

Liisa Remes

YRITTÄJYYSKASVATUKSEN
KOLME DISKURSSIA

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston vanhassa juhlasalissa (S212)
huhtikuun 25. päivänä 2003 kello 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2003

**YRITTÄJYYSKASVATUKSEN
KOLME DISKURSSIA**

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN EDUCATION, PSYCHOLOGY AND SOCIAL RESEARCH 213

Liisa Remes

YRITTÄJYYSKASVATUKSEN
KOLME DISKURSSIA



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2003

Editors

Pauli Kaikkonen

Department of Teacher Education, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Marja-Leena Tynkkynen

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Cover picture: Korojoki, Posio (Liisa Remes)

URN:ISBN 9513914267

ISBN 951-39-1426-7 (PDF)

ISBN 951-39-1405-4 (nid.)

ISSN 0075-4625

Copyright © 2003, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2003

ABSTRACT

Remes, Liisa Airi Kyllikki

Three discourses in Entrepreneurial Learning

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2003. 204 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research,

ISSN 0075-4625; 213)

ISBN 951-39-1426-7

Summary

Diss.

This research focuses on the importance of Entrepreneurial Learning and its practical contributions within the Finnish obligatory school system. The research questions are bound up with two problems concerning Entrepreneurial Learning and the previous research (in adult education) within the topic. The first of these is to do with the logos and laws of Entrepreneurial Learning during the period of compulsory education and the second with its lack of a scientific discourse. At the same time, it is an illustration of the research process, which involved developing and implementing a teaching experiment concerned with Entrepreneurial Learning and its social and communal environment.

The problems are approached combining multi-methodologically the knowledge gained from science and practice. Discourse analysis theory is traced to its three traditions, which shows its three different research methods. They are named after the birthplace of the theoretical tradition as the Anglo-American, the French and the German research method of discourse analysis. The different discourse analytical research methods enrich the definitions of the pedagogy of Entrepreneurial Learning.

Discourse analysis is used as a triangulation of paradigms within the research. The Anglo-american discourse analysis corresponds to the technical discourse of Entrepreneurial Learning. Entrepreneurship Education can then be seen as a learning substance, which can be taught as a subject of instruction at school. French discourse analysis explains the conditions and premises of putting pedagogical arrangements into the practice. Thus it can be seen that Anglo-American discourse posits Entrepreneurship as Knowledge, whereas the French discourse views it as a way to obtain knowledge. These two discourses have developed from scientific discussions of the topic. When the technical and practical discourses of Entrepreneurial Learning are understood, it is possible to construct the practical contribution. This research opens up the emancipatory discourse of Entrepreneurial Learning.

As a result, the pedagogy of Entrepreneurial Learning can be revealed as a technical discourse of its own subject. If this is put into action without the practical discourse, Entrepreneurship Education can cause socialisation to values and attitudes, which are opposed to entrepreneurship and typical for unentrepreneurial behaviour such as adhering to rigid organizational structures. Following from this, the practical contributions are analysed and reflected against the technical and practical discourses. This gives an emancipatory discourse, which explains the practical point of view of the pedagogy of Entrepreneurship Education.

Keywords: Discourse analysis, Entrepreneurship Education, Entrepreneurial Pedagogy.

Author's address Liisa Remes,
Nokikuja 6 as 21
40700 Jyväskylä, Finland

Supervisors Professor (Emer.) Jouko Kari, Ph.D.
Department of Teacher Education
University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland

Professor Paula Kyrö, Ph.D.
Kirkkotie 47
03410 Tuusula, Finland

Reviewers Professor (Emer.) Ph.D. Ulla Suojanen
Pyhäntie 52
23140 Hietämäki, Finland

Professor Kari Nurmi, Ph.D.
Department of Teacher Education, University of Lappeenranta,
Rovaniemi, Finland

Opponent Professor (Emer.) Ph.D. Ulla Suojanen
Pyhäntie 52
23140 Hietämäki, Finland

ESIPUHE

Tämän väitöskirjan valmistuminen merkitsee minulle kiitollisuutta monia ihmisiä ja ilmiöitä kohtaan. Yrittäjäyyskasvatuksen käytännön toteutuminen on ollut sydämen asia itselleni jo vuosien ajan. Välillä se on ilmaissut itseään oppimistaivaana ja väliin pää on ollut kipeä seinään sattumisen takia. Olen kiitollinen näistä molemmista tunteista. Silloin kun olen onnistunut luomaan lapsille, nuorille tai opettajille oppimistaivaan yritteliäin oppimisjärjestelyin, olen tuntenut kiitollisuutta ihmisten luovan ja vastuullisen oppimisen onnistumisesta. Samalla olen saanut hahmottaa mitä- ja mitenkysymysten asettelun myötä, mitä yrittäjämäinen pedagogia merkitsee teorian. Kun olen hakannut päätäni seinään ympäristöissä, joissa yrittäjäyys ei ole tunnustettu ”oikeana” oppimismenetelmänä, olen joutunut pohtimaan miksi-kysymyksiä. Molemmat ovat olleet minulle tutkijana hyvin arvokkaita kokemuksia. Niin ikään pidän tärkeänä Kunnallisan kehittämissätiön väitöskirjatyölleni antamaa taloudellista tukea. Erityisesti kiitän tutkimus-asiames Veli Pelkosta mielenkiintoisista keskusteluista kunnallisan ja siihen liittyvän tutkimuksen kehittämisestä.

Väitöskirjatyötäni ovat ohjanneet kaksi oman alansa asiantuntijaa. Professori Jouko Kari on vastannut kasvatustieteellisestä ja professori Paula Kyrö taloustieteellisestä ohjauksesta. He ovat ohjanneet työtäni eri tieteenaloista ja välillä jopa kahdesta eri valtioista käsin joustavassa keskinäisessä yhteistyössä. Minä tutkijana ja poikkitieteellinen työni olemme olleet heidän ohjauksessaan hyvissä, kannustavissa ja tukevissa käsissä, mistä en mitenkään voi osoittaa heille riittävän paljon kiitollisuuttani. Monet muut tutkijat ovat olleet työni kirvoittamisessa tukena ja inspiraationa. Heistä mainittakoon nimeltä professori Mauri Åhlberg, tohtori Cindy Iannarelli, tohtori Oliver Kohler, tohtori Pentti Moilanen, tohtori Barbara Dunn, tutkija Maxine Iverssen ja tutkija Basil Favaro. Tutkijalle tarpeellisia keskustelukumppaneita ovat olleet tohtoriopiskelijakollegani sekä opettajankoulutuksessa että yrittäjäyden tieteen alalla. Väitöskirjan esitarkastuksesta kiitän professori (Emer.) Ulla Suojasta ja professori Kari Nurmea sekä kieliasun korjauksista ja kommentteista Päivi Korhosta. Väittelyprosessin loppuvaiheessa esitän moninkertaiset kiitokset vastaväittäjäälleni Ulla Suojaselle ja professori Pauli Kaikkoselle. Erityinen kiitos kuuluu kasvatustieteen opiskelija Sari Kanulalle hänen tekemästään harjoittelutyöstä yrityksessäni.

Ystävät, te tiedätte, että vaikka en voi kirjoittaa teidän kaikkien nimiänne tähän, olette mukana kiitollisena muistettavien joukossa. Teitä kiitän ilosta.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat, oppilaat, vanhemmat ja koulujen johtokuntien ja kunnan sivistyslautakunnan jäsenet ovat mahdollistaneet tämän väitöskirjan toteutumisen käytännön osuuden. Heitä muistan kiitollisena. Samoin muistan kiitollisena niitä kuntalaisia, jotka ovat olleet mukana luomassa yrittäjäyyskasvatuksen käytäntöä yhdessä tutkittavien ja

minun kanssani. Opettaja Martta Teppo, joka loi kanssani yrittäjäyyskasvatuksen opetuskokeilun, on ollut koko kolmivuotisen tutkimusprosessin tukijalka. Ilman hänen innostustaan kasvatukseen ja tutkimusprosessin etenemisen seurantaan tämä väitöskirja ei olisi toteutunut sellaisena kuin se nyt on. Kiitos Martta kaikista ajatuksia herättävistä keskusteluista, joita olen saanut käydä kanssasi yhteisestä aiheestamme. Me tiedämme, että se ei ole vähän.

Esikoistani Johanna Remes-Koposta sekä hänen miestään Juha-Matti Koposta kiitän pöytätietokoneen lainasta sen jälkeen, kun hartiani kieltäytyivät kannattamasta käsiäni kannettavan tietokoneen näppäimistöllä.

Teitä, Johanna, Jaakko, Reeta ja Arttu, kiitän siitä haasteesta, jonka olette antaneet minulle kasvattajana. Olette inspiraationi ja kasvattajiani. Te olette auttaneet minua luomaan näkemykset, jotka minulla on kasvatuksesta, koulun oppimisympäristöjen järjestämisestä ja yrittämisestä. Yhdessä olemme olleet tekemässä tätäkin kirjaa: milloin olette olleet osallisina väitöskirjan toteutumisessa hiipimällä huoneissa, milloin laittamalla ruuan, milloin varmistamalla vastuullisella käytöksellänne minulle levon tai rauhan luonnossa työni vastapainona. Sinua, Pörri kiitän jokapäiväisen liikunnan järjestämisestä.

”Jokainen tekemme vaikuttaa siihen kokonaisuuden osien vaihteluun, jonka me yhdessä muiden kanssa sen jälkeen kohtaamme todellisuutena.” LR.

Jyväskylässä 4.3.2003

Liisa Remes

Omistan tämän toimijälähtöistä pedagogiaa käsittelevän väitöskirjan eläkkeelle jäävälle tutkimustyöni ohjaajalle, opettajankoulutuksen professori Jouko Karille kiitoksena siitä, että hän on suurena ihmistuntijana kaivellut parhaat puoleni esille. Reformipedagogiasta kiinnostuneena hän on suhtautunut innostavasti yrittäjyyskasvatuksen vähän tutkittua aihetta kohtaan ja siksi mahdollistanut tämän kansainvälisestikin ensimmäisten joukossa ilmestyvän kasvatustieteellisen yrittäjyyskasvatuksen väitöskirjatyön. Olen oppinut sinulta, Jouko, hyvän ohjaajan viisaan toimintatavan. Tämä tietää milloin on kuljettava ohjattavan edellä, milloin rinnalla, ja milloin on väistyttävä takavasemmalle ja annettava oppilaan mennä.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	11
1.1	Tutkimuksen esittely	13
1.2	Tutkimuksen rakenne	18
2	DISKURSSIANALYYSI	20
2.1	Diskurssianalyysi murrosajan metodologiana	20
2.2	Diskurssianalyyttisen tutkimuksen kolme eri syntykotia	21
2.3	Diskurssianalyyttisten teorioiden analyysi	23
2.4	Diskurssianalyyttisen tutkimuksen kohteet	24
2.5	Traditioiden metodologinen yhtenevyys	25
3	KOLME ERILAISTA DISKURSSIN KÄSITETTÄ	27
3.1	Diskurssi-sanana merkitys englannin kielessä	27
3.2	Diskurssi-sanana merkitys ranskan kielessä	28
3.3	Diskurssi-sanana merkitys saksan kielessä	29
3.4	Kolme erilaista diskurssianalyysiä	30
4	DISKURSSIANALYYSIN TUTKIMUSMENETELMÄT	31
4.1	Anglo-amerikkalainen traditio	31
4.1.1	Anglo-amerikkalaisen diskurssianalyysin lähtökohdat	32
4.1.2	Anglo-amerikkalaisen tradition suhde teollisuuteen	33
4.1.3	Anglo-amerikkalaisen tradition suhde tietoon	34
4.1.4	Anglo-amerikkalaisen diskurssianalyysin tutkimusmenetelmä	36
4.1.5	Aineisto ja sen analyysi	37
4.2	Ranskalainen traditio	39
4.2.1	Ranskalaisen diskurssianalyysin lähtökohdat	39
4.2.2	Ranskalaisen tradition suhde todellisuuteen	40
4.2.3	Ranskalaisen tradition suhde tietoon	41
4.2.4	Ranskalaisen diskurssianalyysin tutkimusmenetelmä	42
4.2.5	Aineisto ja sen analyysi	43
4.3	Saksalainen traditio	45
4.3.1	Saksalaisen diskurssianalyysin lähtökohdat	46
4.3.2	Saksalaisen tradition suhde todellisuuteen	48
4.3.3	Saksalaisen tradition suhde tietoon	49
4.3.4	Saksalaisen diskurssianalyysin tutkimusmenetelmä	50
4.3.5	Aineisto ja sen analyysi	51
4.3.6	Esimerkki saksalaisen diskurssianalyysin jäsenyyksestä	52
4.4	Diskurssianalyysin kolme traditiota	54
5	TUTKIMUSONGELMIEN MUOTOILEMINEN	57
5.1	Kiinteät ja muuttuvat diskurssit analyysissä	57

5.2	Diskurssianalyysin yleinen tutkimusongelmien asettelu	60
5.3	Traditioille ominaiset tieteenfilosofian keskustelut	61
5.4	Diskurssianalyttisen tutkimuksen arviointi	62
6	KASVATUKSEN KÄSITE TRADITIOIDEN DISKURSSEISSA	66
6.1	Kasvatuksen teoreettinen jäsentäminen	66
6.2	Kasvatus diskurssianalyttisten traditioiden diskursseissa	67
6.2.1	Anglo-amerikkalainen diskurssianalyysi kasvatuksen käsitettä jäsentämässä.....	68
6.2.2	Ranskalainen diskurssianalyysi kasvatuksen käsitettä jäsentämässä	71
6.2.3	Saksalainen diskurssianalyysi kasvatuksen käsitettä jäsentämässä	75
6.3	Kasvatus kolmessa diskurssissa	79
6.4	Tutkimuskysymykset	81
6.5	Tutkimusaineistojen järjestäminen	82
6.6	Diskurssianalyttinen triangulaatio	85
7	YRITTÄJYYSKASVATUKSEN ANGLO-AMERIKKALAINEN DISKURSSIANALYYSI	86
7.1	Anglo-amerikkalaisen diskurssianalyysin työväline	86
7.2	Mitä yrittäjyyskasvatuksen pedagogia on?	87
7.3	Diskurssianalyysi anglo-amerikkalaisen tradition mukaan	88
7.3.1	Yrittäjyyskasvatuksen diskurssin identifikaatio	88
7.3.2	Yrittäjyyskasvatuksen tekninen diskurssi	89
8	YRITTÄJYYSKASVATUKSEN RANSKALAINEN DISKURSSIANALYYSI	91
8.1	Ranskalaisen diskurssianalyysin toteuttaminen	91
8.2	Yrittäjyyskasvatuksen ranskalainen diskurssi	92
8.2.1	Yrittäjyyskasvatuksen diskurssin identifikaatio	97
8.2.2	Diskurssianalyysi ja diskurssien keskusteluttaminen	99
8.2.3	Yrittäjyyskasvatuksen praktinen diskurssi	102
9	YRITTÄJYYSKASVATUKSEN SAKSALAINEN DISKURSSIANALYYSI	104
9.1	Saksalaisen diskurssianalyysin toteuttaminen	104
9.2	Yrittäjyyskasvatuksen diskurssi käytännössä	105
9.3	Opetuskokeilun diskurssit	107
9.3.1	Opetuskokeilun opettajien diskurssi	107
9.3.2	Yrittäjyyskasvatuksen toteutumisen teoreettiset rajanvedot	107
9.3.3	Yrittäjyyskasvatuksen pedagogian ennakoiva teoria	109
9.3.4	Yrittäjyyskasvatuksen pedagogia käytännössä	113

9.3.5	Yrittäjyyskasvatuksen yksilötaso – latentti omaehtoinen yrittäjyys	114
9.3.6	Yrittäjyyskasvatuksen vuorovaikutustaso – latentti sisäinen yrittäjyys	115
9.3.7	Yrittäjyyskasvatuksen materiaallinen taso – latentti ulkoinen yrittäjyys	116
9.3.8	Yrittäjyyskasvatuksen pedagogisessa toimintatehtävässä ...	117
9.3.9	Opetuskokeilun opettajien diskurssin identifikaatio	117
9.3.10	Oppilaiden diskurssi	119
9.3.11	Vanhempien diskurssi	121
9.3.12	Johtokunnan diskurssi	123
9.4	Opetuskokeilun diskurssien keskusteluttaminen	129
9.4.1	Päätelmiä	131
9.4.2	Pohdintoja	131
9.5	Vuosiluokkien 7–9 diskurssi	132
9.5.1	Opettajien diskurssi	133
9.5.2	Opettajien diskurssin identifikaatio	134
9.5.3	Oppilaiden diskurssi	134
9.5.4	Oppilaiden diskurssien identifikaatio	139
9.5.5	Vanhempien diskurssi	139
9.5.6	Vanhempien diskurssin identifikaatio	140
9.5.7	Vuosiluokkien 7–9 johtokunnan ja sivistyslautakunnan jäsenten diskurssi	140
9.5.8	Kunnallisten päättäjien diskurssin identifikaatio	141
9.6	Diskurssien analyysi ja keskusteluttaminen	141
10	TUTKIMUSTULOKSET	143
10.1	Diskurssianalyysin kolme tutkimusmenetelmää	144
10.2	Kasvatuksen oppimiskäsitysparadigmojen diskursiivinen yhtenevyys ja eroavuus	148
10.3	Yrittäjyyskasvatuksen pedagogia	150
10.4	Koulun päättäjien merkittävä diskurssi	153
10.5	Pedagogian määrittelyn metodologinen ongelma	155
10.6	Tutkimusprosessin arviointi	157
10.7	Kokeillen ja tutkien kohti parempia käytänteitä	161
11	JOHTOPÄÄTÖKSET	163
	SUMMARY	165
	LÄHTEET	167
	LIITTEET	183

1 JOHDANTO

Yrittäjyyskasvatuksesta tehtävälle kasvatustieteelliselle väitöskirjatutkimukselle on löydettävissä ainakin kaksi perustelua. Molemmat liittyvät ilmiön kasvatukselliseen perustaan. Ensiksi yrittäjyyskasvatusta ei ole määritelty kasvatustieteellisen tutkimuksen piirissä. Ilmiötä koskevat tutkimukset ovat lähtöisin taloustieteen parista. Tosin jotkut niistä liittävät yhteen yrittäjyyden ja kasvatuksen ilmiöiden perustat. Näistä mahdollisesti ilmiötä kattavimmin selittävä on Paula Kyrön väitöskirja vuodelta 1997. Toiseksi oppivelvollisuuskouluikäisille soveltuvasta yrittäjyyskasvatuksen pedagogiasta ei ole olemassa tieteellistä argumentointia. Tämä tutkimus pyrkii avaamaan aiheesta käytävää keskustelua.

Kiinnostukseni yrittäjyyskasvatukseen kumpuaa opettajana toimimisesta. Erikoistuin aiheeseen luokanopettajaopinnoissani vuosina 1993–1996 ja tein aiheesta pro gradu -tutkielman. Varsinainen yrittäjyyskasvatuksen käytännön kontribuutioiden tutkiminen on tapahtunut toimiessani opettajana ja koulun johtajana. Tämä tutkimus kuvaa itse asiassa sitä tutkimusprosessia, jonka olen käynyt läpi pohtiessani yrittäjyyskasvatuksen käytännön sovellusten laatua ja sitä, millaista yrittäjyyttä stimuloiva oppiminen on. Aihealueen teorioiden reflektoinneista nostetut käytännön sovellukset yhdistettynä näkemyksiin koulun käytänteistä ja kasvatuksen olemuksesta ovat tuottaneet tämän väitöskirjan.

Yhdyssana yrittäjyyskasvatus tuli tunnetuksi 1980-luvun alkupuolella (esim. PEP 1981). Se esiintyy läntisen kulttuuriperinnön vaikutusalueilla (Kyrö 1997; Gibb 2001). Runsasta keskustelua ovat aiheuttaneet eri kieliryhmien yrittämisen merkityssisällöt, jotka esimerkiksi suomen kielessä ovat moniin asioihin viittaavia (esim. Koironen & Hyrsky 1996; Erkkilä 2000). Yrittäjyyskasvatus on itsestään selvästi saanut aikamme kulttuurisessa kontekstissa sisällön, jonka mukaan se nähdään oppilaitoksessa tapahtuvaksi yrittäjyyteen kasvattamiseksi. Postmodernin murroksessa tämä on tarkoittanut sellaisten työnteon muotojen, kuten ulkoisen ja sisäisen yrittäjyyden, ja näihin liittyvien arvojen ja asenteiden omaksumista oppimisen avulla (esim. POPS 1994). Yhtä aikaa keskustelun monialaisen liikkuvuuden kanssa yrittäjyys on nähty vaihtoehdoksi palkkatyössä toimimiselle. Yrittäjyyskasvatuksen oppimisen tapaa esittävä tieteellinen tutkimus on kuitenkin määrältään vähäistä. Aihealueen tieteellinen ja praktinen keskustelu pitää merkittävänä yrittäjyyden kasvatuksellista perustaa sekä yh-

teiskunnallisesti että yksilön kannalta. Ajassa esiintyvän keskustelun painopistealueet ovat monipuolisia. Ne lähtevät itse ilmiön selvittämisestä ja päätyvät yhteiskunnallisen vaikuttavuuden kuvailuun (Brockhaus, Hills, Klandt & Welsch 2001). Yrittäjyyskasvatuksen tieteellinen keskustelu käsittelee ilmiötä aikuiskasvatuksen tarpeena. Keskustelun runsaudesta ja monipuolisuudesta huolimatta yrittäjyyden ja kasvatuksen välisen liitoksen lainalaisuuksien kuvaaminen on ollut ongelmallista. (Rosa & Scott 1996; Kyrö 2001.) Pelkkä yhdysosan luominen yrittäjyyden kasvatuksellisiin tarpeisiin ei tunnu kuvaavan riittävästi, mitä yrittämiseen kasvaminen itse asiassa tarkoittaa. Ongelmaksi näyttää muodostuvan etenkin koulun ”opittu työtap” (Leskinen 1999). Tämä ei välttämättä asemoidu yksi yhteen yrittäjyyden yhteiskunnallisen sosiaalistamisen kanssa (Gibb 1993–eteenpäin; Fayolle 2000).

Tässä tutkimuksessa yrittäjyyskasvatuksen keskeinen kysymyksen asettelu liittyy siihen, mitä on yrittäjyydelle ja yrittäjyyskasvatukselle tyypillinen oppiminen ja sen lainalaisuudet (logos).

Näyttää nimittäin siltä, että tiedonhankinnan keinojen vaihtelu näkyy kasvatuksen teoreettisessa jäsennyksessä siten, että oppimiskäsitykset ovat viestineet modernina aikana oppimisesta vain sen, mitä määrällinen tiedonhankinta on voinut oppimisen ilmiöstä kuvata. Ajassa esiintyneiden oppimiskäsitysten mukaan oppiminen on määrällistä ja voi tapahtua kategorisen fragmentoidusti. Tämänlainen käsitys oppimisesta ja tiedonhankinnasta ei voi juurikaan kuvata yrittäjyydelle ominaista tapaa oppia. (Erkkilä 2000; 9 Gibb 2001; Kyrö 2000a; Leskinen 1999; 92-93, 108-109.) Sen sijaan postmodernin murroksen oppimiskäsitysajattelu tukee luovan, toimijalähtöisen ja vastuullisen toimijan kasvamista. Oppimisen uudet määrittelyt lähestyvät yrittäjyydelle ominaista oppimiskäsitystä (Kyrö 1997). Siitä huolimatta yrittäjyydelle ominaisen kasvatuksen teoreettiset jäsennyksirytykset ovat olleet varsin vähäisiä (Gibb 1993; 2001; Kyrö 1997; 217-219, 2000b; 2001; Leskinen 1999; POPS 1994; Rosa & Scott 1996; Johannisson, Halvarsson & Löfstäl 1992).

Pedagogiaa koskeva kysymyksenasettelu viriää yrittäjyyskasvatuksen lähtökohdasta. Yrittäjyyskasvatus on kehittynyt taloustieteen disiplinaan yhteydessä ja sillä on ollut heikko yhteys emotieteeseensä, kasvatukseen (Kyrö 2001). Kasvatustiede ei ole ollut innokas tutustumaan nimissään, mutta sille vieraassa tiedeympäristössä kehittyneeseen uuteen tulokkaaseen (emt). Yrittäjyyskasvatuksen tieteellinen keskustelu määrittelee yrittäjyyskasvatuksen olemassaolon siten, että yrittäjyyden ilmiö on liitetty kasvatukselliseen organisaatioon, oppilaitokseen ja sen toimintatapaan. Yrittäjyyskasvatuksen toteutumisen määrää on kuvattu valtiokohtaisesti. Usein tämä on tehty laskennallisesti. Tällöin yrittäjyyskasvatus esitellään osana oppilaitosten kurssitarjontaa. Sen sijaan sen pedagogisista ratkaisuista ei ole oltu kiinnostuneita. (Vesper 1983-eteenpäin, Vesperiin on viitannut muiden muassa Fayolle; Menzies 1998; 1999.) Yrittäjyyskasvatuksen pedagogian keskusteluja ovat viime aikoina esittäneet britannialainen Allan Gibb (esim. 2001) ja suomalainen Paula Kyrö (2000b; 2001). Oppilaitosten mahdollisuuksia vastata yrittäjyyskasvatukselle ominaisiin pedagogisiin ratkaisuihin ja siten niiden kykyyn tuottaa ilmiötä yhteiskuntaan on peräänkuulutettu myös useissa aihealuetta käsittelevissä kansainvälisissä konferensseissa

(esim. Gibb 2000; Fayolle 2000; Kyrö 2000b; Brockhaus ym. 2001). Keskustelusta havaittava pedagogiaa koskeva ydinkysymyksen asettelu on merkittävä: jos yrittäjyyttä ja sille ominaista kasvatuksellista vastinetta ei määritellä yhtä aikaa riittävän tarkasti, niin tuottaako tämänhetkisen näkemyksen mukainen yrittäjyyskasvatuksen jäsentely yrittäjyyttä yhteiskuntaan.

Toinen ongelma nousee yrittäjyyskasvatusta kuvaavan tieteellisen keskustelun kohderyhmästä. Yrittäjyyskasvatusta nähdään toisen ja korkea-asteen sisällönä (Brockhaus ym. 2001; Rosa & Scott 1996; Kyrö 2001). Tällöin se esitetään koulutuksen loppuvaiheen työnteonmuodon ja elämän taloudellisen hallinnan vaihtoehtona palkkatyölle. Kohderyhmästä muotoutuvat sen sisällöt, jotka ovat liiketalousperustaisia ja antavat erilaisin menetelmin valmiuksia yrityksen perustamiseksi (Brockhaus ym. 2001; Menzies 1998; 1999; Fayolle 2000; Vesper 1993; Vesperin koko tuotantoa yrittäjyyskasvatuksen tarjonnasta on käyttänyt lähteenä Fayolle 2000). Keskusteluista on vaikea hahmottaa yhtenäistä oppimismenetelmän kuvausta. Yrittäjyyskasvatukselle ominaista varhais- ja peruskasvatusta sivutaan keskusteluissa ja sen edistämisen tärkeyttä korostetaan yleisesti (esim. Gibb 1993; Erkkilä 2000; Fayolle 2000; Leskinen 1997; 121, Kyrö 1997). Peruskasvatuksen yrittäjyyskasvatusta kuvataan muiden muassa ”yritteliään hengen” tai yrittävyyden inspiroimiseksi (Fayolle 2000; Erkkilä 2000). Varsinaista kuvausta sille, mitä yrittäjyyskasvatuksen oppi sille ominaisesta kouluoppimisesta on, ei kuitenkaan ole tieteellisesti selvitetty. Tein tämän huomion vieraillessani aihealueen kattavimmassa kirjastossa, Jönköping International Höskolanissa Ruotsissa syksyllä 2001.

Yrittäjyyskasvatuksen pedagogian tarkastelu tehdään tässä tutkimuksessa diskurssianalyysin avulla. Koska viimeaikainen diskurssianalyttinen tutkimuskirjallisuus on filosofisesti varsin jäsentymätöntä, tutkimuksessa jäsennetään aluksi aihealueesta esitettyä teoriaa. Varsinainen yrittäjyyskasvatuksen diskurssien tutkimus perustetaan näin tuotettuun metodologiseen perustaan.

Edellä kuvattuun viitaten pyrin tässä tutkimuksessa avaamaan peruskouluikäisille soveltuvaa yrittäjyyskasvatuksen pedagogiaa ja sen vuoksi tutkimustehtäväni on, *mitä on yrittäjyyskasvatukselle luonteenomainen oppiminen ja millaisia ovat sen toteutumiseen tarvittavat oppimisen järjestelyt sekä, mitä on näiden käytännön implementaatio.*

1.1 Tutkimuksen esittely

Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiaan liittyvän problematiikan avaamiseen on valittu diskurssianalyttinen tutkimusote. Diskurssilla on kyky viestiä sosiaalisesta reagointitarpeesta kulttuurille. Diskurssi on yksimielisyyttä jonkun asian käsitteellistämisen ja ilmenemisen tavoista (Keso 1999). Diskurssiteoria selittää siis kulttuuria ja sosiaalisesti tuotetun todellisuuden luonnetta. Sen lähtökohta on kulttuuriteoreettinen. Diskurssin katsotaan kommunikoivan itseään sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Se ohjaa sitä, millaiseksi ihmisten kokema sosiaalinen todellisuus muotoutuu ja samalla se kertoo, mitä tietoa tähän sisältyy ja

miten tieto ohjaa ihmisten käsityksiä todellisuudesta (Foucault 1973; Habermas 1974; Mills 1997; Jokinen, Juhila & Sintonen 1993; 1999; Sintonen 1999).

Koska tutkimuksessa pyritään selvittämään, mitä on yrittäjyyskasvatuksen oppi oppimisesta, eli sen pedagogia, tutkimuksen runkona on tutkijan oma tutkimusprosessi. Tämän yhteydessä olen reflektoinut tieteen näkemyksen yrittäjyyskasvatuksesta ja sijoittanut arvioidut oppimisen järjestelyt käytännön koulutyöhön. Sen vuoksi tutkimusaineistona käytetään oppimista yrittäjyyskasvatuksessa kuvaavaa materiaalia. Tieteen yrittäjyyskasvatuksen diskurssia tarkastellaan referee-menettelyn läpikäyneistä teksteistä. Tämä keskustelu käydään toistaiseksi kokonaan aikuiskasvatuksessa, ja sen vuoksi tämän tutkimuksen tieteen diskurssi selittyy aikuiskasvatuksena eikä peruskouluikäisten yrittäjyyskasvatuksena. Aineiston valinnan kriteerinä on ollut, että tieteellisessä tekstissä on käsitelty yrittäjyyskasvatuksen oppimisen tapaa. Valinnalla tavoitellaan sitä, että tutkimus voi yhtäältä kuvata tieteen hyväksymää konsensusta yrittäjyyskasvatuksen oppimisesta ja toisaalta soveltaa tieteen reflektoidun puheen käytännön diskurssiksi. Vaikka keskustelu tapahtuu aikuiskasvatuksessa, on oletettavaa, että yrittäjyyskasvatuksen diskurssi oppimiselle on sovellettavissa myös oppivelvollisuuskouluikäisten oppimiseen. Tämän vaiheen arvioinnin toivotaan tuovan lisäselvitystä sille, mitä yrittäjyyskasvatuksen mukainen oppiminen tuottaa koulutodellisuudelle. Yrittäjyyskasvatusta jäsennetään teorioiden lisäksi käytännön sovelluksista käsin. Tällä tavoin pyritään laajentamaan metodologisesti sitä ymmärrystä, joka liittyy aihealueen kasvatuksellisten järjestelyjen ja sen käytännön sovellusten mukanaan tuomiin huomiota vaativiin tekijöihin.

Kun aikaisemmin mainittiin, että tutkimuksen päämielenkiinto kohdistuu kysymykseen, mitä on yrittäjyyskasvatukselle luonteenomainen pedagogia, jäsentyy tutkimus sen tarkempien selvittämisen prosessien mukaisesti seuraavasti:

Ensin tutkimuksessa kysytään, mitä on yrittäjyyskasvatus. Tämän jälkeen huomio kiinnittyy kysymykseen, miten yrittäjyyskasvatusta voidaan toteuttaa, jotta sille luonteenomainen pedagogia toteutuu. Lopuksi asetetaan yrittäjyyskasvatuksen pedagogia käytäntöön ja arvioidaan tämä toiminta.

Yrittäjyyskasvatusta käsitteleviä tekstejä tarkastellessani huomioni kiinnittyi siihen, miten kasvatusta ja oppimista niissä on määritelty vai onko käsitteelle annettu olettamuksellinen, määrittelemätön luonne. Jälkimmäinen vaihtoehto voi olla seurausta siitä, että yrittäjyyskasvatus on kehittynyt taloustieteen parissa ja siksi yhdyssanan yrittäjyyskasvatus perusosa, kasvatus, on jäänyt ikään kuin määrittelemättä suhteina yrittäjyys-ilmion ominaislaatuun. Mahdollisesti kasvatus on nähty tapahtuvan oppilaitoksissa itsestään selvästi tietentyyppeinä, eikä sen jäsentämiseen yrittäjyyden näkökulmasta ole nähty olevan tarvetta. Kasvatusta ja oppimista käytetään tällöin yleisesti synonyymisinä käsitteinä.

Kasvatuksen ja oppimisen historia on paljon vanhempi kuin ajan laskumme (esim. Nurmi 1983; Skiera 1992). Silti kasvatuksella ja oppimisella voi nähdä olleen koko ajan yhteiskunnallisen ja kulttuuriin liittyvän liitoksen. Yrittäjyyskasvatusta määriteltäessä kasvatuksen luonne saa vääjäämättä yhteiskunnallisen ja kulttuurisen vivahteen, jos tosin ajassamme ilmiö kiinnittyy voimakkaasti myös talouteen. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet vuodel-

ta 1994 toteaa sen yhtenä tavoitteena olevan työssä toimimisen yritteliäät keinot (POPS 1994). Määritelmä kiinnittää itsensä työssä ja organisaatioissa toimimiseen ja samalla sulkee pois yrittäjyyteen kasvamisen ja tämän hyödyntämisen arkielämässä, ns. ei-organisaatioissa, kuten vapaa-aikana, kotona tai leikeissä. Kun vastaavasti tarkastellaan kasvatuksen historiaa, myös sieltä on erotettavissa kasvatuksen yhteiskunnallinen ilme. Tämä on varsin korostunutta ja näkyvissä silloinkin, kun kasvatusta määritellään yksilölähtöisesti (Grue-Sørensen 1961; Hytönen 1990; Kari & Malinen 1991; Kari 1992a; Kari 1992b). Bowen (1981) toteaa, että 1800-luvun taitteessa tapahtunut ajanmurros, joka tuotti useat aikaisemmasta aikakaudesta poikkeavat ilmiöt yhteiskuntaan, yhteiskunnallisesti myös kirkollisen ja säätyjen sisäisen kasvatuksen. Tällöin luotiin läntiseen maailmaan kansalaiskasvatus, jonka tehtävänä oli sosiaalista kaikkia yhteiskunnan jäsenet osallisiksi yhteiskunnan luomisesta ja ylläpitämisestä. Koulun ja kasvatuksen tehtävä oli tarjota tähän tarvittavat tiedot ja taidot. (Iisalo 1989.) Kasvatus määritellään nykyäänkin yhteiskunnan keinoksi, jolla pyritään sosiaalistamaan toimijoita nykyiseen yhteiskuntaan ja heidän toimestaan muotoutuvaan uuteen kulttuuriin (ks. Hirsjärvi & Huttunen 1993; Siljander 1997).

Myös kasvatuksen ja oppimisen yhteyttä on lähestytty yrittäjyyskasvatuksen jäsentelyissä kulttuuriteoreettisesti (Kyrö 1997). Tällöin kulttuuri on jotakin, johon opitaan ja joka myös osaltaan pakottaa opettamaan toimijat siihen (Hofstede 1997; Siljander 1997). Samoin diskurssiteoriat kuvaavat kulttuuria, siihen sopeutumista ja sen ylläpitämistä sekä tuottamista diskurssien avulla. Sen vuoksi diskurssiteoreettinen tutkimus yrittäjyyskasvatuksen oppimisesta on luonteva keino tarkastella vähän tutkittua ja hämmennystäkin aiheuttanutta aihealuetta (ks. Erkkilä 2000; Fayolle 2000; Klandt 1992; Kyrö 2001). Yrittäjyyskasvatukselle luonteenomaisen oppimiskäsityksen on ilmennettävä itseään diskursseina siitä esitettävässä tieteellisessä kirjallisuudessa. Aihealueen käytännön sovellusten kannalta on tärkeää tutkia, millaista diskurssia yrittäjyyskasvatuksen käytännön on viestittävä, jotta yrittäjyyden sosialisatio olisi mahdollista. Siksi tutkimuksessa on haluttu pitää mukana käytännön yrittäjyyskasvatuksen kuvauksia ja analyysiä. Tutkimuksen liitteenä (nro 5) on opetuskokeilussa syntyneiden työpajojen kuvaukset, joihin lukija voi verrata tutkijan tekemiä analyysejä. Käytännön diskursiivinen tarkastelu voi tarjota uusia ulottuvuuksia sille keskustelulle, jota aktuaalisesti yrittäjyyskasvatuksen teoriasta pidetään yllä ja uusinnetaan. Diskurssien vaikuttavuutta tarkastellessani perustan kasvatuksellisen tarkastelun paradigmaattisesti esiintyneisiin oppimiskäsityksiin varsinaisen kasvatustieteen olemassaolon ajalta. Tämä on mielestäni perusteltua, koska yrittäjyyden teoreettinen tarkastelu on kasvatustieteen kanssa liki samanikäinen.

Viimeaikainen diskurssianalyttinen tutkimus on varsin syntetisoitunutta. Tämä metodologinen resurssi ei tarjoa riittävästi metodologista kompetenssia tutkimukseni kuvaamiseen. Mikäli kuitenkin tarkastelee diskurssianalyttistä teorianmuodostusta sen juurilta käsin, huomaa, että se koostuu kolmesta eri tyyppisestä tutkimusmenetelmästä. Pitemmällä aikavälillä diskurssianalyysiä tutkimusmenetelmänä käyttävät tutkimukset jakautuvat a) lähtökohtaisesti tietäntyyppisiin ja b) yhtenä diskurssianalyttisenä sekamenetelmänä tehtyihin

tutkimuksiin. Lähtökohtaisesti diskurssia on kuitenkin analysoitu kolmella eri tavalla. Nämä näyttävät poikkeavan toisistaan merkittävästi, kun ne analysoidaan teoreettisina paradigmoina. Erilaisuus ulottuu aina filosofian keskusteluihin saakka. Tutkimusmenetelmien lähtökohtainen erilaisuus saattoi johtua, kuten traditioiden lähtökohtia tässä tutkimuksessa nimitän, kolmen syntykodin diskurssi-sanan merkitysten erilaisuudesta. Diskurssien viestintä tapahtuu tämän seurauksena traditioille ominaisissa tutkimusmenetelmissä eri kohteissa. Anglo-amerikkalainen traditio viestii diskurssinsa etenkin puheen välityksellä, ranskalainen kulttuuristen käytänteiden muodostamien prosessien avulla ja saksalainen traditio viestii diskurssia, joka on toiminnan kannalta merkittävää. (Makaryk 1993). En ole nähnyt missään nimitettävän diskurssianalyysiksi alun perin Saksassa syntynyttä tapaa jakaa osiin diskursseja, tosin sanoen analysoida diskursseja. Kun kuitenkin toimintani kuvaa tätä, nimitän kolmatta tutkimusmenetelmääni saksalaiseksi diskurssianalyysiksi, vaikka kuvaavampi nimitys saattaisi olla ”alun perin saksalainen tapa analysoida diskurssia”. Tämän tyyppisen tutkimusmetodin käyttöönotto oli kuitenkin tutkimuksessani tarpeen, sillä analysoituani erilaisia tapoja analysoida diskursseja huomasin Saksassa syntyneen tavan diskurssien analyysiksi mahdollistavan käytännön reflektoidun opetuskokeilun analyysin. Samalla se antoi työvälineet analysoida kokeilu, jossa ei oltu käytetty taustalla tieteessä esiintyvän yrittäjyyskasvatuksen diskurssin reflektiota. Traditioille, ominaisten tutkimusmenetelmien liittäminen samaan tutkimukseen näyttää lisäksi mahdollistavan tutkimuksen keskeisen kiinnostuksen kohteen, pedagogia-käsitteen rikastamisen, koska myös yrittäjyyskasvatuksen käsite näyttää saaneen syntetisoituneita piirteitä. Tämä mahdollistuu monipuolisella diskurssien analyysitapojen yhdistämisellä. Tällöin teoriasta saatavan tiedon liittäminen käytännöstä löytyviin diskurssien ainekseen tuottaa mahdollisesti uutta kontribuutiota yrittäjyyskasvatuksesta käytävään tieteelliseen pedagogian keskusteluun. Näyttää siis siltä, että diskurssia analysoivien lähtökohtaisten tutkimusmenetelmien metodologinen tarkastelu jäsentää sekä diskurssiteoriat että yrittäjyyskasvatuksesta käytävän keskustelun.

Tutkimusaineistojen valinnan kriteerit nousevat monipolvisen metodikimpun tarpeista. Käytettäviksi ovat valikoituneet sekä yrittäjyyskasvatusta, yrittäjyyttä ja kasvatusta yhdessä kuvaavat tai kartoittavat kirjallisuus- että käytännön koulutyön yhteydestä kerätyt aineistot. Kirjallisuuden valinnan kriteerinä on ollut yrittäjyyskasvatuksen pedagogiaa käsittelevän tieteellisen keskustelun esittämisen tarve. Teoreettiseksi tutkimusaineistoksi ovat sen vuoksi valikoituneet yrittäjyyskasvatusta kartoittavat tekstit, jotka ovat käyneet läpi tieteellisen arviointimenettelyn. Varsinaista yrittäjyyskasvatuksen teoreettista viitekehystä ei tässä tutkimuksessa esitetä, vaan tieteen aineistoa käytetään diskurssien etsimiseen aihealueelta. Tällä pyritään estämään yrittäjyyskasvatuksen ”oletusdiskurssin” vaikutus tutkimustuloksille. Valinta on tehty, koska se kuvaa tutkimusprosessiani. Eksplikoin toisin sanoen yrittäjyyskasvatuksen käsitteen metodologisesti (luvut 7, 8 ja 9). Tämä kuvaa tutkimusprosessini tuottamaa kriittistä reflektiota suhteena yrittäjyyskasvatuksen diskurssiin. Samalla se mahdollistaa opetuskokeiluni arvioinnin ja diskurssien vertailun suhteessa tut-

kimuksen kiinnostuksen kohteeseen ja tutkimustehtävään. Sen vuoksi myös aineiston luokittamisen kriteerit jäsennetään kasvatuskäsitteen analyysin avulla (luku 6). Kasvatustieteen osalta on käytetty kirjallisuutta, joka selittää yrittäjyyskasvatuksen pedagogian toteutumista tai toteutumisen estymistä. Empiirinen aineisto on vastaavasti koottu pienen keskisuomalaisen kunnan koko oppivelvollisuuskoulusta. Se koostuu yrittäjyyskasvatusta käsittelevästä kysely-, haastattelu- ja opetuskokeiludatasta. Kunta oli aineistonkeruun aikana (1998–2000) yrittäjyyskasvatuksen pilottikunta. Yrittäjyyskasvatusta koskevia vastauksia on kerätty kaikilta kouluun keskeisesti liittyviltä toimijatahoilta. Näitä olivat yrittäjyyskasvatusta toteuttaneet opettajat, oppilaat, vanhemmat ja kouluun liittyvien kunnallisten päätöksentekojäsenten jäsenet.

Samalla kun tutkimus selvittää, mistä yrittäjyyskasvatuksen pedagogiassa ollaan yksimielisiä, se selvittää myös niitä diskursseja, jotka ehkäisevät yrittäjyyskasvatuksen pedagogian toteutumista ilmiölle ominaisella tavalla. Tutkimus ottaa myös osaa keskusteluun, jossa pohditaan, mitkä diskurssien väliset jännitteet saattavat ehkäistä keskustelua yrittäjyyskasvatuksen pedagogian määrittämisessä.

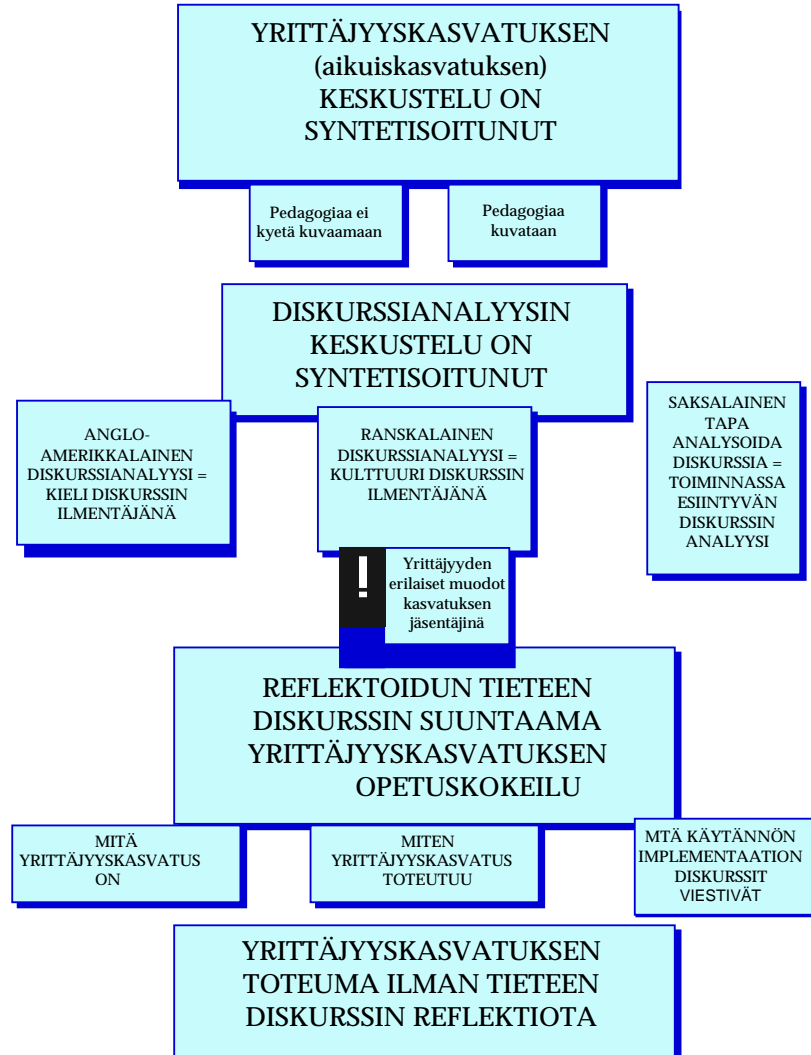
Tutkimuksen metodologinen kontribuutio on diskurssianalyysin osoittaminen kolmesta tutkimusmenetelmästä koostuvaksi metodologiseksi välineeksi. Tätä käytetään tutkimusmenetelmällisenä triangulaationa, eli kolmoismenetelmänä, tavoitteena rikastaa asteittain edeten yrittäjyyskasvatuksen pedagogiaan liittyvää keskustelua. Monimenetelmällisyyden lisäksi yrittäjyyskasvatuksen tieteellinen viitekehys rakennetaan metodologisin keinoin. Tutkimusaineistona käytetään tämän ohella käytännöstä poimittuja havaintoja useilta eri toiminnan kohteilta. Sen vuoksi triangulaatio ulottuu koskemaan myös aineistoja. Triangulaatioista nousevat tutkimuksen metodologinen ja tieteellinen kontribuutio sekä tutkimustehtävään liittyvät kontribuutiot.

Tutkimusraportin keskeiset piirteet ovat tiivistetysti seuraavat:

- Tutkimukseni lähtökohta on ollut kuvata yrittäjyyskasvatukseen luomani opetuskokeilu. Jäsenän tutkimuksessani tämän sekä toisen samassa kunnassa tehdyn yrittäjyyskasvatuksen toteutuman.
- Olen perustanut opetuskokeiluni tieteen tarkastusprosessin läpikäyneisiin tuotoksiin siitä, mitä yrittäjyyskasvatusta on. Tutkimuksessa on kyse tieteen soveltamisesta käytäntöön ja tämän implementaation arvioinnista.
- Olen valinnut diskurssien tutkimisen tavaksi tarkastella muotoutuvaa ilmiötä. Diskurssien vaikutuksen näen merkittäväksi sille, mihin tiede meitä johdattaa ja mitä käytäntö yrittäjyyskasvatuksella ymmärtää.
- Diskurssianalyysi on syntynyt murrosajan tarpeisiin ja niin on yrittäjyyskasvatustakin. Ajassa esiintyvä diskurssianalyysi on sekoitus alkuperäisistä, murrosajan herättämistä tavoista jäsentää diskursseja. Sellaisena tämä ei voi kuvata tutkimusprosessiani, opetuskokeilua, sen luomista, toteutumista ja arviointia.
- Eksplikoin yrittäjyyskasvatuksen ilmiön diskurssien avulla. Tämä kuvaa tutkimusprosessiani.
- Olen ottanut alkuperäiset ajatukset diskurssien jäsentämisestä tutkimuksessa käytettävien tutkimusmenetelmien perustoiksi ja analysoinut näistä kolmivaiheisen tutkimusmetodin. Kaksi ensimmäistä vaihetta kuvaavat tieteen sanomaa yrittäjyyskasvatuksen diskurssille, kolmas vie tieteen sanoman käytäntöön. Viimeisessä vaiheessa teoriataustana on tieteen sanoma, joka on keskittynyt avaamaan yrittäjyyskasvatuksen pedagogiaa.
- Peruskouluikäisille ei ole olemassa tieteellisesti referoitua materiaalia siitä, mitä tämän ikäisten yrittäjyyskasvatukselle tyypillinen oppiminen ja sen järjestelyt

olisivat. Käytän tieteen viestinviejänä sen vuoksi samasta aiheesta puhuvaa aikuisten oppimista kuvaavaa materiaalia.

Edellä kuvatut tutkimuksen lähtökohtavalinnat esitetään kuviossa 1.



KUVIO 1 Tutkimuksen lähtökohta

1.2 Tutkimuksen rakenne

Työn alussa, luvuissa 2–4, avataan diskurssianalyttinen metodologia ja se jäsennetään kolmen eri tradition mukaisiksi tutkimusmenetelmiksi. Luvussa viisi muotoillaan triangulaation edellyttämä tutkimusongelmien luonne. Tämän jälkeen, luvussa kuusi, tarkastellaan kasvatuksen käsitettä tutkimusmenetelmille ominaisissa diskursseissa. Tämän tarkastelun perusteella muodostetaan tutkimuskysymykset ja luokitellaan diskurssianalyysiä varten valittu aineisto. Luokittaminen tehdään yrittäjyyskasvatuksen käsitteen määrittelyn perusteella.

Luvussa seitsemän siirrytään tutkimuskysymysten myötä tarkastelemaan anglo-amerikkalaisen tradition kykyä kuvata yrittäjyyskasvatuksen tieteellisen keskustelun teknistä diskurssia. Tämän jälkeen luvussa kahdeksan tarkastellaan ranskalaisen tradition tuottamaa praktista diskurssia. Tämä selittää yrittäjyyskasvatuksen toteutumisen estävät ja mahdollistavat diskurssit. Luku yhdeksän esittelee käytännön havaintojen perusteella syntyvät oppivelvollisuuskoulun yrittäjyyskasvatuksen diskurssit. Tämä on saksalaista diskurssisanalyysia. Tutkimustulokset esitetään luvussa kymmenen.

Tutkimuksessa tarkastellaan kasvatuksen, siinä esiintyneiden oppimiskäsitteiden, yrittäjyyskasvatuksen ja diskurssiteorioiden viestiä todellisuudelle valitun työvälineen avulla. Tämä tuottaa konstruktivistisen tavan tarkastella ilmiötä. Tarkastelu esitetään havainnollisuuden vuoksi taulukkoina, joihin liitetään viimeisin analysoitu teorian taso. Näin toimien konstruoidaan tasoittain edeten kulloinenkin tarkasteltava käsite. Analyysin työvälineen käyttö tuottaa runsaasti taulukointia. Käsitteen konstruointi tapahtuu siten, että tarkasteltavan tason kuvaama taulukko nimetään samalla tavalla kuin siihen kyseisessä kohteessa liitetty taso vaatii. Teorian analyysin päätteeksi esitetään paradigmaattinen analyysi kokonaisuutena sille ominaisesti nimettynä.

2 DISKURSSIANALYYSI

Diskurssianalyttisen tutkimuksen tehtävänä on selvittää, millä tavoin ihmiset jäsentävät käsityksiään todellisuudesta. Tutkimussuunnan kiinnostuksen kohde on kulttuuri. Diskurssianalyysi pyrkii avartamaan käsitystämme siitä, miten ihmiset ovat osallisena kulttuurin diskursseissa. Kulttuuria tutkitaan sosiaalisesti todellistuvana ilmiönä joko sen muotoutumisena tai ilmenemisenä. Diskurssin voi tulkita tarkoittavan tässä toiminnassa ”yksimielisyyttä jonkun ilmiön käsitteellistämisestä ja sen tavoista” (Suoninen 1999, 21). Diskurssien analyysi tapahtuu identifioimalla diskurssit, jotka sisältävät tiedon ilmiön luonteesta. Diskurssien sisältämä informaatio kuvaa sitä, millaisena todellisuus diskurssien valossa näyttäytyy. Analyysin tavoitteena on ilmaista ja perustella, mistä ollaan yksimielisiä ja millä tavoin tämä yksimielisyys ilmenee.

Diskurssianalyttinen metodologia koostuu kolmesta traditiosta. Niiden syntykotien mukaan nimitän niitä ranskalaiseksi, saksalaiseksi ja anglo-amerikkalaiseksi traditioksi.

2.1 Diskurssianalyysi murrosajan metodologiana

Kiinnostus diskurssianalyysiä kohtaan heräsi postmoderniin murtautumisen yhteydessä 1970-luvulla. Murroksen metodologiana diskurssianalyysissä on piirteitä, joiden avulla pyritään avartamaan kompleksista maailmankäsitystä. Se auttaa lisäämään ymmärrystä todellisuuden muotoutumisen prosesseista (Jokinen, Juhila & Suoninen 1999; 9-10). Tämän vuoksi se voidaan määritellä tiedon etsimisen välineeksi, joka parantaa tieteen ja kulttuurin kykyä seurata aikaansa. Se nimittäin selittää vaikeasti ymmärrettävän ajan ristiriitaisuuksia ja tarjoaa kulttuurisia selviytymisvälineitä ihmisyyhteisöille. Muutosta selittävänä metodologiana diskurssianalyysi pyrkii mahdollistamaan erilaisten vaihtoehtojen kokeilun muuttuvan maailman hallinnassa.

Ajankohta, jossa diskurssiteoria kehittyi, on vaikuttanut siihen, millaisena metodologiana diskurssianalyysi nähdään. Sen tehtävä tuossa ajassa oli tehdä näkyväksi modernisaation luonnetta ja sen vaikutusta elämän muotoutumisel-

le. Hieman myöhemmin diskurssiteorioiden avulla tarjottiin mahdollisuuksia jäsentää alkavan murroksen kaaosta. Kun moderni maailma ja sille ominaiset paradigmat kriisiytyivät (Kuhn 1970), alettiin kokeilla etsiä tutkimusmenetelmiä, jotka voisivat paremmin vastata käsitystämme murroksen ajan luonteesta. Tämän tehtävän saattelemana diskurssianalyttinen tutkimus on laajentunut kulttuuria ja sosiaalista toimintaa tarkastelevista asemistaan yhteiskunnan eri alueille. Nykyisin se pyrkii selittämään inhimillisen elämän monimuotoisuutta ja antamaan mahdollisuuksia itse toimijoille laajentaa heidän kykyä vaikuttaa aktuaalisesti kokemansa maailman luonteeseen.

Murrokselle on ominaista, että yhteiskunnassa käytävä keskustelu hajaantuu ja saa tasaista aikaa kyseenalaistavia piirteitä (Kyrö 1997). Diskurssianalyysi on metodologia, jonka tavoitteena on tehdä murroksen ajalle luonteenomaista monimutkaisuutta ja hajanaisuutta tunnetummaksi ja ymmärrettävämmäksi. Tämän se tekee osoittamalla, että kokonaisuus muodostuu useanlaisista, hyvin erityyppisistä keskusteluista. Vastaavasti tasaisena aikana vallitsee suurempi yhteisymmärrys eri todellisuusnäkemysten kesken. (Habermas 1974; Carr & Kemmis 1986).

Diskurssianalyysin erääksi tutkimuskohteeksi on määritelty ihmisten välinen vuorovaikutus, keskustelu ja sen tutkimus (Jokinen ym. 1993; 1999; Nunan 1993). Tämä on murrokselle tyypillinen tutkimuskohde, sillä murroksessa ihmisten ”puhe alkaa kuulua”. Ihmiset tahtovat olla vaikuttamassa siihen, miten muuttuvassa tilassa olevaa maailmaa tulisi hallita. Murrosajassa myös tiede näyttää kiinnostuvan siitä, miten ihmiset hahmottavat todellisuuttaan. Vastaavasti tasaisen ajan tiede kertoo enemmän siitä, millainen maailma on. Saksalaisen filosofin, Jürgen Habermasin (s. 1929) mukaan tasaisina aikoina ei ole olemassa aitoa keskustelua, koska harvat totuudet ehkäisevät avoimen keskustelun todellisuuden luonteesta. Modernin ajan tiedon käsitteen staattisuus olikin aluksi eräs keskeinen diskurssianalyysin kritiikin kohde (Foucault 1972). Habermas (1971) liitti diskurssin käsitteeseensä sosiaalisuuden lisäksi ihmisten toiminnan, jolloin diskurssianalyysin tutkimuskohteeksi tuli sosiaalinen toiminnallinen vuorovaikutus. Tämäkin viestii murroksen ihmisen toiminnan tavasta hänen vapautuessaan murrosajan stimuloimana toimimaan uutta luovassa orientaatioissa (Kyrö 1997).

2.2 Diskurssianalyttisen tutkimuksen kolme eri syntykotia

Diskurssianalyttinen traditio syntyi lähes samanaikaisesti kolmessa eri paikassa 1970-luvun alkupuolella, jolloin modernin aika alkoi murtua kohti postmodernia. Nämä paikat olivat Ranska, Saksa ja anglo-amerikkalainen vaikutusalue. Robert F. Barsky (1993) kuvaa diskurssianalyttisen teorian muodostuksen lähtevän kahdesta koulusta. Hänen mukaansa nämä ovat anglo-amerikkalainen kielentutkimus ja ranskalainen kulttuurin diskurssien muuttumisen tutkimus. Anglo-amerikkalainen tapa tarkastella diskursseja perustuu ajatukseen, että kielessä esiintyy aineksia, joiden avulla laajempien yhteiskunnallisten

diskurssien olemassaolo on vahvistettavissa. Ranskalaisen koulun mukaan tarkastelun suunta päinvastainen. Kulttuuri ylläpitää ja muuntaa diskursseja, joiden kokijana on yksittäinen ihminen. (Barsky 1993, 34–36.) Mario J. Valdés (1993, 352–353) puolestaan kuvaa Habermasin tarjoamia käsitteellisiä välineitä sosiaalisessa todellisuudessa esiintyvien diskurssien jakamisesta osiin, toisin sanoen näiden analyysiin. Jäsennyksen perusta on Habermasin totuusteoreettisissa tarkasteluissa. Koska kaikissa tapauksissa on kyse diskurssien analysoimisesta, nimitän jatkossa jäsentämiäni tutkimusmenetelmiä tässä tutkimuksessa Barskya (1993) mukaillen anglo-amerikkalaiseksi ja ranskalaiseksi traditioksi ja liitän tähän lisäksi saksalaisen tavan analysoida diskurssia. Tutkimukseni ulottaessa tiedollisen kiinnostuksensa kolmeen eri filosofiseen perustaan, empiristiseen, rationalistiseen ja pragmaattiseen lähestymistapaan yrittäjäyyskasvatuksessa, eivät diskurssianalyysin kaksi Barskyn mainitsemaa analyysitapaa riitä. Opetuskokeilun arviointi, siis reflektoidun tieteen käsityksen käytännön implementaation diskurssin analyysi, vaatii vielä kolmannen tutkimusmenetelmän käyttöönoton. Tähän tarkoitukseen soveltuvat Habermasin ajatukset sosiaalisessa todellisuudessa elävästä diskurssista ja sen analyysistä. Nimitän tämän saksalaiseksi diskurssianalyysiksi, vaikka olen tietoinen, ettei tätä nimitystä käytetä yleisesti Habermasin teoriaperustasta johdetusta diskurssin analyysistä. Tiivistetysti tämän tutkimuksen kolmiportainen näkemys diskurssianalyysistä heijastelee käsitystä ihmisen kulttuurisesta toimivuudesta, jota voidaan tutkia joko kielenkäytön (anglo-amerikkalainen traditio), kulttuurintutkimuksen (ranskalainen traditio) tai ihmisten toiminnan näkökulmista (saksalainen traditio).

Kunkin diskurssin analyysitavan syntypaikan oma tieteentraditio ja ajankohdalle ominainen paikallinen kulttuuri ovat vaikuttaneet siihen, miten diskurssin käsite määrittyy ja miten sitä voidaan jäsentää ja analysoida. Näyttää selvältä, että diskurssianalyysissä on oltava tietoinen diskurssianalyyttisen tutkimuksen monimuotoisuudesta. Tradition alkuperä vaikuttaa laajasti metodologisiin kannanottoihin: tämä koskee tutkijan sitoumuksia tutkimuksen tuottamista ontologioista ja epistemologioista lähtien, aina aineiston valintaan saakka. Diskurssianalyyttinen tutkimus muotoutuu tai voi muotoutua sen mukaan, kuinka tietoinen tutkija on traditioiden erilaisuudesta ja tämän erilaisuuden tuottamasta kokonaisvaikutuksesta tutkimukselleen. Kun tietoisuus kunkin diskurssianalyysitavan ominaislaadusta määrittää tutkimuksessa tehtyjen valintojen välisiä suhteita, tutkija voi rakentaa käyttämänsä tai tuottamansa diskurssianalyyttisen teorian tieteenfilosofian keskustelujen kanssa linjakkaasti. Diskurssianalyyttisen tradition juurien antama selitys sekä siitä johdetut tutkimukselliset sitoumukset johtavat lopulta niihin valintoihin, jotka vakuuttavat tutkimusraportin lukijoita siitä, miten jäsenyneesti diskurssianalyysi tutkimusmenetelmänä saadaan tutkimuksessa tuotua esille. Tutkimukselle asetetut arviointikriteerit toteutuvat luotettavammin silloin, kun eri traditioita sovelletaan niille ominaiseen tutkimuskohteeseen.

Tutkimuksen menetelmällisillä valinnoilla on merkittävyyttä sille, miten inhimillisen elämän moninaisuutta voidaan diskurssianalyyttisesti tutkia. Diskurssianalyysin keskeinen kiinnostuksen kohde, sosiaalisessa toiminnassa muo-

toutuva inhimillinen kulttuuri, saa erilaisen yleisilmeen eri traditioissa. Jopa se, mitä tutkimus voi tavoitella, määrittyy eri tavoin eri traditioista käsin. Eri menetelmien kyky tarrautua aineistoon on kullekin traditiolle ominainen, koska metodologia on eri traditioissa erilaisissa suhteissa aineistoon. Näin ollen eri menetelmien soveltaminen aineistoon tai tutkittavaan kohteeseen johtaa myös erilaisiin tutkimustuloksiin.

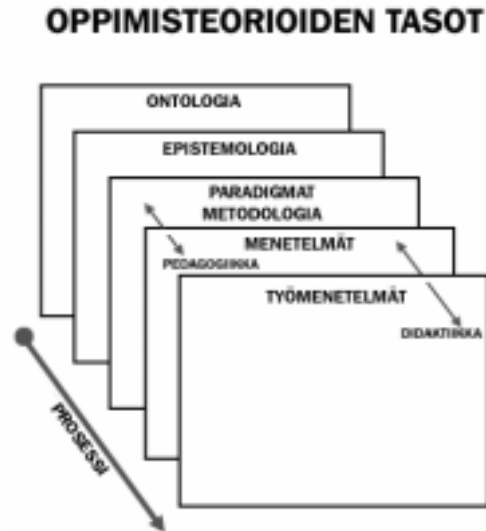
2.3 Diskurssianalyttisten teorioiden analyysi

Menetelmällisestä eroavuudesta seuraa, että diskurssianalyysin eri traditiot tuottavat erilaiset oletukset maailmasta ja ihmisen toiminnan suhteesta siihen sekä niistä käsityksistä, miten tietoa näistä voidaan saada. Tieteessä näitä ilmiöiden taustalla olevia käsityksiä nimitetään ontologiaksi (ilmiön suhde todellisuuteen) ja epistemologiaksi (ilmiön suhde tietoon). Eri traditioiden mahdollisia ontologioita ja epistemologioita tarkastelemalla huomataan, että diskurssianalyysin eri traditiot kuuluvat itse asiassa erilaisiin tieteenfilosofisiin keskusteluihin. Sen sijaan että puhutaan diskurssianalyysin metodologiasta yleisesti, voitaisiinkin mielestäni puhua diskurssianalyttisen tutkimuksen koulukunnista. Pirjo Nikander (2001) on nimittänyt ilmiötä diskurssianalyttisen tutkimuksen ”kuppikuntaistumiseksi”. Tässä työssä ehdotan, että voisimme kenties puhua diskurssianalyysin eri traditioista ”diskurssianalyttisen tutkimuksen kolmen erilaisen lähtökohdan tuottamana koulukuntana”.

Analyysi (kreik. analysis) tarkoittaa aineen tai kokonaisuuden hajottamista osiin ja erittelyä. Sana tulee kreikan verbistä *analein*, mikä tarkoittaa irrottamista, osiinsa hajottamista, jäsentämistä ja erittelyä. Tässä tutkimuksessa jäsenenä diskurssiteorioiden alkuperäisiä kokonaisajatuksia osiin valitulla tieteen teorioiden analyysivälineellä. Koska analyysi toteutetaan kokonaisteorialle, ei tekstissä voida tuoda esille, missä tämä asia on sanottu, vaan teorian analyysi tuottaa näkemyksen kulloisestakin analysoitavasta kohteesta. Analyysin yhteydessä viitataan teoksiin sen vuoksi kokonaisuuksina.

Perustelen eri koulukuntien muotoutumista jäsentämällä diskurssianalyttiset tieteenteoriat (ks. Barsky 1993; Valdés 1993) niiden lähtökohdista käsin ja osoitan samalla niiden yhtäläisyydet ja erot. Käytän tähän tarkoitukseen Paula Kyrön kehittämää työvälinettä, jonka avulla inhimillistä käyttäytymistä tutkivia tieteen aloja ja näiden teorioita voidaan analyttisesti jäsentää. Työvälineen keskeinen käsite paradigma kuvaa tässä yhteydessä diskurssikäsitettä. Taso kuvaa sitä, missä ja miten tarkasteltava ilmiö on olemassa. Tätä käsitteen muodostamaa tasoa voidaan tarkastella syvemmin pyrkimällä hahmottamaan, millainen maailmankuva ja ihmis- sekä tietokäsitys käsitteen merkittävyyden viestiin sisältyy. Näistä ontologiaksi nimitetään tasoa, joka kuvaa, millaisena todellisuus ymmärretään ja millaisessa suhteessa ihminen on maailmaan. Tason tarkastelu johtaa epistemologisen tason käsityksiin siitä, miten tieto maailmasta ja ihmisestä on saavutettavissa. Diskurssianalyysiä ilmentävät ontologiasta ja epistemologiasta johdetut metodologiset ja menetelmälliset mää-

ritelmät. Nämä kuvaavat niitä periaatteita, joiden mukaan toimimalla tieto tutkittavasta kohteesta on löydettävissä. Kuvio 2. on lainattu Paula Kyröltä. Niimestään, 'oppimisteorioiden tasot', huolimatta, sitä voidaan käyttää yleisesti tieteen teorioiden analyysin apuvälineenä.



KUVIO 2 Tieteen teorioiden analyysiväline. (Kyrö 2000a).

Tarkastelen ensin diskurssin käsitteen ympäristöä hahmottaakseni sitä, miten käsitteen määrittely kussakin traditiossa on tapahtunut ja mitä seurausta tällä on diskurssianalyysin mahdollistumiselle kussakin traditiossa. Myöhemmin samaa työkalua käytetään tutkimuksen muiden käsitteiden analyysin työvälineenä.

2.4 Diskurssianalyttisen tutkimuksen kohteet

Diskurssianalyysi voidaan valita tutkimuksen metodologiaksi aina silloin, kun ollaan kiinnostuneita ihmisten tuottamasta sosiaalisesta todellisuudesta ja siinä tapahtuvasta toiminnasta. Eri lähteiden mukaan sosiaalisuudella diskurssien analyysin yhteydessä tarkoitetaan ihmisten joko suullisessa (Nunan 1993), kirjoitetussa (Foucault 1973) tai organisoinnin (Suojanen 2000) seurauksena tapahtuvassa toiminnassa ilmenevää inhimillistä kokemustodellisuutta, johon jotenkin liittyvät kulttuuri ja kommunikaatio. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kohteet määrittyvät eri traditioista käsin siten, että ranskalainen traditio tutkii kulttuuristen aineistojen kautta tapahtuvaa diskurssin laadullista muotoutumista tai muuttumista, saksalainen traditio on kiinnostunut tieteellisestä diskurssien jäsentämisestä ihmisten toiminnan kehittämisessä ja anglo-amerikkalainen tutkii etenkin ihmisten puheen kautta tapahtuvaa ilmiöiden jäsentymistä. Kaikissa traditioissa tutkimuksen kiinnostuksen kohteena on diskurssien kyky organisoida kohdattavaa todellisuutta. Organisointi-käsite on diskurssianalyysissä hyvin laaja. Ranskalaisen tradition mukaan esimerkiksi

jokin rakennus voi organisoida ihmisten toiminnan tietyn diskurssin ympärille (Foucault 1980). Tällöin ihmisten kokemukset maailmasta ovat organisoivan diskurssin seurauksena omanlaisiaan. Saksalainen tradition mukaan toimija voi itse organisoida erilaisia uutta sosiaalista todellisuutta tuottavia käytänteitä ja näiden diskursseja. Anglo-amerikkalainen traditio vastaavasti tutkii sitä, miten puhe sisällyttää itseensä kulttuurisen organisoinnin (Stubbs 1983).

Diskurssianalyysin kohteena on kommunikoiva diskurssi, koska diskurssi luo olemassaolonsa kautta inhimillisen todellisuuden sisältämän tiedon ja voi siksi kuvata todellisuuden luonteen. Eri traditioiden tutkimuskohteet kuitenkin eriävät toisistaan siinä, miten diskurssin kommunikoivuus on tutkimuksen kohteena. Diskurssin kommunikatiivinen luonne sisältyy eri diskurssianalyysiin tutkimusperinteisiin siten, että tutkimuskohteen katsotaan kuvaavan diskurssin viestiä sosiaalisen todellisuuden muotoutumiselle. Kommunikaatio tarkoittaa diskurssianalyysin eri traditioissa hyvin erilaisia asioita johtuen siinä esiintyvistä erilaisista käytänteistä. Viestittäminen voi olla puhetta, kuultua, ymmärretyn seurauksena tapahtuvaa kokemusta tai toimintaa (esimerkiksi Jokinen ym. 1999; Suojanen 2000; Wahlström 1983). Se voi olla jopa tunnetta (Foucault 1980). Diskurssi on tällöin se, jota tuotetaan sosiaalisessa todellisuudessa tai joka tuottaa tutkimuksen kohteena olevaa sosiaalista todellisuutta (Jokinen ym. 1993; 1999). Tutkimuskohteen yksimielisyyttä viestittävät diskurssien elementit löytyvät eri traditioille ominaisella tavalla jostakin keskeisestä sosiaaliin todellisuuteen liittyvästä ilmiöstä. Diskurssien olemassaolon tai muuttamisen seurauksena ihmisten maailman- ja tiedonkäsitys on tietynlainen. Eri diskurssianalyysisissä traditioissa on selkeitä eroja siinä, minkälaiset kohteet ovat alun perin olleet sille ominaisia tutkimuskohteita. Eri traditioiden kiinnostuksen kohteet voidaan kiteyttää seuraavasti:

- Ranskalaisen tradition tutkimuskohde on kulttuurin diskursseja viestimä tieto.
- Saksalaisen tradition tutkimuskohde on toiminnan kannalta tärkeä diskursseja viestimä tieto.
- Anglo-amerikkalaisen tradition tutkimuskohde on puhutun kielen viestittämä diskursseja selittävä tieto.

2.5 Traditioiden metodologinen yhtenevyys

Diskurssianalyysin metodologisesti keskeinen eri traditioita yhdistävä tekijä on diskurssin kulttuurille viestimä tieto, jota tutkimustraditio jäsentää analyytisesti. Diskurssi on kussakin traditiossa kulttuurinen tietovaranto, jota se kommunikoi sosiaalisesti koettavaksi todellisuudeksi.

TAULUKKO 1 Diskurssianalyttisen tutkimuksen metodologia

Traditio	Ranskalainen traditio	Saksalainen traditio	Anglo-amerikkalainen traditio
Metodologia	Diskurssi kommunikoi kulttuurista. Analyysi pyrkii selvittämään sen, mitä diskurssi kommunikoi ja miten tämä tapahtuu.		

Vaikka metodologialla on yhtenevyyttä kaikissa kolmessa diskurssianalyttisessä traditioissa, niissä on eroja siinä, millä tavoin ja missä kohteissa diskurssi ilmaisee itseään.

3 KOLME ERILAISTA DISKURSSIN KÄSITETTÄ

Diskurssianalyysin kanssa synonyymisesti käytetään käsitteitä keskusteluanalyysi (*conversation analysis*), väiteanalyysiä (*argument analysis*) ja kriittinen analyysi (*critical analysis*). Nimitykset liittyvät eri traditioiden syntykotien diskurssianalyysin diskurssi-sanaa tarkoittavaan merkitykseen. Keskusteluanalyysi on anglo-amerikkalaisen tradition käyttämä synonyymi diskurssianalyysille. Väiteanalyysi on saksalaiseen diskurssi-sanaan liittyvä käsite ja kriittinen analyysi ranskalaisen tradition käyttämä synonyymi diskurssianalyysille. Merkityksiltään erilaisuudesta viestivät käsitteet kertovat diskurssin määrittelyn ja analyysitavan eroavuudesta eri traditioissa. Tämä tulisi ottaa huomioon tutkimuksen metodologian luonnetta määriteltäessä. Tärkeää näyttää olevan se, otaanko tämä eroavaisuus huomioon suhteena muihin tutkimuksessa tehtyihin sitoumuksiin.

3.1 Diskurssi-sanan merkitys englannin kielessä

Mills (1997; 2-3, 5) on selvittänyt discourse-sanan alkuperäisiä merkityksiä. Hänen mukaansa englannin kielen sana discourse tarkoittaa keskustelua puhutun kielen muodossa ja siihen liittyviä määritelmiä. Sanan merkityssisällöt avautuvat parhaiten katsomalla, miten englantilaiset itse määrittelevät termin omalla kielellään. Sana voidaan määritellä seuraavasti:

1. Verbal communication; talk, conversation;
2. a formal treatment of a subject in speech or writing;
3. a unit of text used by linguistic phenomena that range over more than one sentence.
(Collins Concise English Dictionary, 1988.)

Toisaalla käsite diskurssi (*discourse*) määritellään seuraavasti:

a conversation, especially of a formal nature; formal and orderly expression of ideas in speech and writing; also such expression in the form of sermon, treatise, etc.; a piece or unit of connected speech or writing (Middle English: discours, from Latin: act of running about) (Longman Dictionary of the English language, 1984.)

Englanninkielisen diskurssia kuvaavan sanan merkityssisältö kiinnittyy ilmaisen, puheen, vuorovaikutuksen ja keskustelun saamien määritteiden ympärille. Suomen kielessä monet englannin kielen diskurssi-käsitettä kuvaavat merkityssisällöt käännetään sanalla puhe. Meillä puhe-sanana (esim. pitää puhe, puhua jonkun kanssa, puhella) käyttö liittyy useisiin sellaisiin merkitysyhteyksiin, jotka englannin kielessä saavat puhetta kuvatessaan merkittävyydeltään erilaisia käsitteitä (esim. *speech*, *talk*, *rhetoric expression*). Englannin kielessä diskurssilla tarkoitetaan myös tekstin ilmaisemaa diskurssia. Diskurssi määrittyy sekä puheessa että tekstissä esiintyvänä merkittävyudeksi, joka ulottaa itsensä laajemmalle kuin yksittäiseen sanaan. Se kattaa joukon asioita, jotka diskurssi vuorovaikutuksessa esiintyessään sisällyttää itseensä.

Keskustelu englantilaisen kulttuurinäkemys ohjaamana tarkoittaa jonkun yksilön käymää normien mukaista, kohteliasta keskustelua jonkun/joidenkin toisten ihmisten kanssa. Keskustelu englantilaisessa traditiossa on subjektiivista vuorovaikutusta eteenpäin vievää (*holding forth*) -tyyppistä toimintaa, jolla tarkoitetaan sosiaalisen todellisuuden luomista ja ylläpitämistä vuorovaikutuksen keinoin. (Mills 1997.)

3.2 Diskurssi–sanana merkitys ranskan kielessä

Ranskankielinen sana *discours* pitää sisällään puheen (engl. *speech*; saks. *Sprechen*)-käsitteen lisäksi sosiaaliset käytänteet (engl. *practices* tai *praxis*). Filosofiaan liittyvään *discours*-termiin kuuluu edellisen sisällön lisäksi *histoire*-käsite (Mills 1997, 2–3). *Histoire*-sana puolestaan sisältää sekä kertomuksen (*narrative*) että historian antaman selityksen sekä tämän prosessin siirtämät strategiset merkitykset ilmiön muotoutumiselle. Ranskalainen diskurssianalyttinen traditio sisällyttää näiden selittämänä itseensä käsityksen todellisuuden luonteen muovautumisesta menneisyyden kautta. Ranskan kieli on englannin kieltä hienovaraisempi kertomuksen esittäjä siinä olevien erilaisten menneen aikamuodon esitysten takia. Siksi Ranskassa ajatellaan, että ihminen kuvatesaan jotakin tapahtumaa jollekin toiselle hyödyntää menneisyyttään personoidessaan itseään vuorovaikutustilanteessa. Ranskalaisen tradition mukaan ihminen ollessaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa siis siirtää tapahtuman yhteydessä jotakin menneestä tähän hetkeen. (Mills 1997, 5) Tämä määrittely tuli Michel Foucault'n (1926–1984) historiallisen tarkastelun tuottaman diskurssien analyysin jälkeen yleiseksi merkityssisällöksi ranskalaiselle diskurssianalyttiselle tutkimukselle. Tulkintaa vahvasti Foucault'n tapa analysoida diskursseja kuvaamalla ilmiöiden historiallista kehittymistä ja tämän vaikutusta sosiaalisen todellisuuden muotoutumiselle.

Michel Foucault (1972) kuvaa Millsin (1997, 6) mukaan itse käsitteen diskurssi sisältöä seuraavasti:

Sen sijaan, että olisin asteittain vähentänyt melko häilyvän sanan ”discourse” käyttöä, uskon, että olen itse asiassa lisännyt jotakin uutta sen merkityksiin: käsitellen sitä joskus yleisesti kaikkina julkilausumina, joskus ryhmänä yksilöityjä julkilausumia, ja

joskus säädeltynä käytänteenä, joka sisältää lukuisan määrän julkilausumia. (Mills 1997, 6).

3.3 Diskurssi–sanan merkitys saksan kielessä

Saksalainen käsite *Diskussion* on muotoutunut saksalaisen filosofian tarpeisiin. Siinä väitteen esittäminen on ollut keskeinen merkityssisältö *diskutieren*-verbille. Koulukunnan keskeiselle edustajalle, Jürgen Habermasille (s. 1929), diskurssi on väitteitä esittävän neuvottelun tulos (ks. myös Wahrig 1997), ja tämän neuvottelun kriteeri pitää olla kaikkinaisen tasa-arvoisuus. Hän liittää asioihin vaikuttamisen oikeuden keskeiseksi diskurssineuvottelujen kriteeriksi. Diskurssineuvottelut määrittävät tieteen ja käytännön toimijoiden välistä suhdetta, ja siten muotoutuvan tiedon luonnetta. (Habermas 1974; 1984; Huttunen & Heikkinen 1999.) Traditio on englanninkielisessä kulttuurissa saanut diskurssianalyysin rinnalle termin *argument analysis* (Kristiina Erkkilä 2000, 27 käyttää näitä synonyymisesti). Määrittely pitää sisällään merkityksen hermeneutiikan tai väitteen ymmärtämisen.

Saksan kielen *Diskurs* tarkoittaa eläväistä, tarkastelun jälkeen tapahtuvaa asioiden tutkiskelua ja pohdintaa (*die lebhaft Erörterung*). Diskurssi-sanalla tarkoitetaan Wahrig'in (1997) sanakirjan mukaan myös argumentoitua väittelyä tai keskustelua, jolloin se kuvataan termillä *die ausgetragene Debatte*. Saksalaisen diskurssi-sanan perusta on ranskan kielen *discours*-sanassa, jolla vastaavasti on *die Rede, die Aussprache* ja *die Abhandlung* -merkitykset. Kaikki kolme merkitsevät puhetta eri tavoin esitettynä. Wahrig kuvaa sekä saksan että ranskan kielen latinankielistä kantaverbiä *discutere* merkityksillä *auseineanderschlagen* ja *auflösen*. Näistä sanalle on tulleet muuttuvuutta ja vuorovaikutteisuutta kuvaavat merkitykset. Edellä kuvatut määrittelyt näkyvät myös Pfeifer'in (1989) etymologisessa sanakirjassa. Saksan kielen *der Diskurs* on tullut sen mukaan ranskan kielen *discours*-sanasta ja molempien juuret ovat latinan kielessä. Myöhälatinasta löytyy diskurssi-sanan muuttumista ilmentävä etymologia. Latinan *discursus* tarkoittaa saksan kielessä *der Verkehr, der Umgang* ja *das Gespräch* -sanoja. Näistä ensin mainittu *der Verkehr* pitää sisällään muiden muassa merkitykset liikenne, akti, toiminta ja kaupankäynti, toiseksi mainittu *der Umgang* tarkoittaa esimerkiksi seurustelua ja pyörivää liikettä ja *das Gespräch* puhetta. Mainittujen etymologisten merkitysten kautta saksan kielen diskurssi-sana saa neuvottelemista ja sopimusten tekoa sekä muuttumista viestivät merkityksensä.

Diskurssi-sanan saksalainen merkitys liittyy kriittisen teorian kehitykseen. Tällä on juurensa Hegelin hermeneutiikkaan liittyvissä määritelmissä. Karl Marx esitti näitä kohtaan kritiikkiä. Keskustelun seurauksena alettiin kiinnostua uudenlaisesta käytäntöön liittyvän teorian muodostuksesta. Sen mukaan tiedettä ei tulisi tehdä tieteen, vaan etenkin käytännön vuoksi. Ajattelu siirtyi sittemmin Frankfurtin koulukunnan nimellä kulkeneen sikäläisen yhteiskuntatieteiden tutkimusyksikön jäsenien tutkimussuuntausta yhdistäväksi tekijäksi. (Huttunen ja Heikkinen 1999; 155-160.) Saksalaisessa perinteessä kritiikki esitettiin

siis väittelyn muodossa, josta tradition tieteellinen diskurssia tarkoittava sana omaksui hermeneutiikan ja väittämisen merkityssisällöt itselleen.

3.4 Kolme erilaista diskurssianalyysiä

Diskurssianalyysin perinne vaikuttaa siihen, millaisen merkityssisällön diskurssin käsite on kussakin syntykodissa saanut.

TAULUKKO 2 Diskurssien kolme merkitystä

Traditio	Anglo-amerikkalainen traditio	Saksalainen traditio	Ranskalainen traditio
Merkitys	Keskustelu	Väite, hermeneutiikka	Tarinan historiallinen muotoutuminen, käytännöt
Metodologia	Diskurssi kommunikoi kulttuurista. Analyysi pyrkii selvittämään sen, mitä diskurssi kommunikoi ja miten tämä tapahtuu.		

Metodologinen samuus kokoaa eri traditiot yhteen käsityksessä, että diskurssi kommunikoi kulttuurista ja kulttuurille. Käsitteen merkityssisällöllä on kuitenkin ollut vaikutusta sille, millaiseksi diskurssianalyysi on kussakin traditiossa muotoutunut. Itse asiassa ns. etymologinen eroavuus on tuottanut kolme toisistaan eroavaa tutkimusmenetelmää diskurssien analyysitavoiksi.

Seuraavassa taulukossa esitetään yhteenveto eri traditioiden tuottamista käsityksistä siitä, mitä diskurssi tarkoittaa ja miten eri tavoin se sisällyttää itsensä kulttuuriseen tietoon (vertaa luvut 3.1, 3.2. ja 3.3.)

TAULUKKO 3 Diskurssin käsite

Traditio	Ranskalainen traditio	Saksalainen traditio	Anglo-amerikkalainen traditio
Metodologia	Diskurssi kommunikoi kulttuurista. Analyysi pyrkii selvittämään sen, mitä diskurssi kommunikoi ja miten tämä tapahtuu.		
Merkitys	Tarinan historiallinen muotoutuminen, käytännöt	Väite, hermeneutiikka	Keskustelu
Diskurssin käsite	Kulttuurin muotoutumisessa syntyneet diskurssit	Todellisuuden luonteen tarkastelussa ja siihen vaikuttamisessa syntyvät diskurssit	Keskustelussa syntyvät diskurssit

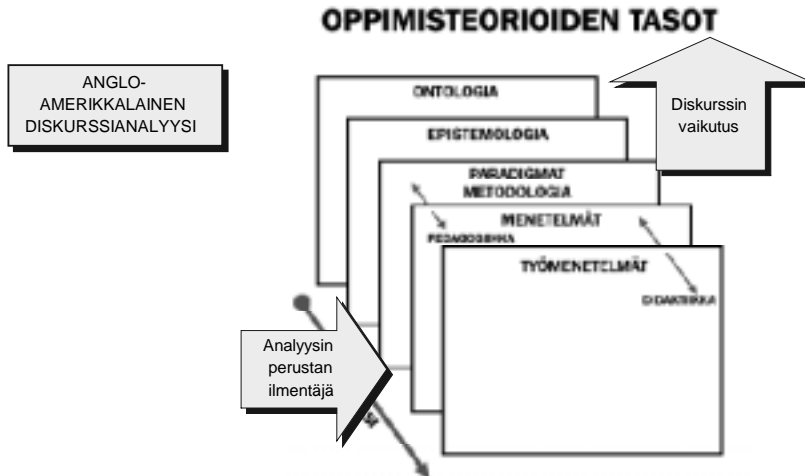
Toisistaan poikkeavat diskurssin käsitteet johtavat siis erilaisiin tapoihin tutkia diskursseja. Koska tutkimusmenetelmät poikkeavat toisistaan, ne tuottavat myös erilaiset käsitykset siitä, millainen todellisuus on ja millaisessa suhteessa ihminen voi siihen olla. Siksi myös tieto, jota diskurssi viestii, on eri tavoin saatavissa eri traditioille ominaisilla tutkimusmenetelmillä. Osoittaakseni tämän, tarkastelen seuraavaksi lähemmin kutakin diskurssianalyyttistä traditiota. Jatkossa konstruoin systeemisen mallin avulla taulukoita, jotka ilmentävät kolmen erilaisen diskurssianalyysin paradigmaattista kokonaisuutta ja siihen vaikuttavia tekijöitä.

4 DISKURSSIANALYYSIN TUTKIMUSMENETELMÄT

Ranskassa Foucault ja Saksassa Habermas lähtivät lähes yhtäaikaisesti 1970-luvun alkuvuosina kritisoimaan modernin ajan luomia instituutioita sekä arvioimaan niistä luotuja käsitteitä ja käytänteitä. Molempien ensimmäisten teosten joukossa olivat tutkimukset, jotka käsittelivät tiedon luonnetta. Foucault'n teoksen nimi oli *L'Archéologie du savoir* (1969) ja sen englannin kielisen käännöksen nimi oli *The Archeology of Knowledge* (1972) ja Habermasin *Knowledge and Human Intrests* (1968) (Makaryk 1993). Teoksille on yhteistä diskurssin käsitteen käyttö sekä diskurssien analyysi yhteiskunnallisen ihmisen toiminnassa. Tuloksena oli diskurssianalyttisen tutkimuksen tradition syntyminen ja toisaalta kahden toisistaan poikkeavan linjan alkava muotoutuminen. Englanninkielinen (paitsi Kanada, joka on saanut enemmän vaikutteita foucault'laisuudesta) alue lähti kulkemaan omaa menetelmällistä tietään hieman Ranskassa ja Saksassa alkaneen tutkimussuuntauksen syntymisen jälkeen (Barsky 1993; Valdés 1993). Se esitteli 1980-luvun alkupuolella keskusteluanalyttisen tutkimuksen metodologiaa (Barsky 1993; Stubbs 1983).

4.1 Anglo-amerikkalainen traditio

Englantilainen diskurssianalyttinen tutkimus keskittyy kulttuurisen toimijan aktuaaliseen tutkimukseen (Stubbs 1983). Traditio liitti itsensä jo varhain lingvistiikkaan englannin kielen keskustelua kuvaavan sanan diskurssin merkityksen johdattamana (Barsky 1993, 34–36), ks. kuvio 3. Tradition määrittämä kulttuurinen toimija oli sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toimiva olento, joka puhuessaan ilmaisi kulttuuriaan. Toimijäkäsitystä diskurssianalyysissä muovasi anglo-amerikkalaisen yhteiskunnan heijastama hierarkkinen järjestelmä.



KUVIO 3 Anglo-amerikkalainen diskurssianalyysi

4.1.1 Anglo-amerikkalaisen diskurssianalyysin lähtökohdat

Englantilainen diskurssianalyttinen tutkimus keskittyi kuvaamaan ihmisten välistä keskustelua (*conversation*) ja pyrki selittämään sen kautta, millaiset normit ohjaavat ihmisten välistä vuorovaikutusta. Alun perin englantilainen traditio ei ollut kovin kiinnostunut organisaatioiden toiminnan kulttuurisesta tutkimuksesta diskurssianalyttisesti, vaan se etsi tietoa nimenomaan kulttuurisesta toimijasta (Stubbs 1983). Sitä kiinnosti jonkun subjektin toiminnan tutkimus (Nunan 1993; 6-7). Tutkimus tarkasteli lähinnä yhden ihmisen vuorovaikutuksesta löytyviä piirteitä. Näistä tutkimuksista ovat esimerkkejä opettajan toiminta, jota tutkittiin opettajan käymien keskustelujen avulla (Gottlieb 1987 Erkkilän 2000 viittaamana) ja jonkun ilmiön muotoutuminen keskustelutyössä, esim. HIV-neuvonta lontoolaisessa sairaalassa (Silverman 1997; Jokinen ym. 1999).

Diskursseja tutkittiin puhetilanteita tallentamalla ja muuttamalla ne tekstimuotoon, toisin sanoen inskriptoimalla ne (Stubbs 1983; Nunan 1993; Sintonen 1999; Hoikkala 1990). Tavoitteena oli vangita tilanteen aitous tekstimuotoon erilaisin lingvistisin merkein, jotta diskurssiin liittyvät ajattelu ja tunteet saataisiin tulkittua esille. Puheeseen piiloutuneet merkitykset hahmottivat diskurssin, joka sai selityksensä inhimillisestä kokemuksesta. Puhuva subjekti määritti puheessaan diskurssia ilmaisevat merkittävyydet, joiden kautta hän sai kulttuurisen positionsa. Kuriositeettisesti kulttuuri oli itse asiassa se, joka määritti ihmisen olemisen siinä. Diskurssilla oli sellainen kulttuurinen voima, että toimija oli sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ollessaan tälle alisteinen. Ihminen määritti siis puhuessaan oman asemansa suhteena diskurssiin. Diskurssit kuvasivat sitä, miten ihminen tulkitsee niiden kautta kulttuuria. Analyysi puolestaan kuvasi sen, miten diskurssi määritti hänen käyttäytymistään ja puhettaan sekä siinä ilmeneviä määreitä, käsitteitä ja tunneilmaisuja. (Stubbs 1983; Nunan 1993; Sintonen 1999; Hoikkala 1990; 142-161.)

Kulttuurisen toimijuuden ollessa sikäläisen diskurssianalyysin tarkastelun keskiössä anglo-amerikkalainen traditio alkoi käyttää diskurssianalyysiä myös etnografian tai antropologian tyyppisesti ja tällöin alettiin tutkia eri alakulttuu-

reja (Stubbs 1983). Kun diskurssianalyysi lainautui Amerikkaan, se otti luonnollisesti eri kansallisuusryhmät tutkimuksensa kohteeksi. Menetelmää on käytetty myös Uuden-Seelannin rasismien tutkimukseen siten, että tutkimuksissa tarkasteltiin uudisasukkaiden, pakehojen, käyttämää kieltä alkuperäisväestöstä (Wetherell & Potter 1988) ja amerikkalaisen syytetyn oikeuslaitoksessa saamaa kohtelua (Holstein 1988). Ensin mainitussa tutkimuksessa havaittiin, että ihmisten puheissa esiintyvät ilmaisut pitävät yllä rassistista diskurssia. Jälkimmäinen tapaus kertoi, että todellisuudessa esiintyneet faktiset asiat eivät ratkaisseet viranhaltijoiden päätöksiä. Sen sijaan päätöksen tekivät diskurssit. Tämä tapahtui siten, että instituution kulttuuri oli luonut sille ominaiset organisaation toimintaa ohjaavat käytänteensä, joiden mukaan toimijat ikään kuin ”lukivat” tilanteita, ihmisiä ja ilmiöitä. Yhteistä anglo-amerikkalaisen diskurssianalyysin edustajille on, että he ovat olleet kiinnostuneita tutkimaan puhetta kasvokkain käytyinä keskusteluna.

4.1.2 Anglo-amerikkalaisen tradition suhde todellisuuteen

Anglo-amerikkalainen diskurssi on *toimijoiden aktuaalisesti sosiaalisessa vuorovaikutuksessaan tuottama* (Wetherell & Potter 1988; Jokinen & Juhila 1999, 55, 71) ja tässä toiminnassa diskurssianalyysi määrittänyt yhteisesti sovittujen käsitysten summaksi todellisuuden luonteesta. Se on tosi jossakin spesifissä ympäristössä, tiettyjen ihmisten kokemana ja esittämänä.

Anglo-amerikkalainen toimijäkäsitys nojaa luokkayhteiskunnan historiaan, jossa jokaisella toimijalla on hierarkiaan asemoitunut paikkansa. Tästä on ollut seurauksena, että englantilaisen diskurssianalyysin ontologiaan liittyvä yhteiskuntakäsitys pohjaa kuningashuoneen pitkäaikaisen olemassaolon tuottamaan piilokäsitykseen jokaisen alamaisen tietystä paikasta yhteiskunnassa. Sen taustalla heijastelee Platonin valtio-opin mukainen ymmärrys yhteiskunnan tehtävistä ja rakenteesta (esim. Oliver 1997, 18–19). Käsityksen mukaan toimijan täytyy tuntee asemansa yhteiskunnassa ja osata toimia sen edellyttämällä tavalla. Kyseinen yhteiskuntakäsitys on jo pitkään pitänyt yllä empirististä tieteen filosofiaa, jolla on selkeä yhteys siihen, miten anglo-amerikkalaisen tradition diskurssianalyysi voi muotoutua. Diskurssianalyysi ja aineiston tulkinta anglo-amerikkalaisessa tutkimusmenetelmässä perustuu kulttuurisen toimijuuden tuntemukseen – ei hermeneuttiseen ymmärrykseen ilmiöstä. Jos määritellään anglo-amerikkalainen diskurssianalyysi kulttuurinsa ymmärtäjäksi, syntyy ristiriita anglo-amerikkalaisen tradition viestittämän empirismin ja tutkimuksen ontologian välille.

Anglo-amerikkalaisen tradition mielenkiinnon kohde, puhuva subjekti, saa tässä traditiossa piirteitä, jotka liittyvät toimijan kulttuuriin kahdessa merkityksessä. Anglo-amerikkalaisessa diskurssianalyysissä toimija näyttäytyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ollessaan kulttuurinsa tulkkina ja sitä tuottavana ulkoisten rajausten ehdollistamana olentona. Tämä nousee erityisen selvästi esille, kun tarkastellaan anglo-amerikkalaisen tradition diskurssin käsitettä sekä siitä johdettavaa diskurssianalyysin muotoutumisen tapaa. Anglo-amerikkalaisen tradition diskurssianalyysin päättelyketju pyrkii liittämään mukaan tutkijan käsityksiä olemassa olevan kulttuurin ja maailman luonteesta (Wahslt-

röm 1992; Hoikkala 1990; Juhila 1999). Kulttuurin kuvauksella ja sen tuntemisen osoittamisella pyritään perustelemaan diskurssin kontekstuaalista luonnetta (Juhila ym. 1999). Samalla tutkija perustelee tulkintansa, joka kohdistuu kulttuuriseen toimijaan. Kulttuurisen toimijuuden selitys nostetaan anglo-amerikkalaisessa analyysissä kulttuurin tutkimuksesta ja etenkin sen etnotieteiden haarasta (Jokinen 1999, 37–53). Näyttää tosin siltä, että etnotieteet voisivat paremmin palvella ranskalaista traditioita. Sille luoteenominainen ontologia on nimittäin anglo-amerikkalaista joustavampi.

Anglo-amerikkalaisen tradition mukaan kulttuuri on ihmisen yläpuolella, koska ihminen toimii sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ollessaan kulttuurinsa ehdoilla (Stubbs 1983). Kulttuurin muotoutuminen on alisteista vuorovaikutuksen logiikalle, joka puolestaan on alisteista kulttuurille. Anglo-amerikkalainen traditio ei pääse ontologiaan, jossa ihminen voisi vaikuttaa maailmaansa kovin paljon. Esimerkiksi retoriikan tutkimus perustuu ajatukseen, että puhuja tietää kulttuurinsa vaikuttavuus- ja merkittävyysskomponentit ja puhuu sen tähden tällä suulla (Suoninen 1999a; 1999b). Samoin diskurssien paradigman alainen menetelmällinen identifikaatio perustuu ajatukseen, että tiedämme diskurssit, koska tunnemme kulttuurin. Diskurssi puhuu julki kulttuurin, ja toimija puhuu kulttuurisesta ymmärryksestään – ei itsestään käsin. Traditio ei yllä maailman muuttumisen kuvauksiksi pitkällä aikavälillä. Se voi muutosta kuvattaessaan tutkia esimerkiksi merkityksen muuttumista oppimisessa tai terapiassa (Wahlström 1992). Anglo-amerikkalainen diskurssianalyttinen tutkimus keskittyykin useimmiten tässä ja nyt -tilanteiden tutkimukseen. Sen on turvallisempi tässä ympäristössä pitää yllä ontologiana kulttuurista ihmistä, joka esiintyy keskustelussa kulttuurinsa edustajana. Tätä vaatii myös tradition omaksu- ma maailmankäsitys, joka määrittelee ihmiset puhumaan jo olemassa olevan kulttuurin perustalta, mikä on keskeinen ontologinen ajatus anglo-amerikkalaisessa traditiossa (taulukko 4).

TAULUKKO 4 Anglo-amerikkalaisen tradition ontologia

Traditio	Anglo-amerikkalainen traditio
Ontologia	Ihminen on kulttuurista puhuva ja siitä kuuleva olento. Todellisuus paljastetaan suhteessa olevaan.
Epistemologia	
Metodologia	Diskurssi kommunikoi kulttuurista. Analyysi pyrkii selvittämään sen, mitä diskurssi kommunikoi ja miten tämä tapahtuu.
Merkitys	Keskustelu
Diskurssin käsite	Keskustelussa syntyvät diskurssit

4.1.3 Anglo-amerikkalaisen tradition suhde tietoon

Anglo-amerikkalaisen tradition epistemologia tuottaa kuvan kulttuurisesta toimijasta, jonka viestimät diskurssit analysoidaan puheesta. Tietokäsitykseen pääsee parhaiten käsiksi tarkastelemalla anglo-amerikkalaisen diskurssianalyysin instrumentaalista logiikkaa. Diskurssin analyysi tapahtuu erittelemällä ja joissakin tapauksissa jopa osoittamalla määrällisesti diskurssia ilmaisevia merkkejä ja

niistä muodostuvia kulttuurista ymmärrystä kokoavia merkittävyksiä tai tulkintarepertuaareja (Wahlström 1992; Suoninen 1999a; 24). Analyysivälineet viestivät staattisesta tavasta ymmärtää tiedon hankkiminen ja sen muodostuminen.

Anglo-amerikkalainen tietokäsitys on varsin muuttumaton. Diskurssianalyysin epistemologia on olemassa kulttuurin pakottamana ja ihmisen tieto tästä on kulttuurisesti omaksuttua. Merkit sisältävät laaja-alaisia kulttuurisia viestejä, joiden perusteella toimija suuntaa vuorovaikutusta. Tämä onnistuu, koska toimijat ovat kulttuurisia olentoja. Heillä on sen vuoksi olemassa kuta kuinkin yhtenevä ymmärrys siitä, mitä kulttuurinen toimijuus on. Tutkija nojaa mielellään tähän perustellessaan tulkintansa oikeutusta. Tätä selitetään sosialisatiokäsitteen avulla (esim. Siljander 1997; Hirsjärvi 1984; Hirsjärvi & Huttunen 1993). Sosialisatiossa diskurssit toimivat kahdessa tehtävässä: jo tapahtuneena sosialisationa ja opastamassa tulevassa sosialisatiossa.

Anglo-amerikkalainen diskurssianalyysi on kuitenkin ollut halukas kuvaamaan myös muuttuvaa tiedonkäsitystä. Anglo-amerikkalaisen tradition muuttuvan tiedon käsityksen selitys avautuu seuraamalla aktuaalista vuorovaikutustilannetta ja sen kehittymistä sekä liittämällä tästä tarkastelusta saatava tieto omaan ymmärrykseen kulttuurisesta toimijuudesta (esim. Suoninen 1999a, Nikander 2001). Diskurssianalyysiä varten inskriptoitua aineistoa voidaan tässä intentiossa tarkkailla vuorovaikutustilanteen diskurssianalyyttistä kehittymistä silmällä pitäen. Varsin vankasti empirismiin kiinnittyneet tutkimusmenetelmät eivät kuitenkaan tuota luovan tiedonmuodostuksen mukaista joustavaa epistemologiaa, koska menetelmän viestimä tietokäsitys perustuu kulttuurin eksistentiaaliseen olemukseen. Diskurssista saatava tieto on haluton muuttumaan, koska se empiristisesti vaikuttuneena hakee mielellään itseään tukevia merkkejä ja niistä muodostuvia merkittävyksiä. Taulukossa 5 on esitetty anglo-amerikkalaiselle traditiolle ominainen epistemologia kiinnittyä puheen voimakkaaseen vaikutukseen tietokäsitykselle.

TAULUKKO 5 Anglo-amerikkalaisen tradition epistemologia

Traditio	Anglo-amerikkalainen traditio
Ontologia	Ihminen on kulttuurista puhuva ja siitä kuuleva olento. Todellisuus paljastetaan suhteessa olevaan.
Epistemologia	Tieto on kulttuurisen toimijan sosialisatiossa omaksuttua varantoa, jonka avulla hän on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Kulttuurinen tieto sisältyy diskursseihin, joiden olemassaoloa voidaan tutkia jäsentämällä puheen kulttuurista merkittävyttä.
Metodologia	Diskurssi kommunikoi kulttuurista. Analyysi pyrkii selvittämään sen, mitä diskurssi kommunikoi ja miten tämä tapahtuu.
Merkitys	Keskustelu
Diskurssin käsite	Keskustelussa syntyvät diskurssit

4.1.4 Anglo-amerikkalaisen diskurssianalyysin tutkimusmenetelmä

Keskeistä anglo-amerikkalaiselle diskurssianalyttiselle tutkimukselle on toimijan kulttuurisen aseman ilmaiseminen diskurssien välityksellä. Suuntaus on kiinnostunut myös retoriikasta. Sitä tutkimalla pyritään esittämään puheen vaikuttavuuden eri aspekteja. Tässä traditiossa se liittyy nimenomaan kulttuuriin toimijuuteen ja siinä taituointiin. Tutkijan tehtävä on analysoida esiin erilaisia puheeseen ja retoriikkaan vaikuttavia kulttuurisia käyttäytymisen ja sanojen merkittävyyksien valintoja sekä näiden kokonaisvaikutusta.

Kun englantilainen tutkimus oli alkujaan kiinnostunut keskustelun (*conversation*) viestittämisestä diskurssista sekä sen muotoutumisesta sosiaalisissa käytännöissä, on luonnollista, että traditio kehittyi kulttuurin muotoutumisesta kiinnostuneeseen suuntaan. Ensin traditio analysoi puheen muodossa olevan kielellisen vuorovaikutuksen sisältämiä diskursseja. (Stubbs 1983; Nunan 1993.) Myöhemmin suuntaus kehittyi kulttuurin muotoutumisen tutkimukseksi. Siinä tutkitaan diskurssin muotoutumista seuraamalla esitettävien puheiden ajallista etenemistä (Wetherell & Potter 1988; Silverman 1985; 1993). Diskurssianalyysi perustuu tällöin ajatukseen, että jotkin diskurssit aktivoituvat tai muotoutuvat jossakin ryhmässä. Puheen katsotaan vievän niitä tulevaisuuteen vuorovaikutustapahtumien eli keskustelujen jatkumona. (Suoninen 1999b.) Tutkijalle tämä tarkoittaa varsin laajaa ja pitkän ajanjakson kestävästä aineiston keruuta, sen tulkintaa ja analyysiä. Anglo-amerikkalaiseen vuorovaikutuksen jatkumon diskurssianalyttiseen intressiin lienee vaikuttanut Foucault'n tapa tehdä kulttuuritutkimusta seuraamalla diskurssien historiallista hahmottumista. Tosin viitatuut tutkijat (esim. Wetherell & Potter 1988) haluavat pitää itsensä erillään foucault'laisesta diskurssin käsitteen institutionalisoidusta määrittelystä.

Suomalainen diskurssianalyttinen tutkimus on saanut vaikutteita anglo-amerikkalaisesta traditiosta (mm. Suoninen 1999a, 17–18; Wahlström 1992; Sintonen 1999; Peräkylä 1989). Seuraavassa taulukossa esitetään anglo-amerikkalaisen diskurssianalyysin tutkimusmenetelmän keskeiset piirteet.

TAULUKKO 6 Anglo-amerikkalaisen tradition tutkimusmenetelmä

Traditio	Anglo-amerikkalainen traditio
Ontologia	Ihminen on kulttuurista puhuva ja siitä kuuleva olento. Todellisuus paljastetaan suhteessa olevaan.
Epistemologia	Tieto on kulttuurisen toimijan sosialisatiiossa omaksumaa varantoa, jonka avulla hän on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Kulttuurinen tieto sisältyy diskursseihin, joiden olemassaoloa voidaan tutkia jäsentämällä puheen kulttuurista merkittävyyttä.
Metodologia	Diskurssi kommunikoi kulttuurista. Analyysi pyrkii selvittämään sen, mitä diskurssi kommunikoi ja miten tämä tapahtuu

TAULUKKO 6 jatkuu

TAULUKKO 6 jatkuu

Merkitys	Keskustelu
Diskurssin käsite	Keskustelussa syntyvät diskurssit
Diskurssin ilmeneminen	Miten ihmiset keskustelun kuluessa tulevat jäsentäneeksi diskursseja s.o. ilmaisevat vallitsevaa kulttuuria ja sen luonnetta.
Tutkimusmenetelmä	Ihmiset ovat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja tässä toiminnassa kieli sisältää diskursseja tuottavat ainekset, jotka voidaan kulttuurin tuntemisen kautta analysoida näkyviksi. Tutkija tunnistaa kulttuurintuntemuksen avulla diskurssin ja siihen liittyvät merkitykset.

4.1.5 Aineisto ja sen analyysi

Tutkijan aineisto anglo-amerikkalaisessa traditiossa on puhetta, joka on tutkimustarkoitusta varten tallennettava teksti- ja joskus myös kuvamuotoon. On yleistä, että puhe nauhoitetaan ja se puretaan nauhalta kirjoitettuun muotoon. Anglo-amerikkalainen traditio on lingvistinen suuntaus ja sen vuoksi se on pitänyt tärkeänä ilmaista aineistossa puheen aikana tapahtuvaa muuta tapahtumista, kuten huokauksia, päälle puhumista ja hiljaisuutta. Kokonaisilmaisua käytetään puheen merkittävyyden kontekstuaalisena määrittäjänä (Jokinen ym. 1999; Stubbs 1983; Wahlström 1992.) Kontekstia selittävänä tekijänä voi toimia myös teoreettinen viitekehys (Wahlström 1992) tai juonto keskustelun tapahtuma-aikaan ja paikkaan (Silverman 1987; Sintonen 1999).

Anglo-amerikkalaisen tradition määrittelemä analyysi on kurinalaista toimintaa, jolla on kulttuurisen pakon seurauksena instrumentaaliset analysointivälineensä (esimerkkejä analyysin tekemisestä: Wahlström 1992; Jokinen ym. 1999). Merkitys ja merkittävyys sekä tulkintarepertuaari ovat keskeisiä anglo-amerikkalaisen tradition käyttämiä työvälineitä (ks. tarkemmin Jokinen ym. 1993; 1999; Hoikkala 1990; Wahlström 1992). Puheella katsotaan tavoiteltavan jonkun merkittävyyden syntyä kuulijassa. Merkittävyys voidaan jäsentää puhutussa kielessä joko kahden ihmisen välisenä puhutun ja korjaavan kielen kuvauksena (Suoninen 1999; selontekojen eteneminen) tai jonkun käyttämän puheenvuoron sisältämien merkittävyyttä viestivien vihjeiden analyysinä. Usein merkitykset jollekin käsiteltävälle asialle syntyvät vasta pitemmissä keskusteluissa, jolloin analyysi koskee vuorovaikutuksen laajempaa aluetta. Näistä identifioidaan esiin tulkintarepertuaareja, analyysiyksiköitä, jotka kuvaavat aihealuetta määrittävää diskurssia. Genre-käsitettä käytetään kontekstin rajaukseen (Fairclough 1992; Raudaskoski 1999) ja lingvistisesti käytettävää merkki-sanaa, jota käytetään johdattelemaan lukijat merkittävyyden käsitteen sisälle (Wahlström 1992). Tutkimuksessa on nostettava esille tutkittavaa kulttuuria koskeva tieto, koska tuleva tulkinta perustuu tähän. Kulttuurin tuntemus esitetään kulttuuritutkimusten tavoin avauskertomuksen tyyppisesti. Sen avulla selvitetään lukijalle tutkittava kenttä ja sen tuntemisen perustelut. (Silverman 1987; Sintonen 1999; Juhila 1999.)

Puhutun kielen merkittävyys syntyy anglo-amerikkalaisessa traditiossa seuraavasti:

- puhujan ja kuulijan vuorovaikutuksessa esittämällä puheenvuoro, tarkistamalla kuultua, korjaamalla sanomaa sekä kulttuurisen toimijuuden ohjaamana.
 - suhteina maailmaan siten, että ihmisillä on vuorovaikutuksessa toisten kanssa ollessaan hallussaan kulttuurille ominaiset, sosialisatiossa siirtyneet tavat olla vuorovaikutuksessa ymmärrettävällä ja hyväksyttävällä tavalla.
- Lisäksi tulee ottaa huomioon, että ihmiset tuottavat vuorovaikutuksen käsillä olevalle ajalle, paikalle ja kulttuurille ominaisella tavalla ja että tutkija voi hahmottaa siitä merkittävyyden luomisen keinot.
(Ks. Jokinen ja Juhila 1999; 62, 70-77.)

Anglo-amerikkalainen traditio paradigmana

Seuraavassa taulukossa esitetään tässä luvussa analysoitu anglo-amerikkalainen diskurssianalyysin tutkimusmenetelmä paradigmana.

TAULUKKO 7 Anglo-amerikkalaisen tradition diskurssianalyysi

Traditio	Anglo-amerikkalainen traditio
Ontologia	Ihminen on kulttuurista puhuva ja siitä kuuleva olento. Todellisuus paljastetaan suhteessa olevaan.
Epistemologia	Tieto on kulttuurisen toimijan sosialisatiossa omaksumaa varantoa, jonka avulla hän on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Kulttuurinen tieto sisältyy diskursseihin, joiden olemassaoloa voidaan tutkia jäsentämällä puheen kulttuurista merkittävyyttä.
Metodologia	Diskurssi kommunikoi kulttuurista. Analyysi pyrkii selvittämään sen, mitä diskurssi kommunikoi ja miten tämä tapahtuu.
Merkitys	Keskustelu
Diskurssin käsite	Keskustelussa syntyvät diskurssit
Diskurssin ilmeneminen	Miten ihmiset keskustelun kuluessa tulevat jäsentäneeksi diskursseja s.o. ilmaisevat vallitsevaa kulttuuria ja sen luonnetta.
Tutkimusmenetelmä	Ihmiset ovat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja tässä toiminnassa kieli sisältää diskursseja tuottavat ainekset, jotka voidaan kulttuurin tuntemisen kautta analysoida näkyviksi. Tutkija tunnistaa kulttuurintuntemuksen avulla diskurssin ja siihen liittyvät merkitykset.
Aineisto	Keskustelut, puheet ja muut sosiaaliset tapahtumat, jotka inskriptoidaan tekstimuotoon.
Analyysi	Tutkija kerää puhuttua tai muuten sosiaalisessa vuorovaikutuksessa esitettyä (kielellistä) materiaalia aineistoksi. Hän identifioi aineistosta instrumentaalisesti sen sisältämiä kielellisiä merkittävyyksiä. Analyysi tapahtuu kielen sisältämien viestien sisällä ja niiden ehdoilla.
Tulkinta	Tulkinta tapahtuu puheen logiikan ehdoilla. Avainsanat: lingvistiikka, langue - la parole (parolesta ja languesta ks. tarkemmin Sintonen 1999).

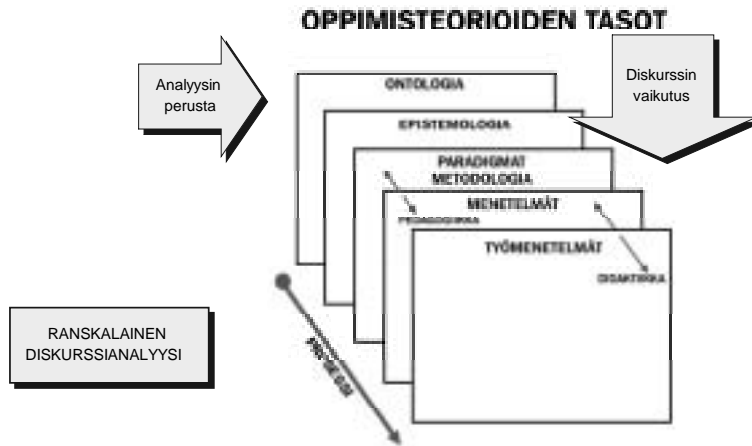
4.2 Ranskalainen traditio

Ranskalainen diskurssin muotoutumista seuraileva tutkimus oli alkujaan kulttuurin tutkimusta. Diskurssin laadullista muuttumista tutkittiin historiallisia lähteitä analysoimalla. Tutkimus tarkasteli diskurssin muuttumista tutkittavassa ilmiössä suhteina kulttuuriseen kontekstiin (Barsky 1993, 35; Foucault 1975; 1990; 1995). Foucault'n tutkimukset tuottivat näkökulman diskurssista, joka on modernisaation vuoksi institutionalisoitunut ja organisoitunut. Tarkastelut ulottivat juurensa ja aineistolähteensä aina keskiajalle saakka, joten ei ole ihme, että Foucault pystyi osoittamaan historian koostuvan epäjatkuvuudesta, transitiionaalisuudesta (Mills 1997; 2-3, Kyrö 1997). Historiaa määrittävät toisaalta tasaitten aikojen yksimieliset diskurssit ja toisaalta murrosaikojen monenlaiset diskurssit. Tämä merkitsee sitä, että ranskalaisessa traditiossa on mahdollista ottaa huomioon ilmiöiden kulttuurinen muotoutuminen. Kuviossa 4 esitetään millä tavoin ranskalainen diskurssianalyysi asemoituu suhteessa tutkimuksessa käytettävään analyysityövälineeseen. Sen mukaan ranskalainen diskurssianalyysi on yhteiskunnan makrodiskurssin tutkimusta. Tämän vaikutus näkyy paradigman alapuolisilla, todellisuutta ilmentävillä tasoilla.

4.2.1 Ranskalaisen diskurssianalyysin lähtökohdat

Ranskalainen traditio keskittyi alkuvaiheissaan valistuksen ajan analyysiin (Kellner 2000; Huttunen 2000). Se on tuottanut käsitykset, joilla kulttuuri on asemoitu ranskalaisessa diskurssianalyttisessä traditiossa. Vaikka järjen oli valistuksen ideologian mukaan hallittava ihmisen toiminnan kautta maailmaa, modernisaatio valjasti järjen ja tahdon kulttuurin alaisiksi. Siksi Foucault'n (1972) mukaan ihminen sokeutuu modernisaation edetessä. Postmoderniin murtautumisen ajan filosofina Foucault osoitti, että modernisaatio oli luotu käytänteistä, joita ihmiset tuottivat omalla sosiaalisella osallistumisellaan yhteiskuntaan. Sisällöllinen ja toiminnallinen tieto oli jäsentynyt näihin rakenteina nähtäviin käytänteisiin, ja usein se oli sidoksissa modernisaation luomiin organisaatioihin. Hänen diskurssianalyysinsä kertoi, että todellisuus oli politisoitunut. Tästä oli seurauksena, että ranskalainen diskurssianalyttinen tutkimus katsotaan usein ideologioiden tutkimukseksi.

Mills (1997; 32) toteaa, että suuri osa Foucault'n töistä on keskustelua diskurssin ja ideologian käsitteiden välillä. Usein Foucault'n työ etenee siten, että se hahmottelee diskurssin ideologian määritelmäksi. Tämä on seurausta Foucault'n murrosajan filosofin roolista, jonka seurauksena hänen töidensä punainen lanka koostuu modernisaation kritiikistä. Ideologia ei kuitenkaan ole Foucault'n keskeinen kiinnostuksen kohde, vaan Mills näkee, että diskurssin ja ideologian määritelmät ovat Foucault'n töissä jäsentyneinä muihin hänen tutkimuksissaan käsittelemiinsä käsitteisiin. Tällaisia diskurssin kanssa yhteen kietoutuvia käsitteitä ovat Foucault'lla tieto, subjekti (yksilö) ja diskurssin määritelmät suhteessa kieleen puheena ja tekstinä. (Mills 1997; 32.)



KUVIO 4 Ranskalainen diskurssianalyysi.

Menetelmälle tämä merkitsee sitä, että se on laadullisesti värittyvää päättelyä, josta on vaikea erottaa selkeitä analyysivälineitä. Ranskalaisen diskurssianalyysin selkeästi tärkein työväline onkin itse tutkija ja hänen kykynsä pystyä erottelmaan aineiston informaatiosta siihen piiloutuneet diskursiiviset elementit ja päättämään näiden tiedollinen vaikuttavuus todellisuudelle.

4.2.2 Ranskalaisen tradition suhde todellisuuteen

Foucault'n tutkimukset syntyivät modernisaation alkaessa hajaantua murrokseksi, mutta ennen kuin humanismi lähti värittämään postmodernin murroksen tieteellisiä keskusteluja (ensimmäiset painokset lähteinä käytetyistä teoksista ovat vuosilta 1963; 1972; 1975; 1976). Foucault'n kuvauksissa maailma hallitsee ihmisen olemista murroksen maailmassa. Hänelle kulttuuri, maailma, yhteiskunta ja ihmiset ovat eksistentiaalisesti olemassa olevia. Kulttuuria luodessaan ihmiset ovat osallisena jostakin, joka syntyy heidän vaikutuksellaan. Yksittäinen ihminen ei voi vaikuttaa siihen, millaiseksi hänen kokemansa todellisuus muotoutuu. Foucault'n yhteiskunnallisia ilmiöitä ja niiden kehittymistä koskevia tutkimuksia on arvosteltu niiden kyvyttömyydestä saavuttaa arkista elämismailmaa ja sen diskursiivisia elementtejä. Häntä on kritisoitu muun muassa siitä, että hänelle diskurssi on jonkunlainen kollektiivinen tekijä, joka tuotetaan instituutioissa, mutta joka ei millään tavalla tunnu saavuttavan yhteiskunnassa elävää yksilöä. (Wetherell & Potter 1988). Foucault vastaa tähän seuraavasti:

Yksilö on epäilemättä yhteiskunnan ideologisen esittämistavan kuvitteellinen hiukkanen, mutta hän on myös todellisuutta, joka on tuotettu näillä erityisaloiksi kutsumillani vallan teknologioilla - - - Tosiasiallisesti valta tuottaa; se tuottaa tosiasiota eli kohdealueita ja totuuden rituaaleja. Yksilö ja yksilöön liittyvä tieto kuuluvat tähän tuotantoon. (Foucault 1980, 219.)

Ranskalaisen diskurssianalyysin käyttämällä kulttuurin käsitteellä nähdään olevan taipumus luoda käytänteitä, joihin ihmiset joutuvat arjessaan osallisiksi. Niiden toiminnan mekanismien eli kulttuurin tuottamisen prosessien tunteminen auttaa ymmärtämään kulttuuria ja sitä logiikkaa, jolla ihmiset joutuvat

kulttuurinsa luojiksi. Tekstit ovat osa tätä maailmaa, koska ne tuottavat kulttuuria. Niiden funktionaalinen rooli saa aikaan sen, että teksti on määritelty maailman kuvaksi (Ricoeur 1971). Ranskalaiselle traditiolle maailma on siis kulttuuri, jossa ihmiset toimivat tietyllä kulttuurille ominaisella – ja sen tuottamalla – strategialla. Tätä selittävät kulloisessakin ajassa käytettävät aineet, esimerkiksi kulttuuria organisoivat tekstit. Kulttuuri siis synnyttää tiedon ja käsitteet sekä ihmisen olemisen maailmassa. Tämä esitetään seuraavassa taulukossa ranskalaiselle traditiolle tyypilliseksi ontologiaksi.

TAULUKKO 8 Ranskalaisen tradition ontologia

Traditio	Ranskalainen traditio
Ontologia	Ihminen on kulttuurin voimien alainen. Maailma luodaan kulttuurin produktiossa, joka on ominainen kulttuurin logiikalle.
Epistemologia	
Metodologia	Diskurssi kommunikoi kulttuurista. Analyysi pyrkii selvittämään sen, mitä diskurssi kommunikoi ja miten tämä tapahtuu.
Merkitys	Tarinan historiallinen muotoutuminen, käytännöt
Diskurssin käsite	Kulttuurin muotoutumisessa syntyneet diskurssit

4.2.3 Ranskalaisen tradition suhde tietoon

Foucault'n (1975; 115-122, 195-199, 1990; 1995) mukaan diskurssi on yhteiskunnan oman olemisen tuotantoa (engl. *production*). Diskurssianalyysille tämä tarkoittaa tietokäsitystä, joka sisältyy ajan ilmiöiden virtauksiin diskurssien sisällä. Käsitteistä tiedosta avautuu päättämällä erilaisten toisiaan tukevien tai vastustavien havaintojen selittävää voimaa diskurssissa. Foucault käyttääkin voima-termiä (engl. *power*) kuvaamaan kulttuurin muotoutumiselle ominaista tietokäsitystä. Ajatuksena on, että kulttuuri luodaan kollektiivisesti, mutta sen luomisessa yhteiskunnallisella päätöksenteolla on sellainen tiedollinen voima, että ihmisten on osallistuttava diskurssiin, halusivatpa he tätä tai eivät. Päätöksentekokin on alisteinen kulttuurille (Foucault 1995), jolloin kulttuurista tulee yläkäsite diskurssin lisäksi myös tieteelle.

Ranskalainen diskurssianalyysi tuo esiin diskurssien sisältämän tiedon. Diskurssin epistemologia määrittää sen, mikä on sallittua ja mikä ei kullekin toimijalle tietyssä ajassa ja paikassa. Diskurssi on siis se, mikä sosiaalistaa kulttuurisen toimijan. Tämä koskee sekä sisällöllistä tietoa että toiminnan tietoa. Ranskalainen diskurssianalyysi on ollut tehokas keino osoittaa kulttuurisen toimijan mahdollisuuksia olla olemassa. Foucault'a seuranneet Pierre Bourdieu (1930–2002) ja Donald Broady (1993) ovat tehneet Foucault'n lisäksi ymmärrettäväksi sitä, miksi jokin käytäntö yhteiskunnassa saa enemmistön hyväksynnän ja miksi jokin muu jää tabuksi tai sitä ei hyväksytä. Piilossa oleva voidaan tehdä ranskalaisessa analyysimenetelmässä ymmärrettäväksi, jolloin se selittää valtakulttuurin luonnetta.

Epistemologia on Foucault'n töissä (esim. 1990; 1995) sisällä monimutkaisessa kulttuurin muotoutumisen logiikassa ja sille ominaisessa ymmärryksessä, jota kulttuuri kollektiivisena produsoi sosiaalisesti todellisuudeksi yhteiskunnassa. Diskurssin muotoutumista seurailemalla hahmottuu kulttuurin monimut-

kainen rakentuminen yhteiskunnassa ja yhteiskunnallisen tiedon kietoutumisen monikerroksisuus. Diskurssit elävät ja määrittävät koettua todellisuutta sen mukaan kuin ne ovat valikoituneet yhteiskunnallisiksi käytännöiksi. Historian tarkastelu ja ilmiöiden vertaaminen toisiinsa auttavat tutkijaa ymmärtämään, millainen tietokäsitys sisältyy valittuun käytäntöön, koska valikoituminen diskurssiksi tapahtuu suurelta osin kulloisessakin ajassa hyväksytyyn tietokäsityksen pohjalta. Ajan kuluessa tietokäsitys ja siten myös diskurssi muuntuvat. Tähän vaikuttaa kuitenkin enemmän se, mitä kulttuurinen (transsendentaalinen) tieto hyväksyy diskurssiksi kuin se, miten ihmiset itse haluaisivat diskurssin muotoutuvan. (Foucault 1990; 1995.)

Foucault'n epistemologian kulttuurista merkittävyyttä voisi tulkita siten, että mikäli ihmiset antavat ideologiat kulttuurin haltuun, ne lähtevät muuntumaan kulttuurin lainalaisuuksien vallitessa. Mikäli ihminen mieli hallita kulttuurista tietoa, siis olla luomassa sitä eikä antautua sen vietäväksi, on ihmisen oltava tietoinen kulttuurin luonteesta. Diskurssianalyysin epistemologia voi tehdä tunnetuksi kulttuurin toiminnallisen taipumuksen, joka organisoii inhimillisen toiminnan kulttuurille alisteiseksi. Ranskalaisen diskurssianalyysin epistemologia sisällyttää itseensä tulevaisuusorientaation, jonka mukaan kulttuuri on tuottamassa diskurssia sekä siirtämässä ymmärrystä tarvittavasta tiedosta varmistaakseen inhimillisen selviämisen tulevaisuudessa. Foucault'n mukaan nimittäin diskurssien muotoutumisen prosessilla on aikaan ja kulttuuriin liittyvä piirre, joka selittää kulttuurin luonnetta hakea kulloiseenkin tilanteeseen soveltuvimmat tietokäsitykset diskurssien ainekseksi (Foucault 1973; 1990; 1995). Tällä selittyy se, että murroksissa esiin nousevat ilmiöt löytävät toisiaan vastaavan ilmenemisenä, vaikka murrosten välillä on kahden sukupolven välinen aika. Kulttuuri siis muistaa epistemologiansa, joka ilmenee diskurssien vaihteluna ajassa.

TAULUKKO 9 Ranskalaisen tradition epistemologia

Traditio	Ranskalainen traditio
Ontologia	Ihminen on kulttuurin voimien alainen. Maailma luodaan kulttuurin produktiossa, joka on ominainen kulttuurin logiikalle.
Epistemologia	Tieto on sisään rakentuneena yhteiskunnallisiin käytänteisiin. Kulttuurinen tieto synnyttää jatkuvasti elävää voimaa, joka tuottaa yhteiskunnan muuntumista. Tieto säilyy yhteiskunnan muistissa ja nousee tarvittaessa esille kulloisissakin konteksteissa.
Metodologia	Diskurssi kommunikoi kulttuurista. Analyysi pyrkii selvittämään sen, mitä diskurssi kommunikoi ja miten tämä tapahtuu.
Merkitys	Tarinan historiallinen muotoutuminen, käytännöt
Diskurssin käsite	Kulttuurin muotoutumisessa syntyneet diskurssit

4.2.4 Ranskalaisen diskurssianalyysin tutkimusmenetelmä

Foucault'n mukaan kulttuurilla on luonne, joka sitouttaa ihmisiä sen toimintaan. Kulttuuri pitää sisällään erilaisia diskurseja, jotka ihmiset tosin sosiaalisesti luovat mutta tässä toiminnassa diskurssit ja inhimillinen toiminta ovat alisteisia kulttuurille. Ranskalainen tapa avartaa diskurssien syntymisen ja

muovautumisen logiikkaa on sikäläistä diskurssianalyysiä. Diskurssit syntyvät ja ne pysyvät yllä yhteiskunnan ja kulttuurin luomilla legitiimeillä käytännöillä, joiden olemassaolon näkyväksi tekeminen on keskeinen diskurssianalyysin tehtävä. *Tutkimusmenetelmä tarkastelee, havainnoi, vertaa ja päättelee diskurssin kulttuurisen tehtävän kulloisenkin luonteen.* Kun tehdään näkyväksi se, miten toiminta saa legitimitteettinsä, voidaan ymmärtää omaa roolia ja toimintaa kulttuurissa.

Foucault'n tutkimukset tuottivat huomion, että diskurssit liittyvät modernina aikana organisaatioihin. Tämän seurauksena traditiota hyödynnetään organisaatioiden tutkimuksessa. Foucault'lle diskurssi on alisteinen organisaatioille. Diskurssien tuottama valta (*power*) asemoi ihmiset yhteiskuntaan ja tuottaa diskurseille alisteisesti sosiaalisen vuorovaikutuksen ihmisten kesken. Jotkut tutkijat päätelevät foucault'laisen diskurssin kulttuuriseksi käytännöksi (cultural praxis: Gottlieb 1987; 58, Erkkilän 2000; 29 mukaan). Foucault'lle diskurssi on sekä kulttuuria, sen eteen muotoutuneita instituutioita että ihmisten välistä toimintaa. Vuorovaikutuksellaan ihmiset pitävät yllä diskurssia, joka on organisoitumisen sisällä ja sen toiminnan tuotetta. Diskurssi on Foucault'n ajattelussa yhteiskunnalle ja sen järjestelmille alisteinen, kollektiivisesti luotu ja ylläpidetty. Tutkimusmenetelmä analysoi esiin diskurssien ilmenemisen ja muuntumisen tapoja.

TAULUKKO 10 Ranskalaisen tradition tutkimusmenetelmä

Traditio	Ranskalainen traditio
Ontologia	Ihminen on kulttuurin voimien alainen. Maailma luodaan kulttuurin produktiossa, joka on ominainen kulttuurin logiikalle.
Epistemologia	Tieto on sisään rakentuneena yhteiskunnallisiin käytänteisiin. Kulttuurinen tieto synnyttää jatkuvasti elävää voimaa, joka tuottaa yhteiskunnan muuntumista. Tieto säilyy yhteiskunnan muistissa ja nousee tarvittaessa esille kulloisissakin konteksteissa.
Metodologia	Diskurssi kommunikoi kulttuurista. Analyysi pyrkii selvittämään sen, mitä diskurssi kommunikoi ja miten tämä tapahtuu.
Merkitys	Tarinan historiallinen muotoutuminen, käytännöt
Diskurssin käsite	Kulttuurin muotoutumisessa syntyneet diskurssit.
Diskurssin ilmeneminen	Miten ihmiset ovat jäsentäneet maailman tekstien ja muiden kulttuuristen ilmentäjien yhteisvaikutuksessa.
Tutkimusmenetelmä	Kulttuuri tuottaa inhimillisen olemisen tavat kussakin aika- ja paikkakontekstissa. Näiden sisältämien aineiden toisiinsa kietoutuminen eli diskurssi voidaan päätellä eri aineistolähteiden antamaa informaatiota yhdistelemällä. Tutkija päättelee aineistonsa antamien viitteiden sisällä diskurssien laadulliset kokonaisuudet ja analysoi niiden vaikuttavuutta.

4.2.5 Aineisto ja sen analyysi

Ranskalaiselle traditiolle ominainen aineisto on kulttuuria ja diskurssia organisoivien lähteiden, kuten tekstien, elokuvien ym. muiden medioiden sekä rakennusten vaikuttavuuden tarkastelun mahdollistavaa ainesta.

Ranskalaisen diskurssianalyysin kiinnostuksen kohteena on kulttuuri ja etenkin sen kritiikki, mistä se on saanut synonyymisesti käytettävän *critical analysis* -nimen. Sen aineistona on kaikenlainen kulttuuria, ihmisryhmän toimintaa tai yhteiskuntaa organisoiva aines, joka määrittää diskurssin, eli sen, millaiseksi diskurssi produsoi kohdattavan todellisuuden. Inhimillistä toimintaa suuntaavia aineistolähteitä voivat olla erilaiset organisoivat tekstit, rakennusten jäsentely ja erilaiset kielenkäytössä esiintyvät normitukset, jotka jollain tavoin jäsentävät sitä, miten ihmisten on luodattava kulttuuriaan. Tekstilähteet ovat keskeinen näkyvän ja kuuluvan aineiston osa, koska niillä voidaan määrittää ilmiön legitimitetti. Tutkija käyttää oheisaineistoa (esim. aikaisempia tutkimuksia, lehtikirjoituksia jne). apuna päättelyssä, jossa diskurssin laadullinen ilmeneminen voidaan esittää. Foucault'n käyttämät oheisaineistot olivat tutkittavan ajan omia tekstilähteitä ja asiakirjoja. Foucault sanoi omista aineistolähteistään, että julkiset asiakirjat luovat sosiaalisen todellisuuden. Tätä on tulkittu siten, että (ranskalaisen tradition mukaan) diskurssi on olemassa etenkin tekstissä ja siksi löydettävissä niitä analysoimalla (Benveniste 1971, Millsin 1997 siteeraamana; Gottlieb 1987 Erkkilän 2000 mukaan; Raudaskoski 1999; Ricoeuria tulkinneet Erkkilä 2000; Sintonen 1999).

Tekstiaineisto määritellään ranskalaisessa traditiossa siten, että tekstin sisältä on löydettävissä viittaukset diskurssiin (Ricoeur 1971). Näillä on olemassa merkityssuhde tekstin ulkopuolella olevaan maailmaan ja tutkijan tehtävä on analysoida esiin näiden välinen suhde suhteena diskurssiin (Foucault 1990; 1995; Broady 1993; vrt. Sintonen 1999).

Foucault'n tutkimusmenetelmä, hänen tutkimusdiskurssinsa muodostuu hänen ja aineiston välisestä vuoropuhelusta. Keskustelu on kysyvää ja vastaa-aineiston antaman tulkinnan ja analyysin seurauksena asetettuihin kysymyksiin vastaavaa. Aineiston käsittely on analyttistä, vertailevaa ja päättelevää. Tutkimusote tuottaa tutkimuksen jäsenyyksen sekä johtopäätökset. Diskurssianalyysi identifioi aineistolähteiden organisoivaa vaikutusta. Aineiston analyttiseen päättelyyn vaikuttavat yhteiskunnan tuntemus, aineiston laatu sekä historian antama selitys ilmiöille. Tutkija tuo ilmi keskustelun omaisessa aineiston käsittelyssä eri aineistolähteiden tuottamaa käsitystä diskurssin luonteesta. Näiden yhteisvaikutusta punnitaan ja tulkitaan analyysin tuottamassa diskurssin laadullisessa määrittelyssä. Analyysi rakentaa diskurssin vaikuttavuuden struktuureja ja selittää tässä toiminnassa kulttuurin luonnetta.

Ranskalainen analyysi pitää tärkeänä ihmisten kokemusta. Se tuo analyysissään selkeästi esille, miten diskurssi vaikuttaa kokemustodellisuuden muotoutumiseen. Analyysin kohteena ovat siis myös ihmisten tunteet ja elämykset, vaikka ne eivät itse aineistosta nousisi esille. Esimerkiksi koulun järjestyssääntöjen diskurssianalyysi käsittelisi muiden muassa jälki-istunnon tuottamaa aggression tunnetta lapselle ja pohtisi ilmiön yhteiskunnallista vaikuttavuutta (Broady 1993). Tutkijan tehtävä on päätellä, miten aineiston antama piilossa oleva informaatio jäsentää inhimillistä maailmaa, kulttuuria ja siinä piilossa olevaa tietoa. Tutkija tekee aineistonsa käsittelyn ja analyysin kautta diskurssin eläväksi kuvaukseksi, jonka kuka tahansa kulloisessakin tutkittavassa kohteessa vieraillessaan saattaisi joutua kokemaan.

Ranskalainen traditio paradigmana

Seuraavassa taulukossa esitetään tässä luvussa analysoitu ranskalainen diskurssianalyttinen tutkimusmenetelmä paradigmana.

TAULUKKO 11 Ranskalaisen tradition diskurssianalyysi

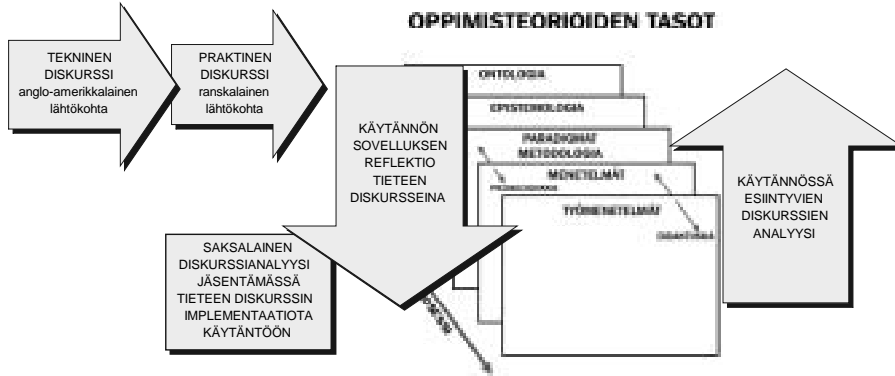
Traditio	Ranskalainen traditio
Ontologia	Ihminen on kulttuurin voimien alainen. Maailma luodaan kulttuurin produktiossa, joka on ominainen kulttuurin logiikalle.
Epistemologia	Tieto on sisään rakentuneena yhteiskunnallisiin käytänteisiin. Kulttuurinen tieto synnyttää jatkuvasti elävää voimaa, joka tuottaa yhteiskunnan muuntumista. Tieto säilyy yhteiskunnan muistissa ja nousee tarvittaessa esille kulloisissakin konteksteissa.
Metodologia	Diskurssi kommunikoi kulttuurista. Analyysi pyrkii selvittämään sen, mitä diskurssi kommunikoi ja miten tämä tapahtuu.
Merkitys	Tarinan historiallinen muotoutuminen, käytännöt
Diskurssin käsite	Kulttuurin muotoutumisessa syntyneet diskurssit.
Diskurssin ilmeneminen	Miten ihmiset ovat jäsentäneet maailman tekstien ja muiden kulttuuristen ilmentäjien yhteisvaikutuksessa.
Tutkimusmenetelmä	Kulttuuri tuottaa inhimillisen olemisen tavat kussakin aika- ja paikkakontekstissa. Näiden sisältämien aineiden toisiinsa kietoutuminen eli diskurssi voidaan päätellä eri aineistolähteiden antamaa informaatiota yhdistelemällä. Tutkija päätelee aineistonsa antamien viitteiden sisällä diskurssien laadulliset kokonaisuudet ja analysoi niiden vaikuttavuutta.
Aineisto	Kulttuurin ilmentäjät: tekstit, ääninauhat, kuvanauhat, rakennukset, erilaiset kulttuurisia normeja ilmentävät käyttäytymisen muovaajat, liikennejärjestelyt ym.
Analyysi	Tutkija kerää erilaisia kulttuuria organisoivia lähteitä ja analysoi näiden yhteisvaikutusta. Analyysi voi rakentaa joko vaikuttavuuden struktuuria ja/tai (sen) vaikuttavuuden strategioita. Analyysi tuottaa tulokseksi diskurssin muotoutumisen kuvauksen.
Tulkinta	Tulkinta on päättelevää ja tapahtuu tekstin ja kulttuurin muotoutumisen logiikan ehdoilla. Avainsanat: kritiikki, strukturi, strategia.

4.3 Saksalainen traditio

Foucault'n diskurssiteorian selitettyä ideologian synnyttämää instituutiota Habermasin ja häntä seuranneiden tutkijoiden diskurssiteoria ymmärsi sitä. Saksalaisen tradition mukaan muutos tulee mahdolliseksi ihmisten tietoisuutta lisäämällä. Organisaation valta otetaan tällöin ihmisten itsensä haltuun. Saksalainen diskurssianalyysi on *toiminnallinen, tietoa soveltava työväline*. Saksalainen humanismi on vaikuttanut sikäläiseen diskurssien tutkimukseen siten, että tie-de on kiinnostunut luovasta ja tietoisesta toimijasta.

Kuvio 5 kuvaa analyysivälineellä liikkumista saksalaisessa tavassa analysoida sosiaalisessa todellisuudessa elävää diskurssia. Kuvion mukaan saksalainen validi diskurssi on reflektoitu ja tämä reflektio tapahtuu käytännön diskurssineuvottelujen yhteydessä. Tässä tutkimuksessa esitetään, että tekninen,

ns. luonnontieteellisesti vaikuttanut diskurssi, voidaan jäsentää anglo-amerikkalaisesta lähestymistavasta ja praktinen, käytännön järjestelyjä suuntaava diskurssi ranskalaisen tradition tuottamasta makro- eli metadiskurssista.



KUVIO 5 Saksalainen diskurssianalyysi

4.3.1 Saksalaisen diskurssianalyysin lähtökohdat

Frankfurtin koulukunnan edustajat ovat vaikuttaneet diskurssianalyttiseen menetelmään saksalaisessa tutkimusperinteessä. Koulukunnan mahdollisesti vaikuttavimmat ajatukset koskien diskurssianalyttisen teorian syntyajankohdtaa sekä sen tuottamia tutkimuksellisia funktioita tulevat Max Horkheimerilta ja Theodor Adornolta. Heidän lähes inhorealistenten teoksensa ”Valistuksen dialektiikka” kuvasi nimittäin sitä, miten valistuksen, joka sittemmin kehittyi modernisaatioksi, piti vapauttaa ihminen traditionaalisen ajan myyttisestä uskosta. Kirjoituksilla on juurensa kantilaisessa dialektiikassa. (Tosin jotkut tutkijat käyttävät modernisaatiota ja valistusta synonyymisinä tai korvaavat jommankumman rationalisoitumisella, mm. Heikkinen ym. 1999; Huttunen & Heikkinen 1999.) Valistusta kritisoivilla ajatuksilla on luonnollinen ideologinen yhteys ajassa esiintyvään modernisaation kriisiytymiseen, empirismin kritiikkiin sekä Foucault’n töihin Ranskassa.

Valistuksella tavoiteltiin alun perin sitä, että ihminen ottaisi järkensä ja luonnontieteellisen käsittämisen avulla maailman haltuunsa (ks. Huttunen & Heikkinen 1999, 155–160). Modernisaatio kuitenkin tuotti valistuksesta ideologian, jossa yhteiskunta otti valtaansa ”järkeväen ihmisen” toiminnan. Valistuksen ontologinen ajatus oli siis alun perin vapaa toimija, joka luo kulttuuria. Toisaalta valistuksen kritiikki kertoo sen, miten ajatus kääntyi modernisaatiossa osin ihmistä vastaan. Kulttuuri alkoi määrittää inhimillistä toimintaa ja häivytti yksilön omaan toimintaan vaikuttamisen mahdollisuuksia. Jäljelle oli siis jäänyt ihminen, joka luo kulttuuria, mutta ei omilla ehdoillaan. Ihmisestä tuli traditionaalisen ajan myyttisyyttä palvovan ihmisen kaltainen, yksisilmäinen modernisaation myytin uhri. Diskurssianalyysi pyrki alkuvaiheissaan sekä Ranskassa että Saksassa osoittamaan kulttuurin luonteen, sen kyvyn vangita inhimillinen todellisuus ja toimija sen mukana. (Habermas 1971; Foucault 1972.) Saksalainen diskurssiteoria pyrkii palvelemaan kulttuurista ihmistä tätä ajatusta ylevämmin: se antaa välineitä, joilla sosiaalista todellisuutta voidaan luoda hallitusti.

Habermas on keskeinen henkilö saksalaisen diskurssianalyyttisen traditi-
on hahmottumiselle. Hän aloitti tiedon käsitteen kritiikistään oman filosofisen
uransa postmodernin murroksessa. Diskurssi on Habermasille koko hänen tuo-
tantonsa ajan käytännön ja teorian välinen käsite. Sitä voidaan tarkastella sekä
aktuaalisen todellisuuden arvioimista että toimivamman diskurssin luomista
silmällä pitäen. Frankfurtin koulukunnan alkuperäinen toiminta-ajatus oli käy-
tännöllisen teorian kehittäminen. Eräs sen kasvatti oli Kurt Lewin, joka muutti
natsivainojen aikana USA:han. Hän kuului sosiaalipsykologeihin, jotka lähtivät
kehittämään pragmaattista ajatusta teorian käytännöllisyydestä amerikkalaises-
sa kulttuuriympäristössä (Schellenberg 1988). Modernisaation edetessä koulu-
kunta lakkasi Saksassa uskomasta käytännöllisen teorian mahdollisuuteen,
kunnes Habermas nosti ajatuksen jälleen esille murroksen logiikalle ominaisella
tavalla. Habermas hakeekin teoreettisen selitysvoimansa saksalaisista kriittisen
sosiaalisen teorian juurista, jotka määrittävät hänen diskurssianalyyttisten tut-
kimustensa tavoitteeksi kulttuurin muovautumisen logiikan selvittämisen ja
sen voiman ymmärrettäväksi tekemisen sekä siihen vaikuttamisen.

Diskurssin käsite liittyy Habermasin uran alun töissä modernisaation kri-
tiikkiin (Habermas 1971; 1974), mutta varsin pian hän johdattelee tutkimuksi-
aan – ja täten *diskurssin käsitettä- muuttamista ja muutosta määrittävään suuntaan*
(1975-eteenpäin). Saksalainen diskurssi itse asiassa alkaa elää vasta sitten, kun
muutos on mukana toiminnassa. Habermasin tiedon intressiteorioiden moder-
nia aikaa kuvaavat instrumentaaliset, ns. tekniset (empirismiä ylläpitävät) dis-
kurssit eivät käytännössä täytä saksalaisen diskurssi-käsitteen määritelmää,
koska ne ovat vain väline saattaa diskurssit eläviksi (ks. Heikkinen ym. 1999).
Käytäntöön liittyvää diskurssin muodostusta Habermas jäsentää praktiseen ja
emansipatoriseen diskurssiin. Keskustelun tavoitteena on luoda toimivampia
käytänteitä yhteisön jäsenten suuntaamana. Tutkija tuottaa tietoa diskurs-
sianalyyttisesti sosiaalista todellisuutta jäsentämällä, siihen vaikuttamalla (in-
terventio) ja tämän tuottamaa sosiaalista toimintaa tutkimalla.

Habermasin diskurssin käsite ja tämän analyysi liittyivät yhtäältä tieteen
kritiikkiin ja toisaalta paremmin aikaa ja sen tarpeita kuvaavan paradigman
kehittelyyn (Habermas 1974; 1976). Diskurssianalyysiä koskeva teoreettinen
kehittely etenee Habermasilla siten, että tuotantonsa alkuvaiheissa hän antaa
menetelmällisiä työvälineitä diskurssien jäsentämiseen suhteessa siihen, millai-
sena ihmiset määrittävät maailman ja itsensä sen tuottajina. (Heikkinen ym.
1999; Kellner 2000.) Myöhemmin Habermas (1980-eteenpäin) ottaa kannan, jon-
ka mukaan diskurssi voi muotoutua luovan ihmiskäsityksen vallitessa. Hän
kehittelee edelleen diskurssin käsitettään osana oikeuslaitosta ja jatkaa muuttu-
van maailman tarkastelua toimintatutkimuksen kanssa. Tällöin hän tulee anta-
neeksi tieteen ja käytännön yhdistämiseen tarvittavia analyyttisiä työvälineitä
niin diskurssianalyysin kuin muidenkin toimintaorientoituneiden tutkimusme-
netelmien käyttöön.

Habermasin myöhemmän tuotannon luova ja syvästi eettinen vastuullista
ihmistä hakeva diskurssin käsite on saanut vaikutteita postmoderniin murtau-
tumisen ajan ajattelusta, jossa uudelleen esille noussut humanismi vaikutti tie-
teen tekoon. Saksalaisessa tieteessä vaikutti ennen diskurssianalyyttisen tutki-

musperinteen alkamista edellisen murroksen (valistuksen) humanismi. Habermasin myöhemmän tuotannon vaikuttava voima on humanismi, joka tulee hänen töihinsä nyt kahta kautta, sekä historiasta että ajassa esiintyvistä humanismista. Habermasin myöhemmän tuotannon diskurssi on avointa keskustelua, jossa paremmin perusteltu väite alkaa määrittämään diskurssien analyysiä (Habermas 1984). Keskeistä Habermasin diskurssin käsitteelle on, että siihen liittyy humanistisen vapaan toimijan ajatus. Jo tuotantonsa alkuvaiheissa hänen diskurssin analyysinsä piti sisällään ajatuksen siitä, että maailmaan voidaan vaikuttaa, mikäli tullaan tietoisiksi sen luonteesta.

4.3.2 Saksalaisen tradition suhde todellisuuteen

Ihmiset tuottavat käsityksensä maailmasta ja suhteestaan siihen esittämällä väitteitä ja näistä neuvottelemalla. Käsitys vastaa tieteen tapaa tarkastella kuskakin ajassa esiintyvää ihmiskäsitystä ja maailmankuvaa. Tämän on oltava hyödyllisessä yhteydessä käytäntöön, jotta avoin diskurssi voi olla olemassa. Ihminen voi neuvotellun diskurssin määrittelemänä olla todellisuuteen vaikuttava luova olento. Tällöin hänen katsotaan olevan maailmaa ja omaa olemistaan siinä aktiivisesti muovaava olento. Ihminen voi olla myös passiivinen todellisuuden kohtaja ja siten kulttuurille alistainen. Saksalainen diskurssianalyttinen traditio pyrkii antamaan avaimia, joilla ihmiset voivat vapauttaa itsensä kulttuurin ihmiselle luomasta osallistumispakosta.

Olemassaolo voi olla teknisessä, praktisessa tai emansipatorisessa suhteessa vallitsevaan diskurssiin. Tekninen ja praktinen oleminen eivät tuota diskurssien muuttumista ja vaihtelua, koska osallistuva ja vaikuttava väittely on jossain määrin estynyt. Totuus ja sen ehdot on jonkun muun kuin toimijan itsensä määrittämiä. Emansipaatio on sama kuin diskurssin aktiivisen muuttamisen mahdollistuminen. Tämä tarkoittaa sitä, että ihmiset avartuvat huomaamaan todellisuuden luodun luonteen ja alkavat itse muuttaa toimintaa keskustelun avulla toivottuun suuntaan. Diskurssi tapahtuu todellisuuden arvioinnissa, sen eteen tehdyissä toimijoiden tietoisuutta lisäävissä neuvotteluissa.

Tilanteissa, joissa jokaisella on oikeus antaa oma näkökulmansa neuvotteluun, tullaan tietoisiksi todellisuuden luonteesta. Habermasin (1974) mukaan on olemassa diskursseja, jotka ovat jonkun toimijan ulkopuolisen määrittämiä. Näistäkin on neuvoteltu, mutta se on tapahtunut jossakin kollektiivisessa, käytännölle vieraassa instituutiossa. Tällöin ollaan tilanteessa, jossa kulttuuri tuottaa diskurssin ja se on siten ontologisoitunut. Toimijan ulkopuolella ovat organisaatiot, joiden sisäisen logiikan mukaisesti hallinnollisten viranomaisten päättämä valta määrittää sitä, miten käytännöllinen todellisuus muodostuu. Tässä tilanteessa uutta luova diskurssi ei voi mahdollistua, ennen kuin toimijat sekä organisaatioissa että käytännössä tulevat tietoisiksi todellisuudessa tarvittavien normien ja käytänteiden toimijalähtöisestä uudelleen luomisen tarpeesta. Mikäli tämä toteutuu, käytetään staattisen todellisuuskäsityksen diskurssien antamaa tietoa tavoitteellisesti uutta luovassa orientaatioissa ja siirrytään täten emansipatoriseen diskurssiin. Yhteistoiminnallinen diskursiivinen neuvottelu johtaa siihen, miten tämä tilanne luodaan eettisesti toimivaksi. Diskurssi jää

elämään, mutta se muuttaa muotoaan tulevissa neuvotteluissa sen mukaan kuin toimijat sen niissä muovaavat.

Ontologian maailmaa ja ihmistä määrittävät lähtökohtaoletukset asemoituvat tieteen ja käytännön yhdessä elämisen perustelluiksi tekijöiksi, jolloin tutkimus mahdollistaa ihmisen kulttuurisen selviytymisen. Ihminen on vastuullinen siitä, millaisena hän määrittää ontologian ja millä keinoin hän pyrkii kohti parempaa maailmaa ja ihmisen asemaa siinä. Käsitteellisesti nämä ovat toisaalta eettisesti individualistia ja toisaalta ne pohtivat yhteisön moraalialia. Maailma ja ihminen ovat saksalaisessa traditiossa toisiaan tarvitsevia ja täydentäviä työ- ja tutkimustehtäviä. Seuraavassa taulukossa esitetään saksalaista traditiosta analysoitu ontologinen näkemys.

TAULUKKO 12 Saksalaisen tradition ontologia

Traditio	Saksalainen traditio
Ontologia	Ihminen on maailmasta väitteitä esittävä ja näistä neuvotteleva olento. Maailma luodaan sopimuksenvaraisesti kulloistenkin väitteiden ja neuvottelujen yhteydessä syntyneistä kollektiivisista sopimuksista.
Epistemologia	
Metodologia	Diskurssi kommunikoi kulttuurista. Analyysi pyrkii selvittämään sen, mitä diskurssi kommunikoi ja miten tämä tapahtuu.
Merkitys	Väite, hermeneutiikka
Diskurssin käsite	Todellisuuden luonteen tarkastelussa ja siihen vaikuttamisessa syntyvät diskurssit.

4.3.3 Saksalaisen tradition suhde tietoon

Habermas ottaa tuotantonsa alkuvaiheissa (1971; 1974) kannan, että määrittämällä tiedon suhteessa toimintamme laadulliseen ilmenemiseen voimme määrittää kulloisenkin diskurssin epistemologian. Tähän Habermas antaa selkeitä käsitteellisiä välineitä, joiden avulla voidaan analysoida esiin esimerkiksi tieteen tradition luonne ja sen diskursiivinen kehittyminen. Hänen mukaansa diskurssi on yksimielisyyttä selittämisen tavoista. Tieto on diskurssissa sisällöllisesti, että selittämisessä ollaan yksimielisiä toiminnan käsitteestä ja tiedon sisällöstä. Tietomme näistä voidaan ajatella joko sosiaalisena tai ei-sosiaalisena. Näkökulman valinta, joka kietoutuu diskurssiin, voi olla yksittäisen ihmisen vaikutuspiirin ulkopuolella, jolloin se määrittää maailmaa instrumentaalisesti (tekninen ja praktinen diskurssi). Se voidaan nähdä myös sosiaalisissa käytänteissä muotoutuvana (emansipatorinen diskurssi). Teknisessä ja praktisessä diskurssissa epistemologia voidaan diskurssianalyttisesti analysoida esiin tarkastelemalla totuuden käsitettä kussakin diskurssissa.

Totuutta ja tietoa voidaan määrittellä korrespondenssina eli vastaavuutena maailmasta tai koherenssina tai paradigmaattisena soveltuvuutena teknisessä ja praktisessä diskurssissa. Sosiaalisesti väritynyt näkemys ilmenee pragmaattisena tai diskursiivisena totuutena emansipatorisessa diskurssissa. Totuus ja tiedonkäsitteet määräytyvät saksalaisessa diskurssianalyysissä sen mukaan, ajatellaanko tiedon olevan ihmisen hallinnassa vai sijoittuuko se yksittäisen ihmisen vaikutuspiirin ulkopuolelle. (Huttunen ym. 1999.)

TAULUKKO 13 Saksalaisen tradition epistemologia

Traditio	Saksalainen traditio
Ontologia	Ihminen on maailmasta väitteitä esittävä ja näistä neuvotteleva olento. Maailma luodaan sopimuksenvaraisesti kulloistenkin väitteiden ja neuvottelujen yhteydessä syntyneistä kollektiivisista sopimuksista.
Epistemologia	Diskurssi syntyy vuorovaikutuksessa, jossa tieto on toiminnan suuntaamisessa tarvittavaa sosiaalista ainesta. Ihmisellä on oikeus luoda oma tietonsa, jota hyödynnetään yhteisön etujen mukaisesti.
Metodologia	Diskurssi kommunikoi kulttuurista. Analyysi pyrkii selvittämään sen, mitä diskurssi kommunikoi ja miten tämä tapahtuu.
Merkitys	Väite, hermeneutiikka
Diskurssin käsite	Todellisuuden luonteen tarkastelussa ja siihen vaikuttamisessa syntyvät diskurssit.

4.3.4 Saksalaisen diskurssianalyysin tutkimusmenetelmä

Habermasin (1984) keskeinen vaatimus diskurssille on, että se voi ilmetä vain ympäristössä, jossa vapaa asioihin vaikuttaminen on mahdollista. Diskurssianalyysille tämä tarkoittaa sitä, että diskurssi on määritettävä ympäristönsä kautta ja sen kuvauksen kanssa. Habermas (esim. 1974) antaa diskurssianalyttiselle menetelmälle käsitteellisiä välineitä ensiksikin siihen, miten ympäristö ja siinä toimivien ihmisten tiedonkäsitysten analyttinen tarkastelu voi mahdollistaa diskurssien muotoamisen. Toiseksi Habermas liittää teorian ja käytännön yhdessä toimivaksi kokonaisuudeksi. Diskurssianalyysi on sidoksissa toiminnan kannalta tärkeään tietoon siten, että diskurssin analyysin tehtävä on tiedon lisääminen toimintaa hyödyttävällä tavalla.

Tutkimusmenetelmä (ks. taulukko 14) kiinnittää itsensä sosiaaliseen toimintaan. Se on kiinnostunut ihmisten ylläpitämisestä ja tuottamista käytännöistä. Tutkija tarkastelee toimintaa ja jäsentää siinä esiintyviä diskursseja. Tavoitteena on, että toimijat tulevat tällä tavoin tietoiseksi todellisuuden luonteesta sekä kyvystään olla vaikuttamassa siihen, millaiseksi todellisuus heidän toimintansa vaikutuksesta muotoutuu. Tutkija kuvaa toiminnan eri elementtejä ja jäsentää niitä. Tätä tietoa reflektoidaan toimijoiden kanssa. Heillä on oikeus esittää väitteitä diskurssineuvotteluun. Tutkimusmenetelmä pitää sisällään ajatuksen, että todellisuutta ja toimintaa voidaan suunnitelmallisesti muuttaa ja arvioida. Siksi tutkimusote sisällyttää itseensä erilaisia moraalisesti parempaa todellisuutta tavoittelevia interventioita. Tutkimus kuvaa näiden tuottamaa toimintaa ja analysoi toiminnassa muotoutuvan diskurssin vaikuttavuutta. Toimijat määrittelevät itse esittämiensä arviointien kautta diskurssin pätevyyden. Tutkija tekee itsensä tarpeettomaksi silloin, kun toimijat ottavat itse haltuunsa todellisuutensa luovan, sosiaalisten tarpeiden mukaisen muuttamisen. Ihmiset ovat silloin saavuttaneet emansipaation.

TAULUKKO 14 Saksalaisen tradition tutkimusmenetelmä

	Saksalainen traditio
Ontologia	Ihminen on maailmasta väitteitä esittävä ja näistä neuvotteleva olento. Maailma luodaan sopimuksenvaraisesti kulloistenkin väitteiden ja neuvottelujen yhteydessä syntyneistä kollektiivisista sopimuksista.
Epistemologia	Diskurssi syntyy vuorovaikutuksessa, jossa tieto on toiminnan suuntaamisessa tarvittavaa sosiaalista ainesta. Ihmisellä on oikeus luoda oma tietonsa, jota hyödynnetään yhteisön etujen mukaisesti.
Metodologia	Diskurssi kommunikoi kulttuurista. Analyysi pyrkii selvittämään sen, mitä diskurssi kommunikoi ja miten tämä tapahtuu.
Merkitys	Väite, hermeneutiikka
Diskurssin käsite	Todellisuuden luonteen tarkastelussa ja siihen vaikuttamisessa syntyvät diskurssit.
Diskurssin ilmeneminen	Miten ihmiset keskustelun ja tieteen tarjoamien jäsennysvälineiden yhteisvaikutuksessa pääsevät sopimukseen todellisuuden muuttuvasta luonteesta.
Tutkimusmenetelmä	Diskurssi on olemassa vain ympäristössä, jossa toimijoiden (vapaa) ilmaisu ja vaikuttaminen diskurssiin on mahdollinen. Tutkija jäsentää diskurssin olemassaolon ehtoja ja jäsentää sen toteutumisen vaikuttavuutta ja luo diskurssia yhdessä toimijoiden kanssa.

4.3.5 Aineisto ja sen analyysi

Saksalaiselle traditiolle ominainen aineisto on joko tutkijan tai toimijoiden tuottamaa toiminnan kuvausta tai muuta sellaista aineistoa, jonka avulla voidaan tuottaa toiminnan kuvausta analyysiä varten. Tällaisia ovat esimerkiksi kuvanauhat, haastattelut, toimintaa ohjaavat asiakirjat ja toimijoille tehdyt kyselyt. Toiminnasta kerätty aineisto tarvitsee tuekseen sitä koherentisti selittävän teollisen aineiston.

Saksalainen traditio antaa diskurssianalyysille kaksi funktiota. Toinen on todellisuudessa esiintyvän tiedon analysoiminen ja toinen sen hyödyntäminen todellisuuden muotoamisessa. Saksalainen traditio poikkeaa tiedonkäsitykseltään muista traditioista, koska siinä korostetaan tiedon hyödyllisyyttä käytännölle. Tieto on olemassa siksi, että sillä hyödynnetään käytäntöä – myös uusia parempia käytänteitä luotaessa. Tässä funktiossa on tiedolla siis tehtävänä

- käytännön palveleminen,
- tieteen ja käytännön yhdistäminen,
- uusien todellisuuksien luominen ja selittäminen.

Diskurssianalyttinen tutkimus on kiinnostunut sosiaalisesta todellisuudesta silloin, kun yhteisön katsotaan pyrkivän käyttämään keinoja hallita itse oman sosiaalisen todellisuutensa luomista. Tämä on teoreettisin jäsennysvälinein tapahtuvaa toimijoita herättelevää aktivointia muutokseen tai heidän aloitteestaan lähtevää muuttunutta toimintaa, jossa toimijat ottavat itse vallan muovata oman todellisuutensa. Diskurssianalyttinen tutkimus jäsentää ja analysoi yhteisesti hyväksytyjä interventioita ja näiden tuottamia kokemuksia sekä toiminnassa tapahtuvaa neuvottelua pätevästä diskurssista. Toiminta tapahtuu kollektiivisesti intressilähtöisesti ja näillä olisi oltava tavoitteena paremmin toimiva yhteisö. Se on keskustellen hyväksynyt omat norminsa ja siten tuottanut itse käsityksensä todellisuuden luonteesta. (Ks. Suojanen 2000.)

Saksalainen traditio paradigmana

Seuraavassa taulukossa esitetään edellä analysoitu saksalaisen diskurssianalyysin tutkimusmenetelmä paradigmana.

TAULUKKO 15 Saksalainen diskurssianalyysi

Traditio	Saksalainen traditio
Ontologia	Ihminen on maailmasta väitteitä esittävä ja näistä neuvotteleva olento. Maailma luodaan sopimuksenvaraisesti kulloistenkin väitteiden ja neuvottelujen yhteydessä syntyneistä kollektiivisista sopimuksista.
Epistemologia	Diskurssi syntyy vuorovaikutuksessa, jossa tieto on toiminnan suuntaamisessa tarvittavaa sosiaalista ainesta. Ihmisellä on oikeus luoda oma tietonsa, jota hyödynnetään yhteisön etujen mukaisesti.
Metodologia	Diskurssi kommunikoi kulttuurista. Analyysi pyrkii selvittämään sen, mitä diskurssi kommunikoi ja miten tämä tapahtuu.
Merkitys	Väite, hermeneutiikka
Diskurssin käsite	Todellisuuden luonteen tarkastelussa ja siihen vaikuttamisessa syntyvät diskurssit.
Diskurssin ilmeneminen	Miten ihmiset keskustelun ja tieteen tarjoamien jäsenysvälineiden yhteisvaikutuksessa pääsevät sopimukseen todellisuuden muuttuvasta luonteesta
Tutkimusmenetelmä	Diskurssi on olemassa vain ympäristössä, jossa toimijoiden (vapaa) ilmaisu ja vaikuttaminen diskurssiin on mahdollinen. Tutkija jäsentää diskurssin olemassaolon ehtoja ja sen toteutumisen vaikuttavuutta ja luo yhdessä toimijoiden kanssa diskurssia.
Aineisto	Käytännön ja tieteen keskusteluja ilmentävät materiaalit; tekstit; kuvanauhat; kirjoitetut toiminnan kuvaukset; ihmisten luomat toimintaa suuntaavat asiakirjat ja muut toiminnan ilmentäjät.
Analyysi	Tutkija kerää ihmisten toiminnasta tietoa, jota hän kuvaa kielellisesti raportissaan. Tutkija analysoi tätä kokonaisuutena hahmotellen sen tietoa sisältäviä elementtejä. Tutkija voi yhdessä toimijoiden kanssa luoda kehittämissuunnitelmia ja toteuttaa ja arvioida muuttunutta toimintaa edellä kuvatuin menetelmin. Hän voi myös tutkia ulkopuolisenä tutkijana joko olemassa olevaa toimintaa tai sen muuttamista.
Tulkinta	Tulkinta tapahtuu toiminnan tiedonmuodostuksen ehdoilla. Avainsanat: toiminnan kuvauksen analyysi, intressi, reflektio

4.3.6 Esimerkki saksalaisen diskurssianalyysin jäsenyyksestä

Seuraava, taulukon 16 esimerkki havainnollistaa saksalaisen diskurssianalyysin tapaa tarkastella inhimillistä toimintaa tieteen antamin jäsenysvälinein. Analyysin tavoitteena on tilanne, jossa diskursiivisuus voi toteutua ja ihmiset alkavat ottaa haltuunsa todellisuutensa luomisen prosesseja. Saksalainen diskurssianalyysi perustuu Habermasin tutkimusten värittämänä kahteen periaatteen, joista toinen liittyy siihen, mikä tehtävä diskurssilla on, ja toinen siihen, mikä tehtävä tieteellä on inhimilliselle toiminnalle. Nämä periaatteet esitetään tiivistäen seuraavassa:

Habermasilainen käsitys diskurssista vaatii käytännön ja teorian läsnäoloa, jotta diskurssien kanssa työskentely olisi ensinkään järkevää. Teoria ja käytäntö ovat olemassa toimintatapoina, joiden laadullista tarkkailua aktiivisesti käytännöstä kiinnostunut tiede hyödyntää omassa tiedon muodostuksessaan. Saksalainen diskurssin käsite tarkoittaa keskustelua, jossa väitteitä esittämällä tarkistetaan käytäntöä koskevien sosiaalisten normien pätevyyttä. Diskurssit voidaan analyttisen jäsentämisen avulla määritellä sijoittuvaksi erilaisiin tiedon käsitysten kategorioihin. Todellisuuden ja ilmiöiden parempi ymmärtäminen mahdollis-

tuu diskurssianalyysin tuottaman ontologian ja epistemologian tunnetuksi tekemisen kautta (Habermas 1984). 1980-luvulla Habermas kehitteli edelleen diskurssin käsitettään ja sen analyysiä osana oikeuslaitosta sekä jatkoi muuttuvan maailman tarkastelua toimintatutkimuksen kanssa. Näistä nousee esiin uusi *diskurssin käsite, joka liittyy väitteeseen ja toimijoiden aktiiviseen osallistumiseen siihen keskusteluun, jossa aktuaalinen diskurssi määritellään*. Diskurssi luodaan saksalaisessa traditiossa *aktiivisesti toimijoiden kanssa*. Jokaisella diskurssikeskusteluun osallistuvalla on oikeus vaikuttaa esittämällä väitteitä siitä, millaiseksi toimijajoukon diskurssi muodostuu. Tiede tutkiessaan diskursseja jäsentää käytännössä esiintyviä diskursseja.

TAULUKKO 16 Esimerkki saksalaisesta diskurssianalyysistä

Saksalainen diskurssianalyysi	Tekninen taso	Praktinen taso	Diskursiivisuus Emansipatorinen taso →
Käsitys maailmasta ja ihmisestä	Käsitys todellisuudesta on se, mitä voidaan aistia. Se löytyy tutkittavasta kohteesta. Ihminen on toiminnan kohde.	Todellisuus on ensin järjestäytyntä tietoa ja myöhemmin myös ihmisen kokemus siitä.	Totuus on vastuullista ja käytännöllistä tietoa, joka pyrkii kuvaamaan toimintaa ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Ihminen luo todellisuutta omalla toiminnallaan.
Tiedonintressi Diskurssi	Tekninen. Tieto siitä, mitä on olemassa on määrällistä ja sen määrä lisääntyy lineaarisesti.	Praktinen. Tieto kuvaa liikettä ja muutosta. Tieto on irrallaan ympäristöstä.	Emansipatorinen. Tieto pyrkii selvittämään ilmiöitä perusteellisesti ja selittäen. Vastuullisuus tiedosta korostuu.
Tutkimuskysymysten muoto	Mitä? Mikä?	Mikä? Mitä? Miten? Millainen?	Edellisten lisäksi myös Miksi? Mitä varten? Minkä vuoksi? Millaiseksi?
Tiedonhankintatapa Aineisto	Havainnot järki-vaikutelman perusteella. Määrällinen tiedonhankinta-paljous lisää totuuden arvoa.	Tietoa hankitaan syy- ja seuraussuhteiden sekä maailman muuttumista selvittämään. Se voi olla myös laadullista ja tulkinnallista.	<i>Tietoa hankitaan toiminnassa</i> . Tiedonhankintatavoissa käytetään luovuutta ja niistä muodostuu innovaatioita. Tulkinnallisuus keskeistä. Monitieteisyys ja monimetodologisuus.

Diskurssianalyysi liittyy Habermasilla tieteen eettisen tehtävän yhteyteen, jonka mukaan tiede on olemassa käytäntöä ja parempaa elämää varten. Näkemykseen vaikuttaa se, että humanistisuus tulee hänen töihinsä kahta kautta: saksalainen traditio on saanut juurensa edellisen murroksen humanistisesta Frankfurtin koulusta ja Habermasin tuotanto ajoittui postmodernin murroksen humanistisuuden heräämisen aikoihin. Habermasille ”korkein” diskurssi on esteettis-eettinen diskurssi, joka pohjaa antiikin kolmeen hyveeseen: hyvyyteen, kauneuteen ja totuuteen. Totuusteorioiden jäsentely moraaliskäytännössä on olennainen osa Habermasin diskurssianalyysin käsitettä. Habermasille tiede ja diskurssi ovat olemassa siksi, että osallistuva ja luova ihminen voi pyrkiä kohti korkeampia käytännön arvoja. Hänen ansiosta diskurssi-

analyysi on saanut transsendentaalisen vivahteen, joka varsinkin sen toiminta-tutkimuksen haarassa on silmiinpistävä.

Diskurssianalyysin tulisi toteutua edellä kuvattujen periaatteiden vallitessa. Tutkija analysoi toimintaa ja diskurssianalyysin kykyä tavoittaa ihmisten vaikuttamismahdollisuuksia diskurssiin. Tutkimus pyrkii tilanteeseen, jota kuvataan taulukon 16 sarakkeessa äärimmäisenä oikealla. Kaksi ensimmäistä saraketta ovat välineitä saavuttaa tavoiteltava diskurssi. Habermasilaisittain ne nähdään välivaiheena, joihin vaikuttamalla diskursiivisuus yhteisössä alkaa toteutua.

4.4 Diskurssianalyysin kolme traditiota

Metodologisen tarkastelun lähtökohta oli, että vaikka diskurssianalyttisillä traditioilla on metodologista yhtenevyyttä, ne poikkeavat käsityksissä siitä, millaisena diskurssi ja sen analyysimenetelmä ymmärretään. Tätä perusteltiin sillä, että diskurssianalyttisen tieteen traditioiden muotoutuminen tapahtui alun perin eri paikoissa. Erilaisilla diskurssi-sanon merkityksillä on ollut vaikutuksensa sille, että diskurssi alkoi kommunikoida eri traditioissa toisistaan poikkeavissa konteksteissa. Tästä seurasi se, että diskurssianalyysia alettiin tehdä kussakin syntykodissa erilaisten menetelmien avulla. Tiivistäen tutkimusmenetelmien ominaislaatu on seuraavanlainen:

- anglo-amerikkalainen traditio tutkii diskurssien ilmenemistä ja muotoutumista ennalta määriteltynä ilmiönä vuorovaikutuksessa,
- ranskalainen traditio kulttuurissa tapahtuvaa diskurssien tuotantoa
- saksalainen traditio ihmisten toiminnassa esiintyviä tai muotoutuvia diskursseja.

Diskurssianalyttisen tutkimuksen kolme eri syntykotia antavat traditioista nousevien diskurssiteorioiden analyysissä omanlaisensa käsitykset diskurssista, sen ilmenemisestä ja diskurssien syvempien tasojen määrittelyistä. Eri lähestymistapojen perusteella diskurssianalyysi voi olla eri tavoin kiinnostunut kulttuurista ja ihmisestä siinä. Ihmiselle itselleen syntyy kussakin traditiossa erilainen rooli suhteessa diskurssin syntymiseen ja sen ylläpitämiseen kulttuurisesti. Metodologiaan liittyvänä kontribuutiona eli analyysin johtopäätöksenä voidaan todeta, että diskurssianalyysin kolme traditiota yhtenevät metodologisesti, mutta ne ovat eriytyneet analyysin muilta osin merkittävästi toisistaan.

Seuraavassa taulukossa 17 esitetään analysoidut kolme diskurssianalyysin koulukuntaa paradigmoina.

TAULUKKO 17 Kolme erilaista diskurssianalyysiä

Traditio	Anglo-amerikkalainen traditio	Ranskalainen traditio	Saksalainen traditio
Ontologia	Ihminen on kulttuurista puhuva ja siitä kuuleva olento. Todellisuus paljastetaan suhteessa olevaan.	Ihminen on kulttuurin voimien alainen. Maailma luodaan kulttuurin produktiossa, joka on ominainen kulttuurin logiikalle.	Ihminen on maailmasta väitteitä esittävä ja näistä neuvotteleva olento. Maailma luodaan sopimuksenvaraisesti kulloistenkin väitteiden ja neuvottelujen yhteydessä syntyneistä kollektiivisistä sopimuksista.
Epistemologia	Tieto on kulttuurisen toimijan sosialisatiossa omaksumaa varantoa, jonka avulla hän on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Kulttuurinen tieto sisältyy diskursseihin, joiden olemassaoloa voidaan tutkia jäsentämällä puheen kulttuurista merkittävyyttä.	Tieto on sisään rakentuneena yhteiskunnallisiin käytänteisiin. Kulttuurinen tieto synnyttää jatkuvasti elävää voimaa, joka tuottaa yhteiskunnan muuttumista. Tieto säilyy yhteiskunnan muistissa ja nousee tarvittaessa esille kulloisissakin konteksteissa.	Diskurssi syntyy vuorovaikutuksessa, jossa tieto on toiminnan suuntaamisessa tarvittavaa sosiaalista ainesta. Ihmisellä on oikeus luoda oma tietonsa, jota hyödynnetään yhteisön etujen mukaisesti.
Metodologia	Diskurssi kommunikoi kulttuurista. Analyysi pyrkii selvittämään sen, mitä diskurssi kommunikoi ja miten tämä tapahtuu.		
Merkitys	Keskustelu	Tarinan historiallinen muotoutuminen, käytännöt	Väite, hermeneutiikka
Diskurssin käsite	Keskustelussa syntyvät diskurssit	Kulttuurin muotoutumisessa syntyneet diskurssit	Todellisuuden luonteen tarkastelussa ja siihen vaikuttamisessa syntyvät diskurssit
Diskurssin ilmeneminen	Miten ihmiset keskustelun kuluessa tulevat jäsentäneeksi diskursseja s.o. ilmaisevat vallitseva kulttuuria ja sen luonnetta.	Miten ihmiset ovat jäsentäneet maailman tekstien ja muiden kulttuuristen ilmentäjien yhteisvaikutuksessa.	Miten ihmiset keskustelun ja tieteen tarjoamien jäsenvälineiden yhteisvaikutuksessa pääsevät sopimukseen todellisuuden muuttavasta luonteesta.
Tutkimusmenetelmä	Ihmiset ovat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja tässä toiminnassa kieli sisältää diskursseja tuottavat ainekset, jotka voidaan kulttuurin tuntemisen kautta analysoida näkyviksi. Tutkija tunnistaa kulttuurintuntemuksen avulla diskurssin ja siihen liittyvät merkitykset.	Kulttuuri tuottaa inhimillisen olemisen tavat kussakin aika- ja paikkakontekstissa. Näiden sisältämien aineiden toisiinsa kietoutuminen eli diskurssi voidaan päätellä eri aineistolähteiden antamaa informaatiota yhdistelemällä. Tutkija päätelee aineistonsa antamien väitteiden sisällä diskurssin laadulliset kokonaisuudet ja analysoi niiden vaikuttavuutta.	Diskurssi on olemassa vain ympäristössä, jossa toimijoiden (vapaa) ilmaisu ja vaikuttaminen diskurssiin on mahdollinen. Tutkija jäsentää diskurssin olemassaolon ehtoja ja sen toteutumisen vaikuttavuutta. Tutkija luo toimijoiden kanssa yhdessä diskurssia.

TAULUKKO 17 jatkuu

TAULUKKO 17 jatkuu

Aineisto	Keskustelut, puheet ja muut sosiaaliset tapahtumat, jotka inskriptoidaan tekstimuotoon.	Kulttuurin ilmentäjät: Tekstit, ääninauhat, kuvanauhat, erilaiset kulttuurisia normeja ilmentävät käyttäytymisen muovaajat, liikennejärjestelyt, ym.	Käytännön ja tieteen keskusteluja ilmentävät materiaalit: Tekstit, kuvanauhat, kirjoitetut toiminnan kuvaukset, ihmisten luomat, toimintaa suuntaavat asiakirjat ja muut toiminnan ilmentäjät.
Analyysi	Tutkija kerää puhuttua tai muuten sosiaalisessa vuorovaikutuksessa esitettyä (kielellistä) materiaalia aineistoksi. Hän identifioi instrumentaalisesti aineistosta sen sisältämiä kielellisiä merkittävyksiä. Analyysi tapahtuu kielen sisältämien viestien sisällä ja näiden ehdoilla.	Tutkija kerää erilaisia kulttuuria organisoivia lähteitä ja analysoi näiden yhteisvaikutusta. Analyysi voi rakentaa joko vaikuttavuuden struktuuria / tai (sen) vaikuttavuuden strategioita. Analyysi tuottaa tulokseksi diskurssin muotoutumisen kuvauksen.	Tutkija kerää ihmisten toiminnasta tietoa, jota hän kuvaa kielellisesti raportissaan. Tutkija analysoi tätä kokonaisuutena hahmotellen sen tietoa sisältäviä elementtejä. Tutkija voi yhdessä toimijoiden kanssa luoda kehittämissuunnitelmia, toteuttaa ja arvioida muuttunutta toimintaa edellä kuvatusti. Hän voi tutkia myös ulkopuolisenä joko olemassa olevaa toimintaa tai sen muuttamista.
Tulkinta	Tulkinta tapahtuu puheen logiikan ehdoilla. Avainsanat: lingvistiikka, langue - la parole (parolesta ja languesta ks. tarkemmin Sintonen 1999).	Tulkinta on päättelevää ja tapahtuu tekstin ja kulttuurin muotoutumisen ehdoilla. Avainsanat: kritiikki, strukturi, strategia.	Tulkinta tapahtuu toiminnan tiedonmuodotuksen ehdoilla. Avainsanat: toiminnan kuvauksen analyysi, intressi, reflektio.

5 TUTKIMUSONGELMIEN MUOTOILEMINEN

Tarkastelen tässä luvussa diskurssianalyyttistä tutkimusongelman asettelua ja traditioiden kiinnittymistä tieteen filosofian keskusteluihin edellä esitetyn tutkimustraditioiden analyysin perusteella. Diskurssianalyyttisten traditioiden tuottamat johtopäätökset vaikuttavat siihen, millaisessa orientaatiossa inhimillistä todellisuutta voidaan kussakin traditiossa tutkia.

Diskurssianalyyttinen metodologia mahdollistaa mitä-, miten- ja miksi-kysymysten esittämisen tutkimuskohteesta ja aineistosta. Diskurssianalyyttisen tradition valinta vaikuttaa siihen, missä funktiossa nämä kysymykset esitetään ja mitä tutkimus voi kysymysten esittämisen myötä tavoitella. Käsitteet todellisuudesta ja ihmisestä vaikuttavat nimittäin käsityksiin tiedon tehtävästä toiminnalle. Tieto voi olla joko todellisuuteen pakottavaa tai käsityksiä todellisuudesta reflektoiden muodostavaa. Tutkimuskysymysten asettaminen ja näille tyypillisten diskurssiteorioiden valinta kiinnittävät tutkimuksen eri tieteenfilosofisiin linjoihin. Diskurssiteoria ilmaisee itseään kolmessa traditiossa ja niiden menetelmien erilaisuuden vuoksi kolmessa eri filosofisessa koulukunnassa.

5.1 Kiinteät ja muuttuvat diskurssit analyysissä

Ontologiaan ja epistemologiaan liittyvät eroavuudet antavat diskurssianalyyttiselle tutkimukselle kaksi erilaista orientaatiota. Tutkimus voi olla orientoitunut joko tutkimaan olemassa olevaa maailmaa tai luomaan sitä diskurssianalyyttisessä orientaatiossa. Orientaation valinta riippuu siitä, määritelläänkö diskurssianalyysissä maailma olemassa olevaksi vai muuttuvaksi. Staattisen ontologian omaavalla diskurssianalyyttisellä metodologialla kerrotaan, millainen maailma on. Tämä vastaa anglo-amerikkalaisen tradition käsitystä todellisuuden luonteesta. Toiminnallisen tietokäsityksen tuottaman ontologian avulla diskurssianalyyttisessä tutkimuksessa kuvataan sitä, miten maailmasta saatava tieto muuttuu diskurssien muovautumisen takia. Saksalainen ja ranskalainen traditio sisällyttävät itseensä tämänkaltaisen todellisuuskäsityksen. Ihmisen suhteelle todellisuuteen tämä tarkoittaa joko passiivista olemassa olevaan maailmaan

sopeutumista tai sille vastaisesti aktiivisesti muuttuvassa maailmassa toimivaa ihmistä. Nimitän staattista lähestymistapaa ontologisoituneeksi diskurssianalyysin perustaksi ja luovaa tutkimusorientaatiota episteemiseksi diskurssianalyysin perustaksi. (Ks. Juhila 1999a; 163, 168.)

Ontologisoituneen diskurssianalyysin perusta on lähinnä anglo-amerikkalaista traditiota, joka tutkii aktuaalista puhetta ja keskustelua tavoitteenaan löytää siitä ilmenevät kulttuuriset merkittävyydet. Tällöin oletetaan, että tietty kulttuuri on saanut ontologian, joka voidaan löytää valitun metodologian avulla ja siten selittää inhimillisen vuorovaikutuksen sisältämää merkittävyyttä, sen episteemisyttä kulttuurille. Episteeminen diskurssiperusta voi aluksi olla kiinnostunut siitä, miten toimijat ovat ontologisoineet kokemansa todellisuuden. Se voi ranskalaisittain kuvata ilmiön muuttumista ajan saatossa. Saksalainen diskurssianalyysi kuvaa sitä, millaisia välineitä ihmisillä on käsittää todellisuuden luonne sekä tämän jälkeen sitä, miten ihmiset mahdollistavat muutoksia todellisuuden luonteessa. Tällainen diskurssianalyysi voi kuvata esimerkiksi työssä oppimista tai opetuskokeilun etenemistä. Episteeminen diskurssianalyysi tuottaa toiminnan aikana muuttuvan tai syntyvän diskurssien kuvauksen. Tieto olemassa olevasta todellisuudesta syntyy toiminnassa, ja tätä tuottamista tarkastellaan diskurssianalyttisesti. Toisin sanoen ontologia määritellään ja luodaan toiminnan analyysissä eli tieto luo ontologian. Staattisessa orientaatioissa ontologia vastaavasti määrittelee epistemologian.

Jos tarkastellaan eri traditioiden tapaa määrittää ontologian ja epistemologian välistä suhdetta, huomataan, että kaikki traditiot poikkeavat toisistaan. Ranskalainen rakentaa kuvia diskursseista ja niiden muotoutumisen prosesseista ja tulee loppupäätelmään, jonka mukaan diskurssien muotoutumisen lopputulos siirretään eteenpäin ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Tämän yläpuolella ovat yhteiskunnan ohjauksessaan käyttämät menetelmät ja strategiat. Ihminen on siis alisteinen kulttuurille, vaikka tieto diskurssista muodostuukin toiminnassa. Tätä toimintaa ei kuitenkaan yksittäinen toimija muovaa, vaan hän kohtaa jo ontologisoituneen todellisuuden. Anglo-amerikkalainen traditio ottaa lähtökohdaksi ranskalaisen tradition lopputuleman, inhimillisessä vuorovaikutuksessa siirtyvän diskurssien tutkimuksen. Se on puhtaasti ontologisoitunut maailman ja ihmisen sen passiivisena tuottajana. Saksalaisella traditiolla on mahdollisuus etenkin luovan ihmiskuvan mukaiseen episteemiseen diskurssianalyysiin, jos tosin sekin pitää tärkeänä ontologisoituneiden diskurssien saatamista ihmisten tietoisuuteen. Episteemisessä lähestymistavassa ontologisoituneiden diskurssien esiin analysointi, toisin sanoen niiden tutkiminen, ovat välivaihe, jolloin ihmiset tulleessaan tietoisiksi passiivisesta roolistaan todellisuuden kohtajana, voivat ottaa diskurssien välineellisen maailman haltuunsa ja tuottaa uusia todellisuuksia. Tässä lähestymistavassa ihminen alkaa luoda uutta kulttuuria ja on ontologisesti diskurssin yläpuolelle asettuva olento. Samalla epistemologian luonne muuttuu. Se syntyy toiminnallisessa orientaatioissa.

Seuraavassa taulukossa 18 esitetään eri traditioiden mahdollisuudet kuvata ontologisoituneita diskursseja ja niiden kyky osallistua episteemiseen diskurssien tuotantoon.

TAULUKKO 18 Ontologisoituneet ja episteemiset diskurssianalyttiset perustat

Diskurssianalyysi	Ontologisoituneet diskurssianalyysin perustat	Episteemiset diskurssianalyysin perustat
Käsitys maailman luonteesta ja ihmisestä	Ihminen kertoo diskursseissa jo olemassa olevasta maailmasta	Ihminen on maailmaa luova ja tuottaa tavoittelemaansa todellisuutta diskurssien välityksellä
Käsitys tiedosta	Tieto on löydettävissä ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta (anglo-amerikkalainen) tai ihmisten ja maailman välisestä vuorovaikutuksesta (ranskalainen)	Tieto on muuttuvassa todellisuudessa syntyvää ja sen muotoutumisen prosesseja voidaan löytää analysoimalla ihmisten kommunikaatioita ja vuorovaikutusta maailman kanssa.
Diskurssianalyttiset traditiot	Anglo-amerikkalainen traditio. Ranskalainen traditio, jos valitaan ontologisoitunut kulttuurin käsite analyysin kohteeksi.	Ranskalainen traditio, jos asetetaan luova ihminen ihmiskuvaksi. Saksalainen traditio.

Eri traditioista nousee esille kaksi diskurssianalyttisen tutkimuksen ontologian ja epistemologian välistä suhdetta, jotka joko antavat mahdollisuuden muuttuvan todellisuuden analyysiin tai määrittelevät todellisuuden varsin pysyväksi. Näkemykset pakottavat metodologian ottamaan huomioon, että ontologian joustavuus tai joustamattomuus heijastelee itsestään jotakin tutkimusmenetelmään. Aineisto ja sen analyysitapa saavat nimittäin lähestymistapavalintojen mukaan erilaisia värityksiä suhteissa siihen, miten traditioiden keskeinen kiinnostuksen kohde, kulttuuri määrittyy ja asemoituu toimijaan nähden. Kun tutkija haluaa identifioida diskursseja valitsemastaan aineistosta ja valitsee tähän tarkoitukseen sopivan diskurssianalyysin menetelmän, hän joutuu tarkastelemaan aineistoaan suhteessa sen mahdollisuuksiin kuvata eri kohteiden itseään kommunikoivia diskursseja. Mikäli aineisto osoittaa, että siihen piiloutuneet diskurssit ovat jo saaneet ontologisoituneen määrittelynsä, tutkijan on luonnollista valita anglo-amerikkalainen traditio ja sen tutkimusmenetelmä. Jos aineisto on hankittu toiminnassa ja ihmiset ovat tällöin kuvanneet käsityksiään todellisuudesta, syntyy tieto diskurssista saksalaisen tradition tutkimusmenetelmin. Jos taas ollaan kiinnostuneita diskurssin erilaisista ilmenemismuodoista, on ranskalainen traditio tähän käypä vaihtoehto.

Analyysitapaa valittaessa joudutaan ottamaan kantaa siihen, miten ihminen kykenee muuttamaan kulttuuria omalla toiminnallaan. Aineiston käsittelyssä eroavuus näkyy siinä, keskitytäänkö tarkastelemaan jo luotuja kulttuurisia käsityksiä vai ajatellaanko, että toimija tuottaa kulttuuria ollessaan vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Samalla käsitys ympäristöstä eli kontekstista saa erilaisia piirteitä. Se joko on tietynlainen tai tietoa siitä hyödynnetään muutoksessa ja kontekstia muutetaan. Keskeinen lähtökohtia muovaava päätelmä liittyy kuitenkin ihmiskuvaan. Se määrittää, millaisena diskurssianalyysi voi toteutua ja, millaisia aineistoja kulloinkin kannattaa käyttää. Aineistot määräytyvät suhteessa siihen, miten maailmaa näiden avulla produsoidaan. Ihminen on sen mukaisesti joko passiivinen diskurssin ilmaisija tai perusteltua diskurssia tulevaisuusorientaatioissa luova olento. Ihmiskuvalla on siis merkittävä vaikutus tutkimuksessa käytettävälle diskurssin käsitteelle. Lähestymistapaerot pa-

lautuvat aina ilmeisimmälle diskurssianalyttiselle yksikölle asti kuvaukseksi siitä, mitä diskurssin menetelmän tason tapahtuminen edellyttää eli miten diskurssin katsotaan käytännössä muotoutuvan. Diskurssianalyysin eri traditioiden mahdollistamasta todellisuuden paremmasta ymmärtämisestä johtuen siitä on muuntautunut useita uusia tieteellisiä metodologioita, joilla pyritään parantamaan esimerkiksi työnteonmuotoja. Tällaisia diskurssianalyysin jälkeläisiä ovat toimintatutkimus (Action Research) ja sen ruotsalainen keskusteleva työyhteisö -muunnelma (Habermas 1975; Carr & Kemmis 1986; Suojanen 2000; Lahtonen 1999).

Diskurssianalyysin ontologiaan ja epistemologiaan liittyvä joustavuus ja tästä aiheutuva tutkimuksen suhde todellisuuden muuttamiseen voidaan kiittää seuraavaan päätelmään.

Murrosajan metodologiana diskurssianalyysi pyrkii antamaan välineitä, joiden avulla

- ymmärretään paremmin todellisuuden ja inhimillisesti koetun todellisuuden syvempiä merkityksiä avaamalla analyysimenetelmän avulla yhteiskunnassa näkyviä ilmiöitä,
- tullaan tietoisiksi aktuaalisesta kulttuurista ja kehitetään kulttuuria diskurssien luonteen ymmärtämisen avulla. (Habermasin myöhäisempi tuotanto; Carr & Kemmis 1986; ja heidän seuraajansa; Suomessa mm. Suojanen 2000.)

5.2 Diskurssianalyysin yleinen tutkimusongelmien asettelu

Tutkimuskysymysten tai -ongelmien asettelussa on huomioitava, että kolme traditiota jäsentävät eri tavoin todellisuuden luonnetta ja ihmisen asemaa todellisuudessa. Diskurssi voi olla ajallisen ulottuvuuden mukaan joko tässä ajassa itseään ilmaiseva, (historiallisesti) itsensä muotoutumista selittävä tai tulevaisuusorientaatiossa itseään luova.

Jos ollaan kiinnostuneita siitä, miten diskurssi ilmaisee itseään aktuaalisesti, diskurssin paljastaa anglo-amerikkalainen traditio. Tutkimus on tällöin mitä -muotoinen. Tutkimus kuvaa diskurssin suhteen olemassa olevaan todellisuuteen. Ranskalainen traditio valitaan silloin, jos tutkimuksen kiinnostuksen kohteena on aktuaalisen diskurssin ilmenemisen lisäksi selityksen saaminen diskurssin muuttumiselle. Tällöin tutkimusongelman asettelu muotoutuu miten -kysymyksen avulla. Tutkimus tarkastelee, mitä diskurssi on ja miten se on saanut/saa ilmenemisensä. Tutkimus kuvaa kulttuurista diskurssin muotoutumista. (Foucault käytti tarkasteluintressistä nimitystä ilmiöiden genealogia.) Saksalainen traditio on myös kiinnostunut diskurssin muuttumisesta, mutta se haluaa luoda diskurssin toiminnassa. Pyrkinessään kohti diskursiivisia käytänteitä traditio käyttää hyväkseen anglo-amerikkalaisen ja ranskalaisen tradition antamaa tietoa. Se kysyy näiden tutkimuskysymysten tuottaman tiedon herättelemänä myös miksi-kysymyksiä. Ontologia kuvaa vastuullista ihmistä, joka haluaa mitä- ja miten -kysymysten antaman tiedon suuntaamana luoda todellisuuttaan oikeaksi katsomaansa suuntaan. Diskurssi saa muotonsa vain keskus-

teleavassa eli diskursiivisessa ympäristössä.

Saksalainen traditio tarvitsee ainakin jonkun verran avukseen esimerkiksi anglo-amerikkalaisen ja ranskalaisen traditioiden antamaa tietoa. Eri diskurssi-analyysit jäsenyivät saksalaisen diskurssianalyysin tarpeisiin siten, että anglo-amerikkalainen traditio kuvaa analyysin teknisen diskurssin tasoa, ranskalainen sen praktista tasoa ja uutta luovassa orientaatiossa tapahtuva diskurssin analyysi emansipatorista tasoa.

TAULUKKO 19 Kohti diskursiivisia käytäntöjä.

Anglo-amerikkalainen traditio	Ranskalainen traditio	Saksalainen traditio Diskursiiviset käytännöt
Tekninen diskurssi	Praktinen diskurssi	Emansipatorinen diskurssi
Diskurssi ilmaisee aktuaalisesti itseään	Diskurssi ilmaisee itseään historiallisesti muotoutuneena.	Diskurssi hakee selitysvoimansa diskurssista itsestään sekä tästä ajasta että menneisyydestä ja alkaa ilmaista itseään tulevaisuusorientaatiossa
Mitä diskurssi on?	Mitä diskurssi on ja miten diskurssi on muotoutunut?	Mitä diskurssi on, miten se on muotoutunut ja miten sitä voidaan luoda?

5.3 Traditioille ominaiset tieteenfilosofian keskustelut

Diskurssianalyysin kolme erilaista traditiota muodostavat omanlaisensa koulu-kunnat, jotka liittävät tieteenteorioiden analyysin selittämänä itsensä toisistaan poikkeaviin tieteenfilosofiin keskusteluihin. Jokinen ym. (1999) käsittelevät samaa problematiikkaa relativismin ja realismin otsikon alla. Kysymys on kuitenkin kauempaa haettavista tieteen keskusteluista, koska realismi liittyy historiallisesti empirismiin ja relativismi vastaavasti Platonista nousevaan rationalismiin. Anglo-amerikkalainen traditio on kiinnostunut havainnosta, joka on Aristotelesta lähtevä tieteen tapa tarkastella maailmaa. Sen analyysin tueksi kehitetyt instrumentaaliset välineet viestivät tästä varsin selvästi. Tästä huolimatta näyttää siltä, että esim. Jokinen ym. (1999; 63-66) pyrkivät liittämään anglo-amerikkalaiseen diskurssianalyysiin myös Platonista lähtevän realismin tieteen keskustelun. Näin tapahtuu etenkin anglo-amerikkalaisen tradition linjassa, jossa pyritään kuvaamaan diskurssin muotoutumista ajassa. Filosofinen perustelu kiinnitetään kulttuurin muuttumisen ajatukseen, koska diskurssin katsotaan luovan kulttuuria. Tavoitteena tällöin on löytää anglo-amerikkalaiselle traditiolle ontologia, joka vastaisi paremmin muuttuvan maailman kuvauksia. Tieteen keskustelut liittyvät anglo-amerikkalaisessa traditiossa kuitenkin empirismiin. Sille on ominaista staattinen ontologia ja ontologiasta johdettavat käsitykset siitä, miten tieto maailmasta on hankittavissa. Anglo-amerikkalaiselle diskurssianalyysille tämä tarkoittaa sitä, että se on haluton tai ainakin melkoisen kykenemätön näkemään maailmaa muuttuvana. Tämän huomaa selvästi silloin, kun vertaa eri traditioita kokonaisvaltaisesti toisiinsa: Empirismille uskollisena anglo-amerikkalainen traditio käsittelee maailmaa ontologisoituneina

totuuksina (ks. taulukko 17).

Ranskalainen traditio liittyy itsensä Platonista lähtevään rationalismiin, ja se on kiinnostunut sekä havainnosta että järjen antamasta selityksestä sille. Ranskalainen traditio on rationalistinen linjaus, vaikka ihminen onkin siinä vielä todellisuutensa vanki. Tutkimus kuitenkin osoittaa, että tämän todellisuuden ovat ihmiset luoneet, jolloin heille jää käteen järki, jolla jalostaa havaintojaan todellisuudestaan. Rationalismi selittyy ranskalaisen tradition ontologiaa tarkastelemalla. Se kertoo sen, että ihmiset ovat tuottaneet toiminnallaan kulttuurin ja siinä muotoutuvat ilmiöt. Ontologia hyväksyy muuttumisen osana kulttuurin luonnetta. Ranskalaista traditiota on kutsuttu myös emansipatoriseksi, koska se pyrkii tekemään todellisuuden muotoutumisen strategioita näkyviksi diskurssianalyyseissä. Näin käy varsinkin tradition myöhempien edustajien töissä (esim. Bourdieu 1985, 1998 sekä häntä tulkinneet ja Broady 1985, 1994).

Pragmaattinen käsitys maailman luomisesta inhimillisessä sosiaalisessa toiminnassa löytyy saksalaisesta traditiosta. Se mukaan maailma luodaan vastuullisessa orientaatioissa ja tässä toiminnassa pyritään toimimaan eettisesti oikein kanssatoimijoita kohtaan. Pragmaattisuus ja diskursiivisuus ovat saksalaisen tradition totuuden määritteitä, samalla kun ne perustelevat tradition luovan toimijan ontologiaa. Näkemys maailmasta pitää sisällään ajatuksen todellisuuden kahtalaisesta luonteesta. Todellisuus on yhtä aikaa sekä instrumentaalinen että sosiaalinen. Näin nähtynä todellisuudelle tarjoutuu muuttamisen mahdollisuus ja ihminen kohoaa kulloisenkin kulttuurin tietoiseksi luojaaksi – ei vain vallalla olevan kulttuurin kuluttajaksi. Olemassa olevalle todellisuudelle on tieteen kanssa tasavertainen työpari. Tiede tarjoaa ja kehittää käytännölle kokeilevassa orientaatioissa joko uusia tai ennen kokeiltuja välineitä, joiden avulla voidaan jäsentää maailmaa niin, että emansipaatio mahdollistuu. Käytäntö antaa tieteele vastalahjaksi mittaamattomasti toimintamahdollisuuksia. Ihmiset ovat vastuullisia ja reflektioivia olentoja, jotka luovat toiminnallisen orientaationsa inspiroimina maailmaa alati uudeksi omiin ja muiden tarpeisiin soveltuvasti. Diskurssianalyysi mahdollistaa näiden pragmaattisen toiminnan tutkimuksen.

Diskurssianalyyttisillä traditioilla on metodologinen samuus, mutta ne eroavat toisistaan niiden syvemmillä oletuksiltaan ja siten tutkimusmenetelmällisesti. Diskurssianalyysin kolmea traditiota voidaan tarkastella eri koulukuntina, koska ne johtavat eri tieteenfilosofian keskusteluihin:

- Anglo-amerikkalainen traditio empirismiin,
- ranskalainen traditio rationalismiin,
- saksalainen pragmatismiin.

5.4 Diskurssianalyyttisen tutkimuksen arviointi

Diskurssianalyyttiselle tutkimukselle näyttäisi olevan tärkeää koko tutkimusprosessin ja sen eteen tehtyjen valintojen arviointi suhteessa tutkittavan ilmiön erityisyyteen.

Laadullisen tutkimuksen tarpeisiin luodut menetelmäoppaat antavat tietoa ja ohjeita siitä, miten diskurssianalyttiselle tutkimukselle voidaan määritellä erilaisia arvioinnin kriteerejä (esim. Dey 1995; Denzin ym. 1994; Patton 1990; Mason 1996). On yleistä puhua tutkimuksen validiteetista, sen konsistenssista ja koherenssista. Nämä määrittelyt liittyvät itsensä tutkimuksen arviointiin sisäisesti ja ulkoisesti. Sisäinen tarkastelu tehdään tutkimuksen sisällä tehtyjen valintojen arvioimiseksi. Ulkoisin kriteerein tarkastellaan tutkimuksen ja sen ulkoisen todellisuuden välistä suhdetta. Lisäksi tutkimukselle voidaan määrittää sen menetelmällisyyttä koskevia kriteereitä. Tällöin ollaan kiinnostuneita siitä, onko tutkimus toistettavissa tai onko tieto tarkasteltavana olevasta kohteesta kumuloitunut aikaisempiin samoin menetelmin tehtyihin tutkimuksiin verrattuna. Arvioinnin tuloksena tutkimuksella voidaan arvioida olevan pätevyyttä tai luotettavuutta.

Tutkimuksen koherenssilla tarkoitetaan valintojen ja toteutuksen yhtenevyyttä tutkittavan ilmiön tai tutkimuksen ilmaisutavan kanssa. Tätä arvioidaan suhteessa tutkimuksessa asetettuihin tavoitteisiin. (Kyrö 1997; 233-245.) Arviointi voi koskea aineiston ja menetelmän välistä suhdetta tai tutkimuksen sisällä tehtyjä teoriavalintoja (Kyrö 1997; 1999; 149-159). Konsistenssilla tarkoitetaan loogisuutta, joka voi koskea hyvin erilaisia tutkimuksen sisällä tehtyjä valintoja. Tutkimus voi olla konsistentti esimerkiksi metodologian ja tutkittavan ilmiön välisen arvioinnin takia tai tutkimuksen konsistenttiutta voidaan arvioida suhteessa aineiston ja menetelmän väliseen toimivuuteen. Tutkimuksen loogisuus eli konsistenttius voidaan arvioida myös koko tutkimusprosessin osalta. Validiudella puolestaan arvioidaan sitä, onko tutkimus tutkinut sitä, mitä sen on tarkoitus tutkia.

Diskurssianalyttisissä tutkimuksissa tutkimuksen arvioinnit näyttää jäävän silloin tällöin suorittamatta (esim. Erkkilä 2000; Sintonen 1999), tai tutkimuksessa arvioidaan vain sitä, millaisia tuloksia tutkimus tuotti ja mitä valintoja tämän eteen tehtiin (Wahlström 1992; Keso 1999). Arvioinnin poisjättäminen heikentää kuitenkin tutkimuksen ja tutkimusmenetelmän uskottavuutta. Anglo-amerikkalainen diskurssiteoreettinen kirjallisuus korostaa tutkimuksen arvioinnin yhteydessä tulosten kumuloituvuuden merkitystä suhteessa aikaisemmin aiheesta tai samalla menetelmällä tehtyihin tutkimuksiin (Jokinen ym. 1999). Suositus perustuu anglo-amerikkalaisen analyysitavan empiristiseen viestiin ja vahvistaa filosofian pysyvyyttä tässä traditiossa.

Diskurssianalyysin arviointi voi olla vaikeaa, mikäli ei ole tietoinen tutkimussuuntauksen erityisluonteesta. Ainakin kaksi seuraavaa seikkaa tulisi huomioida tutkimuksen arviointikriteeristöä luotaessa:

- Diskurssianalyysi ei pyri osoittamaan, että on olemassa totuus eikä se siten perustelee sitä, puhuvatko ihmiset totta. Siksi sille ei ole olemassa myöskään valhetta.
- Diskurssianalyysin mukaan ihmiset, kulttuuri tai toiminta vain kommunikoivat diskurssia. Se on kiinnostunut siitä, miten diskurssi ilmaisee itseään.

Perinteisesti tutkimuksen arviointiin tarjotut välineet ovat liian kapea-alaisia diskurssianalyysin tutkimukselliseen tarkasteluun. Kun diskurssianalyysi on kiinnostunut etenkin siitä, miten maailma ja ihmiset produsoidaan diskurssin kautta oleviksi, saattavat jotkut arviointimenetelmät olla täysin kestäättömiä kuvaamaan tätä kokonaisvaltaista tutkimusorientaatiota.

Tutkijan on siis ensiksi oltava tietoinen siitä, mitä todellisuus diskurssianalyttisesti tarkasteltuna on ja miten sitä voidaan tutkia. Tämän jälkeen on helpompi tarkastella oman toimintansa tuottavuutta myös arvioinnin yhteydessä. Tutkimukselliset arviointimenetelmät on luotu etenkin määrällistä tutkimusta varten. Ne on sittemmin lainattu tai muunnettu soveltuvasti laadullisen tutkimuksen arviointiin. Siksi ne eivät välttämättä ole diskurssianalyysin lailla kiinnostuneita todellisuuden syvempien määreiden tuottamista vaatimuksista inhimilliselle kulttuurille. Diskurssianalyttisten teorioiden analyysi johdattelee tutkimuksen arvioinnin tarpeellisuutta hyvin kokonaisvaltaiseen suuntaan. Arvioinnin kannalta näyttäisi olevan keskeistä, että tutkija on tutkimuksensa tavoitteita asettaessaan tietoinen seuraavista asioista:

- eri diskurssianalyttisten menetelmien vastaavuudesta tutkimuksensa eteen tekemiinsä valintoihin,
- tutkittavan ilmiön ja valitun diskurssianalyttisen tavan välisestä suhteesta, siis kulloisenkin ilmiön ja sille soveltuvan tutkimusmenetelmän välisestä kokonaisvaikuttavuudesta,
- eri menetelmien tuottamien syvempien tasojen tarkastelun tuottaman tiedon, toisin sanoen kullekin menetelmälle ominaisen ontologian ja epistemologian
- sekä tieteenfilosofisten keskustelujen yhteydestä tutkimuskohteeseen ja asetettuihin tutkimustavoitteisiin.

Diskurssianalyttisten traditioiden analyysi osoittaa, että tutkimuksen arviointi on suhteutettava siihen menetelmäperintöön, jonka kukin traditio tarjoaa. Tutkija tarkastelee tällöin arvioinnin yhteydessä tekemiensä valintojen suhdetta valittuun tutkimusmenetelmään. Tämä on tehtävä siksi, että eri menetelmät tuottavat erilaiset kiinnitykset ilmiön syvemmille tasoille. Tällöin ei olla niinkään kiinnostuneita siitä, mitä valinnan sisältö on, vaan siitä, mikä on sisällön suhde tutkimustraditioon. Esimerkiksi aineistoa arvioidaan suhteessa menetelmän kykyyn käyttää valittua aineistoa. Tutkija arvioi myös omaa toimintaansa suhteina analyysin eri tasojen menetelmästä nousevaan informaatioon. Kyse on tiivistäen siitä, miten hyvin tutkija on tietoinen diskurssianalyttisen traditioiden eri menetelmien erityisyydestä ja kuinka hyvin hän kykenee laittamaan diskurssiteoriat palvelemaan valitsemansa tutkimuskohteen erityisyyttä. Kun jokainen tutkimuksen valinta arvioidaan analyysivälineen jokaisella tasolla, voidaan perustella oma toiminta ja määritellä sen onnistuminen. Tällöin arviointi voi osoittaa kullekin traditiolle ominaisen filosofian toteutumisen. Tutkimuksen tavoitteenasettelu tapahtuu tutkimuksen alussa. Koko tutkimusprosessi arvioidaan tutkimuksen lopussa, jolloin kokonaistoimintaa heijastetaan tutkimuksen tavoitteisiin. Arvioinnin kohteena on tällöin, mitä tehtiin ja miten tehtiin. Arvioinnin kriteerien valinta tuottaa lopulta sen analyysin, millä tutkija kuvaa oman toimintansa ja sen onnistumisen ja vaikuttavuuden suhteessa alussa asettamiinsa tavoitteisiin.

TAULUKKO 20 Diskurssianalyttisen tutkimuksen arviointimatriisi

Arvioitava kohde/ Arvioinnin taso	Aineisto/ Traditio	Diskurssin valinta/ Traditio	Diskurssin identifikaatio/ Traditio	Diskurssi ja muut teorit
Tekninen	Mitä valittiin aineistoksi?	Mitä tutkitaan ja mitä kukin traditio voi tarjota aineiston erityisyydelle?	Mitä diskurssi kuvaa (puhetta, toimintaa, kulttuuria)?	Mitä esiin analysoitu diskurssi tarvitsee selityseurakseen, jotta se asemoituu koherenssissa tutkittavaan ilmiöön ja aikaisempien teorioiden kenttään?
Praktinen	Miten aineisto hankittiin ja miten se esitetään tutkimuksessa?	Miten ja missä tehtävässä diskurssi tapahtuu aineistossa? Millaisia erilaisia diskurssin tapahtumisia eri traditiot tarjoavat suhteessa aineistoon?	Miten diskurssi sisällyttää itsensä maailmaan, ja millaista tietoa se välittää (= analyysitavan arviointi)?	Miten diskurssi jäsenyyt, ja miten eri teorit sen vuoksi voivat kiinnittyä siihen?
Kriittinen	Miksi aineisto valittiin diskurssianalyttisen tutkimuksen aineistoksi?	Miksi aineisto on sopiva valittuun diskurssin käsitteeseen?	Miksi valittu traditio palvelee parhaiten tutkimuskohteelle ominaisen diskurssin erityisyyttä (ontologia ja epistemologia)?	Miksi valinnat tuottavat tutkitavan diskurssin syvempien tasojen tarkastelun, siis mihin filosofiaan kokonaisuuden tarkastelu johtaa?

Mikäli tutkimuksen aineisto tai tarkastelun lähtökohta haastaa tutkijan käyttämään saman tutkimuksen sisällä erilaisia diskurssianalyttisiä menetelmiä, tulisi arvioinnin käsitellä valintoja sekä niiden sisällä että eri menetelmien välisesti. Samalla kun arvioidaan kunkin tutkimusmenetelmän soveltuvuutta kussakin kohteessa, arviointi tulisi ulottaa eri menetelmien välisen arvioinnin kuvaukseksi. Tällöin pohditaan niitä suhteita, joihin erilaisten menetelmien mukaan ottaminen perustetaan. Arviointi perustelee tällöin esimerkiksi aineiston tai ihmiskuvan vaateita olla avaamassa eri kohteissa itseään ilmaisevia diskursseja. Esimerkiksi diskursiivisen tiedon soveltamisen tarve voi olla perustelemassa useiden menetelmien valitsemista ja käyttöä saman tutkimuksen sisällä. Tällöin tutkija arvioi tutkittavien kohteiden tai aineistojen erityisyyttä suhteessa eri diskurssianalyttisistä menetelmistä analysoituun tietoon. Hän suhteuttaa menetelmien sisäisen arvion tutkimuksensa kokonaistavoitteeseen, jolloin eri menetelmien käyttö tutkimuksen osatavoitteiden mukaisesti tulee arvioinnin avulla perustelluksi.

Edellä olevaan taulukkoon 20 on koottu diskurssianalyttisen tutkimuksen arvioinnin matriisi, jonka avulla voi selvittää tutkimuksen eteen tehtyjen valintojen ja valitun tutkimusmenetelmän välisiä suhteita arviointia varten. Ajatus taulukon 20 kaltaiseen ilmiön kriittiseen tarkasteluun on lainattu Ulla Suojaselta (2000), Jürgen Habermasilta (1976) ja Paula Kyrön luennoilta (1999).

6 KASVATUKSEN KÄSITE TRADITIOIDEN DISKURSSSEISSA

Ennen varsinaista yrittäjyyskasvatuksen diskurssianalyysiä tarkastelen, miten kasvatus jäsentyy, on toisin sanoen analysoitavissa valitulla työvälillä eri diskurssianalyttisissä traditioissa. Kasvatuksen käsitteen analyysin tavoitteena on määrittellä valitulle tutkimusaineistolle luokittamisen kriteerit kussakin diskurssianalyttisessä tutkimusmenetelmässä. Edellisessä luvussa esitytetyn analyysin perusteella tutkimusaineistot ovat nimittäin omanlaisiaan kussakin traditiossa. Luku päättyy tutkimuskysymysten muotoilemiseen ja tutkimusaineistojen järjestämiseen diskurssianalyysiä varten.

6.1 Kasvatuksen teoreettinen jäsentäminen

Kasvatustiede syntyi Saksassa 1870-luvulla ja levisi sieltä nopeasti muihin läntisen maailman valtioihin (Bowen 1981; Grue-Sørensen 1961; Iisalo 1989). Sen teoreettinen kehitys on samanlainen kuin muidenkin sosiaalista todellisuutta tutkivien tieteenalojen (edellä mainittujen lisäksi esim. Schellenberg 1988; Kyrö 1997). Alkuvaiheissaan, moderniin murtautumisen yhteydessä, se kuvasi ilmiötä laadullisesti mutta otti modernin ajan myötä käyttöönsä määrälliset tiedonhankinnan keinot. Modernin ajan määrällistä tutkimusta arvostava ajanjakso määritteli sitä edeltäneen laadullisen kuvauksen filosofiseksi kirjoittamiseksi. Tällä ei katsottu modernina aikana voitavan osoittaa tiedon ja totuuden olemassaoloa. (Schellenberg 1988.) Laadullisuus nousi uudelleen tieteen tekemisen välineeksi toisessa, postmodernin murroksessa.

Yrittäjyyskasvatus on saanut alkunsa anglo-amerikkalaisessa kulttuuriperinnössä. Sillä on siellä kaksi eri alueelta lähtökohtaisesti noussutta nimitystä. Näistä Enterprise Education on syntynyt Britanniassa, ja sitä käytetään etenkin siellä. Entrepreneurship Education on vastaavasti amerikkalaisten suosima nimitys yrittäjyyskasvatukselle. Lisäksi käytetään nimitystä Entrepreneurial Learning / Education kuvaamaan yrittäjyyskasvatuksen oppimiseen liittyvää luonnetta. (Erkkilä 2000, 23.)

Kasvatuksen teoreettisessa jäsentämisessä käytetään työvälillä apuna didaktiikka – ja pedagogiikka – termejä. Englannin kielessä didaktiikka ja pedagogia määritellään Webster's Dictionary (2001) selittämänä seuraavasti:

didactic: adj. 1) pertaining to or of the nature of teaching; intended to instruct; expository. 2) morally instructive; perceptive. 3) overly inclined to teach; pedantic.
pedagog: n. 1) a school-master; especially, a pedantic, narrow-minded teacher. 2) In ancient Greece and Rome, a slave who attended children to school *Paidagogos* (Greece).
Pedagogy: n. the science or profession of teaching; also the theory or the teaching of how to teach (Webster's Dictionary 2001.)

Suomen kielessä didaktiikka (kreik. *didaktikos* < *didaskein*, opettaa) tarkoittaa opetusoppia ja kasvatusoppia. Kasvatusoppia tarkoittaa myös kreikankielen sana *paidagogia*. Molempia määreitä käytetään kasvatustieteellisessä kirjoittelussa varsin kirjavasti. Kyrö on asettanut didaktiikan ja pedagogiikan työvälillä hierarkiaan siten, että didaktiikka kuvaa oppimisen järjestelyjä ja pedagogiikka sisällyttää itseensä näiden lisäksi oppimisen. Analyysin kannalta määrittelen didaktiikan oppimistilanteessa esiintyviksi, havainnoitaviksi toiminnoiksi ja pedagogiikan näistä analysoitaviksi lainalaisuuksiksi. Kasvatustieteellisinä käsitteinä nämä ilmiöt eroavat toisistaan siten, että didaktiikka ilmentää itseään nähtävästi, pedagogia on luonteeltaan tulkintaa vaativa. Sen vuoksi pedagogia voidaan määritellä opiksi oppimisesta.

Käytän *pedagogia*- ja pedagogiikka-sanoja synonyymisesti. Tarkoitan niillä samaa asiaa, mutta toivon pedagogia-sanantavan vaikutelman vähemmän autoritaarisesta lähestymistavasta yrittäjyyttä aktivoivan oppimisen ehtojen määrittelyyn kuin pedagogiikka-sanaa käytettäessä tapahtuisi. Pedagogia-käsitettä näkee harvoin käytettävän, eikä sitä esitellä suomen kielen käyttöoppaissa. Minusta pedagogia on sanana joustavampi kuin kantasansa pedagogiikka, eikä siinä kalskahda sellainen jäykkä ennalta ja toimijan ulkopuolelta asetettu järjestelmälle tyypillinen lainomaisuus kuin ehkä pedagogiikka-sanassa saattaa joidenkin mielestä, ainakin omastani, heijastua.

6.2 Kasvatus diskurssianalyttisten traditioiden diskursseissa

Yrittäjyyskasvatus kasvatuksellisenä ilmiönä näyttää saavan erilaisia lähestymistapoja maailmaan ja siten ilmiön olemassaolon mahdollisuuksiin silloin, kun sitä tarkastelee diskurssianalyysin eri koulukuntien valossa. Sama koskee kasvatus-käsitettä. Huomiolla on merkitystä sille, miten yrittäjyyskasvatuksen keskusteluja kannattaa tutkia diskurssianalyttisesti. Seuraava kasvatuksen käsitteen analyysi jäsentää tutkimusaineistot käytettäväksi niille tyypillisissä diskurssianalyysin tutkimusmenetelmissä.

Kasvatus-käsitteen analyysissä työväline kertoo kasvatuksen saamien syvempien määreiden, ontologian ja epistemologian suhteesta kasvatuksen ilmenemiseen, pedagogiaan ja didaktiikkaan. Analyysiväliseen antaman tulkintaperustan avulla didaktiikalla tarkoitetaan oppimisen menetelmää kuvaava tasoa

ja pedagogialla oppimisen metodologian tasoa. Didaktiikalla tarkoitetaan siis sekä oppimisen että opettamisen menetelmiä, ja pedagogia kokoaa toiminnan periaatteet ajatuksessa, kuinka oppimisen näiden perusteella katsotaan tapahtuvan. Paradigma-käsite on tässä yhteydessä kasvatuksen käsite.

6.2.1 Anglo-amerikkalainen diskurssianalyysi kasvatuksen käsitettä jäsentämässä

Anglo-amerikkalainen diskurssianalyysi tuottaa kasvatuksen käsitteeksi kulloisenkin ajan kulttuurisen selityksen antaman tiedon mukaisen toimintatavan. Se on innokas tuottamaan ilmiöille ontologian, koska se on kiinnostunut aktuaalisesta havainnosta. Tämän seurauksena anglo-amerikkalainen kasvatuksen diskurssi ilmaisee sitä, mitä ilmituleva ja vallitseva kulttuuri kulloinkin tahtoo sen olevan. Seuraavassa taulukossa voi verrata anglo-amerikkalaista diskurssianalyysiä paradigmana sekä anglo-amerikkalaisen tradition tuottamaa paradigman perusoletusta kasvatuksesta.

TAULUKKO 21 Anglo-amerikkalaisen diskurssianalyysin kasvatuksen käsite

Anglo-amerikkalainen diskurssianalyysi	Kasvatuksen käsitteen analyysi
Paradigma	Kasvatus ilmentää vallitsevaa kulttuuria.
Kasvatus	

Kasvatuksen suhde todellisuuteen määrittäytyy anglo-amerikkalaisessa diskurssianalyysissä sen mukaan, miten tarkasteltavan kohteen aktuaalinen kulttuurinen käsitys sallii sen ilmetä. Todellisuus on ennalta määritelty. Tästä seuraa, että ilmiöt ovat ennalta kulttuurin määrittämiä. Ihminen on maailmaa havainnoiva olento, jonka on sopeuduttava vallitsevaan todellisuuteen. Kasvatuksen tehtävä on opettaa ihmiset sopeutumaan maailmaan. Tästä muotoutuu kasvatuksen ontologia tarkasteltavassa traditiossa (taulukko 22).

TAULUKKO 22 Anglo-amerikkalaisen diskurssianalyysin kasvatuksen ontologia

Anglo-amerikkalainen diskurssianalyysi	Kasvatuksen käsitteen analyysi
Ontologia	Todellisuus ja ajassa esiintyvät kasvatuksen tarpeet ovat valmiiksi kulttuurin määrittämiä. Ihminen on maailmaan sopeutuva olento. Hän voi sopeutua siihen, koska kasvatus antaa hänelle mahdollisuudet havainnoida todellisuuden sopeutumista vaativaa luonnetta.
Epistemologia	
Paradigma	Kasvatus ilmentää vallitsevaa kulttuuria.
Kasvatus	

Tietoa maailmasta hankitaan siksi, että voidaan sopeutua vallitseviin kulttuuriin oloihin. Koska kulttuuri on määrittänyt ontologian, tieto on jonkun muun kuin kasvavan tai kasvattajan valmiiksi määrittämää. Kasvatus on kulttuurin tarvitsema väline välittää uusille toimijoille kulttuurisesti oikeaksi katsottua tietoa. Kasvatettavalle kasvatus on väline hankkia kulttuurisen selviämisen kannalta tärkeää tietoa. Lisäksi tieto voi olla joko oikeaa tai väärää (ks. kantilai-

nen tietokäsitys: esim. Heikkinen ym. 1999). Oikeasta tiedosta palkitaan ja väärästä rangaistaan. Sopeutumattomuus tarkoittaa kuta kuinkin samaa kuin väärän tiedon omaksuminen. Taulukko 23 kuvaa anglo-amerikkalaisen tradition tuottamaa näkemystä tiedosta, jonka funktio on kulttuuriin sopeutuminen tai sopeuttaminen.

TAULUKKO 23 Anglo-amerikkalaisen diskurssianalyysin kasvatuksen epistemologia

Anglo-amerikkalainen diskurssianalyysi	Kasvatuksen käsitteen analyysi
Ontologia	Todellisuus ja ajassa esiintyvät kasvatuksen tarpeet ovat valmiiksi kulttuurin määrittämiä. Ihminen on maailmaan sopeutuva olento. Hän voi sopeutua siihen, koska kasvatus antaa hänelle mahdollisuudet havainnoida todellisuuden sopeutumista vaativaa luonnetta.
Epistemologia	Kasvatuksen avulla mahdollistetaan tiedon hankkiminen kulttuurista, jotta siihen voidaan sopeutua.
Paradigma	Kasvatus ilmentää vallitsevaa kulttuuria.
Kasvatus	

Kasvatuksen kannalta tärkeä tieto on kulttuurin määrittämää. Tämä tarkoittaa pedagogialle sitä, ettei kasvatettava voi itse määrittää sitä, miten hänen pitää oppimisensa suhteen toimia. Koska tieto on oppijan ulkopuolella, hän voi kuitenkin hankkia sitä havainnoimalla ympäristöään. Kasvatettavan on kuitenkin vaikea tietää sitä, missä ja miten toimimalla tieto on hankittavissa. Siksi kasvatettavan ulkopuoliseksi toimijaksi tarvitaan joku, joka tietää, mitä on oikea ja kulttuurisesti arvokkaaksi määritelty tieto. Ulkopuolinen ihminen voi lisäksi kertoa kasvavalle, miten toimia oikein ja kulttuurisesti hyväksytyllä tavalla. Samalla kasvatettavalle kerrotaan, mikä on kulttuurin toivoma oikea tapa toimia. Kertomatta jää, miksi toinen tapa toimia ei ole niin toivottu. Seuraava taulukko kiteyttää ajatuksen anglo-amerikkalaisen tradition pedagogian käsitteestä.

TAULUKKO 24 Anglo-amerikkalaisen diskurssianalyysin kasvatuksen pedagogia

Anglo-amerikkalainen diskurssianalyysi	Kasvatuksen käsitteen analyysi
Ontologia	Todellisuus ja ajassa esiintyvät kasvatuksen tarpeet ovat valmiiksi kulttuurin määrittämiä. Ihminen on maailmaan sopeutuva olento. Hän voi sopeutua siihen, koska kasvatus antaa hänelle mahdollisuudet havainnoida todellisuuden sopeutumista vaativaa luonnetta.
Epistemologia	Kasvatuksen avulla mahdollistetaan tiedon hankkiminen kulttuurista, jotta siihen voidaan sopeutua.
Paradigma	Kasvatus ilmentää vallitsevaa kulttuuria.
Kasvatus	
Pedagogiikka	Kasvatuksen kohteena oleva saa tietoa kulttuurista havainnoinnin avulla. Se voidaan antaa hänelle, koska joku muu tietää, mikä on oikeaa ja tarpeellista tietoa. Kasvatettava ei voi itse vaikuttaa siihen, miten kasvatus toteutuu.

Kasvatuksen menetelmät, oppimisessa käytettävä didaktiikka, tarvitsevat kahden tyyppisiä toimijoita. Toiset ovat niitä, jotka tarvitsevat kulttuurista tietoa, ja toiset niitä, jotka tietävät, mitä kulttuurinen tieto on ja mistä ja miten toimimalla se on hankittavissa. Näiden toimintojen järjestämisestä syntyvät oppimisen järjestelyt. Kulttuurisen tiedon arvottamisen prosessien ontologioista muodostuvat oppimisen sisällöt. Oppimisen järjestelyt tuottavat hierarkkisen järjestelmän, jossa kulttuurisen tiedon omaavalla on valtaa suhteessa kasvavaan. Ihminen, jolla ei ole tietoa, on alisteinen valtaa pitävälle. Oppimisen sisällöt muodostuvat sen mukaan, mitä kulttuurinen tieto pitää tärkeänä kulloisillekin toimijoille ilmaista itseään. Tärkeä tieto on oikeaa tietoa ja vähemmän tärkeä liki pitäen väärää tietoa. Merkittäväksi tiedoksi valikoituminen tapahtuu sen mukaan, mikä tieto on tärkeää kulttuuriselle sopeutumiselle.

Opetus- ja kasvatusjärjestelyjen hierarkkisuus tuottaa erään lisäpiirteen anglo-amerikkalaisen diskurssianalyysin kasvatusnäkemykseen. Kuriositeettisesti hierarkian olemukseen kuuluu, että aina on olemassa jokin toista ylempi taho. Niinpä sekä opettaja että oppilas ovat kykenemättömiä vaikuttamaan siihen, millaista kasvatusta he kulloinkin tarvitsevat. Tällöin ollaan tilanteessa, jossa oppija tavoittelee koko ajan täydellistyvämpää todellisuutta. Hän joutuu hakemaan ainekset maailmansa täydellistämiseen itsensä ulkopuolelta, koska opettajalla tai kasvattajalla pitäisi periaatteessa olla tämän avaimet hallussaan. Tästä seuraa, että anglo-amerikkalaisen diskurssianalyysin oppimisen järjestelyt kertovat kasvatuksen ihmiskuvasta, että oppija on aina ”vajaa” ja siksi matkalla kohti täydellistymistä. Ajatus saattaa heijastua myös opettajan kokemukseen omasta työstään. Traditiolle ominainen didaktiikka osoitetaan seuraavassa taulukossa.

TAULUKKO 25 Anglo-amerikkalaisen diskurssianalyysin kasvatuksen didaktiikka

Anglo-amerikkalainen diskurssianalyysi	Kasvatuksen käsitteen analyysi
Ontologia	Todellisuus ja ajassa esiintyvät kasvatuksen tarpeet ovat valmiiksi kulttuurin määrittämiä. Ihminen on maailmaan sopeutuva olento. Hän voi sopeutua siihen, koska kasvatus antaa hänelle mahdollisuudet havainnoida todellisuuden sopeutumista vaativaa luonnetta.
Epistemologia	Kasvatuksen avulla mahdollistetaan tiedon hankkiminen kulttuurista, jotta siihen voidaan sopeutua.
Paradigma	Kasvatus ilmentää vallitsevaa kulttuuria.
Kasvatus	
Pedagogiikka	Kasvatuksen kohteena oleva saa tietoa kulttuurista havainnoinnin avulla. Se voidaan antaa hänelle, koska joku muu tietää, mikä on oikeaa ja tarpeellista tietoa. Kasvatettava ei voi itse vaikuttaa siihen, miten kasvatus toteutuu.
Didaktiikka	Oppimisen järjestelyt ovat hierarkkisia siten, että kulttuurisen tiedon omaavalla on valtaa ja ilman sitä olevalla ei ole. Tieto annetaan, ja sen tehtävä on kulttuuriin sopeutuminen.

Anglo-amerikkalainen diskurssianalyysi tuottaa kasvatukselle yleisilmeen, jonka mukaan sen perusta määritellään ajassa esiintyvien ontologioiden mukaan.

Nämä pakottavat kasvatuksen kulttuurin työläiseksi, mutta eivät anna siinä toimiville juurikaan vapautta määritellä, mitä on tarvittava ja käyttökelpoinen kasvatusta. Kasvatussisältöjä ja -menetelmiä ei ole tarpeen eikä mahdollistakaan reflektoida, koska ontologiat ovat valmiiksi määriteltyjä. Ontologia haetaan lähimenneisyydestä, koska kasvatuksen tehtävä on vallitsevaan kulttuuriin sopeuttaminen. Anglo-amerikkalaisen diskurssianalyysin tuottama kasvatuskäsitys on hidas ja haluton muuttumaan eikä se voi tähdätä kasvatuksen tavoitteiden asettelussa kovin kauas tulevaisuuteen.

TAULUKKO 26 Anglo-amerikkalainen diskurssianalyysi ja sille ominainen kasvatuksen diskurssi.

Traditio	Anglo-amerikkalainen traditio	Kasvatuksen käsitteen analyysi
Ontologia	Ihminen on kulttuurista puhuva ja siitä kuuleva olento. Maailma luodaan uudeksi ihmisten puhuessa kulttuuristaan	Todellisuus ja ajassa esiintyvät kasvatuksen tarpeet ovat valmiiksi kulttuurin määrittämiä. Ihminen on maailmaan sopeutuva olento. Hän voi sopeutua siihen, koska kasvatusta antaa hänelle mahdollisuudet havainnoida todellisuuden sopeutumista vaativaa luonnetta.
Epistemologia	Tieto on kulttuurisen toimijan sosiaalisuudessa omaksumaa varantoa, jonka avulla hän on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Kulttuurinen tieto sisältyy diskursseihin, joiden olemassaoloa voidaan tutkia jäsentämällä puheen kulttuurista merkittävyyttä.	Kasvatusta avulla mahdollistetaan tiedon hankkiminen kulttuurista, jotta siihen voidaan sopeutua.
Diskurssin käsite	Keskustelussa syntyvät diskurssit	Kasvatusta ilmentää vallitsevaa kulttuuria.
Metodologia	Diskurssi kommunikoi kulttuurista. Analyysi pyrkii selvittämään sen, mitä diskurssi kommunikoi ja miten tämä tapahtuu.	Kasvatusta kohteena oleva saa tietoa kulttuurista havainnoinnin avulla. Se voidaan antaa hänelle, koska joku muu tietää, mikä on oikeaa ja tarpeellista tietoa. Kasvatettava ei voi itse vaikuttaa siihen, miten kasvatusta toteutuu.
Tutkimusmenetelmä	Ihmiset ovat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja tässä toiminnassa kieli sisältää diskursseja tuottavat ainekset, jotka voidaan kulttuurin tuntemisen kautta analysoida näkyviksi. Tutkija tunnistaa kulttuurintuntemuksen avulla diskurssin ja siihen liittyvät merkitykset.	Oppimisen järjestelyt ovat hierarkkisia siten, että kulttuurisen tiedon omaavalla on valtaa ja ilman sitä olevalle ei ole. Tieto annetaan, ja sen tehtävä on kulttuuriin sopeutuminen.

6.2.2 Ranskalainen diskurssianalyysi kasvatusta käsitteitä jäsentämässä

Ranskalainen diskurssianalyysi perustuu ajatukseen, että kulttuuriset ilmiöt muovautuvat sellaisiksi, kuin kulloisenkin ajan ideologiat sallivat niiden ilmetä tai pakottavat ne muovautumaan. Ilmiöille voidaan tämän tradition mukaisesti

löytää niiden sisin olemus tarkastelemalla ilmiöitä niiden historiallisuudessa. Analyysi osoittaa sen, miten ilmiölle ominaisen diskurssin muodot ovat muotoutuneet ja mitkä tekijät ovat vaikuttaneet niihin. Tutkija pystyy tästä päättämään, mikä on ilmiön perimmäinen olemus. Tämä nimittäin muuntuu diskursiivisesti ajan saatossa. Kun tutkija riisuu kulttuuriset piirteet ilmiöiden ympäriltä, hänelle hahmottuu kasvatuksellisen ilmiön perusolemus. Ilmiön perusolemus sisältyy yhteisesti sen kaikkiin kulttuurisiin muunnoksiin.

Kasvatus on ranskalaisen diskurssianalyysin mukaan kulttuurinen ilmiö. Tämä muuntuu kulloisessakin ajassa omanlaisekseen sen mukaan kuin aika ja siinä esiintyvät ideologiat pyytävät kasvatusta ilmenemään. Kasvatuksella on kuitenkin jokin perimmäinen olemus, joka kulkee koko ajan kulttuurisena tehtävänä sen eri ilmenemisdiskurssien mukana. Kulttuuri sallii sen siis ilmetä tiettytyyppisenä kulloisessakin historiallisessa kontekstissa. Ranskalaisen tradition kasvatusta koskevan paradigma tarkastelun lähtökohta esitetään taulukossa 27.

TAULUKKO 27 Ranskalaisen diskurssianalyysin kasvatuskäsite

Ranskalainen diskurssianalyysi	Kasvatuksen käsitteen analyysi
Paradigma	Kasvatus on ilmiö, joka muuntuu ajassa esiintyvien ideologioiden mukaisesti. Sillä on olemassa perimmäinen muuttumaton perusolemus. Olemus pysyy muuttumattomana, vaikka kasvatuksen saamat muodot vaihtelevat sen mukaan, millaista kasvatusta aika arvostaa.
Kasvatus	

Kasvatuksen suhde todellisuuteen, sille ominainen ontologia, saa ranskalaisessa diskurssianalyysissä kulttuurisen muovautumisen piirteen. Kasvatus on kulttuurin voimien alainen ilmiö. Kulttuuri pakottaa sen ilmenemään kulloisessakin ajassa sille otollisella tavalla. Alla oleva taulukko osoittaa ontologisen oletuksen olevan varsin joustava.

TAULUKKO 28 Ranskalaisen diskurssianalyysin kasvatuksen käsitteen ontologia

Ranskalainen diskurssianalyysi	Kasvatuksen käsitteen analyysi
Ontologia	Kasvatus on kulttuuristen voimien alainen ilmiö. Se voi ilmetä vain sellaisena, kuin kulloisenkin ajan kulttuuri sallii sen näyttäytyä.
Epistemologia	
Paradigma	Kasvatus on ilmiö, joka muuntuu ajassa esiintyvien ideologioiden mukaisesti. Sillä on olemassa perimmäinen muuttumaton perusolemus. Olemus pysyy muuttumattomana, vaikka kasvatuksen saamat muodot vaihtelevat sen mukaan, millaista kasvatusta aika arvostaa.
Kasvatus	

Kun kasvatus on ranskalaisen diskurssianalyysin mukaan olemassa kulttuurin sallimana ja pakottamana, tieto siitä on saatavissa tarkastelemalla kasvatuksen olemusta suhteessa vallitsevan kulttuurin ideologiaan. Kulttuurinen tieto on sisään rakentuneena kulloisessakin ajassa esiintyvässä kasvatuksen näkemyksessä. Kasvatus siis ilmentää kulttuuria, ja kulttuuri kertoo kasvatukselle, millaisena se voi ilmetä. Koska kulttuuri on ranskalaisen diskurssianalyysin käsi-

tyksen mukaan dynaaminen ilmiö, joka muuntuu inhimillisen toiminnan seurauksena koko ajan, on kasvatukseen jatkuvasti muuntuva ilmiö. Se muuntuu kulttuurin mukana. Kuitenkin kasvatukseen syvin olemus pysyy samana, ja tämä on löydettävissä kasvatukseen ajallista muuntumista tarkastelemalla. Taulukosta 29 näkyy ranskalaisen tradition tuottama tieto-käsite, joka antaa tutkijalle historiallisen perspektiivin käyttämisen mahdollisuuden.

TAULUKKO 29 Ranskalaisen diskurssianalyysin kasvatukseen käsitteen epistemologia

Ranskalainen diskurssianalyysi	Kasvatukseen käsitteen analyysi
Ontologia	Kasvatus on kulttuuristen voimien alainen ilmiö. Se voi ilmetä vain sellaisena, kuin kulloisenkin ajan kulttuuri sallii sen näyttäytyä.
Epistemologia	Kasvatukseen sisään on rakentunut kulttuurinen tieto, joka kuvaa kulttuurin vaikutusta kasvatukseen perimmäisen olemuksen muuntumiselle. Kasvatukseen perimmäinen olemus on löydettävissä, kun ajassa esiintyneistä kasvatukseen kulttuurisista muodoista analysoidaan esiin kasvatukseen vaikuttaneet kulttuuriset ideologiat ja näiden vaikutus kasvatukseen kulttuurisille muunnoksille.
Paradigma Kasvatus	Kasvatus on ilmiö, joka muuntuu ajassa esiintyvien ideologioiden mukaisesti. Sillä on olemassa perimmäinen muuttumaton perusolemus. Olemus pysyy muuttumattomana, vaikka kasvatukseen saamat muodot vaihtelevat sen mukaan, millaista kasvatusta aika arvostaa.

Pedagogia kuvaa sitä, miten toimimalla kasvatus tuottaa kulttuurin toivomaa inhimillistä käyttäytymistä. Tason tarkastelu selvittää siis kunkin ajan kulttuurisen toimijan omaksuman toiminnan käsitteen. Toimintaa määrittää kulttuuri, joka kertoo kasvatukselle, miten ihmisen on kyseisessä ajassa toimittava.

TAULUKKO 30 Ranskalaisen diskurssianalyysin kasvatukseen käsitteen pedagogia

Ranskalainen diskurssianalyysi	Kasvatukseen käsitteen analyysi
Ontologia	Kasvatus on kulttuuristen voimien alainen ilmiö. Se voi ilmetä vain sellaisena, kuin kulloisenkin ajan kulttuuri sallii sen näyttäytyä.
Epistemologia	Kasvatukseen sisään on rakentunut kulttuurinen tieto, joka kuvaa kulttuurin vaikutusta kasvatukseen perimmäisen olemuksen muuntumiselle. Kasvatukseen perimmäinen olemus on löydettävissä, kun ajassa esiintyneistä kasvatukseen kulttuurisista muodoista analysoidaan esiin kasvatukseen vaikuttaneet kulttuuriset ideologiat ja näiden vaikutus kasvatukseen kulttuurisille muunnoksille.
Paradigma Kasvatus	Kasvatus on ilmiö, joka muuntuu ajassa esiintyvien ideologioiden mukaisesti. Sillä on olemassa perimmäinen muuttumaton perusolemus. Olemus pysyy muuttumattomana, vaikka kasvatukseen saamat muodot vaihtelevat sen mukaan, millaista kasvatusta aika arvostaa.
Pedagogiikka	Pedagogia viestittää kunkin ajan yhteiskunnassa oikeaksi nähtyä toimintatapaa.

Ranskalaiselle diskurssianalyysille pedagogia on kulttuurisen toiminnan ilmenemisen taso. Pedagogian tehtävänä on totuttaa kasvatettavat kasvatuksen keinoin kulttuuriseen toimijuuteen (ks. taulukko 30). Kun pedagogia määritellään ranskalaisen diskurssianalyysin mukaan, on ensimmäinen tehtävä selvittää toivotun toimintatavan luonne. Se selittyy ilmiön historiallista muotoutumista seuraamalla. Jos halutaan tarkastella kasvatuksen perimmäistä olemusta, etsitään eri aikojen kulttuurisista muunnoksista niitä yhdistävät ajatukset. Ilmiö on se, jolla pedagogia ilmaisee itseään kulttuurisista vaikutuksista riisuttuna.

Didaktiikka kuvaa oppimisen järjestelyä. Jotta toivotunlainen toimijakäsitys voisi toteutua, didaktiikan on jäsennettävä oppimisen järjestelyt sellaisiksi, että ne sisällyttävät itseensä kussakin ajassa arvotettavat toimijakäsitykset. Nämä näkyvät sallittuina toiminnan muotoina ja oppimisen tietosisältöinä. Toiminta, jota aika ei arvosta, sanktioidaan koulun ja oppimistoiminnan määrittämisen yhteydessä. Taulukko 31 kuvaa sitä, miten didaktiikka on riippuvainen kulloisenkin kulttuurin vaatimuksista.

TAULUKKO 31 Ranskalaisen diskurssianalyysin kasvatustieteen didaktiikka

Ranskalainen diskurssianalyysi	Kasvatustieteen käsitteen analyysi
Ontologia	Kasvatus on kulttuuristen voimien alainen ilmiö. Se voi ilmetä vain sellaisena, kuin kulloisenkin ajan kulttuuri sallii sen näyttäytyä.
Epistemologia	Kasvatustieteen sisään on rakentunut kulttuurinen tieto, joka kuvaa kulttuurin vaikutusta kasvatustieteen perimmäisen olemuksen muuttumiselle. Kasvatustieteen perimmäinen olemus on löydettävissä, kun ajassa esiintyneistä kasvatustieteen kulttuurisista muodoista analysoidaan esiin kasvatukseen vaikuttaneet kulttuuriset ideologiat ja näiden vaikutus kasvatustieteen kulttuurisille muunnoksille.
Paradigma Kasvatus	Kasvatus on ilmiö, joka muuntuu ajassa esiintyvien ideologioiden mukaisesti. Sillä on olemassa perimmäinen muuttumaton perusolemus. Olemus pysyy muuttumattomana, vaikka kasvatustieteen saamat muodot vaihtelevat sen mukaan, millaista kasvatusta aika arvostaa.
Pedagogiikka	Pedagogia viestittää kunkin ajan yhteiskunnassa oikeaksi nähtyä toimintatapaa.
Didaktiikka	Oppimisjärjestelyt toteutetaan siten, että ne tuottavat yhteiskunnassa kussakin ajassa tarvittavien toimintatapojen ja tietosisältöjen oppimista.

Taulukossa 32 näkyvät rinnakkain ranskalaisen diskurssianalyysin teoreettinen jäsenitys ja analyysi, jonka ranskalainen traditio tuottaa kasvatustieteen käsitteelle.

Ranskalainen diskurssianalyysi mahdollistaa kasvatustieteen ja sille luonteenomaisen pedagogian tarkastelun kulttuurisesti muovautuvana ilmiönä. Kasvatus toteutuu ranskalaisen diskurssianalyysin mukaan sellaisena kuin kulloinenkin aika sitä arvottaa ja sallii sen ilmetä. Sekä kasvattaja että kasvatettava ovat yhtä lailla alisteisia kulttuurin kasvatustieteen arvottamiselle.

TAULUKKO 32 Ranskalainen diskurssianalyysi ja sille ominainen kasvatuksen diskurssi

Traditio	Ranskalainen traditio	Kasvatuksen käsitteen analyysi
Ontologia	Ihminen on kulttuurin voimien alainen. Maailma luodaan kulttuurin produktiossa, joka on ominainen kulttuurin logiikalle.	Kasvatus on kulttuuristen voimien alainen ilmiö. Se voi ilmetä vain sellaisena, kuin kulloisenkin ajan kulttuuri sallii sen näyttäytyä.
Epistemologia	Tieto on sisään rakentuneena yhteiskunnallisiin käytänteisiin. Kulttuurinen tieto synnyttää jatkuvasti elävää voimaa, joka tuottaa yhteiskunnan muuntumista. Tieto säilyy yhteiskunnan muistissa ja nousee esille tietynlaisena kulloisissakin konteksteissa.	Kasvatuksen sisään on rakentunut kulttuurinen tieto, joka kuvaa kulttuurin vaikutusta kasvatuksen perimmäisen olemuksen muuntumiselle. Kasvatuksen perimmäinen olemus on löydettävissä, kun ajassa esiintyneistä kasvatuksen kulttuurisista muodoista analysoidaan esiin kasvatukseen vaikuttaneet kulttuuriset ideologiat ja näiden vaikutus kasvatuksen kulttuurisille muunnoksille.
Diskurssin käsite Kasvatus	Kulttuurin muotoutumisessa syntyneet diskurssit.	Kasvatus on ilmiö, joka muuntuu ajassa esiintyvien ideologioiden mukaisesti. Sillä on olemassa perimmäinen muuttumaton perusolemus. Olemus pysyy muuttumattomana, vaikka kasvatuksen saamat muodot vaihtelevat sen mukaan, millaista kasvatusta aika arvostaa.
Metodologia Pedagogiikka	Diskurssi kommunikoi kulttuurista. Analyysi pyrkii selvittämään sen, mitä diskurssi kommunikoi ja miten tämä tapahtuu	Pedagogia viestittää kunkin ajan yhteiskunnassa oikeaksi nähtyä toimintatapaa.
Tutkimusmenetelmä Didaktiikka	Kulttuuri tuottaa inhimillisen olemisen tavat kussakin aika- ja paikkakontekstissa. Näiden sisältämien aineiden toisiinsa kietoutuminen eli diskurssi voidaan päätellä eri aineistolähteiden antamaa informaatiota yhdistelemällä. Tutkija päätelee aineistonsa antamien viitteiden sisällä diskurssien laadulliset kokonaisuudet ja analysoi niiden vaikuttavuutta.	Oppimisjärjestelyt toteutetaan siten, että ne tuottavat yhteiskunnassa kussakin ajassa tarvittavien toimintatapojen ja tietosisältöjen oppimista.

6.2.3 Saksalainen diskurssianalyysi kasvatuksen käsitettä jäsentämässä

Kasvatuksen käsite saa saksalaisessa diskurssianalyysissä ilmeen, jossa perusteltu ihmis- ja toimijakäsitys ohjaa muovautuvaa kasvatustoimintaa. Se luodaan tietynlaiseksi kulloisistakin alueellisista ja sosiaalisista resursseista käsin. Kasvatuksen suunnittelu perustetaan tieteellisesti tutkittuun kasvatuksen käsitteeseen, jota reflektiivisesti sovelletaan kullekin erityiselle toimijajoukolle. Kasvatuksen diskurssi muovautuu toimijoiden esittämien näkemysten mukaisesti. Näkemys vastaa reformipedagogisesti suuntautuneiden koulujen pedagogiaan liittyvää filosofiaa. Saksalaisen tradition mukainen kasvatuksen paradigman lähtökohta oletus esitetään seuraavassa taulukossa.

TAULUKKO 33 Saksalaisen diskurssianalyysin kasvatuksen käsite

Saksalainen diskurssianalyysi	Kasvatuksen käsitteen analyysi
Paradigma	Kasvatus luodaan kasvatustarpeista, jotka neuvotellen sovitaan kohderyhmälle oikeiksi, sopiviksi ja arvokkaiksi.
Kasvatus	

Toiminnallinen käsitys kasvatuksesta tuottaa ontologian, jonka mukaan ihmiset ovat vastuussa kasvatuksesta. Siksi kasvatuksen suunnittelu perustetaan tieteelliseen näkemykseen ja tätä tietoa sovelletaan tapauskohtaisesti. Ajatus tuottaa yksilöllisyyttä arvostavan ihmiskäsityksen. Yksilöllisyyden ja ainutkertaisuuden ideat ulotetaan koskemaan koko kasvatuksessa mukana olevaa ihmisjoukkoa sekä kutakin tarkasteltavaa kasvatuskontekstia. Kasvatus synnyttää koko ajan uutta todellisuutta, ja siksi ihmiset ovat vastuussa siitä, millaiseksi se voi muodostua. Seuraava taulukko kuvaa saksalaisen kasvatuskäsitteen ontologian.

TAULUKKO 34 Saksalaisen diskurssianalyysin kasvatuksen ontologia

Saksalainen diskurssianalyysi	Kasvatuksen käsitteen analyysi
Ontologia	Ihminen on ainutkertainen yksilö. Hänen suhteensa maailmaan muotoutuu ympäristön mukaisesti. Kasvatus luo maailman. Siksi kasvatuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa sekä sen arvioinnissa on oltava laaja-alaisesti vastuullinen.
Epistemologia	
Paradigma	Kasvatus luodaan kasvatustarpeista, jotka neuvotellen sovitaan kohderyhmälle oikeiksi, sopiviksi ja arvokkaiksi.
Kasvatus	

Saksalainen diskurssianalyysi mahdollistaa kasvatuksen epistemologian, jossa tieto muodostuu kasvatustoiminnan aikana. Ihmiset ovat kiinnostuneita siitä, miksi kasvatuksen on oltava tietyn tyyppistä. Tiede antaa välineitä, joiden avulla kasvatus muovautuu kullekin toimijajoukolle sopivaksi. Kun saksalainen diskurssi syntyy toimijoiden väitteiden vaikutuksesta, saa kasvatuksen epistemologiakin luonteen, jossa todellinen tieto on vasta sitä, minkä toimijat ovat hyväksyneet päteväksi tiedoksi kullekin toimijajoukolle (taulukko 35).

TAULUKKO 35 Saksalaisen diskurssianalyysin kasvatuksen epistemologia

Saksalainen diskurssianalyysi	Kasvatuksen käsitteen analyysi
Ontologia	Ihminen on ainutkertainen yksilö. Hänen suhteensa maailmaan muotoutuu ympäristön mukaisesti. Kasvatus luo maailman. Siksi kasvatuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa sekä sen arvioinnissa on oltava laaja-alaisesti vastuullinen.
Epistemologia	Tieto kasvatuksesta syntyy tieteen, toimijoiden ja toiminnan vuoropuhelusta.
Paradigma	Kasvatus luodaan kasvatustarpeista, jotka neuvotellen sovitaan kohderyhmälle oikeiksi, sopiviksi ja arvokkaiksi.
Kasvatus	

Pedagogia muovautuu kulloistenkin ihmisten ja heidän tietäntyyppisen ympäristönsä yhteisvaikutuksessa jatkuvasti eläväksi prosessiksi. Ihmiset vaikuttavat väitteitä esittämällä siihen, millaiseksi oppiminen ja kasvatusta muodostuvat. Saksalaisen diskurssianalyysin mukaan pedagogia on kohderyhmälle vastuullisessa orientaatioissa valittu toiminnan tapa. Tämä muovautuu kustakin toimijaryhmän erityisyydestä käsin sellaiseksi kuin toimijat sen siihen kantaa ottamalla haluavat luoda. Opettaja on tieteen asiantuntija, joka ohjaa pedagogian muotoutumista yhdessä muiden toimijoiden kanssa omaksumansa tieteellisen ajattelutavan selittämänä. Taulukko 36 kiteyttää saksalaisen pedagogian on yhteisesti sovituksi tavaksi oppia.

TAULUKKO 36 Saksalaisen diskurssianalyysin kasvatuksen pedagogiikka

Saksalainen diskurssianalyysi	Kasvatuksen käsitteen analyysi
Ontologia	Ihminen on ainutkertainen yksilö. Hänen suhteensa maailmaan muotoutuu ympäristön mukaisesti. Kasvatusta luo maailman. Siksi kasvatusta suunnittelussa ja toteuttamisessa sekä sen arvioinnissa on oltava laaja-alaisesti vastuullinen.
Epistemologia	Tieto kasvatuksesta syntyy tieteen, toimijoiden ja toiminnan välisestä vuoropuhelusta.
Paradigma	Kasvatusta luodaan kasvatustarpeista, jotka neuvotellen sovitaan kohderyhmälle oikeiksi, sopiviksi ja arvokkaiksi.
Kasvatusta	
Metodologia	Pedagogia on yhteisesti sovittu tapa toimia ja oppia.
Pedagogia	

Oppimisen menetelmiä ei ole voitu määrittää ennalta, koska kasvatusta saa ontologiensa toiminnassa. Oppimisen menetelmät ja sisällöt, siis didaktiikka, muotoutuvat kulloistenkin tilanteiden ja ihmisten määrääminä, eikä niitä siten voida määrittellä kiinteästi tietäntyyppiseksi etukäteen (taulukko 37).

TAULUKKO 37 Saksalaisen diskurssianalyysin kasvatusta didaktiikka

Saksalainen diskurssianalyysi	Kasvatusta käsitteen analyysi
Ontologia	Ihminen on ainutkertainen yksilö. Hänen suhteensa maailmaan muotoutuu ympäristön mukaisesti. Kasvatusta luo maailman. Siksi kasvatusta suunnittelussa ja toteuttamisessa sekä sen arvioinnissa on oltava laaja-alaisesti vastuullinen.
Epistemologia	Tieto kasvatuksesta syntyy tieteen, toimijoiden ja toiminnan välisestä vuoropuhelusta.
Paradigma	Kasvatusta luodaan kasvatustarpeista, jotka neuvotellen sovitaan kohderyhmälle oikeiksi, sopiviksi ja arvokkaiksi.
Kasvatusta	
Metodologia	Pedagogia on yhteisesti sovittu tapa toimia ja oppia.
Pedagogia	
Menetelmä	Oppimisen järjestelyt ja sisällöt määräytyvät sen mukaan kuin oppimistoiminnassa mukana olevat ihmiset ne kulloinkin määrittävät tarkoituksenmukaisiksi ja kohderyhmälle sopiviksi.
Didaktiikka	

Taulukko 38 kokoa verrattaviksi keskenään saksalaisen diskurssianalyysin teorian ja sille luonteenomaisen kasvatuksen käsitteen analyysin.

TAULUKKO 38 Saksalainen diskurssianalyysi ja sille ominainen kasvatuksen diskurssi

Traditio	Saksalainen traditio	Kasvatuksen käsitteen analyysi
Ontologia	Ihminen on maailmasta väitteitä esittävä ja näistä neuvotteleva olento. Maailma luodaan sopimuksenvaraisesti kulloistenkin väitteiden ja neuvottelujen yhteydessä syntyneistä kollektiivisista sopimuksista.	Ihminen on ainutkertainen yksilö. Hänen suhteensa maailmaan muotoutuu ympäristön mukaisesti. Kasvatus luo maailman. Siksi kasvatuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa sekä sen arvioinnissa on oltava laaja-alaisesti vastuullinen.
Epistemologia	Diskurssi syntyy vuorovaikutuksessa, jossa tieto on toiminnan suuntaamisessa tarvittavaa sosiaalista ainesta. Ihmisellä on oikeus luoda oma tietonsa, jota hyödynnetään yhteisön etujen mukaisesti.	Tieto kasvatuksesta syntyy tieteen, toimijoiden ja toiminnan välisestä vuoropuhelusta.
Diskurssi Paradigma	Todellisuuden luonteen tarkastelussa ja siihen vaikuttamisessa syntyvät diskurssit.	Kasvatus luodaan kasvatus-tarpeista, jotka neuvotellen sovitaan kohderyhmälle oikeiksi, sopiviksi ja arvokkaiksi.
Metodologia Pedagogiikka	Diskurssi kommunikoi kulttuurista. Analyysi pyrkii selvittämään sen, mitä diskurssi kommunikoi ja miten tämä tapahtuu.	Pedagogia on yhteisesti sovittu tapa toimia ja oppia.
Tutkimusmenetelmä Didaktiikka	Diskurssi on olemassa vain ympäristössä, jossa toimijoiden (vapaa) ilmaisu ja vaikuttaminen diskurssiin on mahdollinen. Tutkija jäsentää diskurssin olemassaolon ehtoja ja sen toteutumisen vaikuttavuutta ja luo toimijoiden kanssa yhdessä diskurssia.	Oppimisen järjestelyt ja sisällöt määräytyvät sen mukaan kuin oppimistoiminnassa mukana olevat ihmiset ne kulloinkin määrittävät tarkoituksenmukaisiksi ja kohderyhmälle sopiviksi.

Saksalainen diskurssianalyttinen teoria perustuu ajatukseen sosiaaliseen toimintaan vaikuttamisesta. Sille kasvatuskulttuuri on se, minkä ihmiset luovat vastuullisesti, jos ovat tietoisesti läsnä sen perustellussa toteuttamisessa ja arvioinnissa. Jos taas ihmiset eivät ole vastuullisia kasvatuskulttuurin luomisesta, tulisi tieteen tuntea tästä vastuuta. Saksalainen kasvatuksen diskurssi mahdollistaa siis kollektiivisesti vastuullisen kasvatuksen käsitteen. Kasvatuksessa mukana olevien roolit ovat luonteeltaan autonomisia ja yhteistyöperustaisia. Kaikilla mukana olevilla toimijoilla on yhtä suuri oikeus vaikuttaa siihen, millaiseksi kasvatus muotoutuu. Kasvattajan ja kasvatettavan välinen eroavuus häipyä ja tilalle tulee kasvatuksen yhdessä luomisen ajatus. Tällöin kaikki ovat oppijoita.

6.3 Kasvatus kolmessa diskurssissa

Eri diskurssianalyttisten traditioiden analyysit tuottavat kasvatukselle erilaiset diskurssit. Ranskalainen ja saksalainen kasvatuksen diskurssi ovat kykeneviä kuvaamaan todellisuuden muovautumiseen vaikuttavaa toimijaa. Anglo-amerikkalainen diskurssi voi kuvata tätä vain, mikäli tätä vaativa tilanne on aktuaalisesti läsnä.

Kaikki kolme diskurssia poikkeavat kasvatus-käsitteeltään toisistaan ja lisäksi ne jakautuvat kahteen luokkaan toimijoiden autonomisuuden mukaan. Näistä ranskalainen ja saksalainen kasvatuksen diskurssi ovat avoimempia ja siksi relativistisia (vrt. Jokinen ym. 1999; 175). Ne tarkastelevat maailmaa objektiivisesti ja muuttuvana. Kasvatus muotoutuu niissä sen mukaan kuin ihmiset ovat tietoisesti läsnä sen luomisessa. Ranskalainen diskurssi tekee tunnetuksi myös sen, miksi ihmiset saattavat olla voimattomia kasvatuksen luomisessa. Tällaisena sitä voidaan käsitellä saksalaisen diskurssianalyysin teknisenä diskurssina. Kulttuurinen pakko voi nimittäin sen mukaan olla niin voimakas, että ihmiset eivät voi tavoittaa koulutuksen luomisen vapautta. Sen sijaan saksalainen diskurssi mahdollistaa tämän toteutumisen. Se ottaa tieteen avuksi kasvatuksen autonomian toteutumiseen. Ihminen on tässä diskurssissa vapaa ja vastuullinen toimija.

Anglo-amerikkalainen diskurssianalyysi tuottaa kasvatuksesta varsin ahtaan ilmiön. Kasvatus pyrkii siinä vaikuttamaan kulttuuriin, mutta ei kykene siihen. Näkemys vastaa saksalaisen analyysin empiristisesti vaikuttanutta teknisen diskurssin tasoa. Kasvatuksen yhteiskunnallinen voimattomuus tulee siitä, ettei anglo-amerikkalainen diskurssianalyysi ole kiinnostunut historiasta eikä tulevaisuudesta. Se tutkii tässä ja nyt esiintyviä ilmiöitä. Realismi onkin usein anglo-amerikkalaiseen diskurssianalyysiin liitetty filosofinen linjaus. Joka tapauksessa se ei voi olla luomassa kauaskantoisia kasvatuksellisia innovaatioita, ja itse asiassa innovaatioiden tutkimuksessa kyseisestä teoriasta on jopa haittaa. Kun teorian ja ilmiön logiikka toimivat toisilleen vastaisesti, tiede synnyttää vain hämminkiä ympäristöönsä. Tämä näkyy myös yrittäjyyskasvatuksesta käytävässä tieteellisessä keskustelussa. Seuraavaan taulukkoon on koottu verrattaviksi eri traditioiden tuottamat kasvatuksen paradigmojen analyysit.

TAULUKKO 39 Kasvatus diskurssianalyysin tutkimusmenetelmille ominaisissa diskurssissa

	Anglo-amerikkalainen diskurssianalyysi kasvatuksen käsitteelle	Ranskalainen diskurssianalyysi kasvatuksen käsitteelle	Saksalainen diskurssianalyysi kasvatuksen käsitteelle
Ontologia	Todellisuus ja kasvatuksen tarpeet ovat valmiiksi kulttuurin määrittämiä. Ihminen on maailmaan sopeutuva olento. Hän voi sopeutua siihen, koska kasvatus antaa hänelle mahdollisuudet havainnoida todellisuuden sopeutumista vaativaa luonnetta.	Kasvatus on kulttuuristen voimien alainen ilmiö. Se voi ilmetä vain sellaisena, kuin kulloisenkin ajan kulttuuri sallii sen näyttäytyä.	Ihminen on ainutkertainen yksilö. Hänen suhteensa maailmaan muotoutuu ympäristön mukaisesti. Kasvatus luo maailman. Siksi kasvatuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa sekä sen arvioinnissa on oltava laaja-alaisesti vastuullinen.
Epistemologia	Kasvatuksen avulla mahdollistetaan tiedon hankkiminen kulttuurista, jotta siihen voidaan sopeutua.	Kasvatuksen sisään on rakentunut kulttuurinen tieto, joka kuvaa kulttuurin vaikutusta kasvatuksen perimmäisen olemuksen muuttumiselle. Kasvatuksen perimmäinen olemus on löydettävissä, kun ajassa esiintyneistä kasvatuksen kulttuurisista muodoista analysoidaan esiin kasvatukseen vaikuttaneet kulttuuriset ideologiat ja näiden vaikutus kasvatuksen kulttuurisille muunnoksille.	Tieto kasvatuksesta syntyy tieteen, toimijoiden ja toiminnan välisestä vuoropuhelusta.
Kasvatus	Kasvatus ilmentää vallitsevaa kulttuuria.	Kasvatus on ilmiö, joka muuntuu ajassa esiintyvien ideologioiden mukaisesti. Sillä on olemassa perimmäinen muuttumaton perusolemus. Olemus pysyy muuttumattomana, vaikka kasvatuksen saamat muodot vaihtelevat sen mukaan, millaista kasvatusta aika arvostaa.	Kasvatus luodaan kasvatustarpeista, jotka neuvotellen sovitaan kohde-ryhmälle oikeiksi, sopiviksi ja arvokkaiksi.
Pedagogia	Kasvatuksen kohteena oleva saa tietoa kulttuurista havainnoinnin avulla. Se voidaan antaa hänelle, koska joku muu tietää, mikä on oikeaa ja tarpeellista tietoa. Kasvatettava ei voi itse vaikuttaa siihen, miten kasvatus toteutuu.	Pedagogia viestittää kunkin ajan yhteiskunnassa oikeaksi nähtyä toimintatapaa.	Pedagogia on yhteisesti sovittu tapa toimia ja oppia.

TAULUKKO 39 jatkuu

TAULUKKO 39 jatkuu

Didaktiikka	Oppimisen järjestelyt ovat hierarkkisia siten, että kulttuurisen tiedon omaavalla on valtaa ja ilman sitä olevalla ei ole. Tieto annetaan ja sen tehtävä on kulttuuriin sopeutuminen.	Oppimisjärjestelyt toteutetaan siten, että ne tuottavat yhteiskunnassa kussakin ajassa tarvittavien toimintatapojen ja tietosisältöjen oppimista.	Oppimisen järjestelyt ja sisällöt määräytyvät sen mukaan kuin oppimistoiminnassa mukana olevat ihmiset ne kulloinkin määrittävät tarkoituksenmukaisiksi ja kohderyhmälle sopiviksi.
-------------	---	---	---

6.4 Tutkimuskysymykset

Tutkimustehtävä, joka johtaa etsimään erilaisia vastauksia siihen, mitä on yrittäjäyyskasvatukselle tyypillinen oppi oppimisesta eli pedagogia, avaa itseään eri diskurssianalyttisissä traditioissa toisistaan poikkeavalla tavalla. Sen vuoksi tässä tutkimuksessa esitetään useita tutkimuskysymyksiä. Ne kuitenkin luodaan eri traditioille luonteenomaisiksi. Tämä vaatii ottamaan huomioon eri diskurssianalyttisten tutkimusmenetelmien erityispiirteet. Sen sijaan, että tekisin diskurssianalyysin yhtenä sekamenetelmänä, käytän diskurssianalyysiä kolmen tradition muodostamana paradigmaattisena triangulaationa saman tutkimuksen sisällä. Tällöin anglo-amerikkalainen traditio vastaa teknistä ja ranskalainen praktista diskurssia. Saksalaisen diskurssianalyysin traditio pyrkii edellisistä diskursseista saadun tiedon kritisoihana emansipaatioon. Tutkimuskysymysten asettelussa otetaan huomioon eri traditioiden vaatimukset niille tyypillisille tutkimuskysymyksille.

Anglo-amerikkalainen diskurssianalyysi on kiinnostunut aktuaalisesta havainnosta ja lähiajan vaikutuksesta diskurssiin. Sille ominaiset työvälineet ovat hierarkkisia siten, että ne hakevat diskurssin selityksiä pienten merkkien perustalta ja laajentavat näistä avautuvaa diskurssin merkittävyyttä sosiaaliiseen todellisuuteen. Anglo-amerikkalainen diskurssianalyysi selittää struktuurisesti tutkittavan kohteen tai ajan paikallista ja ajallista diskurssia.

Sen vuoksi *anglo-amerikkalaiselle diskurssianalyysille tyypillinen tutkimuskysymys on, mitä tai mikä on yrittäjäyyskasvatuksen diskurssi*. Analyysin keinot haetaan tässä ajassa esiintyvistä ilmiöistä ja niiden syy- ja vaikutussuhteista esiintyvälle diskurssille.

Ranskalainen diskurssianalyysi selittää diskurssin muotoutumista ja siinä ilmenevää toiminnallista logiikkaa. Kulttuurisesta muotoutumisesta kiinnostuneena se kykenee selittämään diskurssin muotojen vaihtelevuutta ja jopa sen huomioita jättämistä. Sille ominainen työväline on ilmiön muotoutumisen ja tähän vaikuttavien tekijöiden ajallinen seuraaminen. Työväline on tutkija ja hänen päättelykykynsä. *Ranskalaisen diskurssianalyysin tutkimuskysymys on, millä tavoin yrittäjäyyskasvatuksen diskurssi voi esiintyä*.

Saksalaiselle diskurssianalyysille ominainen tutkimuskysymys muodostuu edellisten diskurssien selittämänä ja siinä kysytään yrittäjäyyskasvatuksen käytännön selittävää vaikutusta yrittäjäyyskasvatuksen luonteenomaiselle dis-

kurssille. Tällöin tutkimuskysymykset ovat alkavat sanoilla miksi ja millainen. Tässä tutkimuksessa miksi-kysymykset kysytään anglo-amerikkalaiselta ja ranskalaiselta diskurssianalyysiltä. Kysymysten tehtävänä on selittää diskurssien vaikutusta käytännölle. Toivottu ja yhteisesti neuvoteltu diskurssi asetetaan eläväksi käytännöksi pyrkimällä järjestämään sosiaalinen todellisuus tietyn-tyyppiseksi. Mikäli yrittäjyyskasvatuksen pedagogian järjestelyjä ei ole tehty kysymällä niiden laadullisuutta tieteen diskursseilta, kuten toisessa käytännön aineistossani, selitys voidaan hakea myös kysymällä suoraan käytännöltä. Tällöin kysytään, miksi yrittäjyyskasvatuksen diskurssi on tietyn-tyyppinen ja siksi viestii jotakin sosiaaliselle todellisuudelle. Mikäli kuitenkin yrittäjyyskasvatuksen pedagogian käytännöt järjestetään tieteeltä kysymisen perusteella (opetus-kokeilu), tutkimuskysymys on millainen-muotoinen. Tällöin haetaan diskurssin laadullisuutta kysyvään kysymykseen suoraan vastausta diskurssin ilmenemisestä sosiaalisessa todellisuudessa.

6.5 Tutkimusaineistojen järjestäminen

Diskurssianalyysin koherentin käytön vuoksi luokitan työni tutkimusaineistot eri menetelmien syvempien määreiden mukaisesti (ks. tehty analyysi kunkin tradition edellyttämälle tutkimusaineiston kasvatuskäsitteelle). Tutkimusaineistot koostuvat sekä tieteestä että käytännöstä tehdyistä poiminnoista. Aineiston ilmentämä kasvatuksen diskurssi määrittää sen, mille tutkimusmenetelmälle kukin aineistoyksikkö on soveltuva. Tässä tutkimuksessa asemoidaan tieteen yrittäjyyskasvatuksen diskurssin reflektio muodostuvaksi anglo-amerikkalaisen ja ranskalaisen diskurssianalyysin avulla. Tämä sovelletaan käytäntöön ja analysoidaan saksalaisella tutkimusmenetelmällä. Toinen, tieteellisesti reflektioimaton käytännön aineisto käsitellään saksalaisittain tehtävässä tutkimusmenetelmässä. Analyysin tukena käytetään tieteestä reflektoituja diskursiivisia aineksia. Koska saksalainen diskurssianalyysi ottaa teoreettisen perustansa teknisen ja praktisen diskurssin selittävästä vaikutuksesta, osaa tieteen aineistosta käytetään aineistona myös tässä yhteydessä. Luokittamisen perustana käytän aineistoyksikön tapaa määrittää yrittäjyyskasvatuksen käsite ja sille ominainen suhde todellisuuteen, ihmiseen ja tietoon.

Ensimmäisen pääluokan aineiston kriteerinä on yrittäjyyskasvatuksen tarjonnan esittäminen. Fayolle (2000) kuvaa Ranskan yrittäjyyskasvatuksen toteutumisen tilaa ja nostaa esille yrittäjyyskasvatuksen pedagogian jäsentämisen tarpeellisuuden. Vesperin yrittäjyyskasvatuksen kurssitarjontaa esittelevät teokset ovat jo klassikkoja ja niihin ovat viittaneet lukuisat yrittäjyyskasvatuksen tutkijat, mm. Erkkilä 2000; Fayolle 2000; Koironen & Pohjansaari 1994. Vesperin teokset ovat jo vuosia kuvanneet USA:n yliopistojen ja korkea-asteen koulutuksen yrittäjyyskasvatuksen tarjontaa. Saman on tehnyt Menzies (1998; 1999) Kanadassa. Kaksi jälkimmäistä, poiketen ranskalaisesta Fayollesta, eivät ole olleet kiinnostuneita siitä, millaista oppimiskäsitystä yrittäjyyskasvatuksessa sovelletaan. Samalla tavalla viime vuosien yrittäjyyskasvatuksen konferensseista koo-

tut keskeiset tieteen keskustelut ovat jättäneet paljolti huomioimatta sen, miten yrittäjyyskasvatuksen oppi oppimisesta olisi jäsennettävä. Yrittäjyyskasvatusta kyllä tutkitaan ja mallitetaan, mutta sille luonteenomaista oppimiskäsitystä ja sen mahdollista laadullista poikkeavuutta vallalla olevista oppimiskäsityksistä ei ole välitetty kyseenalaistaa (Brockhaus 2000; XIII-XIX, Klandt & Scott 1996). Tähän luokkaan kuuluu niin ikään Kristiina Erkkilän työ yrittäjyyskasvatusta kartoittavista teksteistä. Erkkilän väitöskirjassa ”Entrepreneurial Education” vuodelta 2000 esiteltiin kolmen eri maan, Britannian, USA:n ja Suomen, yrittäjyyskasvatusta kuvanneet tekstit ja identifioitiin näistä yrittäjyyskasvatuksen diskursseja. Hänen Suomea koskevassa aineistossaan ei ollut yhtään sellaista tieteellisen referee-menettelyn läpikäynyttä tekstiä, joka olisi kuvannut yrittäjyyskasvatuksen erityislaatua suhteessa muihin oppimiskäsityksiin. Sen sijaa yrittäjyyskasvatusta oli käsitelty useimmiten määrittelemättömänä ilmiönä ns. populaarilähteissä. Myös kahden muun tutkittavan maan kohdalla aihetta on käsitelty enemmän julkisessa sanassa kuin tieteen esityksissä. Erkkilän väitöskirjan aineisto kuvaa erittäin hyvin sitä, missä yrittäjyyskasvatuksen ilmiötä koskeva diskurssi muotoutuu silloin, kun sille ei ole käytössä riittävästi tieteellisen diskurssin tarjonnan kuvausta.

Toisen pääluokan muodostavat yrittäjyyskasvatuksen ilmiötä kuvaavat tieteelliset julkaisut. Tähän luokkaan asettuvat tutkimukset, jotka kysyvät, millä tavalla yrittäjyyskasvatuksen mukainen oppiminen poikkeaa vallalla olevista oppimiskäsityksistä tai miten yrittäjyys ja kasvatusta ilmiöinä ovat liitettävissä yhteen niin, että yrittäjyyskasvatukselle ominainen oppiminen voi toteutua. Näistä Kyrön ja Gibbin tarkastelut lähtevät eri lähtökohdista ja ne on tuotettu toisistaan poikkeavin metodologioin. Kyrön tutkimus vuodelta 1997 on kulttuuriteoreettinen ja se rakentaa yrittäjyyden ja kasvatuksen välisen liitoksen toteutumisen ja estymisen selityksiä. Vuonna 1999 Kyrö (1999b) selittää kestävä kehityksen ja yrittäjyyden yhdistämisen mallitusta sosiaalishistoriallisesta teoriasta käsin. Nämä kaksi tutkimusta antavat filosofisen selityksen yrittäjyyskasvatuksen pedagogian käytännön toteutumiselle. Gibbin (1993–eteenpäin) tekstit ovat peräisin Durhamin yliopistossa kokeillusta yrittäjyydelle ominaisesta oppimismallista, jossa yhdistetään käytäntö ja teoria. Niiden perusta on organisaatioteoreettinen. Metodologioiden eriävyydestä huolimatta sekä Kyrön että Gibbin teoriat kykenevät selittämään yrittäjyyskasvatuksen oppimisen problematiikkaa samantyyppisin tuloksin. Leskinen (1999) lähestyy yrittäjyyskasvatuksen oppimisen ja pedagogian ongelmaa ilmiön fenomenografisessa analyysissään. Hänen näkemyksensä on yhtenevä Kyrön ja Gibbin teorioiden tuottaman tiedon kanssa.

Kolmannen pääluokan muodostavat toiminnan tarkastelujen tuottamat näkemykset yrittäjyyskasvatuksesta. Tähän luokkaan kuuluvat tutkimuksessa käytetyt toiminnasta poimitut havainnot sekä oppimisen jäsennykset, joiden perustana on käytännön sovellus (yrittäjyyskasvatuksen mukainen oppiminen virtuaalisessa Metodix-ympäristössä, Kyrö 1999a; ja tästä juonnetut pedagogian analyysit Kyrö 2000b; 2001).

Yrittäjyyskasvatuksen kartoituksista koostuva tieteen diskurssia viestivä aineisto jakautuu kolmeen pääluokkaan. Näistä ensimmäisen muodostavat op-

pilaitosten yrittäjyyskasvatuksen tarjonnan kuvaukset. Toinen pääluokka kuvaa yrittäjyyskasvatusta ilmiönä ja sen toteutumisen ehtoja. Kolmas pääluokka koostuu teksteistä, joissa on muodostettu toiminnan kuvauksien analyysin avulla teorioita yrittäjyyskasvatukselle luonteenomaisesta oppimisesta. Metodologisesti nämä tekstit poikkeavat toisistaan sekä pääluokkien välisesti että niiden sisäisesti. Osin tekstit voivat olla kritiikkiä yrittäjyyskasvatuksen pedagogian tarkastelun sijoittumiselle kyseiseen pääluokkaan (etenkin Fayolle 2000). Seuraavaan taulukkoon on koottu aineistojen määrittämisen ja luokittamisen kriteerit.

TAULUKKO 40 Aineistojen luokittaminen

Diskurssianalyysin traditio	Anglo-amerikkalainen diskurssianalyysi	Ranskalainen diskurssianalyysi	Saksalainen diskurssianalyysi
Diskurssi	Yrittäjyys-kasvatus Tekninen	Yrittäjyys-kasvatus Praktinen	Yrittäjyys-kasvatus Emansipaatio
Aineiston valinnan kriteeri	Kasvatus, yrittäjyys ja yrittäjyyskasvatus on otettu itsestään selvänä, ennalta määriteltynä ilmiönä. Yrittäjyyskasvatusta toteutettaessa tai tutkittaessa ollaan etenkin kiinnostuneita siitä, miten ilmiö on olemassa tässä ja nyt -tilanteena.	Kasvatus, yrittäjyys ja yrittäjyyskasvatus ovat kulttuurin luomia ilmiöitä ja esiintyvät sen asettamalla ehdoilla. Vaikka kulttuuri on ensisijainen vaikuttaja, niin ihmisellä on halutessaan mahdollisuus vaikuttaa siihen, millaiseksi ilmiöt voivat muotoutua.	Ihmisyhmät luovat tutkituista ja itselleen tärkeistä näkökulmista käsin kriittisesti perustellen aktuaalisen kasvatuksen, yrittäjyyden ja yrittäjyyskasvatuksen.
Diskurssin ilmenemisen tapa	Ilmiö on eksistentiaalisesti olemassa oleva	Ilmiön perusolemus on tutkittu kulttuurista vaikuttavuutta ja sen vaikutusta ilmiön olemassaololle analysoimalla. Diskurssi kuvaa ilmiön kulttuurista muuntumista.	Ilmiön perusolemus määritellään reflektoidulla ilmiöstä tehtyä aikaisempaa tutkimusta suhteessa kulloiseenkin toteutumiskohteeseen. Diskurssi muotoutuu toiminnassa
Aineisto	Brockhaus. ym. 2001 Erkkilä 2000 Fayolle 2000 Menzies 1998- Rosa ym. 1996	Gibb 1993- Kyrö 1997-1999 Leskinen 1999	Kyrö 2000a, 2000b, 2001, Gibb 1993 Opetuskokeilu ja sen arviointi: vuosiluokat esi-6. Vuosiluokilta 7-9 koottu kysymysaineisto

Lisäksi aineistona käytetään joitakin muita tieteellisesti referoituja tekstejä, mikäli niiden osuus diskurssin identifikaatiossa nähdään tärkeäksi.

6.6 Diskurssianalyttinen triangulaatio

Diskurssianalyttinen tutkimus voi koostua sen kolmen tradition kokonaisuudesta siten, että tekninen ja praktinen diskurssi valmistavat käytännön toimijoiden emansipaatiota. Tutkimusmenetelmänä käytetään kolmea eri diskurssianalyysiä edellä kuvatussa järjestyksessä. Tällöin kyseessä on itse asiassa saksalainen diskurssianalyysi, vaikka yhtä hyvin tutkimuksen etenemistä voidaan kuvata tutkimusmenetelmälliseksi triangulaatioksi. Saksalainen diskurssianalyysi eri muunneltuneen (esim. toimintatutkimus, työssä oppiminen) voi perustaa emansipaation lähtökohtadiskurssinsa moniin eri tapoihin hankkia teknisen ja praktisen diskurssin edellyttämää tietoa (ks. Suojanen 2000). Tässä tutkimuksessa tekninen ja praktinen diskurssi avataan tieteen keskusteluista ja emansipatorinen diskurssi asetetaan tämän tiedon pohjalta eläväksi käytännöksi opetuskokeiluna. Siksi teen diskurssianalyysit kullekin traditioille ominaisella tavalla, mutta pohjutan näillä lopuksi tehtävää saksalaista käytännön ja teorian yhdistämisen diskurssia. Pyrin kuitenkin keskustelemaan myös siitä, miksi ja millä tavoin eri diskurssien välinen vuoropuhelu joko mahdollistuu tai estyy. Tällä selitetään lopuksi yrittäjyyskasvatuksen pedagogian toteutumisen mahdollisuuksia.

Tutkimus etenee diskurssianalyysin avulla, jossa traditioille ominaiset tutkimusmenetelmät selvittävät yrittäjyyskasvatuksen pedagogian toteutumista seuraavassa järjestyksessä ja seuraavin perustein:

- Anglo-amerikkalainen traditio määrittelee yrittäjyyskasvatuksen ilmiöksi, joka määrittyy aktuaalisesti ja sitä tarkastellaan kohtuullisen muuttumattomana ilmiönä.
- Ranskalainen traditio määrittelee yrittäjyyskasvatuksen ilmiöksi, jolla on kulttuurisesti muuttuva luonne.
- Saksalainen traditio määrittelee yrittäjyyskasvatuksen ilmiöksi, jonka ihmisryhmät ovat valinneet kasvatuksellisesti arvokkaaksi ilmiöksi ja tuottavat sen toiminnassaan. Ilmiöstä keskustellaan ja sitä tutkitaan.

7 YRITTÄJYYSKASVATUKSEN ANGLO-AMERIKKALAINEN DISKURSSIANALYYSI

Anglo-amerikkalainen diskurssianalyysi kuvaa yrittäjyyskasvatuksen eksistentiaalista olemusta. Sille ominainen diskurssi kuvaa yrittäjyyskasvatuksen aktuaalista ilmenemistä. Siksi sen aineistoksi valittiin tieteellisiä tekstejä, joiden yrittäjyyskasvatus-käsite oli määritetty lähiajan tutkimustiedon perusteella tai sitä ei ollut määritelty yrittäjyyden ja kasvatuksen ilmiöiden logiikan perusteella.

7.1 Anglo-amerikkalaisen diskurssianalyysin työväline

Keskusteluanalyysistä juurensa hakeva anglo-amerikkalainen traditio voi määritellä diskurssin instrumentaalisesti. Stubbsia (1983), Nunania (1993), Walhströmiä (1992), Jokista ym. (1993; 1999), Sintosta (1999) ja Hoikkalaa (1989) mukaillen määrittelen työvälineen analyysin tekemiseen seuraavasti:

Diskurssin juuri on merkissä. Merkki heijastaa itseään merkityssystemissä, joka on alakäsite tulkintarepertuaarille. Näiden yhteiskunnallisena rajana on genre. Merkit ja näistä muodostuvat merkityssystemit ovat kielen lainalaisuuksien ja sosiaalisen ihmisen ymmärryksen kanssa yhteistyössä muodostuvia diskurssia kommunikoivia elementtejä. Tulkintarepertuaarit, diskurssin esittäjän sosiaaliset asemat eli positiot ja genre ovat tutkijan määrittämiä. Tutkija voi määrittää nämä, koska hän tuntee tutkittavan aihealueen, sen kulttuurisen kontekstin sekä omaa tutkijana oikeuden tehdä tulkintoja aineistosta. (Hoikkala 1989; Nunan 1993; Jokinen ym. 1993; 1999; Sintonen 1999; Stubbs 1983; Wahlström 1992.) Edellä kuvattu anglo-amerikkalaisen diskurssianalyysin tarpeisiin luomani työväline esitetään kuviossa 6.

Yhteiskunnallinen genre
Sosiaaliset positiot
Tulkintarepertuaari
(Lingvistiikka; kieli languna ja parolena)
Merkityssysteemi
Merkki
Aineiston tutkittava käsite on määritelty eksistentiaalisesti olemassa olevana.

KUVIO 6 Anglo-amerikkalaisen diskurssianalyysin työväline

Seuraava kappale kuvaa yrittäjyyskasvatuksesta käytävää tieteellistä keskustelua, jossa yrittäjyyskasvatuksen käsite on anglo-amerikkalaisen diskurssianalyysin kriteerien mukainen. Teksteistä saatavasta tiedosta tehdään diskurssin identifikaatio ja tämä analysoidaan lopuksi tässä tutkimuksessa tieteen teorioiden analyysiin käytetyllä työvälineellä.

7.2 Mitä yrittäjyyskasvatuksen pedagogia on?

Yrittäjyyskasvatusta toteutetaan useissa korkea- tai toisen asteen oppilaitoksissa (Brockhaus ym. 2001). Sitä käsittelevä tieteellinen kirjoittaminen kuvaa kurssien määriä ja esittelee tapauksina mahdollisuuksia mallittaa oppimisen didaktiikkaa ja pedagogiikkaa (emt). Yrittäjyyskasvatuksen kansallisia tarjontaa esitteleviä kokoelmia on useita (Menzies 1998; 1999; Vesper 1975-ep, Fayollen 2000 mukaan). Tarjonnan esittely koskee vain korkea-asteen oppilaitosten kurseja. Itse yrittäjyyskasvatusta kuvataan oppiaineen tyyppisesti yliopistojen ja ammattillisten oppilaitosten kurseina ja kurssien oppiainesisältöinä. Yleisesti yrittäjyyskasvatus toteutetaan siten, että opettamisella tähdätään joko (mielikuvitus)yrityksen perustamisessa tarvittavien tietoihin omaksumiseen (pre-enterprise) tai liiketalousperustaisen yrityksen hoitamisen oppisisältöihin. Sisäiseen yrittäjyyteen viitataan sisältöjen yhteydessä. Se määritellään palkkatyössä toimivan yritteliäänä asenteena työhön. (Menzies 1998; 1999; Vesper 1975, eteenpäin; sit. Fayolle 2000; Rosa ja Scott 1996.) Gibb (2000) nimittää tätä käsitystä yrittäjyyskasvatuksesta know-what -tasoksi ja Kyrö (2000) didaktiikan sisällön tasoksi.

Varsinainen tietotaito (know-how) kuvaisi yrittäjyyskasvatuksen oppimisen tapoja. Näitä sivutaan anglo-amerikkalaisen diskurssianalyysin mukaisissa yrittäjyyskasvatuksen määrittelyissä, mutta niihin ei tutkimusten keskeinen intressi painotu. Yrittäjyyskasvatuksen oppimisen tavan päättäminen jää kunkin oppilaitoksen omalle vastuulle. Menzies (1998; 1999) toteaaakin, että yrittäjyyskasvatuksen pedagogia on hyvin monenkirjavaa. Hänkään, muiden yrittäjyyskasvatuksen määrällisen tarjonnan esittäjien tavoin, ei ole halunnut keskittyä omassa Kanadan yliopistojen yrittäjyyskasvatuksen kurssitarjonnan koomateoksessaan oppimisen tapojen esittelyyn (Menzies 1998, 25).

Yrittäjyyskasvatuksen yhteiskunnallista ja yksilöä koskevaa merkittävyyttä on kuvannut Kristiina Erkkilä (2000). Hänen USA:n, Britannian ja Suomen yrittäjyyskasvatuksen diskurssit koskevat nimenomaan yksilöä ja yhteiskuntaa suhteessa aihealueeseen. Hänenkään väitöskirjansa kiinnostuksen kohteena ei ole ollut pedagogian määrittäminen vaan se, millaisia yrittäjyyskasvatuksen diskursseja tutkittavissa maissa esiintyy. (Erkkilä 2000; 9.)

7.3 Diskurssianalyysi anglo-amerikkalaisen tradition mukaan

Yrittäjyyskasvatuksen diskurssi kommunikoi itseään yhteiskunnallisesti merkittävänä kasvatuksen aihepiirinä. Ajassa kasvatusta toteutetaan yhteiskunnallisessa kasvatusinstituutiossa, oppilaitoksessa. Kun yrittäjyyskasvatus asemoidaan eksistentiaalisena ilmiönä ajan kasvatusympäristöön, yrittäjyyskasvatuksesta tulee opetettava sisältö. Diskurssin merkkejä on tällöin kaksi: yrittäjyys ja kasvatusta. Näistä kasvatusta on merkityssysteemiltään voimakkaampi ja se lähtee viemään kokonaisuutena yrittäjyyskasvatuksesta muodostunutta merkityssysteemiä institutionaalistettuun kasvatukseen. (Yrittäjyys on ilmiönä modernin ajan seurauksena itse asiassa melkoisen tuntematon, mutta tämä tulee ilmi vasta ranskalaisessa diskurssianalyysissä). Tällöin käy niin, että yrittäjyydestä muodostuu kasvatuksen sisältö eikä menetelmä. Yrittäjyyskasvatuksen yhteiskunnallisen genren tulkintarepertuaariksi muodostuu siten oppilaitos. Yrittäjyyskasvatuksen diskurssi ilmaisee itseään kunkin oppilaitoksen oman opetus suunnitelman ja kunkin opettajan opettamistavan alustamana.

7.3.1 Yrittäjyyskasvatuksen diskurssin identifikaatio

Seuraavassa kuviossa esitetään työvälineen avulla identifioitu yrittäjyyskasvatuksen anglo-amerikkalaisittain tuotetun analyysin diskurssi. Kuvio 7 lähtee liikkeelle analyysin juuresta, eli merkistä, ja edetään kohti laajempaa vaikuttavuutta, genreä.

Merkki: yhdyssana yrittäjyys + kasvatusta
Kasvatusta tapahtuu oppilaitoksessa. Yrittäjyyteen pitää voida opettaa ja kasvattaa. Yrittäjyydestä muodostuu kasvatuksen sisältö.
Merkityssysteemi: opettamisen traditio = Opettaja opettaa sisältöjä, oppilas oppii sisältöjä
Opettamisen perinne on voimakas. Oppimisen sisällöt voidaan opettaa monin eri tavoin. Yleisesti ottaen oikea tieto on kuitenkin sitä, minkä oppijaa täydellisemmin tietävä kertoo oppijalle.
Tulkintarepertuaari: oppilaitos
Yrittäjyyskasvatus on sekä yhteiskunnan että yksilön kannalta merkittävä aihepiiri. Yhteiskunnallisesti tärkeäksi nähtävä asia liitetään kasvatusilmiönä yhteiskunnallisesti järjestettyyn kasvatusinstituutioon, oppilaitokseen.
Yrittäjyyskasvatus kirjataan oppilaitoksen opetussuunnitelmiin. Oppilaitoksilla on läntisessä yhteiskunnassa sangen autonominen asema. Kunkin oppilaitos siis toteuttaa oppisisältöjään omalla tavallaan. Ajassa esiintyviä oppimiskäsityksiä ei kyseenalaisteta yrittäjyyskasvatukselle soveltuvina.
Genre: yhteiskunta
Yhteiskunnan velvollisuus on sosiaalista oppijoita myös yrittäjyyteen. Yrittäjyyskasvatusta kirjataan valtiollisen opetuksen ohjauksen asiakirjoihin, opetussuunnitelmiin ja sitä

tutkitaan. Ilmiö saa näin yhteiskunnallisen olemassaolon oikeutuksensa. Yrittäjyyskasvatus on oppimismenetelmänä määrittelemätön, mutta silti eksistentiaalisesti olemassa oleva. Se on yhteiskunnallisesti arvokas.
Tulos: tekninen diskurssi
DISKURSSI EI VOI ILMAISTA YRITTÄJYYSKASVATUKSELLE YHTENÄISTÄ NÄKEMYSTÄ SILLE LUONTEENOMAISESTA PEDAGOGIASTA

KUVIO 7 Anglo-amerikkalainen yrittäjyyskasvatuksen diskurssi

Seuraavassa luvussa analysoidaan edellä identifioitu diskurssi.

7.3.2 Yrittäjyyskasvatuksen tekninen diskurssi

Kun anglo-amerikkalaisella menetelmällä analysoitua yrittäjyyskasvatuksen diskurssia tarkastelee paradigmaattisena käsitteenä, se viestii yhteiskunnallista merkittävyyttä. Siksi se kiinnitetään oppilaitokseen, mikä on ajassa esiintyvän kasvatustarpeen sijoituspaikka. Paradigma saa täten ontologian, jonka mukaan yrittäjyyskasvatuksen tehtävä on sopeuttaa ihmisiä ilmenneeseen yrittäjyyden omaksumisen tarpeeseen. Sosialisatio ei tapahdu välttämättä yritteliäästi toimimalla, vaan yrittäjyys siirretään oppimisen tietosisältöinä toimijoille.

Epistemologiaksi muodostuu yrittäjyyskasvatuksen tietosisällön siirtäminen opettajalta oppijalle. Kulttuuri voi vaatia yrittäjyyden omaksumista, koska vaatimus on kirjattu valtiollisiin opetuksen ohjauksen asiakirjoihin. Tämän seurauksena yrittäjyyden tietosisällön omaksuminen muodostuu kulttuuriin sopeutumisen välineeksi. Koska oppilaitosten sisältöjen opettamistavat ovat vaihtelevia, pedagogiikkaa ei voida yksiselitteisesti määritellä. Didaktiikka on monenkirjavaa. Koska yrittäjyys määritellään oppimisen sisältönä, on oletettavaa, että yrittäjyyden sisältö siirretään hierarkkisesti tietävämmältä tietämättömälle. Taulukon 41 avulla voi verrata keskenään anglo-amerikkalaiselle traditiolle tyypillisiä diskurssianalyysin, kasvatus-käsitteen ja yrittäjyyskasvatuksen paradigmoja.

TAULUKKO 41 Anglo-amerikkalainen traditio eri paradigmojen jäsentäjänä

Traditio	Anglo-amerikkalainen traditio	Kasvatuksen käsitteen analyysi	Anglo-amerikkalainen yrittäjyyskasvatuksen diskurssi
Ontologia	Ihminen on kulttuurista puhuva ja siitä kuuleva olento. Maailma luodaan uudeksi ihmisten puhuessa kulttuuristaan	Todellisuus ja ajassa esiintyvät kasvatuksen tarpeet ovat valmiiksi kulttuurin määrittämiä. Ihminen on maailmaan sopeutuva olento. Hän voi sopeutua siihen, koska kasvatus antaa hänelle mahdollisuudet havainnoida todellisuuden sopeutumista vaativaa luonnetta.	Yrittäjyyskasvatus on yhteiskunnallisesti arvokas asia. Sitä toteutetaan siis yhteiskunnallisesti luoduissa ja ylläpidetyissä oppilaitoksissa. Kasvatus ottaa valtaansa yrittäjyyden ja siksi yrittäjyydestä tulee oppimisen sisältö.

TAULUKKO 41 jatkuu

TAULUKKO 41 jatkuu

Epistemologia	Tieto on kulttuurisen toimijan sosialisatiossa omaksumaa varantoa, jonka avulla hän on vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Kulttuurinen tieto sisältyy diskursseihin, joiden olemassaoloa voidaan tutkia jäsentämällä puheen kulttuurista merkittävyyttä.	Kasvatuksen avulla mahdollistetaan tiedon hankkiminen kulttuurista, jotta siihen voidaan sopeutua.	Yrittäjyyden tietosisältö auttaa sopeutumaan kulttuurin esittämään yhteiskunnalliseen yrittäjyyden vaateeseen.
Diskurssin käsite	Keskustelussa syntyvät diskurssit	Kasvatus ilmentää vallitsevaa kulttuuria.	Yrittäjyyskasvatuksen diskurssi
Metodologia	Diskurssi kommunikoi kulttuurista. Analyysi pyrkii selvittämään sen, mitä diskurssi kommunikoi ja miten tämä tapahtuu.	Kasvatuksen kohteena oleva saa tietoa kulttuurista havainnoinnin avulla. Se voidaan antaa hänelle, koska joku muu tietää, mikä on oikeaa ja tarpeellista tietoa. Kasvatettava ei voi itse vaikuttaa siihen, miten kasvatus toteutuu.	Ei voida yksiselitteisesti määrittää
Tutkimusmenetelmä	Ihmiset ovat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, ja tässä toiminnassa kieli sisältää diskursseja tuottavat ainekset, jotka voidaan kulttuurin tuntemisen kautta analysoida näkyviksi. Tutkija tunnistaa kulttuurintuntemuksen avulla diskurssin ja siihen liittyvät merkitykset.	Oppimisen järjestelyt ovat hierarkkisia siten, että kulttuurisen tiedon omaavalla on valtaa ja ilman sitä olevalla ei ole. Tieto annetaan ja sen tehtävä on kulttuuriin sopeutuminen.	Opettaja opettaa yrittäjyyden tietosisältöjä oppijalle oppilaitoksissa.

Anglo-amerikkalainen näkemys tuotti diskurssiksi oppilaitoksessa tapahtuvan yrittäjyyden opettamisen. Tekniseksi diskurssiksi muodostui näin ollen seuraava: yrittäjyyskasvatus on oppilaitoksessa toteutettava kasvatuksen aihealue. Se ei voinut kuvata yrittäjyyskasvatukselle luonteenomaista pedagogiaa. Sen vuoksi diskurssien triangulaatiossa edetään siten, että seuraavaksi tarkastellaan ranskalaisen tradition mahdollisuuksia avata kulttuuriteoreettisten tekstien välittämää yrittäjyyskasvatuksen diskurssia.

8 YRITTÄJYYSKASVATUKSEN RANSKALAINEN DISKURSSIANALYYSI

Ranskalainen diskurssianalyysi osoittaa kuvailevasti ilmiön muotoutumisen. Tämän se tekee joko kertomalla ilmiön historian tai esittelemällä sen tuottamisen strategioita. Valitsin yrittäjyyskasvatuksen ranskalaisen diskurssianalyysin toteuttamista varten aineistoksi tieteellisiä tekstejä, jotka ovat kiinnostuneita joko kulttuurin tai muun ilmiön tai tekijän vaikutuksesta tutkittavaan kohteeseen. Sen vuoksi – anglo-amerikkalaisesta diskurssianalyysistä poiketen – ranskalainen diskurssianalyysi voi tuottaa vastauksia kysymykseen, miten yrittäjyyskasvatus toteutuu. Samalla se voi rikastaa näkemystä siitä, mitä yrittäjyyskasvatuksella voidaan tavoitella.

8.1 Ranskalaisen diskurssianalyysin toteuttaminen

Aihealueen tarinan kertominen on eräs tapa toteuttaa diskurssianalyysi. Tällöin diskurssi identifioituu tutkijan asettaman tutkimuskysymyksen perusteella. Diskurssin laadullista muuttumista seurataan kulttuurisia muuttujia tarkastelemalla. Diskurssianalyysi kuvaa diskurssin syvimmän olemuksen ja sen kulttuuriset muunnokset. Se on myös kykenevä kuvaamaan diskurssia estäviä ja sitä stimuloivia kulttuurisia vaikuttimia.

Aineistoksi valittujen tekstien yrittäjyyskasvatuksen diskurssia kommunikoi keskustelu kiteytyy seuraavasti: Yrittäjyyskasvatus on postmodernin murroksen ilmiö. Kun sen toteutumisen ehtoja lähdetään tutkimaan, on oltava kiinnostunut etenkin yrittäjyydestä toimimisen menetelmänä. Oppiminen on yrittäjyyskasvatuksessa sille tyypillinen ilmiö, joka halutaan selvittää. Yrittäjyyskasvatus selitetään yrittäjyyden ilmiön historiallisella kuvailulla ja tästä saatua tietoa verrataan kasvatuksesta saatavaan historialliseen tietoon. Toisiaan tukevat havainnot yrittäjyyden ja kasvatuksen (historiallisesta) kulttuurisesta olemuksesta liitetään päätellen yhteen. Tästä päättelystä muodostuu tieto siitä, mitä yrittäjyyskasvatukselle ominainen oppiminen on. (Kyrö 1997; Leskinen 1999.) Lisäksi otin ranskalaisen diskurssianalyysin aineiston valinnan perus-

teeksi Gibbin huomion, että yrittäjyyskasvatus on ilmiö, joka vaatii avoimen toimintaympäristön tullakseen todeksi. Se on vastainen perinteiselle koulussa ja oppilaitoksessa tapahtuvalle opettamisen kautta tapahtuvalle oppimiselle (Gibb 1993).

8.2 Yrittäjyyskasvatuksen ranskalainen diskurssi

Yrittäjyyden kulttuurihistoriassa traditionaalinen aika määritellään alkavaksi 1100–1200-luvuilta sen mukaan, milloin keskiajan yhteiskunnan katsotaan saaneen jäsenyeniä toiminnan muotoja. Yrittäjyyttä tarkoittavia termejä on löydetty 1100-luvulta saakka (Haahti 1989, Kyrön 1997 mukaan; Leskisen 1999 mukaan). Niillä on tarkoitettu inhimillistä toimijaa, kuten seikkailijaa tai tehtävän ottajaa, joka toimii omalla riskillä, tai jopa huijaria (Kyrö 1997). Yhteiskunta rakentui 1300-luvulta lähtien sääty-yhteiskunnaksi, jossa kaupungistuminen tuotti porvaristosäädyn. Muut säädyn olivat aatelisto ja papisto. Suurin osa ihmisistä oli maatyöläisiä, talonpoikia tai säädyttömiä. Porvariston ihmisistä muodostui ammattikunta eli kiltayrittäjät. Heidän toimintansa oli tarkoin yhteisön ja killan määräysten säätelystä. Näistä merkittävimpiä olivat tapulimääräykset. Ammattikuntakäsityöläiset olivat jonkun yhteisön tarvitseman käsityöpalvelun tuottajia, joiden toiminta jatkui samanlaisena sukupolvesta toiseen. (Heikkinen & Hoffmann 1982; Kyrö 1997.)

Säätyjen sisällä tapahtui koulutusta, joka eteni hierarkiassa seuraavasti: oppipoika-kisälli-mestari. (Heikkinen & Hoffmann 1982, 75; Mäntylä 1987a, 234–256.) Koulutusta oli saatavana erikseen varsinkin pappissäädyn lapsille. Se tapahtui erillisissä koulurakennuksissa, jotka yleensä sijaitsivat kaupungeissa. Opetusta antoivat, oppimestarit. (Iisalo 1989). Kouluissa kuri oli kovaa, ja siellä opeteltiin yleensä latinan kielellä Raamattua ja muita kirkollisia tekstejä (Skiera 1992; Iisalo 1989; Grue-Sørensen 1961.) Tietokäsitys perustui Raamatun auktoriteettiin. Sen mukaan aito tieto on Jumalan määrittämää eikä ihmisellä ole oikeutta eikä kykyä muuttaa sitä.

Edellä kuvatusta muodostuu traditionaalisen ajan yrittäjyyden diskurssi. Se kiteytyy seuraavasti: Yhteiskunta järjesti toimijoiden ulkopuolelta tapahtuvan toiminnan säätelyn. Yrittäjyys nousi esille satunnaisesti joidenkin ihmisten toiminnassa. Tämä tapahtui vain, mikäli heillä oli avoin toimintaympäristö ja tiedossaan toimintansa resurssit.

Seuraavaksi tarkastelen traditionaalisen ajan murtumisen tuottamaa yrittäjyyden diskurssia. Yrittäjyys nousi merkittäväksi taloudelliseksi ja sosiaalisesti tekijäksi traditionaalisen ajan tullessa kriisiin 1700-luvun lopulla. Aikaa nimitetään modernin murrokseksi. Kun yhteiskunnallista ja taloudellista toimintaa rajoittavat säätymääräykset hävisivät, jokaisella ihmisellä oli oikeus hankkia elantonsa haluamallaan tavalla (Talouden klassikot de Belidor, Quesney, ja Turgot, joita ovat analysoineet Kyrö 1997 ja Leskinen 1999.) Yrittäjyyden avulla alettiin luoda ihmisille uusia tapoja tehdä työtä ja heillä oli täten mahdollisuus elättää itsensä. Kun yhteiskunta lähti tukemaan erilaisia perusoikeuksia

säätämällä mm. elinkeinon vapauden, tuli yrittäjyydestä merkittävin uutta yhteiskuntaa luova ilmiö. Se rakensi traditionaalisen ajan maailman raunioille uuden yhteiskunnan aikaisemmista resursseista, jotka olivat vapaasti hyödynnettävissä määräysten häivyttyä (Kyrö 1997; 114-115, Leskinen 1999; Ahvenainen, Pihkala & Rasila 1982, 13-15.)

Yhteiskunnan avauduttua yrittäjyyden avulla vapaammaksi uusien elinkeinotapojen järjestämisen suhteen, koululaitos alkoi samanaikaisesti kehittyä kaikille kansalaisille tarkoitetuksi kasvattajaksi. Kansakoulun katsottiin pystyvän tarjoamaan kansalaisille paremmat puitteet elämänhallintaansa kuin traditionaalisen ajan säätyjen sisäinen kasvatustarjonta. Viimeksi mainitun heikkoutena oli ollut, että suurin osa ihmisistä jäi kokonaan ilman organisoitua kasvatusta, koska säätyjen ulkopuolella ei perinteisesti oltu järjestetty ollenkaan yhteiskunnallista kasvatusta. Kaikkia kansankerroksia koskeva kasvatustarjonta tulee valistuksen ideologiasta, jonka mukaan tietävä ja taitava ihminen ei voi joutua traditionaalisen ajan kaltaisten ideologioiden haltuun (Bowen 1981; Iisalo 1989; Kuikka 1990). Rahvaan katsottiin jääneen paitsi yhteiskunnallista arvostusta nimenomaan ulkoisten määräysten rajoittaman ajanjakson takia. Jos ihmiset olisivat olleet sivistyneitä ja lukutaitoisia, he olisivat jo aiemmin voineet olla aktiivisesti mukana yhteiskunnan luomisessa. Suomen koululaitosta perustettaessa haluttiin huomioida ”hyödyn ajatukset” kansalaiskasvatuksen perustana. (Iisalo 1989; 131-132.)

Ensimmäiset kaikkia kansankerroksia palvelevat koulut perustettiin traditionaalisen ajan kirkollisten koulujen yhteyteen. Tästä seurasi, että kuri oli kouluissa kirkollisten koulujen mukaisesti tiukka. (Skiera 1992; Bowen 1981; Grue-Sørensen 1961) Koulun ankarasti säädely oppimisympäristö nähtiin olevan ristiriidassa muiden uuden ajan vapautta ja oikeutta korostavien ideologisten ajatusten ja ratkaisujen kanssa. Ristiriidasta seurasi uusia pedagogisia kasvavan omia oikeuksia korostavia oppimisen ja koulunkäynnin järjestelyjen ratkaisuja. Näissä korostettiin avointa toimintaympäristöä ja lapsen oikeutta ottaa osaa oppimisympäristöjen luomiseen ja oppimistarpeidensa määrittämiseen. (Esim. Grue-Sørensen 1961; Bowen 1981; Freinet 1987; Dewey 1953; 1957; 1999.)

Traditionaalisen ajan murtuessa kohti uutta aikaa, tietokäsitys joutui valankumoukseen. Ihminen alkoi olla oikeutettu havainnoimaan ympärillään olevaa maailmaa ja määrittelemään sen perusteella, mitä tieto on. Tiedon vallankumousta valmisti Darwinin evoluutioteoria ja sen seurauksena tiede alkoi kehittyä yliopistoissa. (Kyrö 1997; 161, Bowen 1961a) Alkuvaiheissa tieteellinen kirjoittaminen oli kuvailevaa. Tätä tapaa esittää tieto nimitettiin myöhemmin filosofiseksi kirjoittamiseksi (Schellenberg 1988.)

Edellä kuvatusta muodostuvat modernin murroksen yrittäjyyden ja sille luonteenomaisen kasvatuksen diskurssit. Niiden mukaan yrittäjyys oli inhimillistä sosiaalista toimintaa, joka alkoi luoda uutta avoimessa toimintaympäristössä. Se tarvitsi toimintansa tueksi vapauden olla luova ja tiedon käytettävissä olevista resursseista. Tämän jälkeen se palveli ympäristönsä toimintaan haastavia stimulantteja. Samalla yritteliäästi toimiva ihminen otti vastuun oman elinkeinonsa luomisesta, ylläpitämisestä ja hallinnasta. Kasvatus vastaavasti tarvitsi avoimen toimintaympäristön ja sen tuli kunnioittaa kunkin toimijan ainutker-

taisia oppimistarpeita.

Kertomus jatkuu modernin ajan kuvauksella. Murros alkoi taittua moderniksi, kun yrittäjyyden luomista tuotanto- ja toimintayksiköistä alkoi kasvaa niin suuria, että niille piti luoda hallinnointi. Moderni aika lainasi keskeiset toimintamallinsa traditionaaliselta ajalta. Yhteiskunnallista toimintaa määrittivät toimijoiden ulkopuolelta annetut ja säädellyt määräykset. Murroksessa syntyneistä yksilökeskeisesti luoduista ja yksilön omavastuisesti hoidetuista yksiköistä kehittyi siis kollektiivisesti ylläpidettyjä työnteon yksiköitä. Näistä häipyi yksilö persoonallisena, luovana ja vastuullisena toimijana. (Kyrö 1997; Leskinen 1999; Ahvenainen ym. 1982; Mäntylä 1987b.) Kyrö (1997) pystyi erottamaan kolme erilaista toimijäkäsitystä modernilta ajalta. Nimeän nämä vapaasti seuraavasti: modernin ajan alun hierarkkinen ihmiskuva oli ”tehtaanpatruunalaiset”, koneellistumisen edetessä ihminen esitettiin ”koneen osana tai koneena” ja tietoyhteiskunnan tarpeiden mukainen ihminen on ”tietoprosessori-ihminen”. Ajassa esiintyneet kasvatustieteen oppimiskäsitykset ja taloustieteestä identifioidut toimijäkäsitykset vastaavat tieteenteorioiden analyysissä toisiinsa. (Ks. myös Kyrö 2000a, 7.)

Taloustiede kehittyi. Sen sijaan yrittäjäyys menetti ilmiönä arvoaan sitä enemmän, mitä pidemmälle modernisaatio eteni. Sillä ei katsottu olevan merkitystä kansantaloudelle (Etzioni 1961; Barreto 1989). Kyrön (1997) mukaan yrittäjyyden puhtainta ilmenemistä kuvaavat klassikkojen teoriat. Ajallisesti yrittäjyyden puhtain ilmeneminen tapahtui Kyrön (emt) mukaan traditionaalisen ajan murtuessa. Tämä tapahtui siis ennen modernia aikaa. Suomen taloushistoriasta vastaavat kuvaukset löytyvät Rasilalta (1982). Modernisaation luominen tapahtui lainaamalla keskeiset toimintamallit traditionaaliselta ajalta, jolloin luotiin uusi sääty-yhteiskunta. Tämän järjestelmän säädöt olivat organisaatioita. Niihin asemoituivat hierarkkisuus ja toiminnan säätelyjärjestelmät aivan samoin kuin traditionaalinen aika oli sisällyttänyt nämä piirteet säätyjen sisäisesti ja välisesti itseensä. Foucault ja Habermas kuvaavat samaista ilmiötä modernisaation tiedon kritiikissään 1970-luvun vaihteen molemmin puolin.

Yrittäjyyden vähäisestä arvostuksesta huolimatta talouden teoriat selittivät ajassa esiintyviä käsityksiä yrittäjyydestä myös modernina aikana. Yrittäjyyden ilmiö esitettiin niissä alisteisena vallitsevalle järjestelmälle. Yrittäjäyys määriteltiin organisaatioksi, jolla oli itse asiassa liiketalouden määrittämä toiminnan logiikka. Tämä yrittäjyyden muoto tunnetaan meillä ulkoisena yrittäjyytenä. Samalla tavalla sisäinen yrittäjäyys oli uskollinen modernisaation toimintayksikölle, organisaatiolle, ja se määriteltiin yrittäjäydeksi organisaation sisällä. Murroksessa määritelty inhimillinen, uutta tieto- ja todellisuuskäsitystä luova yrittäjyyden ilmiö toiminnan menetelmänä on kuitenkin organisaation logiikan vastainen. Kun institutionalistit ja neoklassikot kuvasivat modernina aikana yrittäjäyttä, tehtiin ilmiöstä ymmärrettävä ajan hyväksyttävän diskurssin, organisaatiodiskurssin, näkökulmasta käsin. Yrittäjäyys oli sen mukaan organisoitunutta liiketoimintaa, joka kyetessään kasvuun ja tehokkuuteen saattaisi olla merkittävä ilmiö yhteiskunnassa. Kyrön (1997) mukaan yrittäjyyden ilmiö ei kuitenkaan ole tällainen, vaan se on toimijalähtöistä. Siksi se myös ilmeisesti vaatisi toteutuakseen ja ilmentääkseen itseään organisoitumattoman ym-

päristön. Lisäksi yrittäjyys ilmentää itseään toimimisen menetelmänä, jolla on vastuullinen sosiaalinen ja jopa ekologinen perusta (Kyrö 1999b). Näin ollen modernisaation luoma yrittäjyyden diskurssi, jolla katsotaan olevan ulkoisen ja sisäisen yrittäjyyden muodot, ei itse asiassa ilmaise puhdasta yrittäjyyden diskurssia. Siten myöskään institutionalistien ja neoklassikkojen kuvaukset yrittäjyydestä eivät voi viestiä yrittäjyyden puhdasta diskurssia, vaan niiden diskurssi on omaksunut organisaation ontologisoituneen perustan itselleen. Puhdas yrittäjyyden diskurssi avautuu klassikkojen töistä, ja ne määrittelevät yrittäjyyden diskurssin luonteeltaan episteemiseksi. Yrittäjyyden aktivoituessa ei voida määritellä sitä todellisuutta, jonka tämä ilmiön muotoutuminen tuottaa. Samoin tietokäsitys, jonka yrittäjyys toimimisen menetelmänä synnyttää, saa muotonsa itse prosessissa. Yrittäjyyden avulla luodulle tiedolle ei siis voida määritellä ennakolta mitään pätevää ja lopullista totuutta, vaan tieto muodostuu toiminnassa.

Kasvatuksen tie on vastaava yrittäjyyden diskurssin ilmenemisen kanssa (Kyrö 1997). Traditionaalisen ajan murtuessa heräsi halu kehittää kasvatuksen menetelmiä, jotka antavat oppijalle mahdollisuuden yrittäjyyden ilmiön mukaiseen oppimiseen. Tosin pedagogit eivät suoraan ilmennä haluaan kehittää oppijoiden yrittäjyyden menetelmiä, mutta kuvaukset pedagogioista ovat yrittäjyyden diskurssin mukaisia. Pedagogiat myös kehittyivät samanaikaisesti kuin yrittäjyys ilmensi itseään yhteiskunnassa 1800-luvun loppupuolella. 1900-luvun alussa oli varsinainen ns. reformipedagogioiden kukoistuksen aika. Dewey, Key, Montessori ja Freinet monien muiden ohessa esittelivät yrittäjyyden ilmiön mukaisia oppimisen ja toimimisen menetelmiä kasvatuksen uusiksi keinoiksi. Varsinkin Deweyn teoriat selittävät erinomaisen hyvin yrittäjyyden ja reformipedagogioiden yhtenevää luonnetta. Kun Dewey (1957; 56-63; 1999) kuvaa ja selittää ”toimimisessa oppimista”, se on yrittäjyyden klassikkojen kuvausten lailla episteemistä ja ontologialtaan prosessissa muotoutuvaa. Tieto siis luodaan toiminnassa, ja siksi vasta tiedon muodostusprosessi synnyttää ontologian, käsityksen todellisuuden luonteesta oppimisen välityksellä. Moderni kasvatustiede tuotti kolme oppimiskäsitysparadigmaa. Nämä ovat empiristisesti vaikuttanut behaviorismi, rationalistisesti vaikuttuneet kognitiivinen paradigma sekä konstruktivismi ja sen myöhäisempi muunnos sosio-konstruktivismi. Yksikään niistä ei kykene kuvaamaan yrittäjyydelle tyypillistä (oppimisen) toimintatapaa. (Kyrö 1997; 2000.) Näyttääkin varsin selvältä, että kasvatustiede loi oppimiskäsityksensä tukemaan yhteiskunnan toivomaa toimijatuotantoa. Identiteettömiä, työnteonmuodon mukaisen roolin omaksuneita toimijoita tarvittiin suuriin organisaatioihin. Oppimiskäsitysparadigmat siis tuottivat toimijoita yrittäjyyttä arvostamattomaan kulttuuriin. (Kyrö 1997; 160-176.) Organisaatiotoimijan kasvattamiseen luodut paradigmat luokittivat ihmiset sopeutuviin ja sopeutumattomiin: ne, jotka eivät sopeutuneet koulun luomaan kulttuuriin, määriteltiin erityisoppilaiksi, ja he olivat vaarassa syrjäytyä organisaatioiden yhteiskunnasta.

Yhteiskunta rakentui jatkuvan tehokkuuden ja kasvun ideologioille. Yrittäjyydellä ilmiönä oli mahdollisuus esiintyä organisaatiossa. Se otti pienimuotoisen organisaation asuinpaikakseen, kuten Kyrö kuvaa (1997) ulkoisen yrittä-

yyden muotoutumista. Yrittäjyyttä ei arvostettu tieteessä (Barreto 1989). Niin ikään kasvatustiede ei voinut ymmärtää toimijalähtöisiä pedagogioita (ks. Rinne ym. 1983). Tämä johtui mahdollisesti ajassa arvostetusta tietokäsityksestä, joka joko kuvasi sitä, mitä on (empirismi) tai miten tieto kasvaa ja lisääntyy (rationalismi). Tällaisissa tietokäsityksissä ei ollut sijaa uutta luovalle tiedonmuodostukselle.

Modernin ajan yrittäjyyden ja sille luonteenomaisen kasvatuksen diskurssit siis *puuttuvat*. Ajassa esiintyvät organisaatiotoimijan ja sen kasvattamiseen luodut diskurssit olivat yrittäjyyden ilmenemiselle ja arvottamiselle vastaisia. Jos yrittäjyyttä kuvataan, se on eräs merkityksetön organisoituneen talouden muoto, ulkoinen yrittäjyys.

Moderni aika ajautui kriisiin monien tekijöiden summana 1970-luvulta lähtien (esim. Foucault 1971). Eräs merkittävä tekijä kriisiytymiselle oli jatkuvan kasvun ja tehokkuuden vaatimien luonnon raaka-aineiden hupeneminen sekä luonnon kantokyvystä huolestuminen (Kyrö 1999b). Kun kehittymisen ideologia ei enää kantanut, sekä tieteen että käytännön keskustelut alkoivat hajautua. Seurauksena oli uusien mahdollisuuksien etsiminen tavoitteena selvittää aikaisemman varman ajan hajoamisen tuottamasta epävarmuuden tilasta (Foucault 1971; Habermas 1972; Lyotard 1985). Tultiin postmodernin murroksen aikaan (Kyrö 1997).

Yrittäjyys nousi jälleen merkittäväksi yhteiskunnan ja talouden kokoamisessa (Kyrö 1997; Leskinen 1999), mutta se ei saavuttanut enää samanlaista kansantalouden tasoa kuin edellisessä murroksessa (Kyrö 1997). Yrittäjyyskasvatus syntyi ilmiönä kasvattamaan ihmisiä oman elinkeinonsa luomiseen ja hallintointiin sekä tarjoamaan itse toimijoille mahdollisuuden ottaa organisaation sijaan vastuun oman elämänsä hallinnasta (Gibb 1993; 1994; Kyrö 1997; 219; 2000; Suojanen 1997; 12). Opetuksen ohjauksen valtiollisissa asiakirjoissa alettiin kehittää reformipedagogisia opetussuunnitelmia ja kasvatustieteessä näiden uusia tieteellisiä jäsennyksiä (POPS 1994; Kasvatus 1994–2002). Oppijan oli saatava itse vaikuttaa omaan oppimiseensa aikaisempaa enemmän (esim. Ikonen 1994; Kari 1993; Koro 1993).

Yrittäjyydellä nähtiin nyt olevan kaksi muotoa, jotka molemmat sijoittuivat organisaatioon. Ulkoinen yrittäjyys lisäsi huomattavasti kansantaloudellista merkittävyyttään ja sen rinnalle syntyi toinen yrittäjyyden muoto, sisäinen yrittäjyys (Pinchot 1985; Koironen & Pohjansaari 1994; 7, 35-36, Anttiroiko & Tiura 1997). Nämä ovat yrittäjyyden kulttuurisia muunnoksia aikaisemman murroksen omaehtoisesta yrittäjyydestä, jossa voidaan nähdä yrittäjyyden perusluonne (Kyrö 1997; Leskinen 1999). Sisäinen yrittäjyys on yrittäjyyden muoto, joka pyrkii osaksi organisaation rakenteita. Mikäli yrittäjyys pääsee niihin, se lähtee purkamaan organisaatiolle tyypillisiä yrittäjyyttä ehkäiseviä diskursseja. Samalla se lisää itseään ilmiönä sosiaalisessa kontekstissa. Mikäli yrittäjyys pystyy murtamaan organisaation yrittäjyyttä vastustavat diskurssit ja organisaatio omaksuu itselleen yrittäjyyttä tuottavat diskurssit kaikessa vaikuttaviksi kommunikatiivisiksi voimiksi, se on saavuttanut sisäisen yrittäjyyden tilan (ks. Kyrö 1997; 199-206.)

Viimeisin yrittäjyyskasvatuksen pedagogiaa tarkasteleva tieteellinen keskustelu avaa itsensä seuraavanlaisesti: Britannialainen Gibb kuvaa yrittäjyyden mahdollisuuksia olla osana oppimistoimintaa. Hän asettaa jyrkästi vastakkain organisaatio-oppimisen ja yrittäjyyden mahdollistavan oppimisen (emt; 1993; 1994; 2000). Leskinen (1999) muiden muassa Gopakumariin ja Kirzneriin viitaten toteaa postmodernin murroksen oppimiskäsitysparadigman ja yrittäjyyden lähenevän toisiaan. Samasta asiasta puhuu Kyrö (1997; 2000b). Leskinen (1999; 90-137) määrittelee yrittäjyyskasvatuksen pedagogian vaativan oppimisjärjestelyjä, jotka mahdollistavat yrittäjyyden dynaamisen, aktiivisen, luovan, omaaloitteisen ja vastuullisen oppimisen oppilaitoksissa (myös Kyrö 2000a). Fayolle (2000) toteaa Ranskan koululaitoksen tuottavan moninkertaisen määrän organisaatio toimijoita yhden yrittämään kasvatetun sijaan. Hän esittää yrittäjyyskasvatuksen disiplinaarista tarpeellisuutta ilmiölle ominaisen oppimistavan määrittämiseksi. Kyrö (2000b; 2001) peräänkuuluttaa yrittäjyyden mahdollistavan pedagogian kasvatus- ja taloustieteellistä jäsenystä.

Postmodernin murroksen tietokäsitys on monipuolinen, jopa sirpaleinen. Tiedon luominen on monimetodologista ja perustaa itsensä aikaisemman tiedon kritiikkiin. Yhä useammin se hakee selityksiä suoraan käytännön toimijoilta (ks. esim. toimintatutkimus, diskurssiteoria). *Edellä kuvattuun viitaten muodostuu postmodernin murroksen yrittäjyyskasvatuksen diskurssi seuraavasti: Yrittäjyyskasvatus vaatii toteutuakseen avoimen toimintaympäristön. Tämä aktivoi yrittäjyydelle ominaisen oppimistoiminnan. Siinä toimija on vapaa, omaaloitteinen, luova ja vastuullinen. Toimintaa ja toimijaa määrittää ainutkertaisuuden idea. Oppijan pitää saada tietää ja ottaa vastuulleen toiminnassaan tarvitsemansa resurssit (vertaa tätä tietoa aikaisemman murroksen yrittäjyyden diskurssiin). Oppiminen on yhdessä (toimimalla) oppimista, jossa ei voida erottaa opettajia tai oppilaita. Yrittäjyyskasvatus hakee oppimisen resursseja ja toimintakonteksteja myös aidosta toimintaympäristöstä koulun seinien ulkopuolelta. Koulussa modernina aikana ylläpidetyt oppimiskäsitysparadigmat eivät voi tuottaa yrittäjyyttä aktivoivaa oppimista, vaikka niiden mukaisesti opetettaisiin yrittäjyyden sisältöjä (ks. anglo-amerikkalainen yrittäjyyskasvatuksen diskurssi).*

8.2.1 Yrittäjyyskasvatuksen diskurssin identifikaatio

Traditionaalisen ajan murros herättää yrittäjyyden toimimisen menetelmänä. Yrittäjyydellä luodaan maailma uusiksi aikaisemman yhteiskunnan hajottua. Kasvatus tuottaa reformipedagogioita, joiden oppimisen luonne on yhtenevä yrittäjyyden ilmiön kanssa. Moderni aika sammuttaa yrittäjyyden toimimisen menetelmänä ja pakottaa sen organisoituneeseen muotoon. Syntyy ulkoinen yrittäjyys. Tätä ei juurikaan arvosteta, mutta sen annetaan olla olemassa, mikäli se ottaa modernin ajan arvostaman organisaation luonteen itselleen. Myöhemmin organisaatiot luovat uuden yrittäjyyden muodon, sisäisen yrittäjyyden. Organisaatioiden jouduttua kriisiin postmodernin murroksen kyseenalaistavissa keskusteluissa yrittäjyyden ilmiöstä haetaan apua uhanalaisen tehokkuuden ja kasvun ylläpitoon. Määrittelyn sisäisen yrittäjyyden organisaation pelastusdiskurssiksi. Yrittäjyys ilmiönä sisältyy sekä ulkoiseen että sisäiseen yrittäjyyteen. Ydin näissä muodoissa on yrittäjyyden alkuperäinen luonne, yrittäjyys

luovana ja vastuullisena toimimisen menetelmänä, joka pyrkii rakentamaan vapaista resursseista jotain uutta ja hyödyllistä. Samanaikaisesti kasvatustiede mallittaa kasvatusta ja oppimista organisaatiotoimijan kasvattamiseen tähtävin oppimiskäsityksin. Koko yhteiskunta organisoidaan ja koulutus tähtää yhteiskunnalle merkittävien professioiden hankkimiseen (Kyrö 1995; 124-125). Yhteiskunta ei juurikaan kasvata yrittäjyyteen. Mikäli opetusta yrittäjyydestä annetaan, se tähtää organisoituneen yrittäjyyden muodostamiseen professiona. Yrityksen perustamiseen aletaan varsinaisesti kouluttaa kuitenkin vasta postmodernin murroksessa, jossa yrittäjyyttä aletaan jälleen arvostaa. Samanaikaisesti syntyy yrittäjyyskasvatuksen käsite. Postmodernin murroksen oppimiskäsitykset alkavat muistuttaa edellisen murroksen toiminnallista yrittäjyyttä.

Moderni aika tuotti kolme oppimiskäsitysparadigmaa. Kyrö (2000a) on verrannut niitä toisiinsa samaisella työvälillä, mitä tässä tutkimuksessa on käytetty. Vertailu osoittaa, että ne on luotu organisaatiotoimijan kasvattamiseksi. Mikään modernin ajan oppimiskäsityksistä ei viestitä ontologiaa, jossa todellisuus olisi oppimisen seurauksena muodostettua, vaan se annetaan oppijalle valmiina. Epistemologia on myös valmiiksi annettuna, oppijan tarvitsee vain toimia toisen ihmisen, yleensä opettajan, määräämän didaktisen järjestelyn mukaisesti, jolloin ”oikea tieto” hahmottuu hänelle. Sen sijaan postmodernin oppimiskäsitykset (esim. Bernstein 2000; Koro 1993; Ikonen 1993) kuvastavat yrittäjyyden alkuperäistä luonnetta. Niiden mukaan oppimisprosessi tuottaa käsitykset todellisuudesta ja siten myös niiden sisältämän oppimiskäsityksen. Leskinen (1999) toteaaakin, että postmodernin oppimiskäsitykset lähestyvät käsitystä yrittäjyydestä toiminnallisena prosessina. Kasvatuksen ja yrittäjyyden (toimimisen menetelmänä) yhteinen liitos kulkee ajassa seuraavasti:

Traditionaalisen ajan murroksen yrittäjyys toimimisen menetelmänä ja reformipedagogiat vastaavat toisiaan ja ne viestivät samanlaista diskurssia oppimisesta ja toiminnasta. Oppimisen ja toimimisen menetelmät ovat toiminnasta ja toimijasta lähtöisin ja tietokäsitys on toiminnan seurausta sekä siitä riippuvaista.

Modernin ajan ulkoinen ja sisäinen yrittäjyys ja koulun oppimiskäsitysparadigmat eivät kuvasta yrittäjyyttä toimimisen menetelmänä. Molemmat viestivät organisaatiotoimijasta. Oppimisen ja toimimisen menetelmät ovat toimijan ulkopuolelta määriteltyjä. Samoin tietokäsitys on ennalta määritetty ja toimijan tehtävä on soveltaa toimintansa tähän.

Postmodernin murroksen yrittäjyyden ja yrittäjyyskasvatuksen teoriat, jotka ottavat huomioon yrittäjyyden muotojen ytimen luonteen selittävät oppimista ja toimintaa yhtenevästi uusien toiminnallisten oppimiskäsitysten kanssa. Postmodernin murroksessa elävät rinnan molemmat edellä kuvatut toiminnan ja oppimisen menetelmät. Yrittäjyydelle luonteenomaista oppimisen ja toimimisen menetelmää kuvataan uusimmissa oppimiskäsityksissä sekä niissä yrittäjyyskasvatuksen pedagogian teorioissa, jotka huomioivat toimijalähtöisyyden ja toimintariippuvuuden tiedonmuodostusprosessissa. Organisaatiotoimijaa kasvattavat ja ylläpitävät oppimisen ja toimimisen menetelmät määrittävät tietokäsityksen toimijan ulkopuolelta. Samalla ne pyrkivät sanktioimaan yrittäjyydelle luonteenomaista toimijalähtöistä ja -vastuista luovaa toimintaa. Ainakaan ne

eivät tietoisesti luo oppimisen ja toimimisen ympäristöjä, joissa yrittäjäyys toimimisen menetelmänä ohjaisi oppimista ja siten tuossa prosessissa muotoutuvaa uutta luovaa tietokäsitystä.

Ranskalaisen diskurssianalyysin yrittäjäyyskasvatuksen diskurssi on aihealueen praktinen diskurssi ja se on seuraava: Ranskalaisen diskurssianalyysin mukaan yrittäjäyyskasvatus on ympäröivästä kulttuurista riippuvainen ilmiö. Yrittäjäyyskasvatukselle luonteenomainen oppiminen aktivoituu avoimessa ja vapaassa toimintaympäristössä, jossa oppijalle annetaan suuri vastuu oman oppimisensa luomisesta yhdessä muiden kanssa. Ulkopuoliset rajoitukset ja määräykset ehkäisevät yrittäjäyyskasvatuksen toteutumista. Diskurssianalyysin tuloksena on, että praktinen diskurssi ilmaisee yrittäjäyyskasvatuksen pedagogian prinssiipit, sen toteutumisen ehdot ja sitä rajoittavat tekijät.

8.2.2 Diskurssianalyysi ja diskurssien keskusteluttaminen

Ranskalainen yrittäjäyyskasvatuksen diskurssi tuottaa paradigmaattisesti tarkasteltuna kahden diskurssin vertailun. Tieteenteorioiden analyysivälineen avulla voidaan tarkastella yrittäjäyyskasvatuksen ilmiötä ja sille vastaisen organisaatio-toimijan kasvattamisen ilmiötä. Näistä organisaatiotoimijan ontologiaksi muodostuu ulkopuolelta asetettu näkemys todellisuuden luonteesta ja ihmisen asemasta siinä. Tieto on löydettävissä joko empiristisesti havainnoimalla tai rationalistisesti havaintoja selittämällä. Tieto kuvaa kasvua ja kehittymistä ja sen arvoperusta on inhimillisessä kyvyssä määritellä oikea tieto. Se on kuitenkin olemassa jossain valmiina, ja sen vuoksi sitä etsitään ihmisen ulkopuolelta. Metodologiat tiedon löytämiseksi vaihtelevat, mutta yleisesti ottaen tieto on joko yksitasoista havainnointiin perustuvaa päättelyä tai kaksitasoista kasvun ja kehittymisen kuvausta. Myöhemmin metodologiat mahdollistavat myös konstruoidun tiedon, jolloin tieto voidaan esittää myös strukturoidusti. Ilmiöt luodaan olemassa olevaan kiinnittyneinä. Organisaatiotoimijan oppimiselle tämä tarkoittaa sitä, että todellisuus on jonkun muun määrittämä ja siksi tieto siitä on saatavissa joltakin muulta kuin oppijalta itseltään. Oppimismenetelmänä on tällöin opettamiseen perustuva hierarkiaa korostava ja oppijan vastuuta rajoittava opettamisen välityksellä tapahtuva oppiminen. Koska tieto on olemassa jossain, myös oppimisen tuloksia voidaan mitata suhteessa siihen. Mittaaminen luokitaa oppilaat organisaatioiden eri hierarkkisille tasoille soveltuviksi. Persoonallisuus ei korostu oppimisessa eikä sen tuotoksissa.

Yrittäjäyyskasvatuksen oppiminen on tämän vastaisesti oppijan itsensä määrittämää. Oppijalla on oikeus havainnoida ympäristönsä toimintaan haastavia viestejä ja tarttua näihin. Hän tietää toiminnassaan tarvitsemansa resurssit, joista hän luo suhteessa toiminnan tarpeeseen jotakin uutta. Oppija on luova ja vastuullinen. Vastuullisuus syntyy oppijan saadessa ottaa haltuunsa kokonaisvaltaisen oppimis- ja toimintaprosessin, jonka tuotoksen hän itse arvioi yhdessä sitä tarvitsevien kanssa. Ontologiaksi muodostuu todellisuus, joka luodaan uudeksi kulloistenkin havaittujen toiminnan tarpeiden myötä. Todellisuuden luomisesta ja sen vaikutuksesta tulevaisuudelle tunnetaan vastuuta. Tieto on oppijan itsensä määrittämää, ja se muuttuu toiminnan prosessin edetessä. Pedagogiaksi muodostuu ympäristön kertomus toiminnan tarpeista ja

oppijan vapaus luoda ja kehittää itselleen soveltuvaksi nähtyä toimintaa. Didaktiikan voi määrittää seuraamalla kulloisenkin oppimisprosessin etenemistä.

Alla olevassa taulukossa esitetään ranskalaisittain tehty diskurssianalyysi. Tästä avautuvat yrittäjyydelle luonteenomaista oppimista estävästi ja stimuloivasti kommunikoivien diskurssien analyysit. Näitä voi verrata aikaisemmin analysoituihin käsityksiin ranskalaisesta diskurssianalyysistä ja kasvatuksesta sen diskurssissa.

TAULUKKO 42 Ranskalaisen yrittäjyyskasvatuksen diskurssianalyysi

Traditio	Ranskalainen traditio	Kasvatuksen käsitteen analyysi	Yrittäjyyskasvatus	Organisaatio-toimijan kasvatus
Ontologia	Ihminen on kulttuurin voimien alainen. Maaailma luodaan kulttuurin produktiossa, joka on ominainen kulttuurin logiikalle.	Kasvatus on kulttuuristen voimien alainen ilmiö. Se voi ilmetä vain sellaisena, kuin kulloisenkin ajan kulttuuri sallii sen näyttäytyä.	Todellisuus voidaan luoda uudeksi avoimessa ympäristössä, jonka käytettävät resurssit ovat toimijan tiedossa. Ihminen on luova, vastuullinen, oma-aloitteinen ja ainutkertainen sosiaalinen toimija.	Todellisuus on jonkun muun kuin toimijan määrittämä. Toiminta on valmiiseen todellisuuteen sopeutumista. Ihmistä rajoittavat organisaation asettamat rajat.
Epistemologia	Tieto on sisään rakentuneena yhteiskunnallisiin käytänteisiin. Kulttuurinen tieto synnyttää jatkuvasti elävää voimaa, joka tuottaa yhteiskunnan muuntumista. Tieto säilyy yhteiskunnan muistissa ja nousee esille tietynlaisena kulloisissakin konteksteissa.	Kasvatuksen sisään on rakentunut kulttuurinen tieto, joka kuvaa kulttuurin vaikutusta kasvatuksen perimmäisen olemuksen muuntumiselle. Kasvatuksen perimmäinen olemus on löydettävissä, kun ajassa esiintyneistä kasvatuksen kulttuurisista muodoista analysoidaan esiin kasvatukseen vaikuttaneet kulttuuriset ideologiat ja näiden vaikutus kasvatuksen kulttuurisille muunnoksille.	Tieto luodaan ja se muotoutuu uudeksi kulloisessakin oppimisprosessissa. Tieto on ihmisen itsensä määrittämää.	Tieto on jonkun muun kuin ihmisen määrittämää. Se voidaan saada toimijan ulkopuolelta ja sitä voidaan mitata. Tiedon määrän avulla voidaan luokitella ihmisen asema organisaatioille soveltuvasti.

TAULUKKO 42 jatkuu

TAULUKKO 42 jatkuu

Diskurssin käsite Kasvatus	Kulttuurin muotoutumisessa syntyneet diskurssit.	Kasvatus on ilmiö, joka muuntuu ajassa esiintyvien ideologioiden mukaisesti. Sillä on olemassa perimmäinen muuttumaton perusolemus. Olemus pysyy muuttumattomana, vaikka kasvatuksen saamat muodot vaihtelevat sen mukaan, millaista kasvatusta aika arvostaa.	Ranskalainen yrittäjyyskasvatuksen diskurssi	Organisaatiotoimijan diskurssi
Metodologia Pedagogiikka	Diskurssi kommunikoi kulttuurista. Analyysi pyrkii selvittämään sen, mitä diskurssi kommunikoi ja miten tämä tapahtuu.	Pedagogia viestittää kunkin ajan yhteiskunnassa oikeaksi nähtyä toimintatapaa.	Pedagogia muotoutuu ympäristön kanssa käytävästä vuoropuhelusta ja sen toimintaan haastavien viestien seurauksena tapahtuvassa luovassa ja vastuullisessa toiminnassa.	Pedagogian määrittävät opettajan toiminnan seurauksena tapahtuvat oppimista aiheuttavat oppijan toimet.
Tutkimusmenetelmä Didaktiikka	Kulttuuri tuottaa inhimillisen olemisen tavat kussakin aika- ja paikkakontekstissa. Näiden sisältämien ainesten toisiinsa kietoutuminen eli diskurssi voidaan päätellä eri aineistolähteiden antamaa informaatiota yhdistelemällä. Tutkija päätelee aineistonsa antamien viitteiden sisällä diskurssien laadulliset kokonaisuudet ja analysoi niiden vaikuttavuutta.	Oppimisjärjestelyt toteutetaan siten, että ne tuottavat yhteiskunnassa kussakin ajassa tarvittavien toimintatapojen ja tietosisältöjen oppimista.	Didaktiikan voi määritellä vasta seuraamalla toteutuvaa oppimistoimintaa.	Opettamisen ja oppijan toiminnan välinen hierarkkisuus ja kulloinenkin tieto- ja oppimiskäsitys määrittelevät oppimista aiheuttavat järjestelyt.

Kun vastaavasti asettaa anglo-amerikkalaisen ja ranskalaisen diskurssianalyysin keskusteluun keskenään (taulukossa 43), huomaa varsin helposti, että anglo-amerikkalaisen tradition mukainen yrittäjyyskasvatuksen (tekninen) diskurssi pystyy olemaan yhtä mieltä ranskalaisen tradition organisaatiotoimijan kasvatamista kommunikoi- van diskurssin kanssa. Molempien ontologia ja epistemologia viestivät toimijan ulkopuolelta luodun todellisuuden luonteesta ja ihmisen kykenemättömyydestä olla itse vaikuttamassa omaksumansa tiedon muodot-

tamiseen. Molemmat diskurssit ovat yrittäjyyden perimmäiselle ilmiölle vastaisia ja sen vuoksi ne eivät hakeudu helposti keskusteluun toisen ranskalaisen diskurssianalyysin tuottaman yrittäjyydelle luonteenomaisen diskurssin kanssa. Empiristisesti vaikuttuneina niiden tieto- ja toimijäkäsitys ei mahdollista uutta luovaa pedagogiaa, joka vastaavasti ilmentäisi yrittäjyyskasvatuksen pedagogiaa.

TAULUKKO 43 Anglo-amerikkalaisen ja ranskalaisen yrittäjyyskasvatuksen diskurssin keskustelu

Yrittäjyyskasvatus	Organisaatiotoimijan kasvatus	Anglo-amerikkalainen yrittäjyyskasvatuksen diskurssi
Todellisuus voidaan luoda uudeksi avoimessa ympäristössä, jonka käytettävät resurssit ovat toimijan tiedossa. Ihminen on luova, vastuullinen, omaaloitteinen ja ainutkertainen sosiaalinen toimija.	Todellisuus on jonkun muun kuin toimijan määrittämä. Toiminta on valmiiseen todellisuuteen sopeutumista. Ihmistä rajoittavat organisaation asettamat rajat.	Yrittäjyyskasvatus on yhteiskunnallisesti arvokas asia. Sitä toteutetaan siis yhteiskunnallisesti luodussa ja yllä pidetyissä oppilaitoksissa. Kasvatus ottaa valtaansa yrittäjyyden ja siksi yrittäjyydestä tulee oppimisen sisältö.
Tieto luodaan, ja se muotoutuu uudeksi kulloisesakin oppimisprosessissa. Tieto on ihmisen itsensä määrittämää.	Tieto on jonkun muun kuin ihmisen määrittämää. Se voidaan saada toimijan ulkopuolelta ja sitä voidaan mitata. Tiedon määrän avulla voidaan luokitella ihmisen asema organisaatioille soveltuvasti.	Yrittäjyyden tietosisältö auttaa sopeutumaan kulttuurin esittämään yhteiskunnalliseen yrittäjyyden vaateeseen.
Ranskalainen yrittäjyyskasvatuksen diskurssi	Organisaatio-toimijan diskurssi	Anglo-amerikkalainen yrittäjyyskasvatuksen diskurssi
Pedagogia muotoutuu ympäristön kanssa käytävästä vuoropuhelusta ja sen toimintaan haastavien viestien seurauksena tapahtuvassa luovassa ja vastuullisessa toiminnassa.	Pedagogian määrittävät opettajan toiminnan seurauksena tapahtuvat oppimista aiheuttavat oppijan toimet.	Ei voida yksiselitteisesti määrittää
Didaktiikan voi määrittellä vasta seuraamalla toteutuvaa oppimistoimintaa.	Opettämisen ja oppijan toiminnan välinen hierarkkisuus ja kulloinenkin tieto- ja oppimiskäsitys määrittelevät oppimista aiheuttavat järjestelyt.	Opettaja opettaa yrittäjyyden tietosisältöjä oppijalle oppilaitoksissa.

8.2.3 Yrittäjyyskasvatuksen praktinen diskurssi

Ranskalainen diskurssianalyysi tuotti kaksi näkemystä diskursseiksi. Organisaatiotoimijan kasvattamiseen tähtäävä diskurssi esti ja yrittäjyyden ilmiön logiikkaan perustuva oppimisjärjestely mahdollisti yrittäjyyskasvatukselle luonteenomaisen oppimistavan. Näin ollen yrittäjyyskasvatuksen praktiseksi diskurssiksi muotoutui seuraava: Yrittäjyyskasvatuksen diskurssi on riippuvainen ympäristöstä ja kulloisestakin kulttuurista. Organisaatiotoimijan diskurssi tukahduttaa sen mahdollisuudet ilmetä ja yrittäjyyden ilmiön logiikalle perustuvat oppimisen järjestelyt aktivoivat sen. Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiaksi analysoin yrittäjyyskasvatuksen mahdollistavassa diskurssissa lisäksi seuraavaa:

”Pedagogia muotoutuu ympäristön kanssa käytävästä vuoropuhelusta ja sen toimintaan haastavien viestien seurauksena tapahtuvassa luovassa ja vastuullisessa toiminnassa.” (Taulukko 43).

Näkemyksistä pedagogiasta ja didaktiikasta on praktisen diskurssin mukaan varsin tulevaisuusorientoitunut ja sen vuoksi tutkimuksessa edetään tutkimusmenetelmällisessä triangulaatiossa sen viimeiseen vaiheeseen, saksalaiseen diskurssianalyysiin. Emansipaatioon tähtäävä saksalainen diskurssianalyysi perustaa ideansa todellisuuden vastuulliseen luomiseen. Tästä johtuen työni kolmannessa diskurssianalyysissä tieteestä identifioidut diskurssit asetetaan käytäntöön yrittäjyyskasvatuksen opetuskokeiluna. Tämän analyysissä pääsevät vuoropuheluun keskenään tieteen ja käytännön yrittäjyyskasvatuksen diskurssit. Tulevassa luvussa analysoin opetuskokeilun kanssa yhtenevin menetelmin myös toisen aineiston, joka on koottu samasta kunnasta. Aineistot poikkeavat toisistaan siinä, että opetuskokeilun olen luonut edellä kuvattujen yrittäjyyskasvatuksen teknisen ja praktisen diskurssien hahmottamisen perusteella. Toinen aineisto on koottu samasta kunnasta, mutta suhteeni siihen on ollut ulkopuolisen tutkijan asema.

9 YRITTÄJYYSKASVATUKSEN SAKSALAINEN DISKURSSIANALYYSI

Saksalainen diskurssianalyysi toteutuu, kun tiede ja käytäntö alkavat keskustella keskenään. Diskurssianalyysi on tällöin kiinnostunut kolmesta eri diskurssin tasosta. Näistä ensimmäinen, tekninen diskurssi, kertoo empiristisesti vaikuttuneen diskurssin. Toinen eli praktinen diskurssi auttaa teknistä diskurssia ymmärtämään ne lainalaisuudet, joilla empiristisesti vaikuttuneen diskurssin muuttaminen voi mahdollistua ja estyä. Emansipatorinen diskurssi aktivoituu silloin, kun käytäntöön sovelletaan tietoisesti teknisestä ja praktisesta diskurssista saatavaa tietoa ja diskurssia muutetaan käytäntöä paremmin palvelemaan suuntaan. Tätä toteutunutta toimintaa tutkitaan ja arvioidaan. Varsinainen emansipaatio toteutuu, mikäli toimijat ottavat käytännön reflektiivisen tarkastelun ja tutkivan muuttamisen toimintatavakseen.

9.1 Saksalaisen diskurssianalyysin toteuttaminen

Saksalainen diskurssianalyysi ottaa huomioon käytännön diskurssia selittävän vaikutuksen. Tämä toteutuu, kun käytännöstä haetaan diskurssia selittävät aiheet. Ennen tätä tutkimus on ollut keskeisesti kiinnostunut jonkun diskurssin käytännöstä tai sen kehittämistä. Siksi tutkija tai tutkimuksessa osallisena olevat käytännön kehittäjät ovat perehtyneet diskurssin aikaisempaan sisältöön ja sen logiikkaan. Nämä avautuvat teknisestä ja praktisesta diskurssista. Yrittäjyyskasvatuksen osalta nämä hahmottuivat seuraavasti: Teknisen diskurssin mukaan yrittäjyyskasvatus on oppilaitoksessa toteutettava kasvatuksen aihealue. Praktisen diskurssin mukaan yrittäjyyskasvatuksen diskurssi on riippuvainen ympäristöstä ja kulloisestakin kulttuurista. Organisaatiotoimijan diskurssi tukehduuttaa sen ilmenemisen mahdollisuudet ja yrittäjyyden ilmiön logiikalle perustuvat oppimisen järjestelyt puolestaan aktivoivat sen.

Emansipatorinen diskurssi aktivoituu, kun tutkija on tietoinen aihealueen teknisestä ja praktisesta diskurssista ja haluaa yhdessä käytännön toimijoiden kanssa joko

- kokeilla diskurssin toimivuutta käytännössä,
- kehittää diskurssia yhdessä käytännön toimijoiden kanssa,
- kyseenalaistaa teknisen ja praktisen diskurssin suhteessa käytännön toimivuuteen. (ks. Suojanen 2000; Lahtonen 1999; Heikkinen ym. 1999.)

Tekninen diskurssi kommunikoi yrittäjyydestä vain organisaatiotoimijan diskurssia. Se ei ymmärrä praktista, yrittäjyyden kulttuurisen muovautumisen diskurssia. Tekninen diskurssi voi siis kommunikoida vain itsensä kanssa ja se hakee itselleen vahvistavia kommunikatiivisia elementtejä oman tematiikkansa alueelta. Siksi praktisen diskurssin organisaatiotoimijan diskurssi on tekniselle diskurssille ymmärrettävä, mutta ilmiön toteutumisen ehdot jäävät tuntemattomaksi. Praktinen diskurssi vastaavasti ymmärtää teknistä diskurssia ja näkee sen yrittäjyyden luontaisen olemuksen vastaisena. Siksi praktinen diskurssi pyrkii emansipaatioon. Tällöin diskurssia hakeva tutkimus asettaa praktisen diskurssin myötä yrittäjyyden olemusta viestivän kasvatuksen järjestelyn käytäntöön. Diskurssin toteutuminen mahdollistetaan järjestämällä käytäntö omaehtoista yrittäjyyden diskurssia kommunikoiduksi. Emansipatorinen yrittäjyyskasvatuksen diskurssi pyrkii käytännön ja teorian yhdistämisellä osoittamaan, että yrittäjyyden perimmäinen olemus voidaan saada kommunikoidaan itseään pedagogisessa kontekstissa.

Diskurssianalyysi toteutetaan identifioimalla käytännössä itseään kommunikoidavan diskurssin ainekset ja analysoimalla niitä suhteina tekniseen ja praktiseen diskurssiin. Analyysi tuottaa tieteen ja käytännön välisen vuoropuhelun. Tutkittavaa diskurssia voidaan tarkastella metadiskurssina, jonka kulttuurinen kommunikaatio muodostuu metadiskurssia selittävistä, käytännön kertomista diskursseista.

9.2 Yrittäjyyskasvatuksen diskurssi käytännössä

Tutkimus on tehty keskisuomalaisessa pienessä kunnassa, jonka asukasluku on vain muutamia tuhansia. Kunta oli tutkimusvuonna Kuntaliiton yrittäjyyskasvatuksen pilottikunta. Kyseinen pieni kunta toivoi yrittäjyyden edistämisen avulla säilyttävänsä elinkelpoisuutensa (<http://www.haukivuori.fi>). Pienet kunnat kilpailevat asuin- ja työnteon ympäristönä yhä ankarammin isojen kuntien kanssa. Sen vuoksi yrittäjyyden ja yrittäjyyskasvatuksen aihealueet olivat hyvin tuettuja kunnan yleisessä toimintastrategiassa. Kouluun liittyviä sovelluksia tuettiin mm. hakemalla kuntaan yrittäjyyskasvatuksesta kiinnostuneita tai siihen erikoistuneita opettajia. Tutkija oli yksi näistä. Yrittäjyyskasvatuksen perusopetuksen vuosiluokille, luokille esiluokasta kuudenteen luokkaan, tehty yrittäjyyskasvatukseen liittyvä opetuskokeilu on syntynyt osaltaan omasta mielenkiinnostani aiheeseen ja osaksi siksi, että kunta painotti opetussuunnitelmaansa yrittäjyyskasvatukseen. Opetuskokeilu on tämän tutkimuksen saksalaisen diskurssianalyysin toinen aineisto ja toteutin sen pienen kyläkoulun johtajan asemasta käsin. Entisellä yläasteella ja lukiossa oli yrittäjyyskasvatuksen valinnaiskursseja ja näistä yläasteelta on kerätty tähän tutkimukseen aineistoa.

Lukio jätettiin pois, koska halusin keskittää huomioni nimenomaan kaikille yhteisen oppivelvollisuuskoulun yrittäjyyskasvatuksen toteutumisen problematiikkaan.

Tutkimusaineistoa on kerätty kaikilta kouluun liittyviltä toimijatahoilta. Näiksi ymmärretään kaikki sellaiset ihmiset, jotka jollain tavoin vaikuttavat siihen, millaisena koulu kohtaa kasvatusilmapiirinsä. Tutkimukseen osallistuvat seuraavat toimijat:

- opettajat,
- oppilaat,
- vanhemmat ja huoltajat,
- kouluun liittyvät kunnallisten päätöksentekoelementtien jäsenet.

Kokosin opettajilta kahdenlaista aineistoa. Opetuskokeilun osalta opettajien aineisto on kuvauksia koulutyöstä ja oman työn arviointeja. Vuosiluokkien 7-9 opettajille lähetettiin saman intressin mukainen kyselyaineisto. Samoin kunnallisten päätöksentekoelementtien jäsenille tehty aineistonkeruu poikkeaa näissä kahdessa tapauksessa. Opetuskokeilun osalta johtokunnan jäsenet haastateltiin keskustelemaan teemahaastattelun tavoin. Diskurssianalyysille sopivasta aineistosta menetettiin kuitenkin kolme neljäsosaa, sillä kaksi johtokunnan jäsenistä ei antanut äänittää haastattelua. Yksi johtokunnan jäsenistä ei suostunut haastateltavaksi. Saadut haastattelut on dokumentoitu kirjoittamalla ne muistiin haastattelun yhteydessä. Oppilaille, vanhemmille ja vuosiluokkien 7-9 johtokunnan ja sivistyslautakunnan jäsenille lähetettiin avoimia kysymyksiä sisältäviä kyselylomakkeita. Opetuskokeilukoulun oppilaille ja vanhemmille tehtiin useampia kyselyjä. Ne toteutettiin yrittäjyyskasvatuksen kouluun liittyvän diskurssin toteutumisen vuoksi, jos tosin niitä käytetään yhtä lailla tutkimusaineistona. Aineiston hankinnan intressi kaikkien toimijatahojen kohdalla oli selvittää, *mitä yrittäjyyskasvatus on ja mitä sillä tulkitaan tarkoitettavan*. Tätä peruskysymystä on tarkennettu eri tavoin vastaajan, kyselyn ajankohdan ja vastauksen esittämiskontekstin mukaan.

Tutkimusaineistoja käsitellään toimijatahoittain. Niitä tulkitaan, järjestetään ja analysoidaan toimijatahon sisäisesti, mutta näistä hahmottuva toimijatahoa koskeva diskurssi nostetaan yleiselle tasolle kollektiivisena ilmiönä verrattavaksi toisten diskurssia kommunikoivien ryhmien kanssa. Kuvaan ensin opetuskokeilun ja identifioin siitä luokkia esiluokka-kuudes luokka opettaneiden opettajien, luokkien oppilaiden, heidän vanhempansa ja koulun johtokunnan jäsenten metadiskurssihin vaikuttaneet diskurssit. Sen jälkeen toteutan samat työvaiheet vuosiluokkien 7-9 toimijatahojen aineistolla. Analysoin lopuksi eri toimijatahojen ja koulutasojen metadiskurssit ja vertailen niitä toisiinsa sekä tekniseen ja praktiseen diskurssiin.

9.3 Opetuskokeilun diskurssit

Toteutin opetuskokeilun diskurssianalyysin seuraavasti: Kuvaan aluksi teknisen ja praktisen diskurssin selittävän vaikutuksen sille, millaiseksi yrittäjyyskasvatuksen pedagogia tulisi muovata. Sen jälkeen käsittelem eri toimijatahojen aineistoja diskurssien identifioimiseksi niistä. Näitä keskustelutetaan ja verrataan keskenään, jotta lopullinen diskurssien välinen vuoropuhelu saadaan nostettua esille. Tätä selitetään vertaamalla diskurssien esiintymistä suhteina koulun sosiaalisessa todellisuudessa havaittuihin tekijöihin. Opetuskokeilun työpaikat on kuvattu tarkemmin liitteessä 5.

9.3.1 Opetuskokeilun opettajien diskurssi

Emansipatorinen diskurssi voi avautua, mikäli toimijoilla on teoreettinen tieto teknisen ja praktisen diskurssin kommunikaatiosta käytännölle. Sen vuoksi opettajien diskurssin aluksi esitetään heidän emansipaatiotaan valmisteleva tieteen diskurssi, jonka tavoitteena on saada yrittäjyyden ilmiölle luonteenomainen yrittäjyyskasvatuksen diskurssi kommunikoimaan itseään käytännössä.

9.3.2 Yrittäjyyskasvatuksen toteutumisen teoreettiset rajanvedot

Yrittäjyyskasvatuksen ilmiön hahmottamisen vaikeutena saattaa olla likinäköinen kiinnittyminen tieteen historian lähiaikaan, jolloin yrittäjyys hahmotuu modernin ajan tuotteina, ulkoisena ja sisäisenä yrittäjyytenä. Laajempänä näkökulmavalintana yrittäjyyskasvatusta tarkastellaan yrittäjyyden ja kasvatuksen yhteisesti muodostamassa monimuotoisuudessa pitkän aikavälin ilmiönä eri aikakausien aikana. Tällöin ilmiölle annetaan myös avoimuus suhteessa siihen, millaiseksi se voi muodostua tulevaisuuden ihmisten toiminnassa. Kasvatuksen osalta tarkastelu kiinnitetään tällöin niihin ilmenemismuotoihin, jotka tukevat tai estävät yrittäjyyden esiinnousua pedagogisessa toiminnassa.

Yrittäjyyskasvatus asemituu eriytyneessä tiedejärjestelmässämme omanlaiseseen lähestymistavaksi kasvatukselliseen ilmiöön, jolla on perusta taloustieteessä. Yrittäjyyskasvatuksen tutkiminen on siten monitieteistä, ja tämä lähtökohta asettaa sille omat vaatimuksensa. Kahden erityyppisen disiplinaarin yhdistämistä saattavat rajoittaa niiden sisäiset tieteen periaatteet. Toisaalta kahden eri disiplinaarin yhteensovittaminen yhdeksi ilmiöksi on tutkimustehtävänä haasteellinen.

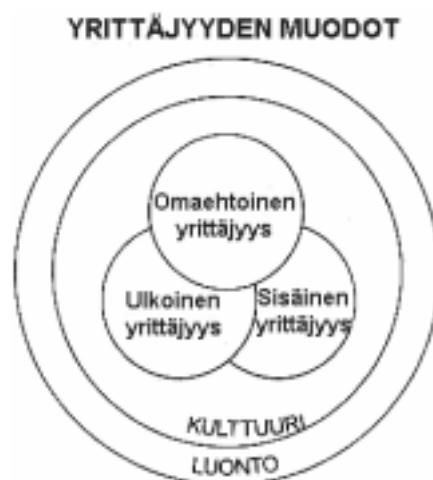
Perinteisesti emme ole tottuneet yhdistämään kahta eri tieteenalaa toisiinsa, ja niiden omissa tutkimustraditiossa on käytetty kulloinkin vallalla olleita ja hyväksytyjä metodologioita. Tutkimusta helpottaa, että talouden ja kasvatuksen tieteellinen olemassaolo on ajallisesti melkein samanikäinen. Tämä on perusteluna eräälle tutkimuksen valinnalle, eli historiallisen perspektiivin mukaan ottamiselle. Tieteenalojen historiallinen tarkastelu osoittaa, että koululaitos syntyi aikoinaan yhtäältä kansansivistyksellisistä tarpeista, mutta toisaalta koulu-

kasvatus liitettiin jo sen varhaisvaiheessa kansantalouden tarpeisiin. Tämä johdetaan oppimisen ja inhimillisen kulttuurin yhtenevyydestä. Ihmisyhteisöt ovat mahdollisesti kaikkina aikoina pyrkineet valikoimaan toiminnassaan niitä muotoja, joiden avulla yhteisö nyt ja tulevaisuudessa säilyttää elinvoimaisuutensa (Hofstede 1997).

Käytännössä kulttuurin siirtyminen näkyy niissä tavoissa, joilla yhteiskunta sosiaalistaa toimijansa kasvatukseen avulla vallitsevaan talousjärjestelmään. Esimerkiksi keskiajalla koulutus tapahtui säätyjen sisäisesti. Modernina aikana kasvatus tapahtui formaalisessa koululaitoksessa, jossa periaatteessa vallitsi yhteiskuntaluokaton etenemisen mahdollisuus oppimisen kautta valittuun yhteiskunta-asemaan (Iisalo 1989, Kuikka 1992, Kyrö 1998). Aikakausien tarpeet ja ideologiat näkyvät niissä tavoissa, joilla kulttuuri siirtyy sukupolvelta toiselle.

Kulttuurihistoriallisesti tarkasteltuna yrittäjyys sai kolme muotoa, jotka olivat omaehtoinen, ulkoinen ja sisäinen yrittäjyys (Kyrö 1997; 204). Näistä omaehtoinen yrittäjyys on se yksilön inhimillinen toimintatapa, joka nousee esiin vapaassa toimintaympäristössä. Se saa erilaisia muotoja sen mukaan, miten aikakauden ideologiset ratkaisut sallivat sen sijoittua ja ilmetä. Koska moderni aika korosti materiaalisuutta ja tehokkuutta, se tuotti omaehtoisesta yrittäjyydestä ulkoisen yrittäjyyden muodon. Pienen tai keskisuuren yrityksen omistajana toimiminen oli silloin hyväksyttävää ja palveli yleistä ajattelutapaa. Toisaalta se oli avoin mahdollisin toimintaympäristö, johon yrittäjyys ilmiönä saattoi asettua. Sisäinen yrittäjyys muotoutui modernin ajan jo tultua kriisiin ajassa, jossa alkoi esiintyä keskustelua modernin ajan tehokkuuden tuottamista seurauksista. Näitä olivat muiden muassa työttömyys, työyhteisöissä esiintyvät ihmissuhdeongelmat, luonnon raaka-ainevarojen hupeneminen ja luonnon saastuminen. Tässä ajassa modernille ajalle tyypilliset suuret organisaatiot huomasivat yritteliään hengen oivaksi tavaksi uudistaa työyhteisöjä ja sitä kautta lisätä niiden tuottavuutta. Syntyi uusi yrittäjyyden muoto sisäinen yrittäjyys. Tämä on perusolemukseltaan kollektiivinen ilmiö. (emt. 1997; 205.)

Ajatus yrittäjyyteen kasvamisesta saa koulun oppimistoiminnan järjestyksessä mielenkiintoisia piirteitä. Yrittäjyyttä voidaan tarkastella kokonaisuutena kolmen muodon vallitessa tai yhden kolmesta ollessa tarkastelun keskiössä. Yrittäjyyskasvatukselle ja yrittäjämäiselle pedagogiikalle muodostuu eri tarkastelukulmien valinnan mukaan erilainen yleisilme. Ulkoisen yrittäjyyden ollessa tarkastelun keskiössä yrittäjämäinen pedagogiikka vastaa lähinnä business-tyyppistä kasvatusta, sisäinen yrittäjyys yhteistoiminnallista yrittäjämäistä pedagogiikka ja omaehtoinen yrittäjyys itsenäistä uutta luovaa seikkailua oppimisympäristöissä. Tässä yhteydessä esitetty kokonaisvaltainen yrittäjämäinen pedagogia asettaa yksittäisen oppijan toiminnan keskiöön, hyödyntää sosiaalista oppimiskontekstia toiminnassa ja tuottaa elinkeinon verrattavia kvalifikaatioita ulkoisen yrittäjyyden sisältöjen oppimisen muodossa. Lisäksi pedagogisia ratkaisuja mietittäessä on pyritty siihen, ettei yrittäjyyden ilmituloa ja muotoutumista tulevaisuudessa rajoitettaisi sosialisatioprosessin ahtaudella.



KUVIO 8 Yrittäjyyden muodot (Kyrö 1997)

Näyttää selvältä, että yrittäjyyskasvatus vaatii avoimen oppimisympäristön esille noustakseen. Tämä avoimuus tulisi ulottua kaikkiin yrittäjyyden muotoihin, joiden keskeisen sisällön kiinnitän ajatukseen kokonaisvaltaisesta yrittäjyydestä, johon kuuluvat yksilö (omaehtoisuus), ryhmän vuorovaikutus (sisäinen) ja materiaalisuus (ulkoinen yrittäjyys). Kasvatuksen historiaa tarkastellessa nousee esiin havainto, ettei koululaitos ole perinteisesti ollut halukas kasvatamaan ihmisiä yrittäjyyteen. Perustelut sille löytyvät yhteiskunnasta, joka ei ole arvostanut yrittäjyyttä tehokkaana toimintana ja niinpä koulun ei ole ollut tarpeen painottaa yrittäjyyttä suosivia toiminnan piirteitä. Mikäli sen sijaan näemme yrittäjyyteen kasvamisen tärkeänä, yrittäjyyskasvatus tarvitsee toteutukseen kahdentyypistä kasvatuksellista sitoumusta: Toinen on yrittäjyyden ilmituloa pedagogisessa toiminnassa ja toinen yrittäjyyden olemuksen sisällyttämistä latenttina koulun rakenteisiin. Nimitän tätä järjestelyä jatkossa pedagogisen toimintatehtävän nimellä. (Ks. Broady 1993; Kivelä 1997, 32-65; Kyrö 1997).

9.3.3 Yrittäjyyskasvatuksen pedagogian ennakoiva teoria

Jos inhimillistä ilmiötä tarkastellaan tieteellisesti ja tehdään päätöksiä, jotka tukevat sen tutkimuksen perusteita, tulisi tutkittavalle ilmiölle asettaa ontologinen kysymys (Rauhala 1993; 62). Kasvatustiedettä voidaan yhtä lailla, kuten mitä tahansa inhimillistä ilmiötä, tarkastella sen taustalla olevien ajatusten ja valintojen valossa. Tällöin ilmiökäyttäjymisen taustalta erottuvat käsitykset siitä, millainen yhteiskuntäkäsitys ohjaa koulun socialisaatioprosessia, miten tieto ymmärretään sekä millaiseen ihmiskäsitykseen ja kuvaan maailmasta ilmiökäyttäjyminen perustuu. Kyrö (2000a) on sijoittanut kasvatustieteessä valalla olleet paradigmat ja yrittäjyyden ilmiön keskeisen sisällön ontologiseen analyysiin tavoitteena selvittää, millaiset ihmis- ja maailmankuvat sekä käsitykset tiedosta löytyvät tarkasteltavien ilmiökäyttäjymisen takaa. Tämän kasvatustieteen olemassaolon aikaisen paradigmaattisen kehityksen sekä yrittäjyyden ilmiön välisen vertailun voi nähdä taulukosta 44.

TAULUKKO 44 Paradigmavertailu (Kyrö 2000a)

AIKA/ Analyysitaso	Modernin ajan alku 18s vuosisata	Kohti moder- nia 20s vuosi- sata	Postmodernin ajan murros 1970-	Postmoderni aika?
Ontologinen perusta / ku- va maailmasta ja ihmisestä	Aristoteles- empirismi Ihminen eläin muiden joukossa. Hierarkkisuus: valkoinen mies, hänen perheensä muut rodut, apinat. Maailmaa voi- daan kontrolloida havaintoihin pe- rustuvien syiden kautta.	Platon- rationalismi Eläimestä sys- teemin osana olevaksi koneeksi. Ihminen tiedon tuottaja ja prosessoija. Nainen arvo- kas työvoima- na mutta ei yhtä arvokas kuin mies. Maailma (luonto) on järjestäytynyt ja sitä kontrol- loidaan tekno- logian avulla.	Vielä rationalismi mutta mukaan tulevat kysymyk- set. Mahdollis- suudet kognitiiviselle paradig- malle ja sen ih- miskäsitykselle. Ihminen ja ympä- ristö näyttäytyvät monimutkaisim- pina kuin ennen. Totuus on ihmi- sen kokemus. Maailma on pola- risoitunut ja siinä erotetaan eri to- tuuksia. Nainen ihminen muiden ihmisten joukossa	Pragmatismi- Maailma tehdään. Kokonaisvaltaisuus maailma- ja ihmis- käsityksissä. Ihmi- sen ainutkertai- suus. Ihminen ko- kee itsensä itsenäiseksi kokonaisuudeksi ja sosiaaliseksi toimi- jaksi muiden jou- kossa. Ihminen on muista poikkeava, riskejä ottava, luo- va, vapaa ja vas- tuullinen toimija. Totuus vaihtelee toiminnan mukaan
Episte- mologinen perusta/ Käsi- tys tiedosta	Tieto perustuu järkivaikutel- maan, ja se voi- daan saavuttaa havaintojen kaut- ta. Lisääntyy line- aarisesti ja on monipuolista. Määrällinen arvio	Tieto muodos- tuu syy- yhteyksistä muistamisen kautta. Se on edelleen mo- nipuolista ja pirstaleista ja irrallaan ympä- ristöstä	Yksilö rakentaa itse tiedon, joka perustuu hänen kokemuksiinsa. Myöhemmin myös toiset ihmi- set ovat mukana prosessissa (sosi- aalinen dimensio)	Tieto luodaan toi- minnassa ja vuoro- vaikutuksessa toisten kanssa. Tie- to on muuttuvaa
Oppimis- paradigmat	Behaviorismi [Behavioristisen ajattelun mu- kainen oppimi- nen]	Kognitiivinen paradigma [Etenkin me- todologinen paradigma]	Konstruktivismi ja sosio- konstruktivismi [Sosio- konstruktionismi]	Odotus uudelle postmodernille tai yritteliäälle paradigmalle
Metodologia / Pedagogiikka	Oppija on opet- tamisen ja val- vonnan kohde. Oppiminen on reaktioiden sum- ma, ja se tapahtuu luokkahuoneissa. Sitä voidaan tut- kia laboratorio- olosuhteissa	Oppiminen tapahtuu yksi- lössä muista- misen ja run- saan järjeste- tyn tiedon kautta. Oppi- misen katso- taan olevan tietorakentei- den muutta- mista. Vasti- neena tiedon- tuottaja, kone tai ohjelma	Oppiminen on yksilöllinen ja sosiaalinen ilmiö. Se ei ole riippu- vainen ajasta tai paikasta. Yksilö on oppimisen keskus ja päättää, missä tai miten oppi.	Oppiminen on monitahoinen ja monipuolinen pro- sessi, joka on riip- puvainen toimin- nasta. Sitä tapahtuu kaikkialla.
Metodit / Didaktiikka	Opettaja kertoo, mitä ja miten tehdään. Opettaja antaa kysymykset ja niiden oikeat vastaukset.	Opettaja ker- too, mitä opi- taan ja mikä on oikea tieto. Opettaja antaa paljon järjes- tettyä tietoa	Opettaja tukee oppimista ja luo oppimisen lähteitä sekä ti- lanteita sille.	Oppija itse ja ihmi- set hänen ympäril- lään luovat mah- dollisuuksia oppi- miseen. Ihminen itse päättää, kuinka oppi ja toimii.

Paradigmavertailu osoittaa, että yrittäjyys ilmiönä ei löydä yhtenevyyttä kasvatustieteessä olleiden paradigmojen kanssa ontologisessa analyysissä. (Kyrö 2000a). Käytännössä tämä selittää sen huomion, että yrittäjyyttä ei ole arvotettu kasvatustieteessä ja että jos haluamme luoda sen käytänteitä, niiden tulee olla eriäviä kasvatustieteessä olleisiin paradigmoihin nähden. Voimme sanoa sen myös Alan Gibbin (1993) sanoin: ”Yrittäjyyskasvatus on vastainen koulun perinteiselle työtavalle”. Ontologisen analyysin perusteella löytyvät yrittäjyyskasvatusta määrittävät periaatteet, jotka Kyrön (esim. 2000a; 7) mukaan ovat seuraavat:

- kokonaisvaltainen maailmankuva,
- kokonaisvaltainen ihmiskäsitys,
- ihminen on ainutkertainen, riskejä ottava, luova, vapaa ja vastuullinen toimija.

Nämä prinssiipit ovat vastaavia eri tieteenalojen humanististen keskustelujen kanssa. Näkemykseni yrittäjyyskasvatuksesta perustuu edellisten lisäksi kahden seuraavaan funktionaalisen prinssiippiin:

- Yrittäjyyskasvatus on talouden ilmiö, jolla on liitos yhteiskuntaan
- Kasvatus on tajunnallisten, vuorovaikutuksellisten inhimillisten olentojen tuotama ilmiö, jolla on liitos yhteiskuntaan.

Näiden kahden periaatteen mukanaolo tuottaa tutkimukselliset valinnat, jotka liittävät yrittäjyyskasvatuksen kulttuuriin ja sen kautta koulun sosiaalistamistehävään. Yrittäjyyskasvatus on vuorovaikutuksellinen ilmiö, jota selittää tajunnallisen ihmisen vuorovaikutussuhteiden muuttumisen kuvaus. Yrittäjyys siis sekä kasvatuksena että varsinaisena yhteiskunnallisena toimintana näkyy niinä laadullisina vuorovaikutussuhteiden muuttumisina, jotka liittyvät jollain tavoin yksilön vuorovaikutukseen suhteessa toisiin ihmisiin ja luontoon hänen ympärillään.

Ihmisen tajunnallisuus määrittää ihmisen kokonaisvaltaisuuden Rauhalan (1993; 62-64) mukaan kolmeen eri osa-alueeseen, jotka vaikuttavat siihen, millaiseksi ihmisen kokema todellisuus kulloinkin määrittyy. Nämä ovat seuraavat:

- Ihminen on fyysinen olento.
- Ihminen on psyykkis-tajunnallinen olento.
- Ihmisen olemus määrittyy hänen elämäntilanteensa (situaation) mukaan.

Kun nämä kolme osa-aluetta ymmärretään vaikuttavaksi koko ajan siihen, millaisena ihminen kulloinkin todellisuutensa kokee, on perusteltua puhua ihmisestä kokonaisuutena. Ihmisen kokema todellisuus ja siinä hänelle esiintyvät ilmiöt muuttuvat näiden kolmen osa-alueen painotusten ja niissä esiintyvien variaatioiden seurauksena. Yrittäjyyskasvatuksen tuottaman sosialisatioprosessin tässä hetkessä elävät elementit sekä tulevaisuuden oletusarvo määrittävät kokonaisvaltaiseksi toiminnaksi ihmisen oppimisena ja nousevat nähtäväksi niissä käsityksissä, arvoissa ja asenteissa, jotka syntyvät sosialisatioprosessissa.

Kasvatustieteen paradigmakehitystä määrittävät paradigmojen murroksissa esiintyvät humanistiset, ihmisen kokonaisvaltaisuuden ajatusta tukevat pedagogiat, jotka eivät ole nousseet paradigmojen asteelle, vaan ovat jääneet

uuden paradigman syntymisen myötä elämään vallalla olevan tieteellisen katsantotavan rinnalle. Näillä näyttää olevan yhteyttä yrittäjyyden ilmiöön, joka on samalla tavoin ollut talouden keskustelujen sivujuonteena ja noussut aikakausien murrosten yhteydessä merkittäväksi tarkastelun kohteeksi (Kyrö 1997.) Näin on tässäkin ajassa. Nimitän näitä humanistisia eri tieteenalojen keskusteluja *oppositioparadigmoiksi*. Kasvatustieteessä tällaisia ovat olleet erilaiset reformipedagogiat, joiden juuret löytyvät 1400–1500-luvuilla vaikuttaneiden humanistien ajatuksista.

Taulukossa 45. verrataan yrittäjämäistä pedagogiikkaa ja reformipedagogioiden keskeisiä ajatuksia ontologisen analyysin avulla. Kun tarkastelee humanistisia reformipedagogioita, voi löytää yrittäjämäisen pedagogiikan kanssa yhteen soveltuvia ajatuksia ontologisen analyysin kaikilta tasoilta. Vaikka lisäksi yrittäjyyden analyysiin ilmiön halun muuttaa maailmaa vapaammaksi toimintaympäristöksi, löytää tämäkin reformipedagogioista vastaavan ilmenemisen ajatuksessa siitä, millainen yhteiskunta on / tulisi olla.

TAULUKKO 45 Yrittäjämäisen oppimisen ja reformipedagogioiden vertailu (Kyrö 2000a, edelleen kehitellyt Liisa Remes)

Ontologinen analyysi	Yrittäjämäinen oppiminen (Tulkittu Kyröltä 2000a)	Reformipedagogiikat (Remes)
Ontologia Kuva maailmasta ja ihmisestä	Kokonaisvaltaisuus ihmis- ja maailmankuvissa. Ihminen sosiaalinen, ainutkertainen, riskejä ottava, luova, vapaa ja vastuullinen toimija. Totuus vaihtelee toiminnan mukaan.	Kokonaisvaltainen asenne maailmaan. Rauhan ja tasapainon tavoite. Ihminen on vapaa, vastuullinen, luova ja ainutkertainen toimija. Totuuden perusta on Jumalassa tai henkisessä maailmassa mutta se vaihtelee toiminnassa.
Epistemologia Käsitys tiedosta	Tieto syntyy vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa toiminnassa. Tieto vaihtelee.	Ihmisen sisäistä suunnitelmaa rohkaistaan kehittymään ajattelun ja havainnoinnin kautta toiminnassa.
Ajatus yhteiskunnasta	Menneillään olevan yhteiskunnallisen muutoksen jatkuminen kohti yritteliästä yhteiskuntaa (Remes).	Tavoitteena on muuttuva yhteiskunta, jonka perustana ovat humanistiset arvot. Koulutus on tärkeä muutoksen hallinnan keino.
Paradigma	Odotus uudelle yritteliäälle paradigmalle.	Koulutus on lasten spontaania toimintaa, jolla on perusta aikuisten ja yhteiskunnan universaalissa vastuullisuudessa ihmisyyteen kasvattamisessa.
Metodi	Oppimista tapahtuu aina ja kaikkialla ihmisten toiminnassa. Oma toimintaa koskeva yksilöllinen päätöksenteko.	Useimmiten lasten kykyjen vapaa kehittyminen. Riippumattomuus toiminnassa.

Reformipedagogioista löytyvät Karin ja Malisen (1991), Karin (1992a; 1992b) ja Skieran (1992) ajatuksia mukailien seuraavat keskeiset ajatukset:

Oppilaat opiskelevat kokonaisuuksia.

Oppilaat ja opettajat ymmärretään inhimillisiksi yksilöiksi, joilla on oma erityinen persoonallisuutensa (jota arvostetaan laajasti).

- Opettajat eivät toimi ns. tavallisen opettajan tavoin. Opettamista perinteisessä mielessä esiintyy harvoin tai ei koskaan.
- Oppilaat opiskelevat asioita, jotka ovat heille itselleen merkityksellisiä ja psykologisesti soveltuvia.
- Oppilaat saavat päättää oppimiseensa liittyvistä asioista ja valita erilaisten vaihtoehtojen välillä.
- Oppilaat saavat käyttää vapaasti koulun esineitä ja materiaaleja siten kuin heidän luovuutensa sitä vaatii.
- Oppilaat saavat vapaasti valita työkaverinsa.
- Oppiskelu on sidottu ympäristöön, luontoon ja vanhempien mukana oloon koulutyössä.
- Materiaalin ja siitä syntyvien tuotteiden sekä oman ja toisen työn arvostaminen. Lisäksi Kari ja Skiera katsovat, että yksilön moraalit kehittyvät vain hänen saadessa itsenäisesti ja vapaasti reflektoida maailmaa ja omaa olemassaoloaan (Yhteenveto mukailtu Kari ja Malinen 1991; Kari 1992a; 1992b; Skiera 1992.)

Humanistisiin ideologisiin ratkaisuihin sitoutuneita reformistisia kouluja nimitetään lapsikeskeisiksi kouluiksi. Edellisten niissä ilmenevien toiminnan piirteiden lisäksi niistä puuttuu kilpailu, rangaistukset, testaaminen ja luokittelu, opettajan määrittelemä numeerinen arviointi, oppilaiden nöyryyttäminen ja mustamaalaaminen opettajan toimesta tai kuten Ellen Key (1903 Skieran 1992 mukaan) sanoo ”lasten sielujen murhaaminen”. (Kari 1992a; 1992b; Skiera 1992.)

Koska humanistiset reformipedagogiat vastaavat yrittäjämäisen pedagogiikan olemusta ontologisessa tarkastelussa ja koska yrittäjyydellä ja näillä kasvatustieteen osa-alueilla on molemmilla oppositioluonne, monet yrittäjyyskasvatuskokeilun piirteet omaavat runsaasti vaikutteita reformipedagogioista.

9.3.4 Yrittäjyyskasvatuksen pedagogia käytännössä

Kokeilukoulussa yrittäjyyskasvatus toteutettiin työpajapäivinä, joita oli kuu-kaudessa 1–3. Yrittäjyyskasvatus ymmärrettiin toimintatehtäväksi, jossa kaikki aikaisemmin opetettu tai opittu oli niitä pedagogisen toimintatehtävän resursseja, joita yrittäjyyskasvatus integroi. Työpajoihin valmistautuminen aloitettiin teeman valinnalla. Sen sai esittää joko opettaja, oppilas tai joku vanhempi. Teemat nousivat ajankohtaisesta ideasta, kasvatuksellisuudesta, koulun juhlista tai ympäristöstä. Lukuvuoden teemat jakoutuivat kolmeen osaan, joita olivat aikajärjestyksessä seuraavat:

- yrittäjämäiseen toimintatehtävään tutustuminen käytännössä,
- paikalliseen kulttuuriin liittyvä yrittäjyyskasvatus,
- ekologinen yrittäjyyskasvatus.

Teeman ympärille alettiin oppilaiden ja koulun opetushenkilöstön kanssa yhdessä miettiä erilaisia työpajoja, joihin tarvittavat materiaalit asetettiin esille työpajapäivää edeltävänä päivänä. Kerroin koteihin työpajapäivästä viestissä, jossa oli tilaa vanhempien ilmoittautumiselle ohjaamaan työpajoja.

Työpajapäivän aluksi näitä vapaaehtoisia ohjaajia ja oppilaita ohjattiin toimimaan työpajoissa niin, että yrittäjämäinen toimintatehtävä mahdollistuisi. Työpajojen esittely koostui seuraavista näkökulmista:

- Oppilaille kerrottiin, millaisia työpajoja oli tarjolla.
- Oppilaat saivat valita oman mielenkiintonsa perusteella niin monta työpajaa kuin eh-
tisivät määrättyssä ajassa toteuttaa (yleensä 2–4 t).
- Oppilaat saivat muodostaa työryhmänsä haluamallaan tavalla.
- Työpajoissa esillä olevista materiaaleista ja työvälineistä oppilaiden tulisi itse tai
ryhmissä suunnitteella ja tuottaa erilaisia tehtäviä ja tuotteita.
- Ohjaajat auttaisivat vain, jos heitä pyydetään auttamaan.
- Oppilaiden tulisi laittaa käyttämänsä työtila järjestykseen ennen siirtymistään seu-
raavaan työpajaan.
- Oppilaiden täytyisi pohtia, mihin syntyviä tuotteita käytettäisiin, esimerkiksi koti-
käyttö, näyttely, myynti.
- Oppilaiden tuli arvioida toimintatehtävä työpajatoiminnan aikana ohjaajien ja toisten
oppilaiden kanssa. Myöhemmin arviointikeskustelua käytäisiin vielä vanhem-
pien ja opettajan kanssa.

Kokeiluvuoden työteemoiksi muodostuivat eri toimijatahojen ideoivan, toteut-
tavan, osallistuvan ja arvioivan vaikutuksen myötä seuraavat teemat:

- lehmä
- joulun koristeet
- tutkimukset
- Kalevala
- iltamat vanhempien pyynnöstä
- teatteri
- disco
- hiihto- ja ulkoilupäivä alueen asukkaille
- paju
- äitienjuhlat
- kuvaamataidon ja matematiikan integroitu kokonaisuus
- leirikoulu erämajalla
- ympäristötaide (ks. tarkemmin liite 5.)

Kyetäkseni etsimään niitä metodologisia ratkaisuja, jotka olisivat sopusoinnus-
sa yrittäjyyskasvatuksen ilmiön kanssa ja siten pystyisivät vastaamaan tutki-
muskysymykseeni empiriassa, minun oli aluksi hahmotettava teoriana, mitä oli
opettajien tuottama yrittäjyyskasvatus opetuskokeilun aikana. Tarkemmin otta-
en, kysymys on siitä, miten opettajat halusivat oppilaiden kokevan yrittäjyys-
kasvatuksen. Saadakseni empiriaan vertailupohjan, havainnoin oppilaiden toi-
mintaa työpajoissa. Työpajatoimintaa seurattessani keskitin huomioni yksilön
ja ryhmän työskentelyyn sekä siihen, miten oppilaat käsittelivät työpajoissa
saatavilla olevaa materiaalia. Pyrin hahmottamaan, miten yrittäjyyden peri-
aatteet toteutuivat yrittäjyyskasvatuksen prosessille ominaisella tavalla. Pro
gradu –tutkielmassani (Remes 1996) tarkastelin yrittäjyyskasvatuksen mukai-
sen pedagogisen toiminnan alkamista silloisessa pienimuotoisessa opetusko-
keilussa. Havaitsin, että itseohjautuvuus oppilaiden toiminnassa liittyi jollain
tavalla tilanteeseen, jossa oppilaat saivat vapaasti ideoida. Tämä havainto läh-
töoletuksena tarkastelin, mitä muuta vapaassa toimintaympäristössä tapahtui.

9.3.5 Yrittäjyyskasvatuksen yksilötaso – latentti omaehtoinen yrittäjyys

Kun oppilas saapuu työpajaan, joka jollain lailla on herättänyt hänen mielen-
kiintonsa, hän tuntee vapautta ryhtyä tuottamaan jotakin, samalla kun hänen
luovuutensa on toiminnassa vapaasti hyödynnettävissä. Tilanne herättää hänen

itseohjautuvuuspyrkimyksensä. Koska ohjaaja ei kerro, mitä, miten tai miksi hänen pitää tehdä jotakin, hän alkaa tuottaa ideoita ja testata niitä mielessään sitä tietoa vasten, jota hänellä on menneestä, selvitäkseen tästä avoimesta tehtävästä. Yrittäjyyteen liittyy henkilökohtaisella tasolla voimakas intention ja tradition prosessi, johon liittyy *reflektointi*. Tällä havainnolla saattaa olla merkitystä metodologisten ratkaisujen suhteen.

Kun yksilö käsitetään ainutkertaiseksi olennoiksi samoin kuin materiaalit ja niiden käyttäytyminen valmistusprosessissa, oppilas joutuu ottamaan riskejä tilanteen tarjotessa toiminnan edetessä monentyyppisiä uusia ja odottamattomia mahdollisuuksia toiminnan etenemisessä. Miettiessään, millaisia materiaalit ovat ja miten niitä käsittelee, oppilas on keskellä monentasoista ongelmanratkaisuprosessia. Hän tietää kuitenkin, että ohjaaja auttaa häntä pyydettyään. Niinpä hän tuntee turvallisuutta, vaikka riski epäonnistumiseen on olemassa. Toisaalta mikäli hän epäonnistuu, hänellä on mahdollisuus yrittää ratkaisua sen tiedon avulla, joka on kokeneemmalla ihmisellä, ohjaajalla. Toisaalta näyttää siltä, että työpajoissa työskentely hälventää *eroa onnistumisen ja epäonnistumisen välillä* ja toimintatehtävä saa *vapaamman kokeilevan oppimisen* luonteen. Näin olleen yrittäjyyden henkilökohtaisen tason aktivoituminen pedagogisessa toiminnassa, joka määrittyy ainutkertaisuuden ja riskinoton idean kanssa, valmistaa oppilasta yrittäjämäisen oppimisprosessin *joustavaan päätöksentekoon*.

Toiminnan edetessä oppilas tuntee henkilökohtaisen vastuun oppimisestaan sitä voimakkaampana, mitä pidemmälle työskentely pajassa etenee. Tätä on selitetty psykologian teorioissa ja varsinkin niiden humanistisissa suuntauksissa inhimillisellä ajatteluprosessilla, joka viriää vapauden, oma-aloitteisuuden ja vastuullisuuden yhteisvaikutuksesta toiminnassa ja jolla on yhteytensä *moraalin* kehittymiseen. Samalla, kun oppilas onnistuu tuottamaan itse suunnittelemansa tuotteen, hänen *yrittäjämäinen minäkuvansa saa uusia piirteitä*. Oppilas tunnistaa tietoisesti osan toimintansa piirteistä ja voi kertoa niistä kysyttäessä, mutta osa jää aina *tiedostamattomaksi reserviksi*, joka on käytettävissä uusissa samantyyppisissä yrittäjyyttä edistävissä oppimistilanteissa. (ks. Korpisen useat minäkuvaan liittyvät tutkimukset, esim. 1996.)

9.3.6 Yrittäjyyskasvatuksen vuorovaikutustaso – latentti sisäinen yrittäjyys

Ryhmän toiminnan näkökulmasta yrittäjämäinen työskentely on luonteeltaan hyvin vuorovaikutteinen ilmiö. Kun *lapset saavat toimia avoimesta ja vapaassa vuorovaikutussuhteessa keskenään ja ohjaajien kanssa*, yrittäjyyskasvatus voi kehittää ihmisryhmien *sosiaalista kompetenssia* tehokkaalla ja kokonaisvaltaisella tavalla.

Tullessaan työpajaan lapset muodostavat tai ovat jo valintatilanteessa muodostaneet nopeasti erisuuruisia yhteistoiminnallisia ryhmiä. Useimmiten ryhmissä on eri-ikäisiä oppilaita kolme tai neljä. Ryhmä alkaa yhdessä miettiä, mitä he tuottaisivat työpajassa. Vaikka lapset tekevät pohdintatyötä ääneen ryhmissä, useimmiten he tekevät kukin oman tuotoksensa vaikka on niitäkin, jotka tekevät ryhmätyön. Suunnittelu näyttää alkavan materiaalien tarkastelulla ja sillä pohdinnalla, mitä materiaaleista saisi syntymään. Tätä hetkeä määrittää

ryhmän vapauden tunne yhdessä luovuuden kanssa, ja nimitän työpajatoiminnan alkuvaihetta ryhmän kohdalla *tavoitteellisen kommunikaation muodostumiseksi*.

Kun ryhmän päätöksenteko kohtaa yrittäjyyden idean ihmisten ainutkertaisuudesta ja riskinottokyvystä, hahmottuu yrittäjämäisen oppimisprosessin seuraava vaihe ryhmän kohdalla *erilaisten ihmisten kanssa kommunikoinnin opetteluksi*. Voihan käydä, että vuorovaikutuksessa epäonnistutaan ihmisten erilaisuuden vuoksi ja tulee väärinkäsitys suhteessa ryhmän jäsenten väliseen vuorovaikutukseen. Ryhmässä voidaan myös epäonnistua päätöksenteossa, joka koskee materiaalien käsittelyä. Jos näin käy, oppilaat voivat aina yrittää toista kommunikointitapaa selvittääkseen väärinkäsityksen. Kun kukaan aikuinen ei sotkeudu tähän, kukaan oppilaista ei myöskään tunne tullessa väärin kohteluksi. Päinvastoin oppilaat oppivat olemaan vastuullisia vuorovaikutuksensa suhteen, ja samalla he huomaavat, miten selvitä erilaisten ihmisten kanssa vaihtelevissa tilanteissa.

Laatiessaan erilaisia tuotoksia tai ratkoessaan tehtäviä työpajoissa oppilaat tuntevat vastuullisuutta avoimessa toimintaympäristössä. Toimiessaan yhdessä oppilaat keskustelevat keskenään toiminnan kohteesta. Tällaisen keskustelun avulla ryhmä oppii *arvottamaan erilaisuutta* ja hyväksymään toisten tapaa käsitellä materiaaleja, ja luoda niistä uutta. Ryhmässä opitaan hyväksymään myös jokaisen ainutkertaisella tavalla tehdyt erilaiset tuotokset ja erilaiset toimintatavat. Työpajatoimintaa määrittää etenkin *erilaisuuden ihanne ja samankaltaisuuden välttäminen*.

9.3.7 Yrittäjyyskasvatuksen materiaallinen taso – latentti ulkoinen yrittäjyys

Työpajassa tapahtuva materiaalien käsittelyä on helpoin observoida. *Oppilaat ideoivat ja tekevät vapaasti valintoja* silloin kun se heille sallitaan. Ainutkertaisuuden ja riskinoton määrittäessä materiaaleja, he *suunniteltuaan tekevät päätöksiä, joissa he joutuvat reflektoimaan niiden valinnan onnistumista vastaisessa toiminnassa*. Tuottamisen vastuullisuus korostuu tehtävän valmistumisen yhteydessä. Tämä taso ja varsinkin sen viimeinen vastuullisuuden määrittämä tuotteen valmistamisen vaihe on se, jolla tavallisesti arvioimme oppimista. Tämä huomio johtaa yrittäjyyskasvatuksen arvioinnin pohdintaan: Miten löytää menetelmiä, joilla voidaan kuvata niitä ihmisten sisäisiä, toimintatehtävää ohjaavia piirteitä, jotka aktivoituvat yrittäjyyskasvatuksessa, mutta joihin perinteisesti emme ole tottuneet kiinnittämään huomiota? Osin tämä johtuu siitä tosiasiasta, että useat yrittäjyyden vaatimat oppimisen tarpeet ovat olleet opettajan vastuulla eikä niitä siten ole totuttu edes pohtimaan oppijan resursseina. Tällaisia ovat esimerkiksi opittavan ideointi ja oppimistavan valinta sekä työryhmän muodostaminen. Usein myös luokkahuonetilanteen vuorovaikutus on valitettavasti liikaa opettajan säätelemä.

9.3.8 Yrittäjyyskasvatus pedagogisessa toimintatehtävässä

Kiteytän edellä esitetyn havainnoinnin kautta saadun tiedon taulukkoon 46. Kokonaisvaltaisen yrittäjyyskasvatuksen olemusta voi lukea siitä ristiintaulukoinnin periaatteella. Toimintatehtävä etenee kullakin rivillä ja sarakkeella prosessinomaisesti vasemmalta oikealle ja ylhäältä alaspäin riippuen valitusta tarkastelutavasta.

TAULUKKO 46 Opettajien näkemys siitä, mitä yrittäjyyskasvatus on

Pedagoginen taso/ Yrittäjyyden piirre	Vapaus Luovuus	Ainutkertaisuus Riskin otto	Vastuullisuus	Kokonaisvaltainen näkemys
Yksilö Latentti omaehtoinen yrittäjyys	Itseohjautuvuus	Henkilökohtaisten piirteiden ja luonteensa tunnistaminen	Yritteliään minäkuvan muotoutuminen	Oppiminen on omakohtainen ja merkittävä kokemus
Ryhmä Latentti sisäinen yrittäjyys	Tavoitteellinen kommunikaatio	Kyky toimia erilaisten ihmisten kanssa	Ihmisten erityisyyden arvostaminen	Oppiminen on vuorovaikutteinen prosessi
Materiaalit Latentti ulkoinen yrittäjyys	Kyky luoda uusia tuoteideoita	Suunnittelu- taidot	Tuottamistaidot	Kokonaisvaltaisen tuotteen / tehtävän luomisprosessi
Yrittäjämäinen toimintatehtävä	Vapaus ideointiin Valinnat	Päätöksen teko	Tuottaminen	Elinikäinen oppiminen = Yrittäjyys

Yrittäjyyden kolme muotoa, omaehtoinen, sisäinen ja ulkoinen yrittäjyys sekä niiden kasvatukselliset vastineet yksilöllinen, yhteisöllinen ja materiaallinen osalualue sisältyvät latenteina pedagogisen toimintatehtävän tasoille. Tavoitteena on, että ne siirtävät yrittäjyyttä koulun sosiaalistumisprosessissa tulevaisuuden voimavaroiksi. Yrittäjyyskasvatuksessa oppiminen on oppijan laaja-alaisia mahdollisuuksia kehittävä toimintatehtävä, jota määrittävät ensisijaisesti avoimuus, vapaus ja vastuullisuus. Ainakin teoriassa näyttää mahdolliselta, että yritteliäällä oppimis- ja toimintatehtävällä voidaan saavuttaa tavoiteltu elinikäisen oppimisen toimintatapa inhimillisessä itsenäisessä oppimisessä, jossa ovat osallisena toiset ihmiset ja materiaallinen maailma.

9.3.9 Opetuskokeilun opettajien diskurssin identifikaatio

Kyläkoulun opettajatyöparina loimme yhdessä opettajakolleegani ja muiden kouluun liittyvien työntekijöiden kanssa yrittäjyyskasvatuksen opetuskokeilun, joka kesti yhden vuoden ajan. Se on tehty keskustelevalle ja refleктоivalle työmenetelmällä. Työyhteisöön kuului opettajien lisäksi koulunkäyntiavustajia ja -avustajajarjoittelijoita, keittäjä-siivoja-talonmies sekä teknisen työn opettaja. Opetuskokeilussa pyrittiin siihen, että kaikki työyhteisön halukkaat jäsenet saisivat osallistua yrittäjyyskasvatuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Myöhemmin yrittäjyyskasvatuksen luomiseen haluttiin ottaa mukaan myös oppilaat, vanhemmat ja johtokunnan jäsenet. Tavoitteena oli laajentaa yrittäjyyskasvatuksen avulla koulun toimintaympäristöä siten, että myös koulun

ympäristön yrittäjyyskasvatukseen osallistuvat tahot olisivat mukana koulun toiminnassa.

Opettajien keskusteltua yrittäjyyskasvatuksen teknisen ja praktisen tason välisestä ristiriidasta päätettiin tehdä aiheeseen liittyvä opetuskokeilu ja tarkastella sitä tutkimalla, mitä on käytännön yrittäjyyskasvatus perusopetuksessa. Tavaksi päätettiin ottaa yhteiset pedagogiset suunnittelu- ja toteutuneen toiminnan arviointikeskustelut joka torstai-iltapäivisin. Lisäksi päätettiin, että vanhempia, oppilaita ja johtokunnan jäseniä kuullaan aiheesta ja heidän kanssa pidetään systemaattisesti keskustelua yllä aiheesta. Keskustelu sai kernaasti tapahtua missä ja milloin parhaaksi nähtiin. Ensimmäinen tehtävä näytti olevan kouluun liittyvien ihmisten saaminen koululle luomaan kokemusperäisesti yrittäjyyskasvatuksen toteutumista.

Opetuskokeilusta sovittiin koulutoimenjohtajan ja kunnanjohtajan kanssa. Vanhemmat, johtokunnan jäsenet ja kiertävä erityisopettaja kutsuttiin vanhempainiltaan päivää ennen koulun alkua. Tällöin heille kerrottiin opetuskokeilusta ja siitä ideologiasta, joka yrittäjyyskasvatukseen liittyy määritellyn teknisen ja praktisen diskurssin mukaan. Johtokunnalle asia esitettiin hyväksyttäväksi koulun toimintasuunnitelmaan kuluvalle työvuodelle syyskuun alun kokouksessa.

Yrittäjyyskasvatuksen luominen yhteistoiminnallisesti muodostaa ensimmäisen käytännön diskurssin, joka on *aidon tiedon diskurssi*. Sen mukaan yrittäjyyskasvatuksen toteutumiseksi haluttiin kaikkien kouluun liittyvien aikuisten ihmisten olevan tietoisesti läsnä kokeiluun liittyvässä keskustelussa. Tekninen ja praktinen diskurssi antoivat opettajille varoittavia signaaleja, joihin pyrittiin vastaamaan aidon tiedon diskurssilla. Kun organisaatio-oppiminen on varsin kurinalaista ja opettajien säätelemää, yrittäjyyskasvatukselle luonteenomainen oppiminen (ranskalainen diskurssianalyysi) saattaa aiheuttaa hämmennystä kouluun liittyvien aikuisten mielissä. Onhan se vastainen perinteiselle koulukäynnille.

Tekninen diskurssi osoittaa yrittäjyyskasvatuksen koulun opettavaksi aihealueeksi. Praktinen diskurssi vastaavasti erottaa yrittäjyydelle ominaisen oppimisen koulun käyttämistä oppimiskäsityksistä. Yrittäjyyskasvatus vaatii toteutuakseen avoimen toimintaympäristön, jossa ei voida erottaa opettamista ja oppilaan toimintaa. Se on yhdessä luomista, tekemistä ja arviointia. Yrittäjyyskasvatuksen perustana voivat kernaasti olla aidot ympäristöstä nousevat toiminnan haasteet. Toteuttamiseen tarvittavat resurssit tulee olla oppilaiden tiedossa.

Yrittäjyyskasvatuksen oppimisympäristöt päätettiin järjestää erillisiksi päiviksi. Tällöin ei yleensä opetettaisi, vaan päivä varattaisiin kokonaisvaltaisesti avoimille toimintakohteille. Yrittäjyyskasvatuksen oppimisympäristöt sovittiin järjestettäväksi työpajoina. Nämä luotiin aina kulloisenkin esiin nousevan teeman ympärille. Teeman saivat esittää joko opettajat, oppilaat, vanhemmat, johtokunnan jäsenet, koulun ympäristön ihmiset tai muut tahot. Teeman alle suunniteltiin yhdessä erilaisia työpajoja ja niihin tarvittavia materiaaleja. Työpajapäivä kerran tai pari kuukaudessa kompensoitiin tuntikehykseen varatulla kerhotunnilla. Osa siitä perusteltiin 1999 opetussuunnitelmaan tulleella ”muun kuin oppiaineen kasvattavalla kokonaisuudella”.

Koulun ottaessa ympäristönsä yrittäjyyskasvatuksen oppimiskentäksi avautuu toinen käytännön diskurssi, joka on *avoimuuden diskurssi*. Avoimen oppimisympäristön luominen toteutui järjestämällä yrittäjyyskasvatukselle tilaa työsuunnitelmaan. Tätä varausta sovellettiin joustavasti. Työpajoissa oppilaat loivat oppimisensa sangen itsenäisesti, vaikka saattoivatkin työskennellä toimintatarpeen suuntaamana yhdessä muiden kanssa. Ohjaajia neuvottiin auttamaan vain, mikäli oppilas pyysi apua.

Lapsia ohjattiin oppituntien yhteydessä vähän kerrallaan valitsemaan erilaisia aihekokonaisuuksia itsenäisesti koulutyönsä pohjaksi. Tällä pyrittiin siihen, että oppilaat osaavat myöhemmin avoimissa työpajoissa ottaa itsenäisen ideointi-, suunnittelu-, ja toteutus- sekä arviointivastuun tulevista yritteliäisyyttä vaativista oppimistehtävistä. Vanhemmille järjestettiin koululla erilaisia tilaisuuksia keskustelua ja koulun toimintaan aktivointia varten. Heille lähetettiin kuukausikirjeitä, joissa kerrottiin koulun toiminnasta. Edelleen heille lähetettiin kyselykaavakkeita, joissa he saattoivat joko omalla nimellään tai nimettömänä kertoa näkemyksistään koulun toiminnasta. Heille lähetettiin aina työpajoja koskeva tiedote, jossa he saattoivat ilmoittautua ohjaamaan työpajoja ja tarjota materiaaleja niiden resursseiksi. Koulun ulkopuolelta alkaneita työpajoja oli useita. Näistä osa oli vanhempien aloitteesta lähteneitä teemoja, osa julkisten laitosten ja osa alueen asukkaiden esittämiä toiveita työpajoiksi. Työpajoja ohjasivat monet vanhemmista tai oppilaiden sukulaisista.

Toimijatahojen aktivointi yrittäjyyskasvatuksen pedagogian yhteistoiminnalliseen luomiseen avaa yrittäjyyskasvatuksen kolmannen käytännön diskurssin. Tämä on *osallistumisen diskurssi*. Sen mukaan koulun yhteisesti luodulla yrittäjyyskasvatuksella pyrittiin aitoon kokemukseräisen tiedon pohjalta tapahtuvaan kasvatukseen ja koulun toiminnan suuntaamiskeskusteluun.

Opetuskokeilun opettajien metadiskurssi koostuu kolmesta diskurssista, jotka ovat

- aidon tiedon diskurssi,
- avoimuuden diskurssi,
- osallistumisen diskurssi.

Metadiskurssi pitää sisällään pedagogisen toimintatehtävän diskurssin. Sen kommunikaatio käytännölle on seuraava: opetuskokeilun opettajien metadiskurssin tavoitteena oli saada koulun toimijatahot luomaan yhdessä koulun opetushenkilöstön kanssa koulussa toteutunut yrittäjyyskasvatus. Se ymmärrettiin sosiaalisessa kontekstissa tapahtuvaksi toimijalähtöiseksi oppimistoiminnaksi. Siinä yksilö ottaa vastuulleen ympäristöstä nousevasta toiminnan tarpeesta aktivoituvan ideointi-, suunnittelu-, toteuttamistyön sekä arvioinnin. Tarvittaessa oppijalla on käytössään ohjaava tukihenkilö.

9.3.10 Oppilaiden diskurssi

Avaan oppilaiden diskurssin heidän pajutyöpaja-päivästä kootusta aineistosta. Otteet ovat oppilaiden suorittamasta työpajapäivän arvioinnista. Työpajapäivän arvioimiseksi oppilaiden tuli kuvata vapaamuotoisesti työpajoja ja työskentely-

ään niissä. Vastaukset jakautuvat pääasiallisesti kahteen luokkaan. Ensimmäisessä korostetaan tekemistä ja sitä mitä tehtiin. Tätä kiitetään kivaksi tai mukavaksi.

Tein ovikranssin. Siellä oli kivaa, kun äiskä tuli ja kun koulu loppui aikaisin.

Oli kiva tehdä työpajoja ja oppi kirveellä pilkkomaan pajuja ja vaikka osaa käyttää kirvestä, tällaisia työpajoja pitäisi olla enemmän.

Se oli tosi kiva päivä kun sai tehdä kaikkea kivaa. Toivottavasti semmoinen päivä tulee taas uudestaan.

Oli pajunkissapäivä. Silloin koululla oli tätini Mirja. Hän opetti tekemään pajutöitä. Silloin oli tosi tosi KIVA päivä!

Koululla oli paju-työpajoja. Oli sellainen, jossa tehtiin muotokuva itsestä ja täytettiin pajupaloilla. Mirja V piti pajupajaa, jossa oli tehtävänä tehdä pajukranssi tai pajuinen pannunalunen, oli myös käsityöpaja. Oli kivaa tehdä pannunalunen, se oli helppo mutta aika vaativa.

Tein pannunalusen, minusta se oli hauskaa.

Siellä oli kivaa. Tein patalapun. Askartelu oli kivaa.

Minä tein siellä lehtienkantotelineen pajusta. Siellä oli hauskaa, kuin ei tarvinnut tehdä kouluaineita. Mirkku-täti oli neuvomassa niissä pajutöissä.

Minusta oli kiva tehdä pajusta ja oppi jotain erilaista. Ja sai itse valita, mitä teki.

Oppilaat kuvasivat materiaalin käyttöä ja tekemäänsä tuotosta. Toimiminen asettuu positiiviselle elämysaspektille. Pajusta opittiin jotain erilaista – kommentti kertoo ekologisen yrittäjyyden tavoitteista. Lähiympäristön runsasta materiaaltarjontaa, pajuja, haluttiin opastaa käyttämään hyötytarkoituksessa. Valitsemisen tavoitteena oli antaa yrittäjyyden tarvitseman vapauden tulla mukaan työntekoon. Nämä vastausesimerkit viestivät yrittäjyyskasvatuksen ensimmäistä diskurssia, joka on *Yhdessä ollessa itsenäisesti tekeminen on kivaa -diskurssi*. Se kommunikoi itseään seuraavasti: Itsenäisesti tekeminen katsotaan yrittäjyyskasvatuksessa alkavan oman työn ideoinnista ja etenevän läpi koko työprosessin. Se ei siis ole opettajan valmiiksi määrittämien tehtävien itsenäisesti tekemistä. Yrittäjyyskasvatus on hyvin sosiaalista toimintaa. Töitä suunnitellaan, tehdään ja arvioidaan vapaasti toisten kanssa rupertellen. Jostain syystä tätä ei mainita lasten vastauksissa. Luovuuden-periaate sen sijaan heijastelee vastauksissa, joissa kuvataan avoimia työtehtäviä. Samoin ainutkertaisuuden periaate on tulkittavissa vastaajan omaksi nimeämässä tuotoksissa.

Toisissa vastauksissa oltiin kiitollisia erilaisesta työpäivästä.

Ei tarvinnut opiskella, oli hyvät työpajat.

Pajupäivässä oli kivaa se, kun ei tarvinnut opiskella.

Ei tarvinnut opiskella!

Minusta oli mukavaa, kun ei ollut tavallista koulupäivää ja opin pajusta jotain uutta.

Ihan mukavaa, koska oli kotikaljaa eikä ollut tavallista koulua.

Työpajoista osa oli hauskatöisiä ja osa tylsätöisiä työpajoja. Mutta silti oli ihan kivaa kun ei tarvinnut tehdä aineita.

Edellä kuvatut vastaukset kommunikoivat pakottomuutta ja ovat siten etenkin yrittäjyyskasvatuksen vapaus periaatteen ilmauksia. Pakko on lapsille oikeampi koulun toiminnantavan määrittäjä, ja nämä arvioinnit viestivät sille vastaisesti työpajapäivän epätavallisuudesta. Jo muutaman vuoden koulunkäynnin seurauksena oppilailla on näkemys tavallisesta koulunkäynnistä oppitunteineen ja niiden mukaisine sosiaalisine järjestelyineen. Vastajat ovat sosiaalistuneet organisaatio-oppimisen mukaiseen koulunkäyntiin. Sen vuoksi nimeän oppilaiden toisen diskurssin seuraavasti: *Organisaatio-oppimisen vastapainoksi tekemällä oppimista-diskurssi*. Yhdessä nämä kaksi osadiskurssia muodostavat pääosin emansipaation mukaisen metadiskurssin, jossa yrittäjyyskasvatus luodaan yhdessä. Joillakin oppilailla perinteinen koulutyö heijastuu vastauksissa niin vahvana vertailupohjana, että nimeä oppilaiden metadiskurssin seuraavasti: *Yrittäjyyskasvatus on mieleinen tapa oppia, ja se nähdään osin tavalliselle koulunkäynnille vastaisena*. (emansipaatiota tavoitteleva ja joillakin praktinen diskurssi).

9.3.11 Vanhempien diskurssi

Vanhemmat esittivät ideoita työpajojen teemoiksi ja saivat tulla ohjaamaan työpajoja. Monet työpajat toteutettiin siten, että vanhemmilla oli mahdollista osallistua koulutyöhön. Avoimuuden ja osallistumisen diskurssien lisäksi vanhempien diskurssi koottiin vanhemmille tehdyistä kyselyistä, jossa on kartoitettu heidän käsityksiään yrittäjyyskasvatuksesta ja sen tarpeellisuudesta. Vanhempien vastauksen yhteydessä on lihavoituna ja sulkuihin merkittynä tutkijan tulkin esitetystä näkemyksestä. Tulkinnoista kiteytetään vanhempien diskurssi.

Vanhemmilta kysyttiin mm. kysymys: Mitä yrittäjyyskasvatus mielestäsi on? Lisäksi heitä pyydettiin samassa yhteydessä kuvailemaan niitä opetustapoja, joiden he arvelivat ilmentävän yrittäjyyskasvatusta. Tähän kysymykseen vanhemmat vastasivat seuraavasti:

Oppilas oppii olemaan ja tekemään tehtävät oma-aloitteisesti. (*oma-aloitteisuus*)

Yrittäjyyskasvatus on mielestäni eräs tapa tutustuttaa lapsi/nuori eri ammatteihin ja aloihin (*työntekoon kasvattaminen*). Opetustapoina voisi mainita alan kirjallisuuden (*tutkimalla*) ja tietokoneet, joiden avulla voi hankkia tietoa asioista. (*itsenäinen tiedonhankinta*)

Yrittäjyyskasvatus on mielestäni oppimista yrittämään ja kokeilemaan uutta ja erilaista. (*työntekoon oppiminen, luovuus*)

Annettuihin tietoihin pitäisi antaa etsiä tietoja tietosanakirjojen ja tietokoneen avulla. (*itsenäinen tiedonhankinta*)

Luontaisten lahjojen, opittujen tietojen ja taitojen yhteistä kehittämistä ko. henkilön eduksi. (*lapsen vahvuuksien kehittäminen*)

Kasvatusta vastuun ymmärtämiseen ja haluun kantaa sitä. (*vastuuntunnon kehittäminen*)

eli ymmärtää, mitä asioista seuraa, mutta uskaltaa silti toimia. (*riskinottokyky*)

Ryhmätyöt/projektit – ideasta edetään suunnittelun kautta lopputulokseen. (*yrittäjämäisen työskentelymallin oppiminen*)

Lapsi oppii omatoimisuuteen (*omatoimisuus*) Lapselle annetaan mahdollisuus totuttaa itseään. (*luovuus, minän vahvuuksien kehittäminen*)

Lapsilla on mahdollisuus kehittää oman luomisen taitoja. (*luovuus*)

Oppisivat hakemaan tietoa heitä kiinnostavista. (*itsenäinen tiedonhankinta*)

Lapsia ohjataan yrittäjyyteen jo nuorina. (*yrittäjämäisen toimintamallin oppiminen*)

Monissa oppiaineissa voidaan soveltavasti ohjata yrittäjyyteen: erilaiset ryhmätyöt tai yk-

- sin tehtävä projekti. (*tekotavan valinta*). Kuvaamataito tai äidinkieli, tekniset ja tekstiilityöt ovat käytäntöä lähinnä. (*kädentaitojen kehittäminen*)
- Yrittäjyyskasvatus perustuu mielestämme siihen, että oppilas oppii itse hakemaan tietoa asioista (*itsenäinen tiedonhankinta*), työskentelemään ryhmissä ja ottamaan muut huomioon. (*sosiaalisen kompetenssin kehittäminen*)
- En osaa sanoa. (tiedon puuttuminen tai epävarmuus)
- Kasvatetaan oppilaiden tiedonnläkkää esim. erilaiset tutkimustyöt. (itsenäinen tiedonhankinta, mielenkiinnon hyödyntäminen oppimistapahtumassa)
- Yrittäjyyskasvatus voi olla valmentautumista työelämän vaatimuksiin. (*työntekoon kasvattaminen*) Töiden vaativuus ja asennoituminen oikealla tavalla työelämään (*työnteon etiikka*) ja sosiaaliseen kanssakäymiseen työkavereiden kanssa. (*sosiaalisen kompetenssin kehittäminen*)
- Leikkimielistä kaupankäyntiä, esitelmiä joistakin ammateista ja esim. koulunpihan siivous keväällä. (*työntekoon kasvattaminen*)
- Varmaan oppilaatkin voisivat antaa vinkkejä. (Oppilaiden osallistuminen koulunkäynnin suunnitteluun)
- Yritetään kasvattaa lapsi tekemään itsenäisesti omia valitsemiaan tehtäviä. (*itseohjautuvuus*)
- Oppilaita kannustetaan omatoimisuuteen ja siihen, että elämäkulku on todella paljon kiinni omista päätöksistä ja ratkaisuista. (*omatoimisuus, vastuullisuus*)
- Oppilaiden annetaan tietyissä rajoissa tehdä omia valintoja ja kannustetaan niiden toteutumisessa. (*itseohjautuvuus*).

Vanhempien vastauksista nousevat esille yksilöllisen (omaehtoisen) yrittäjyyden periaatteet: niistä on tulkittavissa esiin muiden muassa itseohjautuvuus, itsenäinen tiedonmuodostus, omatoimisuus ja vastuullisuus. Vanhemmat katsovat, että yrittäjyyskasvatuksen avulla hyödynnetään oppiaineita oppijan henkilökohtaisessa oppimishistoriassa. Tällöin yrittäjyyskasvatuksen kasvattaa vastuullisuuteen ja omatoimisuuteen. Varsinainen hyöty nähdään työelämässä tarvittavien taitojen kehitymisessä, vaikka tämän hetken yrittäjyyskasvatuksen avulla tapahtuvaa oppimista koulussa tunnutaan arvostettavan. Yrittäjyyskasvatuksen sosiaalista aspektia, sisäistä yrittäjyyttä, ei kuvata. Samoin ulkoisen yrittäjyyden maininnat puuttuvat. Vanhemmat ovat ymmärtäneet koulun halun avata yrittäjyyskasvatus yksilön toiminnasta käsin. Materiaalien käsittely ja ryhmässä tapahtuva toiminta on mainittu latentisti määriteltäessä käsityöt ja tietokoneet oppimisen välineiksi. Toimijoista puhutaan monikossa, jolloin viitattaneen yhteisölliseen oppimiseen, sisäiseen yrittäjyyteen.

Vanhemmat näkevät yrittäjyyskasvatuksen hyödyn kahtalaisena – toisaalta lapsen tarpeiden mukaisena oppimistapana ja toisaalta tulevaisuuden eväinä. Opettajien ja vanhempien yhteistyön seurauksena on oletettavaa, että lapset ovat toteutuneen yrittäjyyskasvatuksen seurauksena olleet osallisena sekä yhteiskunnalliseen että kasvatukselliseen sosialisointiin yrittäjyydessä. Vanhempien käsitys yrittäjyyskasvatuksesta on muodostunut kunnassa, jossa yrittäjyyskasvatus on koko koululaitoksen painotusalueena. Siitä on saatu tietoa lehdistä, koulujen vanhempainilloissa ja yhteisesti lasten kanssa toteutuneesta koulun yrittäjyyskasvatuksesta.

Vanhempien diskurssi on lähes yhtenevä opettajien diskurssin kanssa. Siinä ei kuitenkaan nouse esille lasten sosiaalista vapautumista, joka toteutuu yhdessä toimimalla toteuttavissa oppimisympäristöissä. Nimeän vanhempien diskurssin hyöty-diskurssiksi, koska vastauksissa korostetaan yrittäjyyskasvatukselle luonteenomaisen oppimisen hyödyllisyyttä oppijan tämän hetken ja tulevaisuuden tarpeina. Vanhempien metadiskurssi muodostuu kahdesta osadiskurssista, jotka ovat seuraavat: *Yrittäjyyskasvatuksen toimijalähtöisen oppimisen hyöty-diskurssi ja yrittäjyys tulee yrittäjyyteen toimimalla kasvaen -diskurssi*. Yhteisesti nämä kaksi osadiskurssia muodostavat vanhempien emansipaatiota valmistelevan metadiskurssin:

Yrittäjyyttä tarvitaan ja sitä voidaan oppia koulussa yrittäjyydelle luonteenomaisella tavalla -diskurssi.

9.3.12 Johtokunnan diskurssi

Toiminta johtokunnan kanssa jäi opetuskokeilussa tavoitellun keskusteluvuuden osalta vajaaksi. Sen jäsenet osallistuivat kokeiluvuoden aloituksen yhteiskokoukseen, mutta sen jälkeen vain vanhemmat ottivat osaa yrittäjyyskasvatuksen diskurssin luomiseen. Sen vuoksi päätin haastatella johtokunnan jäsenet professori Seppo Hämäläisen suosituksesta opetuskokeilun päätyttyä.

Identifioin johtokunnan diskurssin tekemistäni haastatteluista osallistumattomuuden diskurssia vasten. Kuvaan johtokunnan jäseniä kirjaimilla A, B ja C. Esitän T-kirjaimella omat tulkintaosioni. Anonymiteetin säilyttämisen vuoksi heidän asemaansa johtokunnassa ei mainita. Tutkijana käytän tätä tietoa hyväksi kuitenkin analyysin yhteydessä.

Haastattelu oli puoliavoin teemahaastattelu, jonka tavoitteena oli kartoittaa johtokunnan jäsenten yrittäjyyskasvatusta koskevat asenteet ja käsitykset. Puoliavoimuudella tarkoitan sitä, että annoin haastateltavien johdattaa jonkun verran pääteeman, yrittäjyyskasvatuksen ympärille muodostuvia alateemoja. Haastatteluista syntyi näin ollen vastaajan yrittäjyyskasvatuksen ymmärryksen näköisiä tapauksia. Käytän tulkinnassani osia haastatteluista.

A-jäsen on mies. Hänellä ei ollut omia lapsia koulussa, jossa yrittäjyyskasvatusta toteutettiin eikä hän antanut äänittää haastattelua.

A: Yrittäjyyskasvatus on hyvä asia. Haja-asutusalueen lapset kasvavat yrittäjyyteen (Yrittäjyys) luonnostaan. Yrittäjyys ei ole yrittäjyyskasvatuksen tavoite. Nämä kaksi asiaa sotketaan helposti keskenään – helposti käsitetään väärin, että yrittäjyyskasvatuksen avulla lapsista kasvatetaan yrittäjiä.

T: A:n mielestä yrittäjyyskasvatus tapahtuu luonnostaan, jolloin tähän ei tarvita erillistä koulukasvatusta. Hänelle yrittäjyys tarkoittaa luonteenpiirrettä, eikä se sisällä ammattiin liittyviä merkityksiä. Näyttää siltä, että hänen mielestään talouteen liittyvällä käsityksellä yrittäjyydestä ei ole merkitystä. Sen sijaan hän painottaa yrittäjyyttä psykologisena ilmiönä. Hän ei mainitse yrittäjyyden yhteydessä mitään sellaista, mikä viittaisi sosiaalisuuteen. A näkee yrittäjyyden hyvänä asiana, kuitenkin hän vähättelee yrittäjyyskasvatusta koulussa. Tulkiten vastauksen siten, että kunnassa, jossa painotetaan opetussuunnitelmaa yrit-

täjiyskasvatukseen, johtokunnan jäsenen kuuluu hyväksyä ja ymmärtää ilmiö (työntävä voima). Hänellä on kuitenkin ennakkoluuloja koulussa tapahtuvaa yrittäjiyskasvatusta kohtaan (vetävä voima).

A: Lapset kasvatetaan näkemään maailma mahdollisimman avoimena. Yrittäjillä on sellainen elämänsäsenne, joka on esimerkkinä yrittäjiyskasvatuksessa. Yrittäjiyskasvatusta tarvitaan, koska maailma on mennyt kovaksi eikä täällä enää pärjää entisillä konsteilla. Sen soveltaminen ja onnistuminen ala-asteella on kiinni opettajista.

T: A korostaa avoimuutta, joka ei välttämättä toteudu kylän jokapäiväisessä elämässä. Ajassa esiintyy latentti vaatimus avoimuuteen esimerkiksi EU:n myötä tulleiden uusien toimintamuotojen takia. A mainitsee yrittäjien elämänsäsenne esimerkkinä yrittäjiyskasvatukselle. Hän saattaa tarkoittaa Koirasen tutkimia yritteliäitä luonteenpiirteitä, joiden mukaan yrittäjä nähdään omaaloitteiseksi ja työhaluiseksi ihmiseksi. Hänet määrittää myös mm. tuloshakuiseksi ja menestymishaluiseksi. Koirasen määrittämät yrittäjän piirteet sopivat näin ollen kuvaamaan myös ahkeraa oppijaa.

Vastauksessaan A näyttää pohtivan EU:n tuomia vaatimuksia maaseudulla sijaitsevalle kotikylälleen. Pärjääminen entisillä konsteilla ei mahdollisesti ajassa enää onnistu, jolloin tarvitaan uusia keinoja selviytymiseen. Hän näyttää pohtivan myös sitä, onko kuitenkin vanha keino parempi kuin pussillinen uusia. Ehkä mielessä käy myös kouluopetuksen ja yrittäjiyyden hankala yhteensovittaminen. Pehmeän maailman hän ei katso tarvitsevan yrittäjiyyttä, mutta kovassa maailmassa yrittäjiyyttä tarvitaan. Näin A tulee liittäneeksi yrittäjiyyden liiketalouden ilmiöksi, joka on alkuperäiselle yrittäjiyyden ilmiölle vastainen. Yrittäjiyskasvatuksen onnistuminenkin on kiinni opettajista. Yrittääkö A tällä lausunnolla luistella vastuusta, joka kuuluisiko johtokunnan jäsenelle. Pitäisikö hänen asemassaan tukea jotenkin yhteisellä koululla tehtävää kehittämisprojektiä?

A: Sopii kyseenalaistaa, tarvitaanko sitä ala-asteikäisillä oppilailta. Kuulin, että kuri on ollut ihan rempallaan nyt syksyllä, kun uudet opettajat ovat aloittaneet työnsä. Lisäksi teidän, että kehittämistä vastaan on monia kyläläisiä.

T: A:n toteamus, että yrittäjiyskasvatuksen tarpeellisuus ala-asteelle sopii kyseenalaistaa on koulun toiminnan ulkopuolisen ihmisen kommentti. Osallistumattoman on helppo kyseenalaistaa, koska hänellä ei ole kokemukseräistä tietoa siitä, miten yrittäjiyskasvatusta koululla toteutettiin. A ei vierailut koululla kertaakaan kutsuttunakaan. Hänen oppimiskäsityksensä on perinteinen. Se selviää kuri-käsitteestä, jonka mukaan hän näyttää haluavan koulun sosiaalistavan oppilaat ”suut kiinni”-kulttuuriin. A ei mainitse yrittäjiyskasvatuksen sosiaalista ja oppilaslähtöistä aktiivista luonnetta. Siten A:n diskurssi ei ymmärrä yrittäjiyskasvatuksen kolmijakoista ”saa toimia”-luonnetta, jonka elementteinä ovat psykologinen, sosiaalinen ja taloudellinen (myös ympäristöön liittyvä) yrittäjiys. A:n toivoma kuri lienee toteutunut tutkitulla koululla, kun sinne valittiin opetuskokeilun päätyttyä eläkkeellä oleva, perinteistä organisaatiodiskurssia kommunikoiva opettaja. A ottaa näkemyksensä tueksi latentin puheen vallasta mainitsemalla, että kehittämistä vastaan on monia kyläläisiä. Tällä tavoin hän

hakee diskurssilleen anonyymien kollektiivien tukea. Tätä vahvistaa ”kuulin”-sanon käyttö. Kuulopuheet vahvistavat myös osallistumattomuuden tuottaman tietämättömyyden pelon. A:lla ei ole koulutyöstä kokemuseräistä tietoa. Johtokunnan jäsenenä hänellä on kuitenkin valta päättää kouluun liittyvistä asioista.

A:n diskurssi identifioituu *johtokunnalla on valtaa, muttei vastuuta sen käytämisestä* -diskurssiksi. Opettajien häädöt, joita tälläkin koululla on ollut useita, tukevat tätä diskurssia. (Opetuskokeilua edeltäneenä vuonna yrittäjäyyskasvatusta toteuttanut opettaja oli koululla vain vuoden). Ylintä valtaa koulussa käyttää poliittisesti valittu johtokunta, joilla suurimmalla osalla ei ole lapsia koulussa eivätkä he siis saa tietoa koulun toiminnasta tiedottamisen, lasten tai vanhempainiltojen kautta. Yhteistyö johtokunnan kanssa supistui johtokunnan kokouksiin, jotka käytännössä olivat puheenjohtajan osalta yksisuuntaisia opettajien aliarviointikeskusteluja.

Johtokunnan jäsen B on mies. Myöskään B:llä ei ollut lapsia koulussa. Hänkään ei A:n lailla antanut äänittää haastattelua.

B: Yrittäjäyyskasvatus antaa lapsille, jos se toimii, oma-aloitteisuutta ja yrittäjäyysyyttä. Se ohjaa lasta hänen oman yrittäjäyysensä kautta. Siinä ei ympätä lasta tietoa täyteen vaan kasvatetaan oma-aloitteiseen ja omaehtoiseen oppimiseen. Opettaja tukee oppilaan oppimista, minusta se on hieno periaate. (Omaehtoiset kokemukset, traumat?) (Oma-aloitteisuus, yrittäjäyys, itseohjautuvuus)

T: B:n mainitsevat oma-aloitteisuus ja yrittäjäyys ovat Koirasen tutkimusten mukaan merkittävimmät yrittäjän luonteenpiirteet. Yrittäjäyyskasvatuksen hyödyn B näkee ehdollisena. ”Antaa lapsille, jos toimii” -kommentti antaa aiheen kysyä, että eikö toteutunut yrittäjäyyskasvatus toiminut ja antanut. Heti ehdollisuuden esittämisen jälkeen B kuitenkin mainitsee yrittäjäyyskasvatuksen hyviä puolia, kuten itseohjautuvuuden yrittäjäyysen kautta. Tämä on vastaava vanhempien käsityksien kanssa. Kuvattaessaan yrittäjäyyskasvatusta B laittaa vastakkain perinteisen ”kaada tietoa täyteen” -opetuksen ja yrittäjäyyskasvatuksen. Jälkimmäisen hän näkee olevan kasvua oma-aloitteiseen ja omaehtoiseen sekä omaehtoiseen oppimiseen. Tällä maininnalla B näyttää hakevan yhteyttä sosiaaliseen yrittäjäyysyteen. B käyttää vastauksensa vertailutaustana omia koulukokemuksiaan, joita en tuo raportissa esille.

B: Yrittäjäyyskasvatuksessa on huonoa sen harhaanjohtava nimike. Se ei ole suoranaisesti yrittäjien toimintaan johtavaa, vaan sen avulla tuetaan yksilön oman yrittäjäyysen kautta tapahtuvaa tiedonhankintaa, pyritään siis omaehtoisesti hankkimaan tietoa.

T: Yrittäjäyyskasvatuksen merkitys B:lle näyttää olevan sekä tässä ajassa että tulevaisuudessa. Hän näyttää painottavan kasvatuksen merkitystä tulevaisuudelle: Mikäli yrittäjäyyskasvatuksessa panostetaan tähän päivään ja sen seurauksena oppijakuva muotoutuu tietyn tyyppiseksi. (*Positiivinen oppijakuva*)

B: Pakonomainen toiminta estää oppimisen halun tulevaisuudessa. Perinteisessä opetuksessa on tosin helpompi arvioida oppimista. Yrittäjäyyskasvatuksen tapa arvottaa erilaisia opittavia asioita on hyvä--oppimisessa voidaan painottaa

niitä asioita, jotka kullekin lapselle ovat helpompi omaksua. Joillekin lapsille oppiminen perinteisellä tavalla on liian raskas taakka. (*Henkilökohtaisten vahvuuksien kehittäminen, yksilöllinen tiedonprosessointi*). Jos ei ole resursseja oppia, niin koulunkäynti voi muodostua pakonomaisessa oppimisessa liian raskaaksi taakaksi lapselle.

T: B korostaa omaehtoista tiedonhankintaa, vaikka ei suoraan mainitse yrittäjäyyskasvatuksen toiminnallista luonnetta. B:n vastaus on kuitenkin kuvaus, jossa oppimisen suuntautuneisuus on selkeästi oppijasta lähtevää. Kun B aikaisemmin viittasi oppijakuvan ja työnkuvan positiiviseen muotoutumiseen, hän tässä kommentissaan kantaa huolta oppimisen seurauksista nyt ja tulevaisuudessa. Koulunkäynnin vaikutukset voivat B:n mielestä olla ratkaisevia yksilölle. Näin B tulee ottaneeksi kantaa yrittäjäyyskasvatuksen kykyyn antaa oppijan itse määrittää oppimisen resurssejaan ja niiden optimaalista hyödyntämistä suhteessa oppijan itsetuntemuksen lisääntymiseen. B näyttää ymmärtäneen, että yritteliäessä oppimistoiminnassa oppija arvioi omaa ja oppimisjärjestelyjen tuottamaa kokonaistoimintaa. *B:n diskurssi viestii erilaisten oppijoiden ja oppimistarpeiden huomioon ottamisesta, inklusiivisen koulun ajatuksesta sekä HOPS-ajattelusta*. B: diskurssi ei korosta johtokunnan valtaa, vaan hän tuntee vastuuta kasvatuksen tukijan tehtävästään. Oman johtokunnan jäsenen roolinsa hän tuo esille kommentissaan:

B: Johtokunta voi toimia opettajan henkisenä tukena.

Jäsen C on mies, joka antoi äänittää haastattelun. Hänellä oli kaksi lasta tutkitavalla koululla. Jäsen C vaihtui kesken vaalikauden johtokunnasta eronneen jäsenen paikalle.

C: Yrittäjäyyskasvatus? Antaahan se tietysti lapsille jonkunlaisia erilaisia virikkeitä kun joku ihan perinteinen opettaminen ja...tuota tietysti ehkä oma-aloitteisuutta lisää ja siinä saa niin kuin itse touhuta ja rakennella kaikenlaista ja tavallaan suunnitella, mitä itse tekee. (Oma-aloitteisuus, luovuus, touhu, yksilöllinen tiedonprosessointi)

T: C katsoo yrittäjäyyskasvatuksen antavan virikkeitä enemmän kuin perinteinen opettaminen. Hän siis vertaa kehittämisprojektia perinteiseen opetukseen Hän käyttää modifioiva sanaa ”jonkunlaisia”, mikä osoittaa, ettei hän pidä yrittäjäyyskasvatusta kovin tärkeänä asiana tai ettei hänellä ole toteutuneesta yrittäjäyyskasvatuksesta tarkkaa tietoa. Epävarmuutta vahvistaa edelleen toteamus ”ehkä oma-aloitteisuutta lisää” . Vastaavasti kommentti ”saa itse touhuta, rakennella ja suunnitella ” korostaa yrittäjäyyskasvatuksen vapaus-piirrettä. Arvelen, että tämä tieto on peräisin lapselta.

C: Hyöty nyt vai tulevaisuudessa: no, en tiedä. No, tietysti tuota lapsen kaikki koulunkäyntihän pitää tähdätä siihen tulevaisuuden ...eihän ne lapset ehkä itse tämän hetkistä koulussa olemista niin arvosta eivätkä kiinnitä huomiota eihän se, sehän täytyy olla heidän tulevaisuuttaan varten.

T: C tuo esille epävarmuutensa yrittäjäyyskasvatuksen tarpeellisuudesta toteamalla, että ”ei tiedä”. Erityisesti kummastuttaa kommentti, ”etteivät lapset ar-

vosta tämän hetkistä koulussa olemista eivätkä kiinnitä huomiota”. Eikö todellakaan ole merkitystä sillä, millaiseksi lapset kokevat koulunkäyntinsä? Yrittäjäyyskasvatuksen merkityksettömyyden tai oman välinpitämättömyytensä aihealuetta kohtaan C tuo esille jättämällä ”hyöty” –sanon pois vastauksestaan. Kun hän kuitenkin pohtii yrittäjäyyskasvatuksen merkitystä, hän päättelee, että ”sen tarpeellisuus on oltava tulevaisuudessa”, hän etsii omaa rooliaan johtokunnan jäsenenä. Vastaus on roolidiskurssin ilmentäjä. Kommentti tuo esille, joskin epävarmasti, johtokunnan, opettajan ja yrittäjäyyskasvatukseen opetussuunnitelmaansa painottavan kunnan asemat suhteina kehitysprojektiin.

C: Onko yrittäjäyyskasvatus tarpeellista? Se nyt ehkä riippuu hyvinkin paljon kulloisestakin opettajasta, hänen opetusmenetelmistään, millä tavalla käsittelee lapsia ja haluaa opettaa. Opettajan persoonallisuus on tärkeämpi kuin joku metodi se, miten saa oppilaat oppimaan. Eihän se, vaikka kuinka tarkasti noudattaisi jotakin tiettyä metodia, niin jos ei opettaja saa menemään lapsille viestiä perille, niin eihän se silloin mene, ei se väkisin mene.

T: C on edelleen epävarma, mikä ilmenee ”ehkä”-sanon käytöstä. Kuitenkin hän ottaa tämän jälkeen selkeän yrittäjäyyskasvatusta vastustavan kannan toteamalla, että yrittäjäyyskasvatuksella ei ole merkitystä vaan opettajalla. Tällä tavoin C ottaa kantaa myös yrittäjäyyskasvatuksen pedagogiaan. Hän nimittäin laittaa vastakkain opetusmenetelmän ja kommunikaation. Korostamalla viestin perille menoa hän lähtee kannattamaan yrittäjäyyskasvatukselle vastaista organisaatiooppijan diskurssia. Samalla hän osoittaa, ettei hänen diskurssinsa ymmärrä yrittäjäyyskasvatuksen luonnetta, jota määrittävät mm. oppijalähtöinen intressi, sosiaalinen yrittäjäyys, ympäristön hyödyntäminen. Kommentti ”saa oppilaat oppimaan” vahvistaa C:n organisaatiooppijan diskurssia, jonka lähtökohta oletus on ulkoapäin lähtevä oppimistilanne. En osaa tulkita kommenttia (opettaja) ”käsittelee lapsia”-mitähän tällä tarkoitetaan? Ainakin kommentti on vastainen omaehtoiselle, oppijalähtöiselle pedagogialle.

C: Mikä on koulussa tärkeää? Jaha.. no kyllähän sitä pitäisi koulussa lapselle jäädä kaikennäköistä semmoista perustietoa esimerkiksi laskemistaito, lukutaito ja sitten tuota ehkä kyky etsiä itse tietoa ja asioita, ottaa asioista itse selvää jos joku asia ole tuota niin selvä ja onhan sekin jonkunlainen kyky että osaa, pystyy selvittämään itselleen ne asiat itselleen, mitä haluaa tietää.

T: C puhuu ”perustiedosta” ja tarkoittanee perinteistä kaikille yhteistä opittavaa osuutta. Korostaa taitoja, kuten laskemis- ja lukutaito, mutta ei millään tavalla nosta esille tietojen ja taitojen omaehtoista tuottamista, jota yrittäjäyyskasvatus on. Edelleen hänen yrittäjäyyskasvatukselle vastainen diskurssinsa saa vahvistusta kommentista ”ehkä kyky etsiä itse tietoa”, joka on eräs yrittäjäyyskasvatuksen osa-alue. Tätä hän modifioi, siis ei pidä tärkeänä. Samaa diskurssia pitävät yllä sanat ”jonkunlainen kyky että pystyy selvittämään ne asiat itselleen, mitä haluaa tietää”. Nämä ovat yrittäjäyyskasvatuksen diskurssin ilmentäjiä, mutta näitä hän ei näytä pitävän tärkeänä. *C:n diskurssi on organisaatiotoimijan diskurssi*. Omaan rooliinsa johtokunnan jäsenenä hän suhtautuu välinpitämättömästi, koska ei tuo sitä millään tavalla esille.

TAULUKKO 47 Johtokunnan jäsenten A, B ja C näkemykset ja asenteet yrittäjyyskasvatuksesta

Käsitys yrittäjyyskasvatuksesta	Jäsen A	Jäsen B	Jäsen C
Mitä yrittäjyyskasvatus on?	Yrittäjyys on luonteenpiirre (ei mainintaa sosiaalisesta eikä ympäristöä hyödyntävästä yrittäjyydestä)	Oma-aloitteisuus ja yrittäjyys luonteenpiirteinä (ei mainintaa sosiaalisesta eikä ympäristöä hyödyntävästä yrittäjyydestä)	Ehkä antaa virikkeitä ja lisää oma-aloitteisuutta. Lapsi saa itse touhuta rakennella ja suunnitella.
Tarpeellisuus ala-asteelle	Hyvä asia, kuitenkin vähättelee. Haluaa sosiaalista ”suut kiinni” -kulttuuriin. Tapahtuu luonnostaan – ei tarvita koulussa.	Tarpeellinen, koska se palvelee erilaisten oppijoiden tarpeita. Perinteisessä helpompi arvioida oppimista.	Ei tiedä. Menetelmällä ei ole niin paljon merkitystä kuin sillä millainen opettaja on.
Asenne yrittäjyyskasvatusta kohtaan	Kaksijakoinen: Hyvä asia, sopivuus ala-asteelle sopii kyseenalaistaa.	Myönteinen – Yrittäjyyskasvatus on perinteistä opetusta vapaampi tapa oppia.	Välinpitämätön.
Kokemusperäisyys	Ei käynyt koululla	Kävi kahdesti koululla	Ei käynyt koululla

Verratakseni johtokunnan yrittäjyyskasvatuskäsityksiä vanhempien käsityksiin, nostan johtokunnan jäsenten haastattelusta identifioidut yrittäjyyskasvatuksen didaktiset ja pedagogiset elementit (esitetty suluissa haastatteluaineistossa ja sen tulkintaosioissa) seuraavassa taulukossa. Vertailussa keskustelevat tieteen näkemys yrittäjyyskasvatuksesta sekä vanhempien ja johtokunnan ymmärrys yrittäjyyskasvatuksen pedagogisesta ilmenemisestä.

Yrittäjyyskasvatus poikkeaa muista oppijalähtöisistä pedagogisista malleista riskinoton ilmenemisen suhteen. Siinä oppija ryhtyy epävarmaan oppimisprosessiin ja tukeutuu toiminnassaan jo olemassa oleviin tieto- ja taitoresursseihinsa. Hän prosessoi toimintaansa hyödyntäen ympäristönsä tarjoamia mahdollisuuksia luovuutensa ja kekseliäisyytensä avulla. Toiminta on toimijalähtöistä ja sosiaalista. Sitä värittää tulos- ja menestymishakuisuus. Kaikki toiminta perustuu holistiseen ontologiseen näkemykseen maailmasta, ihmisestä ja tiedosta.

TAULUKKO 48 Yrittäjyyskasvatus eri toimijatahojen näkemänä suhteessa yrittäjyyskasvatuksen pedagogian periaatteihin

Yrittäjyyskasvatuksen mukaisen oppijan periaatteet Kyrön (2000) mukaan	Oppilaiden vanhempien näkemys yrittäjyyskasvatuksen pedagogisesta ilmenemisestä	Johtokunnan jäsenten näkemys yrittäjyyskasvatuksen pedagogisesta ilmenemisestä
Vapaa, ainutkertainen yksilö	Aloitekyky, omatoimisuus	Oma-aloitteisuus, yrittäjyys (A, B ja C)
Vastuuntuntoinen	Vastuuntunto, socialisaatio työelämään ja yrittäjyyteen	Oppijakuvan positiivinen muovautuminen (B)
Kokonaisvaltainen näkemys maailmasta	Itseohjautuvuus	Itseohjautuvuus (B)
Kokonaisvaltainen asenne tietoon	Yksilöllinen tiedonprosessointi, yritteliään oppimismallin omaksuminen	Yksilöllinen tiedonprosessointi (B ja C)
Kokonaisvaltainen käsitys ihmisestä	Henkilökohtaisten vahvuuksien kehittäminen, sosiaalisen kompetenssin kehittäminen	Henkilökohtaisten vahvuuksien kehittäminen (B)

TAULUKKO 48 jatkuu

TAULUKKO 48 jatkuu

Riskejä ottava	Uutta kokeileva, riskinotto-kyky	
Luova	Luovuus	Luovuus (C)
Toimija	Aktiivinen toiminta	Touhu (C)

Johtokunnan näkemykset suhteessa opetuskokeilun perustana olevaan käsitykseen yrittäjyyskasvatuksesta ovat varsin ristiriitaiset. Johtokunnalla on kollektiivina valta päättää kouluun liittyvistä asioista esittelijän toiminnan perusteella. Yrittäjyyskasvatuskunnassa aihealueen kasvatukselliset vastineet luodaan itse asiassa kunnan toivomuksesta. Näin ollen yrittäjyyskasvatuksen diskurssin herättäjänä toimii periaatetasolla kunnan poliittiset päätöksentekijät. Kuriositeettisesti johtokunta oli ainoa toimijataho, joka ei osallistunut koulun yrittäjyyskasvatuksen luomiseen kokemuseräisesti. Heidän tietonsa toteutuneesta yrittäjyyskasvatuksesta on ”toisen käden tietoa”. Näkemys, että koulu ja johtokunta ovat erillisiä instituutioita, joiden välillä ei ole yhteisöllistä keskusteluyhteyttä, perustuu modernin ajan ylläpitämään auktoriteettidiskurssiin. Tuolloin johtokunta yleisesti tuki esittelijän esityksiä päätöksiksi. Koulunjohtajalla oli sekä näennäinen että todellinen valta. Auktoriteetin murruttua menneillään olevassa murroksessa koulun johtokunnan politiikka on muuttunut. Johtokunnan päätökset perustetaan keskusteluun ja esittelijän kanssa uskalletaan olla eri mieltä, kuten ainakin johtokunnan puheenjohtajan haastattelusta ilmenee.

Johtokunnan metadiskurssi muodostuu kahdesta osadiskurssista, jotka ovat: Valtaa – muttei vastuuta sen käyttämisestä -diskurssi sekä tietoa, muttei omakohtaisesti luotua -diskurssi. Molemmat osadiskurssit ovat anglo-amerikkalaisen diskurssianalyysin logiikan alaisia diskursseja. Vaikka johtokunnan jäsenten haastatteluista pystyi tulkitsemaan yrittäjyyskasvatuksen piirteitä, heidän toimintansa ja esityksensä yrittäjyyskasvatuksesta on kokonaisuutena teknisen diskurssin mukainen. Varsinkin jäsenet A ja C puhuvat yleisesti organisaatiotoimijan kasvattamisen tärkeydestä ja siksi määrittävät johtokunnan metadiskurssin:

Yrittäjyyskasvatus on koulun oppiaineena toteuttava aihealue (anglo-amerikkalaisen diskurssianalyysin tuottama yrittäjyyskasvatuksen tekninen diskurssi).

9.4 Opetuskokeilun diskurssien keskusteluttaminen

Opetuskokeilun metadiskurssit muotoutuivat siten, että opettajat ja pääosa oppilaista sai metadiskurssikseen emansipaation tavoitteen mukaisen yhdessä ilmiön luomista kommunikoivan diskurssin. Vanhempien diskurssi valmisti tätä ja johtokunnan diskurssi oli teknisen diskurssin mukainen. Anglo-amerikkalaisen ja ranskalaisen diskurssianalyysin keskusteluttamisessa huomattiin, että tekninen diskurssi yrittäjyyskasvatuksesta on itse asiassa yrittäjyyden ilmiön mukaiselle oppimiselle vastainen. Tekninen diskurssi siis kommunikoi yrittäjyyskasvatuksen vastaista diskurssia kouluympäristöön. Näin kävi opetuskokeilun yhteydessä. Vanhemmat, oppilaat ja opettajat olivat toisessa

TAULUKKO 49 Opetuskokeilun toimijatahojen metadiskurssien välinen keskustelu

Toimija-taho/ Diskurssi	Opetajat	Oppilaat	Vanhemmat	Johtokunta
Osa-diskurssit	Aidon tiedon diskurssi, avoimuus diskurssi, osallistumis-diskurssi	Yhdessä ollessa itsenäisesti tekeminen on kivaa -diskurssi. Organisaatio-oppimisen vastapainoksi tekemällä oppimista -diskurssi	Yrittäjyyskasvatuksen toimijalähtöisen oppimisen hyöty -diskurssi ja yrittäjyys tulee siihen toimimalla kasvaen -diskurssi.	Valtaa, mutta ei vastuuta sen käyttämisestä -diskurssi, tietoa, mutta ei omakohtaisesti luotua -diskurssi.
Metadiskurssi	Opetuskokeilun opettajien metadiskurssin tavoitteena oli saada koulun toimijatahot luomaan yhdessä koulun opetushenkilöstön kanssa koulussa toteutuva yrittäjyyskasvatus. Se ymmärrettiin sosiaalisessa kontekstissa tapahtuvaksi toimijalähtöiseksi oppimistoiminnaksi. Siinä yksilö ottaa vastuulleen ympäristöstä nousevasta toiminnan tarpeesta aktivoituvan ideointi, suunnittelu- ja toteuttamistyön sekä arvioinnin. Tarvittaessa oppijalla on käytössään ohjaava tukihenkilö. (emansipaatio)	Yrittäjyyskasvatus on mieleinen tapa oppia ja osin se nähdään tavalliselle koulunkäynnille vastaisena. (emansipaatiota valmisteleva ja joillakin praktinen diskurssi)	Yrittäjyyttä tarvitaan ja sitä voidaan oppia koulussa sille luoteenomaisella tavalla -diskurssi. (emansipaatiota valmisteleva praktinen diskurssi)	Yrittäjyyskasvatus on oppilaitoksessa opetettava kasvatuksen aihealue.
Keskustelu-yhteys/ puuttuminen	Diskursiivinen tasoilla tekninen-praktinen-emansipatorinen	Diskursiivinen tasoilla tekninen-praktinen-emansipatorinen	Diskursiivinen tasoilla tekninen-praktinen-emansipaatiota valmisteleva	Diskursiivinen tasolla tekninen

diskurssiympäristössä johtokunnan kanssa. Kun johtokunnalla on kuitenkin valta päättää kouluun liittyvistä asioista, opetuskokeilussa kävi lopulta niin, että sitä toteuttaneiden opettajien oli molempien lähdettävä pois koululta. Tekninen diskurssi kommunikoi organisaatiotoimijan kasvattamisen tärkeyttä koulun kulttuurille, ja se asettui siten ristiriitaan praktisen ja emansipatorisen diskurssin kanssa. Tästä seurasi, että opettajien, vanhempien ja oppilaiden puhetta ymmärrettiin vain silloin, kun se kommunikoi organisaatiotoimijan kasvattamisesta. Heidän oli mahdotonta oman diskurssinsa puitteissa tehdä yrittäjyyskasvatuksen mukaista oppimistapaa ymmärretyksi johtokunnalle. Tämä

johtuu siitä, että tekninen diskurssi kommunikoi ymmärrettävästi vain teknisen diskurssin kanssa. Vanhemmilla, oppilailla ja opettajilla sen sijaan oli välineet liikkua kaikkien kolmen diskurssin alueilla. Tekninen, praktinen ja emansipatorinen diskursiivinen liikkuvuus saavutettiin yhdessä keskustelemalla ja koulun toimintaan yhteistoiminnallisesti osallistumalla, siis yhteisesti luodulla koulun toiminnalla.

Taulukossa 49 ovat keskustelussa opetuskokeilun toimijatahojen meta-diskurssit. Keskustelen taulukosta saatavasta tiedosta taulukkoa seuraavissa kohdissa, jotka ovat 9.4.1. ja 9.4.2.

9.4.1 Päätelmiä

Yrittäjyyskasvatuksen tekninen ja praktinen diskurssi rikastuivat opettajien diskurssin herättämässä emansipaatio-orientaatioissa aidon tiedon, osallistumisen ja avoimuuden diskursseilla. Nämä rikastuivat lasten yhdessä tekemisen emotionaalista tyydyttävyyttä viestivällä diskurssilla ja vanhempien kasvatukseen hyödyllisyyttä diskurssilla.

Sisäisen yrittäjyyden näkökulmasta opetuskokeilun emansipaatiopyrkimyksen tavoitteena oli murtaa organisaatiotoimijan sosiaalistamista kommunikoi organisaatorakenteita. Kolme toimijatahoa, opettajat, vanhemmat ja oppilaat, toteutti tätä diskursiivisella osallistumisellaan. Johtokunnan tekninen diskurssi pyrki ylläpitämään yrittäjyyden vastaisia organisaatorakenteita. Emansipaation tyrehtyminen johtui kahdesta teknisen diskurssin voimatekijästä. Toinen on teknisen diskurssin modernisaation heijastuma, joka nähdään yleisesti teknisen diskurssin parissa oikeaksi tiedoksi. Toinen oli vallan vaikutus diskursseihin. Lisäksi teknisellä diskurssilla on empiristisesti vaikuttuneena kantilainen tiedon kaksinapainen olemus: Teknisen diskurssin näkemys oikeasta tiedosta hylkää muut näkemykset ilmiöistä väärinä tietoina, eikä tekninen diskurssi siten voi saavuttaa praktista diskurssia. Samalla se menettää mahdollisuutensa ottaa osaa emansipatoriseen diskurssiin.

Lopputuloksena opettajat, lapset ja vanhemmat menettivät mieleisensä tavan toteuttaa koulun toimintasuunnitelma keskusteleavassa uutta luovassa orientaatioissa. Johtokunta yhdessä sivistyslautakunnan kanssa valitsi koululle perinteistä organisaatiokuria ylläpitävät opettajat.

9.4.2 Pohdintoja

Mikäli koulu tahtoo olla osallisena yrittäjyyskasvatuksen ilmiön pedagogisessa tuottamisessa, näyttäisi olevan tärkeää, että koulun kaikki toimijatahot ovat omaksuneet teknisen ja praktisen diskurssin yrittäjyyskasvatuksen toteutumiseksi. Erityisen tärkeää tämä näyttää olevan valtaa pitävälle johtokunnalle. Koulun kehittämiseksi johtokunnan jäsenten tulisikin olla aidosti lasten kasvatustyöhön opettajien kanssa osallistuvia henkilöitä. Kouluun liittyville päätöksentekijöille tulisi asettaa ainakin kaksi tehtävää. Heidän tulisi olla kiinnostuneita siitä pedagogisesta tieteellisestä osaamisesta, joka maamme suhteellisen korkeasti koulutetuilla opettajilla on ja jotka ovat halukkaita mahdollistamaan

kasvatusalan ammattilaisten tiedon yhdistäminen paikalliseen koulun kehittämiseen käytännössä.

Tutkittavalla koululla pyydettiin kunnalta poikkeuslupaa kesken opetuskokeilun saada muuttaa johtokunta aktiivisista vanhemmista koostuvaksi vanhempainneuvostoksi. Pyyntö evättiin. Jos tämä olisi toteutunut, yrittäjäyyskasvatus olisi saattanut saavuttaa emansipaation tutkittavalla koululla. Tällöin koulun kaikki toimijatahot olisivat ottaneet yrittäjäyyskasvatuksen yhteisöllisen luomisen ja sen kehittämisen paikallisiin tarpeisiin toiminnassaan jatkuvaksi vaikuttavaksi diskurssiksi. Samalla sisäinen yrittäjäyys olisi toteutunut koulussa.

9.5 Vuosiluokkien 7–9 diskurssi

Opetuskokeilukunnan yläasteelta koottiin yrittäjäyyskasvatuksen intressin mukainen kyselykaavakeaineisto samoilta toimijatahoilta kuin opetuskokeilussa. Tutkimuskysymykseen, mitä on yrittäjäyyskasvatus ja mitä sillä tulkitaan tarkoitettavan, haettiin vastausta

- opettajilta,
- oppilailta,
- vanhemmilta ja huoltajilta,
- johtokunnan ja sivistyslautakunnan jäseniltä.

On mielenkiintoista verrata ainejakoista kouluastetta opetuskokeilun kyläkoulukontekstin kanssa, koska pienellä luokkamuotoisella koululla on helpompi ottaa kokonaisvaltaisuus huomioon luotaessa erilaisia yrittäjäyyskasvatuksen muotoja työpajojen avulla. Myös opettajien mahdollisuudet luoda yhteisesti keskusteltua pedagogiaa perusopetuksen koulutyön järjestämisessä ovat erilaiset kuin ainejakoisessa koulussa.

Vuosiluokkien 7–9 osalta tutkimus ei voi kuvata emansipatorista diskursia kovinkaan pätevästi, koska tutkija itse ei ole ollut luomassa luokkatasojen yrittäjäyyskasvatusta. Voin kuitenkin identifoida koulussa esiintyviä yrittäjäyyskasvatuksen diskursseja samalla tavalla kuin tein opetuskokeiluun liittyviltä ihmisiltä. Samoin voin saamani aineiston perusteella päätellä, millaista diskursia kyseinen aineisto kulloinkin kommunikoi ja verrata eri toimijatahojen diskursseja toisiinsa samalla tavalla kuin opetuskokeilun diskursseja keskusteltiin keskenään. Vertailu on varsin pätevä, sillä olen itse laatinut kyselyt, joilla tavoittelin vastaavuutta opetuskokeilun tiedonkeruuseen. Lisäksi aineisto on laaja ja sillä voidaan tavoitella varsin hyvää kuvausta luokkien 7–9 yrittäjäyyskasvatuksen toteutumisesta. Aineiston laajuus saavutettiin avoimilla kysymyksillä. Sen vuoksi poimin otteita aineistosta ja otan tarvittaessa vastausesimerkkejä selittämään tulkintoja ja päätelmiä. Koko aineiston lukeminen moneen kertaan on tulkintojeni taustalla.

Koulun yrittäjäyyskasvatuksen diskurssin analysoimiseksi otan lähtökohdaksi opetuskokeilun aineistonkäsittelyn tavoin opettajien aineiston. Aluksi tarkastelen, miten aineistosta nousevien diskurssien mukaan on otettu huomi-

oon yrittäjyyskasvatuksen teknisen ja praktisen diskurssien vaikutus käytännön yrittäjyyskasvatuksen sovellukselle.

9.5.1 Opettajien diskurssi

Opettajista n. 20 % oli toteuttanut yrittäjyyskasvatusta. He sanoivat yrittäjyyskasvatuksen tavoitteeksi oppilaiden sisäisen yrittäjyyden, itseohjautuvuuden ja aktiivisuuden lisäämisen, oman paikan löytymisen organisaatiossa sekä työelämään tutustumisen. Yrittäjyyskasvatusta on toteutettu psykologian, etiikan, uskonnon, yhteiskuntaopin, yrittäjyyskasvatuksen ja taideaineiden kurssien yhteydessä. Yrittäjyyskasvatuksen projekteilla oli lisäksi toteutettu näytelmiä ja koottu rahaa yhteisiä matkoja ja retkiä varten.

Varsinaisen yrittäjyyskasvatuksen didaktiikan he katsoivat muodostuvan aikaisempaa yhteistoiminnallisemmasta oppimisesta. Yhteistyö oli lisääntynyt oppilaiden, opettajien ja ympäristön erilaisten toimijoiden kesken. Opettajista eräs kuvaa yrittäjyyskasvatuksen esimerkkinä, että oppilaat ovat tehneet työhön tutustumisen ”palvellakseen” ympäristön todellisia työnteon tarpeita.

”Työpaikat, joiden kanssa teemme yhteistyötä ovat ymmärtäneet oman panoksensa merkityksen.”

Oppilaiden antama palaute esimerkiksi työympäristöistä on katsottu tervetulleeksi. Eräs opettaja selittää, että oppilaat eivät ole pelkästään tutustuneet jo olemassa oleviin töihin, vaan ovat luoneet jotakin uutta työympäristöihin harjoittelujensa yhteydessä. Ympäristöä on palveltu myös ottamalla huomioon *materiaalien uusiokäyttö erilaisissa uutta luovissa taideprojekteissa*. Oppilaiden välisen vuorovaikutuksen katsotaan eräässä vastauksessa aktivoituneen koululla oppilaiden toimesta pidetyssä kioskissa. Yrittäjyyden liiketaloudellista teoriaa oli opetettu yrittäjyyden valinnaiskursseilla yhdeksännellä luokalla.

Omasta pedagogisesta näkemyksestään vastanneet opettajat olivat varmoja. He pitivät tärkeänä oppilaiden itsetuntemuksen lisäämistä aidoissa, elämänläheisissä oppimisympäristöissä, joita yrittäjyyskasvatuksen toteuttamisen tarpeiden aistiminen ympäristön välisestä yhteistyöstä tuottaa. Oppilaiden palvelualltiuden lisääntyminen katsottiin merkittäväksi tekijäksi kasvatettaessa aktiivisia kansalaisia. Samoin oman ammattitaidon lisääntyminen yrittäjyyskasvatuksen myötä katsottiin eduksi omalle työlle ja työssä viihtymiselle. Eräs vastaajista oli hankkinut omaehtoisesti runsaasti tietoa kyetäkseen ottamaan oman opettajuutensa voimavaraksi yrittäjyyteen kasvattamisen.

”Oman kouluttautumisen ja kokeilujen kautta uskaltaa lähteä kokeilemaan opetustyössä uusia asioita ja opetusmenetelmiä, unohtamatta silti vanhoja hyväksi koettuja menetelmiä...Uusien asioiden kokeilu opetustyössä motivoi edelleen kehittämään työtään. Samalla tämä kaikki toiminta edesauttaa työssä jaksamista...”

Yrittäjyyskasvatuksen hyötynä nähtiin oppilaiden vastuuntunnon lisääntyminen ja sitä kautta opettajan työn helpottuminen. Yhteistyön vanhempien ja ympäristön kanssa nähtiin saaneen uusia muotoja. Esimerkiksi paikallislehti oli aktiivisesti tiedottanut kuntalaisille koulun yrittäjyyskasvatusprojekteista. Kou-

lun ja sen ympäristön välisen kanssakäymisen aktiivisuus on nähty erääksi tekijäksi, jolla on puolusteltu kunnan ehdokkuutta vuoden kunnaksi.

Negatiiviseksi asiaksi koetaan opettajainhuoneen kahtiajakautuminen. Yrittäjyyskasvatuksen sisäistäneet opettajat näyttävät ymmärtävän niitä opettajia, jotka vastustavat hiljaisesti yrittäjyyskasvatuksen opetussuunnitelman ottamista mukaan koulunkäytänteisiin, ja päinvastoin ymmärrystä ei vastanneiden opettajien mukaan näy ilmenevän. Tämän näkökulman nostaa nähtävälle yksi vastaajista varsin selkeästi.

9.5.2 Opettajien diskurssin identifikaatio

Mikäli vuosiluokkien 7–9 opettajien toteuttamaa yrittäjyyskasvatusta tarkastellaan kolmen yrittäjyyden muodon valossa, voidaan toiminnasta erottaa ulkoinen yrittäjyys kioskin pitämisenä ja omaehtoinen yrittäjyys oppilaiden vastuullisuuden tunteen korostamisena. Aineistosta ei käy ilmi, ideoivatko oppilaat itse yrittäjyyskasvatuksen toteutumista ja kuinka aktiivisessa roolissa vanhemmat olivat kulloistenkin yrittäjyyskasvatusprojektien syntymisessä. Mikäli yrittäjyyskasvatus on syntynyt opettajien ehdoilla ja heidän suunnitelmiansa pohjalta luotuna, se ei voi saavuttaa yrittäjyydelle luonteenomaista diskurssia. Tämä vaatisi, että kulloisetkin toiminnan tarpeet aktivoisivat kaikkien osallisina olevien toimijoiden luovuuden ja toimintaorientaation (ks. opetuskokeilu). Oletan, että tätä ei ole tapahtunut, koska aineistosta ei erityisesti käy ilmi, että projektit olisivat syntyneet oppilaiden ehdoilla. Yhden opettajan mukaan perinteistä kasvattamista opetuksensa perustana pitävät opettajat eivät ymmärrä yrittäjyyskasvatusta toteuttavia opettajia. Tällä opettajalla on ymmärrys ristiriidasta, joka syntyy perinteisen opettamisen ja organisaation sisällä toteutettavan yrittäjyyskasvatuksen törmäyksestä. Myös muut vastanneet opettajat saattavat olla tästä tietoisia, mutta he eivät nosta diskurssien eroa tietoisesti näkyville vastauksissaan. Kuitenkin he korostavat organisaatiota yrittäjyyskasvatuksen toteutumiskonteksteissa (kioski, oma paikka organisaatiossa, työhön tutustuminen valmiissa organisaatioissa).

Anglo-amerikkalaisen ja ranskalaisen tradition tuottaman diskurssianalyysin valossa vuosiluokkien 7–9 opettajien diskurssi on lähempänä teknistä kuin praktista diskurssia. Tekninen diskurssi kommunikoi yrittäjyyskasvatusta oppilaitoksessa toteutettavana aihealueena ja praktinen diskurssi kyseenalaisti tämän. Praktisen diskurssin mukaan organisaatio kommunikoi yrittäjyyden vastaista diskurssia ja yrittäjyys ilmiönä organisaatiolle vastaista diskurssia. Siksi vuosiluokkien 7–9 opettajien diskurssi on yrittäjyyskasvatuksen tekninen diskurssi. Sillä tähdätään tässä yhteydessä joko ulkoisen yrittäjän tiedollisiin ja taidollisiin ominaisuuksiin tai osaamiseen, jota voidaan hyödyntää yritteliäänä organisaation jäsenenä toimimisessa.

9.5.3 Oppilaiden diskurssi

Yläasteen oppilaat kirjoittivat aineen yrittäjyyskasvatuksesta. Koulun opettajia pyydettiin valvomaan aineen kirjoittamista oppitunnin aikana. Opettajille oli

kirjoitettu ohje, jonka mukaan he ohjasivat aineen kirjoittamista. Oppilaat saivat kirjoittaa vapaamuotoisen aineen ja päättää itse sen pituuden. Myöskään kirjoittamiseen käytettävää aikaa ei saanut rajoittaa.

Ainekirjoitusotsikot laadittiin niin, että niistä saattaisi johtaa orientaation yrittäjyyden eri muotoihin. Aineotsikot olivat seuraavat (suluissa yrittäjyyden muoto tai muu kirjoituksista tavoiteltava asia):

- 1) Minä, yrittäjyyskasvatus ja meidän koulu (omaehtoinen yrittäjyys)
- 2) Onneksi Haukivuorella on yrittäjyyskasvatuskoulu (sisäinen yrittäjyys)
- 3) Hei haloo! Mihin yrittäjyyskasvatusta tarvitaan? (kriittinen asenne)
- 4) Isona minusta tulee yrittäjä! (ulkoinen yrittäjyys)
- 5) Oma nimeämäsi kirjoitelma yrittäjyyskasvatukseen liittyen (mahdollistaa vastaamisen, mikäli valmiit otsikot eivät innosta kirjoittamaan).

Jaoin vastaukset luokka-asteittain ja niiden sisällä sukupuolen mukaan. Luokitin valituista aiheista aluksi vastaukset yrittäjyyden muotoon kiinnittyen. Seitsemäsluokkalaisten aihevalintojen jakautuminen näkyy taulukossa 50.

TAULUKKO 50 Seitsemäsluokkalaisten aineiden aihevalinnat

7. luokka	Tytöt	Pojat
Omaehtoinen yrittäjyys	0	3
Sisäinen yrittäjyys	3	3
Ulkoinen yrittäjyys	6	6
Kriittinen asenne	6	3
Oma aihe	3	1
Tyhjä paperi	1	0

Suurin osa valinnoista on joko ulkoisen yrittäjyyden tai kriittisen asenteen kriteerin mukaan valittuja.

- Tietää mitä yrittäjänä toimii, Tietää miten raskasta se on, Ja moni ihminen ei pääse edes yrittämään. (poika, otsikko 3)
 Jos isona en saa tarpeeksi tuottoisaa työpaikkaa perustan oman yritykseni...(poika, otsikko 4.)
 Ei sillä yrittäjyyskasvatuksella tee mitään. Ainakaan minun mielestä. Eikä varmaan muidenkaan mielestä. Aivan sama minulle. (tyttö, otsikko 3)

Seuraavaksi tarkastelin, miten nuoret selittävät kirjoitelmissaan yrittäjyyskasvatusta. Kirjoitin kaikki annetut selonteot hyvin vapaasti auki kunnioittaen oppilaan antamaa alkuperäistä selitystä. Pyrin ottamaan koko kirjoitelmakontekstin sävyn huomioon tulkitessani heidän sanomaansa ja muodostin niistä aineistosta nousevat luokat. Mikäli jollakin toisella oppilaalla esiintyi samantyyppinen vastaus, kirjasin sen samaan luokkaan. Taulukkoon 51 on selontekojen yhteyteen kirjattu sulkuihin samaa tarkoittavien vastausten lukumäärä, paitsi jos vastauksia on ollut yksi. Lopuksi yhdistin luokat pääluokiksi, sen mukaan kuin ne luonnollisesti yrittäjyyskasvatuksen teoriaan sitoutuneina löytyivät aineistoluokista.

Seuraavasta taulukosta löytyvät tyttöjen ja poikien aineista nousseet selonteot ja niiden luokitus pääluokkiin.

TAULUKKO 51 Seitsemäsluokkalaisten yrittäjyyskasvatusta koskevat selonteot

Tytöt	Pääluokka	Pojat	Pääluokka
Perustan yrityksen (4)	Yhteiskunta; Ulkoisen yrittäjyys	En tiedä asiasta (7)	Koulun funktio
Jos joku haluaa isona (3)	Yhteiskunta; Valinnaisuus	Hyvä juttu (3)	Koulun funktio
Huolellisuus (2)	Yritteliäs piirre	Tarpeellinen (3)	Koulun funktio
Kuuluisuus (2)	Maine; Nokia-ilmiö	Rikkaus (2)	Talous; Nokia-ilmiö
Ammatinvalinta	Yhteiskunta; valinnaisuus	Tarpeeton (2)	Koulun funktio
Ahkeruus, Ei ole joutilaana	Yritteliäs piirre	Kehittää vastuuntuntoa	Yritteliäs piirre
Tarpeeton	Koulun funktio	Ehkä hyödyllinen oppiaine	Koulun funktio
Kioski, rahastonhoitaja	Koulun oma yritys	Lisää oma-aloitteisuutta	Yritteliäs piirre
Koulutussuunnitelma	Yhteiskunta; valinnaisuus	Elannon hankkiminen	Yhteiskunta-talous; Oman elämän hallinta
Omaehtoinen kokeilu	Yritteliäs piirre	Pomoksi	Yhteiskunta-talous; Ulkoisen yrittäjyys
Hyvä asia	Koulun funktio	Paikkakunnan etu	Yhteiskunta-talous
Pärjää maailmassa	Yhteiskunta-talous; Oman elämän hallinta	Lisää työllisyyttä	Yhteiskunta-talous
Pärjää raha-asioissa	Yhteiskunta-talous; Oman elämän hallinta	Rehellinen	Yritteliäs piirre
Ei huomaa meidän koulusta	Koulun funktio	Ei anna periksi	Yritteliäs piirre
Rikas	Talous; Nokia-ilmiö	Hyvä huumorintaju	Yritteliäs piirre
		Oma liike, laskutus, hyvä tavara	Yhteiskunta-talous; Ulkoisen yrittäjyys
		En uskalla, tarvitaan paljon rahaa	Yritteliäs piirre
		Vaihtoehtona yrityksen perustaminen	Yhteiskunta-talous; valinnaisuus
		Yrittäjyyskasvatus lisää tietoa	Koulun funktio

Seitsemännen luokan oppilaat ovat olleet alemmilla luokilla ollessaan eri kouluissa. Tätä näkökulmaa vasten tulkittuina oppilaiden vastaukset (taulukko 51) voidaan luokitella seitsemään eri osadiskurssiluokkaan. Nämä ovat

Ymmärtävät – kuvailevat
Yritteliäs piirre kuvauskohteena
Koulun funktio
Nokia-ilmiö
Yhteiskunta-talous
Sisäinen yrittäjyys ja omaehtoinen ristiriidassa – sosiaalisuuden kuvaukset puuttuvat
Omat yritykset

Yrittäjyyden kolmen muodon läpi tulkittuna nämä muodostavat kolme pääluokkaa. Ensimmäisessä kuvataan omaehtoista yrittäjyyttä, yksilöä ja hänen toimintaansa vapaassa toimintaympäristössä (osadiskurssiluokat ymmärtävät–kuvailevat ja yritteliäs piirre kuvauskohteena). Toisessa kuvataan organisaatiossa tapahtuvaa (ulkoista) yrittäjyyttä (koulun funktio on opettaa yrittäjyyskasvatusta, Nokia-ilmiö, yhteiskunta-talous sekä omat yritykset). Kolmas kuvaa

ristiriitaa sisäisen yrittäjyyden välillä, jossa ei mahdollistu sosiaalinen toiminta. Kolmas on liitettävissä ulkoisen yrittäjyyden ja organisaatio-oppimisen mieluviin, sillä sosiaalisuus on yrittäjyyden ehto, kun vastaavasti organisaatioissa sen ilmenemistä säädellään ja rajoitetaan.

Seitsemännen luokan oppilaiden yrittäjyyskasvatusdiskurssi kommunikoi varsin selkeästi *teknistä diskurssia: yrittäjyys ja yrittäjyyskasvatus on organisaation asia*.

TAULUKKO 52 Kahdeksannen luokan aihevalinnat

8. luokka	Tytöt	Pojat
Omaehtoinen yrittäjyys	0	7
Sisäinen yrittäjyys	0	1
Ulkoinen yrittäjyys	0	0
Kriittinen asenne	3	5
Oma aihe	2	1
Aihetta ei ole merkitty	6	6

Kahdeksannen luokan oppilaiden valinnat viestivät joko omaehtoisesta yrittäjyydestä tai välinpitämättömyydestä aihealuetta tai tutkimusta kohtaan. Suurin osa poikien valinnoista on omaehtoisesta yrittäjyyden kuvauksia tai itse valitun aiheen mukaisia. Pojat ovat valinneet kriittisyyttä viestivän aiheen tyttöjä useammin. Toisaalta tytöt eivät ole valinneet yhtään aihetta, josta suoraan nousisi esille yrittäjyys.

Koulussamme on kioski joka on auki ruokailuvälitunneilla. Se on yrittäjyyskasvatus (poika, otsikko 2).

Yritys on oma kioski tai joku muu. (poika, ei aihetta),

Mitä se on? Yrittäjyyskasvatus on valinnainen aine 9:llä! (tyttö, otsikko 3.)

En tiedä yrittäjyyskasvatuksesta oikein mitään mutta sen tiedän että minusta ei yritäjä tule! Minulla on parempia suunnitelmia...Eikä asia edes kovin kiinnostaa...(tyttö, ei otsikkoa).

Kahdeksannen luokan oppilaat ovat vapaimmassa ilmaisuiässä. He eivät ole enää entisen ala-asteen oppilaan lailla sosiaalisen kontrollin alla eikä yhdeksännen luokan päästötodistuksen arvosanojen metsästäminen ole vielä alkanut. Heidän vastauksensa ovat siksi hyvin arvokkaita. Aineiston tarkastelu vaikutti ensi näkemältä siltä, kuin kyselykaavakkeen aineen kirjoittaminen olisi mielletty kokeeksi tai testiksi. Toinen reaktio oli, että vastaajat ovat kriittisessä iässä ja siksi kirjoittavat varsin ylimielisiä vastauksia. Kahdeksannen luokan oppilaiden selontekojen jakautuminen näkyy seuraavassa taulukossa.

Taulukko 53 kertoo, että aiheeseen ei juurikaan osata ottaa kantaa. Tämä johtuu ensiksikin siitä, että yrittäjyyskasvatus on yhdeksännen luokan valinnaisaine. Se ei siis ole tuttu omakohtaisesti kahdeksasluokkalaisille. Toiseksi yläaste on oppiainejakoinen, mikä näkyy aihealueen hahmottamisessa yrittäjän ammatinvalinnan näkökulmasta. Keskeisin diskursiivinen elementti on organisaatioon liittyvä. Tämä mielletään joko kouluksi tai talouden yksiköksi. Selvää on, että yrittäjyyskasvatus mielletään oppiaineeksi ja koska se on yhdeksännen luokan valinnaisaine, vastaukset ilmentävät ”se on irti meistä” – mentaliteettia.

TAULUKKO 53 Kahdeksannen luokan oppilaiden selontekojen jakautuminen

Tytöt; diskurssi	Pääluokka	Pojat; selonteko	Pääluokka
En tiedä (10)	Koulun funktio	En tiedä (12)	
Ei kiinnosta (3)	Koulun funktio	Valinnaisaine (5)	Koulun funktio
Valinnaisaine (2)	Koulun funktio	Kioski (4)	Koulun funktio
Kioski (2)	Koulun funktio	Logo/Opettajan nimi (3)	
Ei tule yrittäjää – on parempia suunnitelmia	Yhteiskunta-talous; Ulkoinen yrittäjyys (-)	Tarpeeton/hyödytön (2)	
Yrityksen perustaminen	Yhteiskunta-talous; Ulkoinen yrittäjyys	Ei käydä tunneilla/tehdään matkoja (2)	
Yritetään jotakin		Vielä ei voi valita	
Ei ole kuullut koulussa	Koulun funktio	Tiedän vähän	
On kuullut arvioita	Koulun funktio	Kuulin ensimmäistä kertaa	
Ehkä mielenkiintoista		Harjoitellaan ehkä tulevaisuutta varten	Yhteiskunta-talous; Oman elämän hallinta
Ei ole puhuttu paljon		Koulussa siitä on puhuttu	
On kuullut positiivista		Liittyykö se yrittäjyyteen?	
		Ihan kivaa varmaan	

Kahdeksannen luokan oppilaat näkevät yrittäjyyden kaukaisena asiana, joka liittyy organisaatioon ja kouluun. *Heidän diskurssinsa on tekninen*. Heidän ikäisilleen tekninen diskurssi kommunikoi pääosin yrittäjyyskasvatusta ja yrittäjyyttä vastustavaa diskurssia.

Yhdeksannen luokan aineisto on äärimmäisen laaja. Se on kuitenkin muita helpommin kiteytettävissä varsin vähiin diskursiivisiin aineksiin. Se jakautuu kolmeen pääluokkaan, jotka ovat:

- yrittäjyydestä tietävät
- mä en kestä enää!!!
- välinpitämättömät tai en ryhdy yrittäjäksi -tyypit.

Vastaukset jakautuvat tämän lisäksi yrittäjyyskasvatuksen valinneisiin tai kursseille hyväksytyihin oppilaisiin ja kurssia käymättömiin oppilaisiin. Yrittäjyyskasvatuksen kurssin valinneet oppilaat tietävät yrityksen perustamisesta ja yrittäjyyteen liittyvästä taloudellisesta ja yhteiskunnallisesta toiminnasta likipitään kaiken. Mä en kestä enää -tyypit ilmaisevat varsin selkeästi yrittäjyyttä ja yrittäjyyskasvatusta koskevan kielteisen asenteensa. Välinpitämättömät kuvailevat oppiaineen tavoin yrittäjyyskasvatuksen kurseja osana oppilaitoksen oppisisältöjen tarjontaa. Se ei koske kuitenkaan heitä, koska he eivät ole valinneet yrittäjyyskasvatusta. Siksi he eivät myöskään tiedä asiasta mitään. Lukuisissa vastauksissa ilmoitetaan, ettei aiota ryhtyä yrittäjiksi ja siksi vastaaminen tämän kaltaisiin kyselyihin tuntuu turhalta.

Seuraavat aineisto-otteet ovat tyypillisiä esimerkkejä aineistokokonaisuudesta:

...Yrityksen perustaminen on aika monimutkaista (?) ja on hyvä, että näitä asioita selvennetään. Starttirahan anominen, vuokra-sopimusten solmiminen ja liikeidean hyvä esille tuominen. Yrittäjyys asenteeksi! (tyttö, ei otsikkoa),

Yrittäjyyskasvatusta ei tarvitsisi mielestäni opettaa koulussa, koska suurin osa oppilaista ei tule tarvitsemaan sitä elämässään...silloin ne, joista tulee yrittäjiä voisivat käydä oman yrittäjyyskasvatuskoulun. (tyttö, ei otsikkoa).

Minua ei kiinnosta pätkäkään koko aine olisi parempi jos sitä ei olisi ollenkaan. Se on niin tyhmää kun täällä koulussa on vielä semmonen jossa...vai pitäiskö sanoo että joutuu olemaan töissä..eikä mulla ole mitää meininkiä ees ryhtyä yrittäjäksi, (poika, ei otsikkoa).

Mä oon kurkkua myöten täynnä yrittäjyyskasvatusta... Koko ajan meille tuputetaan tietoa esim. sisäisestä yrittäjyydestä... On meillä paljon muutakin muistettavana ku tollasta 'roskaa'. (tyttö, otsikko 5).

...kaiken paasauksen jälkeen... onneksi yrittäjyyskasvatus on edes valinnaisaine... En tiedä mitään!

Yhdeksännen luokan oppilaiden diskurssi on liiketalousperustaisen yrittäjyyden tekninen diskurssi.

9.5.4 Oppilaiden diskurssien identifikaatio

Vuosiluokkien 7–9 oppilaiden diskurssi on tekninen. Sen kommunikatiivisuus oppilaiden parissa ilmenee seuraavasti:

Yrittäjyyskasvatusta voidaan opettaa oppilaitoksessa, ja siinä saadaan liiketalousperustaiset tiedot ja taidot hallita ulkoisena yrittäjänä aloittaminen ja toiminen.

Yrittäjyys on negatiivinen asia, ja se koetaan vastenmielisenä asiana.

9.5.5 Vanhempien diskurssi

Vanhempien vastaukset jakautuvat kolmeen pääluokkaan. Yrittäjyyskasvatus määritellään pääosin ulkoisen yrittäjyyden tietojen ja taitojen oppimiseksi. Tämä määritellään lisäksi siten, että samalla opitaan yritteliäisyyttä. Yritteliäisyyttä pidetään tärkeänä asenteena, vaikka henkilö ei toimisikaan työelämässä yrittäjänä. Toinen kolmannes keskustelee yrittäjyydelle luonteenomaisesta pedagogiasta, ja osa näistä lisäksi kyseenalaistaa koulun resurssit toteuttaa laaja-alaista yrittäjyyskasvatusta. Viimeinen kolmannes ei tiedä asiasta mitään tai on jättänyt tyhjän vastauspaperin (1 kpl).

...lapsen opettamista itsenäiseen työskentelyyn, yrittämiseen, – terveen itsetunnon ja pärjäämisen mieltä antavaa kasvatusta, *yhteistyössä opettamista*.

Koulu yhteisössä opiskelu, niin että kaikilla on mahdollisuus samanarvoiseen opiskeluun. Ja sieltä oman ammattinsa hakemiseen alustavasti, sopeutumalla erilaisten ihmisten parissa.

Tässäkin aiheessa yhteistyötä koulu-koti-oppilas enemmän tiivistettävä. Koululainen ei jaksa kaikkia asioita yksin päättää. Keskusteltaessa se myös helpottaa koulun käyntiä.

Vanhemmat eivät mainitse osallisuuttaan olla vaikuttamassa oppijoiden yritteliäisiin oppimistehtäviin ja yksi vastaus kyselee vanhempien oikeuden saada tietää koulunkäyntiin liittyvistä asioista paremmin. Samalla tavalla kuin tekninen diskurssi ilmaisi oppilaiden keskuudessa itseään joko hyödyllisenä tai hyödyttömänä, myös vanhempien vastaukset jakautuvat kahtia kysymyksessä, onko yrittäjyyskasvatus tarpeellista.

9.5.6 Vanhempien diskurssin identifikaatio

Vanhempien diskurssi keskustelee organisaatiossa tapahtuvan yrittäjyyskasvatuksen ympäristössä. Se vahvistaa opettajien ja oppilaiden teknisen diskurssin olemassaoloa. Erityisen selvästi näkyy opetuskokeilussa avautuneiden osallisuus ja avoimuusdiskurssien puuttuminen teknistä diskurssia vahvistavana vanhempien diskurssissa. Asiasta ei tiedetä tai sitä tarkastellaan organisaatio-toimijan kasvattamiseen tähtäävänä oppiaineena. Diskurssi alkaa tällöin kommunikoida organisaatiotoimijan ja yritteliään toimijan vastakkainasetteluna. Yrittäjyyskasvatuksella nähdään tavoiteltavan yrittäjänä toimimista. Tämän seurauksena kaikkien ei katsota tarvitsevan yrityksen perustamiseen tarvittavien tietojen ja taitojen omaksumista. Kasvatuksellinen hyöty nähdään joko olemassa olevaksi tai aihealue katsotaan tarpeettomaksi. Yrittäjyydelle luonteenomaisen praktisen diskurssin pedagogian keskustelu avautuu muutamissa vastauksissa. Praktinen diskurssi avautui myös yhdellä opettajista, vaikka kokonaisuutena heidän diskurssinsa oli voittopuolisesti teknistä diskurssia viestivä. Tämä antaa aiheen olettaa, että vuosiluokkien 7–9 kohdalla olisi mahdollisuus avautua emansipaatioon, jossa yrittäjyyden perimmäinen olemus voisi nousta esiin yrittäjyyskasvatuksen pedagogiassa. Tämä voisi toteutua vain, mikäli organisaation (oppilaitoksen) yrittäjyydelle vastainen tekninen diskurssi kyseenalaistettaisiin.

Kokonaisuutena vanhempien diskurssi on tekninen ja osin siinä heijastelee teknisen diskurssin kyseenalaistaminen.

9.5.7 Vuosiluokkien 7–9 johtokunnan ja sivistyslautakunnan jäsenten diskurssi

Johtokunnan ja sivistystoimen edustajien diskurssi on eniten pedagoginen. Vastajaat kuvaavat yrittäjyyskasvatusta etenkin kehitettävänä toiminnan tapoina ja siinä ilmenevinä yritteliäinä ominaisuuksina. Heidän vastauksistaan heijastelee jonkun verran ulkoisen yrittäjyyden käsitys yrittäjyyskasvatuksesta.

Lapselle opetetaan yrittäjyyden perustaidot...

Oppilailla on erilaisia projekteja, jotka he tekevät yksin tai ryhmissä. Opetellaan itenäiseen työskentelyyn, etsitään tarvittava tieto ja taito ATK:lta tai kirjoja apuna käyttäen esimerkiksi.

Sisäistä yrittäjyyttä, jota voi elämässään soveltaa kaikkeen toimintaan: selvät tavoitteet, toiminta ja päämäärät. Seuranta, miten on onnistuttu.

He näkevät yrittäjyyskasvatuksen oppiaineen tavoin opetettavana aihealueena koulussa. Kuitenkin osa vastauksista jopa kyseenalaistaa, miksi yrittäjyyskasvatus ei ole luonnollinen osa koulunkäyntiä, vaan jokin nimetty projekti.

Koulussa pitäis olla enemmän käytännön oppeja koska kaikki eivät ole lukutoukkia. Työntekoakin tarvitaan tässä yhteiskunnassa.

Sen sisällöt kuuluvat elämään, ei tarvita erillisenä projektina, vaan sen tulisi olla osa kaikkea oppimista ja koulun toimintaa.

9.5.8 Kunnallisten päättäjien diskurssin identifikaatio

Vuosiluokkien 7–9 johtokunnan ja sivistyslautakunnan jäsenten näkemys yrittäjyyskasvatuksesta on yrittäjyyden perimmäisen luonteen mukainen. He eivät selkeästi esitä, että organisaatorakenne kommunikoi yrittäjyyden ilmiölle vastaista diskurssia, mutta he peräänkuuluttavat yrittäjyyden diskurssin mahdollistumista koulussa.

Vuosiluokkien 7–9 kouluun liittyvien kunnallisten päätöksentekojäsenten diskurssi on praktinen. Se kommunikoi koululle mahdollisuutta lähteä luomaan yrittäjyyden ilmiölle ominaista diskurssia kouluun asettuvaksi pedagogiaksi.

9.6 Diskurssien analyysi ja keskusteluttaminen

Vuosiluokkien 7–9 toimijatahojen diskurssit vaihtelevat teknisen ja praktisen diskurssin välillä. Puhdasta praktista diskurssia ei tosin ilmene, mutta monet diskurssien kommunikoiivat seikat antavat aiheen olettaa, että yrittäjyyskasvatuksella olisi mahdollisuus löytää yrittäjyydelle ominainen pedagogia myös ainejakoisessa koulujärjestelmässä. Vallalla oleva diskurssien tilanne koulussa on juuttunut teknisen diskurssin kommunikoiwaan organisaatio-oppimiseen. Tämän seurauksena yrittäjyyskasvatusta on pakko toteuttaa kouluorganisaation ehdoilla ja siitä tulee valinnainen oppiaine sen sijaan, että se alkaisi toimia oppimisen menetelmänä. Oppilaat reagoivat vahvasti organisaation tekniseen diskurssiin ja yrittäjyyden diskurssin väliseen ristiriitaan. Ristiriitatilanne muodostuu kahden toiselle vastaisen diskurssin olemassa olosta muodostuneessa teknisessä diskurssissa: organisaatiodiskurssi kommunikoi yrittäjyyden ilmiön vastaisia viestejä ja yrittäjyys organisaation vastaisia viestejä. Oppilaat kokevat yrittäjyyden joko tiedollisina sisältöinä tai varsin vastenmielisenä asiana, joka on tarpeeton sille, joka ei aio ryhtyä ulkoiseksi yrittäjäksi. Vanhempien diskurssissa ilmenee vastaava asenteellinen kahtiajakautuminen. Ainejakoisessa oppilaitoksessa kunnallisten päätöksentekojäsenten asenne on yrittäjyyskasvatuksen pedagogisia ratkaisuja suosiva. Lisäksi jotkut vanhemmat ja opettajat ovat kyseenalaistaneet teknisen diskurssin. Koululla olisi mahdollisuus avautua keskustelemaan yhdessä toimimalla tuotettuun yrittäjyyskasvatuksen pedagogian luomiseen, mikäli astutaisiin yksi askel eteenpäin. Opetuskokeilu osoitti, että asenteet yrittäjyyttä kohtaan kohentuisivat, mikäli yrittäjyyskasvatus toteutettaisiin sille luonteenomaisella tavalla. Organisaatiolta tämä vaatisi tilaa, aikaa ja resursseja avautua kohti ympäristön oppimistarpeita. Yrittäjyyden ilmiö voi ilmetä pedagogiassa vain, jos toimijoilla on mahdollisuus olla toimimatta yrittäjyyskasvatuksen yhteydessä organisaatiodiskurssin määrittämässä rajoissa. Sisäinen yrittäjyys ei toteutunut tutkittavassa kohteessa. Se nimittäin olisi purkanut organisaation rakenteita, mikäli se olisi päässyt aitona ilmiönä osaksi koulun toimintaa.

TAULUKKO 54 Vuosiluokkien 7–9 toimijatahojen diskurssien keskusteluttaminen

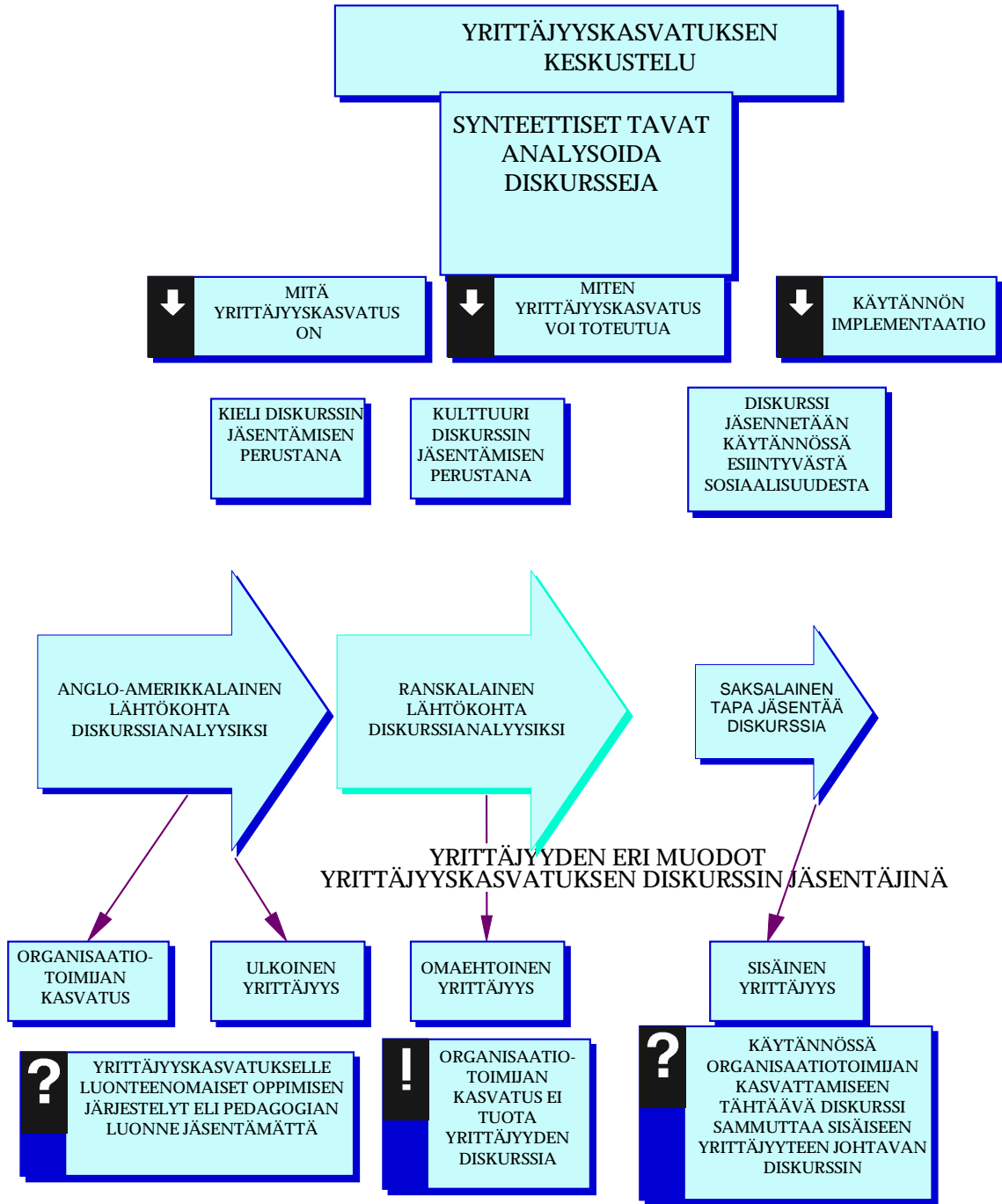
Diskurssi / toimijataho	Opettajat	Oppilaat	Vanhemmat	Johtokunta ja sivistyslautakunta
Diskurssi	Tekninen diskurssi. Sillä tähdätään tässä yhteydessä joko ulkoisen yrittäjän tiedollisiin ja taidollisiin ominaisuuksiin tai osaamiseen, jota voidaan hyödyntää yritteliäänä organisaation jäsenenä toimimisessa. Yhdellä opettajalla pyrkimys praktiseen diskurssiin.	Tekninen diskurssi. Sen kommunikatiivisuus oppilaiden parissa ilmenee seuraavasti: Yrittäjäkasvatusta voidaan opettaa oppilaitoksessa ja siinä saadaan liiketalousperustaiset tiedot ja taidot hallita ulkoisena yrittäjänä aloittaminen ja toiminen. Yrittäjä on negatiivinen asia, ja se koetaan vastenmielisenä asiana.	Tekninen diskurssi ja osin siinä heijastelee teknisen diskurssin kyseenalaistaminen.	Praktinen ja emansipaatioon pyrkimistä suosiva.
Keskusteluhyteys / puuttuminen	Tekninen diskurssi voi olla olemassa organisaation ehdoilla. Yrittäjäkasvatusta on toteutettava valinnaisena oppiaineena.	Tekninen diskurssi kommunikoi oppilaille organisaation ja yrittäjyyden vastakkainasettelun diskurssit. Syntyy joko tietoperustainen ymmärrys yrittäjyydestä tai vastustusta yrittäjyyttä kohtaan.	Vanhempien osallistumattomuus vahvistaa teknisen diskurssin olemassaoloa. Oppilaiden kahti jakautunut asenne yrittäjyyttä kohtaan kommunikoi itseään myös vanhempien diskurssissa.	Ymmärtää teknistä diskurssia ja tukee yrittäjyyden ilmiön mukaisten pedagogisten ratkaisujen käytännön sovelusten aloittamista.

10 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimuksella pyrittiin saavuttamaan sekä sisällöllinen että metodologinen kontribuutio. Siinä oltiin kiinnostuneita lisäämään tietoa yrittäjyyskasvatuksen pedagogiaan liittyvästä tieteellisestä ja käytännöllisestä keskustelusta. Tässä intentiossa tutkimuksessa etsittiin diskurssianalyysin kolme traditiota tutkimusmenetelmiksi. Näiden avulla tutkimus jäseni vallalla olevasta yrittäjyyskasvatuksen pedagogiasta käytävää keskustelua sekä tieteessä että käytännössä ja selitti näiden vaikutusta diskursiiviselle vuorovaikutukselle. Tutkimus tuotti tietoa yrittäjyyskasvatuksen pedagogisten ratkaisujen seurauksista sekä yrittäjyyskasvatuksen ilmenemistä mahdollistavista ja estävistä seikoista koulukontekstissa.

Tutkimuksen kontribuutiot muodostuivat seuraavasti: Metodologinen kontribuutio saavutettiin hahmottamalla diskurssianalyttisen metodologian kolme erilaista tutkimusmenetelmää. Näitä käytettiin tutkimuksessa paradigmaattisena triangulaationa. Kukin tutkimusmenetelmä tuotti erilaiset diskurssianalyysin tulokset tutkittavasta yrittäjyyskasvatuksen diskurssista. Tästä seurasi tutkimuksen tieteellinen kontribuutio. Yrittäjyyskasvatuksen tutkimiseksi tutkijan on hahmotettava erilaisten metodologisten ratkaisujen seuraukset yrittäjyyskasvatuksen oppimista viestivälle diskurssille. Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiaan liittyvä tutkimuksellinen kontribuutio nousi kolmen erilaisen tutkimusmenetelmän käyttämisestä siten, että voitiin osoittaa yrittäjyyden ilmiön esiintymisen tärkeys aihealueen pedagogisissa ratkaisuissa. Tästä seurasi, että yrittäjyyskasvatuksen oppimisen järjestelyt viestivät avoimuudesta, aidosta kokemusperäisesti saadusta tiedosta sekä kasvatuskontekstissa olevien ihmisten osallisuudesta koulun yrittäjyyskasvatuksen luomisessa. Yrittäjyyskasvatuksen pedagogian tietokäsitys syntyi toiminnan myötä. Mikäli yrittäjyyskasvatuksen pedagogiset ratkaisut luotiin ilman, että niitä oli kyseenalaistettu prakti- sen diskurssin vaikutuksella pedagogialle, tuotti yrittäjyyskasvatuksen pedagogia yrittäjyyttä vastustavia piirteitä sekä oppijoiden että heidän vanhempien sa parissa.

Kuviossa 9 esitetään tutkimustulokset ja seuraavissa luvuissa käsitellään muodostuneita tutkimustuloksia alaotsikoittain.



KUVIO 9 Yrittäjyyskasvatuksen kolme diskurssia

10.1 Diskurssianalyysin kolme tutkimusmenetelmää

Diskurssianalyttisen teorian ajassa esiintyvä diskurssi on varsin sekava. Jotkut tutkimukset ovat filosofialtaan selkeästi empiristisiä ja osassa tutkimuksia on yhdistetty tiedon käsitykseen empirismin lisäksi rationalistisia vaikutteita. Jot-

kut tutkimukset pyrkivät osoittamaan ontologioiden muuttumista, mutta niiden tutkimusmenetelmät ovat epäsynchroniassa tutkimusten lähtökohtaoletusten kanssa. Diskursiivisuutta käytetään yleisesti kuvaamaan inhimillistä sosiaalisuutta eikä tutkimuksissa välttämättä oteta huomioon eri diskurssien jäsentämistapojen filosofisesti eriävää vaikutusta käsityksille todellisuuden luonteesta. Tutkimusten ontologiat ovat sen vuoksi ristiriitaisia suhteessa tutkimuksen eteen tehtyihin valintoihin. Diskurssianalyttisen teorian lähtökohdat kuitenkin osoittavat varsin selvästi eri klassikoiden pyrkineen kuvaamaan diskurssiteorioilla eri tyyppisiä tapoja tutkia diskursseja ja siten diskurssien vaikutusta käsityksillemme todellisuuden luonteesta. Nykyisin esiintyvän diskurssiteoreettisen tutkimustradition filosofinen kirjavuus oli lähtökohtani diskurssiteoreettisen perinteen analyysille. Tutkimuksessani halusin jäsentää diskurssiteoriat takaisin niiden lähtöjuurilleen. Diskurssiteorioiden jäsentäminen tuotti tutkimuksen metodologisen työvälineen, jonka avulla tutkittavaa ilmiötä voitiin tutkia mielestäni jäsentyneemmin kuin ajassa esiintyvistä diskurssiteoreettisesta keskustelusta käsin sitä olisi voitu tutkia.

Diskurssiteoriat ovat syntyneet kolmessa eri maassa postmodernin murroksessa, ja kunkin maan oma tieteen traditio on jättänyt jälkensä muodostuneisiin käsityksiin diskurssien luonteesta ja niiden tutkimisen tavoista. Näiden huomioimatta jättäminen näyttää tuottavan diskurssiteoreettiselle tutkimukselle filosofiaan liittyviä ongelmia. Anglo-amerikkalainen diskurssianalyysi on selkeästi empiristisen tieteen filosofian mukainen. Sen avulla voi kuvata aktuaalisesti esiintyviä diskursseja, ja sen mahdollisuudet tarkastella diskurssien muuttumista ovat vajavaisia. Foucault’sta lähtevä ranskalainen diskurssiteoria halusi alun perin osoittaa nimenomaan diskurssien muuttumista kulttuurissa ja päinvastoin. Ranskalainen diskurssiteoria on kulttuurin muuttuvan luonteen ymmärtämiseen luotu työväline. Sille diskurssit ovat kulttuurille alisteisia ja kollektiivisia. Teoria antaa hyvät mahdollisuudet kuvata ilmiöiden ympäristöllistä riippuvuutta. Saksalaisen diskurssiteorian lähtökohta on ranskalaisen lailla kulttuurin muuttuvan luonteen ymmärtämisen tavoittaminen. Saksalaisessa tieteen traditiossa on voimakas kulttuurin muuttamisen tarve ja tämä johtaa siihen, että saksalainen diskurssi on halukas etsimään kulttuurin toimivampia muotoja. Tähän luodut tieteelliset ja käytännön työvälineet ovat siis saksalaista tapaa tehdä diskurssianalyysiä.

Diskurssiteorian kolme eri tutkimusmenetelmää poikkeavat toisistaan ilmiösuiltaan ja tavoitteiltaan. Kun analysoin teorat tieteenteorioiden analyysiin tarkoitetulla työvälineellä, huomasin, että ne kuuluivat erilaisiin tieteen filosofiaan keskusteluihin. Sen takia esitän, että diskurssianalyysin eri traditioista analysoidut tutkimusmenetelmät pitäisi nimetä diskurssianalyysin eri koulukunniksi. Näiksi ehdotin anglo-amerikkalainen, ranskalainen ja saksalainen diskurssianalyysin koulukunta.

Diskurssianalyysiä voidaan käyttää paradigmaattisena multimetodologiana. Anglo-amerikkalaista ja ranskalaista diskurssianalyysiä voidaan käyttää itsenäisinä tutkimusmenetelminä. Tällöin anglo-amerikkalainen diskurssianalyysi nostaa näkyville tutkittavien puhumishetkessä tai sen kronologisessa lähiympäristössä esiintyviä diskursseja. Ranskalainen diskurssianalyysi jäsentää

diskursseissa tapahtuvia muutoksia suhteina kulttuuriin. Mikäli näitä kahta traditiota käytetään kaksoismenetelmänä ja tarkastellaan aluksi ajassa esiintyviä diskursseja liittäen tähän diskurssien kulttuurinen vaihtelu, saadaan tutkittavien diskurssien luonteesta merkittävästi selittävämpää tietoa kuin yhtä menetelmää käyttämällä saataisiin. Saksalaista diskurssianalyysiä voidaan käyttää kaksoismenetelmän jälkeen diskurssien käytännön sovelluksissa. Tällöin tutkimuksen filosofinen luonne muuttuu. Enää ei tarkastella jo ollutta tai olevaa todellisuutta, vaan todellisuuden luonteeseen pyritään pääsemään käsiksi tietoisesti, jotta sosiaalinen todellisuus saisi toivottuja piirteitä. Yhteistoiminnallinen sosiaalinen ote käytännöllisessä tutkimuksessa tarkoittaa samaa kuin tutkiva yhteisö. Tutkijan tehtävä on siis sekä jo olemassa olevan tiedon asiantuntijana toimiminen että tämän tiedon reflektiivinen soveltaminen. Tutkijan on oltava jollain tavoin osallisena toiminnassa ja hänellä tulee olla melkoisesti sosiaalisen todellisuuden ja tutkittavan kontekstin osaamista, jotta hän kykenee toimimaan menestyksellisesti muuttuvan todellisuuden tuottajana sosiaalisessa yhteistyössä sekä samanaikaisesti tutkimaan omaa ja toisten kokemia todellisuutta. Kun kaikki kolme diskurssianalyysin koulukuntaa ovat mukana tutkimuksen paradigman määrittämisessä ja luomisessa, diskurssianalyysiä käytetään kolmoismenetelmänä. Nimitin tätä diskurssianalyysin paradigmaattiseksi triangulaatioksi.

Tutkimuksessa toteutetun diskurssianalyysin tarkoituksena oli saada tietoa yrittäjyyskasvatuksen opista oppimisesta, pedagogiasta ja sen luonteesta. Tämän hahmottamiseksi tutkijalla oli käytettävissään yrittäjyyskasvatuksesta käytävä aktuaalinen aikuiskasvatuksessa tapahtuva tieteellinen keskustelu. Diskurssianalyysin mukaan yrittäjyyskasvatuksen pedagogian on ilmennettävä itseään toimijatahojen diskursseissa. Tutkimuksessa näitä toimijatahoja olivat kouluun liittyvät toimijat ja tiede. Kullekin diskurssianalyttiselle traditiolle on olemassa aineistojen ontologiaan liittyvät määreensä. Tätä varten tieteen aineisto luokitettiin aluksi sen mukaan, miten yrittäjyyskasvatus oli niissä määritelty. Kouluun liittyvät toimijatahot luokiteltiin toiminnan roolin perusteella. Tieteen aineisto jakautui kolmeen luokkaan, joista selkeästi erottuivat ranskalaiselle diskurssianalyysille tyypillinen yrittäjyyden ilmiön ehdollista kuvausta ja yrittäjyyden toiminnallista merkitystä yrittäjyyteen kasvattamisessa painottavat aineistot. Luokitin nämä tekstit ranskalaisen diskurssianalyysin aineistoksi. Anglo-amerikkalainen diskurssianalyysi sai aineistokseen tieteelliset tekstit, joissa yrittäjyyden ja kasvatuksen välistä yhteistoiminnallista luonnetta ei ollut erikseen jäsennetty. Saksalaiselle diskurssianalyysille ominaiset aineistot olivat joko suoraan poimintoja käytännön havainnoista tai soveltuvia reflektiiviselle käytännön sovellusta ohjaavalle ennakoivalle teorialle.

Saksalaisen diskurssianalyysin jäsenitys tuotti huomion, että diskurssiteoreettisia traditioita voidaan käyttää saksalaisen diskurssiteorian suuntaisesti. Sain huomiosta teoreettiset välineet jäsentää diskurssiteoriat saksalaiselle diskurssianalyysille ominaisiin tekniseen, praktiseen ja emansipatoriseen diskurssiin. Mennessäni teorioiden analyysissä aina niiden filosofisen luonteen tarkasteluun saakka suhteina saksalaisen diskurssiteorian diskursseihin, huomasin saksalaisen diskurssiteorian diskurssien filosofisen luonteen yhtenevyyden

ranskalaisen ja anglo-amerikkalaisen diskurssiteorian kanssa. Tutkimuksen ku-
luessa tästä tarkastelusta syntyi oivallus diskurssiteorioiden koulukuntien väli-
sen yhteistyön onnistumisesta saksalaisen diskurssiteorian työvälineiden ja kä-
sitteiden vallitessa.

Diskurssianalyttinen paradigmaattinen triangulaatio toteutui tekemällä
kolme erilaista diskurssianalyysiä tutkimuksen sisällä. Nämä olivat kiinteässä
selittävässä yhteydessä toisiinsa. Tekninen diskurssi avautui tekemällä anglo-
amerikkalainen diskurssianalyysi tieteen keskusteluista, joiden yrittäjäyyskasva-
tuksen määrittely tähän haastoi. Praktinen diskurssi selitti yrittäjäyden ja kas-
vatuksen välisen luonteen sekä teknisen diskurssin puutteet viestiä yrittäjäyden
ilmiölle luonteenomaista kasvatuksen diskurssia. Emansipaatioon pyrkivän
diskurssin loivat opettajat, jotka olivat hahmottaneet teknisen ja praktisen dis-
kurssin vaikutuksen yrittäjäyyskasvatukselle. Toinen saksalaisen diskurssiana-
lyysin käytännön sovellus ei ollut tätä tehnyt. Saksalaisessa diskurssianalyysis-
sä tarkasteltiin koulun kasvatusilmapiiriin vaikuttavien toimijoiden tuottamaa
sosiaalista kontekstia identifioimalla toimijoiden diskurssit hankitusta aineistos-
ta. Näitä diskursseja verrattiin opettajien diskursseihin ja tehtiin päätelmät yrit-
täjäyyskasvatuksen käytäntöön liittyvien diskurssien vuoropuhelun vaikutusis-
ta muodostuneelle sosiaaliselle kasvatustodellisuudelle.

Tutkimuksen lähtökohdaksi asetin, lähinnä käytännön sanelemana, ope-
tajien tuottaman opetussuunnittelun, sen toteuttamisen sekä tämän arvioinnin.
Valinta ohjasi omalta osaltaan tutkimusmenetelmälliseen kontribuutioon pyr-
kimystä. Sen seurauksena tutkimuksesta ei kuitenkaan tullut toimintatutki-
muksen kaltaista, kaikkia diskursseja tuottavia yksiköitä laaja-alaisesti tutkivaa
työtä, vaan tutkimus rajoittui diskursseja vertailevaan lähestymistapaan. Tä-
män seurauksena tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu on toteutettava suh-
teina erilaisten diskurssianalyysien vaatimiin lähtökohtiin. Varsinainen käytän-
nön osuus pyrkii tarkastelemaan luotettavuutta nimenomaan opettajien ja tut-
kivan opettajan luotettavuutena. Tieteen diskurssien osalta luotettavuus kiinni-
tetään kirjallisuusvalintojen luokittamiseen kullekin analyysitavalle luonteen-
omaisuuteen sekä tämän varmistamiseen kasvatuskäsitteen analyysillä. (Ks.
tarkemmin luku 10.6.)

Tutkimus, osoittaessaan diskurssianalyysille erilaisia lähestymistapoja, on
johtanut minut uusiin jatkotutkimushankkeisiin tällä aihealueella. Näen hyvin
tärkeäksi selvittää tarkemmin, esimerkiksi tutkimusmenetelmäoppaan muo-
dossa, näiden tutkimusmenetelmien käytön erilaisia ulottuvuuksia. Huomasin
muiden muassa tulkinnan erilaisuuden eri diskurssianalyysin lähestymista-
voissa. Anglo-amerikkalaista traditiota käyttäessäni sain melkoisen valmiit tul-
kintatavat suoraan aineistosta. Samoin kävi ranskalaisessa analyysissä, mutta
tässä tapauksessa vertailu eri aineistoviitteiden välillä nousi merkittäväksi teki-
jäksi diskurssin identifioimisessa. Saksalaisessa diskurssianalyysissä tulkinta
puolestaan oli kolmiulotteinen ja kokonaisprosessi muodosti itsessään kriittisen
käsiteanalyysin tutkittavalle oppimiskäsitykselle. Kun lisäksi omat lähtökohta-
valintani tuottivat tutkimukselle sille luonteenomaisen ulkonäön, näyttää ole-
van tärkeää tutkia edelleen erilaisten lähtökohtavalintojen vaikutusta tämän
tutkimustradition sisällä. Jatkotutkimuksiin diskurssianalyysistä haastaa niin

ikään väitöskirjalle luonteenomainen sivumäärä, jonka puitteissa on mahdollista nostaa esille vain pääasioita tästä hyvin haastavasta tutkimusmenetelmätraditiosta.

10.2 Kasvatuksen oppimiskäsitysparadigmojen diskursiivinen yhtenevyys ja eroavuus

Tutkimuksessa tarkasteltiin kasvatuksen paradigmaattista ilmenemistä diskursiteorioiden jäsentämisen tuottamissa diskursseissa. Anglo-amerikkalainen diskurssianalyysi tuotti kasvatuksesta ilmiön, jonka tehtävä on sopeuttaa kasvatettavat kasvattajan toimesta vallitsevaan kulttuuriin. Ranskalaisen diskurssianalyysin mukaan kasvatusta on kulttuurista riippuvainen ja siitä voimansa saava ilmiö. Sen ilmeneminen on siis kulloisestakin kulttuurisesta kontekstista riippuvainen. Niinpä kasvatuksen saama ilmiö vaihtelee aikojen saatossa. Saksalaisen diskurssianalyysin mukaan kasvatusta voi saada ontologioita suhteessa vallitsevaan kulttuuriin, ja siksi kasvatuksen parissa työskentelevien ihmisten tulisi olla näistä kriittisen tietoisia. Saksalaisittain ajatellen, kasvattajan moraalinen velvollisuus on tarkastella reflektiivisesti kulttuurin kertomusta kasvatuksessa esiintyvillä tarpeilla. Tämä tapahtuu hahmottamalla tieteen kanssa yhteistyössä kasvatuksen teknisen ja praktisen diskurssin luonne. Sen jälkeen kasvattajat lähtevät luomaan uusia kasvatuksen tapoja ja tarkastelevat näitä yhteistyössä tieteen kanssa. Olennaisena osana kasvatuksen kehittämiseen kuuluu sen sosiaalisen kontekstin kuuleminen, jossa kasvatuksellinen kehittäminen tapahtuu. Kun kasvatusta tällöin suunnataan yhteistyössä kaikkien siinä osallisena olevien kanssa, pyritään emansipatoriseen kasvatusdiskurssiin. Kasvatuksesta tulee saksalaisessa diskurssianalyysissä episteeminen ilmiö, jossa tuleva ontologia muodostetaan yhteistoiminnallisesti. Uudet käsitykset tiedosta ja todellisuuden luonteesta luodaan. Saksalaisen diskurssianalyysin tuottama kasvatuksen diskurssi oli vastaava monien reformipedagogioiden kasvatuksen diskurssien kanssa. Huomio otettiin lähtökohtaetukseksi opetuskokeilua ennakoivalle teorialle.

Tutkimuksen saksalaisessa diskurssianalyysissä luotiin vallalla olevien tieteen keskustelujen tuottamat tekniset ja praktiset diskurssit. Ennen ryhtymistä yrittäjyyskasvatukseen emansipaatioon ja episteemiseen tiedontuotantoon opetuskokeilussa luotiin ennakoiva teoria siitä, mitä yrittäjyyskasvatuksella haluttiin tavoitella. Teorian peruslähtökohdaksi otettiin praktisen diskurssin tuottama tieto yrittäjyyden ilmiön luonteesta ja tämä tieto yhdistettiin kasvatustieteessä vallalla olleiden oppimiskäsitysparadigmojen analyysiin. Huomattiin, että yrittäjyyskasvatusta on toimimisen menetelmä ja tällaisenaan väline yrittäjyyden ilmiölle ominaiselle tiedonmuodostusprosessille. Yrittäjyyden liiketalousperustainen, ulkoiseksi yrittäjäksi ryhtymistä koskeva tietosisältö jätettiin kokonaan yrittäjyyskasvatuksen ulkopuolelle. Tähän olisi tullut, mikäli oppijat olisivat olleet sen ikäisiä, että heille olisi ollut tarpeellista elinkeinonsa takia

saada tietoja yrityksen perustamisesta. Vuosiluokista 7–9 vain yhdeksäsluokkalaisilla oli ollut yrittäjyyskasvatusta. Tätä oli toteutettu kurssina, jonka oppimisen sisältönä oli ollut mm. yrityksen perustaminen. Yrittäjyyskasvatuksen valinnaisen kurssin valinnee olivat siis ainoat oppilaat, jotka olivat saaneet yrittäjyyskasvatuksesta. Kuitenkaan yrittäjyyskasvatus ei ollut toisessa tutkittavassa oppilaitoksessa kaikkia oppilaita koskeva oppimisen menetelmä, vaan siitä oli muodostunut organisaatiodiskurssin vaikutuksesta oppimisen tietosisältö, jonka pedagogiaa ei välttämättä ohjannut yrittäjyyden filosofia.

Mikäli kasvatuksen ilmiön (luku 6) tarkastelua jäsenneytyissä diskursseissa (luvut 7–9) vertaa Kyrön (2000; 7) kasvatustieteessä esiintyneisiin oppimiskäsitysten paradigmoihin yhdessä tutkijan vertaamiin yrittäjyyskasvatuksen ja reformipedagogiikan analyyseihin (luku 9.3.3) huomaa, että näissä on monia mielenkiintoisia piirteitä. Anglo-amerikkalainen diskurssianalyysi antaa kasvatuksen ilmiölle luonteen, jossa kasvatus on yhteiskunnallisen ja kulttuurisen sosialisoinnin väline. Tällaisena se toimii autoritaarisena ja hierarkiaa suosivana sekä näitä ilmiöitä tuottavana diskurssina. Kasvatuksesta tulee väline, jonka avulla sopeudutaan kulttuuriin. Filosofialtaan tämä diskurssi on voimakkaan empiristinen. Kyrön paradigmatavertailun behavioristinen oppimiskäsitys on samalla tavalla empirismin mukainen. Myös se asettaa oppijan ja opettajan hierarkkiseen järjestelmään, ja tieto on sen mukaan olemassa ennen kuin oppija muodostaa oman tietonsa. Oppijan tiedon on oltava vastaava ontologisoituneen tiedon kanssa. Oppimiskäsitys mahdollistaa määrällisen arvioinnin ja yleensä ottaen opettajan luokittaman arviointijärjestelmän. Oppijalla on varsin passiivinen rooli ja hän on lähinnä tiedon vastaanottajan asemassa. Diskurssi asettaa opettajan tiedon omistajan rooliin ja siksi kykeneväksi siirtämään tietoa ja arvioimaan tiedon siirtymisen onnistumista oppijan toiminnassa. Tutkimuksessa analysoitu yrittäjyyskasvatuksen tekninen diskurssi on tämänmukainen. Yhtenevyys johtuu siitä, että oppilaitoksen organisaation toimintaan sosiaalistava diskurssi on niissä sama. Siksi teknisen diskurssin tietokäsitys on ulkoapäin asetettu ja se tuottaa yrittäjyyskasvatustietokäsityksen, jossa yrittäjyys on oppimisen sisältö ja diskurssin kasvatusosio jää avaamatta. Kasvatus on siinä ainoastaan oppimisen sisällön, yleensä ulkoisen yrittäjyyden edellyttämien tietojen, oppimispaikka, siis oppilaitos.

Oppilaitoksen diskurssi ei kyseenalaista ilman yrittäjyyskasvatuksen praktista diskurssia yrittäjyyskasvatuksessa käytettävää oppimisen menetelmää. Yrittäjyyskasvatuksen tekninen diskurssi tuottaa sen, että yrittäjyyttä opetetaan oppiaineen tavoin tai kurssimuotoisesti, jolloin oppimisen menetelmää ei ole synkronoitu yrittäjyyden ilmiölle ominaiseksi. Tällöin yrittäjyyskasvatuksen sisällön voi opettaa autoritaarisesti ja oppimisen tuottama sisällöllinen tieto voidaan luokitella, jopa arvioida numeerisesti.

Ranskalainen diskurssianalyysi osoitti, että teknisen diskurssin vallitessa yrittäjyyskasvatuksessa oppijat sosiaalistetaan epäyrittäjämäiseen toimintatapaan eli organisaatiotoimijoiksi. Teknisen diskurssin seurauksena oppijat nimitäin omaksuvat liiketalouden hierarkkisuutta ylläpitävässä sosiaalisessa toiminnassa tietosisältöjä. Diskurssi viestii yrittäjyyden toimintatapaa vastustavia diskursseja ja oppijat sosiaalistuvat organisaatioiden toimintaan. Organisaation

toiminta on yrittäjyydelle vastainen toimintatapa.

Ranskalaisen diskurssianalyysin tutkimusmenetelmän mukaisessa diskurssissa kasvatus oli kulttuurisesti relativistinen ilmiö. Kasvatus ilmensi itseään diskursseina, joita kulloinkin kulttuuri suosi. Yrittäjyyskasvatuksen praktinen diskurssi selitti sen vuoksi yrittäjyyden ilmiön mukaisen pedagogian toteutumisen mahdollisuudet ja sitä vastustavat diskursiiviset tekijät. Yrittäjyyskasvatuksen pedagogia toteutui sen mukaan samoin ympäristöllisin diskurssein kuin yrittäjyys ilmiönä. Tällöin yrittäjyyskasvatus on oppimisen menetelmä. Oppimisen sisältö on se, minkä toimijat tuottavat henkilökohtaiseksi tiedokseen yritteliään oppimismenetelmän ja toimintaprosessin kuluessa. Tietokäsitys on episteeminen, uutta luova ja toimijalähtöinen.

Episteeminen yrittäjyyskasvatuksen käytännön kontribuutio luotiin, jäsennettiin ja analysoitiin tutkimuksen saksalaisessa diskurssissa opetuskokeiluna. Yrittäjyyskasvatuksen toteuttamisen lähtökohta luotiin kasvatuksen käsitteen paradigmaattisen analyysin avulla. Toinen saksalaisen diskurssianalyysin käytännön osio ei ollut ottanut lähtökohtaisesti huomioon yrittäjyyskasvatuksen teknisen ja praktisen diskurssin vaikututusta käytäntöön. Siksi siinä ei toteutunut puhdas emansipaatio. Vuosiluokkien 7–9 ja opetuskokeilun diskurssit poikkesivat merkittävästi toisistaan, vaikka tiedonhankintakeinot olivat samansuuntaisia. Niinpä kasvatus diskurssina viesti tutkittavien koulujen osalta erilaista kulttuuria yrittäjyyskasvatuksen luonteelle ja sen luonteesta. Opetuskokeilun osalta pedagogia viesti itseään toimintana. Vuosiluokkien 7–9 kohdalla diskurssi kommunikoi itseään oppimisen sisältöinä, mahdollisesti pelkkinä kognitiivisina sisältöinä yrityksen perustamisesta ja ylläpitämisestä.

10.3 Yrittäjyyskasvatuksen pedagogia

Yrittäjyyskasvatuksen vallalla olevat keskustelut näyttävät epäonnistuvan yrittäjyyskasvatuksen pedagogian määrittämisessä, mikäli ne eivät välitä ottaa huomioon kasvatuskontekstin ja yrittäjyyden ilmiön historiallista selityspereustaa. Kasvatusorganisaatiolla on kulttuurinen diskurssitraditio, joka kommunikoi toimijoille organisaatiolle otollisen toimijan kasvattamisen merkittävyydestä. Yrittäjyys puolestaan on organisoitumiselle vastainen ilmiö ja se pyrkii murtamaan organisaatorakenteita. Yrittäjyyden sosialisaatio ei itsestään selvästi mahdollistu organisaatiodiskurssissa. Sen sijaan yrittäjyyden tietosisältöjä voidaan opettaa yrittäjyyden ilmiön vastaisesti organisaatiotoimijaksi sosiaalisammalla. Pedagogian tietoinen tarkastelu ja sen mukaiset sovellukset koulukontekstissa alkavat vastaavasti kommunikoida diskursseina yrittäjyyden sosialisaation mahdollistumisesta. Tämä on yrittäjyyskasvatuksen teknisen diskurssin kommunikoiva vaikutus, joka ilmenee joko omaksuttuina tietoina yrityksen perustamisesta ja johtamisesta työnteonmuotona tai yrittäjyyttä väheksyvänä ja jopa sitä vastustavana asenneilmastona. Tässä tutkimuksessa esiin nousseet yrittäjyyskasvatuksen pedagogian diskursiiviset piirteet ovat mielestäni yleistettävissä perusopetustason lisäksi kaikkia ikäluokkia koskevaan yrittäjyyskas-

vatukseen, varsinkin, kun tieteen diskurssin aines on aikuiskasvatuksesta poimittu.

Mikäli siis koulu- tai oppilaitoskontekstissa halutaan toteuttaa yrittäjyyskasvatusta sille luonteenomaisena pedagogian keinoin, tulee ensin avautua hahmottamaan yrittäjyyskasvatuksen praktisen diskurssin kommunikoiva vaikutus oppimistodellisuuteen. Tämä tarkoittaa organisaatiotoimijan sosiaalistamiseen tarkoitettujen toimien jättämistä sille tarkoitettuun aikaan, paikkaan ja tilaan. Tämän vastaisesti yrittäjyyskasvatusta jäsenyydessä avoimessa diskursiivisessa tilassa ja osallisena ympäristön toimijoihin sekä oppimismahdollisuuksiin. Kun toimijat ottavat tieteen herättelemänä vastuun yrittäjyyden ilmiön mukaisten pedagogisten ratkaisujen paikallisesta luomisesta, avautuvat he yrittäjyyskasvatuksen emansipatoriselle diskurssille.

Yrittäjyyskasvatuksessa näyttäisi olevan tärkeää hahmottaa oppiminen toiminnan tapana. Yrittäjyydelle ominaisen toiminnan tavan omaksuminen omaksi käyttäytymistavakseen erilaisissa sosiaalisissa ja materiaalisissa tilanteissa näyttäisi siis kasvattavan yhteiskuntaan yritteliäitä toimijoita.

Opetuskokeilun emansipatorinen diskurssi asemoitiin teknisen ja praktisen diskurssin perusteella siten, että yrittäjyyden periaatteet haettiin Kyrön teoriaperustasta (1997; 2000a; 2000b; 2001) ja kasvatuksellinen heijastuma Karin ja Malisen (1991) sekä Karin (1992a; 58-60, 1992b) sekä Skieran (1992) ajatuksista siitä, mitä on avoin pedagoginen toiminta koulussa. Yrittäjyyskasvatusta luotiin yhteistoiminnallisesti koulun eri toimijatahojen kanssa suunnitellen, toteuttaen ja arvioiden. Johtokunnan jäsenet eivät halunneet olla mukana luomassa yrittäjyyskasvatusta. Emansipaatioon pyrkivä diskurssi tuotti yrittäjyyskasvatukselle useita teknistä ja praktista yrittäjyyskasvatuksen diskurssia rikastavia piirteitä.

Yrittäjyyskasvatuksen muodot jäsenettyinä Kyrön (1997) määrittämiin yrittäjyyden muotoihin tulkinnan taustalla tuottivat tutkimustulokset siten, että sisäinen yrittäjyys ei toteutunut tutkittavissa kohteissa, vaikka yrittäjyyskasvatusta toteutettiin molemmissa tutkittavissa tapauksissa. Yrittäjyyskasvatuksen pedagogia toteutui, kun käytännön yrittäjyyskasvatuksen sovelluksessa luotiin ennakoivana teoriana pedagoginen toimintatehtävä ja tämän mukainen diskurssi pyrittiin aktivoimaan. Sen mukaan opetuskokeilun opettajien metadiskurssin tavoitteena oli saada koulun toimijatahot luomaan yhdessä koulun opetushenkilöstön kanssa koulussa toteutettavaa yrittäjyyskasvatusta. Se ymmärrettiin sosiaalisessa kontekstissa tapahtuvaksi toimijalähtöiseksi oppimistoinnaksi. Siinä yksilö ottaa vastuulleen ympäristöstä nousevasta toiminnan tarpeesta aktivoituvan ideointi-, suunnittelu- ja toteuttamistyön sekä arvioinnin. Tarvittaessa oppijalla on käytössään ohjaava tukihenkilö. Opetuskokeilun opettajien metadiskurssi koostui kolmesta diskurssista, jotka olivat

aidon tiedon diskurssi,
avoimuuden diskurssi,
osallistumisen diskurssi.

Aidon tiedon saaminen varmistettiin kokemuseräisen tiedon avulla. Tämä mahdollistui järjestämällä runsaasti yhteistä aikaa ja toimintaa toimijatahojen kesken. Osallistumisella avattiin yrittäjyyskasvatuksen yhdessä luominen. Yrittäjyyskasvatukselle raivattiin tilaa tuntikehykseen ja sitä toteuttavina

täjiyskasvatukselle raivattiin tilaa tuntikehykseen ja sitä toteuttavina päivinä ei käytetty organisaatiotoimijan kasvattamiseen tähtääviä opettamisen menetelmiä. Yrittäjiyskasvatuksen toteutumisesta vastasivat aihealueeseen perehtyneet opettajat. Vanhemmat saivat valita mieleisiään työpajoja, joissa he ohjasivat oppilaita näiltä nousevasta ohjaustarpeesta käsin. Opettajien tehtävänä oli mahdollistaa yrittäjiyskasvatuksen yhteistoiminnallinen luominen. Koulun toimijoiden oikeutena oli ottaa osaa yrittäjiyskasvatuksen ideointiin, suunniteluun ja toteutukseen sekä sen arviointiin. Opettajat tutkivat toteutunutta toimintaa ja kokosivat koko ajan arvioita siitä, miten hyvin yrittäjiyskasvatus palveli erityyppisiä oppijoita. Toiminnan arviointi oli keskustelevaa ja usein eri menetelmin tapahtuvaa. Sen avulla suunnattiin uusia pedagogisia ratkaisuja. Avoimuudella pyrittiin tavoittamaan useita eri tahoja. Toiminnan tarpeita kysyttiin kaikilta toimijatahoilta ja tämän lisäksi havainnoitiin ympäristöstä, ja toimijat saivat vaikuttaa muodostuneissa oppimisympäristöissä käytettyihin resursseihin ja materiaaleihin. Ympäristön oppimistarpeet tulivat tutuilta ihmisiltä. Siksi oppimisen prosessista ja sen tuloksista tunnettiin vastuuta. Oppimistarpeet tuottivat itse asiassa yrittäjiydelle ominaiselle palvelulle tyyppillisiä toiminnan muotoja.

Oppimisen järjestelyt, yrittäjiyskasvatuksen didaktiikka, luotiin yhteistyössä eri toimijoiden kanssa ja tällä pyrittiin siihen, että yrittäjiys ilmenisi oppijoiden toiminnassa.

Yrittäjiyskasvatuksen pedagogia voidaan määrittää tiivistäen seuraavasti: Oppiminen yrittäjiyskasvatuksessa saa stimulaationsa oppijan havainnoista. Yritteliäs oppimistoiminta aktivoituu sosiaalisesta ja materiaalisesta resurssoinnista. Ympäristön toimintaan haastavat viestit johdattavat oppijaa hänen prosessinsa eteenpäin saattamisessa. Reflektiivisyys liittyy olennaisesti oppimisprosessiin. Tämän seurauksena oppimisen arviointi koskee sekä sisältöä että toiminnan menetelmiä. Yrittäjiys voi olla sekä kognitiivinen oppimisen tietosisältö että (toimimisen) uutta luova oppimismenetelmä, joka aktivoituu toimijasta ja toiminnasta. Opetuskokeilussa pyrittiin muodostamaan yrittäjiyskasvatuksen pedagogiaa. Vuosiluokista 7–9 yrittäjiys oli yhdeksännen luokan valinnaisaine ja sellaisena mahdollisesti enemmän kognitiivinen sisältö kuin pedagogia eli oppimismenetelmä.

Opetuskokeilussa havaittiin, että oppilaat kokivat yhteistoiminnallisesti luodun yrittäjiyskasvatuksen mieleisenä. Samoin itse kehitellyt tuotteet ja oppimisympäristöt sekä kulttuuritilaisuuksien luominen tuottivat tyytyväisyyttä. Vanhemmat olivat samoin tyytyväisiä toteutuneeseen yrittäjiyskasvatukseen ja antoivat tutkimusvuoden aikana arvokasta tietoa, miten suunnata lasten kasvatusta. Keskusteluyhteyttä vanhempiin pidettiin yllä monin eri keinoin. He osallistuivat koulun luomaan yrittäjiyskasvatukseen toteuttamalla sitä tai olemalla läsnä kokemukseräisesti oppilaiden esitellessä toteutuneen toiminnan sosiaalisia ja materiaalisia tuotoksia. Opetuskokeilun osalta koulun johtokunnan jäseniä ei saatu mukaan yrittäjiyskasvatuksen emansipatorisen diskurssin luomiseen.

Yrittäjiyskasvatuksen arviointi saa samanlaisia piirteitä kuin aihealueen pedagogian pohtiminen. Arviointi, jolla mitataan määrällistä tietojen osaamista,

on organisaatiotoimijan kasvattamiseen tähtäävän diskurssin merkittävä osa. Se siis vahvistaa organisaatiotoimijoiden kasvattamiseen tähtäävää luokittelua ja siten oppijoiden epäyrittäjämäistä asennetta toimintaa kohtaan kouluaihana. Myöhemmin epäyrittäjämäinen asenne ilmenee koulun tuottaman toimintatavan sosialisointin seurauksena yksilön työhön liittyvissä asenteissa. Yrittäjyyden ilmiön mukainen pedagogia pitää arviointia työmenetelmien ja -tapojen sekä toiminnassa omaksuttujen tietojen arviointina. Koska yrittäjyyskasvatukselle luonteenomainen pedagogia hakee oppimistarpeensa ympäristön toimintaan haastavasta stimulaatiosta ja etenee sitten omaehtoista yrittäjyyttään hyödyntävien toimijoiden reflektiivisessä prosessissa, muodostuva tietokäsitys on yksilöllinen ja ennalta arvaamaton. Tärkeää on lisäksi huomata, että yrittäjyyskasvatuksen luovat kasvatusyhteisössä vaikuttavat ihmiset yhteistoiminnallisesti, niin aikuiset kuin lapsetkin. Oppilaat eivät siis ole mikään yrittäjyyskasvatuksen kohde, vaan he osallistuvat yrittäjyyskasvatuksen luomiseen oppilaitoksessa. Kun yrittäjyyskasvatuksen oppimisympäristöjen luomisessa muodostuva tieto luodaan episteemisesti, arviointia ei siis voida suhteuttaa mihinkään jo olemassa olevaan ymmärrykseen oikean tiedon luonteesta, kuten teknisen diskurssin kohdalla on mahdollista. Tällainen episteeminen tapa lähestyä tiedonmuodostusprosessia on kuta kuinkin samanlainen kuin reformipedagogisesti suuntautuneet koulut esittävät sen olevan. Ne eivät käytä oppilaiden arvioinnissa ollenkaan määrällisiä tai hierarkkisuutta suosivia arvioinnin menetelmiä, vaan katsovat arvioinnin olevan laadullista, joko yksilöstä nousevaa tai yhteistoiminnallista. Näistä poiketen yrittäjyyskasvatus luo jatkuvasti uusia toimijoiden intresseistä ja tarpeista nousevia oppimisympäristöjä, jotka ovat aitoja sosiaalisia ja yhteisöllisiä konteksteja. Toiminnan tarpeita etsitään ja luodaan laajastikin koulun seinien ulkopuolelta ja siksi näyttää siltä, että arvioinnin tulisi koskea myös ympäristön halua tulla mukaan konstruoimaan koulun yrittäjyyskasvatusta. Tällöin myös opettajien kyky neuvotella koulun ulkopuolella sijaitsevien aitojen oppimisympäristöjen kanssa sekä näiden mahdollisimman tehokas oppimiseen liittyvä käyttö tulevat arvioinnin kohteeksi. Arviointi yrittäjyyskasvatuksessa koskee siis sekä toimijoiden itsensä kokemaa oppimistodellisuutta että heidän toimintaansa toisten arvioimana.

10.4 Koulun päättäjien merkittävä diskurssi

Tutkittavien kohteiden kouluun liittyvillä päätöksentekijöillä oli toisistaan poikkeavat diskurssit, ja nämä olivat vielä erilaisissa suhteissa koulun muiden toimijatahojen diskursseihin. Opetuskokeilun diskurssi pyrki avautumaan kohti emansipaatiota. Tämä kuitenkin estyi johtokunnan jäsenten teknisen diskurssin takia. Toisen tutkittavan kohteen toimijoilla oli etupäässä tekninen diskurssi, joka oli koulun perinteisen organisaatiotoimijan kasvattamiseen tarkoitettuun ympäristöön istutetun yrittäjyyskasvatuksen tuotos. Tekninen diskurssi tuotti yrittäjyyteen sosiaalistumisen kannalta sille vastaisia ilmentymiä. Toisen koulun päättäjillä oli edistyksellinen näkemys yrittäjyyskasvatuksen diskurssien

mahdollisuuksista, ja siksi he tukivat koulussa toteutuvaa yrittäjyyskasvatusta. Opettajilla oli ilmeisen paljon helpompaa tehdä itseään ja työtään ymmärrettäväksi noiden päättäjien keskuudessa. Johtokunnan ja sivistyslautakunnan jäsenten praktinen diskurssi nimittäin ymmärtää sekä teknistä että praktista diskursia. Sillä on myös mahdollisuus lähteä tukemaan emansipaation toteutumista koulussa.

Toinen vaihtoehto on, että yrittäjyyskasvatuksen tekninen diskurssi on tumpi koulun perinteiselle diskurssille. Ne molemmat kommunikoivat samantyyppistä diskurssia. Mikäli opetuskokeilussa olisi tyydytty yrittäjyyskasvatuksen tekniseen diskurssiin, koulun diskurssi ei olisi ollut ristiriitainen johtokunnan diskurssin kanssa. Yrittäjyyskasvatuksen praktisen diskurssin hahmottaminen ei kuitenkaan anna kasvattajalle eettistä perustetta palata tekniseen diskurssiin. Sen sijaan praktisen diskurssin avaaminen on moraalinen yllyke alkaa toteuttaa yrittäjyyskasvatusta sille luonteenomaisella tavalla. Praktinen diskurssi siis stimuloi toimijoita emansipaatioon.

Mikäli yrittäjyyskasvatuksen halutaan toteutuvan koulussa emansipatorisesti, tulisi kaikkien koulun toimijatahojen siis olla valveutuneita aihealueen teknisen ja praktisen diskurssin tuottamasta tiedosta. Tämä olisi saattanut toteutua opetuskokeilussa, mikäli johtokunta ei olisi asettunut modernisaation mukaiseen rooliin ja jättäytynyt ulkopuoliseksi koulun yhteistoiminnallisesta toiminnasta. Vanhempien ja johtokunnan jäsenten diskurssi oli lähtökohdiltaan sama, mutta koska vanhemmat osallistuivat koulun toimintaan, vanhemmat omaksuivat samat diskursiiviset elementit kuin opettajat ja oppilaat.

Aktiivisten vanhempien muodostamaa koulun johtoelintä esitettiin erääksi mahdollisuudeksi saada kunnasta koulun kehittämistä tukeva ympäristön tuki. Ajan pedagogisia ratkaisuja tarkastellessa tämä tuntuisi luontevalta. Myös opetuskokeilun kasvatusmallina käytetyissä reformipedagogisissa kouluissa opettajat toimivat pedagogisina asiantuntijoina, jotka yhdessä vanhempien kanssa keskustellen luovat koulun johtamisen linjan. Ainakin opetuskokeilu osoittaa, että koulun kunnallisten johtoelinten ajanmukaistamisessa on kehitettävää. Koulussa tämä tarkoittaa lähinnä kulttuuristen tekijöiden ymmärtämistä suhteessa kouluun luotavia pedagogisia ratkaisuja. Kuntien opetuksen järjestäjinä tulisi painottaa kouluun liittyvien kunnallisten päätöksentekielinten jäsenten velvollisuutta aitoon yhteistyöhön kasvatustieteen asiantuntijoiden kanssa sekä todellista osallistuvaa paneutumista koulussa tapahtuvaan kasvatustyöhön. Tulevaisuuden toimijoiden kannalta laaja-alaisen yrittäjyyden mukaiset pedagogiset ratkaisut antavat sosiaalistumisperustaa myös yrittäjyyden muotojen uusille kulttuurisille muunnoksille, kenties myös ilmiölle ominaiselle tavalle järjestää ainakin kouluun liittyvä kunnallinen päätöksenteko. Yrittäjyys on ilmiö, joka kantaa vastuuta. Siksi vastuullisen huomisen ja siihen kasvattamisen näkökulmasta yrittäjyyskasvatuksen ilmiön pedagogisten ratkaisujen avarakatseinen pohtiminen, kokeileminen ja arviointi ovat myös kuntien hallinnossa tärkeitä.

10.5 Pedagogian määrittelyn metodologinen ongelma

Yrittäjyyskasvatuksen pedagogian määrittelemisen ongelma näyttää olevan metodologis- ja filosofisperustainen. Jos aihealuetta tutkitaan ajassamme empiristisesti, yrittäjyyden perimmäinen olemus ei nouse kovinkaan yksiselitteisesti esille. Anglo-amerikkalainen diskurssianalyysi osoitti, että pelkästään käsitteen määrittelyn yhteydessä asetettu empiristinen oletus sen eksistentiaalisesta olemuksesta valtautti yrittäjyyskasvatuksen kouludiskurssin. Yrittäjyys ei onnistunut luomaan omanlaistaan diskurssia koulukontekstissa. Modernisaation vaikutus näkyy edelleen niissä diskursseissa, joilla koulu jäsentää pedagogiansa. Sama koskee yrittäjyyttä, joka on syntynyt modernisaation tarpeisiin luodun liiketalousperustaisen taloustieteen piirissä. Aihealueen teoriat ovat edelleen halukkaita kuvaamaan yrittäjyyttä vain innovaatioiden määränä, kasvuna ja laajenemisena. Yrittäjyys ilmiönä hukkuu näiden organisoitumista tukevien teoriakehitysten alle. Inhimillinen luovuus ja ympäristön kanssa käytävä keskustelu ovat yrittäjyydelle luonteenomaisia eikä yrittäjyys luovassa orientaationsaan juurikaan ole kiinnostunut laajenemisesta ja lineaarisesta kasvusta, jota yrittäjyyden teorioiksi itseään nimittävät liiketalousteoriat tavoittelevat. Samoin on kasvatuksen laita. Yrittäjyyskasvatus lähtee liikkeelle tuttuudesta ja toimijan halusta oppia toimimalla tuntemaan itsen ja ympäristön välisen vuoropuhelun rajoja. Lähtökohta on enemmän toimijaa kunnioittava kuin määrällistä osaamista arvottava.

Diskurssianalyttinen triangulaatio antaa mahdollisuuden tarkastella diskursseja ja niiden vaikuttavuutta sosiaalisessa todellisuudessa yhtä tutkimusmenetelmää jäsentyneemmin. Varsinainen tieteellinen hyöty tulee mahdollisuudesta tarkastella tutkittavaa diskurssia useiden tutkimuskysymysten valossa. Kun vastaavasti tarkastelee yrittäjyyden ja kasvatuksen mahdollisuuksia ilmetä yhdessä toisilleen luonteenomaisella tavalla, huomaa, että yrittäjyyskasvatuksen diskurssi ei kovinkaan helposti voi avata itseään, mikäli diskurssianalyysi tehtäisiin yksinomaan anglo-amerikkalaisen diskurssianalyysin menetelmällä. Jos yksioikoisesti liitetään yrittäjyys anglo-amerikkalaisen diskurssianalyysin viestimään kasvatukselliseen kontekstiin, alkaa koulun modernisaation luoma diskurssi kuljettaa yrittäjyyskasvatuksen diskurssia eikä yrittäjyyskasvatuksen toiminnallinen tiedonmuodostus voi nousta diskursiivisesti esille. Tarvitaan ranskalaisen diskurssianalyysin mukainen aineisto ja tutkimusmenetelmä hahmottamaan ajassa esiintyvää oppimiskäsityksiin liittyvää polariteettia. Sen sijaan historiallinen aineisto selittää varsin vaivattomasti sen, miksi ajassa esiintyy oppilaitokseen sidottuja organisaatiotoimijan kasvattamiseen tähtääviä oppimisen järjestelyjä. Yrittäjyyskasvatuksen tutkimus ja sen ilmiölle ominaisten käytännön sovellusten toteutuminen oppilaitosten arjessa on siis mitä ilmeisimmin metodologian ongelma.

Tieteen ja käytännön välisen vuoropuhelun vuoksi metodologialla on yrittäjyyskasvatuksen tutkimisessa varsin suuri merkitys. Yrittäjyyskasvatuksen diskursiivisuus saattoi ilmetä anglo-amerikkalaisessa diskurssianalyysissä (teknisessä diskurssissa) yrittäjyyden ilmiön vastaisesti. Mikäli siis yrittäjyyden il-

miön erityisyys jätetään määrittelemättä suhteina sille luonteenomaiseen pedagogiaan, ei muodostuva yrittäjyyskasvatusdiskurssi välttämättä tuota yrittäjyyden sosialisaatiota. Yrittäjyyskasvatus sopeutuu tällöin organisaatioimijan kasvattamiseen tähtääviin opettamisen menetelmiin, ja silloin muodostuu yrittäjyydelle vastaisia asenteita tai sen kognitiivisia sisältöjä. Yrittäjyys oppimisen menetelmänä ei välttämättä aktivoidu. Ranskalaisen diskurssianalyysin mukaan ottaminen yrittäjyyskasvatuksen pedagogian teorian avaamiseen käytännön sovelluksissa vastaavasti sisällyttää itseensä latenttina laaja-alaisen yrittäjyyden sosialisaation mahdollisuuden. Kuitenkin näyttää tärkeältä, että yrittäjyyskasvatuksen pedagogiaa tutkitaan tämän hetkistä tilannetta enemmän. Yrittäjyyskasvatusta käsittelevä tieteellinen tutkimus on johtopäätösten tekemiseksi silmällä pitäen aivan liian vähäistä. Pelkän teknisen diskurssin vallitessa oppimisjärjestelyt näyttivät tuottavan yrittäjyyden kognitiivisia sisältöjä ja toiminnan menetelmiä, jotka ovat yrittäjyyden vastaisia, ja tämän hetkisen tieteellisen keskustelun perusteella ne näyttäisivät sosiaalistavan oppijoita toimimaan epäyrittäjämäisesti tai organisaatioissa.

Anglo-amerikkalainen diskurssianalyysi on tutkimusote, joka avaa aktuaalisesti esiintyviä diskursseja. Sen vuoksi yrittäjyyskasvatuksen tutkimukset, jotka ottavat yrittäjyyskasvatuksen määrittelyn jokseenkin itsestään selvänä, ajassa esiintyvänä ilmiötä tarkemmin jäsentämättä, asemoituvat anglo-amerikkalaisen diskurssianalyysin aineiston kriteeriksi. Yrittäjyyskasvatuksen diskurssi on ranskalaisen tradition aineistolle asettamin kriteerein olemassa kulttuurisesti. Kulttuurin logiikka pakottaa diskurssin muuntumaan kulloistenkin ideologioiden mukaan. Yrittäjyyskasvatuksen tieteellisessä keskustelussa tähän luokkaan asettuvat tutkimukset, jotka ovat avanneet yrittäjyyskasvatusta joko kulttuurisesti muovautuvana ilmiönä tai todenneet kulttuurilla olevan merkitystä sille, miten yrittäjyyskasvatus voi olla olemassa. Nämä tutkimukset ovat lisäksi niitä, jotka ovat voineet osoittaa yrittäjyyskasvatuksen diskurssin perimmäisen olemuksen luonteen, ja siksi ne voivat esittää ilmiön muuttuvan kulttuurin vaikutuksesta. Saksalainen traditio tuottaa yrittäjyyskasvatuksen diskurssin, joka on tieteen ja käytännön yhteistyön tulos. Diskurssi mahdollistuu empiriana, jonka perusta on tieteellisessä tiedossa ja jota tutkitaan tieteellisesti. Aineistolle tämä tarkoittaa sekä tieteen että käytännön mukana olemisen vaateiden huomioon ottamista. Siksi tutkimusaineistoksi kootut käytäntöä kuvaavat vastaukset.

Kasvatuksen analyysin perusteella määritin aineistojen luokittamisen kriteerit seuraavasti:

- Anglo-amerikkalainen diskurssianalyysin aineistolla on eksistentiaalisesti määritelty yrittäjyyskasvatuksen käsite.
- Ranskalainen traditio omaksuu itselleen helpon käsitteen määrittelyn, jossa selvitetään ilmiön olemassaolon ehtoja.
- Anglo-amerikkalaisen ja ranskalaisen diskurssianalyysin antamaa tietoa käytetään kolmannessa analyysissä. Saksalainen diskurssianalyysi edellyttää käytännöstä löytyvän tiedon ottamista mukaan sille ominaiseen diskurssien analyysitapaan.

Jos tiedon lähtökohtaoletukset haetaan lähimenneisyydestä, niin kuin tieteessä on tapana, tiedostetulle tai tiedostamattomalle oletukselle annetaan samalla

valta lähteä viemään ilmiöstä tutkimuksen avulla hankittavaa tietoa. Jos sen sijaan annetaan tutkimukselle lupa luoda toiminnan selittämänä uusi tieto, saavutaan epistemologian tuottamaan ontologiaan. Tässä tutkimuksessa anglo-amerikkalainen tutkimusmenetelmä haki käsitteenmäärittelyn ontologisoidut diskurssit lähimenneisyydestä ja ranskalainen tutkimusmenetelmä kysyi, miten nämä ovat ontologisoituneet. Diskurssi selitti lähimenneisyyden diskurssia siten, että voitiin asettaa opetuskokeilun muodossa oleva yrittäjäyyskasvatuksen pedagogiaa käytännöstä hahmottava kysymys. Nyt toiminta tuotti diskurssit ja siten epistemologia jäseni muodostuvan ontologian. Yrittäjäyyskasvatuksen diskurssi oli siis episteeminen sen sijaan, että se olisi ontologisoinut itsensä kyseenalaistamatta diskurssin lähimenneisyyden vaikutusta.

Yrittäjäyyskasvatuksen pedagogian periaatteiden tutkimuksessa näyttääkin olevan tärkeää ymmärtää riittävän laaja-alaisesti koulun ja yrittäjäyden historian vaikutus. Tämän avautuminen vaatii perehtymistä aihealueen teoriaan kriittisessä orientaatioissa. Sellaisten tutkimusmenetelmien suosiminen ja kehittäminen, jotka etsivät tietoa uutta luovassa käytännöllisessä orientaatioissa, ovat tarpeen, mikäli tietoa halutaan rikastaa aktuaalisesta empiristisestä näkemyksestä poiketen. Nämä tutkimusmenetelmät voivat mahdollistua vain, mikäli tiede pystyy riittävän selittävästi kuvaamaan muotoutuvien ilmiöiden sosiaalisen todellisuuden lainalaisuudet. Kulttuurihistorialliset teoriat ovat tähän varsin päteviä. Varsinaiset käytännön löydökset ovat kuitenkin hyödynnettävissä tutkimusotteilla, jotka ottavat huomioon riittävän laaja-alaisesti tutkimusmenetelmien filosofisen luonteen ja hyödyntävät filosofiaa selittäessään ilmiötä monipuolisesti. Myös diskurssianalyysin on osoitettava ottaneensa filosofiansa arvioinnin avulla. Mikäli diskurssianalyysi toteaa arvioinnissaan toistaneensa aikaisemman tiedon ja vahvistaneensa tätä, tiedon sosiaalista todellisuutta kehittävää vaikutusta voi aiheellisesti epäillä.

10.6 Tutkimusprosessin arviointi

Lopuksi tarkastelen tutkimuksen arviointiin luodun työvälineen (ks. luku 5.4.4) avulla tutkimuksen onnistumista. Diskurssianalyttisen tutkimuksen arvioinnilla osoitetaan tutkimuksen koherenssi ja konsistenttius. Tutkimuksen koheesiolla tarkoitetaan eri osien välistä yhteenkuuluvuutta ja konsistenssilla tutkimuksen eteen tehtyjen valintojen välistä ristiriidattomuutta. Siksi arvioinnissa ollaan kiinnostuneita tutkimuksen eteen tehdyistä valinnoista ja niiden suhteista valittuun metodologiaan.

Arviointi tapahtuu kolmella eri reflektion tasolla, teknisellä, praktisella ja kriittisellä. Ensimmäinen taso on kiinnostunut mitä-kysymyksistä. Tällöin tarkastellaan valintojen suhdetta sekä tutkimusmenetelmään että tutkijan toimintaan.

TAULUKKO 55 Tutkimuksessa tehdyt valinnat

Arvioitava kohde/ Arvioinnin taso	Aineisto/ Traditio	Diskurssin valinta/ Traditio	Diskurssin identifikaatio/ Traditio	Diskurssi ja muut teoriat
Tekninen	A: Käsitteen määrittelyä ei ole kyseenalaistettu suhteena. R: Käsite on määriteltä siten, että ilmiön kulttuurinen muuntuvuus esitetään. S: Käytännön havainnot	A: YK:n ilmiön aktuaaliset diskurssit R: YK:n ilmiön perimmäinen olemus suhteessa kulttuurin vaikutukseen ilmiöön. S: Käytännön havaintojen vaikutus anglo-amerikkalaisen ja ranskalaisen diskurssianalyysin tuottamalle ymmärrykselle YK:n käytännön toteutuksesta.	A: Diskurssi kuvaa lähiajan kulttuurin luomaa ymmärrystä YK:sta. R: Diskurssi kuvaa kulttuurin muunnoksia ja tuo esiin YK:n perimmäisen olemuksen. Se selittää A:n puutteita ja avaa tietä ilmiön käytännön sovellukselle S: Käytännön tuottama diskurssin rikastaminen.	A: Diskurssi kuvaa aktuaalisen diskurssin. Se ymmärtää vain oman diskurssinsa mukaisia teorioita. R: Diskurssi selittää teknisen diskurssin ja käytännön välisen eron. Se ymmärtää laaja-alaisesti aihealueen teorioita. S: Diskurssi avaa käytännön diskurssia selittävän vaikutuksen.
Praktinen	A: Aineisto valittiin käsitteen määrittelyn perusteella. R: Aineisto valittiin käsitteen määrittelyn perusteella. S: Aineisto valittiin YK:n pedagogian diskurssin selittämistä silmällä pitäen.	A: Diskurssi kuvaa olemassa olevan ongelmallisen tilanteen. R: Diskurssi selittää ongelmallisuutta. S: Diskurssi pyrkii ratkaisemaan ongelmatilanteen.	A: Diskurssi kommunikoi itseään tieteellisissä teksteissä ja käytännössä. R: Diskurssi kommunikoi itseään tieteellisissä teksteissä ja pyrkii osoittamaan aihealueen pedagogiaan liittyvän problematiikan. S: Diskurssi kommunikoi käytännössä.	A: Diskurssi hyväksyy itselleen empiristiset teoriat. R: Diskurssi ymmärtää empiristisiä ja rationaalistisia teorioita. Se valmistaa pragmaattisia aihealueen käytännön sovelluksia. S: Diskurssi nojaa edellisten diskurssien itseään selittävään vaikutukseen.
Kriittinen	A, R ja S: Tutkimuksen mielenkiinto kohdistui aineistoihin, jotka kommunikoiivat itseään YK:na kulttuurille.	A: Käsitteen määrittely tukee empiristisesti vaikuttanutta YK:n käsitettä. R: Käsitteen määrittely tukee ilmiön perimmäisen olemuksen etsinnän intressiä. S: Tutkimuskysymys käytännölle suuntaa aineistojen valintaa.	A: Todellisuus ja tieto nähdään toimijan määrittelemättömissä R: Todellisuus ja tieto muuttuvat kulttuurin vaikutuksen mukaan. S: Todellisuus ja tieto voidaan luoda.	A: Valinnat johtavat anglo-amerikkalaiselle traditiolle ominaiseen empiristiseen diskurssiin. R: Valinnat johtavat ranskalaisen tradition näkemykseen diskurssin suhteellisuudesta. S: Valinnat johtavat pragmaattiseen tiedon luomiseen.

Seuraavan tason kysymykset ovat miten -muotoa. Tason tarkastelu tuottaa analyyttisin diskurssien kyvystä kuvata erilaisia tutkimusaineistoja ja diskurssia il-

maisevia kohteita. Viimeisen tason miksi -kysymykset perustelevat tehdyt valinnat. Kokoan alla olevaan taulukkoon tutkimuksen eteen tekemäni valinnat ja niiden tekemisen perustelut. Arviointi suhteutetaan käytettyihin tutkimusmenetelmiin. Nämä merkitään diskurssianalyttisen tradition etukirjaimen mukaan. Siten anglo-amerikkalaista diskurssianalyysiä koskevat toimet merkitään A-kirjaimella, ranskalaista R-kirjaimella ja saksalaista traditiota S-kirjaimella. Yrittäjäyyskasvatus lyhennetään tilan säästämiseksi kirjainyhdistelmällä YK.

Tutkimuksen lähtökohta oli yrittäjäyyskasvatuksen pedagogiikan hahmotumattomuutta koskeva ongelmanasettelu. Koheesio tutkimusongelman ja tutkimusprosessin etenemisen välillä saavutettiin valitsemalla tutkimusmenetelmä, jonka avulla saattoi tarkastella yrittäjäyyskasvatuksen eri diskurssien vaikutusta toisiinsa ja pedagogian toteutumiskontekstiin, käytäntöön. Halusin tarkastella diskurssianalyysin avulla yrittäjäyyskasvatuksen tieteen ja käytännön keskustelujen viestittämää ymmärrystä kulttuurille. Diskurssianalyysiin liittyvän teorian filosofisten ristiriitojen vuoksi jäsenin diskurssianalyysin metodologian koostuvaksi kolmesta eri traditiosta. Nämä asettuivat tutkimuksessa tekniseksi, praktiseksi ja emansipatoriseksi diskurssiksi. Tarkastelin ensin anglo-amerikkalaisen tradition avulla yrittäjäyyskasvatuksen tieteellisiä keskusteluja, joiden käsitteenmäärittely tuki empiristisesti vaikuttanutta anglo-amerikkalaista diskurssianalyysin linjaa. Tästä muodostui yrittäjäyyskasvatuksen tieteellisesti hyväksytty tekninen diskurssi. Sen jälkeen avasin ranskalaisen tradition avulla yrittäjäyyskasvatuksen praktisen diskurssin. Tämä selitti teknisen diskurssin tuottamaa ongelmaa pedagogian määrittelemättömyydestä ja avasi tietä yrittäjyyden luontaisen olemuksen mukaisen pedagogian käytännön sovelluksille. Kokosin käytännöstä saman intressin mukaista tietoa kaikilta valtiollisen oppivelvollisuuskoulun koulutasoilta. Käsittelin tutkimusaineistoa toimijatahoittain. Ensin identifioin tutkimusaineistoista diskurssien ainekset ja sen jälkeen analysoin eri diskurssit ja keskustelutin niitä keskenään. Anglo-amerikkalaisessa ja ranskalaisessa traditiossa käytin tieteellisten tekstien analyysissä traditioille ominaisia tutkimusmenetelmiä. Saksalaisessa traditiossa käytin sille ominaisesti aineistona käytännöstä poimittuja havaintoja. Itse analyysin toteutin toimijatahoittain diskursseja identifioiden, analysoiden ja keskusteluttaen. En halunnut ryhtyä varsinaiseen toimintatutkimuksen tyyppiseen toiminnan etenemisen kautta tuotettuun diskurssin muuttumisen tutkimiseen. Tämä olisi vaatinut liikaa panostusta aineiston keruuseen. Opetuskokeilun suunnittelu ja suuntaaminen sekä arviointi oli riittävä työpanos kahdelle opettajalle varsinaisen koulutyön ohessa. Tutkimuksen luotettavuutta olen pyrkinyt lisäämään luettamalla opetuskokeilun opettajien diskurssiperustan vanhemmilla. He saivat mahdollisuuden esittää kommenttinsa käsikirjoitukseen, joka sittemmin julkaistiin artikkelina Kasvatus-aikakauskirjassa. Opetuskokeilua toteuttamassa ollut opettaja on lukenut koko työn käsikirjoituksen. Toinen opettaja on tämän lisäksi ollut koko ajan mukana tutkimusprosessin etenemisessä keskustelemalla ja ottamalla kantaa tutkimuksen eteen tehtyihin päätöksiin.

Tutkimuksen koheesio muodostuu kahdesta seikasta. Ensimmäiseksi, olen pyrkinyt ottamaan huomioon tutkimusmenetelmänä käytetyn diskurssianalyysin eri traditioiden toisistaan poikkeavat filosofiset premissit. Jäsenin tutki-

musmenetelmän kolmiportaiseksi tutkimusmenetelmäksi diskurssianalyysin lähtökohtaisten kiinnostusten perusteella. Sen jälkeen tutkimuksen eteen tekemäni aineistovalinnat olen tehnyt sen mukaan kuin ne soveltuivat niille ominaisille traditioille. Lisäksi hahmotin diskurssianalyysin traditiot kasvatuksen diskurssien eri tasoiksi. Kykenin selittämään näillä diskurssien filosofisesti toisistaan eriävää luonnetta ja siten tulkitsemaan jonkun verran tämän vaikutusta ajassa esiintyvälle yrittäjyyskasvatuksen pedagogian problematiikalle. Toiseksi olen kiinnittynyt koko tutkimusprosessin ajan keskeisesti yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan toteutumisen ongelmaan. Valitsin tieteen diskurssien aineistoksi tekstejä sen mukaan kuin katsoin niiden viestivän yrittäjyyskasvatuksen pedagogian tieteellistä diskurssia. Käytännön aineistot kokosin samaisella tiedonintressillä. Niiden valinnan perustana oli kaikkien kouluun liittyvien toimijoiden diskurssien vaikutus koulun kasvatustodellisuuden kokonaisuuteen. Tieteen näkökulmasta katsoen pyrin avaamaan sekä tieteen yrittäjyyskasvatuksen diskurssien ristiriitaa että kokeiluperäisellä metodologisella ratkaisulla keskustelua, joka antaa mahdollisuuden rikastaa tieteen keskustelua yrittäjyyskasvatuksen pedagogian ongelmasta. Tämä tapahtui testaamalla tieteen diskursseja käytännön diskursiivisessa kontekstissa. Tutkimusmenetelmällisenä triangulaationa toteutettu diskurssianalyysi tehtiin yhdistämällä empiristisen, rationalistisen ja pragmaattisen filosofian mahdollisuudet. Ne selittävät tutkittavaa aihetta yhtä tutkimusmenetelmää laajemmin ja mahdollisesti avaavat uusia tarpeita yrittäjyyskasvatuksen pedagogian tutkimiseksi edelleen.

Tutkimuksen konsistenssilla tavoitellaan eri valintojen välistä ristiriidattomuutta. Konsistenssi koskee sekä tutkimuksen sisäisiä valintoja että prosessin etenemisen ilmiä. Aineisto luokitettiin kasvatuksen analyysin jälkeen, ja luokituksen perustana oli aineiston filosofinen perusta. Nämä molemmat olivat sopuossuudessa tradition viestimän diskurssin kanssa (ks. arviointimatriisi, taulukko 55). Vaikka tutkimuksen diskurssianalyttinen triangulaatio koostui kolmesta erilaisesta filosofisesta yrittäjyyskasvatuksen pedagogian keskustelusta, eivät ne tuottaneet ristiriitaa tutkimuksen sisällä. Ristiriidattomuus toteutui, koska diskurssianalyttisten traditioiden mahdollisuudet selittää saksalaisen diskurssianalyysin tavalla tieteen ja käytännön välistä vuoropuhelua sekä niiden mahdollisuudet käsitteellistää diskursiivista todellisuutta otettiin tutkimuksen sisäisissä järjestelyissä huomioon. Eri tutkimusmenetelmät pidettiin kuitenkin erillään toisistaan. Tämä ratkaisu tuotti hieman toistoa tutkimuksen sisäisissä järjestelyissä, mutta varmistui sen, että eri menetelmille ominainen filosofia säilyi sille luonteenomaisena. Tutkimus eteni metodologisen analyysin jälkeen kasvatuksen eri diskurssien tarkasteluun. Tästä tehtiin aineistoluokitukset monimenetelmällistä paradigmaa silmällä pitäen. Sen jälkeen tekninen ja praktinen diskurssi selittivät käytännön järjestämistä. Varsinainen diskursiivinen todellisuus avautui diskurssien identifikaation ja keskusteluttamisen jälkeen. Itse asiassa kokonaisvaltaisen diskursiivisen todellisuuden hahmottaminen olisi ollut vaikeaa, jollei mahdotonta, ellei tutkimus olisi avannut teknisen ja praktisen diskurssien viestiä käytännölle ennen varsinaista käytännön aineiston tarkastelua.

10.7 Kokeillen ja tutkien kohti parempia käytänteitä

Tulevaisuuteen suuntautuvat ja käytännön kehittämiseen tähtäävät tutkimusotteet ovat kokemukseni perusteella ajassa kysyttyjä. Kun nämä suhtautuvat kriittisesti aktuaaliseen todellisuuteen ja luovat näistä arvioiden ja tutkien uusia todellisuuksia, voi käytäntö kehittyä todellisessa yhteistyössä tieteen kanssa. Tällöin myöskään tieteen keskustelu ei jää irralliseksi linnakkeekseen, vaan siinä esiintyvät linjaukset saavat toisiaan selittäviä aineksia käytännössä ilmenevästä vertailusta. Pohdin tässä viimeisessä luvussa hieman tutkimusaihetta laajemmin muutamia työssäni esiintyneitä aihealueita ja niiden käytännön muuttamisessa mahdollisesti tarvittavia kokeilevia tutkimusotteita.

Tutkimuksessa esiteltiin yrittäjyyskasvatuksen diskurssin muuttamisen prosessi. Tämän tarve oli muodostunut minulle huomattuani, että yrittäjyyskasvatuksen pedagogiaan liittyvät diskurssit viestivät itseään sekä tieteessä että käytännössä kahdenlaisesta oppimisesta. Luotu yrittäjyyskasvatuksen pedagogia haluttiin muovata yrittäjyyden ilmiölle ominaiseksi. Tutkimuksessa huomattiin, että tämä toteutuu, mikäli yrittäjyyden ilmiön toiminnallisuus otetaan huomioon yrittäjyyskasvatusta jäsenettäessä. Jos tätä ei ollut erikseen määriteltä, kasvatuksen koulun toimintaan perinteisesti liitetyt didaktiset diskurssit alkoivat johdattaa yrittäjyyskasvatuksen diskurssia ja se ilmensi itseään yrittäjyydelle vastaisesti. Huomio nousi esille jo tieteen keskusteluista ja sama diskurssi eli vuosiluokkien 7–9 yrittäjyyskasvatuksen diskurssissa. Huomiosta avautuu mielenkiintoinen seikka: meillä on olemassa runsaasti tutkimuksellisia havaintoja siitä, että yrittäjät ovat heikosti koulutettuja. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan nostaa keskusteluun yrittäjyydelle luonteenomaisten oppimisjärjestelyjen tarve kaikilla koulutustasoilla. Ehkäpä yrittäjät eivät viihdy koulutuskonteksteissa, jotka on jäsenetty didaktisesti yrittäjyyden vastaisesti. Jos nimittäin yrittäjät oppivat mielellään yrittäjyydelle luonteenomaisin pedagogisin järjestelyin, he kenties kouluttautuisivat enemmän, mikäli yrittäjyydelle luonteenomaiset oppimisen järjestelyt olisivat arkipäivää erilaisissa oppilaitoksissa. Sama huomio saattaa päteä erityisoppilaisiin: osa heistä saattaa olla yrittäjyydelle luonteenomaisen pedagogian tarpeessa. Mikäli heidän oppimistarpeensa on yrittäjyydelle luonteenomainen, he eivät sopeudu organisaatiotoimijan kasvattamiseen tähtääviin didaktiikkaan ja oppimisympäristöihin. Nykyisin esiintyvillä sosiaalisilla ongelmilla voi niin ikään olla yhteys, tämän tutkimuksen valossa, ihmisten omaehtoisen yrittäjyyden sammuttamiseen tähtäävässä koulutusjärjestelmässä. Omaehtoisen yrittäjyyden stimulointi ns. kansalaiskasvatuksessa jo syrjäytyneidenkin parissa saattaisi tuottaa tulosta yhteiskunnan uudelleen yritteliääksi järjestämisessä. Yrittäjyyteen aktivoivien toimien yhteiskunnallinen toteutuminen on kiinni paljon myös tieteen käsityksestä todellisuudesta: ollaanko tieteessä kiinnostuneita vain toteamaan, mikä on aktuaalinen tilanne, vai halutaanko tätä tietoa hyödyntää käytännössä esiintyvien ongelmien kokeilevassa ja tutkivassa parantamisessa.

Kuitenkin, kun yrittäjyyskasvatuksesta saatava tieteellinen keskustelu on määrältään olematonta, tulisi tähän nähdäkseni panostaa tutkimuksen voima-

varoja entistä enemmän. Tieteellisen keskustelun olisi saatava entistä laajalaisempia muotoja, jotta todellinen reflektiivinen diskurssi voisi nousta esille. Muutoin on vaarana, että tiede tuottaa yksisilmäisiä tuloksia sovellettavaksi kasvatuksen kenttätöössä, jonka laadusta opettajien ja aihealueen tieteenekijöiden on tunnettava muutenkin suurta vastuuta. Kasvatuksella luomme yhteiskunnan sekä itsellemme että jälkeemme tuleville.

Tieteen ja käytännön reflektiiviselle kehittämissyhteistyölle on olemassa toteutumisen mahdollisuus, koska käytäntöä luovat työntekijät hankkivat tieteellisen osaamisen ennen asettumistaan käytäntöä palveleviin työtehtäviin. Erityisen tärkeänä näen kunnallisten päätöksentekojen toiminnan kehittämiseen tähtäävät teoriaa ja käytännön muuttamista yhdistävät tutkimukset. Kunnallisten päätöksentekojen modernisaation mukainen toimintatapa odottaa tutkimuksellista kokeilua, jolla luodaan ajassa kysyttyä uutta tietoa kunnallisia palveluja tukevasta luottamusmiestyöskentelystä. Kuntien kehittyminen on kiistämättä kiinni nimenomaan siitä, saadaanko luottamusmiehet luomaan kehittyviä kunnan toimintoja yhdessä kunnan viranhaltijoiden ja palveluiden nauttijoiden kanssa vai jäävätkö he kehittämistyössä ulkopuolisiksi. Mikäli kehittämistyötä koskevat päätökset tehdään ulkopuolisen roolista käsin, voi varmasti aiheellisesti kysyä, paljonko ne itse asiassa voivat perustua todellisuuteen. Kunnallisten päättäjien toiminta voi vakavasti vaarantaa viranhaltijoiden työnsä kehittämisen ja koko kunta-alan niin taloudellisen hoidon kuin työntekijöiden ja palvelujen nauttijoiden hyvinvoinnin.

Yhtä lailla yrittäjyyden teorit kaipaavat kokeilevaa tutkimusta, jossa tieto haetaan käytännön havaintoja reflektiivisesti tarkastelemalla. Liiketalousperustainen näkemys yrittäjyydestä hämmennä, ei vain kasvatusalan ihmisiä, vaan kaikkia niitä, jotka näkevät yrittäjyyden ihmisten toimintana – ei määriteltynä talouden yksikkönä. Esimerkiksi yrittäjyyden ilmiölle ominainen palvelutapah-tuma ja sen vastuullinen olemus olisivat mielenkiintoisia tarkemman tutkimuksellisen tarkastelun kohteita. Samoin naisyrittäjyyden problematiikka saattaisi saada uuden pääavauksen futuristis-orientoituneista kokeilevista tutkimusotteista. Tällöin naisyrittäjillä olisi mahdollisuus astua siitä kehästä, jonka ajassa elävä yrittäjyyden diskurssi heille asettaa. Heidän tapansa yrittää ja laajentaa yrityksiään saattaisi saada käytännön muuttamisen kokeiluista sellaista uutta tietoa, joka palvelisi aktuaalisen kulttuuridiskurssin sijaan mahdollista naisten tämän ajan yrittäjyyden teoreettisesta käsityksestä poikkeavaa tapaa jäsentää todellisuuttaan.

Itse tutkittava aihe, yrittäjyyskasvatus, on ollut oppilaitostemme opintosuosituksissa 1990-luvun puolivälistä saakka. Yrittäjyyskasvatusta tulisi saada kaikilla koulutustasoilla. Varsin vähän on kuitenkin olemassa opettajankoulutusta, joka valmistaisi oppilaitosten henkilökuntaa kohtaamaan opetuksen ohjaukseen tarkoitettujen asiakirjojen yhteiskunnallisen vaateen. Kun tutkimus lisäksi osoitti, että yrittäjyyskasvatuksen pedagogiaa luotaessa tulisi olla tietoisia yrittäjyydelle luonteenomaisen oppimistavan erityislaadusta, näyttää opettajankoulutukselle avautuvan haaste tulevien ja jo työssä olevien opettajien yrittäjyyskasvatusta koskevan ammattitaidon luomisessa ja päivittämisessä.

11 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimustehtävän, yrittäjyyskasvatuksen pedagogian kannalta, näyttää olevan tärkeää hahmottaa oppiminen nimenomaan omaksuttuna toimintatapana. Se, miten kulloisetkin oppimisen eteen tehdyt järjestelyt (so. didaktiikka) lähtevät tuottamaan yrittäjyyttä toimijan itsensä ja hänen ympäristönsä koettavaksi todellisuudeksi, on riippuvainen nimenomaan siitä, aktivoituuko yritteliäs toiminnan tapa pedagogisessa tapahtumassa. Tämä selittyy oppimiskäsitysparadigmoilla ja etenkin niiden syvempien määreiden tuottamalla johtopäätöksillä. Yrittäjyydelle luonteenomainen oppimiskäsitys sisällyttää itseensä toimijaläh-töisen tiedonmuodostuksen sekä tämän tuottaman todellisuuskäsityksen. Ky-seisen ontologian mukaan oppija hyväksyy itselleen oikeuden kyetä vaikutta-maan ympäristöönsä sekä näkee itsensä kykenevänä jäsentämään omaa sisäistä ja ulkoista todellisuuttaan. Ontologia määrittyy siitä, että yrittäjyyskasvatus-sa oppija havainnoi ympäristönsä toimintaan haastavia viestejä ja käy vuoro-puhelua sekä sosiaalisen, tiedollisen että materiaalisen ympäristönsä kanssa. Kun yrittäjyydestä taloudellisena toimintatapana voidaan myös omaksua kongnitiivisia sisältöjä ja kun tämä on myös suositeltavaa, tulisikin mielestäni yrittäjyyskasvatuksen pedagogian keskustelun omaksua näiden jakaminen eril-lisiksi osa-alueikseen. Yrittämisestä tietäminen on eri asia kuin yritteliäästi toi-minen. Yrittäjyyskasvatus käsitteenä näyttää aiheuttavan omat hankaluutensa koulukontekstissa. Nimitystä ovat kritisoineet esimerkiksi Suojanen ja Erkkilä. He ovat toivoneet yrittävyyden ilmiön tarkempaa määrittelyä tässä kasva-tusajattelussa. Ehdotin omasta puolestani eräässä verkkokäsikirjoituksessa (Remes 2001b) suomalaisen yrittäjyyskasvatuksen käsitteen määrittelyyn otet-tavaksi kaksi eri käsitettä. Näistä yrittäjä- (tai yrittäjyys)koulutus antaisi tiedol-lisia valmiuksia yrittäjänä toimimiseen ja yrittäjyyskasvatus olisi kou-lun/oppilaitoksen opetussuunnitelmaan kuuluva oppimisen menetelmä, jolla pyritään tietoisesti antamaan oppijalle organisaatiotoimijana toimimisen lisäksi edellytykset oppia toimimaan yritteliäällä tavalla. Jako on samantyyppinen kuin minkä monet kotimaiset (esim. Ruohotie ja Koironen 1999) ja ulkolaiset yrittäjyyskasvatusta mallittaneet tutkijat tekevät yrittäjyyskasvatuksessa. Täl-löin kuvataan mitä- ja miten-tasoja yrittäjyyskasvatuksen pedagogisessa jäsen-

tämisessä. Näistä mitä-taso kuvaa yrittäjyyden tietosisältöä ja miten-taso yrittäjyyskasvatuksen pedagogiaa.

Tässä tutkimuksessa on käytetty tieteen sanomaa (mitä-taso) käytännön kokeilulle tarkoituksena avata yrittäjyyskasvatuksen perusopetusta koskevan pedagogian problematiikka (miten-taso). Diskurssien keskusteluttamisen tuottamat johtopäätökset tuottavat kokeilun arvioinnin (miksi-taso). Tieteessä elävä yrittäjyyskasvatuksen oppimista koskeva keskustelu on hyvin suppea määrällisesti ja näyttää siltä, että tieteen hyväksymä näkemys yrittäjyyskasvatuksesta on yksimielinen. Kuitenkin, koska keskustelu tieteessä on sekä kansallisesti että kansainvälisesti vähäistä, näyttäisi olevan tärkeää saada uusia näköaloja tähän keskusteluun. Tämä seikka tulee erityisen tärkeäksi nimenomaan oppivelvollisuuskoulua koskevassa yrittäjyyskasvatuksen määrittelyssä. Kun tämän hetkinen tieteen näkemys yrittäjyyskasvatuksesta asemoituu ainoastaan aikuiskasvatukseen, jättää tämä selkeän puutteen kansalaiskasvatukseen luotavalle yrittäjyyskasvatukselle. Kun tätä kuitenkin vaaditaan valtiollisen oppimisen ohjauksen tasolta, on vaarana, että yrittäjyyskasvatuksesta muodostuu tieteellisen tiedon ja yrittäjyyskasvatuksen tieteelliseen tietoon pohjautuvan opettajankoulutuksen puuttumisen takia jotakin, mikä ei tuota yrittäjyyttä yhteiskuntaan.

Perusopetus yrittäjyyskasvatuksen sijoittumispaikkana näyttää asettavan omat vaateensa yrittäjyyskasvatuksesta luotavalle tieteelle. Tämä konteksti on ensiksikin hyvin vastuullisuutta edellyttävä. Toiseksi, tieteellisen keskustelun toistaiseksi puuttuessa, sen edellyttämät määrittelyt yrittäjyyskasvatukselle nousevat nimenomaan käytännöstä, eivätkä välttämättä suoraan teoriasta. Kolmanneksi pedagogia on käsitteenä sosiaalinen. Se sisällyttää itseensä laajan joukon inhimillisiä toimijoita ja tapahtumia. Monipuolinen sosiaalinen todellisuus, joka määrittää lasten institutionaalistettua kasvatusta, asettaa kattavaakin teoriaa laajemmat puitteet uusien pedagogisten sovellusten arvioidulle luomiselle. Opetuskokeilun virittämänä ehdotan, että yrittäjyyden muotojen vastineina yrittäjyyskasvatukselle voisi käyttää seuraavia määritelmiä: Omaehtoisen yrittäjyyden ilmenemistä pedagogisessa toiminnassa tulisi verrata yksilön yritteliääseen toimintatapaan, ulkoisen yrittäjyyden ilmenemistä yrittäjyyden tietojen opettamiseen sekä materiaalien yritteliääseen käyttöön (uusien tuotteiden, sekä sosiaalisten, tiedollisten että materiaalistien, luomiseen) ja sisäistä yrittäjyyttä yhteisön (koulu vanhempineen, luokan tai koulun yhteistyökumppaneineen) yritteliääseen toimintatapaan. (Ks. Liite 5 , sivu 201.)

SUMMARY

This research demonstrates the importance of Entrepreneurial Learning and outlines its practical contributions within the Finnish obligatory school system. The research questions are bound up with two problems concerning Entrepreneurial Learning and the previous research within the topic. The first of these is to do with the logos and laws of Entrepreneurial Learning at the time of introduction of compulsory education and the second with its scientific discourse. At the same time, it is an illustration of the research process, which involved developing and implementing a teaching experiment concerned with Entrepreneurial Learning and its social and communal environment.

The problems are approached combining multi-methodologically the knowledge gained from science and practice. Discourse analysis is used as a research method to point out the transmission of discourses within a culture. Discourse analysis theory is, therefore, first traced to its three traditions, which shows its three different research methods. As they differ from each other considerably, they are named after the birthplace of the theoretical tradition as the British, the French and the German research method of discourse analysis. The different discourse analytical research methods enrich the definitions of the pedagogy of Entrepreneurial Learning.

The thesis offers examples from both science and practice. The scientific discussions of Entrepreneurial Learning or Entrepreneurship/Enterprise Education have been gathered, classified and analysed. A teaching experiment on the topic was planned, run through and analysed by the researcher herself. Another sample was also used for comparison and to enrich the understanding of Entrepreneurship Education. These two samples cover the entire course of the Finnish obligatory school system. The research was conducted with pupils aged 6-15 years. Moreover, information was also gathered from their teachers and parents and members of school boards. The experiment was run in one municipality in Central Finland during the years 1998-2000.

Discourse analysis is used as a trilogy of paradigms within the research. The British discourse analysis corresponds to the technical discourse of Entrepreneurial Learning. Entrepreneurship Education can then be seen as a learning substance that can be taught as a subject of instruction at school. French discourse analysis shows the conditions and premises of putting pedagogical arrangements into practice. This tradition can also explain which kind of learning is typical and characteristic for Entrepreneurial education and which does not really support the original idea of Entrepreneurship. The French tradition opens a practical discourse of Entrepreneurship Education. These two discourses have developed from scientific discussions of the topic. When the technical and practical discourses of Entrepreneurial Learning are understood, it is possible to construct the practical contribution. This research opens up the emancipatory discourse of Entrepreneurial Learning.

As a result the pedagogy of Entrepreneurial Learning can show itself as a technical discourse. If this is put into action without the practical discourse Entrepreneurship Education can cause socialisation to values and attitudes that are opposed to entrepreneurship and typical for unentrepreneurial behaviour such as clinging/adhering to organizational behaviour. The pedagogy of Entrepreneurial Learning gains its practical discourse out of the French tradition. This discourse offers the actors the means for arrangements of the pedagogical situations that have a discursive ability to socialize learners for Entrepreneurship. Following from this, the practical contributions are analysed and reflected against the technical and practical discourses. This gives an emancipatory discourse, which explains the practical point of view of the pedagogy of Entrepreneurship Education. Entrepreneurial learning demands, after the learning experiment, an open learning environment. This stimulates the learners to process their Entrepreneurial learning action that is concerned with both the material, cognitive and social creation.

As a whole, the methodological choices – particularly when researching human actions in terms of Entrepreneurial Learning – are remarkably important. The chosen methodology can either show or hide the phenomena of Entrepreneurship and this is why practical pedagogical arrangements can either socialize learners for entrepreneurial action or not. This research shows also that the communal decision makers of a school have a great role when developing the pedagogy of the school. It depends also on them, at least in Finnish educational policy, how successful this can be.

LÄHTEET

- Aaltio-Marjosola, I. (toim.) 1997. Organisaatio ja yrittäjäyys. Porvoo: WSOY.
- Adorno, T. & Horkheimer, M. & Marcuse, H. 1991. Järjen kritiikki. Toimittanut ja suomentanut Jussi Kotkanvirta. Tampere: Vastapaino.
- Ahier, J. & Esland, G. (toim.) 1999. Education, training and the Future of Work I. Social, Political and Economic Contexts of Policy Development. Stoodleigh: The Open University, The Florence Group.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Toimittaneet Leena Syrjälä, Sirkka Ahonen, Eija Syrjäläinen ja Seppo Saari. Helsinki: Kirjayhtymä, 114–160.
- Ahvenainen, J. & Pihkala, E. & Rasila, V. (toim.) 1982. Suomen taloushistoria 2. Tammi: Helsinki.
- Aittola, T. & Pirttilä, I. 1989. Tieto yhteiskunnassa. Tiedonsosiologinen tarkastelu. Helsinki: Painokaari Oy.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Allen, R.E. 2001. Nalle Puh ja johtamisen taito. (8.p.) Porvoo: WSOY.
- Anttila, P. 1999. Hermeettinen tieteenperinne. [www.materiaali]
http://www.metodix.com/metodi/pirkko/hermeettinen_tieteenperinne.htm Luettu 23.2.2000.
- Anttiroiko, A-V. & Tiura, M. 1997. Sisäinen yrittäjäyys julkisissa organisaatioissa. Sisäinen yrittäjäyys julkisen hallinnon tehokkuuden ja vaikuttavuuden keino. Tampereen yliopisto. Kunnallistieteen laitos. Raporttisarja 35/1997.
- Aronowitz, S. & Giroux, H. A. 1991. Postmodern education: politics, culture, and social criticism. Minneapolis: The University Press.
- Atkinson, P. & Hammersley M. 1994. Ethnography. In Handbook of Qualitative Research. Edited by Norman K. Denzin ja Yvonna S. Lincoln. Thousand Oaks: Sage. California.
- Ayer, A. J. 1978. Pragmatism and The Meaning of Truth. London: Harvard University press.
- Baron, R. & Wagele, E. 1996. Yhdeksän hyvää tyyppiä. Enneagrammi itsetuntemuksen ja kanssakäymisen oppaana. Jyväskylä: Atena.
- Barreto, H. 1989. The Entrepreneurship in Microeconomic Theory. Disappearance and Explanation. London and New York: Routledge.
- Barsky, F. R. 1993. Discourse analysis theory. Teoksessa Irena R. Makaryk (toim.) Encyclopedia of Contemporary Literary Theory. Scholars, Terms. Toronto: University of Toronto Press, 34–36.
- Bell, J. 1987. Doing your Research Project: A Guide for first-Time Researchers in Education and Social Science. Philadelphia: Open University Press. Milton Keynes.
- Bernstein, B. 2000. Pedagogy, Symbolic control and Identity. Theory, research, critique. Uudistettu painos. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Björkstén, C. 1981. Montessori-menetelmä 1980-luvulla. Espoo: WSOY.
- Bodgan, R. 1982. Qualitative Research for Education. Boston: Allyn and Bacon.

- Bourdieu, P. 1985. Sosiologian kysymyksiä. Tampere: Vastapaino.
- Bourdieu, P. 1998. Järjen käytännöllisyys. Tampere: Vastapaino.
- Bowen, J. 1981. The History of Western Education. London: Methuen & Ltd.
- Broady, D. (toim.) 1985. Kultur och utbildning-om Pierre Bourdieus sociologi. Skriftsserie 1985:4. Stockholm: Universitets- och högskoleämbetet. Forskning och utveckling för högskolan.
- Broady, D. 1994. Piilo-opetusuunnitelma. Mihän koulussa opitaan? Tampere: Vastapaino.
- Brockhaus, R. H. Foreword. 2001. Teoksessa Entrepreneurship Education – A global view. Toimittaneet Robert H. Brockhaus, Gerald E. Hills, Heinz Klandt ja Harold P. Welch. Aldershot: Ashgate, XIII–XIX.
- Brockhaus, R.H. & Hills, G. E. & Klandt, H. & Welsch, H. P. (toim.) 2001. Entrepreneurship Education – A global view. Aldershot: Ashgate.
- Brookfield, S. D. 1995. Becoming a Critically Reflective Teacher. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Carland, J. & Carland, J. 2001. Entrepreneurship Education: an Integrated Approach Using an Experiential Learning Paradigm. Teoksessa Entrepreneurship Education – A global view. Toimittaneet Robert H. Brockhaus, Gerald E. Hills, Heinz Klandt ja Harold P. Welch. Aldershot: Ashgate, 94–103.
- Carr, W. & Kemmis, S 1986. Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research. London: Falmer.
- Carroll, A. B. 1993. (2. painos.) Business & Society-Ethics and Stakeholder Management Cincinnati: South Western Publishing Co. Collage division.
- Clifford, J. 1986. Introduction Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography. Clifford James & George E, Marcus (toim.) Berkeley: University of California Press.
- Cohen, L & Manion, L1986. Research methods in education. 2. painos. London: Croom Helm.
- Crocolo, F. A. 1994. Management business game: The Experience of University of Padua with students of engineering. IntEnt93.
- Deci, E.L.1975. Intrinsic Motivation. Plenum Press, New York. USA.
- Deci, E. L. & Ryan, R.M: 1985. Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior. Plenum Press, New York. USA:
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y. S. (toim.) 1994. Handbook of Qualitative Research. Thousands Oaks: Sage.
- Dewey, J. 1953. The School and Society. (Uudistettu painos). University of Chicago Press, Chicago. USA.
- Dewey, J. 1957. Koulu ja yhteiskunta. Suomentanut Kalevi Kajava.
- Dewey, J. 1999. Pyrkimys varmuuteen. Alkuteos The Quest for Certainty. A study of the Relation of Knowledge and Action (1929). Tampere: Tammer-Paino.
- Dey, I. 1995. Qualitative Data Analysis. A user-friendly guide for social scientists. 2. painos. London. UK: Routledge.
- Dreyfus, H. L. 2000. Heidegger and Foucault on the Subject, Agency and Practices. [www.materiaali]
http://socrates.berkeley.edu/~hdreyfus/html/paper_heidandfoucault.

- [htm](#) Luettu 11.2.2000.
- Dryden, G. & Vos, J. 1996. *Oppimisen vallankumous. Ohjelma elinikäistä oppimista varten*. Porvoo: WSOY.
- Dunderfelt, T. 1990. *Elämänkaaripsykologia*. Porvoo: WSOY.
- Eco, U. 1989. *Oppineisuuden osoittaminen eli miten tutkielma tehdään*. Tampere: Vastapaino.
- Edgar, A. & Sedgwick (toim.) 1999. *Key Concepts in Cultural Theory*. New York: Routledge.
- Elliot, J. 1991. *Action Research for Educational Change*. Ballmoor: Open University Press.
- Ellis, R. & McClintock A. 1990. *If you take my meaning-theory into Practice in Human Communication*. London: Edward Arnold. A Division of Hodder & Stoughton.
- Engeström, Y. 1983. *Oppimistoiminta ja opetustyö*. Helsinki: Tutkijaliiton julkaisu 24.
- Erkkilä, K. 2000. *Entrepreneurial Education. Mapping the Debates in the United States, the United Kingdom and Finland*. New York: Garland.
- Etzioni, A. 1968. *Nykyajan organisaatiot*. Helsinki: Tammi.
- Etzioni, A. & Lawrence, P. R. (eds.) 1991. *Socio- Economics. Toward a New Synthesis*. New York: M.E. Sharpe.
- Evans, R. & Harvey, M. 1994. *Integrating international students into entrepreneurial program*. IntEnt93.
- Fairclough, N. 1988. *Discourse representation in Media Discourse*. *Sociolinguistics*. 17, 125–139.
- Fairclough, N. 1992. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity.
- Fairclough, N. 1997. *Miten media puhuu?* Tampere: Vastapaino.
- Faolle, A. 2000. *Setting up a Favourable Environmental Framework to Promote and Develop Entrepreneurship Education*. A paper introduced in ICSB World Conference.
- Fiet, J.O. 2001. *Education for Entrepreneurial Competence: A Theory based Activity Approach*. Teoksessa *Entrepreneurship Education – A global view*. Toimittaneet Robert H. Brockhaus, Gerald E. Hills, Heinz Klandt ja Harold P. Welch. Aldershot: Ashgate, 78–93.
- Fogel, A. 1993. *Developing through Relationship. Origins of communication, self, and culture*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Foucault, M. 1972. *The Archeology of Knowledge*. London: Tavistock.
- Foucault, M. 1973. *The Birth of the Clinic. An Archeology of Medical Perception*. New York: Vintage.
- Foucault, M. 1975 (1. painos 1973). *The Birth of the Clinic. An Archeology of Medical Perception*. New York: Vintage.
- Foucault, M. 1978. *The History of Sexuality. An introduction. Volume 1*. New York: Vintage.
- Foucault, M. 1980. *Tarkkailla ja rangaista*. Helsinki: Otava.
- Foucault, M. 1990 (1. painos 1977). *Discipline & Punish. The Birth of the Prison*. New York: Vintage.

- Foucault, M 1995. (1. painos 1976). *The History of Sexuality. An Introduction. Volume I.* New York: Vintage.
- Fuchs, W. R. 1970. *Oppia uudella tavalla.* Helsinki: Kirjayhtymä.
- Freinet Celestin 1987. *Ihmisten koulu. Elämän koulu – Livets skola ry.* Suomalatomo. Helsinki.
- Freire, P. 1972. *Pedagogy of the Oppressed.* London: Penquin Books Ltd.
- Gaedeke, R.M. & Tootelian, D.H. 1985. *Small Business Management.* (2. painos). Genview: Scott, Foresman and Company. Illinois.
- Gibb, A. 1993. *The Enterprise Culture and Education.* *International Small Business Journal*, 11 (3), 11–34.
- Gibb, A. 1994. *Do we Really Teach (Approach) Small Business the Way We Should.* *SBE*, 11 (2), 4–27.
- Gibb, A. 2001. *Creating Conducive Environments for learning and Entrepreneurship. Living with, dealing with creativity and enjoying Uncertainty and Complexity.* A paper introduced in Naples 21–24.6.2001. The First conference of the Entrepreneurship Forum Entrepreneurship and Learning.
- Gibb, A. & Cotton, J. 1998. *Work Futures and the Role of Entrepreneurship and Enterprise in schools and Further Education.* Conference paper introduced in London, *Creating the Leading Edge-conference.* 8.12.1998.
- Gorman, G. & Hanlon, D. & Wayne, K. *Some Research Perspectives on Entrepreneurship Education, Enterprise Education and Education for Small Business Management: A Ten year literature review.* *International Small Business Journal* 15, (3), 56–76.
- Grenfell, M. & Kelly, M. (eds.) 1999. *Pierre Bourdieu: Language, Culture and Education: Theory into Practice.* Bern: Lang.
- Griffin, E. 1997. *A First look at communication Theory.* (3. painos) New York: The McGraw-Hill Companies Inc.
- Grue-Sørensen, K. 1961. *Kasvatuksen historia I. Muinaisuudesta valistukseen.* Suomentanut Kai Kaila. Porvoo: WSOY.
- Habermas, J. 1971. *Knowledge and human interests.* Boston: Beacon.
- Habermas, J. 1974. *Theory and Practise.* London: Heinemann.
- Habermas, J. 1975. *Moral development and ego Identity.* *Telos* (24), 41–55.
- Habermas, J. 1976. *Tieto ja intressi.* Teoksessa Tuomela R. ja Patoluoto, I. (toim.) *Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet.* Hämeenlinna: Gaudeamus, 118–140.
- Habermas, J. 1987. *The Theory of Communication Action. Lifeworld and System: the Critique of Functionalist Reason.* Translated by Thomas McCathy. Cambridge: Polity Press. (Lähteenä käytetty osia teoksesta).
- Habermas, J. 1984. *Wahrheitsteorien.* Teoksessa Jurgen Habermas: *Vorstudien und Ergänzungen zur Theoris des Kommunikativen Handels.* Frankfurt am Main: Suhrkamp, 127–184.
- Halme, K. 2000. *Teksti ja diskurssi.* [[www.materiaali](http://www.materiaali.com)] http://www.uwasa.fi/comm/opetus/karihalme/tekstijadiskurssi/oikea_hlm.htm. Luettu 28.2.2000.
- Harris, D. 1996. *A Society of Signs?* London and New York: Routledge, 64–86, 219–223.

- Hart, R. A. (vl. puuttuu) Children's Participation. Unicef. The Theory and Practice of involving young Citizens an Community Development and Environmental Care. London: Earthscan Publications.
- Harva, U. 1983. Inhimillinen ihminen – Homo humanus. Humanistisia tarkaste-
luja. WSOY: Porvoo.
- Haunia, V. & Rantalainen, V. & Stenvall, J. & Stenvall, R. 1995. Uusi yrittäjätie-
to. Helsinki: Otava.
- Hautamäki, L & Palonen, T. 1988. Elävä kylä – elävä maaseutu: Kylätoiminta-
maaseutukampanjassa. Helsinki: kyläasiainneuvottelukunta.
- Hayes, M. & Höynälänmaa, K. 1985. Montessori-pedagogiikka. Helsinki: Otava.
- Havusela, R. 1999. Kulttuuri – yrittäjyyden kehto. Vaasan yliopisto: Liike-
taloustiede 25. Johtaminen ja organisaatiot.
- Hay, L. 1991. Muuta ajatuksesi, muutat elämäsi. Helsinki: Era Nova Publishing
Oy.
- Hay, L. 1992. Sisäiset voimavarasi. Helsinki: Era Nova Publishing Oy.
- Heikkinen, S. & Hoffman, K. 1982. Teollisuus ja käsityö. Teoksessa Suomen ta-
loushistoria 2. Toimittaneet Jorma Ahvenainen ja Erkki Pihkala ja Viljo-
Rasila. Helsinki: Tammi, 52–88.
- Heikkinen, H.,L. & Huttunen, R. & Kakkori, M-L 1999. Toiminta, tutkimus ja
totuus. Teoksessa Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteit-
ta ja näköaloja. Porvoo: WSOY, 111–135.
- Heikkinen, H.L. & Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) 1999. Siinä tutkija missä
tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Porvoo: WSOY.
- Heikkonen, J. 1995. Moraali ja etiikka käytännössä. Käsikirja. Helsinki: Tietosa-
noma.
- Heinonen, V.1989. Kasvatustieteen perusteet. Jyväskylä: Gummerus.
- Heinonen, V. & Kari, J. 1978. Oppimisen psykologia opetus- ja kasvatustyötä
varten. Helsinki: Otava.
- Helmes, P. 1994. Dei Rolle der Intressenvertretung in der Unternehmer – Aus-
und Weiterbildung. IntEnt93
- Heritage, J. 1984. Garfinkel and ethnomethodology. Cambridge: Polity press.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S. 1984. Kasvatusfilosofia ja ihmiskäsitys. Jyväskylän yliopiston kas-
vatustieteen laitoksen julkaisuja B 5/1984.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1993. Johdatus kasvatustieteeseen. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 1998. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjay-
htymä.
- Hofstede, G. 1997. Cultures and Organizations. Software of the Mind. Intercul-
tural co-operation and it's importance for survival New York: McGraw-
Hill Companies.
- Hoikkala, T. 1990. Teun A. van Dijkin diskurssianalyysi. Teoksessa Kvalitatiivi-
sen tutkimuksen aineiston analyysi ja tulkinta. Toimittanut Klaus Mäkelä.
Helsinki: Gaudeamus, 142–161.
- Hollstein, J. 1988. Court-Ordered Incompetence. Conversational Organizations
in Involuntary Commitment Hearings. Social Problems 35 (4), 458–473.

- Hoogenboom R.M. & de Jong K. F. 1994. Stimulation of entrepreneurship in professional higher education in the Netherlands. *IntEnt93*.
- Hopkins, D. 1984. *Evaluation for School Development*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hornaday, J. & Wheatley, W. 1986. Managerial Characteristics and the Financial Performance of Small Business. *Journal of Small Business Management*, April, 1-7.
http://www.jyu.fi/economics/research/hankkeet/hankerekisteri/hanke3_remes2.htm
- <http://www.uta.fi/tyt/avoin/verkko-opinnot/sospsyka/spdiskur.htm>
 Luettu 6.9.2001.
- http://www.yrittajakoulu.com/ykoulu/yrittajyyden_oppia/default.asp. Luettu 10.10.2001.
- Huttunen, R. 2000. Frankfurtin koulu ja kriittinen teoria. [[www.materiaali.fi](http://www.materiaali.fi/~rakahu/frankfurt.html)].
<http://www.jyu.fi/~rakahu/frankfurt.html> Luettu 10.2.2000.
- Huttunen, R. & Heikkinen, H .L T. 1999. Kriittinen teoria ja toimintatutkimus. Teoksessa Siinä tutkija missä tekijä: Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Toimittaneet Hannu L. T. Heikkinen, Rauno Huttunen ja Pentti Moilanen. Jyväskylä: Atena, 155-186.
- Huttunen, R. & Kakkori, L & Heikkinen, H.LT. 1999. Toiminta, tutkimus ja totuus. Teoksessa Siinä tutkija missä tekijä: Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Toimittaneet Hannu L. T. Heikkinen, Rauno Huttunen ja Pentti Moilanen. Jyväskylä : Atena, 111-135.
- Huuskonen, V. 1992. Yrittäjäksi ryhtyminen. Teoreettinen viitekehys ja sen koettelu. Väitöskirja. Turun kauppakorkeakoulu. Sarja A-2: 1992.
- Hytönen, J. 1990. *Lapsikeskeinen kasvatus*. Porvoo: WSOY.
- Härkönen Ulla 1988. *Pienten lasten työkasvatus*. Kirjayhtymä.
- Häyrynen, Y-P. *Luovuus yhteisössä ja arjessa*. Johdatus jälkiteollisen yhteiskunnan luovuuskehittelyyn. Valtionhallinnon kehittämiskeskus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Iannarelli, C. 1998. *ABC's of Business with Bizbee. Fulfilled Business Activities from A to Z*. Bridgeville: Business Cents.
- Iisalo, T. 1989. *Kouluopetuksen vaiheita. Keskiajan katedraalikouluista nykyisiin kouluihin*. Helsinki: Otava.
- Ikonen, O. 1993. (toim.) *Eriäinen oppija*. Porvoo: WSOY.
- The Internet Encyclopedia of Philosophy. Ludwig Wittgenstein (1889-1951)[www.materiaali.fi] <http://www.utm.edu/research/iep/w/wittgens.htm>
 Luettu 11.2.2000.
- Jahnukainen, M. 1995. *Eriäisopetus, koulu ja moderni nuoruus*. Jyväskylä: Aikakauskirja Kasvatus 2/95, 180-184.
- James, W. 1995. *Pragmatism*. Ensimmäinen painos v. 1913. New York: Dover Publications.
- Johannisson, B. 1988: *Emerging Female Entrepreneurship: Network Building Characteristics*. Paper prepared for the 18 th European Small Business Seminar "Starters. Thriving into 1990's." Gent-Brussels, Belgium. September 1988.

- Johannisson, B. & Halvarsson, D. & Löfstäl, E. 2001. Stimulating and Fostering Entrepreneurship Through University Training-Learning Within an Organizing Context. Teoksessa *Entrepreneurship Education – A global view*. Toimittaneet Robert H. Brockhaus, Gerald E. Hills, Heinz Klandt ja Harold P. Welch. Aldershot: Ashgate, 318–340.
- Joka kodin suomen kielen opas. 1995. Helsinki: Otava.
- Jokinen, A. 1999. Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa Arja Jokinen, Kirsi Juhila ja Eero Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 37–54.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 1999. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa Arja Jokinen, Kirsi Juhila ja Eero Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 54–97.
- Jokinen, A. & Juhila, K. & Suoninen, E. (toim.) 1999. *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino.
- Juhila, K. 1999a. Kulttuurin jatkuvasti rakentuvat kehät. Teoksessa Arja Jokinen, Kirsi Juhila ja Eero Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 160–198.
- Juhila, K. 1999b. Tutkijan positiot. Teoksessa Arja Jokinen, Kirsi Juhila ja Eero Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 201–232.
- Juhila, K & Suoninen E. 1999. Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa Arja Jokinen, Kirsi Juhila ja Eero Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 233–252.
- Juul, J. 1998. Viisas lapsesi. Helsinki: Otava.
- Juuti, P. 2001. Johtamispuhe. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jylhä, E. & Paasio, A. & Strömmer, R. 1997. Menestyvä yritys. Helsinki: Edita.
- Jääskeläinen, M. 1982. Eino Kailan humanismi. *Katsaus* (6) 1982, 12–16.
- Kari, J. 1992a. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. Helsinki: Otava.
- Kari, J. 1999. Katkelma luonnontieteen opetusta ja sen tutkimusta Jyväskylän normaalikoulussa: oppiminen uudessa tietokoneavusteisessa multimediaympäristössä. Helsingin Yliopisto: Opettajankoulutuslaitos. *Didacta varia*. Vol 4 (2), 3–15.
- Kari, J. (toim.) 1992b Valtio, koulutuksen vapaus ja uudistuspedagogiikka. Eurooppalaisen koulutuksen vapauden foorumin IV kollokvio Helsingissä toukokuussa 1991. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 1. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.
- Kari, J. 1993 (toim.). *Didaktiikka ja opetussuunnittelu*. Porvoo: WSOY.
- Kari, J. & Malinen, P. (toim.) 1991 *Reformipedagogiikka tämän päivän Euroopassa*. Katsauksia 25. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.
- Karisto, A. & Takala, P. Haapala, I. 1988. Elintaso, elämäntapa, sosiaalipolitiikka – suomalaisen yhteiskunnan muutoksesta. Porvoo: WSOY.
- Kasvatus-aikakauskirja. 1994–2001. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Kellner, D. 2000. *Boundaries and Borderlines: Reflections on Jean Baudillard and Critical Theory*. [[www.materiaali](http://www.materiaali.org)] <http://www.uta.edu./huma/illuminations/kell2.htm> Luettu 11.2.2000.

- Keränen, J. 1987. Kustaa Vaasa ja uskonpuhdistuksen aika. Teoksessa Suomen historian pikkujättiläinen. Porvoo: WSOY, 127–180.
- Keso, H. 1999. Suomalaisen lentokoneteollisuuden sankarit ja konkarit. Osaamisen diskursiivinen rakentuminen. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 9. Tampereen yliopisto.
- King, A. & Schneider, B. 1991. Ihmiskunnan vallankumous. Rooman klubin työvaliokunnan raportti. Porvoo: WSOY.
- Kivelä, A. 1997. Pedagoginen toiminnanteoria ja sosialisatioteoria. Teoksessa Kasvatus ja sosialisatio. Toimittanut Pauli Siljander. Helsinki: Gaudeamus, 32–65.
- Kivirauma, J. 1993. Työvoimatarpeesta koko ikäluokan kouluttamiseen. Jyväskylä: Aikakauskirja Kasvatus 4/94, 354–363.
- Klandt, H. 1992. Methods of teaching: What is useful for entrepreneurship education? Teoksessa IntEnt92. Internationalizing Entrepreneurship Education and Training. Proceedings of the IntEnt92 Conference Dortmund 1993, 34–43.
- Koiranen, M. 1993. Ole yrittäjä. Ulkoinen ja sisäinen yrittäjäyys. Tampere: Tammer-paino.
- Koiranen, M. 1998. Perheyrittäminen. Huomioita suku- ja perheyrittämisestä. Tampere: Tammer-Paino.
- Koiranen, M & Hyrsky, K. 1996. Entrepreneurs as Expressed in Collocations. An Explorative Study. Rise 96 Conference. Jyväskylän yliopisto.
- Koiranen, M. & Peltonen, M. 1995. Yrittäjäyyskasvatus. Ajatuksia yrittäjäyteen oppimisesta. Tampere: Konetuumat.
- Koiranen, M. & Pohjansaari, T. 1994. Sisäinen yrittäjäyys. Innovatiivisuuden, laadun ja tuottavuuden perusta. Tampere: Konetuumat.
- Korpelainen, K. & Lampikoski, K. 1997. Innovatiivisuus – muutosvoima. Markkinointi-instituutin kirjasarja N:o 46. Porvoo: WSOY.
- Koro, J. 1993. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 98.
- Korpinen, E. 1996. Opettajuutta etsimässä. Helsinki: Kunnallisan alan kehittämissäätiö
- Kovalainen, A. 1989. The concept of entrepreneur in business economics. Liiketaloudellinen Aikakauskirja 2, 82– 93.
- Kriittisen teorian sivistysdiskurssi ja yhteiskunnallis-historialliset todistusaineistot. [www-materiaali] <http://hercules oulu.fi/isbn9514251105/html/c1102.html>. Luettu 10.2.2000.
- Kroker, A. & Kroker, M. (eds) 2000. Critical Theory: Theory, Technology and Culture. [www-materiaali] Cracking Cube: Cryptology and Ichnography. Article 82. Lähettäjä: CTHEORY EDITORS. Luettu 29.2.2000.
- Kuhn, T.1970. The Structure of Scientific Revolutions. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kuikka, M.T. 1991. Suomalaisen koulutuksen vaiheet. Helsinki: Otava.
- Kuorelahti, M. 1999. Sopeutumattomat koulussa. ESY-opetuksen käytäntöä ja teoriaa. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 31.

- Kusch, M. 1986. Ymmärtämisen haaste. Oulu: Pohjoinen.
- Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. Arviointi 7 / 1998. Opetushallitus.
- Kyrö, P. 1995. The Management Consulting Industry Described by using the Concept of "Profession". University of Helsinki: Department of Education. Research Bulletin 87.
- Kyrö, P. 1997. Yrittäjyyden muodot ja tehtävä ajan murroksessa. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Computer Science, Economics and Statistics 38. Jyväskylän yliopisto.
- Kyrö, P. 1999 a. Entrepreneurship and education searching for each other in the postmodern transition. In challenges and development – Adult education research in Nordic countries. Trondheim: Tapir academic press.
- Kyrö, P. 1999b. Yrittäjyys, talous ja kestävä kehitys. Julkaisuja N:o 119 / 1999. Jyväskylän yliopisto: Taloustieteiden tiedekunta.
- Kyrö, P. 1999c. Women and Equality in Finnish Business life. Jyväskylä University: School of Business and Economics. Working paper no: 204/1999.
- Kyrö, P. 2000a. Entrepreneurship education in a virtual learning environment. A paper introduced in ISCB world conference 2000. Jyväskylä University: Department of economics.
- Kyrö, P. 2000b. Is There Any Pedagogical Basis for Entrepreneurial Education. A paper to be published in Academy of Entrepreneurship Journal
- Kyrö, P. 2001. Yrittäjyyskasvatuksen pedagogisia lähtökohtia pohtimassa. Aikukasvatus 1/2001, 92–101
- Kyrö, P. & Nurmi, K. E. & Tikkanen, T. (toim.) 1999. Yrittäjyyden askeleita yhteiskunnassa. Helsinki University Press.
- Kääriäinen, H. & Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. (3. uusittu painos) Porvoo: WSOY.
- Lahdes, E. 1977. Peruskoulun uusi opetusoppi. Helsinki: Otava.
- Lahdes, E. 1986. Peruskoulun didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Lahtonen, M. 1999. Keskustellen parempaan työyhteisöön. Teoksessa Siinä tutkija missä tekijä: Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Toimittaneet Hannu L. T. Heikkinen, Rauno Huttunen ja Pentti Moilanen. Jyväskylä: Atena, 201–220.
- Lauriala A. & Karonen R. Kokeileva koulu. Kohti eheää kasvua. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Lehtonen, J. & Pesonen, H-L & Toskala, A. 1999. Näkökulmia asiakaspalveluun ja markkinointiin. Oppimateriaaleja N:o 6. Jyväskylän yliopisto. Avoin yliopisto.
- Leskinen, P-L 1999. Yrittäjällä on koko elämä kiinni yrityksessä. Opiskelijoiden yrittäjyyskäsitykset ja niiden muutokset yritysprojektin aikana. Vaasan yliopisto: Liiketaloustiede 27. Johtaminen ja organisaatiot.
- Lindeman, A. & Valto, K. & Voutilainen, E. 1998. Yhdeksän persoonaa työyhteisössä. Porvoo: WSOY.
- Lindequist, K.O. 1905. Yleinen historia. Uusi aika. Porvoo: WSOY.
- Lundgren, U. 1981. Att organisera omvärlden. Stockholm: Liber.
- Lurija, A.R. 1982. Jälkisanat. Teoksessa Lev Semjonovits Vygotski. Ajattelu ja kieli. Porvoo: WSOY, 252–266.

- Luukkainen, O. ja Toivola, T. (toim.) 1998. Yrittäjyyskasvatus – mitä se voi olla? – Esimerkkejä toteutuksesta eri kouluasteilla. Jyväskylän yliopisto: Chydenius-Instituutin tutkimuksia 1/1998.
- Lyotard, J-F. 1985. Tieto postmodernissa yhteiskunnassa. Tampere: Vastapaino.
- Lönquist, B. & Kiuru, E. & Uusitalo, E. (toim). 1999 Kulttuurin muuttuvat kasvot. Johdatusta etnologiatieteisiin. Tietolipas 155. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Makaryk, I. R. (toim.) 1993. Encyclopedia of Contemporary Literary Theory. Approaches, Scholars, Terms. Toronto: University of Toronto Press.
- Mannermaa, M. 1993. Tulevaisuus – murroksesta mosaiikkiin. Helsinki: Otava.
- Marjosola, I. 1979. Yrittäjyys tahtona ja mahdollisuutena. Jyväskylän yliopiston taloustieteiden laitos: Julkaisuja N:o 49/1979.
- Marx, K. 1844. Taloudelliset-filosofiset käsikirjoitukset 1844. (Suom. Antero Tiuksanen). Tieteellisen sosialismin kirjasto. Moskova: Edistys.
- Mason, J. 1996. Qualitative Researching. London: Sage.
- McClelland, D. 1961 The Achieving Society. New York. (toissijainen lähdetieto)
- McClelland, D. 1971. The Achievement Motive in Economic Growth. Teoksessa The Entrepreneurship and Economic Development. Toimittanut Kilby, P. London (toissijainen lähdetieto)
- McMullan W.E. & Gillin, L-M. 2001. Entrepreneurship Education in the Nineties: Revised. Teoksessa Entrepreneurship Education - A Global View. Toimittaneet Robert H. Brockhaus, Gerald E. Hills, Heinz Klandt ja Harold P. Welch. Aldershot: Ashgate, 57–77.
- McPeck, J. E. 1990. Teaching critical Thinking. New York: Routledge.
- Menzies, T. V. 1998. Entrepreneurship and the Canadian Universities. Report of a National Study of Entrepreneurship Centres. Brock University: Faculty of Business.
- Menzies, T. V. 1999. Entrepreneurship and the Canadian Universities. Report of a National Study of Entrepreneurship Education. Brock University: Faculty of Business.
- Metsämuuronen, J. 1997. Omaehtoinen oppiminen ja motiivistrukturit. Opetushallitus: Tutkimus 3/1997.
- Mezirow, J. (ym.) 1998. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Mikluha, A. 1996. Työkulttuurit. Avain menestykseen kansainvälisessä liiketoiminnassa. Helsinki: TT-Kustannustieto Oy.
- Mills, S. 1997. Discourse. London: Routledge.
- Moilanen, P. 1999. Piilevä tieto ja reflektio. Teoksessa siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 85–110.
- Montessori, M. 1941. Lapsen salaisuus. Suomentanut J.A. Hollo. Porvoo: WSOY.
- Murto, P. & Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) 2001. Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mäkelä, K. 1990. (toim.) Kvalitatiivisen tutkimuksen aineiston analyysi ja tulokset. Helsinki: Gaudeamus.
- Mäntylä, I. 1987a. Suurvaltakausi. Teoksessa Suomen historian pikkujättiläinen. Porvoo: WSOY, 181–271.

- Mäntylä, I. 1987b. Vapauden aika. Teoksessa Suomen historian pikkujättiläinen. Porvoo: WSOY, 273–311.
- Määttänen, P. Saatteeksi. Esipuhe teoksessa Pyrkimys varmuuteen. John Dewey 1999. Tampere: Tammer-Paino, 7-10.
- The New International Webster's Comprehensive Dictionary of English Language. 1999. Deluxe Encyclopedic Edition. J.G. Ferguson Publishing Co. Chicago. Illinois.
- Nieminen, R. 1994a. Kymppiluokkaa pitää kehittää eikä lopettaa. Jyväskylä: Aikakauskirja Kasvatus 1/94, 95–96.
- Nieminen, R. 1994b. Vastaus Silvennoiselle. Jyväskylä: Aikakauskirja Kasvatus 1/94. Sivu 101.
- Niiniluoto, I. 1999. Johdatus tieteenfilosofiaan – käsitteen ja teorian muodostus. Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, I. & Saarinen, E. 1987. (toim.) Vuosisatamme filosofia. Porvoo: WSOY.
- Nikander, P. 2001. Diskursiivinen käänne (sosiaali)psykologiassa. <http://www.uta.fi/tyt/avoin/verkko-opinnot/sospsyka/spdiskur.htm> Luettu 6.9.2001.
- Novak, J. D. & Gowin, D. B. 1995. Opi oppimaan. Helsinki: Gaudeamus.
- Nunan, D. 1993. Introducing discourse analysis. London: Benquin Group.
- Nurmi, V. 1983. Kasvatuksen traditio. Porvoo: WSOY.
- Nurmi, K. 1995. Johdatus kasvatuksen filosofisiin ja historiallisiin perusteisiin. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Oliver, M. 1997. Filosofian historia. Helsinki: Gummerus.
- Olkkonen, T. 1987. Modernisoituva suurruhtinaskunta. Teoksessa Suomen historian pikkujättiläinen. Porvoo: WSOY, 473–544.
- Oyen, E. (toim.) 1990. Comparative methodology. Theory and practice in international social research. London: Sage studies in international sociology 40.
- Parikka, M. (toim.) 1997. Kasvu yrittäjyyteen. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 27. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Parkkonen, H. 1995. Auta minua tekemään se. Montessori-menetelmän sovelluksia. Porvoo: WSOY.
- Partanen, J. 1981. Yhteiskunnalliset liikkeet puhaltavat Ranskan sosiologiassa – Alain Tourainen sosiologinen interventio yhteiskuntaan. Sosiologia 3/1981, 227–235.
- Patton, M.Q. 1983. Qualitative evaluation methods (5. painos). London: Sage.
- Patton, M.Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods (2. painos). London: Sage.
- Peltonen, M. 1985. Yrittäjyys. Otava: Helsinki.
- PEP (Project Entrepreneurship Project). 1981. New Directions in Enterprise Education. A Research Venture with a Vision for Atlantic Canada. Volume V. Summary. Mount Allison University: Department of Education. Canada.
- Peräkylä, A. 1990. Kuoleman monet kasvot. Identiteettien tuottaminen kuolevan potilaan hoidossa. Tampere: Vastapaino.

- Pestalozzi, J.H. 1933. Joutsenlaulu. Suom. J. Hollo. Porvoo: Werner Söderström osakeyhtiö.
- Pferer, W. 1989. Etymologisches Wörterbuch des Deutschen A-G. Berlin: Akademie Verlag.
- Piaget, J. 1962. Play, Dreams and Imitation in Childhood. London: W.W. Norton Company.
- Pickett, T.H. 1996. Inventing Nations. Justifications of Authority in the Modern World. Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- Pinchot, G. 1985. Intrapreneuring – Why You Don't Have to Leave the Corporation to Become an entrepreneur. New York: Harper & Row Publishers.
- Plant, S. 1992. The most radical gesture. The situationalist international in a postmodern age. London: Routledge.
- POPS. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Prashing, B. 1996. Eläköön erilaisuus. Oppimisen vallankumous käytännössä. Jyväskylä: Atena.
- Päivänsalo, P. 1978. Kasvatuksen tutkimuksen olemuksesta. Vaasa: Vaasa Oy:n kirjapaino.
- Rauhala, L. 1993. Humanistinen psykologia (3. painos). Helsinki: Yliopistopaino.
- Raudaskoski, L. 1999. Ammattikorkeakoulun toimintaperustaa etsimässä. Toimilupahakemusten sisällönanalyttinen tarkastelu. Jyväskylän yliopisto: Studies in Education, Psychology and Social Research.
- Rauste-von Wright, M-L. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY.
- Reeves, J. 1989. Interest-Enjoyment Distinction in Intrinsic Motivation. Motivation and Emotion. 13 (2), 83–103.
- Remes, L. 1996. Oman oppimisen ideointi – osa yrittäjyyskasvatusta. Pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.
- Remes, L. 2001a. Yrittäjyyskasvatus pedagogisessa toimintatehtävässä. Aikakauskirja Kasvatus 4/2001, 368–381.
- Remes, L. 2001b. Yrittäjyyskasvatuksen käsitteen määrittelyä. [www-materiaali] http://www.jyu.fi/economics/research/hankkeet/hankerekisteri/hanke3_remes2.htm/ Luettu 28.1.2002.
- Ricouer, P. 1971. The Model of the Text: meaningful action considered as a text. Social Research (38), 529–562.
- Rinne, R. (ym.) 1984. Lähtökohtia peruskoulutuksen yhteiskunnallisen muotoutumisen tutkimiseen. Turun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:11.
- Ristimäki, K. 2001. Yrittäjyyskasvatuksen perusteet. [www-materiaali] http://www.yrittajakoulu.com/ykoulu/yrittajyyden_oppia/dokumentti/ Luettu 10.10.2001.
- Rogers, C.R. 1983. Freedom to learn for the 80's. Columbus: A Bell & Howell
- Roos, J.P. 1985. Pelinsäännöt: Intellektuellit, luokat ja kieli. Teoksessa Pierre Bourdieu: Sosiologian kysymyksiä. Tampere: Vastapaino, 2–27.

- Rosa, P. & Scott, M. G. (toim.) 1996. *Educating Entrepreneurs in modernising economics*. London: Ashgate.
- Rosendahl, A. & Hirvensalo, L. *Saksalais-suomalainen koulusanakirja* (12. painoksen 4. muuttamaton lisäpainos) . Porvoo: WSOY.
- Rousseau, J-J. 1933. *Emile eli kasvatuksesta*. Porvoo: WSOY.
- Royce, J.R. 1981. *Humanistic Psychology: Concepts and Criticisms*. New York: Plenum Press.
- Ruohotie, P. 1980. *Opettajien työmotivaatio*. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden julkaisusarja: A 17. Tampereen yliopisto.
- Ruohotie, P. & Koiranen, M. 1999. *Building Conative Constructs into Entrepreneurship Education*. In *the Developmental Challenges in the Cooperation of Education and Training and Working life*. Toimittaneet Pekka Ruohotie ja Juhani Honka ja Antti Suvanto. Helsinki: Edita, 36–48.
- Ruohotie, P & Honka, J. & Suvanto, A (toim.) 1999. *The Developmental Challenges in the co-operation of Education and Training and Working life*. Helsinki: Edita.
- Ruuskanen 1995. *Maaseutuyrittäjyys puheina ja käytänteinä*. Onko verkostoyrittäjyydessä vastaus suomalaisen maaseudun rakenneongelmiin. s. 128. Jyväskylän yliopisto: Chydenius-instituutin tutkimuksia 5 /1995. Kokkola.
- Räsänen, J. 1992. *Mahdollisuudeksi avautuva koulu*. Johdatus kommunikatiiviseen didaktiikkaan, tutoroituun oppimiseen ja viestintäjohtajuuteen. Helsinki: Kansalaiskasvatuksen keskuksen julkaisuja 99.
- Saarinen, E. 1998. *Länsimaisen filosofian historia huipulta huipulle Sokrateesta Marxiin* (7. painos). Porvoo: WSOY.
- Sadeq, M. A. 1994. *Entrepreneurship development and training: An Islamic perspective*. IntEnt93.
- Sahlberg, P. & Meisalo, V. & Lavonen, J. & Kolari, M. (toim.) 1993. *Luova ongelmanratkaisu koulussa*. Helsinki: Painatuskeskus.
- Salo, A. 1937. *Alakansakoulun opetussuunnitelma*. Helsinki: Otava.
- Salo, A. 1946. *Ensimmäisen ja toisen luokan opetussuunnitelma* (3.painos). Helsinki: Otava
- Sarala, U. 1988. *Kohti oppivaa organisaatiota*. Aikuiskoulutus organisaatiossa. Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Sarjala, J. 1992. *Suomen koulujärjestelmä ja koulutuspolitiikka*. Teoksessa *Valtio, koulutuksen vapaus ja reformipedagogiikka*. Toimittanut Jouko Kari. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos, 7–11.
- Schellenberg, J. 1988. *Sosiaalipsykologian klassikoita*. Helsinki: Painokaari.
- Siljander, P. (toim). 1997 *Kasvatus ja sosialisaatio*. Helsinki: Gaudeamus.
- Silvennoinen, H. 1993. *Työllisyyslisäluokat lamasta lamaan: 15 vuotta lisäopetusta peruskoulun 10.luokalla*. Jyväskylä: Aikakauskirja *Kasvatus* 4/93, 364–376.
- Silvennoinen, H. 1994. *Pitenevä peruskoulutus ja nuorten työmarkkinat*. Jyväskylä: Aikakauskirja *Kasvatus* 1/94, 96–100.
- Silverman, D. 1985. *Qualitative Methodology and Sociology: Describing The Social World*. Aldershot: Gower.

- Silverman, David. 1993. *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. London: Sage.
- Silverman, D. 1997. *Discourses of Counselling. HIV Counselling as Social Interaction*. London: Sage.
- Silverman, D., 1998. *Harvey Sacks. Social Science and Conversation analysis*. New York: Oxford University Press.
- Sintonen, T. 1999. *Etninen identiteetti ja narratiivisuus. Kanadan suomalaiset miehet elämänsä kertojina*. Jyväskylä: SoPhi.
- Skiera, E. 1991. *Reformipedagogiikka ja koulu Euroopassa – kehitystä, tarkastelua ja näköaloja*. Teoksessa *Reformipedagogiikka tämän päivän Euroopassa*. Toimittaneet Jouko Kari ja Paavo Malinen. *Katsauksia 25*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 7–19.
- Skiera, E. 1992. *Eurooppalaisen uudistuspedagogiikan peruslähtökohtia*. Teoksessa *Valtio, koulutuksen vapaus ja uudistuspedagogiikka*. Toimittanut Jouko Kari. 1992. *Opetuksen perusteita ja käytänteitä 1*. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Starr, J.A & Mac Millan, I.C. 1991 *Entrepreneurship, Resource Cooptation, and Social Contracting*. Starr, J.A & Mac Millan, I.C. 1991 *Entrepreneurship, Resource Cooptation, and Social Contracting*. Teoksessa Ezioni, A. & Lawrence, P. R. (toim.) 1991. *Socio- Economics. Toward a New Synthesis*. NewYork: M.E. Sharpe, 181.
- Steiner, R. 1981. *Henkisen tiedon tie*. Suomentaneet Katri Vilma ja Reijo Wilenius. Helsinki: Otava.
- Steiner, R. 1984. *Johdatus henkiseen tiedostamiseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Stubbs, M. 1983. *Discourse Analysis. The Sociolinguistic Analysis of Natural Language*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Stähle Pirjo (toim.) 1993. *Pedagogisia vaihtoehtoja*. Helsinki: Painatuskeskus.
- Suojanen, U. 1993. *Käsityökasvatuksen perusteet*. Porvoo: WSOY.
- Suojanen, U. 1997. *Yrittäjyys, yrittävyys ja kasvatuksen uudet haasteet*. Teoksessa: *Yrittäjyyskasvatus peruskoulussa – sytykkeitä uudistuvaan kouluun*. Taloudellinen tiedotuskeskus. Helsinki: Vientipaino.
- Suojanen, U. 2000. *Toimintatutkimus*.
<http://www.metodix.com/showres.dll/fi/metodit/methods/metodiartikkelit/toimintatutkimus/> Luettu mm. 28.1.2002
- Suominen Tapani & Korsström Tuva 1983. *Kohti uutta koulua*. Porvoo: WSOY.
- Suoninen, E. 1999a. *Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen*. Teoksessa Arja Jokinen, Kirsi Juhila ja Eero Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 17–36.
- Suoninen, E. 1999b. *Vuorovaikutuksen mikromaiseman analysoiminen*. Teoksessa Arja Jokinen, Kirsi Juhila ja Eero Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 101–125.
- Takala, T. 1993. *Kasvatussosiologia*. Porvoo: WSOY.
- Tenkku, J. 1981. *Vanhan ja Keskiajan moraalifilosofia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Tervonen, I. *Elämänkaari ja ihmiskuva*. *Katsaus* (6) 1982, 26–28.
- Toiskallio, J. 1984. *Pedagogiikka 1. Johdatusta kasvatustieteelliseen ajatteluun*. Porvoo: WSOY.

- Toiskallio, J. 1985. (toim.) *Pedagogiikka 2. Kasvatus, opetus ja tiede*. Porvoo: WSOY.
- Turtiainen, M. & Suolanen, P. 1997. *Nuori yrittäjä*. Porvoo: WSOY.
- Turunen, K.E. 1982. Kasvatuksen ihmiskäsitys. *Katsaus* (6) 1982, 16–21.
- Wagele, E. 1997. Yhdeksän erilaista oppijaa. *Enneagrammi kasvattajan ja opettajan oppaana*. Jyväskylä: Atena.
- Wahlström, J. 1992. Merkitysten muodostuminen ja muuttuminen perheterapeutisessa keskustelussa: Diskurssianalyttinen tutkimus. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*. No: 94.
- Wahrig, G. 1997. *Deutsches Wörterbuch*. Gütersloh: Bertersmann lexicon Verlag.
- Vahtola, J. 1987. Keskiäika. Teoksessa *Suomen historian pikkujättiläinen*. Porvoo: WSOY, 40–125.
- Valdés, M. J. 1993. Habermas, Jürgen. Teoksessa Irena R. Makaryk (toim.) *Encyclopedia of Contemporary Literary Theory, Scholars, Terms*. Toronto: University of Toronto Press, 352–353.
- Valtonen, L & Valtonen, O. 1999. Hyvä ja paha sisu. Etsi kasvusuuntasi enneagrammin avulla. Helsinki: Kirjapaja.
- Valtonen, P. 1987 (toim. & suom.). *Kulttuuri ja talous*. Helsinki: Suomen antropologinen seura.
- Vasta, R. *An Introduction to Research Methods Studying children*. San Francisco: W.H. Freeman and Company.
- Vaughn, K.I. 1980. *John Locke – Economist and Social Scientist*. Ghicago: The University of Ghicago Press.
- Webster's Comprehensive Dictionary of the English Language*. 1999, Naples: Trident Press.
- Vehkakoski, T. 2001. Taloudellinen lama ja vammaisille lapsille tarkoitettut palvelut ammattihmisten selonteoissa. *Jyväskylä: Aikakauskirja Kasvatus* 3/2001, 229–246.
- Welsch, H. 1993. Entrepreneurship education and training infrastructure: External interventions in the classroom. Teoksessa *Internationalizing Entrepreneurship Education and Trainig*. Proceedings of the IntEnt93 Conference Vienna 1993, 93–110.
- Vesala, K.M. 1996. Yrittäjäyys ja individualismi – relationistinen linjaus. Helsingin yliopisto: Sosiaalipsykologian laitoksen tutkimuksia 2/1996.
- Vesper, K.H. 1993. *Entrepreneurship Education*. Entrepreneurial Studies Center. The Anderson School Los Angeles: University of California.
- Wetherell, M. & Potter, J. 1988. Positioning and Interpretative Repertoires. *Conversation on Analysis and Post-Strukturalism in Dialogue*. *Discourse and Society*. 9 (3), 128–164.
- Wetherell, M. & Potter, J. 1992. *Mapping the Language of Racism. Discourse and the Legitimation of Exploitation*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Wexler, F. 1987. *Social Analysis of Education after New Sociology*. London: Routledge & Kegan Paul
- Wilenius, R. 1984. Rudolf Steiner ja henkinen tiedostaminen. Esipuhe teoksessa *Rudolf Steiner: Johdatus henkiseen tiedostamiseen* Jyväskylä: Gummerus, 7–14.

- Wilenius, R. 1992. Vapaus ja tasa-arvo kasvatuksessa. Teoksessa Jouko Kari (toim.) Valtio, koulutuksen vapaus ja reformipedagogiikka. Eurooppalaisen koulutuksen vapauden foorumin IV kollokvio Helsingissä toukokuussa 1991. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 1. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos, 12–16.
- Wilken, Paul 1979. Entrepreneurship – A Comparative and Historical Study. Norwood: Ablex Publishing. New Jersey.
- Williams, J. C. 1982. Human Behaviour in Organizations (2. painos). Cincinnati: South-Western Publishing Co. Ohio.
- Winkel R. (toim.) 1993. Reformpädagogik konkret. Hamburg: Bergmann + Helbig Verlag GmbH.
- Virtanen L. & Ronkonen L. 1984. Maailman koulut. Helsinki: Kyriiri.
- Vuori, J. 1997. Kohti julkisyrittäjiä ja julkisyrityksiä. Teoksessa Organisaatio ja yrittäjyys, Toimittanut Iris Aaltio-Marjosola. Porvoo: WSOY, 205–231.
- Vuorinen R. & Välijärvi, J. 1994. Itsenäisiin valintoihin ohjaaminen: Nuortenavoimet koulutusmahdollisuudet ja opettajan roolin muuttuminen. Helsinki: Painatuskeskus.
- Vygotski, S. L 1982. Ajattelu ja kieli. Porvoo: WSOY.
- Ylä-Liedenpohja, J. 1994. Taloustiede tänään (2. painos). Helsinki: Lillett.
- Yendell, M. 2001. Establishing a Cross-faculty Entrepreneurship Program for Undergraduates. Teoksessa Entrepreneurship Education – A global view. Toimittaneet Robert H. Brockhaus, Gerald E. Hills, Heinz Klanndt ja Harold P. Welch. Aldershot: Ashgate, 301–317.
- Yrittäjyys. Pohjoismaiden kouluoloista 2000. Pohjoismaiden ministerineuvosto. Yrittäväksi koulussa – Kasvatus yrittäjyyteen. 1993. Helsinki: Opetushallitus.
- Zetterberg, S. & Pulma, P. 1987. Autonominen suuruhtinaskunta. Teoksessa Suomen historian pikkujättiläinen. WSOY: Porvoo, 359–371.

LIITTEET

LIITE 1 Martan kertomaa

Toinen opettaja (O) kirjoitti aineistoksi itse valitsemastaan aiheesta ajatuksiaan yrittäjyyskasvatukseen liittyen. (T=tulkinta)

Mitä hyötyä olen kokenut saavani yrittäjyyskasvatusluonteisesta opetuksesta?

O: Yrittäjyyskasvatuksessa on selkeä perusta lapsen kasvulle; *aktiivinen, luova, oma-aloitteinen, vastuuntuntoinen, itseohjautuva, toisia ymmärtävä ja kunnioittava ihminen*. (T: Ihmiskäsitys) Tälle pohjalle on mahdollista ja jopa helppo luoda pedagogiikka. Perustavoitteita ei tarvitse joka päivä muuttaa, on selkeä päämäärä, joka käy läpi koko työn, se tukee koko opetussuunnitelmaa. ”Vinkkien ja tekniikoiden” sijasta on mahdollista siirtyä *lapsen kokonaisvaltaiseen kehittämiseen*.

T: Kokonaisvaltaisuus oppimis- ja ihmiskäsityksessä.

O: *Yrittäjyyskasvatuksen metodit hoitavat lapsen syvempiä kerroksia, tunne-elämää, maailmankuvaa ja sosiaalistumista*. Opettajan ei tarvitse kiinnittää huomiota kovin suuresti tietoihin ja taitoihin. Kun lapsen syvemmät kerrokset hoidetaan, tiedot ja taidot tulevat omaksutuiksi. Tulee HALU oppia, ei ole oppimisen esteitä, jotka kuluttavat voimavaroja. *Koulun malli muuttuu aidosti avoimeksi*. Rankaisun sijalla on avoin keskustelu ja pelot vähenevät ja lopulta poistuvat. Opetan nyt koulussa, jossa on normaali rankaisukäytäntö. Lukukauden aikana ilmapiiri on muuttunut, kun ilmoitin, etten jätä ”jälkkäriin” enkä poista tunnilla luokasta. Syyllistäminen ja sitä seuraava viha *vievät hoitamattomina lapsen voimavaroja ja näin estävät tietojen ja taitojen omaksumista koulussa*. Koulu saattaa pakottaa lasta epäsuoraan vastarintaan, tehtävien laiminlyömiseen tms. Vihantunteita ja suutumusta olemme yrittäneet kanavoida suullisesti. Hyväksymme sen, että suutumisenkin kuuluu ihmisenä olemiseen.

T: Oppimis- ja kasvuenergian positiivinen hyödyntäminen. Opettajan vallankäyttö suuntaa hyväksytyä toimintaa. Rankaisumenetelmien poistaminen.

O: Olen *”hyvissä väleissä”* lasten kanssa, ja niinpä he noudattavat asettamiani rajoja mielellään. (Opettajan luoma järjestyssäännöstö). Järjestin pieniä juhlia, toin kurseilta ja matkoilta tuliaisia, kaikille yhtä hyvän. (Juhlat, vaihtelevuus, tasapuolisuus). *Nauru ja ilo* kuuluu yrittäjyyskasvatuskouluun, samoin varaukseton toisen hyväksyminen sellaisena kuin hän on. Yrittäjyyskasvatuksen *hyväksyvä ilmapiiri antaa voimaa ja uudistumista* myös opettajalle. Samoin se *rauhallisuus ja kiireettömyys*, joka tunteja hallitsee, kun *lapset ovat oppineet toimimaan itseohjautuvasti* ja saa nähdä, miten oppimistuloksia syntyy. Luokan ilmapiiri oli *ahkeruuden* sävyttämä. Koettiin onnistumista ja se hoiti sekä opettajan että oppilaiden tunne-elämää.

T: Opettaja kuvaili käymissämme keskusteluissa runsaasti auktoriteetin käsitettä opetustyönsä yhteydessä. Hän ei näe sitä merkityksellisenä ja katsookin, että todellinen auktoriteetti yrittäjäyyskasvatuksessa syntyy luottamuksellista väleitä oppijan kanssa. Luottamus vastaavasti syntyy siinä keskustelussa, jonka opettaja viestittää oppilaalle ollessaan aidosti kiinnostunut hänestä erityisenä oppijana ja omana itsenään.

O: Alussa suunnittelutyötä oli runsaasti, vähitellen opettajana opin suunnittelua. Oppimateriaalia tarvitsin enemmän kuin perinteisessä opetuksessa. Ajattelen, että on tullut aika *demokratian* toimia myös siten, että lahjakkaat ja nopeat saavat työskennellä tasoaan vastaavasti. Tätä ei vielä kukaan *kovin yleisesti hyväksytä*. Erilaisille oppijille sopii yrittäjäyyskasvatuksen luonteinen opiskelu, siinä *voi itse valita opiskelutapaa*. siinä on mahdollisuus opiskella yksin tai ryhmässä; näitäkin valintoja hellävaraisesti ohjailin. *Kokeita en luokallani järjestänyt*, joskus kylläkin testejä, jotka olivat minulle tiedoksi oppilaiden kehittymisestä. Ne kirjasin muistiin työsuunnittelussa huomioon otettavaksi. Erityisopettaja pyynnöstäni testasi oppilaiden kehityksen lukukausien lopussa ja totesi joka kerta edistymisen erinomaiseksi. Samoin vanhemmat totesivat, että opetus on ollut hyvää, samoin lasten kohtelu.

T: Opettaja viittaa tietämättömyyden aiheuttamaan uskottavuuspulaan suhteessa ”joihinkin kyläläisiin” – joidenkin johtokunnan jäsenten suhtautuminen opettajaan oli väheksyvä, jopa vihamielinen. Hän on joutunut todistamaan menettelyjensä oikeutuksen ulkopuolisilla asiantuntijoilla. Ks. yrittäjyyden ollessa muutoksia luotaava emansipatorinen voima, sen kokema vastustus on suhteessa aiemmin vaikuttaneeseen tasapainon vakauteen.

O: Imagon luomiseen en yrittäjäyyskasvatuksessa pyrkinyt, vaan sisäiseen kasvuun. Jos olisin pyrkinyt sellaiseen imagon rakentamiseen, jota nyt tajuan muutamien kyläläisen halunneen, olisin joutunut tekemään opettajan työtäni tavalla, jota elämää paljon katselleena pidän paljon yrittäjäyyskasvatusta huonompana. Ja olisin jäänyt ilman sitä tyydytystä ja iloa, mitä nyt olen, mitä nyt olen saanut kokea eläessäni ihmisenä ihmisten joukossa ilman täydellisyyden naamiota.

T: Opettaja suuntaa erityislaatuisuutensa erityislaatuisten oppijien keskuuteen. Aitous.

LIITE 2 Kysely vanhemmille

HAUKIVUOREN KUNTA
Yrittäjyyskasvatus
Oppilaiden vanhemmat / huoltajat

Aineistokoodi

Kysymykset koskevat yläasteella toteutettavaa yrittäjyyskasvatusta. Jos vastaustila ei riitä, voitte jatkaa toiselle, tähän paperiin kiinnitetylle paperille.

1.A) Mitä yläasteella toteutettava yrittäjyyskasvatus mielestänne on?

B) Millaisia oppimistapoja ja -menetelmiä siihen mielestänne liittyy?

2. A) Näettekö yläasteella toteutettavalla yrittäjyyskasvatuksella olevan hyötyä?

2.B) Miksi? Perustelkaa näkökantanne.

3. Sana on vapaa yrittäjyyskasvatukseen liittyen.

(Esim. Mikä on hyvää, mikä voisi olla toisin, millaisia seurauksia sillä on ollut jne).

Kiitos vastauksestanne.

Huom. Vastaustilaa pienennetty liitteksi liitettäessä.

LIITE 3 Oppilaiden aineiden aiheet

HAUKIVUOREN KUNTA
Toteutunut yrittäjyyskasvatus

_____ Aineistokoodi

Oppilas; yläaste

Tyttö

Luokka-aste _____ (7, 8 tai 9)

Poika

Olen valinnut yrittäjyyskasvatuksen valinnaisena oppiaineena Kyllä

Ei

Valitse seuraavista otsikoista aihe ja kirjoita siitä haluamasi pituinen juttu. Kirjoitettuaasi tarinasi nido tämä paperi vastauspaperisi päälle ja anna ne opettajallesi. Älä kirjoita nimeäsi kumpaankaan paperiin, sillä tutkimusaineisto halutaan käsitellä nimettömänä.

Kirjoitelmien otsikot:

1. Minä, yrittäjyyskasvatus ja meidän koulu
2. Onneksi Haukivuorella on yrittäjyyskasvatuskoulu
3. Hei haloo! Mihin yrittäjyyskasvatusta tarvitaan?
4. Isona minusta tulee yrittäjä!
5. Oma nimeämäsi kirjoitelma yrittäjyyskasvatukseen liittyen.

Kiitos avustasi!

LIITE 4 Kysely poliittisille päätöksen tekijöille

HAUKIVUOREN KUNTA

Aineistokoodi

Yrittäjyyskasvatus
Sivistyslautakunnan jäsenMinulla on lapsi / lapsia Haukivuoren kunnan kouluissa Kyllä
Ei

Koulujen nimet

1. A) Mitä yrittäjyyskasvatus mielestänne on?

B) Miten se mielestänne muuttaa totuttua koulunkäyntiä?

2. Millaisia vaikutuksia näette yrittäjyyskasvatuksella olevan?

3. Yrittäjyyskasvatusta koskeva henkilökohtainen näkemykseni on:

4. Olen vierailut koululla sen työaikana ja tutustunut yrittäjyyskasvatukseen käytännössä

Kyllä _____
Ei Koulun nimi

Olen saanut yrittäjyyskasvatuksesta tietoa muuta kautta

Kyllä _____ Mistä?Ei
Huom. Vastaustilaa pienennetty liitteksi liitettäessä.

LIITE 5 Työpajat

OPETUSKOKEILUN KUVAUS/Yrittäjyyskasvatuksen oppimateriaali

© Koulutus ja konsultointi Liisa Remes

Tutkittavan koulun yrittäjyyskasvatus toteutettiin siten, että lukujärjestykseen varattiin viikottainen oppitunti sitä varten. Tämä oppitunti kompensoitui työpajapäivinä, joita oli 1–3 kuukaudessa.

Työpajat noudattivat kuukausittaista teema-suunnitelmaa. Teemat suunniteltiin yhdessä opetushenkilökunnan ja lasten kanssa. Osa teemoista lähti vanhempien ideoista. Oppilaat saivat ehdottaa teemojen sisällöiksi haluamiaan asioita. Ennen työpajojen toteuttamista oppilaat saivat olla apuna hankkimassa tarvitsemiaan materiaaleja ja esittää toivomuksiaan eri pajojen sisällöiksi.

Pajoja työpajapäivinä oli useita ja vanhemmat tulivat mieluusti ohjaamaan niitä. Oppilaat valitsivat pajat, joissa kävivät työskentelemässä, samoin käymiensä pajojen lukumäärän, kulkemisjärjestyksen ja työryhmänsä ihmiset. Lisäksi työpajojen sisällä tehtävät tuotokset olivat lasten suunniteltavissa sekä käytettäviltä materiaaleiltaan että tuotoksen ulkoiselta asultaan. Oppilaat päättivät lopuksi tuotteen jatkokäytöstä. Ohjaajat auttoivat tuotoksen suunnittelussa, tuottamisessa ja arvioimisessa kunkin oppijan pyyntöjen mukaisesti. Seuraavaan taulukkoon on kerätty yrittäjyyskasvatuksen mukaisen oppimisprosessin rakentuminen työpajatyöskentelyssä.

TAULUKKO 1 Yritteliään oppimisprosessin rakentuminen työpajatyöskentelyssä

YRITTÄJYYSKASVATUS	TYÖPAJATYÖSKENTELEN OSA-ALUEET	OPPILAAN VASTUUPAJANA
Luovuus, vapaus	Teeman valinta	Ideointi
Sitoutuminen, oma-aloitteisuus	Työpajan sisältö ja tehtävä	Suunnittelu
Vastuuntunto, ainutkertaisuus	Materiaalit, toiset ihmiset	Päätäminen
Itseohjautuvuus, riskinotto	Työskentelytapa	Valinnat
Yritteliäs oppimisprosessi	Tuote, liikeidea, yritteliäs oppimistoiminta	Suunnittelu, toteutus, arviointi ja tuotteen käytöstä päättäminen



KUVIO 1 Koulun toimijatahot luovat yrittäjyyskasvatuksensa

TEEMAT

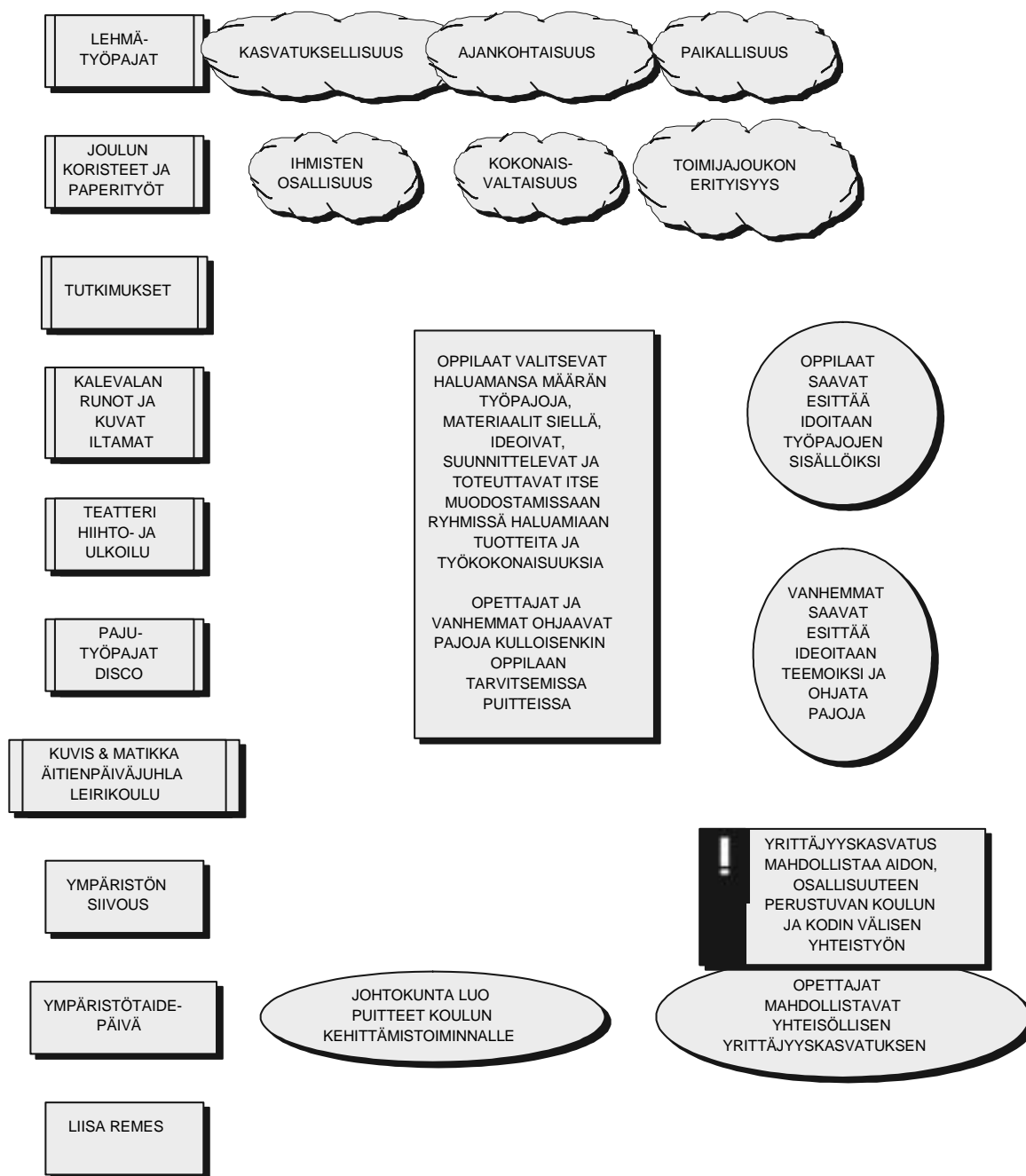
Koulussa toteuttava yrittäjyyskasvatus päätettiin teemoittaa. Tällä tavoiteltiin kokonaisvaltaisuuden ajatuksen seuraamista pedagogisissa järjestelyissä. Teemat seurasivat koulun muuta työjärjestystä siten, että palvelivat koulun työsuunnitelmaa aihealueittain. Niitä ei kuitenkaan haluttu sopia liian aikaisin etukäteen, vaan niiden aihealueet päätettiin kuukausisuunnitelmien yhteydessä. Tällä järjestelyllä pyrittiin joustavuuteen ja siihen, että ne nousisivat aktuaalisista tarpeista. Opetuskokeilun eräänä keskeisenä tavoitteena oli, että koulun muut toimijatahot voisivat vaikuttaa yrittäjyyskasvatuksen muotoutumiseen, toisin sanoen yrittäjyyskasvatuksen yhteisöllisyyden laaja-alainen toteutuminen.

Yrittäjyyskasvatuksen piti palvella silloista toimijajoukkoa sen erityisyyden asettamilla ehdoilla. Teemojen haluttiin olevan heitä ja heidän ympäristö-

ään lähellä. Toteutuvan yrittäjyyskasvatuksen oli tarkoitus muotoutua spontaanisti kyseisen toimijajoukon tarpeista, haluista ja intresseistä käsin. Yrittäjyyskasvatuksen sidonnaisuus toimijajoukkoonsa ja heidän toimintaympäristöönsä vaatii niiden huomioon ottamista ja hyödyntämistä monipuolisella tavalla. Näiden aktivoituessa yrittäjyyskasvatukseen osallisena olevien ihmisten yrittäjäkulttuuri saa pohjansa jo olemassa olevasta kulttuurista ja uusintaa sitä yrittäjämäisesti.

Yrittäjyyden eräs elementti on sen kontekstisidonnaisuus. Yrittäjyys muotoutuu kulloisenkin ihmisryhmän jo olemassa olevista ja heille luoduista tarpeista käsin. Teemat palvelevat tällä tavoin yrittäjyyskasvatuksen liike- ja palveluideoiden luomisen oppimista ja sitä kautta yrittäjyyden yksilöllistä, yhteisöllistä ja materiaaleja koskevaa olemusta. Halusimme, että koulun yrittäjyyskasvatus tukee kylän kulttuurisia ja toiminnallisia tarpeita juhlien ja tapahtumien järjestämisen muodossa. Kouluvuotta värittävät kansalliset juhlapäivät järjestettiin yrittäjyyskasvatusta tukevin oppimistilaisuuksina. Näiden lisäksi teemoilla haluttiin tukea oppilaiden muuta opiskelua ja integroida eri oppiaineiden sisältöjä. Yrittäjyyskasvatuksen avulla oppilaat saivat soveltaa jo oppimiaan asioita luovalla tavalla.

Yrittäjyyskasvatus syntyy yhdessä suunnitellen ja toimien. Koulun teemoista osa oli opettajien päättämiä, osassa teemoista oppilaat olivat ideoimassa niitä ja osa heidän itse päättämiään ja osa vanhempien toivomuksista toimintasuunnitelmaan mukaan otettuja. Ensimmäinen teema oli opetushenkilökunnan yhdessä päättämä aihealue. Sillä haluttiin aktivoita koulun toimintaympäristö mukaan yrittäjyyskasvatukseen. Oppilaat oppivat pian, että yhteisillä suunnittelutuokioilla sai vaikuttaa muodostuvaan yrittäjyyskasvatukseen. Seuraavat kaksi teemaa lähtivätkin oppilaiden ideoista. Kalevalan runot ja kuvat – työpaja sai alkunsa kirjastonhoitajan vierailusta koululle. Sovimme tuolloin yhdessä oppilaiden kanssa, että tuottaisimme kirjastoon näyttelyn aiheeseen liittyen. Kylän juhla- ja virkistystapahtumat syntyivät työpajoissa oppilaiden ja heidän vanhempiensa pyynnöstä. Kuvaamataito & matematiikka -työpajat, teatteri-työpaja ja ympäristötaide-työpajat syntyivät työsuunnitelman mukaisesti ja niillä haluttiin sallia oppilaille luova mahdollisuus soveltaa jo oppimiaan asioita työpajatyöskentelyssä. Kaikilla näillä teemoilla oli voimakas ympäristön yrittäjämäisen toiminnan hyödyntämisen tavoite.



KUVIO 2 Kokeiluvuoden työpajojen teemat

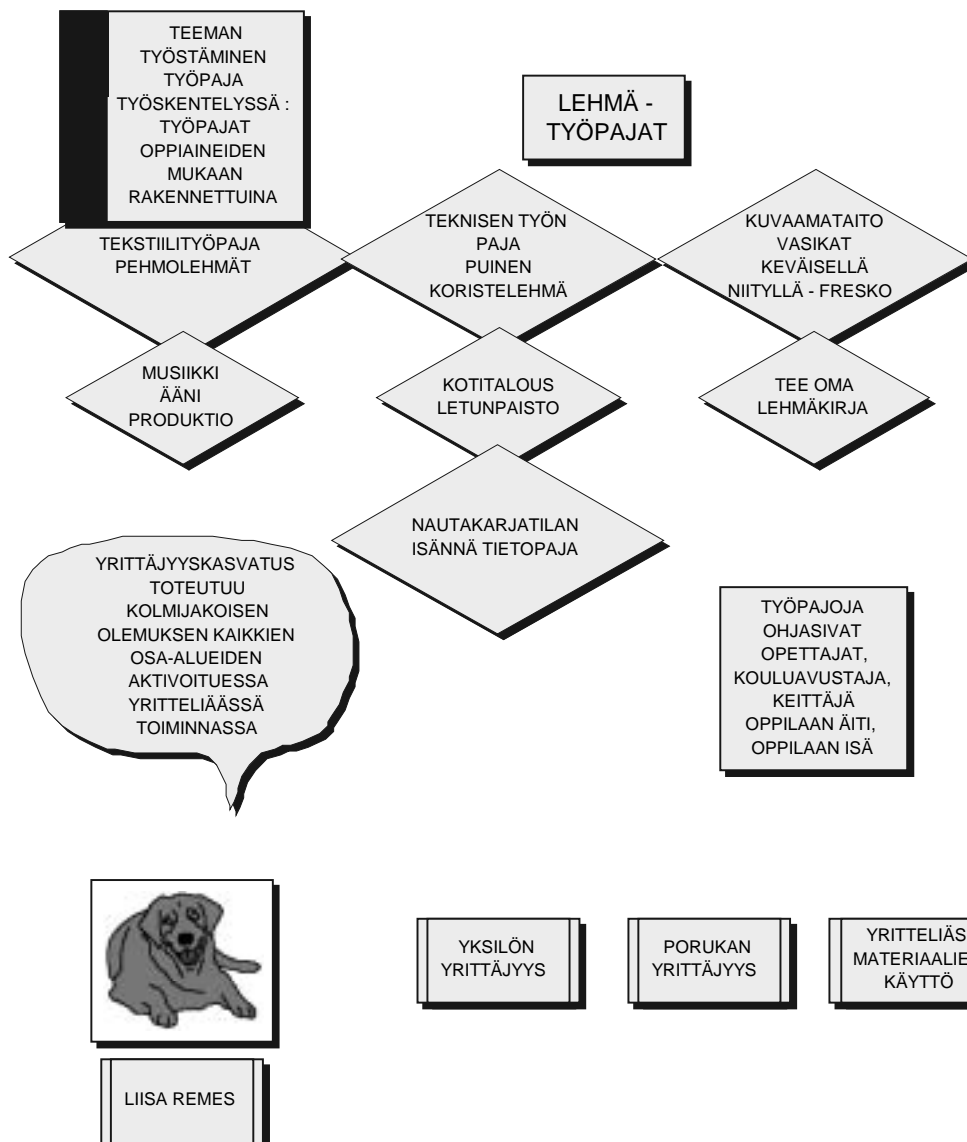
TYÖPAJAT

Lehmä-työpajat

Sovimme opetushenkilöstön kanssa yhdessä teeman ensimmäiseen työpajapäiväämme. Valitsemalla lehmän otsikoksi toiminnalle halusimme hakea pohjaa yrittäjyyskasvatukselle lasten tuntemasta ympäristöstä ja osoittaa vanhemmille, että koulun toteuttama yrittäjyyskasvatus sitoutuu kaikille yhteiseen kulttuuriperintöön. Yrittäjyyskasvatuksen mukaisen toimintatavan omaksumiseksi oppilaille annettiin tehtäväksi valita eri työpajoja haluamassaan järjestyksessä sellainen määrä, jonka he ehtivät tehdä kolmen tunnin aikana. Aluksi pyrittiin siihen, että oppilaiden yksilöllinen yrittäjyys aktivoituisi. Heillä olisi vapaus valita, suunnitella ja tuottaa luovasti eri tuotteita. Työpajojen sisällön piti liittyä oppilaiden elämään yrittäjyyskasvatuksen yhteisöllisen ja materiaalisen luonteen toteutumiseksi.

Eläimet innostavat lapsia ja ohjaajien on helpompi orientoitua tehtäväänsä aiheen ollessa lapsille entuudestaan tuttu. Koska kyseessä oli ensimmäinen työpajapäivä, halusin helpottaa ohjaajien tehtävän omaksumista järjestämällä työpajat oppiaineittain. Yrittäjyyskasvatuksen ohjaus ei saa tukahduttaa oppilaan luovuuden, vapauden ja riskinoton kokemuksia. Lasta ohjataan, mikäli hän on haluton tai kyvytön ryhtymään yritteliääseen oppimisprosessiin. Häntä ohjataan työskentelyn aikana omasta pyynnöstään. Sen vuoksi työpajojen sisältöjen tulee olla sellaisia, että oppilaalla on aikaisempaa tietoa ja taitoa edetä työskentelyssään suhteellisen itsenäisellä tavalla.

Oppilaita ohjattiin valitsemaan haluamansa määrän pajoja päättämässään järjestyksessä. Työpajojen sisällöstä kerrottaessa pajat nimettiin oppiaineiden mukaan. Oppilaat tiesivät, missä paja sijaitsi, mikä oli sen tehtävä ja kuka pajaa ohjasi. Yhteisen instruktioyhteydessä oppilaille korostettiin työpajan työskentelytavoissa oma-aloitteisuuden tärkeyttä. Syntyvä tuote sai kernaasti olla erilainen kuin muilla. Missään pajassa ei ollut opettajan tekemää mallia. Tällä pyrittiin pois plagioinnista ja syntyvien tuotteiden opettajien ja ohjaajien suorituksesta luokitteluarvioinnista.



KUVIO 3 Lehmä-työpaja

Seuraavasta taulukosta ilmenevät työpajat, oppilaille annetut tehtävät ja ohjaajat:

TYÖPAJANIMIKE	SISÄLTÖ/TEHTÄVÄ	OHJAAJA
Tekstiilityö	Suunnittele ja ompele pehmolehmä, kankaan värjäys	Opettaja
Tekninen työ	Suunnittele ja tuota puinen koristelemä	Oppilaan äiti
Kuvaamataito	Maalaa omat lehmäsi kesäiseen niittymaisemaan (fresko)	Kouluavustaja
Musiikki	Tuota oma ääniproduktio; sävellä, soita, nauhoita	Opettaja
Kotitalous	Maito ja liha ovat ihmisen ravintoa -tietopaja, letunpaisto	Keittäjä
Nautakarjatilän isännän työpaja	Tietoa naudoista ja niiden kasvatuksesta, veikkaus	Oppilaan isä
Äidinkieli & kuvaamataito	Tee lehmäkirja	Itsenäinen työskentely
Lehmätyöpajat		

Oppilaat muodostivat spontaanisti pieniä työryhmiä ja päättivät itse mihin paikkaan ensiksi menisivät. Työpajoissa oli työskentelyyn tarvittavat materiaalit esillä. Ohjaaja kertoi, mistä oppilaat voisivat aloittaa työskentelynsä. Vaikka oppilaat kulkivat ryhmissä, he valmistivat itse kuin omat tuotteensa pajoissa. Oppilaat päättivät itse, milloin heidän tuotteensa oli heidän mielestään valmis ja siirtyivät sitten valitsemaansa toiseen työpajaan. Oppilaiden tuotoksista tehtiin koululle näyttely. Myöhemmin oppilaat saivat tekemänsä tuotteet koteihinsa, lukuun ottamatta freskoa, joka jäi koululle ja muutamaa pehmolehmää, jotka eräs oppilaan äiti markkinoi yrityksille liikelahjoiksi.

Lehmä-työpajojen tuotteita ei asetettu myyntiin, koska haluttiin korostaa yrittäjyyskasvatuksen toiminnallisuutta ja oppilaan valinnan osuutta muodostuvissa oppimisprosesseissa. Yrittäjyyskasvatuksen keskittyessä ulkoiseen yrittäjyyteen, otetaan helposti myytäväksi valmiita tuotteita ja yrittäjyyteen olennaisesti kuuluva tuotteen luominen ja tuottaminen unohtuu tai jää oppimatta. Myyminen on vain osa yrittäjyyttä. Menestyvän tuotteen tai liikeidean synnyttämiseksi tarvitaan yrittäjyyden kaikkia elementtejä, luovuutta, vapautta, uskallusta ja riskinottoa, joiden oppimista voidaan kouluissa harjoitella ideoimalla, suunnittelemalla ja ryhtymällä epävarmoinhin oppimisprosesseihin.

Asettamalla kaikki syntyneet tuotteet näytteille, haluttiin osoittaa oppilaille, että heidän ainutkertaisia tuotteitaan arvostetaan. Niitä ei arvioitu ohjaajien toimesta muutoin kuin korostamalla itse kunkin tuotteen erityisyyttä. Tällä pyrittiin siihen, että lasten luomiskykyjä ei asetettaisi kyseenalaisiksi. Oppilaille sen sijaan annettiin mahdollisuus kertoa, kuinka he olivat päässeet lopputulokseen ja mitä he siinä arvostivat. Myös epäonnistumisista ja niiden korjaamisratkaisuista puhuttiin. Tätä arviointikeskustelua lapset kävivät ohjaajien ja toisten oppilaiden kanssa. Yrittäjyyskasvatuksen avulla syntyvien tuotteiden ja toi-

mintojen asettaminen arvioitavaksi port folio -tyyppisesti, ja antamalla oppilaiden itse arvioida oppimisprosessiaan, lisätään oppijan uskallusta ryhtyä uudelleen riskejä sisältäviin toimintoihin.

Joulun koriste- ja paperityöt -työpajat

Joulukuun työpajateema syntyi tarpeesta saada askarella joulun koristeita ja kortteja. Perinteisesti peruskoulun alemmilla luokilla oppilaille valmistetaan esimateriaalia askarteluja varten. Onko niin, että halutaan lasten askartelujen olevan aikuisen tekemien näköisiä vai pelätäänkö, että lapsi kokee epäonnistumisia? Yrittäjäyyskasvatusajattelun mukaisesti oppilaille ei haluttu antaa kaikille samanlaista opettajan valitsemaa mallia vaan valinta ja päätöksenteko jätettiin oppilaalle itselleen. Työpajoista kerrottaessa oppilaille korostettiin materiaalien vastuullista valintaa ja luovaa tuottamisprosessia. Oppilaille annettiin askartelulehtiä, joista he saivat etsiä ideoita koristeisiinsa ja heitä autettiin esimateriaalin valmistamisessa, muttei tehty näitä lasten puolesta. Alkuopetuksen oppilaat näyttivät kykenevän samoihin valinta- ja suunnitteluprosesseihin kuin vanhemmat oppilaat. Pienet olivat vain innostuneempia heille annetusta vastuusta kuin varttuneemmat koulukaverinsa.

TYÖPAJA	MATERIAALIVAIHTOEHDOT	OHJAAJA
Lahjapaperi-työpaja	Perunat, värit, valmiit muotit, muovitettu paperi	Oppilaan äiti
Joulukortti-työpaja	Kartongit, kiiltokuvat, värit, tussit, hileet, silkkipaperit ym.	Opettaja
Kuusen koristeet -työpaja	Erilaiset paperit ja pahvit, kiiltokuvat, metallipaperit, paperimassapallot, kävyt, lastut	Opettaja
Ikkunakoriste-työpaja	Silkkipaperit, kartongit, värit ym.	Kouluavustaja
Joulun paperityöt -työpajat		

Tutkimukset

Tammikuulla yrittäjäyyskasvatuksessa tehtiin kirjallisia tutkimuksia isompien oppilaiden kanssa ja kokeellisia alkuopetuksessa. Kuvaan ohjaamiani kirjallisia tutkimuksia, koska en ole ollut seuraamassa alkuopetusta näiltä osin.

Oppilaille kerrottiin, että kyseisen kuukauden teemana olisivat tutkimukset. Ensiksi päätettäisiin tutkimusaiheet ja sen jälkeen kertoisin, kuinka tutkimus tehdään ja mitä siitä tulee ilmetä. Oppilaat saivat hetken aikaa miettiä, mitkä aiheet heitä kiinnostaisivat niin paljon, että niistä kannattaisi kirjoittaa tutkimus. Oppilailta kysyttiin aiheita, jotka kirjattiin taululle eri luokkiin. Tutkittavia aihealueita oli eläimet, sarjakuvat, tietotekniikka ja pelit, historia ja maantieto. Näihin luokkiin kerättiin oppilaiden ilmoittamia innostavia tutkimusotsikoita. Lopuksi oppilaat valitsivat niistä omansa ja saivat tutkimuksen tekoon tarvittavan vihkon.

Oppilaille opetettiin tutkimuksen tekemistä, annettiin lähdevihjeitä ja lupa

käyttää koulun ja kunnan kirjastoa sekä internettiä ja eri opetusohjelmia tiedon hankkimisen apuna. Oppilaita ohjattiin heidän pyytäessä apua. Valmiit tutkimukset annettiin koteihin luettavaksi.

Oppilaiden saadessa vaikuttaa tutkittavan aihealueen valintaan he kokevat, että heitä ja heidän mielenkiinnon kohteitaan arvostetaan. Työnteko on helppoa aiheen ollessa lapselle omakohtainen ja mielenkiintoinen. Työpajatyöskentelyn tavoitteena oli, että tutkimuksenteon taidot opitaan tavalla, josta lapselle jää positiivinen mielikuva.

Iltamat

Eräs oppilaan äiti ehdotti, että koululla voitaisiin järjestää ohjelmalliset iltamat jonkun talvi-illan piristykseksi. Helmikuun varsinaiseksi teemaksi oli ehditty opetushenkilökunnan kanssa päättää Kalevala-teema, mutta ehdotuksen tullessa vanhemmilta, se otettiin toteutettavien yrittäjyyskasvatusteemojen joukkoon. Yrittäjyyskasvatuksen teemavalinnoilla voidaan painottaa sen eri tasoja. Tässä hankkeessa aktivoitui yrittäjyyskasvatuksen yhteisöllisyys sekä koulun sisäisessä toiminnassa että sen ympäristön osalta.

Yrittäjyyskasvatuksen yhteisöllisyys käsitetään yhtäältä koulun toiminnassa koulussa työskentelevien yhteisöllisyytenä ja toisaalta sen ympäristön ihmisten yhteisöllisyytenä. Yrittäjyyskasvatus voi olla väline avoimeen vuorovaikutukseen koulun ja kodin välillä. Vanhemmat ovat mielellään mukana luomassa yritteliäitä projekteja ja antavat arvokasta arviointia koulun toiminnasta. Heiltä saa myös arvokkaita vinkkejä kulloisenkin ympäristön ainutkertaisista materiaali-lähteistä ja muista erityispiirteistä, joita voidaan hyödyntää koulun toiminnassa. Tämä ympäristöorientoituminen kiinnittää oppilaat omaan toimintaympäristöönsä ja auttaa heitä näkemään oman asuinympäristönsä työllisyysmahdollisuuksina ja arvokkaana uusinnettavana kulttuuripohjana. Yrittäjyyskasvatuksen mahdollisuudet tällaisessa avoimessa toimintaympäristössä ovat monipuoliset.

Yritteliään oppimisprosessin Iltamat-hankkeesta tekee yhteisön tarve. Yrittäjän liike- ja tuoteideat nousevat ympäristössä esiintyvistä tai sille luoduista tarpeista. Yrittäjän on opittava näkemään ympäristön tarjoamat mahdollisuudet ja haasteet toiminnalleen. Kylän kulttuurielämän piristykseksi oppilaiden suunnittelemat ja tuottamat iltamat piiloviestittävät yrittäjyyskasvatuksen perusluonnetta-ympäristön tarpeisiin luovalla tavalla vastaamista. Tuottamisprosessissaan lapset toimivat yrittäjyyskasvatuksen yhteisöllistä tasoa aktivoivalla tavalla yhdessä itse muodostamissaan pienryhmissä suunnitellen, sopien, harjoitellen, tuottaen ja toimien. Opetushenkilökunta auttoi oppilaita heitä kohdanneiden ongelmien ratkaisussa.

TYÖPAJA	TEHTÄVÄT
Laulu esitykset	Laulujen valinta ja harjoittelu, esiintymisharjoitukset
Soitto esitykset	Soitettavien esitysten valinta ja harjoittelu, esiintymisharjoitukset
Näytelmä esitykset	Näytelmien valinta ja harjoittelu, esiintymisasujen hankkiminen, kulisien valmistaminen, esiintymisharjoitukset
Mainonta, luokan koristelu ja käsiohjelma	Tekstaus, kuvittaminen, koristelun valmistaminen ja esille laitto sekä siivous. Käsiohjelman tekeminen ja jaosta huolehtiminen
Tarjoilu	Kahvileipien hankkiminen, kahvin ja teen valmistus, kattaus ja tarjoilusta huolehtiminen, siivous.
Iltamat-työpajat	

Kalevala-teema

Oppilaiden kirjastokäynnin yhteydessä sovin kirjastonhoitajan kanssa, että koulumme oppilaat tuottaisivat Kalevala-aiheisen näyttelyn kirjastoon. Kirjastonhoitaja tuli tämän jälkeen käymään koululla, ja markkinoi ajatuksen oppilaille. Liitimme Kalevalan opiskelun yrittäjyyskasvatukseen alle antamalla oppilaille tehtäväksi näyttelyyn tarvittavien kuvien tekemisen. Oppilaiden tehtävänä oli tutustua Kalevala-epokseen ja valita sieltä kuvansa aihe oman kiinnostuksensa mukaan. Kuvaan tuli liittää siihen sopiva runo. Runon sai suurentaa ja kopioida joko kopio- tai tietokoneella.

Ennen työhön ryhtymistä oppilaille luettiin lasten Kalevalaa ja he tutustuivat Kallen-Gallelan taiteeseen tarinoiden yhteydessä. Oppilaat tekivät liikuntatunnilla lumeen pienryhmissä oman valinnan mukaan veistoksina sammon ja Kalevalan henkilöitä. Oppilaat lukivat Kalevalaa lukutunneilla itsekseen ja kotona valinnaisena läksynä. Varsinainen työpajapäivä pidettiin kaikkien tuntiessa jonkun verran aihetta ja halutun kuvattavan aiheen valjettua kullekin oppilaalle. Työpajana toimi luokka ja oppilaat saivat valita käyttämänsä värit, paperit ja tuottamistavan työhönsä. Kaikki työt kehystettiin pahvipohjille ja lähetettiin kirjastoon. Monet oppilaat kertoivat käyneensä itse tai vanhempiensa kanssa katsomassa näyttelyä.

Kalevala-teeman yhteydessä haluttiin painottaa oppilaan omaa tiedonhankintaa ja yksilöllistä yrittäjyyttä. Yhteisöllinen yrittäjyys tuli ympäristön tarpeen tyydyttämisestä näyttelyn muodossa ja materiaallinen yrittäjyys oppilaiden valitessa työnsä tuottamistavat ja materiaalit niihin rajoitetuista vaihtoehdoista.

Hiihto- ja ulkoilutapahtuma-työpajat

Yrittäjyyskasvatuksen teemojen taustalle on helppo määritellä oppiaineita, joiden avulla oppilas pystyy tuottamaan jonkun näkyvän tuotteen. Tällaisia ovat esimerkiksi kuvaamataito, äidinkieli ja käsityöt. Tämän opetuskokeilun eräs tavoite oli testata eri tyyppisiä oppiaineita yrittäjyyskasvatuksen toteuttamismenetelminä. Maaliskuun hangille päätettiin teemaksi liikuntakasvatusta tukeva koko kylän yhteinen hiihto- ja ulkoilupäivä. Päiväksi valittiin lauantai ja se toteutettiin varsinaisen koulutyöskentelyn ulkopuolella. Muutamia oppilaita olivat harrastuksiansa vuoksi poissa, mutta näistä kodeista oli vanhempia mukana joko auttamassa oppilaiden työpajoissa tai ottamassa osaa päivän ohjelmaan. Koululle tuli paljon sellaisia ihmisiä, joilla ei ole oppilaita koulussa. Näitä ympäristön hiihtolomaansa viettävät kesämökkiläiset, koulun entiset oppilaat ja koulua käyvien lasten kauempana asuvat sukulaiset kiittelivät koulun aktiivisuutta yhteisten tapahtumien järjestäjänä.

Yrittäjyyskasvatuksella voidaan tavoittaa kylän kulttuurielämän ja yhteisön tämän päivän kokoontumistarpeet. Oppilaiden saadessa järjestää erilaisia tempauksia he kokevat merkityksellisyyttä kyläyhteisön jäsenenä ja aktiivisina toiminnan muovaajina. Myös vanhemmat kokevat tyytyväisyyttä lastensa toiminnallisuudesta ja luovuudesta. Kylillä harrastusmahdollisuudet ovat usein rajalliset ja nykyisin lapsia on haja-asutusseudulla harvassa. Koulu voi tarjota yrittäjyyskasvatuksen menetelminä monentyyppisiä harrastus- ja toiminta- sekä kokoontumismahdollisuuksia kaikille kyläläisille. Lasten toteuttama yrittäjyyskasvatus voi olla kaikenikäisten ihmisten tarpeita palvelevia toimintamuotoja, joissa aikuisten osuus on auttava.

Yrittäjyyskasvatus vaatii oppijan vastuullisuuden tunteen olemassaolon johtaakseen yritteliääseen toimintatapaan. Siksi vastuu työpajojen toiminnasta on oppilaille. Vanhemmat ja koulun opetushenkilöstö loivat mahdollisuudet lasten yritteliäälle toiminnalla ja tukivat ongelmatilanteissa oppilaiden omaa ongelmanratkaisuyritystä esittäen erilaisia vaihtoehtoja. Oppilaat olivat tapahtumassa kokoonkutsujina ja järjestäjinä. Päivän ohjelmaan kuului yleisölle järjestettyjä vapaamuotoisia liikunta-aktiiviteetteja, kilpailuja, myyjäiset ja musiikkikahvila sekä puffetti. Vastuu toiminnasta järjestettiin oppilaiden oman valinnan mukaan työpaja-periaatteella seuraavan taulukon mukaisesti:

TYÖPAJA	TEHTÄVÄT
Hiihtokilpailu	Vapaaehtoisten kilpailijoiden hankkiminen, lähtölistan tekeminen, ajanotto, diplomien valmistus
Musiikkikahvila	Myytävien tuotteiden valmistus, tarjoilu, myynti ja siivous. Musiikista huolehtiminen.
Kirpputori	Myytävien tuotteiden hankkiminen kodeista, myynti ja siivous
Leipomustori	Myytävien tuotteiden hankkiminen kodeista, myynti ja siivous

JATKUU

JATKUU

Arpajaiset	Arpajaislipukkeiden valmistus, voittojen hankkiminen, arpojen myynti ja arvonta
Nuotiomakkarat	Nuotion ylläpito yhdessä aikuisen kanssa, makkaroiden paistaminen ja myynti
Hiihto- ja ulkoilutapahtuma -työpajat	

Disko

Oppilaat pyysivät saada järjestää diskon kahden koulupojan lähestyvän syntymäpäivän kunniaksi. Ehkä kyläläisille järjestetyt kaksi tapahtumaa olivat olleet vaikuttamassa syntyneeseen ideaan: huomattiin, että yhteisiä tapahtumia osataan järjestää, mutta nyt haluttiin tapahtuma yksinomaan ”meidän jengille”. Yrittäjäyyskasvatuksen idean mukaisesti spontaanisti syntyvät tarpeet otetaan mukaan toteutuvaan toimintasuunnitelmaan, vaikka ne sisältäisivätkin riskejä. Yrittäjäyyskasvatuksen ei tarvitse olla opettajien suunnittelemaa vaan sen yhteisöllisen tavoitteen saavuttamiseksi sen lähtökohdat voivat olla ympäristön erityisyydestä nousevia. Opettajilta tämä vaatii nopeaa mukautumista muuttuneeseen toimintaan mutta toisaalta yrittäjäyyskasvatuksen toiminnan luovat oppilaat itse, joten opettajan tehtäväksi jää varmistaa syntyneiden ideoiden toteutuminen. Edelleen vanhemmat olivat halukkaita tukemaan lasten yritteliästä projektia. He auttoivat tarjoiluun tarvittavien aineiden hankkimisessa ja valmistamisessa ja tulivat valvomaan diskoa yhdessä opettajan kanssa.

TYÖPAJA	VASTUUALUE JA TEHTÄVÄT
Tarjoilu	Keittiö, ostokset, leipominen, kattaus, siivous
Tilan järjestely	Valaistus, koristelu, mainonta, siivous
Musiikki	Musiikin ja äänentoistolaitteiden järjestäminen, äänen voimakkuudesta vastaaminen, ohjelman etenemisen jaksottaminen
Ohjelma	Leikkien ja kilpailujen suunnittelu ja järjestäminen
Siivous	Siivous (kaikki oppilaat)
Disko	

Paju-työpajat

Koulun ympäristöä voidaan hyödyntää yrittäjäyyskasvatuksen materiaalien tason painottamisessa käyttämällä hyväksi kulloisenkin ympäristön tarjoamia mahdollisuuksia raaka-aineiden valinnassa. Samalla oppilaat oppivat, että luonto tarjoaa materiaaleja yritteliäisiin projekteihin ja että ympäristöä tarkkailemalla voidaan kehittää sen hyödyntämistapoja.

Koulun ympäristössä kasvoi runsaasti pajua, koska koulu sijaitsee järven ja joen rantamaastossa. Oppilaille kerrottiin, että huhtikuun työpajapäivä muodostuisi erilaisista työpajoista, joissa kaikissa olisi materiaaleina paju ja lisäksi

muita luonnon tarjoamia materiaaleja. Koteihin tiedotettiin, että koululla tarvitaan pajua seuraavan yrittäjyyskasvatusteeman toteutukseen ja pyydettiin vanhempia toimittamaan perheiden keräämät pajut koululle. Vanhemmille kuvattiin, minkä tyyppisiä pajuja työpajoissa tarvittiin oikeanlaisen materiaalin saamiseksi.

Oppilaiden kanssa tehtiin hankikantopäivänä kävelyretki ympäristön niityille, järvelle ja metsiin, jonka eräänä tehtävänä oli etsiä sopivan tyyppisiä pajuja ja tuoda niitä koululle. Pajut jaoteltiin ja osa niistä esivalmisteltiin kuhunkin työpajaan siinä tarvittavan tyyppin mukaisesti. Työpajoja olivat ohjaamassa läänin taiteilija, käsityöläinen-opettaja, artesaani ja koulun opetushenkilöstö. Työpajoissa oppilaat saivat ohjausta syntyvän tuotteen valmistustapaan mutta saivat yrittäjyyskasvatusteorian mukaisesti tehdä tuotteensa luovalla tavalla. Työskentely pajoissa oli kommunikaatioltaan vapaata ja aikaisempien työpajojen tapaan oppilaat saivat valita ne työpajat, joissa halusivat työskennellä, työrytminsä ja muodostaa työryhmänsä haluamallaan tavalla. Päivä oli yleisölle avoin koulun toimintaan tutustumispäivä. Paju-päivän tuotteista kirjasto rakensi oppilaiden kädentaitoja esittelevän näyttelyn.

Alla olevaan taulukkoon on kerätty paju-työpajojen tuotteet ja siinä kuvataan niissä käytetty pajumateriaali.

TYÖPAJA	PAJU-TYYPPI
Ovi- tai pöytäkranssi, koristeena kuivakukat ja -hedelmät, satiininauhut, muoviset esineet	Notkea nuori vitsa
Pannunalunen ristiin punonnalla	Melko vahva, jäykähkö oksa tai ohut runko vitsa
Tilakoriste-kierteinen pajuspiraali kutomalla. Niidet paperinarua	Jäykkä runko-oksa määrämittäisenä (n. 25 cm)
Kudottu pöytäliina pajusta ja kaislasta	Nuori, jäykähkö oksa
Oma kuva varjofiguurina luonnollisessa koossa pajupalasilpulla peitettynä	Kaikentyyppiset pajut pieniksi parin senttimetrin mittaisiksi palasiksi leikattuna
Paju-työpajat	

Koska paju on varsin hyvä esimerkki ympäristön hyödyntämisestä yritteliäissä projekteissa, kuvaan mitä oppilaat tekivät keräämistään materiaaleista:

Kranssi valmistettiin kiertämällä 5–6 notkeaa pajuviitsaa kierteiseksi spiraaliksi, joka sidottiin rautalangalla ympyräksi. Kranssipohjaan kiinnitettiin kuivattuja kukkia ja hedelmiä, valmiita muovikoristeita ja satiininauhoja koristeiksi rautalangalla. Pannunalusen valmistamiseksi styrox-levyn palaseen kiinnitettiin valmiin tuotteen leveydeltä pajuja, joiden väliin pujoteltiin pajuja ristiin punonnalla pannunalusen korkeuden mukaisesti. Työ viimeisteltiin sitoen rautalangaa kiinnitykseksi ja leikattiin ylijäämä pajut sivuleikkurilla. Kierteinen pajuspiraali valmistui puolapuissa, johon työssä käytettävä paperinaruniidet oli sidottu. Määrämittaiset pajukapulat pujoteltiin vuorotellen niisinarujen lomiin. Kun työ oli halutun koruinen, niidet sidottiin mattosolmuilla kiinni molemmista päistä. Niisinaruja jätettiin puolisen metriä työn päihin koristeiksi. Ylä-

pään narut toimivat samalla kiinnityksenä. Työ kiertyy spiraalille sen roikkuesa vapaasti, esimerkiksi kattoon kiinnitetystä koukusta. Omaa kuvaa varten oppilaat valmistivat paristaan varjokuvan hämärässä eteistilassa piirtoheittimen avulla. Oppilaan ja valonlähteen väliin kiinnitettiin katosta maahan ulottuva paperi, johon oppilaan omakuva heijastui. Oppilaan tuli valita omaa persoonallisuuttaan kuvaava asento. Pari piirsi hahmon paperin kääntöpuolelle ja kuvan omistaja leikkasi kuvansa irti sen jälkeen, kun sama työ tehtiin toiselle oppilaalle. Varjokuva siveltiin veden ja liiman seoksella ja oppilas peitti sen suunnittelemlallaan tavalla pajusilpulla.

Äitienpäiväjuhla-työpajat

Äitien juhla toteutettiin niin ikään yhteistyössä koulun ja sen ympäristön ihmisten kanssa. Koululla oli paljon väkeä, sekä valmistelussa, että itse juhlassa. Työaika-käsite sai uuden ulottuvuuden, kun ihmiset tekivät valmistelujaan varsinaisen kouluajan ulkopuolella.

TYÖPAJA	TEHTÄVÄT
Tarjoilu	Kakkujen valmistus oppilaan kotona, isät tarjoilemassa ja tiskaamassa
Äitienpäiväkukat	Askartelu, kukkien kiinnittäminen äitien rintaan
Kukka-asetelman maalaus öljyväreillä	Äitienpäivälahja (kaikki oppilaat)
Näytelmä-työpajat 3 kpl	Näytelmien valinta, esiintymisasujen valinta ja valmistus, näytelmäharjoitukset, kulissien valmistaminen
Tanssi-työpaja	Tanssiesityksen harjoittelu
Musiikki-työpaja	Lauluesitysten harjoittelu
Runo-työpaja	Runojen valinta ja lausunta harjoitukset
Äitienpäiväkortti-työpaja	Kortin suunnittelu ja valmistus, runon tekeminen
Äitienpäiväjuhla	

Kuvaamataito & matematiikka käsi kädessä -työpajat

Eri oppiaineiden integraationa toteutettiin keväinen yrittäjyyskasvatusteema kuvaamataito ja matematiikka käsi kädessä. Tavoitteena oli, että oppilaat soveltaisivat itsenäisesti jo oppimiaan asioita erilaisten oppiaineiden sisäisten tavoitteiden mukaisesti. Matematiikan alueelta valittiin mittakaavaan piirtäminen, suurentaminen ja pienentäminen toteuttaviksi työtavoiksi ja kuvaamataito integroitiin piirustustaidon osalta näihin. Historia ja tekninen työ tulivat mukaan teemaan sopivien aihealueiden oltua oppilaiden oppimishjelmassa kuluneena vuonna.

Oppilaita ohjattiin valitsemaan haluamiaan työpajoja päivän oppimishjelmaan. Työpajojen sisällöt ja työtavat kerrottiin yhteisesti ja entiseen tapaan

oppilaat tiesivät opettajien ja ohjaajien olevan heidän käytössään ongelmatilanteissa. Oppilaat saivat vapaasti liikkua koulurakennuksessa ja ulkona oppimistehtäviensä toteuttamisessa. Työpajojen tuotokset olivat esillä koululla ja oppilaiden suunnittelemat leikkuulaudat vietiin myytäväksi paikalliseen kyläkauppaan.

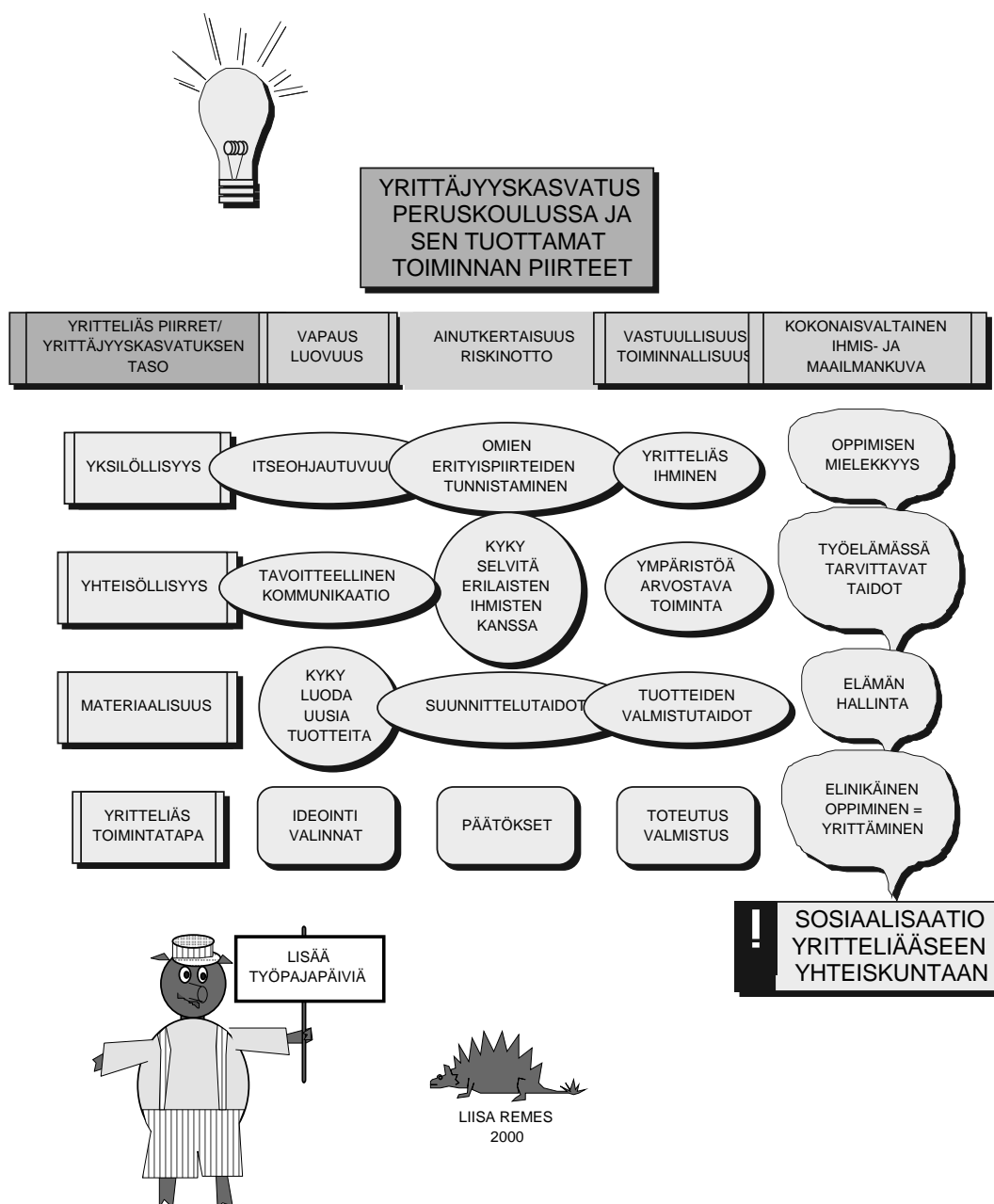
TYÖPAJA	TYÖTAPA/TEHTÄVÄ
Koulurakennuksen piirtäminen ulkoapäin	Mittaaminen, pienentäminen
Koulualueen kartan piirtäminen	Mittaaminen, pienentäminen, karttamerkit
Leikkuulaudan valmistus	Suunnittelu, mallipiirustuksen laatiminen
Julisteen tekeminen	Kuvan valinta, suurentaminen
Egyptin hautamaalaukset ja hieroglyfit -fresko	Mittaaminen, suurentaminen
Kuvaamataito & matematiikka -työpajat	

Koulun ympäristön siivoustalkoot

Keväinen koulun pihan ja ympäristön siistiminen järjestettiin työpajoissa toteutavaksi.

Ympäristötaide-työpajat

Elokuulla koululle tuli läänintaiteilija, joka tuotti oppilaiden kanssa kaksi kertaa yhteisöllisen luonnon raaka-aineista ja tarinoinnista koostuvan työpajan. Minun työpajani oli hiekasta, jauheväreistä ja luonnosta löytyvistä materiaaleista luotava hiekkakylä-miljöö luominen valitussa ryhmäkokoontilassa. Sisällä koulussa oli naamarin maalausta.



KUVIO 4 Yrittäjyyskasvatus

Yrittäjyyskasvatuksen toteuttamisen ongelmana on pidetty sen soveltumattomuutta oppiaineeksi sen voimakkaan kasvatuksellisen olemuksensa vuoksi. Yrittäjyyden omaksumista on verrattu lapsen äidinkielen oppimiseen – yrittäjyyttä opitaan ilmapiirissä, missä sen on olemassa koko ajan. Koulun toiminta vastaavasti poikkeaa yritteliästä toiminnasta monin tavoin. Ei voida myöskään spesifisti osoittaa niitä oppiaineisiin verrattavia sisältöjä, joiden avulla tuleva yrittäjä voisi selviytyä ammatissaan aikuisuudessa. Yrittäjyudessa on kuitenkin voitu osoittaa olevan sellaisia opittavia sisältöjä, toimintatapoja ja asenteita, joiden muodostumista voidaan koulukasvatuksen avulla tukea.

Perinteinen luokkahuone opetus näyttää usean tutkijan mukaan sotivan yrittäjyyskasvatuksen toteutumista vastaan. Opettajan autoritaarinen ote tukahduttaa oppijan itseohjautuvuuspyrkimyksen.

”Yrittäjyyden kolme muotoa, omaehtoinen, sisäinen ja ulkoinen yrittäjyys sekä niiden kasvatukselliset vastineet yksilöllinen, yhteisöllinen ja materiaallinen osa-alue sisältyvät latenteina pedagogisen toimintatehtävän tasoille. Tavoitteena on, että ne siirtävät yrittäjyyttä koulun sosiaalistumisprosessissa tulevaisuuden voimavaroiksi. Oppiminen yrittäjyyskasvatuksessa on oppijan laajalaisia mahdollisuuksia kehittävä toimintatehtävä, jota määrittävät ensisijaisesti avoimuus, vapaus ja vastuullisuus. Ainakin teoriassa näyttää mahdolliselta, että yritteliäällä oppimis- ja toimintatehtävällä voidaan saavuttaa tavoiteltu elinikäisen oppimisen toimintatapa inhimillisessä itsenäisessä oppimisessä, jossa ovat osallisena toiset ihmiset ja materiaallinen maailma.” (Remes 2001.)

Seuraavaan taulukkoon on koottu oma näkemykseni niistä tekijöistä, jotka estävät ja mahdollistavat yrittäjyyskasvatuksen toteutumisen koulussa. Tehdysä opetuskokeilussa on pyritty siihen, että yrittäjyyskasvatuksen mahdollistavat elementit toteutuvat koulun toiminnassa.

Tehtävä: Pohdi alla olevan taulukon antaman tiedon perusteella, miten siinä esitetty käsitys asemoituu toisaalta organisaatioihmisen ja toisaalta omatoimisen ihmisen kasvatustieteen.

TAULUKKO 2 Yrittäjyyskasvatusta estävät ja ehkäisevät hypoteettiset toiminnan piirteet

TOIMINNAN PIIRRE	YRITTÄJYYSKASVATUS TOTEUTUU	YRITTÄJYYSKASVATUS ESTYY
Suunnittelu	Oppija, opettajat, vanhemmat ja johtokunta suunnittelevat ympäristön erityispiirteitä hyödyntäen	Opettaja suunnittelee
Toiminta	Oppija ideoi, suunnittelee ja toteuttaa	Opettaja opettaa, antaa tehtävät ja tietää oikeat vastaukset
Arviointi	Oppija käy arviointikeskustelua ohjaajien kanssa ja itse arvioi	Opettaja arvioi
Osallisuus koulun toimintaan	Koulun toimijatahot ovat osallisena koulun toiminnassa	Opettaja kertoo, mitä koulussa on tehty
Oppijäkäsitys	Vapaa, aktiivinen, sosiaalinen vaikutusmahdollisuudet omaava toimija	Opetustoiminnan kohde
Vuorovaikutus	Toimijat tuottavat vuorovaikutuksen	Opettaja säätelee
Kilpailu	Oppija reflektoi omaa osaamistaan, sisäiset palkinnot, itsekuri	Opettajan päättämät palkinnot ja rangaistukset
Riskinotto	Onnistumiset ja epäonnistumiset rakentavat oppijan osaamiskuvaa	Opettajan antama valmis malli oppilaiden luokituksen toteuttamiseksi

Tehtävä: Pohdi, miten järjestäisit toimijälähtöisen pedagogiikan sovelluksia omille opetusryhmille. Kirjaa ylös joitakin toiminnan periaatteita, joiden pitäisi toteutua, jotta kasvatustieteen omatoimisuuteen toteutuisi.

- 1 KYÖSTIÖ, O. K., Oppilaiden terveydentilan riippuvuus koulutyypistä. – Health status of pupils according to type of school. 78 p. Summary 6 p. 1962.
- 2 HEINONEN, VEIKKO, Differentiation of primary mental abilities. 136 p. 1963.
- 3 ELONEN, ANNA S., TAKALA, MARTTI & RUOPPILA ISTO, A study of intellectual functions in children by means of the KTK performance scales. 181 p. 1963.
- 4 JUURMAA, JYRKI, On the ability structure of the deaf. 114 p. 1963.
- 5 HEINONEN, VEIKKO, Lyhennetty faktori-analyysi. – A short method for factor analysis. 76 p. Summary 5 p. 1963.
- 6 PITKÄNEN, PENTTI, Fyysisen kunnon rakenne ja kehittyminen. – The structure and development of physical fitness. 163 p. Summary 10 p. 1964.
- 7 NURMI, VELI, Maamme seminaarien varsinaisen opettajakoulutuksen synty ja kehittyminen viime vuosisadalla I. – Die Entehung und Entwicklung der praktischen Lehrer-bildung unserer Lehrerseminare im vorigen Jahrhundert I. 270 p. Zusammenfassung 15 p. 1964.
- 8 NURMI, VELI, Maamme seminaarien varsinaisen opettajakoulutuksen synty ja kehittyminen viime vuosisadalla II. – Die Entstehung und Entwicklung der praktischen Lehrer-bildung unserer Lehrerseminare im vorigen Jahrhundert II. 123 p. Zusammenfassung 10 p. 1964.
- 9 NUMMENMAA, TAPIO, The language of the face. 66 p. 1964.
- 10 ISOSAARI, JUSSI, Bruno Boxström ja Sortavalan seminaarin kasvatusaineiden opetus 1882-1917. – Bruno Boxström und der Unterricht in den pädagogischen Fächern am Seminar von Sortavala 1882-1917. 167 p. Zusammenfassung II p. 1964.
- 11 NUMMENMAA, TAPIO & TAKALA, MARTTI, Parental behavior and sources of information in different social groups. 53 p. 1965.
- 12 WECKROTH, JOHAN, Studies in brain pathology and human performance I. – On the relationship between severity of brain injury and the level and structure of intellectual performance. 105 p. 1965.
- 13 PITKÄNEN, PENTTI, Ärsyke- ja reaktioanalyttisten faktorointitulosten vastaavuudesta. – On the congruence and coincidence between stimulus analytical and response analytical factor results. 223 p. Summary 14 p. 1967.
- 14 TENKKU, JUSSI, Are single moral rules absolute in Kant's ethics? 31 p. 1967.
- 15 RUOPPILA, ISTO, Nuorten ja varttuneiden opiskelijoiden väliset asenne-erot eräissä ylioppilaspohjaisissa oppilaitoksissa. – Attitude differences between young and advanced university and college students. 182 p. Summary 14 p. 1967.
- 16 KARVONEN, JUHANI, The structure, arousal and change of the attitudes of teacher education students. 118 p. 1967.
- 17 ELONEN, ANNA S., Performance scale patterns in various diagnostic groups. 53 p. 1968.
- 18 TUOMOLA, UUNO, Kansakouluntarkastajaan kohdistuvista rooliodotuksista. – On role-expectations applied to school inspectors. 173 p. Summary 8 p. 1968.
- 19 PITKÄNEN, LEA, A descriptive model of aggression and nonaggression with applications to childrens behaviour. 208 p. 1969.
- 20 KOSKIAHO, BRIITTA, Level of living and industrialisation. 102 p. 1970.
- 21 KUUSINEN, JORMA, The meaning of another person's personality. 28 p. 1970.
- 22 VILJANEN, ERKKI, Pohjakoulutustaso ja kansakoulunopettajan kehitysympäristöjen muodostuminen. – The level of basic education in relation to the formation of the development milieu of primary school teachers. 280 s. Summary 13 p. 1970.
- 23 HAGFORS, CARL, The galvanic skin response and its application to the group registration of psychophysiological processes. 128 p. 1970.
- 24 KARVONEN, JUHANI, The enrichment of vocabulary and the basic skills of verbal communication. 47 p. 1971.
- 25 SEPPÖ, SIMO, Abiturienttien asenteet uskonnon-opetukseen. – The attitudes of students toward religious education in secondary school. 137 p. Summary 5 p. 1971.
- 26 RENKO MANU, Opettajan tehokkuus oppilaiden koulusaavutusten ja persoonallisuuden kehittämässä. – Teacher's effectiveness in improving pupils' school achievements and developing their personality. 144 p. Summary 4 p. 1971.
- 27 VAHERVA, TAPIO, Koulutustulokset peruskoulun ala-asteella yhteisömuuttujien selittäminä. – Educational outcomes at the lower level of the comprehensive school in the light of ecological variables. 158 p. Summary 3 p. 1974.
- 28 OLKINUORA, ERKKI, Norm socialization. The formation of personal norms. 186 p. Tiivistelmä 4 p. 1974.
- 29 LIIKANEN, PIRKKO, Increasing creativity through art education among pre-school children. 44 p. Tiivistelmä 4 p. 1975.
- 30 ELONEN, ANNA S., & GUYER, MELVIN, Comparison of qualitative characteristics of human figure drawings of Finnish children in various diagnostic categories. 46 p. Tiivistelmä 3 p. 1975.
- 31 KÄÄRIÄINEN, RISTO, Physical, intellectual, and personal characteristics of Down's syndrome. 114 p. Tiivistelmä 4 p. 1975.
- 32 MÄÄTTÄ, PAULA, Images of a young drug user. 112 p. Tiivistelmä 11 p. 1976.
- 33 ALANEN, PENTTI, Tieto ja demokratia. – Epistemology and democracy. 140 p. Summary 4 p. 1976.
- 34 NUPPONEN, RIITTA, Vahvistajaroolit aikuisten ja lapsen vuorovaikutuksessa. – The experimental roles of reinforcing agent in adult-child interaction. 209 p. Summary 11 p. 1977.

- 35 TEIKARI, VEIKKO, Vigilanssi-ilmion mittaamisesta ja selitysmahdollisuuksista. – On measuring and explanation of vigilance. 163 p. Summary 2 p. 1977.
- 36 VOLANEN, RISTO, On conditions of decision making. A study of the conceptual foundations of administration. – Päätöksenteon edellytyksistä. Tutkimus hallinnon käsitteellisistä perusteista. 171 p. Tiivistelmä 7 p. 1977.
- 37 LYYTINEN, PAULA, The acquisition of Finnish morphology in early childhood. – Suomen kielen morfologisten säännönmukaisuuksien omaksuminen varhaislapsuudessa. 143 p. Tiivistelmä 6 p. 1978.
- 38 HAKAMÄKI, SIMO, Maaseudulle muutto muutto- liikkeen osana. – Migration on rural areas as one element of migration as a whole. 175 p. Summary 5 p. 1978.
- 39 MOBERG, SAKARI, Leimautuminen erityispedagogiikassa. Nimikkeisiin apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen liittyvät käsitykset ja niiden vaikutus hypoteettista oppilasta koskeviin havaintoihin. – Labelling in special education. 177 p. Summary 10 p. 1979.
- 40 AHVENAINEN, OSSI, Lukemis- ja kirjoittamis- häiriöinen erityisopetuksessa. – The child with reading and writing disabilities in special education. 246 p. Summary 14 p. 1980.
- 41 HURME, HELENA, Life changes during childhood. – Lasten elämänmuutokset. 229 p. Tiivistelmä 3 p. 1981.
- 42 TUTKIMUS YHTEISKUNTAPOLITIIKAN VIITOITAJANA. Professori Leo Paukkuselle omistettu juhla- kirja. 175 p. 1981.
- 43 HIRSIÄRVI, SIRKKA, Aspects of consciousness in child rearing. – Tietoisuuden ongelma koti- kasvatuksessa. 259 p. 1981.
- 44 LASONEN, KARI, Siirtolaisoppilas Ruotsin kouluyhteisössä. Sosiometrinen tutkimus. – A socio-metric study of immigrant pupils in the Swedish comprehensive school. 269 p. Summary 7 p. 1981.
- 45 AJATUKSEN JA TOIMINNAN TIET. Matti Juntusen muistokirja. 274 p. 1982.
- 46 MÄKINEN, RAIMO, Teachers' work, wellbeing, and health. – Opettajan työ, hyvinvointi ja terveys. 232 p. Tiivistelmä 2 p. 1982.
- 47 KANKAINEN, MIKKO, Suomalaisen peruskoulun eriyttämiskäytännön yhteiskunnallisen taustan ja siirtymävaiheen toteutuksen arviointi. 257 p. Summary 11 p. 1982.
- 48 WALLS, GEORG, Health care and social welfare in, cooperation. 99 p. Tiivistelmä 9 p. 1982.
- 49 KOIVUKARI, MIRJAMI, Rote learning comprehension and participation by the learners in Zairian classrooms. – Mekaaninen oppi- minen, ymmärtäminen ja oppilaiden osallistuminen opetukseen zairelaisissa koululuokissa. 286 p. Tiivistelmä 11 p. 1982.
- 50 KOPONEN, RITVA, An item analysis of tests in mathematics applying logistic test models. – Matematiikan kokeiden osioanalyysi logistisia testimalleja käyttäen. 187 p. Tiivistelmä 2 p. 1983.
- 51 PEKONEN, KYÖSTI, Byrokratia politiikan näkökul- masta. Poliitiikan ja byrokratian keskinäinen yhteys valtio- ja yhteiskuntaprosessin kehityk- sen valossa. – Bureaucracy from the viewpoint of politics. 253 p. 1983.
- 52 LYYTINEN, HEIKKI, Psychophysiology of anti- cipation and arousal. – Antisipaation ja viriä- misen psykofysiologia. 190 p. Tiivistelmä 4 p. 1984.
- 53 KORAKANGAS, MIKKO, Lastenneuvolan tervey- denhoitajan arvioinnit viisivuotiaiden lasten psyykkisestä kehityksestä. – The psychological assessment of five-year-old children by public health centres. 227 p. Summary 14 p. 1984.
- 54 HUMAN ACTION AND PERSONALITY. Essays in honour of Martti Takala. 272 p. 1984.
- 55 MATILAINEN, JOUKO, Maanpuolustus ja eduskun- ta. Eduskuntaryhmien kannanotot ja koheesio maanpuolustuskysymyksissä Paasikiven- Kekkosen kaudella 1945-1978. – Defence and Parliament. 264 p. Summary 7 p. 1984.
- 56 PUOLUE, VALTIO JA EDUSTUKSELLINEN DEMOKRATIA. Pekka Nyholmille omistettu juhla- kirja. – Party, state and representational democracy. 145 p. Summary 2 p. 1986.
- 57 SIISIÄINEN, MARTTI, Intressit, yhdistyslaitos ja poliittisen järjestelmän vakaisuus. – Interests, voluntary associations and the stability of the political system. 367 p. Summary 6 p. 1986.
- 58 MATTLAR, CARL-ERIK, Finnish Rorschach responses in cross-cultural context: A norma- tive study. 166 p. Tiivistelmä 2 p. 1986.
- 59 ÄYSTÖ, SELJA, Neuropsychological aspects of simultaneous and successive cognitive pro- cesses. – Rinnakkaisen ja peräkkäisen infor- maation prosessoinnin neuropsykologiasta. 205 p. Tiivistelmä 10 p. 1987.
- 60 LINDH, RAIMO, Suggestiiviset mielikuvamallit käyttäytymisen muokkaajina tarkkailuluokka- laisilla. – Suggestive covert modeling as a method with disturbed pupils. 194 p. Summary 8 p. 1987.
- 61 KORHONEN, TAPANI, Behavioral and neural short-latency and long-latency conditioned responses in the cat. – Välittömät ja viivästetyt hermostol- liset ja käyttäytymisvasteet klassi- sen ehdollista- misen aikana kissalla. 198 p. Tiivistelmä 4 p. 1987.
- 62 PAHKINEN, TUULA, Psykoterapian vaikutus minäkäsitykseen. Psykoterapian käynnistämisen muutosprosessin vaikutus korkeakouluopiskelijoiden minäkäsitykseen. – Change in self-concept as a result of psycho- therapy. 172 p. Summary 6 p. 1987.
- 63 KANGAS, ANITA, Keski-Suomen kulttuuri- toimintakokeilu tutkimuksena ja politiikkana. – The action research on cultural- activities in the Province of Central Finland. 301 p. Summary 8 p. 1988.
- 64 HURME, HELENA, Child, mother and grandmother. Intergenerational interaction in Finnish families. 187 p. 1988.
- 65 RASKU-PUTTONEN, HELENA, Communication

- between parents and children in experimental situations. - Vanhempien ja lasten kommunikointi strukturoiduissa tilanteissa. 71 p. Tiivistelmä 5 p. 1988.
- 66 TOSKALA, ANTERO, Kahvikuppineurootikkojen ja paniikkiagorafobikkojen minäkuvat minäsystemin rakenteina ja kognitiivisen oppimisterapian perustana. - The self-images of coffee cup neurotics and panic agoraphobics as structures of a selfsystem and a basis for learning therapy. 261 p. Summary 6 p. 1988.
- 67 HAKKARAINEN, LIISA, Kuurojen yläasteen oppilaiden kirjoitetun kielen hallinta. - Mastery of written language by deaf pupils at the upper level of Comprehensive school. 281 p. Summary 11 p. 1988.
- 68 NÄTTI, JOUKO, Työmarkkinoiden lohkoutuminen. Segmentaatioteoriat, Suomen työmarkkinat ja yritysten työvoimastrategiat. - Segmentation theories, Finnish labour markets and the use of labour in retail trade. 189 p. Summary 10 p. 1989.
- 69 AALTOLA, JUHANI, Merkitys opettamisen ja oppimisen näkökulmasta Wittgensteinin myöhäisfilo-sofian ja pragmatismen valossa. - Meaning from the point of view of teaching and learning in the light of Wittgenstein's later philosophy and pragmatism. 249 p. Summary 6 p. 1989.
- 70 KINNUNEN, ULLA, Teacher stress over a school year. - Opettajan työstressi lukuvuoden aikana. 61 p. Tiivistelmä 3 p. 1989.
- 71 BREUER, HELMUT & RUOHO, KARI (Hrsg.), Pädagogisch-psychologische Prophylaxe bei 4-8 jährigen Kindern. - Pedagogis-psykologinen ennaltaehkäisy neljästä kahdeksaan vuoden iässä. 185 S. Tiivistelmä 1 S. 1989.
- 72 LUMMELAHTI, LEENA, Kuusivuotiaiden sopeutuminen päiväkotiin. Yksilöllistetty mallioppimis-ohjelma päiväkotiin heikosti sopeutuvien kuusivuotiaiden ohjauksessa sekä vanhempien kasvatuskäytännön yhteydet lapsen sopeutumiseen ja minäkäsitykseen. - The adjustment of six-year-old children to day-care-centres. 224 p. Summary 9 p. 1990.
- 73 SALOVIITA, TIMO, Adaptive behaviour of institutionalized mentally retarded persons. - Laitoksessa asuvien kehitysvammaisten adaptiivinen käyttäytyminen. 167 p. Tiivistelmä 4 p. 1990.
- 74 PALONEN, KARI et SUBRA, LEENA (Eds.), Jean-Paul Sartre - un philosophe du politique. - Jean-Paul Sartre - poliittisuuden filosofi. 107 p. Tiivistelmä 2 p. 1990.
- 75 SINIVUO, JUHANI, Kuormitus ja voimavarat upseerin uralla. - Work load and resources in the career of officers. 373 p. Summary 4 p. 1990.
- 76 PÖLKKI, PIRJO, Self-concept and social skills of school beginners. Summary and discussion. - Koulutulokkaiden minäkäsitys ja sosiaaliset taidot. 100 p. Tiivistelmä 6 p. 1990.
- 77 HUTTUNEN, JOUKO, Isän merkitys pojan sosiaaliselle sukupuolelle. - Father's impact on son's gender role identity. 246 p. Summary 9 p. 1990.
- 78 AHONEN, TIMO, Lasten motoriset koordinaatiohäiriöt. Kehitysneuropsykologinen seuranta-tutkimus. - Developmental coordination disorders in children. A developmental neuropsychological follow-up study. 188 p. Summary 9 p. 1990.
- 79 MURTO, KARI, Towards the well functioning community. The development of Anton Makarenko and Maxwell Jones' communities. - Kohti toimivaa yhteisöä. Anton Makarenkon ja Maxwell Jonesin yhteisöjen kehitys. 270 p. Tiivistelmä 5 p. Резюме 5 с. 1991.
- 80 SEIKKULA, JAAKKO, Perheen ja sairaalan rajasynteesi potilaan sosiaalisessa verkostossa. - The family-hospital boundary system in the social network. 285 p. Summary 6 p. 1991.
- 81 ALANEN, ILKKA, Miten teoretisoida maa-talouden pientuotantoa. - On the conceptualization of petty production in agriculture. 360 p. Summary 9 p. 1991.
- 82 NIEMELÄ, EINO, Harjaantumisoppilas peruskoulun liikuntakasvatuksessa. - The trainable mentally retarded pupil in comprehensive school physical education. 210 p. Summary 7 p. 1991.
- 83 KARILA, IRMA, Lapsivuodeajan psyykkisten vaikeuksien ennakointi. Kognitiivinen malli. - Prediction of mental distress during puerperium. A cognitive model. 248 p. Summary 8 p. 1991.
- 84 HAAPASALO, JAANA, Psychopathy as a descriptive construct of personality among offenders. - Psykopatia rikoksentehtäjäiden persoonallisuutta kuvaavana konstruktiona. 73 p. Tiivistelmä 3 p. 1992.
- 85 ARNKIL, ERIK, Sosiaalityön rajasynteemit ja kehitysvyöhyke. - The systems of boundary and the developmental zone of social work. 65 p. Summary 4 p. 1992.
- 86 NIKKI, MAIJA-LIISA, Suomalaisen koulutusjärjestelmän kielikoulutus ja sen relevanssi. Osa II. - Foreign language education in the Finnish educational system and its relevance. Part 2. 204 p. Summary 5 p. 1992.
- 87 NIKKI, MAIJA-LIISA, The implementation of the Finnish national plan for foreign language teaching. - Valtakunnallisen kielenopetuksen yleissuunnitelman toimeenpano. 52 p. Yhteenveto 2 p. 1992.
- 88 VASKILAMPI, TUULA, Vaihtoehtoinen terveydenhuolto hyvinvointivaltion terveystarkkailuilla. - Alternative medicine on the health market of welfare state. 120 p. Summary 8 p. 1992.
- 89 LAAKSO, KIRSTI, Kouluvaikeuksien ennustaminen. Käyttäytymishäiriöt ja kielelliset vaikeudet peruskoulun alku- ja päättövaiheessa. - Prediction of difficulties in school. 145 p. Summary 4 p. 1992.
- 90 SUUTARINEN, SAKARI, Herbartilainen pedagoginen uudistus Suomen kansakoulussa vuosisa-

- dan alussa (1900-1935). - Die Herbart'sche pädagogische Reform in den finnischen Volksschulen zu Beginn dieses Jahrhunderts (1900-1935). 273 p. Zusammenfassung 5 S. 1992.
- 91 AITTOLA, TAPIO, Uuden opiskelijatyypin synty. Opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteenalaspesifien habitusten muovautuminen 1980-luvun yliopistossa. - Origins of the new student type. 162 p. Summary 4 p. 1992
- 92 KORHONEN, PEKKA, The origin of the idea of the Pacific free trade area. - Tyynenmeren vapaa-kauppa-alueen idean muotoutuminen. - Taiheiyoo jiyuu booeiki chi-iki koosoo no seisei. 220 p. Yhteenveto 3 p. Yooyaku 2 p. 1992.
- 93 KERÄNEN, JYRKI, Avohoitoon ja sairaalahoitoon valikoituminen perhekeskeisessä psykiatrisessa hoitojärjestelmässä. - The choice between outpatient and inpatient treatment in a family centred psychiatric treatment system. 194 p. Summary 6 p. 1992.
- 94 WAHLSTRÖM, JARL, Merkitysten muodostuminen ja muuttuminen perheterapeutisessa keskustelussa. Diskurssianalyttinen tutkimus. - Semantic change in family therapy. 195 p. Summary 5 p. 1992.
- 95 RAHEEM, KOLAWOLE, Problems of social security and development in a developing country. A study of the indigenous systems and the colonial influence on the conventional schemes in Nigeria. - Sosiaaliturvan ja kehityksen ongelmia kehitysmaassa. 272 p. Yhteenveto 3 p. 1993.
- 96 LAINE, TIMO, Aistisuus, kehollisuus ja dialogisuus. Ludwig Feuerbachin filosofian lähtökohtia ja niiden kehitysnäkymiä 1900-luvun antropologisesti suuntautuneessa fenomenologiassa. - Sensuousness, bodilyness and dialogue. Basic principles in Ludwig Feuerbach's philosophy and their development in the anthropologically oriented phenomenology of the 1900's. 151 p. Zusammenfassung 5 S. 1993.
- 97 PENTTONEN, MARKKU, Classically conditioned lateralized head movements and bilaterally recorded cingulate cortex responses in cats. - Klassisesti ehdollistetut sivuttaiset päänliikkeet ja molemminpuoliset aivojen pihtipoimuvasteet kissalla. 74 p. Yhteenveto 3 p. 1993.
- 98 KORO, JUKKA, Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys opetustuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokokeilussa. - Adults as managers of their own learning. Self-directiveness, its development and connection with the cognitive learning results of an experiment on distance education for the teaching of educational science. 238 p. Summary 7 p. 1993.
- 99 LAIHALA-KANKAINEN, SIRKKA, Formaalin ja funktionaalinen traditio kieltenopetuksessa. Kieltenopetuksen oppihistoriallinen tausta antiikista valistukseen. - Formal and functional traditions in language teaching. The theory -historical background of language teaching from the classical period to the age of reason. 288 p. Summary 6 p. 1993.
- 100 MÄKINEN, TERTTU, Yksilön varhaiskehitys koulunkäynnin perustana. - Early development as a foundation for school achievement. 273 p. Summary 16 p. 1993.
- 101 KOTKAVIRTA, JUSSI, Practical philosophy and modernity. A study on the formation of Hegel's thought. - Käytännöllinen filosofia ja modernisuus. Tutkielma Hegelin ajattelun muotoutumisesta. 238 p. Zusammenfassung 3 S. Yhteenveto 3 p. 1993.
- 102 EISENHARDT, PETER L., PALONEN, KARI, SUBRA, LEENA, ZIMMERMANN RAINER E. (Eds.), Modern concepts of existentialism. Essays on Sartrean problems in philosophy, political theory and aesthetics. 168 p. Tiivistelmä 2 p. 1993.
- 103 KERÄNEN, MARJA, Modern political science and gender. A debate between the deaf and the mute. - Moderni valtio-oppi ja nainen. Mykkien ja kuurojen välinen keskustelu. 252 p. Tiivistelmä 4 p. 1993.
- 104 MATIKAINEN, TUULA, Työtaitojen kehittyminen erityisammattikouluvaiheen aikana. - Development of working skills in special vocational school. 205 p. Summary 4 p. 1994.
- 105 PIHLAJARINNE, MARIA-LEENA, Nuoren sairastuminen skitsofreeniseen häiriöön. Perheterapeutinen tarkastelutapa. - The onset of schizophrenic disorder at young age. Family therapeutic study. 174 p. Summary 5 p. 1994.
- 106 KUUSINEN, KIRSTI-LIISA, Psykykinen itsesäätely itsehoidon perustana. Itsehoito I-tyyppin diabetesta sairastavilla aikuisilla. - Self-care based on self-regulation. Self-care in adult type I diabetics. 260 p. Summary 17 p. 1994.
- 107 MINGISTU, LEGESSE GEBRESELLASSIE, Psychological classification of students with and without handicaps. A tests of Holland's theory in Ethiopia. 209 p. 1994.
- 108 LESKINEN, MARKKU (ED.), Family in focus. New perspectives on early childhood special education. 158 p. 1994.
- 109 LESKINEN, MARKKU, Parents' causal attributions and adjustment to their child's disability. - Vanhempien syytulkinnat ja sopeutuminen lapsensa vammaisuuteen. 104 p. Tiivistelmä 1 p. 1994.
- 110 MATTHIES, AILA-LEENA, Epävirallisen sektorin ja hyvinvointivaltion suhteiden modernisoituminen. - The informal sector and the welfare state. Contemporary relationships. 63 p. Summary 12 p. 1994.
- 111 AITTOLA, HELENA, Tutkimustyön ohjaus ja ohjaussuhteet tieteellisessä jatkokoulutuksessa. - Mentoring in postgraduate education. 285 p. Summary 5 p. 1995.
- 112 LINDÉN, MIRJA, Muuttuva syövän kuva ja kokeminen. Potilaiden ja ammattilaisten tulkintoja. - The changing image and experience of cancer. Accounts given by patients and professionals. 234 p. Summary 5 p. 1995.
- 113 VÄLIMAA, JUSSI, Higher education cultural approach. - Korkeakoulututkimuksen

- kulttuurinäkökulma. 94 p. Yhteenveto 5 p. 1995.
- 114 KAIPIO, KALEVI, Yhteisöllisyys kasvatuksessa. yhteisökasvatuksen teoreettinen analyysi ja käytäntöön soveltaminen. - The community as an educator. Theoretical analysis and practice of community education. 250 p. Summary 3 p. 1995.
- 115 HÄNNIKÄINEN, MARITTA, Nukesta vauvaksi ja lapsesta lääkäriksi. Roolileikkiin siirtymisen tarkastelua piagetilaisesta ja kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulmasta. 73 p. Summary 6 p. 1995.
- 116 IKONEN, OIVA. Adaptiivinen opetus. Oppimistutkimus harjaantumiskoulun opetussuunnitelma- ja seurantajärjestelmän kehittämisen tukena. - The adaptive teaching. 90 p. Summary 5 p. 1995.
- 117 SUUTAMA, TIMO, Coping with life events in old age. - Elämän muutos- ja ongelmatilanteiden käsittely iäkkäillä ihmisillä. 110 p. Yhteenveto 3 p. 1995.
- 118 DERSEH, TIBEBU BOGALE, Meanings Attached to Disability, Attitudes towards Disabled People, and Attitudes towards Integration. 150 p. 1995.
- 119 SAHLBERG, PASI, Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muu-tokseen yhden kehittämisprojektin valossa. - Who would help a teacher. A post-modern perspective on change in teaching in light of a school improvement project. 255 p. Summary 4 p. 1996.
- 120 UHINKI, AILO, Distress of unemployed job-seekers described by the Zulliger Test using the Comprehensive System. - Työttömien työntekijöiden ahdinko kuvattuna Comprehensive Systemin mukaisesti käytetyillä Zulligerin testillä. 61 p. Yhteenveto 3p. 1996.
- 121 ANTIKAINEN, RISTO, Clinical course, outcome and follow-up of inpatients with borderline level disorders. - Rajatilapotilaiden osastohoidon tuloksellisuus kolmen vuoden seurantatutkimuksessa Kys:n psykiatrian klinikassa. 102 p. Yhteenveto 4 p. 1996.
- 122 RUUSUVIRTA, TIMO, Brain responses to pitch changes in an acoustic environment in cats and rabbits. - Aivovasteet kuuloärsykemuu-toksiin kissoilla ja kaneilla. 45 p. Yhteenveto 2 p. 1996.
- 123 VISTI, ANNALIISA, Työyhteisön ja työn tuottavuuden kehitys organisaation transformaa-tiossa. - Development of the work communi-ty and changes in the productivity of work during an organizational transformation process. 201 p. Summary 12 p. 1996.
- 124 SALLINEN, MIKAEL, Event-related brain potentials to changes in the acoustic environ-ment during sleep and sleepiness. - Aivojen herätevasteet muutoksiin kuuloärsykesar-jassa unen ja uneliaisuuden aikana. 104 p. Yhteenveto 3 p. 1997.
- 125 LAMMINMÄKI, TUUJA, Efficacy of a multi-faceted treatment for children with learning difficulties. - Oppimisvaikeuksien neuro-kognitiivisen ryhmäkuntoutuksen tulokset-lisuus ja siihen vaikuttavia tekijöitä. 56 p. Yhteenveto 2 p. 1997.
- 126 LUTTINEN, JAANA, Fragmentoituva kulttuuripoliitiikka. Paikallisen kulttuuripolitiikan tulkinta-kehyykset Ylä-Savossa. - Fragmenting-cultural policy. The interpretative frames of local cultural politics in Ylä-Savo. 178 p. Summary 9 p. 1997.
- 127 MARTTUNEN, MIKA, Studying argumentation in higher education by electronic mail. - Argumentointia yliopisto-opinnoissa sähkö-postilla. 60 p. (164 p.) Yhteenveto 3 p. 1997.
- 128 JAAKKOLA, HANNA, Kielitieto kielitaitoon pyrittä-essä. Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kieliopin oppimisesta ja opetta-misesta. - Language knowledge and language ability. Teachers' conceptions of the role of grammar in foreign language learning and teaching. 227 p. Summary 7 p. 1997.
- 129 SUBRA, LEENA, A portrait of the political agent in Jean-Paul Sartre. Views on playing, acting, temporality and subjectivity. - Poliittisen toimijan muotokuva Jean-Paul Sartrella. Näkymiä pelaamiseen, toimintaan, ajallisuuteen ja subjektiivisuuteen. 248 p. Yhteenveto 2 p. 1997.
- 130 HAARAKANGAS, KAUKO, Hoitokokouksen äänet. Dialoginen analyysi perhekeskeisen psykiatri-sen hoitoprosessin hoitokokous-keskusteluis-ta työryhmän toiminnan näkökulmasta. - The voices in treatment meeting. A dialogical analysis of the treatment meeting conversations in family-centred psychiatric treatment process in regard to the team activity. 136 p. Summary 8 p. 1997.
- 131 MATINHEIKKI-KOKKO, KAIJA, Challenges of working in a cross-cultural environment. Principles and practice of refugee settlement in Finland. - Kulttuurienvälisen työn haasteet. Periaatteet ja käytäntö maahanmuuttajien hyvinvoinnin turvaamiseksi Suomessa. 130 p. Yhteenveto 3 p. 1997.
- 132 KIVINIEMI, KARI, Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskeli-joiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. - From the learning of teacherhood to the fabrications of practice. Adult students' ex-periences of teaching practice and its super- vision in class teacher education. 267 p. Summary 8 p. 1997.
- 133 KANTOLA, JOUKO, Cygnaeuksen jäljillä käsityön- opetuksesta teknologiseen kasvatukseen. - In the footsteps of Cygnaeus. From handicraft teaching to technological education. 211 p. Summary 7 p. 1997.
- 134 KAARTINEN, JUKKA, Nocturnal body movements and sleep quality. - Yölliset kehon liikkeet ja unen laatu. 85 p. Yhteenveto 3 p. 1997.
- 135 MUSTONEN, ANU, Media violence and its audience. - Mediaväkivalta ja sen yleisö. 44 p.

- (131 p.). Yhteenveto 2 p. 1997.
- 136 PERTTULA, JUHA, The experienced life-fabrics of young men. - Nuorten miesten koettu elämäkudelman. 218 p. Yhteenveto 3 p. 1998.
- 137 TIKKANEN, TARJA, Learning and education of older workers. Lifelong learning at the margin. - Ikääntyvän työväestön oppiminen ja koulutus. Elinikäisen oppimisen marginaalissa. 83 p. (154 p.). Yhteenveto 6 p. 1998.
- 138 LEINONEN, MARKKU, Johannes Gezelius vanhempi luonnonmukaisen pedagogiikan soveltajana. Comeniuslainen tulkinta. - Johannes Gezelius the elder as implementer of natural pedagogy. A Comenian interpretation. 237 p. Summary 7 p. 1998.
- 139 KALLIO, EEVA, Training of students' scientific reasoning skills. - Korkeakouluopiskelijoiden tieteellisen ajattelun kehittäminen. 90 p. Yhteenveto 1 p. 1998.
- 140 NIEMI-VÄKEVÄINEN, LEENA, Koulutusjaksot ja elämänpolitiikka. Koulutautuminen yksilöllistymisen ja yhteisöllisyyden risteysasemana. - Sequences of vocational education as life politics. Perspectives of individualization and communality. 210 p. Summary 6 p. 1998.
- 141 PARIKKA, MATTI, Teknologiaкомпетенssi. Teknologiakasvatuksen uudistamishaasteita peruskoulussa ja lukiossa. - Technological competence. Challenges of reforming technology education in the Finnish comprehensive and upper secondary school. 207 p. Summary 13 p. 1998.
- 142 TA OPETTAJAN APUNA - EDUCATIONAL TA FOR TEACHER. Professori Pirkko Liikasele omistettu juhla-kirja. 207 p. Tiivistelmä - Abstract 14 p. 1998.
- 143 YLÖNEN, HILKKA, Taikahattu ja hopeakengät - sadun maailmaa. Lapsi päiväkodissa sadun kuulijana, näkijänä ja kokijana. - The world of the colden cap and silver shoes. How kindergarten children listen to, view, and experience fairy tales. 189 p. Summary 8 p. 1998.
- 144 MOILANEN, PENTTI, Opettajan toiminnan perusteiden tulkinta ja tulkinnan totuudellisuuden arviointi. - Interpreting reasons for teachers' action and the verifying the interpretations. 226 p. Summary 3p. 1998.
- 145 VAURIO, LEENA, Lexical inferencing in reading in english on the secondary level. - Sanapäätely englanninkielistä tekstiä luettaessa lukioasteella. 147 p. Yhteenveto 3 p. 1998.
- 146 ETELÄPELTO, ANNELI, The development of expertise in information systems design. - Asiantuntijuuden kehittyminen tietojärjestelmien suunnittelussa. 132 p. (221p.). Yhteenveto 12 p. 1998.
- 147 PIRHONEN, ANTTI, Redundancy as a criterion for multimodal user-interfaces. - Käsitteistö luo näkökulman käyttöliittymäanalyyysiin. 141 p. Yhteenveto 3 p. 1998.
- 148 RÖNKÄ, ANNA, The accumulation of problems of social functioning: outer, inner, and behavioral strands. - Sosiaalinen selviytyminen lapsuudesta aikuisuuteen: ongelmien kasautumisen kolme väylää. 44 p. (129 p.) Yhteenveto 3 p. 1999.
- 149 NAUKKARINEN, AIMO, Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. - Balancing rigor and relevance. Developing problem-solving associated with students' challenging behavior in the light of a study of an upper comprehensive school. 296 p. Summary 5 p. 1999.
- 150 HOLMA, JUHA, The search for a narrative. Investigating acute psychosis and the need-adapted treatment model from the narrative viewpoint. - Narratiivinen lähestymistapa akuuttiin psykoosiin ja tarpeenmukaisen hoidon malliin. 52 p. (105 p.) Yhteenveto 3 p. 1999.
- 151 LEPPÄNEN, PAAVO H.T., Brain responses to changes in tone and speech stimuli in infants with and without a risk for familial dyslexia. - Aivovasteet ääni- ja puheärsykkeiden muutoksiin vauvoilla, joilla on riski suvussa esiintyvään dysleksiaan ja vauvoilla ilman tätä riskiä. 100 p. (197 p.) Yhteenveto 4 p. 1999.
- 152 SUOMALA, JYRKI, Students' problem solving in the LEGO/Logo learning environment. - Oppilaiden ongelmanratkaisu LEGO/Logo oppimisympäristössä. 146 p. Yhteenveto 3 p. 1999.
- 153 HUTTUNEN, RAUNO, Opettämisen filosofia ja kritiikki. - Philosophy, teaching, and critique. Towards a critical theory of the philosophy of education. 201 p. Summary 3p. 1999.
- 154 KAREKIVI, LEENA, Ehkä en kokeilisikaan, jos Tutkimus ylivieskalaisten nuorten tupakoinnista ja päihteidenkäytöstä ja niihin liittyvästä terveystieteestä vuosina 1989-1998. - Maybe I wouldn't even experiment if A study on youth smoking and use of intoxicants in Ylivieska and related health education in 1989-1998. 256 p. Summary 4 p. 1999.
- 155 LAAKSO, MARJA-LEENA, Prelinguistic skills and early interactional context as predictors of children's language development. - Esi-kielellinen kommunikaatio ja sen vuorovaikutuksellinen konteksti lapsen kielen kehityksen ennustajana. 127 p. Yhteenveto 2 p. 1999.
- 156 MAUNO, SAIJA, Job insecurity as a psycho-social job stressor in the context of the work-family interface. - Työn epävarmuus työn psykososiaalisena stressitekijänä työn ja perheen vuorovaikutuksen kontekstissa. 59 p. (147 p.) Yhteenveto 3 p. 1999.
- 157 MÄENSIVU KIRSTI, Opettaja määrittelijänä, oppilas määriteltävänä. Sanallisen oppilaan arvioinnin sisällön analyysi. - The teacher as a determiner - the pupil to be determined - content analysis of the written school reports. 215 p. Summary 5 p. 1999.
- 158 FELDT, TARU, Sense of coherence. Structure, stability and health promoting role in working

- life. - Koherenssin rakenne, pysyvyys ja terveyttä edistävä merkitys työelämässä. 60 p. (150 p.) Yhteenveto 5 p. 2000.
- 159 MÄNTY, TARJA, Ammatillisista erityisoppilaitoksista elämään. - Life after vocational special education. 235 p. Summary 3 p. 2000.
- 160 SARJA, ANNELI, Dialogioppiminen pienryhmässä. Opettajaksi opiskelevien harjoitteluprosessi terveydenhuollon opettajankoulutuksessa. - Dialogic learning in a small group. The process of student teachers' teaching practice during health care education. 165 p. Summary 7 p. 2000.
- 161 JÄRVINEN, ANITTA, Taitajat iänikuiset. - Kotkan ammattilukiosta valmiuksia elämään, työelämään ja jatko-opintoihin. - Age-old craftmasters -Kotka vocational senior secondary school - giving skills for life, work and further studies. 224 p. Summary 2 p. 2000.
- 162 KONTIO, MARIA-LIISA, Laitoksessa asuvan kehitysvammaisen vanhuksen haastava käyttäytyminen ja hoitajan käyttämiä vaikutuskeinoja. - Challenging behaviour of institutionalized mentally retarded elderly people and measures taken by nurses to control it. 175 p. Summary 3 p. 2000.
- 163 KILPELÄINEN, ARI, Naiset paikkaansa etsimässä. Aikuiskoulutus naisen elämänsä rakentajana. - Adult education as determinant of woman's life-course. 155 p. Summary 6 p. 2000.
- 164 RIITESUO, ANNIKKI, A preterm child grows. Focus on speech and language during the first two years. - Keskonen kasvaa: puheen ja kielen kehitys kahtena ensimmäisenä elinvuotena. 119 p. Tiivistelmä 2 p. 2000.
- 165 TAURIAINEN, LEENA, Kohti yhteistä laatua. - Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatu-käsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. - Towards common quality: staff's, parents' and children's conceptions of quality in an integration group at a daycare center. 256 p. Summary 6 p. 2000.
- 166 RAUDASKOSKI, LEENA, Ammattikorkeakoulun toimintaperustaa etsimässä. Toimilupahakemusten sisällönanalyttinen tarkastelu. - In search for the founding principles of the Finnish polytechnic institutes. A content analysis of the licence applications. 193 p. Summary 4 p. 2000.
- 167 TAKKINEN, SANNA, Meaning in life and its relation to functioning in old age. - Elämän tarkoituksellisuus ja sen yhteydet toimintakykyyn vanhuudessa. 51 p. (130 p.) Yhteenveto 2 p. 2000.
- 168 LAUNONEN, LEEVI, Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. - Ethical thinking in Finnish school's pedagogical texts from the 1860s to the 1990s. 366 p. Summary 3 p. 2000.
- 169 KUORELAHTI, MATTI, Sopeutumattomien luokkamutoisen erityisopetuksen tuloksellisuus. - The educational outcomes of special classes for emotionally/ behaviorally disordered children and youth. 176 p. Summary 2p. 2000.
- 170 KURUNMÄKI, JUSSI, Representation, nation and time. The political rhetoric of the 1866 parliamentary reform in Sweden. - Edustus, kansakunta ja aika. Poliittinen retoriikka Ruotsin vuoden 1866 valtiopäiväreformissa. 253 p. Tiivistelmä 4 p. 2000.
- 171 RASINEN, AKI, Developing technology education. In search of curriculum elements for Finnish general education schools. 158 p. Yhteenveto 2 p. 2000.
- 172 SUNDHOLM, LARS, Itseohjautuvuus organisaatiomuutoksessa. - Self-determination in organisational change. 180 p. Summary 15 p. 2000.
- 173 AHONNISKKA-ASSA, JAANA, Analyzing change in repeated neuropsychological assessment. 68 p. (124 p.) Yhteenveto 2 p. 2000.
- 174 HOFFRÉN, JARI, Demokraattinen eetos - rajoista mahdollisuuksiin. - The democratic ethos. From limits to possibilities? 217 p. Summary 2 p. 2000.
- 175 HEIKKINEN, HANNU L. T., Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. - Action research, narratives and the art of becoming a teacher. Developing narrative identity work in teacher education through action research. 237 p. Summary 4 p. 2001.
- 176 VUORENMAA, MARITTA, Ikkunoita arvioinnin tuolle puolen. Uusia avauksia suomalaiseseen koulutusta koskevaan evaluatiokeskusteluun. - Views across assessment: New openings into the evaluation discussion on Finnish education. 266 p. Summary 4 p. 2001.
- 177 LITMANEN, TAPIO, The struggle over risk. The spatial, temporal, and cultural dimensions of protest against nuclear technology. - Kamp-pailu riskistä. Ydinteknologian vastaisen protestin tilalliset, ajalliset ja kulttuuriset ulottuvuudet. 72 p. (153 p.) Yhteenveto 9 p. 2001.
- 178 AUNOLA, KAISA, Children's and adolescents' achievement strategies, school adjustment, and family environment. - Lasten ja nuorten suoritusstrategiat koulu- ja perheympäristöissä. 51 p. (153 p.) Yhteenveto 2 p. 2001.
- 179 OKSANEN, ELINA, Arvioinnin kehittäminen erityisopetuksessa. Diagnosoinnista oppimisen ohjaukseen laadullisena tapaustutkimuksena. - Developing assessment practices in special education. From a static approach to dynamic approach applying qualitative case. 182 p. Summary 5 p. 2001.
- 180 VIITTALA, KAISU, "Kyllä se tommosellaki lapsella on kovempi urakka". Sikiöaikana alkoholil-

- le altistuneiden huostaanotettujen lasten elämäntilanne, riskiprosessit ja suojaavat prosessit. - "It's harder for that kind of child to get along". The life situation of the children exposed to alcohol in utero and taken care of by society, their risk and protective processes. 316 p. Summary 4 p. 2001.
- 181 HANSSON, LEENI, Networks matter. The role of informal social networks in the period of socio-economic reforms of the 1990s in Estonia. - Verkostoilla on merkitystä: infor-maalisten sosiaalisten verkostojen asema Virossa 1990-luvun sosio-ekonomisten muutosten aikana. 194 p. Yhteenveto 3 p. 2001.
- 182 BÖÖK, MARJA LEENA, Vanhemmuus ja vanhemmuuden diskurssit työttömyystilanteessa. - Parenthood and parenting discourses in a situation of unemployment. 157 p. Summary 5 p. 2001.
- 183 KOKKO, KATJA, Antecedents and consequences of long-term unemployment. - Pitkäaikaistyöttömyyden ennakoijia ja seurouksia. 53 p. (115 p.) Tiivistelmä 3 p. 2001.
- 184 KOKKONEN, MARJA, Emotion regulation and physical health in adulthood: A longitudinal, personality-oriented approach. - Aikuisiän tunteiden säätely ja fyysinen terveys: pitkittäistutkimuksellinen ja persoonallisuuskeskeinen lähestymistapa. 52 p. (137 p.) Tiivistelmä 3 p. 2001.
- 185 MÄNNIKKÖ, KAISA, Adult attachment styles: A Person-oriented approach. - Aikuisten kiintymystyyli. 142 p. Yhteenveto 5 p. 2001.
- 186 KATVALA, SATU, Missä äiti on? Äitejä ja äitiyden uskomuksia sukupolvien saatossa. - Where's the mother? Mothers and maternal beliefs over generations. 126 p. Summary 3 p. 2001.
- 187 KIISKINEN, ANNA-LIISA, Ympäristöhallinto vastuullisen elämäntavan edistäjänä. - Environmental administration as promoter of responsible living. 229 p. Summary 8 p. 2001.
- 188 SIMOLA, AHTI, Työterveyshuolto-organisaation toiminta, sen henkilöstön henkinen hyvinvointi ja toiminnan tuloksellisuus. - Functioning of an occupational health service organization and its relationship to the mental well-being of its personnel, client satisfaction, and economic profitability. 192 p. Summary 12 p. 2001.
- 189 VESTERINEN, PIRKKO, Projektiopiskelu- ja oppiminen ammattikorkeakoulussa. - Project-based studying and learning in the polytechnic. 257 p. Summary 5 p. 2001.
- 190 KEMPAINEN, JAANA, Kotikasvatus kolmessa sukupolvessa. - Childrearing in three generations. 183 p. Summary 3 p. 2001.
- 191 HOHENTHAL-ANTIN LEONIE, Luvan ottaminen - Ikäihmiset teatterin tekijöinä. - Taking permission- Elderly people as theatre makers. 183 p. Summary 5 p. 2001.
- 192 KAKKORI, LEENA, Heideggerin aukeama. Tutkimuksia totuudesta ja taiteesta Martin Heideggerin avaamassa horisontissa. - Heidegger's clearing. Studies on truth and art in the horizon opened by Martin Heidegger. 156 p. Summary 2 p. 2001.
- 193 NÄRHI, VESA, The use of clinical neuropsychological data in learning disability research. - Asiakastyön yhteydessä kerätyn neuropsykologisen aineiston käyttö oppimisvaikeustutkimuksessa. 103 p. Yhteenveto 2 p. 2002.
- 194 SUOMI, ASTA, Ammattia etsimässä. Aikuisopiskelijat kertovat sosiaaliohjaajakoulutuksesta ja narratiivisen pätevyuden kehittymisestä. - Searching for professional identity. Adult students' narratives on the education of a social welfare supervisor and the development of narrative competence. 183 p. Summary 2 p. 2002.
- 195 PERKKILÄ, PÄIVI, Opettajien matematiikkauskomukset ja matematiikan oppikirjan merkitys alkuopetuksessa. 212 p. - Teacher's mathematics beliefs and meaning of mathematics textbooks in the first and the second grade in primary school. Summary 2 p. 2002.
- 196 VESTERINEN, MARJA-LIISA, Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehittymistä ammattikorkeakoulussa. - Promoting professional expertise by developing practical learning at the polytechnic. 261 p. Summary 5 p. 2002.
- 197 POHJANEN, JORMA, Mitä kello on? Kello modernissa yhteiskunnassa ja sen sosiologisessa teoriassa. - What's the time. Clock on modern society and in it's sociological theory. 226 p. Summary 3 p. 2002.
- 198 RANTALA, ANJA, Perhekeskeisyys - puhetta vai todellisuutta? Työntekijöiden käsitykset yhteistyöstä erityistä tukea tarvitsevan lapsen perheen kanssa. - Family-centeredness rhetoric or reality? Summary 3 p. 2002.
- 199 VALANNE, EIIJA, "Meidän lapsi on arvokas" Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) kunnallisessa erityiskoulussa. - "Our child is precious" - The individual educational plan in the context of the special school. 219 p. Yhteenveto 2 p. 2002.
- 200 HOLOPAINEN, LEENA, Development in reading and reading related skills; a follow-up study from pre-school to the fourth grade. 57 p. (138 p.) Yhteenveto 3 p. 2002.
- 201 HEIKKINEN, HANNU, Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikkillisuus. - Drama worlds as learning areas - the serious playfulness os drama education. 164 p. Summary 5 p. 2002.
- 202 HYTÖNEN, TUIJA, Exploring the practice of human resource development as a field of professional expertise. - Henkilöstön kehittämistyön asiantuntijuuden rakentuminen. 137 p. (300 p.) Yhteenveto 10 p. 2002.
- 203 RIPATTI, MIKKO, Arvid Järnefeldt kasvatusajattelijana. 246 p. Summary 4 p. 2002.

- 204 VIRMASALO, ILKKA, Perhe, työttömyys ja lama. - Families, unemployment and the economic depression. 121 p. Summary 2 p. 2002.
- 205 WIKGREN, JAN, Diffuse and discrete associations in aversive classical conditioning. - Täsmälliset ja laaja-alaiset ehdollistumat klassisessa aversiivisessä ehdollistumisessa. 40 p. (81 p.) Yhteenveto 2 p. 2002.
- 206 JOKIVUORI, PERTTI, Sitoutuminen työorganisaatioon ja ammattijärjestöön. - Kilpailevia vai täydentäviä?- Commitment to organisation and trade union. Competing or complementary? 132 p. Summary 8 p. 2002.
- 207 GONZÁLEZ VEGA, NARCISO, Factors affecting simulator-training effectiveness. 162 p. Yhteenveto 1 p. 2002.
- 208 SALO, KARI, Teacher Stress as a Longitudinal Process - Opettajien stressiprosessi. 67 p. Yhteenveto 2 p. 2002.
- 209 VAUHKONEN, JOUNI, A rhetoric of reduction. Bertrand de Jouvenel's pure theory of politics as persuasion. 156 p. Tiivistelmä 2 p. 2002.
- 210 KONTONIEMI, MARITA, "Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni?" Opettajien kokemuksia alisuoriutujista. - "When will you pull your socks up?" Teachers' experiences of underachievers. 218 p. Summary 3 p. 2003.
- 211 SAUKKONEN, SAKARI, Koulu ja yksilöllisyys; Jännitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia. - School and individuality: Tensions, challenges and possibilities. 125 p. Summary 3 p. 2003.
- 212 VILJAMAA, MARJA-LEENA, Neuvola tänään ja huomenna. Vanhemmuuden tukeminen, perhekeskeisyys ja vertaistuki. - Child and maternity welfare clinics today and tomorrow. Supporting parenthood, family-centered services and peer groups. 141 p. Summary 4 p. 2003.
- 213 REMES, LIISA, Yrittäjyyskasvatuksen kolme diskurssia. - Three discourses in entrepreneurial learning. 204 p. Summary 2 p. 2003.