

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Heikkinen, Hannu L. T.; Kukkonen, Harri

Title: Ammattikorkeakoulu toisin ajateltuna : osaaminen, sivistys ja tiedon intressit

Year: 2019

Version: Published version

Copyright: © Kirjoittajat, 2019

Rights: CC BY-NC-ND 4.0

Rights url: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Please cite the original version:

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>

Ammattikorkeakoulu toisin ajateltuna

Osaaminen, sivistys ja tiedon intressit



Ammattikorkeakoulun odotetaan tuottavan työssä tarvittavaa osaamista, mutta joidenkin mielestä sen tulisi tavoitella myös tietoa ja sivistystä. Millaisten tiedonintressien ohjaamana ammattikorkeakoulu toimii? Voiko se syyttää kriittisen ajattelun kipinän, rohkaista muuttamaan asioita entistä paremmiksi?

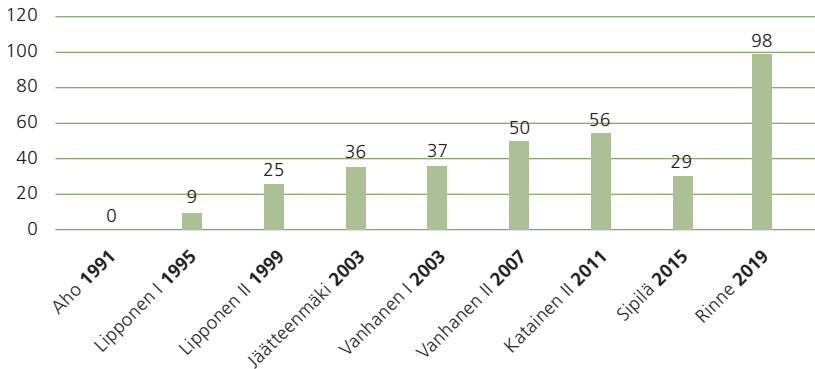
OSAAMISTA KOROSTAVA PUHETAPA ON korostunut suomalaisessa koulutuspolitiikassa, mikä näkyy selkeästi Suomen hallitusohjelmissa 1990-luvulta alkaen (**kuvio 1**). Ensimmäisen keran 'osaaminen' esiintyi pääministeri Paavo Lipponen (sd.) hallitusohjelmassa vuonna 1995 ja 'osaamisperusteisuus' pääministeri Jyrki Kataisen (kok.) ohjelmassa vuonna 2011. Pääministeri Juha Sipilän (kesk.) hallituksen ohjelmassa korostui erityisesti digitaalinen osaaminen (Tervasmäki & Tomperi 2018; Hoikkala & Kiilakoski 2018). Osaamisen käsite nousi pääministeri Antti Rinteen (sd.) hallitusohjelman otsikkoon asti vuonna 2019, ja ohjelmatekstissä sitä käytetään enemmän kuin minkään aiemman hallituksen ohjelmassa.

Koulutuksen puhetapoihin on juurtunut uudissanoja, joissa osaamista taivutellaan erilaisiin

muotoihin. 'Oppiminen' muuttuu yhä useammin 'osaamisen kehittämiseksi' ja 'oppilaitokset' 'osaamiskeskuksiksi'. Puhutaan 'osaamisen tuotteistamisesta' ja 'osaamisen markkinoinnista', mikä viittaa siihen, että osaamisella nähdään olevan taloudellista arvoa. Osaamisen käsite näyttää saaneen normatiivisen sävyn: sen käyttäjät edustavat modernia ajattelua ja ovat näin "hyvän" ja "uuden" puolella.

Osaamisen käsitteeseen sisältyy itsestäänselvyysdenomainen tutuus. Mutta mistä käsite on kotoisin, mitä sen korostamisesta seuraa ja mitä se kenties peittää? Osaamispuheen taustalla ovat varsinkin maailmanlaajuisen talousjärjestön OECD:n pyrkimykset (OECD 2019). Siihen on tuonut mausteensa eurooppalainen Bolognan prosessi, joka käynnistyi yliopistojen pyrkimyksenä yhtenäistää korkeakoulujen toimintaa. Vähitellen prosessi politisoitui

Kuvio 1. Osaaminen-käsite ja sen johdannaiset hallitusohjelmateksteissä vuosina 1991–2019.



Euroopan unionin hankkeeksi, jonka tavoitteeksi tuli edistää taloudellista kilpailukykyä luomalla yhtenäinen korkeakoulualue Eurooppaan (*European Higher Education Area, EHEA*). Sana osaaminen on omaksuttu suomeen näistä keskusteluista suomenoksena englannin sanasta *competence*, joka esiintyy joskus myös muodossa *competency*. Käännösteksteissä 'osaamisella' on myös viitattu tietoon (*knowledge*), taitoon (*skill*), pätevytyteen (*competence*) ja oppimistuloksiin (*learning outcome*) (Mäkinen & Annala 2010, 41).

Suomalaisessa keskustelussa on käytetty rinnakkain 'osaamisperusteisuutta' ja 'osaamisperustaisuutta'. Osaamisperusteisuus näyttää vakiintuneen ammattilaisen toisen asteen avainkäsitteeksi, kun taas osaamisperustaisuutta käytetään korkeakoulutuksessa.

Käytämme käsitettä osaamisperustaisuus. Se ymmärretään usein tapana muotoilla opintasuoritukset osaamistavoitteina. (Karjalainen 2019; Mäkinen & Annala 2010.) Osaamisperustaisuus yhdistyy vaatimukseen koulutuksen työelämälähtöisyyden edistämistä (mm. Aittola, Siekkinen, Hakanurmi & Karjalainen 2018; Mäkinen & Annala 2010). Sitä on perusteltu sekä opiskelijalle tulevana hyötynä, kuten joustavuutena ja yksilöllisinä opintopolkuina, että elinkeino- ja työelämän näkökulmasta työelämävastaavuutena.

Äärimmillään osaamisperustaisuus kiteytyy koulutuskustannusten optimoinniksi. Työnantajat saavat osaavaa työvoimaa, jonka tuottamiseen käytetään mahdollisimman vähän resurssia. Talouden näkökulmasta voidaan pitää tarpeettomana investoida filosofisten, yhteiskunnallisten ja ekologisten kysymysten käsittelyyn koulutuksessa. Niillä nähdään olevan merkitystä vain, jos niiden voidaan osoittaa edistävän talousalueen tuottavuutta. Työnantajan tai yhteiskunnan ei tarvitse maksaa "turhasta", jos koulutusresurssit kohdennetaan työssä tarvittavaan osaamiseen.

Osaaminen punnitaan sen perusteella, kuinka se tuottaa lisäarvoa pääomalle. Tätä näkökulmaa koulutukseen, jossa tietämistä pidetään tuotannossa syntyvänä taloudellisenä lisäarvona, on teoretisoitu tietokapitalismin ja kognitiivisen kapitalismin käsitteiden avulla (*knowledge capitalism*; Burton-Jones 2003; *capitalisme cognitif*; Boutang 2003; *cognitive capitalism*; Peters & Bulut 2011).

Ne opiskelijat, jotka saavat koulutuksensa 2010-luvun lopulla, voivat olla työelämässä vielä 2060-luvulla. Silloin työelämä mutta myös yhteiskunnat ja elämän ekologiset ehdot maapallolla saattavat olla hyvin erilaiset kuin nyt. Onko työelämää tai ammatteja edes olemassa nykymuodossaan? Onko nykyisenlaisia yhteiskuntia olemassa? Onko

KESKITTYMINEN KAPEA- ALASEEN OSAAMISEEN KAVENTAA YMMÄRRYSTÄ YHTEISKUNNASTA.

kapitalismia nykymuodossaan olemassa, kuten *Financial Times* epäili. Ammattikorkeakouluissakin on syytä pohtia, antaako koulutus valmiuksia vastata globaaleihin ekologisiin ja yhteiskunnallisiin haasteisiin.

Jos koulutus rajautuu pelkästään työtehtävien osaamiseen, se ei anna valmiuksia ymmärtää laajempia työelämää, yhteiskuntaa ja maailmaa koskevia kysymyksiä. Koulutuksen kaventuminen saattaa osaltaan lisätä myös asenteiden väkivaltaistumista, mikä on tullut esille yllättäen tutkimuksessa suomalaisesta vihapuheesta. Tutkimus osoittaa, että muodollisesti korkeakaan koulutustaso, kuten korkeakoulututkinto, ei sinänsä takaa, etteikö henkilö voisi sortua vihapuheeseen verkkokeskusteluissa (Knuutila, Kosonen, Saresma, Haara & Pöyhkäri 2019). Sivistys sitä vastoin suojaa tutkijoiden mukaan vihapuheeseen lankeamiselta (Kosonen 2019). Sivistyksellä tarkoitetaan tässä laajaan tietopohjaan perustuvaa avarakatseisuutta vastakohtana kapeakatseiseen näkemykseen tiedosta, mikä johtaa vakaviin, kansakuntaa ja jopa koko ihmiskuntaa rappeuttaviin seurauksiin (Kivistö & Pihlström 2018).

Jos keskitytään kapea-alaiseen osaamiseen, ymmärrys yhteiskunnasta kapenee, mikä heijastuu vaatimuksina kehittää yksinkertaisia pikaratkaisuja monimutkaisiin ongelmiin. Tämä luo maaperää populistisille liikkeille ja lisää politiikan tempoilevuutta. Pikapolitiikan (*fast policy*) lisääntymisestä on havaittu merkkejä Suomessakin (Hardy, Heikkinen & Olin 2019; Heikkinen, Holma, Rinne, Simola & Värri 2019; Tervasmäki, Okkolin & Kauppinen 2018).

Tarkastelemme artikkelissamme kriittisestä näkökulmasta ammattikorkeakoulujen toimintaa. Kysymme, millaista osaamista, tietoa ja tutkimusta niiden pitäisi tuottaa. Puhumme 'ammattikorkeakoulusta' yksikkömuodossa. Viittaamme käsitteellä suomalaisiin ammattikorkeakouluihin kollektiivisena

kokonaisuutena, niiden taustalla olevaan lainsäädäntöön sekä toiminnan perustana oleviin oletuksiin ja käsityksiin. Tarkoitus ei ole kyseenalaistaa ammattikorkeakoulun perustaa työelämäkorkeakouluna. Kriittinen näkökulmamme ei siten tarkoita negatiivisuutta tai sitä, että väittäisimme asioiden olevan väärin. Kriittisyydellä tarkoitamme sitä, että näkemykset ammattikorkeakouluista asetetaan laajan ja reflektiivisen tarkastelun kohteeksi.

Tarkastelumme pohjautuu klassisiin tietoteoreettisiin näkemyksiin tietämisen tarkoituksesta. Sovellamme aluksi antiikin filosofin Aristoteleen (2011) näkemystä tiedosta, johon nivellämme saksalaisen filosofin Jürgen Habermasin (1972) teoriaa tiedon yhteiskunnallisista intresseistä. Tämän pohjalta muodostamme kaksi näkemystä ammattikorkeakoulusta, jotka nimeämme rajatuksi ja laajaksi näkökulmaksi.

AMMATTIKORKEAKOULUN SUHDE TIETÄMISEN TARKOITUKSEEN

Suomalainen korkeakoulutus perustuu duaalimalliin, jossa määritellään yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen työnjako ja profiilit. Tiedeyliopistojen tarkoitus on tuottaa teoreettisesti painottunutta koulutusta, ja ammattikorkeakoulujen tehtävä on antaa käytäntölähtöistä ja osaamisperustaista koulutusta, joka kytkeytyy korkeakoulun sijaintialueen elinkeinorakenteeseen ja sen kehittämiseen. Ammattikorkeakouluista on käytetty myös nimitystä työelämäkorkeakoulu. (Heikkinen 2019b; Kallioinen 2014; Kukkonen 2018; Saari & Viinamäki 2018; OKM 2019).

Ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen ero ei ole niin selvä kuin mitä lakiteksti antaa ymmärtää. Yhtäältä yliopistoiltakin odotetaan alueyhteistyötä ja niiden antamalta koulutukselta työelämärelevanssia. Toisaalta ammattikorkeakouluissa odotetaan yhä suurempaa tutkimusaktiivisuutta. Asetelmat sumenevat lisäksi korkeakoulujen fuusioiden myötä.

Ymmärtääksemme syvemmin ammattikorkeakoulun tehtävää taustoitamme tarkasteluamme klassisilla tietoteoreettisilla näkemyksillä tietämisen tarkoituksesta. Kun sovellamme tässä Aristoteleen esittämiä tiedon muotoja integroiden ne Habermasin teoriaan tiedon yhteiskunnallisista intresseistä,

Laaja näkemys ammattikorkeakoulusta				
		Rajattu näkemys ammattikorkeakoulusta: käytännöllinen tieto		
Tieteiden lajit (Aristoteles)	Teoreettiset tieteet (<i>episteme</i>)	Poieettiset/tekniset tieteet (<i>tekne</i>)	Praktiset tieteet (<i>fronesis</i>)	
Ihmisen toiminta (Aristoteles)	<i>theoria</i> : asioiden näkeminen sellaisenaan; teoreettinen ajattelu	<i>poiesis</i> : tuotteiden tekeminen	<i>praxis</i> : harkittu toiminta, jossa pyritään parhaaseen lopputulokseen hyvän elämän kannalta	
Yhteiskunnalliset tiedon intressit (Habermas)		tekninen	praktinen (hermeneuttinen)	kriittis-emansipatorinen
Tarkoitus (<i>telos</i>)	tiedon saavuttaminen	tuotteiden tuottaminen	hyvä elämä (<i>eudaimonia</i>)	järjettömistä pakoista vapautuminen
Tiedon suhde ulkoisiin päämääriin	ei-välineellinen: tietäminen päämäärä sinänsä	välineellinen: tekne on väline tuotteiden tuottamiseksi	ei-välineellinen: hyvä elämä päämääränä	ei-välineellinen: vapautuminen päämääränä
Tiedollinen asenne (dispositio)	pyrkimys muodostaa yleistettävää, ajasta ja paikasta riippumatonta, objektiivista tietoa maailmasta sellaisena kuin se on	pyrkimys tuottaa tuotteita ja hallita luonnonvoimia ja ihmisiä; tehokkaiden keinojen keksiminen päämäärien saavuttamiseksi	pyrkimys tehdä viisaita ja hyveellisiä päätöksiä, jotka edistävät sekä omaa että toisten onnellisuutta, ihmisten kukoistusta ja hyvää elämää.	pyrkimys arvioida tietoa ja uskomuksia kriittisesti; reflektiivisesti; vapautuminen sisäisistä pakoista (esim. traumat) ja ulkoisista pakoista (esim. ideologiat)
Tietäjän näkökulma	ulkopuolinen tarkkailija	tekijä, valmistaja, tuotannon suunnittelija tai palvelun tuoteistaja	eettinen toimija sosiaalisessa maailmassa	kriittinen refleктоija, kyseenalaistaja (yhdessä muiden kanssa)

Taulukko 1. Rajattu ja laaja näkemys ammattikorkeakoulusta Aristoteleen ja Jürgen Habermasin tiedollisten dispositioiden valossa. Alkuperäisestä taulukosta (Kemmis & Smith 2008) muokattu (Heikkinen & Huttunen 2017; Mahon, Heikkinen & Huttunen 2018; Heikkinen, Kiilakoski, Kauko, Huttunen & Kemmis 2018; Heikkinen 2019ab).

tunnistamme fuusion riskit: kun näkemykset yhdistetään, menetetään samalla paljon tärkeitä yksityiskohtia. Integroitu näkemys toimii kuitenkin heuristisena välineenä, joka auttaa ymmärtämään ammattikorkeakoulun luonnetta ja mahdollisuuksia. Esittelemme sen pohjalta laajan ja rajatun näkemyksen ammattikorkeakoulusta (**taulukko 1**).

Aristoteles (2011) erottaa kolme tiedon muotoa: teoreettinen tieto (*episteme*), tekninen tieto (*tekne*) ja praktinen tieto (*fronesis*). Kullakin niistä on oma tarkoituksensa tai päämääränsä, joka edellyttää juuri

tietynlaista toimintaa toteutuakseen. Teoreettinen tiedon muoto on tyypillinen tiedeyliopistoille. Tätä tiedollista asennetta kutsutaan käsitteellä *episteme*. Se voidaan kiteyttää 'teoreettiseksi tietämiseksi'. Pyyteettömään, neutraaliin ja pätevään tietoon tähtäävää toiminnan muotoa kutsutaan käsitteellä *theoria*. Sana juontuu verbistä 'nähdä'. Teoreettisen asenteen ihanteena on, että asiat pyritään näkemään ikään kuin matkan päästä ja ylävistosta, ulkopuolisen tietäjän näkökulmasta. Teoreettisesta tiedon muodosta tuli länsimaisten tiedeyliopistojen ideaali.

JOS HALUTAAN MUUTTA ASIOITA, ON YMMÄRRETTÄVÄ NIIDEN TAUSTALLA VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ.

Teoreettisen tiedon lisäksi Aristoteles nimesi kaksi erilaista suhdetta tietoon. Hän kutsui niitä nimillä *tekne* ja *fronesis*. *Tekne* perustuu ihmisen tarpeeseen hallita ympäristöä, luontoa ja luonnonvoimia. *Fronesis* tarkoittaa puolestaan sosiaalisessa elämässä tarvittavaa käytännöllistä viisautta, jonka avulla pyritään ymmärtämään ihmisten ja ihmisyyhteisöjen toimintaa. Sen hyöty punnitaan ihmisen välisessä sosiaalisessa toiminnassa.

Fronesiksen päämääränä on ihmisen onnellisuuden edistäminen laajassa merkityksessä (*eudaimonia*). Käsite voidaan myös suomentaa elämisen arvoiseksi elämäksi, sillä ponnisteltaessa arvokkailta tuntuvien päämäärien edestä elämään voi sisältyä kärsimystä. *Eudaimonia* on joskus käännetty ihmisen kukoistukseksi: ihminen tulee onnelliseksi toteuttaessaan parhaat kykynsä, taipumuksensa tai potentiaalinsa. Kullakin on oma tapansa realisoida ne mahdollisuudet, jotka ovat idullaan meissä ainutkertaisella tavalla. *Fronesiksen* ohjaamaa, ihmisen kukoistuksen ja ihmisarvoisen elämän edistämiseen tähtäävää toimintaa kutsutaan *praksikseksi*. (Heikkinen 2019; Heikkinen, Kiilakoski, Huttunen, Kaukko & Kemmis 2018.)

Tekneä vastaava toiminnan muoto on *poiesis*, aineellisten aikaansaannosten tekeminen. Sanasta *tekne* juontuu tekniikan käsite. Tekninen intressi edustaa välineellistä suhdetta tietoon: päämäärät ovat tietämisen kannalta ulkoisia. Tekninen tieto ei ole siten arvokasta sinänsä, vaan sen arvo syntyy tuottamisen kautta. *Tekne* on laajentunut modernin yhteiskunnan kehittyessä ihmisten ja yhteiskuntien hallintaan. Teknisen intressin pohjalta syntyvät tuotteet voivat olla siis palveluita tai asiakasprosesseja, joiden avulla tehdään taloudellista tulosta tai säästetään kustannuksia. Tällöin toisia ihmisiä tai ihmisryhmiä kohdellaan välineen tavoin. (Heikkinen 2019; Heikkinen, Kiilakoski, Huttunen, Kaukko & Kemmis 2018.)

Habermas esitteli Aristoteleen näkemystä täydentävän tiedollisen disposition 1960-luvulla. Hänen mukaansa yhteiskunnallisen kehittymisen kannalta tiedon hankkiminen ei ole päämäärä sinänsä, vaan kaikella tietämisellä on yhteiskunnallinen tarve. Habermas ei kuitenkaan kiistä sitä, etteikö yksilö voisi hankkia tietoa pelkästä uteliaisuudesta – hän tarkastelee tiedon tarvetta yhteiskunnallisesta eikä yksilön näkökulmasta, mistä juontuu avainkäsite 'tiedon yhteiskunnallinen intressi'.

Habermasin radikaali väite oli, että yhteiskunnat tarvitsevat kehittyäkseen myös tietoa, jonka avulla voidaan vapautua epärationaalisten uskomusten kahlitsevista pakoista, esimerkiksi taikauskosta tai ideologioista. Yhteiskunnat eivät voi kehittyä, ellei ole mahdollista kriittisesti arvioida uskomusjärjestelmiä, joiden avulla käytetään valtaa. Kriittis-emansipatorisen tiedonintressin tarkoitus on muuttaa yhteisöjen ja yhteiskuntien toimintaa yhä oikeudenmukaisemmaksi ja järkiperaisemmäksi. Pyrkimys järkiperaiseen, argumentoivaan ja kriittiseen ajatteluun antaa intressille sen nimen kriittis-alkuosan, ja pyrkimys vääristä vallasta vapautumiseen emansipatorinenjälkiosan. Koska maailma ymmärretään valtataistelun kentäksi, tietäjän näkökulma ei voi olla neutraali, vaan jokainen näkee asiat omasta näkökulmastaan.

Pyrkimys on tarkastella kriittisesti ja reflektiivisesti tiedon, uskomusten ja vallankäytön perusteita ja niiden välisiä suhteita. Asioiden ja maailman muuttaminen edellyttää, että ymmärretään näkyvien asioiden ja ilmiöiden taustalla vaikuttavia tekijöitä. Vapautumiseen ja oikeudenmukaisuuteen johtavan tiedon ehto on, että yhteiskuntia, yhteisöjä ja niiden historiallisia ehtoja ymmärretään. Siksi kriittis-emansipatorinen tieto rakentuu hermeneuttiselle tiedolle yhteiskunnasta ja hyvästä elämästä. (Carr & Kemmis 1986; Heikkinen 2019a; Heikkinen, Kiilakoski, Huttunen, Kaukko & Kemmis 2018; Kukkonen 2018.)

Tiedon sosiologiaan nojautuvassa opetussuunnitelmatutkimuksessa tällaisesta näkökulmasta tietoon on käytetty myös käsitettä valtauttava tieto (*powerful knowledge*). Mahdollisuus tuottaa valtauttavaa tietoa tukee yhdenvertaisuutta ja antaa käsitteellisen perustan osallistumiselle ja asioihin vaikuttamiselle. (Young 2008; Shay 2015; Lindén, Annala & Mäkinen 2016.)

DYNAAMINEN KÄSITYS OSAAMISESTA VIE HUOMION OPISKELIJAN POTENTIAALEIHIN JA TOIMINTAAN.

RAJATTU JA LAAJA NÄKÖKULMA
OSAAMISEEN JA TUTKIMUKSEEN

Ammattikorkeakoululaissa (932/2014) korostuvat työelämän tarpeisiin vastaaminen, alueellinen kehittäminen ja yhteistyö elinkeino- ja muun työelämän kanssa. Filosofi Ilkka Niiniluoto (2015, 21) katsoo, että laissa motivoidaan kaikkia ammattikorkeakoulujen tehtäviä yhteiskunnallisen vaikuttavuuden kautta. Ensin mainitaan työelämään tähtäävä koulutus ja vasta sitten siihen ja aluekehitykseen liittyvä soveltava tutkimus sekä kehittämis- ja innovaatiotoiminta.

Käsitys ammattikorkeakoulusta heijastaa samalla käsitystä osaamisesta, tutkimuksesta ja yhteistyöstä elinkeino- ja muun työelämän kanssa sekä yhteiskuntavastuusta. Valtioneuvoston antaman yhteiskuntavastuun periaatepäätöksen (Valtioneuvosto 2012) tavoite on nostaa suomalaiset yritykset ja hallinto edelläkävijöiksi ottamalla aktiivisesti huomioon talouden näkökulmien lisäksi toiminnan vaikutukset ympäröivään yhteiskuntaan. Euroopan komissio (2011) sisällyttää yhteiskuntavastuuseen ekologiset tekijät sosiaalisten lisäksi.

**Ammattikorkeakoulu
työelämäosaamisen tuottajana**

Ammattikorkeakoulujen tehtävänä on antaa työelämää palvelevaa ja kehittävää sekä opiskelijan ammatillista kasvua tukevaa korkeakouluopetusta. Kaikesa opetuksessa halutaan toimia yhdessä työelämän kanssa niin, että opiskelija ja ammatillisen osaamisen kehittyminen ovat keskiössä (Ammattikorkeakoululaki 932/2014, 4 §; Koski 2019).

Korkeakoulutuksen tutkijat Marita Mäkinen ja Johanna Annala (2012) ovat esittäneet osaamisen

käsitteestä lineaarisen ja dynaamisen tulkinnan. Linearisessa tulkinnassa osaaminen yhdistyy toimintaan ja käyttäytymiseen liittyvien elementtien omaksumiseen ja niiden toistamiseen. Huomio on lopputuloksessa, ja tavoite on, että opiskelija suoriutuu tietystä työtehtävästä ennalta asetettujen kriteerien mukaisesti. Dynaaminen käsitys osaamisesta puolestaan suuntaa huomion opiskelijan potentiaaleihin ja toimintaan. Se sisältää ajattelun, päätöksenteon ja ongelmanratkaisun prosessit ja näihin kuuluvan reflektoinnin. Oppimisen ja osaamisen karttumisen prosessi sidotaan ajallisesti opiskelijan aikaisempiin kokemuksiin, nykyhetkeen ja mielikuviin. (Boahin, Eggink & Hofman 2014; Dubois & Rothwell 2004; Mäkinen & Annala 2012.)

Tulkitsemme osaamisen lineaarisen tulkinnan yhdistyvän rajattuun näkökulmaan ammattikorkeakoulusta. Osaamisen kokonaisuuksia pilkotaan tällöin havainnoitavissa oleviksi tavoitekuvauksiksi, jolloin arvioinnissa huomio kohdistuu kriteerien mukaiseen suoriutumiseen eikä oppimisen ja osaamisen kokonaisprosessiin.

Aikuiskasvatuksen tutkijan Petri Salon (2019) kuvailema työtilanteissa suoriutumista (*performing*) korostava behavioraalis-funktionalistinen lähestymistapa edustaa samoin rajattua näkemystä: vaadittu suoriutuminen määritellään ja kuvataan tarkasti ulkoisesti havaittavana tekemisenä, josta voidaan johtaa myös arviointikriteerit. Mikäli osaaminen ymmärretään pelkästään yksittäisiksi, kapeasti määritellyiksi suorituksiksi, opiskelukin jää pelkästään *tekne*-tyyppiiseksi, ulkoisiin tavoitteisiin perustuvaksi tekemiseksi. Osaamisen yhdistäminen vain näkyvään toimintaan hämärtää toiminnan yhteyden tietoperustaan.

Dynaaminen tulkinta puolestaan yhdistyy laajaan näkökulmaan ammattikorkeakoulusta. Tällöin osaaminen ymmärretään kokonaisuudeksi ja prosessiksi, jossa huomiota ei kohdisteta vain opiskelijan suoritukseen vaan lisäksi tämän potentiaaleihin ja toimintaympäristöön. Tällöin ajatellaan paitsi ammatillista kehittymistä, myös ihmisenä kasvamista ja sivistymistä laajassa mielessä.

Arvioinnissa otetaan huomioon ammatillisen kehittymisen prosessi, johon kuuluvat jatkuva osaamisen karttuminen ja toimintaympäristöjen reflektointi.

TALOUSKASVU JA TEKNOLOGIA MUUTTUVAT PÄÄMÄÄRIKSI.

Samalla tulevat esiin teoreettisen tiedon karttuminen ja kyky arvioida kriittisesti työelämän tai ammattialan yhteiskuntaan ja ympäristöön liittyviä kehyyksiä. Reflektoinnin kohteena ovat lisäksi käsitykset itsestä tulevana alan työntekijänä ja työn tai ammattialan käytänteiden kriittinen tarkastelu siitä näkökulmasta, millaisia yhteiskunnallisia ja ekologisia seurauksia työkäytännöillä on. Tulkitsemme Salon kuvaaman humanistis-professionaalisen lähestymistavan yhdistyvän laajaan näkökulmaan ammattikorkeakoulusta. Siihen kuuluu olemisen (*being*) näkökulma, joka näkyy inhimillisen kasvun, uskomusten, arvojen ja eettisyyden huomioimisena. Näin se tulee lähelle sivistyksen käsitettä (*Bildung*). (Salo 2019.)

Osaamisen erilaiset tulkintatavat eivät sulje toisistaan pois. Dynaamista tulkintaa voi pitää laaja-alaisena kehyyksenä, joka sisältää myös kaikki lineaarisen käsityksen yksilöön kohdistamat odotukset. (Mäkinen & Annala 2012.) Laaja näkemys ammattikorkeakoulusta ei myöskään sulje pois tarvetta kehittää työelämää tai käytäntöjä teknis-rationaalista näkökulmasta. Ammattikorkeakoulujen pedagogisen kehittämisen kohteina ovat 2010-luvun lopulla olleet esimerkiksi työelämäyhteistyö, digitaaliset oppimisympäristöt, joustavat opintopolut, korkeakoulujen toimintakulttuurit, opettajien pedagoginen osaaminen sekä ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen välinen yhteistyö pedagogiikan kehittämisessä (Annala, Lindén, Nokelainen, Skaniakos & Kukkonen 2019).

Olellainen kysymys on, millaiset tiedonintressit ohjaavat toimintaa. Pelkästään tekniseen tiedonintressiin perustuvan työelämälähtöisen täsmäkoulutuksen vaarana on keskittyminen vain käytännölliseen ja lähitulevaisuudessa tarvittavaan osaamiseen (Wheelahan 2009). Teknisen tiedonintressin vahvistuminen merkitsee sitä, että välineistä

tulee päämääriä: esimerkiksi talouskasvu tai teknologia muuttuvat itseisarvoiksi (mm. Horkheimer 2008; Väri 2018). Tällöin koulutuksen tavoitteeksi pelkistyy välittömän hyödyn tuottaminen.

Ammattikorkeakoulu työelämää kehittävän tiedon tuottajana

Ammattikorkeakoululain (932/2014) mukaan ammattikorkeakouluissa tehtävä tutkimus on työelämää ja aluekehitystä edistävää, alueen elinkeinorakennetta uudistavaa, käytäntöläheistä ja soveltavaa. Soveltava tutkimus on tieteellisen tutkimuksen muoto, jonka päämääränä ovat käytännön sovellukset. Perustutkimuksen ja soveltavan tutkimuksen käsite eli uuden tiedon tuottaminen (*research*) on OECD:n jäsenmaissa liitetty kehittämistyöhön (*development*), jossa tutkimustulosten avulla saavutetaan uusia tuotteita ja palveluja (Niiniluoto 2015, 20). Ammattikorkeakouluissa käytetäänkin ilmaisua tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminta (TKI).

Kun tutkimuksella tavoitellaan selkeästi havaittavaa hyötyä, kuten pyritään kehittämään käytänteitä, toimintaa ja palveluja tai valmistamaan tuotteita tai artefakteja, sovelletaan käytäntölähtöisiä lähestymistapoja. Niitä kutsutaan esimerkiksi käytäntöperustaiseksi tai käytäntöjohtoiseksi tutkimukseksi (*practice-based research; practice-led research; practitioner research*), toimintatutkimukseksi (*action research*), ja design-tutkimukseksi (*design research*) (Heikkinen, de Jong & Vanderlinde 2016). Näiden tutkimustapojen avulla pyritään tuottamaan juuri tietyn toiminnan, yhteisön tai organisaation kehittämiseen tarvittavaa käytännöllistä tietoa. On kuitenkin tärkeää arvioida, tehdäänkö tutkimusta vain elinkeino- ja muuta työelämää varten (*for practice*) vai myös siksi, että saadaan tietoa elinkeino- ja työelämästä ja sen mekanismeista (*about practice*).

Jos toimintaa kehitetään kyseenalaistamatta käytäntöjen taustalla olevia oletuksia, näkemys ammattikorkeakoulusta saattaa kaventua teknisen tiedonintressiin pohjautuvaksi kehittämistyöksi. Ammattikorkeakoulututkimusta arvioitaessa onkin tärkeää tunnistaa, missä määrin tavoitteet määräytyvät kilpailuvyyn, talouden ja tuotannon kasvun näkökulmasta.

JOS KESKITYTÄÄN VAIN KEKSIMÄÄN KEINOJA PÄÄSTÄ TAVOITTEISIIN, RAJATAAN POIS LAAJEMMAT YHTEISKUNNALLISEN JA GLOBAALIN VASTUUN KYSYMYKSET.

Nykyinen tulkinta ammattikorkeakoulun tehtävästä painottaa sovelluskelpoisen tiedon tuottamista teknisen tiedonintressin mukaisesti. Jos ammattikorkeakoulun halutaan keskittyvän vain tehokkaiden keinojen keksimiseen asetettuihin tavoitteisiin pääsemiseksi, sen koulutuksesta rajautuu pois laajempaan yhteiskunnalliseen ja globaaliin vastuuseen kuuluvat ihmisoikeuksia, demokratiaa, ympäristöä, luontoa ja tulevien sukupolvien hyvinvointia koskevat kysymykset. Tällaista näkemystä kutsutaan yleisesti koulutuksen dekontekstualisoitumiseksi (Heikkinen, Holma, Rinne, Simola & Värri 2019). Käytämme tässä ilmaisua lokaalisti kontekstualisoitunut näkemys, koska konteksti toki huomioidaan, mutta paikallisesti.

Laajan näkemuksen mukaan ammattikorkeakoulujen tutkimustoiminnassa tulisi laajentaa intressiä teoreettiseen suuntaan siten, että ei vain kehitetä paikallisia käytäntöjä vaan tutkitaan niiden edellytyksiä ja ehtoja. Kutsumme teoreettisen intressin innoittamaa näkökulmaa käytäntöihin käytäntöteoreettiseksi lähestymistavaksi (*practice theoretical approach*). Sen pääkohteena ovat käytännöt, mutta tarkoituksena on ennen kaikkea uuden tiedon tuottaminen käytännöistä ja niiden ennakkoehdoista. Lisäksi ammattikorkeakouluissa tehtävän tutkimuksen laventamiseksi tulisi tukea käytäntökriittisesti suuntautuvaa tutkimusta (*practice critical approach*), joka perustuu kriittis-emansipatoriseen tiedonintressiin.

Käytäntöteoreettisissa ja käytäntökriittisissä lähestymistavoissa työkäytäntöjä jäsennetään osana suurempaa kokonaisuutta, vaikka tarkastelun lähtökohdaksi olisikin jokapäiväinen käytäntö. Näin voidaan

päästä käsiksi havainnoitavissa olevan toiminnan lisäksi sitä selittäviin ja ohjaaviin periaatteisiin. Huomion kohteina voivat olla esimerkiksi käytäntöjen taustalla olevat uskomukset, oletukset ja arvopäämäärät, jotka asetetaan laajempaan yhteisölliseen, yhteiskunnalliseen ja maailmanlaajuiseen kontekstiin. Jotakin ammattikäytäntöä ei esimerkiksi pidetä vain yksilön tietotaitona tai osaamisena vaan sosiaalisesti, kulttuurisesti ja historiallisesti muodostuneena kokonaisuutena, jota määrittävät käytäntöjen ennakkoehdot (*arrangements*). Tällaisten ennakkoehtojen tutkimukseen soveltuu käytäntöarkkitehtuurien teoria (*theory of practice architectures*; Heikkinen, Kiilakoski, Huttunen, Kaukko & Kemmis 2018). Käytänteitä määrittävät paitsi toiminnan fyysiset ja materiaaliset ennakkoehdot, myös semanttisesti ja symbolisesti puhetapoihin kietoutuneet sekä poliittisesti ja sosiaalisesti muotoutuneet ennakkoehdot. (Heikkinen 2019b; Kemmis 2010; Nicolini 2012.)

LAAJA NÄKEMYS AMMATTIKORKEAKOULUSTA

Jäsenämme rajattua ja laajaa näkemystä ammattikorkeakoulusta (**taulukko 2**) yhdistämällä kuvatut tiedolliset dispositiot ja tiedonintressit, lineaarisen ja dynaamisen näkökulman sekä käytäntölähtöiset, käytäntöteoreettiset ja käytäntökriittiset lähestymistavat. Laaja ja rajattu näkemys heijastuvat erilaisissa käsityksissä osaamisesta, tutkimuksesta ja ammattikorkeakoulujen yhteiskunnallisesta tehtävästä.

Jos koulutus rajautuu käytännöllisiin tiedonmuotoihin ja teknis-välineellisiin pyrkimyksiin, se nähdään tuotteina tai potentiaalisina tuotantovälineinä, jolloin siitä tulee osa tekemisen prosessia, *poiesista*. Ihmisiäkin voidaan pitää koulutuksen tuotteena: tavoitteena on tuottaa koulutuksen avulla työntekijöitä, yrittäjiä tai ylipäänsä yhteiskunnan ja talouden toimijoita, jotka puolestaan ovat tehokkaita tuotantovälineitä ja kuluttajia.

Ammattikorkeakoulussa on mahdollista tuottaa laajaan näkemykseen perustuvaa, työelämää ja alueen elinkeinorakennetta uudistavaa tutkimustietoa, jossa kannetaan yhteiskunnallista ja ekologista vastuuta samaan tapaan kuin *Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen visiossa 2030* luonnehditaan: korkeakoulujen

RAJATTU NÄKEMYS AMMATTIKORKEAKOULUSTA	LAAJA NÄKEMYS AMMATTIKORKEAKOULUSTA	
Käsitys osaamisesta		
Lineaarinen	Dynaaminen	
Produktikeskeisyys: huomio kohdistuu ennalta asetettujen kriteerien mukaiseen suoriutumiseen	Prosessikeskeisyys: huomio kohdistuu suoriutumisen lisäksi oppimisen prosessiin, toiminnan tietoperustaan ja ajatteluun	
Atomistisuus: osaaminen jaetaan havainnoitavissa oleviin osa-alueisiin	Holistisuus: otetaan huomioon myös opiskelijan potentiaalit, toimintaympäristöt sekä ihmisen(ä) kasvu	
Arviointi: osaamisen osoittaminen ja tunnistaminen erillään oppimisprosessista	Arviointi: osaamisen toteamisen lisäksi jatkuva toiminnan, oppimisen ja toimintaympäristöjen reflektointi	
Käsitys tutkimuksesta		
Käytäntölähtöinen	Käytäntöteoreettinen	Käytäntökriittinen
Tarkoitus: kehittää toimivia ja tehokkaita käytäntöjä nykytilanteen pohjalta	Tarkoitus: ymmärtää ja jäsentää käytäntöjä	Tarkoitus: tehdä näkyviksi käytäntöjen taustalla olevia oletuksia
Tulos: uusi artefakti, tuote, palvelu tai menetelmä	Tulos: uusi tieto	Tulos: uusi käytäntö
Tiedonintressi: tekninen tai praktinen tai molemmat	Tiedonintressi: – teoreettinen	Tiedonintressi: – kriittis-emansipatorinen
Käsitys yhteiskunnallisesta tehtävästä		
Lokaalisti kontekstualisoitunut	Globaalisti kontekstualisoitunut	
Työvoiman tuottaminen: lähtökohdat ja päämäärät juontuvat tämänhetkisistä elinkeino- ja muun työelämän odotuksista ja tarpeista	Elinkeino- ja muun työelämän uudistaminen: lähtökohdissa ja päämäärissä tunnistetaan myös yhteiskunnallinen, poliittinen ja ekologinen konteksti sekä pitkä historiallinen perspektiivi	
Paikalliset intressit: keskiössä lähialueen talouden, tuotannon ja kilpailukyyn etu	Globaali vastuu: huomioidaan myös ympäristö, ihmisoikeudet, demokratia ja tulevien sukupolvien hyvinvointi	
Työelämälähtöinen koulutus ja TKI: reaktiivinen räätälöinti ja täsmäkoulutukset välittömät hyödyt elinkeino- ja muulle työelämälle	Ekososiaalinen sivistys: proaktiivinen vaikuttaminen ja uudistaminen myös pitkäkestoiset vaikutukset ympäristölle, ihmis-kunnalle ja luonnolle	

Taulukko 2. Osaaminen, tutkimus ja ammattikorkeakoulun yhteiskunnallinen tehtävä rajatun ja laajan näkemyksen mukaan.

IHMISKESKEISTÄ SIVISTYSAJATTELUA ON SYYTÄ LAAJENTAA KOHTI LAAJEMPAA EKOLOGISTA NÄKEMYSTÄ.

toiminnassa korostuvat muun muassa eettisyys, yhteiskuntavastuu ja globaali vastuu (OKM 2017). *Kohti osaamisen aikaa* -raportissa (Sitra 2019, 4) todetaan lisäksi, että työmarkkinoiden tarpeisiin vastaamisen rinnalla tulee ottaa huomioon laajempi, sivistyksen ja ihmisenä kasvamisen näkökulma. Tällaiset visiot sivistyksen merkityksestä tukevat esittelemäämme laajaa näkemystä, jossa yhteiskunnalliset, ekologiset ja sivistykselliset päämäärät sisältyvät ammattikorkeakoulujen tavoitteisiin.

Koska ammattikorkeakoulut ovat lähellä työelämää, niissä on hyvät mahdollisuudet toteuttaa laajaa näkemystä koulutuksesta ja siten edistää päämääriä, joita voi kutsua sivistyksellisiksi (Kivistö & Pihlström 2018). Perinteistä antroposentristä sivistysajattelua on syytä laajentaa kohti laajempaa ekologista näkemystä. Tällaista näkemystä ovat hahmotelleet kasvatusfilosofi Veli-Matti Värri käsitteellä ekologinen sivistys (Värri 2014; 2018) ja filosofi Arto O. Salonen käsitteellä ekososiaalinen sivistys (Salonen 2012; Salonen 2014; Salonen & Bardy 2015). Lähekkäisistä käsitteistä omaksumme ekososiaalisen sivistyksen, koska se kiteyttää selkeämmin ajatuksen siitä, että olemme riippuvaisia sekä muista ihmisistä että luonnosta.

Ekososiaalisessa sivistyksessä ovat keskeisiä kriittinen ajattelu, arvotajunta, vastuuntunto ja taito pohtia yhteiskuntaan ja koko maailmaan vaikuttavia kysymyksiä sekä oman ajattelun, toiminnan ja luontosuhteen jatkuva reflektointi niin, että täydentyvä tieto johtaa yhä uudelleen ajattelun ja käyttäytymisen tarkistamiseen (Salonen 2012; Värri 2018). Sivistys tulee joissakin tilanteissa esiin kriittisenä näkökulmana: siihen kuuluu tarpeen vaatiessa vastaan asettumisen vaihtoehto. Tällöin

ihmisen toimintaa ohjaava orientaatio ja perusasenne maailmaa kohtaan muuttuvat. (Bauer 2003, 213.) Kiinteä ja läheinen yhteistyö työelämän kanssa antaa mahdollisuuden nostaa ekososiaalinen sivistys myös ammattikorkeakoulun tehtäväksi.

AMMATTIKORKEAKOULUN TEHTÄVÄ EKOSOSIAALISTEN KRIISIEN AIKAKAUDELLA

Suomen ammattikorkeakoulujärjestelmää luotaessa 1990-luvulla toisen asteen ammatillisen koulutuksen päämääränä oli laaja ammattisivistys, johon kuuluivat opiskelijan monipuolinen kehitys ja kasvu yhteiskunnan aktiiviseksi ja vastuulliseksi jäseneksi. Sivistystä pidettiin ammattikorkeakoulujen suunnittelua koskevassa keskustelussa edellytyksenä ekologisen, taloudellisen ja sosiaalisen kestävä kehityksen toteutumiselle. Ammattisivistykseen kuuluivat oman alan ammattietiikka ja arvo-osaaminen, joita tarvitaan eettisesti ja yhteiskunnallisesti vastuullisissa ratkaisuisissa niin asiantuntijana kuin kansalaisena. Sivistysajattelu kuitenkin väistyi, ja ammattikorkeakoulujen tavoitteenasettelussa sen korvasivat asiantuntijuus, uuden tiedon tuottaminen, soveltava tutkimus ja työelämälähtöisyys. (Nummela, Friman, Lampinen & Volanen 2008, 8–9.)

Jos ammattikorkeakoulu nähdään kasvatuksen sivistystehtävän ja ekososiaalisen sivistyksen näkökulmasta, ei riitä, että sitoudutaan olemassa oleviin arvo- ja normijärjestelmiin tai mukaudutaan sosiaalisen ympäristön tarjoamiin rooliodotuksiin ja asemiin. Tarvitaan lisäksi tahtoa ja kykyä ylittää ne, olla enemmän. (Siljander 2014, 53.) Laaja näkemys antaa suuntaa sille, miten ammattikorkeakoulu voi tukea elämänmittaista sivistyksen prosessia, johon kuuluu ekososiaalinen vastuu. Läpi elämän jatkuvassa oppimisessa on päämääränä ihminen, joka huolehtii itsensä ja oman kulttuurinsa lisäksi toisista ja yhteisen planeettamme kokonaisuudesta (Salonen 2012).

Ammattikorkeakoulu ei voi kuitenkaan yksipuolisesti omaksua laajaa sivistyksellistä näkökulmaa, vaan sen tehtävä rakentuu vuorovaikutuksessa yhteiskunnan ja työ- ja elinkeinoelämän kanssa. Jos ammattikorkeakoulun tehtävä määritellään vain käytännön ratkaisujen etsimiseksi paikallisiin ja alueellisiin

JOILLAKIN KOULUTUSALOILLA HUOMIOIDAAN LAAJASTI YMPÄRISTÖNSUOJELUN JA SOSIAALISEN OIKEUDENMUKAISUUDEN HAASTEITA.

tarpeisiin, sille jätetään harkitusti kapea tehtävä yhteiskunnassa. Jos sitä vastoin yhteiskunnallisessa tahdonmuodostuksessa nähdään ammattikorkeakoulun yhteiskunnallisen tehtävä ja yhteiskuntavastuu laajasti, korkeakoulu voi laventaa tiedonintressejään ekososiaalisen vastuun suuntaan. Useissa ammattikorkeakouluissa on jo toimittu tähän tapaan. Joillakin koulutusaloilla esimerkiksi huomioidaan laajasti ympäristönsuojelun ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden haasteita ja osoitetaan halua olla mukana teoreettisessa ja kriittisessä tutkimuksessa. Ei siis ole tyydytty vain teknisen rationaliteetin mukaiseen toimintaan vaan on aidosti haettu tiedonintressejä sekä teoreettisesta että kriittis-emansipatorisesta suunnasta.

Millään koulutuksen alueella ei ole varaa edistää rajautumista teknologisen kehikon (Värri 2018) sisälle. Teknis-rationaaliseksi kaventunut ajattelutapa saattaa olla vahingollista niin työelämälle kuin yhteiskunnillekin. Elämän teknologiset, ekologiset ja yhteiskunnalliset ehdot maapallolla saattavat jo lähitulevaisuudessa olla hyvin erilaiset kuin nyt, mikä vaikuttaa aivan kaikkeen – myös työhön ja työpaikkoihin. Ekologiset kasvun rajat, joista Rooman klubi varoitti jo 1970-luvulla (Meadows, Meadows, Randers & Behrens 1972), ovat tulleet niin lähelle, että yhteiskuntien pelätään alkavan kaatua dominoefektin tapaan (Randers 2012). Monitieteisten

meta-analyysien pohjalta on arvioitu, että maapallon biosfääri lähestyy ratkaisevaa käännökohtaa vuosien 2040–2045 paikkeilla, ellei ilmastonmuutosta py-säytetä (Barnosky ym. 2012).

Muutos koskettaa sekä kaikkea elollista elämää planeetallamme että yhteiskuntia. Kun kääntöpiireillä eläminen käy mahdottomaksi, ihmiset alkavat hakeutua kohti parempia elinoloja. Tämän jälkeen arvioidaan peruuttamattoman ketjureaktion käynnistyvän, joka lamauttaa yhteiskuntien toiminnan (Homer-Dixon 2010). Ongelmaa ei ratkaista keskittymällä teknisen osaamisen kehittämiseen, vaan on puututtava ongelmien syihin. Ei riitä, että yksilöillä on vain sellaista osaamista, jolla voi vastata työelämän vaatimuksiin ja toimia työelämän muutoksessa.

Ammattikorkeakoulun tulee tuottaa ymmärrystä työelämästä, yhteiskunnasta ja maailmasta sekä kykyä ja halua asioiden muuttamiseen paremmiksi. Laaja näkemys mahdollistaa ammattikorkeakoulun perusajatuksen ja tehtävän laajentamisen kriittis-emansipatorisen tiedonintressin suuntaan. Se selkeyttää lisäksi ammattikorkeakoulun roolia sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistäjänä, ekososiaalisen sivistyksen tuottajana ja ekokriisien ennaltaehkäisijänä.



HANNU L. T. HEIKKINEN
KT, professori
Koulutuksen tutkimuslaitos
Jyväskylän yliopisto
Orcid: orcid.org/0000-0003-2547-9372



HARRI KUKKONEN
FT, YTM, yliopettaja
Tampereen ammatillinen
opettajakorkeakoulu
Orcid: orcid.org/0000-0002-7205-3449

LÄHTEET

- Aittola, H., Siekkinen, T., Hakanurmi, S., & Karjalainen, M. (2018). Miten työelämälähtöinen avoin korkeakouluopetus vastaisi paremmin työelämän osaamistarpeisiin? AVOT-hanke kehitti toimintamallin. *Yliopistopedagogiikka* 25(2).
- Ammattikorkeakoululaki 923/2014. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932>.
- Annala, J., Lindén, J., Nokelainen, P., Skaniakos, T. & Kukkonen, H. (2019, hyväksytty). *Professional Development in Higher Education (Finland)*. Bloomsbury Education and Childhood Studies. London: Bloomsbury Academic. <https://www.becs-bloomsbury.com>.
- Aristoteles. (2011). *Aristotle's Nicomachean Ethics*. Käänt. R. C. Bartlett & S. D. Collins. Alkuteos 350 eaa. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Bauer, W. (2003). On the relevance of Bildung for democracy. *Educational Philosophy and Theory* 35(2), 211–225.
- Barnosky, A. D., Hadly, E. A., Bascompte, J., Berlow, E. L., Brown, J. H., Fortelius, M., Getz, W. M., Harte J, Hastings A., Marquet P. A., Martinez N. D., Mooers A., Roopnarine, P., Vermeij, G., Williams J.W., Gillespie, R., Kitzes, J., Marshall, C., Matzke, N., Mindell, D. P., Revilla E & Smith A. B. (2012). Approaching a state shift in Earth's biosphere. *Nature* 486(7 401), 52.
- Boahin, P., Eggink, J. & Hofman, A. (2014). Competency-based training in international perspective: comparing the implementation processes towards the achievement of employability. *Journal of Curriculum Studies* 4(66), 839–858.
- Boutang, Y. M. (2003). Capitalisme cognitif et nouvelles formes de codification du rapport salarial. Teoksessa C. Vercellone & F. Chesnais (toim.) *Sommes-nous sortis du capitalisme industriel?* Paris: La Dispute, 305–328.
- Burton-Jones, A., (2003). Knowledge capitalism: the new learning economy. *Policy Futures in Education* 1(1), 143–159.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Dubois, D. D. & Rothwell, W. J. (2004). *Competency-based human resource management*. Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Euroopan komissio. (2011). Yritysten yhteiskuntavastuuta koskeva uudistettu EU:n strategia vuosiksi 2011–2014. KOM (2011) 681 lopullinen. 25.10.2011. Bryssel. <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0681:FIN:FI:PDF> (15.1.2019).
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and Human Interests*. Boston, MA: Beacon Press.
- Hardy, I., Heikkinen, H. & Olin, A. (2019). *Conceptualising and Contesting 'Fast Policy' in Teacher Learning: A comparative analysis of Sweden, Finland and Australia*. Teacher Development. Paikka: Kustantaja. Painossa. Painossa.
- Heikkinen, H. (2018). Education, Work and Life. Teoksessa C. Edwards-Groves, P. Grootenboer, & J. Wilkinson (toim.) *Education in an Era of Schooling: Critical perspectives of Educational Practice and Action Research. A Festschrift for Stephen Kemmis*. Dordrecht: Springer, 79–90.
- Heikkinen, H. (2019a). Developing pedagogical practices under umbrellas of different colors. *Estonian Journal of Educational Research* 7(2), 23–29.
- Heikkinen, H. (2019b). Osaamisperustaisuuden perusteet: Ammattikorkeakoulu ja tiedon tarkoitus. *UAS Journal 1/2019*. <https://uasjournal.fi/1-2019/osaamisperustaisuuden-perusteet/> (18.4.2019).
- Heikkinen, H., Jong, de, F. & Vanderlinde, R. (2016.) What is (good) practitioner research? *Vocations and Learning* 9(1), 1–19. DOI:10.1007/s12186-016-9153-8.
- Heikkinen, H., & Huttunen, R. (2017). "Mitä järkeä?": kasvatusten tietoperusta ja rationaalisuus. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen, & J. Tähtinen (toim.) *Toiveet ja todellisuus: kasvatustieteellinen seura, rakentamassa*. Suomen kasvatustieteellinen seura, 31–58.
- Heikkinen, H., Holma, K., Rinne, R., Simola, H. & Väri, V.-M. (2019) Onko koulutus irrallaan maailmasta. *Helsingin Sanomat*. <https://www.hs.fi/paivanlehti/15032019/art-200006034880.html> (25.4.2019).
- Heikkinen, H., Kiilakoski, T., Huttunen, R., Kaukko, M. & Kemmis, S. (2018). Koulutustutkimuksen arkkitehtuurit. *Kasvatus* 49(5), 368–383.
- Hoikkala, T. & Kiilakoski, T. (2018). Koulutuksen digiloikka – Miten onnistumme suomalaisten osaamisen päivittämisessä. Raportissa *Koulutuksen digiloikka*. Helsinki: Teollisuuden Palkansaajat TP, 12–53. https://www.tpry.fi/media/fin_01_tp_digiloikka_digital_light.pdf,download (25.4.2019).
- Homer-Dixon, T. (2010). *The upside of down: catastrophe, creativity, and the renewal of civilization*. Island Press.
- Horkheimer, M. (2008). *Välineellisen järjen kritiikki*. Tampere: Vastapaino.
- Kallioinen, O. (2014). Ammattikorkeakoulujen vaikutus alueidensa kilpailukykyyn ja yritystoimintaan. *UAS Journal 1/2014*. <https://uasjournal.fi/tutkimus-innovaatiot/ammattikorkeakoulujen-vaikutus-alueidensa-kilpailukykyyn-ja-yritystoimintaan/> (1.8.2019).

- Karjalainen, A. (2019). Vahvaa osaamisperusteisuutta korkeakouluihin. *UAS Journal 1/2019*. <https://uasjournal.fi/paakirjoitus/vahvaa-osaamisperusteisuutta> (22.2.2019).
- Kemmis, S. (2010). What is professional practice? Recognizing and respecting diversity in understandings of practice. Teoksessa C. Kanes (toim.) *Elaborating Professionalism: Studies in Practice and Theory*. New York: Springer, 139–166.
- Kemmis, S. & Smith, T. J. (2008). Praxis and praxis development: About this book. Teoksessa S. Kemmis & T. J. Smith (toim.), *Enabling praxis: Challenges for Education. Pedagogy, Education and Praxis*, Volume 1. Rotterdam: Sense, 3–13.
- Kivistö, S. & Pihlström, S. (2018). *Sivistyksen puolustus. Mihin akateemista elämää tarvitaan?* Helsinki: Gaudeamus.
- Knuutila, A., Kosonen, H., Saresma, T., Haara, P. & Pöyhkäri, R. (2019). *Viha vallassa: Vihapuheen vaikutukset yhteiskunnalliseen päätöksentekoon*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2019:57.
- Kosonen, H. (2019). Haastattelu Poliitikkaradion ohjelmassa "Heikentääkö vihapuhe demokratiaa?" Toimittajana Linda Pelkonen. YLE Puhe 10.10.2019.
- Koski, J. (2019). *Onko korkeakoulutuksen dualimalli keinokeino?* <http://www.arena.fi/ajankohtaista/onko-keinokeino/> (28.3.2019).
- Kukkonen, H. (2018). *Aristoteles ammattikorkeakoulussa*. Osa 1. TAMK Journal 8.8.2018. <http://tamkjournal.tamk.fi/aristoteles-ammattikorkeakoulussa-osa-1-kaytantosuuntautuneen-tutkimuksen-lahtokohdat-ja-paamaarat> (22.1.2019).
- Lindén, J., Annala, J. & Mäkinen, M. (2016). Tieteenalakohtainen tieto ja opetussuunnitelmankriisi korkeakoulutuksessa. *Tiedepolitiikka 1/2016*, 19–28.
- Mahon, K., Heikkinen, H. & Huttunen, R. (2018). *Critical educational praxis in university eco-systems: Enablers and constraints*. *Pedagogy, Culture and Society*. DOI: 10.1080/14681366.2018.1522663.
- Meadows, D. H., Meadows, D. H., Randers, J., & Behrens III, W. W. (1972). *The Limits to Growth: A Report to the Club of Rome*. https://collections.dartmouth.edu/content/deliver/inline/meadows/pdf/meadows_ltg-001.pdf (21.3.2019).
- Mäkinen, M. & Annala, J. (2010). Osaamisperustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. *Kasvatus & Aika 4(4)*, 41–61.
- Mäkinen, M., & Annala, J. (2012). Osaamisperustaisen opetussuunnitelman kahdet kasvot. Teoksessa M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A.-M. Norrgrann, P. Kalli & P. Svärd (toim.) *Osallistava korkeakoulutus*. Tampere: Tampere University Press, 127–151.
- Nicolini, D. (2012). *Practice theory, work, and organization*. Oxford: Oxford University Press.
- Niiniluoto, I. (2015). Yliopistot ja ammattikorkeakoulut yhteiskunnallisina vaikuttajina: yhteenveto. Teoksessa *Vastuullinen ja vaikuttava. Tulokulmia korkeakoulujen yhteiskunnalliseen vaikuttavuuteen*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:13. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Korkeakoulu- ja tiedepolitiikan osasto, 11–30.
- Nummela, P., Friman, M., Lampinen, O. & Volanen, M. V. (2008). Johdanto. Teoksessa P. Nummela, M. Friman, O. Lampinen & M. V. Volanen (toim.) *Ammattikorkeakoulut ja sivistys*. Opetusministeriön julkaisuja 2008:34. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto, 8–11.
- OECD. (2019). OECD Core Competencies. https://www.oecd.org/careers/competency_framework_en.pdf (21.3.2019).
- OKM. (2017). Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen visio 2030. <https://minedu.fi/korkeakoulutuksen-ja-tutkimuksen-visio-2030> (22.3.2019).
- OKM. (2019). Opetus- ja kulttuuriministeriö. Korkeakoulutus ja tiede. Tiede ja tutkimus. <https://minedu.fi/tiede-ja-tutkimus> (22.1.2019).
- Peters, M. & Bulut, E. (toim.) (2011). *Cognitive Capitalism, Education and Digital Labor*. New York: Peter Lang.
- Randers, J. (2012). *2052: A Global Forecast for the next Forty Years*. Vermont, USA: Chelsea Green Publishing.
- Saari, E. & Viinämäki, L. (2018). Alueellista hyvinvointia edistävän tiedontuotannon haaste. *UAS Journal 4/2018*. <https://uasjournal.fi/4-2018/alueellista-hyvinvointia-edistava-tiedontuotanto/#1458134585005-b3f22396-5506> (22.1.2019).
- Salo, P. (2019). On the complexity of competence. Paper presented in NORDYRK2019 Conference, Helsinki 15.–17.6.2019.
- Salonen, A. O. (2012). Ekososiaalinen sivistys – mitä se on? <https://artosalonen.com/ekososiaalinen-sivistys-mita-se-on> (7.6.2019).
- Salonen, A. O. (2014). Ekososiaalinen sivistys – kestävä hyvinvoinnin perusta. *Natura 51(4)*, 25–30.
- Salonen, A. O. & Bardy, M. (2015). Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. *Aikuiskasvatus 35(1)*, 4–15.
- Shay, S. (2015). Curriculum reform in higher education: a contested space. *Teaching in Higher Education 20*, 431–441.
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Tampere: Vastapaino.
- Sitra. (2019). *Kohti osaamisen aikaa. 30 yhteiskunnallisen toimijan yhteinen tahtotila elinikäisestä oppimisesta*. Sitran selvityksiä 146. <https://media.sitra.fi/2019/02/06165242/kohti-osaamisen-aikaa.pdf> (24.3.2019).

- Tervasmäki, T., Okkolin, M. A., & Kauppinen, I. (2018). Changing the heart and soul? Inequalities in Finland's current pursuit of a narrow education policy. *Policy Futures in Education*. DOI: 147821031881103.10.1177/1478210318811031.
- Tervasmäki, T., & Tomperi, T. (2018). Koulutuspolitiikan arvovalinnat ja suunta satavuotiaassa Suomessa. *niin & näin* 2/2018. <http://netn.fi/sites/www.netn.fi/files/netn182-x2.pdf> (1.8.2019).
- Wheelahan, L. (2009). The problem with CBT (and why constructivism makes things worse). *Journal of Education and Work* 22:3, 227–242. DOI: 10.1080/13639080902957913.
- Valtioneuvosto. (2012). Valtioneuvoston periaatepäätös yritys- ja yhteiskuntavastuusta. <https://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1210166/yhteiskuntajayritysvastuu140411.pdf/f963e159-3ef5-4e0f-a7ad-e93de1f954ce/yhteiskuntajayritysvastuu140411.pdf> (22.2.2019).
- Värri, V.-M. (2014). Halun kultivointi ekologisen sivistyksen mahdollisuutena. Teoksessa A. Saari, O.-J. Jokisaari & V.-M. Värri (toim.) *Ajan kasvatusta, kasvatustilastoja ja kasvatustieteitä*. Tampere: Tampere University Press, 87–122.
- Värri, V.-M. (2018). *Kasvatusta ekologisen sivistyksen mahdollisuutena*. Tampere: Vastapaino.
- Young, M. (2008). From constructivism to realism in the sociology of the curriculum. *Review of Research in Education* 32(1), 1–28.