

Artikkeli julkaistaan Heikkinen A , Kyrö P. & Tuomisto J. (eds.) 2007 Publication of Adult Education. Adult Education Research Society

Aikuiskasvatuksen tutkijatapaaminen 9-10.2.2006 Hämeenlinna

Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus – aikuiskasvatuksen paradigmanmuutos ja yrittäjyyden näkökulmasta

1 PARADIGMAN MUUTOSKESKUSTELU VAHVISTUU AIKUISKASVATUKSESSA	1
2 PARADIGMAN KÄSITE JA SEN SUHDE TIETEEN ROOLIIN JA DYNAMIKKAAN	2
3 AIKUISKASVATUKSEN PARADIGMAKESKUSTELU	5
4 GLOBALISAATIO PARADIGMAKESKUSTELUN VASTAKKAINASETTELUN KIINTOPISTEENÄ	6
5 GLOBALISAATION LOPPUTULEMA JA OIKEUDENMUKAISUUS	7
6 GLOBALISAATION TUOTTAMISDEBATTI, OIKEUDENMUKAISUUS JA YRITTÄJYYS	10
6.1 Globalisaation tuottaminen murroksissa	10
6.2 Koulukuntien tasa-arvodebatti ja yrittäjyys	12
6.3 Paradigman muutos - Reagoinnista ja kriittisestä vastuulliseen toimintaan	17
7 YHTEENVETOA JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ AIKUISKASVATUKSEN PARADIGMAKESKUSTELUSTA, TASA-ARVOSTA JA YRITTÄJYYDESTÄ	18
LÄHTEET	20

1 PARADIGMAN MUUTOSKESKUSTELU VAHVISTUU AIKUISKASVATUKSESSA

Paradigman muutoskeskustelu aikuiskasvatuksessa on vahvistunut ja sitä on pohdittu hyvin erilaisista näkökulmista. Joskus kiinnitytään tietoisesti paradigman käsitteeseen, kuten esimerkiksi Bron (2005) ja Tuomisto (2005) tekevät vuonna 2005 aikuiskasvatuksen tutkijatapaamisen tiimoilta julkaistuissa artikkeleissaan. Tällöin painopiste on tieteenalan, teorioiden ja metodologisissa muutoksissa. Joskus käsite pulpahtaa kuin huomaamatta johtopäätöksiin tai tutkimusten jäsentämiseen, kuten esim. Zajdan (2003) ansiokkaassa analyysissä Venäjän aikuiskasvatuksen tilasta ja kehitymisestä. Viimeisenä ääripäänä voidaan paradigman muutoskeskusteluun lukea artikkelit, jotka tarkastelevat yleisellä tasolla aikuiskasvatuksen kentällä tapahtuvia muutoksia, kuten esimerkiksi Rinteen (2005) esittämät kysymykset aikuiskasvatuksen tutkimukselle. Kaksi jälkimmäistä edustavat pohdintoja, jotka kiinteästi kytkevät aikuiskasvatuksen kentällä tapahtuvat muutokset yhteiskunnallisiin ja taloudellisiin näkökulmiin avaten dialogia aikuiskasvatuksen, tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden välille. Jotta näin laavaa

tulkintaa paradigman käsitteestä voidaan soveltaa, on syytä tarkastella, mistä paradigman käsite kumpuaa ja mikä on sen suhde ympäröivään todellisuuteen.

Yrittäjyyskasvatus uutena tulokkaana aikuiskasvatuksen kentässä liittyy kiinteästi sekä paradigman muutokseen että näiden keskustelujen position laajemmassa historiallisessa kehyksessä, jossa sillä on oma erityinen paikkansa ja tehtävänsä tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden keskusteluissa. Valitettavan usein tämä rooli samaistetaan yksiselitteisesti neoliberalismiin kohdennettuun kritiikkiin, joka yrittäjyyskasvatuksen tutkijoista tuntuu vähintäänkin omituiselta, ellei jopa epäoikeudenmukaiselta.

Artikkelissa pohdinkin paradigman käsitteellistä suhdetta yhteiskunnallisten muutosten kentässä, sen suhdetta tieteen rooliin oikeudenmukaisuuden ja aikuiskasvatuksen näkökulmasta ja viimein yrittäjyyskasvatuksen suhdetta näihin.

2 PARADIGMAN KÄSITE JA SEN SUHDE TIETEEN ROOLIIN JA DYNAMIKKAAN

Paradigma käsitteenä on omaksuttu tieteessä 1900-luvun jälkipuoliskolla, jolloin on voimakkaasti kiinnitytty Kuhnin näkemykseen paradigman luonteesta. Niiniluoto luonnehtii kehitystä seuraavasti:

“Tieteenfilosofiassa onkin viime vuosina pyritty määrittelemään perinteellistä teorian käsitettä laajempia käsitteellisiä yksikköjä, joissa otetaan huomioon teorianmuodostuksen koulukuntarakenne ja ajallinen jatkuvuus. Tällaisia ovat mm. Kuhnin (1962) esittämä paradigman käsite, joka viittaa kokoelmaan tutkijayhteisössä omaksuttuja periaatteita, uskomuksia ja arvostuksia” (Niiniluoto 1984, 247-248).

Niiniluodon ajatusten pohjalta paradigma-käsitteen kehitystä voidaankin tarkastella laajemmassa yhteydessä dynaamiseen näkemykseen tieteen kehityksestä. Dynaaminen näkemys haastoi aiemmin vallalla ollutta empirististä näkemystä. Empirismi olettaa, että tietoa saavutetaan aistihavaintojen kautta. Näin hankitun tiedon kumuloituminen johtaa parempiin ja täsmällisempiin teorioihin ja menetelmiin, joiden avulla on mahdollista päästä lähemmäksi totuutta ja yhtenäisen näkemyksen muodostumista maailmasta ja tavoista hankkia siitä tietoa. Dynaaminen näkemys etsi erilaista lähestymistapaa. Yhtä näistä edustaa Kuhnin teoksessaan ”The Structure of Scientific Revolution” (1962) esittämä idea tieteen kehityksestä. Hänen ajatuksiaan on ehkä helpompi suhteuttaa nykyiseen aikuiskasvatuksen paradigman muutoskeskusteluun, jos ne nähdään dynaamisen ajattelun taustaa vasten. Vertailu dynaamisen näkemyksen edustajien välillä nostaa myös esiin Kuhnin määritelmän ongelmat suhteessa aikuiskasvatuksen paradigmakeskusteluun. Tähän olen valinnut Kuhnin lisäksi kolme erilaisen vaihtoehdoisen edustajaa, Gaston Bachelardin (1884-1962), Karl Popperin (1902-1994) ja Feyerabendin (1924-1994).

Gaston Bachelard (1884-1962), dynaamisen ajattelun varhainen vaikuttaja lähestyi tieteellistä tutkimusta teoksissaan ”The New Scientific spirit”, 1934, and ”Rational Materialism”, 1953 päättelyn ja kokemuksen välisenä dialektisena ja syklisenä prosessina. Hän esitti, että uusi tieteellinen tieto voi johtaa todellisuuden perustavaa laatua olevaan uudelleen määrittelyyn. (The Columbia Encyclopedia 2002). Bachelard käsitti tieteellisen tiedon **kulttuurisena tuotteena, joka samaan aikaan kuvaa ja luo todellisuutta.**

Popper (1992/1956) puolestaan teoksessaan ”The Logic of Scientific Discovery” esitti, että tiede ei ole totuuteen johtavaa tietoa tai sen korviketta, vaan käyttäen käsitettä ”teorioiden teoria” hän kuvaa prosessia, joka etenee yhä universaalimpaa suuntaan ”kvasi-

induktiivisen” päättelyn johdattamana. Sillä hän viittaa jonkinlaiseen deduktiivisen ja induktiivisen päättelyn vuoropuheluun. Popperin päämielenkiinto kohdentui kosmologiaan, oppiin maailman rakenteesta ja meistä ja tiedostamme siitä. Hänelle tiede oli avoin ja päättymätön prosessi. (Popper 1992, 15).

Nämä ideat muovautuivat Kuhnin ajatuksissa hiukan myöhemmin paradigmojen vallankumoukselliseen kehittymiseen. Kuhnia johdattivat paradigma-käsitteen keksimiseen luonnontieteiden ja käyttäytymistieteiden väliset erot. Hänelle paradigmat olivat ”yleismaailmallisesti tunnustettuja tieteellisiä saavutuksia, jotka jonkin aikaa muodostuvat malliongelmiiksi ja niiden ratkaisuksi tiedeyhteisössä” (Kuhn 1996,x) Kuhn kiinnitti huomionsa tiedeyhteisöjen sisäiseen dynamiikkaan. Häntä ei pyrkinyt ymmärtämään näitä ympäröivän todellisuuden sosiaalisen, taloudellisen ja teknologisen kehityksen kontekstissa..

Kuhn esitti, että tieteellistä ajattelua ja tutkimusta ohjaavat paradigmat, jotka koostuvat muodollisista teorioista, tutkimustuloksista (classic experiment) ja luotettavista menetelmistä (trusted methods). Yhdessä näistä muodostuu käsitteellinen näkemys maailmasta. Nämä näkemykset kehittyvät vallankumousten ja normaalivaiheiden kautta. Normaalivaiheessa tiedeyhteisö on muodostanut yhtenäisen näkemyksen. Kun tämä näkemys osoittautuu riittämättömäksi kuvaamaan uusia löydöksiä tai ideoita, siirrytään kumousvaiheeseen, joka taas ajan kanssa saavuttaa normaalivaiheen. ”Kypsään, normaalivaiheeseen” siirtyminen edellyttää yhteisymmärrystä perustavaa laatua olevista todellisuutta koskevista lähtökohdista ja siitä hankittavaan tietoon liittyvistä metodeista. Nämä ilmenevät koulutuksessa, joka valmistaa opiskelijoita professionaaliseen toimintaan (Kuhn 1996, 5)

Kuhnin ajatukset kohtasivat myös kritiikkiä, jonka äärilaitaa edustaa Feyerabend. Hänen mukaansa tieteellisen tiedon rakentuminen on sattumanvaraista, eikä ole olemassa sille ominaista rakennetta, joka puuttuisi muusta tiedonmuodostuksesta (Feyerabend 1997, 280). Pikemminkin sellaisten etsiminen on omiaan erkaannuttamaan tieteelliseen tiedon arkitodellisuudesta. (Feyerabend 1999, 282).

Taulukko 1. Dynaamisen suunnan kehittyminen tieteessä

Edustaja	Päättelyn rakenne	Tieteellisen ajattelun dynamiikka	Tieteellisen tutkimuksen dynamiikka	Oletus tieteen suhteesta ympäröivään todellisuuteen
Gaston Bachelard (1884-1962)	Päättelyn ja kokeuksen dialektinen prosessi	Tiede kehittyy sarjana epäjatkuvia muutoksia - (epistemologisia murroksia)	Syklinen	Todellisuuden perustavaa laatua oleva uudelleen määrittely
Karl Popper (1902-1994)	”kvasi-induktiivinen” induktiivisen ja deduktiivisen päättelyn vuoropuhelu	tiede avoin ja päättymätön prosessi, joka etenee kohden yhä yleisempiä teorioita	Evolutionaarinen	ymmärtää maailmaa ja meitä sen osana.
Thomas Samuel Kuhn (1922-1996)			vallankumouksellinen, joka kehittyy tiedeyhteisön konsensusen pohjalta	Tieteellä on oma sisäinen dynamiikkansa
Paul Feyerabend (1924-1994)	Ei erityistä rakennetta	Sattumaan nojaava keksiminen	Ad hoc-pohjaista	Tieteen kuvattava todellisuutta

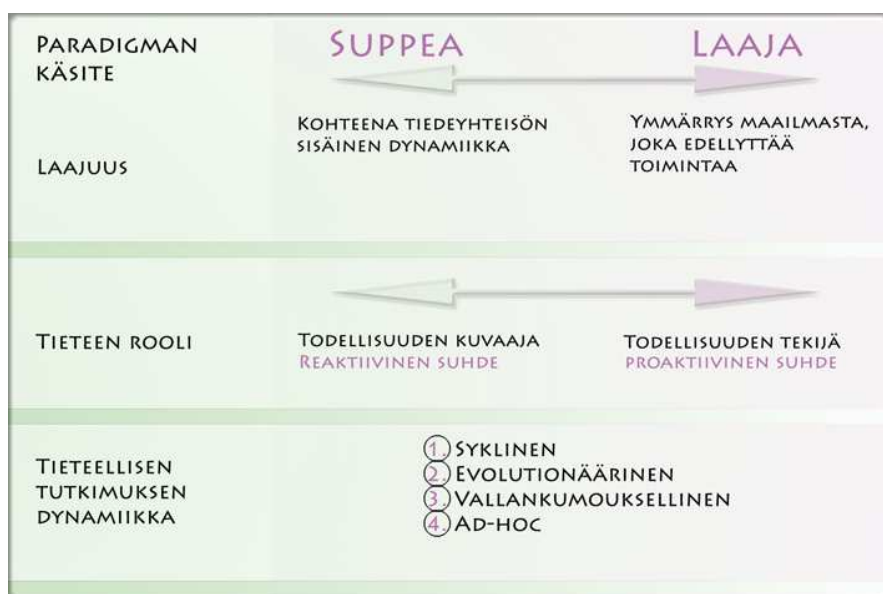
Vaikka Kuhnin paradigma-käsitettä on reippaastikin kritisoitu, Nurmen (2003) mukaan se on kaiken kaikkiaan ollut varsin osuva, koska se on omaksuttu myös yleisemmässä merkityksessä niin, että nykyisin keskustellaan lähes minkä tahansa sosiaalisten käytänteiden 'paradigmoista'. Tästä esimerkkinä voi mainita Choin (1993) väitöskirjan "Paradigms and conventions – Uncertainty, Decision-making and Entrepreneurship". Hänelle paradigma liittyi kaiken inhimilliseen toimintaan. Se oli idea tai ymmärrys maailmasta, joka edelsi toimintaa ja jota tarvitaan elämän hallintaan. Vastaavaan asemaan Ludwig Von Mises asetti yrittäjyyteen liittyvän toiminnan a priorin luonteen 1800-luvun alussa kehittämässään prakseologiassa, opissa ihmisen intentionaalisesta käyttäytymisestä.

Vertaamalla Kuhnin ajatuksia paradigmasta ja sen luonteesta muiden näkemyksiin tieteen dynamiikasta, on helppo havaita, että sitä voidaan pitää rajattuna, suppeana näkemyksenä, jonka kohteena oli tiedeyhteisön sisäinen dynamiikka. Sen sijaan muiden keskeinen huoli on tieteen ja todellisuuden välinen vuoropuhelu ja tieteellisen tutkimuksen mahdollisuudet tavoittaa ympäröivä todellisuus. Harvemmin on kuitenkaan tiedostettu, että Kuhn itsekään ei ollut tyytyväinen käsitteeseensä. Wilberin (1998) mukaan hän jopa hylkäsi sen vedoten, siihen, että mikä tahansa uusi tieteellinen tieto voi täyttää paradigman kriteerit. Wilber edelleen jakaa Kuhnin käsitteen kahteen osaan, käytännölliseen ja sosiaaliseen. Käytännöllinen viittaa paradigman tuottamiin malliratkaisuihin, jotka luovat säännöt tutkimuksen toteuttamiseen ja sosiaalinen siihen, kuinka näitä standardeja ylläpidetään esimerkiksi koulutuksen avulla (Wilber 1998, 26-31).

Toisaalta nykykäytännössä paradigman omaksuminen käytännön toimintaa ohjaavana ymmärryksenä laajassa merkityksessä edustaa toista ääripäätä paradigmakeeskustelussa. Näistä Bachelardin näkemys ehkä on kriittisin suhteessa tieteen rooliin todellisuuden uudelleenmuovaajana. Muilla Kuhnilla lukuun ottamatta, painottui tiede todellisuuden ymmärtäjänä ja kuvaajana.

Näistä eroista voidaan johtaa paradigmakeeskustelun avain määrittäjät – paradigmakäsitteen laajuus, tieteen rooli ja käsitys tieteellisen tiedon kehittymisestä. Nämä paradigmakeeskustelun jäsentäjät on koottu taulukkoon 2.

Taulukko 2. Paradigmakeeskustelun jäsentäjät



Seuraavaksi tarkastellaan näiden jäsentäjien laajuuden, tieteen roolin ja dynamiikan valossa aikuiskasvatuksen paradigmakeeskustelua kiinnittäen sen demokratian ja oikeudenmukaisuuden diskurssiin.

3 AIKUISKASVATUKSEN PARADIGMAKESKUSTELU

Aikuiskasvatuksen paradigman muutoskeskustelua on käyty usealla taholla, mutta vielä kuitenkin kohtuullisen pirstaleisesti. Esimerkiksi vuoden 2005 Pohjoismaisesta aikuiskasvatuksen tutkijatapaamisesta julkaistussa teoksessa on kaksi tähän keskittyvää artikkelia, Agnieszka Bronin ”Paradigm Change in Adult education Research” ja Jukka Tuomiston ”Searching for a New Paradigm of Adult Education”. Molemmat sekä Bron että Tuomisto nojaavat Kuhniin paradigman määrittelyssään, mutta ottavat tarkastelunsa kohteeksi sitä laajemman näkemyksen.

Bron, kiinnittyen Kuhniin, lähestyy paradigmaa myös laajemmin arkipäivän käsitteenä ja yksilön kokemuksena. Hän esittää paradigman muutoskeskustelun kiinnittymällä toisaalta historiaan, toisaalta yksilölliseen ja kollektiiviseen identiteettiin ja tulevaisuuteen. Hän kyseenalaistaa paradigman vallankumouksellisen kehityksen ja esittää, että sen kehitys olisi, hidas, syklinen ja dialektinen, pikemmin kuin vallankumouksellinen. Antikaisen viitaten hän nostaa esiin käsityksen ihmisestä kokonaisvaltaisena, aktiivisesti ja luovasti todellisuutta muovaavana ja vastavuoroisesti yhteiskunnan häntä muovaavana olentona.

Kun tarkastellaan Bronin suhdetta paradigman käsitteeseen, se eittämättä on laajempi kuin Kuhnin käsitys paradigmasta. Itse asiassa Bron taitavasti integroi Kuhnin ajatukset tiedeyhteisön sisäisestä kehityksestä historialliseen, yhteiskunnalliseen kehikseen ja ymmärtääkseni päättyy näkemään tieteen roolin Bachelardin tapaan syklisenä kehityksenä ja yksilön luovana ja aktiivisena kulttuurien ja tilanteiden muovaamana ja muovaajana.

Myös Tuomisto kytkee paradigman käsitteen kiinteästi ympäröivän todellisuuden tahtaumiin ammentaen käsitteensä Kuhnin laajemmasta paradigmanäkemyksestä. Hän kiinnittää Bronin tapaan sekä aikuiskasvatuksen että sen tutkimuksen muutokset yhteiskunnallisiin muutoksiin. Hän myös yhtyy Bronin kuvaukseen aikuiskasvatuksen paradigman kehitystren-

deistä sekä pohjoismaissa että laajemmassa kansainvälisessä kontekstissa. Bronia voimakkaammin hän kuitenkin painottaa aikuiskasvatuksen kriittistä suhdetta todellisuuteen ja näin ehkä osin kritisoikin Bronin neutraalia tapaa lähestyä aihetta. Tuomisto painottaa erityisesti kriittisen teorian ja analyysin merkitystä nykyisessä muutosvaiheessa. Hän kohdentaa kriittisen analyysin tarpeen globalisaatiokehitykseen ja markkinaorientoituneeseen maailman politiikkaan. Ratkaisuksi hän päätyy asettamaan odotuksia aikuiskasvatuksen joustavuudelle nostaa traditionaaliset humanistiset arvot uuteen sosiaaliseen tilanteeseen.

Ehkä Tuomiston näkemyksen voisi kiinnittää Bronin voimakkaammin missionääriseen näkemykseen aikuiskasvatuksen merkityksestä humanin yhteiskunnan kehittymisessä. Sen sijaan hänen näkemyksensä tieteen roolista ehkä kuitenkin jää enemmän tarkkailijan kuin aktiivisen kulttuurin muuttajan ja proaktiivisen toimijan rooliin. Tuomiston näkemystä tieteellisen tutkimuksen dynamiikasta on vaikea hahmottaa. Hän ei itse asiassa ota siihen tietoista kantaa.

Tuomisto ei ole kritiikissään yksin. Globalisaatiokritiikki on pikemminkin yksi keskeinen tunnusmerkki aikuiskasvatuksen ja laajemminkin kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden kentällä käytävän paradigman muutoksen nykydiskurssille (esim. Albo 1997, Harris 1996, Rubenson XX, Sterling 2003, Zadja 2002). Vastakkainasettelun ja kritiikin ainekset paljolti rakentuvat aikuiskasvatuksen ihanteiden vastakkainasettelusta globalisaatiokehitykseen ja neo-liberalismiin. Tarkastelemalla tätä keskustelua on ehkä mahdollista hahmottaa paradigma-muutoksen keskustelun suhdetta ja näkemystä tieteen roolista ja dynamiikasta myös oikeudenmukaisuuden näkökulmasta.

4 GLOBALISAATIO PARADIGMAKESKUSTELUN VASTAKKAINASETTELUN KIINTOPISTEENÄ

Tony Brownin (1999) mukaan globalisaatio on aikuiskasvatuksen kentässä koettu väistämättömänä kehityksenä, johon ei voida vaikuttaa. Tätä hän pitää itse asiassa paradigman muutoksena ja peräänkuuluttaa globalisaation tarkempaa määrittelyä, jotta siitä ei tulisi niin epämääräistä, että se on hyödytön taloudellisen, poliittisen ja kasvatuksellisen muutoksen dynamiikan ymmärtämisessä. Hänen mukaansa globalisaatiolla useimmin kuvataan muutosprosessia tai se nähdään riippumattomana ja väistämättömänä prosessina, joka on vastuussa jostakin tai aiheuttaa jotakin. Kolmas tapa on käyttää sitä diskurssina, jossa se ymmärretään peruuttamattomana inhimillisen toiminnan ulkopuolella tai tavoittamattomissa olevana voimana. Väistämättömän kehityksen sijaan Brown ehdottaa, että globalisaation teesille voidaan kehittää vaihtoehtoja ja että aikuiskasvatuksen kenttä voi olla vaikuttamassa noiden vaihtoehtojen kehittämisessä. Näin hän paradigmakestutelussa kiinnittyy laajaan paradigmanäkemykseen ja toisaalta myös peräänkuuluttaa proaktiivisempaa otetta reaktiivisen fatalismin sijaan.

Albo (1997) kiinnittää globalisaatiokeskustelun demokratiaan ja oikeudenmukaisuuteen. Hänen mukaansa globalisaatio periaatteessa tarkoittaa, että markkinoista on tullut yleismaailmallinen taloudellinen säätelijä, jolloin markkinoiden alueen (scope) laajetessa demokratian voima kapenee. Demokratian vastuullisuus tai vaikutus ei hänen mukaansa pysty tavoittamaan markkinoiden kontrollia. Laajemmassa kansainvälisessä keskustelussa Zadjan (2002) näkemys asiasta edustaa Bronin tapaan varovaisempaa suhdetta globalisaatioon. Hänen mukaansa globalisaatio on vauhdittajana paradigman muutoksessa.

Suomalainen kasvatustieteen keskustelu noudattaa kriittistä linjaa ja kansainvälistä suuntausta, joka yhdistää voimakkaasti globalisaation ja neoliberalismin nykyiseen keskusteluun sekä paradigman muutoksen näkökulmasta että yleisempänäkin diskurssina (Filander

2005, Rinne 2005, Värri 2004). Keskustelu noudattaa kuitenkin pikemmin reaktiivista kuin proaktiivista suhdetta ympäröivään todellisuuteen. Vastaavaa näkemystä kansainvälisessä keskustelussa edustaa esim. Mitter (1997), joka määrittelee paradigman muutoksen sosiaali- poliittisten trendien ja tutkimuksen prioriteettien välisenä suhteena. Hänen mukaansa paradigman muutos on vastaus tiettyihin havaittuihin olosuhteisiin tai tarpeisiin, olivatpa ne poliittisia tai taloudellisia. Hänen argumentointinsa perustuu sisäisyyteen ja oikeudenmukaisuuteen, jotka ovat kannattelevia ajatuksia myös suomalaisessa keskustelussa.

Suomalaiselle keskustelulle luonteenomaista on ymmärtää globalisaation käsite Brownin luokittelun kolmannesta näkökulmasta eli se ymmärretään peruuttamattomana inhimillisen toiminnan ulkopuolella tai tavoittamattomissa olevana voimana, johon vaikuttaminen tapahtuu kriittisten kannanottojen kautta. Sellaisena se homogenisoi globalisaation ja markkinoiden käsitteen kuten Elaine Harris (1996) on esittänyt. Hän varoittaa meitä siitä, että homogenisoiva globalisaatiodiskurssi voi johtaa historiattomuuteen ja esittää, että globalisaation historiallinen paikantaminen olisi näin ollen tärkeää.

Aikuiskasvatuksen viimeaikaista paradigman muutoskeskustelua ei voi syyttää historiattomuudesta, pikemmin esimerkiksi Bron, Tuomisto ja Zajda ovat pyrkineet tarkastelemaan sitä historiallisessa kehityksessä. Samoin esimerkiksi Filander kytkee aikuiskasvatuksen Eurooppalaisen kehityksen historialliseen kontekstiin. Sen sijaan keskustelun homogenisoiva luonne heijastelee toisen suuntaista kritiikkiä, joka aikuiskasvatuksen tutkimukseen ja paradigman keskusteluun on kohdennettu. Se koskee kuten Folye and Morris (1995) ja esim. Hall (1996) ovat esittäneet taloudellisen lukutaidon puutetta. Konkreettisimmillaan se näyttäytyy globalisaation, markkinoiden ja yrittäjyyden ymmärtämisenä lähes toistensa synonyymeinä. Ehkä Brownin (1999) analyysi siitä, että aikuiskasvatuksen kentässä paradigman muutos on globalisaation kokeminen väistämättömänä kehityksenä heijastaa tiivistetysti sitä, mihin taloudellinen lukutaidottomuus on johtanut. Esimerkiksi Tuomiston odotus aikuiskasvatuksen joustavuudesta humanististen arvojen tuomisesta keskusteluun voi osoittautua ylivoimaiseksi, jos keskustelu ei toisaalta löydä monimuotoisempaa yhteyttään globalisaatiokäsitteeseen, sen historialliseen kehikseen ja tieteiden väliseen vuoropuheluun tässä kentässä. Tähän toistaiseksi aikuiskasvatuksen paradigman muutoskeskustelu ei ole yltänyt, vaan pitäytynyt alan sisäisessä pohdinnassa ja vastakkainasettelujen tuottamisessa. Sen seurauksena ratkaisupyrkimykset ovat pikemmin reaktiivisia ja defensiivisiä kuin Brownin peräänkuuluttamana aikuiskasvatuksesta vastuullisena vaihtoehtojen kehittäjänä. Oikeudenmukaisuuden näkökulmasta keskustelun laajentaminen on nähdäkseni välttämätöntä.

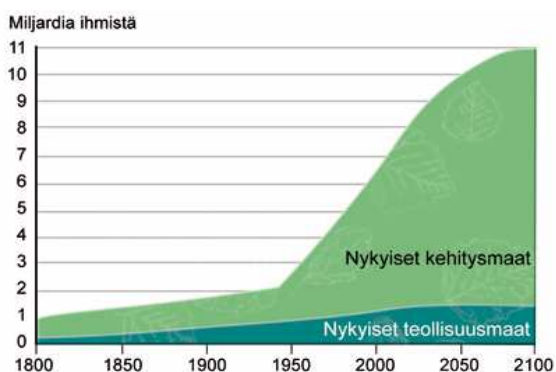
5 GLOBALISAATION LOPPUTULEMA JA OIKEUDENMUKAISUUS

Globalisaation suhdetta oikeudenmukaisuuteen voidaan tarkastella Silvennoisen (2006) tässä julkaisussa esiin nostamien klassisten jakoperusteiden; oikeuksien, ansioiden ja tarpeiden pohjalta ja toisaalta tarkastelemalla sen lopputulemia ja tuottamisprosessia. Molemmista oikeudenmukaisuuden näkökulmista globalisaation kiinnittyminen paradigman keskusteluun on varsin perusteltua.

Tarkastelen ensin kolmen jakoperusteen valossa lopputulemia eli kysymystä, mihin globalisaatiokehitys on johtanut. Sitten nostan esiin tuottamisprosessin eli sen, millaisten periaatteiden pohjalta ja miten globalisaatio on tuottanut lopputulemansa. Näiden pohjalta voidaan arvioida aikuiskasvatuksen suhdetta globalisaatiokehitykseen ja toisaalta sen sijoittumista yleisempään paradigman keskusteluun sekä keskustelun laajuuden että tieteen roolin näkökulmista.

Globalisaatiokehityksen taustalla on teollinen aikakausi, länsimaisen demokratian kehittyminen, ja niin väestön kuin taloudenkin kasvu. Nämä kiinnittyvät väestön ja hyvinvoinnin jakautumiseen maapallolla. Teollistumisen kehittyessä maailman väestö on kasvanut eksponentiaalisesti (Miller 1979, 4-5). Euroopan väestön kasvuvauhdin hidastuessa väestö on kasvanut räjähdysmäisesti kehitysmaissa.

Se on merkinnyt läntisille teollistuville maille kasvavaa hyvinvointia, jonka pääasiassa mahdollistivat ei-teollistuvien maiden työ ja luonnonvarat. 1500–1700 luvuilla bruttokansantuotteen vuotuisen kasvun arvellaan olleen vain noin 0,2–0,3 prosenttia. Sen jälkeen kahta maailmansotaa lukuun ottamatta, GDP on kasvanut kaikkialla Euroopassa aina 1970-luvulle asti. (Hjerppe 1989, 41) USA:ssa kehitys on ollut samansuuntainen (Baumol & Blinder 1985, 78).



Kuvio 1. Väestömäärän kehitys
(Kuusisto, Kauppi ja Heikinheimo 1996, 34)

	RIKKAIMMAT 20% VÄESTÖSTÄ	KESKILUOKKA 60 % VÄESTÖSTÄ	KÖYHÄT 20 % VÄESTÖSTÄ
Osuus BKT:sta	86%	13%	1%
Viennin osuus	82%	17%	1%
Suorat ulkomaiset investoinnit	68%	31%	1%
Osuus internetin käyttäjistä	93,3%	6,5%	0,2%

Taulukko 3. Rikkaiden ja köyhien välisiä eroja 1997 luvuin (UNDP 1999)

Kun tarkastellaan kehityksen oikeudenmukaisuutta lopputulemien valossa, niin rikkaiden ja köyhien maiden väliset erot osoittavat, että kahdellakymmenellä prosentilla väestöstä on käytössään kasvusta aiheutuvat edut. Tämä suhde ei ole perusteltu sen paremmin oikeuksien, ansioiden kuin tarpeidenkaan pohjalta.

Epätasa-arvoinen kehitys on viime vuosikymmeninä kiihtynyt. Useammalla kuin 80 prosentilla maista tulot henkilöä kohden ovat alhaisemmat kuin yli vuosikymmen sitten. Maiden sisäinen eriarvoisuus on myös kasvanut 1980-luvun alusta lähtien. Esimerkiksi Kiinassa vientiorientoituneiden rannikon alueiden ja sisämaan välisessä köyhyysindeksissä on 30 prosentin ero. Itä-Euroopan maiden sisäiset tulojakoerot ovat kasvaneet. Myös OECD-maissa eriarvoisuus on kasvanut mm. Ruotsissa, Yhdistyneissä kuningaskunnissa ja USA:ssa. Maiden välinen eriarvoisuus näkyy tuloeroissa. Tuloerot 20 prosentin rikkaimman maan ja 20 prosentin köyhimpien maiden välillä ovat kasvaneet 1990-luvulla. Viimeisen 30 vuoden aikana, joka on ollut nopeaa globaalin integraation aikaa, tuloerot ovat kasvaneet enemmän kuin koko teollistumisen aikana.

1990-luvulla tulojen, resurssien ja hyvinvoinnin keskittyminen on kasvanut ihmisten, yhtiöiden ja maiden välillä. OECD-mailla, jotka edustavat 19 prosenttia maailman väestöstä, on 71 prosenttia maailmanlaajuisesta kaupasta, 58 prosenttia suorista ulkomaisista investoinneista ja 91 prosenttia Internet-käyttäjistä. Vuonna 1998 kymmenen suurinta tuholaismyrkyjä valmistavaa yritystä hallitsi 85 prosenttia 31 miljardin maailmanmarkkinoista. Kymmenen tele-

kommunikaatio- yritystä hallitsi 86 prosenttia 262 miljardin globaaleista markkinoista. Kymmenen yritystä kontrolloi 95 prosenttia USA:n patenteista. Kehitysmaiden patenteista 80 prosenttia kuuluu teollistuneille maille.

Usea Itä-Aasian maa on lähtenyt vauhdilla teollistumaan. Niiden BKT on noussut 5 prosentin vuosivauhtia, mikä merkitsee entistä suurempaa luonnonvarojen kulutusta. Toisaalta on maita, joista on tullut entistä marginaalisempia huolimatta niiden tiiviistä integroitumisesta globaaliin kaupankäyntiin. Niiden vienti saattaa olla jopa 30 prosenttia BKT:sta. Tuotteet ovat kuitenkin perustuotantoa, jonka hinnat ovat laskeneet alhaisimmilleen puoleentoista vuosisataan. Näiden maiden vienti ei ole kasvanut, eikä niihin ole kohdistunut ulkomaisia investointeja.

Kehitysmaissa pääosa väestöstä saa elantonsa yhä maataloudesta. Teollistuneissa maissa heidän osuutensa on muutaman prosentin luokkaa (esim. Giddens 1997). Kun maataloustuotteiden hinnat ovat laskeneet, samalla tuotantomäärällä tulotaso on laskenut. Toisaalta se on synnyttänyt tarpeen tuottaa enemmän, mikä taas merkitsee maanperän tuhoutumisen vauhdittumista. Köyhtyminen kohdentuu erityisesti naisiin. Kaikista maailman maaseudun kotitalouksista yksi viidestä on naisjohteinen. Afrikassa melkein yksi kolmesta on naisjohteinen. Samaan aikaan, niiden maaseudun naisten lukumäärä, jotka elävät absoluuttisessa köyhyydessä on noussut 50 prosenttia 1970–1990. Miehillä se on noussut 30 prosenttia (Zijp 1993, 176). Jos nykyisestä toisaalta keskitetystä, toisaalta pitkälle ositetusta tuotantotavasta johtuva aavikoituminen jatkuu samaa tahtia, puolet viljelymaasta on käyttökelvotonta vuoteen 2025 mennessä (Tudge 1993, 100).

Näistä kasvun seurauksista huolimatta uskottiin ja yhä uskotaan, että köyhyyttä on mahdollista vähentää kasvun avulla, ilman maapallon resurssien uudelleen jakoa. (Common 1999) Samalla kun luontoon liittyvät riskit ovat kasvaneet, globalisaatio on lisännyt ihmisten turvattomuutta ja eriarvoisuutta. Sen myötä ihmisillä on yhä vähemmän mahdollisuuksia huolehtia ekologisesta turvallisuudesta. Inhimillisen kehityksen raportti (UNDP 1999) jakaa inhimillisen turvattomuuden muodot seitsemään erilaiseen luokkaan:

1. Rahoituksellinen epävakaus ja taloudellinen epävarmuus, joka ilmenee esimerkiksi siinä, miten globaalien rahoitusmarkkinoiden kriisit heijastuvat yhä laajemmalle ja koskettavat yhä suurempaa joukkoa ihmisiä yhä pidemmän aikaa. Globaalisten pääomavirtojen kasvaessa nämä kriisit ovat tulleet yhä yleisemmiksi.
2. Työpaikkojen ja tulojen epävarmuus, jossa globaalin kilpailun paineen tuloksena suuryritykset ovat siirtyneet joustavampaan ja työntekijöiden kannalta epävarmempaan henkilöstöpolitiikkaan. Tähän liittyvät globaalin kilpailun mukanaan tuomat siirrot halvempien työkustannusten maihin.
3. Epävarmuus terveydestä, josta esimerkiksi voi ottaa eliniän odotetun alenemisen yhdeksässä Afrikan maassa 17 vuodella 2010 mennessä. Se merkitsee paluuta 1960-luvun tasolle.
4. Kulttuurinen epävarmuus, joka liittyy rikkaiden maiden, erityisesti USA:n kulttuuri leviämiseen.
5. Henkilökohtainen epävarmuus. Esimerkiksi rikollisuus hyötyy globalisaatiosta. Huumekauppa ja sen seuraukset kasvavat ja leviävät. 1995 arvioitiin huumekaupan olevan noin 8 prosenttia maailmankaupasta. Se on enemmän kuin auto, rauta- tai teräskauppa.
6. Ympäristön epävarmuus. Luonnonvarojen kulutus kiihtyy. Ongelma koskee erityisesti aloja, joissa kulutus kohdentuu rikkaisiin maihin ja tuotanto köyhiin.

7. Poliittinen ja yhteisöllinen epävarmuus. Maiden sisäiset aseelliset konfliktit kasvavat. 1989–1998 välillä 61 suurimmasta aseellisesta konfliktista vain kolme oli maiden välisiä. (UNDP 1999)

Johtopäätökset globalisaation lopputulemasta vaikuttavat suhteellisen yksinkertaisilta ja karuilta oikeudenmukaisuuden näkökulmasta. Tarkasteltaessa niiden tuottamistapaa ja sen oikeudenmukaisuutta tilanne on yhtä karu. Taloudellinen kehitys ja ympäristön tila ovat ihmisten toimien seurauksena johtaneet yhä suurempaan eriarvoisuuteen niin globaalista, alueellisista kuin kansallisistakin lähtökohdista. Kun ei-teollistuneet maat ovat nyt lähteneet seuraamaan teollistuneiden maiden toimintamallia pyrkien kasvattamaan kansantalouksiaan teollistuneiden maiden avulla ja niiden hyödyksi, maapallon kestäminen on kaikkien yhteinen uhka. Vaurauden kertyminen on tapahtunut ositetuilla tuotantoketjuilla ja toisaalta yhteiskunnallisella, kollektiivisilla säännöstoilla ja ohjailuilla, joiden avulla vauraiden maiden tarpeet ovat ohjanneet kehitystä.

Globalisaatiokehityksen lopputulemat osoittavat, että nykykehitys ei ole enää mahdollinen, jos haluamme toisaalta edistää maapallon hyvinvointia, toisaalta sen oikeudenmukaista jakautumista millä tahansa kolmella oikeudenmukaisuuden kriteerillä. Nykyisillä toimintatavoilla ja niiden kritiikillä ei ole mahdollista ratkaista epätasa-arvoisuuden ongelmia. Oikeudenmukaisemman kehityksen lähtökohdat sitoutuvat uusien toimintatapojen kehittämiseen ja taloudellisen lukutaitoon sekä näiden suhteeseen yhteiskunnalliseen kehitykseen. Kun tämän tilaa ja vaikutuksia pohtii aikuiskasvatuksen paradigmakeeskustelun kannalta, päädytään Silvennoisen toiseen oikeudenmukaisuuden tarkastelutapaan eli kehityksen tuottamisprosessin pohtimiseen.

6 GLOBALISAATION TUOTTAMISDEBATTI, OIKEUDENMUKAISUUS JA YRITTÄJYYS

6.1 Globalisaation tuottaminen murroksissa

Kun globalisaation seuraukset luonnolle ja valtaosalle maapalloa kohdistuva epäoikeudenmukaisuus uhkaavat koko maapallon hyvinvointia, nousee paradigmakeeskustelu uudella tavalla esiin. Se ei kohdennu eriytyneesti kasvatukseen, talouden tai yhteiskuntatieteiden kenttään, vaan näiden väliseen vuoropuheluun, jonka seurauksena nykyinen tilanne on syntynyt. Tieteiden välisessä vuoropuhelussa Kuhnin tiedeyhteisön sisäiseen dynamiikkaan perustuva paradigman kehitysidea saa uudet mittasuhteet ja laajenee tiedeyhteisön sisäisestä dynamiikasta tieteiden yhteiseen ja väliseen paradigman muutokseen. Tätä voi tarkastella sosiaalishistoriallisen murrosnäkökulman pohjalta, joka mahdollistaa myös oikeudenmukaisuuden tuottamisprosessin tarkastelun.

Murrosajattelu edustaa näkemystä, jossa yhteiskunnallinen ja taloudellinen kehitys uudistuu murroksien kautta (Henrekson & Jakobsson 2001, Kyrö 2002, Schumpeter 1996). Murrosta leimaa siirtyminen ennustettavuudesta epävarmuuteen ja kompleksisuuteen. Sitä luonnehtii moninaisuus ja ristiriitaisuus vanhan ja uuden välillä. Tähän sosiaalisen todellisuuden uudelleen rakenteistumiseen liittyvät kysynnän ja tarjonnan mallien muutokset, työnteon muodot ja niiden uudelleen organisoituminen sekä tekniikan ja tieteen kehitys. Muutokset liittyvät myös laajempaan yhteiskunnalliseen arvojen, poliittisen ja lainsäädännöllisen ilmapiirin uudistumiseen.

Yrittäjyyden sosiaalihistoriallinen tutkimus paikansi läntisissä teollistuneissa maissa kaksi murrosta (Kyrö 1997). Ensimmäinen, modernin murros, ajoittuu valistuksen ajasta, 1700-luvun lopusta 1900-luvun vaihteeseen. Näissä aikarajoissa se vaihteli maittain seuraillen teollistumisen käynnistymistä. Murroksesta kehittyi moderni aika, jota leimasi suurtuotannon sekä yhteiskunnan ja koulutuksen laajamittainen organisoituminen teollistuneissa maissa. (esim. Bell 1974, Cameron 1995, Dillard 1967, Featherstone 1988, Giddens 1995, Harrison 1988, Harvey 1990, Kenwood & Loukheed 1988, Kyrö 1992, Piore-Sabel 1984, Turner 1990) Organisaatioistuminen ilmeni päätöksenteon ja toiminnan rakenteiden, kuten koulutus- ja työmarkkinoiden neuvottelujärjestelmien institutionalisoitumisessa, yhteiskunnan palvelutuotannon kehittämisessä ja lainsäädännöllisessä ohjailussa. Organisaatioistumista luonnehtivat byrokraatisoituminen, hierarkkistuminen, työnjaon homogenisoituminen ja historiattomuus. Siihen liittyvät myös yksilön toimintavapauden supistuminen, samoin kuin ihmisen ja luonnon eriytyminen toisistaan. (esim. Etzioni 1968, Kasvio 1994).

Toinen murros kohdattiin 1970-luvulla, jolloin kysyntä laski ja pirstaloitui, kysynnän ja tarjonnan mallit taas muuttuivat yhteiskunnan kohdatessa rakenteellisen muutospaineet ja globalisoituvan talouden (Kyrö 1997, 1999b, globalisoituvasta taloudesta esim. Varis, Utsumi & Klemm, 2003). Tätä murrosta Alan Gibb (1993) on kuvannut globaaleina paineina, jotka aiheuttavat valtion, organisaatioiden ja yksilöiden uudelleen asemoitumista suhteessa itseensä, muihin toimijoihin ja ympäröivään todellisuuteen. Ruohotien (1996, 420-425) analyysi yhteiskunnallisista, organisaatiotason ja yksilöä koskevista olosuhteista, jotka edellyttävät ammatillisten kompetenssien ja taitojen uudistamista seurailee Gibbin ajatuksia.

Bron kytkee aikuiskasvatuksen kehityksen näihin samoihin valistuksen ajan juuriin ja toisaalta modernin ajan kehitykseen. Hän viittaa paradigmakehityksen historiallisessa tarkastelussaan Valistuksen aikaan, jolloin kansan kouluttamisen avulla tavoiteltiin sosiaalista oikeudenmukaisuutta, demokratiaa ja sosiaalista edistymistä ja hyvinvointia. Tätä seurasi moderni aika, jossa tieto valtana vaikutti aikuiskasvatuksen kasvuun, mutta myös teknologian, talouden ja hyvinvointiyhteiskunnan kasvuun ja kehittymiseen.

Zajda (220) taas kuvatessaan kasvatustieteen paradigman kehitystä vuosien 1955 ja 2000 välillä esittää, että vertailevan kasvatustieteen kentässä paradigman muutos tapahtui 1970-luvun alussa, jolloin kaivattiin ”arvo vapaata” empiiristä tutkimusta kasvatustieteeseen. Debatti seuraili 1960-luvun sosiaalitieteiden metodologiadebattia, joka kohdentui kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen metodologian väliseen vertailuun. Hänen mukaansa tämä debatti saavutti huippunsa 1980-luvulla. Edelleen 1990-luvulla paradigman muutos kohdentui siirtymänä strukturalismista post-strukturalismiin ja postmodernismiin. Hänen mukaansa tätä vauhdittivat globalisaation ja kulttuurien moninaisuuden merkityksen oivaltaminen.

Kasvatus-, talous ja yhteiskuntatieteiden välistä vuoropuhelua on mahdollista seurata näissä murroksissa kolme koulukunnan välisenä kehityspolkuna. Kasvatustieteen ja yrittäjyyden juuret löytyvät Valistuksen ajasta ja fysiokraattien koulukunnasta, jolloin yrittäjyyden teoriaperusta ja kasvatuksen ihanteet kaikille kuuluvana oikeutena luotiin. Yrittäjyyden ensimmäiset kuvaukset koskivat ainutlaatuista ja vapaata yksilöä, jolla oli kyky, halu ja oikeus luoda oma paikkansa yhteiskunnassa ja siten edistää yhteiskunnan uudenlaista hyvinvointia. Yrittäjä ja yrittäjyys mursivat syntymään perustuvia yhteiskunnan toimintamalleja ja instituutioita, kuten feodaalijärjestelmää ja ammattikuntalaitosta. Fysiokraatit asettuivat silloin vallinnutta talouden järjestelmää, merkantilismia vastaan. Näissä alkuaian kuvauksissa kohteena oli makrotason, yhteiskunnan ja toisaalta yksilön, kansalaisen, välinen suhde.

6.2 Koulukuntien tasa-arvodebatti ja yrittäjyys

Näistä valistuksen ajan fysiokraattien juurista erottui kolme koulukuntaa, jotka kukin lähtivät rakentamaan omaa näkemystään yhteiskunnallisesta hyvinvoinnista. Klassinen koulukunta erkani ripeään tahtiin yrittäjyyden koulukunnasta, sekä luonnosta ja inhimillisestä toiminnasta. Sen esi-isän, Adam Smithin ajatuksilla on ollut kauaskantoiset vaikutukset niin teollistumisen ajan lainsäädäntöön kuin myöhempään ajatteluun talouden roolista ja luonteesta yhteiskunnassa (Cameron 1985, 239–246; Lindeqvist 1905, 384; Peil 1989).

Smith lähti pohtimaan kansainvälisen kaupan ja markkinoiden muuttumisen problematiikkaa kansalaisen ja valtion hyvinvoinnin näkökulmasta. Hänen kuuluisa, nykypäivään asti elänyt metaforansa on ”näkyvätön käsi” kysynnän ja tarjonnan ohjaajana. Smithillä oli positiiivinen ajatus kysynnän laajenemisesta markkinoilla, jotka olivat avoimia ja joissa yksilöt olivat vapaita toimijoita (esim. Hébert & Link 1988; Lahti 1991, 146; Peil 1989). Hänen mukaansa markkinavoimat pystyivät samanaikaisesti avoimessa kilpailussa tyydyttämään yksilön itsekäitä pyrkimyksiä (self interest) ja yhteiskunnan hyvinvointia (esim. Peil 1989).

Kun fysiokraateilla luonto muodosti ainutlaatuisen tasapainoa tuottavan järjestelmän, niin klassisen koulukunnan edustajat siirsivät saman idean tuotantoon. Markkinat, tavaroiden kysyntä ja tarjonta tuottivat samalla tavoin itseään korjaavan järjestelmän, jonka tuloksena syntyi maksimaalinen hyöty yksilöille ja yhteiskunnalle.

Tämä ideologia oli vastakkainen yrittäjyyden koulukunnalle, joka murroksessa menetti valta-aseman ja painui modernina aikana marginaaliin. Modernina aikana yrittäjyyden tutkimusta alkoi hallita USA:lainen näkemys, jossa pääpaino oli yrittäjäpersoonan piirteiden tutkimisessa ja toisaalta pienyrityksen omistamisen ja johtamisen problematiikassa toiminnoittain eriytyneistä lähtökohdista. Yrittäjyyden kansantalouden yhteys katkesi. Sitä dominoi klassinen ja myöhemmin neoklassinen talousteoria.

Debatin toisen pääosapuolen Historiallis-institutionaalisen koulukunnan juuret ovat 1800-luvun keskivaiheilla, jolloin syntyi saksalainen historiallinen koulukunta. Klassisen ja institutionaalisen koulukunnan lähtökohdat olivat erilaiset. Kun klassinen koulukunta keskittyi talouden tasapainoon ja kansainväliseen kauppaan, joita se selitti itsenäisinä järjestelminä, niin historiallinen koulukunta taas näki julkisen vallan kaiken toiminnan ytimenä. Kun klassinen koulukunta ajatteli, että markkinat ja siten hyvinvointi syntyvät itsesäätelyn tuloksena, niin historiallinen koulukunta lähti valtion interventioiden tarpeellisuudesta ja toisaalta ensisijaisuudesta. (Raumolin 1995, 51).

Saksan historiallinen koulukunnan jälkeläiset keskittyivät yhteiskunnan kollektiiviseen toimintaan suhteessa neoklassikoihin. Modernina aikana keskustelu sai suunnan, jossa klassikoiden seuraajilla, neoklassisella koulukunnalla oli ylivalta, jota Saksan historiallisen koulukunnan jälkeläiset haastoivat, tosin vaimeammalla äänellä. Näiden dialogi hallitsi modernin ajan keskustelua. Sosiologian piirissä Turner (1990) kuvaa ja yhdistää organisaatioistumisen Weberin ajatuksiin byrokratiasta ja kapitalismista. Laajempi tarkastelukulma löytyy mm. Ulrich Beckiltä (1995) ja Giddensiltä (1995). Heille kontrolli ja hallinta sulki piiriinsä myös luonnon. Beck käsittelee modernin ajan ymmärrystä luonnosta yhteiskunnallisena projektina, Giddens koneena.

Kun postmodernin murroksessa havaittiin, ettei institutionalistien ja klassikoiden jatkajien keskustelu ollut tuottanut toivottua tulosta, alkoi viritä taas uudenlaisia ääniä. Organisoitumisessa eriytettiin niin luonnon kuin ihmisenkin elämänpiiri osa-alueiksi ja yhteiskunnallinen valta luovutettiin kollektiiviseen markkinoinnin ja yhteiskunnan väliseen debattiin. (esim. Suutala 1996; Tuijnman & Van der Kamp 1992).

Modernin murroksessa luotiin myös pohja järjestäytyneelle ja eriytyneelle koulutukselle. Työn luonne muuttui kysynnän ja tarjonnan eriytyessä kokonaisvaltaisesta maatalousyhteisöistä ja ammattikuntien piirissä elämäkulussa opituista tuotantoprosesseista toimialakohtaisiin erityisvaatimuksiin. (esim. Freidson 1986, Larson 1979, Raivola 1989). Niistä kehittyi eriytyneitä tiedeperusteisia ammatteja, jotka hallitsivat yhteiskunnan toimia asiantuntijuudellaan (professionien vallasta esim. Friedson, 1986 ja kehityksestä Suomessa Kontinen 1991). Modernin edetessä opetus tavoitti yhä laajemmat joukot. Koulutuksesta tuli yhteiskunnan väline sen tavoitellessa sosiaalista ja taloudellista tehokkuutta ja samankaltaisuutta. Siihen liittyivät keskeisesti niin taloudelliset kuin poliittisetkin tavoitteet. Kasvatustieteen oppimismallit myös kehittyivät modernin ajan hengessä, löytäen ensin yhteytensä behaviorismissa ja sitten kognitiivisen näkemyksen kokoamana. Viimein postmodernin murroksessa näitä kyseenalaistaen syntyi konstruktivismi ja edelleen sosiaalisen konstruktivismin ajatukset.

Aikuiskasvatus tässä kehityksessä seurailu yleisiä kasvatustieteen ajatuksia keskittyen modernin ajan loppupuolella aikuisen kouluttamisen ja aikuisen oppijan erityispiirteisiin. Ammatillinen ja vapaa sivistystyö eriytettiin myös moderniin tapaan toisistaan. Postmodernin murroksessa näistä eroista siirryttiin painottamaan elinikäistä oppimista ja itseohjautuvuutta. Aikuiskasvatus alkoi elää myös eri konteksteissa kuten työelämän tutkimuksessa, yrittäjyydessä, johtamisen kentällä jne. Samalla sen rooli eriytyneenä tieteenalana on alkanut häivytää rajojaan. Kuten tässä tutkijatapaamisessa olemme saaneet havaita, uusi keskustelu aikuiskasvatustieteen ja kasvatustieteen rajapinnoista on käynnistynyt.

Postmodernin murroksessa, vaikka läntiset teollistuneet maat lyhytnäköisyydessään olivat tuhonneet omia ehtojaan, uusklassisen koulukunnan ajatukset eivät ole paljoakaan muuttuneet peruslähtökohdiltaan. Koulukunnan perusajatukset nojaavat edelleen taloudelliseen kasvuun ja suurtuotannon etuihin. Luonto on samoin rajaton resurssipohja, jonka käytöstä tulee maksaa kohtuullisesti. Hinta määräytyy tulonodotusten mukaan. Koulukunta olettaa myös, että hyvinvoinnin kannalta olennaiset tekijät voidaan asettaa vertailtaviin taloudellisiin mittareihin, jotka nojaavat vaihdannan lakeihin. Näistä seuraa homosentrinen eriarvoisuus; pienen ihmisjoukon oikeus käyttää luontoa omilla ehdoillaan, omaksi hyväkseen.

Postmodernin murroksessa taloudellisen kasvun jyrkkä lasku 1970-luvulle tultaessa herätti pohtimaan laajempia rakenteellisia muutoksia. Aina 1950-luvun lopulle suuret yksiköt ja niiden tuomat suurtuotannon edut olivat ilmeisiä niin teollisuudessa kuin yhteiskunnallisessa palvelutuotannossakin. Esimerkiksi 1960-luvun lopulle asti USA:ssa päätyöllistäjät löytyivät suuryrityksistä, julkiselta sektorilta ja suurista yksiköistä koulutuksen ja terveydenhuollon parista (Drucker 1986, 1-16). Tämän jälkeen uudet työpaikat ovat syntyneet pienissä yrityksissä ja suurten yritysten merkitys kansantaloudessa työllisyydellä ja liikevaihdolla mitaten on lähes puolittunut, mutta niiden tuottama epävakaus ja toisaalta uhka luonnon tasapainolle on lisääntynyt kansantaloudesta riippumatta. Esimerkiksi Suomessa tällä hetkellä 99 prosenttia yrityksistä on alle 50 työntekijän yrityksiä. Ne työllistivät 2003 50 prosenttia työntekijöistä ja muodostivat 41 prosenttia yritysten liikevaihdosta (Suomen tilastollinen vuosikirja 2003).

Tässä yhteydessä yrittäjyyden koulukunta on sekä vahvistanut asemaansa että alkanut taas kytkeytyä laajempaan keskusteluun niin talouden kuin koulutusjärjestelmänkin näkökulmasta ja yhteiskunnallisten rakenteiden uudistamistarpeista. OECD-maiden ikärakenne uhkaa yhteiskunnallisen palvelutuotannon kehittämistä ja ylläpitämistä, mikä edellyttää rakenteellista uusiutumista. Yrittäjyys on myös tullut osaksi opetussuunnitelmatyötä ja koulujärjestelmää (European Commission 2002). Nykyisessä murroksessa on myös syntynyt kaksi uutta yrittäjyyden muotoa organisaatioyrittäjyys ja sisäinen yrittäjyys. Murrosnäkökulman avulla

nämä erilaiset yrittäjyyden muodot löytävät luontevan paikkansa ja roolinsa kuten edellisessäkin murroksessa uusien toimintamallien kehittäjänä ja vanhojen murtajana. Vanhin yksilön yrittäjämäinen toimintatapa, ulkoinen yrittäjyys, modernin ajan pienyrityksen omistaminen ja johtaminen, sisäinen yrittäjyys yksilöiden yrittäjämäinen toiminta missä tahansa kontekstissa ja organisaatioyrittäjyys, organisaation kollektiivinen toimintatapa ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja muovaavat toinen toistaan. Tällä hetkellä toinen valistuksen ajan yrittäjyyden muodoista yrittäjämäinen talous tai yrittäjämäinen yhteiskunta ovat jälleen nousseet keskusteluun. Näin yrittäjyys on luonteeltaan säilynyt samanlaisena, mutta kussakin aikakaudessa kiinnittynyt uusiin ilmiöihin (Kyrö 1997).

Yksilötasolla yrittäjää kuvataan vapaana, kokonaisvaltaisena ja ainutlaatuisena toimijana. Hän havaitsee mahdollisuuksia ja yhdistää resursseja uudella tavalla, soveltaa uutta tietoa sekä ottaa vastuun omasta elämästään, elannostaan ja siihen liittyvistä riskeistä. Tässä prosessissa hän luo jotakin uutta, joka koetaan tarpeelliseksi tai haluttavaksi, joko yrittäjän, hänen lähipiirinsä, yrityksen tai yhteiskunnan taholta. Olennaista on, että yrittäjä etsii ja löytää mahdollisuutensa ympäröivästä todellisuudesta, joka ei ole rajautunut eikä eriytynyt. Tietämisen sijaan yrittäjyyden ytimessä on toiminta ja uuden toiminnan aikaan saaminen. Kasvatustieteen näkökulmasta tutkimuksen ytimessä on yrittäjämäisen yksilöllisen ja kollektiivisen toiminnan dynamiikka ja niiden vuorovaikutteisuus. Näihin liittyvää oppimista voi kutsua yrittäjyyspedagogiikaksi. Kyseessä on elinikäinen prosessi, jossa kulloinenkin konteksti määrittää, miten eri yrittäjyyden muodot ja niiden yhdistelmät kytkeytyvät oppimisen prosessiin.

Kaikissa muodoissaan yrittäjyys kiinnittyy inhimilliseen toimintaan, joka haastaa modernin ajan lukkiutunutta debattia markkinoiden voimasta ja yhteiskunnan roolista markkinoiden säätelijänä ja tukijana. Se liittyy kasvatukseen ja yhteiskunnan hyvinvoinnin keskustelut toisiinsa ja edustaa pyrkimystä löytää uusia selityksiä ja toiminnan malleja. Koulutusjärjestelmässä yrittäjyyden muodot saavat erilaisia painoarvoja riippuen yksilön iästä, elinvaiheesta ja toimintaympäristöstä. Olennaista on, että tietäminen kontekstista, toimintatavasta tai pedagogiikasta ei ilman toimintaa täytä yrittäjyyskasvatuksen kriteeristöä. Euroopan unionin ja Suomen asettamien tavoitteiden kannalta tulevaisuuden odotukset kohdentuvatkin yrittäjämäisen toiminnan aikaansaamiseen sen kaikissa muodoissa ja tasoilla.

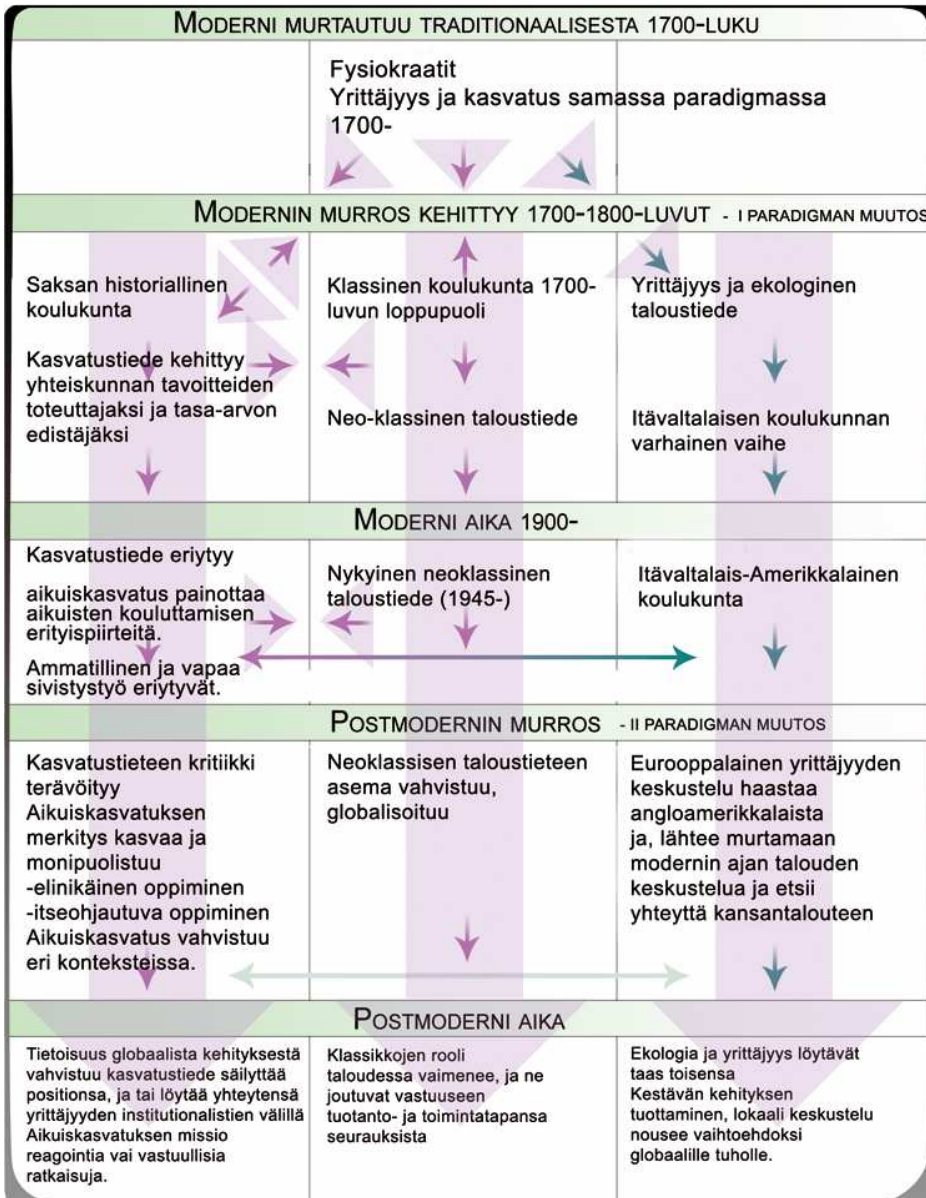
Ympäristöstä käytävää keskustelua on alkanut vauhdittaa uusi polarisaatio – globaalin ja lokaalin välinen jännite. Tämä keskustelu taas liittyy yrittäjyyden pohdintaan. Samaan aikaan kun pienyritysten kasvattamisen on alettu nähdä ratkaisevan työllisyysongelmia, sen yhteydessä kasvu on liitetty myös pienyrittäjien määrän kasvattamiseen. Keskustelu seurailee vielä modernin ajan määrällistä ihannoitua, mutta toisenlaisiakin ääniä alkaa kuulua. Niihin liittyy uusi arvoperusta -naisyrittäjyys ja maatalouden kehittäminen, joka saa vauhtia elintarvikkeiden massatuotannon mukanaan tuomista vaaroista ja haitoista sekä julkisen sektorin rakenteiden uudistamisesta. Kyseessä on laatuun ja hyvinvointiin liittyvä pohdinta. Sen keskustelun mahdollisuudet ovat vielä koettelematta. Henry C. Wallich on tiivistänyt ongelman seuraavasti: Kasvu on tasa-arvon korvike. Määrällisen kasvun sijaan on tullut laadullisen kasvun aika (Simonis 1990).

Taulukkoon 4 on koottu murrosnäkömyksen johdattamana kehitysvaiheet, ja niiden kautta hahmottuvat paradigmanmuutokset ja kuvioon 2 on tiivistetty koulukuntien välinen vuoropuhelu.

Taulukko 4 Paradigmamuutokset murroksissa

KENEN YHTEISKUNTA	AIKUISKASVATUKSEN KEHITYS	YRITTÄJYYDEN KEHITYS
Traditionaalinen aika ennen 1700-lukua		
-Sääty-yhteiskunnassa syntyä määräsi paikan yhteiskunnassa	-Työssä harjaantumista, tekemällä oppimista - Kasvatus syntymään perustuvan aseman mukainen	YRITTÄJYYS YKSILÖN LIITTYVÄNÄ TERMINÄ -seikkailija, riskinottaja
MODERNIN MURROS 1800-1900 VAIHTEESEEN- I PARADIGMAN MUUTOS KÄYNNISTYY		
Kansalaisten yhteiskunnan etsintä -Feodaaliyhteiskunta ja ammattikunnat murtuvat	KOULUJÄRJESTELMÄSTÄ YHTEISKUNNAN KEHITTÄMISEN VÄLINE KOULUTUKSEN AVULLA KOHDEN SOSIAALISTA OIKEUDENMUKAISUUTTA, DEMOKRATIAA, SOSIAALISTA EDISTYSTÄ JA HYVINVOINTIA	YRITTÄJÄ YKSILÖ JA YRITTÄJYYS TALOUDEN PROSESSI -menneisyyden murttaja uusien omistamisen ja työteon mallien kuvaaja, -innovaattori, koordinoija, erityislaatuinen havainnoitsija, riskin kantaja ja tiedon soveltaja
MODERNI AIKA 1800- JA 1900-LUVUT - I PARADIGMAN MUUTOS NÄYTTÄYTY		
Suurteollisuuden ja julkisen sektorin yhteiskunta -homogenisoiva demokratia -jatkuvan kasvun ideologia, laajenevat markkinat -historiattomuus rationaalisen, tehokkuus, hierarkisuus, kontrolli, eriytyminen	BEHAVIORISMI MUOTOUTUU KOGNITIIVINEN PARADIGMA MUOTOUTUU -aikuisten kouluttamisen erityispiirteet -ammattillisen ja vapaan sivistystyön eriytyminen	YRITTÄJYYS MARGINALISOITUU PIENYRITYKSEN OMISTAMISEKSI JA JOHTAMISEKSI, YHTEYS KANSAN TALOUTEEN HÄVIÄÄ
POSTMODERNIN MURROS 1970 - II PARADIGMAN MUUTOS KÄYNNISTYY		
Polarisoitunut yhteiskunta -riikat/köyhät -työlliset/työttömät -virkamiehet/yrittäjät -yksilöiden/järjestelmien yhteiskunta -osaavien/syrjäytyneiden	KOGNITIIVINEN PARADIGMA HUMANISTINEN PARADIGMA PYRKII ESIIN KONSTRUKTIIVINEN OPPIMISNÄKEMYS AIKUISKASVATUKSEN MERKITYS KASVAA JA MONIPUOLISTUU -elinikäinen oppiminen -itseohjautuva oppiminen Aikuiskasvatus vahvistuu eri konteksteissa.	YRITTÄJYYS TOIMINTATAVAN MUUTTAJANA -ULKOINEN YRITTÄJYYS -ORGANISAATIOYRITTÄJYYS -OMAEHTOINEN YRITTÄJYYS -SISÄINEN YRITTÄJYYS
POSTMODERNI AIKA II PARADIGMAN MUUTOS NÄYTTÄYTY		
Köyhien/rikkaiden? Osaavien/syrjäytyneiden? Luonnon ja ihmisten?	Mikä on aikuiskasvatuksen missio	TULEEKO YRITTÄJYYDESTÄ KANSATALOUDEN JA YKSILÖN HYVINVOINNIN PERUSTA? LÖYTÄÄKÖ YRITTÄJYYS MYÖS EKOLOGISEN YHTEYTENSÄ?

Kuvio 2: Kolmen koulukunnan vuoropuhelun kehittyminen murroksissa



6.3 Paradigman muutos - Reagoinnista ja kritiikistä vastuulliseen toimintaan

Paradigmakeskustelu jäsentyy murroksien kautta kahteen muutokseen, joista aikuiskasvatuksen nykyinen paradigmakeskustelu voidaan kuvata reagoitina kahden dominoivan koulukunnan väliseen keskusteluun. Siinä sen ääni kantaa vastareaktion ja kritiikkinä keskusteluun, jossa valta annettiin kollektiiviselle yksilön toiminnoista eriytyville instituutioille, yhteiskunnalle ja markkinoille. Ääni ei kuitenkaan paikanna omaa rooliaan, vaan jatkaa keskustelua modernin ajan tapaan paikalleen juuttuneena debattina. Kuten Bron postmodernismia kuvaa, se ilmeni vastareaktion naiviin luottamukseen edistykseen ja instituutioihin keskittymällä itseään, yksilöllisyyteen, riskinottamiseen, epävarmuuteen ja jatkuvaan muutokseen. Tämä prosessi oli hänen mukaansa pikemminkin hidas kuin nopea vaikuttaen vähitellen ajatteluun. Antikaisen viitaten hän nostaa esiin käsityksen ihmisestä kokonaisvaltaisena, aktiivisesti ja luo-

vasti todellisuutta muovaavana ja vastavuoroisesti yhteiskunnan häntä muovaavana olentona. Tämä kuvaus on hyvin lähellä yrittäjyyden kuvauksia. Ehkä yrittäjyys painottaa vielä keskeisemmin mahdollisuuksiin tarttumista ja uusien ratkaisujen kehittämistä.

Kun tarkastelee koulukuntien roolia tieteiden välisessä keskustelussa, niin kullakin niistä on ollut oma roolinsa. Taloudellista keskustelua on dominoinut klassinen ja myöhemmin neoklassinen koulukunta, joka on keskittynyt tasapainoteoriaan nojaavaan taloudellisen kasvun tuottamiseen. Yhteiskuntatieteiden rooli on ollut huolehtia toisaalta kasvun ja tasapainoteorian tuottamista ongelmista ja yhteiskunnallisesta hyvinvoinnista, toisaalta tukea taloudellisen kasvun mahdollisuuksia. Kasvatustieteillä on myös ollut roolinsa tässä kehityksessä. Opetuksen tavoittaessa laajat kansanosat se nousi merkittäväksi yhteiskunnan tavoitteiden toteuttamisvälineeksi ja kehitykseen sopeuttajaksi. Koulutuksen katsottiin olevan keino edistää demokratiaa ja tasa-arvoa yhteiskunnassa. (esim. Ellis & al. 1991, Connell 1980) Connellin (1980) mukaan sillä oli kolme keskeistä tavoitetta: 1. yksilön ja yhteiskunnan hyvinvoinnin ja taloudellisen menestyksen takaaminen 2. kansallistunnon vahvistaminen ja 3. tasa-arvoisuuden edistäminen. Sen sijaan, että se olisi onnistunut näissä tehtävissään, se on sopeutunut rooliinsa näiden kahden koulukunnan kriittisenä ulkokohtaisena tarkkailijana tuottamatta ratkaisuja, jotka avaisivat uusia polkuja kahden koulukunnan voimainkoetteluun.

Tämä tehtävä nähdäkseni liittyy aikuiskasvatuksen missioon, johon Tuomisto viittaa humanististen arvojen tuomisena uuteen sosiaaliseen tilanteeseen. Aikuiskasvatus yksinään ei kuitenkaan pysty ratkaisemaan historiallisen kollektiivisen debatin tuottamaa eriarvoisuutta. Jos nykyinen suuri ikäpolvi ei onnistu auttamaan ratkaisujen tuottamisessa, se jättää liian suuren taakan seuraavalle sukupolvelle. Globalisaation kokeminen väistämättömänä kehityksenä ja sen kritisoiminen on avain liian helppo ja vastuuton ratkaisu nykyiselle sukupolvelle. Uuden taloudellisen ja yhteiskunnallisen ajattelun löytäminen ja vuoropuhelu kasvatuksen kanssa on nähdäkseni tässä avainasemassa. Se edellyttää tieteiden välistä vuoropuhelua. Silloin kiinnitymme aikuiskasvatuksen kentässä esimerkiksi Brown ehdotukseen vaihtoehtojen kehittämisestä globalisaation teesille tai globalisaation näkemiseen paradigman muutoksen vauhdittajana, kuten Zadja ehdottaa. Kuten Rubenson esittää, silloin sosiaalitieteiden paradigmanmuutokset ovat muuttamassa maisemaa ja laajentamassa aikuiskasvatuksen käytäntöjen rajoja, mutta myös edellyttävät taloudellisen lukutaidon kehittämistä.

Ehkä kokonaisuutta voi parhaiten kuvata Stephen Sterling (2003) väitöskirjan idealla. Hän integroi paradigman laajuutta kuvaavia näkemyksiä systeemisesti ja päätyy jakamaan paradigmakäsitteen kolmeen komponenttiin, ethokseen, eidokseen ja praxsikseen. Eidos viittaa paradigman affektiiviseen tasoon, arvoihin ja normeihin, eidos kongnitiiviseen ja intellektuaaliseen näkökulmaan ja praxis käytännön teoriaan eli käyttäytymisen mitä ja kuinka näkökulmiin. Ehkä paradigmakestutelun laajentaminen tähän vuoropuheluun voisi tuottaa aidosti uusia näkemyksiä.

7 YHTEENVETOJA JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ AIKUISKASVATUKSEN PARADIGMAKESKUSTELUSTA, TASA-ARVOSTA JA YRITTÄJYYDESTÄ

Aikuiskasvatuksen paradigmakestutelun johdattamana esitettiin toisaalta, että itse paradigman käsitettä käytettiin erilaisissa laajuuksissa ja merkityksissä, toisaalta, että yrittäjyyskasvatus liitettiin paradigmanmuutokseen samaistaen se yksiselitteisesti neoliberalismiin kohdennettuun kritiikkiin. Näiden keskustelujen jäsentämiseksi oikeudenmukaisuuden näkökulmasta ehdotettiin, että paradigmaa tulisi pohtia laajemmassa yhteiskunnallisten muutosten kentässä ja toisaalta tulisi avata perusteellisemmin paradigman käsitteellinen keskustelu. Pa-

radigmakeskustelun tarkastelu laajemmassa tieteen dynaamisen näkemyksen edustajien kentässä tuotti komplisoidumman käsitteellisen kuvan, joka tiivistä paradigman kolmeksi avainmäärittäjäksi paradigman käsitteen laajuuden, näkemyksen tieteen roolista ja tieteellisen tiedon kehittymisestä. Tarkastelu asemoi myös Kuhnin paradigmatäsitteen tieteen sisäisen dynamiikan kuvaajaksi ja nosti esiin neljä muuta tapaa tarkastella paradigman kehittymisen dynamiikkaa.

Paradigma käsitteen laajuuden näkökulmasta osoittautui melkoisen yksiselitteisesti, että aikuiskasvatuksen radigmakeskustelu on omaksunut Kuhnin laajemman näkemyksen paradigmasta, joka ei yksiselitteisesti kiinnity Kuhnin vallankumoukselliseen kehitysselytykseen. Keskustelun näkemys tieteen roolista reaktiivisuuden-proaktiivisuuden jatkumolla haki erityisesti kiintopisteensä globalisaatiokeskustelusta. Suhde globalisaatioon oli kriittinen, mutta pikemminkin defensiivinen ja reaktiivinen kuin proaktiivinen vaihtoehtojen kehittäjä.

Kun tarkastelu ulotettiin oikeudenmukaisuuteen globalisaation lopputulemien valossa, johtopäätökset olivat yksiselitteiset. Taloudellinen kehitys ja ympäristön tila ovat ihmisten toimien seurauksena johtaneet yhä suurempaan eriarvoisuuteen ja epäoikeudenmukaisuuteen, jossa reaktiivinen ja defensiivinen kritiikki ovat hampaattomia, eivätkä tuota aikuiskasvatuksen peräänkuuluttamaa humanisuutta ja tasa-arvoa. Niinpä esitettiin, että oikeudenmukaisemman kehityksen lähtökohdat sitoutuvat uusien toimintatapojen kehittämiseen ja laajempaan taloudelliseen lukutaitoon sekä näiden suhteeseen yhteiskunnalliseen kehitykseen. Näiden avulla on mahdollista tarkastella epäoikeudenmukaisuuden tuottamisprosessia monipuolisemmin talouden ja yhteiskunnan vuoropuheluna ja toisaalta myös asemoida yrittäjyyden roolia ja merkitystä tässä keskustelussa.

Sosiaalishistoriallisen murrosnäkemyksen avulla sidottiin nämä keskustelut toisiinsa ja tarkasteltiin oikeudenmukaisuuden tuottamisprosessia. Murrosnäkemys nosti esiin modernin ajan jumittuneen vastakkainasettelun, jossa yhteiskunnalliset tavoitteet ja oikeudenmukaisuus taittoivat peistä neoklassikoiden taloudellista näkemystä vastaan tuottamatta mitään olennaista uutta tähän keskusteluun. Aikuiskasvatus ja laajemmin kasvatuksen kenttä sinnittelivät näiden kahden keskustelun välissä, voimattomana hukaten roolinsa oikeudenmukaisuuden ja hyvinvoinnin tuottajana. Murrosnäkemys erotti yrittäjyyden polun tästä debatista. Sen näkemykset taloudellisen ja laajemmin yhteiskunnallisen hyvinvoinnin tuottamisesta poikkeavat olennaisesti neo-klassisesta talousteoriasta ja ovat sen periaatteille vastakkaiset. Toisaalta se sitoo yhteiskunnallisen ja taloudellisen keskustelun tasa-arvosta dialogisesti toisiinsa, toisaalta se kiinnittyy inhimilliseen toimintaan, Tuomisten peräänkuuluttamiin humanisiin arvoihin. Näiden erojen ymmärtäminen liittyy aikuiskasvatuksen kentän taloudellisen lukutaidon kehittämiseen. Toisaalta globalisaatiokehityksen karujen lopputulosten valossa tällä kehittämisellä on kiire, jotta aikuiskasvatus uudelleen löytäisi missionsa ja voisi aidosti osallistua hyvinvoinnin ja oikeudenmukaisuuden kehittämiseen niin oikeuksien, ansioiden kuin tarpeidenkin pohjalta.

Teoreettisesti se edellyttää proaktiivisempien vaihtoehtojen kehittämistä, laajaa paradigmanäkemyttä ja ehkä tieteellisen tutkimuksen dynamiikan moninaisuutta. Jo tämä lyhyt katsaus historiaan ja koulukuntien väliseen keskusteluun on nostanut esiin syklisen, evolutionäärin, vallankumouksellisen ja ad-hoc prosessin rinnalle sosiaalishistoriallisen murrosnäkemyksen. Ehkä tähän kenttään uusien vaihtoehtojen tuottaminen, voisi tuottaa myös uusia avauksia tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden tuottamiseen. Jospa sen tuloksena kurkottaminen muille tieteenaloille ja vuoropuhelu niiden kanssa myös kehittäisi vaihtoehtoisia ratkaisuja, joita tällä hetkellä kipeästi kaivataan globalisaatiolle alistaiselle keskustelulle.

Puuttuvia lähteitä

Folye and Morris (1995)
 Stephen Sterling (2003)
 Hall (1996)
 Albo 1997

Kjell Rubenson missä julkaistu?? ja milloin?: Revisiting the Map of the Territory: Löysin alla olevan julkaisun

Rubenson, K. (1982). Adult education research: Inquest of a map of the territory. *Adult Education*, 37, 57-74.

liilalla merkitty kaksi lähdetä, joista en ole varma onko oikeat henkilöt.

LÄHTEET

Baumol W.J. - Blinder A. S., 1985: Economics. Principles and Policy 3. edition. Harcourt Brace Jovanovich, Publishers. USA

Bell, D. 1974. The Coming of Post-Industrial Society. London: Heineman.

Beck, U. & Giddens, A. & Lash, S., 1995: Nykyajan jäljillä (Reflexive Modernization). Vastapaino: Tampere.

Belzer, A., & St. Clair, R. (2005). "Back to the future: Implications of the neo-positivist research agenda for adult education." *Teacher's College Record*

Brown, T. 1999. Challenging globalization as discourse and phenomenon. *International Journal of Life-long education*. Vol. 18 No. 1 (January-February 1999), 3-17.

Bork, A. 2001: Adult education, lifelong learning, and the future. *Campus-Wide information systems*. Vol. 18 No 5 2001 pp. 195-203. MCB University Press.

Cameron, R. 1995. Maailman taloushistoria paleoliittiselta kaudelta nykypäivään. Teollistumista koskevin osin.. Suom. Tapio Helen. Juva: WSOY Suomen Historiallinen Seura.

Choi Young Back 1993: Paradigms and conventions – Uncertainty, Decision making and Entrepreneurship. The University of Michigan Press.

The Columbia Encyclopedia, 6th ed. 2002: New York: Columbia University Press, 2002.
www.bartleby.com/65/.

Connell, W.F., 1980: A History of education in the twentieth century world. Teachers college press Columbia University. New York.

Common, M.S., 1999: Roles for ecology in ecological economics and sustainable development. Chapter 26. <http://life.csu.edu.au/esa.esa97/papers/common/common.htm>. 19.7.1999

Dillard, D, 1967: Economic Development of the North Atlantic Community: Historical Introduction to Modern Economics. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall. Inc.

Drucker, Peter. F, 1986: Innovation and Entrepreneurship. Heinemann. London.

Ehrencrona, Andreas, 2000: Thomas Kuhn. <http://cgi.studen.nada.kth.se/cgi-bin/d95-ae/ah/get/kuhneng.12.4.2000>

Ellis, Arthur K. - Cogan, John J. - Howey, Kenneth R., 1991: Introduction to the foundations of education. Third edition. Allyn & Bacon. USA.

Etzioni, A. 1968. Nykyajan organisaatiot. Foorum Kirjasto. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

European Commission 2002. Final Report of the expert group "best procedure" project on education and training for entrepreneurship. November 2002.

Feyerabend P. 1997: Against Method', Third edition. Verso. London and New York

Gibb, A. 1993. The Enterprise Culture and Education. Understanding Enterprise Education and its links with Small Business, Entrepreneurship and Wider Educational goals. International Small Business Journal Vol 11/3. s.11-24.

Giddens, A. 1995. Elämää jälkitraditionaalisessa yhteiskunnassa. Teoksessa: Beck- Giddens-Lash: Nykyajan jäljillä, s. 83-152. Tampere: Vastapaino.

Giddens, Anthony, 1997: Sociology. Third edition. Polity Press. Cambridge

Gibb, A. (1993). The enterprise culture and education. Understanding enterprise education and its links with small business, entrepreneurship and wider educational goals. International Small Business Journal, 11(3), 11-24.

Freidson, E. 1986. Professional Powers: The Study of Institutionalization of Formal Knowledge. Chicago: University of Chicago Press.

Harrison, D. 1988. The Sociology of Modernization & Development. London: Unwin Hyman.

- Harvey, D. 1990. *The Condition of Postmodernity*. Great Britain: Basil Blackwell.
- Hebert, Robert F. & Link Albert N., 1988: *The Entrepreneur. Mainstream Views & Radical Critiques* Second edition. Praeger. New York.
- Heikkinen Anja (toim.) 2005: *Aikuiskasvatuksen tutkimuspolut*. Kansanvalistusseura
- Henrekson M. & Jakobsson U. 2001. *Where Schumpeter was nearly right – the Swedish model and Capitalism, Socialism and Democracy*. *Journal of Evolutionary economics* 2001 11:331-358. Springer-Verlag.
- Hjerppe, R. 1989. *The Finnish Economy 1860-1985. Growth and Structural Change*. Bank of Finland. Helsinki: Government Printing Centre.
- Kasvio, A. 1994. *Uusi työn yhteiskunta. Suomalaisen työelämän muutokset ja kehittämismahdollisuudet*. Gaudeamus Gummerus. Jyväskylä.
- Kenwood A. G. - Loughheed A. L. 1988. *The Growth of the International Economy 1820-1980*. London.
- Konttinen, E. 1991. *Perinteisesti moderniin. Profioiden yhteiskunnallinen synty Suomessa*. Tampere: Vastapaino.
- Kuusisto, E., Kauppi, L. & Heikinheimo, P. (toim) 1996. *Ilmastonmuutos ja Suomi*. Yliopistopaino, Helsinki
- Kuhn, Thomas, 1962: *The Structure of Scientific Revolutions*, University of Chicago Press.
- Kyrö, P. 1992. *Liikkeenjohdon konsultoinnin identiteetti: liiketoimintaketjun, ammatin ja kvaalifikaatiovaatimusten jäsentämänä*. Helsinki: Helsingin Kauppakorkeakoulun julkaisuja B-128.
- Kyrö, P. 1997. *Yrittäjyyden muodot ja tehtävä ajan murroksissa*. Jyväskylä *Studies in Computer Science and Economics and Statistics* 38. University of Jyväskylä.
- Kyrö, P. 1999b. *Yrittäjyys, talous ja kestävä kehitys*. Jyväskylän yliopisto, taloustieteiden tiedekunnan julkaisuja, No 119/1999. (Jyväskylä University, School of Business and Economics. No 119/1999)
- Kyrö, P. 2002. *The Transitional Development of Entrepreneurship in Finland*. Teoksessa Braun G. & Diensberg Chr. (Hg) 2002: *Entrepreneurship im Ostseeraum. Unternehmertum als Motor von Wachstum und Integration*. Germany: Sigma 2002.
- Lahti, Arto, 1991: *Entrepreneurial Strategy Making*. p. 146-162, in the publication: *Arenas*

of Strategic Thinking. ed. Näsi, Juha. Foundation for Economic Education. Helsinki

Larson, M., S. 1979. The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis. Berkeley, California: University of California Press.

Lindeqvist, K. O., 1905: Yleinen historia. Uusi Aika. WSOY. Porvoo.

Miller, G. Tyler Jr., 1979: Living in the environment. Second edition. Wadsworth Publishing Company. California

Mitter, W. 1977. Challenges to comparative education: Between Retrospect and Expectation. 43(5-6): 401-412

Morris, L. (1995) New underclass in the making.

Nurmi, A., Hannula, M. S., Maijala, H., & Pehkonen, E. (2003). On pupils' self-confidence in mathematics: gender comparisons. In N. A. Pateman, B. J. Dougherty & J. Zilliox (Eds.) Proceedings of the 27th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education. Vol 3, 453-460. University of Hawaii.

Niiniluoto I. 1984: Johdatus tieteen filosofiaan. Käsitteen ja teorianmuodostus, Helsinki: Ota-va.

Peil, J., 1989: A New Look at Adam Smith' International Journal of Social Economics 16/1/1989 s. 52-66

Pinchot G. & Pinchot E., 1996: Älykäs organisaatio. Mermerus. Maarianhamina.

Piore, M. J. & Sabel, C. F., 1984: The second industrial divide. Possibilities for prosperity. Basic Books. USA

Popper K. R. 1992: The Logic of Scientific Discovery, USA & Canada: Routledge. (First published in English 1959 by Hutchinson Education)

Raivola, R. 1989. Opettajan ammatin historia: Opettajuus ja professionalismi. Tutkimusraportti A44. Tampere: Tampereen yliopisto, Kasvatustieteen laitos.

Raumolin, Jussi, 1995: Ympäristötaloustieteen koulukuntia ja suuntauksia. Teoksessa Massa, Ilmo - Rahkonen Ossi toim. 1995: Riskiyhteiskunnan talous: Suomen talouden ekologinen modernisaatio. s. 41-96 Gaudeamus kirja. Hakapaino Oy. Helsinki.

Ruohotie, P. 1996. Professional Growth and Development. Teoksessa: Leithwood, K., Chapman, J., Corson, D. Hallinger, P. Hart, A. Kluwer (toim.) International Handbook of Educational Leadership and Administration. Netherlands: Part. I. Academic publishers.

Schumpeter, J. 1996. Capitalism, Socialism and democracy. Introduction by Richard Swedberg.

First published in 1943. London: Routledge.

Silvennoinen, Heikki: tuleva Aikuiskasvatuksen vuosikirja 2007

Simonis, Ernst, Udo, 1990: Beyond Growth. Elements of sustainable development. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Germany.

Suutala, Maria: 1996: Naiset ja muut eläimet. Ihmisen suhde luontoon länsimaisessa ajattelussa.

Yliopistopaino.

Tudge, Colin, 1993: Tieteen maailma. Ihminen ja luonto. Bonniers Boger. Tanska.

Tudge, Colin, 1993: Tieteen maailma. Eläinten maailma. Bonniers Boger. Tanska.

Tuijnman A, Van Der Kamp M (eds.) 1992 Learning Across the Lifespan: Theories, Research, Policies. Pergamon, Oxford

Turner, Bryan S. ed. 1990: Theories of Modernity and Postmodernity. Theory, Culture and Society, SAGE Publications. London.

UNDP, 1999: Human development report. Oxford University Press. New York.

Weber, M, 1969: The Theory of Social and Economic Organization. First paperback 1947. Sixth printing. Edited with an Introduction by T. Parsons. New York: A Free Press Paperback Collier-MacMillan Ltd.

Wilber, Ken (1998), The marriage of sense and soul: Integrating science and religion, New York: Random House.

Varis, T, Utsumi, T. & Klemm, W. (toim.) 2003. Global Peace through the Global University System, Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.

Von Böhm-Bawerk E., 1890-91: The Historical vs. the Deductive Method in Political Economy. Translated by Henrietta Leonard. Annals of the American Academy. Volume 1, (1890-91)

<http://socserv2.mcmaster.ca/econ/ugcm/3113/bawerk/bohm001.html>

Värri, V-M & E Ropo (2004), 'Opettajan identiteetti opettajankoulutuksen haasteena', julkaisussa: Puheenvuoroja kasvatusalan yliopistokoulutuksen kehittämisestä, Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan 30-vuotisjulkaisu, Tampere: Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.

Zadja J. 2002. Education and policy: Changing paradigms and issues. International review of Education 48(1/2): 67-91, 2002

Zijp Willem 1993: Targeting Women in Extension. In Srivastava, Jitendra P. & Alderman, Harold (Ed): Agriculture and Environment Challenges. Proceedings of the Thirteenth Agricultural Sector Symposium. The World Bank. Washington, D.C.