

ARI SUTINEN & ASKO KARJALAINEN

Ammatillinen pedagogiikka ja ammatillinen kasvu

– kohti pragmatistis-transaktiivista
ammattillista pedagogiikkaa



Ammatillinen opetus on tietojen ja taitojen välittämistä opiskelijalle, mutta myös ammatillisen toiminnan uudistamista. Kuinka työtä ja ammatillista toimintaa kehittävää opetuskäytäntöä voidaan teoreettisesti perustella? Näkökulmana pragmatistis-transaktiivisen ammattipedagogiikan malli.

ARTIKKELISSA POHDITAAN ammatillista pedagogiikkaa ja ammatillista kasvua teoreettisesti ja juurille palaten. Tällä tavoin yritämme tuoda uutta näkökulmaa ja herättää syvällistä keskustelua ja kiinnostusta aiheesta. Tekstin perustana on ajatus siitä, että ammatillinen pedagogiikka ja ammatillinen kasvu voivat liittyä mihin tahansa sisällölliseen tematiikkaan koskien ammattikasvatusta. Toisin sanoen artikkeli noudattaa yleisen kasvatustieteen periaatetta teoreettisesta käsitteellistämisestä, jolloin mallia pitää pystyä soveltamaan mihin tahansa ammatilliseen koulutukseen sekä teoreettisesti että käytännössä. Tästä syystä emme erikseen tarkastele esimerkiksi ammattikorkeakoulupedagogiikkaa. Pohdintamme käsittelee ammatillisen toiminnan opettamisen ja oppimisen kysymystä kokonaisuudessaan.

Ammattillista pedagogiikkaa tarkastellaan kolmesta suunnasta: ammatin, opetuksen ja oppimisen näkökulmista. Ammattipedagogiikan on ensinnäkin lähtökohtanaan tehtävä ammatillisen toiminnan erityislaadun määrittely. Lisäksi sen tulee pitää sisällään ammatillisen kasvattajan kasvatustoiminnan keskeiset periaatteet sekä toisaalta kasvatustapahtumassa olevan opiskelijan kasvu- tai oppimisprosessiin liittyvät tekijät. Pedagogiseen ajatteluun kuuluvat premissit kasvattajan kasvattavasta vaikuttamisesta, opiskelijan oppimisesta ja toteutettavan opetuksen mahdollisimman suuresta tehokkuudesta.

Vaikka opettaminen, oppiminen ja ammatillinen toiminta ovat toisistaan erillisiä kategorioita, niiden tulee sekä teoreettisessa tarkastelussa että käytännössä kasvatustoiminnassa kytkeytyä toisiinsa nykyaikai-

sen ammatillisen toiminnan kontekstissa. Tätä ammattikasvatuksen teoriaa koskevaa peruskysymystä jäsenämme ammattikasvatuksen klassikon Georg Kerschensteinerin kasvatus sosiologisen ammattikäsityksen viitekehyksessä amerikkalaisen pragmatismien edustajien William Jamesin, John Deweyn ja George Herbert Meadin yksilön kasvusta ja kasvua koskevien teorioiden avulla. Näiltä ajattelijoilta omaksumiemme meitä innoittaneiden ideoiden lähtökohdista koetamme kehitellä ja muotoilla – toivottavasti uusia aineksia sisältävää – ammatillisen kasvun ja opetuksen teoreettista mallia modernin muuttuvan yhteiskunnan kontekstissa. Tarkastelumme on siis puhtaasti ammatillisen pedagogiikan teoreettista kehittelyä ilman aatehistoriallisen tarkastelun intressiä.

Esimoderni yhteiskunta alkoi murtua teollisen vallankumouksen ja valistuksen filosofisen ajattelun myötä. Syntyi modernisaatio, mikä tarkoittaa yhteiskunnallisessa kehityksessä vaihetta, jolloin alkoi syntyä, ja myös kadota, erilaisia ammatteja. Oleellinen huomio yhteiskunnallisessa murroksessa on sosiaalisen toiminnan jatkuva muutos. Modernisaation tuloksena muodostuivat metropolit, suurkaupungit, missä uudet ammatit ja uudet muuttuvat tarpeet kulutushyödykkeiden käytössä aiheuttivat prosessin, minkä tuloksena seurasi jatkuva ammatilliseen toimintaan liittyvä muutos. Modernisaation seuraus on jatkuvasti muuttuva yhteiskunta, missä ammatillisten toimintatapojen kehittäminen on välttämättömyys. Muuttuvat ammatilliset käytännöt pakottavat kehittämään ammatillista pedagogiikkaa useasta näkökulmasta käsin. Ongelma liittyy ennen kaikkea kolmeen toisiinsa kytkeytyvään kysymykseen, jotka voidaan muotoilla tarkasteluamme varten kolmeksi tutkimusongelmaksi:

Millaisia periaatteita liittyy ammattiin opiskelevan opiskelijan kasvuprosessiin?

Mitä ovat ammatillisen pedagogiikan sisältämät opettamista kuvaavat toiminnalliset periaatteet muuttuvissa ammattikäytänteissä?

Miten jatkuvasti muuttuvat ammatillisen käytännöt ja ammatillisen toiminnan suppea ja laaja tulkinta pystytään liittämään teoreettisesti moderniin ammatilliseen pedagogiikkaan?

Suomalaisessa kasvatustieteellisessä keskustelussa ammattikasvatuksen kasvatustieteellinen perusteos on Markku Tuomisen ja Jari Wihersaaren kirjoittama 'Ammattikasvatustieteellinen filosofia'. Vuonna 2006 ilmestynyt teos käsittelee tieteenfilosofian, ontologian, tieto-opin, estetiikan ja etiikan avulla ammattikasvatustieteeseen liittyviä kysymyksiä. Erityinen pohdinnan aihe on erilaisten yleisfilosofisten lähtökohtien soveltuminen ammattikasvatukseen. Teoksen merkitys on siinä, että tekijät pyrkivät avaamaan teoreettis-filosofista keskustelua ammattikasvatuksesta. Käsillä olevan artikkelin tarkoitus on laajentaa ammattikasvatuksen teoreettis-filosofista keskustelua kysymyksiin ammatillisesta pedagogiikasta ja ammatillisesta kasvusta tämän hetken ammatillisen toiminnan todellisuudessa.

Ammatillinen koulutus on nykyisin yhä suuremmassa määrin osaamisperusteista, mikä tarkoittaa muun muassa sitä, että opiskelun ja opettajan työn painopiste on enemmän opiskelijan osaamisen arvioinnissa kuin yhtäläisen opetustarjonnan järjestämisessä. Ammatillisessa koulutuksessa näyttötutkinnoista ja ammattiosaamisen näytöistä on tullut keskeinen osa järjestelmää. Osaamisperusteisessa toimintamallissa ammatillisen koulutuksen haasteena on osaamisen näkyväksi tekeminen ja koulutuksen tarjoaminen ensisijaisesti osaamisvajeen täyttämiseksi. Osaamisajattelun yhteys ammatillisen pedagogiikan ja ammatillisen kasvun sekä luovuuden kysymyksiin kuin myös ammatillisen opettajan identiteetin rakentumiseen muodostavat mielenkiintoisen teoreettisen kokonaisuuden. Artikkelissa kehittelemämme ajatukset tuovat omalta osaltaan näkökulmia tähän aihealueeseen ottamatta sitä kuitenkaan erityisen analyysin kohteeksi. Tarkastelumme on ensisijaisesti suunnattu kommentoimaan opetus-suunnitelmaperusteista ammatillista koulutusta.

SUPPEA VAI LAAJA KÄSITYS AMMATILISESTA TOIMINNASTA?

Arjessa olemme yleensä täysin mukautuneet ajatukseen, että ammatillisessa koulutuksessa opiskelijat oppivat ammateissa tarvittavia tietoja ja taitoja. Opettaja opettaa oikeita ja turvallisia ammatillisia työkäytänteitä ja auttaa opiskelijaa ymmärtämään

niihin liittyvän teoreettisen ytimen. Opetushallituksen vahvistamissa tutkintojen perusteissa on määritelty jokaiselle ammattialalle ammattitaitovaatimukset, jotka ohjaavat ammatillisen koulutuksen opetus-suunnitelman rakentamista, opettajan opetustyötä ja myös ammatillisen opettajan itseymmärryksen muotoutumista.

Mielenkiintoista taustaa ammatillisen toiminnan erityislaadun määrittelyyn ja ammatin opettamisen identiteetin muotoiluun tarjoaa Georg Kerschensteinerin (1854–1932) ajattelu. Kerschensteiner tunnetaan toiminnallisen opetuksen puolestapuhujana ja niin sanotun työkoulun käsitteen kehittäjänä. Nykypäivän näkökulmasta hänen ajatuksensa näyttäytyvät kuitenkin laajemmassa asiasyhteydessä ennen kaikkea ammatillisen koulutuksen pedagogista itseymmärrystä etsivinä.

Tärkeän lähtökohdan ammatilliselle koulutusajattelulle antaa Kerschensteinerin (1928, 44) määrittely ammatin kahdesta ulottuvuudesta. Ammatti itsessään käsitteenä ja aina myös työelämätoimintana sisältää sekä ”teknisen” ammatin että ”kulttuurisen” ammatin ulottuvuudet. Teknistä ammattia voidaan pitää ammatin suppeana käsittämisenä. Se on työn substanssissa tarvittavaa älyllistä ja manuaalista tietoutta ja osaamista; esimerkiksi lukkoseppä osaa tehdä lukkojen edellyttämät varukset ja asentaa lukot ja helat ohjeiden mukaisesti. Kulttuurinen ammatti tarkoittaa ammatin laajaa käsittämistä. Tällöin tarkoitetaan ammatin eettis-sosiaalista puolta, kulloisenkin yhteiskunnan toimintarakenteita ja kulttuuria tulkitsevaa sekä niitä kehittävää ulottuvuutta. Tämän päivän käsitteillä ammatin eettis-sosiaaliseen puoleen voidaan suoraan liittää esimerkiksi sellaiset osaamisalueet kuin yleiset työelämätaidot ja ammattietiikka. Kerchensteinerin ajatuksen voi tulkita sisältävän vieläkin syvempiä ulottuvuuksia. Eettis-sosiaalinen ammattiosaaminen ei rajoitu pelkästään jonkin ammattialan sisäiseen työkulttuuriin vaan siinä suuntaudutaan rakentamaan ihmisyyttä ja kulttuuria koko ihmiskunnan mitassa ammatillisen toiminnan kautta. Esimerkiksi lukkoseppän ammatti sisältää, sivuaa tai edesauttaa yhteiskunnallisen toiminnan prosesseja usealla sosiaalisen toiminnan tasolla. Siihen sisältyy myös merkittävää kulttuuriseen kehitykseen liittyvää

tulkintaa sekä yhteisöjen että yksilöiden turvallisuudesta. Eettis-sosiaaliseen näkökulmaan sisältyy myös ammatinharjoittajan tietous ammatin olemassaolon edellytyksistä elinkeinotoimintana, jolloin esimerkiksi yrittäjyyden merkitys avautuu uudella tavalla. Ammatinhan ovat olemassa yhteiskunnallisina työtoimintoina ainoastaan yrittäjyyden kautta.

Ammatillinen teko ei ole merkityksellinen ainoastaan tarpeisiin vastaavana palveluna vaan se on myös itsessään autenttinen inhimillisen kulttuurikehityksen ilmentymä. Tätä taustaa vasten on helppoa ymmärtää Kerchensteinerin näkemys, että ammattiin kasvu on ihmisyyteen kasvun kulmakivi (Kerschensteiner 1928, 41). Ihmisyyteen kasvuun sisältyy myös luovuuden ja muutoksen olemassaolo. Ihmisen toteuttama ammatillinen teko ei ole koskaan täysin mekaaninen eikä vailla arvioivaa ajatusta.

Ammattipedagogiikkaa ja ammatillisen koulutuksen toteutuksen tapoja voidaan siten rakentaa sekä suppean että laajan ammattikäsitteen pohjalta. Vaikka ammatillisen toiminnan prosessissa molemmat puolet ovat aina mukana, ne eivät tavallisimmin ole yhtälailla tiedostettuja. Ammattikasvatuksen yhtenä oleellisena tehtävänä kuitenkin voitaneen pitää ammatillisen toiminnan kokonaisuuden tietoiseksi tekemistä. Ammattipedagogiikka selventää periaatteet siitä, millä tavoin ja millaisissa olosuhteissa ammatillinen kasvatus ylipäänsä on mahdollista.

ESIMODERNIN YHTEISKUNNAN AMMATTIPEDAGOGIikka JA SÄILYTTÄVÄN OPPIMISEN KEHÄ

Ammatillisen pedagogiikan kehitykseen liittyy karkeasti ottaen kaksi historiallista ulottuvuutta perustuen sosiologiseen tarkasteluun esimodernin ja modernin teollisen yhteiskunnan välisestä erosta. Esimodernissa yhteiskunnassa yhteisön praktista toimintaa ohjaa menneen, nykyisyyden ja tulevaisuuden välinen tiukka kytkös. Tämä tarkoittaa, että yhteisön perinteessä olevat toimintamuodot siirtyvät yhteisöllisen toiminnan myötä nykyisyyteen ja edelleen tulevaisuuteen. Kasvatussosiologian näkökulmasta kysymys on siitä, että yhteisön perinteessä olevat toimintatavat pyritään initiaation avulla siirtämään seuraavalle sukupolvelle. Ammattiin liittyvä taito pyritään mahdollisimman

AMMATITHAN OVAT OLEMASSA YHTEISKUNNALLISINA TYÖTOIMINTOINA AINOASTAAN YRITTÄJYYDEN KAUTTA.

ekonomisesti, kasvattajan voimavaroja säästäten siirtämään opiskelijan toimintatapoihin. Ammatillinen oppiminen toteutuu tällöin pääosin mallioppimisena ja kasvattava vaikuttaminen tapahtuu indoktrinaation keinoin. Esimodernin yhteiskunnan näkökulmasta pedagoginen tehokkuus toteutuu, kun ammatin suvereeni harjoittaja, mestari, siirtää oman ideologiansa varassa hallitsemansa ammatillisen sisällön opiskelijan ajatteluun ja toimintaan.

Esimodernin ajan ammatit olivat käsityöammatteja, joita suojasi ammattikuntalaitos. Ammattikuntien rajat olivat tiukat ja salaisuuden verhoamat. Ehkäpä käsite ammattisalaisuus juontuu jo täältä. Kysymys oli myös laadun varmistamisesta ja laadukkaasta työstä ansaitun ammatillisen ylpeyden oikeuttamisesta. Ammattikuntalaitos sääтели mestareiden määrää ja suojasi kulloisenkin ammattialan tietoa ja osaamista joutumasta väärin käsiin. Ammatillisen osaamisen pitäminen suljetun piirin omaisuutena sekä yksinoikeutena oli esimodernin ajan ammattikäsityksen keskeinen tunnuspiirre. Nykypäivän näkökulmasta esimoderni pedagoginen ajattelu johtaa sekä teknisen ammatin että kulttuurisen ammatin osalta oppimista koskevan teoretisoinnin yhteydessä sulkeutuneeseen kehään. Mestari siirsi oman tahtonsa varassa omistamaansa tietoa, taitoa ja ideologiaa opiskelijan toimintaan. Opiskelija vastavuoroisesti sisäisti opettajan opetustoiminnan sisällöt omaan toimintaansa ja omaan ammatti-identiteettiinsä. Kovin luova työskentely opiskelijan taholta voitiin tulkita väärin oppimiseksi ja se saattoi mahdollisesti johtaa ohjassuhteen loppumiseen tai se ainakin haittasi mestariksi saakka etenemistä.

Tällainen ammattipedagoginen malli kuvaa ammatillisen osaamisen totunnaista kulkua sukupolvel-

ta toiselle, eikä ajattelumalli pysty selittämään uuden teknologian syntymistä, jolloin perinteenomaisen käytännön sulkeutunut kehä murtuisi innovaatioiden myötä. Vaikka esimodernin ajan yhteiskunta ja kulttuuri nyt tuntuvat kaukaisilta, niin ammatilliseen koulutukseen voi yhä sisältyä piirteitä, jotka ovat kuin varjoja ammattikuntalaitoksen ajalta. Näitä voisi olla esimerkiksi moniammatillisen yhteistyön haasteellisuus, mutta myös arkityyppinen houkutus osaamisen näyttöjen autoritaariseen arviointiin (vrt. Salo 2013). Toisaalta mestari-kisälli-oppipoikamallin hyviä puolia, kuten teorian ja käytännön yhteensulautumista ja tarpeeseen pohjautuvan ohjauksen tehokkuutta on kaikin keinoin syytä vahventaa ja ylläpitää modernissa kontekstissa.

Ammattiin oppiminen mestarin oppipoikana oli esimodernin ajan ammatillisen opetuksen tärkein toimintamalli. Teollistumisen myötä oppipoikajärjestelmä aluksi täydentyi tehtaiden yhteydessä järjestettävällä ammatillisella opetuksella ja 1900-luvulle tultaessa työelämän ulkopuolella tapahtuva kouluihin ja koulujen työsaleihin siirretty ammattiopetus muodosti pian valtavirran. (Kyöstiö 1955; Laukia 2013.) Yhteiskunnallisen kehityksen kannalta ammatillisen kouluverkon rakentaminen oli Suomelle elintärkeää ja se loi perustan myös ammatillisten opettajien koulutukselle. Koulun ja luokkahuoneen toimintaympäristössä ammatin sisällöt tulivat näkyviin oppiaineina ja syntyi myös jako ammatillisiin ja yleisiin oppiaineisiin. Esimodernille ajalle ominainen tiedon, uskomusten ja työtapojen siirtäminen mestarilta oppipojalle muuntui luokkahuoneiden myötä oppiaineiden esittäväksi opetustavaksi, jolloin syntyi uudenlaisia ongelmia, esimerkiksi teorian ja käytännön erkaantumisen. Didaktiseksi toimintamalliksi suurelta osin vakiintui proseduuri, jossa aluksi käydään läpi työtoimintaan liittyvä teoretieto, jonka jälkeen taitoja harjoitellaan käytännön harjoitteissa. Mielenkiintoista on, että vaikka ”siirtopedagogiikasta” on yritetty luopua vuosikymmenien ajan, koulujen arjessa se yhä saatetaan nähdä esimerkiksi teoriaopetuksessa ekonomisena ja varteen otettavana ammatillisen koulutuksen työtapana. Kannaltamme oleellista kuitenkin on se, että mestari-kisälli-oppipoika-malli ja koulun käytänteisiin kytkeytyvä proseduaalinen toiminta-

malli kaipaavat vaihtoehtoa, joka pystyisi selittämään ammatillisen pedagogiikan ja ammatillisen kasvun mahdollisuuksia ja potentiaaleja alati muuttuvassa innovaatioille rakentuvassa ammatillisessa toimintaympäristössä.

PRAGMATISTIS-TRANSAKTIONAALINEN AMMATILLINEN PEDAGOGIIKKA

Ammatillisen pedagogiikan ongelmiin liittyvä analyysi on syytä aloittaa ammattiin opiskelevan opiskelijan kasvu- tai oppimisprosessin analyysistä. Kehityspsykologisen tai kognitiivisen psykologian antamien lähtökohtien sijaan tarkastelemme oppimista nyt funktionalistisen psykologian näkökulmasta.

Funktionalistisella psykologialla tarkoitetaan Amerikkalaisen pragmatismien tieteenfilosofian ympärille kehitettyä ihmisen kasvuun liittyvää oppimisteoriaa. Funktionalistien psykologian edustajia voidaan nimetä useita, mutta käsillä olevassa artikkelissa käsitellään kahden keskeisimmän teoreetikon William Jamesin (1842–1910) ja John Deweyn (1859–1952) teoriaa oppimisesta kasvuna. William James tunnetaan yhtenä klassisen amerikkalaisen pragmatismien tieteenfilosofian kehittäjistä. Tieteenfilosofisten pohdintojen lisäksi James on kirjoittanut omintakeisesti psykologiasta, uskonnonfilosofiasta ja kasvatustieteestä. Hän jäsentää psykologian ja kasvatuksen välistä suhdetta funktionalistisen psykologian näkökulmasta kasvatustieteestä tarkastelevässä teoksessaan *Talks to Teachers on Psychology* (1899). James (1962, 2–4; ks. Pihlström & Sutinen 2012) toteaa, että psykologia tieteenä eroaa kasvatuksen käytännöllisestä ulottuvuudesta. Psykologia pyrkii Jamesin mukaan jäsentämään ihmisen psyyken muodostumista ja kasvua, mutta psykologiatieteen tieto ei pysty tuottamaan kasvattajalle yksiselitteisiä välineitä sellaiseen kasvatustoimintaan, missä kasvattaja yrittäisi välittää näkemystään sellaisenaan opiskelijan ajatteluun. Kasvatuksen tai opetuksen ajatus ei Jamesin mukaan ole syy-seuraus-suhteinen tapahtuma, vaan kasvun ja luovuuden varaan rakentuva vuorovaikutustapahtuma.

Jamesin (1962, 7–8) opettamista ja opiskelijan oppimista koskeva psykologinen teoria perustuu hänen kuuluisaan ajatukseensa ihmisen tietoisuudesta

tajunnanvirtana, *the stream of consciousness*. Jamesin ajatus on pyrkiä selittämään ihmisen naturalistista (biologista) olemusta lähtökohdiltaan aktiivisena toimijana, joka oman toiminnan myötä oppii asioita sekä itsestään että toimintaympäristöstään. James muotoilee ihmisen tajunnanvirran seuraavasti:

” ... *some kind of consciousness is always going on ...* ” (James 1962, 7).

”*We have thus fields of consciousness – that is the first general fact; and the second general fact is that the concrete fields are always complex.*” (James, 1962, 8).

” ... *it (stream of consciousness, A.S.) leads to action ...* ”

” ... *it (stream of consciousness, A.S.) leads to knowledge*” (James 1962, 11).

James korostaa tajunnanvirtaa koskevassa teoriasaan kolmea tekijää. Ensinnäkin ihmisen tietoisuus on olemassa ja sen alkuperä on tuntematon. Toiseksi ihminen omaa voiman toimia aktiivisesti oman tietoisuuden varassa ja kolmanneksi yksilön toiminnan seurauksena voi syntyä tietoa. Erityinen piirre Jamesin ajattelussa on tajunnanvirran avulla syntyvä toiminta, joka voi suuntautua jostain syystä johonkin suuntaan. Juuri tähän yksilön toiminnan suuntautumiseen liittyvään ongelmaan James viittaa ajatuksella, että ihmisen toiminta ja tietoisuus maailmasta on kompleksinen tapahtuma. Oppimisteoreettisesti kysymys on siitä, että yksilön oppimisen ennustaminen on vaikeaa, jopa mahdotonta ja yksilöiden oppimiseen liittyy aina luovuuteen kytkeytyvä elementti. Jamesin (1962, 33) mukaan opiskelijan oppimisprosessissa on kaksi selittävää tekijää; plastisiteetti (*plasticity*) ja toimintatapa (*habit*). Plastisiteetti viittaa opiskelijan kykyyn uusien kokemusten myötä oppia uusia asioita ja liittyy uudet opitut asiat aikaisemmin opittujen asioiden yhteyteen. Näin muodostuvat toimintatavat, jotka voivat muuttua ja kehittyä opiskelijan oman toiminnan seurauksena.

Teoriassa on huomioitavaa se, että nykyhetkessä tapahtuva opiskelijan oppiminen tarkoittaa hetkeä myöhemmin tulevaisuudessa tapahtuvaa uusien toi-

mintatapojen syntyä. Näin voimme argumentoida, että oppiminen tulee näkyväksi osaamisena, joka ei ole yksinkertaisella tavalla ennustettavissa opetuksen ja opiskeluun liittyvien prosessien perusteella. Opiskelijan oppimisen kannalta uuden toimintatavan relevanssi ei ole täydellisesti ennustettavissa, koska yksilöllisen toiminnan mukana oleva plastisiteetti tuottaa ennustamattoman tilanteen siitä, miten yksilölliset oppijat laajentavat omaa ymmärrystään ja toimintatapojaan suhteessa aikaisempaan tietoon ja toimintatapaan.

Opiskelijan oppiminen ei ole ennustettavissa. Samaan tematiikkaan opiskelijan oppimisesta liittyy John Deweyn filosofia itse-toiminnasta (*self-activity and ability to act*), kokemuksesta (*experience*), plastisiteetista (*plasticity*) ja toimintatavasta (*a habit of action*). Dewey ja Arthur F. Bentley julkaisivat vuonna 1949 teoksen *Knowing and the Known* (1949), jossa he määrittivät ennen kokemusta olevan alkuperäisen yksilön oppimisprosessissa. Samassa yhteydessä kirjoittajat irrottautuivat interaktion käsitteestä ja toivat tilalle transaktion käsitteen. Transaktiossa opettajan ja opiskelijan yhteiselle toiminnalle ei aseteta etukäteisiä sitoumuksia eikä oikeassa olemisen asetelmia. Yksi mahdollisuus suomenkieliseksi vastineeksi voisi olla ”kanssakäyminen”, mutta pitäydymme jatkossa kuitenkin alkuperäisessä ilmaisussa. On myös huomattava, että tulkitsemme transaktion käsitettä tässä artikkelissa ainoastaan Deweyn ja Bentleyyn sille antaman määrittelyn mukaisesti. Oleellista on ymmärtää oikein opettajan ja opiskelijan erityinen yhdessä olemisen tapa, jonka tunnuspiirteitä sanailmaisulla haetaan. Dewey ja Bentley toteavat:

Self-action: where things are viewed as acting under their own powers.

Inter-action: where thing is balanced against thing in causal interconnection.

Trans-action: where systems of description and naming are employed to deal with aspects and phases of action, without final attribution to "elements" or other presumptively detachable or independent "entities," "essences," or "realities," and without isolation

of presumptively detachable "relations" from such detachable "elements." (Dewey LW16, 101–102.)

Mikä ajatus Deweyllä ja Bentleyllä on yksilön tietämistä ja oppimista koskevassa tematiikassa? Yksilön oppiminen voi käsitteellisesti muotoutua tilanteessa, jossa myöhemmin opittu toimintatapa ei ole olemassa nykyhetkessä. Itse-toiminta (*self-activity*) on yksilön kyky toimia aktiivisesti, ja transaktio tarkoittaa toiminnan muotoa, jossa lähtökohtaisesti ei ole määrittynyt asioita tai merkityksiä. Dewey ja Bentley hylkäävät interaktion käsitteen, koska interaktio (luonnossa ärsyke-reaktio-skeemana) viittaa asioiden kausalistiseen ja ennalta määriteltyyn luonteeseen, esimerkiksi attribuutioon opettajan oikeassa olemisesta. Pohtiessamme oppimisen reunaehtoja itse-toiminnallisuus ainoastaan aktiivisena toimintana ja transaktio kahden ei-määrittyneen tekijän toiminnan muotona selittävät uuden oppimista mielenkiintoisella tavalla. Deweyn ja Bentleyyn ajatus on ymmärrettävissä, kun asian yhteyteen liitetään Deweyn teoria kokemuksesta (*experience*), jota hän kuvaa seuraavasti:

When we experience something we act upon it, we do something with it; then we suffer or undergo the consequences" (Dewey MW 9, 146).

To "learn from experience" is to make a backward and forward connection between what we do to things and what we enjoy or suffer from things in consequence" (Dewey MW 9, 147).

Teoria kokemuksesta esittää ajatuksen siitä, että ennen kokemusta yksilöllä on itse-toimintaa, joka muuttuu tai transformoituu kokemukseksi tilanteessa, jossa hän kohtaa toimintaympäristössä olevan haasteellisen tilanteen, ongelmatilanteen. Kokemus liittyy sekä materiaalisen että sosiaalisen maailman kokemuksiin. Transaktiossa sosiaalinen kokemus tarkoittaa kahden yksilön välistä vuorovaikutusta, joka määrittyy sosiaalisessa kontekstissa tuottaen osin ennakoimattoman sosiaalisen merkityksen. Jonkin asian oppiminen syntyy opiskelijan kokemuksesta suhteessa toimintaympäristön kohteeseen ja kohteen aiheuttamaan toiminnalliseen seuraamukseen

(*practical consequences*). Yksilöllinen kokemus uuden tiedon tuottajana johtaa Deweyn filosofian mukaan oppimiseen. Oppiminen on aina kokemuksessa tapahtuva prosessi, joka voidaan ottaa tarkastelun kohteeksi vasta kokemuksen jälkeen. Oppimiseen liittyy Deweyn (MW9, 46–54) mukaan kasvun (*growth*) käsite. Kasvun käsite sisältää kolme tärkeää elementtiä. Kasvun perustana on mahdollisuus ja potentiaali kasvaa (*the ability to develop ja the power to grow*). Kasvun mahdollisuus ja potentiaali avaavat yksilölle kokemuksen avulla väylän merkityksellisten asioiden havaitsemiseen. Tämä edellyttää yksilöltä plastisiteettia (*plasticity*), mikä tarkoittaa oppijan kykyä ymmärtää kokemuksessa oleva asia ja kykyä liittää tämä asia aikaisempaan tietoonsa. Kokemuksen ja plastisiteetin varassa syntyvät ja muuttuvat yksilön ja edelleen myös yhteisön toimintatavat (*a habit*).

Erityinen ominaisuus, joka mahdollistaa asioiden opiskelun, on käsitteellinen tietoisuus eli opiskelijan kyky ajatella ja käyttää kielellistä ymmärrystään toiminnassa olevien ongelmien ratkaisuun. George H. Meadin sosiaalipsykologia sosiaalisen maailman vastavuoroisuudesta on tuottanut teorian merkityksellisestä symbolista (*a significant symbol*). Mead (1962) korostaa, että sosiaalinen toiminta voi tuottaa yhteisen sosiaalisen toiminnallisen seurauksen, sosiaalisen merkityksen. Sosiaalinen merkitys syntyy kun vähintään kaksi yksilöä toimivat yhdessä ja pystyvät sosiaalisessa toiminnassa luomaan (*create*) yhteisen sosiaalisen toiminnallisen seurauksen. Kun yhteisesti toiminnassa tuotettu toiminnallinen seuraus, sosiaalinen merkitys (*meaning*) kytkeytyy merkkiin (*a symbol*), syntyy merkityksellinen symboli. Merkityksellinen symboli ja edelleen useat merkitykselliset symbolit muodostavat lopulta kielellisen kokonaisuuden, joka sosiaalisen toiminnan myötä voi laajentua. Oleellista kuitenkin on, että symboleista muodostuva yhteinen kieli mahdollistaa yksilöiden ajattelun. Kannaltamme on myös tärkeää, että ainoastaan kielellisen ymmärryksen kautta ammatillinen todellisuus on yhteisesti olemassa ja sosiaalisesti jaettu.

Deweyn (MW6, 236–242) mukaan kielellinen ymmärrys sekä materiaalisen että sosiaalisen maailman ominaisuuksista ja merkityksistä avaa yksilölle

mahdollisuuden kehittää toimintaa ja ratkaista luovasti toiminnassa olevia ongelmia. Deweyn mukaan kielellinen kompetenssi mahdollistaa toiminnassa olevan ongelman havaitsemisen, määrittelemisen, erilaisten ratkaisujen muotoilemisen, ongelman ratkaisuun liittyvän hypoteesin laadinnan ja *experimentin* ongelman ratkaisemiseksi. Kokeellinen ratkaisuyritys, *experimentti*, voi tuoda ongelmaan ratkaisun ja mahdollisesti tuottaa uuden ongelman, jolloin edellä kuvattu reflektiivisen ajattelun metodi alkaa uudelleen alusta. Dewey kuvaa ihmisen reflektiivista toimintaa seuraavasti:

Upon examination, each instance reveals, more or less clearly, five logically distinct steps: (i) a felt difficulty; (ii) its location and definition; (iii) suggestion of possible solution; (iv) development by reasoning of the bearings of the suggestion; (v) further observation and experiment leading to its acceptance or rejection; that is, the conclusion of belief or disbelief. (Dewey MW6, 236–237).

Miten Jamesin, Deweyn ja Meadin oppimisteoreettisia ajatuksia voidaan soveltaa ammatilliseen pedagogiikkaan, erityisesti ammatilliseen oppimiseen ja kasvuun? Lähtökohta on, että jokainen oppija suuntaa oman toimintansa opittavaan asiaan omaehtoisesti. Oppijan omaehtoinen aktiivinen toiminta voi tuottaa tilanteita, joissa ammattiin opiskeleva opiskelija saavuttaa vaadittavan osaamisen täysin oman kokemuksensa varassa. Opiskeltavaan osaamisalueeseen liittyvä kokemus on välttämätöntä, ja kokemuksessa opiskelijalle syntyy mahdollisuus ymmärtää opiskeltavan alueen tekninen kuin kulttuurinenkin merkitys. Opiskelijan kokemus ja merkityksen ymmärtäminen sisältävät aina opiskelijan henkilökohtaista luovuutta, joka ei ole ennustettavissa syy-seuraus-suhteisesti. Oppiminen sisältää aina yllättävän ja ei-ennustettavan elementin, josta seuraa toiminnan tuloksen ja siihen kohdistuvan arvioinnin loogisesti keskeinen rooli ammatillisessa opetusprosessissa. Opetuksen olemassaolosta ei voi kausaalisesti enempää kuin loogisestikaan päätellä, että oppimista olisi tapahtunut ja osaamistavoitteet olisivat toteutuneet.

Ammatillisuuteen liittyvä yksilöllinen kasvu edellyttää ammatillista plastisiteettia. Ammatillinen kasvu

on prosessi, joka muotoutuu ennakoimattomissa kokemuksissa. Opiskelijan luovuus ja kekseliäisyys ovat välttämättömiä elementtejä oivaltamisessa. Vaikka opiskelija toimii omista lähtökohdistaan omaehtoisesti johonkin suuntaan, on syytä muistaa, että ammatillinen kasvu ei ole satunnainen tai relativistinen tapahtuma, koska se tapahtuu suhteellista pysyvyyttä edustavassa ammatillisessa toimintaympäristössä.

Keskeinen tekijä ammatillisessa kasvussa on ammattiin liittyvien merkitysten syntyminen ja niiden kytkeytyminen ammatilliseen kieleen ja sanavarantoon. Ammatillinen kielenkäyttö voi syntyä ainoastaan ammatillisissa käytänteissä, kun ammatinharjoittajat käyttävät kieltä ja luovat uusia merkityksiä liittäen ne ammatillisen kielen varantoon. Ammatillinen reflektiivinen toiminta on mahdollista kielellisten ilmausten varassa. Reflektiivisen ajattelutoiminnan avulla ammattiin liittyviä ongelmia voidaan löytää sekä määrittää ja edelleen muodostaa hypoteeseja, joita voidaan testata käytännössä. Ammatillinen älykkyys on oleellisesti riippuvainen siitä, miten ammatillisen toimijan ammattiin liittyvä sanasto on käyttökelpoista ammatillisessa ongelmanratkaisussa. Sama koskee myös ammattiin opiskelevan opiskelijan kykyä liittää oivalluksiaan ammattialan kehitykseen.

Ammatillinen pedagogiikka edellyttää ammatillisen kasvun teorian lisäksi teorian siitä, mitä ammattiopetus tai ammatillinen opettaminen tarkoittaa. Tämä merkitsee sitä, että pedagogisen teorian ja opettajan pedagogisen ajattelun tulee kytkeytyä loogisesti määriteltyyn oppimisteoriaan ja toisaalta oppimista koskevan teorian elementtien tulisi löytää vastakappaleensa opettamista koskevassa teoriassa.

William Jamesin (1962, 48–49) mukaan opettamiseen liittyvä pedagogiikka sisältää neljä periaatetta. Lähtökohdiana on, että uuteen osaamiseen johtava toimintatapa voi muodostua vain opiskelijan omassa kokemuksessa. Näin ollen opettajan ensimmäinen tehtävä on tuoda opiskelija opetettavan ilmiön äärelle ja pitää opiskelijan huomiota yllä suhteessa opetettavaan substanssiin. Toiseksi opettajan pitää aktiivisesti pyrkiä yhdistämään opetettava asiassisältö ja opiskelijan kokemus. Kolmanneksi opettajan tehtävänä on tietoisesti pyrkiä aktivoimaan ja motivoimaan opiskelijaa hahmottamaan kokemustaan

suhteessa opetettaviin asioihin ja neljänneksi auttaa opiskelijaa saavuttamaan opetettavaan asiaan liittyvän käsitejärjestelmän eli kielen hallinnan.

Deweyn pedagoginen ajattelu sisältää samat elementit kuin Jamesin kasvatustapahtuma. Dewey (ks. Sutinen 2006) ymmärtää kasvatustapahtuman sisältävän kolme erilaista tasoa. Nämä tasot kytkeytyvät kolmella eri tavalla opiskelijan kokemukseen. Opiskelijan kokemus voi olla esikielellinen, kielellinen ja reflektiivinen. Mitä opiskelijan esikielellinen kokemus tarkoittaa pedagogisesti? Kysymys on siitä, että opettaja oman tulkintansa, interpretaation, avulla pyrkii muuttamaan, transformoimaan, opiskelijan kokemuksen käsitteelliseksi tiedoksi. Ohjauksellisessa transaktiossa opiskelijan ei-kielellinen tai esikielellinen kokemus ikään kuin käännetään ja muutetaan kielelliseksi ilmaukseksi. Kieli muistuttaa sekä opettajaa että opiskelijaa yhteisesti saavutetusta kokemuksesta ja toimintatavasta. Kielen kautta syntyy elävä ja toiminnallinen yhteys laajempaan kulttuuriseen toimintaympäristöön. Tämä yhteys toimii molempiin suuntiin, jolloin ammatillisen toiminnan kulttuuria edistävä mahdollisuus voi konkretisoitua. Dewey ei kuitenkaan pedagogisessa ajattelussaan tyydy ainoastaan toimintatapojen ja kielellisen toiminnan yhdistämiseen. Opettajan tulee lisäksi opettaa opiskelijalle reflektiivisen ajattelun metodi.

Reflektiivisen ajattelutoiminnan oppiminen tapahtuu opettajan ja opiskelijan kohtaamisissa ongelmatilanteissa, joilla on aina sekä suppeampi että laajempi ammatillinen toimintaympäristö. Mitä tämä tarkoittaa opettajan näkökulmasta? Opiskelijan kohdatessa ongelman opettajan tavoitteena on auttaa häntä tulkitsemaan sen laatua ja ominaisuuksia. Opettajan tehtävänä on myös auttaa opiskelijaa muotoilemaan erilaisista ratkaisuvaihtoehdoista työhypoteesi ongelman ratkaisemiseksi. Työhypoteesin toimivuus tulee arvioida opettajan ja opiskelijan käytännöllisessä toiminnassa. Opetustilanteen ydin on, että opettaja pyrkii simuloimaan ja osoittamaan opiskelijalle opiskelijan oman toiminnan prosessissa miten reflektiivisen toiminnan metodi toimii käytännöllisissä ammatillisissa ongelmatilanteissa. Tällaisessa ohjauksellisessa transaktiossa opiskelijan tulee kehittää kykyään itsearviointiin ja opettajan tehtävä



Kuvio 1. Ammatillisen kasvun ja opetuksen pragmatistis-transaktiivinen toimintamalli (Sutinen & Karjalainen).

on osallistuvan arvioinnin keinoin tukea opiskelijan ammatillista oppimista ja ammatillisen kasvun prosessia (vrt. Karjalainen 2002, 234–236).

Ammattiin opiskelevan opiskelijan tulee saavuttaa esikielellisen ja kielellisen ammattiin liittyvän kokemuksen lisäksi ammattiin liittyvä reflektiivinen ajattelu. Ammatin opettajan tehtävänä on havainnollistaa opiskelijalle sekä ammattiin liittyvät toimintatavat että ammattiin liittyvät ongelmanratkaisutavat. Ammattipedagogiikkaan tulee alati muuttuvan yhteiskunnan kontekstissa sisältyä ammattien kehittymiseen liittyvä painotus. Myös ammatin opettaja ja ammatin opiskelija ovat saman jatkuvan muutoksen alaisia. Hahmotamme ammattipedagogisen pragmatistis-transaktiivisen toimintamallin **kuviossa 1** kuvatulla tavalla.

JOHTOPÄÄTÖKSET

Olemme pyrkineet tarkastelemaan ammattipedagogiikkaa ja ammatillista kasvua sekä suppean että laajan ammattikäsityksen näkökulmista. Keskeinen kysymys on, miten suppea ja laaja käsitys ammatillisesta toiminnasta ovat suhteessa pragmatistis-transaktiiviseen ammatilliseen pedagogiikkaan? Voimme olla Tuomisen ja Wihersaaren (2006, 63)

kanssa samaa mieltä siitä, että ”oppilaille tulee tarjota tietoa ammattien historiallisista ja yhteiskunnallisista kytköksistä sekä valmiuksia toimia muuttuvissa oloissa” ja kehittää ammatillista koulutusta siten, että ammattiin opiskelevalle opiskelijalle muodostuu tilanne, missä ”hänelle ajankohtaiset kiinnostuksen kohteet tulevat esille”. Tuominen ja Wihersaari nostavat esille neljä kannaltamme täysin relevanttia teoreettis-filosofista lähtökohtaa ammattipedagogiikkaan ja ammatilliseen kasvuun. Ammattipedagogiikassa tulee kasvatustapahtuman jäsenyää siten, että ammattien historialliset (1), yhteiskunnalliset (2), muuttuvat ammattikäytänteet (3) ja opiskelijan oma aktiivinen toiminta (4) tulevat huomioiduksi. Ammattipedagogiikan dynaamisen kokonaisuuden hahmottamiseksi tarvitaan jäsenyys, jossa edellä mainittuihin osa-alueisiin sisältyvät merkitysmahdollisuudet voidaan arvioida sekä pedagogisen toimintamallin että ammatikäsityksen näkökulmista.

Kuviossa 2 pyrimme hahmottamaan kokonaisnäkemyksen siitä, kuinka ammatillinen pedagogiikka määrittyy sekä pedagogisen toimintamallin että ammattikäsityksen nelikenttänä. Mestari-kisälli-toimintamalli tarkoittaa suppean ammattikäsityksen näkökulmasta mallioppimista ja proseduaalinen malli

AMMATTIKÄSITYS

PEDAGOGINEN TOIMINTAMALLI	PRAGMATISTIS- TRANSAKTIIVINEN	SUPPEA	Ammatin mallioppiminen	LAAJA	Kontekstuaalinen omaksuminen
		PROSED- UAALINEN	Tarpeellisten tietojen ja taitojen välittäminen opiskelijalle	Itsenäisen ammatin harjoittamisen valmiuksien kouluttaminen	
		MESTARI-KISÄLLI	Innovatiiviset työkäytännöt, transaktiivinen ammatillinen ongelmanratkaisu	Ammatin kulttuurisen itseymmärryksen evoluutio, transaktiivinen ammatillinen ongelmanratkaisu	

Kuvio 2. Pedagogisen toimintamallin ja ammattikäsitteen välinen suhde.

tietoperustan ja ammatillisten taitojen koulumaista viimekädessä oppiaineisiin palautuvaa oppimista. Laajan ammattikäsitteen kannalta mestari-kisälli-pedagogiikka merkitsee yhteiskunnallis-kulttuurisessa tilassa vallitsevien ammatillisten rakenteiden ja ammatillisen toiminnan olemassaoloa määrittävien kulttuuristen pelisääntöjen siirtymistä opiskelijalle kontekstuaalisesti osana vuorovaikutusta, itsestään selvinä ja itsestään selvästi. Proseduaalisessa mallissa yhteiskunnallisten oppiaineiden, esimerkiksi yrittäjyyskasvatuksen ja ammattietikan rooli korostuu. Kummassakaan ratkaisussa ei itessään löydy vastausta kysymykseen miten muuttuvat ammattikäytännöt kehittyvät ja miten opiskelijan aktiivinen ja luova toiminta liittyy ammattipedagogiikkaan.

Suppea käsitys ammatillisesta toiminnasta tarkoittaa pragmatistis-transaktiivisessa pedagogiikassa innovatiivisen ulottuvuuden sisältävän teknisen osaamisen tuottamista ohjauksellisen transaktion avulla ammatillisen toiminnan ongelmatilanteissa. Laaja käsitys ammatillisesta toiminnasta tarkoittaa ammattiin liittyvän ja sen kehitystä ennakoivan kulttuurisen itseymmärryksen edistämistä ohjausprosessissa. Jokainen ammatillisen toiminnan ongelmatilanne sisältää laajemman vaikutus- ja merkitysyhteyden. Tällä tarkoitamme sekä yksilön että organisaatioiden näkökulmasta ammatillisen toiminnan olemassaolon ehtojen ja tuottavan työn merkityksen jatkuvaa muuttumista ja kehittymistä

amatillisen osaamisen määrittäjänä. Ammatillisen toiminnan evoluution ylläpitäjänä ovat yhteiskunnallisessa toiminnassa tapahtuvat muutokset, teknologinen edistyminen mutta myös ammatillisten toimijoiden, ammatin osajien, uutta luova oppimisprosessi. Jatkuvaan muutokseen vastaaminen innovatiivisella tavalla ammatillisen opetuksen käytänteissä on sekä ammatillisen pedagogiikan että ammatillisen kasvun merkittävien haaste.

Pragmatistis-transaktiivinen pedagogiikka pyrkii vastaamaan kysymykseen, miten opiskelijan oma aktiivinen ja jossain määrin ennustamaton oppimisprosessi kyetään liittämään muuttuvan yhteiskunnan ammattikäytänteisiin ja luovaan, ammatillisesti älykkääseen tapaan tehdä työtä. Opiskelijan oppimisprosessin näkökulmasta kysymys on siitä, että opiskelijat oman toimintansa perusteella refleктоivat uusia materiaalisia ja sosiaalisia kokemuksiaan omasta ajallispaikallisesta perspektiivistään käsin. Yksittäisen opiskelijan perspektiivi ei ole palautettavissa kenenkään toisen opiskelijan, opettajan tai työelämässä toimivien ihmisten perspektiiveihin.

Pragmatistis-transaktiivinen ammatillinen pedagogiikka tuo yhteen sekä opettajien ammattikäytännöt että opiskelijoiden aktiivisen työskentelyn työelämään rakentuissa ammatillisissa käytänteissä. Sitä voidaan pitää myös ammatillisen kokemusoppimisen kehittämisenä. Opiskelijalle rakennetut ammatilliset ongelmatilanteet toimivat yhtä aikaa

opettajalle itselleen suunnattuina pedagogisina ongelmatilanteina. Ammatillisen kasvun prosessiin sisältyy kohdeammattin oppiminen opiskelijalla ja opetusammattin oppiminen opettajalla. Ammatillisen pedagogiikan tulee mahdollistaa opiskelijalle sellaisia oppimistilanteita, jotka luovat ammatilliseen itseymmärrykseen liittyvän kehittävän seurauksen, uudistavan ammatillisen merkityksen. Opettajan tehtävä on ohjauksellisessa transaktiossa muotoilla kokemukset ja merkitykset kielelliseksi ilmaukseksi. Tällöin myös opettajan oma identiteetti ammatillisena opettajana saa uudenlaista jäsenystä.

Ari Sutinen
KT, tutkijatohtori
Oulun yliopisto



Asko Karjalainen
KT, johtaja
Oulun ammatillinen
opettajakorkeakoulu

ARI SUTISEN MUISTOLLE

Ari Sutinen poistui keskuudestamme kesällä 2014. Äkillinen tapahtuma järkytti syvästi hänen läheisiään ja kollegoitaan. Ari oli amerikkalaisen pragmatismien ja progressiivisen pedagogiikan asiantuntija, syvälinen teoreetikko, ja samalla innostunut koulutuksen kehittämisen kysymyksistä. Ammatillisesta koulutuksesta hän kiinnostui tehdessään pedagogisia opintoja Oulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Tämä artikkeli rakensi näkökulmaa laajemmalle ammatillisen opetuksen teoriaperustaa kehittäväälle tarkastelulle.

LÄHTEET

- Dewey, J. *The Collected Works of John Dewey, 1882–1953*. The Electronic Version. Jo Ann Boydston (Ed.).
- Dewey, J.
MW6: 178–356. How We Think.
MW9: Democracy and Education.
LW16: 3–294. Knowing and the Known.
- James, W. (1962). *Talks to Teachers on Psychology and to Students on Some of Life's deals*. New York: Dover Publications, Inc.
- Karjalainen, A. (2002). *Tentin Teoria*. (2. uudistettu painos) – Oulun yliopiston opetuksen kehittämisyksikön julkaisuja. Dialogeja 4.
- Laukia, J. (2013). *Tavoitteena sivistynyt kansalainen ja työntekijä. Ammatikoulu Suomessa 1899–1987*. Helsinki: Unigrafia.
- Kerchensteiner, G. (1928). *Theorie der Bildung*. Leipzig und Berlin: Verlag und Druck von B.G. Teubner.
- Kyöstiö, O. (1955). *Suomen ammatikasvatuksen kehitys käsityön ja teollisuuden aloilla*. Jyväskylän kasvatusoppilisen korkeakoulun julkaisuja XI.
- Mead, G. H. (1962). *Mind, Self and Society* (C. W. Morris, Ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Pihlström, S. & Sutinen, A. (2012.) William James's Educational Will to Believe. In Siljander, P., Kivelä, A. & Sutinen, A. (Eds.) *Theories of Bildung and Growth. Connections and Controversies Between Continental Educational Thinking and American Pragmatism*. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers. 213–226.
- Salo, J. (2013). *Kuka pelkää arvioijaa? Lähde liikkeelle*. Ammatillisten tutkintojen tiedotuslehti. 24–26.
- Sutinen, A. (2006.) Moraali ja kasvatusta – huomioita moraalin ja kasvatuksen välisestä suhteesta John Deweyn filosofiassa. [Moral and education – some remarks in the relationship between moral and education in John Dewey's philosophy] *Nuorisotutkimus* 24(1) 2006, 25–34.
- Sutinen, A. (2008.) Constructivism and Education; education as an interpretative transformational process. *Studies in Philosophy and Education*, 27: 1–14.
- Tuominen, M. & Wihersaari, J. (2006.) *Ammattikasvatustutkimus*. Tampereen yliopisto: Opetus-, kasvatusta- ja koulutusalojen säätiö-OKKA-säätiön julkaisuja.