



JOUNI SUOMINEN

”Missä tiimiyrittäjäys?  
Yrittäjyyden eetoksen ja yrittäjyyskasvatuksen  
filosofisten lähtökohtien kriittistä arviointia ”



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA  
Esitetään Tampereen yliopiston  
kasvatustieteiden yksikön johtokunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston  
Pinni B:n luentosalissa 1097, Kanslerinrinne 1, Tampere,  
9. päivänä joulukuuta 2013 klo 12.

UNIVERSITY OF TAMPERE

Copyright ©2013 Tampere University Press and the author

Kannen suunnittelu  
Mikko Reinikka

Acta Universitatis Tamperensis 1886  
ISBN 978-951-44-9300-3 (nid.)  
ISSN-L 1455-1616  
ISSN 1455-1616

Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1368  
ISBN 978-951-44-9301-0 (pdf)  
ISSN 1456-954X  
<http://tampub.uta.fi>

Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print  
Tampere 2013

# ESIPUHE JA KIITOKSET

Ajatus tämän väitöstudiumin tekemisestä lähti liikkeelle jo viitisentoista vuotta sitten, jolloin yrittäjäaktiivina aloin ensi kertaa tarkemmin pohtia mistä oikeastaan yrittäjyydessä on kysymys. 1990-luvun lamavuosien jälkimainingeissa osallistuin useisiin kansallisiin ja kansainvälisiin seminaareihin, joissa pohdittiin pk-yritysten kasvun mahdollisuuksia. Varsinaisen sysäyksen väitöskirjatyölle antoivat kuitenkin professorit Martti Kaila ja Ilkka Kauranen, jotka Helsingin teknillisen korkeakoulun MBA-ohjelmassa 1990-luvun loppupuolella toivat esiin aivan uusia näkökulmia kasvuyritysten problematiikkaan. Erityisesti mieleeni on jäänyt Ilkka Kaurasen lyhyt kommentti erääseen pohjapaperiin, jossa olin hahmotellut yrittäjyyden eri muotoja: ”Tuo on aivan selvä väitöskirjatyön paikka”.

Tehdessäni 2000-luvun alkupuolella opettajan pedagogisia opintoja, olin yhteydessä professori Pekka Ruohotiehen, joka sitten varsin myönteiseen sävyyn kommentoi muutamia esittämiäni ajatuksia yrittäjyyskasvatuksen tavoitteista ja siitä miten yrittäjyyttä tulisi mielestäni edistää koulutustoiminnan yhteydessä. Hänen kannustamana päätin sitten hakeutua maisteriohjelmaan ja saatuani vuoden 2006 loppupuolella opinnot valmiiksi, hakeuduinkin samalla jatko-opiskelijaksi, jolloin väitöskirjatyöni ohjaajaksi tuli professori Tapio Varis. Eri-tyinen kiitos opintojen joustavasta sujumisesta kuuluu näin Pekalle, mutta myös Tapsalle, joka joviaalisti kykeni tuolloin antamaan tilaa hieman maailmaa syleilevälle tutkimusteemalleni. Vaikka tutkimuksen voitiin ajatella liittyvän selkeästi kasvatustieteen alaan, niin tutkimuskysymykset näyttivät olevan vahvasti filosofiaan ja erityisesti kasvatustieteeseen kallellaan. Olin jo aiemmin tutustunut emeritus professori Maija Lehtovaaran ajatteluun ihmisen subjektiivisen maailmankuvan muodostumisesta ja annan suuren arvon hänen esittämilleen kommentteilleen siitä, miten tutkimusasetelmat olisi syytä ihmistieteissä muodostaa. Suurin ansio oman ajatteluni kehittymisestä kuuluu tässä yhteydessä kuitenkin professori Veli-Matti Väärille, joka on matkan aikana jaksanut valaa uskoa siihen, että tällainen poikkitieteellinen ja monitahoinen filosofinen ”tutkimusaparaatti” on otettavissa haltuun.

Väitöskirjatyön tekeminen päivätyön lomassa edellyttää tietynlaista rytmitystä sekä arkeen että loma-aikaan. Olen kiitollinen siitä, että oma työnantajani Länsi-rannikon Koulutus Oy WinNova on voinut omalla tavalla antaa tilaa tutkimustyön tekemiselle työn ohessa. Erityinen kiitos asiasta kuuluu esimiehelleni Jukka Haaparannalle sekä kollegalleni Kari Laineelle, jotka ovat joutuneet kuuntelemaan ja kommentoimaan välillä hieman paatoksellistakin kritiikkiäni Suomalaisen koulujärjestelmän arjesta.

Lämpimät kiitokset väitöskirjatyön esitarkastuksesta ansaitsevat emeritus professori Pekka Pihlanto sekä dosentti Rauno Huttunen. Erityisesti haluan kiittää heitä huolellisesta paneutumisesta käsikirjoitukseeni ja arvokkaista kommentteista työn rakennetta koskevissa asiakohdissa. Kielen huollosta sekä englanninkielisen tiivistelmän tarkastustyöstä erityisen kiitoksen ansaitsee Soile Nyroos. Samoin suuren kiitoksen ansaitsee professori Petri Nokelainen, joka omalla jämäkällä panoksellaan vaikutti siihen, että väitöskirjatyöprosessi saatiin sitten päätökseen varsin ripeällä aikataululla.

Pitkäjännitteisen tutkimusprosessin tekijän kanssa eläminen edellyttää myös tutkijan lähipiiriltä pitkäjännitteisyyttä ja myös pitkämielisyyttä. Aviopuolisoani Arjaa kiitan sopeutuvuudesta ja joustavuudesta, jota hän on suurella sydämellä kyennyt osoittamaan viime vuosien aikana. Äitini ja isäni ovat tukeneet minua paitsi henkisesti myös tarpeen tullen taloudellisesti. Viime kesänä juristiksi valmistunut Santeri tunnistanee vielä hyvin opinnäytetyön tekemiseen liittyvän paineen, mutta myös ilon ja helpotuksen tunteen työn tultua valmiiksi. Edelleen yrittäjänä toimiva kaksoisveljeni Jyrki jos kukaan tunnistaa ja tietää tutkimuksessa esitetyn tiimiyrittäjyyden idean ja perimmäisen olemuksen.

Raumalla 5.11.2013

Jouni Suominen

# TIIVISTELMÄ

MISSÄ TIIMIYRITTÄJYYS? Yrittäjyyden eetoksen ja yrittäjyyskasvatuksen filosofisten lähtökohtien kriittistä arviointia

Havahduin jo parisenkymmentä vuotta sitten huomaamaan, että sanoilla ”yrittäminen” ja ”yrittäjyys” näytettiin tarkoitettavan varsin erilaisia asioita liiketaloustieteilijöiden ja kasvatustieteilijöiden piirissä. Oma kokemukseni yrittäjyydestä liittyi silloin ensisijaisesti sellaiseen yhteisölliseen toimintaan, jossa yritystoiminnan yhteydessä oli muodostunut aivan erityinen innovatiivinen tekemisen meininki, draivi, jota mm. John P. Kotter oli aiemmin kutsunut sanoilla ”entrepreneurial spirit”. Näin mieleeni jäi kytemään ajatus ja kysymys siitä mikä on tällaisen yritystoiminnan idea ja miten tällainen ilmapiiri voitaisiin yritystoiminnassa saavuttaa? Tällaiselle ”tiimiyrittäjyydelle” näytti olevan leimallista kaikkien yritysten työntekijöiden vahva sitoutuminen yritystoiminnan tavoitteisiin ja kyky fokusoida oma psyykinen energia saman tavoitteen toteuttamiseksi. Jälkeenpäin havaitsin, että kyseessä oli hieman sama ilmiö, mitä mm. Steve Jobs kuvasi Applea koskevassa menestystarinassa.

Alun perin jo tätä tutkimusta suunnitellessani tarkoitukseni oli siis konstruoida sellaiset tiimiyrittäjyyttä koskevat asiakokonaisuudet, joista tulisi esiin ne periaatteet, joiden mukaan tällaista yrittäjyyden muotoa voitaisiin ymmärtää sekä edelleen miten tällaista yrittäjyyttä voitaisiin sitten myös mahdollisesti edistää koulutustoiminnan avulla. Liiketalouden alueella yrittäjyyttä koskevat tutkimukset eivät kuitenkaan juuri näyttäneet ottavan kantaa kyseiseen kysymykseen. Kaiken kaikkiaan tällaista ”kasvun ilmapiirin luomista” ja ”ihmiseksi kasvamista” on liiketaloustieteilijöiden piirissä pidetty idealistisena, jopa jollain tavalla outona tavoitteena. Sama tilanne tuli itse asiassa esiin varsin selvästi myös kasvatustieteen alueella tehtyjen tutkimusten kohdalla.

Kuitenkin organisaatioiden muutoksia koskevissa tutkimuksissa esiin nousi muutamia johtamisteoreettisia teemoja, joissa puhuttiin Kotterin tavoin yrittäjämäisen ilmapiirin muodostamisesta. Temaattisesti ne näyttivät olevan varsin lähellä Beirston ja Ruohotien 2000-luvun alussa esittämiä ajatuksia pedagogisesta toiminnasta ja johtamisesta, jossa organisaatioon kyettiin luomaan ns. kasvun ilmapiiri. Näiden kytkeytyminen yrittäjyyden ilmiöön näytti kuitenkin olevan tuolloin varsin hataralla pohjalla. Tarvittiin siis lisää teoreettista tietoa siitä, miten johtamisen avulla asiaan voidaan mahdollisesti vaikuttaa. Näin väittelin siten filosofian tohtoriksi Turun kauppar korkeakoulussa vuonna 2011 ja väitöstutkimuksen tavoitteena oli tuolloin selvittää, minkälaiset johtamiskäytännöt mahdollistivat organisaatioissa ns. yrittäjämäisen ilmapiirin muodostumisen. Tutkimustuloksissa tukeuduttiin juuri John P. Kotterin esittämiin tuloksiin onnistu-

neista organisaatiomuutoksista. Tutkimuksen eräänä avaintuloksena voitiin pitää sitä, että yrittäjämäisen ilmapiirin syntymisessä kriittiseksi tekijäksi nousi johtajan rooli ja siihen liittyvä pedagoginen osaaminen, jonka avulla yrityksessä työskentelevät ihmiset saatiin oppimaan ja omaksumaan organisaation tavoitteet uudella laadullisella tavalla. Pedagogisen toiminnan ehtoina voitiin pitää johtajan kykyä irtautua perinteisestä managerialistisesta ajattelusta ja ymmärtää ihmisen oppimista koskevat lainalaisuudet aivan uudella tavalla.

Yritystalouden koulutusohjelmissa Kotterin esittämää johtamismallia ei juuri tuotu esiin. Samoin yrittäjyyskasvatuksen periaateohjelmissa ”yrittäjämäisen ilmapiirin” muodostamiseen liittyvät teemat loistivat poissaolollaan. Käsitteet yrittäjyydestä näyttivät olevan tiukasti sidoksissa uskomuksiin, jossa käsitteet oppimisesta ja ihmiseksi kasvamisesta olivat muodostuneet mielestäni suhteetoman kapealla tavalla. Ne eivät siis käsitykseni mukaan kyenneet antamaan vastausta siihen, miten yritystoiminnan yhteydessä voitaisiin saavuttaa ”yrittäjämäinen ilmapiiri”, eikä näin myöskään kyseisen tiimiyrittäjyyden idean selvittämiseksi näyttänyt löytyvän vastauksia vallitsevan tutkimustiedon puitteissa. Ammattikasvatuksen piirissä yrittäjämäistä ilmapiiriä oli kuitenkin eri yhteyksissä luonnehdittu sanoilla ”kasvun ilmapiiri” tai ”kasvuorientoitunut ilmapiiri”. Esimerkiksi Pekka Ruohotie oli tässä yhteydessä viitannut sellaiseen pedagogiseen toimintaan, jossa tavoitteena oli oppijan psykologinen voimaantumisen. Huomasin, että tällaisella voimaantumisen avulla voitiin viitata myös sellaiseen inhimilliseen kokemukseen, jossa - Pauli Siljanderia lainaten - ihmisen ajatellaan ”kasvavan itsemääräytyväksi sivistyssubjektiksi”.

Mielekkään tutkimusasetelman muodostamista haittasi näin kuitenkin huomio siitä, että tieteellisessä keskustelussa yrittäjyys oli käsitteenä jäänyt varsin epäselväksi. Näin tätä tutkimusta ohjaavaksi seikaksi muodostui heti alussa ihmettely siitä, miksi yrittäjämäisen ilmapiirin muodostamista ei pidetty kiinnostavana asiana ja miksi tällaista ilmiötä ei oltu aiemmin tematisoitu yrittäjyystutkimuksen piirissä? Miten yrittäjyys pitäisi ilmiönä ymmärtää ja mihin yrittäjyyttä edistävän kasvatusajattelun tulisi silloin perustua? Näin tällaisen tutkimuksen toteuttaminen näytti siis jo lähtökohtaisesti edellyttävän filosofista lähestymistapaa ja pyrkimyksenä oli näin fenomenologisen ja eksistentiaalisen analyysin avulla muodostaa ontologinen ratkaisu, joissa erilaiset yrittäjyyden ilmenemismuodot tulisivat ymmärretyiksi inhimillisen toiminnan kannalta. Samalla tämä antaisi mahdollisuuden tarkastella ja jäsentää erilaisia yrittäjyyden taustalla vaikuttavia taustasitoumuksia pedagogisen toiminnan kannalta mielekkäällä tavalla. Tutkimustyön yhteydessä on sitten nostettu esiin useita kartesiolaiseen maailmankuvaan liittyviä uskomuksia ja pyritty myös arvioimaan miten ja minkä vuoksi tällaiset subjektivistiset perusoletukset ihmisestä näyttävät sitten siirtyneen myös tämän päivän ihmistutkimuksen taustaoletuksiksi. Erityisesti ns. autopoieetti-

seen subjektiin tukeutuvat oppimisteoreettiset sitoumukset tulevat esiin amerikkalaisessa yrittäjyystutkimuksessa, mutta myös EU:n alueella yritystoimintaa ja yrittäjyyskasvatusta koskevilla kannanotoilla.

Tutkimuksen yhtenä avaintuloksena esitetään, että Kotterin esittämä muutosjohtajuuden malli sekä edelleen tästä johdettu tiimiyrittäjyyden kehittämistä koskeva ideaali edellyttävät ontologista ratkaisua, joka viitteellisesti tuli esiin jo 2500 vuotta sitten antiikin Kreikan filosofien ajattelussa. Näin yrittäjämäisen ilmapiirin luomiseen - tässä tapauksessa tiimiyrittäjyyteen - liittyvässä kasvatustajattelussa tulisi hylätä ihmistä koskeva subjektivistinen oletus. Vallitsevat yrittäjyyskasvatuksen käytännöt eivät siis näytä sisältävän sellaisia pedagogisia periaatteita, joissa ihmisen itseyden kehittymistä voitaisiin mielekkäästi perustella kasvatusteorioiden avulla.

Toisena avaintuloksena esitetään, että juuri yrittäjyystutkimuksen kohdalla useat tutkimusasetelmat näyttävät sitten muodostuneen epäadekvaatisti tutkijan kiinnittyessä tiukasti ihmistä koskevaan subjektifilosofiseen taustaoletukseen. Tutkimuksessa on myös lopuksi esitetty ajatus, että useat yritystalouden koulutusohjelmat näyttävät paradoksaalisesti sitten estävän tai ainakin haittaavan tehokkaasti juuri Applen tai Nokian tapaisten kasvuyritysten syntymistä. Voisikin ajatella, että Suomeen syntyisi uusia nokiaita todennäköisemmin, mikäli vallitsevia yrittäjyyskasvatuksen opintoja ja koulutusohjelmia vähennettäisiin kaikilta koulutusjärjestelmämme tasoilta.

Yhteiskunnallisena diskurssina tiimiyrittäjyyden ideaalia ei ole kuitenkaan syytä ylikorostaa, vaan yrittäjyyden neoklassiselle muodolle löytyy edelleen aivan oma yhteiskunnallinen intressinsä. Tärkeää on silloin huomata, että erilaiset yrittäjyyden muodot edellyttävät aivan erilaisia pedagogisia lähestymistapoja. Tämän johdosta yrittäjyyttä ei tulisi koulutustoiminnan näkökulmasta laittaa ”samaa koriin”. Samalla tutkimuksessa halutaan kiinnittää myös huomiota siihen, että tiimiyrittäjyyden kehittämistä koskevat koulutusohjelmat loistavat edelleen poissaolollaan yliopistojen ja korkeakoulujen koulutusohjelmista.

Avainsanat: yrittäjämäinen ilmapiiri, psykologinen voimaantuminen, pedagoginen kauseliteetti, tiimiyrittäminen, subjektivismi ja aristoteelinen maailmankuva

## ENGLISH ABSTRACT

WHERE IS THE TEAM ENTREPRENEURSHIP? A critical evaluation of philosophical roots of entrepreneurship and entrepreneur education

After acting actively as an entrepreneur some twenty years ago, I noticed that the word “entrepreneur” impressed quite different meanings to scientists who worked with business or educational branch. Previously my own experience in entrepreneurship was involved strongly with social and interactive actions, which have created abundantly a grown oriented atmosphere, thrive, which John P. Kotter had earlier named as an “entrepreneurial spirit”.

So, from the beginning the fundamental issue of this dissertation has been a question what is the point of this kind of entrepreneurship and how to lead the enterprise if targeting such kind of atmosphere? The key issue of this kind of entrepreneurship was personnel’s strong commitment to company goals and the ability to focus their psychological energy to achieve these goals. Afterwards I noticed that this was likely the same phenomenon, which Steve Jobs has stressed in his story of Apple success.

Initially my intention was to construct the key elements of “team entrepreneurship” and bring out the basic scientific principles of this kind of enterprise form - emphasizing that this construction would give us better understanding to implement the adequate educational methods as well. Furthermore I have noticed that most studies of entrepreneurship in business sector didn’t recognize my problem at all. It looked like that my idea of “grow-oriented enterprise” or “grow-oriented atmosphere” tended to be too idealistic or even in some way a weird target among business scientists.

After all I have been able to trace some scientific reports, which have included theoretical frameworks of empowerment and functions linked closely to leadership efforts in companies - just like cases of organizational changes depicted by Kotter earlier. Also these themes of empowerment have arisen prominently in discussions of Beairsto and Ruohotie, when they established theoretical frameworks of learning and leadership in organizational context. However, eventually the link between entrepreneurship and empowerment looked like theoretically to be too thin or at least too weak. So, it was needed more research based knowledge and deeper understanding of leadership functions and how these functions affect the atmosphere in companies.

By then I was graduated a doctor of philosophy in Turku University (2011). The doctoral thesis included the main principles how to lead the companies and what kind of leadership efforts could yield the targeted empowerment and atmosphere of entrepreneurship in organizational context. My report based wide-



ly on Kotter's studies in 1980's and the key results of his empirical studies, which indicated what kind of leadership was needed when empowering people in successful companies.

The key result of my dissertation was that the critical issue in organizational change was the leader's pedagogical competence to upgrade suitable learning tasks - usually the major changes maintained in companies demanded huge amount of different and multilevel learning tasks. The main target in leadership was then how to make the personnel to understand the key elements of company's new direction and how to learn and qualify these new aims. Also - according to my statement - the most essential thing in pedagogical work was the leader's ability to get rid of the managerial mindset and solid intention to understand the learning issues much wider than ever before.

At that time it was almost impossible to find any leadership themes, suggested by Kotter, in SME research context. Also the political programs did not recognize the themes of "entrepreneurial spirit" in educational context. It looked like the ontological beliefs of entrepreneurship and entrepreneur as an individual were locked tightly in Cartesian worldview, and also the perceptions of man's ability to learn and grow up to human being are severely constrained. So theoretical tools to construct the key elements of team entrepreneurship was then quite limited after all. However in organizational context, the phenomenon "entrepreneurial spirit" was more familiar, and many educational scientists have characterized it as a grow-oriented atmosphere. Professor Pekka Ruohotie has considered "leadership" as a pedagogical task, which enables person to grow up and finally aims to psychological empowerment.

Still it was very demanding to establish an adequate research frame, because the "entrepreneurship" itself was understood so versatile in scientific literature. So, from the start my big interest has been why the phenomenon of "entrepreneurship spirit" has been so overlooked. And what is the basic nature of entrepreneurship and what kind of beliefs and assumptions we could find behind the entrepreneurship education as well.

These research questions demanded obviously a philosophical attitude. It was seen that analysis based on existence-phenomenology could yield an explicit ontological answer and by that we could get comprehensible answers of entrepreneurship itself and entrepreneur as a person. Also this could yield some outlines to critical fundamental pedagogical questions of entrepreneurship.

Conducting this research it has been able to find several Cartesian beliefs based on the traditional subjectivism of human being. It has been also possible to analyze why these beliefs have moved gradually to academic world and to scientific research as well. Especially the idea of an autopoietic person has come

up in American entrepreneurship research, but also in educational efforts in Finland and statements produced by EU.

One of the most interesting findings in this study is that the basic idea of team entrepreneurship has roots in thoughts conducted by philosophers in antique Greece. Following their thoughts, the idea of the entrepreneurship atmosphere is “a mission impossible” if we are not able to get rid of the subjective view of world or human being. Still it seems that nowadays practices in the entrepreneurship education are not based on applicable pedagogical efforts which could yield to a person to grow up adequately. Also the most research settings in the entrepreneurship research tended to be false - or at least inadequate, because of the paradigmatic commitment to the subjectivist assumption of human being. So we can say that the existent practices in the Finnish school system do not provide entrepreneurship competencies which are needed when establishing businesses like Apple or Nokia.

Still there are their own positions for ordinary neo-classic entrepreneurship in society and economic world, but also it is important to notice that - in educational means - every entrepreneurship form demands diverse kind of pedagogical tools. Because of these paradigmatic differences in ontological view, it is not sensible to put them to “the same basket”. After all a remarkable question still exists: why there is no effort to upgrade “team entrepreneurship” education in our school system and universities?

Keywords: entrepreneurial spirit, psychological empowerment, pedagogical causality, team entrepreneurship, subjectivism and Aristotle world view

# Sisällys

ESIPUHE JA KIITOKSET.....	3
TIIVISTELMÄ.....	5
ENGLISH ABSTRACT.....	8
TAULUKKOLUETTELO:.....	15
KUVIOLUETTELO:.....	15
1. JOHDANTO.....	17
2. TUTKIMUKSEN FILOSOFISTEN LÄHTÖKOHTIEN MÄÄRITTELY.....	29
2.1 Tutkimuksen asemoiminen tieteelliseen keskusteluun.....	32
2.1.1 Tutkimuksen liittyminen voimaannuttamista koskevaan teoriaperustaan.....	35
2.1.2 Tutkimuksen liittyminen sivistysteoreettiseen keskusteluun.....	37
2.1.3 Tutkimuksen eteneminen.....	41
2.2 Käsitys ihmisen fenomenologisesta rakenteesta ja tietokyvystä.....	43
2.2.1 Hierarkkisuus ihmisen tajunnan rakenteessa.....	44
2.2.2 Oppimista koskevan kausaalisuuden määrittäminen.....	48
2.3 Erilaiset ihmisen maailmasuhdetta koskevat tulkinnat.....	52
2.3.1 Erilaiset maailmankatsomukselliset uskomukset ihmiskäsitysten taustalla.....	59

2.3.2	Subjektivistisen maailmankatsomuksen vakiintuminen osaksi länsimaista ihmiskäsitystä.....	62
2.3.3	Kristillisen maailmankatsomuksen ongelmalliset lähtökohdat sivistysprosessia ajatellen .....	66
2.3.4	Kantin ongelmallinen ihmis- ja tietokäsitys.....	71
2.3.5	Aristoteelisen maailmankuvan merkitys voimaannuttamisessa .....	76
3.	PEDAGOGINEN KAUSALITEETTI.....	81
3.1	Voimaannuttamisprosessin vaiheet.....	86
3.1.1	Voimaannuttamisprosessin oppimisteoreettinen ulottuvuus .....	92
3.1.2	Voimaannuttamisprosessin kasvatusfilosofinen ulottuvuus .....	97
3.1.3	Voimaannuttamiseen liittyvät sudenkuopat .....	100
3.1.4	Autopoeettisuuden oppimisteoreettinen harha .....	103
3.2	Valistuksen projektin ongelmallinen ihmiskäsitys .....	106
3.2.1	Kaksi erilaista käsitystä kasvatuksen eetoksesta ja autenttisuudesta .....	118
3.2.2	Outo myytti ihmisen tahdon vapaudesta.....	121
3.2.3	Pohdintaa intersubjektiivisesta käänteestä ja sen mahdollisuusehdoista.....	124
3.2.4	Postmodernin ajan pedagogiset suuntaukset ja valistuksen kritiikki.....	128
3.3	Yhteenvedo tämän tutkimuksen ihmiskäsityksestä .....	131
3.3.1	Yhteenvedo erilaisiin maailmankuviin tukeutuvista tulkinnoista .....	134

3.3.2	Altruismin ja generatiivisuuden olemus tässä tutkimuksessa .....	137
3.3.3	Terve praktinen itsesuhde ja psykologisen sitoutumisen välinen yhteys .....	139
3.4	Pedagogisen paradoksin ylittäminen.....	145
3.4.1	Eettisen tietoisuuden muodostuminen ja kollektiivisen oppimisen ehdot.....	147
3.4.2	Lawrence Kohlbergin ”eettisen kasvatuksen teoria” .....	148
3.4.3	Kollektiivisen oppimisen malli Kotterin muodostaman viitekehyksen mukaan .....	152
3.4.4	Miksi kollektiivinen oppiminen ei näytä mahdollistuvan nyky-yhteiskunnassa? .....	154
4	YRITTÄJYYDEN ERILAISET ILMENEMISMUODOT .....	163
4.1	Tiimiyrittäjyyttä koskeva konstruktio sekä sen yhteys aristoteeliseen maailmankuvaan.....	165
4.2	Mistä yrittäjydessä on perimmältään kysymys? .....	177
4.2.1	Käsityksiä yrittäjyydestä aikojen saatossa.....	178
4.2.2	Yrittäjyyskasvatuksen eetoksesta Suomessa .....	184
4.3	Yrittäjyystutkimuksen painopistealueita viime vuosien aikana .....	190
4.3.1	Angloamerikkalaisen yrittäjyystutkimuksen hegemonia.....	190
4.3.2	Yrittäjyyskasvatus angloamerikkalaisessa perinteessä .....	195
4.3.3	Neoklassista yrittäjyyttä koskevan typologian muodostaminen .....	199

4. YRITTÄJYYSKASVATUKSEN PROBLEMATIIKKA-ALUEET .....	204
5.1 Yrittäjyysintentioiden muodostumisesta .....	205
5.2 Yrittäjyyskasvatukseen liitettävät ongelmalliset oppimiskäsitykset.....	211
5.3 Ongelmallinen reflektiokäsitys yrittäjyyskasvatuksessa.....	214
5.4 Mihin tutkimuksen adekvaattisuudella pyritään? .....	221
5.4.1 Ontologisen ratkaisun erityisyys kasvatustieteissä.....	226
5.4.2 Ihmiskäsityksen merkitys tutkimusasetelman ontologisena lähtökohtana .....	229
5.5 Arviointia tiimiyrittäjyyden eetoksesta yhteiskunnan kannalta.....	232
5.5.1 Erilaisten yrittäjyysmuotojen yhteiskunnalliset intressit .....	235
5.5.2 Yrittäjyyden eri muodot Habermasin tiedonintressiteorian mukaan .....	241
5. JOHTOPÄÄTÖKSET .....	247
6. TUTKIMUKSEN ARVIOINTI.....	257
LÄHDELUETTELO .....	269

## TAULUKKOLUETTELO:

- Taulukko 1. Tietämisen abstraktiotasot ja niiden yhteys erilaisiin oppimiskäsityksiin
- Taulukko 2. Erilaisiin maailmankuviin liittyvät tulkinnat ihmisestä
- Taulukko 3. Aristoteelisen maailmankuvan yhteys tiimiyrittäjyyden eetokseen
- Taulukko 4. Neoklassista yrittäjyyttä koskeva typologia
- Taulukko 5. Oppimiskehien yhteys tiedonintresseihin ja oppimiskäsityksiin
- Taulukko 6. Tarvehierarkiateoriat ja niiden suhde intentionaalisuuteen
- Taulukko 7. Reflektiolajien yhteys oppimiskäsityksiin

## KUVIOLUETTELO:

- Kuvio 1. Ihmisen tajunnan rakenne ja tapahtumisperiaatteet
- Kuvio 2. Oppimisprosessia koskevan kausaalisuuden ilmeneminen
- Kuvio 3. Erilaiset käsitykset maailmasuhteen muodostumishdoista
- Kuvio 4. Pedagoginen kausaliteetti ja voimaannuttamisprosessin vaiheet
- Kuvio 5. Voimaantumisefektiin muodostuminen
- Kuvio 6. Moraalioppimisen vaihemalli Kohlbergin mukaan
- Kuvio 7. Kollektiivisen oppimisen vaihemalli Kotterin esittämän viitekehyksen mukaan
- Kuvio 8. Leadership -johtamisen ja management -johtamisen osa-alueet
- Kuvio 9. Yritystoiminnan tarjonta- ja asiakaslähtöinen toimintamalli
- Kuvio 10. Leadership -johtamiseen liittyvä pedagoginen kausaalisuus
- Kuvio 11. Leadership -johtamisen yhteys aristoteeliseen maailmankuvaan
- Kuvio 12. Tiimiyrittäjyyden kehittämiseen liittyvä typologinen malli
- Kuvio 13. Neoklassisen yrittäjyyden toimintatasot
- Kuvio 14. Yritystoiminnan erilaiset strategianäkökulmat
- Kuvio 15. Oppimisen ja tiedon erilaiset intressit yhteiskunnassa
- Kuvio 16. Oppimiskehien ja kompleksisuuden välinen yhteys
- Kuvio 17. Tiimiyrittäjyyden toiminnalliset tasot
- Kuvio 18. Erilaiset tiedonintressit ja oppimisen abstraktiotasot yrittäjyydessä
- Kuvio 19. Filosofisten lähtökohtien yhteys erilaisiin maailmankuviin
- Kuvio 20. Erilaisten tiedetraditioiden sijoittuminen tietoteoreettisesti





# 1. JOHDANTO

Suomalaisessa keskustelussa yrittäjyys on perinteisesti liitetty ns. amerikkalaiseen *neoklassiseen taloudelliseen toimijaan*, joka määritelmän mukaan pyrkii hyödyntämään eteen nousevat mahdollisuudet rationaalisella tavalla.<sup>1</sup> Yrittäjän on näin ajateltu pyrkivän hankkivan taloudellista vaurautta innovatiivisen ja luovan toiminnan avulla. Useat tutkijat ovat luonnehtineet yrittäjyyttä kokonaisvaltaisen, vapaan ja ainutlaatuisen yksilön toimintana, uteliaan uuden etsimisenä sekä riskin ottamisena. Yrittäjyysteeman alla yksi käytetyimmistä tieteellisistä mittareista lienee ns. *Carland Entrepreneurship Index* (CEI), joka pyrkii neljällä eri dimensiolla arvioimaan yrittäjyyttä.<sup>2</sup>

Gibbin (2005) mukaan yrittäjyys on määritelty käyttäytymistapojen, ominaisuuksien ja kykyjen kombinaationa, jotka mahdollistavat yksilöiden ja ryhmien luovan muutoksen ja innovatiivisuuden ja lisäksi selviytymään ja jopa nauttimaan kasvavasta epävarmuudesta ja kompleksisuudesta kaikilla elämän alueilla. Yrittäjyyttä ei hänen mukaansa tulisi pitää synonyyminä yritystoiminnalle, eikä sitä myöskään tulisi pitää synonyyminä ydintaitojen tai opittujen henkilökohtaisten taitojen kanssa. Se on hänen mukaansa paljon enemmän (Gibb 2005, 45).

Vesalan (1996, 40) mukaan yrittäjyudessa korostetaan innovatiivisuutta, aloitteellisuutta, riskinottoa ja tuloshakuisuutta. Timmons (1994, 7 – 20) näkee yrittäjyyden inhimillisenä luomisen tekona. Bygrave ja Hover (1991) ovat pitäneet yrittäjyyttä ns. tulemisen (*becoming*) tilana, johon kuuluvat mm. inhimillinen tahto, tilanteen muutos, epäjatkuvuus ja ainutlaatuisuus (Leskinen 2001, 113). Johan-

---

<sup>1</sup> Neoklassisen talousteorian yleisesti tunnetun määritelmän mukaan: ”Yhteiskunnan ajatellaan muodostuvan itsekkäistä yksilöistä, jotka toimivat vapaasti maksimoiden mahdollisuutensa tyydyttää omat halunsa. Tavaroiden ja palveluiden arvo määräytyy kuluttajien subjektiivisen arvottamisen kautta. Siten arvot määräytyvät kysynnän pohjalta.” Jürgen Habermas (1989) on kuvannut tällaista rationaalisen toiminnan muotoa välinerationaaliseksi ja strategiseksi, vaikka jälkimmäinen toimintaorientaatio sisältää myös sosiaalisen toiminnan aineksia. Tällainen strateginen toiminta on Habermasin mukaan laskelmoivaa oman edun ajamista toisia ihmisiä hyväksi käyttäen.

<sup>2</sup> Näitä yrittäjyyden mittareita ovat em. mukaan mm. *persoonallisuus, innovatiivisuus, riskinottokyky* ja *strateginen asemointitaito*. Näissä mittareissa mm. innovatiivisuus ja riskinottokyky ja – halu on viime vuosina nostettu kaikkein merkittävimiksi yrittäjyyttä kuvaaviksi määreiksi.

nissonin (1997) mukaan yrittäjyydessä on kyseessä prosessi, jossa luodaan uusia todellisuuksia ja silloin kyseessä on yksilön oppimis- ja organisointiprosessi (Johannisson ja Madsén 1997, 55). Schumpeter (1934) kannatti aikanaan ajatusta, jossa ainoastaan uusi, vanhoja toimintamalleja muuttava toiminta liittyy yrittäjyyteen. Kokonaisuudessaan yrittäjyyttä on kuvattu viime vuosien aikana lukuisilla eri tavoilla ja tutkijat näyttävät painottaneen siinä erilaisia inhimillisen toiminnan ulottuvuuksia.

Eri tahot ovat näin pyrkineet määrittelemään ja kuvaamaan yrittäjyyttä varsin eri tavalla, eivätkä myöskään tiedeyhteisöt näytä päässeen yksimielisyyteen siitä, miten yrittäjyys tulisi ilmiönä käsitteellistää. Länsimaissa yrittäjyyttä ja erityisesti yrittäjäpersoonaa on viime vuosikymmenien aikana etenkin taloudellisenä toimijana alettu arvostaa yhä enemmän. Tällaisen ilmiön taustalla voidaan sanoa vaikuttaneen voimakkaasti ns. kantilainen humanismi ja valistuksen ajan ihmisideaali, jonka mukaan ihminen on nähty uteliaana, aktiivisena ja itsellisenä olentona, joka kykenee toimimaan myös moraalisesti vastuullisella tavalla.

Tieteellisen tutkimuksen kannalta yrittäjyyttä koskevat määritelmät ovat kuitenkin sitten jättäneet melko sekavan kuvan siitä millaisesta toiminnasta on kysymys. Kun yrittäjyydestä ei ole ilmiönä päästy yksimielisyyteen, niin tässä yhteydessä myös ”yrittäjyyskasvatus” on määritelmänä jäänyt jossain määrin monimerkitykselliseksi ja epämääräiseksi käsitteeksi. Kysymyksenä tämä kiertyy toisaalta yrittäjyyden idean ja ilmiön määrittelyyn, mutta erityisesti pohdintaan yrittäjyyden eetoksesta, jossa siihen liittyvät kasvatustoiminnan tavoitteet joudutaan ottamaan arvioitavaksi.

Voidaan sanoa, että etenkin *yrittäjyyden eetokseen* liitettävät arvomääreet ovat usein vaikuttaneet jopa ristiriitaisilta ja tällainen ontologiseksi katsottava epämääräisyys on näkynyt sitten myös yrittäjyyskasvatuksen tavoitteissa. Yrittäjyyden edistämiseen liittyvissä käytännöissä näyttää esiintyneen ainakin kolme erilaista intressiä: 1) yhteiskunta pyrkii ohjaamaan yrittäjyyteen pääasiassa elinkeino- ja työvoimapolitiittisin perustein, 2) yksilöt taas pyrkivät lisäämään autonomisuuttaan ja henkilökohtaista ”pelivaraa” omassa työssään 3) kasvatustieteilijät ovat taas rinnastaneet ”yrittäjyyden” eräksi ammatillisen osaamisen ydinalueeksi. Filosofisessa mielessä jokainen näkökulma näyttää lisäksi perustuvan varsin erilaisiin taustasitoumuksiin maailmasta, ihmisestä ja oppimisesta. Tämän mukaan voidaan myös ilmeisen aiheellisesti kysyä, mitkä tulisi olla oikeastaan sitten yrittäjyyskasvatuksen yhteiskunnalliset intressit tämän päivän Suomessa? Tulisi-

ko yrittäjyyskasvatuksen tavoitteet olla työvoimapolitiittisia, elinkeinopolitiittisia, koulutuspolitiittisia vai tulisiko myös itse yrittäjyyden eetokseen liittää selkeämmin myös muita kuin taloudelliseen kasvuun tai toimeliaisuuteen liittyviä tavoitteita?

Useat tutkijat ovat tuoneet esille markkinoilla tapahtuneiden kysyntäolosuhteiden dramaattisia muutoksia viime vuosikymmenien aikana. Muutokset kysyntäolosuhteissa ovat vaikuttaneet uuteen tapaan ajatella taloudellista kasvua (ks. Malaska 1994; Taucher 1996) <sup>3</sup> sekä työnjakoon liittyviä kysymyksiä uudessa tilanteessa (ks. Järvinen, Koivisto & Poikela 2000; Siltala 2004). Yhä useammat tutkijat ovat alkaneet puhua ”ihmiskeskeisestä osaamisen yhteiskunnasta” (Ks. Himanen 2004; Kautto-Koivula & Huhtaniemi 2003). Johtajien keskeinen haaste on tällöin luoda organisaatio, joka oppii nopeammin kuin kilpailijansa (de Geus 1997; Dubin 1990). Monet tutkijat ovat olleet sitä mieltä, että juuri globaalitalouden vallitessa yritystoiminnan kasvun tulisi ensisijaisesti perustua inhimillisen kasvupotentiaalin hyödyntämiseen (Nonaka & Takeuchi 1995; Prahalad 1998a; Bartlett & Ghoshal 1995). Bartlett & Ghoshal (1995) ovat katsoneet ihmiskeskeisen johtamismallin erityisen tehokkaaksi erityisesti kilpailtaessa nykyisillä jälkiteollisilla maailmanlaajuisilla markkinoilla.

Yhteiskunnallisessa keskustelussa sanalla ”kasvu” onkin viime vuosikymmenen aikana yhä useammin viitattu sellaiseen kehityssuuntaan, jossa kansalaisten hyvinvoinnin on ajateltu perustuvan ensisijaisesti kansantalouden jatkuvaan kasvuun. Jukka Hoffrén (2010) kuitenkin huomauttaa, että tällainen perusoletus on aiheuttanut sen, että länsimaat ovat siten luoneet juuri *bruttokansantuotteesta* käytännössä ainoan tavan mitata valtioiden ja niiden kansalaisten hyvinvointia. Hänen mukaansa mm. bruttokansantuote on loppujen lopuksi kuitenkin varsin sattumanvarainen, mielivaltainen ja epäkäytännöllinen mittari. Vaikka BKT-usko on varsin voimakasta etenkin ekonomistien keskuudessa, sille on alettu yhä useammin etsiä myös laadullisesti parempia vaihtoehtoja. <sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Esimerkiksi IMEDE:ssä professorina toimiva George Taucher on todennut, että ”Euroopassa on kaksi kertaa niin paljon tehtaita kuin todella tarvittaisiin. Tuotantoa järkeistettäessä jokaista uutta tehdasta kohti joudutaan sulkemaan kuusi vanhaa”. (Ks. Ari Ojapelto: ”Onko yrityselämällä yhteiskunnallista vastuuta”) Ks. [http://ariojapelto.blogspot.fi/2010/08/onko\\_yrityselamalla\\_yhteiskunnallista\\_vastuuta.html](http://ariojapelto.blogspot.fi/2010/08/onko_yrityselamalla_yhteiskunnallista_vastuuta.html). Noud. 1.4.2013.

<sup>4</sup> ks. PULTTI – Ajankohtaiset yhteiskunnalliset keskusteluaiheet © 2010 Vihreä Sivistysliitto ry. Ks. <http://www.visili.fi/sites/visili.fi/files/files/publication/94-Onnellisuustalous/Onnellisuustalous.pdf>. Noud. 1.4.2013.

Edellisen perusteella voidaan kysyä, että tulisiko myös yrittäjyyteen liittää enemmän sellaisia elementtejä, joissa inhimillinen kasvu näyttäisi suurempaa osaa liiketoiminnan kehittämisessä? Tällöin tulisi luonnollisesti kysyä mikä on yritystoiminnan perimmäinen idea ja vielä tarkemmin mikä tulisi olla sen taustalla vaikuttava yrittäjyyden eetos. Mitä siis tässä yhteydessä tarkoittamme sanalla ”kasvu”? Samalla joudumme sitten ottamaan kantaa myös yrittäjyyden kehittämistä koskevaan eetokseen eli siihen millä tavalla yrittäjyyttä tulisi edistää yhteiskunnassa. Minkä tyyppistä yrittäjyyttä ylipäätään tulisi edistää ja millä perustein?

Yrittäjyys ei OECD:n vertailun mukaan näytä sinällään liittyvän kansantaloudelliseen menestymiseen. Pikemminkin päinvastoin. Korkea yrittäjyysaste yhdistyy matalaan työllisyysasteeseen ja työmarkkinoiden heikkoon toimivuuteen. Kianderin (2004) mukaan hyvin toimivaan, vauraaseen ja kehittyneeseen markkinatalouteen ei kuulu korkea pienyrittäjien työvoimaosuus. Yrittäjyys on yleisintä juuri matalan tulotason maissa. Tilastojen valossa pienyritysten suuri määrä ja yritysten pieni koko näyttää olevan juuri suomalaista yrittäjyyttä leimaava piirre.<sup>5</sup> Kianderin tutkimuksiin nojautuen voidaankin aiheellisesti kysyä onko tällainen kokajakautuma elinkeinoelämän rakenteen, kokonaistuottavuuden ja inhimillisen toiminnan kannalta optimaalinen ratkaisu? <sup>6</sup> Selviytyäkseen kilpailuilla markkinoilla ”pienyrittäjän” (käytännössä yksinyrittäjän) tulisi käytännössä aina olla todellinen moniosaaja eli hänen tulisi hallita oman substanssiosaamisensa lisäksi markkinointia, taloutta, rahoitusta, työsopimuslainsäädäntöä ja sopimusoikeutta jne. Muuttuvat markkinaolosuhteet ja muutokset lainsäädännössä tekevät sen, että vaikka yritysbyrokratiaa kuinka vähennettäisiin, niin ”moniosaajan” vaatimustaso näyttää koko ajan vain kasvavan.

---

<sup>5</sup> Esimerkiksi Raisiossa oli 1990-luvun puolessavälissä noin 860 yritystä, joista vain yksi eli Raision Yhtymä ei ollut pk-yritys. Yrityksistä noin 770 oli yksinyrittäjiä tai ammatinharjoittajia, joilla ei siis ollut palkattua työvoimaa. Tilanne muualla Suomessa näytti olevan varsin samankaltainen. Työ- ja elinkeinoministeriön Yrittäjyyskatsauksen (TEM:n julkaisuja 54/2009) tietojen mukaan Suomessa toimi vuoden 2008 lopussa noin 262 000 yritystä ilman alkutuotannon toimialoja. Katsauksen mukaan pienten ja keskisuurten yritysten osuus yrityskannasta oli n. 99,7 %. Näistä alle 10 hengen yrityksiä oli 93 prosenttiyksikköä, joista pääosa työllistää alle 2 henkilöä. Nämä olivat yksinyrittäjiä ja satunnaisia työnantajia, ja ne muodostivat Suomen yrityskannasta lähes kaksi kolmasosan

<sup>6</sup> Jaakko Kianderin (2004) tekemä VATT:n keskustelualoite ottaa myös varsin voimakkaasti kantaa suomalaisen yrittäjyyteen. (Ks. [http://www.kayttotieto.fi/artikkeliv\\_lasmak\\_8\\_5\\_06.htm](http://www.kayttotieto.fi/artikkeliv_lasmak_8_5_06.htm)). Suomessa on hänen mukaansa enemmän yrittäjiä väestön lukumäärään verrattuna kuin USA:ssa. Myös Kimmo Kevätsalo on eri yhteyksissä tuonut esiin sen seikan, että hyvä työllisyys, korkea tuottavuus ja väestön vauraus eivät näytä olevan yhteydessä yrittäjyyteen.

Suomalaisten yrittäjien kasvuhaluttomuus sekä kyvyttömyys palkata uusia työntekijöitä on myös useissa yhteyksissä nostettu esiin.<sup>7</sup> Yleisesti syiksi on mainittu tuolloin mm. työsopimuslain velvoitteet ja suurena pidetyt työvoiman kokonaiskustannukset. Viranomaiset ja taloudelliset päättäjät ovat myös kehoittaneet ja kannustaneet pienyrityksiä verkostoitumaan. Usein henkisiä voimavaroja ei kuitenkaan ole pystytty käytännössä yhdistämään, vaan ”yrittäjäenergia” on usein mennyt lähinnä pyrkimykseen säilyttää yrityksen oma kilpailuetu ja asema markkinoilla.<sup>8</sup>

Edellisen mukaan sanat ”kasvu” ja ”kasvun edistäminen” tulisikin ilmeisesti ymmärtää huomattavasti laajemmin. Yrittäjyyden kohdalla oppimisen intressinä tulisi ns. funktionaalisten taitojen lisäksi olla sellainen ihmistä koskeva tieto ja ymmärrys, jonka perusteella voitaisiin luoda aiempaa kattavampi käsitys niistä ehdoista joiden mukaan yhteiskunnallisen hyvinvoinnin voidaan ajatella kokonaisuudessaan muodostuvan. Tällainen tavoite on filosofisessa mielessä rinnastettavissa valistuksen jälkeiseen projektiin, jossa ”*sivistyksen voiman ajateltiin tuottavan uutta sosiaalista järjestystä ja lupauksen paremmasta tulevaisuudesta*”. Kasvatuksellisenä eetoksena tämä tarkoittaa sitten omalta osaltaan sivistysprosessin palauttamista pedagogiseen keskusteluun sekä niiden seikkojen pohtimista, miten ja millä ehdoin sivistysprosessia voidaan yhteiskunnallisena prosessina toteuttaa.

### *Sivistyksen eetoksen ja tiimiyrittäjyyden välinen yhteys*

Temaattisesti sivistysprosessin pedagogiset periaatteet tulevat selvästi esiin myös kulttuurisia muutoksia koskevissa tutkimuksissa ja selvityksissä. Esimerkiksi John P. Kotterin 1980- ja 1990 -luvulla tekemissä organisaatiotutkimuksissa voidaan varsin selkeästi erottaa ne oppimisteoreettiset asiakokonaisuudet, jotka

---

<sup>7</sup> TALOUSSANOMAT -lehti toteaa puolestaan 25.11.2009: ”Suomessa on tuoreiden tilastojen mukaan enemmän yrityksiä kuin koskaan aiemmin. Ongelmana on, että yrityksillä on yhä vähänlaisesti intoa kasvuun. Voimakkaasti kasvuhaluisia yrityksiä on selvästi vähemmän kuin muissa Pohjoismaissa tai Euroopassa keskimäärin”.

<sup>8</sup> Oma kokemukseni erään yrittäjäyhdistyksen puheenjohtajana tukee myös tällaista näkemystä. Hyvin harvoin yritykset ovat kyenneet sellaiseen rationaaliseen toimintaan, jossa voimavaroja olisi todellisuudessa kyetty yhdistämään. Samanlaisen opportunistisen perusasenteen ovat todenneet useat yrittäjien verkostoitumista koskevat tutkimukset. Esimerkiksi amerikkalaisten yrittäjyystutkimusten mukaan yrittäjät eivät näytä kykenevän yhdistämään voimiaan, vaan käyttäilevät toisiaan ja hakevat yhteistyökumppaninsa ja tietonsa mieluummin muualta (ks. Journal of Small Business Management Vol 45 1-4 2007, 362–387).

tulevat vahvasti esiin myös sivistysteoreettisessa ja kasvatusfilosofisessa keskustelussa. Oleellista Kotterin esittämässä *leadership*-johtamisen mallissa on ollut *ihmisen olemisen* ymmärtäminen fenomenologisessa mielessä tavalla, joka on sitten mahdollistanut *voimaantumiseffektin* muodostumisen tietynlaisen johtamisen avulla (ks. Kotter 1990, 1996; Suominen 2006a, 2011a).

Sen sijaan amerikkalaisen yrittäjän (ns. neoklassisen taloudellisen toimijan) kohdalla ”oppimista” on tarkasteltu lähinnä psykologisena kysymyksenä ja epistemologisesti oppimisessa on pyritty painottamaan tiedon pragmaattista ja kokemuksellista luonnetta. Yrittäjä on jo lähtökohtaisesti nähty autonomisena toimijana, joka kykenee hallitsemaan ja koordinoimaan haltuun saamiaan resursseja rationaalisen tehokkaasti. Tällöin yritystoiminnan kasvun tarkastelu ei lähtökohteisestikaan ole pohjautunut inhimillisen kasvun ymmärtämiseen, vaan ”kasvun” on ajateltu muodostuvan yrittäjän kyvystä havaita erilaisia taloudellisen toiminnan mahdollisuuksia sekä kykynä reagoida ja allokoida resursseja luovasti uudella ja tehokkaalla tavalla.

Kokonaisuudessaan perinteinen yrittäjyyden neoklassinen muoto näyttääkin ilmentävän varsin huonosti ”yrittäjyyttä” inhimillisen toiminnan kannalta. Tämä johtuu mm. siitä, että yrittäjä ei aina välttämättä yritystoiminnan avulla tähtää opportunistisesti taloudellisen voiton maksimoimiseen. Toisaalta ”yrittäjyyttä” on jo varsin pitkään - ainakin länsimaissa - pidetty eräänlaisena humanistisen ihmiskäsityksen ilmentymänä ja jopa ihmisyyden ideaalina, jota on tavoiteltu myös kasvatuksellisen toiminnan avulla.<sup>9</sup>

Tutkimuskirjallisuudessa yrittäjyyden ontologinen perusta näyttää rakentuneen positivististen tieteiden omaksuman maailmankatsomuksen ja ihmiskäsityksen varaan. Samalla yrittäjyyden edistämiseen ja yrittäjyyskasvatukseen liittyvä teoriaperusta on muodostunut pääsääntöisesti *liiketaloustieteen*, *sosiologian* ja *psykologian* alueelta hankitun tutkimustiedon varaan. Tällöin voidaan ilmeisesti kysyä kyetäänkö tällaisilla lähestymistavoilla saavuttamaan riittävä kokonaiskuva ja ymmärrys yrittäjyyden ilmiöstä osana inhimillistä toimintaa? Tarkeemmin sanoen antaako tällainen perusoletus mahdollisuuden tarkastella inhi-

---

<sup>9</sup> Yrittäjyys ja pienyritystoiminnan harjoittaminen on luonteeltaan globaali ilmiö. Sanan yrittäjyys etymologian (*entrepred*, *enterprise*, *entrepreneur*) on usein sanottu viittaavaan ”uudistajaan”, ”muutoksen agenttiin”, ”sopimuksen tekijään” ym. ja yrittäjyyteen on liitetty suhteellisen vakiintuneita ominaisuuksia, jotka ovat olleet läsnä eri kulttuurien elinpiirejä jo satojen vuosien ajan.

milliseen kasvuun liittyviä kysymyksiä fenomenologisessa mielessä tarkoituksemukaisella tavalla?

Tulisiko näin myös *yrittäjyyskasvatus* nähdä ja käsitteellisesti ymmärtää pedagogisen toiminnan näkökulmasta aiempaa kokonaisvaltaisemmalla tavalla? Kykeneekö yrittäjyyden neoklassinen muoto tuottamaan teoriassakaan sellaisia inhimillisen kasvun mahdollisuuksia, joita tänä päivänä yleisesti pidetään myös työelämän ammatillisina avaintaitoina? Tulisiko yritysten määrän kasvattamisen sijaan keskittyäkin entistä enemmän juuri pienyritysten laadullisten toimintaedellytysten parantamiseen?

Näin herääkin kysymys miten yrittäjyyden ilmiöstä voitaisiin ontologisessa mielessä luoda kattavampi kokonaiskäsitelmä ja voisimmeko tämän perusteella sanoa miten *yrittäjyyttä* tulisi edistää koulutuksen ja tutkimuksellisin keinoin? Tämän väitöstutkimuksen peruskysymys kiertyy lähtökohtaisesti kysymykseen ja ihmettelyyn siitä, mikä on tai mikä oikeastaan tulisi olla yritystoiminnan ja vielä tarkemmin sanottuna yrittäjyyden eetos?

Tutkijan oma 15 vuoden kokemus yrittäjänä ja toimiminen sekä yrittäjäaktiivina että yritystalouden kouluttajana on ajan mittaan vahvistanut käsitystä siitä, että ns. neoklassinen yrittäjyys ja siihen liittyvällä yritystoiminnan eetoksella on vain vähän tekemistä sellaisen ”yrittäjyyden” kanssa, johon mm. Kotter (1990, 1996) on viitannut tutkimuksissaan. Vallitsevat yrittäjyyskasvatuksen käytännöt eivät siis näytä perustuvan sellaisiin kasvatuksellisiin periaatteisiin, joiden mukaan ihmisen voidaan ajatella kasvavan ihmiseksi - ”sivistyvän” - tässä tutkimuksessa tarkoitettavalla tavalla. Näin teesinä esitetäänkin, että yrittäjyyden neoklassisessa muodossa ja sitä koskevassa kasvatusajattelussa ei näytä tulevan esiin sellaista eetosta, jossa pyrittäisiin luomaan yrittäjämäinen ”kasvun ilmapiiri”.

Liiketaloustieteen ja erityisesti yrittäjyystutkimuksen piirissä pohdintaa ”inhimillisestä kasvusta” on usein pidetty epärelevanttina - suorastaan outona asiana. Käytännön tasollahan harva yrittäjä ilmeisesti mieltää yritystoiminnan tavoitteeksi ”ihmiseksi kasvamisen”. Perinteisesti em. neoklassisen yrittäjyyden ideaan onkin yleensä liitetty pelkästään taloudellista kasvua ja toimeliaisuutta koskevia funktionaalisia tavoitteita. Sen sijaan kasvatustieteilijöiden piirissä yrittäjyyden ilmiötä on jo parin vuosikymmenen ajan haluttu tarkastella myös laajempina inhimillisen toiminnan kokonaisuutena ja tällöin tarkasteluun on nostettu myös ihmisen kasvuun liittyvät problematiikka-alueet. Esimerkiksi Koironen ja Ruohotie (2001) ovat todenneet, että ”*yrittäjyys (ymmärrettynä avaremmin kuin vain omis-*

*tajayrittäjyydeksi), voidaan mieltää monella tavalla myös ”hyvän oppimisen filosofiaksi” - ”Monet niistä asioista, jotka on totuttu liittämään hyveinä yrittäjyyteen, ovat samalla hyvän oppimisen kulmakiviä” (ks. Koironen & Ruohotie 2001, 110).*

Voidaankin nähdä, että viimeisten vuosikymmenien aikana kirjallisuudessa on eri tieteen alueilla vallinnut jonkinlainen ontologinen ristiriita siitä millaisena ilmiönä yrittäjyys tulisi ymmärtää ja myös siitä miten siihen liittyvät koulutukselliset ja kasvatukselliset tavoitteet tulisi ymmärtää (ks. Ikonen 2006). Tämän tutkimuksen avulla pyritään samalla saamaan myös viitteenomaisesti lisävalaistusta siihen, onko vallitsevilla yrittäjyyskasvatuksen diskursseilla osuutta myös siihen, miksi suomalaiset mikroyritykset eivät halua kasvaa ja miksi pienyritystoiminnan kokonaistuottavuus näyttää eri tutkimuslaitosten mukaan olevan usein varsin vaatimatonta luokkaa. Paradoksaalisesti tiimiyrittäjyyden idea, ”yrittäjämäinen ilmapiiri” näyttää tulevan parhaiten esille erilaisten yhdistysten, urheiluseurojen, talkooporukkojen ym. toiminnassa, mutta vain harvoin pienyritystoiminnan yhteydessä. Asialla lienee suuri yhteiskunnallinen ja taloudellinen merkitys sekä Suomen että koko EU:n kilpailukyvyille myös tulevaisuudessa.

#### *Yhteenvedo tutkimuksen tavoitteista ja tarkoituksesta*

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan oma kokemus yrittäjyydestä sekä tämän myötä muodostunut esiyymmärrys, jonka mukaan ihmisen kasvu ihmiseksi tulee mahdolliseksi myös yritystoiminnan yhteydessä. Tämän ajatuksen mukaan yritystoiminnan yhteyteen on mahdollisuus luoda sellainen *kasvun ilmapiiri*, jossa Kantin sanoin ihminen ”kokee kasvavansa ja tulevansa ihmiseksi”. Yksilön kannalta tällaista kokemusta on kutsuttu usein *voimaantumiseksi* (engl. empowerment), mutta kasvatustieteen alueella ilmiötä on vielä täsmällisemmin pyritty jäsentämään toteamalla, että kasvun ja erityisesti kasvatuksen näkökulmasta kyseessä on ihmisen *itseksi tulemisen prosessi*. Tällaista itseyden kokemusta ja voimaantumiseen liittyvää kokemuslaatua on sitten luonnehdittu sanoilla ”*terve praktinen itsesuhde*”.

Itseyden kehittyminen on aina sidoksissa sosiaaliseen toimintaan. Ihminen ei siis tule itseksi tai kasva ihmiseksi ilman muita ihmisiä. Sosiaalisessa kontekstissa voimaantumisen kokemus tulee mahdolliseksi ns. *begeliläisessä tunnustuksen kamppailussa*, jossa ihminen lähisuhteissa saamansa arvostuksen ja kunnioittami-



sen kautta antaa itselleen luvan asettua tietynlaiseen positiiviseen riippuvuussuhteeseen muihin ihmisiin nähden. John P. Kotter on tutkinut näitä riippuvuus-suhteita johtamisen näkökulmasta ja hän on varsin yksiselitteisesti todennut, että ihmisten psykologinen sitoutuminen yrityksen toimintaan riippuu aivan keskeisesti siitä miten organisaatiota johdetaan. Tällaista psykologisesti voimaantunutta ilmapiiriä Kotter kutsuu tutkimuksissaan ”*yrittäjämäiseksi ilmapiiriksi*” (ks. Kotter 1990, 1996).

Edellisen mukaan tässä tutkimuksessa yrittäjyyden ilmiön selvittämisessä lähtökohtana pidetään näin Kotterin esittämää *leadership*-johtamista, jossa johtamisen avulla yrityksessä on aikaan saatu ns. *voimaantumisefekti*. Tällaista ilmapiiriä mm. Ruohotie on kutsunut *kasvun ilmapiiriksi*. Voimaannuttamiseen liittyvät pedagogiset käytännöt nousevat selvästi esiin myös Veli-Matti Värriin *dialogista kasvatusta* koskevassa tarkastelussa, jossa on analysoitu ihmisen itseyden muodostumisehtoja erilaisten kasvatusehtojen puitteissa. Näitä ehtoja on myös Rautio Huttunen tarkastellut *kommunikatiivisen oppimisen* teoriassaan. Yhteistä edellä esitetyille teoretisoinnille on se, että niissä esitetyjä pedagogisia periaatteita ja niihin liittyviä taustaoletuksia voidaan pitää myös tässä tutkimuksessa tarkoitettuna *sivistysprosessin* keskeisimpinä oppimisteoreettisina lähtökohtina.

Temaattisesti ihmisen *voimaantuminen, sivistyminen ja ihmiseksi kasvaminen* liittyvät samanlaiseen pedagogiseen toimintaan, jota Kotter on siis tahollaan kuvannut yritys- ja organisaatiokontekstissa. Tällä tavalla määriteltynä myös sivistysprosessin keskeiset pedagogiset periaatteet tulevat esiin juuri *leadership-johtamista* koskevissa käytännöissä ja näin Kotterin esittämä muutosjohtajuuden malli on samalla myös kuvaus *voimaannuttamiseen tähtäävästä sivistysprosessista*. Tätä ajatusta seuraamalla meillä on mahdollisuus luoda varsin kattava kokonaiskäsitely siitä, miten voimaantumiseen tähtäävää yritystoimintaa tulisi harjoittaa. Tällaista yrittäjyyden muotoa kutsutaan tässä tutkimuksessa nimellä ”**tiimiyrittäjyys**”. Yhteenvetona voidaan siis sanoa, että Kotterin kuvaama *leadership* -johtaminen muodostaa näin oppimisteoreettisen kokonaisuuden, jossa tulevat ilmi tiimiyrittäjyyden kehittämistä koskevat pedagogiset periaatteet.

Samalla on kuitenkin korostettava, että tiimiyrittäjyys ei millään muotoa sulje pois perinteisiä neoklassiseen yrittäjyyteen liitettäviä rationaalisia pyrkimyksiä. Päinvastoin. Kotter toteaa, että vaikka yritysten hyvä taloudellinen menestyminen on useimmiten ollut kiinni juuri siitä miten ihmiset on saatu sitoutumaan yrityksen ideaan ja tavoitteisiin, niin taloudellinen menestyminen edellyttää aina

myös taitavaa resurssien ja funktionaalisten asioiden hallintaa. Tällä hän viittaa perinteiseen *management*-johtamiseen, jota yrittäjyyden neoklassisessa muodossa on yleensä pidetty hyvän liiketoiminnan ja yrityksen taloudellisen suorituskyvyn lähtökohtana.

Edellä on jo esitetty, että yrittäjyyden neoklassisessa muodossa ihmisen kasvuun ja kasvamiseen ei ole perinteisesti kiinnitetty kovin paljon huomiota. Tällöin herää myös kysymys: mikä siis oikeastaan tulisi olla yrittäjyyden eetos? Voidaanko yrittäjyyttä ylipäätään perustella inhimillisen kasvun näkökulmasta? Tällaisessa pohdinnassa törmäämme lähes automaattisesti kysymykseen siitä mikä ihminen on ja onko ihmisyydelle ylipäätään määriteltävissä minkäänlaista ”ideaalimallia”, johon tulisi pyrkiä? Tähän kysymykseen liittyvää filosofista keskustelua on ilmeisesti käyty ainakin 2500 vuoden ajan, mutta vasta valistuksen projektin yhteydessä Kant pyrki sitten määrittelemään ihmisyyden ideaalin hie-man täsmällisemmin toteamalla, että valistuksessa on kysymys: *”ihmiseksi tulemisesta, ihmisyyden idean todellistumisesta, pyrkimystä moraaliseen ja henkiseen täysikäisyyteen ja järjelliseen itsemäärättyyteen”*.

Jo aiemmin myös antiikin Kreikan filosofeilla oli omat vakiintuneet käsityksensä ihmisestä sekä ihmisenä olemisesta. Yhteistä näille luonnehdinnoille näyttää olleen näkemys siitä, että ihmiseksi kasvaminen ei tapahdu itsestään vaan edellyttää kasvatusta. Ihmisenä täydellistyminen taas tarkoitti heille ensisijaisesti sellaista kokemuslaatua, jossa ihminen tuli tietoiseksi omasta maailmasuhteestaan. Jo varhain vanhalla mantereella alettiin puhua *sivistyksestä* ja *sivistymisestä*. Valistusajan jälkeen tällainen kasvatuksellinen pyrkimys muotoutui sivistysprosessina tunnettuna pedagogisena toimintana ja sen tavoitteena on ollut siitä lähtien ihmisen ideaalin todellistuminen - *ihmisen kasvaminen ihmiseksi*.

Tämän tutkimuksen taustalla on alussa esitetty teesi, jonka mukaan nykypäivän yrittäjyyskasvatuksen diskurssit eivät saa tukea siitä kasvatusteoreettisesta perusajatuksesta, jonka mukaan pedagogisen toiminnan tavoitteena on - Siljan-deria (2008) lainaten - *sellainen ihmiseksi tulemisen prosessi, jossa keskeistä on yksilön tuleminen itsemäärättyväksi sivistyssubjektiksi*. Samalla on myös esitetty, että yrittäjyyden edistämiseen liitettävistä koulutusohjelmista ei näytä nousevan esiin kasvatuksellisia periaatteita, jonka mukaan ihmisen voidaan ajatella kasvavan ihmiseksi tässä tutkimuksessa tarkoitettulla tavalla. Tutkimuksen keskeiseksi teemaksi voidaan kiteyttää näin seuraava teesi:

## Vallitsevat yrittäjyyskasvatuksen diskurssit ovat sivistysteoreettisesti ongelmallisia, eivätkä niihin liitettävät pedagogiset käytännöt näytä toteuttavan ihmisen itseksi tulemisen ideaalia.

Liiketaloustieteen piirissä yritystoiminnan ja yrittäjyyden yhteyttä sivistykseen tai ihmiseksi kasvamiseen ei ole pidetty kovin relevanttina tutkimuskysymyksenä. Yrittäjyyden neoklassisessa muodossa yritystoiminnan funktionaalisia ja pragmaattisia tavoitteita on pidetty lähes paradigmaattisina itsestäänselvyyksinä ja tältä osin kytkentää sivistysteoreettiseen keskusteluun on pidetty jopa hieman outona. Sen sijaan kasvatuksen ja erityisesti yrittäjyyskasvatuksen kohdalla tällaista sivistysteoreettista kysymyksenasettelua toiminnan tavoitteista ei tulisi kuitenkaan sivuuttaa, vaan silloin tulisi kyetä ottamaan kantaa myös ihmisen kasvua koskeviin perustavanlaatua oleviin kysymyksiin: Mikä on kasvatuksen idea ja tarkoitus? Mihin kasvatuksella viime kädessä tähtäämme?

Pyrkimyksenä ei kuitenkaan ole luoda mitään kaikenkattavaa, universaalia yrittäjyyskasvatuksen diskurssia, joka tulisi ottaa laajasti käyttöön suomalaisessa koulujärjestelmässä, vaan tavoitteena on lähinnä osoittaa, että erilaiset yritystoiminnan ja yrittäjyyden muodot edustavat fenomenologisessa mielessä erilaisia tietämisen abstraktiotasoja ja ihmisen erilaisia olemisen muotoja. Tämän johdosta - Habermasin ajatteluun viitaten - eri yrittäjyyden muotojen voidaan ajatella viime kädessä myös perustuvan erilaisiin tiedonintresseihin, jotka erilaisina rationaalisen toiminnan muotoina kaikki pätevät tahollaan.

Mikä on siis tutkimuksen tarkoitus ja mihin edellä esitetyllä teesillä viime kädessä pyritään? Tutkijan omaan esiyymmärrykseen perustuvina teemoina ensisijaisiksi kiinnostuksen kohteiksi muodostuvat tiivistetysti seuraavat kysymykset:

1. *Millaisen ihmiskäsityksen ja ontologisen ratkaisun varaan Kotterin esittämät pedagogiset ratkaisut ovat mahdollisesti perustuneet? Mikäli pystymme löytämään vastauksia näihin kysymyksiin, niin silloin meille avautuu mahdollisuus konstruoida sellainen yrittäjyyskasvatusta koskeva pedagoginen kokonaisuus, jonka mukaan ”ihmisen on mahdollisuus kasvaa ihmiseksi yrittämällä”. Samalla tällainen teoreettinen viitekehys antaa mahdollisuuden konstruoida **tiimiyrittäjyyden** eetosta koskevat yleiset periaatteet sekä määrittellä näitä koskevat taustasitoumukset kasvatuksen ja pedagogisen toiminnan lähtökohdiksi.*

2. *Millaisiin ontologisiin oletuksiin ja taustasitoumuksiin yrittäjyystutkimuksen ja yrittäjyyskasvatuksen vallitsevat diskurssit ovat mahdollisesti perustuneet?* Lähtöoletuksena tutkimuksessa pidetään sitä, että eksistenssifilosofiaan pohjautuvan fenomenologisen analyysin avulla on mahdollista konstruoida sellainen ontologinen ratkaisu, jossa erilaiset yrittäjyyden muodot tulevat ymmärretyiksi inhimillisen toiminnan kannalta mielekkäällä tavalla. Tämän avulla on sitten myös mahdollista selvittää missä määrin ja millä tavalla **yrittäjyyden neoklassiseen muotoon** liittyvät kasvatuskäytännöt mahdollisesti tukevat ihmisen itseksi tulemistä.<sup>10</sup>
  
3. *Onko edellä esitetyn ontologisen ratkaisun avulla mahdollista luoda kattavampi kokonaiskuva ja käsitys siitä, minkälaisia asioita tulisi ottaa huomioon yrittäjyyskasvatukseen liittyviä tutkimusasetelmia muodostettaessa?* Lähtöoletuksena tutkimuksessa pidetään sitä, että yrittäjyys tulisi aina ilmiönä ymmärtää ja käsitteellistää sellaisena inhimillisenä toimintana, joka ottaa huomioon ihmisen eksistentiaalisen rakenteen ja tähän liittyvät tajunnan tapahtumisperiaatteet adekvaatilla tavalla. Tämä antaisi mahdollisuuden kehittää myös yrittäjyystutkimusta siten, että tutkimusasetelmissa voitaisiin entistä paremmin ottaa huomioon erilaiset yrittäjyyden muodot ja näitä koskevat osaamisen kehittämiseen liittyvät oppimisteoreettiset kysymykset.

Temaattisesti edellisessä yhteenvedossa otetaan myös kantaa Kantin esittämään pedagogiseen paradoksiin ja tämä tarkoittaa samalla sellaisen teesin todentamista, jonka mukaan **subjektifilosofiseen perustuva ontologinen ratkaisu ei anna lähtökohtaisesti mahdollisuutta muodostaa sellaisten pedagogisten periaatteiden joukkoa, jossa kasvatusta vaikuttamisen avulla ihmisen kasvaminen ihmiseksi tulisi mahdolliseksi kohdallisella tavalla.**

---

<sup>10</sup> Tutkimuksen ulkopuolelle on jätetty muutamia koulutusprofessiosta irrallaan toteutettujen yrittäjyyden kehittämiseen tähtävien valmennusohjelmien yksityiskohtainen tarkastelu. Syynä tällaiselle rajaukselle on näiden ohjelmien suhteellisen vaatimaton teoreettinen perusta, jonka vuoksi niiden asemoiminen tieteelliseen keskusteluun on tämän johdosta varsin ongelmallista. Onkin ilmeistä, että akateemisen maailman ulkopuolella toteutettujen koulutusohjelmien seikkaperäinen analyysi edellyttäisi jatkossa aivan oman tutkimuksensa toteuttamista. Esimerkiksi Jyväskylässä toimivan *Tiimiakatemian* ”rakettimallissa” on runsaasti tässä tutkimuksessa esitettyjä tiimiyrittäjyyteen liitettäviä toiminnallisia kokonaisuuksia. Voidaan sanoa, että päällisin puolin ja rakenteeltaan siinä esitetty ”Yrittäjän synnytysprosessi” (”Rakettimalli”) vastaa John. P. Kotterin muutosjohtajuuden ideaa, jossa yritystoiminnan kontekstissa ja tiimissä toimien tavoitteena on saavuttaa ”yrittäjämäinen ilmapiiri” (”entrepreneurial spirit”) organisaatiossa.

## 2. TUTKIMUKSEN FILOSOFISTEN LÄHTÖKOHTIEN MÄÄRITTELY

Mikä on luonteeltaan se ilmiö jota tässä tutkimuksessa halutaan tutkia? Minkälaisia tuloksia tällaiselta tutkimukselta voidaan odottaa? Onko määritettävissä tutkimusmetodia, joka tukee juuri kyseiseen tutkimusongelmaan liittyvää tiedon hankintaa? Mihin tieteenfilosofisiin lähtökohtiin tällaisen tutkimuksen tulisi silloin perustua? Ennen kuin tällaiseen voidaan antaa yksilöidympää vastausta, on syytä vielä kerrata tutkimusasetelmaan liittyviä lähtökohtia.

Perimmäinen kysymys koskee sitä, miten ihmiseksi kasvaminen kasvatussuhteessa mahdollistuu. Tällaiseen kysymykseen voidaan parhaiten vastata sen tiedon avulla, joka on muodostunut *kasvatusfilosofian* kasvatuksen päämääriä ja arvoja koskevan tiedon avulla. Toinen tutkimuksellinen ongelma liittyy *yrittäjyyden eetokseen* ja siihen, minkälainen yrittäjyyden muoto tukee ihmisen itseyden kehittymistä tavalla, jota voidaan luonnehtia *psykologisena voimaantumisen* kokemuksena. Tällaista voimaantumista ja siihen rinnastettavaa ”yrittäjämäisen ilmapäirin” syntymistä on pyritty aiemmin selvittämään *kasvatustieteen oppimisteorioiden* sekä *liiketaloustieteen voimaannuttamista* koskevien johtamisteorioiden avulla.

Tutkimusongelmana edellä esitetty kokonaisuus kiertyy myös läheisesti sellaiseen ihmisen kasvua ja kasvun ehtoja koskevaan teoreettiseen tarkasteluun, jota on aikojen saatossa käyty *sivistysteoreettisen* keskustelun yhteydessä. Yhteisenä nimittäjänä näissä kaikissa voidaan pitää ihmisen itseyden kehittymisen mahdollisuutta, sivistymistä, jonka ajatellaan mahdollistuvan ainoastaan tietynlaisen kasvatuksen avulla. Lähtökohtana on silloin oletus, että tällaisen kasvatusvaikuttamisen tulisi aina perustua tietynlaiseen ihmistä koskevaan oletukseen sekä kasvatuksen itsessään tulisi nojautua sellaisiin pedagogisiin periaatteisiin, joiden tiedetään ohjaavan ihmisen kasvua haluttuun suuntaan ja halutulla tavalla. Ei liene liioittelulta sanoa, että tällainen ihmisyyden todellistumista koskeva tavoite on ollut ihmiskunnalle ja erityisesti läntisissä kulttuureissa vallitseva kasvatuksellinen eetos jo 2500 vuoden ajan.

*Ihmisen itseksi tuleminen, sivistyminen, ihmiseksi kasvaminen ja myös ihmisyyden idean todellistuminen* liittyvät kaikki sellaiseen inhimilliseen kokemukseen, jota on aikojen saatossa kasvatuksen avulla pyritty edistämään varsin eri tavoin ja myös erilaisiin maailmankatsomuksellisiin uskomuksiin tukeutuen. Yhä uudelleen ja uudelleen ihmisen kasvuun ja kasvamiseen liittyvä kysymyksenasettelu näyttää palautuvan sitten keskusteluun *hyvän elämän ehdoista*, mitkä ne ovat ja voidaanko näistä ehdoista ylipäättään saada tietoa? Tällainen kysymyksenasettelu on mitä suurimmassa määrin filosofinen ja silloin keskusteluun liittyvä *hermeneuttinen kehä* johtaa yhä uudelleen tarkastelemaan ihmisen olemista ihmisyyden syvimmistä lähtökohdista käsin. Puolimatkan (1995) mukaan filosofiaa voidaan Israel Scheflerin sanoin luonnehtia teoreettiseksi pyrkimykseksi ”*etsiä yleisiä järkipäisiä näkökulmaa*”. Lisäksi filosofiseen tutkimukseen sisältyy pyrkimys saavuttaa selkeämpi ymmärrys ja tulkinta tutkittavasta aiheesta ja sitä voidaan pitää etenemistaltaan *hermeneuttisen kehän* kaltaisena prosessina (Puolimatka 1995, 12–15).

Aini Oravakangas (2005) toteaa väitöskirjatyössään, että filosofialle on luonteenomaista se, että siinä kilpailevat keskenään erilaiset koulukunnat ja suuntaukset. ”*Sille on ominaista problematisointi ja kritiikki, teoreettinen analyysi ja perusteluiden etsiminen sekä ajatuksellisten synteisien kokoaminen. Valmiita metodeja tai työkaluja ei juuri ole tarjolla. Siksi filosofinen tutkimusote merkitsee myös metodologista etsimistä*” (Oravakangas 2005, 23). Niiniluodon (1980, 62) mukaan problematisointi, eksplikointi ja argumentaatio ovat filosofisessa tutkimuksessa keskeisellä sijalla. Oravakangas tarkentaa tätä sanomalla, että problematisointi merkitsee tutkittavan ilmiön tai sen merkityksen kyseenalaistamista, eksplikointi tutkimusongelman selkeyttämistä ja argumentaatio oman ajattelun perusteiden reflektiota ja esittämistä (Oravakangas 2005, 26). Oleellista filosofisessa tutkimusotteessa on luonnollisesti se, miten problematisoinnin tueksi esitettyjä teesejä voidaan perustella tiedollisin perustein. Missä määrin voidaan tukeutua välittömään kokemukseen perustuvaan ja empiirisesti hankittuun aineistoon ja materiaaliin?

Puolimatka (1995, 9) toteaa, että kasvatusta voidaan tutkia joko empiirisesti tai sitä voidaan tutkia ajattelun kautta. *Empiirinen lähestymistapa* on ollut vallitsevana aina toisesta maailmansodasta lähtien, mutta on tullut yhä ilmeisemmäksi, että kokemusperäinen lähestymistapa pystyy adekvaatilla tavalla tuottamaan varsin rajatusti uutta tietoa ihmisen kasvua ja kasvatusta koskevista problematiikka-alueista. Tämän johdosta *teoreettis-käsitteellinen lähestymistapa* on saanut hänen mukaansa yhä enemmän jalansijaa ja myös kasvatusta koskevaa käsitteistöä

on pyritty jäsentämään entistä täsmällisemmin. Usein onkin todettu, että maailma ei itsessään kykene tarjoamaan kasvatukseen liittyviä käsitteitä, vaan tutkimusasetelmat edellyttävät yhä systemaattisempia jäsentelyjä ihmisen kasvuun liittyvistä tekijöistä.

Mitä tarkoitamme sivistyksellä? Mikä on yrittäjyyden idea ja eetos? Kaikki nämä kysymykset koskettavat ihmisen perimmäistä olemusta – ontologiaa. Kysymysteemat ovat näin luonteeltaan filosofisia ja vastaaminen edellyttää filosofista lähestymistapaa. Ihmisen maailmaan asettumisen muodot ja ehdot ovat aikojen saatossa muodostuneet erilaisten eksistentiaalisten uskomusten varaan ja nämä uskomukset ovat sitten johtaneet tiettyihin filosofisiin sitoumuksiin. Tämän tutkimuksen kysymyksenasettelusta voidaan jo päätellä, että tutkimuksen lähestymistapa ei ainoastaan liiku tieteenfilosofisten sitoumusten rajapinnoilla, vaan pyrkii nimenomaan tarkastelemaan näiden sitoumusten ontologista luonnetta. Filosofiana on perinteisesti pidetty maailmankatsomuksena, oppina maailmankaikkeuden rakenteesta, joka pyrkii perustelevaan väittämiään loogisesti ja teoreettisesti. On myös todettu, että esimerkiksi uskonnollinen maailmankatsomus ei ole luonteeltaan filosofinen, koska se ei pyri perustelevaan näkemyksiin teoreettisesti. Kaiken kaikkiaan filosofia on tieteenalana pyrkinyt muodostamaan teoreettisen kokonaisuuden eli synteessin kaikkein yleisimmistä luonnosta, ihmisistä ja yhteiskuntaa koskevista tiedoista ja käsityksistä. Filosofian valtavirtauksina on perinteisesti esitetty neljä erilaista lähestymistapaa ja tulkintasuuntaa seuraavasti: 1) analyyttinen filosofia, 2) hermeneutiikka, fenomenologia ja eksistentiaalisuus, 3) uusmarxismi ja kriittinen teoria sekä 4) postmodernismi ja dekonstruktionismi.<sup>11</sup>

Pihlanto (2011, 218) toteaa, että ihmistutkimuksessa tutkijan perusasenteena tulisi lähtökohtaisesti aina olla holistinen käsitys ihmisestä ja maailmasta. Tällainen ontologinen asennoituminen taas tarkoittaa hänen mukaansa automaattisesti myös fysiikan tiedemallin hylkäämistä. Tieteenfilosofisesti tulisi silloin soveltaa tällaista jäsennyystapaa vastaavaa metodologiaa, jossa merkityksen ongelma otettaisiin keskeiseksi tutkimuksen kohteeksi. Metodologisessa mielessä tämä edellyttää sitä, että silloin ihmisen tajunnan tapahtumisperiaatteista tulisi olla mielekkäästi perusteltu kokonaiskäsitys. Tähän viitaten Pihlanto toteaa, että juuri fenomenologiassa tutkitaan tajunnan rakennetta ja eksistentiaalisen analy-

---

<sup>11</sup> Postmodernismin kantavia voimia ovat olleet mm. Jean-Francois Lyotard (postmoderni tila), Jacques Derrida (dekonstruktio) sekä Michael Foucault (vallan genealogia).

sin avulla on mahdollista sitten muodostaa jäsenneltyjä käsityksiä ihmisenä olemisen ehdoista. Näin *fenomenologinen* ja *eksistentiaalinen analyysi* voidaan nähdä juuri *hermeneuttisen tieteenfilosofian* metodeina.<sup>12</sup> Yhteenvedona voidaan todeta, että tässä tutkimuksessa pyritään korostetusti tuomaan esiin ihmisen olemus fenomenologisena kokonaisuutena ja metodologisessa mielessä tällaista lähestymistapaa voidaan luonnehtia **eksistentiaalis-fenomenologiseksi** tutkimukseksi, jossa käsiteanalyttisin keinoin pyritään luomaan käsitys tietyistä ihmisen kasvuun ja kasvamiseen liittyvistä lainalaisuuksista.

## 2.1 Tutkimuksen asemoiminen tieteelliseen keskusteluun

Ennakkokäsityksen mukaan kasvatustieteen alueella empiiriseen havainnointiin perustuvat lähestymistavat ovat viimeisten vuosikymmenien aikana vain harvoin kyenneet luomaan uutta näkökulmaa tai teoriaperustaa ihmisenä olemisen ehdoista. Vaikka maailma ympärillämme muuttuu, niin ihminen näyttää pysyvän varsin samanlaisena olentona omine heikkouksineen ja vahvuuksineen. Voidaan jopa hieman naiivisti ajatella, että tieto ihmisenä olemisen muodoista ja ehdoista on ollut jo vuosituhansien ajan, mutta säännöllisin välein tällainen tieto on jäänyt tai suorastaan jätetty taka-alalle. Mitä enemmän tutustuu ”vanhojen” filosofien ajatteluun ja heidän käsityksiinsä ihmisenä olemisesta, sitä varmemmalta näyttää se, että jo 2500 vuotta sitten sen ajan filosofeilla näytti olevan varsin jäsennelty ja perusteltu kuva siitä mikä ihminen on ja miten ihmiseen tulisi suhtautua, jotta ihminen kasvaisi ihmiseksi ja tulisi aristoteelisessa mielessä ”onnelliseksi”. Polkupyörää ei siis ilmeisesti tarvitse keksiä uudelleen.

Näin tässäkin tutkimuksessa joudutaan nojautumaan varsin laajasti eri filosofien ja filosofisten koulukuntien jo aiemmin muodostamiin käsityksiin ja tulkintoihin siitä miten ihmisen ajatellaan asettuvan maailmasuhteeseen. Tällainen tapa perustella tiedon luonnetta on luonnollisesti altis erilaisille tulkinnoille. Tämän johdosta on syytä pitää mielessä ja korostaa sellaisia metodisia periaatteita, joita on esitetty mm. filosofisen hermeneutiikan yhteydessä. Juuri filosofinen

---

<sup>12</sup> Rauhala toteaa edelleen, että edellä esitetyt analyysimuodot yhdessä edustavat ennen kaikkea ihmisen filosofiaa, jossa henkisyys nähdään ihmisen olemassaoloa keskeisimmin määrittävänä piirteenä (ks. Rauhala 1990, 29–34).



hermeneutiikka on tunnettu ihmistieteissä ”oppina” ymmärtämisestä, merkityksestä ja tulkinnasta. Gadamerin (2004, 129) mukaan hermeneutiikkaa voidaan pitää myös toisen ihmisen ymmärtämiseen pyrkivänä filosofisena elämänasenteena. Gadamer onkin pyrkinyt korostamaan voimakkaasti juuri kielen merkitystä kaiken ajattelumme lähtökohtana. Näin gadamerilaisella hermeneutiikalla ei olekaan pyritty saavuttamaan objektiiviseksi katsottavaa tietoa, vaan hermeneutisesti orientoituneessa tutkimuksessa kyse on samalla aina tutkijan tietynlaisesta oppimis- ja sivistysprosessista (Oravakangas 2005, 34).

Vaikka tässä tutkimuksessa nojaututaan useasti historiallisiin teksteihin ja erityisesti niistä tehtyihin tulkintoihin, niin pyrkimys edellä esitettyyn gadamerilaiseen hermeneuttiseen tulkintaan ei kuitenkaan ole tämän tutkimuksen primääri tavoite. Tavoitteena ei siis ole esimerkiksi hermeneutiikan avulla pyrkiä selittämään tai tulkitsemaan sitä, mitä jotkut entisajan suuret filosofit ovat jostain asiasta sanoneet, vaan tutkimuksen kiintopisteeksi on otettu ensisijaisesti taustalla vallinneiden ontologisten taustasitoumusten luonteen selvittäminen. Pyrkimys on siis jäljittää ja luoda kuva siitä, minkälaisen ihmiskäsityksen varaan tuon ajan filosofit ovat tuolloin muodostaneet käsityksensä ihmiseksi kasvamisesta sekä -laajassa mielessä - myös hyvän elämän ehdoista. Näin näiden ajattelijoiden tekstit ja lausumat toimivat lähinnä väljänä viitekehyksenä tämän tutkimuksen ihmiskäsitystä koskevassa konstruktiossa ja sitä koskevassa ontologisessa ratkaisussa.

Analyyysin avulla pyritään kuitenkin todentamaan sitä, että jo antiikin Kreikan aikana filosofeilla näytti olleen sellaista tietoa ihmisestä, joka antoi samalla mahdollisuuden muodostaa käsityksen ihmisyyden ideaalin toteutumisesta. Tämän tutkimuksen ennakkokäsityksenä esitetään, että jo tuona aikana ihmisestä on kyetty luomaan suhteellisen selkeä ontologinen kokonaiskäsitys, jossa on jo lähtökohtaisesti otettu huomioon ihmisen perustarve todellistua ihmisenä tietynlaisen ideaalin mukaan.

Tätä tutkimusta ohjaavaksi kysymykseksi nousee se, voitaisiinko tällainen ontologinen taustasitoumus konstruoida siten, että sen perusteella kyettäisiin luomaan kattavampi käsitys ihmisen kasvun ehdoista ja erityisesti kasvun ja kasvatuksen välisistä riippuvuussuhteista? Ja missä määrin tällaista ontologista ratkaisua voidaan sitten pitää sellaisen sivistysprosessin kasvatuksellisena taustasitoumuksena, jossa tavoitteeksi on asetettu ihmisyyden ideaalin toteutuminen pedagogisen toiminnan avulla?

Tutkijan esiymmärryksen mukaan ihmisen *itseksi tulemista*, *sivistymistä* ja *voimaantumista* voidaan perustella samojen ihmistä koskevien taustasitoumusten mukaan. Voidaan siis sanoa, että kaikkia näitä teemoja yhdistää tietynlainen ontologinen oletus ihmisestä (maailmankuva ja ihmiskäsitys), joka toisaalta nousee esille antiikin Kreikan filosofien ajattelusta, mutta myös nykypäivän johtamisteorioista, joissa tavoitteena on ollut työyhteisön voimaannuttaminen. Tutkimuksen punainen lanka ja käsiteltäviä teemoja yhdistävä perusteesi muodostuu näin seuraavista filosofisista ja ontologisista lähtökohdista:

- sivistymisellä tarkoitetaan kaikkea sellaista oppimista, jonka mukaan ihmisen itseymmärrys kasvaa ja ihminen tulee tietoiseksi oman maailmasuhteen muodostumisehdoista (sivistystä tai sivistymistä ei siis epistemologisesti rajata pelkästään ihmisen kognitiiviseen tietokykyyn liittyviin ilmiöihin)
- ihmisen hyvän elämän ehdoista on mahdollisuus saada tietoa ja tämä tieto on ehtona inhimilliselle kasvulle, itseyden kehittymiselle (itseksi tuleminen) ja ihmisen hyvälle elämälle (aristoteelisen tulkinnan mukaan)
- ihmiseksi kasvaminen ja itseksi tuleminen ovat seurausta pedagogisesta toiminnasta, jossa kasvatuksen eetoksena on kasvatettavan psykologinen voimaantuminen.

Tutkimuksen perusteena on esitetty ajatus, jonka mukaan vallitsevat yrittäjyyskasvatuksen teemat eivät näytä pitävän kasvatuksellisen ja pedagogisen toiminnan lähtökohtana ihmisen itseksi tulemisen ideaa. Niistä ei tämän mukaan kyetä erottamaan sellaisia kasvatuksellisia keinoja ja periaatteita, joiden mukaan ihmisen kasvaminen ihmiseksi kasvatussuhteessa tulisi mahdolliseksi.

Tutkimuksen tavoitteena on edellisen mukaan pyrkiä konstruoimaan sellainen yrittäjyyden muoto, jossa ilmapiiriä voidaan luonnehtia yrittäjämäiseksi ja jossa yritystoiminnan kehittämiseen liittyvässä kasvatuserittelyssä pedagogisen toiminnan lähtökohdan muodostaa eetos, jossa pyrkimyksenä on yksilön tuleminen ja kasvaminen itsemääräytyväksi sivistyssubjektiksi. Näin tässä tutkimuksessa sivistysprosessi liitetään lähtökohtaisesti sellaiseen pedagogiseen toimintaan, jonka tavoitteena on ihmisen *itseksi tuleminen* (Kantin esittämä ihmisyden idean todellistuminen) ja edelleen *psykologinen voimaantuminen*. Tiivistettynä tutki-

muksen perusteeksi ja sen keskeisiä käsitteitä yhdistävä linkki voidaan kiteyttää seuraavalla tavalla:

**sivistyminen = itseksi tuleminen = psykologinen voimaantuminen**

### **2.1.1 Tutkimuksen liittyminen voimaannuttamista koskevaan teoriaperustaan**

Tässä tutkimuksessa esitetyn tiimiyrittäjyyden idea ja sitä koskeva teoreettinen viitekehys nojautuu lähtökohtaisesti sellaiseen teoriaperustaan, jossa otetaan kantaa ihmiseksi kasvamisen ehtoihin sekä siihen miten psykologinen voimaantuminen mahdollistuu johtamisen avulla. Vaikka johtamisesta on viimeisen vuosisadan aikana kirjoitettu varsin runsaasti näkökulmien perustuessa erilaisiin johtamisteorioihin ja ”ismeihin”, niin varsinaista filosofista keskustelua johtamisen ontologisesta luonteesta ja vaikutuksesta ihmisen kasvuun ja hyvinvointiin ei ole kovin paljon käyty. Ainoan poikkeuksen edelliseen näyttää tekevän jo aiemmin esiin nostettu John P. Kotter, joka onkin selvästi halunnut esittää määrittelemänsä leadership-johtajuuden aivan omana filosofianaan, erotuksena perinteisistä management-ajatteluun perustuvista johtamistyyleistä.<sup>13</sup>

Itse organisaatiotutkimuksissa johtamisen ja voimaantumisen välisistä (oppimisteoreettisista) riippuvuussuhteista löytyy varsin vähän tieteellistä tutkimustietoa. Asia tulee vielä korostuneemmin esiin, kun lähtökohdaksi otetaan tässä tutkimuksessa esitettävä sivistysteoreettinen oletus, jonka mukaan ihmisen kasvu ihmiseksi ja psykologinen voimaantuminen tulee mahdolliseksi ainoastaan tietynlaisen kasvatuksellisen vaikuttamisen ja pedagogisen toiminnan avulla.

---

<sup>13</sup> Oppimisen ja johtamisen väliset riippuvuussuhteet sekä voimaantumista koskevat pedagogiset käytännöt ovat selkeimmin tulleet esiin organisaatioiden muutoksia koskeneissa tutkimuksissa. Voidaan myös sanoa, että etenkin voimaantumiseffektin muodostamista koskevat pedagogiset periaatteet saavat empiirisen evidenssinsä juuri Kotterin 1970 - 1990-luvuilla tekemien tutkimusten puitteissa. Kotter toi kriittisesti erilaisia johtamiskäytäntöjä ja kysymällä ”*How Leadership Differs from Management*” hän kykeni useita satoja yrityksiä koskeneiden tutkimusten avulla jäsentämään sellaiset johtamista koskevat periaatteet ja keinot, joiden tuloksena oli ”entrepreneurial spirit” (ks. Kotter 1990, 1996 sekä Suominen 2006a, 2011a).

Esimerkiksi Riitta Viitala (2002) on nostanut esiin johtamisen ja oppimisen välisen kriittisen suhteen. Oppimista ja osaamisen kehittämistä on pidetty subjektiivisena, vallankäytöstä erillään olevana saarekkeena, eikä johtamiseen ole yleensä liitetty minkäänlaista pedagogista tehtävää. Hän toteaaakin, että ”*johtajuutta käsittelevä kirjallisuus ei runsaudestaan huolimatta ole toistaiseksi tarjonnut täsmällistä kuvaa siitä, millainen johtajuus edistää organisaatiossa tavoiteltavaa osaamisen kehittymistä*”. Vaikka tutkijat ovat puhuneet hänen mukaansa laajasti ja moniulotteisesti oppimisesta sekä organisatorisesta oppimisesta, niin oppimisen ja johtamisen välistä riippuvuussuhdetta ei ole Viitalan (2002) mukaan juuri pyritty selvittämään. Hän toteaa edelleen, että ”*organisaatioiden oppimisprosesseja on tarkasteltu organisaatiotason malleina tai yksilöpsykologisena ilmiönä, mutta ei työyhteisökontekstissa esi-miehen toiminnan näkökulmasta*” (ks. Viitala 2002, 28 ja 112).

Kasvatustieteellisessä viitekehyksessä johtamisen ja oppimisen välistä riippuvuussuhdetta ovat tarkastelleet mm. Beairsto ja Ruohotie (2000, 2003) ja he ovat määritelleet useita oppimisen ja leadership -johtamisen välisiä yhteyksiä. Tutkimuksissa on erityisesti kiinnitetty huomiota voimaannuttamiseen ja psykologiseen voimaantumiseen, jossa johtajalla on aivan keskeinen pedagoginen tehtävä ja rooli. Tämän mukaan tässä tutkimuksessa esitetty *voimaannuttamista ja voimaantumista* koskeva teoriaperusta perustuu sellaiseen tutkijan aiemmin muodostamaan esiyymmärrykseen, joka on muodostunut liiketaloustieteiden ja kasvatustieteen johtamista koskevien tutkimustulosten perusteella (ks. Suominen 2006a, 2011a).

Tässä tutkimuksessa esitettävässä tiimiyrittäjyyden ideaalimallissa kyse on siis sellaisesta yritystoiminnasta, jossa noudattamalla tietynlaisia johtamisperiaatteita, yritystoiminnan yhteyteen syntyy ns. ”tekemisen meininki”, ”draivi”, jota Kotter on tahollaan kutsunut ”yrittäjämäiseksi ilmapiiriksi”.<sup>14</sup> Näin määriteltynä tiimiyrittäjyyden kehittämiseen tähtäävässä kasvatusajattelussa ei ontologiseksi lähtökohdaksi oteta yrittäjäpersoonan omia välittömiä itsensä toteuttamisen tarpeita, vaan pedagogisen toiminnan tavoitteena on luoda sellainen yritystoiminnan malli ja yrittäjämäinen atmosfääri, jota kasvatustieteen alueella on luonnehdittu sanoilla ”kasvun ilmapiiri”. Näin siis Kotterin leadership-johtamiseen liit-

---

<sup>14</sup> Walter Isaacsonin kirjoittamassa muistelmateoksessa ”Steve Jobs” (2011) kirjoittaja tuo useassa kohdassa esiin juuri sellaisia yritystoiminnan muotoja, joista voidaan päätellä miten Applen on aikoinaan muodostunut aivan erityinen ”tekemisen meininki”. Applen tarina onkin omalla tavallaan oiva esimerkki tässä tutkimuksessa esitettävän tiimiyrittäjyyden toimintamallista ja sen realisoitumisessa myös käytännön yrityselämässä.

tyvät asiakokonaisuudet muodostavat teoreettisen perustan ja viitekehyksen tässä tutkimuksessa esitettävälle tiimiyrittäjyyden ideaalimallille ja sen kehittämistä koskevalle kasvatustieteelle.<sup>15</sup>

Samalla eräs tämän tutkimuksen keskeisimmistä filosofisista kysymyksistä liittyy juuri leadership -johtamisen ideaan ja erityisesti siihen minkälaiseen ihmiskäsitykseen mm. Kotter on mahdollisesti päätenyt muodostaessaan omaa muutosjohtajuuden malliaan? On ilmeistä, että puhuessaan ”uudesta ja erilaisesta johtamisfilosofiasta”, Kotter on viitannut samalla myös ”erilaiseen” käsitykseen ihmisestä ja uudenlaisesta ymmärryksestä siitä miten johtamisen avulla voidaan organisaatioon muodostaa aivan uudenlainen tekemisen meininki, ”*entrepreneurial spirit*”. Yhä selvemmin on tullut myös ilmi, että tällaista voimaantumista ja psykologista sitoutumista organisaation tavoitteisiin ei voida kattavasti selittää vallitsevien psykologisten teorioiden avulla.

## 2.1.2 Tutkimuksen liittyminen sivistysteoreettiseen keskusteluun

Edellisessä luvussa on pyritty temaattisesti yhdistämään voimaantumista koskeva teoriaperusta tietynlaiseen johtamisfilosofiaan. Samalla on esitetty, että voimaannuttamista voidaan tarkastella sellaisen pedagogisen toiminnan puitteissa, jossa päämääränä on ihmisen kasvu ihmiseksi - Siljanderin sanoin: ”*yksilön tuleminen itsemääräytyväksi sivistyssubjektiksi*” (ks. Siljander 2008). Näin määriteltynä pedagoginen toiminta kytkeytyy siihen kasvatustieteen teorian historiaan, jossa voidaan hänen mukaansa nähdä vaikuttavan kaksi erilaista, mutta toisiinsa liittyvää argumentaatiolinjaa. Toista on kutsuttu *kasvatusteoreettiseksi* ja sen ytimenä on pedagogisen toimijan näkökulma. Toista taas on perinteisesti kutsuttu *sivistysteoreettiseksi* ja sen keskuksena on sivistyssubjektin ja oppijan näkökulma eli miten yksilö voi omaehtoisesti kehittyä toimintakykyiseksi subjektiksi samalla, kun hän

---

<sup>15</sup> Olen väitöskirjatyössäni (*Kobti oppivaa organisaatiota - konstruktion muodostaminen johtamisen ja oppimisen välisistä riippuvuussuhteista*, 2011) todennut suhteelliseen laajaan organisaatioiden muutoksia käsittelevään kirjalliseen aineistoon tukeutuen, että organisaatioiden oppimista koskevilla tutkimuksilla pääpaino näyttää olleen lähinnä siinä miten organisaatiossa opitaan, ei sellaisessa organisaatioiden oppimisessa, joissa esimiehen tai johtajan rooli tulisi selkeästi esiin. Raportissa todetaankin, että ainoastaan Kotterin muutosjohtajuuden malli antaa mahdollisuuden konstruoida sellainen oppimisteoreettinen kokonaisuus, jossa voimaantumiseffektin muodostuminen pedagogisen toiminnan avulla tulee ymmärrettäväksi. (ks. Suominen 2011a, 79–81.)

rakentaa yksilöllistä identiteettiään. Siljander (2008) onkin todennut, että kasvatusteoreettisen ja sivistysteoreettisen perspektiivin käsitteellinen kytkeminen on perinteisesti ollut ns. yleisen kasvatustieteen keskeisintä aluetta. Samalla sitten näkökulmien eriytyminen eri osa-alueiksi on jättänyt teoreettisen tarkastelun yhä enemmän kasvatustieteiden tehtäväksi.<sup>16</sup>

Tässä tutkimuksessa lähtökohtana *voimaannuttamista* koskevassa tarkastelussa pidetään Kotterin esittämää muutosjohtajuuden mallia ja siihen liitettävää *leadership*-johtamista. Oppimisteoreettisesti Kotterin mallin voidaankin ajatella kiinnittyvän suhteelliseen aukottomasti juuri siihen kasvatustieteelliseen keskusteluun, jota on edellä kutsuttu *kasvatusteoreettiseksi argumentaatiolinjaksi*. Kotter ei kuitenkaan tuo ajatustensa tueksi näkyvästi esiin käsityksiään ihmisestä, maailmasta, oppimisesta tai ylipäätään argumentteja siitä, mihin seikkoihin tai filosofisiin argumentteihin hän ”mallin” toimivuuden ajattelee perustuvan. Kaikkein ilmeisimmältä vaikuttaa kuitenkin se, että Kotterin ajatukset ihmisen asettumisesta maailmasuhteeseen saavat perustelunsa juuri Aristoteleen, Sokrateen ja Platonin filosofisesta ajattelusta. Ensimmäisenä silloin herää luonnollisesti kysymys siitä minkälaisiin ontologisiin taustaoletuksiin tuon ajan tietäjät mahdollisesti perustivat käsityksensä ihmisestä? Voidaanko heidän ajattelustaan jäljittää ja konstruoida sellainen mielekäs kokonaisuus ja ontologinen ratkaisu, jonka avulla sekä Kotterin esittämä muutosjohtamisen malli että tässä tutkimuksessa esitettävä tiimiyrittäjyyden ideaalimalli tulisi ymmärrettäväksi?

Yhteinen nimittäjä tällaiselle ontologiselle pohdinnalle löytyy yllättäen sivistysteoreettisesta keskustelusta, jossa on perinteisesti tarkasteltu ihmisen kasvua ja kasvamista koskevia kysymyksiä. Avainkysymykseksi tässä pohdiskelussa nousee Kantin kasvatustieteen ajattelusta esiin nouseva *pedagoginen paradoksi*, jossa on mietitty kasvatuksellisen vaikuttamisen ehtoja ja miten Kantin sanoin ”ihmisen vapautta voidaan kultivoida pakon avulla”. Tässä keskustelussa ihmisen sivistymisen ajatellaan olevan aina kasvatuksen tulosta ja näin ihmiseksi kasvamisen, sivistymisen edellyttää aina kasvatuksellista vaikuttamista ja erilaisten pedagogisten keinojen käyttämistä tarkoituksenmukaisella tavalla.

---

<sup>16</sup> Siljander toteaa että: ”Tämän tutkimustradition keskukseseen on perinteisesti kuulunut pedagogisen toiminnan perusrakenteen analyysi (esim. pedagogisen interaktion luonne, pedagoginen subde, kasvatusvastuu, kasvatettavuuden ongelma jne.) (ks. Siljander 2008, 3: KASVATUSTIEDE EILEN JA NYT - teorianhistoriallisia murroksia)” (julkaistu teoksessa Pauli Siljander & Ari Kivelä (toim.), ”Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt. Paradigmat katosivat, mitä jäljellä”, Suomen Kasvatustieteellinen seura, Turku 2008).

Sivistysteoreettiseen keskusteluun näyttää lähtemättömästi liittyvän kiista ihmisen perusolemuksesta ja kiistelyn juuret voidaan jäljittää aina jo antiikin Kreikan ajoille saakka, jolloin aiheesta väittelivät tuon ajan esikristityt, sofistit ja filosofit. Hieman yksinkertaistaen voidaan sanoa, että aikojen saatossa myös *sivistysprosessi* ja erityisesti *sivistyksen etos* on pyritty aina määrittelemään sen mukaan, minkälainen maailmankatsomuksellinen näkökulma on ollut vallitsevana. Tämän johdosta myöskään sivistysprosessia tai kasvatusta kokonaisuudessaan ei voida tarkastella irrallaan näistä ontologisista kysymyksistä. Näin tukeutuminen sivistysteoreettiseen perinteeseen ja sitä koskevaan pedagogisen toiminnan teoriaan edellyttää samalla sivistys -käsitteen ottamista ontologisen ja filosofisen analyysin kohteeksi. Vaikka historian saatossa sivistysteoreettista keskustelua on käyty suhteellisen paljon, niin sellaista kasvatustieteen alueella käytyä keskustelua, jossa keskustelun lähtökohdaksi olisi otettu ihmiseen liittyvät ontologiset sitoumukset, ovat olleet varsin harvinaista.

Tässä tutkimuksessa on nojaututtu lähinnä Suomessa käytyyn keskusteluun sivistyksen ja kasvatuksen välisestä suhteesta. Esimerkiksi Siljander (1997, 2000, 2002 ja 2008) on varsin kattavasti ja laajasti kuvannut sitä, miten sivistyksen ja kasvatuksen asema tieteellisessä keskustelussa on muuttunut viime vuosikymmenien aikana. Jo tällaisen kirjallisuusaineiston perusteella on mahdollisuus päätellä, että sivistysteoreettista keskustelua on käyty vuosisatojen ajan varsin erilaisen filosofisten taustasitoumusten puitteissa. Esimerkiksi Kivelä (2000, 66) toteaa, että esimerkiksi subjektiilosofisessa ajattelumallissa yksilöllistetty *transsendentaali subjekti* (tai ego) on mielletty usein kaiken toiminnan ja tietämisen ainoaksi ja viimekätiseksi perustaksi. Tämän mukaan ihminen on aina itseään määrittelemään kykenevä yksilö ja samalla myös ihmisen sivistymiseen tähtäävät oppimisprosessit perustuvat itsekasvatukseen. Kuten jo edellä viitteellisesti todettiin, niin tällainen ontologinen perusoletus ei juuri anna mahdollisuutta tarkastella tai määritellä ihmisen maailmasuhteen muodostumisehtoja fenomenologisessa mielessä tarkoituksenmukaisella tavalla.

Tässä tutkimuksessa sanoilla ”yrittäminen” ja ”sivistys” viitataan sellaiseen inhimilliseen toimintaan, jossa molemmissa tapauksissa joudutaan jo lähtökohteisesti ottamaan kantaa siihen, mikä ihminen perusolemukseltaan on. Ensisijainen kiinnostuksen kohde on siinä miten ihmisen itseksi tuleminen mahdollistuu ja mahdollistetaan yritystoiminnan yhteydessä. Näin tämän tutkimuksen peruskysymyksiksi nousevat niiden kasvatuksellisten ehtojen ja riippuvuussuhteiden

määrittely, jonka mukaan *ihmisen itseyden kehittyminen* ajatellaan mahdollistuvan kasvatuksen ja kohdallisen pedagogisen toiminnan avulla. Tällainen ihmisen olemuksellisuutta koskeva ontologinen määrittely sisältää kaksi erilaista ihmisen tajunnallista toimintaa koskevaa oletusta. Nämä ihmisen tietämistä ja tietokykyä koskevat ulottuvuudet ovat:

- Käsitys ihmisen fenomenologisesta rakenteesta ja tietokyvystä
- Käsitys ihmisyyden ideaalista ja kasvamisesta ihmiseksi

Ensimmäiseksi kysymys on niistä ihmisen perusolemukseen liittyvistä ehdoista, joiden mukaan subjektin tietokyvyn ajatellaan muodostuvan. Lähtökohtana tässä on eksistenssifilosofiaan pohjautuva käsitys ihmisen fenomenologisesta rakenteesta sekä tämän myötä muodostunut ymmärrys niistä tajunnan tapahtumisperiaatteista, joiden mukaan ihmisen intentionaalista asettumista maailmasuhteeseen voidaan ymmärtää. Näin tulevat tarkasteltavaksi ne tietämisen tavat, joiden mukaan mahdollinen tieto ihmisenä olemisesta muodostuu. Sivistysteoreettisesti tämä kytkeytyy samalla läheisesti keskusteluun sivistyksen eetoksesta ja viime kädessä myös klassiseen kiistaan ns. hyvän elämän ehdoista. Kysymys on siitä kykenemmekö muodostamaan käsityksen tällaisesta ”hyvästä” ja jos kykenemme, niin mihin tällainen tieto silloin mahdollisesti perustuu? Voidaanko sivistyksellä ajatella olevan jokin erityinen tarkoitus ja päämäärä? Voidaanko sanaa ”sivistys” pitää jollain tavalla jopa universaalina yleiskäsitteenä, joka voidaan liittää kaikkeen inhimilliseen kasvuun ja kehittymiseen?<sup>17</sup>

Pikkaraisen (2000, 13) mukaan sivistysteorialle voidaan esittää ainakin kolme vaatimusta: 1) tällaisen teorian on selvitettävä, miten ja millä edellytyksillä sivistyminen eli ihmiseksi tuleminen on mahdollista ja miten se tapahtuu, 2) sen on osoitettava jonkinlainen päämäärä sivistymiselle eli annettava kuvaus tai kriteeri, johon sivistysprosessi tähtää, sekä 3) sen on sovittava yhteen kasvattavan vaikuttamisen teorian kanssa siten, että kasvatus näyttäytyy teoreettisesti mahdollisena ja perusteltuna toimintana.

---

<sup>17</sup> Hinkkanen (2000) toteaa, että etenkin Dietrich Benner on ollut vahvasti sitä mieltä, että sivistysprosessille on vaikeaa tai itse asiassa mahdotonta esittää mitään tarkkoja päämääriä. Sivistysprosessin *aporeettisuudella* eli ”ratkaisemattomalla ristiriitaisuudella” Benner on viitannut juuri sivistysajattelun päämäärien määrittämisen ongelmallisuutta. Tämä ongelma johtuu kahdesta syystä: ensiksikin kasvatettavan tai yksilön sivistyskykyisyyden määrittelemättömyydestä ja toiseksi sivistyksen ja elämänhistorian päämäärän määrittelemättömyydestä (ks. Hinkkanen 2000, 156).



### 2.1.3 Tutkimuksen eteneminen

Tutkimuksen kokoavana teesinä pidetään sitä, että temaattisesti tutkimusasetelmassa *sivistyminen* rinnastetaan ihmisen *itseksi tulemisen* prosessin kanssa sekä edelleen *psykologiseen voimaantumiseen*. Tavoitteena on näin viime kädessä osoittaa, että sellainen yhteisöllinen **voimaantuminen**, jota tässä tutkimuksessa kutsutaan **yrittäjämäiseksi ilmapiiriksi**, edellyttää aivan tietynlaista **kasvatuksellista** ja **pedagogista toimintaa**, jonka avulla **ihmisen kasvaminen ihmiseksi, sivistyminen** tässä tutkimuksessa esitetyllä tavalla tulisi mahdolliseksi. Samalla pyritään selvittämään voidaanko vallitsevista yrittäjyyskasvatuksen diskursseista löytää teemoja, jotka pedagogisina käytäntöinä voitaisiin liittää ihmisen itseyden kehittämiseen ja kasvatukseen tässä tutkimuksessa tarkoitettulla tavalla.

Aluksi pyritään tarkastelemaan ja kokoamaan yhteen niitä filosofisia taustatoumuksia, joiden mukaan Kotterin tematisoimia leadership-johtamisen periaatteita voitaisiin ontologisessa ja epistemologisessa mielessä ymmärtää. Samalla pyritään myös tutkijan esiympäristöön tukeutuen todentamaan näiden perusehtojen yhtäläisyys aristoteelisen maailmankuvan kanssa. Tavoitteena on näin osoittaa, että ihmisen itseyden muodostuminen ja ihmiseksi kasvaminen edellyttävät tiettyjen ontologisten perusehtojen tunnistamista ja tunnustamista, jotta kasvatuksellista toimintaa voitaisiin ylipäätään ymmärtää ja perustella ihmisen itseksi tulemisen näkökulmasta.

Tämän jälkeen tuodaan esiin subjekti filosofiseen oletukseen liittyviä pedagogisia lähtökohtia ja pyritään nostamaan esiin valistusajan ihmisyyden ideaaleja koskevat ongelmalliset uskomukset. Paradoksaalisesti tässä tutkimuksessa esitettävät sivistysprosessiin liitettävät kasvatukselliset tavoitteet (sivistyksen eetos) näyttävät olleenkin aikoinaan valistusajan pedagogisen toiminnan lähtökohtia (valistuksen eetos). Hieman kärjistäen voidaan sanoa, että valistuksen projektissa ihminen oli kykenevä sivistämään itseään vasta kun hänet oli ensin kasvatettu ”ihmiseksi”. Voidaan myös nähdä, että juuri tästä nurinkurisesta olettamuksesta kehkeytyi sitten kasvatuksellinen ongelma, jota on aikojen kuluessa kutsuttu *pedagogiseksi paradokseksi*. Tarkoituksena on näin samalla osoittaa, että mm. pedagogisen paradoksin ylittäminen edellyttää kasvattajalta muutoksia maailmasuhteen tulkinnassa (muutokset ihmiskäsityksessä) sekä ihmisen itseksi tulemisen logiikan oivaltamista kasvatusteoreettisessa mielessä (itseyyden kehittyminen). Käsiteanalyttisesti tutkimus etenee seuraavalla tavalla:

1. Ensin tarkastellaan erilaisia eksistenssifilosofian yhteydessä esitettyjä oletuksia ihmisen kyvystä saada tietoa maailmasta sekä sitoumuksia joiden mukaan ihmisen on ajateltu asettuvan maailmasuhteeseen.<sup>18</sup>
2. Luodaan suuntaviivat tässä tutkimuksessa esitettävälle *ontologiselle ratkaisulle* ja minkäläisten filosofisten sitoumusten perusteella *psykologista voimaantumista* ja *voimaannuttamista* voidaan ylipäätään perustella pedagogisen toiminnan puitteissa.
3. Tämän jälkeen tarkastellaan *kartesiolaiseen maailmankuvaan* perustuvia filosofisia suuntauksia ja miten näistä johdetut käsitykset ihmisenä olemisesta ja ihmisen tietokyvystä näyttävät sitten johtaneen varsin erilaisiin käsityksiin ihmisen kasvun mahdollisuuksista.
4. Erityisesti tarkasteluun otetaan *valistuksen projektin* ongelmallinen ihmiskäsitys ja sen voimakas kiinnittyminen subjektifilosofiseen perinteeseen. Tavoitteena on näin osoittaa, että valistuksen ajan pedagogisesta keskustelusta ei kyetä konstruoimaan tämän tutkimuksen sivistysprosessiin liitettäviä keskeisiä pedagogisia periaatteita.
5. Pyritään osoittamaan, että puheet *intersubjektiivisesta käänteestä* ovat liioiteltuja eikä myöskään eettiseen tietoisuuteen pyrkivän *kollektiivisen oppimisen* periaatteita voida pedagogisessa mielessä muodostaa kartesiolaisen dualismin varaan.
6. Näin tavoitteena on konstruoida sellainen kokonaiskäsitys ihmisestä, joka *ontologisena ratkaisuna* tulee esiin myös antiikin Kreikan filosofien ajattelussa. Todetaan, että tällainen ihmiskäsitys muodostaa samalla tässä tutkimuksessa esitettävän tiimiyrittäjyyden kehittämistä koskevan ontologisen taustasitoumuksen.
7. Lopuksi tarkastellaan ja arvioidaan millä tavalla ja missä määrin em. pedagogiset periaatteet mahdollisesti tulevat esiin vallitsevien yrittäjyys-tutkimusten ja yrittäjyyskasvatusteemojen yhteydessä. Näin pyritään

---

<sup>18</sup> Rauhalan mukaan Martin Heideggerin ajattelun pohjalta kehittyntä filosofista suuntausta on kutsuttu tavallisesti eksistenssin filosofiaksi. Keskeisenä lähtökohtana siinä on ihmisen olemassaolo, josta käsin muun olemassaolon jäsentymistä koetetaan tehdä ymmärrettäväksi. Siinä ihmisen olemassaolon tapaa kutsutaan eksistiovaksi (Rauhala 1998, 23). Rauhala (1998) on mm. todennut, että ”*ainoastaan filosofisen analyysin kautta syntyneiden kysymysten asettelu ja menetelmien avulla voidaan saada habmottavaa jäsenystä siihen, miten ihminen on maailman osa ja kuitenkin siitä omalaatuisella tavalla erottuva – ja vastaaminen kysymyksiin, mitä on olemassa ja mitä se on olemukseltaan, on filosofisena ongelmana ontologiaksi kutsutun filosofian osan tehtävä*” (Rauhala 1998, 14).

luomaan kokonaiskuva ja käsitys niistä periaatteista, joiden mukaan yrittäjyyttä on tutkittu ja minkäläisten ontologisten sitoumusten mukaan niissä esitetyt tutkimusasetelmat ovat mahdollisesti muodostuneet.

## 2.2 Käsitys ihmisen fenomenologisesta rakenteesta ja tietokyvystä

Juha Varto on todennut, että ihmisellä on jo lähtökohtaisesti aina olemassa maailmasuhde, joka synnyttää kysymyksen tiedosta ja antaa tavat vastata tähän kysymykseen. Tietämiselle ei siis ole mitään ulkoista syytä vaan tietäminen tarkoittaa ihmisen erästä olemassaolon tapaa. Näin ihmisen ja maailman suhde rakentuu usealla eri tavalla, joista tietäminen on vain yksi tapa. (Varto 1995b, 71–75.) Ihmisen tietoisuus on aina tietoisuutta jostakin ja kaikki tieto on aina tietoa jonakin. Edmund Husserl (1954; 1989) oletti, että tietoisuuden sisällöt ovat tulosta maailmasuhteesta ja hän halusi tietää, kuinka ne syntyivät ja missä suhteessa ne ovat maailmaan. Tästä tietoisuuden sisältöä kuvaavasta tavasta hän käytti nimitystä *intentionaalisuus*. Husserl ei kuitenkaan pyrkinyt erityisesti määrittelemään miten ja millä ehdoilla eri intentionaalisuuden tasot muodostuvat, toisin sanoen hän ei näyttänyt ottavan kovin paljon kantaa siihen miksi tietyt tietoisuutta ilmentävät tasot realisoituvat ja toiset taas eivät.

Perinteisessä transsendenssifilosofiassa ihmisen tietokyvyn ajatellaan olevan ihmiselle universaali ominaisuus. Tässä viitataan ihmisen kykyyn reflektoida omia ajatuksiaan sekä muodostaa erilaisia abstrakteja käsitteitä. Husserl toi esiin *fenomenologisessa reduktiossaan* ihmisen tajunnan syvärakenteita koskevat mielelliset ilmiöt. Heidegger ymmärsi Husserlin fenomenologisen reduktion idean, mutta samalla hän toi myös esiin Kantin *transsendenssifilosofiassa* esiin nousseen rajoituksen: ihmisen kyky saada tietoa maailmasta ei ole ideaalinen, vaan ihmisellä on tendenssi ymmärtää maailmaa ja maailmasuhdettaan *epäautenttisella* tavalla (ks. Heidegger 2000, Kakkori 2009).

Eksistenssifilosofiassa esitetyn oletuksen mukaan ihmisen olemassaolo-muodot (eksistenssit) määrittävät sen miten kykenemme saamaan maailmasta

tietoa.<sup>19</sup> Kuten Juha Varto (ks. 1995a, 1995b) on tahollaan todennut, niin maailmasuhde ja ihmisen kyky tietää ovat olemassa vain maailmaan nähden; tietokyvylle ei ole mitään tehtävää ilman tätä suhdetta. Tällaisen oletuksen mukaan ihmisen jäsentymistä todellisuuteen ohjaa aina tietty tajunnan toimintaa ohjaava eksistentiaalinen struktuuri ja sen mukaan ihmisen asettumista maailmasuhteeseen voidaan ilmentää erilaisilla intentionalisuuden asteilla, jotka kaikki edustavat ihmisen olemisymmärrystä ajatellen erilaisia tietämisen tapoja ja tasoja.

Rauhalan (2005, 111) mukaan tajunnan rakenne ja tapahtumisperiaatteet sekä niitä perustava eksistentiaalinen syvästrukturi tulisi ottaa kaiken tiedon muodostuksen analyysin (epistemologian) lähtökohdaksi. Vasta silloin on Rauhalan mielestä mahdollisuus saada selkeä ja perusteltu käsitteellinen tiedollinen ote elämisa maailman, jota Husserl analysoi ja ihmisen maailmassa olemiseen, joka oli Heideggerin ihmisen olemisen kysymistä koskevan analyysin kohteena.

### ***2.2.1 Hierarkkisuus ihmisen tajunnan rakenteessa***

Hirsjärven (1985, 57) mukaan uuden kognitiivisen psykologian alueella on entistä selvemmin voitu osoittaa, kuinka ihmisten käsitykset ja ennako-oletukset säätelevät tiedon valikointia, sen jäsentämistä ja siihen pohjautuvaa toimintaa. Eri tutkimustraditioiden kohdalla on selvää, että niiden taustalla vaikuttavat erilaiset käsitykset ihmisestä ja maailmasta.<sup>20</sup> Kukaan ihminen ei siis ajattele ilman jotakin ajattelutapaa tai tiettyjä käsitteitä ja nämä puolestaan ovat erilaisissa tieteellisissä lähestymistavoissa ja traditioissa erilaiset (ks. Tuomi ja Sarajärvi 2002, 29).<sup>21</sup> Tämä johtuu ihmisen eksistentiaalisesta tarpeesta jäsentyä turvallisesti ja nimenomaan riittävän yksinkertaisesti todellisuuteen. Nämä eksistentiaa-

---

<sup>19</sup> Näitä ihmisen erilaisia olemassaolon muotoja eli eksistenssejä voidaan tarkastella Juha Varton (1995a, 78) mukaan kolmen eksistentiaalisen avulla (*yhäinen kokemus maailmasta, ymmärtäminen ja puhe*). Samalla hän on korostanut näiden eksistenssien hierarkkista luonnetta toisiinsa nähden.

<sup>20</sup> Erityisesti tieteen tekemisessä inhimillinen valinta eri tiedetraditioiden väliltä on usein eksistentiaalinen ja usein tutkija ei välttämättä edes tiedosta kumman tradition hän on valinnut ohjaavaksi näkemyksekseen. On ilmeistä, että myös omaksutusta tieteellisestä tiedosta tulee osa yksilön elämän sisältöä ja persoonallisuutta ja tähän identiteetin osaan hän saattaa samaistua narsistisen kiihkeästi (Turunen ja Paakkola 1995, 254).

<sup>21</sup> Tieteellisessä selittämisessä voidaan Rauhalan mukaan nähdä kolme selitysmallia: *kausallinen selittäminen, finalistinen selittäminen ja hermeneuttinen johtaminen*. Finalistisilla selityksillä tarkoitetaan hänen mukaansa tosiasioiden selittämistä intentioiden, päämäärien tai tarkoitusten avulla.

lisen valintaan ulottuvat lähtökohdat voidaan jäljittää galileisen <sup>22</sup> ja aristoteelisen tiedetradition välillä koskevaan perustavanlaatua olevaan eroon ihmiskäsityksen ja inhimillisen toiminnan luonteen välillä.

Vaikka ihmisen lajityypillinen kyky ”tietää” lienee biosfäärin (kognitiivisen sekä kehollisen rakenteen) mukaan potentiaaliltaan samanlainen, niin merkityksen tasolla tietokykymme ei ole kuitenkaan yhteneväinen. Varto (1995a; 1995b) toteaa, että useat Kantin seuraajat eivät koskaan oivaltaneet tätä. Jo Platon viittasi aikoinaan tähän tietokyvyn rajoittuneisuuteen ja hän totesi, että kun tiedämme jonkun asian ”hyvin”, niin silloin tunnemme asian idean. Idea on näkemyksellistä tietoa, joka paljastaa erilaisia mahdollisuuksia, yhteyksiä ja riippuvuuksia. Tieto ideoista on arvotietoa, koska se samalla osoittaa myös sen, kuinka tämä ohjaa toimintaamme <sup>23</sup>.

Turusen ja Paakkolan (1995) mukaan ihminen pyrkii yleensä selittämään kaikkea kohtaamaansa tietystä lähtökohdasta ja tietystä käsitteellisestä viitekehystä käsin. Lisäksi tämä liittyy läheisesti vallan narsismiin, eli ihminen haluaa usein myös hallita näkemyksillään sosiaalista kenttää ja samalla koko maailmaa. Myös maailmankatsomus muodostuu suorastaan automaattisena reaktiona, jolla yksilö yrittää osin tiedottomasti hallita ja pelkistää todellisuuttaan.

Etenkin Rauhala (1998, 2005) ja Lehtovaara (1992) ovat painottaneet sitä, että eksistentiaalinen tulkkiutumisen on aina ensisijaista psykologiseen tulkkiutumiseen nähden. Tällä he tarkoittavat sitä, että varsinaiset ymmärtämisen ehdot ovat aina sidoksissa ihmisen subjektiivisen maailmankuvan muodostumisehtoihin ja tässä yhteydessä kehkeytyneisiin merkitysjärjestelmiin (ks. kuvio 1 ja 2). Eksistentiaalisella valikoitumisella ei näin tarkoiteta samaa kuin psykologinen valinta (Lehtovaara 1992, 127). Psykologiset valinnat ovat niitä tilanteiden komponentteja, joita yksilö voi itse valita ja siten muunnella situationaalisuuttaan. Tällaisia valintoja **ei voi koskaan tehdä eksistentiaalisten tulkkiutumisten vastaisesti**. (Rauhala 1989b, 35.) Psykologisessa valinnassa kysymys on siis ihmisen tajunnan tasolla tapahtuvasta toiminnasta. ”Tajunnan tasolla voimme siitä

---

<sup>22</sup> Galileisen näkemyksen mukaan inhimillinen toiminta on rinnastettavissa muun luonnon toimintaan ja sitä voidaan tutkia yhtä objektiivisesti kuin muita luonnon objekteja, kun taas aristoteelinen näkemyksen mukaan inhimillisen toiminnan rinnastaminen luonnon toimintaan on taas mahdotonta, koska siinä on mukana subjektiivinen momentti (Hirsjärvi 1985, 65).

<sup>23</sup> Myös Aristoteles korosti aikoinaan samaa asiaa pohtiessaan tietämisen ja käytännön suhdetta. Aristoteles kutsui tietoa ”fronesiksi”, ja tällä hän tarkoitti tietämistä, joka toimii ohjeena toiminnalle. Sen sijaan tieto, joka ei ohjaa toimintaa eikä velvoita muuttamaan huonoa käytäntöä, ei ole tietoa vaan irrallista kuvitelmaa.

*poiketen vain rajoitetusti säännellä sitä mitä koemme, mutta hieman enemmän sitä miten ymmärrämme”* (Rauhala 1989a, 11).<sup>24</sup>

Eksistentiaalisissa valinnoissa on Rauhalan (1972, 24) mukaan kyseessä *esiymmärtäminen*, jossa määräytyvät varsinaisen ymmärtämisen ehdot ja rajat (Lehtovaara 1992, 128). Eksistentiaalisen valikoitumisen kautta yksilö muodostaa ja jäsentää maailmankuvaansa. Tällaisen valikoitumisen tuloksena syntyy yksilön *subjektiivinen maailmankuva* (vrt. eksistentiaalinen tulkkiutuminen) ja näin tajuntaan kehkeytynyt *horisontibasis* muodostaa sen tulkintakehyksen, jonka mukaan ihminen pyrkii luomaan käsitteelliseen ajatteluun liittyviä *merkitysperspektiivejä* (vrt. psykologinen tulkkiutuminen; ks. kuvio 1).

Fenomenologisen oletuksen mukaan yksilön eksistenssirakenteet ovat hierarkkisesti järjestäytyneet ja näin myös ihmisen ”oppimista” säätelee tajunnan tapahtumisperiaatteisiin liittyvä ”oppimisjärjestys”, tietynlainen kausaliteetti. Oppimisen ylintä abstraktiotasoa tässä edustaa ihmisen tajunnan struktuuri, jota voidaan kutsua *eksistentiaalisen intentionaalisuuden alueeksi*. Tietämisen abstraktiotasona tämä edustaa jo Platonin aikoinaan määrittelemää ”näkemyksellistä tietoa” (vrt. tietämisen kolmas abstraktiotaso). Tällaisella tietoisuuden tasolla viitataan ihmisen luontaiseen pyrkimykseen muodostaa käsitys oman *maailmasubteensa* muodostumisehdoista. Tajunnallisena mielessä kyse on näin edellä mainitusta *esiymmärryksestä*, jonka varaan yksilön *subjektiivinen maailmankuva* muodostuu. Esiymmärryksensä puitteissa ihminen pyrkii luomaan käsityksiä ympäröivästä maailmasta ja *eksistentiaalisen valikoitumisen* yhteydessä ihmisen tajuntaan muodostuu vähitellen erilaisia *merkitysrakenteita*, jotka sitten jatkossa ohjaavat ihmisen ajattelua ja tajunnallista toimintaa. Merkitysrakenteisiin liittyvät uskomukset (vrt. horisontit) vaikuttavat edelleen *merkitysperspektiivien* muodostumiseen, toisin sanoen niihin psykologisiin tulkintoihin, jotka tajuntamme pyrkii muodostamaan erilaisista asioista. Näin tietämisen toinen abstraktiotaso tarkoittaa *psykologisella tulkkiutumisalueella* tapahtuvaa mielellistä toimintaa, jossa aiemmin muodostuneet merkitysrakenteet (maailmasuhteeseen liittyvät uskomukset) luovat perustan käsitteiden muodostumiselle ja käsitteelliselle ajattelulle.

---

<sup>24</sup> Ihmisellä on todellisuudessa suunnaton määrä eksistentiaalisia mahdollisuuksia olla ihminen. Eräät mahdollisuudet toteutuvat, toiset jäävät toteutumatta. Tätä kutsutaan Rauhalan mukaan eksistentiaalisiksi valikoitumaksi tai valinnaksi. Lisäksi Rauhala toteaa, että tällainen olemassaolomme sisältävä eksistentiaalinen tulkkiutuminen on usein aivan liian lähellä itseämme, joten se jää yleensä huomamatta. Rauhala (ks. 1989a, 11)

Rauhala toteaa, että tajunta ei ole ensiksi jonkinlaisena instrumenttina olemassa, vaan kokemus itsessään on tajunta. Mieli taas on tajunnan perusyksikkö - ellei ole kokemusta, ei ole tajuntaakaan. Tajunnallisuus on siis se ihmisen olemuspuoli, jonka avulla ymmärrämme. Hänen mukaansa ”ihmistajunnan ydin-olemus on juuri elämyksellinen kokemiskykyisyys” (*noeettisuus*) ja todellisuus taas kuvautuu mielellisinä edustuksina” (*noemina*). ”Mieli” eli noema on sitä, jonka avulla ymmärrämme, so. tiedämme, tunnemme, uskomme, uneksimme jne. ilmiöt ja asiat joksikin. Mieli on siis tavallaan merkityksen ”antaja”. (ks. Rauhala 1989b, 29.) Rauhalan mukaan noemat ovat siis niitä tajuntamme rakenteita, joiden mukaan aktin on mahdollisuus realisoitua. ”*Akteissa realisoituvat uudet merkityssubteet kerrostuvat välittömästi horisonttibasikseen sitä rikastaen ja seuraavan mielen ilmenemisen ymmärtämisehtoja hitusen modifioiden*”.<sup>25</sup>

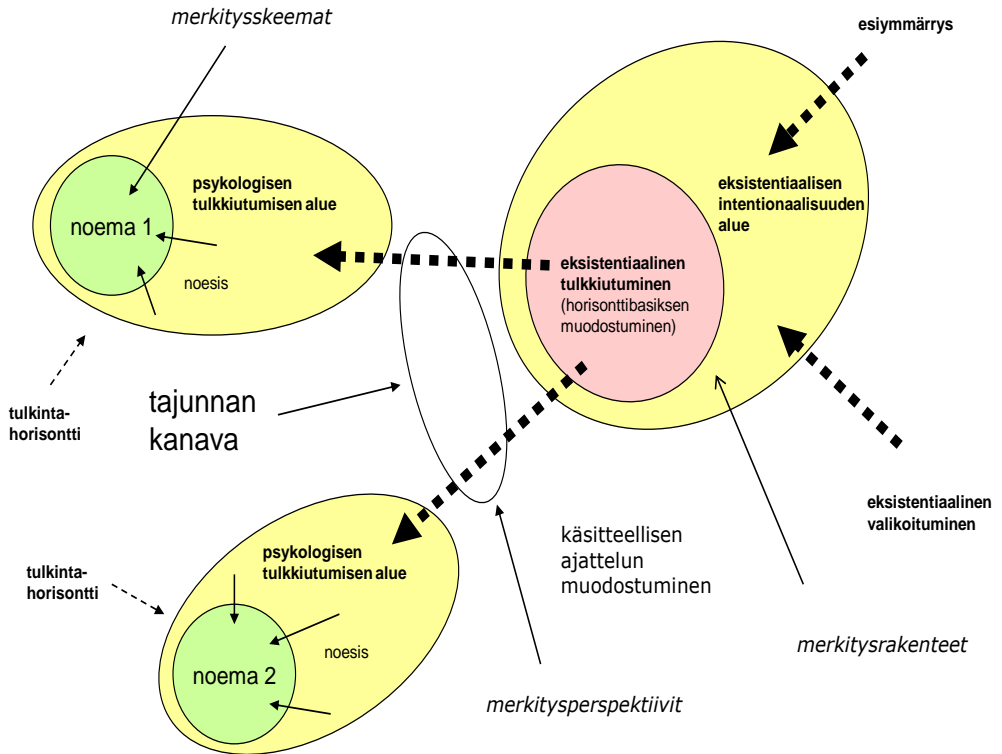
Subjektivistisessä oletuksessa ihmistä on pidetty *autopoeettisena subjektina*, jonka ajatellaan oman ajattelunsa ja tahdonvoimansa avulla kykenevän muuttamaan oman rationaalisen ajattelun taustalla vallitsevia uskomuksia. Tämän ajattelun mukaan silloin myös ihmisen välittömään kokemukseen perustuva uusi havainto ja tietoaikään kuin spontaanisti aiheuttaisi muutoksen merkitysrakenteissa. Eksistenssifilosofiassa esitettyihin periaatteisiin nojautuen voidaan kuitenkin väittää, että noemien sisältämät merkitykset eivät autopoeettisesti kehkeydy ihmisen tietoisien tai intentionaalisen toiminnan avulla - kuten usein näytetään virheellisesti ajateltavan.<sup>26</sup> Vaikka noemien voidaan siis ajatella rikastuttavan horisonttibasista erilaisten aktilajien ansiosta, niin ei ole lainkaan selvää, että tällaiset kokemukselliset ilmiöt ikään kuin automaattisesti aiheuttaisivat muutoksia ihmisen eksistentiaalisessa rakenteessa (merkitysrakenteissa ja merkitysperspektiiveissä) - Voidaankin sanoa, että kognitiivinen skeema - on aina oman tulkintahorisonttinsa vanki. Metaforana tätä voidaan verrata tietokonei-

---

<sup>25</sup> Psykologisella tulkkiumisalueella muodostunut (kognitiivinen) merkitysskeema (noema) ei siis ole fyysinen objekti, vaan ihmisen antama merkitys jollekin reaali maailman ilmiölle (vrt. tietämisen ensimmäinen abstraktiotaso). Noemat taas konstituoituvat useissa akteissa (noesikset). Nämä aktit ovat reaalisia ja sidoksissa ihmisen kokemuskkykyisyyteen (noeettisuuteen) eli aistitoimintaan (havaitseminen, muistaminen, tunnistaminen ym.) Ihmisen maailmasuhteeseen muodostuneet käsitteelliset tulkinnat tarkoittavat niitä noemien joukkoa, joiden mukaan kykenemme muodostamaan uusia merkityssuhteita kohtaamistamme ilmiöistä.

<sup>26</sup> Tällainen tajunnan autopoeettisuuteen viittaava oletus tulee usein implisiittisesti esiin erilaisissa tutkimusasetelmissa juuri siinä, miten ja millä tavalla ihmisen on ajateltu oppivan eli konstruoivan uutta tietoa. Esimerkiksi Ristimäki (2004, 35) toteaa väitöskirjassaan, että ”*aktilajeissa, paitsi tunnistetaan kyseinen kohde siksi mikä se on, niin myös muutetaan ja muodostetaan uutta noemaa kyseisestä tai jostakin muusta ilmiöstä*”. Edelleen hän toteaa, että: ”*Ihminen avautuu maailmaan tai maailma avautuu ihmiselle aistimisessa. Aistiminen puolestaan on elävän subjektin tapa olla elämyksellisesti maailmaan sidottuna*” (s. 33).

siin, jossa tietokoneen käyttäjä ei voi sovellusohjelmaa muuttamalla tai ohjelmoimalla vaikuttaa tietokoneen käyttöjärjestelmän ominaisuuksiin.



**Kuvio 1.** Ihmisen tajunnan rakenne ja tapahtumisperiaatteet

### 2.2.2 Oppimista koskevan kausaalisuuden määrittäminen

Psykologiset valinnat ovat siten vain suhteellisen autonomisia ja ihminen voi omilla ratkaisuillaan suunnata vain rajoitetusti omaa olemistaan, koska kognitiivinen tajunta voi kuitenkin heijastaa merkityssuhteina vain niitä asiantiloja, joita situaatio rajaa maailmasta (Lehtovaara 1992, 337). Rauhala toteaa, että tietäminen on aina tietämistä jostakin näkökulmasta, jonkin kannalta, jossakin valossa



jne. Se, mitä koemme, millaisia merkityssuhteita meillä on ja mikä on maailmankuvamme, on jo saanut tämän tason tulkkautumisessa perustavan jäsenyyksensä. (ks. Rauhala 1972, 24.)

Tällaista ihmisen tajunnan sisällön kehkeytymisperiaatetta, jossa jokin ihmisen perustavaa laatua oleva fysiologiseksi katsottava ominaisuus säätelee niitä merkityksenantoja ja jonka mukaan ihmisen rationaalinen ajattelu saa ilmene-  
mismuotonsa, kutsutaan tässä tutkimuksessa **oppimista koskevaksi kausaali-  
suudeksi**. Tällä siis viitataan lähtökohtaisesti niihin tajunnan tapahtumisperiaat-  
teisiin, joiden mukaan ihminen asettuu maailmasuhteeseen. Edellisen mukaan  
eksistentiaalinen tulkkautuminen on aina ensisijaista psykologiseen tulkkautumi-  
seen nähden. Kysymys on silloin ”oppimisjärjestyksestä” eli sellaisista tajunnalli-  
sista tapahtumisperiaatteista, jonka mukaan ihmisen tietokyvyn voidaan ajatella  
muodostuvan ja mistä juuri oppimisessa on laajasti ymmärrettynä kysymys.

Kausaalisuudesta on käyty perinteisesti vilkasta keskustelua ja erityisesti  
ihmistieteiden kohdalla. Esimerkiksi Rauhala (1998, 106) toteaa, että kausaali-  
suuden käsite on varsin ongelmallinen ja ilmiönä se on syvälle juurtunut myös  
tutkijoiden ajattelutavan osaksi muodossa ”kaikella on syynsä”. Hänen mukaans-  
sa juuri ihmisen kohdalla syyn ja vaikutuksen käsitteparilla on operoitu usein  
erittäin väljästi ja epämääräisesti <sup>27</sup>. Winch (1958, 72, 94–95, 110) sanoo, että  
sosiaalisille ilmiöille ovat luonteenomaisia merkityssuhteet, joita voidaan kyllä  
ymmärtäen tulkita, mutta kausaalisuhteet ja erityisesti niiden selittäminen kuulu-  
vat luonnon ilmiöille ja niiden tutkimukseen. Hän vetoaa mm. siihen, että koska  
ilmiöt ovat kontekstisidonnaisia, niin samalta näyttävät asiat eivät itse asiassa  
olekaan samoja. Näin metodologisesti tarkasteltuna sosiaalisessa todellisuudessa  
ei voi olla kausaalisuhteita. Kakkuri- Knuutila (2006,71) kuitenkin toteaa, että  
kausalisuhteiden kieltäminen sosiaalisessa todellisuudessa on voimakas arkiajat-  
telumme vastainen kannanotto. Hänen mukaansa ihmisten välinen järjestäytyneet  
kanssakäyminen ja vuorovaikutus eivät nimittäin olisi lainkaan mahdollista ilman  
sosiaaliselle todellisuudelle ominaisia kausaalisuhteita.

Kaiken kaikkiaan kausaalisuhteiden kohdalla ontologiset ja sosiaaliseen to-  
dellisuuteen liittyvät kysymykset liittyvät sen arvioimiseen, voidaanko eri asioille  
ja tapahtumille osoittaa jokin selkeä syy. Syyn löytäminen kausaalisesta päättelyn

---

<sup>27</sup> Luonnontieteille luonteenomainen kausaaliajattelu ei ole olemuspuolien keskinäisen suhteen  
käsittämiseksi ainakaan yksin toimivaa, koska aidossa kausaalisuhteessa syyn ja vaikutuksen täytyy olla  
todella eri ilmiöitä ja toisistaan riippumatta identifioitavissa (ks. G.H. von Wright 1971).

avulla tarkoittaa useimmille maallikoille syyn selittämistä ja silloin näiden syiden ja seurausten välillä ajatellaan olevan jokin selittävä mekanismi, joka toistuu mahdollisesti uudestaan sopivassa tilanteessa. Kakkuri-Knuuttilan (2006) mukaan sisäiset suhteet ovat kausaalisten voimien ehto. Generoivaan mekanismiin liittyvä ajattelutapa lähtee siitä, että syiden ja seurausten välillä on jokin ”*luonnollinen välttämättömyys*” (*sisäinen subde*).<sup>28</sup>

Eksistenssifilosofiaan perustuvan fenomenologisen oletuksen mukaan ihmisen kyky ymmärtää ja saada tietoa maailmasta on hierarkkisesti määräytynyt ja tämän mukaan ihmisen omaksumat maailmasuhteen muodostumista koskevat eksistentiaaliset tulkinnat määrittävät sen viitekehyksen, jonka mukaan ihminen maailmaa pyrkii tietoisella tasolla ymmärtämään. Tässä tutkimuksessa esitettävään oppimista koskevaan kausaaliteettiin liittyy näin kaksi ihmisen fenomenologiseen rakenteeseen kuuluvaa oletusta: 1) ihminen ei voi oman **tahtonsa** tai **rationaalisen ajattelunsa** avulla vaikuttaa niihin merkitysjärjestelmiin, joiden mukaan hän eksistentiaalisesti asettuu maailmasuhteeseen ja 2) ihmisen rationaaliseen ajatteluun liittyvä käsitteellistäminen konstituoituu **kausaalisella välttämättömyydellä** eksistentiaalisen valikoitumisen yhteydessä muodostuneen uskomusjärjestelmän varaan.<sup>29</sup>

Tällaisen ”luonnollisen välttämättömyyden” on todennut myös Puolimatka (1995) toteamalla että: ”*Ihminen ei voi vapaasti keksiä esistruktuuria, jonka valossa hän tarkastelee asioita, tai luoda viitekehystä ja traditiota, jonka valossa hän tarkastelee asioita, tai luoda viitekehystä ja traditiota, jonka avulla hän ymmärtää asioita*” (Puolimatka 1995, 54).<sup>30</sup> Klassinen filosofinen kiista näyttääkin muodostuneen aikojen kuluessa juuri siitä missä määrin ihminen itse voi omalla tahdonvoimallaan muuttaa näitä eksistentiaalisella tasolla muodostuneita ymmärryksen ja tajunnallisen toiminnan perusrakenteita.

---

<sup>28</sup> Filosofian alueella *determinismillä* on tarkoitettu juuri tällaista välttämättömyyden ja riittävän ehdon olemusta. Toivonen (1999, 34) on todennut, että kausaalisuudessa ei ole vain kontingenteja tapauksia, vaan silloin pitää olla jokin generoiva mekanismi ja tällaisella selittävällä mekanismilla tulee edelleen olla tietty yleistettävyyttä.

<sup>29</sup> Fenomenologisen oletuksen mukaan tajunnallinen ymmärtäminen ei siis koskaan ala alusta, vaan ns. ymmärtäminen perustuu aina esiymmärtämiselle. Tässä yhteydessä voidaan puhua myös ns. kasvatuksellisesta odotushorisontista eli kasvattajan käsityksiä ihmisen kasvatettavuudesta yleensä sekä käsityksiä kasvatettavan kehityksellisestä tilanteesta ja mahdollisuuksista vaikuttaa siihen (Keski-Luopa 2001, 210).

<sup>30</sup> Samoin Gallagher (1992) on todennut, että oppimisen ja ymmärtämisen ennakkoehdot eivät ole oppijan hallinnassa, vaan pikemminkin ne ohjaavat oppijaa. (ks. Gallagher 1992, 181).

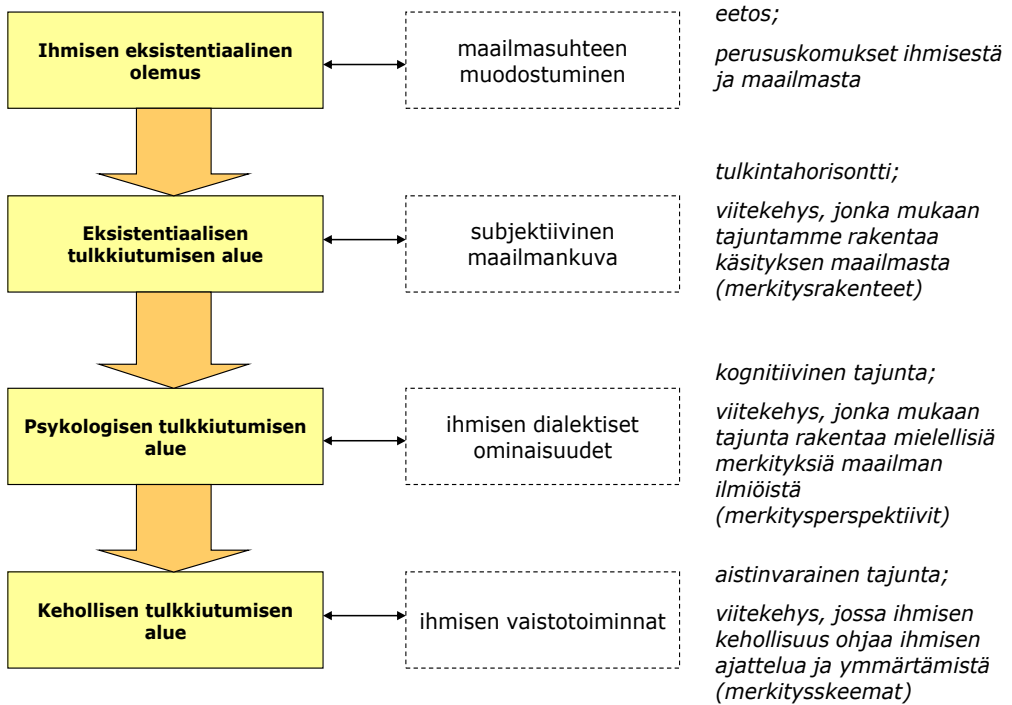
Näin edellä esitetyllä kausaalisuudella viitataan tietynlaiseen oppimisjärjestykseen, jonka avulla myös ihmisen ajattelun voidaan olettaa muuttuvan ulko-puolisen vaikuttamisen (kasvatuksen) ansiosta. (ks. kuvio 2.) Tällaisella kausali-teetilla on ensisijaisesti tarkoitus ilmentää ja korostaa edellä esitettyä eksistentiaa-lisen tulkkiutumisen ensisijaisuutta psykologiseen tulkkiutumiseen nähden sekä edelleen sitä, miten ylemmällä tietämisen abstraktiotasolla omaksutut merkityk-set (vrt. merkitysrakenteet ja merkitysperspektiivit) viime kädessä ohjaavat - ihmisen kehollisella tulkkiutumisalueella kehkeytyviä tajunnallisia toimintoja, joiden mukaan muodostamme havaitsemistamme asioista konkreettisia merki-tyksiä (vrt. merkitysskeemat).

Edellisen mukaan oppiminen (laajassa mielessä) eli ihmisen ajattelun kehiti-tyminen uudelle tietämisen abstraktiotasolle on sidoksissa ihmisen eksistentiaali-seen rakenteeseen. Tällaisen oppimisjärjestyksen - kausaalisuuden - huomioon ottaminen tarkoittaa samalla sitä, että voidaksemme päästä selville siitä mitä ihminen jostain asiasta ajattelee, meidän tulee ensin kyetä selvittämään näiden taustalla vaikuttavien uskomusten luonne.<sup>31</sup>

Tässä tutkimuksessa esitettävän ontologisen ratkaisun kannalta oleelliseksi muodostuu näin edellä esitetty (fenomenologinen) oletus ihmisen tajunnan ra-kenteesta ja tajunnan sisällön kehkeytymisperiaatteista, jonka mukaan ihmisen maailmasuhdetta koskeva ymmärrys (eettinen tietoisuus) muodostuu eksistenti-aalisena kokemuksena - ei siis välittömään aistihavaintoon perustuvana psykolo-gisena kokemuslaatuna. Tämän mukaan esimerkiksi asenteiden muuttaminen tai ”asennekasvatus” ei yleensä mahdollistu pelkästään välittömään aistihavaintoon perustuvana tiedollisena ”valistuksena”, vaan etenkin muutokset asenteissa edel-lyttävät aina ”asioiden taakse menemistä”, emansipatorista oppimista ja koke-musta, jossa ihminen viime kädessä tulee psykoanalyttisessä mielessä tietoiseksi oman maailmasuhteensa muodostumishdoista.

---

<sup>31</sup> Fenomenologisessa mielessä kysymys on näin sellaisten yksilön tiedostamattomien merkitys-ten paljastamisesta, jossa tulevat esiin ja ymmärretyiksi noemien syntymiseen ja muodostumiseen liittyvät eksistentiaaliset ehdot. Tällaisesta analyysistä Husserl käytti nimitystä fenomenologinen reduk-tio.



**Kuvio 2.** Oppimisprosessia koskevan kausaalisuuden ilmeneminen

## 2.3 Erilaiset ihmisen maailmasuhdetta koskevat tulkinnat

Varto (1995b, 7) toteaa, että tehdessämme ratkaisuja siitä kuinka toimimme, joudumme aina perustamaan tällaisen asian johonkin periaatteeseen, kuvitelmaan tai uskomukseen. Samaa koskee kysymystä elämästä ja elämän tarkoituksesta. Filosofit eivät hänen mukaansa ole kuitenkaan päässeet yksimielisyyteen ihmisen olemisen merkityksestä, vaan elämän tarkoitukseen ja hyvän elämän ehtoihin on liitetty varsin erilaisia näkökulmia ja oletuksia. Ihmisen maailmasuhdetta koskeva filosofinen pohdinta näyttää sitten kiertyvän kysymykseen mitkä ovat hyvän elämän ehdot ja voidaanko tällaisia asioita ja uskonnoksia ylipäätään

pitää yleisinä ja universaaleina ilmiöinä? Tällöin joudutaan ensimmäisenä vastaamaan kysymykseen siitä, voimmeko ylipäätään saada tietoa siitä, millainen ihminen on ja millä ehdoilla ihmisen tulisi todellistua maailmassa?<sup>32</sup>

Aikoinaan Platon näytti lähtevän siitä ajatuksesta, että ihmiset eivät ole täysin toistensa kaltaisia, mutta kaikissa ihmisissä on jotain yhteistä ja yleistä. Tällainen kaikille ihmisille yhteinen ”olemus” muodostaa ihmisyyden idean. Ihmisenä olemisessa tulee olla jokin idea ja korkein tällainen idea on hyvän idea. Tällainen ideoiden maailma on hänen mukaansa muuttumaton ja ikuinen (Harva 1981, 12). Sokrates oli omaksunut tällaisen samanlaisen kannan ihmisen syvimmästä olemuksesta ja totesi puolestaan, että ihminen ei tee pahaa tietten tahtoen, vaan pahan tekeminen on erehdystä ja erehdys taas johtuu väärästä tiedosta.

Varton (1995b) mukaan kussakin kulttuuriperinteessä ideoille on annettu omat tulkintansa ja nämä tulkinnat on taas esitetty ideaaleina. Nämä ideaalit ovat sitten taas osoittaneet päämäärän, jonka yksilö tai kansa on voinut asettaa itselleen. Erityisesti eettisessä pohdinnassa kreikkalaisille olivat keskeisimpiä juuri sosiaaliset ideaalit. Näin he myös erosivat selvästi aikalaisistaan siinä, että heidän eetoksensa ei perustunut mihinkään tuonpuoleiseen, vaan käytännöllisen elämän vaatimiin ideaaleihin. Kiinnostus oli näin toimimisen ja elämisen hyvässä taidossa. Hyvä taito oli jotain sellaista, johon toimimisen ja elämisen tulisi perustua. Tällaisesta taidosta ja sen eettisestä merkityksestä Varto luonnehtii näiden filosofien ajattelua seuraavalla tavalla: *”Kun tietää, mikä on hyvää, toimii sen mukaan. Taballinen vääryys on mahdotonta. Tällöin tietäminen on arvotietämistä: tieto ei siis tarkoita asioiden tuntemista vaan niiden perimmäisen merkityksellisuuden oivaltamista”*. (ks. Varto 1995b, 9–15 ja 21–22.)

Eetoksella ja moraalilla on hänen mukaansa ollut erilainen painoarvo eri ajattelijoiden filosofiassa. Kreikkalaiset korostivat eetosta ja pitivät sitä ensisijaisena moraaliiin nähden. Varto toteaa edelleen, että yhteiskuntakokeiluissa, joissa on korostettu moraalii ensisijaisuutta, ovat päättyneet yleensä onnettomasti. Moraali ei yksinomaisena rakennelmana ole kestänyt ilman taustalla vaikuttavaa eetosta. Hänen mukaansa eetoksessa on kulttuurin tasolla kysymys kansanluon-

---

<sup>32</sup> Varton (1995b, 8) mukaan erilaiset ”hyvän elämän” kuvaukset ovat olleet usein käsitteellisiä yleistyksiä tällaisista ideoista. Tällaisia ideoita ovat olleet aikojen saatossa esimerkiksi viisaus, täydellisyys, todellisuus, rakkaus, ilo ja onnellisuus. Hän toteaa edelleen, että perinteisesti moraalifilosofian vaikeasti määriteltävin ydinkäsite on ollut juuri arvon käsite. Käsitteenä se on teoreettinen, eikä se ole sidottu aikaan tai paikkaan. Arvottaminen liittyy myös keskeisesti kaikkeen inhimilliseen toimintaan ja kaikkeen siihen, mitä pidämme hyvänä. Arvon ongelman voidaan sanoa olevan samalla kaiken ihmistä tutkivan tieteen ongelma.

teesta. Näin se ei ole mikään peritty piirre, vaan opittu elämänasenne. Eetos viittaa näin pikemminkin yleiseen asenteeseen, joka tulee ilmi taustalla vallitsevissa eettisissä käsityksissä ja etiikalla itsellään on taas tarkoitettu moraalin pohjimista (ks. Varto 1995b, 13–15 ja 19.)<sup>33</sup>

Aristoteles puhui tässä yhteydessä *hyveestä* ja *hyvästä*. Hyve ei kuitenkaan tarkoittanut samaa kuin hyvä. Ihmisen hyveen määrittely edellytti hänen mukaansa tietoa ihmisen olemuksesta, päämäärästä ja korkeimmasta hyvästä. Hyvällä hän tarkoitti lopullista tavoitetta, joka halutaan saavuttaa ja jonka vuoksi kaikki tehdään. Hyve itsessään taas tarkoitti sellaista kyvykkyyttä, joka auttaa toimimaan hyvän päämäärän saavuttamiseksi. Onni tai onnellisuus puolestaan tarkoitti hyvän saavuttamista pysyvästi.<sup>34</sup>

Tällainen ihmisen olemista koskeva ”tiedonintressi” oli Harvan (1981, 6) mukaan ilmeisesti syntynyt siitä, että Kreikan kansalaiset olivat tuolloin yhä useammin törmänneet erilaisiin sosiaalisiin ym. yhteiskunnallisiin ongelmiin, jotka taas johtuivat valtakunnan yhä laajenevasta kosketuksesta muiden kansojen kanssa. Voidaankin nähdä, että jo tuolloin filosofista keskustelua ei käyty pelkäämään ihmisen subjektiiviseen hyvinvointiin tai välittömään kokemukseen liittyvistä asioista, vaan pohdiskelun keskipisteeksi tulivat juuri ihmisen olemiseen liittyvät maailmankatsomukselliset uskomukset ja tulkinnat. Fenomenologisessa mielessä kysymys oli tuolloin ”oppimisesta”, joka koski ihmisen eksistentiaalisella tulkkiutumisalueella tapahtuvaa tajunnallista toimintaa. Lähtökohdan tälle ajattelulle näytti muodostavan filosofien muodostama ontologinen ratkaisu, jossa ihmisen eettisen tietoisuuden ajateltiin muodostuvan juuri ”oppimisen” avulla. Tietynlaisen ”pedagogisen toiminnan” tavoitteena voitiin näin pitää juuri sellaisen tiedon saavuttamista, jossa ihmisenä olemisen ehdot tulivat ymmärretyiksi.

Näin eettisen tietoisuuden syntyminen viittaa oppimisteoreettisessa mielessä Sokrateen esiin tuomaan emansipaatioprosessiin, eksistentiaaliseen kokemuk-

---

<sup>33</sup> Varton (1995b) mukaan eetoksia voidaan pitää etiikan esiasteina, sillä eetokset eivät vielä tietoisella tasolla aseta päämääriä ja toiminnan periaatteita. Moraali tulee sanasta ”tavat” ja sillä on tarkoitettu yksilön tai yhteisön vakiintunutta tapaa toimia sen mukaan, mitä hän arvostaa ja mitä pidetään yleisesti oikeana. Siihen ei näin ole välttämättä sisällynyt mitään erityistä asennetta. Arkikielessä myös eetos sanalla on tarkoitettu tiettyä tottumusta ja tapaa. Ne eivät siis merkitse samoja asioita. Etiikan pintapuolinen pohdinta onkin usein aiheuttanut sen, että sen tuloksena on syntynyt runsaasti elämisen tekniikkaa, mutta ei varsinaista etiikkaa (ks. Varto 1995b, 10).

<sup>34</sup> Aristoteleen mukaan ihminen voi löytää onnen vain sellaisen toiminnan avulla, joka tähtää ihmisen voimien ja kykyjen kaikinpuoliseen kehittämiseen. Aristoteleen etiikka on luonteeltaan eudaimonistista: Ihmisen korkeimpana päämääränä on tulla onnelliseksi. Hyvää on se, mikä johtaa onnellisuuteen ja pahaa se, mikä estää onnen saavuttamista (ks. Harva 1981, 19).

seen, jossa ihminen ymmärtää ja tulee tietoiseksi omaa olemistaan koskevista kysymyksistä. Ihminen, joka on näin oivaltanut omaa itseään ja maailmasuhdettaan koskevia riippuvuussuhteita tulee ”vapaaksi”. Tällaista ”vapautumista” voidaan silloin luonnehtia oppimisena, jossa ihminen tässä tutkimuksessa tarkoitettulla tavalla ”sivistyy” ja tulee ”viisaaksi”. Harvan mukaan *”ihmisyyden ydin ilmenee järkiperaisessä ajattelussa ja aristoteelisen perinteen mukaan onnellisuus on mahdollista ainoastaan järjellisillä olennoilla”*.<sup>35</sup>

Perinteisesti kiistaa on käyty lähinnä siitä, voidaanko tällaisen ihmisen hyvää elämää koskevan eettisen tiedon lähteenä pitää järkeä vai sellaista jumalallista ilmoitusta, johon ihminen itse ei intentionaalisesti oman rationaalisen ajattelunsa avulla pääse käsiksi. On nähtävissä, että ainakin tuolloin antiikin Kreikan filosofit edustivat sellaista ajattelua, jossa ihmisen hyvää elämää koskeva tieto voitiin ”oppia”.<sup>36</sup> Tällainen ”tieto” voitiin hankkia mm. tarkkailemalla muita ihmisiä ja asettamalla omat käsitykset alttiiksi keskustelulle ja kritiikille. Ihmisillä ajateltiin olevan luontainen pyrkimys tällaisen ”totuuden” etsimiseen.<sup>37</sup> Näin ihmistä ei myöskään lähtökohtaisesti pidetty mysteerinä, vaan ajateltiin, että on olemassa sellainen ihmisyyden ydin, jonka varassa ihmisenä olemisen ehtoja voitiin tarkastella ja määritellä yhteisöllisen toiminnan perustaksi.

Näin tuon ajan filosofeille näytti syntyneen suhteellisen selkeä käsitys siitä miten tällainen tieto voitiin saavuttaa. Tässä mielessä he siis hylkäsivät jyrkästi sen ajan sofistisen ja esikristillisen oletuksen, jonka mukaan tällaista tietoa ei ajattelun avulla voitu saavuttaa. Sen sijaan he näyttivät muodostaneen ihmisestä tietynlaisen antropologiseksi katsottavan käsityksen, jossa ihmisen perusolemukseen liitettiin luontainen ”tarve” muodostaa ja ymmärtää omaa maailmasuhdet-

---

<sup>35</sup> Harva toteaa Aristoteleehen viitaten, että ihmisen erottaa kaikista muista olennoista juuri järki; se on ihmisen olennainen tunnusmerkki. Sen vuoksi myös korkein onni löydetään järjen toiminnasta, ikuisien totuuksien mietiskelystä (Harva 1981, 19). Sokrateshan tunnetaan parhaiten lausumastaan, jonka mukaan elämisen arvoista on ainoastaan sellainen elämä, joka on perusteellisesti arvioitu ja pohdittu.

<sup>36</sup> Harva (1981, 5) on todennut, että jo antiikin Kreikassa filosofialla tarkoitettiin juuri kaikenlaisia pyrkimyksiä tietoon ja tarkentaa vielä, että tällaista tietoa ei pyritty saamaan jonkin pragmaattisen päämäärän vuoksi, vaan tiedon itsensä takia ja puhtaasti tietämisen halusta.

<sup>37</sup> Myös Puolimatka toteaa, että tällainen ”luonnollinen päämäärä” seuraa järjellisestä olemuksesta, jonka avulla ihminen voi muodostaa luotettavan kuvan olevaisen järjestyksestä. Korkein olemisen muoto on pohdiskeleva ajattelu ja vasta tämä tekee ihmiselle mahdolliseksi tulla tietoiseksi korkeimmasta hyvästä ja ohjata elämänsä sen mukaan. Viettiolento taas etsii jatkuvasti mielihyvää, arvo-olento etsii sen sijaan korkeinta hyvää ja sen tuomaa onnellisuutta. Puolimatkan mukaan kaiken kaikkiaan on olemassa moraalisen tiedon ydin, jota on pidetty luovuttamattomana. Myös ne, jotka ovat sen kyseenalaistaneet, ovat lausumattomasti olettaneet tähän oletukseen sisältyvän totuuden (ks. Puolimatka 2010, 17 ja 26).

taan koskevia ehtoja. Harva viittaakin tässä yhteydessä Platonin ideaoppiin, jossa ihmisen olemus ja idea pyrittiin määrittelemään seuraavalla tavalla: ”*tämä kaikille ihmisille yhteinen ”olemus” muodostaa ihmisen idean. Ideat muodostavat erityisen ideain maailman, jossa korkeimpana on hyvän idea. Ideain maailma on muuttumaton ja ikuinen*” (Harva 1981, 12).

Rauhala puolestaan toteaa, että ihmisen tajunnallinen toiminta toteutuu mielellisissä sisällöissä ja juuri nämä mielet ovat merkitsevyyden peruselementtejä. Mieli on näin se kokemussisältö, jonka avulla jokin ilmiö ja asia ymmärretään joksikin. Hän kuitenkin korostaa, että mielet yleensä viittaavat johonkin kohteeseen, mutta eivät suinkaan aina. Tällaista mielen suuntautuneisuutta kohteeseen kutsutaan yleisesti *intentionaalisuudeksi*. Mutta vaikka ns. orgaaninen tapahtuminen on omalla tavallaan mielekästä ja intentionaalista (tarkoittavaa, kohdistuvaa), se eroaa hänen mukaansa loogisen jyrkkärajaisesti tajunnan mielellisten sisältöjen intentionaalisuudesta.<sup>38</sup> Tämän vuoksi tarvitaan kaksi intentionaalisuuden käsitettä, koska eksistoiden ihmisen kohdalla joudutaan tavallisesti tarkastelemaan rinnakkain kahta hänen maailmasuhdettaan, esiyymmärtäneisyyttään ja intentionaalisuutta, sekä osoittamaan miten nämä kokemuslajit kietoutuvat ihmisessä yhteen. (ks. Rauhala 1998, 26–30.)

Rauhalan (2005) mukaan eksistenssifilosofiassa ja tarkemmin sanottuna Heideggerin *eksistentiaalisessa analytiikassa* ihmisen olemista (vrt. Dasein analyysi) tarkastellaan tavalla, jossa ihminen ei vielä suhteudu maailmaan intentionaalisesti ajatellen. Heideggerin mukaan maailmaa ei siis jäsennä vasta tietoinen ihmisjärki, vaan jo ihmisenä olemisen tapa ja laatu jäsentävät sitä perustavalla tavalla. Tältä kannalta katsottuna ihminen olisi käsitettävä vasta *mahdollisuusmomenttina* eli ihmisen reaalitumista mahdollistavana alkutilana. (Rauhala 2005, 45 ja 49.)

Varto (1995a) toteaa, että Heideggerin käsitys ihmisestä poikkeakin tässä yhteydessä selvästi Husserlin ja Kantin esittämästä kannasta. Heideggerin mukaan inhimillistä ominaislaatua ei tule etsiä *transsendentaalisesta subjektista*, vaan ihmisen ajallisesta olemassaolosta (Varto 1995a, 56). Vaikuttaakin siltä, että Heidegger ei sinällään halunnut kieltää ihmisen intentionaalista olemusta, mutta ontologisena kannanottona hän näytti sitten päätyneen siihen, että ihmisenä

---

<sup>38</sup> Myös Aristoteles ymmärsi tämän tapahtumien ennakoita määrättyjen potentiaalisten mahdollisuuksien toteutumiseksi korostaessaan luonnon ilmiöiden tarkoituksellisuutta. Näin myös kehityksen ajateltiin olevan tarkoitushakuista. Tämä teleologinen filosofia hallitsi Aristoteleen luonnontieteellistä ajattelua ja on painanut sitten leimansa kaikkeen länsimaiseen luonnontutkimukseen kahden vuosituhannen ajan (ks. Gerholm & Magnusson 1972, 57).



oleminen ei viime kädessä perustu mihinkään *teleologiseen* päämäärään tai *transsendentaaliseen* kokemukseen ihmisyyden ideaalin toteutumisesta. Ontologisena ratkaisuna tämä näyttää myös tarkoittaneen takertumista autopoieettiseen subjektiin, joka on kykenevä itse määrittämään itsensä.<sup>39</sup>

Kuitenkin Heideggerin muotoilema käsitys ihmisen tajunnan rakenteesta ja hänen kritiikkinsä Husserlin intentionaalisuutta koskevaan tarkasteluun antavat mahdollisuuden ymmärtää laajemmin niitä tajunnan tapahtumisperiaatteita tavalla, joita jo antiikin Kreikan filosofit olivat omalla tavalla tuoneet esille. Vaikka Husserl kykeni seikkaperäisesti analysoimaan ihmistajunnan sisäisiä toimintaperiaatteita, intentionaalisuutta ja maailmankuvan konstituutiota (kehkeytymistä), niin näyttää kuitenkin siltä, että hän pyrki kaikin tavoin välttämään ontologisia kannanottoja siitä, miten ja millä ehdoin intentionaaliset kokemuslaadut ihmismielessä muodostuvat. Rauhalan tekstiin viitaten Husserl näytti pohtivan ainoastaan yleisellä tasolla sitä onko ”*kehollinen operatiivinen intentionaalisuus ihmisessä aina kaikkien tajunnallisten merkitysten syvärakenteena, vai onko mahdollisesti siitä täysin riippumatonta henkistä intentionaalisuutta?*” (ks. Rauhala 1998, 33)<sup>40</sup>

Husserl ei myöskään Heideggerin tavoin näytä primaaristi olleen kiinnostunut ihmisen kasvuun liittyvistä ehdoista. Tämän johdosta voidaan myös sanoa, että *fenomenologinen reduktio* ei sinällään paljasta niitä periaatteita, joiden mukaan ihmisen kasvamista ihmiseksi voitaisiin pedagogisessa mielessä ymmärtää. Husserl ei kuitenkaan pyrkinyt suoranaisesti kiistämään erilaisten kasvatustekojen tai intentionaalisten pyrkimysten seurausvaikutuksia. Tässä hän näyttää sitten poikenneen oleellisesti juuri Heideggerin ajattelusta. Heidegger sen sijaan näytti

---

<sup>39</sup> Backman ja Luoto (2006) ovat teoksessaan ”HEIDEGGER. *Ajattelun aikeita*” käsitelleet laajasti Heideggerin tuotantoa ja päällimmäiseksi eri kirjoittajien teemoissa nousee se, että Heideggerin filosofiasta ei voida johtaa minkäänlaisia kasvatusteorioita. Kokoelmateoksen artikkelit ovat kirjoittaneet seuraavat suomalaiset Heidegger -asiantuntijat kuten: Kauppinen, Kurki, Ikäheimo, Lindberg, Toikka, Himanka, Pihlström, Haaparanta, Kakkori, Koivusalo, Kaunonen, Hirvonen ja Vadén. Myös Leena Kakkori (2009) on käsitellyt Heideggerin tuotantoa teoksessaan ”MARTIN HEIDEGGERIN OLEMISEN KYSYMYKSIÄ”. Kaikissa kirjoituksissa on laajasti esitelty ihmisen fenomenologiseen rakenteeseen liittyviä kokemuslaatuja. Kuitenkaan näistä luonnehdinnoista ei ole johdettavissa sellaisia periaatteita, joiden mukaan ihmisen asettumista maailmasuhteeseen voitaisiin pedagogisessa mielessä ymmärtää, eivätkä ne myöskään tuo esiin ihmisen itseyden kehittymistä koskevia kasvatuksellisia periaatteita.

<sup>40</sup> Husserl toi aikoinaan ihmistutkimukseen mukaan ihmisen intentionaalisuuden olemuksen sekä tajunnallisten ilmiöiden tutkimiseen liittyvän fenomenologisen reduktion käsitteen osana empiiristä tutkimusta. Husserl tukeutui ajattelussaan voimakkaasti Kantin transsendentaaliseen minään, jonka mukaan ihmisen olemassaolon muodot eivät ole historiallisesti määrättyjä. Hän ottaa esiin tässä yhteydessä myös *transsendentaalisen egon*, jonka mukaan ihmisen olemuspuoli pysyy muuttumattomana vaikka maailma ympärillä tuhoutuisi.

johdonmukaisesti kiistävän juuri tässä tutkimuksessa esitettävän *sosiaalisen kausaalisuuden* kieltäessään ihmisen intentionaalisen ja teleologisen perusolemuksen (perustarpeen todellistua fysiologisessa ja antropologisessa mielessä tietyllä tavalla). Molemmat filosofit näyttävät sitten viime kädessä ihmiskäsityksessään nojautuvan subjektivistiseen oletukseen, jonka mukaan ihmisen kasvaminen ihmiseksi on jätetty yksilön omalle vastuulle. Näin sekä Husserlin että Heideggerin omaksuma ihmiskäsitys näyttää ratkaisevasti poikenneen antiikin Kreikan filosofien käsityksistä ihmisestä sekä niistä kasvatustoimintaan liittyvistä ontologisista ehdoista, jonka mukaan ihminen asettuu maailmasuhteeseen. Heideggerin luoman eksistenssifilosofian antina voidaan pitää kuitenkin sitä, että siinä ihmisen tajunnan rakenne sekä tajunnan tapahtumisperiaatteet tulevat ymmärretyksi tavalla (vrt. tässä tutkimuksessa esitetty oppimisen kausaalisuus ja sosiaalisen kausaalisuuden käsite), jonka antiikin Kreikan filosofit näyttivät - tosin omalla tavalla tematisoituna - oivaltaneen jo noin 2500 vuotta aiemmin.<sup>41</sup>

Tässä tutkimuksessa lähtökohtana on fenomenologinen oletus, jonka mukaan ihminen kasvaa ihmiseksi ja todellistuu ihmisenä ainoastaan kasvatuksen avulla. Tämän mukaan ”kehittämistä” ja ”kasvatusta” ei liitetä pelkästään yksilön subjektiiviseen kokemukseen ”sivistymisestä”, vaan sivistysprosessin ensisijaisena tavoitteena on toiminta, joka palvelee ihmisen itseksi tulemistä. Tämän mukaan tässä tutkimuksessa sivistymistä tarkastellaan teleologisen oletuksen mukaan siten, että kasvatuksellisella toiminnalla tulisi perustua eetokseen, jonka taustalla on tietty ontologisesti määritelty ihmisyyden ideaali.<sup>42</sup>

---

<sup>41</sup> Arto Haapala (1998) on toimittamassaan teoksessa ”HEIDEGGER - RISTIRIITTOJEN FILOSOFI” koonnut ja viitannut useisiin kansainvälisiin Heidegger tuntijoiden tekemiin artikkeleihin (mm. Haapala, Sheehan, Rorty, Lacoue-Labarthe, von Herrmann, Marx, Pöggeler, Taminaux, Dreyfus ja Taylor). Tutkijat tuovat kyllä runsaasti lisävalaistusta Heideggerin ajatteluun, mutta silmiinpistävää on että tarkasteluissa ei juuri oteta kantaa niihin ihmisen kasvuun koskeviin ehtoihin, joiden mukaan ihmisen ajatellaan asettuvan maailmasuhteeseen.

<sup>42</sup> On kuitenkin syytä huomauttaa, että myös sivistysteoreettisessa perinteessä yksimielisyyttä sivistyksen eetoksesta tai sivistymisen ideasta ei ole vuosien varrella löytynyt. Jouni Peltonen toteaa artikkelissaan teoksessa ”Kasvatus ja sivistys” (2000, 194), että esimerkiksi Dietrich Benner on pyrkinyt voimakkaasti kiistämään ajatuksen, jossa kasvatuksen päämääräkysymyksiin haettaisiin vastauksia pedagogisten käytäntöjen ulkopuolelta, kuten politiikasta, moraalifilosofisista tai muista ideologisista tai uskonnollisista kannanotoista. Bennerin mukaan erityisesti Schleiermacherin jälkeisessä pedagogisessa ajattelussa voidaan pitää selvänä, että pedagogisia käytäntöjä ei voida perustella ”ihmisen määräytyneisyyteen” liittyvillä antropologisilla faktoilla tai ennakkoehdoilla. Tämän vuoksi sen enempää kuin etiikkaa tai politiikkakaan ei voida hänen mukaansa yrittää perustella käytännön itsensä taakse menevillä toisilla antropologisilla oletamuksilla. Näin Benner ei sitten näytä fenomenologisessa mielessä problematisoineen ihmisen kasvuun ja kasvatustoimintaan liittyviä ontologisia ehtoja, vaan hän näyttää siten pitäytyneen ontologisessa ratkaisussa, jonka mukaan ihmisen hyvää elämää koskevaa tietoa ei ollut mahdollista muodostaa minkäänlaisten ihmistä koskevien perusoletusten varaan.

Seuraavassa luvussa nostetaan esille erilaisia ihmisen olemiseen liittyviä uskomuksia, jotka juuri antiikin Kreikan aikana näyttivät olleen filosofisen keskustelun ja pohdinnan kohteina. Pyrkimyksenä on näin jäljittää niitä ontologisia lähtökohtia, joiden mukaan antiikin Kreikan ajan filosofit, sofistit ja esikristityt aikoinaan näyttivät muodostaneen käsityksensä ihmisestä. Tavoitteena on samalla paljastaa miten erilaiset subjektifilosofiaan perustuvat ontologiset sitoumukset nousevat vahvasti esiin myös valistuksen eetoksessa ja miten ne näyttävät sitten edelleen siirtyneen laajasti myös tämän päivän ihmistieteitä koskeviksi taustateoksiksi.

### 2.3.1 *Erlaiset maailmankatsomukselliset uskomukset ihmiskäsitysten taustalla*

Harvan (1981) mukaan jo ennen antiikin Kreikan suurten filosofien, Sokrateen, Platonin ja Aristoteleen tuloa julkisuuteen oli huomattu, että kansojen keskuudessa vallitsi hyvin erilaisia käsityksiä ja uskomuksia maailmasta ja ihmisestä. Näyttääkin siltä, että myös tuon ajan ihmisillä oli suuria vaikeuksia ymmärtää ja tulla toimeen eri tavalla ajattelevien ihmisten kanssa. Monet sen ajan ajattelijoista tekivätkin silloin yksioikoisen johtopäätöksen, että mitään ehdotonta totuutta ei olekaan olemassa, vaan maailmassa kaikki riippuu yksilöstä itsestään eli kuten *Protagoras* tuolloin asian ilmaisi: ”*Ihminen on kaiken mitta*”. Tällainen relativistinen käsitys johti Harvan mukaan sitten pikku hiljaa lähes täydelliseen *skeptisismiin* ja sen ajan *sofistit* vakuuttivat, ettei ihminen voi saavuttaa mitään varmaa tietoa, vaan kaikki on vain pelkkää luuloa.<sup>43</sup>

Suuresta tietomäärästään ja valistusharrastuksistaan huolimatta nämä sofistit rupesivat kadottamaan arvoaan muiden ajattelijoiden silmissä. Arvonsa tuntevat *filosofit* totesivat samalla, että ”sofistien” julistama skeptisismi ja relativismi jäytivät merkittäväällä tavalla moraalialia ja koko yhteiskunnan perusteita. Esimerkiksi Aristoteles vastusti jyrkästi sofistien omaksumaa relativistista maailmankat-

---

<sup>43</sup> ”Sofisti” merkisi Sokrateen mukaan mestaria ja taitajaa, siis sellaista henkilöä, joka omistaa tietoa. ”Filosofi” taas merkisi viisauden rakastajaa, henkilöä, joka ei kuvittele omaavansa tietoa, vaan ainoastaan pyrkii nöyrästi saavuttamaan tiedon (ks. Harva 1981, 8). Harvan mukaan nämä ajattelijat selittelivät innokkaasti oppejaan ja jakoivat maksua vastaan myös käytännöllisessä elämässä tarvittavia tietoja ja taitoja. Hän toteaaakin, että näiden ”valistusfilosofien” voitiin kaikesta huolimatta katsoa tuolloin ainakin jossain määrin kohottaneen Kreikan kansan yleissivistystä.

somusta. Sofistien mielestä ihmiset kehittyivät eri tavalla ja tämän johdosta myös elämä täydellistyy jokaisen kohdalla eri tavoin. Samalla Aristoteles myös hylkäsi selkeästi sofistien ajatuksen siitä, että ihmisyyttä koskeva eettinen ihanne tulisi madaltaa vastaamaan ihmisen luonnollisia edellytyksiä. (ks. Harva 1981, 5-19.)

Harva (1981) toteaa edelleen, että sofistien vastustajaksi nousikin ensimmäisenä juuri Sokrates (s. 469 eKr.), joka opetti, että ihminen joka vapautuu harhakuvitelmistaan ja saavuttaa oikean tiedon, oikean itsetuntemuksen, tietää myös miten tulee elää. Tämän vakaumuksensa hän ilmaisi kuuluisalla lauseellaan: ”Hyve on tietoa”. Ihminen ei tee pahaa tieteen tahtoon, vaan pahan tekeminen on erehdystä; se johtuu väärästä tiedosta. Hänen keskustelumetodinsa ytimenä oli kysely. Kaiken tietämisen korkeimman päämäärän Sokrates ilmaisi sanoilla: ”Tunne itsesi” (Harva 1981, 7). Sokrates ei yksin pyrkinyt paljastamaan ihmisten tietämättömyyttä, vaan lisäksi hän puhui myös *daimonionista* ja kuvaili tätä jonkinlaiseksi sisäiseksi ääneksi, joka varoittaa ihmistä silloin, kun hän on tekemäisillään jotakin väärää tai pahaa. <sup>44</sup> Samanlaiseen johtopäätökseen näytti tulevan satoja vuosia myöhemmin myös Baruch Spinoza (1632–1677), joka totesi, että ihmisyyden olemus tulee tunnistaa ihmisen itsensä kautta, so. pelkän järjen pohjalta. Näin hän omalla tavallaan viittasi juuri järjen olemukseen toteamalla, että ihmiselämän korkein päämäärä on ”jumalan älyllinen rakastaminen”. <sup>45</sup>

Gerholm ja Magnussonin (1972) mukaan kautta historian länsimaissa on vallinnut perinteisesti kaksi maailmankatsomuksen tyyppiä, jotka ovat poikenneet ratkaisevasti toisistaan. <sup>46</sup> He toteavat, että länsimaissa alettiin vasta 500 -luvulla eKr. muodostaa käsityksiä elämisen ehdoista kokemuksen ja loogisten päätelmien puitteissa. Kysymyksiin pyrittiin löytämään vastauksia ilman että pyrittiin turvautumaan yliluonnollisiin selityspäätelmiin. Ennen oli ilman muuta ajateltu, että jumalat esittivät ratkaisevaa osaa tällaisissa asioissa.

---

<sup>44</sup> Tällaisella ”*daimonionilla*” Sokrates näytti tarkoittavan samaa kuin tämän päivän psykoanalytikot puhuessaan ihmisen luonteenomaisesta ”*psykoanalyttisesta kyvystä*” nähdä asioiden taakse (ks. Bion, Wilfred (1970): *Attention and Interpretation. A Scientific Approach to Insight in Psycho-Analysis and Groups*).

<sup>45</sup> Tällä hän ei ainakaan suoraan näytä viittaneen Jumalan antamaan ilmoitukseen, vaan sellaiseen ihmisyyden perusolemuksen, johon Kant sittemmin myös nojautui toteamalla, että ihmistä koskevan tiedon ”yleispätevä aines on peräisin omasta hengestämmä”. Tällaista tietoa Kant nimitti tiedoksi a priori (ennen kokemusta).

<sup>46</sup> Tor Ragnar Gerholm ja Sigvard Magnusson ovat teoksessaan ”*Ajatus, aate ja yhteiskunta - länsimaiden aatteiden ja tieteiden sekä poliittisten ja yhteiskunnallisten järjestelmien vuorovaikutusta antiikista nykyaikaan*” (1972) tarkastelleet eri filosofisia aatesuuntauksia aina antiikin Kreikan ajoilta asti aina tähän päivään saakka.

Ensimmäisen teorian mukaan totuus elämästä on kertakaikkinen ja ihmisen syvimmän olemuksen muodostaa järki ja näin ihmisellä on synnynnäinen ajattelun kyky ja hän voi järkeään käyttämällä saada tietoja itsestään ja olemassaolosta. Käsitukset siitä, mistä tällainen järki on mahdollisesti peräisin, on jakanut filosofit sitten erilaisiin koulukuntiin. Toisten mielestä järki on jumalallista perua ja näin ihmisen luoja on pyrkinyt ilmoituksen avulla kertomaan hyvän elämän ehdot ja näin tieto on ollut saatavissa ilmestyksen avulla. Gerholmin ja Magnussonin (1972, 58) mukaan tällainen katsantokanta on ollut kaikkien uskontojen tärkeä aines ja siis hyvin vanhaa perua. Samalla tällaiseen ajatteluun on aina siten liittynyt uskomus maailman luomisesta ja siitä, että jokin korkea mahtava olento on luonut maailman tekemänsä suunnitelman mukaan.

Toisen teorian mukaan ihmisen olemisen muodoista ei ole löydettävissä yhtä totuutta, eikä olemassaolo ole näin myöskään ennakolta määrätty. Sen sijaan maailman nykyinen tila on pitkän kehityksen tulos, eikä tällaista kehitystä varten ole laadittu mitään tietoista suunnitelmaa. Maailman katsottiin muotoutuneen nykyiselleen vähitellen ja erilaisten mekaanisten voimien vaikutuksesta. Näin myös ihmisen ja hänen ominaisuuksiensa arvellaan syntyneen kehitysprosessissa, jonka taustalla ei erotu mitään korkeaa suunnittelevaa älyä. Tietyllä kehityksen asteella ihminen on sitten vain alkanut pohtia tapahtumien syitä.

Esikristillisellä ajalla vaikuttanut kreikkalainen historioitsija *Diodoros* pohti myös tuolloin maailman syntyä ja esittikin siitä oman teoriansa. Hänen mukaansa alkuaikoina elämä oli fyysisesti raskasta ja myös vaarallista. Pikku hiljaa ihmiset keksivät sitten tulen käytön, kehittivät työkaluja ja oppivat tekemään käsillään töitä. Armoton pakko opetti ihmiset myös ilmaisemaan itseään puheen ja toiminnan avulla. Ei siis tarvittu mitään korkeampia voimia, vaan aikaansaannokset syntyivät tällaisen ”kehitysprinsiipin” tuloksina.<sup>47</sup>

Sittemmin *Demokritoksen* filosofia ja hänen luomakseen mainittu kehitysoppi tai kehitysteoria näyttää myös muodostaneen pääperustan sofistien oppirakennelmalle. Näille kiertäville opettajille, sofisteille jäi kuitenkin melko huono jälkimaine sanojen väentelijöinä ja loogisina nihilisteinä. Juuri Demokritoksen aikalainen Protagoras tuli tutuksi väitteellään, että ”*ihminen on kaiken mitta*”. To-

---

<sup>47</sup> Diodoros piti ihmisen kehittymistä ja kehitystä itsessään prosessina, jossa tapahtuu alinomaista ja luonnollista sopeutumista. Toisin kuin Aristoteles opetti, niin ihminen ei edellä esitetyn kehitysoopin mukaan ole lähtökohtaisesti sosiaalinen eläin, vaan tulee sellaiseksi vasta kokemuksen kautta. Ihminen ei näin ole myöskään ollut alusta lähtien järkiolento, vaan on tullut sellaiseksi sopeutumalla ympäristön vaatimuksiin.

sin toisten mielestä hän tarkoitti tällä objektiivisen tiedon mahdottomuutta ja toisten mielestä ”totuus” ja ”tieto” tuli muuttaa aina sen mukaan kun tarpeet muuttuivat.<sup>48</sup>

### 2.3.2 *Subjektivistisen maailmankatsomuksen vakiintuminen osaksi länsimaista ihmiskäsitystä*

Sekä esikristillisessä että sofistisessa maailmankatsomuksessa käsitys ihmisestä näytti muodostuneen samantyyppisen subjektivistisen oletuksen mukaan. Ihmisen on ajateltu asettuvan maailmasuhteeseen joko (kehityksellisen) järjen ohjaamana tai sitten ihmiselle on annettu henki, jonka mukaan ihmisen tulee sopeutua osaksi maailmankaikkeutta. Molemmissa tapauksissa ihminen tarkastelee maailmasuhdettaan itsestään käsin. Tällaisen maailmankatsomuksen Descartes pyrki sitten keskiajalla legitimoimaan osaksi omaa maailmankatsomustaan. Hänen tunnettu kiteytyksensä ”*cogito ergo sum – ajattelen, siis olen*”, loi pohjan ns. kartesiolaiselle dualismille eli individualistiselle subjekti–objekti-jaotteluun perustuvalla tietokäsitykselle länsimaaisessa tieteessä (esim. Spears 1997, 18). Tällaisessa subjektifilosofisessa manifestissa Descartes totesi, että:

*”Ajattelu ja järki ovat erillisiä ihmisen aineellisesta olemuksesta eli ruumiista. Mikään muu ei ole varmaa kuin subjektin tietoisuus omasta ajattelustaan. Subjekti on irrallinen ulkomaailmasta ja siitä voi saada tietoa vain objektivoimalla sen erilliseksi tiedonbankinnan kohteeksi.”*

Descartesille järki oli Jumalan hänelle antama instrumentti, ”matemaattinen entiteetti”, joka mahdollisti erilaisten kausaalisesti ilmenevien syy-seuraus-

---

<sup>48</sup> Gerholm ja Magnusson toteavat myös, että tämä jälkimmäinen tulkinta on varsin lähellä nykyajan ja tämän päivän yhteiskunnallista ajattelua ja sopusoinnussa sen kanssa *Protagorakseen* käsitykseen siitä, että oikeus on syntynyt ihmisten keskinäisestä sopimuksesta. Tällaisen sopeutumisen perustuvan kehitysteorian maailman ja ihmisen synnystä on otaksuttu olevan peräisin Hellaan ensimmäisiltä filosofeilta ja niiden luojiksi on mainittu mm. *Anaksagoras* ja *Demokritos*. Juuri Demokritoksen filosofia merkitsi tuolloin luonnontieteellisen maailmankuvan kehityksen huippua antiikin aikana. Sen mukaan ihminenkin oli mekaanisen tapahtumisen tulos. Demokritos piti myös sielua aineellisena. Sielulla oli hänen mukaansa ”*kuitenkin suurempi merkitys kuin ruumiin muilla osilla, koska se tunkee näiden läpi ja toimii ajattelevana, tahtovana ja tuntevana aineksena*”. Gerholm ja Magnusson (1972, 59) kiinnittävät myös huomiota siihen, että tämän muinaishistorioitsijan kuvaus ihmiskunnan kehityksestä on itse asiassa samalla oivallinen kuvaus siitä miten aikamme tiede on kehittynyt.

yhteyksien havaitsemisen ja oivaltamisen. Ymmärtämisen ehtona oli subjektin kyky käyttää omaa järkeään ja havaintoon liittyvä ”totuus” voi perustua hänen mukaansa ainoastaan subjektin omaan tulkintaan kokemuksesta - mikään muu ei siis ollut varmaa. Näin Descartes siis näyttää omaksuneen antiikin ajan sofistien tarjoaman subjektivistisen maailmankuvan, jossa ihmisen on luotettava ainoastaan sellaiseen tietoon, jonka hän kykeni oman järkensä ja ajattelunsa avulla omaksumaan.<sup>49</sup>

On kuitenkin ilmeistä, että jo pari tuhatta vuotta aiemmin filosofit olivat pitäneet ongelmana juuri sitä, että ihmiset olivat niin taipuvaisia luomaan käsityksiään maailmasta Descartesin esittämällä tavalla – itsestään käsin. Voidaan olettaa, että antiikin Kreikan aikana tuon ajan filosofit pyrkivätkin kaikin tavoin tuomaan esiin ja ”opettamaan”, että ihmisten omaksuma subjektiivinen ”tieto” ja käsitys asioista ei ollut riittävä. Esimerkiksi Platon totesi, että silloin kun tiedämme asian hyvin, niin tunnemme asian idean. Tällainen idea osoittaa samalla ideaalin ja sen tavan, joka parhaiten toteuttaa ideaa käytännössä. Samalla se paljastaa myös mahdollisuuksia, yhteyksiä ja riippuvuuksia.<sup>50</sup>

Onkin ajateltavissa, että antiikin Kreikan ajan filosofit oivalsivat ihmisen *fenomenologisen rakenteen* sekä edellä esitetyn tajunnan tapahtumisperiaatteita koskevan *oppimisen kausaalisuuden*. Samalla he ymmärsivät, että tietämään tuleminen, ”oppiminen”, ”viisastuminen” ja ”sivistyminen” eivät ole itseohjautuvia tajunnallisia prosesseja, vaan asioiden omaksuminen ja ymmärtäminen edellyttävät käytännössä aina tietynlaista ohjausta ja pedagogista toimintaa.

Sen sijaan kartesiolaiseen maailmankuvaan perustuvassa ontologiassa ei lähdetä siitä, että ihmisellä voisi olla tällainen Platonin, Sokrateksen ja Aristoteleen universaalina pitämä järki ja tietokyky, vaan ihmisen oppimispotentialin ajateltiin rajoittuvan siihen mitä ihminen subjektiivisen kokemuksensa kautta

---

<sup>49</sup> Descartes (s. 1596) olikin tiukasti sitä mieltä, että totuuden kriteerinä ei voida pitää sitä, että voi vedota Raamattuun tai Tuomas Akvinolaiseen. Matemaatikkona Descartes tuumasi, että tiedon kriteerinä tuli olla ”selvyys” ja ”tarkkuus”. Lisäksi meidän pitää koko ajan epäillä oman tietomme luonnetta. Ainoa mistä voimme olla varmoja, että itse on olemassa: *Cogito ergo sum*; ”ajattelen, olen siis olemassa”.

<sup>50</sup> Varton (1995b) sanoin tällainen tieto ideoista on samalla arvotietoa, koska se näillä tavoin osoittaa myös, kuinka se ohjaa toimintaamme. Platonin mukaan voimme osata jonkin asian joko hyvin tai huonosti; kun osaamme huonosti, emme tiedä mihin osaamamme asia kuuluu, sen sijaan kun osaamme hyvin, meillä on taito, joka takaa, että hallitsemme asiaan mahdollisesti liittyvät uudetkin ongelmat. Samalla tavalla voimme joko tietää hyvin tai huonosti. Huonosti tietäminen tarkoittaa, että emme ymmärrä asian yhteyksiä ja seurauksia, sen sijaan hyvin tietäessämme ymmärrämme nämä. (ks. Varto 1995b, 132–133.)

kykeni ymmärtämään. Vielä selkeämpi ero näyttää muodostuneen siitä, miten ja millä tavalla ihmisen eettisen tietoisuuden ajateltiin muodostuvan. Etenkin kristillisessä perinteessä on pyritty korostamaan ihmisen sisäistä minuutta ja sitä, että ihmisen hyvän elämän mitta ei ole tiedossa, vaan rakkaudessa.<sup>51</sup> Tällaisen kartesiolaiseen maailmankuvaan perustuvan subjektivistisen uskomuksen mukaan eettistä tietoisuutta ei voi ”oppia”, vaan kyseessä on kokemuslaatu, jonka ihminen kykenee tavoittamaan ainoastaan tutkimalla itseään (vrt. itsetuntemus).<sup>52</sup> Antiikin Kreikan aikana filosofit sen sijaan näyttivät lähtevän selkeästi siitä, että eettinen tietous muodostuu ainoastaan sellaisen oppimiskokemuksen ja pedagogisen toiminnan avulla, jossa ihminen tulee tietoiseksi oman maailmasuhteensa muodostumisehdoista (vrt. itseymmärrys).

Näin Descartes näytti pitävän kiinni edelleen sofistien aikoinaan luomasta uskomuksesta, että ”ihminen on kaiken mitta”. Tämän johdosta hän ei myöskään sitten kyennyt tunnistamaan emansipaation ja erityisesti emansipatorisen oppimisen merkitystä juuri eettisen tietoisuuden muodostumisen kannalta. Sen sijaan juuri ihmisen olemisen ymmärtämiseen liittyvä emansipaatioprosessi eli ”valaistuminen” näytti taas olleen Aristoteleen, Platonin ja Sokrateen filosofiassa kasvatustieteeseen ja pedagogiseen toimintaan liittyvä keskeinen teesi.

Etenkin Platon puhui ideoista ja ideoiden maailmasta. Korkein ideoista oli hänen mukaansa hyvän idea eli jumala. Tällä hän ei kuitenkaan näytä viittanneen sen ajan esikristittyjen käsitykseen Jumalasta, vaan nimenomaan ihmisen tajunnan fysiologiseen rakenteeseen, jota hän näytti muiden filosofien tavoin pitävän ihmiselle lajityypillisenä piirteenä. Platonin mukaan ”idea on jotain todellista, mikä ei voi muuttua eikä hävitä, vaikka onkin aineeton”.

Platonin filosofiasta on jälkikäteen myös pyritty löytämään useita ristiriitaisiksi katsottavia näkökulmia. Eräs sellainen on kysymys maailman luomisesta ja myöhempien kriitikkojen esittämään ajatukseen siitä, miten on mahdollista että jumalolento on luonut maailman, joka on kaikin puolin huonompi kuin hänen

---

<sup>51</sup> Puolimatka viittaa augustinolaiseen käsitykseen, jonka mukaan lapsella on oma sisäinen maailmansa, johon muilla ei ole pääsyä. Tämän johdosta lapsen syvintä minuutta ei voi kasvattaa. ”Mikään tieto, kurinpito tai suostuttelu ei voi saada lasta rakastamaan hyvää pahan sijasta. Ajattelun taitojen harjoittelu ja tiedollisten valmiuksien kehittäminen voivat antaa lapselle valmiuksia ymmärtää tekojensa seurauksia, mutta ne eivät määrää hänen rakkautensa kohteita. Sitä paitsi hänen sielunsa syvyyksiä hallitseva rakkaus ohjaa myös hänen ajatteluaan” (Puolimatka 2010, 66).

<sup>52</sup> Tuominen ja Wihersaari esittävätkin Schelerin ja Puolimatkan teeseihin nojautuen, että kasvatusta voi kohdistua ainoastaan moraalisiin tekoihin, ei sen perustana olevaan eettiseen asenteeseen. Sisäinen eettinen rakenne riippuu siitä minkä kasvatettava kokee arvokkaaksi ja elämälle mielekkyyden antavaksi (Tuominen & Wihersaari 2006, 194).



omansa? Ja miten maailma voi olla konstituoitunut ikuisien totuuksien varaan, kun maailma kerran muuttuu ja kehittyy koko ajan? Kuitenkin jo kysymysten asettelu näyttää viittaavan tietynlaiseen kehäpäätelmään.

Sekä Platonille että Sokrateelle tietämään tuleminen näytti tarkoittavan oppimisen avulla tapahtuvaa ”viisastumista”: vasta viisas ihminen opittuaan kykenee ymmärtämään hyvää elämää koskevat ehdot ja kykenee toimimaan sen mukaan. Näiden filosofien mielestä kaikilla ihmisillä oli periaatteessa potentiaalia viisastua, mutta ”viisastumisen” ei kuitenkaan ajateltu tapahtuvan itsestään. Vaikka ihmisellä lähtökohtaisesti näytti olevan sisimmäinen tarve ymmärtää laajemmin omaa olemistaan, niin samalla ihmisellä näyttää olevan myös luontainen tendenssi välttää tällaista ”ajattelua”. Viime kädessä ihminen tulikin näin nähdä tietynlaisena *mahdollisuusmomenttina*, jolla oli aina mahdollisuus - ainakin teoriassa - oman ”jumalallisen potentiaalinsa” avulla todellistua ihmisenä. Mitään ulkoa-annettua valmista mallia ei kuitenkaan voinut olla olemassa. Sen sijaan ihmisen tuli kuunnella itseään ja näin ihmisen olemiseen liittyvä ymmärrys tuli hankkia ja omaksua toimimalla muiden ihmisten kanssa.

Toinen kritiikin aihe liittyi edellä esitettyyn pohdintaan ”jumalallisen potentiaalın” luonteesta sekä keskusteluun ”ikuisien totuuksien” ajallisesta olemassaolosta. Aristoteles näytti yhtyvän sofistien kantaan siinä, että maailman voitiin ajatella kehittyneen vallitsevaksi tiettyjen kehityskaarien kautta. Elämän alun oli hänen mukaansa synnyttänyt jokin ”alkuliike”, jonka täytyy olla ihmisen perspektiivistä ikuinen, eikä tällainen voi koostua aineesta, joka on katoavaa. Näin hän siis tunnisti ideoiden takana olevan ”hengen”, alkuliikkeen synnyttäjänä, mutta ei pitänyt tätä ”ikuisena totuutena”, vaan ainoastaan ihmisen kehittymisen eräänä vaiheena. Empiirikkona Aristoteles näytti siis ajattelevan, että ihmisen fysiologinen järki on kehittynyt pikku hiljaa ja näin miljardien vuosien aikana kehittynyt ”jumalallinen järki” antaa ihmiselle kyvyn ymmärtää omaa olemistaan. Platon ei niinkään fenomenolistina perustanut ajatustaan inhimillisestä järjestä ihmisen keholliseen olemukseen tai historialliseen kehittymiseen. Molemmat filosofit näyttivät kuitenkin lähtevän siitä, että ihmisen syvimmän olemuksen muodosti tietynlainen fysiologinen kokonaisuus, joka oli ihmiselle lajityypillinen ominaisuus. Ihmisellä oli luontainen sisäinen tarve löytää tietoa ihmisen hyvästä elämästä ja silloin tällainen ”fysiologinen rakenne” - ”järki” mahdollisti ihmisen

hyvään elämään liittyvän tiedon hankkimisen. <sup>53</sup> Samalla he näyttivät myös jyrkästi kiistäneen sen, että ihmisen keholliseen olemukseen liittyvä välitön kokemus voisi olla ihmisen mitta. <sup>54</sup>

### 2.3.3 Kristillisen maailmankatsomuksen ongelmalliset lähtökohdat sivistysprosessia ajatellen

Viidenneltä vuosisadalta alkaen kristillinen filosofia alkoi nostaa päätään ja erityisesti ”skolastiikaksi” kutsutun filosofian avulla pyrittiin jättämään taustalle Aristoteleen, Sokrateen ja Platonin pohdinnat hyvän elämän ehdoista ja erityisesti filosofinen keskustelu niistä kasvatuksellisista ehdoista, joiden mukaan tällainen hyvä elämä tulisi mahdolliseksi. Harvan (1981, 21) mukaan tuon ajan kristilliset ajattelijat eivät niinkään harrastaneet filosofista mietiskelyä filosofoinnin ilosta, vaan filosofia oli heille ”palkkapiika”, jota tarvittiin kirkollisen uskon pönkittämisessä. <sup>55</sup>

Skolastiikassa nojaututtiin selkeästi jumalalliseen ilmoitukseen ihmisen olemisen luonteesta ja sen mukaan ihmisenä olemisen ehdoista ei voinut saada tietoa ajattelemalla, vaan käsitys ihmisen hyvästä elämästä pyrittiin muodostamaan sellaisen tiedon varaan, jonka kirkon edustajat ainoastaan kykenivät viisautessaan tulkitsemaan. Näin myöskään ihmisen ”hyvää elämää” ohjaavaa eettistä tietoisuutta ei varsinaisesti pyritty ”oppimaan”, vaan tällainen tieto tuli ulkopuolelta valmiiksi annettuna. Oppimisen kannalta tämä tarkoitti silloin tiedon ”omaksumista” - ei siis varsinaisesti tiedon ”ymmärtämistä”. Tällöin ihmisen olemiseen liittyvä ymmärrys ei fenomenologisessa mielessä muodostunut sok-

---

<sup>53</sup> Aristoteles (sekä myös Kant paljon myöhemmin) pohjasivat ajatuksensa oletukseen, että ihmisellä on eettinen tietoisuus. Myös Sokrates ja Platon korostivat filosofiassaan sitä, että jokaisella ihmisellä on annettuna kyky erottaa toisistaan hyvä ja paha, oikea ja väärä (ks. Varto 1994, 67).

<sup>54</sup> Tietoa oikeasta todellisuudesta ei ole mahdollista saada Platonin mukaan aistimilla, vaan järjellä, joka ”näkee” ideat suunnilleen samalla tavalla kuin matemaatikko ”näkee” geometrian ja aritmetiikan ilmiöt. Platon totesi vielä, että käytännössä on vaikeaa nähdä näitä ideoita, koska sen ”estävät sielun siteet ruumiiseen” - sen sijaan ihminen saattaa oppia erottamaan niiden loogisen rakenteen. Soveltamalla Sokrateelta oppimaansa metodia Platon pyrki kuitenkin laajasti kuvamaan, miten ajattelemalla järkevästi on mahdollista saada käsitys ikuisten ideoiden varsinaisesta olemuksesta. Gerholm ja Magnusson (1972) toteavat vielä tähän, että kaikesta voidaan päätellä Platonin arvostaneen luonnontieteitä varsin vähän, nehän pohjasivat oppirakennelmansa lähinnä vain aistimaailmasta saatuihin todistuksiin.

<sup>55</sup> Harva toteaaakin edelleen, että 1500-luvulla keskiajan filosofia ja myös kristillinen maailmankatsomus saikin sitten rinnalleen useita uusia hengensuuntia.

raattilaisesta oivaltamisesta, vaan oppimisessa pääpaino oli ihmisen käyttäytymiseen ja sosiaalisen toimintaan liittyvässä tiedossa, jota pyrittiin sitten tulkitsemaan Raamatun antaman ohjeistuksen mukaan. Puolimatka toteaaakin, että kristinuskon eetoksessa tällaisen ihmistä koskevan tiedon, viisauden on ajateltu syvimmissä merkityksessään olevan ihmisen tavoittamattomissa:

*”Kristinuskossa viisaus ja sen tavoittelu eivät kuitenkaan ole kasvattajan hallitsema prosessi. Viisauden löytäminen on ennemminkin lahja, joka annetaan sitä tavoittelevalle ihmiselle, kuin suunnitelmallisen kasvatuksen jobdonmukainen tulos” (---) ”Vaikka viisaus voikin valaista ihmisen ymmärrystä ja käytännöllistä toimintaa, sen syvin olemus on kuitenkin tavoittamattomissa. Ihminen ei perimmältään ymmärrä olemassaoloa. Erityisesti ihminen ei perimmäisessä mielessä pysty ymmärtämään sellaisen maailman tarkoitusta, johon sisältyy kärsimystä ja vääryyttä” (ks. Puolimatka 1995, 20–21).<sup>56</sup>*

Sen sijaan antiikin Kreikan filosofi näyttivät lähtevän siitä, että totuus löytyy ajattelun avulla ja Sokrateen sanoin juuri tällainen totuus yhdistää ihmisiä toisiinsa. Sokrateen mukaan ei ollut olemassa tahdon heikkoutta, jossa ihminen tietää mikä on hyvää, mutta ihmiseltä puuttuu moraalista voimaa sen toteuttamiseen. Kaikki väärä toiminta johtuu hänen mukaansa tietämättömyydestä. Sofistit sekä sen ajan alkukristityt eivät tällaisen ”tiedon” olemusta tunnistanee, eivätkä ilmeisesti kyenneet näkemään sen yhteyttä hyvän elämän ehtoihin tai ihmisen eettiseen asenteeseen. Heidän mielestään ihmisen sosiaaliseen käyttäytymiseen liittyy aina niin paljon mystiikkaa ja ratkaisemattomia ongelmia, eikä tällaisista mielellisistä tapahtumista voinut saada järjellistä tietoa. Ja koska mitään varmaa tietoa ei voinut saada havaitsemalla, niin tärkeämpää oli sitten keskittyä vain oman itsensä tuntemiseen ja tämän myötä edistämään oman merkityksellisen elämän kokemista.

Puolimatka (2000, 56) näyttää liittävän sokratelaisen ”tiedon hyvästä” ensisijassa juuri mielihyvää tuottavien ”halujen” ja erilaisten viettitarpeiden tyydyt-

---

<sup>56</sup> Puolimatka (2010) toteaa edelleen Schelerin tukeutuvan augustinolaiseen perinteeseen, jossa kaiken tiedon lähtökohtana on kiinnostus tiedon kohteeseen. Tällainen kiinnostus voi perustua ainoastaan rakkauteen tai vihaan. Näin rakkaus on tiedon lähtökohta, se perusta mistä tieto nousee. Scheler siis hylkää valistuksen käsityksen, joka asettaa tiedon ennen rakkautta ja katsoo rakkauden syntyvän tiedosta Näin periaate, jonka mukaan tieto riippuu rakkaudesta, hallitsee kaikkea oppimista. (ks. Puolimatka 2010, 110–111.)

tämiseen. Hänen mukaansa mikään haluja koskeva tieto ei ole niin vahva, että tällainen ”tieto” kykenisi voittamaan halut – olivatpa nämä halut sitten järjellisesti tai ei-järjellisesti perusteltuja. Tämän vuoksi Puolimatka pitää siis Sokrateen perusteluja epäuskottavina. Kun Sokrates näytti viittaavan tällaisella ”tiedolla” ihmisen eksistentiaalisella tulkkiutumisalueella muodostuneeseen mielelliseen kokemukseen (tietämisen kolmas abstraktiotaso), niin Puolimatka sekä antiikin ajan sofistit ja sen ajan esikristityt näyttivät viittanneen tällaisella ”tiedolla” lähinnä psykologiseen kokemukseen. (vrt. tietämisen toinen abstraktiotaso). Näin ne siis tajunnallisina tapahtumia edustavat ihmisen olemisyymmärrystä ajatellen erilaisia tietämisen abstraktiotapoja ja -tasoja.

Onkin nähtävissä, että kristillisessä perinteessä on haluttu jo lähtökohtaisesti hylätä aristoteelinen käsitys ihmisen eksistentiaalisesta olemuksesta ja hyvän elämän ja onnellisuuden lähteeksi on otettu ”rakkaus”, jolla on viitattu lähinnä yksilön subjektiiviseen kokemukseen minän eheydestä.<sup>57</sup> On ajateltu, että tällainen psykologinen eheytyminen tulee mahdolliseksi juuri itsetutkiskelun yhteydessä, jossa tavoitteena on itsetuntemuksen lisääntyminen.

Kaiken kaikkiaan kristillisessä perinteessä näyttää olleen vallalla käsitys siitä, että ihmisellä ei ole kykyä ”viisastua” tavalla, joka antaisi mahdollisuuden muodostaa kokonaisvaltainen kuva ihmisen olemisesta sekä niistä ehdoista, joiden mukaan ihminen asettuu maailmasuhteeseen. Tämän perusteella ei siis myöskään ihmisyyden ideaalia ole ollut tarpeen määritellä. Ihmistä koskeva totuutta ei siis löydy tiedosta, vaan totuus löytyy rakkaudesta. Koska ihminen on langennut ja kantaa perisyntiä syntymästään saakka, niin ihmisen sosiaalisessa todellisuudessa ilmenneitä ongelmia ei aina edes tarvitse ”yrittää ymmärtää”, vaan ne voidaan selittää osana luomiskertomukseen liittyvää ”totuutta”. Tällöin myöskään kasvattajien hyviä tai huonoja tekoja ei ole tarvinnut ottaa arvioitavaksi kausaalisessa mielessä. Jos sinua loukataan tai kiusataan työpaikalla, niin tälläkin on tämän oletuksen mukaan jokin suurempi merkitys. Syitä ei ole haluttu lähteä hakemaan ihmisen mielen rakenteista tai seuraamuksista, jotka esimerkiksi dogmaattinen, alistava tai objektivoiva vallankäyttö on mahdollisesti aiheuttanut.

---

<sup>57</sup> Puolimatka (2000 107) toteaa, että länsimaisen yhteiskunnan vaikuttaviin suuri kertomus on ollut kristillinen kertomus maailman luomisesta, syntiinlankeemuksesta ja lunastuksesta. Tämän kertomuksen mukaan ihminen on luotu persoonallisen Jumalan kuvaksi. Kokiessaan Jumalan rakkauden ihminen tulee tietoiseksi omasta arvostaan ja elämänsä arvosta. Puolimatka toteaa edelleen, että *”kasvatuksen ja kristillisen ihmiskäsityksen subteiden kannalta on olennaista näkemys, ettei kristinuskoon sisälly tarkasti rajattua ihannekuvaa ihmisestä”*. ”Pyhän tunteminen on ymmärryksen perusta” (San. 9:10). (ks. Puolimatkan 1995, 27).

Voidaankin sanoa, että juuri kristillisessä perinteessä on systemaattisesti haluttu kieltää juuri sellaisen tiedon mahdollisuus, joka antaisi mahdollisuuden tarkastella ihmisen itseyden muodostumiseen liittyvää kasvuprosessia pedagogisen toiminnan näkökulmasta mielekkäällä tavalla.<sup>58</sup>

Jo varsin ylimalkainen katsaus filosofian historiaan antaa kuvan siitä, että antiikin ajan filosofien ihmisen ”hyvää elämää” koskevat pohdinnat jäivät sitten keskiaikaan tultaessa pikku hiljaa taustalle ja subjektikeskeinen ajattelu valtasi myös tieteellisen tutkimuksen. Näin filosofista pohdintaa olemisen ehdoista näytetään käydyn viime vuosisatojen aikana lähinnä vain kartesiolaisella ulottuvuudella. Kiistaa on käyty lähinnä siitä kumpi subjektivistinen kanta, kristillinen usko vai tieteisusko, kykenee paremmin luomaan sellaisen tietoperustan, jonka mukaan ihmisen käyttäytymiseen liittyviä seikkoja ja ongelmakohtia voitaisiin paremmin ymmärtää ja selittää.

Tieteiden nopea kehittyminen ja etenkin tieteellisen tutkimuksen kehittyminen viimeisen parinsadan vuoden aikana ei siis näytä juurikaan muuttaneen tilannetta, vaan myös luonnontieteissä on varsin reflektioimattomasti painotettu sofistien tarjoamaa subjektivistista oletusta ihmisestä. Fenomenologisen tulkinnan mukaan tällainen käsitys ihmisestä vaikuttaa kuitenkin varsin relativistiselta: eklektistisesti on uskottu enemmän välittömään astinvaraiseen ja empiiriseen havainnointiin kuin ihmisjärjen tuottamaan tietoon ja käsitykseen ihmisen olemisen muodoista ja ehdoista. Näin positivistisessa perinteessä juuri ihmisen olemista koskevalle subjektiiviselle tiedolle on oudolla tavalla annettu objektiivisen tiedon status.

Merkillepantavaa on myös se, että jo varhain kristilliseen perinteeseen ja kasvatuskäsitykseen näytti muodostuneen selkeä behavioristinen pohjavire. Eriytyisesti katolisen kirkon piirissä ajateltiin, että ihminen ei kykene itse tulemaan tietoiseksi hyvän elämän ehdoista, vaan kirjanoppineiden ja teologien tuli kertoa ja määritellä ihmisen olemista koskevat ehdot. Lutherin uskonpuhdistus muutti sitten vielä oleellisesti tällaista dogmaattista perusasetelmaa behavioristisempaan suuntaan. Vaikka Luther kyseenalaistikin kirkon kaikkivoipaisuuden ihmisen

---

<sup>58</sup> Sittenmin myös kristillisessä perinteessä on haluttu painottaa myös ”totuuden” ja ”hyvän elämän” yhteyttä, mutta lähtökohdana on aina pidetty subjektiivista oletusta, jossa ihmisen tulee itse ”oppia” ja oivaltaa näihin liittyvät merkitykset. Esimerkiksi Karl Jaspers toteaa, että *”kun ihmisen olemus herätetään tietämään ja ymmärtämään, hänet samalla herätetään hyveeseen ja näin hänet saadaan kasvattamaan itseään”* (ks. Jaspers 1985: 86–87). Tällaisessa oletuksessa pedagogiselle toiminnalle ei ole jäänyt luonnollisesti mitään sijaa.

moraalista toimintaa koskevilla käytännöillä, niin tilalle hän toi uskomuksen, jossa hän johdonmukaisesti kiisti ihmisen vapaan tahdon tehdä sekä hyviä että huonoja asioita.<sup>59</sup>

Luther näytti siis tuossa vaiheessa kiistävän tuolloin myös useat sittemmin valistusajalla esiintyneet ihmisyyttä koskevat ideaalit. Kanthan totesi myöhemmin valistuksen ihmisihanteena, että jokaiseen ihmiseen tulee suhtautua *päämääränä sinänsä* ja häntä tulee *kobdella aina myös täysi-ikäisenä persoonana*. Sen sijaan Lutherille ihminen ei suinkaan näyttänyt merkinneen ”päämäärää sinänsä”, vaan hän piti ihmistä jo lähtökohtaisesti ”epäluotettavana” perisyntien riivaamana ”syntisäkkinä”, joka pyrki itsekkäästi ajattelemaan vain omaa etuaan. Ketään ihmistä ei siis Lutherin mukaan voitu lähtökohtaisesti pitää ”täysi-ikäisenä persoonana”, vaan ihmisen tuli omalla toiminnallaan kyetä saavuttamaan tällainen luottamus muiden ihmisten ja erityisesti kasvattajan silmissä.

Tällöin muodostuneella ontologisella sitoumuksella on ollut sittemmin varsin suuri vaikutus länsimaiseen ihmiskäsitykseen ja erityisesti tällaisesta ontologiasta ratkaisusta johdettuihin kasvatusteorioihin. Voidaankin sanoa, että uskonpuhdistuksen yhteydessä syntynyt behavioristinen ja fenomenologisessa mielessä antikasvatuksellinen perusoletus ihmisestä on luonut sitten käytännössä kestävämmän perustan sellaisille kasvatusteorioille, jotka mukaan ihmisen itsekseen tulemisen ehtoja voitaisiin teoreettisesti perustella minkäänlaisen pedagogisen toiminnan avulla.<sup>60</sup> Ontologisena ratkaisuna tällaista behavioristista ja subjektivismiin perustuvaa ihmiskäsitystä on sittemmin länsimaissa luonnehdittu sanoilla *mekanistinen maailmankuva* ja *behavioristinen ihmiskäsitys*.

Kristillisellä maailmankatsomuksella näyttää olleen näin myös suuri vaikutus siihen, miten yrittäjyyden eetos on muotoutunut aikojen kuluessa. Humanistisessa perinteessä behavioristinen maailmankuva ja ihmiskäsitys näyttää sitten ryöpyttäneen neoklassiseen yrittäjyyden taustalla vallitsevaa antikasvatukselliseksi katsottavaa ajattelua, jonka mukaan yrittäjäpersoonana on jo lähtökohtaisesti aina oman onnensa seppä, jonka tulee omalla toiminnallaan ansaita yhteisöllinen luottamus ja arvonanto muiden silmissä.

---

<sup>59</sup> Tämä taas oli ollut vallitseva tomistinen käsitys katolisen kirkon piirissä siihen asti. Luther oli lisäksi sitä mieltä, että mitään tällaista vapaata tahtoa ei ollut, vaan luonnollisessa, so. perisyntien turmelemassa ihmisessä on vain paha (Harva 1981, 23).

<sup>60</sup> Värrö (2004) mm. toteaa, että juuri kasvattajan kasvatuskäsitys on kohtaamisen ehdoista perustavin, koska siinä määrittävät kasvatussuhteen ontologiset ja eettiset sitoumukset. Lisäksi kasvatusta edellyttää näkemyksiä kasvatuksen päämääristä ja kasvatuksen tarkoituksesta. Ne eivät saa olla ristiriidassa ”hyvän elämän” ja ”itseksi tulemisen” ideaalien kanssa.

### 2.3.4 Kantin ongelmallinen ihmis- ja tietokäsitys

Perinteisesti ihmisen asettumista maailmasuhteeseen on tarkasteltu dualistisesti siten, että lähtökohdaksi on otettu joko kehitysteoriat tai sitten jumalalliseen ilmoitukseen perustuvat ontologiset sitoumukset. Mitä pidemmälle ulotamme tarkasteluamme ihmisen kasvun ehtoihin, niin sitä riittämättömämmältä tällainen kartesiolaiseen ontologiaan perustava dualistinen jako vaikuttaa, koska kummassakin tapauksessa ihmistä koskeva ontologinen ratkaisu näyttää jo etukäteen muodostuneen selkeästi subjektivistisen oletuksen mukaan.

Esimerkiksi Värri (2004) toteaa, että kartesiolaiseen maailmankuvaan perustuva tiede ja filosofia ovat saaneet perinnökseen dualistisen ontologian, josta on seurannut subjektin ja objektin tietoteoreettinen vastakkaisuus. Hän viittaa mm. Merleau-Pontyyn,<sup>61</sup> jonka mukaan *”cogito-keskeinen lähtökohhta on virbeellinen, koska niin epäilevän minän kuin transsendentaalisen subjektiviteetinkin perustalta on mahdotonta rakentaa loogista silttaa minän ja maailman välille”*. Husserlin tavoin Merleau-Ponty arvostelee luonnontieteellisesti orientoitunutta ihmistutkimusta, ennen kaikkea psykologiaa ja psykiatria, joissa kartesiolaisen ontologian ja luonnontieteellisen tarkastelun yhtyminen on johtanut ihmisen redusoimiseen ulkoiseksi tutkimuskohteeksi (ks. Värri 2004, 40).

Kartesiolaisen ontologian juuret voidaan jäljittää näin antiikin Kreikan sofistien omaksumaan maailmankatsomukseen, jossa ihminen asetettiin kaiken edelle. Kuten Protagoras jo aikoinaan lausui, niin *”kaiken olevan mitta on ihmisesä”*. Myöhemmin sitten Kant vahvisti tämän tietoteoriassaan toteamalla, että *”todellisuus sinänsä (Ding an sich) eli tietämiskyvystämme riippumatta oleva todellisuus on jotakin josta emme voi sanoa mitään. Ja tällainen todellisuus on todellisuutta sellaisena kuin se meille ilmenee”*.

Näin myös Kant näyttää sortuneen Descartesin tavoin tietynlaiseen transsendentaaliseen idealismiin, joka on kautta historian näkynyt juuri relativismiin liitettävänä perustavanlaatuisena ongelmana. Erkki Karvosen (2012) mukaan Kant pyrki kuitenkin transsendentaalifilosofiassaan ylittämään kartesiolaisen realismin ja idealismin. Kant otti mukaan välittäväksi tekijäksi ns. *”käsitteellisen*

---

<sup>61</sup> Maurice Merleau-Pontyn filosofisen projektin tarkoituksena on ollut subjektivistisen filosofian ja objektivistisen tieteen kriisin ratkaiseminen. Hänen päämääränään on ollut monistinen filosofia, jossa sekä minän ja maailman suhde että intersubjektivisuus saivat perustelunsa (Värri 2004, 39).

*rakenteen*” ja tällainen rakenne oli se subjekti, joka ottaa käsiteltäväkseen ulkoa tulevan tietoainekseen ja jäsentää sen mielekkäiksi tajunnansisällöiksi.<sup>62</sup>

Näyttää kuitenkin siltä, että Kantin ontologisessa ratkaisussa käsitys ihmisen tietokyvystä on jo lähtökohtaisesti rajattu autopoieettista subjektia koskevan oletuksen mukaan. Seuraavassa ”kamera” -metaforassa tällaista ontologista rajoittuneisuutta on pyritty esimerkin avulla valottamaan vielä hiukan tarkemmin. Siinä Kantin esittämä ”ajatteleva substanssi” on silloin päämme (eli tässä tapauksessa kamera-apparaatin) sisällä ja katsoo sieltä linssin läpi ulkomaailmaa.

### *Kamera -metafora:*

Vaikka kameran ottamaa kuvaa voitaisiinkin tarkentaa ”pikselien määrää” lisäämällä tai kameran automaattikkaa kehittämällä, niin tällainen parannus ja kuvan tarkentaminen ei ilmeisesti ainakaan suoraan vaikuta siihen, minkä perusteella kameran käyttäjä mahdollisesti kuvauskohteen valitsee tai ymmärtää kuvauskohteen merkityksen. Platon näyttikin luolavertauksessaan tarkastelevan ihmisen kykyä tietää ja ymmärtää asioita aivan toisenlaisesta näkökulmasta. Hänelle kamera olisi ollut vain väline, instrumentti, jonka avulla ulkoista todellisuutta voitiin havaita. Kuvan terävyys tai kuvan laaja-alaisuus ei muodostanut hänelle todellista tietoa todellisuudesta, vaan todellisuus muodostui silloin, kun kuvaaja pystyi liittämään ottamansa kuvan merkityssisällön johonkin ideaan. Hän siis lähti ajattelussaan siitä, että ihmisessä (kuvaajassa) on sisimmässään (ei siis kamerassa) jokin tällainen tietorakenne ja ”tarttumapinta” valmiina, jonka perusteella ihminen kykenee napsimaan erilaisia kuvia maailmasta. Tämä ”tarttumapinta” taas tarkoitti sitä, että ihmisillä näytti olevan jokin sisäinen tarve ottaa juuri tietynlaisia kuvia ja tämä johtui siitä, että vain tietynlaiset kuvat näyttivät tekevän ihmisen ”onnelliseksi” (vrt. aristoteelinen hyvä).

Näin Platon, Aristoteles ja Sokrates näyttivät tulleen siihen tulokseen, että kameralla itsellään ei ollut niin väliä, oliko se uusi tai vanha, digitaalkamera tai laatikkokamera - tärkeintä oli sellaisen kuvan ottaminen, joka kykeni tuottamaan

---

<sup>62</sup> Tämän on sitten ajateltu viimekädessä muodostavan transsendentaalisen minän tai subjektin, joka aikaansaa empiirisesti ilmenevän tajunnan (empiirisen minän). Näin kartesiolaisessa maailmankuvassa subjekti on yhtä kuin tämä ajatteleva minä eli tietoisuus (tajuuta). Ks. Erkki Karvosen artikkeli: ”Huono tietoteoria nousee huonosta ontologiasta”. (<http://www.uta.fi/~tierka/episteme.htm>). Noutettu 9.10.2012.



tietylnaisen mielen laadun. Hankalinta tällaisen kuvan ottamisessa ei ollut kameran käyttäminen (tekninen osaaminen) tai se millä tavalla kuvaan liittyvää tietoa prosessoitiin, vaan oikean kuvauspaikan ja kohteen löytäminen. Kuvaajalla oli kuitenkin näiden filosofien mukaan synnynnäinen kyky tai ”potentiaali” ottaa ”hyviä” kuvia. Yleensä aloitteleva kuvaaja ei kuitenkaan heti automaattisesti kyennyt löytämään hyvää kuvausasetelmaa, koska hänelle ei ollut vielä muodostunut selvää käsitystä kuvan ”ideasta”. Käytännössä tällainen taito oli kuitenkin mahdollisuus hankkia, mutta taidon hankkiminen taas edellytti ”oppimista”. Vielä helpompaa tällainen taito oli hankkia, mikäli oppimisen apuna oli henkilö, joka jo tiesi ja osasi kertoa mihin asioihin kuvauksessa kannattaa kiinnittää huomiota. Tässä tapauksessa ”pedagogisen toiminnan” ontologinen lähtökohta perustui siis viime kädessä uskomukseen ja ideaaliin oppijan ”omasta sisäisestä tietorakenteesta”: oppijan sisäisestä ja luontaisesta kyvystä muodostaa mielessään käsitys ”hyvästä kuvasta”.

Sen sijaan subjektivistisessä oletuksessa kuvaustaidon ”oppimisessa” näytetään lähdeävän liikkeelle siitä, että kameran kuvaustarkkuutta ja käsittelyä parantamalla voitaisiin löytää uusia ja parempia kuvakohteita. Oletuksena oli lisäksi se, että kenelläkään kuvaajalla itsellään ei lähtökohtaisesti ajateltu olevan kykyä muodostaa ”järkevää” käsitystä tai ”näkemystä” siitä millainen on ”hyvä” kuva, vaan hänet tuli vielä sitten johdattaa oikean kuvauskohteen eteen kasvattajan antama mallikuva takataskussaan (vrt. sosiaalinen mallioppiminen).<sup>63</sup>

Huomataan myös, että epistemologisessa ja ihmisen tietokykyä koskevassa tarkastelussa törmätään yhä uudelleen ja uudelleen klassiseen kiistaan totuudesta ja tiedon objektiivisuudesta. Sofistien esittämää käsitystä ”tiedosta” on kristillisessä perinteessä kautta aikojen pidetty subjektiivisena ja relativistisena. Sen sijaan kristityt ovat pyrkineet korostamaan jumalalliseen ilmoitukseen perustuvaa tiedon luonnetta ikuisena totuutena. Näin tällaista ”totuutta” on sitten kristillisessä perinteessä alettu pitää myös jossain määrin ”objektiivisena tietona”. Sen sijaan sofistit ja erityisesti ns. skeptikot taas ovat pitäneet tällaista ”tietoa”

---

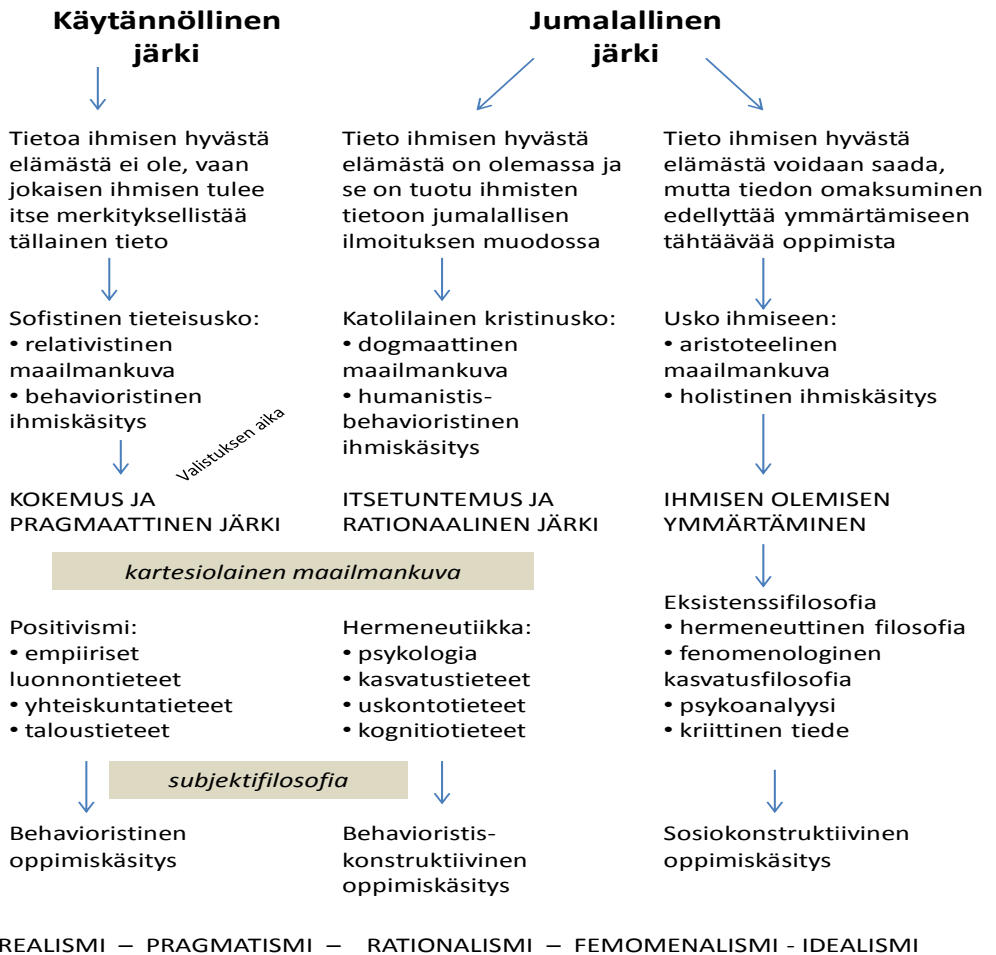
<sup>63</sup> Metaforana edellisessä kamera -esimerkissä ”tietorakenteella” viitataan näin ihmisen ”fysiologiseen järkeen” ja perustavaa laatua olevaan antropologiseen ”tarpeeseen” todellistua tietyllä tavalla maailmassa. Voidaan päätellä, että jo Platon ja muut tuon ajan filosofit pyrkivät aikoinaan osoittamaan, että tällainen ”tietorakenne” ja ihmisen pyrkimys todellistua tietyllä tavalla (vrt. ihmisyyden ideaali) on aivan yhtä luonnollinen ja todellinen tarve kuin esimerkiksi unen tarve ihmisellä.

lähinnä mielipiteenä tai metafyyssisenä uskomuksena, jolle ei voi antaa tieteellisen tiedon totuusarvoa.<sup>64</sup>

Vaikka Kantin tietoteoria kykenee omalla tavalla tarjoamaan varsin jäsennellyn kuvan ihmisen tajunnan rakenteesta ja tietyistä tajunnan tapahtumisperiaatteista, niin viime kädessä pelkästään tietoteoreettinen, ihmisen tietokykyyn rajoittuva analyysi ei anna mahdollisuutta muodostaa kokonaiskuvaa siitä miten ja millä ehdoin ihminen ”oppi” ja asettuu maailmasuhteeseen. Tämän johdosta myöskään tiimiyrittäjyyteen liitettävää ontologista ratkaisua ei voida konstruoida pelkästään Kantin tietoteorian avulla, vaan ontologiseksi lähtökohdaksi tulee lisäksi ottaa sellainen antropologinen oletus, jonka mukaan ihmisyyden ideaalin toteutumista kasvatuksen ja pedagogisen toiminnan avulla voitaisiin ymmärtää. Tällaista ontologista ratkaisua kutsutaan tässä tutkimuksessa *aristoteeliseksi maailmankuvaksi* ja *holistiseksi ihmiskäsitykseksi*. (ks. Kuvio 3.)

---

<sup>64</sup> Merkillepantavaa on myös se, että klassisessa tiedon totuudellisuutta koskevassa kiistassa siivuun on sitten jätetty kasvatustieteelliseen tietoon perustuvan tiedon arviointi. Kartesiolaisessa ontologiassa kasvatusta ja ihmisen itseyden kehittymistä koskeva ”tieto” on kautta aikojen pyritty johdonmukaisesti kiistämään joko uskonnollisin ja dogmaattisin perustein tai vetoamalla siihen, että tällaista tietoa on ollut joko vaikeaa ymmärtää, yleistää tai verifioida tieteellisten hypoteesien avulla. Positivistisessä perinteessähän myös ihmisen todellistumiseen on tiukasti pyritty liittämään vain sellainen havaittavissa oleva ”tieto”, joka on voitu jollain tavalla empiirisesti todentaa ja edelleen vielä tilastollisessa mielessä yleistää.



**Kuvio 3.** Erilaiset käsitykset maailmasuhteen muodostumisehdoista

Tavoitteena edellisessä oli osoittaa, että jo antiikin Kreikan aikana käydyt keskustelut ihmisenä olemisen muodoista ja ehdoista näyttävät paljastavan samoja perustavanlaatuisia ongelmia mitä sivistysteoreettiseen keskusteluun on jo vuosisatojen ajan perinteisesti liitetty. Historia näyttää siis toistavan itseään. Ihmisen taipumus selittää irrationaalisesti kohtaamiaan monimutkaisia ilmiöitä jonkun uskomusjärjestelmän mukaan näyttää siis edelleen vielä tänä päivänäkin jatkuvan. Tilanne ei ole muuttunut merkittävästi, vaan dualistinen, kartesiolaiseen

ontologiaan perustuva maailmankuva näyttää pikemminkin vahvistaneen otetaan ja tähän liittyvä subjektivistinen oletus on siirtynyt myös ihmistä koskevan tieteellisen tutkimuksen taustasitoumuksiksi.

Tässä yhteydessä voidaan myös esittää kysymys miksi antiikin Kreikan aikana filosofit mahdollisesti sitten päätyivät tietynlaiseen käsitykseen ihmisestä ja ihmisen hyvän elämän ehdoista? Yksi syy tähän lienee se, että he eivät pyrkineet tukeutumaan ihmiskäsityksessään mihinkään annettuun selitysmalliin tai ylhäältä annettuun ilmoitukseen. Lisäksi he pitivät mahdollisena sitä, että ihmisen on mahdollisuus saada tietoa ja ymmärtää omaa olemistaan koskevia lainalaisuuksia ottamalla huomioon ihmiseksi kasvamiseen liittyvät lainalaisuudet (vrt. tässä tutkimuksessa esitettävän sosiaalisen kausaalisuuden tunnistaminen ja tunnistaminen). Näin he kykenivät vielä tuolloin torjumaan sen ajan sofistien tarjoaman relativistisen käsityksen, jonka mukaan ihminen itse on kaiken mitta. Näin he myös samalla oivalsivat, että ihmisellä on luontainen kyky saada tietoa hyvästä elämästä, mutta tällaisen tiedon saaminen edellyttää käytännössä aina kasvatusta ja pedagogisen toiminnan avulla hankittua ”tietoa” ja ”viisastumista”.<sup>65</sup>

### ***2.3.5 Aristoteelisen maailmankuvan merkitys voimaannuttamisessa***

Vaikka on nähtävissä, että tuon ajan filosofien maailmankuva oli monella tavoin idealistinen ja etenkin Platonilla hyvinkin *fenomenalistinen*, niin tästä huolimatta valtio-oppiin liittyvissä tarkasteluissa he näyttivät ottaneen varsin pragmaattisen ja reaalielämään soveltuvan kannan. Hieman kärjistäen molemmat näyttivät tässä yhteydessä korostaneen myös sosiaalisessa todellisuudessa ilmenevää ihmisyyden raadollista puolta: yhteiskunnassa valtaa pitävät tahot pyrkivät yleensä rajoittamaan ihmisten mahdollisuuksia hankkia tietoa ihmisestä ja elämisen ehdoista. Näin esimerkiksi Sokrateen peräänkuuluttama tieto ihmisen hyvästä elämästä ei kyennyt tavoittamaan kaikkia ihmisiä – ei siis edes näennäisesti oppineita vallan-

---

<sup>65</sup> Kuten tunnettua, niin tuon ajan ”opetusmenetelmät” ja pedagogiset käytännöt eivät kuitenkaan saaneet kovin suurta suosiota. Ikävä ongelmakeskeinen lähestymistapa ja vallassa olevien dogmien kyseenalaistaminen johtivat sitten siihen, että mm. Sokrateelle juotettiin myrkkyyjuomaa, koska hänen pelättiin turmelevan nuorisoa tällaisten ”ikävien kysymysten” avulla.

pitäjiä. <sup>66</sup> Aristoteles katsoi myös varsin pragmaattisesti, että esimerkiksi orjat eivät voineet olla tasa-arvoisia muiden kansalaisten kanssa, koska näillä ei omista lähtökohdistaan ollut mahdollista hankkia ”sivistystä”. Sivistymisen esteenä ei ilmeisestikään pidetty ihmisen erilaisuutta tai oppimispotentiaalin puuttumista, vaan valtarakenteet, jotka institutionalisoituneina eivät yleensä antaneet tähän mahdollisuutta. Pienen pintaraapaisun jälkeen voimmekin havaita, että puhuesaan ”tasa-arvosta” tuon ajan filosofit sekä subjektivismiin kallellaan olevat alkukristityt ja sofistit näyttivät ymmärtäneen kyseisen sanan ”tasa-arvo” aivan erilaisista ontologisista lähtökohdista käsin. Esimerkiksi Aristoteles piti tasa-arvoa ihmisyyden ideaaliin liitettävänä oletuksena, joka ei kuitenkaan reaalielämässä näyttänyt toteutuvan vallitsevan valtakulttuurin puitteissa. Antiikin Kreikan filosofeille ”tasa-arvo” näytti näin tarkoittavan ihmisen eksistentiaalisella tulkkiutumistasolla ilmenevää (eettistä) sitoumusta, kun taas sofisteille ja alkukristityille ”tasa-arvo” näytti tarkoittavan psykologisella tulkkiutumistasolla muodostunutta (moraalista) manifestia, jonka avulla he kykenivät esittämään ja perustelemaan omia subjektiivisia vaatimuksiaan. <sup>67</sup> Fenomenologisessa mielessä ne siis kokemuslaatuina näyttävät viitanneen eri tietämisen abstraktiotasoihin.

Edellä esitetty vallankäyttöön liittyvä pragmaattinen asenne tulee esiin myös Kotterin organisaatioiden muutoksia koskevissa tarkasteluissa. Kotterin mukaan organisaatioihin muodostuneet hierarkkiset rakenteet aiheuttavat yleensä sen, että organisaatioissa alemmilla tasoilla työskentelevien ihmisten mahdollisuus päästä tiedon lähteille on käytännössä aina suhteellisen rajallinen. Sen vuoksi informaatio- tai koulutustilaisuuksia, joissa organisaation kaikkien työntekijöiden tulisi ymmärtää tai oivaltaa yrityksen ylimmän tason strategista ajattelua, ei hänen mukaansa voida pitää tarkoituksenmukaisena, vaan oleellisempaa on yrityksen ylimmän johdon kyky ymmärtää ja luoda laajempi ”filosofinen näkökulma” yritystoiminnan tavoitteista.

---

<sup>66</sup> Sokrateen väkivaltainen kuolema, ”oikeusmurha” saattoi osaltaan vaikuttaa siihen, että Platon oli valtio-opissaan vieläkin ehdottomampi. Hänen mukaansa mikään asia ei taannut sitä, että valtaapitävät olisivat ”viisaita”, vaan ehdotti, että valta annetaan ”filosofeille” ja nämä valistuneet viisaat sitten kertovat miten ihmiset tulisi olla ja elää.

<sup>67</sup> Vasta alkukristittyjen keskuudessa ja myöhemmin keskiajalla tulee esiin katsantokanta, jonka mukaan kaikki ihmiset ovat tasa-arvoisia: heidän tuli ”kantaa toistensa taakkoja”. Jo tuon ajan sofistit ja stoalaiset olivat esittäneet, että tasa-arvoisuus on ihmisten todellinen ominaisuus, koska heillä on järki. Tämän mukaan tasa-arvoisuus vaatii jokaista noudattamaan tiettyjä sääntöjä. (ks. Gerholm & Magnusson 1972, 83–86.)

Kuitenkin myös yritys-elämässä vallankäytön tulisi Kotterin mukaan aina perustua sellaiseen epistemologiseen ylivoimaan, tietoon, jota voidaan perustella eettisesti kestäväällä tavalla (yritystoiminnan eetos ja missio). Tällainen yritystoiminnan tarkoitusta koskeva eetos (näkemyksellinen tieto) ja ontologinen ratkaisu (ihmiskäsitys) on samalla aina sidoksissa niiden ihmisten uskomuksiin, jotka organisaatioissa käyttävät johtamisvaltaa. Näin ajateltuna yrityksen johdon tulisi olla ”sivistynyt” ja omata platonilainen filosofinen viisaus. Tässä mielessä Platonin esittämä valtio-opillinen tulkinta ”filosofisen tiedon imperatiivista” vallankäytön välineenä tulee ainakin osittain ymmärrettäväksi.

Näyttääkin ilmeiseltä, että Kotter on sitten pikku hiljaa tullut täsmälleen samanlaiseen käsitykseen tiedon eksistentiaalisesta luonteesta kuin antiikin ajan filosofit aikoinaan. Kotter toteaa tutkimuksissaan yhä uudestaan, että onnistuneissa organisaatiomuutoksissa oleellisinta oli juuri liiketoiminnan perusteisiin liittyvän eksistentiaalisen tiedon rooli ja merkitys. Hän on todennut laajoihin organisaatiotutkimuksiin nojautuen, että yhteisöllinen kokemus toiminnan tarkoituksesta (missio ja visio) muodostavat sen arvoperustan (eettisen tietoisuuden tason), jonka varaan voimaantumisprosessi johtamisen avulla voidaan muodostaa. Tällainen arvotieto ei muodostu itsestään eikä pelkästään ”keskustelemalla”, vaan oikeanlaisen johtamisen avulla, jossa tavoitteena on edellä esitetyn eksistentiaalisen merkitystiedon välittäminen. Hyvän johtamisen ja onnistuneen pedagogisen toiminnan ansiosta tuloksena on **voimaantuminen** ja Ruohotietä mukailien ”kasvun ilmapiiri”, jota Kotter kutsuu ”yrittäjämäiseksi ilmapiiriksi ” (*entrepreneurial spirit*) (ks. Kotter 1990, 1996 sekä Suominen 2006a ja 2011a).

Voimaantumiseffektin muodostumisen ehtona tulisi edellä esitetyn mukaan pitää siis sitä, että ihmisen maailmasuhdetta koskeva tieto on olemassa, mutta tiedon omaksuminen edellyttää oppimista, jossa ihmisen kaikki olemisen ja tietämisen abstraktiotasot ovat edustettuna. Vasta tällaisen fenomenologisen rakenteen (tietämisen kolme abstraktiotasoa) sekä tajunnan tapahtumisperiaatteita koskevan järjestyksen oivaltaminen (oppimisen kausaalisuus) antavat mahdollisuuden kasvatukselliseen toimintaan (sosiaalinen kausaalisuus), jonka avulla voimaantuminen, itseyden kehittyminen ja ihmiseksi kasvaminen mahdollistuu kohdallisen pedagogisen toiminnan avulla.

Edellä esitetyn mukaan pedagogisen toiminnan kannalta ratkaisevaksi muodostuu näin kuviossa 3. esitetty käsitys ihmisen maailmasuhteen muodostumisehdoista: tiimiyrittäjyyden kehittämistä koskevassa kasvatusajattelussa edellytyk-

senä on näin kasvattajan kyky ymmärtää omaa maailmasuhdettaan sekä tajunnan tapahtumisperiaatteita koskeva kausaliiteetti. Yhteenvedona tässä tutkimuksessa esitetyllä **oppimisen kausaalisuudella** tarkoitetaan seuraavaa:

- 1) Ihmisen intentionaalinen suuntautuminen maailmaan konstituoituu ideaalisesti kolmella eri oppimisen abstraktiotasolla, joista jokainen eksistenssitaso edustaa erilaisia ihmisen olemisymmärryksen liittyviä tietämisen abstraktiotasoja ja -tapoja.
- 2) Kaikki nämä ihmisen olemista ilmentävät eksistenssitasot edustavat fenomenologisessa mielessä merkitysulottuvuuksiltaan erilaisia, toisiinsa redusoimattomia tajunnallisia toimintoja ja tapahtumisperiaatteita.
- 3) Eksistentiaalinen tulkkiutuminen on ensisijaista psykologiseen tulkkiutumiseen nähden ja tämän avulla on mahdollista määrittää ne kasvatukselliseen vaikuttamiseen liittyvät periaatteet, joiden mukaan ihmisen on mahdollisuus kasvaa ihmiseksi.

Näin tässä luvussa on viime kädessä pyritty luomaan käsitys niistä ontologisista ehdoista, jotka antiikin Kreikan filosofit näyttivät omaksuneen siitä millä tavoin ja millä ehdoin ihmiset pyrkivät asettumaan maailmasuhteeseen. Tämän avulla on sitten pyritty perustelemaan sellaista ontologista ratkaisua, jonka mukaan ihmisen ajatteluun ja ajattelun kehittymiseen voitaisiin vaikuttaa pedagogisen toiminnan avulla. Erääksi ontologiseksi lähtökohdaksi on silloin muodostunut antropologinen oletus, jonka mukaan ihmisen intentionaalista toimintaa näyttää ohjaavan tietynlainen ”sisäinen” ja universaaliksi katsottava tarve todellistua tietyllä tavalla maailmassa.

Yritystoiminnan kontekstissa tällaisella ”sisäisellä tarpeella” viitataan yrittäjyyden eetokseen (yritystoiminnan tarkoitukseen), jossa toiminnan lähtökohtana tulisi ontologisessa mielessä olla ihmisen kokonaisvaltainen ymmärtäminen ja ”hyvän elämän” edistäminen. Tiimiyrittäjyyden edistämisen näkökulmasta tämä on kuitenkin mahdollista vain silloin, mikäli kasvattajalle itselleen on syntynyt selkeä ja jäsentynyt kuva siitä, miten ja millä ehdoin ihminen kasvatuksen avulla kasvaa ihmiseksi. Kotter puhuu johtamisen yhteydessä tietystä disiplinaarisuudesta, jota noudattamalla saadaan aikaan hyvä ”johtamistulos”. Sivistysteoreettisesti kyse on näin siis toiminnan ja oppimisen avulla vaikuttamisesta, toisin sanoen ns. pedagogisesta kausaalisuudesta.





### 3. PEDAGOGINEN KAUSALITEETTI

Seuraavassa tarkastellaan vielä yksilöidymmin niitä ihmiseen kasvuun liittyviä ehtoja, jonka mukaan aiemmin esitetty *voimaantumisefekti* mahdollistuu kasvatus-suhteessa. Tässä yhteydessä on kuitenkin syytä korostaa, että voimaantumisella ei tarkoiteta täsmälleen samaa mihin voimaantumisella (engl. ”empowerment”) on yleensä viitattu psykologian tai sosiologian oppikirjoissa.<sup>68</sup> Niissä sanalla ”voimaantuminen” on tarkoitettu lähinnä yksilön psykologisella tulkkiutumista-solla ilmenevää psykologista kokemusta omasta elämänhallinnastaan (vrt. tehokkuususkomus; ”*self-efficacy*”, *tunneäly*, *sosiaalinen älykyys* ym.). Esimerkiksi Bandura on usein tuonut esiin ns. *minäpystyvyyden*, jolla hän on tarkoittanut ihmisen kykyä hallita ja vaikuttaa elämänsä kannalta tärkeisiin tapahtumiin.<sup>69</sup> Sen sijaan tässä tutkimuksessa voimaantumisella ja voimaantumisefektilä viitataan ensisijaisesti sellaiseen itseyden kehittymiseen ja itseksi tulemisen kokemukseen, jota mielenlaatuna voidaan luonnehtia hegeliläisittäin persoonan **terveenä praktise-na itsesuhteena**. (ks. Huttunen 2003, 100–106.)

Kun edellisessä luvussa pyrittiin luomaan käsitys ihmisen kyvystä saada tietoa maailmasta, niin seuraavaksi tarkasteluun otetaan se, millaisen kasvatusajattelun mukaan ihmisen itseksi tulemisen ideaa sekä siihen liittyvää pedagogista toimintaa voitaisiin perustella. Edellisessä kohdassa ei siis vielä varsinaisesti otettu kantaa ihmisen itseyden kehittymiseen, vaan luotiin ainoastaan sellaiset puitteet, joiden avulla siihen liittyvää pedagogista prosessia voitaisiin tarkastella oppimisen näkökulmasta (vrt. edellä esitetty ihmisen tajunnan tapahtumisperiaatteisiin liittyvä oppimisen kausaalisuutta koskevat oletukset).

Lähtökohtana itseyden kehittymisessä on siis ajatus, että itseksi tuleminen - ihmisen kasvaminen ihmiseksi - on mitä suurimmassa määrin sidoksissa lähisuh-

---

<sup>68</sup> Esimerkiksi Daniel Goleman (1997, 2009) on kirjoittanut runsaasti mm. tunneälystä osana ihmisenä lahjakkuutta sekä erilaisista psykologista keinoista, joiden avulla ihminen kykenee ”kasvamaan” ja ”voimaannuttamaan itsensä”.

<sup>69</sup> Banduran (ks. 1991, 1997) teorioihin sisältyvä näkökulma *minäpystyvyydestä* (self-efficacy), johon hän on keskittynyt viime vuosina yhä voimakkaammin, on yksi esimerkki psykologisesta suuntauksesta, jossa korostetaan ihmisen vahvuuksia voimavaroina tai kyvykkyyksinä (competence).

teissa tapahtuviin merkityksenantoihin. Lyhyesti sanottuna ihmisen kasvaminen ihmiseksi mahdollistuu vain kasvatuksen avulla. Tämä johtaa taas siihen, että itse kasvutapahtumaa ei voida muodostaa mielivaltaisesti tai spontaanisti ilman käsitystä kasvun ehdoista ja tavoitteista. <sup>70</sup> Samalla meillä tulee olla tietynlainen perusoletus ihmisestä sekä edelleen perusteltu käsitys siitä miten ihminen kasvaa ihmiseksi kasvatuksen avulla.

Siljander (2008) toteaa, että kasvatustieteen syntyvaiheisiin 1700-luvun lopulla liittyy periaatteellinen kiista, jossa uuden ajan newtonilainen luonnontiede ja mekaniikka pyrkivät tarjoamaan perustan deterministiselle maailmankuvalle. Toisaalta saksalainen idealismi halusi tukeutua inhimilliseen vapauteen, johon luonnon determinismin ei katsottu yltävän. Kasvatustieteen näkökulmasta oleellista oli silloin määrittellä *determinismin* ja *idealismien* välinen suhde. Tätä teoreettista debattia kävivät tuolloin mm. Kant, Fichte, Herbart ja Schleiermacher. Herbart <sup>71</sup> kiteytti ongelman toteamalla, että determinismin vallitessa kasvatusta on mahdotonta ja idealismin vallitessa kasvatusta taas on tarpeellista. Herbartin keskeinen viesti oli se, että voidaksemme teoreettisessa mielessä puhua kasvatuksesta, meidän tuli etsiä synteisi ”luonnon kausaliteetti” ja ”vapauden kausaliteetti” välille - toisin sanoen pyrkiä löytämään sellainen **pedagogisen kausaliteetin** muoto joka sitoo yhteen kasvatuksellisen vaikuttamisen idean ja vapaan subjektin omaehtoisen toiminnan (ks. Siljander 2008).

Siljander toteaa edelleen, että pedagoginen kausaliteetti on perinteisesti määrittänyt kasvatustieteen teoreettisia lähtökohtia ja kysymyksenä se on ollut ”*systemaattisen kasvatustieteen varhaisten teoreetikkojen mielestä tieteenalamme luovuttamattonta ydintä*”. Klassisena kysymyksenä voidaan Siljanderin mukaan sitten edelleen esittää: ”*Miten erityinen pedagoginen toiminta ja kasvatuksellinen vaikuttaminen voi edistää sitä ihmisen tulemisen prosessia, jota on kutsuttu lajistoriallisesti luonnonolennon tulemista kulttuuriolennoksi ja yksilöhistoriallisen kasvuprosessin näkökulmasta ulkoajohtuvan, ei-vielä-täysi-ikäisen yksilön tulemiseksi itsemääräytyväksi sivistyssubjektiksi*”?

---

<sup>70</sup> Värin mukaan kasvatuksen, kasvun ja päämäärän ideat liittyvät toisiinsa. Kasvatuksen mieli määrittyy sen päämäärän ideasta eli siitä mitä kasvussa tulisi saavuttaa. Kasvatuspäämäärät edellyttävät siis idean kasvutapahtuman tarkoituksesta (Väri 2004, 23).

<sup>71</sup> Johann Friedrich Herbart (1776–1841) oli saksalainen filosofi, psykologi ja ”tieteellisen pedagogiikan” perustaja. Herbartin pyrkimyksenä oli luoda systemaattinen ja looginen kasvatustieteellinen oppirakennelma, joka rakentui etiikasta ja psykologiasta. Etiikan tehtävänä oli osoittaa päämäärät, johon kasvatukseen tulee pyrkiä ja psykologian tuli näyttää keinot, joiden avulla nämä päämäärät voitiin saavuttaa.

**Voimaannuttamisella** tarkoitetaan tässä yhteydessä sellaista kasvatusvaikuttamisen ja pedagogisen toiminnan kokonaisuutta, jossa ihminen ”voimaantuu” ja tällaista kokemusta voidaan luonnehtia sanoilla ”terve praktinen itsesuhde”. Kun aiemmin *voimaantumisen* ehtoja tarkasteltiin yksilön oppimisen kannalta, niin seuraavassa *voimaannuttamisella* viitataan sen sijaan Johann Friedrich Herbartin esittämään **pedagogiseen kausaaliteettiin**, jossa pedagogisen toiminnan ehdot muodostuvat kausaalisessa mielessä seuraavan logiikan mukaan:

**Voimaannuttaminen = oppimisen kausaalisuus -> sosiaalinen kausaalisuus -> terve praktinen itsesuhde**

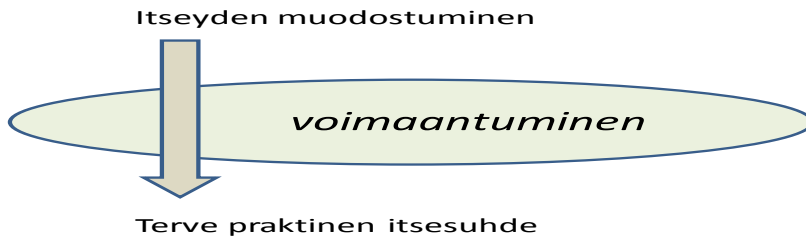
Edellä esitetyn mukaan Herbartin keskeinen teesi oli siis aikoinaan se, että voidaksemme teoreettisessa mielessä puhua kasvatuksesta, meidän tulisi etsiä sellainen kausaaliteetin muoto, joka sitoo yhteen kasvatuksellisen vaikuttamisen idean sekä itsenäisen ja vapaan subjektin omaehtoisen toiminnan (ks. Siljander 2008). Herbartin mukaan Kantin muotoilema ”luonnon kausaaliteetti” ja ”vapauden kausaaliteetti” jätti siis pedagogisen toiminnan kannalta kuulun determinismin ja idealismin välille. Temaattisesti tällaisen *pedagogisen kausaaliteetin* muodostaminen tarkoitti samalla myös pyrkimystä ratkaista pedagogisena paradoksina tunnettu ihmisen kasvua ja kasvatustoimintaa koskeva oppimisteoreettinen ongelma.

Kotterin esittämästä muutosjohtajuuden mallista voidaan nostaa esiin herbartilainen pedagogista toimintaa koskeva disiplinaarisuus, ”marssijärjestys”, jonka mukaan tulisi edetä, jotta haluttu voimaantumiseffektin syntyminen mahdollistuu pedagogisen toiminnan ja johtamisen avulla. Tämän mukaan voimaannuttamisprosessin tulisi sisältää kaksi vaihetta, joista ensimmäinen koskee *oppimisen kausaalisuutta* ja toinen vaihe *sosiaalista kausaalisuutta*. Molemmat vaiheet ovat pedagogisen toiminnan kannalta disiplinaarisia: 1) kasvattajan tulee ensin toteuttaa pedagoginen tehtävä, jossa ihmisen maailmasuhteen muodostumiseen liittyvät ehdot tulevat fenomenologisessa mielessä ymmärretyiksi (oppimisen kausaalisuus) 2) tämän jälkeen kasvatuksellinen vaikuttaminen tulee toteuttaa tavalla, joka ottaa huomioon ihmisen itseyden kehittymisen halutulla tavalla (sosiaalinen kausaalisuus).

## 1. Vaihe: Oppimisen kausaalisuus



## 2. Vaihe: Sosiaalinen kausaalisuus



**Kuvio 4.** Pedagoginen kausaliteetti eli voimaannuttamisprosessin vaiheet

Voimaannuttamisprosessissa olennaista on juuri tietynlainen ”marssijärjestys”, herbartilainen pedagoginen kausaliteetti, jonka mukaan vasta ensimmäisen vaiheen ”onnistuminen” antaa tilaa kantilaiselle *vapauden kausaliteetille*. Tämän mukaan 2. vaiheen voimaannuttamiseen tähtäävä pedagoginen toiminta on käytännössä mahdotonta tai jossain mielessä turhaa, mikäli 1. vaiheen oppimisprosessia ei kyetä toteuttamaan halutulla tavalla.<sup>72</sup>

Sosiaalisella kausaalisuudella viitataan tässä yhteydessä sellaiseen kasvatukselliseen toimintaan, jossa pyrkimyksenä on tietoisesti vaikuttaa toisen ihmisen

---

<sup>72</sup> Kyseessä on mitä ilmeisimmin sama asia, mihin Herbart aikoinaan kiinnitti huomiota toteamalla, että Kantin esittämä jako luonnon ja vapauden kausaliteettiin ei tavoita oppimisen erityisluonnetta ja jättää avoimeksi pedagogisen paradoksin liittyvän oppimisteoreettisen ongelman. On ilmeistä, että Kant ei koskaan oivaltanut tätä asiaa, vaan ikään kuin suoraan oletti ihmisen olevan itsemääräytyvä sivistyssubjekti. Tämän mukaan voimaantuminen ei myöskään siis realisoidu autopoiettisen subjektin itsekonstruktiona eikä voimaantumisprosessia voida näin konstituoida pelkästään Kantin esittämän ”vapauden kausaliteettiä” edustavan transsendentaalisen egon varaan.

ajatteluun tai käyttäytymiseen. Kausaalisuuteen liittyvänä perustavanlaatuiseksi teoreettiseksi kysymykseksi muodostuu silloin se, voidaanko tällaisella toiminnalla ajatella olevan todellisia vaikutuksia ja saadaanko sillä aikaan nimenomaan haluttu vaikutus? Sosiaalisen toiminnan yhteydessä kysymys ei ole kuitenkaan pelkästään tällaisen vaikutusmekanismin havaitsemisesta ja todentamisesta, vaan lisäksi voidaanko ymmärtää niitä tapahtumisperiaatteita, joiden avulla mahdollisesti saadaan aikaan haluttu kasvatustulos. Näin joudutaan ottamaan kantaa siihen miten ja millä tavalla myös ns. hyvä tai huono kasvatustulos vaikuttaa ihmisen itsekseen tulemisen prosessiin.

Näyttää kuitenkin siltä, että perinteisten ihmistieteiden alueella ei ole perinteisesti ollut kovin suurta kiinnostusta selvittää mihin esimerkiksi ns. huono kasvatustulos johtaa tai millaisia mielen ongelmia esimerkiksi huono johtaminen aiheuttaa. Tämä koskee myös valistuksen projektia ja sen jälkeistä aikaa, jolloin maailman- sotien yhteydessä erilaiset hirmuteot pääsivät valloilleen. Kaiken kaikkiaan sosiaaliseen toimintaan liittyvää kausaalisuutta ei ole länsimaisessa perinteessä pidetty kiinnostavana kysymyksenä tai ”ongelmana”, koska vastuu oppimisesta ja ihmiseksi kasvamisesta on angloamerikkalaisessa kulttuuriperinteessä siirretty kasvatettavalle itselleen.<sup>73</sup>

Uusikylä (1996) on teoksessaan, *ISÄT MEIDÄN - luovaksi lahjakkuudeksi kasvaminen*, ottanut kantaa kasvatustekoihin, joissa ainakin viitteellisesti voidaan nähdä erilaisia kasvatustekijöiden välisiä kausaalisuustekijöitä. Samoin Värri (2004) on varsin systemaattisesti kirjoituksissaan kuvannut kasvatustuloksia, joka ei hänen mukaansa ole lainkaan kasvatusta, vaan esimerkiksi yksinomaan sosiaalisuuteen tähtäävää toimintaa, sosiaalisuuteen perustuvaa kasvatustulosta hän on luonnehtinut suorastaan antikasvatustekijöiksi.<sup>74</sup>

On kuitenkin ilmeistä, että jokainen ihminen intuitiivisesti tunnistaa sekä ns. hyvän kasvatustuloksen (johtamisen) että huonon kasvatustuloksen (johtamisen) vaikutukset ja mihin ne voivat kummassakin tapauksessa johtaa. Kuten sanottua,

---

<sup>73</sup> Esimerkiksi Keski-Luopa toteaa, että aiemmin freudilaisen vietti- ja egopsykologian edustajat eivät juurikaan kiinnittäneet huomiota yksilön suhteisiin (kehitysobjekteihin; hoitavat aikuiset yms.), vaan tarkastelivat yksilön suhteita lähinnä tajunnan sisäisinä rakenteina. Hänen mukaansa psykoanalyttikkoja onkin kautta aikojen moitittu siitä, että he pyrkivät ”syyllistämään” teoriollaan lapsen vanhempia. (Keski-Luopa 2001, 266.)

<sup>74</sup> Värri on mm. todennut, että ”sosiaalisuuteen perustuva kasvatustulos, subde ilman itseänsä ideaa, tähtää ennallaan määrätyn maailman toteutumiseen ja siinä esitettyjen funktionaalisten päämäärien toteuttamiseen. Näin esimerkiksi käskyvaltainen sosiaalisuus (esimerkiksi armeija) jättää noudattamatta dialogisuuden periaatteita eikä sitä näin voida pitää lainkaan kasvatustuloksena”. (ks. Värri 2004, 21, 150–155.)

niin kartesiolaisessa maailmankatsomuksessa ja siihen liittyvässä subjektivistisessä perinteessä vallanpitäjillä on ollut kuitenkin tendenssi siirtää syrjään tällaiset kysymykset ja tämän vuoksi tutkimuksia siitä, miten vallankäyttö vaikuttaa ihmisen mielenterveyteen, on ollut varsin niukasti tarjolla.<sup>75</sup>

Kaiken kaikkiaan edellä esitetty sosiaaliseen toimintaan liittyvä pedagoginen kausaliiteetti tulee varsin selvästi esiin Kotterin esittämässä muutosjohtajuuden mallissa. Siinä voidaan erottaa selkeästi kaksi vaihetta, jossa ensimmäisessä vaiheessa strategiaproessin avulla pyritään saavuttamaan uusi tietoisuus organisaation tavoitteista ja toisessa vaiheessa ”johtamisenergia” käytetään siihen, että henkilöstö saadaan sitoutumaan yhteisiin tavoitteisiin. Kotterin mukaan muutosprosessi ei kuitenkaan koskaan ole luonteeltaan itseohjautuva, vaan erityisesti muutoksissa, joissa koko yrityksen perusliiketoiminnan idea (toiminnan tarkoituksellisuus) joudutaan ottamaan kriittisen tarkastelun kohteeksi, johtajan pedagoginen rooli tulee aivan ratkaisevaksi. Kaikkein oleellisinta Kotterin mukaan muutosprosessin onnistumisessa on muutoksen toteuttaminen vaiheittain ja se, että asiat tehdään ”oikeassa” järjestyksessä.

### 3.1 Voimaannuttamisprosessin vaiheet

Voimaannuttamisprosessin ensimmäisessä vaiheessa keskiöön nousee ihmisen oppimiskykyyn ja ymmärtämiseen liittyvien tajunnallisten tapahtumisperiaatteiden ymmärtäminen. Kyseessä on siis sellainen ihmisen fenomenologista olemusta koskeva tieto, jota tässä tutkimuksessa on temaattisesti tarkasteltu *oppimisen kausaalisuutta* koskevan käsitteistön puitteissa. Näin tarkasteluun otetaan ensin emansipatorisen oppimisen ehdot. Oleellista emansipaatioprosessille on sen eksistentiaalinen luonne. On myös syytä tässä yhteydessä tähdentää, että emansipatorinen oppiminen ei vielä itsessään johda voimaantumiseen. Voi-

---

<sup>75</sup> Lähetin toukokuussa 2012 sähköpostilla kyselyn professori Aila-Leena Mattheiekselle, joka toimii sosiaalityön professorina Jyväskylän yliopistossa. Tiedustelin, että ”*Onko itselläsi tiedossa tutkimuksia, tutkimusryhmiä tai tutkimusprojekteja, joissa oltaisın purenduttu esimerkiksi syrjäytymisen ehkäisyyn nimenomaan kasvatusta vaikuttamisen ja johtamisen kannalta? Onko tiedossasi eri yliopistojen johtamis- ym. opinnoissa aibekokonaisuuksia, jotka jollain tavalla ottaisivat kantaa em. kysymykseen?*” Hän vastasi, että: ”*Hei, kiitos viestistäsi! Eipä tule mieleen yhdistelmä tutkimusta syrjäytyminen+kasvatus+johtaminen. Eihkä jotakin tällaista on saatannut tulla sosiaali- ja terveydenhuollon johtamisen tutkimuksessa, jota tehdään mm. Vaasan yliopistossa (prof. Pirkko Vartiainen) ja Itä-Suomen yliopisto (Vuokko Nüranen)*”. Suoritettu lisäkysely osoitti sitten, että aihe ei kuitenkaan ole varsinaisesti kenenkään tutkijan tutkimusagendalla. Ilmeisesti asiaa ei pidetä suomalaisten tutkijoiden keskuudessa kovin ongelmallisena tai edes mielenkiintoisena.

maantuminen mahdollistuu vasta sellaisen pedagogisen toiminnan avulla, jonka yhteydessä kasvattajan ja kasvatettavan merkityshorisonttien ajatellaan *dialogisella* tasolla kohtaavan. Dialogisuus edellyttää Värri (2004) mukaan myös näkökulmien erillisyyttä ja dialogin osapuolten asettumista suhteeseen omasta perustaan lähtien. Kasvatussuhde on aina kuitenkin myös dialogisten suhteiden erityistapaus. Se ei voi koskaan olla täydellisesti molemminpuolinen Buberin esittämä *Minä-Sinä* -yhteys. Kasvatussuhde perustuu kaksisuuntaiseen emotionaaliseen kokemukseen ja näin se on aina kasvattajan intentionaalisen toiminnan vuoksi kognitiivisesti yksisuuntainen. Tämän vuoksi vain kasvattaja voi kokea suhteen molemmat puolet ja elää yhteiset tilanteet myös kasvatettavansa näkökulmasta (ks. Värri 2004, 67, 83).<sup>76</sup>

Dialogilla on arkikielessä yleensä tarkoitettu sellaista vuoropuhelua, jossa keskusteluun osallistujat vuoroon ilmaisevat jotakin. Dialogi käsite tulee sanoista ”dia”, joka merkitsee kautta, lävitse, ja ”logos”, joka tarkoittaa sanaa, puhetta tai myös järkeä. Dialogi ei Värriin mukaan ole kuitenkaan pelkkä keino tai metodi, vaan ”*kyse on eettisestä asenteesta, jonka tunnistaa kokemuksessa*” (ks. Värri 1997, 101–102). Myös eri maailmankatsomuksellisissa lähtökohdissa dialogisuudella näytetään fenomenologisessa mielessä tarkoitettua hieman eri asioita.<sup>77</sup>

Kasvatussuhdetta kuvataan yleensä kuitenkin juuri aikuisen ja lapsen välisenä kohtaamisena, jossa kasvattaja pyrkii vaikuttamaan sekä lapsen ajattelun

---

<sup>76</sup> Veli-Matti Värri (2004) on ottanut tarkastelunsa erääksi lähtökohdaksi Platonin esittämän *Me nonin paradoksin*, jonka mukaan kasvattajalla on oltava näkemys hyvästä elämästä, vaikkakaan hän ei aina täsmälleen tiedä mitä tällainen hyvä on. Viime kädessä dialoginen kasvatustapa pyrkii mahdollistamaan kasvatettavan itsenäistymisen eli sen, että kasvatettava kykenee ottamaan vastuun omasta tulevaisuudestaan. Dialoginen kasvatussuhde tarkoittaa siis sellaista kohtaamista, joka on molemminpuolista ja välitöntä. Tämän mukaan emme ennakolta kategorisoi toisiamme omien toiveidemme, pyyteidemme tai tarkoitustemme mukaisiksi. Tällöin juuri suhteen emotionaalinen laatu ratkaisee onko dialogiseksi aiottu kasvatustapa todella dialogista, mahdollistaako se kasvattajan ja kasvatettavan välille kehkeytyvän yhteisen todellisuuden, intersubjektiveisen kohtaamisen alueen (ks. Värri 2004, 119). Lehtovaara (1992) toteaa lisäksi, että dialoginen eli eettinen kasvatustapa edellyttää kasvattajalta reflektiivistä asennetta, johon kuuluu omien ennakkokäsitysten jatkuva kyseenalaistaminen, siis ankara itsereflektio. Kasvatustapasta on siis tässä katsannossa jatkuva oppimistehtävä sekä kasvattajalle että kasvatettavalle (Lehtovaara 1992, 332).

<sup>77</sup> Dialogissa voi olla mukana kaksi tai useampia osallistujia. Kun dialogi määritellään esimerkiksi ”merkitysten vapaaksi virraksi ihmisten kesken”, niin silloin dialogiin osallistujat tuovat avoimesti esille omaa ajatuksenkulkuaan ja he tulevat mukaan tasavertaisina ilman ”valtapuhetta”. Dialogia luonnehditaan usein juuri kommunikaatioprosessina, jonka tavoitteena on aidosti kuunnella eri osapuolia ja päästä yhteisymmärrykseen. Esimerkiksi eräästä dialogisuuden muodosta mm. Habermas on käyttänyt nimitystä *praktinen diskurssi*. Sen päämääränä on rationaalisesti motivoitu yhteisymmärrys. Habermasin mielestä yhteisöllisistä normeista voidaan periaatteessa päästä yhteisymmärrykseen maailmankatsomuksesta riippumatta, koska formaaleilla normatiivisilla lauseilla on kognitiivinen mieli (ks. Huttunen 2003, 98).

kehittymiseen että erilaisten suotuisten käyttäytymistapojen muodostumiseen. On siis syytä korostaa, että intentionaalinen vaikuttaminen ei kuitenkaan rajoitu pelkästään aikuisen ja lapsen kohtaamiseen, vaan usein vaikuttamiseen pyrkivä kohtaaminen eli ”kasvatussuhde” ilmenee läsnä myös aikuisten välisissä toiminnoissa lähes päivittäin.

Tässä tutkimuksessa dialogisuudella ei siis tarkoiteta pelkästään puheen tasolla tapahtuvaa ”kohtaamistaitoa”, ”kommunikointia”, vaan dialogilla viitataan sellaiseen hermeneuttiseen kehään tähtäävää pedagogiseen toimintaan, jossa pyrkimyksenä on laajentaa oppijan tietoisuutta uudelle tietämisen abstraktiotasolle. Fenomenologisessa mielessä voimaantumisella ei siis myöskään tarkoiteta ihmisen psykologista kokemusta ”psykkisestä eheytymisestä”, vaan sillä viitataan eksistentiaaliseen kokemukseen, jossa ihminen tulee teleologisessa mielessä tietoiseksi oman maailmasuhteeseen liittyvien *projektiivisten* uskomusten luonteesta.<sup>78</sup> Värrä toteaa Juha Vartoon (1992, 117) viitaten, että ihmistieteitä koskevan tieteellisen tutkimuksen tulisi ottaa huomioon ihmisen eksistentiaalisuuden projektiluonne ja siihen liittyvän kolmen horisontin tulkintamerkitykset seuraavasti: 1) tulevaisuus; mitä varten ihminen on, 2) menneisyys; mitä vasten ihmistä voi ymmärtää ja 3) nykyhetki; minä ihminen on annettu. ”*Vaalitut ideaalit ja tavoitellut päämäärät yhdistävät nykyhetken tulevaisuuteen. Näin kasvatusta on samanaikaisesti sekä projektiivista että teleologista*”. (Värrä 2004, 149).

Robert Emmons (1999) käyttää tavoitteista termiä ”persoonalliset pyrkimykset” ja hänelle ”*pyrkimys*” on jossain tarpeiden ja tavoitteiden välillä” eli *pyrkimys*-sana ei tässä yhteydessä ota kantaa siihen tuleeko tekemisen paine sisältä työntönä vai ulkoa vetona. Esimerkiksi Dan McAdams (1993) on erotellut erilaiset pyrkimykset siten, että niissä voidaan lisäksi erottaa selkeästi ns. ”*generatiivinen*” pyrkimys, joka tarkoittaa perinnöksi jättämistä ja tulevaisuuden hyväksi tekemistä. Tällaisen tavoitteellisuuden avulla ihminen luo järjestystä, *negentrobiana* eli tietoisuuttaan. Tavoitteet liittyvät läheisesti itsearvostukseen. Samalla tavoitteiden ja pyrkimysten suhde mielekkyyden kokemiseen on molempiin suuntiin vahva: kun mielekkyyden kokemus katoaa, niin ei ole syytä pyrkiä mihinkään tai

---

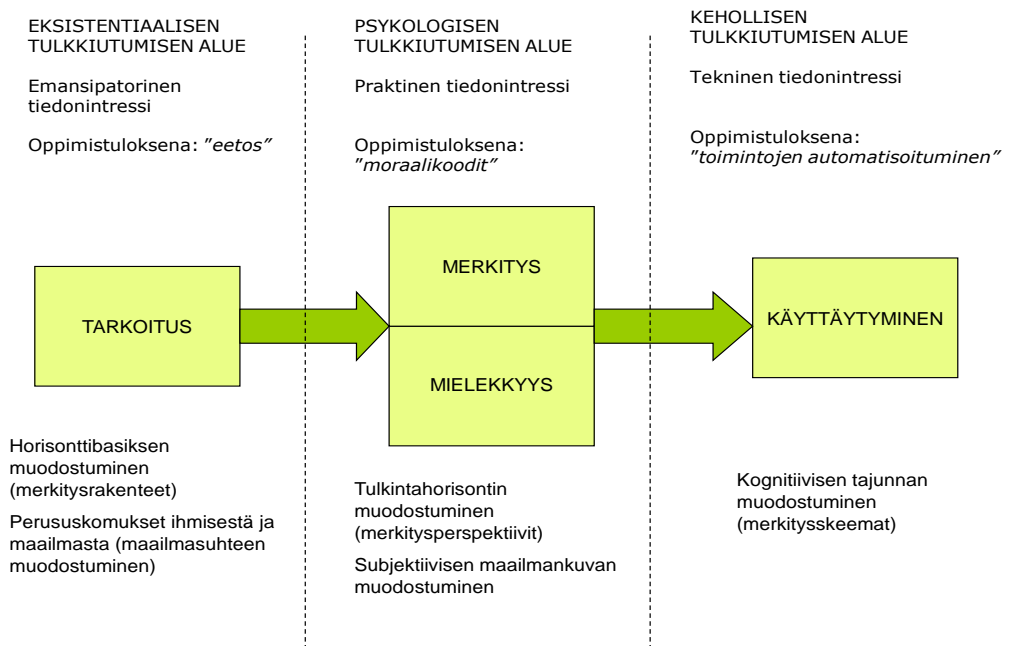
<sup>78</sup> Projektiivisuudella tarkoitetaan nykyisyyden merkitystä tulevaisuudelle. Näin hyvän elämän ideaali ei ole pelkästään tulevaisuuteen kurkottava utopia. Teleologinen kasvatusta perustuu kasvun tarkoituksen ja kasvatuspäämäärien ideoihin. Se on johonkin toivottavaan ja saavuttamisen arvoista pyrkimistä. (Värrä 2004, 23).



asettaa tavoitteita. Näin ollen mielekkyys löytyy elämän asettamien tavoitteiden ja tehtävien kautta.

Ojasen (2002) mukaan elämä ilman tavoitteita on psyykkisesti vaarallista, koska silloin elämää voi katsella vain taaksepäin. Mm. masentuneille on tunnusomaista tavoitteiden puuttuminen. Kun ihmiseltä riistetään tavoitteet, niin seurauksena on lamaan tuminen, koska samalla toivo katoaa. Tavoitteet ja toiveet liittyvät siis yhteen; siellä missä on tavoitteita, siellä on myös toivoa. Ihmiset, joilla on tavoitteita, voivat yleisesti ottaen hyvin. (ks. Ojanen 2002, 109.) Hän on myös todennut, että pyrkimys kiinnittyä elämään ei mahdollistu dualistisessa maailmassa suurten yhteiskunnallisten mullistusten yhteydessä. Ojasen (2002, 36) mukaan ihmisen kiinnittymistä elämään kuvaavat sellaiset seikat kuten *merkitys*, *tarkoitus* ja *mieli* sekä *mielekkyys*. Ne eivät hänen mukaansa suinkaan tarkoita samoja asioita.

### VOIMAANTUMISEFEKTIN MUODOSTUMINEN



**Kuvio 5.** Voimaantumiseffektin muodostuminen

Kuviossa 5. on esitetty voimaantumiseffektin muodostumiseen liittyvä hierarkkinen ja kausaalinen luonne. Tämän ajatuksen mukaan kasvatuksellinen vaikuttaminen perustuu oletukseen, että maailmasuhteen muodostuminen on sidoksissa ihmisen *generatiiviseen pyrkimykseen* ja *eksistentiaaliseen tarpeeseen* edistää jotain hyvää asiaa. Tällä on usein viitattu juuri eetokseen eli ihmisen pyrkimystä suunnata omaa elämänenergiaansa johonkin arvokkaaseen.<sup>79</sup> Arkikielessä sanalla *eetos* on viitattu myös tiettyyn tottumukseen ja tapaan, mutta näin ilmaistuna sillä on tarkoitettu lähinnä moraalialia. Niillä ei siis fenomenologisessa mielessä tarkoiteta samaa asiaa.<sup>80</sup>

*Tarkoituksen* kokeminen vastaa näin ihmisen eksistentiaalista tarvetta asettua teleologisesti maailmasuhteeseen (eksistentiaalisen tulkkiutumisen alue). Se siis tarkoittaa elämän kokemista osana suurempaa kokonaisuutta tai suunnitelmaa. Siinä elämää ja ihmisyden ideaa tarkastellaan päämäärästä käsin (olemisen tarkoituksellisuus). *Merkityksen* kokemus liittyy taas sosiaaliseen toimintaan, jossa toiminnan tarkoitusta ja hyödyllisyyttä arvioidaan yhteisön ja yhteisöllisyyden näkökulmasta. *Mielekkyyys* on oman elämän kokemista järkevänä, ymmärrettävänä ja haastavana. Yksilön kokemat asiat tuntuvat järkeviltä ja tekemisen arvoisilta. Näin mielekkyyden kokeminen on sidoksissa käsitykseemme omasta erityisyydestämme. Samalla myös mielekkyyden rakentuminen edellyttää asioiden kokemista merkityksellisinä.<sup>81</sup>

Yritystoiminnassa sana ”tarkoitus” voidaan rinnastaa organisaation perustehtävään, missioon (eetokseen). Sana ”merkitys” taas viittaa sosiaaliseen koheesioon, ”tuumihenkeen”, jonka mukaan yrityksen työntekijät kokevat olevansa ”yhtä perhettä” tai ”samaa joukkuetta”. ”Mielekkyyys” taas kohdentuu yksilöön itseensä ja siihen, että tekijä voi kokea oman työnsä arvokkaana. Koska mielek-

---

<sup>79</sup> Tutkijat ovat myös usein todenneet, että moraalifilosofian vaikeasti määriteltävä ydinkäsite on juuri arvo. Käsitteenä arvo on teoreettinen, eikä se ole sidottu aikaan tai paikkaan. Arvottaminen liittyy keskeisesti kaikkeen inhimilliseen toimintaan ja kaikkeen siihen, mitä pidämme hyvänä. Arvon ongelman voidaan sanoa olevan samalla kaiken ihmistä tutkivan tieteen ongelma (Varto 1995b, 19).

<sup>80</sup> Moraalin useat tutkijat ovat määritelleet siten, että se on yksilön tai yhteisön tapa toimia sen mukaan, mitä hän arvostaa ja mitä pidetään yleisesti oikeana. Moraali tulee sanasta ”tavat” ja sillä tarkoitetaan Varton (1995b, 14) mukaan vakiintunutta tapaa, joka ei välttämättä sisällä mitään erityistä asennetta. Eetos viittaa nimenomaan yleiseen asenteeseen, joka tulee ilmi taustalla vallitsevissa eettisissä käsityksissä. Etiikalla itsellään on taas tarkoitettu moraalien pohtimista.

<sup>81</sup> Arnold Ludwigin (1997) mielestä ihminen pelkää enemmän merkityksen kuin elämänsä menettämistä. Markku Ojanen on todennut, että mikäli kulttuuri ei tarjoa ihmiselle mitään selvää elämän mallia, niin yksilön elämä kehittyä hajanaiseksi. Eli jos kulttuuri on kovin moniaineksinen ja ristiriitainen, niin ihmisellä on vaikeuksia nähdä maailma mielekkäänä. Yhtenäiskulttuurin puitteissa asia ei yleensä ole ongelma (Ojanen 2002, 46).

kyys ja tarkoitus ovat Ojasen (2002) mukaan sosiaalisia luomuksia, ne eivät voi vahvistua kulttuureissa, joissa yksilö nostetaan kaiken yläpuolelle.

Kuten jo edellä on todettu, niin voimaantumiseffektin muodostuminen ei siis ole itseohjautuva prosessi, jossa yksilö oman kognitiivisen toiminnan ja rationaalisen ajattelunsa avulla kykenisi ”voimaantumaan”. Kasvatuksen ja voimaantumisen välistä riippuvuussuhdetta voidaan näin perustella jo antiikin Kreikan filosofien aikoinaan omaksuman ontologisen ratkaisun puitteissa. Tuon ajan filosofit näyttivät pitäneen ihmistä tietynlaisena *fysiologisena* ja *antropologisena* kokonaisuutena, jonka varaan myös ihmistä koskeva ontologinen tieto kyettiin tuolloin muodostamaan. On ilmeistä, että näiden ajattelijoiden ja filosofien omaksuma ”viisaus” sisälsi tuolloin oivalluksen - ”tiedon” - ihmisyymän idean täydellistymisestä (vrt. aristoteelinen hyvä), mutta myös sellaisen ”tiedon”, jonka avulla he pystyivät myös ymmärtämään erilaisia kausaalisesti ilmeneviä sosiaalisia tapahtumia, joiden avulla ihmisen hyvän elämän nähtiin realisoituvan myös käytännön tasolla (vrt. aristoteelinen hyve).<sup>82</sup>

Vaikka aikojen kuluessa ”aristoteelisen hyvän” yhteydessä on usein puhuttu ”onnesta” ja ”onnen tavoittelemisesta”, niin tällaista ”onnellisuutta” (vrt. voimaantumisen kokemusta) ei ilmeisesti antiikin Kreikan aikana pidetty pelkästään yksilön psykologisena kokemuksena, vaan se nähtiin juuri sellaisena kokemuslaatuina, jossa ihminen tulee tietoiseksi omaan maailmasuhteeseen liittyvistä ennakkokäsityksistä ja uskomuksista. Näin voidaan myös ajatella, että jo tuolloin ihmisen ”onnellisuutta” koskevat pohdinnat ihmisen olemisen muodoista ja ehdoista yltyivät kaikille kolmelle tietämisen abstraktiotasoille (vrt. oppimisen kausaalisuus). Tällöin kiinnostuksen kohteet eivät siis liittyneet pelkästään välittömän mielihyvän tai elämyksen kokemiseen, vaan tärkeimpinä pidettiin kysymyksiä, joiden mukaan ihmisten oli nähty tulevan (aristoteelisessa mielessä) onnelliseksi tai vastaavasti olivat menettäneet elämänhalunsa. Tällaisia tajunnan tapahtumisperiaatteita ei siis tuolloin mielletty mysteerisinä tai subjektiivisina kokemuslaatuina, vaan niiden ajateltiin myös käytännössä toteutuvan aina myös suurin piirtein samalla tavalla. Näin jo silloin pystyttiin myös luomaan käsitys siitä, miten ja millä intensiteetillä ihmisiin voidaan vaikuttaa, jotta tällainen suotuista tai epäsuotuista vaikutus saadaan aikaiseksi (vrt. sosiaalinen kausaalisuus).

---

<sup>82</sup> Aristoteleen käsitys hyveellisen elämän mahdollisuudesta näyttää olleen jonkun verran vivahduksekkampi kuin Sokrateen. Eettisesti korkeatasoiseksi ihmiseksi ei päästä yksinomaan tiedoilla, vaan lisäksi on järjestelmällisesti harjoitettava hyvettä (Gerholm & Magnusson 1972, 73).

Kotter puhuu muutosjohtamisen mallissaan tietystä disiplinaarisuudesta, vaihejärjestyksestä, jota tulisi noudattaa onnistuneen organisaatiomuutoksen yhteydessä. Vaikka Kotterin tavoitteena voidaankin primääristi pitää organisaation parempaa suorituskykyä, niin yksilön kohdalla tällainen kokemuslaatu näyttää viittaavan aiemmin esitettyyn *itseksi tulemisen prosessiin ja psykologiseen voimaantumiseen*. Tällainen ilmapiiri ”entrepreneurial spirit” on mahdollisuus saada aikaan ja toteuttaa oikeassa järjestyksessä oikeanlaisen johtamisen ja pedagogisen toiminnan avulla. Kotterin malliin viitaten voidaan sanoa, että voimaannuttamisprosessin ensimmäinen ja kriittisin vaihe muodostuu pedagogisesta toiminnasta, jossa kasvattajan tulisi kyetä toteuttamaan ja saavuttamaan emansipaatioprosessiin liittyvät oppimistavoitteet.

### 3.1.1 Voimaannuttamisprosessin oppimisteoreettinen ulottuvuus

Voimaannuttamisprosessin lähtökohtana ja alkupisteenä voidaan pitää näin emansipaatioprosessia, jossa ihmisen maailmaan asettumisen muodot ja uskomukset kyseenalaistetaan ja johdatetaan kriittisen tarkastelun kohteeksi. Kotter ottaa tässä yhteydessä esiin sanat ”*Sense of Urgency*”, jolla hän viittaa tietynlaiseen konfliktitilanteeseen, joka on keinotekoisesti aiheutettu organisaatioon ihmisten ”herättämiseksi” (ks. Kotter 1996, 35–50.) Usein tällainen organisaation perustoimintatehtävän muuttumiseen liittyvä kognitiivinen särö (tai kognitiivinen konflikti) muodostaa valtavan psyykkisen ahdistuksen, jolloin ”oppija” usein ensin vaistomaisesti kieltäytyy näkemästä asioita uusin silmin. Vasta antaessaan itselleen ”luvan nähdä asioita”, oppija kykenee ”ymmärtämään” asioita uudella tavalla.<sup>83</sup>

Kuten jo aiemmin on todettu, niin ihmisen maailmasuhteen muodostumiseen liittyy aina eksistentiaalisen tulkkiutumisen aiheuttama rajoitus (muodostunut tulkintahorisontti ja sen sisältämä ymmärtämisyhteyksien verkosto), joka määrittää kykymme saada tietoa maailmasta. Emme voi oman rationaalisen ajattelumme avulla vaikuttaa eksistentiaalisen tulkkiutumisen ehtoihin, kuten sub-

---

<sup>83</sup> Lempert (1971) on todennut, että ”*Emansipatorinen intressi on ihmisen pyrkimystä laajentaa ja säilyttää itsemääräämisoikeuttaan. Se tähtää järjenvastaisen vallan kumoamiseen ja ehkäisemiseen, vapautumiseen kaikenlaisesta pakosta*” - ”*Pakottavasti ei vaikuta ainoastaan materiaallinen valta, vaan myös kiinnittyminen ennakkoluuloihin ja ideologioihin*”.

jektifilosofisessa oletuksessa näytetään virheellisesti ajateltavan. Kuten jo edellä on useissa yhteyksissä todettu, niin emansipaatioprosessi ei siis oppimisen näkökulmasta ole itseohjautuva. Habermas on *tiedonintressiteoriassa* lisäksi esittänyt, että emansipatorisella tiedonintressillä ei ole selvää omaa kohdealuetta, vaan se voi liittyä miltei kaikkeen inhimilliseen olemiseen ja tekemiseen. Tällaisen intressin päämääränä on hänen mukaansa viimekädessä emansipoitunut yhteiskunta, joka *”totenttaa jäsentensä kasvamista kypsyyteen ja mahdollistaa pakotuksesta vapaan kommunikation ihmisten kesken”* (ks. Habermas 1976, 137).<sup>84</sup>

Oppimisteoreettisessa mielessä emansipatorisen oppimisen ideana ja tavoitteena on yksilön subjektiivisen maailmankuvan taustalla vallitsevien uskomusten kriittinen tarkastelu, uusien näkökulmien luominen ja ihmisen olemisymmärryksen laajeneminen. Kuten Varto on todennut, niin tällaisessa tajunnallisessa prosessissa ei ole kyse psykologisesta itsetuntemuksesta vaan itseymmärryksestä. *”Siinä ihminen tunnistaa itsessään olevia perustavanlaatuisia piirteitä, jotka antavat tai estävät hänen tietävää maailmasubdetaan”* (Varto 1995b, 101). Poikelan (1998) mukaan emansipatorisessa oppimisessa *”oppija tulee tietoiseksi niistä kulttuurisista ja psykologisista olettamuksista, jotka vaikuttavat omaan ajatteluun ja toimintaan”* (Poikela 1998, 66).

Oppimisteoreettisesti merkitysrakenteissa tapahtuva muutos vastaa Jack Mezirowin muodostamaa käsitystä kriittisestä reflektiosta ja ns. uudistavasta oppimisesta (*transformational learning*), jossa Ruohotien mukaan *”on kyse perustavanlaatuisesta muutoksesta siinä, kuinka me näemme itsemme ja maailman, jossa elämme”* (Ruohotie 2002, 183). *”Uudistava oppiminen muokkaa ihmisiä, minkä jälkeen he ovat erilaisia heidän itsensä ja toisten tunnistamalla tavoilla”* (Clark 1993, 47). Beairsto ja Ruohotie (2003) ovat puhuneet tässä yhteydessä *kolmikehäisestä oppimisesta tai kolmikehäisestä transformaatiosta*.

Uudistavan oppimisen keskeisenä peruskäsitteenä on pidetty *itsereflektiota*, jonka avulla oppija pyrkii kriittisesti arvioimaan jotain kokemusta ja sen merkitystä itselleen.<sup>85</sup> Mezirowin (1992, 252) mukaan myös sosiaalinen muutos on

---

<sup>84</sup> Esimerkiksi juuri Hegelille, Freudille ja Marxille tällainen emansipatorinen oivaltaminen merkitsi reflektion kautta tapahtuvaa vapautumista niistä ihmisten aiheuttamista pakottavista ehdoista, jotka valtasuhteiden kautta vääristävät yksilöiden ja ryhmien itseluomisen prosessia. Heidän mukaansa ihmisen vapautuminen edellyttää kriittistä näkemystä tällaisista valtasuhteista, joiden voima on paljolti juuri siinä, ettei niitä tiedosteta (ks. Puolimatka 1995, 58).

<sup>85</sup> Lähtökohtaisesti tämä edellyttää oman sisäisen toiminnan tiedostamista ja tulkintaa sekä omien pyrkimysten ja motiivien ottamista tarkastelun kohteiksi (ks. Rauste-von Wright ja von Wright 1991, 1994).

tulosta yksilöiden muuttumisesta. Tällainen uudistava prosessi voi lähteä käyntiin hänen mukaansa jonkin hämmentävän pulman tai kriisin seurauksena. Oleellista on, että kriisiä ei voida hänen mukaansa enää ratkaista aiempien ongelmanratkaisustrategioitten avulla.<sup>86</sup>

Mezirowin ajattelussa näkyy selkeästi humanistisen ihmiskäsityksen ideaali, jonka mukaan ihminen on luontaisesti aktiivinen ja utelias ja pyrkii kehittämään itseään, mikäli ympäristö antaa siihen mahdollisuuden. Mezirowin teoriaa onkin laajasti kritisoitu sen vuoksi, että hän kiinnittää liiaksi huomiota yksilön oppimiseen. Esimerkiksi Edward Taylor (1997) viittaa tutkimuksiin, jotka osoittivat yksilön elämänhistorian ja sosiokulttuuristen tekijöiden muokkaavan uudistavan oppimisen luonnetta.

Myös Freire (1973) on ollut yksiselitteisesti sitä mieltä, että emansipoituminen on vahvasti sidoksissa sosiaaliseen toimintaan. Pedagogisessa mielessä uudistavan oppimisen keskiössä ei kuitenkaan näytä olevan ”itsereflektio”, kuten Mezirow antaa ymmärtää, vaan *uudistava oppiminen* näyttää olevan viime kädessä sidoksissa sellaiseen emansipaatioprosessiin, jossa yksilö pedagogisen toiminnan ansiosta tulee tietoiseksi olettamuksistaan, uskomuksistaan ja arvoistaan (ks. taulukko 1.) Kysymys on tarkemmin sanottuna *kriittisestä reflektiosta* ja tietoisuuden tason noususta, jossa oppijan itseymmärrys ihmisenä olemisesta kasvaa aivan uudelle tietämisen abstraktiotasolle.

Wilfred Bionin (1962) mukaan ajattelun kehittyminen on osa mentaalista kehittymistä ja sidoksissa siihen. Ajatusten kehittyminen ja ajattelemisen kehittäminen muodostavat hänen mukaansa kaksi erilaista ihmisen mentaalisen toiminnan muotoa. Ajattelun kehittyminen ja kehittäminen perustuu kasvuajatteluun, jonka päämääränä ja keskeisenä tehtävänä on itseymmärryksen lisääminen. Tällaisella itseymmärryksellä ei sen sijaan ollut mitään paikkaa Freudin käsitteistössä (Keski-Luopa 2001, 245).<sup>87</sup>

---

<sup>86</sup> Tapio Puolimatka (1995, 59–60) on tulkinnut Mezirowia seuraavasti. Hänen mukaansa reflektio tarkoittaa emansipaatiopyrkimystä, jossa ”*oppija tutkii omien uskomustensa ja toimintojensa järjestyttä ja toimivuutta. Häntä tulee rohkaista kriittisesti arvioimaan oman merkitysperspektiivinsä taustalla olevien ennako-oletustensa päteyyttä ja tutkimaan oletustensa lähteitä ja seurauksia*”.

<sup>87</sup> Lehtovaara toteaa, että tällainen deterministinen perusoletus näkyy edelleen voimakkaana ja positivistisesti orientoituneen psykologisen koulukunnan keskuudessa. Heidän mukaan tajunnan oletetaan olevan valmiina jossain ja se on paikka, joka etsii mieltä, muodostaa tietoa, tunteita, uskomuksia jne. (ks. Lehtovaara 1992, 290).

**Taulukko 1.** Tietämisen abstraktiotasot ja niiden yhteys oppimiskäsityksiin

Tiedon uusintamista koskeva tietämisen tapa ja taso	Tajunnallinen toiminta fenomenologisen oletuksen mukaan	Modernin pedagogiikan mukainen oppimiskäsitys	Oppimisen luonne ja tavoite
Oppimisen kolmas abstraktiotaso	Eksistentiaalinen tulkkiutuminen  (muutokset merkitysrakenteissa)	Sosiokonstruktivismi  Emansipatorinen oppiminen	Uusi maailmasuhteiden muodostumista koskeva tulkinta; ns. näkemyksellinen tieto; itseymmärrys  Kriittinen reflektio ja toiminnan perusteita koskeva reflektio
Oppimisen toinen abstraktiotaso	Psykologinen tulkkiutuminen  (muutokset merkitysperspektiiveissä)	Konstruktivismi  Kognitiivinen oppiminen	Sosiaaliset taidot ja kyky reflektoida omia tunteita ja ajatuksia; itsetuntemus  Toimintaprosesseja koskeva reflektio
Oppimisen ensimmäinen abstraktiotaso	Kehollinen tulkkiutuminen  (muutokset merkityskeemoissa)	Behaviorismi  Aistinvarainen ehdollistuminen	Oman minän tarkkailu ja kyky tunnistaa luonnossa mekaanisen kausaalisesti ilmeneviä tapahtumaketjua  Toiminnan sisältöjä koskeva reflektio

Bionin mukaan todellisuuden tuntemaan oppiminen on taas luontainen persoonallisuuden psykoanalyttinen ominaisuus. Freud siis liittää tämän reflektiivisen ominaisuuden kuitenkin vain ihmisen tietoisin tajunnan toimintaan. Sen sijaan Bionin mielestä se on ominaisuus, joka on olemassa valmiustilassa elämän alusta alkaen, jo ennen tietoista tajuntaa. Kun Freudin teoriassa kasvuajattelun taustalla oli seksuaalinen libido, niin Bionin teoriassa sen tilalla on emotionaalinen kehittyminen (Symington & Symington 1996, 6-7). Freud oli siis Bioniin verrattuna ja

filosofisin termein kuvattuna deterministi eli hänellä oli valmis selitys ilmiölle, joka oli hänen edessään <sup>88</sup> (Keski-Luopa 2001, 248).

Sen sijaan Bion pyrki tutkimaan niitä prosesseja, joiden kautta todellisuus tulee ilmi ja toisaalta niitä prosesseja, jotka pitävät tällaisen ”totuuden” piilossa. Keskeistä Bionin ajattelussa oli se, että hän luopui mielihyväteoriasta ja asetti tämän tilalle henkisen kasvun. Hänen mukaansa ihmisellä on kyky ja mahdollisuus siirtyä mielihyväteorian mukaisesta motivaatiomuodostuksesta toiselle, kehittyneemmälle motivaation tasolle. <sup>89</sup> Kaiken kaikkiaan Bion näytti viittaavan tällä juuri Rauhalan termein ilmaistuna ”*maailmankuvan rikastumiseen*”, emansipatoriseen oppimiskokemukseen, jossa ihmisen maailmasuhdetta koskevat tulkin-  
nat tulevat kriittisen arvioinnin kohteeksi. Vaikka lähtökohtaisesti Bion ilmeisesti piti ihmistä jo spontaanisti ”uteliana” ja ajatteli ihmisellä olevan synnynnäinen tarve ”nähdä asioiden taakse”, niin ihminen ei kuitenkaan sitten kykene ymmärtämään ja ratkaisemaan automaattisesti tai luonnollisella tavalla erilaisia sosiaaliisiin suhteisiin liittyviä ongelmatilanteita. <sup>90</sup>

Rauhala (1998, 110–111) toteaa, että Freud oivalsi subjektiivisen maailmankuvan merkityksen ja miten tajunnan toiminnassa esiintyvät vääristymät vaikuttavat ihmisen elämänhallintaan ja mielenterveyteen. Freud itse tähdensi juuri varhaislapsuuden situaatiota tällaisten vääristymien synnyssä. Psykoterapiassa autetuksi tuleminen on tarkoittanut juuri maailmankuvan merkityssisältöjen realisoitumista ja rikastumista. Freud ei kuitenkaan viime kädessä ollut kiinnos-

---

<sup>88</sup> Wilfred Bion pyrki nimenomaan tutkimaan ihmisen tajunnan syntyä ja kehittymistä. Hänen kiinnostuksensa kohteita olivat juuri ne yllykkeet, jotka saavat tajunnassa aikaan tapahtumista. Bionin teoria ajattelusta on lähtökohtaisesti teoria tietämisestä ja kokemuksesta oppimisesta. Hänen näkökulmansa oppimisen tutkimiseen oli selkeän kehityksellinen ja hänen intressissään on ollut tutkia miten ajattelun kehittyminen tapahtuu ja mitä ovat siinä mahdollisesti ilmenevät häiriöt. (ks. Keski-Luopa 2001, 221–223.) Bion oli perusolemukseltaan filosofi ja hänen lähestymistapansa tutkimuskohteeseen oli fenomenologinen. Freud taas oli neurologi ja halusi tehdä pesäeron kaikenlaiseen mystiikkaan eli siis myös filosofiaan ja uskontoon (Keski-Luopa 2001, 248).

<sup>89</sup> Mielenkiintoista tässä yhteydessä on se, että jo keskiajalla Spinoza itse asiassa puhui lähes samasta asiasta. Hänen mukaansa ihmisen elämää ohjaavat kahdenlaiset voimat, hyvät ja pahat. Harva on tulkinnut Spinozan ajattelua seuraavasti: ”*Kun ihminen oppii oikein tajuamaan nämä voimat, tulee hänen elämänsä hyvien voimien määräämäksi ja silloin tällaista ihmistä voidaan sanoa vapaaksi*”. [---] ”*Hyvät affektit syntyvät siitä, että me oikein tajuamme oman todellisen olemuksemme, jolloin hänen mielensä täyttää ilon, rauhan ja seestyneisyyden hyvät affektit. Tällainen ihminen on todellinen viisas. Kun hän on vapautunut pahojen affektien vallasta, on hän sekä hyveellinen että onnellinen*”. (ks. Harva 1981, 31–32.)

<sup>90</sup> Kivelä toteaa, että subjektiiviteetin konstituution perustana ei ole ollut ainoastaan subjektin aktiivisuus ja spontaneiteetti, vaan se on kytketty sosiaaliisiin suhteisiin ja niissä tapahtuviin kasvatuksellisiin vaikutusyrityksiin (herbartilaisittain ilmaistuna pedagogiseen kausaliteettiin), jotka viimekädessä mahdollistavat, tai joiden tulisi mahdollistaa, subjektiivisen sivistysprosessin. Näin moderni pedagoginen teoria on hänen mukaansa aina ylittänyt oletetut subjektiiviteettiteorian puitteet (Kivelä 2004, 12).



tunut niistä tajunnan tapahtumisperiaatteista, jotka olivat mahdollisesti olleet syynä maailmankuvan häiriöihin (vrt. sosiaalinen kausaalisuus), vaan hän keskittyi lähinnä kehittämään terapeutisia menetelmiä, jotka näyttivät ”toimivan” eli ”autoivat potilasta pääsemään psyykkiseen tasapainoon”.<sup>91</sup>

Edelliseen nojautuen voidaan sanoa, että näin myös tiimiyrittäjyyden kehittämiseen liittyvässä kasvatusajattelussa lähtökohdaksi tulisi ottaa sellainen käsitys ihmisestä, jossa kaikki ihmisen kolme eri tietämisen abstraktiotasoa olisivat edustettuina. Vasta tällaisen ihmisen fenomenologista rakennetta koskevan perusasian huomioon ottaminen antaa mahdollisuuden ymmärtää ihmisen kasvu-prosessia kohdallisella tavalla ja voimaannuttamisprosessin toteuttaminen pedagogisessa ja kausaalisessa mielessä tulee mahdolliseksi.

### 3.1.2 Voimaannuttamisprosessin kasvatusfilosofinen ulottuvuus

Lähtökohdan tälle tarkastelulle muodostaa tässä tutkimuksessa esitetty sivistysteoreettinen oletus, jonka mukaan ihmisen on mahdollisuus kasvaa ihmiseksi ainoastaan kasvatuksen avulla. Näin tarkasteluun otetaan ihmisen kasvuun ja kasvatukseen liittyvät ehdot. Tällä tarkoitetaan niiden ehtojen selvittämistä miten ja millä ehdoin ihmisen ajatellaan asettuvan maailmasuhteeseen (so. subjektiivisen maailmankuvan muodostumisehdot) sekä miten näitä koskeviin merkityssisältöihin voidaan vaikuttaa kasvatuksen avulla. Näin kysymys kasvatuksesta kietoutuu erityisesti pedagogiseen toimintaan, jonka mukaan ihmisen ajatellaan kasvavan ihmiseksi tämän tutkimuksen tarkoittamalla tavalla. Samalla tarkastelu voimaannuttamisen ja voimaantumisen ehdoista liittyy läheisesti klassiseen sivistysteoreettiseen keskusteluun ja kasvatusfilosofiseen kiistaan Kantin esittämästä

---

<sup>91</sup> Rauhala toteaaakin kirjassaan ”Ihmisen ainutlaatuisuus” (1998), että: ”Kun Freud puhui esimerkiksi abdistuksen syystä, ei hänen esityksensä vakuuta lainkaan siitä, että hän olisi löytänyt abdistuksen syyn aidon kausaalisen selittämisen merkityksessä. Paljastetuksi tuli ennemminkin abdistuksen merkitys autettavalle. [...] Freud näyttää tavoitelleen vapaasti vellovassa abdistuksessa kätketyksi jäävän intentionaalisuuden manifestiksi tekemistä. Syyn etsintä jää hänelle itse asiassa hyvin toisarvoiseksi tavoitteeksi” (Rauhala 1998, 113). Rauhalan mukaan Freudin suurin ansio oli juuri siinä, että hän oivalsi subjektiivisesta maailmankuvasta seuraavan problematiikan perusluonteen ja kehitti sen tutkimiseksi adekvaatin menetelmän. Freud siis tutki subjektiivisen maailmankuvan merkitysten syntyä, kehitystä, vääristymistä ja niiden muuntelumahdollisuuksia. Freud käytti sen ajan tieteelliseen sanastoon pitäytyen paljon kausaalisuuden käsitettä. Usein sen merkitys tuli hyvin lähelle motiivin merkitystä. Kausaalisuus näyttää olleen hänelle yleistermi (hermeneutiikassa dialektisiin) suhteisiin. (ks. Rauhala 1998, 110–113.)

pedagogisesta paradoksista, jossa on pohdittu sitä, miten ”vapautta voidaan kulti-voida pakon avulla”.

Vaikka ihmisen ”kasvusta” ja ”voimaantumisesta” on kirjoitettu suhteellisen paljon, niin sellaista kasvatusteoreettista ja filosofista pohdintaa, jossa olisi tarkasteltu ihmisen itseyden kehittymisen ehtoja kasvatustaiteen näkökulmasta, näytetään käydyn perinteisesti vain sivistysteoreettisen keskustelun yhteydessä ja silloinkin tätä asiaa on tarkasteltu lähinnä vain kasvatustieteen *kasvatusteoreettista* aluetta koskevana kysymyksenä. Valtavirran keskustelussa painopiste näyttää sen sijaan olleen pääsääntöisesti siinä *sivistysteoreettisessa* perinteessä, jossa ollaan oltu kiinnostuneita lähinnä erilaisista sosialisatioprosesseista ja näitä koskevista kehitys- ja oppimisteorioista. Näin oppimista on sitten tarkasteltu ainoastaan yksilön psykologisina prosesseina ja Siljanderin sanoin ”*autopoieettisen subjektin itseorganisaationa*”.

Huttunen (2003, 2009) on käsitellyt laajasti mm. *indoktrinaation* ongelmaa ja tarkastelun lähtökohdaksi on ollut ns. Frankfurtin koulukunnan esittämä yhteiskuntakritiikki. Siinä hän on pyrkinyt määrittelemään useita sellaisia kasvatustoiminnan ehtoja ja muotoja, joissa ihmisen itseyden kehittymisen ajatellaan olevan sidoksissa juuri pedagogiseen toimintaan. Hän toteaa ”kommunikatiivisen opettamiseen liittyvässä teoreettisessa tarkastelussaan” (*Indoktrinaation kriittinen teoria*), että tunnustuksen kamppailun kolmannella tasolla tapahtuva itsearvostukseen liittyvä tunnustus ja siihen liittyvä positiivinen kehä voi koulumaailmassa johtaa oppilaiden ilmiömäisiin oppimistuloksiin. Samalla tällainen kolmannen tason tunnustus merkitsee opettajalle vahvaa ja autenttista sitoutumista työhön ja sen kehittämiseen. Huttunen toteaa edelleen, että ”*tällainen positiivinen tunnustuksen kehä rakentaa myös yhteisöön vahvan yhteenkuuluvuuden tunteen, jossa jokainen kokee olevansa yhteisön tärkeä, arvostettu ja tunnustettu jäsen*”. (ks. Huttunen 2003, 105–106.)

Axel Honnethin (1996) mukaan ihmisen itseyden kehittyminen ja hänen it-sesuhteensa riippuvat hänen toimiltaan ja kyvyilleen *intersubjektiiivisesti* annettusta tunnustuksesta. Hegelin mukaan tunnustus tapahtuu kolmella hierarkkisella tasolla ja vastavuoroisessa tunnustussuhteessa ihminen kokee tulevansa toisten tunnustamaksi siinä määrin kuin hänen kykynsä ja ominaisuutensa antavat siihen aihetta. Tunnustuksen saamisen kautta ihminen oppii tuntemaan oman erityisen identiteettinsä.<sup>92</sup>

---

<sup>92</sup> Tunnustus tarkoittaa sekä jonkin huomaamista että tunnustamista jonkin arvoiseksi. Taylor onkin todennut, että tunnustus on tärkeä inhimillinen tarve (Taylor 1992, 26).

Yksilö käy siis jatkuvaa kamppailua *rakkaudesta, oikeuksista ja arvostuksesta*. Itseyden komponentit ovat hierarkkisesti järjestäytyneitä ja persoonan haavoituneisuuden kannalta kriittisin näistä tekijöistä on ihmisen perustarve tulla huomatuksi ja tunnustetuksi jonkin arvoiseksi. Tällä korkeimmalla tunnustuksen tasolla (**itsearvostus**) ihminen kokee, että hän on olemassa ja häntä kuullaan ja silloin hän on myös vapaasta tahdostaan valmis osallistumaan ja tekemään työtä yhteiseksi hyväksi. Karkein loukkaus tällä tasolla on ihmisen ylenkatsominen tai pois sulkeminen yhteisön parista.

Toisella tunnustuksen tasolla (**itsetunto**) ihminen kokee, että häneen luotetaan ja hän kokee olevansa ”aikuinen”, jolla on tahdonvapaus ja vastuu omista teoistaan. Itsetunto taas voidaan rapauttaa helposti kohtelemalla ihmistä välineellisesti ja holhoavasti kieltämällä tämän itsemääräämisoikeus vetoamalla esimerkiksi synnynnäisiin luonteenpiirteisiin tai muihin ulkoisiin tekijöihin. Kolmas ja alin tunnustuksen taso (**itseluottamus**) liittyy ihmisen keholliseen olemukseen ja lähisuhteessa koettuun välittämiseen. Ihminen hakee tässä tapauksessa tunnustusta omalle fyysiselle olemukselleen ja olemassaololleen. Tunne siitä, että on rakastettu, on itseluottamuksen avainkomponentti. Kätevin tapa murskata ihmisen itseluottamus on fyysisen koskemattomuuden loukkaus. Raiskaaminen, piekseminen, raipan antaminen ja selkäsauna ovat olleet tyyppillisiä tällaisia ihmisen itseyyttä rapauttavia keinoja, joiden avulla ihmisen mieli ja vastarinta saadaan murrettua.

Honneth toteaa, että kaikki nämä edellä mainitut tunnustuksen tasot ovat hierarkkisesti järjestäytyneitä ja tämän vuoksi ihmisen itseyyttä ei loukata pahiten lyömällä tai fyysisesti loukkaamalla, vaan objektivoinnalla, mitätöimällä ja ylenkatsomalla. Varmin tapa loukata toista ihmistä on osoittaa hänelle, että häntä ei ole olemassa. Fyysisen loukkauksen yhteydessä ihminen kokee sentään olevansa olemassa (subjekti) ja holhouksen alaisenakin edes jonkinlainen olento (objekti). Sen sijaan joutuessaan ylenkatsotuksi tai mitätöidyksi ihminen lakkaa olemasta sekä objekti että subjekti. Ihmistä ei näin enää ole – ihminen on siis lakannut olemasta muiden silmissä.<sup>93</sup> Honnethin mukaan terrorismissa ja väkivallan teoissa useimmiten taustalla on juuri epätoivoinen huuto: *”Huomaa minut! Rakasta*

---

<sup>93</sup> Esimerkiksi koulukiusaamisen yhteydessä on kiinnitetty varsin runsaasti huomiota juuri fyysisen koskemattomuuden loukkaamiseen. Jonkun verran on nostettu esiin myös ”nimittely” ja muu ”vihapuhe”, jossa on viitattu esimerkiksi tiettyihin kiusatun synnynnäisiin ominaisuuksiin. Näyttää siltä, että vaikuttavimmat kiusaamisen keinot on kuitenkin jätetty yleensä huomioimatta: mitätöiminen, ylenkatsominen ja yhteisöllisestä toiminnasta poissulkeminen.

*minua, arvosta minua ihmisenä*”. Useat väkivallan ja terrorismiin johtavat teot ovat hänen mukaansa juuri seurausta siitä, että ihmistä ei haluta kuulla tai hänet halutaan vaientaa johonkin ulkoiseen ja ”objektiiviseen” syyhyn vedoten. Esimerkkeinä erilaisista itseyden loukkaamiseen liittyvistä väkivallan teoista Honneth mainitsee syyskuun 11. päivän terrori-iskut Yhdysvalloissa.<sup>94</sup>

Edellisen mukaan hegeliläisessä tunnustuksen kamppailussa ihmisen on näin mahdollisuus kasvaa ihmiseksi siten, että kaikki *kolme praktista itesuhdetta* (itseluottamus, itsetunto ja itsearvostus) yhdessä muodostavat sellaisen itseyttä kuvaavan kokonaisuuden, voimaantumista ilmentävän ideaalin, jota tässä tutkimuksessa kutsutaan **terveeksi praktiseksi itesuhteeksi**. Usein arkikielessä tällaista henkilöä on luonnehdittu sanomalla, että tällaisella ihmisellä on ”terve itsetunto” tai ihmisen sanotaan olevan ”viisas” tai ”tasapainoinen”. Fenomenologisen oletuksen mukaan kaikki edellä mainittua kolme praktista itesuhdetta liittyvät oppimiseen ja sosiaaliseen toimintaan siten, että mikään niistä ei realisoitu pelkästään ihmisen luontaisen spontaaniuden tai aktiivisuuden varassa, vaan *itseiden kehittyminen* ja tämän myötä ihmisen olemisymmärryksen lisääntyminen ovat kaikki sidoksissa lähisuhteessa tapahtuvaan sosiaaliseen ja vuorovaikutukselliseen toimintaan.

### 3.1.3 Voimaannuttamiseen liittyvät sudenkuopat

Temaattisesti itseyden kehittymiseen liittyvä pedagoginen toiminta pohjautuu *voimaantumista* ja *voimaannuttamista* koskevaan teoriaperustaan. Voidaan myös todeta, että edellä esitetyn kasvatusteoreettisen oletuksen mukaan ”voimaantumisen” ajatellaan mahdollistuvan ainoastaan ”voimaannuttamisen” avulla. Ihminen kasvaa ihmiseksi vain kasvatuksen avulla ja lähtökohtana tässä pidetään mm. eksistenssifilosofiaan perustuvaa fenomenologista oletusta, jonka mukaan ihmiseen voidaan vaikuttaa ihmisen *tajunnan kanavan* kautta. Tämä sisältää jo lähtökohtaisesti tietynlaisen kausaalisen oletuksen ja tällaista vaikutusmekanismeja on tässä tutkimuksessa kutsuttu *sosiaalisiksi kausaalisuuksiksi*. Tällaisen kasva-

---

<sup>94</sup> Rauno Huttunen (2003) on esittänyt tässä yhteydessä esimerkkinä Suomen kansalaissotaan johtaneet tapahtumat. (ks. Huttunen 2003, 100–106.) Samantyyppiset ihmisen itseyteen kohdistuvat loukkaukset näyttävät liittyneen myös Suomessa tehtyihin koulusurmiin.

tusajattelun mukaan kasvattaja on aina myös vastuussa siitä, minkälaiseksi kasvatettavan maailmankuva kasvatussuhteessa muodostuu.

Kasvun ja kasvatuksen ehtoja on pyritty selvittämään aikojen saatossa erilaisten filosofisten taustaoletusten varassa. Tarkempi analyysi kuitenkin paljastaa, että tarkastelun kohteena ovat olleet useimmiten vain ”kasvu”, ”kasvun tukeminen” tai ”kasvamaan saattaminen” kasvatettavan subjektiivisesta näkökulmasta. Näin kasvatustieteen valtavirrassa ei ole kovinkaan systemaattisesti pyritty selvittämään ihmisen itseyden kehittymistä pedagogisen toiminnan näkökulmasta.<sup>95</sup>

Sivistysteoreettisessa keskustelussa ”maailmankuvan rikastuminen” kietoutuu lähtemättömästi kysymykseen ihmisen itseyden kehittämisestä ja miten tähän kasvuprosessiin voidaan vaikuttaa pedagogisen toiminnan avulla. Kuten jo edellä viitteellisesti todettiin, niin sanaan ”kasvatus” liitettävä näkökulma on usein kuitenkin sillä tavalla liian väljä, että se jättää huomioimatta ns. ”huonon kasvatuksen”. Lisäksi lähisuhteissa tapahtuvan sosiaalisen toiminnan voidaan aina ajatella olevan sen luonteista, että vaikutamme toisen ihmisen ajatteluun tai käyttäytymiseen, halusimmepa sitä tai ei. Kuten jo edellä on todettu, niin usein tällainen - dikotomisesti resonoiva - kasvatustapahtuma aiheuttaa sen, että ”hyvän kasvatuksen” vastapariksi muodostuukin ”huono kasvatus” - ei siis ole olemassa kolmatta, neutraalia ”nolla” -vaihtoehtoa.

Yrityskontekstissa johtamiseen liittyvä negatiivinen vallankäyttö sekä sen mahdollinen vaikutus ihmisen mielenterveyteen ja hyvinvointiin ovat asioita, jotka etenkin länsimaissa on systemaattisesti haluttu sivuuttaa. Tendenssinä on ollut pitää työssä uupumista ja muita jaksamiseen liittyviä kysymyksiä pääsääntöisesti yksilön persoonallisuuteen liittyvinä elämänhallinnallisina ongelmina. Ainoastaan räikeissä kiusaamistapauksissa on ruvettu puhumaan huonosta johtamisesta, mutta edelleenkin sitä on pidetty jollain tavalla ”normaalina”, suoma-

---

<sup>95</sup> Enemmän ollaan oltu kiinnostuneita siitä, miten ihmisen minäkuva ja identiteetti muodostuu ns. itsekasvatuksen avulla. Esimerkiksi Tapio Puolimatka käy teoksissaan *”Kasvatuksen filosofia”* (1995) ja *”Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat”* (2000) varsin seikkaperäisesti läpi kasvatuksen historiaa sekä mitkä filosofiset oletukset ovat ohjanneet erilaisten kasvatuskäytäntöjen muodostumista. Merkillepantavaa on se, että hän tarkastelee ihmisen kasvun mahdollisuuksia pelkästään yksilön subjektiivisen kokemuksen kannalta korostamalla systemaattisesti itsekasvatuksen roolia. Kasvattajan tehtävänä on Puolimatkan (2010, 43) mukaan *”auttaa lasta ja nuorta muodostamaan selkeä käsitys siitä, mikä on hyvää ja oikeaa niin, että hän voi rakentaa elämänsä sen varaan”*. Siksi minuuden rakentamisessa kaikkein tärkeintä on tieto *hyvästä elämästä. Tärkeämpää kuin mikään muu on ”kehittää itsensä mahdollisimman hyväksi ja viisaaksi”* (ks. Apologia 36c).

laiseen työelämään, kansanluonteeseen ja kulttuuriin liittyvänä ”luonnollisena” piirteenä.

Keltikangas-Järvinen (2010) pitääkin hämmästyttävänä sitä, että aikuisen ihmisen sosiaalisista taidoista ja niiden merkityksestä hänen arjelleen ei juuri löydy tutkimuksellista tietoa (sen sijaan lasten kohdalla tutkittua tietoa löytyy varsin paljon).<sup>96</sup> Hän toteaa edelleen, että työpaikkakiusaaminen on varsin yleistä ja sitä on myös tutkittu varsin paljon. Kuitenkaan aikuisten ihmisten arjen aggressioita, sen syitä ja seurauksia ei juuri tunneta. Erikoista on hänen mukaansa myös se, että työpaikalla ilmenevien aggressioiden kohdalla ihmiset eivät arvioi syntyneitä tilanteita moraaliselta kannalta, vaan nimenomaan seurausten ja taloudellisten kustannusten kannalta. Moraalikysymyksiä on pyritty tutkimaan sitten joko kognitiivisena tai juridisena päättelynä ilman eettistä tarkastelua. Keltikangas kuitenkin huomauttaa, että tutkimusten avulla on voitu todeta, että juuri moraalisen ja eettisen näkökulman mukaan ottaminen keskusteluun on sitten muuttanut nopeasti työpaikan ilmapiiriä. (ks. Keltikangas-Järvinen 2010, 23–27.)

Kuten edellä jo todettiin, niin nyky-yhteiskunnan tendenssinä näyttääkin olleen pyrkimys häivyttää huonon johtamisen tai kasvatuksen vaikutukset ihmisen hyvinvointia koskevassa keskustelussa, eikä myös tieteen piirissä tällaisia tutkimusasetelmia ole pidetty kovin kiinnostavina. On pyritty vetoamaan siihen, että tällaisen kausaalisuuden osoittaminen on empiirisesti kovin vaikeaa, ellei mahdollonta. Kun tällaisia syy-seurausyhteyksiä ei ole ollut mahdollista käytettävissä olevien tutkimusmenetelmien avulla todistaa - ”verifioida oikeiksi” - niin ”ongelma” on voitu sitten myös tieteellisessä mielessä kiistää. Vastuu mielenterveyden tai työkyvyn menettämisestä on samalla voitu kätevästi siirtää vahinkoa kärsineelle yksilölle itselleen. Tämän vuoksi on ollut sitten myös turhaan pyrkiä syyllistämään vanhempia, yhteiskuntaa tai muita vallankäyttäjiä, mikäli ihmisen itseyttä loukkaavan toiminnan seurauksena on ollut erilaisia elämänhallinnan ongelmia. Sen sijaan on kehotettu kiinnittämään enemmän huomiota siihen, miten yksilö itse voi vaikuttaa omaan olemiseensa ja mielenterveyteensä. Saas-

---

<sup>96</sup> Keltikangas toteaa vielä, että aikuisen elämä tunnetaan vain psyykkisinä tai työelämän ongelmina, masennuksena, burnoutina, työttömyytenä ja ihmissuhteiden rikkoutumisena. Sen sijaan aikuisen ns. normaalielämässä esiintyvistä aggressiivisuudesta on vain hyvin vähän tutkimustietoa. Aikuisten aggressiivisuutta on tutkittu väkivaltarikoksina, väkivaltana sairaaloissa ja vankiloissa, seksuaalisena väkivaltana, sotina, mutta ei ollenkaan siitä näkökulmasta, että tavalliset aikuiset voisivat normaaleissa olosuhteissa riidellä (Keltikangas-Järvinen 2010, 26).

tamoinen (2000) toteaakin, että länsimaiseen yksilöön on istutettu kulttuurinen ihanne, jonka mukaan jokainen ihminen on itse moraalisesti vastuussa oman elämänsä kulusta. Tämän mukaan jokaisen ihmisen on tarkkailtava itseään ja tutkittava sisintään. Tällaisia itsekasvatuksen muotoja Foucault on nimittänyt *minuusteknologioiksi*.<sup>97</sup>

### 3.1.4 Autopoieettisuuden oppimisteoreettinen harha

Edelliseen nojautuen voidaan sanoa, että kasvatustoimintaa koskevassa tarkastelussa edellä esitetty kartesiolainen maailmankuva näyttää siten muodostavan kestävämmän tavan tarkastella ihmisen itseyden kehittymiseen liittyviä ehtoja. Etenkin subjektivismiin perustuva maailmakatsomus on ollut mukana vyöryttämässä massiivisella tavalla erilaisia teoreettisia malleja, joiden mukaan ihmisen sosiaalista toimintaa ja käyttäytymistä on pyritty selittämään.<sup>98</sup> Esimerkiksi systeemiteoria on eräs tällainen 1900-luvulta, alun perin Einsteinin suhteellisuusteoriasta kehitetty metodologinen metateoria. Keski-Luopa (2011) toteaa, että systeemiteoria edustaa myös aivan omaa tutkimuspolkuaan tajunnan kehitysprosessin kuvaajana. Kehitys on hänen mukaansa lähtenyt liikkeelle luonnontieteistä, fysiikasta ja biologiasta, edeten myöhemmin myös ihmisen mentaalisen ja sosiaalisen maailman tutkimukseen. Tällä hetkellä sitä pidetään kompleksisuuden tutkimuksen ydinteorianana, jonka tärkeimpänä sovellutusalueina ovat organisaatiot ja tulevaisuuden tutkimus (ks. Stähle & Kuosa 2009).

Systeemiteorian anti ihmistieteille on Keski-Luopan mielestä oivallus siitä, että kaikki elävät systeemit (eli biologiset, mentaaliset ja sosiaaliset systeemit) ovat autopoieettisia ja dynaamisia systeemejä. Esimerkiksi Freudin kuvaukset psyyken rakentumisesta että Bionin kuvaus tajunnan kehitysprosesseista

---

<sup>97</sup> Minuusteknologiat voidaan määritellä sosiaalisesti sanktoiduiksi toimintatavoiksi, jotka kannustavat tai opettavat ihmisiä kiinnittämään systemaattisesti huomiota ajatuksiinsa, tunteisiinsa ja käytökseensä (Danziger 1997, 150–151). Myös psykoterapeuttien ja psykoanalyttikkojen koulutusta monta vuotta koordinoanut Keski-Luopa on todennut, että ”*näin Heideggerin tekemä havainto näyttää pitävän paikkansa: nykyihminen on paossa ajattelemisesta ja ajattelun sijasta muotiin on tullut toiminta ja reseptio-paat ovat vallanneet tietokirjallisuusmarkkinat*” (Keski-Luopa 2001,126).

<sup>98</sup> Behavioristisesti painottuneet, oppimispsykologiaan perustavat postmodernit suuntaukset näyttävät voimistaneen otettaan myös suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Siljander (2008) toteaakin, että vaikka suomalaisessa pedagogisessa keskustelussa on käännytty vahvasti konstruktivistiseen suuntaan niin ”*tässä reseptiossa on ollut mukana vahva väärinymmärretty behaviorismikritiikki ja siihen liittyvä kausaalisen vaikuttamisen paradigman kritiikki*”.

vastaavat hänen mukaansa systeemiteoreetikkojen kuvausta autopoieettisen ja dynaamisen systeemin perusominaisuuksista.<sup>99</sup> Autopoieettisuus systeemin ominaisuutena tarkoittaa juuri määritelmän mukaan itseuudistumisen kykyä. Tajunnallisen toiminnan yhteydessä autopoieettinen uudistuminen merkitsee jatkuvaa taistelua systeemin ytimen (identiteetin) säilyttämisen puolesta. Tajunnalla on näin luontainen pyrkimys säilyttää minän eheys kaikissa olosuhteissa. Tämä merkitsee psyyken sisäistä vastarintaa kaikkea sellaista tajuntaan tunkeutuvaa informaatiota vastaan, joka uhkaa sen sisäistä tasapainoa, selfin integraatiota. Systeemiteorian keskeinen ajatus on että jokaisella systeemillä on jokin ydin (identiteetti), jota sen on suojeltava. Sen vuoksi myös jokaisella systeemillä on oma sisältä käsin määräytyvä rajansa, jota se ei kykene ylittämään identiteettiään menettämättä. Systeemiteoriassa tällaista kriittistä pistettä on nimetty *bifurkaatiopisteeksi*: se on vyöhyke determinismin ja vapaan valinnan välillä. Systeemillä on mahdollisuus tehdä valinta kahden tai useamman vaihtoehdon välillä silloin kun se ajautuu liian kauas tasapainotilastaan.<sup>100</sup>

Autopoieettinen systeemi tekee jatkuvia valintoja itseuudistumisensa pohjaksi. Keskeinen kriteeri valinnalle on asioita yhdistävä *koodi*, joka määräytyy sisältä päin.<sup>101</sup> Valinnan perusteena on systeemin jatkuvuuden ja hajoamisen välisen ristiriidan ratkaisupyrimys jatkuvuuden hyväksi. Bionin mukaan ihminen joutuu kamppailemaan kahden ristiriitaisen yllykkeen välillä, joista toinen on Freudin kuvaama halu tavoitella mielihyvää (mielen tasapainoa) ja toinen on halu tietää totuus. Näiden yllykkeiden välinen ristiriita näkyy ihmisen olemuksessa ja käyttäytymisessä, siinä tavassa, jossa tajunnan prosessit käynnistyvät. Tästä ristiriidasta syntyy tajunnan perusrakenne, joka Bionin mukaan sisältää toisaalta pyrkimyksen eheytymiseen (*integraatio*) ja toisaalta pyrkimyksen lohkoamiseen (*split*) (Bion 1962). Integraatiopyrimys tarkoittaa pyrimystä sisäiseen

---

<sup>99</sup> Vahvan sysäyksen systeemiteorian kehittymiselle antoi kemisti *Ilya Prigogine* systeemien itseorganisoitumisen periaatteita koskeva tutkimustyö (1967), josta hän sai Nobelin palkinnon 1977. Kun näiden periaatteiden todettiin koskevan kaikkia systeemejä, niille perustuva tutkimus laajeni myös eläviin organismeihin, biologiaan ja sosiaalitietisiin. Niklas *Luhmannin* kehittämä autopoieettisten (itseorganisoituvien) systeemien teoria tarjoaa nyt kokonaisvaltaisen metateorian sosiaalitieteille.

<sup>100</sup> Mentaalisessa systeemissä eli ihmisen tajunnassa esimerkiksi ahdistus on tajunnalle se merkki, joka osoittaa systeemin bifurkaatiopisteen olevan käsillä. Silloin kun kehittyminen merkitsee uhkaa systeemin hajoamisesta, ainoa käyttökelpoinen suunta on vetäytyä eli palata takaisin siihen kehitykselliseen tilaan, jossa ytimen eheys on turvattu.

<sup>101</sup> Tällainen ”koodi” näyttää siis viittaavan ihmisen eksistentiaaliseen rakenteeseen. Tosin systeemiteoreetikot eivät kuitenkaan ole perustelleet tarkemmin sitä, mikä tällainen koodi on tai mihin tietämisen abstraktiotasoon se fenomenologisessa mielessä liittyy.



eheyteen ja tasapainoon. Lohkomalla epämiellyttävä ja ahdistusta herättävä aines pois mielensisällöstä kokeva itse (*self*) voi säilyttää mielikuvan itsestään hyvänä ja tasapainoisena (vrt. Freudin käsite torjunta). Lohkominen on siis psyyken varhainen puolustusmekanismi ahdistusta synnyttävää uhkaa vastaan.<sup>102</sup>

Ihmisen tajunnan kehitysprosessien kuvaamista ajatellen Prigoginen luoma systeemiteoria vaikuttaa kuitenkin liian yksioikoiselta. Näyttääkin siltä, että systeemiteoria kykenee antamaan vastauksia ainoastaan psykologista tulkkiutumistasoa koskeviin oppimisteoreettisiin kysymyksiin. Yhteenvetona voidaan esittää, että ihmistieteiden alueella systeemiteorian paradigmaattiseksi katsottava kiinnittyminen autopoieettisen subjektin käsitteeseen ei juuri anna mahdollisuutta kuvata ja ymmärtää ihmisen tajunnallisia prosesseja kohdallisella tavalla. Tällainen ihmisyyttä tyypistävä autopoieettisuuden harha tulee varsin hyvin esille myös historiallisessa viitekehyksessä. Esimerkiksi valistuksen projektin eräs keskeisimmistä teeseistä oli syntynyt kartesiolaiseen maailmankuvaan muodostunut eksistentiaalinen käsitys ihmisen tahdon vapaudesta. Voidaan siis sanoa, että juuri autopoieettisuuteen liittyvä oppimisteoreettinen harha synnytti omalta osaltaan sitten myös pedagogisena paradoksina tunnetun ongelman.

Lisäksi otsikossa esitetty ”autopoieettisuuden aiheuttama oppimisteoreettinen” harha näkyy myös yritystoiminnan eetoksessa siinä, että esimerkiksi yrittäjyyden neoklassisessa muodossa on systemaattisesti korostettu ”yksilön vapautta” tehdä itseään koskevia päätöksiä. Tämä on taas ollut omiaan vaikuttamassa siihen, että yrittäjäpersoonan käsitys ihmisestä näyttää olevan vahvasti sidoksissa kartesiolaiseen maailmankuvaan ja tästä johtuen yrittäjän mahdollisuudet edellä esitettyyn voimaannuttavaan johtamiseen näyttävät ratkaisevalla tavalla myös sitten kaventuneen. Sama asia tulee luonnollisesti esiin sitten myös neoklassisen yrittäjyyden kehittämistä koskevassa kasvatustajattelussa.

---

<sup>102</sup> Esimerkiksi juuri Bionin esittämä tajunnan integraatio tarkoittaa sitä, että ihminen pyrkii löytämään jollekin mieltä askarruttavalle asialle tyydyttävän selityksen tai lohkomisen avulla ahdistusta herättävä asia pyritään poistamaan mielestä. Ihmisellä on näin sisäinen tarve pitää maailmankuva eheänä ja tämän taustalla voidaan ajatella vaikuttavan ihmisen autopoieettinen ominaisuus, joka saa ihmisen puolustuskyvyn toimimaan tietyn koodin mukaan.

## 3.2 Valistuksen projektin ongelmallinen ihmiskäsitys

Siljander (2000) toteaa, että jo 1700-luvulta lähtien valistuksen projektin seurauksena ”*kasvatus ja sivistys on nähty uuden ja toivottavamman tulevaisuuden tekijänä, muutosvoimana, joka vapauttaa ihmisen olemassa olevan maailman sosiaalisesta järjestyksestä ja tarjoaa lupauksen paremmasta tulevaisuudesta*”.<sup>103</sup> Tällöin kasvatuksen tehtävä oli vapauttaa ihminen ja kansakunta ”alaikäisyydestä” järjelliseen itsemääräytyneisyyteen, toisin sanoen ihmisen kykyyn ajatella itsenäisesti ja tehdä moraalisia päätöksiä. Tämä taas nähtiin välttämättömäksi uuden ja sivistyneemmän elämänmuodon rakentumiselle. Näin valistuksesta alkanut moderni pedagoginen lähestymistapa teki hänen mukaansa kasvatuksesta ja sivistyksestä niin yksilöllisen kuin yhteiskunnallisenkin edistyksen kulmakiven. Sivistyksen käsitteeseen liitettiin tyypillisesti seuraavat määreet kuten: *järjellisyys, korkeampi ihmisyys, täysikäisyys ja itsemääräytyneisyys*. (ks. Siljander 2000, 7-8.)

Valistuksen tarkka määrittely on tutkijoiden mukaan hankalaa monista erisyistä. Yleisesti valistusta on luonnehdittu emansipaatioprosessiksi, jonka tavoitteista keskeisimpiä olivat perinnäisistä tiedollisista auktoriteeteista, erityisesti kirkosta, vapautuminen sekä yhdenvertaiset oikeusperiaatteet. Valistuksen aika oli Kantille järjen kypsymisen, täysivaltaistumisen aikaa. Tämä tarkoitti ensinnäkin sitä, että aika oli valmis vastaanottamaan eritellyn ja itsetietoisien järjen arvostelukykyä pohjaksi tieteessä, politiikassa ja oikeudessa (ks. Koivisto, Mäki ja Uusitupa 1995, xiv). Kantilaisen tulkinnan mukaan järjen käsite sisälsi vapautumisen kaikista niistä traditionaalisista auktoriteeteista, opeista, sosiaalisista suhteista ja instituutioista sekä konventioista, jotka eivät läpäise järjen kriteereitä, siis vapautumisen ”taikauskosta” ja ”ennakkoluuloista”.

Kivelän (2004) mukaan ”*sellaiset lähikäsitteet kuten kasvatus, sivistys ja pedagoginen toiminta ovat viitanneet jossakin määrin samaan asiasisältöön olematta kuitenkaan*

---

<sup>103</sup> Koivisto, Mäki ja Uusitupa (1995) ovat pyrkineet selvittämään teoksessaan ”*Mitä on valistus*” valistuksen projektin keskeisiä teemoja. He käyvät teoksessaan läpi Kantin keskeisiä kirjoituksia (mm. *Mitä on valistus (1784)* ja *Edistykö ihmissuku jatkuvasti kohti parempaa?* (1798). Kant tutkii valistuksen käsitettä ja järjen aikakauden historiallisia edellytyksiä. Ranskalainen valistus taas yritti hyökätä kaikkia mytologioita vastaan. Horkheimerin (1995) mukaan ”*valistusajattelijat tekivät kuitenkin eräissä tietyissä kysymyksissä tieteen tai tietämättään kompromisseja. Tällaisia olivat mm. eettiset ja joskus myös uskonnolliset totuudet*”. Adorno totesi, että ”*niiden mekanismien tunteminen ja tiedostaminen, jonka avulla Auschwitz olisi ollut välttävissä, on välttämätöntä, samoin kuin stereotyyppisen torjunnan tunnistaminen, joka ballitsee tietoisuutta*” (Adorno 1995, 245).

*täysin identtisiä*".<sup>104</sup> Moderni pedagoginen ajattelu ja subjekti filosofinen perinne näyttävät hänen mukaansa kuitenkin liittyvän historiallisesti katsoen läheisesti toisiinsa ja molempien syntykonteksti on periaatteessa sama.<sup>105</sup> Oelkersin (1991) mukaan sivistys -käsitettä ei kuitenkaan tulisi pitää identtisenä pedagogisen toiminnan käsitteen kanssa, sillä pedagoginen toiminta ilmentää aina toiseen subjektin kohdistuvia pedagogisia vaikutusyrityksiä.<sup>106</sup> Kivelä toteaa edelleen, että *"Viimekädessä sivistyksessä kysymys on subjektin ja tarkemmin sanottuna yksilön ja yleisen välisestä suhteesta ja tuon suhteen konstituutiosta"* (Kivelä 2004, 12). Siljander (2000,12) kiteyttää pedagogiseen toimintaan liittyvän ongelman toteamalla, että:

*"Kysymys kulttuurin ja subjektiuden suhteesta palautuu viime kädessä kasvatuksen ja sivistyksen suhteen ongelmaan. Jos sivistyksellisyyden katsotaan olevan ihmisessä synnynnäisenä, ja lisäksi ajatellaan yksilöllä olevan oikeus vapaasti kasvaa yksilöksi, joudutaan vastaamaan kysymykseen miten kasvatus ja ympäröivä kulttuuri voi vaikuttaa tähän kehitykseen"*.

Perinteisesti sivistysprosessiin liitettävänä kiistana on pidetty sitä, ajatellaanko sivistymisen olevan subjektin itsekasvatuksen, vai intentionaalisen kasvatusvaikeuttamisen tulosta. Arkiajattelussa ihminen voi "sivistää" itseään lukemalla kirjoja, osallistumalla luentopöreihin, seuraamalla tiiviisti erilaisia kulttuuritapahtumia. Siljander (2000) toteaa osaltaan, että vaikka modernin pedagogiikan teoreettisessa perinteessä näiden sisällöstä on esiintynyt lukuisia tulkintoja niin, niiden yhteisenä lähtökohtana on ajatus ihmisen *"ihmiseksi tulemisesta"*.

Valistuksen projektia seuraamalla voidaan kuitenkin myös aiheellisesti kysyä mikä oikeastaan olikaan tuolloin valistuksen eetos? Ja miten sen ajan ideaalit vastaavat tässä tutkimuksessa esitettyä sivistyksen eetosta? Millainen ihmiskäsitys voidaan jäljittää valistuksen projektista? Vaikuttaakin varsin ilmeiseltä, että

---

<sup>104</sup> Kivelän mukaan käsite kasvatus viittaa pedagogisiin intentionaalisiin tekoihin, joilla pyritään vaikuttamaan kasvatettavaan. Sen sijaan käsite sivistys viittaa puolestaan prosessiin, jossa yksilö oman toimintansa kautta muokkaa itseään ja todellisuuttaan. Pedagoginen toiminta on taas käsite, joka sisältää periaatteessa kasvatuksen ja sivistyksen (ks. Kivelä 2004, 9).

<sup>105</sup> Siljanderin mukaan: *"Pedagogisen tutkimuksen ja teorianmuodostuksen perusongelma on modernin pedagogiikan tai kasvatustieteen syntyajoista – 1700 -luvun lopulta lähtien – ollut kasvatuksen ja inhimillisen sivistysprosessin suhteen määrittäminen ja käsitteellistäminen. Pedagoginen teoria on samalla kertaa pyrkinyt olemaan sekä kasvatuksen teoriaa että sivistysteoriaa"*. (Ks. Siljander 2000, 10 ja 16.)

<sup>106</sup> Ks. Oelkers J (1991a) *Erziehung als Paradoxie der Moderne. Aufsätze zur Kulturpädagogik. Weinheim, Deutschen Studien Verlag* sekä Oelkers, J (1991b) *Subjektivität und Kultur: Ein pädagogisches Missverhältnis? Teoksessa: Erziehung als Paradoxie der Moderne. Aufsätze zur Kulturpädagogik. Deutscher Studien Verlag, Weinheim, 11-24.*

tässä tutkimuksessa tematisoitu ”sivistyminen” - ihmisen itseksi tuleminen - eivät näytä olleen primaaristi valistusajan pedagogisen toiminnan tavoitteena. Sen sijaan tavoitteet näyttivät olleen varsin pragmaattisia: ihmisen tuli olla paremmin tietoinen omasta psykofyysisestä rakenteestaan (vrt. itsetuntemus) ja tämän perusteella hän kykenisi paremmin suuntamaan tekemistään yhteiskunnan kannalta ”järkevämmällä” tavalla. Kasvatuksen tavoitteena oli näin ihmisten kasvattaminen ensisijaisesti yhteiskuntakelpoisiksi ja lainkuuliaisiksi.

Vaikka sivistyksen eetokseen ja valistuksen projektiin on liitetty usein samankaltaisia ihmisyiden ideaaleja koskevia luonnehdintoja, niin valistuksen aikana ihmistä koskevat ontologiset ratkaisut näyttävät poikenneen ratkaisevasti antiikin Kreikan filosofien omaksumasta maailmankuvasta ja ihmiskäsityksestä. Seuraavassa nostetaan esiin eräitä valistuksen projektin keskeisiä käsitteitä ja ideaaleja, joita valistuksen ajalla on pidetty sen keskeisimpinä teemoina. Näitä ovat mm. *järjellisyteen, täysi-ikäisyyteen ja vapanteen* liittyvät ideaalit.<sup>107</sup>

Tavoitteena on seuraavassa osoittaa, että vaikka ideaaleissa esitetyt hyvät aikomukset löytävät paikkansa myös sivistysteoreettisessa keskustelussa, niin valistusajalla muodostuneen ihmiskäsityksen puitteissa niiden toteuttaminen kasvatuksen keinoin ei pedagogisessa mielessä olisi ollut ilmeisesti mahdollista. Kuten jo edellä on todettu, niin valistuksen projektissa kasvatuksen ennakkoehdot ja kasvatuksen tavoitteet näyttivät menneen paradoksaalisesti sekaisin. Hieinan kärjistäen tällaisen sivistysteoreettisen ongelman voisi kiteyttää toteamalla, että *valistuksen eetoksen mukaan ihmisen on vasta sitten mahdollisuus sivistyä valistuksen ihanteiden mukaan, kun hänet on ensin kasvatettu ihmiseksi.*

Fenomenologisessa mielessä kantilainen ”sivistysteoria” vaikuttaakin näin varsin absurdilta. Tämä johtuu siitä, että ihmisen itseyden kehittymistä ajatellen em. valistusajan ihanteita (kuten järjellisyys, korkeampi ihmisyys, täysi-ikäisyys ja itsemääräytyneisyys) tulisi kasvatusteoreettisesti pitää nimenomaan sivistysprosessin eetokseen liitettävänä tavoitteina ja ideaaleina, joihin pedagogisen toiminnan avulla pyritään, eivätkä siis kasvatuksen ennakkoehtoina, kuten Kant näytti ajattelevan. Siljanderin (2000) mukaan: ”*valistusajan kasvatuksellinen eetos näyttää*

---

<sup>107</sup> Varton (1995b) mukaan kussakin kulttuuriperinteessä ideoille on annettu omat tulkintansa ja nämä tulkinnat on taas esitetty ideaaleina. Ideaalit ovat osoittaneet päämäärän, jonka yksilö tai kansa on voinut asettaa itselleen. Esimerkiksi kulttuurin myyteissä ja uskonnoissa on perinteisesti ajateltu, että ihmisellä on jokin tietty tehtävä, päämäärä tai tarkoitus. Tätä on filosofiassa kutsuttu ihmisen, kansan tai kulttuurin eetokseksi. ”kansanluonteesta”. Näin se ei Varton mukaan ole mikään peritty piirre, vaan opittu elämänasenne. (ks. Varto 1995b, 13–14.)

*kadottaneen kasvatuksen ja samalla modernin pedagogiikan keskeisimmän ajatuksen siitä, että inhimillinen sivistysprosessi on olennaisesti riippuvainen kasvatuksesta.” - Samalla se hänen mukaansa ”teoreettisessa mielessä avoimeksi subteen subjekttiivisen konstituointiproessin ja kasvattavan toiminnan välillä” (ks. Siljander 2000, 20).<sup>108</sup>*

Tässä tutkimuksessa sanoilla ”sivistys” ei siis viitata pelkästään (kognitiivisen) tietoon tai tietomäärään sinänsä, vaan sillä tarkoitetaan nimenomaan ihmisen maailmasuhdetta koskevaa tietoa, joka antaisi mahdollisuuden ymmärtää ihmisen kasvua ihmiseksi pedagogisen toiminnan avulla. Näin sivistysprosessin pedagoginen toteuttaminen edellyttää sekä *oppimisen kausaalisuuden* että *sosiaalisen kausaalisuuden* tunnistamista ja tunnustamista seuraavasti:

- 1) Sivistysprosessi ei toteudu itsestään vaan edellyttää aina systemaattista kasvatuksellista vaikuttamista ja pedagogista toimintaa. Ihmisen sivistysprosessi ei näin ole luonnonprosessin kaltainen tai itseohjautuva kasvutapahtuma.
- 2) Viime kädessä sivistysprosessissa on kysymys ihmisyyden idean todellistumisesta. Tällaista kokemuslaatua luonnehditaan tässä tutkimuksessa sanoilla ”terve praktinen itsesuhde”.

Siljander toteaaakin yleisesti, että vaikka kasvatusta on ollut modernille pedagogiselle ajattelulle kiistattoman tärkeä lähtökohta, niin jostain syystä kasvatusta on sitten kadottanut paikkansa teorianhistoriallisessa murroksessa. Hän toteaa myös, että amerikkalainen kasvatustieteellinen perinne ei ole yleensä pyrkinyt tekemään eroa *kasvatustieteellisen*, *kasvatopsykologisen* ja *psykologisen* tutkimuksen välillä, vaan teoreettista keskustelua on käyty lähinnä *oppimispsykologian* nimikkeellä. <sup>109</sup> Kuvaavaa on hänen mielestään myös se, että amerikkalaiseen tutkimus- ja keskustelukieleen ei ole kuulunut eurooppalaiselle keskusteluperinteelle tärkeää sivistyksen (*Bildung*) käsitettä.

---

<sup>108</sup> Tällainen kartesiolainen ontologia johtaa sellaiseen kehitysoptimistiseen kasvatusajatteluun, jossa yksilön itseyden kehittymisen ehdot, ”vapaus” on asetettu yksilölle itselleen. Buberin mukaan tällainen ”vapaus” ja kasvatusvastuun siirtäminen tarkoittaa kuitenkin perusteellista käsitesekaannusta. Kehityksen vapautta on mielestäni pitää päämääränä, sillä itse asiassa se on kasvatuksen mahdollisuuden ennakkoehto ja lähtökohta (ks. Värrö 2004, 80).

<sup>109</sup> Siljander toteaa, että mannereurooppalainen ja erityisesti saksalainen traditio on pitänyt pedagogisen ja psykologisen tutkimuksen teoreettisesti erillään. Pedagoginen teoria ja psyykkisiä prosesseja koskeva teoria ovat periaatteessa olleet eri asiaa, vaikka näillä onkin leikkauskohtia ja yhteisiä pintoja (Siljander 2000, 17).

Siljanderin (2000) mukaan jo 1950- ja 1960 -luvulla empirinen tutkimus ja siihen liitettävä amerikkalainen behavioristinen oppimisen psykologia teki merkittäviä aluevaltauksia tieteen kentällä ja silloin myös yhteydet perinteiseen manereurooppalaiseen pedagogiseen tutkimukseen heikkenivät amerikkalaisen tutkimuksen kustannuksella. Tällöin tilalle tulivat psykologian ja sosiologian tutkimusalueen keskeiset käsitteet.<sup>110</sup> Tämän myötä myös kasvatusta alettiin jäsentää uudella tavalla ja psykologinen käänne merkitsi *uusbehavioristisen* suuntauksen voimistumista. Valistuksen hengessä ihmisistä haluttiin saada yhteiskuntakelpoisia ja osittain tällaisen pragmaattisen tavoitteen seurauksena kasvatukseen liittyvää problematiikkaa on sittemmin alettu pohtia yhä enemmän erilaisten *sosialisaatioteorioiden* valossa ja samalla ne ovat häivyttäneet kasvatusteoreettiset kysymyksenasettelut pikku hiljaa taka-alalle. (ks. Siljander 2000, 11–21.)<sup>111</sup>

Yhteiskunnallisena tendenssinä kartesiolainen maailmankuva näyttääkin pikku hiljaa vahvistaneen otettaan. Filosofinen pohdinta ihmisen olemisen ehdoista ja etenkin kysymykset ihmisenä olemisen ehdoista ovat jääneet taka-alalle. Samalla elämiseen liittyviä ongelmia on yhä enenevässä määrin ruvettu tarkastelemaan yksilön kehollisina ja psykologisina kysymyksinä.<sup>112</sup> Historiallisesti tarkasteltuna sivistysteoreettinen keskustelu näyttää laantuneen merkittävästi länsimaisen markkinatalouden ja erityisesti amerikkalaisen yhteiskunnallisen eetoksen vahvistettua otettaan maailmalla toisen maailmansodan jälkeen. Samalla vastuu kasvatuksesta, oppimisesta ja sivistymisestä on pyritty yhä selkeämmin siirtämään yksilölle itselleen. Suomessa kasvatustieteellistä keskustelua on jopa ammattikasvattajien piirissä pidetty epärelevanttina ja jollain tavalla outona asiana.<sup>113</sup> Aini Oravakangas (2005) toteaaikin väitöskirjassaan ”Koulun tuloksellisuus”, että

---

<sup>110</sup> Esimerkiksi käsitteiden ”kasvatus”, ”sivistys”, ”sivistettävyyttä”, ”sivistyskykyisyys”, ”luonne” ja ”siveellisyys” tilalle tai rinnalle ovat tulleet pikku hiljaa käsitteet ”oppiminen”, ”oppimiskykyisyys”, ”käyttäytyminen” sekä näiden monet johdannaiset.

<sup>111</sup> Siljanderin (2000) mukaan kokoavaksi käsitteeksi on näin muodostunut sana ”sosialisaatio” (tai sosialisaatioprosessi), jota on ollut sitten mahdollista tarkastella sosiologisten teorioiden (mm. Parsons, Mead, Habermas) ja psykologisten kehitysteorioiden valossa (mm. Piaget, Kohlberg, Freud).

<sup>112</sup> Rauhala (1998) toteaaakin, että ”*länsimaissa ihmisen elämäntaidon kehittämisen keinot ovat kaventuneet ja esimerkiksi psyykkiset häiriöt käsitellään perustunteellaan ihmisen elämäntaidollisiksi ongelmiksi. Näihin kohdistuva auttaminen palautetaan pienin muunnelmin ihmisubdeoppiin, josta näyttää muodostuneen jonkinlainen maanpäällisen pelastuksen evankeliumi*” (Rauhala 1998, 95).

<sup>113</sup> Opetushallituksen raportissa ”*Ammatillisen peruskoulutuksen opetuksen ja ohjauksen määrä ja riittävyys*” (2009) todetaan, että opettajien mielestä käytettävät tuntiresurssit eivät anna mahdollisuutta sitoutua lisääntyneeseen kasvatustieteen vastuuseen. ”*Tällaista sitoutumista haittasi heidän mielestään kokemus vastikkeettomasta työstä, koska kasvatustyöhön ei ollut osoitettu riittävästi palkan perusteena olevia opetusvelvollisuustunteja*” (ks. sivu 86).

kasvatuskäsitteen käyttöä on opetustoimen uudessa lainsäädännössä pyritty välttämään ja sen sijaan on ruvettu käyttämään termejä *kasvu*, *kasvaminen* tai *kehittymisen tukeminen*.<sup>114</sup>

Yhteistä tämän jälkeisille filosofisille suuntauksille näyttää sitten olleen ihmisen olemisen ymmärtäminen varsin kapeasti jonkin dogmaattisen uskomusjärjestelmän mukaan. Ensinnäkin kirkko on aikojen saatossa pyrkinyt yhä vahvemmin perustelemaan hyvän elämän lähteeksi rakkautta ja jumalallista ilmoitusta siitä, miten ihmisen tulisi elää, jotta tämä saisi armon ja iänikuisen elämän. Samalla luonnontieteiden kehittyminen on tuottanut uusia menetelmiä tarkastella ihmistä biologisena ja fysiologisena kokonaisuutena, jolloin ihmisen kasvua on pyritty ymmärtämään tiettyjen kehityspsykologisten vaiheiden avulla. Kaiken kaikkiaan myös tieteellisestä keskustelusta on jäänyt taustalle niiden filosofisten ehtojen tarkastelu ja problematisointi, joiden mukaan ihmisen jo 2500 vuotta sitten ajateltiin asettuvan maailmasuhteeseen – toisin sanoen miten ja millä ehdoin ihmisen ajatellaan kasvavan ihmiseksi.<sup>115</sup>

Saastamoinen (2000) onkin todennut, että kartesiolaisen maailmankuvan vahvistumista voidaan ymmärtää varsin hyvin juuri sen omaa historiallista taustaa vasten. Verinen 1600-luku Euroopassa oli merkinnyt perinteisten uskonnollisten auktoriteettien rapautumista. Siihen asti erilaiset uskonnolliset auktoriteetit olivat tarjonneet erilaisia selityksiä ihmisille siitä mihin erilaiset teot, tuntemukset ja emootiot perustuivat. Tällaisten auktoriteettien menetettyä asemansa, ihmisen omaa autonomisuutta alettiin korostaa aivan uudella tavalla: ihmisiä kehoitettiin ottamaan oma järkensä itsetutkiskelun välineeksi. Ihmisen minuuden *locus of control* siirtyi Jumalalta ihmisen omalle rationaaliselle järjelle. Tällaisen ihmisen tuli tarkkailla, luokitella, säännellä ja kontrolloida omaa ruumistaan ja sen aiheuttamia tuntemuksia. Kaoottisessa maailmassa vain ihmisen ajattelu, järki, oli var-

---

<sup>114</sup> Poikkeuksen näyttää muodostavan ainoastaan yliopistolaki, jossa viitteenomaisesti otetaan kantaa myös kasvatukseen ja sivistykseen, mutta esimerkiksi vuonna 1995 voimaan astunut ammattikorkeakoululaki ei ole asettanut koulutustoiminnalle minkäänlaisia kasvatuksellisia päämääriä (Oravakangas 2005, 95).

<sup>115</sup> Kasvatuksen häivyttäminen yhteiskunnallisesta keskustelusta ja yksilön vastuuta korostava lähestymistapa ei näytä olevan kovin uusi ilmiö. Olivathan jo antiikin Kreikan ajan sofistit pyrkineet omalla tavalla juurruttamaan subjekti-filosofista ajattelua kansalaisten keskuuteen sekä edelleen tuon ajan tieteen tekijöihin. Harvan (1981) mukaan jo tuolloin Kreikan ja Rooman kiinteä suhde vaikutti merkittäväällä tavalla roomalaisiin, mutta ”roomalaisilta näytti puuttuvan kreikkalaisille ominainen pyrkimys olevaisen syvimpien ongelmien selvittämiseen”. Roomalaisten elämänsenne oli voittopuolisesti käytännöllinen ja siksi filosofiasta etsittiin ennen kaikkea opastusta elämisen taitoon. Näin Rooman valtakunnan sortuminen merkitsi samalla sitten myös antiikin sivistyksen rappeutumista. Tästä syystä roomalaisten keskuudesta ei ole noussut ainoatakaan suurta filosofia (Harva 1981, 20).

ma tae jumalallisuuden olemassaolosta. Kaikkea muuta oli syytä epäillä. Systemaattisen epäilyn metodin kautta ihmisen järjestyksestä tulee ruumiista ja ulkomaailmasta irrallinen entiteetti, ikään kuin esine, joka asuu ruumiin sisällä. Saastamoisen (2000) toteaa edelleen, että keskiajan murroksessa:

*”Osana laajempia yhteiskunnallisia, kulttuurisia ja taloudellisia muutoksia, ajattelutapa alkoi vähitellen muuttua kohti kartesiolaista ihannetta. Ulkoisen kontrollin muodot yhteiskunnissa alkoivat vähitellen syrjäytyä ideologisten kontrollin muotojen ja yksilöiden itsensä harjoittaman itsesäätelyn yleistyessä”.*

Burkitt (1999, 50–52) toteaa, että 1700-luvulle tultaessa Euroopan hoveissa alettiin painottaa yhä enemmän sivistynyttä käytöstä, etikettiä ja ruumiin kontrollia. Ihmisen oli tarkkailtava yhä huolellisemmin sekä itseään, että myös muita ihmisiä. Oli pohdittava muiden ihmisten sanomisia ja mitä näillä sanomisilla mahdollisesti tarkoitettiin. Alkoi syntyä erilaisia systemaattisia tulkintatapoja ja tekniikoita ihmisten ymmärtämiseksi. Myöhemmin nämä tekniikat muuttuivat osaksi tieteellistä ajattelutapaa ja saivat hänen mukaansa psykologian statuksen.

Saastamoisen (2000) mukaan tällainen rationaalinen ja objektiivinen tieteenihanne ei ole kuitenkaan kyennyt synnyttämään valistusfilosofien lupaamaa varmuutta maailmaamme. Psykologisten tieteiden tasolla ongelmana on ollut hänen mukaansa juuri kartesiolaisen näkemyksen jyrkkä individualismi ja sen ihannointi:

*”1900-luvun psykologian keskeiset teoriat behaviorismi ja kognitiivinen psykologia ovat perustuneet näiden ympäristön ja käyttäytymisen välisten kausaalisubteiden systemaattiselle kartoittamiselle: joko sulkeistamalla ihmisen mielen tieteen keinoin tavoittamattomaksi ”mustaksi laatikoksi” tai antamalla sille metaforisesti päänsisäisen tietokoneen statuksen”.*

Kartesiolaisen maailmankuvan yleistymisen näkyy erityisesti siinä, miten oppimisteoreettista keskustelua on maailmalla käyty viimeisten vuosikymmenien aikana. Huomataan, että kognitiiviseen psykologiaan perustuvat konstruktivistiset opetusmenetelmät ja oppimistyyli ovat tulleet myös tieteellisen toiminnan ja kiinnostuksen keskipisteeksi. Samalla pedagogisessa toiminnassa on alettu yhä enemmän painottaa yksilön omaa vastuuta oppimisessa.



Siljander on tässä yhteydessä todennut, että puhdas konstruktivismi on kuitenkin pedagogisen toimintateorian valossa melko mahdoton lähtökohta, koska tällainen oppiminen edellyttää aiemmin esitetyn *autopoieettisen subjektin*, jolla on itsellään kyky toteuttaa oma oppimis- ja sivistysprosessinsa. Tietäminen ja oppiminen tarkoittavat silloin hänen mukaansa subjektin ”itseorganisaatiota”. Tällainen refleктоimatoin kiinnittyminen oppimisteoreettiseen konstruktivismiin on tarkoittanut samalla subjektivistisen oletuksen ottamista myös kasvatustoiminnan pedagogiseksi lähtökohdaksi.<sup>116</sup>

Useat tutkijat ovat todenneet, että myös sivistyksen käsitteeseen näyttää eurooppalaisessa perinteessä liittyneen erilaisia tulkintoja riippuen siitä ajatellaanko sivistyksen edustavan kulttuurista kehittymistä tai yksilön kasvamista ja kehittymistä ihmisenä. Kantin sanoin sivistyksellä voitaisiin sanoa perinteisesti tarkoitettua ”*ihmisyden ideaalin todellistumista*”. Näin valistuksen ajan valistuneemmassa elämänmuodossa ihmisiä ja kansalaisia kehoitettiin asettumaan tietoisiksi subjektiksi ja tällaisia sivistyksen määreitä olivat: *järjellisyys*, *korkeampi ihmisyys*, *täysikäisyys* ja *itseääräytyneisyys*. (Koivisto, Mäki ja Uusitupa 1995, xiii.)<sup>117</sup> Näistä perusteemoista ja ideaaleista on vallinnut suhteellisen suuri yksimielisyys, mutta niiden kasvatuksellisista ehdoista on sittemmin kiistely varsin paljon. Seuraavassa näitä ideaaleja on vielä tarkasteltu lyhyesti ja tavoitteena on osoittaa, että oppimisteoreettisesti ne kaikki muodostavat varsin ongelmallisen lähtökohdan sivistysteoreettiselle keskustelulle ja etenkin siihen liittyvälle kasvatustajattelulle.

”*Järjellisyys*”: Sanalla järki viitataan yleensä ihmisen kognitiiviseen kykyyn hankkia tietoa ympäröivästä maailmasta sekä edelleen kykyä tehdä ”järkeviä” päätöksiä. Toisin sanoen ”järjettömyydellä” on usein tarkoitettu sitä, että päätöstä ei voida perustella ihmisen omaksuman rationaalisen tiedon avulla. Näin järjellisellä toiminnalla on voitu viitata siihen, että järkevä ihminen voi luottaa omaan harkintaansa. Valistuksen projektissa ”järjellisyydellä” näytettiin näin viitattavan ”valistumiseen”, toisin sanoen kykyyn irrottautua erilaisista irratio-

---

<sup>116</sup> Siljander toteaa, että mikäli oletetaan, että sivistys on luonnonprosessin kaltainen tapahtuma, kasvatusta ei ole mahdollista. Toisaalta mikäli oletamme, että kasvatettava on itseääräytyvä, oman sivistysprosessinsa itsenäisesti toteuttava subjekti, ei kasvatusta tarvita. (ks. Siljander 2000, 10–11).

<sup>117</sup> Valistukselle järjen ajateltiin olevan ihmisen universaali intellektuaalinen kapasiteetti potentiaalisesti, mutta ei useinkaan toteutuneena. Yleisesti järjen käsite näytti sisältävän vapautumisen kaikista niistä traditionaalisista auktoriteeteista, opeista, sosiaalisista suhteista ja instituutioista sekä konventioista, jotka eivät läpäise järjen kriteereitä, siis vapautumisen ”taikauskosta”, ”ennakkoluuloista” ja ”erheistä”. Näin myös kritiikin perimmäiseksi instanssiksi ajateltiin järki, mutta viime kädessä valistuksen projektin yhteydessä ei sitten välttämättä analysoitu järjen käsitettä kovinkaan perusteellisesti (ks. Koivisto, Mäki ja Uusitupa 1995, xiii).

naalisista uskomuksista, joiden mukaan erilaisia ilmiöitä oli tuohon aikaan pyrittävä ymmärtämään ja selittämään.

*”Korkeampi ihmisyytensä”*: Tässä ideaalissa näytetään tavoiteltavan ihmisen eettistä olemusta koskevaa tietoa tai tietoisuutta. Implisiittisesti siinä kehoitetaan hylkäämään luonnontieteen tuottama biologinen ja kehollinen selitysmalli yksinomaaisena ihmisen olemista selittävänä tekijänä. fenomenologisessa mielessä pyrkimys ”korkeampaan ihmisyyteen” näyttäisi siis lähtökohtaisesti viittaavan emansipaatioprosessiin, jossa ihmisen käsitys maailmasta ja oman maailmasuhteen muodostumisesta otetaan tarkasteltavaksi ja arvioitavaksi.

*”Täysi-ikäisyys”*: Taustalla tässä voidaan nähdä Kantin esittämä ajatus siitä, että ihmistä tulisi jo lähtökohtaisesti pitää *täysi-ikäisenä* (”aikuisena”) ja häntä tulisi aina kohdella *päämääränä sinänsä*. Ideaalina tällainen vaatimus ”täysi-ikäisyydestä” saa kuitenkin kehäpäätelmän luonteen. Mikäli ihmistä jo lähtökohtaisesti pidetään ”täysi-ikäisenä”, niin silloin häntä ei tässä mielessä tarvinnut myöskään kasvattaa. Näin myös oli pelkästään yksilöstä itsestään kiinni, tuliko hän kohdelluksi täysi-ikäisenä. Tämän mukaan täysi-ikäisyyden saavuttaminen ei liity kasvatukseen, vaan kyseessä näyttää olevan subjektin itseensä kohdistama kasvatustaivaikutus, itsekasvatus.

*”Itsemääräytyneisyys”*: Ihmisen kyky hallita itseään ja olla kompetentti toimija yhteiskunnassa edellyttää luonnollisesti tiettyä itseohjautuvuutta, jotta ihmisen luontainen spontaanius ja uteliaisuus elämän ilmiöitä kohtaan voisivat todellistua. Tällaista ”positiivista itsemääräytyneisyyttä” (vrt. praktista itsesuhdetta) ei voida kuitenkaan pitää subjektin perusominaisuutena, vaan se edustaa kokemusta, jonka voidaan ajatella realisoituvan ainoastaan tietynlaisen kasvatustoiminnan ansiosta. Näin ”itsemääräytyneisyys” ei siis voi muodostaa pedagogisen toiminnan ennakkoehtoa, vaan kysymyksessä on nimenomaan kasvatustoiminnalle asetettu tavoite.

Yhteenvedon voidaan todeta, että sivistysteoreettisesti tarkasteltuna kaikki neljä edellä esitettyä valistuksen ideaalia viittaavat fenomenologisessa mielessä tietämisen kolmanteen abstraktiotasoon. Tämän johdosta ne eivät tajunnallisina prosesseina kehkeydy subjektin omaehtoisina ja tahdonvaraisina oppimisprosesseina. Valistuksen projektin yhteydessä myös muissa - lähinnä eksistentialismiin perustuvissa kasvatustieteellisissä suuntauksissa - esiintyy useita muitakin myyttejä ja irrationaalisia uskomuksia, joilla on sitten ollut merkittävä vaikutus tämän päivän kasvatuskäytäntöihin. Tällaisiksi myyteiksi voidaan lukea juuri edellä esi-

tetyt ihmisyyden ideaalit, mutta myös seuraavat Kantin esiin nostamat teesit *alaikäisyydestä* ja *vapaudesta* ovat esimerkkejä valistuksen eetokseen liitettävistä ideoista, joissa kasvatuksen tavoitteet ja ennakkoehdot näyttävät menneen sekaisin. Esimerkiksi Kivelä (2000, 30 ja 34) toteaa Kantia lainaten, että ”Ihmisen vapaus ei ole sivistysprosessin ja valistuksen tulos, vaan päinvastoin: valistus- ja sivistysprosessi on mahdollinen ihmiselle tyypillisen vapauden vuoksi”. Ja edelleen: ”kantilaisen pedagogikan näkökulmasta kasvatusta on itse asiassa väline, jonka tulisi realisoida sivistyksen perusehto, kyky vapauteen. Mahdollisuus inhimilliseen sivistysprosessiin avautuu vasta silloin, kun ihminen on kasvatettu kykeneväksi oman järjen autonomiseen käyttöön”.

Onko alaikäisyys aina oman järjen käytön puutetta? Entä jos alaikäisyys ymmärretäänkin juuri sellaisena elämänhallinnallisena ongelmana, jota esimerkiksi Lauri Rauhala on kutsunut subjektiivisen maailmankuvan häiriöksi tai ”epäsuotuisuustekijäksi ihmisen subjektiivisessa maailmankuvassa”?<sup>118</sup> Kysymys on siitä millaisissa tilanteissa ihmisen psyykinen turvajärjestelmä toimii siten, että ihmisellä on tarve kaventaa tietoisuuttaan? Voidaanko tällaista pitää yksilön ”itse aiheutettuna alaikäisyytenä”? Kantin mukaan valistus tarkoittaa juuri vapautumista ihmisen omaa syytään aiheuttamasta alaikäisyydestä:

*”Tämä alaikäisyys on itse aiheutettua, sillä syynä ei ole ymmärryksen puute, vaan oma päättämättömyys ja rohkeuden puute käyttää omaa ymmärrystä ilman toisen johdatusta. Sapre aude! Rohkeus käyttää omaa ymmärrystä on siis valistuksen lähtökohhta.”*

Tällä tavalla määriteltynä Kantin esittämä ”itseaiheutettu alaikäisyys” saa kuitenkin melko lailla oudon merkityksen. Implisiittisesti hän näyttää sitten kehottavan esimerkiksi alkoholista, itsemurhaa hautovaa tai skitsofreenikkaa ”otamaan itseään niskasta kiinni” eli itse parantamaan itsensä. Maailmankuvan kaventuminen tai em. Rauhalan esittämä *subjektiivisen maailmankuvan häiriö* voi kuitenkin olla myös seurausta jostain lähisuhteesta ilmenneestä traumaattisesta kokemuksesta. Hänen mukaansa ihmisellä on luontainen taipumus psyykkisen

---

<sup>118</sup> Lauri Rauhala on myös johdonmukaisesti pyrkinyt välttämään kutsumasta sairaudeksi sellaisia psyykkisiä häiriöitä, joiden taustalla voidaan nähdä selkeästi havaittava mentaalinen ongelma-vaikutus, eikä esimerkiksi mikään fysiologinen sairaus. Tämän takia hän kutsuukin erilaisia mentaalisia häiriöitä yleisesti ”elämäntaidolliseksi ongelmaksi”. Monet tutkijat ovatkin katsoeet, että esimerkiksi skitsofrenian synnyn selittäminen yksin somaattisten etiologisten tekijöiden avulla jättää tämän häiriön pääosan mysteeriksi. Rauhala toteaaakin, että ”vaikeimman maailmankuvassa esiintyvän häiriön eli skitsofrenian selittäminen taudiksi medisiinisen etiologisen selvityksen avulla ei ole johtanut vakuuttaviin tuloksiin” (Rauhala 1998, 136).

eheyden nimissä täydentää maailmankuvaan syntyneitä aukkoja irrationaalisella tavalla. Silloin tällaista tietoisuuden kaventumista - ”alaikäisyyttä” - ei ilmeisestikään voida pitää itse aiheutettuna.

Kantin mukaan kasvatuksen tehtävänä oli luoda edellytykset ihmisen vapaalle ja autonomiselle järjenkäytölle. Tällöin kyseessä oli hänen mukaansa ”*vapauteen kasvattamisesta ja ihmisen tulee kasvatuksen kautta saavuttaa vapaus oman järjen käyttöön ja järkevään toimintaan*”. Törmäämme tässä kuitenkin kahteen perustavanlaatua olevaan ongelmaan. Voiko ”vapaus” olla ihmiselle lajityypillinen olemus? Mitä itse asiassa vapaudella tässä yhteydessä tarkoitetaan?

Valistuksen projektissa ”vapaudella käyttää omaa järkeään” näytettiin tar koitettavan yleensä sellaisten irrationaalisten uskomusten hylkäämistä, joita ei mitenkään voitu ”rationaalisesti” eli ”kognitiivisen järjen” avulla ymmärtää tai perustella. Tällaisen ”poisoppimisen” avulla ihminen sitten ”valistui” ja hän kykeni hylkäämään omaan maailmankuvaansa liittyviä outoja uskomuksia.<sup>119</sup> Vaikka ihminen oli nyt ”kasvatettu kykeneväksi oman järjen autonomiseen käyttöön”, niin poisoppiminen ei sinällään vielä oppimisteoreettisessa mielessä tarvitse merkitä tässä tutkimuksessa esitettyä ”sivistymistä”. Esimerkiksi jos olen aiemmin uskonut, että naapurin Reiska on sateentekijä, niin hylätessäni tämän uskomuksen, tämä ei automaattisesti tarkoita sitä, että sen jälkeen tietäisin mistä se sade oikein tulee. Juuri tässä on toinen ”vapauteen” liittyvä ongelman ydin: en siis voi oman ”vapauteni” (tahdonvoimani avulla) nimissä päättää mitä nyt opin ja miten ymmärrän uuden asian, vaan uuden asian omaksuminen, ymmärtäminen edellyttää useimmiten ulkopuolista ohjausta, pedagogista toimintaa, joka vasta sitten mahdollistaa oppimisen, ”sivistymisen”.

Valistuksen projektissa ”vapaudella” on edellä esitetyn mukaan usein viitattu juuri ihmisen rationaaliseen kykyyn ajatella ja tehdä vapaasti omaa elämäänsä koskevia valintoja. Tällaisella ”vapaudella” on silloin viitattu lähinnä psykologiseen kokemukseen, jossa ihminen kykenee irtautumaan irrationaalisiksi katsottavista selitysmalleista. Näin Kantin esittämä ideaali ”ajattelemisen vapaudesta” näyttää viittaavan lähinnä ihmisen kehollisella ja psykologisella tulkkiutumisalueella tapahtuvaa mielellistä toimintaa. Fenomenologisessa mielessä tällainen

---

<sup>119</sup> Freudin mukaan ihmisen ongelmana on, että hänellä on taipumus sisäistää pakkoa, jota hänen ulkoapäin kohdistetaan. Vasta kun ihminen tiedostaa ne illuusiot, joiden alaisena hän toimii, hän voi vapauttaa itsensä niistä ristiriidoista, jotka ovat sokaisseet hänen itsetiedostuksensa (ks. Puolimatka 1995, 58).

”oppimiskokemus” viittaa silloin tietämisen ensimmäiseen ja toiseen abstraktiotasoon. Sen sijaan ”vapauden” kokeminen eksistentiaalisena mielenlaatuna viittaa oppimisen kolmanteen abstraktiotasoon. Kaiken kaikkiaan voidaan tässä yhteydessä todeta, että ”eksistentiaalinen vapaus” ja ”psykologinen vapaus” näyttävät viittaavan eri tietämisen abstraktiotasoihin, jolloin ne myös oppimisteoreettisesti viittaavat erilaisiin tietämisen abstraktiotasoihin.

On myös ilmeistä, että Kant sitten myöhemmin jollain tavalla ”menetti uskonsa ihmiseen” ja hänen käsityksensä kasvatuksesta ja kasvatuksen ehdoista muuttuivat selvästi behavioristisempaan suuntaan. Kant totesikin, että pelkkä ihmisen halu tai kyky järjen käyttöön ei vielä riitä. Järki ja järkevä toiminta kehittyi hänen mukaansa vasta silloin, kun ”*ihmisen on vaikeiden olosuhteiden pakosta opittava käyttämään omaa järkeä*”. Väistämättä tällaisesta luonnehdinnasta tulee mieleen suomalaisessakin yhteiskunnallisessa keskustelussa yleistynyt arkipäiväinen ja behavioristinen sanonta, jonka mukaan ”kyllä Siperia opettaa”. Samalla Kant näyttää sitten jossain vaiheessa myös hylänneen antiikin Kreikan filosofien omaksuman ihmisyyden ideaalin siitä, että ihmisen olemisen mysteeria voitaisiin ymmärtää ja ihmisenä olemisen ehdoista voitaisiin saada mitään varmaa tietoa. Näin hän näyttää sitten päätyneen pohtimaan ihmisen olemisen ehtoja kartesiolaisen ontologian mukaan - autopoieettisen subjektin omaehtoisena konstitutiiona. Tämän ajattelun mukaan ihmisen kasvu ihmiseksi ja ihmisenä todellistuminen, sivistyminen mahdollistuu ainoastaan itsekasvatuksen avulla.<sup>120</sup>

Viittaakin siis siihen, että valistuksen projektissa ei näin aikoinaan kyetty oivaltamaan tietämisen kolmannella abstraktiotasolla tapahtuvaa oppimisen luonnetta eikä siihen liittyviä pedagogisen toiminnan ehtoja. Paradoksaalisesti ihmisen itseyden kehittymistä koskevaan kasvatustoimintaan liittyvä perustavanlaatua oleva ”tiedon intressi” koski kuitenkin juuri tätä tietämisen ja oppimisen abstraktiotasoa. Samalla luotiin virheellinen ”tieteellinen” käsitys siitä, että ihmisellä

---

<sup>120</sup> Kantin ajattelussa voidaan Harvan (1981, 44) mukaan erottaa kaksi vaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa hän pitää mahdollisena saavuttaa järjen avulla tietoa tosiolevaisesta. Näin hän piti jonkun sortin ontologista todistusta Jumalan olemassaolosta mahdollisena. Voidaan siis ajatella, että tässä vaiheessa hän vielä nojautui Platonin, Sokrateen ja Aristoteleen ajatuksiin, joiden mukaan myös ihmisen hyvän elämän ehdoista voitiin saada tietoa. Vaikka Kant sittemmin kielsi jyrkästi Locken ja Humen jyrkän tulkinnan empirismistä, jonka mukaan todellisuus on sellainen kuin miksi aistimme sen osoittavat, niin hän kuitenkin sitten ehdottomasti kieltää tiedon mahdollisuuden olioista sinänsä. Näin Kant näytti sitten omaksuvan selkeästi sellaisen kartesiolaisen maailmankuvan ja kantille ihminen oli ”kahden maailman kansalainen”, yhtäältä empirisen ilmiömaailman alainen, jota määrää luonnon kausaalisuus, mutta toisaalta ”olioiden sinänsä” maailmassa, joka on tästä kausaalisuudesta riippumaton ja jo itsessään vapaa (ks. Benner 1993, 62).

on vapaa tahto ja oman vapaan tahtonsa puitteissa ihminen kykenee ”oppi-  
maan”. Näin oppimisen ajateltiin tuolloin olevan enemmänkin kiinni ”tahdosta”  
kuin kyvystä ”ymmärtää” ja ihminen kaikkivoipaisena olentona kykenee sitten  
vaikuttamaan oman ajattelunsa ehtoihin.

Yrittäjyyden ”henkinen koti” löytynee viime kädessä länsimaisesta ja ang-  
loamerikkalaisesta kulttuurista, jossa käsitys ihmisestä on lähtökohdiltaan muo-  
dostunut aikoinaan Kantin esittämästä ajatuksesta yksilön vapaudesta ja au-  
tonomisuudesta. Tämä on vastannut pitkälti myös humanistisen ihmiskäsityksen  
perusolemusta, jonka mukaan valistuneella yksilöllä tulee olla kyky säätää itsel-  
leen lakeja sekä kyky tehdä itsenäisiä ja järkeviä arvovalintoja.<sup>121</sup> Yhteenvetona  
voidaan todeta, että valistuksen projektista ei näin kyetä muodostamaan sellaisia  
kasvatusteoreettisia lähtökohtia, jonka mukaan ihmisen itseksi tulemista, ”sivis-  
tymistä” voitaisiin tässä tutkimuksessa tarkoitettavalla tavalla perustella. Tiivistä-  
en voidaan myös todeta, että pedagogisen paradoksin ongelma ei siis ratkea  
pelkästään pedagogisia keinoja (opetusmenetelmiä) kehittämällä, vaan samalla  
tulisi kyetä muuttamaan ihmisen oppimista ja kasvatusta koskevia perustavanlaa-  
tuisia uskomuksia. Tällaisia uskomuksia ovat olleet mm. seuraavat käsitykset  
autenttisuudesta ja voimaantumisenesta (ks. luku 3.2.1) sekä ihmisen tahdon va-  
paudesta (ks. luku 3.2.2).

### ***3.2.1 Kaksi erilaista käsitystä kasvatuksen eetoksesta ja autenttisuudesta***

Kasvatuksen eetos aristoteelisessa ja etenkin kristillisessä perinteessä näyttävät jo  
lähtökohtaisesti perustuneen erilaiseen ymmärrykseen ihmisen perusolemukses-  
ta. Kun aristoteelisessa perinteessä pedagogisen ja kasvatuksellisen toiminnan  
tavoitteena voidaan ajatella olleen emansipatorinen oppimiskokemus, jossa ih-  
minen tulee tietoiseksi omaa maailmasuhdettaan koskevista uskomuksista, niin  
kristillisessä perinteessä kasvatuksen eetoksena voidaan sanoa olleen autuuden

---

<sup>121</sup> Kantilaisen etiikan mukaan ihmisen järjellinen olemus perustuu vapaalle tahdolle ja tällainen  
autonomia liittyy läheisesti käsitteeseen vapaus, kykyyn määritellä itse ne motiivit, joiden pohjalta  
ihminen ja yksilö toimivat. Ojanen kuitenkin (2002) huomauttaa, että mm. kulttuuri on ruokkinut  
tällaista vapauden myyttiä monin eri tavoin. Hänen mukaansa näennäisistä ja todellisista vapauksista  
on tullut tärkein arvo länsimaisessa yhteiskunnassa, jossa elämä on jatkuvaa vapauksien tavoittelua ja  
taistelua rajoituksia vastaan (Ojanen 2002, 218).

kokeminen. Molemmissa perinteissä sekä *emansipaatio* että *autenttisuus* näyttävät viittaavan näin eri oppimisen ja tietämisen abstraktiotasoihin.

Esimerkiksi kristillisessä perinteessä ”lankeamista” (epäautenttisuutta) on pidetty usein suorastaan kasvatuksellisenä tavoitteena ja autenttisuudella on näin tarkoitettu lähinnä ”autuuden kokemusta”, psyykkistä eheytymistä, jossa ihmisen voidaan ajatella saavuttaneen arkikielellä ilmaistuna ”henkisen tasapainon”. Esimerkiksi Rudolf Bultmann<sup>122</sup> on pitänyt juuri pyhyiden kokemuksesta tällaisen autenttisuuden ilmentymänä. Sen sijaan eksistenssifilosofiassaan Heidegger näyttää pitäneen Bultmannin luonnehtimaa autenttisuutta nimenomaan epäautenttisuutena<sup>123</sup> ja kiinnittyessämme johonkin uskomusjärjestelmään maailmankuvamme muuttuu Heideggeria lainaten *epäautenttiseksi*. Tällöin ihminen hänen mukaansa ”menettää kyvyn olla oma itsensä ja samalla hän myös menettää aidon itseymmärryksensä”.

Esimerkiksi Rauhala (1998) on todennut, että ”ihmisen henkisyydellä näyttää olevan ominaista tendenssi eheyteen. Se ei ikään kuin siedä maailmankuvassa aukkoja. Subjektiviivisen maailmankuvan konstituutumisessa näyttää vallitsevan siten periaate, jossa irrationaalinenkin merkitys on parempi kuin pelkkä merkitysaukeko” (Rauhala 1998, 65). Myös Keski-Luopa (2001) on todennut, että ihminen pyrkii luontaisesti sisäiseen harmoniaan ja silloin kun tällaista harmonista yhteyttä ei synny, ihminen ahdistuu, koska kokee sisäisen ristiriidan. Ihmisellä on taipumus ylläpitää sisäistä *homeostaasia*, johon sisältyy tarve saada tyydytystä mahdollisimman pienellä vaivannäöllä. Siksi hänellä on myös taipumus muodostaa asioista ennakkokäsityksiä. Ihmisellä on siis eksistentiaalinen taipumus epäautenttisuuteen eli pyrkimys löytää usein monimutkaisille asioille ja ongelmille ns. helppoja vastauksia ja ”patenttiratkaisuja”.<sup>124</sup>

---

<sup>122</sup> Timo Eskola on artikkelissaan ”Heideggerin semioottisen ontologian problemaattinen reseptio Bultmannilla” käsitellyt Martin Heideggerin eksistenssifilosofian ja Rudolf Bultmannin luoman eksistenssihermeneutiikan jännitteellistä suhdetta. <http://www.sti.fi/luennot/files/te020204.html> (noudettu 31.12.2012).

<sup>123</sup> Heidegger puhuu tässä yhteydessä *lankeamisesta* ja ns. *epäautenttisesti* elämäkokemuksesta. Autenttisuus tarkoittaa hänen mukaansa: ”käsiteltävän asian aitoutta ja ennen kaikkea sitä, miten tilanne heijastaa olevan olemistodellisuutta. Autenttista on se, mikä liittyy eksistenssiin, epäautenttista taas se, mikä käsittelee maailmaa objektiivisesti”.

<sup>124</sup> Keski-Luopan (2001) mukaan arkikokemuksemme perusteella tiedämme, että ihmiset eivät aina tiedä oman toimintansa ja käyttäytymisensä vaikuttimia, eivätkä myöskään perusteita siihen miksi he tulkitsevat asioita juuri niin kuin he tulkitsevat. Silloin kun pääosa informaation käsittelystä tapahtuu piilotajunnassa ”automaattisesti”, niin ihmisen tietoinen tajunta saa rauhassa keskittyä siihen mihin haluaakin keskittyä.

Kasvatuksen ja pedagogisen toiminnan näkökulmasta oleellista on se, että emansipatorinen oppiminen ei fenomenologisessa mielessä välttämättä tuota välitöntä mielihyvää, hyvän olon tunnetta tai mielenrauhaa. Edellä esitetyn mukaan emansipaatio tarkoittaa (eksistentiaalisella tulkkiutumisalueella kehkeytyvää) mielellistä kokemusta, jota voidaan luonnehtia sanoilla ”tietoiseksi tuleminen” (vrt. Varton esittämä itseymmärrys). Paradoksaalisesti tällainen ”tietoiseksi tuleminen” tai ”viisastuminen” psykoanalyttisessa mielessä voi sitten yksilön kannalta olla usein varsin ahdistava kokemus, jota ihminen pyrkii varsin voimakkaasti vastustamaan. Tämä johtuu siitä, että eksistentiaaliselle tasolle ulottuvan muutoksen kokemiseen liittyy aina psykologisia uhkatekijöitä, jotka uhkaavat persoonan eheyttä.<sup>125</sup> Aikoinaan Sokrateen surmaaminen lienee oivallinen esimerkki tällaisesta emansipatoriseen oppimiseen liittyvästä ”eksistentiaalisesta ahdistuksesta”, jossa ”kasvatettavissa” syntynyt ahdistus ja psyykkinen vastarinta johtivat sitten vastustajien varsin irrationaaliseen ja aggressiiviseen käyttäytymiseen.<sup>126</sup>

Keski-Luopa (2001) toteaaakin, että mitä voimakkaampi ja ahdistavampi ristiriita on, sitä voimakkaammin asianomainen turvautuu vanhaan ja torjuu uuden. Tällöin voidaan puhua psyykkisestä vastarinnasta. Psyykkisen tasapainon kannalta vastarinta on siis eräänlainen sisäinen turvajärjestelmä, jota asianomainen tarvitsee kaaosta ja hajoamisen tunnetta välttääkseen. Vastarinta ei siis ole uhmaa, vaan se on nähtävä asianomaisen kannalta hänelle sillä hetkellä ainoana vaihtoehtona (Keski-Luopa 2001, 134).

Onkin siis syytä korostaa, että autenttisella elämyksellä - voimaantumisen kokemuksella - ei siis tarkoiteta samaa kuin tässä tutkimuksessa edellä esitetyllä voimaantumisella. Tiimiyrittäjyyden kehittämistä koskevassa kasvatuserittelyssä edellä esitetty (psykologisella tulkkiutumistasolla ilmenevä) autenttinen kokemus tarkoittaa sitä vastoin eksistentiaalis-fenomenologisessa mielessä (eksistentiaalisella tulkkiutumisalueella ilmenevää) epäautenttisuutta. Näin ne siis kokemuslaatuisina viittaavat eri tietämisen abstraktiotasoihin.

---

<sup>125</sup> Keski-Luopa (2001, 133) toteaa, että: ”*Todellisen muutoksen aikaansaamiseksi olisi päästävä kosketukseen tiedostamattoman kanssa. Ihminen pyrkii ikään kuin automaattisesti luomaan sisäisen harmonian ja silloin kun tällaista harmonista yhteyttä ei synny, ihminen ahdistuu koska kokee sisäisen ristiriidan*”.

<sup>126</sup> Harvan mukaan Sokratesta alettiin tällaisten ”ikävien kysymysten” johdosta pikku hiljaa katsoa karsaasti ja hänelle vaadittiinkin kuolemantuomiota, joka sitten toteutettiin jonkun ajan kuluttua. Hän korosti, että on parempi kärsiä vääryyttä, kuin itse tehdä sitä. Sokrateen ystävä Platon järkyttyi surmatyöstä ja hän ihmettelikin miten on mahdollista, että yhteiskunta tappaa viisaimman ja parhaimman jäsenensä (Harva 1981, 10).



### 3.2.2 *Outo myytti ihmisen tahdon vapaudesta*

Descartesilla oli siis alun perin pyrkimys etsiä tiedon perustaa itsetajunnasta, ilman jumalallista tai maallista auktoriteettia. Näin ajatellessaan hän kiinnittyi kuitenkin vahvasti sofistiseen maailmankatsomukseen, jonka mukaan vain ihmisellä itsellään on kyky asettua merkityksellisesti maailmasuhteeseen ja määrittää itse näitä koskevat ehdot. Samalla syntyi outo myytti ja uskomus ihmisen tahdonvapaudesta. Vielä tänä päivänäkin tällainen myytti elää vahvana osana arkitodellisuuttamme. Historiallisesti tämä on näkynyt varsin vahvana behavioristisena kannanilmaisuna siinä, miten yksilön ”vastuuta” ja ”vastuullisuutta” on alettu korostaa yhteiskunnassa. Ihmisen työkyvyn alenemista sekä erilaisia elämänhallinnan ongelmatilanteita on ruvettu pitämään lähes aina yksilön kehollisina tai psyykkisinä ongelmina. Kartesiolainen myytti tahdonvapaudesta on näin tarkoittanut sitä, että ihmistä on pidetty ”huonona”, mikäli hän ei ota itsestään vastuuta ja näin tällaisen oletuksen mukaan ihmisen tulisi kyetä omalla tahdonvoimallaan selviytymään mielenterveysongelmistaan, alkoholismista, työpaikkakiusaamisesta johtuvasta ahdistuksesta jne. On ollut kätevää siirtää tällaiset ”mentaaliset” ongelmat yksilölle itselleen ja toivoa, että ”sairauteen” löytyy joku sopiva ”lääke”. On siis lähdetty siitä, että ”sairaana” tai työkyvyttömän tulisi itse hoitaa itsensä kuntoon.

Erityisesti sartrelaisessa eksistentialismissa on esitetty olettaus, jonka mukaan ihmisellä on vapaa tahto ja tämän puitteissa hän kykenee, niin halutessaan, myös muuttamaan oman ajattelunsa ehtoja. Sartrehan totesi, että ihminen ei ole mitään ennen kuin hän itse luo itsensä. Ihmisellä ei ole näin olemusta, sielua tai minuutta, jota hänen elämänsä kykenisi ilmaisemaan. Eksistentialismissa ihmisen tulee itse luoda itsensä, koska hän voi myös itse päättää, minkälainen hänestä tulee. Jos hän sitten päättää seurata jotain tiettyä ideaa, tämä idea ei määrää millainen hänestä tulee, vaan yhtä hyvin hän olisi voinut valita toisinkin.<sup>127</sup>

---

<sup>127</sup> Tosin renessanssin aikana tahdon vapaudesta käytiin ajoittain kiivastakin väittelyä. Esimerkiksi humanistina tunnettu Erasmus Rotterdamilainen halusi irtaantua Lutherin teeseistä juuri sen vuoksi, että katsoi ihmisellä olevan vapaan tahdon. Luther sen sijaan totesi, että synnin tunto ja yksilön voimien riittämättömyys olivat niin keskeisiä elämyksiä, että ilman Korkeimman apua ihminen oli täysin avuton. Merkillepantavaa on myös se, että eksistentialismissa käsitys ihmisen vapaasta tahdosta näytetään perustuneen joko sofistien luomaan kehitysköön (vrt. ateistinen eksistentialismi) tai sitten kristinuskossa esitettyyn syntiinlankeemukseen (vrt. teologinen eksistentialismi).

Puolimatkan (2010) mukaan eksistentialismi poikkeaaakin olennaisesti juuri sokraattisesta ihmiskäsityksestä. Hän toteaa, että antiikin kreikan aikana ihmiselle oletettiin ennalta annettu hyvyyden olemus, jonka mukaisesti ihmisen tulisi rakentaa itsensä. Sen sijaan Sartren mukaan ihminen taas itse määrittää sen, mikä hänestä tulee valitsemalla asioiden merkityksen ja arvon itselleen. (ks. Puolimatka 2010, 212–214.)

Keskiajan suurten ajattelijoiden joukossa ilmeisesti vain Spinoza (1632–1677) muodosti jyrkän deterministisen kannan ja hän selkeästi kielsi tahdon vapauden. Ihminen tosin pitää itseään vapaana olentona, mutta tämä johtui hänen mukaansa vain tietämättömydestä. Vaikka Spinozan siis sanottiin edustavan determinismia, niin hän ei viitannut tällä varsinaisesti luonnontieteelliseen kausaalisuuteen (perinnöllisyyteen) vaan hän näytti ajattelevan, että ihmisen tajunnallinen perusstrukturi on kaikilla ihmisillä samanlainen ja nämä tajunnan perusrakenteet ohjaavat niitä käyttäytymisen ajattelun muotoja joiden mukaan ihmisen reaalisesti asettuu maailmaan.<sup>128</sup>

Näin kristinuskon luoma outo myytti ihmisen vapaasta tahdosta on ilmeisesti juuri uskonnon varjolla säilynyt keskeisellä tavalla länsimaissa ja erityisesti ihmistä koskevan tieteellisen tutkimuksen lähtöoletuksena aina näihin päiviin saakka. Aiemmin antiikin ajan kreikkalaisille kysymys vapaudesta ei vielä noussut millään tavalla esiin. Harva (1981, 33) toteaa, että vasta kristinuskon nosti esille vapautteen liittyvän vaikean ongelman.

Edelleen outo kartesiolainen myytti tahdon vapaudesta elää vahvana ja tällaisella uskomuksella on ollut sitten aivan ilmeinen vaikutus siihen, miten ihmisen on ajateltu oppivan ja miten erilaisia pedagogisia keinoja on pyritty kehittämään aikojen kuluessa. Oleellista tällaisessa kartesiolaisessa myytissä onkin juuri siihen liittyvä ontologinen ratkaisu, jossa siis pyritään kieltämään juuri kasvatus-toimintaan liittyvät kausaliteetin muodot. Samalla sitten vastuu oppimisesta on siirretty temaattisesti oppijalle itselleen.

Siljanderin (2000) mukaan subjektivismiin liittyvä oppimisteoreettinen konstruktivismi sisältää kasvatuksen näkökulmasta perustavanlaatuisen ongelman

---

<sup>128</sup> Näin Spinoza näytti yhtyvän Lauri Rauhalan käsityksiin siitä, että ihmisen eksistentiaalinen tulkkiutumisen on ensisijaista psykologiseen tulkkiutumiseen nähden. Ihmisellä ei siis tässä mielessä ole mitään kaiken kattavaa vapaata tahtoa, eikä hän tahdon voimalla kykene oppimaan, muuttamaan oman ajattelunsa ehtoja.

siirtäessään oppimisessa mielenkiinnon oppijan tietorakenteiden konstruointiprosessiin.<sup>129</sup>

Läntisissä teollisuusmaissa ja etenkin amerikkalaiseen yrittäjyyteen on sittemmin liittynyt voimakkaana näkemys, jonka mukaan jokainen on ”oman onnensa seppä” eli jokainen vastatkoon itsestään. Tällaiseen lausumaan on sisällynyt implisiittisesti kehoitus siitä, että ihmisen tulisi luottaa vain omaan itseensä. Rosen (1996) mukaan tällaista ihmistä näyttää kuitenkin riivaavan ikuinen eksistentiaalinen yksinäisyys ainoan varmuuden löytyessä vain omasta itsestään. Tällaisen individualistisen ihmiskäsityksen mukaan ihmiset on ikään kuin asetettuna toisiaan vastaan ja toimimaan alituisessa kilpailusuhteessa toisiinsa. Nämä näkökulmat eivät ole Rosen mukaan ihmisille synnynnäisiä, vaan valintoja, jotka ovat muodostuneet tietynlaisten kulttuuristen uskomusten varaan. Samalla tällainen ihmisolemukseen liittyvä asenne ja lähestymistapa ovat hyvin lähellä ns. *sisäistä yrittäjyyttä* ja siinä minuu rinnastuu hänen mukaansa metaforisesti yrityksen ylläpitoon. (ks. Rose 1996, 150–168.)

Näin etenkin amerikkalaisen yrittäjyyden (ns. neoklassisen taloudellisen toimijan) kohdalla ontologinen ratkaisu näyttää rakentuvan vahvasti *sartrelaisen eksistentiaalismin* varaan ja sen mukaan ihmisellä ajatellaan olevan vapaus ja suorastaan vastuu määritellä sekä itsensä että suhteensa maailmaan. Etenkin jo aiemmin esiin nostettu myytti tahdon vapaudesta on ollut lähtemättömästi sidoksissa juuri yrittäjyyden ilmiöön. Samanlainen myytti tahdon vapaudesta tulee esiin myös neoklassisen yrittäjyyden kehittämistä koskevassa kasvatustajattelussa. Esimerkiksi Outi Hägg on todennut väitöskirjatyössään ”*Yrittäjyysvalmennus ja yrittäjäidentiteetti*” Kyröön (1997) nojautuen, että ”*valistuksen aika kuvasi yrittäjän ainutlaatuisena ja vapaana yksilönä, jolla on oikeus vaikuttaa oman elämänsä kulkuun ja asemaansa yhteiskunnassa*”.

Kartesiolaiseen maailmankuvaan perustuva subjektivistinen oletus näkyy vahvasti myös siinä miten erilaisia oppimisteoreettisia malleja on sitten aikojen kuluessa pyritty luomaan. Viime vuosikymmenien aikana oppimisessa on yhä enemmän ruvettu painottamaan vuorovaikutuksellista toimintaa ja jotkut teoreetikot ovat alkaneet puhua jopa *intersubjektiviisesta käänteestä*. Oppimisen luonteen

---

<sup>129</sup> Silloin konstruktivismi nostaa teoreettisen tarkastelun ytimeen aktiivisen subjektin – oppijan – konstruktivisen toiminnan. Tällaisesta itsenäisesti maailmaa konstruoivan subjektin käsitteestä on jokseenkin mahdoton johtaa kasvatuksen käsitettä ja kasvatustoimintaa koskevia periaatteita. (ks. Siljander 2000, 20.)

on sanottu muuttuneen paradigmaattisella tavalla. Tarkempi analyysi kuitenkin paljastaa, että kyseessä on ollut pikemminkin uusi tapa opettaa. Oppimisteoreettisesti kyse on ollut näin menetelmätason pedagogisesta osaamisesta, jolla on yleensä viitattu kasvatustieteen erääseen alaluokkaan, jolla on yleensä tarkoitettu opetusmenetelmiä. Seuraavassa on lyhyesti analysoitu ja tarkasteltu edellä mainittua keskustelua intersubjektiivisesta käänteestä ja tavoitteena on osoittaa, että pedagogisen paradoksin ongelmaa ei kyetä ratkaisemaan pelkästään opetusmenetelmiä kehittämällä, vaan ”ongelman” ydin löytyy ihmistä koskevista virheellisissä perusoletuksissa.

### 3.2.3 *Pohdintaa intersubjektiivisesta käänteestä ja sen mahdollisuusehdoista*

Historian saatossa vallitsevat kasvatustieteelliset suuntaukset näyttävät muodostuneen varsin erilaisten ihmiskäsitysten ja maailmankatsomuksellisten uskomusten varaan. Erilaiset koulukunnat ovat sitten tahollaan pyrkineet toteuttamaan kasvatuksellisia tavoitteitaan omia tarpeitaan silmällä pitäen. Yhteisenä piirteinä näille filosofisille suuntauksille näyttää olleen niiden kiinnittyminen kartesiolaiseen ontologiaan ja tällainen subjektivistinen oletus näyttää sitten taas tehneen mahdottomaksi määrittellä sellaisten pedagogisten periaatteiden kokonaisuutta, jonka avulla ihmisen itsekseen tuleminen ideaalia voitaisiin perustella kasvatussuhteen avulla. Oikeastaan ainoan ja merkittävän poikkeuksen pyrkimyksestä teoreettisesti ratkaista Kantin ajattelusta johdettu pedagoginen paradoksi löytyy mannereurooppalaisesta sivistysteoreettisesta keskustelusta sekä erityisesti ns. intersubjektiivisesta käänteestä liittyvästä teoreettisesta tarkastelusta.<sup>130</sup>

Tässä väitöskirjatutkimuksessa on lähdetty siitä sivistysteoreettisesta oletuksesta, jonka mukaan sivistymisen on ajateltu olevan mahdollista vain kasvatuksen avulla. Samalla sivistysprosessin ja kasvatuksen päämääräksi on määritelty tietynlainen ihmisyyden ideaali, jota kohden tulisi pyrkiä. Näin määriteltynä sivistysprosessin eetos kietoutuu antiikin Kreikan aikana esitettyihin filosofisiin

---

<sup>130</sup> Kivelä (2004) on selvittänyt väitöskirjatyössään ”*Subjektifilosofiasta pedagogisen toiminnan teoriaan*” sivistysteorioiden filosofisia lähtökohtia ja niihin liittyviä pedagogisia periaatteita. Tämän mukaan hän on pyrkinyt ”...avaamaan tietä näkemykselle kasvatusta ja sivistysteoreettiselle reseptille, jossa Fichten ajattelua noudattamalla voidaan sivistysprosessiin liitettävää pedagogista periaatteita konstituoida tavalla, jossa pedagogista toimintaa ei palauteta joko subjektifilosofiseen tai intersubjektiiviseen paradigmaan”.

ihmistä koskeviin ontologiseen ratkaisuun, jonka mukaan ihmisen tullessa tietoiseksi oman olemisensa ehdoista ja vasta tällainen kokemuslaatu tekee sitten mahdolliseksi eettisen tietoisuuden muodostumisen (vrt. oppimisen kausaalisuus ja sosiaalinen kausaalisuus).

Samalla perusoletuksena on pidetty sitä, että vasta eettisen tietoisuuden muodostuminen oppimisteoreettisessa mielessä luo pohjan sellaiselle pedagogiselle toiminnalle, jonka avulla Kantin esittämä pedagoginen paradoksi voidaan ajatella olevan ylitettävissä. Lähtökohtaisestihan pedagogisen paradoksin ylittäminen kulminoituu keskusteluun siitä, onko kasvatusta ylipäättäen mahdollista. Siljander toteaa, että mikäli kasvatettavan ajatellaan olevan itsemääräytyvä, tai ihmisen kasvun ajatellaan olevan luonnon kausaalisuuden määräämä, ei kasvatusta ole mahdollista, eikä kasvatusta luonnollisestikaan tarvita (Siljander 2000, 10).

Kuten jo edellä esitettiin, niin valistuksen projektin sivistysteoreettisesta keskustelusta näytti kokonaisuudessaan puuttuvan tietämisen kolmannella abstraktiotasolla tapahtuvan oppimisen ja pedagogisen toiminnan tarkastelu. Lisäksi valistuksen ihanteeseen liittyvä outo myytti ihmisen kaikkivoipaisuudesta sekä kyvystä määrittää oman elämänsä ehdot omasta itsestään käsin. Tällainen valistuksen ajan myytti on sitten ollut omiaan vaikuttamaan siihen, että erilaiset behavioristipainotteiset ja oppimispsykologisiin lähtökohtiin perustuvat käsitykset ihmisen tieto- ja oppimiskyvystä ovat siirtyneet laajasti myös muille tieteenaloille.<sup>131</sup> Kuten jo edellä on esitetty, niin pedagogiikan perusfilosofiana puhdas konstruktivismi on varsin ongelmallinen, koska se edellyttää aiemmin esitetyn *autopoieettisen subjektin*, jolla on itsellään kyky toteuttaa oma oppimis- ja sivistysprosessinsa.<sup>132</sup> Tällöin tietäminen ja oppiminen tarkoittavat subjektin ”itseorganisaatiota” ja tällainen ontologinen kiinnittyminen autopoieettiseen subjektin

---

<sup>131</sup> Jo Herbartin (1776–1841) aikoinaan esittämässä teoriassa korostuu se modernin pedagogiikan keskeinen ajatus, että ihmisen sivistysprosessi ei ole luonnonprosessien kaltainen eikä itseohjautuva tapahtuma vaan kasvatuksen avulla toteutuva prosessi. Hänen mukaansa kasvatuksen tutkimuksessa liikutaan alueella, jossa muiden tieteenalojen tarkastelutavat näyttäivät olevan joko riittämättömiä tai jättävät kohtalokkaalla tavalla huomioimatta juuri pedagogiselle tutkimukselle olennaisia seikkoja. (ks. Siljander 2000, 10–25.)

<sup>132</sup> Siljander toteaa, että konstruktivismi lähtee siitä perusajatuksesta, että oppija on aktiivinen omaa maailmaansa rakentava ja tietorakenteitaan itsenäisesti luova subjekti. Tämän mukaan tietoa ei voida siirtää, vaan tieto on subjektiivisen konstruointiprosessin tuotetta. Hän toteaa edelleen, että ”*Oppimisteoreettinen konstruktivismi sisältää saman ongelman, mutta jättää sen avoimeksi tai siirtää mielenkiinnon oppijan tietorakenteiden konstruointiprosessiin. Toisin sanoen konstruktivismi nostaa teoreettisen tarkastelun ytimeen aktiivisen subjektin – oppijan – konstruktivisen toiminnan*” (Siljander 2000, 20).

sekä oppimisteoreettiseen konstruktivismiin tarkoittaa samalla subjekti filosofian ottamista pedagogisen toiminnan lähtökohdaksi. (Siljander 2000, 19).

Samanlainen subjekti filosofiaan liitettävä ongelmallinen perusasetelma näyttää muodostuneen sitten myös klassisessa kiistassa *subjektiviteetin* ja *intersubjektiviteetin* ensisijaisuudesta. Kivelän (2004) mukaan perinteisessä pedagogisia perusteita koskevassa filosofisessa keskustelussa on ollut kysymys siitä, voidaanko intersubjektiviteetti perustellusti ymmärtää ensisijaiseksi subjektiviteettiin nähden. Hänen mielestään kysymys siitä, kumpi paradigma on ensisijainen, ei ole sivistysteoreettisesti relevantti kysymys. Näin subjekti filosofinen paradigma ei siis hänen mukaansa edes mahdollista pedagogisen suhteen ja sille ominaisen pedagogisen vaikuttamisen käsitteellistä tematisoimista. <sup>133</sup>

Kivelä toteaa edelleen, että subjekti filosofian ja intersubjektivisuusteorian välinen vastakkainasettelu onkin pedagogisessa mielessä ollut jopa harhaanjohtava. Pedagoginen teoria ei itsessään ole yksiselitteisesti palautettavissa kumpaankaan näistä oletetusta perusparadigmoista, eikä kumpikaan niistä mahdollista pedagogisen teorian ja pedagogisen toiminnan käsitteen muotoilua. Lopuksi hän toteaa, että vaikka subjekti ja sen konstituutio on ollut keskeinen pedagoginen ongelma, niin subjekti filosofinen ajattelumalli ei sellaisenaan näytä soveltuvan pedagogisen teorian viitekehyyksi. Näin Kivelän väitöskirjatyon tuloksista voidaan poimia seuraavat tähän tutkimukseen liittyvät argumentaatiot:

- 1) Teoreettinen keskustelu ja pohdinta subjektiviteetin ja intersubjektiviteetin suhteesta tai niiden ensisijaisuudesta saavat voimakkaan subjekti filosofisen painotuksen ja kasvatusteoreettisesti ne näyttäisivät olevan lähellä sellaisia pedagogisia prosesseja, joissa viitataan ”itsensä kehittämiseen” ja ”itsekasvatukseen”. Tämän toteaa myös Kivelä (2004, 24–25) sanomalla, että: ”*Interaktionistiset pedagogisen toiminnan teoriat eivät välttämättä kykene ylittämään subjekti- ja tietoisuusfilosofian ongelmia. Tämä koskee erityisesti tilanteita, joissa interaktionistisia lähtökohdita yritetään soveltaa pedagogiseen teorianmuodostuksen. [---] Pedagogiseen kontekstiin siirrettynä interaktionistinen*

---

<sup>133</sup> Pedagogisen teorian perspektiivistä intersubjektivisuusteoreettinen käänne merkitsee pedagogisen teorian reflektioimatonta paluuta subjekti filosofiseen ajattelumalliin, jossa paradoksaalisesti joudutaan olettamaan kasvatettavan toimintakykyisyys jo annetuksi (Kivelä 2004, 16). Pedagoginen toiminta näyttyy korkeintaan paradoksaalisena yrityksenä, jossa pyritään toimintakykyiseen subjektiin vaikuttamaan siten, että tästä tulisi toimintakykyinen subjekti. (ks. Kivelä 2004, 24–26.)

*argumentaatiotapa on pohjimmiltaan subjekti filosofinen, eikä siihen nojautuen ole mahdollista rakentaa pedagogista toiminnanteoriaa”.*

- 2) Kivelä ottaa esiin myös viitteellisesti tässä tutkimuksessa aiemmin esitettyyn oppimisen kausaalisuuteen toteamalla, että *”Intersubjektiviteetti ei voi olla pedagogisen toiminnan ehto, kuten interaktionistisiin lähtökohtiin nojautuvissa pedagogisen toiminnan teorioissa oletetaan, vaan pedagogiset suhteet vasta mahdollistavat intersubjektiiiset suhteet”* ja *”pedagoginen toiminta on mielekkäästi ymmärrettävissä ainoastaan intersubjektiiivisten kommunikatiivisten tilanteiden konstitutiiona”*. Tämä voitaneen tulkita siten, että Kivelän mainitsemat ”pedagogiset suhteet” viittaavat juuri ihmisen eri abstraktiotasoilla tapahtuvaan tajunnalliseen toimintaan (oppimisen kolme eri abstraktiotasoa) sekä ”intersubjektiiiviset suhteet” ilmentävät taas kasvatusta vaikuttamiseen liittyviä pedagogisia käytäntöjä (vrt. voimaannuttaminen).
- 3) Kivelän mukaan: *”Intersubjektiiivisuusteoreettista paradigmanvaihdosta koskeva kasvatustieteellisen keskustelun ongelma on ollut se, ettei siinä riittävästi ole otettu huomioon niitä kriittisiä arvioita, jotka ovat kohdistuneet intersubjektiiivisuusteoreettisen konseptin perustaviin lähtökohdakohtauksiin”* (Kivelä 2004, 14). Oppimisteoreettisesti tulkittuna tämä viittaa jo aiemmin esitettyyn havaintoon siitä, että pedagogista paradoksia ei voida pelkästään ratkaista oppimiskäsityksiä koskevan teoreettisen tarkastelun avulla (psykologinen tulkkautuminen) vaan lähtökohdaksi tulee ottaa niiden ehtojen selvittäminen, joiden mukaan ihmisen ajatellaan asettuvan maailmasuhteeseen (eksistentiaalinen tulkkautuminen).

Kivelä toteaa vielä, että *”täsmällisempää analyysia subjekti filosofian ja pedagogisen toiminnanteorian välisistä suhteista ei ole pyritty esittämään, vaan kritiikki on lähinnä perustunut Jürgen Habermasin esittämien yleisten filosofisten huomioiden toistamiseen tarkastelematta lähemmin subjekti filosofian erityistä pedagogista problematiikkaa”* (Kivelän 2004, 24).<sup>134</sup> Ja edelleen, että: *”Intersubjektiiivisuusteoreettinen käänne ei ratkaise subjekti filosofiselle traditiolle tyypillistä käsitystä subjektiiviteetin ensisijaisuudesta, koska se joutuu aina jo oletamaan intersubjektiiivisiin suhteisiin kykenevät toiminta- ja puhekykyiset subjektit*

---

<sup>134</sup> Kivelän mukaan *Henrich* on myös onnistunut osoittamaan, ettei itseriittäinen intersubjektiiiviteetti ole subjektin ja siihen liittyvien itsesuhteen eri muotojen kehittymisen kannalta Habermasin esittämällä tavalla ensisijainen. Näin Habermasin näkemys intersubjektivistisestä paradigman käänteestä on vahvasti liioiteltu ja jopa virheellinen. (Kivelä 2004, 13.)

*annetuiksi. Näin lienee aiheellista sanoa, että puheet intersubjektivisesta käänteestä ovat vahvasti liioiteltuja”* (Kivelä 2004, 16).

Yhteenvetona voidaan todeta, että interaktionistisissa teorioissa ei ole nähtävissä kartesiolaisen maailmankuvan murtumista, vaan käsitykset ihmisestä ovat säilyneet varsin muuttumattomina. Pohdinnat ja filosofiset kiistat subjektiviteetin ja intersubjektiviteetin keskinäisestä asemasta eivät siten ole johtaneet merkittäviin avauksiin kasvatustieteellisessä keskustelussa. Näin myös puheet intersubjektivisesta käänteestä ja siihen liittyvästä paradigmamurroksesta ovat olleet siten varsin ylittämättä. Kuten jo edellä todettiin, niin pedagogista keskustelua näytetään käydyn lähinnä vain opetusmenetelmätason asioista.<sup>135</sup>

Johtopäätöksenä voidaan sanoa, että vaikka valistuksen projekti oppimisteoreettisessa mielessä muutti käsitystä ihmisen tietokyvystä, niin sen taustalla vaikuttava ihmiskäsitys ei varsinaisesti muuttunut. Valistus toi uskonnon rinnalle rationaalisen järjen, mutta säilytti subjektifilosofisen oletuksen, jonka mukaan ihmisen kyky saada tietoa maailmasta rajoittuu yksilön rationaaliseen ajatteluun ja kykyyn konstruoida tietoa oman käsityskykynsä puitteissa. Kasvatuksen näkökulmasta myös vastuu oppimisesta ja sivistymisestä on pikku hiljaa sitten pyritty yhä enemmän siirtämään yksilölle itselleen. Näin sitten erilaiset postmodernit pedagogiset suuntaukset ovat saaneet viime vuosikymmenien aikana yhä enemmän sijaa yhteiskunnallisessa keskustelussa.

### ***3.2.4 Postmodernin ajan pedagogiset suuntaukset ja valistuksen kritiikki***

Valituksen projektia on myös väkevästi kritisoitu aikojen kuluessa. Postmodernistiset yhteiskuntateoriat sekä näihin kiinteästi liittyvät dekonstruktivistiset pyrkimykset ovat olleet myötävaikuttamassa siihen, että pedagogiseen toimintaan liittyvä kasvatusteoreettinen tarkastelu on jäänyt yhä enemmän taka-alalle. Merkillepantavaa on ollut myös se, että kriittisimmät äänet ja voimakkaimmat

---

<sup>135</sup> Kasvatustieteen alueella pedagogista keskustelua näytetään käydyn lähinnä *empirismin – konstruktivismin ja rationalismin* välisellä janalla ja on kiistelty lähinnä siitä, konstruoiko oppija uutta tietoa paremmin reaalisesti havainnoimalla ja tekemällä vai rationaalisesti ajattelemalla. Näin pedagogista keskustelua näytetään käydyn lähinnä siitä, mikä on ”didaktisesti” paras opetusmenetelmä. (Esimerkkinä Päivi Tynjälän ja Tapio Puolimatkan välinen debatti artikkelissa ”Konstruktivismista realismiin?” (ks. Aikuiskasvatus 3/2003 – Keskusteluja ja puheenvuoroja)).



dekonstruktionistiset pyrkimykset ovat tulleet pääosin koulutusprofession ja kasvatustieteen ulkopuolelta. Yllätys ei liene se, että äänessä ovat olleet ne globalisaation valtavirrassa elävät tahot, joille taloudellinen suorituskyky ja tehokkuus ovat olleet kaikki kaikessa.<sup>136</sup> Seuraavassa on lyhyesti tarkasteltu muutamia postmoderniin suuntaukseen liitettäviä pyrkimyksiä, joita mm. *dekonstruktionistit* ovat esittäneet. Tavoitteena on näin lyhyesti osoittaa, että vallitsevat postmodernistiset suuntaukset ovat varsin tiukasti sidoksissa siihen humanistiseen perinteeseen, jossa oppimista on tarkasteltu lähinnä yksilön omaehtoisena, autopoieettisen subjektin konstruktiiivisena toimintana.

Linturi (2002) on mm. todennut, että dekonstruktionistit ovat edellyttäneet koko kasvatus- ja koulutusjärjestelmän täydellistä muuttamista koska heidän mielestään *”uusi informaatiotalous ja globaali toimintaympäristö vaativat aivan uudenlaiset oppimisen instituutiot”*. Tämän vuoksi he olisivat valmiita hävittämään nykyisen opetusprofession kokonaan.<sup>137</sup> Edelleen oppiminen olisi saatettava suoraan suhteeseen opittavan kohteen kanssa ja tämä taas merkitsee irrottautumista koulusta sellaisiin autenttisiin ympäristöihin, jotka mahdollistavat uudet oppimisen tekniikat (*hyper learning*). Tällöin oppivana yksikkönä voisi olla dekonstruktionistien mukaan joko yksilö, ryhmä tai yhteisö, mutta kaikissa tapauksissa oppiminen edellyttää ”jaettua yhteistä tietoisuutta”, jota voidaan heidän mukaansa nimittää ”uuden ajan järjeksi”.

Esimerkiksi Lewis Perelman (1993) on esittänyt nykymuotoisen koulun romuttamista ja uuden instituution rakentamista vanhoille raunioille. Hänen mielestä koulu on työn ja työpaikkojen kannalta vanhentunut ja hyödytön. Sen sijaan avoin kilpailu lisäisi oppimis- ja kustannustehokkuutta.<sup>138</sup> Ivan Illich (1973) taas on halunnut romuttaa koulutusprofession lähinnä sen vuoksi, että *”koulutuksessa täytyy olla hänen mielestä jotain vikaa, koska se ei ole kovin haluttavaa tai*

---

<sup>136</sup> Linturi (2002) toteaa myös, että koulujärjestelmän uudelleenrakentaja on yhdistänyt yhteinen näkemys koulusta jonkinlaisena muutosagenttina osana talouden ja yhteiskuntapolitiikan rakenteiden uudistamista. Vaikka taloudellisia perusteluja on pyritty esittämään jo useiden vuosikymmenien ajan niin dekonstruktionistien intressit koulutusprofession purkamiseen näyttävät paradoksaalisesti olleen samalla lähes toistensa vastakohtia.

<sup>137</sup> Giroux (2001) toteaa Habermasiin viitaten, että useat postmodernistiset ajattelijat näyttävät olevankin itse asiassa konservatiiveja, joiden *”filosofiset juuret voidaan löytää erilaisista irratiionaalisista ja valistuksen vastaisista teorioista, joita tavalla tai toisella leimaa fasistinen juonne”* (Giroux 2001, 159).

<sup>138</sup> Perelman näyttää mielipiteillään edustavan ääriäidän konservatiiveja, joille yhteiskunnan taloudellinen kilpailukyky ja tuottavuusvaatimus näyttävät muodostuneen habermaslaisittain oppimisen yksinomaiseksi tiedon intressiksi. Teknisessä tiedonintressissä tiedon merkitys määräytyy lähinnä sen käyttökelpoisuuden pohjalta.

*kiinnostavaa - ainakaan länsimaissa*”. Illichin mukaan tulisi tehdä toisin ja ”*silloin tarvitaan uusia tapoja ja instituutioita, eivätkä uudet tavat asetu opettajiin ilman, mikäli ei ensin hävitetä vanhaa koulujärjestelmää*”.<sup>139</sup>

Linturin (2002) mukaan pedagogisen toiminnan kritiikissä erikoista on myös se, valistuksen kritiikki nousee muualta kuin kasvatustieteilijöiden tai pedagogien piiristä. Hän mainitsee kuitenkin myös ns. *dekonstruktivistiset pedagogit*, jotka ovat tahollaan kritisoineet nykymuotoista koulua ja koulutusprofessiota. Kriittisen pedagogiikan edustajien mielestä vääristävä ja ideologinen yhteiskuntarakenne uusintaa voimassaolevia valtasuhteita ja myös tiedon luonne legitimoituu totuudeksi yhteiskunnallisten diskurssien avulla.<sup>140</sup>

Kaikki kolme erilaista valistuksen kritiikkiä koskevat lähestymistavat näyttävät tiedon uusintamisen näkökulmasta perustuvan erilaisiin tiedonintresseihin ja näin ne fenomenologisessa mielessä edustavat eri tietämisen abstraktiotasoja. Perelmanin ja Illichin dekonstruktioiset näkemykset oppimisesta näyttävät edustavan lähinnä tietämisen ensimmäistä ja toista abstraktiotasoa, kun taas kriittisen pedagogiikan edustajat viittaavat oppimisen kolmanteen abstraktiotasoon.<sup>141</sup>

Kaiken kaikkiaan Perelmanin ja Illichin edustama postmoderni ajattelu näyttää siten perustuvan selkeästi subjektivistiseen oletukseen, jossa ihminen on lähtökohtaisesti otettu kaiken toiminnan keskipisteeksi. Tämä aiheuttaa sitten luonnollisesti sen, että oppimisen näkökulmasta niihin liitettäviä pedagogisia periaatteita voidaan kuitenkin tarkastella lähinnä vain menetelmätason oppimis-

---

<sup>139</sup> Illich siis näyttää nojautuvan ihmiskäsityksessään humanistiseen perinteeseen, jossa ihmisen sosiaalinen kanssakäyminen, sosiaalinen pääoma muodostaa jo perustavanlaatuisen yhteiskunnallisen arvon. Näin hän näyttää painottavan oppimisessa vahvasti juuri tiedon sosiaalista ja pragmaattista luonnetta ja edelleen hänelle tieto näyttää laajassa mielessä tarkoittavan autopoieettisen subjektin itsensä luomia praktisia merkityksiä (vrt. praktinen tiedonintressi).

<sup>140</sup> Kriittisen tiedon tiedonintressi on Linturin (2001) mukaan ensisijaisesti emansipatorinen ja oppimisen intressi suuntautuu yhteiskunnassa vallitsevien suhteiden ja näennäisten lainalaisuuksien (valtasuhteitten) paljastamiseen. Tällöin vääristävä sosiaalinen ja ideologinen yhteiskuntarakenne (tai Klafkin mukaan ”vääristynyt todellisuuskuva”) voidaan tehdä näkyväksi vain kasvatuksen ja koulutuksen avulla. Näin koulutus jäsentyy kriittisessä teoriassa yhteiskunnallisen oppimisen, demokratian ja tasa-arvon edistäjäksi. Linturin (2002) mukaan emansipaatioprosessia voidaan pitää myös sivistysprosessina, jonka päämääränä on avoin kommunikaatio ja tavoitteena edelleen Habermasin esittämä konsensus eli yhteisymmärrys yhteisistä normeista ja niiden perusteista.

<sup>141</sup> Huomionarvoista tässä yhteydessä onkin se, että radikaalipedagogiikan kohdalla dekonstruktivistinen lähestymistapa ja kriittinen asenne koulutusprofessioon tulisi kuitenkin ymmärtää aivan erilaisista lähtökohdista käsin. Kritiikkihän ei kohdistu ”oppimiseen” ja ”koulutusprofessioon” sinänsä, vaan hieman kärjistäen sanottuna niiden valtaapitävien tahojen ”sivistymättömyyteen”, jotka ylläpitävät Klafkin sanoin vääristynyttä todellisuuskuvaa.

teoreettisina käsitteinä, jolloin teoreettisesti niistä muodostuu eräs kasvatustieteen alaluokka, jolla on yleensä viitattu erilaisiin opetusmenetelmiin. Samalla ne kriittisinä kannanottoina antavat mielenkiintoisella tavalla viitteitä juuri valistuksen projektin yhteydessä syntyneestä pedagogisen paradoksin aiheuttamasta turhaumasta: kysymyshän näyttää olleen juuri siinä että kartesiolaiseen maailmankuvaan perustava ontologinen ratkaisu ei ole fenomenologisessa mielessä antanut mahdollisuutta tarkastella ihmisen kasvamista ihmiseksi kohdallisella tavalla.<sup>142</sup>

### 3.3 Yhteenveto tämän tutkimuksen ihmiskäsityksestä

Tavoitteena on ollut näin jäljittää niitä ajatuksia ihmisen olemisen perusehdoista, joita antiikin Kreikan keskeisimmät filosofit aikoinaan toivat esille. Pyrkimyksenä on ollut tämän mukaan konstruoida sellainen ihmisen olemista koskeva kokonaiskäsitely ja ontologinen ratkaisu, jonka avulla ihmisen kasvua ihmiseksi olisi mahdollista ymmärtää sekä sivistysteoreettisessa että kasvatustieteellisessä viitekehyksessä. Tavoitteena on sitten ollut viime kädessä osoittaa, että ihmisen itsekseen tulemisen prosessi on kiinteästi sidoksissa tietynlaiseen ihmiskäsitykseen ja tämän mukaan tutkimustehtävänä on ollut pohtia olisiko näistä ontologisista lähtökohdista mahdollisuus muodostaa sivistysprosessia koskevat keskeiset pedagogiset periaatteet kasvatuksellisen vaikuttamisen lähtökohdaksi?

On selvää, että antiikin ajan filosofien tuotanto on ollut niin laajaa ja massiivista, että näiden ajattelijoiden kokonaisvaltainen tulkinta ei luonnollisestikaan ole mahdollista tässä yhteydessä. Toisaalta löytyy myös runsaasti kirjattua tietoa, joka antaa ainakin jossain määrin mahdollisuuden luoda jäsenneltyä kuvaa näiden filosofien ajattelusta. On kuitenkin syytä korostaa sitä, että sellaiset termit kuten ”aristoteelinen maailmankuva” tai ”antiikin Kreikan filosofien maailmankatsomus ja ihmiskäsitys” muodostavat tässä tutkimuksessa pikemminkin viitekehyksen ymmärtää ihmisen olemista tiettyjen taustasitoumusten mukaan. Viime

---

<sup>142</sup> Voidaan myös nähdä, että kun Perelmanin ja Illichin dekonstruktivistisissa lähestymistavoissa esiin nousevat antiikin Kreikan ajan sofistien ja esikristillisten ajattelijoiden käsitykset maailmasta ja ihmisestä, niin kriittisessä pedagogiikassa leimallista näyttää olevan aristoteeliseen maailmankuvaan ja ihmiskäsitykseen perustuva taustasitoumus.

kädessä tässä tutkimuksessa esitelty ja määritelty ”aristoteelinen ihmiskäsitys” on siis uniikki, tutkijan itsensä luoma käsitys ja ontologinen tulkinta ilmiöstä ja olemmasta, jota kutsutaan ihmiseksi.

Tämän väitöstutkimustyön keskeinen teema on teesissä, jonka mukaan yrittäjäyyskasvatuksen vallitsevat diskurssit eivät näytä perustuvan sellaisiin pedagogisiin periaatteisiin, jotka ideaalisessa mielessä mahdollistaisivat ihmisen itseksi tulemisen, ”sivistymisen” tässä tutkimuksessa tarkoitettulla tavalla. Oleelliseksi kysymykseksi on näin noussut siten myös sivistys-käsitteen ontologinen määrittely: tarkoitetaanko sivistyksellä jotain tiettyä lopputulosta, johon tulisi pyrkiä? Millainen on sivistynyt ihminen, vai tarkoitetaanko sivistymisellä ylipäätään ”kasvua” tai ”kehittymistä”? Toisaalta nämä kysymykset liittyvät kiinteästi perinteiseen sivistysteoreettiseen keskusteluun sivistymisestä, mutta vielä yksilöidymmin kysymykseen ihmisen perusolemuksesta. Miten ihminen tulisi ymmärtää? Voidaanko ihmisellä ajatella olevan jokin universaali ydin, jonka varaan ihmisen intentionaalisuuden ajatellaan rakentuvan? Näin tällainen keskustelu on kietoutunut samalla klassiseen kiistaan arvojen roolista kasvatuksessa sekä filosofiseen keskusteluun, jossa on perinteisesti pyritty ratkomaan näitä ihmisen maailmasuhdetta koskevia arvostuksia.

Lähtökohtana tässä tutkimuksessa on pidetty Aristoteleen teleologista lähestymistapaa ihmisenä olemiseen - toisin sanoen ihmisen fysiologinen perustarve asettua intentionaalisesti maailmasuhteeseen jotakin päämäärää varten. Tämän mukaan sanoilla ”kasvatus” ja ”sivistys” ei viitata kasvuun sinällään, vaan kasvulle voidaan mieltää jokin eetos (aristoteelinen ”hyvä”) sekä käsitys siitä miten tällainen ”hyvä” voidaan saavuttaa, (aristoteelinen ”hyve”). Fenomenologisena lähtökohtana tälle tutkimukselle on ollut eksistenssifilosofiaan perustuva näkemys ihmisen tajunnan tapahtumisperiaatteista ja miten tajunnan sisältöihin voidaan vaikuttaa kasvatuksellisin keinoin. **Ihmisen itseksi tulemisen prosessi, sivistyminen mahdollistuu sellaisen kasvatusvaikuttamisen avulla, jonka eetoksena ovat ihmisen hyvään elämään liittyvän tiedon saavuttaminen sekä pedagogiset keinot, jotka antavat ihmisen mahdollisuuden sivistyä Kantin esittämien ideaalien mukaan.** Näin tätä tutkimusta koskevana kokoavana käsityksenä sivistyksen eetoksesta, voimaannuttamisesta ja itseksi tulemisesta voidaan pitää sitä, että kasvatusvaikuttamisen ja pedagogisen toiminnan avulla ihmisyyden ideaalin toteutumista voidaan luonnehtia sanoilla **terve praktinen itsesuhde.**

Ennakkokäsityksenä tässä tutkimuksessa on jo edellä esitetty, että Aristoteleen, Sokrateen ja Platonin muodostamasta maailmankuvasta ja ihmiskäsityksestä on mahdollisuus muodostaa sellainen **ontologinen ratkaisu**, joka antaa mahdollisuuden ymmärtää niitä ihmisyyden olemukseen liittyviä ehtoja, joiden mukaan ihmisen itseksi tuleminen mahdollistuu kasvatuksen ja pedagogisen toiminnan avulla. On ilmeistä, että jo antiikin Kreikan ajan filosofit pitivät tällaista ontologista ratkaisua ihmisen yleisenä ja universaalina ominaisuutena, eivätkä hyväksyneet sofistien edustamaa relativistista maailmankatsomusta, jonka mukaan ihmisyyden arvo ja hyvän elämisen ehdot olisivat pelkästään subjektiivisesti määriteltävissä.

Antiikin ajan filosofien edustaman katsantokannan mukaan ihmisen ajatteltiin olevan intentionaalinen olento, joka luonnostaan pyrkii aina suuntautumaan maailmaan tiettyjen eksistentiaalisten ehtojen mukaan. Tällainen aksiooma ihmisestä näytti perustuvan kahteen oletukseen: 1) ihmisen on mahdollisuus saada oman tietokykynsä puitteissa tietoa ihmisen maailmasuhteen muodostumisehdoista ja 2) ihmisen hyvä elämä ja onnellisuus muodostuvat juuri tällaisesta edellä mainitusta ”tiedosta”. Tällaista ”sisäistä” tarvetta tuon ajan filosofit pitivät sekä luonnollisena että myös mahdollisena. Tämän mukaan ihminen kykeni ”viisastumaan”, toisin sanoen oppimaan ymmärtämään omaa olemistaan olemalla yhteisöllisesti tekemisissä muiden ihmisten kanssa. Edellisen mukaan näin myös sivistykselle ja sivistysprosessille on voitu määritellä seuraavat kasvatustajatteluja ja pedagogista toimintaa koskevat ontologiset sitoumukset:

1. Fenomenologinen rakenne; ihmisellä on järki ja tähän perustuva kyky saada tietoa maailmasta ja ihmisenä olemisesta (oppimisen kolme abstraktiotasoa ja pedagoginen kausaalisuus).
2. Ihmisen maailmasuhteen muodostumista koskevien ehtojen oivaltaminen; ihmisen itseyden kehittyminen ei ole itseohjautuvaa, vaan edellyttää aina kohdallista kasvatusvaikuttamista (voimaannuttaminen ja sosiaalinen kausaalisuus).
3. Ihmisen generatiivinen ja altruistinen perusoletus; ihminen on intentionaalinen olento ja tämä tarkoittaa ihmisen eksistentiaalista tarvetta ja pyrkimystä terveeseen itsesuhteeseen sosiaalisen toiminnan ehdollistamassa hegeliläisessä tunnustuksen kamppailussa.

### 3.3.1 Yhteenveto erilaisiin maailmankuviin tukeutuvista tulkinnoista

Taulukossa 2 on esitetty kaksi erilaista erilaisiin ihmiskäsityksiin ja maailmankuviin perustuvaa tulkintaa. Siinä esitetty aristoteelinen maailmankuva on sitten ontologisena taustasitoumuksena tässä tutkimuksessa esitettävän tiimiyrittäjyyden kehittämistä koskevassa kasvatusajattelussa. Filosofisessa ulottuvuudessa kyseessä on näin eksistentiaalis-fenomenologiseen analyysin perustuva ontologinen ratkaisu, joka on muodostunut yhdistämällä voimaannuttamista koskeva kasvatustieteellinen teoriaperusta niihin ihmisen olemassaoloon liittyviin filosofisiin pohdintoihin, jotka näyttävät olleen vallitsevia 2500 vuotta sitten ihmisen hyvää elämää koskevissa määrittelyissä.

Tiimiyrittäjyyden kohdalla yritystoimintaan liittyvä primaari tavoite ei siis ensisijaisesti ole toiminnan tuotannollisessa tehokkuudessa, vaan ihmisen luontaisen aktiivisuuden, luovan toiminnan ja kasvupotentiaalin realisoitumisessa yrittäjyyskontekstissa.<sup>143</sup> Tiimiyrittäjyydellä ei myöskään tarkoiteta pelkästään ”yhdessä yrittämistä”, vaan yrittäjyyden idea kietoutuu yhteiseen ontologiseen sitoumukseen yritystoiminnan tavoitteista ja tarkoituksesta.<sup>144</sup>

---

<sup>143</sup> Yhteiskunnassa taloudellista kasvua korostava hyvinvointipolitiikka on pyrkinyt edistämään kaiken tavoin sellaista rationaalista toimintatapaa, jonka avulla resurssit voitaisiin suunnata ja hyödyntää entistä paremmin. Voidaan sanoa, että yrittäjyyden neoklassinen muoto on ollut eräs keino ylläpitää tällaista dynaamista kehitystä. Näin myös tällaisten yritysten ja yrittäjien osaamista tulisi luonnollisesti kehittää, jotta niiden kilpailukyky kilpailluilla markkinoilla voitaisiin säilyttää. Tämän johdosta tässä tutkimuksessa esitettävää tiimiyrittäjyyden mallia ei tulisi myöskään pitää yksinomaisena tai ”ainoana oikeana” ratkaisuna yrittäjyyskasvatuksen kysymyksiin.

<sup>144</sup> Ontologisessa mielessä tiimiyrittäjyyden idea ja etos tulee varsin selkeästi esiin myös erilaisissa yrittäjyyden sankaritarinoissa. Esimerkiksi Applen kohdalla yritystoiminnan etos on muodostunut väkevästi yrityksen perustajan Steve Jobsin ajatteluun, jossa lähtökohtana on ollut tuolloin yrittäjän ontologinen sitoumus rakentaa ja kehittää sellainen laiteympäristö, jossa laitteen yliverainen käyttökemus muodostaa yritystoiminnan idean ja eetosken sekä edelleen koko liiketoiminnan perustan. Jobs osoittaa myös varsin raadollisella tavalla, miten tällaiseen ontologiseen sitoumukseen liittyvää emansipaatioprosessia tulee yrityksessä pitää käynnissä. Samantyyppinen ontologinen sitoumus tulee viitteellisesti esiin myös Nokian kohdalla. Yrityksen halu ja kyky ymmärtää asiakkaan tarpeita sekä tällaisen tiedon ottaminen tinkimättömästi yritystoiminnan ontologiseksi lähtökohdaksi siivittivät Nokian matkapuhelinmyynnin valtaviin mittoihin 1990-luvun jälkipuoliskolla. Näin myös Nokian kehityskaarissa tulevat esiin samanlaiset vaiheet, joihin Apple joutui sen jälkeen, kun Jobs jäi pois yrityksen johdosta. Keskittyminen varsin yksioikoisesti teknisiin ja taloudellisiin kysymyksiin vei Applen varsin nopeasti konkurssin partaalle ja samanlainen kehitys oli nähtävissä myös Nokian kohdalla 2000-luvun alkupuoliskolta lähtien. Molemmissa tapauksissa kyseessä näytti olevan tilanne, jossa yritystoiminnan fokus ontologisessa mielessä muuttui aristoteelisesta maailmankuvasta subjektivistiseen maailmankatsumukseen.

**Taulukko 2.** Erilaisiin maailmankuviin liittyvät tulkinnat ihmisestä

	<b>Aristoteelinen maailmankuva ja eksistentialinen oletus ihmisestä</b>	<b>Kartesiolainen maailmankuva ja subjektivistinen oletus ihmisestä</b>
Ihmisen maailmasuhteen muodostumista koskeva käsitys:	Ihmisellä <b>on</b> järjellinen olemus ja näin <b>kyky saada tietoa</b> ja ymmärtää ihmisen maailmasuhteen muodostumiseen liittyvistä ehdoista ja tapahtumisperiaatteista	Ihmisen maailmasuhteen muodostumisehdoista <b>ei voida saada tietoa</b> . Ainoa varma tieto muodostuu yksilön omasta subjektiivisesta kokemuksesta.
Tulkinta:	Ihminen <b>ei voi</b> tahdonvoimallaan muuttaa oman ajattelunsa taustalla vaikuttavia uskomuksia.  (pedagogisen kausaalisuuden tunnistaminen ja tunnustaminen).	Ihmisellä on tahdon vapaus, jonka puitteissa <b>hän itse kykenee</b> asettumaan maailmasuhteeseen haluamallaan tavalla  (pedagogisen kausaalisuuden kieltäminen).
Näistä johdetut kasvatuskäsitykset:	Ihminen ei tahallaan tee väärin, vaan erehtyminen johtuu tiedon puutteesta. Ihmisellä on luontainen taipumus luottaa ja tehdä muille ihmisille hyviä asioita.	Ihminen on mysteeri, jonka olemuksellisuutta leimaa perisynti, eikä ihminen tämän vuoksi lähtökohtaisesti tee hyviä tekoja muille kuin itselleen.
Tulkinta:	Ihmisellä on <b>luontainen</b> taipumus positiiviseen sosiaaliseen riippuvuussuhteeseen, koska hyvän elämän ehdot (onnellisuus) voivat realisoitua ainoastaan lähisuhteissa.  (altruistinen ja generatiivinen oletus).  (sosiaalisen kausaalisuuden tunnistaminen ja tunnustaminen)	Ihmisyden ideaalina pidetään ihmisen kykyä olla itseriittäinen ja <b>riippumaton</b> suhteessa toisiin ihmisiin. Ihmisen on itse luotava merkityksensä oman hyvän elämänsä ehdoista.  (egoistinen ja behavioristinen oletus).  (sosiaalisen kausaalisuuden kieltäminen)
Epistemologinen ja oppimisteoreettinen tulkinta:	Oppimisen tavoitteena on maailmankuvan muodostumiseen liittyvien ehtojen ymmärtäminen.	Oppimisen tavoitteena on oppijan subjektiiviseen maailmakuvaan liittyvien merkitysten rikastaminen.
Tulkinta:	<b>Terve praktinen itsesuhde</b>  (itseymmärrys ja emansipaatio)  Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys (kolme oppimisen abstraktiotasoa).  (ihminen tulee ihmiseksi vain kasvatuksen avulla)	<b>Kokemus elämänhallinnasta</b>  (itsetuntemus ja psyykinen eheys)  Konstruktivistinen oppimiskäsitys (kaksi oppimisen abstraktiotasoa).  (ihmisen tulee kasvattaa itseään)

Aksiomaattisina väittäminä edellisessä yhteenvedossa (ks. taulukko 2.) esitetyt oletukset ihmisen *generatiivisesta* ja *altruistisesta* luonteesta ovat historian saatossa saaneet erilaisia painotuksia erilaisissa maailmankatsomuksissa.<sup>145</sup> Generatiivisuuden käsite on taas usein liittynyt elämän tarkoituksen kokemiseen ja siihen elämyslaatuun, jonka perusteella ihminen kokee oman elämänsä arvokkaaksi ja elämisen arvoiseksi. Tähän on usein myös liitetty uskomus ihmisen ikuisesta ”kehittymisestä” ja sisäsyntyisestä halusta sekä tarpeesta luoda parempi ja elinkelpoisempi maailma jälkipolvia varten. Viime kädessä tämä on kiertynyt kysymykseen siitä, voidaanko altruismia ja generatiivista perusolemusta ylipäätään pitää ihmiselle luonnollisena ja lajityypillisenä piirteenä? Kuten tunnettua, niin näistä ihmisistä koskevista perusoletuksista on aikojen saatossa ollut sitten runsaasti eriäviä käsityksiä.

Seuraavassa luvussa asiaa tarkastellaan vielä lähemmin ihmisen itseyden kehittymistä koskevien taustateorioiden puitteissa. Sen mukaan ihmisen altruistisen ja generatiivisen olemuksen voidaan ajatella olevan kätkeytyneenä ihmiseen eräänlaisena mahdollisuusmomenttina ja potentiaalina, joka kuitenkin realisoituu vasta ihmisen kasvaessa ihmiseksi. Tällaista kokemuslaatua yksilö ei kuitenkaan voi saavuttaa oman toimintansa tai ajattelunsa avulla, vaan itseyden kehittyminen tulee *begeliläisessä tunnustuksen kamppailussa* mahdolliseksi vasta tietynlaisen vastavuoroisen ”rakkauden tunnustamisen” ansiosta. Seuraavassa tavoitteena on vielä jäljittää niitä antiikin Kreikan filosofien ajatuksia siitä, minkä perusteella he ajattelivat ihmisen kykenevän eettisellä tavalla sitoutumaan yhteisön toimintaan ja ylipäätään toisiin ihmisiin.

Tässä tutkimuksessa esitetty tiimiyrittäjyyden ideaali nojautuu vahvasti sellaiseen toiminnalliseen eetokseen, jossa tavoitteena on kaikkien yritystoiminnan eteen työskentelevien ihmisten *psykologinen sitoutuminen* yhteisiin tavoitteisiin. Psykologinen sitoutuminen ei kuitenkaan mahdollistu ilmapiirissä, jossa ihminen ei kykene asettumaan ns. ”positiiviseen läheisriippuvuussuhteeseen” muiden ihmisten kanssa. Voidaankin ajatella, että psykologinen sitoutuminen on temaatteisesti lähellä sellaista ihmishuhdetta, joista arkikielen käytössä kuvataan sanoilla ”rakkaussuhde” tai ”syvä ystävyysuhde”. Kaiken kaikkiaan tällaisen positiivisen

---

<sup>145</sup> Alun perin altruismi termin määritteli ranskalainen filosofi August Comte sanomalla, että se on uhrautumista muiden eduksi. Altruismilla (ransk. *altruisme*, lat. *alter* ”toinen”) on ensisijaisesti tarkoitettu sellaista muiden auttamiseksi liittyvää toimintaa, joka ei suoranaisesti hyödytä tekijää itseään. Sen vastakohtana on pidetty sanaa egoismi.



läheissuhteen muodostumisen taustalla voidaan erottaa sekä edellä esitetty voimaannuttamiseen liittyviä tapahtumisperiaatteita, mutta samalla myös niitä ihmisen läheisyydessä muodostamia käsityksiä ihmisestä, joiden mukaan ihminen kykenee sitoutumaan ja ”luottamaan” toiseen ihmiseen.

### 3.3.2 Altruismien ja generatiivisuuden olemus tässä tutkimuksessa

Tämän tutkimuksen lähtökohtana ja kantavana teemana on pidetty sitä, että altruistinen perusasenne ja generatiivisuus ovat ihmiselle ns. luonnollisia ominaisuuksia, fysiologisiin tarpeisiin rinnastettavia inhimillisiä perustarpeita. Kuitenkin vasta sosiaalisessa todellisuudessa hankitut kokemukset mahdollisesti saavat esiin nämä ihmisen perusominaisuudet. Tässä luvussa tarkastellaan vielä yksilöidymminkin ihmisen itseyden kehittymistä ja miten terveen praktisen itsesuhteen muodostuminen on sidoksissa ”rakkauden kokemiseen” sekä läheisyydessä tapahtuvaan sosiaaliseen toimintaan. Kokemuslaatuina ne eivät kehkeydy itsestään vaan vasta hegeliläisen tunnustuksen kamppailun tuloksena ihminen kykenee antautumaan sellaiseen sosiaaliseen riippuvuussuhteeseen, jonka mukaan tässä tutkimuksessa tarkoitettu terve praktinen itsesuhde syntyy.

Heikki Ikäheimo (2003) toteaa, että ihmissuhteet näyttävät perustuvan suurelta osin itsekkäisiin motiiveihin ja yhdessäolo saa usein perustelunsa siitä, että toinen ihminen on riippuvainen toisesta. Missä määrin riippuvuuden osoittaminen on rakkautta? Miten rakkaus tulisi ylipäätään määritellä? Voiko itseään rakastaa? Ikäheimo toteaa edelleen, että:

*”Rakastaminen on eräs keskeisistä elementeistä persoonan asennoitumisessa itseensä, toisiin persooniin ja tätä kautta maailmaan yleisemmin. Se, välitänkö toisten persoonien elämästä ehdoitta, välitänkö omasta onnellisuudestani ehdoitta, ja missä määrin niistä välitän, modifioi keskeisellä tavalla sitä millainen minä olen ja millainen maailma on minun näkökulmastani”.* (Ikäheimo 2003, 166) <sup>146</sup>

---

<sup>146</sup> Altruistinen perusasenne näyttää usein tulevan esiin myös arkikeskustelussa: eräässä lehtihaastattelussa toimittaja kysyi aikoinaan Kyllikki Virolaiselta, mitä hänen mielestään rakkaus on? Tähän Kyllikki vastasi epäroimättä, että ”rakkaus on kyky tehdä toinen ihminen onnelliseksi”. Vastauksen voidaan ajatella ilmentävän varsin hyvin läheisyyteen muodostunutta altruistista asennetta.

Keltikangas-Järvinen (2010) liittää edellä esitetyn inhimillisen liittymisen ja rakastamisen tarpeen pitkälti ihmisen biologisesti määräytyviin *temperamenttipiirteisiin*, toisin sanoen *sosiaalisuuteen*. Tällä tarkoitetaan sitä, miten kiinnostunut ihminen on muiden ihmisten seurasta ja miten selvästi hän joka tilanteessa asettaa muiden ihmisten seuran yksinolon edelle. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot ovat hänen mukaansa kuitenkin eri asioita. Sosiaaliset taidot tarkoittavat taitoa selvittää sosiaalisista tilanteista. Sosiaalisuus tarkoittaa halua olla ihmisten kanssa, kun taas sosiaaliset taidot tarkoittavat kykyä olla muiden kanssa. Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan ihmisen kykyä tulla toimeen muiden kanssa riippumatta siitä, miten seurallinen hän on ja tällaiset taidot muodostuvat kokemusten ja kasvatuksen kautta.<sup>147</sup> Jo Aristoteleen tiedetään ilmaiseen, että ihminen on jo lähtökohtaisesti ”sosiaalinen eläin” ja ihmisen elämä täydellistyy ainoastaan toisen ihmisen tai toisten ihmisten kanssa olemalla. Voidaan siis ajatella, että ihmisellä on tällainen luontainen taipumus hakeutua toisten ihmisten seuraan, mutta missä määrin korkea sosiaalisuus viittaa altruismiin? Onko rakkaus aina altruistista? Miten altruismi, rakastaminen ja kyky rakastaa mahdollisesti liittyvät toisiinsa?

Keltikangas-Järvinen (2010) toteaa edelleen, että kaikki ihmiset ovat perustaltaan sosiaalisia. Vaikka sosiaalisuus on ihmisen perustarve, niin siinä voidaan havaita suuria aste-eroja. Joku haluaa olla ihmisten kanssa aina, toiselle riittää vähäisempikin määrä - joskus joku ei jaksakaan olla muiden kanssa ollenkaan. Hänen mukaansa temperamenttipiirteet jakautuvatkin väestössä selkeästi Gaussin käyrän mukaan: suurin osa ihmisistä on keskiarvossa ja äärimuotoja on vähän. (Keltikangas-Järvinen 2010, 17–18, 33.)

Vaikka ihminen voi olla erittäin sosiaalinen (tarve hakea muiden ihmisten seuraa), niin tällaisessa pyrkimyksessä ei välttämättä ole kyse altruistisuudesta. Kuitenkin temperamenttipiirteinä sosiaalisuuden voidaan ajatella olevan juuri se ihmisen intentionaalisuutta ilmentävä fysiologinen ominaisuus, joka antaa ihmiselle mahdollisuuden toteuttaa omaa altruistista olemustaan. Kuten edellä jo

---

<sup>147</sup> Sosiaalisuus on siis synnynnäinen temperamenttipiiri ja se voidaan määritellä yksinkertaisesti tarkoittamaan sitä, miten palkitsevaa ihmiselle on muiden ihmisten seura. Sosiaalisuudessa on kuitenkin olennaista se, että hyvin sosiaaliselle ihmiselle itselleen on tärkeää, että hänestä pidetään. Korkea sosiaalisuus tarkoittaa aina myös epäitsenäisyyttä ja riippuvuutta muiden mielipiteistä. Niinpä tämä tarve ohjaa hänen ratkaisujaan ja ajaa usein tosiasioiden, joskus jopa ratkaisujen oikeudenmukaisuuden ja toiminnan rehellisyyden ohii (Keltikangas-Järvinen 2010, 36).

todettiin, niin sosiaalisuus ei siis itsessään ilmennä altruistista perusasennetta, vaan vasta terveeksi praktiseksi itsesuhteeksi kutsuttu kokemuslaatu antaa yksilölle hegeliläisessä mielessä mahdollisuuden rakastaa ja sitoutua psykologisesti toiseen ihmiseen ja samalla myös yhteisölliseen toimintaan.

### 3.3.3 Terve praktinen itsesuhde ja psykologisen sitoutumisen välinen yhteys

Ihmisellä voidaan siis ajatella olevan sisäsyntyinen ja luontainen tarve asettua altruistisesti ja generatiivisesti maailmasuhteeseen. Molempia näitä asenteita voidaan siis pitää ihmisen fysiologisina perustarpeina. Kumpikaan näistä asenteista ei kuitenkaan spontaanisti nouse esiin ihmisen toiminnassa, vaan todellistuaakseen ne edellyttävät tietynlaisen itsesuhteen ja elämäntilanteen realisoitumista. Tällaista olemuksellisuutta on luonnehdittu tässä tutkimuksessa sanoilla ”*terve praktinen itsesuhde*”. Vasta tällainen subjektiivinen kokemus itsestä ja ”itsensä rakastaminen” antavat mahdollisuuden kiinnittyä sosiaalisesti toiseen ihmiseen tavalla, jota voidaan luonnehtia rakastamiseksi, rakkaudeksi tai yleisemmin psykologiseksi sitoutumiseksi.

Ikäheimo (2003) toteaa, että mikäli rakastamme itseämme ja toisiamme, meillä on motivoivia perusteita suojella ja edistää sellaisia olosuhteita, joissa rakastaminen on mahdollista. Mikäli taas emme rakasta, ei motivoivia perusteita myöskään ole, eikä rakastamista yleensä voi enää millään perustella.<sup>148</sup> Ikäheimon mukaan itsensä rakastaminen sekoitetaan usein helposti sanoihin *itsekkyyys* tai *itsekeskeisyys*.<sup>149</sup> Hän toteaa edelleen, että järkevä tapa käsittää itsensä rakastaminen on ymmärtää se aristoteelisesti *eudaimoniana* (suomeksi onnellisuuden tai

---

<sup>148</sup> Tämä onnellisuuden ja hyvän elämän tavoittelemineen on myös elämää kantava voima. Mikäli ihminen lakkaa tyystin tavoittelemasta onnellisuutta, omaa tai toisen, hänellä ei ylipäänsä ole enää motivoivia toiminnan perusteita. Mikäli en siis toivo sinulle hyvää nimenomaan sinun itsesi, vaan joidenkin muiden päämäärien tai hyvinä pitämieni asioiden vuoksi, en todella rakasta sinua (ks. Ikäheimo 2003, 157–168).

<sup>149</sup> C.G.Jungin mukaan kaikessa kasvatustapahtumassa tavoitteena on individuaatio, eheytyminen, aito itseys. Sillä ei ole mitään tekemistä itsekkyyden tai itsekeskeisyyden kanssa. Individuaatio on itse asiassa niiden vastakohta. Rauhala toteaa, että individuaatio ei merkitse yksinomaan viettipohjan hallintaa egon avulla, vaan myös henkistymistä omana ulottuvuutenaan. Jungin näkemyksen mukaan henkinen ihmisessä ei ole ymmärrettävissä vain viettien sublimaationa, kuten Freud oli taipuvainen ajattelemaan (Rauhala 1998, 94).

hyvän elämän tavoittelemisena). Toisen ihmisen rakastaminen on vastaavasti eudaimonian toivomista toiselle ihmiselle (Ikäheimo 2003, 158.)

Ikäheimon (2003, 164) mukaan myös ”ihmissuhteen” voidaan ajatella olevan ihmisten välinen ”*tunnustusuhde*”. Kysymyksessä on suhde, joka sisältää näitä tunnustusasenteita ja ihmisten välinen suhde on ihmissuhde juuri siinä määrin kuin se sisältää tunnustusasenteita. Tällainen tunnustusasenne on toisen ottamista persoonana ja tunnustusasenteita on kolme: *rakkaus*, *kunnioitus* ja *arvostus*.

Honnethin mukaan yksilö käy jatkuvaa kamppailua tulla huomatuksi ja tunnustetuksi jonkun arvoiseksi. Tunnustuksen kamppailun alimmalla tasolla kysymys on *itseluottamuksesta*, joka muotoutuu ja uusiutuu lähisuhteissa. Kysymys on kokemuksesta, jossa saan hyväksynnän sille, että kelpaan toiselle ihmiselle juuri sellaisena kuin olen.<sup>150</sup> Primaaristi tällaisessa kokemuksessa on kysymys rakastamisesta ja välittämisestä ihmisen kehollisen kokonaisuuden puitteissa. Tunnustuksen kamppailun toisella tasolla syntyy sitten edelleen kokemus, jossa ihminen tuntee, että häneen suhtaudutaan ihmisenä, jolla on oikeus, vastuu ja tahdonvapaus tehdä täysivaltaisesti itseään koskevia päätöksiä. Kysymys on kunnioituksesta toista ihmistä kohtaan. Tällainen viittaa *kantilaiseen maksimiin*, jossa ihmistä tulisi kohdella päämääränä sinänsä. Tällä tunnustuksen kamppailun tasolla ihmiselle kehittyi Honnethin esittämä *terve itsetunto*. Kolmannella tunnustuksen tasolla kyse on siitä, miten toinen ihminen arvostaa toista. Kokemuslaatuna se liittyy *itsearvostukseen* ja sitä voitaisiin kuvata uskollisuutena, lojaliteettina ja solidaarisuutena, jossa ihmiset pelaavat samassa joukkueessa ja sitoutuvat ”pelaamaan palloa aina samaan maaliin”.<sup>151</sup> Ihminen on valmis tekemään omasta tahdostaan asioita yhteisen hyvän eteen ja olemaan solidaarinen yhteisten asioiden edessä. Näin altruismin ilmenemisen ehtoina voidaan pitää seuraavia asioita:

---

<sup>150</sup> Maurice Friedman on myös todennut, että kaiken yhteisöllisyyden perusta on inhimillinen kohtaaminen ja tätä kuvaa ajatus: hyväksyn sinut sellaisena kuin olet (Friedman 1967, 184).

<sup>151</sup> Honneth (1995, 257) toteaa, että tunnustuksen puuttuminen voi johtaa persoonan psyykkiseen haavoittumiseen. Haavoittuneisuus saattaa ilmetä negatiivisena tunnereaktiona kuten häpeänä, vihana, rikkomuksina ja halveksuntana (Honneth 1995, 257). Positiivinen tunnustuksen kehä voi taas rakentaa yhteisöön vahvan yhteenkuuluvuuden tunteen, jossa jokainen kokee olevansa yhteisön tärkeä, arvostettu ja tunnustettu jäsen. Brandomin (1983) mukaan vastavuoroinen tunnustus tarkoittaa juuri heideggerilaista ”kanssaolemista” (ks. Huttunen 2003, 106).

1. Oman elämän kokeminen mielekkäänä: terve praktinen itsesuhde (itsensä rakastaminen ja arkikielessä ”hyvä itsetunto” tai ”hyvä itseluottamus”)
2. Toisen ihmisen kohtaaminen tavalla, joka realisoi ja ylläpitää itseyttä sekä tervettä praktista itsesuhdetta (toisen rakastaminen, kunnioittaminen ja arvostaminen).

Aikoinaan jo Aristoteles pyrki muotoilemaan ja rajaamaan käsityksenä siitä mitä rakkaus on: ”*Rakkaus (filia) on hyvinä pitämiemme asioiden toivomista toiselle juuri tuon toisen eikä itsemme vuoksi sekä toimimista voimiemme mukaan niiden toteutumiseksi käytännössä*”.<sup>152</sup> Voidaan sanoa, että rakkaus tässä merkityksessä on hyvän toivomista toiselle hänen itsensä vuoksi. Tällaisessa rakkaudessa ja rakastamisessa kyseessä on ihmisen kokemus itsestä sekä tunnustuksen kamppailusta, jossa ihmisen praktinen itsesuhde tulee koetelluksi lähisuhteessa tapahtuvan sosiaalisen toiminnan myötä. Vastavuoroisen tunnustamisen ”ehtona” liittyy tunnekokemus siitä, että ”rakkauden lahjoittaja” on ihmisenä hyväksytty täysi-ikäinen ja täysivaltainen toimija. Ja edelleen vasta tällainen terve peruskokemus itsestä (praktinen itsesuhde) voi tuottaa rakkauden kokemuksen ja kyvyn rakastaa tavalla, jossa rakastaminen ulottuu generatiivisesti yksilön itsensä ulkopuolelle. Se, että toivon sinulle hyvää tai toivon sinun olevan onnellinen sinun itsesi vuoksi, ei enää perustu mihinkään muuhun toiveeseen. Toisin sanoen se, että välitän sinun onnellisuudestasi sinun itsesi vuoksi, ei ole jonkin muun tärkeänä tai arvokkaana pitämäni asian motivoimaa. Näin ajateltuna rakkaudella ei ole mitään opportunistista tai välineraationaalista perustetta.

Kahden ihmisen sosiaalisessa kohtaamisessa kyse on aina siitä, miten tuon toisen ihmisen ja toiseuden ymmärrämme. Tällaista kohtaamiseen liittyvää ymmärtämisen kokemusta voidaan luonnehtia myös *empatiakyvyksi, empatiaksi* tai *empaattisuudeksi*.<sup>153</sup> Tällainen kokemuslaatu ei kuitenkaan synny itsestään yksilön tahdonvaraisen toiminnan avulla, vaan mahdollistuu ainoastaan silloin kun

---

<sup>152</sup> Heikki Ikäheimo (2003) toteaa, että ”*Rakkauden merkitys ihmiselämässä on mitaamaton. Huomatavasti vaikeampaa on kertoa mitä rakkaus on*”. Samoin hän pohtii, että ”*onko kyseessä tuntemus, tunne, halu vai kenties suhde? Suomenkielessä sellaiset ikivanhat sanat kuten eros, filia, agape, amor ja caritas on käännetty totunnaisesti ja yksinkertaisesti sanalla ”rakkaus*”. Myös Aristoteles näytti tarkoittavan filia -sanalla monia eri asioita, puhumattakaan Platonin filia -sanalle antamien merkitysten eroista” (Ikäheimo 2003, 157).

<sup>153</sup> Keltikangas-Järvinen kuitenkin huomauttaa, että tietyt sosiaalisissa taidoissa tarvittavat ominaisuudet kuten esimerkiksi empatia ja herkkyys havaita toisen ihmisen tunteita korreloivat kuitenkin aivan muihin temperamenttipiirteisiin kuin sosiaalisuuteen (Keltikangas-Järvinen 2010, 18).

kahden ihmisen merkityshorizontit kohtaavat siten, että ihmisen välillä voidaan sanoa vaikuttavan ”sanaton yhteisymmärrys”.<sup>154</sup> Usein tällaista kokemusta on kuvattu syväksi ystävyudeksi, mutta joskus myös kahden ihmisen välillä koetuksi *platoniseksi rakkaudeksi*.

Tällainen positiivinen peruskokemus itsestä sekä sosiaaliseen elämään liittyvä mielekkyyden kokemus mahdollistavat sitten ihmisen altruistisen ja generatiivisen olemuksen esiin nousemisen. Oleellista tässä on se näkemys, että ihminen ei siis spontaanisti ole altruistinen, vaan positiivinen itseyden kokemus eli lähisuhteessa muodostunut terve praktinen itsesuhde on perusta sille, että ihminen kykenee ikään kuin antamaan itselleen luvan antautua *sosiaaliseen läheisriippuvuussuhteeseen*. Kokemusta tällainen asennoituminen tarkoittaa silloin luottamuksen tunnetta ja kykyä sitoutua psykologisesti toiseen ihmiseen. Tällaisen luottamuksen vallitessa ihmisen luontaisen altruistisen ja generatiivisen pyrkimyksen voidaan ajatella olevan korkeimmillaan. Kyky luottaa toisiin ihmisiin tarkoittaa ihmisen eettisiin sitoumuksiin perustuvaa eksistentiaalista näkemystä siitä, että myös toinen ihminen on valmis tekemään hyviä asioita puolestani. Voidaan myös sanoa, että kysymyksessä on silloin parhaimmillaan edellä esitetty *positiivinen läheisriippuvuusuhde*.

Sosiaalista läheisriippuvuusuhdetta on länsimaisen individualistisen ihmis käsityksen puitteissa pidetty yleensä jopa ei-toivottavana ja negatiivisena asiana. Tällöin ihmisihanteena on pidetty itseriittoista persoonaa, joka on muista riippumaton toimija. Koska ihminen on tällaisen ideologisen ajattelun mukaan vapaa määrittelemään itsensä ja valitsemaan, minkä merkityksen hän asioille antaa, hän on myös yksin vastuussa siitä, kuka hän on ja mitä elämästään tekee. Tällaisessa lähestymistavassa ihmisestä on Kupiainen sanoin ”*pyrityt tekemään ympäröivästä maailmasta riippumaton, kaikkeivoipa, universaali ja itseriittoinen sielu*” (Kupiainen 1994, 6).<sup>155</sup>

Voidaan myös ajatella, että ihmisen lähisuhteessa muodostuneet kokemukset ja luontainen spontaanisuus asettua sosiaaliseen läheisriippuvuussuhteeseen ja erityisesti läheissuhteeseen sisältää sosiaalisuuden janalla kaksi ääripäätä: sekä negatiivisen että positiivisen sosiaalisen läheisriippuvuussuhteen. Vasta positiivi-

---

<sup>154</sup> Värri puhuu merkityshorizonttien kohtaamisesta. Esimerkiksi lapsien kohdalla kasvatus ei ole mahdollista ilman kasvatussuhteen osapuolten yhteisiä merkityksiä. Tämä ei tarkoita merkitysten identtisyyttä, vaan kommunikaation, tulkinnan ja ymmärtämisen välttämättömyyttä (Värri 2004, 91).

<sup>155</sup> Näin modernin ajan individualistisuutta korostavassa käsityksessä yksilön siis oletetaan pystyvän hallitsemaan ja kontrolloimaan täydellisesti myös omaa kehitystään (Keski-Luopa 2001, 202).

sessä lähisuhteessa muodostunut kokemus terveestä käytännöllisestä itsesuhteesta antaa sitten ihmiselle mahdollisuuden asettua edellä mainittuun positiiviseen läheisriippuvuussuhteeseen. Näin tällaista itsekseen tulemisen kokemusta, ”aristoteelista rakkautta”, voidaan pitää juuri altruismin ja generatiivisuuden ilmenemismuotoina ja edelleen ehtona sille, että ihminen psykologisessa mielessä kykenee sitoutumaan muihin ihmisiin.

Yhteenvedon voidaan todeta, että vaikka altruistista ja generatiivista perusasetusta voidaan edellisen mukaan pitää näin ihmisen fysiologisenä perusominaisuutena, niin mielellisinä kokemuksina ne kuitenkin toteutuvat ainoastaan tilanteissa, jossa lähisuhteessa kehkeytyvä sosiaalinen toiminta hegeliläisessä tunnustuksen kamppailussa mahdollistaa sekä terveen käytännöllisen itsesuhteen muodostumisen että syntyneen kokemuslaatun ylläpitämisen seuraavasti:

- 1) Merkityshorisonttien kohtaaminen sekä kokemus terveestä käytännöllisestä itsesuhteesta mahdollistavat ihmisen asettumisen positiiviseen läheisriippuvuussuhteeseen, jossa ihminen psyykkisessä mielessä altistaa itsensä toiselle ihmiselle (antaa toiselle ihmiselle oikeuden tehdä yksilöllä itselleen koskevia ratkaisuja). Tällainen toteutuu sekä ihmisen kehollisena että psykologisena kokemuslaatuna (merkityksen kokeminen) ja on perustana keskinäiselle luottamukselle (ihminen nähdään kantilaisittain päämääränä sinänsä).
- 2) Syntynyt luottamuksen tunne sekä kokemus siitä, että on osaa suurempaa kokonaisuutta, antavat ihmiselle mahdollisuuden suunnata omaa psyykkistä energiaa generatiivisesti. Tämä taas ilmenee ihmisen eksistentiaalisena kokemuslaatuna (tarkoituksen kokeminen) ja sen perustana voidaan ajatella olevan kahden ihmisen luoma eettinen tietoisuus ihmisyiden ideaalista ja eetoksesta. Tällaisen itseyyden kokemuksen avulla ihminen kykenee (tunnustuksen toisella ja kolmannella tasolla) arvostamaan ja kunnioittamaan toista ihmistä ja psykologisesti sitoutumaan toiseen ihmiseen tai yhteisöön.

Edelleen on vielä syytä korostaa, että altruistisuutta ja generatiivisuutta ei siis tule pitää pedagogisen toiminnan lähtökohtina - kuten esimerkiksi kristillisessä perinteessä näytetään ajateltavan - vaan ne pitää ymmärtää vasta tällaisten ko-

kemuslaatuja taustalla vaikuttavina fysiologisina perustarpeina, potentiaaleina, jotka nousevat esiin vasta tietynlaisen sosiaalisen toiminnan ja kasvatuksellisen vaikuttamisen ansiosta (vrt. tässä tutkimuksessa esitetty sosiaalisen kausaalisuuden käsite).

Voimaantumisen kokemus ja ”yrittäjämäinen ilmapiiri” vastaa edellä esitettyä psykologista kokemuslaatua, jota on tässä tutkimuksessa luonnehdittu sanoilla ”terve praktinen itsesuhde”. Kysymys on sosiaalisesta toiminnasta, jossa ihminen kykenee altistamaan itsensä positiiviseen läheisriippuvuussuhteeseen sellaisen valtarakenteen kanssa, jonka ”toimintaidea”, ”missiota” ihminen voi perustella itselleen ontologisesti ja eettisesti mielekkäällä tavalla.

Näin tässä luvussa on pyritty jäljittämään niitä ontologisia perusteita, joiden mukaan ihmisen itseyden on ajateltu muodostuvan kohdallisen kasvatusvaikutuksen ja pedagogisen toiminnan avulla. Lähtökohdaksi on otettu ihmisen eksistenssifilosofiassa esitetty fenomenologinen rakenne ja se, että ihmisen asettumista maailmasuhteen (inhimillistä kasvua) voidaan ymmärtää tässä tutkimuksessa esitettyjen kausaalisuhteita koskevan käsitteistön puitteissa (herbartilainen pedagoginen kausaliteetti). Tämän lisäksi on esitetty, että ontologisessa ratkaisussa tarvitaan vielä kolmas inhimillinen ulottuvuus, jotta kasvatusta ja pedagogista toimintaa olisi mahdollista perustella mielekkäällä tavalla. Ihmisellä tulee tämän oletukseen mukaan olla jokin sisäänrakennettu fysiologinen tarve todellistua tietyllä tavalla (tässä tutkimuksessa aksiomaattisena ominaisuuksina määritellyt ihmisen altruistinen ja generatiivinen olemus) Kokonaisuudessaan tällaista ontologista ratkaisua voidaan näin kutsua **aristoteeliseksi maailmankuvaan perustuvaksi holistiseksi ihmiskäsitykseksi**.

Jo aiemmin tässä tutkimuksessa on esitetty, että pedagogiseen kausaliteettiin liittyy pyrkimys ratkaista pedagogisena paradoksina tunnettu oppimisteoreettinen ongelma. On myös esitetty, että Kotterin esittämässä johtamismallissa voidaan erottaa kaksi vaihetta, jossa pedagogisen toiminnan avulla on kyetty saamaan aikaan voimaantumisefekti, jossa ihmisen kasvaminen ihmiseksi mahdollistuu. Voidaankin nähdä, että Kotterin muutosjohtajuuden malli on itse asiassa kuvaus pedagogisesta toiminnasta, jossa kyseinen oppimisteoreettinen paradoksi on voitu ratkaista.



### 3.4 Pedagogisen paradoksin ylittäminen

Pedagogisen paradoksin problematiikkaa on sivistysteoreettisessa keskustelussa sivuttu suhteellisen paljon. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että useissa tapauksissa lähestymistavat ovat olleet siinä mielessä riittämättömiä, että niissä ei ole lähtökohtaisesti kiinnitetty riittävästi huomiota kasvatuksellisiin ehtoihin, joiden mukaan ihmisen ajatellaan asettuvan maailmasuhteeseen. Tiivistettynä asian voisi ilmaista siten, että pedagogisen paradoksin ongelmaa ei tulisi tarkastella pelkästään epistemologisena kysymyksenä, vaan lisäksi tulisi ottaa huomioon ihmisen tietokykyyn liittyvät erilaiset intentionaalisuuden muodot (tietämisen abstraktiotasot) ja miten oppimiseen voidaan kasvatuksen avulla vaikuttaa.

Tässä tutkimuksessa pedagogisen paradoksin ylittäminen kytkeytyy temaatistisesti sellaiseen oppimisteoreettiseen keskusteluun, jossa on otettu kantaa ihmisen subjektiivisen maailmankuvan muodostumisehtoihin ja jonka mukaan eettisen tietouden ajatellaan muodostuvan. Kuten jo edellä on todettu, niin tässä yhteydessä kasvatustieteellinen tutkimustraditio näyttää varsin ohuelta. Klassinen tieteenfilosofinen debatti sivistysteoreettisista lähtökohdista ja pedagogisista periaatteista ei myöskään näytä lähtökohtaisesti ratkaisevan kysymystä siitä, miten ihmisyyden ideaali mahdollisesti toteutuu kasvatuksellisen vaikuttamisen avulla. Tämän tutkimuksen lähtökohtana on esitetty oletus, jonka mukaan eettinen tietous ei kehkeydy itsessään, vaan vasta tietynlaisen pedagogisen toiminnan avulla kasvatettava tulee tietoiseksi niistä ehdoista, joiden mukaan ihminen asettuu maailmasuhteeseen.

Peltonen (2000) toteaa tässä yhteydessä, että Yhdysvalloissa toimineen sosiaalipsykologi Lawrence Kohlbergin (1927–1987) ja hänen työtovereidensa kolmen vuosikymmenen aikana kehittämä ”eettisen kasvatuksen teoria” sisältää kuitenkin useita sellaisia teoreettisia ongelmia, joihin sosiaalipsykologian tai kehityspsykologian ja filosofian kautta perustellut pedagogisen teorian kehittämät usein juuri törmäävät. Vaikka Kohlbergin tuotanto omalla tavallaan sisältää kehityspsykologisesti perustellun teorian moraalista sivistyksestä, niin hänen kaavailemansa sosialisatioteoria ja siihen kuuluva moraalikehitys- ja eettisen kasvatuksen teoria on itse asiassa Peltosen mukaan perusluonteeltaan perinteistä normatiivista pedagogiikkaa tai affirmatiivista sivistys- ja kasvatusteoriaa. Näin Kohlbergin esittämä teoria moraalin kehityksestä ja eettisestä kasvatuksesta näyttävät uusintavan juuri sitä ongelmakenttää, johon moderni pedagoginen

teoria on perinteisesti pureutunut käsitteillä ”sivistys” ja ”kasvatus”. Näin siihen liittyvä pedagoginen teoria näyttää lähinnä vain toistavan perinteisen pedagogisen paradoksin. (ks. Peltonen 2000, 165–168 ja 176.)

Kohlbergin vaihemallin tarkastelussa apuna käytetään myös Heikki Palomäen artikkelia vuodelta 2009, jossa hän on pyrkinyt analysoimaan kollektiivisen oppimisen ehtoja yhteiskunnallisessa ja maailmanpoliittisessa kontekstissa. Hän toteaa artikkelinsa ”*On the Stages of Ethico-Political Learning*” johdannossa, että useat yhteiskuntatieteilijät ja filosofit ovat pyrkineet välttämään näkyvää, kollektiiviseen oppimiseen ja kehittymiseen liittyvää teoretisointia. Sellaiset keskusteluaiheet, kuten universaalinen moraalinen oppiminen, kulttuurievoluutio ja eettis-poliittinen kehitys on nähty epäilyttävänä ja suorastaan vaarallisena aiheena.<sup>156</sup> Tiivistettynä voidaan myös ajatella, että Patomäki on artikkelissa esitettyjen näkökulmien avulla pyrkinyt luomaan suuntaviivoja sellaiselle kulttuuriselle kehittymiselle ja kollektiiviselle oppimiselle, jonka avulla edellä esitetyt ihmisiä ja kansoja koskevat tragediat voitaisiin tulevaisuudessa estää.

Siljander (2000) toteaa, että esimerkiksi juuri Kohlbergin esittämä sosialisaatioteoreettinen näkökulma näyttäytyy pedagogiselle teorialle aivan liian yleisenä ja pedagogisen toiminnan erityisluonteen sivuuttavana kantana. Hänen mukaansa tämä ongelma jää käytännössä aina kehitysteoreettisen sosialisaatiotutkimuksen ja pedagogiikan välille.<sup>157</sup> Ne eivät hänen mukaansa kykene tematisoimaan systemaattisesti sosialisaatioprosessin, subjektiivisen identiteetin rakentumisen ja pedagogisen toiminnan keskinäisiä suhteita (Siljander 2000, 22). Kaiken kaikkiaan kollektiivisen oppimisen ja pedagogisen paradoksin ylittämiseen liitettävät teoreettiset ongelmakohdat voidaan jäljittää samoihin ontologi-

---

<sup>156</sup> Patomäen (2009) mukaan erityisesti antropologit ovat olleet ääneen vastustamassa ideaa universaalista moraalisen oppimisen mallista. Tämä on johtunut ilmeisesti siitä, että se on assosioitu ”valkoisen miehen taakaksi”, ”sivilisaatiomissioksi” tai muuksi 1900-luvulla vallinneeseen imperialistiseen ideologiaan. 1900-luvun hirmuteot lisäsivät yhteiskuntateoreetikkojen nihilististä asennetta myös Euroopassa. Theodor Adornon, Max Horkheimerin (1979) pessimistinen näkemys valistusajan oikeutukseen, Karl Popperin (1960) liberaali hyökkäys historismia ja Marxismia vastaan ja Michel Foucaultin skeptiset tutkimukset totuudesta, normaaliudesta ja vallankäytöstä vahvistivat käsitystä siitä, mitä Lyotard (1984) myös puki sanoiksi: ”suuri emansipatorinen kertomus näyttää menettäneen uskottavuutensa”.

<sup>157</sup> Vaikka sosialisaatioteoreettinen käänne on tuonut pedagogisen tutkimuksen ja teoreettiseen kehittelyyn uusia aineksia, pedagogisen tutkimuksen ongelmaksi muodostuu kuitenkin se, että sosialisaatioteoriat häivyttävät eron yhtäältä pedagogisen toiminnan ja sosiaalistamisen väliltä (sosiologiset sosialisaatioteoriat), toisaalta pedagogisen toiminnan ja ontogeneesin (kehitysteoriat) väliltä (Siljander 2000, 22).

siin kysymyksiin siitä, mitä tässä tutkimuksessa on aiemmin esitetty juuri ns. neoklassisen yrittäjyyden edistämistä koskevien selvitysten yhteydessä.

### ***3.4.1 Eettisen tietoisuuden muodostuminen ja kollektiivisen oppimisen ehdot***

Seuraavassa pedagogisen paradoksin ongelmaa tarkastellaan kahdesta eri näkökulmasta. Ensinnäkin halutaan osoittaa, että perinteisiksi katsottavat moraalioppimisen teorit eivät mahdollista pedagogisen paradoksin ylittämistä koskevan teoriaperustan luomista. Näin ne eivät myöskään kykene antamaan lisävalaistusta siitä miten ”eettinen tietoisuus” opitaan tai miten sitä voitaisiin ”opettaa”. Havainnollinen esimerkki tästä on juuri Lawrence Kohlbergin luoma eettisen kasvatuksen vaihemalli, jonka tavoitteena on ollut - ainakin hänen omien sanojensa mukaan - juuri kantilaisen pedagogisen paradoksin ylittäminen.<sup>158</sup>

Toinen näkökulma muodostuu Kotterin esittämästä muutosjohtajuuden vaihemallista, josta voidaan erottaa ne pedagogiset periaatteet ja pedagogisen toiminnan vaiheet, jotka ovat kriittisiä juuri eettistä tietoisuutta koskevan oppimisen kannalta. Lähtökohtana tässä tarkastelussa pidetään sitä, että eettinen tietoisuus ei synny itsestään. Tiedon muodostuminen edellyttää aina sellaista kasvatusvaikuttamista, jossa ihminen oppii ymmärtämään niitä tajunnan tapahtumisperiaatteita, joiden mukaan ihminen asettuu maailmasuhteeseen.

Näin voidaan siis nostaa esiin muutamia perustavanlaatuisia ongelmakohtia, jotka ovat liittyneet kartesiolaiseen tapaan ymmärtää ihmisen kasvua, kasvatusvaikuttamista ja ihmiseksi kasvamista. Tiivistäen voidaan sanoa, että tällaisissa oppimisteoreettisissa ratkaisuissa tulevat juuri esiin ne yrittäjyyskasvatukseen liitettävät ontologiset sitoumukset, joiden mukaan sana ”kasvatus” on anglo-amerikkalaisessa perinteessä pyritty ymmärtämään.

Mielenkiintoinen historiallinen kysymys on perinteisesti liittynyt siihen onko kollektiivinen oppiminen ylipäätään mahdollista? Historian tapahtumat osoittavat, että kollektiivista oppimista kyllä tapahtuu, mutta oppiminen on ollut

---

<sup>158</sup> Kohlberg (1981, 28) olettaa, että esittämässään eettisessä kasvatuksessa ei esiinny pedagogista paradoksia tai ideologian pakkosyöttöä. Peltosen mukaan perusongelmana tässä on luonnollisesti argumentoinnin kehämäisyys: mikäli ihmisellä on tietyt lajityypilliset ominaisuudet, niiden tulee olla silloin välttämättömiä ja luonnollisia riippumatta siitä miten kasvatus on järjestetty (Peltonen 2000, 174).

usein funktionaalista ja lopputuloksena on ollut pikemminkin vallitsevien dogmaattisten uskomusjärjestelmien vahvistuminen kuin emansipaatio ja erilaisten dogmaattisten maailmankuvien ja erilaisten irrationaalisten uskomusjärjestelmien kriittinen kyseenalaistaminen ja mahdollinen poisoppiminen.

Tässä tutkimuksessa kollektiivisella oppimisella tarkoitetaan sellaisen tiedon omaksumista, jossa ihmiset fenomenologisessa mielessä tulevat tietoiseksi oman maailmasuhteensa muodostumishdoista. Kasvatuksen näkökulmasta tällä tarkoitetaan silloin pedagogista toimintaa, jossa oppimisen tavoitteeksi on asetettu *eettisen tietoisuuden muodostuminen* yhteiseksi toimintaa ohjaavaksi eksistentiaalisiksi mielenlaaduksi. Ihmisen voidaan siis ajatella ”sivistyvän” tässä tutkimuksessa tarkoitettavalla tavalla.<sup>159</sup>

### 3.4.2 Lawrence Kohlbergin ”eettisen kasvatuksen teoria”

Kohlberg on näin pyrkinyt selvittämään kollektiivisen oppimisen ehtoja ”eettisen kasvatuksen teoriallaan”. Peltonen (2000, 167) kuitenkin toteaa, että *”Kohlbergin eettisen kasvatuksen teoriaa voidaan pitää mielenkiintoisena mutta samalla ongelmallisena yrityksenä ylittää kasvatuksen ja sivistyksen välinen ristiriita eli pedagoginen paradoksi”*. Kohlbergilla ja hänen kollegallaan Mayerilla oli alun perin tavoitteena muodostaa eettistä kasvatusta koskeva teoria, joka olisi mahdollista myös todentaa empiirisen tutkimuksen avulla, jolloin se olisi perusluonteeltaan myös tieteellinen. Eräänä tavoitteena tällaisella teorialla oli juuri pyrkimys ylittää kasvatuksen ja sivistyksen välinen pedagoginen paradoksi.<sup>160</sup>

---

<sup>159</sup> Kotter ei kuitenkaan puhu muutosjohtajuuden mallissaan varsinaisesti kollektiivisesta oppimisesta, vaan sanoo pyrkivänsä muodostamaan sellaisia yhteisiä mentaalisia merkityksiä, jotka ohjaisivat ihmisiä ajattelemaan uudella tavalla ja siten, että liiketoiminnan tavoitteet voitaisiin ontologisessa mielessä ymmärtää yhdenmukaisella tavalla. Kollektiivisella oppimisella ei siis viitata tässä yhteydessä sellaiseen sosiaalistavaan toimintaan, jossa tavoitteena on usein esimerkiksi muodostaa konsensus yhteisten resurssien hyödyntämisestä tai vallitsevien kulttuuristen uskomusten siirtämisestä uusille sukupolville. Temaattisesti kollektiivinen oppiminen liitetään näin tässä tutkimuksessa esitettyyn sivistyksen eetokseen ja kasvatustoimintaan, jonka pedagogisena tavoitteena pidetään sellaisen subjektiivisen kokemuslaadun syntymistä, jota on aiemmin tässä tutkimuksessa luonnehdittu sanoilla *terve praktiinen itesuhde*.

<sup>160</sup> Artikkelissa *”Development as the aim of education: The Dewey view”* Kohlbergin ja Mayerin tavoitteena oli kehittää teoreettinen, tieteellistyyppinen perustelu eettisen kasvatuksen mahdollisuudelle ja oikeutukselle. Peltonen toteaa, että Kohlberg ei omassa ratkaisuyrityksessään suoranaisesti ja systemaattisesti kuitenkaan käyttänyt termejä ”kasvatus”, ”sivistys”, pedagoginen toiminta” tai ”pedagoginen paradoksi” (Peltonen 2000, 167 ja 171).

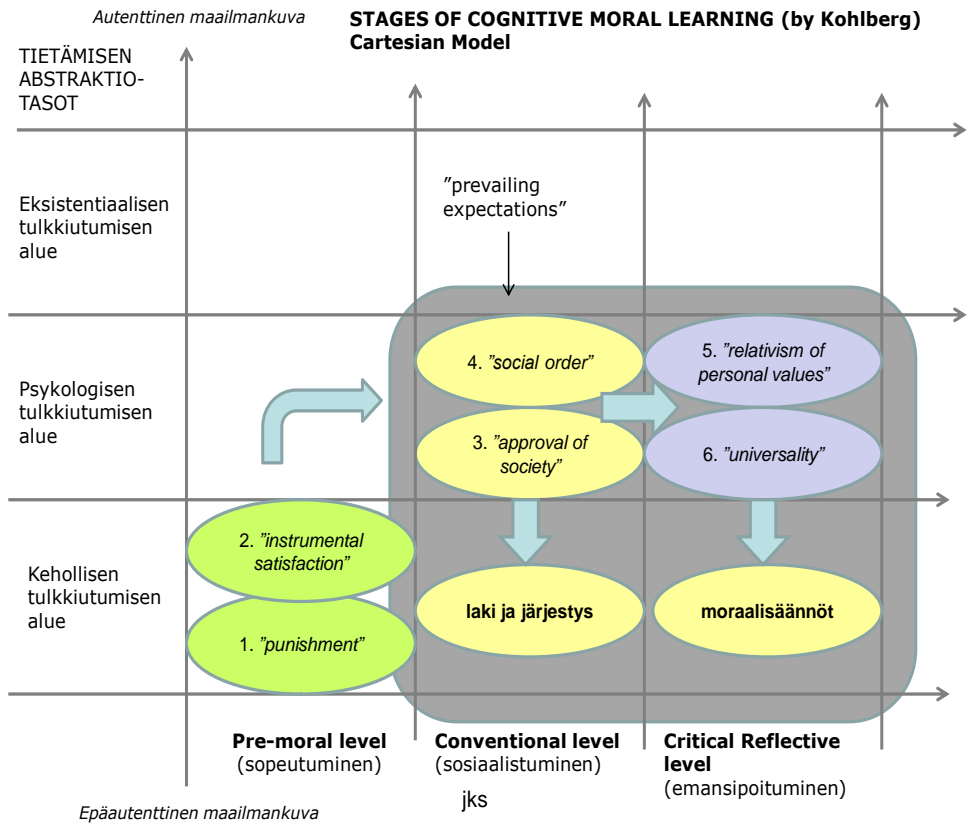
Peltosen (2000) mukaan Kohlberg on pyrkinyt kuvamaan teoriassaan ihmisen moraalisen sivistyksen etenemistä toisistaan laadullisesti eroavien kehitysvaiheiden mukaan. Tämän teorian mukaan ihmisen moraaliarvioinnit kehittyvät kuuden vaiheen kautta ja nämä vaiheet on Kohlbergin teksteissä 1960-luvulta lähtien ryhmitetty yleensä kolmeksi tasoksi, joista kukin sisältää kaksi kehitysvaihetta. Kohlberg ainakin itse oletti, että hänen teoriassaan kuvatut kuusi kehitysvaihetta muodostavat yleisen ja välttämättömän kehityskulun yksilön kehityksessä. Tällainen invariantti kehityskulku on hänen mukaansa universaali ja jopa ylihistoriallinen. Näin se pätee hänen mukaansa kaikissa kulttuureissa, useimpina ajankohtina ja kaikkii ihmisiin. (Peltonen 2000, 169–170.) Useat tutkijat ovat olleetkin sitä mieltä, että etenkin lasten kohdalla kehityshistoriallisesti tajunnan sisällön voidaan ajatella kehkeytyvän pitkälti juuri Kohlbergin esittämän mallin mukaan.<sup>161</sup>

Kohlbergin esittämää vaihemallia on seuraavassa tarkasteltu tässä tutkimuksessa määriteltujen ontologisten sitoumusten puitteissa. Esimoraalisessa vaiheessa (*Pre-moral Level*) oppiminen on varsin behavioristisesti painottunutta ja näin oppiminen realisoituu tässä vaiheessa lähinnä yksilön *kehollisella tulkekiutumisalueella* kokemuksellisten elementtien ollessa voimakkaasti edustettuna (mm. negatiiviset, fyysistä kipua tuottavat ja positiiviset mielihyvää tuottavat aistikokemukset) (ks. kuvio 6.)<sup>162</sup> Tällöin oppimisen tavoitteena ovat erilaiset motorisen toiminnan alueet ja oppija pyrkii erilaisten aistikokemusten avulla luomaan havaitsemistaan asioista käsitteellisiä kokonaisuuksia (vrt. merkitysskeemat). Behavioristisesta painotuksesta huolimatta tällainen oppimisprosessi voi myös samalla olla kognitiivisesti haastavaa ja luonteeltaan näin myös konstruktivistista.

---

<sup>161</sup> Peltonen (2000, 172) toteaa, että Kohlbergin ja Mayerin valitsema ”kehityksellinen lähestymistapa” (*developmental approach*) nojautuu vahvasti jo Deweyn aiemmin hahmottelemaan progressiivisen pedagogiikan teoriaan. Pikkaraisen (2000) mukaan Dewey taas oli puhtaasti evoluutiota korostava biologisti, ja hänelle kasvussa näytti olleen oleellisinta biologisen lajin säilyminen ja kehittyminen. Yksittäinen ihmisen kasvu on tämän mukaan vain lajin tapa toteuttaa omaa evolutiivista kehitystään (Pikkarainen 2000, 126).

<sup>162</sup> Tässä vaiheessa oppimista tukevat erilaiset *kumulatiiviset* ja *assimiloivat* oppimisprosessit, jonka mukaan ihmisen kognitiivinen ajattelu ohjaa motorista toimintaa ja päinvastoin. Kohlberg käyttää tässä oppimisvaiheessa sellaisia avainsanoja kuten: *”instrumental satisfaction”* ja *”the punishment and obedience orientation”*.



**Kuvio 6.** Moraalioppimisen vaihemalli Kohlbergin mukaan

Toisessa vaiheessa (*Conventional Level*) oppija alkaa kohdata sosiaaliseen todellisuuteen liittyviä asioita ja ongelmia ja näin hän joutuu arvioimaan omaa käyttäytymistään suhteessa kulttuurissa vallitseviin odotuksiin (kuviossa: *prevailing expectations*). Tässä vaiheessa oppijalla on tarve saada omille toimilleen hyväksyntää ja sosiaalistumisen tuloksena kasvatettavalle voidaan ajatella syntyvän sellainen moraalinen tietous, jossa totuuskäsitys peilautuu yhteisön aiemmin luomiin käsityksiin hyvästä ja huonosta, oikeasta ja väärästä. Oppijalla on tässä vaiheessa ilmeinen tarve ja intressi luoda ympärilleen tiettyä ennustettavuutta, jotta sosiaalisessa todellisuudessa eläminen olisi mielekästä. Näin syntyy tarve

muodostaa erilaisia normatiivisia sääntöjä ja ohjeita siitä, miten yhteisössä tulee toimia (kuviossa: *laki ja järjestyks*).<sup>163</sup>

Kolmannessa vaiheessa (*Critical Reflective Level*) oppijan voidaan ajatella kohtaavan erilaisia maailmankatsomuksellisia tulkintoja eri tavalla ajattelevista ihmisistä. Mikäli oppija tuntee olevansa ”psykkisesti turvassa”, hän usein kokee erilaiset kulttuuriset erot omaa elämäänsä rikastuttavina kokemuksina. Tässä vaiheessa Kohlberg nostaa esiin sellaiset termit kuten: ”*relativism of personal values*” sekä ”*universality*”. Oppiminen tarkoittaa tässä yhteydessä kasvavaa herkkyyttä ymmärtää erilaisia ihmisen psykologisella tulkkiumisalueella ilmeneviä sosiaalisia tapahtumia. Mikäli sitten mahdolliset kulttuuriset erot eivät enää tunnukaan ”rikastuttavan” sosiaalista elämää ja erilaiset uskomukset alkavat ”häiritä arkea”, niin tällöin erilaiset intressit pyritään sovittamaan yhteen, jotta yhteisöllinen toiminta ei ajautuisi kaaokseen (kuviossa: *moraalisäännöt*).

Kohlbergin mallin kolmas vaihe näyttää oppimisteoreettisesti edustavan selkeästi *kaksikehäistä transformatiivista oppimista*, jossa maailmankuvaan (horisonttibasikseen) muodostuu uusia merkitysperspektiivejä (vrt. tietämisen toinen abstraktiotaso). Oppimista voidaan luonnehtia konstruktiviseksi ja *assimiloivaksi* oppimisprosessiksi, jossa ihmisten keskinäisellä vuorovaikutuksella on toki oleellinen rooli uusien merkitysten syntymisessä. Oleellista tällaisen oppimisen määrittelyssä on kuitenkin sen kiinnittyminen autopoieettisen subjektin tiedonmuodostumisprosesseihin, joissa oppimisen ajatellaan olevan sidoksissa puhtaasti yksilön omiin merkityksenantoprosesseihin.<sup>164</sup>

Näin tällainen oppiminen tarkoittaa ihmisen psykologisella tulkkiumistamalla tapahtuvaa merkitysten uudelleen järjestäytymistä vallitsevan paradigman puitteissa. Kohlbergin mallissa ei siis oteta kantaa ihmisen eettisen tietoisuuden muodostumisehtoihin ja pedagogisessa mielessä malli näyttää perustuvan varsin

---

<sup>163</sup> Kohlberg käyttää tässä yhteydessä sellaisia termejä kuten ”*social order*” ja ”*approval of society*”. Tunnustuksen saaminen ja hyväksytyksi tuleminen kokemus on luonnollisesti suoraan yhteydessä vallitseviin kulttuurisiin odotuksiin ja vallankäytön diskursseihin. Näin lapsi tai nuori oppii sisäistämään erilaisia moraalaisia diskursseja, joiden mukaan hänen oletetaan olevan sosiaalisesti hyväksytty toimija eli miten hänen tulisi elää ”ollakseen kunnan ihminen” ja ”yhteisön arvostettu jäsen”.

<sup>164</sup> Piaget (s. 1896) näki tiedon syntyvän aina yksilön sisäisten prosessien ja ympäristön vuorovaikutuksena. Hän siis kiisti selkeästi tiedon objektiivisen luonteen ja katsoi pienimmänkin havainnon olevan ihmismielen omaa tuotetta (Haapasalo 1994). Konstruktivistisen oppimiskäsityksen merkittävänä kehittäjänä hän piti tietoa kaikissa muodoissaan dynaamisena ja subjektiivisena. Muut konstruktivistisen oppimiskäsityksen kehittäjät ovat puhuneet myös *assimilaatiosta* (ks. Ausubel 1960; Illeris 2004; Furth 1987). Illeriksen mukaan yksilön sopeutuminen ympäristöön tapahtuu juuri assimilaation avulla eli ottamalla ympäristöstään vaikutteita ja lisäämällä niitä aikaisempiin tietorakenteisiin eli kognitiivisiin skeemoihin. Tällaista oppimista on myös kutsuttu sanoilla *learning by addition* (ks. Illeris 2004, 29).

tarkasti valistusajan kasvatukselliseen eetokseen, jossa ihmisen sivistymisen ajateltiin toteutuvan parhaiten juuri omaa ajattelua kehittämällä - itsekasvatuksen avulla. Peltonen (2000) toteaaakin, että: *”Kohlbergin teoria moraalien kehityksestä ja eettisestä kasvatuksesta näyttävät uusintavan juuri sitä ongelmakenttää, johon moderni pedagoginen teoria on perinteisesti pureutunut käsitteillä ”sivistys” ja ”kasvatus”. Näin siihen liittyvä pedagoginen teoria näyttää lähinnä vain toistavan perinteisen pedagogisen paradoksin”* (Peltonen 2000, 176).

Kaiken kaikkiaan Kohlbergin kollektiivisen oppimisen vaihemalli ei anna mahdollisuutta muodostaa mielekästä pedagogista kokonaisuutta siitä, miten ihmisen eettistä tietoisuutta koskeva ymmärrys muodostuu kasvatuksellisen toiminnan avulla. Näin ei myöskään hänen esittämänsä vaihemallia voida pitää tiimiyrittäjyyden kehittämistä koskevan kasvatustieteen lähtökohtana tai taustatieteenä.

### **3.4.3 Kollektiivisen oppimisen malli Kotterin muodostaman viitekehyksen mukaan**

Seuraavassa on luonnosteltu kollektiivisen oppimisen ehtoja Kotterin muutosjohtajuuden viitekehyksessä. Tässä tapauksessa kollektiivisen oppimisen lähtökohdan ja idean muodostaa oppimisen kolmannelle abstraktiotasolle ulottuva emansipaatioprosessi, jossa tiedon ja oppimisen intressinä voidaan pitää eksistentiaaliseen tasoon ulottuvaa eettistä tietoa ja tietoisuutta.

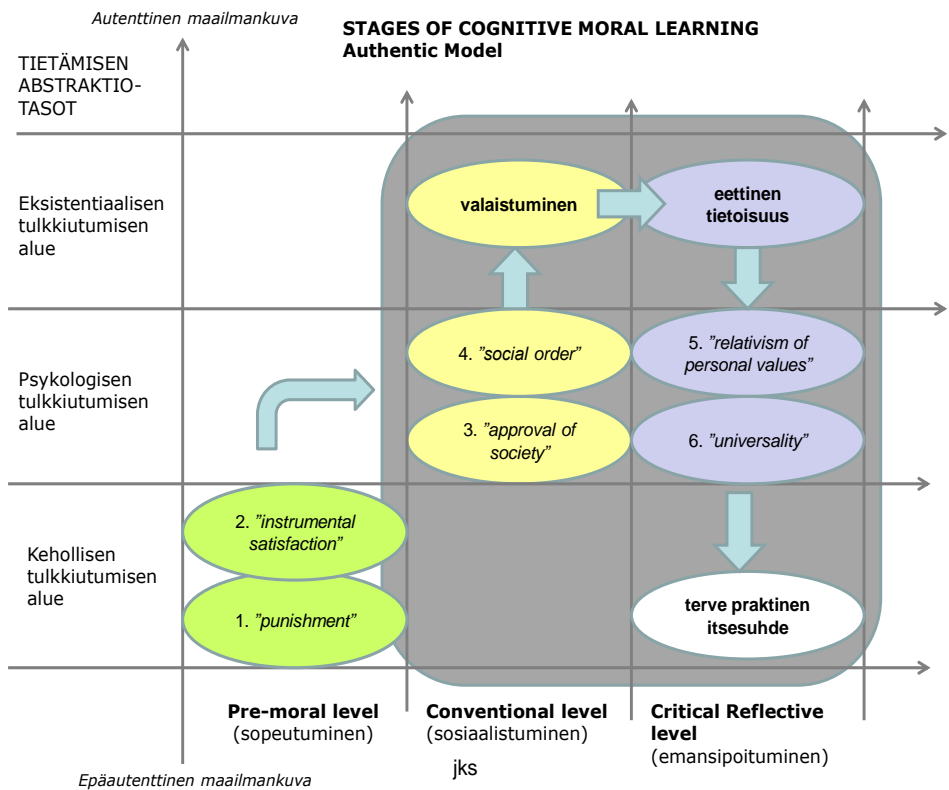
Subjektifilosofisessa oletuksessa kasvattajan rooli sivistysprosessin toteuttajana on jäänyt epämääräiseksi, koska yksilön on ajateltu kykenevän kehittymään ja oivaltamaan maailmasuhdettaan oman ajattelunsa avulla. Vähemmälle huomiolle on sitten myös jäänyt sellainen epäsymmetriatilanne, jossa kasvattajan käsitys maailmasta on muodostunut jossain mielessä ”epäautenttiseksi” (ihmisen olemista koskeva ymmärrys on esimerkiksi rajautunut jonkin uskomusjärjestelmän johdosta).<sup>165</sup> Kuviossa 7. on harmaalla taustalla haluttu esittää ne tietämi-

---

<sup>165</sup> Kuviossa 7. esitetyllä ”valaistumisella” viitataan sellaiseen emansipatoriseen oppimiseen ja kohtaamiseen, jossa kasvattajan ja kasvatettavan merkityshorisontit kohtaavat. Tällaisella dialogisella kohtaamisella tarkoitetaan siis sellaista kasvatuksellista ja pedagogista toimintaa, jossa kasvattajan epistemologinen ylivoima antaa kasvatettavalle mahdollisuuden ”oppia” ja ”sivistyä”, toisin sanoen kyvyn asettua ymmärtämään ihmisen olemista uudelle tietämisen abstraktiotasolle.



sen abstraktioalueet, joilla kasvattajan tulisi pedagogisessa mielessä operoida (kun kasvattaja operoi oppimisen kaikilla kolmella abstraktiotasolla, niin kasvatettava operoi tyypillisesti kahdella alemmalla tietämisen abstraktiotasolla). Juuri tämä epistemologinen näkökulma näyttää puuttuvan Kohlbergin vaihemallista: kyvystä fenomenologisessa mielessä ymmärtää ja oivaltaa kasvu- ja oppimisprosessia tavalla, joka mahdollistaa ihmisen itseksi tulemisen ja sivistymisen tässä tutkimuksessa tarkoitetulla tavalla.



**Kuvio 7.** Kollektiivisen oppimisen vaihemalli Kotterin esittämän viitekehyksen mukaan

Kuviossa 7. voidaan myös erottaa kaikki ne pedagogisen toiminnan periaatteet, jotka Kotterin esittämässä muutosjohtajuuden mallissa nousevat esiin. Voidaankin sanoa, että yrittäjämäisen ilmapiirin luominen edellyttää *kollektiivista oppimista*

sekä sellaista kasvatusta ja pedagogista toimintaa, jonka avulla Kantin ajattelusta esiin noussut pedagoginen paradoksi voitaisiin ylittää. Kaiken kaikkiaan eettisen tietoisuuden mahdollistava kollektiivinen oppiminen edellyttää ontologisessa mielessä sekä *pedagogisen* että *sosiaalisen kausaalisuuden* tunnistamista. Tällä tavalla määriteltynä edellä esitetty kollektiivisen oppimisen kokonaisuus (Kotterin mukaan konstruoituna) muodostaa tässä tutkimuksessa esitettävän tiimiyrittäjyyteen liitettävän sivistysteoreettisen perustan ja siihen liittyvän pedagogisen toiminnan lähtökohdan.

#### **3.4.4 Miksi kollektiivinen oppiminen ei näytä mahdollistuvan nyky-yhteiskunnassa?**

Kohlbergin esittämä moraalisen oppimisen vaihemalli näyttää kasvatusajattelultaan olevan varsin lähellä Kotterin esittämää management-johtamista. Molemmissa tapauksissa ihmisen kasvun ajatellaan tapahtuvan vaiheittain siten, että ensin kiinnitetään huomiota ihmisen ”rakenteisiin” (vrt. kehollinen tulkkiutumisalue) ja vasta ”sopeutumisen” jälkeen ihmisen ajatellaan ”sosiaalistuvan” yhteisön toimintaan. Ajattelultaan tämä on varsin lähellä Maslowin tarvehierarkiateoriassa esittämiä teesejä, jonka mukaan ihmisellä on tarve tyydyttää tietyn-tyyppiset erityistarpeet tietyissä hierarkkisessa järjestyksessä. Kuitenkin länsimaisessa johtamiskirjallisuudessa ja psykologiassa Maslow on saanut suhteellisen vahvan aseman. Useat tutkijat ovat kuitenkin pitäneet Maslowin tarvehierarkiateoriaa epäuskottavana, koska inhimilliset tarpeet eivät viime kädessä näytä noudattavan Maslowin esittämää hierarkkista mallia, vaan näyttävät realisoituvan eri tilanteissa ja taustaolosuhteissa eri tavalla (ks. Ruohotie 1991, 35–41.)

Kuten edellä on todettu, niin perinteisessä johtamiskirjallisuudessa käsitys ihmisestä näyttää noudattavan subjektivistista oletusta ja tällainen ihmisen olemuksellisuuden tyypistäminen lienee yksi syy siihen, miksi työilmapiiriä koskevat ongelmat ovat niin valtavia Suomessa. Fenomenologisessa mielessä managerialistisessa asenteessa kyse on edellä esitetystä heideggerilaisesta epäautenttisuudesta, jossa käsitys ihmisenä olemisesta on yleensä rajattu koskemaan ainoastaan ihmisen kehollisia ja psykologisia toiminta-alueita.

Martin Heidegger nostikin 1900 -alkupuolella uudelleen esiin ihmisen olemista koskevan kysymyksen ja erityisesti sen, miten ihmisillä näyttää olevan

luontainen pyrkimys muodostaa käsitys maailmasta ja ihmisestä varsin epäautenttisella tavalla.<sup>166</sup> Samalla hän halusi johdonmukaisesti irtautua vallitsevista tieteenfilosofisista suuntauksista ja piti niiden taustalla vallitsevia taustatoumuksia metafyyisinä, eivätkä ne hänen mukaansa kyenneet tarkastelemaan ihmisen olemista kohdallisella tavalla. Heidegger esitti, että perustavanlaatuisen olemisen merkityksen kysymyksen olleen joko kokonaan unohtunut tai väärin esitetty viimeisten 2500 vuoden ajan. Hän kutsui filosofiaansa fundamentaaliontologiaksi, joka hänen mukaansa mahdollistaa sitten kaikkien muiden ontologioiden kehittymisen<sup>167</sup> (ks. Kakkori 2009, 31). Heideggerin mukaan länsimaissa tieteenfilosofian ja erityisesti analyyttisen filosofian<sup>168</sup> kiinnittymisen kartesiolaiseen maailmankuvaan on aiheuttanut sen, että lähes kaikki ihmistä ja ihmisen olemista koskevat kysymykset on pyritty määrittelemään tiettyjen *reaaliontologisten* oletusten mukaan.<sup>169</sup>

Eksistenssifilosofiassaan Heidegger halusi tuoda esiin sen, että ihmisellä on luontainen taipumus laskea tietoisuuden tasoa ja tässä mielessä myös pyrkimys ei-varsinaiseen (epäautenttiseen) olemiseen. Näin ihminen pyrkii selittämään oman kokemusmaailmansa ilmiöitä objektivoimalla asiat ja kohteet aina aiemmin omaksumansa uskomusjärjestelmän mukaan. Epäautenttisuudessa ihminen ”*tarkentaa katseensa esineiden ulkonäköön ja sortuu objektivoivaan tarkasteluun*” ja ”*näin hän voi menettää itsensä ja olla saavuttamatta itseään*”. Heideggerin mukaan fundamentaaliontologiaan perustuvan eksistenssifilosofian tavoitteena on nimen-

---

<sup>166</sup> Heidegger ei ollut aikoinaan tyytyväinen siihen, miten länsimaisessa metafysiikan historiassa asetetaan kysymys olemisesta. Siinä missä teologian kohde on Jumala, biologinen kohde on elollinen luonto ja sosiologian kohde ovat yhteiskunnalliset ilmiöt. Heidegger painottaa, että tällainen käsitys on kuitenkin pinnallinen ja että fenomenologia on jotain aivan muuta (Kakkori 2009, 37).

<sup>167</sup> Rauhala kutsuu heideggerilaista fundamentaaliontologiaa myös syväontologiaksi. Tällainen syväontologia on hänen mukaansa ihmisen ymmärtämisen ja ihmistutkimuksen kannalta loogista regionaalista ontologiaa ja reaaliontologiaa primaarisempaa ja se tulisi perustavuutensa johdosta sijoittaa ihmisen filosofian analyysissä alkuun.

<sup>168</sup> Yhdysvalloissa tieteellistä tutkimusta on leimannut positivistiseen tiedetraditioon perustuva tutkimusote ja etenkin sen *analyyttisenä filosofiana* tunnettu suuntaus. Analyyttisen filosofian on sanottu olevan nykyfilosofian valtavirtaus Yhdysvalloissa, Britanniassa, Australiassa sekä Pohjoismaissa. Looginen positivismi on filosofisena suuntauksena vaikuttanut eniten juuri kognitiotieteen muotoutumiseen Yhdysvalloissa. Siinä termi ”looginen” viittaa modernin loogiikan ensiarvoiseen asemaan tieteessä. Positivismin periaatteiden mukaan kaikki tieteelliset käsitteet on voitu määritellä ja konstruoida juuri havaintoon viittaavien termien avulla.

<sup>169</sup> Rauhalan (2005, 21) mukaan reaaliontologiassa analysoidaan, mitä kategorioita ja käsitteitä kunkin alueen problematiikkaa empiirisesti tutkittaessa tarvitaan, jotta ne olisivat ongelmien kannoilta adekvaatteja. Siinä siis analysoidaan, mitä kategorioita ja käsitteitä kunkin alueen problematiikkaa empiirisesti tutkittaessa tarvitaan, jotta ne olisivat ongelmien kannoilta adekvaatteja. Näin empiiriset tutkimusasetelmat rakentuvat omalta juuri osaltaan regionaalisen ontologian jaottelun pohjalta.

omaan pyrkimys paljastaa ”totuus”, *aletheia*. Tieteen ongelmana hän on pitänyt juuri sitä, että teknologinen usko kuitenkin pyrkii johdonmukaisesti kiistämään ihmisen täälläolon paljastuneisuuden. (ko. asiaa on vielä tarkastelu lähemmin luvussa 4.1 )<sup>170</sup>

Heidegger ei kuitenkaan sitten millään tavalla halunnut määritellä niitä yhteiskunnallisia ehtoja ja seikkoja, joiden mukaan ihmisen maailmasuhde muuttuu *autenttiseksi* tai *epäautenttiseksi*. Hän pitikin ihmistä lähinnä ”maailmaan heitettyinä”. Käytännössä hän tällaisella kannanotolla näyttää ehdottomasti kieltäneen juuri tässä tutkimuksessa esitettävän pedagogisen kausaalisuuden. Steiner onkin (1997, 30) todennut, että Heideggerin filosofinen pohdiskelu sisältää kaikesta huolimatta useita nerokkaita tieto-opillisia, fenomenologisia ja esteettisiä huomioita ja tämä on johtanut aristoteelisen ja skolastisen ja puheopin eräiden puolien uudelleenarviointiin. Tämän voidaan hänen mukaansa sanoa olevan kattavin ja johdonmukaisin esitys ontologiasta, olemassaolon todellisuudesta. Heideggerin ajattelu ei kuitenkaan sisällä minkäänlaista etiikkaa, eikä siitä myöskään voida johtaa etiikkaa (Steiner 1997, 30)<sup>171</sup> Filosofina Heidegger näyttää uhranneen koko elämänsä filosofiseen pohdiskeluun ymmärtääkseen ihmisenä olemista. Paradoksaalisesti hän ei sitten edes temaattisesti ottanut tarkastelun alle yhtä kaikkein oleellisinta ihmisen olemiseen liittyvää kysymystä: miten ja millä ehdoin ihminen kasvaa ihmiseksi?

Hermeneuttisen filosofian alueella kuuluisin kiista lienee Gadamerin ja Habermasin välinen debatti tradition ja kulttuurin vaikutuksesta esiyemmärryksen muodostumisessa.<sup>172</sup> Gadamerin mukaan on aivan luonnollista, että tradition vaikutuksesta yksilön subjektiivinen maailmankuva muodostuu ensin epäautent-

---

<sup>170</sup> Heidegger oli jo Olemisen ja Aika – teoksessaan (*Sein und Zeit*) tuonut esiin autenttisen totuuden määritelmän hylättyään ensin aristoteelis-tomistisen ja kartesiolaisen näkemyksen totuudesta havainnon ja objektin yhteensopivuutena (Steiner 1997, 127).

<sup>171</sup> Steinerin mukaan Heidegger itse oli tästä asiasta täysin varma ja samalla hän kiisti täysin Marburgin teologien tai tiettyjen humanistis-eksistentiaalisten ranskalaisten ajattelijoiden yritykset johtaa eettisiä periaatteita tai menetelmiä hänen töistään (ks. Steiner 1997, 31).

<sup>172</sup> Rauno Huttusen mukaan 1960-luvulla Hans-Georg Gadamerin ja Jürgen Habermasin välille virisi kiista koskien suhtautumista perinteeseen. Gadamer katsoi, että perinteen ymmärtäminen edellytti avoimuutta traditiota ja siihen sisältyviä uskomuksia kohtaan. Tutkijan oli hänen mukaansa asettaututtava dialogiin perinteen kanssa. Habermas puolestaan katsoi, että gadamerilainen hermeneutiikka jättää huomiotta kriittisen reflektion tärkeyden. Perinne ei ole vain tiivistynyttä dialogia vaan myös valtaa ja ideologiaa. Gadamerin ja Habermasin kiistan lähtökohdat on hyvä tuntea, sillä siitä löytyy yhteyksiä myös kasvatusthistorialliseen tutkimukseen. Noud. 31.12.2012 [http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?page\\_id=67](http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?page_id=67) . (Gadamerilainen ja habermasilainen asenne kasvatusthistoriallisessa tutkimuksessa). Kasvatus & Aika -lehti (2007).

tiseksi. Näin ”epäautenttisen” ja usein vielä jonkun dogmaattisen maailmankatsomuksen aiheuttaman eksistentiaalisen ahdistuksen johdosta ihminen sitten hänen mukaansa vasta kykenee ”valaistumaan” ja muuttamaan maailmankuvansa ”autenttisemmaksi”. Habermas sen sijaan piti tällaista lähestymistapaa mahdottomana, koska traditioihin perustuvien uskomusten muuttaminen on usein ylivoimainen tehtävä, koska useat irrationaaliseksi katsottavat uskomukset ovat kiinnittyneet vahvasti yhteiskunnassa vallitseviin diskursseihin.<sup>173</sup>

Michel Foucault (1926–1984) tunnetaan tiedon ja vallan filosofina, jonka sanotaan muuttaneen käsitystämme ajattelusta ja sen tutkimisesta. Foucaultin mukaan ihmisen ajattelu ei ole autonomisten subjektien vapaata toimintaa, vaan ajattelua ohjaavat käytännöt, jotka muokkaavat sekä sen kohteita että sen subjekteja (Alhanen 2007, 11). Hän on pohtinut laajasti erilaisten diskurssien muodostumista, mitä niillä tarkoitetaan ja miten ne syntyvät. Foucaultin johtoajatukseksi näyttää olleen filosofinen kysymys siitä, miten ihmisestä on tullut oman ajattelunsa kohde. Foucault ottaa filosofiassaan kantaa juuri siihen, mitkä seikat yhteiskunnallisina diskursseina vaikuttavat yksilön maailmasuhteen muodostumiseen. Maailmankuvien moninaisuus ei sinällään Foucaultin mukaan rajoita ihmisen ajattelua, vaan nimenomaan vallankäyttäjien pyrkimykset legitimoida omat uskomukset ”ainoaksi totuudeksi” tai ”yhden vaihtoehdon politiikaksi”.<sup>174</sup>

Esimerkiksi Keski-Luopa (2001) on todennut, että yksilöillä on tarve ja taipumus muovailla yhteisön kulttuuria omia psykologisia tarpeitaan palvelemaan. Siksi muutos yhteisön kulttuurissa edustaa ryhmän jäsenelle uhkaa, joka saa hänet vastustamaan muutosta.<sup>175</sup> Mezirow (1996) puhuu tässä yhteydessä merki-

---

<sup>173</sup> Sekä Gadamer että Habermas näyttävät käyneen keskustelua ja kirjeenvaihtoa juuri ihmisen maailmaan asettumisen muodoista ja ehdoista. Kumpikaan filosofeista ei kuitenkaan ota varsinaisesti kantaa niihin ehtoihin, joiden mukaan ihminen asettuu maailmasuhteeseen. Ja tarkastelun ulkopuolelle näyttää jääneen ihmisen kasvuun ja kasvatukseen liittyvien ehtojen selvittäminen.

<sup>174</sup> Foucault on kiinnittänyt huomiota nimenomaan hallinnoinnin lisääntymiseen ja siihen miten ihmiset pyritään pakottamaan tiettyihin normaaliuden malleihin. Foucault ei vastusta hallintaa sinänsä vaan modernilla ajalla kehittynyttä normalisoivaa hallintaa, jossa yksilöitä ohjataan sopeuttamaan oma käyttöksensä tiettyihin normeihin. (ks. Alhanen 2007, 15–18.) Keski-Luopa toteaa lisäksi, että kun kokonainen yhteisö kantaa ja ylläpitää yhteisiä itsestään selvyysinä ja totuuksina pidettyjä uskomuksia, niillä on taipumus toteuttaa itseään. Näin niistä muodostuu omalla tavallaan itseään ylläpitäviä, omaa kulttuuriaan kantavia perusrakenteita, jotka konkreettisuudessaan ovat sekä uskonvaraisia että todellisuutta kuvaavia. (ks. Keski-Luopa 2001, 163–168.)

<sup>175</sup> Yksilön alttiutta ottaa vastaan yhteisönsä edustamia arvoja ja merkityksiä tukee se, että hänellä on sisäinen tarve kuulua johonkin ryhmään tai yhteisöön. Ryhmällä on oma merkityksensä yksilön minäkokemuksen ylläpitämisen kannalta. Kysymys on näihin suhteisiin liittyvien uskomusjärjestelmien pitämisestä itsestään selvyysinä, ”totuuksina”, joita ei osata tai haluta kyseenalaistaa. Voidakseen säilyttää sisäisen tasapainonsa, jokaisella täytyisi olla jotakin, josta hän voisi käyttää nimitystä ”me” (ks. Keski-Luopa 2001, 168).

tysvääristymistä ja ryhmittelee ne kolmeen ryhmään sen mukaan mitkä ovat vääristymien lähteet ja miten ne ovat korjattavissa: 1) episteemisiin eli tietoa koskeviin, 2) sosiokulttuurisiin ja 3) psyykkisiin vääristymiin.<sup>176</sup>

Kuten jo Sokrateen kohtalo aikoinaan osoitti, niin tässä tutkimuksessa esitetty sivistysprosessi ja siihen läheisesti liittyvä emansipatorinen kollektiivinen oppiminen ei ole perinteisesti saanut kovin suurta suosiota edes tämän päivän filosofien keskuudessa. Syynä tähän näyttää olleen jo antiikin ajan sofistien luoma käsitys tiedosta, jonka mukaan mm. ihmistieteiden (myös filosofian) tehtävänä tulisi ensisijaisesti olla pragmaattinen pyrkimys ymmärtää ihmisen välittömiä kokemuksia.

Oppimistoreettisesti emansipaatioprosessi ja erilaisten irrationalisiksi katsottavien uskomusten poisoppiminen ja niiden kyseenalaistaminen tarkoittaa yksilön subjektiivisessa maailmankuvassa esiintyvien merkitysten uudelleen jäsentymistä. Tällainen *akkommodoiva* (ks. Illeris 2004), vanhoja merkitysrakenteita uusintava oppiminen konstituoituu kuitenkin yleensä vain konstruktivisesti ”rajoja ylittämällä”<sup>177</sup>. Työnohjauspsykologit ovat kuitenkin myös todenneet, että emansipaatioprosessissa ilmenevä ns. *kognitiivinen särö* (tai kognitiivinen konflikti) voi olla joskus myös haitallinen. Tällöin asianomainen menettää usein kykynsä reflektioon, mikä taas on ehtona uusien merkitysyhteyksien muodostumisessa.<sup>178</sup> (ks. Keski-Luopa 2001)

On nähtävissä, että useat terapiasuuntauokset ovat pitäneet emansipatorista lähestymistapaa suorastaan turhana tai jopa haitallisena, koska tällainen ”oppi-

---

<sup>176</sup> Keski-Luopa (2001) toteaaakin, että näkemys tieteellisen tiedon luonteesta on usein juuri edellä esitetyntekainen episteeminen kysymys. Episteemisissä vääristymisissä on kysymys lukkiintuneista ajatuskytkennöistä tiedon luonteen suhteen. Sosiokulttuuriset vääristymät koskevat asianomaisen käsityksiä yhteiskunnan valtasuhteista sekä sen instituutioiden luonteesta ja merkityksestä. Hänen mukaansa merkityssuhteen sisäisen lukkiintumisen vuoksi uudenslaisilla näkemyksissä ei ole tajunnassa sijaa. Näin myös näkemys tieteellisen tiedon luonteesta on episteeminen kysymys: jos jollakin on sellainen käsitys, että vain empiirisesti todennettu ja todennettavissa oleva tieto on tieteellistä tietoa, kyse on episteemisestä vääristymisestä. (ks. Keski-Luopa 2001, 167–168.)

<sup>177</sup> Isokorpi (2006, 50) painottaa tässä yhteydessä poisoppimisen affektiivista vaikutusta ja puhuu ”rajojen ylityksestä”. Rajojen ongelma ei hänen mukaansa ratkea, jos turvallisuuden tunne puuttuu. Mikäli ihminen ei saa tähän muiden ihmisten tukea, vetäytyminen ja ahdistuneisuus voivat tuhota koko oppimisen prosessin. Merkityksiin sisältyy aina tunteita ja koska merkitykset ovat kokemuksellisia, niiden muuttuminen edellyttää tunteiden muuttumista. (Isokorpi 2006, 14–15.)

<sup>178</sup> Keski-Luopa (2001) toteaaakin, että mitä voimakkaampi ja ahdistavampi ristiriita on, sitä voimakkaammin asianomainen turvautuu vanhaan ja torjuu uuden. Tällöin voidaan puhua psyykkisestä vastarinnasta. Psyykkisen tasapainon kannalta vastarinta on siis eräänlainen sisäinen turvajärjestelmä, jota asianomainen tarvitsee kaaosta ja hajoamisen tunnetta välttääkseen. Vastarinta ei siis ole uhmaa, vaan se on nähtävä asianomaisen kannalta hänelle sillä hetkellä ainoana vaihtoehtona (Keski-Luopa 2001, 134).

minen” ei ole tuottanut välitöntä apua ja mielen eheyttä. Tämän vuoksi useiden mielestä ”hoidon” tai ”terapian” tulisikin olla ”ratkaisukeskeistä” ja samalla ”vaikuttavaa”. Tämä ei ole sitten jättänyt juurikaan tilaa pedagogiselle toiminnalle ja ”emansipatoriselle oppimiselle”. Tilalle ovat tulleet erilaiset oppimisyhteisölogiset lähestymistavat, joissa on painotettu yksilön omaa vastuuta itsestään sekä oman sosiaalisen ”kilpailukyvyyn” ylläpitämistä etenkin työelämässä.<sup>179</sup>

Näyttää myös siltä, että yhteiskunta on laajasti ottaen pyrkinyt edistämään tällaista yksilökeskeistä ja individualistista kehitystä. Yksilöllisyyden ylikorostumista, narsistisuutta ja näihin liittyviä sosiaalisen toiminnan ongelmia ei länsimaissa ole pidetty minkäänlaisina ongelmina, puhumattakaan siitä, että niitä olisi pidetty yksilön maailmankuvassa esiintyvinä häiriöinä. Pikemminkin päinvastoin. Keltikangas-Järvinen (2010) onkin todennut, että useat sosiaaliset toimintamallit olisi vielä muutama vuosikymmen sitten kokonaan tuomittu, mutta nykyaikana niitä pidetään jopa selviytymisen ja pärjäämisen osoituksina. Hän toteaa, että raja narsismiin on selvästi hämärtyneet ja useat tämän päivän sosiaalisia taitoja korostavat elämäntapaoppaat ovat kuin suoraan narsistin käsikirjasta.<sup>180</sup> Esimerkiksi läntisissä teollisuusmaissa narsisteja on usein ihailtu karismaattisina johtajina, ”luovina tuhoajina”, jotka ovat pitäneet kehityksen käynnissä.<sup>181</sup>

Narsismin taustalla voidaankin aina nähdä ihmisen itsesuhteen ongelmia, jotka saavat narsistisen ihmisen toimimaan usein yhteiskunnan ja erityisesti lähiympäristössä toimivien ihmisten näkökulmasta varsin epätyytyväväällä tavalla. Työpai-

---

<sup>179</sup> Ben Furman (2005) ottaa esiin Viktor E. Franklin luoman logoterapian esimerkkinä ratkaisukeskeisestä terapiasta, joka näyttää ”toimivan”. Furmanin mukaan Frankl ei ollut kovinkaan vakuuttunut siitä, että ihmisen tulisi parantuakseen palata lapsuuteen ja löytää sieltä ongelmiansa juuret. Sen sijaan hän opetti, että ihminen voi tulla onnelliseksi löytämällä elämälleen mielekkyyden ja työstämällä pelkonsa ja muut ongelmansa tässä-ja-nyt, käytännöllisin keinoin (ks. Furman 2005, 8).

<sup>180</sup> Keltikangas-Järvinen toteaa, että ”*Joskus nykyajan puhe verkostoitumisesta ja sen tärkeydestä on kuin suora lainaus narsistin puheemvunorosta 1960 -luvun oppikirjasta: ”ensin tulee tehdä kartoitus, mistä löytyvät tärkeät ihmiset, sitten luodaan strategia, miten tehdään tuttavuutta ja ylläpidetään näin muodostuneita verkostoja”. Näin kuvaa narsisti ihmissuhteitaan*” (Keltikangas-Järvinen 2010, 21).

<sup>181</sup> Voimakkaita yrittäjäpersoonia on aina ihailtu ja heidän toimintatapojaan on sitten pyritty mallintamaan myös osaksi muita yhteiskunnallisia käytäntöjä. Vuonna 2010 ilmestynyt Pekka Herliniä koskeva muistelmateos (”Koneen Ruhtinas”) Kone Oy:n vaiherikkaasta historiasta on eräs esimerkki yrittäjäpersoonasta, joka omalla tavallaan ilmentää juuri angloamerikkalaisen yrittäjyyden eetosta ja siihen liitettävää ihmishannetta. Voidaan kuitenkin myös kysyä missä määrin yrittäjän tulisi olla hie-man narsisti ja omaa egoaan pönkittävä vallankäyttäjät, jotta hän tulisi arvostetuksi yhteiskunnassa? Esimerkiksi Sombartille yrittäjähengi tarkoitti sitä, että yrittäjäpersoonaa oli määrätietoinen, päättäväinen, häikäilemätön, ahne, itsekäs, viekas, aistinen, himokas, uskalias, seikkailunhaluinen, aina uutta janoava, arvaamaton, eteenpäin pyrkivä, malttamaton, kekseliäs ja luova (ks. Töttö 1991, 200). Näin yrittäjä on pyrkinyt löytämään sellaisia olosuhteita, jossa hän on voinut pitää puoliaan ja säilyttämään riippumattomuutensa. Useat tutkijat ovatkin pitäneet yrittäjää jopa lievästi sosiopaattisena (Solomon & Winslow 1988; Winslow & Solomon 1989).

koilla esiintyvä työpaikkakiusaaminen, vallankäyttöön liittyvät ”hajota ja hallitse” -taktiikat sekä erilaiset ”klikit” ovat juuri tällaisia esimerkkejä kyseenalaisista johtamiskäytännöistä, jotka kyllä tiedostetaan, mutta joiden ajatellaan jotenkin kuuluvan lähtemättömästi suomalaiseen mentaliteettiin ja ”kansanluonteeseen”. Tyypillistä ongelmanratkaisulle on ollut yleensä myös se, että syytä ei ole pyritty etsimään johtamisesta, vaan hoitoon on ohjattu yleensä uhrina ollut kiusattu tai muuten työkykynsä menettänyt ihminen.

Työhyvinvointia ja jaksamista on pyritty yrityksissä edistämään lisäämällä ja tuottamalla erilaisia psykologisia palveluja, kehittämällä ns. ”alaistaitoja” ja kehittämällä ihmisiä pitämään itsestään huolta, olemaan ”oman elämänsä sankareita”. Kaiken kaikkiaan sosiaalisessa todellisuudessa ilmeneviä ongelmia ei ole yleensä haluttu ottaa tarkasteluun niiden todellisen (eksistentiaalista ahdistusta aiheuttavan) luonteen takia, vaan on pyritty käsittelemään niitä välittömien (psykologisten) kokemusten kannalta.

Myös Kotter on nostanut esiin useita johtamiseen liittyviä ongelmia, joissa seurauksena on ollut ihmisten työkyvyn alentumista, työmotivaation laskua, työperäistä stressiä, turhautumia ja muita yrityksen kokonaistuottavuutta alentavia tekijöitä. Kotteria on selvästi askarruttanut se, miksi ns. perinteiset johtamismallit eivät ole enää toimineet kuten ennen.<sup>182</sup> Hän toteaa, että ns. modernit liiketoimintaorganisaatiot ovat pääsääntöisesti viime vuosisadan tuotteita.<sup>183</sup> Kotter alkoikin 1980-luvun jälkipuoliskolla systemaattisesti tutkia sitä, minkä takia vanhat johtamiskäytännöt eivät näytä toimivan. Tämä kulminoitui lähinnä

---

<sup>182</sup> Teoksensa *”A Force for Change - How Leadership Differs from Management”* (1990) alkusanoissa Kotter kertoo törmänneensä perustavanlaatuisen olevaan kysymykseen siitä onko leadership-johtaminen erilaista verrattuna management-johtamiseen ja jos on, niin miten ne poikkeavat toisistaan?. Tutkimusta varten Kotterin tutkimusryhmä haastatteli vuodesta 1986 lähtien lähes kaksisataa huippujohtajaa sekä muita yritysten avainhenkilöitä. Kotter kertoo kirjoittaneensa vuonna 1994 artikkelin *Harvard Business Review* -lehteen, jonka otsikkona oli *”Muutoksen johtaminen: Miksi yritysten muutospyrkimykset epäonnistuvat?”*. Kirjoitus perustui laajaan tutkimusaineistoon, jossa oli viimeisen viidentoista vuoden aikana pyritty analysoimaan yritysten liiketoimintaan liittyviä muutosprosesseja sekä erityisesti toimintakulttuurin muutokseen liittyviä ongelmakohtia. Kyselyyn ja tutkimukseen osallistuneita yrityksiä olivat mm. American Express, ARCO, ConAgra, Digital Equipment Corporation, Kentucky Fried Chicken, Eastman Kodak, Mary Kay Cosmetics, NCR, Pepsi-Cola, Procter & Gamble ja SAS. Varsinaista leadership-johtamiseen liittyvää strategisen tason osaamista yrityksissä oli varsin heikosti.

<sup>183</sup> Tuon ajan johtamisessa painottui Kotterin mukaan perinteinen management-osaaminen, joka tarkoitti tiivistetysti ”asioiden hoitamista ja budjetissa pysymistä”. Tällaista aikakautta kesti aina 1970-luvulle saakka, jolloin maailmantalouden kasvuvauhti hidastui ja kilpailu kiristyi lähes jokaisella toimialalla. Samalla liiketoimintaympäristö muuttui varsin epävarmaksi. Epävarmuuteen liittyi teknologian nopea muuttuminen, kasvava kansainvälinen kilpailu, markkinoiden säätelyn purku, pääomavaltaisen teollisuuden ylituotanto-ongelmat, epästabiliitit öljymarkkinat sekä muuttuvat työmarkkinat (Kotter 1990, 12).



kysymykseen siitä oliko *leadership-johtaminen* oikeasti erilaista *management-johtamiseen* verrattuna? Samalla hän myös toteaa, että periaatteessa molemmat johtamistyyli pyrkiivät samaan lopputulokseen: viime kädessä niiden tavoitteena on resurssien tehokas hyödyntäminen ja asetettujen liiketoiminnallisten tavoitteiden saavuttaminen. (ks. Kotter 1990, 3-8.)

Kotter toteaa myös, että *leadership-johtamista* ei ole mahdollista perinteisessä mielessä delegoida. Hänen mukaansa on lukemattomia esimerkkejä siitä kuinka yritysten henkilöstöjohtajat on pistetty ”muuttamaan kulttuuria” ilman että muutokseen voitiin liittää kokonaisvaltaista näkemystä transformaatioprosessin luonteesta. Nämä ihmiset ovat aikansa taistelleet asian puolesta saamatta käytännössä mitään näkyvää aikaan (Kotter 1996, 157).<sup>184</sup>

Managerialisissa lähestymistavoissa ja erilaisissa subjektivistisissä oletuksissa oppiva organisaatio on jo käsitteenä haluttu kiistää vetoamalla juuri autopoieettisen subjektin vapauden kausaliteettiin.<sup>185</sup> Kivelä (2000, 66) onkin todennut, että: ”*Subjektifilosofisessa ajattelumallissa yksilöllistetty transsendentaali subjekti tai ego mielletään kaiken toiminnan ja tietämisen ainoaksi ja viimekätiseksi perustaksi*”. Ja edelleen, että ”*Autonominen subjekti ymmärretään itseriittoiseksi ja kaikkivoivaksi taboksi, joka ei transsendentaalisen vapauden turvin ainoastaan määritä itseään ja maailmaansa vaan omassa toiminnassaan myös tuottaa itse itsensä ja maailmansa*”.

Viime kädessä kollektiivisen oppimisen idea liittyy lähtökohtaisesti emansiipaatioprosessiin, jonka avulla yhteisössä pyritään löytämään selkeä kuva toiminnan tarkoituksesta, merkityksestä ja mielekkyydestä. Näin kollektiivista oppimista voidaan temaattisesti myös tarkastella *oppivaa organisaatiota* koskevan käsitteistön puitteissa. Kotter siis korostaa useissa yhteyksissä, että *leadership-johtamisessa* ei ole pelkästään kysymys tietynlaisesta johtamistyylistä, vaan kyseessä on aivan oma johtamisfilosofiansa. Erityiseksi tällaisen *leadership-johtamisen* voidaan sanoa tekevän nimenomaan toimintaan liittyvä pedagoginen

---

<sup>184</sup> Kotter toteaa kirjassaan *Leading Change* (1996), että ”*Aivan liian monissa tapauksissa yritykset ja organisaatiot ovat epäonnistuneet muutostyössään ja lopputuloksena on ollut iso joukko tuhlatuja resursseja sekä loppuun palaneita, peloissaan olevia ja turhautuneita ihmisiä*” (ks. Kotter 1996, 4).

<sup>185</sup> Tuominen ja Wihersaari toteavat Suoranta lainaten, että: ”*Kasvaminen ja oppiminen ovat aina yksilöllisiä kokemuksia. On turhaa puhua oppivasta organisaatiosta tai kollektiivisesta sivistyksestä muuten kuin kenties kuvainnollisesti. Oppiminen, kasvu ja sivistys koskettavat aina vain yhden ihmisen omaa kokemusta*” (ks. Suoranta 1994). Edelleen he toteavat teoksessaan ”*Ammattikasvatusfilosofia*” (2006), että ”*oppivan organisaation sijasta tulisi puhua pikemminkin organisaatioon kuuluvien yksilöiden kyvystä kehittää systeemistä kokonaisuutta ja oppimisen kautta yhdessä yhä paremmin toteuttaa tätä tehtävää. Tällöin huomio on syytä kiinnittää siihen, kuka oppii. Organisaatio ei siis opi, joten oppivaa organisaatiota ei ole*” (ks. Tuominen & Wihersaari 2006, 174).

ja kasvatusfilosofinen ulottuvuus, joka temaattisesti näyttää puuttuvan lähes kokonaisuudessaan perinteisestä johtamiskirjallisuudesta.

Kuten jo aiemmin on esitetty, niin Kotter ei tutkimuksissaan tuo millään tavalla esiin käsitteisiään ”kasvatuksesta” tai edes ”oppimisesta”. Outoa on kuitenkin se, että organisaatiotutkimus ei pääsääntöisesti tunnista Kotterin esittämiä ajatuksia. Onkin totta, että Kotter ei puhu oppimisesta, opettamisesta tai muuhun pedagogiseen toimintaan liittyvästä asiasta. Ilmeisesti ainakin osittain tämän johdosta Kotterin nimeä ei esiinny mm. organisaatioiden oppimista koskevassa kirjallisuudessa. Esimerkiksi Crossan, Lane, White & Djurfeldt (1995) sekä Mark Dogson (1993) ovat julkaisseet artikkelisarjan, joihin on koottu keskeisiä organisaatorisen oppimisen tutkimukseen liittyviä dimensiota.

Myöskään Suomessa tehdyissä organisaatiotutkimuksissa ei ole yleensä pyritty tarkastelemaan tai problematisoimaan johtamisen ja oppimisen välisiä riippuvuussuhteita.<sup>186</sup> On siis pyritty selvittämään ”oppimista organisaatiossa”, mutta ei ”organisaation oppimista” (ks. Viitala 2002 ja Suominen 2011a).<sup>187</sup> Yhteistä valtavirran organisaatiotutkimuksille näyttää siis olleen se, että yritys-kontekstissa oppimista ei ole pyritty tematisoimaan kasvatuksen, johtamisen tai pedagogisen toiminnan näkökulmasta, vaan ”oppimista” on tarkasteltu ainoastaan autopoieettisen subjektin psykologisena oppimiskokemuksena.<sup>188</sup>

---

<sup>186</sup> Toisen kattavan kokonaisuuden organisaatorisen oppimisen alueelta on koonnut Turun kaupakorkeakoulun tutkijaryhmä, jossa ”*Competence Management and Learning Networks*” – hankkeen (2005) yhteydessä on pyritty selvittämään osaamisen kehittämisen ja johtamisen välistä suhdetta. Keskusteluraportissa *Monta tietä oppivaan organisaatioon*, Paula Kirjavainen ja Satu Lähtenmäki (2005, 6-8) ovat tuoneet esiin organisaatiotutkimuksen moninaisuuden ja näkökulmien runsauden. (Sarja keskusteluja ja raportteja / 9:2005; Turun kaupakorkeakoulun julkaisuja.

<sup>187</sup> Tuula Kivinen (2008) on tutkinut tiedon ja osaamisen johtamisen problematiikkaa terveydenhuollon organisaatiossa. Hänen tavoitteenaan on ollut selkeyttää *knowledge management* – käsitettä ja kuvata tiedon ja osaamisen johtamisen toteutumista terveydenhuollon organisaatiossa. (Kivinen 2008, 17–19.) Tuija Oikarinen (2008) on taas selvittänyt organisatorista oppimista ja hänen tutkimuksensa tarkoituksena on ollut lisätä ymmärrystä organisatorisesta oppimisesta tutkimalla oppimisprosesseihin sisältyviä jännitteitä. Vesa Raasumaa (2010) on tutkinut perusopetuksen rehtorin johtamista ja sen roolia opettajien osaamisen kehittäjänä. Olavi Tiusanen (2005) on tutkinut työyhteisön kehittämiseen liittyviä tekijöitä ja erityisesti sitä, miten erilaiset johtamiskäytännöt vaikuttavat yksilön kykyyn oppia ja kehittyä organisaatiossa.

<sup>188</sup> Oppivan organisaation eräänä merkittävänä taustateoreettikkona on mainittu usein myös Peter M. Senge, joka on painottanut yhteisten merkitysten roolia kollektiivisessa oppimisessa. Voidaan kuitenkin nähdä, että lähtöoletuksena Sengelläkin ”oppivassa organisaatiossa” on puhtaasti kartesiolaiseen ontologiaan perustuva subjektiolosofinen oletus, eikä hänkään ota temaattisesti tarkasteltavaksi organisaation oppimiseen liittyviä pedagogisia periaatteita, vaan pitäytyy tarkastelussaan lähinnä yksilön subjektiivisissa ja konstruktivisissa tiedonmuodostumisprosesseissa. Sengekään ei siis ota lähtökohdaksi organisaation ylimmän johdon näkemyksellistä tietoa, vaan lähtee siitä, että oppijat itse merkityksellistävät tällaisen tiedon itselleen sopivien psykologisten vihjeiden avulla (ks. Senge 1990).

## 4 YRITTÄJYYDEN ERILAISET ILMENEMISMUODOT

Tässä tutkimuksessa esitettyä *tiimiyrittäjyyden* mallia ei esiinny tematisoituna yritystaloutta tai yrittäjyyskasvatusta käsittelevässä kirjallisuudessa ja näin se on nimensä mukaisesti ideaalinen. Se ei siis edusta mitään vakiintunutta yritystoiminnan muotoa, vaan ontologisessa mielessä kyseessä on eräs ihmisen tapa asettua maailmasuhteeseen ja tapa todellistua ihmisenä. Näin sitä voidaan pitää yhtenä ihmisen intentionaalisen toiminnan muotona, jota tässä yhteydessä tarkastellaan ja arvioidaan inhimillisen kasvun näkökulmasta. Tällaisessa yrittäjydessä kyse on toiminnasta, jossa yritystoiminnan kontekstissa pyritään luomaan sellainen kasvun ilmapiiri, jota voidaan luonnehtia yrittäjämäiseksi.<sup>189</sup>

Edellisissä luvuissa on pyritty osoittamaan, että ihmisen *itseiden kehittyminen* ja *itseksi tuleminen* mahdollistuu ainoastaan sellaisen pedagogisen toiminnan avulla, jossa toiminnan eetoksen muodostaa ”hyvän elämän” tavoittelu. Tällä on sitten tarkoitettu sellaista kokemuslaatua, jota on luonnehdittu sanoilla ”*terve praktinen itesuhde*”. Tässä mielessä esitetty ”tiimiyrittäjyyden” eetos poikkeaa jo lähtökohtaisesti yrittäjyyden neoklassisesta muodosta, jossa yritystoiminnan tavoitteet ovat yleensä selkeän välinerationaalisia. Perinteisesti yritystoiminnalla on ajateltu aina olevan jokin pragmaattinen tarkoitus, jonka ajatellaan todellistuvan ainoastaan toiminnan avulla. Tällainen oletus on sitten vakiintunut myös neoklassisen yrittäjyyden taustalla vaikuttavan kasvatuserittelyn lähtökohdaksi. Esimerkiksi Hägg on todennut että yrittäjyyskasvatustutkimusta ei voida tarkastella ilman pohdintaa pragmatismista, koska sen olemukseen kuuluu pragmaattinen tarkoitus. Hän toteaa myös, että ”*yrittäjämäinen toiminta on paitsi sosiaalisessa*

---

<sup>189</sup> Ruohotie (2000a, 50–52) on ottanut käyttöön käsitteen ”kasvuorientoitunut ilmapiiri” ja tällä kuvauksella hän on tarkoittanut oppimiselle ja innovatiivisuudelle otollista ympäristöä. Yksilön näkökulmasta työympäristöä voidaan kutsua psykologiseksi ympäristöksi tai psykologiseksi ilmapiiriksi. Ruohotie käyttää psykologisen ympäristön vastineena käsitettä ”kasvuorientoitunut ilmapiiri” (Korpelainen 2005, 76).

*vuorovaikutuksessa tapahtuvaa myös tiettyssä kontekstissa tapahtuvaa: todellisuus ymmärretään toiminnan kautta”* (Hägg 2011, 40).<sup>190</sup>

Tämän tutkimuksen kannalta oleellista on myös se, että teoreettisesti tiimiyrittäjyyden ideaalia on ollut lähes mahdotonta konstruoida perinteisen yritystoimintaa ja yrittäjyyttä koskevan tutkimustiedon puitteissa, koska niissä tutkittava ilmiö on jo lähtökohtaisesti ymmärretty tiettyjen ontologisten sitoumusten puitteissa. Näin on myös jollain tavalla ymmärrettävää, että tällaisen yrittäjyyden edistämiseen liittyvä kasvatuserittely on muotoutunut sitten samojen paradigmaattisten uskomusten mukaan. Kaiken kaikkiaan yrittäjyyden ilmiön määrittelyssä amerikkalainen ja mannereurooppalainen näyttävät edustavan ”samaa ontologista perhettä”. Molemmista tapauksista käsitys ihmisestä maailmasta ja oppimisesta näyttävät perustuvan samanlaiseen kartesiolaiseen maailmankuvaan ja subjektifilosofiseen oletukseen ihmisestä: molemmista niissä ihminen nähdään agenttina, toimijana, joka tietoisesti pyrkii itse määrittämään ne ehdot, joiden mukaan ihminen asettuu maailmasuhteeseen. Samalla vastuu oppimisesta, henkisestä kasvusta ja kehittämisestä on sitten luontevasti siirretty kasvatettavalle itselleen. Tässä tutkimuksessa *yrittäjyyden neoklassista muotoa* on kutsuttu sitten lyhyesti **neoklassiseksi yrittäjyydeksi**.

Yrittäjyyden neoklassisessa muodossa yritystoiminnan tarkoitus ja ”eetos” näyttävät viime kädessä rakentuneen puhtaasti taloudellisen hyödyn tavoittelulle ja toiminnan päämääränä on käytännössä aina ollut yrittäjän oman materiaallisen hyvinvoinnin edistäminen.<sup>191</sup> Samalla tällaiseen toimintaan on usein liitetty myös ideologinen, individualismia korostava manifesti, jonka mukaan yhteisön hyvinvoinnin ei ajatella konstituoituvan niinkään yhteisöllisen toiminnan, vaan ensisijaisesti yksilön sankarillisen toiminnan ansiosta. Lisäksi yrittäjyyden ilmi-

---

<sup>190</sup> Hägg (2011) toteaa lisäksi, että ”yrittäjyyden epistemologia merkitsee sitä, että tieto syntyy toiminnasta ja yksilöiden ja ympäristön välisestä vuorovaikutuksesta. Näin yrittäjyyden epistemologia perustuu pragmatismiin ja pragmatismi puolestaan empirismiin. Sen mukaan merkitykset perustuvat kokemukseen ja käytäntöön, kuten tiedon hyödynnettävyyteen ja toimivuuteen” (Hägg 2011, 27).

<sup>191</sup> Näin myös ”asiakasta” on pidetty objektina, jonka toimintaa ja käyttäytymistä on pyritty sitten ymmärtämään erilaisten psykologisten vihjeiden perusteella. Esimerkiksi taloustieteen alueella ihmisen käyttäytymistä on pitkään selvitelty mm. *rationaalisen valinnan teorian* (RVT) ja siihen liittyvän *peliteorian* avulla. *Rationaalisen valinnan teoriaa* onkin pitkään pidetty nimenomaan kansantaloustieteen valtavirran mallinnustapana. *Peliteoriaa* taas on pidetty liiketaloustieteilijöille ja erityisesti yritysmaailmassa toimiville ihmisille hyödyllisenä siksi, että sen avulla on voitu oppia tunnistamaan monimutkaisia strategisia vuorovaikutustilanteita sekä omien tavoitteiden näkökulmasta hyviä tapoja toimia niissä (ks. Lehtinen 2006). Tosin myös kansantaloustieteilijät ovat jo pitkään olleet sängen yksimielisiä siitä, että ihmisen valintoja eivät ohjaa pelkästään rationaaliset tekijät. Näin on havaittu, että erityisesti mikrotaulouden näkökulmasta ihmiset tekevätkin päätöksensä usein epärationaalilla tavalla.

öön on liittynyt myös tietynlainen mantra yrittäjäpersoonasta ”hyvän ihmisen ideaalina”, joka voimakkaana ja kunnianhimoisena persoonana kykenee omalla tahdonvoimallaan irtautumaan muiden ihmisten vaikutusvallasta. ”Heikkona” on sitten pidetty sellaista ihmistä, joka sosiaalisessa tilanteessa altistaa itsensä muiden mielipiteille, on myöntyväinen, eikä kykene pitämään puoliaan.

Itseriittoisuutta ja selviytymistä on alettu pitää yleisenä hyveenä. Keltikangas-Järvinen (2010) kuitenkin toteaa, että *”monet aikaisemmin sosiaalisin taitoihin liitetyt piirteet ovat kadottaneet merkityksensä. Nykyisin ollaan kiinnostuneita siitä, miten lapselle saadaan vahva itsetunto, niin että hän selviää. Kukaan ei keksy, millä keinoin”* (Keltikangas-Järvinen 2010, 74). Hän toteaa edelleen, että vielä 1960 -luvulla katsottiin, että sosiaalisesti kutsuttu ihminen oli *”myöntyväinen, auttamishaluinen, eikä koskaan aseta omaa etuaan toisen edelle”* (Keltikangas-Järvinen 2010, 22).<sup>192</sup>

## 4.1 Tiimiyrittäjyyttä koskeva konstruktio sekä sen yhteys aristoteeliseen maailmankuvaan

Tutkimuksen eräänä tavoitteena on ollut selvittää voitaisiinko yrittäjyyttä koskevasta kirjallisuudesta ylipäätään löytää sellaista teoreettista mallia tai kuvausta, jonka avulla tässä tutkimuksessa tematisoitua tiimiyrittäjyyden ideaalia voitaisiin arvioida aiempien tutkimusten valossa. Tutkimuksellisenä lähtökohtana on samalla pidetty tutkijan ennakkokäsitystä siitä, että tiimiyrittäjyyden ideaalimalli näyttää saavan tukea amerikkalaisesta organisaatiotutkimuksesta, ei siis laajasta ja lähes ylipursuavasta amerikkalaisesta yrittäjyystutkimuksesta. Edellisen mukaan amerikkalaisesta valtavirran yrittäjyystutkimuksista on näin lähes mahdotonta löytää tutkimuksellisia teemoja siitä, miten tässä tutkimuksessa esitetty yrittäjä-

---

<sup>192</sup> Keltikangas-Järvinen (2010) toteaa, individualistinen ja narsistiseksi katsottava ajattelu on lisääntynyt ajan myötä voimakkaasti. Hän sanoo myös tutkimusten antavan tukea tälle väitteelle. Länsimaissa ja etenkin Suomessa yleinen arvomaailma sallii narsististen piirteiden esiintymisen, jopa palkitsee niitä. Monet sellaiset ominaisuudet, joista aiemmin olisi annettu narsismin diagnoosi, ovatkin nykyään rohkeutta, riippumattomuutta ja yksilöllisyyttä. Lisäksi länsimainen elämäntyyli vaikeuttaa narsismin tunnistamista, jopa tukee pitkälle narsistista luonnevauriota ja voidaan myös luetella suuri joukko sellaisia narsismin tunnusmerkkejä, jotka ovat nyky-yhteiskunnassa saaneet varsin positiivisen merkityksen. *”Narsistisella ihmisellä ei ole kykyä tunnepitoisiin ihmisuhteisiin, mutta ei myöskään tarvetta niihin. Siinä mielessä hän on itseriittoinen. Hän tarvitsee ihmisiä, mutta ei käänny heihin, vaan hän käyttää heitä.”* *”Narsistilla on epärealistinen käsitys omasta kaikkevoipaisuudestaan ja narsismin kuuluu kyyryttömyys arvostaa ja kunnioittaa muita ihmisiä. Narsistiset ihmiset ovat itsekeskeisiä ja kyyryttömiä ottamaan huomioon muita”.* (ks. Keltikangas-Järvinen 2010, 83–102).

mäinen ilmapiiri voitaisiin yrittäjyyskontekstissa muodostaa. Vaikuttaakin siltä, että positivistiseen paradigmaan tukeutuva yrittäjyystutkimus on varsin johdonmukaisesti siirtänyt taka-alalle kaikki tällaiset ”kasvatukseen” tai ”kasvatusvaikeuttamiseen” liittyvät tutkimusasetelmat.<sup>193</sup>

Tässä tutkimuksessa on pyritty viittamaan antiikin Kreikan filosofien esittämiin tulkintoihin siitä miten ihmisen oleminen on tuolloin ymmärretty ja erityisesti miten ihmisen on ajateltu pyrkivän todellistumaan maailmassa. On selvää, että tuon ajan kasvatuskäsityksistä ei voida käsitteellisesti lausua mitään kovin yksiselitteistä tai yleispätevää. Kuitenkin tämän tutkimuksen kannalta mielenkiintoiseksi on sitten noussut havainto siitä, että aristoteelinen maailmankuva ja käsitys ihmisestä vaikuttavat olevan varsin lähellä niitä ajatuksia, joiden varaan Kotter näyttää sittemmin perustaneen käsityksensä ihmisestä. Jo tämän tutkimuksen alkusanoissa on teesinä esitetty, että Kotterin muutosjohtajuuden malli saa selkeän kasvatustieteellisen ja oppimisteoreettisen kontribuution juuri tuon ajan filosofien ihmisen olemista koskevista pohdinnoista. Tämä asia voitaisiin esittää myös toisin toteamalla, että aikoinaan Aristoteleen ja Platonin luoma käsitys maailmasta ja ihmisenä olemisen ehdoista näyttäivät todentuvan 2500 vuotta myöhemmin juuri Kotterin tekemissä organisaatiotutkimuksissa.

Neoklassisen oletuksen mukaan yrittäjän tulisi olla valpas opportunisti, joka mahdollisuuksia havaitsemalla ja hyödyntämällä hankki itselleen taloudellista vaurautta.<sup>194</sup> Onnistuessaan yrittäjä rikastuu ja vaurastuessaan vyöryttää hyvinvointia muualle yhteiskuntaan. Historian saatossa onkin runsaasti esimerkkejä siitä kuinka entisajan yrittäjäpatruunat ovat olleet usein ”yhteiskunnallisia” hyväntekijöitä ja kyenneet luomaan erilaisia inhimillisen kasvun polkuja useille elämänalueille. Tuolloinkaan yritystoiminnan primaarisena tavoitteena ei ole

---

<sup>193</sup> Useat tutkijat ovatkin todenneet, että esimerkiksi positivistinen tiedetraditio on perinteisesti sivuuttanut kaiken kasvatusta koskevan tiedon epärelevanttina, koska ”kasvatustaitoa” ja kykyä on pidetty positivistisen kehityspsykologian mukaan yksilön myötäsyttyisenä ominaisuutena. (ks. Rauste – von Wright – von Wright, 1996)

<sup>194</sup> Tosin aina 1900 -luvun loppuun saakka tällaista yritystoimintaan liitettävää opportunistista perusasennetta pidettiin etenkin entisissä suunnitelmatalouksissa suorastaan ideologisena ja jopa poliittisena uhkana. Esimerkiksi Tiusanen (1987, 142) on arvioinut yrittäjyyden eetosta ja yhteiskunnallista merkitystä edesmenneessä Neuvostoliitossa seuraavasti: *”Gorbatsbovin aikana on ehditty myönteisessä mielessä kertoa virolaisista pienyrittäjistä, jotka kukkakapanpoillaan tai korjauspajoillaan ovat osuneet valtavaan markkina-aukkoon tehden asiakkaat ikionnellisiksi. Tästä keskustelusta huolimatta varauksetonta ihastusta pienyritteliäisyyteen ja sen laajentamiseen ei ole tuotu julki, koska yrittäminen tuo mukanaan rikastumismahdollisuuden”*. Taustalla oli siis tuolloin voimakas aatteellinen ideologia, jolla pyrittiin estämään yhteiskunnallista eriarvoistumista ja rikastumista. Hieman kynnisesti voidaan sanoa, että etenkin jälkimmäisessä pyrkimyksessä entinen Neuvostoliitto onnistuikin varsin hyvin.

ilmeisesti ollut inhimillisen kasvun edistäminen, vaan subjektin omien henkilökohtaisten tarpeiden tyydyttäminen. Näin yhteisöllisen hyvän ja hyvinvoinnin on ilmeisesti mahdollistanut vasta ”hyväntahtoisen” yrittäjäpersoonan taloudellinen vaurastuminen ja yhteisöön mahdollisesti muodostunut kiinteä kulttuurinen koheesio.

**Taulukko 3.** Aristoteelisen maailmankuvan yhteys tiimiyrittäjyyden eetokseen

Aristoteelinen maailmankuva ja holistinen ihmiskäsitys	Tiimiyrittäjyyden ja Kotterin esittämä muutosjohtajuuden ideaali:	Yritystoiminnallinen implikaatio:	Pedagoginen ja oppimisteoreettinen ulottuvuus:
<p>Sivistyksen eetos: Ihmisen hyvä elämä muodostuu ihmisen olemisen ymmärtämisestä.</p> <p>Ihmisenä olemisen ehdoista on mahdollisuus saada tietoa sekä ihmisen asettuminen maailmasuhteeseen on intentionaalista.</p>	<p>Yritystoiminnan eetos: Näkemyksellinen tieto yrityksen tai organisaation perustoimintatehtävästä</p> <p>Asiakkaan tarpeen syvälinen ymmärtäminen sekä ihmisen altruistisen ja generatiivisen olemuksen ottaminen yritystoiminnan lähtökohdaksi.</p>	<p>Missio – toiminnan tarkoitukseen liittyvä merkitysulottuvuus</p> <p>Visio – konkreettinen päämäärään ja toimintaan liittyvä hermeneuttisesti perusteltu teleologinen oletus</p>	<p>Oppimisen kolmas abstraktiotaso</p> <p>Oppimista koskevan kausaalisuuden tunnistaminen ja tunnustaminen</p>
<p>Ihmiseksi tulemisen ja itsäksi tulemisen ehtojen ymmärtäminen.</p> <p>Pedagoginen toiminta, jossa oppimisen tulosta voidaan luonnehtia sanoilla: terve prakti- nen itsesuhde.</p>	<p>Voimaantumiseffektin aikaansaaminen johtamisen avulla:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dialogisen kasvatuksen periaatteet</li> <li>- Leadership - johtaminen</li> </ul>	<p>Onnistumisen mittarit – ontologisesti yhdenmukaiset tulkinnat toiminnan tavoitteista ja päämääristä:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Psykologinen sitoutuminen</li> <li>- Voimaantuminen</li> <li>- Yrittäjämäinen ilmapiiri</li> </ul>	<p>Oppimisen ensimmäinen ja toinen abstraktiotaso.</p> <p>Sosiaalisen kausaalisuuden tunnistaminen ja tunnustaminen</p>

Taulukossa 3. on tuotu esiin aristoteelisen maailmankuvan sekä siihen liittyvän holistisen ihmiskäsityksen keskeiset oletukset ihmisestä ja miten nämä avainkäsitteet löytävät vastineensa sekä Kotterin muutosjohtajuuden mallista että edel-

leen tämän tutkimuksen tiimiyrittäjyyden edistämistä koskevista pedagogisista periaatteista. Onnistuneella muutoksella Kotter tarkoitti sellaista lopputulosta, jossa yritykseen syntyi aivan uusi tekemisen meininki, yrittäjämäinen henki (*”entrepreneurial spirit”*) eli tunne siitä, että yritys on tekemässä oikeita asioita ja näin yrityksen toimintaan kannattaa tosissaan sitoutua. Epäonnistumisten syinä Kotter piti sitä, että yritykset olivat liian yksisilmäisesti luottaneet siihen, että perinteiset managerialiset johtamistyyli (management) automaattisesti riittäisivät onnistuneen muutosprosessin toteuttamiseen. Suurin virhe hänen mukaansa oli siinä, että perinteisissä johtamismalleissa oletettiin ilman muuta, että etenkin murrostilanteissa yrityksen työntekijät ikään kuin automaattisesti tai spontaanisti oivaltaisivat oman työnsä ontologisen luonteen itsensä ja yrityksen näkökulmasta. Kotterin mukaan muutosprosessissa tarvitaan aina todellista strategista huippuosaamista, joka perinteisissä management-malleissa on hänen mukaansa ymmärretty aivan liian kapea-alaisesti.

Yritystoimintaan ja erityisesti liiketoiminnan suunnitteluun onkin muodostunut useita edellä mainitun kaltaisia käsitteitä ja käsittekokonaisuuksia, jotka edellyttävät tässä yhteydessä käsitteellisiä tarkennuksia. Eräs tällainen käsite on juuri yritystoiminnan ”strategiaa” ja ”strategista osaamista” koskevat määrittäykset ja tulkinnat. Ajatellaan, että jos yrityksellä on jokin kirjattu ”liikeidea”, jonka mukaan liiketoimintaa harjoitetaan, niin tällainen sitten ikään kuin automaattisesti tekee yritystoiminnasta ”strategisen”.

Kotter viittaa strategisella osaamisella sellaiseen suunnitteluprosessiin, jossa on perin pohjin analysoitu ja arvioitu oman liiketoiminnan ideaa ja tarkoitusta (vrt. missio) sekä huolellisen asiakasanalyysin perusteella on sitten määritelty yritystoimintaa koskevat konkreettiset tavoitteet (vrt. visio).<sup>195</sup> Tällaisesta strategia-työskentelystä Kotter käyttää nimitystä *”Direction Setting”* ja siinä ensisijaisena pyrkimyksenä on määritellä yrityksen liiketoiminnan tarkoitus (ontologinen perusta). Samalla Kotter korostaa, että tällaisella ”suunnittelulla” ei tarkoiteta

---

<sup>195</sup> Kotter toteaa, että *”Leadership -johtamisen keskeisin tavoite on pyrkiä määrittämään sitä kuvaa miltä tulevaisuus näyttää ja tämä jälkeen tavoitteena on sitouttaa ihmiset tähän visioon. Historiallisista syistä johtuen monilla organisaatioilla ei kuitenkaan tänä päivänä löydy tällaista johtamisosaamista, vaan melkein kaikki ajattelevat ongelmien ratkeavan perinteisen management – johtamisen avulla”*. Hänen mukaansa leadership -osaaminen ei suinkaan ole synnynnäistä, vaan tällainen taito tulisi hankkia sopivan koulutuksen avulla: *”Viimeisen vuosisadan aikana olemme kehittäneet tuhansia suuria yrityksiä ja nyt ensi kertaa historiassa meillä ei ole riittävän hyviä johtajia pyrittämään näitä yrityksiä. Monet yliopistot ovat kehittäneet johtamisohjelmia missä ihmisiä on rohkaistu oppimaan management -taitoja, mutta näille ihmisille on opetettu vain vähän leadership -johtamista”*. (Kotter 1996, 27.)



samaa kuin perinteisellä liiketoiminnan ”Business Plan” -suunnittelulla. Perinteinen liiketoiminnan suunnittelu on hänen mukaansa puhtaasti managerialista toimintaa, jonka tavoitteena on ollut ”lähinnä saada asiat toimimaan” ja ”strategiana” on silloin olemassaolevien henkisten ja fyysisten resurssien tehokas hyödyntäminen. Samalla eräänä merkittävänä ongelmana Kotter on pitänyt myös yliopistojen johtamiskoulutuksen yksipuolisuutta, jossa hänen mukaansa muutosprosesseissa tarvittavia leadership-johtamisen taitoja ei juuri opeteta.

Myös Suomessa on eri yhteyksissä kiinnitetty huomiota strategisen osaamisen kapeuteen. Esimerkiksi liikkeenjohdon konsulttina toimiva Mika Kamensky toteaa Talouselämälehden 3/2010 artikkelissa seuraavaa:

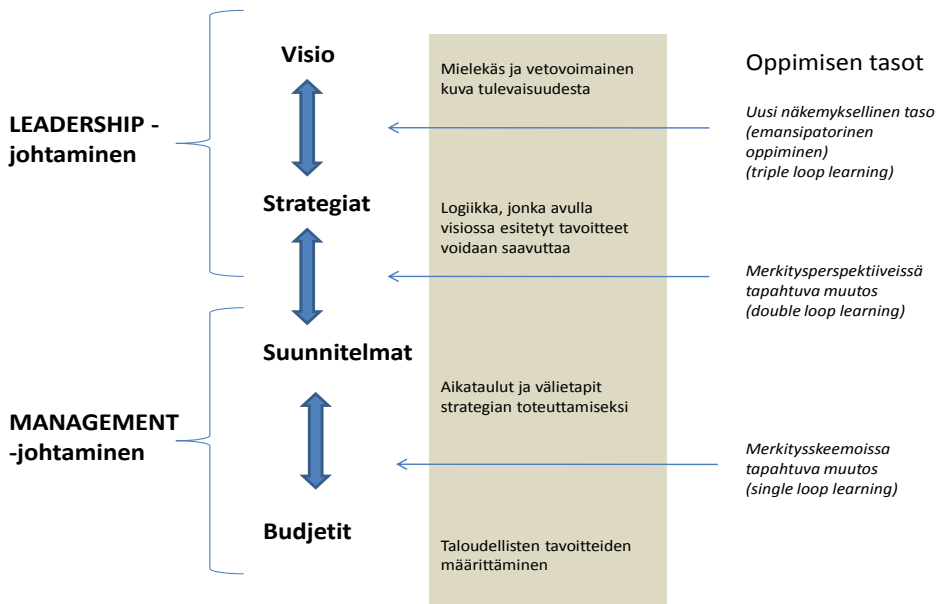
*”Yrityksiin on saatava lisää strategisuutta. Valitettavasti vain vähemmistö suomalaisista yrityksistä on strategisia yrityksiä, joiden kilpailuetujen ydin on strategisessa johtamisessa”. Samassa yhteydessä hän vielä toteaa, että: ”Ei ole sattuma, että Nokian jälkeen Suomessa ei ole 10–15 vuoden aikana noussut uusia merkittäviä kansainvälisiä yrityksiä. Myöskään palveluyritykset eivät ole täyttäneet toiveita. ICT -sektori biotekniikasta puhumattakaan ei ole tuottanut odotettuja tuloksia”.*

Turun kauppakorkeakoulun vuonna 2003 tekemässä tutkimuksessa ja kehittämisohjelman loppuraportissa (Quo Vadis – suomalainen perheyritys; toim. Jarna Heinonen) todettiin, että:

*”Harvalla suomalaisella pk-yrityksellä on käytössään minkäänlaista liiketoimintasuunnitelmaa tai käytännön työkalua ja perheyrityksen tulevaisuuden suunnittelu näyttää perustuvan usein intuitioon ja reagointiin kuin syvälliseen suunnitteluprosessiin”. ”Mitä vanhempi yritys on, sitä harvemmin sillä on tehtynä kirjallinen liiketoimintasuunnitelma”.*

”Strategia” -sanaa näytetään käytettävän siis varsin väljästi ja sillä on arkikielessä voitu viitata kaikenlaiseen tavoitteelliseen ja päämäärärationaaliseen toimintaan. Kotter kiinnittää strategian määrittelyssä huomiota kahteen perustavaan laatuun olevaan seikkaan. Ensinnäkin strategisen suunnittelun ydin on uuden ”suunnan määrittäminen” (*Direction Setting*) ja sen yhteydessä muodostuneissa käsityksissä yrityksen perustoimintatehtävästä (*Mission*) sekä konkreettisista tavoitteista (*Vision*). Toisekseen koko organisaation tulisi ensin ”oppia” ja kyetä

muodostamaan yhtenäinen käsitys yrityksen toiminnan tarkoituksesta ja tavoitteista. Näin missio ja visio muodostavat yhdessä sitten yritystoiminnan eetoksen (vrt. näkemyksellinen tieto), jonka mukaan organisaation muut funktionaaliset tavoitteet voidaan määrittellä (ks. Kotter 1996, 68-72: *”Why Vision is Essential”*). Vasta tämän jälkeen on mahdollisuus muodostaa rationaalisesti mielekkäitä liiketoimintamalleja, joiden avulla yrityksen ja ihmisten suorituskykyä voidaan mitata (*Business Plan*) sekä laadullisesti että määrällisesti tarkoituksenmukaisella tavalla.

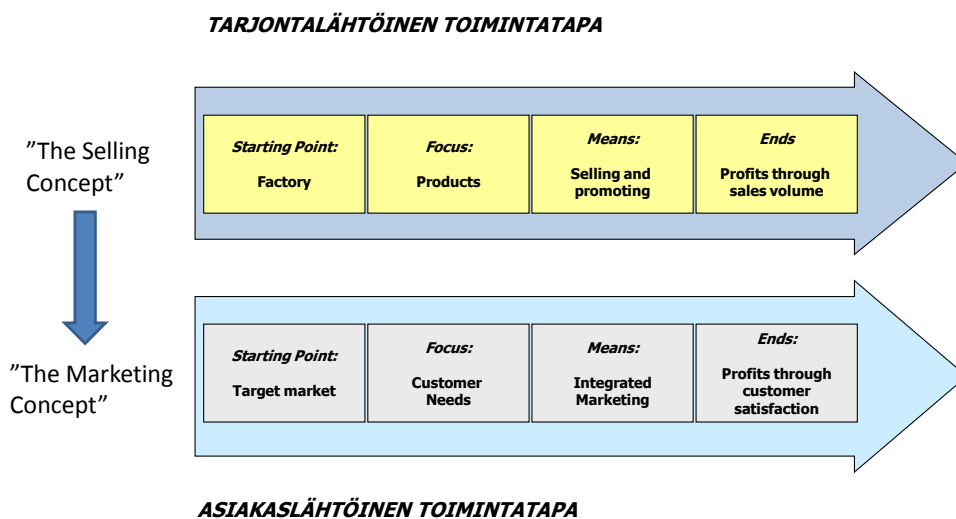


**Kuvio 8.** Leadership -johtamisen ja management -johtamisen osa-alueet

Myös Philip Kotler (1997) on markkinoinnin alueella tarkastellut laajasti yritysten erilaisia liiketoiminnan muodostumisehtoja sekä miten ja minkä perusteella yritykset pyrkivät strategisesti orientoitumaan eri tilanteissa markkinoille. Hän on kuitenkin korostanut, että erilaiset strategiset vaihtoehdot muodostavat usein toistensa kanssa kilpailevia - ja paradigmaattisesti toisistaan poikkeavia - orientaatiomalleja. Tällöin ”oikean” liiketoimintamallin valitseminen edellyttää tarkkaa harkintaa ja analyysia yrityksen omista resursseista, yrityksen markkina-aseman kehittämisestä, taloudesta sekä mahdollisista lainsäädännön muutoksis-

ta, jotka kaikki voivat vaikuttaa merkittäväällä tavalla siihen, miten yritys tulee markkinoille uuden tuotteen ja palvelun kanssa.<sup>196</sup>

Lähde: Philip Kotler (Marketing Management 1997)



**Kuvio 9.** Yritystoiminnan tarjonta- ja asiakaslähtöinen toimintamalli

Temaattisesti Kotterin muutosjohtajuuden malli noudattaa varsin tarkasti Kotle-  
rin esittämää ”markkinointikonseptia” (*The Marketing Concept*) ja mallissa liike-  
toiminnan lähtökohdan muodostaa syvällisen liiketoiminta-analyysin perusteella  
muodostunut käsitys asiakaskohderyhmästä ja asiakastarpeesta. Harvardin yli-  
opistossa professorina toiminut Theodor Levitt onkin halunnut tehdä juuri sel-  
vän paradigmaattisen eron asiakaslähtöisen (*marketing concept*) ja tarjontalähtöisen  
(*selling concept*) toimintaorientaation välillä toteamalla, että: ”*Myyntikonsepti lähtee*

<sup>196</sup> Philip Kotler tuo teoksessaan *Marketing Management* (1997) esiin erilaisia strategisia valintati-  
lanteita, joissa yritys joutuu punnitsemaan omaa asemaansa markkinoilla. Hän tuo esiin viisi erilaista  
liiketoimintaorientaatiomallia, jotka ovat: *tuotantokonsepti, tuotekonsepti, myyntikonsepti, markkinointikonsepti*  
*ja sosiaalinen markkinointikonsepti.*

*myyjän tarpeesta, kun taas markkinointikonsepti ostajan tarpeesta. Myynnissä ensisijainen tarve on muuttaa tuote rahaksi, kun taas markkinoinnissa tavoitteena on tyydyttää asiakkaan tarve sopivalla tuotteella ja varmistua siitä, että asiakastyytyväisyys voidaan saavuttaa koko toimitusketjun osalta”. (ks. Kotler 1997, 20).<sup>197</sup>*

Arkiajattelussa sanoilla ”markkinointi” ja ”asiakaslähtöinen toimintatapa” on usein viitattu pyrkimykseen lisätä yrityksen edustamien tuotteiden ja palvelujen tarjontaa. Tällöin kyseessä ei kuitenkaan ole varsinaisesti Kotlerin tarkoittama asiakastarveparadigmaan (*The Marketing Concept*) perustuva liiketoimintamalli, vaan tällaisessa tilanteessa ”markkinoinnilla” on tarkoitettu etupäässä sitä, että ellei myyntiä aktiivisesti edistetä, niin asiakas ei lähtökohtaisesti osta yrityksen tuotteita. Tällaisen ”markkinoinniksi” kutsutun toiminnan, ”myynninedistämisen” tehtävänä on siten tunnistaa erilaiset myyntiä hidastavat ja jopa ehkäisevät tekijät ja tämän jälkeen panostaa tehokkailla myyntitoimilla siihen, että myyntiä syntyy. Kyseessä on näin selkeästi Kotlerin esittämä tarjontaparadigma (*The Selling Concept*) ja tällöin toiminnan subjektiivisuus on muodostunut yrityksen omista itsensä toteuttamistarpeista.<sup>198</sup>

Tarjontalähtöisessä toimintatavassa (*The selling concept*) liiketoiminnan suunnittelun lähtökohdan muodostaa yleensä resurssipohjainen ajattelu ja tarve hyödyntää näitä hankittuja resursseja tuotannollisen tehokkaasti.<sup>199</sup> Leadership -johtamiseen perustuvassa liiketoimintamallissa yritystoiminnan lähtökohta ei kuitenkaan määräydy yrittäjän omista tarpeista (vrt. tarjontaparadigma), vaan

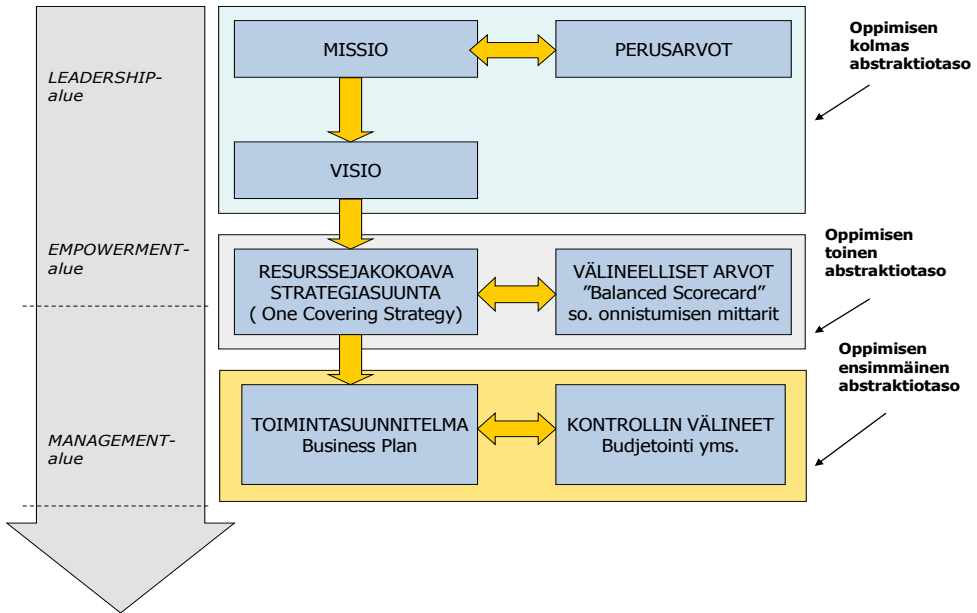
---

<sup>197</sup> Kotlerin markkinointikonseptia on yleensä pidetty vain täydentävänä strategisena keinona suunnata myyntiresursseja optimaalisesti eri markkinaolosuhteissa, mutta ontologisessa mielessä kyseessä on useimmiten selkeästi yritystoiminnan perusoletuksissa tapahtunut muutos, jossa yrityksen ja organisaation toiminnan subjektiivisuus muuttuu paradigmaattisella tavalla. Esimerkiksi kun aiemmin jokin energiayhtiö on esittänyt ”toiminnan tavoitteena olevan korkealaatuisen sähkön tai öljyn tuottaminen” (so. tarjontaparadigma), niin uudessa orientaatiossa se ilmoittaa ”missiona on sellaisten tuotteiden kehittämisen, jonka avulla ihmiset pysyvät lämpiminä ja pääsevät liikkumaan edullisesti paikasta toiseen” (so. asiakastarveparadigma).

<sup>198</sup> Juha Siltala (2004) kuvaa osuvasti ”Työelämän huonontumisen lyhyt historia” – kirjassaan tarjontaparadigmaan perustuvia uskomuksia yrityksen toimintatarkoituksesta: ”Kun menimme pubelinvi-rastoihin (brittiläinen telealan yritys) pubumaan henkilöökunnan kanssa, he puhuivat työoloista toimistossa, eläkkeistä ja paljosta muusta”, muistelee Thatcherin hallituksen yksityistämisen neuvonantaja David Young. ”Kukaan ei koskaan maininnut asiakkaita”. Työpaikka oli räätälöity työntekijöitä varten eikä heitä saanut rasittaa muutoksilla”.

<sup>199</sup> Modernin ajan johtamiskäytännöt ovat painottaneet management-tyyppistä *strategista johtamista*, jonka tavoitteena on ollut osaamispääoman luominen suorituskykyiselle toiminnalle (ks. Porter 1980; Rumelt 1994). Tämän lisäksi Porter kehitti aikoinaan ns. arvoketjuanalyysin, jonka myötä erilaiset *prosessijohtamisen* mallit ovat tulleet osaksi johtamiskäytäntöjä. Näiden tavoitteena on ollut suorituskykyisen toiminnan hyödyntäminen tehokkaasti. Näistä johtamiskäytännöistä on sittemmin muodostunut runsaasti erilaisia management -johtamisen alueen toimintamalleja (tavoitejohtaminen, tulosjohtaminen jne.).

toiminnan lähtökohdan ajatellaan aina perustuvan sellaiseen ”missioon” ja ”visioon”, jossa tulee näkyvästi esiin asiakastarve sekä tarvetta koskeva eettinen sitoumus (vrt. asiakastarveparadigma).



**Kuvio 10.** Leadership -johtamiseen liittyvä pedagoginen kausaalisuus

Kotterin esittämässä muutosjohtajuuden mallissa organisaation oppimista koskevat tavoitteet muodostuvat ensin oppimisen kolmannella abstraktiotasolla. Tällöin kyseessä on siis eksistentiaaliselle tasolle ulottuva näkemyksellinen tieto yritystoiminnan tarkoituksesta ja ideasta. Näin organisaation muodostamat merkitykset (vrt. oppimisen ja tietämisen abstraktiotasot) ovat fenomenologisessa mielessä toistensa suhteen alisteisia siten, että ylemmän tason oppimisprosessit määrittävät alemman tason oppimisen tavoitteet. Kyseessä on siis ”oppimisjärjestys”, jota tässä tutkimuksessa on kutsuttu *oppimisen kausaalisuudeksi*. Kokonaisuutena kyseessä on näin oppimisen johtamiseen liittyvä strategisen toiminnan kokonaisuus sekä herbartilainen pedagoginen kausaaliteetti, joka oppimisteoreettisessa mielessä tarkoittaa seuraavia asioita:

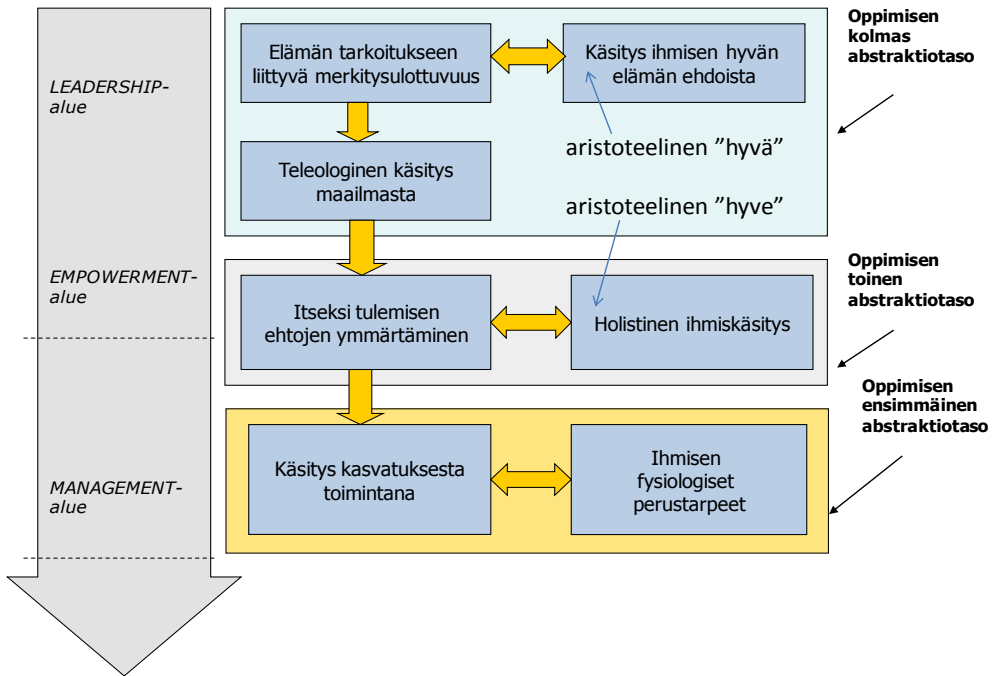
1. Strategisen ajattelukokonaisuuden tulee sisältää kaikki kolme tietämisen ja oppimisen abstraktiotasoa.
2. Alemman tason tiedon intressit ja oppimisen orientaatiomuodot perustuvat aina ylemmän tason tietoon.
3. Oppimisen intressit eivät muodostu spontaanisti itsestään, vaan niiden merkitysulottuvuudet tulevat ymmärretyiksi vasta kohdallisen johtamisen ja pedagogisen toiminnan avulla.

Kotterin mallissa ”oppimisen” lähtökohtana voidaan väljästi pitää juuri Platonin esittämää ”ideoiden maailmaa” ja siihen liittyvää näkemyksellistä tietoa. Yrityskontekstissa tämä ei kuitenkaan yksistään riitä, vaan lisäksi tarvitaan luonnollisesti Aristoteleen esittämää loogis-empiristä tietoa ihmisen ulkopuolisesta maailmasta. Kyse ei siis ole niiden paremmuudesta, vaan ensisijaisuudesta. Kotter toteaaakin, että jokainen yritys tarvitsee sekä leadership - että management -johtamiseen liittyvää osaamista. Leadership -johtaminen ei siis korvaa management-johtamista ja yritys tarvitsee molempia taitoja pärjätäkseen kilpailluilla markkinoilla. Molemmat johtamisen lajit eivät myöskään muodosta mitään toisistaan irrallaan olevia johtamisen saarekkeita, vaan ne tulisi kytä integroimaan yhteen sopivalla tavalla. Kotter muotoileekin tähän liittyvä rationaalisen hyödyn seuraavalla tavalla: *”Ylhäältäpäin tuleva leadership -johtaminen yhdessä management -johtamiseen liittyvän delegoinnin kanssa antaa mahdollisuuden viedä läpi parisenkymmentä muutosprosessia yhtä aikaa. Mikäli jompikumpi johtamisen elementistä kuitenkin puuttuu, niin seurauksena on yleensä kaaos ja samalla myös koko transformaatioprosessi yleensä epäonnistuu”* (Kotter 1996, 142).<sup>200</sup>

Kotter siis painottaa leadership-johtamisen ensisijaisuutta management-johtamiseen nähden. Huomataan, että kysymyksessä on sama asia, mistä Herbart puhui asettaessaan kysymyksen determinismin ja idealismin välisestä suhteesta. Vastaavasti puhuessaan muutosjohtamisen ”disipliinisyydestä” hän näyttää viittaavaan pedagogiseen kausaliteettiin, jonka mukaan muutos (oppimisprosessi) tulee toteuttaa tietyssä järjestyksessä, jotta haluttu muutos (kollektiivinen oppiminen) saadaan aikaan.

---

<sup>200</sup> Kotter toteaa, että: *”Leadership -johtajan karisma tuottaa kyllä riittävän sitoutumisen sekä motivaation liikkua kohti visiota. Mikäli toiminnan ohjauksen kannalta riittävä management-osaaminen kuitenkin puuttuu, seurauksena on kaaos. Management-johtamisen poistaminen ei ole koskaan ratkaisu leadership-johtamisen ongelmalle”* (Kotter 1990, 18). *”Lisäksi karismaattiset leadership – johtajat ovat yleensä huonoja management – johtajia ja mikäli he eivät arvosta management -johtamista, niin lyhyen aikavälin voittojen saavuttaminen voi olla erityisen vaikeaa”* (Kotter 1996, 130).



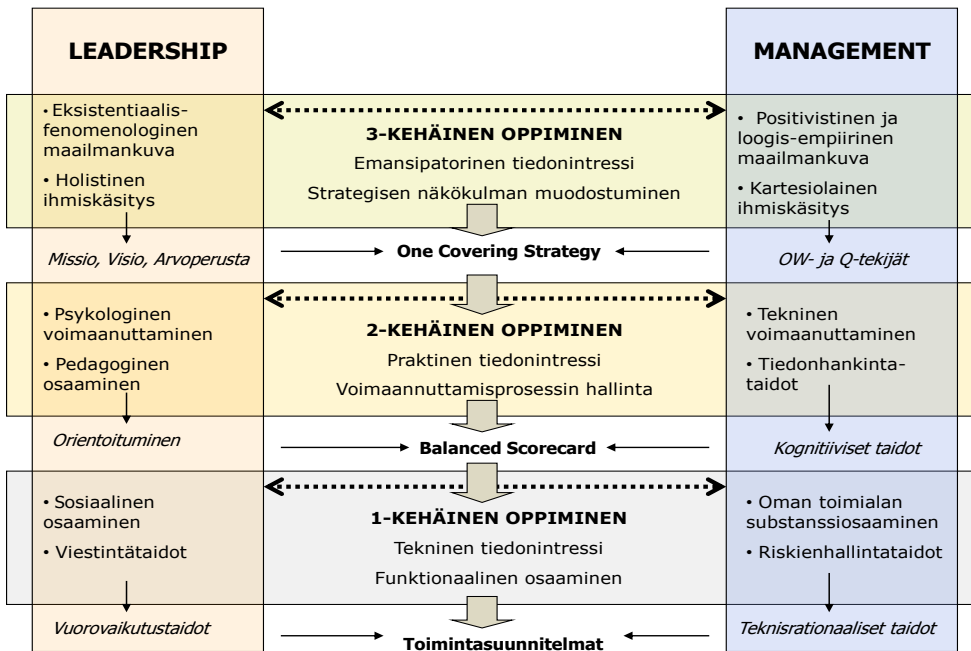
**Kuvio 11.** Leadership -johtamisen yhteys aristoteeliseen maailmankuvaan

Näin tässä tutkimuksessa esitetty herbartilainen pedagoginen kausaliteetti nousee yrityskontekstissa esiin seuraavalla tavalla: Yritystoiminnan merkitysulottuvuus eli liiketoiminnan *tarkoitus* (eksistentiaaliselle tasolle ulottuva eettinen merkitystieto) ohjaa alemman tason merkityksenantoprosesseja. Empowerment -taso taas ilmentää niitä kokemuslaatuja, joiden mukaan ihmiset kokevat oman työnsä *merkitykselliseksi* ja *mielekkääksi*.

Näin edellä esitetty ”oppimisen johtamista” koskeva kokonaisuus on myös kuvaus tiimiyrittäjyyden ideasta ja niistä pedagogista periaatteista, joiden mukaan tiimiyrittäjyyttä koskevan kasvatustieteen voidaan ajatella muodostuvan. Samalla siinä tulee esiin tässä tutkimuksessa konstruoidun tiimiyrittäjyyden ideaalimallin tietämistä koskevat abstraktiotasot sekä kolme oppimiseen liittyvää pedagogiseen toimintaan liittyvää periaatetta seuraavasti (ks. kuvio12) <sup>201</sup>

<sup>201</sup> Kuvio on modifioitu väitöstudiumin ”Kohti oppivaa organisaatiota - konstruktion muodostaminen johtamisen ja oppimisen välisistä riippuvuussuhteista” (2011), jossa Kotterin esittämä muutosjohtamisen malli on konstruoitu yhdeksi oppimisen johtamista koskevaksi kokonaisuudeksi (ks. Suominen 2011a, 110).

- oppimisen kausaalisuus (ylimpänä leadership -johtamisen alue, joka määrittelee alemman tason toimintaan liittyvät oppimisen intressit)
- sosiaalinen kausaalisuus (empowerment -alue, jossa kolmannen abstraktiotason merkitystieto luo voimaannuttamisprosessiin liittyvän pedagogista toimintaa koskevan lähtökohdan ja tiedonintressin)
- herbartilainen pedagoginen kausaliteetti eli erilaisiin maailmankuviin perustuvien johtamiskognitioiden yhteensovittaminen (aristoteeliseen maailmankuvaan perustuva leadership -johtaminen sekä subjektivistiseen maailmankuvaan perustuva management -johtaminen)



Kuvio 12. Tiimiyrittäjyyden kehittämiseen liittyvä typologinen malli



## 4.2 Mistä yrittäjyydessä on perimmältään kysymys?

Tässä luvussa tarkastellaan vielä hieman yksilöidymmin niitä seikkoja, jotka näyttävät ohjanneen käsitystämme yrittäjyydestä sekä yhteiskunnallisena ilmiönä että osana inhimillistä toimintaa. Tämän tutkimuksen perusteena on esitetty, että yrittäjyyskasvatuksen vallitsevat diskurssit näyttävät lähes säännönmukaisesti muodostuneen tietynlaisen ontologisen ratkaisun varaan. Tätä väittämää on tarkennettu toteamalla, että yrittäjyyden neoklassisesta muodosta ei näytä nousevan esille sellaisia toimintamalleja tai yritystoiminnan kehittämiseen liittyviä intressejä, joissa primaarina tavoitteena olisi ollut psykologinen voimaantuminen eli pyrkimystä yrittäjämäisen ilmapiirin luomiseen.

Vielä siis uudelleen palataan kysymykseen siitä, mikä on siis yrittäjyyden idea tai mikä sen tulisi olla ja miksi? Tulisiko yrittäjyys määritellä elämäntapana ja asenteena vai tulisiko yrittäjyys ymmärtää vain eräänä inhimillisen toiminnan rationaalisenä muotona? Kuten jo johdanto-osassa todettiin, niin yrittäjyyden kehittämisen liittyvä yhteiskunnallinen eetos näyttää olleen vahvasti sidoksissa työvoimapolitiikkaan ja etenkin työllistämistä koskevaan talouspoliittiseen intressiin. Näin myös koulutusprofessioiden kohdalla yrittäjyydessä on vahvasti painotettu viime vuosikymmenien aikana juuri yritystoiminnan funktionaalista ja taloudellista osaamista.

Samaan aikaan myös Suomessa on peräänkuulutettu uusia nokioita ja yhä enemmän yhteiskunnan varoja on sijoitettu erilaisiin yritysinnovaatioihin. Kuitenkin jo Applen menestystarinasta voidaan päätellä, niin yrittäjyyden neoklassinen muoto ei liene se tapa toimia, jonka avulla mm. Steve Jobs sai aikoinaan yrityksensä menestymään ja kasvamaan maailmanluokan toimijaksi. Jobsin ajattelusta voidaan poimia kaksi asiaa, jotka näyttävät erottavan sen yrittäjyyden neoklassisesta muodosta: 1) Jobs ei omien sanojensa mukaan tähdännyt liiketoiminnalla ensisijaisesti taloudellisen voiton maksimoimiseen sekä 3) Jobs ei myöskään halunnut tukeutua pelkästään rationaaliseen insinööriajatteluun, vaan luotti enemmän intuitioon ja ihmisen syvintä olemusta koskevaan filosofiseen pohdintaan. Kuten jo aiemmin tässä tutkimuksessa on todettu, niin Jobs lähti liiketoiminnassaan tinkimättömästi sellaisesta ontologisesta ajattelusta, jossa

ihmisen muodostaman (eksistentiaalisen) käyttäjäkokemuksen ymmärtäminen on kaiken yritystoiminnan perusta.<sup>202</sup>

Kaiken kaikkiaan yhteiskunnallisesta keskustelusta näyttää puuttuvan sellainen kriittinen pohdinta, jossa yrittäjyyttä olisi pyritty arvioimaan ihmiseksi kasvamisen tai yhteiskunnallisen hyvinvoinnin kehittämisen kannalta. Seuraavassa on vielä tuotu esiin muutamia yhteiskunnallisia näkökulmia yrittäjyyden kehittämiseen ja tavoitteena on näin osoittaa yrittäjyyden ilmiöstä tehtyjen tulkintojen yksipuolisuus ja ontologinen kapea-alaisuus julkisessa keskustelussa.

#### ***4.2.1 Käsitteitä yrittäjyydestä aikojen saatossa***

Viimeisten vuosikymmenien aikana etenkin Suomessa yrittäjyyttä on pyritty edistämään monella tavalla. Yrittäjyyteen on liitetty usein varsin positiivisia arvostuksia ja yrittäjyyttä on alettu pitää usein myös yhtenä työn tekemisen ideaalisena mallina. Etenkin länsimaissa viime vuosikymmenen aikana voimistunut uusliberalistinen talousajattelu on voimistanut yrittäjyyden ilmiöön liitettäviä yhteiskunnallisia odotuksia.

Amerikkalaisessa yrittäjyyttä koskevassa kirjallisuudessa yrittäjää on käytännössä pidetty rationaalisesti toimivana ”muutosagenttina” osana makrotaloudellista systeemiä. Yrittäjyyden ilmiöön on kuitenkin ajan mittaan pyritty liittämään myös muita merkityksiä. Esimerkiksi Manner-Euroopassa tällainen neoklassinen perusoletus ei ole ollut itsestään selvää, vaan yrittäjyys on saanut selvästi humaanimman tulkinnan. Kun amerikkalaisessa eetosajattelu ajatus yrittäjyydestä on perustunut selkeästi ihmisen välineraationaalisiin ja taloudellisiin pyrkimyksiin, niin mannereurooppalaisessa suuntauksessa yrittäjä on nähty pikemmin valistus-

---

<sup>202</sup> Walter Isaacson toteaa Jobsin ajatteluun viitaten, että ”luovuus, joka syntyy vahvan, sekä humanismia että luonnontieteitä ymmärtävän persoonan ajattelussa on avainasemassa 21.vuosisadan luovien talouksien synnyttämisessä” (Isaacson 2011, 13). Jobs puolestaan toteaa, että ”Intuitio on voimakas juttu, minun mielestäni älykkyyttä voimakkaampi. Sillä on ollut iso vaikutus minun työhöni” - ”Länsimainen rationaalinen ajattelu ei ole synnynnäinen inhimillinen ominaisuus. Se opitaan ja se on länsimaisen sivistyksen suuri saavutus. Intian kylissä sitä ei opittu koskaan. He oppivat jotakin kuuta ja se on joissakin suhteissa aivan yhtä arvokasta, joissakin muissa suhteissa taas ei”, Jobs sanoi (Isaacson 2011, 65). Voidaan nähdä, että yrittäjyyden neoklassisessa muodossa hyvin harvoin strateginen ajattelu liiketoiminnan perusteista ja tavoitteista on ulotettu Jobsin esittämälle eksistentiaaliselle tasolle. Useat organisaatiotutkijat ja yritysstrategioita työkseen miettivät auktoriteetit ovat pitäneet tällaista ainoastaan ”vaikeasti ymmärrettävänä filosofisena mellasteluna”.

ajan humanistisen ideaalin mukaan itseohjautuvana, vastuullisena ja luovana toimijana, joka kykenee itseohjautuvasti hallitsemaan omaa elämäänsä.

Näin yrittäjyyden eetokset näyttävät siis poikkeavan toisistaan merkittävällä tavalla. Vallitseva amerikkalainen yrittäjyysdiskurssi näyttää olevan ainakin sillä tavalla ”rehellinen”, että yrittäjyydellä ei edes väitetä olevan muita tavoitteita kuin yksilön halu vaurastua sekä erilaisten eteen nousevien taloudellisten mahdollisuuksien opportunistinen hyödyntäminen. Sen sijaan eurooppalaisessa ja etenkin suomalaisessa yrittäjyyskeskustelussa näyttää esiintyvän runsaasti erilaisia kaksoismerkityksiä, joissa toisaalta odotetaan kykyä opportunistisesti hyödyntää markkinoilla esiintyviä mahdollisuuksia, mutta toisaalta peräänkuulutetaan yhteiskuntavastuuta ja yhteisön hyväksi toimimista. Hieman kärjistäen voidaan ajatella, että kun amerikkalainen yrittäjä pyrkii hankkimaan taloudellista vaurautta kyetäkseen toteuttamaan itseään ja olemaan luova sekä innovatiivinen ihminen, niin mannereurooppalainen yrittäjä pyrkii ensin ihmisenä olemaan luova ja innovatiivinen, joka sitten mahdollistaisi taloudellisen vaurauden hankkimisen.

Yrittäjyyden olemukseen liitettävä klassinen kysymys on yleensä muodostunut siitä, voidaanko yrittäjäominaisuuksien olevan synnynnäisiä ja minkä verran tällaisiin ominaisuuksiin voidaan vaikuttaa esimerkiksi kasvatuksen avulla. Vastaus riippuu luonnollisesti myös siitä millaisena ilmiönä yrittäjyyden ylipäättään ymmärrämme. Kyrö (1997) mm. toteaa, että valistuksen aika kuvasi yrittäjän ainutlaatuisena ja vapaana yksilönä, jolla on oikeus vaikuttaa oman elämänsä kulkuun ja asemaansa yhteiskunnassa. Toiset tutkijat ovat painottaneet yrittäjyydessä yrittäjän kykyä koordinoida ja hallita olemassa olevia resursseja innovatiivisella tavalla, toiset taas ovat painottaneet yrittäjyyden innovatiivista luonnetta eli uuden keksimistä ja luomista.<sup>203</sup>

Yleisesti on ajateltu, että teollistumaan pyrkineissä yhteiskunnissa on aikojen saatossa tarvittu juuri sellainen toimijataho, joka kykeni sietämään taloudellista epävarmuutta ja joka uskoi siihen, että menestyminen riippui ainoastaan yrittäjän toiminnasta ja hänen kyvykkyydestään. Tähän tarkoitukseen on Kyrön (1998) mukaan sopinut uusi käsite yrittäjyys ja yrittäjä, joka kantoi riskin ja jonka riskin kantamisesta syntyi voiton mahdollisuus. Huuskonen (1992, 38) ei kuiten-

---

<sup>203</sup> ”*Entreprenööri*” on joko juuri perustamassa yritystä tai sitten hän pyrkii jatkuvasti kehittämään jo toimivaa yritystä. Jos yrittäjä ei halua muuttaa toimintatapojaan ja tyytyy jatkamaan entiseen malliin, hän ei ole ”*entreprenööri*”, vaan pelkästään ”*small business owner*”. (Ks. Koironen & Peltonen 1995, 80–81.) Englannin kielessä sana ”*entrepreneur*” viittaa Ikosen (2006, 88) mukaan lähinnä sellaiseen toimijatyypin, jolle on ominaista muutosta hakeva ja uutta kokeileva yritteliäisyys.

kaan kytke yrittäjyyttä mihinkään talousjärjestelmään. Hänen mukaansa yrittäjyyttä ilmiönä on kaikenlaisissa organisaatioissa ja talousjärjestelmissä.<sup>204</sup> Rogers (1983) on liittänyt itseohjautuvuuden, vastuullisuuden, oma-aloitteisuuden, kykenevyyden valinnantekoon, sopeutuvuuden ja yhteistyökykyisyyden keskeisiksi demokraattisen, kokonaisuutena toimivan ihmisen ominaisuuksiksi. Nämä ominaisuudet ovat pitkälti hänen mukaansa myös yrittäjyyden ominaispiirteitä. (ks. Rogers 1983, 283 – 290.)

Näin yrittäjyyden persoonaan on usein liitetty aiemmin esitetty näkemys itsenäisestä ja autonomisesta toimijasta; subjektista ja näihin on sitten liittynyt lisäksi läheisesti sisäisten emotionaalisten motiivien merkitys sekä käsitys toimia itsenäisesti. Tällainen autonomia on siten rinnastunut vapauden käsitteeseen.<sup>205</sup> Yrittäjyyden neoklassisessa muodossa yrittäjäpersoonan ajatellaan näin olevan jo lähtökohtaisesti innovatiivinen, aktiivinen ja vastuullinen toimija. Alun perin näitä on pidetty ihmisen piirreteoreettisina ominaisuuksina ja psykologiassa tieteessä teoriat on nimetty *psykodynaamisiksi teorioiksi*<sup>206</sup>, *piirre- ja faktoriteoreettisiksi*, *sosiaalisen oppimisen teorioiksi* ja *eksistentiaalis-fenomenologisiksi tai humanistisiksi persoonallisuusteorioiksi*.

Huuskosen (1992) mukaan yrittäjyys onkin liitetty juuri yksilön ominaisuuksiin ja silloin on korostettu tällaisten piirteiden sisäsyntyistä tai perittyä luonnetta. Yrittäjyys on tämän näkemyksen mukaan persoonallisuuden piirre, johon liittyvät mm. sellaiset ominaisuudet kuin aloitteellisuus, luovuus, innostus, kilpailuhenkisyys ja kekseliäisyys. (Huuskonen 1992, 40.)

On siis ajateltu, että yksilön persoonallisuuden kulmakivet muodostuvat luonteen piirteistä ja nämä piirteet voidaan ymmärtää joko perinnöllisinä tai

---

<sup>204</sup> Yrittäjyyden ilmiölle leimaa antavana piirteenä on ollut riski, innovatiivisuus ja toiminnan resursien yhteen kokoaminen. Sen sijaan ”omistuksellisuuden” käsitteestä on oltu usein eri mieltä (ks. Huuskonen 1992; 36–38). Yrittäjyys on myös käsitteenä haluttu erottaa sanasta kapitalismi, koska kapitalistien toiminnasta on useiden mielestä puuttunut juuri edellä esitetyt yrittäjyyttä kuvaavat määritteet. (ks. Ristimäki 2004, 9-12.)

<sup>205</sup> Kuitenkin ihmisen autonomia – oman itsen määrääminen – on Sajaman (1995, 86) mukaan tilannesidonnainen käsite ja tarkoittaa erilaisia asioita eri ihmisille. Siltalan (2004,13) mukaan autonomia voi tarkoittaa myös sellaista itsenäistä elämänhallintaa, joka tuottaa yksilölle psykologisen kokemuksen toimijuudesta. Siltalan mukaan: ”Hallitessaan työtapiaan ja vapautuessaan tekemään asioita omalla tyylillään ihminen pääsee päälle kaatuvien paineiden objektista subjektitiksi ainakin siinä mielessä, että voi ennakoida tekojensa seuraukset ja tekemisellään lisätä valinnanvapautta”.

<sup>206</sup> Psykodynaamisiksi teorioiksi on yleensä kutsuttu niitä persoonallisuusteorioita, jotka pohjautuvat lähinnä Freudin näkemyksiin. Niissä persoonallisuus kuvataan monimutkaisena toimintakokonaisuutena, jonka erilaisten käyttäytymismuotojen käynnistämiseen ja ylläpitämiseen vaikuttavat monenlaiset voimat.

hankittuina ominaisuuksina. Piirteet ovat sitten järjestäytyneet persoonallisuudessa ja sen toiminnassa hierarkkisesti. Piirreorioiden lähtökohtana on ollut ajatus siitä, että persoonallisuus pysyy suhteellisen vakaana ajasta ja tilanteesta riippumatta. Tämän mukaan on ajateltu, että kun ensin tiedetään ihmisen piirteet, niin tämän jälkeen voidaan ennustaa se miten ihminen käyttäytyy tietyssä tilanteessa. (ks. Hakanen 1992, 88–89.)

Huomattava osa yrittäjyyteen ja yrittäjän persoonaan liittyvistä tutkimuksista onkin perinteisesti pyrkinyt löytämään jonkin luonteenpiirteen tai piirteiden joukon <sup>207</sup>, jonka perusteella yrittäjät voitaisiin erottaa muista ryhmistä (Brockhaus 1982). Näin yrittäjyyden tutkimus on pitkään pyrkinyt persoonallisuus- ja piirreorioiden avulla etsimään vastausta kysymykseen millainen on yrittäjän persoona (Gartner 1989; Huuskonen 1992; Rae 2000). Tällaiset persoonallisuustutkimukset ovat kuitenkin Häggin mukaan päätyneet piirreorioiden kanssa umpikujaan pyrkiessään selittämään, että yrittäjäksi ikään kuin valikoidutaan (Hägg 2011, 15). Kaiken kaikkiaan neoklassiseen yrittäjyyteen on liitetty mielikuva riippumattomasta ihmisestä ja toimijasta, jolla on vapaus itse määritellä itsensä. Kuten aiemmin on jo todettu, niin filosofisena mielenlaatuna tämä näyttää olevan silloin varsin lähellä *sartrelaista eksistentialismia*, jossa ihmisellä kuvitellaan olevan ”tahdon vapaus” ja suoranainen vastuu merkityksellistää oma elämänsä itsestään käsin. <sup>208</sup>

Suomessa poliittiset ohjelmajulistukset eivät näytä kirjanneen yrittäjyyden edistämiseen liittyvissä tavoitteissa ihmisen kokonaisuhyvinvointia koskevia kannanottoja, vaan kirjaukset ovat olleet pääasiassa yhteiskuntapoliittisia, pragmaattisia ja välineraationaalisia. Esimerkiksi Suomen hallituksen ohjelmaan (HO 2003) on liitetty erityinen strategia-asiakirja, jossa on esitetty neljä seuraavan hallituskauden keskeisintä toimenpidekokonaisuutta. Näiden lisäksi hallitus aikoo selvittää ”*miten voidaan kannustaa yrittäjäuralle ryhtymistä, edistää aloitus- ja kasvuvaiheessa olevien pienten ja keskisuurten yritysten toimintaa ja laajentumista sekä naisyrittäjyyttä*”.

---

<sup>207</sup> Eysenckin mukaan persoonallisuusstruktuuri on rakentunut pohjimmiltaan biologisesti ja hänen luokittelunsa mukaan tällaiset peruspiirteet ovat peräisin organismin sisäisistä fysiologisista olosuhteista ja vaikutuksista. Piirreoreettinen lähestymistapa kulttuurin ja sosialisointia kautta liittyy myös kasvamiseen ja kasvatukseen. Tällöin on hänen mukaansa kysymyksessä ympäristön muovaamista asennepiirteistä. (ks. Ristimäki 2004, 64–67.)

<sup>208</sup> Eräät tutkijat ovatkin painottaneet yrittäjyyden anarkistista luonnetta. Esimerkiksi Kets de Vriesin (1977) mukaan yrittäjät pyrkivät osoittamaan jo lähtökohtaisesti epäluottamusta ja epäluuloisuutta jokaista auktoriteettia kohtaan. Tämän johdosta yrittäjälle on usein äärimmäisen vaikeaa, ellei mahdotonta, integroida henkilökohtaisia tarpeita organisaation tarpeisiin. Usein oman organisaation muodostaminen jää ainoaksi vaihtoehdoksi (ks. Kets de Vries 1977; 1985).

(HO 2003, 53.)<sup>209</sup> Julkiset ohjelmapaperit ovat keskittyneet lähinnä yrittäjyyden toimintaympäristön kehittämiseen ja miten yritystoiminta saadaan paremmin palvelemaan yhteiskunnan välineraationaalaisia tarpeita. ”Euroopan on tuettava tehokkaimmin yrittäjyyspyrkimyksiä. Eurooppa tarvitsee lisää uusia ja menestyviä yrityksiä, jotka haluavat hyötyä markkinoiden avautumisesta ja ryhtyä luoviin ja innovatiivisiin liiketoimiin laajemmassa mittakaavassa.” (Vihreä kirja 2003, 5.) Eurooppa-neuvoston strategiikirjan mukaan Euroopan on oltava vuoteen 2010 mennessä ”maailman kilpailukykyisin ja dynaamisin tietoon perustuva talous”<sup>210</sup> (Eurooppa 2000).

EU on omassa yrittäjyyskannanotossaan ”Yrittäjyys Euroopassa”, määritellyt ns. vihreässä kirjassa yrittäjyyskasvatuksen tavoitteeksi seuraavat asiakohdat: ”yrittäjämäisen mielenlaadun vahvistaminen”, ”yrittäjämäisten taitojen kehittäminen” sekä ”tietoisuuden lisääminen yrittäjyydestä ammattiurana” (Kyrö & Carrier 2005, 17). Eurooppalaisessa yrittäjyystutkimuksessa yrittäjämäistä toimintatapaa on perusteltu kahdesta eri syystä: ensinnäkin se on koettu tärkeäksi työllistämisen välineenä, elvyttämään ja uudistamaan paikallista, alueellista ja kansallista taloutta sekä uudistamaan toimintakäytäntöjä organisaatioiden sisällä. Toisekseen EU on yhdistänyt sen demokratiaan sekä aktiiviseen kansalaisuuteen (ks. Kyrö & Carrier 2005, 85).

Ikosen (2006) mukaan muualla maailmassa yrittäjyyskasvatuksen kysymyksiä on käsitelty lähinnä vain taloustieteen alaan kuuluvissa tiedejulkaisuissa<sup>211</sup>. Samoin yrittäjyyskasvatusta ja kyseiseen teemaan liittyvää keskustelua Suomessa on käyty pääosin muiden kuin kasvatustieteilijöiden piirissä<sup>212</sup>. Näyttää siltä, että yrittäjyyden uusi tuleminen laajaksi yhteiskunnalliseksi diskurssiksi on ollut seurausta globalisaation aiheuttamista talouden rakennemuutoksesta ja erityisesti sen aiheuttamasta rakennetyöttömyydestä. Esimerkiksi vuonna 2003 julkaistussa

---

<sup>209</sup> Yrittäjyyden politiikkaohjelmassa (200x) yrittäjyyden tavoitteet on tämän mukaan määritellyt tarkemmin seuraavasti: *Hallituksen tavoitteena on luoda toimintapuitteet, jotka edesauttavat yritysten perustamista ja kasvua ja kansainvälistymistä. Tärkeintä on turvata talouden kasvu, kohtuullinen ja vakaa korkotaso sekä alhainen inflaatio, koska ne antavat yrityksille mahdollisuuden investoida ja työllistää pitkäjänteisesti.*

<sup>210</sup> Floridan (2002) mukaan ihmisen luovuus nouseekin edelleen yhä keskeisemmäksi taloudellisen resurssin lähteeksi. Ihmisen kyky tuottaa uusia ideoita ja tehdä asioita koko ajan paremmin ovat syitä minkä takia tuottavuus jatkuvasti kasvaa ja elintaso nousee (Kyrö & Carrier 2005, 16).

<sup>211</sup> Yrittäjyyskasvatuksen ensimmäisen aallon aikana tuotetun kirjallisuuden keskeiset piirteet löytyvät Ikosen (2006) mukaan juuri angloamerikkalaisesta ja ennen kaikkea brittiläisestä kulttuuripiiristä. Tämän perusteella voisi kuvitella, että ulkomaisista kasvatusalan aikakauslehdistä löytyisi yrittäjyyskasvatusta käsitteleviä artikkeleita. Näin ei hänen mukaansa kuitenkaan ole asian laita.

<sup>212</sup> Suomessa yrittäjyyskasvatus on pyritty sovittamaan osaksi kasvatustiedettä ja tämän mukaan kirjoituksissa on usein korostettu yrittäjyyskasvatuksen monitieteistä luonnetta. Käytännössä määrävänä tekijänä on Ikosen (2006) mukaan kuitenkin ollut liiketaloustieteellinen traditio.

*Työpoliittisessa Strategiassa* yrittäjyys ja itsensä työllistäminen ovat saaneet varsin merkittävän aseman. (ks. Ikonen 2006, 29–30.)

Näyttääkin siltä, että julkisessa keskustelussa sana ”yrittäjyys” on sitten noussut itseisarvoksi ja kaikenkattavaksi mantraksi. Kuitenkin yrittäjyyden idea ja erityisesti sen neoklassinen muoto yhteiskunnallisena eetosena on useimmissa kannanotoissa jäänyt perustelematta:

*”Yrittäminen, yrittäjyyden ja omatoimisuuden lisääminen nousi viidenneksi tärkeimmäksi menestyksen evääksi korkeaan laatuun panostamisen, koulutuksen, työelämän sekä tieteen ja teknologian kehittämisen jälkeen, kun kysyttiin näkemyksiä Suomen menestyksen eväistä” (Paajanen 2000,61).*

*”Yrityksen perustamiseen tarvittavien taitojen kehittämisen tulisi olla keskeinen osa kasvatus- ja koulutustoimintaa kaikilla koulutusaloilla. Lisäksi tulisi kehittää yksilöiden kykyä ja halukkuutta tunnistaa ja hyödyntää uusia liiketoimintamahdollisuuksia kaikilla kasvatus- ja koulutustoiminnan alueilla” (Arenius & Autio 1999)*

*”Yrittäjyyttä edistämällä voitiin työllisten määrään vaikuttaa myös suoraan. Yksi keino oli lisätä kunkin työttömän omaa yritteliäisyyttä. Niinpä Suomessa koetettiin 1990-luvulla kannustaa työttömiä yrittäjiksi, mutta kehoitin tulokset” (Santonen 2003, 171).*

Yhteenvetona tässä yhteydessä voidaan todeta, että yhteiskunnallisissa ohjelma-  
kirjauksissa ja yrittäjyyden periaateohjelmissa ei ole yleensä esitetty minkäänlaisia ontologisia katsottavia määrityksiä yrittäjyyden eetoselle, vaan kaikissa tapauksissa yrittäjyyttä itsessään on jo pidetty itseisarvona perustelematta tarkemmin mihin tällainen käsitys mahdollisesti perustuu. Kaiken kaikkiaan keskustelusta on pääsääntöisesti puuttunut ontologinen analyysi siitä miten ja millä tavalla yrittäjyyden voidaan ajatella lisäävän yhteiskunnan hyvinvointia kokonaisuudessaan. Kuten jo johdanto-osassa todettiin, niin yrittäjyys ja pienyritysten suuri lukumäärä ei myöskään OECD:n vertailun mukaan näytä mitenkään liittyvän kansantaloudelliseen menestymiseen. Pikemminkin päinvastoin. Esimerkiksi Kiander (2004) on todennut, että yleisellä tasolla korkea yrittäjyysaste yhdistyy matalaan työllisyysasteeseen ja työmarkkinoiden heikkoon toimivuuteen. Tä-

män mukaan hyvin toimivaan, vauraaseen ja kehittyneeseen markkinatalouteen ei esimerkiksi kuulu korkea pienyrittäjien työvoimaosuus.<sup>213</sup>

## 4.2.2 Yrittäjyyskasvatuksen eetoksesta Suomessa

Ikosen (2006, 39) mukaan vuosituhaten taitteessa julkaistussa yrittäjyyskasvatusta käsittelevässä kirjallisuudessa on selviä merkkejä uusliberalistisesta ajattelusta. Lähtökohdaksi on hänen mukaansa otettu yksittäisen ihmisen yritteliäisyys, joka ilmenee pyrkimyksenä koota taloudellisia arvoja.<sup>214</sup> Myös yrittäjyyskasvatusta käsittelevässä kirjallisuudessa onkin toistuvasti haluttu muistuttaa, että koulun ja koulutuksen on palveltava arkipäiväisen elämän tarpeita. Tutkijoiden mukaan koulutuksen täytyy taata oppilaille valmiudet selviytyä tulevaisuuden muuttuneessa maailmassa. (Mm. Järvenpää & Järvensivu 1999, 169; Ristimäki 2001, 49.)

Jotkut yrittäjyystutkijat ovat puhuneet ”elämäkatsomuksesta”, mutta käsitteenä se on heidän mukaansa ollut varsin abstrakti ja vaikeasti määriteltävissä. Peltosen (1985, 126) mukaan elämäkatsomusta voidaan pitää vakiintuneena suhtautumistapana elämän tärkeimpiin kysymyksiin. Paajasen (2000, 55) mukaan elämäkatsomus on yksilön *affektisen alueen* ominaisuuksista kaikkein laaja-alaisin ja hitaimmin muuttuva. Paajanen on myös pohtinut sitä tulisiko yrittäjyyskasvatuksen pohjautua tiettyyn oppimisenäkemykseen. Lisäksi hän on arvellut, että ”*opettajan oppimiskäsityksellä saattaa olla vaikutusta siihen miten opiskelija oppii*”. (Paajanen 2001, 110–125.)<sup>215</sup>

---

<sup>213</sup> Kiander (2004) onkin todennut VATT:n keskustelualoitteessa, päinvastoin kuin yleensä luullaan, niin Suomessa on enemmän yrittäjiä väestön lukumäärään verrattuna kuin USA:ssa. Yrittäjyys näyttää olevan yleisintä juuri matalan tulotason maissa. Tämän perusteella pienyritysten määrän kasvattaminen ei tulisi olla hänen mukaansa mikään itseisarvoinen tavoite.

<sup>214</sup> Tällainen markkinaliberalistinen perusoletus näkyy myös yrittäjyyskasvattajien asenteissa. Esimerkiksi Paajasen (2000) mukaan yrittämisen ja yrittäjyyden arvostuksessa on mallin mukaan kyse siitä missä määrin yrittäjyyskasvattaja arvostaa markkinataloutta, yrityksiä, yrittäjiä, yrityksen perustamista ja työtä ja kuinka korkealle hänen arvohierarkiassaan edellä mainitut asiat sijoittuvat. (Paajanen 2000, 135–144.) Ristimäen (2001,24) mukaan yrittäjyys ja yrittäjämäinen toimintatapa on systemaattisesti pyritty ottamaan kaiken työnteon esikuvaksi.

<sup>215</sup> Paajanen (2001) on lisäksi todennut, että opettajan ihmis- ja maailmankuva vaikuttavat ilmeisesti keskeisesti opettajan työhön ja näin ainakin opettajan elämäkatsomuksen tulisi olla yrittäjämäinen. Hänen mukaansa: *Yrittäjyyskasvatuksen kannalta keskeinen kysymys on se mitä yrittäjyys itse asiassa on ja miten sitä voidaan oppia ja opettaa. Opettajalla on siis keskeinen rooli yrittäjyyskasvatuksen toteutuksen ja tavoitteiden saavuttamisessa. Voidaankin siis kysyä, voiko ”ei-yrittäjä” toimia yrittäjyyskasvattajana? Yrittäjyyskasvattajan tulisi olla ainakin sisäinen yrittäjä.* (Paajanen 2001, 123–124.)



Vuosien saatossa yrittäjyyteen tähtävissä koulutusohjelmissa on sitten pyritty vähentämään ns. ulkoisen yrittäjyyden funktionaalista painotusta ja yhä suuremman huomion kohteeksi ovat tulleet ns. asennetason ominaisuuksien tarkastelu. Näin myös yhä useammat kouluttajat ovat alkaneet puhua yrittäjyysopintojen yhteydessä laajemmin *yrittäjyyskasvatuksesta* tai *yrittäjyyden mentaalisten valmiuksien edistämisestä*.<sup>216</sup> Opettajan tehtävä yrittäjyyden edistäjänä olisikin Römer-Paakkasen (1999) mukaan toimia ohjaajana, joka selvittää yrittäjäksi ryhtymisen prosessia ja kertoo sekä teoreettisia taustoja että realistista tietoa yrittäjän ammatista ja yrittäjyydestä (Römer-Paakkanen 1999, 144).

Paajasen (2001) mukaan *”yksilöstä kehittyä itseohjautuva, mikäli hänellä on jatkuvia yhteyksiä itseohjautuvasti käyttäytyviin malleihin ja jos hänen pyrkimyksilleen toimia itseohjautuvasti annetaan mahdollisuuksia ja häntä rohkaistaan niihin”* (Paajanen 2001, 101). Matti Vihavaisen (1999) mukaan *”ulkoiseksi yrittäjäksi ei voi tulla ilman, että kasvetaan ensin sisäiseksi yrittäjäksi omaehtoisen yrittäjyyden avulla”*. Yrittäjyys on hänen mielestään *”jatkuva kasvuprosessi, johon koulun tulee antaa kasvualusta”*.

Koirasen (1997) mukaan yrittäjäpersoonallisuuden syntymiseen vaikuttavat sekä synnynnäiset että opitut tekijät. Hänen mukaansa monet yrittäjämäiset ominaisuudet, kuten oma-aloitteisuus, riskinotto kyky sekä seikkailunhalu ovat asenteita, jotka luovat pohjaa yrittäjämäiselle toiminnalle.<sup>217</sup>

*Oppilaiden itseohjautuvuus ja oman elämän hallinnan taidot ovat kasvatuksen toivottuja tuloksia. Tämä edellyttää oppilaiden ohjaamista oppimisprosessissaan aktiivisiksi, vastuullisiksi ja itseohjautuviksi oppijoiksi (Patrikainen & Myller 1997, 182.)*

*”Robkeus, epävarmuuden sieto, innovatiivisuus, oma-aloitteisuus, herkkyyks mahdollisuuksille, yhteistyökykyt ja – valmiudet, jatkuva oppiminen ja uusituminen sekä vastuu itsestään ovat keskeisiä elementtejä” (Ristimäki & Vesalainen 1997, 7).*

---

<sup>216</sup> Ristimäki (2001) onkin esittänyt, että yrittäjyyskasvatuksen tulisi ensisijaisesti olla yrittäjämäisen toiminnan kehittämistä ja vasta toissijaisesti ulkoiseen yrittäjyyteen liittyvien tietojen ja taitojen jakamista (Ristimäki 2001, 16–17; 2004, 24–27).

<sup>217</sup> Yrittäjyys kuuluu Järvenpään ja Järvensivun (1999) mukaan ihmisen henkisiin ominaisuuksiin. Myös Kennedy ym. (2003) korostivat henkilökohtaiseen taustaan liittyvien tekijöiden merkitystä yritystoiminnan käynnistämiseen liittyvissä intentioissa (myös Krueger 1993; Davidsson 1995; Autio & Keeley 1997).

*”Yrittäjyyskasvatuksen tehtävä on kehittää oppijassa yrittäjyyden eri ulottuvuuksia sekä lisätä yritystoiminnan tuntemusta. Tavoite on kasvattaa ”yrittäjämäisesti toimivia ihmisiä elämän eri saroilla”. (Leskinen 2000).*

*”Yrittäjyys voidaan määritellä ihmisen tai ihmisryhmän osoittamaksi utteruudeksi ja luovuudeksi, joka ei näy vain taloudellisena vaan ylipäättään kaikenlaisena toimeliaisuutena. Yrittäjyys on tärkeää sillä työtä, hyödykkeitä ja palveluja luomalla se parantaa elintasoa”. (Koiranen & Peltonen 1995, 37.)*

Yrittäjyyden edistäminen on nähty myös osana ammattikasvatusta ja näin yrittäjyyttä on laajasti alettu pitää myös uuden ajan ammattina ja professiona. Useat yrittäjyystutkijat ovatkin liittäneet yrittäjyyden ilmiön juuri ammatin harjoittamiseen uudella modernilla tavalla tai ainakin uuteen tapaan suhtautua työhön ja työnteekoon.<sup>218</sup> Samalla yrittäjyyden oppimisessa on kautta linjan pyritty painotamaan esimerkin vaikutusta ja sosiaalisen mallioppimisen merkitystä.

*”Yrittäjyysopinnot edistävät edelleen ulkoista yrittäjyyttä ja sitä kautta työllistymistä ja mahdollisuuksia ryhtyä itsenäiseksi ammatinharjoittajaksi” (Leskinen 2001, 114).*

*”Yrittäjyys on tulevaisuudessa merkityksellistä monestakin syystä. Yrittäjyys tarjoaa työnteonmahdollisuuden yksilöille ja yrittäjyydestä rakentuu uusi työnteon malli” (Kyrö ja Nissinen 1995, 16).*

*”Yrittäjyydessä on kyse kehitysprosessista ja näin yrittäjyyteen oppii vain yrittämällä... jos ihminen lapsuuden ja nuoruuden aikana kasvaa hoitoympäristössä, jossa ensi sijassa kartetaan ainakin taloudellisesti yritteliästä tiimi- ja verkostotoimintaa, ei sovi ihmetellä, että pienyrittäjiä on maassamme tätä nykyä kovin vähän” (Nurmi 1999, 32).*

*”Yrittäjyys on aina sosiaalista perintöä joko omasta lapsuudenkodista, vertaisryhmästä tai muusta voimakkaasta lähyhteisön vaikutteesta. Kysymys on kehitysprosessista ja parhaiten yrittäjyyteen sosiaalistuu seuraamalla*

---

<sup>218</sup> Esimerkiksi Koiranen ja Peltonen (1995) ottavat yrittäjyyskasvatuksen lähtökohdaksi sisäisen yrittäjyyden edistämisen, jolla he tarkoittavat oppijoiden *”tiedollista, taidollista ja asenteellista kehittymistä yritteliäiksi ja itseohjautuvan aktiivisiksi toimijoiksi”*.

*pienestä pitäen ihailemiensa yrittäjien toimintaa läbietetäisyydeltä ja osallistumalla siihen.” (Nurmi 1999, 32)*

*”Sosiaalisen kehityksen malli antaa myös luontevan selityksen sille miten perheyrittäjät siirtyvät sukupolvelta toiselle. Empiiristen tutkimusten mukaan yrittäjyysvanhempien lasten todennäköisyys ryhtyä yrittäjäksi oli yli kaksinkertainen muihin samanikäisiin verrattuna” (Nüttykangas 2003, 111).*

Järvenpään ja Järvensivun (1999) mukaan tämän hetken oppilaslähtöiset kasvatusteoriat edesauttavat oppilaiden kehittymistä yrittäjämäisiksi. Heidän mielestään *”sekä kasvatusteorioiden että yrittäjyyskasvatuksen tavoitteena on kehittää oppilaisissa valmiuksia oma-aloitteisuuteen, luovuuteen ja kekseliäisyyteen, vastuuseen omasta ja toisten toiminnasta sekä muutoshaluuteen”*.<sup>219</sup>

Kyrön (2005) mukaan *”yrittäjyys on tarkoittanut sen alkuajoista lähtien kykyä tunnistaa ja hyödyntää erilaisia mahdollisuuksia ja nämä kyvyt yhdistyvät ihmisen yksilöllisyyteen, riskinottokykyyn, luovuuteen ja innovatiivisuuteen sekä vapaaseen että vastuulliseen toimintaan”* (Kyrö & Carrier 2005, 90).

Lähtökohtaisesti myös yrittäjyyskasvatuksen alueella yrittäjyyden etos on historiallisesti liitetty aina yksilöön ja yrittäjäpersoonaan. Esimerkiksi Koironen (1993, 16) on todennut, että yrittäjyys on lähinnä yksilön ominaisuus, vaikka kyseessä olevaa työtä tehtäisiinkin ryhmässä. Yrittäjyyttä esiintyy hänen mukaansa kaikilla eri organisaatiotasoilla. Druckerin (1986, 23) mielestä yrittäjyys ei kuitenkaan liity pelkästään yksilöön vaan se voi olla myös ennen kaikkea yksilöiden, organisaatioiden ja instituutioiden käyttäytymisen tunnusomainen piirre.<sup>220</sup>

Useat tahot ovat myös esittäneet, että yrittäjyyden edistäminen ja yrittäjyyskasvatuksen tavoitteiden saavuttaminen edellyttäisi samalla opetuskäytäntöjen uudistamista. Koulu tulisi muuttaa yrittäjähenkisemmäksi (mm. Pannula & Routamaa 2002, 12–16). Esimerkiksi Kyrö (2000) on asettanut Paajasen mukaan odotuksia yrittäjämäiselle pedagogiikalle yrittäjyyden opiskelussa. Yrittäjämäisel-

---

<sup>219</sup> Esimerkiksi Rogers (1983, 283–290) liittää itseohjautuvuuden, vastuullisuuden, oma-aloitteisuuden, kykenevyyden vallinnantekoon, sopeutuvuuden ja yhteistyökykyisyyden keskeisiksi demokraattisen, kokonaisuutena toimivan ihmisen ominaisuuksiksi. Nämä ominaisuudet ovat myös Paajasen mukaan pitkälti myös yrittäjyyden ominaispiirteitä.

<sup>220</sup> Paajanen on kuitenkin epäillyt voiko esimerkiksi organisaatiolla ylipäätään olla yhteinen, kollektiivinen toimintatapa erityisesti postmodernin murroksessa, jolloin korostetaan yksilöä, hänen vapauttaan ja vastuutaan? (Paajanen 2000, 36.)

lä oppimisella Kyrö (2000) on tarkoittanut *”oppimisen prosessia, jossa käytetään hyväksi yrittäjämäisiä ominaisuuksia”* (Paajanen 2001, 126). Tämän mukaan: *”yrittäjämäistä pedagogiikkaa voidaan soveltaa kaikessa oppimisessa jos yrittäjämäiset ominaisuudet koetaan tärkeinä”*.

Ikosen (2006, 30) mukaan koulumaailmassa ”yrittäjyyden” edistäminen on kuitenkin tarkoittanut lähinnä vain sitä, että *”perinteiset hyvät kasvatuskäytännöt ovat saaneet uuden nimen. Laajasti ymmärrettyinä ”yrittävyydellä” voidaan hänen mukaansa tarkoittaa lähes kaikenlaista oppilaiden oman toimeliaisuuden ja luovuuden edistämistä”*. Näin sanat *”itseohjautuvuus”, ”toimeliaisuus” ja ”aktiivisuus” on saanut yhteisen ja epä-määräisen yläkäsitteen, jota on alettu kutsua ”yrittämiseksi” ja ”yrittävyydeksi”*.<sup>221</sup>

Useat tutkijat ovat todenneet, että Suomessa yrittäjyyskoulutukseen liittyvä pedagogiikka on ollut varsin pirstaleista, kurssikohtaista kokeilua ja sisällöllisesti niissä on käyty läpi erilaisia liiketalouden avainalueita<sup>222</sup>, joiden teoriaperusta on nojautunut eriytyneeseen liiketaloudelliseen teorianmuodostukseen (Kyrö 2001, 94). Niittykankaan (ks. Koironen ja Peltonen 1995, 80) mukaan *yrittäjyyskasvatus ja yrittäjyyskoulutus* tulisikin erottaa toisistaan.<sup>223</sup>

Voidaan kuitenkin myös nähdä, että Suomessa yrittäjyyden idea on myös hieman poikennut amerikkalaisen neoklassisen yrittäjyyden eetoksesta.<sup>224</sup> Pursi-aisen (2003) mukaan suomalaiset ovat perinteisesti uskoneet enemmän yhteistyön kertomukseen kuin itsekkään oman edun tavoittelun ja vapaiden markki-

---

<sup>221</sup> Ikonen (2006) on kuitenkin todennut, että jokaiselle koulutusinstituutioiden historiaa tuntevalle ”yrittäjyyttä” painottavissa maininnoissa opetuskäytänteiden luettelo ei tuo esiin mitään uutta. Luettelossa esitettyjen väittämien avulla koulureformeja on perusteltu näiden teesien avulla ainakin parintuhannen vuoden ajan. Yrittäjyyskasvatuksen edellyttämä ”uudenlainen oppiminen” vastaa siis aikojen saatossa omaksuttua hyvien koulukäytänteiden kuvausta (Ikonen 2006, 43).

<sup>222</sup> Samoin Paajanen (2001, 17) toteaa, että yrittäjyyden opetus on ollut useimmiten funktionaalista, toisin sanoen lähinnä laskentatoimeen, markkinointiin, hallintoon jne. painottuvaa opetusta. Mansion (1998) mukaan ammattikorkeakoulujen kaupan ja hallinnon alalla opinto-oppaat (1996) näkevät yrittäjyyden lähinnä ulkoisen yrittäjyyden muotona. Leskinen (1999, 81) toteaa, että eurooppalainen yrittäjyystutkimus on ollut fragmentaarista, empiiristä ja poliittisesti suuntautunutta. Tutkimuksessa on vältetty teoreettisia ongelmia ja käsitteellistämistä.

<sup>223</sup> Suomen koululaitoksessa toteutettu *yrittäjyyskasvatus* näyttää tarkoittaneen lähinnä *yrittäjyyskoulutusta* ja sisällöissään painotettu lähinnä yritystoiminnan funktionaalisia аспекtejä. Esimerkiksi Pihkala (1998) on todennut väitöstutkimuksessaan, että: *”yrittäjyyskoulutus ja – kasvatus on tarkoittanut alussa lähinnä erilaisia yrittäjiin ja yrittäjiksi aikovien ryhmien interventioita, joiden tavoitteena on ollut vahvistaa olemassa olevien yrittäjien liiketaloudellista osaamista ja toisaalta luoda työttömille valmiuksia oman yrityksen perustamiseen”*.

<sup>224</sup> Siltala (2004) toteaa teoksessaan ”Työelämän huonontumisen lyhyt historia”: *”Tavallinen suomalainen ei tee työtä tehostaakseen sijoitusten kiertoa, vaan päästäkseen pois hallitsemattomien mahtien armoilta. Työn vaihtosuhteen taloudellinen hallinta tuottaa samalla psykologisen kokemuksen toimijuudesta: hallitessaan työtahhtiaan ja vapautuessaan tekemään asioita omalla tyylillään ihminen pääsee päälle kaatuvien paineiden objektista subjektiksi ainakin siinä mielessä, että voi ennakoida tekojensa seuraukset ja tekemisellään lisätä valinnanvapautta. Työn hallinta kytkeytyy aktiivisen kansalaisen ja psykologisen autonomian nousuun”*.

noiden kertomukseen. Hänen mukaansa ”suomalaisessa yhteiskunnassa kehityskertomuksen runkona on ollut usko ihmistyöllä ja lähimmäisenrakkaudella saavutettavaan maanpäälliseen paratiisiin”. Hyvinvoinnin perustana ja edellytyksenä on ollut siis kansalaisten halu tehdä työtä yhteisen hyvinvoinnin edistämiseksi. Pohjoismaisittain ajateltuna tämä yhteisen hyvän edistäminen ei hänen mukaansa ole ollut ristiriidassa oman edun tavoittelun kanssa, sillä yhteisen edun ajamisen katsotaan olevan aikaa myöten varmin tapa edistää myös omaa hyvinvointia (Pursiainen 2003, 89). Myöskään Suomessa toimivat ns. sosiaaliset yksinyrittäjät eivät ole oikein sopineet amerikkalaiseen neoklassisen yrittäjän määritelmään, koska näiden yrittäjien tavoitteena on vain harvoin ollut yritystoiminnan välinerationaalinen kasvu tai pelkästään taloudellisen vaurauden hankkiminen tai kartuttaminen yrittäjälle itselleen.<sup>225</sup>

On kuitenkin nähtävissä, että globalisaatiokehitys ja yksilön vapautta ja vastuuta korostava uusliberalistinen hegemonia on myös Suomessa pikku hiljaa muuttanut yrittäjyyden eetokseen liitettäviä odotuksia. Yhä tärkeämmäksi on nähty ihmisen *itsensätyöllistäminen*, *vastuun ottaminen* ja pyrkimys olla *itsenäinen riippumaton toimija*. On korostettu yksilön kykyä ”tuotteistaa” omaa osaamistaan, riskinottoa ja ”kykyä pistää itsensä likoon”. Yhteiskunnallisena eetoksena tämä on samalla tarkoittanut kartesiolaisen ontologian vahvistumista ja siitä johdettujen kasvatuskäytäntöjen siirtymistä laajasti myös koulumaailmaan. Suorittamiseen ja suorituskykyyn viittaava terminologia on tullut osaksi myös koulukäytäntöjä ja julkisen vallan tavaksi pyrkiä kontrolloimaan kansalaisia erilaisten taloudellisten päämäärien saavuttamiseksi.<sup>226</sup> Edellisen mukaan yhteiskunnallisessa keskustelussa yrittäjyyden eetoksesta ei näytä nousevan esiin kasvatuksellisia teemoja, joista voitaisiin päätellä miten ja millä tavalla yrittäjyyden on ajateltu temaattisesti liittyvän *ihmisen itseiden kehittymiseen* tai miten hyvinvoinnin ajatellaan yrittäjyyden avulla kehittyvän yhteiskunnassa.

---

<sup>225</sup> Ikosen (2006, 35, 89) mukaan suomalaisessa kontekstissa elämäntapayrittäminen, sosiaaliset yritykset ja yhteistoiminnalliset yritykset saavatkin yrittäjyydskasvatuksessa vähintään yhtä tärkeän aseman kuin luova ja kasvuhakuinen yrittäjyys. Samaa kantaa näyttäisi edustavan myös Euroopan komission julkaisema Vihreä kirja (2003)

<sup>226</sup> Länsimaissa omaksuttu individualistinen ja suorituskeskeinen perusasenne näkyy myös suomalaisessa koulujärjestelmässä. Väri (2004) onkin todennut, että opettajan ja oppilaiden suhde on malliesimerkki suoritusorientoituneesta kasvatussuhteesta. Koulutyö on hänen mukaansa tiedollisten oppimistavoitteiden ehdollistamaa ja opetussuunnitelman ohjaamana kasvatukselliset päämäärät ja oppimisen kriteerit määrittävät tiedollisesta ja funktionaalista perspektiivistä. Tällaisessa suoritusorientoituneessa koulussa opettajan ja oppilaiden suhteet ovat objektiivisia, ja koulutyö on silloin usein tiedon kvalifointia, valikointia, integrointia ja säilyttämistä.

## 4.3 Yrittäjyystutkimuksen painopistealueita viime vuosien aikana

Seuraavaksi luodaan vielä yleiskatsaus yrittäjyystutkimuksen valtavirrasta ja pyritään kiinnittämään huomiota siihen millä tieteenaloilla yrittäjyystutkimusta on tehty ja mitkä ovat olleet tyypillisiä yrittäjyystutkimuksen intressejä. Erityisesti tarkastellaan amerikkalaisen yrittäjyystutkimuksen painopistealueita ja mitkä diskurssit ovat nousseet esiin suomalaisessa yrittäjyystutkimuksessa ja mitkä ohjaukskeinot ovat valikoituneet yrittäjyyskasvatuksen keskeisiksi teemoiksi mm. juuri EU:n ohjausvaikutuksen myötä.

Tavoitteena on näin tuoda esiin se, että valtavirran yrittäjyystutkimus on ontologisoinut yrittäjyyden käsitteen koskemaan ainoastaan yrittäjyyden neoklassista muotoa. Tällaisessa paradigmaattisessa valinnassa taustalla näyttää vaikuttavan subjektivistinen oletus, jossa yksilön asettumista maailmasuhteeseen voidaan tarkastella ainoastaan autopoieettisen subjektin muodostamien merkityksenantojen puitteissa. Tällä näyttää olleen sitten merkittävä vaikutus siihen, miten erilaiset yrittäjyyttä ja myös yrittäjyyskasvatusta koskevat tutkimusasetelmat ovat muodostuneet. Seuraavassa nostetaan esiin muutamia yrittäjyyden ilmiöön liitettäviä tutkimusasetelmia, jotka fenomenologisessa mielessä näyttävät muodostuneen epäadekvaatilla tavalla: tutkimuskysymyksinä on kirjattu usein jokin eksistentiaalisella tulkkiutumisalueella ilmenevä asiakokonaisuus, johon on sitten pyritty löytämään vastaus alemman abstraktiotason tiedolla. Erityisesti amerikkalaisessa yrittäjyystutkimuksessa tällainen epäadekvaatti asetelma näyttää toistuvan säännöllisesti.

### 4.3.1 Angloamerikkalaisen yrittäjyystutkimuksen hegemonia

Yrittäjyyttä on eri tutkijoiden (ks. Kyrö & Nissinen 1995, 35–40.) mukaan lähestytty pääasiassa *taloustieteiden*, *sosiologian*, *psykologian* ja *sosiaalipsykologian* näkökulmista ja yrittäjyyden mallintamisesta on heidän mukaansa tullut siten hyvin monitieteinen tutkimusalue. Tutkijat ovat käyneet runsaasti keskustelua siitä tulisiko yrittäjyystutkimus nähdä erityistieteenä vai tulisiko yrittäjyystutkimuksen koostua aidosti monitieteellisistä aineksista. Keskustelua on haitannut heidän mukaansa

se, että mitään yksimielisyyttä yrittäjyyden ilmiön luonteesta ei ole ollut, vaan jokainen tieteellisen tutkimuksen alue on halunnut määritellä ilmiön omista lähtökohdistaan (ks. Gartner 2001; Low 2001; Shane & Venkataraman 2000).

Esimerkiksi Davidssonin (2008) mukaan yrittäjyyttä koskevaa teoriaperustaa ei vielä löydy tematisoituna ja käsitteellistettynä olemassa olevista tieteellisen tutkimuksen alueista. Kirjallisuus on täynnä erilaisia yrittäjyyden määritelmiä ja tutkijat kiistelevät edelleen siitä mihin yhteiskunnalliseen toimintaan yrittäjyyden tulisi ylipäätään liittyä. Näin yrittäjyyteen liittyvistä käsitteellisistä lähtökohdista vallitsee siis edelleen syvä erimielisyys (ks. Bruyat & Julian 2000; Singh 2001; Zahra & Dess 2001).<sup>227</sup>

Myös Landström (2001) on osoittanut, että viime aikojen yrittäjyystutkimuksen valtava kasvu on liittynyt lähes sattumanvaraisiin tutkimuksiin. Useat tutkijat ovat esittäneet yrittäjyystutkimuksen saamista omaksi tutkimusalueeksi.<sup>228</sup> Vain tällä tavoin heidän mielestään voidaan varmistaa se, että tutkimusintressit voidaan kohdistaa yrittäjyyden keskeisiin kysymyksiin (ks. Audretsch 2003b).

Davidssonin (2008) mukaan yrittäjyystutkimus on kaikesta huolimatta edennyt viime vuosien aikana ja edistys on näkynyt mm. korkeasti arvostettujen tiedeartikkelien määrässä, samalla kun tutkimusmenetelmät ovat hänen mukaansa kehittyneet merkittävästi. Ratkaisuna tieteen välisiin ongelmiin Davidsson pitää sitä, että tutkijoiden tulisi soveltaa vielä enemmän soveltuvia teorioita *psykologian, sosiologian ja taloustieteen* alueelta sekä luonnollisesti hyödyntää myös muita *liiketaloustieteen* alueelta tuttuja teorioita. Kansantaloustieteilijät taas ovat olleet kiinnostuneita yrittäjyydestä ja yrittäjästä lähinnä juuri yhteiskunnallisena toimijana osana makrotaloutta.

Hägg (2011, 15) toteaa, että yrittäjyyden tutkimus sai aikoinaan uuden suunnan Gartnerin (1989) ehdottaessa, että tutkijoiden tulisi nähdä yrittäjyys ensisijaisesti juuri käyttäytymisen muotona. Edelleen Gartner (2008) onkin va-

---

<sup>227</sup> Lown (2001, 17) mukaan tällainen sekava tilanne lähtömäärittelyjen osalta aiheuttaa edelleen turhautumista yrittäjyystutkijoiden yhteydessä (Low 2001, 17). Koppl & Minnitiin (2003, 81) mukaan *olemme saaneet kyllä lisää nappuloita palapeliin, mutta kuva ei ole edelleenkään habmotettavissa*.

<sup>228</sup> Pitäisikö yrittäjyystutkimuksesta muodostaa oma erityistieteensä, näyttää olevan edelleen kuuma puheenaihe tutkijoiden keskuudessa (ks. Gartner 2001; Low 2001; Shane & Venkataraman 2000). Esimerkiksi Davidssonin mukaan yrittäjyyttä koskeva teoriaperusta ei ainakaan vielä löydy olemassa olevista tieteellisen tutkimuksen alueista. Cooperin mukaan on myös huomattavaa, että eräät kaikkein arvostetuimmat tiedejulkaisut eivät ole hänen mukaansa kovin paljon julkaisseet yrittäjyyttä koskevia asioita ja sen vuoksi olisi tarpeen kehittää käyttökelpoinen käsitteellinen viitekehys eli hyvin perusteltu teoria (Cooper 2003, 30).

roittanut kutistamasta yrittäjyysilmiötä pelkäksi taloudelliseksi valinnaksi tai älylliseksi kysymykseksi. (Gartner 2008, 361–368.)<sup>229</sup>

Eräät tutkijat ovat esittäneet, että yrittäjyystutkimus voisi tuottaa kontribuutiota myös organisaatiotutkimuksen alueelle, koska sen alueella on vähemmän tarkasteltu sitä miten innovatiiviset organisaatiot muodostuvat. Tämän lähestymistavan taustalla on juuri ajatus siitä, että yrittäjyys on yksi keskeinen osa organisaation muodostumista, ja tämä taas muodostaa oman tutkimuskenttensä juuri *sosiologian* alueella (ks. Aldrich 1999; Thornton 1999).

Howard Aldrich on Cooperin (2003) mukaan Entrepreneurship 2000 – teoksessa painottanut kolme aluetta, joita hänen mielestään yrittäjyystutkimuksessa tulisi painottaa: 1) ensimmäinen polku on ns. ”normaali tiede”, jossa empiirisesti testattujen hypoteesien avulla pyritään löytämään yleistäviä yrittäjyyden ominaisuuksia ja näitä voidaan sitten tarkastella muilla tieteen erityisalueilla, 2) toinen on monitieteellisyys, jossa *taloustiede*, *sosiologia* ja *psykologia* muodostavat lähtökohtaisen tutkimusalueen ja jota voidaan sitten laajentaa funktionaalisille alueille, kuten rahoitukseen ja markkinointiin sekä 3) kolmas lähestymistapa on paljon pragmaattisempi painottaen erilaisia ajankohtaisia hyödyllisyyssnäkökohtia (Cooper 2003, 32).<sup>230</sup>

Eräät tutkijat (ks. Carree & Thurik 2003) ovat ihmetelleet sitä, miksi yrittäjyys on pudonnut pois talousteorioiden joukosta. Erääksi syyksi he ovat esittäneet sitä, että yrittäjyydellä ei ole ollut mitään roolia neoklassisessa mallissa, jonka Solow (1970) aikoinaan kehitti.<sup>231</sup> Joidenkin mukaan kapitalistisessa markki-

---

<sup>229</sup> Vaikka monet organisaatioihin keskittyneet taloustutkijat ovat pitäneet yrittäjyyden kysymystä ja ilmiötä merkittävänä, niin he ovat tyypillisesti pitäneet yrittäjyyttä erittäin vaikeana tutkia (Rumelt 1987). Yrittäjyyden tutkimuksella on kaksijakoinen historia. Tyypillisesti se on fokusoinut joko yksilöihin tai yhteiskuntaan, mutta ei niitä yhdistäen (Thornton 1999).

<sup>230</sup> Samansuuntaista ovat esittäneet Shane & Venkataraman (2000,218) sanoessaan, että ollakseen käyttökelpoinen yhteiskuntatieteiden alueella, yrittäjyydestä tulisi kyetä muodostamaan käsitteellinen viitekehys, jonka mukaan on mahdollista selittää ja ennustaa joukkoa empiiristä ilmiötä tavalla joka ei aiemmin ole ollut mahdollista muilla tieteenaloilla. Yrittäjyyttä koskeva keskeinen konsepti ja rajaukset ovat edelleen heikosti määriteltyjä. Edelleen he toteavat, että ”*ebkä suurin este konseptuaalisen viitekehysten luomisessa yrittäjyyden kentässä on juuri määritelmä itse*”.

<sup>231</sup> Traditionaalisissa systeemissä taloudellisen kasvun ajateltiin saavutettavan pääoman muodostumisella sekä ulkoisen pääoman muodostumisella. Nämä teemat ovat sitten jättäneet vain vähän tilaa yrittäjyydelle. Yrittäjyys ei tutkijoiden mukaan helpolla mukaudu taloudellisen tai matemaattisen mallin mukaiseen analyysiin, jotka ovat tavallisia perinteisessä taloudellisessa tutkimuksessa. Niissä tehtävät toimialakohtaiset analyysit ja yritysten tuotantofunktioiden ajatellaan olevan homogeenisia ja näin yritysten yrittäjämäinen luonne jää tarkastelussa taustalle. Ekonomistit ovatkin pitäneet vaikeana määrittellä ja mitata yrittäjyyteen liittyvän toimeliaisuuden määrää ja juuri tämä on tehnyt monimutkaiseksi taloudellisen suorituskyvyn mittaamisen. (ks. Carree & Thurik 2003, 440–453.)



natalousjärjestelmässä yrittäjyyden tutkimuksessa on keskitytty lähinnä yritys-toiminnan funktionaalisten perusteiden selvittämiseen ja käytännössä tämä on tarkoittanut lähinnä taloudellisen muutoksen tutkimista (ks. McGrath 2003, 517). Gartner (2003) on muodostanut kolme tärkeää lähtökohtaa yrittäjyyden ilmiön selittämiseksi: 1) yrittäjyys muodostuu toiminnasta ja käyttäytymisestä (ei siis luonteenpiirteistä), 2) yrittäjyys on prosessi ja 3) yrittäjyys liittyy aina uuden ilmiön esiin nousemiseen (*emergence*). Hänen mielestään yrityksen aloittaminen ei perustu vain yhteen päätökseen tai tapahtumaan, vaan kysymyksessä on aina prosessi eli kokonainen sarja toimintoja, jotka ovat varsin moniulotteisia luonteeltaan (ks. Gartner & Carter 2003).

Alvarezin (2003) mukaan yrittäjyystutkijat eivät olekaan päässeet yksimielisyteen siitä tarkoitetaanko ”yrittäjällä” sellaista yrittämistä, jossa tärkeää on yrittäjän persoona ja hänen henkilökohtainen suhteensa itse yrittäjyyteen, vai tarkoitetaanko ”yrittäjyydellä” prosessia, jonka tavoitteena on yritystoiminnan harjoittaminen.<sup>232</sup> Prosessinäkökulma on kuitenkin näin liittynyt yrittäjyyden sitten myös strategiakeskusteluun. Mutta vaikka Alvarezin (2003) mukaan tutkimusaloitteita yrittäjyyden ja strategiatutkimuksen risteämisestä on ollut paljon, niin monet näistä ovat olleet varsin tapauskohtaisia, eivätkä tutkimukset ole sitten juurikaan risteytyneet teoreettisella tasolla (Alvarez 2003, 247). Gartnerin (1988) mielestä yrittäjyys taas tarkoittaa nimenomaan uuden organisaation luomista. Hänen mielestään yrittäjyys ei muodostu luonteenpiirteistä, vaan siinä fokus tulisi olla käyttäytymisessä, jolla uusi organisaatio luodaan<sup>233</sup>.

Angloamerikkalainen yrittäjyyttä käsittelevä kirjallisuus näyttääkin olevan edelleen täynnä erilaisia yrittäjyyden määritelmiä, jotka poikkeavat oleellisesti toisistaan useiden ulottuvuuksien osalta riippuen siitä, mihin yhteiskunnalliseen toimintaan yrittäjyyden ajatellaan liittyvän. Gartnerin (1990) mukaan moninaisuus itsessään ei ole varsinainen ongelma, vaan se, että yrittäjyyden tutkimuksella itsessään on ollut hänen mukaansa varsin heikko teoreettinen perusta. Palape-

---

<sup>232</sup> Aiemmin on keskitytty yrittäjän ominaisuuksiin, mutta yhä enenevässä määrin on alettu tutkia myös yrittäjämäisiä prosesseja, joiden avulla on voitu selvittää yritysten muodostumista ja siinä mahdollisuuksien identifioimista, informaation etsintää, tiimin muodostumista, resurssien jakamista sekä strategian muodostumista (Cooper 2003, 25).

<sup>233</sup> Esimerkiksi Bill Gartner on esittänyt, että vähemmän kannattaa kiinnittää huomiota siihen kuka on yrittäjä ja enemmän siihen mitä yrittäjä tekee yrityksen perustamisen yhteydessä ja sen toimintaa kehitettäessä (Gartner 1988; 1993; 2001). Davidsson huomauttaa kuitenkin, että uuden organisaation luominen on vain yksi organisaatiomuutoksen erikoistapaus. Organisaatiomuutos sinällään ei Davidssonin mielestä tue yrittäjyyden käsitettä.

liin on tutkijoiden mukaan löydetty paljon osia, mutta kokonaiskuva on jäänyt hahmottomatta. (ks. Koppl & Minniti 2003, 81 sekä Bruyat ja Julien 2001.) Useat esiin nostetut näkökulmat eivät ole yhteensopivia toistensa kanssa (ks. Davidsson 2004 ja Gartner 1990). Sekava tilanne lähtömäärittelyjen osalta aiheuttaa edelleen turhautumista yrittäjyystutkijoiden keskuudessa (Low 2001, 17).<sup>234</sup>

Paula Kirjavainen ja Satu Lähtenmäki (2005, 6-8) ovat tuoneet tässä yhteydessä esiin yritystoiminnan ja organisaatiotutkimuksen moninaisuuden ja näkökulmien runsauden. He toteavatkin, että vaikka ihmisen toiminnan ja oppimisen näkökulmat ovat saaneet yhä keskeisemmän roolin liiketaloustieteissä ja sitä lähellä olevilla tieteenaloilla, niin ”*kaikkei esiinnousseet teoreettiset keskustelut kärvistelivät samanlaisessa esiteoreettiselle kehitysvaiheelle tyypillisessä päällekkäisten termien ja viitekehysten suossa*”<sup>235</sup>.

Voidaan kuitenkin nähdä, että yrittäjyyden ontologiassa ihmiskäsitys on siirtynyt aikojen saatossa piirun verran ”humanistisempaan” suuntaan. Näin yrittäjyyden ilmiön tutkimuksessa on siirrytty kohti hermeneuttista asetelmaa, jossa yksilön kokemat psykologiset tulkinnat ovat nousseet entisten piirreteoreettisten tulkintojen rinnalle. Yrittäjyystutkimuksen voidaan ajatella kehittyneen vuosien saatossa seuraavalla tavalla:

- ensin on hylätty käsitys pysyvistä persoonallisuuspürteistä (vrt. synnynnäiset luonteen pürteet ja kehollinen tulkkiutuminen)
- tilalle on otettu identiteetti -käsite, joka ei ole pysyvä ja jota yksilö voi muokata halujensa ja tahtonsa mukaan (psykologinen tulkinta-kehys)
- on todettu, että tehokkain tapa on kokemuksen kautta oppiminen, jossa mallioppimisen avulla oppija omaksuu yrittäjän maailmankuvaan muotoutuneet merkitykset (konstruktiiivinen ja oppimispsykologinen näkökulma)

---

<sup>234</sup> Näistä käsitteellisistä lähtökohdista vallitsee useiden tutkijoiden mukaan vielä vahva erimielisyys (ks. Bruyat & Julian 2000; Gartner 2001; Low 2001; Shane & Venkataraman 2000; 2001; Singh 2001; Zahra & Dess 2001).

<sup>235</sup> Näillä he ovat viittanneen teoreettisiin keskusteluihin, joita on käyty mm. tiedon johtamisen (knowledge management), osaamis pohjaisen strategisen johtamisen (competence-based strategic management), organisatorinen johtaminen (organizational learning), inhimillisen pääoman johtamisen (human capital management) jne. alueella. Ks. Sarja keskusteluja ja raportteja / 9:2005; Turun kauppa- korkeakoulun julkaisuja.

Perinteisesti yrittäjyystutkimusten lähestymistavat näyttävät muodostuneen positivististen tieteiden luomien lähtökohtien varaan siten, että tutkittavalle ilmiölle on pyritty löytämään erilaisia tilastollisia säännönmukaisuuksia. Tutkimuksellisenä eetosena on näin ilmeisesti ollut pyrkimys luoda entistä kattavampi ja rikkaampi käsitteellinen kokonaisuus yrittäjyyden ilmiöstä. Usein tutkimuksellinen asetelma on rakentunut seuraavan logiikan mukaan: ensin on aineistolähtöisesti tehty laaja haastattelututkimus, jossa on sitten laadullisella ja usein etnografisella tutkimusotteella pyritty löytämään ilmiön kannalta kiinnostavia asioita. Tämän jälkeen nämä mielenkiintoisiksi katsottavat asiat, ”faktorit” on pyritty operationalisoimaan kvantitatiivisen tutkimuksen lähtömuuttujiksi. Näin tilastollisten menetelmien avulla on sitten aineistosta pyritty löytämään erilaisia säännönmukaisuuksia tai keskinäisiä riippuvuussuhteita.

Yhteenvedon voidaan sitten todeta, että angloamerikkalaisesta yrittäjyyttä koskevasta tutkimuskirjallisuudesta ei kyetä nostamaan esille sellaisia tutkimustuloksia tai raportteja, joissa yrittäjyyden eetos olisi ollut millään tavalla filosofisen analyysin tai pohdinnan kohteena. Lisäksi kaikille valtavirran yrittäjyystutkimuksille yhteistä näyttää olleen se, että yrittäjään on jo lähtökohtaisesti liitetty kartesiolaiseen ontologiaan perustuva subjektivistinen maailmankatsomus ja ihmiskäsitys. Samanlainen taustasitoumus näyttää sitten tulevan esiin myös yrittäjyyden edistämistä koskevissa tutkimuksissa ja tutkimusasetelmissa.<sup>236</sup>

#### **4.3.2 Yrittäjyyskasvatus angloamerikkalaisessa perinteessä**

Amerikkalaisessa yrittäjyystutkimuksessa ei puhuta ”kasvatuksesta” eikä ihmisen olemisen kysymistä ole otettu analyysin tai filosofisen tarkastelun kohteeksi. Kansasen (1995) mukaan brittiläisessä ja amerikkalaisessa kasvatustieteen kirjallisuudessa esimerkiksi pedagogiikkaa on tutkittu lähinnä metodologisina kysymyksinä.<sup>237</sup>

---

<sup>236</sup> Remes (2003) toteaa, että angloamerikkalainen yhteiskuntakäsitys on jo pitkään pitänyt yllä empirististä tieteen filosofiaa ja näin esimerkiksi diskurssianalyttisessä tutkimusperinteessä analyysi on perustunut kulttuurisen toimijan tuntemukseen, ei hermeneuttiseen ymmärrykseen ilmiöstä. (Remes 2003, 33–35.)

<sup>237</sup> Yleisesti myös angloamerikkalaisessa perinteessä ollaan kuitenkin oltu sitä mieltä että myös yrittäjyys on ”kasvatuksen tuote”, koska ihminen itsessään on aina myös kulttuurinsa vaikutuksenalainen. Tämän mukaan myös neoklassista yrittäjyyttä voidaan luonnehtia myös kulttuurinsa tuotteeksi.

Neoklassisen yrittäjyyden syntyhistorian voidaan ajatella läheisesti liittyvän amerikkalaiseen yhteiskuntakehitykseen. Bowenin (1981) mukaan ihmisen ja luonnon eriytyminen, samoin kuin mielen ja kehon eriytyminen ilman kriittistä pohdintaa Yhdysvalloissa sai aikaan tilanteen, jossa luonto pyrittiin alistamaan ihmisen palvelijaksi. Nämä ajatukset ovat toimineet kulmakivinä positivistisen perinteen mukaiselle kasvatustieteelle Yhdysvalloissa. Kyrön (2005) mukaan Atlantin kummallakin puolella yrittäjyyden yliopisto-opetus näyttääkin perustuvan lähinnä tieteelliseen bisnes- ja teknologia-ajatteluun. Kasvatustieteiden konferenssi yrittäjyydessä vaikuttaa hänen mukaansa olleen kuitenkin erittäin vähäistä. (ks. Kyrö & Carrier 2005, 69–73.)

Allan Gibb on jo pitkään edustanut erästä yrittäjyystutkimuksen haaraa, jossa erityisesti liiketaloustieteilijät ovat pyrkineet ottamaan kantaa myös koulutuksellisiin ja kasvatuksellisiin kysymyksiin. Hänen mukaansa yrittäjällä on jo olemassa tiettyjä ominaispiirteitä, jotka tulisi tunnistaa ja sen jälkeen siirtää nämä ominaisuudet mahdollisimman tehokkaasti eteenpäin. Tämän mukaan yrittäjämäisen pedagogikan tulisi perustua yrittäjän elämäntavan simulointiin, toisin sanoen sellaisten tapojen tunnistamiseen, jotka ovat yhteydessä yrittäjän arvoihin ja tapoihin toimia, reagoida ja oppia.<sup>238</sup>

Pedagogisena ongelmana Gibb onkin tässä yhteydessä pitänyt lähinnä sitä, miten näitä hyviä ominaispiirteitä kyetään empiirisesti havainnoimaan. Hänen mukaansa mahdolliset ristiriidat myös pedagogisissa näkemyksissä voitaisiin ratkaista, mikäli ensin kyettäisiin empiirisesti tunnistamaan ja määrittelemään parhaat menetelmät, jonka mukaan opettaminen tapahtuu. Näin opiskelijat voisivat myös itse sen jälkeen määrittellä ne pedagogiset keinot, joiden avulla he parhaiten oppivat yrittäjyyttä<sup>239</sup>. Ja edelleen hänen mukaansa juuri tällaisen oppimismenetelmän tulisi sitten muodostaa yrittäjyyspedagogikan keskeisen ytimen

---

<sup>238</sup> Koironen ja Peltonen (1995) ovatkin todenneet, että Allan Gibb (Durham University Business School) on laajasti soveltanut yritys-koulutuksessa erilaisia työpajatyypistä toimintaa. Koulutuksessa on korostettu itsenäisyyttä ja oma-aloitteisuutta, joka johtaa aktiiviseen tavoitehakuisuuteen ja joustavuuteen vastata haasteisiin. Keskeisiä kehittämiskohteita ovat olleet opiskelijoiden epävarmuuden sietokyky, luova ongelmanratkaisu, tilaisuuksien etsiminen ja sitoutuminen. Yrittäjyystaidoissa on painotettu ongelmanratkaisua, vaikuttamista, suunnittelua, päätöksentekoa ja kommunikointia. (Koironen & Peltonen 1995, 39.)

<sup>239</sup> Edelleen Gibbin mukaan on olemassa runsaasti näyttöä siitä, että vaikka opettajat kykenevät tunnistamaan yrittäjämäisiä käyttäytymismuotoja, niin kuitenkin ei ole olemassa yhteistä säännöstöä ja teoriaperustaa niiden tunnistamiseksi. Ei myöskään ole päivitettyä mittaussysteemiä tai analyysityökalua, jonka avulla ne voitaisiin luoda ohjeiksi tai säännöiksi. (ks. Gibb 2005, 57 – 59.)

(Gibb 2001, 174). Näin Gibb näyttää sitten voimakkaasti painottavan juuri mallioppimisen merkitystä yrittäjyyden opettamisessa ja oppimisessa.<sup>240</sup>

Gibbin (1995) mukaan puhdas liiketoimintaosaamiseen liittyvä koulutus ei myöskään ole varsinaista yrittäjyyskasvatusta. Todellisen yrittäjyyskasvatuksen tulisi välttää bisneskoulutuksen mekanistista lähestymistapaa (ks. Hynes 1996).<sup>241</sup> Koirasen ja Ruohotien (2001, 110) mukaan: *”Durhamilaiset” ovatkin valmentaneet tietynlaiseen yrittäjyyskäyttäytymiseen, jossa on selvästi funktionaalinen skeema ja yrittäjyyden kompetenssiin kohdistuvista vaatimuksista näkökulma on heidän mukaansa kovin kognitiivisesti sävyttynyt”*.<sup>242</sup>

Bécharadin ja Toulousen (1991) tutkimusten mukaan traditionaaliset opetusmenetelmät ovat olleet vallitsevia myös yrittäjyyskasvatuksen alueilla yliopistoissa ja korkeakouluissa. Heidän mukaansa niissä on keskitytty enemmän sisältöön kuin oppimisen problematiikkaan (ks. Kyrö & Carrier 2005, 24). Jean-Pierre Bécharad ja Denis Grégoire (2005, 104 ja 129) ovat näin pyrkineet hakemaan opetusmenetelmien kehittämisessä synteesiä juuri yrittäjyyskasvatuksen pedagogisille käytännöille. Valtavirran tyypillisinä edustajina he näyttävät kuitenkin rajanneen oppimisteoreettisen tarkastelun kognitiivisen psykologian tuottaman tiedon varaan ja tarkastelevat näin kasvatusta ja pedagogista toimintaa lähinnä erilaisten opetusmenetelmien puitteissa.<sup>243</sup>

---

<sup>240</sup> Sosiaalisen oppimisen teorian pohjalta Gibb ja Richie ovat korostaneet yrittäjäksi kasvamisen ja yrittäjyyteen ohjaavan oppimisympäristön merkitystä. Sosiaalis-kognitiivisen teorian mukaan ihmisen käyttäytymistä voidaan selittää yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen yhteistuloksena. Tätä vuorovaikutusprosessia Bandura nimittää keskinäiseksi determinismiksi (Bandura 1977, 9). Näin esimerkiksi ”yrittäjämäinen tapa oppia” taas näyttää rakentuneen vahvasti Albert Banduran sosiaalista oppimista korostavien behaviorististen oletusten varaan. Tällaisilla sosiaalistumiseen tähtäävillä oppimisteorioilla on vankat behavioristiset alkujuuret ja ne ovatkin korostaneet voimakkaasti juuri oppimisen ulkoisia vaikuttimia (Hakanen 1992, 105; Atkinson 2000, 464).

<sup>241</sup> Gibbin sanoin: “Those, for example, who are masters of the art of the business plan, may not be masters of entrepreneurship. Tulevaisuudessa on yhä suurempi tarve yrittäjämäiselle toimintatavalle, -kyvyille sekä ominaisuuksille. Yrittäjyyskasvatusta ei tämän vuoksi tulisi fokusoida liian kapeasti vain liiketoimintaympäristöön (Gibb 2005, 53, 61).

<sup>242</sup> Koirasen (1999b) mielestä yrittäjyyskasvatuksen tulisi kuitenkin ottaa huomioon koko persoonallisuuden rakenne ja näin sen tulisi sisältää sekä kognitiivisia (tiedot ja taidot), affektiivisia (tunne) että konatiivisia (tahto) elementtejä. Nämä kolme osa-aluetta ovat hänen mielestään ratkaisevia silloin kun oppija pohtii innostuuko ja uskaltaako (tunne), haluaako (tahto) ja kykeneekö (tiedot ja taidot) hän toimimaan yrittäjänä vai ei. (Koiranen 1999b, 7.)

<sup>243</sup> He ovat jäsentäneet yrittäjyyden opettamisen kolmen eri opettamismetodin mukaan seuraavasti: Tarjontamalliin (The Supply Model), Kysyntämalliin (The Demand Model) sekä Kompetenssimalliin (The Competence Model). Oppimisteoreettisesti tarkasteltuna jakoperuste on ongelmallinen, koska tarkempi analyysi osoittaa, että kaikki em. opetusmenetelmät näyttävät sisältävän erilaisen käsityksen ihmisestä ja oppimisesta.

Kaiken kaikkiaan yrittäjyyttä on tutkittu paljon liiketaloustieteen, psykologian ja sosiologian näkökulmasta. Yrittäjyyskasvatuksen puolella tutkimus näyttää Kyrön (2005) mukaan keskittyneen lähinnä yrittäjyyskasvatusta koskevien yleisten käsitysten tai asenteiden kartoitukseen. Esimerkiksi brittiläisessä ja amerikkalaisessa kasvatustieteen kirjallisuudessa mm. oppimista on tutkittu ja painotettu lähinnä metodologisina kysymyksinä. Hän toteaaakin edelleen, että amerikkalaisessa perinteessä mm. opetuksen tutkiminen ja opettaminen on tieteellisessä mielessä pidetty samoina, eikä erillisiä teoreettisia malleja ole pyritty luomaan (ks. Kyrö 2005, 75).<sup>244</sup>

Tällainen pragmatistinen perusasetelma näkyy sitten selvästi mm. siinä miten yrittäjyyttä on kokonaisuudessa ajateltu edistettävän sekä miten yrittäjyyttä sekä yrittäjyyskasvatusta koskevia tutkimusasetelmia on edelleen temaattisesti pyritty muodostamaan. Viime kädessä myös Kyrö (2001, 92–100) on todennut tällaisesta ongelmallisesta perusasetelmasta seuraavaa:

*”Yrittäjyyskasvatuksen tutkimuksessa ja oppimiskokeiluissa painopiste näyttää olleen selkeästi sisältöjen oppimisessa ja menetelmien kehittämässä sekä erilaisissa projektikokeiluissa. Näistä ei ole kuitenkaan muodostunut paradigmatason tai metodologisten ratkaisujen joukkoa.*

*”Kasvatustieteen näkökulmasta nämä ovat tuottaneet melko paradoksaalisen tuloksen; pedagogiikka on osoittautunut yhdeksi kasvatustieteen alaluokaksi, jolla yleensä tarkoitetaan lähinnä opetusmenetelmiä”.*

Näin Kyrö (1993) onkin jo parisenkymmentä vuotta sitten ehdottanut, että ”yrittäjyyden kohdalla pedagogisten perusteiden etsiminen edellyttäisi tieteiden välistä vuoropuhelua ja siinä mm. aikuiskasvatuksen tutkimus ja rooli voisi olla avainasemassa”. Hän on todennut mm., että ”Oppimisen tutkiminen on yrittäjyydelle vierasta ja yrittäjyys puolestaan on oudompi ilmiö kasvatustieteessä” (Kyrö 1993, 92). Saman asian ovat todenneet tahollaan myös muut yrittäjyystutkijat: ”Yrittäjyyskasvatuksessa keskustelu kasvatustieteen kanssa ovat vielä kovin alkutekijöissään ja odottaa kasvatustieteilijöiden kontribuutiota” (Grant 1998, Scott, Rosa & Klandt 1998).

---

<sup>244</sup> Kyrön & Carrierin vuonna 2005 julkaiseva teos *The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-Cultural Context* antaa omalta osalta hyvän kuvan vallitsevasta yrittäjyyskasvatuksen keskustelusta Eurooppalaisessa kontekstissa. Kokoomateos sisältää lukuisia artikkeleita siitä miten yrittäjyyttä tulisi edistää koulujen ja yliopistojen sekä yritysmaailman yhteistyönä.

Tällainen kehitys edellyttäisi luonnollisesti sitä, että tieteiden rajapinnoissa voitaisiin luoda ontologisessa mielessä yhtenäinen käsitys yrittäjyyden ilmiöstä ja erityisesti ihmisestä tieteellisen tutkimuksen kohteena. Tämä taas edellyttäisi tietynlaista ontologista ratkaisua ihmisenä olemisen muodoista sekä niistä ehdoista, joiden mukaan ihmisen ajatellaan asettuvan maailmasuhteeseen. Kuitenkaan tällaista tieteiden välistä vuoropuhelua tai tieteiden rajapintojen ylityksiä ei juuri näytä tapahtuneen viimeisten vuosikymmenien aikana.<sup>245</sup>

### 4.3.3 Neoklassista yrittäjyyttä koskevan typologian muodostaminen

Yrittäjyyden olemuksen tarkasteluun on etenkin eurooppalaisessa perinteessä liitetty myös humanistiselle arvoperustalle rakentuva hermeneuttinen lähestymistapa. Ikosen (2006, 50) mukaan yrittäjyys onkin tällaisessa lähestymistavassa pyritty sitten jakamaan kahteen pääluokkaan eli *ulkoiseen* ja *sisäiseen* yrittäjyyteen (ks. taulukko 4). Ulkoisen yrittäjyyden käsite yhdistetään yleensä pienyrityksen omistamiseen ja johtamiseen. Tällöin yritys ja yrittäjä ovat samassa persoonassa. Omistajayrittäjä on ulkoinen yrittäjä. Sisäisellä yrittäjyydellä jotkut tutkijat ovat tarkoittaneet tietynlaista käyttäytymistä sekä työpaikalla että myös elämässä yleensä. Tällöin sisäinen yrittäjyys on käsitetty lähinnä elämänasenteeksi ja yleiseksi aktiviteetiksi.<sup>246</sup> (Koiranen & Peltonen 1995, 37; Leskinen 2000, 38.)<sup>247</sup> Näin temaattisesti ajateltuna sisäisen yrittäjyyden on ajateltu omalla tavalla tukevan sitten myös elinikäisen oppimisen ideaa ja tavoitetta. Esimerkiksi sisäisestä yrittäjyydestä Juha Siltala (2004) antaa tahollaan oivan esimerkin: *”olisi erehdys*

---

<sup>245</sup> Scott, Rosa ja Klandt (1998, 12) ovatkin viitisentoista vuotta sitten tiivistäneet yrittäjyyskasvatuksen keskustelun tilan ja luonteen. Heidän mukaansa *”olemme vasta keränneet erilaisia kokemuksia tietämättä todella mitkä ovat yrittäjyyskasvatuksen ilmiön arvodimensiot”* (Aikuiskasvatus 2/01, 94).

<sup>246</sup> Peltonen toteaa, että yrittäjyyteen kouluttaminen olisi aloitettava kehittämällä koululaisten ja opiskelijoiden sisäistä yrittäjyyttä. Tällainen taas ilmenisi hänen mukaansa ”ahkeruutena, oma-aloitteisuutena, luovuutena, tavoitetietoisuutena ja tuloksiin pyrkimisenä jo opiskeluaikana”. (Peltonen 1986, 223–224.) Heinonen (1999) on määritellyt sisäisen yrittäjyyden yksilön, ryhmän tai yksikön yrittäjämäisenä toimintatapana. Lähtökohtana on tällöin mahdollisuuden olemassaolo ja sen havaitseminen, siihen tarttuminen sekä luottamus siihen, että mahdollisuuteen tarttuminen uudella, aikaisemmin totutusta poikkeavalla tavalla onnistuu ja tukee organisaation tavoitteiden toteutumista. (Heinonen 1999, 210.)

<sup>247</sup> Ikonen (2006, 51) kuitenkin toteaa, että silloin kysymyksessä ei näytä olevan kuvaus sisäisestä yrittäjyydestä, *”vaan yksinkertaisesti hyvän ihmisen muotokuvasta ja eräänlainen luovuuden ja yleisen aktiivisuuden synonyymi”*.

*luulla yrittäjämientaliteetin kadonneen Suomesta: pienviljelijöiden kukaistuttua se on vain siirtynyt reviriin tavoitteluksi organisaatioiden sisällä”.*<sup>248</sup>

**Taulukko 4.** Neoklassista yrittäjyyttä koskeva typologia

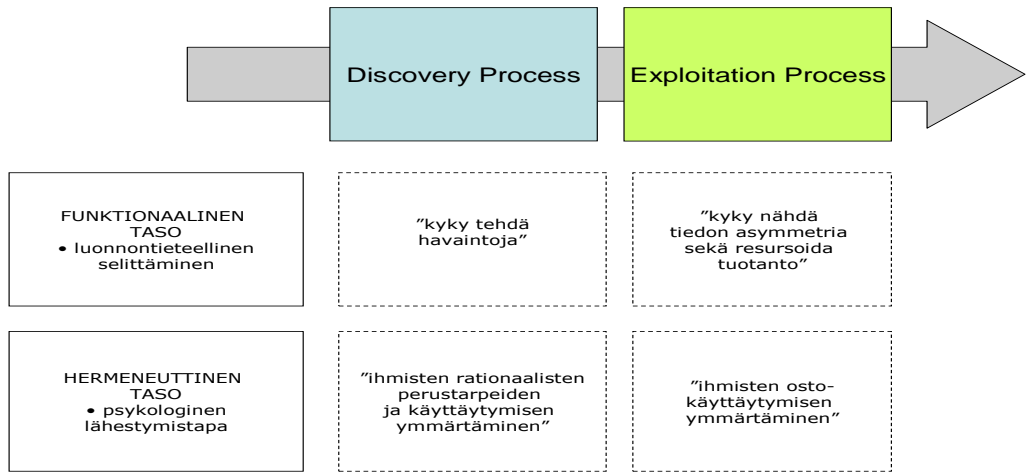
<b>YRITTÄJYYDEN MUOTO</b>	<b>Yritystoiminnan rationaliteetti</b>	<b>Tieteenfilosofiset lähtökohdat</b>	<b>Soveltava tieteellinen tutkimus</b>
<b>Ulkoinen yrittäjyys</b>	<i>tuotannollinen tehokkuus ja innovatiivinen resurssien hallinta</i>	<i>positivistinen tiedetraditio, loogis-empirinen lähestymistapa</i>	<i>taloustieteet ja yhteiskuntatieteet</i>
<b>Sisäinen yrittäjyys</b>	<i>sosiaalinen toimintakyky ja viestintätaidot</i>	<i>positivistinen tiedetraditio, hermeneuttinen lähestymistapa</i>	<i>psykologia, sosiologia ja kehitäpsykologia</i>

Sisäisen ja ulkoisen yrittäjyyden lisäksi Kyrö (2004, 53) on nostanut esiin ns. omaehtoisen yrittäjyyden käsitteen. Tässä on hänen mukaansa kyse tietynlaisesta asenteesta elämää kohtaan ja tällainen asenne tulisi näkyä juuri silloin kun toimitaan organisaatioiden sisällä. Ikonen (2006) mukaan voidaan kuitenkin kysyä, että ”onko omaehtoinen yrittäjyys vain kohtalaisen konstikkaaseen kieliäsuun saatettu synonyymi termille oma-aloitteisuus”. Hänen mukaansa sellaiset, esimerkiksi Ristimäen (2001, 14–16) esittämät ominaispiirteet, kuten innovatiivisuus, riski ja sen hallinta sekä toimiminen toiminnan katalysaattorina eivät vielä sinällään riitä erottamaan yrittäjyyttä muusta inhimillisestä toimeliaisuudesta: ”*epämääräiset viittaukset uutta luovaan aktiviteettiin ja esimerkiksi riskinottokykyyn ovat liian yleisluontoisia kelvataksaan yrittäjyyden määritteleviksi piirteiksi*” (Ikonen 2006, 50).<sup>249</sup>

<sup>248</sup> Ruohotien (2000) mukaan ihmisen olemukseen liittyy tarve kehittää itseään ja kokeilla uutta ja tämä on myös yksi ammatillisen kasvun avainselittäjästä. Samalla sen voidaan ajatella olevan kantilaiselle humanistiselle arvoperustalle ja ihmiskäsitykselle perustuvan elinikäisen kasvatuksen eräs perustavoite: ”herättää ihmisten itseään toteuttava, jatkuva kasvupyrkimys ja luoda sille mahdollisuudet”.

<sup>249</sup> Taulukosta on jätetty pois Kyrön esiin nostama ”omaehtoisen yrittäjyyden” muoto, koska se käsitteellisesti näyttää olevan vain näiden kahden vakiintuneemman yrittäjyyskäsitteen - eräänlainen ns. sisäiseen yrittäjyyteen liitettävä - intentionaalisuuden aspekti ja muoto.





**Kuvio 13.** Neoklassisen yrittäjyyden toimintatasot

Kuviossa 13. on pyritty konstruoimaan tyypilliset yrittäjyystutkimuksissa esiintyvät kiinnostuksen kohteet ja niitä koskevat tutkimusasetelmat. Kuviossa esitetty kaksivaiheinen prosessi alkaa ”mahdollisuuden” etsinnästä ja havaitsemisesta (*”discovery process”*) ja tämän mukaan yrittäjän tulee olla kognitiivisesti valpas (*”alert”*) eli hänen tulee kyetä havaitsemaan ympärillään kiinnostavia taloudellisen tuoton mahdollisuuksia.<sup>250</sup> Tämän jälkeen yrittäjän tulee arvioida riskejä ja sovitaa omat kykynsä suhteessa ennakoituun riskiin. Yrittäjän mahdollisesti tekemä myönteinen päätös resurssien ”mahdollisuuden hyödyntämisestä” on sitten tarkoittanut em. *”exploitation”* – prosessin toteuttamista. Tällöin se on tarkoittanut olemassaolevien ja hankittujen resurssien välinerationaalista ja tehokasta hyödyntämistä taloudellisessa mielessä.

Useat tutkijat ovat kiinnittäneet huomiota myös maailmanlaajuisen taloudellisen laman aiheuttamaan kokonaiskysynnän laskuun ja erityisesti kulutus-

<sup>250</sup> Kyseessä on Shanen & Venkataramanin luoma viitekehys mahdollisuuden löytämisestä (*discovery process*) ja mahdollisuuden hyödyntämisestä (*exploitation process*) ja tämä antaa Davidssonin (2008) mielestä oivan lähtökohdan hahmottaa yrittäjyyden ilmiötä tieteellisenä tutkimusalueena. Kuitenkin Singhin (2001) mielestä malliin liittyvä keskeinen käsite ”mahdollisuudesta” on ongelmallinen. Kysymys on siitä, että nouseeko ”mahdollisuus” esiin vasta silloin kun sen hyödynnettävyys on ilmeinen eli on ”varmaa”. Näin ”mahdollisuus” liittyy enemmänkin ”lopputulokseen”, eikä yrittäjyyteen sosiaalisena ilmiönä.

kysynnän hiipumiseen. Tällöin on alettu painottaa yrittäjän aktiivista roolia uusin kysyntämahdollisuuksien generoimisessa. Tämän mukaan yrittäjän tulisi olla aktiivinen markkinoija ja pyrkiä luomaan omille tuotteilleen uusia tarpeita ja kysyntäolosuhteita.<sup>251</sup>

Kaiken kaikkiaan neoklassisessa yrittäjyyden ideaalissa ja siihen liittyvissä koulutusdiskursseissa tulevat esiin perinteiset liiketaloustieteen alueella vakiintuneet management -johtamiseen liittyvät taidot. Niissä on painotettu erilaisia funktionaaliseen osaamiseen liittyviä yritystoiminnan osa-alueita, joissa keskeinen sisältö näyttää sitten muodostuneen juuri liiketaloustieteen teoriaperustasta. Johtamisen näkökulmasta niissä nousevat vahvasti esiin perinteiset *strategisen johtamisen ja prosessijohtamisen* keskeiset teemat.<sup>252</sup> Positivistisen perinteen mukaan niissä sekä yrittäjäpersoonana että asiakas on nähty resurssina, joiden toimintaa tulisi kyetä ymmärtämään erilaisten sosiaalisten ja psykologisten vihjeiden avulla.

Amerikkalaisen neoklassisen yrittäjyyden eetoksen muodostumista voidaan pyrkiä ymmärtämään juuri länsimaisen teollisen yhteiskunnan syntymekanismien puitteissa.<sup>253</sup> Tällaisen yritystoiminnan ja yrittäjyyden muodon voidaan ajatella syntyneen olosuhteissa, joissa valtavien amerikkalaisten sisämarkkinoiden johdosta on ollut mahdollista havaita mielekkäitä taloudellisen toiminnan muotoja ja ansaintamahdollisuuksia. Jatkuvan taloudellisen kasvun puitteissa ja kulutuskysynnän kasvaessa itse yritystoiminnassa on sitten voitu keskittyä lähinnä tarjonnan ja jakeluverkostojen kehittämiseen. Muodostuneessa tilanteessa luovalle, resurssien hallintaan pyrkivälle taloudelliselle toimijalle on sitten muodostunut aivan oma paikkansa yhteiskunnassa. Tällainen resurssipohjainen ajattelu näyttää

---

<sup>251</sup> Eräiden tutkijoiden mukaan ”mahdollisuuden löytäminen” on liian sattumanvarasita ja saattaa näyttää siltä, että ”mahdollisuus on jossain tuolla ulkona ja odottaa löytäjänsä”. Tämän vuoksi ”Discovery Process” tarkoittaa myös ”idean generoimista”, ”mahdollisuuden identifiointia” ja ”mahdollisuuden etsimistä, sekä myös ”mahdollisuuden muodostamista ja kehittämistä” (ks. Bhave 1994; de Koning 1999, 2003; Gaglio 1997).

<sup>252</sup> *Strategisessa johtamisessa* on tyypillisesti painotettu sellaisten yrityksen osaamis pääomaa tukevien rakenteiden hankintaa, jotka antavat yritykselle mahdollisuuden toimia markkinoilla kilpailukykyisesti. Kuviossa 13. esitetty hermeneuttinen taso taas vastaa liiketaloustieteen alueella perinteistä *prosessijohtamisen* ideaa, joissa yrityksen suorituskyvyn realisaatio tapahtuu suoritusten eli asiakasprosessien kautta (ks. Porter 1985; Rumelt 1994b). Siinä prosessin onnistumisen kriteeri on arvoketjuajattelun mukaan prosessin tuottama lisäarvo. Näin yrityksen suorituskyvyn mittarina on ollut reaali prosessin suhteellisen lisäarvo eli tuottavuus.

<sup>253</sup> Esimerkiksi Siltala (2004, 8) on todennut, että vaikka läntiset teollisuusmaat keskimäärin edustavat hyvin samanlaista lähestymistapaa markkinatalouteen, niin ”*verrattuna eurooppalaiseen kulttuuriin, Amerikkaa voi silti tarkastella paradigmaattisena mallina globaali-kapitalistisessa yhteiskunnassa*”.

sittemmin angloamerikkalaisessa perinteessä muodostaneen myös neoklassisen yrittäjyyden eetosken ja yritystoiminnan lähtökohdan.<sup>254</sup>

Myös tyypillinen suomalainen tapa harjoittaa ammattia yrittäjyyden statuksen alla (ns. ulkoinen yrittäjyys) voidaan tässä mielessä määritellä neoklassisen yrittäjyyden muodoksi. Molemmissa tapauksissa yritystoiminnan kasvun on ajateltu olevan kiinteästi sidoksissa siihen miten yleinen talous kasvaa ja kehittyy. Näin se on ilmiönä liitetty osaksi makrotaloutta ja yrittäjyyden osaamisessa on painotettu taitoja, joissa yrittäjän tulisi reaktiivisesti ”aistia” ja ”havaita” valpapaasti ympärillä tapahtuvia yhteiskunnallisia muutoksia.

Esimerkiksi neoklassisen yrittäjän olemus on usein kytketty juuri ”muutoksen” ilmiöön. Paula Kyrö onkin todennut, että: *”Yrittäjyys kantaa itsessään muutosta. Voidaan sanoa, että se on murroksien ajan ilmiö, väline, jonka avulla yhteiskunta muuttaa kuvaansa maailmasta”* (Kyrö 1998, 9).<sup>255</sup>

Positivistisessä perinteessä globalisaation aiheuttamia seurauksia ei myöskään yleensä ole haluttu pitää ”ihmisen aikaansaannoksina”. Ihmistä on pidettykin monella tavalla ”mysteerinä”, ainutkertaisena ja ainutlaatuisena olentona, josta ei voi sanoa mitään varmaa. Näin myös yhteiskunnallisia murroksia on sitten pidetty ainutlaatuisina ja luonnonmullistuksen tapaisina deterministisinä tai jopa fatalistisinä tapahtumina. Tämän johdosta yrittäjyyden ontologiaan on jäänyt voimakkaasti jo aikoinaan sofistien muodostama kehityksellinen premissi, jonka mukaan ihmisen tulee kehittää itseään jotta hän kykenee selviytymään hengissä erilaisissa ongelmatilanteissa. Näin sanat ”muutos”, ”itsensä kehittäminen” ja ”oppiminen” on liitetty lähinnä siihen miten ihminen kykenee *sopeutumaan* (vrt. tekninen tiedon intressi) ja samalla *sosiaalistumaan* (vrt. praktinen tiedonintressi) erilaisiin odottamattomiin tilanteisiin.

---

<sup>254</sup> Viime kädessä funktionaalisiin tavoitteisiin tähtäävä yrittäjyyden muoto näyttää kuitenkin siten aina lähtevän resurssipohjaisesta ajattelusta eli siitä, että kestävä kilpailuedun lähteenä ovat yrityksen sisällä olevat henkiset ja fyysiset voimavarat. (ks. Nonaka & Takeuchi 1995, 46–48.)

<sup>255</sup> Kyrön mukaan yrittäjyyteen on aina liittynyt inhimillinen, erityislaatuisen toiminta. Yrittäjyys on hänen mielestään ennen kaikkea ilmiö, joka kytkeytyy muutokseen. Yrittäjyys viittaa laajasti muutokseen kahdeltakin eri näkökulmalta tarkasteltuna: se luo uusia käytänteitä ja toisaalta rikkoo vanhoja rakenteita ja instituutiota.

## 4. YRITTÄJYYSKASVATUKSEN PROBLEMATIIKKA-ALUEET

Kuten jo edellä on pyritty tuomaan esiin, niin erityisesti yrittäjyyden ilmiötä koskevilla tutkimuksilla lähtökohtana tulisi käytännössä aina olla filosofisen analyysin tuloksena muodostettu ontologinen ratkaisu, jotta tutkimuksen avulla saatavaa tietoa voitaisiin pitää merkittävänä ja relevanttina. Tällaisessa ontologisessa ratkaisussa tulisi siten aina tulla esiin perusteltu näkemys siitä mihin ihmisen olemassaolomuotoon (eksistenssiin) tutkimuskysymyksellä viitataan. Rajaushan tarkoittaa sitä, että silloin ihmisen eri olemuspuolia voidaan fenomenologisessa mielessä tarkastella adekvaatisti vain tällä tietämisen abstraktiotasolla.<sup>256</sup> Yrittäjyyden kontekstissa tällainen rajaus tarkoittaa siis sitä, että emme esimerkiksi voi puhua ”yrittäjämäisestä oppimisesta”, ”yrittäjyysintention muodostumisesta”, ”osaamisen kehitämisestä”, ”valmennuksesta” ja ”asennekasvatuksesta” jne. ellemmme samalla määrittele tällaisen ilmiön ontologista luonnetta.

Yrittäjyyden neoklassiseen muotoon liittyvissä tutkimuksissa esitetyt filosofiset taustasitoumukset ovat muodostaneet usein varsin paradoksaalisia asetelmia. Esimerkiksi yrittäjyysintention muodostumista on yhä uudelleen ja uudelleen tutkimusten avulla pyritty ymmärtämään ainoastaan yksilön itseohjautuvana ja tahdonvaraisena intentionaalisen prosessina. Lähtökohtana on siis pidetty ihmisihannetta, joka on itseriittävä ja kykenevä määrittelemään maailmasuhdettaan itsestään käsin. Voidaan kuitenkin esittää, että tällainen subjektivistinen ja autopoieettisuuden perustuva oletus ei sitten fenomenologisessa mielessä anna mahdollisuutta selvittää ja ymmärtää intentioiden muodostumiseen liittyviä pedagogisia ehtoja.

---

<sup>256</sup> Esimerkiksi Varto (1995b) on todennut, että idea tiedon ja erityisesti tieteellisen tiedon arvovapaudessa perustuu siihen, että mikään uskomus – eivät edes tieteen metafysiset uskomukset – saa etukäteen määrätä tietämismme sisältöä. Tietyt tavat tai uskomukset eivät saa rajata ja ennalta määrätä tiedon kohteen paljastumista niin, että tieto onkin jostain muualta kuin tiedon kohteesta (Varto 1995b, 131).

## 5.1 Yrittäjyysintentioiden muodostumisesta

Perinteisesti yrittäjyys on nähty mitä suurimmassa määrin intentionaalisenä toimintana, johon on implisiittisesti liitetty jokin pragmaattinen päämäärä tai tarkoitus. Tällaista yrittäjyyden eetosta ei ole yleensä sitten pyritty millään tavalla kyseenalaistamaan. Useat amerikkalaiset yrittäjyys- ja organisaatiotutkijat näyttävät pitäneenkin edellä mainittua yritystoiminnan ”tarkoitukseen” tai ”maailmankatsomukseen” liittyvää filosofista pohdintaa jopa täysin turhana, koska ”firman tavoitteenahan on tehdä rahaa” ja ”yrityksen arvon kasvattaminen”. Näin vaihtamiseksi keskitytään ainoastaan siihen ”mitä tehdään” ja ”miten tehdään”. ”Miksi” – kysymyksen esittäminen ei juuri tule esiin amerikkalaista yrittäjyyttä koskevista keskusteluissa.<sup>257</sup>

Yrittäjyyden intentionaalisuutta on pyritty selvittämään ja ymmärtämään juuri erilaisten käyttäytymistä koskevien tarveteorioiden avulla.<sup>258</sup> Sisältö- eli tarveteorioita on useita, joista tunnetuimpia ovat Maslowin *tarvehierarkiateoria*, Alderferin *ERG-teoria*, Herzbergin *motivaatio- ja hygieniateoria* sekä McClellandin *suoritusmotivaatioteoria*.<sup>259</sup> Clayton Alderfer kehitti vuonna 1969 Maslowin tunteuksi tekemää tarvehierarkia – käsitteen ERG- teoriaksi. Maslowin viidestä tarvehierarkiaportaasta hän muodosti kolme tarvetasoa, jotka saavat ihmiset motivoitumaan ja toimimaan jonkin asian puolesta. Nämä tarvealueet ovat Alderferin mukaan: 1) Toimeentulotarpeet (*existence*), 2) Liittymisen tarpeet (*relatedness*) ja 3) Kasvun tarpeet (*growth*).

Alderferin ERG-teorian ero Maslowin tarvehierarkiateoriaan on siinä, että Alderfer ei pidä tarpeita hierarkkisesti alisteisina, vaan ne saattavat muuttua esimerkiksi ns. ”turhauma-regression” takia. Toisin sanoen ihminen, joka ei kykene

---

<sup>257</sup> Hägg (2011) toteaa, että myös yrittäjyyskasvatus on usein keskittynyt kysymyksiin mitä ja kuinka: oppimisen ja opettamisen malleihin, pedagogiikkaan sekä oppimisen ja opettamisen käytäntöihin. Varsinkin angloamerikkalainen näkemys on väheksynyt kysymystä miksi. Sen sijaan kontinentaalinen lähestymistapa on ollut kiinnostunut nimenomaan tästä kysymyksestä eli yrittäjyyden ontologiasta, aksiologisista ja epistemologisista juurista (Hägg 2011, 25).

<sup>258</sup> Määritelmän mukaan tarpeet tarkoittavat sisäisen epätasapainon tilaa, joka saa ihmisen toimimaan tasapainon saavuttamiseksi. Tarpeiden perusteorioiden taustalla on ns. frustraatioteoria, jonka mukaan tarpeen tyydytys johtaa tarpeen vähenemiseen ja turhautuminen johtaa tarpeen kasvuun.

<sup>259</sup> David McClellandin ja David G. Winterin suoritusmotivaatioteorian keskeisenä käsitteenä taas on suoritusmotiivi, jolla tarkoitetaan tuloksiin pyrkivää toimintaa ohjaavaa ajatusverkostoa. Sillä he tarkoittavat nimenomaan ihmisen ajatuksissa assosiaatioverkkona luotua sisäistä kognitiivista orientaatioperustaa, joka myös ohjaa käytännön toimintaa. Tämän mukaan yrittäjyyttä ei tulisi määritellä pelkästään mielen tilana, vaan siihen liittyvänä yrittäjämäisenä toimintana.

tarkoituksenmukaisella tavalla suuntaamaan energiaansa tietylle taholle, suuntaa sen toiselle taholle.<sup>260</sup> Lisäksi tarvetasot saattoivat hänen mukaansa aktivoitua samanaikaisesti ja olivat kaiken lisäksi usein vielä kontekstisidonnaisia.<sup>261</sup> Vaikka Alderferin muodostamasta teoriasta ei suoraan voida päätellä sen ontologista sitoumusta, niin hän kuitenkin näyttää jossain mielessä teorianmuodostukseensa irtautuvan subjektivistisesta oletuksesta ja antaa tilaa sille, että ihmisen maailmasuhteen muodostumista ei nähdä puhtaan deterministisenä. Ainakaan hän ei suoralta kädeltä näytä kieltävän tässä tutkimuksessa esitettyä ihmisen fenomenologiseen rakenteeseen ja ihmisen tietokykyyn liittyviä kausaalisuusehtoja.

**Taulukko 6.** Tarvehierarkiateoriat ja niiden suhde intentionaalisuuteen

Tarveteoria	Maailmankuva	Intentionaalinen ulottuvuus	Pyrkii selittämään
Maslowin tarvehierarkiateoria	Subjektivistinen	Psykologinen tulkkiutuminen	Rationaalista käyttäytymistä
Hertzbergin kaksifaktoriteoria	Subjektivistinen	Psykologinen tulkkiutuminen	Rationaalista käyttäytymistä
McClellandin suoritusarvoteoria	Subjektivistinen	Psykologinen tulkkiutuminen	Rationaalista käyttäytymistä
Alderferin ERG-teoria	Aristoteelinen	Eksistentiaalinen tulkkiutuminen	Orientoitumista maailmaan

Vartoa lainaten eksistenssifilosofiassa esitetyn oletuksen mukaan ihmisen olemassaolomuodot (eksistenssit) määrittävät sen miten kykenemme saamaan maailmasta tietoa. Näin maailmasuhde ja ihmisen kyky tietää ovat olemassa vain maailmaan nähden; tietokyvyllä ei ole mitään tehtävää ilman tätä suhdetta. Tällaisen oletuksen mukaan ihmisen jäsentymistä todellisuuteen ohjaa aina tietty tajunnan toimintaa ohjaava eksistentiaalinen struktuuri ja sen mukaan ihmisen

<sup>260</sup> Alderferin esittämä kolmijako vastaa myös Habermasin esittämää ajatusta ihmisen maailmankuvan muodostumisen yhteydessä ilmenevistä tiedon intresseistä. Tiedonintressiteoriahan pyrkii selvittämään mistä lähtökohdista ihminen pyrkii selittämään havaitsemiaan ilmiöitä. Tekninen tiedonintressi pyrkii vastaamaan toimentulotarpeisiin ja praktinen tiedonintressi ihmisen sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyviin tarpeisiin. Kasvun tarpeet tarkoittavat laajasti ottaen yksilön generatiivista ”pyrkimystä kypsään ihmisyyteen” eli emansipatorista tiedonintressiä.

<sup>261</sup> Maslow sitä vastoin ilmeisesti tyypillisenä humanistisen kehityspsykologian edustajana on pitänyt ihmisen perustarpeita (*physiological and safety needs*) ensisijaisina ja muut tarpeet seuraavat näitä.

asettumista maailmasuhteeseen voidaan ilmentää erilaisilla intentionalisuuden asteilla, jotka kaikki edustavat ihmisen olemisyymmärrystä ajatellen erilaisia tietämisen tapoja ja tasoja. Tämän vuoksi ihmisen intentionaalista olemusta ei voida tyhjentävästi ymmärtää pelkästään redusoimalla se yksilön psykologiseksi kokemukseksi. Mikäli esimerkiksi ”yrittäjäksi ryhtymistä” tai ”yrittäjyysintentioiden muodostumista” halutaan tutkimuksellisesti lähestyä adekvaatilla tavalla, niin silloin tulisi ensin kyetä määrittelemään mihin tietämisen abstraktiotasolle sillä viitataan.

Länsimaisessa kulttuurissamme on elänyt vahvana subjektivistinen oletta-  
mus, jonka mukaan jokaisella ihmisellä on syvällä sisimmässään minuuus, jonka  
etsiminen ja löytäminen on jokaisen ihmisen elämäntehtävä. <sup>262</sup> Tämän mukaan  
identiteettiä pidetään itsestään selvyytensä, jolloin yksilön myös edellytetään aina  
kykenevän autonomiaan. <sup>263</sup> Esimerkiksi Kari Ristimäki on väitöskirjatyössään  
”Yrittäjäksi identifioituminen” (2004) pyrkinyt selvittämään *”yrittäjyyteen identifioi-  
tumista ja myös laajemmin yrittäjämäisen persoonallisuuden syntyä, kehitystä ja muuntumis-  
ta”* (Ristimäki 2004, 176). Näin tutkimus käsittelee sitten *”identiteetin syntyä ja  
kehitystä yrittäjyyteen liittyvänä kysymyksenä. Tällä tavalla se liittyy yrittäjyystutkimukseen  
ja on tarkoitettu liiketaloustieteen alaan”* (Ristimäki 2004, 22). Ristimäki tukeutuu  
vahvasti Husserlin luomaan fenomenologiseen lähtökohtaan, jonka mukaan  
ihminen on aina intentionaalisesti maailmaan suhteutuva olento. Hän toteaa  
Meliniin (2001, 26) nojautuen, että yrittäjyyden taustalla on nähty olevan erityisiä  
syytä, jotka panevat intentionaalisuuden liikkeelle ja aikaansaavat yrittäjyyttä.  
Kyseisen yrittäjyystutkimuksen avulla on sitten haluttu selvittää näiden syiden  
vaikutuksia ja vaikutussuhteita (Ristimäki 2004, 17). Lisäksi on pyritty selvittä-  
mään *”missä määrin tutkimukseen osallistuneilla henkilöillä on yrittäjyyteen liittyvä identi-*

---

<sup>262</sup> Tosin nykypäivänä psykologit ovat kuitenkin varsin yksimielisiä siitä, että persoonallisuuden rakenteet eivät ole valmiita lapsen syntyessä. Lapsi syntyy tähän maailmaan tietyillä kehityspotentiaaleilla varustettuna ja nämä potentiaalit ovat geneettisesti määräytyneitä jo ennen hänen syntymäänsä. Mutta se, miten nämä potentiaalit pääsevät hänessä esille ja kehittymään, riippuu oleellisesti ympäristöstä ja erilaisten kehitysobjektien läsnäolosta (Keski-Luopa 2001, 279). Viimeaikaiset lapsipsykologiset tutkimukset antavat perusteita olettaa, että minä -kokemuksella on geneettisesti annettu ydin, jonka ympärille subjekti vähitellen rakentuu (Sakki, 1995).

<sup>263</sup> Fenomenologisen oletuksen mukaan ihmisen identiteetti tai minuuus on kuitenkin jotakin sel-  
laista mitä hänen tulee jatkuvasti luoda. Tätä näkemystä ovat edustaneet mm. Michael Foucault (1926–  
1984) ja Gilles Deleuze (s. 1925) ja tätä käsitystä myös filosofisesti orientoituneet psykoanalyttikot ja  
ihmistutkijat pitävät oikeana. Objektiyhdeeteoreettinen tutkimus on tuonut tälle lisää vahvistusta tälle  
käsitykselle ja tutkimukset ovat jo pitkään osoittaneet, että valmiita ehyttä minuutta ei ole, joka voitai-  
siin vain löytää. Ihmisen minuuus ja hänen identiteettinsä on jatkuvasti kehittyvä ja muotoutuva prosesi.  
(Keski-Luopa 2001, 276–277.)

*teetti, mistä ja miten sen muodostuu”* (Ristimäki 2004, 26). Ristimäen mukaan ”yrittäjyysaikomusten ja niiden taustalla olevien tekijöiden syvälinen ymmärtäminen luo pohjan voida oikealla tavalla suunnata ja tukea ammatinvalintaan liittyvää yrittäjyysvalintaa, silmälläpitäen myös korkeakoulutettujen nuorten subdettä yrittäjyyteen” (Ristimäki 2004, 8).

Ristimäki ei kuitenkaan täsmällisemmin perustele tekemäänsä ontologista ratkaisua, vaan näyttää ottavan tutkimuksena lähtökohdaksi ihmistä koskevan subjektivistisen oletuksen. Näin ihmisen persoonallisuuden ja identiteetin muodostumista pyritään sitten hänen mukaansa ymmärtämään ”filosofisen antropologian viitoittamana”. ”*Antropologinen pohdinta liittyy erityisesti kysymykseen millä tavoin ja millaisten reunaehtojen vallitessa tutkimuksen kohde, ihminen ja hänen persoonallisuutensa ja identiteettinsä mahdollistuu, rakentuu ja kehittyy*”. Näin yrittäjyyden kysymystä on kyseisessä tutkimuksessa lähestytty sitten kolmelta eri teoreettiselta suunnalta (filosofia, sosiologia sekä psykologia ja käyttäytymistiede). (ks. Ristimäki 2004, 27.) Ristimäki toteaa edelleen, että ”*kahta viimeksi mainittua, psykologisen käyttäytymistieteen ja toisaalta sosiologian hyväksikäyttö yhdistyy mm. sosiaalipsykologian alueella. Myös tätä tieteenalaa voidaan hyvällä syyllä pitää yhtenä perustieteenä tämän tutkimuksen taustalla*” - (ks. Ristimäki 2004, 24–25.)<sup>264</sup>

Ongelmalliseksi Ristimäen tutkimuksen tekee sen ontologinen epämääräisyys. Ensinnäkin hän toteaa, että jo varsin alkuvaiheessa yrittäjyys on ollut kovin epäyhtenäisesti ja sekavasti määritelty käsite. Toinen fenomenologisessa mielessä kiistanalainen käsite liittyy sanaan identiteetti ja erityisesti siihen mitä sillä tarkoitetaan ja kehittykö identiteetti itsestään vai voidaanko siihen vaikuttaa esimerkiksi kasvatuksen avulla. Ristimäki toteaa, että ”*tutkimuksen päätehtävänä on selvittää, minkälaisia merkityksenantoja yrittäjyyteen liittyvässä identifioitumisessa nuorilla on. Metodina sovelletaan fenomenologiaan ja hermeneutiikkaan perustuvaa kokemusten ja merkitysten tutkimista*” (Ristimäki 2004, 26). Rauhalaan (1984, 106) viitaten Ristimäki sitten toteaa, että ”*Vaatimus tutkia ihmistieteessä ihmistä kokonaisuutena on jo kauan ollut yleisesti hyväksytty periaate*” perustelematta kuitenkaan täsmällisemmin mihin hän tällä holistisuudella viittaa.

Ristimäen esittämässä tutkimusasetelmasta on pääteltävissä sen selkeä kiinnittyminen subjektivistiseen oletukseen, jossa ihmisen kehittyminen, identiteetin

---

<sup>264</sup> Ristimäki toteaa, että ”*Tutkimus lähestyy yrittäjyyttä yksilöperspektiivistä, yrittäjyyteen liittyvän persoonallisuuden ja identiteetin synnyn, kehityksen ja muuntelumahdollisuuksien kannalta*” - ”*Tutkimuksessa siis tarkastellaan persoonallisuuden ja identiteetin syntyminen problematiikkaa myös psykologiatieteen tarjoamien teorioiden kannalta. Ollaanhan tässä tutkimuksessa psykologisen tieteenalan tavoin kiinnostuneita yrittäjän, yksilön persoonallisuuden ja identiteetin muodostumisesta*”



muodostuminen ja yrittäjämäisen persoonallisuuden syntyminen nähdään olevan tulosta Siljanderin aikaisemmin mainitsemasta itseorganisaatiosta, jossa ihminen oman toimintansa kautta luo merkityssuhteensa maailmaan. Hermeneuttisella tutkimusotteella on mahdollisuus luoda varsin rikkaita kuvauksia niistä merkityksistä, joiden mukaan ihminen asettuu maailmasuhteeseen. Ilman eksistenssifilosofiassa esitettyä fenomenologista analyysia tarkastelukulma ulottuu kuitenkin usein ihmisen psykologiselle tulkkiumistamisella muodostuneisiin merkityksenantoihin. Tällöin emme voi päätellä tai ottaa kantaa siihen, miten esimerkiksi yrittäjämäinen persoonallisuus kokonaisuudessaan kehittyi tai muuttui, koska tarkastelukulmasta puuttuu niiden vaikutusmekanismien analyysi, joiden tiedetään fenomenologisessa mielessä vaikuttavan juuri ihmisen subjektiivisen maailmankuvan muodostumiseen eli identiteetin muodostumiseen.

Toinen esimerkki tällaisesta ongelmallisesta oppimispsykologisesta lähestymistavasta on Pihkalan (2008) tekemä interventiotutkimus, jossa ammattikorkeakoulussa *”painotetun yrittäjyyskoulutuksen avulla on pyritty edistämään yrittäjyyttä”*. Hänen mukaansa tutkimustulokset ovat kuitenkin osoittavat, että *”painotettuun yrittäjyyskoulutukseen liittyvät nopeuttavat tekijät eivät näytä aiheuttavan opiskelijoiden yrittäjyysintentionissa muutoksia”*. Nämä näyttävät tutkimusten mukaan pysyvän suhteellisen samoina koko opintojen ajan. Samalla huomattiin useiden nuorten yrittäjyyteen liittyvissä uskomuksissa jopa kielteisiä muutoksia opintojen loppua kohti. (ks. Pihkala 2008, 103–113.)<sup>265</sup>

Johtopäätöksenä Pihkala toteaa, että *”ammattillisesti suuntautuneen yrittäjyyskoulutuksen vaikuttavuudesta ei ilmeisestikään ole riittävästi tietoa”*. Yrittäjyysintentionia koskeva tutkimus on hänen mukaansa *”osoittanut ristiriitaiseksi, intentionien, persoonallisuuden piirteiden, asenteiden, demografisten ja tilannetekijöiden merkityksen vaihdellussa tutkimuksesta toiseen.*<sup>266</sup>

---

<sup>265</sup> Nuorisobarometrin (2004) mukaan lähipiiriin yrittäjyys noin kaksinkertaisti omien perustamisaikomusten todennäköisyyden. Sen sijaan muodollisen koulutuksen määrä vähensi kiinnostusta yrittäjyyteen. Tutkimustulokset osoittivat lisäksi, että opiskelijoiden uskomukset muuttuivat negatiiviseen suuntaan ja nuoret näkivät opintojensa alussa innon ryhtyä yrittäjiksi valoisampana kuin opintojen lopussa. Sama tulos ilmenee myös molempien sukupuolten osalta sekä molempien ammattikorkeakoulujen osalta (Pihkala 2008, 100).

<sup>266</sup> Pihkala näyttää kuitenkin päätyvän jonkinlaiseen kehäpäätelmään pyrkiessään rakentamaan metodologisesti mielekästä tutkimusasetelmaa. Hieman yksinkertaistaen voidaan sanoa, että tutkija näyttää pyrkivän yhä uudestaan selvittämään sitä miten yksilössä todettu yrittäjyysasenne vaikuttaa yrittäjyysasenteen muodostumiseen opiskelun aikana. Ja tämän jälkeen tutkija toteaa, että intentioneihin ei voida juurikaan vaikuttaa. Intention muodostumiseen ja siihen liittyvissä ehdoissa ei fenomenologisen oletuksen mukaan luonnollisestikaan voida vedota intentioniin itseensä.

Yhteenvedona Pihkala toteaa sitten, että: ”*intentionoiden syntyminen ja kypsyminen, tietoisuus yrittäjyydestä ja yrittäjävalmiudet nousevat jatkossa koko koulujärjestelmän haasteeksi*”. Tätä lausumaa voitaneen tulkita siten, että koulujärjestelmän haasteena näyttää olevan juuri kasvatustieteellisen, ihmisen kasvua koskevan teoriaperustan puuttuminen lähes kokonaisuudessaan suomalaisesta koulutuspoliittisesta ja pedagogisesta keskustelusta.

Liisa Remes (2003) taas on tutkinut väitöskirjassaan yrittäjäyyskasvatukseen muodostuneita erilaisia diskursiivisia painotuksia. Remes on ottanut lähtökohdaksi Habermasin tiedonintressiteorian ja tämän mukaan hän on vertailevan diskurssianalyysin avulla pyrkinyt selvittämään yrittäjyyden olemusta kulttuurisena ilmiönä. Analyysinsä hän on rakentanut ranskalaisen, saksalaisen ja anglo-amerikkalaisen diskurssianalyysin varaan ja siinä hän on pyrkinyt jäsentämään yrittäjyyden eri muotoja tietynlaisten lähtöoletusten mukaan. On kuitenkin nähtävissä, että Remes on sitten implisiittisesti rajannut yrittäjyyden ilmiön koskemaan ainoastaan yksilön psykologisia ja konstruktivistisia oppimisprosesseja. Tällaisen subjektivistisen oletuksen johdosta yrittäjäyyskasvatuksen diskursseja on sitten varsin ongelmallista arvioida pedagogisessa mielessä, koska analyysi on filosofisessa mielessä tehty ainoastaan kasvatustieteen ”sivistysteoreettisen” käsitteistön puitteissa, joka tarkoittaa autopoieettisen subjektin ottamista pedagogisen toiminnan lähtökohdaksi. Tarkastelusta näyttää puuttuvan kokonaisuudessaan kasvatustieteellinen ja kasvatusteoreettinen näkökulma.

Yhteenvedona voidaan todeta, että intentionaalisuuden ontologista luonnetta ei ole mahdollisuus ymmärtää ja selvittää pelkästään psykologisella tulkkiutumisalueella saatujen hermeneuttisten vihjeiden perusteella. Emme siis voi pelkästään käyttäytymiseen liittyvien motivationaalisten tekijöiden ja laatuojen avulla saada käsitystä siitä miten ihminen ”oppi”, muodostaa ”asenteita” tai ”intentionioita”. Pedagogisen toiminnan näkökulmasta ja fenomenologisina kokemuslaatuina ”motivaation syntyminen” ja ”orientaatioperustan muodostuminen” edustavat ihmisen olemista ajatellen eri tietämisen abstraktitasoja ja -tapoja.

## 5.2 Yrittäjyyskasvatukseen liitettävät ongelmalliset oppimiskäsitykset

Tässä tutkimuksessa ei ole otettu varsinaisesti kantaa erilaisten yrittäjyyskasvatustohjelmien funktionaalisiin ratkaisuihin, vaan kiinnostuksen kohteena ovat olleet yrittäjyystutkimuksiin liitettävät erilaiset ontologiset sitoumukset. Tämän johdosta ei valtavirran yrittäjyystutkimuksia ole myöskään analysoitu siinä mielessä ovatko niissä esitetyt pedagogiset ratkaisut olleet didaktisesti ”toimivia” esimerkiksi liiketaloudellisen osaamisen kehittämisen näkökulmasta. Sen sijaan pyrkimyksenä on ollut ainoastaan selvittää yrittäjyyskasvatuksen ontologista luonnetta, toisin sanoen niitä ihmisen olemiseen ja kasvatukseen liittyviä uskomuksia, joiden mukaan yrittäjyyttä on pyritty edistämään.

Neoklassista yrittäjyyttä koskevassa kirjallisuudessa näyttää nousevan myös säännöllisesti kaksi erilaista teemaa, joiden ajatellaan olevan keskeistä yrittäjyyden olemukselle sekä yrittäjyyden edistämistä koskevalle oppimiselle. Ensimmäinen liittyy *muutokseen*, muutoksen havaitsemiseen ja muutoksen ymmärtämiseen ja toinen liittyy *luovuuteen* sekä näin ollen myös käsitykseen uuden tiedon luomisesta eli oppimisesta.

Aiemmin esitetyn mukaan voidaan nähdä, että yrittäjyyden neoklassisessa muodossa yrittäjyyden eetokseen voidaan liittää reaktiivinen ja opportunistinen perusasenne, jonka mukaan yrittäjä pyrkii valppaasti havaitsemaan ja reagoimaan erilaisia ”muutoksia” ympärillään. Tällöin yritystoiminnan primaarisena tavoitteena on ollut pyrkiä sopeutumaan ja sosiaalistumaan vallitseviin olosuhteisiin. Pedagogisessa mielessä tämä on tarkoittanut tukeutumista pragmaattiseen perinteeseen, jonka mukaan uusi tieto syntyy aistinvaraisesti havaitsemalla ja kokemuksellisesti tulkiten. Tällainen epistemologinen oletus on ollut sitten perustana sille, miten yrittäjän on ajateltu myös oppivan. Kiinnittyminen subjekti-filosofiseen ja pragmatistiseen perinteeseen on sitten johtanut siihen, että ihmisen kasvamista ihmiseksi on tarkasteltu lähinnä vain oppimisteoreettisina kysymyksinä. Samalla länsimaissa keskustelu kasvatuksesta on yhä uudelleen ja uudelleen kiehtoutunut lähtökohtiinsa, jossa ihminen on nähty itseriittoisena subjektina, joka itse kasvattaa ja sivistää itseään.

Kyrön (2005) mukaan yrittäjyyskäsitteen määrittely on ollut sekä tutkijoille että opettajille edelleen suuri haaste. ”*Kuitenkin muutamista yrittäjyyteen liittyvistä perusmäärittelyistä on melko yhtenäinen käsitys yli maarajojen*”. Hän toteaaakin, että:

”Yrittäjyys on yksilön ja organisaatioiden toimintatapa, joiden avulla syntyy uusia ideoita sekä tapoja toimia uudella tavalla, vastuullista toimintaa ympäristöön nähden sekä edistää muutosta, jotka liittyvät epävarmuuteen ja kompleksisuuteen”. Kyrö ei kuitenkaan ole sitten pitänyt tällaista ontologista epämääräisyyttä erityisenä ongelmana, vaan hän toteaa pragmaattisesti, että ”nyt kun yrittäjyys on tunnistettu ja assosioitu sellaisiin seikoihin kuin mahdollisuuksien tunnistaminen ja luovuus, tulisi nämä tavoitteet ottaa mukaan myös opetuskäytäntöihin. (ks. Kyrö & Carrier 2005, 21, 26.)<sup>267</sup>

Kaiken kaikkiaan myös oppimispsykologisiin lähtökohtiin tukeutuen useat yrittäjyystutkijat ovat pyrkinet pohtimaan millä tavoin yrittäjyyttä tulisi opettaa. On todettu, että pelkkä tiedon siirtäminen ja kognitiivisten valmiuksien lisääminen ei riitä, vaan oppimiseen vaikuttavat myös muut yksilön persoonallisuuden rakenteet.<sup>268</sup> Paajasen (2001, 116) mielestä juuri konatiivinen alue on ratkaisevan tärkeä, mutta usein yrittäjyyskasvatuksen alueella unohdettu ulottuvuus (Paajanen 2001, 116). Traditionaaliset menetelmät eivät Robinsonin mielestä suuntaa suoraan liiketoiminnan affektiivisiin ja konatiivisiin elementteihin, tällöin edellä mainitut menetelmät rajoittavat opiskelijan ymmärrystä yrittäjyydestä. (Robinson 1996.)<sup>269</sup>

Positivistisen paradigman puitteissa yrittäjyystutkimukseen on sitten muodostunut runsaasti erilaisia pedagogisia käsitteitä ja sanapareja kuten ”yrittäjämäinen tapa toimia ja ajatella” tai ”yrittäjämäinen tapa oppia”. Näiden sanojen tai sanaparien ontologisia merkityksiä ei ole kuitenkaan kovin syvällisesti käsitteellisellä tasolla analysoitu, vaan ne näyttävät viittaavaan lähinnä erilaisiin arkikäsitteisiin erilaisista oppimistyyleistä tai -menetelmistä. Kyrö (2005) kuitenkin toteaa, että ”kaikilla oppimiskäsityksiin (behaviorismi, kognitivismi ja konstruktivismi) liittyvillä para-

---

<sup>267</sup> Kyrön (2000) mukaan yrittäjyyden olemus muodostaa näin perustan yrittäjämäiselle pedagogikalle; se on prosessi, joka liittyy toimintaan ja yksilö itse päättää mitä oppia ja miten. Kyrö ei kuitenkaan esitä täsmällisemmin mikä on tämä yrittäjän ”olemus” fenomenologisilta lähtökohdiltaan. Näin hänen esittämänsä yrittäjämäiset ominaisuudet jäävät epäselviksi, erityisesti se, mihin ihmisen olemassaolomuotoon hän siinä viittaa.

<sup>268</sup> Esimerkiksi Peltonen (1995) on tuonut esille yrittäjyyden opettamisen kaksijakoisuuden. Toisaalta yrittäjyys on ”helposti” opetettavaa, koska siihen liittyy konkreettista toimintaa. Toisaalta yrittäjyyden opettaminen on tutkijoiden mukaan ollut ”vaikeaa” ja ”hidasta” koska siihen kuuluu runsaasti ”affektisen alueen piirteitä”. (Koiranen & Peltonen 1995, 45–46.

<sup>269</sup> Paajanen (2001) toteaa Koiraseen (1999a, 61) viitaten, että yrittäjyyskasvatuksen pyrkimyksiä voidaan toteuttaa kolmen yleisimmän kasvatusnäkemysten mukaisesti, toisin sanoen humanistisen, teknologisen ja emansipatorisen oppimiskäsityksen mukaan (Paajanen 2001, 131). Kuten aiemmin on jo tuotu esiin, niin eksistentiaalisella tulkkiutumisalueella ilmenevä emansipaatio ei kuitenkaan edusta samaa tietämisen ja oppimisen abstraktiotasoa kuin psykologisella tulkkiutumistasolla esitetty emansipaatio.

*digmoilla on ollut oma aikansa ja paikkansa historiassa. Länsimainen tieteellinen lähestymistapa antaa siten mahdollisuuden tarkastella näitä kolmea vallitsevaa paradigmaa ja sen jälkeen tutkia miten nämä täyttävät yrittäjämäisestä oppimisesta kumpuavan haasteen”. Näin yrittäjyys pyrkiikin Kyrön mukaan ”haastamaan kartesiolaisen dualismin ja sen fokus onkin kompleksisuudessa. Siinä painottuvat silloin luova toimintakyky ja yksilön kyky hyödyntää mahdollisuuksia kompleksisessa ja muuttuvassa maailmassa”. (ks. Kyrö 2005, 82.)*

Voidaan kuitenkin aiheellisesti epäillä, että onko vielä olemassa jokin sellainen ihmisen olemista ilmentävä eksistenssimuoto, jota ei ontologisessa tai fenomenologisessa mielessä ole vielä kyetty tematisoimaan tai edes tunnistamaan? Tällaisen ”uuden” oppimisparadigman muodostuminen tarkoittaisi ilmeisesti silloin sitä, että silloin tulisi määritellä jokin uusi tapa ymmärtää ihminen; jokin seikka, jonka mukaan ihmisen mieli tuottaa uusia merkityksiä tai merkityssuhteita. Loogisempi selitys tällaiselle uuden oppimisparadigman etsinnälle lienee se, että kartesiolaiseen ontologiaan tukeutuvat yrittäjyystutkijat eivät pääsääntöisesti ole kyenneet luomaan kokonaiskuvaa niistä oppimien ja olemisen ehdoista, joiden mukaan ihminen asettuu maailmasuhteeseen.<sup>270</sup> Lisäksi tällaisia pyrkimyksiä on leimannut voimakas tarve kiinnittyä sellaiseen pragmatistiseen perinteeseen, jossa subjektin kokemuksella ajatellaan olevan ratkaiseva merkitys siinä miten ihmisen oleminen ymmärretään. Toinen tällainen ”yrittäjyyden oppimista” koskeva oppimisteoreettinen mantra liittyy näin juuri John Deweyn luomaan pragmatistiseen tietoteoriaan, jossa oppimisen kokemuksellista aspektia korostamalla on pyritty muodostamaan koko ihmisen olemusta koskevaksi epistemologiseksi ja ontologiseksi taustaoletukseksi.<sup>271</sup>

Tekemiseen ja kokemuksellisuuteen perustuvat menetelmäpainotteiset pedagogiset käytännöt ovatkin tulleet yhä selkeämmin esille myös yrittäjyyskasvat-  
tajien didaktisessa repertuaarissa. Jopa niin, että opetusmenetelmien on ajateltu olevan sisältöä tärkeämpiä. Esimerkiksi Ristimäki (1998, 66) toteaa yrittäjyyskas-

---

<sup>270</sup> Esimerkiksi Marton (1981) on mm. todennut, että yrittäjyyden tutkijoiden on ollut vaikea jäsentää kasvatuksen peruslähtökohtia kasvatustieteen näkökulmasta, ja siksi on usein päädytty melko paradoksaalisiin johtopäätöksiin. Ongelmallista on ollut lisäksi se, että näiden johdattamilla ratkaisuilla on hänen mukaansa ollut taipumus siirtyä jokapäiväisiin oppimisen ja opetuksen käytäntöihin.

<sup>271</sup> Kokemuksellisen oppimisen teoria ja reflektiometodi liitetään usein juuri David Kolbin (1984) nimeen. Kokemuksen merkitystä on kuitenkin korostanut aina myös John Dewey (1951; 1957). Deweyn mukaan kaikki aito oppiminen tulee kokemuksen kautta (Keski-Luopa 2001, 83). Samalla Dewey kuitenkin korosti sitä, että kaikki kokemus ei välttämättä koidu oppimiseksi ainakaan siinä mielessä, että se veisi kehitystä eteenpäin. Hän kehotti kasvattajia kiinnittämään huomiota siihen millaisia kasvatuskokemuksia kasvatettavalle kasvatustilanteessa syntyy.

vatuksen olevan enemmän metodologinen kuin sisällöllinen kysymys. Samaa mieltä näyttää olevan myös Paajanen ja hän toteaa lisäksi *”tietynlaisten menetelmien voidaan myös katsoa olevan suotuisampia yrittäjyyteen kasvun kannalta”* (Paajanen 2001, 19)<sup>272</sup> Myös Johannisson ja Madsen (1997, 80) ovat korostaneet sitä, että yrittäjämäisen koulun tulisi painottaa koulutuksen menetelmiä sisältöä enemmän.

Yksilön autopoieettista ominaisuutta painottavalla subjektivistisellä oletuksella näyttää olleen sitten merkittävä vaikutus erilaisten yrittäjyyskasvatuksen teemojen muodostumisessa. Ensinnäkin se on tarkoittanut sitä, että oppimisen näkökulmasta kiinnostus on ollut lähinnä erilaisissa opetusmenetelmissä. Näin oppimista on tarkasteltu lähinnä yksilön oppimispsykologisina kysymyksinä, yksilön kykyä konstruoida uutta tietoa omachtoisesti oman ajattelunsa varassa. Tällaisen epistemologisen oletuksen ottaminen pedagogisen toiminnan lähtökohdaksi johtaa kuitenkin samalla siihen, että sellaiset oppimisen lähikäsitteet kuten ”yrittäjäidentiteetin muodostuminen”, ”yrittäjävalmennus” ja esimerkiksi ”reflektio” tulisi ymmärtää ja jäsentää juuri tällaista tietämistä koskevan abstraktiotason mukaan.

### 5.3 Ongelmallinen reflektiokäsite yrittäjyyskasvatuksessa

Keski-Luopan (2001) mukaan jo Piaget huomasi aikoinaan, että kognitiivisiin prosesseihin liittyy aina myös emotionaalinen komponentti ja päinvastoin. Tämän mukaan myöskään oppimista ei voi tutkia tunteista irrotettuna. Pelkästään älyllisen reflektion keinoin onkin mahdotonta tavoittaa ihmisen holistista, elävää kokemusta. Hänen mukaansa kognitiivisia rakenteita painottavat konstruktivistiset oppimisprosessit ovat tuottaneetkin tehokkaasti erilaisia mekaanisia tiedon jäsentelyjen tasoja, jotka näkyvät mm. luonnontieteissä esitettyinä tieteellisen tiedon kategorioina. Keski-Luopa toteaa edelleen, että *”konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä on painotettu liikaa kognitiivisia prosesseja ja näin se ei ole antanut todellis-*

---

<sup>272</sup> Paajanen (2001) mukaan opettajan työn kannalta tarkasteltuna yrittäjyyskasvatuksessa on keskeistä, fokuoituuko se kysymykseen ”mitä opettaa” vai ”miten opettaa”? Pitäytymällä pelkästään yritystoiminnan sisällöllisellä alueella, ei välttämättä hänen mielestään edistetä yrittäjyysvalmiuksia. Vastaavasti mikäli fokus on ”miten opettaa”, yrittäjyys tunnustetaan ja ymmärretään enemmänkin kokemukseksi tai prosessiksi. (Paajanen 2001, 120–136.)

*ta oikeutusta sille inhimilliselle todellisuudelle, jossa kokemus on kokonaisvaltainen ilmiö”* (Keski-Luopa 2001, 91 ja 261).

Myös positivistisessa perinteessä aika ajoin on huomattu, että kokemuksellinen oppiminen voi toisaalta olla myös liian tehokasta. Tutkijoiden mukaan se houkuttelee luottamaan siihen, että maailma jatkuu aiempien kokemusten kaltaisena. Näin ollen kokemukset korvaavat teorian. (ks. Rauste-von Wright & von Wright 1997, 141–142.) Saman ovat todenneet myös Boud (1987) ja Jarvis (1987). Heidän mukaansa kokemus sellaisenaan ei ole avain oppimiseen. Siihen tarvitaan aina reflektiota, joka voi kääntää kokemuksen oppimiseksi. (Keski-Luopa 2001, 84.)

Sanasta reflektio näyttääkin muodostuneen yleistermi ja käsite myös oppimispsykologiseen keskusteluun. Reflektio on Deweyn ajatusten pohjalta kehitetty kokemuksellisen oppimisen perusmenetelmä. Se pohjautuu ajatukseen, että ihminen oppii omista kokemuksistaan. Dewey kuvasi reflektiota (1933) verbeillä ”etsiä”, ”kysyä”, ”metsästää” ja ”löytää materiaalia”. Näiden tehtävänä oli Deweyn mukaan ratkaista epäily, joka asianomaisessa herättää reflektion (Keski-Luopa 2001, 85). Jos reflektiota ei esiinny, toiminta on rutiininomaista ja automatisoitunutta, jolloin siihen ei sisälly oppimista.<sup>273</sup> Reflektion merkitys on ensisijainen verrattuna kognition muodostukseen. Dewey itse ei kuitenkaan onnistunut selvittämään mitä hänen reflektioksi kutsumansa ”syvälinen ajattelu-tapa” on ja miten se toimii.

Mezirow (1979) ottaa tässä yhteydessä esiin kriittisen oppimismallin, jossa reflektion avulla oppija havainnoitsee, ajattelee ja arvioi toimintaansa tavalla, joka on uudistavaa ja vaihtoehtoja luotaavaa.<sup>274</sup> Puolimatka (1995) toteaa tässä yhteydessä, että tällainen reflektiivinen oppiminen toteutuu parhaimmillaan ideaalisessa kommunikaatioyhteisössä, jossa näkemyksiä arvioidaan ennakkoluulottomasti ja rationaalisesti. Myös Ruohotie on ottanut esiin reflektio -käsitteen ns.

---

<sup>273</sup> Esimerkiksi Broady (1986, 86-92) on kritisoinut koulussa tapahtuvaa projektityöskentelyä. Myös opettajat ovat esittäneet huolenaan myös sen, ettei tärkeitä peruskäsitteitä tule opittua. Samoin projektitöiden arviointi on problemaattinen. Samalla myös työskentelystrategia saattaa olla pinnallinen, jolloin ei päästä syvälliseen ymmärrykseen eikä synny kokonaiskuvaa asiasta (Eteläpelto & Rasku-Puttonen 1999, 192–205.)

<sup>274</sup> Tällainen reflektiivinen oppiminen jakautuu Varilan (1992, 59–60) mukaan kolmeen päätasoon, jossa ensimmäinen taso tarkoittaa *subtautumistavan tarkkailua*. Toinen taso taas tarkoittaa *subtautumistapojen syventämistä* ja kolmas taso *subtautumiskehikön tiedostamista*.

uudistavan oppimisen yhteydessä ja hän puhuu Mezirowiin viitaten *sisältöön, prosessiin ja perusteisiin* kohdistuvasta reflektiosta.<sup>275</sup>

**Taulukko 7.** Reflektiolajien yhteys oppimiskäsityksiin

Reflektiolaji (Mezirowin mukaan)	Reflektion oppimisteoreettinen ulottuvuus	Tajunnallisen toiminnan ulottuvuus
Sisällön reflektointi (pyrkii vastaamaan kysymyksen ”mitä”; pääpaino tiedollisessa ja kognitiivisessa sisällössä)	Kognitiivinen ja behavioristinen oppimiskäsitys  (itsereflektio)	Kehollinen ja psykologinen tulkkiutumisalue (oppimisen ensimmäinen abstraktiotaso)
Prosessin reflektointi (pyrkii vastaamaan kysymykseen ”miten”; pääpaino tiedon menetelmällisessä sisällössä)	Kognitiivinen ja konstruktivistinen oppimiskäsitys  (itsereflektio)	Psykologinen tulkkiutumisalue (oppimisen toinen abstraktiotaso)
Perusteiden reflektointi (pyrkii vastaamaan kysymykseen ”miksi”; pääpaino asian merkityssisällössä)	Sosio-konstruktivistinen oppimiskäsitys  (kriittinen reflektio)	Eksistentiaalinen tulkkiutumisalue (oppimisen kolmas abstraktiotaso)

Mezirowin esittämät reflektiolajit eivät fenomenologisessa mielessä edusta samoja tietämisen abstraktiotasoa. Tämän vuoksi esimerkiksi ”itsereflektiota” on oppimisen kannalta relevanttia tarkastella ainoastaan kehollisen ja psykologisen tulkkiutumisalueen kokemuksena (vrt. itsetuntemus). Sen sijaan ”kriittinen reflektio” edustaa eksistentiaalisen tulkkiutumistason tajunnallisia tapahtumia ja näin se myös pedagogisen toiminnan kannalta viittaa eri abstraktiotason oppimiseen (vrt. itseymmärrys).

Hägg toteaa väitöskirjatyössään Mezirowiin (1998) viitaten, että ”*Reflektio näyttää olevan edellä esitetyn perusteella tärkeä taito, kun kyse on identiteetin rakentamis-*

<sup>275</sup> Mezirowin (1991) mukaan reflektio edellyttää aina itsearviointia ja itsearvioinnin tulee sisältää silloin kaikki kolme reflektioluokkaa: 1) sisällön reflektointi; vastaa kysymykseen *mitä* 2) prosessin reflektointi; vastaa kysymyksen *miten* sekä 3) perusteiden reflektointi; vastaa kysymykseen *miksi* (ks. Ruohotie 1996, sekä Suominen 2006b).



ta. Mezirow puhuu kriittisestä reflektiosta, jonka avulla voidaan oikaista omiin uskomuksiin rakentuvia vääristymiä ja virheitä.” - ”Kriittisessä reflektiossa on keskeistä aikaisempien ennako-oletusten kyseenalaistamisesta ja tiedon perusteiden arviointi” (Hägg 2011, 117). Hägg toteaa edelleen, että: ”kriittiseen reflektioon oppiminen edellyttää itsestään tietoiseksi tulemistä affektiivisella, konatiivisella ja kognitiivisella ulottuvuudella.” – ”Kriittisen reflektoinnin taidon oppiminen vaati ponnisteluja. Omien ajattelutapojen kyseenalaistaminen ja niistä vapautuminen kehitti kriittisen ajattelun taitoja” (Hägg 2011,156).

On siis huomattava, että arkiajattelussa usein esitetyt ”merkitykset” ovat kokonaisuudessaan muodostuneet (merkitysyhteyksien verkostoksi) kolmelle ihmisen olemista ilmentävälle eksistenssitasolle ja vain toisella abstraktiotasolle ulottuvia merkityksiä (vrt. merkitysperspektiivejä) voidaan kognitiivisessa mielessä *itsereflektion* avulla ”reflektoida” subjektin tietoisesta tajunnallisen toiminnan alueella. Sen sijaan *kriittinen reflektio* ei ole mikään erityinen ”oppimistyyli”, eikä sitä voida tässä mielessä intentionaalisesti ”oppia”, kuten subjektivistisessä oletuksessa näytetään usein ajateltavan.

Samantyyppinen virheelliseksi katsottava subjektifilosofinen tulkinta näkyy myös siinä miten yksilön ”identiteetti” on ajateltu kehittyvän. Häggin mukaan ”*Itsereflektiolla on keskeinen merkitys sekä yksilöllisen että sosiaalisen yrittäjäidentiteetin kehittymisessä. Tulokset osoittivat, että yrittäjäidentiteetti on työstämisen tulosta. Toisaalta yrittäjäidentiteettiä on pidettävä yllä kaiken aikaa vahvistamalla*” (Hägg 2011, 200). Tällaisen ajattelun mukaan identiteetin ajatellaan olevan yksilön oman rationaalisen ajattelun varassa kehittyvä mielenlaatu. Kannanottona se siis viittaa subjektivistiseen oletukseen, jossa ihmisen ajatellaan olevan itse kykenevä kasvattamaan itseään.

Yrittäjyyden neoklassiseen muotoon liitettävät pedagogiset käytännöt näyttävät saavan perustelunsa selkeimmin juuri psykologian ja sosiologian alueelta, jossa erilaiset ihmisen motivointiin liittyvät vaikuttamiskeinot ovat osoittautuneet tehokkaiksi. Oman oppimisprosessin säätely, ns. *itsesäätelykyky*<sup>276</sup>, *tehokkuususkomukset* ja ihmisen persoonallisuuden rakenteen huomioon ottaminen

---

<sup>276</sup> Mezirow (1998, 21) esittelee Deweyn (1933, 9) aikoinaan määrittelemän reflektion, jolla tämä on tarkoittanut sellaisia omien uskomusten perusteiden arviointia ja olettamusten rationaalista tutkimista, joilla uskomukset perustellaan (Hägg 2011, 116). Itsesäätelykyky on Ruohotien mukaan inhimillisen toiminnan tunnusomainen piirre. Tässä prosessissa on olennaista, että yksilön toiminta muuttuu yhä selvemmin muiden ohjaamasta oppijan itsensä ohjaamaksi toiminnan kontrolliksi (Ruohotie & Koironen 2000, 37).

psykologisessa mielessä ovat olleet keskeisesti vaikuttamassa ns. yrittäjyyspedagogiikan muodostumisessa osana yrittäjyyskasvatuksen käytäntöjä.<sup>277</sup>

Kaiken kaikkiaan Häggin esittämä yrittäjyysvalmennuksen idea ja sen kytkeminen ”rituaalipedagogiikkaan” näyttää olevan juuri tyyppiesimerkki Banduran sosiaalistamiseen tähtäävästä oppimisteoreettisesta ajattelusta, johon myös Franklin logoterapian ”vaikuttavuuden” voidaan ajatella perustuvan.<sup>278</sup> Hägg toteaa väitöskirjatyönsä ”Yrittäjyysvalmennus ja yrittäjäidentiteetti” (2011) alkusanoissa, että ”*Tutkimukseni tehtävänä on ymmärtää, millaisen sisällön luovan alan yrittäjiksi aikovat antavat yrittäjäidentiteetille ja millainen on sen kehittymisen prosessi yrittäjyysvalmennuksen kontekstissa, sekä kuvata millainen yrittäjyysvalmennus tukee yrittäjäidentiteetin kehittymisen prosessia*” (Hägg 2011, 16).

Pedagogisen toiminnan näkökulmasta Häggin muodostama tutkimusasetelma muodostaa sitten varsin ongelmallisen kokonaisuuden. Toisaalta hän on jollain tasolla pyrkinyt selvittämään yrittäjyyden ontologista luonnetta, mutta on sitten metodologisia ratkaisuja tarkastellessaan päätenyt subjektivistiseen oletukseen siitä, miten ihmisen ajatellaan oppivan ja asettuvan maailmasuhteeseen:

Tutkimusasetelman mukaan yrittäjä nähdään tutkimuksessa lähtökohtaisesti toimijana, joka tähtää ns. ulkoiseen yrittäjyyteen eli yrityksen omistamiseen, liiketoimintaan tai ammatinharjoittamiseen. Tästä voidaan sitten johtaa seuraavat kysymykset ja ihmettelyn aiheet:

- ensin on kysytty valmennettavilta, miten nämä ovat ymmärtäneet yrittäjyyden idean (miksi tätä tietoa on tämän tutkimuksen kannalta pidetty tärkeänä; onko pyrkimyksenä ollut saada uutta tietoa yrittäjyyden ontologisesta luonteesta; onko odotettavissa jotain uutta, mitä emme jo ennestään tiedä tai emme ole kyenneet tunnistamaan yritystoiminnan yhteydessä aiemmin?)

---

<sup>277</sup> Esimerkiksi Banduran (1993 ja 1997) luoman soiaalis-kognitiivisen itsesäätelyteorian mukaan ihmisen käyttäytymistä määräävät juuri tehokkuususkomukset. Näihin uskomuksiin liittyy tulkinta onnistuneista ja epäonnistuneista suorituksista (Hägg 2011, 115).

<sup>278</sup> Logoterapian keskeisten ”kasvatusperiaatteiden” voidaan nähdä olevan varsin lähellä tämän päivän yrittäjyysvalmennukseen liitettäviä subjektifilosofisia sitoumuksia ja pedagogisia käytäntöjä. Logoterapiaan näyttää kuitenkin liittyvän varsin ongelmallinen ontologinen perusasetelma, joka samantyyppisesti näyttää nousevan esille myös amerikkalaisessa yrittäjyystutkimuksissa lähes säännönmukaisesti. Sen ongelmana voidaan pitää juuri siihen liittyvän kasvatuksellisen vaikuttamisen ja ontologisen ratkaisun eettistä epäjohtonmukaisuutta.

- tutkimusasetelmassa ei ole näkyvästi tuotu esiin sitä mistä yrittäjyyden eetoksesta on kysymys, vaan on annettu pikeminkin väljä kuvaus siitä miten yrittäjien on ajateltu ja nähty toimivan yhteiskunnassa (onko siis kysymys siitä, että valmennettavat ikään kuin itse pyrkisivät tekemään jonkinlaisen ontologisen ratkaisun yrittäjyyden ilmiöstä?)
- tämän jälkeen on sitten suoraan siirrytty tarkastelemaan ”kehittymisen prosessia” eli miten ”yrittäjyysidentiteetti” tällaisessa kontekstissa kehittyi (onko tutkimuksen varsinaisena tarkoituksena ollutkin sitten testata jonkun tietyn opetusmenetelmän tehokkuutta ja vaikuttavuutta käytännössä?)

Viime kädessä herää kysymys mikä on ollut tutkimuksen varsinainen kiinnostuksen kohde ja mihin tutkimuskysymykseen tutkimuksella on mahdollisuus haettu vastausta? Hägg toteaa raporttinsa loppusanoissa, että *”Yrittäjyysvalmennuksen tuloksellisuuden parantamiseksi on etsittävä uusia ratkaisumalleja siihen, kuinka vahvistaa yrittäjäidentiteetin kehittymisen prosessia. Pitkällä tähtäyksellä meillä on odotettavissa tuloksia, mikäli yrittäjyyskasvatus nähdään ihmisen minäkäsitukseen vaikuttamisena”* (Hägg 2011, 226).<sup>279</sup>

Voidaan päätellä, että *”yrittäjyysidentiteetin vahvistamisyrittäjäkäsitteellä”* Hägg viittaa nimenomaan sellaiseen pedagogiseen toimintaan, jonka avulla on perinteisesti pyritty vaikuttamaan juuri yksilön päätearvoihin (vrt. eksistentiaalinen tulkkautuminen). Etenkin *”minäkäsitukseen vaikuttaminen”* viittaa kasvatustoimintaan ja tässä yhteydessä erityisesti yrittäjyyskasvatukseen. Tämän tutkimusraportin valossa voitaisiin todeta, että lähtökohtaisesti Häggin esittämä *”yrittäjyysvalmennuksen tuloksellisuuden parantaminen”* edellyttäisi ainakin sellaisten pedagogisten ratkaisumallien tunnistamista, jossa ihmisen ”identiteetin muodostumiseen” voidaan kasvatuksen avulla vaikuttaa.

---

<sup>279</sup> Häggin kirjauksesta jää myös epäselväksi mitä tässä yhteydessä on tarkoitettu ”yrittäjyysvalmennuksen tuloksellisuudella”, Onko sillä mahdollisesti tarkoitettu ns. ulkoisten yrittäjien määrällistä lisäämistä? Millä mittarilla tai kriteereillä mainittua tuloksellisuutta tulisi silloin arvioida? On ilmeistä, että tutkimustavoitteeseen pääseminen edellyttäisi tällöin kartesiolaiseen ontologiaan perustuvasta subjektifilosofisesta oletuksesta luopumista sekä sellaisen ontologisen ratkaisun muodostamista tutkimusasetelman lähtökohdaksi, jossa ihmisen oppimista ja identiteetin muodostumista kasvatussuhteessa voidaan adekvaatisti tarkastella. Hieman kärjistäen voitaisiin sanoa, että em. kysymykseen vastaaminen edellyttäisi tutustumista sellaiseen (kasvatustieteen tai liiketaloustieteen) teoriaperustaan, jossa on käsitelty ihmisen kasvun ehtoja ja erityisesti niitä seikkoja, joiden avulla ihmisen kasvaa ihmiseksi.

Kaiken kaikkiaan Häggin tekemä tutkimus yrittäjäidentiteetin muodostumisesta yrittäjyysvalmennuksen yhteydessä näyttää pelkistetysti olevan eräänlainen tapaustutkimus, jossa on testattu tietyn sosiaaliseen mallioppimiseen perustuvan opetusmenetelmän <sup>280</sup> (vrt. rituaalipedagogiikka) vaikuttavuutta yrittäjyyskontekstissa. Tutkimustuloksiin nojautuen voidaan ainakin sanoa, että malli näyttää jälleen kerran toimivan. Voidaan kuitenkin kysyä, millaista uutta tietoa tutkimus tuotti ja mihin yrittäjyyden ilmiötä koskevaan asiaan tutkimuksen avulla haluttiin löytää vastaus? Hägg toteaa tutkimuksessaan nojautuvan Rauhalan holistiseen ihmiskäsitykseen, mutta ei sen paremmin perustele ontologista ratkaisuaan? On helppo nähdä, että tutkimuksessa oppimisteoreettinen tarkastelu on rajoittunut selkeästi pragmaattiseen ja konstruktiviseen perinteeseen ja sitten viime kädessä kiinnittyminen rituaalipedagogiikkaan kertoo tutkimusasetelman subjektifilosofisista lähtökohdista. Tällaisessa tapauksessa holistisen ihmiskäsityksen ottaminen ontologiseksi lähtökohdaksi tuntuu fenomenologisessa mielessä arveluttavalta ratkaisulta ja ilmentää juuri konkreettisella tavalla positivistisessä perinteessä esiintyviä ontologisia ristiriitaisuuksia.

Yhteenvetona voidaan tässä yhteydessä todeta, että *muutosta, reflektiota, intention muodostumista*, sitoutumista, *kokemuksellista oppimista* tai *inhimillistä luovuutta* ei tulisi rajata ainoastaan psykologiseen kokemukseen, koska silloin voimme selvittää näiden kokemuslaatuojen merkitystä ainoastaan yksilön subjektiivisina merkityksinä (vrt. itsetuntemus). Mikäli taas haluamme vastauksia kysymyksiin, miten nämä kokemuslaadut ovat muodostuneet, niin silloin fenomenologisessa mielessä joudumme ulottamaan tarkastelun tätä ihmisen olemista vastaavalle eksistensitasolle (vrt. itseymmärrys). Esimerkiksi silloin kun kiinnostuksen kohteena ovat sellaiset asiat kuten miten ”vaikuttaa asenteisiin” tai ”sitouttaa ihmisiä tavoitteisiin”, niin vaikuttamisen keinoja koskevan analyysin tulisi epistemologisesti ja fenomenologisessa mielessä vastata tiedon osalta samoja tietämisen abstraktiotasoja.

---

<sup>280</sup> Hakasen (1992) mukaan yhteistä oppimisteorioiden ja sosiaalisen oppimisen teorioille on lähtökohtaisesti se, että niissä yksilön käyttäytymistä halutaan ymmärtää lähinnä opittuna toimintana. Kaikilla sosiaalisen oppimisen teorioilla on kuitenkin selkeät behavioristiset alkujuuret ja ne korostavatkin oppimisen ulkoisia vaikuttimia (Hakanen 1992, 105; Atkinson 2000, 464). Näin myös persoonallisuuden ajattelaa olevan ensisijaisesti sosiaalisen oppimisen tulosta (Ristimäki 2004, 68). Esimerkiksi Bandura on alun perin tämän avulla pyrkinyt luomaan vastapainon persoonallisuuden teorioille, jotka lähtevät tarpeiden ja viettien ohjaamasta käyttäytymisestä ja siitä, että käyttäytyminen olisi tilanteesta riippumatonta piirteiden ohjaamaa toimintaa (Bandura 1977, 28).

Etenkin positivistisessa perinteessä törmätään säännöllisesti törmättävän tutkimusasetelmiin, jotka näyttävät muodostuneen tietynlaisen kehäpäätelmän mukaan. Varton (1995b) mukaan *”tiedon ihmetteleminen ei voi kuitenkaan alkaa ennen tietämistä, vaan vasta sen jälkeen, kun jo tiedämme. Tämän vuoksi tietämistä koskevat pohdinnat ovat aina kehäpohdintoja: ne alkavat lopputuloksesta päätyäkseen siihen takaisin”* (Varto 1995b, 77).<sup>281</sup>

## 5.4 Mihin tutkimuksen adekvaattisuudella pyritään?

Tässä luvussa tarkasteluun otetaan vielä muutamia tutkimusten adekvaattisuuteen liittyviä ehtoja sekä minkälaisia ongelmakohtia tämän tutkimuksen puitteis-  
sa on noussut esiin, ja jotka sitten omalla tavalla ilmentävät juuri kyseiseen erityistieteeseen liittyviä tutkimuksellisia ongelma-alueita.

Tutkimuksen yhteydessä on samalla tullut esiin se, että varsin useassa tapauksessa tutkimusasetelmat eivät näytä täyttäneen tieteellisen tutkimuksen niille asettamia vaatimuksia. Varto toteaa, että: *”Tieteellinen tutkimus edellyttää lähtökoh-  
taselvityksiä, joiden tarkoituksena on taata, että tutkimus koskee todella sitä kohdetta, jota sen on tarkoitus koskea, ja että käytetyt tutkimustavat ovat kohdallisia juuri tätä kohdetta tutkimaan”*. Hänen mukaansa tutkimusasetelmaa muodostettaessa tieteelliseen tutkimukseen liittyvät etukäteisratkaisut ja uskomukset tulisi aina tuoda esiin. *”Tämä esiintuominen edellyttää sellaista ilmiön kohtaavuutta koskevaa ontologista analyysia, jonka avulla voidaan varmistua siitä, että tutkimus koskee todella sitä kohdetta, jota sen on tarkoitus koskea ja että käytetyt tutkimustavat ovat kohdallisia juuri tätä kohdetta tutki-  
maan”* (Varto 1995b, 114).<sup>282</sup>

Voidaan sanoa, että juuri yrittäjyydeksi kutsuttu ilmiö on tyypillinen esimerkki sellaisesta inhimillisen toiminnan alueesta, jossa uuden tutkimustiedon hankkiminen tutkimuksellisin keinoin vaatii erityistä huolellisuutta perusmäärit-

---

<sup>281</sup> Mm. Väri (2004, 41) on todennut, että objektivistisen tieteen lähtökohdat ovat loogisesti kestävämpiä, sillä objektiviset kategoriat syyllistyvät kehäpäätelmään perustellessaan pätevyytensä itseensä viittaamalla.

<sup>282</sup> Husserlin mukaan tällainen refleктоimaton suhtautuminen on vakava ilmaus tieteen kriisistä. Crotty (1998, 10-11) mukaan epistemologiseen sitoumukseen sisältyy aina myös ontologinen kannanotto ja näiden erottaminen toisistaan voi olla sangen ongelmallista. Epistemologinen sitoumus liittyy siis aina kysymykseen tiedosta ja sen mahdollisuudesta. Lehtovaaran (1992, 45-47) mukaan ensin on kysyttävä millaista ilmiötä aiotaan tutkia ja vasta sitten tulevat tieto-opilliset kysymykset siitä miten tutkitaan. Esimerkiksi ihmisen tutkimus, joka pyrkii rajoittamaan ihmisen pelkäsi luonnonobjektiksi, ei ole enää ihmisen tutkimusta (ks. Rauhala 1975, 649).

telyjensä osalta. Etenkin ihmistä koskevassa tutkimuksessa tulisi aina ensin tematisesti määritellä se miten ihminen on siinä ymmärretty. Varton (1995a, 75) mukaan tematisointi itse asiassa asettaa koko tieteen: se ratkaisee, miten jokin tulee jonakin tarkastelluksi. Tematisointiin liittyvien perustelujen esiintuomista hän pitää erityisen tärkeänä juuri ihmistä koskevien tutkimusten yhteydessä.

Lehtovaaran (1992) mukaan ”mikäli tutkija ei tarkastele ennako-oletuksiaan eikä muutakaan ongelmanasetteluaan, hänen voidaan katsoa suhtautuvan tieteen harjoittamiseen epäproblemaattisesti ja pitävän metodeja itsestään selvinä”. Lisäksi hän toteaa, että tutkimuksen adekvaattisuusongelmaa ei voida ratkaista tai lähestyä pelkästään empiiristen menetelmien valintaa koskevalla tarkastelulla, koska empiiriseen tutkimukseen ryhdyttäessä on aina edellä esitettyyn tapaan jo jouduttu tekemään ontologinen ratkaisu. Näin ollen empiirisiin menetelmiin ei voida milloinkaan ratkaista sitä mikä tutkittava ilmiö perusuonteeltaan on. (Lehtovaara 1992, 35–45.)<sup>283</sup> Tässä yhteydessä Varto (1995b, 110) ottaa esiin ns. tieteellisen tiedon ongelman, jota hän kutsuu ”teknologiaperiaatteeksi”. Siinä tieteellinen lähestymistapa perustuu oletukseen, että tutkittavat ilmiöt ovat ihmisestä riippumattomia (objektiivisia) ja ratkaistavissa sillä tavoin kuin ihminen on niistä kiinnostunut. Hänen mukaansa jo vuosisatojen ajan on harjoitettu tieteen filosofista tutkimusta, jota nykyisin kutsutaan ”tieteen filosofiaksi” ja tämä on ollut yleistä käytännön tutkimisen tarkastelemista, mutta myös periaatteellisempien kysymysten selvittämistä. Olennaista on kuitenkin huomata, että tieteenfilosofiassa edellytetään aina teknologinen periaate.<sup>284</sup> Varto toteaa edelleen, että:

*”Tieteenfilosofinen tutkimus on jättänyt varjoonsa tietoteoreettiset pohdinnat ja samalla peittänyt sen, että tieteeseen kuuluu lähtöoletuksia, joita on vaikea perustella tai puolustaa tietoteoreettisesti. Kun tieteen filosofiaan on liittynyt erilaisia ihmisen olemusta koskevia metafysisiä uskomuksia, niin on*

---

<sup>283</sup> Lehtovaaran (1992) mukaan empiirinen tutkimus ei ponnisteluista huolimatta pääse ”itsensä taakse”, sillä se on aina sidottu lähtökohtiinsa. Kun ihminen edellytetään esimerkiksi alkuperäisen watsonilaisen behavioristisen psykologian tapaan vain eläväksi organismiksi ja asetetaan tätä ihmiskäsitystä vastaavia hypoteeseja ja kehitellään menetelmät hypoteeseille sopiviksi, saadaan väijäämättömästi vain orgaanisia tapahtumia kuvaavia tutkimustuloksia (Lehtovaara 1992, 52).

<sup>284</sup> Tämä on hänen mukaansa niin ajatustapaamme juurtunut periaate, että emme kovin helposti – jos ollenkaan – oivalla, miksi tämä on ongelma. Jos ne ovat meistä riippumattomia, niin ne tietenkin pitäisi saada esille tietona siitä riippumatta, mistä tai miten me satumme kulloinkin olemaan kiinnostuneita. Tällainen teknologinen periaate tuo kuitenkin juuri esiin sen, että positiivinen käsitys varmasta tiedosta – siis tieteellisestä tiedosta – ja totuudesta ovat täysin riippuvaisia kunkin ajan uskomuksista ja pyrkimyksistä (Varto 1995b, 109–110).

*selvää, että esimerkiksi tieteellisen tiedon totuutta, eettisyyttä tai merkityksellisyyttä koskevia kysymyksiä ei voida ratkaista tieteenfilosofisesti. Näiden seikkojen pohtiminen ja ratkaiseminen taas edellyttäisi teknologisen periaatteen taakse menemistä” Varto (1995b, 111)*

Rauhala (1987b, 172) puhuu tematisoinnin ongelman yhteydessä myös tutkimuksen adekvaattisuusvaatimuksesta. Hänen mukaansa:

*”...tieteen ensimmäinen ja tärkein kriteeri on adekvaattisuus. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimusasetelmien on oltava tutkimuskohteen perusrakenteita vastaavia. Silloin saadaan myös tietoa, joka on vaikuttamaan pyrkivän toiminnan kannalta mahdollisimman tehokasta”.*

Lehtovaara (1992) toteaa, että *”mikäli tutkimuksessa päädytään tiettyyn ajatusrakenteeseen tai metodiin ja valitaan jokin lähestymistapa, niin silloin on aina sitouduttu tietynlaiseen ontologiseen ratkaisuun, jossa ihminen nähdään tietynlaisena. Valinta tai sitoutuminen sinällään ei hänen mukaansa sinällään tarvitse olla ”oikea” tai ”väärä”, se vain on”.* Ontologisen analyysin kohteena ovat Niiniluodon (1990, 8) mukaan kaikkein yleisimmät käsitteet ja kategoriat, joiden avulla ihminen pyrkii hahmottamaan maailman kokonaisuutta (ks. Lehtovaara 1992, 43).<sup>285</sup> Rauhalan (1989a, 4) mukaan *”ontologinen analyysi on tutkimusta aloitettaessa ensisijainen tehtävä ja vasta ontologisen analyysin antamien käsitysten pohjalta tieto-opillisten ongelmien analyysi on mielekästä ja bedelmällistä”.*<sup>286</sup>

Varto on jakanut tieteellisen tutkimuksen kategorisesti kahteen pääryhmään käyttämällä näistä nimityksiä *täsmällinen* ja *ankara tiede*.<sup>287</sup> Varton (1992) mukaan *täsmällisillä tieteillä* on tarkoitettu lähtökohtaisesti luonnontieteitä, joiden tarkoituk-

---

<sup>285</sup> Tällaista tutkimuskohteensa luonnetta koskevaa ratkaisua, jonka empiirinen tutkija siis joko tiedostamattaan tai tietoisesti jo tutkimuksensa alkuvaiheessa tekee, kutsutaan ontologiseksi ratkaisuksi (Lehtovaara 1992, 44).

<sup>286</sup> Rauhalan mukaan *”empiirisen tieteen perusteiden analyysissä eli tieteenfilosofiassa, ontologia on primaarimpi kuin tieto-oppi. Tieto-oppi ja metodologia ovat mielekkäitä vasta problematiikan ontologisen selvittelyn pohjalta. Sen sijaan ”scientia mensura” – periaatteen mukaan reaalitieteellinen tutkimus sanoo, mitä on olemassa. Tämän tendenssin mukaan tieteenfilosofia rajoittuu pelkänsi tieto-opiksi ja metodologiaksi”* (Rauhala 2005, 20-21).

<sup>287</sup> Pihlannon (1995) mukaan myös liiketaloustieteessä on sovellettu jo suhteellisen pitkään edellä esitetyn kanssa samantyyppistä metodologisten lähestymistapojen jaottelua, tosin käyttäen hänen mukaansa muita termejä kuin täsmällinen ja ankara tiede. On puhuttu esimerkiksi nomoteettisesta ja toiminta-analyttisestä (Mäkinen 1980 ja Lukka ym. 1984) tai objektivistisesta ja subjektivistisesta (Burrell & Morgan 1979, Pihlanto 1994) vaihtoehdosta. Pihlannon (1995) mukaan perinteisen suomalaisen nelijakoisen tutkimusotetypologian mukaiset metodologiset vaihtoehdot ovat olleet *käsiteanalyttinen, nomoteettinen, toiminta-analyttinen* ja *päätöksentekometodologinen* tutkimusote.

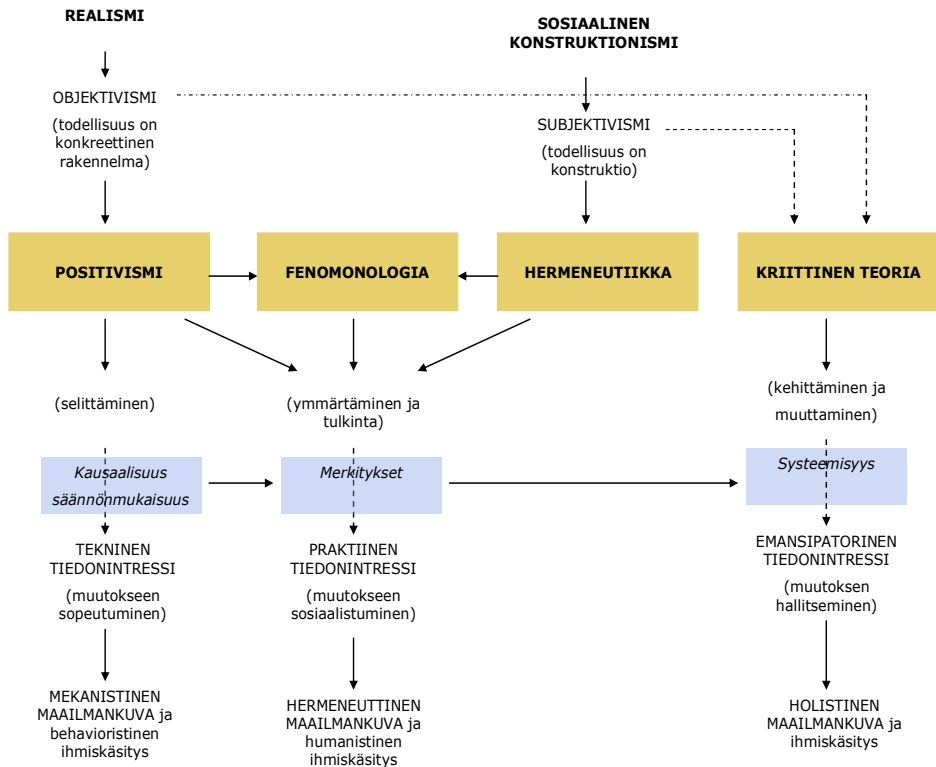
sena on löytää lainalaisuuksia, joiden avulla pyritään hallitsemaan esimerkiksi erilaisia luonnon ilmiöitä. Ilmiöt oletetaan tutkijasta riippumattomiksi ja niille voidaan antaa hypoteesien avulla selkeä objektiivinen luonne.<sup>288</sup> Lisäksi pyrkimyksenä on ollut nähdä (luonnon) tapahtumat kulloinkin sopivasti rajattuna kokonaisuutena, joka on tutkimuksellisesti hallittavissa. Nämä piirteet johtavat siihen, että menetelmät ja tutkimukselliset yksiköt ovat määrällisiä. Näin yksittäisistä tapahtumista on mahdollista saada esiin niiden idealisoitu, rationalisoitu ja looginen luonne. (ks. Varto 1992, 12–14.)<sup>289</sup>

---

<sup>288</sup> Objektiivinen tarkoittaa Pihlannon (1995) mukaan esineellistämistä, jolloin luonnon ilmiötä voidaan lähestyä yleistäen ja hallintaan tähdäten. Hallitsemisella tarkoitetaan lähinnä ilmiöiden tapahtumajärjestyksen ja tapahtumaperiaatteiden selvittämistä. Silloin siis pyritään täsmälliseen tutkimukseen ja täsmälliseen teorianmuodostukseen ja hyväksi käytetään laajasti erilaisia tilastollisia menetelmiä, joiden avulla on mahdollista matemaattisesti hallita, mallintaa ja ennustaa hyvin suuria joukkoja yksittäisiä tapahtumia. Samalla ainutkertaiset tapahtumat puhdistetaan mallitapahtumiksi, joista puuttuvat yksittäisten tapahtumien satunnaiset piirteet.

<sup>289</sup> Havaintoon vetoaminen on ollut aiemmin koko loogisen positivismin keskeinen tietoteoreettinen oletus ja tästä suuntauksesta on käytetty myös nimitystä looginen empirismi (Saariluoma, Kampinen ja Hautamäki, 18). Realismin periaatteen ja objektivismin mukaan ihmisen luoma merkitys ilmiöstä muodostuu siten, että todellisuus on olemassa itsessään, ilman inhimillisen tietoisuuden vaikutusta sen olemassaoloon. Konstruktionismissa taas torjutaan ajatus objektiivisen totuuden olemassaolosta ja siinä merkitykset konstruoidaan. Kriittisen teorian mukaan havaintomaailma ei ole kertakaikkisesti annettu vaan se on ihmisen oman aktiivisuuden tuote.





Kuvio 19: Filosofisten lähtökohtien yhteys erilaisiin maailmankuviin

Ns. ankarat tieteet tutkivat ihmistä oleellisesti muuna kuin biologisena ilmiönä. Tässä tutkija ei ole erillään tutkittavasta, vaan molempien katsotaan kuuluvan samaan maailmaan. Tällainen maailma rakentuu keskeisiltä osin niistä *merkityksistä* (merkityssuhteista), joita ihmiset antavat tutkittaville tapahtumille ja ilmiöille.<sup>290</sup> Tällainen tiede on Pihlannon (1995) mukaan siinä mielessä ankaraa, että ihmistä tutkittaessa ei ole sallittua tehdä mitään sellaisia toimia, jotka esineellistävät tai ohentavat tutkimuskohdetta niin, että siihen kuuluva merkitysten kokonaisuus tuhoutuu. Koska tutkittavat merkitykset ilmenevät yleensä laatuina, niin käytettävät tutkimusmenetelmät ovat luonnollisesti myös laadullisia.

<sup>290</sup> Merkitykset ilmentävät sitä, miten ihmiset ymmärtävät, siis kokevat nämä ilmiöt, joita ei siten nähdä esineinä eikä esineellistettyinä. Ihmisten kokemukset ymmärretään ainutkertaisiksi ja siksi idealisatiota ei hyväksytä. Myöskään tiukkaa rationalisointia ei hyväksytä, vaan tarkasteluun pyritään ottamaan mukaan kaikki ne tekijät, jotka käytännössä katsotaan olevan relevantteja tutkittavaan ilmiöön nähden.

Ihmistä ja inhimillistä toimintaa koskevassa tutkimuksessa ontologisella ratkaisulla on aivan ratkaiseva merkitys. Tutkimuksen adekvaattisuusvaade tarkoittaa siis sitä, että ontologinen määrittely rajaa aina automaattisesti ne alueet, joista meillä on tutkimuksen keinoin mahdollisuus saada tietoa. Tämä vaatimus koskee kaikkea sellaista inhimillistä toimintaa, jossa tarkastellaan ihmisen oleminen ehtoja sekä erityisesti filosofisia kysymyksiä siitä millä tavalla ja millä ehdoin ihminen asettuu maailmasuhteeseen. Varton (1995b) mukaan ihmistä tutkittaessa käytetään laadullisia menetelmiä, koska tutkittavat merkitykset ja merkityksiin kietoutuneisuus ilmenevät laatuina, joita ihmisillä, ihmisten toimilla ja kulttuurin ilmiöillä on (Varto 1995b, 118).

### *5.4.1 Ontologisen ratkaisun erityisyys kasvatustieteissä*

Analyttinen hermeneutiikka on pyrkinyt sittemmin laajentamaan analyttisen filosofian kapeaa käsitystä inhimillisen toiminnan luonteesta. Tämä suuntaus on saanut vaikutteita analyttisestä filosofiasta ja ennen kaikkea Ludwig Wittgensteinin myöhäisfilosofiaksi kutsutusta suuntauksesta.<sup>291</sup> Filosofisesti orientoituneessa tutkimuksessa emme voi kuitenkaan pelkästään tällaisia merkitysten laatuja kuvaamalla saada käsitystä siitä, miten ihminen asettuu maailmasuhteeseen. Laatuja erittelemisen ja jäsentämisen hermeneuttisessa mielessä antaa kyllä rikkaan kuvauksen näistä laaduista ja niihin liittyvistä merkityssisällöistä. Hermeneuttinen tutkimus itsessään tai tarkkakaan kuvaus ilmiöstä ei kuitenkaan automaattisesti jäsennä tällaista tietoa kaikilla inhimillisen tiedon merkitysulottuvuuksilla.<sup>292</sup>

Voidaankin ajatella, että etenkin kasvatuksellisen vaikuttamisen ja pedagogisen toiminnan näkökulmasta edellä esitetty kategorinen jako ankariin ja täsmällisiin tieteisiin ei kuitenkaan riitä, vaan tarvitaan lisäksi perustavanlaatuisempi

---

<sup>291</sup> Sen taustalla on ollut tieteenfilosofinen kritiikki, jonka mukaan ihmistieteiden tutkimuskohde eroaa olennaisesti luonnontieteiden tutkimuskohdeesta, koska ihmiset ovat luonteeltaan intentionaalisia. Tämän mukaan ihmisen toimintaa ei pidä pelkästään selittää, vaan myös ymmärtää. Näin analyttinen hermeneutiikka on pyrkinyt yhdistämään tieteellisen selittämisen ja kulttuurisen ymmärtämisen. Ymmärtämisessä on korostettu tämän perinteen mukaan kohteen merkityssisällön tajuamista (ks. Von Wright 1971; Winch 1958).

<sup>292</sup> Hermeneutikot eivät pyri ennustettavuuteen yleisten lakien avulla, vaan käsittämään tutkimuskohteensa sen yksilöllisten ja ainutkertaisten piirteiden pohjalta. (ks. von Wright 1970,4) Lehtovaaaran (1992, 141) mukaan hermeneutiikan ongelma-alueena onkin tiivistetysti ilmaistuna juuri inhimillinen ymmärtäminen kokonaisuudessaan.

jäsennys siitä millaiseksi ihmisen ontologisessa mielessä ymmärrämme. Tämä koskee erityisesti tilannetta, jossa tarkastellaan ihmisen kasvua, kasvamista, kasvattamista ja ylipäättään kasvatuksen ehtoja. Tieteenfilosofiassa usein esitetty dualistinen jako ei siten lähtökohtaisesti ota huomioon ihmisen olemisen kolmatta ulottuvuutta eli ihmisyyden ideaalin todellistumista maailmassa kasvatuksellisen vaikuttamisen ja pedagogisen toiminnan puitteissa. Esimerkiksi tutkimuksissa, joissa on pyritty selvittämään ihmisen maailmaanasettumisen muotoja ja ehtoja, on usein päädytty varsin paradoksaalisiin tilanteisiin jo tutkimusasetelmaa määritettäessä:

Esimerkiksi tutkimuskysymys 1: *”Millaisten palkkio- ja optiojärjestelyjen avulla voimme lisätä henkilöstön sitoutumista organisaatioon”?*

- kysymyksenasettelu sisältää jo lähtökohtaisesti tietynlaisen ontologisen oletuksen ihmisestä; jotta tällainen kysymyksenasettelu ylipäättään olisi mielekästä, niin silloin meillä tulisi olla tutkittua tietoa välineraationaalisten palkkioiden vaikutuksesta siihen miten ihminen asettuu maailmasuhteeseen
- liiketaloustieteen alueella tehtyjen tutkimusten puitteissa meillä on luotettavaa tietoa ja näyttöä siitä, että esimerkiksi RVT (rationaalisen valinnan teoria) ei fenomenologisessa mielessä kykene osoittamaan tai selittämään uskottavalla tavalla sitoutumiseen tai sitouttamiseen liittyviä laadullisia eroja ja sitoutumisen ehtoja
- sen sijaan kasvatustieteen voimaantumista koskevan teoriaperustan mukaan meillä on luotettavaa tutkimustietoa siitä, miten ihmisten orientaatioperusta muodostuu ja millä ehdoilla ihminen asettuu maailmasuhteeseen tietyissä elämäntilanteissa; tämän mukaan siis tiedämme, että ihmisen psykologinen sitoutuminen edellyttää päämäärätietoiseen (teleologiseen) toimintaan liittyvän tarkoitus- ja merkitysulottuvuuden kokemista mielekkäänä.

Edelliseen tutkimuskysymykseen näyttää liittyvän tyyppillinen kehäpäätelmän tyyppinen ongelma, jossa tietynlainen ihmisen käyttäytymistä ohjaava empiirinen tieto (tässä tapauksessa havainto ihmisen välineraationaalisesta pyrkimyksestä) on ollut perustana kysymykselle, jossa on pyritty saamaan selville ehtoja, joiden

mukaan ihminen asettuu maailmasuhteeseen. Psykologisella tulkkiumistamisella saavutettu tieto (tietämisen toinen abstraktiotaso) ei kuitenkaan voida pitää eksistentiaalisella tulkkiumistamisella ilmenevän tiedon (tietämisen kolmas abstraktiotaso) lähtökohtana. Tutkimusasetelmaa voidaan tässä mielessä pitää siis epäadekvaattina.<sup>293</sup>

Esimerkiksi tutkimuskysymys 2: *”Millaisen tyky-toiminnan avulla työssä viihtymistä ja työhyvinvointia voidaan parantaa?”*

- kysymyksenasettelu sisältää jo lähtökohtaisesti tietynlaisen ontologisen oletuksen ihmisen olemuksesta; mikäli ns. ”tyky” –toiminnalla lähtökohtaisesti ymmärretään kaikenlaista työyhteisössä tapahtuvaa yhteisöllistä ja sosiaalista toimintaa, niin silloin myös työssä viihtymistä ja työhyvinvointia tulisi tarkastella tällä tietämisen abstraktiotasolla (vrt. psykologinen tulkkiumistamisaso).
- voimaannuttamista koskevien teorioiden puitteissa kuitenkin tiedämme, että ihmisen positiivinen kokemus yhteisöllisyydestä on sidoksissa niihin merkityksenantoihin, jotka liittyvät käsityksiin organisaation perustoimintatehtävästä (vrt. eksistentiaalinen tulkkiumistaminen); tämän tiedon perusteella ”todellista” työhyvinvointia voidaan edistää organisaatioissa ainoastaan kohdallisen johtamisen avulla (ei siis yksilöiden tai yhteisön itseohjautuvana konstituutioon).

Edellä esitetyssä tutkimuskysymyksessä lähtökohdan muodostaa implisiitisti subjektiivinen oletus, jonka mukaan jokaisen ihmisen tulisi itse kyetä subjektiivisesti määrittelemään omaa olemiseensa liittyvät merkitysulottuvuudet (vrt. sartrelainen eksistentiaalisuus). Tällöin myös työhyvinvointia ja työssä viihtymistä tulisi tarkastella tällaisten ihmisen intentionaalisuutta ilmentävien merkityksantojen puitteissa. Tutkimusasetelma vaikuttaa siten epäadekvaatilta: emme kykene alemman abstraktiotason tiedolla löytämään vastauksia ylempään abstraktiotason kysymyksiin.

---

<sup>293</sup> Esimerkiksi pyrkiessämme selvittämään ihmisen sitoutumisen muotoja ja ehtoja erilaisten motivaatioteorioiden puitteissa, emme voi saada adekvaattia tietoa ihmisen eksistentiaalisella tulkkiumistamisella tapahtuvista toiminnoista, koska yleisimmät motivaatioteoriat eivät ulota tarkasteluaan tälle ihmisen olemista koskevalle tietämisen abstraktiotasolle.

Molemmissa esimerkkitapauksissa voidaan sanoa olevan näin juuri positivistiseen perinteeseen liittyvä klassinen ongelma, jossa tutkimuskysymyksiin liitettävät ihmisen olemista koskevat tietämisen abstraktiotasot eivät vastaa tutkimuksen teoreettisia lähtöoletuksia. Yhteisenä piirteenä näille tutkimuksilla voidaan pitää juuri niiden filosofisen oletusten kapea-alaisuutta sekä tästä johdettavan ontologisen ratkaisun epäjohtonmukaisuutta.

#### 5.4.2 *Ihmiskäsityksen merkitys tutkimusasetelman ontologisena lähtökohtana*

Rauhala (1985, 56) mukaan tutkimuksen ontologisessa ratkaisussa sitoudutaan tutkimaan jotakin kolmesta ihmisen olemassaolon muodoista. Nämä ihmisen kolme olemuspuolta, *tajunnallisuus*, *kehollisuus* ja *situationaalisuus* eivät suinkaan ole toisistaan riippumattomia ja tällaista kokonaisprosessin hallintaa Rauhala kutsuu situationaaliseksi säätöpiiriksi siksi, että ”*sillä on omaa tapahtumistaan sisäisesti säätelvä ominaisuus*” (Lehtovaara 1992, 132).

Tällaista ihmiskäsitystä Rauhala kutsuu *holistiseksi* ja se sisältää useita perusoletuksia ihmisenä olemisesta sekä niistä periaatteista, joiden mukaan ihmisen tajunnan sisällön ajatellaan kehkeytyvän eri tilanteissa.<sup>294</sup> Ontologisena luonnehdintana Rauhala muotoilema holistinen ihmiskäsitys on lähtökohtaisesti arvoneutraali, eikä siinä varsinaisesti pyritä ottamaan kantaa ihmisen hyvän elämän ehtoihin tai ylipäättään ihmistä koskeviin eettisiin ratkaisuihin.

Kasvatuksellisen vaikuttamisen ja siihen liittyvän mielellisen toiminnan analyysin Rauhala ulottaa lähtökohtaisesti koskemaan käytännössä aina yksilön subjektiivisen maailmankuvan muodostumisehtoihin. Näin näkökulma maailmankuvan häiriöihin ja niiden ehkäisemiseen on pragmaattinen: Rauhala on jo lähtökohtaisesti liittänyt autettavan ”situaatioon” myös erilaisia ”kohtalonomaisia” tekijöitä, jotka hänen mukaansa ovat usein luonteeltaan deterministisiä (emmehän esimerkiksi voi valita vanhempiamme tai omia kasvuolosuhteitamme). Tä-

---

<sup>294</sup> Rauhala pitää myös tärkeänä erottaa käsitteet ihmiskäsitys ja ihmiskuva toisistaan. Ihmiskuvalla tarkoitetaan sitä tulosta, jonka empiirinen ihmistiede ihmisestä tuottaa. Empiiriselle tutkimukselle ihmiskäsitys on heuristinen, ts. se antaa viitteitä siitä mitä kaikkea on tutkittava (Keski-Luopa 2001, 95). Regionaalisen ja reaaliontologisen analyysin tulosta ihmisen olemassaolosta voidaan kutsua ihmiskäsitykseksi. Tällöin tulee tehdä myös käsitejako ihmiskäsityksen ja ihmiskuvan välillä. Edellinen on filosofisen analyysin tulos ja jälkimmäinen tarkoittaa sitä kuvaa, jonka kukin empiirinen ihmistiede omalta tutkimusalueeltaan omine menetelmineen antaa (Rauhala 2005, 29).

män mukaan Rauhala ei ota kovin paljon kantaa siihen, mistä erilaiset epäsuotuisuustekijät ovat muodostuneet, vaan tarkastelee maailmankuvan muodostumisehtoja puhtaasti terapeuttiselta näkökannalta. Kaiken kaikkiaan Rauhalan muotoilema holistinen ihmiskäsitys on kuitenkin ontologisessa mielessä selkeä ja johdonmukainen. Tämä koskee erityisesti sen antropologista määrittelyä, jonka mukaan ihminen on tajunnallinen olento, jolla on sekä halu että pyrkimys ymmärtää maailmasuhdettaan aidosti ja autenttisella tavalla. Tämä koskee erityisesti käsitykseen ihmisen fysiologista rakenteesta, jossa ihmisellä ajatellaan olevan sisäinen tarve tulla tietoiseksi oman maailmasuhteensa muodostumisehdoista.<sup>295</sup>

Edellä esitetyn mukaan kasvatustieteellisissä tutkimusasetelmissä *holistisen ihmiskäsityksen* ottaminen kasvatustieteellisen tutkimuksen ontologiseksi oletukseksi ei kuitenkaan yksistään riitä, koska esitetyistä ontologisissa ratkaisussa ei (tietoisesti) oteta kantaa kasvatusteoreettiseen peruskysymykseen kasvatuksen eetokseen eli siihen mikä ihmisen tulisi olla tai millä ehdoilla ihminen kasvaa ihmiseksi. Kyseessä on puhtaasti ihmisen fenomenologiseen olemukseen liittyvä konstruktio, jossa ihmisen eksistentiaalinen struktuuri on esitetty.

Eettinen ja kasvatustieteellinen kysymys liittyy näin ollen myös siihen, voidaanko kasvatuksellisenä eetoksena ylipäättään pitää maailmankuvassa esiintyvää epäautenttisuutta? On kuitenkin nähtävissä, että esimerkiksi kristillisessä kasvatuserinteessä tietyn maailmankatsomuksen juurruttamista on pidetty juuri eräänä kasvatuksen keskeisempänä tehtävänä.<sup>296</sup> Useat tutkijat ja kriitikot ovatkin rinnastaneet tällaiset dogmaattiset ja sosiaalistamiseen tähtäävät vaikuttamiskeinot indoktrinaatioon<sup>297</sup> (ks. Huttunen 2003, 2009). Indoktrinaatiossa kasvattaja tai vallankäyttäjä pyrkii joko uskoon vedoten tai sitten tieteellisen tiedon nimissä

---

<sup>295</sup> Tässä kohtaa Rauhala näyttää nojautuvan Heideggerin eksistentiaalifilosofiaan ja näin myös maailmankuvan epäsuotuisuus tarkoittaa viittaa heideggerilaiseen epäautenttisuuteen. Tämän mukaan pyrkimys ”auttaa potilasta” eli pyrkimys rikastaa autettavan maailmankuvaa tarkoittaa myös pyrkimystä autenttisuuteen.

<sup>296</sup> Esimerkiksi Kirsti Saari (2009) viittaa omassa väitöstutkimuksessaan Puolimatkaan, joka on mm. todennut, että ”eräs kasvatuksen tavoite on elämän eheytyksessä jonkin sellaisen arvopohjan mukaan, joka antaa kasvatettavan elämälle myös tarkoituksen”. Ja tällaisen näkemyksen mukaan lapsen tulee kasvussaan saada tutustua ja samastua yhteen maailmankatsomukseen, josta käsin hän voi arvioida todellisuutta koskevia käsityksiä (Puolimatka 2002, 268).

<sup>297</sup> Macmillan (1983, 370) väittää Wittgensteinin opetusta koskeviin fragmentteihin nojautuen, että maailmankuvaa ei voi omaksua muuten kuin indoktrinaatiivisesti: ”Niin kauan kuin periaatteelliset vakaumukset ovat yksilölle välttämättömiä, niin silloin nämä vakaumukset saatetaan ilman niiden perustojen rationaalista arviointia ja silloin niiden opettamisen tapa tulee lähelle sitä mitä nykyiset kommentaattorit pitävät indoktrinaationa”.

muokkaamaan harkitusti ja tietoisesti kasvatettavan maailmankuvaa tietynlaisen uskomusjärjestelmän mukaan.<sup>298</sup>

Eksistenssifilosofiaan ja erityisesti sartrelaiseen eksistentialismiin perustuvissa kasvatustieteellisissä suuntauksissa ei siten voida nähdä primaarista pyrkimystä maailmankuvan rikastamiseen, vaan päinvastoin pyrkimyksenä näyttää olevan tietyn uskomusjärjestelmän (epäautenttisuuden) manifestoiminen uudella laadullisella tavalla ihmisen tajuntaan. ”Toimiviksi” pedagogisiksi ratkaisuehdotuksiksi on sitten löydetty erilaiset indoktrinoinnin ja sosiaalistamiseen tähtäävät dogmaattiset kasvatuskäytännöt.<sup>299</sup>

Erlaisia sosiaalistamiseen tähtääviä kasvatustapojen ja johtamismenetelmiä on historian saatossa tutkittu varsin paljon. Eräs tunnetuimpia sosiaalistamiseen tähtäävistä pedagogisista malleista lienee Albert Banduran kognitiiviseen psykologiaan perustuva sosiaalisen oppimisen malli, jonka mukaan ihmisen toimintaa ja käyttäytymistä voidaan ohjata tehokkaasti erilaisten sosiaalisten ärsykkeiden avulla.<sup>300</sup> Banduran kehittämästä sosiaalisen oppimisen teoriasta on sitten johdettu useita erilaisia sovelluksia ja opetusmenetelmiä kouluttajien käyttöön. Eri-tyisesti sotilaskoulutuksen sekä modernin ajan johtamiskoulutuksen yhteydessä on saatu varsin vakuuttavia näyttöjä siitä, miten tietynlaisen ”kasvatustaustan avulla” on voitu vaikuttaa ihmisen maailmankuvaan ja sen taustalla vaikuttaviin uskomuksiin.

Neoklassisessa yrittäjyyden mallissa ”yrittäjämäisen toimintatavan” oppimisen on ajateltu olevan tehokkainta juuri seuraamalla muiden yrittäjien toimintaa. Pedagogisesti on sitten pyritty painottamaan erilaisia behavioristisia mallioppimisen keinoja, joissa erilaisten motivationaalisten aspektien avulla on kyetty

---

<sup>298</sup> Huttunen (2003) toteaa, että ”yleisesti on ajateltu, että on olemassa tietty rationaalisten opetusmenetelmien joukko, joiden käyttö sulkee pois indoktrinaation vaaran ja näin opetussisällön rationaalisuuden varmistaminen eliminoisi indoktrinaation. Kaikissa näissä käsityksissä on takana rationaalisuuden käsitys, jonka mukaan luonnontiede ja luonnontieteellinen ajattelu ovat paras mitta rationaalisuudelle” (ks. Huttunen 2003, 9).

<sup>299</sup> Aki Huhtinen (1996) näyttää väitöskirjassaan ”*Sielun parantamisesta sielun hoitamiseen*” pyrkineen oikeuttamaan dogmaattiseen maailmankuvaan liittyviä kasvatuskäsityksiä. Näin hän on sitten omalla tavalla kyennyt perustelevaan sellaista kasvatustapojen ajattelua, joka vielä nykyäänkin on laajasti mm. suomalaisen sotilaskoulutuksen sosiaalistamiseen tähtäävän toiminnan taustalla. Värrin (2004) mukaan ”*sozialisaatiossa annetaan ja omaksutaan konventionaalisia tapoja, normeja, moraaliperiaatteita ja katsomuksia, jotka ovat kylläkin tärkeitä, mutta eivät riittäviä ihmisen itsensä ja vastuun kasvatukseen*” (ks. Värrin 2004, 143).

<sup>300</sup> Sosiaalisella oppimisella viitataan siihen, että oppimistapahtumassa on sosiaalisilla ärsykkeillä oleellinen osuus tai että oppimisvaikeudet ovat riippuvaisia sosiaalisesta ympäristöstä. Sosiaalisilla ärsykkeillä tarkoitetaan tässä muiden ihmisten käyttäytymistä tai kulttuurin ilmiöitä. Bandura onkin korostanut juuri havainnoimalla tapahtuvaa mallista oppimista (ks. Bandura 1974; 1977b, 22–55). Banduran teoria eroaakin tässä Skinnerin behavioristisesta oppimisteoriasta, jonka lähtökohdista oppiminen tietoisesti ohjatun ehdollistamisen avulla (ks. Bandura 1974, 8–12; 1977b, 36–39).

ohjaamaan ihmisten käyttäytymistä. Esimerkkinä tästä on Häggin (2011) yrittäjyysvalmennusohjelma, jossa hänen mukaansa *rituaalipedagogiikkaa* on kyetty soveltamaan menestyksekkäästi juuri yrittäjien koulutuksen kohdalla (tätä asiaa on käsitelty lähemmin luvussa 4.2.3) Voidaankin sanoa, että useat ”tehokkaiksi” luonnehditut yrittäjyyden valmennus- ja koulutusohjelmat ovatkin sitten rakentuneet pitkälti sellaisten pedagogisten periaatteiden varaan, joiden avulla myös Viktor Franklin luoman logoterapian vaikuttavuutta on usein juuri pyritty perustelemaan.

## 5.5 Arviointia tiimiyrittäjyyden eetoksesta yhteiskunnan kannalta

Tässä luvussa pyritään vielä yksilöidymmin tarkastelemaan sitä miten yrittäjyys on saanut jalansijaa yhteiskunnallisena ilmiönä. Samalla halutaan kiinnittää huomiota yhteiskunnallisiin murroksiin ja erityisesti globalisaatiokehitykseen, jonka mukaan erilaisille yritystoiminnan muodoille voidaan ajatella löytyvän sijansa omaa historiallista taustaansa vastaan. Hieman kärjistäen voitaisiin todeta, että ilman tietoyhteiskunnan kehittymistä ja globalisaatiota tässä tutkimuksessa esitettävää tiimiyrittäjyyttä olisi vaikea perustella vallitsevien yhteiskunnallisten diskurssien puitteissa. Vasta pääoman ja työvoiman vapaa liikkuminen on johtanut siihen, että myös yritystoiminnan muotoja on tullut tarpeelliseksi arvioida uudelleen sen mukaan, miten ne kykenevät ottamaan huomioon maapallolla vallitsevat yhteiskunnalliset megatrendit. Kysymys ei ole pelkästään ”huomioimisesta”, vaan tarkemmin sanottuna kykenä ymmärtää ja oivaltaa näihin trendeihin liittyvät yhteiskunnalliset muutokset ja erityisesti ihmisen kokonaishyvintvointiin liittyvät muutokset.<sup>301</sup>

Modernina aikana neoklassinen yrittäjyys on löytänyt paikkansa osana teollisen yhteiskunnan rationaliteettina, jossa kasvavien resurssien myötä on tarvittu uusia innovatiivisia toimijoita tuotannon tekijöiden uudelleen järjestämiseksi ja koordinoimiseksi rationaalaisella tavalla. Useat organisaatiotutkijat ovat jo pitkään

---

<sup>301</sup> Jälkiteollisessa yhteiskunnassa pääomien ja työvoiman liikkuvuuden edistäminen on perinteisillä toimialoilla tuottanut selkeän ylitarjontatilanteen ja näin kilpailukyky on jouduttu rakentamaan rationaalisen kustannustehokkuuden ja massatuotannon skaalaedun varaan. Muutokset kysyntäolosuhteissa ovat vaikuttaneet uuteen tapaan ajatella taloudellista kasvua (ks. Malaska 1994; Taucher 1996) sekä työnjakoon liittyviä kysymyksiä (ks. Järvinen, Koivisto & Poikela 2000; Siltala 2004).



huomauttaneet, että tällaiset perinteiset tavat toimia markkinoilla eivät enää yksinään riitä, vaan organisaation oppimiskyky (kyky uudistaa tietoja ja taitoja) muodostaa yhä merkittävemmän kilpailutekijän kilpailluilla markkinoilla. Tästä seuraa useiden tutkijoiden mukaan hyvinvoinnin kasautuminen niille, joilla on mahdollisuus hankkia ja hyödyntää tietoa kilpailijoitaan paremmin (ks. de Geus 1997).<sup>302</sup>

Yritykset ja organisaatiot ovat perinteisesti menestyneet globaalitalouden kilpailluilla markkinoilla tehostamalla tuotantoaan ja siirtymällä lähemmäksi asiakasta, mikä on tarjonnut niille paremman mahdollisuuden hallita liiketoiminnallisia riskejä. Kuviossa 13. on esitelty yritystoiminnan kaksi kasvukaarta, jotka perustuvat väljästi Boston Consulting Groupin kasvumatriisiin eli *Competitive Portfolio Analysis* -malliin (ks. Naumanen 1997, 19).<sup>303</sup>

Markkinaolosuhteiden muutokset ovat edellyttäneet yritysten ja organisaatioiden strategiatason toiminnan uudelleen arvioimista. Tällaisessa tilanteessa yritysjohto joutuu yleensä kriittisesti arvioimaan uudelleen koko yhtiötä koskevan perustoimintatarkoituksen (missio) ja luomaan toimintaa koskevat uudet pelisäännöt ja tavoitteet (visio). Tällainen paradigmanmuutos näkyy mm. aiemmin tässä tutkimuksessa esitetystä Philip Kotlerin (1997) markkinointistrategioita koskevassa tarkastelussa<sup>304</sup> sekä erityisesti siinä, miten yrityksen perustoiminta-tehtävän on ajateltu muuttuvan (ks. kuvio 14).<sup>305</sup>

---

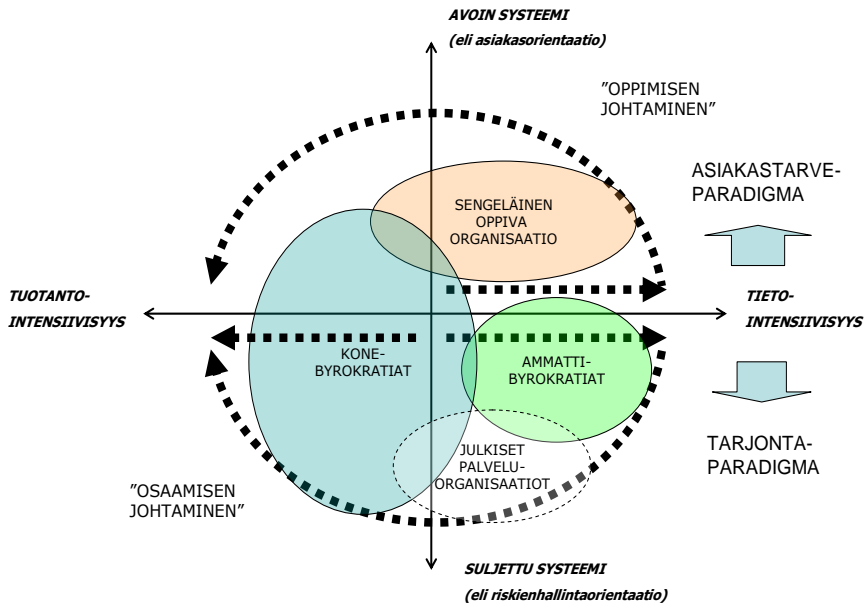
<sup>302</sup> Lehtosen (2002, 18) mukaan organisaatioilla on käytännössä voimavaroja ainoastaan sellaisen osaamisen kehittämiseen, jolla on merkitystä sen nykyisen ja tulevan menestymisen kannalta. Näin osaamisen kehittämisen dynamiikan ymmärtäminen auttaa organisaatiota kehittymään jatkuvasti uudistuvaksi yhteisöksi niin, että oppiminen ja uuden tietämyksen luominen on organisaation toimintakulttuuriin sisäänrakennettu ominaisuus. Johtajien keskeinen haaste on tällöin luoda organisaatio, joka oppii nopeammin kuin kilpailijansa (ks. de Geus 1997; Dubin 1990). Menestyvä yritys ei vain reagoi muutoksiin, vaan on niissä mukana ennakoivasti ja vaikuttavasti (Ruohotie 1996, 42).

<sup>303</sup> Strategisessa mielessä ”oppimistarpeet” ovat erilaisia eri yrityksille. Erot eivät ole niinkään toimialakohtaisia, vaan riippuvat yritysten strategisesta asemoinnista eli uskomuksista joiden perusteella yritys pyrkii varmistamaan omaa kilpailukykyään markkinoilla. Esimerkiksi ns. mintzbergiläisen konebyrokratian oppimistarpeet ovat yleensä funktionaalisia ja tällaisten yritysten menestyminen markkinoilla edellyttää yleensä funktionaalista ja tehokasta resurssien ja riskien hallintaa.

<sup>304</sup> Samantyyppinen paradigmanmuutos näkyy myös erilaisten markkinointikäsitteiden muutosten kohdalla (ks. esim. Malinen 1998; Grönroos 1994). Siinä *transaktiomarkkinoinnin* perusfilosofia perustuu tuotekohtaiseen markkinoinnin suunnitteluun (vrt. tarjontaparadigma). *Subdemarkkinoinnin* perusfilosofia perustuu taas markkinoinnin suunnitteluun ja toteutukseen (vrt. asiakastarveparadigma).

<sup>305</sup> Siltala antaa kirjassaan *”Hyvinvointivaltion lyhyt huonontumisen historia”* (2004) osuvan kuvauksen tarjontaparadigman mukaisesta perusasenteesta brittiläisessä telealan yrityksessä: *”Kun menimme puhelinvirastoihin puhumaan henkilökunnan kanssa, he puhuivat työoloista toimistossa, eläkeistä ja paljosta muusta”,* muistelee Thatcherin hallituksen yksityistämisen neuvonantaja David Young. *”Kukaan ei koskaan maininnut asiakkaita”.* *”Työpaikka oli räätäliöity työntekijöitä varten eikä heitä saanut rasittaa muutoksilla”.* (ks. Siltala 2004, 65).

## YRITYSTOIMINNAN ERILAISET STRATEGIANÄKÖKULMAT



Kuvio 14: Yritystoiminnan erilaiset strategianäkökulmat

Aiemmin yritysten kilpailustrategiat ovat perustuneet pitkälti tuotannon tehokkuuteen ja tuotantoprosessien hallintaan. Tällaisen investointikeskeisen kilpailuedun luominen on ollut aiemmin mahdollista kaikilla sellaisilla toimialoilla, joilla vallitsivat tuotannon skaalaedut ja joilla valmistettiin vakiotuotteita. Näillä aloilla palvelun osuus on ollut perinteisesti vähäinen ja tekniikka yleensä helposti siirrettävää. Yrityksen kuviteltu kilpailuetu on muodostunut silloin kyvystä hyödyntää tehokkaasti ja muita yrityksiä kilpailukykyisemmin käytettävissä olevat resurssit.<sup>306</sup>

<sup>306</sup> Johtamisen fokus on ollut lähinnä resurssien hallinnassa (vrt. strateginen johtaminen) sekä tuotannollisen toiminnan tehokkuudessa (vrt. prosessijohtaminen). Jo 1990-luvulla useat tutkimuslaitokset totesivat, että tällainen investointikeskeinen vaihe on ohitettu ja kilpailuetu ei enää voi perustua resurssipohjaiseen tuotantoon, kasvaviin mittakaavaetuihin ja alhaisiin tuotantokustannuksiin. Myöskään valtiovallan rooli kilpailuasemien suojelijana ei voi olla entisenlainen. (Hernesniemi, Lammi & Ylä-Anttila 1995, 78 – 79.)

Ruohotie (1996) toteaa myös, että vanhaa uusintava oppiminen ei kuitenkaan riitä kehittyvässä ja innovatiivisessa organisaatiossa, jossa ongelmat ovat monimutkaisia ja edellyttävät laadullisesti uudenlaisten ratkaisujen tuottamista. Ei siis riitä, että yritys vain ottaa selvää ja reagoi olemassa oleviin, havaittaviin ja tunnistettaviin muutoksiin. Voidakseen toimia kilpailukykyisesti, yrityksen on riittävän hyvissä ajoin etukäteen ennakoitava muutokset. Oppimisintensitiivisen yrityksen toiminnan lähtökohtana ovat Ruohotien mukaan asiakkaat ja toiminnan laatu. Tällainen organisaatio toimii lähellä asiakasta, reagoi nopeasti muutoksiin, oppii muilta, kyseenalaistaa jatkuvasti toimintaansa, sallii virheitä ja oppii niistä.<sup>307</sup>

### 5.5.1 Erilaisten yrittäjyysmuotojen yhteiskunnalliset intressit

Antiikin Kreikan aikana filosofien kiinnostus näytti olleen erilaisissa ”sosiaalisissa ongelmissa”, joiden aiheuttajina voidaan ajatella olleen sen ajan ”megatrendit” eli yhteiskunnalliset ja kulttuuriset muutokset. Näin juuri sosiaalisessa todellisuudessa ilmenneet ongelmat näyttivät nousevan esiin tuon ajan filosofien pohdintoissa. Kulttuurien yhteentörmäykset ja ylipäättään kulttuuriset murrokset edellyttivät tuolloin uudenlaista tapaa ajatella ihmisenä olemista. Muutostarpeen havaitseminen ei vielä riittänyt, vaan lisäksi näiden filosofien toimesta tärkeäksi keskustelun kohteeksi tuli se, miten tällainen ”muutos” tuli ymmärtää myös ”oppimisen” näkökulmasta.

Tässä tutkimuksessa yrittäjyyttä ja ihmisen asettumista maailmasuhteeseen on tarkastelu oppimisen ja pedagogisen toiminnan näkökulmasta. Oppimisen voidaan aina ajatella perustuvan johonkin ideaan, tarpeeseen tai erityiseen intressiin, jossa ihminen, ”oppija” pyrkii ratkaisemaan jonkin eteen nousseen ongelmakohdan. Tällaisia ”ongelmia” voi olla luonnollisesti lukematon määrä, mutta selkein ero näiden ongelmien välillä on luonnollisesti niiden epistemologisessa

---

<sup>307</sup> Dynaamisessa kilpailutilanteessa Prahalad (1998b) nostaa esiin kahdeksan epäjatkuuustekijää, joiden takia ei voida enää toimia reaktiivisesti odottaen eteen tulevia mahdollisuuksia, vaan yritysten on suunnistettava strategisesti varmistamalla henkilöstön halun ja kyvyn oppia jatkuvasti uusia asioita. Yhä useammat tutkijat ovat alkaneet ”puhua ihmiskeskisestä osaamisen yhteiskunnasta” (Ks. Himanen 2004: Kautto-Koivula & Huhtaniemi 2003). Tämä *dynaaminen lähestymistapa* pitää puolestaan tärkeänä, että kilpailukykyä ja – resursseja uudistetaan jatkuvasti. Kilpailuedun lähteenä ei ole niinkään ydinosaamisen liittyvä tietosisältö kuin osaamisen luomisprosessi ja osaamisrakenteet. (Ruohotie 1996, 21–40.)

luonteessa. Muutoksen hallinnan kannalta oleelliseksi kysymykseksi nousee silloin se, miten mahdollisen muutostarpeen ymmärrämme. Ongelmanratkaisun ja oppimisen mahdollistamiseksi tulisi siis ensin selvittää mihin tietämisen ja oppimisen abstraktiotasoihin ongelmaan liitettävät problematiikka-alueet mahdollisesti liittyvät.

Seuraavassa on vielä esimerkin avulla (ks. kuvio 15) pyritty konkretisoimaan transformatiivisten oppimisprosessien luonnetta ja erityisesti eri tietämisen abstraktiotasoa edustavien oppimisprosessien merkitystä yhteiskunnallisissa murrostilanteissa. Näin myös tässä tutkimuksessa esitetyn tiimiyrittäjyyden ideaalia ja siihen liittyvää kasvatusdiskurssia voidaan ajatella perusteltavan juuri pyrkimyksenä lisätä yritysten ja niissä toimivien ihmisten oppimisintensivisyyttä.

### *Vaihe 1.*

*Ajatellaan, että olemme eläneet aikoinamme kyläyhteisössä, joka on hankkinut pääasiallisen elantonsa metsästämisellä. Kyläyhteisön omaksuma arvoperusta ja kulttuuriperimä tukevat tässä tapauksessa uskomuksia, jossa nimenomaan metsästyksen avulla ihmiset pyrkivät hankkimaan lihaa. Liban tarve ja metsästyks on näin muodostaneet kyläyhteisössä peruskomuksen eli ontologisen taustasitoumuksen olemisen ehdoista, jota ei yhteisössä haluta kyseenalaistaa.*

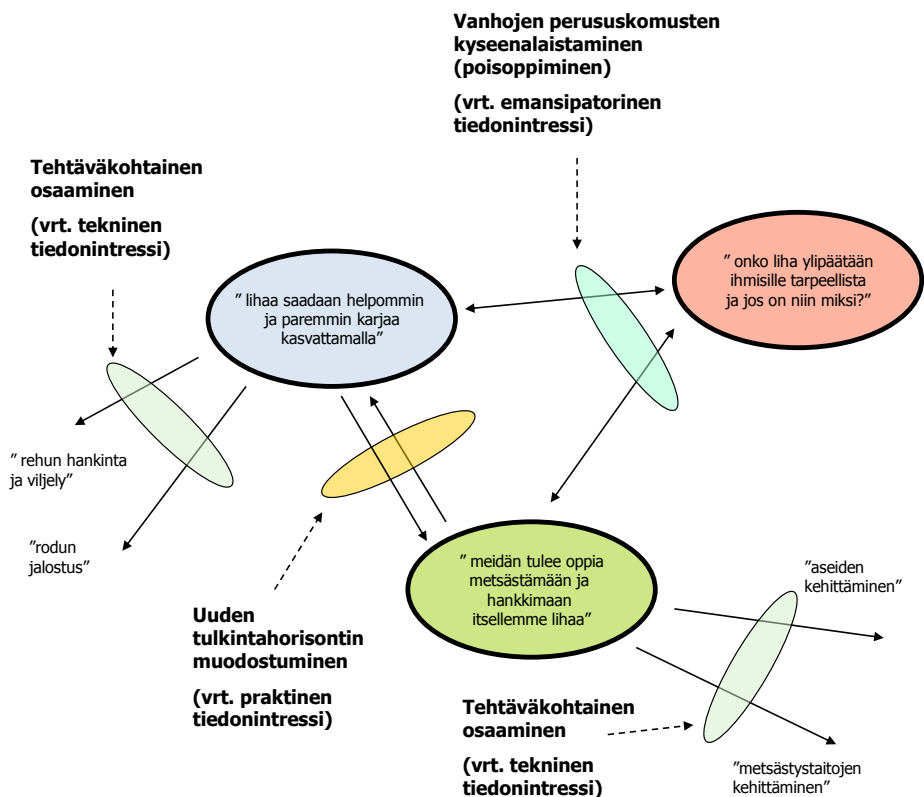
*Tällaisessa tilanteessa tiedon intressi liittyy luonnollisesti siihen miten uusia aseita ja metsästystapoja voidaan kehittää. Metsästystaitojen kehittäminen ja siirtäminen sukupolvelta toiselle on usein sitten perustunut erilaisiin sosiaalisissa lähisubteissa kehkeytyviin behavioristisiin mallioppimisen keinoihin, jota kulttuurinen traditio on samalla ylläpitänyt. Näin oppiminen on leimallisesti pohjautunut tekniseen tiedonintressiin.*

### *Vaihe 2.*

*Sata vuotta myöhemmin riistan väheneminen on sitten aiheuttanut sen, että liban saanti metsästyksen avulla on vaikeutunut. Huomataan, että karjaa kasvattamalla ihminen kykenee useissa tapauksissa jopa helpommin hankkimaan lihaa itselleen.*

*Liban tarvetta ei kukaan kuitenkaan tässä yhteydessä kyseenalaista, vaan tämä säilyy edelleen ns. ontologisena taustasitoumuksena: ihminen pysyy hengissä liban avulla ja pystyy mään uusintamaan materiaalisen olemisensa. Pyrkimys karjan kasvattamiseen tarkoittaa oppimisen näkökulmasta tiedon intressiä joka liittyy eläinten hoitoon, jalostuksen sekä esimerkiksi karjarehun valmistamiseen.*

*Siirtyminen metsästyksestä karjan kasvattamiseen vastaa oppimisteoreettisessa ulottuvuudessa kaksikehävistä transformatiivista muutosta, jossa ihminen joutuu muuttamaan käsitystään toimintatapojensa osalta eli oppimaan uusia menetelmiä ja toimintamalleja jotta lihan hankkiminen mahdollistuisi. Lihan tarvetta ei kuitenkaan kukaan tässä vaiheessa kyseenalaista, vaan sitä pidetään edelleen kiistattomasti ihmisen perusolemukseen liittyvänä asiana.*



**Kuvio 15.** Oppimisen ja tiedon erilaiset intressit yhteiskunnassa

*Vaihe 3.*

*Kun riista on metsästetty ja karjankasvatus saavuttanut käytännöllisen maksiminsa, joku yhteisön jäsenistä saattaa tulla kyseenalaistaneeksi lihan roolin ja tarpeen ihmiselle. Sekä metsästäjät että karjankasvattajat pitävät tällaista kyseenalaistamista järjettömänä ja yhteisön arvoperustaa rapauttavana keskusteluna, jossa ”perinteiset kulttuuriarvot pyritään ro-*

*muttamaan” ja tämän takia tällainen emansipatorinen keskustelu pyritään yleensä yhteisöllisesti vaientamaan.*

*Liban roolin merkityksen (vallitsevan paradigman) kyseenalaistaminen tuottaa usein ek-sistentiaalisen abdistuksen, jossa ihminen kieltäytyy ”oppimasta” ja ”näkemästä totuutta”. Kyseessä on silloin tyypillinen kolmikehäiseen transformaatioon, emansipaatioprosessiin liittyvä abdistus, joka saattaa sitten usein estää myös todellisen muutoksen ja yhteiskunnan luovan uusiutumisen.*

On ilmeistä, että yhteiskunnallisten ongelmien kasvaessa ja etenkin niiden kompleksisuuden lisääntyessä, myös yhteiskunnan oppimisintensivisyyttä tulisi lisätä. Yhteiskuntatieteilijät ovat jo pitkään olleet sitä mieltä, että rationaalisuuteen perustuva teknologiausko ja yksilöä korostava kartesiolainen käsitys maailmasta on sängen ongelmallinen yhdistelmä silloin kun yhteiskunnan perusrakenteissa ja uskomuksissa tapahtuu suuria muutoksia. Tällaisina muutoksina ja megatrendeinä viime vuosikymmenien aikana on pidetty mm. globaalitalouden murrosta sekä ilmaston muutosta. Keskeiseksi kysymykseksi ongelmia ratkaistaessa nousee silloin pohdinta siitä, miten tällaisen muutoksen luonteen ymmärrämme inhimillisen toiminnan näkökulmasta.

Mikäli tällaisessa tilanteessa pyrimme implisiittisesti rajoittamaan tietoisuuttamme ainoastaan ihmisen psykologisella tulkkautumistasolla kehkeytyviin asioihin ja ilmiöihin, niin voidaan varsin aiheellisesti epäillä onko meillä silloin oikeasti mahdollisuutta saada tietoa ”todellisista” ihmisen olemiseen liittyvistä asioista ja ongelmista? Näyttää siltä, että jo antiikin Kreikan aikana filosofit pohtivat juuri tätä kysymystä. Pohdiskelun tuloksena he näyttivät sitten hyljänneen sofistien muodostaman käsityksen ihmisestä ja ihmisen tietokyvystä liian suppeana. Edelleen voidaan siis varsin aiheellisesti epäillä, onko pelkästään rationaalisen ajattelun avulla - teknologiaperiaatteella - mahdollisuus ratkaista ja ymmärtää ihmisyyden syvimpään olemiseen liittyviä olemisen kysymyksiä?

Beairsto ja Ruohotie (2003) ovat kehittäneet tähän Argyriksen ja Schönin malliin <sup>308</sup> perustuen Mezirowin kriittiseen reflektioon perustuvan kolmikehäisen oppimisen mallin, jossa oppija toimii ”itseuudistavasti (*self-transforming*) ja luo

---

<sup>308</sup> Oppimiskehämallin ovat alun perin kehittäneet Argyris & Schön (1978). Argyriksen ja Schönin oppimiskehämallin peruskäsitteinä on pidetty sekä yksikehäistä että kaksikehäistä oppimista.

*uusia prosesseja kehittääkseen uusia mentaalisia malleja*”.<sup>309</sup> Siinä oppimiskehät edustavat oppimisen erilaisia abstraktiotasoja ja ilmentävät ihmisen olemisyymmärrystä koskevia erilaisia tietämisen tapoja ja tasoja (ks. kuvio 16.)

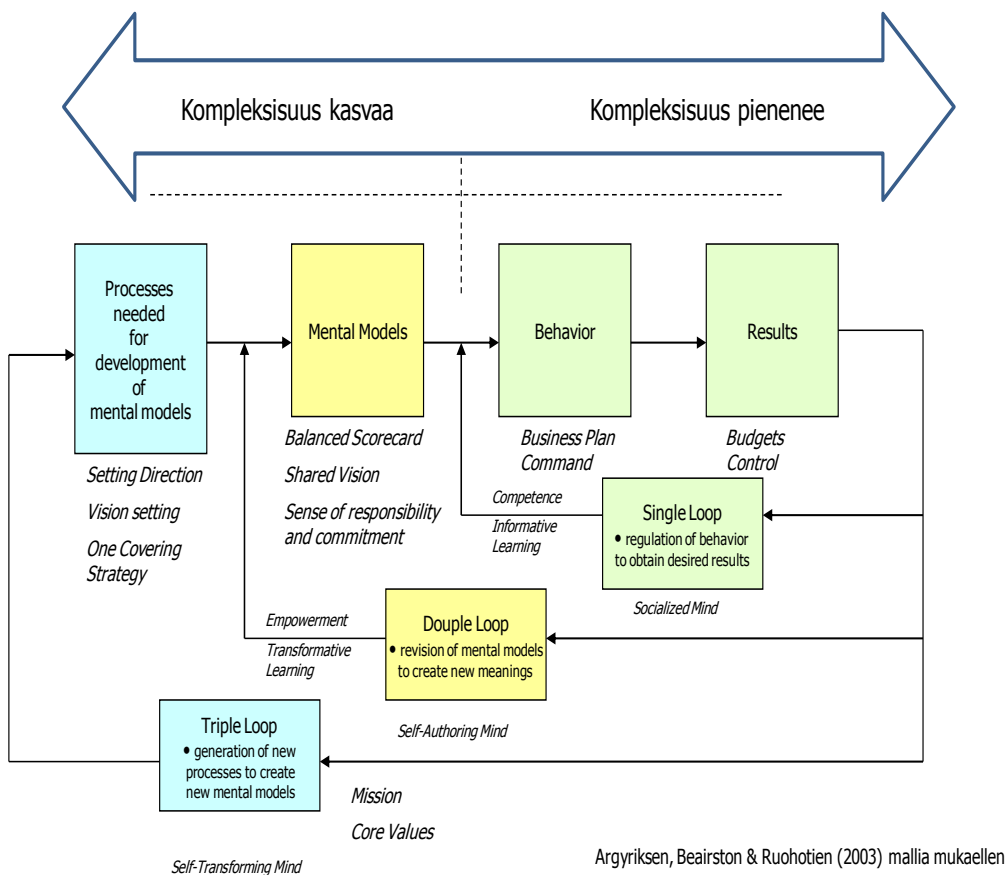
Organisaation yksikehäisen oppimisen (*single-loop learning*) kriteerinä on Antikaisen (2005) mukaan yleensä pidetty rationaalisen tehokkuuden lisäämistä sekä organisaation ennustettavan toiminnan varmistamista. Tällöin yksilöt korjaavat erehdyksiä organisaation asettamien pysyvien normien puitteissa. Uusia normeja ei luoda, vaan organisaatio tehostaa entisten toimintaperiaatteittensa noudattamista. Yksikehäinen oppiminen tarkoittaa sitä, että henkilöstö hyväksyy tiedostamatta organisaation toimintatavat ja pitää niitä itsestäänselvytenä (Antikainen 2005, 74). Yksikehäisen oppimisen taustalla on empiirinen tietokäsitys, jonka mukaan tieto on kokemuksellista, aistihavaintoihin perustuvaa (Raustevon Wright ja von Wright 1994, 104). Behavioristista kumuloivaa oppimista (engl. *cumulative learning*) tapahtuu, kun oppija ei voi kohdistaa oppimaansa mihinkään aikaisempaan tietorakenteeseen tai skeemaan.<sup>310</sup>

Kaksikehäisellä oppimisella (*double-loop learning*) on tarkoitettu sitä, että toiminnalle luodaan uusia pelisääntöjä ja normeja. Näin toimintaa on siis voitu ajateltavan kehittää esimerkiksi ottamalla käyttöön uusia toimintatapoja ja -menetelmiä. Sosiaalisessa ulottuvuudessa kaksikehäisessä oppimisessa tyypillistä on ihmisen psykologisella tulkkikutumisalueella ilmenevien tapahtumien ja tulkintasääntöjen tunnistaminen sekä niiden huomioon ottaminen ihmisten välisissä vuorovaikutustilanteissa. Näin sitä voidaan myös yleisellä tasolla luonnehtia tämän päivän vallitsevana konstruktivistisena oppimisteorian, joka on yleistynyt kognitiivisen oppimispsykologian myötä yleiseksi aikuisten omaehtoista oppimista kuvaavaksi oppimiskäsitykseksi.

---

<sup>309</sup> Tämä kehityksen vaihe edustaa heidän näkemyksensä mukaan korkeampaa voimaantumisen tasoa, johon liittyy vaihtoehtoisten näkökulmien ja vuorovaikutusmahdollisuuksien tarkastelu sekä etsiminen yhdessä muiden itsenäisten yksilöiden kanssa (ks. Bearsto & Ruohotie 2003).

<sup>310</sup> Kumuloivaa oppimista voidaan kutsua myös mekaaniseksi (engl. *mechanical learning*) oppimiseksi. Opetustyön näkökulmasta kumuloiva oppimisprosessi voidaan liittää vanhanaikaiseen oppimiseen, jossa tankattiin laulun sanoja, vuosilukuja, sanastoja yms. (ks. Illeris 2004, 32–34).



Argyriksen, Beirston & Ruohotien (2003) mallia mukaellen

**Kuvio 16.** Oppimiskehien ja kompleksisuuden välinen yhteys

Kolmikehäisessä oppimisessä (*triple-loop learning*) ihmisen ajattelua ohjaavissa merkitysrakenteissa tapahtuu näitä ohjaavien uskomusten muutos ja maailmankuvan uudelleen jäsentyminen (emansipoituminen). Oppimisprosessina se on viitannut erityisesti konstruktiviseen poisoppimiseen, jossa määritelmän mu-



kaan ”merkitysten taustalla vaikuttavat uskomukset otetaan kriittisesti arvioitavaksi vuorovaikutustilanteessa” (so. sosiokonstruktiivinen oppimiskäsitys).<sup>311</sup>

### 5.5.2 Yrittäjyyden eri muodot Habermasin tiedonintressiteorian mukaan

Yrittäjyyden ideaa ja yhteiskunnallista eetosta voidaan myös tarkastella sen mukaan mitkä tiedon ja tietämisen intressit ovat ohjanneet liiketoimintaan orientoitumista. Habermas on esittänyt tiedonintressiteoriaansa avulla eräänlaista kompromissia luonnontieteellisen rationaalisuuden ja hermeneuttisen rationaalisuuden vastakkainasettelulle. Hänen mukaansa luonnontieteiden tarkoituksena on ollut selittäminen ja humanististen tieteiden tarkoituksena on ollut ymmärtäminen. Luonnontieteet ovat taas pyrkineet hänen mukaansa kausaaliteorioiden muodostuksen avulla hallitsemaan luonnonilmiöitä. (ks. Huttunen 2003, 63–99 ja 155.)

Habermas on kiinnittänyt huomiota juuri erilaisten maailmankuvien eriytymiseen historian saatossa ja miten erilaiset tiedonintressit ovat sitten ohjanneet ihmisiä hankkimaan aina kyseistä orientaatiota koskevaa tietoa.<sup>312</sup> Hän ei ole kuitenkaan pyrkinyt arvioimaan erilaisten tiedonintressien ensisijaisuutta tai liittämään niihin minkäänlaisia ihmisyyden olemusta koskettavia eettisiä kannanottoja. Sen sijaan hän näyttää pitävän tällaisia yhteiskunnallisia rationalisoitumisprosesseja ”luonnollisina” kehityskaarina ihmisyyden historiassa ja emansipaatioprosessin tuloksena hän esittää juuri ns. desentralisoitunutta maailmankuvaa, joka antaisi mahdollisuuden neuvotella ja sopia erilaisten intressien pätevydestä. Husserlin (1989) kuvaaman länsimaisen tieteen kriisin syynä Habermas on kui-

---

<sup>311</sup> Tällä on viitattu myös usein kolmikehäiseen transformaatioon eli *akkommodoivaan oppimiseen*. Illeriksen mukaan psykologisessa mielessä akkommodaatio tapahtuu sellaisessa tilanteessa, jossa havainnot ja kokemukset eivät sovi aikaisempiin skeemoihin. Akkommodoiva oppiminen edellyttää, että relevantit oppimisrakenteet, joita voidaan muokata, ovat jo olemassa ja toisekseen yksilö tarvitsee ja tai on valmis käyttämään energiaa oppimisrakenteen muuttamiseen. Kolmanneksi yksilö uskoo, että hänellä on siinä tilanteessa lupa ja riittävä turvallisuus antaa vanhan tiedon mennä menojaan (ks. Illeris 2004).

<sup>312</sup> Huttusen (2003) mukaan Habermasin *tiedonintressiteorian* tavoitteena on ollut alun perin paljastaa tiedon ja tietämisen yhteiskunnalliset ja antropologiset ehdot. Habermasin (1976; 1987; 1990) mukaan *elämämaailman* kokemukset organisoituvat yhteiskunnalliseksi tiedoksi tiettyjen pysyvien intressien kautta. Tiedonintressiteoria lähtee siitä, että ei ole olemassa mitään disintressoitunutta tietoa, joka olisi vapaa historiallisista ja ideologisista seikoista ja näin teoria itsessään puolustaa intressien pluralismia, jossa kukin intressi on pätevä omalla tahollaan.

tenkin pitänyt juuri sitä, että yksi tiedonintressi eli tekninen tiedonintressi on päässyt dominoivaan asemaan.<sup>313</sup>

**Taulukko 5.** Oppimiskehien yhteys tiedonintresseihin ja oppimiskäsityksiin

Oppimiskehät	Oppimisen tavoite, reflektiolaji sekä muutoksen fenomenologinen luonne ja oppimisen ulottuvuus	Tiedonintressi	Oppimiskäsitys
Yksikehäinen <b>OPPIMISEN ENSIMMÄINEN ABSTRAKTIO TASO</b>	Muutokset käyttäytymisessä  Sisällön reflektointi Yksikehäinen funktionaalinen muutos	Tekninen	Behavioristinen mallioppiminen (kumuloivat oppimisprosessit)
Kaksikehäinen <b>OPPIMISEN TOINEN ABSTRAKTIO TASO</b>	Merkitysten ja merkityspektiivien muodostuminen ja muokkaantuminen  Prosessin reflektointi Kaksikehäinen transformatiivinen muutos	Praktinen	Konstruktiiivinen (assimiloivat oppimisprosessit)
Kolmikehäinen <b>OPPIMISEN KOLMAS ABSTRAKTIO TASO</b>	Merkitysrakenteisiin liittyvien uskomusten kyseenalaistaminen  Kriittinen reflektio  Kolmikehäinen transformatiivinen muutos	Emansipatorinen	Sosio-konstruktivismi (akkommodoivat oppimisprosessit)

<sup>313</sup> Desentralisoitunut maailmankuva viittaa sellaiseen reflektiiviseen toimintaan, jossa tiedonintressiteoria itsessään jo toteuttaa emansipatorista intressiä, kun se pyrkii tieteen itsereflektioon. Habermas on määritellyt *diskursianalyttisten* tutkimustensa tavoitteeksi kulttuurin muovaantumisen logiikan selvittämisen ja sen voiman ymmärrettäväksi tekemisen sekä siihen vaikuttamisen (ks. Remes 2003, 47).

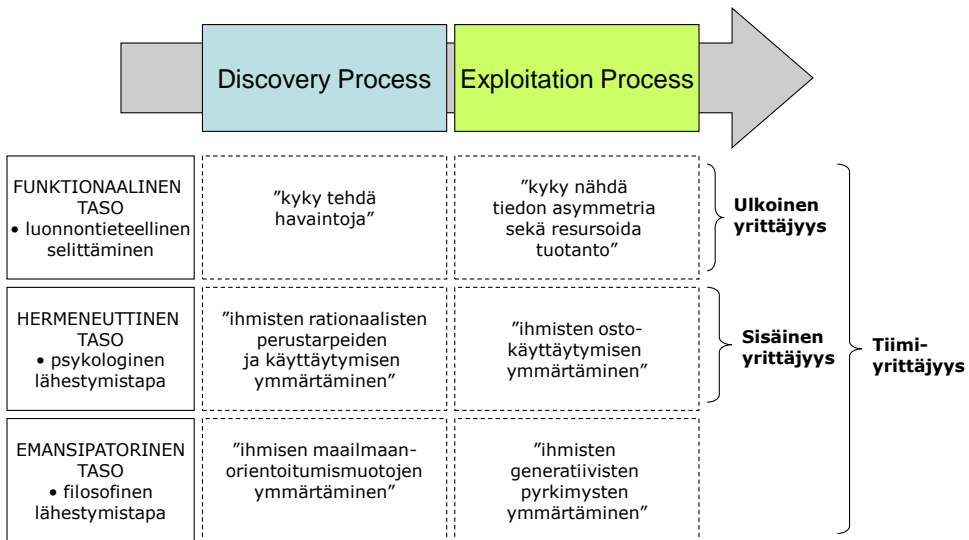
*Teknisen tiedonintressin* lähtökohtana ovat ihmisen tarve välineellisesti ja materiaalisesti uusintaa omat toimintaedellytykset maapallolla. Ihminen siis pyrkii *sopautumaan* yhteiskunnallisiin murroksiin. Tässä ihmistä tarkastellaan pääsääntöisesti kehollisena ja luonnontieteellisenä objektina, jota ohjaavat erilaiset kausaalisesti vaikuttavat voimat.<sup>314</sup>

Habermasin mukaan länsimainen rationalisaatio on merkinnyt sekä *välineellisen* ja *strategisen toiminnan* rationalisoitumista että myös *kommunikatiivisen toiminnan* rationalisoitumista. Välineellisen toiminnan rationalisoituminen on merkinnyt tekniikan ja teknologian kehittymistä eli autonomian lisääntymistä suhteessa luontoon. Strategisen toiminnan rationalisoituminen on puolestaan taas merkinnyt sosiaaliteknologisten välineiden tehostumista. Kommunikatiivisen toiminnan rationalisoituminen on taas tarkoittanut hieman yksinkertaisemmin sanottuna konsensuskseen pyrkivää dialogista toimintaa.<sup>315</sup>

---

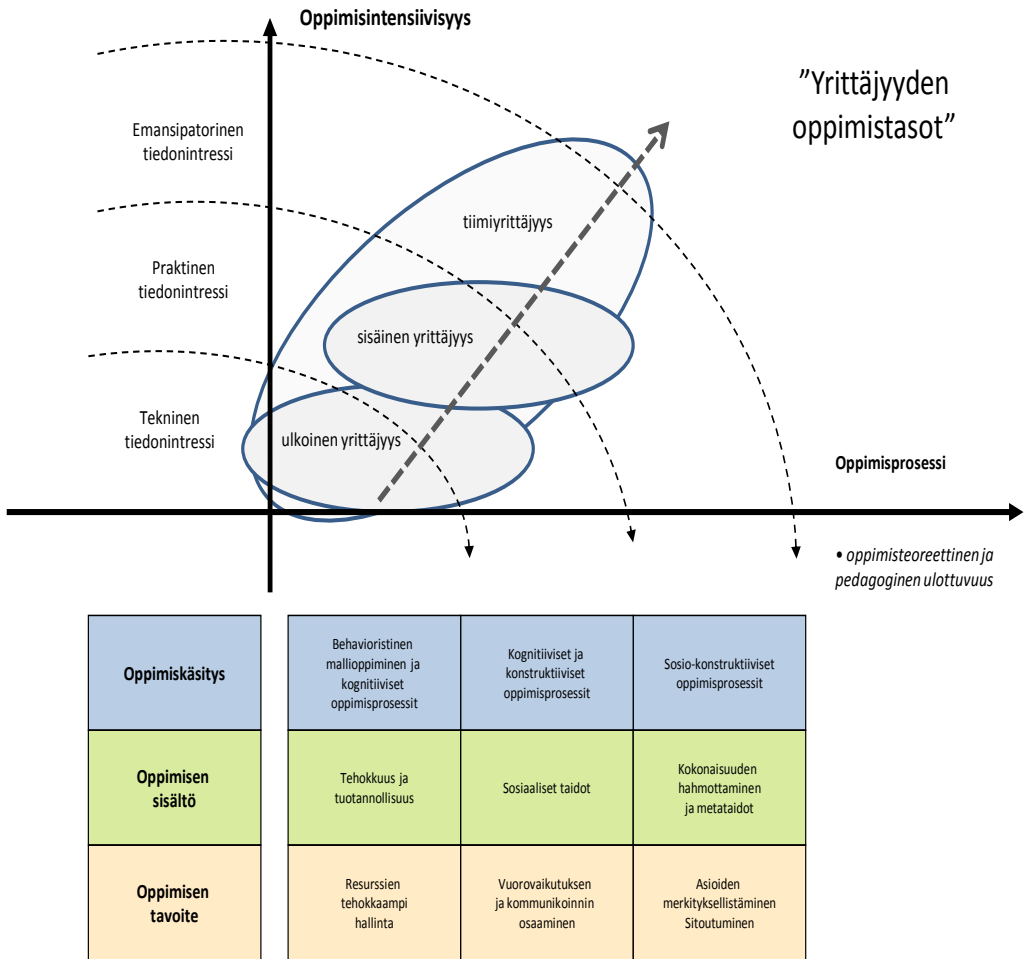
<sup>314</sup> Tällaisesta *teknisestä tiedonintressistä* on Habermasin mukaan kyse juuri empiiris-analyttisissä tieteissä. *Praktinen tiedonintressi* taas kuvaa ihmisen *sosiaalistumista* maailmaan eli siinä on puheen ja kommunikaation avulla pyrkimys ymmärtää ja tulkita hermeneuttisesti ihmisen sosiaalista toimintaa ja käyttäytymistä yhteiskunnassa.

<sup>315</sup> Habermas kutsuu tällaista dialogista toimintaa "diskursiiviseksi tahdon muodostukseksi" eli avoimen, tasa-arvoisen ja pakottoman keskustelun kautta muodostuvaksi tahtotilaksi. Habermas (1996) on sitten oikeudendiskurssiteoriassaan pyrkinyt kuvaamaan edelleen todellisten, aktuaalisten normien sekä demokraattisen tahdonmuodostuksen rationaleettia demokraattisessa tahdonmuodostuksessa (ks. Huttunen 1998, 2003). Rationaalinen argumentointi on Habermasin mukaan kuitenkin usein korvattu neuvotteluissa syntyvillä kompromisseilla (Koivisto & Väliaverron 1987, 31). Tämän mukaan poliittisista kysymyksistä on tehty vain "teknisiä kysymyksiä". Tällöin yhteisöllistä päätöksentekoprosessia kuvaa parhaiten instrumentaalinen malli, eikä silloin ole sijaa arvo-rationaalisuudelle, vaan päätökset tehdään teknisen rationaalisuuden mukaan. Husserlin (1989) kuvaaman länsimaisen tieteen kriisin syynä Habermas pitää sitä, että yksi tiedonintressi eli tekninen tiedon intressi on päässyt dominoivaan asemaan.



**Kuvio 17.** Tiimiyrittäjyyden toiminnalliset tasot

Yrittäjyyskasvatuksen näkökulmasta merkittävimmät erot erilaisten yrittäjyysmuotojen välillä liittyvät juuri niiden erilaisiin käsityksiin oppimisesta ja ylipäättään tiedon intresseistä. Tiimiyrittäjyyden eetoksen mukaan yritystoimintaan liittyvän strategisen tiedon tulisi sisältää myös ihmisen olemista ja eettistä tietoisuutta koskeva tietämisen taso. Näin tiimiyrittäjyyden ideaali kytkeytyy sitten tässä tutkimuksessa esitettyihin sivistysteoreettisiin lähtökohtiin. Yhteiskunnallisenä diskurssina ja intressinä tiimiyrittäjyyden eetoksessa voidaan pitää juuri pyrkimystä lisätä yritysten oppimisintensivisyyttä. Tämän johdosta kaikkia kolmea yrittäjyyden muotoa tulisi myös yrittäjyyskasvatuksen ja pedagogisen toiminnan kannalta tarkastella erilaisten pedagogisten taustateorioiden valossa. Niitä ei siis käytännön opetuksessa tulisi implementoida samansisältöisinä pedagogisina kokonaisuuksina, vaan niitä koskevat didaktiset ratkaisut tulisi eriyttää sen mukaan minkä ajattemme yrittäjyyden eetoksella ja idealla olevan yksilön ja yhteiskunnan kannalta. (ks. kuvio 18)



**Kuvio 18.** Erilaiset tiedonintressit ja oppimisen abstraktiotasot yrittäjydessä

Yhteiskunnallisena rationaliteettina voidaan ajatella, että globaalitaloudessa makrotaloudellinen toiminta ja yhteiskunnan kilpailukyvyyn ylläpitäminen kokonaisuudessaan edellyttävät erilaisia yrittäjyyden muotoja. Näin myös jokaista yrittäjyyden muotoa ja yhteiskunnallista rationaliteettia tulisi kyetä arvioimaan tilanteen mukaan ja tapauskohtaisesti. Esimerkiksi yrittäjyyden neoklassinen muoto lienee tehokkain tapa konstruoida ja koordinoita resursseja silloin, kun maailmassa vallitsee vakaa taloudellinen kasvu ja taloudelliseen toimintaan liittyy

tietty ennustettavuus. Mikäli taas nähtävissä (ennustettavissa) olevien asioiden ja tapahtumien aikajänne lyhenee, niin silloin tällainen ”havaitsemiseen” perustuva reaktiivinen lähestymistapa ei ilmeisestikään riitä. Voidaan ajatella, että juuri murrostilanteissa yhteiskunnan toimintakyky riippuu yhä enemmän siitä, miten kykenemme luomaan kokonaiskäsityksen erilaisista ”ongelmista”. Temaattisesti tällainen taito ja ongelmanratkaisukyky tarkoittaa myös erityistä kykyä oppia, oivaltaa ja ymmärtää entistä paremmin juuri ihmisen olemiseen liittyviä tapahtumisperiaatteita ja lainalaisuuksia. Yhteiskunnallisena intressinä tulisi pitää silloin tässä tutkimuksessa tarkoitettua ”sivistymistä” ja kasvatuksen näkökulmasta sellaista pedagogista toimintaa, jossa pyrkimyksenä on nostaa tietoisuuden tasoa uudelle tietämisen abstraktiotasolle.

Näin keskustelu tiimiyrittäjyyden ideaalista ja eetoksesta palautuu valaistusajan eetokseen, jossa pyrittiin luomaan tulevaisuususkoa vetoamalla sivistyksen voimaan kansakunnan identiteetin luoja ja pelastamassa ihmisiä henkisestä lamasta. Siljanderin sanoin: *”Jo 1700-luvun valistuksesta lähtien kasvatusta ja sivistystä on nähty uuden ja toivottavamman tulevaisuuden tekijänä, muutosvoimana, joka vapauttaa ihmisen olemassa olevan maailman sosiaalisesta järjestyksestä ja tarjoaa lupauksen paremmasta tulevaisuudesta”* (Siljander 2000, 7).

## 5. JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on ollut tutkijan esiyymmärrys siitä, että vallitsevista yrittäjyyskasvatuksen diskursseista ei kyetä nostamaan sellaisia kasvatukseen ja pedagogiseen toimintaan liittyviä periaatteita, joiden mukaan yrittäjämäisen ilmapiiri muodostuu. Tarkastelun keskiöön on nostettu teesi, jonka mukaan tällainen kasvun ilmapiiri voidaan luoda ainoastaan tiettyjen ontologisten oletusten varaan muodostettujen pedagogisten käytäntöjen avulla. Väittämänä esitettiin, että vallitsevat yrittäjyyskasvatuksen muodot eivät lähtökohtaisesti ota huomioon ihmisen itseksi tulemisen ehtoja, eikä yrittäjyyskasvatuksen eetos myöskään tässä mielessä tue kasvatuskäsitystä, jossa tavoitteena on ihmisen itseksi tuleminen pedagogisen toiminnan avulla.

Tutkimus on edennyt vaiheittain ja raportissa on pyritty kohta kohdalta perustelemaan sivistysteoreettisiin lähtökohtiin perustuvan yrittäjyyden ideaalimalin, *tiimiyrittäjyyden* ontologinen erityisyys suhteessa vakiintuneisiin yrittäjyyden muotoihin, joista on tässä tutkimuksessa käytetty nimitystä *neoklassinen yrittäjä*. Tutkimustuloksena ja johtopäätöksenä on esitetty, että ns. neoklassisen yrittäjyyden eetos nojautuu voimakkaasti ihmiskäsityksessään kartesiolaiseen ontologiaan, eikä tämän johdosta siihen liittyvistä yrittäjyyskasvatuksen diskursseista myöskään kyetä nostamaan esiin sellaisia pedagogisen toiminnan muotoja, joissa ihmisen itseyyden kehittymistä ja itseksi tulemistä voitaisiin sivistysteoreettisesti perustella. Tutkimuksen kohdentuminen eri tieteen alueiden rajapinnoille sekä sen tukeutuminen erilaisiin tieteenfilosofian alueella käytyihin keskusteluihin ihmisen olemisen ehdoista, nostavat samalla esiin yhä uudestaan ja uudestaan kysymyksen ihmistä koskevan tutkimuksen luonteesta ja erityisesti osana tieteelistä tutkimusta. Kyse on tutkimusten adekvaattisuusvaatimuksesta eli siitä, miten ihminen on näissä tutkimusasetelmissa tutkimuskohteena pyritty määrittelemään.

Tutkimuksen aikana on edelleen vahvistunut käsitys myös siitä, että ihmisen kasvuun liittyviä ehtoja selvitetessä emme voi mitenkään sivuuttaa kysymystä ihmisen perusolemuksesta, ontologiasta. On käynyt yhä ilmeisemmäksi,

että nimenomaan yrittäjyystutkimuksen kohdalla analyysin kohteeksi tulisi aina ensin ottaa ihmisen perustavanlaatua olevat olemisen muodot, joiden mukaan ihminen asettuu maailmasuhteeseen. Vasta tämä antaa mahdollisuuden muodostaa sellaisia tutkimusasetelmia joiden mukaan tutkittavasta ilmiöstä voidaan ylipäätään sanoa jotain. Esimerkiksi silloin kun puhutaan *sitoutumisesta*, *intentionaalisuudesta*, *intentionoiden muodostumisesta*, *inhimillisestä kehitymisestä* ja ylipäätään *oppimisesta* ontologinen analyysi tulisi ulottaa aina sille tietämisen tasolle ja tavalle, joka on tälle olemistavalle ominaista.

Yrittäjyyden tutkimus on omalla tavalla oivallinen esimerkki eri poikkitieteellisestä, tieteiden rajapinnoissa tapahtuvasta tutkimuksesta, joissa kaikissa tutkimusasetelmissa tulisi aina kiinnittää huomiota siihen, miten ihminen tulisi ymmärtää, jotta tutkimustuloksia voitaisiin edes teoriassa arvioida kohdallisella tavalla. Kuitenkin jo ylimalkainen katsaus amerikkalaiseen yrittäjyystutkimukseen antaa viitteitä siitä, että lähes säännönmukaisesti useat tutkimusasetelmat näyttävät muodostuneen usein varsin epäadekvaatilla tavalla.<sup>316</sup> Tiivistettynä voidaan sanoa, että positivistisessa perinteessä ihmistä ei ole pyritty jäsentämään tietoisena, tahtovana ja merkityksiä antavana olentona. Näin tuloksena on ollut merkityksellisen inhimillisen toiminnan tyypistäminen esineelliseksi käyttäytymiseksi (ks. Raunio 1999). Vartoa (1992) mukailten voidaan sanoa, että *”tällöin on usein päädytty ”tosiasiallisuuden” määrälliseen tutkimiseen, joka on tuottanut ”merkityksettömiä faktoja esinemaailmasta, ei elämämaailman tietoa”* (Varto 1992, 47–48). Tällaisten tutkimusten tai tutkimusasetelmien yksilöiminen ja mahdollisten epäadekvaattisuuksien osoittaminen edellyttäisi luonnollisesti aivan oman tutkimuksensa, joten tässä yhteydessä tyydytään ainoastaan viitteenomaisesti tuomaan esille muutamia näitä ihmistä koskevan tutkimuksen problematiikka-alueita.

Ihmisen ymmärtäminen tiettyjen ontologisten ehtojen mukaan rajaa luonnollisesti niitä käsityksiä, joiden mukaan ihmisyyden potentiaalia ja luovaa energiaa yhteiskunnassa ajatellaan pystyttävän hyödyntämään. Lähtökohtaisesti voidaan sanoa, että erilaisilla uskomuksilla näyttää olevan taipumus jäädä elämään ja toi-

---

<sup>316</sup> Viittaus koskee mm. vuoden 2007 aikana julkaistuja Journal of Small Business Management – joulun julkaisuja 1 – 4, johon on kerätty eri tutkijoiden tuotoksia yrittäjyyden tutkimuksen alueella aina ko. vuoden aikana. Julkaisussa on yhteensä 30 artikkelia, joista suurin osa koskettaa yrityksen rahoitusta, rahoituksen saamista ja erilaisia yritystoimintaan liittyviä riskitekijöitä nimenomaan pienyritysten kansainvälisyyspyrkimysten yhteydessä. Useissa tutkimusasetelmissa, joiden avulla on pyritty selvittämään yritysten johtamista, ihmisten sitouttamista tai esimerkiksi henkilöstön koulutusta, niin tutkimusasetelmat saavat varsin epäadekvaatin luonteen tutkimuskysymyksiin kätkeytävän kehäpäätelmän tyyppisen lähtöoletuksen vuoksi.



sista muodostaa erilaisia mantroja ja hokemia, jotka vuosi toisensa jälkeen pyritään liittämään johonkin ilmiöön ja asiaan. Eräs tällainen myytti tai mantra näyttää liittyvän uskomukseen *yrittäjyyden luovuudesta* ja erityisesti tavassa, jolla luovuus -käsite on liitetty yrittäjyyden ilmiöön. Toinen myytti taas liittyy edellä esitettyyn käsitykseen siitä miten ja millä ehdoin yritykset ”kasvavat”. Lähes päätymätöntä keskustelua on käyty ”yrittäjyyden edistämisestä” ja ”kasvun tukemisesta”. Tarkempi analyysi kuitenkin paljastaa, että kasvun logiikkaa ja kasvun ehtoja on tarkasteltu käytännössä aina positivistisen perinteen mukaan. Voidaan kuitenkin epäillä, että kyetäänkö tällaisen tiedon avulla todellisuudessa saamaan vastauksia kasvun ongelmiin, joihin pienet yritykset matkan varrella törmäävät?

Lopuksi on vielä pohdittu kahta yritystoimintaan ja erityisesti yrittäjyyteen liitettävää uskomusta, jotka kummatkin näyttävät olevan lähtemättömästi sidoksissa ihmisestä tehtyihin ontologisiin ratkaisuihin. Molemmilla uskomuksilla näyttää olevan selkeä yhteiskunnallinen merkitys ja uskomuksina ne näyttävät edelleen ohjaavan vahvasti sitä miten eri tahoilla toimivat yhteiskunnalliset toimijat pyrkivät omalla toiminnallaan vaikuttamaan ja perustelemaan yrittäjyyttä myös koulumaailmassa.

### *Miksi pienyritykset eivät kasva?*

Yrittäjien kasvuhaluttomuus sekä kyvyttömyys palkata uusia työntekijöitä, on ollut erityisesti Suomessa paljon käyty puheenaihe. Suomen Yrittäjien (1998) tekemän selvityksen mukaan alle 10 % pienyrityksistä on kasvuhakuisia ja leimallista useimmille pienyrityksille on toimiminen symbioosissa isomman elinkeinoklusterin veturiyrityksen suojassa. Näiden pienyrittäjien käsityksen mukaan yritystoiminnan laajentaminen ja kasvattaminen hallitusti mahdollistuu ainoastaan mikäli klusterin veturiyrityksen suhdanteet paranevat (teollisuusala) tai ihmisten ostovoima paranee (palveluala). Esimerkiksi Jyväskylän yliopiston tutkimusryhmä selvitti 1990-luvun taloudellisen laman jälkeen uusien yritysten kasvun edellytyksiä ja kasvuhalukkuutta. Tehty tutkimus antaa kuitenkin varsin suppean kuvan pk-yritysten kasvuhalukkuudesta sekä kasvun ehdoista. Tutkimusasetelmassa ei esimerkiksi otettu millään tavalla huomioon laadullisia tekijöi-

tä, joiden mukaan kasvunäkymiä tai -halukkuutta olisi voitu arvioida inhimillisen toiminnan näkökulmasta.<sup>317</sup>

Pienyritystoiminnan resursoinnissa toinen ongelmalliseksi koettu rakenteellinen kysymys on ollut jo pitkään yritysbyrokratian ottama aika ja energia, jossa yrittäjä on itse kokenut työpanoksensa menevän sellaisen toiminnan ylläpitämiseksi, joka ei edistä yrityksen toimintaa. Kysymys on ollut siis pienyritysten henkilöstön resurssien allokoinnista ja tällöin lähinnä yrittäjän omaan työhön liittyvistä rajoituksista.<sup>318</sup>

Vuosituhanne vaihteen tienoilla toteutetussa GEM (*General Entrepreneurship Monitor*) – vertailututkimuksessa kävi ilmi, että tuhannesta suomalaisesta vain 14 suunnitteli yrityksen perustamista, kun Yhdysvalloissa vastaava luku oli 84. Liiketaloudellinen tutkimuslaitos selvitti 1990-luvun aikana yrittäjäksi ryhtymisen lainalaisuuksia ja taustatekijöitä. Tutkimukset eivät ole kuitenkaan löytäneet sellaisia seikkoja, jonka avulla yrittäjyyttä voitaisiin arvioida kuitenkaan henkilötekijöiden perusteella.<sup>319</sup> Yrittäjyysaktiiviteetti Suomessa on ollut nimenomaan akateemisen väen kohdalla erityisen heikko. (Palm, Manninen & Kuntsi 2003, 210–212.)<sup>320</sup>

---

<sup>317</sup> Ks. Littunen Hannu (1998) (Uusien yritysten menestyminen. Osa V: Yritysten kasvuhaluus. Jyväskylän yliopisto. Keski-Suomen taloudellinen tutkimuskeskus). Kasvuhaluutta ja kasvun mahdollisuuksia oli arvioitu lähinnä sen mukaan mitä yrittäjät ja pk-yritysten vetäjät olivat tulkinneet oman toimialaklusterinsa kasvunäkymiä. Otokseen oli valittu teollinen toimiala, joissa tutkimuksen kohteena olevien yritysten päämarkkinat olivat selvästi jo ns. kyllästyneillä markkinoilla. Tästä johtuen ne yritykset, joilla tilauskirja näytti hyvältä, uskoivat kasvun mahdollisuuksiin, mutta muut pitivät kasvunäkymiä heikkoina.

<sup>318</sup> Työaikal selvitysten mukaan yritysbyrokratia on käytännössä estänyt usein yrittäjän lisäpanostuksen yritykseen. Näitä hallinnollisia velvoitteita ja rasituksia on pyritty karsimaan, mutta siitä huolimatta julkisen vallan asettamien velvoitteiden täyttäminen synnyttää yrityksille toimialoista riippuen tuntuviaakin kustannuksia. Hallintomenettelyjen aiheuttamat kustannukset olivat 1990-luvun lopulla vuositason keskimäärin 5000 euroa yritystä kohden (KTM:n Pk-yritysten lupa- ja ilmoitusmenettelyjen karsintatyöryhmän mietintö, 1998).

<sup>319</sup> Tutkimuslaitos toteaa tulosten hajanaisuuden johtuneen todennäköisesti myös siitä, että tulokinnassa ei ole otettu riittävästi huomioon eri yrittäjätyyppien tai erilaisten menestymisen mittareiden vaikutusta tuloksiin. Esimerkiksi yrittäjien kasvusuuntautuneisuus tai sen puuttuminen on jakanut yrittäjät voimakkaasti eri ryhmiin, jolloin taustalla olevia piirre-eroja ei ole pystytty havaitsemaan (Liiketaloudellinen tutkimuslaitos, 1995).

<sup>320</sup> Esimerkiksi Oulun alueella syksyllä 2003 tehdyn kyselyn mukaan yrittäjyys ei juuri innosta ainaakaan akateemisen opinahjon päättäneitä. Selvityksen mukaan vain 5 % valmistuneista päättää ryhtyä yrittäjäksi ja heistäkin suurin osa ryhtyy ammatinharjoittajaksi eli harjoittavat ammatiaan yritystoiminnan statuksen alla. Vertailututkimuksen mukaan Italiassa 85 % opiskelijoista ilmoittaa haluavansa yrittäjäksi ja vain 15 % ilmoittaa haluavansa toisen palvelukseen. Meillä Suomessa tilanne on ollut aivan päinvastainen: 85 % koulua käyvistä haluaa toisen palvelukseen. Ikosen (2006) mukaan näyttää siltä, että haluttomimpia yrittämään ovat ne, jotka ovat olleet pisimpään tekemisissä suomalaisen koulutusjärjestelmän kanssa (Ikonen 2006, 62).

Vuonna 1998 Jyväskylän yliopiston tutkimusryhmä selvitti sekä Suomessa että Yhdysvalloissa toimivien pienyritysten yrittäjyysominaisuuksia. Tutkimuksessa kävi ilmi, että suomalaisista pienyrittäjistä 77 % ilmoitti ensisijaiseksi liiketoiminnan tavoitteeksi (*Primary Objectives*) perheen toimentulon (*Family Income*), kun vastaava luku Yhdysvalloissa toimivilla yrityksillä oli vain 43 %. Liiketoiminnan kasvun ja menestymisen (*Profit & Growth*) tavoitteekseen ilmoitti suomalaisyrityksistä ainoastaan 21 %. Yhdysvalloissa vastaava luku oli 55 % (Koiranen, Hyrsky & Tuunanen 1998, 115). Tutkijaryhmä päättelee, että erot riskinottokyvyssä ja – halussa perustuvat kulttuuritaustassa ja yrittäjäpersoonissa esiintyvissä eroissa.<sup>321</sup>

Tähän tutkimukseen viitaten voidaan myös ilmeisen aiheellisesti kysyä, minkä verran pienyritysten suuri lukumäärä ja niiden kasvuhaluttomuus on mahdollisesti kiinni siitä, että yrittäjä ei kykene hyödyntämään yrityksessä vallitsevaa luontaista kasvupotentiaalia? Onko kyseessä sittenkään todellinen ”kasvuhaluttomuus”? Voitaisiinko suurempana kasvun esteenä tai ongelmana ajatella pikemminkin juuri kartesiolaiseen ontologiaan perustuvaa käsitystä ihmisestä, jonka mukaan ihmistä jo lähtökohtaisesti kehoitetaan toimimaan opportunistisesti? Onko otettu huomioon, että länsimaissa omaksuttua ”hyvän yrittäjän” ideaalia leimaa jo lähtökohtaisesti behavioristinen, alhaista luottamuskulttuuria ylläpitävä yrityskulttuuri? Voisiko todellisena kasvun esteenä olla yrittäjän oma subjektivistinen maailmankuva ja ihmiskäsitys? Voisiko tämä olla syynä siihen, että työntekijät eivät sitoudu, eikä yritys kykene kasvamaan?

### *Myytti yrittäjien ja yritystoimintaan liitettävästä luovuudesta*

Toinen yrittäjyyden olemukseen ja ”oppimiseen” säännöllisesti yhdistettävä myytti liittyy ”luovuus” – käsitteeseen. Kyrö (2005) pitää jopa filosofisen pohdiskelun lähtökohtana oletusta, että ”yrittäjät ovat inhimillisiä toimijoita, joiden toiminnat liittyvät sellaisiin ilmiöihin kuin uusien keksintöjen luominen, innovointi, mahdoli-

---

<sup>321</sup> Kyseinen kyselytutkimus tehtiin käyttäen hyväksi alkuperäistä CEI-indeksiä (The Carland Entrepreneurship Index), joka on tunnettu ja huolellisesti valikoitu mittaristo mittaamaan neljää erilaista yrittäjyyteen liittyvää elementtiä: persoonallisuutta, innovatiivisuutta, riskinottokykyä ja – halua sekä strategista asemointikykyä (Carland, Carland & Hoy, 1992). Näistä innovatiivisuus sekä riskinottokyky on nostettu usein päällimmäisiksi yrittäjyyttä kuvaaviksi muodoiksi. Riskinottokykyyn (*risk taking propensity*) liittyy siten läheisesti seuraava Brockhausin vuonna 1980 esittämä määritelmä (Näsi, Näsi & Hyrsky, 1997).

*suuksien tunnistaminen sekä näiden tilaisuuksien hyödyntäminen*". Koironen ja Pohjan-  
saari (1994) toteavat puolestaan yrittäjyyden ydinpiirteenä olevan mahdollisuu-  
teen tarttumisen riippumatta siitä kenelle voimavarojen kontrollointi kuuluu.  
Yrittäjyys syntyy siis innovatiivisuudesta ja yrittäjyys viriää mahdollisuuksien  
hyödyntämisestä (Paajanen 2001, 32).<sup>322</sup>

Amerikkalaiset organisaatio- ja strategiatutkijat ovat myös sivunneet tätä  
yrittäjyyteen liitettävää perusominaisuutta omassa teorianmuodostuksessaan.  
Ainoa Mintzbergin (1983) kuvaamista organisaatioiden rakenteista, joka pystyy  
edistykselliseen innovatiivisuuteen, on hänen mielestään adhokratia. Mintzberg  
(1989) käyttää adhokratiasta nimitystä ”innovatiivinen yritys”.<sup>323</sup>

Näin voidaan ajatella, että ns. ”innovatiivinen luovuus” on lähellä tunnis-  
tamista ja osa sellaista tajunnan sisäistä prosessia, joka ei vielä ole myöskään osa  
ihmisen kognitiiviseksi miellettyä toimintaa. Innovatiivisessa luovuudessa näyt-  
täisi näin olevan kysymys juuri uusien merkitysrakenteiden muodostumisesta.  
Näin tällainen luovuus ei siis voi perustua pelkästään yksilön kognitiivisiin ja  
psykologisella tulkkiutumisalueella tapahtuviin mentaalisiin prosesseihin, vaan  
on enemmänkin tiedostamatonta tajunnan virtaa, joka ilman integraatiota johtai-  
si kaaokseen.<sup>324</sup> Adaptiivinen luovuus” taas näyttäisi tarkoittavan uusien merki-  
tysperspektiivien luomista olemassa olevien merkitysrakenteiden puitteissa.  
Oppimistoreettisesti adaptiivisessa luovuudessa ihmisen persoonallisuudessa  
painottuvat silloin yksilön kognitiiviset ja affektiiviset rakenteet. Teknologiaan

---

<sup>322</sup> Liiketaloustieteilijät ovat pitkään pohtineet ja kiistelleet yrittäjyyden ”isän”, Schumpeterin kä-  
sitystä siitä, mitä hän tarkoitti ”luovan tuhoajan” idealla ja voidaanko tällaista ideaa käsitteellistää tie-  
teen antaman tiedon mukaan. Tällä sanaparilla Schumpeterin oman käsityksen mukaan tarkoitti nimen-  
omaan maailmasuhteiden tulkintaan liittyvän uuden tiedon ymmärtämistä ja oppimista.

<sup>323</sup> Adhokratioita löytyy hänen mukaansa kaikkialta missä olosuhteet ovat kompleksiset ja dy-  
naamiset (Mintzberg 1983, 268). Amerikkalaiset yrittäjyystutkijat ovat käyneet jo pitkään keskustelua  
luovuuden olemuksesta. Esimerkiksi Kirton (1976; 1987; 1989; 1994a) on pyrkinyt erottamaan ”*innova-  
tiivisen luovuuden*” ja ”*adaptiivisen luovuuden*” toisistaan. Kompleksisuus on taas yhteydessä innovatiivisuu-  
teen. Kompleksinen ihminen pystyy tekemään yhteistyötä sekä samalla vastustamaan liiallista mukau-  
tumista muiden mielipiteisiin ja organisaatioon (Korpelainen 2005, 53). Luovuuden itsessään voidaan  
ajatella olevan suoraan yhteydessä ajattelun alkukantaiseen muotoon eli tunnistamiseen (Bion 1962b;  
Grinberg 1990; Turunen 1998). Tunnistamisen (eli identifikaation) kautta ihminen tekee päätelmiä  
ilmiöiden välisistä suhteista. Kyse ei tässä vaiheessa ole kuitenkaan tietoisesta tajunnan toiminnasta eli  
tietoisesta päättelystä, vaan tajunnan sisäisestä prosessista, joka muokkaa kokemuksia jäsentäen niitä  
toisensa yhteyteen (ks. Keski-Luopa 2001, 313).

<sup>324</sup> Korpelaisen (2005) mukaan differentaatio tuottaa ihmiselle tunteen pätevydestä ja erottau-  
tumista muista. Integraatio taas on liittymistä muihin, ideoihin, ihmisiin ja yhteisöihin minän ulkopuo-  
lulle. (Csikszentmihalyj 1993, 157.) Voidaan siis ajatella, että vasta differentaation seurauksena syntyy  
integraatio, jossa innovaatio muodostaa kognitiivisesti mielellisen ja tajuttavan merkityksen. Ks. Corno,  
Lyn, and Richard E. Snow. ”*Adapting teaching to individual differences among learners.*” (1986).

liittyvät innovaatiot näyttäisivät olevan usein juuri seurausta erilaisista ”adaptiivisen luovuuden” prosesseista, jonka tuloksena uutta tekniikkaa ja teknologiaa on voitu soveltaa ja siirtää menestyksekkäästi uuteen kontekstiin. Voidaankin ajatella, että pienyrityksissä luovuus näkyikin useimmiten juuri em. kognitiivisena ”adaptiivisen luovuuden” muotona.

Organisaation tulisi kuitenkin kyetä luomaan riittävää väljyyttä tällaiseen luovaan ja innovatiiviseen ”oppimiseen”. Yrittäjyyden isänä pidetty Joseph Schumpeter (1934) esitti myös aikoinaan, että ”innovatiivinen luovuus” mahdollistuu ainoastaan isoissa yrityksissä. Samaa tulokseen on tullut myös Kimmo Kevätsalo todetessaan, että pienyrittäjän arjessa ei juuri ole tilaa luovuudelle ja innovatiivisuudelle. Kaiken kaikkiaan myytti yrittäjyydestä ja erityisesti yrittäjyyden neoklassinen muoto näyttää vahvasti rakentuneen tiettyjen uskomusten varaan, joissa on painotettu usein vain yritystoiminnan taloudellista ja teknistä rationaliteettia. Näin myös näyttäisi siltä, että neoklassiseen yrittäjyyteen liittyvä opportunistinen ja välineraationaalinen pyrkimys suuntaa oppimista mieluummin adaptiivisen kuin innovatiivisen luovuuden suuntaan.<sup>325</sup> Usein suomalaisen teknologiateollisuuden kasvua on pyritty selittämään juuri suomalaisten insinöörien kykyä siirtää uutta teknologiaa omiin tarpeisiinsa ja näin tällainen adaptiivinen kyky luovaan toimintaan ollut sitten perustana useiden uusien toimialojen muodostumiselle.

Kasvatuksella halutaan siis vaikuttaa ihmisen toimintaan ja ajatteluun. Vaukuttaminen ilmenee yhteiskunnassa erilaisina uskomus- ja johtamisjärjestelminä, joiden avulla yhteiskunnan ja yhteisöjen intressejä pyritään palvelemaan. Näin johtajien ja kasvattajien käsitykset maailmasta, ihmisestä ja oppimisesta määrittävät sen, miten erilaisia asioita tulisi tavoitella. Kysymys on luonnollisesti siitä, minkälaisen toimenpiteiden avulla ajatellaan ”vaikutettavan” ja minkälaisia asioita halutaan tavoitella ”vaikuttamisen” avulla. Johtamis- ja kasvatuskäsitykset eivät ole synnynnäisiä ominaisuuksia, vaan tietynlaiset kasvatuskäytännöt ja joh-

---

<sup>325</sup> Kimmo Kevätsalo: ”Innovaatiot syntyvät palkkatyön suojissa”: Innovatiivisilla, uusilla yrityksillä on Kevätsalon mukaan yksi keskeinen, tunnistettava piirre: ne syntyvät pääasiassa suurten yritysten, yliopistojen tai julkisen sektorin suojissa kehitetyistä tuoteideoista. Hän toteaa artikkelissaan, että ”Idean kehittäjät kyllästynyt ympäristöön, vievät idean mennessään ja perustavat yrityksen. Usein tätä pidetään innovatiivisena uusyrittäjyytenä, vaikka todellisuudessa tuoteidea on kehitetty palkkatyön suojissa. Alkava yrittäjä ei ehdi innovoida. Hän hakee rahaa selvittääkseen tästä päivästä ja huomista”. ”Innovaatiot lähtevät parhaimmillaan liikkeelle isoon organisaation syntyneistä rauhallisista taskuista, joissa ei ole yrittämisen pakkoa, mutta kylläkin mahdollisuus luovalle joutilaisuudelle”.

Ks. [http://www.kayttotieto.fi/artikkeliv\\_lasmak\\_8\\_5\\_06.htm](http://www.kayttotieto.fi/artikkeliv_lasmak_8_5_06.htm). Noud. 18.1.2013.

tamistyyliä ovat kulttuurillisesti omaksuttuja ja sosiaalisen yhteisön omaksumia käsityksiä siitä, miten ihminen ”oppi” ja miten ihmisen toimintaan ja ajatteluun voidaan vaikuttaa.

Keskeisiä ihmisen maailmankuvaan syntyämyseen liittyviä yhteiskunnallisia vaikuttajia ja kasvattajia ovat luonnollisesti olleet perheyhteisöt, koulujärjestelmä sekä armeijan sotilaskoulutus sekä myös poliittinen järjestelmä, joka on ajoittain voimakkaastikin pyrkinyt vaikuttamaan ihmisten uskomuksiin ja asenteisiin. Liittymällä ryhmään tai yhteisöön yksilö liittyy sen kautta yhteiskuntaan. Sisäis-tämällä ja omaksumalla ryhmän kulttuurin arvot ja normit yksilö saa ikään kuin ”ryhmään kuulumisen oikeuden”. Näin ryhmä ”sosiaalista” jäsenensä, asettaa ”ehdot”, joilla se hyväksyy jäsenekseen.

Esimerkiksi koulutusorganisaatioissa työskenteleville organisaation ylim-män johdon omaksumilla käsityksillä oppimisesta ja organisaation perustehtä-västä on aivan erityinen merkitys. Organisaation implisiittisesti omaksuma joh-tamiskognitio kun itsessään jo sisältää käsityksen ihmisestä ja oppimisesta. Näin ollen myös johtamisvaikuttaminen on aina dialektista ja dualistisesti resonoivaa. Kasvatuksen näkökulmasta edellä esitetty johtamiskognitioihin sisältyvä ontolo-ginen sitoumus tarkoittaa samalla sitoutumista tiettyihin oppimisparadigmoihin.

Amerikkalaista ja suomalaista yhteiskuntaa voidaan pitää malliesimerkkinä modernista markkinatalouteen nojautuvasta maasta, josta erilaiset uusliberalisti-set uskomukset ovat sitten tulleet osaksi koulujärjestelmäämme ja kasvatuskäsi-tyksiämme. Aiemmin management-johtamisen keinoilla on saavutettu erin-omaisia tuloksia talouden alueella. Tällainen resurssien hallintaan liittyvä dog-maattinen ja objektiivoinen johtamis- ja kasvatuskäsitys on sitten siirtynyt laaja-alaisesti myös yritystoimintaa koskeväksi johtamiskognitioksi.

Tiimiyrittäjyyden ideaan näyttää näin sisältävän kaksi perustavanlaatuisia pa-radoksia. Tässä tutkimuksessa esitettyä ”tiimiyrittäjyyttä” näyttää ilmenevän runsaasti päiväkodeissa, urheiluseurojen ja talkooporukkojen toiminnassa – ja vähiten pienyrityksissä. Toinen paradoksi liittyy tiimiyrittäjyyden kasvatusdis-kurssiin: kasvatusvaikuttaminen on tehnyt silloin tehtävänsä, kun kasvatettava ”sivistyy” ja päätyy mahdollisesti luopumaan neoklassisen yrittäjän urasta.

Mikäli haluamme yrittäjyyden avulla edistää ihmisten ja yhteiskunnan hyvin-vointia, niin silloin myös kasvatusta tulisi tarkastella tämän päämäärän puitteissa. Silloin ei myöskään yrittäjyyskontekstissa ”kasvulla” tarkoiteta pelkästään yritys-ten määrällistä lisäämistä. Samalla sen tiedostaminen, että kasvun esteet eivät

useinkaan muodostu ulkoisista olosuhteista, vaan useimmiten ”todellisen” kasvun esteenä näyttävät olevan sellaiset mentaaliset mallit, joiden mukaan yrittäjä on aiemmin opetettu toimimaan. Mikäli kasvun dynamiikkaa ei kyetä ymmärtämään inhimillisen toiminnan näkökulmasta, niin tällöin yrittäjä ei useinkaan kykene laajentamaan liiketoimintaansa, vaikka ulkopuoliset olosuhteet sen sallisivatkin.

Oleellista on myös tunnistaa, että oppilaitosten, työvoimahallinnon ja yliopistojen substanssiin ja funktionaalisiin taitoihin painottuva yrittäjyyskoulutus näyttää itse asiassa vähentävän tehokkaasti kiinnostusta juuri sellaiseen yrittäjyyteen, jota mm. Kotterin esiin nostamissa johtamiskursseissa on pidetty tärkeimpänä tavoitteena: yrittäjämäisen ilmapiirin luomista organisaatiossa. Lisäksi sosiaalistamiseen tähtäävät behavioristiset opetusmenetelmät näyttävät uusintavan tehokkaasti juuri sellaisia toimintamalleja, jotka sitten omaksuttuina kursseina toimivat tehokkaina muutoksen esteinä silloin kun yrittäjiltä ja yrittäjiksi ryhtyviltä edellytettäisiin todellista muutosalttiutta ja kykyä oppia.

Jo 1980-luvun loppupuolella - toimiessani itse yrittäjänä - itselläni tuli usein vastaan tilanne, jossa kaksi maailmaa näytti lyövän ristiin toistensa kanssa. Toisaalta yritystoiminta ja yrittäjyys tuottivat useita hienoja kokemuksia siitä, miten ongelmia oli ratkottu ja miten yrityksessä toimivat ihmiset olivat onnistuneet pääsemään aivan uskomattomiin suorituksiin omassa työssään. Toisaalta yrittäjyyden raadollinen puoli toi esiin myös sen, miten objektiivisesti ympäröivä yhteiskunta suhtautui ja asennoitui yrittäjiin.

Tutkimuksen avulla on näin pyritty hahmottamaan sellaisen yrittäjyyden muotoa, jossa tiimissä toimien ja yrittämällä ihmisen voidaan ajatella täydellistyvän, kasvavan kantilaisittain ”täysi-ikäiseksi sivistyssubjektiksi”. Voidaankin aiheellisesti kysyä miten tässä raportissa esitetyt tiimiyrittäjyyden kehittämistä koskevat periaatteet tulisi käytännössä toteuttaa - mitkä olisivat siihen liittyvät toimintatavat ja pedagogiset toimintamallit? Näyttääkin siltä, että lähimpänä tässä tutkimuksessa esitettyä kasvatuksellista eetosta on Jyväskylässä aikoinaan toimintansa aloittanut Tiimiakatemia, joka mm. ”rakettimallissaan” on tuonut esiin useita sellaisia toimintamalleja ja pedagogisia ratkaisuja, jotka ovat tässä tutkimuksessa nostettu pedagogisessa mielessä ratkaisevaan asemaan. Mielenkiintoista on myös huomata, että akateemisessa kirjallisuudessa pk-yritysten kehittämistä koskevista teoreettisista tarkasteluista ei juurikaan löydy tiimiyrittäjyyden kehittämistä koskevia teemoja. Etenkin kasvatustieteiden alueella yrittä-

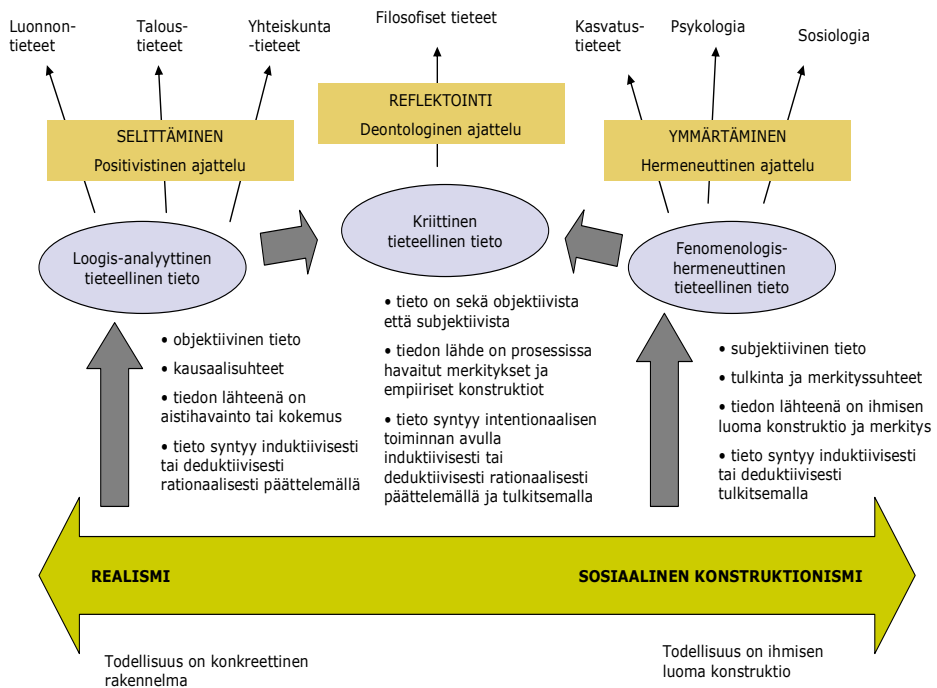
jjys on saanut kohtuuttoman kapean tulkinnan ja yritystalouden ja yrittäjyyden koulutusohjelmat näyttävät uusintavan vahvasti perinteisiä sosiaaliseen malliop-pimiseen liitettäviä pedagogisia ratkaisuja.

Tutkimuksellisenä jatkokehittämishankkeena voitaisiinkin esittää, että tii-miyrittäjyyden ideasta ja siihen liitettävistä oppimisteoreettisista ratkaisuista tulisi pyrkiä muodostamaan koulutuksellinen kokonaisuus, johon liitettäviä pedagogi-sia periaatteita voitaisiin myös perustella tieteellisen tutkimustiedon avulla.



# 6. TUTKIMUKSEN ARVIOINTI

Kuten jo johdanto-osassa esitettiin, niin tämän tutkimuksen kohdalla tutkittavaa ilmiötä ei ole lähtökohtaisesti liitetty mihinkään tutkimustraditioon tai tieteenfilosofisiin lähtökohtiin, koska tutkimusasetelma itsessään jo edellyttää lähestymistapaa, jossa erilaisten filosofisten sitoumusten luonne joudutaan ottamaan ontologisen analyysin ja arvioinnin kohteeksi.



**Kuvio 20.** Erilaisten tiedetraditioiden sijoittuminen tietoteoreettisesti

Lähtökohtana tutkimukselle on ollut tutkijan esiymmärrys tietyistä kasvatukseen liitettävistä pedagogisista ratkaisuista, joissa on saavutettu ihmisen kasvua ajatellen mielekkäitä tuloksia tätä tutkimusta ajatellen. Filosofisen kysymyksen on näin muodostanut juuri ne ihmisen kasvuun ja kasvatukseen liittyvät ontologiset taustaoletukset, joiden mukaan em. pedagogiset ratkaisut ovat syntyneet. Näin tutkimuksessa on päädytty tarkastelemaan eri filosofisten suuntausten alkujuuria ja erityisesti niitä seikkoja, jotka ihmisen kasvun ehtoja tarkasteltaessa näyttävät olevan keskeisessä asemassa.

Tutkimuksen edetessä on käynyt yhä ilmeisemmäksi se, että vallitsevat käsitykset ihmisen maailmanasettumisesta muodoista ja ehdoista näyttävät edelleen muodostavan todellisen haasteen tieteellisen tutkimuksen argumentaatiolle. Ihmisen olemisen kysymistä ei ole kasvatustieteellisessä viitekehyksessä harrastettu kovin paljon ja ontologiset kysymyksenasettelut ovat jääneet syrjään tai ne on suorastaan jätetty syrjään. Etenkin ihmisen kasvun ehdoista ei ole syntynyt yksimielisyyttä aikojen saatossa ja erilaiset ontologiset näkökulmat ovat sitkeästi pitäneet pintansa myös ihmistieteiden kohdalla. Mikä on siis ihmistä koskeva totuus? Yksiselitteistä vastausta tähän ei voida luonnollisestikaan antaa. Sen sijaan voimme antaa tiettyjä osviittoja ja näkökulmia siihen mikä ihminen on ja mitä ihmisen tulisi toimia todellistuaan ihmisenä. Erityisesti käsitykset ihmisen kasvusta, kasvatuksesta ja kasvatusvaikuttamisesta näyttävät jakaneen ihmiset erilaisiin filosofisiin koulukuntiin. Jopa niin, että useiden sotien alkujuuret on ilmeisesti johdettavissa näihin erilaisiin ontologisiin oletuksiin ihmisestä. Minkä asian siis voimme sanoa ihmisessä olevan ”totta”? Onko olemassa jokin ihmistä koskeva perustavaa laatua oleva asia josta voimme mahdollisesti olla yhtä mieltä? Mikä on siis ihmistä koskeva ”totuus”? Mitä totuudella ylipäätään tarkoitamme?

### *Heideggerilaiseen eksistenssifilosofiaan liittyvä ongelmallinen käsitys totuudesta*

Filosofisena työkaluna em. kysymyksen selvittämisessä on usein otettu esiin hermeneuttisen kehän määritelmä, jonka avulla ihmisen eri olemisen muotoja on pyritty selvittämään ja ymmärtämään. Esimerkiksi eksistenssifilosofiassa totuutta määrittävä keskeinen käsite on ollut *aletheia*, joka Heideggerin mukaan tarkoittaa paljastamista, jossa ”*lausuma on tosi, joka paljastuu avautuneisuuden myötä*” - ”*avantu-*

*neisuus on täälläolon olemuksellinen olemistapa*". (ks. Heidegger 2000, 270 – 279.) Heideggerin fenomenologian on sanottu olevan ”*olevien olemisen tiedettä, ontologiaa ja näin fenomenologia on nimi ontologian metodille*”<sup>326</sup> Näin kysyminen ja ymmärtäminen näyttävät hermeneuttisena kehänä.<sup>327</sup> Hermeneutiikka on tämän mukaan ennen kaikkea yritys määritellä tulkinnan luonne hermeneuttiselta pohjalta. (ks. Heidegger 2000, 43–44.)

Heideggerin esittämä fenomenologinen tulkinta ihmisenä olemisesta sekä tähän liittyvä käsitys totuudesta, ”aletheiasta”<sup>328</sup> ei kaikesta huolimatta anna uskottavaa kuvaa siitä miten ihmistä koskevan ”totuuden” jäljille voitaisiin päästä heideggerilaisen eksistenssifilosofian avulla. Tämä johtuu siitä yksinkertaisesta syystä, että fenomenologisessa lähestymistavassa ihmisen olemisen ymmärtämiseen liittyvä hermeneuttisen kehän tulisi johtaa myös tarkastelemaan niitä tapahtumisperiaatteita ja ehtoja, joiden mukaan ihmisen ajatellaan asettuvan maailmasuhteeseen. Kuten edellä on todettu, niin perinteisessä tieteenfilosofisessa keskustelussa juuri tämä ihmisen olemispuolta koskeva ontologinen tarkastelu on sivuutettu vetoamalla vaikeuteen todentaa näitä tapahtumisperiaatteita empiirisiin keinoin. Kuitenkin tällainen ihmisen olemista koskevan totuuden etsinnän voidaan varmuudella sanoa olleen filosofisen pohdinnan kohteena jo tuhansien vuosien ajan. Mutta mikä on ollut sitten pohdinnan mahdollinen tulos? Onko löytynyt jotain sellaista, jonka perusteella voimme päätellä jonkun väittämän olevan todempi, uskottavampi tai totuudellisempi kuin toisen? Millä argumenteilla tällaista väittämää voitaisiin yleensä mielekkäästi perustella?

---

<sup>326</sup> Heidegger on kutsunut omaa filosofista lähestymistapaansa fenomenologiaksi, koska olemista ei kysytä suoraan, vaan se tehdään *Daseinin* kautta. *Daseinin* kyky paljastaa olevien olemista perustuu ontologisesti sen kykyyn ymmärtää todellisuutta, Heideggerin tulkitsemassa perinteisessä filosofian traditiossa todellisuus on ymmärretty materialististen objektien alueena, joka on olemassa ”ulkopuolella” ja riippumattomana inhimillisestä subjektista (Kakkori 2009, 47).

<sup>327</sup> Heideggerin mukaan ”*Dasein tarkastelee itseään tässä kehässä eksistentiaalisen, tulkitsevan ymmärtämisen kautta, siitä bahmottuvan mahdollisuushorizontin ohjaamana ja kehään kätkeytyy alkuperäisimmän tiedon positiivinen mahdollisuus*” (ks. Heidegger 2000a, 197). Olemisen mielen kysyminen ja ymmärtämään pyrkiminen muodostaa ymmärtämisen kehän, jonka Heidegger siis katsoo kuuluvan mielen rakentamiseen ja *Daseinin* tulkitsevaan ymmärtämiseen. (ks. Kervinen 2010, 21.) Näin myös ”*Oleminen ja Aika*”-teosta voidaan luonnehtia juuri *Daseinin* hermeneutiikaksi ja fenomenologiaa kyseisessä teoksessa hermeneuttiseksi filosofiaksi.

<sup>328</sup> Steiner (1997) toteaa, että Heidegger johti määritelmänsä – oppineiden mukaan virheellisesti – juuri tästä kreikan totuutta tarkoittavasta sanasta *aletheia*, jonka hän tulkitsi ”paljastuneisuutena, kätkeytymättömyytenä” (Steiner 1997, 127). Tosin Heideggerin tarkoitus ei ollutkaan todistaa hermeneuttisen kehän olemassaoloa, vaan ennen kaikkea osoittaa kehämäisen ymmärryksen merkitys ontologialle, olemisen ymmärtämiselle (Kakkori 2009, 38).

Subjektifilosofiassa esitetty oletus ihmisen kaikkivoipaisuudesta ja vapaudesta määrittää omaa maailmasuhdettaan itsestään käsin vaikuttaa tämän tutkimuksen avulla saadun tiedon mukaan kaikin puolin epäuskottavalta. Epäuskottavalta se on ilmeisesti kuulostanut jo 2500 vuotta sitten antiikin Kreikan filosofien pohdissa samaa asiaa. Olemisen ymmärtämistä ei tämän päivän fenomenologisen tulkinnan mukaan voida rajata subjektiiviseen kokemukseen ja merkityksen antoon, vaan tämän lisäksi tulisi ottaa huomioon ne ehdot, joiden avulla ihminen todellistuu maailmassa ja erityisesti ne kausaalisesti vaikuttavat ilmiöt, jotka kasvatussuhteessa joko edistävät tai haittaavat ihmisyyden idealin toteutumista reaalielämässä. Näin tällaista subjektifilosofista uskomusta ihmisestä tulisi pitää myös aksiomaattisesti epätotena.

### *Onko pedagoginen ja sosiaalinen kausaalisuus ”totta”?*

Tieteellisessä tutkimuksessa ja erityisesti filosofisesti orientoituneessa tutkimusasetelmassa totuuden rooli ja merkitys joudutaan arvioimaan sen perusteella onko jokin ihmistä koskeva ymmärrys ja oivallus ”uskottava”. Uskottavuus -kriteeri kietoutuu usein siihen, kuinka vahvan tuen esitetty väittäjä tai argumentti saa muista tutkimustuloksista.

Tieteenfilosofisessa keskustelussa tässä tutkimuksessa esitetyt kasvatusfilosofiset argumentaatiot näyttävät jäävän vahvasti ns. marginaaliin. Kuten edellä on pyritty osoittamaan, niin ihmisen itseyden kehittymistä koskeva teoriaperusta on jäänyt kautta rantain varsin huteraksi, koska positivistisessa perinteessä on systemaattisesti pyritty kieltämään tässä tutkimuksessa esitettävät pedagogista ja sosiaalista toimintaa koskevat kausaalisuuden ilmenemismuodot. Tieteen valtavirrassa ja erityisesti positivistisessä perinteessä ihmisen kasvaminen ihmiseksi on temaattisesti jätetty subjektin omalle vastuulle. Tämän mukaan myös kasvatukseen liittyviä seuraamuksia ei ole haluttu ottaa kausaalisessa mielessä arvioitavaksi. Näyttää myös siltä, että ihmisen olemiseen liittyvän abstraktiotason kasvassa ja maailman muuttuessa yhä kompleksisemmaksi, myös erilaisten asioiden keskinäisten riippuvuussuhteiden ja yhteyksien osoittaminen on tullut samalla jatkuvasti yhä vaikeammaksi tehtäväksi. Yhä herkemmin argumentaatioperustaan on muodostunut asioita, joista voidaan sanoa, että ”näin on syytä uskoa”.

Ihmisen halu vaikuttaa ympäristöönsä ja kanssaihmiin tarkoittaa kuitenkin aina sitä, että olemme alttiina intentionaalille vaikuttamiselle eli ”kasvatukselle”, halusimmepa sitä tai ei. Esimerkiksi kaikissa organisaatioissa esimiehen toiminnassa näkyy automaattisesti hänen perusasenteensa alaistaan kohtaan. Siinä hänen ihmiskäsityksensä, hänen näkemyksensä omasta kasvatuskäsityksestään, saavat ilmiänsä. Eksistentiaalisesti muodostunut kasvattajan omaksuma kasvatuskäsitys on kasvatettavan itseksi tulemisen ja itseyden kehittymisen kannalta kaikilta osin aina kriittinen. Tämä kriittisyys tarkoittaa sitä, että kasvatuksellinen vaikuttaminen on aina resonoivaa, toisin sanoen kasvatussuhde muodostuu aina tietynlaiseksi, halusimmepa sitä tai ei. Kasvatussuhteeseen ei siis muodostu neutraalia, kolmatta vaihtoehtoa. Mikäli haluamme vaikuttaa toisen ihmisen käyttäytymiseen, toimintaan ja ajatteluun intentionaalisesti, niin tällainen vaikuttaminen on aina resonoivaa, dialektista ja lopullista.

Humen mukaan ontologista kausaalisuutta on kuitenkin mahdotonta todeta, koska kausaalisuhde on siis tutkijan päässä.<sup>329</sup> Tämän vuoksi puhutaankin kausaaliselityksistä tai kausaalitulkinnoista (Toivonen 1999, 33). Sosiaalista kausaalisuutta on kuitenkin arkiajattelun mukaan mahdoton kiistää. Täydellinen kiistäminenhan tarkoittaa silloin sitä, että myöskään pyrkimys vaikuttaa toisen ihmisen käyttäytymiseen ja ajatteluun ei olisi mahdollista.

Rauhala (2005, 97) on kuitenkin myös todennut, että yleiskieleen on vakiintunut käsitys siitä, että kaikella on syynsä ja mitään ei tapahdu ilman edellä käypää aiheuttavaa tekijää tai niiden joukkoa. Nämä kuvastavat juuri järkipäisiä ja rationaalista ajattelutapaamme.<sup>330</sup> Yhteiskuntatieteelliset ”kausaalilait” ovat käy-

---

<sup>329</sup> Humen mukaan syyn ja seurauksen välinen suhde edellyttää aina myös syyn ja seurauksen välistä välttämätöntä yhteyttä (Hume 1958, I.14). von Wright (1971) näkee Winchin tapaan selittämisen ja ymmärtämisen erilaisina tutkimustavoitteina ja hän pitää mahdollisena selittää osaa inhimillisestä toiminnasta kausaalisesti. Erottamalla käyttäytymisen teoista hän avaa mahdollisuuden myös positivistisen tutkimuksen tarjoamille kausaalisille selityksille. Teolla von Wright tarkoittaa tässä yhteydessä tarkoituksellista, aiottua eli intentionaalista toimintaa, johon liittyy merkitys toimijalle itselleen. Sen sijaan käyttäytymiseltä taas puuttuu tämänkaltainen sisäinen merkitysulottuvuus. Winchin (1958) mukaan nimenomaan sosiaalisille ilmiöille tunnusomaisia ovat sellaiset merkityssuhteet, joita voimme tulkinnan avulla ymmärtää, kun taas kausaalisuhteet ja selittäminen kuuluvat luonnon ilmiöille ja niiden tutkimukseen (Winch 1958, 72, 94–95, 110).

<sup>330</sup> Luonnontieteiden alueella kausaalisuussuhteiden vaikutuksia on pidetty ilmeisinä jo vuosisatojen ajan. Ongelmaksi on sitten muodostunut se, onko vain fyysisillä tapahtumilla kausaalisia vaikutuksia vai toimivatko mentaalisetkin ilmiöt saman vaikutusperiaatteen mukaan (Rauhala 2005, 99). Positiivismin periaatteen mukaan tutkijat pyrkivät tarkastelemaan tekoja ulkoisen havaittavan näkökulmasta ikään kuin niissäkin olisi kysymys käyttäytymisestä. Tekojen kuvaaminen kuitenkin edellyttää von Wrightin mukaan teon motiivien tuntemista. Näitä motiiveja on kahdenlaisia: halut, tavoitteet tai arvot sekä keinoja koskevat uskomukset (Kakkuri-Knuutila 2006, 73–74).

tännössä aina induktiivisesti johdettuja. Tästä seuraa Toivosen (1999, 47) mukaan se, että niitä ei tarkasti ottaen voida koskaan verifioida eli todistaa oikeiksi, koska kaikkia tapauksia on mahdoton tutkia.<sup>331</sup>

Aristoteelisen maailmankuvan ja ihmiskäsityksen mukaan ihmisen asettuminen maailmasuhteeseen on sidoksissa niihin merkityksenantoihin joita ihminen kohtaa lähisuhteissaan. Tämän johdosta ihmisen kasvuun vaikuttaa ratkaisevalla tavalla se, miten ihminen nämä lähisuhteissa koetut asiat saavat merkitysisältönsä ihmisen tajunnassa. Vaikka tilastollisessa mielessä tällaiseen kausaalisuuteen liitettäviä tapahtumisperiaatteita ei voida juurikaan todentaa, ”verifioida”, niin kasvatusvaikuttamiseen liittyvistä tapahtumisperiaatteista sosiaalisessa todellisuudessa on mahdollisuus luoda uskottava kokonaiskuva. Voidaan ainakin sanoa, että niiden kieltäminen ei vaikuta uskottavalta.

Etenkin antiikin Kreikan ajan filosofit näyttivät ”uskovan” ja pitävän totena sitä, että ihmisen ajatteluun voidaan vaikuttaa. Tällaista vaikuttamista he eivät rajoittaneet pelkästään koskemaan ihmisen toimintaa ja käyttäytymistä, vaan lisäksi he uskoivat että ihmisen ajatteluun voidaan vaikuttaa ihmisen tajunnan kanavan kautta. Jo sanat ”kasvatus” ja ”vaikuttaminen” viittaavat tietynlaiseen kausaalisuuteen. Toiseen ihmiseen voidaan siis vaikuttaa tietynlaisen pedagogiseksi katsottavan toiminnan avulla. Toisaalta tällaisen ”vaikuttamisen” kieltäminen tuntuu varsin ”epäuskottavalta” ja silloin mm. sotilaskoulutus ja ylipäätään erilaiset indoktrinoivat ”opetusmenetelmät” tulisi kiistää ”epätosina” - huolimatta siitä, että niiden on osoitettu ”toimivan”.

Onko tässä tutkimuksessa esitetty väittäjä pedagogisesta ja sosiaalisesta kausaalisuudesta uskottava? Näyttää siltä, että tällaiseen käsitykseen ovat jo antiikin Kreikan filosofit päätyneet aikoinaan ja edelleen Kotter on sitten tahollaan todennut saman asian noin 2500 vuotta myöhemmin. Näin ajateltuna tämän tutkimuksen rooli on ollut samalla toimia tietynlaisena sillanrakentajana näiden kahden maailman välillä, jossa molemmissa tapauksissa kyseessä on sellainen ihmisen olemista koskeva tieto, joka näyttää systemaattisesti jääneen taustalle viime vuosisatojen aikana.

---

<sup>331</sup> Etenkin ”*Covering Law*”-selitykset ovat hänen mukaansa yhteiskuntatieteissä musta laatikko-selityksiä, jotka eivät paljasta mitään mekanismeja, joka olisi aiheuttanut havaitut suhteet. Toivonen korostaa, että esimerkiksi tilastollinen yhteys ei ole riittävä edellytys kausaalisuhteille. Tilastollisella analyysillä voidaan siis lähestyä mahdollisia kausaalisuhteita, mutta ei ole tunnuslukua, joka osoittaisi kausaalisuhteen (Toivonen 1999, 21).

Kysymykseen siitä, onko tämän tutkimuksen avulla saatu absoluuttisessa mielessä uutta tietoa ihmisestä tai ihmisenä olemisesta, niin vastaus on valitettavan kielteinen. Hermeneuttinen kehä on johtanut tarkastelun pikku hiljaa sellaiseen suuntaan, jonka perusteella voidaan tulla yhä vakuuttuneemmaksi siitä, että ihmisen olemista koskeva oleellinen tieto on ollut hallussa jo 2500 vuotta sitten. Tässä mielessä uutta kerrottavaa ei juuri ole. Tiedon luonne ja laatu on kuitenkin aina jossain määrin suhteellista. Aristoteelisen maailmankuvan ja ihmiskäsityksen muodostaminen ja konstruoiminen tämän ajan tarpeisiin voi mitä ilmeisimmin nykyajan ihmisille olla kuitenkin jollain tavalla ”uutta tietoa”.

Voidaan myös ajatella, että ihmisen olemista koskevan ”vanhan tiedon” palauttamista voitaisiin nykyäänkin vielä hyödyntää ihmistieteissä ja erityisesti kasvatustieteen sekä kasvatustieteen alueella. Tässä mielessä voitaneen nojautua myös heideggerilaiseen fundamentaaliontologiaan ja todeta siihen liitettävä filosofinen pyrkimys löytää totuus ihmisen olemisen ehdoista. Tämän ajattelun mukaan tieteiden tehtävänä ja tässä tapauksessa juuri kasvatustieteen tehtävänä olisi ensisijaisesti pyrkimys tuoda esiin ja paljastaa juuri erilaisia ihmisten lähisuhteissa ilmeneviä kausaalisuonteisia tapahtumaperiaatteita, joiden avulla ihmisen kasvua ja kasvun logiikkaa voitaisiin paremmin ymmärtää ja tematisoida tieteellisin keinoin.<sup>332</sup> Tässä yhteydessä on kuitenkin sitten edelleen syytä tehdä jyrkkä ero aristoteelisen maailmankuvan ja heideggerilaisen maailmankatsomuksen välillä. Fundamentaaliontologian kytkentä kasvatustieteisiin tulee esiin oikeastaan ainoastaan Heideggerin fenomenologiaan liittyvässä epistemologisessa oivalluksessa, jonka mukaan ihmisen kyky ymmärtää maailmaa on hierarkkisesti rakentunut. Sen sijaan heideggerilaista ontologiaa voidaan pitää liian yksipuolisenä ja filosofisena kysymyksenä voidaan edelleen esittää, miten ihmisen olemista voitaisiin ymmärtää aidolla tavalla, mikäli emme samalla ota tarkasteluun ihmisen eettistä olemusta.

Heideggerilaisessa maailmankuvassa ihminen näyttää asettuvan maailmasuhteeseen juuri subjektifilosofiassa tyypillisesti esitetyllä tavalla. Tässä mie-

---

<sup>332</sup> Heidegger näkee Daseinin ja sen kautta avautuvan ymmärtämispotentiaalain ”*kaikkeaa muuta olevaa edeltäväksi ontologiseksi ensisijaiseksi olevaksi*”, kaiken muun ontologian ehdoksi (Kervinen 2010, 13). Heidegger katsoo, että ihmisen olemista koskeva kysyminen eli ”*fenomenologia on hermeneutiikkaa sanan alleperäisessä merkityksessä, joka viittaa tulkitsemistoimintaan*”.

lessä Heidegger ja Sartre näyttävät edustavan samanlaista ontologista ajattelua: ihmisen oleminen kehkeytyy yksilöstä ja yksilön subjektiivisesta kokemuksesta.<sup>333</sup> Kumpikaan heistä ei tällaisen ontologisen ratkaisun puitteissa sitten esitä minkäänlaisia ajatuksia tai arvioita ihmisen eettisen tietoisuuden muodostumisesta tai ylipäätään miten ihmisestä kasvaa ihminen. Voidaan siis hieman kärjistetysti sanoa, että heideggerilaisessa eksistenssifilosofiassa ei myöskään näytetä otettavan kantaa siihen, onko narsistisuus, kiihkouskovaisuus tai muu tällainen lankeamista osoittava mielenlaatu tavoiteltava tai ei-tavoiteltava ominaisuus ihmisessä.<sup>334</sup> Myös Heideggerin kääntyminen teologiasta ontologiaan vaikuttaa oppimisteoreettisesti samanlaiselta transformaatiolta, jota Frankl on kuvannut logoterapiassaan.<sup>335</sup> Toisen dogmaattisen uskomusjärjestelmän tuottama ahdistus on sitten johtanut kiihkeään pyrkimykseen ymmärtää toisen dogmaattisen uskomusjärjestelmän merkityksiä subjektin omista lähtökohdista.<sup>336</sup>

Tässä tutkimuksen arviointia koskevassa luvussa on pyritty tarkastelemaan ihmisen olemiseen liittyviä uskomuksia ja niihin liitettäviä totuuskäsityksiä. Tieteenfilosofinen arviointi on kiteytynyt kysymykseen siitä onko tässä tutkimuksessa esitettävät pedagogisen ja sosiaalisen kausaalisuuden ilmenemismuodot

---

<sup>333</sup> Heideggerin ja Sartren erilainen käsitys ihmisen ”humanistisesta” olemuksesta liittyi lähinnä siihen, että Sartre katsoi ihmisen jo lähtökohtaisesti olevan ”vapaa” ja riippumaton ihmisen sosiaalisissa suhteissa tapahtuvaan vaikuttamiseen. Heidegger sen sijaan näytti tunnistavan tällaiset ulkopuoliset ”intentionaaliset voimat”, joiden avulla ihmisen maailmasuhdetta pyrittiin muokkaamaan, mutta hän näyttää pitäneen niitä yksilön kannalta jossain mielessä deterministisinä, seikkoina, johon ihminen ei yksilönä kykene vaikuttamaan. Tämän mukaan Heidegger ikään kuin kehottaa keskittymään vain ihmiseen itseensä.

<sup>334</sup> Heideggerin ”harkittu” arvoneutraalisuus tulee tietyllä tavalla ymmärrettäväksi kun otetaan huomioon tuon ajan kaotisuus maailmassa. Heideggerin lyhyt ajanjakso Hitlerin hirmuhallinnon rattaissa sekä hänen johdonmukainen kieltäytyminen pohtimasta natsihallinnon tekemisiä viittaavat siihen, että hän näytti pitävän ihmisen olemista tietyllä tavalla kehityspsykologisesti ”annettuna” ja myös tässä mielessä deterministisenä. Tällaista sisäänpäinkääntyneisyyttä saattoi sitten vielä korostaa vallan ihailu ja suurten sankaritarinoiden tuoma harha siitä mihin ihmisen tulisi elämässään pyrkiä. Perinteestihän länsimaissa on jostain syystä arvostettu juuri narsistisia johtajia ja dogmaatikkoja, jotka ovat vieneet kansat ja joukot voitokkaiisiin taisteluihin.

<sup>335</sup> Steinerin (1997) mukaan *Oleminen ja Aika* -teoksen kirjoittamisen aikoihin vuonna 1926 Heideggerin lähestymistavassa näyttää tapahtuvan ensimmäinen ja perusteellinen käänne. Heidegger kääntyy teologiasta ontologiaan ja nämä hän erottaa aivan ehdottomasti toisistaan. Tätä seuranneet teokset kielsivät kaikki teologiset vaikutteet (Steiner 1997, 15). Thomas Sheehanin (1998, 30) mukaan Heidegger ei sano menettäneensä uskoa Jumalaa vaan ennemminkin katkaisseensa välinsä katolismien dogmaattiseen perinteeseen (Kakkori 2009, 17).

<sup>336</sup> Ymmärtäminen on yksi ihmisen olemista perustavalla tavalla konstituiva olemisen tapa eli fundamentaalinen eksistentiaali. Se on näin Daseinin olemisen, maailmassa-olemisen, perustava tapa tai peruselementti ja näin siis ontologinen kysymys: Dasein on itseymmärryksensä kautta kaiken ymmärtämisen ehto ja lähtökohta (ks. Kervinen 2010, 21).



”totta”. Tutkimuksessa on argumentoitu sen puolesta, että kasvatustieteellisestä ja erityisesti kasvatustieteellisestä näkökulmasta kartesiolainen ontologia ja siitä johdettavat epistemologiset tulkinnat tulisi hylätä virheellisenä, epätotena (vrt. pedagogisen kausaalisuuden kieltäminen). Tämäkään ei vielä yksistään riitä, vaan edelleen ihmisen olemista tulisi arvioida sen perusteella millainen ihminen perusolemukseltaan on ja voidaanko ihmistä kasvattaa. Tässä kysymys kiertyy taas sen arvioimiseen voidaanko tässä tutkimuksessa esitettävän kasvatustieteellisen ja pedagogisten käytäntöjen olevan tieteellisessä mielessä ”totta” (vrt. sosiaalisen kausaalisuuden tunnistaminen ja tunnustaminen).

Edelleen voidaan kysyä, onko meillä olemassa objektiivista tietoa ihmisestä? Kuten jo aiemmin on todettu, niin tämän tutkimuksen ontologisessa ratkaisussa on päädytty hylkäämään kartesiolaiseen ontologiaan perustuva ihmiskäsitys. Tällaista ”hylkäämistä” ei kuitenkaan pidä tulkita siten, että ihmiseen ei kyettäisi liittämään mitään ”objektiiviseksi” luonnehdittua tietoa. Ensinnäkin objektiivisena totuutena voitaneen pitää ihmisen kehollista todellistumista maailmassa. Objektiivisena totuutena tässä tutkimuksessa on lisäksi pidetty sellaista tietoa, joka liittyy käsitykseen ihmisen intentionaalisesta: eksistentiaalisesta tarpeesta täydellistyä tietyllä tavalla maailmassa. Kaikilla ihmisillä näyttää tämän mukaan olevan fysiologisiin lähtökohtiin perustuva tarve todellistua maailmassa tietyllä tavalla ollakseen ihminen. Tällainen ”sisäinen” tarve ei synny oppimalla tai kasvatuksen kautta, vaan tällaisen ominaisuuden voidaan ajatella aristoteelisen perinteen mukaan olevan ihmisen fysiologisessa rakenteessa. Voidaanko tällaista aksiomaa pitää uskottavana? Voidaanko tällaista tietoa näin pitää totena ja edelleen objektiivisena totuutena? Tässä tutkimuksessa esitetyn ihmisen ”fysiologiseen rakenteeseen” liittyvä totuusarvo (subjektin psykoanalyttinen kyky ja tarve todellistua tietyllä tavalla) on aikojen saatossa systemaattisesti pyritty kiistämään joko uskonnollisin tai pragmaattisin perustein mm. toteamalla sen todentamiseen liittyvät ongelmat. Esimerkiksi juuri ihmisen altruistista ja generatiivista olemusta on positivistisessa perinteessä jo lähtökohtaisesti pidetty hyväntahtoisena uskomuksena ja tieteellisessä mielessä se ei ole saanut objektiivisen tiedon statusta.

Tieteellisen argumentoinnin näkökulmasta omalla tavalla mielenkiintoisen filosofisen kysymyksen muodostaa se, että onko tällaista ”tietoa” pidetty epätotena erityisesti sen vuoksi, että tiedon luonnetta ei ole ”ymmärretty”? Tämän perusteellahan koululaitoksessa opettajien tarjoamaa tietoa voitaisiin suurim-

maksi osaksi pitää epätotena, mikäli objektiivisen tiedon mittarina pidettäisiin sitä, että onko opetettu uusi asia tai tieto ”ymmärretty” oikealla tavalla? Asiatyhteyksien ja niiden riippuvuussuhteiden ymmärtäminen ja oivaltaminenhan on filosofisessa mielessä ”oikean tiedon” ja ”totuuden” paljastamista. Totuuden etsiminen ja löytäminen eivät näin ole sidoksissa ilmiön objektiiviseen ”aistimiseen” tai ”havaitsemiseen”, vaan myös ”ymmärtämiseen”. Ymmärtämättömyyttä ei tulisi ilmeisesti pitää perusteena jonkin asian totuusarvioinnissa.

Tutkimuksen luotettavuusarvioinnille suuren haasteen luo lisäksi sen filosofinen ja käsiteanalyttinen luonne. Vaikka tutkimusote ei varsinaisesti ole muodostunut käsiteanalyttisiin perusteisiin, niin tutkimuksen filosofinen lähestymistapa on sitten edellyttänyt useiden käsitteiden ja käsitekokonaisuuksien yhdistämistä siten, että tuloksena on syntynyt uusi käsite. Tällaisia ovat olleet mm. sellaiset kokoavat käsitteet kuten *pedagoginen* ja *sosiaalinen kausaalisuus*, *aristoteelinen maailmankuva* ja esimerkiksi *yrittäjyyden neoklassinen tulkinta*. Näiden kokoavien käsitteiden muodostumista on sitten pyritty perustelemaan suhteellisen seikka-peräisesti pyrkimällä ottamaan huomioon eri tieteiden niille muodostamat merkitykset. Tämä on sitten taas johtanut siihen, että raportin aiheet näyttävät polveilevan eri aihekokonaisuuksista toiseen ja niiden temaattinen yhdistäminen on ollut varsin haastava tehtävä.

Kaiken kaikkiaan tutkimuksen luotettavuusarviointi kiertyy kysymykseen tutkimuksen uskottavuudesta, saavatko tutkimuksessa esitetyt näkökulmat tukea aiemmista tutkimuksista ja voidaanko taas näitä tutkimuksia ylipäätään pitää uskottavina.<sup>337</sup> Tieteiden rajapinnassa tapahtuvan tutkimuksen arviointiin liittyy myös sen validiteetin arviointi.

Sisäisen validiteetin arvioinnin avulla pyritään määritelmän mukaan antamaan vastauksia sellaisiin kysymyksiin, kuten onko esimerkiksi suoritettu käsiteanalyysi perustunut asianmukaiseen ja riittävän kattavaan tietoon tutkittavasta ilmiöstä sekä onko argumentointiketju (logiikka) pätevä selittämään ja antamaan lisäymmärrystä tutkittavasta kohteesta.

Ulkoisen validiteetin arvioinnin avulla pyritään taas luomaan kuva tutkimuksen yleispätevyydestä sekä kontribuutio muille tieteellisen tutkimuksen aloille. Ulkoisen validiteetin arvioinnissa keskeinen kriteeri on taas siirrettävyydessä

---

<sup>337</sup> Cuba ja Lincoln (1988, 84-85) ovatkin tarkastelleet laadullista tutkimusta juuri uskottavuuden näkökulmasta ja liittävät siihen tutkimuksen vastaavuuden (*credibility*), siirrettävyyden (*transferability*), tutkimustilanteen arvioinnin (*dependability*) ja vahvistettavuuden (*confirmability*).

eli miten päteviä saadut tutkimustulokset ovat mahdollisesti jossain toisessa tutkimuskontekstissa ja olosuhteissa.

Yrittäjyyttä ja erityisesti sen neoklassista muotoa ei voida ainakaan kokonaisuudessaan pitää universaalina ilmiönä juuri siihen liittyvän kartesiolaisen maailmankuvan ja siihen liittyvän ontologisen ratkaisun vuoksi. Sen sijaan tiimiyrittäjyyden ideassa ontologisessa ratkaisussa ei ole ainakaan etukäteen nojaututtu mihinkään sellaiseen uskomusjärjestelmään, jossa jokin ihmisen olemuspuoli olisi fenomenologisessa mielessä rajattu pois. Näin sen voidaan ajatella myös olevan yleisinhimillinen tapa asettua maailmasuhteeseen. Tällaiseen ontologiseen ratkaisuun liittyy näin vahvasti aristoteelinen käsitys siitä, että ihminen ei viime kädessä ole mysteeri, vaan ihmisen maailmasuhteen muodostumishdoista voidaan saada tietoa.

Tässä tutkimuksessa muodostettu ontologinen ratkaisu sisältää näin myös aksiooman ja objektiiviseksi tulkittavan kannanoton: ihmisen fysiologinen rakenne ja ihmisen kasvu ihmiseksi todellistuu tietyn logiikan mukaan ja tällainen logikka ei ole muodostunut kulttuurisidonnaisesti, vaan on ilmennettävissä kaikkialla ja kaikilla inhimillisen toiminnan alueella ympäri maailmaa. Emme kuitenkaan tämän perusteella voi mennä sanomaan, että nyt tiedämme kaiken ihmisestä. Jokaiselle sukupolvelle, jokaiselle kasvavalle yhteisölle ihminen näyttää säännönmukaisesti muodostuvan mysteeriksi ja yhä uudestaan ja uudestaan etsitään vastauksia ihmisenä olemisen ehtoihin. Se, että ihmisen olemista ei ymmärretä, ei kuitenkaan millään muotoa tarkoita sitä, että tällaista tietoa ei olisi tai tieto olisi jotenkin saavuttamattomissa.

Edellisen mukaan voidaankin sanoa, että tämän tutkimuksen tehtävänä ja kontribuutiona muille tieteellisen tutkimuksen alueille voidaan pitää juuri filosofista pyrkimystä pitää auki sellainen tiedon ovi, jonka kautta meillä on tilaisuus päästä uudelleen sellaisen tiedon lähteelle, joka meillä ihmisestä on ilmeisesti ollut jo yli kahden vuosituhannen ajan. Samalla se voisi antaa uudelleen keinot jäsentää ihmistä koskevaa tietoa ja erityisesti tieteellisen tutkimus voisi hyötyä tällaisesta jo kerran opitusta ja omaksutusta tiedosta. Tämä antaisi ainakin mahdollisuuden siihen, että ihmistä koskeva subjektiivinen mystifointi voitaisiin pitää aisoissa.

Omana tutkijan eetoksena tässä väitöskirjatyössä oli päästä jäljille siitä, mistä yrittäjyydessä on kysymys ja millaisten ihmistä koskevien sitoumusten perusteella yrittäjyyttä voitaisiin ylipäätään perustella inhimillisen toiminnan näkökul-

masta. Vaikka itselleni onkin matkan varrella muodostunut kohtalaisen jäsentynyt kuva asiasta, niin olen myös jo varsin kauan sitten tajunnut sen, että yrittäjyyden ilmiön kohdalla olen tekemisissä varsin moniulotteisen ilmiön kanssa. Tällaisen teoreettisen ”apparaatin” haltuun ottaminen näyttää olevan varsin työläs tehtävä - eikä työ todennäköisesti pääty koskaan. Tässä mielessä tutkimus on jo alusta lähtien saanut vahvan filosofisen latauksen: olen siis systemaattisesti pyrkinyt etsimään hahmottelemalleni asialle jonkinlaista ”järkiperäistä ratkaisua”.

# LÄHDELUETTELO

- Adorno, T.W. (1966). Teksti on vuonna 1966 pidetyn radioesitelmän ”Kasvatus Auschwitzin jälkeen” -tiivistelmä (suomentaneet Raija ja Esa Sironen sekä Timo Uusitupa). Teoksessa Koivisto, Juha & Mäki, Markku ja Uusitupa, Timo. 1995. *Mitä on valistus?* Vastapaino. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- Alderfer, C. P. (1972). *Existence, relatedness, and Growth. Human needs in organizational settings*. New York: The Free Press.
- Alhanen, K. (2007). *Käytännöt ja ajattelu Michel Foucault'n filosofiassa*. Gaudeamus. Helsinki 2007. Tammer-paino. Tampere 2007.
- Alvarez, S. & Lowell W. B. (2001). The entrepreneurship of resource based theory. *Journal Management*, 27 (6), 755-775.
- Ansoff, H. I. (1965). *Corporate Strategy*. New York: McGraw-Hill.
- Antikainen, E-L. (2005). *Kasvuorientoitunut ilmapiiri esimiestyön tavoitteena* Väitöskirja. Acta Electronica Universitatis Tampereensis 446.
- Arenius, P. & Autio, E. (1999). *GEM - Global Entrepreneurship Monitor. Kansakuntien yrittäjyyspotentiaali. Kymmenen maan välinen vertaileva tutkimus. Suomen osaraportti*. Kauppa- ja teollisuusministeriö. Culminatum.
- Argyris, C. (1972). *The applicability of organizational society*. London.
- Argyris, C. (1982). *Reasoning, Learning and Action: Individual and Organizational*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Argyris, C. (1990). *Overcoming organizational defences. Facilitating organizational learning*. Allyn and Bacon, Boston.
- Argyris, C. (1993). *Knowledge for Action. A Guide to Overcoming Barriers to Organizational Change*. Jossey Bass. San Francisco.
- Argyris, Chris (1992)(1994). *On Organizational Learning*. Blackwell Publishers. Oxford.
- Argyris, C. (1998). Empowerment: *The emperor's new clothes*. Harvard Business Review. Vol. 76. (3). 98-105.
- Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Ausubel, David P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51, 267-272.
- Backman, J. (2006). Omaisuus ja elämä. Teoksessa *Heidegger – Ajattelun aibeita*. Toim. Jussi Backman ja Miika Luoto. Niin & Näin -lehden kirjasarja. Juvenes Print. Tampere.
- Bandura, A. (1991). *Social cognitive theory of self-regulation*. *Organizational behaviour and Human Decision Processes*, 50, 248-287.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Self Control*.  
New York. W.H. Freeman and Company. Bartlett, C.A. & Ghoshal, S.  
Changing the Role of Top Management: Beyond  
Systems to People. *Harvard Business Review*, May-June (1995). 132-142.
- Baumeister, R.F. (1991). *Meanings of Life*.  
New York: Guilford Press.
- Beairsto, B. (1999). Learning to balance bureaucracy and community as an  
educational administrator. In Beairsto, B. & Ruohotie, P. (Eds.), *The education  
of educators: Enabling professional growth for teachers and administrators*.  
Hämeenlinna, Finland: Research Centre for Vocational Education.
- Beairsto, B. & Ruohotie, P. (2000). *Empowering Teachers as Lifelong  
Learners*. Research Centre for Vocational Education.  
Saarijärven Offset Oy. Saarijärvi.
- Beairsto, B. (2003). Multi-Dimensional Administrative Interaction: A  
Binocular Model of Simultaneous Leadership and Management.  
Teoksessa Beairsto, Klein & Ruohotie, Pekka (2003). *Professional Learning and  
Leadership*. Saarijärven Offset Oy. 1-48.
- Beairsto, B. & Ruohotie, P. (2003). Empowering Professionals as Lifelong  
Learners. Teoksessa Beairsto, Klein & Ruohotie, Pekka (2003). *Professional  
Learning and Leadership*. Saarijärven Offset Oy. 115-146.
- Bealer, G. (1998): "*Intuition and the Autonomy of Philosophy*". Teoksessa DePaul &  
Ramsey (eds.) 1998, ss. 201-239.
- Beaney, M. (2003) *Stanford Encyclopedia of Philosophy*.  
The Metaphysics Research Lab. Stanford University.
- Berger, P.L. & Luckmann, T.T. (1994) *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*.  
*Tiedonsosiologinen tutkielma*. (The Social Construction of Reality, 1966). Suom.  
ja toim. Vesa Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Bion, W. (1970). *Attention and Interpretation. A Scientific Approach to  
Insight in Psycho-Analysis and Groups*. Tavistock Publications. London.
- Bohm, D. (1996). *On dialogue*. Nichol, L. (Ed), New York, NY: Routledge
- Bowen, J. (1981). *The History of Western Education*. London: Methuen & Ltd.
- Brandt, R. (1983) "*Heidegger's categories in Being and Time*". *Monist* 66.
- Brandt, S.C. (1982). *Entrepreneurship: The 10 Commandments for Building a Growth  
Company*. Addison-Wesley Publishing Company, Inc. Massachusetts. USA.
- Budner, S. (1982). Intolerance of ambiguity as a personality variable.  
*Journal of Personality*, 30, 29-50.
- Burkitt, I. (1999). *Bodies of Thought: Embodiment, Identity and Modernity*.  
London Sage.
- Burns, J. & MacGregor, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Burrell, G. & Morgan, G. (1979). *Sociological Paradigms and  
Organizational Analysis*. London: Heinemann.
- Bygrave, W.D. & Hofer, C.W. (1991). Theorizing about entrepreneurship.  
*Entrepreneurship Theory and Practice*, Winter 1991, 13-22.

- Cangelosi, V. E., & Dill, W.R. (1965). Organizational learning: Observations toward a theory. *Administrative Science Quarterly*, 10, 175-203.
- Carland, J.W. & Carland, F.H. (1991). *An Empirical Investigation into the Distinctions between Male and Female Entrepreneurs and Managers*. International Small Business Journal, Vol. 9, N:o 3, 62-72.
- Carman, T. (2003). *Heidegger's Analytic. Interpretation, Discourse and Authenticity in Being and Time*. Cambridge University Press.
- Chandler, A.D., Jr. (1962). *Strategy and Structure: Chapters in the History of the Industrial Enterprise*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chandler, A.D., Jr. (1962). *Scale and scope: the dynamics of industrial capitalism*. Cambridge, Mass.: Harvard/Belknap.
- Charmaz, K. (2000). Grounded Theory: Objectivist and constructivist methods. teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative research*. 2<sup>nd</sup> edition. London: Sage 509-535.
- Clark, M. C. (1993). Transformational Learning. Teoksessa S.B. Merriam (toim.), *An Update on Adult Learning Theory. New Directions for Adult and Continuing Education, no. 57*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Coffey, A. & Atkinson P. (1996). *Making Sense of Qualitative data. Complementary Research Strategies*. Sage Publications. Thousand Oaks. London. New Delhi.
- Cooper, A. (2003). Entrepreneurship: The Past, the Present, the Future. teoksessa *Handbook of Entrepreneurship Research. An Inter-disciplinary Survey and Introduction*. Zoltan J. Acs and David B. Audretsch (toim.). Kluwer Academic Publishers. GB Antony Rowe.
- Corsini, R. (1987). *Concise encyclopedia of psychology*. New York: Wiley.
- Crossan, Lane, White & Djurfeldt (1995). *Organizational learning: Dimensions for a Theory*. The International Journal of Organizational Analysis. Vol. 3. No. 4. (October) pp. 337-360.
- Crotty, M. (1998). *The foundation of social research. Meaning and perspective in the research process*. London Sage.
- Csikzentmihalyi, M. (1993). *The Evolving Self: A Psychology of For the Third Millennium*. New York: HarperCollins Publishers
- Daft, R.L., & Weick, A. (1984). Toward a model of organizations as interpretation systems. *Academy of Management Review*, 9, 284-195.
- Deal, T.E. & Kennedy, A.A. (1987). *Yrityskulttuurit – yrityksen käyttäytyminen ja sen rituaalit*. Oy Rastor Ab. Gummerus Oy:n kirjapaino. Jyväskylä.
- Dodgson, M. (1993). *Organizational learning: A Review of Some Literatures*. Organization Studies 1993, 14/3: 375-394. University of Sussex, Brighton U.K.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1986). *Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. Oxford: Basil Blackwell.

- Drucker, P.F. (1985). *Innovation and Entrepreneurship: Practice and Principles*, Harper and Row, New York, 1985.
- Drucker, P.F. (1992). *Managing for the future*. Oxford: Butterworth-Heinemann Ltd.
- Drucker, P.F. (1993). *Post-capitalist society*. New York: HarperCollins.
- Dubin, S. (1990). Maintaining Competence through updating. In: S. Willis & S. Dubin (Eds.) *Maintaining Professional Competence*. San Francisco: Jossey-Bass. 9-43.
- Duncan, R. B., & Weiss, A. (1979). Organizational learning: Implications for organizational design. In B. Straw (Ed.) *Research in organizational behavior* (pp. 75-124). Greenwich, CT: JAI Press.
- Durkheim, É. (1893) (1990). *Sosiaalisesta työnjaosta*. Suom. Seppo Randell. Gummerus kirjapaino Oy. Jyväskylä 1990.
- Dussauge, P. & Hart, S. & Ramantsoa, B. (1997). *Strategic Technology Management*. John Wiley & Sons. Biddles Ltd GB, Guildford and King's Lynn.
- Emmons, R. (1999). *The Psychology of Ultimate Concerns*. New York: Guildford.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) (1999). *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Työelämän ja koulutuksen näkökulma. WSOY. Kirjapainoyksikkö, Juva 1999.
- Evans, D. & Jovanovic, B. (1989). *Estimates of a model of entrepreneurial choice under liquidity constraints*. Journal of Political Economy, 97, 808-827.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fiol, C. M. & Lyles, M. A. (1985). Organizational learning. *Academy of Management Review*, 10, 803-813.
- Frankl, E.V. (1988). *Logoterapia – avain mielekkääseen elämään*. Suomentanut Raija Viitanen. Alkuperäisteos "The Will to meaning". WS Bookwell Oy. Juva 2005.
- Freire, P. (1973). *Education for Critical Consciousness*. New York: Seabury Press.
- Furth, H.G. (1987). *Knowledge As Desire*. Columbia University Press. New York.
- Gadamer, H-G. (2004). *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Valikoinut ja suomentanut Ismo Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Gallagher, S. (1992). *Hermeneutics and Education*. Albany: State University of New York Press.
- Gerholm, T.R. & Magnusson, S. (1972). *Ajatus, aate ja yhteiskunta. Länsimaisten aatteiden ja tieteitten, poliittisten ja yhteiskunnallisten järjestelmien vuorovaikutus antiikista nykyaikaan*. Porvoo – Helsinki.



- Werner Söderström Osakeyhtiön kirjapaino.
- de Geus, A. (1997). *The Living Company: Habits for survival in a Turbulent Business Environment*. Harvard Business School Press, Boston MA.
- Gibb, A. (1995). *Cultivating Entrepreneurship*. CIPE. Saatavilla [www.muodossa: URL:http://www.cipe.org/ert/e17/gibb3\\_95.html](http://www.cipe.org/ert/e17/gibb3_95.html).
- Gibb, A. (2005). The future of entrepreneurship education - Determining the basis for coherent policy and practice. Teoksessa Kyrö, Paula & Carrier, Camille (2005). *The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-Cultural University Context*. University of Tampere. Saarijärven Offset Oy. 44-67.
- Glaser, Barney. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Godratt, E. & Jeff, C. (2004). *The Goal*. Third Revised Edition. Printed in TJ International, Padstow, GB 2004.
- Goleman, D. (2009). *Tunneäly - lahjakkuuden koko kuva*. Alkup. teos: Emotional Intelligence (1997). Otavan Kirjapaino Oy, Keuruu.
- Goleman, D. (1999). *Tunneäly työelämässä*. Neljäs painos. *Working with Emotional Intelligence*. Otava. Suom. Seppo Lahtinen. Otavan kirjapaino Keuruu 2006.
- Grove, A.S. (1985). *Huippusuorituksiin johtamisessa*. Alkup. High Output Management. Suomentanut Kristiina Annala. Rastor-julkaisut. Ylä-Vuoksi, Imatra.
- Grinberg, L. (1990). *The Goals of Psychoanalysis, Identification, Identity and Supervision*. Karnac Books.London.
- Grönroos, C. (1994) From Marketing Mix to Relationship Marketing. Toward a Paradigm Shift in Marketing. *Management Decision*, Vol. 32. 13. No. 5. 407-419.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y.S, (1988). Do inquiry paradigms imply inquiry methodologies? *Qualitative Approaches to Education: The silent Scientific Revolution*. Edited by M. Fetterman, New York.
- Haapala A. (1998). Heidegger – Ristiriitojen filosofi. Gaudeamus. Yliopistopaino. Helsinki.
- Haapasalo, L. (1994). *Oppiminen, tieto ja ongelmanratkaisu*. Medusa-software. Jyväskylä. Gummerus.
- Habermas, J. ( 1976). *Tieto ja intressi*. teoksessa Tuomela R. ja Patoluoto, I. (toim.) *Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet*. Hämeenlinna: Gaudeamus, 118-140.
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1987). *Järki ja kommunikaatio*. Tekstejä 1981 – 1985. Suom. Jussi Kotkavirta. Hakapaino Oy. Helsinki 1987.
- Habermas, J. (1989b). *Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquire into a Category of Bourgeois Society: Cambridge: Polity*.
- Habermas, J. ( 1990). *Julkisuuden rakennemuutos. Tutkimus yhdestä*

- kansalaisyhteiskunnan kategoriasta*. Suom. Veikko Pietilä.  
Vastapaino Tampere 2004.
- Hakanen, A. (1992). *Perustietoa persoonallisuuden psykologiasta*. Turun yliopisto.  
Täydennyskoulutuskeskus
- Hamel, G. (1994). The Concept of core competence, in Hamel & Heene  
(eds.): *Competencebased Competition*. John Wiley & Sons, Chichester. 11-34.
- Hamel, Gary. & Prahalad (1994). *Competing for the Future*. Harvard Business  
School Press, Boston.
- Hamel, G. & Coimbatore K.P.C.K. (1996). *Competing for the Future*.  
Paperback with a new preface by the authors.  
Harvard Business School Press, Boston.
- Hammer, M. & Champy, J. (1993). *Reengineering the Corporation:  
A Manifesto for business Revolution*. New York: Harpers Collins.
- Harré, R. & Grant, G. (1994). *Discursive Mind*. London: Sage.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age  
of uncertainty*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hartoonian, M. (2003). *Democratic Leadership and Professional Growth:  
Creating Knowledge, Wealth and Justice*.  
Teoksessa Beairsto, Klein & Ruohotie, Pekka (2003). *Professional Learning and  
Leadership*. Saaarijärven Offset Oy. 49-114.
- Harva, U. (1981). *Suuria ajattelijointa. Suppea filosofian historia*. Kustannusosakeyhtiö  
Otavan painolaitokset Keuruu.
- Hedberg, B. (1981). How organizations learn and unlearn in *Handbook of  
organizational design, Vol. 1*. P. Nystrom and W. Starbuck (eds.), 3-27.  
Oxford: Oxford University Press.
- Heidegger, M. (1991). Silleen jättäminen. (Gelassenheit, suom. R.  
Kupiainen *Filosofisia tutkimuksia*. Tampereen yliopisto, Vol. XIX. Tampere.
- Heidegger, M. (2000). *Oleminen ja aika*. suom. R. Kupiainen. Osuuskunta  
Vastapaino. Tampere 2000.
- Heikkilä, J. & Heikkilä, K. (2005). *Voimaantumisen työyhteisön haasteena*.  
WSOY / Oppimateriaalit, Helsinki.
- Heinonen, J. (toim.) (2003). *Quo Vadis, suomalainen perheyryitys*.  
PK-Instituutti, Tutun kauppakorkeakoulu. Kirjapaino Grafia Oy.
- Heinonen, V. (1987). *Kasvatustieteen perusteet*. Jyväskylä. Gummerus.
- Helakorpi, S. (2001). *Innovatiivinen tiimi- ja verkostokoulu*.  
Kustannusosakeyhtiö Tammi, 2001. Tammer-Paino, Tampere 2001.
- Helkama, K. (1997). *Murroksen aika*. (toim. Timo J. Hämäläinen)  
WSOY 1997.
- Hernesniemi, H. & Lammi, M. & Ylä-Anttila, P. (1995). *Kansallinen kilpailu'  
kyky ja teollinen tulevaisuus*. Kustantaja: Taloustieto Oy. Helsinki 1995.
- Herrenkohl, R.C. & Judson, G.T. & Heffner, J.A. (1999). Defining and  
measuring employee empowerment. *Journal of Behavioral Science*,  
Vol. 35, No. 3, 373-389.

- Hill, T. (1995). *Manufacturing Strategy. Text and cases.*  
London Business School. Macmillan Business. Anthony Rowe Ltd  
Chippenham, Wiltshire.
- Himanen, P. (2004). *Välittävä ja luova Suomi. Katsaus tietoyhteiskuntamme syviin  
haasteisiin.* Tulevaisuusvaliokunta. Teknologian arviointija 18.  
Eduskunnan kanslian julkaisu 4/2004. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Hinkkanen, H. (2000). Kriittinen ajattelu angloamerikkalaisen  
kasvatuskeskustelun sivistyspäämääränä.  
Teoksessa: *Kasvatus ja sivistys.* Gaudeamus Kirja Oy. Yliopistokustannus  
University Press Finland Ltd. Helsinki. 149-164.
- Hirsjärvi, S. (1985). Johdatus kasvatusfilosofiaan.  
Oy Länsi-Suomi, Rauma 1985. Kirjayhtymä Helsinki.
- Hogarth, R. M (2001). *Educating Intuition.* Chicago: The University of  
Chicago Press.
- Honka, J. & Lampinen, J. & Vertanen, I. (toim.) (2000). *Kobti uutta opettajuutta  
toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Skenaariot opettajan työn  
muutoksista ja opettajien koulutustarpeista vuoteen 2010.* Helsinki: Opetushallitus.
- Honneth, A. (1995b). Integrity and Disrespect: Principles of a Conception of  
Morality Based on a Theory of Recognition Teoksessa C.W. Wright (Toim.)  
*The Fragmented world of the social: Essays in social and political philosophy.* New  
York: States University of New York Press.
- Honneth, A. (1996). *Struggle for Recognition. The Moral Grammar of  
Social Conflicts.* Oxford: Polity Press.
- Hopper, T. & Powell, A. (1985) Making Sense of Research Into the  
Organizational and Social Aspects of Management Accounting: A Review of  
Its Underlying Assumptions. *Journal of Management Studies* 429-465.
- Horkheimer, M. (1991). ”Traditionaalinen ja kriittinen teoria”. Teoksessa J.  
Kotkavirta (toim.) *Järjen kritiikki.* Tampere: Vastapaino.
- Huber, G. P. (1991). Organizational learning: The contributing processes and  
the literatures. *Organization Science*, 2, 88–115.
- Hujala & Puroila & Parrila-Haapakoski & Nivala (1998). *Päiväboidosta varhais-  
kasvatukseen.* Varhaiskasvatus Oy.
- Hume, D. (1958). *A Treatise of Human Nature.* Toim. L.A. Selby-Bigge.  
Oxford: Clarendon Press. (Alun perin julkaistu vuosina 1739-1740.)
- Husserl, E. (1954) ja (1989). *Uudistuminen ja ihmisyyys* (suom.  
Miettinen, Pulkkinen ja Taipale). Tutkijaliitto.  
Toim. Sara Heinämaa. Helsinki 2006.
- Huttunen, R. (2003). *Kommunikatiivinen opettaminen. Indoktrinaation kriittinen teoria.*  
Minerva Kustannus Oy. Paino Kopijyvä Oy. Jyväskylä 2003.
- Huttunen, R. (2009). *Indoctrination, Communicative Teaching and  
Recognition – Studies in Critical Theory and Democracy in Education.* Joensuun yli-  
opisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Joensuun yliopistopaino.
- Huuskonen, V. (1992) *Yrittäjäksi ryhtyminen. teoreettinen viitekehys ja sen koettelu.*

- Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja, Sarja A-2.
- Hyrkäs, E. (2009). *Osaamisen johtaminen Suomen kunnissa*. Lappeenrannan teknillinen yliopisto. Acta Universitatis Lappeenrantaensis.
- Hägg, O. (2011). *Yrittäjyysvalmennus ja yrittäjäidentiteetti*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen Yliopistopaino Oy. Juvenes Print. Tampere.
- Ikonen, R. (2006). *Yrittäjyyskasvatus*. Kansalaisen taloudellista autonomiaa etsimässä. Minerva Kustannus Oy. Kopijyvä Oy, Jyväskylä 2006.
- Illeris, K. (2004). *The Three Dimensions of Learning*. Roskilde University Press.
- Ikäheimo, H. (2003). *Väitöskirjatyö. Tunnustus, subjektiiviteetti ja inhimillinen elämänmuoto. Tutkimuksia Hegelistä ja persoonien välisistä tunnustus-subteista*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä.
- Ikäheimo, H. (2006). *Heidegger, Hegel ja meidän aikamme*. Teoksessa *Heidegger – Ajattelun aiheita*. Toim. Jussi Backman ja Miika Luoto. Niin & Näin –lehden kirjasarja. Juvenes Print. Tampere.
- Illich, I. (1976) *After Deschooling, What?* Writers and Readers Publishing Co-operative. London.
- Inkpen, A., & Crossan, M. (1995). *Believing is seeing: Joint ventures and organizational learning*. *Journal of Management Studies*, 32, 595-618.
- Isokorpi, T. (2006) *Napit vastakkain. Ristiriidat, rajat ja ratkaisut*. PS-kustannus. WS Bookwell Oy. Juva.
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education & Lifelong Learning*. Routledge Falmer. Taylor & Francis Group.
- Johannisson, B. (1997). *In Search of a Methodology for Entrepreneurship Research*. Unpublished Lecture material. Växjö and Lund Unversiteies, 1-12.
- Johannisson, B. & Madsen, T. (1997) *I entreprenskapets tecken, en studie av skolning I förnyelse*. Närings- och handelsdepartemenetet. Ds 1997:3. Stockholm: regereingskansliets offsetcentral.
- Juuti, P. (1995). *Oppiva organisaatio ja laatujohtaminen*. Teoksessa A. Anttonen, S. Helakorpi., P. Juuti, H. Summa & M. Suonperä (toim.) *Laatua kouluun*. Opetus 2000. Porvoo – Helsinki – Juva: Werner Söderström Oy, 18-39.
- Juuti, P. (1997). *Yrityskulttuurin muutos*. Tampere. Tammer-paino.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. (2000). *Tutkimustyön metodeista*. Opinpajan kirja. Tampere. Tampereen Yliopistopaino Oy. Juvenes-Print. Tampere.
- Järvinen, A. & Koivisto, T. & Poikela, E. (2000). *Oppiminen työssä ja työyhteisössä*. WSOY, Juva 2000.
- Kakkori, L. (2009). *Martin Heideggerin olemisen kysyminen*. Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print. Tampere 2009.
- Kakkuri-Knuuttila, M-L. (2006). *Kausaalisuhteet ja selittäminen*

- tulkitsevassa tutkimuksessa. Teoksessa Rolin & Kakkuri-Knuuttila & Henttonen (toim.) *Soveltava yhteiskuntatiede ja filosofia*. Gaudeamus Kirja Oy, Haka-paino Oy, Helsinki, 54-87.
- Kaplan, R.S. & Norton, D.P. (1996). *The Balances Scorecard. Translating strategy into action*. Harvard Business School Press, Boston. Kark, R. Shamir, B. & Chen, G. (2003). *The Two Faces of Transformational Leadership: Empowerment and Dependency*. Journal of Applied Psychology. Vol. 88. (2), 246-255.
- Kaufman, H. (1990). Management techniques for maintaining a competent professional work force. In: S. Willis & S. Dubin (Eds.), *Maintaining Professional Competence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kautto-Koivula, K. & Huhtaniemi, M. (2003). *Evolution towards Human-Centric Knowledge Society: Can Societies Learn from Global Corporations?* In T. Varis, T. Utsumi, & W. Klemm (Eds.) *Global Peace through the Global University System*. Hämeenlinna: Research Centre for Vocational Education, University of Tampere.
- Kegan, R. (1994). *In over our heads: The mental demands of modern life*. Cambridge, MA: Harvard university Press.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2003). *Hyvä itsetunto*. WS Bookwell Oy, Juva 2003.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2010). *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. Werner Söderström Osakeyhtiö. Helsinki. Painettu EU:ssa.
- Keski-Luopa, L. (2001). *Työnohjaus vai superviisaus. Työnohjausprosessin filosofisten ja kehityspsykologisten perusteiden tarkastelua*. Metanoia Instituutti. Tornion kirjapaino Oy.
- Kim, D. (1993). *A Framework and Methodology for Linking Individual and Organizational Learning: Applications in TQM and product development*. Doctoral dissertation. Sloan School of management. MIT.
- Kervinen, A. (2010). *Olemisen kysymys kasvatuksessa. Itseyden ja itseksi tulemisen kasvatusideaalit Heideggerin eksistenssifilosofian valossa*. Tampereen yliopisto. Kevät 2010. Kasvatustieteen pro Gradu tutkielma.
- Kirjavainen, P. (1997). *Strateginen oppiminen tietointensiivisessä organisaatiossa*. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja, sarja A-2: 1997. Turku. Väitöskirja.
- Kirjavainen, P. & Lähteenmäki, S., & Salmela, H.. (2005). *Monta tietä oppivaan organisaatioon*. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja 9:2005. Essi Saru (toim.).
- Kivelä, A. (2000). *Sivistys, kasvatustieteet ja pedagoginen toiminta: subjektifilosofiasta pedagogisen toiminnan teoriaan*. Teoksessa: *Kasvatus ja sivistys*. Gaudeamus Kirja Oy. Yliopistokustannus University Press Finland Ltd. Helsinki.
- Kivelä A. (2004). *Subjektifilosofiasta pedagogisen toiminnan teoriaan*. Väitöskirjatyö. Oulun yliopisto. Oulu University Press. Oulu.
- Kivinen, T. (2008). *Tiedon ja osaamisen johtaminen terveydenhuollon organisaatiossa*. Väitöskirja. Kuopion yliopisto. Kuopio 2008. Kopijyvä. Suomi.

- Koiranen, M. (1993). *Ole yrittäjä. Sisäinen ja ulkoinen yrittäjyys*. Tampere: TT-kustannustieto.
- Koiranen, M. & Ruohotie, P. (2001). Yrittäjyyskasvatus: analyyseja, synteesejä ja sovellutuksia. *Aikuiskasvatus vol. 21*, nr. 2. s. 102-111.
- Koiranen, M. & Hyrsky, K. & Tuunanen, M. (1998). *Innovativeness and risk-taking propensity: A comparative Study on Finnish and US Entrepreneurs*. Proceedings, Helsinki School of Economics and Business Administration, Small Business Center, Mikkeli M-80.
- Koiranen, M. & Peltonen, M. (1995). *Yrittäjyyskasvatus. Ajatuksia yrittäjyyden oppimisesta*. Tampere: Tammer-Paino.
- Koivisto, J & Mäki, M. & Uusitupa, T. (1995). *Mitä on valistus?* Vastapaino. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- Korpelainen, K. (2005). *Kasvun pelivara*. Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print. Tampere 2005.
- Kotler, P. (1997). *Marketing Management, 9<sup>th</sup> edition*. A Simon & Schuster Company, Upper Saddle River, New Jersey.
- Kotter, J.P. (1982). *Yritysjohdajan profiili*. Alkup. General Managers. Suomentanut Veikko Rumpunen: Rastor-julkaisut. Mänttä 1983. Mäntän Kirjapaino Oy.
- Kotter, J.P. (1990). *A Force for Change. How Leadership Differs from Management*. The Free Press. A Division of Macmillan, Inc. Printed in USA.
- Kotter, J.P. (1996) *Leading Change*. Harvard Business School Press.
- Krueger, N. F. Jr (2003). The cognitive Psychology of Entrepreneurship. teoksessa *Handbook of Entrepreneurship Research. An Inter-disciplinary Survey and Introduction*. Zoltan J. Acsand David B. Audrertch (toim.). Kluwer Academic Publishers. GB Antony Rowe.
- Kuhn, T.S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kuhn, T.S. (1977). *The Essential Tension*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kuittinen, M. (2008). Organisaatio identiteetin muokkaajana. Kuusela, P. ja Kuittinen, M. (toim). *Organisaatiot muutoksessa*. UniPress. Suomi.
- Kuczarski, S.S. & Kuczarski, T.D. (1995). *Value-based leadership: Rebuilding employee commitment, performance and productivity*. Eaglewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kuorikoski, J. (2006). Syyt ja vaikutukset kvantitatiivisessa liiketaloustieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa Rolin & Kakkuri-Knuuttila & Henttonen (toim.) *Soveltava yhteiskuntatiede ja filosofia*. Gaudeamus Kirja Oy, Hakapaino Oy, Helsinki, 88-110.
- Kupiainen, R. (1994). *Heidegger ja totuus paljastumisena*. Niin & Näin 2.
- Kuusela, P. (2008). Kriittinen realismi, organisaatiotutkimus ja muutos. Kuusela, P. ja Kuittinen, M. (toim). *Organisaatiot muutoksessa*. Unipress.

- Suomi.
- Kuusinen, J. & Korkiakangas, M. (1992). Oppiminen. Teoksessa: J. Kuusinen (toim.) *Kasvatustieteellinen tutkimus*. Juva: WSOY.
- Kyrö, P. (1998). *Yrittäjyyden tarinaa kertomassa*. WSOY – Kirjapainoyksikkö. Juva 1998.
- Kyrö, P. (2001). *Yrittäjyyskasvatuksen pedagogisia lähtökohdita pohdittuna*. Aikuiskasvatus 2/01. 92-101.
- Kyrö, P. & Carrier, C. (2005). *The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-Cultural Context*. Saarijärven Offset Oy.
- Kyrö, P. & Mylläri, J. & Seikkula-Leino J. (2008) *Kognitiiviset, affektiiviset ja konatiiviset ulottuvuudet ja niihin liittyvät metavalmiudet yrittäjämässessä oppimisessä*. LTA 3/08, sivut 269-296.
- Kyrö, P. & Nissinen, J. H. (1995). *Yrittäjyys markkinarakenteessa*. Helsingin kauppakorkeakoulun julkaisuja. D-220. Helsinki.
- Laine, P.-M. (2005). *Strategisen johtamisen opettaminen ja oppiminen*. Teoksessa: Monta tietä oppivaan organisaatioon. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja 9:2005. Essi Saru (toim.).
- Lammenranta, M.(1993). *Tietoteoria*. Tammer-paino Oy, Tampere 1993.
- Lawler III, E.E. (1988). Transformation from Control to Involvement. Teoksessa R. H. Lawler III, E.E. 1993. *Creating the High Involvement Organization*.
- Lehesvirta, T. (2005). *Miten organisaatiossa opitaan ja mitä johdon pitäisi siitä tietää?* Teoksessa: Monta tietä oppivaan organisaatioon. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja 9:2005. Essi Saru (toim.).
- Lehtinen, A.(2006). *Rationaalisen valinnan teorian rakenne ja käyttäytymisoletukset*. Teoksessa Rolin & Kakkuri-Knuutila & Henttonen (toim.) *Soveltava yhteiskuntatiede ja filosofia*. Gaudeamus Kirja Oy, Hakapaino Oy, Helsinki, 215- 240.
- Lehtonen, T. J. (2002). *Organisaation osaamisen strateginen hallinta*. Väitöskirja. Acta Electronica Universitatis Tampereensis 867.
- Lehtovaara, M. (1992). *Subjektivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto, Tampere 1992. Acta Universitatis Tampereensis ser A vol 338. Kangasala. Kangasalan kirjapaino.
- Leskinen, P.-L. (2000). *Yrittäjyyttä etsimässä - kokemuksia ja ajatuksia yrittäjyyskasvatuksesta*. Helsinki: Edita.
- Leskinen, P.-L. (2001). *Yrittäjyyttä oppimassa - kouluyrittäjyyden paradoksi*. Aikuiskasvatus vol. 21, nr. 2. s. 112-121.
- Levitt, B. & J. March (1988). Organizational learning. *Annual Review of Sociology* 14: 319-340.
- Liiketaloudellinen tutkimuslaitos (1995). *Yrittäjyys ja alkavien yritysten liikeideoiden taso Suomessa*. Hakapaino Oy, Helsinki 1995.
- Linturi, H. (2002) Dekonstruktionistinen pedagogiikka. Dexus Delfix.

- Päivitetty 18.03.2002. Internet: -julkaisu. Noud. 14.10.2013  
[http://nexusdelfix.internetix.fi/fi/sisalto/materiaalit/4\\_artikkelit/4\\_koulu/3\\_haastajameemit/4\\_dekonstruktio](http://nexusdelfix.internetix.fi/fi/sisalto/materiaalit/4_artikkelit/4_koulu/3_haastajameemit/4_dekonstruktio)
- Littunen, H. (1998). *Uusien yritysten menestyminen. Osa V: Yritysten kasvupaluukkuus*. Jyväskylän yliopisto. Kopijyvä, Jyväskylä 1998.
- Locke, E..A. (1997). The Motivation to Work. In M. L. Maehr & P.R.Pintrich (eds.) *Advances in Motivation and Achievement*. Connecticut-London-Greenwich.Jai Press Inc. 375-412. New York: Harper Collins Publishers.
- Lukka, K. & Kasanen, E., (1993) Yleistettävyyden ongelma liiketaloustieteessä. Summary: Generalizability in Business Administration. *Liiketaloudellinen Aikakauskirja/The Finnish Journal of Business Economics* (1993). 348-381.
- Lukka, K. (2006). Konstruktiivinen tutkimusote: luonne, prosessi ja arviointi. Teoksessa Rolin & Kakkuri-Knuuttila & Henttonen (toim.) *Soveltava yhteiskuntatiede ja filosofia*. Gaudeamus Kirja Oy, Hakapaino Oy, Helsinki, 111–133.
- Luczkiw, G. (1997). *Creating and Nurturing An Entrepreneurial Culture on the Edge of Existing Structures*. Internet: [www.spaer.uca.edu/Research/1997](http://www.spaer.uca.edu/Research/1997). Noud. 22.2.2002.
- Ludwig, A. (1997). *How Do We Know Who We Are? A Biography of the Self*. Oxford: Oxford University Press.
- Lähteenmäki, S. (2005). *Organisaation oppimiskyvyn mittaaminen yksilöllisten asenteiden kautta – mittarin validointi*. Teoksessa: Monta tietä oppivaan organisaatioon. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja 9:2005. Essi Saru (toim.).
- March, J. G., & Olsen, J. P. (1975). Organizational learning under ambiguity. *European Journal of Policy Review*, 3(2), 147-171.
- Malaska, P. & Salminen, L-M. (1994). *Työ ja murros*. Opetusministeriön suunnittelusihteeristön keskustelumuistioita 22. Opetusministeriö ja Turun kauppakorkeakoulun Tulevaisuuden tutkimuskeskus. Helsinki.
- Malinen, A. (2000). *Towards the Essence of Adult Experimental Learning*. Jyväskylä: SoPhi.
- Malinen, P. (1998). *Ostaa, myy, vaihtaa ja valmistaa*. Väitöskirja. Tapaustutkimus telakkateollisuudesta. Turun kauppakorkeakoulu. Kirjapaino Grafia, Turku.
- Manka, M-L. (1999 ). *Toptiimi: Kobti tuottavaa, oppivaa ja positiivista työyhteisöä sekä henkilökohtaista hyvinvointia*. Acta Universitatis Tamperensis, Vammalan Kirjapaino Oy, Vammala 1999.
- Mannermaa, M. (1998). *Kvanttilyhyppy tulevaisuuteen?* Otavan Kirjapaino. Keuruu 1998.
- Marton, F. (1981). "Phenomenography – Describing conceptions of the world around us". *Instructional science* 10: 177-200.
- Maslow, A.H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper Row, (2<sup>nd</sup> ed. 1970).



- McAdams, D.P. (1993). *The Stories we Live by. Personal Myths and the Making of the Self*. New York: Guildford Press.
- McMylor, P. (1994). *Alasdair MacIntyre. Critic of modernity*. London: Routledge.
- Mead, G.H. (1962). *Mind, Self, and Society from the Standpoint of Social Behaviorism*. Chicago: Chicago University Press.
- Mellin, I. (1996) *Johdatus tilastotieteeseen* 1. kirja. Tilastotieteen johdantokurssi. Helsingin yliopisto. Tilastotieteen laitos.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mezirow, J. (1992). *Transformation theory: Critique and confusion*. Adult Education Quarterly, 42 (2), 250-252.
- Mezirow, J. (1996). *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Mintzberg, Henry (1979). *The Structuring of Organizations*. Englewood Cliffs, New Jersey, USA: Prentice-Hall.
- Mintzberg, H. (1983). *Designing Effective Organizations*. Englewood Cliffs, New Jersey, USA: Prentice-Hall.
- Mintzberg, H. & Quinn J.B. & Ghoshal S. (1998). *The Strategy Process*. Revised European Edition. Prentice Hall Europe. The Bath Press, Bath.
- Morgan, G. (1986). *Images of organization*. Newbury Park: Sage.
- Naumanen, M. (1997). *Strategic Management. Methods, models, and analytical techniques*. 1997. Working paper. HUT, Institute of Industrial Management.
- Niiniluoto, I. (1980). *Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen ja teorian muodostus*. Otavan painolaitokset. Keuruu 1997.
- Niiniluoto, I. (1984). *Tiede, filosofia ja maailmankatsomus. Filosofisia esseitä tiedosta ja sen arvosta*. Otava, Helsinki.
- Nonaka, I.& Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company. How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press, New York.
- Nurmi, K.E. (1999). Yrittäjäksi kasvamisen oppimisprosesseja postmodernissa yhteiskunnassa. Teoksessa Kyrö, P, Nurmi, K. E. & Tikkanen T. (toim.) *Yrittäjyyden askeleita yhteiskunnassa*. Helsinki: Yliopistopaino, 28-45.
- Oikarinen, T. (2008). *Organisatorinen oppiminen – tapaustutkimus oppimisprosessien jännitteistä teollisuusyrityksessä*. Väitöskirjatyo. Acta Universitatis Lappeenrantaensis 299. Lappeenrannan teknillinen yliopisto. Digipaino.
- Ojanen, M. (2002). *Elämän mieli ja merkitys*. Kirjapaja Oy. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Oravakangas, A. (2005). *Koulun tuloksellisuus? Filosofisia valotuksia koulun*

- tuloksellisuuden problematiikkaan suomalaisessa yhteiskunnassa.* Väitöskirjatyö. Chydenius-instituutin tutkimuksia 2/2005. Kokkolan yliopistokeskus. Gummerus Kirjapaino Oy Saarijärvi.
- Otala, L. (2000). *Oppimisen etu – kilpailukykyä muutoksessa.* WSOY – Kirjapainoyksikkö. Porvoo 2000.
- Paajanen, P. (2001). *Yrittäjyyskasvattaja. Ammattikorkeakoulun ballinon ja kaupan alan opettajien näkemykset itsestään ja työstään yrittäjyyskasvattajina.* Jyväskylä University of Jyväskylä, Jyväskylä and ER-Paino Ky, Lievestuore.
- Parker, I. (2005). *Social Constructionism, Discourse and Realism* (etd.) Sage Publications. London. Thousand Oaks. New Delhi.
- Parkhe, A. (1991). Interfirm diversity, organizational learning, and longevity in global strategic alliances. *Journal of International Business Studies*, 22, 579-601.
- Passinmäki, P. (2006). Arkkitehtuuri ja olevan avautuminen. Teoksessa *Heidegger – Ajattelun aiheita.* Toim. Jussi Backman ja Miika Luoto. Niin & Näin –lehden kirjasarja. Juvenes Print. Tampere.
- Patomäki, H. (2007). *Unliberalismi Suomessa – lyhyt historia ja tulevaisuuden vaihtoehdot.* WSOY. Helsinki-Vanha Dark Oy. 2 painos.
- Pawson, R. (1989). *A Measure for Measures: A manifesto for empirical sociology.* London. Routledge.
- Peirce, C. S. (1931-1958). *Collected papers of Charles Sanders Peirce.* Osat 1-6 toim. Charles Hartshorne & Paul Weiss. Osat 7-8 toim. Arthur W. Burks. Cambridge, Mass. Harvard University Press.
- Peltonen, J. (2000). Lawrence Kohlbergin teoria moraalisesta sivistyksestä ja eettisestä kasvatuksesta. Teoksessa: *Kasvatus ja sivistys.* Gaudeamus Kirja Oy. Yliopistokustannus University Press Finland Ltd. Helsinki. 165-178.
- Peltonen, M. (1985). *Koulutusoppi.* Keuruu: Otava.
- Pereman, L.J. (1994). *Schools Out: Hyperlearning, the New Technology, and in End of Education.* Journal of Computing in Higher Education. 119-122.
- Penrose, E. (1959). *The theory of the Firm.* 3d.ed. New Preface. Oxford University Press. New York.
- Peters, T. J. & Waterman, R. H. (1982). *In search of excellence: les sons from America's best-run companies.* New York. NY: Harper & Row.
- Pettigrew, A. M. (1973). *The Politics of Organizational Decision-making.* London: Tavistock.
- Pettigrew, A. M. (1990). Organizational climate and culture: Two constructs in search of a role. In B. Schneider (Ed.) *Organizational climate and culture.* San Francisco. CA: Jossey-Bass Publishers.
- Pihkala, J. (2008). *Ammattikorkeakoulutuksen aikaiset yrittäjyysintentioiden muutokset.* Väitöskirjatyö. Opetusministeriön julkaisuja 2008:1. Yliopistopaino 2008.
- Pihlanto, P. (1994). *Humanistisen laskentatoimen bahmottelua: Tiedeideaali ja ihmiskäsitys.* Summary: Outlining Humanistic Accounting: The Approach to Science and Assumption About Human Nature. (Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja.

- Publications of the Turku School of Economics and Business Administration. Series A - 4:1994: Turku, 1994). (1994a).
- Pihlanto, P. (1995). *Välinejohtaja ja osallistuva johtaja: erilaiset informaation käytön profiilit*. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja. Sarja A-9: 1995.
- Pihlanto, P. (2011). Tiedettä ja ihmisiä humanistisen laskentatoimen jäljillä. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja. Sarja C-2:2011. Uniprint. Turku.
- Pihlström, S. (2006). Heidegger-reseptio suomalaisen analyyttisen filosofian perinteessä. Teoksessa *Heidegger – Ajattelun aibeita*. Toim. Jussi Backman ja Miika Luoto. Niin & Näin –lehden kirjasarja. Juvenes Print. Tampere.
- Pikkarainen, E. (2000). Kokemus ja kasvu: John Dewey'n kasvatusfilosofia sivistysteorianä. Teoksessa: *Kasvatus ja sivistys*. Gaudeamus Kirja Oy. Yliopistokustannus University Press Finland Ltd. Helsinki.
- Pfeffer, J. (1993). Barriers to the Advance of Organizational Science: Paradigm as a Dependent Variable. *Academy of Management Review* 18 599-620.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Piaget, J. (1973). *The language and thought of the child*. New York: World.
- Pihkala, J. (2008). Ammattikorkeakoulutuksen aikaiset yrittäjyysintentioiden muutokset. Opetusministeriön julkaisuja 2008:1. Yliopistopaino.
- Pintrich, P. & Ruohotie, P. (2000). *Conative Constructs and Self-regulated learning*. Research Centre for Vocational Education. Saarijärven Offset Oy. Saarijärvi 2000.
- Poikela, E. (1994). *Ammatti ja oppiminen – jatkuva oppiminen ja rakentajan ammatti*. Ammattikasvatussarja nro 10. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajakoulutuslaitos. Jäljennepalvelu Tampere.
- Poikela, S. (1998). *Ongelma-perustainen oppiminen: Uusi tapa oppia ja opettaa?* Ammattikasvatussarja 19. Tampereen yliopiston opettajakoulutuslaitos.
- Porter, M. (1980). *Competitive Strategy*. New York: Free Press.
- Porter, M. (1998a). *Competitive Advantage: Creating and sustaining superior performance*. With a new introduction. New York: Free Press.
- Porter, M. (1998b). *Competitive Strategy. Techniques for analyzing industries and competitors*. With a new introduction. New York: Free Press.
- Porter, M. (1991). *The Competitiveness of Nations*. Free Press, 1991.
- Prahalad, C. K. (1998a). *Managing Discontinuities: The Emerging Challenges*. Industrial technology institute- 13-21.
- Pucik, V. (1988). Strategic alliances, organizational learning, and competitive advantage: The HRM agenda. *Human Resource Management*, 27(1), 77-93.
- Puolimatka, T. (1995). *Kasvatus ja filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka T. (1999). *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia*. Kariston Kirjapaino Oy, Hämeenlinna 2010 (2. painos).
- Purjo, T. (2010). *Väkinvälisestä nuoruudesta vastuulliseen ihmisyhteen*. Tampereen yliopisto. Väitöskirjatyö. Acta Universitatis Tamperensis 1565.
- Pursiainen, T. (1997). *Isänmaallisuus*. Keskinäinen osakkuus ja kepeyden filosofia.

- Tammer-Paino Oy, Tampere.
- Pykäläinen L. (2004). *Ihmiskäsitys, arvot ja kasvatustieteen Franklin ja Böschmeyerin logoterapioissa*. Akateeminen väitöskirja. Oulun yliopistopaino. Oulu 2011.
- Raasumaa, V. (2010). Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja 383 / 2010.
- Raatikainen, P. (2004). *Ihmistieteet ja filosofia*. Gaudeamus. Tammer-Paino Oy, Tampere.
- Radnitzky, G., (1968). *Contemporary Schools of Metascience, vol. I-II. Studies in the Theory of Science. 2-3* (Scandinavian University Books: Lund, 1968).
- Raivola, R. (2000). *Tehoa vai laatua koulutukseen?* Juva: WSOY.
- Rauhala, L. (1972). *Psykoanalyysin hermeneuttinen tieteenfilosofia*. Turun yliopiston filosofian laitosten julkaisusarja 2.
- Rauhala, L. (1985). *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Jyväskylä: Gummerus.
- Rauhala, L. (1987b). Ihmistutkimuksen ja sovellutuksen lääketieteellistyminen. Teoksessa Nores, T. (toim.) *Inhimillinen kasvu*. Keuruu: Otava. 34–48.
- Rauhala, L. (1988). *Holistinen ihmiskäsitys*. Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti 25. 190-201.
- Rauhala, L. (1989a). *Hermeneuttinen näkökulma merkityksen ongelmaan*. Tiedepolitiikka 3. 3-14.
- Rauhala, L. (1989b). *Ihmisen ykseys ja moninaisuus*. Sairaanhoidajien koulutussäätiö.
- Rauhala, L. (1990). *Humanistinen psykologia ("Humanistic Psychology")* (Yliopistopaino: Helsinki, 1990). Tampereen yliopisto. Tampere 1995.
- Rauhala, L. (1993). *Humanistinen psykologia*. (3. painos). Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. (1998). *Ihmisen ainutlaatuisuus*. Yliopistopaino. Helsinki University Press.
- Rauhala, L. (2005). *Ihminen kulttuurissa – kulttuuri ihmisessä*. Helsinki University Press.
- Rauste – von Wright, M. & von Wright, J. (1991) *Ihmissubdeammattiin kouluttaminen*. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitoksen raportisarja, A 47.
- Rauste – von Wright, M. & von Wright, J. (1994) *Oppiminen ja koulutus*. WSOY. Porvoo – Helsinki – Juva.
- Remes L. 2003. *Yrittäjyyskasvatuksen kolme diskurssia*. Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2003.
- Ristimäki, K. (2001). *Yleissivistävän koulun yrittäjyyskasvatustieteen*. Vaasan yliopiston julkaisuja. selvityksiä ja raportteja 84. Vaasa.
- Ristimäki, K. (2004). *Yrittäjäksi identifioiduminen. Fenomenologisen hermeneuttisen tutkimuksen nuorten yrittäjyyteen liittyvän identiteetin kehityksestä*. Väitöskirjatyo. Acta Wasaensia. No 130. Universitas Wasaensis.
- Rodgers B. (1993) *Concept Analysis: An Evolutionary View* teoksessa *Concept Development in Nursing. Foundations, Techniques, and Applications*. Eds. Rodgers B. Knafelz K. W.B. Saunders Company.

- Philadelphia. s. 73–92.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. Jossey-Bass. San Francisco.
- Rolin, K. (2006). Voiko soveltava yhteiskuntatiede olla arvovapaata? Teoksessa Rolin & Kakkuri-Knuutila & Henttonen (toim.) *Soveltava yhteiskuntatiede ja filosofia*. Gaudeamus Kirja Oy, Hakapaino Oy, Helsinki, 16-35.
- Rose, N. (1996). *Inventing Our Selves. Psychology, Power and Personhood*. Cambridge: Cambridge University.
- Rose, N. (1999). *Powers of Freedom. Reframing Political Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruohotie, P. & Kulmala, J. & Siikaniemi, L. (1998). *Työssä oppiminen – oppilaitosten ja työelämän roolimuuutos*. Opetushallitus, Hakapaino Oy, Helsinki 1998.
- Ruohotie, P. (1991) *Motivaatio ja työkäyttäytyminen*. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Julkaisu no 9. Hämeenlinna-
- Ruohotie, P. (1996). *Oppimalla osaamiseen ja menestykseen*. Oy Edita Ab, Helsinki 1996.
- Ruohotie, P. (1998). *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Oy Edita Ab. Helsinki 1998.
- Ruohotie, P. (2000). *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Werner Söderström Osakeyhtiö. Porvoo-Helsinki-Juva.
- Ruohotie, P. & Grimmett, P.P. (1994). *New Themes for Education in a Changing world, 1994*. Career Development Finland Ky. Saarijärven Offset Oy. Saarijärvi.
- Ruohotie, P. & Grimmett, .P.P (1996) *Professional Growth and Development*. Career Development Finland Ky. Saarijärven Offset Oy. Saarijärvi 1996.
- Römer-Paakkanen, T. (1999). Yrittäjyyttä ja yrittävyyttä korkeakouluihin. Teoksessa Kyrö, P, Nurmi, K. E. & Tikkanen T. (toim.) *Yrittäjyyden askeleita yhteiskunnassa*. Helsinki: Yliopistopaino, 132-147.
- Saariluoma, P. & Kamppinen, P. & Hautamäki, M. (2001). *Moderni Kognitiotiede*. Gaudeamus Kirja Oy. Yliopistopaino, Helsinki 2001.
- Saastamoinen, M. (2000). Identiteettien hybridisoituminen ja sosiaalinen konstruktionismi – nuorallatanssia dualismien rajoilla. Teoksessa Kuusela, P. & Saastamoinen M. (toim.) *Ruumis, minä ja yhteisö. Sosiaalisen konstruktionismin näkökulma*. Kuopion yliopiston selvityksiä E. Yhteiskuntatieteet 21.
- Sahlberg, P. (1998). *Opettajana koulun muutoksessa*. WSOY Kirjanpainoyksikkö, Juva 1998.
- Sallila, P. (toim.) (2003). *Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Dark Oy, Vantaa. Sallila & Malinen, 2002 (toim.) *Opettajuus muutoksessa*.

- Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Kansanvalistusseura, Helsinki. Dark Oy, Vantaa 2002
- Sallila, P. & Tuomisto, J. (1997). *Työn muutos ja oppiminen*. Kansanvalistusseura. BTJ Kirjastopalvelu Oy, Helsinki 1997.
- Sanchez, R. & Heene, A & Thomas, H. (eds.) (1996). *Dynamics of Competence-Based Competition*. Theory and practice in the new strategic management. Pergamon, Exeter.
- Sappinen, J. (2006). Liiketaloustiede kansantaloustieteen imperialismiin kohteena. Teoksessa Rolin & Kakkuri-Knuutila & Henttonen (toim.) *Soveltava yhteiskuntatiede ja filosofia*. Gaudeamus Kirja Oy, Hakapaino Oy, Helsinki, 194-214.
- Sarala, U. & Sarala, A. (1996). *Oppiva organisaatio – oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere.
- Schein, E.H. (1985, 1988). *Organizational culture and leadership*. San Francisco. CA: Jossey-Bass.
- Schein, E.H. (1987). *Organisaatiokulttuuri ja johtaminen*. Espoo: Weilin + Göös.
- Schumpeter, J.A. (1934). *The Theory of Economic Development*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Schumpeter, J.A. (1942). *Capitalism, Socialism and Democracy*. New York, NY: Simon and Schuster.
- Schumpeter, J.A. (1958). *Capitalism, Socialism and Democracy*. New York, NY: Harper and Row.
- Schwab, Klaus & Smadja, Claude (1996). *Globalization backlash is serious* Toronto Globe and Mail, 19.2.1996.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25) (pp. 1–65). New York: Academic Press.
- Schön D. A. (1983) *The Reflective Practitioner: how professionals think in action* London: Temple Smith.
- Senge, P.M. (1990). *The Fifth Discipline*. The art and practice of the learning organization. Random House UK. Printed in Great Britain by Mackays of Chatham plc, Kent.
- Senge, P.M. (2004). *The leader's new work: building learning organizations*. In K. Starkeys, S. Tempest & A. McKinlay. *How Organizations Learn*. Managing the Search for knowledge. 2nd edition. TJ International, Padstow, Cornwall. Great Britain: Thomson Learning. 462-486.
- Sergiovanni, T.J. (2000). *The lifeworld of leadership: Creating culture, community, and personal meaning in our schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Setälä, M-L. (2006). *Seireenien laulut – muutoksen läpivienti jobdon työnä*. Edita Prima Oy. Helsinki 2006.

- Shamir, B. & Zakay, E. & Breinin, E. & Popper, M. (2000). *Leadership and social identification on military units*. Journal of Applied Social Psychology 30, 612-640.
- Shaver, K.G. (2003). The Social Psychology of Entrepreneurial Behaviour. teoksessa *Handbook of Entrepreneurship Research. An Inter-disciplinary Survey and Introduction*. Zoltan J. Acsand David B. Audrertch (toim.). Kluwer Academic Publishers. GB Antony Rowe.
- Shrivastata, P. (1983). A typology of organizational learning systems (Special issue on organizational learning). *Journal of Management Studies*, 20, 7-28.
- Silén, T. (1998). *Laatujohdaminen – Menetelmiä kilpailukyyn vahvistamiseksi*. Werner Söderström Osakeyhtiö. Kirjanpainoyksikkö. Porvoo 1998.
- Siljander, P. (1997). (toim.) *Kasvatus ja sosiaalisuus*. Gaudeamus. Helsinki.
- Siljander, P. (2000). (toim.) *Kasvatus ja sivistys*. Gaudeamus Kirja Oy. Yliopistokustannus. University Press Finland Ltd. HYY-yhtymä. Helsinki
- Siljander, P. (2002). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki. Otava.
- Siljander, P. (2008). Kasvatustiede eilen ja nyt - teoriahistoriallisia murroksia (julkaistu teoksessa Pauli Siljander & Ari Kivelä (toim.), ”Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt. Paradigmat katosivat, mitä jäljellä”. Suomen Kasvatustieteellinen seura. Turku.
- Silvennoinen, H. & Tulkki, P. (toim.) (1998). *Elinikäinen oppiminen*. Tammer-Paino Oy, Tampere.
- Siltala, J. (2004). *Työelämän lyhyt huonontumisen historia*. Otava 2004, Keuruu.
- Snow, R.E. & Jackson, D.N (1994). Individual differences in conation: Selected constructs and measures. In H. F. O’Neil & M. Drillings (Eds.), *Motivation: Theory and Research*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 71-99.
- Snow, R.E., Corno, L. & Jackson, D. (1996). Individual differences in affective and conative functions. In Berliner, D. C. & Calfee, R.C.,(Eds.) *Handbook of educational psychology*. New York, NY: Simon and Schuster Macmillan.
- Solomon, G.T. & Winslow (1988). Toward a Descriptive Profile of the Entrepreneur. *The Journal of Creative Behavior* 22:3, 162-173.
- Spears, R. (1997). Introduction. teoksessa Tomas Ibanez & Lupicinio Iniguez (eds.) *Critical Social Psychology*. London: sage, 1-26.
- Stalk, G. & Evans, P. & Shulman, L.E. (1992). ”*Competing on capabilities: The new rules of corporate strategy*”. Harvard Business Review, March-April: 57-69.
- Stata, R. (1989). Organizational learning: The key to management innovation. *Sloan Management Review*, 30(3), 63-74.
- Steiner, G. (1978, 1989, 1992). *Heidegger. Enää vain Jumala voi meidät pelastaa*. Suom. Tere Vadén. Tammer-Paino Oy, Tampere 1997.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. 2<sup>nd</sup> edition.

- London Sage.
- Stähle, P. & Kuosa, T. (2009). *Systeemien itseuudistuminen – uutta ymmärrystä kollektiivien kehittymiseen*. Internet-julkaisu. Noud. 2.4.2013.  
<http://www.aikuiskasvatus.fi/summaryt/Stahle%20Kuosa%202009.pdf>
- Suomen Yrittäjät (1998). *Suomi 2000 yrittäjyyshyhteiskuntaan*  
 Suomen Yrittäjät, Helsinki, lokakuu 1998.
- Suominen, J. (1996). *Pk-yritysten työllistämispotentiaali kasvuyritysten näkökulmasta*. Varsinais-Suomen Yrittäjät, strategiaryöryhmän muistio.  
 Julkaisematon lähde.
- Suominen, J. (2003). *Tiimikoulun tunnusmerkit Lybeckerin käsi- ja taideteollisuusoppilaitoksessa*. OAMK, 2003. Opinnäytetyö.  
 Julkaisematon lähde.
- Suominen, J. (2006a). *Erilaiset organisaatiokulttuurit emansipatorisen kasvun mahdollistajina*. pro Gradutyö. Tampereen yliopisto.
- Suominen, J. (2006b). *Competence Spiral*. MBA –thesis.  
 Helsingin teknillinen korkeakoulu.
- Suominen, J. (2011a). *Kohdi oppivaa organisaatiota - konstruktion muodostaminen johtamisen ja oppimisen välisestä riippuvuussubteista*. Väitöskirjatyö.  
 Turun yliopiston kauppakorkeakoulu. Uniprint, Turku.
- Suominen, J. (2011b). *ECVET - perinteinen vai konstrukttiivinen malli*.  
 OKKA -säätiö. Ammattikasvatuksen aikakauskirja. Lokakuu 2011.  
 OTTU ry. Saarijärven Offset Oy, Saarijärvi.
- Sutinen, A. (2000). Kasvatus transformaationa: G. H. Meadin kasvatusfilosofian luennot 1910-1911. Teoksessa: *Kasvatus ja sivistys*. Gaudeamus Kirja Oy. Yliopistokustannus University Press Finland Ltd. Helsinki. 128-148.
- Symington, J. & Symington, N. (1996). *The Clinical Thinking of Wilfred Bion*. Routledge. New York.
- Säntti, R. (2001). *How cultures interact in an international merger*.  
 Acta Universitatis Tamperensis 819. Hämeenlinna: Research Centre for Vocational Education.
- Säntti, R. (2003). Possibilities and Pitfalls in the Development of Organizational Culture. Teoksessa Beairsto, Klein & Ruohotie, Pekka (2003). *Professional Learning and Leadership*. Saarijärven Offset Oy. 177- 250.
- Taylor, C. (1992). The Politics of recognition. Teoksessa A. Guttman (toim.) *Multiculturalism and The Politics of recognition*.  
 Princeton: Princeton University Press.
- Taylor, E. W. (1997). *Building upon the theoretical debate: A critical review of the empirical studies of Mezirow's transformatvie learning theory*.  
 Adult Education Quarterly, 48(1), 34-59.
- Thomas, K.W. & Velthouse, B. A. (1990). *Cognitive Elements of Empowerment: An "interpretive" Model of Intrinsic task Motivation*.  
 Academy of management review, Vol 15 (4), 666-681.
- Timmons, J.A. (1994) *New Venture Creation. Entrepreneurship for the 21th Century*.



- Fourth edition. Boston: Irwin.
- Tiusanen, O. (2005). *Työyhteisön kehittäminen ja tärkeimmät muutosvälineet* Väitöskirja. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 488.
- Tiusanen, T. (1987). *Gorbatsšov, Neuvostotalouden uudistaja*. Gummerus Oy Kirjapaino, Jyväskylä.
- Toivonen, T. (1999). *Empiirinen sosiaalitutkimus. Filosofia ja metodologia*. WSOY. Kirjapainoyksikkö Porvoo.
- Tsoukas, H. (2005). *Complex Knowledge. Studies in Organizational Epistemology*. Oxford: Oxford University Press.
- Tuomi, J. (2007). *Tutki ja lue. Jobdatus tieteellisen tekstin ymmärtämiseen*. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä 2002.
- Tuominen, M. & Wihersaari, J. (2006). *Ammattikasvatusfilosofia*. OKKA-säätiö. Saarijärven Offset Oy. Saarijärvi.
- Turunen, K.E. (1985) *Tieto ja tiede*. Atena kustannus Oy. Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino Oy. Saarijärvi 1995.
- Turunen, K.E. (1991). *Ihmisen habmo*. Uudistettu laitos. Arator Oy, Helsinki. (Jyväskylän yliopiston filosofian laitoksen julkaisu 48/1991)
- Turunen, K.E. (1994). *Mitä on filosofia? Jobdatus peruskäsitteisiin*. (Tekijät: Turunen, Kari E., Wilenius Reijo & Paakkola Esko) Atena Kustannus Oy, Jyväskylä.
- Turunen, K.E. & Paakkola, E. (1995). *Miten ihminen tietää – jobdatus tiedon ja tieteen käsitteisiin*. Atena kustannus Oy.
- Turunen, K.E. (2004). *Tunne-elämä*. Atena Kustannus Oy. Otavan kirjapaino Oy, Keuruu 2004.
- Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Töttö, P. (1982). *Yhteiskuntatiede ja toiminta. Objektivismiin kritiikistä yhteiskuntatieteidenmetodologiassa*. Tampereen yliopiston yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitoksen julkaisu. Sarja A: 55.
- Töttö, P. (1997). *Pirullinen positivismi: kysymyksiä laadulliselle tutkimukselle*. Jyväskylä: Kampus kustannus.
- Uusikylä, K. (1994). *Lahjakkaiden kasvatusta*. Juva: WSOY
- Vaara, E. & Laine P-M. (2006). Kriittinen diskurssianalyysi metodologiana strategiatutkimuksessa. Teoksessa Rolin & Kakkuri-Knuutila & Henttonen (toim.) *Soveltava yhteiskuntatiede ja filosofia*. Gaudeamus Kirja Oy, Hakapaino Oy, Helsinki, 155-173.
- Varto, J. (1990). Mitä musiikki on? Huomioita musiikin merkityksestä. Teoksessa *Varto J. Pohdin 2. Filosofisia tutkimuksia*. Tampereen yliopisto VI.
- Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia ("The Methodology of Qualitative Research")* Kirjayhtymä: Tampere.

- Varto, J. (1994). *Filosofian taito I*. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Varto, J. (1995a). *Filosofian taito II*. Kirjayhtymä Oy. Helsinki.
- Varto, J. (1995b). Fenomenologinen tieteen kritiikki.  
Tampereen yliopisto. Filosofisia tutkimuksia. Jäljennepalvelu.
- Vermunt, J.D. (1998). *The regulation of constructive learning processes*.  
British Journal of Educational Psychology.
- Vesala, K.M. (1996) *Yrittäjyys ja individualismi. Relationalistinen linjaus*.  
Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitoksen tutkimuksia 2.
- Viitala, R. (2002). *Osaamisen johtaminen esimiestyössä*.  
Universitas Wasaensis, Vaasa 2002.
- Volberda, H.W. (1996). "Flexible configuration strategies within Philips  
emiconductors: A strategic process of entrepreneurial revitalization" in  
Sanchez et al. (eds.): *Dynamics of Competence-Based Competition*. Pergamon, Ex-  
ter. 229-278.
- Väri, V-M. (2004). *Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään (5. painos)*  
*Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden*  
*näkökulmasta*. Tampereen University Press.
- Weick, K.E. (1979a). *The social psychology in organizing*. Reading, MA:  
Addison-Wesley.
- Weick, K.E. (1979b). *Cognitive processes in organizations*. In B. Staw, (Ed.)  
research in organizational behavior (Vol. 1, pp. 41-74).  
Greenwich, CT: JAI Press.
- Weick, K.E. (1987). *Making Sense of the Organization*.  
Oxford: Blackwell.
- Weick, K.E. (1995). *Sensemaking in Organizations*.  
London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage.
- Whittington, R. (1993). *What is Strategy – and does it Matter?*  
London: Routledge.
- Winch, P. (1958). *The Idea of Social Science: and its Relationship to*  
*Philosophy*. London Routledge & Kegan Paul.
- Winslow, E.K. & G.T. Solomon (1989). Further Development of a Descriptive  
Profile of Entrepreneur. *The Journal of Creative Behaviour* 23:3, 149-161.
- von Wright, Georg H. (1971). *Explanation and Understanding*.  
London: Routledge & Kegan Paul.
- Zoltan, J.A & Audretsch, D.B., (2003). *Handbook of Entrepreneurship*  
*Research. An Interdisciplinary Survey and Introduction*.  
Kluwer Academic Publishers. The Netherlands.