


Yleiset valmiudet korkeakoulujen tutkinto- ohjelmien osaamistavoitteissa neljällä koulutusosalalla



Osaamistavoitteiden määrittäminen kuuluu eurooppalaiseen korkeakoulutuksen yhtenäistämiseen tähtäävään Bolognan prosessiin. Sisältöosaamisen lisäksi tärkeitä ovat työelämävalmiudet eli yleiset valmiudet. Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen tutkinto-ohjelmien osaamistavoitteet kertovat, millaisia yleisiä valmiuksia korkeakoulut ovat määritelleet ja miten tavoitteet eroavat aloittain ja korkeakoulusektoreittain. Tavoitteissa korostuvat tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminta (TKI) ja työelämässä pärjääminen, kun taas kestävä kehitys ja opiskelun prosessitaidot jäävät vähälle huomiolle.

 KORKEAKOULUTUKSESSA ON SIIRRYTTY 2000-luvulla opettaja- ja sisältölähtöisestä tutkintovaatimusajattelusta enemmän opiskelija-keskeisiin osaamisperustaisiin opetussuunnitelmiin. Muutos on sidoksissa Eurooppalaisen korkeakoulutusalueen (*European Higher Education Area*, EHEA) rakentamiseen, niin sanottuun Bolognan prosessiin. Opetuksen ja oppimisen laatu ja sen varmistaminen sekä työelämävastavuus ovat olleet prosessin avainteemoja alusta lähtien, vuodesta 1998. Osaamisen kuvaaminen on tullut yhä keskeisemmäksi, mitä korostavat eurooppalaiset ja kansalliset tutkintojen viitekehukset. (Bologna 1999; Lontoo 2007; ks. myös Caspersen ym. 2017, 9; Erikson & Erikson 2019;

Prøitz 2010, 122.) Korkeakoulutuksessa on alettu puhua alaan liittyvän osaamisen rinnalla niin sanottuista työelämävalmiuksista tai yleisistä valmiuksista.

Kuvaamme tässä artikkelissa yleisiä valmiuksia korkeakoulujen tutkinto-ohjelmien osaamistavoitteissa. Aineisto hankittiin neljän koulutusala-arvioinnin yhteydessä vuonna 2019. Arvioinnit toteutti Kansallisen koulutuksen arviointikeskus (Karvi). Analysoimme, millaisia yleisiä valmiuksia ensimmäisen ja toisen syklin tutkinto-ohjelmien opetussuunnitelmien osaamistavoitekuvauksissa on määritelty ja miten kuvaukset vaihtelevat aloittain. Tarkastellut koulutusalat ovat humanistinen, kauppatieteet ja liiketalous, tekniikka sekä yhteiskuntatieteet.

YLEISIÄ VALMIUKSIA KOSKEVAT OSAAMISTAVOITTEET OVAT OSA KORKEAKOULUJEN TUTKINTO-OHJELMIEN OPETUSSUUNNITELMIA.

Osaamistavoitekuvauksia on mukana 628 tutkinto-ohjelmasta.

Osaamistavoitteiden tarkastelu on oleellista, sillä opetussuunnitelmat ohjaavat opetusta ja oppimista. Yleisiä valmiuksia koskevat osaamistavoitteet ovat osa korkeakoulujen tutkinto-ohjelmien opetussuunnitelmia. Osaamistavoitteiden muotoilu on sidoksissa koulutuksen johtamiseen: miten paljon niiden määrittelyä johdetaan alakohtaisesti, korkeakoulukohtaisesti tai kansallisesti ja miten paljon eurooppalaiset linjaukset vaikuttavat niihin? Keskustelu yleisistä valmiuksista on ajankohtaisia Suomessa myös niitä arvioineen Kappas!-hankkeen valmistumisen myötä (Ursin ym. 2021). Hankkeessa selvitettiin yleisten valmiuksien osaamista eri korkeakouluissa ja eri aloilla.

Artikkelimme on sekä korkeakoulututkimusta että aikuiskasvatustieteellistä tutkimusta, sillä tarkastelemme korkeakouluissa tavoiteltavaa osaamista ja siihen kytkeytyviä prosesseja. Taustalla on aikuiskasvatustieteellinen osaamiskäsitys. Tarkastelemme osaamista osana oppimista, ja oppimisen perustana on tiedon rakentuminen ja sen liittyminen aikuisten omiin kokemuksiin. Tiedon rakentaminen ja soveltaminen on yksilöllistä. Osaamiseen vaikuttavat ammatilliset, henkilökohtaiset, sosiaaliset, moraaliset ja tunteisiin liittyvät taustatekijät. (Mäkinen & Annala 2010, 55.) Osaamisen ja oppimisen tavoitteiden määrittelemine on aina sidoksissa määrittelijän arvoihin ja poliittisiin näkemyksiin (Kinnari 2020a).

TAUSTALLA BOLOGNAN PROSESSI: RAKENTEISTA OSAAMISPERUSTAISUUTEEN

Bolognan prosessin alussa huomio kohdistui yhdenmukaisten ja vertailtavissa olevien rakenteiden

luomiseen. Prosessin edetessä on keskitytty tutkintojen tuottamaan osaamiseen ja opiskelijoihin oppijoina. (Sorbonne 1998; Bologna 1999; Praha 2001; ks. myös Havnes & Prøitz 2016, 206.) Ammattikorkeakoulujen osaamista koskevaa ajattelua tutkineiden Hannu L. T. Heikkisen ja Harri Kukkonen (Heikkinen & Kukkonen 2019, 262) mukaan osaamista korostava puhetapa yleistyi koulutus- ja talouspolitiikassa 1990-luvulta lähtien (ks. myös Mäkinen & Annala 2010, 41; Wald & Harland 2019, 364–365). Osaamiseen kiinnitettiin huomiota myös esimerkiksi vuonna 1997 alkaneessa talousjärjestö OECD:n *Definition and Selections of Competencies* (DeSeCo) -hankkeessa, jossa määriteltiin kaikille kansalaisille yhteisiä taitoja (DeSeCo 2016; OECD 2005).

'Osaaminen' on varsin monimuotoinen käsite, jolla voidaan viitata tietoon, taitoon, pätevyyteen, asenteisiin, osaamistavoitteisiin tai oppimistuloksiin (ECTS 2015; Heikkinen & Kukkonen 2019, 263; Mäkinen & Annala 2010, 41; Ursin & Hyttinen 2010). Erityisesti pätevyyksien (*competences*) määrittelyssä on paljon vaihtelevuutta (Caspersen ym. 2017, 9). Kompetensseja painottavaa ajattelua on arvosteltu esimerkiksi huomion kiinnittymisestä kompetenssien mitattavuuteen (Addison 2014; 317; Erikson & Erikson 2019; Miettinen 2019, 205, 211; Silvennoinen & Kinnari 2019, 398, 415–417).

Keskeinen Bolognan prosessin alkuaikojen hanke oli Euroopan unionin rahoittama *Tuning Educational Structures in Europe* (Tuning) -pilotti, jonka ensivaiheeseen vuosina 2000–2002 osallistui noin sata eurooppalaista korkeakoulua. Tavoitteena oli luoda kunkin alan yhteistä näkemystä alaan liittyvistä ja yleisistä valmiuksista sekä tehdä opetussuunnitelmista aiempaa ymmärrettävämpiä ja siten vertailtavia. Hankkeen esille tuomat akateemisen henkilökunnan, opiskelijoiden ja työnantajien näkemyserot opittavien asioiden tärkeydestä herättivät monet ajattelemaan juuri yleisten valmiuksien merkitystä. (Tuning 2003, 61–98.)

Osaamistavoitteiden muotoileminen ja oppimistulosten arviointi olivat eurooppalaisten ja kansallisten tutkintojen viitekehysten lähtökohtia. Prahan ministerikokouksen julkilausumassa vuonna 2001 käynnistettiin yhteistyö yhteisen tutkintojen

SUOMESSA LAKI TUTKINTOJEN VIITEKEHYKSESTÄ TULI VOIMAAN VUONNA 2017.

viitekehysten suunnittelemiseksi. Sen kehittämistä perusteltiin tuolloin lähinnä koulutuksen laadunvarmistuksen tarpeilla. (Praha 2001.) Berliinissä vuonna 2003 ministerit sitoutuivat viitekehysten laatimiseen, ja Bergenissä vuonna 2005 hyväksyttiin ehdotus tutkintojen yhteiseksi viitekehykseksi (*Qualifications Framework for the European Higher Education Area, QF-EHEA*). (Berliini 2003; Bergen 2005.) Jäsenmaat alkoivat kehittää eurooppalaisen viitekehysten rinnalle kansallisia viitekehysjä (*National Qualifications Framework, NQF*) (Bergen 2005; Caspersen ym. 2017, 10; OPM 2009). Suomessa laki tutkintojen viitekehyksestä tuli voimaan vasta vuonna 2017 (VN 93/2017).

Osaamisperustaisuus on sidoksissa opiskelijakeskeisyyteen (*student-centred higher education*), josta on tullut Bolognan prosessin edetessä yhä tärkeämpi tavoite. Leuvenin julkilausumassa vuonna 2009 opiskelijakeskeisyys linkitettiin entistä selvemmin opetussuunnitelmien uudistamiseen (Leuven 2009). Osaamis- ja opiskelijakeskeisyyttä on korostettu myös korkeakoulutuksen laadunvarmistuksessa: eurooppalaisen korkeakoulutuksen laadunvarmistuksen standardi 1.2 edellyttää, että ohjelmille määritellään osaamistavoitteet, ja standardi 1.3 edellyttää opiskelijakeskeisyyttä (ESG 2015, 11–12).

Osaamistavoitteiden tuomista korkeakoulutukseen, erityisesti yliopistoihin, on arvosteltu akateemisen vapauden, oppimisen ja opettamisen sekä sivistysajatuksen vastaisina, ja niiden on sanottu sopivan paremmin ammatilliseen koulutukseen (Addison 2014, 317; Erikson & Erikson 2019; Miettinen 2019; Mäkinen & Annala 2010, 43, 48; Wald & Harland 2019, 361). Valmistuneiden ominaisuuksia tutkineiden Navé Waldin ja Tony Harlandin (Wald & Harland 2019, 362) kritiikki kohdistuu erityisesti Australiassa ja Uudessa-Seelannissa käytettyyn yleisten valmiuksien viitekehukseen (*Graduate Attributes Framework, GAF*).

He kritisoivat viitekehystä ja osaamistavoitteita siitä, että sen paremmin viitekehys kuin osaamistavoitteet eivät perustu mihinkään teoriaan tai tutkimukseen. Lisäksi viitekehystä väitetään poliittisesti ja ideologisesti neutraaliksi, vaikka taustalla ovat uusliberalistinen ajattelu, korkeakoulutettujen työllistettävyyden korostaminen ja korkeakoulutuksen markkinaistuminen (ks. myös Kinnari 2020a; 2020b; Wheelahan & Moodie 2021).

Osaamistavoitteiden on lisäksi arvosteltu painotavan työelämälähtöisyyttä akateemisen osaamisen kustannuksella. Osaamiskokonaisuudet pilkotaan tavoitekuvauksiksi, jolloin niiden arviointi liittyy kriteerien mukaiseen suoriutumiseen sen sijaan että tarkasteltaisiin kokonaisprosessia, ihmisenä kasvamista ja sivistymistä. Hallintohenkilöstön pelätään vaikuttavan liian paljon osaamistavoitteiden määrittelyyn ja tavoitekuvausten yksinkertaistavan liiaksi monimutkaisten asioiden oppimista, luovuutta, asioiden keskinäisriippuvuuksia sekä kognitiivista oppimisprosessia. Keskustelua on lisäksi herättänyt osaamistavoitekuvausten yhteys ulkoisiin laadunarviointimalleihin. Osaamisperustaisuutta ja osaamista korostavaa puhetapaa on kritisoitu siitäkin, että käsitteitä käytetään puhuttaessa taloudellisen lisäarvon tuottamisesta sekä tekemisen ja suorittamisen korostamisesta tietämisen sijaan. (Caspersen ym. 2017, 10; Erikson & Erikson 2019; Havnes & Proitz 2016; Heikkinen & Kukkonen 2019, 263, 267; Hoidn & Reusser 2021, 20; Mäkinen & Annala 2010, 43; Sweetman 2017, 46.)

YLEISET VALMIUDET KORKEAKOULUTUKSESSA

Yleisillä tai siirrettävillä valmiuksilla (*generic/transferable skills*) viitataan tieteenalasta riippumattomiin yleisiin taitoihin (Addison 2014, 314; Ainiola ym. 2020, 98; Barrie 2004, 262). Suomessa käytetään myös käsitteitä yleiset työelämätaidot, geneeriset taidot ja siirrettävät taidot (Maunumäki 2021, 62–63; Penttinen ym. 2011, 103; Ursin & Hyytinen 2010, 67). Lisäksi puhutaan pehmeistä taidoista (*soft skills*) verrattuna kovaan sisältötietoon (*hard knowledge*) (esim. Andrews & Higson 2008).

Yleisten valmiuksien luokittelut vaihtelevat muutamasta osaamisalueesta useiden kymmenien taitojen

YLEISIÄ VALMIUKSIA ON KUVATTU MYÖS 21. VUOSISADAN TAITOINA.

luetteloihin (esim. Ainiala ym. 2020, 98; Ashwin 2020, 20; Penttinen ym. 2011, 103; Suorsa & Sainio 2020, 5; Tuononen ym. 2019, 10; Virtanen & Tynjälä 2013), eikä kaiken kattavaa geneeristen taitojen luetteloa voida tehdä (Hyytinen ym. 2021, 14). Korkeakouluissa saavutettavaa osaamista tutkineet Jani Ursin ja Heidi Hyytinen (2010, 67) pitävät yleisinä valmiuksina muun muassa kriittistä ajattelua, analyttistä päättelykykyä, ongelmanratkaisutaitoja, kommunikaatiotaitoja, tiimityöskentelytaitoja, medialukutaitoa, elinikäisen oppimisen taitoja sekä kykyä tulkita kirjallista ja matemaattista aineistoa.

Yleisiä valmiuksia on kuvattu myös 21. vuosisadan taitoina (*21st century skills*). Ne on koottu neljäksi kokonaisuudeksi: ajattelun taidot, työskentelyn taidot, työvälineiden hallinta ja maailmassa elämisen taidot (Binkley ym. 2012; OECD 2005). Valmistuneiden ominaisuuksia australialaisissa yliopistoissa tutkinut Simon Barrie (2004, 262) käyttää vastaavassa merkityksessä käsitettä *graduate attributes*, tutkinnon suorittaneiden ominaisuudet, joita tarvitaan työelämän lisäksi globaalissa kansalaisuudessa ja yhteiskunnan jäsenyydessä (ks. myös Wald & Harland 2019, 361). Yleisiä valmiuksia on kritisoitu erityisesti niiden vahvasta yhteydestä työelämään, markkinatalouteen ja kilpailukykyyn (esim. Heikkinen & Kukkonen 2019; Kinnari 2020a, 301, 308; Kinnari 2020b; Wheelahan & Moodie 2021) sekä siitä, että niiden omaksuminen erotetaan alakohtaisesta tietosisällöstä (Ashwin 2020, 22, 26; McKenna & Quinn 2021, 113; Miettinen 2019, 205, 213; Wheelahan & Moodie 2021, 217).

Yleisiä valmiuksia kuvataan myös suomalaisissa korkeakoulutusta säätelevissä tutkintoasetuksissa, vaikka itse käsitettä ei varsinaisesti käytetäkään. Esimerkiksi yliopistojen alemman korkeakoulututkinnon tulee antaa valmiudet alan kehityksen seuraamiseen, tieteelliseen ajatteluun,

edellytykset ylempään korkeakoulututkintoon joltavaan koulutukseen ja jatkuvaan oppimiseen sekä riittävä viestintä- ja kielitaito (VN 794/2004, 7 §, 12 §; ks. myös ammattikorkeakoulututkinnoista VN 1129/2014, 4–5 §). Kotimaisten kielten ja yhden vieraan kielen taidosta säädetään asetuksissa erikseen (VN 794/2004, 6 §; VN 1129/2004, 7 §).

Tutkintojen tuomaan osaamiseen ja yleisiin valmiuksiin on kiinnitetty huomiota muuallakin kuin Bolognan prosessissa. Talousjärjestö OECD organisoii vuonna 2013 päättyneen toteutettavuustutkimuksen *Assessment of Higher Education Learning Outcomes – feasibility study* (AHELO). Suomi osallistui sen yleisiä valmiuksia mittaavaan osioon, jossa tarkasteltiin opiskelijoiden analyttistä päättelyä ja arviointia, ongelmanratkaisukykyä ja argumentatiivista kirjoittamista (OECD 2013; OECD 2015; Ursin 2014).

Tässä tutkimuksessa tarkoitamme 'yleisillä valmiuksilla' alasta riippumattomia, siirrettäviä valmiuksia eli tietoja, taitoja ja asenteita, joita voidaan hyödyntää eri aloilla niin opinnoissa ja tutkimuksessa kuin muussa työelämässä (vrt. Ashwin 2020; Virtanen & Tynjälä 2013). Näitä on mahdollista oppia ja opettaa eri prosessein, eivätkä ne ole valmistuneiden ominaisuuksia. Yleiset valmiudet kehittyvät varsinaisten opintojen lisäksi esimerkiksi opiskelijakunta- ja harrastustoiminnassa, opintojen aikaisessa työskentelyssä ja vaihto-opiskelussa (Grebert ym. 2007). Niiden määrittäminen on sidoksissa kulloiseenkin aikakauteen, ne ovat vahvasti arvo- ja politiikkasidonnaisia sekä saavat eri aikoina erilaisia politiikkamääritelmiä (vrt. Kinnari 2020a).

TUTKIMUSASETELMA JA -KYSYMYKSET

Analysoimme korkeakoulutuksen yleisiä valmiuksia neljällä koulutuslalla. Aineistona ovat tutkinto-ohjelmien opetussuunnitelmien vahvistetut osaamistavoitteet. 'Osaamistavoitteet' kuvaavat sen, mitä opiskelijan pitäisi tietää, ymmärtää ja osata tehdä tietyn oppimisprosessin päätyttyä (Addison 2014, 314; Caspersen ym. 2017, 10; ECTS 2015; Erikson & Erikson 2019; Havnes & Prøitz 2016, 207). 'Osaamisperustaisuudella' tarkoitetaan osaamis-

ERI ALOJEN

OSAAMISTAVOITTEET

RISTIINTAULUKOITIIN

KORKEAKOULUSEKTOREITTAIN

JA TUTKINNOITTAIN.

tavoitteiden muotoilemista opiskelijan aktiivisen oppimisen pohjalta sekä työelämä-, yhteiskunta- ja kansalaisuusrelevanssin edistämistä koulutuksen aikana (Davies 2017, 6; Heikkinen & Kukkonen 2019, 263; Mulder ym. 2009, 760). Osaamistavoitteita voidaan lähestyä useasta näkökulmasta: oppimisen ja koulutuksen suunnittelun, arvioinnin ja kehittämisen työkaluina, osana kansallista viitekehystä ja standardointeja, laadunhallinnan, mitattavuuden ja tilivelvollisuuden näkökulmasta sekä opettajien toiminnan kautta (Caspersen ym. 2017, 11; Prøitz 2010, 123; Sweetman 2017, 45).

Artikkelissa kysymme,

- 1) mitä yleisiä valmiuksia korkeakoulujen neljän eri koulutusalan osaamistavoiteissa on määritelty ja
- 2) millaisia mahdollisia eroja osaamistavoiteissa on tarkasteltujen alojen välillä, eri korkeakoulusektoreilla ja eri tutkintotasoilla.

Suomessa ei ole aiemmin laajasti analysoitu korkeakoulujen tutkinto-ohjelmien vahvistettuja osaamistavoitteita. Yleisiä valmiuksia on kuvattu ja analysoitu yksittäisillä kursseilla (esim. Ainiala ym. 2020) ja korkeakouluissa (esim. Kallioinen 2010), työelämävalmiuksien näkökulmasta tietyllä alalla (esim. Kerkkonen ym. 2020) ja siitä näkökulmasta, miten niitä pitäisi opettaa (esim. Jääskelä ym. 2018; Virtanen & Tynjälä 2013; 2019). Kuvaamme korkeakoulujen osaamistavoitteisiin sisältyvien yleisten valmiuksien analysoinnin tuloksia, emme osaamistavoiteajattelua sinänsä.

AINEISTO JA SEN ANALYYSI

Käytämme aineistona Karvin toteuttamassa humanistisen, kauppatieteiden ja liiketalouden, tekniikan sekä yhteiskuntatieteiden arvioinnissa kerättyjä tutkinto-ohjelmien osaamistavoitteita yliopistoista ja ammattikorkeakouluista (Pirttilä ym. 2020; Pyykkö ym. 2020; Seppälä ym. 2020; Wallenius ym. 2020). Alat rajattiin opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM) koulutusvastuumäärittelyjen mukaisesti. Koulutusala-arviointien yksi aineistokeruumuoto oli kysely yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen alempaan ja ylempään korkeakoulututkintoon johtavien tutkinto-ohjelmien edustajille. Tieteelliseen jatkotutkintoon johtavat tutkinto-ohjelmat eivät olleet tarkasteluissa mukana.

Osaamistavoitteet pyydettiin tutkinto-ohjelmien edustajilta keväällä 2019 osana sähköistä Webropol-pohjaista itsearviointikyselyä. Sen yhdessä kysymyksessä pyydettiin: ”Kopioikaa (ei linkkejä) tähän vahvistetut tutkintotason osaamistavoitteet.” Vahvistettuja osaamistavoitteiden kuvauksia saatiin 628 tutkinto-ohjelmasta: yliopistoista 386 ja ammattikorkeakouluista 242. Eniten tutkinto-ohjelmia on aineistossa mukana tekniikan alalta (**taulukko 1**). Yhteiskuntatieteelliseltä alalta arvioinnissa olivat mukana vain yliopistojen alemmat ja ylemmät korkeakoulututkintoon johtavat tutkinto-ohjelmat. Käytännössä kyselyyn saatiin vastaus lähes kaikista neljän alan tutkinto-ohjelmista, eli 98,7 prosentista kaikista alojen tutkinto-ohjelmista. Kaikki vastaajat eivät kuitenkaan vastanneet osaamistavoitteita koskevaan kysymykseen. Arviointiraporteissa osaamistavoitekuvaus voitiin analysoida vain yleisellä tasolla, mikä perustelee analyysin syventämistä tässä artikkelissa.

Analysointi aloitettiin yleisten valmiuksien erottamisella sisältöosaamisen tavoitteista. Lähes kaikissa, eli 95–98 prosentissa vastauksista, vahvistetuissa osaamistavoiteissa kuvattiin alaan liittyvän osaamisen valmiuksia, ja osassa vain niitä. Sisältöosaaminenkin saatettiin kuitata varsin tiiviisti: ”Hallitsee oman alansa keskeisen tiedollisen ja taidollisen sisällön” (humanistinen, kandidaatti). Eniten pelkästään substanssiosaamiseen liittyviä valmiuksia oli tekniikan alan osaamistavoiteissa.

Tutkinto-ohjelmien osaamistavoitteet	Humanistinen	Kauppätieteet ja liiketalous	Tekniikka	Yhteiskuntatieteet	Yhteensä
Kandidaatin tutkintoon johtavien tutkinto-ohjelmien osaamistavoitteet	44	14	34	24	116
Maisterin tutkintoon johtavien tutkinto-ohjelmien osaamistavoitteet	68	53	91	58	270
Ammattikorkeakoulututkintoon johtavien tutkinto-ohjelmien osaamistavoitteet	8	61	94	–	163
Ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtavien tutkinto-ohjelmien osaamistavoitteet	6	41	32	–	79
Yhteensä	126	169	251	82	628

Taulukko 1. Tutkinto-ohjelmien vahvistetut osaamistavoitteet aloittain (N = 628).

Yleisten valmiuksien osaamistavoitteita oli 144 sivua. Toteutimme analyysin monimenetelmällisellä otteella (*mixed methods*), jonka ensimmäinen analysointimenetelmä oli teoriaohjattu laadullinen sisällönanalyysi (Seppänen-Järvelä ym. 2019; Tuomi & Sarajärvi 2018, 104, 119, 133). Aiemmat tietomme ja aiemman tutkimuksen tuntemus vaikuttivat väistämättä analyysiin.

Yleisiä valmiuksia koskevat eri osaamistavoitteet eroteltiin omiksi lausekkeikseen. Jotkin vahvistetut tavoitteet sisälsivät useiden erilaisten yleisten valmiuksien kuvauksia. Tällaiset lausekkeet jaettiin usean yleisiä valmiuksia kuvaavan osaamistavoiteluokan alle (ks. myös Tuomi & Sarajärvi 2018, 105). Pieniä luokkia yhdistettiin suuremmiksi, ja aineistoa luokiteltiin uudelleen. Esimerkiksi asenteet ja eettiset valmiudet olivat aluksi erillisiä luokkia, samoin itsensä kehittäminen ja jatko-opintovalmiudet. Jaottelumme ei noudata suoraan aiempia yleisten valmiuksien jaotteluita, vaikka siinä onkin aineksia monista niistä.

Laadullisen sisällönanalyysin jälkeen tarkastelimme NVivo New -analysointiohjelmalla muodostettujen luokkien määrällistä ja suhteellista vaihtelua eri aloilla sekä osaamistavoiteissa esiintyneitä verbejä. Yleisimpiä verbejä tarkasteltiin vain suomenkielisiä osaamistavoitteista. Yleisiä valmiuksia kuvaavat eri alojen osaamistavoitteet ristiintaulukoitiin korkeakoulusektoreittain ja tutkinnoittain: kandidaatin tutkinto, maisterin tutkinto, ammattikorkeakoulututkinto, ylempi ammattikorkeakoulututkinto. Lisäksi analysoitiin muita yleisten valmiuksien kirjoittamista ja kuvaamista koskevia piirteitä.

TULOKSET: LAAJA KIRJO YLEISIÄ VALMIUKSIA

Korkeakoulututkintojen osaamistavoitekuvauksissa oli määritelty yleisten valmiuksien osaamistavoitteita laajasti (**taulukko 2**). Monet valmiudet, kuten viestintävalmiudet ja sosiaaliset valmiudet tai kansainvälisyysvalmiudet ja kielitaito, ovat sidoksissa toisiinsa, joten yleiset valmiudet ovat osin päällekkäisiä ja limittäisiä.

Yleinen valmius	Humanistinen ala (n = 126) %-osuus kk-sektorin vastauksista		Kauppatieteet ja liiketalous (n = 169) %-osuus kk-sektorin vastauksista		Tekniikka (n = 251) %-osuus kk-sektorin vastauksista		Yhteiskunta- tieteet (n = 82) %-osuus kk-sektorin vastauksista
	Korkeakoulusektori	AMK (n = 14)	Yliopisto (n = 112)	AMK (n = 104)	Yliopisto (n = 66)	AMK (n = 129)	
1. Tutkimus- ja TKI- valmiudet	71,4 %	83,2 %	41,3 %	66,7 %	31,8 %	66,6 %	85,4 %
2. Työelämässä pärjää- misen valmiudet	71,4 %	73,5 %	42,3 %	22,7 %	69,8 %	59,3 %	70,7 %
3. Kieli- ja viestintä- valmiudet	42,9 %	67,3 %	45,2 %	71,2 %	40,3 %	60,2 %	56,1 %
4. Sosiaaliset valmiudet	64,3 %	52,2 %	39,4 %	34,8 %	41,9 %	57,7 %	40,2 %
5. Kansainvälisyys- ja monikulttuurisuus- valmiudet	50,0 %	46,9 %	53,8 %	43,9 %	46,5 %	35,8 %	41,5 %
6. Ajattelun valmiudet	28,6 %	47,8 %	39,4 %	62,1 %	21,7 %	50,4 %	53,7 %
7. Asenteet ja eettiset valmiudet	50,0 %	50,4 %	30,7 %	37,9 %	32,6 %	32,6 %	25,6 %
8. Itsensä kehittämisen valmiudet	21,4 %	64,6 %	18,3 %	21,2 %	26,4 %	62,6 %	37,8 %
9. Tietotekniset ja työvälinevalmiudet	28,6 %	30,1 %	34,6 %	19,7 %	29,4 %	40,7 %	4,9 %
10. Kestävän kehityksen valmiudet	14,3 %	–	18,3 %	34,8 %	20,2 %	31,7 %	3,7 %
11. Opintojen prosessi- valmiudet	14,3 %	16,8 %	20,2 %	7,6 %	29,5 %	14,6 %	4,9 %

Taulukko 2. Osaamistavoitteiden yleiset valmiudet neljällä koulutusallalla korkeakoulusektoreittain. Prosenttiosuudet ovat osuuksia kyseisen korkeakoulusektorin vastauksista aloittain.

Korkeakoulujen osaamistavoitekuvauksissa oli suhteellisesti eniten tutkimus- sekä tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan (TKI) valmiuksia ja työelämässä pärjäämisen valmiuksia. Tutkimusvalmiuksia luettiin erityisesti yhteiskuntatieteiden ja humanistisen alan osaamistavoiteissa, sillä alat painottuivat yliopistosektorille. Vähiten osaamistavoitekuvauksissa oli opintojen prosessivalmiuksia, joita kuvattiin eniten tekniikan alan ammattikorkeakoulu-tutkintoon johtavissa tutkinto-ohjelmissa.

”Opiskelija osaa muotoilla tutkimuskysymyksiä sekä käyttää ja soveltaa erilaisia teorioita, tutkimusmenetelmiä ja -aineistoja sekä tulkita ja raportoida niiden tuloksia.” (yhteiskuntatieteet, maisteri)

”Kykenee ottamaan vastuun omasta oppimisestaan ja osaa arvioida sekä kehittää omia oppimistaitojaan ja -tyylejään, osaa arvioida ja kehittää osaamistaan.” (tekniikka, AMK)

YLEISTEN VALMIUKSIEN OSAAMISTAVOITTEIDEN KIRJOITTAMISTA OLI OHJEISTETTU ERI KORKEAKOULUISSA ERI TAVOIN.

Alat erosivat toisistaan yleisten valmiuksien painotuksissa. Humanistisella ja yhteiskuntatieteellisillä aloilla nimettiin eniten tutkimus- ja TKI-valmiuksia, kauppatieteissä kieli- ja viestintävalmiuksia ja tekniikan alalla työelämässä pärjäämisen valmiuksia.

”Kauppatieteiden kandidaatilla on riittävät suulliset ja kirjalliset äidinkielen ja vieraan kielen viestintävalmiudet toimia yleisissä ja alakohtaisissa tilanteissa. Opiskelija osaa tuottaa selkeitä ja johdonmukaisia tekstejä. Opiskelija osaa viestiä vieraalla kielellä sujuvasti ja tarkoituksenmukaisesti erilaisissa tilanteissa.” (kauppatieteet, kandidaatti)

”Sähkö- ja automaatiotekniikan koulutuksessa opiskelijalle kehittyä valmius toimia asiantuntijana ja esimiestehtävissä sähköalan, energia-alan ja tietoliikennealan yrityksissä, teollisuudessa ja suunnittelutoimistoissa. Tutkintoon sisältyvät työelämätaitojen ja yritystoiminnan opinnot sekä kieli- ja viestintäopinnot mahdollistavat siirtymisen myös kansainvälisiin tehtäviin ja yrittäjäksi.” (tekniikka, AMK)

Osassa yleisiä valmiuksia aloittainen esiintymisvaihtelu oli suurta. Esimerkiksi kauppatieteiden kandidaatin tutkinto-ohjelmissa korostuivat ajattelun valmiudet, kun taas tekniikan alan ammattikorkeakoulujen ohjelmissa niitä mainittiin vähän. Kestävän kehityksen valmiuksia mainittiin paljon kauppatieteiden maisteritason tutkinto-ohjelmien osaamistavoitteissa, mutta humanistisen alan yliopistojen ohjelmien osaamistavoitteissa niitä ei mainittu lainkaan.

”Analyttinen ajattelu ja ongelmanratkaisu: opiskelijat kykenevät analyttiseen ajatteluun soveltamalla sopivia käsitteitä ja menetelmiä liiketoiminnan eri osa-alueiden ongelmien ratkaisemisessa.” (kauppatieteet, kandidaatti)

“Students learn to adapt knowledge, skills, and new approaches to reach collaborative solutions based on ecological, economic, and socio-cultural sustainability.”

[”Opiskelijat oppivat tietoa, taitoja ja uudenlaisia lähestymistapoja, joilla päästään yhteistoiminnallisiin, ekologiseen, taloudelliseen ja sosiokulttuuriseen kestävyteen perustuviin ratkaisuihin.”] (kauppatieteet, maisteri)

Yliopistojen kandidaattitason tutkinto-ohjelmissa määriteltiin suhteellisesti enemmän tavoitteita yleisille valmiuksille kuin maisteritason ohjelmissa. Muita tutkinto-ohjelmia enemmän yleisiä valmiuksia mainittiin tekniikan alan kandidaatin tutkintoon johtavissa ohjelmissa. Erityisen paljon niissä kuvattiin kieli- ja viestintävalmiuksia, itsensä kehittämisen valmiuksia ja valmiuksia jatkaa opintoja maisterivaiheeseen. Ammattikorkeakouluissa yleisiä valmiuksia oli enemmän perustutkintotason ohjelmissa kuin ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtavissa ohjelmissa.

Yleisten valmiuksien osaamistavoitteista näkyi, että niiden kirjoittamista oli ohjeistettu eri korkeakouluissa eri tavoin. Joissakin korkeakouluissa saman koulutusalan yleisten valmiuksien osaamistavoitteet olivat kaikissa tutkinto-ohjelmissa samanlaisia, kun taas toisissa yhteisiä osuuksia ei ollut juuri lainkaan. Osaamistavoitteiden kuvauksissa todettiin yleisimmin, että opiskelija ”tuntee”, ”ymmärtää”, ”soveltaa”, ”toimii”, ”hallitsee”, ”kykenee” ja ”arvioi”. Verbit vaihtelivat hieman aloittain.

Ammattikorkeakouluissa yleisten valmiuksien osaamistavoitteiden kirjoittamista koordinoitiin valtakunnallisesti, ja eri korkeakoulujen saman alan tutkintojen yleisten valmiuksien osaamistavoitteet olivat yhteneviä, jopa identtisiä, vaikka vaihteluakin esiintyi. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry:n (2010) työ yleisten valmiuksien osaamistavoitteiden määrittelyssä sekä eurooppalaiset ja kansalliset tutkintojen viitekehukset ja muu sääätely

TOISINAAN OSAAMISTAVOITTEET OLIVAT MARKKINOINTITEKSTIÄ TUTKINTO-OHJELMAAN MAHDOLLISESTI HAKEUTUVILLE.

saatettiin mainita tavoitekuvauksissa.

”Tuotantotalouden koulutusohjelman osaamista-voitteiden määrittely perustuu asetukseen ammatikorkeakouluopinnoista sekä korkeakouluopintojen eurooppalaiseen ja kansalliseen viitekehykseen.” (tekniikka, AMK)

Yliopistojen yleisten valmiuksien kuvaaminen vaihteli ammattikorkeakouluja enemmän: osassa yliopistoja yleisiä valmiuksia kuvailtiin niukasti, osassa kirjo oli laaja. Yliopistojen tutkinto-ohjelmissa kuvattiin enemmän kieli- ja viestintävalmiuksia kuin ammattikorkeakoulujen tutkinto-ohjelmissa. Jotkin jaottelut olivat yliopistokohtaisia, kuten jaottelu tieteellisiin valmiuksiin, ammatillisiin taitoihin, yleisiin työskentelytaitoihin, asenteellisiin valmiuksiin ja työllistymisosaamiseen.

Tavoiteltu osaamistaso myös vaihteli: joissakin ohjelmissa tarjottiin osaamista avustaviin tehtäviin aloittelijan tasolle tai perusosaamista syvällisempää osaamista, toisissa valmistui jo ensimmäisen syklin tutkinnossa erityisasiantuntijaksi, huippuosaajaksi, esimieheksi tai johtajaksi. Eroja oli myös korkeakoulusektoreittain. Koska ammattikorkeakoulututkinnon jälkeen siirtyään yleensä työelämään, tulevat mahdollisuudet työelämässä kuvattiin konkreettisemmin kuin yliopistojen kandidaatin tutkintojen osaamistavoiteissa.

“This degree programme serves to educate highly skilled, innovative, and entrepreneurial managers and leaders, who have strong abilities to utilise emerging opportunities in an international business environment.”

[”Tutkinto-ohjelma kouluttaa osaavia, innovatiivisia ja yrittäjähenkisiä johtajia, joilla on kyky hyödyntää kohtaamiaan mahdollisuuksia kansainvälisessä liiketoimintaympäristössä.”] (liiketalous, AMK)

Jotkin osaamistavoitekuvaukset eivät varsinaisesti kuvanneet opiskelijan tulevaa osaamista vaan kertoivat, mitä koulutuksessa tehdään, miksi siihen kannattaa hakeutua, millainen historia koulutuksella on, millaisia suuntautumisvaihtoehtoja on tai kuvailtiin meneillään olevaa yhteiskunnallista muutosta. Joissakin kuvauksissa korostettiin koulutuksen ainutlaatuisia yhteyttä kansainväliseen tutkimukseen tai työelämän arvostusta kyseistä tutkintoa kohtaan. Toisinaan osaamistavoitteet olivat markkinointitekstiä tutkinto-ohjelmaan mahdollisesti hakeutuville, mikä näkyi tutkinto-ohjelman erinomaisuuden kuvauksena sekä ylistävien adjektiivien käyttämisenä erityisesti englanninkielisissä ohjelmissa molemmilla korkeakoulusektoreilla.

“We offer you an international and interactive study environment where you can develop yourself into a highly capable professional with widely applicable knowledge. In our challenge-based courses, we work closely with diverse organizations and business people offering you the latest insights as well as live cases to solve.”

[”Tarjoamme sinulle kansainvälisen ja vuorovaihteisen opiskelu ympäristön, jossa voit kehittää itseäsi huippuammattilaiseksi, jolla on laajasti sovellettavaa tietoa. Haasteisiin perustuvilla kursseillamme työskentelemme läheisesti erilaisten organisaatioiden ja liike-elämän ammattilaisten kanssa, mikä tarjoaa sinulle uusimmat näkemykset ja aitoja tapauksia ratkaistavaksi.”] (kauppätieteet, maisteri)

Opiskelijan rooli oppijana tai osaamistavoitteiden saavuttajana ei aina ollut olennaista. Samoin osaamistavoitteiden antama kuva aktiivisesta toimijasta vaihteli: Joissakin koulutus tarjosi valmiuksia opiskelijalle, toisissa opiskelija oli aktiivinen oppija ja osaaja nyt tai tulevaisuudessa. Joissakin kuvauksissa yhteiskunnan tarpeisiin vastasi koulutus, ei niinkään opiskelijan saavuttama osaaminen.

POHDINTA

Neljän koulutusalan tutkinto-ohjelmien osaamistavoiteissa kuvattujen yleisten valmiuksien kirjo oli laaja: tutkimus- ja TKI-valmiudet, työelämässä pärjääminen,

kieli- ja viestintävalmiudet, sosiaaliset valmiudet, kansainvälisyysvalmiudet, ajattelun valmiudet, asenteet ja eettiset valmiudet, itsensä kehittämisen valmiudet, tietotekniset valmiudet, kestävän kehityksen valmiudet sekä opiskelun prosessivalmiudet. Esimerkiksi kansainvälisyysvalmiuksia ja kestävän kehityksen valmiuksia ei aiemmissa tutkimuksissa ole useinkaan huomioitu (Ainiala ym. 2020, 98; Ashwin 2020, 20–21; Binkley ym. 2012; Penttinen ym. 2011, 103; Suorsa & Sainio 2020, 5; Tuononen ym. 2019, 10; Virtanen & Tynjälä 2013; Wald & Harland 2019, 367). Yleisten valmiuksien osaamistavoitekuvaukset seurailevat koulutuspoliittisen keskustelun teemoja ja toivetoiljoja (vrt. Kinnari 2020a). Siten esimerkiksi kestävää kehitystä koskevat osaamistavoitteet voivat olla tulevaisuuden opetussuunnitelmissa esillä huomattavasti tutkimusaineistoamme useammin.

Yleisten valmiuksien osaamistavoitteet vastasivat toisinaan hyvinkin suoraan asetuksissa (VN 794/2004, 7 §, 12 §; VN 1129/2014, 4–5 §) määriteltyjä tavoitteita ja täydensivät niitä. Muu kansallinen ohjaus näkyi erityisesti ammattikorkeakoulujen tavoitekuvauksissa (Arene 2010). Korkeakoulukohdainen opetussuunnitelmatyön johtaminen, yhteiset ohjeistukset ja tuki – tai niiden vähäisyys – heijastuivat kaikkiin kuvauksiin. Ammattikorkeakouluissa yleisten valmiuksien osaamistavoitteet olivat enemmän toistensa kaltaisia, kun taas yliopistoissa kuvaukset vaihtelivat enemmän. Tavoitteiden muotoilujen yhdenmukaisuuksista voi päätellä, että myös yliopistokohtaista ohjausta esiintyy.

Opetussuunnitelmien osaamisperustaisuuteen liittyviä merkityksiä tutkineiden Marita Mäkisen ja Johanna Annalan (2010) mukaan osaamisperustaisuutta koskeva kehittämistyö vaikuttaa tulleen yliopistoihin ammattikorkeakouluja hitaammin, mikä näkyy siinä, että ammattikorkeakoulujen edustajat käyttivät osaamistavoitteita koskevia käsitteitä johdonmukaisemmin kuin yliopistojen henkilökunta (Mäkinen & Annala 2010, 42, 54). Osaamistavoitteissa näkyivät myös korkeakoulusektoreiden erilaiset tehtävät: yliopistojen osaamistavoitteissa korostuivat tutkimusvalmiudet, kun taas ammattikorkeakoulujen osaamistavoitteet havainnollistivat työelämässä pärjäämisen valmiuksia.

Alakohtaiset erot olivat pieniä. Kauppatieteiden ja liiketalouden tutkinto-ohjelmien osaamistavoitteissa korostuivat kieli- ja viestintä- sekä kansainvälisyysvalmiudet. Muuten tarkastelluilla aloilla kuvattiin eniten tutkimus- ja TKI-valmiuksia sekä työelämässä pärjäämisen valmiuksia. Yliopistojen suoraan ammattiin johtavilla aloilla ja ammattikorkeakoulututkinnoissa yleiset valmiudet määriteltiin konkreettisesti, kun taas humanistisella alalla korostuivat asenteet ja eettiset valmiudet (ks. myös Mäkinen & Annala 2010, 48; Wheelahan & Moodie 2021, 212). Esimerkiksi humanistisella ja yhteiskuntatieteellisillä aloilla on paljon erilaisia lähetymistapoja, jolloin niiden osaamistavoitteet jäävät helposti yleiselle tasolle (Caspersen ym. 2017, 13).

Tutkintotasojen väliset erot näkyivät analyysin tuloksissa: yliopistojen kandidaattitasolla oli enemmän yleisten valmiuksien osaamistavoitteita kuin maisteritasolla. Tämä voi kertoa pikemmin ylemmän korkeakoulututkinnon tutkimus- ja sisältöpainotteisuudesta kuin alemman korkeakoulututkinnon työelämävastavuudesta. Joissakin tekniikan alan maisterin tutkinto-ohjelmissa ei mainittu ainuttakaan yleistä valmiutta, eli niiden ajateltiin kehittyvän alemmassa tutkinnossa tai opittavan työelämässä. Ammattikorkeakoulututkinnoissa yleisten valmiuksien kuvaukset painottuivat perustutkintoon.

Yleisiä valmiuksia on arvosteltu työelämävastavuuden korostamisesta akateemisten taitojen ja sivistymisen sijaan, ihmisen näkemisestä vain markkinatalouden osana tai yrittäjämäisenä toimijana, jolloin sivistymiselle tai uuden tiedon etsimiselle ei jää tilaa (Heikkinen & Kukkonen 2019; Kinnari 2020a, 301; Kinnari 2020b; Mulder ym. 2009, 758; Wheelahan & Moodie 2021). Koska maailma muuttuu jatkuvasti, nykyisen kaltaisiin ammatteihin ja työelämään kouluttaminen voi olla turhaa ja lyhytnäköistä. Korkeakoulutuksen pitäisikin antaa sekä valmiuksia ymmärtää laajemmin yhteiskuntaa ja maailmaa että eettisyyttä ja ekologista tai ekososiaalista vastuuta ja sivistystä. (Heikkinen & Kukkonen 2019, 263–264; ks. myös Mäkinen & Annala 2010, 49–50.)

Myös korkeakoulututkimuksen professori Paul Ashwin (2020) kritisoi manifestissaan työllistävyyden ja taloudellisten arvojen liiallista korostamista

nykykeskustelussa. Hänen mukaansa yliopiston tehtävä ei ole valmistaa opiskelijoita tulevaisuuden työntekijän rooliin, vaan opiskelun tulee kehittää uusia tapoja nähdä maailma, auttaa kokemaan ja ymmärtämään maailma ja itsensä uudella tavalla. Yksittäisten faktojen asemesta tulisi painottaa tiedon keskinäisriippuvaa rakennetta (*interrelated structure of a body of knowledge*). (Ashwin 2020, 3, 41, 66, 78.)

Siitäkin on keskusteltu, kuinka olennaista on erotella yleisiä valmiuksia alakohtaisesta tietosisällöstä (esim. Ashwin 2020, 26; McKenna & Quinn 2021, 113; Miettinen 2019; Wheelahan & Moodie 2021, 217). Paikoin yleisten valmiuksien ja substanssiosaamisen välinen ero on hyvinkin ohut, ja valmiudet kehittyvät koulutusalasidonnaisesti. Barrien (2004, 262) mukaan tutkinnon suorittaneiden valmiudet voivat olla yleisiä mutta eivät välttämättä tieteenalasta riippumattomia. Yleisten valmiuksien kuvaukset eivät eronneet suuresti aloittain, mikä ei kuitenkaan merkitse sitä, että yleiset valmiudet olisivat koulutus-alasta riippumattomia tai kehittyisivät siitä irrallaan.

Olemme analysoineet artikkelissamme osaamistavoitekuvauksia, jotka ovat osa korkeakoulujen opetussuunnitelmia. Mäkisen ja Annalan (2010) mukaan osaamisperustaisessa koulutuksessa pitäisi kiinnittää huomioita siihen, mihin tarkoitukseen korkeakoulutusta ja opetussuunnitelmaa halutaan käyttää sekä millaisen teoreettisen viitekehyksen pohjalta opetussuunnitelma toteutetaan. Opetussuunnitelma voidaan


nähdä tavoitteellisena ja dynaamisena prosessina, johon heijastuvat koulutuksen ideologinen, kulttuurinen, historiallinen, sosiaalinen ja globaali konteksti sekä yksilöiden identiteetin kehittymistä ja arvoja koskevat lähtökohdat. (Mäkinen & Annala 2010, 44.) Tämä näkyy myös Bolognan prosessin myötä vahvistuneena yleisiä valmiuksia koskevien osaamistavoitteiden määrittelyinä.

Kun yleisten valmiuksien osaamistavoitteita tehdään näkyväksi opetussuunnitelmissa, edistetään opiskelijan kasvua alansa asiantuntijaksi ja opiskelun alan substanssiosaamisen hyödyntämistä jatko-opinnoissa ja työelämässä. Laajemman kontekstin huomioiminen vahvistaa samalla opiskelijoiden mukautumiskykyä, jota ennakoimattoman tulevaisuuden haasteisiin vastaaminen edellyttää.



MIRA HUUSKO


KT, arviointiasiantuntija
Kansallinen koulutuksen
arviointikeskus

 <https://orcid.org/0000-0003-2726-7250>



RIITTA PYYKKÖ

FT, professori emerita
Turun yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0001-8487-305X>

LÄHTEET

- Addison, N. (2014). Doubting learning outcomes in higher education contexts: from performativity towards emergence and negotiation. *International Journal of Art and Design Education*, 33(3), 313–325. <https://doi.org/10.1111/jade.12063>
- Ainiala, T., Olsson, P., Mattila, H. & Vesalainen, M. (2020). Työelämätaidot korkeakouluopetuksessa. Opiskelijoiden kokemuksia asiantuntijuuden ja taitojen kehittämisestä monialaisella kaupunkitutkimuksen projekti-kurssilla. *Aikuiskasvatus*, 40(2), 96–111. <https://doi.org/10.33336/aik.95449>
- Andrew, J. & Higson, H. (2008). Graduate employability. 'Soft skills' versus 'hard' business knowledge: a European study. *Higher Education in Europe*, 33(4), 411–422. <https://doi.org/10.1080/03797720802522627>
- Arene (2010). *Suositus tutkintojen kansallisen viitekehyksen (nqf) ja tutkintojen yhteisten kompetenssien soveltamisesta ammattikorkeakouluissa*. http://www.arene.fi/wp-content/uploads/Raportit/2018/arene_nqf.pdf.
- Ashwin, P. (2020). *Transforming university education – a manifesto*. London: Bloomsbury.
- Barrie, S. C. (2004). A research-based approach to generic graduate attributes policy. *Higher Education Research & Development*, 23(3), 261–275. <https://doi.org/10.1080/0729436042000235391>
- Bergen (2005). *The European Higher Education Area – Achieving the Goals*. Communiqué of the Conference of European Ministers responsible for Higher Education. Bergen, 19.–20.5.2005.

- Berliini (2003). *Realising the European Higher Education Area*. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education. Berlin, 19.9.2003.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. Teoksessa P. Griffin, B. McGaw & E. Care (toim.) *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Springer: Dordrecht, 17–66.
- Bologna (1999). *The Bologna Declaration. Joint declaration of the European Ministers of Education*. Bologna, 19.6.1999.
- Caspersen, J., Frølich, N. & Muller, J. (2017). Higher education learning outcomes – ambiguity and change in higher education. *European Journal of Education*, 52(1), 8–19. <https://doi.org/10.1111/ejed.12208>
- Davies, H. (2017). Competence-based curricula in the context of Bologna and EU higher education policy. *Pharmacy*, 5(2), 1–12. <https://doi.org/10.3390/pharmacy5020017>
- DeSeCo (2016). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations* <https://www.deseco.ch>
- ECTS (2015). *ECTS users' guide 2015*. European Union. <https://doi.org/10.2766/87192>
- Erikson, M. G. & Erikson, M. (2019). Learning outcomes and critical thinking - good intentions in conflict. *Studies in Higher Education*, 44(12), 293–2303. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1486813>
- ESG (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Brussels, Belgium.
- Grebert, G., Bates, M., Bell, B., Patrick, C.-J. & Cragliani, V. (2007). Developing generic skills at university, during work placement and in employment: graduates' perceptions. *Higher Education Research & Development*, 23(2), 147–165. <https://doi.org/10.1080/0729436042000206636>
- Havnes, A. & Prøitz, T. S. (2016). Why use learning outcomes in higher education? Exploring the grounds for academic resistance and reclaiming the value of unexpected learning. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(3), 205–223. <https://doi.org/10.1007/s11092-016-9243-z>
- Heikkinen, H. L. T. & Kukkonen, H. (2019). Ammattikorkeakoulu toisin ajateltuna: Osaaminen, sivistys ja tiedon intressit. *Aikuiskasvatus*, 39(4), 262–275. <https://doi.org/10.33336/aik.88096>
- Hoidn, S. & Reusser, K. (2021). Foundations of student-centered learning and teaching. Teoksessa S. Hoidn & M. Klemenčič (toim.) *The Routledge International Handbook of Student-Centered Learning and Teaching in Higher Education*. London: Routledge, 17–46.
- Hyytinen, H., Kleemola, K & Toom, A. (2021). Geneeriset taidot ja niiden arviointi korkeakoulutuksessa. Teoksessa J. Ursin, H. Hyytinen & K. Silvennoinen (toim.) *Korkeakouluopiskelijoiden geneeristen taitojen arviointi – Kappas!-hankkeen tuloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 6, 14–18.
- Jääskelä, P., Nykänen, S. & Tynjälä, P. (2018). Models for the development of generic skills in Finnish higher education. *Journal of Further and Higher Education* 42(1), 130–142. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2016.1206858>
- Kallioinen, O. (2020). Defining and comparing generic competences in higher education. *European Educational Research Journal*, 9(1), 56–68. <https://doi.org/10.2304/eej.2010.9.1.56>
- Kerkkonen, A., Merenmies, J., Kortekangas-Savolainen, O., Jääskeläinen, J., Kulmala, P., & Jääskeläinen, J. (2020). Entistäkin parempia kesäkandeja. Lääketieteen opiskelijoiden työelämälähtöinen näkemys perusopetuksen kehityskohteista. *Duodecim*, 136(13), 1 614–1 621.
- Kinnari, H. (2020a). Elinikäinen oppiminen ihmistä määrittämässä. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 81.
- Kinnari, H. (2020b). Elinikäisestä kasvajasta kykypääomakoneeksi. Elinikäinen oppiminen yrittäjämäisen talouden aikakaudella. *Aikuiskasvatus*, (40)4, 305–319. <https://doi.org/10.33336/aik.100535>
- Leuven (2009). *The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade*. Communiqué of the Conference of European Ministers responsible for Higher Education. Leuven/Louvain-la-Neuve, 28.–29.4.2009.
- Lontoo (2007). *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalized world*. London Communiqué. London, 18.5.2007.
- Maunumäki, M. (2021). Arviointi ja yliopisto-opetus kilpailevien diskurssien ja jännitteiden kenttänä. Diskurssianalyysi yliopistossa opettavien puheesta. Jyväskylän yliopisto. *JYU dissertations* 392.
- McKenna, S. & Quinn, L. (2021). Misconceptions and misapplications of student-centered approaches. Teoksessa S. Hoidn & M. Klemenčič (toim.) *The Routledge International Handbook of Student-Centered Learning and Teaching in Higher Education*. London: Routledge, 109–120.
- Miettinen, R. (2019). 21. vuosisadan kompetenssit – OECD kasvatuksen kielen uudistajana. *Kasvatus* 50(3), 203–215.
- 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>
- Mäkinen, M. & Annala, J. (2010). Osaamisperustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. *Kasvatus & Aika*, 4(4), 41–61. <https://journal.fi/kasvatusjaika/article/view/68239>

- OECD (2005). *The definition and selection of key competencies*. Executive Summary. <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- OECD (2013). *Getting the right data: the assessment instruments for the AHELO feasibility study*. <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/gettingtherightdatat-headassessmentinstrumentsfortheahelofeasibilitystudy.htm>
- OECD (2015). *AHELO Main Study. OECD supports the assessment of learning outcomes in higher education*. <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/ahelo-main-study.htm>.
- OPM (2009). *Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 24. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Opetusministeriö.
- Penttinen, L., Skaniakos, T., Lairio, M. & Ukkonen, J. (2011). Miten työelämäorientaatiota voidaan tukea koulutuksen aikana? *Aikuiskasvatus*, 32(2), 99–110. <https://doi.org/10.33336/aik.93921>
- Pirttilä, A., Silvén, O., Harrikari, H., Joukkola, E., Juvonen, L., Kontio, J., Rehn, A. & Leppänen O. (2020). *Tekniikan korkeakoulutuksen arviointi*. Julkaisuja 3. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Praha (2001). *Towards the European Higher Education Area*. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education. Prague, 19.5.2001.
- Prøitz, T. S. (2010). Learning outcomes: What are they? Who defines them? When and where are they defined? *Educational assessment, evaluation and accountability* 22, 119–137. <https://doi.org/10.1007/s11092-010-9097-8>
- Pyykkö R., Tolonen M., Levä K., Mahlamäki-Kultanen S., Pantermöller M., Pettersson T., Saarinen S. & Huusko M. (2020). *Humanistisen alan korkeakoulutuksen arviointi*. Julkaisuja 1. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Seppälä, U., Kivistö, J., Joas, M., Kaikkonen, V., Rantanen, T., Rantanen, T., Tiilikainen T. & Nordblad M. (2020). *Yhteiskuntatieteellisen korkeakoulutuksen arviointi*. Julkaisuja 2. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Seppänen-Järvelä R., Åkerblad L. & Haapakoski, K. (2019). Monimenetelmällisen tutkimuksen integroivat strategiat. *Yhteiskuntapolitiikka*, 84(3), 332–339.
- Silvennoinen, H. & Kinnari, H. (2019). "Elinikäisen oppimisen kulttuuri juurrutetaan joka ainoaan kansalaisryhmään" – havaintoja OECD:n vaikutuksista suomalaisessa aikuiskoulutuspolitiikassa. Teoksessa H. Nori, H. Laalo & R. Rinne (toim.) *Kohti oppimisyhteiskuntaa. Koulutuspolitiikan uusi suunta ja korkeakoulutuksen muuttuva maisema*. Julkaisusarja A:217. Kasvatustieteiden tiedekunta, 389–424.
- Sorbonne (1998). *Sorbonne Joint Declaration. Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system*. Paris, 25.5.1998.
- Suorsa, O. & Sainio, J. (2020). *Osaamisesta yliopistojen maisteriuraseurantakyselyiden 2017–2019 pohjalta*. Yliopistojen työelämä- ja urapalveluiden Aarresaari-verkosto. Aarresaari-verkoston uraseurantaryhmä. (8.6.2020).
- Sweetman, R (2017). HELOs and student centred learning – where's the link? *European Journal of Education*, 52(1), 44–55. <https://doi.org/10.1111/ejed.12202>
- Tuning (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Final report, Phase one. J. González & R. Wagenaar (toim.) Universidad de Deusto.
- Tuomi, J. & Sarjärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tuononen, T., Kangas, T., Carver, E., & Parpala, A. (2019). Yliopisto-opintojen anti viisi vuotta valmistumisen jälkeen – Tukivatko yliopisto-opinnot työelämätaitojen kehittymistä työuran näkökulmasta? *Yliopistopedagogiikka*, 26(1), 8–19.
- Ursin, J. & Hyytinen, H. (2010). Mitä korkeakoulutuksessa opitaan? Esimerkkinä AHELO. Teoksessa R. Laukkanen (toim.) *PISA, PIAAC, AHELO. Miksi ja miten OECD mittaa osaamista?* Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 17.
- Ursin, J. (2014). AHELO – Korkeakouluopiskelijoiden oppimistulosten kansainvälinen arviointi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 5(2). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2014/ahelo-korkeakouluopiskelijoiden-oppimistulosten-kansainvalinen-arviointi>
- Ursin, J., Hyytinen, H. & Silvennoinen, K. (toim.) (2021). *Korkeakouluopiskelijoiden geneeristen taitojen arviointi – Kappas!-hankkeen tuloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 6.
- Virtanen, A. & Tynjälä, P. (2013). Kohti työelämätaitoja kehittävää yliopistopedagogiikkaa – opiskelijoiden näkökulma. *Yliopistopedagogiikka*, 20(2), 2–10.
- Virtanen, A. & Tynjälä, P. (2019). Factors explaining the learning of generic skills: a study of university students' experiences. *Teaching in Higher Education*, 24(7), 880–894. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1515195>
- VN 794/2004. *Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkimuksista*. Annettu Helsingissä 19.8.2004.
- VN 1129/2014. *Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista*. Annettu Helsingissä 18.12.2014.
- VN 93/2017. *Laki tutkintojen ja muiden osaamiskokonaisuuksien viitekehyksestä*. Annettu Helsingissä 10.2.2017.
- Wald, N. & Harland, T. (2019). Graduate attributes frameworks or powerful knowledge? *Journal of higher education policy and management* 41(4), 361–374. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2019.1613310>
- Wallenius, J., Ojasalo, K., Friman, M., Hallikainen, M., Kallio, T. J., Sandström, J., Tuulainen M. & Mustonen K. (2020). Kauppaliitteen ja liiketalouden korkeakoulutuksen arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisuja 4.
- Wheeler, L & Moodie, G. (2021). Analysing micro-credentials in higher education: a Bernsteinian analysis. *Journal of Curriculum Studies*, 53 (2), 212–228. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1887358>