarkoituksenmukaisuuden varmistamiseksi alan keskeisten sidosryhmien sitouttaminen ja osallistaminen opetussuunnitelman kehittämiseen on tarpeellista (Haláz & Looney 2019, 311; Alexander & Hjortso 2019; McKimm & Jones 2018, 521). Tämä varmistaa sen, että ammattikorkeakoulu pystyy vastaamaan sille säädettyyn tehtävään asiantuntijoiden kouluttamiseksi työelämään, työelämän kehittämiseen ja ylipäättään tiiviiseen yhteistyöhön työelämän kanssa (Ammattikorkeakoululaki 2014/932 4§, 6§). Tämän laissa määritellyn tehtävän toteutumiseksi opetussuunnitelmaa tulisi kehittää tunnistuen työelämästä nousevia osaamistarpeita vuorovaikutuksessa ammattikorkeakouluyhteisön sekä työelämän kanssa.

Tämä artikkeli avaa Haaga-Helia ammattikorkeakoulun liikunnan- ja vapaa-ajan koulutusohjelman opetussuunnitelman kehittämistyössä tehtyjä toimenpiteitä. Opetussuunnitelman kehittämistyötä ei voi tehdä irrallaan sen historiallisista, yhteiskunnallisista ja kulttuurisista kehyksistä, koska opetussuunnitelma on sidoksissa sen hetkisiin yhteiskunnallisiin ja koulutuspoliittisiin arvoihin sekä tavoitteisiin. (Laajala 2015; Lindén, Annala & Mäkinen 2016). Opetussuunnitelman kehittämistyö on osa Haaga-Helia ammattikorkeakoulun koulutus uudistusta, joka toteutetaan vuosina 2019–2023. Koulutus uudistuksen taustalla vaikuttavat Haaga-Helian strategia, organisaatiomuutos sekä ammattikorkeakoulujen uudistettu rahoitusmalli.

Haaga-Helian koulutus uudistukselle määrittelemien tavoitteiden mukaisesti jatkossa hakukohteita AMK-tutkinnoille on vähemmän, opiskelijalla on enemmän mahdollisuuksia valita henkilökohtaisia oppimispolkuja ja jatkuvalla oppimiselle kehitetään dynaaminen oppimisen ympäristö vastamaan työelämän jatkuvasti muuttuvia osaamistarpeita. (Haaga-Helia 2021). Opetussuunnitelman kehittämistyö koskee sen rakennetta, osaamistavoitteita ja sisältöä sekä kehittämistä työelämän osaamistarpeiden, opiskelijoiden ammatillisen kehittymisen ja ihmisenä kasvamisen osalta. Sidosryhmien nimeämien osaamistarpeiden pohjalta opetussuunnitelmaan määritellään ammattialakohtainen osaaminen, joka tukee tutkinnon tavoitteita sekä sen sisältämiä oppimispolkuja. Taustalla hyödynnetään liikunta-alan osaamisiin liittyviä aiempia selvityksiä (Pellinen, Raasakka, Gittus & Heinonen 2019; Wohlfart & Adam 2019; Blomqvist, Mononen & Hämläinen 2020; Nikander, Haapamäki & Tuominen-Thuesen 2020) sekä kehittämistyön aikana tehtyä tutkimusta. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys käsittelee tutkintojen viitekehyksiä, osaamisen paradigmoja sekä osaamisperustaisuutta.

Kehittämistyön aikana tehdyn tutkimuksen tarkoituksena on 1) kartoittaa liikunnanohjaaja (AMK) tutkinnon geneerisiä ja spesifejä työelämäosaamisia, jotka rakentavat perustan asiantuntijuuden kehittymiselle. Prosessin tavoitteena on 2) kehittää tutkintoa vastaamaan entistä paremmin työelämän tulevaisuuden osaamistarpeisiin sekä tehdä myös paremmin näkyväksi opiskelijan oppimispolkujen tavoittelemaa osaa-

mista, jota pelkistetty tutkintonimike ei aina kuvaa parhaalla mahdollisella tavalla. Tätä prosessia kuvataan tehdyn tutkimuksen rinnalla. Tutkimusstrategiana hyödynnetään tapaus-tutkimuksen viitekehystä, jossa tutkittavan ilmiön muodostaa eri sidosryhmien näkemykset sekä aiemmat selvitykset työelämän osaamistarpeista.

TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS

Liikunta-alan työelämäosaamisiin liittyvät tutkimukset ja selvitykset

Liikunnan ja hyvinvoinnin sekä urheilun työelämäosaamisiin liittyvää selvitys- ja ennakoitavuutta on tehty kansallisella tasolla viime vuosina. Pääosin osaamistarveselvitykset pohjautuvat kansainvälisten hankkeiden kautta tuotettuun tietoon, josta on eriteltävissä kansalliset erityispiirteet. Poikkeuksena tästä on kansallinen liikunta-alan tulevaisuuden osaamistarveselvitys ”Vierivä kivi ei sammaloitu – liikunta-ala murroksessa”. Selvityksiä on löydetävissä niin urheilujohdattamisen, urheiluvalmennuksen kuin liikunnan ja hyvinvoinnin toimialoilta.

New Age of Sport Management Education in Europe (NASME) -projektissa yhdeksän EU-valtion yhteinen selvitys määrittelee urheilujohdattamisen (sport management) koulutusalan tulevaisuuden ydinosaaamisalueet. Erasmus+ -hankkeena toteutetun projektin tavoitteena oli luoda yhtenäinen tausta Euroopassa toteutettaville urheilujohdattamisen koulutusohjelmien kehittämiseksi sekä tehdä tutkimuksen pohjalta suosituksia opetussuunnitelmien kehittämiseksi. Kansallisella tasolla Suomessa tutkimuskyselyyn vastasi 73 liikunta-alan asiantuntijaa eri sektoreilta ja haastatteluun osallistui 9 asiantuntijaa. Vastausten pohjalta tunnistettiin osaamisia. Tärkeimmiksi ydinosaaamisiksi Suomessa nousivat strateginen suunnittelu ja kehittäminen, muutosjohtaminen, organisaattoriset taidot, tapahtumajohtaminen, päätöksentekotaidot, suunnittelutaidot sekä ihmisten johtamisen taidot. Tulevaisuuden osaamisista tärkeimpiä ovat muun muassa digitaalisuus ja viestintä, liiketoimintatiedon hallinta, laaja vaikuttavuussuunnittelu (legacy planning) sekä tuotteistaminen. (Wohlfart & Adam 2019; Puronaho 2019.)

European Sector Skills Alliance for Sport and Physical Activity (ESSA-SPORT) -hankkeen raportti käsittelee liikunnan ja urheilun ammatteja sekä niissä edellytettävää osaamista liikunta-alan työnantajilta koottujen tietojen perusteella. Euroopan laajuisessa kyselyssä vastauksia oli noin 4000, joista Suomessa kerättyjä vastauksia oli 53. Tämän otoksen sisällä noin 20 vastaajaa edusti joko urheiluopistojen tai liikunta-alan korkeakoulujen henkilöstöä. Ammattiryhmien osalta ammattikorkeakoulun profiiliin sopivia nimikkeitä selvityksessä ovat urheiluvalmentaja, hyvinvointi- ja henkilökohtainen valmentaja sekä alan johtajat. Osaamisselvityksen mukaan kansallisesti Suomessa tärkeimmät viisi osaamista liikunta-alalla ovat yhteistyö- ja tiimityötaitot, asiakaspalvelutaidot, kyky työskennellä alan käytänteiden mukaisesti, ammattiin ja rooliin liittyvät tekniset tiedot ja taidot sekä ihmisten johtamisen taidot. Tärkeimmät kehittämistarpeet koskevat teknologian hyödyntämisaosaamista, ICT-taitoja, markkinointi- ja myyntiosaamista, strategista ajattelua sekä asiakaspalvelutaitoja (Pellinen, Raasakka, Gittus & Heinonen 2019, 55–56; EOSE 2021.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön ja Opetushallituksen ylläpitämän osaamisen ennakoituvuuden asiantuntijoiden koostunut ennakoituvuuden tunnistamisryhmä tunnisti liikunta-alan toi-

mintaympäristön muutoksia, tulevaisuuden osaamistarpeita sekä tehtäviä liikunta-alalla vuosien 2019–2020 ennakointi-prosessissa. Ennakointityössä liikunta-alalta edustettuina olivat osa urheiluopistoverkostosta, liikunnan, urheilun ja hyvinvointialan työnantaja-, työntekijä- ja toimialajärjestöjä, tutkimusorganisaatioita sekä julkisen puolen toimijoista Valtion liikuntaneuvosto, Opetushallitus ja Tukes. Ammattikorkeakouluja edusti ainoastaan opiskelijajäsen Haaga-Heliasta. Yksityisen sektorin toimijoista mukana ryhmässä oli kaksi liikunta- ja hyvinvointialan palveluntuottajaa.

Ennakointiryhmä keskittyi terveystä ja hyvinvointia edistävään liikuntaan rajaten huippu-urheilun ja valmennuksen pois, koska niiden osaamispolkujen koettiin olevan selkeitä. Ryhmä nimesi keskeisiksi liikunta-alan tulevaisuuden osaamistarpeiksi teknologia- ja digitalisaatio-osaamisen, laaja-alaisen hyvinvointiymmärryksen, tiedon käsittelyn ja hyödyntämisen sekä liikunta-alan toimintojen vaikutusten ja riippuvuussuhteiden ymmärtämiseen perustuvan prosessi-osaamisen. Tulevaisuudessa liikunta-alan nähtiin pysyvän vuorovaikutustyönä, jota digitaaliset viestintäkanavat sekä teknologian mahdollisuudet tukevat.

Ryhmä tunnisti myös liikunta-alan koulutusta koskevia muutostarpeita sekä laati alan koulutusta koskevia toimenpite-ehdotuksia. Koulutuksen muutostarpeina nousivat esille työelämäyhteistyön vahvistaminen, liikunta-alan ammattaisa tarvittavien liikunnan perustaitojen syvällisempi opettaminen, työelämätaitojen, liiketaloudellisten taitojen ja yrittäjäosaamisen opettaminen sekä terveyden ja hyvinvoinnin edistämisen korostaminen koulutuksen opetussisällöissä. (Nikander ym. 2020.) Osaamisen ennakointityön sekä ESSA-SPORT -raportin osaamisen kehittämistarpeissa voidaan nähdä yhtäläisyyksiä digitaalisation ja teknologian hyödyntämisen sekä liiketaloudellisten osaamistarpeiden osalta. Selkeimpänä erona näkyy ennakointiryhmän esiin nostama laaja-alainen hyvinvointiymmärrys sekä liikunnan perustaitojen syvällisempi opettaminen.

Urheiluvalmennuksen osaamistarpeita on määritellyt valmennusosaamisen kansainvälinen organisaatio *The International Council for Coaching Excellence*. Oleellisia valmentajan ammattitaitovaatimuksia ovat mm. valmennusprosessien suunnittelu ja johtaminen, valmentaminen, toimintaympäristön tunteminen, ymmärrys urheilusta, ihmistuntemus, vuorovaikutustaidot sekä pedagogiset taidot. Lisäksi tärkeinä ydintaitoina pidettiin reflektointitaitoja ja jatkuvan oppimisen taitoja. (ICCE 2016.) Suomalaisten valmentajien mukaan suurimmat osaamistarpeet kohdistuvat fysiologiaan, anatomiaan ja biomekaniikkaan, lajitietoihin ja -taitoihin, psykologiaan, pedagogiikkaan ja harjoittelun suunnitteluun (Blomqvist, Mononen, Hämäläinen 2020).

Eurooppalaisten tutkintojen viitekehysistä

Bolognan prosessi ohjaa korkeakoulututkintojen kehitystä ja sen tuottaman eurooppalaisen korkeakoulututkintojen viitekehysten (European Higher Education Area, EHEA) jatkona on syntynyt eurooppalainen elinikäisen oppimisen viitekehysten järjestelmä (European Qualification Framework, EQF), joka kattaa kaikki yleissivistävän ja ammatillisen oppimisen tasot. Eurooppalaisen viitekehysten tavoitteena on ollut yhtenäistää alueen korkeakoulutusta, jotta opintojen vertailtavuus ja opiskelijoiden sekä henkilöstön liikkuminen mahdollistuisi. EQF antaa perusteet eurooppalaisten koulutusorganisaatioiden osaamistasoille kahdeksanportaisella osaamisen tasoja kuvaavalla viitekehysellä, joista järjestel-

män tasot 6–8 ovat korkeakoulututkintojen osalta identtiset. Kansallisia tutkintoja ei sijoiteta suoraan järjestelmään vaan tutkinnot sisältyvät kansallisiin tutkintojen viitekehysiin (NQF), jolloin niiden vastaavuuksia peilataan EQF:n viitekehukseen. Kansallinen viitekehys (Finnish National Framework for Qualifications and Other Competence Modules, FiNQF) on yhtenevä sekä EHEA:n että EQF:n kanssa ja antaa raamit ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmatyölle. (OKM 2018.)

Kansallisessa tutkintojen viitekehyksessä liikunnanohjaaja (AMK) -tutkinto sijoittuu tasolle kuusi. Jokaisella tasolla tulee kuvata konkreettiset työelämäperustaiset osaamisvaatimukset. Niistä selviää, mitä tutkinnon suorittanut tietää, ymmärtää ja pystyy tekemään. Osaamistasokuvauksista säädetään ja määrätään kansallisessa laissa tai toimivaltaisen tahon toimesta nojautuen kansalliseen lakiin. Lisäksi FiNQF:n tavoitteena on tukea elinikäistä oppimista, työllistymismahdollisuuksia sekä lähentää työelämää ja koulutusorganisaatioita. (Opetushallitus; OKM 2019, 12–13, 21.)

Eurooppalaisen viitekehysten kanssa yhteneväiset ammattialakohtaiset osaamisen kuvaukset ovat tärkeitä ammattien ja ammatillisen toiminnan sääntelemiseksi nyky-yhteiskunnassa. Niitä voidaan käyttää ammatillisen työn laadun varmistamiseen ja parantamiseen, yhteiskunnan tarpeisiin, tiedottamiseen ammatillisille, ammatillisen kehityksen suuntaamiseen ja eettisen ammatillisen käyttäytymisen tukemiseen. (Halász 2019, 323–325.) Osaamiskuvauksista johdetaan mm. ammatillisia pätevyysluokituksia, joita koulutuksessa hyödynnetään opetussuunnittelussa ja aikaisemman osaamisen tunnistamisen prosesseissa. Osaamisen tunnistamisesta hyötyy myös yksilö ammatti-identiteettiä rakentaessaan, osaamisen reflektoinnissa ja työllistymisessä. (Mulder, Weigel & Collins 2007, 19; Laajala 2015, 455.)

Osaamisperustaisessa opetussuunnitelmassa on tärkeää olla yleisiä ja ammattialakohtaisia osaamistavoitteita, jotta se vastaa tulevaisuuden osaamistarpeisiin, joita ei voi ennakoida opetussuunnitelman kirjoitushetkellä. Puhtaasti ammattialakohtaisen opetussuunnitelman haastaa nopeasti muuttuva, vaikeasti ennustettava työelämä. (Mulder ym. 2007, 19; Laajala 2015, 457.) Pirstaloitunut työelämä korostuu liikunta-alalla, jossa työllistytään eri toimintaympäristöihin sekä hyvin erilaisiin ammattinimikkein. Myös osa-aikaisuus on selvästi lisääntynyt 2010-luvulla. (Pellinen ym. 2019, 10–15, 24.)

Osaamisen paradigmat ja osaamisperustaisuuden tulkinnat haastavat opetussuunnitelmatyön

Osaamisen käsitteen määrittely ei ole yksiselitteistä (Mulder ym. 2007; Mäkinen & Annala 2010; Helakorpi 2010). Osaamisen käsitettä käytetään käännoksinä sellaisille englanninkielisille termeille kuin *learning outcome*, *performance*, *competence*, *competency*, *qualification*, *knowledge* ja *skills* (Mäkinen & Annala 2012, 130). Tutkimuskirjallisuudessa osaaminen kiteytetään kuvaamaan yksilön käyttäytymiseen liittyviä taitoja, valmiuksia ja kykyjä, joita hän soveltaa sosiaalisessa ympäristössä, kuten työssään. Osaamisen käsitteeseen liitetään myös hiljainen tieto, joka tulee näkyville tekemisen kautta, mutta sitä on vaikea pukea sanoiksi sen tiedostamattoman luonteen vuoksi. (Eraut 2011; Helakorpi 2010; Mulder ym. 2007.)

Osaamisen käsitettä voidaan tarkemmin tarkastella sen kahden eri englanninkielisen määritelmän kautta. Ensinnäkin osaaminen (*competence mon. competencies*) koostuu

yksilön kyvyistä sekä tiedoista, taidoista ja asenteista, joita generisten tehtävien suorittaminen sekä ongelmien ratkaisu vaatii. Tämä osaaminen luo edellytykset toimimiselle työelämässä ja ammateissa. Toiseksi osaaminen (competency mon. competencias) voidaan määritellä tietojen onnistuneeksi soveltamiseksi ammattialakohtaisessa työympäristössä. (Martin, Gulikers, Biemans & Wesselink 2009.) Kontekstisidonaisuutta tukee myös Mäkisen ja Annalan (2010) näkemys, jonka mukaan osaamista (competency) tulisi tarkastella kytkytyneenä oppimiseen. Oppimisen perustana on tiedon rakentaminen ja oppijan intellektuaaliset kyvyt. Oppija soveltaa tietoa yhteisöjen sosiaalisessa toiminnassa, jolloin oppijan sisäinen kapasiteetti ja osaaminen kehittyvät. Osaaminen määritellään näin ollen usean taustatekijän monikerrokseksi kokonaisuudeksi.

Osaamisperustaista opetussuunnitelmaa ja sen osaamistavoitteita voi tulkita joko lineaarisesta tai dynaamisesta näkökulmasta. Lineaarinen tulkinta nojaa competence-paradigmaan, jossa huomio kohdentuu mitattaviin taitoihin ja niiden kehittämiseen (Mäkinen & Annala, 47). Lineaarisen tulkinnan etuna on osaamistavoitteiden ja arviointikriteerien linjakkuus sekä ennakoitavuus ja läpinäkyvyys. Lineaariseen tulkintaan liittyy kuitenkin riski ajautua tilanteeseen, jossa korkeakoulujen ydintehtävä yhteiskuntaa kehittävien yksilöiden kasvattajana voi jäädä piiloon. Pelkästään työelämästä nousseilla kriteereillä tehty osaamisen tulkinta jättää huomiotta korkeakoulututkinnon yhteiskunnallisen tehtävän kasvattaa opiskelijoista innovoivia ja luovia, maailmaa ymmärtäviä muutoksen tekijöitä. (Mäkinen & Annala 2012; Heikkinen & Kukkonen 2019, 264.) Edellä mainitun lisäksi osaamisen kapea-alainen tulkinta vain näkyvänä toimintana, hämärtää tekemisen yhteyden tietoperustaan (Heikkinen & Kukkonen, 2019, 265).

Osaamisperustaisuuden dynaaminen tulkinta avaa osaamisen kehittymisen syklisesti etenevänä prosessina, joka sidotaan opiskelijan aikaisempaan osaamiseen ja kokemukseen. Tämä sitouttaa opiskelijaa opintoihin sekä auttaa häntä löytämään oman ammattiroolinsa yhteiskunnallisen merkityksen ja mahdollisuudet vaikuttaa siihen. Dynaaminen tulkinta osaamisesta keskittyy yksilöiden voimavaroihin ja toimintaan, joita laadukas suoriutuminen edellyttää. Osaamisen dynaaminen tulkinta myös haastaa muutokseen yksilökeskeisestä opettamisen kulttuurista yhteisöllisempään suuntaan. Opetussuunnitelmatyöltä se edellyttää osaamistavoitteiden, opetuksen toteutuksen ja arvioinnin tarkastelua kokonaisuutena oppimispolkujen ja ketjutettujen juoksutusten eli juontaiden tasolla. Osaamisen dynaamisen tulkinnan haasteena on ylätasoisuus ja kompleksisuus sekä sen yhteisöllinen luonne. Opetussuunnitelman kehittämistyöltä se vaatii osaamistavoitteiden ja opetusprosessien tarkastelua osaamiskokonaisuuksien, oppimispolkujen ja tutkintojen tasolla. (Mäkinen & Annala 2012, 144–146.)

Tulkinnat haastavat myös tavan, miten osaamistavoitteet kuvataan ja miten niitä tulkitaan samanaikaisesti työelämän tarpeita vastaaviksi jättäen väljyyttä osaamistavoitteiden jalokauttamiselle erilaisiin ympäristöihin sekä maailman ennakkoimattomuudelle ja luovuudelle. Väljyyttä vaatii myös opintojen liittäminen työelämäkonteksteihin, sillä toimiessaan autenttisissa työympäristöissä, opiskelija tutustuu ja kohtaa tulevan ammattiyhteisönsä uskomukset, toimintatavat, perinteen ja hiljaisen tiedon. Sosiaalistuminen ammattiyhteisöön antaa opiskelijalle raamit oman ajattelun ja tekemisen reflektioinnille. Ammatillinen identiteetti muokkautuu ja jä-

sentyy edelleen näissä tilanteissa ja niitä ei opinnoissa pysty simuloimaan luokkatiloissa. (Kukkonen 2012, 158.)

TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimustehtävä, aineiston kerääminen ja tutkimusjoukko

Tutkimuksen ensisijaisena tarkoituksena oli kartoittaa liikunta-alan työelämän osaamistarpeisiin liittyviä geneerisiä ja spesifejä työelämäosaamisia ja toisena, kuvata opetussuunnitelman kehittämisprosessia. Tutkimusstrategiana hyödynnettiin tapaustutkimuksen viitekehystä, jossa ulomman kontekstin muodosti liikunta-alan osaamistarpeet ja sisemmän kontekstin Haaga-Helia ammattikorkeakoulun toimintaympäristö tutkimuksen kohteena ollessa organisaation sisäinen muutosprosessi (mm. Pettigrew 1997; Simons 2009, 21–23). Opetussuunnitelman kehittämistyön tavoitteena oli määritellä liikunta-alan osaamista, kehittää opetussuunnitelman rakennetta, osaamistavoitteita ja opintojaksoja vastaamaan työelämän osaamistarpeita sekä edistämään opiskelijoiden ammatillista kehittymistä. Näin ollen voidaan puhua myös tutkimuksellisesta kehittämistoiminnasta, jonka tavoitteena on konkreettinen muutos, mutta samalla pyrkimys perusteltuun tiedon tuottamiseen (Toikko & Rantanen 2009, 22). Tutkimuksen toteuttamisesta vastasi opetussuunnitelmatyöhön nimetty opettajatiimi, jonka jäsenet edustivat kuntoa ja terveysliikunnan, liikuntapalvelujen sekä kilpa- ja huipu-urheilun toimintaympäristöjä.

Tutkimuksen aineisto kerättiin prosessimaisesti kolmessa eri vaiheessa. Tutkimusjoukon muodosti 101 liikunta-alan opiskelijaa ja asiantuntijaa (Taulukko 1). Ensimmäisessä vaiheessa liikunta-alan osaamisia selvitettiin toisen ja kolmannen vuoden alemman ja ylemmän korkeakoulun päivä- ja monimuotototeutuksen opiskelijoille suunnatun kyselyn avulla. Siihen vastasi 68 pidemmälle opiskeluissaan edennyttä opiskelijaa, joista 16 vastaajaa ilmoitti työskentelevänsä päätoimisesti liikunta-alalla. Webropol kysely- ja raportointisovelluksella teetetty kysely sisälsi viisi avointa kysymystä, jotka koskivat oppimispolkujen alustavia nimikkeitä, koulutuksen toimintaympäristöihin liittyviä työelämäosaamisia, toimintaympäristöistä riippumattomia ydinosaamisia, suuntautumisopintojen substanssiosaamisia sekä ajatuksia opetussuunnitelman kehittämiseksi.

Toisessa vaiheessa syvennettiin kyselyn tuottamaan tietoa toteuttamalla teemahaastattelut, joihin valittiin 13 asiantuntijaa liikunta-alan eri toimintaympäristöistä. Haastateltavat toimivat vastuullisissa ylemmän toimihenkilön tehtävissä ja jokaisella oli pitkä työkokemus liikunta-alalla. Haastateltavilla oli siis syvällistä omakohtaista kokemusta ja asiantuntemusta tutkittavasta asiasta, joka on oleellista haastattelututkimuksen onnistumisen kannalta (Hirsjärvi & Hurme 2015). Haastattelurungon muodostivat pääteemat, joiden osalta haastattelija kirjasi tärkeimmät havainnot ylös ja esitti tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä ymmärryksen varmistamiseksi. Teemat koskivat liikunta-alan tulevaisuutta ja osaamisia sekä eri toimintaympäristöjen osaamistarpeita. Teemahaastattelut toteutettiin joko yksilö- tai ryhmähaastatteluiluina. Haastattelijan roolissa korostui kuunteleminen ja ymmärryksen varmistaminen.

Kolmannessa vaiheessa kyselyjen ja haastattelujen kautta nousseiden teemojen suunnassa toteutettiin tutkinnon opetussuunnitelman osaamisia koskevat työpajat sekä opettajille että opiskelijoille. Osallistamiskäytäntöä ovat hyödyn-

täneet mm. Bovil (2014) ja Laajala (2015). Opiskelijoiden osallistaminen opetussuunnitelman kehittämistyössä on tärkeää, joskin opetussuunnitelman kehittäjien on johdettava toimintaa. Työpajojen tavoitteena oli määrittellä Haaga-Helian koulutus uudistuksen tavoitteet huomioiden tutkinnon ammattialakohtainen osaaminen, joka koskee kaikkia liikunta-alan tutkinto-opiskelijoita, auttaa kiinnittymään alaan ja toimii pohjana opintojen valinnaisuudelle sekä suuntautumispintojen oppimispoluille.

Laajalan (2015, 204–205) mukaan opettajia kannattaa osallistaa opetussuunnitelman kehittämiseen ja antaa aikaa yhteiselle keskustelulle suunnitelman sisällöstä ja pedagogisista linjauksista. Näin jokainen opettaja on opetussuunnitelman kehittäjä, joka hyödyntää omaa kokemustaan ja kriittistä tarkasteluaan kehittämistarpeiden tunnistamisessa sekä sitoutuu opetussuunnitelman jatkuvaan kehittämiseen sekä toteutukseen. Opettajien työpaja järjestettiin Vierumäen kampuksella luentutilassa ja opiskelijoiden työpaja Zoom-videokommunikaatiopalvelun kautta. Molemmista työpajoissa hyödynnettiin yhteisöllisen oppimisen digitaalisena työkaluna Flinga-alustaa keskustelun sekä tiedon dokumentoijana.

Sekä opettajien että opiskelijoiden työpajoissa osallistajat jaettiin kahteen ryhmään, jotka saivat käyttöönsä opetussuunnitelman alustavan rakenteen avaavat Flinga-pohjat sekä tiivistettyä tietoa kyselyn ja haastattelujen tuloksista. Ryhmien tavoitteena oli määrittellä oleelliset tutkinnon ydinosaamiset viidelle ensimmäisen lukuvuoden opintojaksolle, joiden nimiä tai sisältöjä ei oltu Flinga-pohjiin määritelty. Opettajien työpajaan osallistui yhteensä 12 opettajaa. Opiskelijoiden työpajaan osallistettiin kahdeksan opiskelijaa paikallisen opiskelijayhdistyksen kautta. Seitsemällä opiskelijalla oli kolmannen vuoden suuntautumisopinnot tehtyinä. Tämä tuki työpajan tavoitteita, koska opiskelijoilla oli jo kokonaiskuva opintojen rakenteesta sekä opiskelun aikana jäsentynyttä kehittämiseen liittyvää näkemystä.

Molempien työpajojen digitaalisten työkalujen lisäksi menetelmänä hyödynnettiin ryhmäkeskustelua, jonka tavoitteena oli ydinosaamisiin fokuoitu, mutta ryhmien sisällä vapaamuotoinen keskustelu, jonka lopuksi keskustelujen oleellisimmat johtopäätökset koottiin yhteisesti (Valtonen & Viitanen 2020, 118–122). Työpajojen jälkeen opettajat olivat laajemmin mukana opetussuunnitelman rakenteen kehittämässä sekä opintojaksojen osaamistavoitteiden sanoittamisessa uuden opetussuunnitelman hyväksymiseen asti.

Aineiston analysointi

Aineiston analysointi rakentui teoriaohjaavalla analyysillä, jonka prosessissa vuorottelivat aineistolähtöisyys ja valmiit mallit (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 4.2). Kyselyn vastausaineistoissa keskityttiin kysymyksiin, jotka kartoittivat tutkinnon osaamisia, toimintaympäristöjen työelämäosaamisia sekä liikunta-alan ydinosaamisia, joiden tulisi sisältyä kaikkien opiskelijoiden tutkintoon riippumatta valinnaisista- tai suuntautumisopinnoista. Vastausten tekstit analysoitiin sisällön erittelyn (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 4.4.1; Vilkkä 2007, 111) avulla jakamalla osaamisen kuvaukset havaintoyksiköihin. Tämä tuotti yhteensä 506 osaamisen kuvausta, jotka yhdistettiin havaintomatriisissa osaamisen sisältöluokkiin, joiden alla havaintoyksiköiden määrällinen esiintyvyys kuvattiin (Kuvio 1). Lisäksi analyysin tuloksia peilattiin osaamisen typologiaan (Taulukko 2.), joka jäsentää osaamiset kolmitasoisesti geneerisiin, yleisiin ja ammattialakohtaisiin osaamisiin (ks. EU 2011, 22 ja OPH 2019, 18–20).

Jäsennyksen taustalla on näkemys osaamisen kahdesta eri ulottuvuudesta. Osaamisesta erotetaan usein geneeriset ja spesifit osaamiset. Toinen osaamiseen liittyvä ulottuvuus sisältää kovat ja pehmeät taidot. Erityisesti palvelusektorin kasvu on synnyttänyt tarpeen ei-spesifeille taidoille (pehmeät taidot), joita on hankala mitata ja jotka liittyvät asenteisiin (EU 2011, 22.) Aineiston analyysissä geneerisiä osaami-

Taulukko 1. Vastaajat, haastateltavat ja työpajojen osallistajat.

Kyselyn vastaajat	n	Teemahaastattelujen asiantuntijat	n	Työpajojen osallistajat	n
AMK tutkinnolla opiskelevat	30	Yksityinen sektori	2	Opettajat	12
AMK tutkinnolla opiskelevat, monimuotototeutus	29	Julkinen sektori	3	Opiskelijat	8
YAMK tutkinnolla opiskelevat	19	Kolmas sektori	8		
<i>Vastaajista 16 ilmoitti työskentelevänsä liikunta-alalla (vakituinen työsuhde)</i>	68		13		20

Taulukko 2. Mukailtu: Osaamisen typologia (EU 2011).

	KOVAT TAIDOT Teknisiä, ammattialakohtaisia taitoja, jotka ovat helposti havaittavissa, mitattavissa, koulutettavissa ja ovat läheisesti sidoksissa tietoon.	PEHMEÄT TAIDOT Taidot, jotka eivät ole sidoksissa ammattiin, ovat vaikeasti mitattavissa ja ovat läheisesti sidoksissa asenteisiin.
GENEERISET OSAAMISET Osaamiset, jotka ovat sovellettavissa useimmissa organisaatioissa, ammateissa ja toimialoilla.	Kovat taidot YLEISET OSAAMISET	Pehmeät taidot GENEERISET OSAAMISET
SPESIFIT OSAAMISET Osaamiset, joita sovelletaan vain pienessä määrässä organisaatioita, ammatteja ja toimialoja.	<i>Kovat taidot</i>	<i>Pehmeät taidot</i>
AMMATTIALAKOHTAISET OSAAMISET		

sia (pehmeät taidot) tarkasteltiin ominaan ja geneerisiä kovia taitoja yleisinä työelämäosaamisina, jotka eivät ole sidoksissa toimialaan. Kolmas tarkastelu koski spesifejä osaamisia, joissa yhdistyvät sekä kovat että pehmeät taidot. Tästä käytettiin tutkimuksessa nimitystä ammattialakohtaiset osaamiset. Aineiston analysoinnissa ja sisältöluokkien nimeämisessä hyödynnettiin Osaamisen ennakointifoorumin tuloksia ja *Osaaminen 2035* -raporttia (OPH 2019) osaamisten mahdollisimman yhdenmukaiseksi nimeämiseksi.

Myös haastattelujen aineistot analysoitiin sisällön erittelyllä. Syntyneitä sisältöluokkia sekä havaintoyksiköiden määrällistä esiintyvyyttä verrattiin kyselyn tuloksiin. Haastattelun aineistoa tulkittiin aineistoon tukeutuvalla dialogilla haastattelijoiden välillä. Haastattelun teemojen mukaisesti tiivistettiin lisäksi kutakin toimintaympäristöä edustava tyypiesimerkki kuvaamaan liikunta-alan tulevaisuutta sekä osaamistarpeita.

Työpajojen tuotokset dokumentoitiin Flinga-alustan kautta useammaksi pohjaksi. Sekä opettajien että opiskelijoiden työpajassa työskenneltiin pienryhmissä, joissa keskustelun pohjalta dokumentoitiin olennaisimmat ydinosaamisiin liittyvät asiat. Tämänkaltaisen yhteisöllinen työskentely luo mahdollisuuden kehittää uutta ja tarkastella kehittämiskohdetta eri näkökulmista. Hyödyntämällä työpajassa erilaisia työkaluja ja luomalla luottamuksellinen ilmapiiri, mahdollistetaan luovat ideat ja uudet näkökulmat. (Ojasalo, Moilanen & Rita-lahti 2014, 158.)

Työpajatyöskentelyn aikana kirjattiin havaintoja liittyen mm. opetussuunnitelman rakenteeseen sekä osaamisen sanoittamiseen jatkokehittämistä varten. Havainnointi on luonnollinen osa tutkijan roolia ja se kytkeytyy osallistumiseen. Tällöin syntyy luonnollista kaksisuuntaista dialogia. Havainnoinnissa ja havaintojen tulkinnassa on aina suuri merkitys tutkijan persoonalla. Onkin luonnollista, että tässä tutkimuksessa tutkijan ja opettajan roolit menevät lomittain. (Grönfors 2007, 151–153.) Kehittämisprojektin aikana havainnointia tehtiin prosessin etenemisestä. Paalumäen ja Vähämäen mukaan (2020) puhutaan osallisena havainnoinnista, silloin kun tutkijat kuuluvat kohteena olevaan yhteisöön. Osallisen on

prosessin aikana luontevaa havainnoida etenemistä, ilmapiiriä ja vuorovaikutusta edistääkseen prosessia ja suunnitellakseen jatkotoimenpiteitä.

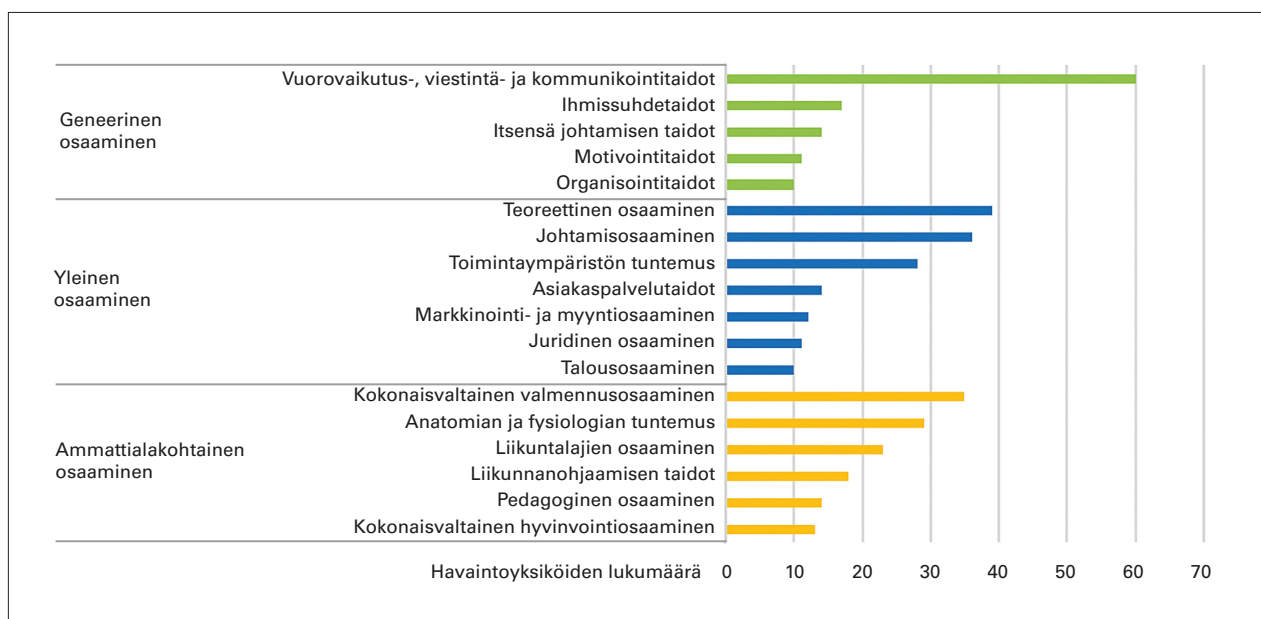
TULOKSET

Kysely

Opiskelijoille suunnatun kyselyn tuloksista (n = 68) liikunta-alan geneeristen osaamisten osalta ylivoimaisesti tärkeimmäksi nousi vuorovaikutus-, viestintä- ja kommunikointitaidot. Tämän lisäksi esille nousivat ihmissuhdetaidot, itsensä johtamisen taidot, motivointitaidot ja organisointitaidot. Yleisten osaamisten osalta tärkeimmiksi koettiin teoreettinen osaaminen, johtamisosaaminen, toimintaympäristön tuntemus (liikunnan, hyvinvoinnin ja urheilun toimialojen rakenteet, rahoitus, päätöksenteko sekä toiminta eri sektoreilla), asiakaspalvelutaidot, markkinointi- ja myyntiosaaminen, juridinen osaaminen sekä talousosaaminen. Ammattialakohtaisten osaamisten osalta tärkeimmiksi koettiin kokonaisvaltainen valmennusosaaminen, anatomian ja fysiologian tuntemus, liikuntalajien osaaminen, liikunnanohjaamisen taidot ja pedagoginen osaaminen sekä kokonaisvaltainen hyvinvointiosaaminen. Osaamiset ovat esitetty kootusti (Kuvio 1) niiden osaamisten sisältöluokkien osalta, jotka koostuivat vähintään kymmenestä havaintoyksiköstä.

Haastattelut

Työelämän asiantuntijoiden haastattelut toivat esille näkemyksen jatkuvasti pirstaloituvasta työelämäkentästä, jossa tehtäväkenttä tulee olemaan entistä laajempi ja jakautumaan *liikuttamisen ammattilaisiin ja asiantuntija-kehittäjiin*. Asiantuntijoiden näkemys liikunta-alan geneeristen osaamisten osalta toi yhtä lailla esille vuorovaikutus-, viestintä- ja kommunikointitaitojen merkityksen, mutta lisäksi myös yksilön jatkuvan oppimisen ja yhteistyötaitojen merkityksen. Yleisistä osaamisista esille tärkeimpinä nousivat johtamisosaaminen, toimintaympäristön tuntemus, asiakaslähtöinen palveluiden kehittämisaaminen sekä verkosto- ja moniammatillinen osaaminen. Ammattialakohtaiset osaamisten



Kuvio 1. Liikunta-alan ammatilliset osaamistarpeet.

osalta tärkeimmiksi nousivat liikunnanohjaustaidot, kokonaisvaltainen valmennusosaaminen sekä kokonaisvaltainen hyvinvointiosaaminen.

Yksityisen sektorin tyypiesimerkki:

Yksityinen sektori ja liikunta-alan yrittäjyys tulevat kasvaamaan, joka lisää tarvetta liiketaloudelliselle osaamiselle. Hallinto- ja johtamisosaamista sekä asiakaspalvelutaitoja tarvitaan. Kysyntää on innovaatio-osaamiselle, kannattavien palveluiden kehittämisaamiselle sekä osaamisen tuotteistamiselle. Elämysliikunnan suosio kasvaa ja tapahtumateollisuus kasvaa urheiluturismin seurauksena.

Julkisen sektorin tyypiesimerkki:

Liikunta-ala tulee pirstaloitumaan edelleen ja tehtäväkenttä laajenemaan. Oleellista tuntee liikunnan kenttä ja hahmottaa se kokonaisuutena. Kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin merkitys alalla kuin alalla korostuu ja sillä on kysyntää kaikilla kolmella sektorilla. Elämänhallinnan ja hyvinvoinnin ohjaukseen tarvitaan koulutettuja osaajia, jotka pystyvät kilpailemaan henkilöbrändien (mm. somepersoonat) kanssa. Monialaisuuden, verkostojen ja kansainvälisyyden merkitys kasvaa, joka lisää tarvetta eri sektoreiden väliselle koordinoitulle yhteistyölle. Tarvitaan vahvoja yleistietäjiä, mutta samalla erikoistuneita polkuja. Liikunta-alan ammattilaisten on pidettävä huoli omasta roolistaan sote-uudistuksessa.

Kolmannen sektorin tyypiesimerkki:

Järjestökentällä on mahdollisuus tehdä monenlaista valmennukseen ja seuratoimintaan liittyviä töitä sekä löytää erilaisia polkuja ammatilliselle kehitykselle. Urheilun kenttä ammattimaistuu, mutta vapaaehtoisuuden merkitys säilyy. Tulevaisuudessa vastuullisuuden merkitys on todella oleellinen osa urheilun kenttää ja tärkeää osaamista on tuntee urheilun kenttä kokonaisuudessaan. Kansainvälinen näkökulma on hyvä mahdollisuus kilpa- ja huippu-urheilussa. Kuntien ja seurojen yhteistyön merkitys voi luoda uusia toimintamalleja esimerkiksi liikunnan ennaltaehkäisevän merkityksen näkökulmasta.

Työpajatyöskentely

Opettajien työpajatyöskentelyssä ensimmäisen lukuvuoden viidelle opintojaksolle tärkeimmiksi ammattialakohtaisiksi osaamisiksi määriteltiin pedagoginen osaaminen, liikunnanohjaus ja valmennus, soveltavan liikunnan osaaminen, anatomia ja fysiologia, liikunta-alan toimintaympäristön tunteminen sekä liikunnan edistäminen ihmisen elämänkulun eri vaiheissa. Nämä määritellyt osaamiset tukivat hyvin työelämän asiantuntijoiden näkemystä ammattialakohtaisista osaamisista, joskin työelämän näkemys oli kokonaisuutena laajempi.

Opiskelijoiden työpajatyöskentelyssä ensimmäisen lukuvuoden viidelle opintojaksolle tärkeimmiksi ammattialakohtaisiksi osaamisiksi nousivat pedagoginen osaaminen, liikunta-alan toimintaympäristön tuntemus työllistymismahdollisuudet huomioiden, anatomian ja fysiologian tuntemus, lainsäädäntö, vastuullisuus, johtaminen sekä tiedonhaku ja kriittinen ajattelu. Nämä osaamiset olivat siis yksityiskohtaisempia kuin opettajien määrittelemät ja pitivät sisällään myös yleisiä osaamisista.

POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Osaamisen määrittelystä

Tuloksissa geneerisistä osaamisista nousi selkeimmin esille vuorovaikutus-, viestintä- ja kommunikointiosaaminen niin kyselyn kuin haastattelujenkin osalta, mikä on perusteltua liikunta-alalla, jossa ollaan jatkuvasti vuorovaikutuksessa ihmisten kanssa. Toimintaympäristöjen välillä tämä näkyy esimerkiksi asiakaskeskeisyyden, käyttäjälähtöisyyden, ihmisen valmentamisen tai urheilijakeskeisyyden huomioimisena. Liikunta-alalla toiminnan kohde on siis lähes poikkeuksetta ihminen ja lähtökohtana ihmisen kehittäminen. Geneeriset osaamiset lisäävät yksilön arvoa yleisesti työmarkkinoilla, kun ammattialakohtaiset osaamiset taas lisäävät yksilön arvoa toimialan tai organisaation sisällä (EU 2011, 23). Esimerkiksi urheilun osaamisalueella kokonaisvaltainen valmennusosaaminen on selkeä osaamistarve urheiluvallmentajan sekä -valmennuksen kehittäjän tehtävissä. Vastaavasti ihmisen valmentaminen, liikunnanohjaaminen sekä liikunnan merkitys korostuvat terveys- ja hyvinvointiosaamisen näkökulmasta.

Mulder ym. (2009) sekä Lindén ym. (2016) tuovat tutkimuksissaan esiin huolen akateemisen ajattelun vähenemisestä osaamisperustaisuuden koulutuksen toteutuksessa. Huoli liittyy ajatukseen, jossa osaaminen korvaa tiedon, jonka merkitys vähenee erilaisten taitojen kehittämisen korostuessa. Kyselytutkimuksen tulosten mukaan teoreettinen osaaminen oli merkittävin yleisiin työelämäosaamisiin liittyvä osaamistarve. Tämä on ymmärrettävää, sillä osaamisen soveltaminen käytäntöön edellyttää ilmiöiden ja asiayhteyksien laajaa ymmärrystä sekä teoreettista perustelua.

Teoreettisen osaamisen varmistaminen on yksi selkeitä kehittämiskohteista uudessa opetussuunnitelmassa. Vuoden 2013 liikunnanohjaaja (AMK) tutkinnon edellisen opetussuunnitelmauudistuksen jälkeen informaali oppiminen on ollut hyvin vahvasti osana työelämälähtöistä koulutusta, mutta samalla teoreettisen tiedon oppiminen on osittain jäänyt pienempään rooliin. Sitran (2019) yhteiskunnallisesti merkittävien toimijoiden tahtotilana kuvatuun selvityksen mukaan, laajaan yleisivistykseen ja työmarkkinakelpoisuuteen tähtäävien tavoitteiden ei tule olla keskenään ristiriitaisia vaan toisiaan täydentäviä. Formaalin koulutuksen merkitys on käyttää ja tuottaa näkyvää tietoa, kun taas esimerkiksi työssä tapahtuva informaali oppiminen käyttää ja tuottaa hiljaista tietoa. Molemmat tiedon käyttämiseen, tuottamiseen ja oppimiseen liittyvät ulottuvuudet ovat kuitenkin yhtä tärkeitä ammatillisessa kehityksessä. (Tynjälä 2008.)

Haláz ja Looney (2019) sekä Laajala (2015, 51) tuovat esille osallistavan toiminnan synnyttämän vuorovaikutuksen merkityksen kestävämpien ja merkityksellisempien ratkaisujen löytämiseksi. Sidosryhmien sitouttaminen auttaa myös varmistamaan, että opetussuunnitelman kehittämistä ei tehdä vain ylhäältä alaspäin, vaan keskeiset toimijat kekevät omistajuutta ja vastuuta läpi opetussuunnittelmatyön. Osaamisen määrittelyyn vaikutti taustatutkimus sekä työpajojen tulokset, joita tehtiin näkyväksi prosessin aikana, mutta lopullinen jäsenitys syntyi opetushenkilöstön keskuudessa. Prosessin edetessä tutkinnon ydinosaamisista (25 op) ja ammattialakohtaisia osaamisista (35 op) jäsennettiin osallistavan työskentelyn kautta. Ydinosaamisiksi muodostuivat liikunnan ja urheilun pedagogiikka, liikunta-alan toimintaympäristön tuntemus, toiminnallinen anatomia ja fysiologia sekä tapahtumajärjestäminen.

Ammattialakohtaisiksi osaamisiksi jäsenyivät fyysisen harjoittelun perusteet, taidon oppiminen, liikuntakäyttäytymisen ja motivaatio, ravitsemus ja palautuminen, soveltava liikunta, liikuntapalveluiden kehittäminen sekä liikunta-alan asiantuntijaksi kasvaminen. Nämä opintojaksojen osaamiset kuvaavat kapeaa competence-paradigman mukaista osaamisen tulkintaa. Tulkinnaissa osaaminen yhdistyy yksilön toimintaan ja on tunnistettavissa teon sanoina. Keskiössä on lopputulos, eikä niinkään prosessi. Osaamisen arviointi kohdistuu kriteerien mukaiseen suoriutumiseen eikä niinkään oppimiseen tai osaamisen kehittymisen kokonaisprosessiin (Mäkinen & Annala 2012; Kukkonen & Heikkinen 2019) Ammattikorkeakoulun tehtävä jää kapeaksi elinkeinoelämän tarpeiden tyydyttämiseksi, jos sieltä nousevat tarpeet määrittävät suoraviivaisesti, millaista osaamista opetussuunnitelmaan kirjataan. Siksi tarvitaan laaja-alaisempaa osaamisperustaisuuden tulkintaa.

Kokonaisuutena tutkimuksen tulokset sekä kyselyn että haastattelujen osalta tukivat myös aiempia liikunta-alan työelämäosaamiseen liittyviä selvityksiä (Opetushallitus 2019b; Pellinen ym. 2019; Wohlfart & Adam 2019; ICCE 2016; Blomqvist ym. 2020) erityisesti liikunta-alan näkemisenä ennen kaikkea vuorovaikutustyönä, joka vaatii jatkossa enemmän johtamisosaamista, tiedon käsittely- ja hyödyntämisaosaamista sekä prosessiosaamista. Selkein ero syntyi digitaalisten ratkaisujen hyödyntämisaosaamisen osalta, joka ei noussut tässä tutkimuksessa yhtä merkittävänä osaamisena esille kuin muissa selvityksissä. Esimerkiksi opettajien keskuudessa digitalisaatiokehitys nähtiin läpileikkaavana osana koulutusta ja työelämää, eikä se siksi noussut esille omana erillisenä osaamisena.

Opetussuunnitelman rakenteesta ja sen tulkinnasta

Koulutuksen eurooppalaisten viitekehysten tavoitteena on edistää työelämälähtöisyyttä, mahdollistaa yksilöllisiä oppimispolkuja ja jatkuvan oppimisen, jolloin opetussuunnitelmaa on perusteltua kehittää osaamisperustaisesti (Aittola, Siekkinen, Hakanurmi & Karjalainen 2018, 29; Mäkinen & Annala 2010, 41; Heikkinen & Kukkonen 2019, 263). Karjalaisen, Jaakkolan, Alhan ja Lapinlammen (2003, 65) mukaan onkin oleellista rakentaa toimivia kokonaisuuksia ja prosesseja, jotta oppiminen ja osaamisen kehittäminen eivät pirstaloidu. Tutkimuksen tuloksia on hyödynnetty osana liikunnanohjaaja (AMK) opetussuunnitelmauudistusta. Opetussuunnitelman rakennetta ohjaa jatkossa kaksi osaamisaluetta: liikunta ja hyvinvointi sekä urheilu, jotka ovat syntyneet osana Haaga-Helian organisaatiouudistusta. Osaamisalueiden osalta opiskelija valitsee oman oppimispolkunsa kolmannen vuoden suuntautumisopinnoissa. Käytännössä opiskelija voi valita opetussuunnitelman kehittämistyön aikana nimetyistä oppimispoluista: 1. *terveysliikunnan kehittäjän ja hyvinvointivalmentajan*, 2. *urheiluvalmentajan ja urheiluvälimentajän kehittäjän* ja 3. *molempia osaamisalueita yhdistävän liikunta- ja urheilutoiminnan kehittäjän ja johtajan*. Oppimispolkujen nimet mukailevat asiantuntijahaastatteluiden esille tuomien työelämätehtävien (liikuttamisen ammattilaiset / asiantuntija-kehittäjät) kuvauksia. Niiden kautta on mahdollisuus vastata monipuolisesti ja dynaamisesti työelämän muuttuviin tarpeisiin.

Aluksi molempien osaamisalueiden ammattialakohtaisiksi osaamisiksi suunniteltiin seitsemän opintojaksoa, joiden nimikkeet olivat hieman erilaiset, mutta tavoiteltu osaaminen hyvin saman kaltaista. Tässä kohtaa opetussuunnitel-

matyöhön nimetty opettajatiimi nosti esille mahdollisuuden yhtenäistää osaamisalueiden ammattialakohtaisia osaamisia. Perusteena tälle oli laajempi ymmärrys liikunta-alasta, sen toimintaympäristöistä ja kohderyhmistä ennen suuntautumista osaamisalueen opintoihin. Dynaamiset osaamisperustaisuuden tulkinnaat heijastavat competency-paradigman mukaista näkemystä osaamisesta (Mäkinen & Annala 2010; 2012).

Liikunnanohjaaja (AMK) tutkinnon opetussuunnitelmassa dynaamisuutta kuvaa, ettei opintoja nähdä yksittäisinä opintojaksoina tai moduuleina, vaan osaamisen kehittyminen prosessina laajemmissa kokonaisuuksissa. Käytännössä tämä edellyttää tarkoituksenmukaista opintojen ohjausta ja eri osapuolten yhteistä näkemystä, miten opetuksen juonne rakentuu jatkumona opintojen aikana. Lisäksi siinä on riittävää väljyyttä, jotta opiskelijoiden kiinnostuksen kohteet ja ennakkoimattomat polut voidaan huomioida. Esimerkiksi monimuoto-opiskelijoiden henkilökohtaiset osaamispolut ja joustavuus opintojen liittämässä omiin työtehtäviin voivat mahdollistaa sellaisen potentiaalain realisoitumisen, mitä ei opetussuunnitelmaan ole osattu kirjoittaa. Dynaaminen tulkinta osaamisperustaisessa opetussuunnitelmassa ilmentää oppimista kehämäisenä prosessina, joka ei tule koskaan valmiiksi, vaan saa kehittyessään uusia tulkintoja ja syvennyksiä (Mäkinen & Annala 2012, 141).

Osaamistavoitteista

Osaamistavoitteet ohjaavat opiskelijan työskentelyä sekä tekevät näkyväksi koulutuksen perustehtävää (Karjalainen ym. 2003, 64). Osaamistavoitteiden tulee olla selkeitä, tarpeeksi yksinkertaisia, saavutettavia sekä arvioitavia ja opiskelijan suuntaan ne kuvaavat myös tavoiteltavaa tulosta. Samanlaisesti niiden on oltava riittävän ylätasoisia ja joustavia, jotta soveltaminen erilaisiin työelämän tilanteisiin on mahdollista (Laajala 2015, 205.) Osaamisen kumuloitumisen tulee näkyä toisiinsa liittyvien opintojaksojen osaamistavoitteissa. (Kennedy 2007, 22–25.) Osaamistavoitteiden sanoittamista tehtiin pienemmissä opettajatiimeissä ja käytiin yhteisesti läpi osana tutkinnon kehittämispäiviä. Osaamisen sanoittamisessa sovellettiin päivitettyä Bloomin taksonomiaa (Kratzwohl & Anderson 2014, 27–63) sekä Saranpään (2012) kriteerien kriteerejä, joiden mukaan osaamistavoitteiden laadun määrittää niiden erotteluvuus, arvioitavuus, käytettävyyden, ymmärrettävyys, taso ja mitoitus sekä neuvoteltavuus. Sanoittamisen lähtökohtana pidettiin tarpeeksi laveita osaamistavoitteita, joita voidaan soveltaa erilaisissa työelämäkonteksteissa sekä osana tutkinnon päivä- ja monimuotototeutuksia.

Dynaaminen käsitys osaamisesta korostaa opiskelijan potentiaalia ja erityispiirteitä, kuten tietoperustaa, kykyjä, sosiaalista roolia sekä prosessia, joka sisältää ajattelun, päätöksenteon ja ongelmanratkaisun ja reflektoinnin. Oppimisen ja osaamisen karttumisen prosessi sidotaan ajallisesti opiskelijan aikaisempiin kokemuksiin, nykyhetkeen ja mielikuvuihin. (Mäkinen & Annala 2012; Kukkonen & Heikkinen 2019). Dynaamisessa tulkinnassa osaaminen on jotain, mitä on vaikeampi kirjoittaa kriteereiksi. Sen tunnistaminen ja tunnus-taminen on yhteisöjen ja verkostojen yhteinen asia. Se ylittää opintojaksojen rajat ja koulutuksen valmiiksi asettamat osaamisen kriteerit.

Sanoittamisen haasteena nousikin esille osaamistavoitteiden kumulatiivisuus ja tavoiteltavan osaamisen kriteerien selkeys. Toimivien osaamistavoitteiden lisäksi avainasemassa on onnistunut pedagogiikka ja arviointi sekä yhteinen näkemys

opiskelijan ohjaamisen prosesseista. On myös hyvä tiedostaa, että kaikkia osaamisiin liittyviä tarpeita ja tavoitteita ei ole mahdollista, tai edes perusteltua, yrittää saada yhden tutkinnon sisään vaan opetussuunnitelma on aina pelkistys laajasta toimialaan liittyvästä kokonaisuudesta. Oleellisempaa on kehittää osaamista aidoissa työelämäkonteksteissa ja verkostoissa, jotta tuleva asiantuntija kykenee moniammatilliseen yhteistyöhön työelämän kehittämistehtävissä.

Opiskelijan kehittymisen näkökulmasta on oleellista varmistaa tiedolliset ja taidolliset valmiudet työelämässä tapahtuvalle osaamisen kehittämiseksi. Tutkimuksessa esiin nousseita tulevaisuuden osaamistarpeita on mahdollista huomioida sekä tutkinnon ammattialakohtaisten että yhteisten opintojaksojen osaamistavoitteiden kautta. Yhteiset osaamiset (55 op) ovat kaikkia Haaga-Helian tutkintoja koskevia opintojaksoja, joiden osaaminen liittyy geneerisiin ja yleisiin työelämäosaamisiin. Liiketalous ja yrittäjyysosaaminen painottuvat aiempaa selkeämmin osana yhteisten osaamisen opintojaksoja. Kaikkia opiskelijoita koskevia ammattialakohtaisia ja yhteisiä opintoja opiskelijat tulevat suorittamaan ensimmäisen ja toisen lukuvuoden aikana.

Tutkimuksen rajoitukset

Osaamisen käsitteiden moninaisuus on esiin tuotu ja tunnistettu haaste, jonka kautta tutkimukseen sekä kirjoittamiseen liittyy valintoja sekä rajoituksia. Tässä tutkimuksessa osaaminen nähtiin yleiskäsitteenä, joka sisältää tietoja, taitoja, valmiuksia, kykyjä ja asenteita. Tämän rajoituksen mukaan sovellettiin osaamisen typologiaa (EU 2011) aineiston analyysissä. Kyseinen selvitys on luonteeltaan poliittinen asiakirja, joka perustuu tutkimukselliselle näytölle. Ammattikorkeakoulun kontekstissa myös poliittisen ohjauksen merkityksen huomioiminen on perusteltua ja jatkossa koulutuksen kehittämisellä vastataan myös hallitusohjelmassa esitetyn jatkuvan oppimisen kehittämisen tarpeeseen esimerkiksi laajemman monimuotokoulutuksen kautta.

Kyselyn tulosten ammattialakohtaisten osaamisen osalta eniten mainintoja sai kokonaisvaltainen valmennusosaaminen, joka viittaa siihen, että erityisesti monimuoto- ja YAMK-opiskelijoista vastanneista suurin osa on toiminut tai toimii järjestökentällä sekä urheiluvallennuksen parissa. Asiantuntijoiden haastattelujen tuloksiin vaikutti haastattelujen määrä ja haastateltavan rooli joko yksityisellä, julkisella tai kolmannella sektorilla. Yksityisen sektorin vastauksissa nousi esille korostetummin johtamiseen ja liiketalouteen liittyviä yleisiä osaamistarpeita, kun taas julkinen sekä kolmas sektori toivat esille selkeämmin ammattialakohtaisia osaamistarpeita esimerkiksi liikunnanohjauksen, urheiluvallennuksen sekä hyvinvointivallennuksen näkökulmista.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa tässäkin tutkimuksessa sen laadullinen luonne sekä tutkijoiden kaksoisrooli kehittäjinä ja tutkijoina. Objektiivisuutta pystytään lisäämään tunnistamalla tutkijan subjektiivisuus ja reflektoidulla sitä (Aaltio & Puusa 2020, 170). Tutkimuksen toteuttanut opettajatiimi pystyi prosessin aikana käymään säännöllisesti vuoropuhelua tutkimuksen viitekehystä, valituista menetelmistä, toteutuksesta sekä tehdyistä johtopäätöksistä. Näin vuoropuhelu säilyi moniäänisenä eikä perustunut yhden ihmisen tulkintoihin. Moniäänisyyttä saatiin lisää tutkimukseen sekä kehittämisprosessiin myös aineisto- ja menetelmätriangulaation kautta, joka on luontevaa tapaustutkimuksen viitekehysten sisällä (mm. Laine, Bamberg & Jokinen 2015, 9). Kokonaisuus vastasi Vilkan (2015, luku 1) esiintuomaan

näkemykseen ammattikorkeakoulun tutkimustyöstä käytännönläheisenä, työelämälähtöisenä sekä ajankohtaisena tutkimuksena.

Käytäntö ja jatkokehittäminen

Opetussuunnitelma viedään käytäntöön opetuksessa ja toteutuksen tuloksena syntyy osaamista. Toteutuksen osalta avainasemassa on korkeakoulun opetushenkilöstö, joka tulkitsee miten osaaminen ja osaamisperustainen opetussuunnitelma viedään käytäntöön. (Mäkinen & Annala 2012, 129.) Opetussuunnitelmaan liittyvät lineaarinen ja dynaaminen tulkinta tuovat myös oman merkityksensä osaamistavoitekuvauksiin, oppimisprosesseihin ja pedagogisiin käytäntöihin (Mäkinen & Annala 2010; 2012). Liikunnanohjaajatutkinnon opetussuunnitelman perustana tarvitaan molempia tulkintoja osaamisesta, johtuen liikunta-alan yhteiskunnallisesta luonteesta sekä työelämän jatkuvasta muutoksesta ja alan pirstaleisista osaamistarpeista.

Nopeasti muuttuvassa työelämässä ei voi täsmällisesti tietää, millaista osaamista missäkin työtehtävässä tarvitaan. Opetussuunnitelman tulee muokkautua muuttuvien tarpeiden mukaan ja siksi on oleellista saada palautetta sekä kehittää opetussuunnitelmaa yhteistyössä työelämän ja opiskelijoiden kanssa. Alan koulutuksen kehittäminen on myös vahvasti sidoksissa liikunta-alan vetovoimaisuuteen työmarkkinoilla sekä sen yhteiskunnalliseen merkitykseen (Nikander ym. 2020). Jatkossa on oleellista tutkia ja arvioida opetussuunnitelman tarkoituksenmukaisuutta sekä sen tuottamaa osaamista huomioiden koulutusudistuksen tavoitteet jatkuvan oppimisen, henkilökohtaisten oppimispolkujen sekä työelämän osaamistarpeita vastaavien oppimisen ratkaisujen osalta.

LÄHTEET

Aaltio, I. & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa: Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus. s. 169–180.

Aittola, H., Siekkinen, T., Hakanurmi, S., & Karjalainen, M. 2018. Miten työelämälähtöinen avoin korkeakouluopetus vastaisi paremmin työelämän osaamistarpeisiin? AVOT-hanke kehitti toimintamallin. Yliopistopedagogiikka 25(2). Haettu osoitteesta: <https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2019/03/yliopistopedagogiikka-2018-no2-aittola-et-al.pdf>

Alexander, I. & Hjortsø, C. 2019. Sources of complexity in participatory curriculum development: An activity system and stakeholder analysis approach to the analyses of tensions and contradictions. *Higher Education*, 77(2), 301–322. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0274-x>

Anderson, W. L. & ym. 2014. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's*. Harlow: Pearson Education Limited.

Blomqvist, M., Mononen, K. & Hämäläinen, K. 2020. Valmentajakysely 2019. KIHUn julkaisusarja nro 71. Jyväskylä.

Bovill, C. 2014. An investigation of co-created curricula within higher education in the UK, Ireland and the USA. *Innovations in Education & Teaching International*, 51(1), 15–25. <https://doi.org/10.1080/14703297.2013.770264>

Eraut, M. 2011. Informal learning in the workplace: Evidence on the real value of work-based learning (WBL). *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, 25(5), 8–12. <https://doi.org/10.1108/14777281111159375>

- EOSE.** 2021. National fact sheets – Finland. ESSA-SPORT. Haettu osoitteesta: https://www.essa-sport.eu/library/resources/national_fact_sheets/
- EU.** 2011. Transferability of Skills across Economic Sectors: Role and Importance for Employment at European Level. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Haettu osoitteesta: <https://op.europa.eu/s/oPvd>
- Grönfors, M.** 2007. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa: Valli, R., Hakala, J. T., Eskola, J., Vastamäki, J., Siekkinen, K., Åhlberg, M., . . . Aaltola, J. 2007. Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle (2. korj. ja täyd. p.). PS-Kustannus.
- Haaga-Helia.** 2021. Koulutusudistuksen yleisesittely henkilöstön käyttöön. Intranet. Saavutettavuus. Luettu: 18.3.2021.
- Halász, G.** 2019. Designing and implementing teacher policies using competence frameworks as an integrative policy tool. *European Journal of Education*, 54(3), 323–336. <https://doi-org.ezproxy.haaga-helia.fi/10.1111/ejed.12349>
- Halász, G. & Looney, J.** 2019. Teacher professional competences and standards. Concepts and implementation. *European Journal of Education*, 54(3), 311–314. <https://doi.org/10.1111/ejed.12351>
- Helakorpi, S.** 2010. Työ ja ammattitaito. Teoksessa Helakorpi, S., Aarnio, H. & Majuri, M. (toim.) Ammattipedagogiikka uuteen oppimiskulttuuriin. Hämeen Ammattikorkeakoulu. Hämeenlinna.
- Heikkinen, H. & Kukkonen, H.** 2019. Ammattikorkeakoulu toisin ajateltuna. Osaaminen, sivistys ja tiedon intressit. *Aikuiskasvatus* 4/2019, 264–275.
- Karjalainen, A., Jaakkola, E., Alha, K. & Lapinlampi, T.** 2003. Opetussuunnitelman laatiminen. Teoksessa A. Karjalainen (toim.) Akateeminen opetussuunnitelmatyö. Oulun Yliopisto: opetuksen kehittämissyksikkö.
- Kennedy, D.** 2007. Writing and Using Learning Outcomes: A Practical Guide. Ireland: University College Cork.
- Kukkonen, H.** 2012. Kohti moniulotteista opetussuunnitelmaa. Teoksessa Osallistava korkeakoulutus. Mäkinen M., Annala J., Korhonen V., Vehviläinen S., Norrgrann A., Kalli P. and Svärd P. (toim.). Tampereen Yliopisto. Tampere. Haettu osoitteesta: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-8947-1>
- Laajala, T.** 2015. Diskurssianalyttinen tutkimus ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman kehittämissuunnitelmasta. Lapin yliopisto; University of Lapland.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P.** 2015. Tapauksittain tutkimuksen taito (3. painos.). Gaudeamus.
- Lindén, J., Annala, J. & Mäkinen, M.** 2016. Tieteenalakohtainen tieto ja opetussuunnitelman kriisi korkeakoulutuksessa. *Tiedepolitiikka* 1/2016, 19–28.
- McKimm, J. & Jones, P. K.** 2018. Twelve tips for applying change models to curriculum design, development and delivery. *Medical Teacher*, 40(5), 520–526. <https://doi:10.1080/0142159X.2017.1391377>
- Mulder, M., Weigel, T., & Collins, K.** 2007. The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: A critical analysis. *Journal of Vocational Education and Training*, 59(1), 67–88. <https://doi-org.ezproxy.haaga-helia.fi/10.1080/13636820601145549>
- 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), 755–770. <https://doi.org/10.1108/03090590910993616>
- Mulder, M.** 2011. The concept of competence: Blessing or curse? Teoksessa I. Torniainen, S. Mahlamäki-Kulttanen, P. Nokelainen & P. Ilesley (toim.) Innovations for competence management. Lahti: Lahti University of Applied Sciences, 11–24.
- Mäkinen, M. & Annala, J.** 2010. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulussa. *Kasvatus & Aika* 4(4), 41–61.
- Mäkinen, M. & Annala, J.** 2012. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman kahdet kasvot. Osallistava korkeakoulutus. Tampere University Press, 127–151. Haettu osoitteesta: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201406061645>
- Nikander, J., Haapamäki, J. & Tuominen-Thuesen.** 2020. Vierivä kivi ei sammaloidu – liikunta-ala murroksessa. Liikunta-ala osaamisen ennakointityön loppuraportti. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2020:27. Haettu osoitteesta: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Vieriva_kivi_ei_sammaloidu_liikunta-ala_murroksessa.pdf
- Ojasalo, K., Moilanen, T. & Ritalahti, J.** 2014. Kehittämistyön menetelmät: Uudenlaista osaamista liiketoimintaan (3. uud. p.). Sanoma Pro.
- Opetushallitus.** 2019. Osaaminen 2035 – Osaamisen ennakointi-foorumien ensimmäisiä ennakointituloksia. Raportit ja selvitykset 2019:3.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö.** 2017. Valtioneuvoston asetus tutkintojen ja muiden osaamiskokonaisuuksien viitekehuksesta. Säädös 120/2017. Haettu osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2017/20170120>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö.** 2018. Report on the referencing of the Finnish National Qualifications Framework to the European Qualifications Framework and the Framework for Qualification of the European Higher Education Area. Haettu osoitteesta: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/report_on_the_referencing_of_the_finnish_national_qualifications_framework.pdf
- Pellinen, M., Raasakka, M., Gittus, B. & Heinonen, H.** 2019. ESSA SPORT. National report – Finland: Analysis of labour market realities and challenges in the sport and physical activity sector. ESSA-SPORT: Sport Institute of Finland.
- Pettigrew, A. M.** 1997. What is a processual analysis? *Scandinavian Journal of Management*, 13(4), 337–348. [https://doi.org/10.1016/S0956-5221\(97\)00020-1](https://doi.org/10.1016/S0956-5221(97)00020-1)
- Puronaho, K.** 2019. Finland – National conclusions and recommendations. *New Age of Sport Management Education in Europe*. Haettu osoitteesta: https://34560e7a-63fc-467f-9ec3-8c9554ad7146.filesusr.com/ugd/dbfb00_9e2a3409404e4b2c965c217fce9d8e18.pdf
- Saranpää, M.** 2012. Arvostan osaamista, arvioin osaamisia: Kriteerien kriteerit. *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. 2, 67–88.
- Simons, H.** 2009. *Case Study Research in Practice*. SAGE Publications Ltd.
- Sitra.** 2019. Kohti osaamisen aikaa. 30 yhteiskunnallisen toimijan yhteinen tahtotila elinikäisestä oppimisesta. Sitran selvityksiä 146. Helsinki: Erweko.
- Toikko, T. & Rantanen, T.** 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta: Näkökulmia kehittämissuunnitelmaan, osallistumiseen ja tiedontuotantoon. Tampere University Press.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A.** 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. E-kirja.
- Tynjälä, P.** 2008. Perspectives into learning at the workplace. *Educational research review*, 3(2), 130–154. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.12.001>
- Valtonen, A. & Viitanen, M.** 2020. Ryhmäkeskustelut laadullisena tutkimusmetodina. Teoksessa A. Puusa & Juuti, P. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 118–130.
- Vilkkä, H.** 2007. *Tutki ja mittaa*. Helsinki: Tammi.
- Vilkkä, H.** 2015. *Tutki ja kehitä* (4. uudistettu painos.). PS-kustannus. E-kirja.
- Wohlfart, O. & Adam, S.** 2019. *New Age in Sport Management Education in Europe (NASME) - Concluding report*. Leipzig University: Department of Sport Economics and Sport Management.