

Merja Luoma

”ETTÄ ON AINA HUOMIOITAVA MUUT SIINÄ”

Ammatillinen kasvu ja ammatillinen identiteetti

John Deweyn kasvatustieteellisen ajattelun valossa

**Pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2003
Kasvatustieteen laitos
Jyväskylän yliopisto**

TIIVISTELMÄ

Luoma, Merja. ”ETTÄ ON AINA HUOMIOITAVA MUUT SIINÄ” Ammatillinen kasvu ja ammatillinen identiteetti John Deweyn kasvatustieteen valossa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos, 2003. 87 sivua. Julkaisematon.

Tutkimuksen teoreettisena tavoitteena oli rakentaa näkemys ammatillisesta kasvusta ja ammatillisesta identiteetistä John Deweyn kasvatustieteen valossa. Tutkimus etsi vastausta kysymyksiin, miten Deweyn kasvatustieteen vastaa ammatillisen kasvun ja ammatillisen identiteetin olemisen ja rakentumisen haasteisiin tässä ajassa ja mitä on Deweyn kasvatustieteen suomalaisten ammatillisten opettajien haastatteluissa.

Tutkimuksen lähestymistapa oli filosofinen. Ammatillista kasvua ja ammatillista identiteettiä tarkasteltiin kasvatustieteen filosofisesti ihmiseksi ja persoonaksi muuttumisena. Tutkimusaineisto koostui sekä kasvatustieteen filosofi John Deweyn omista kirjoituksista että ammatillisille opettajille ”Suomalaisen ammattikasvatuksen erityisyyttä etsimässä” -projektissa tehdyistä haastatteluista. Deweyn kasvatustieteen analysoitiin ammatillisen kasvun ja ammatillisen identiteetin näkökulmasta ja keskusteltiin siitä sekä ammatillisten opettajien kasvuun ja kasvatustieteen käsitteisiin että ammatillisen kasvun ja ammatillisen identiteetin realiteetteihin ajassa.

Deweyn kasvatustieteen nosti esiin huolen, onko kasvu kasvatustieteen päämääränä korvautumassa elinikäisellä oppimisella, sosiaalinen yhteisö organisaatiolla, hukkuuko kasvatustieteen vuorovaikutuksellisuus markkina-arvoihin ja rakentamiskohtaan itselle ja toisille olemisen yhteiskunnan sijaan markkinayhteiskuntaa. Ammatillisen kasvun ja ammatillisen identiteetin tulisi olla kokemus sekä itselle että toisille merkityksellisyydestä. Ammatti toimii siteenä yksilön ja hänen ympärillään olevien ihmisten välillä. Pelkkä itsensä toteuttaminen ei anna tarpeeksi, vaan yksilö haluaa nähdä työnsä merkityksellisyyden sille yhteisölle, jossa hän elää. Ammatillisen kasvun ja ammatillisen identiteetin kasvatustieteen rakentuminen mahdollistuu jaetussa toiminnassa ja toimimisessa yhteisen parhaan suhteen. Se perustuu arvoille. Tutkimus korostaa ammatin kasvatustieteen merkityksen rakentumisen ja ymmärtämisen tärkeyttä ja herättää keskustelua yksilöllisyyttä korostavassa ajassa hämärtyneestä kasvatustieteen yhteisöllisyydestä.

Asiasanat: ammatillinen identiteetti, ammatillinen kasvu, ammatti, identiteetti, Dewey, ammatillinen opettaja, yhteisöllisyys

”Kaiku toi minulle vain kysymyksen.
Ja metsä oli ihmisten kaikua täynnä.”

M.L

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	6
2 AMMATILLISEN KASVUN JA IDENTITEETIN TUTKIMINEN KASVATUSFILOSOFISENA HAASTEENA	9
2.1 Onko kasvatusfilosofia unohtanut ammattikasvatuksen?	9
2.2 Miten tutkia ammattikasvatusta kasvatusfilosofisesti?.....	13
2.3 Pragmatismi ja John Dewey Suomessa	17
3 AMMATILLINEN KASVU JA AMMATILLINEN IDENTITEETTI	20
3.1 Ammatista kvalifikaatioihin ja asiantuntijuuteen?.....	20
3.2 Ammatillinen identiteetti, identiteetti ja kasvu	23
3.3 Ammatillisen kasvun ja ammatillisen identiteetin realiteetit.....	29
4 AMMATILLISEN KASVUN JA IDENTITEETIN HAASTEET DEWEYN KASVATUSFILOSOFISESSA AJATTELUSSA	30
4.1 John Dewey ja kasvatusfilosofia.....	30
4.2 Ammatti ja työ Deweyn ajassa ja ajattelussa	31
4.3 Kasvu vai elinikäinen oppiminen kasvatuksen päämääränä?	35
4.4 Sosiaalinen yhteisö vai organisaatio?	38
4.5 Arvojen sosiaalisuus vai markkina-arvot?	41
4.6 Toisille ja itselle olemisen yhteiskunta vai markkina- yhteiskunta?.....	45
5 DEWEY-LUENTA AMMATILLISTEN OPETTAJIEN KASVUUN JA KASVATUSKÄSITYKSIIN.....	49
5.1 Ammatillisen kasvun suuntaa etsimässä.....	49
5.1.1 ”Että minne olisi silloinkaan pitänyt hakea”	49
5.1.2 ”Se oli vaan se neiti Maija minun sisälläni”	51
5.1.3 ”Maaseudulla ei niitä työpaikkoja niin kovin runsaasti ollut”	52
5.2 Ammatillisella kasvupolulla.....	52
5.2.1 ”Tietysti ammattitaito on tärkeä tekijä”	52
5.2.2 ”Siellä oli hyvä olla ja sieltä oli hyvä lähteä”	57

5.3 Ammatillinen kasvu yksilö–yhteisö–yhteiskunta -suhteena.....	61
5.3.1 "Että nämä nuoret saa työpaikan ja pärjää siellä"	61
5.3.2 "Eli oltas yhteiskunnalle merkittäviä"	63
5.3.3 "Mitä se minulle tarkoittaa"	65
6 AMMATILLINEN KASVU JA AMMATILLINEN IDENTITEETTI - ITSELLE JA TOISILLE MERKITYKSELLISYYTTÄ.....	67
7 POHDINTA.....	72
LÄHTEET.....	80
LIITE	87

1 JOHDANTO

Elämme yhteisössä, mikä edellyttää yhdessä rakentamista ja yhdessä kasvamista. Elämämme on vastuuta myös toisten elämästä, jossa ammatti toimii siteenä yksilön ja hänen ympärillään olevien ihmisten välillä. Ymmärtääkseni näin uskoi John Dewey, jonka puhe on ajankohtaista nyt, kun yksilöön, hänen ammattiinsa ja työhönsä kohdistuvat kovat yksilölliset vaatimukset ja yksilön ja hänen työnsä suhde ympärillä oleviin ihmisiin ja koko yhteiskuntaan on muuttunut, hämärtynyt.

Työ on alati muuttuvaa, kiireistä, tehokkuutta vaativaa ja ammatissa toimiminen edellyttää valmiutta jatkuvaan uuden oppimiseen, ennakoimiseen ja muuttumiseen. On yhä vaikeampi nähdä oman työn merkitys kokonaistyönjaon kannalta ja ymmärtää kokonaisuuden rakentumista. (ks. Heikkinen ym. 2001.) Tämän päivän työelämästä, siellä tarvittavista taidoista ja työnäkymistä teknologisten muutosten edessä esitetään ristiriitaisia käsityksiä (Lewis 1997). Samaan aikaan kysymykset siitä, millainen työ on ”kunnollista” työtä ja millaista osaamista tarvitaan ja arvostetaan, on nostettu esiin (Filander 2000, 198). Työn ja ammatin merkityksellisyys yhteisössä hämärtyy ja omaa paikkaa on yhä vaikeampi löytää. Tulevaisuutta rakennetaan opettelemalla erilaisia taitoja ja olemalla valmiina muuttumaan ulkoisten vaatimusten mukaan. Pohjalla on tulevaisuuden varmistaminen ja kaikkeen varautuminen, mikä ilmenee myös sitoutumattomuutena. Vaatimusten kierre kasvaa ja väsyttää niin ammatillista paikkaansa etsivää nuorta kuin jo työelämässä mukana olevaa toimijaa. Yhteiskunnan ja yhteisön rakentumisen sijaan vaatimuksissa on kyse yksilöstä, hänen oppimisestaan ja muuttumisestaan tehokkuuden ja tuottavuuden palvelemiseksi. Missä on työn ja ammatin kasvatuksellisuus (Heikkinen ym. 2001)?

Tapautuvien muutosten peilaaminen John Dewey'n ajatuksiin saa etsimään toisenlaista yhteisöllisyyttä. Vaikka John Dewey on elänyt eri aikana ja kulttuurissa, hänellä on paljon annettavaa tämän päivän yksilöllisyyden korostumiselle ja yhteisöllisyyden murentumiselle. Dewey'n ajatukset ovat mielenkiintoisia ja merkityksellisiä juuri siksi, että hän näkee ammatin nykyisessä ajassa hukkuneen kasvatuksellisen luonteen ja rakentaa sen kautta sillan yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden välille. Hän antaa tilaa ihmisyydelle ja löytää kaivattua ammatin, yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden tasapainoa. Teoreettinen mielenkiintoni on rakentaa kasvatuksellinen näkemys ammatista keskusteluttaen Dewey'n ajattelua ammatillisten opettajien kasvuun ja kasvatuskäsityksiin. Kasvatusfilosofinen ammatillisen kasvun ja ammatillisen identiteetin tarkastelu auttaa ymmärtämään, mistä ammatin omaksumisessa on kasvatuksellisesti tarkasteltuna kysymys.

Olen elänyt vahvasti yksilöllisyyttä korostavaa aikaa. Kun yhteisen toiminnan rakentamisen vaatimus on vähentynyt, on se opettanut ja vaatinut oman identiteetin etsintää. Omaa elämää on rakennettava lukuisten vaihtoehtojen ja vaatimusten edessä, mikä näkyy myös vaikeutena oman ammatin etsimisessä. Pohdinta ihmisyydestä tällaisena aikana saa minut peilaamaan sitä historiaan ja etsimään jälkiä toisenlaisesta yhteisöllisyydestä. Tulkinnoissani tarkastelen elämää ja kasvatusta oman sukupolveni näkökulmasta. Olen halunnut rakentaa yhteisöllisyyttä ja uskon yhdessä kasvamisen kasvattavaan voimaan. Uskon että ihmisyyden tarvitsee jotain tällaista, mitä kasvatusfilosofia voi löytää. Kasvatusfilosofia ja usko liikkuvat niin lähellä ja kaukana toisistaan, että on ehkä tarpeen tuoda esille, että tarkastelen elämää kristillisestä näkökulmasta. Ei ole suinkaan ollut helppoa sovittaa yhteen kristillistä uskoa ja kasvatusfilosofista maailmankäsitystä, vaikka niiden suhteesta esitetään pragmatismisakin kompromistisia ratkaisuja (ks. Pihlström 2001). Pihlströmin (2001) mukaan filosofiaa harjoittavan tulee perustella, mitä hän filosofialta hakee ja mitä ihmisyyden tarvitsee. Filosofin on voitava tunnustaa omat sitoumuksensa ja tavoiteltava omaa sisäistä yhtenäisyyttään. Hänen on ihmisenä ja filosofina voitava sanoa: ”Tämä on minun elämäni. Nämä ovat minun sitoumuksiani.” (emt., 160.) Tutkimukseni valaisee osaltaan rakentamaani filosofiaa harjoittavalta vaadittua näkemystä siitä, mitä filosofia on (ks. emt., 151).

Teoreettinen mielenkiintoni on herännyt ja tutkimukseeni minua on innostanut työskentelyni ”Suomalaisen ammattikasvatuksen erityisyyttä etsimässä” (Am-

ker) -projektissa, jossa olen voinut tutustua ammattikasvatuksen ilmiöön. Projektissa käsitykseni kasvatuksesta on laajentunut ja asettunut elämäkokonaisuuteen, jonka yhden keskeisen osan ammatti muodostaa. Myös yhteisöllisyys on saanut laajan näkökulman. Deweyltä olen löytänyt vastakaikua ajatuksilleni.

Olen halunnut korostaa ammatin kasvatuksellisen merkityksen rakentumisen ja ymmärtämisen tärkeyttä. Ammattikasvatuksen kasvatustilosophinen tutkimus on vähäistä ja ammatin käsitteellinen ymmärrys jää sivuun. John Deweyn – joka usein on unohdettu filosofina – kasvatustilosophia auttaa tulkitsemaan toimijoiden ammatillista kasvua yhteiskunnassa ja tuo kasvatuksellisen näkökulman tämän päivän ammattien maailmaan.

2 AMMATILLISEN KASVUN JA IDENTITEETIN TUTKIMINEN KASVATUSFILOSOFISENA HAASTEENA

2.1 Onko kasvatustilosophia unohtanut ammattikasvatuksen?

Filosofiaa on vaikea määritellä – se on jo itsessään filosofinen kysymys (Sober 1995). Filosofia juontaa juurensa kreikkalaisesta sanasta, joka kirjaimellisesti voidaan tulkita viisauden rakastamiseksi. Tarkemmin määriteltynä filosofia on kyselemistä ja reflektiota (inquiry and reflection), mikä johdattaa kysymykseen maailman yleisistä piirteistä ja ihmisten kokemuksista siinä. (Grayling 1998, 1.) Aatehistoriassa filosofiaa ja kasvatusta on ollut mahdoton erottaa toisistaan. Kasvatuksen ongelma on ollut keskeinen monien suurten filosofien, kuten Platonin ja Aristoteleen, pohdinoissa. (Nurmi 1986, 18, 37.) Tänä päivänä filosofian ja kasvatuksen suhteesta esitetään erilaisia näkemyksiä ja kasvatustilosophiaa määritellään monella tavoin.

Puolimatka (1999b) näkee kasvatustilosophian jakautuvan kahteen haaraan, normatiiviseen ja analyyttiseen filosofiaan. Normatiivinen kasvatustilosophia esittää ”normatiivisia, säännöittäviä, väitteitä kasvatuksen, kasvattajien ja koulujen tehtäväs-tä. Se ottaa kantaa kasvatuksen tavoitteisiin, sisältöön ja menetelmiin sekä siihen, mitä kasvatuksen, kasvattajien ja koulujen tulisi tehdä.” (emt., 24.) Analyyttinen filosofia korostaa filosofisen analyysin kautta tehtävää käsitteiden ja kielellisten ilmausten selventämistä ja täsmentämistä (emt., 56–57). Hirsjärvi (1985) tuo esille jaon normatiiviseen, kriittiseen tai analyyttis-kriittiseen ja spekulatiiviseen kasvatustilosophiaan. Kriittinen kasvatustilosophia on ”niiden loogisten premissien tutkimusta, joiden varassa tehdään kasvatusta koskevia päätelmiä” ja spekulatiivinen kasvatustilosophia

on tässä tarkastelussa ”tietojen keräämistä eri lähteistä ja yleiskuvan luomista kasvatuksen maailman ilmiöistä näiden tietojen avulla”. (emt., 25.) Akinpelu (1988) puolestaan jakaa kasvatustieteen analyttiseen ja spekulatiiviseen filosofiaan. Spekulatiiviseen kasvatustieteen filosofiaan sisältyy tässä tarkastelussa myös normatiivisuus. Kasvatustieteen filosofiaa voidaan tarkastella myös koulukunta- ja aatefilosofiana (Hirsjärvi 1985, 22).

Analyttisen kasvatustieteen näkökulmasta normatiivista näkemystä filosofian ja kasvatuksen suhteesta voidaan pitää metafyyssisenä ja idealistisena. Sen tarkoituksena on luoda jokin yhtenäinen, erityisen "tosi" filosofinen systeemi ja johdattaa siitä "ikuiset" kasvatustieteelliset periaatteet, jolloin unohdetaan kasvatustieteen yhteys yhteiskunnassa esiintyviin tarpeisiin ja kasvatustieteen pohjautuminen kasvatustieteen käytäntöön. (Hirsjärvi 1985, 19.) Sen sijaan kasvatustieteen tehtäväksi esitetään "kasvatustieteen ja opetustapahtuman käsitteellinen, teoreettinen analyysi, kasvatustoimintaan liittyvien perusteiden ja argumenttien kriittinen analyysi ja toimintaan kytkeytyvien ongelmien hahmottaminen ja vaihtoehtoisten ratkaisujen esittäminen näihin ongelmiin" (Hirsjärvi 1985, 27). Koska filosofia käsittää tiedon, ihmisen ja maailman kokonaisuudessaan, voidaan kasvatustieteen filosofia tulkita osaksi yleisempää filosofiaa ja nähdä, että kasvatustieteen filosofia ei voi tulkita kasvatustieteen elämänmuodon eriyttämää inhimillistä olemassaoloa erillään filosofiasta. Kuitenkaan yleinen filosofia ei myöskään yksin riitä vastaamaan kysymyksiin kasvatustieteen erityisluonteesta, sen asemasta elämämaailman kokonaisuudessa: kasvatustieteen on tällä hetkellä eriytyneet elämänmuoto ja kasvatustieteen suhde käytäntöön edellyttävät eriytyviä pohdintoja. (Heikkinen 1994, 85.)

Kasvatustieteessä kasvatustieteen filosofia tulee keskeiseksi, kun kysytään yhteiskunnan muutosten suuntaa. Vaikka kasvatustieteen filosofia kasvatustieteen perusteiden lähtökohdanna tunnustetaan, uhkaa se jäädä toissijaiseksi ja kasvatustiede yhä enemmän yhteiskunnan muutosten tukijaksi ja soveltajaksi. Kasvatustieteessä tehdään organisaation oppimista kehittäviä tutkimuksia (esim. Rantamäki 1999) ja kasvatustieteilijät löytävät paikkansa organisaatioiden oppimista tukevana henkilöstökouluttajina. Kasvatustieteen filosofia kysyy kasvatustieteen ja kasvun filosofisia perusteita. Ehkä juuri ontologiset¹ kasvatustieteen periaatteet auttavat löytämään vastauksia yh-

¹ Ontologia eli oppi olevaisesta käsittelee todellisuuden yleistä luonnetta (esim. Määttänen 1995).

teiskunnassa esiintyviin tarpeisiin ja kyseenalaistavat myös kasvatuskäytäntöä ja yhteiskunnan muutosten suuntaa. Keskittyessään käsitteiden ja kielellisten ilmausten selventämiseen ja täsmentämiseen analyttinen lähestymistapa rakentaa kasvatuksen ja filosofian suhdetta tavalla, joka jättää kasvatuksen irralleen todellisuutta koskevista oletuksista (Puolimatka 1999b, 57). Nopeaa muuttumista vaativa elämä kaipaa ihmisen ja maailman olemista kysyvää kasvatustieteellistä näkemystä.

Heikkinen (1995) on tutkinut suomalaisen ammattikasvatuksen muotoutumista ja tarkastellut sitä eurooppalaisessa kontekstissa. Ammattikasvatuksella ei Euroopassa – Saksaa lukuun ottamatta – ole ollut erityisasemaa kasvatustieteessä esimerkiksi aikuiskasvatuksen tavoin. Ammattikasvatuksen asema suomalaisessa kasvatustieteessä on ollut ongelmallinen. Siitä käydään vähän tieteellistä keskustelua. Opettajankoulutuksen dominoimana ovat suomalaisessa kasvatustieteessä kasvatustieteen erityistieteellisen laadun, käsitteiden ja teorioiden syventäminen ja kehittäminen jääneet toissijaiseksi. Kasvatustieteen sisäistä logiikkaa ei ole pohdittu ja kysymys ammattikasvatuksesta on jäänyt sivuun. Ammattikasvatuksen asemaa on saksalaisessa kasvatustieteessä pohdittu sen erillistieteellistymisestä asti jo 1900-luvun alusta. Suomalaisen ammatillisen opettajankoulutuksen muotoutuminen yliopiston ulkopuolella, kasvatustieteestä erillään, on ollut vaikuttamassa siihen, ettei systemaattisen ammattikasvatuksen käsitteenmuodostuksen tarvetta tai kiinnostusta ole ollut. Ammattikasvatuksen aseman pohtiminen kasvatustieteessä edellyttäisi sitä, että ammatti ja ammattikasvatus otetaan huomioon kasvatukseen keskeisesti kuuluvina käsitteinä ja ilmiöinä historiallisen ja kulttuurisen ymmärryksen kautta. Ammattikasvatuksen käsitteellinen sisällyttäminen edellyttää kasvatustieteilijöiden pohdintojen uudistumista. (Heikkinen 1995, 238, 434–446.)

Kasvatustieteellisesti ammatillista kasvua voidaan tarkastella ihmiseksi tai persoonaksi kehittymisenä, jolloin ammattikasvatus olisi sellaista toimintaa, joka on sitoutunut tiettyihin arvoihin ja jonka ytimenä on kasvatuksellinen suhde kasvattajan ja kasvatin välillä (Heikkinen 1995, 40). Jos ammatti jää kasvatustieteellisen tarkastelun ulkopuolelle, ihmisen elämän kokonaisuudesta on jotain oleellista jäänyt pois. Kun kasvatustiede tulkitaan osaksi yleisempää filosofiaa, myös tietoa, ihmistä ja maailmaa tarkastellaan kokonaisuutena ja ammatti ja ammattikasvatus saavat keskeisen merkityksen. Saksaa lukuun ottamatta filosofinen ammattikasvatustutkimus on

eurooppalaisessa kasvatustieteessä vähäistä (Heikkinen 1995, ks. Olsen 2000), joskin tämä näkökulma on tiedostettu ja korjautumassa (Ruohotie 2000b, 285).

Kasvatusfilosofian johdanto-oppikirjoissa ammatti filosofisen pohdinnan kohteena helposti unohtuu. Määriteltyään kasvatusfilosofian luonnetta ja kasvatusfilosofian eri suuntauksia Puolimatka (1999b) tarttuu kasvatuksen peruskäsitteisiin kasvatusta, opetusta ja oppimista erilaisten filosofisten näkökulmien kautta. Ammatista ei puhuta näiden käsitteiden alla, mutta sitä ei myöskään käsitellä kasvatusta ja yhteiskuntaa tarkastelevan osan kohdalla. Tekstissä ammatti käsitteenä ilmestyy vain muutamia kertoja satunnaisesti. Hirsjärven (1985) pohdinnoissa ammatista on muutamia mainintoja. Airaksinen (1994) johdattaa filosofiseen ajatteluun haastamalla opiskelijaa vuorovaikutuksellisuuteen filosofisen tietoaikineksen kanssa. Myöskään tässä tarkastelussa ammatti ei nouse filosofisen tarkastelun kohteeksi. On huomioitava, että kirjoissa on tarkoituksenmukaista johdattaa kasvatusta ja filosofian teoreettiseen maailmaan, ei ihmisen elämän filosofiseen kokonaisuuteen. Käsiteltävät teoreettiset kysymykset koskettavat yhtä hyvin myös ammattia. Johdattelevina oppikirjoina kasvatusta ja filosofian keskeisten kysymysten äärelle, on tärkeää huomioida, minkälainen kuva niiden kautta kasvatusfilosofian kokonaisuudesta rakentuu. Ihmisen elämän kokonaisuuden huomioiminen näissä pohdinnoissa antaisi myös ammatin tarkastelemiselle keskeisen osan.

Onko ammattikasvatusta läheinen yhteys työelämään yhdistänyt sen käytännölliseen, kasvatusfilosofian yhdistyessä teoreettiseen? Kasvatusfilosofian rakentamisen perusteita tulisi pohtia uudelleen myös teorian ja käytännön problematiikan kautta.

Kasvatusfilosofiset kysymykset ovat vanhoja. Kasvatusfilosofian juuret ulottuvat Antiikin Kreikan Platoniin ja Aristoteleeseen, jolloin on jo tehty kysymyksiä kasvatusta luonteesta ja olemassaolosta. (Noddings 1995, 4.) Miksi kysyä samoja kysymyksiä yhä uudelleen? Kasvatusfilosofinen ymmärrys auttaa kysymään muutosten kasvatuksellista luonnetta. Rakentaessani näkemystä ammatillisesta kasvusta ja ammatillisesta identiteetistä, kasvatusfilosofisessa ymmärryksessäni väistämättä rakennan myös oman sukupolveni näkökulmaa ammatillisen kasvun ja ammatillisen identiteetin kasvatusfilosofiseen ongelmaan.

2.2 Miten tutkia ammattikasvatusta kasvatustilfilosofisesti?

Tutkimukseni tavoitteena on rakentaa nkemys ammatillisesta kasvusta ja ammatillisesta identiteetistk John Deweyn kasvatusajattelun valossa. Tarkastelen ammatillisen kasvun haasteita hnen kasvatusajattelunsa kautta ja keskustelutan hnen ajatuksiaan ammatillisten opettajien ammatilliseen kasvuun ja kasvatuskksityksiin.

Etsin vastausta kysymykseen, mitk ammatillinen kasvu ja ammatillinen identiteetti Deweyn kasvatusajattelun valossa merkitsee.

1. Miten Deweyn kasvatusajatteluun pohjautuva ammatillisen kasvun ja ammatillisen identiteetin tulkinta vastaa niiden olemisen ja rakentumisen haasteisiin tkssk ajassa?
2. Mitk on deweylkinen ammatillinen kasvu ja ammatillinen identiteetti suomalaisten ammatillisten opettajien haastatteluissa?

Deweylle ammatillisessa kasvussa on kysymys ihmisenk kasvamisesta. Tarkastelen ammatillista kasvua ja ammatillista identiteetti k ihmiseksi tai persoonaksi kehittymisenk ja muovautumisena. Tutkimusaineistoni koostuu sek k John Deweyn omista kirjoituksista ett ammatillisten opettajien haastatteluista.

Olen valinnut tarkastelun kohteeksi Deweyn ne omat tekstit, jotka liskev ymmrrystk ammatillisesta kasvusta ja ammatillisesta identiteetistk ja valottavat tutkimukseni kannalta olennaista kasvatusajattelua. Valinta on perustunut tutkimuksen aikana esiin nousseisiin keskeisiin kksitteisiin ja ammatillisen kasvun ja ammatillisen identiteetin kannalta kiinnostaviin ajattelutapoihin. Valintaa on ohjannut projektista saamani kokemukset, kritiikki vallitsevia kasvatuskksityksi k kohtaan ja haastatteluaineistosta esiin nousseet teemat. Valintaa on ohjannut myks kokonaiskuvan rakentaminen Deweyn kasvatustilfilosofiasta. Toisaalta myks mahdollisuudet Deweyn laajan tuotannon tulkittamiseen ovat olleet tkmn pro gradu -mittaisen tykn puitteissa rajalliset ja aineiston syventkmistk on tukenut myks Deweyn kritiikkikirjallisuus. Tkhn tutkimukseen valikoitunut aineistoni perustuu pkkasiassa Deweyn huomattavana pidettyyn teokseen *Democracy and Education* (1966) sek pieneen osaan Deweyn yhdessk James Tuftsin kanssa kirjoittamaan teokseen *Ethics* (1947). Nkiden taustalla Deweyn filosofian tulkintaa on tukenut tutustuminen Deweyn teoksiin *Experience and Education* (1938), *Koulu ja yhteiskunta* (1957) ja *Pyrkimys varmuuteen* (1999).

Deweyn kasvatusajattelua keskustelutan ”Suomalaisen ammattikasvatuk-
sen erityisyyttä etsimässä” -projektin haastatteluaineiston kanssa. Hankkeen koko-
naistavoite on tuottaa ymmärrystä ammattikasvatuksesta, tukea kasvatustieteellistä
teorianmuodostusta ja tuoda esille suomalaisen ammattikasvatuksen kulttuurisia ja
historiallisia erityispiirteitä. Tutkimuksen kohteena olevat toimialat ovat: teollisuus ja
käsityö, maa- ja metsätalous, kotiteollisuus, hotelli- ja ravintola-ala, kaupan ja hal-
linnon ala, kotitalousala, sosiaali- ja terveysala. Projektissa on muun muassa haasta-
teltu eri alojen ammatillisia opettajia, jotka toimivat sekä yleisaineiden että ammatti-
aineiden opettajina, työelämän edustajia ja keskeisiä ammattikasvatuksen hallinnon
vaikuttajia. Aineistonani käytän osaa ammatillisille opettajille vuosina 1995–1996
tehdystä haastattelusta, joita on kaiken kaikkiaan yli 70. Valitsin ammatilliset opet-
tajat tarkastelun kohteeksi, koska oletan heidän olevan ammattikasvatuksellisesti tär-
keässä positiossa: he ovat ammattiin kasvattajia, mutta ovat itse olleet osallisia myös
ammattiin kasvun prosessista. Ammattikasvatuksessa kasvattajan maailma ja kasva-
tin maailma kohtaavat toisensa ammatillisen kasvuprosessin ja tätä kautta maailman
tulevaisuuteen vaikuttamisen kautta (Heikkinen 1993, 78).

Tarkastelen ammatillista kasvua ja ammatillista identiteettiä sekä opettajan
oman kasvun että opettajien ammatillisen kasvunäkemyksen kautta analysoiden opet-
tajien omaa ammatillista kasvukertomusta, heidän näkemyksiään ja oppilaskuvauksi-
aan. Olen lähtenyt liikkeelle siitä olettamuksesta, että ammatillisen kasvun filosofi-
nen perusolemus eri ammattialoilla on samanlainen. Sen sijaan mahdollisuudet am-
matilliseen kasvuun ja ammatillisen identiteetin rakentumiseen eri aloilla ja eri ai-
koina voivat olla hyvinkin erilaisia ja sisältää erilaisia komponentteja. Haastattelut
olen valinnut eri aloilta satunnaisesti. Opettajat ovat syntyneet vuosina 1928–1959 ja
toimineet opettajina 1950-luvun puolelta haastatteluvuoteen 1995. Olen analysoinut
seuraavien opettajien haastatteluja:

Metallitekniikan työnopettaja, synt. -28 (mies -28)

Meijerialan opettaja, synt. -44 (mies -44)

Vaatetusalan ammatinopettaja, synt. -45 (nainen -45)

Sosiaali- ja terveysalan opettaja, synt. -49 (nainen -49)

Sosiaali- ja terveysalan opettaja, synt. -51 (nainen -51)

Metsä- ja puutalouden opettaja, synt. -51 (mies -51)

Laskentatoimen ja palkanlaskennan opettaja, synt. -59 (nainen -59a)

Kotitalousopettaja, synt. -59 (nainen -59b)

Ammatillisia opettajia koskeva aineistonkeruu lähti liikkeelle tutkijaryhmän omista kokemuksista ja oletuksista. Tutkijaryhmä teki jäsenyyksensä siitä, mitkä asiat ovat keskeisiä ammatillisen opettajan työssä. Haastateltaville lähetettiin etukäteen ehdotelmia keskusteluteemoista. Haastattelut ovat olleet kestoaltaan 1,5–3 tuntia. Tutkijaryhmä on nimittänyt haastatteluja ”tutkimuskeskusteluiksi”. Sekä haastateltavalla että haastattelijalla oli vapaus painottaa teemoja, jättää jotain pois tai nostaa esiin rungossa mainitsemattomia teemoja. (Heikkinen ym. 1996, 8.)

Tutkimukseni lähestymistapa on filosofinen. ”Tarkastelun filosofisuutta on vaikea kuvata, sillä filosofian tutkimusmetodia ei voi normittaa” (Heikkinen 1995, 17). Filosofointi on problematisointia, eksplikointia ja argumentointia (emt., 17). Pyrkimyksenäni on vastata kasvatustieteen keskeisiin kysymyksiin, mikä on ihmisen, mikä kasvatuksen ja kasvun olemus ammattiin suuntautuvassa elämässä. Tukeutuessani Deweyn ajatteluun kasvatustieteen filosofinen tarkasteluni saa väistämättä aineksensa pragmatismista ja ohjaa kasvatustieteen tapaani tarkastella ammatillista kasvua ja ammatillista identiteettiä (ks. pragmatismi kappaleessa 2.3).

Lähestymistapaani voisi kutsua myös hermeneuttiseksi. Hermeneutiikka jakautuu eri suuntiin ja saa käsitteensä monia eri merkityksiä (Siljander 1988, 1-8). Se voidaan ymmärtää sekä lähestymistapana että metodina.² Hermeneutiikan perusideana on, että koko kulttuurinen ja sosiaalinen todellisuus on olemassa merkitysten kautta, ja että tämän todellisuuden tutkiminen on ilmiöiden merkitysten tutkimista (Juntunen & Mehtonen 1982, 113). John Deweyn ajatteluun tukeutuen tarkastelen kulttuurista todellisuutta merkitysten rakentamisena ja näen lähestymistapani hermeneuttisena. Kysymys ei ole ainoastaan metodisessa mielessä merkitysten rakentamisen tutkimisesta ammattiin suuntautuvassa elämässä vaan näkemyksessä, että maailma myös rakentuu merkitysten rakentamisesta. Kysymys on maailmaan orientoitumisen tavasta (Siljander 1988, 102). Hermeneutiikan käyttäminen metodina kasva-

² Hermeneutiikka metodisessa mielessä on syntynyt hermeneuttista lähestymistapaa myöhemmin. Hermeneutiikan käyttämistä metodina pidetäänkin kiistanalaisena. (ks. Siljander 1988, 102, 126–127.)

tustieteellisessä tutkimuksessa on vaarassa tuottaa pinnallista hermeneuttista käsitystä, joka sivuuttaa tieteenteoreettiset kysymykset ja lähtökohdat.

Hermeneutiikan keskeisiä käsitteitä ovat ymmärtäminen ja tulkinta. (Juntunen ja Mehtonen 1982, 114). Hermeneuttinen kehä tai spiraalin käsite kuvaa hermeneuttisesti etenevää ymmärtämistä ja tulkintaa. Tutkittavasta tai tulkinnan kohteena olevasta ilmiöstä on olemassa aina jokin ”esiymmärrys”³, joka muuttuu tulkintaprosessin edetessä. Tulkintaprosessi etenee tutkijan ja aineiston välisenä dialektisena vuoropuheluna, jossa yksittäisiä osioita suhteutetaan kokonaisuuteen ja kokonaisuutta suhteutetaan yksittäisiin osiin. Koko tutkimusprosessia leimaa väliaikaisuus, sillä oleellista sille on kokonaisuuden ja osien ymmärryksen ja merkityksien muuttuminen ja syveneminen koko tutkimusprosessin ajan. (Siljander 1988, 115–118.) Tulkintessani Deweyn kasvatustilfilosofiaa olen perehtynyt hänen peruskäsitteisiinsä, kuten kasvatustil, kasvu, kokemus ja arvot, joiden kautta olen rakentanut näkemystä hänen kasvatustilfilosofiastaan. Kokonaisuuden tarkastelu on puolestaan syventänyt käsitteiden ymmärrystä ja auttanut edelleen rakentamaan uudelleen käsitystä Deweyn kasvatustilfilosofiasta ja sen valossa ammatillisesta kasvusta ja ammatillisesta identiteetistä. (ks. Törmä 1996)

Lähestymistapani ei ole hermeneuttista siinä klassisessa merkityksessä, että tulkintakategoriat määrittäisivät yksistään tutkimuskohteesta itsestään käsin (ks. Siljander 1988, 16). Vaikka tulkintani ammatillisesta kasvusta ja ammatillisesta identiteetistä on lähtenyt liikkeelle Deweyn kasvatustilfilosofian keskeisten käsitteiden ja teemojen ja Deweyn kokonaisfilosofian ymmärtämisestä, huomioni on kiinnittynyt ennen kaikkea ammatillisen kasvun ja ammatillisen identiteetin kannalta keskeisiksi katsomiini teemoihin. Ammatti, ammatillinen kasvu tai identiteetti ei ole Deweyn keskeisin huoli. Tutkimukseni metodi on kuitenkin aineistolähtöinen. Olen rakentanut kokonaiskäsitystä ammatillisesta kasvusta ja identiteetistä Dewey-aineiston ja haastatteluaineiston pohjalta.

Koska Dewey on elänyt tiettyjä historian vaiheita ja tiettyjen aatteiden vaikutuksessa, on tutkimuksessa mukana myös historiallinen aspekti. Vaikka pyrin ymmärtämään Deweyn ajattelua myös hänen aikakautensa kautta, tutkimukseni lähestymistapa tai metodi ei ole ensisijaisesti historiallinen. Tutkimukseni ei lähde histo-

³ kollektiivinen historia (Juntunen & Mehtonen 1982, 115)

riantutkimuksen tavoin historiaa kuvailevasta, selittävästä tai ymmärtävästä tutkimustavasta (ks. Heikkinen 1995, 25), mutta lisää kuitenkin myös Deweyn ajattelun tuntemusta. Tutkimukseni suuntautuu vahvasti menneeseen, mutta kiinnostukseni ei ole ensisijaisesti Deweyn elämässä, hänen aikakaudessaan eikä esimerkiksi pragmatismien historiassa. En pyri myöskään historialliseen Deweyn ajattelun kokonaiskuvaamiseen vaan selittäminen ja ymmärtäminen lähtee ammatillisen kasvun ja ammatillisen identiteetin näkökulmasta siten, kun se voidaan nähdä nykyisyyden ja tulevaisuuteen suuntautumisen valossa. Rakennan jatkumoa menneen, nykyisyyden ja tulevaisuuden välille.

Tarkasteltuani pragmatismien ja Deweyn tutkimuksellista haastetta Suomessa, siirryn työn ja ammatin sekä ammatillisen identiteetin ja ammatillisen kasvun käsitteisiin. Tämän jälkeen rakennan ammatillisen kasvun ja ammatillisen identiteetin käsitystä analysoimalla Deweyä ammatillisen kasvun ja ammatillisen identiteetin kannalta ja tarkastelemalla tämän valossa ammatillisten opettajien puhetta. Lopuksi kokoan Deweyn kasvatustutkimukseen pohjautuvaa näkemystä ammatillisesta kasvusta ja ammatillisesta identiteetistä.

2.3 Pragmatismi ja John Dewey Suomessa

Deweyn kasvatustutkimuksellinen ajattelu on saanut maassamme vähän huomiota ja luosiksi tutkimuksellisen haasteen. John Deweyn kasvatustutkimuksellinen ajattelu perustuu pragmatismille. Pragmatistista, ja samalla Deweyn, ajattelua kuvaa hyvin keskeisen suomalaisen pragmatistitutkija Pihlströmin (2001) kuvaus pragmatismista. Hänen mukaansa keskeistä pragmatismille on ”monien pragmatistien korostama aktiivinen, toiminnallinen ja olennaisesti arvosidonnainen kuva ihmisestä maailmaan monenlaisien käytäntöjensä kautta kiinnittyvänä kulttuuriolentona, joka älyllisen toimintatarkoituksellisuutensa avulla pyrkii toteuttamaan erilaisia inhimillisiä pyrkimyksiään ja siten selviytymään problemaattisista tilanteistaan. Filosofiset käsitteet ja ongelmat nähdään pragmatismissa kiinteästi käytäntöön kietoutuvina, käytäntöpitoisina.” (Pihlström 2001, 14.) John Dewey kuului Chicagon koulukuntaan, joka kehitti omintakeisen pragmatistisen version. Chicagon pragmatismi oli sopeutuvan toiminnan filosofiaa, jossa tutkimuskohteena olivat toiminta- ja ajattelutavat (Miettinen

1996), mutta koulukunnan pääasiallinen ongelma oli demokraattisen yhteiskunnan luominen kasvatuksen keinoin (Törmä 1996, 32).

Suomalaiset reagoivat maailmalla käytävään pragmatismikeskusteluun jo 1910-luvun alkupuolella. Vuosisadan ensimmäisillä vuosikymmenillä pragmatismikeskusteluun osallistuvat suomalaisfilosofit reagoivat kuitenkin ennen kaikkea Jamesin pragmatismiin ja hänen uskonnonfilosofiaansa (Pihlström 2001, 34, 53). Kriittisesti Deweyn ajattelua kommentoi 1920- ja 30-luvulla J.E. Salomaa, mutta hänen pragmatismikäsitteensä jäi kapeaksi eikä tehnyt oikeutta pragmatismille. Luotettavasti ja asiantuntevasti Deweyn filosofiaa tulkitsi Oiva Ketonen (1954). Deweyn filosofian pohjalta ei kuitenkaan ole käyty yhtä paljon uskonnonfilosofista ja maailmankatsomuksellista keskustelua kuin jamesilaisen pragmatismien. 1950-luvulla pragmatismikeskustelu Suomessa väheni, sillä se ei ollut enää ajan hengen mukaista (Pihlström 2001, 54, 67–68).

Pihlströmin tulkinta osoittaa, että Deweyn teorian filosofinen tulkinta on saanut Suomessa vain vähän huomiota. Deweyä on tarkasteltu useammin enemmän käytännön toimijana, mistä kertoo ehkä se, että Deweyn kirjoista on käännetty suomen kielelle *Koulu ja yhteiskunta* vuonna 1957, kun suomennos hänen filosofisemmasta kirjastaan *Pyrkimys varmuuteen* on ilmestynyt vasta vuonna 1999. Dewey halusi ratkoa kasvatukseen liittyviä teoreettisia ongelmia ja parantaa ennen kaikkea kasvatuskäytäntöä, mistä hän on tullut tunnetuksi erityisesti käsitteen ”learning by doing” kautta (Pikkarainen 2000, 109). Dewey esitelläänkin usein mieluummin koululaitoksen uudistajana ja koulutussosiologina kuin filosofina huolimatta siitä, että Deweyn mukaan filosofia on oikeastaan yleinen teoria kasvatuksesta (Määttänen 1999, 9). Huhtala (2000) sen sijaan tarkastelee Deweyä ja ammatillista kasvua yhteisöllisen suhteen kautta. Deweystä voitaisiin oppia paljon uutta, kun Deweyä ei katsottaisi ainoastaan pedagogisessa valossa.⁴

⁴ Myös saksalaisessa keskustelussa Dewey on nähty usein joko käytännön toimijana, koulun uudistajana tai oppimispsykologina ja jätetty huomioimatta hänen filosofinen ja poliittinen sanomansa. Hän on tullut tunnetuksi pitkälti lapsikeskeisestä kasvatustavasta. Deweyn teokset ”The School and Society”, ”The Child and Curriculum” ja ”How we think” ovat saaneet paljon huomiota. Ne ovat Deweyn varhaistuotantoa ja painottavat vahvasti koulu-uudistusta. Deweyn pedagoginen pääteos ”Democracy and Education” on saanut vain vähän huomiota ja sekin on tulkittu usein vain kasvatukseksi kouluopetuksessa. (Gonon 2000.)

Pihlström (2001) tuo esille, kuinka pragmatismien vaikutus maassamme ulottuu nykypäivän filosofiaan saakka. Se saa kuitenkin usein käytäntöpitoisen merkityksen. Filosofian harjoittamisen merkitys ja filosofin tehtävä on ymmärretty jonkinlaisen pragmatismien pohjalta. Mediafilosofin suhde filosofiaan ja filosofin rooliin yhteiskunnassa on hyvin käytäntöpitoinen, pragmaattinen, mikä näyttäytyy erityisesti suomalaisena filosofisena ilmiönä. Mediafilosofiaa uhkaa liian pinnallinen, ei filosofinen tai jopa liian pragmaattinen ajattelu. Vaikka mediafilosofian harjoittajat ovat toisaalta metafilosofisessa katsannossaan eräänlaisia ultrapragmatismeja, saattaa pragmatismille keskeinen toiminnan päämäärien kriittinen harkinta unohtua. Vaikka pragmatismi on Suomessa usein korostanut käytäntöpitoisuutta, Pihlström muistuttaa, että pragmatismi, ei ole sokeaa toimintaa vaan mediafilosofiainkin tulisi kysyä, mitkä seuraukset ovat tavoittelemisen arvoisia. (Pihlström 2001.)

Pragmatismia analysoineet suomalaiset ajattelijat eivät asettuneet varauksettomasti pragmatististen oppien kannalle. ”Pragmatismi ei ole valmis, lopulliseen asuun muotoiltu filosofinen maailmanjäsenitys, vaan dynaamisesti elävä, filosofisten vaikeuksiensa ja jännitteidensä kautta kehittyvä traditio”, Pihlström kirjoittaa ja uskoo pragmatismien avaavan monia ongelmia myös 2000-luvulla. (Pihlström 2001, 173.)

3 AMMATILLINEN KASVU JA AMMATILLINEN IDENTITEETTI

3.1 Ammatista kvalifikaatioihin ja asiantuntijuuteen?

Mitä `ammatti` tarkoittaa? Mitä tarkoittaa puhe ammattiin kasvattamisesta tai kasvusta? Ammatti saa eri käyttöyhteyksissä ja eri aikoina eri merkityksiä.

Heikkinen (1991) tarkastelee ammatti-käsitteelle annettuja erilaisia merkityksiä etymologian, historian ja filosofian kautta. Etymologia tutkii, millaisia merkityksiä sanoilla on joskus ollut, kyseenalaistaa sanojen nykyistä käyttötapaa ja haastaa pohtimaan sanojen merkityksiä ja vaikutuksia. Etymologisesti tarkasteltuna ammatti voisi merkitä ammatti-käsitteen anonyymisyyttä, objektiivisuutta ja riippumattomuutta yksilöllisestä kantajasta, joka on korvattavissa. Se voisi merkitä yleishyödyllisyyttä ja arvojen ja päämäärien asettumista yhteisön/yhteiskunnan yhteisistä päämääristä. Ammattikasvatus suuntautuisi yhteiskunnan, työelämän määrittelemien kvalifikaatioiden ja niihin soveltuvan ammattimoraalin tuottamiseen. Vocatio, beruf, vocation voisi merkitä yksilön eettisiä ratkaisuja, joita hän tekee asemastaan ja niillä edellytyksillä, joita hänellä on, edistääkseen yliyksilöllisten arvojen toteutumista. Ammattikasvatus pyrki tällöin eettisesti toimivan persoonallisuuden muovaamiseen, missä yhdistyisi subjektiivinen autonomia ja yliyksilölliset arvot. Elinkeino(ammatti) voisi puolestaan kuvata sitä, että yksilöllä on sellaisia ominaisuuksia, joita kaikilla ei ole ja joista muut ovat valmiita maksamaan. Se erottaa toiminnan esimerkiksi harrastuksesta ja viittaa toimiala/elinkeinoala -yhteyteen. Ammattikasvatuksessa se merkitsi yksilön varustamista sellaisilla ammattinimikkeillä ja valmiuk-

silla, joilla olisi kysyntää markkinoilla ja joilla yksilö päätyy haluamaansa toimeentulotasoon. (Heikkinen 1991, 19–20.)

Usein puhutaan funktionaalisesta, objektiivisesta ja subjektiivisesta ammatin käsityksestä. Funktionaalinen käsitys ammatista tarkoittaa työn toimintojen ja tehtävien muodostamia positioita, objektiivinen tuotantovoimien, tuotantosuhteiden ja kvalifikaatiovaatimusten määräämään työnjakoa ja subjektiivinen yksilön omaa ammatinkäsitystä (Räty 1982, 35–38).

Ammatin ja ammattikasvatuksen historia avaa ymmärtämään myös tämän päivän ammattia ja ammattikasvatusta. Tarkastellessaan suomalaisen ammattikasvatuksen muotoutumista Heikkinen (1991) tuo esille, että suomalainen ammattikasvatusjärjestelmä kehittyi erillään kansanopetuksesta, yleiskoulusta ja yliopistolaitoksesta sekä irrallaan kirkosta ja osittain myös valtiosta. Ammattikasvatus jäi näissä käytävän kasvatuskeskustelun ulkopuolelle. Ammattikasvatus sai ideoita ja ehdotuksia muun muassa talouselämän piiristä. Opettajankoulutus on ammattikasvatusjärjestelmässä ollut myös hajanainen. (Heikkinen 1991, 22–30.) Suomalainen ammattikasvatus on voinut määrittyä kuitenkin pitkälle oppilaitosten ja opettajakuntien kautta (Heikkinen ym. 1996). Ammattikasvatuksen alkumuodot ovat liittyneet ao. toimialan edistämiseen ja ammatillisen toiminnan kehittämiseen kansakunnan ja kansalaisten hyväksi – kuitenkin vaikenemalla työelämän, yhteiskunnan ja työnjaollisten hierarkioiden sisältämistä ristiriidoista (emt., 150). Miten ammatti ja ammattikasvatus ymmärretään tänä päivänä?

Laki ammatillisesta koulutuksesta määrittelee ammattikoulutuksen tarkoitukseksi ”kohottaa väestön ammatillista osaamista, kehittää työelämää ja vastata sen osaamistarpeita sekä edistää työllisyyttä.” Ammattikasvatuksen tavoitteena on ”antaa opiskelijoille ammattitaidon saavuttamiseksi tarpeellisia tietoja ja taitoja sekä valmiuksia itsenäisen ammatin harjoittamiseen. Koulutuksen tavoitteena on lisäksi tukea opiskelijoiden kehitystä hyväksi ja tasapainoisiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi sekä antaa opiskelijoille jatko-opintojen, harrastusten sekä persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja sekä tukea elinikäistä oppimista.” (Laki ammatillisesta koulutuksesta 21.8. 1998/630, 762.) Mitä ammattikasvatuksen tarkoitus kertoo, miten tavoitteet toteutuvat käytännössä?

Ammattia ja ammattikasvatusta koskeville määritelmille on usein yhteistä se, että ammattia ei pidetä persoonallisuuteen ja elämän kokonaisuuteen yhdistyvänä

asiana. Niihin liitetään kasvatustavoitteita, mutta niiden toteutuminen ammatissa on epävarmaa. Koulutusjärjestelmä, työnantaja tai yksilö itse hakee työ- ja tuotantoelämän vaatimia ”avainkvalifikaatioita”. (Heikkinen 1991, 39.) Kvalifikaation käsite onkin tullut korvaamaan ammatin käsitettä (Julkunen 2001). Kvalifikaatio voidaan määritellä työelämän vaatimaksi eksplisiittisesti tai implisiittisesti lausumaksi pätevyudeksi, jolla on ulkoista vaihtoarvoa työmarkkinoilla (Ellström 1998, 41). Kvalifikaatio-käsite syrjäytti ammatin käsitteen työn sosiologiassa jo 1970-luvulla, mutta kvalifikaatioiden tai taitojen pilkkominen ja luettelointi näyttää kiihtyneen. Substanssiosaamisen ja ydinosaamisen sijasta eri ammatit alkavat näyttää samoilta, yliammattilliset kvalifikaatiovaatimukset korostuvat ja sellaiset persoonallisuuden ominaisuudet, joita oppii vain elämällä. (Julkunen 2001, 18–19.)

Muutos ja jatkuva oppimisen vaatimus ovat nostaneet ammattia ja ammattitaitoa keskeisemmäksi asiantuntijakeskustelun. Asiantuntijuuden käsite on laaja ja sitä on vaikea määritellä, mutta keskeistä sille on jatkuva oppiminen ja muutoksen hallinta oppimisen kautta. Asiantuntijuudessa oppiminen, tieto ja kognitio ovat kontekstuaalisesti ja tilannekohtaisesti määrittyviä ilmiöitä (Eteläpelto & Tynjälä 1999). Asiantuntijuutta tarkastellaan ongelmanratkaisuprosessina, kokemuksista oppimisena ja jatkuvana itsereflektiona (esim. Valkeavaara 1999, Tynjälä 1999), joka merkitsee myös työskentelemistä omien kykyjen ylärajoilla ja itsensä jatkuvaa ylittämistä (Tynjälä 1999). Eteläpelto (1997) on tarkastellut koulutuksen asiantuntijoiden esittämiä asiantuntijuuden määritelmiä. Niissä asiantuntijuuden tiedollista osaamista korostavien määreiden rinnalle ovat vahvasti nousseet asiantuntijatoiminnan persoonalliset, sosiaaliset ja yhteisölliset määreet. On huomattu, että muuttuviin haasteisiin ei ole mahdollista vastata yksilövalmiuksien kehittämisellä ja asiantuntijuutta on alettu rakentaa ja tarkastella yhä enemmän myös organisaatioiden ja verkostojen kykyä ratkaista yhdessä uusia ja muuttuvia ongelmia (Launis & Engeström 1999). Asiantuntijuus heijastaa sitä, miten professioiden tulisi siirtyä kapeasta ekspertiisyydestä laajalaiseen muiden ekspertiisien kanssa kommunikoivaan asiantuntijuuteen (Julkunen 2001).

3.2 Ammatillinen identiteetti, identiteetti ja kasvu

Identiteettikeskustelu on nykyään vilkasta ja sen laaja-alainen käsitteleminen tässä mahdoton ja ei tarkoituksenmukainenkaan tehtävä. Tarkastelen ammatillisesta identiteetistä ja identiteetistä käytävän keskustelun ja tutkimuksen suuntaa, identiteettikäsitteen syntyä ja tuon *kasvatuksellisen* näkemyksen identiteettikeskusteluun. Ammatilliseen identiteettiin ja identiteettiin liittyvää problematiikkaa pidän pitkälti samanlaisina.

Identiteetin muodostus tulkitaan historiallistavissa kasvatuksen tutkimuksissa yleisesti sosialisatioksi (Heikkinen ym. 2001, 11). Ammatin omaksumista tarkastellaan ammatillisen identiteetin kautta, jolloin se yhdistyy vahvasti sosiologiaan, jossa sillä tarkoitetaan ammattiin sosiaalistumista tai psykologiaan, jossa sitä tarkastellaan erilaisten kehitysvaiheiden kautta.

Ammatillisen identiteetin tyypillinen tarkastelu tulee lähelle Lähtenmäen (1992) esittämiä työuratutkimuksessa esillä olevia näkökulmia. Työuratutkimus voidaan jakaa urasuuntautumisen eli uranvalinnan tutkimukseen ja aikuisiän kehitysvaiheiden tutkimukseen. Urasuuntautumisen tutkimuksessa tarkastellaan sitä, mille ammattialalle yksilö suuntautuu ja tähtää. Aikuisiän kehitysvaiheiden tutkimuksessa on kysymys urakehityksen tutkimuksesta tai persoonallisuuden kehitysvaiheiden/elämänvaiheiden tutkimuksesta. Lähtenmäki (1992) tuo esille aikuisiän kehitysvaiheiden tutkimuksen puolella elämäntutkimuksen jaon kolmeen tyyppiin. Niissä keskeistä on 1) yksilön sosiokulttuurinen maailma, 2) yksilön osallistuminen yhteiskuntaan sekä 3) yksilön minäkäsitys. Sosiologit ovat painottaneet kahta ensimmäistä, kun taas puhtaasti psykologiset lähestymistavat ovat painottaneet kolmatta lähestymistapaa. Aikuisiän kehitysvaiheiden tutkimus jakaa aikuisiän voimakkaasti kehitysvaiheisiin tai tarkastelee sitä sosialisatioprosessin kautta. Suurelta osin tutkimus perustuu Erik H. Erikssonin 1950-luvun alussa esittämään käsitykseen ihmisen kahdeksasta kehitysvaiheesta ja niiden kehitystehtävistä. Urakehityksen tutkimus tarkastelee puolestaan uran kehittymistä erilaisten vaiheiden kautta, valintana, liikkuvuutena ja organisaatioon sosiaalistumisena. (Lähtenmäki 1992.) Identiteetin muodostusprosessia on Eriksonin teorian pohjalta tutkinut muun muassa Marcia, johon viitataan ammatillista identiteettiä tarkasteltaessa (esim. Lindroos 1994).

Marcian teoriassa nuoren identiteetin löytäminen on sitoutumista ja etsintää, jota seuraavat erilaiset vaiheet: epäselvä identiteetti, omaksuttu identiteetti, etsivä identiteetti ja saavutettu identiteetti (Lindroos 1994). Työelämässä tapahtuvien jatkuvien muutosten alla ammatillista kasvua tarkastellaan elinikäisenä alati muuttuvana kasvuprosessina (ks. Rauhala 1993, 23). Helenius, Pösö & Reuhkala (2000) tarkastelevat ammatillista identiteettiä osana työharjoittelun ja työssäoppimisen toimintajärjestelmää. Ammatillista identiteettiä tarkastellaan myös narratiivisuuden kautta (esim. Filander 2000). Identiteetin narratiivisuutta käsittelemällä identiteetti-käsitteen määrittelyn yhteydessä.

Identiteetti käsitteenä saa monia erilaisia merkityksiä. Etymologisesti identiteetti oli alkujaan *filosofisen* latinan käsite, jolla tarkoitettiin pysyvää jatkuvuutta muutoksessa (Rèe 1997, 175). Hall (1999) tarkastelee identiteetille annettuja erilaisia käsityksiä ja jakaa nämä valistuksen subjektiin, sosiologiseen subjektiin ja postmoderniin subjektiin. Valistuksen subjektikäsitteen mukaan yksilön identiteetti on yhtenäinen, jatkuva ja säilyy samana koko yksilön olemassaolon ajan. Sosiologinen subjektikäsitteistä korostaa identiteetin rakentumista suhteessa toisiin, missä identiteetti muotoutuu ja muokkautuu ulkopuolella olevien kulttuuristen maailmojen ja niiden tarjoamien identiteettien kanssa. Postmoderni subjektikäsite merkitsee myös sitä, että subjektilla ei ole kiinteää, olemuksellista tai pysyvää identiteettiä vaan yksilöllä on monia ja eri suuntaan tempoilevia identiteettejä. Identiteetti määrittyy historiallisesti ottaen eri aikoina eri sisältöjä. (Hall 1999, 21–23.) Hall tuo esille subjektin nousemisen esille moderneja yhteiskuntia muovanneissa diskursseissa ja käytännöissä, kuinka sitä sittemmin alettiin määritellä aiempaa sosiologisemmin tai vuorovaikutteisemmin ja kuinka se myöhäismoderniteetissä lopulta siirtyi pois keskeiseltä paikaltaan, hajautui. Hall kuitenkin painottaa, että kertomus identiteetistä aiemmin yhtenäisenä ja nyt hajautuneena, on liian yksinkertaistettu, mutta auttaa ymmärtämään identiteettikäsitteiden muuttumista kolmessa strategisessä kohdassa. (Hall 1999, 29.) Hallin kahden jälkimmäisen identiteettikäsitteiden tulkintaan liittyy vahvasti identifikaation (samaistuminen) keskeisyys. Rèe (1997) tuo esille, että Freudin identifikaatio-käsite on sekoitettu identiteetti-käsitteeseen. Erityisesti kliinisen psykoanalyysin ja yleisemmin psykodynamiikan edustaja Erik H. Erikson yhdisti identiteetti-käsitteen psykososiaaliseen toimintaan ja hänen vaikutuksestaan identiteetti-käsitteen käyttö alkoi yleistyä 1950-luvulla. (Rèe 1997, 175.) Hallin mukaan postmodernin subjekti-

käsityksen syntyyn ovat keskeisesti olleet vaikuttamassa Marxin, Freudin ja Michel Foucaultin ajattelu sekä identiteetin tulkitseminen kielellisten merkitysten kulttuurisidonnaisuuden ja feminististen tulkintojen kautta (Hall 1999).

Knuutila (1998) esittää katsauksen identiteettiä koskeviin tutkimuksiin. 1970-luvulla monitieteisessä identiteettitutkimuksessa identiteettien määritelmässä etusijalla oli yksilön suhde ryhmään ja sen kulttuuriin. Identiteettiä tulkittiin kulttuurisesti määräytyneenä. Tärkeimpiä kysymyksiä olivat yhteisöjä koossa pitävien voimien dynamiikka ja millä kaikilla tavoilla ihmiset identifioituivat kulttuurinsa eri tasoihin. Identiteetti tulkittiin ontologisesti esittämällä, mistä se koostuu ja mitä se on. Kun huomiota kiinnitettiin meihin ja meidän suhteisiimme toisiin, 1980-luvulta alkanut uusi identiteettitutkimus tarkasteli, miten toinen/toiset, ei-meihin kuuluvat konstruoidaan. Identiteettiä ei pidetty pysyvänä ja annettuna ominaisuutena vaan sitä alettiin tarkastella rakentamisena. (Knuutila 1998, 25–26.) Nykyisin identiteetti-käsite on kiinnostuksen keskiössä monilla eri tieteenaloilla (Hänninen 1998a, 6). Identiteettiproblematiikkaa ei pohdita ensisijaisesti käsitteen tai sen kriteerien uudelleen määrittelyillä. Ei kysytä, mitä identiteetti on tai miten se rakentuu, vaan miten samuuden ja samana pysymisen eri ulottuvuudet jäsentyvät, miten samuuden ja erojen kriteerit valitaan, mihin identiteettien ilmaukset sosiaalisissa ja kulttuurisissa vuorovaikutussuhteissa paikantuvat, miten minän ja itsen suhde välittyy narratiivisesti ajassa ja tilassa sekä miten itse ja toinen jakautuvat subjekteiksi. (Knuutila 1998, 28.) Huomio kiinnittyy pirstoutuneeseen yksilöön. Identiteettiä ollaan kiinnostuneita tarkastelemaan alati muuttavana, aika-paikkaan ja tilaan sidoksissa olevana (Hänninen 1998a, 10, 1998b, 108).

Konstruktionistinen tai post-modernismi ajattelu itsestä (identiteetistä) on narratiivinen. Sen mukaan itse rakentuu luomalla kertomusta itsestä. Sitä rakennetaan kulttuuristen resurssien avulla. (Heikkinen, A. 1999.) Identiteetin rakentumisesta narratiivisuuden kautta kertoo Laineen (2002) kuvaus identiteetin rakentumisesta. Laineen mukaan (taustana Mac Intyre, Taylor, Ricoeur) identiteetti rakentuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja oman toiminnan kokemisen kautta. Identiteetti merkitsee samuutta ja yhtenäisyyttä, jota yksilö luo itsestään. Hän rakentaa sitä sisäistämällä toisten ihmisten puhetta, jotka kertovat yksilölle, `kuka minä olen`. Koska `muiden äänet minussa` eivät ole yhtenäisiä, luo yksilö itse johdonmukaista ja yhtenäistä kertomusta itsestään. Yksilö rakentaa identiteettiään myös oman toiminnan kokemisen

kautta, mikä kertoo hänelle myös, millainen hän on. Identiteetti saa rakennusaineensa siitä yhteisöstä, jossa yksilö elää. (Laine 2002.) Kuvauksessaan Laine tuo esille, että identiteetin rakentuminen toisten kautta määrittelee yksilön kokemusta omasta toiminnasta, mutta hän näkee vuorovaikutuksellisuuden toisten kanssa ja kokemuksen omasta toiminnasta kuitenkin erillään.

Wengerin (1998) teoria on kasvatustieteessä saanut paljon huomiota viime aikoina ja siksi käsittelen Wengerin identiteetin käsitettä seuraavaksi. Wenger (1998) näkee yksilön ja yhteisön muotoutumisen niiden vastavuoroisena prosessina, jossa identiteetti on lanka yhteisöllisyyden ja yksilöllisyyden välillä: yhteisössä määritellään kyseisessä yhteisössä ihmisenä olemisen tapa. Wenger tarkastelee identiteetin muotoutumista käytänneyhteisöjen kautta. Käytänneyhteisöllä Wenger tarkoittaa kollektiivista oppimista yhteisesti jaetussa toiminnassa käytännön synnyttämän yhteisöön kuulumisen ja neuvottelemisen kautta. Identiteetti muotoutuu (formation) kuulumisesta ja kyvystä muokata merkityksiä, joita annamme yhteisöllemme. Se on identifikaatiota – itsen sijoittamista suhteessa yhteneväisyyteen ja eroon – ja neuvottelemista – merkitysten antamista (Wenger 1998, 188). Yhteisöön kuuluminen, jäsenyys, rakentaa identiteettiä yhteisössä merkityksellisten kompetenssien kautta. Tuomme itseksemme, muodostamme identiteettiämme, olemalla osa yhteisten käytäntöjen sitomaa vastavuoroista toimintaa, osallistumalla yhteisen jaetun hankkeen toteuttamiseen ja jakamalla yhteisen välineistön toimintaan osallistumalla. Tämä mahdollistaa identifikaation kautta identiteetin muovautumisen. Identiteetin toinen aspekti, neuvottelemisen, on kokemuksista neuvottelemista ja merkitysten muodostamista toimintaan osallistumalla. Se tarkoittaa kykyä, taitoa ja oikeutta myötävaikuttaa, ottaa vastuuta ja muokata yhteisössä merkityksellisiä merkityksiä. Osallistuminen merkityksistä neuvottelemiseen määrittelee yhteisön jäsenenä olemista. Vaikka Wenger tunnustaa identiteetin vastavuoroisuuden yhteisössä, Wengerille identiteetin rakentamiseen sisältyy ajatus identiteetin rakentamisesta kilpailuna merkitysten omistamisesta yhteisössä ja perustuu enemmän käytänneyhteisön vaatimaan oppimiseen kuin kasvatukselliseen yhteisöön. Kuka omistaa ammatillisen identiteetin?

Identiteettikeskusteluissa puhutaan monista erilaisista identiteeteistä. Ammatillista identiteettiä on mielenkiintoista tarkastella suhteessa persoonalliseen ja kollektiiviseen identiteettiin, koska ne avartavat ammatillisen identiteetin kasvatuksellista käsitettä. Kaunismaalle (1997) persoonallinen identiteetti merkitsee yksilön

subjektiviteettia ja on vastaus kysymykseen `Kuka olen?`. Hän määrittelee ryhmien, yhteisöjen ja sosiaalisten järjestelmien kollektiivisella tasolla olevaa ryhmän ominaislaadun, ylyksilöllisen identiteetin, kollektiiviseksi identiteetiksi. Se etsii vastaus kysymykseen: `Keitä me olemme?` (Kaunismaa 1997, 220.) Kaunismaa (1997, 220) pitää ammatillista identiteettiä yhtenä tällaisen kollektiivisen identiteetin muotona. Kari (1990) puolestaan määrittelee opettajan ammatti-identiteetin⁵ vastaukseksi kysymykseen `Mikä minä olen opettajan ammatin edustajana ja mitä saan tässä ammatissa aikaan?`, minkä Hannu Heikkinen (1999, 284-285) tulkitsee persoonallisen ja kollektiivisen identiteetin välimaastoon. Se on vastaus siihen, kuka olen suhteessa siihen, keitä me olemme. Anja Heikkinen (1995, 32; 2001, 12) tulkitsee *ammatillisen identiteetin osaksi persoonallista identiteettiä* ja persoonallisen identiteetin puolestaan suhteessa kollektiiviseen identiteettiin (ks. KUVIO 1). Tällainen ammatillisen identiteetin määrittely antaa käsitteelle kasvatuksellisen näkökulman, jossa on yhtä aikaa kyse sekä persoonallista että kollektiivisestä rakentumisesta.

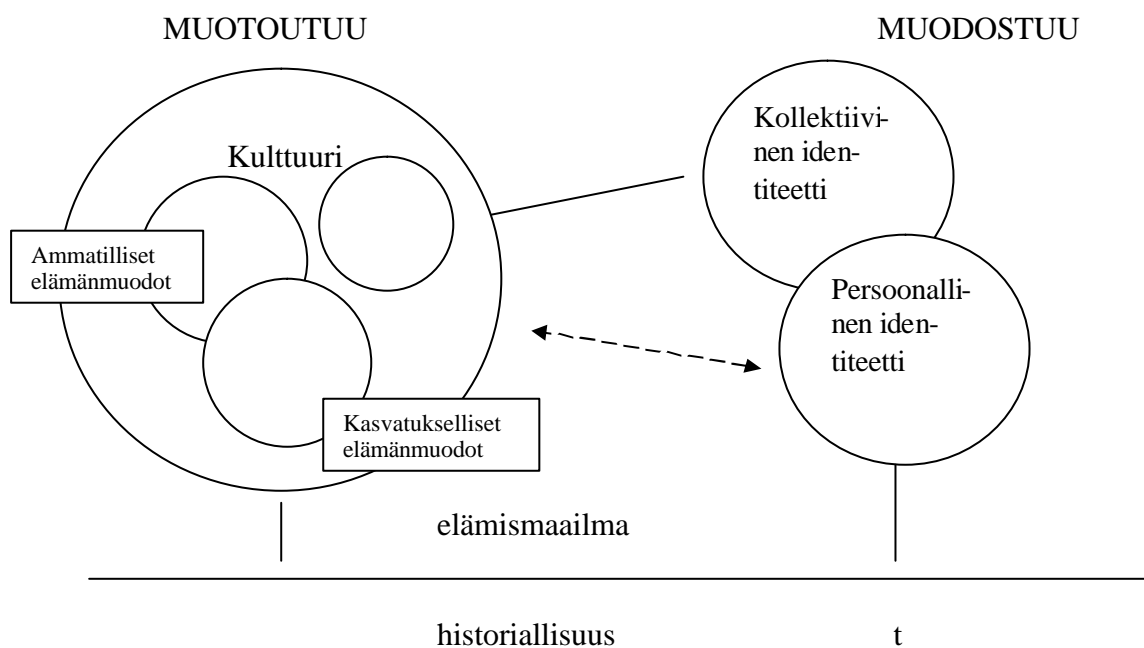
Heikkisen (2001) mukaan *kasvatuksellinen identiteetin tarkastelu edellyttää identiteetin eettistä tarkastelua*. Hän korostaa, että sille on keskeistä itsen määrittäminen suhteessa arvoihin niin yksilöllisesti, kollektiivissa kuin yhteiskunnassa. Identiteetin rakentuminen ei perustu ainoastaan arvojen ohjaamalle oman hyvän elämän rakentamiselle (vrt. Laine 2002) vaan persoonallisessa identiteetissä on kyse myös vastuun ottamisesta itsestä suhteessa toisiin ja toiseuteen. (Heikkinen 2001, 11.) Persoonallisen identiteetin muodostus on kulttuuristen elämänmuotojen kanssarakentamista ja itsensä mielekkääksi tekemistä (emt., 11), ei postmodernin subjektiivisen merkityksen merkitsemää identifioitumista johonkin. Ihminen voi kutsua persoonallisen identiteetin kulloistakin vaihetta itseksi, mutta persoonallisen identiteetin muodostus on jatkuvaa (emt., 11). Ammatillinen identiteetti persoonallisen identiteetin osana on normeja ja rooleja tuottavien yhteisöjen ja yhteiskunnan kanssatekemistä ja sen kulttuurisessa tutkimuksessa on kyse myös politiikasta (Heikkinen, A. 1999).

⁵ Ammatti-identiteetti on ulkoisen normin tai roolin rakentumista, sisäistymistä ja osoittamista, kun ammatillisessa identiteetissä puolestaan on kysymys yhteiskunnan kanssatekemisestä (Heikkinen ym. 2001, 12–13).

Heikkisen (2001, 12) mukaan ammatillinen identiteetti on

- (1) jonakin erityisenä olemista; itsensä, ominaisuuksiensa, piirteidensä, tarinoidensa ruumiillistunutta omistamista; eettistä eheyttä itsekunnioituksena
- (2) jonnekin kuulumista; kotona olemista ja yhteisyyden tuntemista; jossain paikassa ja asemassa olemista; eettistä eheyttä osallisuutensa arvostamisena
- (3) toisille jonakin olemista; toisten tarvitsevuuteen vastaamista; huolenpitämistä toisista erityisellä, korvaamattomalla ja ainutlaatuisella tavalla; eettistä eheyttä tekojensa arvostamisena

Kasvatustieteellisesti voi ymmärtää, että "ammattikasvatus on kasvatuksellista interventiota, joka vaikuttaa persoonalliseen identiteettiin siltä osin kuin se perustuu tai suuntautuu johonkin ammatilliseen elämäntapaan" (Heikkinen 1995, 32, ks. KUVIO 1).



KUVIO 1. Kasvatus ja identiteetin muodostus

Kasvun ja kasvatuksen läsnäolo ja merkitys ammatilliselle identiteetille vaatisi ammatillisen identiteetin rinnalle oman kasvatustieteellisen ammatillisen identiteetin käsitteen, koska identiteetti käsitteenä yhdistyy sitä psykologisoivaan sekä sen sosiaalisuutta korostavaan luonteeseen. Kuitenkin kasvatuksellisen näkökulman tuominen

identiteetti-käsitteen alla, ottaa osaa siitä käytävään keskusteluun. Kasvatuksellista identiteetin käsitettä rakennan tutkimuksessani Deweyn kasvun käsitteen valossa.

3.3 Ammatillisen kasvun ja ammatillisen identiteetin realiteetit

Millaisessa maailmassa ammatillista identiteettiä nykyään rakennetaan, mitkä ovat ammatillisen kasvun ja ammatillisen identiteetin realiteetit? Tätä aikaa tarkastellaan globalisaation kautta. (ks. Hall 1999) Käsitteellä viitataan maailmanlaajuisella tasolla vaikuttaviin prosesseihin, jotka ylittävät kansalliset rajat sekä yhdentävät ja yhdistävät yhteisöjä ja organisaatioita uusiksi paikan ja ajan yhdistelmiksi. Maailma sisältää sekä reaalisesti että kokemuksellisesti entistä enemmän keskinäisiä yhteyksiä. (emt., 57.) Teknologian mahdollistamana kommunikoinnista onkin tullut tärkeä osa yhteiskunnassa toimintaa. Jatkuvaan muutoksiin sopeutuminen ja muutoksen hallinta edellyttää valmiutta jatkuvaan uuden oppimiseen. Euroopan unionin esimerkkiä seuraten Suomessa annettiin 1997 komitean mietintö ”Oppimisen ilo – kansallisen elinikäisen oppimisen strategia” (Komiteanmietintö 1997: 14). Vuosille 2000–2004 visioidun koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategian pohjalla on elinikäinen oppiminen ja strategian tavoitteena on luoda Suomesta vuorovaikutus- ja tietoyhteiskunta (Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 2000–2004). Kasvatuksen tehtävä on vastata ajassa tapahtuviin muutoksiin elinikäistä oppimista tukemalla.

Muutokset koskettavat voimakkaasti työn maailmaa. Muutoksessa mukana pysyminen edellyttää, että työntekijä ottaa vastuun oppimisestaan. Hän joutuu kantamaan huolen ajan tasalla pysymisestä, huolen itsensä työllistymisestä. Elämää leimaa jatkuva kiire, missä ammatillisen kasvun aika, paikka ja tila uhkaa kadota. (Heikkinen ym. 2001.) Työntekijöiden odotetaan olevan valmiita töihin tullessaan ja osaavan laaja-alaisia taitoja ja siirtymään joustavasti paikasta toiseen. Ammattia keskeisemmäksi nousee asiantuntijuus (esim. Eteläpelto & Tynjälä 1999).

Tätä aikaa kuvataan myöhäismodernismiksi, jolle on ominaista epäjatkuvuus, pirstoutuminen, repeämät ja paikaltaan siirtyminen (Hall 1999). Muutosten alla ihminen on jatkuvien valintojen edessä, mistä nousee kysymyksiä ihmisen kasvusta ja identiteetistä. Yksilöllisyyden korostuminen ja toimiminen työmarkkinoille saa ihmisen toimimaan myös itsekkäästi ja tavoittelemaan omaa etuaan.

4 AMMATILLISEN KASVUN JA IDENTITEETIN HAAS- TEET DEWEYN KASVATUSFILOSOFISESSA AJATTE- LUSSA

4.1 John Dewey ja kasvatustilfilosofia

John Dewey (1859–1952) syntyi keskiluokkaiseen kauppiaan perheeseen Burlingtonissa, Vermontin osavaltiossa Yhdysvalloissa. Hänen isänsä oli suurisieluinen mies, joka myi enemmän kuin laskutti. Poika John ei pitänyt koulunkäynnistä, mutta luki paljon. (Määttänen 1999.) John Dewey opiskeli Vermontin yliopistossa filosofis-humanistisia aineita ja jatkoi opiskelua John Hopkinsin yliopistossa Baltimoressa. Hän toimi filosofian opettajana ja professorina Michiganin ja Minnesotan yliopistoissa sekä vastaavanlaiseen virassa Chicagon yliopistossa. Vuonna 1896 hän perusti Chicagoon kokeilukoulun, jossa myös syntyi Deweyn kasvatusteorian tunnettu käsite ”learning by doing”. Vuonna 1904 Dewey aloitti työnsä Columbian yliopistossa filosofian ja kasvatustilprofessorina. (Kajava 1952.) Varhaiset filosofiset vaikutteensa Dewey sai muun muassa pitkään Yhdysvaltain merkittävimpänä filosofisena aikakausijulkaisuna olleesta lehdestä *Speculative Philosophy*. William Jamesin vaikutuksesta Dewey siirtyi pragmatismiin kannalle. Dewey pyrki uudistamaan yhteiskuntaa ja hänen vaikutuksensa on ollut maailmanlaajuinen.⁶ (Määttänen 1999.) Huomattavampina Deweyn teoksista pidetään muun muassa hänen teoksiaan *Democracy of Education* (1916), *Experience and Nature* (1925) ja *Experience and Education* (1938) (ks. Pikkarainen 2000, 110).

Dewey näkee kasvatuksen ja kasvun elämässä niin keskeiseksi, että hänelle kaikki filosofia on oikeastaan kasvatustietoa tai filosofia on jopa yleinen teoria kasvatuksesta. Dewey tarkastelee ihmisen elämää kasvun maailmassa, jossa ihminen on kokonaisuus. Tässä tarkastelussa myös ammatti saa merkityksen osana ihmisen elämän kokonaisuutta. Näistä näkökulmista käsin Dewey puhuttelee kasvatustiedettä ja sen osa-alueena pidettyä kasvatustietoa. Missä on ja mitä on ammatti kasvun ja kasvatuksen maailmassa, ihmisen elämän kokonaisuudessa?

Dewey kehitteli oman naturalistisen metafysiikan, jonka mukaan on olemassa vain luonto, jonka osa ihminenkin on, ja elämisessä on kysymys ihmisen ja muun todellisuuden suhteesta. (ks. Pikkarainen 2000, 114). Todellisuus on puolestaan olemassa niin kuin se koetaan toiminnan kautta (ks. Wynne 1963, 200). Ihminen on luonnon osana sosiaalinen eläin, mikä edellyttää kasvatusta, joka turvaa olemassaoloa ja jatkuvuutta yli sukupolvien. Dewey ei sallinut dualismia⁷ ajattelussaan vaan yksilökin on hänelle yhtä aikaa sekä fyysinen että henkinen olento. Deweyn käsitys tiedon luonteesta ja ihmisen ja tiedon suhteesta nojaa siihen, että ihminen on ajatteleva olento, jonka viisaalle, kasvattavalle toiminnalle on keskeistä tilanteen määrittely ja reflektointi. Hän uskoo ihmisen muutos- ja kehitysmahdollisuuksiin reflektiivisen, ajattelevan toiminnan kautta. Näihin kysymyksiin liittyy keskeisesti deweyläinen ihmisen olemista ja olemistapaa koskeva ontologia ja epistemologia⁸. Dewey rakentaa yksilön ja yhteiskunnan suhdetta arvojen kautta ja näkee kasvatustieteen tehtävän keskeiseksi yhteiskunnan kehityksen ohjaamisessa. Kasvatustieteellä on merkitystä vain silloin, kun se toteutuu toiminnassa.

4.2 Ammatti ja työ Deweyn ajassa ja ajattelussa

Työ ja kasvatustiede ovat kulttuurisesti tulkittuina ihmisen maailman kanssarakentajia. Niitä on rakennettu ja niille on annettu eri merkityksiä, ne ovat muuntuneet historian kuluessa ja ovat tämän kerrostuneisuuden tulosta. Niitä luodaan uudelleen ja uudelleen.

⁶ ks. Biesta, G. & Miedema, S. 1996. Dewey in Europe.

⁷ Dualismi on käsitys vastakohtaisuudesta, kahdesta toisilleen vastakkaisesta alkuperustasta tai tekijästä (Hetemäki 1999, 48).

⁸ Ontologia eli oppi olevaisesta (= metafysiikka) käsittelee todellisuuden yleistä luonnetta ja epistemologia eli tietoteoria tiedon luonnetta (esim. Määttänen 1995, 35; Grayling 1998, 183; Akinpelu 1988, 11).

leen. (Heikkinen ym. 2001, 10.) Millaisessa ajassa Dewey rakensi näkemystään työn ja kasvatuksen maailmasta? Mistä näkökulmasta hän tarkastelee työtä ja kasvatusta?

Dewey eli ristiriitojen Amerikassa, jossa teollistumisen myötä nimenomaan työ ja sen omistaminen nousi keskeiseksi. Amerikassa elettiin 1800-luvun lopulla suurta edistymisen aikaa, jolloin Amerikasta tuli teollinen suurvalta. Vahvan vaikutuksen toi taylorismi, joka korostaessaan tiedettä taloudellisen kasvun välttämättömänä ehtona toi yhteiskunnan kehitykseen tuotannon tehokkuuden ja oikeutti työntekijöiden kontrolloimisen. Pääoman kasaantumista puolustettiin toisaalta individualismilla – kaikilla on mahdollisuus saavuttaa menestys omalla toiminnallaan – ja toisaalta sosiaalisella darwinismilla – ihmiskunta voitiin rinnastaa evoluutioon. Pääoman kasaantumista tuettiin myös korostamalla monopolien suurta vastuuta kansasta. Työntekijöiden ja keskiluokan välinen kuilu kasvoi. Työntekijät kärsivät huonoista työolosuhteista, alhaisesta palkasta ja työn ei-persoonallisesta luonteesta. Keskiluokka hyötyi teollistumisen tuomista muutoksista, mutta eniten siitä kärsivät työväki, mustat ja siirtolaiset. Työntekijät eivät onnistuneet organisoitumaan menestyksellisesti vaikuttaakseen olojensa kohentamiseen. (Brinkley, Current, Freidel, Williams 1991, 513–639.) Kasvatuksen kautta ajateltiin pystyttävän muuttamaan yhteiskuntaa (Long 1989). Dewey tarttui voimakkaasti vahvaan muutokseen yhteiskunnassa. Hän kritisoi työn perustumista ulkonaisen hyödyn tavoitteluun ja peräänkuulutti tasa-arvoisen yhteiskunnan luomista kasvatuksen keinoin.

Kasvu ja muutos toivat edistystä, mutta myös monia vaikeuksia. Valtio vastasi muutokseen passiivisuudella ja epäjärjestyksellä. Sosiaaliset ja taloudelliset olosuhteet muuttuivat nopeammin kuin poliittinen järjestelmä ehti siihen neuvottomuudessaan vastata ja 1890-luvun alussa Amerikka joutui sen historian pahimpaan taloudelliseen lamaan. Maanviljelijät järjestäytyivät kansanliikkeeksi, joka organisoituaan välitti heille tärkeää yhteisöön kuulumista ja vastavuoroista vastuuta yhteisössä, mutta liike hävisi uusissa poliittisissa käännteissä. Nopea teollistuminen, kaupungistuminen ja muut muutokset johtivat sietämättömiin ongelmiin. Vuosisadan alussa tätä kaaosta ja epäoikeudenmukaisuutta hillitsemään nousi liike, joka sai nimen progressivismi. Yhteistä tälle liikkeelle oli edistysoptimismi, järjestyksen ja pysyvyyden korostus, valtion roolin korostaminen, sosiaalisen koheesion korostaminen – yksilön hyvinvointi riippuu koko yhteiskunnan hyvinvoinnista, jossa yhteiskunnan ja yksilön

vastavuoroisuus on molemminpuolista, keskitetyn vallan ja rikkauden pelko sekä sosiaalinen organisoituminen. (Brinkley ym. 1991, 513–639.) Nämä progressivismin ajatukset kuvaavat hyvin Deweyn ajattelua. Deweyn ajan yhteiskunnallista tilannetta vasten voidaan ymmärtää, miksi hänen tarttumisensa yhteiskunnallisiin epäkohtiin tulee niin voimakkaana esille ja miksi ammatin ja työn sosiaalinen merkitys nousee hänen ajattelussaan voimakkaana. Dewey halusi luoda sellaisen yhteiskunnan, jossa yhteiskuntaa rakennetaan ja vastuuta siitä kannetaan yhdessä. Yhteinen hyvä merkitsee sekä yksilön että yhteiskunnan parasta. Millainen oli siis Deweyn ammatin ja työn käsitys?

Dewey korostaa ammatin persoonallista ja sosiaalista merkitystä. Ammatti on elämäntoiminto, joka on merkityksellinen sekä yksilölle että hänen yhteisölleen. Sen kautta yksilö voi täyttää sekä persoonallista että sosiaalista tehtävänsä elämässä. Ammatin vastakohtana Dewey mainitsee muun muassa tarkoituksettomuuden ja toimetttömyyden tai liiallisen toisista riippuvuuden. Ammatissa omat taidot ovat riittävät ja sen kautta voi löytää tasapainon omien kykyjen ja sosiaalisen palvelemisen välille.

”A vocation means nothing but such a direction of life activities as renders them perceptibly significant to a person, because of the consequences they accomplish, and also useful to his associates.” (Dewey 1966, 307.)

”An occupation is the only thing which balances the distinctive capacity of an individual with his social service.” (Dewey 1966, 308.)

Dewey korostaa, että tärkeää on saada kokea jokapäiväisen työn laaja ja inhimillinen merkitys. Jo lasta tulisi saattaa näkemään työn sosiaalinen merkitys. Parhaimmillaan ammatin omaksuminen mahdollistaa progressiivisen etenemisen ja kokemuksen kautta oppimisen. Työ voi muuttua pelkäksi rutiiniksi tai totunnaistoiminnoksi ja menettää kasvatuksellisen merkityksensä, jos se tapahtuu vain ulkonaisen hyödyn takia. Dewey etsii esimerkkiä kasvatuksellisesta työn läsnäolosta ajasta, jolloin työ ja koko tuotannollisen tapahtuman kulku oli läsnä kotiteollisuudessa ja kyläyhteisössä. Lapset tutustuivat vähitellen työn maailmaan välittömän ja henkilökohtaisen mielenkiinnon ja varsinaiseen toimintaan osallistumisen kautta. Toimintaan kasvatettiin ja koulutettiin toiminnan avulla, joka oli kosketuksessa todellisiin oloihin. Tehtävien suorittamisen pohjalla oli elämänläheinen motiivi ja niiden tavoitteina todellinen ai-

kaansaannos. Jokainen työyhteisön jäsen oppi suorittamaan oman osuutensa uskollisesti ja yhdessä muiden kanssa. Koulu tulisi rakentaa kasvatukselliseksi toiminnalliseksi paikaksi, jolla on merkitys ja yhteys koulun ulkopuoliseen elämään. Parhaimpana tapana Dewey näkee kuitenkin ammattiin kasvun ammatin kautta. Se mahdollistaa intellektuaalisen ja moraalisen luonteen kasvun. (Dewey 1957.)

Kasvatuksen tehtävänä on päästä pois dualistisesta työn käsityksestä. Käytännön toiminnan aliarvioiminen on antiikin ajoista lähtevä historiallinen ja sosiaalinen ilmiö, jolla on filosofinen, ontologinen oikeutus. Siihen on liittynyt ajatus, että toiset tekevät työn ja toiset ajattelevat. Työn suoraa käytännöllistä hyödyllisyyttä ei ole pidetty yhtä arvokkaana ja älyllisenä kuin henkistä työtä, mikä on erotellut ihmisiä eri luokkiin. Tieto ja ajattelu on yhdistetty aineettomiin, henkisiin periaatteisiin, kun taas taidot, kaikki tekemiseen ja valmistamiseen liittyvä käytännön toiminta materiaan. Dewey osoittaa, että näitä ei voida kuitenkaan erottaa toisistaan. (Dewey 1999.) Dewey kritisoi myös työn ja vapaa-ajan vastakkainasettelua.

Deweylle kasvatuksen pohtiminen edellyttää aina lähtemistä laajemmasta eli yhteiskunnallisesta näkökulmasta. *Yhteiskuntaa Dewey luonnehtii joukoksi ihmisiä, jotka työskentelevät samaan tapaan, yhteishengessä ja samaan päämäärään pyrkien* (Dewey 1957, 21). Deweyn ymmärrys ammatista ja työstä liittyykin kiinteästi – kuten Deweyn koko kasvatustilfilosofia – yhteiskuntaan. Kasvatuksen tehtävänä on huolehtia ammatin kasvatuksellisuudesta yhteiskunnassa. Dewey kritisoi teknistä ammattiin kouluttamista ja korostaa ammattiin kasvun merkitystä. Ammattikasvatukseen ei tule olla pelkkää teknistä osaamista ja teollisuuden järjestykseen sopeuttamista. Kasvatuksen ei pitäisi olla väline, joka turvaa muuttumatonta teollista yhteiskuntaa, vaan sen tulisi mahdollistaa myös yhteiskunnan muuttuminen. Sen tulisi tukea kokemusta yhteisöllisyydestä ja vastuullisuudesta toisten elämään. Dewey pitää ammattia kasvatuksellisesti tärkeänä, mutta korostaa kuitenkin, että kukaan ei ole ainoastaan sitä, mitä on ammatissaan ja ammatin ei tule olla liian hallitseva osa elämää. Kasvatuksen tehtävä on turvata myös toisenlainen kutsumus.

Dewey käsittelee ihmistä kokonaisvaltaisena yhteiskunnan ja yhteisön jäsenenä, jossa toimimisen päämäärä on itse elämä. Myös kysymys ammatista ja työstä liittyy kiinteästi ihmisen elämän mielekkyyden problematiikkaan.

4.3 Kasvu vai elinikäinen oppiminen kasvatuksen päämääränä?

Kirjassaan *Democracy and Education* (1966, ensipainos 1916) Dewey korostaa tarvetta määrittellä kasvatuksen ja kasvun luonne. Tämä onkin kasvatustieteellisesti ymmärrettynä kasvatukselliseen tapahtumaan puuttumisen edellytys (Puolimatka 1999b). Deweylle kasvatusta on elämän välttämättömyys. Ihmisen elämä yhteisössä edellyttää kasvatusta ja sitoo eri sukupolvia toisiinsa. Lapsen ja aikuisen maailmaa ei tule kuitenkaan asettaa vastakkain. Kypsytymättömyydellä on myös myönteinen merkitys, sillä se sisältää kasvun mahdollisuuden ja voiman. Kasvu edellyttää riippuvuutta ja muovautumista (plasticity). Riippuvuus edistää toisten tarvitsemista. Muovautuminen on kykyä oppia kokemuksista, mikä tarkoittaa uusien tapojen (habit)⁹ omaksumista, jotka puolestaan auttavat aktiivisesti kohtaamaan ympäristön uusia olosuhteita. Kasvun edellytykset, toisten tarvitseminen ja kyky muovautua, vaikuttavat voimakkaasti lapsuudessa ja nuoruudessa. Elämä on laajassa mielessä elämän jatkuvuuden ylläpitämistä sukupolvelta toiselle: kasvattamalla yksilöä yhteiskunta turvaa ja myös korjaa omaa olemassaoloaan. Kasvu on kumuloituvaa toiminnan liikettä kohti yhteiskunnan omaa tulevaisuutta. Ohjaamalla nuorten toimintaa, yhteiskunta yhdessä nuorten kokemusten kanssa vaikuttaa nuorten tapoihin toimia. Ne rakentavat tulevan yhteiskunnan.

”In directing the activities of the young, society determines its own future in determining that of the young. Since the young at a given time will at some later date compose the society of that period, the latter’s nature will largely turn upon the direction children’s activities were given at an earlier period. *This cumulative movement of action toward a later result is what is meant by growth.*” (Dewey 1966, 41.)

Kasvatuksella ei ole itseään suurempaa päämäärää vaan kasvu on itsessään kasvatuksen päämäärä. Kasvatus merkitsee kasvua. Kasvua voi tapahtua moneen suuntaan, mutta kasvatusta on kasvattamista silloin, kun se edistää kasvun jatkuvuutta. Kasvun pohjana on kokemusten kasvattava vaikutus ja kasvu onkin identtinen kokemusten jatkuvuudelle. Kokemukset ovat kasvatuksellisesti merkittäviä vain, jos

⁹ Tavalla on Deweylle tavallista tapaa syvempi merkitys.

ne edistävät kasvua. Kasvu tarkoittaa myös reflektiivistä ajattelua ja viisasta toimintaa.

“(i) that the educational process has no end beyond itself; it is its own end; and (ii) that the educational process is one of continual reorganizing, reconstructing, transforming.” (Dewey 1966, 50.)

”Since growth is the characteristic of life, education is all one with growing; it has no end beyond itself.” (Dewey 1966, 53.)

Koska kasvu perustuu kokemusten jatkuvuudelle, sitä ei voida ennalta määrätä. Elämä on kasvua, joka tulee ymmärtää tämän hetken kasvuna. Vain löytämällä tämän hetken kasvun mahdollisuudet voi varmistua siitä, että tekee samoin myös tulevaisuudessa.

”Because the need of preparation for a continually developing life is great, it is imperative that every energy should be bent to making the present experience as rich and significant as possible. Then as the present merges insensibly into the future, the future is taken care of.” (Dewey 1966, 56.)

Koska Dewey näkee kasvatuksen kaiken toiminnan pohjaksi, myös ammatissa toimiminen ja sen omaksuminen on ja tulee olla kasvatuksellista, tähdätä jatkuvaan kasvuun. Valmistautuminen tulevaan ammattiin voi olla vain epäsuoraa, sillä ammatin valinta ei tapahdu vain kerran tai jonakin päivänä vaan ammatin löytäminen on jatkuvaa prosessia – se jatkuu niin kauan kuin kasvu jatkuu.

Ammatillinen kasvu ymmärretään tänä päivänä helposti elinikäiseksi oppimiseksi, jatkuvaksi yksilövalmiuksien kehittämiseksi, joka vastaa muutospaineeseen. Aikojen kuluessa elinikäiseen koulutukseen, oppimiseen ja kasvatukseen on liitetty monia käsitteitä, mutta niiden keskeisin sanoma on kuitenkin ollut, että ihminen kykenee oppimaan koko ikänsä ja selviytyäkseen elämässä hänen on opittava koko ikänsä (Rinne & Salmi 1998, 135). Elinikäisen oppimisen periaatteet löydetään tunnetuilta kasvatusajatteliijoilta, kuten Deweyltä (esim. Huhtala 2000), ja elinikäisen oppimisen merkityksellisyyttä myös perustellaan heidän ajatuksillaan (esim. Rauhala 2001). Elinikäisen oppimisen käsite ei siis ole uusi, mutta nykyisessä koulutuspoliittisessa keskustelussa se on saanut uudenlaisen merkityksen. Suomessa annettiin 1997 komitean mietintö ”Oppimisen ilo – kansallisen elinikäisen oppimisen strategia”

(Komiteanmietintö 1997: 14; Elinikäisen oppimisen komitean mietinnön 1997: 14 liite). Elinikäisen oppimisen strategia on lähtenyt liikkeelle taloudellisen kehityksen tarpeista. Se hakee vastausta muutoksen, jota aiheuttaa talouden globalistuminen, tekninen kehitys ja kansainvälisen vuorovaikutuksen lisääntyminen. Muutokseen katsotaan voitavan vastata vain edistämällä ihmisten jatkuvaa oppimista heidän kaikissa elämänympyröissään. Kasvatus esitetään oppimisen alakäsitteeksi ja huomio kiinnittyy yksilön oppimiseen. Strategian pohjalla on tulevaisuuteen suuntautuminen ja sen ennakoiminen.

Käsitteenä elinikäistä oppimista käytetään elinikäisen kasvatuksen rinnalla yhä useammin (ks. Pohjonen 2000, 124), mutta onko myös kasvatus korvautumassa kokonaan oppimisella (Heikkinen ym. 2001)? Deweyn poliittinen sanoma on unohtettu (Gonon 2000) ja irrotettu oppiminen deweyläisestä kontekstista. Jääkö yksilölle tässä ajassa muuta mahdollisuutta kuin sitoutua oppimiseen ja olla aina valmiina oppimaan ja oppimaan (Rinne & Salmi 1998, 159; Heikkinen ym. 2001)? Eri toimialojen työntekijöitä koskevassa Heikkisen ym. (2001) tutkimuksessa toimijoiden puheesta välittyy huoli ammatillisen kasvun ajan, paikan ja tilan kaventumisesta. Työntekijän on pyrittävä jatkuvaan itsensä kehittämiseen ja itsensä ylittämiseen.

Ammattikasvatustutkimuksesta on vaarassa tulla sellaista filosofiaa, joka tukee retorista puhetta elinikäisestä oppimisesta. Nykyinen koulutuspoliittinen keskustelu elinikäisestä oppimisesta sivuuttaa kysymykset siitä, mitä kasvatus on ja mitä ammatti ja työ ihmiselle ja yhteiskunnalle kasvatuksellisesti merkitsee (vrt. Ruohotie 2000a). Tavoitellaanko tässä elinikäisen oppimisen periaatteen toteutumista kysymättä sen päämäärää tai sen kasvatuksellista luonnetta? Ennen kaikkea tämä todellistuu ammatillisen kasvun kohdalla. Ihmiset lakkaavat kysymästä, mitä työ ja ammatti heille ja heidän yhteisölleen merkitsee. Merkitseekö se yhä enemmän jatkuvan ammatillisten taitojen päivittämistä ja muutosten alla uupumista? Onko elinikäisestä oppimisesta tullut itseisarvoinen päämäärä?

Dewey määrittelee elinikäistä oppimista ennen kaikkea nykyhetken kautta. Elämää ei rakenneta tulevaisuuteen vaan tulevaisuus on elämän todellistumista nykyhetkessä. Kun tätä aikaa leimaa jatkuva tulevaisuuteen rakentaminen, ennakoiminen ja tulevaisuuden varmistaminen, Dewey puolestaan korostaa, että elämällä tämä hetki parhaalla mahdollisella tavalla varmistuu siitä, että tekee samoin myös tulevaisuudessa. Dewey puhuu elinikäisen oppimisen tärkeydestä – rakentumisesta jatkuvi-

en oppimistapahtumien kautta – mutta hänelle oppiminen on kasvatuksen alakäsite, joka perustuu oppimistapahtumien kasvatukselliseen luonteeseen. Reflektiivinen ajattelu kysyy aina kasvun mahdollisuutta.

4.4 Sosiaalinen yhteisö vai organisaatio?

Deweylle sosiaalinen elämä on kokemusten jakamista toiminnassa, mikä kokemuksen periaatteiden mukaan on aina kasvattavaa. Kokemus on Deweyn keskeinen käsite, johon sisältyy yksilö–yhteisöllisyys -suhteen problematiikka. Se myös purkaa au-ki muovautumisen ja riippuvuuden käsitteen.

Kokemusta tulee tarkastella aina suhteessa menneisiin ja tuleviin kokemuksiin, mistä muodostuu kokemuksen yksi periaate, jatkuvuus. Siirtyessään paikasta toiseen yksilö rakentaa jatkumoa menneen ja tulevan välille. ”Jokainen kokemus sekä ottaa jotain aikaisemmasta kokemuksesta että vaikuttaa jotenkin tulevien kokemusten laatuun” (Dewey 1938, 35). Jatkuvuuteen liittyy keskeisesti *tavan* käsite. Tavan käsitteellä on Deweylle tavallista tavan käsitettä syvempi merkitys. Kokemukset muovaavat ihmisen tapoja, muuttuvat kasvun myötä, ja siten määrittävät kaikkia tulevia kokemuksia. Toinen kokemuksen tärkeä periaate on vuorovaikutus, johon liittyy puolestaan *tilanteen* käsite. Tilanne määrittää ihmisestä (kokijasta) itsestään (tapoineen) ja muista ihmisistä sekä tapahtumista, jotka ovat läsnä kulloisessakin kokemuksessa. Tilanteessa on kysymys vuorovaikutuksesta yksilöiden, objektien ja toisten persoonien eli ympäristön välillä. ”Toiset” ovat yksilölle aina mahdollisuus kasvuun ja samalla sen edellytys, koska vuorovaikutus edistää uusien tapojen omaksumista. Pelkkä itsensä toteuttaminen voi estää suhteen rakentumista niihin `toisiin`, jotka edistävät itsen laajempaa kehittymistä. (Dewey & Tufts 1947, 335). Kasvu on avoimuutta elämälle (muovautumista) ja mahdollista vain yhdessä toisten kanssa (riippuvuus).

Kasvu perustuu kokemuksista oppimiselle, mikä merkitsee reflektiivistä ajattelua ja viisasta toimintaa. Kasvu on kysymysten ja ongelmien määrittelemistä ja ymmärtämistä, se on uudelleenjärjestämistä, rakentamista, voittamista ja muuttumista, jossa yksilö ajattelun ja järjelyn avulla tulkitsee omia kokemuksiaan. Menneiden kokemusten valossa hän tietoisesti ja tavoitteellisesti suuntaa nykyiseen ja tulevaan. Kokemus on reflektiivisen ajattelun kautta kasvattavaa, sillä se on *jatkuvuuden* ra-

kentamista ja löytämistä menneen, nykyisyyden ja tulevan välille ja mahdollista vain *vuorovaikutuksessa* toisten kanssa.

Persoonallinen identiteetti sitoo itsen ja muutokset toimien yksilöä koossa pitävänä voimana. Itse määrittää valinnassa. Jokaisella valinnalla on kahtalainen suhde itseen: se paljastaa olemassa olevan itsen ja muodostaa tulevaisuuden itsen. Jokainen erilainen valintamahdollisuus vetoaa eri osiin itsen rakentumista ja valinnan seurauksena itse muokkautuu aina jossain mielessä uudeksi. Vaikka valinnat eivät ole yhtä merkityksellisiä, jokainen valinta sulkee mahdollisuuksia ja avaa uusia. Tehdessään valintoja ihminen siis valitsee itseään, millaiseksi ihmiseksi hän tulee tai millainen ihminen hän haluaa tulla. Sitouttaessaan itsensä tiettyihin valintoihin yksilö antaa *jatkuvuuden* olemassaololleen.

Ammatti on konkreettinen ilmaus jatkuvuudelle. Se antaa toiminnalle jatkuvuuden ja kasvun suunnan, mutta ei määrää kasvua.

”One has discovered in himself, say, an interest, intellectual and social, in the things which have to do with engineering and has decided to make that his calling. At most, this only blocks out in outline the field in which further growth is to be directed.” (Dewey 1966, 311.)

Kokemusten jakamisen ydin on yhteisten merkitysten rakentuminen yhteisen toiminnan kautta. Kasvu ei ole mitään ulkokohtaista, yksilöön siirrettävissä olevaa, jolloin voitaisiin puhua muovaamisesta johonkin tiettyyn sosiaaliseen muottiin. Kasvua ei myöskään synny jäljittelemällä, vaan sen merkityksen kautta, minkä yhteinen toiminta antaa. Kasvu lähtee yksilön sisältä, koska sen kautta yksilö voi rakentaa merkityksiä ja antaa mielekkyyden elämälleen, elää. Tärkeää on, että kasvava voi osallistua yhteisten merkitysten rakentumisen, joka mahdollistuu vain toimintaan osallistumisen ja sen jakamisen kautta. Vasta yhteisen merkitysten rakentamisen ymmärtämisen kautta yksilöstä tulee sosiaalisen ryhmän jäsen.

”To have the same ideas about things which others have, to be like-minded with them, and thus to be really members of a social group, is therefore to attach the same meanings to things and to acts which others attach. Otherwise, there is no common understanding, no community life. But in a shared

activity, each person refers what he is doing to what the other is doing and vice versa.” (Dewey 1966, 30.)

Kasvu tapahtuu aina sen kulttuurin välittämänä, jossa kokemus tapahtuu. Kulttuuri muodostuu kokemuksista, joita ihmiset ovat eläneet, kuten myös Wynne (1963) Deweyä tulkitsee. Kokemusten kautta ihmiset ovat rakentaneet merkityksiä, muovauneet ja muuttuneet ja tämä kulttuurinen tehtävä jatkuu edelleen. Törmä tuo esille, miten Dewey oli valmis korvaamaan kokemuksen kulttuurin käsitteellä, ja tulkitsee, että ”Dewey halusi näin painottaa yksilön kokemuksen arvoa ja merkitystä myös yhteisöllisestä, käytännöllisestä näkökulmasta, yhteisen hyvän rakentajana” (Törmä 1998, 75). Tällöin kasvu voidaan nähdä myös identtisenä kulttuurin käsitteelle, jolloin kasvun päämääränä on kulttuuri.

Yhteisestä osallistumisesta ja kommunikaation tärkeydestä puhutaan nykyään paljon ja rakennetaan niille perustuvia organisaatioita. Organisaatiot kehittävät työpaikalla tapahtuvia oppimista tukevia järjestelmiä ja niitä tukevia toimintakulttuuria, jolloin puhutaan oppivista organisaatioista (Kallio 2000, 29). Varsinkin 1990-luvulta on alettu puhua oppivista organisaatioista ja tiimityöstä, joissa tavoitteena on ollut työn humanisoiminen ja työpaikkojen demokratisoiminen (Vaherva 1999, 95). ”Oppiva organisaatio on tietynlainen metafora¹⁰ ihanteellisesta avoimesta, joustavasta ja nopeasti uusiin haasteisiin vastaavasta organisaatiosta. Ilmapiiri on keskusteleva ja jatkuvaan oppimiseen kannustava.” (emt., 96.) Tähän käsitteeseen liittyy vahvasti työpaikoilla ja organisaatioissa tapahtuva työssäoppiminen (Kallio 2000, 29). Yritykset ja työyhteisöt kehittävät erilaisia työssäoppimisen menetelmiä ja muotoja ja korostavat niissä yksilöstä lähtevää oppimista ja sen hyödyllisyyttä koko työyhteisön osaamiselle ja menestymiselle (esim. Kallio 2000, Kulmala 2000). Vaherva (1999, 94–95) puhuu paradigman muutoksesta, jossa formaalin koulutuksen rinnalle ja osittain ohi on nousemassa työ- ja oppijakeskeinen ajattelutapa. Työssäoppimisen muodot ja menetelmät ovat tehokkaita oppimisen edistäjiä ja antavat työntekijälle mahdollisuuden käyttää luovuuttaan ja vaikuttaa työhönsä. Organisaatioissa ymmärretään yhä selvemmin, että osallistuva työntekijä on arvokas (Kallio 2000, 31), mutta ainoastaanko edistäessään organisatorista oppimista?

¹⁰ kielikuva

Muutosten ja jatkuvan itsensä uudelleen päivittämisen vaatimusten keskellä ammatillisen identiteetin *jatkuvuuden* määrittely vaikeutuu. Heikkisen ym. (2001) tutkimus tuo esille, että jos oppiminen ennen on tarkoittanut työn kannalta merkityksellistä oppimista ja itsensä ammatillista kehittämistä, että työ olisi mielekästä, on siitä nyt tullut työtä, jossa työntekijän odotetaan sopeutuvan muutoksiin kaiken aikaa ja kantavan itse vastuun oppimisestaan. Uhkaako ihmisistäkin rakentua erilaisten muutosjärjestelyiden ketjussa ”leikkaa-liimaa” -työntekijöitä, väliaikaisia ja kertakäyttöisiä, aivan kuten Tienari ja Vaara (2001) kuvaavat jatkuvasti muuttuvia organisaatiota, jossa muutosten suunta ja tarina ei ole enää yksilön hallussa? Ihmisen on ”mustamaalattava” ja ”deletoitava” mennyt itsessään, muututtava uusien tarpeiden mukaan ja löydettävä uusi paikkansa. Huomenna ”minänä” olemisen voi taas vaatia jotain muuta. Yksilö on jatkuvien valintojen ja minän uudelleen valitsemisen edessä. Hän etsii jatkuvuuttaan, joka on Deweyn mukaan kasvun edellytys.

Monet ammatillista pätevyyttä ilmaisevat määrittelyt vaativat mukautumista ennalta asetettuihin tehtäviin, joita yksilön ei odoteta muuttavan (Ellström 1998, 44). Muutos onkin liian usein yhdistetty muutoksen hallintaan, mikä ei auta ymmärtämään muutosta kulttuurisena ilmiönä tai näe toimijoiden näkökulmaa (Filander 2000, 197).

4.5 Arvojen sosiaalisuus vai markkina-arvot?

Arvot auttavat ymmärtämään ja niihin pohjautuu Deweyn koko kasvatustilfilosofia. Länsimaisessa ajattelussa ihmisen minuuden rakentuminen arvonäkökulmasta käsin on hallinnut länsimaista ajattelua ainakin Sokrateesta asti (Puolimatka 1999a, 35). Arvoilla ja niihin liittyvillä valinnoilla on nähty olevan merkitystä minuuden rakentamisessa.

Moraalin käsite Deweylle on laaja. Hän vertaa sitä laajuudeltaan yksilön kaikkiin toimintoihin, joissa ollaan vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa, mikä potentiaalisesti tarkoittaa yksilön kaikkia toimintoja. Vaikka toiminnan sosiaalinen merkitys ei ole läsnä kulloisessakin tilanteessa, on mahdotonta määrittellä, milloin toiminnassa muokkautuneet tavat vaikuttavat toisiin ihmisiin. Yksilön elämä on aina elämistä sosiaalisessa yhteisössä, jossa myös moraalinen itse rakentuu.

Mielenkiinnosta (interest) muodostuu Deweylle tärkeä ja moraalisen itsen kannalta keskeinen käsite. Mielenkiinto on aktiivisen kehittymisen koko vaihe, objektiivisia päämääriä (results), joita halutaan ja nähdään sekä persoonallista emotionaalista suhtautumista (Dewey 1966, 126). Se tarkoittaa, että yksilö on identifioitunut objektien kanssa. *Se on jatkuvasti kehittyvää toimimista kohti päämäärää seuraukset huomioiden.* Mielenkiinto määrittelee itsen tai itse ja mielenkiinto ovat kaksi nimeä samalle asialle; mielenkiinto ja sen määrä kertoo itsen laadusta. Itse on toimintaa suhteessa päämäärään, mikä tarkoittaa toiminnan sisäistä jatkuvuutta kohti päämäärää (aim) erotettuna lopputuloksesta (result). Itse ei ole muovautumista johonkin sosiaaliseen muottiin, jolloin voitaisiin puhua lopputuloksesta. Se ei siis ole jotain valmiiksi tehtyä vaan jatkuvaa muodostumista toiminnan valitsemisen kautta. Itse on aina toimiva ja toiminnan valitsemisessa on aina kyse itsen valitsemista.

”Whatever one is interested in is in so far a constituent of the self, whether it be collecting postage stamps, or pictures, making money, or friends . . . studying electrical phenomena, or whatever.” (Dewey & Tufts 1947, 327.)

Ammatillinen mielenkiinto on myös itsen valitsemista. Mielenkiintoa tai itseä ammatissa voidaan ylläpitää vaikeuksista huolimatta, koska ratkaisevaa on toiminnan jatkuvuus kohti päämäärää. Mielenkiinnon ylläpitäminen vaikeuksista huolimatta merkitsee samalla myös itsen valitsemista uudenaikaisena - ehkä sellaisena, jota ei kuvitellut ammattiin astuessaan. Mielenkiinto voi merkitä kuitenkin myös uuden ammatin valitsemista. Ammatti on toimintaa, jolla on aina päämäärä (aim).

”A man`s interest in keeping at his work in spite of danger to life [an example/ML] means that his self is found *in* that work; if he finally gave up, and preferred his personal safety or comfort, it would mean that he preferred to be *that* kind of a self. (Dewey 1966, 352.)

Itse ei ole kuitenkaan jotain, joka rakentuu erillään muista vaan se rakennetaan suhteessa toisiin. Sosiaalisessa ryhmässä `itsen` ja `toisten` huomioiminen saa ajattelemaan seurauksia, mikä suuntaa mielenkiintoa sisältäen sekä yksilön että yhteisön hyvinvoinnin ja kehityksen. Itse on sosiaalisessa yhteisössä *toimimista sellaisista mielenkiinnoista, jotka rakentavat sen kaikkia jäseniä.* Kysymys ei ole itsekkyydestä tai altruismista (epäitsekkyyys) sosiaalisessa yhteisössä – joista voitaisiin puhua vas-

takkaisina, mikäli itse rakentuisi erillään muista - , sillä itsen ja toisten huomioimista ei voida erottaa toisistaan. Koska yksilö on itse osa sitä sosiaalista kokonaisuutta, jossa hän elää, liittyy siitä huolehtiminen aina sekä itsen että yhteisöön. Kaikkien yhteisön jäsenten toiminnalla on moraalinen vaikutus ja tärkeää on se, että moraalinen mielenkiinto syntyy yhdessä elämällä. Kysymys on siitä, millaista itseä yksilö rakentaa; mihin mielenkiinto syntyy. Moraalisen luonteen kasvu perustuu sosiaalisen tarvitsevuuden huomioonottamiseen yhteisössä ja sosiaalisen mielenkiinnon syntymiseen. Eläminen on moraalista ja intellektuaalista kasvua ja siksi Dewey painottaa myös ammatin oppimista ammatin kautta.

”What is learned and employed in an occupation having an aim and involving co-operation with others is moral knowledge, whether consciously so regarded or not. For it builds up *a social interest* and confers the intelligence needed to make that interest effective in practice.” (Dewey 1966, 356.)

”Interest in learning from all the contacts of life is the essential moral interest.” (Dewey 1966, 360.)

Mielenkiinnon sijasta voidaan myös puhua arvoista. Moraalisen luonteen kasvu edellyttää kokemusten jakamista toiminnassa, jolloin on mahdollista huomata *arvojen sosiaalinen merkitys*. Se merkitsee omien toimien suhteuttamista koko yhteisön toimintaan ja toimimista niiden arvojen pohjalta, jotka merkitsevät koko yhteisön parasta. Hyve merkitsee sellaiseksi parhaaksi mahdolliseksi itsekseen tulemisesta, mikä on mahdollista yhteistoiminnassa toisten ihmisten kanssa. Moraali ja sosiaalinen toiminta kulkevat käsi kädessä toistensa kanssa - siellä missä on aitoa yhteistoimintaa, on myös moraalista. Tärkeää on saada kokemuksia, jotka mahdollistavat arvojen mielekkyyden syntymisen.

”And individual has missed his calling, farmer, physician, teacher, student, who does not find that the accomplishments of results of value to others is an accompaniment of a process of experience inherently worth while.” (Dewey 1966, 122.)

Ammatin mielekkyys ihmiselle on tärkeää. Dewey sanoo, että mikään ei ole traagisempaa kuin huomata että on ajelehtinut tai olosuhteet ovat pakottaneet työhön, joka ei ole itselle sopiva ja lisää, että itselle sopivan ammatin löytäminen ja sen toteuttaminen on avain onnellisuuteen.

Deweylle arvoja ei ole olemassa toiminnan ulkopuolella vaan ne rakennetaan toiminnassa. Ne löydetään reflektiivisen ajattelun kautta ja testataan toiminnassa.

Heikkisen ym. (2001) tutkimuksessa eri toimialojen työntekijöiden puhe kertoo ammatillisen identiteetin eettisyyden katoamisesta. Työntekijältä odotetaan lähes reaaliaikaista valmiutta työtehtäviin ja toimenkuviin, joita ei voi itse ennakoita ja määrittellä. Joutuessaan työskentelemään kiireen alaisena työntekijä saa harvoin onnistumisen elämyksiä, koska työtehtäviä on niin paljon, että niitä ei ehdi tehdä kunnolla. Tapaustutkimuksessaan Filander (2000) tarkastelee julkisen sektorin muutosten vaikutuksia toimijatason kokemuksiin. Muutoksen keskellä tapaustutkimuksen Petra kokee vaikeana asiana omien ja organisaation hallinnon arvojen erilaisuuden. Valintoja ei voida tehdä omien ja yhteisöllisten arvovalintojen pohjalta. Petra joutuu taistelemaan kansalaisena olemisen sekä yrityksen markkinavoimien ja talouden riskipaineessa.

Työttömyys, pätkätyöt ja osa-aikaisuus johtavat siihen, että oikeus työhön on ansaittava aina uudestaan ja itsensä markkinoitava aina uudestaan ja uudestaan. Sen sijaan, että voisi luottaa ammattiin, on otettava vastuu omasta työllistyvyydestään ja itsensä markkinoinnista. (Heikkinen ym. 2001.) Itseyden määrittely työn ja ammatin kautta on vaikeutunut. Ammattia ja työtä on rakennettava sellaisille mielenkiinoille, jotka perustuvat markkinoilla pärjäämiseen. Samaan aikaan on vaikea nähdä oman toiminnan seurauksia muille ja löytää sosiaalisesti jaettuja mielenkiintoja. Hyland (1995) perustaa ajatuksensa Deweyhyn ja peräänkuuluttaa arvoista lähtevää ammattikasvatusta ja ammattikasvatuksen tarpeellisuutta kaikille. Ammattikasvatuksen tulisi yhdistää tieto, taidot ja arvot, mikä edistäisi kriittistä ymmärrystä ja täyttä osallistumista työn luonteeseen ja asemaan yhteiskunnassa. (Hyland 1995.)

4.6 Toisille ja itselle olemisen yhteiskunta vai markkina-yhteiskunta?

Moraalinen itse rakentaa kasvatuksellista itseä ja yhteisöä. Yhteisössä eläminen ja toisten huomioiminen saa ajattelemaan oman toiminnan seurauksia muiden toiminnalle. Kokemusten jakaminen toiminnassa synnyttää yhteisiä merkityksiä ja toiminta perustuu sellaisille mielenkiinnoille, jotka sisältävät sekä yksilön että yhteisön. Tällainen kasvun mahdollistuminen yhteiskunnan kaikille jäsenille edellyttää kuitenkin demokraattista yhteiskuntaa. Sosiaalinen yhteisö voi olla kasvatuksellinen, mutta se voi toimia alistavasti suhteessa muihin yhteisöihin tai sen kasvun mahdollisuudet voivat kaventua.

Kasvatusfilosofisesti ja kasvatuksellisesti on tärkeää huomata, että Deweylle demokraatialla tavallista hallinnollista demokratiaa syvempi merkitys. Demokratia on yhdessä elämistä ja kommunikaatiota, jossa kaikkien toiminnot ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Dewey asettaa demokratian toteutumiseksi kaksi kriteeriä: *jaetut mielenkiinnot ja vuorovaikutus sosiaalisten ryhmien välillä*. Yhteisössä toimiminen synnyttää jaettuja mielenkiintoja. Vastavuoroisuus toimii yhteisöä koossa pitävänä sosiaalisena kontrollina. Vuorovaikutus ryhmien välillä merkitsee puolestaan mahdollisuutta tapojen ja instituutioiden muuttumiseen. Demokraattisessa yhteiskunnassa yksilöiden eroja pidetään arvokkaana, sillä se merkitsee jakamista ja uusien merkitysten rakentumista. Siihen sisältyy yksilön kasvun lisäksi yhteiskunnan oman kasvun mahdollisuus.

Deweyn mukaan yhteiskunta koostuu yksilöistä ja elämä on siinä sosiaalista siinä mielessä, että yksilöt ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Sosiaalisuutta ei voida asettaa vastakkain yksilöllisyyden kanssa. Yhteiskunta koostuessaan yksilöistä ei voi olla konfliktissa sen oman olemassaolonsa, yksilöllisyyden, kanssa. Myöskään yksilö ei voi olla vastakkainen niille suhteille, joita hän pitää yllä.

Yhteisössä elämällä ja kokemuksilla jakaessaan yksilö oppii näkemään oman toimintansa merkityksen yhteisössä. Jos yksilö ei näe oman toimintansa merkitystä yhteisölle, toiminnalla ei ole päämäärää ja se menettää merkityksensä. Sillä on sisäinen mielekkyys vasta silloin, kun se on sosiaalisesti jaettua. Silloin yksilö voi kokea yhteisön menestymisen ja epäonnistumisen omanaan. Kun yhteisö kasvaa niin yksilö kasvaa ja päinvastoin. Ammatissa toimiselle tämä edellyttää demokraattista yhteiskuntaa.

“Efficiency in production often demands division of labour. But it is reduced to a mechanical routine unless workers see technical, intellectual, and social relationships involved in what they do, and engage in their work because of the motivation furnished by such perceptions. . . . Because of their [those in control of industry/ML] lack of all-round and well-balanced *social interest*, there is no sufficient stimulus for attention to the human factors and relations in industry.” (Dewey 1966, 85.)

Toimiessaan yksilö oppii kysymään omaa ja sen yhteisön parasta, jossa hän elää. Hän oppii suhteuttamaan omaa toimintaansa muiden toimintoihin ja etsimään yhteistä hyvää. Kasvuun ei riitä, että on hyvä jotakin varten vaan kasvaminen ja kasvu edellyttää sosiaalisena jäsenenä hyvänä olemista, mikä tarkoittaa ottamisen ja antamisen tasapainoisuutta. (vrt. Heikkinen 2001, 12) Demokraattisessa yhteiskunnassa jokaisella on antamisen ja ottamisen oikeus.

Demokraattisen yhteiskunnan luominen on kasvatuksen tehtävä. Yhteiskunnan muuttaminen merkitsee kasvatuksellista muutosta, mikä tarkoittaa sitä, että yksilöiden kautta voidaan rakentaa kasvatuksellista yhteiskuntaa. Kasvatus ei ole ainoastaan keino vastavuoroiseen moraaliseen elämään vaan kasvatus itsessään on tällaista elämää, minkä ylläpitäminen on moraalisuuden ydin. Kasvatuksen tehtävä on tehdä näkyväksi ja turvata, että jokainen on varustettu sellaisilla taidoilla, joilla on merkitystä toisten elämälle.

”All education which develops power to share effectively in social life is moral. It forms a character which not only does the particular deed socially necessary but one which is interested in that continuous readjustment which is essential to growth.” (Dewey 1966, 360.)

Demokraattinen yhteiskunta on kasvun yhteiskunta, joka perustuu itsen vastuuseen ja vapauteen. Itselle on mahdotonta olla toimimatta ja toimiessaan itse kehittyä koko ajan joko huonompaan tai parempaan suuntaan. Yksilöllä on vastuu ja vapaus muuttaa toimintaa ja rakentaa uutta kasvavaa itseä. Tärkeää on, millaista itseä yksilö rakentaa. Dewey erottelee vanhan, pysyvän, staattisen itsen ja uuden, liikkuvan, dynaamisen itsen. Staattinen itse muodostuu omaksutuista tavoista, joihin ihmisen on taipumus turvautua: palata vanhaan itsen ja vastustaa uutta, joka koetaan vieraana ja

outona. Vanha itse antaa standardeja arvioinnille ja toiminnalle ja tällä tavoin vaatii vetäytymään tosiasiallisista olosuhteista, niiden vaatimuksista ja mahdollisuuksista. Yksilön täytyy tehdä valinta vanhan ja uuden itsen välillä. Hyväksi ihmiseksi Dewey luonnehtii sitä, joka on tietoinen vaihtoehtoista ja löytää mahdollisuuksia kasvavalle itselle. Yksilö on vapaa siinä määrin, missä määrin hän on tietoinen mahdollisuudestaan kasvuun, missä määrin hän antaa mahdollisuuden kasvulle, taistelee pysyvyyttä vastaan ja huomaa itsen uudelleen luomisen mahdollisuuden.

Demokraattisessa yhteiskunnassa tasa-arvo merkitsee yhtäläisiä mahdollisuuksia kasvaa omien kasvun mahdollisuuksien mukaan. Sen luomisessa koululla on tärkeä tehtävä. Koulua Dewey luonnehtiikin pienen yhteiskunnaksi ja haluaa korostaa, että lapsia tulee jo pienestä kasvattaa yhteiskunnan jäseneksi opettamalla heille yhteisössä toimimista ja heidän omien toimiansa sosiaalista merkitystä. Sen tulisi tukea kokemusta yhteisöllisyydestä ja vastuullisuudesta toisten elämään. Demokraattisen yhteiskunnan luominen on ideaali, joka ei ehkä koskaan toteudu. Se johtaa kuitenkin kohti kasvua ja siihen ei tule lakata pyrkimästä. Se on itselle ja toisille oleminen yhteiskunta. Millaisessa yhteiskunnassa elämme tänään?

Vuosille 2000–2004 visioidun koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategian mukaan Suomesta rakennetaan maailman kärkimaiden joukossa olevaa osaamis- ja vuorovaikutusyhteiskuntaa, jonka menestys perustuu kansalaisten tasa-arvoiseen mahdollisuuteen opiskella ja kehittää omaa osaamistaan sekä käyttää laajasti tietovarantoja ja koulutuspalveluja. Visioidun koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategian pohjalla on toimintaympäristön nopean muuttumisen vuoksi elinikäisen oppimisen periaate. (Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 2000–2004.) Opetusministeri Maija Raskin asettaman ammatillisen koulutuksen tavoitteen mukaan ammatillisen koulutuksen tulee olla ”jatkuvässä vuorovaikutuksessa alueensa elinkeinoelämään ja muuttaa toimintaansa sen tarpeiden mukaisesti” (Rask 2001).

Yhteiskunnallisiin muutoksiin suhtautuminen eriyttää tämän päivän ammatikasvatuksen tarkoitusta ja työnjakoa Suomessa. Koulujen odotetaan toimivan asiantuntijuuden meta-asiantuntijoina, ammattialan teoreetikkoina ja didaktisina taitajina. Ammattikunnissa ja työpaikoilla tulisi olla käden taitajat, perusosaajat ja yhteisöjen rakentajat. Organisaatioiden/toimialojen tulee olla tiedontuotannon ja oppimisen hallinnoijia, sitouttajia ja suostuttajia, kun hallinto, tutkijoiden/organisaatioiden tulee tuottaa puolestaan sanastoa ja merkityksiä. (Heikkinen 2001, 177.)

Esimerkin ammatillisen identiteetin muodostumisen haasteista eurooppalaisissa yhteiskunnissa tuo eurooppalainen Vocational identity -projekti. Se tutkii identiteetin rakentumista yhteiskunnallisten muutosten alla eri Euroopan maissa. Loogma, Joons ja Vilu (2001) kuvaavat identiteetin rakentumisprosessia Virossa siirtymisenä normatiivisesti rakentuneesta identiteetistä uuteen identiteettiin. Tarkastellessaan IT-alaa ja terveydenhuoltoalaa tutkijat tuovat esille, että identiteetin rakentuminen perustuu molemmilla sektoreilla elinikäiseen oppimiseen. Huoli ei ole työntekijän urassa vaan korkeassa osaamisessa. Positiivisesti ajatellen sen voidaan katsoa merkitsevän itsenäisyyttä ja kykyä vastuunottoon, mutta samaan aikaan yritykset haluavat tehdä työntekijöistään vähemmän itsenäisiä ja ryhmän, projektin tai yrityksen mukaan toimijoita. 1980-luvun lopulta alkanut sosiaalinen muutos on murentanut normatiivisesti Neuvostoliiton työn ideologian mukaan rakentuvan identiteetin. Identiteettiä ja arvoja rakennetaan työtilanteelle ja individualismille. (Loogma, Joons & Vilu 2001.) Vocational identity -projektissa myös Dif (2001) tuo esille, miten identiteetin rakentuminen ranskalaisessa kontekstissa on käynyt läpi muutoksen, joka on perustunut globalisaatioon, nopeaan teknologiseen muutokseen ja joustavuuteen/liikkuvuuteen. Lindgren (1999) kuvaa Ruotsissa 1960-luvulta alkanutta muutosta kansalaiseksi kasvamisesta markkinaorientoituneeseen kasvuun, mikä on tapahtunut ilman julkista keskustelua. Kyse on objektiivisista työelämän tai ”yhteiskunnan” vaatimuksista lähtevästä työmarkkinoille toimimisesta. (Lindgren 1999.) Samanlainen muutos on käynnissä muuallakin Euroopassa (ks. Mayer 1999, Wolf 1998) samaan aikaan, kun oman maan politiikkaan haetaan vahvistusta muiden maiden käytännöistä (Wolf 1998, 208).

5 DEWEY-LUENTA AMMATILLISTEN OPETTAJIEN KASVUUN JA KASVATUSKÄSITYKSIIN

5.1 Ammatillisen kasvun suuntaa etsimässä

5.1.1 ”Että minne olisi silloinkaan pitänyt hakea”

Ammatillisille opettajille itselle sopivan ammatin valitseminen on oman paikan etsintää. Usein ammattialan valinta ei ole harkittu vaihtoehto vaan yksilö ajautuu alalle elämän kuljettamana. Näin on sekä opettajien että opiskelijoiden kohdalla. Opettajien paikka on usein löytynyt vasta *monien vaiheiden ja kokemusten kautta*. Yksilö kysyy myös omien *taitojen riittävyttä* ammattialalle.

”Semmoisena nuorena ihmisenä lähdin ensin kokeilemaan siipiäni maailmalle ja siellä maailmalla päädyin hotelli- ja ravintola-alan työtehtäviin.” (nainen -59b)

”Ei ollut, täytyy sanoa. Kyllä se oli täysin pimennossa. Kyllä minä hakeuduin lukion jälkeen korkeakouluun Jyväskylään, mutta ei se ollut mitenkään tarkkaa, että minne olisi silloinkaan pitänyt hakea. Se oli aika sekava tilanne. ...Ei ollut mitään päämäärää eikä tarkoitushakuisuutta siinä toiminnassa.” (mies -51)

”Niin ja esimerkiksi ehkä olen ollut matematiikassa suhteessa vähän lahjakkaampi kuin kielissä, että ne kieletkään ei sitten tullut kysymykseen, että nythän minä olen hiukan matemaattisesti suuntautunut kun tuossa laskenta-toimea opetan, niin sitä olen enemmän pitänyt omanani.” (nainen -59a)

”Mitä se merkitsee minulle ja miten ne näkyy siinä minun työssäni ja olen jotenkin aistivanani, että osa opiskelijoista on vaan ajautunut tai tullut paremman puutteessa, mitä se itse kullakin on. Toisaalta tässä ikäluokassa,

keiden kanssa minä nyt työskentelen, niin on vielä niin, että ovat peruskoulun jälkeen olleet työttömänä. Joka tapauksessa harva on saanut tehdä sitä, mitä mieluiten olisi tehnyt joko työtä tai opiskellut, että siinä on mennyt semmoinen turhauttava vuosi tai joillain enemmänkin, kunnes sitten tämä koulutusmahdollisuus on avautunut ja siihen on tartuttu sillä tavalla, että se arvoperusta ei ole sillä tavalla kunnossa, että sen merkitys ja mieli tälle opiskelulle ei nouse sieltä ammattinäöstä mihinkään todella, että minä haluan valmistua. ...” (nainen -51)

Yksilö etsii kasvupolkua, *kokemuksia*, joissa olisi itsen luomisen mahdollisuus. Ammatilliset opettajat ovat löytäneet tämän opettajan ammatista. Dewey korostaa, että ammatinvalinta ei tapahdu kerralla vaan on jatkuvaa kasvun mahdollisuuden etsimistä, myös ammatin uudelleen valintaa. Ammatillista kasvua ohjaa se, mistä yksilö löytää kasvun suunnan elämälleen. Yksilö voi täyttää siinä persoonallista tehtävänsä elämässä. Deweylle kasvu edellyttää kokemusten reflektointia ja viisasta valintaa. Vaikka ammatin valinta opettajilla ei aina ole ollut harkittu vaihtoehto, on kasvun mahdollisuus löytynyt alalta myös siitä huolimatta – ehkä juuri monien vaiheiden kautta ajautumalla. Ehkä ammatillisen kokemuksen puuttuminen estää reflektioimista ammatinvalintavaiheessa ammatillisen kasvun merkityksessä. Deweylle on tärkeää, että jokainen saa toteuttaa tehtävänsä omien mahdollisuuksiensa mukaan. Näitä mahdollisuuksia yksilö peilaa kysymällä omien taitojensa riittävyyttä ammattiin.

Toinen hakee ammatillisen kasvun suuntaa, etsii omaa alaansa, pitempään kuin toinen. Ammatillista kasvua suuntaavat kokemukset, jotka koetaan itselle mielekkäinä. Tämä näkyy tietyn ammatin valitsemisena jo lapsena ja tiettyjen kokemusten pariin hankkiutumisenä. Deweyn mukaan tämä voidaan nähdä kahdella tavalla. Toisaalta se voi toimia kasvun esteenä, koska yksilö hakeutuu samanlaisiin kokemuksiin, mikä voi viedä tilaa persoonalliselta kasvulta estäessään itsen uudelleen luomisen mahdollisuuden. Mikäli kokemukset mahdollistavat kuitenkin uudelleen rakentumisen, ne tukevat persoonallisen kasvun kanssa ammatillista kasvua. Yksilö on löytänyt jatkuvuuden elämälleen, joka samalla merkitsee kuitenkin myös tapojen muuttumista. Deweylle ammatti on konkreettinen ilmaus *jatkuvuudelle*. Ammatillinen kasvu perustuu kokemusten kasvattavaan vaikutukseen.

”...Mä tein aina nukenvaatteita, aina vaan näpräsin niitä ja sitten kaikille ihmisille, jotka kysy, että mikä susta isona tulee, niin käsityönopettaja. Eikä se muuttunut missään vaiheessa, että niin kauan kun mulla neula pysy kädessä ilmeisesti jotain kolmen vanhasta asti olen ommellut ja sitten jo alta kouluikäisenä ompelukoneellakin.” (nainen -45)

”...Se lähtee aika sillai kaukaa silloin kun mä olin ihan pieni ja mä muistan kun meidän mummo...hän oli sit täällä [keskussairaalassa/ML] ja mä muistan kun mä olin niin pieni, että mua ei koskaan otettu sinne huoneeseen mukaan ja mä jouduin aina istuun siellä käytävän päässä kattoon kun ne sairaanhoitajat meni ja perushoitajat meni ja silloin oli eriväriset vaatteet perushoitajilla ja sairaanhoitajilla niin silloin mä niinkun muodostin sen käsityksen, että joo musta tulee sit toi sairaanhoitaja ja sit mä pääsen ainakin noihin huoneisiin, että tää on hyvin mielenkiintoinen lähtökohta.” (nainen -61)

Deweylle *vuorovaikutus* on kasvattavalle kokemukselle tärkeää. Haastateltujen puheissa ammatillisesta suuntautumisesta puhuttaessa läsnä onkin usein jokin toinen ihminen, joka on myös kannustanut haastateltavaa lähtemään alalle.

5.1.2 ”Se oli vaan se neiti Maija minun sisälläni”

Deweyn mukaan ammatillisen suunnan valitseminen ei ole vain jonkin roolin omaksumista vaan kysymys on itsen valitsemista ja samalla omasta merkityksellisyydestä ammatin edustajana. Seuraavassa opettaja tuo hyvin esille, kuinka ammatin valinta on itsen valitsemista, `neiti Maijan` ottamista.

”... Iäkäs rehtori X, joka opetti muistaakseni historiaa ja etiikkaa ja hän, kun me istuttiin jossain ringissä ja keskusteltiin näistä eettisistä aiheista, niin hän sanoi aivan kesken minulle ihan spontaanisti `neiti Maija teidät minä haluaisin vielä joskus nähdä opettajana` ja se on se, mitä minä 20 vuotta kannoin mukanani, että `neiti Maija`. Se tuli niin oivalliseen, toki sen tiedän ja uskoin itsekin, että minusta siihen voisi olla, mutta se oli kannustin. ...mutta en ikinä ollut kenellekään, se oli minun vaan se neiti Maija minun sisälläni, minä en ollut inahtanutkaan koskaan kenellekään, että minä tämmöistä *la*-vittelisin.” (nainen -51)

Joidenkin opettajien puheessa tulee esille, miten ammatillisen kasvun suuntaa etsitään sieltä, missä voi antaa itsestään jotain myös muille. Kuten Dewey painottaa, ammatin kautta yksilö voi toteuttaa *voi antaa itsestään jotain myös muille* sosiaalista tehtävänsä yhteiskunnassa. Tehtävän kokeminen voi ilmetä myös kutsumisammatin kokemisena.

Kun opettajat arvioivat opiskelijoiden alalle hakeutumista, ei heidän kohdallaan juuri nouse ammatin merkityksellisyys suhteessa toisiin tai yhteiskunnalle. Pikemminkin puhe on ajautumisesta.

5.1.3 ”Maaseudulla ei niitä työpaikkoja niin kovin runsaasti ollut”

Ammattialan valintaan vaikuttaa myös *yhteiskunnallinen tilanne*, missä opettajat ja opiskelijat ammattiaan valitsevat. Se vaikuttaa muun muassa palkkauksen tai työräkyymiin, mitkä eri ammattialoilla ja eri aikoina nähdään erilaisena.

”Se miten olen lähtenyt tällaiselle ammatilliselle hotelli- ja ravintola-alalle, niin silloin oli myös semmoinen yhteiskunnallinen vaihe, että maaseudulla ei niitä työpaikkoja niin kovin runsaasti ollut ja sieltä oikeastaan pyrittiin pois. (nainen -59b)

”Sitten lähdin sinne X ja etukäteen jo tiesin, että siellä tulee kauhea ongelma, mistä saa töitä. Se oli semmoinen paikkakunta jo siihen aikaan, että siellä ei ollut töitä kenellekään...” (nainen -59a)

Deweylle ammatin valinta tehdään kasvun, ei taloudellisen syyn tai pakon edessä. Hänen kritiikkinsä nousee vahvana nimenomaan hänen aikansa yhteiskunnallista taustaa vasten. Ammatilliset opettajat puhuvat myös muun muassa ammatin taloudellisesta merkityksestä, mutta sen ei katsota kuitenkaan yksin määrittelevän ammatin merkityksellisyyttä vaan ammatille annetaan myös muita, kasvatuksellisia, merkityksiä.

5.2 Ammatillisella kasvupolulla

5.2.1 ”Tietysti ammattitaito on tärkeä tekijä”

Opettaja voi toimia ammatissaan ja toteuttaa tehtävänsä omistamiensa taitojen kautta. Oma ammatillisuus opettajana tarkastellaan oman alan ammatillisen osaamisen sekä opettajuuden kautta. Ammatillinen opettajuus yksin ei määrittele ammatillista identiteettiä vaan opettaja kokee olevansa vahvasti myös oman alansa ammattilainen - erityinen ammatillinen opettaja. Oman alan ammatillisen osaamisen ja opettajuuden taitojen keskeisyys ammatille tulee esille vaikeutena määrittellä ammatillisen työkokemuksen ja pedagogisen osaamisen tärkeysjärjestystä. Ne ovat molemmat tärkeitä ammatillisen opettajan ammatillisen identiteetin rakentajia.

”Kyllä molemmat ovat tietysti tärkeitä. Laittaisin sen ainakin 50%/50%. Monesti ehkä kuitenkin yliarvostetaan tällaista ammatillista kokemusta. Sitä on tietysti hyvä olla, mutta se käytännön toteuttaminen on hyvin vaikeaa. Tietysti ennen kuin tulee opettajaksi, niin voisi ajatella, että olisi ollut jo

useamman vuoden näissä tehtävissä. ... Kyllä sitä enemmän pitäisi olla sitä ammatillista kokemusta ennen opettajaksi tulemista.” (mies -51)

”Minusta se on korostunut se kasvatustehtävä, minusta nämä molemmat on ihan ehdottomia. Ei voi ammatillista koulutusta edes kunnolla saada toteutumaan, jos ei siihen liity se kasvatustehtävä.” (mies -44)

”Kyllä se ammatillinen kokemus todennäköisesti painaa enemmän, että ilman sitä ei voi opettaa ammattia vaikka olisi kuinka hyvä pedagogi, mutta kyllä työssä molempia tarvitaan, että molemmat osoittaa tiettyä osuutta siitä ammattitaidosta ja tänä päivänä ainakin. Sanoisin, että molempia tarvitaan.” (nainen -59a)

Taitojen omistamisen merkityksellisyys omalle ammatillisuudelle tulee esille ammatissa toimimisen alkuvaiheessa. Opettaja epäilee osaamisen riittävyyttä ja näkee paljon vaivaa työtehtävien eteen.

”Se ihan perimmäisin ja sisin ei ehkä ole muuttunut, mutta jos karkeasti minun työtapojani tai tapaani olla opettaja katsoisi sieltä ihan alusta, niin sieltä on nimenomaan minulta on hävinnyt se hätä, että tiedänpö minä kaikesta sen kaiken.” (nainen -51)

”Silloin kun olen aloittanut työt..., niin minun tyttöni meni silloin kouluun. Täytyy sanoa, että en muista hänen ensimmäisestä kouluvuodestaan mitään, en yhtään että olisin tippaakaan auttanut missään läksyissä... Tottakai se ottaa sen ajan ja silloin ainakin kun minulla oli ihan ylimitoitettu tuntimäärä semmoiselle vasta alkavalle opettajalle. Silloin se ei onnistu ja tietysti se aina ottaa.” (nainen -59a)

Taitojen omistaminen merkitsee myös niiden suhteuttamista, eron tekemistä, toiseuteen. Opettajat määrittelevät omaa ammatillista identiteettiään suhteessa omiin kasvaviin oppilaisiinsa. Opettajat voivat välittää oppilaille jotain, mitä heillä – tulevilla kollegoilla – ei vielä ole opettamalla ammatissa tarvittavia taitoja samalla useinkin kasvatuksellista vastuuta kantaen. Opettajat kokevat vahvasti hallitsevansa ammatilliset taidot suhteessa omiin oppilaisiinsa. Ammatillaisen asemassa opettaja näkee kuitenkin perusammattitaitojen kokonaisuuden ja kantaa kasvatuksellista vastuuta. Taitojen omistamista ilmentää se, että opettajat kokevat voivansa määrittellä opetussuunnitelman toteuttamisen viime kädessä itse tai valitsevat opetusmateriaalin itse. Oppilaissa peilataan myös omien taitojen riittävyyttä.

”..kyllä minä siinä haluan ohjat omilla käsissäni pitää ja semmoisen opettajuuden ja aikuisen ihmisen syvyyden.” (nainen -51)

”Mutta pidin sen taas tappiona että se kaveri lähti, kun en löytänyt sitä säveltä.” (mies -28)

Opettaja hallitsee työtään taitojensa kautta, joista muodostuu keskeinen osa ammatillista identiteettiä. Ammatillisen opettajan kohdalla tämä on erityisen haastavaa ja vaatii opettajalta paljon. Hänen on pidettävä lankoja käsissä keskeisesti työelämän, oppilaiden ja muiden opettajien kanssa. Hänen on pysyttävä työelämän nopean muutoksen kanssa ajan tasalla, sen alan ammattilaisuuden, mikä puolestaan kannattaa opettajuutta. Opettajuudessa kasvatustehtävä on lisääntynyt ja opettaja kokee tarvitsevänsä taitoa oppilaiden kanssa olemiseen. Muutoksessa mukana pysyminen onkin välttämätöntä, jos haluaa säilyttää ammatillisen identiteettinsä.

”...koska tekniikka kehittyy joka päivä, niin aina piti sitä seurata enempi. ... Kerran tuolla kadulla keskustelin yhden kansakouluopettajatuttavani kanssa, kun selvitin, että minä olen siellä teollisuusharjoittelussa nyt ja entiset oppilaat ohjaavat ja sillä lailla. ”No, missä ne on sun ohjeesi sitten?” Sanoin, että vuosien varrella. Sanoin, että ajattele nyt sinun työssäsi, kun opetat matematiikkaa 6x6 on edelleenkin 36, niin kuin se oli silloin, kun aloititkin sen homman ja mitä me muuta tässä vitsailtiin, mutta kato tuo tekniikka kehittyy. Siellä on robotit ja siellä on kaikenlaiset tietokoneella ohjatut työstöpuolet. Ai, onko semmosiakin, hän sitten ihmetteli. Semmosia on ja minä opiskelen, koetan päästä robottien sieluelämään tuolla justiin käsiksi jollakin tavalla. Ja sitä on kuitenkin koko ajan yritettävä seurata sitä tilannetta.” (mies -28)

”Aika paljon mun aineeni on semmoista, että se vaatii jatkuvaa koulutusta, koko ajan tulee muutosta. Aina siitä lähtien kun valmistuin, niin tuntuu, että joka vuosi tulee joku isompi muutos, niin siinä on pitämistä, että pysyy ajan tasalla.” (nainen -59a)

”Aikaa meni enempi siihen kasvatukseen myöhemmässä vaiheessa nimenomaan, koska se yhteiskunta rupesi muuttumaan niin paljon, että miten nyt sanoisin, ne oli enempi pohjattomia sitten ja semmoisia juurettomia pahimmillaan. Kun perheitä oli hajonnut ja moni sitten kuka oli äidin hoidossa, kuka isän hoidossa, kuka mummon hoidossa ja kuka missäkin, niin siihen meni aikaa 60-luvulla, silloin oli nimittäin näitä tämmösiä.” (mies -28)

Taitojaan opettaja päivittää erilaisten kurssien, koulutuksien ja työelämäyhteyksien kautta. Astuminen työelämään on usein vaikeaa, koska siellä juuri taidot kyseenalaistuvat. Taitojen omistamisen merkityksellisyys ilmeneekin siinä, että oman ammatillisen pätevyyden kyseenalaistaminen satuttaa. Opettajan ammatin huonoja puolia ja työelämäkokemusta opettajat kuvaa seuraavasti:

”...Sitten on tämä, mutta se on ihan yleistä, sanoisin ihan yliopistoa myöten, opettajan työn aliarviointi, että ollaan vähän niin kuin toisen luokan kansalaisia. Kyllä se näkyy ja sanoisin, että se näkyy tuolla teollisuudessa. Siellä ajatellaan tämä opetustyö sellaiseksi, että otetaan nippu vanhoja pape-reita kaapista ja siitä sitten pidetään se tunti.” (mies -44)

”Mutta siinä minun ikäiseni ja vanhemmat ja vähän nuoremmatkin, niin ne jollakin tavalla aristi sitä lähtemistä [työelämään/ML]. Ei ne tahtoneet mil-lään uskaltaa lähteä. . . . Niin, kyllä se on varmasti se, että he pelkäsivät jo-tenkin arvovaltansa tässä kärsivän, että jos he mokaavat jotakin.” (mies -28)

Opettajien puheessa myös oppilaiden kohdalla korostuu ammattitaidon tärkeys. Opettajat haluavat ammattitaidon opettamisen kautta antaa välineitä oppilaiden ammatilliseen kasvuun, mutta näkevät usein ammatillisten taitojen merkityksen opiske-lijalle myös hämärtyneen. Näin on erityisesti nuorempien oppilaiden kohdalla. Kou-lutus ei lähde aina ammattinäöstä, mikä ahdistaa oppilaita, ja yksi opettajista mainit-seekin, että työelämästä ei saa puhua. Koulua saatetaan käydä myös koulutuspolun vuoksi. Ammatillinen kasvu on vaikeutunut. Näin ei ole kuitenkaan välttämättä kaik-kien opiskelijoiden kohdalla eikä kaikilla aloilla ja opiskelijat yleensä kasvavat am-matilliseen kiinnostukseen koulutuksen myötä. Toisaalta oppilaat ovat myös entistä kriittisempiä ja pitävät kiinni omasta ammatistaan. Opiskelijoiden elämän täyttää kuitenkin ammatillisen kiinnostuksen lisäksi monet muut asiat, mikä saattaa näkyä myös koulussa välinpitämättömyytenä opiskelua kohtaan. Ammattitaidoksi tulevassa työelämässä opettajat näkevätkin yhä enemmän myös käyttäytymisen, toisten huo-mioimisen ja yhdessä elämisen.

”Sitten oppilaan kyky itse mieltää se, mitä tässä tehtävässä tarvitaan, minkä-laista koulutusta pitäisi antaa, niin kyllä se on hyvin kyseenalainen. Tällai-nen ristiriita on olemassa, että oppilaat usein sanoo, että minkä takia tätä ja tätä. En tiedä, jos oppilaiden annettaisiin karsia se lista kurseista, niin mitä sieltä jäisi jäljelle.” (mies -51)

”...ei ne enää niin kauheesti seuraa sitä [opetusta/ML], että semmosta hä-linää joskus, mutta sitten on semmoisia luokkia, jotka ihan on hiljaa. Joskus monta kertaa kun joku tulee luokkaan ja mulla on teoria niin ne kysyy, onko mulla koe.”Onko sulla koe? Mä sanon, että ei.” (nainen -45)

”Kyllä mä koen sen tärkeänä, kun mä haluan, että oppilaat oppii käyttäytymisen sinä aikana kun mä niitä opetan, niin että niillä tapahtuu myös käyttäytymisessä kehitystä. . . . Mä pidän tärkeänä, että kuinka ne huomioi toinen toisiansa, millä lailla ne sanoo toisillensa asioita ja sitten millä lailla kun mä oon pois, ettei kiroilla ja sitten, että puhutaan sillai asiallisesti ja toiset huomioon ottaen...” (nainen -45)

Työelämäkokemusta omalle ammatillisuudelle pidetään keskeisenä tai ammattia on oikeastaan mahdoton toteuttaa ilman sitä. Opettajien puhuessa oman alan ammattilaisuudesta oman koulutuksen sijaan korostuu työelämäkokemuksen merkityksellisyys. Opettajuuden kannalta keskeiselle ammatilliselle opettajankoulutukselle annetaan arvoa, mutta sitä myös kritisoidaan. Esimerkiksi minuuttiaikataulujen laatiminen opetuksen suunnitteluvaiheessa ei vastannut todellisuutta tai harjoitustunnit olivat näyttelemistä. Myös opetuksessa teorian ja käytännön irrallisuus saattaa aiheuttaa ongelmia. Oppilaiden työharjoittelu nähdään tärkeänä osana oppilaiden ammatillista kasvua.

”...ettei siihen voi ollenkaan lähteä, jos minulla ei ole työkokemusta, niin minunhan täytyy kaikki opiskella sitten ja se menee semmoiseksi hakumunnaksi.” (mies -28)

Ammatillisille taidoille rakennetaan ammatillinen identiteetti. Deweyn mukaan jokaisella on oikeus kehittää taitojaan yhteiskunnassa omien kasvun mahdollisuuksiensa mukaan. Kasvatuksen tehtävä on antaa opiskelijalle sellaisia taitoja, joilla on merkitystä toisille, ja tukea näiden taitojen sosiaalisen merkityksen huomaamista. Ammatissa omat taidot ovat riittävät ja tasapainossa sosiaalisen palvelemisen kanssa. Yksilölle on myös tärkeää, että hänen taitonsa on arvostettu. Opettajat tuovatkin monella tavoin keskeisesti esille ammatillisten taitojen hallitsemisen tärkeyden ja myös sen, miten taitojen kyseenalaistaminen satuttaa. Oppilaille opittavien taitojen merkityksellisyys ei aina näy selvästi. Dewey peräänkuuluttaakin ammatin oppimista ammatin kautta. Sen kautta voi oppia näkemään taitojen merkityksellisyyden yhteisölle.

Taitojen kautta yksilö voi täyttää persoonallista ja sosiaalista tehtäväänsä yhteiskunnassa ja toimia molempien parhaaksi. Ammatin keskeisyys on tässä mielessä Deweylle tärkein huoli, ja sitä se on myös ammatillisille opettajille.

5.2.2 ”Siellä oli hyvä olla ja sieltä oli hyvä lähteä”

Opettajan ammattia arvostetaan, koska se antaa paljon mahdollisuuksia oman työn suunnittelemiseen, rakentamiseen ja kehittämiseen. Itsenäinen ja luova työ on mielekästä, koska opettaja pääsee siinä toteuttamaan ja kehittämään itseään. Omasta työelämän kokemuksista haetaan pohjaa oman työn kehittämiseksi. Deweyn mukaan ammatin kautta yksilö voi täyttää *persoonallista tehtävää elämässä*. Ammatti antaa mahdollisuuden itsen valitsemiseen työn kautta.

”Kyllä siinä yritin muuallekin, mutta kuitenkin havaitsin sen aika lailla monipuoliseksi työksi. Se oli sitä jatkuvaa opiskelua ja monenlaisten valmiuksien kehittämistä, että se alkoi siinä kiinnostaa.” (mies -44)

”...et hyvin mä oon tyytyväinen tähän, et tää on itsenäistä ja voin vaikuttaa siihen, et milloin mä oon ja milloin mitäkin teen.” (nainen -61)

Opettajan työn mielekkyys nähdään myös niissä *vuorovaikutussuhteissa*, jotka työ mahdollistaa. Opettajien puheissa ovat aina läsnä toiset ihmiset. Toisten kanssa voidaan jakaa kokemuksia, ratkaista ongelmia ja saada uusia virikkeitä. Jakaminen ei ole aina ongelmatonta. Koulun sisällä opettajien kesken on saattanut olla ryhmittymistä esimerkiksi työnopettajien ja teorianopettajien välillä tai aikaisemmin politisoitumisen takia. Toiset opettajat kokevat myös yksinäisyyttä tehtävässään. Koulun sisällä opettajien kesken organisoitu yhteistyö näyttää lisääntyneen. Myös yhteistyö työelämään on lisääntynyt, mutta vuorovaikutuksen rakentaminen sinne vaatii usein opettajalta paljon. Suhde saattaa perustua merkitysten rakentamiseen työelämän vaatimusten mukaisesti. Vaikka oppilaat koetaan entistä avoimempina, vuorovaikutuksellisuus heidän kanssaan asettaa uusia haasteita. Kommunikointia voi vaikeuttaa esimerkiksi oppilaiden välinpitämättömyys koulua kohtaan, oppilaiden huono käyttäytyminen tai opettajan ja oppilaan ikäero.

Opettajan ammatillinen identiteetti rakentuu kuulumisesta ammatillisten opettajien ja opiskelijoiden yhteisöön. Ammatilliset opettajat ja opiskelijat ovat toimijoita, joiden kanssa jaetaan keskeisesti myös toimintaa, mikä mahdollistaa kasvatuksellisen vuorovaikutuksellisuuden. Suhde työelämään ei rakennu niinkään toiminnan jakamiselle, mikä puolestaan on mahdollista koulussa. Toiset opettajat kokevat olevansa identiteetiltään ammatillisen opettajuuden lisäksi enemmän vahvasti myös alansa ammattilaisia. Esimerkiksi sosiaali- ja terveystieteiden opettaja kokee olevansa

ammattilliselta identiteetiltään myös hoitotyön ammattilainen ja hän myös jakaa toimintaa sosiaali- ja terveystieteiden kentän kanssa.

Työn sisällöllisen kehittämisen edellytys nähdään nimenomaan sen jakamisessa, mutta sille ei ole nykyään tarpeeksi aikaa ja mahdollisuutta. Työ on yhä ras- kaampaa ja kiireisempää – osaltaan juuri jakamisen vaatimuksen vuoksi.

”Ihan käytännön työssäkin, se voi olla vaikka miten pieni käytännön ongel- makin, mutta se on sillä ratkaistu, että on tuttuja, voi soittaa, että miten teillä jne. Olen tämmöistä verkostoa pitänyt yllä aika paljon ja ollut sitä kautta tut- tu.” (nainen -51)

”Nyt se on vähän näin, että on olemassa kurssit ja niille nimikkeet ja pääta- voitteet ja sen jälkeen opettaja toimii yksin ja tietysti keskustelelee kollegoi- den kanssa, mutta kyllä tämmöistä vuorovaikutusta pitäisi olla enemmän, mitä sitä nyt on. Sitten tulee ongelma, ei tämä mikään iso oppilaitos ole, mutta varmasti on yli 50 opettajaa, niin ei kaikki pysty kommunikoimaan keskenään.” (mies -51)

”Tämä on se, voin sanoa ihan opettajakunnan puolesta, että työ jatkuu koto- na ja viikonloppuisin ja useimmiten sunnuntaina on se meidän työpäivä. (mies -44)

”No, kyllä me työnopettajat oltiin melkein päivittäin tekemisissä ja koske- tuksissa, koska me toinen toisiamme tarvittiin milloin missäkin asiassa.” (mies -28)

Jälkeenpäin katsottuna ammattiin kasvu nähdään pitkänä prosessina, ja myös oppi- laille halutaan antaa aikaa ammattiin kasvamiseen. Ammatillinen kasvu perustuu ko- kemuksien kumuloitumiselle, *jatkuvuudelle*.

”Täytyy sanoa, että silloin kun minäkin tulin tänne ilman opettajan koulu- tusta, niin ei se helppoa ole tulla ja se vie pitkän ajan ennen kuin mieltää sen, että mitä näiden oppilaiden pitäisi oppia ja mitä minun pitäisi tehdä. Tämä vie monta vuotta. Ollaan joskus puhuttu joidenkin opettajien kanssa, että kolmen vuoden kuluttua rupeaa tajuamaan, että missä on, sitten pystyy muokkaamaan sitä aineistoa sen mukaan, että rupeaa pikku hiljaa tietämään, mihinkä tehtäviin ollaan näitä oppilaita valmistamassa. ... Tämä vie monta vuotta. Alussa se tulos on heikko ja se anti on aika huono.” (mies -51)

”... En minä koskaan kyllästynyt siihen. En tiedä, en mä sitäkään sano, että se nyt oli mulla mikään kutsumusammatti, mutta kyllähän mä leuhkailin sit- ten loppuvaiheessa jossakin olin kai viimeistä viikkoa töissä niin jollekin kaverille sanoin, että kato tähän on kutsumusammatti.” (mies -28)

”...pikku hiljaa ja asenteita varovasti muuttaen ja opiskelijoiden kanssa eri tavoin asioista keskustellen, niin ne itsekin hoksaavat, että mikä siellä olisi järkevää.” (nainen -51)

”...ykskin niin ensimmäisellä luokalla, ensimmäisen kahden viikon aikana kysy opettajalta, koska me tehdään nahkatakki, tehdäänkö me se nyt. Kuvi-
telmat on tällaisia, että tää ammatti opitaan nopeasti.” (nainen -45)

Ammatillisen identiteetin omaksuminen ei sido opettajaa kasvun mahdollisuudelta vaan aina voi valita uuden kasvupolun. Opettajat korostavat uutta valinnan mahdollisuutta, mutta opettajan työn kohdalla se saatetaan nähdä myös ongelmallisena. Oppilaitos opettajan omana ammatillisena työyhteisönä on vahva opettajan ammatillisen identiteetin tukija, mutta opettajien on vaikea saada tukea ammatilliselle identiteetilleen opettajan työn kannalta merkitykselliseltä kentältä, alan työpaikoilta. Oppilaitoksessa kuuluminen on lojaalia ja vahvaa, mutta työelämään astuminen on vaikeaa. Opettajat kokevat kuuluvansa sinne parhaiten oppilaiden kautta.

”Ei sitä ja sitten kun tuli siinä perhe perustettua ja lapset rupesi koulua käymään, niin se on aina hankalampaa sitten se muuttaminen, eikä ollut semmoisia haluja lähteä muualle. Oli tietysti ihan alkuaikana joskus joitakin semmoisia, että voisi kokeilla ja voisi kokeilla. Mutta jos olisi yksinäinen henkilö, niin se olisi paljon helpompaa se muuttaminen. Kun minä omalle tyttölle sanoin, kun hän on opettajan kanssa ja hän sanoi, että hän ottaa virkavapaata ja menee sitä ja sitä hommaa kokeilemaan, niin sanoin, että ihan oikein. No, ei se tykkää nyt, että hän tekee oikein. Mä sanoin, että kyllä, kun nuori ihminen uskaltaa niistä rooleistaan siirtyä toiseen rooliin, niin se aina kuule sulle pääomaa.” (mies -28)

”Huonoja puolia on se, että ei tässä ole minkäänlaisia etenemismahdollisuuksia. Tässä nyt ollaan tässä asemassa ajasta ikuisuuteen. Toinen on sitten se, että ei ole myöskään sitä vaihtomahdollisuutta. Pois lähteminen tai yritykseen vaihtaminen ei ole helppoa, että kyllä se opettajan työ jotenkin leimaa sillä tavalla, että se on negatiivista. En nyt enää näe sitä ongelmana, kuten aikaisemmin. Kyllä minä nyt olen ajatellut, että tässä opettajan työssä ollaan eläkeikään asti.” (mies -51)

”...sen syksyn aikana tein semmoista surutyötä, irtaantumista siitä entisestä ja tiesin, että milloinkaan en enää palaa. Siellä oli hyvä olla ja hyvä oli lähteä, mutta minulle itselle oli aivan kristallin kirkkaana sen eka puhelun jälkeen, että nyt tämä juttu lähti.” (nainen -51)

Oppilailta halutaan tukea heidän kasvussaan ja tehdä oppilaitoksesta turvallinen kasvupaikka nuorelle. Oppilaille ei opeteta ainoastaan ammatillisia taitoja vaan heitä halutaan kasvattaa myös elämässä selviämiseen ja elämänhallintaan. Yhä enemmän tarvitaan kasvatustehtävää ja merkitysten rakentamista yhdessä.

”En minä ainakaan tunne, että olisin pelkästään teollisuuden ohjeitten varassa. Kyllä se yksilö on tärkein asia, että se yksilö kehittyy tähän. Ne mahdollisuudet pitäisi opiskelijalla olla omien kykyjensä kehittämiseen, se ainakin minulla on kuitenkin se pääasia.” (mies -44)

”Siis sehän on vaan osa hänen elämäänsä se työelämä, kyllä siihen muuhunkin elämään täytyy sitä oppilasta kasvattaa.” (mies -28)

Opettajat yhdessä toisten opettajien ja oppilaiden kanssa määrittävät itse omaa ammatillista kasvuaan yhdessä eläessään. Kasvu perustuu kuitenkin myös yhä enemmän työelämästä tuleville vaatimuksille. Opettaja saattaa tavoitella kriitikittömästi työelämästä tulevia ammattitaitoon liittyviä vaateita ja saattaa myös oppilaita täyttämään työelämästä tulevia ammattitaitoon ja ammattihabitukseen liittyviä vaatimuksia. Hallinto ei juurikaan määrittele opettajan tai oppilaan ammatillista kasvua.

Ammatti on opettajalle keskeinen elämän rakentaja, joka tuo sisältöä elämään ja jonka kautta opettaja kiinnittyy yhteiskuntaan. Ammatti antaa monenlaisia mahdollisuuksia rakentaa työtään ja näihin mahdollisuuksiin tartutaan eri tavoin. Monille opettajille kiireiset ja pitkät työpäivät tekevät ammatista usein liian hallitsevan osa elämää. Muutosten mukana pysyminen ja koulun kehittäminen vie opettajien aikaa muulta eläältä ja tuntuu raskaalta. Ammatti nähdään osana nuoren elämää, johon mahtuu myös paljon muuta.

”...et lähinnä tää ongelma on se, et kun ei oo kun tää 24 tuntia olemassa tässä vuorokaudessa, tää aika on se, et välillä tuntuu että on niin kuin liian monessa ja sitten vielä kun yrittää jotain samalla tietenkä toimittaa tätä mikä opetusmoniste se nyt on tähän tutkimukseen. ...et koko ajan on joka suuntaan jonkun näköstä projektia, mutta toisaalta tää sopii mulle erinomaisen hyvin elikä mä tykkään työskennellä tällai vaikka se on hirvittävän raskasta, mutta kun ei sitä sitten aina loputtomiin kestä.” (nainen -61)

Deweylle kasvun edellytykset olivat *vuorovaikutus* ja *jatkuvuus*, mikä perustuu toiminnan jakamiselle. Opettajan ammatti mahdollistaa rikkaan vuorovaikutuksellisuuden, vaikka jotkut opettajat kokevat työn joskus myös yksinäisenä. Ammatti antaa mahdollisuuksia jatkuvuuden rakentamiseen. Jakamisessa nähdäänkin kasvun mahdollisuus, mutta sille ei ole kuitenkaan aina tarpeeksi aikaa. Jakamisen kautta voi itse osallistua identiteettinsä rakentamiseen, sillä se antaa mahdollisuuden itsen valitsemiseen. Koska toimintaa ei jaeta työelämän kanssa, pääsee se määrittelemään identiteettiä ulkopuolelta. Opettajat näkevät myös ammatin vaihtamisen kasvuna, vaikka pitävätkin sitä myös vaikeana. Deweyn mukaan ammatin valintaa ei tule nähdä b-

pullisena valintana vaan kasvu voi merkitä myös ammatin uudelleen valintaa.

Ammatin ei Deweyn mukaan tulisi olla myöskään liian hallitseva osa elämää, miksi se näyttää opettajien kohdalla usein nousseen.

5.3 Ammatillinen kasvu yksilö–yhteisö–yhteiskunta -suhteena

5.3.1 ”Että nämä nuoret saa työpaikan ja pärjää siellä”

Ammatilliset taidot ja oma ammatillinen kehittyminen saavat sosiaalisen arvon vasta yksilö–yhteisö–yhteiskunta -suhteessa. Pelkkä itsensä toteuttaminen ei anna tarpeeksi. Taidot saavat merkityksen vasta siinä, että niillä on jotain merkitystä myös toisille. Opettaja ei saa mielekkyyttä ammattiin vain omasta kehitymisestään vaan myös siitä, että hänen taitonsa palvelevat myös opiskelijoita ja työelämää. Opettaja kantaa huolta muutoksessa mukana pysymisestä ja ottaa vastuun opettamisestaan siksi, että häneen työllään on sen kautta jotain merkitystä myös toisille. Deweyn näkemykseen suhteuttaen ammatin kautta yksilö voi täyttää *sosiaalista tehtäväänsä* elämässä. Opettajat katsovat ammattiaan ensisijaisesti oppilaiden kautta.

”Kyllähän tuo kouluttaminen on siinä mielessä mielekäs tehtävä, että siinä näkee tavallaan kuinka ihmiset oppii. Kyllä se jonkinlaista tyydytystä antaa. Jossain on sanottu, että jokainen haluaa tavallaan siirtää näitä omia taitojaan toiselle, että saa semmoista mielekkyyttä.” (mies -51)

Ammatin sisäinen merkityksellisyys itselle katoaa, jos ammatissaan ei voi antaa oppilailleen mitään. Jos vastaanottava toinen puuttuu, ammatin mielekkyys katoaa. Toiminnalla ei ole päämäärää. Opiskelijoiden suhtautuminen omaan ammattiinsa koskettaa myös opettajan ammatillista identiteettiä. Oppilaiden välinpitämätön suhtautuminen omaan ammattiin merkitsee opettajalle sitä, että oppilaiden kanssa ei voi jakaa yhteisiä merkityksiä eikä olla heille merkityksellinen. Merkitysten jakaminen oppilaiden kanssa edellyttää myös opettajalta vuorovaikutuksellista suhdetta oppilaisiin.

”Olen hakenut ja harkinnut [ammatin vaihtoa/ML]. Harkinnut useastikin. Kyllähän siihen liittyy sitten tuollaisia sisäisiä paineita, ulkoisia ei niinkään. Kyllä se monta kertaa tuossa kun opettaa, niin varsinkin luokkaopetuksessa joskus tuntuu, että onko siinä mitään järkeä, kun oppilaat ei jaksu kuunnella, eikä niillä ole motivaatiota kuunnella, niin kyllähän siihen leipäännyy. ...

Siinä ne varmasti tulee ne motivaatio-ongelmat ja kyllähän sitä opettajat valittaa, kun oppilaat ei kuuntele.” (mies -51)

”Minulla oli ainakin väärä asenne siihen lähtöön. Sitä uskoi jotenkin, että pystyy enemmän vaikuttamaan oppilaisiin ja otin väärän asenteen, liian tiukan linjan. ...Se on kuitenkin vuorovaikutussuhde, ei sellainen määräilevä suhde valitettavasti toimi.” (mies -51)

Moraalinen luonne ohjaa kysymään oppilaiden parasta. Oppilaiden hyvän ajattelemisen näkyy siinä, että opettajat pohtivat sitä, millaisia toisia he haluavat oppilailleen olla ja mitä he haluavat heille välittää. Opettajat haluavat antaa oppilailleen työelämässä tarvittavia taitoja, mutta kasvattaa heitä myös muuhun elämään. Oppilaiden hyvä tulee yhtäältä työelämän kautta. Se on ensisijaisesti sitä, että oppilaat pärjäävät työelämässä. Oppilaan hyvää rakennetaan myös opettajan kasvatuksellisen näkemyksen kautta yhdessä oppilaiden kanssa elämällä.

”...vaan minulla oli silloin jo valtava pelko semmoinen pelko kasvattajana, että kuinka minä pystyisin viestimään, jotakin sen työn hengestä eli sen muunkin kuin sen pelkän tekemisen ja sitten semmoisen laajemman näkökulman, että minusta on kaikista pahin sudenkuoppa se, että alan jonain päivänä kuvitella, että olen hyvä hoitaja ja sitten kun ne opiskelija kävelee minun näköisinä ovesta ulos, niin niistä on tullut hyviä.” (nainen -51)

”...että oppis kaikessa elämälällä käyttäytyyn siivosti ja hyvin ja kunnioittavasti ja toisen huomioon ottamaan, että ne elämässä pärjäis ja ne työelämän ihmissuhteissa pärjäis, että ne ihmissuhteet on mulle tässä opetuksessa tärkeitä.” (nainen -45)

Oppilaista halutaan kasvattaa tulevan ammatillisen työyhteisön jäseniä ja heidän kasvussa kannetaan huolta myös tulevasta työyhteisöstä - halutaan olla myös sille merkityksellisiä oppilaiden kautta – ja pohditaan sen kannalta parhaita ratkaisuja. Opettaja rakentaa siltaa työelämään palvelukseksi parhaalla mahdollisella tavalla työelämää. Tämän tärkeys näkyy huolena suhteen ylläpitämisestä. Opettajalla katsotaan olevan näkemys perusammattitaitojen kokonaisuudesta työelämää laajemmin, mutta työelämän kasvatuksellisuutta kritisoidaan vähän tai työelämään rakennetaan diplomaattinen suhde. Opettaja toimii hyvin palvellessaan työelämää siten, että oppilaat pärjäävät siellä.

”Ehkä noin käytännön työssä ajattelen sitä opiskelijaa ensisijaisesti. Taikka sitten työelämän vaatimukset on siellä taustalla ja ajattelee, että mitenkä ne nyt pärjää sitten kun menevät työharjoitteluun ja ajattelee, antaako ne nyt riittävästi tietoja niille, että ne nyt osaisi tehdä töitä ja niistä olisi sitten hyö-

tyäkin. Saisivat sitten vastaisuudessakin työmaita ja saisivat semmoiset maininnat sieltä, että pärjäisivät sitten jatkossakin ja siellä työpaikalla oltaisiin tyytyväisiä, että jatkossakin voitaisiin lähettää noita meidän harjoittelijoita sinne. Kyllä sitä tietysti molempiakin ajattelee, mutta ehkä noin käytännössä opiskelijoita, että he pärjäisivät työelämässä.” (nainen -59a)

Oppilaita halutaan kasvattaa myös paitsi omaan kehittymiseen ja kasvuun, toisten huomioimiseen. Tämä liittyy käyttäytymisen huomioonottamiseen kasvatuksessa ja on seurausta oppilaiden muuttumisesta.

”Ja käyttäytyä myöskin toisia kohtaan sillä tavalla, että se ei ole pelkkää itsenäistä työtä vaan on aina huomioitava muut siinä.” (mies -44)

”Niin. Tärkein tekijä on justiin se, että tulee toimeen toisten kanssa työyhteisössä. Sehän on hankala kaveri semmonen, joka ei kenenkään kanssa tule toimeen, eihän siitä ole työntekijäksi, kyllä siitä on lähdeittävä. ... Tietysti että tulee toimeen itsensäkin kanssa, mutta myöskin niitten työyhteisön muitten jäsenien kanssa.” (mies -28)

Deweyn mukaan yksilölle on tärkeää, että hän näkee työnsä merkityksen yhteisössä ja voi toimia sen parhaaksi. Tähän hän kasvaa yhdessä elämällä. Opettajille työn merkityksellisyys näkyy ennen kaikkea oppilaiden hyvän etsimisen ja toteuttamisen kautta. Oppilaiden kanssa yhdessä elämällä kysytään heidän parastaan, mutta työelämä sanelee ulkopuolelta myös toimimisen merkityksellisyyttä. Opettajien suhde työelämään näkyy myös sitä varten olemisena.

5.3.2 ”Eli oltas yhteiskunnalle merkittäviä”

Dewey tarkastelee ammattia yhteiskunnallisessa kontekstissa. Ammattien ja kasvatuksen yhteiskunnallinen näkökulma kokoaakin kaiken edellä sanotun sisäänsä. Yhteiskunnan työllinen rakennus toteutuu oppilaiden välityksellä työelämän palvelemisen kautta ja yhteiskunnan kasvatuksellisesta rakentumisesta kannetaan huolta oppilaiden kasvun kautta. Yhteiskunnalle halutaan tuottaa hyviä kansalaisia, jotka toimivat yhteiskunnassa oikein ja rakentavasti. Työn merkityksellisyys yhteiskunnalle halutaan myös nähdä.

Yhteiskunnallinen työn merkityksellisyys tulee työpaikkojen palvelemisen kautta, mikä on työpaikkoja varten olemista. Työpaikat sanelevat yhä vahvemmin, millaisen työn opettajat voivat kokea tekevänsä yhteiskunnallisesti merkittäväksi. Koska ammatillisen identiteetin kannalta työn yhteiskunnallinen merkityksellisyys

on tärkeää, on opettajan ammatillisen identiteetin ylläpitäminen usein raskasta, kun sitä määritellään ulkoapäin. Vaikka kasvatusta on myös kasvatusta työelämässä pärjäämiseen, rakentavat opettajat oppilaiden kasvun kautta myös kasvatuksellista yhteiskuntaa.

”...niitten meidän nuorempien kanssa, niin kyllä siellä varmaan on se ensimmäinen vuosi enemmän sitä kasvatusta ja sitten ruvetaan opettamaan, että kun siinä täytyy kasvattaa ne yhteiskunnan jäseniksi. . . . Tietysti valtionkin hyväksi tavallaan juuri sitä kasvatusta, että minkälaisia ihmisiä sitten muuten ovat.” (nainen -59a)

”Kyllä kai hyvinä puolina on ne opiskelijat, että se on hauska nähdä heidän kasvamisensa ja kehittymisensä. Myöskin se, että he sillä oppimisellaan, ehkä pitäisi sanoa näinpäin, niin pärjäävät tuolla työelämässä ja ovat saaneet todella hyviä työtehtäviä. Palkinto on varmaan se, että he siellä huikkaavat, että terve ope, vielä 10-15 vuoden jälkeenkin ja näkee, että on jotain tehnyt tämän yhteiskunnan hyväksi.” (nainen -59b)

Opettajilla on vahva usko yhteiskuntaan kuulumiseen, mutta sitä ei tunnusteta riittävästi työelämässä. Oma usko ammattiin ylläpitää sen merkityksellisyyttä yhteiskunnassa ja ammatti saa ehkä arvostusta työelämän ulkopuolella.

”Ne täytyy soveltaa ilman muuta tuonne ja minusta korostuu vielä enempi yhteiskuntaan, että siellä on niin selvästi tämä yksi tehtävä, joka koskee sitten koko yhteiskuntaa. Kun ei näitä laitoksia voi erottaa millään tavalla yhteiskunnasta, että ne tekijät siinä täytyy tavalla tai toisella jokaisen opettajan huomioida...” (mies -44)

”Ehkä kadunmiehet arvostaa... muut ei arvosta.” (mies -28)

”Työelämässähän se kommentti on aina, että eihän opettajat ole ajan tasalla eikä ne tiedä mitään. Tällaisessa tilanteessa ammattiopettajat joutuu olemaan, ei ne tiedä ja niillä on niin vanhat tiedot ja paperit. Tämä on tässä taustalla. Minä esim. kun menin sinne kolmen kuukauden työelämään tutustumiseen, niin minulle sanottiin ensimmäisenä, että hyvä kun tulit, kun te opettajat ette tiedä mitään.” (mies -51)

”...siis vieraat ihmiset ne tietysti arvostaa, mutta musta tulisi pyrkiä siihen, että suuri yleisökin arvostas eli oltas yhteiskunnalle merkittäviä.” (nainen -61)

Oppilaille ammatin merkityksellisyys yhteiskunnalle ei aina näy. Ammatin arvostuksen merkityksellisyyttä ilmentää opettajan puhe siitä, miten oppilaat haluavat pitää ammatin arvostuksesta tiukasti kiinni. Oppilaita halutaan ohjata myös ajattelemaan yhteiskunnallisesti arvokkaita ratkaisuja ja toimimaan yhteiskunnassa kriittisesti. Henkisen kasvun kautta oppilas voi vaikuttaa yhteiskuntaan. Ammatti - yhteiskunta -

problematiikkaa ei opettajien puheessa oppilaista käsitellä muuten juuri kuin ammatin arvostuksen kautta.

”... entistä enempi tarvitaan sitä henkisen kasvun kehittymistä. Se aina vaan enempi alkaa korostumaan, eikä liikaa kaikkia mitä teollisuudessa vaaditaan, pitää mennä sopusointuun esimerkiksi niitten vaatimusten kanssa mitä yhteiskunta edellyttää ja mitä se edellyttää sitten opiskelijalta ja itsenäistä ajattelua. Semmoinen opiskelija voi sitten omalla toiminnallaan myöskin vaikuttaa yhteiskuntaan, ettei kaikki jää mieleen mitä yhteiskunta syöttää.” (mies -44)

Deweyn näkemyksen mukaan oman työn yhteiskunnallisen merkityksen näkeminen on tärkeää, mikä edellyttää sitä, että työ on yhteiskunnallisesti arvostettua. Opettajat ovat sitä mieltä, että sen merkityksellisyys ei näy kaikille. Opettaja itse näkee ammattinsa merkityksellisyyden yhteiskunnassa, mutta oppilaiden ammatin merkityksellisyys yhteisölle uhkaa hämärtyä.

5.3.3 ”Mitä se minulle tarkoittaa”

Ammatissa toiminen edellyttää arvoratkaisuja ja ammatin sisäinen merkityksellisyys itselle todentuu vasta näiden arvoratkaisujen yhteisössä toteuttamisen kautta. Joidenkin opettajien puheessa tulee esille, että niitä myös mietitään yhdessä oppilaiden kanssa.

” Taitoa tarvitaan, ehdoton edellytys, mutta kuinka minä olen siinä persoonana mukana ja mitkä ovat omat arvoni. . . . Siinä on joku semmoinen, mitä minä haen ja mietin ja sanonkin kaikista näistä periaatteista, että niitä on helpompaa siinä toistaa, mutta se oikea askel on vasta sitten astuttu kun hahmottaa mitä se minulle tarkoittaa. Minä käyn opettajan nyt juuri sellaista askelta, minä tiedän, että tapani on niin syvällinen, että voisin selviytyä eläkkeelle asti jos Luoja suo, ilman näitä pohdintojakin, mutta teen aina kaikki työni niin sieltä syväältä hakien, että ihan yhtä lailla, kun opiskelijoilla, niin minä nyt haen, että mitkä minun arvot on tässä työssä ja jos minä löydän sieltä jonkun arvokkaan asian, niin saanko minä sen näkymään itsessäni. Se on ihan turhaa minun sanoa, että minä olen sitä tai tätä jos ei elä... ..niin eihän sitä voi olla muuta kuin haluta olla ihmisten kanssa ja haluta auttaa. Ne on niin kauan fraaseja, kunnes ne saavat jonkun merkityksen, niin ne jotenkin näkyy ihmisten elämässä ja se on jotain sellaista, minkä löytämiseen pitäisi näitä opiskelijoita kyetä ohjaamaan.” (nainen -51)

”Olen näitä hyviä puolia kerännyt, että se ammatti on paljon semmoinen eettinen ammatti, vaikka onkin ammatillinen oppilaitos, mutta korostuu entistä enempi ja edellyttää henkistä kasvua ja jatkuvaa opiskelua opettajalta jatkuvasti. Se on vaihtelevaa työtä...” (mies -44)

Deweyn mielestä yhteinen hyvä rakennetaan yhdessä elämällä. Kasvatusfilosofialla on merkitystä vain, jos se toteutuu toiminnassa. Opettajalla voi olla kasvatuksellisia näkemyksiä, mutta niiden toteutuminen toiminnassa on tärkeää. Ne halutaan saada näkymään oppilaissa, sillä muuten ne menettävät merkityksensä. Opettajat miettivät ammattiaan ennen kaikkea oppilaiden kautta ja arvot todentuvat suhteessa oppilaisiin. Opettaja saa pitkälle itse määritellä ammattiaan oppilaitoksessa, mutta kriittömästä työelämän palvelusta näyttää jossain määrin tulleen myös arvo sinänsä.

Se, millaista ammatillista identiteettiä opettaja rakentaa, määrittyy sen kautta, mille arvoille opettaja työnsä perustaa. Opettaja haluaa olla oppilaiden kasvun tukija, koska näkee sen merkityksellisenä oppilaille ja heidän kauttaan yhteiskunnalle. Opettaja haluaa olla ammatillisten taitojen jakaja palvelukseen työelämää ja sen kautta yhteiskuntaa. Opettajat ovat enimmäkseen tyytyväisiä ammatinvalintaansa. Ammatillisen opettajan työssä toteutuu ammatillisen identiteetin kannalta keskeinen tekijä: opettaja voi valita itseään toiminnan valitsemisen kautta. Kasvatuksellinen yhteisö antaa mahdollisuuksia arvojen todentamiseen suhteessa oppilaisiin, vaikkakaan arvojen kasvatuksellisuutta ei aina kyseenalaisteta.

6 AMMATILLINEN KASVU JA AMMATILLINEN IDENTITEETTI – ITSELLE JA TOISILLE MERKITYKSELLISYYTTÄ

Olen rakentanut näkemystä ammatillisesta identiteetistä ja ammatillisesta kasvusta keskustellen Deweyn ja haastatteluaineiston kanssa ja kyseenalaistaen ammatillisen kasvun ja ammatillisen identiteetin realiteetteja. Tässä luvussa pyrin Deweyn ajatteluun tukeutuen kokoamaan yhteen tulkinnan ammatillisesta kasvusta ja ammatillisesta identiteetistä.

Yksilö rakentuu vuorovaikutuksessa toisten toimijoiden kanssa, jotka yhdessä muodostavat yhteisön; ammatillisen yhteisön ja yhteiskunnan. Vaikka yksilö haluaa ammatissaan kehittää omia taitojaan, käyttää luovuuttaan ja toteuttaa itseään, pelkkä itsensä toteuttaminen ei anna tarpeeksi. Yksilö haluaa nähdä myös työnsä merkityksellisyyden sille yhteisölle, jossa hän elää. Ideaalisessa kasvatuksellisessa yhteisössä yksilön taidot saavat merkityksen sosiaalisessa yhteisössä ja hän voi nähdä oman alansa työn tarpeellisuuden ammatilliselle yhteisölle ja yhteiskunnalle. Hän toimii jakaen; antaen ja saaden. Toimiessaan yksilö tekee arvoratkaisuja myös yhteisönsä parhaan suhteen. Oleellista on, että ratkaisut tehdään ja ymmärrys oman toiminnan merkityksestä yhteisössä kehittyy jaetussa toiminnassa, mikä merkitsee toiminnan vuorovaikutuksellisuutta. Se merkitsee myös jaettuja merkityksiä yhteisestä hyvästä. Jos yksilöillä ei ole jaettua toimintaa, ei myöskään ole vuorovaikutusta ja kasvua ei voi tapahtua. Yksilö ei voi kasvaa ilman toisia (nollakasvu). Mielekkyyks elämälle tulee siitä, että ajattelee myös yhteisön parhaan suhteen ja voi olla sille merkityksellinen. Yksilön omaa kasvua ei voida erottaa yhteisön kasvusta. Kasvu

merkitsee aina yhteisöllistä toimintaa ja yhteisen hyvän kysymistä. Ammatti on keskeinen tekijä yksilö–yhteisö -suhteen rakentamisessa. Ammatillisessa kasvussa oma toiminta saa merkityksen suhteessa kokonaisuuteen ja ammattiin kasvun kautta voi edistää yhteiskunnan kasvua. Itselle ja yhteisölle merkityksellisyydessä ammatilliset taidot toimivat välittäjinä. Kasvatuksellisuudessa kulttuurisuus merkitsee jatkumon ylläpitämistä menneeseen ja uuden luomista kollektiivisen toiminnan kautta. Se on eettisyyttä, sillä siihen sisältyy aina arvojen ohjaamana kysymys hyvästä elämästä. (ks. KUVIO 2)

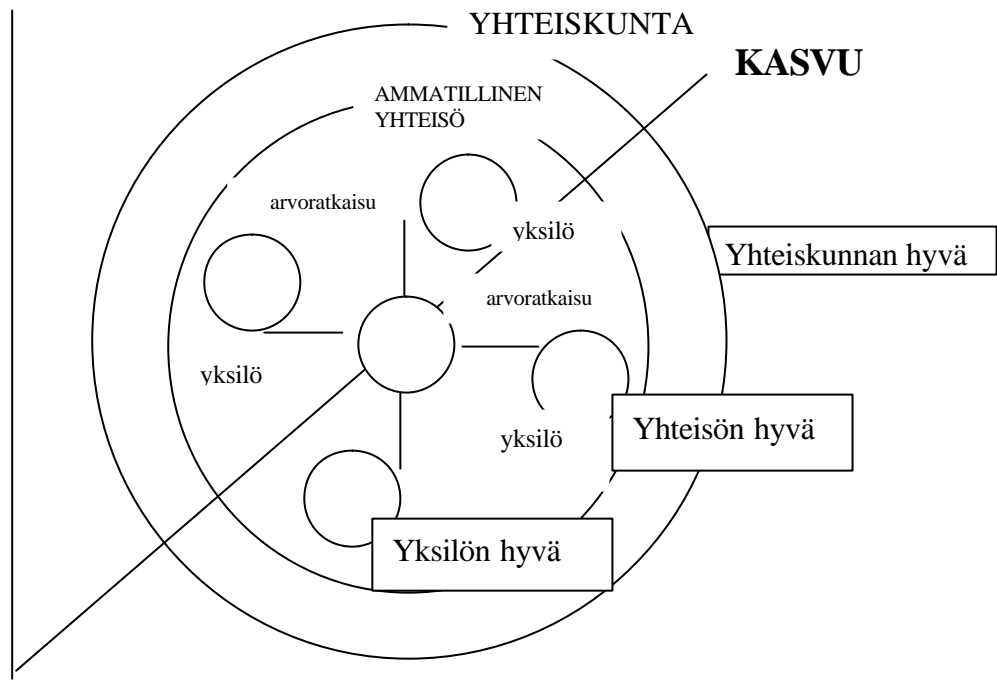
Ammatillisen identiteetin muodostuminen on jatkuvuuden löytämistä ammattiin suuntautuvassa elämässä. Se merkitsee sitoutumista ja itsen valitsemista tiettyä työtä tekevänä muiden kollektiivisten toimijoiden kanssa toimivana. Ammatillinen identiteetti yhtä aikaa sekä ”on” että rakentuu. Sitä määritellään jatkuvasti uudelleen, sillä sen *oleminen muodostuu toimimisesta*. Ammatillinen identiteetti voi edistää ammatillista kasvua, mutta pitää yksilöä kiinni ammatissaan, koska se on merkityksellistä ja mielekästä. Ammatillinen kasvu voi merkitä myös kasvua uuteen ammatilliseen identiteettiin. Ammatilliseen identiteettiin liittyy se, millaisena toimijana yksilö ottaa itsensä, kun ammatillinen kasvu puolestaan saa aina positiivisen merkityksen. Parhaillaan ammatillinen identiteetti voi olla toimimista ja kuulumista yksilö–yhteisö -suhteessa kollektiiviselle paikalle, jossa yksilö voi kehittää sekä itseään että yhteisöään. Siinä arvot ratkaisut todentuvat jaetussa toiminnassa. Yksilön taidot saavat merkityksen sosiaalisessa yhteisössä ja hän näkee oman alansa työn tarpeellisen yhteiskunnalle. Hän toimii jakaen; antaen ja saaden. Kasvatuksellisesti ammatillisen identiteetin tulisi olla yhteiskunnan kasvatuksellista rakentamista myös muut kollektiiviset toimijat huomioiden.

Deweyn teoria perustuu lopulta siihen, että jos me tunnustamme ja ymmärrämme yhteisöllisyytemme ja olemme valmiita muuttumaan, meillä on kasvun mahdollisuus. Tämä tekee kaikkien työn yhteisössä tarpeelliseksi ja yhteistoiminnan joustavaksi. Tällaisen moraalisen luonteen kasvuun voi oppia yhteisössä elämällä.

Tällaista näkemystä ammatillisesta kasvusta ja ammatillisesta identiteetistä voidaan pitää idealistisena niin kuin Deweyn koko ideaa demokraattisesta yhteiskunnasta. Vaikka tähän ei koskaan päästä, herättää se yksilöllisyyttä ja itsekkyyttä ammatillisessa toiminnassa korostavaa aikaa pohtimaan kasvatuksellisen yhteisön merkityksellisyyttä. Ammatillisen kasvun Deweyn ajatteluun pohjautuvaa ymmärrystä

yhteisöllisen toiminnan ja yhteisen hyvän merkityksestä ammatilliselle kasvulle olen kuvannut kuviossa 2 (ks. Vahtivuori 1999).

Hyvän yhteisöllisyyden aste



Yksilöön rajoittuva toiminta ja hyvä
(nollakasvu)

Toiminnan yhteisöllisyyden aste

KUVIO 2. Ammatillinen kasvu yhteisöllisen toiminnan ja yhteisen hyvän suhteena

Kärjistetyksi edellisen kuvion (KUVIO 2) nuolen suunta on nykyisin kääntynyt toisin päin. Vaatimukset kohdistuvat yksilöön eivätkä lähde kasvatuksellisesta yksilön ja yhteisön rakentumisesta. Ulkoapäin tulevat vaatimukset perustuvat usein enemmän tehokkuuteen kuin kasvatuksellisuuteen. Ei kysytä, mikä on meille ihmisinä parasta vaan siitä, mikä on meille taloudellisesti tehokasta ja tuottavaa. On vaikea toimia omista tai yhteisön kasvatuksellisista arvonäkökulmista. Ihminen sokeutuu ylittämään koko ajan itseään ja tavoittelemaan tuottavampaa markkina-arvoista toimintaa – tai oikeastaan hänellä ei muuta vaihtoehtoa tunnu olevan.

On vaara, että ihmisen kasvatuksellinen suhde yhteisöön katoaa, koska oman työn merkitys yhteisön rakentumiselle hämärtyy eikä yhteisöön kasvatuksellisessa mielessä voi luottaa. Kasvun sijaan voi nähdä kilpailemisen ja oman edun ta-

voittelun. Kun kasvatuksellinen suhde yhteisöön katoaa, yhteisö kasvatuksellisessa mielessä lakkaa olemasta. Ihminen ei kuitenkaan pysty elämään ilman kasvatuksellista yhteisöllistä suhdetta, vaan kamppailee sen puolesta säilyttääkseen persoonallisen ja ammatillisen identiteettinsä. Oman työn merkityksellisyyden näkemiseksi on tehtävä aina vaan enemmän ja enemmän, mutta mikään ei näytä riittävän. Kun tällainen tasapaino suhteessa yhteisöön järkkyy, hallinnan tunne elämästä uhkaa kadota. Oma paikka yhteisössä on hukassa ja on vaikea nähdä sitä, mistä rakentuu tai mitä oma työ kokonaisuudelle merkitsee. Jaettuja merkityksiä yhteisestä hyvästä on vaikeampi löytää ja on vaikea toimia kollektiivisesti.

Kun yhteisö ei anna enää sitä turvaa, mikä sillä ennen oli, sitä on rakennettava itse. Valinnoista on tullut yhä epävarmempia, koska kaiken saavuttamisen vaatimus on kasvanut, kaikki valinnat ovat oikeutettuja ja mahdollisuuksia on paljon. Valinnan vaikeus ilmenee kaikkeen varautumisena ja valmistautumisena sekä vaikeutena sitoutua. Kun kaikki valinnat ovat samalla tavalla yhdentekeviä, on itsen välitseminen vaikeaa. Identiteetti huolettuu. Myös kysymys ammatillisesta identiteetistä on monimutkaistunut. Kun ammatillinen kenttä muuttuu nopeasti, on vaikea nähdä, millaista itseä haluaa olla ja on rakentamassa.

Vaikka yhteiskunnan tasolla ei ehkä koskaan päästäisi yhteisten arvojen rakentamiseen, miksi suuntana on korostaa jokaisen omien arvojen rakentamista? On muotia tai helppoa olla relativisti ja oikeuttaa kaikki valinnat (Laine 2002, Pihlström 2001). Deweyn suhde arvoihin on pragmaattinen. Arvot määritellään jokaisessa tilanteessa pragmaattisin perustein yhdessä. Yhteisöllisyyttä on rakennettava, mutta ihminen tarvitsee sittenkin luovuttamattomia perusarvoja (ks. Puolimatka 1999a). Ihmiset sokaistuvat ajan vaateisiin, mutta kysyvät myös ulospääsyä tehokkaasta ja kiireisestä elämästä. Kasvatuksen tehtävä on tarttua arvonäkökulmaan. Jos ammatillinen identiteettikin joutuu rakentumaan pragmaattisuuden pohjalta jokaisessa tilanteessa uudelleen, sen ylläpitäminen on raskasta erityisesti nopeasti muuttuvana aikana. Eikö ammatin sisällä voi olla mitään jaettuja pysyviä arvoja?

Muutosten keskellä ammatillisten opettajien elämä on monelle taholle suuntautuvaa, vaativaa, mutta kaikesta huolimatta myös kasvatuksellista. Ammatillinen identiteetti voi olla vahvaa, jos rikas kasvatuksellinen yhteisö – koulu – on lähellä ja voimakas. Ammatillinen opettaja on tyytyväinen ammatinvalintaansa, mikäli hänellä on kasvun mahdollisuus. Ammatillisen identiteetin hallinta on kuitenkin raskasta. Se

on vaikeutunut, koska merkittävien toisten, oppilaiden, ammatillinen mielenkiinto on vähentynyt ja ammatin merkitys heille hämärtynyt. On vaikeampi olla heille merkityksellinen. Opettajat näkevät oman paikkansa keskeiseksi yhteiskunnassa, koska ammatit rakentavat yhteiskuntaa. Tämä keskeisyys toteutuu työpaikkojen palvelemisen kautta, mikä on usein kuitenkin myös työpaikoille olemista niiden markkinapainotteisista tarpeista käsin. Oppilaiden, työyhteisön ja työpaikkojen hyvän etsiminen on raskasta. Yhteiskuntaa opettajat näkevät rakentavansa kasvatuksellisesti oppilaiden kasvun kautta.

Haastatteluja analysoidessa huomasin, että yksilön omaa kasvua ei voi erottaa toisille olemisesta, yhteiskunnan kasvusta. Deweyn idea siitä, että yksilön oma kasvu sisältää myös yhteiskunnan kasvun tuli analyysissä kirkkaasti esille. Oli vaikea tehdä jakoa, jossa ei olisi mukana toisille olemista.

Deweyn ajatteluun perustuva kasvatustilfilosofia antaa vastauksia ihmisenä olemisen ongelmaan, mutta ei käytännöllisiin kasvatustilongelmiin, koska ne löydetään pragmaattisesti yhdessä. Vastaukset löytyvät jakamisesta. Vaikka olemme kulkeneet jo kauaksi yksilöllisyyteen, oman sukupolveni kokemus yhteisöllisyyden murenemisestä huolettaa. Kasvatustilista yhteisöllisyyttä täytyisi rakentaa yhdessä. Jakamiseen perustuu viime kädessä myös ammatillisten opettajien elämän merkityksellisyys. Ammatillisen kasvun ongelmiin tulisi etsiä vastauksia yhdessä ja rakentaa elämää yhdessä. Ihmiset kyselevät, mutta löytävät yhä vähemmän vastauksia. He etsivät niitä yksin. Sillä on yhä vähemmän niitä, jotka pysähtyvät kuuntelemaan. On yhä vähemmän niitä, joilla on aikaa. On yhä vähemmän polkuja toisten luo. Mutta mitä enemmän jakaa, sitä enemmän ymmärtää elämää läheltä. Saa elää meidän elämää – Deweyn kasvatustilajatteluakin tulkiten – tässä hetkessä.

7 POHDINTA

Deweyn kasvun käsite on laaja. Hänen tarkastelussaan on läsnä yksilö, yhteisö ja yhteiskunta ja kasvu kietoutuu toisiinsa näissä hyvin seikkaperäisellä tavalla. Hänen teoriaansa sanotaankin kasvun teoriaksi (Wynne 1963) ja sen laaja-alaisuus tekee teorian myös vaikeatulkintaiseksi. Dewey käsittelee laajoja ongelmia ja kirjoittaa kehitellen teoriaansa koko ajan. (ks. Noddings 1995; Pikkarainen 2000, 109). Hänen teoriansa sisältää myös ristiriitaisia elementtejä ja laajaa kasvun käsitettä on paljon kritisoitu (ks. Saito 2002). Toisaalta sen tekee helppotulkintaiseksi se, että hän tuo esimerkeillään kasvatustilanteita lähelle jokapäiväistä elämää. Käsitteiden kietoutuminen toisiinsa tekee vaikeaksi ajatusmallien käsittelyn ja teoriaa ymmärtää paremmin vasta kokonaisuuden kautta. Vaikka pyrinkin tuomaan Deweyn kasvatustilanteita keskeisimmät oletukset esille, tulkintani rajoittui ammattia ja työtä koskeviin osaiheisiin.

Ammatti itsenänsä ei ole Deweyn pohdinnoissa keskeisin, vaikka hän peräänkuuluttaakin tekemällä oppimista. Olen tässä tarkastellut ammattia Deweyn kasvun käsitysten kautta. En kuitenkaan ole voinut tutustua kuin pieneen osaan Deweyn kirjoituksista – kenties hän kirjoittaa jossain muualla ammatista enemmän. Tarkastellessani ammatillisen kasvun kannalta tärkeitä teemoja jouduin jättämään sivuun tai vähemmälle muun muassa Deweyn reflektiivisen ajattelun pohdinnan tai hänen pohdintansa koulusta, jotka ovat keskeisellä sijalla hänen ajattelussaan. Niiden mukaan ottaminen olisivat kenties antaneet toisenlaisen tulkinnan. Tulkintani lähti ammatilli-

sesta kasvun ja ammatillisen identiteetin kannalta merkitykselliseksi nousseista teemoista.

Dewey uskoo, että ajattelun avulla yksilö voi saavuttaa onnellisen elämän. Järjen kautta hän voi ratkaista, mikä on hänelle ja hänen yhteisölleen parhaaksi, mihin myös arvojen rakentuminen perustuu. Vaikka tulkitsin vuorovaikutuksellisuuden ja jatkuvuuden keskeisiksi ammatillisten opettajien kokemuksissa, en analysoinut kokemusten reflektiivistä luonnetta. Opettajien haastatteluista voi lukea, että opettajien elämän mielekkyys ei edellytä aina reflektiivisyyttä. Toisaalta kokemusten reflektiivisyyttä on myös vaikea analysoida. Haluan kuitenkin korostaa, että ihminen ei ole ainoastaan järkeen perustuva olento, vaan hänen käyttäytymistään ohjaavat myös muun muassa tunne-elämä ja metafysiset taipumukset (ks. Pihlström 2001).¹¹ Ymmärtääkseni pragmatismi vaatii kuitenkin myös esimerkiksi uskolle jonkin pragmaattisen perusteen. Ihminen ei voi löytää parastaan aina vain ajattelemalla, sillä se on vain yksi tapamme toimia maailmassa. Deweyn teoria on idealistinen siinä mielessä, että ihminen myös toimii järkeään vastaan, vaikka uskookin sen olevan oikeassa. Deweylle toiset ihmiset ovat oman kasvun mahdollistajia. Vaikka näkemys onkin seurauksiltaan hyvä ja rakentava, sisältää se myös itsekkään ajatuksen: toisilla on merkitystä vain oman ja toisten kasvun mahdollistajina. Pragmatistinen ajattelu sisältää näin myös instrumentalismin vaaran. Vaikka Dewey tarkasteleekin toisia kasvun mahdollistajina, perustuu suhteen rakentuminen toisiin moraaliseen luonteelle.

Lähdin lukemaan Deweyn tuotantoa ensin ”omin silmin”, mutta kritiikki-kirjallisuus mahdollisti Deweyn ajattelun syvemmän tulkinnan ja laajemman kokonaiskuvan rakentamisen. Tutkija voi itse valita klassikon teksteistä kiinnostavia aihepiirejä, mutta hänen on otettava huomioon, että klassikko on sitoutunut oman aikansa keskusteluihin (Törmä 1996, 19). Aihetta tukevien tulkintojen tekeminen edellyttäisi laajempaa perehtymistä kyseisen aikakauden historiaan ja sen filosofiseen ajatteluun. Toisaalta klassikon ajattelun tutkimuksen tavoitteena ei voi olla yhden ainoan oikean tulkinnan saavuttaminen. Jokainen aikakausi tulkitsee klassikoita omalla tavallaan ja tulkinnan oikeellisuus ja pätevyys jää viime kädessä kriitikoiden tehtäväksi (Törmä 1996, 19). Tarkoitukseni ei ollut muodostaa kattavaa kokonaiskuvaa Deweyn ajatte-

¹¹ Pragmatismi William Jamesin mukaan emme voi nojautua maailmankatsomuksellisissa asioissa ainoastaan intellektuaalisiin perusteisiin – se on vain yksi osa toimintaamme maailmassa – vaan todellisuutta on tulkittava myös yksilön tunne-elämän ja hänen metafyyssisten taitojensa kautta. (Pihlström 2001)

lusta edes ammatillisen kasvun tai ammatillisen identiteetin suhteen vaan lähtökohtani oli nykyisen ammatillista kasvua ja identiteettiä koskevan ajattelun kyseenalaistaminen ja vaihtoehtoisen käsityksen muodostaminen ammatillisesta kasvusta ja ammatillisesta identiteetistä.

Pohdin eri käsitteiden yhteyttä ja löysin samoja asioita, mitä muut olivat löytäneet Deweyltä, vaikka alussa ne näyttivät olevan kaukanakin toisistaan. Toisaalta myös kritiikkikirjallisuudessa saatetaan painottaa hiukan eri puolia Deweyltä. Lopulta tutkimus muodostui myös vuoropuheluksi kriitikoiden kanssa ja oli myös vaikea erottaa, mikä oli omaa tulkintaani ja mitä olin saanut kriitikoiden teksteistä. Ehkä oli myös helppo tulkita Deweyä kriitikoiden silmin. Tutkimukseni kannalta en pidä tätä oleellisena kysymyksenä, sillä pyrkimykseni ei ollut löytää oikeaa Dewey-tulkintaa. Tuntui perustellulta tulkita Deweyä myös kokeneempien tutkijoiden silmin.

Luin ammatillisille opettajille tehtyjä haastatteluja ja kävin vuoropuhelua Dewey-aineiston kanssa. Koska olin pyrkinyt Dewey-analyysissäni myös kokonaiskuvan rakentamiseen Deweyn teoriasta, sain vapautta puhua aineiston kanssa. Oli vaara lukea haastatteluaineistoon Deweyn teoria sellaisena kuin Dewey itse sen näki, tai minä hänen teoriastaan luin, ja sulkea muu ulkopuolelle. Koska Deweyn teoria oli laaja ja haastatteluaineisto monipuolinen, suhteen rakentaminen oli helppoa. Pyrkimykseni oli kuitenkin muodostaa kuvaa opettajan ammatista sellaisena, kun opettaja sen kokee. Kirjasin muistiin haastatteluista nousevia teemoja. Lopullisessa analyysissä hylkäsin joitakin teemoja, koska ne eivät osoittautuneet ammatillisen kasvun kokemuksen kannalta mielekkäiksi, mutta nostin myös sellaisia teemoja, jotka Deweyä lukiessani eivät ensin vaikuttaneet oleellisilta. Lopulliseen analyysiin nostin myös teemoja, jotka eivät nousseet niinkään Deweyltä tai asioita, joissa jouduin pohtimaan ristiriitaa Deweyn kanssa. Tarkasteluuni nähden haastattelut eivät näyttäneet poikkeavan millään oleellisella tavalla toisistaan. Haastattelut valitsin eri aloilta satunnaisesti. Lopulliseen analyysiin valitsin lukemistani haastatteluista tarkemman analyysin kohteeksi muutamia. Otos perustui niihin haastatteluihin, joista olin jo poiminut näytteitä. Saatoin peilata näkemyksiäni myös haastatteluaineistosta aikaisemmin tehtyihin tulkintoihin (Heikkinen ym. 1996).

Käytin haastatteluaineistoa, jota en ollut itse kerännyt. Aineisto oli kerätty toiseen tarkoitukseen. Jos olisin tehnyt haastattelut itse, olisin voinut rakentaa kes-

oleellisen löytämistä ja rajaamista. Kysyin, miten Deweyn kasvatusajattelun ammatillisen kasvun ja ammatillisen identiteetin tulkinta peilautuu ammatillisten opettajien haastatteluihin. Tarkastelin deweyn kasvatusajattelun pohjalta myös ammatillisen kasvun ja identiteetin realiteetteja. Näiden monien tekijöiden punominen yhteen teki tutkimuksen monitahoiseksi. Ongelma olikin tutkimusongelman rajaaminen. Tartuin moniin kysymyksiin ja lankojen käsissä pitäminen oli haastavaa. Tutkimus oli prosessi, missä en toisaalta etukäteen voinut rajata tutkimusongelmia tarkasti. Lähdin laadullisen tutkimuksen aineistolähtöiseen tapaan tarkastelemaan ammatillisen kasvun olemusta Deweyllä, jota en tuntenut aikaisemmin kuin laidasta. Näkökulmani rakentui vasta aineistoon tutustumisen myötä. Kasvatusfilosofiselle tutkimukselle luonteenomainen työskentelyn prosessimaisuus näkyy myös tutkimuksessani.

Kysymys reliabiliteetista ja validiteetista sisältyy tutkimuksessani siihen kasvatusfilosofiseen olettamukseen, että ammatillisessa kokemuksessa on jotain kaikille ihmisille samanlaista. Tärkeää on tällaisen ammatillista kasvua koskevan ontologisen näkökulman ymmärryksen lisääntyminen tutkimukseni myötä. Tässä Deweyaineisto ja ammatillisten opettajien haastattelut toimivat minulle välineenä (ks. Heikkinen ym. 1996, 147). Tutkimus on myös kasvatustieteen uudelleen rakentamista ja tutkija on osallisena kasvatustieteen paikan uudelleen määrittelystä. Valitsemalla parhaat tutkimusmenetelmät ei päästä välttämättä parhaaseen lopputulokseen, jos kysymykset kasvatustieteen ja kasvatuksen olemuksesta jätetään sivuun ja oikeutetaan tutkimus menetelmävalinnoilla vallitsevan paradigman mukaisesti (ks. Eskola 1998).

Kysymys ammatillisesta kasvusta ja ammatillisesta identiteetistä on laaja ja sen määrittelemisen tuntuu kunnianhimoiselta ja mahdottomalta tavoitteelta. Tiesin sen myös lähtiessäni tekemään tätä tutkimusta. Käsittelen tutkimuksessani isoja kysymyksiä, mutta näen sen avaavan kasvatuksen yhteiskunnallisia näkökulmia, mitä pidän myös välttämättömänä. Joku kysyikin, että meinaatko selvittää koko ammatillisen kasvun gradussasi. Tavoitteeni ei ole ollut lopullisen analyysin saavuttaminen ammatillisesta kasvusta tai ammatillisesta identiteetistä vaan ymmärryksen lisääminen ja sen kautta muutosten kyseenalaistaminen. Toin välineen, jolla voi keskustella ammatillisesta kasvusta ja ammatillisesta identiteetistä ja avasin ammatillisten opettajien elämää ammatillisessa kasvussa. Ammatinvalinnassa tulisi nostaa esille, että kysymys ei ole vain omien taitojen soveltuvuudesta alalle vaan myös siitä, minkä

yksilö näkee tärkeänä yhteiskunnassa ja mitä hän haluaa antaa toisille. Ne kuuluvat hänen ammatilliseen kasvuunsa. Siksi nostin analyysissäni jo ammatinvalintavaiheen kasvatuksellisen tarkastelun kohteeksi. Ammatillista identiteettiä tulisi tarkastella monista eri näkökulmista: taitojen omistamisen kautta, itselle ja yhteiskunnalle merkityksellisenä olemisen ja yhteisen hyvän kautta. Kasvatuksellisesti tarkasteltuna ammatissa toimiminen edellyttää mahdollisuutta arvotarkaisujen todentamiseen. Tutkimus lisää ymmärrystä myös ammattiaan etsivien tai työstä syrjäytyneiden elämän huolesta. Myös ammatin tai alan vaihto on suuri prosessi yksilön elämässä, koska kysymys on yksilö–yhteisö suhteen uudelleen rakentamisesta.

Deweyllä on paljon annettavaa suomalaiselle ammattikasvatukselle. Deweylle ammatti ja työ oli keskeinen yhteisöllisyyden ja yksilöllisyyden suhteen määrittelijä. Deweyläistä näkemystä voisi syventää ja tarkastella kasvatuksellisen yhteisön olemusta. Sitä voisi peilata aikaan, jolloin ammatin ja työn merkityksellisyys yhteisölle oli näkyvämpää. Ammatillisten opettajien laaja haastatteluaineisto avaa monia mahdollisuuksia suomalaisen ammattikasvatuksen tarkasteluun. Ammatillisten opettajien haastattelujen analysoimista voisi jatkaa Deweyn kasvatusajattelun valossa keskittyen enemmän muun muassa Deweyn ajatuksiin kasvun tukemisesta.

Tunsin löytäneeni tutkimuksessa jotain oleellista suhteessa ammatillisen kasvun ja identiteetin realiteetteihin ja intoni sai ehkä ajattelemaan asioita myös mustavalkoisesti. Ehkä se kertoo oman paikan etsimisestä ja osaan myöhemmin rakentaa siltaa erilaisten näkemysten välille. ”Eri paikalta näkee erilaisia totuuksia”, kuten Henriksson (1998) esittää osittaisen näkemisen paikannetussa visiossaan. Olen oman ammatillisen urani alkuvaiheessa ja tarkastelin ammatillista kasvua ja ammatillista identiteettiä opiskelijana. Olen saanut jakaa ajatuksiani ammatillisen kasvun kanssa työskentelevien ja työelämässä mukana olevien kanssa, mutta itselläni ei ole varsinaisesti työ- tai opiskelukokemusta ammatillisesta koulutuksesta. Suhteeni siihen on tutkimuksellinen. Tarkastelin ammatillista kasvua ja ammatillista identiteettiä myös oman sukupolveni näkökulmasta, johon myös oma ammatillinen kasvuni antoi aineksia. Rakensin ammatillisen identiteetin ymmärrystä kasvatusfilosofisesta näkökulmasta. Olisi rakentavaa koota yhteistä näkemystä ammatillisesta kasvusta ja ammatillisesta identiteetistä erilaisten ammattikasvatusta koskevien lähestymistapojen kanssa.

Kunnioitan ja arvostan Deweyn merkittävää työtä. Vaikka pidän Deweyn ajatuksia kasvatustieteen kehittymisen ja ymmärtämisen kannalta merkittävänä, tarkoitukseni ei ole ollut nostaa Deweyä henkilönä muiden kasvatustieteilijöiden tai filosofien yläpuolelle. Hän on ollut yksi henkilö, joka on auttanut kasvatustieteen edistymistä, mutta hänen suuruudellaan tai pienuudellaan emme saavuta mitään. Jos saisin tavata Deweyn nyt tutustuttuani häneen, kysyisin mitä hän pitää elämässä tärkeimpänä. Vastaus voisi eittämättä olla kasvatus, mutta enemmän toivoisin, että se olisi elämä - lahjana. Deweyn ajatteluun tukeutuen: kun me teemme osamme tyytyen omiin lahjoihimme, sen tulisi riittää meille ja meidän yhteisöllemme. Työmme on yhtä arvokasta.

”Etsimme toisiamme, että olisi vastauksia.
Jakamisessa aina koko elämä tässä.”

M.L.

LÄHTEET

- Airaksinen, T. 1994. Johdatus filosofiseen ajatteluun: opiskelijan opas. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Akinpelu, J.A. 1988. An introduction to philosophy of education. 4. painos. London: Macmillan.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. uud. painos. Tampere: Vastapaino.
- Biesta, G. J.J. & Miedema, S. 1996. Dewey in Europe: a case study on the international dimensions of the turn-of-the-century. Educational Research. American Journal of Education 105, 1–26.
- Brinkley, A., Current, R.N., Freidel, F., Williams, T.H. 1991. American history: a survey. 8. painos. New York: McGraw-Hill.
- Dewey, J. 1966. Democracy and Education. 3. uud. painos. New York: Free Press.
- Dewey, J. 1938. Experience and Education. New York: The Macmillan Company.
- Dewey, J. 1957. Koulu ja yhteiskunta. Suom. K. Kajava. Helsinki: Otava.
- Dewey, J. 1999. Pyrkimys varmuuteen: tutkimus tiedon ja toiminnan suhteesta. Suom. P. Määttänen. Helsinki: Gaudeamus.
- Dewey, J. & Tufts, J. H. 1947. Ethics. 4. uud. painos. New York: Henry Holt and Company.
- Dif, M. 2001. Forms and implications of work related identity transformation: preliminary findings of “FAME”-project investigation in the French case. Paper presented in VETNET ECER -conference. 5.–8.9. 2001. Lille.
- Elinikäisen oppimisen komitean mietinnön (1997: 14) liite. Näkökulmia elinikäiseen oppimiseen. Helsinki: Opetusministeriö.
- Ellström, P-E. 1998. The many meanings of occupational competence and qualification. Teoksessa Nijhof, W. J. & Streumer, J. N. (toim.) Key qualifications in work and education. Dordrecht: Kluwer, 39–50.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 2. painos. Tampere: Vastapaino.

- Eteläpelto, A. 1997. Asiantuntijuuden muuttuvat määritykset. Teoksessa Kirjonen, J., Remes, P. & Eteläpelto, A. (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 86–102.
- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. 1997. Johdanto. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.). Oppiminen ja asiantuntijuus: työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Porvoo – Helsinki – Juva: WSOY, 9–23.
- Filander, K. 2000. Identities in transition: key interviews as a way to analyse the transformation of the public sector. Teoksessa Tosse, S., Falkencrone, P. & Bergstedt, B. (toim.) Reforms and Policy. Trondheim, 197–217.
- Gonon, P. 2000. Education, not Democracy? The Apolitical Dewey. *Journal Studies in Philosophy and Education* 19, 141–157.
- Grayling, A.C. (toim.) 1998. *Philosophy 1: a guide through the subject*. Oxford: Oxford University.
- Hall, S. 1999. Identiteetti. Suom. ja toim. M. Lehtonen & J. Herkman. Tampere: Vastapaino.
- Heikkinen, A. 1991. Miksi ja miten tutkia ammattikasvatuksen käsitettä? Teoksessa Ruohotie, P. (toim.) Ammattikasvatuksen tutkimus Hämeenlinnan tutkimusyksikössä 1990–1991. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos, 13–51.
- Heikkinen, A. 1993. Ammattikasvatus ja sosialisatio. Hämeenlinna – Tampere: Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Heikkinen, A. 1994. Ovatko kysymykset validiteetista ja reliabiliteetista tärkeitä laadullisessa tutkimuksessa? Teoksessa Heikkinen, A., Lehtovaara, M. & Värri, V-M. (toim.) Puheenvuoroja kasvatustilasta. Opetusmonisteet B 10. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Heikkinen, A. 1995. Lähtökohtia ammattikasvatuksen kulttuuriseen tarkasteluun. Esimerkkinä suomalaisen ammattikasvatuksen muotoutuminen käsityön ja teollisuuden alalla 1840–1940. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Heikkinen, A., Kuusisto, L., Nuotio, P., Korpinen, P., Vesala, M. & Tiilikkala, L. 1996. ”...taitoja pitää antaa, kasvatusta myös”: suomalainen ammattikasvatus opettajien kokemuksissa. Projektin väliraportti. Tampere: Tampereen yliopisto.

- Heikkinen, A. 1999. Occupational identity as a personal cultural project – theoretical considerations. Implications for VET in Europe? Draft for paper or statement related to the theme “Culture, values and VET” in the TSER-FORUM workshop on “Identities” 24.–27.6. 1999. Vienna.
- Heikkinen, A., Borgman, M., Henriksson, L., Korhakangas, M., Kuusisto, L., Nuotio, P. & Tiilikkala, L. 2001. ”Niin vähän on aikaa”: ammatillisen kasvun katoava aika, paikka ja tila? Hämeenlinna: Tampereen yliopisto.
- Heikkinen, H. 1999. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.). Oppiminen ja asiantuntijuus: työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Porvoo – Helsinki – Juva: WSOY, 275–290.
- Helenius, P., Pösö, H. & Reuhkala, T. 2000. Matkalla ammattiin – matkalla tulevaisuuteen. Helia: Ammattillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 2/2000.
- Henriksson, L. 1998. Naisten terveystyö ja ammatillistumisen politiikka. Helsinki: Stakes.
- Hetemäki, I. 1999. Filosofian sanakirja. Porvoo - Helsinki – Juva: Werner Söderström.
- Hirsjärvi, S. 1985. Johdatus kasvatustilfilosofiaan. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Huhtala, A. 2000. Työssä oppimisen filosofia John Deweyn mukaan. Teoksessa Ruohotie, P., Honka, J. & Mustonen, L. (toim.) Työssäoppimisen haasteet ammattikasvatukselle. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 20–28.
- Hyland, T. 1995. Morality, Work and Employment: towards a values dimension in vocational education and training. *Journal of Moral Education* 24 (4), 445–456.
- Hänninen, S. 1998a. Johdanto. Teoksessa Missä on tässä? Hänninen, S. (toim.) 1998. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 5–15.
- Hänninen, S. 1998b. Kamppailu identiteetistä. Teoksessa Missä on tässä? Hänninen, S. (toim.) Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 107–129.
- Julkunen, R. 2001. Ammatti jälkiammatillisessa työelämässä. Ammattikasvatuksen aikakausikirja 2/2001, 16–23.
- Juntunen, M. & Mehtonen, L. 1982. Ihmistieteiden filosofiset perusteet. 2. tark. painos. Jyväskylä: Gummerus.

- Kajava, K. 1957. Esipuhe. Teoksessa Dewey, J. 1957. *Koulu ja yhteiskunta*. Suom. Kajava. Helsinki: Otava, 5–8.
- Kallio, J. 2000. Työpaikalla tapahtuva oppimis- ja koulutusprosessi. Teoksessa Ruohotie, P., Honka, J. & Mustonen, L. (toim.) *Työssäoppimisen haasteet ammattikasvatukselle*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 29–40.
- Kari, J. 1990. *Opetus- ja kasvatustyö ammattina*. Helsinki: Otava.
- Katvala, S. 2001. *Missä äiti on?: äitejä ja äitiyden uskomuksia sukupolven saatossa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kaunismaa, P. 1997. Keitä me olemme?: kollektiivisen identiteetin käsitteellisistä lähtökohdista. *Sosiologia: Westmarck-seuran julkaisu* 34 (3), 220–230.
- Knuuttila, S. 1998. Menneisyys identiteetin paikkana. Teoksessa Hänninen, S. (toim.) *Missä on tässä?* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 17–41.
- Komiteanmietintö 1997: 14. *Oppimisen ilo – kansallisen elinikäisen oppimisen strategia*. Helsinki: Opetusministeriö.
- Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 2000-2004. Opetusministeriö 1999. Saatavilla osoitteessa http://www.minedu.fi/toim/koul_tutk_tietostrat/ 1.10. 2001.
- Kulmala, J. 2000. Työssäoppiminen, sen monet muodot ja mahdollisuudet. Teoksessa Ruohotie, P., Honka, J. & Mustonen, L. (toim.) *Työssäoppimisen haasteet ammattikasvatukselle*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 41–46.
- Laine, T. 2002. *Elämänkatsomustiedon perusteet*. Luento. 1.10. 2002. Jyväskylä.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 21.8.1998/630. Suomen laki 2002. Osa II.
- Launis, K. & Engeström, Y. 1999. *Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa*. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus: työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Porvoo – Helsinki – Juva.
- Lewis, T. 1997. *Towards a Liberal Vocational Education*. *Journal of Philosophy of Education* 31 (3), 477–489.
- Lindgren, A. 1999. *Vocational education of today. From citizen to wage-earner*. Teoksessa Heikkinen, A. & Mjelde, L. (toim.) *Work of hands and work of minds in times of change*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 57–74.

- Lindroos, T. 1994. Identiteettistatus, ammatinvalinta ja identiteettistatuksen mittaaminen eomeis-2 menetelmällä. Ammatinvalinnanohjaus. Helsinki: Työministeriö.
- Long, H. B. 1989. Editor`s preface to 1989 edition. Teoksessa Lindeman, E.C. 1989. The meaning of adult education. 4. painos. Norman : Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.
- Loogma, K., Joons, S. & Vilu, R. 2001. From normatively constructed identity to new identities in the contexts of `doble` transition processes: the case of Estonia. Paper presented in VETNET ECER -conference. 5.–9. 9. 2001. Lille.
- Lähteenmäki, S.1992. ”Mikä sille nyt tuli?”, eli, työura ja sen kriisivaiheet urakäyttäytymisen yksilöllisten erojen kannalta tarkasteltuna. Turku: Turun Kauppakorkeakoulu. Lisensiaatintyö.
- Mayer, C. 1999. New concepts of teaching and learning in vocational schools in Germany. The concept of production-oriented working and learning. Teoksessa Heikkinen, A. & Mjelde, L. (toim.) Work of hands and work of minds in times of change. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 75–86.
- Miettinen, R. 1996. Chicagon pragmatismmin toimintakäsitys ja Chicagon sosiologia 1910-1930-luvuilla. Työpapereita numero 2/1996. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Määttänen, P. 1999. Esipuhe. Teoksessa Dewey, J. 1999. Pyrkimys varmuuteen: tutkimus tiedon ja toiminnan suhteesta. Suom. P. Määttänen. Helsinki: Gaudeamus, 7–10.
- Määttänen, P. 1995. Filosofia: johdatus peruskysymyksiin. Helsinki: Gaudeamus.
- Noddings, N. 1995. Philosophy of Education. Boulder (Colo.): Westview Press.
- Nurmi, K. E. 1995. Johdatus kasvatuksen filosofisiin ja historiallisiin perusteisiin. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Olsen, J. 2000. The German debate about the ”Beruf” and the vocational education. Comments from a Norwegian point of observation. VET & Culture Conference: ”Life long learning: one focus, different systems”. 17.–19. 2000. Bochum.

- Pihlström, S. 2001. Filosofin käytännöt: pragmatismien perinteen vaikutus suomalaisessa filosofiassa 1900-luvulla. Helsinki: Unipress.
- Pikkarainen, E. 2000. Kokemus ja kasvu: John Deweyn kasvatusteoriana. Teoksessa Kasvatus ja sivistys. Siljander, P. (toim.) Helsinki: Gaudeamus, 109–127.
- Pohjonen, P. 2000. Ammatillinen aikuiskoulutus palvelemaan työelämää. Teoksessa Teoksessa Ruohotie, P., Honka, J. & Mustonen, L. (toim.) Työssäoppimisen haasteet ammattikasvatukselle. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 122–133.
- Puolimatka, T. 1999a. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat: minuuden rakentamisen filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. 1999b. Kasvatus ja filosofia. 3. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Rantamäki, M. 1999. Onko oppiva organisaatio tunnistettavissa?: tapaustutkimus kahdessa oppimaan orientoituneessa yrityksessä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Rask, M. 2001. Ammatillisen koulutuksen on vastattava elinkeinoelämän tarpeisiin. Ammatillinen koulutus 2002 -seminaari. 11.10. 2001. Helsinki.
- Rauhala, P. 1993. Ammatti ja koulutus 1990-luvun yhteiskunnassa. Teoksessa Eteläpelto, A. & Miettinen, R. (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Painatuskeskus, 15–29.
- Rauhala, P. 2001. Deweyn kasvatusteoriat ja suomalainen ammattikorkeakoulu. Kasvatustieteen päivät. 22.10.2001. Tampere.
- Rée, J. 1997. Cosmopolitanism and the experience of nationality. The Philosophical Forum. Volume XXVII (1-2), 167–179.
- Rinne, R. & Salmi, E. 1998. Oppimisen uusi järjestys: uhkien ja verkostojen maailma koulun ja elämänmittaisen opiskelun haasteena. Tampere: Vastapaino.
- Rintala, T. & Elovainio, M. 1997. Lähihoitajien työ, ammatti-identiteetti ja hyvinvointi. Helsinki: Stakes.
- Ruohotie, P. 2000a. Pääkirjoitus. Mitä työelämä meiltä vaatii? Ammattikasvatuksen aikakauskirja 1/2000, 4–13.
- Ruohotie, P. 2000b. Ammattikasvatuksen yliopistollinen koulutus ja tutkimus. Teoksessa Ammattikasvatuksen historia. Saarijärvi: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiö, 282–286.

- Räty, O. 1982. Koulutus ammattiin. Porvoo - Helsinki - Juva: WSOY.
- Saito, N. 2002. Pragmatism and the tragic sense: Deweyan Growth in an Age of Nihilism. *Journal of Philosophy of Education* 36 (2), 247–263.
- Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntauukset. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 55/1988. Oulu: Oulun yliopisto.
- Sober, E. 1995. *Core questions in philosophy: a text with readings*. 2. painos. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall.
- Tienari, J. & Vaara, E. 2001. Puheenvuoro: Kieli on valtaa fuusiossa(kin): uusia haasteita organisaatioiden kehittämiseksi. *Aikuiskasvatus* 3/2001, 250–256.
- Törmä, S. 1996. Kasvun mahdollisuus: kasvuprosessin ja kasvatuksen eettisten perusteiden tarkastelua George Herbert Meadin ja John Deweyn ajattelun avulla. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Vaherva, T. 1999. Henkilöstökoulutuksen rajat ja mahdollisuudet. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.). *Oppiminen ja asiantuntijuus: työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Porvoo - Helsinki - Juva: WSOY, 83–101.
- Vahtivuori, S., W., P. & Passai, A. 1999. ”Opettaja, opettaja, teletimi `Tellus` kutsuu...” Kohti yhteisöllistä opiskelua virtuaalikoulussa. *Kasvatus* (3), 265–278.
- Valkeavaara, T. 1999. Ongelmien kauttakko asiantuntijaksi?: henkilöstön kehittäjien kokemuksia työnsä ongelmallisista tilanteista. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.). *Oppiminen ja asiantuntijuus: työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Porvoo - Helsinki - Juva: WSOY, 102–124.
- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wolf, A. 1998. Competence Based Assessment. Does it shift the demarcation lines? In Nijhof, Wim J. & Streumer, Jan N. *Key qualifications in work and education*. Dordrecht: Kluwer academic Publishers, 207–220.
- Wynne, J. P. 1963. *Theories of Education. An Introduction to the Foundations of Education*. New York & London.

LIITE 1: haastatteluteemat

Haastattelun teemat tutkijaryhmä oli määritellyt ennalta seuraavasti (Heikkinen, 1996, 8):

- 1) Ammatilliseksi opettajaksi rekrytoituminen: lapsuus, koulutus, ammatin valinta ja työelämäkokemukset, opettajankoulutus, opettajaihanteet tai -mallit
- 2) Ammatillisen opettajan uralla eteneminen: ensimmäiset kokemukset, uran jatkuminen, ammatillinen ja pedagoginen täydennys- ja jatkokoulutus, opettajan ammatin luonne – myös suhteessa muihin opettajiin. Muutos.
- 3) Opettajan työ: sisältöalueet, tyypilliset työpäivät ja tehtävät, opetuksen suunnittelu ja opetussuunnitelma, ammatillisen suuntautumisen merkitys, opettaminen vs. kasvattaminen, suhteutus muihin opettajiin. Muutos.
- 4) Ammatillinen oppilaitos ja opiskelijat:
Ammatillinen oppilaitos työpaikkana, eri opettaja- ja henkilöstöryhmien suhteet, opiskelijat ja heidän rekrytoitumisensa, opiskelijoiden asenteet ja odotukset, opiskelijan sukupuoli. Muutos.
- 5) Opettajan oppilaitoksen ulkopuoliset suhteet – verkostot, koulutuspolitiikka, hallinto:
Suhteet ja kontaktit oppilaitoksen ulkopuolelle, koulutuspoliittiset uudistukset ja niiden merkitys, suhde hallintoon, ammattikoulutuksen asema ja arvostus koulutusjärjestelmässä, järjestöt ja niiden merkitys, opettajan vaikutusmahdollisuudet.