

SEPPÖ HELAKORPI**Ammattikasvatus tieteenä**

Aikuiskasvatus-lehdessä esiintyi viime vuonna muutamia artikkeleita (esimerkiksi kirja-arvioinnit Kauppi 3/92 ja Heikkinen 4/92), joissa pohdittiin ammattikasvatuksen olemusta. Ammattikasvatuksen pohdinta onkin mitä ajankohtaisiin kysymyksiin, sillä juuri nyt on tapahtumassa monia suuria koulutuspoliittisia ratkaisuja, jotka aivan erityisesti koskevat ammattikasvatusta. Tarkoitetaan koko koulutusjärjestelmää koskevaa uudistusta eli uuden nuorisosaasteen koulutusmallin kokeilua sekä ammattikorkeakoulukokeiluja.

Koulutusjärjestelmäämme koskevien uudistusten taustalla on näkemys siitä, että suomalaisten osaaminen ja kilpailukyky ovat suuressa määrin kiinni koulutuksesta, erityisesti ammattikoulutuksesta ja sen tasosta. Tämän lisäksi mm. sellaiset tiedon ja oppimisen näkemykset, joissa kokemuksellisuudella, työn ohessa kas-

vulla ja opiskelulla on merkittävä rooli, ovat hyvin lähellä ammattikasvatuksen keskeistä toimintakenttää. Kun vielä mainitsen pyrkimykset yhtenäistää ja uudistaa eri koulumuotojen opettajankoulutusta aina kansan-, kansalais- ja työväenopistoja myöten, on perustelut ammattikasvatuksen laajemmallekin tarkastelulle määrätty.

**Ammattikasvatus yksi kasvatustieteistä ?**

Vaikka ammatillisella koulutuksella on maassamme jo pitkät perinteet, sen tiedepohjaa ei ole kovin laajasti koskaan pohdittu. Kun tarkastellaan suomalaista kasvatustieteellistä kirjallisuutta, vain kovin harvoin siellä on mainintoja ammatillisesta koulutuksesta ja ammattikasvatuksista. Ilmeisesti on niin, että aluksi, kun ammatillinen koulutus tapahtui läheisessä yhteydessä työelämään ja sen organisaatioihin, sitä ei mielletty kiinteäksi osaksi kasvatusjärjestelmää. Siirrettiinhän mm. ammattikasvatushallinto opetusministeriön alaisuuteen vasta vuonna 1966, jolloin ammattikasvatushallitus perustettiin.

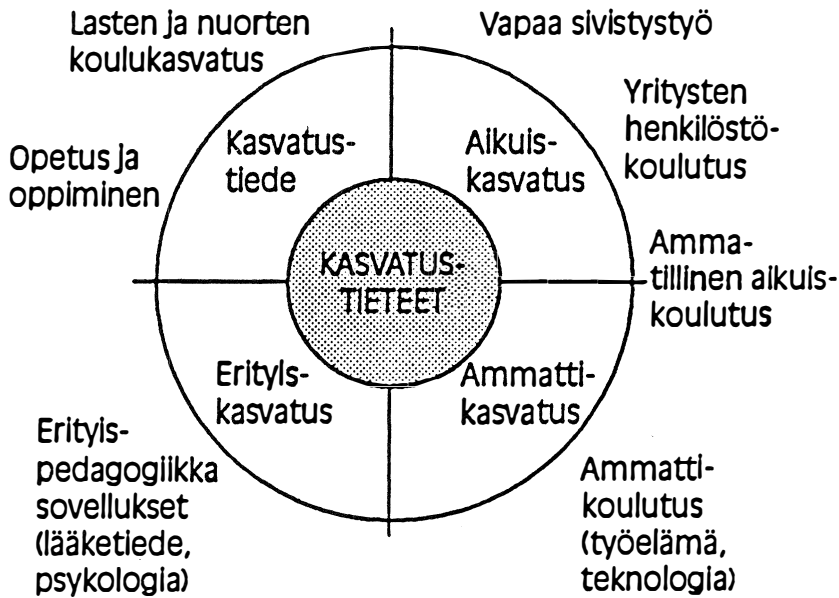
Irrallisuus muusta koulutuksesta on heijastunut myös yleiseen käsitykseen ammattikasvatuksen erillisyydestä. Kun esimerkiksi puhutaan opettajista ja opettajankoulutuksesta, niin useimmiten tarkoitetaan vain yleiskoulun opettajia. Nytemmin tilanne on jo jossain määrin muuttunut.

Ammattikasvatus-termillä ymmärretään eri yhteyksissä eri asioita. Toisinaan sillä tarkoitetaan kaikkea sitä kasvua, joka tapahtuu opiskel-

taessa ammattia. Silloin siihen luetaan paitsi koulukasvatus, myös työssä oppiminen ja kehittyminen (esimerkiksi Kirkon kasvatusasiain keskus, 1982). Toisinaan ammattikasvatus ymmärretään ammattikoulutuksen pedagogiikkaa tarkastelevaksi kasvatustieteen tai aikuiskasvatuksen osa-alueeksi (esimerkiksi Ruohotie, 1991).

Kasvatustieteiden piirissä tunnetaan Suomessa kolme itsenäisen tieteen aluetta: kasvatustiede, aikuiskasvatus ja erityiskasvatus. Jos ammattikasvatus halutaan kuvata osana kasvatustieteitä, se voisi tapahtua seuraavasti (kuvio 1.):

**KUVIO 1. Ammattikasvatus yhtenä kasvatustieteistä** (Helakorpi, 1992).



Kuviossa esitettyä asetelmaa voi pitää kasvatustieteiden systematiikan valossa varsin perusteltuna. Sen puutteena voi pitää ammattikasvatuksen voimakasta sitoutumista vain kasvatustieteisiin ja niiden lähtökohtiin. Lisäksi malli pitää sisällään ristiriidan: ammattikasvatus kohdistuu kaikille muille kasvatustieteiden osa-alueille, siis nuorisoon, aikuisiin ja erityiskasvatukseen. Jo ammattikasvatus-nimestä voi päätellä sen olevan jotakin muuta kuin muut kasvatustieteet. Päin vastoin kuin muut kasvatustieteet sen nimessä esiintyy myös kasvatuksen substanssia kertova osa: ammatti.

Ammattikasvatusta osana kasvatustieteitä voi perustella sillä, että sillä on oppituolit kasvatustieteiden tiedekunnissa: Tampereen ja Jyväskylän

yliopistoissa sekä Åbo Akademiassa. Ammattikasvatuksessa on kysymys myös kasvusta ja sen ohjaamisesta. Tätä kasvua voidaan kuvata ja selittää oppimista ja opettamista koskevan kasvatustieteen yleisten teorioiden avulla.

Tosin on korostettava sitä, että kasvatustieteellisistä tutkimuksista ja teorioista löytyy varsin vähän apua erityislahjakkuuteen, joka koskettaa esimerkiksi taitavuutta, luovuutta tai sosiaalisuutta. Taitojen oppiminen ja koko ammattiin kasvun problematiikka on edelleen suurelta osin "musta aukko". Me teemme kouluissa oppilaanohjausta, mutta meillä ei ole oikeastaan minkäänlaista tutkittua tietoa ammateista, niiden kvalifikaatioista ja niiden edellyttämistä kykyrakenteista. Mihin tietoon oikeastaan oppi-

laanohjaus perustuu? Jos pidettäisiin arviona kasvatustieteen merkityksestä ammattikasvatukselle sitä, että kuinka hyvin sen tutkimus on palvellut opetussuunnitelmien kehittämisessä, ammattikasvatuksella on hyvin vähän tekemistä kasvatustieteen kanssa.

Ammattikasvatuksen suhdetta kasvatustieteisiin on pidetty problemaattisena myös esimerkiksi Saksassa. Siellä ammattikasvatus on sisältynyt kasvatustieteen ja koulu- tai taloushallinnon alaan. Sen paikka tieteiden joukossa on kuitenkin ollut ja on edelleen niin käytännöllinen kuin teoreettinen ongelma (Heikkinen, 1991).

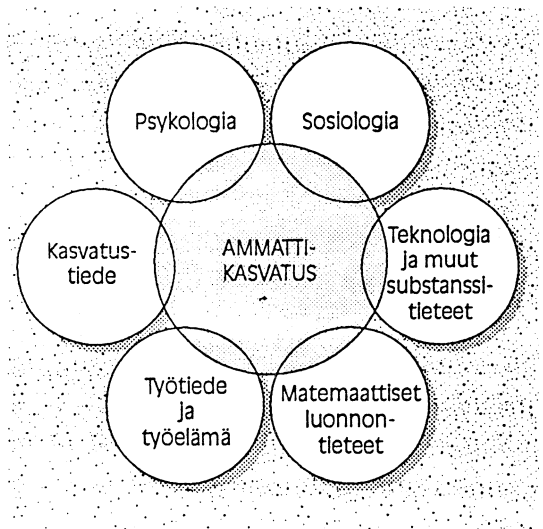
### Ammattikasvatuksen monitieteisyys

Edellinen kappale jo antaa aiheen tarkastella ammattikasvatusta kasvatustieteen ohella muiden tieteiden näkökulmista. Se, mihin tieteisiin ammattikasvatus nojaa, on myös filosofinen kysymys, koska eri tieteiden traditiot ohjaavat esimerkiksi tutkimustoimintaa.

Sama problematiikka esiintyy myös käsityötieteessä. Vaikka siinä on kysymys kasvatustieteiden tiedekuntaan sijoitetusta tieteestä (Helsingin yliopisto), kysymys on kuitenkin Anttilan (1990) mukaan toisesta tieteenalasta, joka tiedeperusteiltaan ei ole kasvatustieteellinen eikä se ole edes kasvatustieteen osa-alue. Viitattaan useisiin muiden maiden järjestelmiin ja tiederakenteisiin Anttila korostaa sitä, että missään muualla ei tutkita *käsityön tekemistä*, ja korostaa sitä, että se on eri asia kuin tekemisen opettaminen. Siihen kuuluu sekä prosessien että produktien tutkiminen, jolloin siihen liittyy myös mm. arvot, arvostukset, asenteet, taidon kehittyminen ja sen hallinta sekä prosesseissa tarvittavat järjestelmät.

Kun ammattikasvatus ymmärretään monitieteiseksi kuvion 2. tapaan, siihen liittyy useita tieteenaloja, joilla on sijansa työssä esiintyvissä prosesseissa, järjestelmissä ja tuotteissa.

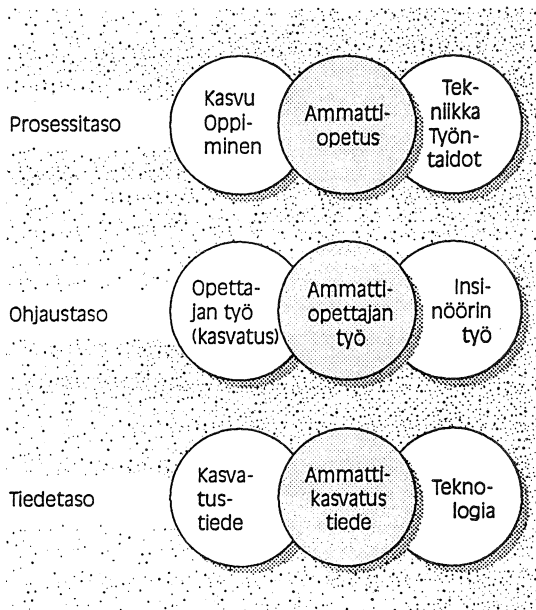
**KUVIO 2. Ammattikasvatus monitieteisenä soveltavana tieteenä** (Helakorpi, 1992)



Kun ammattikasvatus ymmärretään näin monitieteiseksi tieteenä, siihen liittyy yksilön kasvattamisen lisäksi koko työyhteisön kehittäminen. Siihen liittyy yhteiskunnallinen muutos, työelämän organisaatiot ja niiden työt ja ammatit. Ammattikasvatukselle on mitä suurimmassa määrin merkitystä kaikilla niillä käytännöillä, jotka työelämässä esiintyvät. Ammattikasvatukseen hyvin läheisesti liittyvä tiede on työtiede, joka taas omalta suunnaltaan taustaansa perustellen näkee ammattikasvatuksen yhdeksi osa-alueekseen, joka liittyy työelämän inhimillisiin voimavaroihin ja niiden kehittämiseen (Komi-teanmietintö, 1989:10).

Ammattikasvatus voidaan siis ymmärtää monitieteiseksi soveltavaksi tieteenä, jossa kasvatustieteellä ja substanssitieteellä on keskeiset roolit. Jos tarkastellaan ammattikasvatusta tekniikan alojen näkökulmasta, ammattikasvatusta ja sen eri tasoja voidaan kuvata seuraavasti (kuvio 3.):

**KUVIO 3. Ammattikasvatuksen tasoja**  
(Helakorpi, 1992).



Ammattikasvatuksessa voidaan nähdä kaksi ulottuvuutta: toisaalta on kysymys niistä tarpeista ja tavoitteista, joita yhteiskunta, työelämä ja yksilö odottavat; toisaalta kysymys on substanssin hallinnasta. Kuviossa teknologia tulee ymmärtää tieteenä, joka sisältää paitsi tuotteiden valmistamiseen ja kehittämiseen liittyvän tiedon ja taidon, niin myös tuotantoon ja sen organisointiin liittyvän osaamisen.

### Ammattikasvatus ja käytännöllinen tieto

Samalla kun ammattikasvatus ja sen institutiot ovat uudistumassa, kasvatustieteessä on mielenkiinto kohdistunut entistä enemmän käytäntöön. Jopa klassinen tietokäsitys on saanut uusia kilpailijoita. Viime aikoina on käytetty useita puheenvuoroja käytännöllisestä tiedosta (esimerkiksi Sarvimäki, 1989 ja Nuutinen, 1992). Käsitettä käytäntö on Dalheimer (1990) lainaten vanhaa saksalaista tietosanakirjaa kuvannut seuraavasti:

*"Käytäntö tarkoittaa tekemistä tai tehtävää, siis yleensä kaikkea tarkoitusbakuista toimintaa. Satunnainen tai tiedostamaton toiminta ei tätä nimeä kuitenkaan ansaitsisi, ja siksi kaikki käytäntö on subteissa johonkin enemmän tai vähemmän kehittyneeseen teoriaan eli tietoon toiminnan tarkoituksista ja keinoista niiden saavuttamiseksi. Niinpä teorian ja käytännön välillä ei ole mitään sellaista ristiriitaa, että teoriassa voisi osoittautua oikeaksi jokin, mikä käytännössä olisi väärin; missä näin näyttää olevan, täytyy joko teorian olla oikeellisuudessaan tai täydellisyydessään puutteellinen, tai sitten käytäntö ei vielä kykene noudattamaan teorian suuntaviivoja. Niinpä ei ole poissuljettu se mahdollisuus, että teoria voisi oppia käytännöstä; tätä tapahtuu monissa subteissa yltä varmasti kuin kokemus ja yritykset korjaavat, laajentavat ja vahvistavat tiedostamista; mutta sellainen käytäntö, joka ei halusi piitata mistään teoriasta, muuttuisi neuvottomuudessaan usein pelkäksi hapuiluksi".*

Tämä on suunnilleen samaa kuin Kurt Lewin on sanonut: "Mikään ei ole niin käytännöllistä kuin hyvä teoria".

Edelliseen liittyy tietokäsityksen uudet teorit. Ammatillista todellisuutta sivuva käsite on *praktinen eli käytännöllinen tieto*. Se on määriteltävissä laajemmin, kuin mitä klassinen tiedon määritelmä käsittää. Klassisen määritelmän mukaan tieto on hyvin perusteltu tosi uskomus. Käytännöllisessä tiedossa on kysymys tiedosta, joka ilmenee toiminnassa. Kun klassinen tiedonkäsitys lähtee uskomusjärjestelmästä, käytännöllinen tieto on organisoitu myös toiminta-kaavoihin, implisiittisiin teorioihin, traditioihin ja taitoihin.

Platonin filosofinen käsitys tiedosta näkee tiedon aidoimmillaan olevan "tekijän tietoa". Joskus tällaiset tieto-opit leimataan "pragmaattisiksi" viitaten mm. Deweyhiin. Joskus henkilö saattaa toimintansa kautta ilmaista enemmän tietoa kuin mitä pystyy sanallisesti ilmaisemaan. Osa käytännöllisestä tiedosta ei ole ollenkaan mahdollista artikuloita. Tällaisia artikuloimattomia elementtejä saattavat olla esimerkiksi intuitioon

perustuva tieto, tunteisiin ja fysiologisiin reaktioihin perustuvat elementit ja käden taidot (Sarvimäki, 1989).

Aristoteelisessä käytännöllisessä järkevyydessä korostuu eettinen puoli. Käytännöllinen järkevyyden kyky tehdä ja toimia siten, mikä on ihmiselle paras (Aristoteles, suom. 1981).

Käytännöllinen järkevyyden kehittyminen vähitellen kokemuksen ja harjaantumisen myötä. Käytännöllisen tiedon oppimisessa ja välittämisessä traditiolla on tärkeä merkitys. Traditio sisältää edellisten sukupolvien kautta kerääntynyttä tietoa – tai tietämättömyyttä. Käytännöllinen tieto voi olla myös organisoituneena eri tasoille. Sarvimäki viittaa useisiin tutkimuksiin, joissa kuvataan käytännöllisen tiedon viittä tasoa noviisista asiantuntijaan.

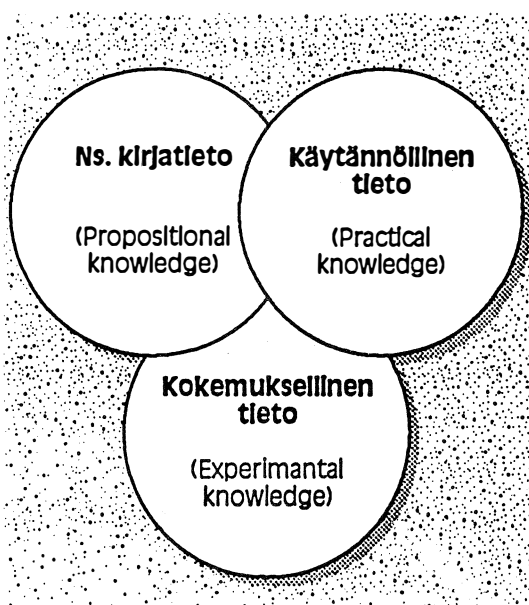
Uutta tietoa ei synny yksinomaan teoreettisen tutkimuksen kautta, vaan uutta teoriaa ja tietoa voidaan johtaa myös käytännöstä. Tiedon käsite ymmärretäänkin nykyisin aiempaa laajemmin. Burnard (1987) on esittänyt tiedolle kolme lajia:

Tällaisella teorialla on erityistä merkitystä ammattilliselle koulutukselle, jossa käytännöllisyydellä ja kokemuksellisuudella on tärkeä merkitys. Kirjatieto tarkoittaa niitä tosiasioita ja teorioita, jotka liittyvät ko. ammattisisältöön. Käytännöllinen tieto käsittää niitä toimintamalleja, joita esiintyy käytännössä työpaikoilla. Kokemuksellista tietoa syntyy vähitellen yhä enemmän ammattia opiskeltaessa tai työskenneltäessä käytännössä, jolloin tieto saa henkilökohtaisen merkityksen ja sillä on tietty arvopohja.

Kokemuksellisen oppimisen teorian (ks. Kolb, 1984 ja Kohonen, 1990) pohjalla ovat tällaiset tietokäsitykset. Sen perustana ovat pragmaattiset teoriat, kuten Lewinin toimintatutkimus, Deweyn ”tekemällä oppiminen” ja Piagetin kehitysteoria. Tätä oppimisen teoriaa on jo mielenkiintoisella tavalla sovellettu moniin eri tilanteisiin. Varsin lähellä ammattikasvatuksen kenttää on de Bruijn (1992) kuvaama kognitiivinen työpajatyöskentely, jonka työskentely-idea perustuu siihen, että siinä *ei eroteta tietämystä ja taitoja eikä eristetä niitä käytännön tilanteista*.

Ammattikasvatuksen tiedepohjan selvittäminen on mielenkiintoinen, ajankohtainen ja haastava tehtävä, johon toivoisi osallistuvan alan koko ”väen” käytännön työelämästä, sekä opettajien että tutkijoiden.

#### KUVIO 4. Tiedon kolme lajia



## LÄHTEET

Anttila, P. 1990. Käsityön kansainvälisestä tutkimuksesta sekä tekstiilikäsityön tutkimusprojekteista Helsingin yliopistossa. Artikkelit *Artelogi* 1/1990 lehdessä. Suomen käsiteollisuuden ammatti-, kulttuuri- ja tutkimusseura ry. Hämeenlinna.

Aristoteles 1981. *Nikomakhoksen etiikka*. Suom. Simo Knuutti. Gaudeamus. Painokaari Oy. Helsinki.

de Bruijn, H.F.M. 1992. Kognitiivinen työpajatyöskentely. Sovellutuksena tietokoneavusteinen oppiminen. Artikkeleita *Aikuiskasvatuksessa* 4/1992.

Burnard, P. 1987. Towards an Epistemological Basis for Experiential Learning in Nurse Education. *Journal of Advanced Nursing*, N:o 12/1987.

Dalheimer, R. 1990. Ammattikorkeakoulu – korkeakoulun ja käytännön vuorovaikutusta. Teoksessa Helakorpi, S. (toim.): *Ihminen - työ - koulutus*. Symposium '89. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Hämeenlinna. Julkaisuja n:o 55.

Heikkinen, A. 1991. Ammattikasvatus, historia ja kulttuurikeskusteluja professori Stratmannin kanssa. Artikkelit aikakauskirja *Kasvatuksessa* 3/1991.

Helakorpi, S. 1992. Ammattikasvatus. Filosofisia ja koulutuspoliittisia perusteita. WSOY. Juva.

Kirkon kasvatusasiain keskus. 1982. Ammattikasvatuksen suunta. WSOY. Juva.

Kohonen, V. (1990): Kehittävä arviointi kokonaisvaltaisessa oppimisessa: pedagogisia mahdollisuuksia ja haasteita. Teoksessa Kohonen, V. ja Lehtovaara, J. (toim.) *Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen* 3. Tampereen yliopisto. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 13/1990.

Kolb, D.A. 1984. *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood cliffs. Prentice Hall, Inc. New Jersey.

Komiteanmietintö 1989:10. Uudistuvan työelämän haasteet korkeakouluopetukselle. Työtieteellistä ja työsuojelukoulutusta korkeakouluissa selvittäneen toimikunnan mietintö. VAPK. Helsinki.

Nuutinen, A. 1992. Tiedonkäsitys ja tieteellisyys. Teoksessa Ekola J. (toim.): *Johdatusta Ammattikorkeakoulupedagogiikkaan*. WSOY. Juva.

Ruohotie, P., toim. 1991. Ammattikasvatuksen tutkimus Hämeenlinnan tutkimusyksikössä. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 4.

Sarvimäki, A. 1989. Käytännöllisen tiedon luonne. Artikkelit *Aikuiskasvatuksessa* 2/1989.